وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة العربيّ التبسيّ
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ

# المقاربة النصيّة بين التّقعيد والإجراء

## - دراسة في برنامج اللغة العربية للطور المتوسط-

*مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص تعليميّة اللّغات نظام LMD*

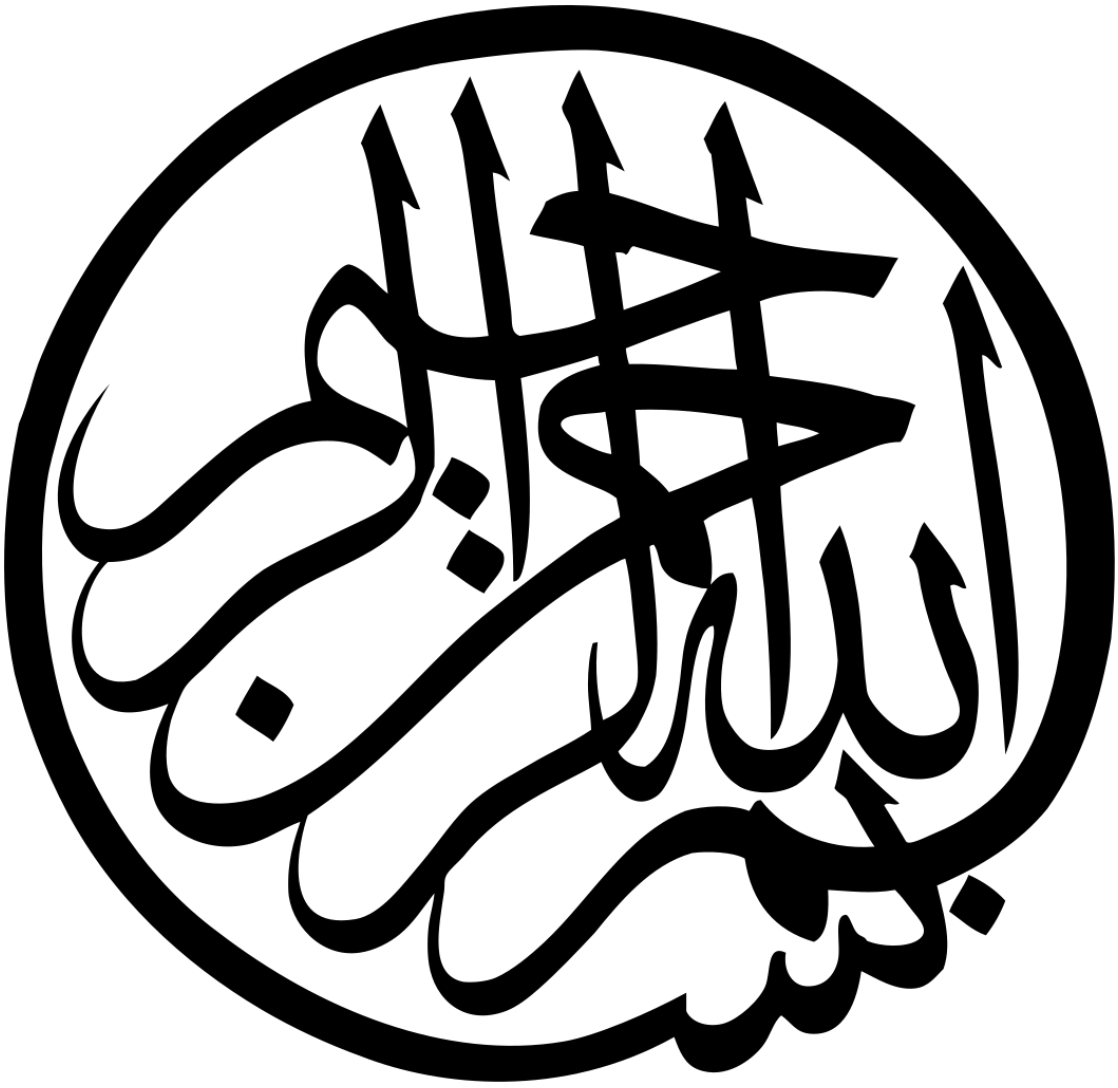
إعـــــداد الطـــالبة :
غاوي حياة

إشـــــراف الأستاذ:
دويشين كمال الدين

*لجنة المناقشة*

| الأستاذ | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| جدي عبد العزيز | أستاذ مساعد -أ- | جامعة العربي التبسي | رئيسا |
| دويشين كمال الدين | أستاذ مساعد -أ- | جامعة العربي التبسي | مشرفا ومقررا |
| حديدان نادية | أستاذة محاضرة -ب- | جامعة العربي التبسي | ممتحنا |

الموسم الجامعي 2021-2022


بسم الله الرحمن الرحيم

# شکر و عرفان

## ***شـــكر وعرفان***

الشكر لله عزّ وجلّ على عظيم فضله؛ موّضح الرؤى ومبدد الحجب والشكوك، له الحمد على إنعامه عليّ في إنجاز هذا البحث.

كما أتقدّم بأسمى معاني الشكر والعرفان وكل كلمات التقدير والاحترام إلى الأستاذ الفاضل "الدكتور دويشين كمال الدين"، الذي كان لي خير مرشد اِهتديت به؛ لما أسداه لي من نصائح قيّمة بنّاءة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أسرتي على ما أمدّته لي من دعم مادّي ومعنويّ.

كما أتقدم بكل معاني الامتنان إلى الأستاذة المتواضعة "لميطة شفاء" والأستاذة الجميلة "العلمي سارة"؛ على حسن تعاونهما معي في الدراسة الميدانيّة.

كما أتقدم بكل معاني الامتنان إلى كاتب مذكرتي "يحيى"، على سعة صدره، جزاه اللّه عني خير جزاء.

وتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيّبة.

.

## الإهداء:

أهدي تخرجي هذا وثمرة جهدي وذروة سنام دراستي وإجتهادي إلى من تربيت على يدها، ومن علمتني القيم والمبادئ والأخلاق، إلى أجمل وأطهر نساء العالم، إلى التي لم يزل رحيلها فاجعة أسكنت الألم داخلي ولازالت دموعي تنهمر في كل يوم يأتي بدونها، إلى التي أحتاجها في كل لحظة فأصرخ بالنداء فلا أجدها، إلى التي تتراءى في خيالي ضحكاتُها وبسماتُها وتتناهى لمسمعي إتصالاتُها وأحاديثها وتبقى ذكراها في ذاكرتي وعلى لساني داعية لها، إلى الروح الطيّبة التي غادرتني يوم 2020/04/02 "أمي حبيبة قلبي"، رحمك الله يا أمي وأسكنك الله أعالي جناته وجعل شرابك العسل المصفى ولباس السندس والاستبرق.

إلى الذي حصد الأشواك عن دربي ليمهد طريق العلم لي، الذي لا ينفصل إسمي عن إسمه أبداً، مصدر الدعم والعطاء، إلى الذي أجد عنده سعة الصدر ولين الجانب، الذي أشعر بحرصه وخوفه عليَّ وإحسانه، الذي يحرسني بعيونه ويحميني من نوائب الدهر وأوجاعه، الذي مهما وصفته فلن أوفيه حقه، فالحروف والمعاني عن وصفه عاجزة؛ أبي الغالي وفقك الله ورعاك وسدد خطاك.

إلى سندي في هاته الدنيا وعوني بعد الله عزّ وجلّ، إلى السور العالي والحصن المنيع الذي يذود عنّي مصائب الدنيا، إلى من لولاهما لما كان للحياة طعم ولا لون "أخويّ أنور وتوفيق العزيزين"؛ حفظكما الله ورعاكم من كلّ سوء.

إلى أهلي وأقاربي وأحبائي دون إستثناء، وإلى كل من ساندني في هذا العمل ولو بكلمة طيّبة.

**حياة غاوي**

# الفهرس

| |
|---|
| شكر وعرفان |
| مقدمة.....أ-ج |
| الفصل الأول المقاربة النصية من منظور الإصلاح التربوي الجديد وعملية القعيد في مواثيق المنظومة التربوية ..... 4 |
| المطلب الأول: التطور التاريخي لآليات التدريس من الأهداف إلى الكفاءات ..... 5 |
| 1- بيداغوجيا الأهداف..... 5 |
| تمهيد..... 5 |
| 1-1-مفهوم التدريس بواسطة الأهداف: ..... 5 |
| 2_1_مفهوم الأهداف التربويَّة:..... 5 |
| 3_1_أهمية الأهداف التعليميَّة التعلميَّة: ..... 6 |
| 4_1_العيوب الناجمة عن بيداغوجيا الأهداف : ..... 7 |
| خلاصة..... 9 |
| ثانيا: المقـاربــة بالكفاءات:..... 9 |
| تمهيد:..... 9 |
| 2-1- تعريف المقاربة بالكفاءات:..... 9 |
| 2-2- خصائص المقاربة بالكفاءات: .....10 |
| 2-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:.....11 |
| 2-4- مستويات المقاربة بالكفاءات : .....12 |
| 2-5- المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات.....13 |
| 2-6- متطلبات نجاح استراتيجيّة التدريس بالكفاءات :.....14 |
| 7_2_أهداف المقاربة بالكفاءات.....15 |
| خلاصة:.....16 |

| |
|---|
| المطلب الثاني: المقاربة النصيّة وعمليّة التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة.....18 |
| تمهيد: .....18 |
| 1- مفهوم المقاربة النصيّة:.....18 |
| 2-أنشطتها التعليمية:.....20 |
| 3- أسس اِختيار النُّصوص في المقاربة النصيّة: .....21 |
| 4- أهمية المقاربة النصيّة:.....22 |
| 5- أنماط النصوص : .....23 |
| 6 – علاقة المقاربة النصيّة باللسانيّات التطبيقيّة :.....26 |
| 2- التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة .....31 |
| 2-1- أنشطة اللغة العربيّة للسنة أولى متوسط: .....31 |
| 1- نشاط القراءة المشروحة :.....31 |
| 2- نشاط قواعد اللغة :.....32 |
| 3- نشاط دراسة نص أدبي : .....33 |
| 4- نشاط المطالعة : .....33 |
| 5- نشاط التعبير الكتابي : .....34 |
| 2- السنة الثانية من التعليم المتوسط : .....35 |
| 2-1- نشاط القراءة : .....35 |
| 2 – نشاط قواعد اللغة :.....35 |
| 3- نشاط التعبير الكتابي :.....36 |
| 4- نشاط المطالعة الموجهة : .....36 |
| 3- السنة الثالثة متوسط.....37 |
| 1 – تقديم النشاطات :.....37 |

| |
|---|
| 2 – القراءة ودراسة النـص : .....37 |
| 3 – قواعد اللغة.....38 |
| 4– السنة الرابعة متوســـط.....41 |
| 1– تقديم النشاطات : .....41 |
| 2– القراءة ودراسة النص :.....41 |
| 3– التعبير الشفـــوي : .....42 |
| ا– أهداف نشاط التعبير الشفوي :.....43 |
| 4– التعبير الكتابـــي : .....43 |
| خلاصة.....44 |
| الفصل الثاني: المقاربة النصية في جانبِها الاجرائي.....46 |
| المطلب الأول: تحليل مواثيق المنظومة التربويّة.....46 |
| المطلب الثاني: تحليل نتائج الدراسة الميدانيّة .....46 |
| المطلب الأول: تحليل محتوى وثائق المنظومة التربويّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:.....48 |
| 1– تحليل محتوى منهاج اللغة عربية:.....48 |
| 2– تحليل محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط: .....57 |
| 3– تحليل محتوى دليل اِستخدام كتاب اللغة العربية للسنة ثالثة من التعليم المتوسط .....68 |
| خلاصة.....73 |
| المطلب الثاني: تحليل نتائج الدراسة الميدانية .....74 |
| 1– تحليل نتائج الاستبيان .....74 |
| أولا: الإجراءات المنهجية: .....74 |
| 1– مجالات الدراسة:.....74 |
| أ– المجال المكاني للدراسة: .....74 |

| |
|---|
| ب– المجال الزمني: ..... 74 |
| 2– عيّنة البحث: ..... 74 |
| 3– منهج الدراسة: ..... 75 |
| 4– أدوات جمع البيانات: ..... 75 |
| ثانياً: تحليل وتفسير بيانات الاستمارة: ..... 77 |
| 1– عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانيّة: ..... 77 |
| 1–1– البيانات الشخصيّة ..... 77 |
| 1–2– تحليل أجوبة الاستبيان: ..... 81 |
| 2– نماذج تطبيق المقاربة النصيّة داخل الصف الدراسي ..... 108 |
| خاتمة ..... 112 |
| الملاحق..... 115 |
| قائمة المصادر والمراجع ..... 130 |
| ملخص (باللغتين العربية والانجليزية) |

# مقدمة

**مقدمة**

في العقود الأخيرة اِكتسب النّظام التربويّ أهميّة قصوى في المجتمعات الحديثة، إذ لم يعد النظام التربويّ العمل بمعزل عن بقيّة قطاعات المجتمع الأخرى (الاقتصادية، السياسية والأيديولوجية) بل أصبح متداخِلاً ومتفصلا مع كل هذه القطاعات، فالنظام التعليميّ أصبح أحد مستلزمات التنميّة، وهو نتاج لكلِّ هذه الظروف والمتغيّرات.

ومع تطور المناهج التربويَّة والدراسات الخاصة بالأنظمة التربويَّة المقارنة ومع التطور الذي تشهده المجتمعات المعاصرة أصبح لزاماً على كل مجتمع أن يعيد النظر في محتويات ومنهاج أنظمته التربويَّة حتى تتوافق وتتكيف مع التطورات العلمية والمعرفيَّة والتكنولوجيَّة التي يستهدفها العالم في العقود الأخيرة والتي جسدتها العولمة بخطابها القويِّ والمدويِّ، ومنه أدركت الدول العربيَّة بصفة عامة والجزائر –على وجه الخصوص– هذه الحقيقة، أي أهميَّة النظام التربويّ في خلق المواطن الصالح والثقافة السليمة والعلم الفعال، وعليه أصبح من الضروري إصلاح منظومتها التربويَّة دون التفكير في إصلاح المناهج التربويَّة في حدّ ذاتِها، ثمّ يأتي إطلاح طرق التدريس والوسائل التعليميَّة.

ولا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه التحديَّات المفروضة، لأنّها الركيزة التي نعتمد عليها في بناء الأجيال، ونرى أنّ هذا التوجه الجديد نحو إصلاح المنظومة هو قبل كل شيء ترقية اللّغة العربيَّة لأنّ اللّغة هي قوام الفعل التعليمي ولهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربويَّة ولإحداث التغيير يفترض أن نختار مسبقا بيداغوجيا يقوم على ما هو أنفع ومفيد للمتعلم وأكثر اقتصادًا لوقته ويسعى إلى تجويد العمليَّة التعليميَّة، وهذه البيداغوجيَّة التي نقترحها لتكون مقاربة لمنهاجنا هي المقاربة بالكفاءات. معتمدة في كلّ هذا على الطرائق المبنيَّة على المقاربة النصيَّة كاِختيار منهجي، باعتماد النصّ أحد البيداغوجيَّات المعتمدة في تحقيق الكفاءة؛ كونها المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة والإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغويّة، كما أنَّه يمثل أيضاً هدفاً مسطّراً لأنّ كفاءة الإنتاج هي الهدف الحقيقي من تعلم اللغة.

وقد تبنّت المنظومة التربويَّة الجزائريَّة المقاربة النصيَّة كاستراتيجيَّة لمواجهة العصر، كمقاربة تعليميَّة تنطلق من النصّ كمحور لكل التعلمات وحوله تدور الأنشطة كلّها قراءة وقواعد ومطالعة وتعبير شفهيّ وكتابيّ؛ وبها يتمّ تفكيك النصّ إلى المستويات اللغويّة الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة والدلاليّة. وكشف الخلفيات والمؤشرات السياقيّة الكامنة في جينات النصّ.

ونظراً للأهميَّة التي تحتلها المقاربة النصيَّة في العمليّة التعليميّة التعلميّة وفي الحياة الاجتماعيّة والثقافيّة، اِخترت أن يكون موضوع بحثي موسوماً بـ: «**المقاربة النصيَّة بين التقعيد والإجراء –دراسة في برنامج اللّغة العربيّة للطور المتوسط–**».

ومن الأسباب التي دفعتني إلى اِختيار هذا الموضوع، منها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي:

**أ– الدوافع الموضوعيّة نجد منها ما يلي:**

– قلة الدراسات اللسانيَّة التطبيقيَّة حول هذا الموضوع.

– ضرورة تعرّف المعلم والمتعلم على أهميّة المقاربة النصيَّة.

– ضرورة معرفة مدى نجاح الإصلاحات التي تبنّتها الجزائر في المنظومة التربويَّة في السنوات الأخيرة.

**ب– أمّا الدوافع الذاتيَّة نلخصّها في:** رغبتي المِلّحة للبحث في مجال اللسانيّات التطبيقيَّة عامّة، والتدريس خاصة.

كلّ هذه الأسباب وأُخرى دفعتني لاختيار هذا الموضوع ودراسته، ومحاولة إثرائه بأفكار جديدة قد تفتح الباب أما دراسات أخرى من شأنها الوصول إلى أحسن ما توصل إليه هذا البحث.

وقد حاولت في هذا البحث الإجابة على مجموعة من التساؤلات أهمّها: ما المقصود بالمقاربة النصيَّة؟ وهل هي مستخدمة في التعامل مع أنشطة اللّغة العربيّة في الطور المتوسط؟ وهل هناك تفاعل من طرف المتعلمين أثناء تطبيقها؟ وما هي أهميّتها في العمليَّة التعليميَّة؟

وسعياً منّي للإجابة عن هذه التساؤلات، اِعتمدت على خطة اِشتملت على مقدمة وفصلين وخاتمة، حيث جاء الفصل الأول بعنوان "المقاربة النصيَّة من منظور الإصلاح التربويّ الجديد"؛ وقسّم بدوره إلى مطلبين، المطلب الأول بعنوان "التطور التاريخي للمنظومة التربويّة من الأهداف إلى الكفاءات"، أمّا المطلب الثاني فكان بعنوان: "المقاربة النصيّة وعمليّة التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة". في حين أنّ الفصل الثاني كان تطبيقيّاً بعنوان: "المقاربة النصيَّة في جانبها الإجرائيّ". وقد أنهيت هذا البحث بخاتمة جاءت كحصيلة لأهم النتائج المستوحاة من دراستي لهذا الموضوع.

وللوصول إلى نتائج دقيقة تخدم البحث اِعتمدت على المنهج الوصفي الذي لا يمكن لأيّ بحث أن يقوم دون اعتماده، وكذلك اِعتمدت المنهج التحليلي بشكل كبير في تحليل نتائج الدراسة الميدانيَّة، وتحليل محتوى وثائق المنظومة التربويَّة. وأيضاً اِستعنت بأسلوب الإحصاء كأداة إجرائيَّة

مساعدة لحساب النسب المئويَّة وعرض النتائج المتحصل عليها من خلال الاستبيان المطبق في الدراسة الميدانيَّة.

وللأمانة العلميَّة اِعتمدت في هذا البحث على مجموعة من المراجع والمصادر أذكر منها: لسان العرب لابن منظور، في قضايا التربيّة لصالح بلعيد، مقاربة التدريس بالكفاءات لخير الدين مهني، مدخل إلى التربيّة والتعليم لعبد الله الرشدان.

أودّ ان أؤكد أنّه قد واجهتني مجموعة من الصعوبات خلال إنجازي لهذا البحث، أوّلها قلَّة المراجع المتخصصة في المقاربة النصيّة، لكونها تخصصا جديداً لا تزال البحوث فيه محدودة ومحتشمة، حيث لا تتعدّى فترة إعدادها العقد من الزمن، والصعوبات التي واجهتني كانت بصفة كبيرة في إنجاز الفصل التطبيقي أكثر من النظري أين تملّص بعض الأساتذة عن الاستمارات نظراً لظروفهم الخاصة، وكذلك ضيق الوقت في الفترة التي قمت فيها بتوزيع الاستمارات.

وقد كانت هذه الصعوبات وغيرها متاعب لا يخلو منها أي عمل وإنّ عزائي هو أنّي حظيت بشرف البحث في مجال تعليميَّة اللغات.

ولا يسعني في الأخير إلاّ أن أحمد الله الذي بنعمته تتمّ الصالحات وتيسَّر الطاعات، ثمّ بعد حمد الله أتقدم بخالص شكري وإمتناني إلى أستاذي المشرف " **كمال الدين دويشين**" على تبنيه لهذا البحث ورعايته له حتّى اِستوى على سوقه فجازاه الله عنّي كلّ خير.

والله الموّفق والمعين والحمد لله ربِّ العالمين.

