وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحلة المتوسطة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي

إعداد الطالبة :
حسينة يخلف

إشراف الأستاذ الدكتور :
رابح بومعزة

أعضـــــاء لجنـــــة المناقشـــــة

الاســـم واللقب	*الرتبـــة العلمية*	*الجامعـــــة*	*الصفـــــــة*
محمد خان	أستـــــــــاذ	بســـــكرة	رئيســـــــاً
رابح بومعزة	أستـــــــــاذ	بســـــكرة	مشرفاً ومقرراً
لخضر بلخير	أستـــــاذ محاضر(أ)	باتنـــــة	عضوًا مناقشاً
عمار شلواي	أستـــــــــاذ	بسكـــرة	عضوًا مناقشاً

السنـــة الجامعيـــة: 1431هـــ- 1432هـــ
2010 م-2011 م

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ
عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ
وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ
وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ
تَعْمَلُونَ)

التوبة105

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله رب العالمين الذي شرح لي صدري ويسر لي أمري ووفقني لإتمام هذا العمل، وسخر لي كل مسخر بمنة منه وفضل راجية أن يتقبله مني، وأن يجعله مفيدا لمن يطلع عليه

الشكر إلى من كان لي سنداً ومحفزاً لاختيار موضوعي

إلى من قدم لي يد العون، ورفع من معنوياتي إلى أستاذي المحترم رابح بومعزة

شكرا إلى كل من مدَّ لي يد المساعدة من قريب أومن بعيد.

مقدمة

يعد التغيير سمة بارزة تفرضها مستجدات الحياة، وينتج في الغالب إصلاحات تمس جميع المجالات والقطاعات بما فيها قطاع التربية والتعليم، هذا القطاع الهام الذي يؤثر على القطاعات الأخرى بالإيجاب أو بالسلب بحسب مخرجاته وكفاءتها، كما أنَّه يساند تلك القطاعات؛ لأجل الارتقاء بالوطن، وإخراجه من الثالوث الخطير المتمثل في التبعية، والتجزئة، والتخلف، واللحاق بركب الحضارة؛ للأهمية المذكورة سابقاً عرف قطاع التربية والتعليم بالجزائر عدة إصلاحات قبل الاستقلال وبعده، كل إصلاح جاء لتجاوز النقائص والسلبيات التي وقع فيها الإصلاح الذي قبله.

ففي مرحلة ما قبل الاستقلال حاولت السلطات الفرنسية إقامة منظومة تربوية بديلة هدفها استهداف عقيدة الشعب، وحضارته، وأصالته؛ إلاَّ أنَّ المقاومة الشعبية تصدت لذلك بوسائل عديدة حافظت من خلالها على روح العملية التربوية، والثقافة الوطنية أهمها: الكتاتيب القرآنية، والمدارس الحرة، أما في مرحلة ما بعد الاستقلال فلقد وجدت الجزائر نفسها أمام انهيار الأوضاع، وتفشي الأمية والجهل؛ فحاولت بناء منظومة تربوية وطنية عبر مراحل تميزت كل مرحلة بخصائص معينة، كان أكبر إصلاح ظهر فيها هو إقامة المدرسة الأساسية؛ إذ مثلت هذه المدرسة القاعدة الأساسية للنظام التعليمي، التي استمرت إلى آخر إصلاح شرع في تطبيقه عام 2003م الذي مسَّ جميع المراحل التعليمية معتمدا على الأساليب والطرائق النشطة، والمقاربات الجديدة لتحقيق هدف التدريس بالكفاءات المتمثل في جعل التعليم ذا أثر فعال، حيث تصبح الكفاءة هي الهدف النهائي للتعلم، وليست المعرفة كما كانت في التدريس بالأهداف، ومن أهم تلك المقاربات المقاربة النصية التي اعتبرت المبدأ الأساسي في تدريس أنشطة اللغة العربية، فهي تبنى أساساً على مفاهيم اللسانيات النصية التي تجعل من النص وحدة كبرى قابلة للتحليل والدراسة وتنظر إلى اللغة على أنَّها كل متآزر لا أجزاء متفرقة لا علاقة بينها.

لقد بنيت كتب اللغة العربية للمراحل التعليمية في المنهاج الجزائري الجديد على هذه المقاربة ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من نص محوري تدور حوله كل نشاطات اللغة من قواعد وإملاء وتعبير شفاهي وتعبير كتابي، فهي تجعل اللغة العربية أداة فكر وتواصل كما أنها تتوافق مع الطريقة الطبيعية للتعلم فواقع تعليم المتعلم يبدأ بالكليات ثم ينتقل إلى

الجزئيات ومن المعلوم إلى المجهول؛ لذلك كانت هذه الطريقة هي الأنسب لنمو المتعلم وأقرب إلى طبيعته، علاوة على شعور المتعلم بأنَّه يقرأ شيئاً ذا دلالة فيتولد لديه الدافع الذاتي، كما أنها تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشياء بشكل كلي، ولا يدرك أجزاءها أول مرة، وأهم شروطها النص المتكامل، وأن يكون هذا النص معبرا عن واقع المتعلِّم، فهي تقلل من الإحساس بصعوبة نشاط القواعد، كما تساعد على اكتساب وتنمية المهارات اللغوية من خلال الاحتكاك بالنصوص، وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد، وبذلك تؤدي إلى رسوخ اللغة بأساليبها مقرونا بخصائصها الإعرابية.

إنَّ أهمية هذا الموضوع وجِدَّتُه حسب اطلاعي كانت الدافع الرئيس لاختياره إضافة إلى محاولة الكشف عن مدى تأثير المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، ودورها في تيسير تعليمية نشاط القواعد، ونشير إلى أن هناك عدة دراسات تناولت هذا الموضوع تحت مصطلح تعليم القواعد في ظلال النصوص نذكر منها: تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة لفهد خليل زايد، التكاملية في تعليم اللغة العربية لسعيد مراد، إلاَّ أنَّ معظم هذه الدراسات ركزت على الجانب النظري، ولم تربطه بواقع العملية التعليمية ولا بمناهج اللغة العربية سواء في المرحلة الواحدة، أوفي المراحل المختلفة، إضافة إلى الدراسات التي تناولت تعليمية الأنشطة ضمن التدريس بالكفاءات مثال ذلك : تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات – الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي نموذجاً – لفاطمة زايدي إذ لم تركز على نشاط القواعد، وعلى المرحلة المتوسطة

فكان هدفنا التركيز على هذه الجوانب التي تثير عدة إشكاليات أهمها: ما هي جذور المقاربة النصية ؟ وما صورها في تراثنا العربي؟ وما قيمة وأهمية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد؟ وهل لوثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية أثر على مبدأ المقاربة النصية؟ وما علاقة المقاربة النصية بمكونات المناهج؟ وما دورها في اكتساب وتنمية المهارات اللغوية ؟ وهل لها دور في تيسير تعليمية نشاط القواعد؟ لقد جاء هذا البحث بهدف الإجابة عن تلك الإشكاليات، وللرغبة في التعرف على مميزات ومآخذ المقاربة

النصية ومفاهيمها المستمدة من اللسانيات النصية؛ وبالتالي تبيان العلاقة بين هذا العلم الحديث وتعليمية اللغة العربية.

لتحقيق تلك الأهداف جاء البحث مقسمًا إلى مقدمة وخاتمة يتوسطهما ثلاثة فصول، فصل نظري، وفصلان تطبيقيان، تناولنا في الفصل النظري تعليمية نشاط القواعد على ضوء الإصلاح التربوي ضم أربعة عناصر هي: الإصلاح التربوي في الجزائر، ونقصد بالإصلاح التربوي هنا المرحلة الأخيرة منه حيث ركزنا على دوافعه، وأهم الإصلاحات التربوية في المرحلة المتوسطة، أما العنصر الثاني فجاء تحت عنوان تعليمية نشاط القواعد من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات بينا فيه أهم التحولات التي حدثت في تعليمية نشاط القواعد نتيجة الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، أما العنصر الثالث فجاء تحت عنوان ماهية المقاربة النصية حيث عرفنا فيه المقاربة النصية وبيان أسسها وأهميتها، وفي العنصر الأخير كشفنا عن صور المقاربة النصية سواء عند العرب أو الغرب .

وفي الفصل الثاني الموسوم بالمقاربة النصية على ضوء مناهج اللغة العربية تناولنا فيه أربعة عناصر، وذلك وفق عدد مناهج التعليم المتوسط ، فالعنصر الأول كان للمقاربة النصية في مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، والعنصر الثاني للمقاربة النصية في مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، أما العنصر الثالث فللمقاربة النصية في مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والعنصر الأخير للمقاربة النصية في مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، واعتمدنا في كل عنصر من العناصر السابقة على مكونات المناهج المتمثلة في الكفاءات والأهداف،والمحتوى،والطريقة،والتقويم، وجاء ذلك بالتركيز على وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية.

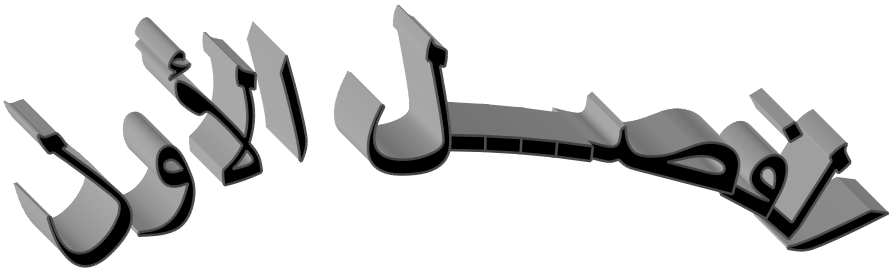
أما الفصل الثالث فعقد للمقاربة النصية في واقع العملية التعليمية وضم خمسة عناصر، إذ بين العنصر الأول الإجراءات والمنهج المتبع وكذا تحديد العينة، والعنصر الثاني للكشف عن أثر المقاربة النصية على كل من المعلم والمتعلم، أما العنصر الثالث فجاء لبيان العلاقة بين تيسير تعليمية النحو والمقاربة النصية، والعنصر الرابع لبيان دور المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، وفي الأخير حاولنا وضع حلول مقترحة مست جميع العناصر المكونة

للعملية التعليمية، وختمنا كل فصل بخلاصة لأهم النتائج المتوصل إليها، ومجموع تلك النتائج الجزئية شكلت لنا خاتمة البحث الذي جاء وفق المنهج الوصفي الإحصائي، هذا المنهج الذي يتوافق وطبيعة البحث، حيث يتم وصف الظاهرة والكشف عن دورها في مجال تعليمية اللغة

وتحقيقا للغاية اعتمدنا عدة مراجع أهمها: إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات) لبو بكربن بوزيد، المدخل إلى التدريس بالكفاءات لمحمد الصالح حثروبي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – لحاجي فريد، نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن) لشبل بدران وفاروق البوهي .

أما الصعوبات التي واجهت البحث فتتمثل في ندرة المصادر والوثائق التطبيقية؛ لكون هذا الموضوع جديدًا لم تُسْتَوْعَبْ مفاهيمه بعد، ورغم ذلك حاولنا توضيح تلك المفاهيم من خلال ما توفر لدينا من المصادر والمراجع للوصول إلى الاستفادة والإفادة، فإن وفقت في ذلك فتلك غايتي ومقصدي، وإن كان غير ذلك فقد بذلت جهدي وطاقتي، وما توفيقي إلا بالله وبمساعدة أستاذي الذي كان المشجع الأول بقبوله للموضوع، ومحفزاً لإتمامه.

والله ولي التوفيق ومنه العون



تعليمية نشاط القواعد على ضوء الإصلاح التربوي

I – الإصلاحات التربوية في المرحلة المتوسطة

II– تعليمية القواعد من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفـــاءات

III- ماهيــة المقاربــة النصيــة

" إن تناول الجزئيات مبعثرة لا يقدم صورة ذهنية محددة المعالم واضحة القسمات للإطار الكلي الذي يشد هذه الجزئيات بعضها إلى بعض، ويظل البحث على الرغم من التناول الجزئي التفصيلي في حاجة دائمة ومستمرة إلى النظرة الشاملة التي تتعدى الجزئيات وتتجاوزها ،دون أن تهمل خصائصها أوتنفي دلالاتها " [1]

[1] – علي أبو المكارم ، أصول التفكير النحوي، ص215 .

جاءت الإصلاحات التربوية في الجزائر نتيجة للسمات التي يتميز بها التعليم، هذه السمات التي جعلت منه تعليمًا منعزلاً عن مواكبة التطورات الحاصلة، وأضحت المخرجات التعليمية عاجزة عن الاندماج في المجتمع لنقص الكفاءة، وعدم القيام بالدور المنوط لها والمتمثل في خدمة الوطن، والنهوض بالتنمية الاقتصادية، إنَّ تلك السمات هي سمات عامة تشترك فيها الجزائر م ع الوطن العربي نتيجة اشتراك دوله جغرافياً وتاريخياً، ولغوياً، وسياسياً، واقتصادياً، واجتماعياً، وعرقياً، وكانت الدافع وراء ظهور الإصلاح التربوي الجزائري ففيم تتمثل هذه السمات ؟ وما هو دورها ؟

I- الإصـــلاح التربـــوي في الجزائـــر:

أولاً: دوافعـــــــــــه:

1- الفلسفة التربوية :

تستند المناهج التعليمية في بنائها، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها على مجموعة من الأسس هي: الأساس الفلسفي، الأساس المعرفي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي، وسنركز على الأساس الفلسفي؛ إذ تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان داخل النظام الاجتماعي، غير أنَّ الفلسفات التي توجه العمل التربوي متعددة الاتجاهات، والأفكار لأنَّها من نتاج التفكير الفلسفي العقلي المحض، وتبعاً لاختلاف الفلسفات العامة اختلفت الفلسفات التربوية التي تحكم العمل التربوي ، وتحدد مساره في المؤسسات التعليمية، وعلى أساسها اختلفت النظريات التربوية التي تحدد الافتراضات التي تبنى في ضوئها وسائل العملية التربوية، وأدواتها، وطرائقها، وفي مقدمة ذلك المناهج التربوية ونذكر من تلك الفلسفات : الفلسفة الطبيعية، الفلسفة البراجماتية، الفلسفة الوضعية المنطقية، الفلسفة الإسلامية [1]، إلاَّ أنَّ ابتعاد الفلسفة التربوية المعتمدة في الوطن العربي بصفة عامة، والجزائر بصفة خاصة عن النظام الاجتماعي يعود إلى عدة أسباب أهمها الخضوع للاستعمار؛ مما يعني التبعية في جميع ميادين الحياة، ومحاولة طمس الهوية الوطنية، وهذا عكس ما نجده في الدول الغربية التي ترتكز على فلسفة واضحة ومثال ذلك:

[1] – ينظر، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان، ط1، 2009 م، ص46.

* أمريكا ←فلسفة برجماتية، فهناك حرية اختيار، وتنافس، وتنوع
* كوريا، روسيا، الصين ←فلسفة ماركسية، فنجد لا طبق ي لا تعليم خاص،ولا ديني
* إنجلترا ←فلسفة واقعية، وينعكس ذلك على التعليم فلا معرفة منزلة من الوحي؛ وإنَما المعرفة مصدرها العالم الطبيعي.

في حين نجد دول الوطن العربي تتبع فلسفة الدول المستعمرة حيث نجد:

* العراق، مصر، السودان←احتلال بريطاني، والتأثر بالفلسفة الواقعية الدينية
* دول المغرب العربي ← احتلال فرنسي، والتأثر بالفلسفة الطبيعية [1].

واتباع هذه الفلسفة التربوية أو تلك يعني: «اعتماد مفاهيم، ومصطلحات نشأت وترعرعت في بيئة غريبة عنا، و نحن نتلقى ذلك دون أن تكون مهده، أو نعاني عسر مخاضه » [2] ، وهذا ما أدى إلى نشوء أزمة في التعليم، والأزمة هنا «لا تعني الكارثة؛ وإنَما تعني مرحلة قلق وتفكير وتوثب ووعي بما كان و بما هو كائن، واستشراف ما سيكون، و الشعور بوجود أزمة في قطاع كقطاع التعليم دليل من أدلة اشتغال الوعي ، والقدرة على تحليل الواقع بما حمل من أعراض و اختلالات، وتحديدها بدقة وإيجاد الحلول المناسبة لها » [3] والمطَّلع على التعليم في الجزائر تتراءى له مظاهر عدة لهذه الأزمة أهمها:

أ- التدني الملموس للمستوى التعليمي العام.

ب- تغير وتيرة التنمية وكثرة المتخرجين

ج- التسرب المدرسي الفادح.

د- ارتفاع نسبة الأمية [4]

---

[1] – ينظر، شبل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن)، دار قباء، القاهرة، د ط ، 2000م، ص 275.

[2] – بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، ماي 2005 م، ص183.

[3]– المرجع نفسه ، ص184 .

[4] – ينظر، بو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، دط،2009 م، ص12،11.

إنَّ القضاء على هذه المظاهر، والخروج من الأزمة لا يكون إلاَّ بالعودة إلى الأصل والمصدر الثابت الذي لا يأتيه الباطل ألاَ وهو القرآن الكريم؛ وذلك بتبني الفلسفة الإسلامية، واتجاه الدراسات نحو صياغة أهداف تربوية في ضوء القرآن الكريم؛ لكون الأهداف الموضوعة باجتهادات بشرية تخضع للأهواء السياسية المتقلبة، وحسابات المصالح قصيرة الأمد، مما يسبب قلقاً دائماً للنظم التعليمية [1]

2- انتشار الأمية:

يعد انتشار الأمية من بين الآفات التي يعاني منها أبناء الوطن العربي، ولخطورة هذه المشكلة فقد سعت الجزائر منذ الاستقلال للتخلص منها إلاَّ أنَّ الوصول لهذا الهدف يتطلب تحقق أهداف أولية أهمها انخفاض نسبة الأمية، وهذا ما تحقق بالفعل، والإحصاءات التالية تكشف ذلك.[2]

السنة	نسبة الأمية
1962	%84
1998	%31.66
2000	%26.5 (%18.2 في صفوف الرجال، 35% في صفوف النساء)
2005	%21.39 (%14 في صفوف الرجال، 28.41% في صفوف النساء)

يتبين من خلال هذه الأرقام أنَّ:

1- نسبة الأمية انخفضت انخفاضًا كبيراً ، و يعود هذا التحسن إلى سببين هما:

-« دمقرطة التعليم.

- إلزامية التمدرس بالنسبة للأطفال الذين يتراوح سنُّهم ما بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة.

وكما وافقت الجزائر على كل الالتزامات الدولية التي تهدف إلى القضاء على الأمية في أفق سنة 2015 م ».[3]

[1] – ينظر، مصطفى رجب، البحث في الإعجاز التربوي القرآني، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص7، 8 .

[2] - ينظر، بو بكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص257، 258.

[3] – بوبكر بن بوزيد، المرجع نفسه، ص258 .

2- ارتفاع نسبة الأمية عند النساء أكثر من الرجال، إنَّ هذا الارتفاع يجعلنا أمام السمة الثالثة، التي لا تقل خطورة عن انتشار الأمية.

3- تأخر تعليم المرأة:

لا يخفى ما لدور المرأة في المجتمع فهي المدرسة الأولى التي تنشئ الأفراد؛ لذلك وجب العناية بها، و في هذا الصدد يقول الشاعر حافظ إبراهيم:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق[1]

وقبل أن يعطيها المجتمع عناية، فلقد اعتنى بها الإسلام أيَّما عناية، وأوصى بها رسول الله صلى الله عليه وسلم في آخر خطبة له "خطبة حجة الوداع"، وحقها في التعليم كحق الرجل في ذلك، إلاَّ أنّه في وقتنا الحاضر ورغم التطورات الحاصلة هناك مظاهر تكشف عن التعسف في التعامل مع المرأة، إذ يمارس ضدها كل أشكال العنف وما تأخر تعليم المرأة وتخليها عن الدراسة خاصة في القرى، وفي الأسر ذات الدخل الضعيف إلاَّ شكل من هذه الأشكال

4- غلبة الكم على الكيف:

إنَّ ما يميز التعليم في الجزائر غلبة الكم على الكيف، وهذا راجع إلى عدة أسباب تعود إلى سوء استخدام الإمكانيات، وازدياد الإقبال على التعليم مما يؤدي إلى ضعف الجودة، وضعف مهارات الخريج [2]، ولقد تطرق رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في الخطاب الذي ألقاه بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية إلى هذه النقطة حيث أكد على أنَّه « لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم رغم كلِّ الجهود المبذولة أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان» [3]، ويرتبط بهذا المظهر مظهر آخر، وهو الإغراق في التعليم النظري دون التقني فما هي أسبابه ؟ و فيم تتجلى آثاره؟

[1] – محمد أحمد سعد، موسوعة روائع الشعر العربي، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2003م، ص182 .

[2] – ينظر، شبل بدران ، فاروق البوهي ،نظم التعليم في دول العلم (تحليل مقارن) ، ص277

[3] – بو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، ص 11 .

5- الإغراق في التعليم النظري دون التقني:

ويعود ذلك لقلة الإمكانيات « فالتعليم النظري أرخص أنواع التعليم؛ لأنَّه لا يكلف سوى مكان، ومعلِّم، وكتاب، أما التطبيق العملي فيحتاج لإمكانات هائلة »[1]، ولقد مس هذا التعليم النظري حتى الجوانب العلمية إذ أنَّ « الطالب فيها يعتمد على الجانب اللفظي، أو مشاهدة التجربة التي يقوم بها المدرس أمامه، وهذا م ا يفسر قول أحد المربين العرب المقيمين في أمريكا: إنَّ الطالب العربي يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله في أمريكا لكنَّه فقير في النواحي العقلية والتطبيقية" » [2]، ولأنَّه في عصرنا الحالي لم « تعد قوة الدولة الاقتصادية، وتقدمها تقاس بعدد سكانها، ولكنها تقاس بمدى قدرتها على تنمية قدرات سكانها وتطويرها وتطويعها لخدمة الدولة والاستفادة منها على أقصى حد ممكن» [3] .

ورغبة في القضاء على تلك النقائص اهتمت الجزائر منذ استقلالها بالمنظومة التربوية؛ والدليل على ذلك الانتقال من التدريس بالمضامين 1962م- 1996م إلى التدريس بالأهداف وأخيراً اعتماد المقاربة بالكفاءات سنة 2003م، ونتج عن ذلك تزايد عدد المتمدرسين فقد تضاعف عشر مرات منذ سنة 1962م بحيث بلغ 8.053.391 تلميذاً في الدخول المدرسي لسنة 2008 م، وهذا يعني أن ربع عدد السكان الجزائريين موجود حالياً على مقاعد الدراسة كما أنَّ نسبة تمدرس فئة العمر من 6 سنوات بلغت حالياً 97 % (بعد أن كانت 43 % فقط في سنة 1966م) [4]

كما حاول الإصلاح التربوي أن يوازن بين الكم والكيف، معتمداً عدة تدابير لإعادة تنظيم المنظومة التربوية، وصياغة الفعل البيداغوجي أهمها:

1- إصلاح المناهج الدراسية.

2- استعمال الترميز الدولي، والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة.

3- ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ.

4- تحسين طرائق تدريس بعض المواد: تدريس الفلسفة، التربية البدنية و الرياضية.

---

[1] - شبل بدران، فاروق البوهي، المرجع السابق، ص 277 .

[2] - المرجع نفسه، ص277

[3] - مصطفى محمد رجب، تعليم جديد لقرن جديد، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،2008 م، ص 89 .

[4] - ينظر، بو بكر بن بوزيد، المرجع السابق ، ص37، 38 .

5- تعزيز المواد العلمية والتقنية.

6- ترقية تدريس اللغات الأجنبية.

7- البعد الأساسي للتربية البيئية .

8- التربية على المواطنة.

9- إعداد الكتب المدرسية الجديدة [1].

وسنركز على الإصلاحات التي مست المرحلة المتوسطة والمرتبطة بتعليمية اللغة العربية؛ لكون هذه المرحلة هي إطار البحث ففيم تمثلت جوانب هذه الإصلاحات؟ وأي التدابير مست هذه المرحلة ؟.

ثانياً – الإصلاحات التربوية في المرحلة المتوسطة:

تتفق الإصلاحات التربوية عبر المراحل الدراسية المختلفة في الأسس العامة، وتختلف في جوانب تتعلق بخصوصية كل مرحلة، ومن أهم الإصلاحات التي مست المرحلة المتوسطة ما يلي :

1- إصلاح المناهج الدراسية:

رغم الإصلاحات المتعددة بعد استقلال الجزائر إلاَّ أنَّ المناهج بقيت تعاني من اكتظاظ البرامج الدراسية، ومن كثافة ساعات الدراسة، وفي بعد المضامين عن مسايرة التطورات التي تحدث في المحيط الاجتماعي، وعدم إعطاء العناية والاهتمام المستحق لبعض المواد الضرورية لبناء شخصية الأطفال وصقلها كاللغة العربية، والتاريخ، والتربية المدنية، أوتلك المواد التي تسهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة، وبعض فصول برنامج الرياضيات[2]، ولتجاوز تلك السلبيات اعتمد إصلاح المناهج الدراسية على عدة تدابير أهمها:

أ- إنشاء جهاز جديد مكلف بتصميم المناهج الدراسية:

ويتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج التي سترقى لاحقاً إلى مجلس وطني للمناهج طبقاً للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008 م، وتتألف

[1] – ينظر، بوبكر بن بوزيد، المرجع السابق ، ص44، 45

[2]– ينظر،المرجع نفسه ، ص48 .

اللجنة الوطنية للمناهج حالياً من أربعة وعشرين عضواً برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية و يتم تعيين أعضائها بطريقتين:

1- بصفتهم الرسمية [1]

2- بالنظر إلى تجربتهم المشهودة في ميدان التعليم والتكوين، أو البحوث التربوية .

ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل عمدت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية إلى الاعتماد على :

**** المجموعات المتخصصة في المواد:***

ولقد تم تشكيل أربعاً وعشرين مجموعة متخصصة في المواد يرأس كلا منها مفتش للتربية والتكوين، ويبلغ عدد أعضائها الإجمالي مائتي ن وخمسة وستين انطلقوا إثر تنصيبهم في مباشرة المهام الموكلة إليهم، ومن أبرزها إعداد مقترحات بخصوص ما يأتي :

- المخطط المرجعي الخاص بمادة دراسية أو نشاط أو تخصص تعليمي معين.
- تعديل أو تحديث البرامج الدراسية السارية .
- إعداد مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج والموجهة للدعم البيداغوجي [2] .

**** المخطط المرجعي العام للمناهج :***

يتم تصميم المخطط المرجعي من قبل اللجنة الوطنية للمناهج اعتمادا على المعطيات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، ويمكن تعريف المخطط المرجعي بأنَّه وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج، وهو بهذه الصفة إطار عام ودليل عملي لإعداد برامج كل مادة من المواد الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أنَّه لأول مرة في تاريخ الجزائر المستقلة يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار الدراسية [3] .

ب- إنجاز المناهج الدراسية الجديدة:

وذلك باعتماد مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، « وهي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ، وأفعاله، وردود أفعاله أمام

[1] – ينظر، بوبكر بن بوزيد،إصلاح التربية في الجزائر، ص49 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه ، ص 50، 51 .

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص 51، 52 .

وضعيات إشكالية » [1]. وضمن هذه المقاربة توجد المقاربة النصية لترقية اللغة العربية، وتوحيد فروعها.

2- ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ :

تختلف بعض المواد عن بعض من حيث الأهداف والقيمة فهناك بعض المواد لا يمكن الاستغناء عنها نظرا لقيمتها، ودورها في بناء شخصية التلميذ، وهذه المواد هي: اللغة العربية، والأمازيغية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والتربية المدنية؛ ولأجل ترقيتها «انتظمت ندوة وطنية ضمت ثلة من رجال التربية، والباحثين المتخصصين في هذه المواد، عكف المشاركون في الندوة على دراسة المسائل الخاصة بتعليمية هذه المواد، والبحث عن سبل تجسيد التضافر والتكامل فيما بينها، وتوظيف كل ذلك في بناء شخصي ة التلاميذ لتكون متوازنة ومتناغمة مع مجتمعهم»[2] .

ولمتطلبات البحث سنركز على اللغة العربية، فلق د تجلت هذه العزيمة في تعزيز مكانتها من خلال عدة تدابير هي:

أ- إعداد برامج دراسية، وكتب مدرسية جديدة.

ب- الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع يستغرق عدة سنوات في إطار التكوين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.

ج- مضاعفة عدد الندوات، والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد .

د- إدخال تحسينات على تنظيم، وسير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق، والمتابعة، والمراقبة، والتقييم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية .

هـ رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من أربعة إلى خمسة .

و- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها [3]

---

[1] - المرجع السابق ، ص 53 .

[2] - المرجع نفسه ، ص 60 .

[3] - ينظر، المرجع نفسه، ص 61.

3- إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

يعد الكتاب المدرسي الوسيلة الأساسية للتعلم والتعليم، فهو للمعلم أداة عمل ضرورية وللمتعلم مصدرا أساسيا للتعلم؛ لذلك حظي بالاهتمام منذ بدء الإصلاحات « فلقد عرف عبر الأجيال تحولات عميقة سواء من حيث الشكل أو المضمون وكذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلم »[1]، ولاختلاف الكتب المدرسية بعضها عن بعض اختلفت خصائصها أيضا، ومثال ذلك كتاب اللغة العربية الذي يجب أن يتوفر عل ى خصائص حددتها المناهج فيما يلي :

أ – « نصوص تراعي مستوى المتعلمين، وبيئتهم، والتحديات التي يواجهها مجتمعهم .

ب– الاشتمال على الموضحات التي تسهم في تقريب النصوص من مداركهم فضلاً عن تنمية الذوق الجمالي لديهم، وتوسع خيالهم.

ج– الاشتمال على الأسئلة التي تساعد على الفهم، وعلى نشاطات لغوية متنوعة، فضلا عن أسئلة التقييم سواء كان تكوينيا ذاتيا، أو تحصيليا .

د– التمهيد للنصوص المختارة بنبذة قصيرة عن مناسبته، وأغراضه، والترغيب في قراءته»[2] ؛ لأجل تحقق هذه الخصائص، وإعداد الكتب المدرسية الجديدة بصفة عامة، رافق هذا المسعى ثلاثة ابتكارات كبرى تميزه :

1– إعداد الكتب وفق دفاتر الشروط التي تحدد المقاييس البيداغوجية، والخصائص التقنية .

2– التقييم المسبق لمشاريع الكتب المدرسية .

3– اعتماد الكتب المزمع إنتاجها[3] .

ولقد تحدث وزير التربية عن عدد الكتب التي تم إنتاجها بعد أربع سنوات من العمل الدؤوب، فذكر أن وزارة التربية الوطنية في مستهل العام الدراسي 2007م، « وضعت في متناول الجماعة التربوية ما مجموعه مئة وخمسون برنامجاً ومائ ة وواحد وخمسون عنواناً للكتب المدرسية، وهذا رقم قياسي لم يسبق له مثيل، كما انتظمت تحت إشراف المفتشين عدة تجمعات إعلامية، وتدريبية على استعمال الكتب المدرسية الجديدة قبل الشروع في تطبيقها

[1] – بو بكر بن بوزيد ،إصلاح التربية في الجزائر ، ص108 .

[2] – مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2003 م، ص 41 .

[3] – ينظر، بوبكر بن بوزيد، المرجع نفسه، ص 109 ، 110 .

عمليا»[1]. ولتحقيق التوازن بين الكم والكيف « أنشئ في شهر نوفمبر 2007 م جهاز للتكفل بالتقييم الشامل لهذه الكتب المدرسية على أن تتواصل مراجعتها بصورة مستمرة، وفي هذا السياق أشرف وزير التربية يوم 3 نوفمبر 2007م على تنصيب لجنة مركزية مكلفة بمراجعة مضامين جميع الكتب المدرسية تحت إشراف وتنسيق مدير التعليم الثانوي والتقني»[2].

4- إعادة هيكلة التعليم الإلزامي وما بعد الإلزامي:

لقد أعيد تنظيم التعليم الإلزامي ذي التسع سنوات إلى « وحدتين اثنتين محددتين بشكل واضح وهما : المدرسة الابتدائية والمدرسة الإكمالية للتعليم المتوسط، وتتميز هاتان الوحدتان بما يلي :

أ- تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة .

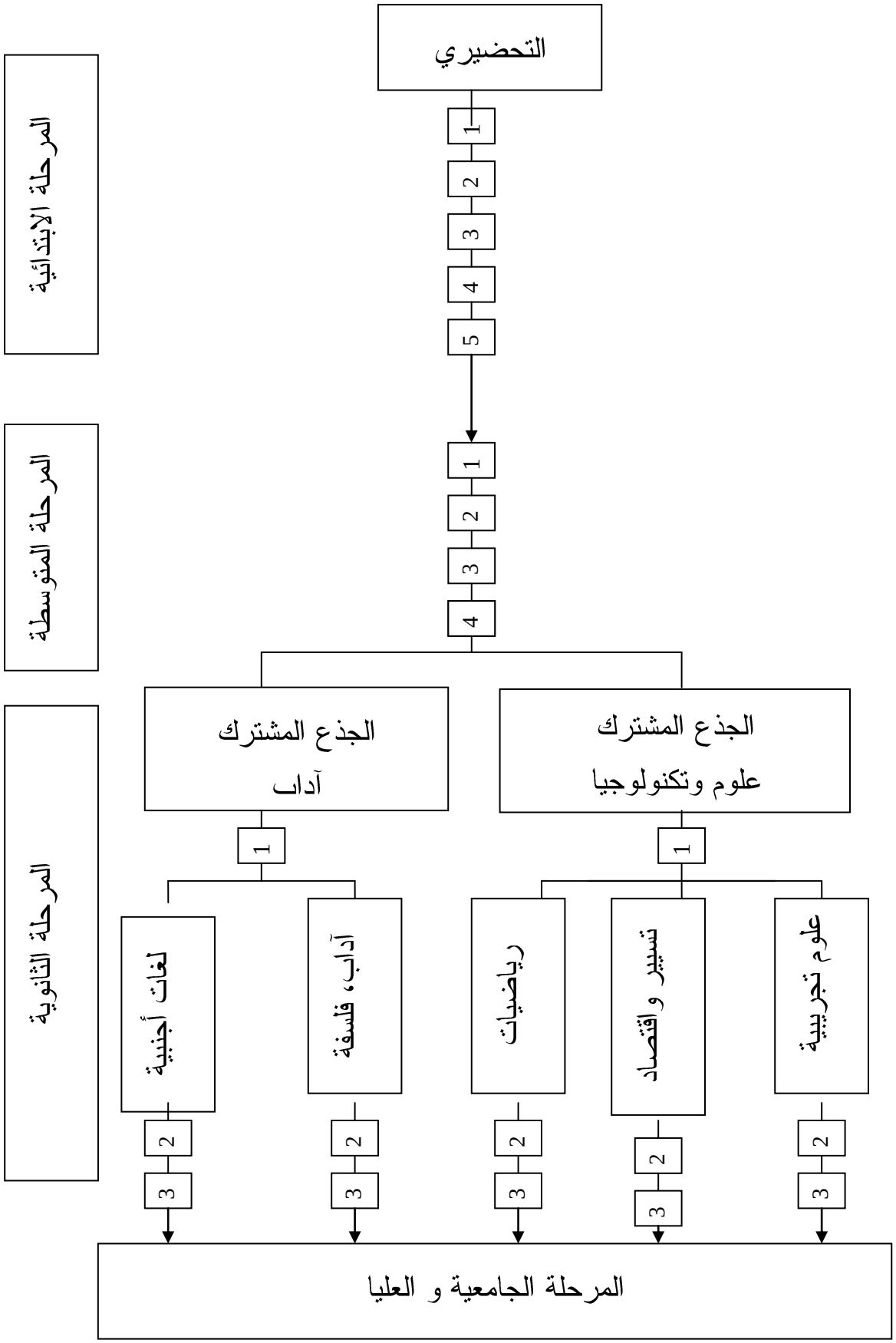
ب- تمديد مدة التعليم المتوسط سنة واحدة»[3]

أما التعليم ما بعد الإلزامي فلقد أعيدت هيكلته على ثلاثة فروع هي : التعليم الثانوي والتكنولوجي، التكوين والتعليم المهنيين، التعليم العالي، ويمكن أن نوضح إعادة هيكلة التعليم الإلزامي، وما بعد الإلزامي بالمخطط التالي:

[1] – بوبكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص 113 .

[2] – المرجع نفسه، ص116 .

[3] – المرجع نفسه، ص 211 .


المرحلة الابتدائية
المرحلة المتوسطة
المرحلة الثانوية
التحضيري
1
2
3
4
5
1
2
3
4
الجذع المشترك
آداب
الجذع المشترك
علوم وتكنولوجيا
1
1
لغات أجنبية
آداب، فلسفة
رياضيات
تسيير و اقتصاد
علوم تجريبية
2
2
2
2
2
3
3
3
3
3
المرحلة الجامعية و العليا

من خلال ما تقدم يتضح أنَّ الإصلاح التربوي مسَّ معظم عناصر العملية التعليمية بهدف الرفع من قيمة التعليم، وضمان مخرجات ذات كفاءة عالية؛ لأجل ذلك حاول استثمار مجموعة من المفاهيم والمصطلحات أهمها:الكفاءة، والمهارة، والأنشطة التعليمية، والوضعية الإدماجية إلى غير ذلك من المصطلحات التي تكشف عن أهمية هذا الإصلاح، وسوف نضمن هذا البحث تعريفات لأهم هذه المصطلحات، ولكن قبل ذلك لا بد من تحديد الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا

II – تعليمية نشاط القواعد من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات:

أولاً- مفهوم التعليمية والبيداغوجيا :

تعد تعليمية اللغة مجالاً خصباً، وفرعاً تطبيقياً يكشف عن قيمة النظريات، وقطاعاً يتماشى مع مستجدات الحياة ويحاول أن يُوجِدَ علاقة متينة بينه وبين القطاعات الأخرى «فهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث عن سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذ ا ندرس؟وكيف ندرس»[1]، وهذا ما يؤدي إلى عملية التجديد والتطوير التي تُعدُّ مسألة طبيعية، وحالة ملازمة لعملية التعليم بغية تحقيق الكفاءة، وتحسين المردوديۃ « ونشير إلى أنَه يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية حيث تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها؛ لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين»[2]، ونظراً لكون المقاربة النصية ترتبط بالمحتوى والطريقة فسنركز على التعليمية، وبصفة خاصة تعليمية نشاط القواعد في المرحلة المتوسطة.

ثانياً- نشاط القواعد أهميته وأهداف تعليمه في المرحلة المتوسطة :

تعد تعليمية نشاط القواعد جزءاً مهمًا من تعليمية اللغة العربية؛ لذلك اهتم بها العلماء قديماً وحديثاً فظهرت المتون، والمختصرات قديماً، وتطورت المناهج وتجددت الطرائق، واعتمدت المقاربات حديثاً؛ كل هذا نتيجة لصعوبة نشاط القواعد في نظر المتعلمين باختلاف مستوياتهم، والناطقين باللغة العربية، هذه الصعوبة التي أدت إلى نفور الطلبة وجعل القواعد

[1] – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط1، 2007 م،ص9 .

[2] – ميشال دوهلاي، التعليمية والبيداغوجيا، مجلة معالم، العدد1، نقلاً عن بشير إبرير، المرجع نفسه، ص21

مادة جافة غير مستساغة، ولمعرفة ما إذا كانت الصعوبة تكمن في القواعد في حد ذاتها وجب تحديد مفهومها قبل التطرق إلى أهميتها، وأهداف تعليمها في المرحلة المتوسطة

1- تعريف القواعد:

أ-***لغة:***

جاء في لسان العرب لابن منظور: « الأساس وقواعد البيت أساسه »[1]، وفي التنزيل: (وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ)[2]

ب- اصطلاحاً:

هي مجموعة القوانين التي تم التوصل إليها من استقراء المادة المروية بحياد وموضوعية[3] « وقد استطاع النحاة أن يُحددوا اطرادها في ضوء أصول نحوية عامة مثل الكثرة، والقلة ، والافتقار، والاختصاص، والمناسبة النحوية، والمناسبة المعجمية، والرتبة، والربط، ودلالة السياق(.....) من هنا نشأ ما يعرف بأصل القاعدة »[4]، كما نجد مصطلح النحو « الذي عرف منذ القرن الثاني الهجري مصطلحًا دالاً على القواعد التي تحكم كلام العرب من إعراب وغيره» [5] رغم وجود فرق بينهما.

ج-القواعد والنحو:

يرتبط هذين المصطلحين اِرتباطاً وثيقاً لدرجة أنَّ بعض العلماء يورد تعريف النحو على أساس أنَه تعريف لقواعد اللغة، والحقيقة أنَّ النحو أشمل من القواعد فهوعلم قائم بذاته ويُطلق عليه اللغويون حديثاً "علم التراكيب"، وهو يبحث فيها من عدة وجوه هي :

1- الاختيار.

2- الضم أو الموقعية .

---

[1] – ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، مادة قعد ، دار صادر بيروت ، ط 1 ، 1997 م 291/5 .

[2]– سورة البقرة ، الآية127

[3] – ينظر، محمد عيد ، الاستشهاد والاحتجاج باللغة – رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث – عالم الكتب ، القاهرة ، ط3 ، 1988 م، ص 231 .

[4] – تمام حسان ، الخلاصة النحوية ، عالم الكتب، القاهرة ، ط2 ،2005 م، ص 17.

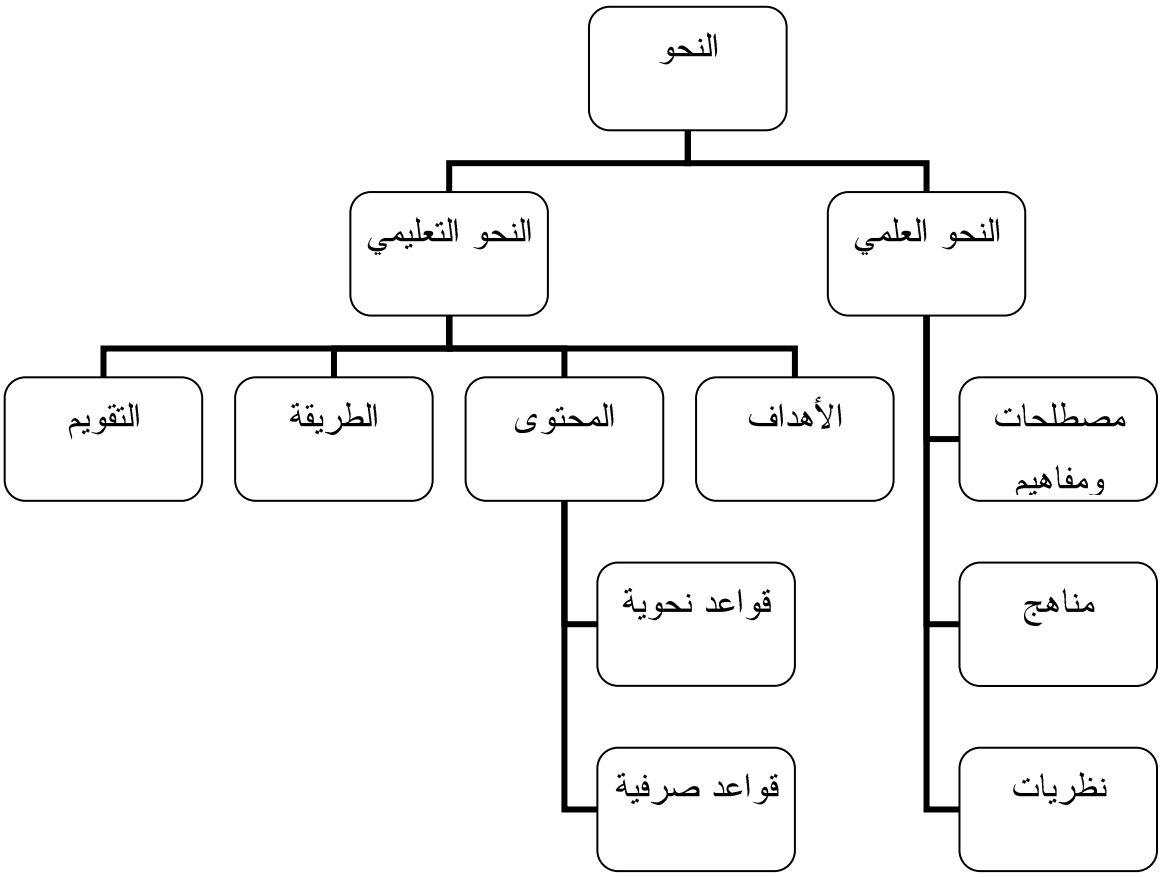
[5] – إيناس كمال الحديدي ، المصطلحات النحوية في التراث – في ضوء علم الاصطلاح الحديث – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، دت، ص 148.

3- التعليق أو بيان العلاقات الداخلية بين وحدات التراكيب.

4- الإعراب في اللغات المعربة [1].

يتضح من خلال ذلك أن الإعراب جزء من علم النحو، أما القواعد فهي «عبارة عامة تتسع لقواعد النحو، والصرف، والبلاغة، والأصوات، والكتابة، ولك ن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحو والصرف» [2].

ويمكن أن نوضح العلاقة بين النحو والقواعد من خلال المخطط التالي:



يتضمن النحو العلمي أصول النحو م ن نظريات، ومصطلحات ومفاهيم، ومناهج، بينما النحو التعليمي يشمل قواعد اللغة، وتيسيرها للمتعلم من خلال اعتماد طرائق معينة، تلك القواعد التي تقدم في مختلف المراحل الدراسية لما لها من فائدة لحفظ اللغة العربية، وإلى

[1] – ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم، حسن شحاتة ، الدار المصرية ، القاهرة ، ط1، 2002م ، ص 26 .

[2] – طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، ط1 ،2004 م، ص 25 .

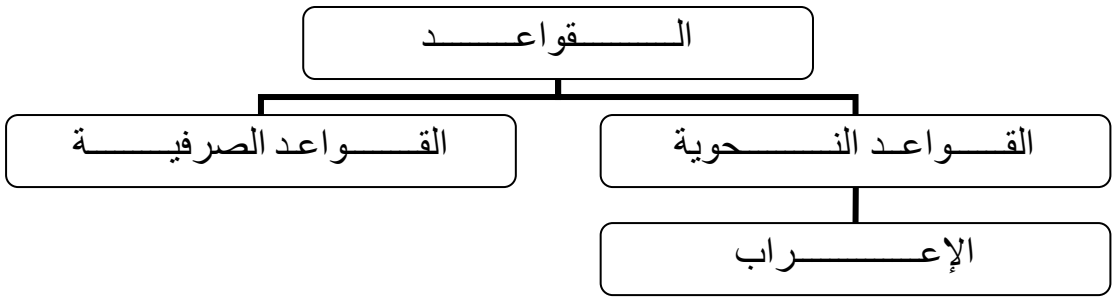
جانب النحو نجد أن مصطلح القواعد يتداخل مع مصطلح آخر، وهو الإعراب فما العلاقة بينهما ؟

د- القواعد والإعراب:

عرفنا من خلال ما سبق أن الإعراب جزء من النحو، وأنَّ النحو أشمل من القواعد، فما العلاقة بين الإعراب والقواعد ؟ لمعرفة هذه العلاقة لابد من تحديد مفهوم الإعراب.

**** حد الإعراب:*** « هوالإبانة عن المعاني بالألفاظ؛ ألاَّ ترى أنَّك إذا سمعت أكرم سعيد أباه، وشكر سعيداً أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجاً واحداً لاستبهم أحدهما من صاحبه »[1]

من خلال هذا التعريف يتضح أن الإعراب يرتبط بحركة الحرف الأخير، وهذا ما يجعله يدخل ضمن القواعد النحوية، فالقواعد إذن أشمل من الإعراب إذ تتضمن القواعد النحوية والصرفية، ويمكن توضيح ذلك بالمخطط الآتي:



فمصطلح القواعد في حدِّ ذاته وقع فيه تضارب الآراء، ولقد أثر ذلك على تعليمه فمنهم من يضيق مجاله، ويقتصر على الإعراب ويحاول بكل الطرق ترسيخه في ذهن المتعلم، ومنهم من يوسع فيه، ويدخل المتعلم في متاهات الاختلافات، والتأويلات الأمر الذي يبعده عن الاستيعاب ، ولكن تبقى للقواعد أهمية لا يمكن الاستغناء عنها .

2- أهمية القواعد :

تتأتى أهمية القواعد من أهمية اللغة، ولا يخفى على أحد ما للُّغة العربية من أهمية ومكانة فهي لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف اللذان أوصانا رسول الله صلى الله عليه وسلم بالتَّمسك بهما؛ لأنَّهما مصدر كل إصلاح وصلاح؛ لذلك وجب قراءة القرآن، والحديث النبوي الشريف، وفهمهما جيدا، ولا يتحقق هذا إلاَّ بمعرفة قواعد اللغة العربية، إذ

[1]- ابن جنِّي، الخصائص، تحقيق، محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية،35/1.

تعمل «على تقوية ألسنة الطلبة وتعصمهم من الخطأ نطقا وكتابة وتعلَمهم دقة الأساليب وتنمي الثروة اللغوية لديهم وتصقل مواهبهم وأذواقهم »[1] ، ولقد أكد ابن خلدون على أهمية القواعد في حديثه عن علوم اللسان العربي إذ يقول: أركانه أربعة وهي : اللغة، والنحو والبيان ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة، والذي يتحصل أنَّ الأهم المقدم هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة؛ فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة [2].

نستنتج من قول ابن خلدون ما يلي :

- بالقواعد يتبين أصول المقاصد بالدلالة.
- التفرقة بين الفاعل والمفعول، والمبتدأ والخبر مما يؤدي إلى الضبط الجيد للنصوص وإعراب الكلمات، والجمل إعراباً سليماً
- لولاه لجهل أصل الإفادة وهو أصل لا يمكن الاستغناء عنه فمن خلاله يمكن استثمار المعارف، والخبرات المكتسبة في الحياة العملية؛ وبذلك تتحول المعرفة من المجال النظري إلى المجال التطبيقي .
- إنَّ في جهل القواعد الإخلال بالتفاهم جملة، ولهذا تأثير كبير على التواصل بين أفراد المجتمع بصفة عامة، وعلى التواصل بين المعلم والمتعلم داخل غرف الدراسة بصفة خاصة، فأهمية النحو للغة كأهمية القلب للإنسان.

مما تقدم يتبين أنَّ القواعد وسيلة للوصول إلى غايات متعددة، وسوف تتضح الرؤية أكثر من خلال بيان العلاقة القائمة بين القواعد، وبقية الأنشطة .

3-القـــــــــــواعد وصلتها ببــقية الأنشطة :

تعد اللغة في ضوء المقاربة بالكفاءات جسداً واحداً يتكون من عدة أعضاء ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، والقواعد بمثابة القلب النابض لهذا الجسد، فعلاقة القواعد ببقية الأنشطة علاقة طردية فكلَما زاد التمكن من القواعد استطاع التلميذ الخروج من أي وضعية تعليمية بنجاح حيث إنَّ « الغاية من كل دراسة لغوية الفهم والتعبير، وتحت هذين المفهومين

[1] – طه علي حسين الدليمي ، كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ص 11

[2] – ينظر، ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد) ، المقدمة، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 2006 م، ص441، 442.

تندرج جميع الفنون اللغوية؛ التي فيها ما هو غاية يقصد لذاته كالتعبير بنوعيه القراءة والاستماع ، ومنها ما هو وسائل تقصد لغيرها كالخط، والهجاء، والقواعد »[1] .

فالقواعد إذن وسيلة لا بد من التحكم فيها للوصول إلى غايات وتنمية مختلف المهارات، وهذا ما يساعد في تكوين كفاءة لغوية لدى متعلم اللغة في جميع أطوار التعليم، والحقيقة أن العلم بقواعد اللغة وحدها غير كاف حيث يقول ابن خلدون : « إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا(....) فإن العلم بقوانين الإعراب إنَّما هو علم بكيفية العمل ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخي ه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن »[2] .

فلا بدَّ من المران، والتدرب، واستعمال تلك القواعد لكي لا تبقى مجرد قوالب صماء، وتخرج عن دورها وتنعزل عن بقية الأنشطة؛ لأنَّ استعمال القواعد وفهمها جيِّدا يحدد قيمتها، ويؤكد صلتها ببقية الأنشطة، هذه الصلة التي سنوضحها فيما يلي :

أ- القواعد و الصرف:

تتضح هذه العلاقة من خلال تعريف ابن جني حيث يقول : « التصريف هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة ألا ترى أنَّك إذا قلت: قام بكرٌ، ورأيت بكرًا ، ومررت ببكرٍ ، فإنَّك إنَما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل؛ ولم تعرض لباقي الكلمة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأنَّ معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقلة »[3].

---

[1] – قاضي محيي الدين كبلوت ، الرائد في طرائق القواعد – تحليل ، استنتاج ، حكم ، علاج – دار العلوم للنشر والتوزيع دط، 2008 م ، ص 24 .

[2] – ابن خلدون ، المقدمة ، ص453 .

[3] – ابن جني ، المنصف ، تحقيق وتعليق محمد عبد القادر أحمد عطا ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1999م ، ص34 .

يتبين من خلال ذلك أنَّ علاقة القواعد بالصرف علاقة متكاملة؛ لذلك تدرس القواعد النحوية إلى جانب القواعد الصرفية في مختلف المراحل الدراسية، ويمكن تمثيل تلك العلاقة بالمخطط التالي :

القواعد الصرفية	+	القواعد النحوية	+	ممارسة	=	حصول الملكة

فالوصول إلى الدلالة الدقيقة للمقروء نصا كان، أو فقرة، أو جملة يتطلب التمكن من القواعد النحوية والصرفية فدارس النحو يستطيع أنْ يعرف الفرق بين غافر وغفَّار ؛ لأنَه وقف على أصول العربية من خلال هذا العلم ونوضح ذلك في قوله تعالى : (غَافِرِ الذَّنْبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ ذِي الطَّوْلِ لَاإِلَهَ إِلَّا هُوَ إِلَيْهِ الْمَصِيرُ)[1]

وقوله سبحانه وتعالى : (وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَالِحاً ثُمَّ اهْتَدَى)[2]

« فالتفطن إلى الفرق ناتج عن معرفة دلالة اسم الفاعل، ودلالة صيغة المبالغة

غافر (اسم فاعل) ← فاعل ← يدل على الاستمرار

غفَّار (صيغة مبالغة) ← فعَّال ← تدل على التكثير »[3]

ب- القـــــــــــواعد والقـــــــــــراءة:

بالقواعد يستطيع التلميذ التمكن من القراءة السليمة التي تؤدي إلى فهم دلالة النص فهماً صحيحاً، فأغلب الأخطاء التي تقع في القراءة يكون سببها الجهل بقواعد اللغة العربية، فسبب ظهور القواعد هو تفشي ظاهرة اللحن التي برزت في الكلام والقراءة، فالقواعد وسيلة للوصول إلى غايات من بينها القراءة السليمة التي تؤدي إلى الفهم والإفهام* .

ونشير إلى أنَّ هناك مرحلتين أساسيتين في أيِّ فعل للقراءة :

---

[1] – سورة غافر، الآية، 3.

[2] – سورة طه ، الآية ، 82 .

[3] – صابر بكر أبو السعود ، النحو العربي دراسة نصية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، دط ، 1987 م ، ص 40

* يعد الفهم والإفهام أساس العملية التواصلية بصفة عامة، والعمية التعليمية بصفة خاصة، إذ يرتبط الفهم بالمستمع، والإفهام بالمتكلِّم .

* المرحلة الأولى : تتمثل في قراءة الدوال التي يمكن تسميتها منهجياً "القراءة الخارجية"؛ أي قراءة الشكل اللغوي ، ونستخدم في إدراك الدوال معطيين اثنين على الأقل:

- معطى بصرياً وسيلته العين .
- معطى معرفياً.[1]

* المرحلة الثانية : مرحلة قراءة المدلولات تعتمد على وظيفتين أساسيتين :

- الرقابة
- تحكم العقل[2]

ج- القـــــــواعد والبنـــــــــــاء الفـــني :

يشمل البناء الفني في الكتب المدرسية علم البلاغة بفروعه، وعلم العروض فالصلة وثيقة بين علم البلاغة والقواعد، وتتجلى بدقة أكثر في ارتباط علم النحو بعلم المعاني فهذا الارتباط أخرج النحو من النظرة الشكلية إلى مجالات أوسع لتوضيح الدلالة يقول الجرجاني: « فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة نظم أو فساده أو وصف بمزية وفضل فيه ، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله وينصب بباب من أبوابه» [3]. فمراعاة معاني النحو أساس جمال الأسلوب وبلاغته، أما بالنسبة للعروض فإنَ معرفة بحور القصائد وتحديد وزنها يعتمد على الحركات من ضم، وفتح، وكسر، وسكون وهو ما يدخل ضمن قواعد اللغة

د- القـــــــــــواعد والتـــــعبير:

إنَّ العناية بمهارتي الفهم والتعبير في درس القواعد يجعل من تعليمها* تعليمًا وظيفيًا ، « ولتوضيح ذلك نأخذ الأداة " لن " ونوازن بين معلم يدرسها لغير غاية وظيفية، وآخر

---

[1] – ينظر، محمد بن أحمد جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، دار صفحات للدراسات والنشر، ،سورية، ط1، 2008م،ص57، 161 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه،ص58.

[3] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، صححه ، محمد عبده، علق عليه ، محمد رشيد رضا، دار المعرفة للنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان، ط3، 2001 م، ص 70،71 .

* يتداخل مصطلح التعليم والتدريس عند كثير من الباحثين رغم وجود فرق بينهما؛ فالتعليم أكثر شمولاً وعمومية من التدريس، حيث يستخدم التعليم في ثلاث مجالات هي المعارف، والمهارات، والقيم (ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط2006،1م، ص55.).

يدرسها لغايةٍ وظيفيةٍ إنَ المعلم الأول يهتم بإعرابها، وإعراب الفعل المضارع بعدها ، والمعلم الثاني يهتم بالتركيب في أسلوب النفي الذي تستعمل فيه " لن" »[1] ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي :

– لن يشترك خالد في المباراة .

إذا كان الدرس لغير غاية وظيفية فإنَّ المعلم يطلب من الطالب إعراب الفعل المضارع بعد (لن) ويصر على سماع (الكليشة) التي يحفظها الطالب دون أن يعي منها شيئا، أما إذا كان الدرس لغاية وظيفية فيهتم بالفهم، والتعبير فنجد أنَ المعلم يسأل طلابه : هل تتحدث الجملة عن عدم اشتراك خالد في المباراة في الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل ؟ [2] ، فتعليمية نشاط القواعد لغاية وظيفية من خلال ما تقدم يسهم إسهاماً كبيراً في الفهم الصحيح والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، فهذا التعليم هو الواجب اعتماده في المدارس خاصة في المرحلة المتوسطة، من هنا تتضح أهداف تعليمية نشاط القواعد.

4- أهـــــــداف تعليـــــــم نشاط القواعـــــد في المرحلة المتوسطة :

تختلف أهداف تعليمية نشاط القواعد باختلاف المراحل الدراسية، ومن بين الأهداف الأساسية التي تقصد من تعليم نشاط القواعد في المرحلة المتوسطة ما يلي:

1- إثراء ثروة المتعلمين اللغوية بما يكتسبونه من مفردات، وتراكي ب، وأنماط من خلال النصوص التي تستخدم في الدروس والتطبيقات.

2- إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام الذي بدوره يمثل الكيان الإنساني لتحقيق التكامل اللغوي[3] .

3- تدريب الطلاب على الربط الصحيح بين أجزاء الكلام .

4- فهم القاعدة النحوية من حيث ارتباطها بالمعنى .

5- إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات، والجمل والكلمات .

6- تجنب الخطأ في الحديث، والقراءة، والكتابة.

---

[1] – طه علي حسين الدليمي ، كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ص20 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه ، ص 20 .

[3] – نايف محمود معروف ، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها ، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية في مدارس الأونروا ، اليونسكو في لبنان ، ط1 ، 1985 م، ص 176 ، 177 .

7- تنمية دقة الملاحظة والموازنة والحكم .

8- صقل الذوق الأدبي للمتعلمين عن طريق ما يدرسونه من شواهد وأساليب .

9- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمة.[1]

5- مستويات تدريس نشاط القواعد:

نظرًا لأهمية نشاط القواعد، ولأغراض تدريسه أولت المدرسة الجزائرية عناية فائقة به « إلا أن تدريسه إلى جانب القواعد الصرفية لم يستقر في مستوى واحد؛ إذ كان يدرس ابتداء من السنة الثالثة في الستينيات ثم أجل إلى السنة الخامسة في السبعينات، ولما دخلت المدرسة الأساسية حيز التطبيق تقرر تدريسه ابتداء من السنة الرابعة »[2]، فتأجيل تدريسه إلى السنة الخامسة يعود إلى « أسباب أرجعها المبرمجون إلى طبيعة المادة التي تميل إلى التجريد، وخصائص النمو العقلي للتلاميذ »[3]. أما في الوقت الراهن، وبتطور الحياة، وظهور وسائل حديثة، وتجدد المناهج عاد تدريس القواعد في السنة الثالثة مع برمجة دروس، ووضع أهداف تتلاءم وتلك المرحلة، إنَّ عدم استقرار تدريس نشاط القواعد عائد إلى عدة أسباب أهمها :

- ما تتميز به مادة القواعد من تجريد .
- وجود مستويات لتدريس القواعد .
- صعوبة تدريسها .

وسنتناول مستويات تدريس القواعد التي ترتبط بمراحل التدريس، فما أهمية معرفتها ؟

أ- المستوى الأول (المرحلة الابتدائية):

تعد أولى المراحل، واللبنة الأساسية لغرس القيم والأخلاق والمعارف، فالتعليم في الصغر كالنقش على الحجر، « ونظراً لأن تعليم القواعد يرتبط بسيكولوجية النمو اللغوي عند المتعلِّم فإنَّ تلميذ المرحلة الابتدائية لا يستطيع أن يُلِّم بما في قواعد النحو من تجريد، وتعميم، وتطبيق؛ لأنَّ القدرة على التعميم والتجريد لا تظهر بقوة إلا في سنٍّ الثانية عشرة؛ ولذلك فإنَّ

[1] – ينظر، جاسم محمود الحسوف، حسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية بنغازي ، منشورات جامعة محمد المختار، البيضاء، ط1، 1996 م، ص241،242 .

[2] – علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، دط ، دت ، ص101.

[3] – المرجع نفسه ، ص 97 .

النحو في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية لا مكان له إلاَّ ما يتعلق بجزئيات منه تجري في حياة التلميذ اليومية»[1].

يتضح أنَّ هذا المستوى يرتبط بجزئيات، ومسائل بسيطة غير مجردة ترتبط بالواقع الحسي؛ لذلك لا يجد المعلم صعوبة في إيصال تلك المعلومات .

ب- المستوى الثاني (المرحلة المتوسطة) :

تعد أهم المراحل في تعليم القواعد؛ وليست مجرد حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية والثانوية ولقد سمَّاها جان بياجي ***مرحلة التفكير المجرد*** حيث تبدأ من سن(12-15) إلى نهاية العمر ومعنى ذلك أنَ الفرد في هذه المرحلة « يصبح لديه القدرة على الاستدلال المنطقي، وذلك من خلال اختيار الفرضيات، واستقراء الفرضيات المختلفة فهو يستطيع تصور العلة والمعلول بحيث يدرك العلاقات التي تربط الظواهر ببعضها البعض بعدما كان مرتبطا بالواقع الحسي ولا يتعداه »[2] ، فتلميذ المرحلة المتوسطة قادر على الملاحظة والاستنتاج، وقادر على فهم القانون العام؛ ولكنَّه لا يستطيع في كل الحالات أن يستعمل هذا القانون العام في مجالات الاستعمالات اللغوية ؛ ولذلك يجب أن يراعي المعلم منهج النحو في اللغة العربية أمرين :

1- أن ما يعرض على التلاميذ يجب أن يُراعِي فيه نمو التلاميذ العقلي، فيم ا يتعلق بقدرتهم على التجريد، والتعميم، وتطبيق القانون.

2- أن يكثر التدريب المنظم ليكسب التلاميذ هذه المهارات، والقدرة على أن يستعملوا هذه القوانين المتعلمة في مجالات فنون اللغة المختلفة[3]

ج- المستوى الثالث (المرحلة الثانوية) :

ينتمي هذا المستوى لمرحلة التفكير المجرَّد التي حددها جان بياجي، والمذكورة سابقاً وفيها « يكون طالب المرحلة الثانوية قد نضجت لديه القدرة على التجريد، والتعميم ، والقدرة

---

[1] – رشدي أحمد طعيمه ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال – أسسها ، مهاراتها ، تدريسها ، تقويمها – دار المسيرة ، دط، دت، ص 437 .

[2] – الطاهر سعد الله ، جينتيك النمو المعرفي عند جان بياجيJ.PIAGET مجلة العلوم الإنسانية، جوان 2002م العدد 2 ، جامعة محمد خيضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، ص115 .

[3] – رشدي أحمد طعيمه ، المرجع نفسه ، ص 438 .

على الاستنتاج، والربط والتطبيق، ومن ثم لم تعد هناك مشكلة في اختيار موضوعات له من النحو» [1].

ولأهمية نشاط القواعد، ومراعاة مستويات تعليمه حظي باهتمام الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال، فكان التحوُّل من التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف وأخيراً اعتماد المقاربة بالكفاءات، فبماذا امتازت تعليمية نشاط القواعد في النموذجين الأخيرين ؟ وما الفرق بينهما ؟

ثالثاً- تعليمية نشاط القواعد في التدريس بالأهداف:

1- سلبيات التدريس بالأهداف:

ارتبط ظهور التدريس بالأهداف بانتشار النظريات السلوكية، وأول من وضع اللبنات الأولى له بوبيت bobbit وتيلرtyler وبلوم bloom ، من هنا فهو ينطلق من معادلة مثير← استجابة، ويهتم بدراسة السلوكات الخارجية التي تصدرعن المتعلم دون أي اكتراث بالسلوكات الداخلية التي يعتبرها علبة سوداء غير قابلة للملاحظة والتجريب [2]؛لأجل ذلك وجهت إليه انتقادات كثيرة ومختلفة تتفاوت عمقًا، وأهميةً، وإقناعًا أبرزها :

1- إنَّ الأهداف* السلوكية -الإجرائية - تقيد تعلَم التلاميذ؛ لأنَّها تفتت الأهداف التعليمية إلى أهداف جزئية تفصيلية، الأمر الذي يُخفض من فعالية التعلُّم.

2- إنَّ صياغة الأهداف السلوكية - الإجرائية - عملية بطيئة، ومجهدة، ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة .

3- إنَّ الإمعان في تجزئ الأهدا ف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، وإن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو الغايات.

---

[1] - المرجع السابق، ص438 .

[2] - ينظر، العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،ط1، 2006م، ص79.

* يعبر الهدف عن وصف السلوك الذي نرغب في حصوله عند التلميذ ، وحينما يتبين أن السلوك المراد قد حصل نكون قد حققنا الهدف حسب تعريف روبرت ماجر r.mager(ينظر،المرجع نفسه ، ص79).

4 – إنَّ الاتجاه السلوكي في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية (التفكير التقديري، التحليل، الاستقراء) قياساً مباشراً؛ بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط[1] .

إن معظم الانتقادات ترتبط بالأهداف، ومن هنا فإنَّ أهم معوقات تنفيذ نموذج التدريس الهادف تتمثل في :

1- صياغة الأهداف : صعوبة الصياغة على شكل سلوكات ملموسة ودقيقة .

2- اختيار الأهداف: الاختيار بين عدد من الأهداف للنشاط الواحد ليس دائماً أمراً هيناً.

3- تصنيف الأهداف : يفرض معرفة المدرسين بالصنافات، ومعايير ترتيب الأهداف نظرياً

4- تقييم الأهداف: تحتاج هذه الأهداف إلى مراجعة مستمرة تنسجم مع الحاجيات المطلوبة، وكذلك التطور السريع [2] .

بالإضافة إلى هذه الصعوبات يمكننا حصر بعض المشاكل التي تقف في وجه تنفيذ هذا النموذج :

1- ليس هناك اتفاق تام ومنسجم حول المصطلحات،والتسميات،والمفاهيم في هذا الموضوع

2- المرور من الأهداف العامة إلى المستوى الفعلي (الإجرائي) بكيفية نسقية ليس أمرًا سهلاً.

3- إن أغلب واضعي المقررات يكتفون بتفريع المادة إلى أقسام وصب المحتويات الأساسية في كل قسم؛ بينم ا طريقة التدريس الهادف تتطلب إعداداً دقيقاً للأنشطة والأدوات، والوسائل بناءً على الأهداف المحددة.

4- إن تحديد الأهداف الإجرائية لكل نشاط وتنفيذ ذلك من خلال الممارسة الفعلية يتطلب جهدًا، ووقتًكبيرين قد لا يتوفر المدرس عليهما[3].

