وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي – الأغواط
كلية الأداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة ماستر

تقديم الطالب: نور الدين مرسلي
ميدان:اللغة والأدب العربي
شعبة: الدراسات اللغوية
تخصص: لسانيات عربية

تعليمية علوم اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية (السنة الثالثة ثانوي أدب وفلسفة) -أنموذجا

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
أ.د عبد القادر بن التواتي	أستاذ التعليم العالي	رئيساً
أ.د سليمان بن علي	أستاذ التعليم العالي	مشرفاًو مقرراً
أ.د محمد بيتر	أستاذ محاضر(أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله العلي القدير، نحمده ونشكره وبه نستعين، الذي هدانا إلى سبيل العلم ولولاه لما كنا نهتدي والذي وفقني بواسع رحمته وكامل قدرته في اجتياز هذه الدراسة

نتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتور "سليمان بن علي" الذي تحمل مسؤولية الإشراف على دراستي والذي لم يبخل عليّ بتقديم المساعدات والتوجيهات دون أن أنسى تقديم الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا دعوة مناقشة هذه المذكرة

وإلى الدكتورة " فاطمة شول" التي ساعدتني ومنحتني وقتها لإفادتي بأهم النقاط التي تفيد دراستي.

وإلى كل أصدقائنا وزملائنا من جامعة عمار ثليجي بالأغواط وإلى كل الأساتذة والدكاترة الكرام.

إهداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد:

الحمد لله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي الدراسية بمذكرتي، هذه ثمرة جهد ونجاح بفضله تعالى مهداة إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله وأدامهما نورا لدربي لكل العائلة الكريمة التي ساندتني ولا تزال من إخوة وأخوات رعاهم الله ووفقهم:

محمد مرسلي، يوسف مرسلي، مصطفى خيراني، محمد بوخلخال، محمد شول، محمد بوضلعة، إبراهيم زعيتري.

إلى كل قسم آداب ولغات وجميع دفعة 2023م

جامعة عمار ثليجي –الأغواط–

إلى كل من كان لهم أثر على حياتي

وإلى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي.

نور الدين مرسلي

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صل الله عليه وسلم أما بعد:

تحتل اللغة العربية مكانة هامة في حياة المسلم، فهي لغة القرآن الكريم الخالدة بخلوده، كما أنها هي الأداة المثلى للتعبير عن الحاجيات والرغبات والأحاسيس فهي سبيل للتواصل، إذ أنها تسجل للإنسانية عبر العصور تراثها العقلي في كل مناحي العلم والمعرفة، فكل ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف مرتبطة بتمكنه اللغوي، لذا أضحى تعليم اللغة العربية وقواعدها موضوعا ذا أهمية بالغة خاصة وأن المجتمع يشهد انفجارا معرفيا يفرض عليه مواكبة كل التطورات، لا سيما تلك التي تعنى بمجال تعليمات اللغات.

واللغة العربية هي لغة التعليم لجميع المواد في جميع المراحل التعليمية فهي بهذه الصفة تحتل مكانة الصدارة كمادة عرضية، إذ على اكتسابها يتوقف نجاح التلميذ ليس نجاح المدرسي فقط بل النجاح في الحياة الاجتماعية أيضا.

فالتعليمية اليوم توصف بأنها وسيلة الصروح العلمية التي تؤسس منظومة تربوية لغوية، وهي علم قائم بحد ذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه وإصلاحاته وإجراءات التطبيقية، وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية، كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، وتعتبر المؤسسة هي الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها في بناء الأجيال ونرى أن هذا التوجه الجديد نحو إصلاح المنظومة هو قبل كل شيء وترقية اللغة العربية لأن اللغة هي قوام الفعل التعليمي ولهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربوية، ولإحداث التغيير يفترض أن نختار مسعى بيداغوجيا يقوم على ماهو أنفع ومفيد للمتعلم، وأكثر اقتصاد لوقته ويسعى إلى تجويد العملية التعليمية والتعلمية، وهذه البيداغوجية التي نقترحها لتكون مقاربة لمناهجنا هي المقاربة بالكفاءات معتمدة في كل هذا على الطرائق المبنية على المقاربة النصية كاختيار منهجي، باعتماد النص أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وهذه المقاربة الجديدة لها علاقة بقضية مهمة، في تعليمية النصوص وهي الأنماط النصية في التعليم الثانوي، حيث تتظافر تعليمية النصوص وفق المقاربة النصية وتعليمية أنماط النصوص لتحقيق الكفاءات الأربعة (الاستماع، الفهم، القراءة، والتعبير بشقيه الكتابي والشفوي.)باعتبار النمط هو الطريق الذي يبنى عليه اعداد النص واخراجه لتحقيق غاية مرسلة.

ونظرا لهذه الأهمية التي تحتلها المقاربة النصية في حياتنا العلمية والاجتماعية والثقافية وللعلاقة التي تربطها اخترت موضوع بحثي الذي جاء موسوما بـ:

"تعليمية علوم اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية" _السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة_ أنموذجا.

أما عن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فمنها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي:

أ—الدوافع الموضوعية نجد منها مايلي:

- ضرورة تعرف المدرس والمتعلم على أهمية المقاربة النصية.
- الإيمان بالعلاقة الوطيدة بين المقاربة النصية وانماط النصوص.
- تغيير واقع تدريس النصوص في المرحلة الثانوية، وجيء بنظام جديد واستراتيجيات جديدة لتحليل النصوص ودراستها، فكان دافعا للبحث عن جدية المقاربة الجديدة التي أحدثتها.

ب- أما الدوافع الذاتية فنلخصها رغبتي الملحة للبحث في مجال اللسانيات التطبيقية عامة، والتعليمية خاصة إضافة إلى الحيرة العلمية والشعور بالمشكلة التي ظلت تؤرقني دفعا للبحث في حيثياتها وجزيئياتها.

كل هذه الأسباب والأخرى دفعتني لاختيار هذا الموضوع ودراسته ومحاولة اثرائه بأفكار جديدة، قد تفتح الباب أمام دراسات أخرى من شأنها الوصول الى أحسن ما توصل إليه هذا البحث، وقد وضعنا نصب أعيننا الاشكالية الأساسية التالية:

كيف يتم التعامل مع المقاربة النصية في تعليم علوم اللغة العربية؟ وهل هي ناجحة حقا؟

وتتفرع على هذه الاشكالية جملة من التساؤلات التي تدور حول الموضوع نحصرها فيما يلي:

-كيف يتفاعل التلاميذ مع الإصلاحات التي سطرها المنهاج لتدريس النصوص وفق المقاربة النصية؟

-ما الخلفية التي تستند عليها تعليمية علوم اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي؟ أو ما مرجعيتها البيداغوجية في ضوء تدريس اللغة العربية؟

وهذا البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل من أهمها:

-الوقوف عند الطرائق المتعبة في تحليل النصوص في ضوء المقاربة النصية والبحث عن مدى تفاعل التلاميذ واندماج الأستاذ معها.

-إبراز المقاربة النصية في تدريس أنواع النصوص من جهة، وما توفره من آليات إجرائية تفتح باب الاجتهاد أمام الأستاذ في اختيار الوضعيات التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

وقد اعتمدنا في دراستنا على خطة قسمت كما يلي:

مدخل وفصلين نظريين وفصل تطبيقي.

فالمدخل: حصلناه قراءة لمصطلحات العنوان

الفصل الأول: جاء بعنوان معايير تعليمية اللغة العربية حيث تضمن هذا الفصل ثلاث مباحث.

-المبحث الأول: محددات تعليمية علوم اللغة العربية

-المبحث الثاني: المقاربة النصية ومبادؤها

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية لكتاب اللغة العربية (للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة)

-المبحث الأول: دراسة وصفية لكتاب اللغة العربية

-المبحث الثاني: تطبيق مبادئ المقاربة النصية

الفصل الثالث: منهجية الدراسة الميدانية (منهج وصفي)

المبحث الأول: تحليل الاستبيان المتعلق بالأساتذة

المبحث الثاني: أدوات جمع البيانات

وختمنا بحثنا بخاتمة لخصنا فيها جملة من النتائج التي توصلنا إليها.

وفي الأخير أتوجه بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف سليمان بن علي نظير ما قدم لي من نصائح وارشادات كانت كالمصباح الذي أنار طريق البحث.

وأرجوا أن أكون قد وفقت في تحقيق بعض ما كنت أصبوا إليه في بحثي هذا، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

مدخل: مفاهيم التعليمية

- مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا
- مفهوم اللغة العربية
- المقاربة النصية

تمهيد:

تمكن هذه المرحلة الباحث من معرفة أهم المفاهيم الأساسية في دراسته العلمية، كما يستطيع من خلالها إزالة الكثير من اللبس والغموض، على أن يتم تحديد المفاهيم لغة واصطلاحا ثم التعريف الإجرائي.

1-مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا:

استعملت كلمة التعليمية للدلالة على ما يرتبط بالتعليم وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ، لذا سنحاول الوقوف عند معناها اللغوي ومعناها الاصطلاحي.

وتحمل التعليمية عدة مصطلحات فبعض الأحيان يستعمل مصطلح الديداكتيكDidactique ومنهم من يستعمل مصطلح علم التدريس وآخر يستعمل مصطلح تعليمات أو تدريسية.[1]

أ-التعليمية لغة: علمته الشئ فتعلم، ويقال أيضا تعلم في موضع اعلم، وعلمت الشيء اعلمه علما، عرفته، قال الله تعالى: ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤ ﴾ "[2]

التعليمية من حيث الصيغة فهي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة فمادة التعليمية من التعليم وهي مشتقة من الفعل "علمه العلم تعليما وعلاما، ككذاب واعلمه إياه فتعلمه... وعلم به.

التعليمية كلمة مشتقة من الفعل عَلّمَ، يُعلّم، تَعْلِيْمًا، بمعنى درس، يدرس، تدريسا واللفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبيDidactique. كلمة Didactique في اللغات الأوروبية مشتقة منdidaktikos وتعني" التعلم أي يعلم بعضنا بعض" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم.

---

[1] ينظر:سعاد زرواق نزيهة بوزيدي، تعليمية اللغة العربية في طور المتوسط،مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات عامة،كلية الآداب واللغات،جامعة محمد بوضياف، المسيلة،2021/2020. ص16.

[2] سورة الرحمن، الآية 1-2-3-4.

يقول حنفي بن عيسى[1] بقوله كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشئ دون إحضاره. وعلى العموم يعرف الباحثون الديداكتيك بأنه" إستراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرةمشكلات المتعلم، مشكلات المادة أو المواد، وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلمية.

مصطلح didactique الذي يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها:(تعليمية الديداكتيك وتعليميات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريسية)، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح التعليميات.[2]

ب_ التعليمية اصطلاحا:

ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ماهر معروض، وفي سنة 1967م، وظف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من اجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعليم.[3]

وقد عرّفها سميث بأنها:" خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[4].

الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياتها وكذا النشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا. فهو من جهة

[1] محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، د.ط. 2003م، ص35.
[2] عابدبوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، المجلد 39، العدد 02، 2012، ص368
[3] ينظر المقاربة النصية وأثارها في بناء الكتاب المدرسي، ص18.
[4] محمد الصالح حثروبي، الدليل ابيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص 127.126.

يهتم بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم تكسبه معارف وقدرات وكفايات ومواقف، ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تيسير عملية التعلم والتحصيل.

التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم الوضعيات التعلمية التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو حسي أو وجداني، وتتطلب هذه الدراسة الالتزام بالمنهج العلمي.

أما كوليداري colidaryيعرف الديداكتيك، بأنها :" الديداكتيك تعني فن التدريس، وكثيرا ما تستعمل هذه لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، فان المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية".[1]

التعليمية إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

_ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعلمها.

_ صياغة فرضياتها انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...الخ.

ومن هذا التعريف يتبين لنا أن التعليمية تتمحور حول المادة الدراسية والبحث في طبيعتها، والهدف من تدريسها ويتم ذلك من خلال استعانتها ببعض العلوم المتصلة بعملية التدريس كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، حيث تقدم دراسة نظرية وتطبيقها على ارض الواقع.

التعليمية نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم.[2]

[1] ينظر محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا واشكالات، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، العدد 7،يونيو2015م، ص121.

1 كمال عبد الله، عبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية، دار النشر الجزائر، 2005م، ص28-29.

ويعرفها الدكتور المغربي محمد الدريج بأنها:" الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى الحسي الحركي".[1]

وتعتبر التعليمية موضوعا هاما في العملية التعليمية، لذا تطرق إليها العديد من الباحثين والدارسين بهدف الوصول إلى مفهوم يضبطها ويرجع ذلك إلى تعدد ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فنجد في اللغة الفرنسية مصطلح Didactique الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ: تعليمية، علم التدريس.

كما نجد أن هناك اتجاهين في مفهوم التعليمية حسب ما أورده محمد الدريج: اتجاه ينظر إلى الديداكتيك بأنها مجرد صفة تنعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث داخل حجرات الدرس،واتجاه ينظر إليها مجرد شق من البيداغوجيا أو تطبيق لها، وهناك مجموعة من المفاهيم في هذين الاتجاهين نذكر منها:

- يستعمل لفظ ديداكتيك كمرادف للبيداغوجيا.
- التعليمية هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها.

وكانت التعليمية حسب أبلي هانز Abli Hans: علما مساعدا فقط للبيداغوجيا حيث أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف.[2]

2- مفهوم اللغة العربية:

اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقامها مبنى واشتقاقا وتركيبا وتقسم اللغة العربية إلى ثلاث فصائل كبرى هي: الآرية والطورانية والسامية. وهي من اللغات العربية والسريانية والعبرية والأشورية وغيرها، وأرقى هذه اللغات بالطبع هي اللغة العربية لغة القران الكريم، وكذلك لغة البيان

2 ينظر محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل،دط، ص03.
3 ينظر نفسه ص 02.