# الفصل الأول

## المقاربة النصيّة من منظور الإصلاح التربويّ الجديد وعمليّة التّقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة

- المطلب الأول: التطور التاريخي لآليات التدريس من الأهداف إلى الكفاءات
- المطلب الثاني: المقاربة النصيّة وعمليّة التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة

## المطلب الأول: التطور التاريخي لآليات التدريس من الأهداف إلى الكفاءات

### 1- بيداغوجيا الأهداف

### تمهيد

لقد عرفت المنظومة التربويَّة الجزائريَّة تطورات فيمَا يخصّ المناهج؛ حيث تمّ إعداد مقاربات مختلفة في البداية، ثمّ تطبيق المقاربة بالأهداف التي أنتجت جيلاً من الحفظة بسبب أساليب التلقين والسلبيَّة والسكون، ممّا أدّى بوزارة التربية الوطنيَّة إلى ضَرورة تبنِّي مقاربة أخرى تسمّى المقاربة بالكفاءات.

وعلى هذا الأساس سنحاول في هذا المطلب التطرق إلى مفهوم التدريس بواسطة الأهداف ومفهوم الأهداف التربويَّة وأهميَّتها، وكذلك سنتطرق في الختام إلى العيوب النَّاجمة عن بيداغوجيا الأهداف.

#### 1-1-مفهوم التدريس بواسطة الأهداف:

"يعدّ التدريس بالأهداف أحد النماذج الحديثة في التدريس، الهادفة إلى عقلنة الفعل التربوي في إطار نظرية الأنساق أو المقاربة النسقيَّة (L'approche Systématique) عبر تحديد الأهداف وصياغتها مروراً بتحليل وتنظيم وضعيات التعلم والتعليم وصولاً إلى تقويم النتائج. ويقوم التدريس بواسطة الأهداف على افتراض أنّ التلاميذ سيتعلمون بصفة أفضل إذا ما اِطلعوا على ما هو متوقع منهم في نهاية الحصة التدريسيَّة".[1]

#### 2_1_مفهوم الأهداف التربويَّة:

**تعريف الهدف لغة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور أنّه يعني: "الهدف كل شيء عظيم مرتفع من بناء أو كثب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض هدفاً وبه شبه الرجل العظيم، والهدف من الرجال الجسيم الطويل

[1] - محمد مقداد وآخرون، قرارات في الأهداف التربوية، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط1، 1994، ص 225.

العنق العريض الألواح، وأهدَفَ إلى التل أي أشرَفَ، وامرأة مهدفة: مرتفعَة الجهاز والهِدف: الجماعة من الناس أي فرقة وهدَّفَهُ بمعنى قطَّعَهُ وهَدَف إلى الشيء أسرح، وأهْدَفَ إليه لجأَ إليه".[1]

من هنا نستنتج أنّ الهدف في اللغة يدور معناه حول الشيء العظِّيم والمرتفع من بناء أو جبل، كما يحمل معنى للجوء والإسراع والجماعة.

أمّا في معناه **الاصطلاحي** فهو: "النتاج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من الطالب بعد تعلمه لمادة أو مهارةٍ ما".[2]

كما تعرّف الأهداف التربويَّة على أنّها: "النتائج التي تسعى العمليَّة التعليميَّة في بلدٍ ما إلى تحقيقها، وتحديد أهداف البداية الصحيحة للعمليَّة التعلميَّة بكل جوانبِها، وبدون تحديد الأهداف التعليميَّة يسير النظام التعليمي في عشوائيَّة غير مضمونة النتائج".[3]

يتّضِح ممّا سبق أنّ الهدف التربوي هو ما يراد تحقيقه من أنماط سلوكيَّة لدى التلميذ من خلال مروره بخطة تعليميَّة معيَّنة، وأخلص إلى أنّ الهدف في التربيَّة هو عبارة عن وصف دقيق لما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصّة.

### 3_1_أهمية الأهداف التعليميَّة التعلميَّة:

إنّ تحديد الأهداف للمحتوى التعليمي في المناهج التعليميَّة والكتاب المدرسي مهم جدّاً لكل من المعلم والمتعلم، فعلى المعلم أن يرصُدَ أثرها في مجرى العمليَّة التعلميَّة التعليميَّة وتحقيقها لتلك الأهداف المرجوَّة، أمّا المتعلم فلا يستطيع دون معرفة ما يريد تحقيقه، وهذا ما سنتعرّف عليه في النقاط الآتيَّة:[4]

1- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليميّة المناسبة وطرق تقويمه.

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار جيل، بيروت، المجلد السادس، ص 789. (مادة [هدف])

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2003، ص 163.

[3] – باسم الصرير وآخرون، إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 393.

[4] – سهيلة محسن طاهر الفتلاوي، المنهاج التعليمي الإيدولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 76-77.

2- مساعدة المسؤولين على إدراك مدى نجاح عمليتيّ التعليم والتعلم.

3- مساعدة المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من أجل انجاز ما خططته عمليّة التعلم[1].

4- رسم السياسة التعليميّة وخططها البعيدة والمتوسطة والقريبة المدى.

5- بناء الإنسان المواطن وتنشئته تنشئة سليمة.

6- تنسيق الجهود بين ادارات المؤسسة التربويّة حيث هناك أهداف للمناهج واخرى للتخطيط التربوي و الثالثة للامتحانات والارشاد[2].

7- تستعمل دليل المعلم في عمليّة التدريس.

8- تساعد على وضع أسئلة الاختبارات المناسبة.

09- تمثل الاطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى اقسام صغيرة.

10- تساعد على التقويم العمليّة التعليميَّة.

11- تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح[3].

### 4_1_العيوب الناجمة عن بيداغوجيا الأهداف :

- لقد تبينت محدوديَّة كبيرة في بيداغوجيا الأهداف، متعدَّدة، ومجزأة و يتعلم التلميذ دون أن يفقه معناها، ولا يتفطن لعلاقاتها بالحياة اليوميَّة [4].

- الاهتمام بالناحيَّة العقليّة كأساس لبناء المناهج، ذلك على حساب الأمور التي لا تقل أهميّة عن الناحيّة العقليّة مثل : النواحي الجسميَّة، الوجدانيَّة، الاجتماعيَّة التي تساهم في تربية الإنسان وفي تكوين شخصيته [5].

---

1- أحمد محمود، **مهارات التدريس الصفي**، ط 1، دار الميسرة للطباعة، 2007، ص 80

2- واد جاسم محمد، **المنهج وتحليل الكتاب**، بغداد، 2009، ص 32

3- اروق خلف، **الأهداف التربوية**، مجله أداب المستنصرية، العدد 40، بغداد العراق، 2002، صفحه 50

4 - بوبكر بن بوزيد، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية، د ط، د ت، ص 13 .

5 - جباري إيمان، **المقاربة لنصية و معالمها في بناء الكتاب المدرسي**، إشراف : حاكم عمارية جامعة مولاي الطاهر، سعيدة، قسم اللغة العربية و آدابها، 2019/2018، ص 22 . ( مذكر ماستر )

– ضعف الاهتمام بالجانب العلمي، وإهمال النشاطات، الفعاليات اللامنهجيّة، مما أدى إلى انعزال المتعلم عن المجتمع[1].

– عدم ترابط المواد ، أدى إلى اهتمام كل المدرس بالمادة التي يقوم بتدريسها إلى خلق حاجز بين المواد الدراسيّة و بالتالي لم يعد بينهما ترابط أو تكامل [2].

– يتجه التقويم نحو قياس قدرة التلاميذ على الحفظ ومدى تحصيلهم للمادة الدراسيّة دون محاولة قياس المهارات المختلفة والميول و الاتجاهات [3].

– لا يراعي اهتمام التلاميذ ، كما أنه يهمل الفروق الفرديّة، ويهمل تنميّة مهارات التفكير والميول والقدرات[4].

– إنّ غاية هذا المنهج ينصب حول اتقان المادة الدراسيّة دون مراعاة لأي هدف أو غرض آخر متصل بفائدة المجتمع أو التلميذ[5].

– لقد أهملت بيداغوجيا الأهداف الناحيّة الاجتماعيّة للتلاميذ، فهي التي تسهم في تنميّة القدرات العقليّة للتلميذ ، كما أهملت الجانب العلميّ وركزت على السلوكيّات وأهملت مهارات و قدرات التلاميذ الفكريّة [6] .

– الحفظ الآلي للمعلومات، إذ كثيرا ما يتعلم التلاميذ المعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار، أي دون إدراك لمعانيها ومن ثم لا يتوفر لديهم الفكر السليم، ولا القدرة على استخدامها في عمليّات تتطلب التطبيق أو التحليل[7].

– اهتم هذا المنهج بإعطاء التلاميذ المعلومات في صورة جاهزة ، أي سبق إعدادها على الصورة المعنيّة التي يتعلمها التلاميذ سواء من جانب المعلم نفسه أو عن طريق الكتاب المقرر[8].

---

1 – مجدي عبد العزيز ابراهيم، **موسوعة المناهج التربيوة**، مكتبة الأنجلومصرية، 2000، ص 6 .

2 – معراف نسيمة، ساعد شفيق، **تطوير المناهج التربوية**، مخبر التربية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، ص 37

3 – جباري إيمان، **المقاربة النصية و معالمها في بناء الكتاب المدرسي**، ص 22 .

4 – عبد الله الرشدان، نعيم جغنيني، **مدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، عمان، ط 2 .

5 – ايز مراد دندش، **اتجاهات جديدة في المنهاج و طرق التدريس**، دار الوفاء ط1، 2003 –

6 – جباري إيمان، **المقاربة النصية و معالمها في بناء الكتاب المدرسي** " السنة الرابعة من التعليم المتوسط "، ص 23

7 – بري مرداس، **أساسيات تدريس العلوم**، دار المعارف، ط 2، 1997، ص 302 –

8 – المرجع نفسه، ص 303

– لقد جعلت التلميذ مجرد آلة للحفظ واستظهار ما يقدمه المعلم داخل القسم ، وجعلته مجرد مستقبل للمعلومات دون ابداء للرأي أو إعمال عقله ، فحتّى المعلم نفسه يكتفي بما يجده في الكتاب المقرر دون زيادة أو نقصان[1]

**خلاصة**

نستنتج من هذا المطلب الذي يتناول التدريس بمنظور المقاربة بالأهداف والتي هي النتاج النهائي القابل للملاحظة الذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية فترة التعليم. كما أنّها أيضاً النتاج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من الطالب بعد تعلمه المادة التعليميّة.

وللأهداف التعليميّة التعلميّة أهميّة كبيرة في العمليّة التعليميّة حيث تساعد المعلم على اِختيار المادة التعليميّة المناسبة وطرق التقويم اللّازمة، كما تساعد المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من أجل اِنجاز ما خططته عمليّة التعلم، ونتناول في ختام هذا المطلب العيوب النَّاجمة عن بيداغوجيا الأهداف والتي من بينها أنّ بيداغوجيا الأهداف لا تراعي اِهتمام التلاميذ؛ وتهمل الفروق الفرديَّة وتهمل أيضاً تنميَّة مهارات التفكير والميول والقدرات، حيث جعلت من التلاميذ مجرد آلة للحفظ واِستظهار ما يقدمه المعلم داخل القسم.

**ثانيا: المقــاربــة بالكفاءات:**

**تمهيد:**

إنّ النِّظام التربويّ في الجزائر كان خاضعاً ولفترة طويلة لنمط التدريس بالأهداف القائم على التراكم المعرفيّ ونظرا للتحولات التي أحدثها التطور العلميّ والتكنولوجيّ والحاجات المتزايدة للإنسان المعاصر تمَّ تبنِّي منهجية المقاربة بالكفاءات كخلفيَّة تعكس تصور الحل لمشكلات التربيّة والتي تجعل من المعرفة النظريّة مادة حيويّة لتكون رافد من روافد الكفاءة المنشودة وبالتالي تصبح هي الهدف النهائي للتعليم وليس المعرفة.

## 1–2– تعريف المقاربة بالكفاءات:

1 – جباري إيمان، **المقاربة النصية و معالمها في بناء الكتاب المدرسي**، " السنة الرابعة من التعليم المتوسط "، ص 23 .

المقاربة بالكفاءات هي: "طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليميّة وتتصف بالتحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وترجمة هذه الكفاءات لأداء المهام وتحمل المسؤوليات النَّاتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليميّة".[1]

وتعرّف أيضاً على أنّها: "بيداغوجيَّة وظيفيَّة تعمل على التحكم في كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البياغوجيَّة".[2]

نستنتج من خلال ما سبق أنّ المقاربة بالكفاءات هي مجموعة من الطرائق البيداغوجيَّة تشتمل القدرة على اِستعمال المهارات والمعارف الشخصيَّة في وضعيات جديدة داخل إطار حقل التعليم.

## 2-2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتلخّص أهم خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يلي[3]:

1- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم، بمعنى أنّه عوض أن تنظم الدروس حول المبادئ أكاديمية بحتة ومهارات معيّنة، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما يتناول مواقف حياتيّة حقيقيّة أصليّة لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا تناسبها وتوفر له حلولا وبدائل عدة .

2- العمل التفاعليّ: إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعليّ هادف، يختلف عن الأجواء التقليديّة التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء والصمت، والمواقف السلبيّة التي تحول دون التعلم الفعال المجدي.

3- توفير الظروف الكفيلة بضمان استمراريَّة العمل المنظم، والسماح بمراقبته والتأكد من مدى تقدمه.

---

[1] – محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة هدى، ط2، الجزائر، 2004، ص 12.

[2] – بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 12.

3 – مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، 2004، ص9 .

4- اعتماد أسلوب العمل بأفواج صغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج المنجز بالضرورة بصفة فرديّة دافعيّة تضمن اندماجه في المهام المركبة ويحسن فرص مشاركته في البحث والاستقصاء والحوار لتنميّة تفكيره ومهاراته الاجتماعيّة.

5- إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء وعرضها، كثرة الحلول المتوصل إليها وتصويرها، أو تقديم عرض تاريخي، وقد يكون الناتج متنوعا: حوارًا ، تقريرًا، نصًا أدبيًا، شريطًا مصورًا، نموذجًا مجسمًا، برنامجًا إعلاميًا أو دراسة أكاديميّة لظاهرة ما من الظواهر.

## 3-2- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تتضمن المقاربة بالكفاءات مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي[1] :

1- تعتبر التربيَّة عمليّة تسهل النمو وتسمح بالتواصل و التكيف والاهتمام بالعمل.

2- تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما .

3- تعتبر التربيّة عنصرًا فعالاً في اكتساب المعرفة.

4- تعتبر التربيّة عمليّة توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء مجتمعه .

5- يعتبر التعلم عنصرًا يتضمن حصيلة المعارف والسلوكات والمهارات التي تؤهله لـ :

- ✓ القدرة على التعرف ( المجال المعرفي )
- ✓ القدرة على التصرف ( المجال النفسي الحركي )
- ✓ القدرة على التكيف ( المجال الوجداني )

6- يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعمليّة التعلم ، وهذا ما يستدعي:

- ✓ المعارف ( فطريّة موهوبة أو مكتسبة تأتي عن طريق التعلم )
- ✓ القدرات ( عقليّة أو نفسيّة )
- ✓ المهارات ( قدرات ناضجة مقاسها الدقة ، الفعاليّة ، التوازن ).

1 - محمد الطاهر ، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011، ص 15.

7- تعتبر الكفاءة قدرة إنجازيّة تتسم بالتعقيد عبر سيرورة عمليّة التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

8 - يعتبر مبدأ التكامل والشموليّة كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم.

## 4-2- مستويات المقاربة بالكفاءات :

تندرج الكفاءات في مستوياتها على شكل بنائي من السهل إلى الصعب حسب مراحل التكوين، وهي ثلاثة مستويات :

1- **الكفاءة القاعديَّة** : تعتبر المستوى الأول من الكفاءات وتتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس التي تبنى عليه بقيَّة الكفاءات، إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة ) المرحليّة، ثم الكفاءات الختاميّة في نهاية الدراسة، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل في التعليم، وهي مجموع نواتج التعلم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التعليميّة، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذلك يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي ينبي عليه المتعلم[1] .

2- **الكفاءة المرحليّة:** إنها مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الناميَّة أو النائيَّة لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، يبين هذا المستوى من مجموعة الكفاءات الأساسيّة، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنيّة قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤها على المجال التالي : كفاءة قاعديّة 1 + كفاءة قاعديّة 2 + كفاءة قاعديّة 3 = كفاءة مرحليّة[2] .

1 خير الدين مهني : **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط 1، الجزائر، 2005، ص 46 .

2 أحمد عطا الله، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2009، ص 71.

3- **الكفاءة الختاميَّة:** وتعدّ ختاميّة كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحليّة، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور[1].

## 5-2- المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات

- تتمثل المرجعيات النظري للمقاربة بالكفاءات فيما يلي:

**المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات**

| علم النفس الفارقي | | نظرية الذكاءات المتعددة | | نظريات علوم التربية |
|---|---|---|---|---|
| ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات | لكل متعلم خبرته وتجربته و استراتيجيته الخاصة في التعلم | الأفراد لا يتشابهون أبدا | توفر الأفراد على ذكاءات متعددة :<br>- الذكاء اللغوي .<br>- الذكاء المنطقي الرياضي .<br>- الذكاء الحركي .<br>- الذكاء الشخصي .<br>- الذكاء الموسيقي .<br>- الذكاء الفضائي .<br>- الذكاء الباطني الذاتي .<br>- الذكاء الوجودي | النظرية البنائية | التعلم فعل نشيط .<br>بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة<br>يبني المتعلم المعرفة اعتمادا على ذاته ، سيرورة التعليم تمر بصراع بين المكتسبات السابقة و اللاحقة |
| | | | | النظرية المعرفيّة | وعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة ، وبطريقة اكتسابها ، يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلمات . |

1 خير الدين مهني : **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ص 77 .

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | المطلوب الاهتمام بمختلف الذكاءات نظرا لـ : | النظرية السوسيو-بنائية | المتعلم يبني معارفه بكيفية نشيطة و متدرجة ، من خلال سياق قائم على التفاوض و التفاعل و إعطاء المعنى . |
| | | | حاجة المجتمعات اليها جميعا | كون بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى | المتعلم يطور كفاياته بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره ، أي في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران و المحيط العام . |

## 6-2- متطلبات نجاح استراتيجيّة التدريس بالكفاءات :

لضمان نجاح هذه الاستراتيجيّة بجميع مكوناتها وعناصرها، يستلزم مراعاة ما يلي: [1]

- ✓ الفهم الدقيق و الوعي التام بالخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها العملية و التي تتم على أساسها بناء المناهج .
- ✓ القراءة الواعية الدراسيّة المقررة و الوثائق المرافقة لها لأن ذلك يساعد على تحديد الاستراتيجيّة المناسبة لبلوغ الأهداف و تحقيق الكفاءات .
- ✓ تغيير أنماط التفاعل بين أدوار المعلم و المتعلم في العمليّة التعليميّة، وذلك بإسناد دور التوجيه والتنظيم والتنشيط وتسيير التعلم على المتعلمين للمعلم، وإعطاء دور أكثر إيجابيّة وفعاليّة للمتعلم في اكتساب تعلمه من خلال وضعه في وضعيّات تعلميّة مناسبة.
- ✓ تنظيم و هيكلة الأنشطة التعليميّة وإنجازها بإدماج العناصر المعرفيّة المتجانسة لمختلف الأبعاد والسلوكات المستهدفة من خلال وحدات تعليميّة ملائمة يختلف حجمها باختلاف الكفاءات التي تندرج في سياق بنائها بدأ من الكفاءات القاعديّة مرورا بالمرحليّة وانتهاء بالكفاءات الختاميّة .

1 - فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 26.

- ✓ احترام مبدأ التدرج في المنهجيّة البنائيّة والتي تقضي الانطلاق من وضعيات مألوفة بسيطة مناسبة المتعلمين عند بناء المفاهيم أو معالجة الوضعيات المشكلة ثم التدرج في الصعوبة وصولا إلى نوع من التجريد و التعميم و الآليّة.

## 7_2_أهداف المقاربة بالكفاءات

إنّ الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعاليّة، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمار ، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليوميّة وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة متوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة [1].

وتساعد طريقة المقاربة بالكفاءات المتعلمين على[2] :

- ✓ تنمية تفكيرهم و مهاراتهم الفكرية و قدراتهم على حل مشكلة .
- ✓ تعليمهم أدوار الكبار من خلال مواهة المواقف الحقيقة و المحاكاة .
- ✓ تحويلهم إلى متعلمين مستقلين استغلالا ذاتيا .
- ✓ اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة .
- ✓ تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها .
- ✓ استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم .
- ✓ تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع

**خلاصة:**

1 – فريد حاجي : **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات**، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2005، ص 31 .

2 مصطفى بن حبيلس، **المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة**، ص 8 .

نستنتج من خلال هذا المطلب الذي يتناول التدريس بالمقاربة بالكفاءات أنّ هذا التدريس يقوم على دمج مكتسبات التلميذ القبليّة، كما أنّها منهج لتنظيم العملية التعلميّة التعليميّة، حيث تهدف إلى التجسيد الواقعي للمعرفة المكتسبة وللمهارات.

وللمقاربة بالكفاءات مجموعة من الخصائص التي تميّزها من غيرها من المقاربات؛ منها أنّها تختصّ بالعمل التفاعلي، إذْ تسيّر العمليّة التعليميّة التعلميّة في جوٍّ تفاعليّ هادف، يختلف عن الأجواء التقليديّة التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الاصغاء والصمت، والمواقف السلبيّة التي تحول دون التّعلم الفعّال المجدي.