كما أنَّ روح التلقين هي التي تغلب في معظم الأنشطة التعليمية نظرًا لما يوفره فهو من «أسهل وسائل التعليم وأقلَها مؤونة، ومشقة، ولهذا يلجأ إليه جميع المعلمين؛ إذ يفرض أن

[1] – ينظر، محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر ، دط، دت، ص129 ،130.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص130

[3] – المرجع نفسه، ص131.

يكون الطالب منفعلاً قابلاً، لا فاعلاً، وأن يكون شعارُه الوضع الساكن الذي يفرض عليه والأيدي المكتوفة، والأرجل الصامتة »[1]. ولتوضيح ذلك نسلِّط الضوء على تعليم نشاط القواعد في ضوء التدريس بالأهداف .

2- مراحل تعليمية نشاط القواعد:

يتم تعليم نشاط القواعد في هذا النموذج من خلال التركيز على استنباط القاعدة من الأمثلة المقدمة، وتمر هذه العملية بخمس مراحل ورد ذكرها في كتاب قواعد اللغة العربي ة للسنة الثامنة من التعليم الأساسي كما يلي:

- ***أقرأ وألاحظ:*** يتمثل في المقتطف الأدبي الذي يتوفر عادة على العناصر النحوية والصرفية
- ***الأعمال التحضيرية:*** تتناول عددا من الأسئلة يجيب عنها التلاميذ إثر القراءة والملاحظة.
- ***أعرف:*** الوصول إلى مرحلة الاستخلاص النهائي لعدد من الأحكام والقواعد الجزئية بعد تحليل المقتطف، واستخراج الأمثلة .
- ***حلل:*** وتمثل مرحلة التطبيق العملي مع التلاميذ؛ فه ي عبارة عن تمارين لترسيخ المعلومات والمكتسبات.
- ***عبر:*** تكون هذه المرحلة على شكل تمارين؛ إلاَّ أنَّ هذا النوع من التمارين خصص لتحقيق أهم أهداف تدريس القواعد وهي خدمة التعبير بشقيه الشفهي والكتابي[2].

لكن ضيق الوقت المخصص لحصة القواعد جعل من الصعب الإتيان على كلٌّ المراحل المذكورة سابقاً؛ لذلك فإن معظم الأساتذة يكتفون باتباع الخطوات التالية:

1- كتابة الأمثلة على السبورة .

2- قراءة الأمثلة، وشرحها، وإعرابها مع التركيز على الظاهرة المدروسة.

3- استنباط القاعدة وكتابتها على السبورة .

4- يقدم تمرين أو أكثر على حسب الوقت؛ وذلك لغرض ترسيخ المعلومات المكتسبة.

فنشاط القواعد من خلال ما تقدم يدرس بشكل منفصل عن بقية الأنشطة الأخرى ويعد غاية لا وسيلة ،وما يزيد التأكيد على هذه النظرة أن وزارة التربية والتعليم خصصت كتباً

[1] – روبيه أوبير ، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار الملايين، بيروت، ط4، 1979 م ،ص605 .

[2] – ينظر ، إشراف، موهوب حروش، إعداد، عبد الرحمان كابويا، عبلاوي محمد الطيب، عبد الله أ قسوح ،قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، ص 3 ، 4 .

لقواعد اللغة العربية إلى جانب كتب القراءة، وكأنَّ القراءة والقواعد مادتان منفصلتان، هذا من بين الأسباب التي أدت إلى تأخير توظيف القواعد وإبعاد مفهومها عن مدارك التلاميذ أما أهم الأسباب الأخرى فهي:

1- « إنَّ القواعد لا تنطلق من فراغ ولا تعتمد على الحفظ والاستظهار؛ بل تركز عل ى أسس لغوية تكون كافية للانتقال من الطريقة العرضية إلى الطريقة المباشرة .

2- تجاهل خبرة التلاميذ، وعدم الاعتماد على مكتسباتهم السابقة يجعلهم في حيرة .

3- عدم إعطاء أهمية للمعاني، وعلي ه فلا غرابة إنْ تمسك التلاميذ بالشكل وحفظوا المصطلحات النحوية والصرفية دون فهم» [1].

نتيجة لذلك بات واضحا أنَّ تطوير، وتجويد عملية التعليم أمرًا ضروريًا من أجل الفعالية، واكتساب المهارات اللازمة للحياة؛ وذلك من خلال توظيف كل ما توصل إليه التقدم العلمي، فجاء النموذج الثاني، والمعتمد حاليًا وهو التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفاءات فما المقصود بهذه المقاربة ؟ وما خصائ ص وخلفيات هذا التدريس؟ وكيف يتم تعليم نشاط القواعد في ضوء هذا التدريس ؟ .

[1] – علي أوحيدة ، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ص98 ،99 .

رابعاً- تعليمية نشاط القواعد في التدريس بالكفاءات :

1- **المقاربة بالكفاءات *lapproch par compétence***

تتكون المقاربة بالكفاءات من مصطلحين هما:

أ- المقاربـــــــــــــــــــة L' ***approche***:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجا ز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعَّال ، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والنظريات البيداغوجية [1]، ويمكن تمثيل هذا المفهوم بالشكل التالي :

تصـــــــور+ خطـــــة + عــوامــل = أداء فعـــــــــــــــــــال ومردود مناسب

فالهدف من المقاربة هو تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب.

ب - الكفـــــــــــــــــــاءة:

تعني التصرف إزاء مشكلة تفاعلية استناداً إلى قدرات انبنت من تقاطع معارف ومهارات، وخبرات متراكمة؛ فالكفاءة ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ وإنَّما جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية [2]، وإلى جانب هذا المصطلح نجد مصطلحًا آخر يتداخل معه كثيرا وهو مصطلح الكفاية، حيث يرى البعض أنَّهما مترادفين، والحقيقة أن هناك فروقاً دقيقة بين المصطلحين رغم اشتراكهما في القدرة « فالكفاية أبلغ وأوسع، وأشمل، وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية ، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف، والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف(من جهد، ومال، ووقت)، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معًا في مجال التعليم، بينما الكفاءة تُعنى بالجانب الكمي* » [3] .

---

[1] – ينظر، حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،دط، 2005م، ص 11 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه ، ص11.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء) ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص29 .

*الكفاءة تُعنى بالجانب الكمي؛ لأنها تعرف من الناحية الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة

فالمقاربة بالكفاءات* هي « بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك، فهي اختيار منهجي يُمكِّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة »[1]؛ فالتدريس بالكفاءات منهاجاً للتعلُّم curriculum وليس برنامجاً programme للتعليم، ويتميز هذا التدريس بالدينامية؛ فهو يفسح المجال واسعًا للممارسة التعليمية؛ إذ يعتبر التعلم ممارسة، واشتغالاً ذاتياً للمتعلِّم [2].

ونظرًا لما حققته بيداغوجيا الكفاءات من نجاحات باهرة في مجال التكوين المهني فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية وخبرائها، فحذوا حذو التكوين المهني، وجاء هذا كرد فعل على المناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أنْ يتدبر أمره في الحياة العملية [3]، والنجاح الذي حققته بيداغوجيا الكفاءات يعود إلى خصائصها التي نذكر منها:

1- تفريد التعليم: تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين

2- قياس الأداء بتقويم السلوكات بدلاً من المعارف الصَرْفَة، والنظرية .

3- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعليم، وتقويم الأداء

4- دمج المعلومات لتنمية كفاءات، أوحل إشكاليات في وضعيات مختلفة

5- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتسبة)؛ فالمقاربة بالكفاءات استدعت التحول :

* بداية ظهور هذا المفهوم تحديداً كان سنة 1968م، في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم. وتجدر الإشارة إلى أنَّ التربية القائمة على الكفاءات مستمدة من جذور نظرية المعرفة ومتأثرة وبقوة من تطورها ونلمس أسسها النظرية في أعمال جون ديوي، و بياجيه، و برونر، وتشومسكي.

[1] – حاجي فريد، المرجع السابق، ص 11 .

[2] – ينظر،المرجع نفسه ، ص 44 .

[3] – ينظر، محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى ،الجزائر، دط،2002 م ص10 ،11 .

1- من الاستناد إلى مبادئ السلوكية في التعلُّم إلى النظريات البنائية* والعمليات المعرفية النمائية

2- من الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم إلى الممارسات التي تؤكد أنَّ المتعلِّم كائن حيٌّ نشط مفكِّر [1] .

كما تتميز بتصورات مغايرة فيما يتعلق بعناصر العملية التعليمية كتصورها للتعلُّم، وللمعلِّم، والمتعلِّم، والتقويم. ويمكن أن نُورد الجدول التالي للمقارنة بين نموذج التدريس بالكفاءات ونموذج التدريس بالأهداف:

نموذج التدريس بالأهداف	نموذج التدريس بالكفاءات [2]
المـــزايا:	***المـــزايا:***
1- وضع المتعلِّم في مركز فعل التعليم، التعلُّم .	1- وضع المتعلِّم في مركز التعليم، التعلُّم .
2- تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة.	2- التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ.
3- تسهيل اختيار الأنشطة، والوسائ ل التي يجب استغلالها.	3- الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية
4- تحديد معايير واضحة لتقويم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات ..	4- التميَز ببعد اجتماعي (إعداد الفرد للحياة).
	5- تجنيد مجموعة من المكتسبات

[1] - ينظر، المرجع السابق، ص12 .

[2] - ينظر، المرجع نفسه ، ص 18

* تعد النظرية البنائية، والنظرية الاجتماعية التفاعلية من الأطر المرجعية لبيداغوجيا الكفاءات، وتنطلق البنائية من حيث إنَّ المتعلِّم يبني معارفه بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية (ينظر، وليم عبيد، استراتيجيات التعليم والتعلُّم في سياق ثقافة الجودة –أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1، 2009 م ،87 ،90) .

أما النظرية الاجتماعية التفاعلية فترى أنَّ الفرد هو الذي يبني معارف جديدة، ويعدل معارفه القديمة عن طريق التفاعل مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي وهذا يعني أنَّ الفرد لا يمكن أنْ يتعلَّم إلاَّ ضمن وضعية (العربي اسليماني ،الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ص59).

النقـــائص:	المدمجة وليست المتراكمة .
1- صعوبة صياغة كل الأهداف .	***النقـــائص:***
2- تفتيت وتجزئة الأهداف.	1-الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية) .
3- الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي .	2- التوجه نحو احترافية فعل التعليم – التعلُّم .
4- النقص في التنسيق بين المواد .	3- الصعوبة في مقيسة التقويم .
5- تقليص مبادرة كل من المعلِّم والمتعلِّم.	4- تعذر بناء وضعيات تعلَمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية .

فنموذج التدريس بالكفاءات جاء لتغطية النقائص التي وجدت في نموذج التدريس بالأهداف، « فلا يوجد قطيعة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات بل يوجد بينهما في آن واحد انفصال واستمرار »[1]، ورغم المميزات التي يتسم بها التدريس بالكفاءات إلاَّ أنَّه لا يخلو من نقائص، والتي نذكر منها: نقص الوسائل، والعدد الهائل للطلبة في غُرف القسم إضافة إلى وضع المعلِّم المتدنِي، فالتجديد لا بدَّ أَنْ يكون شاملاً للوصول إلى نتائج قيِّمة تمس جميع عناصر العملية التعليمية؛ لأجل ذلك اِسْتَخْدَمَ التدريس بالكفاءات عدة أساليب لتحسين التعليم، والحصول على مخرجات ذات كفاءة، ومن بين تلك الأساليب نذكر: المقاربة الإدماجية، والمقاربة النصية، واعتماد نشاط التقييم التكويني؛ وللتوضيح أكثر نسلَط الضوء على المراحل والخطوات المتبعة في تعليمية نشاط القواعد لهذا النموذج.

2- مراحل تعليمية نشاط القواعد:

تقوم تعليمية نشاط القواعد – الظواهر اللغوية – على المقاربة النصية في ضوء التدريس بالكفاءات، حيث تكون الدروس مقسَّمة على وحدات تضم كل وحدة تعليمية نصًّا هو محور الأنشطة، ومصدرًا لاستخراج الظواهر اللغوية وتدريسها، وهذه الطريقة تجعل من اللغة كلا متآزرًا لا أجزاء متفرقة؛ لذا خصصت وزارة التربية الوطنية كتابًا واحدًا في اللغة العربية

[1] – محمد بن يحيى زكريا، عبَّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006 م، ص67.

يضم جميع أنشطتها، ويتم تدريس نشاط القواعد ضمن البناء اللغوي، ويمكن تلخيص المراحل فيما يلي :

1- العودة إلى النص .

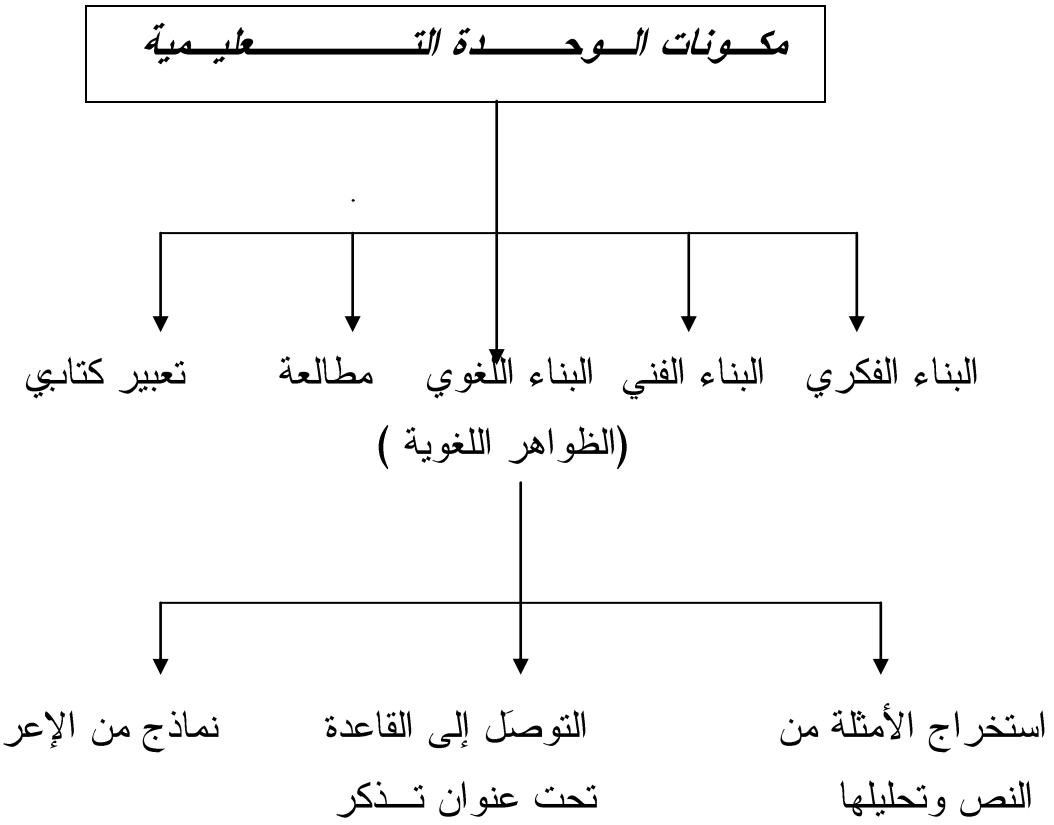
2- شرح وتحليل الأمثلة الواردة في النص .

3- الوصول إلى القاعدة – تذكر –

4- نموذج في الإعراب (تقدم فيه جملة تتضمن الظاهرة اللغوية المدروسة مع إعرابها إعراباً تفصيليا).

5- تطبيقات لترسيخ الظاهرة اللغوية.

بالإضافة إلى اعتماد المقاربة النصية اتسم تعليم نشاط القواعد في ضوء التدريس بالكفاءات بتقديم نموذج للإعراب؛ وذلك لتقريب الفهم، والمخط ط التالي يوضح مكونات الوحدة التعليمية ، ومراحل تعليم نشاط القواعد في هذا النموذج:



بالإضافة إلى ذلك نجد التطبيقات التي توجد في البناء الفني والبناء اللغوي، كما أَنَّ كل ثلاث وحدات تختتم بمشروع، ونشاط الإدماج والتقييم التكويني الذي يتكون من وضعيات مثال ذلك:

الوحـــدات	المشروع	نشاط الإدماج والتقييم التكويني
الوحدة 1: سيارة المستقبل.	إعداد عريضة تدعو إلى الكفِّ عن استغلال الأطفال.	يتكوَّنُ في الغالب من وضعيتين كل وضعية تركِّز على نص تدور حوله جميع الأسئلة لترسيخ ما قدم سابقاً.
الوحدة 2: المدنية الحديثة.		
الوحدة 3: لا تقهروا الأطفال .		

ونقدم النموذج التالي لنبين خطوات ومراحل تعليم نشاط القواعد:

الوحـــدة 8:

عنوان النص: ***السكـــري***

البناء اللغوي : ***الجملة الواقعـــة مفعولا به***

نشير إلى أنَّ العنوان لا يتم ذكره في البداية بل يتوصل إليه في القاعدة ، مما يساعد المتعلِّم لمحاولة اكتشافه، وهذا ما يؤدي إلى ترسيخه، ولقد جاء تناول هذا النشاط كالتالي :

– تأمّل الجملة الآتية ***بعد العودة إلى النص*** :

"وقد لا يكتشف المصاب أنَّه يعاني من مرض السكري "

إنَّها جملة فعلية مبدوءة بفعل متعدٍّ (يكتشف) الذي فاعله (المصاب)، والفع ل المتعدي يتطلب مفعولاً به لتمام معناه. ستلاحظ أنَّ المفعول به ليس لفظاً واحداً، بـل هو جملة مؤلفة من: اسم إنَّ وخبرها، هذه الجملة الاسمية يمكن تعويضها بمصدر صريح (المعاناة)؛ فهذه إذن جملة مركبة اشتملت على جملة أصلية فعلها(يكتشف)، وجملة اسمية فرعية (أنَّه يعاني...) قامت مقام المفعول به للجملة الأصلية.

وهل تأتي الجملة الفرعية الواقعة مفعولاً به فعلية ؟

تأمَّل الجملة الآتية:" يريد المريض أن يأخذ الدواء"، تلاح ظ أن الجملة الفرعية (أن يأخذ الدواء) فعلية قامت مقام المفعول به للفعل المتعدِّي(يريد).

وبعد هذا التحليل للأمثلة يتوصل التلميذ إلى القاعدة، والتي جاءت بالشكل :[1]

تذكـــــــــــــر :

تقع الجملة الفرعية في الجملة الفعلية المركبة مفعولاً به إذا كان فعلها متعدِّيا وتكون اسمية أو فعلية.

**** نمـــــــــــوذج في الإعـــراب:***

لقد اعتمد النموذج الإعرابي على المقاربة النصية أيضاً، إذ أخذ من نص القراءة وجاء كالآتي :

– كيف نعرب الجملة الفرعية في الجملة الآتية :".....لا يدرون أنَّهم مصابون بمرض السكري " ؟

الجملة الفرعية هي:" أنَّهم مصابون بمرض السكري " وهي جملة اسمية مصدرية في محل نصب مفعول به .

****التطـــبيقات:***

جاءت التطبيقات بالاعتماد على نص جديد مأخوذ من مجلة الوقائع، مايو 2004م، ويتطرق إلى موضوع (أنفلونزا الطيور)، حيث يلتقي هذا النص مع النص السابق في تناول مجال واحد وهو أمراض العصر، وجاءت أسئلة الظواهر اللغوية كما يلي :

1– استخرج من النص الجمل التي قامت مقام المفعول به.

2– حوِّل تلك الجمل إلى جمل بسيطة.

3– حوِّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جملٍ :

– يتمنَى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء .

– أرى تحسن حالتك الصحية.

[1]– ينظر، الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام ، مصباح بو مصباح ، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، تصميم وتركيب ، بو بكري نوال ، ص 74 ،75 .

- يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم .
- حاول العالم نجدة قارة آسيا في مصابها [1].

من خلال ما تقدَّم يمكن رصد عدَّة ملاحظات أهمُّها:

1- اعتماد المقاربة النصية في استخراج القاعدة، وفي نموذج الإعراب

2- عدم ذكر عنوان النص؛ بل يتوصل إليه من خلال تحليل الأمثلة والتوصل إلى القاعدة .

3- اعتماد المقاربة النصية في التطبيقات، وذل ك بالإتيان بنصوص جديدة تصب في مجال واحد مع النصوص السابقة.

4- كما يعتمد نشاط التقييم التكويني على نصوص يستخرج منها أسئلة تتناول الجوانب الآتية:

- البنـــــاء الفــكري.
- البنـــاء الفـــــنَي .
- البنـــاء اللـــغوي.

يتضح مما سبق أنَّ تعليمية نشاط القواعد على ضوء التدريس بالكفاءات تقوم على المقاربة النصية فما مفهومها ؟ ومتى نشأت ؟ وما هي مبادؤها ؟

تعد المقاربة بالكفاءات مقاربة شمولية تضم عددًا من المقاربات أهمها: المقاربة بالمشروع، المقاربة الإدماجية، المقاربة النصية، هذه الأخيرة التي جعلت اللغة العربية كلاًّ متكاملاً، واستثمرت مفاهيم لسانيات النص، كلُّ ذلك بهدف الوصول بالمتعلِّم إلى استغلال مكتسباته، وتوظيفها في وضعيات مختلفة، ولتتضح دلالة المصطلح لا بدَّ من التطرق إلى تعريفها.

[1] - ينظر، المرجع السابق، ص 76 .

III – ماهيـــة المقاربـــة النصيـــة :

أولاً- تعريـــــــف المقاربـــــة النصيـــة:

1- لـــــغة :« يرجع مدلول المقاربة إلى الدنوِّ والاقتراب مع السداد وملامسة الحق فيقال : تقارب الزرع إذا دنا إدراكه ، وقارب الشيء داناه وتقارب الشيئان تدانيا »[1] .

و القُرَاب: مقاربة الشئ: تقول معه ألف درهم ،أو قراب ذلك،والاقتراب،الدُنُوُّ،والتقرُّب:التَدَنِّي والتواصل بحقٍّ أو قرابةٍ [2]

أما تعريف المقاربة اصطلاحاً فقد تم التطرق إليه سابقاً.

وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأنَّ هذه الملازمة تعني الدُنوَّ من النص والصدق في التعاطي معه بعيداً عن الحكم المسبق عليه.

2- اصطـــــــــــلاحًا : تختلف دلالة مصطلح المقاربة النصية باختلاف المجال الذي تستعمل فيه،« حيث نجد لها معنيين » [3] ، فما هما هذان المعنيان؟ وما الفرق بينهما ؟

أ-المعنى الأول: يمكن أن نطلق عليه المعنى البيداغوجي، ويرتبط ببناء مناهج اللغة، وتدريس أنشطتها المختلفة ، والمقاربة النصية في هذا المجال تعني :

« اتخاذ النص محورًا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية ، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات؛ فهم المقروء والمسموع، التعبير الشفوي والكتابي؛ لأَنَّ النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها » [4]

---

[1] – ابن منظور ، لسان العرب، مادة قرب، 5/ 222.

[2] – ينظر، الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق، عبد الحميد هنداوي، باب القاف، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 4/ 370.

[3] – الطاهر مرابعي، المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي http: // www.ahewar.org 20 أفريل 2010 م، 04 :10

[4] – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003م، ص 8.

ويتم هذا «حسب ما يمليه المنهاج والتوزيع الشهري والأسبوعي » [1] ، نستنتج من خلال هذا التعريف ما يلي :

* اعتبار النص الوحدة الأساسية للتعليم ، وبالتالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص

* دور عامل الزمن في التدريس بالمقاربة النصية؛ إذ أنَّها تتطلب وقتاً بخلاف التدريس بالأمثلة، أو النماذج .

ب-المعنى الثاني :

يتجلى هذا المعنى في عرف الاستعمال النصوصي اللغوي، حيث نجد المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية للنص، أو لسانيات النص، أو نحو النص، والمقصود بنحو النص « تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها بل التي يُدرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها، أو نقرأها، أو ننتجها »[2] ويعرِّفه صبحي إبراهيم الفقي بدقَّةٍ أكثر إذ يقول :

« هو ذلك الفرع من فروع علم اللغة، الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها: الترابط النصي، أو التماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة ، أو المرجعية référence وأنواعها، والسياق النصي tesctual contesct، ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)، وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء» [3].

يتضمن هذان التعريفان مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تستند عليها المقاربة النصية أهمها :

- التماسك ووسائله وأنواعه .
- الإحالة أو المرجعية وأنواعها .
- السياق النصي ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل) .

---

[1] - مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية، 2005 م، ص 13.

[2] – مديرية التعليم المتوسط، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص39 .

[3] – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ص 36.

- أنماط النصوص .
- إنتاج النصوص .
- النص المكتوب والنص المنطوق.

هذا بالإضافة إلى مفاهيم أخرى سنتناولها بالتفصيل لاحقًا.

ج-العـــــلاقة بيــن المعـنييـــــن :

وجود معنيين للمقاربة النصية لا يعني تناقضاً، أو تشابهاً، بل يمكن القول أنَّ المعنيين متكاملين، فالمعنى الأول لا يقوم إلاَّ على مفاهيم ومبادئ المعنى الثاني، حيث يمكن أن نعتبر المعنى الأول جانبًا تطبيقيًا للمعنى الثاني الذي يمثل الجانب النظري.

3 - المقاربـــــة النصيــة وتداخــل المصطلحـــــات:

أ- المقاربة النصية والمدخل التكاملي :

قبل التطرق إلى مفهوم المدخل التكاملي لا بد من تعريف المدخل.

- تعريف المدخل :(Approach):

يستخدم في بعض الأدبيات العربية بمسمى "مقاربة "، ويقصد بالمدخل اصطلاحاً « كيفية تنظيم المحتوى أو المضمون لدرس أو وحدة أو مقرر، و قد يكون الم دخل تكامليًا أو بيئيًا، أو مدخل بنى كبرى، أو مدخل منظومي» [1] ، و سيكون الحديث هنا عن المدخل التكاملي و علاقته بالمقاربة النصية.

- المدخل التكاملي :

يعد المدخل التكاملي من أهمّ الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربية بدأ الت بشي به منذ بداية القرن العشرين، « ويعني النظر إلى فروع اللغة العربية على أنّها وحدة متكاملة وهذا يعني :

1- الربط بين فروع اللغة جميعا.

2 - الربط بين منهج اللغة العربية ومناهج المواد الأخرى.

3- التوازن في النظرة إلى جميع مهارات اللغة، وعدم تقديم بعضها على بعض »[2] .

---

[1] – وليم عبيد ،استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، ط1، 2009 م، ص25 .

[2] – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2008 م، ص 84.

وفكرة التكامل في اللغة العربية فكرة قديمة أدركها علماؤنا القدماء، وتجلت هذه الفكرة عندهم في جانبين اثنين هما :

*** الكتابة :**

نجد من القدامى الذين سلكوا هذا المسلك في كتاباتهم«الجاحظ في كتابه (البيان والتبيين)، وأبالعباس المبرد في كتابه (الكامل)، وأبا علي القالي في كتابه (الأمالي)، ومن المحدثين الذين سلكوا هذا المسلك الشيخ حسن المرصفي صاحب (بغية الأمل والوسيلة الأدبية) والشيخ حمزة فتح الله صاحب (المواهب الفتحية) »[1]، فلقد جاءت مؤلفاتهم شاملة لمختلف فروع اللغة، فكانت متنوعة المحتوى؛ حيث نجد فيها الصرف، النحو، الشعر، النثر، الحِكَم، الأمثال، التفسير، أي كانت لهم نظرة موحدة للغة العربية ، والمطلِّع على مقدمات الكتب يكتشف ذلك، ومثال ذلك قول المبرد في مقدمة كتابه: هذا كتاب ألَّفناه، يجمع ضروباً من الآداب، مابين كلام منثور، وشعرٍ مرصوف، ومثل سائر، وموعظة بالغة، واختيار من خطبة شريفة، ورسالة بليغة، والنيَّة فيه أن نفسر كلَّ ما وقع في هذا الكتاب من كلام غريب، أو معنى مستغلق، وأن نشرح ما يعرضُ فيه من الإعراب شرحاً شافياً حتى يكون هذا الكتاب بنفسه مكتفياً وعن أن يرجع إلى أحدٍ في تفسيره مستغنياً [2] ، إلاَّ أنَّ صفة الكمال تبقى بعيدة عن أعمال البشر مهما بلغت من الجودة .

*** تعليم اللغة :**

تفطن العلماء العرب إلى هذه الفكرة منذ العصر العباسي «حيث كان العلماء يدرّسون تلاميذهم في حلقات المساجد جميع الفنون اللّغوية من خلال النصوص القرآنية، والقصائد الشعرية، والخطب، والرسائل وغيرها»[3]، ولأهمية هذه الفكرة وجب الاقتداء بعلمائنا القدماء، والرجوع إلى تدريس جميع فروع اللغة من خلال النصوص .

---

[1] – سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط1، 2002 م، ص22 .

[2] – ينظر، المبرد(أبي العباس محمد بن يزيد)، الكامل ،علق عليه، محمد أبو الفضل إبراهيم ، ج1، المكتبة العصرية للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1،1997م، مقدمة الكتاب.

[3] – سعيد محمد مراد، المرجع نفسه، ص22

***العلاقة بين المقاربة النصية و المدخل التكاملي:**

بمقارنة تعريف المقاربة النصية المقدم سابقًا، و تعريف المدخل التكاملي يتبين أن هناك علاقة تشابه بينهما، إلا أنَّ « المدخل التكاملي يكون عامًا أي بين المواد الدراسية؛ وهذا التكامل هامٌ وواجبٌ، ويكون خاصًّا أي بين فروع المادة الواحدة؛ وهذا أهمُّ وأوجبُ » [1] فالتكامل بين فروع المادة الواحدة يمكن أن نطلق عليه تسمية المقاربة النصية ؛ وذلك باعتماد نصاً واحدًا تدور حوله جلَّ الدراسات اللّغوية الأخرى

ب- المقاربة النصية ونظرية الوحدة:

لقد ظهرت الوحدات الدراسية كحلقة من حلقات تطوير مناهج المواد الدراسية ؛ ومعنى ذلك أنَّه يمكننا القول « بأنّ الوحدات الدراسية هي في حقيقة الأمر أحدث صورة من الصور المتطورة لمنهج المواد » [2]، ونظرية الوحدة في تعليم اللّغة تقوم على أنَّ اللُّغة كيانٌ واحدٌ لا يجوز تقسيمه إلى فروع ، وما دامت اللّغة كياناً فلا يجب أن تفرد حصةً لكلِّ فرع من فروع اللّغة في جدول الدروس الأسبوعي، ومن الجدير بالذكر أنَّ « الداعين إلى اتباع نظرية الوحدة في تدريس العربية يدعون إلى عدم الاقتصار على الكتاب المقرر إنَّما يمكن الاستعانة بنصوص خارجية » [3]. ويتأسس هذا الاتجاه على « طبيعة وظيفة اللغة وكونها وسيلة اتصال» [4] .

- مظاهر نظرية الوحدة في مناهج اللغة العربية :

تتجلى نظرية الوحدة في مناهج اللغة العربية بمظهرين اثنين هما:

1- وجود كتاب واحد للُّغة العربية يضمُّ جميع فروعها.

2- اعتماد المقاربة النصية أي اعتبار نقطة البداية هي النص.

من هنا يتبين وجود صلة بين المقاربة النصية، ونظرية الوحدة ففيم تتمثل هذه العلاقة؟

---

[1] – المرجع السابق، ص21 .

[2] – حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2005 م، ص264.

[3] – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص91.

[4] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن ، ط1،2006م، ص 176.

***العلاقة بين نظرية الوحدة والمقاربة النصية :**

إن العلاقة بين نظرية الوحدة والمقاربة النصية من خلال ما تقدم هي علاقة تداخل؛ إذ يقوم تطبيق نظرية الوحدة على المقاربة النصية، وإلى هذا أشار سعيد مراد إذ يقول: « ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللُّغة العربية يتخذ الموضوع أو النص محورًا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية» [1]، ويتجلى ذلك في كتب اللُّغة العربية للمراحل التعليمية المختلفة ؛ إذ أنَّها تقوم على نظرية الوحدة فهي تضمُ عددًا من الوحدات التعليمية، وكلُّ وحدةٍ تعتمد المقاربة النصية، فالنص هو نقطة البداية وهو نقطة النهاية، وقد رجح سعيد محمد مراد استخدام (***طريقة النص)*** بد ل ***(طريقة الوحدة)***إذ يقول:

« من المستحسن استخدام عبارة (طريقة النّص) لتدريس اللّغة العربية بدلاً من (طريقة الوحدة)؛ لأنّ النّص يمثل الواقع اللُّغوي المتكامل سابقًا، وحاضرًا، ولاحقًا بينما كلمة (الوحدة) تحمل في مضمونها الأجزاء التي توحدت، كما تحمل في ثناياها احتمال التفكك ثانية » [2].

من خلال ما تقدم يتضح أن هناك تداخلا بين المصطلحات التالية:

نظرية الوحدة، والمدخل التكاملي، والمقاربة النصية، كما ترتبط هذه المصطلحات بمصطلحات أخرى اعتبرها ***وليم عبيد*** ذات أخوّة دلالية إذ يقول :

« إذا اعتبرنا (الطريقة) و (المدخل) و(الأسلوب) أخوات للإستراتيجية فهذه أخوّة دلالية semantic أي من حيث المعنى » [3]. مع وجود خصائص معينة لكلِّ مصطلح تجعله يتمايز عن المصطلح الآخر حتى ولو اشترك معه في الدلالة فكلّ اختلاف في المبنى يؤدي إلى اختلاف في المعنى مع التأكيد على أَنَّ العبرة ليست بالمسميات بل بالممارسة الفعلية.

***ثانياً- جذور المقاربـــــة النصيـــــة :**

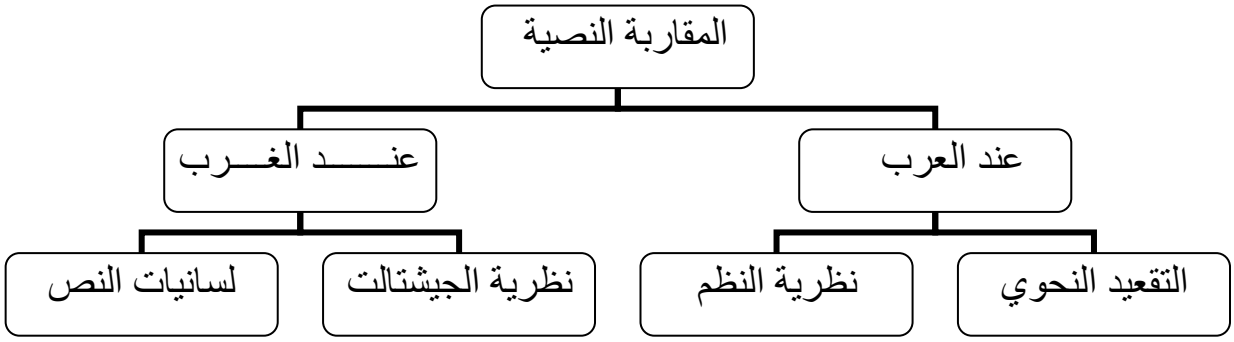
رغم ارتباط المقاربة النصية بعلم اللغة النصي الذي يعد اتجاهًا حديثًا في الدراسات اللغوية، إلاَّ أنَّ بداياتها كانت قبل ذلك بزمن طويل؛ حيث يمكننا القول أنَّها وجدت كآلية منذ

[1] – سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، ص23.

[2] – المرجع نفسه ، ص25 .

[3] – وليم عبيد ، استراتيجيات التعليم والتعلم ، ص26 .

نشأة الدراسات اللغوية، وتجلت في جانبين : جانب التعليم ، وجانب الاستعمال النصوصي اللغوي، والمخطط التالي يوضح ذلك:



1- المقاربة النصية عند العرب :

أ- التقعيـد النحوي:

إنَّ الغاية من نشأة النحو، ووضع القواعد هي حفظ اللسان العربي من اللحن، وتعليم اللغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين بها، فجاء التقعيد النحوي الذي يعني : « الاستغناء بالكلام في الحكم الشامل وهو القاعدة عن الكلام في أحكام المفردات كل منها على حدة »[1]

ولقد كان المنطلق الأول للنحاة استقراء كلام العرب الفصيح، وتم ذلك عن طريق اتباع خطوتين :

-***الخطوة الأولى:*** حسية لا تتجاوز النقل والاستقراء اللذين أجراهما النحوي على المسموع، وفي هذه الخطوة وضعت شروط لهذا المنقول الصحيح الذي ينبغي أن يكون بالغًا حد الكثرة حتى يصلح الاعتماد عليه [2]، كما وضعت شروط زمانية، ومكانية، وشروط تتعلق بالناقل نفسه، والمنقول إليه.

- ***الخطوة الثانية :*** التجريد؛ وهو استخراج المعقول من المحسوس، واتجه النحاة في ذلك ثلاث وجهات :

1- « استصحاب حال.

2- القياس .

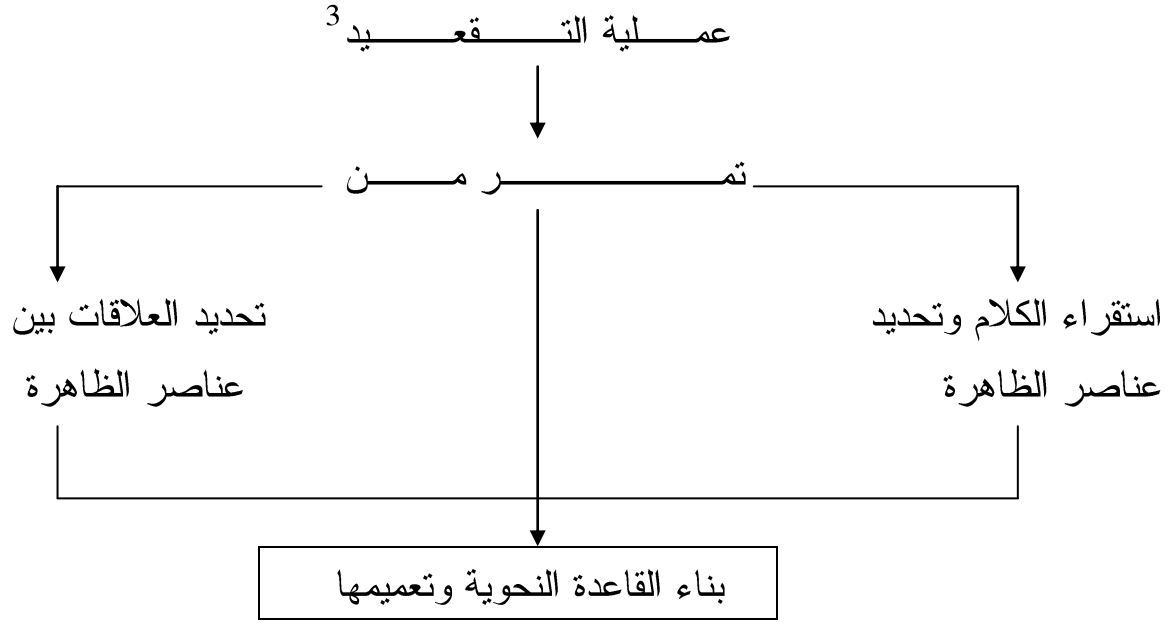
[1] – تمام حسان، الأصول (دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب ،النحو ، فقه اللغة ،البلاغة) ، عالم الكتب ، القاهرة ، دط ، 2000 م ، ص 60 .

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص 61

3- قواعد التوجيه »[1] .

وتسبق هذه الخطوة عملية التصنيف التي تبدأ بمعرفة العلاقات بين المفردات التي تنقسم إلى

نوعين :علاقات وفاقية، وعلاقات خلافية ، ومعنى هذا« أن التصنيف خطوة إلى التجريد»[2] من خلال ما تقدم يمكن تمثيل خطوات عملية التقعيد النحوي بالمخطط التالي:



إنَّ المصدر الأساسي للتقعيد النحوي هي النصوص؛ لذلك « فالنحو في أصله وغايته هو علم النصوص إنَّهُ بها ولها»[4] ، فمن خلال تلك النصوص تستخرج القواعد، وعن طريق تلك القواعد تثبت صحة النصوص، ونشير إلى أنَّ هناك عدة قضايا تكشف عن منهج النحاة في التعامل مع النصوص أهمها :

[1]– المرجع نفسه ، ص62

[2] – المرجع السابق، ص 54

[3] – السعيد شنوقة، دراسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو، عالم الكتب، القاهرة، ط1،2009 م، ص34 .

[4] – محمد عيد ،الاستشهاد والاحتجاج باللغة ، ص212 .

1- تحديد النصوص:

تنوعت النصوص التي اعتمد عليها اللغويــون، التي تعد من أصول اللغة وفي مقدمة هذه النصوص القرآن الكريم، لقد اتفق العلماء على أنَّه في أعلى درجات الفصاحة، وجعلوه المرجع الأول فيها وقاسو ا كل كلام عليه، كما اتفقوا على الاحتجاج به وبقراءاته إذا توافــرت فيهـــا شروط ثلاثة:

1- صحة السند بها إلى الرسول.

2- موافقة العربية ولو احتمالاً .

3- موافقــة الرســم العثماني [1].

وبعد القرآن الكريم يأتي الحديث النبوي الشريف الذي يعد حجة في اللغة إذا ثبت أنَّه لفظ النبي نفسه، ولا يتقدمه في باب الاحتجاج في هذا الحــال إلاَّ القرآن الكريـــم، والواقع أنَّ النحاة الأوائل عزفوا عن الاستشهاد بالحديث في تقعيد القواعد مراعـــاة للدقة والتحري إلاَّ أنَّ هــذا السبب قــد زال لأنَّ العلماء المحــدثين قد صححوا كثيراً مــن الأحاديث وهي معروفة المصادر، ولقد قرر المجمع بالقاهــرة الاحتجاج بالحـــديث الشريف حيث جاء في قراراته (1962م، 1932م) أن لا يحتج في العربية بحديث لا يوجد في الكتب المدونة كالكتب الصحاح الست فما قبلها[2].

إضافة للقرآن الكريم والحديث الشريف يأتي كلام العرب من شعــر ونثــر،حيث وضع النحاة شروطاً زمانية ومكانية لتحديد النصوص التي تعد مادة دراستهم، « وكانت فكرة السليقة وراء تحديدهم للنصوص التي تناولوها بالدرس، وبنوا عليه ا القواعد كما كانت السبب فيما استلزمه هذا التحديد من إطار زماني ومكاني معًا»[3]

فحدود الفترة التي يحتج بلغتها بثلاثة قرون منها 150 قبل الإسلام و150 بعده، أما حدود المكان فقد نظر اللغويون إليه على أساس مبدأ التأثير والتأثر؛ أو التغيير [4]، فالأصالة صفة ثمينة يبحث عنها النحاة في مادة دراستهم، ومن أجل تحديد هذه الأصالة كانوا حين يقابلون

---

[1] – ينظر، محمد خان، مدخل إلى أصول النحو ، دارالهدى ،عين مليلة ،الجزائر، دط، دت، ص 7 ،8 .

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص 17 ،20 .

[3] – علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب ،القاهرة، دط، دت ، ص220 .

[4] – ينظر، محمد خان، المرجع نفسه، ص8، 9 .

الأعراب في الحضر يأخذونهم مأخذ الاحتياط والحذر، فيعدون لهم اختبارات ذكية يتحققون من بداوتهم ومدى محافظتهم [1].

يتبين مما سبق أنَّ اللغويين اتفقوا على تحديد النصوص، ولكنَّهم اختلفوا في الأخذ بالنصوص المخالفة للقواعد، فكيف كانت مواقفهم ؟.

2- مواقف النحاة من النصوص المخالفة للقواعد:

تباينت مواقف النحاة من النصوص المخالفة للقواعد في عصر الاستشهاد، وفي عصر ما بعد الاستشهاد، وقبل أن نعرض لهذا التباين نشير إلى أنَّ « فكرة عصر الاستشهاد تعني قصر الاحتجاج على نصوص مرحلة زمنية معينة لا تتجاوزها» [2].

**** مواقف النحاة من النصوص المخالفة للقواعد في عصر الاستشهاد :***

نجد في هذه المواقف اتجاهين :

الاتجـــاه الأول: رفض النصوص التي تخالف ما يضعونه من قواعد، ويفرضون ه من أحكام.

الاتجاه الثانـي : يذهب أصحابه في الغالب إلى قبول كل النصوص المروية والمسموع ة، سواء أوافقت القواعد التي يقررونها، أم لم توافقها؛ فجاءت المحاولات الأولى لتأويل النصوص حتى تلتقي مع القواعد المتبعة ، وتفي بما تتطلبها من أحكام [3] .

هذا بالنسبة إلى عصر الاستشهاد أما في عصر ما بعد الاستشهاد فالمواقف مختلفة.

**** مواقف النحاة من النصوص المخالفة للقواعد في عصر ما بعد الاستشهاد.***

إنَّ ما ميز مواقف النحاة في عصر ما بعد الاستشهاد فيختلف عما سبقه؛ لكون النحاة خرجوا من الموقف الذي يهدف إلى تصحيح النصوص لتتلاءم مع القواعد إلى موقف جديد هو التوسع في قبول النصوص المنسوبة إلى عصر الاستشهاد، واعتبار هده النصوص ذاتها روافد ينبغي استغلالها، ومن هنا فإنَّ التعديل الذي حدث في مواقف النحاة كان ذا شقين [4] .

الأول : يتعلق بالنصوص المقبولة وهو قبول النحاة "كل " النصوص المنسوبة إلى عصر الاستشهاد والاعتراف بها أصلا للقواعد وأساساً من أسس الاحتجاج.

---

[1] – ينظر، محمد عيد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة ، ص212 ،214 .

[2] – علي أبو المكارم،أصول التفكير النحوي ، ص221 .

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص226، 227.

[4] _ ينظر، المرجع نفسه، ص228.

الثاني: يتصل بالنصوص المرفوضة وهي النصوص التي تتضمن ما يخالف القواعد التي تنسب إلى ما بعد عصر الاستشهاد [1] .

لقد كان وراء مواقف النحاة نشوء التأويل الذي يعد « مظهر من مظاهر الالتزام بالنصوص»[2] ، فما هي أهدافه ؟ وما هي الأساليب الذي يستخدمها النحاة في التأويل ؟ وفيم تتجلى مظاهره؟ هذا ما سوف نتطرق إليه .

3- الالتزام بالنصوص :

يعدُّ من بين أهم مظاهر التأويل الذي يعني « تبين النص بصورة تجعله- آخر الأمر – متفقاً مع القواعد المتبعة، ويطلق على الأساليب المختلفة التي تهدف إلى إسباغ صفة الاتساق على العلاقة بين النصوص والقواعد، وصار – كظاهرة نحوية – يعني صب ظواهر اللغة المنافية للقواعد في قوالب هذه القواعد» [3].

إن الالتزام بهذا المعنى يتضمن طرفين أو يمتد على جبهتين :

الأول : الأخذ بالنصوص الموافقة للقواعد

ثانيا : تأويل النصوص المخالفة للقواعد تأويلاً يبعد بها عن التأثير في القواعد ذاتها [4].

حيث كانت الفوارق بين النصوص، وخصائصها من ناحية، وبين القواعد، وما تقتضيه من أحكام من ناحية أخرى سبباً في المحاولات الأولى من التأويل (تأويل النصوص) ثم تغيرت تلك المحاولات كمًّا وكيفًا.

- التغير الكمِّي :

حيث امتدت محاولات التأويل فتحوَّلت إلى منهجٍ متكاملٍ يشمل كلَّ النصوص المخالفة، ثم لم تقف عند النصوص وحدها إذ امتدت إلى القواعد أيضاً [5] .

---

[1] – ينظر، المرجع السابق ، ص228 ، 229 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 233

[3] – المرجع نفسه، ص232

[4] – ينظر، المرجع نفسه ، ص 233

[5] – ينظر، المرجع نفسه، ص229

- ***التغير الكيفي :***

« فلأنَّه لم يعد اجتهاد شخصي مرده إلى ذكاء الأفراد، وإنَّما أصبح له أساليبه العلمية المقننة المحددة لأشكاله وأهدافه جميعًا »[1].

ولقد تحددت أهداف التأويل في البحث النحوي في هدفين أساسيين هما:

أولهما : صحة القواعد

ثانيهما : سلامة النصوص[2]؛ ولتحقيق ذلك استخدم النحاة في التأويل ثلاثة أساليب :

الأسلوب الأول : « ومضمونه ادعاء قصور النصوص كميًا عن الأخذ بها في مجال التقعيد

الأسلوب الثاني: ومفهومه وجود اختلاف نوعي بين النصوص يُقْصِر بعض الظواهر على بعض أنواع منها .

الأسلوب الثالث : يقتضي إعادة صياغة التركيب ليظهر بصورة لايتعارض فيها مع القواعد»[3].

يتضح مما سبق أنَّ النصوص كانت أساس التقنين والتقعيد النحوي، والمادة الأساسية الخام لدراسة النحاة الذين « أجروا استقراء على ما وصل إلى أيديهم من النصوص مستغنين به عن غيره مما لم يصل إليهم فكان ذلك منهم استقراء ناقصاً وهو مطلب العلم المضبوط أو الصناعة»[4] ، ولقد ذكر تمام حسان جملة من خصائص هذا العلم، والتي تميزه عن العلم غير المضبوط وضحها في المخطط التالي :[5]

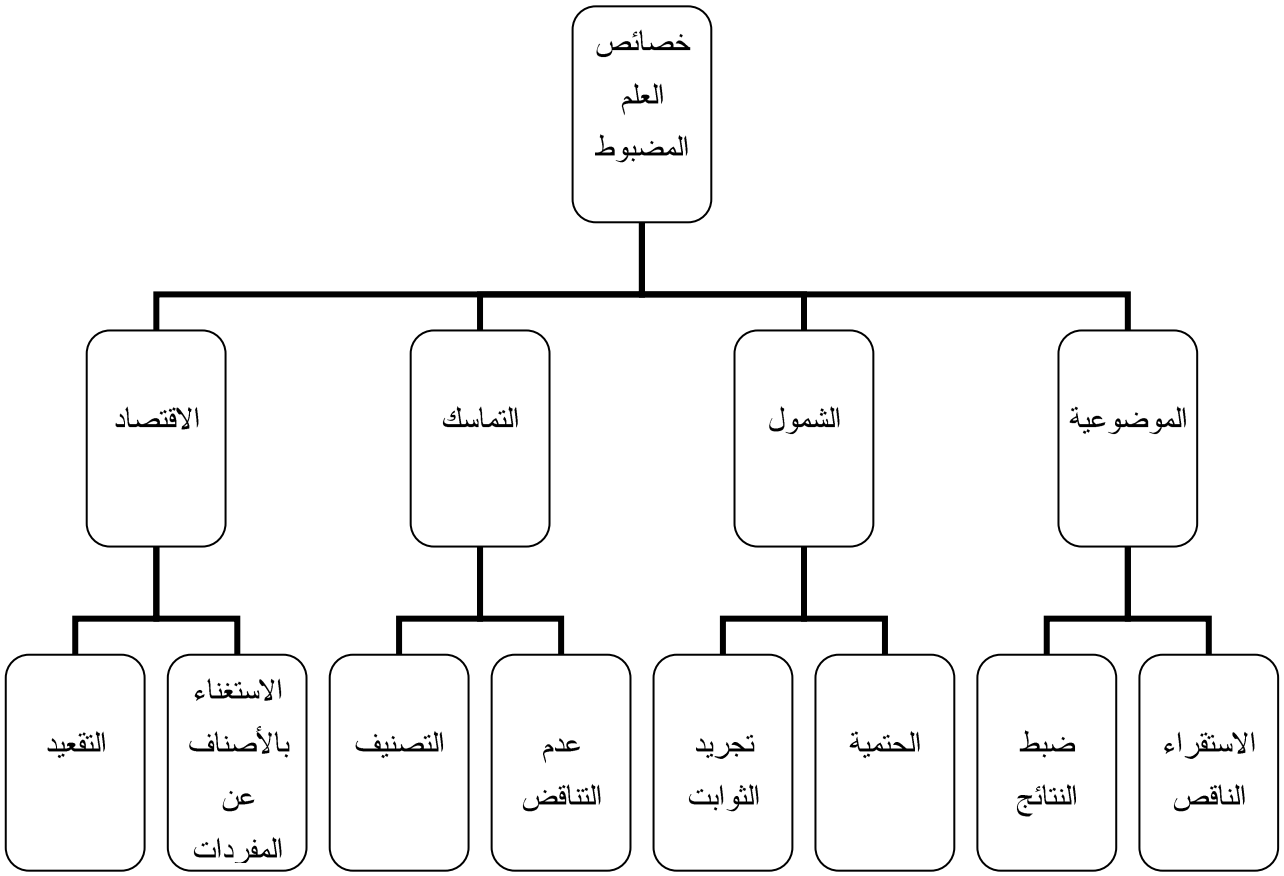
[1] – علي أبو المكارم ، أصول التفكير النحوي، ص 230

[2] – المرجع نفسه ، ص 232.

[3] – المرجع نفسه، ص 233 .

[4] – تمام حسان، الأصول، ص57

[5] – المرجع نفسه ، ص16



« فالنحو صناعة تتصف بجميع مواصفات العلم المضبوط، وبالتالي فهي تُكتسب بالتدريب حتى تصبح ملكة في النفس تَتَمَكَّنُ بالتطبيق المستمر، عكس المعرفة التي تكتسب بمداومة الاطلاع، ويتوقف الوصول إليها بتوقف هذا الاطلاع »[1].

4-المصطلحات الدالة على النصوص اللغوية:

هناك عدة مصطلحات ترتبط بالنصوص اللغوية التي عُدَّتْ المادة الأساسية في الدراسات النحوية، ومن بين أهم هذه المصطلحات، الاستشهاد، الاحتجاج، فكثيراً ما يُستخدم هذين المصطلحين " للدلالة على النصوص اللغوية التي كانت مصدر التقنين والتقعيد "، فما العلاقة بين المصطلحين؟ وهل هناك فرق بينهما ؟

***الاستشهاد:** « ذكر الأدلة النصية المؤكدة للقواعد النحوية التي تنبني عليها هذه القواعد.

[1] – المرجع السابق ، ص61

الاحتجاج: هو الاستدلال على صحة القواعد النحوية مطلقًا، وهذا الإطلاق يشمل كون الأدلة نصوصًا لغويةً أو أصولاً نحوية» [1].

يتضح أنَّ الاستشهاد بالتحديد السابق بعض مدلول الاحتجاج، فالاحتجاج أعمُّ وأشمل من الاستشهاد، وكم ا يرتبط هذان المصطلحان بمصطلح آخر هو التمثيل فما مفهومه ؟ وما علاقته بالمصطلحين؟

***التمثيل:** « شرح القواعد النحوية بذكر أمثلة لغوية توضح هذه القواعد، دون أن تكون هذه الأمثلة المصدر الذ ي انبنت عليه واستحدثت منه تلك القواعد، من هنا يختلف التمثيل عن الاستشهاد كون الاستشهاد مُرَاعى فيه النصوص اللغوية التي بنيت عليها القواعد النحوية» [2]

5- مظاهر قصور العمل النحوي :

رغم الجهد الكبير الذي بذله اللغويون العرب، ورغبتهم المخلصة في خدمة الدين واللغة، وتركيز جهدهم على العمل وليس النظر، إلاَّ أنَّ هذا الجهد أساءت إليه أمور عدة تجلت في مظاهر أهمها:

*** النظرة إلى القواعد :**

حيث اعتبروها أحكامًا نهائيةً صارمةً لا تقبل التطور، بل إنَّ المغالاة في النظرة إلى القواعد وصلت إلى حد القول بأنَّ هذه القواعد تثبت بالعقل لا بالنص، كما وصل بهم الأمر إلى إنكار أنَّ النصوص هي مُعْتَمَد القواعد؛ وذلك نصرة لعلل العقل [3] .

*** التنافس بين العلماء :**

هذا الدافع الذي أدى في كثير من الأحيان إلى "افتعال النصوص وتلمس الشواذ والنوادر خصوصًا مع تأخر الزمن نسبياً بدراسة النحو، وهذا ما يؤدي إلى التشقيق وتنازع الآراء حول القواعد الكلية بناء على بيت يروى، أو عبارة تســمع [4]

إنَّ هذا المظهر أدى إلى بروز مظهر آخر يتمثل في الضعف في الشواهد .

---

[1] – علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي ، ص 219.

[2] – المرجع نفسه ، ص 219

[3] – ينظر، محمد عيد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة ،ص 153، 154.

[4] – ينظر، المرجع نفسه، ص 156 .

6- مظاهر الضعف في الشواهد:

يمكن أن نقول أن غالبية الشواهد المعتمدة لدى النحاة « موثقة وأنَّ جهدهم فيها جهد سليم عمومًا » [1] إلاَّ أنَّ هناك مظاهر ضعف في هذه الشواهد التي اعتمدوها أهمها :

أ – الشواهد المجهولة النسبة :

« لم تنل فكرة جزئية كنسبة النصوص لقائليها الاهتمام والاستقصاء، وإنَّم ا حدثت العناية بذلك حين تأخر الزمن قليلاً، ويعو د انصراف الدارسين في البداية من نسبة الشواهد لقائليها لصعوبة ذلك عليهم» [2] .

ب – الشواهد المصنوعة :

تعتبر هذه الشواهد مما أساء إلى قواعد العربية إساءة بالغة لأنَّها تعد سنداً لتأكيد الآراء والقواعد التي يغلب عليها التفرع عن الظواهر اللغوية العامة .

ج- الشواهد المحرفـــــة:

يمكن أن نقول إنَّ هذه الشواهد المحرفة قد حدثت من الدارسين أحياناً بطريقة عفوية لعدم ضبط ما سمعوه من الرواية، أو حصول اللَّبس والتوهم في فهمها كما يمكن أن يكون هذا التحريف قد حدث بطريقة متعمدة خدمة للقواعد [3]

وبالتالي فتحريف الشواهد يمثل أخطر جانب فقد ترتب عنه تأثيراً في القواعد، حيث بُنِيَّ عليها كثير من الجزيئات والتفريعات مما أسهم في تضخيم كتاب النحو العربي وتعقيده بغير وجه حق .

د – الشواهد التي أسئ فهمها:

« هي تلك الشواهد التي قطعت عن سياقها ثم فهم الجزء الباقي منها فهمًا خاصاً انبنى عليه رأي أو قاعدة ولو ذكرت مع سياقها لما استدل به عليها» [4].

لقد كشفنا فيما سبق عن إحدى صور المقاربة النصية المتمثلة في التقعيد النحوي، وتعرفنا على مذهب النحاة في التعامل مع النصوص، وعن قصور جُهدِهم أحياناً أخر ى،

[1] – محمد عيد، الاستشهاد والاحتجاج باللغة، ص 158.

[2] – المرجع نفسه، ص 158 ، 159..

[3] – ينظر، المرجع نفسه ، ص 171، 172.

[4] – المرجع نفسه، ص 174.

وسنتناول في هذا العنصر صورة أخرى تتمثل في الدراسات التي قام بها عدد من اللغويين الكبار، هذه الدراسات التي تجاوزت حدود الجملة إلى بنية أكبر تتمثل في النص، و نذكر من بين تلك الدراسات: نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني، وحدة القصيدة عند حازم القرطاجي، وتناسب الآيات في برهان الزركشي....، وسيكون التركيز على نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني؛ لعنايتها الفائقةً بالنحو .

ب- نظرية النظم لعبد القـــــاهر الجـــرجانـــــي :

إن دلائل الإعجاز الذي ضمَّ أسس نظرية النظم كان بمثابة جسرٍ يوصل إلى بيا ن إعجاز النص القرآني؛ هذا النص المقدس الذي كان سبب نشوء معظم الدراسات اللغوية فمبدأ عب د القاهر الجرجاني في كتابه هو مبدأ المقاربة النصية أي محاولة الاقتراب من هذا النص القرآني، وبيان إعجازه من خلال نظمه، فكشف من خلال هذه المقاربة عن عدة قضايا أهمها:

1-النظم متوقف على التركيب النحوي :

ربط الجرجاني النظم بالتركيب النحوي إذ يقول في تعريفه للنظم : « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها ، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشئ منها» [1]. فصحة الكلام وفساده يرجع إلى معاني النحو إذ يقول : « فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف بمزية وفضل فيه ، إلاَّ وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد، وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه ووجدته يدخل في أصل من أصوله يتصف بباب من أبوابه » [2].

ولقيمة النحو في نظرية النظم ربط الجرجاني معرفته بمعرفة القرآن الكريم ومعانيه فهو ضرورة لا بد منها لمن أراد أن يتفقه في الدين إذ يقول :

[1] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، ص 50 .

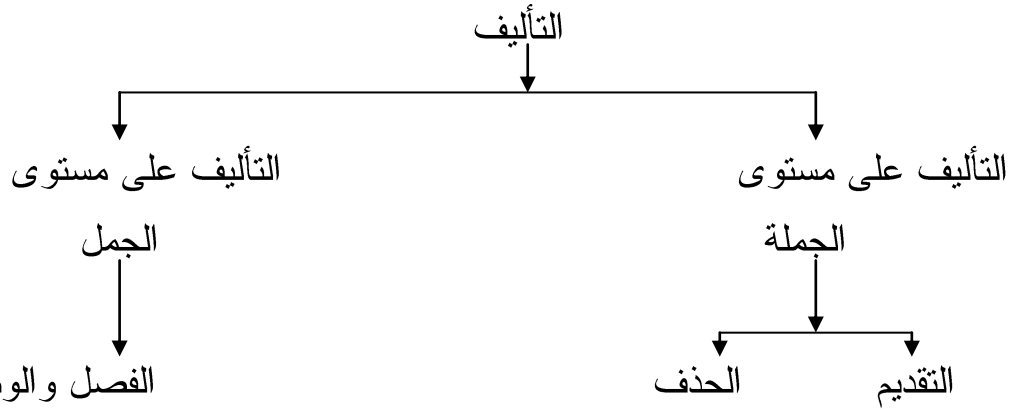
[2] – المرجع نفسه، ص 70.

«وأما زهدهم في النحو واحتقارهم له وإصغارهم أمره، وتهاونهم به فصنيعهم في ذلك أشنع من صنيعهم في الذي تقدم، وأشبه بأن يكون صدا عن كتاب الله ، وعن معرفة معانيه ».[1]

لقد أخرج الجرجاني النحو من النظرة الشكلية إلى نظرة نستطيع أن نقول أنها وظيفية كما تطرق إلى قضية في غاية الأهمية تؤكد وجود جذور للدراسات النصية في التراث اللغوي العربي وهي قضية التأليف على مستوى الجمل ، فكيف تتم وما علاقتها بالتأليف على مستوى الجملة ؟.

2- التأليف على مستوى الجـــمـــــل :

تجاوز الجرجاني في نظريته نحو الجملة إلى نحو النص من خلال حديثه عن التأليف، هذا العنصر المهم الذي تبنى عليه نظرية النظم، ولا يقوم إلاَّ بوجود عنصر آخ ر هو الاختيار، ولقد أشار الجرجاني إلى أن التأليف نوعان يمكن توضيحهما فيما يلي:



والتأليف على مستوى الجمل في نظر الجرجاني « من المرتبة العليا في النظم »[2] ويكون هذا التأليف عن طريق الفصل والوصل، وقد اصطلح البلاغيون على أن « الوصل هو العطف بين الجمل بالواو خاصة، والفص ل هو ترك ذلك العطف » [3] ، وسنبين مواضع الفصل والوصل وفائدتهما في المفرد وفي الجملة.

[1] – المرجع السابق، ص 80.

[2] – ينظر، أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب، القاهرة، د ط، د ت، ص173.

[3]– المرجع نفسه، ص173

أ- فائدة العطف في المفرد و في الجملة :

تختلف فائدة العطف في المفرد عن العطف في الجملة حيث إنَّ: « فائدة العطف في المفرد أن يشرك الثاني في إعراب الأول، وأنَّ ه إذا أشركه في إعرابه فقد أشركه في حكم ذلك الإعراب»[1]

أما بالنسبة إلى الجمل المعطوفة فقد ذكر الجرجاني على أنَّها ضربان :

أولهما : « أن يكون للمعطوف عليها موضع من الإعراب، وإذا كانت كذلك كان حكمها حكم المفرد، إذ لا يكون للجملة موضع من الإعراب حتى تكون واقعة موقع المفرد .

ثانيهما : أن تعطف على الجملة العارية الموضع من الإعراب جملة أخرى كقولك: زيد قائم وعمرو قاعد والعلم حسن والجهل قبيح، لا سبيل لنا إلاَّ أن ندَّعِي أن الواو أشركت الثانية في إعراب قد وجب للأولى بوجه من الوجوه» [2].

بعد التطرق إلى فائدة العطف في المفرد وفائدته في الجملة سنكشف هنا عن مواضع الفصل والوصل

ب- مواضع الفصل : وتكون في موضعين :

أولاً : كمال الانقطاع مع عدم الإيهام :

« لقد أطلق البلاغيون على اجتماع جملتين إحداهما خبرية والأخرى إنشائية كمال الانقطاع، وحكموا عليها بالفصل » [3]، وفي هذا يقول الجرجاني « ولا يعطف الخبر على الاستفهام» [4]

ونبين مواضع كمال الانقطاع فيما يلي :

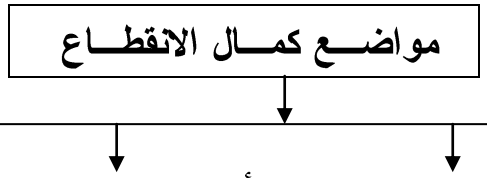
---

[1] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص152 .

[2] – عبد القاهر الجرجاني ، المرجع نفسه، ص 153 .

[3] – أحمد درويش ، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث ، ص 178.

[4] – عبد القاهر الجرجاني ، المرجع نفسه ، ص 159.



أن تختلف الجملتان خبرًا وإنشاءً في اللفظ والمعنى	أن تكون الجملتان خبريتين لفظًا ولكن إحداهما إنشائية معنى	أن تكون الجملتان إنشائيتين لفظًا ولكن إحداهما خبرية معنى	أن تتفق الجملتان خبرًا وإنشاءً، لفظًا ومعنًا ولكن لا مناسبة بينهما [1]

ثانيًا : كمـــــال الاتـصـــــــال :

أي أنْ تكون الجملتين متصلتين ببعضهما، ولا يوج د تغاير بينهما، وكمال الاتصال يقع في المفرد كما يقع في الجمل حيث « يمتنع في المفردات أن تعطف الثاني على الأول إذا كان الثاني بدلا أو عطف بيان أو توكيدا، والأمر كذلك في الجمل » [2]. وفي معالجة الجرجاني للأصول والقوانين في فصل الجمل ووصلها توصل إلى أنَّ الجمل ثلاثة أضرب من بين تلك الأضرب :

« الجملة حالها مع التي قبلها حال الصفة مع الموصوف، والتأكيد مع المؤكد فلا يكون فيها العطف البتة لشبه العطف فيها لو عطفت بعطف الشئ على نفسه »[3]

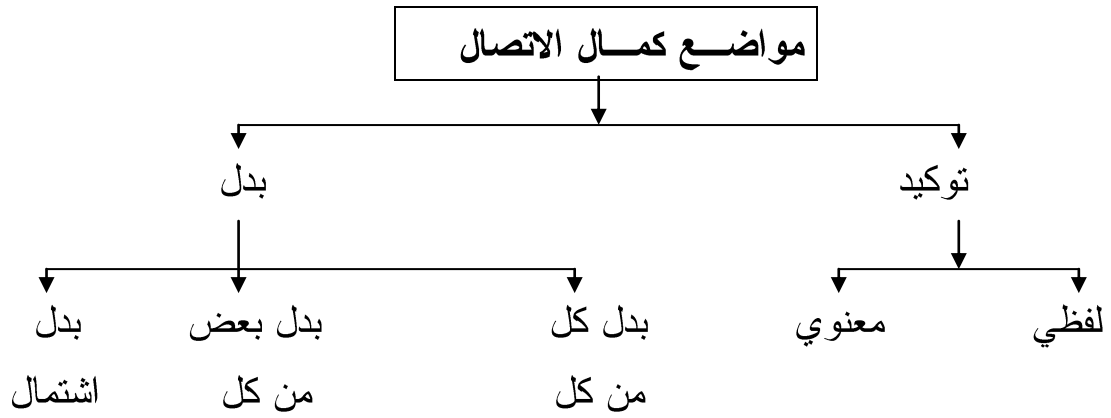
ويمكن توضيح مواضع كمال الاتصال فيما يلي :[4]

[1] – ينظر، أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث ، ص179 .

[2] – المرجع نفسه، ص 181.

[3] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص 165 .

[4] – ينظر، أحمد درويش ، المرجع نفسه ، ص 181 ،182 .



ولتكتمل الرؤية سنبرز مواضع الوصل، ولكن قبل ذلك لا بدَّ من الإشارة إلى أنَّ الجرجاني يعالج القضايا اللغوية في ضوء نصوص قرآنية، إضافة إلى نصوص شعرية ، وما ذلك إلا مظهر م ن مظاهر المقاربة النصية؛ أي العودة إلى النصوص لتفسير وتوضيح الظواهر اللغوية والتركيبية .