قال عز وجل في كتابه العزيز:" ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿192﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿193﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿194﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿195﴾ ﴾"[1].

واللغة العربية تتميز بتنوع ألفاظها وتراكيبها من صرف وقواعد وبلاغة وفصاحة وبيان وبديع، كما انه في استطاعة متحدث العربية أن يعبر بواسطتها عن مدارك العلم المختلفة، لان العربية وعاء كبير ويقول الشعر في ذلك:

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي

وسعت كتاب الله لفظا وغاية وما ضقت عن آي به وعظات.

ومنه نجد أن اللغة العربية تمتاز بكثرة ألفاظها وغزارة صيغها وكثرة أوزانها، ليس هذا فحسب بل قدرتها على احتواء الألفاظ من لغات أخرى وقدرتها الفائقة على الاشتقاق وتوليد المعاني وهذا ما اكسبها السعة والقدرة على التعبير بدقة ووضوح.

واللغة العربية في المنظومة التربوية تحتل مكانة هامة إذ هي مكون ثابت للمواطنة وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعليمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواءا أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.

3- المقاربة النصية:

أ_ المقاربة لغة: قدمت المعاجم العربية معاني كثيرة للمقاربة في المادة اللغوية نذكر منها:

ما ورد في لسان العرب لابن منظور في المادة اللغوية.

قَرُبَ:القُرْبُ نقيض البعد.

قَرُبَ الشيء بالضم يقرب قُرْبًا وقِربانًا وقُرْبانًا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء.

[1] سورة الشعراء الآية: 192-195

ووردت في مختار الصحاح للرازي:" قرب (ق. ر. ب) بضم القاف أي دنا، قال الله تعالى﴿إِنَّ رَحْمَتَ ٱللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿56﴾﴾[1] ولم يقل قريبة لأنه أراد بالرحمة والإحسان، وقال "الفراء": (القريب في معنى المسافة يذكر ويؤنث للاختلاف نقول هذه المرأة قريبتي أي ذات قرابتي، وقربة بالكسر، (قربانا) بكسر القاف أي دنا منه.[2]

وفي الحديث (سددوا وقاربوا)، أي اقتصدوا في الأمور كلها، وتركوا التقصير، يقال قارب فلان في أموره إذا اقتصد.[3]

_ من خلال التعاريف السابقة للمقاربة يتضح لنا أنّها تدل على معان متعددة منها:

_القرب من الشيء.

_الدنو والاقتراب إلى الشيء.

_الاقتصاد في الأمور.

ب_ المقاربة اصطلاحا:

"المقاربة":(Approche) هي "كيفية دراسة مشكل أو معالجة غاية لبلوغها، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل.

إذن المقاربة هي عبارة عن خطة منظمة تتضمن جملة من العمليات، والغاية من وراء ذلك الوصول إلى نتائج وأهداف معينة، تبدأ بإستراتيجية موجهة لنشاط ما، وهذه الإستراتيجية تستلزم طريقة للعمل، وكل طريقة بدورها تتطلب تقنية، وتشتمل التقنية إلى أسلوب العمل أو الإنتاج المسند إلى التجربة، أكثر من المعرفة العلمية أو النظرية".

---

[1] سورة الأعراف الآية56.

[2] ينظر بثينة مخناش، المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية السنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية،، كلية الآداب واللغات، جوان 2016/2015، ص26.

[3] ينظر جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، ط3، تموز، 2005م، ص84.

ويعرفها" لوجندر"1988 " بأنها: مهارة تعليمية أساسها مجموعة من القواعد المحددة والإجراءات المفحوصة علميا، وتنسب التقنية إلى أسلوب العمل أو الإنتاج المسند إلى التجربة، أكثر من المعرفة العلمية أو النظرية[1]."

يضيف محمد ألحاجي:[2] أن المقاربة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب، من طريقة وتقنية ومكان وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية.

نستنتج من خلال التعاريف السابقة الذكر بأن المقاربة هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، وهي مرتبطة بأهداف معينة والهدف من ذلك هو الوصول إلى نتائج وبلوغ غايات، وترتبط بمنظور التدريس بالكفاءات، الذي لم يعد يهتم بتحصيل المعرفة وإنما أصبح بهدف إلى تحقيق التعلم الفعال الناجح، والتعريف الذي يجمع بين التعاريف السابقة هو الذي يرى بأن المقاربة هي: الطريقة التي تدفع المتعلم إلى الاستغلال واستثمار ما يمتلكهمن قدرات وإمكانيات.

3-1 مفهوم النص:

أ-لغة: جاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي في مادة (ن. ص.) قوله"(نص) الحديث رفعه، وفلان ينص أنفه غضبا وهو نصاص الأنف، والمتاع: جعل بعضه فوق بعض، وفلان استقصى عن الشيء".

ومفهوم النص اللغوي في معجم مقاييس اللغة: "النون والصاد. أصل صحيح، يدل على رفع وارتفاع، وانتهاء في الشيء منه نص الحديث تلي فلان رفعه إليه، والنص في السير أرفعه يقال: نصص ناقتي، وبات فلان منتصا على بعيره أي منتصبا".[3]

من خلال استقراء التعاريف السابقة نجد أن النص من وجهة لغوية لا يخرج عن دلالات التالية:

-الظهور والإظهار.

[1] بثينية مخناش، المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية السنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية،، كلية الآداب واللغات، جوان 2016/2015، ص 27.

[2] ينظر نفسه، ص27.

[3] ينظر المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية السنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية،، كلية الآداب واللغات، جوان 2016/2015، ص18.

-الاكتمال في الغاية.

-أقصى الشيء.

ب-اصطلاحا:

لم يقتصر النص على ما ورد في المعاجم القديمة، بل تطورت تعريفاته إلى حد قاربت فيه الغموض والتعقيد في بعض الأحيان، فالمتتبع لمحاولات التنظير له يجد نفسه أمام حصيلة كبرى من التعريفات، وهذا راجع لتعدد التوجهات المعرفية والنظرية، والمنهجية، والآن سنعرض مفهوم النص من خلال مجموعة من التعريفات في الدراسات العربية والغربية.

-مفهوم النص عند العرب:

اهتم العرب بالنص فتناولوه في دراساتهم بكم كبير من التعريفات، ومن بين اجتهاداتهم التي قدمت لتحديد مفهوم النص عند العرب القدامى ماجاء به الشريف الجرجاني في كتابه "التعريفات" حيث قال أنه: " ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى المتكلم، فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي، وقيل: ما لا يحتمل التأويل."[1]

نلاحظ من خلال هذا التعريف مستويين: يتعلق المستوى الأول بالمعنى الظاهر، ويتعلق المستوى الثاني بزيادة الوضوح على المعنى الظاهر، وبهذا فالنص حسب الجرجاني منفرد المعنى وأحادي الدلالة يمتاز بالوضوح والبعد عن التأويلات، لأن النظر إلى النص في عصرنا الحديث نجد الأستاذ الأزهر الزناد يعرفه" أنه نسيج من الكلام وذهب إلى معنى النسيج يتوفر في المصطلح الأعجمي المقابل لمصطلح النص (texte) على أن هذا المعنى. في نظرنا ليس غريبا عن تصور العرب للنص، فقد تبين أن الكلام عند العرب يكون نصا، إذا كان نسيجا والنص والنسيج في بعض الوجوه يلتقيان، ففي اللسان مادتان (ن. ص. ص.)، و(ن. س. ج.) النص جعل المتاع بعضه على بعض والنسيج ضم الشيء إلى الشيء".

1 المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية السنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية،، كلية الآداب واللغات، جوان 2016/2015، ، ص19.

إذن فالنص حسب الأزهر الزناد يعني النسيج لأن الكلام يكون نصا عند العرب إذا كان نسيج، فالنص والنسيج يلتقيان في المعنى، لأن النص تركيب أي وضع الأشياء فوق بعضها. والنسيج ضم الأشياء إلى بعضها، إذن التركيب والضم لهما معنى واحد.

ومن أبرز تعريفات النص في العربية المعاصرة نجد محاولة "محمد مفتاح"الذي يعرف النص بأنه "مدونة حدث كلامي يتألف من الكلام ومن أشياء أخرى غير الكلام وهو حدث بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين، لا يعيد نفسه مثله الحدث التاريخي وتفاعلي بمعنى أنه يؤدي وظيفة تفاعلية ويقيم علاقات بين الأفراد والمجتمع ويحافظ على ذلك.

-ومغلق أي نقطة بداية ونهاية.

-وتوالدي أي أنه سبيل أحداث تاريخية ونفسية ولغوية تنبثق منه أحداث أخرى لاحقة لها."[1]

-ومنه فالنص حسب محمد مفتاح عبارة عن حدث كلامي يتألف من الكلام الذي ينقله المرسل إلى المتلقي، والغاية من هذه العملية إيصال المعلومات لتحدث عملية تفاعلية بين أفراد المجتمع، وهذه المعلومات تنتقل بين الأجيال جيلا بعد جيل.

-ويعرفه أيضا محمد مفتاح بأنه: "عملية لها بداية ونهاية ووسط".

من خلال هذا التعريف واستقرائه نجده يركز على الهيكل الخارجي للنص والذي يتكون من مقدمة(البداية) العرض(الوسط) الخاتمة(النهاية).

ويعرف طه عبد الرحمن النص على أساس منطقي فيقول بأنه: "كل بناء مركب يتركب من عدد من الجمل السليمة، مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات".

إن المتتبع لهذه التعريفات في بنيتها ودلالتها، يخلص إلى أن كل تعريف يركز على جانب معين ويعكس وجهة نظر صاحبه، وتحديد النص لا يقتصر على العرب وحدهم بل يتعدى ذلك إلى الغرب المحدثين.

1 ينظر بشير ابرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص89.

3-2 مفهوم المقاربة النصية:

هي لفظ مكون من مصطلحين "المقاربة" و"النص": تعني المقاربة النصية في تعليمات اللغة أنها مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية[1]، ويعني هذا التعريف أنها طرائق وآليات تحليل النص إلى بنيته الفكرية واللغوية وفق مستويات اللغوية من المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، وذلك مع مراعات خصائص المادة التعليمية، وذلك انطلاقا من جعل النص محورا أساسيا لجميع تعليمات ونشاطات اللغة.

ما نستنتجه من هذا التعريف أن المقاربة النصية ترتكز على النص لبناء كفاءة المتعلم في التحليل والاستنتاج، وهي تبتعد عن الطرائق التي كانت تأخذ الجملة قاعدة لها في تدريس النصوص، ولأن تعلم اللغة هو التعامل معها بكونها كل متكامل لا تجزئه فيه.

ومما سبق نستنتج أن المقاربة النصية من المقاربات البيداغوجية المعتمدة في عملية التعليم، حيث تقوم بتوظيف النص من أجل تعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق القراءة وفهم النص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه.

وتعمل هذه المقاربة أيضا على تحقيق جملة من الكفاءات حيث تتوزع هذه الأخيرة في مناهج وأطوار التعليم العام على المجالات الأربعة للغة (الاستماع-القراءة-التعبير بشقيه الكتابي والشفوي). وذلك لتطوير هذه المهارات، لذلك كان النص بمختلف أشكاله: كالحوار، والقصة، والخطابة، والمقالة، والمقطوعة الشعرية، والنشيد، واللغز، محور الفعل التعليمي/ التعليمي.[2]

[1] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، ج1، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء: 2006، ص269.

[2] ينظر نفسه: ص24.

الفصل الأول: معايير تعليمية اللغة

- تمهيد
- تعريف التعليمية ونشأتها
- عناصر العملية التعليمية
- أقسامها
- الأسس التطبيقية للعملية التعليمية
- الخلاصة

تمهيد:

التعليم عملية اجتماعية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهم العملية التربوية من أهمها التعليمية، تعتبر هذه الأخيرة حديثة النشأة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية بشتى الطرق والوسائل. ومن هذا المنطلق كانت حاجة ماسة إلى تطوير التعليم لان الطرق التقليدية لم تعد تفي بالغرض في ظل عالم متغير ومتسارع، ولذا أصبح من الضروريات جودة التعليم في العصر الحديث للقضاء على جملة النقائص والسلبيات التي تعترض العملية وترفع من جودة التعليم.

1. تعريف تعليمية اللغة العربية ونشأتها

1. 1. تعريف تعليمية اللغة العربية:

انطلاقا من مفهوم التعليمية ومفهوم اللغة عموما، يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية والتي هي جزء من تعليمية اللغات، بمعنى أن الأخيرة هي عبارة عن إطار عام تندرج ضمنه تعليمية جميع اللغات، وهي بدورها جزء من التعليمية عموما.

بهذه الإضاءة السريعة يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية، والتي هي عبارة عن "مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ واكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ،باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلمها"[1]، فإن تحقق هذا المفهوم في أذهاننا وجب المعرفة والإحاطة بعناصرها.

1. 2.نشأة التعليمية وتطورها:

التعليمية مصطلح ظهر حوالي سنة 1945 بجامعة ميشتيجن وتحديدا بمعهد اللغة الإنجليزية حين كان المعهد يدرس اللغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية وذلك تحت إشراف الباحثين: تشارل فريز وروبرت لادو، ثم أصدر المعهد مجلة باسم علم اللغة التطبيقي، وطور المصطلح أكثر فتأسست له

[1] ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط- مدينة جيجل نموذجا-، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010-2011، ص08.

