جامعة عبد الرّحمن ميرة بجاية

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة

المقاربة النّصيّة ودورها في تفعيل المكتسبات التّعليميّة في مرحلة الطّور المتوسّط –بجاية أنموذجا-

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: لسانيّات عربيّة

إعداد الطالبتان:

إبتسام محيات

صبرينة موزاوي

إشراف الأستاذة:

ربيحة وزان

السنة الجامعية: 2018/2017

بسم اللّه الرّحمن الرّحيم

بسم الله الرحمن الرحيم.

«ومِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ والأَرْضِ،
وَاخْتِلاَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ، إِنَّ فِي
ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ»

صدق اللّه العظيم

(سورة الرّوم: [الآية -22-])

كلمة الشكر و عرفان

نشكر اللّه عزّ وجلّ على إتمام هذا العمل المتواضع، نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى كلّ من ساعدنا في هذا العمل، خاصة الأستاذة المشرفة "وزان ربيحة" ؛ وتولّيها الإشراف على هذا البحث، وعلى كلّ ما أسدته إلينا من التّوجيه السديد والنّصائح القيّمة، وتحفيزنا على استكمال مراحل هذا العمل المتواضع، وفي الأخير نشكر كلّ من ساعدنا في هذا العمل من قريب أو بعيد، ونأمل أن يستفيد غيرنا من هذا البحث.

الإهداء

أهدي عملي المتواضع هذا إلى:

من ملئت جفون عيني ومن شغلت شغاف قلبي وأرضعتني من حليبها صبرا وجلدا، أمّي الحبيبة حفظها اللّه وطال من عمرها.

إلى أبي الغالي الذّي لم يدخر ذروة جهد او قطرة عرق من اجل تعليمي.

إلى من نشأت بينهم إخواني الكرام و أخواتي الغاليات وأزواجهنّ ، وإلى كل عائلة "موزاوي" صغيرا وكبيرا،و إلى كل
صديقاتي(مريسة،سميلة،ابتسام،سهام.....)

إلى رفيق دربي خطيبي "حمزة" الذّي كان منبعا لإرادتي وطموحي، وكان يدعوا لي على إتمام هذا البحث، ولم يبخل عليّا بتشجيعاته،وكل عائلته.

و أخيرا إلى الأستاذة المشرفة"وزان ربيحة"لها ألف شكر و تقدير

صبرينة

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أمّي الغاليّة التّي ساعدتني ودعمتني للوصول إلى هذه المرحلة أطال اللّه في عمرها، كما جعل اللّه الجنّة تحت قدميها، فاللّهم اجعل الجنة مسكنها.

وإلى والدي الغالي الذّي سهر على نجاحي، فكما جعله اللّه أحد أبواب الجنّة فاللهم أدخله من أحد أبواب جنّتك.

إلى كلّ عائلتي وأقربائي لكم ألفّ تحيّة وتقدير.

إلى كلّ إخوتي خاصّة أخي "مراد".

إلى خطيبي "وليد" الذّي وقف بجانبي وعمل على نجاحي.

إلى الأستاذة المشرفة "ربيحة وازن" نعمة الأساتذة لك ألف شكر وتقدير على اسهامك معنا في انجاز هذا العمل المتواضع.

مـقـدّمـة

مقدّمة:.

قامت المنظومة التّربويّة في الجزائر بعدّة إصلاحات وتغيّرات من أجل إصلاح تعليم اللّغة العربيّة؛ وهذا بغيّة الرّفع من قيمة اللّغة العربيّة وجعلها مواكبة للتّطوّرات التّي تحيط بها من كلّ جوانب، وفي خضم هذه التّغيّرات نجد اعتماد الجزائر منذ استقلالها على عدّة مقاربات بيداغوجيّة، بدءا بنظام التّدريس بالمضامين وصولا إلى بيداغوجيّة الأهداف، إلاّ أنّ التّعليم في ضوء هاتين المقاربتين تميّز بالقصور من خلال الجمود والرّكود الذّي ميّز العمليّة التّعليميّة القائم على الحشو للمعلومات في ذهن المتعلّم.ولتجاوز هذه الصّعوبات اعتمدت المنظومة التّربويّة المقاربة بالكفاءات، وهذا من أجل بعث الحيويّة في التّعليم، فهي تدعو إلى تنميّة حبّ البحث والاستكشاف لدى المتعلّم.

وإلى جانب المقاربة بالكفاءات ظهرت المقاربة النّصيّة التّي اعتُمدت كطريقة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة المتمثّلة في القراءة والقواعد والتّعبير بشقيه الشّفوي والكتابي، وذلك انطلاقا من النّص الذّي تتّخذه محورا أساسا في تعليم اللّغة العربيّة، ومنطلقا للأنشطة التّي تليه، فهو نقطة انطلاق لأيّ نشاط لغوي، لذا انصبّ اهتمامنا على معرفة دور المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات التّعليميّة، فكان عنوان بحثنا "المقاربة النّصيّة ودورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة الطّور المتوسّط"، وقد حدّد لهذا الموضوع إشكاليّة تمثّلت فيمايلي:

– كيف تساهم المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات التّعليميّة لدى التّلميذ؟

وقد تفرّعت هذه الإشكاليّة إلى عدّة أسئلة فرعيّة تمثّلت في:

–ما المقصود بالمقاربة النصية؟

- هل يعدّ الانطلاق من النّص محورا أساسيّا لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة؟
- ما الطرائق المعتمدة في تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟.
- هل يتفاعل التلميذ مع الدروس وفق المناهج الجديدة؟
- ما هي الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم في تحصيل المادة المعرفية وفق نظام التدريس بالكفاءات؟

ومن الأسباب التي دعتنا لاختيّار هذا الموضوع نذكر:

- معرفة الجديد الذي أحدثته طريقة المقاربة النّصيّة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة.
- الرّغبة في خوض غمار البحث في ميدان التّعليم، من أجل الإطّلاع على خبايّا التّعليم وفق هذه الطّريقة قبل الممارسة الفعليّة له.

وللوصول إلى النّتائج المرجوّة من الدّراسة اعتمدنا الخطّة التالية (مقدّمة وفصلين الأول نظري والثّاني تطبيقي و خاتمة).

فالفصل الأوّل والمعنون:واقع المقاربة النصية في المنظومة التربوية؛ قسمناه إلى مبحثين؛ المبحث الأوّل بعنوان ماهية النّصوص التعليمية؛ حيث تمّ التّطرّق فيه أوّلا إلى مفهوم النّص لغة واصطلاحا، ثانيّا أنواع النّصوص وأنماطه، ثالثا مظاهر الاتّساق والانسجام في النّص، أمّا المبحث الثّاني فقد خصصناه للحديث عن مكانة المقاربة النصية في المنظومة التربوية؛ فتطرقنا فيه إلى أهمّ الأنظمة المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية كالمقاربة بالكفاءات، وبيداغوجيّة المشروع، وكذلك تحدثنا بإسهاب عن المقاربة النّصيّة من حيث مفهومها ومبادؤها وأثرها في العملية التعليمية.

أمّا الفصل الثاني وهو فصل تطبيقي (دراسة ميدانيّة) ،قمنا فيه بتوزيع الاستبيّان على الأساتذة والتّلاميذ في الطّور المتوسط والذّي أجري بالتّحديد في بعض متوسّطات ولاية بجاية، لأنّه يستحيل الإلمام بجميع متوسّطات الوطن.

وقد قمنا بتحليل الاستبيانات، وبعد فرزها وإحصائها توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج. أمّا المنهج المعتمد في الدّراسة فهو المنهج الوصفي التّحليلي، وكذلك الاعتماد على بعض آليّات المنهج الإحصائي في الدّراسة التطبيقية. وللإلمام بحيثيّات الموضوع فقد اعتمدنا على عدّة مراجع، وكان أبرزها استخداما:

- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه.
- محمد الخطابي،لسانيات النص ،مدخل إلى انسجام الخطاب.
- خير الدّين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات
- إضافة إلى وثائق تربويّة، منها :الوثيقة المرفقة لمنهاج من التّعليم المتوسّط، .

ولما كان موضوع الدّراسة مكتبيّا وميدانيّا، فقد واجهتنا عدّة عراقيل لاقتناء الكتب الخاصّة بالمقاربة النّصية، وكذلك اعترضتنا أكثر من حجرة عثرة في الدّراسة الميدانيّة؛ حيث كان صعبا جدّا توزيع الاستمارات على المتعلّمين واسترجاعها في الوقت، ولكن بفضل اللّه المستعان، وكذلك رغبتنا الملحّة في تقديم هذا البحث على أحسن صورة تمكّنا من تجاوز جلّ العراقيل.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أنّ نتقدّم بجزيل الشّكر للأستاذة المشرفة "ربيحة وزان" التي أرشدتنا وواجهتنا بنصائحها القيّمة، فلها جزيل الشّكر والاحترام والتقدير.

الفصل الأول:

واقع المقاربة النصية في المنظومة التربوية

المبحث الأول :

ماهية النصوص التعليمية

أولا:مفهوم النّص:

أ- لغة:

لقي النّص اهتمام علماء العربيّة على اختلاف مذاهبهم العلميّة، وكما شاهد هذا المصطلح [نص] في الدّراسات العربية والغربية اهتماما واسعا حتى أصبح يخصص له علما بذاته سميّ "علم النص » ومن أجل معرفة معنى النّص لا بدّ من تحديد مفهومه اللّغوي أوّلا، ثمّ معناه الاصطلاحي حيث اعتمدنا في معرفة النّص لغة على أحد أعظم المعاجم العربيّة (لسان العرب لابن منظوروقاموس المحيط لفيروز ابادي) .

ورد مفهوم النّص في المعاجم العربيّة القديمة بمعنى: الرّفع والإظهار والتّحريك والتّعيّين والإثبات، ذلك إذا عدنا إلى المعاجم العربيّة القديمة، فإنّنا نجد لمادة "نصّ" عدّة معان: منها ما جاء في لسان العرب لابن منظور تحت المادة المعجميّة [ن-ص-ص] مايلي: «**رفعك الشيء نص الحديث ينصّه نصّا: رفعه، وكلّها أظهر، فقد نصّ، وقال عمرو بن دينار ما رأيت رجلا أنّص للحديث من الهوي؛ أي أرفع له. وأسند، يقال: نصّ الحديث إلى فلان؛ أي أرفعه، وكذلك نصّصته إليه، ونصّت الضّبية جيّدها: رفعته، ووضع على المنصّة؛أي غاية الفصيحة والشّهرة والظهور، والمنصّة ما تظهر عليه العروس لترى**»[1].

ومن معاني النّص في هذا القول: الإظهار والرّفع والبيان.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج14، ط3، دار صادر، بيروت:
2004م، مادة (نصّص).

وممّا ورد في لسان العرب قوله«**ونصّ المتاع نصّ، جعل بعضه على بعض ونصّ الدّابة ينصها نصا: رفعها في السّير وكذلك النّاقة، النّص: التّحريك حتّى تستخرج النّاقة أقصى سيرها**»[1].

ومن معاني النّص في هذا القول: الضّم وجعل بعضه على بعض، والتّركيب والتحريك فهي سمات الكلام المتراكب ليصبح النّص نصا، من معاني النّص المذكورة في لسان العرب"بلوغ الشّيء والاستقصاء إذا سأله عن شيء حتّى يستقصي ما عنده، ونصّ كلّ شيء منتهاه..."[2].

من خلال هذه التّعريفات نستنتج أنّ المعنى اللّغوي للنّص يدور حول: الرّفع والإظهار وجعل بعض الشّيء أقصاه ومنتهاه، والتّحريك والبيان والإسناد والإثبات والتّرتيب.

أورد الفيروز آبادي في مادة (نصص) قوله:"نص الحديث رفعه[3]

والملفت للانتباه هو عدم وجود اختلاف يذكر في معنى النّص (نص) بين المعاجم العربيّة القديمة، فما نجده عند ابن منظور في لسان العرب نجده في قاموس المحيط للفيروز أبادي.

لقد حدّد الدّكتور محمّد عمارة المعنى اللّغوي للنص فيقول : «**إنّ النّص من حيث اللّغة إنّما يشمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكلّ عبارة مأثور أو منشأة هي النص**[4].

1– ابن منظور، لسان العرب، مج14، مادة (نصص).

2– المرجع نفسه.

3_الفيروز آبادي،القاموس المحيط،ج1،دار حياء التراث العربي،بيروت:1997:مادة (نص)

4– محمّد عمارة، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود والتّاريخيّة، ط1، دار الفكر المعاص، بيروت: 1998، ص33.

ب- اصطلاحا:

1) مفهوم النّص عند الغرب:

للنّص تعريفات ومفاهيم متنوّعة ومتعددة، لا يمكن إحصاؤها، وعليه سنعمل على إدراج مجموعة من التّعريفات العربيّة والغربيّة التّي نمسّ أهم الخصائص النّوعيّة لما يطلق عليه مصطلح "النّص".إنّ كلمة "نص" (Textus) اللاّتنيّة آتيّة من فعل نصّ (Texére) ومعناه (نسيج)، ولذلك فمعنى النص هو النّسيج[1]

نجد له تعريفا عند "جوليّا كريستيفا" (Julia Kristéva) على أنّه «**جهاز عبر لساني يعيد توزيع النّظام اللّساني بواسطة الرّبط بين كلام تواصلي يهدف الإخبار المباشر بين أنماط عديدة من الملفوظات السّابقة عليه والمتزامنة معه، فالنّص إنتاجية**[2].

والنّص بذلك يعتبر عمليّة إنتاجية تعني أمرين؛ الأوّل علاقته باللّغة التّي يتموقع فيها، فتصبح من قبيل إعادة التّوزيع، وبالتّالي قابل للتّناول عبر المقولات اللّغوية، أمّا الثّاني يمثّل النّص عمليّة استبدال من نصوص أخرى؛ أي عمليّة تناص[3].

فالنّص حسب هيمسليف (Louis Hjelmslev) هو مجموعة منتهيّة من الجمل والعبارات المكتوبة أو المنطوقة طويلة أو قصيرة، قديمة أو جديدة، حيث تكون خطابا لاحق

---

[1]– محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقه، ط1، الدّار العربيّة للعلوم، ناشرون، الجزائر: 2008، ص108.

[2]–جوليا كريستيفا، علم النّص، تر: فواء الزّاهي، مراجعة عبد الجليل ناظر، ط2، دار توبقال للنّشر، المغرب: 1997، ص21.

[3]– صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، ط2، إفريقيّا الشّرق، المغرب:2013، ص127، 128.

نوعي والمطابق بالاستمرار لموقف إنتاجياتها، فهي بنيّة كلّية ينظر إليها عبر عدّة مستويّات (صوتيّة، تركيبيّة، دلاليّة، تداوليّة).[1]

قد يكون النّص كلمة واحدة أو جملة واحدة أو مجموعة من الجمل المتتاليّة وبينهما علاقة التّرابط والانسجام، وتتمّ هذه العلاقات بين عنصر وبين متتاليّة لاحقة أو سابقة، والنّص لا يخضع لقيّاسات الحجوم من حيث الطول والعرض، قد ترد كلمة واحدة كما قد تكون تركيبا مصغّرا أو مجموعة من التّراكيب حيث تشكّل نصّا[2].

يوري لوتمان (L. Lotman) فلم يقتنع بكلّ التّعاريف السابقة، فهي تفتقر إلى التّحديد والدّقة؛ حيث يرى لوتمان أن النّص يعتمد على ثلاث خاصيّات أو مكوّنات أساسيّة، وهي خاصيّة تختلف عن الأبنيّة القائمة خارج النّص المرتبط باللّغة الطّبيعيّة، وأوّل خاصيّة يتميّز بها النّص:

1- خاصيّة التّعبير: ينبني النّص على مجموعة من العلاقات المحدّدة من شأنها أن تجعل من النّص مادة مجسّدة وملموسة.

2- خاصيّة التّحديد: يحتوي النّص على دلالة غير قابلة لتجزئة قد يكون النّص قصة أو خبر صحفيا، أو قصيدة أو وثيقة إدارية، فهذا النّص يؤدّي ويحقّق وظيفة ثقافيّة محددة، وينقل دلالتها كاملة، والقارئ يعرف كلّ واحد من هذه النّصوص من السّمات.

---

[1]-صلاح فضل،(بلاغة الخطاب و علم النص) ،ع164،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الادب،الكويت:أغسطس 1997،ص132

[2]- عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبيّة وثلاثيّة الدّوائر البلاغيّة، ط1، دار صفاء، الأردن: 2002، ص142.(بتصرّف).

3- خاصيّة البنويّة: والنّص لا يمثّل مجرّد وصف لمجموعة من المتواليّات، فالتّنظيم الدّاخلي المعتمد على العلاقات التّركيبيّة والاستدلاليّة يجعل من النّص بنية متماسكة ومركّبة[1].

ب-2- مفهوم النّص عند العرب:

إنّ مفهوم النّص الذّي تطوّر من المفهوم القديم إلى مفهومه الحديث لم يقتصر على إسهامات وجهود الغربيّين فقط، وإنّما كان للعرب نصيبهم من ذلك؛ حيث نجد عدّة دراسات عربيّة ساهمت في تطوير وتجسيد هذا المفهوم.

من المساهمات العربيّة نجد الباحث "طه عبد الرّحمان" الذّي يعرف النّص أنه: كلّ بناء يتركّب من عدد من الجمل السّليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات[2].

يعدّ طه عبد الرّحمان النّص يتكوّن من عدد من الجمل والعبارات السّليمة والواضحة وتربطها علاقات الانسجام والتّناسق بينها، وكلّ جملة تليها أخرى وتكملها حيث تربطها علاقات عديدة واردة من الجمل السّابقة أو اللاّحقة.

أمّا الباحث "صلاح فضل" يعرّفه بأنّه «**القول اللّغوي المكتفي بذاته والمكتمل في دلالته**»[3]، فالنّص حسب نظره وحدة لغويّة مستقلّة لذاتها مختلفة الدّلالة، مكتفيّة بذاتها ومنفصلة عن البث والمستقبل.

---

[1]-سعيد حسن البحري، علم لغة النّص، المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان: 1998، ص116، 117. (بتصرف)

[2]-عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمّد ساطر، ط5، القاهرة، 2004: ص391.

[3]-طه عبد الرّحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء: 2000، ص35.

ونجد أيضا "عبد الملك مرتاض" الذّي تناول مفهوم النّص، حيث يقول: «**لا يحدد الشّكل من خلال كمّه، أي من خلال الجملة أو مجموعة الجمل داخل النّص، فهو يرى أنّ النّص: لا ينبغي أن يحدد بمفهوم الجملة، ولا بمفهوم الفقرة التّي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل، فقد تتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام نصّا قائما بذاته، مستقلاّ بنفسه...**»[1].

تطوّر التعريف بالنّص، وأصبحت المعاجم الحديثة تميل إلى تعريفه بشكل أشمل وأكثر إجرائيّة كما في معجم المصطلحات اللّغويّة لـ"الدّكتور خليل أحمد خليل" الذّي يعرف النّص (Texte) بأنّه:

- يعني في العربيّة الرّفع البالغ ومنه منصّة العروس.
- النّص كلام مفهوم المعنى، فهو مواد ومنهر ومرجع.
- التّنصيص المبالغة في النّص ومولا إلى النّص والنّصيحة.
- النّص هو النّسيج؛ أي الكتابة الأصليّة الصّحيحة المنتوجة على منوالها الفريدة مقابل الملاحظات والشّروحات والتّعليقات.
- النّص كلّ مدوّنة مخطوطة أو مطبوعة، ومنه النّص المشترك.
- سياق النّص –مسافة– أجزاء من نص تسبق استشهادا أو تليه، فتمده بمعناه الصحيح.
- التّساوق هو التوالف بين أجزاء الكلّ: تناسق القصيدة تساوق الكلام[2].

---

[1]– عبد الملك مرتاض، (في نظريّة النّص)، جريدة: المجاهد، ع1424، ص57.

[2]– خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربيّة، ط1، دار الفكر اللّبناني، بيروت: 1995، ص176، 177.

يرى "محمّد مفتاح" أنّ النّص «**وحدات لغويّة طبيعيّة منضدة منسقة منسجمة**»[1]، فالنّص عنده مدوّنة كلامية، وحدة تواصلي،وتفاعلي، وله بداية ونهاية، أي أنّه مختلف كتابيا لكنه توالدي معنويا لأنّه نتولّد من أحداث تاريخيّة ونفسيّة ولغويّة... وتتناسل منه أحداث لغويّة أخرى لاحقة له[2].

هذه إذا أهمّ المفاهيم التّي شهدتها الدّراسات اللّغويّة العربيّة والغربيّة في تشكّل مفهومالنص فهي دراسات تشترك في قضية أساسية في المفهوم الذّي تقدّمه لنص، والذي لا يكاد يخرج عن كونالنّص وحدة لغويّة، حيث يجمع بينعناصرها علاقات وروابط تربط بين عناصر النّص وتشكّل نصّا مترابطا ومنسجما.

ثانيا: أنواع وأنماط النّصوص:

أ- أنواع النّصوص:

تعتبر النّصوص وحدات أساسيّة أثناء الاتّصال التّحادثي، فهي عبارة عن نصوص ذات وظيفة تواصليّة معينة، فأنواع النّصوص هي نماذج سائدة عرقيّا لأفعال لغويّة مركبة، ويمكن أن توصف بأنّها روابط نمطيّة لكلّ منها سمات سيّاقيّة (موقفيّة)، وظيفيّة وتواصليّة وتراكيبيّة نحويّة موضوعيّة.[3]

فالنّصوص لها أنواع عديدة وعدد هائل ومتداولة في المجتمع، والذّي لا يكاد يخضع للحصر، وعليه سنقوم بعرض البعض منها:

---

[1]- محمّد مفتاح، التّشابه والاختلاف، ط1، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، بيروت: 1996، ص15.

[2]-محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري، استراتيجيّة التّناص، ط3، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، بيروت: 1992، ص120

[3]- كلاوس برينكر، التّحليل اللّغويللنّص، تر: سعيد حسن البحري، ط2، دار النّشر والتّوزيع، القاهرة: 2010، ص173.

أ-1- النّص الحجاجي (Le texte Argumentatif):

النّصوص الحجاجيّة وسيلة من الوسائل التّعبير عن الرّأي، وتنفيذ الرّأي المخالف، ويحضر في الأعمال العلميّة والإعلاميّة، والنّقديّة والفكريّة والفلسفيّة، والتّي تعتمد على مقابلة الرّأي بالرّأي الآخر، ومقارعة الحجّة بالحجّة [1].

وهذا النّوع من النّصوص يستند كثيرا إلى الحجج والأدلّة ويتعيّن توظيفها وتقديمها مرتّبة حسب أهمّيتها[2].

إنّ البنيّة أو القصد في هذا النّوع من النّص هو تغيّير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي، باعتقاد آخر، يعتقد المرسل أنّه الأصحّ،كما ينطلق الحجاج في النّص من مبدأ أنّ للقارئ أو السّامع رأيا حول القضيّة المطروحة أو موضوع الكلام، ويهدف في النّهاية إلى الإقناع[3].

من خلال هذا الكلام فالنّصوص الحجاجيّة تعتبر وسيلة للتّعبير الكاتب أو المرسل عن رأيه، وتفنيد الرّأي المخالف، وذلك من خلال طرح قضيّة أو رأيا حول تلك القضيّة المطروحة، أمّا معها أو ضدّها تماما، وهذا النّوع من النّصوص تستند كثيراعلى الحجج الأدلّة من أجل الإقناع والتّأثير على القارئ أو المرسل إليه.

ويقتضي النّص الحجاجي وضوح الأسلوب كعامل لغوي فيه ينبغي أن تكون لغته ميدانا للاختلاف والاجتهاد... لا بدّ من الوضوح الشّديد النّاجم عن الانتقال من المقدّمات

1- الشّريف بوشحدان، خصائص الخطاب العلمي في الحوار البيروني وابن سينا، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة عنابة: 2011/ 2012، ص24 (منشور).

2- مليكة غبار وآخرون، الحجاج في الدّرس الفلسفي، دط، إفريقيا الشّرق، المغرب: 2006، ص42.

3- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقيّة، ط1، الزّر العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر: 2008، ص108.

إلى النّتائج اللاّزمة عنها، ومن المعلوم إلى المجهول، فوجب أن يكون النّص مبنيّا وفق تسلسل جملي مترابط متضامن[1]؛ فهو يتميّز باللّغة التّقريريّة موضوعيّة تعبّر عن الأفكار بوضوح ومباشرة.

أ-2- النّص السّردي (Le texte Naratif):

يحيل السّرد الى الواقع المعاش، تجري فيه الأحداث المعيّنة في إطار زماني معيّن، يبيّن فيه الذّي يحكي كيف تتحوّل الأحداث، وكيف يتطوّر عبر الزّمان، وعادة ما يشمل الخطاب السّردي ثلاثة مراحل: الحالة الأوّليّة (l'état initial) التّحوّلات الطّارئة، والحالة النّهائيّة (l'état final)، كما يشمل أيضا على شرح معيّن (une progression) تفرضه مجريّات الأحداث وتعاقبها[2].

ومن خصائص السّرد أيضا اشتماله على قدرة معيّنة من المؤشّرات الزّمانيّة، وكذلك على روابط بين جملتين خاصة به، مثل: بعد ذلك، ثمّ...إلخ[3].

أ-3- النّص الوصفي (le texte discriptifi):

يعكس الوصف واقعيّافيه إدراك كلّي وآلي للعناصر المكوّنة لهذا الواقع، وكيفيّة انتظامها في الفضاء أو المكان الذّي توجد فيه، وقد يكونالأمر مطلقا لموجودات جمادية أو لأشخاص أو بغيرها، كما يتمثّل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئيّاته وتفاصيله[4].

1- الشّريف بوشحدان، (واقع الخطاب العلمي في التّعليم الجامعي)، الخطاب اللّساني نموذجا، مجلّة اللّغة العربيّة، ع06، الجزائر: 2002، ص274.

2- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقيّة، ص110.

3- محمد الأخضر الصبيحي، ص110.

4- المرجع نفسه،ص110.

ومن الاستراتيجيّات التّي عادة ما تعتمد في بناء هذا النّوع من النّصوص انطلاقا في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة من الأسفل إلى الأعلى، أو العكس، ومن اليمين إلى اليسار، والوصف يشمل على مؤشّرات مكانيّة، على اليمينعلى الشّمال الجانب فوق...[1]؛ أي الانطلاق من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة.