ج- مواضع الوصل: وهي:

أولاً : كمال الانقطاع مع الإيهام : ويكون في كل جملتين بينهما كمال الانقطاع ، ولكن الفصل بينهما يوهم عكس المراد ، مثال ذلك :

سأل الصديق أبو بكر رجلا يحمل ثوبا في يده: أتبيع هذا ؟ قال الرجل: لا يرحمك الله، فقال أبو بكر :لا تقل هذا ، ولكن قل " لا و يرحمك الله " من هنا وجب الوصل دفعا للإيهام [1].

ثانيا : إذا كان المخبر عنه في الجملتين واحدًا :

وفي هذه الحالة يزداد معنى الجمع في الواو قوة وظهورا، ويؤكد الجرجاني هذا في قوله : « وذلك أنك إذا قلت هو يضر وينفع ، كنت قد أفدت بالواو أنك أوجبت له الفعلين جميعا وجعلته يفعلهما معا، ولو قلت يضر ينفع من غير واو لم يجب ذلك بل قد يجوز أن يكون قولك " ينفع " رجوعاً عن قولك " يضر " وإبطالاً له»[2].

ثالثاً : عطف جملة على مجموع الجملتين :

يقول الجرجاني في هذه الحالة : تعطف تارة جملة على جملة وتعمد أخرى إلى جملتين أو جمل فتعطف بعضا على بعض ثم تعطف مجموع هذي على مجموع تلك ومثال ذلك :

[1] – ينظر، عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، ص 183.

[2] – المرجع نفسه، ص 154 .

قوله تعالى : (وَمَن يَكْسِبْ خَطِيئَةً أَوْ إِثْمًا ثُمَّ يَرْمِ بِهِ بَرِيئًا فَقَدِ احْتَمَلَ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا) [1] الشرط كما لا يخفى في مجموع الجملتين لا في واحدة منهما على الانفراد [2]

3 – نظـــــم الكلـــم ونظـــــم الحـــــروف :

لقد فرق الجرجاني بين نظم الكلم ونظم الحروف ، وهذا إن دَلَّ على شيء فإنَّما يدل على دقة النظر، وتفريقه بين لفظة داخل السياق وخارج السياق لكأنَّه بذلك ينتقل من البنية الصغرى إلى البنية الكبرى ومن البنية المغلقة إلى البنية المفتوحة، إذ يقول :

« إن نظم الحروف هو تواليها في النطق فقط ، فلو أنَّ واضع اللغة قد قال " ربض " مكان " ضرب " لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد وهو بهذا يشير إلى النظم الذي معناه ضم الشيء إلى الشيء كيف جاء واتفق ، أما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك لأنك تقتضي في نظمها آثار المعاني ، وترتبها على حسب ترتيب المعاني في النفس، وكان بهذا عندهم نظيرًا للنسج والتأليف والصياغة والبناء والوشي والتحبير»[3] .

مما سبق يتبين أنَّ « النص كان الأساس الذي انطلق منه العرب لدراسة اللغة وقد نشأ عن هذا المنطلق فروع علمية عدة اختص كل واحد منها بجانب من الدرس اللغوي » [4] ، هذا بالنسبة للمقاربة النصية عند العرب، فكيف كان الأمر بالنسبة للغرب؟

[1] – سورة النساء، الآية 112.

[2] – ينظر، عبد القاهر الجرجاني ،دلائل الإعجاز، ص 166، 167 .

[3] – المرجع نفسه ، ص 150، 151.

[4]– منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص112.

ثانيًا – المقاربة النصية عنـــد الغـــرب :

ترتبط المقاربة النصية عند الغرب بلسانيات النص هذا العلم الحديث الذي ينتقل من دراسة الجملة إلى دراسة النص، كما ترتبط أيضا بنظرية جديدة في المجال التعليمي هي نظرية الجيشطالت التي تركز على مبادئ لها علاقة كبيرة بالمقاربة النصية، وسنكشف عن هذه العلاقة فيما يلي :

1- المقاربة النصية ونظرية الجيشطالت :

أ – نشأة النظريـــــــة:

« في أوائل هذا القرن – العشرين – قدم عدد من العلماء الألمان نظرية بنائية مختلفة تقوم على أسس الفلسفة الظواهرية، وهم: كوهر kohler وفرتايمر Wertheimer وكوفكا kofka »[1] وتستند جماعة الجيشطالت في آرائها إلى مجموعة من النتائج المستمدة من العلوم الحيوية والطبيعية ومن نظرتها إلى طبيعة الأشياء حيث تنص على أن نقطة البداية في تكوين جنين أي كائن حي هي وحدة الخلية التي يتفرع عنها بعد ذلك إعطاء الجسم وأجزاؤه المختلفة [2] ونشير إلى أنَ الجيشطالتية هي نظرية في الإدراك الحسي استمدت منها نظريات في التعلم والتفكير والذكاء والذاكرة .

ب – محتوى النظريـــة :

تقوم على أساس أنَ الإدراك الحسي يكون إدراكا لكليات wholes وليس مجموعة جزئيات détails مترابطة فالكليات هي أول ما ندرك ثم يتم تحليلها لندرك الجزئيات المكونة للكل [3] فالإدراك ينتقل من البنية الكبرى إلى البنية الصغرى، وهذا ما يفسر اعتماد المناهج التعليمة الحديثة النصوص كوحدة كبرى للدراسة سواء في المرحلة الابتدائية التي يتعلم التلميذ من خلالها الحروف والكلمات ضمن النصوص، أو في المرحلة المتوسطة التي يستمد المتعلم من خلال النص مختلف الظواهر اللغوية والتركيبية.

---

[1] – جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي (مناهجه ونظرياته وقضاياه)، ج 1، المناهج والنظريات، مؤسسة الثقافية الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، د ط، د ت، ص 42.

[2] – ينظر، محيي الدين توقر، يوسف قطامي، أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر، عمان، الأردن ، ط 2 2002 م ، ص 321.

[3] – ينظر، جلال شمس الدين، المرجع نفسه، ص 42، 43.

ج – الجيشطالتية والتعلـــــــم :

يرى أصحاب هذه النظرية أنَّ « التعلُّم يحدث نتيجة للإدراك الكلِّي للموقف وليس نتيجة لإدراك أجزاء الموقف منفصلة » [1]

ونشير إلى أن الجيشطالتيون في أول أمرهم لم يهتموا بالتعلُّم، ولكن تبين لهم فيما بعد أن قوانين التنظيم في الإدراك يمكن تطبيقها على التعلّم، ومن بين دراساتهم وآرائهم في هذا المجال نذكر :

1– « دراسة قام بها فرتايمر Wertheimer على التفكير المنتج productive thinging حيث أكد فيها ضرورة أن يذهب الطالب فيما وراء الأجزاء المتعلَمة بالتكرار ويتمرن لفهم البناء ككل ووظيفة كل جزء في هذا البناء .

2– قرر كاتونا 1940 م أنَّ الفهم لمبدأ الكيفيات الكلية لموقف ما والعلاقة بين الأجزاء من ناحية أخرى سوف يقود إلى تطبيق أفضل للتعليم في مواقف مختلفة »[2]

3–« إنَّ الطفل أول ما يعبر بكلمات لا بحروف مستقلة، فالحروف لا معنى لها عنده لأنَّها لا تمثل وحدة كلية وإنَما تستمد الحروف دلالتها من الأصل الذي اشتقت منه.

4– يميل علماء الجيشطالت إلى القول بأن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب نوعاً من التوتر عند الفرد ، وإنَّ هذا التوتر لا يزول إلا بإكمال الشكل وسد الفتحات أو الثغرات والعودة إلى الشكل المنتظم » [3]، وهذه النقطة الأخيرة تحيلنا إلى قوانين الجيشطالت ففيم تتمثل ؟

د– قوانين الجيشطالت :

1– قانون الشكل الحسن good figure: فعند إدراكنا لموضوع ما فإنَّ حواسنا تميل لأن تنظمه، فإذا كان به بعض الشذوذ فإنَّه يسوى ويجعل في صوره عادية، ولقد تفرع عن هذا القانون أربعة قوانين هي :

أ – « قانون التماثل similarity

ب – قانون التقارب proscimiity

[1] – سيد خير الله، علم النفس التعليمي أسسه النظرية والتجريبية، عالم الكتب، ط 2، د ت ، ص 103 .

[2] – جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، ج1، ص 45.

[3] – محي الدين توقر، يوسف قطامي، أسس علم النفس التربوي ، ص 321.

ج- قانون الإغلاق closure

د- قانون الاستمرار الحسن good continuation »[1]

من خلال ما تقدم يتضح أن المبادئ والآراء التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات وبالأخص المقاربة النصية تتوافق مع مبادئ وآراء نظرية الجيشطالت فكلا منهما يركز على الانتقال في التعلَم من الوحدات الكبرى إلى الوحدات الصغرى .

2- المقاربة النصية ولسانيات النص:

ترتبط المقاربة النصية بلسانيات النص لدرجة أنَّ هناك من العلماء من يسوي بين المصطلحين، إلاَّ أنَّ النظر لمفهوم المقاربة النصية في المجال التعليمي يكشف على أن لسانيات النص هي بمثابة القاعدة الأساسية للمقاربة النصية فمنها تستمد المبادئ والمفاهيم الأساسية كما ذكرنا سابقاً؛ لأجل هذه الأهمية التي تتسم بها لسانيات النص وجب التطرق إلى أسباب نشأتها و أهدافها ، بعدما تطرقنا إلى تعريفها وأهم مصطلحاتها.

أ- أسباب نشأة لسانيات النص:

إنَّ أهم الأسباب التي جعلت اللغويون والعلماء ينتقلون من نحو الجملة إلى نحو النص، قصور نحو الجملة في الوصول للدراسة الشاملة للغة وهذا عائد لما يلي:

1- أنَّ الجملة ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي.

2- الدراسات اللغوية في فلك نحو الجملة أهملت الجانب الدلالي، أولم تعن به عناية كافية، كما هي الحال في المدرسة البلومفيلدية.

3- أهمل نحو الجملة السياق الاجتماعي، و هو سياق على قدر كبير من الأهمية في الدراسة اللغوية، و قد أكد هذه الأهمية الاتجاه الوظيفي، مدرسة لندن التي يتزعمها firth [2]

4- « لا يستطيع نحو الجملة التمييز بين أنماط النصوص، حيث منها ما هو إخباري وما هو علمي، فهذا يتطلب علم آخر هو علم النصوص كما كشف عن ذلك ديبوجراند و دريسلر » [3]

5- كثير من الظواهر التركيبية لم تفسر في إطار نحو الجملة تفسيراً كافياً مقنعاً.

---

[1] - جلال شمس الدين، المرجع السابق، ص43.

[2] - ينظر، جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1998م، ص66 ، 67 .

[3] - المرجع نفسه ص 68 .

« ورغم هذه النقائص إلا أنَّه لا يمكننا القول إن نحو الجملة لم تعد له قيمة، بل إن كثيراً من الظواهر التي تعالج في نحو الجملة هي محور معالجة نحو النص؛ غير أن نحو النص يراعي في وصفه و تحليلاته عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ إلى قواعد دلالية و منطقية إلى جوار القواعد التركيبية» [1]

بالإضافة إلى سلبيات نحو الجملة التي كانت وراء نشوء علم اللغة النصي هناك مجموعة من الأسباب الأخرى هي:

6- « انفتاح الدراسات اللغوية على مختلف العلوم الإنسانية مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، والإعلام.

7- عندما نعتمد التحليل النصي نجد أن هناك إمكانية عالية لتأويل الأوضاع المختلفة بناء على السياق الوارد فيه.

8- العوامل الاجتماعية والنفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمل» [2]

ب- مهام لسانيات النص :

لقد عني علم اللغة النصي، أو لسانيات النص في دراسته بظواهر تركيبية نصية مختلفة منها: « علاقات التماسك النحوي النصي، وبنية التطابق والتقابل، والتراكيب المحورية، والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف، والجمل المفسرة، والتحويل إلى الضمير، والتنويعات التركيبية و توزيعاتها في نصوص فردية »[3] فتجاوز نحو النص حدود الجملة في التحليل« يسمح بطرح إمكانيات متعددة للفهم ، و فضاءات أوجب للتفسير»[4]

« فغاية نحو النص القصوى فهم أوجه الترابط النحوي المتجاوزة للجملة الواحدة إلى سلسلة طويلة أو قصيرة من الجمل تؤلف نصا محددًا »[5]

---

[1] – سعيد حسن بحيري، علم اللغة النصي، المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة العالمية للنشر، ط1 ، 1997 م، ص 134 .

[2] – خليل بن ياسر البطاشي ، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب ، دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1، 2009 م، ص33 .

[3] – سعيد حسن بحيري، المرجع نفسه ، ص135 .

[4] – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، ص51 .

[5] – إبراهيم خليل ، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،ط1 ،2007 م،ص215 .

ج- استثمار لسانيات النص في التعليمية :

نظراً لجدة وأهمية علم اللغة النصي أو لسانيات النص، فلقد حاول علماء التربية الاستفادة من هذا العلم خدمة لمشروع الإصلاح التربوي، ويتجلى ذلك من خلال إدخال المقاربة النصية، واعتماد مفاهيم ومصطلحات هذا العلم ، ولقد تحدث كل من **"روبرت دي بو جراند "** و **"فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر "** عن كيفية استثمار لسانيات النص في التعليم ، والتعلَم فما الفرق بين نموذجيهما ؟

أولا- نموذج دي بوجراند :

لقد أعطى دي بوجراند في كتابه **"النص والخطاب والإجراء "**نموذجًا واضحًا لذلك التطبيق، « وذلك بتوجيه علم النص لخدمة المشروع التربوي إذ عدد مآخذ التربية في أمريكا بداية، ثم ذكر الحلول والتي تكمن في تنمية مجموعة من القدرات العقلية لدى التلاميذ ، ويقترح في هذا المقام توظيف التحليل النصي في تحقيق ذلك الأمر » [1]

ومآخذ التربية في نظره ناتجة على أنها « تسير من الناحية المعرفية congnitive في الطريق الخطأ طالما زاد اهتمامها بالمعلومات الوقائعية episodiknowlege على اهتمامها بالمعرفة العلائقية الفكرية conceptual –relational »[2]

إضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى دعت دي بوجراند لوضع مرتكزات المشروع التربوي الجديد هي :

- عدم الاهتمام بالتعلُّم الفعَّال، إذ يقول:" أنَّنا كنَّا حتى هذه اللحظة نعلِّم الأنظمة الافتراضية virtual دون النظر إلى مرتكزاتها في التفعيل actualization [3]

وهذا ما يؤدي إلى صعوبة اندماج التلاميذ في الحياة أثناء تخرجهم من المدارس.

- « شدة الاهتمام بالقطع المبعثرة من المعلومات في التعليم، والتي تجعل التعلُّم شاقًا بلا ضرورة، وتجعل حلول فرادى المشكلات متداخلة تداخلاً اعتباطيًا » [4]؛ لأجل ذلك اقترح دي بوجراند مجموعة من الحلول أهمها:

---

[1] – خليل بن ياسر البطاشي ، الترابط النصي في ضوءالتحليل اللساني للخطاب، ص47 .

[2] – روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة ، تمام حسان ،عالم الكتب ،القاهرة ،ط1 ، 1998 م،ص554

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص 574 ، 575 .

[4] – المرجع نفسه، ص559 .

1- تنمية طائفة من المرتكزات التي تعد المنطلق لكلَ موضوعات من سنة إلى آخر سنة وهي عنده واحدٌ وعشرون مرتكزًا أهمها:

أ - المرونة عند التصرف في الأعمال .

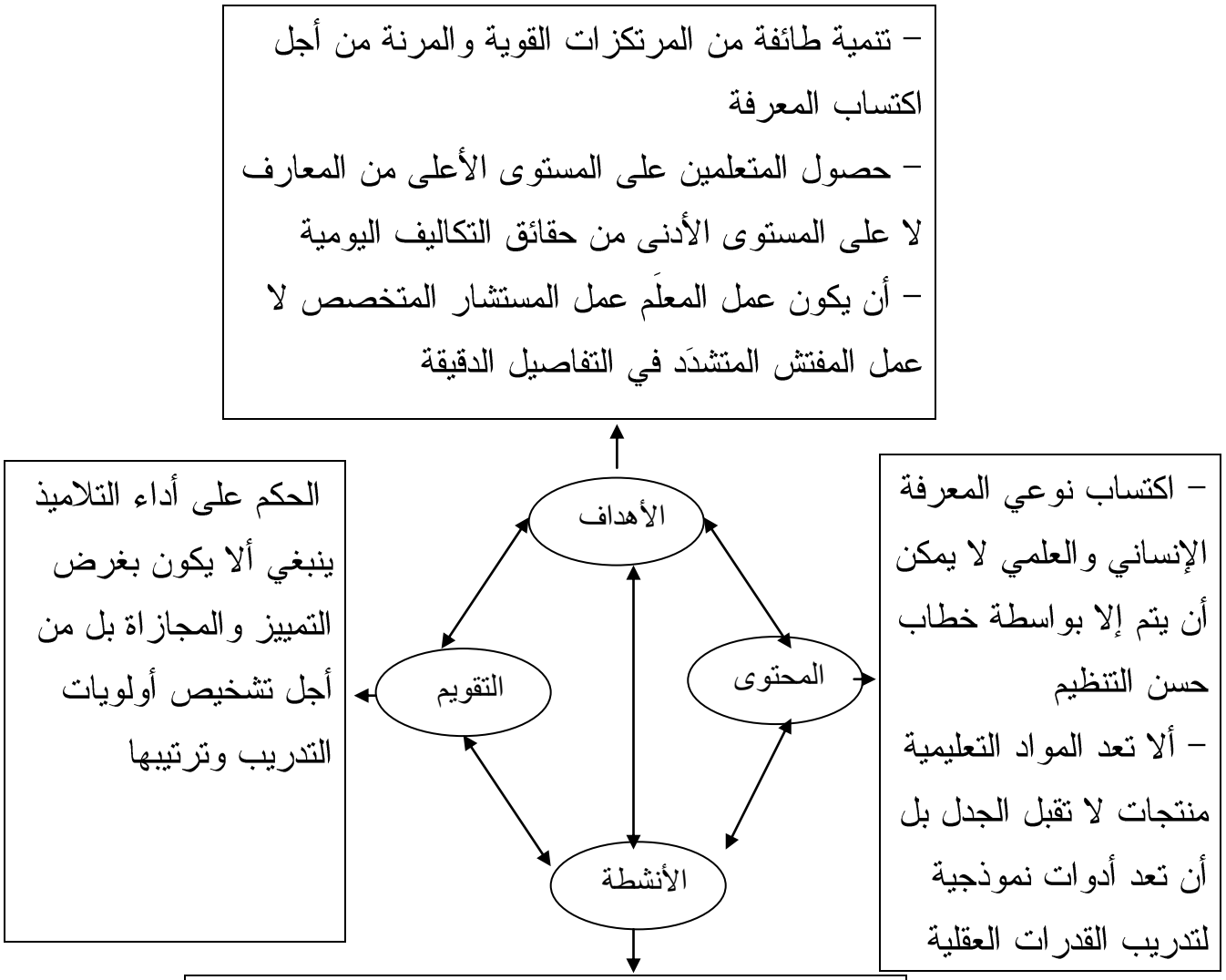
ب - القدرة على تفكيك أعمال كبيرة إلى أعمال صغيرة وبسيطة.

ج - حساب الاحتمالات النسبية وفرص النجاح.

د - التفكير التدرَجي [1]

2 - إعادة النظر في مكونات المنهاج وتغييره لضمان الجودة في التعليم، وبالاعتماد على وجهة نظر "***تايلر***"إلى مكونات المنهاج نوضح هذه الرؤية بالمخطط التالي:

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص555، 556 .



ثانيا- نموذج فولفجانج :

لقد خصص فولفجانج الفصل السادس والعشرين من كتابه "***علم اللغة النصي*** " لمجالات التطبيق حيث تناول فيه أهمية النص في تعليم اللغة، وبيَن في الوقت نفسه إمكانية جعل نتائج علم اللغة النصي مفيدة في تطوير عمليات التعلُّم، وكيفية تحقيق ذلك إذ ركز على:

[1] – ينظر، روبرت دي بوجراند ،النص والخطاب والإجراء ، ترجمة، تمام حسان ، ص 257 ،258 .

1 – أهمية النص:

في حديثه عن أهمية النص ركز على عدة جوانب أهمها :

أ - الجزء الأكبر بكثير من العلم المكتسب يتم تحصيله بواسطة النصوص التي تستعمل في النشاط التعليمي، أو غير التعليمي

ب - وضع النصوص في تعليم اللغة يهدف إلى تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية ، حيث يفهم ضمن الكفاءة اللغوية كل من الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية .

ج - لتحقيق الهدف السابق وجب تنويع النصوص، ومن بين النصوص التي ذكرها فولفجانج وبين أهدافها :

- نصوص حقيقية(مصوغة فنيا ،علمية ،...) ← لشرح جوانب قواعدية، أسلوبية، ثقافية، لغوية .

- نصوص تعليمية أو أداتية ← جعل الظواهر اللغوية واضحة وتجعل الضوابط التي تكون أساس هذه الظواهر معروفة [1].

2- جعل نتائج علم اللغة النصي مفيدة في تطوير عمليات التعلّم:

لكي تتحقق الاستفادة من هذه النتائج وجب معرفة أنّ « معالجة النص تشكل نشاطًا مركبًا وبنائيًا تتداخل فيه إجراءات تحليل موضعية وشمولية » [2]؛ أي يجب على المتعلّم والمعلّم الإلمام بكلّ ما يتعلق بالنص من علاقات داخلية، وخارجية، وإجراءات تحليل؛ لكي يستفاد من النص، ويتحقق التعلّم، إضافة إلى ذلك فإنّ الاشتغال بالنصوص في التعليم يعتمد على القدرة اللغوية للمتعلّمين لذلك وجب الكشف عن هذه القدرة لوضع النصوص المناسبة التي تؤدي إلى بعث الدافعية في نفوس المتعلّمين، ونشير إلى أنّ هذه القدرة اللغوية تختلف باختلاف المراحل التعليمية حيث نجد :

[1] – ينظر، فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض ، دط ،1998 م ، ص407.

[2] – المرجع نفسه ، ص 411 .

**** في المرحلة الأولى من التعليم:***

يكون عمل النص موجهًا منهجيًا إلى تناول الصيغ اللغوية، يستنتج من هذا أن المتعلّم يتعامل في هذه المرحلة مع نصوص بالدرجة الأولى في ظل وجهات نظر لغوية

****في المرحلة اللاحقة :***

يجب على المتعلّم العودة مرة أخرى إلى الاستراتيجيات الفعلية لمعالجة النّص؛ أي إلى الاستراتيجيات التي تمكّن من فهم النص، وإدراك مضمونه [1]، ولفهم النّص وإدراك مضمونه تتداخل عدة علوم تساعد على ذلك أهمها :

- علم الانجاز النظري .
- العلم عن أبنية النص الشمولية

بالإضافة إلى:

- امتلاك المتعلمين معرفة كافية عن جوانب استخدام اللغة.
- عندما يكون للمتعلمين علم محدد عن أبنية النص الشمولية [2]

لذلك وجب على علماء التربية إذا أرادوا استثمار هذه النتائج أن تكون لديهم خلفية معرفية بالقدرة اللّغوية للمتعلّمين، وبالعلوم المتداخلة والمتّصلة بفهم النص وإدراك مضمونه

ثالثًا- مبادئ المقاربـــــــــــة النصـــيـــة:

ترتكز المقاربة النصية على أساسين هما:

1- «الأساس الأوّل (لغوي) : ينطلق من كون اللُّغة ظاهرة كليّةً متآزرةً عناصرها من صوت، وصرف، وتركيب، ودلالة .

2-الأساس الثانـي(تربوي) : ومؤداه أن أصدق أنواع التعلُّم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة

كلية مباشرة ذات معنى لديه،وذات مغزى عنده »[3]، بالإضافة إلى مبادئ أخرى هي :

أ - اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية .

ب - التحوّل من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني، وربط التعلّم بأهداف محددة وتعزيز

[1] – ينظر، المرجع السابق ،ص 412 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه ،ص412 ،413 .

[3] – طه حسين الدليمي ، كامل محمود نجم الدليمي ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ص71 .

المشاركة والحوار.

ج - الإفادة من رصيد المتعلّم وخبراته السابقة ، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقاً من كون نمو الفرد عمليةً مطردةً ومتكاملةً في فروعها.

د - التركيز على النّزعة النقدية في التحليل، وعلى الاستقلالية في التعلّم والتقييم.

هـ - ترك حرية التعبير للمتعلّم لإكسابه الثّقة بنفسه [1].

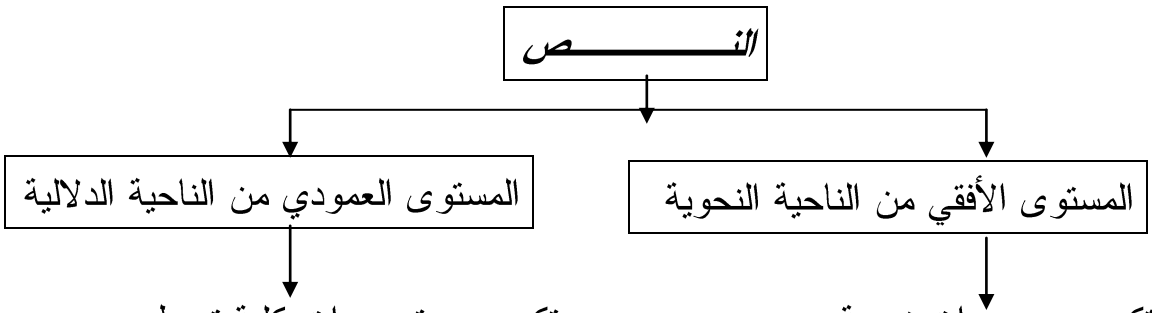
إنَّ تحقق هذه المبادئ يتطلب توفر النّص المتكامل، والمنسجم، والمتسق، والمرتبط بواقع الحياة.

رابعًا – مصطلحات المقاربـــــة النصيـــــة :

ترتبط مفاهيم المقاربة النصية بمصطلحات لسانيات النص وبكلِّ ما له علاقة بالبنية الكبرى المتمثلة في النص، وتتداخل هذه المصطلحات بمصطلحات تحليل الخطاب، ولقد أسرد نعمان بوقرة مجموعة كبيرة من هذه المصطلحات في كتابه المعنون بـــ "***المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب***"ومن بين أهم هذه المصطلحات نذكر :

1- النص :

وحدة كبرى شاملة تتركب من أجزاء مختلفة تقع على مستويين يمكن تمثيلها فيما يلي :



[2]

« والنص مهما كان طوله، أو نوعه يأتي نتيجة لعملية تبليغية أو تعبيرية تتم في سياق محدد ورجاء تحقيق بنية محددة، وهو مع ذلك عبارة عن بناء يتضمن محتوى يتشكل من :

[1] – ينظر، مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 40 .

[2] – نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، دراسة معجمية ، عالم الكتب الحديث ، جدار للكتاب العالمي ، الأردن ، ط1، 2009 م ، ص141 .

1- مفاهيم.

2- مفردات وتراكيب.

3- معارف» .[1]

2- أنمـــــاط النص :

يعدُّ النص وسيلة مهمة في التعليم لما يمنحه من مكتسبات فكرية، وثقافية، ولغوية للتلميذ؛ إلاَّ أنَّ النصوص تتفاوت في القيمة، والتأثير لذلك تتعدد تصنيفاتها، ولقد اتجهت مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة إلى تصنيف النصوص حسب المهارة النصية المراد تعليمها، ونورد أنماط النصوص التي تمَّ اختيارها وأهم خصائصها فيما يلي : [2]

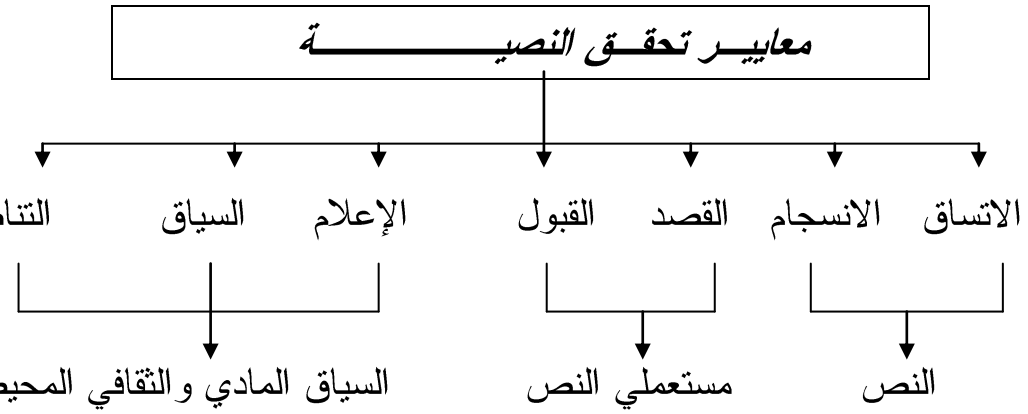
النمـــط	الخصائص
النمط الوصفي	غلبة الصفات والمشتقات
النمط السردي	بروز الزمن في الأفعال ،وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية
النمط الحجاجي	تعددالشواهد،والأمثلة،والروابط المنطقية
النمط الإخباري .	ذكر المعلومات، وتصنيفها، وتحليله ا مع استخدام أدوات الربط المناسبة
النمط الحواري	بروزعناصرالدورالتخاطبية ومميزاتها بين شخصين،أوجماعة،واستخدام صيغ الأفعال والضمائرالمناسبة، والأسلوب الملائم.

[1] – بدرالدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص24 .

[2] – الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص14 .

3- النصيـــــــــة:

تمثل النصانية قواعد صياغة النص، وقد استنبط "دي بوجراند و دريسلر "سبعة معايير تحدد وتميز النصوص ، وإذا غاب أحد هذه العناصر عُدَّ النص غير اتصالي، و يمكن تمثيل هذه المعايير بالمخطط التالي : [1]



لقد وردت معظم هذه المصطلحات في كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ويدل هذا دلالة قطعية على تجاوز الدراسة عنده البنية الصغرى إلى بنية كبرى، وإلى المقامات التخاطبية أي جعل النص ينفتح على الظروف والملابسات التي تساعد في تكوين وتشكيل دلالته النهائية ، ولأنَّ المجال لا يسعنا لرصد جلَّ المصطلحات فسنركز على أهمها:

4- الاتساق:

ورد هذا المصطلح في حديثه عن إعجاز القرآن الكريم إذ يقول: « وبهرهم أنَّهم تأملوه سوره سورة وعشرا عشرا وآية آية ، فلم يجدوا في الجميع كلمة ينبو بها مكانها ، ولفظة ينكر شأنها أو يرى أن غيرها أصلح هناك أو أشبه، أو أحرى وأخلق ، بل وجدوا اتساقا بهر العقول، وأعجز الجمهور »[2].

ويعد هذا المصطلح من بين أهم المصطلحات التي أشار إليها علماء لسانيات النص واعتبروها من بين المعايير النصية، ولكي يتم الاتساق لا بد من عدة أدوات أهمها:الإحالة، الحذف، الاستبدال، الوصل والفصل، الاتساق المعجمي، التكرير، التضام، وأشار الجرجاني إلى معظم هذه الأدوات، وسنتناول أهمها فيما يلي :

[1] – ينظر، نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، ص142 .

[2] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص 44 .

أ – الحـــــذف:

لقد خصص الجرجاني بابًا كاملاً للحذف ونكته تحدَّث فيه عن حذف المبتدأ وحذف المفعول به، وبين مواضعه وأنواعه ، ولقد مثل له الجرجاني بعدة نصوصٍ من القرآن الكريم ومن عيون الشعر العربي ، ومن بين تلك الأمثلة التي ذكرها قوله تعالى:

(وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ ، فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ)[1]

ففي هذه الآية حُذف المفعول به في أربعة مواضع هي:

1- وجد عليه أمة من الناس يسقون أغنامهم.

2- وامرأتين تذودان غنمهما.

3- قالتا لا نسقي غنمنا .

4- فسقى لهما غنمهما [2] .

وهذا الحذف جاء لأنَّه خارج عن الغرض، وذلك أنَّه لو قيل، وجد من دونهم امرأتين تذودان غنمهما : جاز أن يكون لم ينكر الذود من حيث هو ذود بل من حيث هو ذود غنم حتى لو كان مكان الغنم إبل لم ينكر الذود لذلك كان في هذا الحذف فائدة جليلة وأنَّ الغرض لا يصح إلا على تركه [3] ، كما أنه تحدث عن أدوات أخرى منها :

ب – الفصل والوصل :

خصص الجرجاني لهذه القضية باباً كاملاً، و فصلنا القول فيها فيما سبق .

ج – التكـــــرار:

تحدث الجرجاني عنه إلا أنَّه لم يفصل فيه كثيرا إذ يقول : « أن المعنى في قولك: جاءني زيد وهو يسرع على استئناف إثبات للسرعة ولم يكن ذلك في" جاءني زيد يسرع"وذلك أنَّك إذا أعدت ذكر زيد فجئت بضميره المنفصل المرفوع كان بمنزلة أن تعيد اسمه صريحا فتقول:" جاءني زيد وزيد يسرع "في أنك لا تجد سبيلا إلى أن تدخل " يسرع "

[1] – سورة القصص ، الآيتين ،23 ،24 .

[2] – ينظر، عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص116 .

[3] – ينظر ، المرجع نفسه ، ص116 ، 117 .

في صلة المجئ وتضمه إليه في الإثبات وذلك أن إعادتك ذكر زيد لا يكون حتى تقصد استئناف الخبر عنه بأنه يسرع وحتى تبتدئ إثباتا للسرعة»[1].

ولقد ورد ذكر المصطلح في قوله:« وكذلك فعلوا في سائر الأبواب فجعلوا لا ينظرون في الحذف والتكرار والإظهار والإضمار، والفصل والوصل، ولا في نوع من أنواع الفروق والوجوه، إلا نظرك فيما غيره أهم لك، بل فيما إن لم تعلمه لم يضرك...»[2]

5 – الانسجـــــام :

تحدث الجرجاني عن الانسجام فجاء هذا المصطلح مرادفًا لعدة مصطلحات استخدمها من بينهما: التناسق، التلاؤم، النسج، التأليف، والصياغة، ويتجلى ذلك في حديثه عن الفرق بين نظم الكلم ونظم الحروف إذ يقول: « والفائدة في معرفة هذا الفرق أنَّك إذا عرفته عرفت أن ليس الغرض بنظم الكلم أن توالت ألفاظها في النطق بل إن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل » [3].

فلا يتوقف نظم الكلم على اتساق الألفاظ والتراكيب؛ بل لا بدَّ من توفر معيار الانسجام الذي يجعل من النص لحمة واحدة، و لكي يتحقق الانسجام في النص لا بد من توفر أدوات أهمها:

أ- السياق:

لقد جاء في قوله: « فقلنا أعجزتهم مزايا ظهرت لهم في نظمه، و خصائص صادفوها في سياق لفظه، و بدائع راعتهم من مبادي آية ومقاطعها، ومجاري ألفاظها و مواقعها ، وفي مضرب كل مثل، ومساق كل خبر، وصورة كل عضة تنبيه و إعلام، وتذكير وترغيب وترهيب، ومع كل حجة وبرهان، وصفة وتبيان» [4] .

ولقد أشار الجرجاني إلى السياق بنوعيه السياق الداخلي والسياق الخارجي، وفي حديثه عن السياق الداخلي (اللغوي) نجده يقول: « وهل تجد أحدًا يقول: هذه اللفظة فصيحة إلا وهو يعتبر مكانها، من النظم وحسن وملائمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها

[1] – عبد القاهرؤ الجرجاني دلائل الاعجاز ، ص149 .

[2] – المرجع نفسه، ص 87 .

[3] – المرجع نفسه ، ص51 .

[4]– المرجع نفسه ، ص 44 .

لأخواتها » [1] ؛ أي أنَّ اللفظة تتحدد فصاحتها من خلال علاقتها بالوحدات اللغوية الأخرى ضمن تركيب واحد، أما عن السياق الخارجي فقد أشار إليه في حديثه عن فروق الخبر ، إذ يربط الجرجاني بين حال السامع وحال الخبر، فهو « يفرق بين الخبر الابتدائي الذي ينقل إلى السامع لأوَّل مرة ، والخبر غير الابتدائي حيث يكون السامع له معرفة بالخبر ولكنَّه متشكك في نسبته كما يوجد الخبر الإنكاري حيث إنَّ السامع يكون في حالة إنكار الخبر »[2].

ب- التأويـــــــل :

لقد ورد هذا المصطلح مقترنا بالتفسير في حديثه عن علم النحو ومعرفته إذ يقول:

« فدعوا ذلك وانظروا في الذي اعترفتم بصحته وبالحاجة إليه، هل حصلتموه على وجهه ؟ وهل أحطتم بحقائقه ؟ وهل وفيتم كل باب منه حقه وأحكمتموه إحكامًا يؤمنكم الخطأ فيه إذا أنتم خضتم في التفسير، وتعاطيتم علم التأويل» [3]

6 - الأغـــــراض والمقـــــاصد :

وهو ما يقابل القصدية في لسانيات النص، والحديث عن الأغراض والمقاصد هو حديث عن العناصر التخاطبية وبالضبط عن أهم عنصر وهو المتكلم وتبيان دوره في العملية التواصلية إذ يقول: « فالناس يكلِّم بعضهم بعضا ليعرف السامع غرض المتكلم ومقصوده، فينبغي أن ينظر إلى مقصود المخبر من خبره و ما هو ؟ أهو أن يعلم السامع وجود المخبر به من المخبر عنه ؟ »[4].

كما تتجلي الأغراض والمقاصد في حديث الجرجاني عن اللفظ يطلق ويريد به غير ظاهر معناه كالكناية مثلاً ، وفي هذا يقول : « والمراد بالكناية ههنا أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة ، ولكن يجئ إلى معنى هو تاليه وردفه مثال ذلك قولهم :" هو طويل النجاد " يريدون طويل القامة» [5] .

كما يرى الجرجاني أن المزية في النظم بحسب المعاني والأغراض إذ يقول:

---

[1] – المرجع السابق ، ص 47.

[2] – أحمد شامية ، خصائص اللغة العربية والإعجاز القرآني في نظرية عبد القاهر الجرجاني ، ديوان المطبوعات الجامعية، دط . دت . ص 144.

[3] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الاعجاز ، ص 39.

[4] – المرجع نفسه، ص 339.

[5] – المرجع نفسه ، ص 60.

« اعلم أنَّ الفروق والوجوه كثيرة ليس لها غاية تقف عندها، ونهاية لا تجد لها ازديادًا بعدها، ثم اعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها ومن حيث هي على الإطلاق ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام ثم بحسب موقع بعضها من بعض واستعمال بعضها مع بعض» [1] . فالاستعمال إذن هو الذي يحيل إلى الغرض والمقصود مع مشاركة عدة قرائن أخرى .

7- الموقفـــيـــة أو المقاميـــــة :

تحدث الجرجاني عن الموقفية أو المقامية ويظهر ذلك بذكره للعناصر التخاطبية أو الموقف الكلامي من متكلم وسامع ، ولقد اهتم العلماء قبل الجرجاني بالمقامية أو الموقفية وأولوها عناية كبيرة وجاءت تحت مصطلح مقتضى الحال ، إلاَّ أنَّ الجرجاني ربطها بأمثلة تؤكد دورها فلقد وضَّح « أن المعاني القائمة في النفس أو بتعبير آخر خوالج المتكلم النفسية هي التي توجه خطاباته الوجهة المناسبة، وتتحكم فيها بأن تجعلها مناسبة لما تقتضيه الأحوال والمقامات ، وتُمكِّن المُخَاطب من التفطن لخواص تراكيبها ومواضع كلمها» [2].

فالإحساس بالموقف حزنًا كان أو فرحًا هو الذي يجعل الإنسان يتلفظ بألفاظ تكشف عن حالته، وعن ذلك الموقف، وفي هذا السياق يقول الجرجاني : « وأنَّ الكلم تترتب في النطق بحسب ترتب معانيها في النفس» [3]. وتتجلى ملامح الموقفية أو المقامية في حديث الجرجاني عن الخبر وفروعه حيث يرى أن الخبر يتأثر معناه بعاملين اثنين هما:

1-« السياق الكلامي الذي يدخل فيه الخبر فيكون نكرة أو معرفة وأنَّ الخبر يكون اسمًا أو فعلاً.

2- الموقف والحال الذي يقال فيه الخبر حسبما تتطلبه وضعية السامع فيكون الخبر ابتدائيا أو غير ابتدائي »[4] ، فلا يمكن الوصول إلى معنى الكلام مهما كان نوعه إلاَّ بالكشف عن العناصر غير اللغوية حيث إنَّ لها دورًا كبيرًا للوصول إلى المعنى الدقيق

[1] – المرجع السابق، ص 74.

[2]– بشير إبرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي ، مجلة دمشق ، المجلد 23 ، العدد الأول ، 2007 م، ص113.

[3] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص54 .

[4] – أحمد شامية ، خصائص اللغة العربية ، ص 145 .

8 – المقبوليـــــــــــــة :

تعد المقبولية معيارًا مهمًا للكشف عن أهمية النصوص وقيمتها ، فإذا كانت المقصدية ترتبط بالمتكلم، فإنَّ المقبولية ترتبط بالسامع الذي تتعدد وتختلف قراءته باختلاف مرجعياته الثقافية، والاجتماعية، والنفسية، ولأهمية هذا العنصر أولاه الجرجاني عناية وربطه بالنظم وبأحكام النحو فقابله بعدة مصطلحات منها: الاستحسان ، الاهتزاز، الأريحية، كما ورد مصطلح " قبولاً " في قول الجرجاني : « واعلم أنَّه لا يصادف القول في هذا الباب موقعًا من السامع ، ولا يجد لديه قبولاً حتى يكون من أهل الذوق والمعرفة» [1].

أما المصطلحات الأخرى فقد وردت في قوله : « فاعمد إلى ما تواصفوه بالحسن، وتشاهدوا له بالفضل ثم جعلوه كذلك من أجل النظم خصوصا دون غيره مما يستحسن له الشعر أو غير الشعر من معنى لطيف أو حكمة أو أدب أو استعارة أو تجنيس أو غير ذلك مما لا يدخل في النظم وتأمَّلْه ، فإذا رأيتك قد ارتحت و اهتززت واستحسنت فانظر إلى حركات الأريحية مم كانت وعند ماذا ظهرت ؟ » [2].

ولقد مثل الجرجاني لأبيات البحتري ليكشف من خلالها على سبب حصول هذه الأريحية أو المقبولية إذ يقول: « فإذا رأيتها قد راقتك ، وكثرت عندها ، ووجدت لها اهتزازا في نفسك فعد فانظر في السبب، واستقص في النظر، فإنَك تعلم ضرورة أن ليس إلا أنَّه قدَّم وأخَّر ، وعرَّف ونكَّر، وحذف وأضمر، وأعاد وكرَّر، و توخى على الجملة وجهًا من الوجوه التي يقتضيها علم النحو فأصاب في ذلك كلَّه ثم لطف موضع صوابه وأتى مأتى يوجب الفضيلة»[3]. الكلام إذا روعي فيه معاني النحو جاء مقبولاً من قبل السامع، وقبول السامع لأي نص واستحسانه له لا يكون إلاَّ بعد أن يستعين بفكره ويتدبر فيه إذ يقول الجرجاني في حسن المزية التي تجعل النص مقبولاً لدى السامع : « أنَّها من حيز المعاني دون الألفاظ، وأنَّها ليست لك حين تسمع بأذنك، بل حين تنظر بقلبك، وتستعين بفكرك، وتعمل رويتك، وتراجع عقلك وتستنجد في الجملة فهمك» [4].

---

[1] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الاعجاز ، ص 195.

[2] – المرجع نفسه ، ص 72.

[3] – المرجع نفسه ، ص 73.

[4] – المرجع نفسه، ص 59.

من خلال ما تقدم نقول: إنَّه ليكون النص مقبولاً يجب توفر شرطين أساسيين هما:

1- مراعاة معاني النحو في نظمه .

2- مراعاة مقتضى الحال .

9- فعاليـــة النص :

ترك النص لانطباع قويٍّ لدى المتلقي، وخلقه شروطًا مفضلةً لبلوغ هدف ما ، ولكي يكون للنص فعالية لا بدَّ من أن يرتبط بالواقع ويضم مؤشرات تأثيرية.

10- قراءة منتجة :

« هي القراءة التي تتبعها كتابة جديدة ، ولا تتحقق هذه القراءة إلا باستيعاب النص ومعرفة خصائص وأنماط النصوص».[1]

11- استشهاد نصي:

« الطرق التي يستعملها الناس في الانتفاع بالنصوص المشهورة، أو في الإحالة إليها، ومن أهم الأشكال التي يتخذها هذا التفاعل بين النصوص، والتي حظيت بالدراسة الموسعة لدى علماء البلاغة والنقد العربي : المعارضات الشعرية، السرقات الشعرية، الاقتباس، التضمين» [2] .

12- تواتـــــــــــر :

« نقصد به الحضور المكثف لظاهرة معينة في النص؛ حيث تتكرر عدة مرات فتصبح هذه الظاهرة لافتة للنظر» [3] .

13- استيعاب النصوص:

« هو نشاط إدراكي يُعرَّف بأنَّه تفاعل بين نص وقارئ، يأخذ مكانه ضمن سياق محدد، وهكذا فإن سيرورة الاستيعاب تخضع لتأثيرات متنوعة تنبثق في وقت واحد عن السياق، وعن النص نفسه، وعن خصائص القارئ» [4].

---

[1] – المرجع السابق ، ص126 ،127 .

[2] – المرجع نفسه ، ص83 .

[3] – المرجع نفسه، ص 101 .

[4] – أندريه جاك ديشين ،استيعاب النصوص وتأليفها ، ترجمة هيثم لمع ، ط1 ،1991 م، ص64 .

14- نوع النص:

« طائفة من طرق الاستكشاف لإنتاج وقائع النصوص، والتنبؤ بها، ومعالجتها؛ وه و بذلك يقوم بدور المحدد البارز للجودة، والفعالية، و الملاءمة» [1].

هذه بعض مصطلحات ومفاهيم لسانيات النص التي ترتكز عليها المقاربة النصية أثناء التطبيق، ويعد هذا جانبًا من جوانب استثمار لسانيات النص في مشروع الإصلاح التربوي ، ومدى أهميتها.

خامسًا- أهمية المقاربة النصية:

لقد تم تبني هذه المقاربة في المناهج التربوية لأهميتها التي تتمثل فيما يلي :

1-« يصبح المتعلّم عنصرًا مسهمًا في بناء معارفه بنفسه انطلاقًا من سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف.

2- يتدرب المتعلّم على دراسة النّص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدة مجالات منها : المعجمية ، والتركيبية، والدلالية، والتداولية .

3- يتفتح المتعلّم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ومن ثمّ ترسّخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور.

4- تقوّي لديه نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي، فيتمكن من الإعراب عن حاجاته، وأفكاره بمهارة، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية » [2].

5- تثبيت المعلومات عن طريق التكرار فالنّص المدروس يتناول عدة مرات، فمرة يُقرأ، ومرة تُستخرج منه القواعد، ومرة ثالثة تُستنبط منه الجوانب الجمالية من صور بيانية، ومحسنات بديعية .

6- مسايرة طبيعة المعرفة (الانتقال من الكلّ إلى الجزء).

7- مسايرة الواقع اللغوي والاستعمال الحقيقي للغة؛ لأنَّ الطالب يتعلَّم اللّغة بموجبها من خلال واقع لغوي ملموس يتمثل في النّص، وأنَّ الفهم يحصل غالبا من خلال السياق [3].

---

[1] – نعمان بوقرة ،المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، ص 144 .

[2] – المرجع نفسه ، ص 40 .

[3] – ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص178.

8- تزيد من توسيع مدارك الطلبة وثقافتهم من خلال قراءة النصوص.

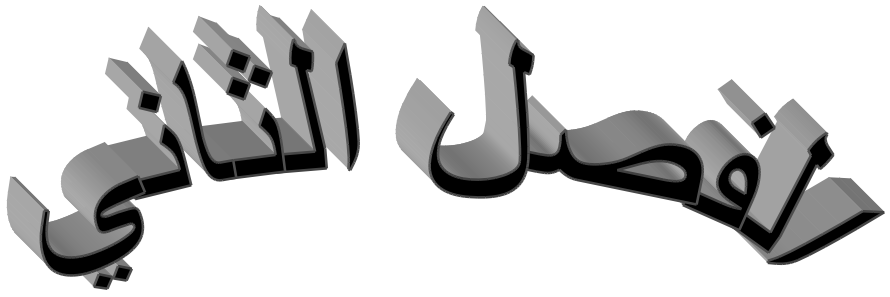
9- تضع أمثلة تحت تصرف المدرس والطلبة، ولا يضطر المدرِّس للبحث عن أمثلة قد تكون مصطنعة ، وبالتالي تقلّل جهد كلٍّ من المعلِّم والمتعلِّم.

10- تقدم الأفكار متكاملة غير مجزأة [1]

خلاصـــــــــــــــــة

من كل ما سبق يتضح أنَّ المقاربة النصية عُرفت عند العرب منذ بدء الدراسات اللُّغوية، وذلك لارتباطها بالنَّص القرآني المقدَّس، فتجلت في جانبين اثنين هما: جانب الكتابة، وجانب التعليم ، كما أنَّها عُرفت عند الغرب خاصة في جانب الاستعمال النصوصي فكان ظهور لسانيات النص واستثمارها في مجال التعليمية إلى جانب نظرية الجيشطالت، ولكون النَّص أساسُ المقاربة النصية ، ولدوره وأهميته أدخل في المجال التعليمي واعتبر الوحدة الأساسية للتعليم من خلال إدخال المقاربة النصية في مناهج اللُّغة العربية منذ بدء الإصلاح التربوي في الجزائر 2003 م ، باعتبارها طريقة لتيسير تعليم اللغة العربية بجميع فنونها، وتحسين المردوديّ ، ورفع مستوى المخرجات التعليمية، فهل حققت المقاربة النصية ما تصبو إليه من أهداف ؟ وهل وُفِّرت الوسائل اللازمة لتطبيقها ؟ وهل الوقت المخصص للتدريس يتناسب وهذه الطريقة ؟ هذه الأسئلة وغيرها هي محتوى الفصل الثاني من هذا البحث .

[1] – ينظر، المرجع السابق،286، 287 .



المقاربة النصية في مناهج اللغة العربية

I- المقاربة النصية في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط .

II – المقاربة النصية في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط

III – المقاربة النصية في منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

IV- المقاربة النصية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

" إن المدرسة الجزائرية في حاجة إلى بحوث ودراسات علمية جادة ليس لنقد الواقع فقط، وإنما لاقتراح البديل في مختلف المستويات والمراحل، واقتراح البديل لا يكون من طرف شخص واحد مهما كان عالماً، ولا بواسطة قرارات سياسية فوقية مهما علت، وعليه فإن الأمر في حاجة إلى تعاون الباحثين من مختلف الاختصاصات (علم النفس ،علوم التربية ،اللسانيات ،الأرطوفونيا .....إلخ) " [1]

[1] – مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ دار الأمة، د ط، د ت، ص122 .

إنَّ الكشف عن أهمية المقاربة النصية ومدى تطبيقها، والوسائل المستخدمة لتحقيق ذلك يتطلب تحليل مناهج اللغة العربية للسنوات الأربع من التعليم المتوسط، وقبل ذلك وجب الوقوف عند عناصر لمعرفتها الأثر الكبير على العملية التعليمية وهي :

أولاً- المرحلة المتوسطة:

نظرًا لأهمية المرحلة المتوسطة بين المراحل التعليمية ودورها في تحضير المتعلم للوجهة التي يتبعُها سواء فيما بعد التعليم الإلزامي، أو الإدماج في الحياة العملية فإنّه « لا يُمكن أخذ التعليم المتوسط من زاوية أنَّه يمثِّل إطارًا تحضيريًا نحو الثانوي؛ بل بالعكس فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات »[1]، فكثيرًا ما يُنظَر إلى المرحلة المتوسطة على أنّها أقلُّ أهمية من المرحلتين الابتدائية، والثانوية وفي حقيقة الأمر فإنَّ أهميتها لا تقل عن المرحلتين السابقتين ففيها يتكوّن التلميذ وتترسخ عنده أهمُّ المعارف، والقواعد الأساسية التي تساعده في تحديد مُيولاته وتوجيه اختياراته؛ لأجل ذلك أُدرَج الإصلاح التربوي سنةً إضافيةً في هذه المرحلة حيث تتوزّع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب ثلاثة مراحل متعاقبة هي :

أ -**المرحلة الأولى :** مدتها سنة واحدة .

ب- المرحلة الثانية : أو فترة التدعيم، ومدتها سنتان؛ حيث يتم التركيز على تعزيز التعلُّمات وتناولها بعمق، إذ تعدُّ هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية أو العرضية؛ مثلما ينتظر أن يرتقي المتعلم في هذا الطور إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

ج- المرحلة الثالثة : أو فترة تعزيز التعلّم والتوجيه لا تدوم هذه المرحلة إلاَّ سنةً واحدةً لكنَّها تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التعلُّمات وإثباتها اكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج، وكذا الكفاءات الأخرى العرضية؛ وذلك بتحضير المتعلِّم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي، ومثلما هو معروف تُختَتَم مرحلة التعليم الإلزامي بامتحان شهادة التعليم المتوسط (BEM)[2] .

---

[1] – بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، ص214 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه، ص214 .

والمخطط التالي يوضّح دور وأهمية مراحل التعليم المتوسط :[1]

التعليـــم المتوســـط		
الطور الأول سنة واحدة	الطور الثاني سنتان	الطور الثالث سنة واحدة
تحقيق التجانس والتكييف	الدعم والتعميق	التعميق والتوجيه

ثانياً- التسمية :

إنَّ المتأمل في كتب اللغة العربية للسنوات الأربع وبالضبط في الصفحات الأولى المخصصة للتوزيع السنوي للمحتويات يجد بروز مصطلح جديد ألاَ وهو مصطلح (**الظواهر اللغوية**) بدلاً من مصطلح نشاط القواعد، فما مفهوم الظواهر اللغوية ؟ وهل يعود سبب تغيير التسمية لكون الظواهر اللّغوية أشمل وأدق تعبيرًا من نشاط القواعد ؟ وما مدى توافق هذه التسمية الجديدة مع محتويات الكتب المدرسية ؟ للإجابة عن هذه الأسئلة وجب تحديد مصطلح الظواهر اللغوية.

مفهوم الظواهر اللغوية :

« إنَّ الظواهر اللُّغوية اصطلاح واسع يمتد ليشمل الظواهر المتعددة لكل مستوى من مستويات اللُّغة على حدة، كما يتناول في الوقت نفسه الظواهر المشتركة بين أكثر من مستوى واحد منها، والظواهر اللغوية متنوعة؛ لأنَّها تتناول كلَّ ما في اللُّغة من أنظمة »[2] ، ويُمكن فهم الظاهرة بشكل أوضح من خلال علاقتها بالحالات الفردية، إذ تعدُّ في الحقيقة مقابلاً للحالات الفردية، أو الاستثنائية أو الشاذة فهي تتمثَّل في الحالات المطردة أو الشائعة أو الغالبة أو الكثيرة التِّي تحكمها قواعد معيَّنة؛ فلا تقتصر على مجرد حالة أو بعض حالات بلا قاعدة، وإنَّما ترد على نحو مطرد، كما ترد وفق قاعدة ما فهي في الحقيقة نقطة انطلاق العلماء، فمتى كان ثمة ظاهرة لزم العلماء ضبط هذه الظاهرة وبيان قانونها العام[3].

---

[1] – إعداد عبد القادر أمير، إسماعيل إيمان، تحت إشراف، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، المعالجة البيداغوجية درس تكويني، ديسمبر 2008م، ص 7.

[2] – علي أبو المكارم، الظواهر اللغوية في التراث النحوي، دار غريب، القاهرة، د ط، 2006م ، ص 21.

[3] – ينظر، محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، 2006م ص 15.

و نشير إلى أنَّ الفرق بين الحالات الشاذَّة وبين الحالات المطردة التي تمثِّل ظاهرة يتمثَّل في أمرين:

1- التكرار الكثير: «الذي يُخرِج هذه الحالات عنْ أنْ تكون مجرد حالات فردية.

2-خضوعها لنظام عام يحكمها»[1].

ويتداخل مصطلح الظواهر اللغوية بمصطلح آخر وهو الظواهر التركيبية رغم وجود فرق بينهما، فالظواهر التركيبية ليست بعموم الظواهر اللُّغوية، إذ تقتصر على الظواهر المتعلِّقة بطرق تركيب الكلام في الجمل، والظواهر التركيبية هي موضوع علم النحو، فموضوع الدرس النحوي هو التركيب نفسه لا اللُّغة بأسرها،إذن فالظواهر التركيبة جزءٌ من الظواهر اللُّغوية .[2]

من خلال ما تقدم، وبمطابقة ذلك بمحتوى نشاط القواعد يتبين أنَّ تسمية الظواهر اللُّغوية لا تتطابق مع هذا المحتوى؛ لكونه يقتصر على مستوى واحد ، والظواهر اللغوية كما بينا سابقا أعمُّ وأشمل، أما مصطلح نشاط القواعد ففي اعتقادنا هو الأصح والمناسب مع التدريس بالكفاءات؛ لكونه يُركِّز على نشاط المتعلِّم، ونشاط المعلِّم، ويسمى فروع اللُّغة العربية أنشطة تعليمية.

فمفهوم النشاط يعني: « تلك الأعمال التي ترافق المنهاج الدراسي، وقد تكون على شكل لعبة جماعية أو من خلال مجموعات أو حلٍّ لمشكلة أو تعاون على مشروع أو تنفيذ لبحث علمي أو كتابةِ أو عمل مسحٍ أو مُلحَق لدرس أصيل »[3] حيث يتم تناول قواعد اللُّغة على شكل إشكاليات يتم التركيز فيها على نشاط المتعلِّم ونشاط المعلِّم على حد سواء .

ثالثاً- التوقيت:

نظرًا لكون الاعتماد على المقاربة النصية يتطلب وقتاً، ولأهمية اللغة العربية ومحاولة ترقيتها زاد الحجم الساعي لتعليمها، والمقدر بخمس ساعات موزَّعة على نشاطات اللُّغة العربية من قراءة، ونشاط القواعد، و التعبير الكتابي، والمطالعة الموجهة، وبمقارنة الوقت

---

[1] – المرجع السابق ، ص 16.

2 – ينظر، علي أبو المكارم، الظواهر اللغوية في التراث النحوي، ص 22، 25.

[3] – صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، 2005م، ص 81 .

المخصص للُّغة العربية بالوقت المخصص للمواد الأخرى نجد أن نصيب اللغة العربية أوفر، وهذا في جميع سنوات المرحلة المتوسطة، والجدول التالي يوضح ذلك: [1]

المواد التعليمية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
اللغة العربية	6	5	5	5
اللغة الأمازيغية	3	3	3	3
اللغة الفرنسية	5	5	5	5
اللغة الإنجليزية	3	3	3	3
الرياضيات	5	5	5	5
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	2	2	2	2
علوم الطبيعة والحياة	2	2	2	2
التربية الإسلامية	1	1	1	1
التربية المدنية	1	1	1	1
التاريخ	1	1	1	1
الجغرافيا	1	1	1	1
التربية الموسيقية	1	1	1	1
التربية التشكيلية	1	1	1	1
التربية البدنية والرياضية	2	2	2	2
المجموع	34	33	33	33

إنَّ استغلال هذا الوقت يعتمد على كفاءة الأستاذ، فله الحرية في استغلاله استغلالاً يحقق به تدريب وتنمية الكفاءات والقدرات المستهدفة، ولقد وُزِّعت تلك الساعات في البرنامج الأسبوعي لكل سنة من سنوات التعليم المتوسط فجاء تنظيمها كالتالي :

[1] – مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005م ص14 .

1- برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط :

يقدَّر الحجم الساعي المخصص للُّغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط بست ساعات أسبوعياً توزَّع على نشاطات المادة حسب ما يلي :[1]

- القراءة المشروحة ثلاث ساعات
- دراسة نص أدبي ساعة واحدة
- تعبير كتابي ساعة واحدة
- مطالعة موجهة ساعة واحدة

فنشاط القواعد يُقدَّم في الحصة الثانية – القراءة المشروحة 2 – حيث خصص لها الوقت الأكبر، وتضم نص نثري من صميم المحور من نوع تواصلي بحجم الصفحة والنصف تقريباً بما في ذلك مقدمته الموجزة.

يُتناول من حيث الأداء سرًّا (قراءة تأمليَّة) و جهرًا قراءة تعليمية:

- مواصلة التعلُّمات القرائية السابقة من أداء، ونغم، ووصل، وفصل، ومعجم لغوي، وفهم عام للفكرة.
- التوسيع إلى إدراك الأفكار الثانوية.
- اغتنام الفرصة للوقوف من خلاله عند إحدى المواضيع النحوية، والصرفية المقررة التي يتيحها النص مع مراعاة تسلسل المواضيع قدر الإمكان[2]

2- برنامج السنة الثانية من التعليم المتوسط :

إنَّ الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية من التعليم المتوسط هو خمس ساعات أسبوعيًا توزع على نشاطات المادة حسب ما يلي :

* القراءة ودراسة نص : ثلاث ساعات .
* التعبير الشفوي : ساعة واحدة .
* التعبير الكتابي : ساعة واحدة .

[1]– ينظر، مديرية التعليم الاساسي ، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 31 .

[2] – ينظر، المرجع نفسه ، ص32.

لقد تم تخصيص حصتين – ساعتين + ساعة– لنشاط القراءة ودراسة النص « يتم فيها تحليل النص من حيث معطياته أو أفكاره ، ومن حيث المعطيات المتعلقة بالقواعد والإملاء، ومبادئ البلاغة، والمفردات، والصيغ »[1] فنص القراءة ودراسة النص يكون « سنداً يُنطلق منه لاستنباط قواعد اللغة؛ ولهذا السبب يجب أن يتوافر على القدر المناسب من الصيغ و التعابير والأدوات التي تتيح بناء الأمثلة واستنباط القاعدة »[2]

أما قواعد الإملاء التي لا تستقل بحصة فيجرى تناولها شيئاً فشيئاً في حصة القراءة ودراسة النص .

3- برنامج السنة الثالثة من التعليم المتوسط :

إنَّ الحجم الساعي المخصص لهذه السنة هو خمس ساعات موزعة على النحو التالي :

* القراءة ودراسة النص : ثلاث ساعات .
* التعبير الشفوي : ساعة واحدة .
* التعبير الكتابي : ساعة واحدة .

وبالتالي فبرنامج السنة الثالثة مطابق لبرنامج السنة الثانية مع التغيير في المحتوى، ولأنَّ الممارسة أساس كل تعلُّم ، وأن تعلُّم أية لغة يتم كذلك عن طريق الممارسة والمران لذا اقترح منهاج السنة الثالثة حصة ذات ساعة واحدة أسبوعيًا هي حصة التطبيقات يستغلها المدرس عقب الساعتين الأوليين من الحصة الأولى ذات الثلاث ساعات [3].

4- برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

إنَّ الحجم الساعي المخصص للسنة الرابعة من التعليم المتوسط هو نفسه المخصص للسنتين الثانية والثالثة، والمتمثل في خمس ساعات أسبوعياً موزَّعة بنفس توزيع السنتين السابقتين .

* « القراءة ودراسة النص : ثلاث ساعات .
* التعبير الشفوي : ساعة واحدة .

[1] – مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر2003 م، ص23.

[2] – المرجع نفسه ، ص28 .

[3] – ينظر، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يوليو 2004م، ص18، 19 .

* التعبير الكتابي : ساعة واحدة » .[1]

وبالتالي فبرنامج السنة الرابعة هو نفسه برنامج السنتين السابقتين؛ حيث تُنفَّذ الأعمال التطبيقية عقب تقديم الظواهر النحوية، والصرفية، والإملائية، والبلاغية، وتكون متعلقة بحصتي القراءة ودراسة النص، « ونظرًا لما لها من أثر وفاعلية يوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها وإحاطتها بكلِّ مستويات القدرات العقلية والمعرفية – من المعرفة إلى التقويم مرورًا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب» .[2]

نسجل من خلال ما تقدَم الملاحظات التالية:

1- زيادة الحجم الساعي (ساعة واحدة) في السنة الأولى؛ رغم أنَّ أهمية هذه السنة تكمن في تحقيق التجانس والتكييف، وليس الدعم والتعميق فكان الأولى في اعتقادنا إضافة هذه الساعة إلى الطور الثاني، أو الطور الثالث .

2- إدراج نشاط المطالعة الموجهة مكان نشاط التعبير الشفوي في السنة الأولى.

3- حذف المطالعة الموجهة في السنوات الثانية، والثالثة، والرابعة دون ذكر أسباب ذلك .

4- تقديم التعبير الكتابي عن المطالعة الموجهة في السنة الأولى من التعليم المتوسط ، وكان الأولى تأخيره لتوظيف الثروة اللغوية والمعرفية المكتسبة من جلِّ الأنشطة السابقة .

من الملاحظات المسجلة، وبالنظر إلى المبدأ المعتمد – المقاربة النصية – نستنتج أنَّ:

الحجم الساعي المخصص في جميع السنوات مناسب، ويساعد على العمل بهذا المبدأ، إذ خصصت ثلاث ساعات للقراءة ودراسة النص، مما يؤدي إلى الاطلاع على النص وفهم معانيه في حصة، وتخصيص حصة أخرى لتناول قواعد اللغة .

رابعا : الكتاب المدرسي :

يعد الكتاب المدرسي أحد العناصر التي تمثل « مدخلاً رئيسًا من مدخلات النظام التعليمي والأداة التي تسهم بشكل فاعل إذا ما أُحسِن بناؤها واستخدامها في تحقيق أهداف المنهج ، وتعد وسيلة من الوسائل الأساسية في عملية التعليم والتعلُّم لما تحتوي من معلومات

[1] – مديرية التعليم المتوسط ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص19 .

[2] – المرجع نفسه، ص26 .

وخبرات تعليمية تقدمها للمتعلمين » [1] ولقد تحدث عن أهمية الكتاب كثيرًا من العلماء سواء القدماء أو المحدثين ، ومن بين القدماء الذين تحدَّثوا عنها الجاحظ إذ يقول : « ولولا الكِتاب لاختلت أخبار الماضين وانقطعت آثار الغائبين وإنَّما اللسان للشاهد لك، والقلم للغائب عنك ، وللماضي قبلك والغابر بعدك فصار نفعه أعم والدواوين إليه أفقر »[2] ؛ لأجل هذه الأهمية أولته المدرسة الجزائرية عنايةً فائقةً، وأدخلت عليه إصلاحات سواء من حيث الشكل أو المضمون، حيث صار للغة العربية كتابًا واحدًا يضمُّ جميع فروعها في كلِّ طور من أطوار التعليم، ومنها التعليم المتوسط، وما ذلك إلاَّ مظهرًا من مظاهر المقاربة النصية ، ورغم اختلاف كتب هذه المرحلة في عدة عناصر إلاَّ أنها تشترك في عناصر أخرى ترتبط بالشكل أكثر من ارتباطها بالمضمون وهي: الإخراج، الفهرسة، المقدمة، وسنقوم بتقديم هذه العناصر والمعايير المرتبطة بكل عنصر بالاعتماد على نموذج أداة لتحليل الكتاب المدرسي في ضوء معايير تقويمه الذي ذكره كل من عبد الرحمن الهاشمي، محسن على عطية في كتابهما – تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية – والجدول التالي يوضح ذلك:

المجال	المعايير	مستوى توافر المعايير				
		ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	دون المتوسط
الإخراج	**الغلاف :**					
	– الغلاف من ورق المقوى .				+	
	– ألوانه جذابة .			+		
	– مكبوس بطريقة محكمة .				+	
	– يشتمل على العنوان والمؤلف.	+				
	– يشمل على رموز تعبر عن المحتوى			+		

[1] – عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، 2009م ، ص 259 .

[2]– الجاحظ(أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب) ، رسائل الجاحظ ، شرح ، علي أبو ملحم ، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر ، بيروت ، 2000 م، ص199 .