كما أنّها –المقاربة بالكفاءات– تقوم على مجموعة من المبادئ؛ منها أنّها تعتبر المدرسة اِمتداد للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما، وتعتبر المتعلم المحرك الأساسي لعمليّة التعلم، كما تطرّقنا إلى ذكر مستوياتِها وهي الكفاءة القاعديّة التي ترتبط مباشرة بوحدة تعليميّة من خلال ما يتحقق في حصّة أو نشاط، والكفاءة المرحلية المخصّصة بفترة معيّنة، والكفاءة الختاميّة والمتضمنة لنواتج التعليمات. وتطرقنا أيضاً إلى ذكر المرجعيَّات النظريّة للمقاربة بالكفاءات وهي علم النّفس الفارقي، حيث تستند إلى نتائجه الذي يقوم على أنّ الأفراد لا يتشابهون أبداً، وتِبعاً لهذا فإنّ لكل متعلّم خبرته وتجربته الخاصة، والمرجعيّة الثانيّة هي نظريّة الذكاءات المتعددة حيث دأبت مختلف النظم التربويّة على إيلاء الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي أهميّة بالغة نظراً لحاجة المجتمعات إليها.

أمّا المرجعيّة الثالثة فهي النظريّة البنائيّة؛ حيث تقوم هذه النظريّة على مبدأ أنّ التعلم فعل نشط وأنّ بناء المعارف يتمّ اِستناداً إلى المعارف السابقة، فالمتعلم محور العمليّة التعليميّة. يبني المعرفة اِعتماداً على ذاته فقط.

كما قمنا بذكر متطلبات نجاح اِستراتيجيّة التدريس بالكفاءات والتي من بينها؛ أنّه يستلزم مراعاة الفهم الدقيق والوعيّ التام بالخلفيّة النظريّة للمقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها العمليّة والتي تتمّ على أساسها بناء المجتمع.

وختمنا هذا المطلب بجملة من الأهداف التي تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيقها، فمن أهدافها أنّها تساعد المتعلمين على تنميّة تفكيرهم ومهاراتهم الفكريّة وقدراتهم على حل مشكلة، وتغير علاقتهم بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفز طلب المعرفة.

## المطلب الثاني: المقاربة النصيّة وعمليّة التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة

### تمهيد:

لقد حظيت المقاربة النصيّة في إطار المناهج التعليميّة بأهميّة كبرى في المنهاج التربويّ الجزائري لعلاقتها الوطيدة بالاكتساب المعرفي الذي تسعى المنظومة التعليميّة للعثور عليه من أجل تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف لا لتخزينها، وإنّما لإدماجِها وتفعيلها في محيط المتعلم لتحصيل الكفاءات.

وتعدّ المقاربة النصيَّة طريقة في تعليم اللغة العربية، وهي أداة أو وسيلة لتحقيق تعليم اللّغة العربيّة من النصّ حيث يعدُّ البنيّة الكبرى التي تظهر فيها المستويات الأربعة التي تتكون منها اللغة العربيّة؛ منها النحو أو القواعد النحوية والصرف... إلخ.

وعلى هذا الأساس، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم المقاربة النصيَّة وأنشطتها التعليميّة. وأيضاً سنتطرق إلى أسس اِختيار النصوص وفق المقاربة النصيّة وكذلك علاقتها باللسانيّات التطبيقيّة من خلال التطرق إلى معايير النصيّة، وسنختم هذا الفصل بالتطرق لعمليّة التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة.

### 1- مفهوم المقاربة النصيّة:

#### أ- مفهوم المقاربة:

**لغة:** جاءت في لسان العرب على أنّها: "قارب الشيء، دناه تقرباً: تدنيا، وقاربه مقاربة: داناه، وقارب الأمر: ترك الغلوّ وقصد السداد والصدق".[1]

نستنتج أنّ المقاربة في اللّغة تحمل معنى الدنوّ والقرب والتقارب.

**اِصطلاحاً:** أمّا في الاصطلاح فالمقاربة هي: "الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون مرتبطاً بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء اِستراتيجيّة تربويّة تحكمها جملة من العوامل المؤثرة، فالمقاربة عبارة عن تصور

[1] - ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1، ط1، 2005، ص 611.

نظريّ لعمل هادف يراد تحقيقه".[1]

نستنتج من خلال هذا أنّ المقاربة في الاصطلاح هي عبارة عن تصور عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجيّة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال.

**ب- مفهوم النّص:**

**لغة:** النّص في اللّغة هو: "يدلّ على معانٍ عدّة، منها الظهور والإرتفاع والبروز وضمّ العناصر بعضها إلى بعض، والإدراك والغاية والمنتهى والاستقصاء في الشيء في إدراكه وفهمه وإستيعابه، والانتصاب والاستقامة".[2]

نستنتج من خلال ماسبق أنّ النصّ في اللّغة العربيّة يحيل على معنى الظهور والادراك والارتفاع والاستقامة.

**اصطلاحا:** "النصّ (Le Texte) وهو من (Textus)، الاسم اللاتيني يعني النسيج أو الاستنساخ المصفرة من الفعل اللاتيني (Texteur) جَدَلَ، نَسَجَ، وتبين دلالة اللفظ أنّه يدلُّ على الشكل اللفظي المتماسك المكتوب، وأنّه أطلق أولا على النصوص الدينيّة ثمّ صار عاماً في كل النّصوص، وقد صار مصطلحاً في اللسانيات الغربيّة في العصر الحديث، ويعني الشكل اللغوي الثابت منطوقاً أو مكتوباً، فالمحفوظ نصّ، والمقروء نصّ عن قائله، فيروى بقائله يكون نصّاً".[3]

نستنتج من خلال هذا التعريف أنّ النصّ إصطلاحاً يدل على الشكل اللفظي المتماسك المكتوب والمنطوق والمقروء والمسموع، ونجد أنّ النصّ عند الغرب يحيل على النسج، رغم أنّ في (لسان العرب) لم يرد أنّ النصّ يحمل معنى (النسج)؛ ولكن إذا عدنا إلى المعاجم العربية وبحثنا في مادة (نَسَجَ) نجد ما يحيل على ذلك.

**ج- مفهوم المقاربة النصيّة:**

[1] - حنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاؤات، مجلة أبحاث، العدد الثاني، ديسمبر 2014، ص 184.

[2] - المرجع نفسه، ص 184-185.

[3] - محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، ج1، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص 82.

تُعدُّ المقاربة النصيّة من منظور بيداغوجيّ (مقاربة تُعنى بدراسة بنيّة النّص ونظامه حيث يتوجه الاهتمام في هذه المقاربة إلى النصّ بدل الجملة، ويُقصد بها في مجال تعليميّة اللّغة مجموع طرائق التعامل مع النصّ وتحليله بيداغوجيّاً لأجل الأغراض التعليميّة).[1]

وتُعرَّف أيضاً أنّها: "مقاربة لغويّة تعليميّة تربط الفعل التعليمي/التعلّمي بالنصوص، حيث يتمّ تحليل هذه النصوص في ضوء مستوياتها المختلفة النحويّة والدلاليّة والتداوليّة، ممّا يتيح للمتعلم إمكانيّة رصد العناصر التي تدخل في تكوينها، وتساهم في اِلتحامها واِنسجامها عند اِحتكاكه بها، وتجعله يفهم معانيها، ويستوعب مضامينها ويدرك الآليات المتحكمة في تعاليق بنياتها النصيّة".[2]

نستنتج من خلال التعريفين السابقين أنّ المقاربة النصيّة هي مقاربة بيداغوجيّة تجعل من النصّ محوراً أساساً تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها.

## 2-أنشطتها التعليمية:

تسعى المقاربة النصيّة إلى الربط الوظيفي المحكم بين أنشطة اللغة العربيّة واِندماجِها ضمن سياق تعليمي/تعلُّمي، يكون فيه المتعلم هو الفاعل الأساسي في بناء تعليماته تحقيقاً للكفاءات المنشودة وتتمثل هذه الأنشطة في:

**2-1-القراءة المنهجيّة للنصوص:** "أو ما يعرف بنشاط الأدب والنصوص، ويهدف هذا النشاط إلى إقدار المتعلم على فهم النصوص واِستعابها من أجل إعادة انتاجها باستثمار ما تنطوي عليه هذه النصوص من مكونات لغويّة وتركيبيّة تسهُم في تجسيد الظواهر اللغويّة، فالقراءة نشاط فكريّ يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليّة ذهنيّة كثيرة كالربط، والادراك والفهم والتنظيم والاستنباط، وهي ليست نشاطاً مستقلاً عن النشاطات الأخرى لأنّها نقطة اِنطلاق من جهة ونتيجة من جهة ثانية".[3]

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، ج1، مطبعة النجاح، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص 82.

[2] – فطيمة بخراجي، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة تعليمات، المجلد 1، العدد 5، جانفي 2021، ص 01.

[3] – منهاج السنة الثالثة من التعليم المتويط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2015، ص 13.

نستنتج من خلال هذا النصّ أنّ القراءة المنهجيّة للنصوص نشاط من أنشطة المقاربة النصيّة، حيث يهدف هذا النشاط لِاكتساب المتعلم القدرة على فهم النصوص واِستعابها واِستثمار ما تحتوي عليه من مكونات لغويّة وتركيبيّة من أجل إعادة اِنتاج نصوص متشابهة.

**انتاج نصوص شبيهة:** "أو ما يعرف بنشاط التعبير الكتابي، وهو نشاط تربويّ هام، يمثل إدماجاً للمعارف اللغويّة المختلفة، ومؤشراً دالاً على قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيد للكفاءة المستهدفة".[1]

نستنتج من أنّ النشاط الثاني للمقاربة النصيّة هو نشاط انتاج النصوص الشبيهة أو ما يطلق عليه التعبير الكتابي، يقوم فيه المتعلم بِادماج معارفه اللغويّة المختلفة بإبداع، ليكوِّن لنصّ القراءة لكن بطريقته الخاصة.

## 3- أسس اِختيار النُّصوص في المقاربة النصيّة:

يتمّ اِختيار النصّ في المقاربة النصيّة على الأسس التالية:

### أ- هل للنصّ دلالة بالنسبة للتلميذ؟ (هل يثير اهتمامه؟)

"إنّ أهمية التركيز على النصّ قد ظهرت من حيث هي دِعامة بيداغوجيّة لتكوين التلميذ وإثارة الدافعيّة فيه؛ وذلك بعد أن فشلت الطرائق التي اِتخذت من الجملة مرتَكزاً لها، حيث أنّ الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على فهم المتعلم للجملة فقط، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد من هذا وهو النصّ".[2]

### ب- ما هي التعليمات المستهدفة؟ (المعجم، التراكيب، الظوهر النحويّة، الصرفيّة والبلاغيّة)

"تقوم المقاربة النصيّة التي يوصي المنهاج اعتمادها على جعل النصّ محوراً تدور حوله مختلف الفعاليات اللغويّة، ولذلك فإنّ النصّ يشكل دوماً نقطة اِنطلاق الأنشطة اللغويّة الأخرى (نحو، بلاغة، عروض،...) فهو يتناول موضوعاً يقرأه التلاميذ، ثمّ يمارس من خلاله التعبير الشفهي

[1] – منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2015، ص 20.

[2] – الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014، ص 20.

والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، كما يلتمس من خلال القواعد النحويّة والمعرفيّة والاملائيّة ليتوصل إلى اِنتاج نصوص خاصة".[1]

### ج- ما هي الكفاءات المستهدفة من معالجة النص؟

"يحتاج المتعلم إلى طرائق تدريس مختلفة، يحددها المتعلم وحاجاته المعرفيّة في هذا التطور، مثلا: هناك نشاط تَصلُحُ معه طريقة التدريس بالمقاربة النصيّة ولا تَصلُحُ معه في نشاط آخر لانعدام التهيئة وتسخير المعارف النحويّة واللسانيّة ليس بهدف التأويل لمعنى النصّ وتفسيره؛ وإنّما بهدف تعليمها إلى تمكين المتعلمين من اِنتاجها واِلتزام مقاييسها في إنشاء النصوص والعبارات اللغويّة".[2]

**د- ما هي الكفاءات التي ينبغي تنميتها؟** يتعلق ذلك بالكفاءات الآتية:[3]

- ممارسة التواصل الشفهي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات والتدخل بفعالية وفق ما تقتضيه المقام.

### هـ- هل النصّ يخدم المهارات؟ (القراءة، الاستماع، التعبير، التواصل، الكتابة)

"إنّ النصّ يمثل دعامة أساسيّة في التدريس بشتّى تخصصاته عامة؛ وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين اللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنصوص، لأنّ النصوص عندما تكون على هذا الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اِكتساب مهارات نصيّة متعددة، وكذلك اِكتساب أنواع التفكير المنهجي".[4]

## 4- أهمية المقاربة النصيّة:

للمقاربة النصيّة أهميّة كبيرة في العمليّة التعليميّة / التعلميّة،وهي كالآتي:

---

[1] - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014، ص 21.

[2] - المرجع نفسه، ص 21.

[3] - المرجع نفسه، ص 21.

[4] - نصيرة بواب، نحو النصّ واهميته في التبليغ، دراسة تطبيقية في الطور المتوسط من المدرسة الجزائرية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، 2012-2013، ص 89.

"تهدف المقاربة النصيّة إلى تعليم اللغة وتعلّمها وفق منظور جديد، إذ تكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة أمام لغة لا مسائل لغة، فالتفريق بين مسائل اللغة ومهارات اللغة (الفهم، الافهام، القراءة، الكتابة) وكفاءات اللغة (السرد، الحجاج، الحوار، الوصف) ومستوياتها (الصوتيّة، الظرفيّة، التركيبيّة، الدلاليّة) والربط بينها أساسي لنجاح الدرس اللغوي".[1]

الوصول بالمتعلمين إلى فك أسرار النّصوص من حيث خصوصياتها؛ أي آليات اِشتغال النصوص المستهدفة وبالتالي إلى اِنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام لذلك.

– التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، إذ تعد النصوص رافِداً قويّاً يمكن للمتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، فالنص هو محور الدراسة ونقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا.[2]

## 5- أنماط النصوص :

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

### أ / **النص الحجاجي** : ( le texte argumentatif ) [3] :

يقال في اللغة العربيّة حجه أي غلبه بالحجة والحجة : الدليل والبرهان والقصد من هذا النمط هو التعبير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي؛ أي أنه تدعيم الرأي بالحجج لإقناع الغير، فهو نص يحدد فيه صاحبه وجهة نظره، وذلك لإقناع القارئ بها لإحداث تغيير فيه .

وفي اعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح، ويهدف في النهاية إلى الإقناع باعتماده مختلف أوجه الدليل والبرهان، وعموما أن الحجّة هي الفكرة أو التعليل المقدم لدعم القول أو الرأي بنيّة إقناع السامع أو القارئ.

**مؤشراته :**

– غلبة الاستدلال المنطقي .

---

[1] – فطيمة بخراجي، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتِها التربوية في تعليم اللغة العربية، ص 14.

[2] – إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص، نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية، مجلة العربية، 2010، ص 35.

3 – محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 109.

- ذكر السبب ونتيجته .
- الاستشهاد .
- أدوات الربط المنطقيّة المتصلة بالأسباب والهادفة للإقناع ( إذن ، كي ، لأن ، بما أن ، نظرا لـ ، على غرار ...).
- البناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج لتبيان صحتها وسوق الأمثلة الواقعيّة .
- الانتقال إلى الطرح المعاكس وتفنيده ودحضه، ثم الانتقال إلى طرحنا لإثباته .

**مميزاته :**

- يستخدم في النقاشات الحادة بغرض الدفاع عن الآراء والأطروحات ودحض الأخرى .
- يغلب عليه الطابع الجدلي .
- يوظف فيه المؤلف الحجج والبراهين ويدعمه بّأمثلة من الواقع المعيش .
- استخدام أدوات التوكيد والقسم لتقوية الرأي أو معارضته .

## 2 – النمط الحـواري [1] :

الحوار هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جو يسوده الهدوء و الود بعيدًا عن التعصّب و الصراخ أو الإجبار و الإكراه ، و يتصف بالحركة و التقطع و العبارات القصيرة ، و يتلون بتلون المواقف من تعجب و استفهام و نفي و رفض و دعاء و طلب و أمر و نهي ....الخ.

**مؤشراتـه :**

- استخدام الجمل القصيرة .
- بروز ضمير المخاطب .
- تواتر أسماء الأعلام .
- غلبة أساليب الاستفهام و التعجب أو الأمر ...
- وضوح اللغة و دلالتها .

1 اللجنة الوطنية للمنهاج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 5-6 .

- العودة إلى السطر .

- **موضوعاتـــه :**

- الحياة اليوميّة ، المسرح، القصة، الحكاية، الرواية، التحقيقات والروبورتاجات، المقابلة، الاستجوابات .

### 4 –1- النمط السردي [1]:

يعتمد هذا النمط غالباً في سرد الوقائع والأحداث ويعرّف بأنّه: "عرض لحدث أو متوالية من الأحداث حقيقية أو خيالية بواسطة اللغة المكتوبة أو الشفوية والاخبار عن الأحداث ونقلها باستعمال اللغة أو التصوير... بشكل يجسد تتابعها ووقاعتيها".[(2)]

فالنمط السردي إذاً يحكي وقائع وأحداث معيّنة في إطار زماني ومكاني معيّن وفق تسلسل منطقي.

**مؤشراتـــه:**[(3)]

- سيطرة الأسلوب الخبري.
- استخدام الأفعال الدالة على الحركة.
- اِستعمال الظروف، عنصر الزمان والمكان الذي تجري فيه الأحداث.
- غلبة الزمن الماضي.

### 4-2- النمط الوصفي:

الوصف هو الرسم بالكلام، ويعرف هذا النمط على أنّه: "نقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي من خلال الألفاظ والعبارات والتشابيه التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرّسام".[(4)]

**مؤشراتـــه:**[(5)]

- تعيين الموصوف.
- الانتقال من العموم إلى الخصوص ومن النظرة الكلية إلى الجزئية أو العكس.

---

1- اللجنة الوطنية للمنهاج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 6.

2 – محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والانشاء، النجاح الجديدة، المغرب، دط، 2005، ص 21.

3 – المرجع نفسه، ص 21.

4 – سجيح الجبيلي، تقنيات التعبير في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2008، ص 205.

5 – سجيح الجبيلي، تقنيات التعبير في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 205.

– استخدام الأساليب الإنشائية من اِستفهام، تعجب...

### 6 – النمط التفسيري [1] :

هو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيا شخصيا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها و شرحها مع ذكر أسبابها و نتائجها مع غير إشراك الذات ، " هي معرفة معززة بالشروح و الشواهد ومدعمة بالأدلة " .

**مؤشراته :**

– أدوات التحليل المنطقي الدالة على : ( الأسباب ) : لام التعليل، لأن، لكي، بما أن ... ( النتائج ) : لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا ...( التفصيل ) : أما ، أو ، أم ،أولا ، ثانيا ...

( التعارض ) : لكن، غير أن، بيد أن ...

– استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق .

– استخدام الجمل الخبريّة.

– كثرة الجمل الإسميّة الدالة على الاستمراريّة.

–غياب الرأي الشخصي ، وعدم حضور المتكلم في النص .

– الراوي قد يغيب في لنص أو يحضر فيه .

**موضوعاته :**

– المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار .

### 6 – علاقة المقاربة النصيّة باللسانيّات التطبيقيّة :

إنّ أدنى تأمل في التراكم المعرفي لثقافة النّص، في الخطاب اللساني المعاصر، يهدي إلى أن المقاربة اللسانيّة النصيّة تستمد مرتكزاتها المعرفيّة وآلياتها المنهجيّة من التأطير المرجعي للنظريّة اللسانيّة المعاصرة، فإذا هي قطب الرحى لأيّ إجراء يتخذ النّص موضوعًا له، مهما كان السياق الثقافي والحضاري الذي ينتمي إليه ذلك النّص، وأضحت لسانيّات النّص حينئذ علما جامعا لمجالات

1 –المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 7، 2016 .

واهتمامات معرفيّة مختلفة، إذا أنها في توجهها الجديد تتوخى مبدأ التكامل بين معارف لها شرعيّة الضوء في مقاربة النّص فهي منوال إجرائي يتخذ النّص بعامة والنص الأدبي بخاصة موضوعا له، بتحليل مضامينه، والتعرف على مشروعيّة إنتاج هاته النصوص وضبط نمط بنائها وأثرها في سيرورة الخطاب المنجز في مجتمع لغويّ معيّن .[1]

وتعتمد المقاربة اللسانيّة النصيّة مبدأ النصيّة المعيار المعول عليه لميز النص عن غيره من التراكيب اللغويّة التي تشاركه في حصول الدلالة[2]. فالنّص يمكن أن يكون كلمة كما يمكن أن يكون جملة أو مجموعة جمل متتابعة ومترابطة شكلًا ومضمونًا، تشكل في مجموعها وحدة دلاليّة. وقد وضع روبرت دي بوجراند R.DE BEAVGRAND ) ) ودريسلر ( DRESSLER ) أنموذجا من أشهر النماذج المعاصرة التي وضعت لضبط النصوص ، و يتكون هذا الأنموذج من سبعة معايير يشترط توافرها في التعبير اللغوي ليمنح شهادة النصيّة و هذه المعايير هي : الإتساق ، الإنسجام ، القصد ، المقبولية ، الإخبارية ، الإعلامية ، المقامية ، التناص [3].