أ-4- النّص العلمي (le texte scientifique):

يتميّز بكونه يقدّم الحقيقة لا يوجد فيها اختلاف، فالخطاب العلمي يقدّم حقائق علميّة يتّفق عليها النّاس يستعينون في ذلك باختيّار نتائجها بوسائل ماديّة محددة، فمعايّير الحكم على هذه الحقائق لا يترك مجالا لجوانب خاصة التي يتميّز هذا الفرد عن ذلك، وإنّما لها واقعيّة يؤكّدها المنطق وتثبتها التّجربة العلميّة[2].

يتميّز النّص العلمي بالموضوعيّة، يهدف بالدّرجة الأولى إلى نقل محتوى علمي، فهو حامل لمضامين لغويّة من حقائق منظّمة أو نتائج مستنبطة أو طرق لتحليل أو فرضيّات للاختيّار[3].

فالنّص العلمي يعتمد على مصطلحات خاصّة ممّا يجعلها لغة محدّدة الدّلالة، وتتميّز بالعلميّة التّي تتعامل مع مصطلحات ومفاهيم[4]؛ فاللّغة فيه «**لا تتجاوز مستوى الإخبار**

1- المرجع نفسه، ص110، 111.

2- محمّد زكي العشماوي، قضايا النّص الأدبي بين القديم والحديث، دط، 1979، ص12.

3- الشّريف بوشحدان، (واقع الخطاب العلمي في التّعلم الجامعي اللّساني نموذجا)، مجلّة اللّغة العربيّة، ع06، الجزائر: 2002،ص274.

4-بشير إبرير، (في تعليميّة الخطاب العلمي)، مجلّة التّواصل، ع08، جوان 2001، ص73.

والتّفسير والإيضاح»[1]، وكذلك يعتمد على اللّغة الصّوريّة كالرّموز والأشكال، الأرقام، البيانات...إلخ، فكلّ هذه لها دور كبير في عمليّة التّواصل والتّبليغ في النّص.

من خلال هذا نستنتج أنّ النّصوص العلميّة تقدّم حقيقة واقعيّة يؤكّدها المنطق وتثبتها التّجربة العلميّة، وتعبّر عن تلك الحقيقة باللّغة المباشرة وواضحة ووصفها برقّة.

أ-5- النّص الأدبي (Texte littérateur):

النّص الأدبي هو مبني لغويّة جملي التّي تبتعد عن المألوف والشّائع والمعتاد بمثابة مثير له خصائص الجدّة والقدرة على آثار الإعجاب، وهي بذلك عبارة عن قطع أدبيّة موجزة شعرا أو نثرا، تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معيّنة مثل: تعلّم اللّغات والتّعرّف على الجوانب الدّلاليّة والمعجميّة والصّوتيّة، وكذلك علاقة النّص باللّغة والبناء الدّاخلي للنّص والخارجي، وترقيّة الذّوق الأدبي لدى القارئ أو السّامع[2].

النّص الأدبي هو نتيجة ما في الفنان من تباين وفرديّة،... وهذه الفرديّة أو الذّاتيّة التّي تميّز الفن على العلم عند النّقاد وعلماء الجمال... هي العنصر الأساسي الذّي يجعل الفنّ عند خلقه يتّسم بسمة الأصالة: التّي هي مجموعة الخصائص الفرديّة المتميّزة للأشخاص...[3].

من خلال هذين التعريفين للنّص الأدبي فإنّ النّصالأدبي أسلوب فنّي لغوي يستخدمه الكاتب أو الشّاعر أو الفنان أو الأديب للتّعبير عن مشاعره وأحاسّيسهوذاته، فيترجمها إلى

1- المرجع نفسه، ص73.

2- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص الأدبيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ص129.

3- صلاح منصور خاطر، النّص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته، ص21.

نص بكلام جميل يبر فيها مشاعره وأحاسيسه، وترقيّة الذّوق الأدبي لدى السّامع أو القارئ، سواء كان ذلك نصّا شعريّا أو نثريّا أو انشاء أو القاء.

تهتمّ النّصوص الأدبيّة بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنّية يجذب القراء وتمتّعهم وتفيدهم فكريّا ومعرفيا،تبحث لتحقيق ذلك عن السّبل المناسبة للتّأثير في المتلقي تأثيرا بأسره، ويعيده إلى قراءة الجمل الأدبية مرات دون أن ينقض التّكرار من جماليّته وجاذبيّته[1].

النّص الأدبييختلف عنبقيّة النصوص، فهو يقدّم حقيقة فنّية تنبع من الذّات، فهو يتميّز بخصائص تميّزه عنباقي النصوص: يتميّزبأسلوب غير مباشر، يغلب عليه التّصوير الفنّي، التنويع بين الأسلوب الخبري والإنشائي...إلخ[2].

فأنواع النّصوص حسب "فونداي" «**المحادثّات اليوميّة والأحاديث العلاجيّة والمواد الصّحفيّة والحكايّات والقصص والقصائد والنّصوص الدّعاية والخطب والإرشادات، الكتب المدرسيّة والنّقوش، ونصوص القانون، وتعليمات وما أشبه**»[3]؛ فكلّ هذه تعتبر حسب "فونداي" نصوصا، فهي نصوص متداولة في المجتمع.

من خلال دراستنا لهذه الأنواع من النّصوص الآتيّةلا يكاد عددها يخضع للحصر بسبب عددها الهائل وتنوّعها، نستنتج أنّ لكلّ نوع من هذه الأنواع لها خصوصيّته الفنّية،

---

[1]– لطيفة هباشي، استمادات النّصوص الأدبيّة الأصليّة في تنميّة القراءات النّاقد، ط1، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن: 2010، ص242.

[2]– الشّريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة متوسّط، دط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ص106، 107.

[3]– فان دايك، علم النّص، متداخل الاختصّاصات، تر: سعيد حسن البحري، ط1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة: 2001، ص11.

وسيمات سيّاقيّة وموضوعيّة، وكلّها تؤدّي وظيفة التّواصل، ولكنّها تختلف عن بعضها من ناحيّة الكتابة، حيث يعتمد كلّ نوع على طريقة معيّنة في إيصال ذلك النّص للقارئ وتلقيها، واختلاف مضامينها حسب المواضيع المعالجة فيها، مثل النّص السّياسي والاجتماعي وغيرها من النّصوص.

ب- أنماط النّصوص:

النّمط هو الطّريقة التّي اعتمد عليها الكاتب أو الشّاعر أو النّاقد في إعداد وإخراج نصّه إلى القراءة من حيث البناء الفنّي (اللّغة والأسلوب)، والبناء الفكري (المضمون والمحتوى)[1]؛ فهو الطّريقة التّقنيّة المستخدمة في إعداد النّص وإخراجه بغيّة تحقيق غاية المرسل منه، ولكلّ فنّ أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكلّ نمط بنيّة وترسيمةتتلائم مع الموضوع المطروح[2].

من خلال هذين التّعريفين للنّمط يتّضح لنا أنّ النّمط طريقة يستخدمها الكاتب لإعدادوإنتاج نصّ وإخراجه، وذلك باعتماده على اللّغة والأسلوب الواضح، يؤثّر على المرسل إليه والمتلقّي، وذلك حسب الموضوع المطروح، ولكلّ نمط معيّن بنيّة وخصائص تميّزه عن بقيّة الأنماط.

فكلّ الأنماط تساعد على إيصال الفكرة إلى المتلقّي، ومن بين هذه الأنماط نذكر منها: النّمط الوصفي الحواري، السّرد، الحجاجي، الإخباري، والتّفسيري وغيرها من الأنماط.

ب-1- النّمط الوصفي:

1- محفوظ كحوال، أنماط النّصوص، دط، نوميديّا للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر: 2007، ص07.

2- إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، دط، دار الرّاتب الجامعية، لبنان، ص83.

هو الطّريقة التّقنيّة المستخدمة في بناء وإخراج النّصوص الوصفيّة، ويقوم ذلك على النّظر الثّاقب والملاحظة الدّقيقة والمهارة في التّعبير والرّبط[1]؛ فالوصف هو الرّسم بالكلام الذّي ينقل مشهدا حقيقيّا أو خياليّا للأحياء أو الأشياء أو الأمكنة بالتّصوير الخارجي أو الدّاخلي من خلال رؤيّة موضوعيّة أو ذاتيّة أو تأمّليّة[2]؛ وللوصف أنواع، قد يكون الوصف داخليّا أو خارجيّا، موضوعيّا أو ذاتيّا، ماديّا أو معنويّا.

ومن أبرز مؤشّرات النّمط الوصفي نجد:

- تعيّين الشّيء الموصوف وتركيب الوصف عليه.
- استعمال الفعل المضارع والماضي للدّلالة على الحيويّة والحركة الاستمراريّة[3].
- الإكثار من النّعوت والصّفات والأحوال والمجاز واستعمال الأساليب الانفعاليّة (المدح، المبالغة، التّعجّب)
- غلبة الصّور البيّانيّة خاصّة الاستعارة والكناية والتّشبيه[4]؛ إلى غير ذلك من المؤشّرات.

هذه إذا أهمّ المؤشرات التّي تبرز النمط الوصفي عن الأنماط الأخرى، فهذا النّمط يهدف إلى إبراز الصّفات الداخلية والخارجية للموصوف، والتعبير عن المواقف والعواطف والأحاسيس، وهذا من أجل إخراج النّص الوصفي.

1- الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، دط، دار القصبة للنّشر، الجزائر: 2017، ص19.

2- المرجع نفسه، ص17 (بتصرّف).

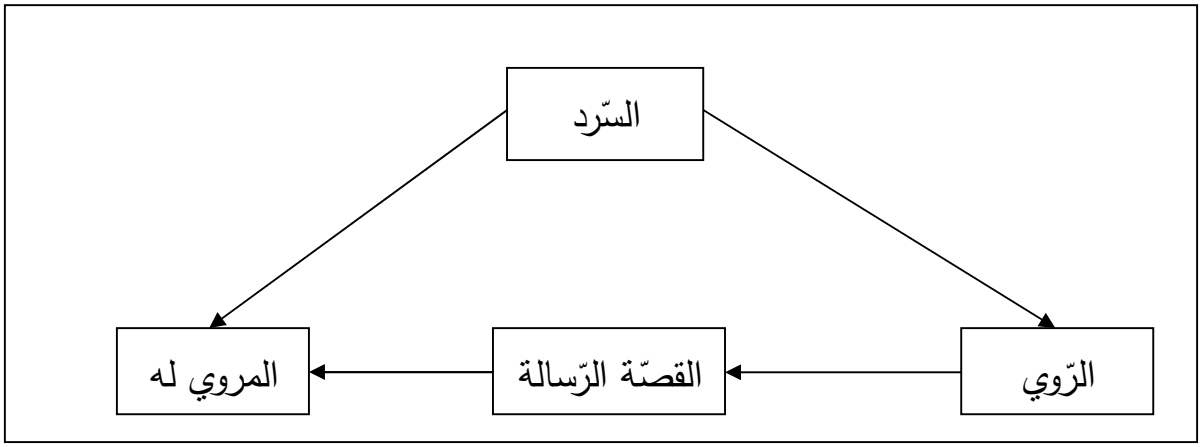
3- المرجع نفسه ، ص19.

4- إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، ص85.

ب-2- النّمط السّردي:

السّرد هو الطّريقة أو الكيفيّة التّي تروي بها القصّة عن طريق قنّاة معينة تبدأ بالرّاوي وتنتهي بالمروي له، وما تخضع له من مؤثّرات بعضها متعلّق بالرّاوي والمروي له، وبعضها الآخر متعلّق بالقصّة

نفسها، وهذا مثلما يظهر في المخطّط الآتي:[1]



الشّكل يوضّح طريقة السّرد.

من خلال هذا الشّكل يوضّح لنا أنّ: السّرد يتمّ عبر ثلاث قناة، والمتمثّلة في الرّاوي والقصّة (الرّسالة) وهذهالأخيرة هي التّبيريد الرّاوي نقلها إلى المروي له النّمط السّردي، هو الطّريقة التّقنيّة المستخدمة في إعداد النّص القصّصي وغيره (صحف ومجلاّت) بغيّة تحقيق غاية المرسل، وهو من أكثر أنواع الفنون الأدبيّة جذبا للقارئ وتشويقا له[2].

---

[1]- حميد لحميداني، بنيّة النّص السّردي منمنظور النّقد الأدبي، ط3، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب: 2000، ص45.

[2]- إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، ص85.

إذا النّمط السّردي هوالطّريقة التّي يعتمد عليها الكاتب أو الرّاوي في بناء وإخراج وإعداد نصّ نثري وقصّصي قصد بلوغ واطّلاع القارئ على ما يجري في تلك القصّة أو الرّواية، وتكون مرتبطة بالشّخصيّات والأحداث

ومن أهم الخصائص المميّزة لهذا النّمط هي:

- كثرة الرّوابط وأفعال الحركة والأحداث والجمل الخبريّة.
- ظروف الزّمان والمكان.
- يستعمل فيه فعل الماضي لسرد الأحداث الماضيّة...[1].

هذه هي أهمّ خصائص ومميّزات لهذا النّمط.

ب-3- النّمط الإخباري:

هو النّمط الذّييعرض فيه الكاتب المعلومات والأخبار التّي ترمي إلى إعلام المتلقّي والمستمع عن خبر أو معلومة أو حدث لم يسبق له أن عرفه ولا سمع به من قبل، ولا يتحدّث بصيغة المتكلّم أنا أو نحن، ولا يتوجّه إلى القارئ بصيغة المخاطب[2].

ومن أبرز مؤشّراته نجد:

- كثرة الشّروحات والتّفسير مع استخدام الإجابة عن الأسئلة (ماذا؟، كيف؟، متى؟ لماذا؟).
- تناول الموضوع بشكل مباشر.
- إيراد المعلومات دون التّعلّق عليها

---

[1]- فيصل بن علي، (النّص والإشكالات تصنيفه)، مجلّة الذّاكرة، ع8، تصدر عن مخبر التّراث اللّغوي والأدبي، الجزائر: 2017، ص149.

[2]- الحاج بونيف وآخرون، اللغة العربية، ص15 (بتصرّف).

- تقديم معلومات الأكيدة.
- تجرّد النّص من المؤشّرات الأسلوبيّة[1].

هذا النّوع من النّمط يهدف إلى الإخبار وينقل المعلومات إلى المتلقّي، حيث يكون ذلك مجهولا من طرف المتلقّي.

ب-4- النّمط الحجاجي أو الإقناعي:

يعد" الحجاج دفاعا عن موقف أو فكرة يراد إثباتها أو نفيهاط[2]؛ فالحجاج هو أن تأتي بالخبر أو فكرة معيّنة، والمراد به الإقناع والتّأثير بها المتلقّي، وهذا المتلقّي قد يتقبّل ذلك الخبر أو الفكرة، كما قد يكون ضدّها تماما.

وعلى هذا الأساس فالنّمط الحجاجي أو الإقناعي هو «**التّقنيّة المستعملة لإعداد النّص الحجاجي وأسلوبه التّواصلي يعتمد على تقديم الحجج والبراهن قصد إقناع الطّرف الآخر (مستمع، مخاطب، قارئ) حول رأي أو فكرة أو إشكاليّة**»[3].

من خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ النّمط الحجاجي أو الإقناعي هو الطّريقة أو الوسيلة التّي يستخدمها الكاتب أو المخاطب لإعداد النّص الحجاجي سواء أكان ذلك النّصمكتوبا أو شفويّا باعتماده على البراهين والأدلّة والأمثلة من اجل الإقناع والتّأثير في الطّرف الآخر حول قضيّة ما.

ومن أبرز مؤشّرات النّمط الحجاجي نجد:

1- الحاج بونيف و أخرون، اللغة العربية، ص16.

2- المرجع نفسه، ص19.

3- بتريك شارودو، الحجاج بين النّظريّة والأسلوب، عن كتاب النّحو المعنى والمبنى، تر: أحمد الوودر، ط1، دار الكتاب الجديد المتّحد، بيروت،لبنان: 2009، ص19.

– اعتماد على الأدلّة والأمثلة واستخدام الضّمير المتكلّم لإبداء الرّأي الشّخصي وإنكار الأساليب النّفي والإثبات.

– استخدام الخطاب المباشر والنّعوت والرّوابط الزّمنيّة[1].

– ضرورة توافر طرفين أو أكثر في المحاججة.

– الرّوابط المنطقيّة[2].

ب–5– النّمط التّفسيري:

هو عرض الأحداث حسب ترتيبها الزّماني سواء كانت أحداث واقعيّة أو تاريخيّة كمذكّرات وتقارير... وهدفه عرض الأحداث والأشياء بطريقة تحليليّة وتفسيريّة[3].

فالنّمط التّفسيري هو أسلوب تواصلي يقدّم فيه المرسل إلى المرسل إليه ظاهرة أو خبر، حيث المرسل يقوم بتحليل تلك الظاهرة وتفسيرها من أجل إيصال المعلومة إلى المتلقّي.

انطلاقا من دراستنا لهذه الأنماط نتواصل إلى أنّ هناك أنماط متنوّعة ومتداخلة، حيث أنّنا نصادف في أغلب الأحيّان مزيجا بين الأنماط في النّص الواحد.

مثلا: قد نجد في النّص السّردي يتضمّن النّمط الوصفي أو الحواري أو كلاهما، وهذين النّمطين (الوصفي والحواري) يساعدان في إبراز القصّة المبنيّة على النّمط السّردي[4].

---

[1]– إيمان البقاعي، المتقن، معجم، القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، ص95.

[2]– الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، ص19.

[3]– بسام بركة، مبادئ تحليل النّصوص، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالميّة للنّشر، لونجمان: 2002، ص172، 173.

[4]– فيصل بن علي، (النّص وإشكاليّة تصنيفه)، ص147.

ثالثا-**مظاهر الاتّساق والانسجام في النص:**

تهتمّ المقاربة النّصيّة بدراسةبنيّة النّص وخصائصها، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النّص ككلّ، وليس إلى دراسة الجمل، إنّ تعلّم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، ومن ثمّ تنصبّ العناية على ظاهرة الاتّساق والانسجام التّي تتعدّى ذلك إلى محاولة رصد كلّ الشّروط المساعدة على إنتاج نصّ محكم البناء، متوافق[1].

3-1- تعريف الاتّساق (Cohesion):

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لـ"ابن منظور" «**والوسوق: ما دخل فيه اللّيل وما ضمّ، وقد وسق اللّيل واتّسق، وكلّ ما انضمّ، فقد اتّسق، والطّريق بأتّسق ويتّسق أن ينظم، حكاه الكسائي، واتّسق القمر، استوى...**»[2].

وفي السّياق نفسه جاءت الكلمة في "معجم الوسيط" «**وسقت الدّابة سق وسق، وسوقا حملت، ووسق الشّيء ضمّه وجمعه... ووسق الحبّ: جعله وسقا، واتّسقت الشّيء اجتمع وانضم، واتّسق وانتضم، واتّسق القمر، واستوسق الأمر انتظم، ويقال وسقت العين ماء: حملته**»[3].

من خلال هذا نستنتج أنّ الصّيغ المتنوّعة لمادة (وسق) تشير إلى معاني الضّم، والاستواء والجمع والانضماموالاستجماعوالانتظام، وهي دلالات ومعاني تتفاعل مع سمات

1- عباس حسن، اللّغة والنّحويّين القديم والحديث، ط2، دار المعارف، 1971، ص196.

2- ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت: 2003، مادة (وسق)، ص457.

3- جمال مراد حلمي، وآخرون، معجم الوسيط، ط1، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر: 2004، ص1032.

وعناصر النّص من حيث كونه ضم جملة إلى جملة وعنصر إلى عنصر آخر، وهذا كلّه يعني ضم بعضها إلى بعض حتّى يتشكّل نصّا يتّصف بالاستواء والاكتمال والتّرابط.

ب- اصطلاحا:

عرّف الدّكتور "محمّد خطابي" الاتّساق بأنّه «**ذلك التّماسك الشّديد بين الأجزاء المشكّلة لنص خطابي ما، ويهتمّ فيه بالوسائل اللّغويّة (الشّكليّة) التّي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته**»[1]؛ والمراد من هذا التّعريف أنّ الاتّساق هو التّرابط الشّكلي بين أجزاء النّص، إذ لا يمكن تحقيقه إلاّ بوجود مجموعة من الرّوابط تعمل على تماسكه، فهو بنيّة تظهر فوق سطح النّص، تتمثّل في مجموعة من الرّوابط والوسائل الشّكليّة «**النّحويّة والمعجميّة تقوم على ربط وتقويّة جمل متتاليّة النّص، حتّى تصبح بناء نصيّا متماسكا لا نصّا ضعيفا رخوا**»[2].

من خلال تعريف "الدّكتور محمّد خطابي" للاتّساق النّصي نفهم أنّ الاتّساق هو التّرابط الشّكلي بين أجزاء النّص (الخطاب) لأنّ النّص يعتبره الخطاب، وعليه فإنّ للاتّساق علاقة دلاليّة تحيل إلى علاقات داخل النّص والعلاقات التّي تحدّد النّص، وهذه العلاقات هي روابط لغويّة شكليّة تسهم في اتّساق النّص وتماسك بنائه.

وعليه من خلال تعريفنا اللّغوي والاصطلاحي للاتساق يظهر أنّ الاتّساق يركز على الأدوات التّي تسهم في الرّبط الشّكلي بين العناصر المكوّنة للنصما سبق بما لحق،وفي ما يلي عرض لأهم أدوات الاتّساق:

---

[1]- محمّد خطابي، لسانيّات النّص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط2، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب: 2006، ص5.

[2]- المرجع نفسه، ص5.

- الإحالة (Référence)
- الاستبدال (Substitution)
- الحذف (Ellipse)
- الوصل (Conjonction)
- 3-2-أهم أدوات الإتساق:

2-1-الإحالة:

يعرفها الباحثان: "هاليداي ورقيّة حسن" بأنّها «**الضّمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، تعتبر الإحاليّة علاقة دلاليّة، ومن ثمّ لا تخضع لقيود نحويّة، إلاّ أنّها تخضع لقيد دلالي، وهي وجوب تطابق الخصائص الدّلاليّة بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه**»[1].

أمّا "دي بوجران" فيعرفها بأنّها «**العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذّي يدلّ عليه العبارات أنّها ذات طابع ابتدائي في نصّ ما، إذ تشير إلى شيء ينتمي إليه نفس عالم النّص أمكن أن يقال العبارات أنّها ذات إحالة مشتركة**»[2].

فمن خلال هذا؛ نستنتج أنّ الإحالة تعتمد على روابط تعمل على تماسك النصوص ومهما كانت نوعها اذ لا بدى من الرجوع الى ما تشير اليه من اجل تأويلها؛فهي تعتبر مادة أوّليّة ينطلق منها محلّل النّص حتّى يبيّن مدى اتّساق النّص، وانتظامه فهي وسيلة من خلالها يتحقق الإتساق النصي.

- **أنواع الإحالة:**

---

[1]– محمّد خطابي، لسّانيّات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص17.

[2]– دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة، مصر: 1998، ص320.

تنقسم إلى نوعين: إحالة مقاميّة (خارج النّص)، إحالة نصّية (داخل النّص)، وتتفرّع إلى إحالة قبليّة وإحالة بعديّة.

1/ الإحالة المقاميّة:

هذا النّوع من الإحالة يقوم بربط العناصر اللّغويّة بما هو موجود خارج النّص، ويعمل على إفهام النّص وتأويله فهي «**الإتيان بالضّمير للدّلالة على أمر ما غير مذكور في النّص مطلقا غير أنّه يمكن التعرف عليه من سياق الموقف**»[1].

وعليه فالإحالة المقاميّة تعتمد على بيان طبيعة ودلالة النّص من خلال السّياق الخارجي، حيث يكون إحالة عنصر لغوي إحالي إلى عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي وضمائر المتكلّم والمخاطب هي التّي تدلّ عليها.

2/ إحالة نصّية:

لها دور هام في اتّساق النّصو الترابط بين عناصره، وهي «**التّي تحيل فيها بعض الوحدات اللّغويّة على وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النّص**»[2]؛ و هذا يعني أنّ الوحدات اللّغويّة تعتمد على سابقها أو لاحقها في النّص لا تكتفي بذاتها في دلالتها.

«**وتقوم الإحالة النّصيّة بدور فعال في اتّساق النّص، ولذا يتّخذها المؤلّفان معيّارا للإحالة ثمّ يوليها أهمّية بالغة في يحكهما**»[3]؛ فمن خلال هذا فإن الإحالة النّصيّة يقصد بها مرجعيّة عنصر في النّص على عنصر متقدّم عليّه، أو متأخّر عنه.

---

[1]– أحمد عفيفي، نحو النّص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، ط1، مكتبة الزّهراء، الشّرق، 2001، ص90.

[2]– محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقاته، ط1، العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر: 2008، ص98.

[3]– محمّد خطابي، لسانيّات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص17، 18.

– **إحالة قبلية (Référence Anofhique)**: هي إحالة على السّابق حيث يتقدّم فيها المجال إليه عنه المحيل «**تعود على مفسّر سبق التّلفّظ به، وفيمايجري تعويض لفظ المفسّر الذّيكان من المفروض أن يظهر حيث يردّ المضمر**»[1]؛ فيجب الرّجوع إلى الجمل السّابقة من يفهم القارئ أو المستمع المعنى المقصود، فهي: إحالة أمر سبق ذكره في النّص[2].

– **إحالة بعديّة (Référence cataphorique)**: هي إحالة علّة اللاّحق «**تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص ولا حقّ عليها**»[3].

فالإحالة البعديّة هي عكس القبليّة، فهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النّص ولاحق عليها.

وتنقسم وسائل الإحالة إلى:

❖ **الضّمائر**: تنقسم الضمائر إلى وجوديّة مثل: أنا– أنت– نحن– هو– هي– هنّ ...إلخ، والضّمائر ملكيّة مثل: كتابي– كتابك– كتابنا...إلخ[4].

ونظرا لذلك فقد أصبحت الضّمائر– الأدوات التّي لا غنى عنها لأيّ نظريّة في الإحالة عن تفسيرها، والضّمير اسم جامد يدلّ على متكلّم أو مخاطب أو غائب[5]، فعلماء اللّغة النّصيون لا يعتمدون كثيرا على ضمائر المتكلّم والمخاطب في عمليّة الاتّساق النّصيّ، إمّا

1– الأزهر الزّناد، نسيج النّص، ط1، المركز الثّقافي العربي، بيروت: 1993، ص118.