	العنوان:					
	– واضح مختصر			+		
	– معبر عن المحتوى			+		
	– محدد بدقة			+		
	– خطه جميل جذاب		+			
	المؤلفون :					
	– مذكورون في مكان مناسب			+		
	– مؤهلاتهم موضحة					+
	– عنوانتهم مذكورة					+
	الطباعة والتنسيق :					
	–الطباعة بخط واضح وحجم ملائم لمستوى نضج الطلبة .			+		
	– الورق جيد لا يعكس الضوء			+		
	– الطباعة خالية من الأخطاء			+		
	– تراعي الدقة في وضع علامات الترقيم		+			
	– العنوانات الرئسية والفرعية متمايزة في اللون والحجم .		+			
	– المسافات بين الأسطر ملائمة .			+		
	– توجد فواصل بين فقرة وأخرى		+			
الفهرسة	– الفهرسة في أول الكتاب		+			
	– تشتمل على العنوانات الرئيسية والفرعية .					+

	– أرقام الصفحات مذكورة إزاء كل موضوع .	+				
	– العنوانات الرئيسية متمايزة عن الفرعية باللون والحجم .					+
	– العنوانات متطابقة مع ورودها داخل المحتوى .	+				
المقدمة	– تشير إلى الأهداف المطلوب تحقيقها			+		
	– تعرف بأهمية الكتاب .			+		
	– تشير إلى مكونات الكتاب الأساسية .	+				
	– مصوغة بلغة واضحة تخاطب المتعلم .			+		
	– تشير إلى المبادئ والأسس التي روعيت في تأليف الكتاب وتنظيم محتواه				+	
	– تثير دافعية المتعلمين نحو التعلم .					+
	– تشمل إرشادات للطالب حول كيفية استخدام الكتاب .	+				
	– تشير إلى مصادر التعلم الأخرى المساندة للكتاب .					+

من خلال نموذج أداة التحليل نتحصل على النتائج التالية :

المستوى	***عدد توافره***	***النسبة***
ممتاز	10	31.25 %
جيد جدا	00	00 %
جيد	13	40.62 %
متوسط	03	9.38 %

دون المتوسط	06	18.75 %
المجموع	**32**	**100 %**

إن النسبة التي يحتلها كل من مستوى جيِّد، ممتاز يجعل كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ذات مستوى جيِّد من حيث الشكل، ولتكتمل الرؤية لابدَّ من التمعن في المضمون الذي يشمل المحتوى والأهداف، والطريقة، والتقويم، فكان لزامًا تحليل مناهج اللغة العربية لكل طور من أطوار هذا التعليم .

I – المقاربة النصية في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط :

سنركز على مكونات المنهاج المتمثلة في الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم، ومدى مراعاة مبدأ المقاربة النصية في هذه المكونات، وكيف كان أثرها إيجابيًا أو سلبيًا ؟

1– المقاربة النصية والكفاءات :

إن تأثير المقاربة النصية يظهر في مستويات الكفاءة التي تتنوع حسب فترات التعلُّم إلى :

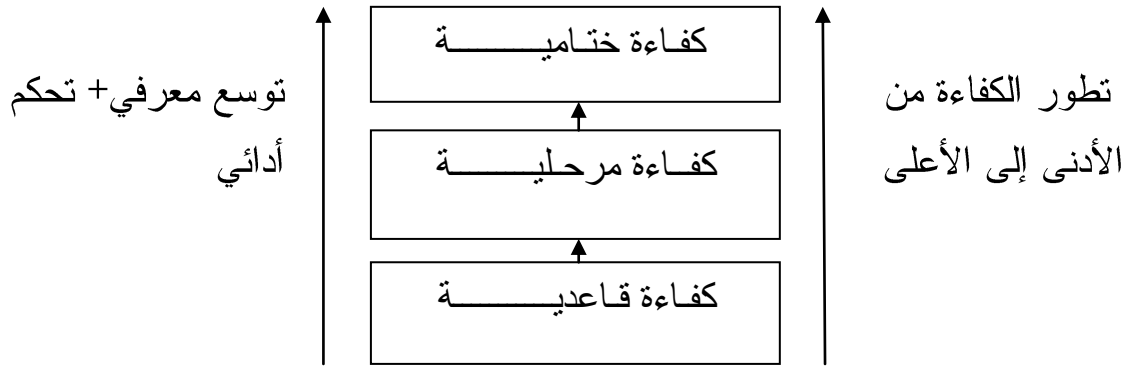
أ– «**الكفاءة القاعدية competence de base :** هي مجموع نواتج التعلُّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلُّم .

ب– الكفاءة المرحلية competence detape: مجموعة من الكفاءات القاعدية،وهي تتعلق بشهرٍ، أو فصلٍ، أو مجالٍ معينٍ.

ج– الكفاءة الختامية competence fina : تعد ختامية كونها تصف عملاً كلياً منتهياً، وتتميز بطابعٍ شاملٍ، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور »[1] ، فمستوى الكفاءة يتطور وفق سيرورة التعلُّم من الأدنى إلى الأعلى، وينتج عن ذلك توسع معرفي+ تحكم أدائي، والمخطط التالي يوضح ذلك :[2]

[1] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – ص13 .

[2] – محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءا ت، ص58 .



وعادة ما ترتبط الكفاءة بالأهداف الخاصة والإجرائية حيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقاً من عناصر الكفاءة ومعايير الأداء والسياق العام [1]؛ لأجل ذلك سنركز على أهداف تعليمية نشاط القواعد، وعلى الكفاءة الختامية .

*** الأهداف :**

ونشير إلى أنَّ لكل من نشاطات اللغة أهداف خاصة بها تشترك مع بعضها البعض لتشكل لنا ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط والمتمثل في النقاط التالية:

*« القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق، وحسنٍ في الأداء، وضبط للحركات، وتمثيلٌ للمعنى.

* فهم المعاني المتعددة للكلمات .

* مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام بالموضوعية .

* صحة النطق والكتابة والقراءة .

* اكتساب ثروة لغوية مناسبة .

* إصدار الأحكام على النصوص المقروءة .

* التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النص .

* شرح معاني النص شرحًا أدبيًا مترابطًا» [2].

* « تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم .

---

[1] – المرجع السابق، ص 37

* ونشير إلى أنَّ صياغة الكفاءة واشتقاق الأهداف تمربالمراحل التالية: الغايات– المرامي– الأهداف العامة – الكفاءة الختامية – الكفاءة المرحلية – الكفاءة القاعدية – أهداف التعلم

[2] – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص21.

* الكتابة بتسلسل وتناسق .
* توظيف علامات الترقيم واستخدامها استخدامًا سليمًا .
* تحرير التقارير والمذكرات والتهاني »[1].

إن المتأمل في عناصر هذا الملمح يلاحظ أنَّها ترتبط بمستويات عالية تمس كل من الفهم والتركيب والتقويم ، وهذا الملمح كما ذكرنا يرتكز على أهداف أنشطة اللغة العربية والتي من أهمها نشاط القواعد الذي يهدف منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط من خلاله إلى تحقيق الأهداف الآتية :

* « ينشئ جملاً فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية .
* يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمنة ويزنها صرفيًا .
* يميز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل .
* يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من إنشائه »[2]
* « يوظف ما يجزم فعلاً مضارعاً واحدًا حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأداة مراعياً الأثر اللفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه
* ينسخ الجملة الاسمية بـــ "كان" و بـــ"إنَّ" وأخواتهما مراعياً الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال، والحروف .
* يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي، وفي قراءة النصوص» [3].

إنَّ معرفة المجالات والمستويات التي تنتمي إليها هذه الأهداف يستلزم الاعتماد على أحد التصنيفات، وسنركز هنا على تصنيف **بنيامين بلوم** الذي يعدُّ « أكثر تحديدًا وتصنيفًا فلقد صنف الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي: المجال الإدراكي، المجال الوجداني، والمجال النفسحركي وكلٌّ مجال له مستويات تتدرج من البسيط إلى المركب »[4] مع اعتماد أداة التحليل التالية:

---

[1] – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص،22.

[2] – المرجع نفسه، ص24 .

[3] – المرجع نفسه، ص25 .

[4] – حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص25

وحدات التحليل		فئات التحلـــيل		
		معرفي	وجداني	نفس حركي
1	ينشئ جملا صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية .	+		
2	يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمنة ويزنها صرفيا	+		
3	يميز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل .	+		
4	يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من إنشائه .	+		
5	يوظف ما يجزم فعلاً مضارعًا واحدًا حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأداة مراعيا الأثر اللفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه	+		
6	ينسخ جملة اسمية بـــ"كان" وبـــ" إنَّ " وأخواتها مراعيًا الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال والحروف .	+		
7	يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءة النصوص .	+		+

يتبين من خلال أداة التحليل أن أهداف المجال المعرفي هي السائدة في تدريس نشاط القواعد، وكان الأولى أنْ يراعى مبدأ التوازن بين هذه المجالات، وعدم التركيز على جانب

من دون الجوانب الأخرى ؛ لأجل بناء شخصية المتعلِّم بشكل متوازن [1]، أما عن مستويات الأهداف في هذا المجال فممثلة فيما يلي :

الأهداف	المجال المعرفي أو الإدراكي					
	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
1- ينشئ جملا.....			+			
2- يميز بين صيغ الأفعال ...		+				+
3- يميز بين الأفعال الصحيحة...		+			+	+
4- يوظف في فقرة من إنشائه...			+		+	
5- يوظف في فقرة من إنشائه ..			+		+	
6-ينسخ الجملة الاسمية ...			+			
7- يوظف علامات الترقيم			+		+	

إنَّ أهداف تدريس نشاط القواعد مزجت بين المستويات الدنيا والعليا، ولم تركز على مستوى واحد إلاَّ أنَّ المستويين التطبيقي والتركيبي هما السائدان، كما أنَّ هذه الأهداف مرتبطة بالدروس المقترحة فإذا استوعبها المتعلِّم بشكل جيد استطاع تحقيقها دون أي صعوبة ،أما عن علاقة الأهداف بمبدأ المقاربة النصية فهي علاقة وطيدة فصياغة الأهداف ساعد على اعتماد هذا المبدأ في تعليمية اللغة، حيث أن الاحتكاك بالنصوص يجعل الأهداف التعليمية تميل إلى مستوى التطبيق والتركيب، ومن أهم الأهداف التي تكشف صياغتها عن ذلك نجد :

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

5- يوظف ما يجزم فعلاً مضارعًا واحدًا ، حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأداة مراعيًا الأثر اللفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه .

6- يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءة النصوص

[1] – ينظر، عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ص238

*** الكفاءة الختامية :**

بالاضافة إلى علاقة مبدأ المقاربة النصية بالأهداف نجد هذه العلاقة تتضح أكثر في صيغة الكفاءة الختامية في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط إذ تنص على :

> أن يكون المتعلِّم اعتمادًا على سندات كتابية قادرًا على انتاج نص بعشرة أسطر على الأقل في شكل تعبيرٍ متماسكٍ

فالتعامل مع النصوص هو الذي يساعد على تحقق الأهداف، والكفاءات القاعدية، وهذا بدوره يساعد على تحقق الكفاءة الختامية، وبالتالي عدم حدوث قطيعة بين مراحل التعليم المتوسط .

2- المقاربة النصية والمحتوى:

يشمل المحتوى كلا من النصوص التي تعد دعامة المقاربة النصية، ومحتوى نشاط القواعد وسنتناول كليهما بالدراسة والتحليل .

أولا : النصوص :

يحتوي كتاب اللغة العربية على « أربع وعشرين وحدة تعليمية تتضمن كل وحدة مجموع النشاطات المبرمجة وهي نشاط القراءة ونشاط المطالعة الموجهة، وتتمحور حولهما نشاطات داعمة، يتبع كل نوع منها نمطًا من نصوص القراءة ، حيث يتبع نشاط الرسم الإملائي النص التواصلي، ويتبع نشاط القواعد نص القراءة المشروحة، أما النص الأدبي فيكون مشفوعاً بالكشف عن ظواهر فنية تتناول بعض المبادئ الأدبية، وتختتم الوحدة التعليمية بنص القراءة الموجهة الذي يكون منطلقاً لنشاط التعبير الشفوي فالتعبير الكتابي»[1] ، وبالتالي فإن كل وحدة تعليمية تضم أربعة نصوص تندرج ضمن محور،أو مجال واحد، ونقدم فيما يلي الوحدة التعليمية الأولى على سبيل المثال لا الحصر.

[1] – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص3 .

الوحـــــــــدة التعليميـــــــــــــــــــــــة			
النـــص	عنوان النـــص	مجال النص	جوانب معالجة النص
التواصلي	العـــــودة	طـــلـــــــب العـــــــــلم	المعجم والدلالة،البناء الفكري، الرسم الإملائي(علامات الترقيم)، تطبيقات .
القراءة المشروحة	صماء بكماء تتحدى		المعجم والدلالة، البناء الفكري،البناء اللغوي(الظواهر اللغوية)، تطبيقات.
الأدبي	المدارس ونهجها		المعجم والدلالة،البناء الفكري ، البناء الفني .
المطالعة الموجهة	الإخلاص في طلب العلم		المعجم والدلالة ،البناء الفكري .

نستنتج من خلال ما تقدم :

1- كثرة النصوص في الوحدة التعليمية،إذ يقدر عددها بأربعة نصوص، ولهذه النقطة جانبان:

* ***الجانب السلبي :*** يتمثل في الابتعاد عن مبدأ المقاربة النصية الذي ينص على اتخاذ نص واحد تدور حوله كل النشاطات التعلمية .

* ***الجانب الإيجابي :*** يتمثل في زيادة الرصيد المعرفي والثقافي ، والتمكن من تقنيات التعبير نتيجة كثرة الاطلاع على هذه النصوص .

2- اتساق الوحدة التعليمية؛ لكون نصوصها ترتبط بمجال واحد .

3- تشترك معالجة النصوص في بعض الجوانب وهي : المعجم والدلالة ،البناء الفكري .

4- انسجام الوحدات التعليمية إذ ترتبط كل ثلاث وحدات بمحور واحد ، فيكون بذلك عدد المحاور ثمانية ، كل محور يضم ثلاثة مجالات، والجدول التالي يوضح ذلك [1]:

[1] – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ،ص34 .

المحـــــــــــــاور	المجـــــــــالات
محور العلم والاكتشافات العلمية	– طلب العلم – الأقمار الصناعية – أثر العلم في حياة الإنسان
محور الحياة العائلية	– الأمومة – العلاقات بين الأسر – واجبات الأبناء نحو الآباء
محور حب الوطن	– المواطنة – التضامن – التضحية
محور عظماء الإنسانية	– من عظماء وطني – من عظماء الإسلام – من عظماء العالم
محور الأخلاق والمجتمع	– العفو والتسامح – الإيثار – النظام
محور الأعياد	– الأعياد الدينية – الأعياد الوطنية – الأعياد العالمية
محور الطبيعة	– عالم الحيوانات – الغابة – الحياة في الريف

محور الصحة والرياضة	– نظافة المحيط – جسم الإنسان والتغذية – ممارسة الرياضة

يتضح أنَّ مجالات ومحاور المحتوى مست الجوانب المهمة من حياة الإنسان؛ ما يرتبط به، وبعلاقته بالمجتمع وبثقافته، وبيئت ه؛ فهي مواضيع متنوعة تجعل التلميذ يتأقلم معها بسهولة، ويتأثر بها لكونها تساير المستجدات الحاصلة .

أ – شروط النصوص :

لقد حددت مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط شروطًا يجب توفرها في النصوص، وهي أن تكون :

1– « ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلمين .

2– أصلية ومتنوعة على أن تتساوى النصوص الثقافية والعلمية في الاختيار .

3– مناسبة لمستوى المتعلمين ومثيرة لاهتمامهم .

4– متدرجة في الصعوبة اللغوية، على أن يشتمل كل منها قدرا من الألفاظ والعبارات الجديدة .

5– مشكولة بكيفية تسمح للمتعلِّم بتوظيف مكتسباته الإعرابية والصرفية في القراءة وتتيح له فرصة التعلُّم والفهم .

6– متدرجة في التجريد بما يناسب مستوى المتعلمين »[1].

بمطابقة هذه الشروط مع النصوص الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط نجد أن معظم هذه الشروط متوفرة، فالنصوص ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلمين ومناسبة لمستواهم، ومثيرة للاهتمام ومتدرجة في الصعوبة اللغوية، إذ يبدأ الكتاب بالنصوص البسيطة لينتقل إلى النصوص الصعبة مع احتواء كل نص على قدر من الألفاظ والعبارات الجديدة، والدليل على ذلك إدراج المعجم والدلالة مع كل نص ، كما أن النصوص مشكولة بكيفية تسمح للمتعلِّم بتوظيف مكتسباته ويمكن أخذ نموذج من نص " **صماء بكماء تتحدى**" لتوضيح ذلك :

[1] – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص42 .

« ونَظرا للظُّروفِ المَادِّيَّةِ الصَّعبةِ لأُسْرَتِهَا المُكَوَّنةِ مِنْ خَمسةِ أَفْرَادٍ وأَبٍ يَعِيشُ مِنْ تَربِيَةِ المَوَاشِي لَمْ تتمَكَّن الطِفْلَةُ مِنَ الالتحاق بِمدارِسَ لِتَعْلِيم لُغَةِ الإِشَارةِ .....» [1]

ورغم ذلك فإنَّ النصوص لم تحقق التدرج في التجريد إذ أن معظم مواضيع النصوص في مستوى واحد ، كما أن الشرط الثاني – كون هذه النصوص أصلية ومتنوعة على أنْ تتساوى النصوص الثقافية والعلمية في الاختيار– غير متوفر في الكتاب المدرسي، إضافة إلى انعدام النصوص الأصيلة التي « تسهم في تعليم استعمال اللغة لا تعليم اللغة فقط »[2] ، وتتفرع إلى: « نصوص إعلامية، نصوص المحيط اليومي ، نصوص تبادلية ، نصوص مهنية ، نصوص أدبية وتتميز بمحتواها المستوحى من الواقع المعيش ولغتها المتداولة في واقع الحياة »[3]، فمعظم هذه الأنواع غير متوفر في محتوى القراءة المشروحة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، كما أنَّ التساوى بين النصوص الثقافية والعلمية في الاختيار غير متوفر في هذا الكتاب إذ نجد أربعة نصوص علمية و عشرين نصاً ثقافياً .

ب– أنواع النصوص وأنماطها :

مما سبق يتضح أن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ثريٌّ بالنصوص، إذ يقدر عددها بستة وتسعين نصاً، وهذا بغية إثراء الرصيد المعرفي والثقافي للتلميذ ، فهل أُتْبِع هذا الثراء اختلاف في الأنواع والأنماط ؟ للإجابة عن هذا السؤال اطلعنا على النصوص المقررة في الكتاب المدرسي، والنتائج المحصلة ممثلة في الجدول التالي :

النص التواصلي	نص القراءة المشروحة	النص الأدبي
أربعة وعشرون نصًا نثريًا	أربعة وعشرون نصًا نثريًا	أحد عشر نصًا نثريًا . ثلاثة عشر نصًا شعريًأ .

يتبين من خلال هذه النتائج :

[1]– كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 11.

[2] – لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008 م ، ص 104 .

[3] – المرجع نفسه، ص 60.

1- غلبة النصوص النثرية .

2- قلة النصوص الشعرية .

3- انعدام النص القرآني، والحديث النبوي الشريف .

وتركيزنا سيكون على نصوص القراءة المشروحة؛ لكونها الدعامة الأساسية لاستنباط القواعد اللغوية، ومن الملاحظ أنَّها نصوصٌ نثرية فلا وجود لنص شعري ، أو لنص قرآني أو حديثٍ نبويٍّ شريف وبالتالي لا وجود للتنويع في النصوص، ويعد هذا نقصًا كبيرًا؛ لكونه يبعد التلميذ عن التعاطي مع النصوص التي تحتل الصدارة في البلاغة والفصاحة، فالنص القرآني هو النموذج الأساسي للغة العربية الفصيحة، وإدراجه ضمن الكتب التعليمية يجعل التلميذ يحتك بأسلوبه ويقف عند إعجازه، ويتعرف على دينه ويتمسك به ، ونفس الشيء بالنسبة للشعر العربي الذي يعد ديوان العرب ، والحديث النبوي الشريف كلام النبي محمد صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى وأفصح العرب قاطبة ، هذا بالنسبة إلى أنواع النصوص أما عن أنماطها فإنَّنا نجد أنَّ :

1- الأنماط الغالبة على النصوص هي :

* النمط الإخباري .

* النمط الوصفي .

* النمط السردي .

2- غياب كلاًّ من النمطين الحواري و الحجاجي؛ لكونهما لا يتناسبان مع هدف هذه المرحلة ألا وهو التجانس والتكييف، كما أنهما يحتاجان إلى قدرات عليا خاصة النمط الحجاجي وبالتالي فإنَّ الأنماط المتوفرة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط كافية ومناسبة لمستوى تلاميذ هذه المرحلة .

ج – مصادر النصوص :

إنَّ مصادر نصوص السنة الأولى من التعليم المتوسط متنوعة؛ فلقد أخذت من مجلات و كتب مشهورة لكتاب معروفين كما أخذت من الأنترنت، وسنركز هنا على نصوص القراءة المشروحة للسبب المذكور سابقًا، فالاطلاع عليها أفضى إلى النتائج التالية :

نصوص القراءة المشروحة					
المصدر	كُتَّاب معروفون	الأنترنت	المجلة	الكتب المدرسية	غياب المصدر
العدد	08	07	05	03	01
النسبة	33.33%	29.17%	20.83 %	12.5%	4.17 %

يتضح من خلال هذه النتائج ما يلي :

1- الاعتماد على الأنترنت بنسبة معتبرة، وهذا إن دلَّ على شيء فإنَّما يدل على مسايرة التطورات الحاصلة، ولهذه النقطة جانبان :

* **جانب سلبي:** الاعتماد على مواقع يمكن لأي شخص الدخول إليها وإحداث التغييرات التي يرغب فيها وبالتالي تصبح تلك النصوص المأخوذة عن هذه المواقع محط إعادةِ نظرٍ .

* **جانب إيجابي:** مسايرة التطورات الحاصلة، والاطلاع على معارف ومعلومات جديدة قد لا تتوفر في الكتب .

2- الاعتماد على كتب مدرسية للنظام القديم ، وهذا يحتاج إلى إعادة النظر والدقة، فالرجوع إلى المصدر الأصلي للنصوص أفضل من الإتيان بها من كتاب مدرسي، وهذا ما يدفع التلاميذ للبحث عن أصل المعلومة ومصدرها الحقيقي .

3- وجود نص واحد لم يوثق ، وهذا يضع المتعلِّم في تساؤلٍ عن كاتبه أو عن مصدره .

ثانيا : محتوى نشاط القواعد :

إنَّ الحديث عن محتوى نشاط القواعد يحتم علينا الوقوف عند وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية لكونها المعتمدة في التدريس، ونظرًا لما أحدثته من تغييرات في هذا المحتوى ، ومدى تأثيرها على مبدأ المقاربة النصية، ولتتضح الرؤية سنفصل بين التخفيف والتوزيعات السنوية، وسنتناول كل منهما على حدة .

1- وثيقة التخفيف :

إضافة إلى الكتاب المدرسي الذي يعد كما قلنا مظهرًا من مظاهر المقاربة النصية؛ لكونه يجمع فروع اللغة كاملةً بِغَضِ النظر عن اعتماد نص واحد أو اعتماد عدة نصوص، نجد وثيقة التخفيف، فما دورها في تعليمية نشاط القواعد؟ وما تأثيرُها على مبدأ المقاربة النصية؟

قبل الإجابة عن هذه الأسئلة لا بدَّ من الوقوف عند أهمية هذه الوثيقة بصفة عامة؛ فلقد جاءت وثيقة التخفيف من أجل :

1- التعديل الذي يستجيب للدراسات النقدية المنجزة والملاحظات والمقترحات الوجيهة التي تصل إلى الوزارة من الميدان .

2- تحديث بعض المحتويات لكي تساير التقدم العلمي والتكنولوجي ولقد تم تخفيف بعض المحتويات مع مراعاة :

أ- ضمان انسجام وترابط المحتويات المفاهيمية في برامج التعليم المتوسط من حيث تجنب التكرار في التناول من سنة إلى أخرى، أو الفوارق المهمة في التدرُّج المفاهيمي .

ب- ضمان وجاهة المحتويات التي تتناولها البرامج التعليمية مع ما يحدّده ملمح مرحلة التعليم المتوسط من كفاءات لنهاية المرحلة، وكذلك الكفاءات النهائية لكل مستوى تعليمي .

ج- حصر المعارف المهيكلة لكلِّ مادة تعليمية مع الابتعاد عن ظاهرة تكديس المعارف المفاهيمية التي ليست ضرورية للتعلُّمات اللاحقة .

د- ضبط مختلف النشاطات المقترحة في البرامج التعليمية، بحيث تكون متلائمة وموافقة للتوقيت المعتمد لكلِّ مادة تعليمية [1].

هـ-«تحسين مقروئية المنهاج بحيث تصبح في متناول الأستاذ المستعمل لها ، مع العلم أنَّه لم يطرأ أي تغيير على التخفيفات التي جرت في سنة 2008م، وتم ضمها في وثيقة جديدة تضم بالإضافة إلى التخفيفات السالفة الذكر التوزيعات السنوية المنجزة في أوت 2009 م»[2].

وسنحاول إبراز مدى مراعاة هذه الجوانب من خلال تحليل وثيقة التخفيف، فمفاهيم نشاط القواعد التي مسها التخفيف للسنة الأولى من التعليم المتوسط ممثلة في الجدول التالي: [3]

المفاهيم التي مسها التخفيف	أشكال التخفيف
1- عناصر الجملة الاسمية	الحذف
2- عناصر الجملة الفعلية	الحذف

[1] - ينظر، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة التخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، أوت 2009م، ص 5 .

[2] - المرجع نفسه، ص 6.

[3] - المرجع نفسه، ص12.

لقد مست وثيقة التخفيف مفهومين فقط، وهذا إنْ دلَّ على شيء فإنَّما يدل على ملاءمة هذا المحتوى لهذه المرحلة، ولمستوى التلاميذ .

* فالمفهوم الأول " عناصر الجملة الاسمية " نجده في الوحدة الثامنة عشر مرافقاً لنص (تاريخ الاحتفال بعيد الأم) ، حيث عوض في التوزيعات السنوية بدرس " نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها"، وحذفه جاء نتيجة لتناوله في السنوات السابقة من المرحلة الابتدائية وإدراجه ضمن هذه السنة يعد تكرارًا .

* أما المفهوم الثاني "عناصر الجملة الفعلية " نجده في الوحدة الرابعة مرافقاً لنص (الكلب الروبوتي) ، وعوِّض بدرس آخر هو "المجرد والمزيد" وجاء حذفه للسبب المذكور آنفاً.

بالإضافة إلى أنَّ كل عنصر من عناصر الجملة الفعلية خصص له درسٌ منفصلٌ، ففي الوحدة التاسعة نجد عنصر الفاعل، كما نجد في الوحدة العاشرة عنصر المفعول به، وفي الوحدة الثالثة نجد أزمنة الفعل؛ من هنا كان حذف هذا الدرس تجنباً للتكرار الذي يعد عيبًا في الوحدات التعليمية، ويبعث الملل والنفور في نفوس التلاميذ، أما عن تأثير وثيقة التخفيف على مبدأ المقاربة النصية فيتمثل في التخلى عن هذا المبدأ في الوحدتين السابقتين وتقدر نسبة هذا التأثير بـــ **6.45%** وهي نسبة ضئيلة إلا أنَّها مؤثرة حيث تشوش ذهن المتعلِّم إذ يدرس النص في صفحة ونشاط القواعد في صفحة أخرى فتدريس نص (الكلب الروبوتي) في الوحدة الرابعة يتم في الصفحة الواحدة والثلاثين، أما نشاط القواعد المرافق لها –المجرد والمزيد– فنجده في الصفحة مئة وخمسة وسبعون، ونفس الشيء في الوحدة الواحدة والعشرين، إذ نجد النص في الصفحة مئتين وثمانية، ونشاط القواعد المرافق لها في الصفحة مئتين واثنتين وثلاثين فلماذا كل هذا التغيير ؟ وعلى أي أساس بني ؟

2– التوزيعات السنوية :

بالإضافة إلى وثيقة التخفيف أحدثت التوزيعات السنوية تغييرات كثيرة في المحتوى سواء من حيث التقديم، أو التأخير، أو الإضافة، والجدول التالي يبين ذلك :

الوحدات	القراءة المشروحة	محتوى نشاط القواعد قبل التخفيف	محتوى نشاط القواعد بعد التخفيف
1	تقويم التشخيصي		تقويم تشخيصي
2	صماء بكماء	الفعل والميزان الصرفي	الفعل والميزان الصرفي
3	السائح الفضائي	أزمنة الفعل	أزمنة الفعل
4	الكلب الروبوتي	عناصر الجملة الفعلية	المجرد والمزيد
5	يا أمي	الفعل الصحيح وأقسامه	الفعل الصحيح وأنواعه
6	المحسن إلى أخويه	الفعل المعتل وأقسامه	الفعل المعتل وأقسامه
7	الفتاة البارة	تصريف الفعل الصحيح بأقسامه	تصريف الفعل الصحيح باقسامه
8	الرجوع إلى الوطن	تصريف الفعل المعتل	اللازم والمتعدي
9	التعاون	الفعل اللازم والمتعدي	الفاعل
10	شجاعة فدائي	الفاعل	المفعول به
11	لالا فاطمة نسومر	المفعول به	الفعل المبني للمعلوم والمجهول
12	إدماج		إدماج
13	تقويم فصلي		تقويم فصلي
14	عبد الله بن الزبير	الفعل المبني للمجهول	تصريف الفعل المعتل بأقسامه
15	فيلمنج	المضارع المرفوع	المضارع المرفوع
16	فضيلة التسامح	المضارع المنصوب	المضارع المنصوب
17	الصداقة الحقيقية	المضارع المجزوم	المضارع المجزوم
18	من عجائب النحل	المجرد والمزيد فيه من الأفعال	

19	عيد الأضحى	اسم الفاعل	اسم الفاعل
20	ذكرى أول نوفمبر	اسم المفعول	اسم المفعول
21	تاريخ الإحتفال بعيد الأم	عناصر الجملة الاسمية	نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها
22	نفسية قطة	نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها	
23	إدماج		إدماج
24	تقويم فصلي		تقويم فصلي
25	في الواحة	نسخ الجملة الاسمية بإنَّ وأخواتها	نسخ الجملة الاسمية بإنَّ وأخواتها
26	عندما تفجر العالم بالألوان	المفرد والمثنى والجمع	المفرد والمثنى والجمع
27	التعاون الدولي في مجال البيئة	النكرة والمعرفة	النكرة والمعرفة
28	استهلاك السكر بانتظام	الصفة والموصوف	الصفة والموصوف
29	الرياضة وفوائدها	مراجعة	
30	إدماج		إدماج
31	تقويم تحصيلي		تقويم تحصلي

تتمثل أهم التغييرات المسجلة فيما يلي :

1- الإضافة: إضافة سبع وحدات خصصت للإدماج والتقويم بأنواعه الثلاثة التشخيصي، والفصلي، و التحصيلي، وبالتالي أصبح عدد دروس نشاط القواعد ثمانية وعشرين درسًا بعد أن كان أربعة وعشرين درسًا، مع حذف درسين هما : عناصر الجملة الفعلية ، وعناصر الجملة الاسمية كما حذفت الوحدة المخصصة للمراجعة .

إنَّ إضافة حصص للإدماج والتقويم بأنواعه الثلاثة التشخيصي والفصلي و التحصيلي له دورٌ كبيرٌ في معرفة المكتسبات القبلية، وترسيخ وتنمية المكتسبات المعرفية المقدَّمة وبالتالي بناء تصور عام حول طريقة التدريس، وكيفية بعث الدافعية للتعلُّم لدى التلاميذ، وتعزيز ذلك.

2- التقديم: تقديم ستة دروس وهي :

* المجرد والمزيد: من الوحدة الثامنة عشرة إلى الوحدة الرابعة.
* اللازم والمتعدي : من الوحدة التاسعة إلى الوحدة الثامنة .
* الفاعل : من الوحدة العاشرة إلى الوحدة التاسعة .
* المفعول به : من الوحدة الحادية عشرة إلى الوحدة العاشرة .
* الفعل المبني للمعلوم والمجهول : من الوحدة الرابعة عشر إلى الوحدة الحادية عشرة .
* نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها : من الوحدة الثانية والعشرين إلى الوحدة الواحد والعشرين .

ولمعرفة ما إذا كانت النصوص التي نقلت إليها هذه الدروس تتوفر على النماذج الكافية لتدريسها اطلعنا عليها فكانت الملاحظات المسجلة فيما يلي :

- تحتوي كل نصوص الوحدات الرابعة والثامنة والتاسعة على النماذج الكافية لتدريس الدروس المنقولة إليها، أما نصوص الوحدتين الحادية عشرة والواحدة والعشرين فإنَّ النماذج المتوفرة عليها غير كافية، وسواء كان هذا أم ذلك يبقى مشكل الابتعاد عن مبدأ المقاربة النصية قائمًا في هذه الوحدات.

3- التأخير: تأخير درس واحد وهو "تصريف الفعل المعتل بأقسامه " حيث كان في الوحدة الثامنة ونقل إلى الوحدة الرابعة عشر والسؤال السابق يبقى مطروحا في هذا الموضع أيضا

إنَّ تقديم وتأخير الدروس يؤدي إلى حدوث خلل في الوحدات التعليمية، وهذا ما يؤثر على مبدأ المقاربة النصية المعتمدة في تعليم أنشطة اللغة بما فيها نشاط القواعد ، حيث يدرس النص في وحدة ويقدَّم نشاط القواعد في وحدة أخرى فترتيب الدروس كان على مبدأ المقاربة النصية، وتغيير ترتيبها يؤدي إلى الابتعاد عن هذا المبدأ، فكان الأولى مراعاة هذا المبدأ عند تقديم وتأخير الدروس .

4- تغيير عنوان درس الوحدة الرابعة عشر من "الفعل المبني للمجهول" إلى "الفعل المبني للمعلوم والمجهول "، والحقيقة أنَّ تناول أحدهما يحيل بالضرورة إلى الحديث عن النوع الآخر؛ لكونهما مرتبطان بعلاقة الضد، والأشياء بأضدادها تعرف .

5- عدم تخصيص دروس لنشاط القواعد في بعض الوحدات وتركها فارغة وهي :

* الوحدة الثامنة عشر
* الوحدة الثانية والعشرون
* الوحدة التاسعة والعشرون

وعند السؤال عن هذه الوحدات قيل أنَّها تخصص للإدماج وبالتالي تدخل ضمن الإضافات.

من خلال ما تقدم يتضح أنَّ التغييرات التي حدثت مختلفة مست التقديم، التأخير،الحذف الإضافة مما أثر على تعليمية نشاط القواعد، وعلى مبدأ المقاربة النصية، وفيما يلي تمثيل لنسب التغييرات السابقة:

التغييرات	الإضافة	حذف	تقديم	تأخير	دون تغيير
العدد	08	02	06	01	14
النسبةالمئوية	25.81%	6.45%	19.35%	3.23 %	45.16%
المجموع	31				

هذا بالنسبة إلى تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية، أما مواضيع المحتوى المقترحة لهذه السنة فإنَّ ملاحظتها، والتمعن في تنظيمها يَضعُنا أمام المميزات التالية :

1- التنوع في الدروس؛ إذ نلاحظ مزجًا بين الدروس النحوية والدروس الصرفية.

2- البدء بالدروس الصرفية، ولهذه النقطة أهمية كبيرة، إذ تسهل فهم الدروس النحوية؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حالة المنتقلة وإلى هذه النقطة أشار بن جني، ولقد تحدثنا عنها في علاقة النحو ببقية الأنشطة .

3- عدم تحديد المعايير المعتمدة في اختيار المحتوى، وهل تم مراعاة ميول وحاجات التلاميذ فيها ؟ .

4- ارتباط المحتوى بالأهداف وبالتالي إمكانية تحقيقها .

5- صدق المحتوى نظرًا لما « يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية» [1].

6- اضطراب في ترتيب بعض الدروس، مثال ذلك:

* الوحدات الثامنة والتاسعة والعاشرة فمن المفروض تقديم درس الفاعل والمفعول به؛ لأنَّ بمعرفتهما يتأسس درس اللازم والمتعدي .

* في الوحدة الرابعة عشر إذ كان من المفروض تقديمها في الوحدة الثامنة لارتباطها بالوحدات السابقة، والفصل بينهما وبين تلك الوحدات يؤدي إلى تشتت المعرفة وعدم ترسيخها في ذهن المتعلِّم .

* تقديم درس المفرد والمثنى والجمع على الفاعل والمفعول به لأنهما قد يكونان مثنى أو جمعاً؛ لذلك وجب التعرف على هذه الأسماء قبل التعرف على عناصر الجملة الفعلية .

* تقديم درس النكرة والمعرفة على نسخ الجملة الاسمية؛ لأنَّ التعرف على نسخ الجملة الاسمية مبنيٌّ على معرفة النكرة والمعرفة .

يتضح مما سبق أن التنظيم المنطقي لم يطبق بشكل جيِّد نتيجة للاضطراب الحاصل في ترتيب الوحدات، ونفس الشيء يقال بالنسبة للتنظيم السيكولوجي رغم أنَّ « التوازن بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي أمرٌ مهمٌّ، وتحققه يؤدي إلى التعلُّم المطلوب» [2] .

7- التخلي عن التقويم التكويني، واعتماد كلٌّ من التقويم الفصلي،التحصيلي، التشخيصي .

8- أما عن مبدأ المقاربة النصية ومدى اعتماده في المحتوى نجد أن الاعتماد على نص واحد تدور حوله كلُّ نشاطات اللُّغة لم يطبق في كل الوحدات التعليمية لكتاب السنة الأولى

[1]- حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي ، أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، ص 137.

[2] - المرجع نفسه، ص 143.

من التعليم المتوسط، وبالتالي فنسبة الاعتماد على مبدأ المقاربة النصية لهذه السنة هي 00% ورغم ذلك فلقد تجاوز التدريس في هذه المرحلة الوحدات الصغرى المتمثلة في النماذج والأمثلة إلى وحدات كبرى وهي النصوص، فلقد تم اعتماد نص القراءة المشروحة كمنطق لتدريس نشاط القواعد .

3- المقاربة النصية والطريقة :

تعتمد الطريقة المتبعة في تدريس نشاط القواعد على مبدأ المقاربة النصية الذي ينص على اعتماد نصٍ واحدٍ تدور حوله جميع نشاطات اللغة من هذا المنطلق فإنَّ " الطريقة الاستقرائية بمراحلها الثلاث هي التي تفرض نفسها في التعامل مع النص، وفي تنمية الكفاءات ، وهذه المراحل هي :

- « مرحلة الملاحظة
- مرحلة البناء
- مرحلة تعميم الاستعمال »[1]

وتتحقق هذه المراحل عبر عدة خطوات هي :

تمهيـــــد : « يتم بمساءلة المتعلمين عن إعراب أو تصريف كلمة أو كلمتين مما ورد في نص القراءة المشروحة (2)، أو بما يراه الأستاذ مناسبًا كمراجعة الدرس السابق، أو يحلُّ تمارين الوظيفة المنزلية جماعيًا» [2]

- إخبار المتعلمين بموضوع القواعد الجديد وتسجيل عنوانه على السبورة، والحقيقة أنَّ عدم إخبار المتعلِّم بعنوان الدرس، وتركه يكتشف ذلك أفضل بكثير من إخباره .
- مساءلة المتعلمين، والكتب مفتوحة، لاستخراج بعض الأمثلة من النص وتسجيلها على السبورة، أو الإتيان بأمثلة من نصوص أخرى، إنْ لم تتوفر تلك النصوص على الأمثلة اللازمة .
- مطالبة المتعلمين بإغلاق الكتب ووضعها في الدرج .

---

[1] – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 39.

[2] – بدر الدين بن تريدي ، رشيدة آيت عبد السلام ، دليل الأستاذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 54.

- مناقشة الأمثلة بأسئلة متدرجة .
- صياغة عناصر القاعدة عنصرًا عنصرًا عن طريق الأسئلة.
- تسجيل عناصر القاعدة على السبورة، ومطالبة المتعلمين بنقلها على الفور في كراريسهم .
- كلما اجتاز الأستاذ بتلاميذه مرحلة انبرى إلى توجيه أسئلة تقييمية (التقييم التكويني).

للتثبت من أنَّ المتعلمين قد استوعبوا ما تقدم .

الأسئلة التقييمية شفوية، غَيْر أنَّه يمكن أن تكون كتابية على ألاَّ تتجاوز مدة إنجازها خمس دقائق [1].

والحديث عن طريقة التدريس يحيلنا إلى الحديث عن أسلوب التدريس، ويجب التفرقة بينهما « فأسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس؛ أي الأسلوب الذي يتبعه في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة» [2].

ومنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط يسعى إلى « استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك باعتماد **مبدأ التعلم الحلزوني** الذي يتميز بالتكرار والتوسع أثناء الفعل التربوي، لذلك فإنَّ الأستاذ مدعو لتنشيط دروسه وفق مبدأ التدرج (من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن العام إلى الخاص) لتمكين المتعلم من الاستيعاب الجيد والمساهمة الفعالة في بناء معارفه بنفسه »[3] .

والدراسة الميدانية هي التي ستكشف عن مدى تطبيق هذا الأسلوب في طريقة التدريس وسيكون هذا في الفصل الثالث من هذا البحث .

من خلال ما تقدم يتضح أنَّ : الطريقة المبنية على المقاربة النصية لم تعتمد في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، حيث نجد في كل وحدة أربعة نصوص بدل نصٍ واحدٍ، فالقواعد النحوية والصرفية تستخرج من نص القراءة المشروحة، والقواعد الإملائية من النص التواصلي، والبناء الفني من النص الأدبي، وكان الأصح بمفهوم المقاربة النصية

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص 55.

[2]– جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي ، سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية (1)،2009م، ص 69.

[3] – مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 41.

أن تستخرج جميع فروعها من نص واحد ورغم ذلك سنكشف عن مدى اعتماد هذه الطريقة على نص القراءة المشروحة لاستخراج الأمثلة وبناء القاعدة والنسب التالية تبين ذلك:

	اعتماد نص القراءة المشروحة قبل التخفيف	اعتماد نص القراءة المشروحة بعد التخفيف
النسبة المئوية	95.38%	58.33%

نستنتج من خلال النسب المئوية أنَّ وثيقة التخفيف أثرت سلبًا على الطريقة المتبعة وعلى مبدئها،والمتمثل في اعتماد نص القراءة المشروحة بنسبة كبيرة مما أثار تساؤلات، وإشكالات حول تعليمية نشاط القواعد .

4- المقاربة النصية والتقويم :

يعد التقويم أحد مكونات المنهاج المهمة؛ والتي لا يمكن الاستغناء عنها فبواسطته يتم « تحسين التعليم والتعلُّم في ضوء ما لوحظ من نقائص فهو إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة »[1]

وتخضع عملية التقويم إلى ثلاثة أركان هي :

- التقييم : والمراد منه معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءات .
- التشخيص : وهو تحليل صعوبات المتعلم بصفة معمقة .
- العلاج : ومعناه الارتقاء بالتلميذ إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرًا على مواصلة التعلمات اللاحقة.

وهذه الأركان الثلاثة لا يمكن فصل بعضها عن بعض، وفي هذا الاتجاه ينبغي فهم وظيفة التقييم التعديلي الذي يمكِّن من اتخاذ قرارات من شأنها تحسين نوعية التعلُّم والتعليم [2].

من هنا يتضح الفرق بين مصطلحي "التقييم" و"التقويم" إذ يقتصر مفهوم التقييم على

[1]- المرجع السابق ، ص 43.

[2] – ينظر، مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ،أفريل 2003، ص 25 .

« إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أما "التقويم" فيستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس؛ بقصد تحسين عملية التعليم والتعلُّم وتطويرها » [1] فمصطلح « التقييم لا وجود له في تراثنا ومعاجمنا ذلك أن مصطلح "التقويم" شاملٌ يؤدي المعنيين »[2] .

ورغم هذا الفرق إلاَّ أنَّ هناك اضطراباً في استخدام المصطلح فلقد اِعتمَدَت كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة مصطلح " التقييم"، أما التوزيعات السنوية فلقد ركزت على مصطلح "التقويم" .

وبغض النظر عن استخدام المصطلح فإنَّ التوزيعات السنوية بالنظر إلى أهمية التقويم أدرجت عشر وحدات إضافية للإدماج والتقويم الفصلي والتقويم التحصيلى، ولنا أن نتساءل عن الفرق بين التقويم الفصلي والتحصيلي ؟ ألا يندرجان ضمن تقويمٍ واحدٍ ؟

إن التقويم التحصيلى يعتمد على تقويم الكفاءات لذلك وجب لفت الانتباه إلى ضرورة صياغة أسئلة التقويم التحصيلي – أسئلة الفروض والاختبارات الفصلية – صياغة تنطوي على وضعية مشكلة؛ فتقويم الكفاءات يستدعي وضع المتعلِّم أمام وضع مشكل، ومطالبته لمواجهة هذا الوضع بعفوية وفاعلية فتصرفه أو نتاج تصرفه هو الذي يخضع للتقويم [3].

أما التقويم التكويني فإنه يتخذ لتقويم:

1- المعارف التصريحية والتي تتعلق بالمعرفة والفهم .

2- المعارف الإجرائية غير المركبة، والتي تستدعي عملا كتابيًا ولو كان وجيزا .

3- المهارات الفكرية من استقراء، واستنباط، واستدلال

4- مؤشرات الكفاءة، حيث يمكن أن نَعُدَّ القدرة على صياغة جمل اسمية وفعلية سليمة تلبية لوضعية حقيقية مؤشرا من مؤشرات الحيازة على كفاءة مع مؤشرات أخرى وهي إدماج المكتسبات المتعلقة بـــ: قواعد اللغة، قواعد الإملاء، قواعد الترقيم، المفردات و التعابير التي تنتمي إلى الحقل الدلالي المعني، استعمال أدوات الربط المنطقية ، من هنا يتضِّحُ أنَّ التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من الدرس فهو من صميم الدرس ولبِّه فالأسئلة الشفوية أو الكتابية

[1] – جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي، ص109 .

[2] – رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، ط1، 2009 م، عالم الكتب ،القاهرة ،ص124 .

[3] – ينظر، دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 29، 32.

الوجيزة التي نطرحها عقب كل مرحلة من مراحل الدرس بهدف التثبت من فهم أو استيعاب المتعلمين لجزئياته تعد من التقويم التكويني [1]

وسنركز هنا على التطبيقات المعتمدة في تعليمية نشاط القواعد لبيان أهمية التقويم التكويني والمستويات التي يركز عليها من خلال صيغة الأسئلة ومدى مراعاة مبدأ الاعتماد على النصوص سواء نص القراءة، أو نصوصٍ جديدةٍ، مع مراعاة التوزيعات السنوية، والجدول التالي يوضح ذلك :

الدروس	عدد التطبيقات	المستويات المعتمدة	مبدأ الاعتماد على النصوص
الفعل والميزان الصرفي	03	الفهم ، التركيب ،التطبيق	نص جديد
أزمنة الفعل	01	التطبيق، الفهم، المعرفة	نص القراءة
المجرد والمزيد	04	الفهم، التطبيق، التركيب ، المعرفة	نص القراءة
الفعل الصحيح وأنواعه	06	الفهم، التطبيق ، التركيب، المعرفة	نص جديد نص القراءة
الفعل المعتل وأقسامه	03	المعرفة،التركيب ، التطبيق	نص القراءة
تصريف الفعل الصحيح	05	المعرفة ،التطبيق، التركيب	نص جديد

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص 32.

* الخانات الملوَّنة في جداول هذا الفصل تدُّل على خروج هذه الوحدات عن مبدأالمقاربة النصية نتيجة لتأثيروثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية

اللازم والمتعدي	03	المعرفة ،التطبيق ، التركيب	نص القراءة نص جديد
الفاعل	03	التطبيق، التركيب	نماذج
المفعول به	04	المعرفة ،التطبيق، التركيب التقويم	نص القراءة
الفعل المبني للمعلوم وللمجهول	03	المعرفة، التطبيق، التركيب التقويم	نص القراءة
تصريف الفعل المعتل	05	المعرفة، التطبيق، التركيب	نماذج
المضارع المرفوع	02	التطبيق ،المعرفة	نماذج
المضارع المنصوب	03	التطبيق، التركيب، المعرفة ، التقويم	نص القراءة
المضارع المجزوم	05	التطبيق، التركيب، المعرفة التحليل	نص جديد
لا يوجد درس للقواعد وبالتالي تخصص هذه الوحدة للإدماج			
اسم الفاعل	02	المعرفة، التطبيق، التحليل	نص القراءة
اسم المفعول	03	المعرفة، التطبيق التركيب التحليل	نماذج
نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها	05	الفهم ، التطبيق، التركيب	نماذج

لا يوجد درس القواعد في هذه الوحدة إذ تخصص للإدماج			
نسخ الجملة الاسمية بإنَّ وأخواتها	03	المعرفة، التطبيق، التركيب	نماذج
المفرد والمثنى والجمع	04	المعرفة، التطبيق، التركيب	نص القراءة
النكرة والمعرفة	03	المعرفة، التطبيق ،التركيب التحليل	نص القراءة نص جديد
الصفة والموصوف	04	المعرفة، التطبيق، التركيب	نص القراءة
ترك هذه الوحدة فارغة وبالتالي تخصص للإدماج			

نستنتج من خلال ما تقدم ما يلي:

1- أن المستويات الغالبة في التطبيقات هي : مستوى المعرفة، التطبيق، التركيب.

2- اعتماد نص القراءة المشروحة وذلك في ست وحدات.

3- اعتماد نصوص جديدة وذلك في ثلاث وحدات.

4- اعتماد نص القراءة ونص آخر جديد معًا في وحدتين.

5- عدم الاعتماد على أي نص، و التركيز على نماذج مقتطعة من السياق وذلك في ثلاث وحدات.

6- تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية على الاعتماد على النص وذلك في عشر وحدات؛ و النسب التالية تبين ذلك :

	اعتماد نص القراءة	اعتماد نص جديد	اعتماد نص القراءة + نص جديد	اعتماد نماذج مقتطعة	تأثير وثيقة التخفيف و التوزيعات
النسبة	25 %	12.5%	8.33%	12.5 %	41.67%

يتضح مما سبق أنَّ نسبة الاعتماد على النصوص سواء أكان نص القراءة أم نصوص جديدة تقدر بـــ % 45.83 و تقابلها نسبة % 54.17 التي تمثل الاعتماد على النماذج المنقطعة عن السياق + تأثير وثيقة التخفيف و التوزيعات السنوية وهي أكبر من النسبة السابقة، وفي اعتقادنا أنَّه لو كانت النسبة الأولى أكبر من النسبة الثانية لكان أفضل، و ذلك مراعاة لمبدأ المقاربة النصية المعتمد في كتاب اللغة العربية لما له من أهمية تم التطرق إليها سابقًا، فاعتماد النصوص في الدروس و في التطبيقات يزيد من الرصيد الثقافي و المعرفي لدى التلميذ، ويرسخ المعلومات لديه ويمكنه من تقنيات التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ويُعوِّده على التعامل مع النصوص، و بالتالي مواجهة أي صعوبة في التقويم التحصيلي و اجتيازه بنجاح وتفوق.

II- المقاربة النصية في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط:

1- المقاربة النصية والكفاءات :

أ- الأهــداف :

تميز كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط بتحديد عنوانٍ لكلِّ وحدة تعليمية وأهدافًا خاصة بها ومثال ذلك:

الوحدة	عنوان الوحدة	أهـــــــــداف الوحدة
02	من أعلام الإسلام	بالإضافة إلى التحصيل المعرفي واللغوي تصبح بعد دراسة هذه الوحدة قادرًا على: 1- تحرير نبذةٍ عن عَلَم من الأعلام. 2- تصريف المثال وتمييزه عن باقي الأفعال المعتلة. 3- تحرير نص إخباري.

واجتماع أهداف الوحدات التعليمية يضعنا أمام ملمح المتعلِّم في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسط حيث يكون قادرًا على:

* « قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة بأداء معبِّرٍ، مُدركًا ما تشمل عليه من معطيات.
* مطالعة وثائق متنوعة، واستغلال المعلومات الواردة فيها.

* فهم الخطاب المنطوق بمختلف أنواعه، والإسهام في المناقشة بتجنيد الموارد اللغوية المناسبة مع الالتزام بآداب الحوار.

* إنتاج نصوص تواصلية و تعبيرية يُجنِّد فيها مكتسباته المعرفية واللُّغوية متقيدًا بقواعد اللغة و معايير العرض » [1] .

وبالتالي تحقق هذا الملمح يتطلب التمكن من قواعد اللغة فتعليمها يهدف إلى تكوين كفاءات في مختلف قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء، وإلى اكتساب مبادئ أدبية أولية، كما أن تدريس أنشطة اللغة يجب أن يتجاوز التفاصيل في الجانب النظري المعرفي ليركز على الجانب العملي السلوكي؛ بحيث تصبح القواعد التي يتلقاها المتعلمون مفاتيح لحل مشكلات لغوية حقيقية في نص عادي، أو أدبي من حيث فهمه، أو قراءته، أو ضبطه الإعرابي و الكتابي [2] . كما يوصي منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط إلى « دفع المتعلمين لتوظيف معارفهم النحوية والصرفية المكتسبة في إنتاجهم الشفوي والكتابي بل وحتى في القراءة عندما يتعلق الأمر بالنصوص المشكولة جزئيًا» [3] .

لقد انبثق هذا الملمح من الأهداف الخاصة بكل وحدة تعليمية، والجدول التالي يوضح إلى أي مجال تنتمي هذه الأهداف؟ وما المستويات التى مستها؟ وما علاقتها بمبدأ المقاربة النصية؟

أهداف نشاط القواعد	المجال المعرفي					
	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
1- معرفة و استعمال الأفعال المتعدية إلى مفعولين.	+		+			
2- استعمال أدوات نفي الماضي ومعرفة أثر ذلك على زمن الفعل	+		+			

[1] – مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 24 .

[2] – ينظر، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص 14 .

[3] – مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص 33 .

3- معرفة واستعمال الأفعال المتعدية إلى ثلاثة مفاعيل	+		+			
4- استعمال أدوات نفي المضارع ومعرفة أثر ذلك على زمن الفعل	+		+			
5- تصريف الفعل المثال وتمييزه عن باقي الأفعال المعتلة		+	+			+
6- تمييز المفعول المطلق عن باقي المنصوبات		+				+
7- التعرف على المفعول لأجله واستعماله شفويًا وكتابيًا - استعمال المفعول فيه استعمالاً صحيحًا	+		+		+	
8- تمييز الحال عن باقي المنصوبات واستعماله استعمالاً صحيحًا شفويًا وكتابيًا			+		+	+
9 درس جديد لم تحدد أهدافه						
10- تصريف الأجوف وتمييزه عن باقي الأفعال المعتلة		+	+			+

11- استعمال التمييز شفويا وكتابيا وفرزه عن باقي المنصوبات			+		+	+
12- استعمال العدد والمعدود استعمالاً صحيحًا			+			
13- استعمال العدد والمعدود استعمالاً صحيحًا			+			
14-استعمال العقود والأعداد المعطوفة استعمالاً صحيحًا شفويًا وكتابيًا			+		+	
15- تحديد الفعل الناقص وتصنيف أنواعه			+	+		
16- تمييز المفعول معه عن باقي المنصوبات واستعماله استعمالاً صحيحًا		+	+			+
17- تمييز الجامد عن المشتق		+				+
18- تمييز أنواع المصادر بعضها عن بعض		+				+

19- تصريف الأفعال المجردة وتصريف الأفعال المهموزة			+			
20- إعمال اسم الفاعل واسم المفعول وبناء صيغ المبالغة			+			
21- تمييز الصفة المشبهة عن اسم الفاعل		+				+
22- درس جديد لم تحدد أهدافه						
23- صياغة المثنى من المنقوص والمقصوروالممدود - جمع المنقوص والمقصور والممدود			+			

نسجل من خلال ما تقدم الملاحظات التالية :

1- تنتمي أغلب أهداف تعليمية نشاط القواعد إلى المجال المعرفي .

2- مست الأهداف جميع المستويات مع غلبة المستويات التالية : التقويم، التطبيق، الفهم، التركيب .

3- إدخال درسين جديدين في الوحدة التاسعة، وفي الوحدة الثانية والعشرين، ولم تحدَّدْ أهدافهما

ب- الكفـــاءة الختـــامية :

تتضح أهمية المقاربة النصية في صيغة الكفاءة الختامية في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسط إذ تنص على:

أن يكون المتعلم في نهاية السنة قادرًاعلى فهم ومناقشة وإنتاج نصوص تنتمي إلى أنماط مختلفة مثل السرد والوصف والحوار

ولقد حددت الكفاءة الختامية في هذه السنة أنماط النصوص التي يجب على المتعلِّم أن ينتجها، كما ركزت على مستويات الفهم، والتقويم، والتركيب ويتبين ذلك من خلال المصطلحات التالية: فهم، مناقشة، إنتاج

من خلال ما تقدم نستنتج أنَّ: صيغة الأهداف التعلمية، والكفاءة الختامية، وتركيزهما على مستويات التطبيق، التركيب، والفهم أدى إلى اعتماد مبدأ المقاربة النصية الذي يتيح التعامل مع أنواعٍ وأنماطٍ مختلفة من النصوص، وبالتالي استثمار المتعلِّم لمكتسباته في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي .

ولا يمكن تحقق هذه الأهداف والوصول إلى الكفاءة الختامية إلاَّ إذا توفرت هذه الأنماط في محتوى السنة الثانية من التعليم المتوسط .

2- المقاربة النصية والمحتوى :

سنركز في المحتوى على النصوص من حيث أنواعها ومصادرها، ومحتوى نشاط القواعد مع مراعاة وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية.

أولا- النصوص :

يضم كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أربعاً وعشرين وحدة موزعة على ثلاثة فصول متفاوتة في الطول تأخذ في الحسبان تقسيم السنة الدراسية، وكل فصل متبوع بتمارين للتقويم التحصيلي، زيادة على عدد من المشاريع التي تدفع المتعلمين إلى التبادل والتعاون، وإنجاز أعمال ذات معنى ودلالة. أما عن النصوص المعتمدة فعددها اثنان وسبعون نصًا موزَّعة بين نصوص القراءة ودراسة النص، ونصوص المطالعة الموجهة، حيث أنَّ كل وحدة تعليمية تضم نصًا للقراءة ودراسة النص، ونصين للمطالعة الموجهة، وفيما يلي نموذج لوحدة تعليمية، وجوانب معالجة النص فيها :

الوحـــــــــدة التعليـــــــــمية			
الـــنص	عنـــوان النص	مجـــال النص	جوانب معالجة النص
القراءة ودراسة النص	الشجرة والغابة	الشجرة والغابة	فهم النص ، ملكة اللغة(إملاء، قواعد اللغة) ، تمارين
مطالعة موجهة	الغابة الجزائرية		شرح المفردات والعبارات الصعبة استغلاله في التعبير الشفوي

يتبين مما سبق وبالمقارنة مع الوحدة التعليمية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

* انخفاض عدد النصوص إلى النصف؛ وبذلك أصبح مبدأ المقاربة النصية واضحًا في كتاب السنة الثانية؛ لولا إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية .

* اتساق الوحدة التعليمية إذ يرتبط كلا من نص القراءة ودراسة النص، ونصوص المطالعة الموجهة بمجال واحد.

* تخصيص تمهيد لكل نص من نصوص القراءة ودراسة النص، وهذا ما كان معمولاً به في السنة الأولى من التعليم المتوسط .

* تحديد أهداف، وطريقة تناول نشاط المطالعة الموجهة في الكتاب المدرسي كتمهيد لنصوصها.

وفيما يلي تحديد لأنواع النصوص وأنماطها للكشف عما إذا كانت ملائمة لمستوى التلاميذ.

أ- أنواع النصوص وأنماطها :

يقترح منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط محتويات للقراءة ودراسة النص والمطالعة والتعبير الكتابي تدور حول محاور ثقافية، وتتميز هذه المحاور بالعمومية بحيث تتيح قدرًا كبيرًا من الحرية في اختيار النصوص، كما يقترح محتويات أخرى تتعلق بأنماط النصوص وأشكال التعبير، وفي جميع الحالات لابدَّ أن تتيح النصوص المختارة على أساس المحاور

الثقافية دراسة أنماط النصوص من إخبارية وسردية ووصفية و حجاجية [1]. ومحاور القراءة ودراسة النص، والمطالعة جاءت ممثلة في الجدول التالي :

الوحدات	المـــــــــــــحـــــاور
01	غـــــزو الفضـــــــــاء
02	مـــخاطر تهـــدد البشـــرية
03	الشجـــرة والغابـــة
04	الديمقـــــــــراطية
05	من أبطال الجزائر
06	من أعـــلام الإســـلام
07	المســـــــــــرح
08	التواصـــــــــــل
09	المغامرة والبطولة
10	العجائب والغرائب
11	الكـــوارث الكبـــرى
12	حضـــارات سادت ثم بادت
13	البـــحث العـــلمي
14	الأمـــن الغـــذائي
15	الفنـــــــــــون
16	الوطـــــــــــن
17	السياحة في الجزائر
18	من دلائل عظمة الله ووحدانيته في الكون
19	القصـــــــــــــة

[1] – ينظر، مناهج اللغة العربية للسنة الثانية ، ص34 .

20	المجتمـــــــــع
21	الأساطيـــــــــــر
22	الحيوانـــات المهـــددة بالانقـــراض
23	المخـــــــــذرات
24	المثـــل والخـــرافة

مست هذه المحاور جلَّ الجوانب فهي متنوعة مما يؤدي إلى بعث الدافعية في نفوس المتعلمين، كما أنَّها تجاوزت النصوص المتداولة إلى نصوص تحتاج إلى إمعان الفكر والدقة من مثل : العجائب والغرائب، المثل والخرافة، التواصل.....وهذا ما يتطلبه هذا الطور وهو طور التدعيم والتعميق، أما عن أنواع النصوص وأنماطها فإنَّ الاطلاع على كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط يضعنا أمام النتائج التالية :

	النـــــــــــــوع	النمـــــــــــــط
القراءة ودراسة النص	ثلاثة وعشرون نصًا نثريًا نص شعري مسرحيٌّ	السردي والإخباري والوصفي مع غياب النمط الحجاجي

يتبين من خلال هذه النتائج ما يلي :

* غلبة النص النثري .

* ندرة النص الشعري إذ يتوفر نصٌ واحدٌ فقط

* انعدام النص القرآني، والحديث النبوي الشريف

* التنوع في أنماط النصوص إلاَّ أنَّ الغلبة كانت للنصين السردي والخبري مع انعدام النص الحجاجي لأنَّه يحتاج إلى قدرات عليا .

ب- مصـــادر النصـــوص :

لقد أخذت نصوص القراءة ودراسة النص للسنة الثانية من التعليم المتوسط من مصادر متنوعة، وبنسب مختلفة والجدول التالي يبين ذلك :

المصدر	الأنترنت	المجلة	كتب	عدم وجود المصدر	محاضرة	تقرير
العدد	00	05	10	06	02	01
النسبة	00 %	20.83%	41.67%	25 %	8.33%	4.17%

يتضح أن أغلب مصادر النصوص تتمثل في الكتب سواء كانت تراثية كالمزهر في علوم اللغة للسيوطي، وكليلة ودمنة لابن المقفع ، أو حديثة كحيوانات المرضى بالطاعون وهو نص شعري مسرحي لأحمد شوقي، وهذا مناسب ومفيد للمتعلَّم ليتعرف على هذه النصوص ويلاحظ الفروقات بينهما، كما أنَّه لم يُعتمد على أي نص من الأنترنت ولهذا جانب سلبي؛ لكونه يجعل التلميذ بمعزل عن كل الأحداث والوقائع الجديدة، وعن التعامل مع هذه التقنية فكان من الواجب لو أخذت بعض النصوص من مواقع معروفة، وكما يلاحظ أيضا عدم توثيق نسبة معتبرة من النصوص، وهذا يعد نقصًا يضع التلميذ أمام تساؤلات عن مصدر تلك النصوص ومدى صحتها، فالنصوص الموثقة غالبًا ما تكون محل ثقة وصدق من طرف القارئ أو المتعلِّم بالإضافة إلى ذلك فإن نصوص الطور الثاني استمدت من مصادر جديدة لم توجد في الطور الأول من مثل : المحاضرة ، التقارير

ثانيا : محتوى نشاط القواعد :

سنتناول هذا المحتوى من خلال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية لما لها من أثرٍ كبيرٍ وفيما يلي توضيح ذلك :

1- وثيقة التخفيف :

لقد مس التخفيف مفاهيم تتعلق بنشاط القواعد وأخرى ترتبط بالتعبير الكتابي ، وسيكون التركيز على نشاط القواعد، والجدول التالى يوضح ذلك: [1]

[1] - مديرية التعليم الأساسي، وثيقة التخفيف و التوزيعت السنوية، ص13.

المفاهيم التي مسها التخفيف	أشكال التخفيف
1- شكل المضارع والأمر	الحذف
2- العدد الترتيبي	الحذف
3- أفعال المقاربة والتحويل	الحذف

إنَّ عدد المفاهيم التي مسها التخفيف في هذه السنة يفوق عددها في السنة الماضية بمفهوم واحد وفيما يلي توضيح أثر هذا الحذف :

* إن حذف المفهوم الأول " شكل المضارع والأمر " لا يشكل خللاً؛ لكون هذا الدرس يتناول أساسيات تم التطرق إليها في السنوات السابقة من المرحلة الابتدائية، ولقد أدرج في مكانه " الاسم المجرور بالإضافة والحذف " وللكشف عما إذا كان النص المرافق له وهو:"الحيوانات المرضى بالطاعون " لأحمد شوقي يتوفر على النماذج الكافية لتدريسه اطلعنا عليه فلاحظنا أنه يضم القدر الكافي من الأمثلة مثال ذلك :

كم من قتيل قد تركت * * على القلاة ومن جريح

أقتل جميع الناس، يا * * ملك الوحوش لتستريح

* أما المفهوم الثاني " العدد الترتيبي " فحذفه جاء لتجنب التكرار؛ إذ خصص لكلِّ نوع من أنواع العدد الترتيبي حصة واحدة، إذ نجد :

- العدد المفرد في الوحدة الخامسة عشر .
- العدد والمعدود في الوحدة السادسة عشر .
- ألفاظ العقود والعدد المعطوف في الوحدة السابع عشر .

ولقد أدى هذا الحذف إلى وضع درس " إسناد الفعل المهموز في الماضى والمضارع والأمر" مكانه بعد أن كان في الوحدة الأولى مع نص " أشعب لتوفيق الحكيم "، وبعد الاطلاع على نص"معركة الجزائر" الكبرى اتضح أنَّه يضم عدداً كافيًا من الأمثلة والنماذج حول الأفعال المهموزة مثال ذلك: **ليأتوا** بتحقيق الأسطول، **ملأ** الفضاء، **رأى** الجزائريون في هذه الزوبعة ، **أدرك** أن الغنيمة .....الخ

* أما المفهوم الثالث " أفعال المقاربة والتحويل " فلقد ذكر في وثيقة التخفيف، ولكنَّه غير مبرمج في الكتاب المدرسي؛ فكيف يحذف درسٌ وهو غير موجودٍ أصلاً ؟

من خلال ما سبق يتضح أن لوثيقة التخفيف أثرًا سلبيًا؛ إذ تم التخلي عن مبدأ المقاربة النصية في الوحدتين التاسعة والعشرين، والثانية والعشرين حسب التوزيعات السنوية ، وبالتالي تقدر نسبة هذا التأثير بـــ 6.45 % ورغم أن هذه النسبة ضئيلةٌ إلا أنَّها تضع المتعلِّم والمعلِّم في تشويشٍ واضطرابٍ .