مدرسة متخصصة بالإسم نفسه في جامعة أدنبره سنة 1958 إلى أن تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1965 ويعقد الاتحاد مؤتمره كل ثلاث سنوات لنظر فيما يستجد من بحوث في هذا المجال، ومع تعدد المجالات...أصبح الموضوع يعرف بعلم تعليم اللغة أو ما يدل على هذا المعنى أكثر من أي مصطلح آخر.[1] في الأوساط التربوية منذ العشيرة الأخيرة من القرن الماضي لقد تم تداول مصطلح الديداكتيكاLadidactiqua ، ليحل محل ما كان يعرف بالتربية الخاصة والتي تعني بكيفية تدريس مادة من المواد الدراسية.

وليحل محل ما يسمى ميادين تدريس المواد العلمية كالطبيعيات، الفيزياء، وغيرها وقد نزل المصطلح إلى كواليس وزارة التربية الوطنية فقد وردت لأول مرة التعليمية كموضوع دراسي في تكوين المعلمين في برامج وضعت في أفريل 1991 من قبل وزارة التربية الوطنية. وكانت التعليمية من قبل مرتبطة بالوسائل إذ يقال الوسائل التعليمية، ويعود مصطلح التعليمية في اللغة الإغريقية إلى كلمةDidaktikos وتعني ما هو خاص بالتربية، وترتبط التعليمية بمصطلح آخر هو علم التعليم، إنهما يهتمان بنفس الموضوع، ويرميان إلى تحقيق نفس النوايا، وكلاهما يسعيان إلى تثمين الفعل التعليمي، إلا أن الفرق بينهما ينحصر في طريقة تناول الموضوع.[2]

ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن التعليمية من الموضوعات الحديثة التي ظهرت في مجال العلوم الإنسانية، فقد كانت البدايات الأول لظهور هذا المصطلح بعد دراسة الانجليزية كلغة أجنبية وظهور مصطلح علم اللغة التطبيقي الذي أطلق عليه بعد ذلك علم تعليم اللغة في جامعة ميشيجن. فمصطلح الخاص بالتربية التعليمية يعود إلى الكلمة الإغريقيةDidaktikos.

2. عناصر العملية التعليمية

تعددت التعريفات حول هذا المصطلح إلا أنها تصب في حقل واحد ومن بين هذه التعريفات نذكر منها:

– العملية التعليمية: "تعرف بأنها تهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها بعلاقات المتعلمين بهدف المعارف من حيث التحفيز، والأساليب

[1] ينظر عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص10

2 ينظر محمد مصباح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص98

والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها، في الحياة فيعرف المتعلمون ما يتعلمون..."[1]

– وتعرف أيضا: "هي عبارة عن نسق متفاعل من العناصر يشمل الكفايات والمادة والطرائق والوسائل والمدرس والمتعلم... "[2]

–كما يعرفها آخرون على أنها: "عملية مقصودة ومنظمة وفق خطة وهدف قوامها المعلم والتلميذ، وهي عملية تفاعل وتأثير وتأثر."

– وبمفهوم آخر: العملية التعليمية هي جملة الإجراءات والنشاطات والتفاعلات والحوارات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات ايجابية أو بتعبير آخر:" تعني بالعملية التعليمية، في مجال البحث، كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر."[3]

2. 1. الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية:

لتحقيق العملية التعليمية يجب أن تتفاعل أطراف ثلاثة هي: المتعلم، المعلم، المادة التعليمية، وذلك سيقودنا إلى بلوغ النتائج والأهداف المراد تحقيقها لذلك سنتطرق إلى هذه الأطراف بإعتبارها أساس الفعل التعليمي:

أ–المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية، وخلقية، وما لديه رغبة ودوافع للتعلم، فلا يوجد دون طالب ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية، وما تجدر الإشارة إليه أن "التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله وأن يعوضه في هذه العملية."[4]

1 رشيد فلكاوي، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، مجلة الآداب، العدد14،ص54.

2 عابد بوهادي، **ت**حليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، المجلد 39، العدد 02، 2012، ص370.

3 محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، د ط، 1988م، ص45.

4 نفسه ص22.

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر.[1]

إن متعلم كل مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة دراسية أخرى من حيث نضوج قدراته المختلفة وخبرته ومدى اتساع أفقه الفكري وقابليته للإفادة من العملية التربوية والتعليمية، وعليه فان على المعلم أن يعرف خصائص كل مرحلة يمر بها المتعلم ليتمكن من التمييز بين أسلوب التفاعل مع المتعلمين وتكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقا للفوارق الموجودة بينهم.[2]

وبمفهوم آخر: المتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، وهو الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه، ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من السيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة الجوانب لدى المتعلم.

ب–المعلم:

المعلم هو العنصر الأساسي الثاني في العملية التعليمية، وهو القدوة الصالحة والمثال المهتدى والأنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وذلك لما لديه من قدرات ومؤهلات ورغبة في التعليم، فانه يستطيع أن يوجه الطالب ويساعده على تحقيق أهدافه ورغباته بالنجاح.

ويعرف أيضا: "المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومهما كان وضع المناهج فان المعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يوجه الطالب ويساعده على تحقيق أهدافه ورغباته بالنجاح.

ويعرف أيضا:" المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومهما كان وضع المناهج فان المعلم الجيد هو الذي يستطيع تحقيق أهدافها، وهو الذي يستطيع استكمال مجابها من نقص أو قصور، لهذا كان إعداد المعلم من أبرز ما يعني به المهتمون بالتربية والتعليم."[3]

---

[1] ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الشروق، د ط، 2010م، ص45.

[2] ينظر سعاد زرواق، نزيهة بوزيدي، تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات عامة، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2021/2020، ص31.

[3] كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، بالرباط، ج1، ماي2002، ص33.

المعلم عامل رئيسي في كل نظام تعليمي، كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي ونهضة علمية، وهو الأمين الأول على رعاية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. وعليه نجد المعلم هو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في انجاز العملية التعليمية وصياغتها للتلاميذ والطلاب بحيث يتيح لهم التحصل على أحسن النتائج وأقومها في تثقيف العقول وتشكيل المواطن الكفء.[1]

وبمفهوم آخر: "إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص وفي أسلوبه وفي التفكير وفي أدائهم وإنتاجاتهم الشخصية والكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها وتجاوزها."[2]

ومن المؤكد أن التعليم بالمعنى المحدود جزء من التربية التي تهدف إلى بناء الشخصية، والمعلم الذي يسعى إلى تأدية هذه المهمة لن يأتي له ذلك إلا بقدر ما توفر له من خصائص علمية وعقلية وخلقية وثقافية...الخ، تؤمن له مهارات الفهم الصحيح والدقيق لشخصيات الأطفال المتعلمين الذي يتعامل معهم اجتماعيا ونفسيا ووجدانيا...الخ من مراحل النمو، وفروق فردية بين التلاميذ...الخ.

ومن الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلم:[3]

-الخصائص الجسمية: أن يكون سليم الصحة خاليا من الضعف والأمراض، أن يكون خاليا من العاهات والعيوب الشائنة كالصم والعور والتأتأة، أن يكون فياض النشاط، أن يكون حسن الزي نظيفا ومنظما فالمعلم نموذج لتلاميذه.

-الخصائص العقلية: الذكاء، إلمامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات فضعف المعلم في مادته يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها، الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة، وأن يكون كثير الاطلاع ميالا لإنماء معارفه.

-الخصائص الخلقية: العطف واللين مع التلاميذ، الصبر والأناة والتحمل، أن يكون مخلصا في عمله وجادا فيه ومحبا له، وأن يكون محترما لدينه وتقاليده القومية.

---

[1] ينظر تطوير مناهج التعليم، ص22.

[2] سعاد زرواق نزيهة بوزيدي، ص25.

[3] ينظر صالح عبد العزيز، عبد الحميد عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط10، ج1، 1969م، ص160،161.

ج–المادة التعليمية:(المعرفة)

المادة التعليمية هي مواد مركبة ومنظمة ومخطط لها، التي يعطيها المعلم للطلاب، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ويتبع المعلم أسلوب خاص به في توصيل المعلومات للطلاب، سواء كانت مكتوبة أو شفوية والمواد الدراسية لها دورها في عملية التعليم، لأن التلاميذ لا يعتمدون على شرح المعلم فقط لأنهم قادرون على التعليم بأنفسهم لأن مصادر المواد التعليمية متنوعة ومنها الكتاب المدرسي.

والمادة التعليمية "تمثل ركن أساسي من أركان عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها أو لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات، فمن الضروري أن يتيقن المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده ويد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتمها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه."[1]

البرامج الدراسية إلى الخزان المعرفي والإنساني المخبأ في ثنايا الكتب والوثائق، ومن هنا يأتي عمل المعلم في النقل والتلخيص والترتيب فتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات وترديدها ثم حشوها في عقل التلميذ، مما يجعل أهداف هذا النوع من التعليم وبمفهوم آخر أن المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية التقليدية حيث إن مؤلفو يقتصر على اكتساب المعارف والمعلومات دون مراعاة اهتمام التلميذ وحوافزه، ويبقى ماهو مجهول مقصي من هذه الممارسات التعليمية، في هذه الحالة يصبح المعلم الناجح هو من يستطيع أن يقدم أكبر عدد ممكن من المعارف خلال درسه.[2]

أما المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق إلى ماهو أدق وهي في هذه الوضعية خاضعة لشروط أربعة هي:

1–تعدد فكرة البرنامج الذي يعده مؤلف يجلس منفرد أمام أوراقه، ينجح أو يفشل تبعا لصفات، بل هو برنامج يعده فريق تربوي ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الأهداف، ليضع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة.

[1] المدخل إلى التدريس، ص43.

[2] ينظر تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط، ص26.

2-يجب على المعلم أن يختار المادة ويرتب عناصرها تبعا لأهميتها وما يناسب الأهداف المحدودة وذلك خلال حصة أو حصص تدريسية معينة.

3-تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة عملية أقل اعتباطا وأكثر تنظيما ودقة وفعالية.

4-يتم بناء صرح المادة وتنظيمها من قبل المعلم على شكل سلوكات ونشاطات يقوم بها التلميذ وليس على شكل ملخصات لمعلومات، والمادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة.

المثلث التعليمي:

لتمثيل العلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ تم تجسيدها في شكل مثلث، تمثل رؤوسه الثلاث: المعلم، المتعلم، المعرفة، كما تحدد طبيعة العلاقة بين أقطاب هذا المثلث من خلال نوعية العلاقات القائمة بين هذه العناصر الثلاثة، فتوضع علاقة المعلم بالمعرفة إلى العمل الديداكتيكي، أي كيفية تدريس المادة، بينما تشير علاقة المتعلم بالمعرفة إلى استراتيجيات وأساليب التعلم، أما العلاقة بين المعلم والمتعلم فتحدد طبيعة العلاقة البيداغوجية، وهو ما يطلق عليه مصطلح التعاقد البيداغوجي أو العقد التعليمي.[1]

الشكل رقم (1): يوضح المثلث التعليمي

[1] ينظر تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط، ص27.

3- أقسامها:

ورغم ما يكتنف تعريف التعليمية من صعوبات فان معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجأوا إلى التمييز في التعليمية، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

أ-التعليمية العامة didactique générale:

هي حقل المعارف النظرية الذي يهتم بتقنيات وطرائق التدريس بشكل عام دون الاهتمام بمادة دراسية يعينها.

وبمفهوم آخر: تهتم بكل ماهي مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.[1]

فمثلا عندما نتحدث عن ديداكتيك التدريس بالوضعيات، فان مواصفات وشروط الوضعيات وأنواعها وأشكال استثمارها تبدو أمورا موحدة وعامة لكل الموارد، وكأنه لا فرق بين الوضعية المشكلة في مادة اللغة العربية والتربية المدنية والتربية الإسلامية.

ب-التعليمية الخاصة didactique spécial:

تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، كما تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها، كأن نقول ديداكتيك الرياضيات أو ديداكتيك الفيزياء أو ديداكتيك التاريخ. لأن طبيعة المادة تفرض طريقة لتدريسها.[2]

من خلال حديثنا عن هذين النوعين يتبين لنا أن التعليمية العامة تهتم بالإطار التوليدي للمعرفة، في حين أن التعليمية الخاصة تهتم بالجانب التطبيقي لتلك المعارف والمبادئ مع وجوب النظر إلى خصوصية كل مادة.

---

[1] ينظر علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، أفريل 2010م، ص06.

[2] ينظر تعليمية اللغة العربية في الطور المتوسط، ص21.

4- الأسس التطبيقية للعملية التعليمية

أ-طرق التدريس ومفهومها:

لقد تعددت طرق التدريس والكيفيات التي ينظم المعلم بها الدرس لتحقيق الأهداف المسطرة، وأنجح الطرق هي التي تراعي طبيعة التلميذ في مرحلة المتوسط ونموه اللغوي، فيقدر اهتمامنا بطبيعة النمو وخصائصه، ويقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العملية داخل الفصل بقدر ما يساعد التلميذ على تقبل كمادة دراسية، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها وبالتالي يساعد ذلك على نموه اللغوي.

تعريف طريقة التدريس:

لغة: الطريقة هي النمط والسيرة والمسلك والمذهب والوسيلة وجمعها طرائق.[1]

قال الله تعالى ﴿ وَإِنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدًا ﴿١١﴾ ﴾ .[2]

الطرق: السبيل تذكر وتؤنث، والجمع أطرقه وطرائق، وتطرق إلى الأمر ابتغى له طريق. وبمفهوم آخر أن الطريقة هي إجراءات وكيفيات يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم، وتتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها.