2– محمّد الأخضر الصّبيحي،المرجع السابق، ص90.

3– الأزهر الزّناد، المرجع السابق ص119.

4– محمّد خطابي، لسانيّات النّص، مدخل إلى انسجام النّص، ص18.

5– عباس حسن، النّحو الوافي، دط، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1974: ص217.

يرتكزون على ضمائر الغائب التّي تشير دائما إلى شيء داخل النّص، وتكون إحالة نصّية، وكانت معظم الدّراسات تقول على ضمير الغائب لتحقيق التّماسك النّصي[1].

فالضّمائر أهمّية كبيرة فهي تعمل على الرّبط بين الأسماء والجمل وتجعل تراكيب النّص مترابطة فيما بينها.

❖ **أسماء الإشارة:** ويذهب الباحثّان "هاليداي ورقيّة حسن" إلى أنّ هناك عدد إمكانيّات لتصنيفها أسماء الإشارة: إما حسب الظّرفيّة الزّمان (الآن، غدا...) والمكان (هنا، وهناك...) أو حسب الإشارة المحايدة وتكون بما يوقف أداة تعريف أو الانتقاء (هذا هؤلاء) أو حسب البعد (ذلك، تلك...) أو القرب (هذا، هذه...)[2].

من خلال تعريف "هاليداي ورقيّة حسن" يتّضح أنّ أسماء الإشارة هي علاقة عنصر لغوي بعنصر غير لغوي آخر، وهو المشار إليه، فقد يكون ذلك العنصر شيئا محسوسا قابلا للملاحظة، وقد يكون حدثا أو فكرة.

❖ **المقارنة:** وهي الوسيلة الثّالثة من وسائل الإحالة بعد الضّمائر وأسماء الإشارة، وتعدّ بناءا لغويّا معبّرا عن قيمة عاليّة عند المبدع لتقديم رأيه وتشكيلها اعتمادا على عالمين، يضعها بذاته ويقدّمها للمتلقّي، بعيدا عن لغة المعنى المكشوف[3]؛ ومن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ للمقارنة دور في النص حيث تكمن دورها في مقارنة بين عنصرين و يكون ذلك العنصر بين محددين عن طريق الكم و الكيف بينهما.

---

[1]– خليل بن ياسر البطاشي، التّرابط النّصيفي ضوء التّحليل اللّساني للخطاب، ط1، دار حرير، عمان، الأردن: 2009، ص168.

[2]– محمّد خطابي، لسانيّات النّص، مخل إلى انسجام الخطاب، ص19.

[3]– فتحي رزقي خوالدة، تحليل الخطاب الشّعري، ثنائيّة الاتّساق والانسجام، ط1، دار الأزمنة للنّشر والتّوزيع، عمان– الأردن: 2006، ص66.

2-2-الاستبدال:

الاستبدال هو وسيلة من وسائل الاتّساق النّصي، ويتمثّل في تعويض عنصر لغوي بعنصر آخر، ويتمّ التّعويض على المستويّين النّحوي والمعجمي داخل النّص، ويختلف مع الإحالة في كون هذه الأخيرة تقع على المستوى الدّلالي، كما أنّ الاستبدال يكون في أغلب حالاته قبليّا؛ أي تكون علاقته بين عنصر متأخّر وعنصر متقدّم[1].

- **أنواع الاستدلال:**

وينقسم الاستدلال إلى ثلاثة عناصر وهي:

أ/ **الاستدلال الاسمي:** يتم باستخدام عناصر لغويّة اسميّة مثل: آخر، آخرون، نفس، وهو أن يحلّ الاسم محلّ آخر مؤدّيا الوظيفة التّركيبيّة، ومنها آخر وأخرى (Ones-one)، ونفس(same) (...).

ب/ **الاستبدال الفعلي:** وهو حلول الفعل مكان آخر مع تأديّة وظيفته التّركيبية (...).

[1]- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالاته وتطبيقاته، ص91.

ج/ الاستبدال القولي: هو استبدال قول مكان آخر مع تأديّة وظيفته (...)[1].

فهذه الأنواع الثّلاثة للاستبدال تشكّل ترابط بين الجمل، وتقوم بعمليّة استبدال وحدة لغويّة بشيء آخر لهما نفس المعنى والدّلالة.

2-3-الحذف:

يقصد به «**حذف جزء من الجملة الثّانيّة وحلّ عليه دليل في الجملة الأولى**»[2].

وينقسم الحذف إلى ثلاثة أنواعالحذف الاسمي، الفعلي، الحذف داخل شبه الجملة.

1-4-الوصل:

الوصل يقوم بربط السّوابق باللّواحق داخل النّصوص من خلال أدوات رابطة كأسماء الإشارة والموصولة وحروفالعطف، فهو يصل وصلا مباشرا بين جملتين أو مقطعين في النّص[3]؛ فكلّ نصّ لا يخلو من أدوات الرّبط التّي تساهم في تماسكه وترابطه، والوصل يختلف عنالإحالة والاستبدال والحذف، لأنّه «**لا يتضمّن إشارة موجّهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدّم أو سيلحق**»[4].

3-2- الانسجام (Cohérence):

---

[1]- محمّد سليمان حسين الهواوشة، أثر عناصر الاتّساق في تماسك النّص، دراسة من خلال سورة يوسف، رسالة مقدّمة إلى عماد الدّراسات العليّا، استكمالا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير، ص101.

[2]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي، بين النّظريّة والتّطبيق، ج1، ط1، دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر: 2000، ص191.

[3]- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقية ص94.

[4]- محمّد خطابي، لسّانيّات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ص22.

أ-**لغة:** وفي معجم محيط المحيط تحت مادة (س.ج.م) يقول: «**سجم الرّجل الدّمع أي صبّه، وسجم عن الأمر سجوما وسجوما، أبطاه**»[1]؛ إذن معنى الانسجام يدور في حقل دلالي وهو السّيلان، سواء كان قليلا أم كثيرا.

ب-**اصطلاحا:**

يرى "محمّد الخطابي" أنّ «**الانسجام أعمّ من الاتّساق، كما أنّه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلّب الانسجام من المتلقّي عرف الاهتمام جهة العلاقات الحفيّة التّي تنضّم النّص وتولده؛ أي تجاوز المتحقّق فعلا (أو غير المتحقّق) أي الاتّساق إلى الكامن، وهو الانسجام**»[2]؛ فمن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ الانسجام يرتكز بالدّرجة الأولى على الجانب الدّلالي التّأويلي وهذا الجانب يخصّ القارئ حيث يقوم بالتّأويل يربطه النّص.

ومن أهمّ آليّات الانسجام نجد:

أ/ **السّياق:** فالسّياق يتشكل من علاقة النّص بالقارئ أو المتلقّي، له أهمية في تحقيق الانسجام في النص،و التّماسك بين أجزاء النّص، فوجوده ضروري، وبدونه لا يمكن للجمل أو النّصوص أن تكون مترابطة أو متماسكة، لذلك قيل «**أنّ الجمل وأشكال القول يتماسك بعضها مع البعض الآخر دلاليّا من خلال المعلومات التّي يقدّمها النّص، ولكن إذا فقدت الجمل السّياق تكون غير متماسكة الأجزاء**»[3].

ب/ مبدأ التّعويض: يعتبر الوسيلة المعتمدة عليها باكتساب خاصيّة الانسجام في النّص، فهو «**كلّ قول، كلّ جملة، كلّ فقرة، كل حلقة، وكلّ خطاب منظّم حول عنصر خاص**

---

[1]- بطرس البستاني، محيطالمحيط، ج1، ط1، مكتبة لبنان، بيروت: 1987، ص298، مادة (س.ج.م).

[2]- محمّد خطابي، لسّانيّات النّص،مدخل إلى إنسجام الخطاب، المرجع السابق، ص06.

[3]- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق، ص102.

يتّخذ كنقطة البداية»[1]؛ فنقطة البداية أيّ نص تكمن في عنوانه أو الجملة الأولى، فالعنوان عنصر مهمّ في سيميولوجيّا النّص، ففيه تتجلّى مجموعة من الدّلالات المركزيّة للنّص الأدبي[2].

د/ مبدأ التّشابه: ويتمّ ذلك عبر تشابه النّص مع النّصوص الأخرى، حيث يتعامل المتلقّي مع النّصوص من خلال التّجربة التّي اكتسبها بفعل القراءة، ويؤدّي إلى استخلاص الخصائص والمميّزات النّوعيّة من الخطاب[3]، وهذه الخصائص تمكّنه من قيّاس بعضها البعض من اجل الفهم والتّأويل بناء على المعطى النّصي الموجود أمامه، ولكن بناءا أيضا على الفهم والتّأويل في ضوء التّجربة السّابقة؛ أي النّظر في الخطابات الحاليّة في علاقة مع خطابات سابقة تشبهه[4].

هـ/ مبدأ الاشتراك: «ويركّز على العطف، فكما يجرى العطف بين الكلمات يجري بين الجمل والعطف يشرك الثّاني مع الأوّل في الحكم الإعلال، وحرف النّسق يقتضي أن يكون بين سابقة، وهو ما يسميه بالجهة الجامعة»[5].

و/ التّناص: إنّ التّناص من المبادئ وأدوات المقاربة النّقديّة، ويعني تشكيل النّص جديد من النّصوص السّابقة، حيث لا يمكن للقارئ أن يكتشف الأصل إلاّ من خلال الدّخول

1– محمّد الخطابي، لسانيّات النّص، المرجع السابق، ص59.

2– المرجع نفسه، ص 59.

3– المرجع نفسه، ص58.

4– المرجع نفسه، ص58.

5– أحمد درويش، دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتّراث، ط1، دار غريب، القاهرة، مصر: 1998، ص17.

في علاقة هذا النّص بالنّصوص السّابقة، بتفاعل النّص فيها مع الماضي والحاضر والمستقبل، وتفاعله مع القراء والنّصوص الأخرى[1].

ومنخلال هذا يتضح لنا أن الانسجام يتجاوز الاتساق حيث لا يكفي الاعتماد على الاتّساق فقط لتحقيق النصيّة، وإنّما لا بدّ من الانسجام لتحقيق النصية.

1– بن الدين بخولة، الاتّساق والانسجام النّصي، الآليّات والرّوابط، دار التّنوير، الجزائر: 2014، ص38 (بتصرّف).

المبحث الثاني:

مكانة المقاربة النصية في المدرسة الجزائري

تشهد المنظومة التّربويّة الجزائريّة إصلاحات تربويّة شاملة في كلّ الأطوار التّعليميّة، وتنوّعا كبيرا في المناهج وطرق التّدريس، وتقوم هذه الإصلاحات على تبنّي مقاربات علميّة وأنظمة جديدةفي تدريس اللغة العربية؛ كالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيّة المشروع والمقاربة النّصيّة، حيث تهتمّ بالأداء والإنجاز وتجهيز المعلّم والمتعلّم في إطار المدرسة، وإعطاء كلّ واحد دور معيّن يقوم على المعرفة، والتّواصل الفكري التّعليمي. ولمعرفة مكانة المقاربة النصية في المنظومة التربوية لابد أن نتطرق أولا إلى المقاربات التي تعايشت معها.

أولا-المقاربة بالكفاءات:

1-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي برنامج تعليميّة محددة بكفاءات، كما هي مبنيّة بواسطة الأهداف الإجرائيّة التّي تصف الكفاءات الواجب تنميّتها لدى التّلميذ، وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضّرورية، لإكسابه الكفاءات اللاّزمة والتّي تمكّنه من الاندماج السّريع والفعال في مجتمعه[1].

كما تعرّف أيضا أنّها «**بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكّم في مجريّات الحيّاة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات والتّعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيّار منهجي يمكّن المتعلّم من نجاح في هذه الحيّاة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تمشين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة**»[2].

1- سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم، دط، دار الأمازيغيّة للجزائر: 2004، ص29.

2- المرجع نفسه، ص33.

***المقاربة:** يقصد بها الكيفيّة العامة أو الخطّة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معيّنة)، والتّي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة أو الانطلاق في مشروع ما.

إذن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية، وأسلوب عمل تمكن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنصّ على الوصف والتّحليل للوضعيّات التّي يتواجد فيها أو يتواجد عليها المتعلّم[1]، فهي تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسيّة[2]:

1/ ما ينبغي على المتعلّم أن يتحكّم فيه، مع نهاية كلّ طور دراسي.

2/ إعطاء معنى للتّعليمات لدى التّلاميذ من خلال تنميّة الدّافعيّة لديه.

3/ التّركيز على اكتساب المتعلمين القدرة على التّصرّف حيّال الوضعيّات المركّبة.

من خلال ما ورد من التّعاريف؛ نستنتج أنّ المقاربة بالكفاءات تهتمّ بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة ووظيفتها وربط المدرسة بالحياة، بحيث يتمكّن المتعلّم باستغلال معارفه ومكتسباته داخل المدرسة وخارجها وفي مختلف مواقف الحيّاة.

1-2-أنواع ومستويات الكفاءة:

أ- أنواعها:

للكفاءة أنواع وأشكال متنوّعة ومتعدّدة، منها:

أ-1- الكفاءة المعرفية: هي تلك الكفاءة التّي تتضمّن المعارف والمفاهيم التّي يتمكّن منها المدرس، ويزوّدها للمتعلّم، ويندرج تحت هذا العنوان، تمكّن المدرس من المادة التّي يدرسها، والإحالة بكلّ ما له صلة بها، وما حصل عليها من المادة التّي يدرسها، والإحالة بكلّ ما له صلة بها، وما حصل عليها من تطوّرات أو التّغيّرات والإلمام ما يستجدّ

***الكفاءة:** عبارة عن مجموعة المعارف والمهارات التّي يمكن الشّخص من تنفيذ عمل ما أو مجموعة أعمال بأسلوب منسجم ومتوازي بشرط ومتطلبات.

[1]- عدنان مدني. مريزف، (المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التّعليميّة في الجامعات الجزائريّة)، مجلّة الوّاحات للبحوث والدّراسات، ع8، الجزائر: 2010، ص110.

[2]- لعزيلي فاتح، (التّدريس بالكفاءات وتقويمهاالسّنة الثّامنة)، ع14، أكتوبر 2013، ص96.

في إطارها[1]؛ يعني هذا النّوع من الكفاءات المعارف التّي يمتلكها المدرس من المفاهيم والمعارف، وكلّ ما له صلة بتلك المادة التّي يدرسها، حيث يقوم بتوظيفها وتزويدها للمتعلّم.

أ-2- **الكفاءة الأدائية:** وتتمثّل في قدرة المتعلّم على إظهار سلوكه لمواجهة وضعيّات مشكلة، إنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيّار تحقّق الكفاءة ما هو إلاّ القدرة على القيّام بالسّلوك المطلوب[2].

أ-3- **الكفاءة الوجدانية:** هي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته، وهي متّصلة باتّجاهاته وقيّمه الأخلاقيّة، وتعطي جوانب كثيرة مثل حسّاسيّة الفرد وتقبّله لنفسه واتّجاهه نحو المهنة[3].

أ-4- **كفاءات الانجاز أو النتائج:** إنّ امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللاّزمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشّر يدلّ على القدرة على الأداء، أمّا امتلاك الكفاءات الأدائيّة يعني القدرة على إظهارقدراته في الممارسة دون وجود مؤشّر يدلّ على القدرة على أحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلّمين[4].

---

[1]- محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة، ط1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان الأردن: 2007، ص54.

[2]- عطاء اللّه أحمد وآخرون، تدريس التّربيّة البدنيّة والرّياضة، دط، الدّيوان الوطني للمطبوعات، الجامعة الجزائريّة: 2009، ص68.

[3]- محسن علي عطيّة، المرجع السابق، ص56.

[4]- حاجي فريد، بيداغوجيّا التّدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلّبات -، ط1، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر: 2005، ص20.

ب – مستويّات الكفاءة حسب المراحل التّعليميّة:

ب–1–الكفاءة القاعدية: هي المستوى الأول من الكفاءات، تتّصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذّي تبنى عليه بقيّة الكفاءات، وإذا أخفق المتعلّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشّراتها المحددة، فإنّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاّحقة (المرحليّة)، ثمّ الكفاءات الختاميّة في نهاية السّنة الدّراسيّة، ويؤدّي به ذلك إلى العجز الكلّي للتّعامل مع الوضعيّات المختلفة، ويترتّب عليه الفشل في التّعلّم، حيث يؤدّي ذلك إلى:

- تأخر دراسي.
- ضعف في المردوديّة والفعاليّة
- إخفاق في الاختبارات والامتحانات
- تسرّب مدرسي واقطاع عن الدّراسة[1].

ب–2– الكفاءة المرحليّة أو المحاليّة: يتشكّل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعديّة الأساسيّة، ويتحقّق بناء هذا النّوع من الكفاءات عبر مرحلة منيّة وسيرورة قد تستغرق شهرا، وثلاثيا أو سداسيا، أو مجالا معيّنا، ويتمّ بناؤها بالشّكل التّالي:

كفاءة قاعديّة 1+ كفاءة قاعديّة 2+ كفاءة قاعديّة 3+ كفاءة مرحليّة[2].

ب–3– الكفاءة الختامية: تتحقّق الكفاءة الختامية من خلال مجالات تعليمية (1و2و3) أي بتحقيق الكفاءة المرحليّة للفترة الأولى والمرحلة الثّانيّة والمرحلة الثّالثة، الشّيء الذّي يؤدّي إلى تحقيق الكفاءة الختاميّة في نهايّة السّنة[3].

---

[1]– خير الدّين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص76.

[2]– المرجع نفسه ، ص77.

[3]– كمال بوليفة، المرشد العلمي للمعلّمين في التّدريس بالكفاءات، دط، دار اليمن للنّشر، قسنطينة، الجزائر، ص42.

نلاحظ من خلال هذه المستويّات الثّلاثة للكفاءة أنّها مرتبطة بالوحدة التّعليميّة وبوضعيّات معيّنة، فالكفاءة القاعديّة تكون في نهايّة كلّ وحدة تعليميّة، والكفاءة المرحليّة تكون نتيجة تجمّع الكفاءات القاعديّة، امّا الختاميّة فتكون في نهايّة كلّ سنة.

1-3-ماهية التّدريس بالكفاءات:

إنّ التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلّم عنصرا فاعلا في العمليّة التّعليميّة، كما يعتمد على الأسلوب بالكفاءات منهاجا للتّعلّم، فليس برنامجا للتّعليم، يهدف إلى اكتساب المعلّم الكفاءات (معارف وقدّرات ومهارات) وليس تعليما لتدريس المحفوظات والمعلومات[1].

إنّ الهدف من التّدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشريّة، رغبة في استثمارها، وتحقيق التّكيّف السّليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حلّ مشاكله اليوميّة، وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة، وتكوين شخصيّة مستقلّة ومتوازنة ومتفتّحة، وذلك من خلال اكتساب المتعلّمين الكفاءات الملائمة[2].

من خلال هذا نستنتج أنّ التّدريس بالكفاءات يهدف إلى المعرفة وكيفيّة الحصول عليها وتوظيفها واستقلالها في مختلف المواقف والصّعوبات التّي يواجهها في الواقع وجعل من التّلميذ يتفاعل ومندمجا مع الوضعيّات، حيث تساعده في بناء كفائته ووضعه في موقف يستغلّ فيها مكتسّباته وقدراته، يسمح له بانجاز وحلّ لمشكلات. وعليه«**فالتّدريس بالكفاءات**

---

[1]- حاجي فريد، التّدريس بالكفاءات، أبعاد ومتطلّبات، ص44.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

يمكن اعتباره توجيها جديدا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلّم إلى أسمى درجات التّفكير والتكوين، فالمقاربة بالكفاءات تستندّ إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات التّي تسمح للمتعلّم ضمن وضعيّة تعليميّة تعلميّة إمكانيّة تحقيق انجازات مهمّة ودقيقة»[1].

فالتدريس بالمقاربة بالكفاءات نموذجا تدريسيا واحد الطرائق البيداغوجية التّي تعتمد عليها المدارس الجزائرية، لها مميّزات خاصّة بها تميّزها عن باقي المقاربات، وهذا ما سنتطرّق إليه في العنصر اللاحق.

1-4-مميزات التّدريس بالكفاءات[2]:

لمقاربة التدريس بالكفاءات المميّزات الخاصة بها، وتتمثّل هذهالمميّزات في العناصر التّاليّة:

4-1- تفريد التّعليم: ويقصد به جعل التّلميذ يتمتّع بالاستقلاليّة التّامة خلال تعلّمه، ويكون ذلك من خلال فسح له المجال لإبداء آرائه وأفكاره من خلال عمليّة التّعلّم وإنجاز للأنشطة التّعليميّة مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ومساعدتهم على انجاز النّشاط في حدود قدراته ومواهبه لكلّ متعلّم.

4-2- قيّام الآداء: ومع ذلك أنّ التّركيز ضمن هذه المقاربة ينصبّ مباشرة على التّقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النّظريّة؛ ومعنى ذلك الاهتمام بتقويم آداء المتعلّمين والسّلوكات التّي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدات بدلا من قيّاس المعرفة النّظريّة.

---

[1]- أراضية ويس، (المقاربة بالكفاءات، ماهيّتها ودواعي تبنّيها في المنظومة التّربويّة الجزائريّة)، مجلّة البحوث والدّراسات الانسانيّة، ع11، الجزائر: 2015، ص107.

[2]- خير الدّين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص65 (بتصرّف).

4-3- تحرير المتكلّم من القيّود: للمتعلّم دور فعال في تنشيط المتعلّمين وتوجيههم والتّكيّيف ظروف المتعلّم ومرجعيّات التّعليم محتويّاته، وتنظيم النّشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجيّة، ووسائل التّعليميّة وتقويم الأداء، كما يساعد التّلاميذ على التّعلّم الفعال.

4-4- دمج المعلومات: حيث يتمّ توجيه التّعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، يكون متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذّهن، ويسمح بتنميّة الكفاءات واستخدامها وتوظيفها، لحلّ مشكلات في وضعيّات مختلفة.

4-5- توظيف المعارف: تمثّل في استغلال المكتسبات القبليّة (معارف، مهارات، خبرات...) في مواجهة إشكالية معيّنة، واستمرارها في إيجاد الحلول الملائمة.

4-6- تحويل المعارف: يتمّ ذلك من خلال توظيف معلومات والمعارف وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحيّاة بكفاية، حيث يتجسّد ذلك التّحويل في شكل سلوكات ملحوظة تظهر نتائج ذلك في الإنجاز الذّي يؤدّيه الفرد، ويعود بالنّفع عليه.

تمثّل بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات الأسلوب التّربوي والتّعليمي النّاتج عن التّطوّر الحاصل في مجال التّربيّة والتّعليم، تسعى إلى ترقيّة التّعليم وتفعيل المتعلّم، حيث تعتمد أساسا على اشتراك المتعلّم وجعله محورا أساسيا في العمليّة التّعليميّة.

ثانيا-بيداغوجيّة المشروع:

إنّ تطبيق التّدريس بالكفاءات تجعل من المتعلّم محورا للعمليّة التعليميّة التعلمية، إذ تقوم هذه المقاربة على عدة بيداغوجيات وممارسات حديثة منها بيداغوجية المشروع وحلّ المشكلات، وبيداغوجيّة الإدماج..إلخ، فهي تعتبر من أهمّ الطّرائق البيداغوجيّة الفعالة لبيداغوجيّة الكفاءات، إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلّم أن يتعلّم بنفسه، وتساهم في تنميّة قدراته وأفكاره وتوظيف معارفه في حلّ الإشكالات المختلفة، وعليه سنتطرّق في دراستنا إلى إحدى البيداغوجيات والمتمثلة في "بيداغوجية المشروع".

2-1-مفهوم بيداغوجية المشروع:

إنّ دخول بيداغوجية المشروع في تعليم اللّغات العربية لم يكن عرضا، وإنّما تندرج ضمن منظور إضفاء الفعاليّة في المادة، وتحضير المتعلّم لتحمّل ما ينتظره في الحيّاة بصفته راشدا وفاعل في مجتمعه، فمن خلال تدرّب المتعلّم على انشاء مشاريع صغيرة وانجازه يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطّموح إلى التّخطيط لمشاريع كبرى مستقبلا[1].

بيداغوجية المشروع هي مقاربة تربويّة تجعل التّلميذ شريكا فاعلا في بناء معارف عبر منطق تقاعدي، وهي معقول على الدّافعيّة التّي يثيرها في نفوس التلاميذ، نجاحهم في بلوغ انجاز فعلي[2].

---

[1]- وزارة التربيّة الوطنية، مناهج اللّغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الجزائر: 2004، ص32.

[2]- الجمهوريّة التّونسيّة، وزارة التّربيّة والتّكوين، انجاز المشروع الوثيقة البيداغوجيّة، المركز الوطني البيداغوجي: 2006، ص16.

وعليه فمن خلال هذا نستنتج أنّ بيداغوجية المشروع إستراتيجية بيداغوجية عملية، تجعل المتعلّم عنصرا فعالا في عمليّة التّعليميّة التعلّمية، حيث تعمل على تشجيعه إلى الإبتكار، وتتيح له فرص على استثمار واستغلال وتوظيف مكتسباته القبليّة في حلّ الإشكاليات التّي يواجهها سواء في المدرسة أو خارجها، وربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي.

2-3-المقصود بالمشروع:

هو نشاط تربوي يخطّط له الطّلاب في تعلّمهم، في تحقيق هدفمنشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة، يكتسبون من خلالها الاتّجاهات الإيجابيّة والخبرات الفنّية والمعلومات والحقائق[1].

فالمشروع مهمة محدّدة ينجزها المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين وفق تخطيط محدّد ومحكم، وذلك من خلال مراحل وشروط متسلسلة ومرتبطة مع بعضها، وتتطلّب منه في انجاز هذه المهمّة لتوظيف خبراته ومعارفه بغيّة تحقيق مشروعه بنفسه واكتساب الكفاءة.

وعليه فإنّ التّعلّم بواسطة المشروع تحتّم على كل تلاميذ بناء مشروعه بنفسه، تطبّعه وتميّزه عن غيره، ويعني ذلك أنّ التّلميذ أصبح يمتلك كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته، ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج[2].

ومن خلال هذا نستنتج أنّ التّدريس بالمشروع أسلوب يمكن المتعلّم من البحث والكشف عن الحلول المناسبة للقضّايا والإشكاليات المطروحة، وتساعده على بناء مشروعه بنفسه

---

[1]- محمود السليمان الربيعي، طرائق وأساليب التّدريس المعاصر، دط، عالم الكتاب الحديث، الأردن: 2006، ص60.