2- التوزيعات السنوية :

لقد أحدثت التوزيعات السنوية تغييرات سواء في نشاط القراءة ودراسة النص، أوفي نشاط القواعد، والجدول التالي يبين ذلك :

الوحدات	قبـــــل التـــخفيـــف		بـــعد التـــخفيـــف	
	القراءة ودراسة النص	نشاط القواعد	القراءة ودراسة النص	نشاط القواعد
1	أشعب	إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي
2	القعقاع بن عمرو التميمي	إسناد الفعل المثال	الشجرة	تعدية الفعل إلى مفعولين
3	عودة أوذيسيوس	إسناد الفعل الأجوف	قدم تطأ القمر	نفي الماضي
4	التماثل	إسناد الفعل الناقص	القعقاع بن عمرو التميمي	تعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل
5	الزلزال	إسناد الفعل المضعف	أشعب	نفي المضارع
6	الحيوانات المرضى بالطاعون	شكل المضارع والأمر	عودة أوذيسيوس	إسناد الفعل المثال

7	الشجرة والغابة	تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل	زيغود يوسف	المفعول المطلق
8	قدم الإنسان تطأ سطح القمر	نفي الفعل الماضي والفعل المضارع	إنتاج الطعام	المفعول لأجله والمفعول فيه
9	زيغود يوسف	المفعول المطلق	في فروة قط	الحال المفرد والجملة
10	إنتاج الطعام	المفعول لأجله	أسلحة تهدد البشرية	الجملة الواقعة خبر لمبتدأ ولإنَّ وللفعل الناقص
11	في فروة قط	الحال	التماثل	إسناد الفعل الأجوف للماضي والمضارع والأمر
12	الموت البطئ	التمييز	إدماج	إدماج
13	أسلحة تهدد أمن البشرية	المفعول فيه	تقويم فصلي	تقويم فصلي
14	اللبوتات المهددة بالانقراض في الجزائر	المفعول معه	الموت البطئ	التمييز
15	معركة الجزائر الكبرى	العدد الترتيبي	تسلق الجبال	العدد المفرد
16	تسلق الجبال	العدد والمعدود 1، 2 ومن 3 إلى 10	مصر القديمة	العدد والمعدود

17	مصر القديمة	العدد والمعدود 11و 12ومن 13 إلى 19.	نيزك الهلاك هل يقترب؟	ألفاظ العقود والعدد المعطوف
18	نيزك الهلاك هل يقترب ؟	العدد والمعدود العقود والأعداد المعطوفة.	الزلزال	إسناد الفعل الناقص
19	سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية	الاسم الجامد والاسم المشتق	اللبونات	المفعول معه
20	الزخرفة العربية	المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتهما	سبق العرب إلى الديمقراطية	الجامد والمشتق
21	بجاية لؤلؤة الجزائر	جمع المنقوص والمقصور والممدود	التواصل	مصادر الأفعال 5،4،3
22	ضحية المكر والخديعة	عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول .	معركة الجزائر	إسناد الفعل المهموز في الماضي والمضارع والأمر
23	اختبار العقل	الصفة المشبهة باسم الفاعل .	إدماج	إدماج

24	التواصل	مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية	تقويم فصلي	تقويم فصلي
25			ضحية المكر والخديعة	عمل اسم الفاعل
26			اختبار العقل	الصفة المشبهة باسم الفاعل
27			بجاية لؤلؤة الجزائر	عمل اسم المفعول
28			الحيوانات المرضى	الاسم المجرور بالإضافة والحذف
29			الزخرفة العربية	المنقوص والمقصور والممدود تثنيتهما وجمعهما مذكرًا سالمًا
30			إدماج	إدماج
31			تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي

لقد حدث تغييرٌ كبيرٌ في ترتيب الوحدات التعليمية؛ حيث أنَّه لم تبقَ أي وحدة على حالها، وفيما يلي توضيح أهم هذه التغييرات :

* **التقديـــــم :** لقد مس التقديم تسعة دروس هي: تعدية الفعل إلى مفعولين، نفي الماضي، تعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل، نفي المضارع، المفعول المطلق، المفعول لأجله والمفعول فيه، الحال المفرد والجملة، ألفاظ العقود والعدد المعطوف، مصادر الأفعال المزيدة 3، 4، 5

* **التأخيـــــر :** إنَّ عدد الدروس المؤخرة عشرة هي : إسناد الفعل المهموز، إسناد الفعل المثال، إسناد الفعل الأجوف، إسناد الفعل الناقص، التمييز، المفعول معه، الجامد والمشتق، المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتهما وجمعهما، عمل اسم الفاعل ، عمل اسم المفعول .

من هذا المنطلق يظهر أنَّ التقديم والتأخير الحاصل إثر وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية على نوعين:

أ – **تقديم وتأخير الوحدات التعليمية كاملة** (نصوص + دروس نشاط القواعد) وفي هذا النوع بقي مبدأ المقاربة النصية قائمًا، وشمل هذا **اثنتي عشرة وحدة تعليمية** (التقديم: سبع وحدات، التأخير: خمس وحدات)

ب – **تقديم وتأخير الدروس فقط ، أو النصوص فقط**، وهذا يؤثر كثيرًا على مبدأ المقاربة النصية ، ويجعل تَطْبيقَه صعباً، وشمل هذا النوع **سبع وحدات** (التقديم:درسين، التأخير: خمسة دروس)

* **الإضافـــــة :** شملت الإضافة المفاهيم التالية: التقويم التشخيصي، إدماج، التقويم الفصلي، التقويم التحصيلي، الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ "إنَّ " وللفعل الناقص، الاسم المجرور بالإضافة والحرف، فلم تقتصر الإضافة في هذه السنة على التقويم بأنواعه والإدماج بل أضيف درسان هما :

* "الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ إنَّ وللفعل الناقص" في الوحدة العاشرة مع نص "أسلحة تهدد البشرية" بعد أن كان هذا النص تابعاً لدرس "المفعول فيه" ، حيث أدمج هذا الدرس مع درس المفعول لأجله وقدم إلى الوحدة الثامنة .

* "الاسم المجرور بالإضافة والحرف" في الوحدة الثامنة والعشرين مع نص "الحيوانات المرضى بالطاعون" الذي كان تابعًا لدرس "شكل المضارع والأمر" الذي حذف ، والسؤال المطروح هل يَتوفَّر النصان على نماذج ، وأمثلة كافية لتدريس هذين الدرسين ؟ .

للإجابة عن هذا السؤال اطلعنا على هذين النصين فتبين أنَّ :

– نص الحيوانات المرضى بالطاعون والذي يضم درس " الاسم المجرور بالإضافة والحرف " يشمل على القدر الكافي من النماذج، ولقد تم التطرق إلى هذه النقطة فيما سبق عند الحديث عن الحذف .

– نص أسلحة تهدد البشرية الذي يضم درس "الجملة الواقعة خبرًا لمبتدأ إنَّ وللفعل الناقص" يتوفر على نماذج لكنَّها غيرُ كافية مثال ذلك :

– لعل أخبث الأسلحة هي الأسلحة البيولوجية.

– كانت له نتائج بالغة الخطر .

* **الحذف :** بالإضافة إلى الدروس التي حذفت في وثيقة التخفيف، تبين من خلال التوزيعات السنوية حذفُ درسٍ آخر هو: "إسناد الفعل المضعف" الموجود في الوحدة الخامسة، وبذلك ترتفع نسبة تأثير وثيقة التخفيف من% 6.45 إلى % 9.67 .

بالإضافة إلى هذه التغييرات التي يمكن أنْ نطلق عليها التغييرات الرئيسية نجد تغييرات ثانوية .

تتمثل في :

* دمج بعض الدروس ووضعها في درس واحد ضم ذلك :

– المفعول لأجله والمفعول فيه .

– العدد والمعدود .

– المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتهما وجمعهما جمعًا مذكرًا سالمًا .

* فصل بعض الدروس إلى درسين، ولقد ضم :

– نفي الفعل الماضي والفعل المضارع .

– تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل .

– عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول .

لقد أثر التوزيع السنوي الجديد على ترتيب وتنظيم المحتوى بشكلٍ كبيرٍ، ونسب هذه التأثير ممثلة في الجدول التالي :

التغييرات	الإضافة	الحذف	التقديم	التأخير
العدد	09	03	09	10
النسب المئوية	29.03%	9.68%	29.03 %	32.26 %
المجموع	31			

أما عن نسبة تأثير وثقية التخفيف والتوزيعات السنوية على مبدأ المقاربة النصية فتقدر بـــ% 38.69 وهي ناتجة عن (الحذف9.68+التقديم6.45+ التأخير 16.12 +الإضافة 6.45) وهي نسبة معتبرة تؤكد مدى حدوث الاضطراب والتناقض في محتوى نشاط القواعد، ورغم هذه التغييرات إلا أنَّ هناك وحدات بقيت محافظة على مبدأ المقاربة النصية

هذا بالنسبة إلى تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية أما عن مواضيع المحتوى في حدِّ ذاتها فإنَّ أهم الملاحظات المسجلة هي :

1- ارتباط المحتوى بالأهداف، وبالتالي إمكانية تحقيقها .

2- المزج بين القواعد النحوية والقواعد الصرفية .

3- عدم تحديد المعايير المعتمدة لاختيار المحتوى في المنهاج ، وهل روعي في ذلك ميول وحاجات التلاميذ .

4- إنَّ محتويات نشاط القواعد تراوحت بين خمسة محاور هي :

*** الأسمـــاء :**

الاسم الجامد والاسم المشتق، المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتهما وجمعهما، اسم الفاعل وعمله ومبالغته، اسم المفعول عمله، الصفة المشبهة، مصادر الأفعال الثلاثية، الرباعية، الخماسية

*** الأفعـــال :**

إسناد الفعل المهموز، إسناد الفعل المثال، إسناد الفعل الأجوف، إسناد الفعل الناقص، تعدية الفعل إلى مفعولين، تعدية الفعل إلى ثلاثة مفاعيل، نفي الفعل الماضي، نفي الفعل المضارع

*** المنصوبات والمرفوعات والمجرورات :**

المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال مفرد وجملة، التمييز، المفعول فيه (الظرف)، الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ ولـــ" إنَّ " وللفعل الناقص، الاسم المجرور بالحرف وبالإضافة .

*** كتابة العـــدد والمعـــدود :**

العدد المفرد، العدد والمعدود، ألفاظ العقود والعدد المعطوف .

5- لقد تنوعت محاور نشاط القواعد، وكان بعضها مكملاً لمواضيع السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ إذ نجد أنَّ المتعلِّم يتعرف على اسم الفاعل واسم المفعول في السنة الأولى، ثم ينتقل في السنة الثانية لمعرفة عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول ، كما يتعرف على الفعل اللازم والمتعدي في السنة الأولى، ثم ينتقل إلى معرفة أقسام الفعل المتعدي، والمتمثلة في" الفعل المتعدي إلى مفعولين" و"الفعل المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل" كما خصصت دروسٌ جديدةٌ تدخل ضمن محورٍ واحدٍ كالتعرف على أنواعٍ أخرى من المنصوبات، إلاَّ أنَّ دروسًا أخرى نرى أنَّها مكررة رغم التوسع فيها وهي: إسناد كل من الفعل المهموز، المثال، الأجوف، الناقص، إذ كانت في السنة الأولى معنونة بـــ "تصريف الفعل الصحيح بأقسامه وتصريف الفعل المعتل بأقسامه" فكان الأولى لو برمجت في سنة واحدة مع التوسع فيها .

6- عدم خضوع بعض الوحدات للترتيب المنطقي أو السيكولوجي، وبالتالي جعل المتعلّم والمعلم في اضطراب عند تناول المحتوى واستيعابه مثال ذلك: الفصل بين الدروس المنتمية إلى محورٍ واحدٍ ، فالمفعول المطلق والمفعول لأجله والمفعول فيه والحال المفردة والجملة دروس في وحدات متتابعة فصلت بدرسين هما : الجملة الواقعة خبرًا لمبتدأ و لإنَّ وللفعل الناقص، وإسناد الفعل الأجوف عن دروس تقع في نفس المحور وهي" التمييز" و"المفعول معه" .

7- نظرًا لتخصيص دروس للإملاء بعد النظر في لغة ومفردات نص القراءة، وجب إدماج " محور كتابة العدد والمعدود " في الدروس الإملائية لارتباطها بالقواعد الإملائية أكثر من القواعد النحوية والصرفية .

8- تخصيص تمارين للتقويم التحصيلي في الكتاب المدرسي عند نهاية كل فصل، وهذا ما يساعد المعلم ويسهل عليه عملية التقويم بدلاً من البحث عن نصوص أو صياغة أسئلة من عنده.

9- تتسم القاعدة التي جاءت تحت عنوان **(احفظ)** في معظم الوحدات التعليمية بالطول إذ تتجاوز النصف صفحة في الكتاب المدرسي، وهذا ما يصعب حفظها واستِيعابَهاَ من طرف المتعلِّم، فهل تعاد صياغتها ؟ أم يأخذها التلميذ كما هي ؟

10- تخصيص نموذج للإعراب بعد الانتهاء من التطبيقات في أغلب الوحدات التعليمية، وهذا ما يعمق ويدعم مكتسبات التلميذ، ولقد جاءت هذه النماذج منظمة في جداول مما يسهل عملية الفهم، وفيما يلي مثال عن أحد النماذج :

الوحدة 01: تعدية الفعل إلى مفعولين :

النموذج : ردَّ الفلاَّح الأرض جنة .

ردَّ	فعل ماضٍ مبني على الفتح
الفلاَّح	فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة
الأرض	مفعول به أول منصوب بالفتحة
جنة	مفعول به ثانٍ منصوب بالفتحة

3- المقاربة النصية والطريقة :

تشتمل طرائق التدريس المقترحة في هذا المنهاج: الطرائق النشطة، وبيداغوجيا المشروع ، ووضعيات التعلّم، ونشاط الإدماج، وتهدف جميعاً إلى « تحقيق أقصى قدرٍ من الفاعلية في عمليتي التعلّم والتعليم،"والطرائق النشطة تقتضي حمل المتعلمين على المشاركة والممارسة في كلِّ حلقة من حلقات الدرس؛ فهي على نقيض الطرائق التي تعتمد على التلقين حيث يقتصر دور المتعلم على التلقين وخزن ما تيسر من المعلومات في الذاكرة» [1] .

وتمر طريقة التدريس بنفس المراحل التي ذكرناها سابقاً، فالطريقة المعتمدة هي نفسها في جميع أطوار التعليم المتوسط؛ وهي الطريقة الاستقرائية مع التركيز على مبدأ المقاربة النصية الذي يعتمد العودة إلى نص القراءة « فإن خلا النص من بعض الأمثلة التي تتطلبها

[1] – مناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص 38.

الظاهرة اللغوية المعالجة، يقوم المدرس بعمليات تحويل بعض جمل النص حتى يحصل على الأمثلة المرغوب فيها شريطة أن يكون هذا التحويل مناسبًا للأفكار الواردة في النص» [1].

وللكشف عن مدى اعتماد مبدأ المقاربة النصية في طريقة تعليم نشاط القواعد اطلعنا على الكتاب المدرسي ووثيقة التخفيف واتضح أن : مبدأ المقاربة النصية بمفهومه الحقيقي مُعتمَد في كتاب اللغة العربية، وذلك من خلال احتواء كل الوحدات التعليمية على نصٍ واحدٍ تستخرج منه النشاطات المعتمدة في هذه السنة؛ إلاَّ أنَّ إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية أحدث اظطرابًا كبيرًا، والجدول التالي يوضح الوحدات التعليمية التي بقيت قائمة على مبدأ المقاربة النصية:

الوحدات	بعـد التخفيـف	
	قراءة مشروحة	نشاط القواعد
1	الشجرة	تعدية الفعل إلى مفعولين
2	قدم تطأ القمر	نفي الماضي
6	زيغود يوسف	المفعول المطلق
7	إنتاج الطعام	المفعول لأجله والمفعول فيه
8	في فروة قط	الحال المفردة والجملة
13	الموت البطئ	التمييز
14	تسلق الجبال	العدد المفرد
15	مصر القديمة	العدد والمعدود
16	نيزك الهلاك هل يقترب ؟	ألفاظ العقود والعدد المعطوف
18	اللبونات	المفعول معه
19	سبق العرب إلى الديموقراطية	الجامد والمشتق
20	التواصل	مصادر الأفعال المزيدة 3،4 ، 5
24	ضحية المكر والخديعة	عمل اسم الفاعل

[1] – الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص 15.

25	اختبار العقل	الصفة المشبهة باسم الفاعل
28	الزخرفة العربية	المنقوص والمقصور والممدود تثنيتهما وجمعهما مذكرًا سالمًا .

نستنتج من خلال الجدول ما يلي :

* بقاء اعتماد مبدأ المقاربة النصية في خمس عشرة وحدة تعليمية رغم حدوث اضطراب في ترتيبها .

* الابتعاد عن مبدأ المقاربة النصية في تسع وحدات تعليمية .

* تغيير بعض الدروس التي اعتمدت مبدأ المقاربة النصية، وذلك بإدماج كل درسين في درسٍ واحدٍ مثل :

- المفعول لأجله ←
- المفعول فيه ←

المفعول لأجله والمفعول فيه

أو فصل الدرس إلى درسين مثال ذلك :

- نفي الفعل الماضي والفعل المضارع ←

نفي الماضي

نفي المضارع

وللمقارنة بين اعتماد الطريقة المبنية على مبدأ المقاربة النصية في الوضع الأول (الكتاب المدرسي) وفي الوضع الثاني (التوزيعات السنوية) نورد النسب التالية :

	اعتماد الطريقة المبنية على مبدأ المقاربة النصية	
	في الكتاب المدرسي	في التوزيع السنوي
النسبة	**100%**	**48.38%**

لقد تناقصت نسبة الاعتماد على مبدأ المقاربة النصية بـــ % 51.62 وهي نسبة تبين مدى تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية على هذا المبدأ ، إلاَّ أنَّ طريقة الاعتماد على مبدأ المقاربة النصية أصبحت أكثر وضوحا ومطبقة بمفهموها الحقيقي مقارنة بالسنة الماضية .

4- المقاربة النصية والتقويم :

إنَّ الاطلاع على الكتاب المدرسي يكشف لنا عن تخصيص صفحات لتمارين التقويم التحصيلي بعد نهاية كل فصل، والتخلي عن التقويم التكويني بعد كل ثلاث وحدات، حيث أُكتفيَ في هذه السنة على التطبيقات الواردة بعد تناول نشاط القواعد، لذا سيكون التركيز على أهم المستويات المعتمدة في هذه التطبيقات، وفي تمارين التقويم التحصيلي ، وما مدى اعتماد مبدأ المقاربة النصية فيها ؟ مع مراعاة وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية المعتمدة

أ – التطبيقات : *للتعرف* على مدى اعتماد النصوص في التطبيقات اطلعنا على الكتاب المدرسي، وتحصلنا على النتائج والنسب الممثلة في الجدول التالي :

	نص القراءة	نصوص جديدة + نماذج	نماذج	دروس جديدة وعدم وجود تطبيقات	دمج الدروس
العدد	00	16	2	3	3
النسبة	00 %	66.67 %	8.33%	12.5 %	12.5 %

يتضح من خلال هذه النتائج أن مبدأ المقاربة النصية لم يعتمد في التقويم إلا أن معظم التطبيقات تجاوزت حدود الجملة إلى نصوص جديدة ومتنوعة، وهذا مايزيد من الرصيد الثقافي والمعرفي للمتعلم، كما نشير إلى أن عدد التطبيقات مناسب إذ يتراوح بين ثلاثة وستة مما يساعد على ترسيخ المعلومات؛ رغم ذلك فإنَّ هناك ثلاث وحدات تثير إشكاليات وهي :

1- الوحدة الواحدة والعشرون : عدم تخصيص تطبيقات لهذا الدرس والسؤال المطروح كيف يتم التعرف على مدى استيعاب المتعلِّم ؟ وتبقى المسؤولية على عاتق المعلِّم الذي يجتهد للحصول على تطبيقات مناسبة

2- الوحدة الثالثة والعشرون والوحدة التاسعة : درسان جديدان لم يوضعا في الكتاب المدرسي مما يلزم المعلِّم على الاجتهاد لتحضيرهما، والبحث عن التطبيقات المناسبة لهما .

ب- التقويم التحصيلي :

لقد أُدرِج التقويم التحصيلي بعد كل فصل ويتكون من ثلاثة تمارين يضم كل تمرين نصًا تدور حوله أسئلة تصب أغلبها حول نشاط القواعد، ويتراوح عدد الأسئلة بين خمسة وسبعة أسئلة، وفيما يلي المستويات المعتمدة في هذه الأسئلة ومدى اعتمادها على النصوص ؟

	التقويم التحصيلي أ		التقويم التحصيلي ب		التقويم التحصيلي ج	
	المستويات المعتمدة	نص نماذج	المستويات	نص نماذج	المستويات	نص نماذج
التمرين 1	التحليل،التركيب، المعرفة،التطبيق، الفهم	نص	الفهم، التطبيق، التقويم، التركيب	نص	التطبيق،التقويم، التركيب،الفهم	نص
التمرين 2	التطبيق،المعرفة، التركيب،التحليل التقويم	نص	الفهم،التطبيق ، التركيب،التقويم	نص	التطبيق،التحليل، الفهم، التقويم، التركيب	نص
التمرين 3	التطبيق، التركيب التقويم،المعرفة، الفهم	نص	المعرفة،التطبيق التركيب،التقويم	نص	التطبيق،التركيب، المعرفة، التحليل	نص

لقد مست التمارين جميع المستويات إلاَّ أنَّ المستوى الغالب هو مستوى التطبيق والتركيب، والقصد من كل التقويمات توظيف المكتسبات لحل المشكلات أو الوضعيات التي تصادف التلميذ، ومحاولة تطبيق ما قدِّم لأنَّ الأهم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكذا اعتماد المقاربة النصية التطبيق لا التنظير، والكيف لا الكم لأجل ذلك تم التركيز على اعتماد النصوص إذ يتوفر كل تقويم تحصيلي على ثلاثة نصوص، وبالتالي يكون مجموع نصوص التقييم التحصيلي في الكتاب المدرسي تسعة نصوص وهو أمر جيِّد ومفيدٌ للمتعلِّم إلاَّ أنَّ هذه النصوص تندرج ضمن نوعٍ واحدٍ وهو النثر رغم اختلاف أنماطها، كما أنَّ خمسة نصوص منها معربة إضافة إلى أخذ نصين من نفس المصدر وهما:النص الأول من التقويم التحصيلي الأول والنص الثالث من التقويم التحصيلي الثاني إذ أُخِذَا عن " روبنسون كروز لدانيال ديغو" تعريب وتلخيص " أكرم الرافعي" .

III- المقاربة النصية في منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط :

1- المقاربة النصية والكفاءات :

أ- الأهـــــداف :

تتضح أهداف تعليمية اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط من خلال ملمح الخروج في نهاية السنة إذ يكون المتعلِّم قادرًا على :

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة صحيحة مسترسلة ، وإدراك ما تشمل عليه من معطيات وتمييز مختلف أنماط وأنواع كلٍّ منها وتحديد بعض خصائصها .
- إصدار الأحكام شفوياً وكتابيًا، وتأييدها بالأدلَّة والأمثلة .
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة .
- كتابة نصوص نثرية يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية .
- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص[1]

نُلاحِظ أنَّ ملمح الخروج، في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط يرتبط بمستويات عليا من مستويات تصنيف الأهداف عند بلوم من مثل: التطبيق، التركيب، التقويم، ويحتاج تحققه إلى كثرة الدربة والمران؛ ولكون نشاط القواعد يرتبط بنصوص القراءة (سواء كانت نصوص تواصلية أو أدبية)، ولعدم تحديد أهداف تعليم نشاط القواعد لهذه السنة في المنهاج؛ فسنركز على أهداف تعليم القراءة لارتباطها بنشاط القواعد؛ حيث أنَّ الأهداف التعلمية لنشاط القراءة لا تتحقق إلاَّ إذا كان التلميذ متمكِّنًا من مواضيع نشاط القواعد « فمن مؤشرات حصول الكفاءة ظهور هذه المعارف النحوية والصرفية والمبادئ الأدبية المكتسبة في إنتاج المتعلمين المنطوق والمكتوب »[2].

ولتتضح الرؤية نقدم الجدول التالي الذي يكشف عن الكفاءة القاعدية والأهداف التعليمية لنشاط القراءة :

[1] - مديرية التعليم الأساسي،مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2003 م،ص19

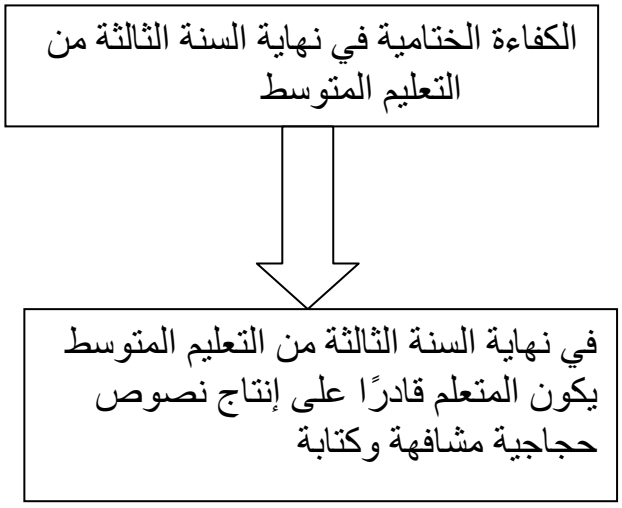
[2] – مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، يوليو 2004، ص 15.

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
– قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات .	– يقرأ نصوصاً مشكولةً جزئيًا قراءة مسترسلة صحيحة . – يقرأ نصوصا متنوعة بأداء جيِّد . – يستعمل إستراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) وهو يطالع الكتب والوثائق بحثًا عن المعلومات . – يطالع نصوصًا على سندات غير الكتاب المدرسي . – يحدد موضوع النص وفكرته الرئيسية وأفكاره الأساسية . – يدرك مدلول المفاهيم المحددة . – يميز المعنى اللغوي عن المعنى الاصطلاحي.ويبدي رأيه في المضمون – يبدي رأيه في مضمون النص.

من خلال ما تقدم يتضح أن الكفاءة القاعدية والأهداف التعليمية لنشاط القراءة يرتبطان بمستويات عليا وهي: التطبيق، والتركيب، والفهم، والتقويم، وهذه المستويات لا تتحقق إلا بتوفر المستويات الدنيا، وهذا ضمن المجال المعرفي، والمجال النفسحركي.

ب– الكفـــاءة الختـــامية :

يتضح دور المقاربة النصية من خلال صيغة الكفاءة الختامية التي ركزت على نمط ذي مستوى عالٍ من النصوص، وربطت ذلك بالمستويات المعرفية، و النفسحركية، و المهارية، وبصفة عامة يمكن تمثيل الكفاءة الختامية في نهاية السنة الثالثة بالمخطط التالي:



[1]

مما سبق نستنتج أنَّ صيغة الكفاءة القاعدية، والأهداف التعلُّمية، والكفاءة الختامية أدت إلى تبني مبدأ المقاربة النصية لكونه الكفيل بتحقق هذه الكفاءات، وهذا ما يساعد المتعلِّم على توظيف مكتسباته ودمجها لمعالجة أي وضعية أو مشكلة تصادفه.

2- المقاربة النصية والمحتوى :

يحتوي كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط كما الكتابين السابقين على أربع وعشرين وحدة تعليمية تضم كل وحدة نصاً واحداً تدور حوله كلَّ نشاطات اللغة إضافة إلى نص المطالعة الموجهة، وهذا ما يتطابق مع الوحدة التعليمية في السنة الثانية، وفيما يلي نموذج للوحدة التعليمية، ولأهم جوانب معالجة النص فيها:

الوحـــدة التعليميـــــــــة			
النـــص	**عنوان النص**	**مجال النص**	**جوانب المعالجة**
قراءة ودراسة النص	حجاج بين الملك النمرود والنبي إبراهيم عليه السلام	آيات من القرآن الكريم	المعجم والدلالة، فهم النص ،البناء الفني، البناءاللغوي،تطبيقات
مطالعة موجهة	نوح عليه السلام يدعو قومه للإيمان		المعجم والدلالة، فهم النص

[1] – مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص 19.

وبالتالي فنشاط القواعد أو البناء اللغوي يستخرج من نص القراءة التي تتراوح بين « القراءة التواصلية التي تهدف إلى بلوغ المتعلِّم مرحلة الاسترسال، وامتلاك مختلف الآليات التي تُوصِل إلى الفهم والأداء الجيِّد، والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلِّم معارفه اللغوية والمعجمية والأدبية، ونشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي »[1].

ولأهمية القراءة ودورها في استنباط قواعد اللغة والتحكم فيها وجب التنوع في مادتها الأساسية والمتمثلة في النصوص سواء من حيث الأنماط، أو الأنواع، أو المجالات التي تشملها، وللتأكد عمَّا إذا كان هذا الشرط متوفرًا سنتناول هذه المادة بالوصف والتحليل .

أولا :النصوص :

يتناول نشاط القراءة ودراسة النص في السنة الثالثة من التعليم المتوسط .

1- « نصوصا تواصلية : تهدف في هذا المستوى إلى أن يحقق المتعلِّم :

* القدرة على الاسترسال في القراءة واحترام علامات الوقف .
* امتلاك زمام القراءة الواعية .
* إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية .
* القدرة على تصنيف النصوص .
* تنمية وجدانه وذوقه وحبِّه للمطالعة » .[2]

2- نصوص أدبية :

تمكِّن دراسة النص الأدبي في هذه السنة إلى تَمكِين المتعلِّم من أنْ :

* يواصل التعمق في فهم البناء اللغوي من صيغ صرفية وتراكيب نحوية وحسن توظيفها .
* يعزز استراتيجيات القراءة .
* يتعرف على 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

[1] – كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص 3.

[2] – مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص 23.

كما تسعى دراسة النص الأدبي في هذا المستوى إلى تنمية شخصية المتعلِّم تنمية متكاملةً متوازنةً في المجالات الثلاثة (المجال الفكري، والوجداني، والنفس حركي). [1]

ولقد مست النصوص المقترحة في كتاب السنة الثالثة عدة مجالات وضعت عناوينها في أعلى الصفحة عند بداية كل وحدة والسؤال المطروح هل تتناسب هذه المجالات وميولات التلاميذ؟ للإجابة عن هذا السؤال لابد من التمعن في هذه المجالات :

الوحدات	المجـــلات
01	آيات من القرآن الكريم
02	أحاديث نبوية شريفة
03	المكتبات
04	الحضارة العربية الإسلامية
05	رجال خلدهم التاريخ
06	الإنسان والحرية
07	علوم وتكنولوجيا
08	التعايش السلمي
09	الأيام الوطنية والعالمية
10	القصـــة
11	الخطبـــة
12	المغامرات
13	المسرحيـــة
14	من الآداب العالمية
15	الطبيعـــة
16	البيئـــة
17	الرياضة والترفية

[1]– ينظر، المرجع السابق، ص 21.

18	الأسفار والمواصلات
19	النمو الديمغرافي
20	الصناعة والطاقة
21	الخيال
22	وسائل الاتصال الحديثة
23	التصحر والجفاف
24	عالم الشغل

بملاحظة هذه المجالات نستنتج ما يلي :

* تخصيص محاور لأنواع من النثر مثل المسرحية، القصة، الخطبة، وهذا ما يزوِّد رصيد التلميذ المعرفي بأنماط وأنواع من النصوص .

* تخصيص وحدة لنص قرآني، وأخرى لحديث نبوي شريف، وهذا ما يسمح للتلميذ بمحاكاة النصوص العربية الفصيحة التي تفوق المرتبة العليا من النظم كما أشار إلى ذلك عبد القاهر الجرجاني.

* تنوع هذه المحاور، ومعالجتها لمختلف القضايا التي مست جميع جوانب الحياة .

3- أنواع النصوص وأنماطها :

إنَّ المطَّلعَ على كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة يجد اختلافاً في أنواع نصوص القراءة و أنماطها والنتائج التالية تبيِّن ذلك :

	نصوص القراءة ودراسة النص
النوع	عشرون نصًا نثريًا ، نصان شعريان ، آية قرآنية،حديث شريف
النمط	توفر معظم الأنماط والغلبة للنمطين الإخباري والوصفي

من خلال ما تقدم يتضح أن النصوص متنوعة إلاَّ أنَّ هذا التنوع جاء بنسب متفاوتة، ونفس الشيء يقال بالنسبة للأنماط إذ تتوفر على معظم الأنماط إلا أنَّ الغلبة كانت للنمطين الإخباري والوصفي، وكان الأولى أن يكون النمط الحجاجي هو الغالب؛ لكون الكفاءة الختامية تنص على إنتاج النصوص الحجاجية مشافهةً وكتابةً، وبالتالي يجد المتعلم صعوبة

في تحقق هذه الكفاءة، والشيء الجديد الملاحظ على نصوص السنة الثالثة من التعليم المتوسط هو اعتماد النص القرآني، والحديث النبوي الشريف وهذا أمرٌ في غاية الأهمية .

4- مصادر النصوص :

لقد أخذت نصوص السنة الثالثة من التعليم المتوسط من عدة مصادر ممثلة في الجدول التالي:

	الرسائل	الكتب	المجلات	الأنترنت	القرآن
العدد	02	12	05	04	01
النسبة	8.33 %	50 %	20.83%	16.67%	4.17%

وهذه النتائج في رأيي مناسبة، وتؤكد التنوُّع في المصادر ومما يلاحظ عليها :

1- إدراج النص القرآني بنسبة ضئيلة .

2- الاعتماد على الكتب بنسبةٍ كبيرةٍ، وهذا مناسبٌ؛ كون الكتب هي المصدر الأو ل للمعارف، والمتعارف عليها لدى العامة والخاصة .

3- اعتماد الانترنت بنسبة ضئيلة، وهذا أمر مناسب، ولكن شرط التركيز على المواقع الموثقة.

ثانيا : محتوى نشاط القواعد :

رأينا في السنوات السابقة أثر وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية على محتوى نشاط القواعد، وبالتحديد على مبدأ المقاربة النصية، والشيء نفسه في هذه السنة وسنقوم بتوضيح ذلك :

1- وثيقة التخفيف :

لقد مست وثيقة التخفيف لهذه السنة مفهومين ممثلين في الجدول التالي : [1]

المفاهيم التي مسها التخفيف	أشكال التخفيف
1- مجيء المبتدأ نكرة	الحذف
2- مواضع حذف المبتدأ	الحذف

[1]- وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، ص14 .

إنَّ المفهوم الأول موجود في الوحدة الثانية وهو تابع لنص "فضل الدعوة المحمدية على البشرية "، أما المفهوم الثاني فيليه مباشرة وهو تابع لنص المكتبات بين الماضي والحاضر ولقد أدى حذف هذين المفهومين إلى تقديم مفاهيم أخرى إذ أدرج مع النص الأول درس "النسب إلى الأسماء الأعجمية"، وفي النص الثاني نجد درس "النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود" والذي كان مقسما إلى درسين هما : النسب إلى المقصور والممدود، والنسب إلى المنقوص بالإضافة إلى حدوث تغييرٍ في ترتيب هذه الوحدات، والسؤال الذي يطرح نفسه هو هل تتوفر هذه النصوص على النماذج الكافية لتقديم هذين الدرسين ؟

للإجابة عن هذا السؤال اطلعنا على هذين النصين في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ووجدنا أن نص " فضل الدعوة المحمدية على البشرية " عبارة عن حديث نبوي شريف مأخوذ من صحيح البخاري لا يتوفر على أي مثال أو نموذج عن النسب إلى الأسماء الأعجمية ، ونفس الشيء يقال بالنسبة للنص الثاني إذ لا تتوفر فيه الأمثلة والنماذج اللازمة، مما يصعب عملية تدريسهما نتيجة الابتعاد عن مبدأ المقاربة النصية. ورغم ذلك فإنَّ حذف المفهومين ضروري تجنبا للتكرار في التناول من سنة إلى أخرى حيث برمجا في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالتفصيل، وفيما يلي بعض عناوين دروس هذه السنة الدالة على ذلك :

* تقديم المبتدأ وجوباً وجوازًا .
* تقديم الخبر وجوباً وجوازًا .
* حذف المبتدأ وجوباً وجوازًا
* حذف الخبر وجوباً وجوازًا .

من هنا نستنتج أنَّ نسبة تأثير وثيقة التخفيف على مبدأ المقاربة النصية يقدر ب 6.45 %وهي نسبة ضئيلة إلا أنَّها مؤثرةٌ .

2- التوزيعات السنوية :

لقد أحدثت التوزيعات السنوية تغييراتٌ كثيرةٌ ومختلفة مست نشاط القواعد، ونشاط القراءة ودراسة النص والجدول التالي يوضح ذلك :

المحتوى في التوزيع السنوي		المحتوى في الكتاب المدرسي	
قراءة ودراسة نص	نشاط القواعد	قراءة ودراسة نص	نشاط القواعد
1- تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	الحجاج بين الملك النمرود.....	مواضع تقديم المبتدأ على الخبر
2- حجاج ملك النمرود	مواضع تقديم المبتدأ	فضل الدعوة المحمدية	مجئ المبتدأ نكرة
3- العرب والعلم	مصادر الأفعال السداسية	المكتبات بين الماضي والحاضر	مواضع حذف المبتدأ
4- لويس باستور	المصدر الميمي	العرب والعلم	مصادر الأفعال السداسية
5- بطاقة هوية	المصدر الصناعي	لويس باستور	المصدر الميمي
6- المكتبات بين الماضي والحاضر	النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود	بطاقة هوية	المصدر الصناعي
7- عواقب الكراهية	أفعال المقاربة	تقنية جديدة لرصد حركات	عمل المصدر
8- وأطَلَّ يوم العلم	أفعال الرجاء	عواقب الكراهية	أفعال المقاربة
9- حلم مزعج	أفعال الشروع	وأطل يوم العلم	أفعال الرجاء
10- تحية وإشادة	ظن وأخواتها	حلم مزعج	أفعال الشروع
11- فضل الدعوة المحمدية	النسب إلى الأسماء الأعجمية	تحية وإشادة	ظن وأخواتها
12- إدماج	إدماج	المغامرة الكبرى	المنادى

13- تقويم فصلي	تقويم فصلي	كولومبوس والبحر	أسلوب الاستفهام والجواب
14- المغامرةالكبرى	المنادى	لوكيوس يتحول	أسلوب الشرط
15- كولومبوس والبحر	أسلوب الاستفهام	تموج الفضاء	اسم الزمان والمكان
16- لوكيوس يتحول	أسلوب الشرط	الإنسان والبحر	النسب
17- تموج الفضاء	النسب إلى المختوم بتاء التأنيث	شعبية كرة القدم	النسب إلى المختوم بتاء التأنيث
18- شعبية كرة القدم		المسنون يرتادون الفضاء	النسب إلى المقصور والممدود
19- الإنسان والبحر	أسماء الزمان والمكان	مشكلات النمو السكاني	النسب إلى المنقوص
20- بين الخيال والعقل	الاستثناء	الطاقة الجديدة	النسب إلى الأسماء الأعجمية
21- تكنولوجيا الاتصال	اسم الآلة	بين الخيال والعقل	الاستثناء
22- مشكلات النمو السكاني		تكنولوجيا الاتصالات	اسم الآلة
23- إدماج	إدماج	الأراضي القاحلة	الممنوع من الصرف
24- تقويم فصلي	تقويم فصلي	العزوف عن المهن اليدوية	مراجعة بعض أنواع المصدر

25- الأرض القاحلة	الممنوع من الصرفI		
26- الطاقة الجديدة	الممنوع من الصرف II		
27- تقنية جديدة لرصد حركات الإنسان	عمل المصدر		
28- المسنون يرتادون الفضاء	إدماج		
29- العزوف عن المهن اليدوية	مراجعة المفاهيم السابقة		
30- إدماج	إدماج		
31- تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي		

يتضح من خلال الجدول أنَّ التغييرات التي حدثت كثيرةٌ، سواء من حيث تقديم الوحدات أو تأخيرها، ولقد أثرت على مبدأ المقاربة النصية ، وسنقوم بتحليلها وتفسيرها لبيان هذا التأثير، وقبل ذلك نبين أهم الدروس التي مستها هذه التغييرات :

* **التقديـــم** : يحتل التقديم المرتبة الأولى بأحد عشر درسًا وهي:

- مصادر الأفعال السداسية، المصدر الميمي، المصدر الصناعي، أفعال المقاربة، أفعال الرجاء، أفعال الشروع، ظن وأخواتها، النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود، النسب إلى الأسماء الأعجمية، الاستثناء، اسم الآلة .

إلا أنَّ عدد الدروس التي كان لتقديمها الأثر الكبير على مبدأ المقاربة النصية درسان فقط هما:

1- النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود.

2- النسب إلى الأسماء الأعجمية .

ولقد تم تقديمهما إلى وحدات حذفت دروس نشاط القواعد فيها نتيجة وثيقة التخفيف، وتم بيان أثر هذا التقديم في الحديث عن وثيقة التخفيف.

* **التأخيـــر :** لقد مس التأخير سبعة دروس هي :

– عمل المصدر، المنادى، أسلوب الاستفهام، أسلوب الشرط، اسم الزمان والمكان، الممنوع من الصرف، مراجعة بعض المفاهيم .

إلاَّ أنَّ لتأخير درسين فقط الأثر الكبير على المقاربة النصية وهذان الدرسان هما :

* **أسماء الزمان والمكان :**

فلقد كان هذا الدرس في الوحدة الخامسة عشرة مع نص" تموج الفضاء" وأخر إلى الوحدة التاسعة عشرة مع نص" الإنسان والبحر" الذي كان مرفقا بدرس النسب فحذف ووضع مكانه درس أسماء الزمان والمكان، وبالتالي يقدم النص في ص 151 ثم يعود المتعلم إلى ص 141 ليتناول درس نشاط القواعد .

* **الممنوع من الصرف :**

قسم هذا الدرس في التوزيعات السنوية إلى درسين هما :

– الممنوع من الصرفI ،

– الممنوع من الصرف II .

حيث بقي الدرس الأول الممنوع من الصرف I تابعًا لنص "الأراضي القاحلة" ، أما درس الممنوع من الصرف II فلقد نقل إلى نص "الطاقة الجديدة "الذي كان مرفقاً بدرس النسب إلى الأسماء الأعجمية الذي قدم إلى الوحدة الحادية عشرة من هنا فإنَّ النص يقدم في ص 191 ثم ينتقل المتعلِّم إلى ص 120 ليتناول درس نشاط القواعد ، إنَّ هذا الانتقال من صفحة في وحدة ما إلى صفحة أخرى بعيدة في وحدة مخالفة يضع التلميذ في تشوش واضطراب حتى ولو ضم النص النماذج الكافية لتدريس ذلك الدرس .

* **الإضافـــة:** ضمت الإضافة عشر وحدات هي :

– تقويم تشخيصي، (05)إدماج ،(02) تقويم فصلي ، تقويم تحصيلي.

إنَّ الوحدات التي أضيفت ذات فائدة عظيمة في التعرُّف على مكتسبات، ومستوى المتعلمين كما أنَّها تتماشى مع المقاربة المعتمدة التي تركز على التقويم والإدماج لتكوين الكفاءة الختامية لدى متعلِّمِ هذه السنة .

بالإضافة إلى هذه التغييرات هناك تغييرات أخرى متمثلة في ترك وحدات فارغة، وعند السؤال عنها تبين أنها تخصص للإدماج ؛ لذلك تندرج ضمن الإضافة كما أن هناك وحدتين لم يحدث فيهما أي تغيير.

من خلال ما تقدم يمكن التعبير عن التغييرات الحاصلة في الجدول التالي :

التغييرات	التقديم	التأخير	الإضافة	دون تغيير
العدد	11	08	10	02
النسبة	35.48%	25.81%	32.26%	6.45 %
المجموع	31			

أما عن نسبة تأثير التوزيع السنوي الجديد على مبدأ المقاربة النصية فقدر بـــ % 22.57 وهي ناتج كلٍّ من (التقديم والتأخير :% 12.9، الإضافة : % 9.67) وإذا أضفنا إليها نسبة تأثير وثيقة التخفيف ،تصبح النسبة % 29.02 إنَّ تأثير هذه التغييرات سواء كان بالإيجاب أم بالسلب جعلت المعلم والمتعلِّم في اضطراب وتشوش نتيجة عدم مطابقة الكتاب المدرسي لهذه التغييرات، فكان من الأولى إعادة طبع الكتب المدرسية لتتماشى مع هذه التغييرات مع مراعاة المبدأ الذي أسست عليه وهو مبدأ المقاربة النصية.

كشفنا فيما سبق عن تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية وفيما يلي ملاحظات عن مواضيع المحتوى وتنظيمها :

1- عدم مراعاة الترتيب المنطقي للدروس مثال ذلك : الفصل بين درسي الوحدتين السادسة والحادية عشرة بأربعة دروس لا علاقة لها بهذين الدرسين، وبالتالي عدم ارتباط الدروس اللاحقة بالسابقة مما ينتج صعوبة بناء الخبرات، ونفس الشيء بالنسبة للوحدتين الرابعة عشرة والعشرين إذ تدخلان ضمن المنصوبات، وفصلتا بخمس وحدات لا رابط بينهما ، ولقد جاء محتوى نشاط القواعد مرتباً ترتيباً منطقيًا في مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة ، لو اعتمد في التوزيعات السنوية لكانت الفائدة أعظم، ونورد هذا الترتيب فيما يلي :

أ – « المبتدأ أو الخبر :

* مجيء المبتدأ نكرة.

* مواضع تقديم المبتدأ على الخبر .

* مواضع حذف المبتدأ .

ب– النواسخ :

أفعال المقاربة، كاد وأخواتها، أفعال الرجاء وأفعال الشروع ، ظن وأخواتها .

ج– الاسم :

مصادر الأفعال السداسية، المصدر الميمي، المصدر الصناعي، عمل المصدر، أسماء الزمان والمكان، اسم الآلة، الاسم المنون والاسم غير المنون – الممنوع من الصرف –

د– المنصوبات : الاستثناء ، المنادى .

هـــ– النسب : النسب إلى المختوم بتاء التأنيث، النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود، و النسب إلى الأسماء الأعجمية .

و– الأساليب :

أسلوب الاستفهام والجواب، أسلوب الشرط (ويقتصر على دلالة الأسلوب ومعاني الأدوات الجازمة وغير الجازمة) ».[1]

2– تحقق تراكمية التعلم واستمرارها في مواضيع عدة إذ نجد :

* درس " المقصور والمنقوص والممدود وتثنيتهما وجمعهما " أدرج في السنة الثانية من التعليم المتوسط لأجل أن يتعرف المتعلم على هذه الأسماء لينتقل في السنة الثالثة من التعليم المتوسط إلى درس مكمل له وهو "النسب إلى المقصور والمنقوص والممدود "

* مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية خصص للسنة الثانية لينتقل المتعلم في السنة الثالثة إلى" مصادر الأفعال السداسية" .

3– التوسع في دروس قدمت في الطور السابق إذ نجد :

* درس تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل " ثم تناوله في السنة الثانية بشكل مختصر وأعيد تدريسه بالتفصيل في السنة الثالثة من خلال عدة دروس هي :

[1]– مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص28،29.

أفعال المقاربة ، أفعال الرجاء ، أفعال الشروع ، ظن وأخواتها .

4- إضافة دروس ترتبط بالأساليب وهي :

أسلوب الاستفهام وأسلوب الشرط، وهو أمر ذو أهميةٍ كبيرةٍ للوصول بالمتعلِّم إلى تحقيق الكفاءة الختامية .

5- دمج درسين وهما : النسب إلى المقصور والممدود + النسب إلى المنقوص = النسب إلى المقصور والممدود والمنقوص .

وهذا أمر مناسب لربح الوقت من جهة ، ولاستيعاب المتعلم من جهة ثانية ، وكما نجد فصل الدرس إلى درسين : الممنوع من الصرف إلى الممنوع من الصرف I و الممنوع من الصرف II .

ويعد هذا أمرًا مناسبًا أيضًا لكون هذا الدرس صعب ويحتاج إلى كثرة التدريبات.

هذه أهم الملاحظات التي تكشف عن خصائص هذا المحتوى ومحاوره، فكيف كانت طريقة تناوله ؟ وهل حافظت على مبدأ المقاربة النصية ؟

3- المقاربة النصية والطريقة :

ذكرنا فيما سبق أنَّ الطريقة المتبعة في كل أطوار التعليم المتوسط هي نفسها « إذ تهدف إلى تحقيق أقصى قدر من الفاعلية في عملية التعلُّم ويتولى الأستاذ دور المنشط وإدارة عملية التعلم »[1] وتزداد الطريقة جودة وفقا لمؤشرات منها :

1- « مناسبتها للمرحلة التعليمية .

2- مناسبتها لموضوع الدرس .

3- مناسبتها لعدد التلاميذ إذ يزداد ميل المدرس إلى استخدام الطرائق القائمة على نشاط المتعلم كلما كان العدد محدودا .

4- مناسبتها للمقاربة المعتمدة ، والأهداف المسطرة »[2].

إضافة إلى هذه المؤشرات هناك أمور أخرى يجب أخذها بعين الاعتبار وهي :

[1] – المرجع السابق، ص 31.

[2] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص 13 .

* التعامل مع المتعلم كفرد مزوَّدٍ بخبرات واستعدادات ولديه قدرات واهتمامات وميولات يمكنه أن يوظفها في تعلُّمه .

* التعامل مع المتعلم باعتباره وحدة ديناميكية يتفاعل مع الموقف التعلمي بحواسه وعقله وعواطفه .

* مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

* توليد الدافعية لدى المتعلم وعدم حصر نشاطه بما يتم داخل حجرة الدرس .

* مراعاة التفاعل الصفي المتكافئ ويكون دور المدرس في الحصة موجهٌ ومرشدٌ لقول أحد المربين : " إنَّ النفوس حُبْلى بالحقائق وعلى فن التربية أن يُوَلِدها " .

* لا تقف أهدافها عند مطلب المعرفة بل تمتد لتمس الفهم والتحليل والتركيب والتقييم واكتساب اتجاهات وممارسات وعادات سلوكية .

* الطريقة الجيدة هي التي تحمل في ثناياها وسائل تقييم التعلُّم [1] .

إنَّ العودة إلى النص هو الأساس في هذه الطريقة مع التركيز على المشاركة الفاعلة للتلميذ في الحصة من خلال الأسئلة المطروحة واستعمال " دفتر المحاولة " فهل جاء تناول حصة نشاط القواعد وفق هذه المراحل وأُعتمِد مبدأ المقاربة النصية في كل الوحدات التعليمية .

إنَّ الاطلاع على التوزيعات السنوية والكتاب المدرسي لهذه السنة يضعنا أمام النتائج التالية :

	في الكتاب المدرسي	**في التوزيعات السنوية**
مراعاة الطريقة لمبدأ المقاربة النصية	100 %	61.29 %

من خلال هذه النسب يتبين أن مراعاة الطريقة لمبدأ المقاربة النصية تضاءل بنسبة 38.71% وهي نسبة معتبرة نتيجة لإدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية، وهذا ما أدى إلى تشوش ذهن المتعلَّم حيث يتناول نشاط القواعد في الصفحة والنص في صفحة أخرى كما

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص13،14.

ينتقل بين الصفحات من غير ترتيب، ولا تنظيم فمن ص 21 ينتقل إلى 67 ثم 76 ثم 91 ثم يعود إلى ص 15 .

4- المقاربة النصية والتقويم :

شمل التقويم في هذه السنة التطبيقات التي تقدم بعد الانتهاء من تناول دروس نشاط القواعد، ووضعيات نشاط التقييم التحصيلي المعتمدة في الكتاب المدرسي بعد كل فصل؛ والمصطلح عليه في التوزيعات السنوية بالتقويم الفصلي .

أولا : التطبيقات :

تمثل التطبيقات الجانب العملي الذي يعقب الجانب النظري، وأهميتها تظهر في القراءة الصحيحة والتعبير السليم فالأعمال التطبيقية تهدف إلى :

* « تثبيت المكتسبات السابقة ودعمها .

* ممارسة اللغة وفق المعايير والأحكام المدروسة » [1].

كما يوصي المنهاج القيام بتطبيقات هادفة وإجرائية تمس القدرات الدنيا (الفهم والمعرفة والتطبيق) والقدرات العليا (التحليل والتركيب والتقييم)، وللتأكد من تركيز التطبيقات على هذه القدرات، واعتماد النصوص، أو النماذج المنفصلة عن السياق اطلعنا على الكتاب المدرسي وتبين أنَّ التطبيقات مست المستويات الدنيا كما مست المستويات العليا وعددها يتناسب مع هدف التطبيقات وهو التدريب والدعم ؛ إذ يتراوح بين ثلاثة وتسعة تطبيقات، أما عن اعتماد النصوص فلا يوجد تطبيق يخلو من نص سواء أكان نص القراءة أم نص جديد بالإضافة إلى اعتماد نماذج ؛ لكن إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية غيَّر الكثير، والإحصائيات التالية تبين ذلك :

	اعتماد نص القراءة	اعتماد نص جديد + نماذج	عدم تخصيص دروس + تقسيم الدرس	المجموع
العدد	14	06	04	24
النسبة	58.33 %	25 %	16.67 %	100 %

[1] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ص 25.

تحتل نسبة الاعتماد على نصوص القراءة المرتبة الأولى ثم تليها نسبة الاعتماد على النصوص الجديدة والنماذج والمقدرة بـــ % 25، وتبقى نسبة % 16.66 تكشف عن تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية ، إذ لم تخصص دروس في ثلاث وحدات كما تم تقسيم درس إلى درسين .

من هنا يتضح أن التطبيقات تجاوزت الاعتماد على النماذج المنقطعة عن السياق إلى وحدات كبرى وهي النصوص سواء نصوص القراءة أو نصوص جديدة، إذ تقدر نسبة الاعتماد على النصوص بصفة عامة بـــ % 83.33 ، وهي نسبة معتبرة تؤكد مدى اهتمام واضعي الكتب المدرسية بالنصوص.

ثانيا: التقويم التحصيلي :

يتوفر الكتاب المدرسي على ثلاثة تقويمات تحصيلية؛ يتكون كل تقويم من وضعيات ترتبط بإنتاج نصوص، تضم أسئلة حول أنشطة اللغة المختلفة و شبكة تقييم تساعد المتعلم على تقييم عمله بذاته، وفيما يلي المستويات التي تضمها كل وضعية.

1- التقويم التحصيلي الأول :

يتكون من ثلاث وضعيات وفيما يلي عدد الأسئلة في كل وضعية وأهم المستويات التي ركزت عليها.

الوضعيات	عدد الأسئلة	المستويات المعتمدة
الوضعية الأولى	6	تركيب، تطبيق، تحليل، معرفة ، تقويم
الوضعية الثانية	6	تركيب، تطبيق، تقوي، معرفة، تحليل
الوضعية الثالثة	5	تركيب، تطبيق، تقويم

2- التقويم التحصيلي الثاني :

لا يتكون التقويم التحصيلي الثاني من وضعيات بل يتضمن نصًا مرفقا بأسئلة تضم جلَّ جوانب معالجة النصوص، والجدول التالي يوضح عدد الأسئلة والمستويات المعتمدة في هذا التقييم

عدد الأسئلة	المستويات المعتمدة
5 أسئلة	التركيب ، التطبيق،المعرفة ، التحليل، الفهم ، التقويم

ونشير إلى أن النص المعتمد عليه موثق ومأخوذ من موسوعة " المتفوقون في الثقافة والعلوم" مع إضافة التقييم الذاتي الذي يستعين فيه المتعلم بالشبكات المعروضة في الكتاب لتقييم عمله .

3- التقويم التحصيلي الثالث :

يتكون التقويم التحصيلي الثالث من ثلاث وضعيات مع التقييم الذاتي؛ وفيما يلي تحليل كل وضعية:

الوضعية I: ترتبط بإنتاج نص خبري لا يتجاوز الصفحة مع توظيف بعض المكتسبات السابقة

عدد الأسئلة	03
المستويات المعتمدة	التركيب، التطبيق ، المعرفة

الوضعية II: تتعلق بكتابة عرض حال، وعدد الأسئلة والمستويات المعتمدة فيها ممثلة في الجدول التالي :

عدد الأسئلة	03
المستويات المعتمدة	التركيب، التحليل، التطبيق، المعرفة

الوضعية III : تتعلق بكتابة موضوعٍ إنشائيٍّ مع توظيف بعض المكتسبات السابقة

عدد الأسئلة	02
المستويات	التركيب، التطبيق، المعرفة

التقييم الذاتي : يعتمد على الشبكات المعروضة في الكتاب، ويقوم به المتعلم بعد كل وضعية من خلال ما تقدم يتبين أنَّ التقويمات التحصيلية مزجت بين المجال المعرفي والمجال النفس حركي ، وجاءت لتأكد أهمية التعامل مع أنماط وأنواع مختلفة من النصوص، الأمر الذي يساعد المتعلم على إنتاج أي نوع منها مع توظيف المكتسبات السابقة.

IV-المقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

1- المقاربة النصية والكفاءات :

نص المنهاج على كفاءة ختامية تُستهدف في السنة الرابعة من التعليم المتوسط « وتتحقق بفضل مجموعة من الكفاءات القاعدية التي تتفرع بدورها إلى أهداف تعلُّمية »[1]، والشكل التالي يبين هذا التفريع :

مستويات الكفاءة الختامية والأهداف المسطرة في المنهاج [2]

الكفـــــاءة الختـــــامية في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرًا على إنتاج كل النصوص الإخبارية والوصفية والسردية والحوارية والحجاجية		
الكفاءة القاعدية في القراءة : - قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات	الكفاءة القاعدية في التعبير الشفوي : تناول الكلمة والتدخل في المناقشة	الكفاءة القاعدية في التعبير الكتابي : كتابة نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفرادات والعبارات مع احترام قواعد اللغة .
الأهداف التعليمية : - يقرأ نصوصا مشكولة جزئيا قراءة مسترسلة صحيحة - يقرأ نصوصا متنوعة بأداء جيد - يستعمل إستراتيجية القراءة السريعة	الأهداف التعليمية : - يضيف معطيات جديدة – يصوب رأيا أوحكما مع تبريره - يفند رأيا أو حكما مع تبريره	الأهداف التعليمية : - يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية - يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها . - ينجز بطاقات مطالعة .

[1] – رشيد آيت عبد السلام ، الشريف مربيعي ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 4.

[2] - المرجع نفسه ، ص5 .

يتضح مما سبق أنَّ:

1- الكفاءة القاعدية ، والأهداف التعلمية لنشاط القواعد لم تحدد، وهذا يعود إلى أنَّ نشاط القراءة شاملة لبقية الأنشطة الأخرى بما فيها نشاط القواعد عدا التعبير الكتابي والتعبير الشفوي .

2- ارتباط كلٌّ من الكفاءات القاعدية، والأهداف التعلمية بالنصوص سواء من حيث الاطلاع عليها والتعامل معها، أو إنتاجها .

3- ارتباط الكفاءة الختامية بالمجال النفسحركي، أما الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية فمزجت بين المجالين المعرفي و النفسحركي وركزت على المستويات التالية :التركيب ، والتطبيق والتقويم .

4- إنَّ صيغة كل من الكفاءة الختامية، والكفاءات القاعدية، والأهداف التعليمية فرضت الاعتماد على طرائق نشطة مبنية على مبدأ المقاربة النصية فبواسطة هذا المبدأ يتم الاطلاع على النصوص، ومعرفة خصائصها، وكيفية معالجتها، وأهم الفروقات الموجودة بينها.

من هنا نستنتج أن :

علاقة المقاربة النصية بالكفاءة الختامية، والكفاءات القاعدية، والأهداف التعليمية هي علاقة متينة ومتبادلة فتحديد صيغة كل من الكفاءات الختامية أو القاعدية،والأهداف التعلمية يساعد في تحديد المبادئ والطرائق والوسائل المعتمدة، واعتماد مبدأ المقاربة النصية يؤدي إلى تحقق تلك الكفاءت والأهداف؛ لارتباط كليهما بالنصوص سواء من حيث القراءة والاستيعاب، أو من حيث الإنتاج .

وللكشف عن مدى تحقق الكفاءة الختامية، وكذا الكفاءات القاعدية، والأهداف التعلمية وجب الاطلاع على المحتوى لمعرفة مدى توفر وتنوع النصوص .

2- المقاربة النصية والمحتوى :

سنركز على ما تناولناه في السنوات الماضية، النصوص من حيث أنواعها وأنماطها ومصادرها، ومحتوى نشاط القواعد مع مراعاة وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية لأنَّها المعتمدة في التدريس .

أولاً- النصوص :

إنَّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط شأنه شأن كتب السنوات السابقة عدا كتاب السنة الأولى مبني على مبدأ المقاربة النصية في تناول أنشطة اللغة من قراءة ومطالعة موجهة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ومنظَّم وفق وحدات تعليمية تضم كل وحدة نصين نص للقراءة، ونص للمطالعة الموجهة، وبالتالي فهو شبيه بالكتابين السابقين، ونُورد نموذج لوحدة تعليمية، ومجالات معالجة النص فيها :

الوحـــــــــــــــدة التعـــــــــــليمية			
النص	**عنوان النص**	**محور النص**	**جوانب المعالجة**
قـــــراءة	لا تقهروا الأطفال	حقــوق الإنســـان	المعجم والدلالة،البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي، تطبيقات
مطالـــعة موجهـــة	معركة بعد أخرى		المعجم والدلالة ،البناء الفكري .

فنشاط القواعد يتم تناوله ضمن البناء اللغوي، ويستخرج من نص القراءة مع العلم أنَّ نصوص القراءة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية، وفيما يلي الأهداف التي تسعى هذه النصوص إلى تحقيقها.

1- النصوص التواصلية : تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلِّم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه المختلفة، ويتوقع من خلال هذه النصوص تحقيق الأهداف الآتية :

* بعث الفضول وحب الاطلاع عند التلميذ .
* التزوُّد برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد .
* توظيف المكتسب في واقعه اليومي .

2- النصوص الأدبية : لما لها من دور في إنماء الحس الجمالي عند المتعلِّم؛ فإنَّه ينبغي أن تغطي النصوص الأدبية كل الأنماط (السردي والوصفي والحواري والإخباري والحجاجي)

كما أنها ترمي إلى أن يكون التلميذ عند دراستها قادرًا على :

* تحديد أنماط النصوص، وتمييز الأنواع الأدبية .

* اكتشاف معاني النص وإبراز معانيه.

ولقد مست تلك النصوص سواء أكانت نصوص القراءة أو نصوص المطالعة الموجهة المحار والتالية :

الوحدات	المحـــــــــــــــاور
1	العلوم والتقدم التكنولوجي (الأقراص المضغوطة ،الاتصال الرقمي .....)
2	قضايا اجتماعية(الأخلاق ،الآفات الاجتماعية .....)
3	المواطنة (الحقوق والواجبات)
4	شخصيات موهوبة جزائرية وعالمية(أدبية، فنية، رياضية...)
5	الحوادث الكبرى في القرن العشرين (ثورات .....)
6	متاحف ومعالم تاريخية (جزائرية ، عالمية ،.....)
7	الصحة (أمراض العصر)
8	الهوايات
9	الثروات الطبيعية (الماء، الغابات، البترول ،.....)
10	مظاهر طبيعية (الخسوف، والكسوف، المد والجزر.....)
11	شعوب العالم (معتقداتها ،عاداتها وتقاليدها.....)
12	الفنون (الموسيقى، النحت، الرقص، الغناء .....)
13	حقوق الإنسان (الطفل،المعوق ، المسن .....)
14	دور الإعلام في المجتمع (التحسيس، الإخبار، التوعية ، التثقيف ،.....)
15	التضامن الإنساني (الهلال الأحمر، الصليب الأحمر،أطباء بلا حدود.....)

16	التلوث البيئي(النفايات الصناعية في الوسط الأرضي،الهوائي المائي)
17	الأساطير المحلية والعالمية
18	المرافق العامة (المكتبة ،حدائق الترفيه والتنمية .....)
19	الصناعات التقليدية (الفخار ،النحاس .....)
20	الشباب والمستقبل
21	عالم الشغل (التمهين، التكوين المهني،.....)
22	الدين المعاملة (أثر الدين في سلوك الفرد، التسامح، التراحم،.....)
23	الهجرة الداخلية والخارجية (النزوح ، هجرة الأدمغة .....)

[1]

تشمل هذه المحاور جلَّ الميادين التي تلبي حاجات المتعلِّم من مثل الصحة (أمراض العصر) مظاهر طبيعية (الخسوف والكسوف، المد والجزر)، كما أنَّها تساير تطورات العصر، والدليل على ذلك الوحدات التالية: الحوادث الكبرى في القرن العشرين، العلوم والتقدم التكنولوجي.

*** أنواع النصوص وأنماطها :**

وللكشف عمَّا إذا كانت النصوص غطت كلَّ الأنماط اطلعنا على الكتاب المدرسي، وتحصلنا على النتائج الممثلة في الجدول التالي :

	نصـــوص القـــراءة
النوع	– تسعة عشر نصًا نثريًا ،– خمسة نصوص شعرية
النمـــط	توفر أغلب الأنماط عدا النمط الحواري

[1] – مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 28

تؤكد هذه النتائج مدى التنوع في النصوص، إلاَّ أنَّ هناك بعض النقائص أهمها :

- ندرة النصوص الأصيلة .
- غياب النمط الحواري، رغم نص الكفاءة الختامية على إنتاج كلِّ النصوص، فكان الأولى توفر كل الأنماط للوصول بالمتعلم إلى تحقيق هذه الكفاءة .
- انعدام النص القرآني والحديث النبوي الشريف، ولقد أشرنا إلى أثر هذا النقص سابقًا .

* **مصادر النصوص :** لقد رافق التنوُّع في النصوص تنوعًا في المصادر وفيما يلي بيان ذلك:

	الكتب	المجلات	الأنترنت	الجريدة	غياب المصدر
النسبة	66.66 %	12.5 %	12.5 %	4.16 %	4.6 %

تحتل الكتب المرتبة الأولى وأغلب نصوصها لكتاب معروفين من مثل: محمد العيد آل خليفة، أحمد شوقي، عبد الحميد بن هدوقة، تليها المجلات والأنترنت بنسبة متساوية، وفي الأخير الجرائد ممثلة في جريدة واحدة هي" الأهرام"

إنَّ هذه النسب في اعتقادنا ملائمة ومناسبة ،عدا إشكالية واحدة هي انعدام المصدر في الوحدة التاسعة

ثانيا- محتوى نشاط القواعد :

1- وثيقة التخفيف :

لقد مس التخفيف ثلاثة مفاهيم تتعلق بنشاط القواعد، والجدول التالي يوضح ذلك :[1]

المفاهيم التي مسها التخفيف	أشكال لتخفيف
المفعول به	الحذف
المبتدأ	الحذف
الخبر	الحذف

* إنَّ المفهوم الأول غير موجود في الكتاب المدرسي، فكيف يحذف وهو غير موجود.

[1] – وثيقة تخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية ، ص15 .

* أما المفهوم الثاني (حذف المبتدأ) فهو موجود في الوحدة الرابعة تحت عنوان حذف المبتدأ وجوبًا وجوازًا وتابع لنص (القبعات الزرق جنود في خدمة السلم) حيث نقل هذا النص إلى الوحدة الثامنة والعشرين، مع تعويض درس نشاط القواعد المحذوف بالإدماج .

* وأما المفهوم الثالث وهو حذف الخبر فموجود في الوحدة الخامسة مع نص (من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم)، حيث نقل هذا النص إلى الوحدة الثانية بعد التقويم التشخيصي وتعويض درس نشاط القواعد المحذوف بدرس الجملة البسيطة ، والسؤال المطروح هو هل يتوفر ذلك النص على نماذج كافية لتدريس الجملة البسيطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال اطلعنا على هذا النص في الكتاب المدرسي ووجدنا أنه يضم نماذج كافية لتدريس هذا الدرس.

مما سبق نستنتج أنَّ نسبة تأثير وثيقة التخفيف تقدر بـــ 6.45%، بالإضافة إلى وثيقة التخفيف وما أحدثته، نجد التوزيعات السنوية ففيم تمثلت التغييرات الناجمة عنها ؟ وما هي نسبة تأثيرها على مبدأ المقاربة النصية ؟

2- التوزيع السنوي: مست التغييرات في التوزيع السنوي كلاًّ من نشاط القواعد، ونشاط القراءة، والجدول التالي يوضح ذلك :

	قبـــل التخفيـف		بعـــد التخفيـــف	
الوحدات	**القراءة**	**نشاط القواعد**	**القراءة**	**نشاط القواعد**
1	سيارة المستقبل	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي
2	المَدنية الحديثة	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	من شمائل الرسول (ص)	الجملة البسيطة
3	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به	الفنان محمد تمام	الجملة المركبة
4	القبعات الزرق جنود...	حذف المبتدأ وجوبًا وجوازًا	الكسوف والخسوف	الجملة الواقعة مفعولاً به
5	من شمائل الرسول (ص)	حذف الخبر وجوباً وجوازاً	السكري	الجملة الواقعة حالاً

6	الفنان محمد تمام	الجملة البسيطة	البترول في حياتنا اليومية	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازاً
7	الكسوف والخسوف	الجملة المركبة	تمقاد	الجملة الواقعة نعتاً
8	السكري	الجملة الواقعة مفعولاً به	في الحث على العمل	الجملة الواقعة جواباً للشرط
9	البترول في حياتنا اليومية	الجملة الواقعة حالاً	الشباب	الجملة الواقعة مضاف إليه
10	تمقاد	الجملة الواقعة نعتاً	زرياب	الجملة الموصولة
11	في الحث على العمل	الجملة الواقعة جواب شرط	سيارة المستقبل	تقديم الخبر وجوبا وجوازا
12	الشباب	الجملة الواقعة مضاف إليه	إدماج	إدماج
13	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ	تقويم فصلي	تقويم فصلي
14	الزردة	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ

15	زرياب مبتكر الموسيقى	الجملة الموصولة	الزردة	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
16	الشطرنج ...تحدي الأذكياء	التصغير	الشطرنج	التصغير
17	كيف خلقت الضفادع	الإدغام	كيف خلقت الضفادع	الإدغام
18	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل	المدنية الحديثة	تقديم المفعول به
19	حديقة	صيغ المبالغة	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل وصيغ المبالغة
20	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	التعجب بصيغة ما أفعله	حديقة	التعجب بصيغة ما أفعله
21	الدور الحضاري للأنترنت	التعجب بصيغة أفعل به	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	التعجب بصيغة أفعل به
22	انتصار الثورة الجزائرية	الإغراء	لا تقهر الأطفال	تقديم المفعول به
23	الهجرة السرية	التحذير	إدماج	إدماج
24	الفخاري الصبور	المدح والذم	تقويم فصلي	تقويم فصلي
25			الدور الحضاري للأنترنت	الإغراء
26			انتصار الثورة الجزائرية	التحذير

27			الهجرة السرية	المدح والذم
28			القبعات الزرق	إدماج
29			الفخاري الصبور	مراجعة المفاهيم السابقة
30			إدماج	إدماج
31			تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي

يتبين من خلال الجدول أنَّ التغييرات التي حدثت هي :

1- الإضافة :

وتشمل التقويم التشخيصي، الإدماج، التقويم الفصلي، التقويم التحصيلي، مراجعة المفاهيم السابقة.