## 7- معايير النصيّـة :

يمكن تصنيف هذه المعايير إلى:

الأولى : ما يتصل بالنص ذاته .

الثانية : ما يتصل بمن يتعامل مع النص منتجا ومتلقيا .

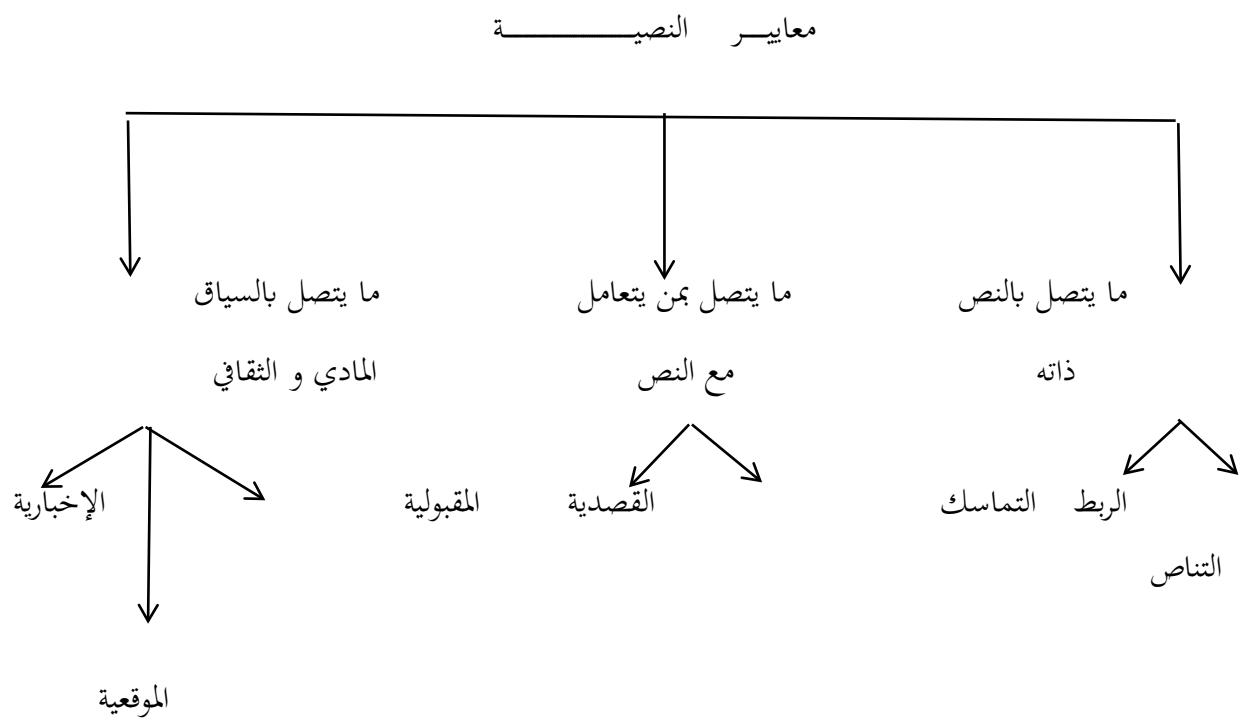
الثالثة : ما يتصل السياق المادي والثقافي ، ويمكننا توضيح هذه الأقسام في المخطط الآتي [4] :

1 – محمد قضاة وآخرون، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص 39.

2 – صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظري والتطبيق دراسة تطبيقية على السورة المكية، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ج1، ص 29.

3 – يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثال من كتاب سيبويه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 01، الأردن، 2011، ص 194.

4 – بشرى حمدي، وسن عبد الغني، **في مفهوم النص ومعاير نصية القرآن الكريم**، دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م/ج 11، 2001 . ص 181 .




**1 – الاتساق ( cohésion ):**

يعرفه " هاليدي ورقية حسن " : <<الاتساق مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنويّة القائمة داخل النص التي تحدده كنص>>[1]. ومن ذلك أن الوحدة الدلاليّة للنص تأتي من الاتساق الموجود بين الجمل التي يتكون منها

فكل جملة في النص تغطي نوعا ما من الترابط مع لجملة التي سبقتها في النص هذا من جهة، ومن جهة آخر بالجملة التي تلحقها من جهة أخرى .

كما يقصد به ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، و يهتم أيضا بالوسائل اللغويّة والتشكيليّة التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من النصّ أو النصّ برمته [2] .

وقد أشار " دوبوغراند " إلى أهميّة وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصيّة للمتعلم من خلال البنيّة السطحيّة أو حذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها والإشارة إلى المعلومة أو التمييز أو الهويّة في النّص ، والتوازي المناسب بين التكرار والاختلاف في البنيّة السطحيّة حسب ما تقتضيه اعتبارات الإعلاميّة [3].

**2 – الالتحـــام** ( cohérence ) :

1 – محمد خطابي . لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز القافي، ط 1، بيروت، 1991، ص 15 .

2 محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي، ط 1، بيروت، 1991، ص 182 .

3 – بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر 2010، ص 06 .

وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه وتشمل وسائل الالتحام العناصر المنطقيّ كالسببية والعموم والخصوص معلومات عن تنظيم الاحداث والأعمال، والموضوعات والمواقف، السعي إلى التماسك في ما يتصل بالتجربة الانسانيّة، و يتدعّم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة [1]، ويحدد "سعد مصلوح " الحبك بقوله : وأما الحبك ( (cohérence فيختص بالاستمراريّة المتحققة في عالم النص (textuel Word )، ويعني بها استمراريّة الدلالة التي تتجلى بها منظومة من المفاهيم ( concept )، والعلاقات (relation) الرابطة بين هذه المفاهيم [2] .

### 3_القصد ( intentionnalité ):

يعني الابانة عن هدف النص أو تضمن موقف منشئ النص واعتقاده أنّ مجموعة الصور والأحداث اللغويّة التي قصد بها معيّنة.(3)

### 4 – المقبوليــّة ( الاستحسان acceptabilité ):

وتضمن موقف المستقبل إزاء صورة ما من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك و التحام [4]. وهو أيضا قبول القول الحامل للرسالة و الرسالة ذاتها، ومنه ينطلق إلى رعاية المقام الذي يربطه بالنص، والذي استوجب[5] .

### 5 – الإخباريّة :

ويشار بها إلى ما يحمله النص من معلومات التي تهم السامع أو القارئ ويتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص و متلقيه، وبمعيار الإعلامية درجات بحيث يحمل كل نص درجة من الإعلاميّة معيّنة يحددها منتجه ومتلقيه معا [6]. وهذا يعني أن كل نص يحمل قدرا من المعلومات الإخبارية التي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق التواصل بين المنتج ( كاتب النص ) والمتلقي ( قارئ النص ) تختلف درجة الإخبار بين النصوص بحسب نوعية كل نصّ.

### 6 – الموقفيــّة ( situationalité ) :

---

1 -- روبورت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراءات، ت : تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة 1998، ص 103

2 . عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مذكرة نيل شهادة ماجستير في الغة العربية و آدابها، جامعة الكوفة، 2012، ص 65 .

3 - دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 127.

4 – عثمان بريحة، **بلاغة النص بين حازم القرطاجني وجون كوين**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسان العربي و المناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2009، ص 54 .

5 – أحمد مداس، **لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري**، جدار الكتاب العالمي، ط 1 الأردن، 2007، ص 84 .

6 – محمد سعيد، **علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، الخطابة النبوية نموذجا**، مجلة علوم اللغة، م/ج9، ع 2، 2006، ص 09 .

تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقفيّة، كما في حالة الاتصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع لإدراك المباشر وربما توجد وساطة جوهرية كما في قراءة نص قديم ذي طبيعة أدبيّة يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر ( مثلا : جلجامش أو الأوديسة ) إن مدى رعاية الموقف يشير دائما إلى دور طرفي الاتصال على الأقل، ولكن قد لا يتدخل هذان الطرفان إلى بؤرة الانتباه وصفهما شخصين [1] .

7 – **التنـــاص** : ( intertextualité ) :

يتضن العلاقة بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة وقعت في حدود تجربة سابقة [2]، ومن ذلك قول سراج الدين الوراق :

<< – يا لائمي في هواها أفرطت في اللوم جهلا

لا يعلم الشوق إلا و لا الصبابــه إلا >>

فالقارئ لهذا البيت قد يتشعب فكره في مناخ شتى، لا يدرك المراد منه إلا إذا كان علم بقول الشاعر القديم .

لا يعلم الشوق إلا من يكابده ولا الصبابة إلا من يعنيها [3] .

والتناص عند ''كريستيفا'' لا يتعلق بالانتحال أو ما يسمى السرقة الأدبية le plagiat، ( أو حتى الاقتباس ) والتقليد، ولهذا فإن قراءة نص معناه أن يفتح نحو النصوص الأخرى التي اشتركت في نسجه وبنائه، أو قراءة نص هو العثور في تناصيته على آثار نصوص أخرى سابقة، ومقاطع معرفة ما بين النصوص. [4]

1 - روبرت دي بوغراند، **النص والخطاب والإجراء**، ص 104 .

2 – المرجع نفسه، ص 35، 105 .

3 – الهام أبو غزالة، علي خليل حمد : **مدخل إلى علم لغة النص**، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999، ص 35، 36 .

4 – عبد الخليل مرتاض، **التناص**، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011، ص 13 .

## 2- التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّـــة

### 2-1- أنشطة اللغة العربيّة للسنة أولى متوسط:

**1- نشاط القراءة المشروحة [1] :**

**تعريف القراءة المشروحة :**

تعني القراءة في ابسط معانيها، التعرف على الحروف ومجموعاتها بوصفها رموزا تمثل أصواتا مخصوصة، وهده الأصوات بدورها كلمات تعبر عن أفكار تعبيرا مطبوعا أو مكتوبا، والتعريف الاوسع للقراءة يجعلها أكثر ارتباطا بالاستخدامات الأخرى للغة والتفكير. وفي أغلب الأحيان يركز تعليم القراءة على مهارات معيّنة، مثل التعرف على الكلمة وتنميّة الحصيلة المفردات والاستيعاب (فهم المقروء ) .

**الجانب النظري للقراءة :**

يبدو للبعض أن حصص القراءة اسهل نشاط يقدمه المعلم للمتعلمين لأسباب كثيرة منها : سهولة التحضير ووضوح الطريقة وتوفير الوسيلة، في حين أنّ الامر عكس هدا الاعتقاد ، لأن القراءة اصعب مقرر فالمنهاج لسبب بسيط يرجع إلى ازدواجية الهدف الجامع بين الغاية والوسيلة ، أي بواسطتها يفهم المتعلم كل المواد الأخرى .

**أهداف نشاط القراءة المشروحة [2] :**

- الاسترسال في القراءة الجهريّة واحترام علامات الوقف وتمثيل المعنى وحسن الأداء .
- استثمار النصوص في تثبيت المكتسبات اللغويّة وفي الابداع الادبي والفكري .
- تحليل النص إلى وحدات فكريّة.
- تلخيص النص مشافهة وكتابة .
- القدرة على ممارسة تقنيات التعبير .
- إثراء لغة المتعلم بثروة الالفاظ والعبارات والتراكيب والأساليب.
- تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعريّة وفقرات من النصوص النثرية.
- نثر النص الشعري وابداء الرأي في مضمونه.
- توظيف المعاجم اللغويّة في شرح النصوص.

1 – لوقيل عيسى، **القراءة المشروحة 1 متوسط**، مجلة الفانوس الإلكترونية، الخميس 3 ديسمبر 2015، تاريخ الاطلاع : 03 ديسمبر 2021، على الساعة 13:30، elfenouse.blogspot.com .

2 – لوقيل عيسى، القراءة المشروحة 1 متوسط .

**ملمح المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط** [1] :

- القراءة الجهريّة مقرونة بسلامة فالنطق وحسن في أداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى .
- فهم المعاني المتعددة للكلمات .
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعيّة .
- صحة النطق والكتابة والقراءة .
- اكتساب ثروة لغويّة مناسبة .
- اصدار الاحكام على النصوص المقروءة .
- التميز بين الأفكار الأساسيّة والفرعيّة في النص .
- شرح معاني النص شرحا ادبيا مترابطا .
- الكتابة بتسلسل وتناسق .
- توظيف علامات الترقيم واستخدامها استخداما سليما .

## 2- نشـاط قواعد اللغــة :

**أهميّته :**

يقترح المنهاج في قواعد اللغة مواضيع تكتسي أهميّة وظيفيّة في حياة المتعلم متجنبا الأساليب الشكليّة التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، ويتحقق ذلك من خلال اعتماد النصوص – نصوص القراءة المشروحة، نصوص المطالعة، النصوص الأدبيّة فهي أرضيّة مناسبة لدراسة القاعدة النحويّة أو الصرفيّة أو الإملائيّة ثم التوظيف المبشر من خلال التواصل الشفوي والتواصل الكتابي، ثم في نشاط الإدماج؛ لهذا يوصي المنهاج الأساتذة باعتماد النصوص المدروسة، واستنباط الأمثلة منها أو التصرف فيها للحصول على الأمثلة التي تتطلبها أحكام الدرس ، إن هذا الإدماج وهذا التكامل سيسهمان بتحقيق أهداف النشاط[2].

أهدافه :

يهدف منهاج اللغة العربيّة في السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ينشئ جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعددة .
- يميز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل .
- يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمنة ويزنها صرفيا .

1 – منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 93 .

2 - المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015 .

– يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدثه في الفعل من أثر معني ولفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه .

– ينسخ الجملة ب : كان و ب : إن و أخواتهما ، مراعيا الأثر المعنوي و اللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال والحروف .

– يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءة لنصوص[1].

## 3- نشاط دراسة نص أدبي [2]:

**أهميتـه :**

يقوم هذا النشاط في حصة ذات ستين دقيقة في كل محور، و قد مزج المنهاج بين الدراسة الأدبيّة للنص من خلال رسم أهداف تتحقق على مستوى الإنشاد الشعري و التذوق و التحليل والنقد وعلى مستوى الأساليب البلاغية التي يتوافر عليها النص وبعض المعلومات الأدبيّة وبين المحفوظات أو الاستظهار الذي هو هدف مميز.

## 4- نشاط المطالعـة :

**أهميتـه :**

انتصبت المطالعة أو القراءة نشاطا تعليميا في مادة الأدب ، للبرامج المتعاقبة للمنظومة التربويّة ، الجزائريّة منذ الاستقلال إلى يومنا (....) وكانت المطالعة أو القراءة من بين النشاطات التعليميّة التي ساهمت في تحقيق الأهداف المتوخاة يومها من التعليم عموما وتعليم اللغة لعربية خصوصا >> [3].

**أهداف نشاط المطالعــة[4] :**

– يقرأ نصوصا متنوعة من سندات مختلفة يغلب عليها النمطان الوصفي، والسردي في وضعيات تواصلية دالة .

– يكتشف المتعلم الفكرة العامة ويعبر عنها .

– يصنف أفكار النصوص الرئيسية .

– يثري رصيده اللغوي .

– يلاحظ الظواهر اللغويّة ويستنتج ضوابطها ويتحكم فيها .

1 - منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 39 .

2 المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015، ص 45 .

3 – صابري بوبكر الصديق، نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية توظيف للغة و الية لاكتسابها، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريرج، الجزائر، ص 126 .

4 – اللجنة الوطنية للمنهاج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016 ص 40 .

- يميز بين الأوصاف الماديّة والمعنويّة .
- يبرز الملامح الماديّة والمعنويّة في النصوص .
- يتدرج في ذكرها يتصف به الموصوف .

**5- نشاط التعبير الكتابـي :**

**أهميتـه :**

يعد التعبير أهم فرع من فوع اللغة العربيّة ، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره و يعبر من خلاله عن مشاعره وّ أحاسيسه ، ويقضي حوائجه في الحياة وبه يتمكن القارئ أو المستمتع من أن يصل في سهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع.

**أهدافــه :**

يمكن إجمال الأهداف التي يتوقع أن يحققها المتعلمون في الطور الأول من التعليم المتوسط فيما يلي :

- إزالة الآفات النطقيّة التي تسيطر على المتعلمين كالفأفأة واللعثمة ولعل عدم معالجة الأستاذ لهذه الآفات وبخاصة الحصر والعي ما يجعل منها آفة مستديمة تلازمهم طول حياتهم .
- يتيح هذا النوع من التعبير للمتعلم القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها .

بعمق يناسب مستوى نموه، وبالتالي يسمح له التعبير الكتابي أن يخلد لنفسه ويصحح أخطائه.

- هذا النوع من التعبير يمتن الصلة بين المتعلم وأدوات الكتابة .
- يعطي المتعلم الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللغويّة المناسبة والراقية وتنقيحها وتهذيبها وهذا الأمر لا يوفره التعبير الشفوي.
- يتيح له فرصة الوصول إلى مرحلة الإبداع بتوفر الوقت الكافي لذلك .
- ينمي لدى المتعلمين المهارة الكتابيّة من جانبيتها _ الخط و الإملاء .
- يمكن المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم وعما يشاهدونه بألفاظ سليمة وعبارات سهلة وتراكيب صحيحة .
- تنمية دقة الملاحظة عندهـم .
- تعويدهم الفكر المنظم المترابط المنطقـي .
- تشجيعهم على الإبانة عما في نفوسهم دون خوف او تردد .
- زيادة ثروتهم اللغوية عن طريق تزويدهم بالتراكيب والمفردات .

– تدريبهم على استعمال الأساليب المختلفة في التعبير .>> [1]

## 2– السنة الثانية من التعليم المتوسط :

### 2–1– نشــاط القراءة :

لقد نالت القراءة حظا وافرا من الدراسات النظريّة والتطبيقيّة، وتعد من المهارات الأكثر تأثيرا على بقية المهارات اللغويّة الأخرى خاصة الكلام، والكتابة والاستماع .

والقراءة هي :<< عمليّة ترتبط بالجانب الشفوي المرئي ، من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللّسان ، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي من حيث إنها ترجمة للرموز المكتوبة ، والقراءة أداة اكتساب المعرفة والثقافة فهي إذن من اهم وسائل الرقيّ و النمو الاجتماعي و العلمي >>[2].

### 1– 2– أهداف نشاط القراءة :

حدّد منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط للمتعلم الأهداف الآتية [3] :

1 – يقرأ ويفهم نصوص نثريّة و شعريّة متنوعة من أنماط مختلفة مشكولة جزئيا، قراءة مسترسلة بأداء حسن منغم محتما علامات الوقف .

2 – إحكام خصوصيات القراءة الصامتة والقراءة الجهريّة .

3 – ترتيب المعاني و الأفكار وتصنيفها .

4 – استعمال طرائق الإقناع والتعليل .

5 – استثمار المكتسبات القبلية وتوظيفها .

6 – تجنيد الموارد المختلفة لبناء المعنى .

7 – توظيف الروابط المناسبة لأنماط النصوص .

8 – استخلاص الضوابط اللغويّة النحويّة والصرفيّة .

9 – تحليل الأفكار لاستخلاص القيم .

### 2 – نشاط قواعد اللغــة :

### 2– 1– أهداف نشاط قواعد اللغة [4] :

1 –اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص 42

2 – فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط _ دراسة تحليلية نقدية _، إشراف : عبد الكريم بورنان، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2011 /2012، ص 72، (مذكرة ماجيستر)

3 – منهاج اللغة العربية للسنة ثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 7 .

4 – المرجع نفسه، ص 8 .

حدّد منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط للمتعلم الأهداف التالية :

1 – يميز بين الأسماء والأفعال .

2 – يتعرف على أنواع الأسماء ( الاسم المقصور، الاسم المنقوص، الاسم الممدود، الاسم الجامد والمشتق، اسم الزمان والمكان ) .

3 – يميز بين الفعل المعتل وأنواعه و الفعل المزيد و أوزانه والفعل المجرد .

4 – يتعرف على حروف العطف والنفي والقسم والاستفهام .

5 – ينشئ جملا تحتوي على الأفعال الخمسة، وعلى أفعال التفضيل .

## 3– نشـاط التعبير الكتابــي :

<< هو القدرة على الاستعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح ، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول ( في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنيّة معيّنة) وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلمين >> [1].

### 3–1– أهداف نشاط التعبير الكتابي :

حدّد منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط للمتعلم الأهداف التالية [2] :

– كتابة نصوص مركبة حواريّة وتوجيهيّة، بلغة سليمة، لا تقل عن اثني عشر سطرا، في وضعيات توصيات دالة.

– احترام التعليمات وضوابط الخطة.

– توظيف الزمن والضمائر والروابط المناسبة، باحترام بنيّة الحوار و التوجيه.