[2]- خير الدّين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص158، 159.

وتوسّع معارفه واكتساب كفاءات بشكل أفضل، ويسمح له بالمبادرة واستقلاليّته في بناء معارفه.

2-4-الخطوات والمراحل الأساسيّة لإنجاز المشروع:

يتميّز المشروع بخمس مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: وهي المرحلة التّمهيديّة وفيها يتمّ تحفيز المتعلّم وحثّه على الاطّلاع حتّى يتمكّن من اختيّار ما يرغب فيه بعد أن تقدم له قائمة من المشاريع.

المرحلة الثانيّة: فهي مرحلة تحديد الهدف، وخلالها يقوم المعلّم بجذب اهتمام المتعلّم لأهمية انجازه والفائدة المرجوّة من تحقيقه[1]؛ وفي هذه المرحلة يتمّ تخطيط المشروع وتحديد الهدف، حيث يقوم المدرس مع التّلاميذ بتخطيط لذلك المشروع وتنظيمه، وتحديد الأهداف التّي يجب تحقيقها من خلال المشروع.

المرحلة الثّالثة: وهي مرحلة وضع خطّة العمل وتتمّ جماعيّة بتقسيم المهام وتوزيع الأدوار وتحديد زمن الإنجاز تحت إشراف المعلّم ووفق لتوجيهاته[2]، يتم في هذه المرحلة وضع الخطّة، وتقسم المشروع إلى مراحل وخطوات واضحة وتنظيم العمل، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتوزيع الأدوار، وتحديد المدّة الزّمنيّة للانجاز، وذلك وفق توجيه المشرف.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، دط، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن: 2006، ص397.

[2]- المرجع نفسه، ص397.

المرحلة الرّابعة: وهي مرحلة الانجاز وبدء تنفيذ الخطّة المرسومة لتحقيق الأهداف والمنشودة[1]؛ حيث يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بجمع المعلومات الضّروريّة، كالبحث عن المصادر وبيّان وسائل التّنفيذ وتصنيفها ودراستها من أجل تنفيذ خطّة المشروع، وفي الأخير هذه المرحلة يتمّ عرض الأعمال أمام زملائهم، وتحقيق هدف الإنتاج المنتظر من المشروع.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التّقييم؛ وتعدّ هذه العمليّة آخر مرحلة، وفيها يناقش المدرس التّلاميذ فيما أنجزه، فيقدمون انجازاتهم وآرائهم ويقومون ما حقّقوه من أهداف، ومدى نجاحهم في عمليّات التّخطيط والتّنظيم والتّنفيذ، كما يتعرّفون على مواطن الضّعف وأماكن الخطأ كي يعملوا على تحشّيها مستقبلا، ويبلورون النّتائج التّي توصّلوا إليها في صورة علميّة منظّمة توضّح جوانب الظّاهرة التّي شكّلت موضوع المشروع[2].

هذه أهم الخطوات والمراحل التّي يتمإتباعها المتعلّم أثناء عمليّة إعداد المشروع، فكل مرحلة من هذه المراحل تؤدي إلى نتيجة محدّدة، وتساعده على تحقيق الأهداف المرسومة لذلك المشروع.

فانطلاقا من هذا يمكن تلخيص المبادئ الأساسية التّي تعتمدها بيداغوجيّة المشروع في ثلاثة عناصر أساسيّة، وهي:

- تحديد الوضعيّات (الاشكاليّات) التّي يرتكز عليها كلّ فعل تعليمي.
- هيكلة التّعليمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليّات الجديدة.

---

[1]– المرجع نفسه، ص398.

[2]– محمّد صالح الحثروبي، نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دط، دار الهدى، عين المليلة، الجزائر: 1999، ص56.

- استثمار السّيرورات بشكل فعال كي تتحقّق التّعلّمات المطلوبة[1].

2-5-شروط انجاز المشروع:

- يأتي المشروع نابعا من إرادة التّلميذ وناتجا عن رغبته.
- يحدّد التّلميذ المشروع ويتبنّاه وينجزه بالتّعاون مع أفراد مجموعة.
- يؤدّي المشروع إلى نتيجة ماديّة واضحة.
- يتطلّب انجاز المشروع تخطيطا محكما يأخذ بعين الاعتبار الزّمن المحدّد لانجاز والمراجعة الدّوريّة التّي تبيّن ما أنجز وتحدّد ما سينجزه.
- يمكن أن يكون المشروع عملا ميدانيّا يفضي إلى منتوج مادي كما يمكن أن يكون في شكل بحث أو دراسة[2].

يمثّل التّعليم بواسطة المشروع أهم الأساليب التّعليميّة والتّربويّة، فهو أسلوب في تصوير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتنظيمها وتقيّيمها، تتجلى أهمّيته في تنظيمه لهذه العمليّة في شاكلة مشروع يرتكز على التّجريب[3].

ويميّز ويفضل هذا الأسلوب التّعليمي عن غيره من حيث أنّه يعمل على:

1/ يقوم على تحفيز التّلاميذ ودفعهم إلى العمل بهدف الإنتاج والمردوديّة وإعطاء معنى للتّعلّمات سواء التّكنولوجيّة أو المفاهيميّة عبر الوضع داخل موقف المشكلة.

2/ يعمل على تدعيم تعلّمهم بالوسائل والأدوات الممكنة[4].

---

[1]- خير الدّين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص159.

[2]- الجمهوريّة التّونسيّة، وزارة التّربيّة والتّكوين، إنجاز المشروع،الوثيقة البيداغوجية، ص16.

[3]- روبرت وتالبوت، (التعليم بالمشروع)،مجلة رؤى في الفكر التّربوي،ع33، تر: يوسف تيبس، المغرب، ص110.

[4]- المرجع نفسه، ص110.

3/ يعمل هذا الأسلوب على تكييف التّعليم مع طبيعة التّلاميذ، ووضعيّتهم المتعلّمة كما تعزز استقلاليّة التّلاميذ في العمل وتساهمهم في تكوينهم الخاص، والتّواصل بين جميع مكوّنات المشروع وفعاليّة.

4/ يساهم في تقديم منهجية حقيقة تمكّن المتعلّم من تعلّم منهجيّة معيّنة، ويجمع بين المعرفة والمهارة[1].

من خلال ما ورد يتّضح لنا أنّ بيداغوجية المشروع طريقة من طرائق التّعليم، تقوم أساسا على انجاز التّلميذ للمشاريع والأعمال، حيث تساهم في تنميّة قدراته ومهاراته وتعزيز الثّقة في نفسه، إضافة إلى أن تنمي روح الإبداع والابتكار في نفس التّلميذ، وتمكّنه من انجاز مشاريعه عن طريق توظيف لمختلف مكتسباته.

ثالثا-المقاربة النصية:

تعتبر المقاربة النّصيّة من أهم المصطلحات المتواجدة في النّظام التّربوي، فهي رافدا قويّا وإحدى الطّرق البيداغوجية في تعليم نشاطات اللّغة العربية، حيث يمكن للمتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، وتقوم أساسا على دراسة نشاطات اللّغة انطلاقا من النّص، وجعله محورا رئيسيّا الذّي دور في فلكه تلك النّشاطات خدمة لملكة التّعبير الكتابي والشّفوي لدى التّلميذ.

3-1-تعريف المقاربة النّصيّة:

هي لفظ مكوّن من مصطلحين "المقاربة" و"النّص"؛ تعني المقاربة النّصيّة في تعليميّات اللّغة أنّها "مجموعة طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأغراض

[1]- المرجع نفسه، ص110 (بتصرّف).

تعليمية[1]"؛ ويعني هذا التّعريف أنّها طرائق وآليّات تحليل النّص إلى بنيّاتها الفكرية واللّغوية وفق المستويات اللّغوية من المستوى الصّوتي والصّرفي والتّركيبي والدّلالي، وذلك مع مراعاة خصائص المادة التّعليميّة، وذلك انطلاقا من جعل النّص محورا أساسيا لجميع تعليمات ونشاطات اللّغة.

كما تعرف أيضا من المنظور البيداغوجي أنّها «**تعليميّة تهتمّ بدراسة بنيّة النّص ونظامه، إذ أنّ تعليم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب او نصّ متكامل الاجزاء...**»[2]؛ ويعني هذا التّعامل مع شكل النّص أي مع نوعه ونمطه ومؤشّراته، وتحليله إلى عناصر وأجزاء مكوّنة له، ومراعاة الانسجام والاتّساق بين الأنشطة.

إنّ تطبيق المقاربة النّصيّة تخدم وظيفتين تربويتين أساسيّتين:

1/ وظيفة تتعلّق بالمتلقي والفهم: فبواسطة دراسة النّصوص، يقف المتعلّم بشكل أفضل على مضامينها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تعريبا، ويدرك الآليّات المتحكّمة في تعلّق البنيّات النّصيّة[3].

2/ وظيفة تتعلّق بالإنتاج: بمجرّد فهم المتعلّم للطّريقة التّي تتكوّن بها النّصوص والمنطق الذّي يحكمها سيستثمرها في إعادة بناء النّصوص، خاصّة به تتضمّن عناصر الاتّساق والانسجام، وتتيح له تلقّي الموضوعات بشكلجيّد وإدراك التّرابط بين البنيّات الفرعيّة للنّص، ثمّ البنيّة الكليّة للنّص، أمّا قدرة الإنتاج فتكمن من إنتاج موضوعات، وذلك بوضع

1– عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1 ، ط1، مطبعة النّجاح الجديد، الدّار البيضاء: 2006، ص269.

2– مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولىمن التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجيا، وزارة التّربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي، ص15.

3– الأزهر معامير، مقاربة بالكفاءات، دراسة تحليليّة نقديّة لمناهج اللّغة العربيّة، للسّنة الأولى ابتدائي،رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة: 2014/ 2015، ص82 (بتصرف)،(منشور)

مجمل للموضوع المبتكر مع الحرص على ترتيب عناصره ترتيبا منطقيّا سليما، وعلى مطابقته للأنماط والنّماذج النّصيّة[1]؛ ويعني هذا أنّ بمجرّد فهم المتعلّم لكيفيّة تكوّن النّصوص الذّي يحكم اشتغالها، حيث يتمكّن استثمار ذلك في إنتاج النّصوص شبيهة لها.

3-2-أساس المقاربة النّصيّة:

يعدّ النّص المحور الأساسي الذّي تدور حوله جميع النّشاطات اللّغويّة، فهو المنطلق الأساسي في تحقيق كفاءاتها (فهم المنطوق والمكتوب والتّعبير المنطوق والمكتوب)، فالمقاربة النّصيّة تقوم أساسا على "التّماسك بين الجمل المكتوبة للنّص والسّياق النّصي..." أي النّص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطةاللّغويّة، ويعتبر هو البنيّة الكبرى التّي تظهر فيه كلّ المستويّات الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة، وهو بذلك يكون المحور الذّي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة، وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائيّة، الكتابيّة، التّحليليّة)[2].

3-3-عناصر المقاربة النصيّة:

يؤخذ بعين الاعتبار ثلاثة عناصر في المقاربة النّصيّة، وهي:

1)البناء الفكري (فهم النّص): تشمل هذه المرحلة على أسئلة حول النّص موجّه للتّلاميذ، تؤدّي إلى الإجابة عنها إلى فهم أفكار النّص وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزء من نشاط القراءة ودراسة النّص[3].

---

[1]– علي ابن هاديّة وآخرون، القاموس الجديد، ط1، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص802.

[2]– محمد صالح الحثروبي، الدّليلي البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية،دط،دار الهدى،عين مليلة، ص123.

[3]–ليلى شريفي، (المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط)، مجلّة الممارسّات اللغويّة، ع25، جامعة معمري، تيزي وزو: 2014، ص48.

2)البناء الفني: يعدّ البناء الفنّي مرحلة ضروريّة من مراحل دراسة النّص الذّي يمكن التّلميذ من تنميّة ذوقه الفنّي واكتساب قدرة التّعبير الجيّد والإبداع اللّغوي[1].

3)البناء اللّغوي: يتعرّض التّلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللّغويّة المقرّرة أو ما يعرف بالظّاهرة اللّغويّة، يقوم البناء اللّغوي على دعوة التّلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللّغويّة للقاعدة التّركيبيّة، وعلى مجموعة من الأسئلة مدعمة بالشّرح متبوعة بالقاعدة التّي تضبط هذا الاستعمال للتّذكير، وهي القاعدة التّي يفترض من التّلميذ أن يتوصّل إليها عن طريق الاستنتاجات[2].

ففي هذه المرحلة يتمّ صيّاغة أسئلة تتناول فيها الظّواهر اللّغويّة المتواجدة في النّص، حيث تخدم الكفاءة التّي تفرض على التّلميذ تحقيقها، وعليه فإنّ النّص هو المنطلق في الاستعمالات والممارسّات اللغويّة، حيث أن الاعتماد على المقاربة النّصيّة في تعليم النّشاطات اللّغويّة لها دور وأهمّية كبيرة في تعليم تلك النّشاطات باعتبارها تتّخذ النّص محورا رئيسيّا لتعليم جميع نشاطات اللّغة.

3-4-مستويّات المقاربة النّصيّة:

1)المستوى الدّلالي (الفكري):ويكون ذلك من خلال تعامل المتعلّم مع النّص، فإنّه يثري قاموسه المعجمي بألفاظ جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بالتّعرّف على مختلف مقوّمات النّص، بيئته، نمطه، خصائصه[3]، من خلال هذا نستنتج أنّ العلاقة الدّلاليّة التّي تربط بين اللّفظ والمعنى هي التّي تجعل التّلميذ يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات

1- ليلى شريفي،(المقاربة النصية في كتاب الغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط) ، ص49

2- المرجع نفسه، ص 49.

3-الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليليّة نقديّة لمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى إبتدائي ، ص83 (منشور).

دلالة والاطّلاع على النّمط وخصائص النّص عن طريق اكتشاف لمعطيّات ذلك النّص المدروس، ومدى اتّساقه وانسجامه.

2) المستوى اللّغوي: يواصل المتعلّم دراسة للنّص من منطلق المقاربة النّصيّة، فيتعرّض إلى روافد النّص المدروس، ويستخلص الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائية حسب الأهداف المسطّرة في المنهاج بغيّة توظيفها كتابيّا ومخاطبة[1]؛ومن خلال هذا نستنتج أنّ الصّرف من أهمّ علوم العربية، فهو الذّي يوضح الكلمة وموقعها في الجملة، ويبيّن معناها وطريقة نطقها، وبهذا يمكن المتعلّم بتوظيفها كتابيّا ومخاطبة.

3)المستوى البنائي: إنّ النّص الذّي انطلق منه المتعلّم وخصّه بالدّراسة والتّحليل مستخرجات ألفاظا جديدة، قادرا على التداول والتخاطب بها، متحصّل على ظواهر نحويّة وصرفية وإملائيّة يضبط بها لسّانه وكتابته، فإنّ هذا كلّه شأنه أن يجعل المتعلّم قادرا على إنشاء نصّ جديد مدمجا كلّ موارده المكتسبة سابقا[2]؛ فإنّ تحقيق هذا المستوى يجعل التّلميذ قادرا على نسج النّص على منوال النّص المدروس، باحترامه لخصائص مناسبّة لنمطه، وذلك باستخدام الظّواهر المدروسة سابقا بعدما قام بتحليل واستخلاص أهمّ خصائصه.

3-5-خطوات المقاربة النّصيّة:[3]

1)التّمهيد: وهو عبارة عن الباب والمدخل للدّرس، وبقدر ما يكون التّمهيد مشوّقا وجذّابا يلفت نظر التّلاميذ إليه فيبحثون عنه، ويجرون وراءه، وهي مرحلة الملاحظة، حيث يتمّ التّعرّف على النّص وقراءته نموذجيّة فرديّة؛ وعليه فالتمهيد هو الخطوة الأولى والأساسيّة

1- الازهر معامير، المقاربة بالكفاءات، ص83.

2- المرجع نفسه، ص83.

3- أنطوان طعمة وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، ط1، دار النهضة العربيّة، بيروت: 2006، ص133 (بتصرّف).

يقوم بجذب التّلميذ للبحث عن محتوى الدّرس والهدف الذّي يسعى إليه الدّرس من خلال النّص.

2)قراءة النّص: يقوم المدرس بقراءة النّص قراءة جهريّة متقنة، يظهر فيها النّبر وموسيقى الصّوت عند التّلفّظ بالكلمات التّي تحمل الحكم النّحوي ليفكّر الطّلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات، وما فاعليّة الحركات في أواخر الكلمات؛ إذن هذه الخطوة تعدّ الخطوة الثّانيّة بعد التّمهيد، حيث أنّ هذه الخطوة تتطلّب قراءة المدرس للنص قراءة صحيحة وجهرية، وبذلك إعطاء النّطق الصّحيح للكلمات عن طريق مخارج الحروف والأصوات التي تحدث تنغيما وموسيقيّا، فكلّ كلمة يختلف نبرها عن الأخرى، وعليه يكون الطّالب متحمّسا للبحث في الاختلاف الموجود في الحركات والكلمات.

3) قراءة التّلاميذ: يقرأ النص قراءة صحيحة، مع عنايّة المتعلّم بجودة الضّبط، وإخراج الحروف من مخارجها ليتسنّى للحديث الناقذ عبر اختلاف الضّبط بين كلمة وأخرى إلى جوهر الدّرس، بعد قراءة المدرس للنّص قراءة متقنة من كل الوانب النّحويّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة، يأتي دور التّلميذ في قراءة النّص مع معرفة كيفيّة إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة ومراعاة ضبط الكلمات.

4) مناقشّة معاني النّص: عن طريق الأسئلة يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النّص، حيث يراعي فيها تضمّنها صورة القاعدة المستعملة فيها، بالإضافة إلى تنوّعها في التّراكيب، بعد الإتمام من قراءة النّص والعناية بالضّبط وإخراج الحروف من مخارجها تأتي دور مناقشة معاني النّص، بحيث يدفع بالتّلاميذ إلى استخراج أحكام قاعدة الدّرس.

5)إدراك القاعدة النّحويّة: يعمد المدرّس إلى الموازنة بين التّركيب أو المفردات لاكتشاف التّلاميذ الحكم المسيّر للاستعمال اللّغوي عن طريق المناقشّة المتبادلة بين المعلّم والتّلاميذ عن أسباب ورود تلك الظّواهر اللّغويّة مثلا، أو عن عملها، وهكذا حتّى يتيسّر

للتّلاميذ اكتشاف الأحكام المتعلّقة بالدّرس والخروج منها بالقاعدة بعد الحوار ومناقشة عمل الفعل اللّغوي.

6) التّقويم التّكويني: بعد الوصول إلى الحكم يطلب المدرّس من التّلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة المستوحة، وهكذا يلاحظ المعلّم مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس، وذلك يعدّ التّقويم وسيلة هامة في العمليّة التّعليمية التّعلّمية، فهذه العمليّة هي عملية تقويميّة لمدى استيعاب وفهم التّلاميذ للدّرس.

7) التّوظيف والتّطبيق: تقدّم التّلاميذ بعض التّدريبات حول ما تمّ تناوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التّعبير استخداما صحيحا، ويتمّ إدراك التّعبير، ففي هذه المرحلة يتمّ فيها استثمار المعارف عن طريق تقديم التّطبيقات والتّمارين والواجبات عن طريق استخدام القاعدة المتوصّل إليها بعد طرق الإنجاز والاستثمار الفعلي للنّتائج التّي توصّل إليها التّلاميذ في الدّرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التّي يصوغها الأستاذ.

«تقوم المقاربة النّصيّة على توظيف النّص من أجل تعليم اللّغة العربية، ويتمّ تقويمها عن طريق القراءة وفهم النّص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل أيضا بتحقيق جملة من الكفاءات والمهارات لدى التلاميذ، تتمثّل المهارة الأولى في الاستماع التّي تعدّ من أهمّ الملكات اللّغوية، ومهارة التّحدّث والتّي تصنّف ضمن مهارة الإنتاج، لأنّ المتحدّث يقوم بعمليّة إنتاج أفكاره وتعابير من نتاج جهده العقلي، ومهارة القراءة وذلك من خلال مطالعته للنّصوص حيث تنمّي لديه الثّروة اللّغوية، ومهارة الكتابة والتّي تعدّ من

المهارات الإنتاجيّة، حيث يكتسب المتعلّم مهارات الكتابة»[1]؛ وعليه فإنّ المقاربة النّصيّة تتّخذ النّص محورا أساسيا، حيث يعتبر محور في عمليّة تعلّم جميع أنشطة اللّغة العربيّة وأساسا في تحقيق الكفاءة لدى التّلميذ.

3-6-أثر المقاربة النّصيّة في عمليّة التّعليم:

تعتبر المقاربة النّصيّة أحد المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط، كدعامة أساسيّة في تكوين الكفاءة اللّغويّة عند التّلميذ، وتكمن أثرها في:

«- إسهام المتعلّم في بناء المعارف بنفسه انطلاقا من عمليّتي السّماع والقراءة.

- تمكّنه من دراسة النّص دراسة شاملة في مجالاّت عدّة، المعجميّة، التّركيبية، الدّلاليّة، التّذوّق.

- تنميّة المهارات الأساسيّة في التّعبيرين والتّواصل الشّفوي والكتابي، حيث يتمكّن من الإفصاح عن أفكاره وأرائه، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية، وتعزيز ثقة بنفسه.

- تمكّن المتعلّم من إنتاج النّصوص بمختلف أنواعها وضروبها، وتدريب المتعلّم على تحليل النّصوص وفهمه والإنتاج.

- تكوين كفاءة لغوية عند المتعلّم وإثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

- جعل المتعلم أساس العمليّة التّعليميّة وتعزيز الرّوح المشاركة والحوار»[1].

---

[1]- محمّد صلاح الدّين المجاور، تدريس اللّغة في المرحلة الثّانويّة وتطبيقاته التّربويّة، دط، دار الفكر العربي، القاهرة: 2000، ص300 (بتصرف).

من خلال هذا يتّضح لنا أنّ المقاربة النّصيّة لها أثر كبير في عمليّة التّعليم، حيث تستهدف المتعلّم بالدّرجة الأولى، وذلك من خلال جعله أساس العمليّة التّعليميّة وتقويّة عدّة ميولات واتّجاهات لديه، وتكمن أهمّيتها في كونها تربط الفعل التّعليمي بالنّص.

3-7-مزايا المقاربة النّصيّة:

تعدّ المقاربّة النّصيّة طريقة بيداغوجيّة حديثة المعتمدة عليها لتعليم أنشطة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، وقد انفردت هذه الطّريقة بعدّة مميّزات تميّزها عن بقيّة الطّرق من بين هذه المزايّا نذكر:

- اعتبار اللّغة وحدة متكاملة وعدم الفصل بين فروعها.
- تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبليّة .
- تسمح بتنوّع أشكال التّعبير التّي تقدّم للمتعلّمين، وذلك من خلال تتويج أنماط النّصوص التّي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة اللّغويّة.
- تجعل المتكلّم قادرا على الحكم في قدراته وإمكاناته اللّغويّة في حلّ المشكلات التّي يعرضها عليها النّص (اكتشاف المعاني ومدلولات المفردات في سياقها الطّبيعي وبيئتها الحقيقية)[2]

---

[1]- وزارة التّكوين الوطنية، منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، د ط، الجزائر: 2011، ص10 (بتصرف).

[2]- محمّد صالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي للتّعليم الابتدائي، ص124.

–تسمح للمتعلّمين باكتساب الممارسة اللّغويّة الفعليّة ببعدها اللّغوي والكتابي[1].

إذن هذه من أهمّ المزايّا للمقاربة النّصّية في عمليّة التّعليميّة التعلّمية، لها دور في تعليميّة جميع أنشطة اللّغة العربيّة، حيث تسمح وتساعد المتعلّم في تفعيل مكتسباته، و تقريبه من اللّغة، فهي أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة لدى المتعلّم وتعدّ أيضا من أهمّ الاختيّارات المنهجيّة والمعرفيّة للتّدريس بواسطة الكفاءات.

1– وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، جوان2014، ص14.

الفصل الثاني:

الدراسة الميدانية

إنّ اهتمامنا بواقع تدريس اللّغة العربيّة في ضوء المناهج الحديثة وبالتّحديد في الطّور المتوسّط، وذلك من وجهة نظر اللّسانيّات التّعليميّة، والهدف من ذلك معرفة دور المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات التّعليميّة لدى التلميذ، فقد تبيّن لنا أنّه من الضّروري القيّام بمسح ولو جزئي لموضوع بحثنا عن طريق إجراء استبيان نتوخّى من خلاله الحصول على معلومات كافية تساعدنا على معرفة دور المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات والمعارف لدى التّلميذ، وكذا الكشف عن أهمّ الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ والتّلاميذ في تطبيق والالتزام بهذه الإستراتيجية، من خلال آراء ومواقف العيّنة المنتقاة.

1- الاستبيان:

لمّا كان التّدريس علاقة تفاعل بين الأستاذ والتلميذ، فإنّه للكشف عن دور المقاربة النّصيّة في تفعيل مكتسبات التلميذ، فقد اقتضى الحال إجراء استبيانين، الأوّل موجّه إلى أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط، والثّاني إلى التلاميذ في الطّور المتوسّط، وقد أخذنا بعين الاعتبار كلّ الآراء التّي أبداها الأساتذة والتّلاميذ، وذلك لما لهذه الآراء من أهمّية بالغة بالنّسبة إلى موضوع دراستنا؛ علما أنّ هذه العيّنة تمثّل في رأينا طرفا رئيسيّا في العمليّة التعليميّة.

لقد طبعنا الاستمارتين بالحاسوب وباللّغة العربية، وذلك لأنّ عيّنتنا تتكوّن من فئتين تستخدمان اللّغة العربيّة فقط، ولقد احتوت الاستمارتان على نوعين من الأسئلة:

1/ أسئلة يمكن أن نطلق عليها أسئلة مغلقة؛ أي المستوجب مجبر على الإجابة بـ"نعم" أو "لا"، فهو لا يتمكّن من الخروج عن الموضوع أو تقديم إجابات موسّعة، فهو ما سيساعدنا على القيّام بعمليّة الفرز وتحليل الإجابات دون أيّ عائق.

2/ أسئلة يمكن تسميّتها أسئلة مفتوحة، وفيها تتاح للمستجوب فرصة إبداء الرّأي الشّخصي بتوسّع، وهو ما يسمح لنا بجمع معلومات إضافيّة قد تفيدنا في بحثنا.