اصطلاحا: تعرف طريقة التدريس بأنها وسيلة أو أسلوب أو أداة للتفاعل بين الطالب والمعلم. وهي مجموعة من القواعد والآراء التي استفادها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية وأجمعوا على أنها أفضل سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية لكي يصل إلى أرقى تدريس مادة من المواد،[3]وقد عرف أبو صالح طريق التدريس: "بأنها الوسيلة التي تتبع للوصول إلى غرض معين"[4].

---

[1] ينظر محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكاتب الحديث للنشر، ط1، 2012م، ص03.

[2] سورة الجن، الآية 11.

[3] ينظر نفس المرجع السابق، ص03.

[4] ينظر نفسه، ص04.

وتعرف كذلك بأنها خطوات متسلسلة متتالية مترابطة يتبعها المعلم لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا.

إن طريقة تدريس سلسلة فعاليات منتظمة يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعليم "وهي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لتوجيه نشاط الطلاب والإشراف عليهم من أجل أحداث التعلم المنشود لديهم"، ويؤكد أحد التربويين الاتجاه نفسه فهو يركز على نشاط المتعلم وما يبذله من جهود سخية وايجابية إذ يشكل العنصر الأساسي في عملية التعلم وهذا يحتم أن يعطي للطلبة دور فعال ومؤثر ويمكن تعريف الطريقة أيضا أنها الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته، أو هي الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعليم، أوهي تنظيم مواد التعلم والتعليم واستعماله لتحقيق أهداف تربوية معينة.[1]

ب–أنواع طرق التدريس:

تختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف التربوي ونمط المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين، والشروط المادية للموقف التعليمي، وهكذا فقد تكون طريقة التدريس فردية ذاتية مبرمجة تعتمد على المتعلم، أو تقليدية تعتمد على المعلم، كما أن هناك الطريقة التي تعتمد على العنصر الإنساني في التدريس كالمعلم والمتعلم والطريقة التي تعتمد على الآلة كالحاسوب التعليمي والوسائل السمعية البصرية كأساس التدريس، ومهما اختلفت طرق التدريس وتنوعت إلا انه يمكن تبويبها في طرائق رئيسية وهي:

***الطريقة الإلقائية (المحاضرة):**

تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق المستخدمة في التدريس، حيث يقوم الكبار عادة بتدريس الصغار، فالمعلم يقوم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين في كافة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التي يصعب عليهم الحصول عليها بطريقة أخرى ولكن مهما كانت طريقة الإلقاء التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف فلا أن يصاحبها عرض للوسائل التعليمية الملائمة لتشكل عامل إثراء وتثبيت للمعلومات في ذهن الطالب كما يتخللها أيضا طرح أسئلة بين الحين والآخر، ويشترط

[1] ينظر سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر، عمان الأردن، ط1، 2004م، ص27.

في هذه الأسئلة أن تكون من أجل اختبار الطالب بالمعلومات والحقائق التي أوردها المعلم في الحصة.[1]

وتعرف أيضا بالطريقة التي تعتمد على قيام المعلم بإلقاء المعلومات على التلاميذ مع استخدام السبورة أحيانا في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها، ويقف المتعلمون موقف المستمع الذي يتوقع في أي لحظة أن يطلب منه المعلم إعادة أو تسميع أي جزء من المادة التي ألقاها لذا يعد المعلم في هذه الطريقة محور للعملية التعليمية، وهذه الطريقة يرى كثير من التربويين أنها طريقة مملة تدفع بالطلاب إلى النفور من الدرس.

***طريقة المناقشة (الحوار):**

تقوم هذه الطريقة على الحوار والتفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم والمناقشة، فالمعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل بينه وبين التلاميذ وتعد هذه الطريقة من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أأدبيات التحاور مع الغير وتعتمد طريقة الأسئلة والأجوبة وتشعر المتعلم بأنه ساهم في سير الدرس وتثبيت المعلومة في ذهنه وتجعله شديد الانتباه.

وهي أن يشترك المدرس مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق بينهم من أجل الوصول إلى قرار.[2]

***الطريقة الاستقرائية:**

هي الطريقة التي تقوم على دراسة الجزء للوصول إلى الكل مثل استخلاص قاعدة في النحو خلال طرح عدة أمثلة.[3]

والاستقراء هو عملية يتم عن طريقها الوصول إلىالتعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات الفردية ثم استنتاج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات ثم صياغتها على صورة قانون أو نظرية، وتبنى على أساس التدرج المنطقي للوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج.

---

[1] ينظر مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص50.

[2] ينظر وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر عمان، ط2، 2005م، ص168.

[3] ينظر التدريس في العصر الحديث، ص07.

***الطريقة القياسية:**

وهي عكس الطريقة الاستقرائية حيث يتم فيها البدء بالقاعدة ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة ومن الكليات إلى الجزيئات ومن العام إلى الخاص ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة بل هو من يسوغها.

والأساس الذي تبنى عليه هذه الطريقة هو القياس الذي يعد بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج.

***طريقة المشروع:**

هي إحدى طرق التربية والتعليم التي يقوم التلاميذ فيها بنشاط ذاتي تحت إشراف المدرس ويمكن أن نعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي وهي تتمشى مع منهج النشاط لأنها تجعل التلاميذ يحبون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطها الذاتي ويتعلمون عن طريق هذا النشاط أي طريق العمل.[1]

وكان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هنا انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي "كلباتريك" الذي بناه على أساس فلسفة "جون ديوي" وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتمامات لميول المتعلم وحاجاته.

***طريقة حل المشكلات:**

تعد من أهم طرق النشاط في التعليم، فهي تقوم على إثارة تفكير التلميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلها.

يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، وعملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالية في أحداث التعلم لأنها توفر فرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة.[2]

[1] ينظر طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص227.

[2] ينظر تعليمية اللغة العربية في الجزائر الواقع المأمول، ص33.

خلاصة:

نستنتج من هذا الفصل أن تعليمية علوم اللغة العربية تعتبر من أهم الوسائل المعتمدة في التدريس ومن الضروريات المهمة في المؤسسات التربوية وهي ترمي من خلال تطبيقها إلى تحسين كفاءات المتعلمين ومساعدتهم في الاندماج في الحياة العلمية والعملية والقدرة على مواجهة المشكلات المحتملة.

الفصل الثاني: مدخل إلى المقاربات النصية

- تمهيد
- مفهوم المقاربة النصية
- مبادئ المقاربة النصية
- أهداف المقاربة النصية
- أهميتها في تحقيق أهداف المقطع التعليمي
- خطواتها في تناول أنشطة المقطع التعليمي
- الخلاصة

تمهيد:

تعد المقاربة النصية من أهم المصطلحات التي ظهرت في الساحة التربوية أو النظام التربوي حديثا، وهي إحدى الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة العربية، والمعتمدة حاليا في تدريس وتعليم أنشطة اللغة العربية، وقد اتخذتها وزارة التربية الوطنية أداة ووسيلة لتعليم النحو، وكما اتخذتها أيضا لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات، كما أنها تعد رافدا قويا تمكن المتعلم من تفعيل مكتسباته، وطلك من خلال النص الذي يعد محور العملية التعليمية، والتي تنطلق منها النشاطات الأخرى، ومن هذا المنطلق تتجه العناية إلى بنية النص ونظامه، وكذلك الإصلاحات التربوية الجديدة التي انتهجتها وزارة التربية في مجال تدريس اللغة العربية بجميع أنشطتها تعتمد في شقها اللساني على لسانيات النص، لهذا الاتجاه الحديث في الدراسات اللغوية، وذلك لكونه الخلفية اللسانية المرجعية للمقاربة النصية المتبناة، وسنقف عند الرؤى التي جاء بها، وعلى مفاهيم المقاربة الجديدة وأهدافها وأهميتها، لنتطرق في الفصل الثالث إلى جوانبها التطبيقية حسب ما يقتضيه التدريس بمقاربة الكفاءات في المنهاج التربوي المقرر للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1. مفهوم المقاربة النصية

وبإعادة تركيب لفظ (المقاربة) مع لازمته (النص) يتكون لدينا مصطلح رافق الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية ألا وهو(المقاربة النصية).

جاء في منهاج اللغة العربية بأن المقاربة النصية هي: " مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة فقط، لأن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر، ومن هنا تنصب العناية على

ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء ومتوافق المعنى".[1]

ما نستنتجه من هذا التعريف أن المقاربة النصية ترتكز على النص لبناء كفاءة المتعلم في التحليل والاستنتاج، وهي تبتعد عن طرائق التي كانت تأخذ الجملة قاعدة لها في تدريس النصوص، ولأن تعلم اللغة هو التعامل معها بكونها متكامل لا تجزئة فيه.

وتعرف المقاربة النصية أيضا من حيث هي: "مقاربة تعليمية"Approche didactique بأنها: "الطريقة الاستقرائية المعدلة التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي، وهي أحدث الطرق تقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص بما فيها من خصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق، وفيها يتم تدريس قواعد اللغة العربية في ظل اللغة، وتمزج القواعد بالتركيب، والتعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة".

من هذا التعريف نستنتج أن الطريقة الإستقرائية هي التي تفرض نفسها في التعامل مع قواعد اللغة العربية، لتنمية كفاءات المتعلمين عن طريق توظيف مختلف أساليب الملاحظة، والتفكيك والبناء، وتعميم الاستعمال. وإدماجها في المعارف، والمواقف والمهارات المختلفة.

كما ورد في معجم علوم التربية بأن"المقاربة النصية" هي: مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية، وتشتمل هذه المقاربات عدة أشكال:

-مقاربة سوسيولوجية Approche sociolinguistique
-مقاربة لسانية Approche linguistique
-مقاربة منطقية تركيبية Approche logico-syntaxique

1ينظر ابتسام محيات صبرينة موزاوي، المقاربة النصية ودورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة المتوسط، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة المقاستر في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات عربية، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات،جامعة بجاية،2018/2017، ص23.

والمقاربة النصية عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية، من جانب نصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية.[1]

2. مبادئ المقاربة النصية

ترتكز المقاربة النصية على أساسين هما:

1-**الأساس الأول (لغوي)**: ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف، وتركيب، ودلالة.

2-**الأساس الثاني (تربوي)**: ومؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده بالإضافة إلى مبادئ أخرى هي:[2]

أ-اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.

ب-التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني، وربط التعلم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.

ج-الإفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو الفرد عملية مطردة ومتكاملة في فروعها.

د-التركيز على النزعة النقدية في التحليل، وعلى الاستقلالية في التعلم والتقييم.

هـ-ترك حرية التعبير للمتعلم لإكسابه الثقة بنفسه.

إن تحقق هذه المبادئ يتطلب توفر النص المتكامل، والمنسجم، والمتسق، والمرتبط بواقع الحياة.

3. أهداف المقاربة النصية

تنطلق العملية التعليمية في إطار المقاربة النصية من النص باعتباره المحور الأساسي التي تدور حوله كل الأنشطة التعليمية المتعلقة بتدريس اللغة، بعد أن كانت تتم في مقاربات سابقة بمعزل عن

---

1 ينظر المقاربة النصية ودورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة المتوسط، ص24-25.

2 ينظر نفسه، ص25.

النص، كأن يتم تدريس النحو باستخدام مجموعة من الجمل المنفصلة والمستقلة عن النص المدرس في الوحدة، كما أن المقاربة النصية جاءت لتقريب التلميذ من اللغة وتقريب اللغة من التلميذ، وقد جاءت هذه المقاربة لتحقيق الأهداف التالية:[1]

1-تنمية قدرة المتعلمين على توظيف اللغة توظيفا سليما شفويا كتابيا.

2-تكوين شخصية المتعلم بشكل متكامل وفعال تتعامل مع مختلف الوضعيات وتبدع في إيجاد الحلول من خلال توظيف المعارف والمهارات والقدرات.

3-تكيف مناهج التعليم ومحتوياته وفقا لطبيعة الكفاءات المراد تحقيقها، دون التقيد بمادة معينة.

4-الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعليمية مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة.

يمكن أن نصل من خلال ماسبق إلى أن المقاربة النصية تسعى إلى تنمية قدرة المتعلمين على توظيف اللغة توظيفا سليما، كما تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه المتنوعة والمختلفة.[2]

4. أهميتها في تحقيق أهداف المقطع التعليمي

تجعل المقاربة النصية من المتعلم يشتغل على النص باعتباره محورا أساسيا في التعلم اللغوي، فيكشف أسراره، ومفاهيمه وأفكاره وسياقاته المختلفة، حيث أن للمقاربة النصية أهمية بالغة تكمن في أنها تجعل المتعلم يسهم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة واستكشاف، بالإضافة إلى تدربه على فهم النصوص ودراستها دراسة وافية تشمل جميع مستويات النص، باختصار نستطيع القول إن تقنية المقاربة النصية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، لأنها لا تبنى تعلمات معزولة، وإنما تبنيها في إطار ما يصطلح عليه ديداكتيك بنظام الوحدة التعليمية التعلمية أي أن المتعلم يتناول وحدة تعليمية قدرها خمس ساعات في الأسبوع موزعة كالآتي: قراءة ودراسة نص بمعدل ثلاث

1 ينظر حنان قاديري، **المقاربة النصية وتطبيقاتها في** الأنشطة **اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي** –دراسة تقويمية–، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في ميدان اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، تحت إشراف عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2020/2019، ص25.

2 ينظر نفسه: ص26.