– الكتابة بخط واضح وتوظيف القيم.

– توظيف الرصيد اللغوي الجديد .

– توظيف الصيغ الزمنية الملائمة للحوار والتوجيه.

– انسجام الأفكار واتساقها.

– جمال العرض و الكتابة.

– إجراء موازنة بين نصين حواري وتوجيهي .

## 4– نشاط المطالعة الموجهـة :

1 – محمد علي الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، اسسه، مفهومه، انواعه طرائق تدريسه، دار الكندي، عمان، ط 1، 2014، ص 15 .

2 – منهاج اللغة العربية للسنة ثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 9.

إنّ نشاط المطالعة الموجهة ما هو في الحقيقة إلا ما يقوم به المتعلمون في بيوتهم تحضيرا وإعدادا لحصة التعبير الشفوي، ويراد من هذا النشاط تحقيق عدة اهداف بالإضافة إلى هدف تحضير حصة التعبير الشفوي، وأهم هذه الأهداف ما يلي :

– جعل المتعلمين يواجهون وضعيات مشكلة حقيقيّة، حيث إنهم وهم يقومون بمطالعة نصوص المطالعة الموجهة ، يقومون بمفردهم ( أو جماعات ) بتذليل الصعوبات اللغويّة و التركيبيّة، والعوائق المتعلقة بالفهم عموما .

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

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

– العمل الجماعي والتبادل ضمن أفواج .

وهنا أيضا لا بد من تجنب النمطيّة فيما يتعلق بنوعية التعليمات، والتي يعد المتعلمون على ضوئها حصة التعبير الشفوي، أي دراسة نصوص المطالعة الموجهة، ويتيسر ذلك بتوزيع الأهداف، ومن ثم تنويع التعلمات والمطالب>>[1] .

## 3- السنــة الثالثـة متوســط

### 1 - تقديـــم النشاطات :

يقترح منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط النشاطات الآتية :

أ / القراءة ودراسة النص؛

ب/ التعبير الشفوي؛

ج / التعبير الكتابي.

### 2 – القراءة ودراسة النـص :

إنّ القراءة نشاط فكري يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط، وهي ليست إنشاء مستقلا عن النشاطات الأخرى لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص، ذلك لكونها شرطا لاكتساب وسائل التعبير والتواصل، فلا يمكن أن يكون هناك تعبير إلا بدراسة مختلف أنواع النصوص والتي يدرك من خلالها المتعلم نمط النص، وأساليب الكتابة، وعليه ينبغي أن يتعلم كيف يقرأ نصا، وكيف يفهم أفكاره، وكيف يحصل على المعطيات التي يشتمل عليها . [2]

1 – منهاج اللغة العربية للسنة ثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات وزارة التربية الوطنية، مارس ص 11 .

2 – منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 16 .

**أهداف نشاط القراءة ودراسة النـصّ**

إنّ أهداف القراءة في السنة الثالثة من التعليم المتوسط تتمثل في :[1]

– يقرأ المتعلم النصوص قراءة صحيحة معبرة؛

– يحدد موضوع النص ومختلف أفكاره؛

– يحدد خصائص كل نمط من أنماط النصوص المقررة؛

– يكتسب زادا جديدا من المفردات؛

– يميز بين النص العلمي والنص الأدبي؛

– يعين بعض خصائص النص الأدبي؛

– يدرك وضائف بعض الأساليب البلاغية .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ نشاط القراءة ودراسة النص في السنة الثالثة من التعليم المتوسط يتناول:

1- **نصوصا تواصلية** : وأهدافها كثيرة ومتنوعة ولكن في هذا المستوى فإنها تهدف بالمتعلم إلى تحقيق ما يأتي:

- ✓ القدرة على الاسترسال في القراءة واحترام علامات الوقف؛
- ✓ امتلاك زمام القراءة الواعية؛
- ✓ إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية؛
- ✓ القدرة على تصنيف النصوص؛
- ✓ تنمية وجدانه وذوقه وحبه للمطالعة .

**2 – نصوصا أدبيـة** : يقترح المنهاج اختيار نصوص تواصلية وأدبية وإبداعية، ولكل منها طبيعته الفنية وأهدافه لتعليمية وطرائقه التربوية .

ودراسة النص الأدبي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط تمكن المتعلم من :[2]

– أن يواصل التعمق في فهم البناء اللغوي من صيغ صرفية و تراكيب نحوية وحسن توظيفها؛

– أن يعزز استراتيجيات القراءة؛

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

– أن يوظف الأساليب التعبيرية حسب الوضعيات الخطابية المختلفة؛

– أن يفهم بعض المبادئ الأدبية الأولوية و الإفادة منها في تربية الذوق؛

**3 – قواعد اللغة**

[1] – منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 16 .

[2] – المرجع نفسه، ص 16 .

إنّ اعتبار اللغة وحدة متكاملة يعني عدم الفصل بين فروعها، مما يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقررة تطبيقها لمنهج، المقاربة النصية المتبنى في المناهج الجديدة، ذلك أن ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي، ففي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها، وتدرك أحكامها ففي حالاتها المتنوعة، وإذا كانت بحاجة إلى شاهد لتفهم، فإنها في النص تنطلق من الشاهد الواقعي الحيّ. [1]

وفي حالة عدم تمثل النص المقرر للشواهد الكافية، فإنه يمكن اللجوء إلى تقنيات التحويل، ومن مزايا المقاربة النصية أنها : [2]

- تسمح للمتعلمين باكتساب. الممارسة اللغوية الفعلية ببعديها الشفوي والكتابي
- تربط بين النص والقواعد وتؤكد أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنها في خدمة التعبير دائما .

ومن هنا تكون النصوص مجالا طبيعيا ومناسبا لممارسة والدربة والمران ويوصي هذا المنهاج بتناول قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه وفق طريقة وضعية ( غير مباشرة ) لا يشعر أثناءها المتعلم بأي حاجز بين فروع اللغة، كما ينص على ضرورة استثمار هذه المعارف النحوية والصرفية المكتسبة في إنتاج على ضرورة استثمار هذه المعارف النحوية والصرفية المكتسبة في إنتاج المتعلمين الشفوي والكتابي وحملهم على الالتزام بمعايير وقوانين الأبواب المدروسة .

**4 / الأعمال التطبيقيــة:**

تتناول الأعمال التطبيقية ما يأتي : [3]

- قواعد اللغة .
- التراكيب والمفردات .
- المبادئ الأدبية الأولية .

إنّ دراسة قواعد اللغة وصيغها المختلفة لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها، وتدريب المتعلمين تدريبا كافيا على الأبواب التي درسوها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب لنظري والتطبيقات الجانب العلمي الذي تبدو فائدته في القراءة الصحيحة، والتعبير السليم والأعمال التطبيقية تهدف إلى :

- تثبيت المكتسبات السابقة ودعمها؛
- ممارسة اللغة وفقال معايير والأحكام المدروسة .

1 - منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات وزارة التربية الوطنية مارس 2016، ص 17 .

2 - المرجع نفسه، ص 17-20 .

3 - المرجع نفسه، ص 17-20 .

وممّا يوصي به المنهاج هو القيام بتطبيقات هادفة وإجرائية تمس القدرات الدنيا ( الفهم والمعرفة والتطبيق ) والقدرات العليا ( التحليل والتركيب والتقييم ) وهذا الفعل التربوي يتطلب ولاشك – عناية خاصة ووعيا كبيرا من المدرسين .

**ب / التعبير الشفوي** [1] :

يعد التعبير الشفوي وسيلة من وسائل الإفهام والتفاهم، وأداة تواصل الفرد بغيره لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وهو أيضا قناة يتكفل بنقل الأفكار والآراء والمعلومات والمعطيات إلى الآخرين، ومن ثم فهو يسهم في تكوين المتعلمين اجتماعيا ووجدانيا، ويكون مقدمة للتعبير الكتابي وخادما له، وتأتي أهميته كذلك من كوننا نتكلم أكثر مما نقرأ ونكتب، وهو في النهاية يعود المتعلم على المواجهة ويغرس فيه الجرأة الأدبية، والثقة بالنفس، ويدربه على المواقف الحيوية و الخطابية .

ولتحقيق الفاعلية في تنشيط حصة التعبير الشفوي على المدرس أن يراعي أصول التحضير الجيد، وأن يضبط أهداف هذا النشاط الحيوي وأن ينتهج طريقة نشطة كمسعى لا يحيد عنه.

**أهدافــه** [2] :

يهدف منهاج السنة ثالثة متوسط من خلال نشاط التعبير الشفوي إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تناول الكلمة بإضافة معلومة أو بتأييد رأي أو تنفيذه؛
- تعزيز قدرات المتعلمين على المشاركة في المناقشة بفاعلية؛
- تغيير مجرى الحديث حسب الموقف، ومقتضى الحال؛
- استعمال لغة فصيحة وتوظيف الحقل الدلالي توظيفا جيدا .

فالتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها المتعلم حتى يصبح متمكنا مما يريد أن يعبر عنه بيسر فحسب، بل للتعبير بعد آخر معرفي يرتبط أساسا بتحصيل المعلومات والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية والمطالعة الحرة وإدماج المكتسبات الجديدة سواء كانت معرفية أو لغوية ( مفردات، مصطلحات جديدة ...)، علما بأن نصوص المطالعة رافد من روافد هذه الحصة .

**ج / التعبير الكتابي** [3] :

1 – منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 21 .

2 – المرجع نفسه . ص 22 .

3 – منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، ص 25 .

هو نشاط تربوي هام، وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إجادة التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي .

إنّ التعبير الكتابي يعد وسيلة اتصال بغض النظر عن بعد الزمان والمكان، يلجأ إليه لكتابة ( رسالة، برقية، بطاقة دعوة، تهنئة، طرح أسئلة، أجوبة عن أسئلة، تعليق على فكرة أو رأي أو موقف أو حادثة أو تلخيص بعض الأفكار أو تحرير موضوع مقترح ....) .

ويمثل هذا النشاط مركز الثقل، ففيه تظهر الكفاءة وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، ومن ثم فإّن اكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، والكربة الطويلة، كما جاء في منهاجي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط ورافد هذه الممارسة هي المكتسبات النظرية التي تلقاها المتعلم وفق منهج واضح ومحدد.

**أهدافــه** [1] :

تتلخص أهداف التعبير الكتابي في دعم مكتسبات السنة ثانية وتعميقها قصد الوصول بالمتعلم إلى القدرة على التحرير المنظم والمنسجم في مواضيع متنوعة بالتركيز على:

- صحة الأفكار وتماسكها في التحرير الكتابي؛
- استثمار رصيد الألفاظ والمعارف المكتسبة في مرحلة التعبير الشفوي؛
- تأليف نصوص حرة تستوحي من نصوص القراءة والمطالعة؛
- تلخيص الأشرطة الوثائقية والنصوص الكتابية والشفوية؛
- الإنتاج الكتابي في مختلف أشكال التعبير مثل ( الحوا، الرسالة، الترجمة، الشهادة، القصة ) .

ولتحقيق هاته الأهداف يقترح منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط دراسة خصائص بعض أنماط النصوص وبعض التقنيات المساعدة على الكتابة الجيدة .

## 4- السنة الرابعة متوســـط

### 1- تقديم النشاطات :

يقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط النشاطات الآتية :

أ/ القراءة ودراسة النص .

ب/ التعبير الشفوي .

ج / التعبير الكتابي .

### 2- القراءة ودراسة النص :

1 - المرجع نفسه، ص 25 .

<< يعرض الأستاذ قراءته للنص أمام المتعلمين ويطلب منهم بدورهم قراءته بمعاير القراءة، ويتعرض بعدها إلى مناقشة المتعلمين فيما يتعلق بإثراء الرصيد اللغوي، وبذلك قد يكون انتقل إلى أيقونة " اقرأ النص من خلال أيقونة " أفهم الخطاب وأناقش فكره "، والتعليمات المنضوية تحت هذه الأيقونة يبادر الأستاذ إلى استهداف مركبة " فهم مضمون النص ومناقشة أفكاره "، بتنشيط مناقشات بين المتعلمين تنتهي باستنتاجات يتوصلون إليها (...).

تتمّ هذه التعلمات في حجم زمن افتراضي مدته ثلاث ساعات، إلا أن وتيرة تعلمات التلاميذ هي في الحقيقة من تحدد الحجم الزمني، اللازم وهو حجم قابل للتمطيط، لكنه لا يتجاوز المدة المحددة لاستهداف كفاءة فهم المكتوب >> [1].

**أهداف نشاط القراءة و دراسة النص** :

حدّد منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للمتعلم الأهداف الآتية :

<<- يقرأ و يفهم نصوصا نثرية و شعرية لا تقل عن مائتي كلمة ، متنوعة الأنماط و مشكولة الكلمات الصعبة، قراءة واعية وينتقدها؛

- يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط؛
- يحدد موضوعها العام و أفكارها الأساسية؛
- يحدد موضوعها العام و أفكارها الأساسية؛
- يحدد خطاطات أنماطها وبنيتها اللغوية، ينتقد النص مبديا رأيه .
- يجري موازنة بين نمطين أو أكثر وإبراز العلاقة القائمة بينهما .
- يجند موارده لتثمن أفكار النص و استثمارها >>[2].

## 3- التعبير الشفــوي :

<< هو التعبير الذي يعبر به التلميذ عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجد أنه بأسلوب واضح ومؤثر بحيث يعكس هذا التعبير ذاته و يبرز شخصيته >>[3]. وهو أيضا : << عبارة عن عملية تعليمية يتم من خلالها ترجمة الصور الذهنية التي تكونت في عقل التلميذ نتيجة لمروره بموقف حياتي أو مدرسي مشافهة ، مستعينا باللغة بغرض تبليغ الرسالة أو التعبير عن رأي أو حاجة أو مشاعر أو أحاسيس >>[4].

1 – دليل الأستاذ في اللغة العربية، سنة رابعة متوسط، إشراف : حسين شلوف و آخرون، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص 9 – 10 .

2– اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 49 .

3 – محمد حسين المرسي، سمير عبد الوهاب، قايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، عمان، الأردن، ص 214 .

4 – بن يوب نادية، صابر آمنة : بن عزة علي، قسم الأدب العربي، كلية الآداب و الفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم 2018 / 2019، ص 22، ( مذكرة ماستر ) .

ا- **أهداف نشاط التعبير الشفوي** :

حدّد منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للمتعلم الأهداف الآتية [1] :

- يتواصل مشافهة بوعي ولسان عربي و لغة منسجمة؛
- ينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة؛
- اكتساب الجرأة و القدرة على المواجهة والْإقناع؛
- توظيف المكتسبات اللغوية مشافهة بشكل جيد؛
- تمكين المتعلم من تناول الكلمة والتعبير عن أفكاره وآرائه بالاستعمال السليم للغة؛
- ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير؛
- يعرض أفكاره مشافهة مراعيا التسلسل والترابط .

## 4- التعبير الكتابـــي :

<< هو الحصيلة النهائية لتعلم اللغة العربية ومبتغاها، أي أنه الهدف الشامل لتعلم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير ونحن عند ما نعلم التلميذ الاستماع الجيد فإننا نقصد بذلك تقوية قدراته على التعبير التحريري ، وعندما نعلمه كيف يتحدث فإننا نعينه على تكوين كتابة خالية من الأخطاء وفنون اللغة كلها تهف في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة عند المتعلم >>[2].

**أهداف نشاط التعبير الكتابـي :**

حدّد منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للمتعلم الأهداف الآتية [3] :

- تنمية قدرات التلميذ على المحادثة والمناقشة، وكتابة الرسائل، وكتابة التقارير، والملاحظات؛
- إقدار التلميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منه المجتمع؛
- تنمية قدته على التعبير عن الأفكار، والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح؛
- سواء كان التعبير وظيفيا أو إبداعيا، فإنه لا بدّ من تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات.
- يساعد المتعلم في نقل أفكاره وأحاسيسه كتابة، وتنمية مهاراته اللغوية، ويمكنه من التعبير عن مختلف تجاربه الحياتية ونقلها كتابة.

1 – اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط 2016، ص 49 .

2 – جباري إيمان، المقاربة النصية و معلمها في بناء الكتاب المدرسي " السنة الرابعة من التعليم المتوسط "، إشراف : حاكم عمارية، قسم اللغة العربية و آدابها، كلية الآداب و اللغات و الفنون، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، 2019/2018، ص 60 ،( مذكرة ماستر )

3– اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، 2016 ص 50 .

## خلاصة

نستنتج من خلال هذا الفصل الذي كان بعنوان: ''**المقاربة النصيّة وعملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة**''، أنَّ المقاربة النصيّة هي عبارة عن بيداغوجيّة جديدة تجعل من النص محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، وهي آلية من آليات المقاربة بالكفاءات، حيث تسعى إلى الربط الوظيفي المحكم بين أنشطة اللغة العربيّة واندماجها ضمن سياق تعليمي تعلمي، يكون فيه المتعلم هو الفاعل الأساسي في بناء تعلّماته تحقيقًا للكفاءات المنشودة وتتمثل هاته الأنشطة في:

- القراءة المنهجيّة للنّصوص.
- إنتاج نصوص شبيهة.

كما تناولنا في هذا الفصل أسس اِختيار النّصوص في المقاربة النصية، وكانت كالآتي:

- هل للنَّص دلالة بالنسبة للتلميذ؟
- ما هي التعليمات المستهدفة؟
- ما هي الكفاءات المستهدفة من معالجة النَّص؟
- ما هي الكفاءات التي ينبغي تنميتها؟
- هل النصّ يخدم المهارات؟

كما تناولنا أيضاً أهميّة المقاربة النصيَّة والتي نلخّصها في الوصول بالمتعلمين إلى فك أسرار النُّصوص من حيث خصوصيّاتها، أي آليات اشتغال النّصوص المستهدفة، وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام لذلك، وتناولنا أيضاً أنماط النصوص المتنوعة بين النمط الحجاجي، النمط الحواري، النمط السردي، النمط الوصفي، النمط التفسيري.

وتتطرقنا أيضا إلى علاقة المقاربة النصيّة باللسانيات التطبيقيّة، وأهم المعايير النصيّة كالإتساق، والانسجام، والقصد، والمقبوليّة الإخباريّة، الموقفيّة، التنّاص. وختمنا هذا الفصل بالحديث عن التقعيد في مواثيق المنظومة التربويّة وذلك بتناول الأنشطة التعليميّة التي يقرّها منهاج اللّغة العربيّة للطور المتوسط.

# الفصل الثاني: المقاربة النصيّة في جانبِها الاجرائيّ

المطلب الأول: تحليل مواثيق المنظومة التربويّة

المطلب الثاني: تحليل نتائج الدراسة الميدانيّة

**تمهيد:**

يعتبر الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي خطوة منهجية لا بدّ من الباحث من اتباعها خلال عمله البحث للإجابة عن الإشكالية المطروحة، وبعد قيامنا بإعداد الفصل النظري توصلنا إلى أهم مرحلة في البحث وهو الجانب التطبيقي الذي يعدُّ بمثابة أرضية نعتمد عليها في بناء عمل منهجي قصد معرفة مدى تفعيل المقاربة النصية في مواثيق المنظومة التربوية ومدى نجاحها داخل حجرة الصف.

## المطلب الأول: تحليل محتوى وثائق المنظومة التربويّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

### 1- تحليل محتوى منهاج اللغة عربية:

#### 1-1- مفهوم المنهاج:

((جميع أنواع النشاطات التي يقوم المتعلمين بها، تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارِجَها))[1]

ويعرفه أيضاً **هاريس** بأنّه: ((مجموعة برامج الأنشطة الموضوعاتية تساعد الطلبة على تحقيق أقصى ما يستطيعون من النتاجات والغايات)).[2]

ويعرّفه **تايلور** بأنّه: (( هو جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة في المدرسة لتحقيق النتاجات التعليمية)).[3]

من خلال هذه التعاريف نستنتج أنّ المنهاج هو كلّ دراسة أو نشاط أو خبرة تكتسب أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها.

#### 2-1-1- تحليل محتوى المنهاج:

1- تقديم المادة
2- التوزيع الزمني
3- ملمح الدخول
4- ملمح الخروج
5- الكفاءات الختامية في نهاية السنة ثالثة متوسط
6- الكفاءات القاعدية في السنة ثالثة متوسط
7- تقديم النشاطات
8- المحتويات
9- طرائق التدريس
10- تدابير التقييم.

[1] - حامد عبد الله طلاحفة، المناهج تخطيطها، تطويرها، تنفيذها، المملكة الأردنية الهاشمية، ك1، 2013-1434هـ، ص 30.
[2] - عبد الحفيظ شمام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراق المستقبل، القاهرة، القاهرة، ط1، 2014، ص 17.
[3] - خالد محمد السعيد، منهاج التربية الفنية بين النظرية والبيداغوجية، دار وائل للنشر، ج1، ط1، 2010، ص 20.