2- العيّنة:

2-1- استبيان خاص بالأساتذة:

لقد وجّه الاستبيان إلى أساتذة اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط، حيث قمنا بتوزيع ثلاثين (30) استبيّانا بين الإناث والذّكور، وجمعنا منها خمسة وعشرين (25) استبيانا، فمنهم ستّة أساتذة ذكور (06) أي بنسبة (24%)، وتسعة عشر (19) أستاذة؛ أي بنسبة (76%) من مجموع أفراد العيّنة، وكلّهم يعملون بصفة دائمة، ومكتسبون للخبرة، تتراوح بين أربعة إلى خمسة وعشرين سنة، أمّا مستواهم التّعليمي فكلّهم حاملون لشهادة اللّيسانس؛ تخصص أدب عربي ولسانيات؛ إلا أن نسبة المتخصصين أدب عربي كانت الأكبر؛ حيث بلغت (64%).

2-2- استبيّان خاص بالتّلاميذ:

لقد وجّه الاستبيان إلى حوالي مئة (100) تلميذ في الطّور المتوسّط توزّعوا بين الذّكور والإناث، وجمعنا منها خمسة وثمانين(85)، إلاّ أنّ نسبة الإناث أكبر؛ حيث تقدّر بـ(67,05%) والذّكور بنسبة (32,94%).

كما كان من الصّعب القيام بدراسة على كل أقسام التّعليم المتوسّط المتواجدة بولاية بجاية، بواسطة المسح الشّامل ، لأنّ مجتمع البحث كبير، وجب اختيّار بعض المتوسّطات لإجراء الدّراسة فيها، والتّي عددها أربعة (04): متوسّطة "لونيس مقران" ذراع القايد، متوسّطة "الشهيد تحيات أحمد بخراطة"، متوسطة "فلكاي حسين بأوقاس"، متوسطة "إغيل أوعزوق القديمة ببجاية" ومنها استخرجنا عينة بحثنا، أساتذة وتلاميذاً.

نظرا للعدد المحدود من أفراد العيّنة الذّين أجابوا عن هذين الاستبيّانين نعتقد أنّه ليس بإمكاننا وصف وتحديد دور وأهمّية المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات التعليميّة لدى التّلميذ، كما تقتضيه إشكاليّة البحث، إذ لا شكّ فيه أنّ النّتائج ستكون جزئيّة لكونها شملت عددا محدودا من الأساتذة والتّلاميذ المتواجدين بالتّعليم المتوسّط.

وكم كانت رغبتنا كبيرة في أن تشمل الدّراسة الميدانية كلّ المتوسّطات المتواجدة بولاية بجاية، إلاّ أنّه إضافة إلى ضيق الوقت المحدّد لإنجاز مثل هذه الدّراسة، والتّي أجبرتنا على تحديد العيّنة، فقد كانت هناك أكثر من حجرة عثرة أثناء توزيعنا للاستبيّانات إلى بعض أفراد العيّنة (خاصّة التّلاميذ)، ورغم قيّامنا شخصيّا بتسليمها إلى المبحوثين، وإفادتهم بالتّوضيحات والمبرّرات الأساسيّة لهذه الدّراسة الميدانيّة، ورغم أنّنا تركنا لهم الحرّية التّامة، ووقتا كافيّا للإجابة، إلاّ أننا لم نتمكّن في النّهاية إلاّ استرجاع عدد محدود من الاستمارات المجاب عنها.

كما لاحظنا أنّ بعض أفراد العيّنة المستجوبين قد التزموا جانب الحذر أثناء إجاباتهم عن الاستبيّان، واعتنوا فقط بالأسئلة التّي تناسبهم، أمّا الاستبيانات الموجّهة للتّلاميذ فهناك من أخذه بمنطق الجدّ، فأجاب عن كلّ الأسئلة، وهناك من نظر إليه بعين مستهزئة فردّها فارغة.

3- الأسئلة:

3-1- أسئلة موجهة للأساتذة: لقد صنّفت الأسئلة إلى ثمانيّة محاور أساسيّة، وهي كالتّالي:

من 1 إلى 4: محتواه يسمح لنا بتحديد ملامح المستجوبين، فالسّؤال الأوّل متعلّق بالجنس، أمّا الأسئلة (2، 3، 4) فتهدف إلى التّعرّف على الشهادة المتحصّلة عليها والمستوى العلمي والتّخصّص والخبرة في التّدريس، ذلك أنّ هذه المعطيّات الأساسيّة في البحث.

السّؤال رقم (5، 6): يهدف إلى إذا كان المحتوى المقرّر للأنشطة اللّغويّة في مرحلة المتوسّط، والذّي سيسمح لنا بمعرفة إذا كانت ملائمة لمستوى المتعلّم وميولاته، ومعرفة آداء الأساتذة حول عدد الحصص المخصّصة لدراسة كلّ نشاط تعليمي.

السّؤال رقم (7): هو سؤال مفتوح، حيث تركنا مجال للمستجوبين لإبداء رأيه عن الصّعوبات التّي تكمن في تعلّم اللّغة العربية لدى المتعلّم.

السّؤال رقم (8): يهدف إلى بيّان ما إذا كان الأستاذ يستعمل اللّغة الفصحى أثناء إلقاء وتقديم وشرح الدّرس للتّلاميذ.

السّؤال رقم (9، 11): تهدف إلى معرفة مدى استيعاب المتعلّم وفهم للنّصوص وفق متطلّبات المقاربة النّصيّة والنصوص التّي يميل إليها، وكذا معرفة ما إذا كانت النّصوص المبرمجة في مرحلة المتوسّط تتناسب مع قدرات وفكر المتعلّم، وإذا كانت تعتمد على نمط معيّن.

السّؤال رقم (12): يهدف إلى معرفة ما إذا كان التّقويم جزء من عمليّة بناء المعارف لدى المتعلّم، حيث يعتبر الرّكيزة الأساسيّة في تكوين قدرات المتعلّم وتوظيفها بشكل سليم واكتساب مادة معرفيّة.

السؤال رقم (13.14): يهدف إلى بيّان أهمّية بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في التّدريس باعتبارها منهجية واستراتيجيّة تربويّة تساعد المتعلّم في اكتساب المعرفة بنفسه، وتحسين مستواه، وجعله عنصرا أساسيّا في عمليّة التّعليم.

السّؤال رقم (16،15): يهدف إلى بيّان مدى الاعتماد على بيداغوجيّة المشروع في الطّور المتوسّط والاعتماد عليه في إعداد المشاريع واكتساب المادة المعرفيّة لدى المتعلّم.

السّؤال رقم (17): يهدف إلى بيّان إذا كان محتوى الكتاب يساهم في تنميّة الكفاءات اللّغوية لدى المتعلّم ومدى استفادة المتعلّم من أجل اكتساب المعرفة، فالاستيعاب بتلك المحتويّات.

3-2- أسئلة موجهة للتلاميذ

وقد صنفناها إلى سبعة محاور أساسيّة، وهي كالتّالي:

السؤال (1، 3): هي خاصّة ببيانات شخصيّة إذ تسمح لنا بتحديد الجنس، وكذلك معرفة مكان إقامة المتعلّم ومقرّ تواجد متوسّطة، وهذه البيانات مهمّة جدّا في بحثنا.

السّؤال (4): بفضل هذا السؤال نتمكّن من معرفة إذا كان التلميذ يستعمل ويتكلّم اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة.

السؤال رقم (5): بها نتمكّن من معرفة مدى تفاعل المتعلّم مع أنشطة اللّغة العربيّة.

السؤال رقم (6، 7): يهدف إلى بيان مدى استفادة المتعلّم من الطّريقة التّي يتبعها الأستاذ في إلقاء دروسه ومساعدته في فهم الدّرس، وكذلك معرفة الأسلوب الذّي يستخدمه ويعتمد عليه في إلقاء الدّرس.

السّؤال رقم (8، 9): يهدف إلى معرفة الصّعوبات التّي تواجه وتمنع المتعلّم من الفهم الجيّد لمادة اللّغة العربيّة، كذلك الصّعوبات التّي تواجهه في فهم النّصوص المبرمجة في مستواه.

السّؤال رقم (10، 11،12): يهدف إلى معرفة إذا كان المتعلّم يقوم بمشاريع خاصّة باللّغة العربيّة وكيفيّة إعدادها في القسم، جماعيّة أو فرديّة ومدى مساعدة تلك المشاريع في اكتساب المادة المعرفيّة.

السّؤال رقم (13): بفضل هذا السؤال نتمكّن من معرفة رأي المتعلّم حول المواضيع التّي أغفلها الكتاب، وإبداء رأيه في المواضيع التّي يريد أن تكون واردة فيه مستقبلا.

السّؤال رقم (14،15): تهدف إلى معرفة ما إذا كانت النّصوص المبرمجة في مستوى التّلميذ وضمن ميولاته وحاجاته، وكذلك معرفة أهمّ النّصوص التّي تشهد اهتماما كبيرا لدى المتعلّم.

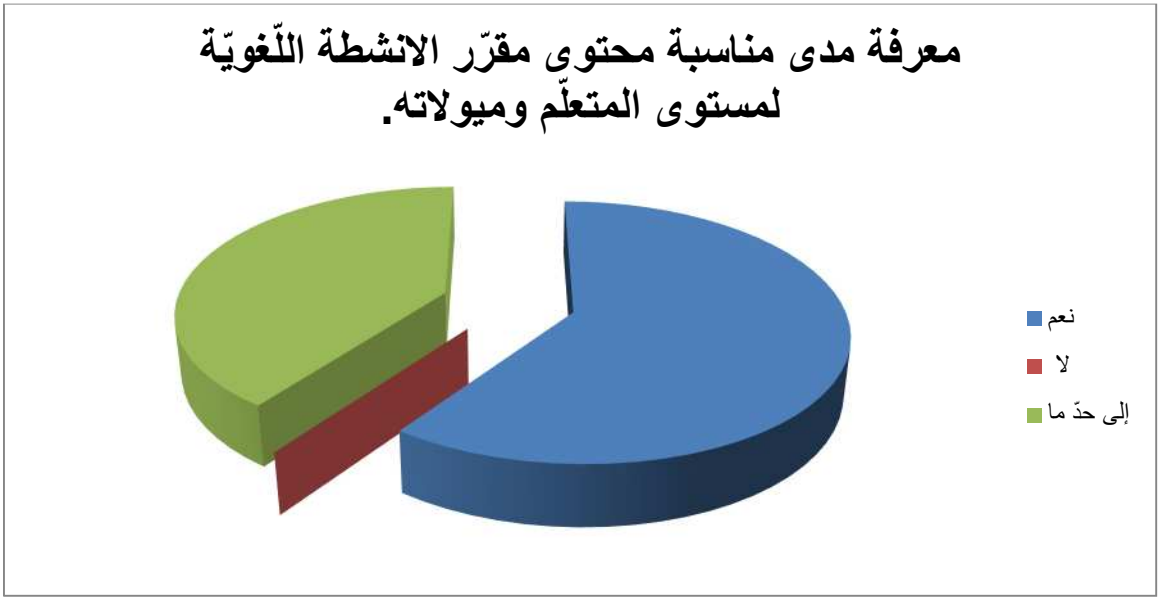
4- الفرز: بعد استرجاع الاستبيانات التّي وزعناها على الأساتذة والتّلاميذ؛ قمنا بعمليّة الفرز يدويّا؛ حيث قمنا بإحصاء عدد الإجابات على كلّ سؤال ثمّ تحويل المجموع إلى نسبة مئويّة.

5- النّتائج الجزئيّة:

5-1- النّتائج الخاصّة بالاستبيّان الموجّه للأساتذة: يمكن تقديمها على شكل التّالي، كل السّؤال يتضمّن على النتائج وفق النّسب المئويّة تبعا لإجابات أفراد العيّنة، وتتبع النّتائج بالتّحليل.

السؤال رقم (5):هل ترى أنّ المحتوى المقرّر للأنشطة اللّغويّة في مرحلة المتوسّط ملائمة لمستوى المتعلّم وميولاته؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%60
لا	00	%00
إلى حدّ ما	10	%40
المجموع	25	%100

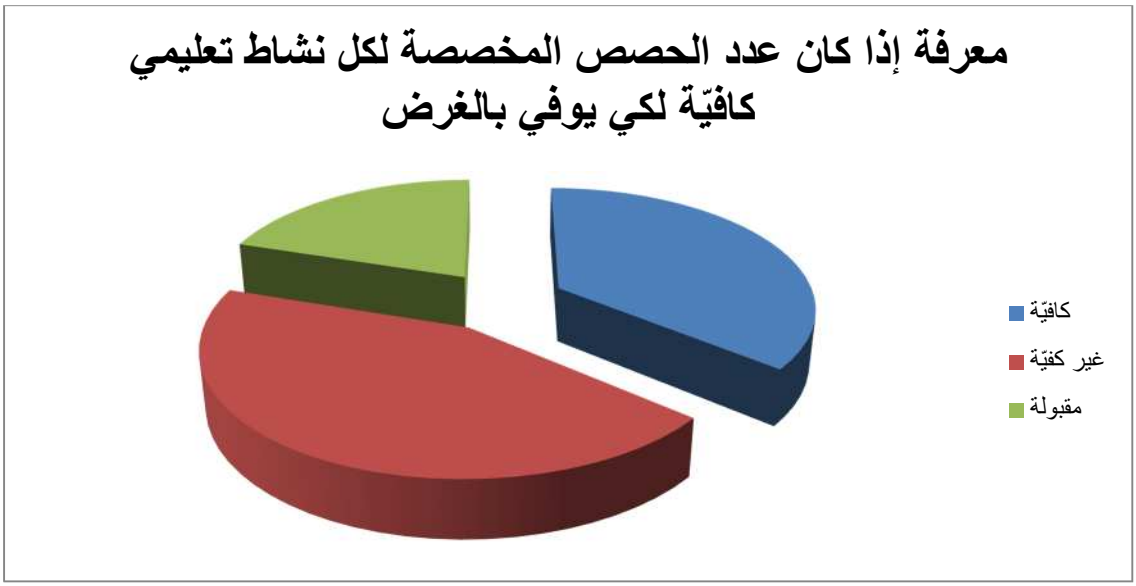


قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول والدائرة النّسبيّة يتبيّن لنا أنّ نسبة (60%) من الأساتذة يرون أنّ المحتوى المقرّر للأنشطة اللّغويّة في مرحلة المتوسط ملائمة لمستوى وميولات المتعلّم، وذلك أنّ المتعلّم يستوعب ويتقبّل كلّ تلك الأنشطة ويميل إليها باعتبارها أنشطة تمكّنه من اكتساب الملكة اللّغويّة الضّروريّة لتنميّة قدراته اللّغويّة، فبها يستقيم الكلام نطقا وكتابة، في حين تكمن الإجابة بـ"لا" منعدمة (00%)، وتمثّل نسبة (40%) إجابة الأساتذة بـ"إلى حدّ ما" حيث يرون أنّ الأنشطة اللّغوية المقرّرة في مرحلة المتوسّط ملائمة لمستوى المتعلّم وضمن ميولاته إلى حدّ ما، كما قد نجد بعض التّلاميذ يميل إلى نشاط معيّن وينفر من آخر، مثلا نجد بعض التّلاميذ لا يقبلون على نشاط النحو، كما يقبلون على باقي الأنشطة وذلك قد يعود إلى تعقيد القواعد وصعوبات المادة، حيث تفوق مستواهم.

السؤال رقم (6): هل تعتقدون أن عدد الحصص المخصّصة لكلّ نشاط تعليمي كافيّة لكي يوفي بالغرض؟

الإحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
كافيّة	**09**	**%36**
غير كافيّة	**11**	**%44**
مقبولة	**05**	**%20**
المجموع	**25**	**%100**



قراءة وتعليق:

يظهر الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه التّباين في الآراء حول ما إذا كان عدد الحصص المبرمجة لكلّ نشاط تعليمي كفيلا بتحقيق الملكة اللّغويّة واكتساب معارف لدى التّلميذ؛ مع العلم أنّ الحجم السّاعي لكلّ نشاط ساعة واحدة أسبوعيّا، والملاحظ أنّ نسبة (36%) من الأساتذة يرون أنّ الوقت المخصّص لكلّ نشاط كافي ومناسب ولا إشكال فيه، أمّا نسبة (44%) يؤكّدون أنّ ضيق الوقت المحدّد لكلّ نشاط في ساعة واحدة أسبوعيّا لا تكفي لتحقيق أهداف التّعليم لأيّ نشاط تعليمي، واستيعاب التّلميذ لذلك النّشاط، لذلك لا بدّ من التّضعيف من الحجم السّاعي حتّى يتمكّن التّلميذ من استيعاب المادة، في حين نسبة (20%) يرون أنّ الوقت المخصّص لكلّ نشاط مقبول وعلى مقدور التّلميذ استيعاب تلك الأنشطة اللّغويّة ما عليه إلاّ التّركيز الجيّد والفهم.

السؤال رقم (7): فيما تكمن صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة؟

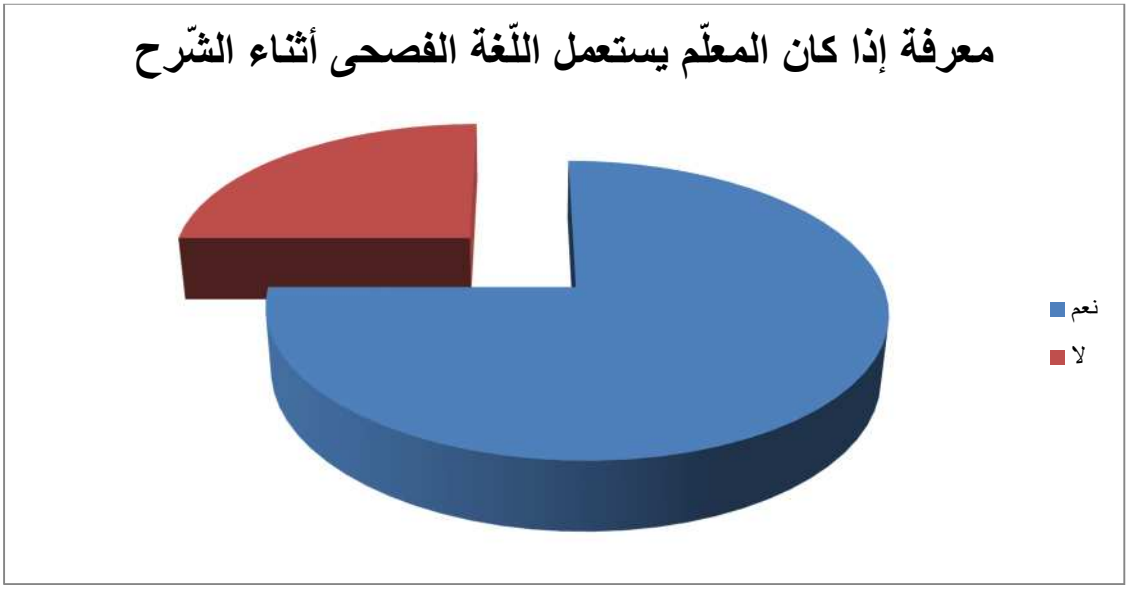
من خلال الإجابات والاقتراحات للأساتذة في إجابة على هذا السّؤال نستنتج أنّ الصعوبات في تعلّم اللّغة العربيّة وبالتّحديد في الطور المتوسط تكمن في:

- نقص في الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّمين.

- نقص المطالعة وصعوبة النّحو وبلاغتها.
- في تشيعاتها وغزارة مضامينها.
- ضعف المعارف القاعديّة لدى التّلميذ.

السّؤال رقم (8): هل تستعمل اللّغة الفصحى أثناء الشّرح؟

الإحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**19**	**%72**
لا	**06**	**%24**
المجموع	**25**	**%100**



قراءة وتعليق:

تظهر الإحصائيات في هذا الجدول والدائرة النّسبيّة أعلاه أنّ نسبة (72%) من أساتذة اللّغة العربيّة يؤكّدون على استعمالهم للّغة الفصحى أثناء الشّرح، ويؤكّدون على ضرورة استعمالها وتوظيفها أثناء الدّرس لأنّ على الأستاذ أن يبرهن بأنّه حقّا أستاذ اللغة العربيّة باعتبارها لغة تعليمية، في حين أنّ نسبة (24%) لا يستهلون اللّغة العربيّة الفصحى أثناء

شرح الدّرس، يعانون نقص في العربيّة الفصحى أو مضطرّون اللّجوء إليها قصد شرح مصطلح معيّن.

التّعليل: لأن المتعلّم قد يقع في بعض الصّعوبات في فهم بعض المصطلحات باللّغة الفصحى لذلك يضطر الأستاذ إلى الاستعانة باللّغة العربيّة العامّية أو الأمازيغيّة و حتى الاجنبية من أجل الفهم، وتقريب المفاهيم إلى التّلميذ، وخاصة أنّ اللّغة الفصحى تعتبر لغة ثانيّة بالنّسبة إليهم (التّلاميذ).

السؤال رقم (09): هل منهجيّة تحليل النّصوص وفق متطلبات المقاربة النصيّة تساعد المتعلّم على فهم النّصوص وتحليلها؟

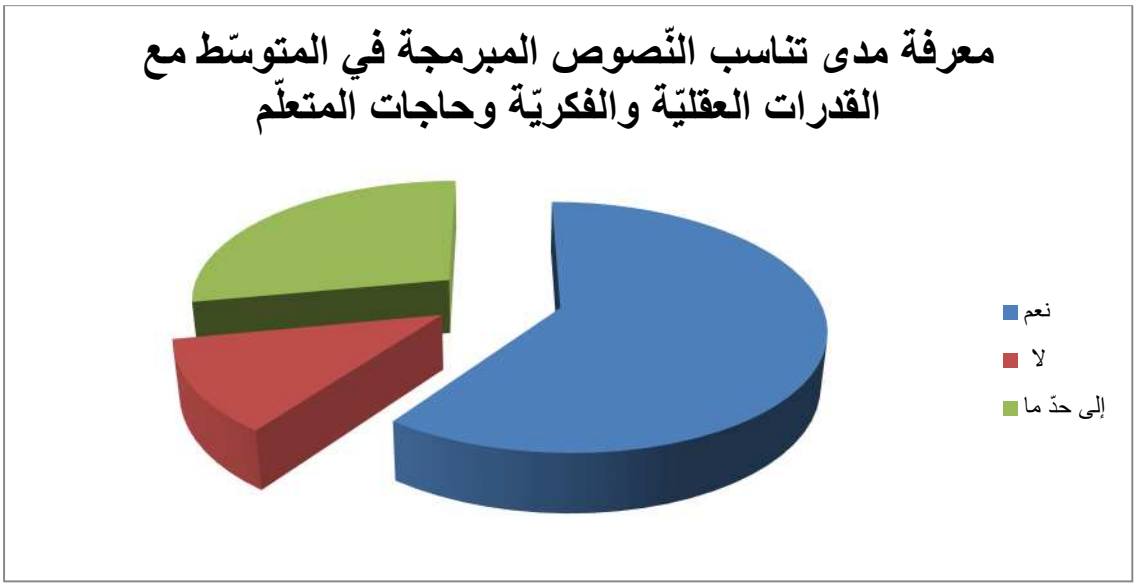
الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	17	%68
لا	00	%00
إلى حدّ ما	08	%32
المجموع	25	%100

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه يتّضح لنا أنّ أغلبيّة إجابات الأساتذة تكمن بـ"نعم"، حيث تقدّر نسبتهم (68%)، وذلك أنّ منهجيّة تحليل النّصوص وفق متطلّبات المقاربة النّصيّة تساعد التّلميذ بدرجة كبيرة على فهم وتحليل النّصوص، حيث تمكّنه على التّعرف على محتوياتها وقصديّة أصحابها والتّعرف على مختلف مقومات النّص (النّوع، النّمط، الخصائص)، وجعل المتعلّم قادرا على تحليل معطيّات النّص وتفكيكه إلى عناصر وأفكار رئيسيّة، واستخلاص الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة للنّص، بينما تقدّر نسبة إجابات "إلى حدّ ما" (32%) ذلك أنّ تحليل النّصوص وفق متطلّبات تلك المقاربة تساعد إلى حدّ ما المتعلّم على فهم وتحليل النّصوص، حيث يلقي في بعض الأحيان صعوبات في تحليل النّصوص بسهولة.

السّؤال رقم (10): هل النّصوص المبرمجة في مرحلة المتوسط تتناسب مع القدرات العقليّة والفكرية وحاجات المتعلّم؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%60
لا	03	%12
إلى حدّ ما	07	%28
المجموع	25	%100

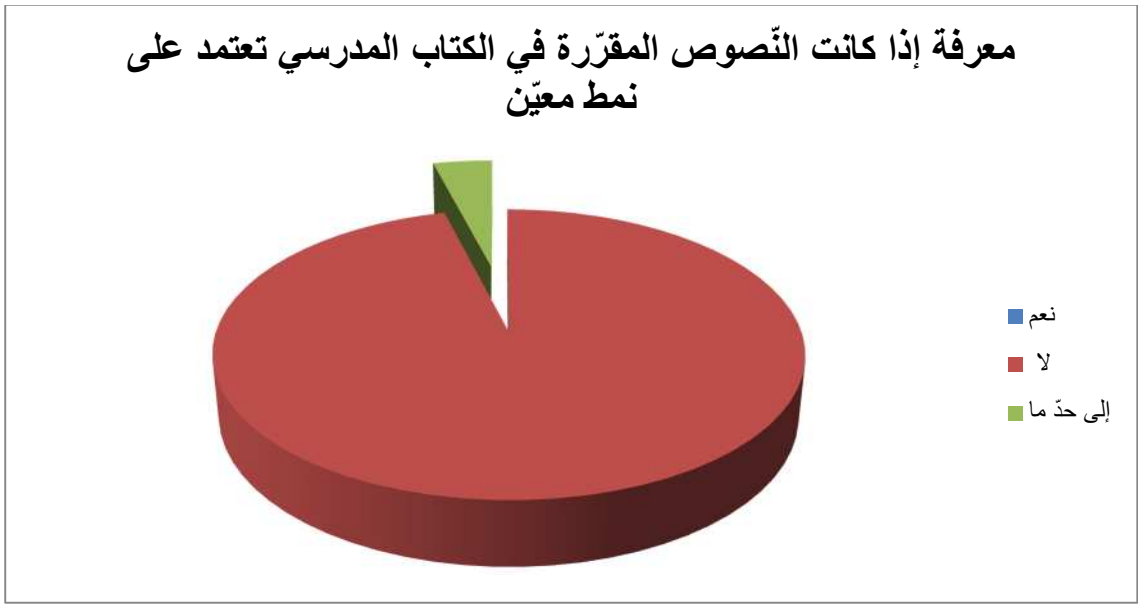


قراءة وتعليق:

من خلال بيانات الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه يتّضح لنا أنّ معظم الأساتذة يرون أنّ النّصوص المبرمجة في مرحلة المتوسّط تتناسب مع القدرات العقليّة الفكريّة وحاجات المتعلّم، وتقدّر نسبتهم بـ(60%)، وذلك أنّ الفكر والعقل المتعلم يستوعب تلك النّصوص، وضمن حاجاته، حيث تقرّبه من الواقع وتتلاقى مع حيّاته اليوميّة ومناسبة إلى أبعد حدّ مع التّفكير وعقل المتعلّم، كما تعكس الجانب الاجتماعي والثّقافي للمتعلّم، في حين مثّلت نسبة (12%) إجابات بـ"لا" أي أنّ النّصوص المبرمجة في مرحلة المتوسّط لا تتناسب مع القدرات العقليّة والفكريّة للمتعلّم، وهذا نظر لصعوباتها، حيث أنّ بعض النّصوص الشعرية المبرمجة في مستواه تتعدى مستواه وقدراته الفكريّة والعقليّة، كما أنّها ليست ضمن حاجاته، لأنّها لا تتناول موضوعات ضمن ميولات واهتمام المتعلّم، وتمثل نسبة (28%) إجابات "إلى حدّ ما" أي أنّ تلك النّصوص تتناسب إلى حدّ ما مع قدرات الفكريّة والعقليّة وحاجات المتعلّم.