ساعات، تليها حصة التعبير الشفهي، ثم التعبير الكتابي، ساعة واحدة لكل منهما، فتشكل هذه الأنشطة محورا تعلميا أو وحدة متكاملة العناصر، تنطلق كلها من نص القراءة.[1]

قد تبنى المنهاج الجديد هذه المقاربة لتنشيط مختلف حصص اللغة عامة وفي تدريس أنشطتها بصفة خاصة، وذلك لما لها من أهمية بالغةفي العملية التعليمية ومنها مايلي:[2]

-إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

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

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

-الإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية.

-تنظر إلى النص على انه مستويات مختلفة لا تتجزأ وبالتالي تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية.

-جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية من خلال تعامله مع النص.

أما بالنسبة لأهمية المقاربة في المرحلة الثانوية بصفو عامة، وفي منهاج السنة الثالثة بصفة خاصة يمكن تلخيصها كما يلي:[3]

-تعزيز التعلمات السابقة في مجال التعامل مع النفس مع السعي إلى تعقيمها وفق ما يسمح به مستويات الفكر للمتعلم.

1 ينظر لخضر حريزي، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد3، ج2، الجزائر، جانفي2018ص270.

2 ينظر طوهرة آمنة، أهمية المقاربة النصية في تعليم الثانوي الثالثة آداب ولغات أجنبية أنموذجا، ص48.

1 ينظر نفسه: ص48.

-تتيح المقاربة النصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة التي تجعله يفهم المعاني، ويستوعب العلاقات الداخلية المتحكمة في اتساقه وانسجامه ويدرك دلالة الزمان والمكان، وفق خطة منهجية متدرجة ومنتظمة تضمن له إمكانية تفكيك النصوص وإعادة بنائها بمختلف الأنواع وحسب خصائصها البنائية والمعجمية.

نستخلص من أهمية المقاربة النصية النقاط التالية:

أن المقاربة النصية تساعد المتعلم على تحديد نمط النص مع استخراج خصائصه، وبالتالي فإنها تمكنه من الوقوف على استخلاص خصائص النمط المستهدف.

كما أنها تتيح فرص للتلاميذ وإبراز قدرتهم في استيعاب النصوص والتعامل مع النص باعتباره وحدة تعليمية، ومحورا تلتقي فيه المعارف والمعلومات.

كما أن للمقاربة النصية دورا مهما في العملية التعليمية من خلال تنمية معارف المتعلم وقدراته المختلفة انطلاقا من التعامل مع بنية النص، بالإضافة إلى ذلك أنها تمكن التلميذ التحكم في القواعد اللغوية عن طريق تحليل وتفكيك معطيات النص.

5. خطواتها في تناول أنشطة المقطع التعليمي

لتطبيق المقاربة النصية على أنشطة اللغة العربية يجب إتباع الخطوات التالية:[1]

1-التمهيد: وهو عبارة عن الباب والمدخل للدرس، وبقدر ما يكون التمهيد مشوقا وجذابا بلفت نظر التلاميذ إليه فيبحثون عنه، ويجرون وراءه، وهي مرحلة الملاحظة، حيث يتم التعرف على النص وقراءته نموذجية فردية، وعليه فالتمهيد هو الخطوة الأولى والأساسية يقوم بجذب التلميذ للبحث عن محتوى الدرس والهدف الذي يسعى إليه الدرس من خلال النص.

2-قراءة النص: يقوم المدرس بقراءة جهرية متقنة، يظهر فيها النبر و موسيقى الصوت عند التلفظ بالكلمات التي تحمل الحكم النحوي ليفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات، وما فاعلية الحركات في أواخر الكلمات، إذن هذه الخطوة تعد الخطوة الثانية بعد التمهيد،

1 ينظر ابتسام محيات وصبرينة موزاوي، المقاربة النصية ودورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة الطور المتوسط-بجاية نموذجا،ص53/54.

حيث أن هذه الخطوة تتطلب قراءة المدرس للنص قراءة صحيحة وجهرية، وبذلك إعطاء النطق الصحيح للكلمات عن طريق مخارج الأصوات والحروف التي تحدث تنغما موسيقيا، فكل كلمة يختلف نبرها عن الأخرى، ويكون الطالب متحمسا للبحث في الاختلاف الموجود في الحركات والكلمات.

3-قراءة التلاميذ: يقرأ النص قراءة صحيحة، مع عناية المتعلم بجودة الضبط، وإخراج الحروف عن مخارجه ليتسنى الحديث النافذ عبر اختلاف الضبط بين الكلمة وأخرى إلى جوهر الدرس، بعد قراءة المدرس النص قراءة متقنة من كل الجوانب النحوية والصرفية والتركيبية والدلالية، يأتي دور التلميذ في قراءة النص مع معرفة كيفية إخراج الحروف عن مخارجها الصحيحة ومراعاة ضبط الكلمات.

4-مناقشة معاني النص: عن طريق الأسئلة يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النص، حيث يراعي فيها تضمنها صورة القاعدة المستعملة فيها، بالإضافة إلى تنوعها في التراكيب بعد إتمام قراءة النص والعناية بالضبط وإخراج الحروف من مخارجها تأتي دور المناقشة معاني النص، بحيث يدفع بالتلاميذ إلى استخراج أحكام قاعدة الدرس.[1]

5-إدراك القاعدة النحوية: يعتمد المدرس إلى موازنة بين التراكيب أو المفردات لاكتشاف التلاميذ الحكم المسير للاستعمال اللغوي عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ عن أسباب ورود تلك الظواهر اللغوية مثلا، أو عملها وهكذا حتى يتسير للتلاميذ اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدرس والخروج منها بالقاعدة بعد الحوار ومناقشة عمل الفعل اللغوي.

6-التقويم التكويني: بعد الوصول إلى الحكم يطلب المدرس من التلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة المستوحاة، وهكذا يلاحظ المعلم مدى استيعاب التلاميذ للدرس، لذلك يعد التقويم وسيلة هامة في العملية التعليمية التعلمية، فهذه العملية هي عملية تقويمية لمدى استيعاب وفهم التلاميذ للدرس.

7-التوظيف والتطبيق: تقدم التلاميذ بعض التدريبات حول ما تم تزاوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا، ويتم إدراك التعبير، ففي هذه المرحلة يتم فيها استثمار المعارف عن طريق تقديم التطبيقات والتمارين والواجبات عن طريق استخدام القاعدة

1 ينظر المقاربة النصية ودورها في تفعيل المكتسبات التعليمية،ص53.

المتوصل إليها بعد طرق الانجاز والاستثمار الفعلي للنتائج التي يتوصل إليها التلاميذ في الدرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التي يصوغها الأستاذ.[1]

الخلاصة:

نستنتج في هذا الفصل أن المقاربة النصية تعد إحدى طرق التدريس الأنشطة اللغوية انطلاقا من النص، فتجعل المتعلم قادرا على التحكم في قدراته وإمكانياته اللغوية في حل المشكلات التي يعرض عليه النص واكتشاف المعاني والمداولات والمفردات في سياقها الطبيعي.

1 ينظر نفسه: ص.54

الفصل الثالث (تطبيقي): تقديم أنشطة اللغة العربية

في ضوء المقاربة النصية

- وصف مدونة الدراسة
- تطبيق مبادئ المقاربة النصية
- منهجية الدراسة الميدانية
- عينة ومجالات الدراسة
- الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث
- الإطار التحليلي للدراسة

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض الإطار النظري للدراسة، يبقى لنا الشق الأخير المكمل له، والمتمثل في الدراسة الميدانية، والتي لها دور في البحث العلمي فهي تثبت فرضيات الدراسة وتنفيذها، ولقد تم انجاز هذا البحث الميداني بتقديم استبيان للأساتذة، وقد خصصنا السنة الثالثة من التعليم الثانوي لإجراء هذه الدراسة.

ويمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل إلى:

1.منهج البحث.

2.أدوات الدراسة.

1.2الاستمارة.

3.شكل الأسئلة.

4.عينة ومجالات الدراسة.

1.4عينة الدراسة.

2.4مجالات الدراسة.

أ-المجال الجغرافي.

ب-المجال البشري.

ج-المجال الزمني.

5-طريقة تفريغ البيانات.

6-الوسائل الإحصائية

1. وصف مدونة الدراسة(كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة)

1.1 تعريف الكتاب المدرسي:

تعتبر الكتب المدرسية من الوسائل الهامة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية والأداتية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم.[1]

2.1وصف مدونة الدراسة (الكتاب المدرسي):

عند معاينتنا لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لاحظنا أنه يحمل عنوان اللغة العربية وآدابها وهو من إصدار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وهو مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم 1857م 2008 المؤرخ في 22 أكتوبر 2008.تحت تنسيق وإشراف الدكتور الشريف مريبعي ومن تأليف كل من دراجي سعيدي سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مداني شحامي، الشريف مريبعي.

ويعتبر هذا الكتاب أداة جديدة لتعلم اللغة العربية بمختلف فروعها (نشاط القراءة، ودراسة النصوص الأدبية، نشاط المطالعة الموجهة، المعالجة الأدبية والنقدية للنصوص ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين).

وهذه الدروس النحوية والبلاغية والعروضية هي معارف مستمدة من النصوص نفسها من أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص وبمعنى آخر فان الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي.

---

1 ينظر بوراد جحيقة ساحير ليدية، المقاربة النصية وأثارها في بناء الكتاب المدرسي، دراسة تطبيقية في كتاب اللغة العربية وآدابها، تخصص أدب، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية،2020/2019، ص52.

3.1شكل الكتاب وإخراجه:

إن لشكل الكتاب وإخراجه أثر كبير على التلاميذ لأنه يوفر لهم عنصر الإثارة والتشويق والجذب للدراسة ما بداخله وغالبا نجد سبب إصراف التلاميذ إلى الكتاب المدرسي هو عدم الاهتمام بشكله وطريقة إخراجه، وهذا قد يمتد بالطبع إلى المادة الدراسية نفسها، أي عدم الاهتمام بالمحتوى الداخلي للكتاب، وعند معاينتنا لهذا الكتاب لاحظنا مايلي:

إن الغلاف الخارجي للكتاب ذو عدة ألوان حيث جسد فيه كل عنوان بلون للتشويق وجذب التلميذ. ومعظم النصوص الموجودة في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(شعبة آداب وفلسفة) تعبر عن واقع التلميذ، وبعض النصوص الأخرى هي عبارة عن قصائد من أجل تعرف التلميذ على الثقافات القديمة وأيضا الشخصيات التاريخية من الشعراء المحدثين، كما أن هذه الموضوعات مناسبة للمتعلم من أجل المعرفة.[1]

4.1عرض محتوى المدونة (الكتاب):

يقترح هذا الكتاب مقدمة عامة من مديرية التربية والتعليم الثانوي ويشمل جملة من مختلف النشاطات ويشتمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة والأدبية والنقدية.

ويتعين من خلال عرضنا للكتاب ومحتوياته بأن مؤلفيه اختاروا أربعة وعشرين نصا أدبيا، ويقابلها أربعة وعشرون دروس في قواعد اللغة، وثمانية عشر في البلاغة والعروض، ويقابلها اثني عشر نصوص تواصلية، واثني عشر نصوص في المطالعة الموجهة ويقابلها ثمانية دروس في التعبير وستة مشاريع.

وفي هذا الكتاب عناوين الفصول الرئيسية والفرعية بلون مختلف عن لون النص وذلك من أجل التركيز وتنبيه المتعلم ويحتوي هذا الكتاب على بعض الرسومات لبعض الشعراء تجعل المتعلم يتعرف على الشعراء القدامى منهم أو المحدثين، وفي صفحة تقديم الكتاب قدم محتوى الكتاب في صورة

1 ينظر المرجع السابق، ص53.

بطاقات مصغرة، وتمثل كل بطاقة نشاط من الأنشطة التعليمية وأيضا عرض التوزيع السنوي للمحتوى على شكل جداول رقم.[1]

2. –تطبيق مبادئ المقاربة النصية:

1.2 في تحليل النصوص: يعتمد في تحليله من خلال محاولة المتعلم على فك رموز تساهم في اغناء وإثراء الرصيد الفكري واللغوي له، لذلك وضعت الهيئة المكلفة بذلك طريقة منهجية مختصرة تساعد المتعلم للوصول إلى معارف تدعم النصوص الأدبية بالنسبة له:

- اكتشاف معطيات النص.
- مناقشة معطيات النص.
- الاستخلاص والتسجيل.[2]

2.2في تعليمية القواعد (النحو والصرف): تعد قواعد اللغة محورا أساسيا من روافد تعليم اللغة، لكن هذه القواعد كانت تعلم وكأنها غاية في ذاتها:(تعرض وتشرح وتكثر حولها التطبيقات والتمارين). لذلك توجهت الدراسات نحوها من خلال النصوص الحقيقية، من أدبية فنية ومن نصوص مرجعية غير فنية وفي هذا الإطار تم اكتشاف أهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص (من أفعال، أساليب الجمل، أدوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل الصفات والظروف وغيرها...).[3]

[1] ينظر المرجع السابق: ص54.

[2] ينظر زين العابدين، تطبيق الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لدى مدرسي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الإسلامية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا، جمهورية أندونيسيا، 2011م، 1432هـ، ص22.

[3] ينظر الشريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 2013/2012م، ص05.