إن للوحدات التي أضيفت دورًا كبيرًا في معرفة استيعاب المتعلِّم ، كما تساعده على ترسيخ المعلومات المكتسبة، وبالتالي تحقق الكفاءة الختامية .

2 – التقديم : وجاء على نوعين هما :

أ – تقديم الوحدات بأكملها وشمل هذا كل من الوحدات التالية؛ العاشرة و الحادية عشرة، الثانية عشرة ، الخامسة عشرة .

ب- تقديم الدروس فقط وضم أربعة دروس هي : الجملة البسيطة، الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولاً به، الجملة الواقعة حالاً .

فعدد الدروس التي كان لتقديمها الأثر الكبير على مبدأ المقاربة النصية أربعة دروس وهي :

* **الجملة البسيطة:** ولقد تحدثنا عن تقديم هذا الدرس في بيان أثر وثيقة التخفيف .

* **الجملة المركبة :** فالدرس موجود في الصفحة " 67" وتابع لنص الكسوف والخسوف ونقل إلى نص الفنان محمد تمام ص " 54"، وعند الاطلاع على النص تبين أنَّه يحتوي على نماذج غير كافية لتدريس الدرس السابق .

* **الجملة الواقعة مفعولاً به :** كان في الوحدة الثامنة تابعا لنص السكري ص " 73" ثم نقل إلى الوحدة الرابعة مع نص الكسوف والخسوف ص " 65" وعند الاطلاع تبين أن الأمثلة نادرة عن هذا الدرس .

* **الجملة الواقعة حالاً** : كان هذا الدرس في الوحدة التاسعة مع نص البترول في حياتنا اليومية ص "81" ثم قدم إلى الوحدة الخامسة مع نص السكري ص " 73" وعند الاطلاع على النص تبين أنه يحتوي على أمثلة ونماذج ولكنها غير كافية وبغض النظر عن احتواء النصوص للنماذج الكافية، أولا تبقى مشكلة الانتقال من صفحة إلى صفحة في وحدة بعيدة أمر يشتت ذهن المتعلِّم، والمعلِّم على حد سواء.

- **التأخير** : وجاء أيضًا على نوعين :

أ- تأخير الوحدات بأكملها : وشمل أربع وحدات هي : الثالثة ، الثالثة عشرة ، الرابعة عشرة ، الثامنة عشرة.

ب- تأخير الدروس: وضم خمسة دروس وهي : تقديم المبتدأ وجوباً وجوازاً ، تقديم الخبر وجوباً وجوازاً ، الإغراء ، التحذير ، المدح والذم .

إنَّ للنوع الثاني من التأخير- تأخير الدروس – الأثر الكبير على مبدأ المقاربة النصية وفيما يلي بيان هذا التأثير :

* **تقديم المبتدأ وجوباً وجوازاً** : كان في الوحدة الأولى مع نص سيارة المستقبل ص " 8" ثم نقل إلى الوحدة السادسة مع نص البترول في حياتنا اليومية ص " 81"، فكيف يعقل أن ينتقل المتعلم من ص "8" إلى ص "81" بغض النظر عن توفر النص على النماذج اللازمة لتدريس الدرس .

* **تقديم الخبر وجوباً وجوازاً:** كان في الوحدة الثانية مع نص المدنية الحديثة ص " 19" ثم أخر إلى الوحدة الحادية عشرة مع نص سيارة المستقبل ص " 8". إنَّ هذا الانتقال يشتت الذهن ولا يجعل المتعلم يستوعب الدرس .

* **الإغراء:** كان في الوحدة الثانية والعشرين مع نص انتصار الثورة الجزائرية ص " 206" ثم أخر إلى الوحدة الخامسة والعشرين مع نص الدور الحضاري للأنترنت ص "196".

* **التحذير:** كان في الوحدة الثالثة والعشرين مع نص الهجرة السرية ص " 213" ثم نقل إلى الوحدة السادسة والعشرين مع نص انتصار الثورة الجزائرية ص "206" .

* **المدح والذم:** كان في الوحدة الرابعة والعشرين مع نص الفخاري الصبور ص " 223" ونقل إلى الوحدة السابعة والعشرين مع نص الهجرة السرية ص " 213"، كما أن هناك وحدات بقيت دون تغيير وهي : الوحدة السادسة عشرة ، السابعة عشرة ، إضافة إلى بقاء دروس نشاط القواعد في نفس الوحدات وهي : صيغ المبالغة مع ضم اسم التفضيل معه ، التعجب بصيغة ما أفعله ، التعجب بصيغة أفعل به ..

من خلال ما تقدم يمكن تقديم نسب التغييرات الحاصلة في الجدول التالي :

التغييرات	التقويم	التأخير	الإضافة	دون تغيير	الحذف
العدد	08	09	08	04	02
النسبة	25.81%	29.03%	25.81 %	12.90%	6.45%
المجموع	% 31				

تؤكد هذه النسب مدى تأثير التوزيعات السنوية على ترتيب محتوى نشاط القواعد أما عن تأثيرها على مبدأ المقاربة النصية فتقدر بـــ 10 دروس أي بنسبة % 32.25 وهي نسبة معتبرة .وبإضافة نسبة تأثير وثيقة التخفيف تصبح النسبة (6.45+32.25) = % 38.7 وهي نسبة معتبرة تضع تعليمية نشاط القواعد في عدة تساؤلات.

هذا بالنسبة إلى دور وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية أما عن المحتوى فإنَّ أهم الملاحظات المسجلة حوله هي :

1- الانتقال في هذا المحتوى إلى الوحدات الكبرى وهي الجمل؛ إذ خصصت عشرة دروس للجمل التي لها محل من الإعراب .

2- تكرار درس" تقديم المفعول به" في وحدتين وهما : الوحدة الثامنة عشرة والوحدة الثانية والعشرون .

3- دمج درسين في درس واحد وهما :

اسم التفضيل ، صيغ المبالغة ←——— (اسم التفضيل وصيغ المبالغة)

4- تخصيص درس للجملة البسيطة ودرس للجملة المركبة وكان الأولى دمجهما أو حذف درس الجملة البسيطة لكون المتعلِّم قد تطرق إليها سابقا .

5- الفصل بين الدروس المرتبطة ببعضها مثال ذلك:

* الجملة الواقعة حالا والجملة الواقعة نعتا، فصل بينهما بدرس تقديم المبتدأ وجوباً وجوازاً ،

*الجملة الموصولة ، والجملة الواقعة خبرا للمبتدأ بدرس تقديم الخبر وجوباً وجوازاً.

6- المزج بين القواعد الصرفية والقواعد النحوية، وكان من الأفضل لو قدمت بالدروس الصرفية كما أشار إلى ذلك ابن جني .

7- تراوحت القاعدة بين الطول والقصر، كما خصص في بعض الوحدات التعليمية نموذج للإعراب والتدريب الذي يعدُّ تطبيقاً يتم تناوله مباشرة بعد استنتاج القاعدة لترسيخ المعلومات والتأكد من استيعاب المتعلمين .

8- أما فيما يخص ترتيب الوحدات التعليمية سواء في الكتاب المدرسي أو إعادة ترتيبها في التوزيعات السنوية فإنه لم تحدد المعايير المعتمدة في ذلك، و جاء ترتيب وتنظيم الكتاب المدرسي أفضل بكثير من تنظيم التوزيعات السنوية؛ إذ شمل النحو والصرف والصيغ اللغوية، وجاء منظمًا في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بالشكل التالي:

النحو :

أ – ترتيب عناصر الجملة الاسمية والجملة الفعلية

* الجملة الاسمية : – تقديم المبتدأ وجوباً وجوازاً .

– تقديم الخبر وجوباً وجوازاً .

* الجملة الفعلية : – تقديم المفعول وجوباً وجوازاً

ب–حذف عناصر الجملة :

* الجملة الاسمية : – حذف المبتدأ وجوباً وجوازاً .

– حذف الخبر وجوباً وجوازاً .

* الجملة الفعلية : – حذف المفعول به .

ج – الوظيفة النحوية للجملة :

* الجملة المركبة والجملة البسيطة .
* الجملة الواقعة مفعولاً به .
* الجملة الواقعة حالاً .
* الجملة الواقعة نعتاً .
* الجملة الواقعة مضافاً إليه .
* الجملة الواقعة جواب شرط .
* الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ أو ناسخ .
* الجملة الموصولة .

الصرف :

التصغير، الإدغام، صيغ المبالغة، اسم التفضيل .

الصيغ اللغوية :

التعجب، الإغراء والتحذير، المدح والذم .

3- المقاربة النصية والطريقة :

إنَّ التوجه الحديث في تدريس القواعد، «يدعو إلى تطبيق الطريقة الاستنباطية Deductive في تقديم المعلومات والاعتماد على نص كامل قدر الإمكان، ونظرًا إلى أنَّ النص مهما كان لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية لذا يستعين الكتاب بنماذج مستقلة »[1] وعند الاطلاع على مدى تطبيق هذه الطريقة توصلنا إلى أن عدد الوحدات التي اعْتَمدت هذه الطريقة هو عشر وحدات، والجدول التالي يبين ذلك :

الوحدات	مراعاة الطريقة لمبدأ المقاربة النصية
03	تقديم المفعول به
10	الجملة الواقعة نعتا
11	الجملة الواقعة جواب شرط
12	الجملة الواقعة مضاف إليه

[1] – دليل الأستاذ اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 40.

13	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ
14	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
15	الجملة الموصولة
16	التصغير
17	الإدغام
18	اسم التفضيل

وبالتالي تكون نسبة الاعتماد على هذه الطريقة 32.25 % وهي نسبة ضئيلة لم تصل حتى إلى النصف مقارنة بنسبة اعتماد هذه الطريقة في الكتاب المدرسي التي تقدر بـــ 100 % وهذا الانخفاض ناتج على أثر وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية؛ لذلك وجب إعادة النظر في هذه الوثيقة.

4- المقاربة النصية والتقويم :

تضمن الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على كل أشكال التقييم المتمثلة في:

1- « التقييم التكويني: ويتمثل في الأسئلة المدرجة في كل نشاط .

2- التقييم التحصيلي: ويتجسد في الوقفات التقييمية (بعد ثلاث وحدات أو في نهاية الثلاثي) .

3- التقييم الذاتي: حيث يقوم به المتعلم لتقدير مكتسباته ، والتفكير في المساعي التي سلكها وبالتالي يشعر التلميذ بمسؤوليته ودوره في التعلُّم » [1]. ويستعين لأجل ذلك « بشبكة لتقييم إنتاجه وهي بمثابة أداة تكوين فعالة » [2] وللكشف عن علاقة التقييم بالمقاربة النصية نتناول التقييم التكويني (التطبيقات)، والتقويم التحصيلي بالتحليل والتفسير .

أولا : التطبيقات :

كما اعتمدنا فيما سبق فسنركز على عدد التطبيقات، والمستويات المعتمدة فيها ومدى مراعاتها لمبدأ المقاربة النصية، وبالاطلاع على تلك التطبيقات في الكتاب المدرسي يتبين أن التقويم التكويني من خلال التطبيقات مس جميع المستويات الدنيا والعليا، كما أنَّ الاعتماد

[1] – دليل الأستاذ اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 29.

[2] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ، ص 23.

على النصوص وتجاوز الوحدات الصغرى ظاهرة باستثناء الوحدة الثالثة والعشرين، والنسب التالية تبين ذلك:

	العدد	النسبة
اعتماد نص القراءة	00	00 %
اعتماد نص جديد	06	28.57%
نماذج	01	4.76 %
نص جديد + نماذج	07	33.33%
نص القراءة + نماذج	02	9.52 %
نص القراءة + نص جديد	03	14.29%
اعتماد نص قراءة + نص جديد + نماذج	02	9.52%

تحتل النصوص الجديدة والنماذج المَرْتبة الأولى يليها اعتماد النصوص الجديدة لوحدها، أما عن اعتماد نص القراءة، أو مبدأ المقاربة النصية في التطبيقات فظاهر بنسبة 33.33 % الناتجة عن مجموع النسب التالية (9.52+14.29+ 9.52)إلاَّ أنَّ تأثير وثيقة التخفيف جعل هذه النسبة تنخفض إلى 16.66 %

وهذا ما يؤكد أثر هذه الوثيقة على مبدأ المقاربة النصية .

ثانيا – التقويم التحصيلي :

إن الوقفات التقويمية بعد كل ثلاث وحدات موجودة في الكتاب المدرسي إلا أنّها غير معتمدة في التوزيع السنوي لذا سنركز على التقويم التحصيلي بعد كل ثلاثي والمعتمد في التوزيع السنوي، والمصطلح عليه بالتقويم الفصلي، وعدده ثلاثة تقويمات، وفيما يلي المستويات المعتمدة في كل تقويم، ومدى الاعتماد على النصوص .

1- التقويم التحصيلي الأول :

يتكون من نصين، كل نص مرفق بأسئلة تدور حول مواضيع أنشطة اللغة المختلفة، وفيما يلي أهم المستويات المعتمدة في كل نص، ونوعيته

التقويم التحصيلي الأول				
النص	**عددالأسئلة**	**المستويات المعتمدة**	**نوع النص**	**مصدره**
النص I	8 أسئلة	الفهم،المعرفة،التطبيق،التركيب التقويم،التحليل.	- نثري سردي وصفي	محمد الصالح حرز الله " النهار يرتسم في الجرح"
النصII	12 سؤالا	الفهم،التطبيق،المعرفة،التحليل التقويم ،التركيب.	- نثري سردي وصفي	أبو العيد دودو "صور سلوكية" .

من خلال ما تقدم يتبين أن التقويم التحصيلي الأول ضم نصين نثريين ينتميان إلى النمط السردي والوصفي ، كما أن هذين النصين مسا جميع المستويات في المجال المعرفي إضافة إلى المجال النفس حركي، أما عن عدد الأسئلة فهي مناسبة، وهذا ما يعطي نظرة شاملة .

2- التقويم التحصيلي الثاني :

شمل التقويم التحصيلي الثاني ما شمله التقويم التحصيلي الأول، وفيما يلي توضيح ذلك :

التقويم التحصيلي الثاني				
النص	**عدد الأسئلة**	**المستويات المعتمدة**	**نوع النص ونمطه**	**مصدره**
النص I	10 أسئلة	الفهم،التطبيق،المعرفة التركيب،التحليل	- نثري - خبري حجاجي	عبد الحميد بن هدوقة "الجازية والدراويش"
النص II	11 سؤالاً	المعرفة،الفهم،التطبيق التركيب،التحليل،	- نثري - سردي وصفي	"نجل الفقير" لمولود فرعون

إنَّ التقويم التحصيلي الثاني ضم نصين عدد الأسئلة المرافقة لكل نص مناسب مايعطي نظرة شاملة، كما أنَّ هذين النصين مسا جلَّ مستويات المجال المعرفي، أما عن نوعهما فهما من نوع واحد؛ وهو النثر، ويندرجان ضمن أنماط مختلفة هي: الخبري، والسردي، والوصفي، والحجاجي .

3- التقويم التحصيلي الثالث :

يتكون التقويم التحصيلي الثالث من ثلاثة نصوص يضم كلٌّ نصٍ عددًا من الأسئلة ، وفيمايلي المستويات التي يضمها كل نص وبيان نوعه ونمطه .

التقويم التحصيلي الثالث				
النص	**عدد الأسئلة**	**المستويات المعتمدة**	**نوع ونمط النص**	**مصدر النص**
النص I	11	الفهم،التحليل،المعرفة التطبيق،التركيب، التقويم	– نثري، – سردي وصفي	" ثقوب في ذاكرة الزمن" جميلة زنير
النصII	8	الفهم،التقويم،التطبيق التحليل،المعرفة.	نثري،سردي حجاجي	"نجمة "لكاتب ياسين
النصIII	8	الفهم،التحليل،المعرفة التطبيق،تركيب.	نثري،سردي وصفي،حجاجي	"غادة أم القرى" وقصص أخرى "رضا حوحو"

يتبين من خلال الجدول أنَّ النصوص الثلاثة مست المستويات الدنيا والعليا من المجال المعرفي كما أنها من نوع واحد وهو النثر رغم تنوع الأنماط إذ نجد السردي ،الوصفي ، الحجاجي، وموثقة المصدر وهذا ما يسهل عملية التعليم ، ولا يضع المتعلم في تساؤلات، إضافة إلى ذلك فإن عدد الأسئلة مناسب للإلمام بما قدم سابقًا .

من خلال ما تقدم يتبين أن التقييم التحصيلي تجاوز الوحدات الصغرى المتمثلة في النماذج والأمثلة إلى وحدات كبرى وهي النصوص إلا أنَّ ما يؤخذ عليها أنَّها من نفس النوع وهو النثر مع اختلاف الأنماط، كما أنَّ عدد الأسئلة الواردة في التقييمات مناسب لتناول معظم القضايا المقدمة سابقًا في أنشطة اللغة

خـــلاصـــــــــة

لقد تبنت مناهج اللغة العربية مبدأ المقاربة النصية، وظهر ذلك جلياً في الكتب المدرسية بنسبة % 100 في كلٍّ من السنة الثانية، والثالثة، والرابعة باستثناء كتاب السنة الأولى الذي لم يظهر فيه مبدأ المقاربة النصية؛ إلا أنه تجاوز الاعتماد على الوحدات الصغرى (النماذج) إلى الوحدات الكبرى (النصوص)، وكان الداعي لإدخال هذا المبدأ في تناول أنشطة اللغة صيغة كلا من الأهداف التعلمية ، ومستويات الكفاءة (القاعدية، المرحلية ، الختامية)التي ركزت على مستويات التركيب، الفهم، التقويم فكان لزامًا فهم ومناقشة وإنتاج النصوص، كما شملت المجالات المعرفية ،النفسحركية ، المهارية ،إلاَّ أنَّ إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية غَيَر الكثير، حيث أُعِيد بناء وتنظيم محتويات الكتب المدرسية كما تأثرت طريقة تقديم أنشطتها فابتعدت عن مبدأ المقاربة النصية، ولنا أن نتساءل كيف يعقل أن تبنى هذه الكتب على مبدأ المقاربة النصية، وتنظَّم محتوياتها وفق وحدات تعليمية ثم تأتي وثائق لتعيد بناءها وتنظيمها دون مراعاة مبدأ المقاربة النصية ،أونظام الوحدات التعليمية ؟ لأجل كلِّ ذلك وجب إعادة النظر في هذه الوثائق سواء وثيقة التخفيف أو التوزيعات السنوية، أو إعادة إنتاج كتب مدرسية تتلاءم وهذه الوثائق لتحقيق التجانس، والوصول بالمعلِّم والمتعلِّم إلى الهدف المنشود، خدمةً للذات، والمجتمع، والوطن.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية لجدوى المقاربة النصية

I – الإجراءات والمنهج.

II– المقاربة النصية وأثرها على المعلم والمتعلم

III– المقاربة النصية وعلاقتها بتيسير تعليمية نشاط القواعد

IV– المقاربة النصية ودورها في تنمية المهارات اللغوية

V – الحلـــول المقتـــــرحة.

"ما أسمعه أنساه

وما أسمعه وأراه أتذكر القليل منه

وما أسمعه وأراه وأطرح أسئلة عنه أو أناقشه مع الآخرين أبدأ في

فهمـــــه

وما أسمعه وأراه وأناقشه وأطبقه أكتسب المعارف والمهارات

منه

وما أقوم بتدريسه أو تعليمه للآخرين،أتقنه جيداً " Silberman [1]

1996

[1] – أحمد شتوح، دفاتر التكوين، العدد الثاني، 2008– 2009م، المقاطعة الثانية، ص13.

بعدما تطرقنا إلى المقاربة النصية في مناهج اللغة العربية، ولكي تكتمل الرؤية لابدَّ من الدخول إلى مؤسساتنا التعليمية للتعرف على سلبيات، وإيجابيات مبدأ المقاربة النصية في واقع العملية التعليمية، وللإجابة عن التساؤلات التالية : هل يؤثر مبدأ المقاربة النصية على كل من المعلِّم والمتعلِّم؟ ما علاقة مبدأ المقاربة النصية بتيسير تعليمية نشاط القواعد؟ ما هو دور المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية ؟

I- الإجـــراءات والمنـــهج :

لأجل ذلك قمنا بثلاثة إجراءات هي :

1- مقابلة مع عدد من المعلِّمين والمتعلِّمين

2- الحضور في الأقسام لمتابعة طريقة تقديم الدروس، ومدى تفاعل المتعلِّمين مع المعلِّمين

3- توزيع ثلاثة استبيانات؛ إذ يعدُّ الاستبيان* وسيلة تقويمية مثل الاختبارات بأنواعها والملاحظة والمقابلة التي يحاول من خلالها الدارس أن يكشف عن اهتمامات وميول وحاجات المتعلمين كما يمكن من خلالها تقييم الاتجاهات، والمشاعر، والقيم، ويحتاج في بنائه إلى إمكانيات وكفاءات عالية؛ لأنه يتطلب الدقة في وضع السؤال، والمعرفة الجيدة بالعينة التي يوجه إليها، والميدان الذي تنشط فيه[1] ، والاستبيانات الموزعة هي :

أ- استبيان للمفتشين: يضم سبعة أسئلة تتنوع بين أربعة أسئلة مفتوحة، وثلاثة أسئلة مغلقة

ب- استبيان للمعلِّمين : يضم تسعة أسئلة سبعة منها مغلقة، وسؤالان مفتوحان

ج- استبيان للمتعلِّمين: يضم تسعة أسئلة، وتمارين على شكل اختبارات تدور حول نصوص مقترحة تضم عدة أسئلة تمس مختلف نشاطات اللغة العربية بما فيها نشاط القواعد؛ للكشف عن مدى استيعاب المتعلمين، والقدرة في التعامل مع النصوص .

---

[1]- ينظر بشير إبريروآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، دط،2009 م، ص18،19 .

* الاستبيان مصدر استبان، وعلماء الصرف ينكرونه إذ يرون نقل حركة حرف العلة إلى الساكن الصحيح قبله لتصير الصيغة **استبانة** لكن بعض النحاة يسوقون أمثلة لا إعلال فيها مثل : استحوذ، واستروح، ومصدرهما استحواذ واستراوح

2- العينـــة : تعد العينة مكونا أساسيا من مكونات البحوث الميدانية فهي جزء من المجتمع المتيسر (المجموعة التي يستطيع الباحث الوصول إليها) التي يمثل أداؤها أداء المجتمع المستهدف(المجموعة التي يرغب الباحث في تعميم نتائج دراسته عليها والتي تمتلك صفة واحدة على الأقل تجعلها تختلف عن المجموعات الأخرى) [1]؛ لذلك وجب تحديدها بدقة لتحقيق أهداف البحث، فعينة البحث تنتمي إلى نظام التعليم المتوسط، وبالضبط إلى أربع متوسطات هي :

* متوسطة عجال محمود

* متوسطة أحمد رضا حوحو .

* متوسطة الإخوة الشهداء قروف .

*متوسطة الشهيد عاشوري مصطفى

ولقد اتجهت إلى المتوسطات منذ 12-04-2010 م لجمع كل ما يرتبط بالبحث من الوثائق الرسمية، أما توزيع الاستبيانات فكان منذ بداية شهر فيفري، وذلك بعد الحصول على ترخيص من مصلحة التكوين والتفتيش؛ حيث وجدت مساعدة وترحيبا من قبل معظم مدراء المتوسطات المذكورة سابقًا عدا مدير متوسطة الشهيد عاشوري مصطفى الذي لم يقدم أي مساعدة، ورفض توزيع الاستبيانات رغم وجود الترخيص معلِّلاً ذلك بكثرة الوافدين إليه من أصحاب المذكرات لقرب مؤسسته من جامعة محمد خيضر؛ لذا سنكتفي بالمتوسطات الثلاث المذكورة آنفا؛ ولأجل تحديد العينة بدقة قمنا بتوجيه أسئلة لمستشار التربية، ولمدير كل متوسطة وعددها ثمانية أسئلة، وأجوبتها ممثلة في الجدول التالي:

[1]- ينظر، جمال الخطيب ،إعداد الرسالة الجامعية وكتابتها ، دليل عملي لطلبة الدراسات العليا ، دار الفكر ، عمان الأردن ط1، 2006 م، 38.

	متوسطة عجال محمود	متوسطة أحمد رضا حوحو	متوسطة الإخوة الشهداء قروف
عدد معلمي اللغة العربية	05	07	05
عدد المتعلمين	774	1054	469
عدد متعلمي السنة الأولى	288 (164 ذ، 124 إ)	167 (100 ذ، 67إ)	113 (69 ذ، 44 إ)
عدد متعلمي السنة الثانية	228 (99ذ، 129 إ)	244 (141ذ، 103 إ)	111 (51ذ، 60 إ)
عدد متعلمي السنة الثالثة	215 (90ذ، 125إ)	422 (205ذ، 223إ)	167 (110 ذ، 87 إ)
عدد متعلمي السنة الرابعة	43 (19ذ، 24إ)	221 (104ذ، 117إ)	78 (45 ذ، 33إ)

عدد الأفواج في كل سنة	السنة الأولى : 05 السنة الثانية : 06 السنة الثالثة : 06 السنة الرابعة : 01	السنة الأولى: 05 السنة الثانية : 06 السنة الثالثة : 10 السنة الرابعة: 05	السنة الأولى:03 السنة الثانية :03 السنة الثالثة : 06 السنة الرابعة :02
عدد المتعلمين في كل قسم	37	45 – 33	36

إن أهم ما يمكن استنتاجه من خلال ملاحظة الجدول :

* زيادة عدد المتعلمين يتبعه زيادة عدد المعلمين.

* عدد الذكور في السنة الأولى أكبر من عدد الإناث.

*عدد الإناث في السنة الثانية يفوق عدد الذكور، وتختلف هذه النسبة في متوسطة أحمد رضا حوحو .

* عدد الإناث يفوق عدد الذكور في السنتين الثالثة والرابعة، وتختلف هذه النسبة في متوسطة الإخوة الشهداء قروف .

* زيادة عدد الأفواج في كل سنة، وهذا ما يتناسب مع عدد المتعلمين في كل متوسطة، إلاَّ أنَّ المشكلة تكمن في السنة الرابعة؛ إذ يلاحظ أن عدد أفواجها أقل من السنوات السابقة، وكان الأولى أن يقسم عدد المتعلمين إلى عدة أفواج أكثر مما هو عليه لتجنب ظاهرة الاكتظاظ خاصة مع هذه السنة المهمة بالنسبة للمتعلِّم، ومثال ذلك: عدد متعلِّمي السنة الرابعة في متوسطة عجال محمود ثلاثة وأربعين متعلماً، وعدد الأفواج في هذه السنة فوج واحد؛

ففي اعتقادنا لو قسم هذا العدد إلى فوجين لكان أفضل للرفع من مردودية التعليم، وتسهيل مهمة المعلِّم

*اكتظاظ الأقسام إذ يتراوح عدد المتعلِّمين في كل قسم بين ثلاثة وثلاثين متعلماً وخمسة وأربعين متعلماً، مما يعيق أداء المعلِّمين، ويصعب من مهمتهم في توصيل المعارف.

من خلال الإحصائيات السابقة اخترنا عينة البحث، فما هي مواصفاتها ؟ وما دواعي اختيارها؟

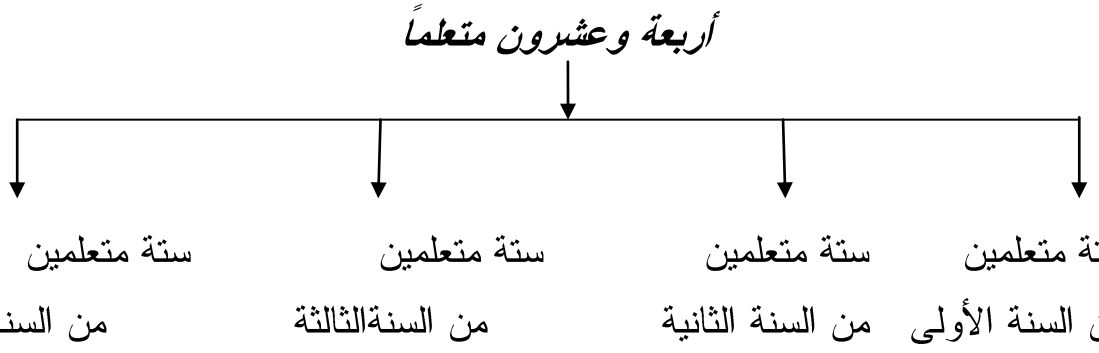
أ- مواصفات العينة :

* ***من حيث العدد :*** تتكون عينة البحث من ثلاث فئات: المفتشين، المعلِّمين، المتعلِّمين، وفيما يلي عدد كل فئة:

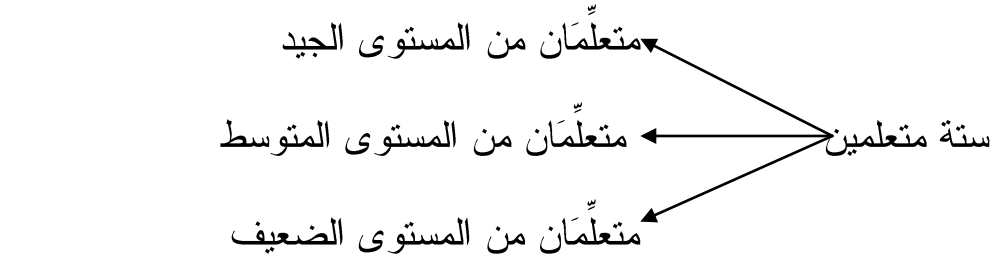
عدد المفتشين	04		
اسم المتوسطة	***عجال محمود***	***أحمد رضا حوحو***	***الإخوة الشهداء قروف***
عدد المتعلِّمين	24	24	24
عدد المعلِّمين	05	07	05

من حيث المستوى : مراعاة للفروق الفردية وزعنا عينة البحث (المتعلمين)

كما يلي :



وستة متعلمين من كل سنة وُزعوا على المستويات الثلاثة التالية :



أسباب اختيار العينة :اخترنا عينة البحث بالشكل السابق للأسباب التالية :

- اختيار ثلاث متوسطات؛ للتأكد من مدى تطبيق مبدأ المقاربة النصية في نطاق أوسع

- اختيار ثلاثة مستويات من المتعلِّمين؛ لمعرفة مدى أثر مبدأ المقاربة النصية على مختلف المستويات.

- قلة العدد؛ لأجل الدقة في الدراسة، وبالتالي الوصول إلى نتائج قد تعمم.

- إشراك هيئة التفتيش في البحث، وإبراز دورها خاصة مع الإصلاحات الجديدة .

ولتحليل الاستبيانات المرتبطة بالعينة اتبعنا المنهج الإحصائي المناسب لهذه الدراسة.

II- المقاربـــة النصيـــة وأثرهـــا على المعلِّـــم والمتعلِّـــم :

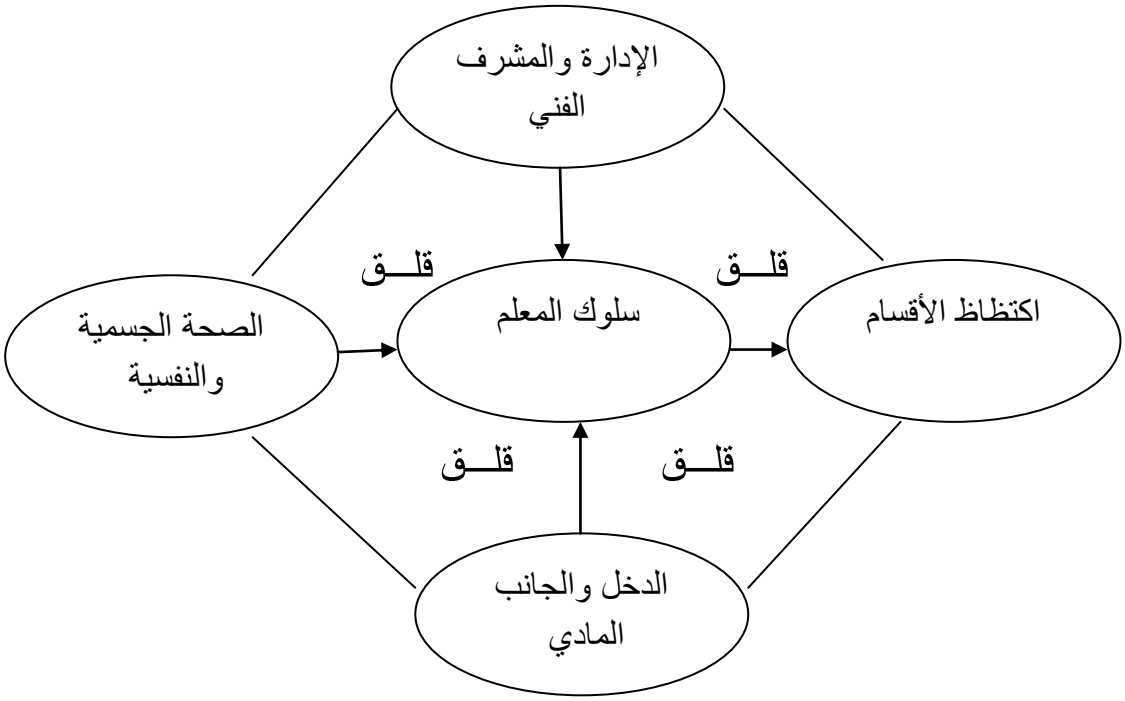
قبل الحديث عن أثر المقاربة النصية على المعلِّم والمتعلِّم، لابدّ من الوقوف عند رأي المشرفين التربويين

أ - **الإشراف الفني ودوره** : لا يخفى ما لأهمية الإشراف الفني (المفتشين) من دور في تطوير العملية التعليمية سواء من حيث توجيهاتهم للمعلِّمين المترسمين، أو مساعدة وتكوين المعلِّمين المتربصين لما لهم من خبرة في هذا المجال؛ لذا وجب الوقوف عند هذه النخبة للأخذ برأيها، والتي كثيرا ما تهمش في البحوث العلمية، ولقد وضح محمد مصطفى زيدان دور الإشراف الفني إذ يرى أن الغرض الكلي من الإشراف الفني هو: « تحسين تربية النشء، وبهذا يحاول إنشاء برنامج تعليمي أكثر ملاءمة لحاجات المتعلِّمين وتوفير المادة والطريقة التي تمكن المتعلمين من التعلم على نحو أكثر سهولة وفاعلية؛ لذلك يعد من بين أهم العوامل المؤثرة في الكفاية الإنتاجية للعملية التربوية »[1]، ورغم هذه الأهمية إلاَّ أنَّ هناك من يرى أفضلية عدم تواجد المشرف الفنِّي في التربية الحديثة لأنَّه يشكل عائقاً للتطور، ويحدُّ من حرية المعلِّم للقيام بدوره التربوي كما يرغب ويسعى إلى تحقيقه حسب مقتضيات الواقع والإمكانيات[2]، وبالتالي تحدث حالة التأثير والتأثر عند اجتماع هذا العامل وعوامل أخرى جسمية، ومهنية، وحالة القلق لدى المعلم واضطراب سلوكه، والمخطط التالي يبين ذلك:[3]

[1] – محمد مصطفى زيدان ،الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، السعودية، دط، دت، ص45.

2– ينظر، ناصر الدين زيدي، سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية،2007م، دط، ص143 .

[3]– المرجع نفسه، ص228 .



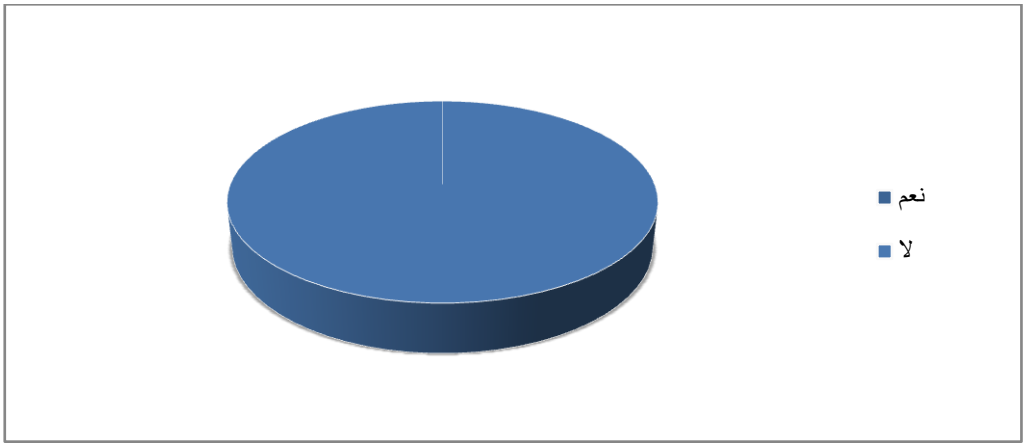
يبين هذا المخطط مدى تأثير هذه العوامل خاصة إذا كانت مجتمعة؛ إذ تسبب قلقاً طويل المدى مما يؤثر على صحة المعلِّم فيضطره إلى ترك مجال التعليم، ويشكل العاملَين (اكتظاظ الأقسام، الدخل والجانب المادي) المصدر الأول للتأثير على سلوك المعلِّم، أما عن عامل الإدارة والمشرف الفنِّي فإن شخصية المفتش هي التي تحدد الدور الذي سيؤديه إنْ كان إيجابياً أو سلبياً، ولأجل بيان هذا الدور، ومدى تقريب المفاهيم، والوسائل المستخدمة لذلك خاصة مع الإصلاحات الجديدة، والنظرة إلى المقاربة النصية قمنا بتوزيع أربعة استبيانات حسب عدد مفتشي اللغة العربية، وأعيد منها استبيانين فتحليلهما وتفسيرهما سيكون كافيا للوصول إلى نتائج ، وأجوبة للأسئلة الغامضة في هذا البحث مع الإشارة إلى أن بعض الأسئلة سنقوم بتحليلها عند الحديث عن تيسير تعليمية نشاط القواعد،أو الحديث عن المهارات اللغوية لما لها من علاقة مع هذه القضايا .

1- تحليل وتفسير استبيان المفتشين : قبل تحليل الاستبيان الموجه إلى المفتشين لابدَّ من الوقوف عند الإشراف الفني أو التربوي لإبراز دوره، ونظرة التربية الحديثة إليه.

جدول1- تحقق أهداف المقاربة النصية :إن لإدخال مبدأ المقاربة النصية أهدافا تؤثر على كل من المعلم والمتعلم، وتؤدي إلى جودة التعليم ، وبمرور سبع سنوات على تطبيق هذا المبدأ إلاَّ أنَّ تلك الأهداف لم تتحقق في نظر المفتشين، والجدول التالي يبين ذلك :

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
نعـــم	00	00	00
لا	02	100%	360%

تمثيل النسب :



التحليـــل والتفسيـــر :

يتبين أن أهداف المقاربة النصية لم تتحقق رغم مرور سبع سنوات على تطبيق هذا المبدأ ويرجع ذلك حسب رأيهم إلى :

أ- الوصاية : المتمثلة في السلطات العليا،إذ لها الدور الكبير في عدم تحقق هذه الأهداف نتيجة عدم تهيئة المعلمين وتكوينهم، والسرعة في تطبيق الإصلاحات، والاهتمام بالكم دون الكيف.

ب- التأطير : نسبيا إذ أن الإصلاحات تحققت في الجوانب العلمية، ولم تنجح في اللغة أو لنقل أقل تحقيقا نتيجة مخالفتها لطبيعة اللغة لما تحمله من عناصر جمالية لا تخضع للقياس.

ج- التنفيذ : وتتمثل هذه الهيئة في المعلمين، إذ كثيراً ما يظهر عليهم نوعًا من اللاتوازن نتيجة اعتيادهم الطريقة القديمة، ومطالبتهم أو الفرض عليهم بتطبيق هذه المقاربة التي لا يرون فيها فائدة كبيرة .

د- الوسائل : عدم توفر الوسائل الضرورية، والتي تتماشى وطبيعة اللغة .

هـ- الأولياء : فلا وجود للتعاون مع المعلمين، والنظرة إلى الإصلاح على أنه تهديم أكثر منه بناء، هذا بالإضافة إلى ظهور وثائق تتعارض مع محتويات الكتب وتلغي مبدأ المقاربة النصية كوثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية .

2- المقاربة النصية طريقة قديمة في ثوب جديد:

كان رد المفتشَيْن على المعلمين الذين ينتقدون هذه الطريقة، ويقولون إنَّها طريقة قديمة في ثوب جديد مادام الاعتماد فيها على الأمثلة من خلال الإجابتين التاليتين :

أ- إن الظاهرة اللغوية (القواعد) تدرس في ظلال النص، والشواهد النحوية تستنبط بوساطة الأسئلة حتى يستثمر النص استثمارا أدبيا قبل استثماره من حيث الدلالة اللغوية

ب- نظريا نعم على العموم لكن ليس كل العيب فيها ...جانب كبير يتحمله المعلم ومعه هيئة التفتيش لأنَّها تمت بطريقة مسرعة .

التحليل والتفسير : من خلال الإجابتين يتضح أن المقاربة النصية تختلف اختلافًا كبيرًا مع الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية، فرغم اعتمادها على الاستنباط إلا أنها تُعَدُّ النص منطلقاً وهدفاً للدراسة؛ لذلك يتم استثماره أدبياً ولغوياًّ، لكن اعتياد المعلمين على الطريقة القديمة جعلهم يقللون من أهمية المقاربة النصية ولا يولون لها أي اهتمام عند التطبيق، فتبدو المقاربة النصية من الناحية النظرية نتيجة لهذا التصرف وكأنها طريقة قديمة في ثوب جديد

3- غياب مبدأ المقاربة النصية في السنة الأولى المتوسطة :

لقد ذكر في مقدمة كتاب السنة الأولى المتوسطة أن الكتاب يعتمد مبدأ المقاربة النصية في تناول أنشطة اللغة ؛ إلا أن الاطلاع عليه يكشف عكس ذلك ، إذ نلاحظ غياب هذا المبدأ، ولقد جاء تفسير المفتشَيْن كما يلي :

أ- بعض الدروس في القواعد (الظاهرة اللغوية) خاوية من نصوص القراءة في كتابي السنة الأولى والثانية، وفي هذه الحالة الأستاذ يؤول الشواهد وينسجها بمعية متعلميه خلافا للسنتين الثالثة والرابعة .

ب- هذا حكم كلي، حاول واضعوا الكتاب مقاربة المقاربة لكن طبيعة النصوص المقترحة وحتى طريقة التناول أسهمت في عدم تجلي وظهور مبادئ المقاربة النصية .

التحليـــل والتفسيـــر :

إنَّ هذه الأسباب غير مقنعة ، وصحيح أنَّ الحكم كلي إلاَّ أنَّه صادق وأكيد، والكتاب المدرسي يكشف عن ذلك، فوجود أربعة نصوص في وحدة تعليمية واحدة يتناقض مع مبدأ المقاربة النصية الذي ينص على وجود نص واحد يُدْرَس من خلال البناء الفكري، والبناء الفني، والبناء اللغوي، ورغم تجاوز الكتاب للوحدات الصغرى واعتماد الوحدات الكبرى إلاَّ أنَّ هذا لا يتفق مع مبدأ المقاربة النصية لذلك فغياب المبدأ واضح وجليٌّ

4- غياب النص القرآني والحديث النبوي الشريف أمام كثرة النصوص النثرية وقلة النصوص الشعرية :

لقد أرجع المفتشان أسباب ذلك إلى :

أ- لجنة التأليف المشرفة على الكتاب المدرسي، وجل النصوص جافة أفرغت من جمالها الفني، وقد اقترحنا نصوصا شعرية ونثرية لأدباء المهجر، والنهضة الأدبية الحديثة حفاظا على اللغة العربية الأصيلة لغة الضاد .

ب- أسباب عديدة : خلفية أعضاء اللجان، تكوينهم، ثقافتهم، النظرة البراغماتية حتى للأدب والعلوم الإنسانية عموما، طبيعة المرحلة والتوجه العام للمجتمع والدولة، التغيرات المتسارعة وطنيا وعالميا، فكريا وسلوكيا حصرت الشعر عموما وبعض النثر في خانة اللامنفعية.

التحليـــل والتفسيـــر: يتبين مما سبق أنَّ لجان تأليف الكتاب هي المسؤولة على اختيار النصوص من حيث النوع والحجم، ومهما كانت المعايير التي تتخذها في الاختيار لابد من مراعاة الجوانب التالية :

* عدم فصل المتعلم عن دينه وحضارته بحجة مسايرة العصر، وذلك بدمج النص القرآني والحديث النبوي الشريف؛ لأنهما يحتلان المراتب الأولى في الفصاحة .

* عدم إفراغ النصوص من جمالها الفني؛ لتأثير ذلك على مبدأ المقاربة النصية مما يؤدي إلى نفور المتعلمين من النصوص ومن دراستها من جميع الجوانب، وتفضيل الأمثلة المبتورة عنها.

* مراعاة اقتراحات هيئة التفتيش لأنَّها أكثر ارتباطاً بواقع العملية التعليمية ، ولقد صرح أحد المفتشين بأن اقتراحاتهم تعاني من اللامبالاة رغم أهميتها.

* محاولة التوازن بين التراث الأدبي القديم والتراث الأدبي الحديث.

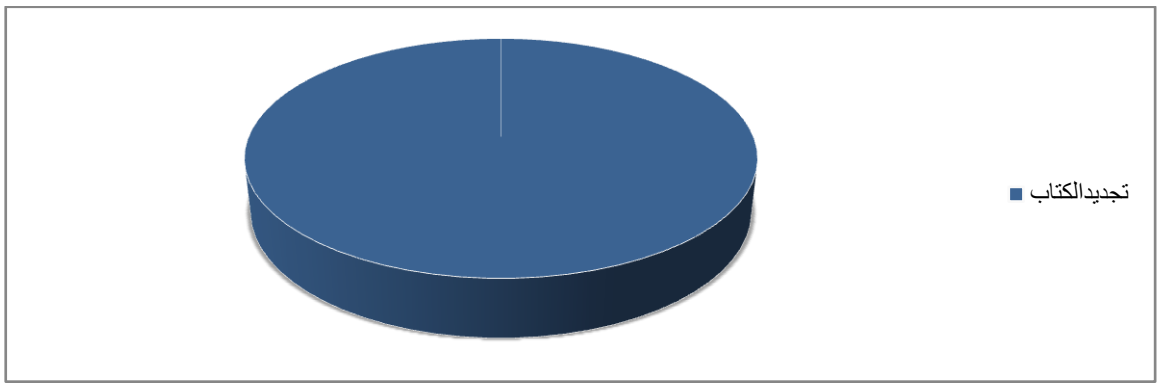
5- أثر وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية :

أدى إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية إلى حدوث تغييرات كثيرة أثرت على مبدأ المقاربة النصية مما سبب حدوث اضطراب لدى المعلم، وتشويش ذهن المتعلم، والحط من مصداقية الكتاب المدرسي، والحل في نظر المفتشَيْن يكمن في تجديد الكتاب المدرسي ليتوافق مع هذه الوثيقة والجدول التالي يبين ذلك :

جدول 2- تجديد الكتاب أم تغيير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية :

	العدد	النسبة	الدرجة
تجديد الكتاب المدرسي	02	100%	360°
تغيير وثيقة التخفيف	00	00	00

تمثيل النسب :



التحليـــل والتفســـير :

يرى المفتشان معاً أنَّ تجديد الكتاب المدرسي هو الحل إلاَّ أنَّ أحدهم فضل استعمال التركيب التالي :

- إعادة طبع الكتاب المدرسي تماشياً مع القواعد والمناسبات الدينية، وهو رأي يهدف إلى تنمية الروح الوطنية للمتعلم وإكسابه الوازع الديني .

إن هذا الاعتبار يعيد للكتاب قيمته، لكن تبقى مشكلة تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية على مبدأ المقاربة النصية قائمةً ، تحتاج إلى حلول جذرية وصارمة .

6- الوسائل الموفرة لإفادة المعلِّمين:

لقد أُدْخِلَت الإصلاحات التربوية قبل أن يُهيَّأَ المعلِّم لاستقبالها وتقبلها؛ وبالتالي فهمها وإفهامها ، وكان للمفتشين دور في تقريب تلك المفاهيم، من خلال توفير عدة وسائل يستفيد المعلم منها أكثر في تكوينه المستمر خاصة مع الإصلاحات الجديدة، وما حملته من طرائق ومقاربات، ومن بين الوسائل التي ذكروها :

أ- إعادة النظر في المناهج والإصلاحات الارتجالية، والتكثيف من الندوات التربوية الداخلية على مستوى المؤسسات (تقديم دروس نموذجية تطبيقية)؛ إذ الكثير من المعلمين لا يتجاوبون مع التدريس بالكفاءات .

ب- على مستوى هيئة التفتيش – رغم ما يعانيه السلك من نقائص – حاولنا مسايرة التوجهات الجديدة والعمل على تقريب المفاهيم، والخطوط العريضة للمقاربة النصية وفق الإمكانيات المتاحة – مع الإشارة إلى نقص وضعف التكوين حتى لدى المفتشين- ومن أهمها:

* ندوات تربوية وأيام دراسية تكوينية .

* دفاتر تكوين فصلية

* تفعيل خلايا البحث التربوي على مستوى المؤسسات

* متابعة مستمرة من خلال الزيارات المختلفة .

* تشجيع المعلمين على البحث الذاتي .

التحليـــل والتفسيـــر: من خلا ل ما تقدم يتبين أن هيئة التفتيش قامت بدورها مع وجود عدة عوائق وجب النظر فيها أهمها :

* المناهج والإصلاحات الارتجالية التي يصعب تغييرها .

* نقص وضعف التكوين حتى لدى المفتشين.

* ما يعانيه سلك التربية والتعليم من نقائص .

* عدم استجابة المعلمين مع التدريس بالمقاربة بالكفاءات نتيجة عدم تهيئتهم من جهة، واعتيادهم على الطريقة القديمة من جهة ثانية .

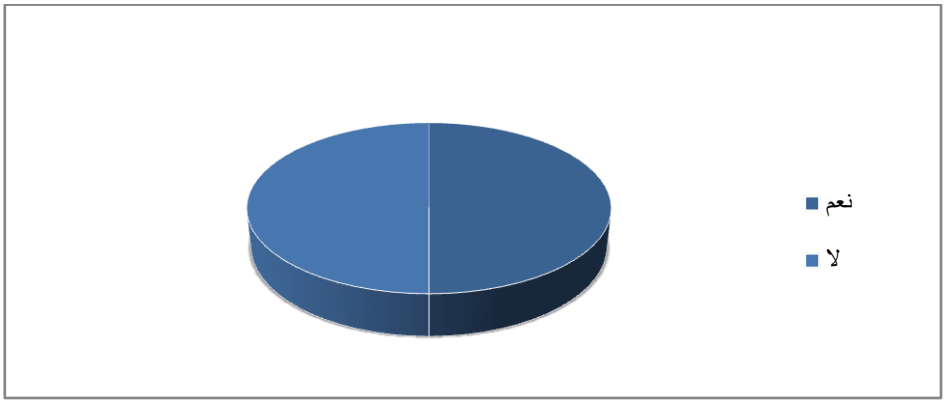
7- المقاربة النصية والتقليل من شكاوى صعوبة نشاط القواعد :

هل تعتقدون أنَّ لاعتماد مبدأ المقاربة النصية دورا في التقليل من شكاوى صعوبة نشاط القواعد ؟

إن إجابة المفتشان عن هذا السؤال ممثلة في **الجدول 3**-

	العـــدد	النســبـــة	الدرجـــة
نعـــم	01	50%	180°
لا	01	50%	180°

تمثيل هذه النسب



التحليـــل والتفسيـــر :

يتبين أن نسبة المفتشين الذين يرون أن للمقاربة النصية دور في التقليل من شكاوى صعوبة نشاط القواعد يعادل نسبة المفتشين الذين يرون أن المقاربة النصية لا تؤدي أي دور في التقليل من شكاوى صعوبة نشاط القواعد؛ ويعود ذلك إلى عدم تطبيق مبدأ المقاربة النصية بالوجه المطلوب للأسباب المذكورة سابقا؛ فلو طبقت المقاربة النصية كما يجب لكان لها الدور الكبير، ولحققت الأهداف المنوطة بها .

النتائـــج الجزئيـــة :

من خلال تحليل الاستبيان الموجه إلى مفتشي اللغة العربية نصل إلى النتائج الجزئية التالية:

* عدم تحقق أهداف المقاربة النصية يعود إلى عدة أسباب ترتبط بالتخطيط، و التأطير والتنفيذ ، وتوفر الوسائل.

* اختلاف المقاربة النصية عن الطريقة القديمة كونها تضع النص منطلقًا وهدفًا مما يؤدي إلى استثماره استثمارا أدبياً ولغويًا .

*إعادة مصداقية الكتاب المدرسي، وذلك بتجديده ليتوافق مع وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية؛ لكون الترتيب والتنظيم الوارد في هذه الوثيقة هو المعمول به من جهة وتماشيا مع المناسبات الدينية والوطنية من جهة أخرى .

* إعادة النظر في اختيار النصوص بمراعاة التوازن بين النصوص الأدبية القديمة والنصوص الأدبية الحديثة مع إدماج النص القرآني والحديث النبوي الشريف؛ لجعل المتعلم متصلا بثقافته العربية والإسلامية.

* قيام هيئة التفتيش بدورها حسب الإمكانيات المتاحة، مع ضرورة تجاوز العوائق التي تعترضها .

* استمرار شكاوى صعوبة نشاط القواعد لعدم تطبيق المقاربة النصية كما يجب، ولوجود عدة عوائق تقف حاجزا أمام تطبيقها .

2- تحليل وتفسير الاستبيان الموجه إلى المعلمين :

قبل تحليل الاستبيانات لابد من الوقوف عند دور المعلِّم في نموذج التدريس بالكفاءات

أ-المعلم في التدريس بالكفاءات :

يعد المعلم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية لما له من دور في تحسين نوعيتها، وإلى هذا الدور أشار ابن خلدون إذ يقول : « وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته» [1] .

يتبين من هذا القول أنَّ ابن خلدون قد ركز على قضيتين هامتين تُعَدَّان من اهتمامات البيداغوجيا الحديثة وهما:

أولا – جودة التعليم : « إن الجودة من الناحية البيداغوجية هي فلسفة شاملة للحياة هدفها تحسين مستمر لعمليات التعليم والتعلُّم وتطوير المدخلات والمخرجات، و السيرورات معاً»[2]

ثانيا– ملكة المعلِّم: تعود ملكة المعلِّم إلى خبرته في التعليم، وإلى الدورات التكوينية المستمرة للرفع من مستواه ومسايرة التطورات والإصلاحات الجديدة ، والحديث عن «كفايات المتعلِّم إذن يبقى حديثاً بيزنطياً إذا لم نقرنه بحديث عن كفايات المعلِّم »[3]، وتتمثل الكفايات التي يفترض أن يمتلكها المعلم فيما يلي :

* الكفاية التخصصية أو النوعية .

* الكفاية الديداكتيكية .

* الكفاية في علم النفس التربوي .

* الكفاية التواصلية

---

[1] – ابن خلدون، المقدمة، ص 298.

[2] – العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، 2006م، الدار البيضاء ، ص 118

[3]– المرجع نفسه، ص122.

* تتعلق الكفاية التخصصية بمجموعة المعارف التي ينبغي للمعلِّم امتلاكها في مجال تخصصه، أما الكفاية الديداكتيكية فهي كفاية التواصل والتعاقد مع المتعلمين، في حين تمثل قدرة المعلِّم في الاستفادة من معطيات علم النفس وباقي العلوم المرتبطة بالعملية التعليمية الكفاية في علم النفس التربوي، وأما الكفاية التواصلية فتعني قدرة المعلم على التواصل مع ذاته ومع الغير، وترتبط كفاية ضبط القسم بإعداد وإنجاز وتنظيم وضبط تيسير وضعية تعليمية وتقويمها.والتمكن من هذه الكفايات يحقق نجاح العملية التعليمية التعلمية .

* كفاية ضبط القسم .[1]

وهذه الكفايات لا تحصل إلاَّ إذا توفرت عدة شروط أهمها :

أ- إعادة الاعتبار للمعلِّم:

خاصة معلِّم اللغة العربية بتحسين صورته ومكانته الاجتماعية، وحث وسائل الإعلام على تقديم الصورة المشرفة لمعلم العربية لا السلبية القاتمة التي تظهره على أنه شخصية كاريكاتورية مضحكة تثير سخرية المشاهدين مما يفقد المعلم مصداقيته بعد ذلك [2] هذا بالإضافة إلى:

ب- إعداد المعلم :

«إعدادا مناسباً وإلحاقه بدورات تعليمية لتأهيله قبل تكليفه بمهام التدريس »[3]، وهذا ما أدخلته وزارة التربية في الجزائر في الآونة الأخيرة، وفرضته الإصلاحات التربوية إذ تم تخصيص دورة تكوينية للناجحين في مسابقة توظيف التعليم الثانوي 2009م- 2010 م من خلال الاطلاع على بعض العلوم الضرورية في عملهم كعلم النفس التربوي، وطرائق التدريس للتعرف على سيكولوجية تلاميذ هذا المستوى دون إغفال الجانب التطبيقي؛ وذلك بالحضور في الأقسام لمتابعة أساليب إلقاء الدرس وإعطاء الفرصة لهم لتقديم درس لأجل إدماجهم في عملهم ، وعند اللقاء ببعض هؤلاء الناجحين سألناهم عن أهمية هذه الدورات قيل أنها مهمة؛ لكن لم يراع فيها التوازن بين الجانب التطبيقي والجانب النظري، فكان الأولى التوازن بينهما، أو غلبة الجانب التطبيقي على النظري لما له من دور هام.

بالإضافة إلى كلِّ ما تقدم هناك قضية تشكل مشكلة تتمثل في « قيام مديري المدارس بتوجيه المعلمين الأكفاء إلى تدريس الصفوف العليا ، وهذه ممارسة خاطئة؛ لأنَّ الصفوف

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص122،125 .

[2]- ينظر، فهد خليل زايد ، العربية بين التعريب والتهويد، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ،الأردن ،دط، 2006م،ص63

[3]- المرجع نفسه ، ص64 .

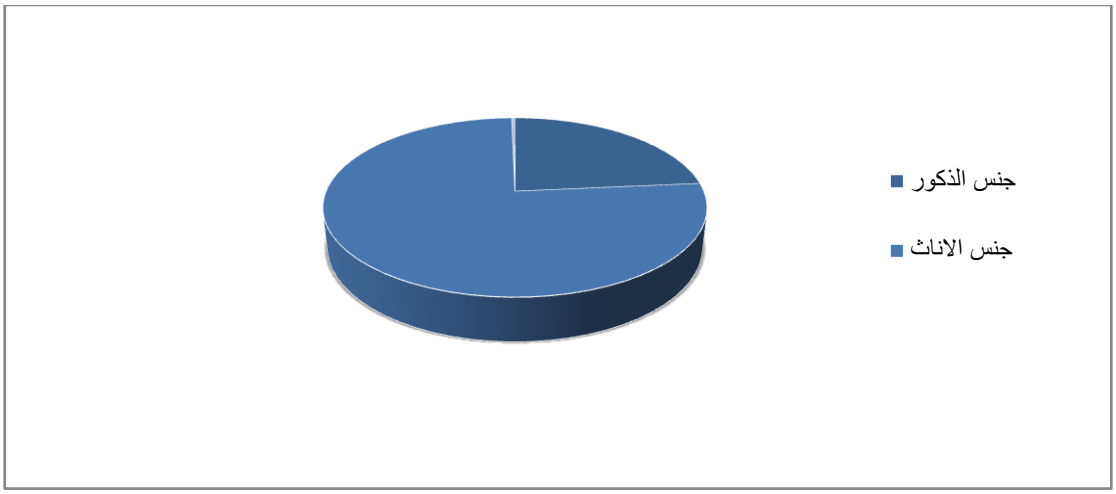
الدنيا الصف الأول بالذات هو الأساس الذي تبنى بقية المراحل عليه »[1]، وهذه الممارسة ناتجة عن رغبة المدراء في الحصول على نتائج جيدة في نهاية السنة للرفع من مستوى المدرسة؛ إلاَّأنَّ المتعلم إذا لم يُكوَّن في المراحل الدنيا فإنه سيجد صعوبة كبيرة في المراحل العليا .

لقد أشرنا فيما سبق أنَّ المعلِّمين ذوي الأقدمية يجدون صعوبة في اتباع مبادئ الإصلاح التربوي بما فيها مبدأ المقاربة النصية نتيجة اعتيادهم لمبادئ المنهاج القديم، وللكشف عن صحة هذا الرأي وأثر المقاربة النصية على المعلم سنقوم بتحليل الاستبيانات الموجهة إليهم مع التركيز على الأسئلة المرتبطة بالمعلم، وبالمقاربة النصية تاركين الأسئلة المرتبطة بتيسير تعليمية نشاط القواعد، وتنمية المهارات اللغوية لنتطرق إليها لاحقاً .

جدول1- جنس المعلمين : يتوزع بين الذكور والإناث والجدول التالي يوضح ذلك :

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
ذكر	04	23.6%	85°
أنثى	13	76.47%	275°

تمثيل النسب



[1]- المرجع السابق، ص61.

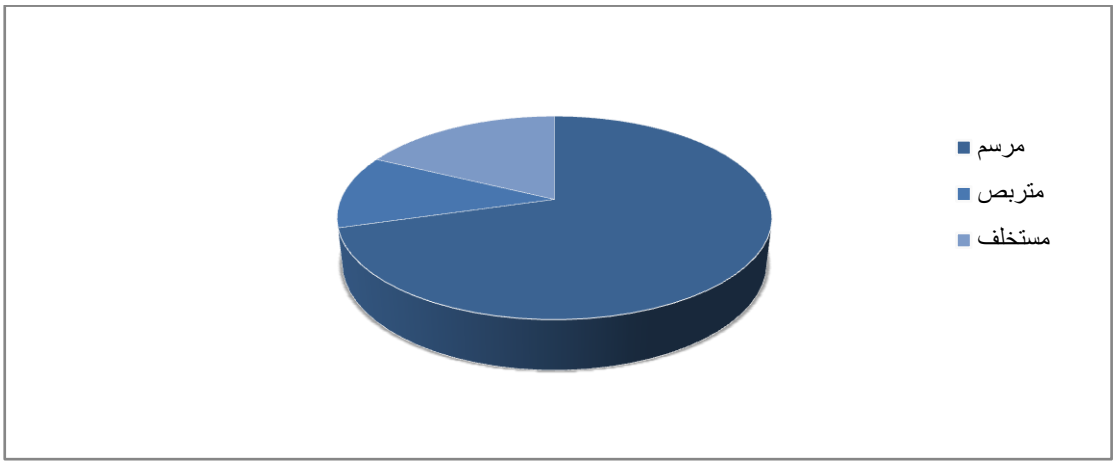
التحليل والتفسير :

يتبين من خلال ما سبق أن عدد المعلمين من جنس الإناث أكثر من عدد المعلمين من جنس الذكور، ويتوافق هذا مع عدد الإناث والذكور في الجزائر وإلى كثرة المتخرجين من قسم الآداب واللغة العربية من جنس الإناث، وفي اعتقادنا أن لجنس المعلم دور كبير في استيعاب الدروس وتكملة المقرر، فغالبا ما يكون المعلمون أكثر سيطرة من المعلمات، كما يستطيع هؤلاء المعلمون تكملة المقرر لعدم وجود أية ظروف طارئة تعيق ذلك

جدول2- الصفة في العمل : والمقصود بالصفة هنا كون المعلم مرسماً، أو مستخلفاً، أو متربصاً

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
مرسم	12	70.6%	254°
متربص	02	11.8%	42°
مستخلف	03	17.7%	64°

تمثيل النسب



التحليل والتفسير :

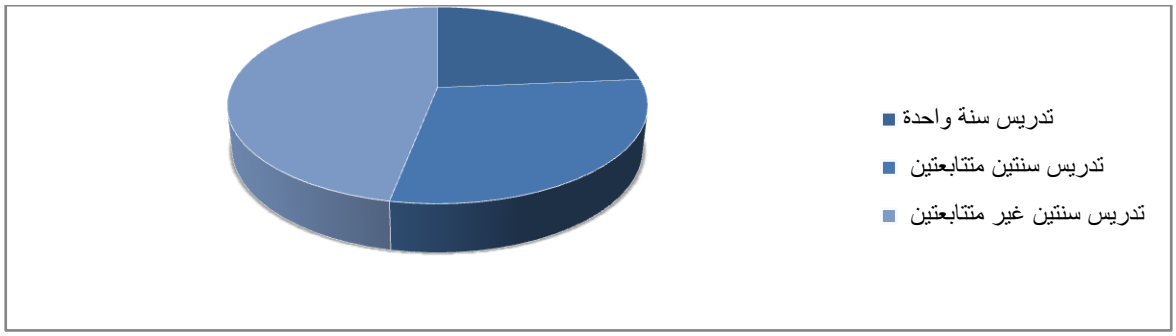
إنَّ عدد المعلمين المرسمين أكثر من عدد المتربصين والمستخلفين، ولهذا دور كبير فالخبرة تساعد في التحكم في العملية لتعليمية، وزيادة استيعاب المتعلمين ،إلا أن هناك قضية

في غاية الأهمية أشرنا إليها سابقاً وهي كون هؤلاء المعلمين من ذوي الخبرة يتمسكون بطريقتهم التقليدية نتيجة اعتيادهم عليها هذه الطريقة التي لا تتماشى مع التدريس بالكفاءات

جدول3- السنة التي يتم تدريسها : الجدول التالي يوضح ذلك:

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
تدريس سنة واحدة	04	23.6%	85°
تدريس سنتين متتابعتين	05	29.4%	106°
تدريس سنتين غير متتابعتين	08	47%	169°

تمثيل النسب



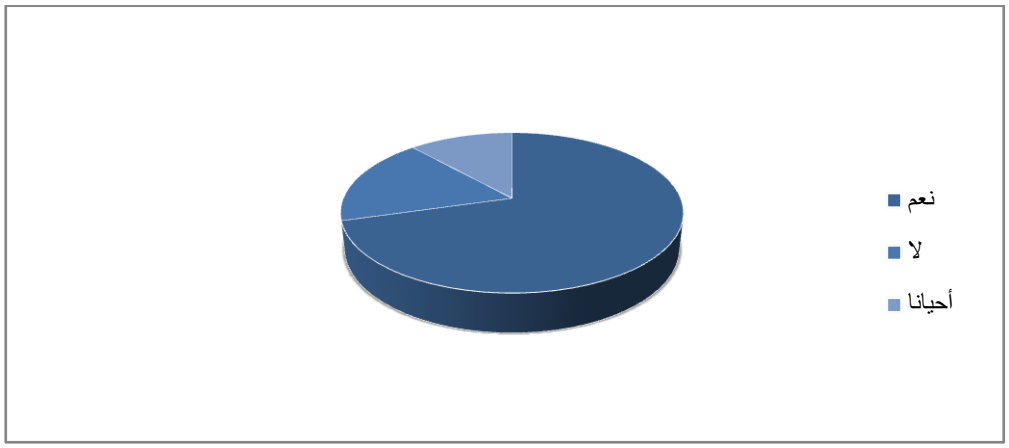
التحليل والتفسير :

يتبين أن عدد المعلمين الذين يقومون بتدريس سنتين أكبر من عدد المعلمين الذين يقومون بتدريس سنة واحدة إذ تقدر نسبتهم بـــ 275% وهذا أمر مفيد للمعلم وللمتعلم؛ إذ يجعل المعلم يتأقلم مع مختلف السنوات، ويتعرف على النقائص الموجودة في كل سنة مما يوجب إيجاد الحلول لها إضافة إلى توجيه المتعلمين، والتركيز على الأشياء التي تهمهم نتيجة اطلاع المعلم على ما يحتاج إليه المتعلِّم في السنوات القادمة خاصة إذا كانت السنوات متتابعة .

جدول4- اعتماد مبدأ المقاربة النصية : فهل لهذا الاعتماد علاقة بصفة المعلم ؟ هذا ما سوف نتعرف عليه من خلال تحليل النسب التالية :

	العدد	النسبة	الدرجة
نعم	12	70.6 %	254 °
لا	03	17.7%	64 °
أحيانا	02	11.8%	42 °

تمثيل النسب



التحليل والتفسير :

يتبين أن نسبة المعلمين الذين يعتمدون مبدأ المقاربة النصية تأتي في المرتبة الأولى ثم تليها نسبة عدم الاعتماد على مبدأ المقاربة النصية ، وفي الأخير تأتي نسبة الاعتماد على مبدأ المقاربة النصية أحيانا فقط ؛فمبدأ المقاربة النصية يعتمد من طرف أغلبية المعلمين، وهذا أمر جيد ومفيد بالنسبة للمتعلم ،أما عن الأسباب التي جعلت بقية المعلمين لا يعتمدون هذا المبدأ فترجع حسب رأيهم إلى :

* عدم خدمة المواضيع لدروس الظواهر اللغوية .