السّؤال رقم (11): هل النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي تعتمد على نمط معيّن؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	24	%96
إلى حدّ ما	01	%04
المجموع	25	%100



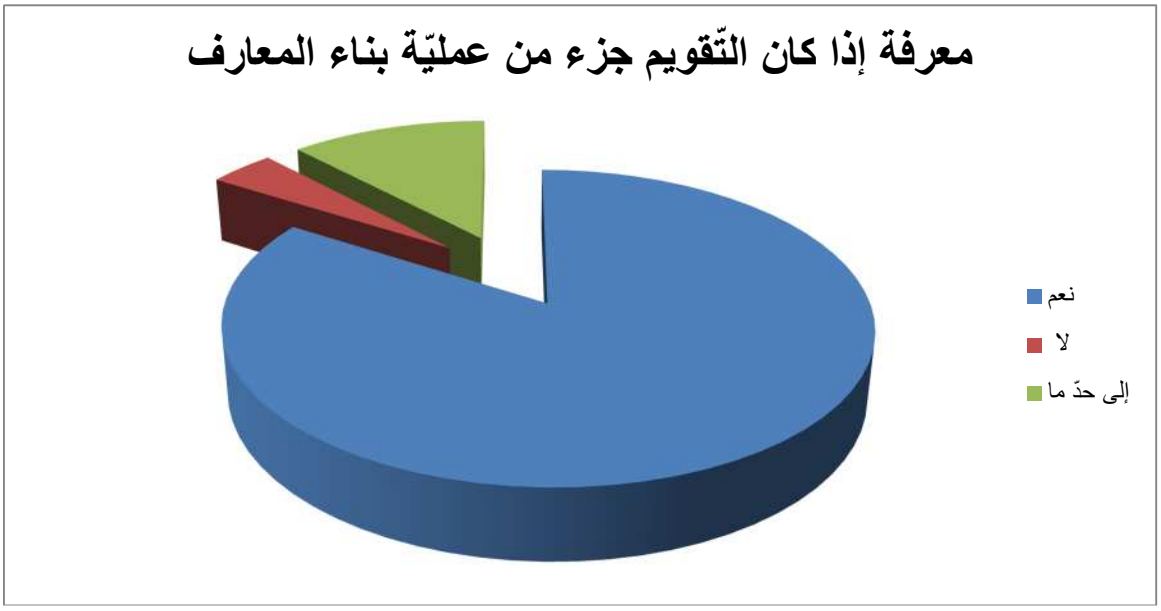
قراءة وتعليق:

يتبيّن من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أنّ أغلبيّة الأساتذة يؤكّدون أنّ النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي لا تعتمد على نمط معيّن بل تتعدّاه إلى نمطين أو أكثر، حيث قدّرت هذه النّسبة بـ(96%) أي أكثر من النّصف، وهذا راجع إلى تداخل الأنماط وتعدّدها في نصّ واحد، وقد نجد في النّص الواحد تتدخّل فيه أنماط الوصف، الحوار، الإخبار...إلخ، في حين نسبة الذّين أجابوا بـ(إلى حدّ ما) تقدّر بـ(4%)، وهذه النّسبة تكمن في بعض

الأساتذة، وهي نسبة ضعيفة للّذين يقرّون أنّ النّصوص مقرّرة في الكتاب المدرسي على نمط معين، في حين تنعدم النّسبة الذّين أجابوا بـ"نعم" بحيث نفوا اعتماد النّصوص على نمط معيّن.

السّؤال رقم (12): هل التّقويم جزء من عمليّة بناء المعارف؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**21**	**%84**
لا	**01**	**%04**
إلى حدّ ما	**03**	**%12**
المجموع	**25**	**%100**

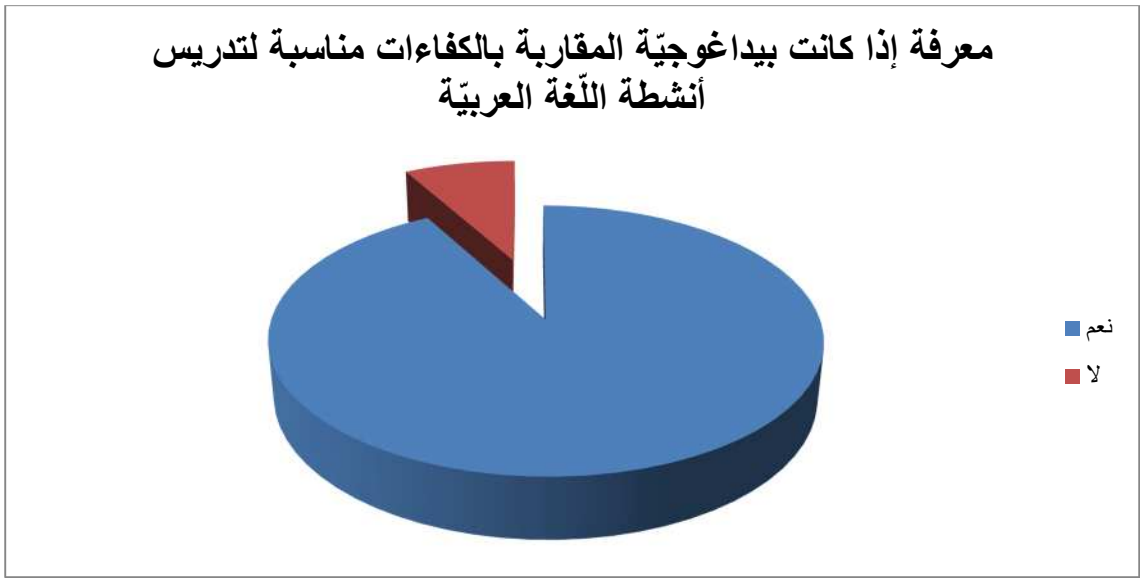


قراءة وتعليق:

يتبيّن من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه أنّ معظم المستجوبين الأساتذة يرون أنّ التّقويم جزء من عمليّة بناء المعارف وعمليّة مسايرة لمرحلة التّعليم المتوسّط، وقدرت نسبتهم بـ(84%) وهذا يعني أنّ التّقويم يساعد المتعلّم في اكتساب وبناء معارفه، وذلك من خلال انجاز واجباته التّكوينيّة ومشاركته في القسم من اجل تحديد نقاط الضعف والقوة بتعلّم المعلّم ومعرفة مستوى تقدّم كلّ تلميذ، حيث يمكّنه هذا من اكتساب كفاءة وبناء معارفه بنفسه في ظلّ عمليّة تعليمية التّعلّميّة، وتمثّل بنسبة (4%) الإجابات بـ"لا" أنّهم أقرّوا بأنّ التّقويم ليس جزء من عمليّة بناء المعارف لدى التّلميذ، وكانت حجّتهم على ذلك أنّ التّقويم ليس واضح المعالم، في حين تقدّر نسبة (12%) للّذين أجابوا "إلى حدّ ما" أي أنّ التّقويم يساهم إلى حدّ ما في بناء معارف لدى التّلميذ.

السّؤال رقم (13): هل المقاربة بالكفاءات مناسبة لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**23**	**%92**
لا	**02**	**%08**
المجموع	**25**	**%100**



قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أنّ نسبة (92%) يرون أنّ المقاربة بالكفاءات مناسبة لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة، ذلك أنّها تقرّب المتعلّم من الواقع وتجعله يطبّق ويوظّف ما تعلّمه في حيّاته اليوميّة، وجعل المتعلّم محورا أساسيّا في بناء معارفه بنفسه في العمليّة التّعليميّة التّعلمية، وما على الأساتذة إلا التّوجيه، بالمقارنة نجد أنّ نسبة (8%) يرون أن هذه البيداغوجيّة ليست مناسبة لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة، ذلك أنّها مقتصرة فقط في القسم لا تمدّ بالواقع بصلة إلاّ نادرا.

السّؤال رقم (14): هل ترى أنّ تحصيل التّلاميذ قد تحسّن بفعل التّدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

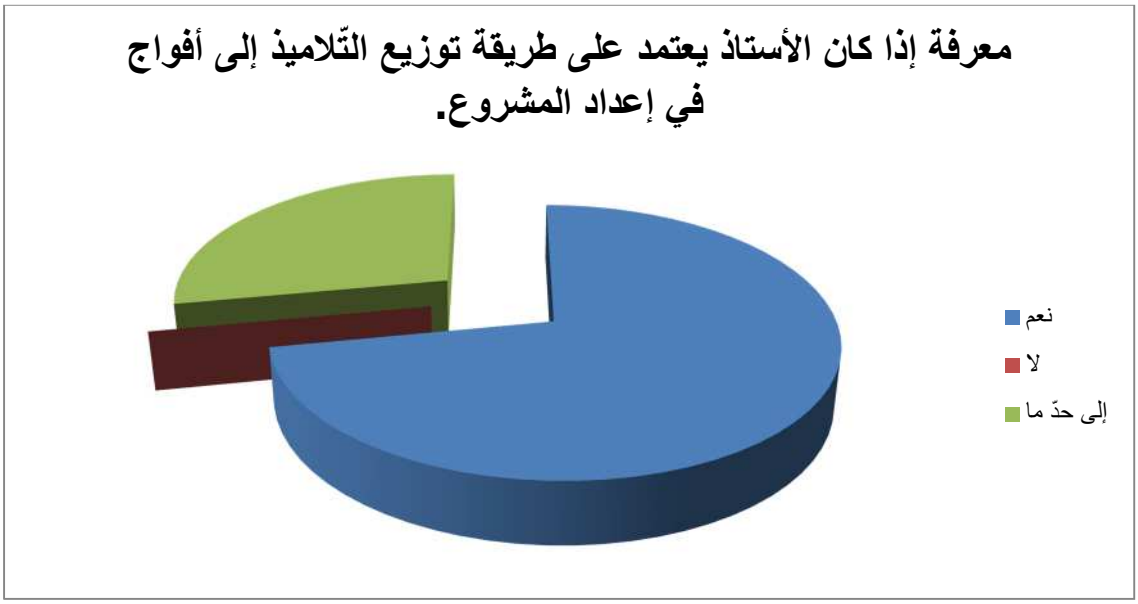
الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**12**	**%48**
لا	**03**	**%12**
إلى حدّ ما	**10**	**%40**
المجموع	**25**	**%100**

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه يتبيّن لنا أنّ نسبة (48%) تتمثّل في إجابات الأساتذة الذّين يرون أنّ تحصيل التّلاميذ تحسّن بفعل التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، وذلك أنّ التّدريس بفعل هذه المقاربة تساهم في إعداد المتعلّم وتزويده بكفاءات ومعارف تسمح له بمواجهة مختلف الوضعيّات وتوظيف واستغلال معارفه في حلّ إشكاليّات مختلفة، بينما نجد نجد نسبة (12%) لا يوافقون على ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات لم تساهم في تحسين المستوى التّحصيلي للتّلميذ، ذلك أنّ بعض التّلاميذ تواجههم الصّعوبات أثناء تحضيرهم لواجباتهم، لنقص المعارف لديهم ممّا يجعلهم يطلبون المساعدة من الزّملاء أو الأخوّة أو اللّجوء إلى الأنترنيت ودروس الدّعم، وتقدّر نسبة (40%) للذّين أجابوا "إلى حدّ ما" ذلك أنّ التّدريس بفعل هذه المقاربة حسنت إلى حدّ ما في تحصيل التّلاميذ واكتسابه لمعارف والخبرات التّعليميّة.

السّؤال رقم (15): هل تعتمد على طريقة توزيع التّلاميذ إلى أفواج في إعداد المشروع؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	%72
لا	00	%00
إلى حدّ ما	07	%28
المجموع	25	%100



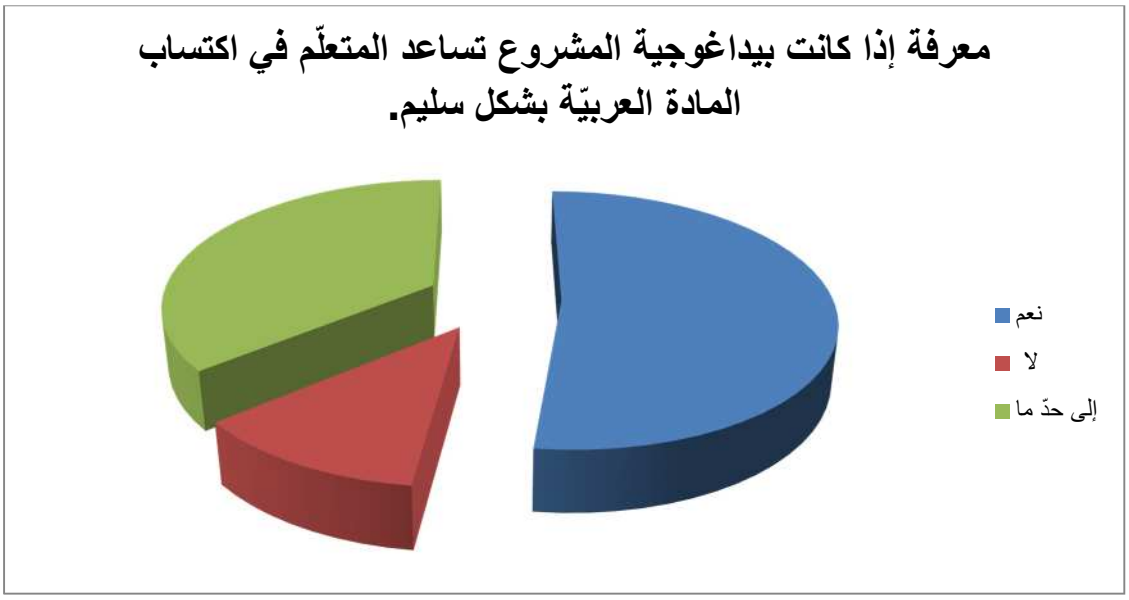
قراءة وتعليق:

يظهر من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه أنّ معظم الأساتذ يعتمدون على طريقة توزيع التّلاميذ إلى أفواج أثناء إعداد المشاريع، حيث وصلت نسبة إجاباتهم بـ"نعم" إلى (72%)، وذلك من أجل تنميّة كفاءات التّلاميذ وانسجامهم اجتماعيّا والقضاء على الفروق الفرديّة فيما بينهم، فهي طريقة التّي تساعد التّلميذ في اكتساب الكفاءات والمعارف التّعليميّة وجعله عنصر فعّالا في عمليّة التعليم، في حين نجد نسبة (00%) منعدمة للّذين كانت

إجابتهم بـ"لا"، أمّا نسبة (28%) تمثّل أساتذة الذّين أحيّانا ما يعتمدون على طريقة توزيع التّلاميذ إلى أفواج في إعداد المشروع.

السّؤل رقم(16): هل بيداغوجيّة المشروع تساعد المتعلّم في اكتساب المادة المعرفية بشكل سليم؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**13**	**%52**
لا	**03**	**%12**
إلى حدّ ما	**09**	**%36**
المجموع	**25**	**%100**



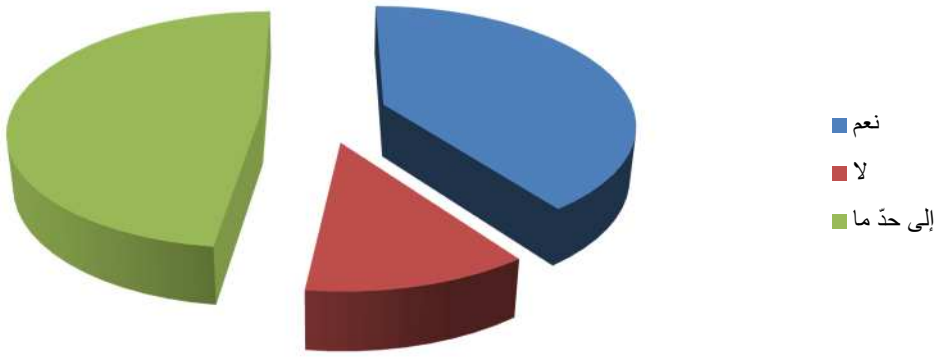
قراءة وتعليق:

من خلال بيانات الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه تبيّن لنا أنّ أغلبيّة الأساتذة يؤكّدون على أنّ بيداغوجيّة المشروع تساعد المتعلّم في اكتساب المادة المعرفية، حيث تقدّر نسبتهم بـ(52%) باعتبارها أحد الأساليب البيداغوجية التّي تسهّل بشكل أفضل اكتساب التّعلّم لدى التّلميذ، ذلك أنّها تشجّعه على الابتكار وتتيح له فرص على توظيف مكتسباته واكتساب مادة معرفيّة وكفاءات جديدة، وذلك عن طريق البحث والاستكشاف والتّجربة، في حين نجد نسبة (12%) تمثّل الإجابات للّذين يقرّون بأنّ هذه البيداغوجيّة لا تساعد المتعلّم في اكتساب المادة المعرفية بشكل سليم، في حين نجد نسبة (36%) من الذّين أجابوا بـ"إلى حدّ ما" أي أنّ هذه البيداغوجيّة تساعد المتعلّم في اكتساب المادة المعرفيّة بشكل سليم.

السّؤال رقم (17): هل محتوى الكتاب يساهم في تنميّة الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**10**	**%40**
لا	**03**	**%12**
إلى حدّ ما	**12**	**%48**
المجموع	**25**	**%100**

معرفة إذا كان الكتاب المدرسي يساهم في تنميّة الكفاءة اللّغويّة لدى المتعلّم.



قراءة وتعليق:

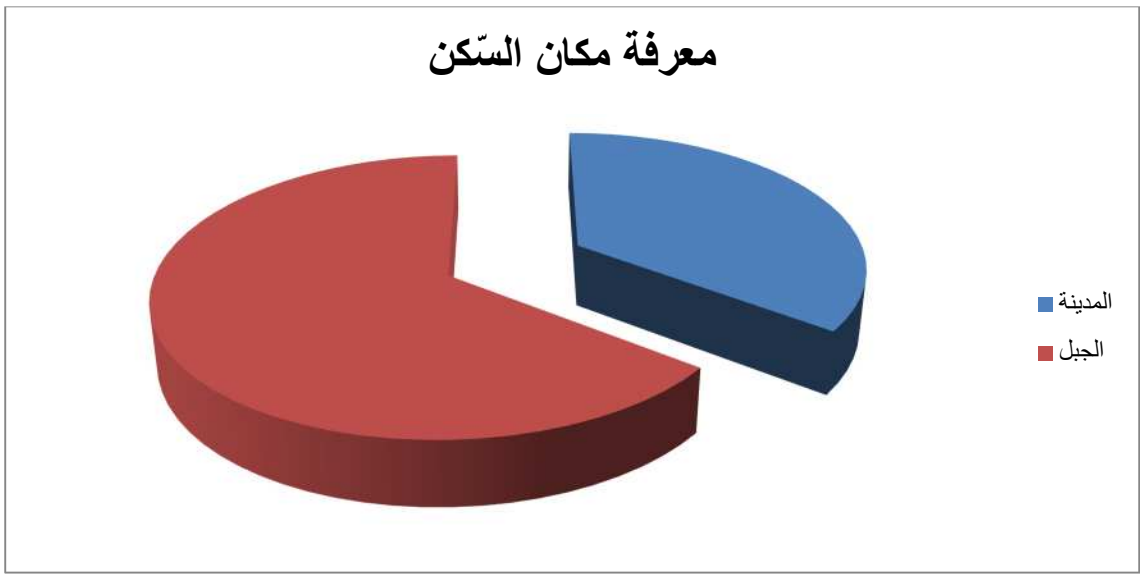
يظهر الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه التّباين في الآراء، حيث كانت الإجابة متفاوتة بين "نعم" و"لا" و"إلى حدّ ما"، حيث مثّلت الإجابة بـ"نعم" (40%) ذلك أنّ تلك المحتويّات تخدم وتساهم في تنميّة الكفاءات اللّغوية لدى المتعلّم والاستفادة منها من أجل اكتساب معارف ومكتسبات تعليميّة، أمّا اللّذين أجابوا"لا" تمثّل نسبتهم (12%)، وذلك بسبب قلّة الأمثلة المذكورة في الكتاب المدرسي مقارنة باحتيّاجات التّلاميذ، كما أن التّطبيقات لا تخدم كفاءات لغويّة بشكل كاف للتّلميذ، بينما نجد إجابة "إلى حدّ ما" مثّلت بنسبة (48%)؛ أي أنّ محتويّات الكتاب تساهم إلى حدّ ما في تنميّة واكتساب المتعلّم للكفاءة اللّغويّة.

5-1- النّتائج الجزئيّة الخاصّة بالاستبيّان الموجّه للتلاميذ

ويمكن تقديمها على الشّكل التّالي: كلّ سؤال يتضمّن النّتائج وفق النّسب المئويّة تبعا لإجابات أفراد العيّنة متبوعة بتحليل.

السّؤال رقم (03): مكان السكن؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
المدينة	**30**	**%35,29**
الجبل	**55**	**%64,70**
المجموع	**85**	**%100**

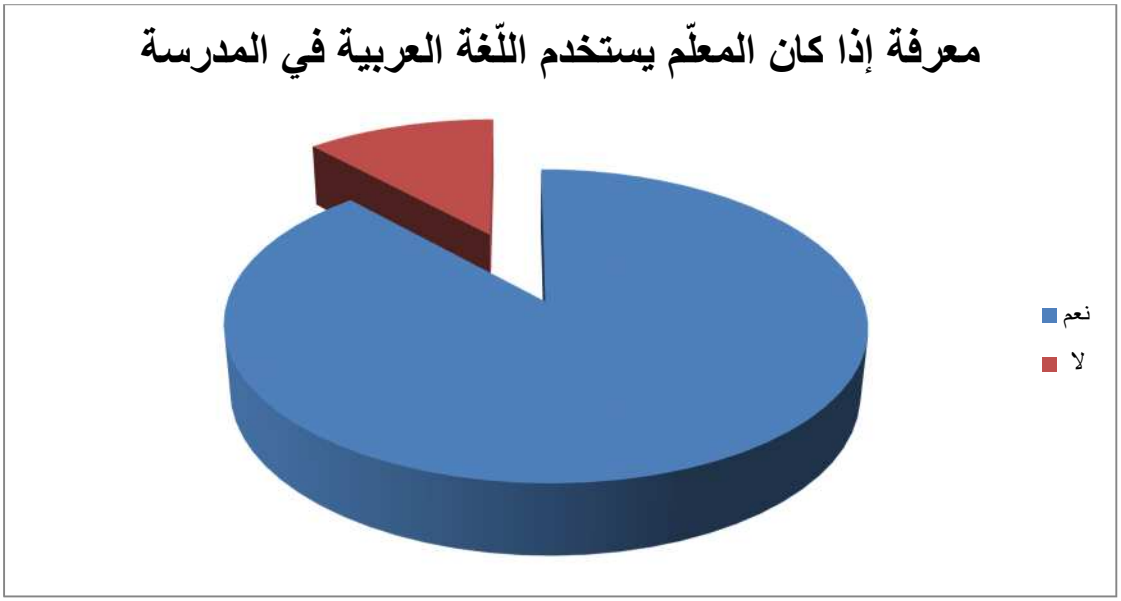


قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه يتّضح لنا أنّ معظم أفراد العيّنة يقيمون في الجبال والقرى حيث وصلت نسبة الذّين يسكنون في الجبل إلى (64,70%) وهذا ما يدلّ على أنّ هؤلاء التّلاميذ يواجهون صعوبات مناخيّة واقتصاديّة تؤثّر عليهم وعلى المستوى اللّغوي والمعرفي وحتّى النّفسي، ولن يتمكّنوا من مواجهة هذا الوضع إلاّ من لديه الإرادة في التّعلّم، في حين نسبة (35,29%) تمثّل فئة أبناء المدينة.