كما سهلت التعليمية على التلاميذ اكتشاف المعنى، والفائدة من دراسة القواعد لها وظيفة في التأشير إلى نوع النص... وصار من الأسهل للمتعلم أن يفهم ضرورة الكتابة الصحيحة في الأوضاع التواصلية الحياتية، بعيدا عن تدريبات الإملاء الآلية التي لم يدرك معناها والفائدة منها.[1]

3.2في تعليمية البلاغة: يعد الدرس البلاغي الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها الكشف عن مواطن الجمال في النص الأدبي، وهو ما يزيد المتعلمين إدراكا لوظيفة البلاغة في تنويع أساليب التعبير، وفهم النصوص، ومحاكاة أساليب الكتاب الكبار تطوير دلالة الألفاظ إضافة إلى تعزيز مكتسباته القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العلمي، ويجب أن يتجاوز درس البلاغة دائرة اللفظ والجملة إلى دائرة أوسع هي دائرة الصورة، والفقرة، والقطعة، والمقالة، والقصة والقصيدة فهذا أجدى على النص الأدبي وأقرب إلى التدريس القائم على الإدماج الذي يتجاوز الوقوف على الجزئيات وقوفا طويلا تضيع به الفائدة العامة ومن الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من درس البلاغة:

-فهم النص الأدبي بادراك خصائصه البلاغية ومزايا هو تبيان ما فيه من جمال، ومدى تأثيره في النفوس.

-الوقوف على أنواع الأساليب المختلفة.[2]

4.2في تعليمية العروض: دراسة العروض أمر ضروري في شعبة الآداب، لذلك يجب الاهتمام في هذه المرحلة إلى جعل المتعلم يطلع على تطور الوزن والقافية في الشعر الحديث عموما، والمعاصر خصوصا كما أن دراسة علم العروض تحقق جملة الأهداف الآتية:

-تذوق معنى الوزن والقافية والإيقاع.

-التمرس وإتقان الكتابة العروضية.

-ترسيخ مصطلحات علم العروض في عقول المتعلمين.

[1] ينظر أنطوان طعمة وآخرون، علم جديد لتجديد التعليم، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ج1، ط1، 2006م، ص29.

[2] ينظر مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، {اللغة العربية وآدابها}، ص09.

-القدرة على إكمال التفعيلات الناقصة لكل بيت.[1]

5.2في تعليمية المطالعة الموجهة: أعادت التعليمية إلى اللغة وظيفتها الأساسية للتواصل، وقد تم التركيز على المقاربة التواصلية لشؤون اللغة، وعلى رأسها المطالعة الموجهة التي كانت مهمشة لأنها ليست مادة امتحان رسمي لها علامة تعكس النجاح أو الرسوب، أبرز وجوه تعليمية المطالعة الموجهة ما دار حول تقنيات التعبير من أبحاث، استدرار الآراء، النقاش، المنبر الحر والمقابلة، وفي ذلك الانسجام مع النظرة إلى الصف الدراسي على أنه مكان للنقاش والتعلم التعاوني.[2]

6.2في تعليمية التعبير الكتابي: واللغة أداة للتواصل الكتابي أيضا، كما أن التعبير الكتابي في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقوم على الإدماج، وقد يتعلق بوضعية فعلية، مثل ما هو الحال في بناء الوضعيات المستهدفة، وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية...الخ. وفيه تصب موارد المتعلم وتظهر مهاراته في التصرف بهذه الموارد، ولهذا كان لزاما على الأستاذ أن يسعى إلى بناء هذه المهارات لدى المتعلم بالنسبة إلى هذا النشاط وذلك من حيث:

-عرض الفكرة وتسلسلها.

-القدرة على دعم الفكرة وتأييدها وشرحها.

-القدرة على اختيار الكلمات الملائمة والعبارات التي تؤدي معنى.[3]

3. منهجية الدراسة الميدانية:

أولا: أداة الدراسة:

أ. الاستبيان:

هو وسيلة من وسائل جمع البيانات، وتعتمد أساسا على استمارة تتكون من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد، أو تسلم إلى الأشخاص الذين تم اختيارهم لموضوع الدراسة ليقوموا بتسجيل

[1] ينظر المرجع السابق ص10.
[2] ينظر نفسه: ص28.
[3] ينظر نفسه: ص28.

إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيه وإعادته ثانية، ويتم كل ذلك بدون مساعدة الباحث للأفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عنها، واعتمدت في دراستي هذه بالدرجة الأولى على الاستمارة حيث وضعت استبيان موجه لعدد محدود من الأفراد الذين شملتهم الدراسة، من خلال طرح الأسئلة وتوزيعها على أساتذة التعليم الثانوي، وقد كانت طبيعة الأسئلة مغلقة.

ب. شكل الأسئلة:

لقد اعتمدت في صياغة الأسئلة على اللغة العربية ليسهل فهمها.

الأسئلة من حيث الصياغة والمضمون: قد راعيت عدة اعتبارات أثناء صياغة لمضامين الأسئلة بحيث:

-جاءت أسئلتي لديها صياغة واضحة وهدف دقيق نريد الوصول إليه.

-ربطت هذه الأسئلة بموضوع بحثي وتساؤلاته.

-اشتملت الاستمارة 17 سؤالاً وتضمنت 5محاور.

4. عينة ومجالات الدراسة:

عرفت بأنها مجموعة من الأفراد بني عليها الباحث عمله، وهي مأخوذة من مجموعة أصيلة وتكون ممثلة له تمثيلا صادقا. لهذا كان المجموع الكلي للعينة هو(30) أستاذ في السنة الثالثة ثانوي في اللغة العربية، ويتوزعون على تسع مؤسسات.

1.4. عينة الدراسة:

- أفراد العينة من جنسين بنسبة63% إناثا و37% ذكورا.
- أغلبية أفراد العينة خريجي الجامعة بنسبة 46.66% و3.34% من خريجي المعهد التكنولوجي و50% خريجي تكوين آخر،

2.3. مجالات الدراسة: لكل دراسة مجالات ثلاث رئيسية هي:

أ-المجال الجغرافي:

تم اختيار عدة ثانويات منها:

– ثانوية حمدي قدور، جودي بلقاسم، أول نوفمبر، ثانوية أبو بكر الحاج عيسى، بوقرة علي، قصيبة أحمد، ميموني عبد القادر، ثانوية الإمام الغزالي، وثانوية العقيد محمد شعباني– ثانوية الدايخ لزهاري.

ب–المجال البشري:

لقد قمت باختيار أساتذة التعليم الثانوي تخصص لغة وأدب عربي، حيث وزعت العديد من الاستمارات ولم أتحصل سوى على 30 استمارة.

ج–المجال الزمني:

انطلق العمل الميداني في شهر ماي سنة 2022-2023، حيث استغرقت المدة من 16/05/2023 الى21/05/2023 لتوزيع الاستمارات.

د–طريقة تفريغ البيانات:

بعد الحصول على أجوبة الأساتذة، شرعنا في تفريغ البيانات في جدول

5. الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام النسب المئوية لتحليل النتائج، وذلك بحساب عدد التكرارات كل منها مع تحليلها وتفسيرها والتعليق عليها، بالإضافة إلى تقديم الاقتراحات والحلول.

1.5. منهج البحث:

استخدام الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الواقع عن طريق استجابات مجتمع الدراسة، ومن أبرز أهداف هذا المنهج هو " أنه لا يقف جامدا عند وصف الظواهر والممارسات السائدة أو الواقع، بل يتجاوز ذلك للوصول إلى استنتاجات وتعميمات في توفير الظواهر، بما يسمح بتغييرها وتوجيهها نحو أهداف متوخاة".

2.5. طريقة التوزيع:

لقد تم وضع استبيان خاص بالأساتذة، اشتملت على خمسة محاور، وقد تضمن الاستبيان أسئلة مغلقة يتم الإجابة فيها بنعم أو لا، وذلك بوضع علامة + داخل الخانة المناسبة.

6. الإطار التحليلي للدراسة:

1.6. تحليل وتفسير البيانات الميدانية:

المحور الأول: بيانات عامة:

متغير الجنس الدراسة 30 أستاذا، منهم تسعة عشر(19) إناث، وإحدى عشر(11)ذكور والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

جدول رقم(1): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
أنثى	19	%63
ذكر	11	%37
المجموع	30	%100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسب المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس والمقدرة ب(63%) بالنسبة لجنس الإناث، و(37%) بالنسبة لجنس الذكور ومنه فنسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في مهنة ممارسة التعليم، ويعود السبب في ذلك إلى أن جنس الإناث لهم القدرة أكثر من الذكور على التعامل مع المتعلم، وأيضا هذه المهنة تساعد الإناث على التوفيق بين متطلبات البيت والعمل خارجه، بالنظر لامتيازات التي تتوفر عليها هذه المهنة كالعطل المدرسية، والمنح وغيرها.

المؤهل العلمي: يتناول الشهادات العلمية، ونسبتها للأساتذة المستحوذين:

جدول رقم(02): يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسب المئوية
ليسانس من التعليم العالي	14	%46.66
المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمتعلمين	01	%3.34
تكوين آخر	15	50%
المجموع	30	% 100

لاحظت من خلال الجدول السابق أ ن الأساتذة كان مؤهلهم العلمي تكوينات أخرى تقدر ب (50%)، وهو بذلك يحظى بأكبر نسبة مقارنة بمجموع عدد الأساتذة الذي كان مؤهلهم العلمي هو ليسانس من التعليم العالي فقد بلغ (46.66%)، وهذا يدل على وجود تنوع في التكوين في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

متغير خبرة الدراسة: وتعني تلك المدة التي قضاها الأساتذة في مجال الدراسة وقد قسمت إلى أربع فئات حسب النسب المئوية للأساتذة المستجوبين والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في مناصب الشغل:

الخبرة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 05 سنوات	07	%23.33
من06سنوات إلى10سنوات	13	%43.34
من 11سنة إلى 15 سنة	05	%16.67
من16سنة إلى أكثر من20سنة	05	%16.66
المجموع	30	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه نستنتج أن نسبة الأقدمية بالمنصب من(06) إلى(10) سنوات احتلت المرتبة الأولى بنسبة(43.34%)، ثم تليها في المرتبة الثانية من سنة إلى(05)سنوات بنسبة(23.33%)، ثم تليها نسبة المنصب من (11) إلى(15)سنة قدرت ب(16.67%)،أما الفئة من (16) إلى أكثر من (20) سنة نسبتها تمثلت (16.66%)، وقد تعزى نتيجة هذه الدراسة إلى أن الأقدمية في التعليم تلعب دورا أساسيا في عزوف المعلمين على التخطيط المحكم والنظم للدروس،والاكتفاء بالاطلاع على أنشطة الدروس والاعتماد على الخبرة التي اكتسبوها خلال سنوات التعليم، مثلما شاهدته في التربص التكويني حيث أن الأستاذ كانت خبرته 26 سنة كان لا يخطط لدروس بشكل روتيني بل يكتفي بوضع تصور ذهني للأنشطة.

المحور الثاني: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص المقررة في المنهاج الدراسي:

جدول رقم(04): يوضح مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي.

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	%100

من خلال تحليل إجابات الأساتذة المستجوبين والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم، لاحظت أن النسبة المئوية لاختيار(نعم)تمثل الأغلبية بنسبة (60%)، أما النسبة التي أجابت ب(لا)فقدرت ب(40%)، وأرجع الأساتذة ذلك إلى عدة أسباب تتلخص فيما يلي:

أن واضعي المحتوى ومن لهم علاقة بالعملية التربوية وتنظيمها عند اختيارهم للمحتوى يتعرفون أولا على طبيعة وخصائص متعلمي كل مرحلة من مراحل التعليم، فيأتي اختيارهم مركزا على نوعية المعارف والمعلومات التي تتوافق مع قدرات التلميذ العقلية والنفسية، والتي تتأسس على معيار التكيف الذي يراعي خصائص النمو المختلفة، وبإتباع كل هذا يقع الاختيار على المحتوى الذي يستجيب له المتعلم.

-أما فيما يتعلق بإجابات النفي(لا) فقد قدرت نسبتها ب 40% ويرجعون ذلك لأسباب عدة أبرزها:

-أن المحتوى يتضمن معلومات تفوق مستوى التلميذ العقلي والذهني، وبالتالي فهو عاجز عن فهم بعض الأغراض الأدبية وبعض المعاني في النصوص(الكلمات الصعبة في القصائد).

-كما نجد بعض النصوص لا تتوافق ومستواه النفسي والعقلي لأنه من المفروض أن يبرمج لمستوى أكبر بكثير من مستوى التعليم الثانوي.

-والملاحظ في المحتوى يراه عبارة عن نصوص لعصور مختلفة وهذا ما لا يهتم به المتعلم لأن التكنولوجيا أسقطت كل ذلك.

جدول رقم(05): يوضح الوقت المخصص لنشاط النصوص وتحليلها:

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%33.33
لا	20	%66.67
المجموع	30	%100

يتضح من الجدول أن الوقت المخصص لنشاط النصوص وتحليلها غير كاف حيث قدرت نسبة الأساتذة القائلين بذلك ب 66.67% وهذا راجع إلى أن الحجم الساعي المخصص لنشاط النصوص الأدبية ساعتان فقط في كل أسبوع حيث يتم فيها دراسة نص باكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلق بنمط بنائه وما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام، ونجد أن النصوص طويلة والأسئلة قصيرة، فلو وقف المتعلم عند مرحلة من مراحل تحليل النص ساعة نرى بأنه لا يستطيع أن ينهي دراسته في الوقت المحدد له، وهذا يتطلب أستاذا كفأ يعرف كيف يوفق بين الأسئلة والوقت.

ونسبة 33.33% من إجابة المعلمين أثبتت أن الوقت المخصص لنصوص كاف وذلك نظرا لما جاء به في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبة آداب وفلسفة الذي رسم دروسا محددة في جدول حسب الوحدات التعليمية، حيث لكل درس فترة زمنية محددة تقدر بأربعة ساعات لحصص الأدب والنصوص التواصلية في الأسبوع الواحد وساعة بالتناوب بين نشاط المطالعة الموجهة وإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

جدول رقم(06): يتعلق بمدى انجاز النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية.