* لأن بعض الأمثلة تكون غامضة للمتعلم مما يستوجب على المعلم إيضاحها خاصة فيما يخص الإعراب، وهذا ما يستدعي الاعتماد على مراجع أخرى .

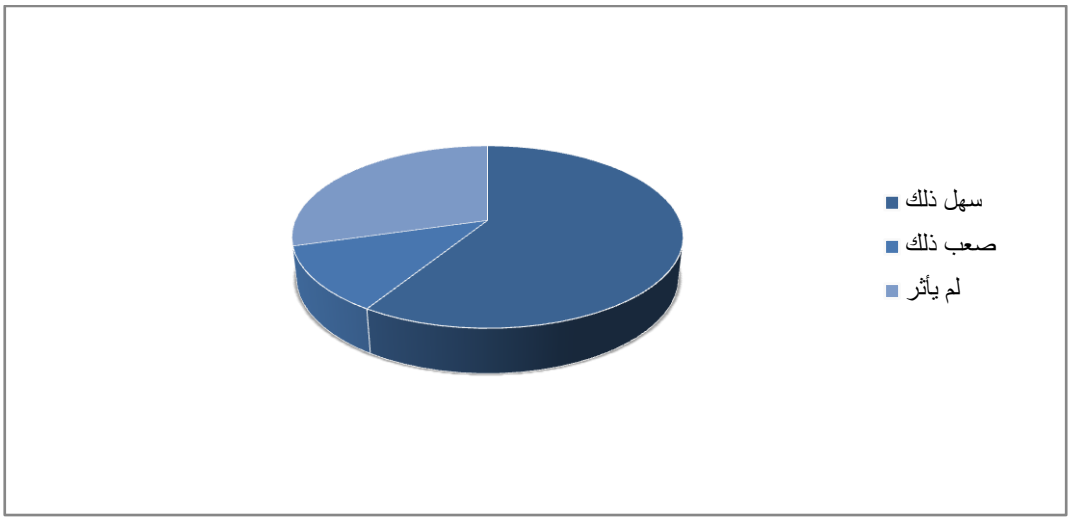
ونشير إلى أن بعض المعلمين لم يعللوا عدم اعتمادهم مبدأ المقاربة النصية .

جدول5- أثر مبدأ المقاربة النصية على تقديم المعلم لنشاط القواعد: فهل سهل ذلك ؟

أو صعب ذلك؟ أم أنَّه لم يؤثر ؟ وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
سهل ذلك	10	58.9%	212°
صعب ذلك	02	11.8%	42°
لم يؤثر	05	29.4%	106°

تمثيل النسب:



التحليل والتفسير :

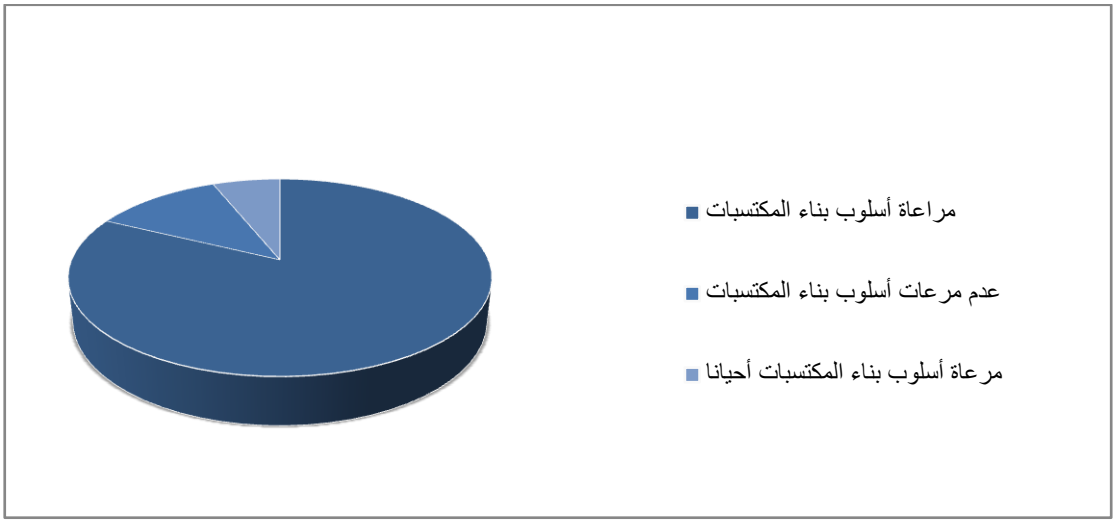
يتبين من خلال النسب أن عدد المعلمين الذين يرون أن مبدأ المقاربة النصية أَثَّرَ بالإيجاب (سهل ذلك) تأتي في المرتبة الأولى بنسبة 58% ثم تأتي في المرتبة الثانية نسبة المعلمين الذين يرون أن المقاربة النصية لم يكن لها أي تأثير إذ تقدر بـــ 29.4 %وفي الأخير نسبة المعلمين الذين يرون أن المقاربة النصية أثرت بالسلب (صعب ذلك) بنسبة 11.8%، وهذا ما يؤكد أن للمقاربة النصية دور في العملية التعليمية من خلال تسهيل عمل المعلم، ونشير إلا أن بعض الإجابات جاءت مزدوجة وهي إجابتين إذ قرر بعض المعلمين أن مبدأ المقاربة النصية (صعب ذلك، لم يؤثر)، ولقد كانت إجابة أحد المعلمين (صعب

ذلك، سهل ذلك)، وهذا ما يوحي بالتناقض ويمكن تفسير هذا الجواب بتسهيل التقديم في جانب ،وتصعيب ذلك في جانب آخر .

جدول6- أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها المبني على مبدأ التدرج : هذا الأسلوب الذي يتماشى مع التدريس بالكفاءات، فهل يقوم المعلمون بمراعاة هذا الأسلوب ؟ الجدول التالي يوضح ذلك:

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
نعم	14	82.3%	296°
لا	02	11.8%	42°
أحيانا	01	5.9%	22°

تمثيل النسب



التحليل والتفسير :

يتبين أن نسبة المعلمين الذين يراعون أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها المبني على مبدأ التدرج تحتل المرتبة الأولى إذ تقدر بـــ 82.3% ثم تليها نسبة عدم مراعاة أسلوب بناء المكتسبات بـــ 11.8% ، وفي الأخير نسبة مراعاة أسلوب بناء المكتسبات أحيانا فقط بـــ 5.9%، وهذا دليل على أنَّ معظم المعلمين يهتمون اهتمامًا كبيرا باستيعاب المتعلمين إذ يأخذون بالأساليب الملائمة والحديثة ؛ والتي تتماشى مع مبدأ المقاربة النصية .

النتائج الجزئية :

من خلال ما تقدم من تحليل وتفسير الاستبيان الموجه إلى المعلمين نصل إلى النتائج الجزئية التالية :

* عدد المعلمين من جنس الإناث أكثر من جنس الذكور، ولهذه النقطة جانب سلبي في اعتقادنا .

*غلبة المعلِّمين المرسمين مما يسهل عملية استيعاب المتعلمين شريطة اتباع الأساليب الجديدة، وتجاوز الطرائق التقليدية المملة .

* أغلب المعلِّمين يقومون بتدريس سنتين؛ ولهذا دور كبير في توجيه المتعلِّمين والتركيز على تقديم ما يناسبهم ويفيدهم .

*اعتماد أغلب المعلِّمين على مبدأ المقاربة النصية، وهذا أمر في غاية الأهمية؛ لكون هذا المبدأ يساعد في تحقيق الكفاءات الختامية لكل مرحلة من مراحل التعليم المتوسط .

* تؤثر المقاربة النصية على المعلم تأثيرا ايجابيا من خلال تسهيل عمله في تقديم الدروس .

* اتباع المعلِّمين لأسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها المبني على مبدأ التدرج، وهذا ما يتماشى مع مبدأ المقاربة النصية، ويسهل عملية استيعاب المتعلمين .

3- تحليل وتفسير الاستبيان الموجه للمتعلمين : تولي المقاربة بالكفاءات أهمية كبيرة للمتعلم من خلال إشراكه في العملية التعليمية ، وبالتالي تمكينه من كفايات تتجلى في الإنجازات، وهذه الإنجازات تصبح فارغة من كل محتوى ومعنى إذا لم تؤد إلى تنمية المتعلم باعتباره كائنا بشريا يتطلع إلى مستقبل أفضل [1]، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية فهو يخضع لاختبارات شفوية ودورية للكشف عن مستواه العلمي ومدى استعداده وقدرته على التحصيل والاستيعاب، كما تعد قضية تصنيف المتعلمين بحسب المستوى والقدرة على الاستيعاب قضية في غاية الأهمية لأنها تكشف عن المتعلِّمين من ذوي القدرات المحددة مما

[1]- ينظر، العربي اسليمان، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ص117.

يؤدي إلى منحهم ساعات إضافية لتعويضهم عما فاتهم [1]، ورغم ذلك يبقى ضعف التلاميذ قائمًا ويأتي الخلل من «أن الطلاب لا يأخذون التعلم مأخذ الجد ويعتمدون في التحصيل على الحفظ لا الفهم، كما أن المتعلم لا يجد وقتًا كافيًا لتجويد ملكاته اللغوية فهو مُقْتَحِم منذ نشأته بطوفان من المعارف المتلاحقة، و محوط من الصوارف مما يحول دون الانكباب على التحصيل اللغوي»[2]؛ لأجل ذلك حملت المقاربة بالكفاءات عدة طرق وأساليب ومبادئ للحد من هذا الضعف، ومن أهم هذه المبادئ المقاربة النصية ،فما أثرها على المتعلم ؟ وهل زادت من استيعابه لمحتوى نشاط القواعد ؟ هذا ما سوف نتعرف عليه من خلال تحليل وتفسير الاستبيانات .

**** عينة المتعلمين :***

جدول1- معدل عمر العينة : يختلف عمر المتعلمين من سنة إلى أخرى، والجدول التالي يبين معدل السن لدى متعلمي السنوات الأربع.

	معـدل العـمر
السنة الأولى المتوسطة	12-11
السنة الثانية المتوسطة	14-12
السنة الثالثة المتوسطة	15 -13
السنة الرابعة المتوسطة	16-14

التحليل والتفسير :

*معدل عمر السنة الأولى يتراوح بين(11-13) سنة عدا حالة استثنائية هي 15سنة .

*معدل عمر السنة الثانية يتراوح بين(12-14) مع وجود حالة استثنائية وهي 16سنة.

*معدل عمر السنة الثالثة يتراوح بين (13-15) .

*معدل عمر السنة الرابعة يتراوح بين (15-16) باستثناء حالات هي 17 – 18 .

[1]- ينظر، فهد خليل زايد، العربية بين التعريب والتهويد، ص64.

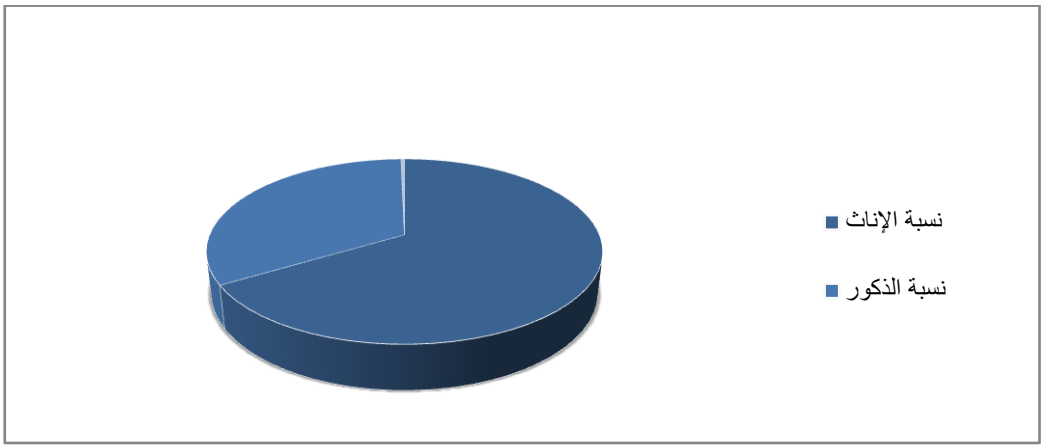
[2]- المرجع نفسه، ص54

من خلال ما تقدم يتبين أن معدلات العمر يتناسب مع سنوات المرحلة المتوسطة

جدول2- جنس العينة: الإحصائيات مبينة في الجدول التالي :

	الإناث	الذكور
الأولى المتوسطة	11	07
الثانية المتوسطة	12	06
الثالثة المتوسطة	11	07
الرابعة المتوسطة	14	04
العدد الإجمالي	48	24
النسبة	66.66%	33.33%
الدرجة	240°	120°

وتمثيل النسب:



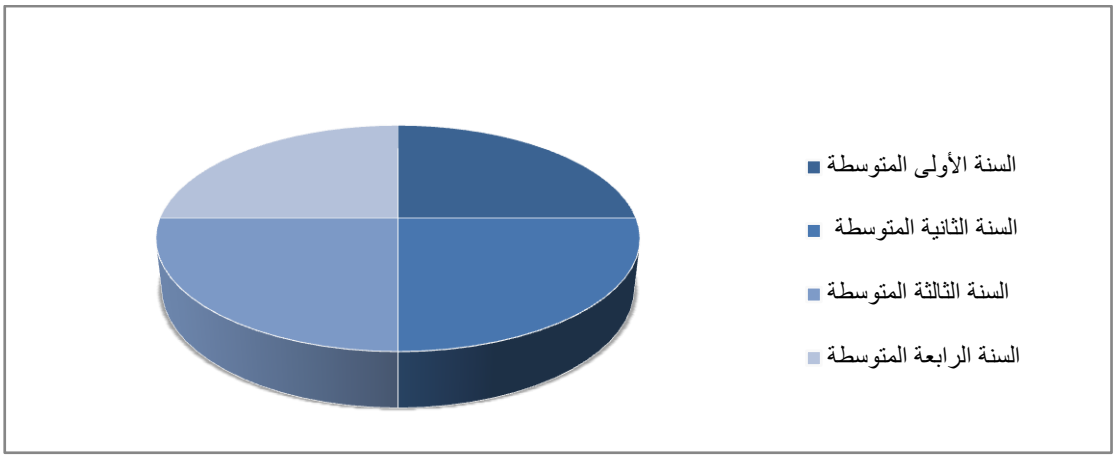
التحليل والتفسير :

يتبين من خلال الجدول أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور في كل سنوات المرحلة المتوسطة ، وهذا ما يتناسب مع العدد الإجمالي لعدد الإناث والذكور.

جدول3- مستوى العينة : يتوزع بين المستويات التالية الأولى المتوسطة،الثانية المتوسطة، الثالثة المتوسطة، الرابعة المتوسطة ، والجدول التالي يبين ذلك :

	العدد	النسبة	الدرجة
الأولى المتوسطة	18	25%	90°
الثانية المتوسطة	18	25%	90°
الثالثة المتوسطة	18	25%	90°
الرابعة المتوسطة	18	25%	90°

تمثيل النسب



التحليل والتفسير :

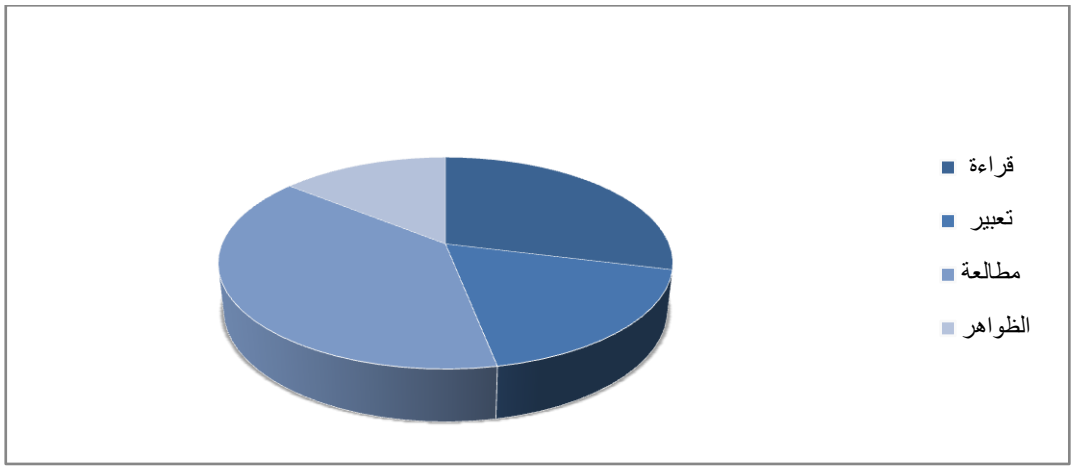
يتبين مما سبق أن عدد عينة المتعلمين المأخوذة من كل سنة هو نفسه والمقدر بـــ ثمانية عشر تلميذا، وهذا ما يسمح بالدراسة المتوازنة .

جدول4- النشاط المفضل لدى المتعلمين: تتراوح أنشطة اللغة العربية بين القراءة، التعبير، المطالعة، الظواهر اللغوية، والجدول التالي يبين الأنشطة المفضلة بحسب السنوات الأربع :

	القراءة	التعبير	المطالعة	الظواهر اللغوية
الأولى المتوسطة	08	05	04	01
الثانية المتوسطة	06	02	07	03

الثالثة المتوسطة	05	02	07	04
الرابعة المتوسطة	02	04	10	02
العدد الإجمالي	21	13	28	10
النسبة	29.16%	18%	39%	14%
الدرجة	104°	65°	140 °	51°

تمثيل النسب :



التحليل والتفسير :

يفضل المتعلمون نشاط القراءة في السنة الأولى ،أما في السنة الثانية والثالثة والرابعة فيحتل نشاط المطالعة الصدارة ، ومن خلال النتائج الإجمالية يتبين أن نشاط المطالعة يحتل المرتبة الأولى بنسبة 39% ثم يليه نشاط القراءة بنسبة 29.16% ، وبعدها نشاط التعبير بنسبة 18% أما الظواهر اللغوية فتحتل المرتبة الأخيرة بنسبة 14%، وفيما يلي بعض التعليلات حول تفضيل نشاط عن آخركما وردت في استبيانات المتعلمين:

* لأنني أجد السهولة في التعبير وأعبر بحريتي (التعبير) .

* لأني أحب قراءة النصوص كثيرا (القراءة) .

* لأن طريقة المعلم تعجبني في الشرح (الظواهر الغوية).

* لأن الظواهر اللغوية تعتبر أساس اللغة العربية (الظواهر اللغوية).

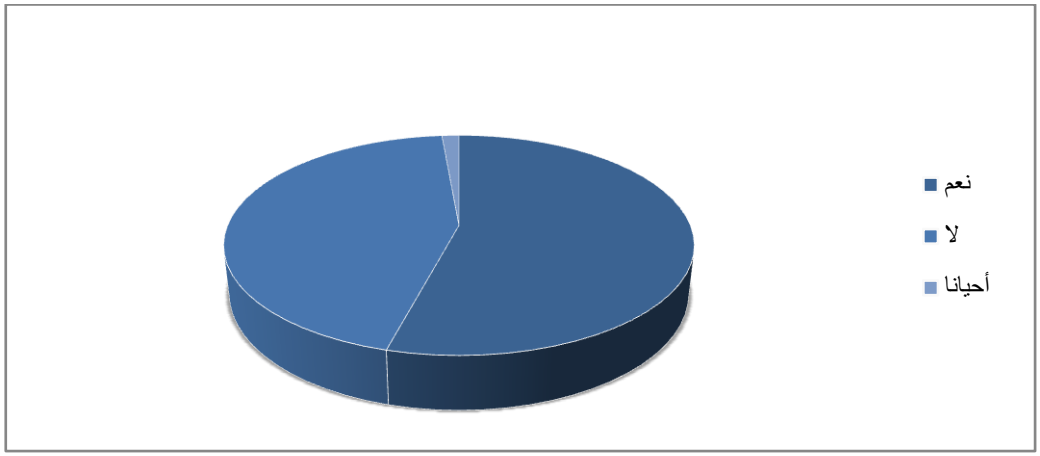
* أني أحس عندما نتناقش في مواضيع هامة تدور حول النص بطريقتنا وكأننا في ندوة صحفية (المطالعة) .

* لأن الدرس يكون إلقاء وفيه التحاور وتصحيح الأخطاء (المطالعة) .

جدول5- إيجاد صعوبة في نشاط القواعد : الإحصائيات والنتائج ممثلة في الجدول التالي :

	نعم	***لا***	***أحيانا***
الأولى المتوسطة	07	11	00
الثانية المتوسطة	10	08	00
الثالثة المتوسطة	11	07	00
الرابعة المتوسطة	11	06	01
العدد الإجمالي	39	32	01
النسبة	54.16%	44.44%	1.38%
الدرجة	195°	160°	5°

تمثيل النسب :



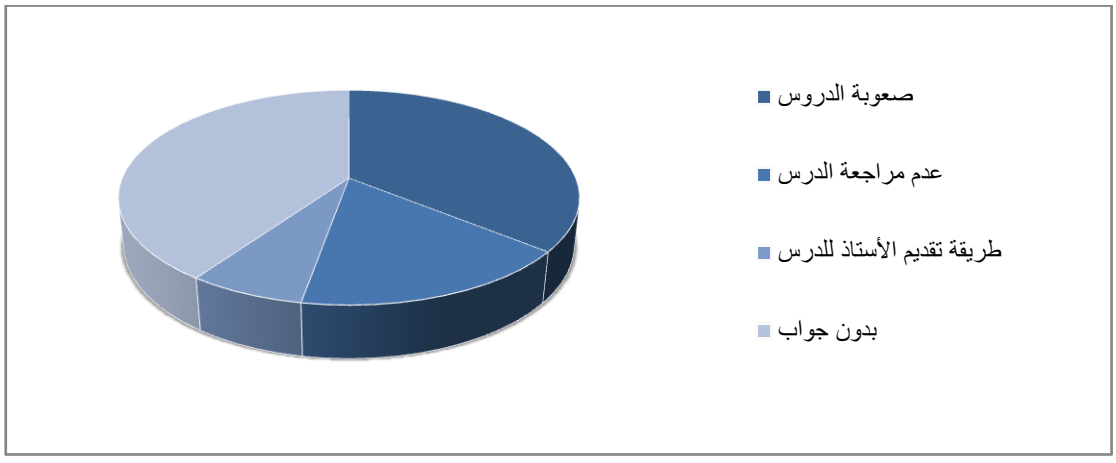
التحليل والتفسير :

يتبين أنَّ نسبة المتعلمين الذين يجدون صعوبة في نشاط القواعد تحتل المرتبة الأولى تليها نسبة المتعلمين الذين لا يجدون صعوبة فيها مع تقارب شديد بين النسبتين، ويعود ذلك في اعتقادنا إلى الإصلاح الجديد الذي أعطى قيمة للمتعلِّم، وأدخل أساليب ومبادئ جديدة تقلل من هذه الصعوبة ، مع وجود نسبة 1.38% ترى صعوبة نشاط القواعد أحيانا.

جدول6- أسباب صعوبة نشاط القواعد :

	صعوبة الدروس	عدم مراجعة الدروس	طريقة تقديم الأستاذ للدروس	بدون جواب
الأولى المتوسطة	04	05	01	08
الثانيةالمتوسطة	07	01	02	08
الثالثة المتوسطة	07	04	01	06
الرابعةالمتوسطة	08	02	01	07
العدد الإجمالي	26	12	05	29
النسبة	36%	16.6%	6.9%	40.27%
الدرجة	129 °	61°	25°	145°

تمثيل النسب:



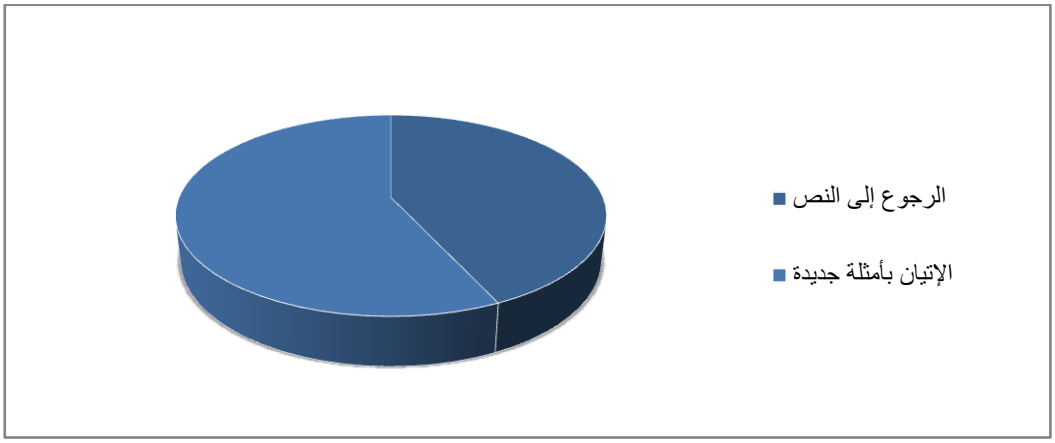
التحليل والتفسير :

يتبين من النسب المئوية السابقة أن نسبة المتعلمين الذين لم يجيبوا عن الأسئلة تحتل المرتبة الأولى إذ تقدر بـــ40.27% وهذا راجع إلى عدم صعوبة نشاط القواعد في نظرهم، أو إلى اجتماع هذه العناصر كلها، أو إلى عدم فهم السؤال، ثم تأتي نسبة المتعلمين الذين يرون أن صعوبة نشاط القواعد ناتجة عن صعوبة الدروس بنسبة 36% مما يؤكد أن محتوى نشاط القواعد غير متوافق مع مستواهم وحاجياتهم ، ورأى بعض المتعلمين أن الخطأ في أنفسهم نتيجة عدم مراجعتهم للدروس إذ تقدر نسبة من يرى ذلك بـــ 16.6% ، وفي الأخير نجد نسبة 6.9% من المتعلمين ترى أن طريقة تقديم المعلم هي ما صعب تعليمية نشاط القواعد .

جدول7- الطريقة المفضلة لتدريس نشاط القواعد : ونقصد هنا الطريقة المعتمدة على الرجوع إلى النص لاستخراج الأمثلة، أو الإتيان بأمثلة جديدة، والجدول التالي يبين أفضلية إحداهما على الأخر

	الرجوع إلى النص	***الإتيان بأمثلة***
الأولى المتوسطة	08	10
الثانية المتوسطة	06	12
الثالثة المتوسطة	09	09
الرابعة المتوسطة	08	10
العدد الإجمالي	31	41
النسبة	43.05%	57%
الدرجة	155 °	205 °

تمثيل النسب:



التحليل والتفسير :

تحتل نسبة المتعلمين الذين يفضلون الإتيان بأمثلة المرتبة الأولى وتقدر نسبتهم بـــ 41 % هذا راجع إلى:

* رغبة المتعلمين في المشاركة والإتيان بجمل جديدة.

* عدم توفر النصوص على الشواهد الكافية، والتي تمس جميع عناصر القاعدة.

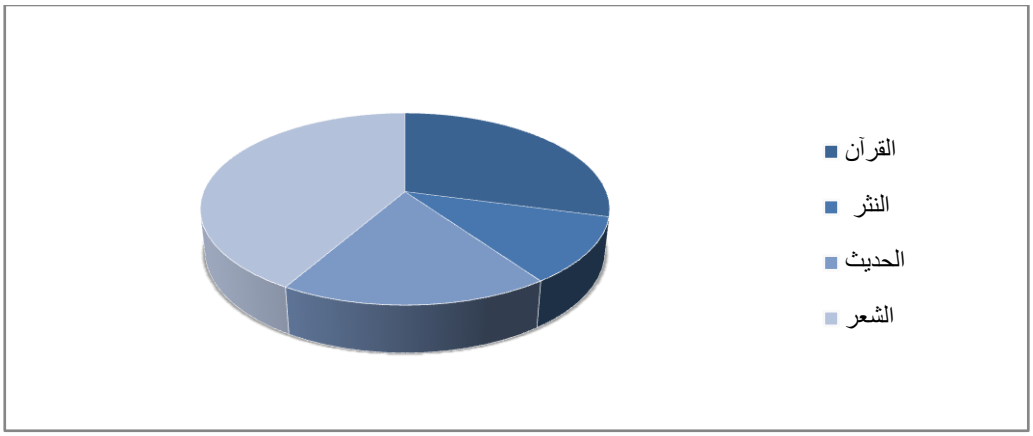
* تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية على إبراز أهمية الرجوع إلى النص في تعليمية نشاط القواعد.

جدول8- الأمثلة التي تساعد على استيعاب نشاط القواعد : ممثلة في الجدول التالي :

	القرآن	الحديث النبوي	الشعر	النثر
الأولى المتوسطة	04	04	03	07

الثانية المتوسطة	09	01	01	07
الثالثة المتوسطة	05	03	04	06
الرابعةالمتوسطة	03	00	05	10
العدد الإجمالي	21	08	13	30
النسبة	29.16%	11.11%	18.05%	41.66%
الدرجة	105°	40°	65°	150°

تمثيل النسب:



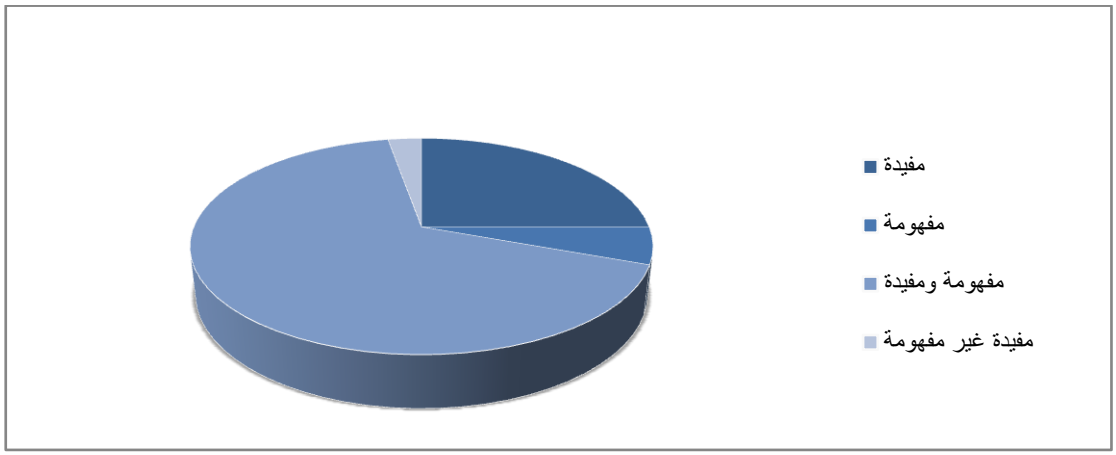
التحليل والتفسير :

يتبين من خلال النسب السابقة أن الأمثلة التي تساعد على استيعاب نشاط القواعد هي الأمثلة المستوحاة من النصوص الأدبية النثرية ، إذ تحتل المرتبة الأولى بنسبة 41.66%، وفي المرتبة الثانية تأتي نصوص القرآن الكريم بنسبة 29.16% وبعدها نصوص الشعر بنسبة 18.05%، وفي الأخير نجد الحديث النبوي الشريف بنسبة 11.11% ، ومما تقدم ذكره في الفصل الثاني فإن نصوص الكتاب المدرسي تتوافق مع هذه النسب والمرتبطة بنصوص النثر والشعر والحديث النبوي الشريف، ولكنها تتعارض مع النسب المتعلقة بالقرآن الكريم .

جدول9- نصوص القراءة بين الفهم والإفادة : الجدول التالي يبين نظرة المتعلمين إلى نصوص القراءة

	النصـــــــوص			
	مفيدة	مفهومة	مفيدة ومفهومة	مفيدة وغير مفهومة
الأولى المتوسطة	08	01	09	00
الثانية المتوسطة	05	01	11	01
الثالثة المتوسطة	02	02	13	01
الرابعةالمتوسطة	03	00	15	00
العدد الإجمالي	18	04	48	02
النسبة	25%	5.55%	66.66%	2.77%
الدرجة	90 °	20 °	240 °	10 °

تمثيل النسب :



التحليل والتفسير :

يتبين من خلال النسب أن نصوص القراءة في مستوى المتعلمين إذ ترى نسبة كبيرة منهم 66.66% أنَّ نصوص القراءة مفهومة ومفيدة تليها نسبة المتعلمين الذين يرون أن نصوص القراءة مفيدة إذ تقدر النسبة بـــ 25% وبعدها نسبة 5.55% ترى أنَّ النصوص مفهومة، وفي الأخير تأتي نسبة المتعلمين الذين يرون أنَّ النصوص مفيدة وغير مفهومة بنسبة 2.77%، ونشير إلى أنَّ اعتبار النصوص مفيدة ومفهومة راجع إلى الخلفية المعرفية للمتعلِّم هذه المعرفة التي تساعده على استيعاب النصوص، وفهم دلالتها، أما عن عدم فهم النصوص فيرجع إلى المواضيع المقترحة، والمصطلحات والمفاهيم المستخدمة فيها.

النتائج الجزئية :

*معدل عمر المتعلمين يتراوح بين 11– 16 سنة مع وجود حالات استثنائية هي: 17، 18 سنة .

*عدد الإناث أكثر من عدد الذكور في كل سنوات المرحلة المتوسطة، وهذا ما يتماشى مع العدد الإجمالي للذكور والإناث .

* عينة المتعلمين المأخوذة من كل سنة هو نفسه، وهذا ما يسمح بالدراسة المتوازنة .

* يتبين أنَّ النشاطات المفضلة لدى التلاميذ بالترتيب التالي : المطالعة، القراءة، التعبير الظواهر اللغوية، فالظواهر اللغوية تحتل المرتبة الأخيرة ، وهذا يعود إلى أنَّهم يجدون صعوبة فيها ، وترتبط هذه الصعوبة بالمحتوى، والطريقة المتبعة ارتباطاً وثيقا .

*الطريقة المفضلة لتقديم الدروس هي الإتيان بأمثلة جديدة، ويعود هذا لرغبة المتعلمين في التنويع من الأمثلة، وعدم الاقتصار على النص، إضافة إلى عدم توفر النصوص المقترحة على الشواهد الكافية؛ والتي تمس جميع عناصر القاعدة ، مع صعوبة بعض النصوص لما تحويه من مصطلحات، ومفاهيم غامضة، دون أن ننسى الخلط الكبير الذي أحدثته وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية من إغفال مبدأ المقاربة النصية.

* إنَّ النصوص التي تساعد المتعلمين على استيعاب الظواهر اللغوية هي النصوص النثرية التي تتوفر في الكتب المدرسية بنسبة معتبرة؛ كما رأينا في الفصل الثاني، ولكن يجب

الموازنة بين النصوص النثرية الحديثة، والنصوص النثرية القديمة، وعدم التركيز على أنواع معينة من النصوص النثرية، وإدخال النص القرآني لأهميته في تكوين المتعلم، وتحسين أدائه اللغوي .

*ملاءمة النصوص للمتعلمين، إذ يرى أغلبهم أنَّها مفيدة ومفهومة .

III- المقاربة النصية وتيسير تعليمية نشاط القواعد :

إن أهمية نشاط القواعد والشكاوى المتزايدة حول صعوبته؛ جعلت تيسير تعليميته ضرورة ملحة، وقضية ضاربة جذورها في القدم إلاَّ أنَّ اتجاهات تيسيره تباينت باختلاف النظرة إلى نشاط القواعد، وفي تحديد مفهوم التيسير من جهة ثانية، فما مفهوم تيسير تعليمية نشاط القواعد ؟ وما أهم اتجاهاته ؟ وما علاقة المقاربة النصية بتيسير تعليميته ؟

1- المفهوم الإجرائي لتيسير تعليمية نشاط القواعد : ينظر إليه العلماء على أنَّه « تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته» .[1]

يتبين من خلال هذا التعريف أنَّ التصور الحديث يرتكز على الطريقة لأنَّ «جوهر المشكلة هو الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين، فلغتنا العربية غير مخدومة تربويا وطرائق تدريسها متخلفة جدا، وغير علمية »[2]، وهذا التصور يختلف تماما عن تصور القدماء للتيسير فهو « قائم عندهم على الانتقاء من جملة النحو العلمي وتجنب الإطالة

1- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية نقلا عن، محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر ،2001 م، ص18

2- المرجع نفسه، ص203.

، والتعمق في ذكر القواعد، والاستعانة على توضيح الموضوعات بالأمثلة، والتقليل من الشواهد، والوقوف عند حدود العلة التعليمية، والتمييز بين المستويات التعليمية»[1] .

2- اتجاهات تيسير تعليمية نشاط القواعد: تتجلى في اتجاهين :

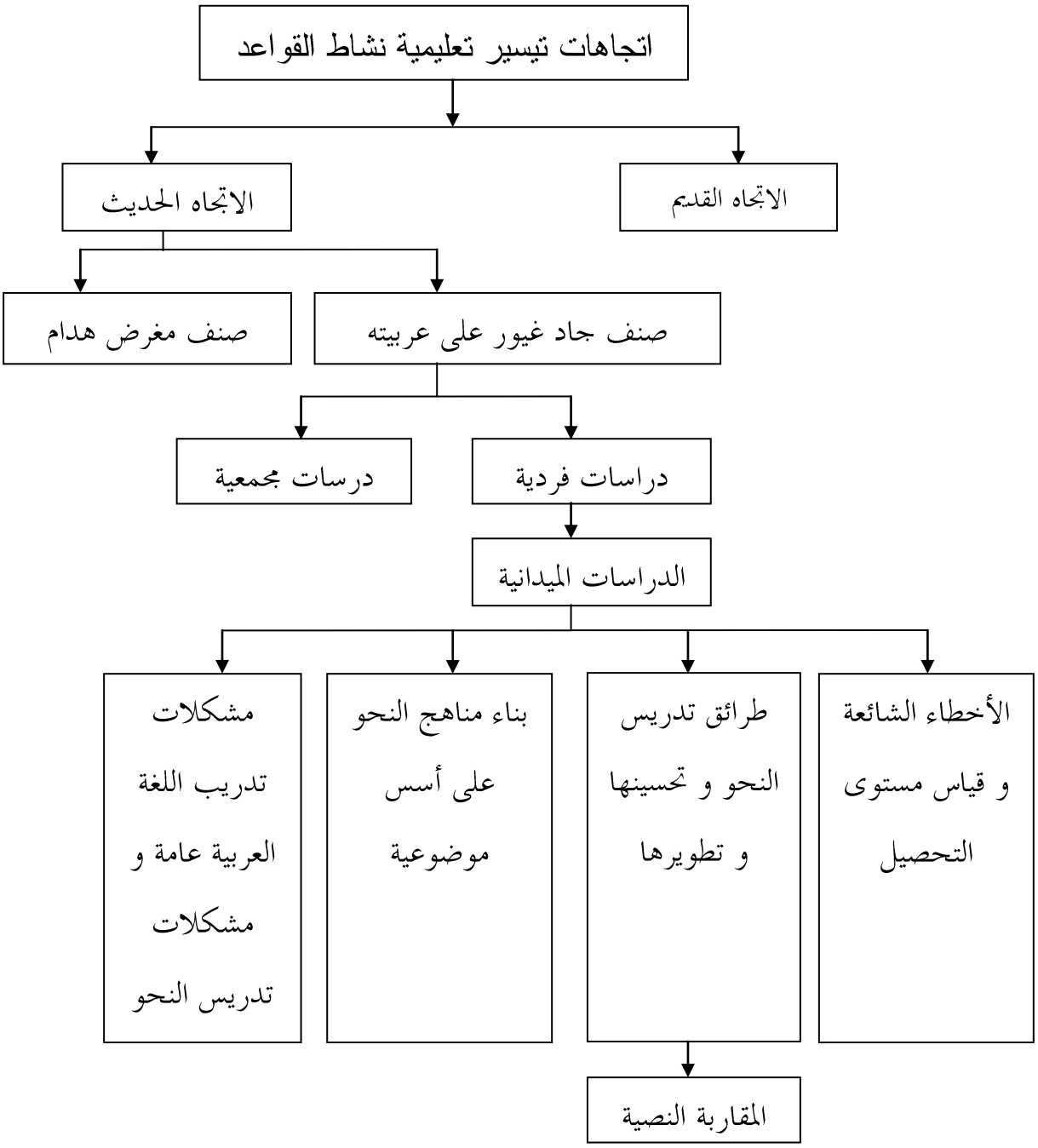
أ-الاتجاه الأول (الدراسات القديمة) : ويضم المختصرات والمتون التي ألفت في النحو بغية تسهيله منها على سبيل المثال :المختصر للكسائي، مختصر الزجاج، ومختصر أبي حيان الأندلسي .

ب- الاتجاه الثاني (الدراسات الحديثة) : وتنقسم بدورها إلى صنفين :

**** صنف مغرض هدام*** : دعا إلى العامية، وإلى التخلي عن الإعراب.

****صنف جاد غيور :*** التزم بالمحافظة على اللغة العربية، وضمن هذا الصنف نجد الدراسات الميدانية؛ والتي تنقسم بدورها إلى عدة فروع ، ويرتبط أحد فروعها بالمقاربة النصية، وفيما يلي مخطط يوضح أهم هذه الاتجاهات:

[1]- المرجع نفسه، ص191.


اتجاهات تيسير تعليمية نشاط القواعد
الاتجاه القديم
الاتجاه الحديث
صنف جاد غيور على عربيته
صنف مغرض هدام
دراسات فردية
درسات مجمعية
الدراسات الميدانية
الأخطاء الشائعة و قياس مستوى التحصيل
طرائق تدريس النحو و تحسينها و تطويرها
بناء مناهج النحو على أسس موضوعية
مشكلات تدريب اللغة العربية عامة و مشكلات تدريس النحو
المقاربة النصية

إلاَّ أنَّ معظم تلك المحاولات كان مآلها الفشل، وترجع أسباب هذا الفشل إلى عدة عوامل أهمها :

1- أنَّ معظم تلك المحاولات التجديدية اقترنت بنزعات إيديولوجية أو طائفية فهي دعوات غير نزيهة؛ لأنَّ هدفها البعيد هو إحداث نوع من التفكيك.

2- رغم نزاهة بعض الدعوات إلاَّ أنَّها كانت دعوات فردية معزولة [1].

أما عن الدراسات المرتبطة بالمجامع اللغوية ؛ فإنَّها لم تحقق هي الأخرى أهدافها نتيجة بقاء الشكوى من تعليمية النحو قائمة في وقتنا الحاضر رغم تطور الوسائل ، وأسباب ذلك عديدة تختلف من مجمع إلى آخر، وسنأخذ مجمع اللغة العربية بالقاهرة مثالا على ذلك:

* لم يكن المجمع حاسمًا في موقفه إزاء نظرية العامل فلا هو رفضها رفضا قاطعًا، ولا أخذ بها أخذًا قاطعاً، والحق أنَّ هذا التردد كالجمع بين المتناقضين .

* لم يعز المجمع نفور الطلاب من النحو إلى سبب واضح فيحسم في القضية، ويحدد مواضع الداء، ويقترح العلاج[2] .

من خلال ما تقدم يتبين أن « تلك المحاولات لم يكتب لها التوفيق والنجاح؛ لأنَّها ابتعدت عن الأصول النحوية واصطدمت بواقعها المعيش »[3] ؛ لذلك وجب « توظيف الوسائل والآليات الناجعة في التوصيل اعتماداً على ما تم التوصل إليه في اللسانيات التطبيقية، وتعليم اللغات من نظريات وتقنيات»[4] .

3- علاقة المقاربة النصية بتيسير تعليمية نشاط القواعد :

[1]- ينظر أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، أعمال ندوة تيسير النحو، ص411.

2- ينظر، مسعود صحراوي، قراءة في جهود المجمع اللغوي القاهري في قضية تجديد النحو ،أعمال ندوة تيسير النحو ، ص227

[3]- رابح بومعزة ، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية ، ص96.

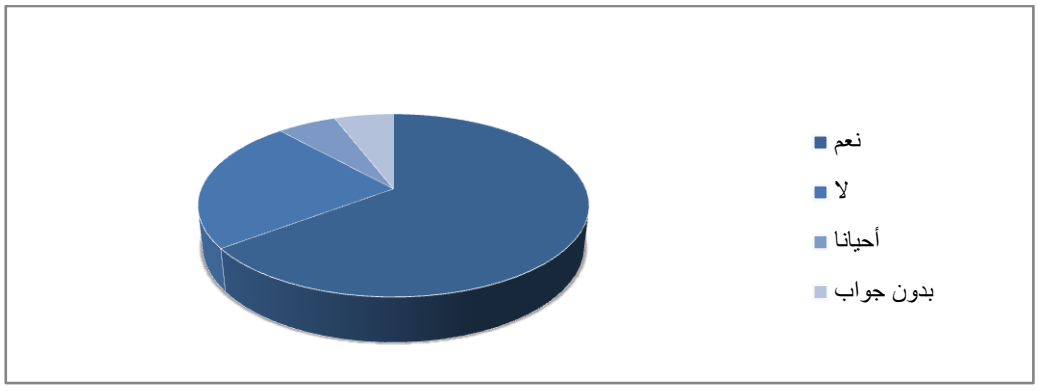
[4]- أحمد شامية ، تيسير النحو العربي التيسير لا التكسير، أعمال ندوة تيسير النحو، ص166.

من المخطط السابق تتضح العلاقة بين المقاربة النصية وتيسير تعليمية نشاط القواعد، إذ تدخل ضمن الاتجاه الحديث لتيسير النحو، وبالضبط في فرع الدراسات الميدانية وما يتعق بطرق التدريس وتحسينها، وتطويرها فالطريقة المعتمدة على مبدأ المقاربة النصية جاءت كبديل للطريقة التلقينية المعتمدة على الأمثلة المنقطعة والمنعزلة عن السياق، فهل أدى الاعتماد على مبدأ المقاربة النصية إلى تيسير تعليمية نشاط القواعد؟ لقد طُرح هذا السؤال في الاستبيان الموجه إلى معلمي اللغة العربية، وتحليل الإجابة وتفسيرها فيما يلي :

جدول1- للمقاربة النصية دور في تيسير تعليمية نشاط القواعد : إجابة المعلمين عن هذا السؤال يبينها الجدول التالي :

	العدد	***النسبة***	***الدرجة***
نعم	11	64.70%	233°
لا	04	23.52%	85°
أحيانا	01	5.88%	21°
دون جواب	01	5.88%	21°

تمثيل النسب:



التحليل والتفسير :

يتبين من النسب السابقة أن معظم المعلمين يرون أن لاعتماد مبدأ المقاربة النصية دورًا في تيسير تعليمية نشاط القواعد؛ إذ تقدر النسبة 64.70% تليها نسبة المعلمين الذين يرون أنَّ اعتماد المقاربة النصية لا يؤدي إلى تيسير تعليمية نشاط القواعد، وأسباب ذلك في نظرهم :

*عدم توافق بعض النصوص مع نشاط القواعد .

*لأنَّ في كثير من الأحيان لا يخدم درس القواعد.

*عدم خدمة النصوص لبعض الظواهر اللغوية، وعدم تماشيها مع المنهاج .

* لأنَّ الكتاب يفتقد للتطبيقات الكافية والوافية فقواعد اللغة لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق والتدريب الكافي على ما درسه المتعلم .

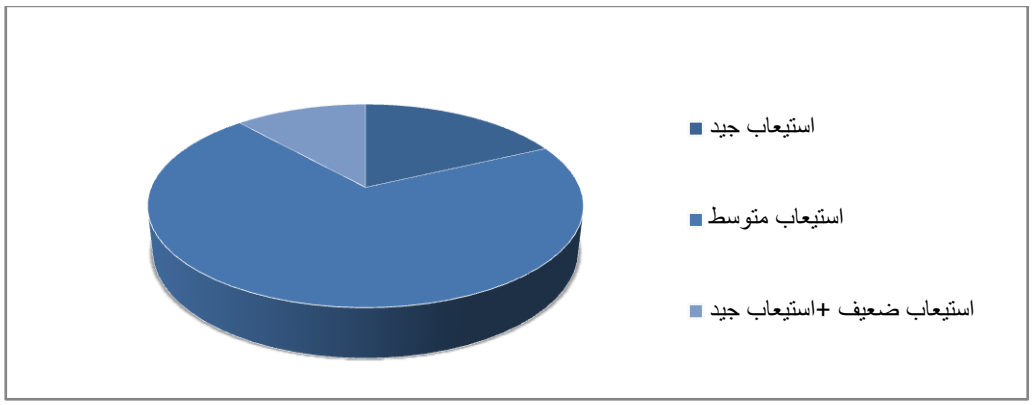
ونجد في الأخير نسبة المعلمين الذين يعتمدون مبدأ المقاربة النصية أحيانا تقدر بـــ 7.14% وتعادل هذه النسبة نسبة المعلمين الذين لم يجيبوا عن هذا السؤال .

جدول2- المقاربة النصية ودرجة الاستيعاب:

يرتبط اعتماد مبدأ المقاربة النصية بدرجة استيعاب المتعلمين، ويؤدي ذلك إلى تيسير تعليمية نشاط القواعد، والجدول التالي يبين ذلك:

	العدد	النسبة	الدرجة
استيعاب جيد	03	17.64%	64 °
استيعاب متوسط	12	70.58%	254 °
استيعاب ضعيف +استيعاب جيد	02	11.76%	42 °

تميل النسب:



التحليل والتفسير :

من خلال ما سبق يتبين أنَّ درجة استيعاب المتعلمين لمحتوى نشاط القواعد متوسطة؛ إذ تقدر النسبة بـــ 70.58%، وهذا بسب عدم تطبيق المقاربة النصية بالشكل المطلوب من جهة ، وتأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية من جهة ثانية، أما عن هيئة التفتيش فقد رأى أحد المفتشين أنَّه ليس للمقاربة النصية دور في تيسير تعليمية نشاط القواعد، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل هي :

* قلة الشواهد في النصوص .

* التركيز على الحفظ .

* وجانب يرجع إلى المعلم في حد ذاته ، إذ غالبًا ما يكون المعلم نمطي في طريقته ، مع الإشارة إلى أنَّ اللغة العربية تُجبر أحياناً على الطريقة التلقينية.

* النصوص في حد ذاتها، غالباً ما تكون مقطوعة عن صاحبها تكرس مقولة(موت المؤلف) كما نجدها في أحيان كثيرة غير متسقة، ولا منسجمة ، وهذا ما يفسر النسبة التي يحتلها المتعلِّمون الذين يجدون صعوبة في نشاط القواعد.

النتائج الجزئية : من خلال ما سبق نصل إلى النتائج التالية:

1- تدخل المقاربة النصية ضمن الاتجاه الحديث لتيسير تعليمية النحو، وبالضبط في الدراسات الميدانية .

2- للمقاربة النصية دور في تيسير تعليمية نشاط القواعد، ويظهر ذلك من خلال :

* الاحتكاك بالنصوص(البنيات الكبرى)، وبالتالي تعميق الفهم .

* مسايرة هذه الطريقة للامتحانات، مما يُنتج عدم وقوع صدام لدى المتعلمين، ويسهل التعامل مع النصوص.

* تجديد الطريقة التي تعد الأساس في استيعاب المتعلمين لنشاط القواعد.

* التركيز على نشاط المتعلِّم من خلال طرح الأسئلة للتأكد من الفهم الجيد.

* اتساق الوحدة التعليمية من جهة، وانسجام الوحدات التعليمية من جهة أخرى.

* تكثيف التمارين، واعتمادها المقاربة النصية.

رغم ذلك إلاَّ أنَّ عدم التطبيق الجيد للمقاربة النصية أثر على تيسير تعليمية نشاط القواعد، وساعد على ذلك عدة عوامل هي :

1- إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية أدى إلى إلغاء اتساق الوحدة وانسجام الوحدات التعليمية وحذف مبدأ المقاربة النصية في أغلب الدروس .

2- عدم الاختيار الجيد للنصوص، وقطع صلتها بمؤلفها مما يجعل فهمها صعباً .

3- قلة الشواهد في النصوص؛ مما يؤدي للعودة إلى الطريقة القديمة .

4- اعتياد أغلب المعلمين على الطريقة التقليدية؛ أي النمطية في الأداء مما يؤدي إلى التركيز على الحفظ دون الفهم .

IV- المقاربـــة النصيـــة والمهـــارات اللغويـــة :

إنَّ من بين الأهداف الأساسية لإدخال المقاربة النصية تنمية المهارات اللغوية ، فما مفهوم المهارات ؟ وما طرق تنميتها ؟ وهل ساعد اعتماد مبدأ المقاربة النصية على تنمية المهارات اللغوية ؟ هذا ما سوف نتطرق إليه.

1- *تعريف المهارة:* تعرف المهارة بأنَّها « أداء وهذا الأداء إما أن يكون صوتيا، أو غير صوتي، ولابد لهذا الأداء من أن يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والسلامة اللغوية »[1] ويبدو هذا الأداء واضحاً في سلوك الفرد اللغوي بما يحقق القدرة الفائقة في التعامل باللغة مع الاقتصاد في الوقت والجهد [2].

[1]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة ، دط،2008م، ص13.

[2]- ينظر، علي سعد جاب الله ، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية،ايتراك للنشر والتوزيع، ط1،2007م، ص14

من خلال هذا التعريف يتضح أنَّ:

- المهارة نشاط إرادي.

- إمكانية قياس المهارة؛ ويتضح ذلك من خلال عبارة(يبدو واضحا في سلوك الفرد).

- تتنوع المهارة بتنوع الأداء.

- مجموع المهارات يؤدي إلى القدرة الفائقة في التعامل باللغة .

- للمهارة عدة شروط هي : الدقة، الكفاءة ، السرعة، السلامة اللغوية، الاقتصاد في الوقت والجهد.

2- العلاقة بين القدرة والمهارة :

من خلال التعريف السابق يتضح أن « القدرة أعم وأشمل من المهارة حيث يندرج تحت كل قدرة عدداً من المهارات التي يعد كلا منها جزءًا من مكونات هذه القدرة »[1]، وإذا ما ذهبنا إلى «القدرة الكلامية وجدنا أنها موجودة لدى كل إنسان غير أنَّه ليس كل إنسان ماهرًا فيها» [2].

3-أقسام المهارة : تنقسم المهارة بحسب الوظائف والشكل إلى عدة أقسام :

أ- بحسب الوظائف: تنقسم إلى مهارات عامة ومهارات خاصة، وفيما يلي بيان ذلك :

المهارات العادية (مهارات عامة)

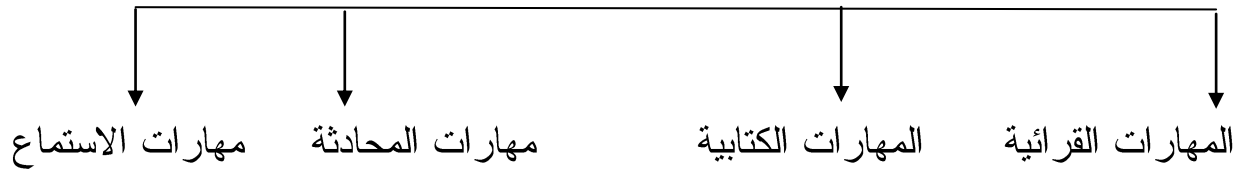
المهارات التخصصية (مهارات خاصة)

[1]- المرجع السابق ،ص16.

[2]- المرجع نفسه ، ص15.

إنَّ المهارات العادية موجودة عند عامة الناس، أما المهارات الخاصة فتقتصر على فئة معينة من الناس .

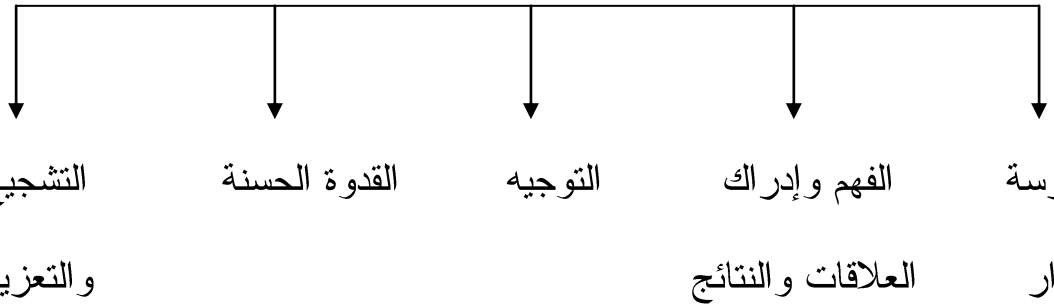
ب- *بحسب الشكل* : تنقسم القدرة اللغوية بحسب الشكل إلى أربع مهارات هي:



وتختلف هذه المهارات بحسب المراحل التعليمية إذ تتدرج من السهل إلى الصعب سواء بالإيجاب أو السلب، وذلك بحسب التمكن منها،أو اكتسابها، ولا يتم ذلك إلا بتوفر عدة عوامل، ففيم تتمثل هذه العوامل ؟ وهل هي متوفرة في واقع العملية التعليمية ؟

4- عوامل تنمية المهارات اللغوية :

هناك عدة عوامل تساعد على اكتساب المهارات اللغوية يبينها المخطط التالي :[1]



إنَّ النظر في هذه العوامل يضعنا أمام أسباب تدني المستوى، والضعف الذي آل إليه المتعلمون، فللأسف الشديد معظم هذه العوامل غير متوفرة.

فالممارسة والتكرار يتطلبان توفر المناخ اللغوي الفصيح، كما يتطلبان استخدام تلك المعلومات اللغوية في ميادين الحياة كلها، « والواقع أنَّ ما يتلقاه المرء من تلك المعلومات والخبرات يبقى حبيس الذاكرة، والاختبار أثناء الملازمة لمقاعد الدراسة، ليكرره باللسان استذكاراً، وعلى الورق تحريرًا، أو بين الناس تفاصحاً وتعلُّماً، حتى إذا تملص من تلك

1- ينظر، فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص25،26

المقاعد غربت المعلومات المستحبة، واستعادت العامية سلطانها على الألسنة والأقلام والأفهام»[1]، وبالتالي تنعدم الممارسة نتيجة عدم توافق اللغة الفصحى مع اللغة العامية المتداولة، وإذا ما مارس المتعلم أو حاول التكلم باللغة الفصحى في الشارع أو المنزل أصبح محل سخرية من طرف الجميع، من هنا تقل أهمية التكرار، مما يؤدي إلى قلة الفهم وإدراك العلاقات والنتائج .

أما عن ***التوجيه*** فهو نوعان:

*« توجيه المصادر المقروءة ومثال على ذلك إعادة النظر في تأليف الكتب المدرسية لتكون نموذجًا صالحاً للتفكير و التعبير»[2] .

* « توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم وتبصيرهم بنواحي قولهم، وضعفهم، وتعريفهم بأفضل الأساليب و أنجحها لإنجاز الأداء» [3].

فالتوجيه الأول يتكفل به الإشراف التربوي ولجان تأليف الكتب، والواقع أنَّ المفتشون يقومون بتقديم عدة اقتراحات إلاَّ أنَّها وللأسف الشديد لا تُأخذ بعين الاعتبار، ويبقى التأليف حكراً على فئات لا تبني اختياراتها على الدراسات الميدانية، ولا تأخذ برأي المختصين والمشرفين على العملية التعليمية .

أما عن التوجيه الثاني فإن ظروف العملية التعليمية لا تسمح بتأديته على أكمل وجه، ونذكر أن من أهم هذه الظروف اكتظاظ الأقسام .

وأما عن **القدوة الحسنة** فهي غير متوفرة في الواقع « فنسبة السلامة في الزاد اللغوي اليومي ضئيلة جدا، وهي جرعات خفيفة نادرة تغمرها العامية و الهجنة بأمواجها المستبدة

[1]– فخر الدين قباوة ،المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفك، دمشق، ط1،1999م، ص56 .

[2]– المرجع السابق، ص81.

[3]– علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، ص31.

الطاغية»[1] سواء لدى المعلم، أو الآباء، أو الإداريين، و ما زاد الطين بلة الخليط الذي تستخدمه وسائل الإعلام، أو الذي تسمعه من ذوي الاختصاصات في الندوات، والمحاضرات، والمناقشات، وبالتالي يصبح تعلم المهارات اللغوية، أو اكتسابها صعباً لانعدام القدوة الحسنة وقلة التشجيع و التعزيز، ***فالتشجيع والتعزيز*** عاملان أساسيان في اكتساب المهارات وتحويلها إلى عادة نتيجة للتكرار، والتعزيز يبدأ من المدارس وينتهي بما يتفاعل معه الناشئ من مناشط، وهو ما يعرف بالتعزيزات الخارجية التي تؤدي دورًا كبيرًا بالاتحاد مع التعزيز الداخلي الذي يعد أرقى أنواع التعزيز الذي يظهر عندما يعزز المتعلم أداءه داخلياً وذاتياً ويحس بالراحة ويشعر بالثقة والاطمئنان، وهذا ما يشكل لديه حافزًا للارتقاء والمضي إلى الأمام[2] .

من خلال ما تقدم يتضح أن عوامل تنمية المهارات اللغوية غير متوفرة بالقدر الكافي؛ مما يؤدي إلى نقص المهارات لدى المتعلم، ومجمل أسباب ذلك :

1- مناخ لغوي موبوء.

2- اكتظاظ الأقسام، وعدم توفر الوسائل المحفزة للتعليم.

3- عدم تمكن بعض الأساتذة من هذه المهارات التي تجعلهم قادرين على التوصيل بشيء من المرونة، والسهولة، واليسر.

4- الابتعاد عن القرآن الكريم والسنة النبوية ، إذا الاحتكاك بهما من أهم عوامل اكتساب وتنمية المهارات اللغوية نتيجة تبوئهما المراتب العليا في الفصاحة.

5- اتباع الطرائق التي تحدُّ من فاعلية المتعلِّم والإكثار من الجوانب النظرية، فلكي تعلِّم تلميذًا ما الكتابة لا تجبره على الإصغاء، بل تضع بين أصابعه قلمًا ، ومهما شرحت لإنسان ما كيفية قيادة السيارة ، فإنه لن يتمكن من قيادتها إلاَّ إذا مارس القيادة عملياً [3].

---

[1]- فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص80.

[2]- ينظر، علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية ، ص32.

[3]- المرجع نفسه، ص31.

6- انتشار العامية في أوساط العملية التعليمية خاصة من طر ف المعلم مما يؤدي إلى انعدام القدوة الحسنة.

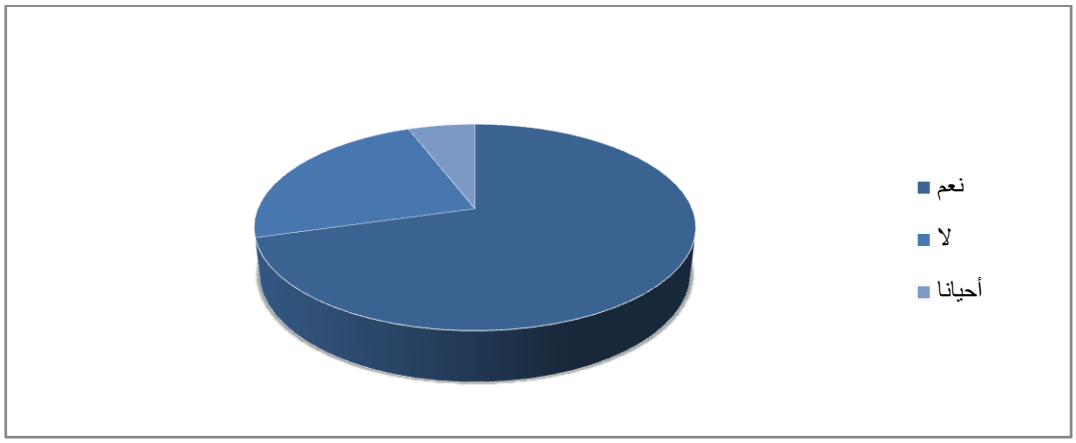
5- أثر المقاربة النصية على المهارات اللغوية :

لقد تم إدخال المقاربة النصية لإخراج المتعلِّم من بوتقته، وتنمية مهاراته فهل تحققت تلك الأهداف أم لا ؟ هذا ما سوف نجيب عنه من خلال تحليل أسئلة الاستبيانات الموجهة إلى كل من المعلمين والمتعلمين والمفتشين، والمرتبطة بهذا العنصر للكشف عن مدى أثر المقاربة النصية على المهارات اللغوية .

جدول1- للمقاربة النصية دور في تنمية المهارات اللغوية :

الاحتمالات	العدد	النسبة	الدرجة
نعم	12	70.58%	254 °
لا	04	23.52%	85 °
أحيانا	01	5.88%	21 °

تمثيل النسب :



التحليل والتفسير :

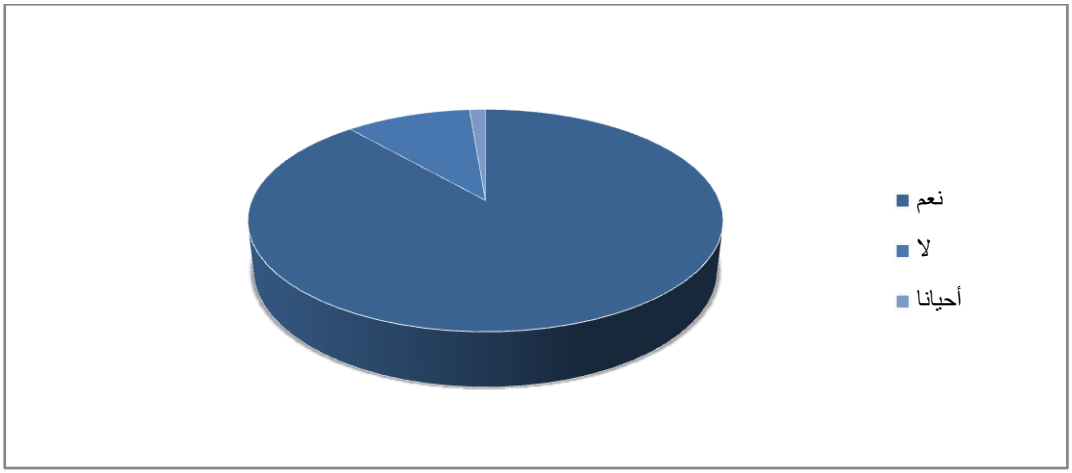
يتبين من خلال الشكل أنَّ نسبة المعلمين الذين يرون أن لاعتماد مبدأ المقاربة النصية دورًا في تنمية المهارات اللغوية تحتل المرتبة الأولى إذ تقدر النسبة بـــ 70.58% تليها نسبة المعلمين الذين ينفون دور المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية وتأتي في المرتبة

الأخيرة نسبة المعلمين الذين يرون أن دور المقاربة النصية يكون أحيانا بنسبة 5.88%، وهذا ما يؤكد وعي المعلِّمين لأهمية المقاربة النصية.

جدول 2 – توظيف القواعد المدروسة في التعبير والكتابة والقراءة :

الاحتمالات	العدد	النسبة	الدرجة
نعم	17	26.56%	96°
لا	02	3.12%	11°
أحيانا	45	70.31%	253°

تمثيل النسب:



التحليل والتفسير :

يتبين من خلال ما تقدم أن نسبة المتعلمين الذين يَكُون توظيفهم للقواعد أحيانا تحتل المرتبة الأولى بقيمة 70.31% تليها نسبة المتعلمين الذين يوظفونها بنسبة 26.56%، وفي الأخير نسبة المتعلمين الذين لا يوظفون القواعد في التعبير، والقراءة، والكتابة، وهذا دليل قطعي على عدم تطبيق مبدأ المقاربة النصية كما يجب وتأثير وثيقة التخفيف، ونوعية الدروس والنصوص، مما يؤدي إلى توظيف القواعد أحيانا فقط

2- مهارة الكتابة وإجابات المتعلمين :

لقد تنوعت إجابات المتعلِّمين بتنوع العينة التي تضم ثلاثة مستويات:

- متعلِّمان من المستوى الجيد.

- متعلِّمان من المستوى المتوسط.

- متعلِّمان من المستوى الضعيف.

وللكشف عن مدى اكتساب مهارة الكتابة، وتنميتها سنركز على بعض الأخطاء عند متعلِّمي السنوات الأربع، وذلك ***وفق مستويين*** :

1- مستوى الجملة :

السنة الأولى	***السنة الثانية***	***السنة الثالثة***	***السنة الرابعة***
1- يجب ان نحترم التحية العلم ***2***- لئنني أوفظل الظوهر اللغوية عن بقي النصوص ***3***- فعندنا ما كملت تحية العلم ***4***- فبدءا النشيد الوطني ***5***- لأنني أحب قرأة ***6***- لاكنني ***7***- استهزئتم	***1***- لأن مطالعة تعطيك ***2***- لقد كانت رحلة لا تنسى مهما كنت حية ***3***- اكون، ادرس ***4***- أولائك ***5***- لولاكي ***6***- فبا الرغم ***7***- نصتتيع فهمها ***8***- شكرة الله	***1***- لانها من إحد هواياتي ***2***- إستخراج ***3***- كما أن سباحة فيه ممتعة ***4***- هدؤها ***5***- الرفهية ***6***- أفظل البحر ***7***-مساحات خضراءة ***8***- ذهبة، اللامبلات	***1***-إستخراج ***2***- وتملى أوقات فراغنا ***3***- الى ***4***- أنني اكتسبت معلومات وثقافات جديدة ***5***- دون أن يتظرون إليك ***6***- من أجل ذلك الأطفال ***7***- لإقتناء الاضاحي

يتبين من خلال الجدول أنَّ:

* الأخطاء المرتكبة تدور حول كتابة الهمزة، والتاء المفتوحة وأخطاء تعبيرية، والفرق بين النكرة والمعرفة.