السّؤال رقم (04): هل تستعمل اللّغة العربية في المدرسة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	75	%88,23
لا	10	%11,76
المجموع	85	%100



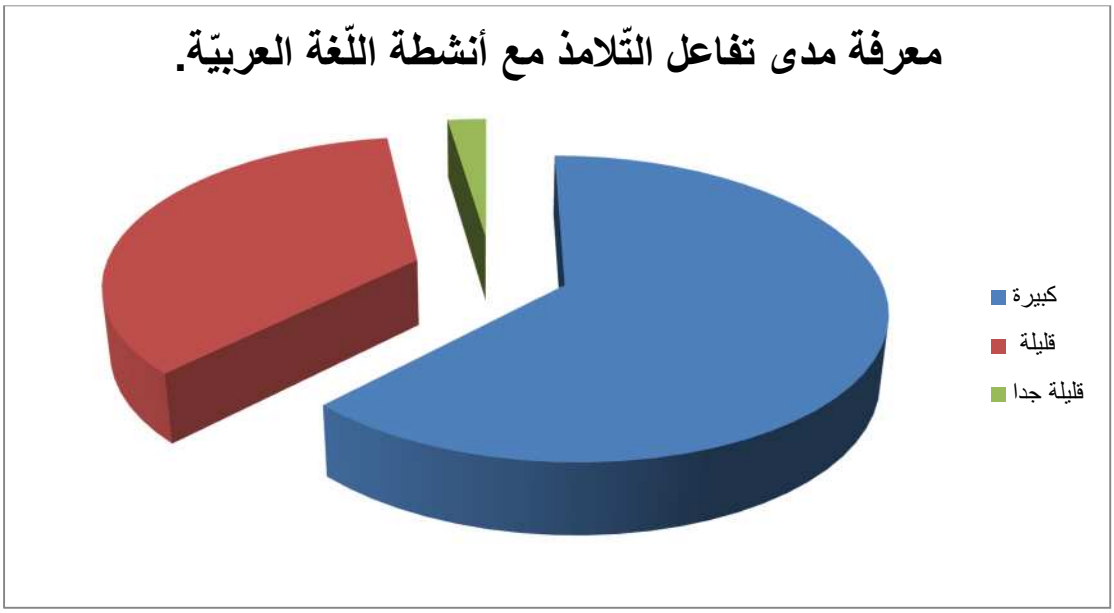
قراءة وتعليق:

النّتائج التّي تحصّلنا عليها فيما يتعلّق بهذا السّؤال أنّ الأغلبيّة العظمى من أفراد العيّنة المستجوبين (المتعلّمين) يستعملون اللّغة العربيّة في المدرسة للتّواصل مع المعلّم وزملائهم، إذ بلغت نسبتهم (88,23%) وهذا راجع إلى إتقان هذه الفئة للّغة العربيّة أو هم عبارة عن فئة النّجباء المتعوّدين على المشاركة في القسم والتّواصل مع المعلّم باللّغة العربيّة، وهذا ما جعلهم يتقنون الفصحى وتعوّدهم على استعمالها في المدرسة، في حين نسبة (11,76%) تمثّل نسبة التّلاميذ اللّذين لا يستعملون اللّغة العربيّة في المدرسة، وذلك قد يرجع إلى أنّه قد

لا يتقنها أو يتكلّم ويستعمل لغة أخرى أو عدم التّعوّد عليها من الصّغر أو تعوّدهم على التّعبير بالدّارجة.

السّؤال رقم (05): ما مدى تفاعلك مع أنشطة اللّغة العربيّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
كبيرة	53	%62,35
قليلة	30	%35,29
قليلة جدا	02	%2,35
المجموع	85	%100



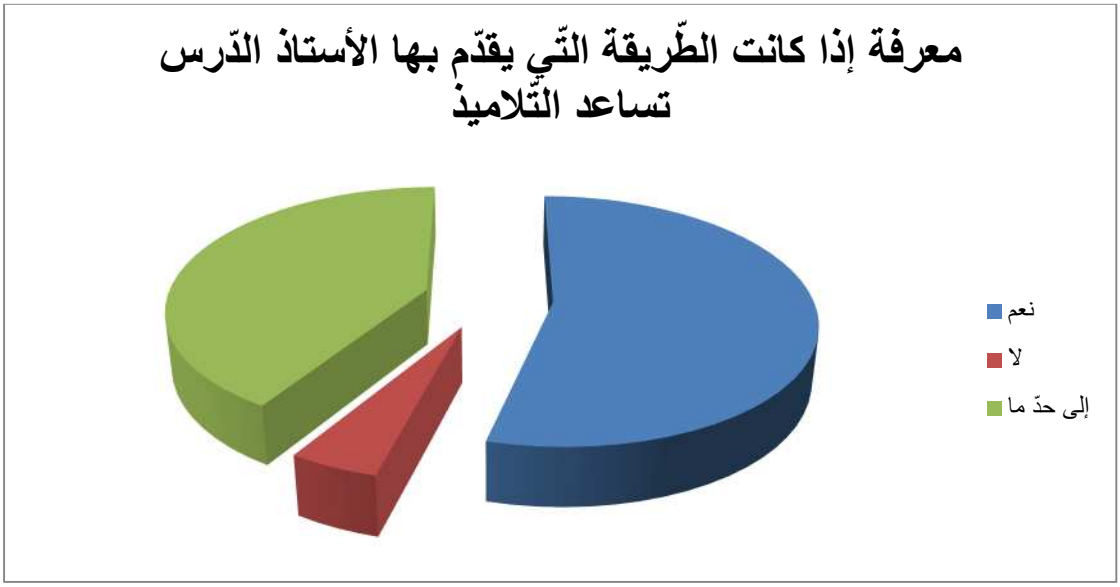
قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه مدى تفاعل المتعلّم مع أنشطة اللّغة العربيّة، حيث بلغت النّسبة التي عبّرت بالتفاعل مع تلك الأنشطة بـ(62,35%) وهذا يدلّ أنّهم يتفاعلون ويستوعبون بدرجة كبيرة مع تلك الأنشطة، حيث تمكّنهم في تكوين ملكة لغويّة، في حيث تمثّل نسبة (35,29%) أقلّ تفاعل مع تلك الأنشطة، أي أنّهم يتفاعلون بدرجة قليلة مع

الأنشطة اللّغويّة، وهذا قد يعود إلى نفورهم من بعض الأنشطة اللّغويّة، وهذا يعني أنّ التّلميذ قد يتفاعل مع نشاط معيّن وينفرّ من نشاط آخر، كالتّفاعل والميل التّلميذ إلى نشاط البلاغة لكونها ألذّ وأجمل، وينفر ولا يتفاعل مع نشاط النّحو، وذلك يعود إلى صعوبة المادة وتعقيد القواعد خاصة الإعراب، وتقدّر نسبة (2,35%) نسبة التلاميذ الذّين تفاعلهم قليلة جدا مع تلك الأنشطة، وذلك قد يعود الى شعورهم بالملل بسبب الروتين الذي يحسّون به خلال الحصّة (أمثلة ثمّ القاعدة ثمّ التّطبيق)، فهذا يحصل مع جميع أنشطة اللّغة العربيّة، وهذا قد يؤدّي إلى عدم تفاعل التّلميذ مع الأنشطة اللّغويّة.

السّؤال رقم (06): هل تساعدك الطّريقة التّي يتبعها الأستاذ في إلقاء دروسه؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	46	%54,11
لا	04	%4,70
إلى حدّ ما	35	%41,17
المجموع	85	%100

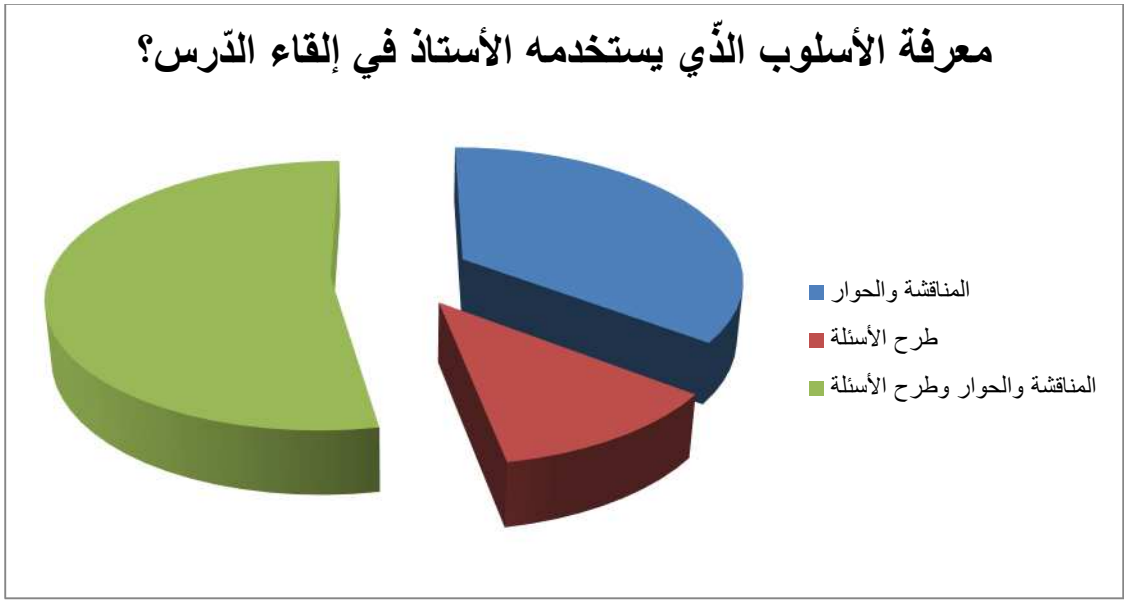


قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه يتبيّن لنا اختلاف آراء التّلاميذ، إذ أنّ نسبة (54,11%) تعجبهم وتساعدهم الطّريقة التّي يتبعها الأستاذ، ويلقي بها الدّرس، وهذا راجع إلى خبرة الأستاذ على التّعليم واعتماده على أسلوب تدرّج عناصر الدّرس، وهناك نسبة (4,70%) من فئة التّلاميذ لا تساعدهم الطّريقة التي يقدّم بها الأستاذ دروسه، وهذا ربّما قد يرجع لسرعة الأستاذ في تقديم دروسه أو فشله في إيصال المعلومة للتّلميذ، وذلك حسب الظّروف والحالة التّي يكون فيها الأستاذ.

السؤال رقم (07): ما الأسلوب الذّي يستخدمه الأستاذ في إلقاء الدّرس؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
المناقشة والحوار	30	%35,29
طرح الأسئلة	10	%11,76
المناقشة والحوار وطرح الأسئلة	45	%52,94
المجموع	85	%100



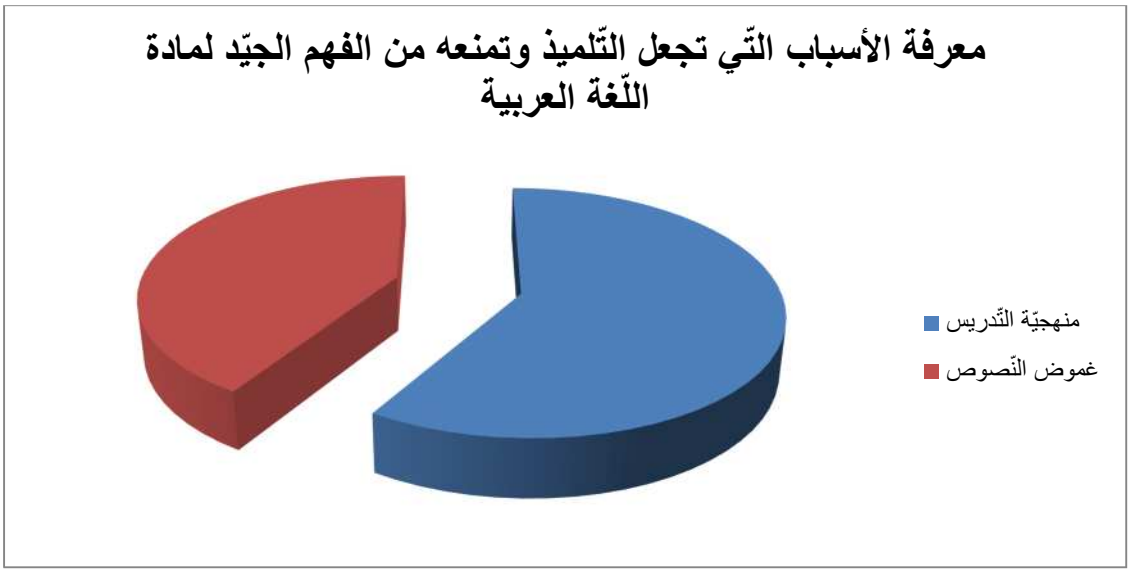
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول والدّائرة النسبيّة أعلاه يتبيّن لنا أنّ نسبة (35,29%) تقول أنّ الأستاذ يستخدم أسلوب المناقشة والحوار في إلقاء الدّرس، أمّا نسبة (11,76%) تقول أنّ الأستاذ يستخدم أسلوب الأسئلة، ونسبة (52,94%) تقول أنّ الأستاذ يستخدم أسلوب المناقشة والحوار وطرح الأسئلة معا.

ومن خلال هذا نستنتج أنّ اعتماد الأستاذ على أسلوب المناقشة والحوار وطرح الأسئلة معا في إلقاء وشرح الدّرس هو الأسلوب الأنجح والجيّد في إلقاء الدّرس، حيث يساعد التّلميذ على الفهم الجيّد للدّرس وإدماج التّلميذ وجعله المركز في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويسمح له باكتساب أكبر قدر من المعلومات والمعارف ورسخها في الذّهن.

السؤال رقم (08): ماهي الصّعوبات التّي تواجهك وتمنعك من الفهم الجيّد لمادة اللّغة العربيّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
منهجيّة التّدريس	**50**	**%58,82**
غموض النّصوص	**35**	**%41,17**
المجموع	**85**	**%100**



قراءة وتعليق:

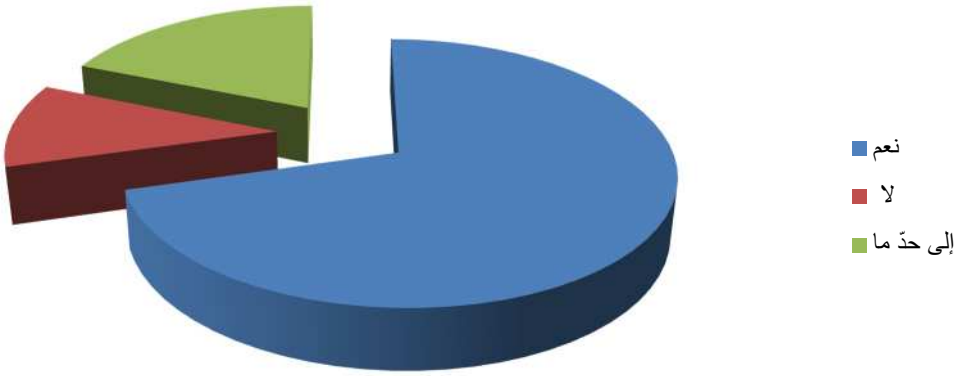
من خلال الجدول والدّائرة النّسبيّة يتّضح لنا أنّ التّلميذ يواجه ويعاني من صعوبات تمنعه من الفهم الجيّد للمادة، إمّا من النّاحيّة المنهجيّة للتّدريس أو من ناحيّة غموض النّصوص، إذ تعتبر نسبة (58,82%) أنّهم يواجهون صعوبة في الفهم وذلك يعود إلى منهجيّة التّدريس، حيث أنّ التّلميذ قد لا يستوعب تلك المنهجيّة ويواجه صعوبة في تعلّم وفهم وفق تلك المنهجيّة، وتؤثر عليه من ناحيّة التّعلّم، في حين نجد البعض يعانون من صعوبة الفهم للمادة من ناحيّة غموض النّصوص، حيث تقدّر نسبتهم بـ(41,17%) حيث يواجه الصّعوبة في فهم وتحليل النّصوص المبرمجة في مستواه.

السّؤال رقم (09): هل تواجه صعوبات في فهم النّصوص الأدبيّة المبرمجة في مستواك التعليمي؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**60**	**%70,58**
لا	**09**	**%10,58**
إلى حدّ ما	**16**	**%18,82**

المجموع	85	%100

معرفة إذا كان التّلميذ يواجه صعوبات في فهم النّصوص الأدبيّة المبرمجة في مستواه.



قراءة وتعليق:

كانت أغلبيّة إجابة التّلاميذ على هذا السّؤال بـ"نعم" أي بنسبة تقدّر بـ(70,58%) لأنهم يعانون من صعوبة وفهم النّصوص المبرمجة في مستواه، ذلك أنّها توحي على مفاهيم ومصطلحات معقّدة تتجاوز مستواهم الدّراسي، وقدراتهم الفكرية والعقلية، بينما نجد نسبة (10,58%) أجابوا بـ"لا" أي لا يجدون صعوبة في فهم النّصوص المبرمجة في مستواه؛ أي هذه الفئة تستوعب تلك النّصوص، وهذا قد يرجع إلى تعوّدهم على المطالعة، كما نجد نسبة (18,82%) تعبّر عن إجابة "إلى حدّ ما"، هذا يعني أنّه يواجه صعوبة إلى حدّ ما في فهم تلك النّصوص.

السؤال رقم (10): هل تنجز المشاريع الخاصة باللّغة العربيّة؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	53	%62,35
لا	16	%18,82
أحيانا	13	%15,29

المجموع	85	%100

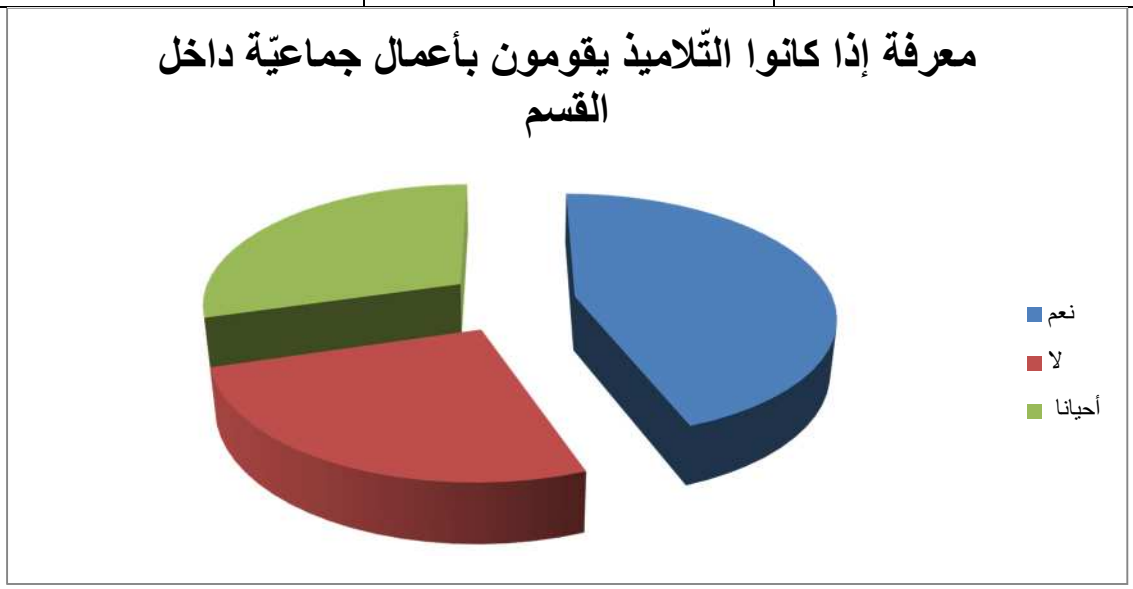
قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه ما إذا كان التّلميذ ينجز المشاريع الخاصّة باللّغة العربيّة، والملاحظ أنّ نسبة (62,35%) من أفراد العيّنة تقرّ بانجازها للمشاريع الخاصة باللغة العربيّة، وهذا يجعل من المتعلّم يستوعب تلك المادة بشكل سليم واكتساب معلومات ومعارف جديدة، في حين (18,32%) تقرّ بعدم انجازها للمشاريع، أمّا نسبة (15,29%) فهي تؤكّد على قيّامها بمشاريع خاصّة باللّغة العربيّة، إلاّ أنّها تفعل ذلك أحيّانا، حيث تقدّر نسبتهم بـ(15,29%).

السّؤال رقم (11): هل تقوم بأعمال جماعيّة داخل القسم؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	39	%45,88
لا	20	%27,05
أحيانا	26	%30,58

المجموع	85	%100

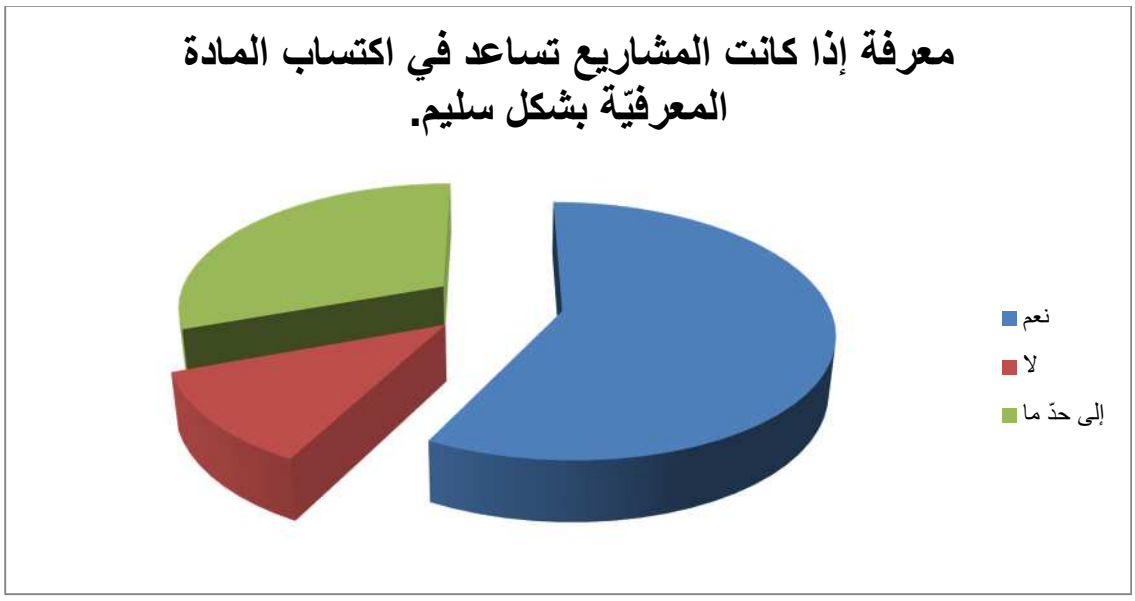


قراءة وتعليق:

من خلال هذا الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من التّلاميذ تقوم بأعمال جماعيّة داخل القسم، حيث تقدّر نسبتهم بـ(45,88%) وهذا يساهم على تنمية معارف التّلاميذ وتطويرها واكتساب معارف جديدة وانسجامهم اجتماعيّا، فالعمل الجماعي يقضي على الفروقات الفرديّة بين التّلاميذ، وتلغي الحواجز فيما بينها، ويكون هذا بالضّرورة مساعدة الأستاذ، هذا ما أقرّت به الباحثتين بويعلي وسيلة وصولة فيروز في الملتقى الوطني الثّاني حول الرّهانات الأساسيّة لتفعيل الإصلاح التّربوي في الجزائر تحت عنوان: "صعوبات تعلّم وتعليم مادة الرّياضيّات" بينما نجد نسبة (27,05%) تمثّل إجابات بـ"لا"، في حين تؤكّد البعض على قيّامها بأعمال جماعية داخل القسم إلاّ أن يفعلون ذلك أحيّانا، وتقدّر نسبتهم بـ(30,58%).

السّؤال رقم (12): هل تساعدك المشاريع في اكتساب المادة المعرفيّة بشكل سليم؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	49	%57,64
لا	10	%11,76
إلى حدّ ما	26	%30,58
المجموع	85	%100



قراءة وتعليق:

يظهر من خلال الجدول أنّ التّلميذ يكتسب المادة المعرفيّة بشكل سليم من خلال قيّامه بالمشاريع، حيث تقدّر نسبة الإجابات بنعم بـ(57,64%)، وتقدّر نسبة الإجابات بـ"لا" بـ(11,76%) أيّ أنّه يقرّ بأنّ المشاريع لا تساعده في اكتساب المادة المعرفيّة، وهذا قد يرجع إلى أنّه قد يكون غير مهتمّ بقيّامه لذلك المشروع وعدم استغلاله لمكتسباته المعرفيّة

واكتساب معرفة جديدة، في حين تكون نسبة (30,58%) إجابات "إلى حدّ ما"؛ أي أنّه تساعده على اكتساب المعرفة إلى حدّ ما.