**1- تقديم المادة:**

إنّ تدريس اللغة العربية في السنة ثالثة متوسط يكتسي طابعاً خاصّاً، حيث أنّ المتعلم يكون قد بلغ أعتاب المراهقة، والمراهقة عادة ما تحدث تغييرات في سلوكه وفي عقله ووجدانه، وإعتباراً لهذه المعطيات فقد تمّ الحرص على أن يكون تدريس اللغة العربي مجالاً يفتح أمام المتعلم آفاقاً اجتماعية وثقافية وتربوية، وإطلاقاً من هذا المبدأ تمّ اختيار المادة العلمية والطريقة التعليمية مع مراعاة المرونة، وذلك بالشكل الذي يمكنه من تنمية مواهبه وميوله الخاصة، فيكون تدريس اللغة العربية لذلك تمريناً للمتعلم على الفهم والإفهام أي على حسن الأداء لما يقوله لغيره وحسن التلقي لما يقوله له سواه.[1]

**2- التوزيع السنوي:**

الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط هو خمس ساعات (05 سا) في الأسبوع، موزعة على النحو الآتي:[2]

- القراءة ودراسة النصّ: ثلاث ساعات (03 سا).
- التعبير الشفوي: ساعة واحدة (01)
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة (01).

**3- ملمح الدخول:**

يكون المتعلم في بداية السنة الثالثة من التعليم المتوسط قادراً على:[3]

- قراءة نصوص متنوعة قراءة صحيحة سليمة بأداء معبر، مع إدراك ما تشمل عليه من معطيات.
- مطالعة وثائق متنوعة، وإستغلال المعلومات الواردة فيها.
- فهم الخطاب اللامنطوق بمختلف أنواعه والإسهام المناقشة بتجنيد الموارد اللغوية المناسبة مع الالتزام بآداب الحوار.
- انتاج نصوص تواصلية وتعبيرية يسجّر فيها مكتسباته المعرفية واللغوية باحترام قواعد اللغة ومعايير العرض.

**4- ملمح الخروج:**

في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادراً على:[4]

---

[1] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم لمتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

[2] - المرجع نفسه.

[3] - المرجع نفسه.

[4] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم لمتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة صحيحة مسترسلة وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتميّز مختلف أنماط وأنواع كلّ منها تحديد بعض خصائصها.
- اصدار أحكام –شفويا وكتابة– وتأييدها بالأدلة والأمثلة.
- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.
- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجائي بتوظيف المكتسبات القبلية.
- إدراك خصائص الأسلوب الحجائي في النصوص.

**5– الكفاءات الختامية في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط:**

في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادراً على انتاج نصوص حجاجية مشافهة وكتابة.[1]

**6– الكفاءة القاعدية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط:**

يقر منهاج السنة ثالثة من التعليم المتوسط مجموعة من المهارات:[2]

**أ– القراءة:**

- قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.
- يقرأ نصوصاً مشكولة جزئيّاً قراءة مسترسلة صحيحة.
- يقرأ نصوصاً متنوعة بأداء جيّد.
- يحدّد موضوع النّص وفكرته الرئيسية وأفكاره الأساسية.
- يدرك مدلول المفاهيم المجردة
- يميز المعنى اللغوي عن المعنى الاصطلاحي.
- يميز المعنى المجازي عن المعنى الحقيقي
- يدرك بعض مميزات النص الأدبي والنصّ العلمي.
- يبدي رأيه في مضمون النصّ.

**ب– التعبير الشفوي والتعبير الكتابي:**

- كتابة نصوص متنوعة بتحديد عدد كبير من المفردات والعبارات مع إحترام قواعد اللغة العربية.
- يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية.
- يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.
- يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص.

---

[1] – المرجع نفسه.

[2] – المرجع نفسه.

- يشرح المسائل ويفسر الظواهر.
- يحلل آراءه ويستدل بالشواهد.
- يوظف الرصيد اللغوي المكتسب أثناء العام الدراسي.
- يوظف قواعد اللغة.

**7- تقديم النشاطات:**

إنّ النشاطات التي يقترحها منهاج السنة ثالثة متوسط هي:[1]

- القراءة ودراسة نص.
- التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

**أ- القراءة ودراسة نصّ:**

إنّ القراءة نشاط فكري يقوم به المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط، وهي ليست نشاطاً مستقلاً عن النشاطات الأخرى لأنّها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية، لكل دراسة نصّ؛ ذلك لكونها شرطاً لإكتساب وسائل التعبير والتواصل. ومن أهدافها في السنة ثالثة من التعليم المتوسط ما يلي:[2]

- يقرأ المتعلم النصوص قراءة صحيحة معبّرة.
- يحدد موضوع النصّ ومختلف أفكاره.
- يحدد خصائص كلّ نمط من أنماط النصوص المقررة
- يميز بين النص الأدبي والنص العلمي
- يعيّن بعض خصائص الأدبي
- يدرك وظائف بعض الأساليب اللغوية.

لابدّ من الإشارة إلى أنّ نشاط القراءة ودراسة النصّ في السنة ثالثة من التعليم المتوسط يتناول.

**أ-1- نصوص تواصلية:** تهدف في هذا المستوى إلى:[3]

- القدرة على الاسترسال في القراءة واحترام علامات الوقف.
- امتلاك زمام القراءة الواعية.
- إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية

[1] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

[2] - المرجع نفسه.

[3] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

– القدرة على تصنيف النصوص.

تنمية وجدانه وذوقه وحب المطالعة.

علماً بأنّ نصوص القراءة ودراسة النصّ تكون حقلاً ثريّاً وسنداً مناسباً لاستنباط قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية، لذا يجب أن تتوافر على قدر مناسب من الصيغ والتعابير والأدوات التي تمكن من ممارسة المقاربة النصية بفاعلية ويسر.

**أ–2– نصوص أدبية:** يقترح المنهاج اِختيار نصوص تواصلية وأدبية وإبداعية ولكل منها طبيعته الفنية وأهدافه التعليمية وطرائقه التربوية.

ودراسة النصّ الأدبي في السنة ثالثة متوسط تمكن المتعلم من:[1]

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

– يعزّز استراتيجية القراءة.

– ومهما يتنوع الموضوع والهدف منه، فإنّ دراسة النص الأدبي يسعى في هذا المستوى إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة متوازنة في المجالات الثلاثة (المجال الفكري، الوجداني والنفس–حركي).

**أ–3– قواعد اللغة:** إنّ اعتبار اللغة وحدة متكاملة يعن يعدم الفصل بين فروعها: ممّا يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقررة تطبيقا لمنهج المقاربة النصية المتبنى في المنهاج الجديد، ذلك أنّ ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي، ففي الاستعمال تبرز اللغة في صيغتها وتراكيبها وتدرك أحكامها في حالاتها المتنوعة، وإذا كانت بحاجة إلى شاهد لتفهم، فإنّها في النص تنطلق من الشاهد إلى الواقعي الحي.[2]

ويوصي هذا المنهاج بتناول قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتركيبه وفق طريقة عرضية (غير مباشرة) لا يشعر أثناءها المتعلم بأي حاجز بين فروع اللغة، كما ينصّ على ضرورة اِستثمار هذه المعارف النحوية والصرفية المكتسبة في انتاج المتعلمين الشفوي والكتابي وحملهم الالتزام بمعايير وقوانين الأبواب المدروسة.

**أ–4– الأعمال التطبيقية:** تتناول الأعمال التطبيقية ما يأتي:[3]

– قواعد اللغة.

---

[1] – المرجع نفسه.

[2] – المرجع نفسه.

[3] – ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

- التراكيب والمفردات.

- المبادئ الأدبية الأولية.

وممّا يوصي به المنهاج هو القيام بتطبيقات هادفة وإجرائية تمس القدرات الدنيا (الفهم المعرفة والتطبيق) والقدرات العليا (التحليل والتركيب والتقييم) وهذا الفعل التربوي يتطلب -ولا شك- عناية خاصة ووعياً كبيراً من المدرسين.

وتناول الأعمال التطبيقية حسب المنهاج عقب دروس القواعد.

**أ-5- المبادئ الأدبية الأولية:** فيما يتعلق بالمبادئ الأدبية الأولية، فإنّ المنهاج ينصّ على تزويد المتعلم ببعض المبادئ الفنية المختلفة التي تمكنه من إدراك العلاقة بين النصوص الأدبية وفروع اللغة، وبأنّها هيكل فنّي لا يمكن تجزئته. وأنّ الهدف النهائي من ممارسته هو تكوين الذوق الأدبي والوقوف على طرق التعبير وتدرس هذه المبادئ من خلال النصوص المقررة باعتبارها جزءاً لا يتجزّأ من تحليل النص الأدبي لأنّه المجال الطبيعي للتذوق والدربة والمران.[1]

**ب- التعبير الشفوي:**

يعد التعبير الشفوي وسيلة من وسائل الإفهام والتفاهم، واداة تواصل الفرد بغيره لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية.

ولتحقيق الفاعلية في تنشيط حصة التعبير الشفوي على المدرس -حسب المنهاج- أن يراعي أصول التحضير الجيّد، وأن يضبط أهداف هذا النشاط الحيوي. وأن ينتهج طريقة نشطة كمسعى لا يحيد عنه. فالتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها المتعلم حتّى يصبح متمكّناً ممّا يريد أن يعبّر عنه بيسر فحسب. بل للتعبير بعد آخر معرفي يرتبط أساساً لتحصيل المعلومات والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة والواعية والمطالعة المتنوعة، وادماج المكتسبات الجديدة سواء كانت معرفية أو لغوية (مفردات، مصطلحات جديدة...)، علماً بأنّ نصوص المطالعة رافد من روافد هذه الحصة.[2]

**ج- التعبير الكتابي:**

هو نشاط تربوي هام، وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إعادة التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

---

[1] - المرجع نفسه.

[2] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

ويمثل هذا النشاط مركز ثقل، ففيه تظهر الكفاءة وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، ومن ثمّ فإنّ اكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، وكما جاء في منهاجي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، فرافد هذه الممارسة هي المكتسبات النظرية التي يتلقاها المتعلم وفق منهج واضِح ومحدد.[1]

ويقترح منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط دراسته خصائص بعص أنماط النصوص وبعص التقنيات المساعدة على الكتابة الجيدة.

ويتناول التعبير الكتابي في السنة ثالثة ما يأتي:

- تقنيات التعبير وأنماط النصوص.
- انجاز المشاريع.
- نشاط الإدماج.

**8- المحتويات:**

يقترح منهاج السنة ثالثة من التعليم المتوسط موضوعات في قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية، وتقنيات التعبير، تتناول من خلال نصوص في القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسيداً للمقاربة النصية.

والمحتويات التي يقترحها هذا المنهاج هي:[2]

- أنماط النصوص وأشكال التعبير.
- تقنيات التعبير.
- قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية.

**9- طرائق التدريس:**

تشتمل طرائق التدريس المقترحة في هذا لمنهاج عدّة عناصر منها:[3]

- الطرائق النشطة.
- بيداغوجيا المشروع.

وتهدف جميعاً إلى تحقيق أقصى قدر من الفاعلية في عملية التعلم.

---

[1] - المرجع نفسه.

[2] - المرجع نفسه.

[3] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

**أ- الطرائق النشطة:**

يقترح منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط عدّ' طرائق وعدّة مسارات لتحقيق أهداف المنهاج، فحمل المتعلم على اِكتساب كفاءات حقيقية يتطلب اعتماد الطرائق التي تتيح للمتعلم أن يكون صاحب الدور الأساسي داخل القسم، ويتولى الأستاذ دور المنشط وإدارة عملية التعلم.

وتكمن أهمية الطرائق النشطة في:

- إثارة اهتمام المتعلمين العفوي ومن ثمّ إثارة تحفيزهم وزيادة جهودهم.
- إتاحة حرية المبادرة والإبداع.
- الاهتمام بالنمو والوجداني والاجتماعية.
- الممارسة والإنجاز.
- تمكين المتعلم من بناء معارفه.

وتقتضي الطرائق النشطة حمل المتعلمين على المشاركة والممارسة في كل حمل المتعلمين على المشاركة والممارسة في كل حلقة من حلقات الدرس، فهي على نقيض الطرائق التي تعتمد التلقين حيث يقتصر دور المتعلم على التلقي وتخزين ما تيسر من المعلومات في الذاكرة.

**ب- بيداغوجيا المشروع:**

ينظر المنهاج إلى بيداغوجيا المشروع من حيث هي رافد من روافد دعم الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءات الختامية وذلك باعتبار المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة.

وعلى العموم، يمكن القول بأنّ المشروع البيداغوجي يسخر في المتعلم مجموعة من القدرات، مثل:

- البحث عن معلومات
- اِختيار التوثيق المناسب
- التنظيم والتخطيط.

**ج- وضعيات التعلم:**

وضعيات التعلم هي السياق البيداغوجي المخطط سافاً لإتاحة تعلم حقيقي وأنجح الوضعيات هي الوضعيات الحقيقية أو شبه الحقيقية التي تستدعي كثيراً من البحث والتأمل والتفكير، من أجل معالجة الوضعيات المشكلة التي تعترض المعلمين أثناء عملية التعلم.

ومن ثمّ يطلب من المدرس إحتيار الوضعيات المناسبة المساعدة على تحقيق الأهداف المنشودة في حصص اللغة العربية.

- القراءة ودراسة النص.
- التعبير الشفوي.
- التعبير الكتابي.

**د- الوسائط التعليمية:**

يتطلب تنفيذ المنهاج الوسائط الآتية:

- الوثيقة المرافقة.
- كتاب التلميذ.
- دليل الأستاذ.

**10- تدابير التقييم:**

يقترح منهاج السنة ثالثة من التعليم المتوسط وفي ظل بيداغوجيا الكفاءات ثلاث أشكال للتقييم وهي الآتي:[1]

**أ- تقييم تشخيصي:**

هو إجراء عملي يقوم به الأستاذ في بداية الدرس كي يحصل على بيانات ومعلومات عن قدرات المتعلم السابقة ومعارف ومهاراته ومواقفه والضرورة لتحقيق الأهداف التعليمية، وذلك بنيّة الكسف عمّا يلي:

- المكتسبات المعرفية والمنهجية للمتعلمين قبل الدرس.
- خلق جو التحفيز على التعلم لدى المتعلمين وجعلهم يسهمون في بناء الدرس.

**ب- تقييم تكويني:**

وهو اجراء يقوم به الأستاذ لكي يكشف عن درجة مسايرة المتعلمين للدرس، ومدى تحكمهم فيها يتلقونه وكذا الصعوبات التي تعترضهم.

**ج- تقييم تحصيلي:**

[1] - ينظر منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط والوثيقة المرافقة للمنهاج.

يتمّ غالباً عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معيّن ولكن قد ينطبق مفهوم التقييم التحصيلي كذلك على ممارسة التقييم المتعلق بمجموعة الدروس.

## 2- تحليل محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط:

### أ- مفهوم الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية أهمّ مصدر تعليمي، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرّر، حيث يعرَّف بأنّه: ((الوسيلة التي تضمّ بكيفيّة منظمة، المواد ومنهجية الدروس والرسوم والصور ومن الوسائط الأساس لتلقي المعارف ويعتبره البعض جوهر العملية التربوية، لأنّه يحدد المعلومات التي تدرس للتلاميذ كمّاً وكيفاً))[1]، فهو عنصر مهمّ وأساس في العملية التعليمية.

ويعرّفه أيضاً "محمد صالح سمك" بقوله: ((هو الوعاء الذي يقدّم زاد المعرفة للتلاميذ وهو سجل يدوّن في صفحاته ما يختار لهم من الحقائق والمعلومات والموضوعات المشروحة المفضل في ضوء خصائصهم النفسية وقدراتِهم العقلية)).[2]

### 1-1- المعطيات الشكلية:

يكتسي شكل الكتاب أهميّة بالغة في العملية التعليمية، فهو يساعد في إيصال المحتوى إلى أذهان التلاميذ بطريقة أكثر فعالية، وعليه سنحاول التعرف على الشكل الذي أخرج عليه الكتاب.

**عنوان الكتاب:**

- اللغة العربية السنة الثالثة من العليم المتوسط.

**المشرف على لجنة التأليف:**

**ميلود غرمول:** مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابِها.

**لجنة التأليف:**

- **كمال هيشور:** مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابِها.
- **أحمد بوضياف:** أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي.

---

[1] - صالح بالعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009، ص 150.

[2] - محمد صالح سمك، فنّ تدريس اللغة العربية وإنطباعاتها المسلكية وأنماطها التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط5، ص 610.

– **رضوان بوريجي**: أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي.

– **أحمد سعيد مغزي**: أستاذ بالتعليم العالي.

– **عزوز زرقان**: أستاذ بالتعليم العالي.

– **نور الدين قلاتي**: مفتش التعليم المتوسط للغة العربية.

– **الطاهر لعمش**: أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط.

**المراجعة اللغوية:**

**عبد الرحمن غروق**: مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها (سابقاً).

**التصميم الفني والغلاف:**

– **نعيمة بن تواتي**.

**المراجعة العلمية:**

– **أحمد سعيد مغزي**: أستاذ بالتعليم العالي.

**الصادر:**

صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) التابع لوزارة التربية الوطنية، موفم للنشر تحت عنوان (كتابي في اللغة العربية)، وهو معتمد من طرق وزارة التربية الوطنية تحت رقم (622/م ع/17) يباع بسعر يقدّر بـ221.46 دج ويقدر عدد صفحاته بـ: 175 صفحة.

**سنة الإصدار:**

– خاص بالسنة 2017/2016

هذا الكتب تمّ اِصداره في إطار إصلاح المنظومة التربوية، من خلال منهاج الجيل الثاني/ وقد ألّف على أساس تعيل المقاربة بالكفاءات، التي يراد تطويرها وبعثها، والمقاربة النصية باعتبارها اِحتيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، النصّ بشقيه (المنطوق والمكتوب) يمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية (الصوتية والدلالية والصرفية والنحوية والأسلوبية) وبهذا يصبح النصّ محو العملية التعليمية ومن خلالها تنمّي كفاءات ميادين اللغة.

**طباعة الكتاب:**

إنّ الدراسة الشكلية لكتاب ما تملي علينا الوقوف على مجموعة من العناصر التي نراها مناسبة للإخراج الجيد لكتاب ما، لأنّ حسن الإخراج ينعكس على نفسية التلميذ ويجذبه للدراسة اِنطلاقاً من عوامل جمَّة مرتبطة بعنصر الإخراج مثل: حسن الخط والألوان وخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية وغيرها.

ولعلّ أهم وأبرز العناصر التي ينبغي الوقوف عليها أثناء طباعة الكتابة هي: حجم الكتاب وشكل الغلاف ونوعية التجليد ونوعية الورق، ونوع حروف الطباعة وطبيعة الخط ومدى تشكيل الحروف، ومدى شيوع الأخطاء المطبعية وغيرها من العناصر.

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

# اللّغة العربيّة

## السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

لجنة التأليف

تنسيق و إشراف

**ميلود غرمول**

مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**كمال هيشور**

مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**أحمد سعيد مغزي**

أستاذ بالتّعليم العالي

**ميلود غرمول**

مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**عزوز زرقان**

أستاذ بالتّعليم العالي

**أحمد بوضياف**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**نور الدين قلاتي**

مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

**رضوان بوريجي**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**الطّاهر لعمش**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط

نحاول الآن تسطير جدول يتناول أهمّ هذه العناصر التي لا بدّ من مراعاتها أصناء طباعة كتاب ما.

| شكل الكتاب / المستوى | حجم الكتب | شكل الكتاب وتصفيفه | ألوان الغلاف وصوره | نوع الطباعة | الخط | منبط الكتاب الشكل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السنة الثالثة من التعليم المتوسط | 23.5/15.5 | ورق مقوّى تصفيف جيد أملس السطح | ألوان باهتة وصوره خليط من أنواع الخط العربي، تبعث على التراث والأصالة | حروف الطباعة مقبولة وموظفة بألوان تتراوح بين: اللون الأزرق السماوي والأسود | خط الطباعة مقبول | اِستعمال اللون الغامق في الكلمات التي تستوجب الشرح واِستعمال ألوان كذلك في كلمات ضبطت بالشكل التام وذلك للوقوف على أواخِرها والمخصصة لحصة قواعد اللغة. |

**فهرس الموضوعات:**

لعل الهدف الرئيسي من وضع فهرس الموضوعات هو تذليل مشقة البحث عن النصوص المراد دراستها صفحة بصفحة، وحتى البحث عن باقي الجوانب اللغوية الأخرى تنبثق من النص كمهارات لغوية وفق المقاربة النصية.

وقد حمل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط صفحتين للفهرس، بغرض توضيح أهم الوحدات اللغوية المختلفة في مواضيعها، وقد جاء فهرس الكتاب على النحو التالي:

اِنطلاقاً من فهرست الموضوعات لاحظنا أنّ النصوص الموظفة لتدريس اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط يغلب عليها نوع من التقارب الوحداتي فيما بينها، وهذه الوحدات مقسمة بعناوين مضبوطة تخدم ما يسمّى بالمقارنة النصيّة، وهذه المواضيع تتناول شتّى المجالات الوطنية الاجتماعية والعلمية التي تتماشى والجانب العقلي للتلميذ في مرحلة الطور المتوسط، لكن ما يعاب في هذه العناوين أنّ بعض الموضوعات تكاد تكون مكرّرة لأنّها متشابهة فيما بينها.