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	10	%33.33
لا	20	%66.67
المجموع	30	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين لا يتجاوزون جميع النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية بنسبة تقدر ب 66.67%، أما المعلمين الذين ينجزون كل الدروس المقررة في البرنامج فبلغت نسبتهم33.33%.

وهذا راجع بالنسبة الأولى إلى أن الحجم الساعي المخصص لتدريس النصوص بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي غير ملائم لتغطيتها نظرا لكثرة المحاور، وكثرة النصوص ففي كل محور يدرس نص أدبي ونص تواصلي، ونص للمطالعة الموجهة، إضافة إلى أن بعض الأسئلة تحتاج إلى وقت طويل في التحليل والمناقشة، وكذلك صعوبة الألفاظ في بعض القصائد الشعرية يجر المعلم إلى المزيد من الشرح، ومنه فبعض النصوص والمحاور الأخيرة لا تدرس بسبب كثافة المحاور المدروسة وضيق الوقت ومداهمته في الشهور الأخيرة.

جدول رقم(07): يوضح مدى فائدة محاور الكتاب بالنسبة للمتعلم السنة الثالثة ثانوي:

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	23	%76.66
لا	07	%23.34
المجموع	30	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لي أن محاور الكتاب ذات فائدة للمتعلم بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي بنسبة قدرت ب76.66% وذلك راجع لعدة أسباب نذكر منها:

-انسجام المحاور مع قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم المعرفية الأدائية.

-انسجام المحتوى مع الأهداف التي تسعى المنظومة لترسيخها في المتعلم

-محتوى المادة في محاور الكتاب باحتمال في طياتها نصوص، وما يتبعها من روافد وأنشطة تخدم احتياجات المتعلم من جهة وترفع مستواه من جهة ثانية

أما بالنسبة23.34%فكانت تخص إجابات الأساتذة بعدم تحقيق محاور محتوى الكتاب أي فائدة بالنسبة للمتعلم، وارجعوا ذلك بالدرجة الأولى إلى:

-انعدام الاعتدال في محاور الكتاب المدرسي، وهذا معناه أن المادة المدروسة مكثفة مما أدى إلى ضعف عزيمة المتعلم وإثقال ذهنه وإرهاق حافظته، ومنه عدم استيعاب التلاميذ لقيمة المادة المعرفية الموجودة في الكتاب، وعليه يجب إعادة هيكلة الكتاب المدرسي من حيث شكله ومضمونه من قبل اللجان المخولة بذلك

جدول رقم(08): يوضح النصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نصوص أدبية	09	%30
نصوص تواصلية	17	%56.67
نصوص المطالعة الموجهة	04	%13.33
المجموع	30	%100

يبدو من خلال الجدول أعلاه أن تفاعل التلاميذ مع النصوص التواصلية احتلت المرتبة الأولى من ضمن الخيارات الأخرى بنسبة.56.67% وهذا راجع لنصوص التواصلية من فائدة ذات أبعاد تربوية هامة جدا يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى التلميذ، ومنها ما ينمي له قدرات عقلية مهنية، هذا من توسيع آفاقه المعرفية والثقافية

-أما نصوص الأدبية فنسبتها قدرت ب 30% حيث احتلت المرتبة الثانية بعد النصوص التواصلية بنسبة متقاربة، ومرد هذا التقارب والتكافى أن النص الأدبي عبارة عن نص يدعم النص التواصلي والهدف منه إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي يتناولها النص التواصلي في الفهم والاستيعاب

-أما نصوص المطالعة الموجهة بلغت نسبتها ب13.33% نظرا لطريقة عرضها التي لا تحفز المتعلم،فهي عامل هام في تنمية ثروة المتعلمين اللغوية والألفاظ والأساليب والأفكار، وهذا الذخر اللغوي لا يستفيدون منه إلاإذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية وكتاباتهم، ونحن نعلم أن أغلبية المتعلمين يعانون من ضعف في الجانب اللغوي ولهذا السبب ينفر المتعلمون من هذا النوع لعلاقته بالجانب التركيبي والنحوي والإعرابي، على الرغم مما يقدمهن هذا النوع من أهمية تعود بالنفع على المتعلم.

المحور الثالث: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم والتعلم:

جدول رقم(09): يوضح مبدأ التدريس بالمقاربة النصية الذي يمنح لتلميذ بناء معرفة نفسه

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%83.33
لا	05	%16.67
المجموع	30	%100

أكدت النتائج في الجدول أعلاه أن التدريس بمبدأ المقاربة النصية يمنح التلميذ بناء معرفته بنفسه بنسبة تقدر ب 100% لأن المقاربة النصية تجعل الأستاذ مرشدا ويعمل على تحقيق جملة من الأهداف التي تساعد التلميذ على إنتاج المعرفة، منها تمكين التلميذ من الحصول على المعارف والمعلومات واستخدام المهارات بإتقان بالانطلاق من الملاحظة والاكتشاف، وتدريب التلميذ على استخدام المعرفة والكفاءة منها: حل المشكلات وانجاز المشاريع.

جدول رقم(10): يوضح منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية التي تساعد المتعلمين على اكتساب كفاءة تحليل النصوص:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%73.33
لا	08	%26.67
المجموع	30	%100

في هذا الجدول يؤكد الأساتذة أن منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية تساعد المتعلمين على اكتساب كفاءة تحليل النصوص بنسبة 73.33% ومرد ذلك حسب الأساتذة يعود إلى دقة أساليب وطرائق التدريس وفق المنهجية الحديثة، فهي السبيل الذي ينير درب المعلم ويساعده على أداء مهمته بنجاح وتحقيق الكفاءة المطلوبة، وفي الواقع المدرسي ومن خلال الزيارة الميدانية اكتشفنا أن المتعلم في دراسة النصوص وتحليلها يخوض بكل ما لديه من قوات معرفية لمواجهة مشكلات النص، والكشف عن الظواهر المختلفة وكل هذا بحب واستماع، وتنفي إجابات الأساتذة أن منهجية تحليل النصوص لاتساعد المتعلم على فهمها واكتساب كفاءة تحليل النصوص بنسبة26.67% وذلك راجع حسب رأي الأساتذة إلى جهل وعدم استيعاب المتعلم للمراحل والخطوات الفعلية لمنهجية تحليل النصوص، نظرا لصعوبة تحليلها.

جدول رقم (11): يوضح فعالية تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	12	%40
متوسطة	18	%60
دون الوسط	00	%00
المجموع	30	%100

يبدو من خلال الجدول السابق أن أغلبية الأساتذة يقرون بأن تدرس النصوص في ضوء المقاربة النصية متوسطةحيث قدرت نسبتها60% ويرجع السبب حسب رأيهم أن تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية متوسطة، ومن خلال المقابلات التي أجريتها معهم فهمت أن الأساتذة لا يرجعون السبب في المقاربة النصية بالتحديد، وإنماإلى الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تقديم الدرس النصوص كعدم اهتمام المتعلم بدرس النصوص، وعدم تحضيرهم للدروس، والكثافة الموجودة في الأقسام وأيضا كثافة المحاور الدراسية، ونسبة 40% فقط يرون أن المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة اعتمدتها كإستراتيجية فعالة ناجحة تشمل مختلف التقنيات والوسائل والإجراءات المنهجية باعتبارها أضمن وأنجح لإعداد المتعلم وتكوينه بغية إدماجه في المجتمع ليكون فردا صالحا فيه، في حين لا نجد أي أستاذ يقول بأن تدريس النصوص وفق المقاربة النصية دون الوسط.

المحور الرابع: بيانات تتعلق بمدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق الأهداف التربوية:

جدول رقم(12):يبين تحقيق الأهداف المسطرة في كل درس:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	15	%50
المجموع	30	%100

نستكشف من خلال الجدول رقم (12)أن هناك من الأساتذة يقرون بأن الأهداف المسطرة لا تتحقق في كل درس وذلك بنسبة 50% وقدرت نسبة الأساتذة الذين صرحوا ب نعم 50% والملاحظ لهذه النسب أن الأساتذة بين نفي واثبات وهذا راجع لعدة أسباب حسب رأي الأساتذة من أهمها:

-عدم مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين التلاميذ مما يحدث خللا في سير الدرس.

-طبيعة الطريقة التي يتبعها الأساتذة.

-عدم تحرير المتعلم من الكتاب المدرسي بل بقي رهينا بهذا الكتاب ومقيدا به، فعلى الأستاذ أن ينوع في الوسائل التعليمية ويعتمد على مختلف الكتب التربوية المسخرة له، لأنني لاحظت من خلال التربص الميداني أن المعلم يعتمد بشكل كبير على الكتاب فقط أثناء الحصة، وهذا يعود بالسلب على تحقق الأهداف المسطرة في كل حصة.

المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى فاعلية التقييم التحصيلي في نهاية كل محور تعليمي:

جدول رقم(13):يوضح مدى فاعلية نتائج التلاميذ خلال تقييم الأساتذة لهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	01	%3.33
مقبولة	24	%80
دون الوسط	05	%16.67

المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أغلبية الأساتذة يرون أن نتائج التلاميذ مقبولة بنسبة80%، أما الأساتذة الذين يرونها جيدة قدرت نسبتهم ب3.33% في حين نسبة الأساتذة الذين يرون نتائج دون الوسط ضعيفة.

وهذا راجع حسب رأي الأساتذة المستجوبين إلى ضعف التلاميذ خاصة في المجال اللغوي التركيبي، ففي الاختبارات نجد أن معظم التلاميذ يحصلون على أكبر عدد من النقاط في البناء الفكري أما البناء اللغوي نرى أن معظم التلاميذ لا يحصلون على نقاط جيدة فيه.

جدول رقم(14):يوضح مدى نجاعة الإستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلمين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	06	%20
متوسطة	19	%63.33
دون الوسط	05	%16.67
المجموع	30	%100

من خلال استقراء النتائج المسطرة في الجدول السابق نجد أن الأساتذة المجيبين بأن الإستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة متوسطة لمستوى التلاميذ مثلت أكبر نسبة قدرت ب 63.33%، وتليها نسبة القائلين بأنها جيدة ب20%، وهذا راجع الى أنه حتى تتحقق الأهداف المرجوة والمسطرة في كل درس لابد من توجيه سديد ورشيد من قبل أستاذ يراقب تلاميذه باستمرار.

قبل وأثناء وبعد كل حصة تدريس للنصوص تحليلا وتركيبا، ولكي تصحح فيها أخطاء التلاميذ في أوقاتها المناسبة وتقوم ألسنتهم أثناء فتح مجرى الحوار وتبادل الكلمة.

في حين نسبة القائلين بأن هذه الإستراتيجية الجديدة ضعيفة قدرت ب05%.

جدول رقم(15):يوضح مدى فائدة التقويم وفق الشبكة المعمول بها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%50
لا	15	%50
المجموع	30	%100

تنوعت الأجوبة في هذا السؤال واختلفت فذهب بعض الأساتذة على أن التقويم وفق الشبكة المعمول بها حيث بلغت نسبتهم 50% ومرد هذا على أن التقويم أداة فعالة وناجحة ترتكز على فهم النصوص المكتوبة والمقروءة والمنطوقة والمسموعة وكل هذا يتم وفق رسم خطط تدريس محكمة تحدد فيها أنواع الكفاءات المستهدفة من تدريس النصوص، وبانجاز تقويم في كل حصة تتحقق بالتأكيد هذه الكفاءة المستهدفة، وآخرون يرون أن نسبة 50% لم تتحقق لهم أي فائدة وفق الشبكة المعمول بها.

جدول رقم (16):يوضح مدى تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي من خلال مختلف أساليب التقييم المطبقة على المتعلم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%43.33
لا	17	%56.67
المجموع	30	%100

يتبين من الإحصائيات أن معظم الأساتذة يعارضون تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي بنسبة 56.67%، بالنظر للفئة المؤيدة لتحقق الكفاءات الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي حيث قدرت ب43.33% وهذا يدل على نجاح العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة المتبناة وان كان التحقق نسبيا على كل المستويات، لأنه من المستحيل أن يتحقق في جميع المستويات، فليس هناك شيء ايجابي 100%.

جدول رقم(17): يوضح امتلاك الكتاب أشكال كافية من التقييم لأحكام موارد المتعلم وتفعيلها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%40
لا	18	%60
المجموع	30	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن 60% من النسبة الإجمالية لإجابات الأساتذة أقروا بعدم امتلاك الكتاب المدرسي أشكالا كافية من التقييم لإحكام موارد المتعلم وتفعيلها، فهم يقرون بأن الكتاب المدرسي يحتوي على أشكال التقييم لكن ليس بنسبة كافية، فالكتاب يحتوي على موارد وتمارين لدعم المكتسبات اللغوية لتلاميذ في نصوص المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي فقط، والنصوص الأدبية والتواصلية لا تحتوي على ذلك. بينما تبين عكس ذلك40%.

2.6. النتائج العامة للاستبيان:

تعد نتائج الدراسة ما يتوصل إليه الباحث بعد جهد طويل، إبتداءا من الجانب النظري وصولا إلى الجانب التطبيقي، وبعد إعداد الاستمارة والخروج بها إلى الميدان وتوزيعها، وجمع البيانات الضرورية، وبعد حصولي على تلك البيانات غير منتظمة والقيام بتفريغها في جداول ومعالجتها وإقامة الملاحظات عليها، توصلت إلى نتائج الآتية:

01-تلاؤم المحتوى لمستوى التلاميذ العقلي والنفسي ولواقعهم المعيشي.

02-الوقت غير كاف بالنسبة لنشاط النصوص وتحليلها، مما أدى بالأساتذة إلى عدم إنهاء النصوص المقررة عليهم في البرنامج خلال السنة الدراسية.