* رغم اختلاف المستويات إلاَّ أنَّ بعض الأخطاء تتكرر من سنة إلى أخرى، وهذا إنْ دلَّ على شئ فإنَّما يدل على نقص اكتساب المهارة الكتابية، وعدم تنميتها.

* عدم استيعاب بعض دروس نشاط القواعد والأخطاء التالية دالة على ذلك:

(دون ان ينتظرون) فـــ (أن) أداة نصب، وبالتالي يكون الفعل المضارع بعدها منصوباً بحذف النون .

(من أجل ذلك الأطفال) فكان لزاماً أن يتوافق اسم الإشارة مع الاسم بعده فيأتي كما يلي :

من أجل هؤلاء الأطفال

ولأجل تجاوز هذه الأخطاء في هذا المستوى ينبغي :

* السيطرة على المضمون، والشكل، وبنية الجملة، والمفردات، وعلامات الترقيم والهجاء، ورسم الحروف

2- فوق مستوى الجملة

أما فيما يخص فوق مستوى الجملة « فالأمر يتطلب أن يسيطر المتعلِّم على بناء الجمل، والربط بين المعلومات في فقرات ونصوص متضامنة ومترابطة »[1]، وهذا ما يقتضي « تجاوز صعوبات الكتابة العربية المتمثلة في:

أ- رسم الحروف العربية

ب- نقط بعض الحروف

د- الحركات الإعرابية» [1]

[1]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص166.

إلاَّ أنَّنا وللأسف الشديد نلاحظ أن المتعلمين لم يتجاوزوا هذه المستلزمات المتعلقة بمستوى الجملة من خلال إجاباتهم، وهذا ما يفرض حصصاً لدعم ومعالجة تلك النقائص؛ « تترك المتعلم يكشف أخطاءه بنفسه، إذ يقول روسو إذا أخطأ اتركوه يفعل لا تصححوا أخطاءه انتظروا في صمت حتى يكون قادراً على اكتشافها وتصحيحها بنفسه »[2]، أما إذا عجز عن ذلك فينبغي على المدرس بعد ذلك تخصيص حيز كاف من الوقت لمعرفة أصل الخطأ ثم

تناول تلك التعلمات من بدايتها بتغيير الوضعيات، وأشكال التناول، والسندات، والإكثار من الممارسات، وهذا يتطلب :

أولاً: حيز زمني كاف للمعالجة

ثانيا: إسناد هذه المهمة لمعلم متخصص في عملية الاستدراك [3]

ولإبراز مدى سيطرة المتعلم على بناء الجمل سنركز على التعابير الكتابية لمتعلمي المرحلة المتوسطة من خلال إجابتهم في الاستبيان الموجه إليهم ، ولكن قبل ذلك وجب الوقوف عند التعبير الكتابي فما مكانته ؟ وما أهداف تعليمه في المرحلة المتوسطة ؟

مكانة التعبير الكتابي :

لقد اعتمدت التربية الحديثة مصطلح التعبير في مقابل مصطلح الإنشاء في التربية التقليدية على أساس أنه المظهر الطبيعي للغة فهو أوسع وأشمل من الإنشاء إذ يشمل مجالات الحياة كلها؛ لذلك فهو يتبوأ الأهمية بين فروع اللغة العربية؛ لأنه ثمرة الثقافة الأدبية للغة، وما الفروع الأخرى إلاَّ روافد تصب في مجرى التعبير ووسائل في خدمته [4] ، فالتعبير بهذا

---

[1]– المرجع نفسه، ص169.

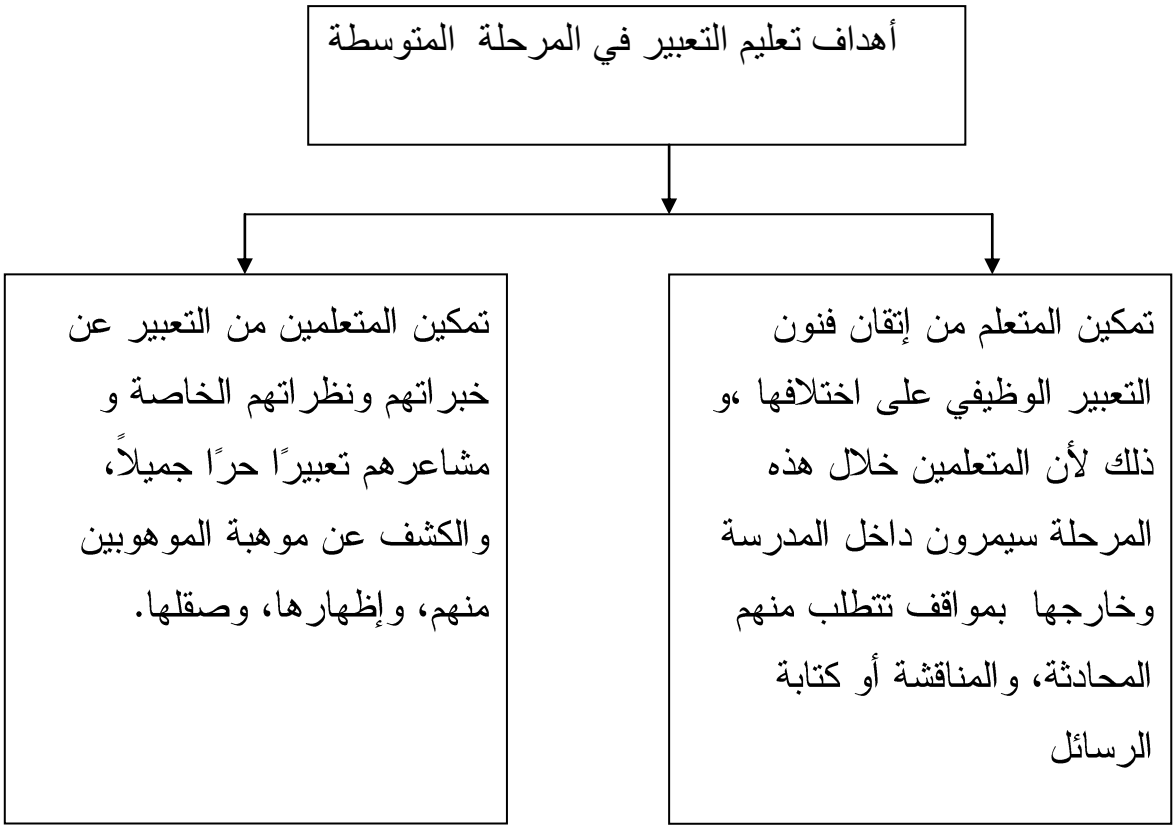
3– عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان ، المعالجة البيداغوجية – درسي تكويني– ، ص53.

[3]– ينظر، المرجع السابق، ،ص57.

2– ينظر، بن يربح نذير، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ،الجزائر، دط،2010م، ص46،471

مكون من مكونات الكفاءة [1] لهذه الأهمية اعتمدت مناهج اللغة العربية مبدأ المقاربة النصية الذي يساعد في التعامل مع النصوص، ويوفر إمكانية إنتاجها

أهداف تعليم التعبير: يمكن تلخيص أهم هذه الأهداف في المخطط التالي : [2]



[1]– المرجع نفسه، ص48.

[2]– المرجع السابق، ص50.

فالتركيز في هذه المرحلة يكون على التعبير الوظيفي، ومعنى ذلك أن تكون المواضيع المقترحة مرتبطة بالواقع و تتماشى مع حاجيات المتعلمين، وللكشف عن مدى قدرة المتعلم على التعبير، ومدى تدرج هذه المهارة في النمو نورد تعابير لمختلف المستويات ونقوم بتحليلها:

السنة الأولى : لقد جاءت تعابير المتعلمين متنوعة إلاَّ أنَّ أغلبها لم يلتزم بالمطلوب و هو كتابة نص حواري يتكون من ستة أسطر،ونورد تعبيراً لمتعلِّم من متوسطة أحمد رضا حوحو كمثال على ذلك:

في أحد الأيام عند تحية العلم يوم الإثنين رأيت مجموعة من التلاميذ المشوشين يضحكون فانتظرت نهاية التحية ثم ذهب إليهم بوجه حقود ،أوبخهم وأأنبهم عما فعلوه، فقلت لهم لاخوف تتضاهرون بلامبالات بالتحية مانوعكم في البشر فقالووما دخلك أنت فرديت عليهم اسمعواأن لم تستحو ففعلو ماشأتم فردومن أنت حتى توبخنا هكذا فقلت أنا مجرد تلميذ عادي ولكن أي شخص فسيقول ماقلت

من خلال هذا التعبير يتبين:

- الالتزام بكل ماجاء في السؤال من خلال :

* ثلاث كلمات بكل واحدة منها تاء مربوطة وهي: تحية، نهاية، مجموعة.

* جملة فعلية مبدوءة بفعل لازم مثل اسعموا

* جملة فعلية مبدوءة بفعل متعد. ذهب إليهم بوجه حقود

* أسلوب الحوار من خلال أفعال القول وجمل مقول القول.

رغم هذا الالتزام إلاَّ أنَّ هذا المتعلِّم يعاني من عدة نقائص يجب معالجتها لتنمية مهارته التعبيرية خاصة في مجال الكتابة.

1- فقالو ⟵ فقالوا ⟵ ألف التفرقة

بلا مبالات ⟵ بلا مبالاة ⟵ التاء مربوطة ، ان ⟵ إن

فَفعلو ⟵ فافعلوا ، شأتم ⟵ شئتم

2- دمج بعض الكلمات العامية في التعبير مثل:

فرديت ⟵ فأجبت

مادخلك ⟵ ماشأنك

3- عدم استعمال علامات الوقف مثال ذلك. فقالوا:« .....

- علامة الاستفهام.

4 - الاضطراب في بعض التراكيب من مثل:

في أحد الأيام عند تحية العلم يوم الاثنين ⟵ في يوم الاثنين وفي أثناء تحية العلم.

من خلال ما سبق يتضح أن مهارة التعبير موجودة إلا أنها تحتاج إلى تنمية بالاهتمام بقواعد اللغة، وتبيان الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون.

2- السنة الثانية: لقد جاء السؤال الموجه إلى هذه السنة شبيه بالاختبارات التي اعتادوا عليها، متمثلا في نص تدور حوله أسئلة تمس مختلف أنشطة اللغة، وسنركز هنا على أسئلة نشاط القواعد، وقبل ذلك نشير إلى أنَّ أغلب المتعلمين قد حاولوا الإجابة عن الأسئلة، و بعضهم قد أجاب عن كل الأسئلة بما فيها أسئلة السنوات الأخرى، وهذا يدل على التسرع وقلة التركيز، أما فيما يخص الإجابات المتعلقة بنشاط القواعد، فإنَّ الأخطاء الواردة فيها متنوعة.

1/ عدم القدرة على تحديد أصناف الأفعال الثلاثية، وأسمائها إذ يذكر أغلب المتعلمين الفعل ثم يسمونه بفعل ثلاثي فقط، أجد: ثلاثي، وهناك من لا يفرق بين الأفعال الثلاثية والرباعية إذ أوردها مع بعضها البعض، كما أنَّ هناك من صنف تصنيفاً آخر، مثال:

دخل: فعل ماضي مجرد

2/ أما بالنسبة للتحويل: تعويض« حاولن » في مكان حاول.

جواب « ومهما حاولن فلن أجد الكلمات التي تستطعن أن تصغن بها ما شعرتم به في تلك اللحظة .....

إن أهم الملاحظات هي:

أولا: عدم تكملة الإجابة.

ثانيا: الخلط الكبير بين جمع المذكر، وجمع المؤنث، و ضمير المتكلم و ضمير الغائب: أجد، شعرتم.

3/ أما أجوبة الإعراب ففيها الكثير من القول لأنَّها تكشف عن مدى استيعاب الدروس، وتوظيفها

لم: حرف جزم و نفي

أقدر: فعل مضارع مجزوم بـــ لم و علامة جزمه الكسرة الظاهرة على آخره.

على: حرف جر.

إخراج: اسم مجرور، وعلامة جره الكسرة و هو مضاف.

رأسي: مضاف إليه مجرور بالكسرة نيابة عن الفتحة.

من هذه الإجابة تتضح الإشكالية في تحديد علامات الإعراب عند هذه المتعلمة، و هي أخطاء بسيطة إذا ما قورنت ببعض الإجابات الأخرى التي لا تفرق بين الاسم و الفعل ***مثال ذلك الإجابة التالية:***

لم: أداة نصب.

أقدر: اسم منصوب بـــ لم و علامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

على: حرف جر.

فهذا المتعلم لا يفرق بين أدوات النصب و أدوات الجزم، كما أنه لا يفرق بين الاسم و الفعل.

فالفروق الفردية بين المتعلمين عادية وموجودة، إلاَّ أنَّه يجب العناية بالمتعلمين ذوي المستوى الضعيف، وذلك بمعالجة أخطائهم بتخصيص حصص للاستدراك لأنَّه لا يخفى مدى أهمية، و دور هذه المادة في السنة النهائية من هذه المرحلة.

4/ أما التعبير الكتابي: فلقد طلب من المتعلمين في الاستبيان الموجه إليهم كتابة نص عن إحدى المغامرات الطريفة التي عاشوها معتمدين السرد والوصف

لقد حاولوا التعبير إلا أنَّ معظم تعابيرهم متذبذبة تشوبها الأخطاء الإملائية والنحوية،

واضطراب التراكيب و استعمال العامية و نورد التعبير التالي للتأكيد على ذلك:

> في إحدى الأيام ذهبنا إلي الصحراء في فصل الخريف فوجد بالصدفة صديقتي فريال و أخذنا نتبادل الحديث في النكت و الطرائف وثم رأينا الناس يدفنون أرجلهم في الرمال الساخنة فقلدت صديقتي فريال أولائك الناس ولم تلبث إلا أنها دخلت رجليها في الرمال التي تشفط الجسم فأخذت أساعدها في الخروج من ذلك المأزق و أخذت كل المحارم و المشاحات و ربطتهم في بعضهم البعض وأنقذتها من تلك المشكلة وأخذت تصف لي تلك الرمال و تقول:
>
> الرمال كانت ساخنة و شعرت كأنها عدو إذ شفطني كالمكنسة الكهربائية،

يتبين من خلال تعبير المتعلمة :

1- توفر إمكانيات تعبيرية مقبولة.

2- الالتزام بالمطلوب، والمتمثل في اعتماد السرد والوصف.

3- إدماج العامية في التعبير، و هذا يدل على نقص الرصيد اللغوي الفصيح لدى التلميذة.

4-عدم احترام علامات الوقف .

5- ارتكاب أخطاء إملائية ونحوية ، ومثال ذلك:

فوجد ⟵ فوجدت

أولائك ⟵ أولئك

الرمال كانت ساخنة ⟵ كانت الرمال ساخنة

إلي ⟵ إلى

فتنمية مهارة التعبير يتطلب التركيز على الثروة اللغوية الفصيحة، وتجنب الأخطاء النحوية أو الإملائية.

3- السنة الثالثة: لقد جاء السؤال الموجه إليهم في الاستبيان عن كتابة نص في خمسة عشر سطراً يتضمن نقاشاً بين شخصين أحدهما يفضل قضاء العطلة في البادية، والآخر يفضل قضاءها في البحر مع استعمال أسلوب الحجاج، وأخذنا تعبير لإحدى المتعلِّمات

ذات يوم كنت جالسة مع تلميذتين من قسمنا فسألتهما:« أين تفضلان قضاء العطلة؟ » فردت الأولى قائلة :« في البادية، و أنت؟ » فقالت لها الثانية:« في البحر من لا يحب البحر؟ فأنا أحب الساحة و مشاهدة البحر الأزرق و السماء الصافية و الرمال الذهبية و الشمس الساطعة أحسن من البقاء في البادية التي تعتبر منطقة شبه صحراوية» فقالت الأولى:« صحيح أنها منطقة شبه صحراوية، و لكنها تتميز بجو لطيف و سماء صافية، و كل البدو لطفاء يحبون استقبال الضيوف، كما يوجد مناطق رعي و أغنام و جمال...» و قبل أن تكمل كلامها قاطعتها الثانية قائلة: «لا تنسي انه لا وجود للأشجار في البادية لقلة هطول المطر» فردت الأولى: «لا تنسي أيضا انه من الممكن الغرق في البحر أو الإحتراق بسبب شمس الصيف الحارة و لا يمكن للإنسان البقاء هناك بسبب الضجيج بدل الهدوء و الحرارة بدل البرودة و الإكتظاظ بدل الخلاء، هل الإنسان يهرب من الإكتظاظ و الضجيج أو يذهب إليهم؟ »

فخاطبتهم قائلة: « فلننسى الموضوع، لكل منا رأيه و اختياراته »

من خلال التعبير يتبين ما يلي:

* الالتزام بمتطلبات النص، استعمال ثلاثة أساليب استفهامية، استعمال أسلوب الحجاج.

* توظيف علامات الترقيم: ؟ ، . : « »

إن تعبير المتعلمة يكشف عن امتلاك مهارة التعبير، والتمكن من قواعد اللغة، فالأخطاء النحوية والإملائية نادرة، فتعبيرها جيِّد إلاَّ أنَّها يجب ألاَّ تتوقف عند هذا الحد؛ بل يجب أن تنمي مهاراتها بالاطلاع الواسع لاكتساب ثروة لغوية، والتعرف على كيفية توظيف المصطلحات

4- السنة الرابعة: لقد جاء سؤال هذه السنة مشابهاً للاختبارات؛ إذ يتضمن نصاً تدور حوله أسئلة تتعلق بالبناء اللغوي، والبناء الفنِّي والبناء الفكري، ومن خلال اطلاعنا على إجابات المتعلمين نلحظ :

- عدم التفريق بين الجمل الأصلية والجمل الفرعية .

- اضطراب في التعرف على محل الجمل من الإعراب

أما عن التعبير فالنموذج التالي يكشف مدى امتلاك تلاميذ هذه السنة لمهارة التعبير الكتابي، والأخطاء التي يرتكبونها

ليس العيب إن كنت فقيرا أو محتاجا بل العيب إن كنت غنيا و لست مباليا بغيرك.

- حضرت مرة عملية تضامنية مع أطفال معوزين قبل الدخول المدرسي، قامت بها احدى الجمعيات لدعم و التعاون مع الأطفال المعوزين، بدأ أعضاء الجمعية بالتوافد وبعدها جلسوا في المقدمة و انبرؤوا يقدون أنفسهم موضحين

من خلال التعبير السابق يتبين:

* صعوبة توظيف المفعول به المقدم و الخبر المقدم وجوباً لصعوبة هذين الدرسين.

* الأخطاء النحوية و الإملائية

- احدى ⟵ إحدى

- جاءوا و يالهم ما جاؤوا ⟵ جاؤوا و يا ليتهم ما جاؤوا

- بدأو ⟵ بدؤو

- المهم حيث أن ⟵ المهم أن

النتائج الجزئية:

1/ إن محاكاة النصوص من خلال اعتماد مبدأ المقاربة النصية ساعد كثيرا على بروز مهارة التعبير.

2/ ارتقاء مهارة التعبير و تدرجها من مستوى إلى آخر إذ نجد في السنة الأولى باستطاعة المتعلم كتابة ستة أسطر أما في السنة الثانية والثالثة و الرابعة فترتقي قدرته ومهارته لكتابة نص إما وصفي أو سردي أوصفي أو حجاجي أو حواري.

3/ مزج اللغة العامية باللغة العربية الفصيحة في تعابير أغلب المتعلمين، و هذه مشكلة تعاني منها اللغة العربية؛ كونها تبقى حبيسة المؤسسات التعليمية تحاصرها العامية وتضيق ممارستها و انتشارها.

4/ عدم تجاوز الأخطاء النحوية و الإملائية حتى في السنوات المتقدمة، وهذا يدل على قلة التدريب والممارسة والتركيز على الحفظ مما يؤدي إلى نسيانها.

– تنمية المهارة اللغوية سواء كانت كتابية أم تعبيرية تحتاج إلى كثرة المران والممارسة الفعلية.

– اختيار المواضيع المرتبطة بالواقع والتي تتماشى مع مستجدات الحياة.

المقاربة النصية ومهارة القراءة و الاستماع:

إنَّ هاتين المهارتين، لا يستطيع الكشف عنها إلا المعلمون، وتتفاوت هاتان المهارتان نتيجة الفروق الفردية بين المتعلمين ، ومدى اكتساب المبادئ الأولية للقراءة و الاستماع فاكتسابها يبدأ في المراحل الأولى من الدراسة،و إذا انتقل المتعلم إلى الطور الثاني وهو لا يتقن القراءة؛ فإنه سيجد صعوبة في الاستمرار و مواصلة الدراسة نتيجة للتفاوت الكبير بينه وبين زملائه.

وعند سؤال المعلمين عن مدى اكتساب متعلمي هذه المرحلة لمهارتي القراءة والاستماع، تبين أنَّ المتعلمين لم يكتسبوا مهارة القراءة خاصة القراءة المعبرة اكتسابا جيِّدا؛ وهذا ما يؤدي إلى صعوبة الفهم وأسباب ذلك كثيرة تعود إلى المعلم و طريقته في القراءة، و قلة تدريب المتعلمين إضافة إلى القانون الذي أجبر على انتقال دفعات كبيرة من المتعلمين إلى الطور الثاني خاصة من النظام القديم، وهذا ما أفرز صعوبة في القراءة، أما عن مهارة الاستماع فهي تحتاج إلى جذب انتباه المتعلِّم من خلال المواضيع المقترحة، إذ يجب أن تكون

شيقة و مرتبطة بالواقع أي أن يكون المحتوى وظيفياً ليجد آذاناً صاغية من طرف المتعلمين؛ لذا نجد المتعلم مصغياً مستمعاً في دروس، و مشوشاً غير منتبه في دروس أخرى.

V- الحلـــــول المقترحـــــة:

في الحقيقة إنَّ اقتراح مشروع لتجاوز المشاكل والنقائص التي ظهرت في اعتماد مبدأ المقاربة النصية يتطلب مشاركة الهيئات المشرفة على العملية التعليمية، بما فيها هيئة التنفيذ وهيئة التأطير، كما يتطلب أن يشمل البحث جميع عناصر الموضوع لذا سنكتفي باقتراح حلول تتصل بما يلي:

أولا: ما يتصل بالمناهج وتنفيذه.

ثانيا: ما يتصل بالمعلِّم.

ثالثا: ما يتصل بالمتعلِّم.

رابعا: ما يتصل بالإشراف التربوي

خامسا: ما يتصل بالمحتوى وطريقة تقديمه.

و لقد أجرينا مقابلة مع أحد المفتشين، وفي خضم حديثه صرح بأن الإصلاح التربوي يحتاج إلى إعادة النظر، و إصلاح الإصلاح يكون جذريا إذ يمس جميع عناصر المنهاج.

أولاً: ما يتصل بالمنهاج و تنفيذه:

1/« التأكد من وجود الاستعداد القبلي لدى المتعلمين في السنة الأولى.

2/ عقد فحوص تشخيصية للسنوات الأخرى في مطلع كل عام دراسي للتأكد من وجود الاستعداد القبلي اللازم، و في حالة الكشف عن ضعف ما، تنظم خطط علاجية لتدارك هذا الضعف »[1].

[1]– فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،25.

3/ «الاقتصار على الأبواب التي لها صلة مباشرة بصحة الضبط، و تأليف الجملة تأليفا صحيحا.

4/ الاقتصار في دراسة أبواب الصرف على الناحية العملية ففي باب المجرد والمزيد يكتفي بتدريب التلاميذ على الانتفاع به في الإحاطة بطريقة الكشف عن معاني المفردات في المعاجم اللغوية »[1].

5/« جعل المنهاج وحدات متكاملة، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية» [2]

6/ إبراز النظرية المعتمدة و التعريف بها.

7/ توضيح و شرح الأسس والمبادئ التي بني عليها المنهاج لتستوعب من طرف الأساتذة، فكثيرا ما يقف الأساتذة عاجزين عن تطبيق ما ورد في المنهاج نتيجة لانعدام هذا العنصر

ثانياً: المعلِّم:

1/« أن يقوم إعداد المعلمين على مبدأ تحديد الكفاءات اللازمة لتنفيذ المنهاج المدرسي على نحو يحقق الأهداف المرجوة منه.

2/ توفير الظروف المادية والمعنوية التي تستثير في المعلم الاعتزاز بنفسه وبلغته لغة القرآن الكريم، وتجعل منه قدوة حسنة لطلابه في هذا المجال» [3].

3/ «قيام التفاعل اللفظي بين المعلِّم وطلابه باللغة العربية الفصيحة كل صف ومستواه.

4/ قيام المعلمون ببحوث إجرائية وخطط تحسينية تستهدف معالجة الضعف حيثما وجد والنهوض بمستوى تدريس اللغة العربية »[4].

2– صلاح رواي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط،2008م،ص122

[2]– فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص228.

[3]– المرجع السابق، ص228.

[4]– المرجع نفسه،،ص227.

5/« استثارة دوافع المتعلمين وحاجاتهم للقواعد النحوية، بأن يعايشهم في موقف من مواقف التعبير أو القراءة »[1].

6/ تكثيف الندوات (الداخلية أو الخارجية) لتحسين أداء المعلِّمين.

7/ التركيز على الجانب التطبيقي في تكوين المتربصين، وذلك بتخصيص الحجم الساعي الأكبر له.

8/ ضرورة توفر التنسيق التربوي بين المعلِّمين، وهذا ما يسهل العملية التعليمية، و يجعلها في مواجهة العوائق التي تعترض لها.

ثالثاً: المتعلِّم:

1/ توفير الظروف والأجواء لعملية التعلم داخل المدرسة و خارجها، و منها توفير خدمات الإرشاد و التوجيه.

2/ إشراك جميع المتعلمين في أوجه النشاط الصفي وغير الصفي، وتوفير الفرص أمامهم للتعبير الذاتي الحر عن أفكارهم، وآرائهم.

3/ قيام المتعلمين بإعداد تقارير، وبحوث قصيرة تنمي لديهم عادة المطالعة الموجهة، والتعلّم الذاتي المستمر، مما يسهم في تكوين شخصية الطالب المستقلة [2].

4/ لا بد من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهنه أولاً حتى يشعر بحاجتها.

5/ استغلال الدافعية لدى المتعلم[3].

2– ظبية سعيد السليطي، تقديم حسن شحاتة، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة ، ص62.

[2]– ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص228،229.

[3]– ظبية سعيد السليطي، المرجع السابق، ص62.

6/ «زيادة ثقافتهم وحصيلتهم اللغوية من خلال التخطيط لنشاطات مدرسية غير صفية تكون فعالة، متنوعة، وملائمة للصفوف التي وضعت لها »[1].

7/ استخدام الحوافز و التشجيع لتثبيت السلوك المقبول.

رابعاً: الإشراف التربوي:

1/ استخدام المشرفين كافة على اختلاف تخصصاتهم للغة عربية سليمة في سائر نشاطاتهم الإشرافية، و أن يحاسبوا المعلمين على مدى التزامهم بها.

2/ قيام المشرفين التربويين أنفسهم ببحوث إجرائية لمعالجة بعض جوانب الضعف القائمة في مناطقهم التعليمية، وإشعار المعلِّمين، وسائر المعنيين بنتائجها.

3/ عقد مؤتمرات دورية للمشرفين التربويين ومدرسي اللغة العربية يتم فيها التداول في واقع تدريس اللغة العربية، و كيفية العمل لتحسينه، والنهوض به.

4/ القيام بخدمات إشرافية عميقة قادرة على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المعلِّمين و اتجاهاتهم نحو المهنة، واللغة العربية، والإشراف التربوي [2].

5/ زيادة عدد المشرفين التربويين المختصين في المرحلة المتوسطة لكي لا يكون العبء ثقيلاً، و يؤدي الإشراف نتائجه.

6/ فتح دورات تكوينية لهم، و تحسين مستواهم لمسايرة التطورات، والإصلاحات الجديدة.

7/ توفير الوسائل المساعدة على أداء مهامهم، و تحسين أماكن تواجدهم، إذ كشفت زيارتنا لمقر تواجد مفتشية التربية للتعليم الأساسي لولاية بسكرة عما يعانيه هذا المقر من نقص الإمكانيات.

خامساً: المحتوى وطريقة تقديمه:

[1]– فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص27.

[2]– ينظر، فهد خليل زايد ، المرجع السابق ، ص229،230 .

أولا: المحتوى: تمس المقترحات العلاجية العناصر التالي:

1- النصوص:

1/ «أن تكون ذات تأثير إيجابي في وعي المتعلم، وتوجيهه الخلقي»[1] .

2/« أن توضع بعقلانية ودقة و ذوق مع الانسجام مع أهداف المنهاج.

3/ أن يراعي في عملية الاختيار السهولة، والوضوح، والجمال» [2]

4/ مراعاة الجانب القيمي، والحضاري، والديني، والخُلُقي [3].

5/ إرفاق النصوص بالصور المناسبة لجذب انتباه المتعلم.

6/ أن تكون لكتَّاب معروفين، وأن يوثق المصدر، أو المرجع الذي أخذت منه.

7/ أن تتوفر فيها المعايير النصية خاصة الانسجام والاتساق و المقامية لتسهيل تعليمها و استيعابها، وبالتالي محاكاتها.

8/ أن ترفق بتمهيد للتعريف بالمؤلف (خاصة إذا لم يكن معروفاً)، أو منح القارئ المغزى العام من النص لتحفيزه على قراءة النص.

9/ و باختصار يمكن القول إن النصوص يجب أن تكون متوازنة وشاملة و ممتعة.

ثانياً- الأمثـــلة: باعتماد مبدأ المقاربة النصية فإن الأمثلة مستقاة من النصوص، وإذا ما توفرت النصوص على الشروط السابقة فإنَّ الأمثلة المأخوذة منها سوف تؤدي الغرض

2- المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم،ا لمطبعة العربية د ط،2006م،ص51.

[2]- المرجع نفسه، ص68.

[3]- المرجع السابق، ص70.

المطلوب إلاَّ أنَّه غالباً ما لا تتوفر النصوص على كل الأمثلة المطلوبة فيضطر المعلم إلى تقديم أمثلة أخرى وجب توفر عدة عناصر فيها أهمها:

أ/ حسن الاختيار؛ أي أن تتضمن ألواناً من الثقافة العامة، والمعرفة الشاملة المنتزعة من البيئة المحيطة.

ب/ ألاَّ تكون من الجمل المصنوعة المتكلفة أو العبارات الجافة؛ من أجل استيعاب المتعلمين و تنشيط أذهانهم [1].

ج/ أن تكون متعددة منوعة لتمس جميع جزئيات القاعدة.

د/ أن تكون واضحة الدلالة متصلة بموضوع الدرس.

ثالثاً- القاعـــــدة: أهم الشروط الواجب مراعاتها في القاعدة هي :

1 / أن تكون بلغة واضحة؛ لكي تفهم.

2/ أن تكون مختصرة؛ ليسهل حفظها.

3/ يفضل تقديمها على شكل أنماط باستعمال الرموز، و الرسوم البيانية، والجداول؛ لأنَّها ترسخ في الذهن أكثر من اللفظ لا كقوانين محررة تلقن للمتعلم [2].

رابعاً- التمـــــارين: تعد التمارين والتدريبات أحد العوامل المساعدة في ترسيخ المكتسبات والمساعدة على توظيفها، لذا وجب أن تتوفر على عدة شروط أهمها:

1/ اعتماد المقاربة النصية في التمارين من خلال العودة إلى نصوص تكون مناسبة وغير مطولة.

---

[1]- صلاح روَّاي ، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو ، ص124.

2- حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات،العدد التاسع ،2004م، ص65

2/ التنويع في التمارين لتمس جميع مستويات صنافة بلوم.

3/ إدماج التمارين التبليغية التواصلية، ومن أنواعها الحديث من خلال الصور، تمارين السؤال والجواب، تمارين تمثيل الأدوار بهدف استعمال اللغة بطريقة عفوية.

4/ تمديد حصة الأعمال التطبيقية؛ لأنَّها تعتبر من أهم عوامل الترسيخ التي تساعد على اكتساب المعلومات المقدمة [1].

5/ ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط حتى لا تخرج من جمال الصياغة، وعن الصبغة الأدبية[2].

خلاصـــــــــــــــة

إنَّ النظر إلى المقاربة النصية في واقع العملية التعليمية يكشف عن عدة قضايا في غاية الأهمية تساعد على وضع الحلول المناسبة والناجعة، وأهم تلك القضايا :

* تدخل المقاربة النصية ضمن الاتجاه الحديث لتيسير تعليمية النحو، وبالضبط في الدراسات الميدانية .

* عدم تطبيق المقاربة النصية يؤدي حتماً إلى عدم تحقق أهدافها، والتي من بينها التقليل من شكاوى صعوبة نشاط القواعد، وهذا لوجود عدة عوائق ترتبط بالتخطيط، و التأطير، والتنفيذ، والوسائل التعليمية .

[1]– المرجع نفسه ، ص.65

[2]– صلاح رواي،المرجع السابق، ص123.

*معظم مفاهيم الإصلاح الجديد بما فيها مبدأ المقاربة النصية غير مستوعبة من طرف أغلبية الأساتذة لعدم اقتناعهم بأهميتها، ونتيجة لاعتيادهم الطريقة القديمة حسب تصريحاتهم، وتصريح بعض المدراء والمفتشين.

الخاتمة

بعون الله نصل إلى خاتمة البحث الذي حاولنا من خلاله تسليط الضوء على أحد المقاربات الجديدة التي أتى بها الإصلاح التربوي بغية كشف كنهها ، وتقريب مصطلحاتها واستيعابها ، واتضحت عدة قضايا يحتاج بعضها إلى إعادة النظر ، والسرعة في اقتراح العلاج والإصلاح، سواء على المستوى النظري أو المستوى التطبيقي، ومن أبرز تلك القضايا التي تم التوصل إليها في الجانبين ما يلي :

أولا- في الجانب النظري :

1- سرعة الإصلاح وعدم مواكبته للتأطير، والتكوين النظري والتطبيقي .

2- ضبابية وغموض مصطلحات ومفاهيم التدريس بالكفاءات، وكذا تحديد مرجعيتها .

3- ضرورة دعم الكفاءات التربوية التي تعمل في الميدان للقيام ببحوث ودراسات علمية لتقريب مفاهيم الإصلاح وكشف عيوبه .

4- رغم الإصلاح إلا أن التعليم في مؤسساتنا لا زال يتخبط في مظاهر تقليدية على مستوى البنيات والتجهيزات

5- الاهتمام بالكم العددي على حساب جودة التعليم والتعلم ، وهذا ما تبينه نسب النجاح المرتفعة مع ضعف مستوى الناجحين.

6- وجود المقاربة النصية كآلية في تراثنا العربي منذ بدء الدراسات اللغوية نتيجة ارتباطها بالنص القرآني المقدس، كما أنها تجلت في جانبين اثنين هما :

* جانب الكتابة، ويظهر ذلك في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب الكامل للمبرد، وأساس البلاغة للزمخشري

* جانب التعليم إذ كانت هذه الطريقة متبعة منذ العصر العباسي حيث يتم التعليم عبر نصوص شعرية أو نثرية أو نص قرآني

7- تجلت المقاربة النصية عند الغرب في جانب الاستعمال النصوصي من خلال ظهور لسانيات النص، إضافة إلى نظرية الجيشتالت التي تتوافق مبادئها والمقاربة النصية .

8- توافق المقاربة النصية مع الطريقة الطبيعية للتعلم، وكذا لعملية الإدراك التي يمر بها الإنسان .

9- تعد مفاهيم لسانيات النص الركيزة الأساسية للمقاربة النصية لذلك وجب توضيحها وبيان أهميتها .

10- تدخل المقاربة النصية ضمن الاتجاه الحديث لتيسير تعليمية النحو وبالضبط في الدراسات الميدانية .

ثانيا – في الجانب التطبيقي : من المعلوم أن نتائج الإصلاح لا يمكنها أن تتجسد بشكل جلي إلا على المدى المتوسط والبعيد، وخصوصا على مستوى الفعالية و المردودية ، وبعد مرور ثماني سنوات على تطبيق مبدأ المقاربة النصية فإن أهم النتائج المجسدة هي:

1- قصور مناهج اللغة العربية على تقريب مفهوم المقاربة النصية ،إذ لم تتطرق إلى مفاهيمها أو إلى علاقتها بالطرائق التقليدية أو خلفيتها أو نشأتها

2- بروز المقاربة النصية في الكتب المدرسية بنسبة % 100 وذلك في كل من السنة الثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط باستثناء كتاب السنة الأولى إذ لم يظهر فيه مبدأ المقاربة النصية حيث نجد أربعة نصوص في كل وحدة تعليمية وكل نشاط يستخرج من نص واحد، إلا أنه تجاوز بذلك الاعتماد على الوحدات الصغرى (النماذج) إلى الوحدات الكبرى (النصوص)

3- تناسب صيغة الأهداف، ومستويات الكفاءة للمراحل المختلفة مع مبدأ المقاربة النصية مما يساعد على تحققها .

4- رغم أهمية النص واعتباره الركيزة الأساسية لمبدأ المقاربة النصية ،إلا أن هناك إشكالية التوازن في اختياره .

5- غياب النص القرآني والحديث النبوي الشريف في الكتب المدرسية يبعد المتعلم عن الاحتكاك بالنماذج العليا للفصاحة، كما يحدث قطيعة بين الثقافة الإسلامية والواقع المعاش.

6- ضرورة إعادة النظر في حجم النصوص،إذ كثيرا ما تكون طويلة مما يصعب استيعابها ، وينفر المتعلمون منها.

7- قصور النص عن التمثيل الشامل للقاعدة في بعض الأحيان مما يستلزم اللجوء إلى: * تقنية التحويل أي التصرف في النص بتبديل بعض مفرداته أو جمله مع مراعاة أفكار وروح النص .

* البحث عن نص جديد خارج نصوص المحور مع مراعاة مستوى التلاميذ، وعلاقة هذا النص بنصوص المحور.

8- إن إصلاح الإصلاح الذي قامت به المنظومة التربوية المتمثل في إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية أثر بالسلب على مبدأ المقاربة النصية، وصعب على المعلم اتباعها ، وبالتالي عدم تحقق أهدافها، كما حط من قيمة الكتاب المدرسي .

9- يكشف واقع العملية التعليمية أن عدم تطبيق المقاربة النصية يؤدي حتما إلى عدم تحقق أهدافها، ويعود ذلك لوجود عدة عوائق ترتبط بالتخطيط، و التأطير، والتنفيذ، وتوفر الوسائل التعليمية .

10- استمرار شكاوى صعوبة نشاط القواعد؛ لكون إدخال المقاربة النصية يمثل أحد الحلول التي تستدعي حلولا أخرى

وفي الأخير نرجو أن يضيف هذا البحث إلى جانب البحوث السابقة شيئا ولو قليلا لإصلاح التعليم، وأن يفيد كل من يطلع عليه.

وآخر دعوانا أنّ الحمدلله رب العالميــن

المدحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

استمارة استبيان موجهة إلى أساتذة اللغة العربية

المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحـــلة المتوســـطـــة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي

الرجاء منكم أيها الأساتذة الأفاضل الإجابة بكل دقة وصراحة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفاً

إعداد :
حسينة يخلف

إشراف الدكتور :
رابح بومعزة

السنة الجامعية :2010 –2011 م

البيانات الشخصية :

- الجنـــس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الصفة في العمل : مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐
- السنة التي يتم تدريسها :

السنة الأولى المتوسطة ☐ السنة الثانية المتوسطة ☐

السنة الثالثة المتوسطة ☐ السنة الرابعة المتوسطة ☐

1- لقد بنيت كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة على مبدأ المقاربة النصية الذي يعد النص محورًا تدور حوله كل نشاطات اللغة العربية، فهل تعتمدون هذا المبدأ في تناول نشاط القواعد ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب لا، فما سبب ذلك ؟

.....

.....

.....

2- كيف أثر مبدأ المقاربة النصية على تقديمكم لنشاط القواعد ؟

سهل ذلك ☐ صعب ذلك ☐ لم يؤثر ☐

3- ما هي حسب رأيكم درجة استيعاب التلاميذ لمحتوى نشاط القواعد نتيجة لاعتماد مبدأ المقاربة النصية ؟

جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

4- من خلال تقييمكم لأعمال التلاميذ هل ترون أن لاعتماد مبدأ المقاربة النصية دورفي تنمية المهارات اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل كان لاعتماد مبدأ المقاربة النصية دور في تيسير تعليمية نشاط القواعد ؟

نعم ☐ لا

إذا كان الجواب نعم، فكيف ذلك ؟

.....

.....

.....

6- إن مبدأ المقاربة النصية يتماشى مع أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها المبني على مبدأ التدرج الذي يمكِّن المتعلِّم من الاستيعاب الجيِّد والمساهمة الفعالة في بناء معارفه، فهل تراعون هذا الأسلوب في تقديم دروس نشاط القواعد ؟

نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استمارة استبيان موجهة إلى مفتشي اللغة العربية

المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحلـــة المتوسطـــة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي

الرجاء منكم أيها السادة الأفاضل الإجابة بكل دقة وصراحة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفًا

إعداد :

حسينة يخلف

إشراف الدكتور :

رابح بومعزة

السنة الجامعية :2010 ،2011 م

1- إنَّ لإدخال مبدأ المقاربة النصية أهدافًا تؤثر على كلٍّ من المعلَّم والمتعلَّم و تؤدي إلى جودة التعليم، وبمرور سبع سنوات على تطبيق هذا المبدأ،هل تحققت تلك الأهداف أم لا ؟

نعم ☐ لا ☐

2- ماردكم على الأساتذة الذين ينتقدون الطريقة المعتمدة على مبدأ المقاربة النصية ويقولون إنَّها طريقة قديمة في ثوب جديد ما دام الاعتماد فيها على الأمثلة ؟

.....

.....

3- لقد ذُكر في مقدمة كتاب السنة الأولى المتوسطة أنَّ الكتاب يعتمد على مبدأ المقاربة النصية في تناول أنشطة اللغة ، إلاَّ أنَّ الاطلاع عليه يكشف عكس ذلك، إذ نلاحظ غياب هذا المبدأ ، فما تفسيركم لذلك ؟

.....

.....

4- إنَّ الإطلاع على الكتب المدرسية للسنوات الأربع يضعنا أمام كثرة النصوص النثرية وقلة النصوص الشعرية، وانعدام النص القرآني والحديث النبوي الشريف ، فما سبب ذلك؟

.....

.....

.....

5- لقد أدى إدخال وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية إلى حدوث تغييرات كثيرة أثرت على مبدأ المقاربة النصية مما أدى إلى اضطراب المعلَّم وتشويش ذهن المتعلَّم، والحط من مصداقية الكتاب المدرسي ، فما الحل في نظركم ؟

- تجديد الكتاب المدرسي ليتوافق مع هذه الوثيقة ☐

- تغيير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية لتتلاءم مع مبدأ المقاربة النصية ☐

6- لقد أُدخلت الإصلاحات التربوية قبل أن يهيئ الأستاذ لاستقبالها وتقبلها؛ وبالتالي فهمها وإفهامها ، إلاَّ أنَّه كان لكم دور في تقريب تلك المفاهيم، فما هي الوسائل التي وَفَرْتموها ليستفيد الأستاذ منها أكثر في تكوينه المستمر خاصة مع الإصلاحات الجديدة وما حملته من طرائق ومقاربات ؟

.....

.....

.....

7- هل تعتقدون أنَّ لاعتماد مبدأ المقاربة النصية دور في التقليل من شكاوى صعوبة نشاط القواعد ؟

نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استمارة استبيان موجهة إلى تلاميذ المرحلة المتوسطة

المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحلـــة المتوسطـــة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي

لأهمية البيانات الواردة في هذه الاستمارة ، الرجاء عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة الإجابة بكل دقة وصراحة عن الأسئلة الواردة في الاستمارة خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفاً

إعداد : *إشراف الدكتور :*

حسينة يخلف *رابح بومعزة*

السنة الجامعية : 2010، 2011 م

البيانات الشخصية :

العمر: .....

الجنس:.....

المستوى : السنة الأولى المتوسطة ☐ السنة الثانية المتوسطة ☐

السنة الثالثة المتوسطة ☐ السنة الرابعة المتوسطة ☐

1- من بين أنشطة اللغة العربية أي النشاط تفضل ؟

- القراءة ☐
- الظواهر اللغوية ☐
- التعبير الكتابي ☐
- المطالعة ☐

ولماذا؟.....

.....

2- هل تجد صعوبة في الظواهر اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب نعم فأسباب هذه الصعوبة ترجع إلى :

- صعوبة الدروس ☐
- عدم مراجعة الدروس ☐
- طريقة تقديم الأستاذ للدروس ☐

3- أي الطرائق تفضل في تقديم الظواهر اللغوية ؟

الرجوع إلى النص لاستخراج الأمثلة ☐

الإتيان بأمثلة جديدة ☐

4 – هل توظف القواعد التي درستها في التعبير والكتابة والقراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- ما هي الأمثلة التي تساعدك في استيعاب الظواهر اللغوية ؟

- آيات وسور من القرآن الكريم ☐
- الحديث النبوي الشريف ☐
- الشعر ☐
- النثر ☐

6- ما رأيك في نصوص القراءة ؟

- مفيدة نعم ☐ ☐
- مفهومة نعم لا ☐ ☐

7- **يجيب عن هذا السؤال تلاميذ السنة الأولى المتوسطة**

- أثناء تحية العلم الوطني في فناء المدرسة، لفت نظرك عدم انضباط بعض التلاميذ ، فرحت توبخهم وتؤنبهم

اكتب نصا من ستة أسطر، تسجل فيه ما دار بينك وبينهم من حوار مستعملاً:

- ثلاث كلمات مختلفة بكل واحدة منها تاءٌ مربوطةٌ.
- جملة فعلية مبدوءة بفعلٍ لازمٍ .
- جملة فعلية مبدوءة بفعل متعدٍّ .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8- يجيب عن هذا السؤال تلاميذ السنة الثانية المتوسطة

النـــص :

((ومهما حاولت فلن أجد الكلمات التي أستطيع أن أصف بها ما شعرت به في تلك اللحظة. فبالرغم من مهارتي في السباحة، **لم اقدر على إخراج رأسي** فوق الماء لكي أتنفس، وفجأة رمت بي موجة عاتية نحو الشاطئ وتركتني نصف ميت، من كثرة ما دخل إلى جوفي من الماء، ولما أيقنت أنني قريب من اليابسة بذلت آخر جهد كي أصل إليها قبل أن تُدْرِكَني موجة ثانية . والْتَفَتُّ ورائي فوجدت البحر ثائرًا مهدّدًا، كأنَّه عدُوٌّ مُخيف، واتضح عجزي عن الوقوف في وجهه .

وهاجمتني الموجة الثانية، وهي ترتفع فوقي فأوقعتني في أحشائها . ولكنَّني وَثَقْت أنَّني مدفوع نحو اليابسة بقوة وسرعة مذهلتين . ويَسَّرْتُ هذا الاندفاع بالسِّباحة . وفجأة وجدت رأسي في الهواء الطلق لمدة ثانيتين فأخذت نفسًا طويلاً أراحني بعض الشيء، قبل أن تَغْمُرَني المياه من جديد . واستطعت أخيرا أن أضع قَدَمَيَّ على الأرض .))

عن روبنسون كروزو ،لدنيال ديغو تعريب وتلخيص أكرم الرافعي

الأسئلـــة:

- استخرج ما ورد في النص من أفعال ثلاثية مجردة وصنفها محدِدًا اسم كل صنف.

.....

.....

.....

.....

- عوض (حاولت) في الفقرة الأولى ب(حاولن) وغيِّر ما يجب تغييره .

.....

.....

.....

- استخرج من النص الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المفهومي(البحر).

.....

.....

- في النص فعل واحد نصب مفعولين اثنين مرَّةً، وفعلا واحدا أخرى . ما هو هذا الفعل؟

.....

وما هي المفاعيل التي نصبها؟

.....

- أعرب ما كُتب بخط غليظ .

.....

.....

.....

.....

.....

- ما هو النمط الغالب على النصِّ، أهو الوصف ؟السَّرد؟ الحوار ؟

.....

- اكتب نصًّا عن إحدى المغامرات الطريفة التي عشتها معتمدًا السرد والوصف

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9- يجيب عن هذا السؤال تلاميذ السنة الثالثة المتوسطة

اكتب في خمسة عشرة سطرًا على الأكثر نصَّ نِقاشٍ دار بين شخصين أحدُهما يفضِّل قضاء العطلة في البادية والآخر يفضِّل قضاءها على شاطئ البحر مع مُراعاة مايلي فيما تكتب :

- استعمال أسلوبِ الحجاجِ ، بحيث يأتي كل شخص بحُجَّتين على الأقل في بيانِ مزايا البادية أو الشاطئ .
- التعليل لأقوال كلِّ طرف .
- ثلاثة أساليب استفهامية
- ثلاث مجموعات من الكلمات المتقابلة في المعنى مثنى مثنى .
- جملة اسمية واحدة المبتدأ فيها مقدَّمٌ وجوبًا على خبره.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10- يجيب عن هذا السؤال تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة

النـــص:

لعلني محظوظ لأني اسكن قرب البحر، لذلك تراني في ساعات متأخرة من الليل(أقصد البحر)، أقضي قربه لحظات تأمل، وهذه العملية هي آخر نقطة في جدولي اليومي ، أخرج في فسحة قصيرة، لألتقي بهموم الناس، أقرأ صفحات وجوههم المختلفة، أحاول النفاذ إلى الأعماق ....كنت أجد في ذلك متعة كبيرة .

يخيل لي أحيانا، أو في كثير من الأحيان، (أنَّ مَن أُراقِبهم من النَّاس غيرُ سعداء)، حتى أولئك الذين يبدون ميسورين بِبدَلِهم النظيفة، فهم كثيرا ما يَمرُّون على مَنَاظِرَ مؤلمة دون أن تَستَرعِيَ انتباهَهم

اللاَّمُبالاة والانشغال بالمسائل الذَّاتية ظواهر يشترك فيها الجميع، لذلك درَّبتُ نفسي على تركيز اهتمامي على الموضوعات الخارجية محاولا نسيان نفسي .

أَذْكُرُ مرَّة أنّي كنت أتلهَّى بأضواء السُّفن والبواخر التي تَلوح من بعيد، وبأمواج البحر الغاضبة، تاركا الشريط اليومي(يبدأ دورته) أركِّز أحيانا على خريطة طفل ،لأقرأ فيها الفراغ، والقلق ثم لا تلبثُ أن يحلَّ محلَّها منظرُ امرأة يَتوسَّدُها مجموعةُ أطفال، تَمُدُّ يدَها بِأَسًى بالغ، ولامُبالاة مُتَنَاهِيَة، لتشكِّل جزء من سِمفُونِيَةِ الحياة اليومية، يتعاقبُ عليها أفرادٌ بَشريُّون منهم من يزيدُه منظرُها هروبا، ومنهم من يجعله مادةً لحوارٍ ما، ومنهم من يتوقَّف ليَبْسُطَ في يدها بضْعَ دُرَيْهمات، وقد يَرْفُسُ أحدُ المارِّين الطِّفل المتوسِّد فَخْذَهَا فيزيد مأساتها مأساة أخرى....

محمد الصالح حرزالله ،النهار يرتسم في الجرح بتصرف

الأسئلـــة :

– ما معاني العبارات الآتية : (أحاول النفاذ إلى الأعماق)، (يبدون ميسورين)، (تسترعي انتباههم)

.....

.....

.....

– ما هو السلوك الذي يندِّد به الكاتب في النص؟

.....

– هل كان لمنظر المرأة وأبنائها أثر في نفس الكاتب ؟.....

هل كان لهذا المنظر تأثير على المارَّة ؟..... بيِّن ما ترى

.....

– عبر تعبيرا حقيقيا عن المعنى في العبارتين الآتيتين (ألتقي بهموم الناس)،(أقرأ صفحات

وجوههم)،.....

.....

قارن بين تعبيرك وتعبير الكاتب وبين أيهما أجمل ؟

.....

ولماذا ؟ .....

– استخرج من النص عبارة أخرى فيها مجاز، وعبِّر عن المعنى المقصود فيها بأسلوبك

.....

.....

– حدد الجمل الأصلية والجمل الفرعية في النص من قول الكاتب :(ثم لا تلبث أن تحل محلها) إلى قوله (بضع دريهمات)

.....

.....

.....

– ما وظيفة الجمل الواقعة بين قوسين في النص ؟

.....

.....

– كنت شاهدا لعملية تضامنية مع مجموعة أطفال معوزين .

اكتب نصًّا عن هذا الحدث في ثمانية أسطر، تنقل فيه وقائع هذه العملية، مستعملا مرَّتين مفعولا به مقدَّما ومرَّتين خبرا مقدّما وجوبا

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم.

قائمة المصادر والمراجع :

1- أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب، القاهرة، د ط، د ت.

2- أحمد شامية ، خصائص اللغة العربية والإعجاز القرآن في نظرية عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط . د ت.

3- أندريه جاك ديشين ،استيعاب النصوص وتأليفها ، ترجمة هيثم لمع ، ط1 ،1991 م

4- إيناس كمال الحديدي ، المصطلحات النحوية في التراث – في ضوء علم الاصطلاح الحديث – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، د ط، د ت.

5- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط1، 2007 م.

6- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، د ط،2009م.

7- بو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، د ط،2009 م.

8- تمام حسان، الأصول (دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب ،النحو ،فقه اللغة ،البلاغة) ، عالم الكتب ، القاهرة ، د ط ، 2000 م.

9- تمام حسان ، الخلاصة النحوية ، عالم الكتب، القاهرة ، ط2 ،2005 م.

10- جابر نصر الدين ، دروس في علم النفس البيداغوجي ، سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية (1)،2009م

11- الجاحظ أبي عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، رسائل الجاحظ، شرح، علي أبو ملحم دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر ، بيروت ، 2000 م.

12- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي (مناهجه ونظرياته وقضاياه)، ج 1، المناهج والنظريات، مؤسسة الثقافية الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، د ط، د ت
13- جمال الخطيب، إعداد الرسالة الجامعية وكتابتها، دليل عملي لطلبة الدراسات العليا، دار الفكر،عمان، الأردن، ط1،2006م.
14- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1998م.
15- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص،تحقيق محمد علي النجار،المكتبة العلمية ،دار الكتب المصرية ،ج1.
16- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، المنصف ، تحقيق وتعليق محمد عبد القادر أحمد عطا منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1999 م.
17- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، د ط،2005 م.
18- حاسم محمود الحسوف، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دارالكتب العلمية بنغازي، منشورات جامعة محمد المختار ، البيضاء ،ط1،1996م
19- حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة ، ط1 2005 م
20- ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد بن خلدون)، المقدمة، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 2006 م.
21- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي،دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1،2003 م
22- خليل بن ياسر البطاشي ، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب ،دار جرير للنشر والتوزيع ،ط1 ، 2009م.
23- رابح بومعزة ، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية ،عالم الكتب ،القاهرة ، ط1،2009 م،

24- رشدي أحمد طعيمه ، المفاهيم اللغوية عند الأطفال – أسسها ، مهاراتها ، تدريسها ، تقويمها – دار المسيرة ، د ط، د ت.

25- روبرت دي بوجراند ،النص والخطاب والإجراء ،ترجمة ،تمام حسان ،عالم الكتب القاهرة ،ط1، 1998 م.

26- روييه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار الملايين، بيروت، ط4، 1979م.

27 – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة ، دط،2008م.

28- سعيد حسن بحيري، علم اللغة النصي، المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة العالمية للنشر، ط1، 1997 م.

29- سعيد حسن بحيرى، القصد والتفسير في نظرية النظم (معاني النحو) الأنجلو المصرية، د ط ، 1995 م.

30- السعيد شنوقة، دراسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو،عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009 م.

31- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط1، 2002م

32- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم ،التدريب ،الأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، 2003م

33- سيد خير الله، علم النفس التعليمي أسسه النظرية والتجريبية، عالم الكتب، ط 2، د ت.

34- شبل بدران، فاروق البوهي، نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن) ، دار قباء ، القاهرة، د ط، 2000م.

35- صابر بكر أبو السعود ، النحو العربي دراسة نصية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، دط، 1987 م

36 – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م.

37- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2005م

38- صلاح رواي، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط،2008م.
39- طه علي حسين الدليمي ، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن ، ط1 ،2004 م
40- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم، حسن شحاتة ، الدار المصرية ، القاهرة ، ط1، 2002م.
41- عبد الرحمان الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2009م .
42- عبد العاطى غريب علي علام ، البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين عبد القاهر الجرجاني ، وابن سنان الخفاجي ، دار الجيل ، بيروت ، ط 1، 1993 م
43- عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان ، المعالجة البيداغوجية – درسي تكويني- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ،ديسمبر 2008م.
44- عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، صححه ، محمد عبده علق عليه ، محمد رشيد رضا ، دارالمعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ، ط3 ، 2001 م
45- العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدارالبيضاء ، ط1، 2006م.
46- علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب ،القاهرة، د ط، د ت.
47- علي أبو المكارم، الظواهر اللغوية في التراث النحوي، دار غريب، القاهرة، د ط، 2006م.
48- علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، د ط ، د ت ،
49- علي سعد جاب الله ، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية،ايتراك للنشر والتوزيع،ط2007،1م.
50- فخر الدين قباوة ،المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، دمشق، ط1،1999م.
51- فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، د ت.

52- فهد خليل زايد ،العربية بين التعريب والتهويد، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن ، د ط، 2006م.

53- فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي ،ترجمة فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض ، د ط ،1998 م

54- قاضي محيي الدين كبلوت ، الرائد في طرائق القواعد – تحليل ، استنتاج ، حكم ، علاج – دار العلوم للنشر والتوزيع د ط، 2008 م

55- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008 م

56- المبرد(أبو العباس محمدبن يزيد) الكامل ،علق عليه محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت،ط1،1997م.

57- المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم،ا لمطبعة العربية ، دط،2006 م.

58- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، ط1،2006 م

59- محسن علي عطية، مهارا ت الاتصال اللغوي وتعليمها، دا ر المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2008 م

60- محمد أحمد سعد، موسوعة روائع الشعر العربي ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان،ط1،2003م

61- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، د ط 2002م.

62- محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر ، د ط، د ت.

63- محمد بن أحمد جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني ، دار صفحات للدراسات والنشر، سورية،ط1،2008م.

64- محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،المشاريع وحل المشكلات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،الجزائر 2006م

65- محمد خان، مدخل إلى أصول النحو ،دارا لهدى ،عين مليلة ،الجزائر ، د ط، د ت

66- محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، 2006م

67- محمد عيد ،الاستشهاد والاحتجاج باللغة (رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث) ، عالم الكتب ،ط3، 1988 م .

68- محمد مصطفى زيدان، الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق،السعودية، دط، دت.

69- مصطفى رجب، البحث في الإعجاز التربوي القرآني، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1،2008م.

70- مصطفى محمد رجب لقرن جديد ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،الأردن ، ط1، 2008

71- منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء ط1998،1م.

72- ابن منظور (أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي)، لسان العرب – مادة قرب – دار صادر بيروت، المجلد الخامس، ط 1، 1997 م،

73- محيي الدين توقر ، يوسف قطامي ، أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر عمان ، الأردن ، ط 2.

74 - ناصر الدين زيدي، ،سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط،2007م.

75- نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها ، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية في مدارس الأونروا ، اليونسكو في لبنان ، ط1، 1985 م.

76- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، دراسة معجمية ، عالم الكتب الحديث ،جدار للكتاب العالمي ، الأردن ، ط1، 2009 م.

77- وليم عبيد ،استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1، 2009 م.
78- بن يربح نذير، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، دط،2010 م.

الوثائـــق الرسميـــة :

79- بدر الدين بن تريدي ، رشيدة آيت عبد السلام ، دليل الأستاذ السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
80- رشيدة آيت عبد السلام ، الشريف مربيعي ، دليل الأستاذ اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
81- الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، تصميم وتركيب ، بوبكري نوال
82- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط
83- إشراف، موهوب حروش، إعداد، عبد الرحمان كابويا، عبلاوي محمد الطيب، عبد الله أقسوح ، قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني
84- مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2003م.
85- مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر2003 م.
86- مديرية التعليم الأساسي ،مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط،2004م.
87 - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005م
88- مديرية التعليم الأساسي، وثيقة التخفيف مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، أوت 2009م .

89- مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط أفريل 2003م .
90- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للبرامج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003م.
91- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يوليو 2004م.
92- مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، جويلية، 2005 م.

المجـــــلات والدوريات

93- أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ،2001م .
94- أحمد شامية ، تيسير النحو العربي التيسير لا التكسير، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ،2001م .
95- بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، ماي 2005 م.
96- بشير إبرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة دمشق، المجلد 23، العدد الأول، 2007 م
97- حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقررللسنة السابعة أساسي مجلة اللسانيات،العددالتاسع، 2004م.
98- الطاهر سعد الله، جينتيك النمو المعرفي عند جان بياجي j.piaget، مجلة العلوم الإنسانية،جوان 2002، العدد 2، جامعة محمد خيضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

99- محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر ،2001م .

المواقـــع :

100- الطاهر مرابعي، المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي http: // www.ahewar.org 20 أفريل 2010 م، 04 :10

فهرس المحتويات

مقدمة .....(أ– د)

الفصل الأول : تعليميـــة نشاط القواعـــد على ضوء الإصـــلاح التربـــوي :

I– الإصلاح التربوي في الجزائر.....(6 – 16)

أولاً– دوافعه..... 6

ثانياً – الإصلاحات التربوية في المرحلة المتوسطة 11

II– تعليمية نشاط القواعد من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات (17– 39)

أولاً– التعليمية والبيداغوجيا 17

ثانياً– نشاط القواعد أهميته وأهداف تعليمه في المرحلة المتوسطة..... 17

ثالثاً– تعليمية نشاط القواعد في التدريس بالأهداف..... 28

رابعاً– تعليمية نشاط القواعد في التدريس بالكفاءات 32

III– ماهيـــة المقاربـــة النصيـــة :..... .. (40– 79)

أولاً– تعريف المقاربة النصية.....40

ثانياً– جذور المقاربة النصية..... 45

ثالثاً– مبادئ المقاربة النصية..... 69

رابعًا– مفاهيم المقاربة النصية 70

خامسًا- أهمية المقاربة النصية 79

خلاصـــــــــــــة ..... 80.

الفصل الثاني : المقاربة النصية في مناهج اللغة العربية :

I – المقاربة النصية في منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط :(92-118)

أولاً- المقاربة النصية والكفاءات 92

ثانياً- المقاربة النصية والمحتوى 97

ثالثاً- المقاربة النصية والطريقة 111

رابعاً- المقاربة النصية والتقويم..... 113

II – المقاربة النصية في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط(118- 141)

أولاً- المقاربة النصية والكفاءات 118

ثانياً- المقاربة النصية والمحتوى 123

ثالثاً- المقاربة النصية والطريقة 137

رابعًا- المقاربة النصية والتقويم..... 140

III- المقاربة النصية في منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط : (142-160)

أولاً- المقاربة النصية والكفاءات..... 142

ثانياً– المقاربة النصية والمحتوى..... 144

ثالثاً– المقاربة النصية والطريقة..... 156

رابعاً– المقاربة النصية والتقويم..... 158

IV– المقاربة النصية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط (161– 178)

أولاً– المقاربة النصية والكفاءات..... 161

ثانياً– المقاربة النصية والمحتوى 162

ثالثاً– المقاربة النصية والطريقة 174

رابعاً– المقاربة النصية والتقويم..... 175

خلاصـــــــــــــة 179

الفصل الثالث : الدراسة الميدانية لجدوى المقاربة النصية :

I– الإجراءات والمنهج :..... ...(. 181– 186)

أولا ً – الاستبيانات..... 181

ثانياً – العينـــــة. ***..... 182***

II– المقاربة النصية وأثرها على المعلم والمتعلم :..... (187– 216)

أولاً– تحليل وتفسير الاستبيان الموجه للمفتشين..... 188

ثانياً – تحليل وتفسير الاستبيان الموجه للمعلمين. 196

ثالثاً- تحليل وتفسير الاستبيان الموجه للمتعلمين 205

III- المقاربة النصية وتيسير تعليمية نشاط القواعد :..... (.217-222)

أولاً – المفهوم الإجرائي لتيسير تعليمية نشاط القواعد 217

ثانياً – اتجاهات تيسير تعليمية نشاط القواعد 218

ثالثاً – علاقة المقاربة النصية بتيسير تعليمية نشاط القواعد 220

النتائج الجزئية 223

IV- المقاربة النصية وتنمية المهارات اللغوية :..... .(224-241)

أولاً- تعريف المهارة 224

ثانياً – أقسام المهارة 225

ثالثاً – عوامل تنمية المهارة 226

رابعاً – أثر المقاربة النصية على المهارات اللغوية 228

النتائج الجزئية 242

V- الحلول المقتـــرحة :..... (243-249)

أولاً- المنهاج وتنفيذه..... 244

ثانياً- المعلِّم..... 245

ثالثاً – المتعلِّم. 246

رابعاً – الإشراف التربوي..... 246

خامسا- المحتوى وطريقة تقديمه 247

خلاصـــــــــــــة ..... .250

الخاتمـــــــــــة 251

المـــــلاحق 254

قائمة المصادروالمراجع 274

فهرس المحتويات 283

الملـــــخص

يعد التعليم الفعال من الأهداف المؤطرة لأي كتاب مدرسي؛ لذلك يسعى مصممو المناهج لاختيار الأنشطة التعليمية بعناية؛ والتي تساعد الطالب في تطوير المعرفة النحوية إلى مهارات، ورغم ذلك تبقى الشكوى قائمة، ومستمرة من الصعوبات التي يواجهها طلبة اللغة العربية في هذا المجال؛ لذلك جاء الإصلاح التربوي ليستهدف نقائص النظام السابق مقدمًا بذلك المقاربة النصية كإستراتيجية جديدة لتدريس القواعد في سياقها الطبيعي في المدارس المتوسطة.

ويقوم مبدأ المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد على اتخاذ نص تدور حوله كل أنشطة اللغة العربية بما فيها قواعد اللغة و الغاية من ذلك استبدال النظام السابق القائم على الجملة بنظام قائم على نص متكامل إلاَّ أنَّ أهمية تطبيق مبدأ المقاربة النصية ومدى فعاليته في تسهيل استيعاب قواعد اللغة لم يكشف عنها بعد؛ لهذا السبب جاءت هذه الدراسة لتقييم مدى فعالية وأهمية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد، بالإضافة إلى بيان العوائق التي تقف حاجزا أمام تطبيقه، وكذا عزوف الأساتذة عن تطبيقه، ولتحقيق تلك الأهداف جاء البحث مقسمًا إلى فصل نظري وفصلين تطبيقيين، جاء الفصل النظري لتعريف المقاربة النصية والكشف عن جذورها، أما الفصلين التطبيقيين خصصا لبيان العلاقة بين المقاربة النصية ومكونات مناهج اللغة العربية، وكذا دور المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، وأثرها على المعلم والمتعلم مع الاستعانة بالمنهج الوصفي الإحصائي، وتوصلنا من خلال ذلك إلى نتائج أهمها:

- عدم تحقق أهداف هذا المبدأ، وذلك لنقص النصوص الأصلية والأصيلة المبرمجة في الكتب المدرسية .
- تأثير وثيقة التخفيف والتوزيعات السنوية بالسلب على مبدأ المقاربة النصية.
- عدم وضوح هذا المبدأ عند أغلب الأساتذة وبالتالي المضي في اتباع الطريقة التقليدية.

ABSTRACT

Grammar instruction has been traditionally broceed following the sentens-based approach(SBA) adopted in most arabic language tex books. This approach to the teaching of arabic language grammatical features can be easily noticed in the activities devoted to this area of language where the rules are said to be introduced is the form of decontextoatized sentences or context free sentences .however , with the current educational re form , anew approach to grammar instruction in middle schools has been introduced to replace the previous unproductive and less engaging(SBA) This new model is the text – Based approach (TBA) that emphasizes the need fot contextoalizing grammar instruction . Since the effect of TBA infaciliating the assimilation of grammar rules on the part of Arabic language learners has not yet been overtly explored . this study attempts to evatuate the extent to which study based grammar (TBG) is effective and gritical . anattempt is also made to identify the hindrances that impede the application of this approach in teaching different grammatical phenomena . additionally . this study aims to figure oat what lies behind the teachers reluctance to carry oat the activities designed following the principle of TBG.

As an attempt to provide answers to the arisen worries this study proceeded by analysing the components of the questionnaries administred to students . teachers educational in spetors has been also carried out using the dexriptive statistical approach .

The presults suggest that TBA to teaching grammatical features was enough to fulfill the assigned objectives namely for the eackof original and authentic texts to be implemented in middle schools arabic language textbooks to teach contextualizad grammar .