# فهرس الكتاب


| مقدمة صفحة 3 | | أكتشف كتابي صفحة 4 | | أقوّم مكتسباتي القبليّة صفحة 8 | |
|---|---|---|---|---|---|
| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
| 1 الآفات الاجتماعيّة ص 09 | الآفة المُهلكة ص 11 | قَلَقٌ مُمِضٌّ ص 12 | علامات الوقف ص 14 | فنّيّات التحرير الكتابيّ ص 15 ص 20 ص 25 | الغشّ (منطوق) ص 26 بين الآباء والأبناء (مكتوب) ص 26 | إنتاج مطوية تحسيسيّة للوقاية من الآفات الاجتماعيّة في الوسط المدرسيّ ص 28 |
| | السّكّيرُ والمَلاك ص 16 | وَلِيُّ التّلميذة ص 17 | بناء الفعل الماضي ص 19 | | | |
| | فرحةُ العام ص 21 | الشّريد ص 22 | بعض حروف المعاني ص 24 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 الإعلام والمجتمع ص29 | الإعلام في خدمة المجتمع ص 31 | وسائل الإعلام ص 32 | بناء الفعل المضارع ص 34 | الفقرة التّفسيريّة ص 35 ص 40 ص 45 | العالَم الافتراضي (منطوق) ص 46 التّلفاز والتّنشئة الاجتماعيّة (مكتوب) ص 46 | تصميم وتقديم برنامج إذاعيّ مدرسيّ مدته خمس عشرة دقيقة ص 48 |
| | الصّحافة ص 36 | الصّحافة الإلكترونيّة ص 37 | اسم الفاعل وعمله ص 39 | | | |
| | الإعلامُ الجَديدُ ص 41 | دليل الفيسبوك ص 42 | «لا» النّافية للجنس ص 44 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 التّضامُن الإنسانيّ ص49 | التّضامن ولَوْ بالكلمة ص 51 | درهم السّلّ ص 52 | اسمُ الفعلِ الماضي ص 54 | فنّيّات التّفليص والتّلخيص ص 55 ص 60 ص 65 | نامُ الخَير (منطوق) ص 66 التّضامن والسّلم (مكتوب) ص 66 | إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل الاجتماعيّ ص 68 |
| | التّوبزة ص 56 | الهلال الأحمر الجزائريّ ص 57 | صيغ المبالغة وعملها ص 58 | | | |
| | مِن لِجان الإغاثة ص 61 | أسعِفوه ص 62 | بناء فعل الأمر ص 64 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 شُعوب العالَم ص69 | عَراقة أهل الصّين ص 71 | أرخبيل البراكين والعطور ص 72 | الشّرط وأركانه ص 74 | فنيات التوسيع ص 75 ص 80 ص 85 | أهلا بك في اليابان (منطوق) ص 86 حضارة شعب «الإنكا» (مكتوب) ص 86 | عرض برنامج زيارة سياحيّة بالجزائر لصديق أجنبيّ ص 88 |
| | شُعوب شرق إفريقيا ص 76 | التّوارق: التّاريخ العريق ص 77 | اسمُ فِعلِ الأمر ص 79 | | | |
| | رحلة إلى آسيا الوُسطَى ص 81 | أخي الإنسان ص 82 | نصب الفعل المضارع بـ«أنْ» المضمرة ص 84 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 العلم والتّقدّم التّكنولوجيّ ص89 | أثر التّقدّم العلميّ على التّلوّث البيئيّ ص 91 | دواءٌ للسّرطان ص 92 | أفعال الشّروع ص 94 | الحجاج ص 95 ص 100 ص 105 | مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيات الحديثة وتراسُل المُعطيات (مكتوب) ص 106 | التّصميم الحاسوبيّ لمجلّة المتوسّطة ص 108 |
| | الدّور الحضاريّ للإنترنت ص 96 | الإدارة الإلكترونيّة ص 97 | الصّفة المشبّهة باسم الفاعل وعملها ص 99 | | | |
| | يا شباب الجزائر! ص 101 | إلى أبناء المدارس ص 102 | أدوات الشّرط الجازمة1 ص 104 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 التّلوّث البيئيّ ص109 | بيئتنا مُهَدّدة ص 111 | عدوّ البيئة ص 112 | أفعال المقاربة ص 114 | الروابط النصية ص 115 ص 120 ص 125 | الإنسانُ والتّلوّث (منطوق) ص 126 الحاجة إلى التربية البيئيّة (مكتوب) ص 126 | إثراء المعرض السّنويّ للمتوسّطة بِرُكن حول البيئة ص 128 |
| | التّلوّث الصّناعيّ ص 116 | إنقاذ البيئة ص 117 | اسمُ الفعل المضارع ص 119 | | | |
| | التّلوّث المائيّ ص 121 | محاورة الطّبيعة ص 122 | أدوات النّداء ص 124 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللّغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 الصّناعات التّقليديّة ص129 | الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال ص 131 | صانعة الفخّار ص 132 | أدوات الشّرط الجازمة2 ص 134 | التّعبير عن الرّأي ص 135 ص 140 ص 145 | الفخّار والخزف (منطوق) ص 146 الحِرَفُ والصّناعاتُ اليَدَويّة (مكتوب) ص 146 | رسم خريطة لانتشار الصّناعات التّقليديّة في الجزائر ص 148 |
| | صناعة الحليّ في الجزائر ص 136 | مدينة النّسيج ص 137 | أفعال الرّجاء ص 139 | | | |
| | صناعة النّحاس في تلمسان ص 141 | رُسُلُ الصّناعة ص 142 | أنواع المنادى ص 144 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللّغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة ص149 | الهجرة السّرّيّة ص 151 | ظاهرة الهجْرة ص 152 | اقتران جواب الشّرط بالفاء ص 154 | النّصّ التّفسيريّ الحجاجيّ ص 155 ص 160 ص 165 | البدو الرّحّل (منطوق) ص 166 الهجرة الخطرة (مكتوب) ص 166 | إنشاء مدوّنة على الإنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السّرّيّة ص 168 |
| | هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156 | المُهاجر إلى المَجد . ص 157 | إعراب المُنادى ص 159 | | | |
| | الحَدَثُ العظيم ص 161 | نُورُ الهجرة ص 162 | أدوات الشرط غير الجازمة. ص 164 | | | |
| أقوّم مكتسباتي صفحة 169 | | تراجم الأدباء صفحة 170 | | رصيدي اللّغوي صفحة 173 | | |

**طبيعة المقرر:**

ألّف هذا الكتاب لتلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط، تحت إصطلاح "اللغة العربية"، وذلك في إطار إصلاح المنظومة التربوية، وظهور منهاج الجيل الثاني التي تحرص على جعل التلميذ محور العملية التعليمية/التعلمية، والمحرك الرئيسي لكل الأنشطة الصفيّة، فتمّ وضع هذا المقرر ليتلاءم مع القدرات العقلية والنفسية للتلاميذ وأعمارهم والتي تتوافق والمستوى الفكري للتلاميذ: (دليل الفيسبوك الهلال الأحمر الجزائري، دواء السرطان، التوارق، التاريخ العريق، ...).

**2- على مستوى المضمون:**

لقد قسّم مضمون الكتاب إلى ثمانية مقاطع، وكلّ مقطع تتفرّع عنه مجموعة من النشاطات منها: النصوص قراءة وشرحاً من خلال نشاطات فهم المنطوق وفهم المنطوق وفهم المكتوب والقواعد والبلاغة العربية ممثلة في نشاطات الطاهرة اللغوية (البناء اللغوي) والتعبير الشفهي والكتابي في نشاط انتاج المكتوب، أمّا الوضعيات الإدماجية والتطبيقات في نشاط الأعمال الموجهة.

وقد وزعت هذه الأنشطة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وذلك إستناداً لتوقيت زمني يتمثل في الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم المتوسط وهو 04 ساعات و30 دقيقة موزع على الأنشطة والميادين كالآتي:

| الرقم | الميدان | النشاط | التوقيت |
|---|---|---|---|
| **1** | فهم المنطوق وانتاجه | تعبير شفوي | ساعة واحدة |
| **2** | فهم المنطوق | قراءة مشروحة ودراسة نص | ساعة واحدة |
| | | قواعد اللغة | ساعة واحدة |
| **3** | الإنتاج الكتابي | تعبير كتابي | ساعة واحدة |
| **المعالجة البيداغوجية** | | | 30 دقيقة |
| **المجموع** | | | 4 سا و30 د |

**ميدان التعلم:**

الميدان في تعلم اللغة العربية هو المجال التعلّمي الذي تندرج ضمنه كفاءات ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة الإلقاء أو في حالة الإنتاج.

وعليه فميادين تعلم اللغة ثلاثة هي: ميدان الفهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج.

أمّا هذه الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنظم على النحو التالي:

**فهم المنطوق وإنتاجه:** هوا الميدان الذي يستهدف كفاءات ختامية "الإصغاء والتحدث" أي التعبير الشفوي. ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي وهو عبارة عن نصوص يتمّ من خلالها التواصل بالمشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفوية محترمة أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.

**فهم المكتوب:** ونعني به دراسة نص النص الأدبي إنطلاقا من قراءة صامتة لفهم المعنى العام للنص وإستخلاص الفكرة العامة ، تليها القراءة الجوهرية من طرف الأستاذ النموذجية إلى قراءات المتعلمين التي من خلالها يدرس النص دراسة تحليلية، وذلك بشرح فقرة إن كان نثراً وذلك لاستخلاص الفكرة الأساسية، الواحدة تلو الأخرى، ثمّ الانتقال إلى التذوق النص؛ لدراسة النص من الناحية الجمالية، بعد ذلك تخصص ساعة أخرى ضمن فهم المكتوب لحصة القواعد اللغوية. إنطلاقاً من نصّ القراءة نستخلص الأمثلة عن طريق المناقشة ثمّ تدون على السبورة بعد ذلك تقرأ قراءة إعرابية ومن ثمّ تناقض لاستخلاص القاعدة تدريجيّاً مع تقديم التطبيق الفوري لها لتثبيت المكتسبات وتكليف التلاميذ بحل التمارين عن القاعدة اللغوية المدروسة قصد إختيارهم.

وعليه فإنّ فهم المكتوب يهدف إلى إكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، والوصول إلى جملة من الأهداف التعليمية: اللغوية-الفكري-المعرفية-السلوكية-الفنية.

**انتاج المكتوب:**

ينتج المتعلم كتابة نصوصاً منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، فهو يوظف مكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية في الكتابة، حيث يتناول أنماطاً أو تقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابيّاً بلغة سليمة

ثمّ ينتج نصوصاً يدمج فيها الموارد المكتسبة في كل مقطع من خلال التعامل مع الوضعيات الإدماجية فكل مقطع ينتهي بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم لاختياره في كفاءات معينة.

**تحليل وتقويم محتويات الكتاب المدرسي:**

لقد تضمن الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط ثماني مقاطع (وحدات) إحتوى كل مقطع على ثلاثة نصوص فيما يحصّ فهم المكتوب، وعليه فقد إحتوى الكتاب على 24 (أربع وعشرون) نصّاً مقسّماً بين النصوص النثرية (18) نصّاً، والنصوص الشعرية (06) نصوص.

وقد تنوعت طبيعة النصوص النثرية بين معالجتها لمواضيع إجتماعية وعلمية، وطنية، دينية... .

أمّا النصوص الشعرية فقد مزجت بين الطابع الوطني والاجتماعي والديني، وكان نصيب الشعراء الجزائريين عبارة عن نصّ واحد مقابل نصّين للشعراء العرب.

والملاحظة في كل هذا تغييب النصوص ذات الطابع الديني عن الدراسة، رغم أنّها تتطابق ومحتى بعض المقاطع خاصة محور الآفات الاجتماعية، التضامن الإنساني، الهجرة الداخلية والخارجية، ومعرفة الصلة الوثيقة التي تربط اللغة العربية بهذين المصدرين، فهما عمادها وكل ما يخصها من مشتقات أو سياقات نجِدها محققة في القرآن الكريم، ما نشهده اليوم من تدني لمستوى المتعلمين والضعف الحاصل لديهم ناتج عن تغييب لغة القرآن الكريم. فإلى ما يعزى غياب القرآن الكريم والحديث النبوي؟ ألتجاهل واضعي البرامج؟ أي أنّهم لم يراعوا أثناء إختيار النصوص القرآنية مثلما كان يرد سابقاً في المنهاج الأول، والاكتفاء بالشعر والنثر بين قديمة وحديثة، أن يرجع السبب إلى فصاحة ألفاظه التي تفوق قدرة المتعلم، فهو غير قادر على فهمها وتحليل أفكارها ومعانيها، لكن هذا لا يبرر الغياب التام لهذين المصدرين.

وقد قسمت مادة الكتاب متمثلة في النصوص على ثمانية مقاطع والتي أشرنا إليها من قبل، وهذه النصوص كانت منسجمة ومتماشية ومتوافقة مع هذه المقاطع نذكر منها:

- المقطع الأول: الآفات الاجتماعية (قلق ممض، ولي التلميذ، الشريد)؛
- المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع (وسائل الإعلام، الصحافة الإلكترونية، دليل الفايسبوك)
- المقطع الثالث: التضامن الإنساني (درهم السل، الهلال الأحمر الجزائري، أسعفوه).

– المقطع الرابع: شعوب العالم (أرخبيل، البراكين والعطور، التوارق، التاريخ العريق، أخي الإنسان)؛

– المقطع الخامس: العلم والتقدم الإنساني (دواء السرطان، الإدارة الإلكترونية، إلى أنباء المدارس)؛

– المقطع السادس: التلوث البيئي (عدو البيئة، إنقاذ البيئة، محاور الطبيعة)؛

– المقطع السابع: الصناعات التقليدية (صناعة الفخار، مدينة النسيج، رسل الصناعة)؛

– المقطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية (ظاهرة الهجرة، المهاجر إلى المجد، ثورة الهجرة).

## 3– تحليل محتوى دليل اِستخدام كتاب اللغة العربية للسنة ثالثة من التعليم المتوسط

### 1– مفهوم دليل الأستاذ:

وهو الدليل الذي يرافق المعلم، ويقدم له المعونة ويكون في عونه في تدريس المقرر، حيث يشرح فيه كيفية إعطاء الدروس، والأهداف المتوقع من المعلم أن يصل إليها ويحققها في نهاية كلّ درس.[1]

كما يقدم دليل المعلم للمعلم اِستراتيجيات التقويم وأدواتِه، كما أنّه يرشده إلى كيفية اِستخدام الوسائل التعليمية المتعددة.

### 2– العلاقة بين دليل الأستاذ والكتاب المدرسي:

يعدّ دليل الأستاذ بمثابة المرحلة الوسطى ما بين تخطيط للمنهج وتنفيذه، ويطلق عليه دليل الأستاذ أو كتاب المعلم، لكي يتمّ تمييزه عن الكتاب الذي يدرس به المتعلم، وتعدُّ العلاقة بين دليل الأستاذ والكتاب المدرسي، علاقة تكاملية فالكتاب المدرسي يقدّم مجموعة من المعلومات التي تساهم في بلوغ الأهداف المنشودة، ودليل الأستاذ هو الأداة التي تساعد المعلم على تحقيق هذه الأهداف.

### تحليل محتوى دليل اِستخدام كتاب اللغة العربية للسنة ثالثة من التعليم المتوسط:

#### أ– على مستوى الشكل:

**عنوان الكتاب:**

[1] – ينظر دليل الأستاذ ص 04.

– دليل اِستخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

**تنسيق وإشراف:**

**ميلود غرمول:** مفتش التربية الوطنية

تأليف

– **أحمد سعيد مغزي:** أستاذ بالتعليم العالي

– **كمال هيشور:** مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابِها.

– **ميلود غرمول:** مفتش التربية الوطنية

– **أحمد بوضياف:** أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم الثانوي.

– **نور الدين قلاتي:** مفتش التعليم المتوسط للغة العربية.

– **الطاهر لعمش:** أستاذ مكون للغة العربية بالتعليم المتوسط.

**الصادر:**

صدر هذا الكتاب عن دار أوراس للنشر، تابع لوزارة التربية الوطنية، تحت عنوان: (دليل اِستخدام كتاب اللغة العربية، السنة ثالثة من التعليم المتوسط). وقدّر عدد صفحاته بـ 113 صفحة.

**سنة الإصدار:**

سبتمبر 2017

ألف هذا الدليل الموجه للأستاذ قصد شرح كيفيات الممارسة الصفية الرشيدة لإرساء المواد المقررة. والإنماء المتدرج للكفاءات المنصوص عليها في المنهاج والمتعلقة بميادين اللغة الثلاثة: فهم المنطوق وإنتاجه (الإصغاء والتحدث) وفهم المكتوب (القراءة) وإنتاج المكتوب (الكتابة).

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

# دليل استخدام كتاب
# «اللّغة العربيّة»
# السّنة الثّالثة من التّعليم متوسّط

تنسيق وإشراف :

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة

تأليف :


د. أحمد سعيد مغزي
أستاذ بالتّعليم العالي

كمال هيشور
مفتّش التّربيّة الوطنيّة

ميلود غرمول
مفتش التّربيّة الوطنيّة

أحمد بوضياف
أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ

نورالدين قلاتي
مفتّش التّعليم المتوسّط

الطّاهر لعمش
أستاذ مكوّن في التّعليم المتوسّط



aures Editions

أوراس للنشر

**ب- على مستوى المضمون:**

يتألف هذا الدليل من خمي فصول أساسية وهي كالآتي:

**الفصل الأول: مرجعية الوسيلة التعليمية:**

تمّ الاعتماد فيه على مستخرجات مختارة من الوثائق المرجعية في توفير سندات تكوين ذاتيّ للأستاذ، وهذا من أجل تحقيق هدفين أساسيين؛ الأول هو العودة بالأستاذ إلى الوثائق المرجعية قصد تحفيزه على قراءتها كاملة إلى قراءة واعية، والثاني هو تيسير اِنطلاق الأستاذ في عملية التكوين الذاتي التي ينبغي أن تكون مستمرة ودائمة، وذات وتيرة متصاعدة، حتّى يتمكّن من الوصول إلى درجة الاحترافية. كما تمّ التركيز من خلال مستخرج من المنهاج على التذكير بالقيم والمواقف والكفاءات العرضية للمادة، والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية للميادين.

**الفصل الثاني: المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللغة:**

يتعرّف عليها الأستاذ من خلال ملخص عن مبادئ اللسانيات النصيّة، ومفاهيم المقاربة التواصلية، والمقاربة بالكفاءات كما يجد فيه الأستاذ جانبا نظريّاً ذا اِمتداد تطبيقي يتعلّق ببيداغوجيا المشروع والتقييم.

وقد تمّ تخصيص حوالي سبع صفحات ضمن هذا الفصل للحديث عن اللسانيات النصية ونشأتها ومفهومِها، وأيضاً تمّ التطرق إلى مفهوم النّص وخصائصه، وأنماط النصوص والمقاربة النصية.

**الفصل الثالث: طريقة تناول الكتاب:**

يتعرف الأستاذ من خلاله على مفهوم الكتاب المدرسي والمفاهيم المتعلقة به؛ كالمقطع التّعلمي، والميدان، والنشاطات، كما يجد شرخاً وافيّاً لطريقة التعامل مع أركان الكتاب، ولغته المتمثلة في دلالة أركانه وعباراته وألوانه وأيقوناته، بالإضافة إلى نموذج للمخطط السنوي لبناء التعليمات، ومخطط تنظيم التعلمات.

**الفصل الرابع: السير البيداغوجي للنشاطات:**

يجد فيه الأستاذ وصفاً إجرائيّاً لنشاطات المقطع التعليمي خلال الأسابيع الثلاثة للتعلم، وخلال الأسبوع الرابع المخصص للإدماج، يأخذ هذا الوصف الإجرائي شكلا خوارزميّاً لتوضيح

مقروئيته وتيسير فهمه، ويكون مُرفَقاً بالتوجيهات العملية المناسبة. كما يجد الأستاذ نموذجاً لمخطط بناء كفاءه ونموذجاً لبطاقة فنية على سبيل.

**الفصل الخامس: نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:**

يجد الأستاذ هاهنا نصوص مكتوبة ليستعملها كسندات لوضعيات فهم المنطوق وانتاجه.

## خلاصة

وصفوة القول، فإنّها في نهاية عرض مكونات ما يحمله المنهاج والكتاب المدرسي ودليل الأستاذ للسنة من التعليم المتوسط يمكننا تسجيل بعض الملاحظات العامة والهامة ونخضها فيما يلي:

– اِحتار المنهاج طريقة تدريسية للمادة؛ من أنسب الطرائق لبناء المعارف للمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات والتي تتمثل في التدريس بالوضعية المشكلة وهذه الطريقة تعمل على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير مهاراتهم وخبراتهم وكفاءاتهم عن طريق الممارسة.