السّؤال رقم (13): ماهي المواضيع التّي أغفلها الكتاب وتريد ورودها مستقبلا؟

نستنتج من خلال هذا السّؤال أنّ هناك بعض المواضيع أغفلها الكتاب المدرسي، ويفضّلها التّلميذ، ومنها:

-المواضيع التّي تتناول بعض قضّايا الشّباب

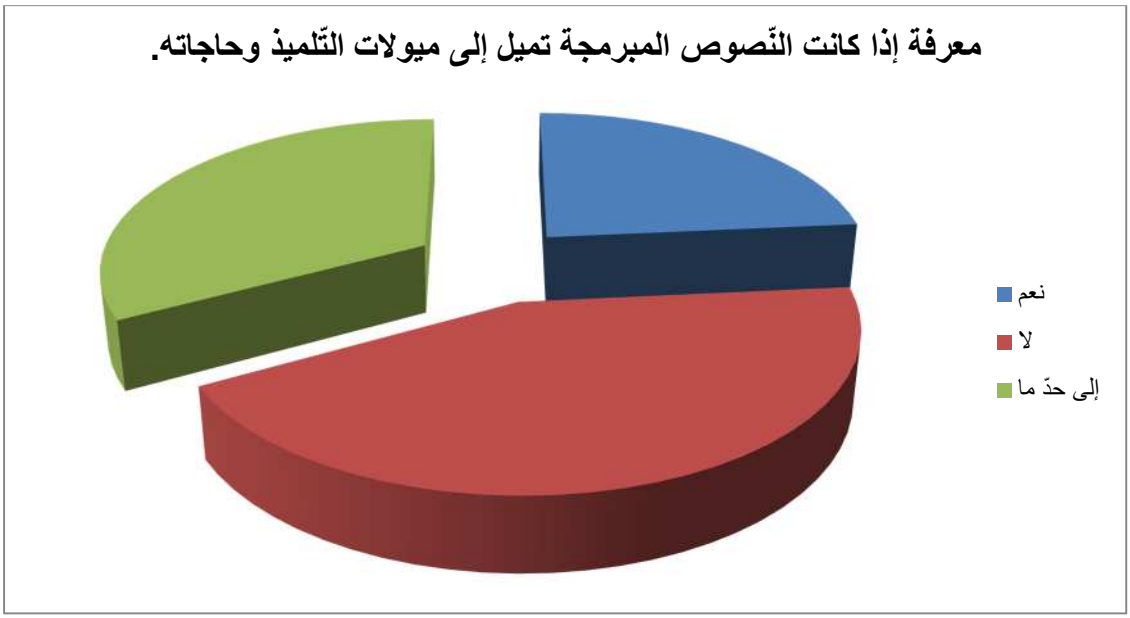
- مواضيع علميّة

- مواضع فنّية

- قصّص خيّاليّة واستكشافيّة

السّؤال رقم (14): هل النّصوص المبرمجة تستوفي ميولاتك وحاجاتك؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**20**	**%23,52**
لا	**37**	**%43,52**
إلى حدّ ما	**28**	**%34,34**
المجموع	**85**	**%100**



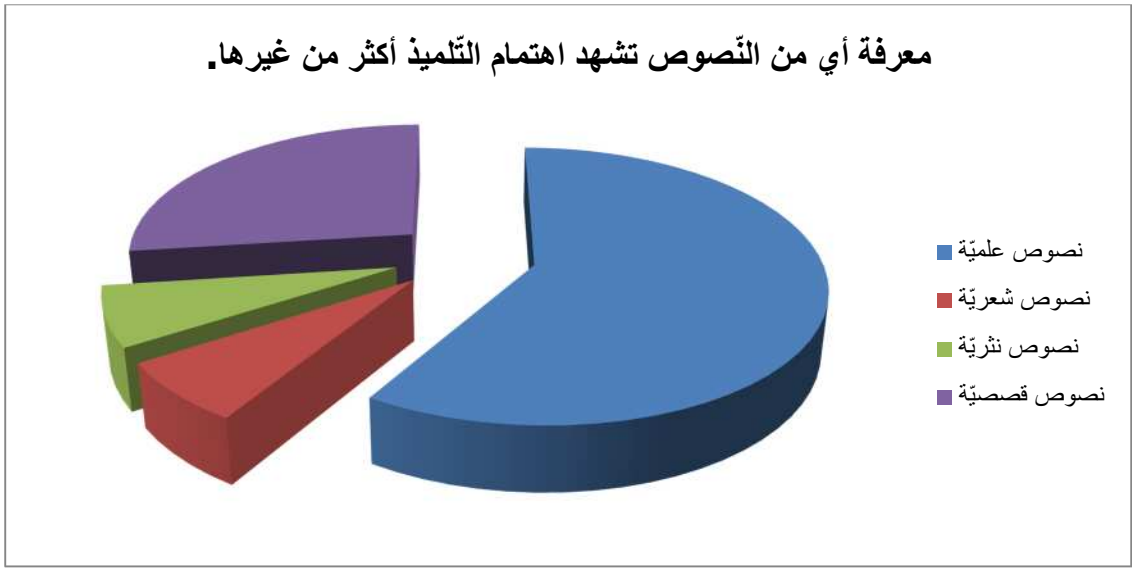
قراءة وتعليق:

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ معظم إجابات المستجوبين للتّلاميذ كانت بـ"لا" وقدّرت نسبتهم بـ(43,52%) وذلك أنّ النّصوص المبرمجة ليست من ضمن ميولاته وحاجاته، فهذا يعني أنّ النّصوص المبرمجة لا تتناول موضوعات تعالج قضّايا من اهتمامات التّلاميذ و لا تعكس ثقافته الاجتماعيّة، في حين نجد نسبة (23,52%) أجابوا بـ"نعم" وذلك أنّ النّصوص المبرمجة ضمن ميولات وحاجات التّلميذ واهتمامه، وهذا يدلّ على أنّ تلك النّصوص تتناول موضوعات وقضّايّا من اهتمامات التّلميذ، وتتناسب مع ثقافته، ونسبة (32,94%) أقرو بأنّ تلك النّصوص إلى حدّ ما من ضمن ميولاته وحاجاته.

السّؤال رقم (15): أيّ النّصوص التي تشهد اهتمامك أكثر من غيرها؟

الاحتمالات/ العيّنة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نصوص علميّة	50	%58,82
نصوص شعريّة	06	%7,06
نصوص نثريّة	06	%7,06

نصوص قصصيّة	23	27,05
المجموع	85	%100



قراءة وتعليق:

من خلال الإحصائيّات المتحصّلة عليها والظّاهرة في الجدول والدّائرة النّسبيّة أعلاه نلاحظ أنّ النّصوص العلميّة هي التّي تشهد اهتمام التّلميذ، وهذا يدل أنّ التّلميذ يتفاعل مع النّصوص التّي تتحدّث عن العلم والتكنولوجيّا والحداثة والتّطوير، حيث وصلت نسبتهم إلى (58,82%) بينما تفضّل نسبة (07,06%) النّصوص الشّعريّة والنّثريّة، وهذا يعني أنّهم يميلون إلى الشّعر والنّثر، وتميل نسبة (27,05%) إلى النّصوص القصصيّة، وهذا يعني أنّ هذه الفئة تميل إلى النّصوص التّي تتناول موضوعات الخيّال والأساطير حتّى العاطفيّة.

6- النّتائج العامة للدّراسة الميدانيّة:

من خلال هذه الدّراسة سنحاول إجراء تلخيص الاستنتاجات الأوّليّة المحصل عليها في الدّراسة الميدانيّة والتّي أجريت على الهيئة التّعليميّة التّعلّميّة، والمتعلّقة بدور المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات التّعليميّة لدى التّلميذ في الطّور المتوسّط، ومحاولة تقديم وصف واقعي

وموضوعي لواقع تدريس اللّغة العربيّة في ضوء هذه المقاربة ومدى مساهمتها في تفعيل المكتسبات التّعليميّة لدى التّلميذ، وخاصّة أنّها بيداغوجيّة جديدة وأساس بناء المناهج الدّراسيّة.

ومن خلال هذه الدّراسة الميدانيّة تحصّلنا على مجموعة من النّتائج نجمعها في النّقاط التّاليّة:

– إنّ تحليل النّصوص وفق المقاربة النّصيّة تساعد التّلميذ في تكوين الملكة اللّغويّة في شقّيها الشّفوي والكتابي، وفهم وتحليل النّصوص وتلقّيها.

– الأستاذ هو من يحدّد الطّريقة والأسلوب التّي يعتمدها في إلقاء شرح الدّرس، وذلك من خلال طبيعة الدّرس ومستوى التّلميذ، حيث أنّه قد يضطر إلى المزج بين أكثر من طريقة، وهذا أساس النّجاح.

– قلّة النّصوص التّي تتناول القضّايا التّي تعالج قضّايا من اهتمامات التّلميذ، وعلى هذا فلا بدّ الاهتمام بهذه الفئة من النّصوص وإدماجها في الكتاب المدرسي.

– يرى معظم الأساتذة أنّ الأنشطة اللّغويّة ضمن ميولاته المتعلّم ومناسبة لمستواه وقدراته الفكريّة، وهذا الأمر يحسن من تحصيل مردود نوعيّة المتعلّم.

– ومن النّتائج المتحصّل عليها أيضا من هذه الدّراسة نجد:

✓الضّعف اللّغوي للأستاذ، إذ تؤكّد النّتائج المتحصّل عليها أنّ بعض الأساتذة يستعملون اللّغة العامّية والأمازيغيّة وحتّى الأجنبيّة أثناء إلقاء وشرح الدّرس، وهذا قد يرجع إلى أنّهم يصعب عليهم التّحدّث بالفصحى بالرّغمّ أنّهم متخرّجون من الجامعات أو هم مضطرّون إلى اللّجوء إلى لغات أخرى من أجل الفهم وتقريب المفاهيم إلى التّلميذ.

✓أنّ بعض التّلاميذ عاجزون، ويواجهون الصّعوبة في الفهم الجيّد لمادة اللّغة العربيّة، وهذا يعود إلى أسباب بارزة، منها:

1/ غموض بعض النّصوص المبرمجة في مستوى التلميذ

2/ عدم تفاعل التلميذ وميله للأنشطة اللّغويّة.

3/ منهجيّة التّدريس.

4/ نقص المطالعة والرّصيد اللّغوي لدى التّلميذ.

5/ بُعد اللّغة العربيّة عن المحيط الاجتماعي والتّربوي ليس تماما؛ لأنّ اللّغة الأكثر استعمالا هي اللّغة الأمازيغيّة، والعامّية بشقيها العربية والقبائلية.

خـاتـمـة

خاتمة:

من خلال هذه الدّراسة حول " دور المقاربة النّصيّة في تفعيل المكتسبات التّعليميّة لدى التّلميذ في الطّور المتوسّط"، توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج نجمعها في النّقاط التّاليّة:

-إنّ غايّة التّدريس هي تكوين جيل كفء قادر على حلّ مشاكله مستقبلا والمقاربة النّصيّة بيداغوجيّة جديدة تحاول تحقيق ذلك، ومن خلال متطلّباتها التّي تساعد المتعلّم على اكتساب مادة معرفية وجعله عنصرا فعالا في العمليّة التّعليميّة.

- أنّ التّدريس بالمقاربة النّصيّة تتيح الفرص للتلميذ لبناء معارفه بنفسه وتفعيل مكتسباته، كما تساعده على فهم وتحليل النّص والتّعرّف على مختلف مقوّماتها.

- تهدف المقاربة النّصيّة إلى إدماج المحتويّات والنّشاطات وتجنيد القدرات والمعارف للتّلميذ، وضبط الخطوات التّعليمية.

- بما أنّ المقاربة النّصيّة إحدى طرائق تدريس الأنشطة اللّغويّة وذلك انطلاقا من النّص، فإنّها تحتاج إلى تطبيق جيّد، لتأتي بثمارها وتطبيقها بشكل صحيح وإتباع خطواتها.

- تجعل المتعلّم قادرا على التّحكّم على قدراته وإمكاناته اللغويّة في حلّ المشكلات التّي يعرض عليه النّص واكتشاف المعاني ومدلولات المفردات في سيّاقها الطّبيعي، وتسمح له بتنميّة رصيده اللّغوي.

- تساهم في تنميّة وتفعيل مكتسبات التّعليميّة لدى التّلميذ من خلال إتقانه لأغلب المهارات اللّغويّة.

- ترتكز على بناء التّلاميذ للمعرفة بنفسهم عن طريق الملاحظة والتّجربة والممارسة حين يتجاوز مجرّد التّلقّي، فيصبح فاعلا داخل القسم.

وبهذه الدراسة النّظرية والتّطبيقية نكون قد استوفينا بعض البحث حقه. ويكون مجال البحث فيه واسعا؛ لأنّ المقاربة النّصيّة من أهمّ البيداغوجيّات وأحسن الاختيارات المنهجيّة والمعرفية، نظرا للكفاءات التّي تهدف إلى تحقيقها في العمليّة التّعليميّة، فهي ترمي إلى جعل التّلميذ عنصرا أساسيّا وفعالا في العمليّة التّعليمية من جهة، ومن جهة أخرى تقرّ بأنّ دور المعلّم ينحصر في التّوجيه والإرشاد فقط.

في الختام؛ نتمنّى أن نكون قد تمكّنا . ولو بقليل . من إثراء الموضوع، وأن يستفيد غيرُنا ويتجاوز الأخطاء التي وقعنا فيها؛ إذ يبقى الباب مفتوحا للدّراسة والنّقد في هذا المجال.

﴿والحمد لله وكفى والصّلاة والسّلام على الحبيب المصطفى﴾

ملاحق

استبيان موجه للأساتذة:

نتوجه إلى سيادتكم المحترمة بهذا الإستبيان لغرض علمي ،هو إستكمال شهادة الماستر في اللغة العربية و الأدب العربي ،تخصص لسانيات عربية .تحت عنوان "المقاربة النصية و دورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط"،و بالتالي نرجو منكم الإجابة عن هذه الأسئلة التى تعبر عن رأيك بكل دقة ووضوح. وشكرامسبقا على تعاونكم.

ملاحظة:الرجاء وضع علامة(X) أمام الجواب الذى تراه مناسبا وإدلاء بأرائكم في الإجابات التى تتطلب التعديل

بيانات شخصية:

الجنس :ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى العلمي:

الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ منصب ☐

الخبرة في التدريس:

أسئلة خاصة بعملية التعليمية التعلمية:

1-هل ترى أن المحتوى المقرر للأنشطة اللغوية في مرحلة المتوسط ملائم لمستوى المتعلم و ميولاته؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

2-هل تعتقدون أن عدد الحصص المخصصة لكل نشاط تعليمي كافية لكي يفي بالغرض؟

كافية ☐ غير كافية ☐ مقبولة ☐

3-فيماتكمن صعوبات تعلم اللغة العربية؟----------

4-هل تستعمل اللغة الفصحي أثناء الشرح؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كان الجواب ب(لا) فما اللغات التي تلجأ اليها؟ ولماذا؟

5-هل منهجية تحليل النصوص وفق متطلبات المقاربة النصية تساعد المتعلم على فهم هذه النصوص وتحليلها ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

6-هل النصوص المبرمجة في مرحلة المتوسط تتناسب مع القدرات العقلية و الفكرية و حاجات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

7-هل النصوص المقررة في الكتاب المدرسي تعتمد على نمط معين ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدما ☐

8-هل التقويم جزءمن عملية بناء المعارف؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدما ☐

9-هل بيدا غوجية المقاربة بالكفاءات مناسبة لتدريس أنشطة اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ التعليل----------

10-هل ترى أن تحصيل التلاميذ قد تحسن بفعل التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

11-هل تعتمد على طريقة توزيع التلاميذ الى أفواج في إعداد المشرع ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12-هل يبدا غوجية المشروع تساعد في إكتساب المتعلم المادة المعرفية بشكل سليم؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

13-هل محتوى الكتاب يساهم في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

إستبيان موجه للمتعلمين:

نتقدم اليك عزيزي المتعلم بهذا الاستبيان لغرض علمي، هو استكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي تخصص لسانيات عربية،تحت عنوان "المقاربة النصية و دورها في تفعيل المكتسبات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط".و بالتالي نرجو منك الاجابة عن هذه الأسئلة التي تعبر عن رأيك بكل دقة ووضوح.وشكرا على تعاونكم.

الملاحظة:الرجاء وضع علامة (X)أمام الجواب الذي تراه مناسبا

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المكان السكن: مدينة ☐ جبل ☐

مؤسسة:

أسئلة خاصة بعملية التعليمية التعلمية:

1-هل تستعمل اللغة العربية في المدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐

2-مامدى تفاعلك مع أنشطة اللغة العربية ؟

كبيرة ☐ قليلة ☐ قليلة جدا ☐

ه3-هل تساعدك الطريقة التي يتبعها الأستاذ في إلقاء دروسه؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

4-ما أسلوب الذي يستخدمه الأستاذ في إلقاء الدرس؟

المناقشة و الحوار ☐

طرح الأسئلة ☐

أخرى اذكرها----------

5-ما هي صعوبات التي تواجهك و تمنعك من فهم الجيد للمادة للمادة اللغة العربية؟

منهجية التدريس ☐

غموض النصوص ☐

6- هل تواجه الصعوبات في فهم النصوص المبرمجة في مستواك ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

7-هل تنجز مشاريع خاصة باللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

8-هل تقوم بأعمال جماعية داخل القسم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9-هل تساعدك المشاريع في إكتساب المادة المعرفية بشكل سليم ؟

نعم ☐ لا ☐ الى حدما ☐

10--ما هي المواضيع التي أغفلها الكتاب وتريد ذكر فيه مستقبلا ؟----------

---

11-هل النصوص المبرمجة في مستواك توحي إلى ميولاتك و إهتمامك؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حدما ☐

12-أي النصوص التي تشهد إهتمامك اكثر من غيرها ؟

نصوص علمية ☐

نصوص شعري ☐

نصوص نثرية ☐

نصوص شعرية ☐

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1- المصادر:

1. ابن منظور، لسان العرب، مج14، ط3، دار صادرة، بيروت: 2004م، مادة (نصص)، ومادة (وسق).

2. بطرس البستاني، محيط المحيط، ج1، ط1، مكتبة لبنان، بيروت: 1987، ماد (س-ج-م).

3. جمال مراد حلمي وآخرون، معجم الوسيط، ط1، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر: 2004.

4. الفيرو آبادي، قاموس المحيط، ج1، دار حيّاء التّراث العرب، بيروت: 1997، مادة (نص).

2- المراجع:

1. أحمد درويش، دراسة الأسلوبيّة بين المعاصر والتّراث، ط1، دار غريب، مصر: 1998.

2-أنطوان طعمة و أخرون،تعليمية اللغة العربية،ط1،دار النهضة 2.
العربية،بيروت:2006

3. الأزهر الزّناد، نسيج النّص، ط1، المركز الثّقافي العربي، بيروت: 1999.

4. الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2017.

5. إيمان البقاعي، المتقن –معجم القراءة والكتابة والبحث للطّلاب–، دط، دار الرّاتب الجامعيّة، لبنان. الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2017.

6. إيمان البقاعي، المتقن –معجم القراءة والكتابة والبحث للطّلاب–، دط، دار الرّاتب الجامعيّة، لبنان. الحاج بونيف وآخرون، اللّغة العربيّة، دط، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2017.

7.

8. باتريك شارودو، الحجاج بين النّظريّة والأسلوب، عن كتاب النّحو، تر: أحمد الودر، ط1، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت: 2009.

9. بسّام بركة، مبادئ تحليل النّصوص، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، لونجمان: 1971.

10. بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الجزائر: 2008

11. بن الدين بخولة، الاتساق والانسجام النّصي، الآليّات والروابط، دار التّنوير، الجزائر: 2014.

12. جوليّا كريستيفا، علم النّص، تر: فؤاد الزّاهي، دار توبال للنّشر، المغرب: 1997.

13. حاجي فريد، بيداغوجيّة التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، ط1، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر: 2005.

14. حميد لحميداني، بنيّة النّص السّردي من منظور النّقد الأدبي، ط3، المرك الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب: 2000.

15. خليل بن ياسر البطّاشي، التّرابط النّصي في ضوء التّحليل اللّساني للخطاب، ط1، دار حرير، عمان، الأردن: 2009.

16. خير الدّين هنى، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين بنيّان، الجزائر: 2005.

17. دي بوجراند، النّص والخطاب والغجراء، تر: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة: 1998.

18. سعيد حسن البحري، علم اللّغة النّص المفاهيم والاتّجاهات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان: 1998.

19. سهيلة محسن كاضم الفتلاوي، كفايّات التّدريس، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن: 2003.

20. سليمان نايت و أخرون،مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ،دط،دار الامازغية،الجزائر:2004

21. صبحي إبراهيم الفقهي، علم اللّغة النّصي بين النّظريّة والتّطبيق، ج1، ط1، دار قيلاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر: 2000.

22. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دط، دار الهومة، الجزائر:2007.

23. صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، ط2، إفريقيّا الشّرق، المغرب: 2013.

24. صالح منصور خاطر، النّص الأدبي، طبيعته ووظيفته وطرق قرائته، دط، دار الكتب المصريّة، مصر: 2009.

25. طه عبد الرّحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء: 2000.

26. عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمّد ساطع، ط5، القاهرة: 2004.

27. عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبيّة وثلاثيّة الدّوائر البلاغيّة، ط1، دار صفاء، الأردن: 2002.

28. عطاء اللّه وآخرون، تدريس التّربيّة البدنيّة والرّياضة، الدّيوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر.

29. فان ديك، علم النّص متداخل الاختصّاصات، تر: سعيد حسنالبحري، ط1، دار القاهرة للكتاب، القاهرة: 2001.

30. فتحي رزقي خوالدة، تحليلالخطاب الشّعري، ثنائيّة الاتّساق والانسجام، ط1، دار الأزمنة للنّشر والتّوزيع، الأردن: 2006.

31. كلاوس برنكر، التّحليل اللّغوي للنّص، تر: سعيد البحري، ط2، دار النّشر والتّوزيع، القاهرة: 2010.

32. لطيفة هباشي، استثمارات النّصوص الأدبيّة الأصليّة في تنميّة القراءات النّاقد، ط1، جدار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، الأردن: 2010.

33. محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايّات الأدائيّة، ط1، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان.

34. محفوظ كحوال، أنماط النّصوص، دط، نوميديّا للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر: 2007.

35. محمّد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجلاّته وتطبيقته، ط1، العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر: 2008.

36. محمّد خطابي، لسانيّات النّص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء: 1991.

37. محمّد زكي العشماوي، قضّايا النّقد الأدبي بين القديم والحديث، دط، 1979.

38. محمّد صالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، دط، دار الهدى، الجزائر: 2012.

39. محمّد صالح حثروني، نموذج التّدريس الهادف أسسه تطبيقاته، دط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر: 1999.

40. محمّد عمارة، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود والتّارخيّة، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت: 1998.

41. محمّد مفتاح، التّشابه والاختلاف، ط1، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء، بيروت: 1996.

42. محمود داود سليمان الرّبيعي، طرائق وأساليب التّدريس المعاصر، عالم الكتب، الأردن: 2006.

43. مليكة غبار وآخرون، الحجاج في درس الفلسفة، دط، إفريقيّا الشّرق، المغرب: 2006.

44. محمد صلاح الدين المجاور،تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية و تطبيقاته التربوية،دط،دار الفكر العربي ،القاهرة:2000.

مجلات:

1-أراضية ويس ،(المقاربة بالكفاءات ،ماهيتها و دواعي تبنيها في المنظومة الجزائرية)، مجلة البحوث و الدرسات الإنسانية،ع11،الجزائر:2015

2–صلاح فضل،(بلاغة الخطاب و علم النص)،ع164،مجلس الوطني للثقافة و الفنون و الادب ،الكويت،اغسطس1992

3–عدنان مدني مريز،(المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية)،مجلة الوحات للبحوث و الدرسات ،ع8،الجزائر:2010

4–فيصل بن علي،(النص و اشكلات تصنيفه)،مجلة الذاكرة ،ع8،تصدر عن مخبر التراث اللغوي و الادب ،الجزائر:2017

الوثائق الوزارية:

1–الجمهورية التونسية ،وزارة التربية و التكوين،إنجاز المشروع،الوثيقة البيداغوجية،المركز الوطني البيداغوجي،2006

2–وزارة التربية الوطنية ،مناهج اللغة العربية ،السنة الثالثة متوسط،الجزائر:2006

3–وزارة التربية الوطنية ،مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط،الدوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جوان2004

الرسائل الجامعية:

1–الأزهر معامير، مقاربة بالكفاءات، دراسة نقدية لمناهج اللغة العربية للسنة الاولى الابتدائي،رسالة لنيل شهادة الماجستير،جامعة قاصدي مرباح ورقلة:2014–2015

2–الشريف بوشحدان،خصائص الخطاب العلمي في الحوار البيروتي و ابن سينا،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ،جامعة عنابة:2011–2012(منشور)

فهرس الموضوعات

المواضع **الصفحة**

كلمة الشكر و عرفان

إهداءات

مقدمة.....

الفصل الأول: واقع المقاربة النصية في المنظومة التربوية

المبحث الأول: ماهية النصوص التعليمية

أولا–مفهوم النّص.....07

أ–لغة.....7–8

ب–اصطلاحا.....9

ب–1– مفهوم النّص عند الغرب.....9–11

ب–2– مفهوم النّص عند العرب.....11–13

ثانيا–أنواع وأنماط النّصوص.....14

أ–أنواع النّصوص:

أ–1– النّص الحجاجي (Le texte Argumentatif).....14–15

أ–2– النّص السّردي (Le texte Narratif).....15–16

أ–3– النّص الوصفي (le texte descriptif).....16

أ–4– النّص العلمي (le texte scientifique).....16–17

أ–5– النّص الأدبي (Texte littérature).....17–19

ب –أنماط النّصوص:

ب–1– النّمط الوصفي.....20–21

ب–2– النّمط السّردي.....21–23

ب–3– النّمط الإخباري.....23

ب–4– النّمط الحجاجي أو الإقناع.....23–24

ب–5– النّمط التّفسيري.....25

ثالثا–مظاهر الاتّساق والانسجام في النص:

3–1– تعريف الاتّساق (Cohésion)

أ– لغة.....26

ب– اصطلاحا.....27

3–2–أهم أدوات الاتساق:

2–1–الإحالة.....28–31

2–2–الإستبدال.....32

2–3–الحذف.....32–33

2–4–الوصل.....33

3–2– الانسجام (Cohérence)

أ– لغة.....33

ب– اصطلاحا.....33–34

آلياته:

أ_السياق.....34

ب–مبدأ التعويض.....34

ج–مبدأ التشابه.....34

د-مبدأ الإشتراك.....35

هـ-التناص.....35

المبحث الثاني: مكانة المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية

. توطئة

أولا-المقاربة بالكفاءات

1-1-مفهوم المقاربة بالكفاءات.....37-38

2-1-2-أنواع ومستويّات الكفاءة

أ-أنواعها.....39

أ-1- الكفاءة المعرفيّة.....39

أ-2- الكفاءة الأدائيّة.....39

أ-3- الكفاءة الوجدانيّة.....40

أ-4- كفاءات الانجاز أو النّتائج.....40

ب- مستويّات الكفاءة حسب المراحل التّعليميّة.

ب-1- الكفاءة القاعديّة.....40

ب-2- الكفاءة المرحليّة أو المحاليّة.....40

ب-3- الكفاءة الختاميّة.....41

1-3-ماهيّة التّدريس بالكفاءات.....41-42

1-4مميّزات التّدريس بالكفاءات.....42-44

ثانيا-بيداغوجيّة المشروع.....44

3-1-مفهوم بيداغوجية مشروع.....44-45

2-3-المقصود بالمشروع.....45-46

2-4-الخطوات والمراحل الأساسيّة لانجاز المشروع.....46-48

2-5-شروط انجاز المشروع.....48-49

ثالثا-المقاربة النّصيّة

3-1 تعريف المقاربة النّصيّة.....50-51

3-2 أساس المقارنة النّصيّة.....51-52

3-3 عناصر المقاربة النصيّة.....52-53

3-4 مستويّات المقاربة النّصيّة.....53-54

3--5خطوات المقاربة النّصيّة.....54-56

3-6-أثر المقاربة النّصيّة في عمليّة التّعليم.....56-57

3-7-مزايّا المقاربة النّصيّة.....57-58

الفصل الثّاني:دراسة ميدانيّة تحليليّة

1-الاستبيّان.....60

2-العيّنة.....61

2-1- استبيّان خاص بالأساتذة.....61

2-2- استبيّان خاص بالتّلاميذ.....61-62

3-الأسئلة

3-1- أسئلة موجهة للأساتذة.....62-64

3-2- أسئلة موجهة للتلاميذ.....64-65

4-الفرز.....65

5-النّتائج الجزئيّة

5-1- النّتائج الخاصّة بالاستبيّان الموجّه للأساتذة.....66-81

5-2- النّتائج الخاصّة بالاستبيّان الموجّه للتّلاميذ.....81-95

6-النّتائج العامة للدّراسة الميدانيّة.....95-97

خاتمة.....99-100

ملاحق.....102-105

قائمة المصادر والمراجع.....

فهرس الموضوعات.....