03-محاور الكتاب المدرسي ذات فائدة بالنسبة للتلاميذ.

04-اعتماد المقاربة النصية يسمح للتلميذ ببناء معرفته بنفسه، وتوظيف مكتسباته القبلية.

05-منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية تساعد على اكتساب كفاءة تحليل نصوص.

06-لا تبنى المقررات الدراسية إلا إذا سطرت الأهداف وفق ميولات المتعلمين المتعددة، وحسب ما تقتضيه كل مادة دراسية.

07-تحقق المقاربة النصية الأهداف المتوخاة منها بشكل كلي بينما لا تحقق الأهداف المسطرة في كل درس، راجع بالدرجة الأولى إلى أن الوقت المخصص غير كاف.

08-نتائج التلاميذ مقبولة على العموم لأن معظم ملاحظات الأساتذة لهم كانت أكثرها نتائج متوسطة.

09-فعالية الإستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلمين، لأنها تعمل على رفع مستواهم وتحسينه.

10-تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي من خلال مختلف أساليب التقييم المطبقة على المتعلم.

ونجد أن هذه النتائج سببها المشكلات التي تعترض تدريس النصوص منها:

أ-عدم اعتماد معايير محددة لاختيار النصوص الأدبية، فكثير من تلك النصوص يتسم بصعوبة المفردات والتراكيب، هذا ما يؤدي بالأستاذ أن يتعمق في شرح هذه التراكيب وهذا هو السبب الرئيسي في عدم كفاية الوقت.

ب-ضعف قدرة الطلبة على تذوق النص تذوقا أدبيا، وعدم وجود معيار محدد لقياس هذه القدرة.

خاتمة

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل، وانطلاقا من دراستنا السابقة "تعليمية علوم اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا"، وما تم طرحه حول هذه الدراسة، حيث تم الوصول إلى مجموعة من النتائج نلخصها فيما يلي:

1. بني منهاج تعليمية علوم اللغة العربية، بالاعتماد على المقاربة النصية.
2. يعتبر النص من وجهة نظر بيداغوجية محورا رئيسيا أو وحدة متكاملة تدور في فلكه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى.
3. التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغة العربية على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية والعروضية والصرفية والنحوية خلال تعامله مع النص.
4. إن التدريس وفق المقاربة النصية يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية لدى المتعلم، وتعزيز معرفة العملية التطبيقية.
5. ارتكاز المقاربة النصية على تفعيل مكتسبات التلميذ القبلية لحل المشكلات قد تصادفه في دراسته أو في واقعه الاجتماعي.
6. من الشروط الأساسية في تعليمية النصوص بمختلف أنواعها (نصوص أدبية، نصوص تواصلية، نصوص المطالعة الموجهة) أن يكشف كل من المعلم والمتعلم عن نوع النص ومعانيه من جهة ومبناه وهيكلته من جهة أخرى، وهذا لا يتأتى إلا في ظل أستاذ كفء يلم من القدرات ما يمكنه من توجيه التلاميذ توجيها سديدا يحقق الأهداف المتوخاة من النص.

وفي الأخير آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت ووفقت لتحقيق ما كنت أنشده من المساهمة في خدمة تعليمية علوم اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية، فإن وفقت فذلك من فضل ربي وإن أخطأت فمن نفسي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم

أولا: الكتب

1. أنطوان طعمة وآخرون، علم جديد لتجديد التعليم تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ج1، ط1، 2006م.

2. بشير برير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

3. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر، عمان الأردن، ط1، 2004م.

4. الشريف مربعي وآخرون، دليل الأستاذ، لكتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 2013/2012م.

5. صالح عبد العزيز، عبد الحميد عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط10، ج1، 1969م.

6. طه حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004م.

7. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، المجلد، 39، العدد02، 2012م.

8. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء: 2006.

9. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة.

10. كمال عبد الله عبد الله قلي، مدخل الى علوم التربية، الجزائر، 2005.

11. لخضر حريزي، المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مرحلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، ع3، ج2، الجزائر، جانفي2018.

12. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012.

13. محمد مفتاح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية من الأهداف في الكفاءات.

14. محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، د.ط. 2003م.

15. محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث {طرائق، أساليب استراتيجيات}، عالم الكتب الحديث للنشر، ط1، 2012م.

16. ابن المنظور، لسان العرب، المجلد2، (د.ط)، دار لسان العرب، بيروت، لبنان.

17. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر عمان، ط2، 2005..

ثانيا: الدوريات:

2-1 المجلات:

1. رشيد فلكاوي، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، مجلة الأدب، العدد14.

ثالثا: الرسائل الجامعية

1- ابتسام محيات صبرينة موزاوي، المقاربة النصية ودورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة المتوسط، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات عربية قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، 2018/2017م.

2- بثينة مخناش، المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جوان 2016/2015.

3- بوادر جيجيقة، ساحير ليدية، المقاربة النصية وأثرها في بناء الكتاب المدرسي، دراسة تطبيقية في كتاب اللغة العربية وآدابها، تخصص أدب كلية الآداب واللغات، جامعة بجاية، 2020/2019.

4- حنان قاديري، المقاربة النصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية، للسنة الثالثة ثانوي، دراسة تقويمية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في ميدان اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، تحت اشراف عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي، 2020/2019م.

5- ذياب قولجاية، تعليمية اللغة العربية في الجزائر، الواقع المأمول، مذكرة لنيل شهادة الماستر، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة العربي بن مهيدي، أم بواقي، 2016/2015.

6- زين العابدين، تطبيق الكفاءة التعليمية والكفاءة المهنية لدى مدرسي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الاسلامية، بحث تكليمي لنيل درجة الماجيستير في تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا ابراهيم الاسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا، جمهورية اندونيسيا، 2011م،1432هـ.

7- سعاد زرواق، نزيهة بوزيدي، تعليمية اللغة العربية في طور المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات عامة، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2020م/2021م.

8- طوهرة آمنة، أهمية المقاربة النصية في تعليم الثانوي، الثالثة آداب ولغات أجنبية، أنموذجا.

9-ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصيفي، دراسة وتقويم لدى التلاميذ الثالثة متوسط، مينة جيجل، نموذجا، مذكرة ماجيستسر، جامعة فرحات عباس، سطيف،2010م،2011م.

10-محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، كلية علوم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة محمد الخامس،1988م.

11-محمد صهود، مفهوم الديداكتيك، قضايا واشكالات، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، العدد7ن يونيو 2015م.

رابعا: الوثائق:

1-مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، العام التكنولوجي، (اللغة العربية وآدابها.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق:

استمارة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي :

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات العربية والتي تحمل عنوان " **تعليمية علوم اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية** " السنة الثالثة من التعليم الثانوي- آداب و فلسفة ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث .

نرجو من سيادتكم الإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل صراحة ووضوح

-تعليمات الاستمارة: وضع علامة (×) في الخانة المناسبة لجوابك.

1. المحور الأول:بيانات عامة

1-الجنس :ذكر □أنثى □

2-الاقدمية في التعليم: سنة□

3- نوعية التكوين الجامعي:

- ليسانسمن التعليم العالي □
- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين □
- تكوين آخر أذكره: .....

2. المحور الثاني: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص المقررة في المنهاج الدراسي:

4- هل المحتوى يناسب مستوى التلاميذ العقلي والنفسي ؟

نعم □ لا □

5- هل الوقت المخصص لنشاط النصوص كاف

نعم □ لا □

6- هل تنجز جميع النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية؟

نعم □ لا □

7- هل محاور الكتاب ذات فائدة بالنسبة لمتعلم السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟

نعم □ لا □

8- ماهي النصوص التي يتعلم معها التلاميذ أكثر ؟

نصوص أدبية □ نصوص تواصلية □

نصوص المطالعة الموجهة □

3. المحور الثالث: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم والتعلم :

9- هل التدريس بمبدأ المقاربة النصية يمنح للتلميذ بناء معرفته بنفسة ؟

نعم □ لا □

10- هل منهجية تحليل النصوص وفق للمقاربة النصية تساعد على اكتساب كفاءة تحليل النصوص؟

نعم □ لا □

11- ما رأيك في تدريس النصوص في ضوء المقاربة ؟

جيدة □ متوسطة □ دون الوسط □

4. المحور الرابع: بيانات تتعلق بمدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق الأهداف التربوية:

12- هل الأهداف المسطرة تحقق فعلا في كل درس ؟

نعم □ لا □

5. المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى فاعلية التقييم التحصيلي في نهاية كل محور تعليمي:

13- من خلال تقييمكم لنتائج تلاميذكم هل هي:

جيدة □ مقبولة □ دون الوسط □

14- ما مدى فاعلية ونجاعة الاستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلمين ؟

فعالة □ متوسطة □ دون الوسط □

15- هل ترون التقويم وفق الشبكة المعمول بها مجديا ؟ نعم □

لا □

16- من خلال مختلف أساليب تقييمكم للمتعلم هل تلتمس تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج ؟

نعم □ لا □

17- هل يمتلك الكتاب المدرسي أشكال كافية من التقييم لإحكام موارد المتعلم وتفعيلها ؟

نعم □ لا □

فهارس

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	ي توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	47
02	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.	48
03	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في مناصب الشغل.	48
04	مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي.	49
05	الوقت المخصص لنشاط النصوص وتحليلها:	50
06	بمدى انجاز النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية.	50
07	مدى فائدة محاور الكتاب بالنسبة للمتعلم السنة الثالثة ثانوي.	51
08	النصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر.	52
09	مبدأ التدريس بالمقاربة النصية الذي يمنح لتلميذ بناء معرفة نفسه.	53
10	منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية التي تساعد المتعلمين على اكتساب كفاءة تحليل النصوص.	53
11	فعالية تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية.	54
12	تحقيق الأهداف المسطرة في كل درس.	54
13	مدى فاعلية نتائج التلاميذ خلال تقييم الأساتذة لهم.	55
14	مدى نجاعة الإستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلمين.	56
15	مدى فائدة التقويم وفق الشبكة المعمول بها.	56
16	مدى تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي من خلال مختلف أساليب التقييم المطبقة على المتعلم.	57
17	امتلاك الكتاب أشكال كافية من التقييم لأحكام موارد المتعلم وتفعيلها.	57

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر و عرفان	
إهداء	
مقدمة	أ
مدخل: مفاهيم التعليمية والمقاربة النصية	
تمهيد	5
مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا	5
مفهوم اللغة العربية	8
المقاربة النصية	9
الفصل الأول: معايير تعليمية اللغة	
تمهيد	16
تعريف التعليمية ونشأتها	16
عناصر العملية التعليمية	17
أقسامها	23
الأسس التطبيقية للعملية التعليمية	24
الخلاصة	28
الفصل الثاني: مدخل إلى المقاربات النصية	
تمهيد	30
مفهوم المقاربة النصية	30
مبادئ المقاربة النصية	32
أهداف المقاربة النصية	32

أهميتها في تحقيق أهداف المقطع التعليمي	33
خطواتها في تناول أنشطة المقطع التعليمي	35
الخلاصة	37
الفصل الثالث (تطبيقي): تقديم أنشطة اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية	
تمهيد	39
وصف مدونة الدراسة(كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة)	40
تطبيق مبادئ المقاربة النصية	42
منهجية الدراسة الميدانية	44
عينة ومجالات الدراسة	45
الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث	46
الإطار التحليلي للدراسة	47
خاتمة	61
قائمة المصادر والمراجع	63
قائمة الملاحق	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
ملخص الدراسة	

ملخص الدراسة:

عالجت هذه الدراسة موضوع تعليمية علوم اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية، من خلال تطبيق المقاربة النصية في التعليمية اللغة العربية، باستخدام المنهج الوصفي قسمت هذه الدراسة على مدخل يتناول مجموعة مفاهيم للمصطلحات منها:

التعليمية، اللغة العربية، المقاربة النصية وكل هذه المصطلحات لها علاقة ببحثنا هذا، أما الفصل الأول قمنا بتحديد مفهوم التعليمية ونشأتها وأيضا تحدثنا على عناصر العملية التعليمية وأقسامها وأشرنا أيضا إلى الأسس التطبيقية للعملية التعليمية أما الفصل الثاني فتناول مفهوم المقاربة النصية ومبادئها وأهدافها وأهميتها وخطواتها في تناول أنشطة المقطع التعليمي، اما الجانب التطبيقي فقد تناول تقديم أنشطة اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية وذلك من خلال وصف مدونة الدراسة وتطبيق مبادئ المقاربة النصية وأيضا أردفته بتحليل الاستبيانات الموجهة إلى عينة من أساتذة التعليم الثانوي وفي الأخير توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج بإستخدام المنهج الوصفي.

الكلمات المفتاحية:

المقاربة النصية – التعليمية – اللغة العربية – التعليم الثانوي

Abstract:

This study dealt with the subject of teaching of the science of the Aryan language in the light of textual comparison. It is possible to apply textual in educational arabic language, using the descriptive curriculum. This study was devided into an entry that deals with a set of terms including:

Educational, Arabic, And all these terms usually have this, As for the class we have defined the educational concept and its activities and also talked about the elements of the educational process and its sections we have also applied to the educational process as to the separation the second is to deal with the textual approach, mathematics, objectives, their importance and steps in dealing with activities in the light of textual comparability, from the description of the head enemy and the application of the principles of textual comparability, and also by analyzing the waveform data to a simple of secondary school teachers and and at the least the study reached to a groupe of results using descriptive approach.

Keywords :

Textual Approach – Didactique – Arabic Language – High school Education