– لقد خصص كلّ من المنهاج ودليل الأستاذ جزءً كبيراً للحديث عن المقاربة بالكفاءات وحيثياتِها بخلاف المقاربة النصية، التي غيّبها تماماً واكتفى بذكرها في بضع الصفحات، وكأنّ التجديد والتغيير في تعليمية اللغة العربية انحصر في الالتزام والتقيد والعمل بمتطلبات المقاربة بالكفاءات ومبادئها ولا علاقة له بالمقاربة النصية التي ينبغي أن يخصص لها جزءاً هامّاً والجدير بالذكر في هذا المقام ومن خلال ما تقّدم من التحليل هو أنّ المنهاج ودليل الأستاذ تتخللهما بعض النقائص والاضطرابات خصوصاً ما تعلق بتصورهما لمنهجية التعليم الجديدة ومبادئها وكذا تصوريهما للمادة التعليمية "اللغة العربية"، ناهيك عن الإجحاف في حق المقاربة النصية التي تمثل جوهر التجديد في تعليمية اللغة العربية.

## المطلب الثاني: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

### 1- تحليل نتائج الاستبيان

### أولا: الإجراءات المنهجية:

### 1- مجالات الدراسة:

تمثل مجالات الدراسة حدود الموضوع المدروس، حيث يتطلب البحث العلميّ وضع أطر الموضوع سواءً من الناحيّة العلميّة أو من الناحيّة العمليّة، وتتمثل مجالات الدراسة في: المجال المكاني والمجال الزمني.

#### أ- المجال المكاني للدراسة:

تقتضي تعليميّة اللغات الولوج إلى الميدان من أجل التقرب أكثر من سير العمليّة التعليميّة، ومن أجل إتاحة هامش أكبر بوصف وتحليل الممارسة التعليميّة، ومن أجل إتاحة هامش أكبر لوصف وتحليل الممارسة الفصليّة،وقد تمّت هذه الدراسة الميدانيّة في خمس متوسطات يتوزعون على كل من بلديتيْ عين الزرقاء والمريج، ودائرة الونزة، بولاية تبسة وهي كالآتي:

- ✓ متوسطة قسطل محمد -عين الزرقاء-
- ✓ متوسطة بوقروز يوسف -عين الزرقاء-
- ✓ متوسطة بوحنيك زايد بن صالح -المريج-
- ✓ متوسطة مكاحلية يوسف -المريج-
- ✓ متوسطة بوستة عثمان -الونزة-

#### ب- المجال الزمني:

يقصد بالمجال الزمني الفترة التي إستغرقها الباحث في إنجازِه للشق الميداني، وقد دامت دراستنا قرابة أسبوعين، فبعد حصولنا على الموافقة من مدراء المتوسطات المذكورة سابقاً، باشرنا بحثنا يوم 2022/02/17 إلى غاية 2022/03/02.

## 2- عيّنة البحث:

تعرّف العيّنة بأنّها: «مجموعة جزئيّة يقوم الباحث بتطبيق دراسة عليها ويجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي».[1]

وتمثلت عيّنة الدراسة لهذا البحث في مجموعة من أساتذة اللغة العربيّة للطور المتوسط اللذين يزاولون عملهم بالمؤسسات السابقة الذكر.

## 3- منهج الدراسة:

لكل بحث منهج خاص، يتلاءم وطبيعة الموضوع الذي يتناوله، كون المنهج هو الطريقة المؤديّة للكشف عن خفايا الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها بتوظيف مجموعة من الخطوات والقواعد التي توجه مسيرة العقل في بحثه عن الحقيقة، وتحدد عملياته حتى يصل إلى الغاية التي يريدها.[2]

تأسيساً على ما سبق، وتماشياً مع طبيعة موضوع الدراسة، فإنّ المنهج المتبع هو **المنهج الوصفي التحليلي**، حيث يقوم هذا المنهج برصد ومتابعة الظاهرة أو حدث معيّن بطريقة كميّة أو نوعيّة في فترة محددة أو على مدى زمني معيّن من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والشكل وصولاً إلى تحقيق نتائج قابلة للتعميم تساعد في فهم الواقع وتطويره.[3]

## 4- أدوات جمع البيانات:

«إنّ القيام بأي بحث ميداني يتطلّب اتباع مجموعة من الإجراءات التي تتكامل لوصف الظاهرة، اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث».[4]

وبناءً على ذلك، فقد تمّ جمع المادة التعليميّة من خلال ما يلي:

### أ- اِستمارة الاستبيان:

[1] - حسن المنسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، 1999، ص 92.

[2] - بلقاسم سلاطنية وحسام الجيلاني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للنشر، الجزائر، 2004، ص 31.

[3] - حسن عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والبحث العلمي: دراسة في منهاج العلوم الطبيعية، ط 6، المكتب الجامعي الحديث، 1995، ص 136.

[4] - بشير صالح الراشدي، منهاج البحث التربوي: رؤية تعليمية مبسطة، دار الكتاب الحديث، دب، دط، 2000، ص 59.

«مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معيّن، يتمّ وضعها في استمارة وترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، بواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع، أو التأكد من المعلومات متعارف عليها لكنّها غير مدعّمة بحقائق».[1]

من هذا المنطلق قد استعننا بهته الوسيلة في بحثنا من أجل تحصيل معلومات إضافيّة حول مدى تطبيق المقاربة النصيّة في الأنشطة التعليميّة داخل الصف الدراسي، وكذا الكشف عن أهمّ الصعوبات التي تحول دون تحقيق المقاربة النصيّة لأهدافها.

يحتوي الاستبيان المعتمد في دراستنا على ثلاثين (30) سؤالاً، تنوعت بين المغلق والمفتوح، حيث يلزم النوع الأول المجيب على اختيار أحد البدائل المعطاة كجواب وذلك عن طريق تأشير أحد الخيارات دون التوسع في الإجابة، ولقد لجأنا إلى هذا النوع من الأسئلة لأنّه لا يأخذ وقتاً طويلاً للإجابة، كما أنّه لا يتطلّب إجهاداً من المجيب. وهذه من العوامل المساعدة التي تشجيع المجيبين على الاهتمام بالاستبيان، كما يمتاز أيضاً هذا النوع من الأسئلة بسهولة تفريغ المعلومات وفرزها. أمّا الأسئلة المفتوحة فتتيح للمجيب فرصة التعبير عن رأيه بتوسع وحريّة مطلقة دون حصر إجابته في عدد محدود من الخيارات ومن إيجابياتها؛ أنّها تقدم للباحث معلومات إضافيّة تدعم موضوع بحثه إلاّ أنّها تمتاز في الآن ذاته بصعوبة فرز إجاباتها وتصنيفها وتحليلها.

**ب– المقابلة:**

«تعتبر المقابلة أحد التقنيات المنهجيّة العامة في الدراسة الميدانيّ وهي عبارة عن تفاعل قائم على الحوار اللفظي يجمع الباحث بالمشاركين إعتماداً على نقاط محددة توجه الباحث، تعرّف المقابلة بأنّها علاقة ديناميكية قائمة على تبادل لفظي بين شخصين أو أكثر».[2]

وقد قمنا باستخدام المقابلة في دراستنا الميدانية مع مدراء المتوسطات التي تمّ اختيارها كمجال للدراسة، حيث تهدف هاته المقابلة إلى التعريف بموضوع دراستنا، وأيضاً معرفة عدد أساتذة اللغة

[1] – عمار بوحوش ومحمد محمود الذيبات، منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، دط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 56.

[2] – سامي ملحم، منهاج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2000، ص 247.

العربية بكل متوسطة، كما قمنا بإجراء مقابلة مفتوحة مع بعض الأساتذة (أستاذ من كل متوسطة)، بهدف التأكد من مدى فهمهم للغة الاستمارة ومضمونها.

**ج- وثائق المنظومة التربويّة:**

جرى الاعتماد في هذه الدراسة على وثائق المنظومة التربويّة بما فيها لمنهاج، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسي، والوثيقة المرافقة للمنهاج، إضافة إلى مذكرات الأساتذة وأعمال التلاميذ وفروضهم.

**د- الأساليب الإحصائيّة المتبعة في الدراسة:**

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة وواضحة تمَّ الاعتماد على اِستخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي التي تخدم عمليات عرض النتائج ومناقشتها مثل:

1- **التكرارات:** وهي تعداد كل الإجابات الخاصة بأي سؤال من أسئلة الاستبيان، وعرضها في جداول مثل تكرارات تتعلق بالخصائص الديمغرافية والاجتماعية لأفراد العينة وكذلك حساب تكرارات الأساتذة بخصوص وضوح معالم المقاربة النصية وخطواتها ومصطلحاتِها في السندات التربوية التي تصدرها وزارة التربية.

**2- النسب المئوية:** وهي وسيلة إحصائية تستخدم لعرض نتائج أفراد العينة حول أسئلة الاستبيان، وقد اِستخدمت هذه الوسيلة الإحصائية البسيطة في عرض نتائج الدراسية في صيغة جداول وتحليلها بعد ذلك.

وقانون النسب المئوية هو: $\frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times 100 =$ ن، حيث:

ن: النسب المئوية، الجزء: عدد التكرارات، الكل: عدد أفراد العينة إجمالاً.

## ثانياً: تحليل وتفسير بيانات الاستمارة:

### 1- عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانيّة:

### 1-1- البيانات الشخصيّة

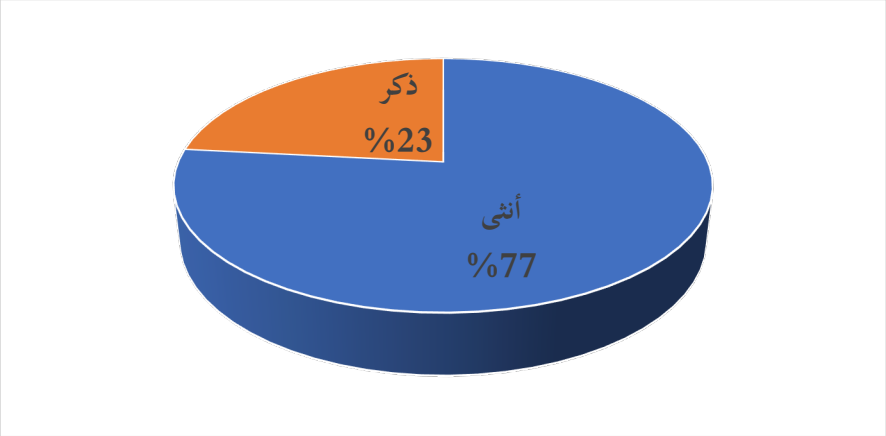
**أ- متغير الجنس:**

جدول 1: التكرار والنسب المئوية المرافقة لجنس عينة الدراسة

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أنثى | 23 | %77 |
| ذكر | 7 | %23 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 1: النسب المئوية لمتغير جنس عينة الدراسة




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ اغلبية المبحوثين هنَّ أستاذات بنسبة مئوية قدّرت بـ77%، بينما نسبة 23% تعود لأساتذة اللغة العربية ذكور، ونرجِع إرتفاع نسبة الأستاذات في عيّنة الدراسة مقارنة بالأساتذة لارتفاع العنصر النسوي في مجال التعليم. فقد أثبت الدراسات قدرت المرأة على التحمل والصبر أكثر بكثير من الرجل وقطاع التربيّة والتعليم بحاجة للمرأة خاصّة في المرحلة المتوسطة، وسبب ذلك أنّ التلميذ في هذه المرحلة التعليميّة يكون على أبواب المراهقة ممّا يجعل التعامل معه بالغ التعقيد وشديد الحساسيّة. لذا نجِد تحبيذ وجود المرأة في التعليم كبير، حتى من قبل أهلها لأنّ وظيفة التعليم تحظى بقبول اجتماعي أكثر من أيّ مهنة قد تزاولها المرأة، هذا جانب تفضيل العديد من الإناث التخصصات الأدبيّة في الجامعة والتي بفضلها تلتحق بسلك التعليم بعد الانتهاء من الدراسة.

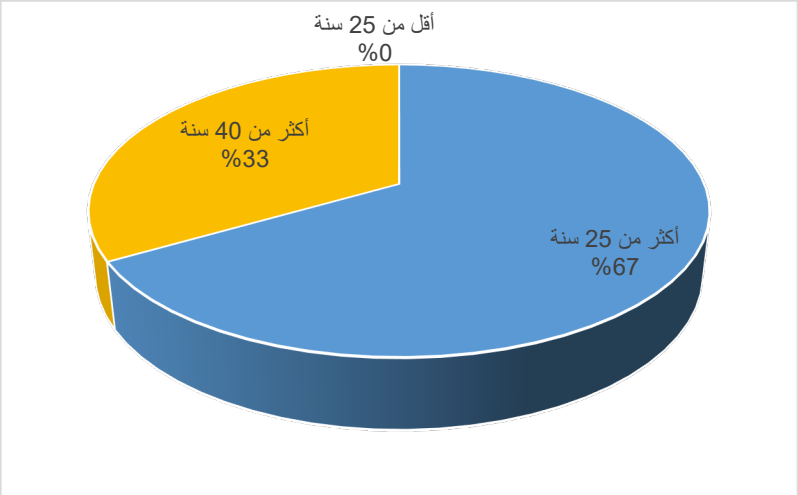
**ب- متغير السن:**

جدول 2: التكرار والنسب المئوية المرافقة لجنس عينة الدراسة

| السنّ | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 25 سنة | 0 | %0 |
| أكثر من 25 سنة | 20 | %67 |
| أكثر من 40 سنة | 10 | %33 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 2: النسب المئوية لمتغير سن عينة الدراسة




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه والذي يخص سن المبحوثين يتبيّن لنا أنّ 67% هي أعلى نسبة والممثلة للفئة العمريّة (أكثر من 25 سنة)، وهي فئة تتميّز بخصائص معرفية ونفسية جيّدة تمكّن الأستاذ من حسن التعامل نع التلميذ وكذلك التكيف مع أي تغيير يطرأ على النظام التربوي، ثمّ تأتي الفئة العمرية (أكثر من 40 سنة) بنسبة 33% وهاته الأخيرة تتميز بسن مقبول يكون فيه الأستاذ قدِ اكتسب خبرة كافية لإعطاء رأيه في أي إصلاح تربوي يتمُّ تنفيذه، أمّا نسبة الفئة العمرية (أقل من 25 سنة) فكانت منعدمة بنسبة 0%.

### ج- متغير المؤهل العملي:

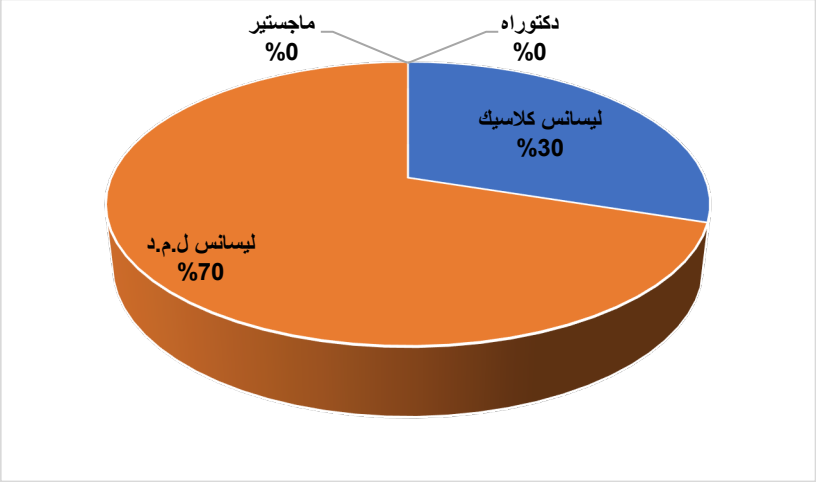
جدول 3: التكرار والنسب المئوية للمؤهل العلمي لعينة الدراسة

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ليسانس كلاسيك | 9 | %30 |
| ليسانس ل.م.د | 21 | %70 |
| ماجستير | 0 | %0 |

| | | |
|---|---|---|
| دكتوراه | 0 | %0 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 3: النسب المئوية لمتغير المؤهل العلمي لعينة الدراسة**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه يتّضِح أنّ أعلى نسبة للمؤهل العلمي الذي يمتلكه المعلمون المستجوبون هو شهادة (ليسانس ل.م.د)، بنسبة مئوية قدّرت بما بـ70%، وهذا يدلّ على أنّ أغلبية الأساتذة المبحوثين هم حديثي التخرج تَبَعاً للنظام الجديد، أمّا فئة (الليسانس الكلاسيكي) فقدرت بنسبة 30%، أمّا كل من (الماجستير) و(الدكتوراه) فلم تسجل لهما أي تواجد بين المبحوثين.

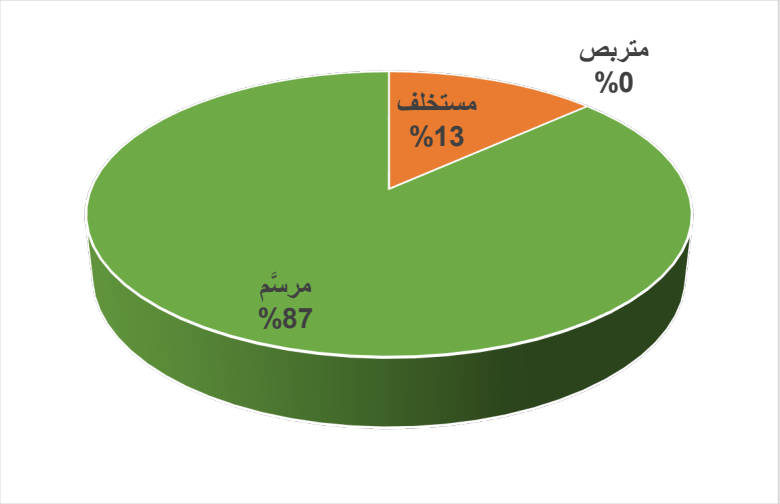
**د- متغير الصفة:**

**جدول 4: التكرار والنسب المئوية لمتغير الصفة لعينة الدراسة**

| الصفة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مستخلف | 4 | %13 |
| متربص | 0 | %0 |
| مرسَّم | 26 | %87 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 4: النسب المئوية لمتغير الصفة لعينة الدراسة




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه يتّضِح لنا أنّ أغلبية الأساتذة المبحوثين هم أساتذة مرسّمين، حيث قدّرت نسبتهم بـ87%، وهذا يدلّ على أنّ الأساتذة المبحوثين لديهم خبرة في المجال التعليمي وهذا ما يؤثر إيجاباً على المستوى التعليمي، فالترسيم يدلّ على اِستقرار المؤسسات ممّا يساهم في رفع مستوى المتعلمين، بينما الأساتذة المستحلفين فلا يتعدّى نسبتهم 13%، في حين نجِد أنّ الفئة المتربصة منعدمة وتمثل 0%.

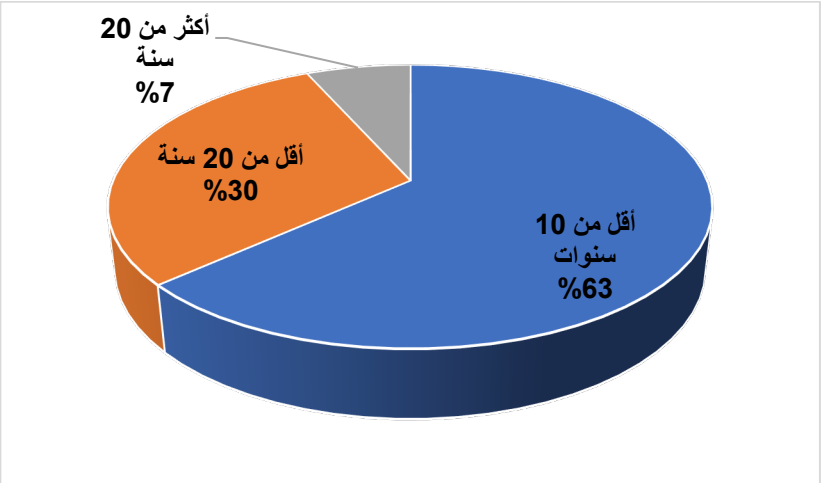
**هـ– متغير الخبرة المهنية**

جدول 5: التكرار والنسب المئوية لمتغير الخبرة المهنية لعينة الدراسة

| الخبرة المهنية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 10 سنوات | 19 | %63 |
| أقل من 20 سنة | 09 | %30 |
| أكثر من 20 سنة | 02 | %7 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 5: النسب المئوية لمتغير الخبرة المهنية لعينة الدراسة




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن أنّ فئة (أقل من 10 سنوات) هي أعلى نسبة حيث قدّرت بـ63%، ثمّ تليها فئة (أقل من 20 سنة) بنسبة 30%، في حين نجد أنّ نسبة (أكثر من 20 سنة) قد قدّرت بـ7% وهي نسبة ضعيفة. حيث تلعب الخبرة في ميدان التربية والتعليم دوراً مهمّاً؛ ذلك أنّ التعامل مع التلاميذ يتطلّب الكثير من الصبر والتحكُّم في سلوكِهِم وفهمهم داخل القسم، فالأقدمية المهنية تجعل الأساتذة على دراية تامّة بكلّ ما يحدث داخل المؤسسات التعليمية، وتجعلهم أيضاً قادرين على إعطاء أحكام على ما قدّمناه لهم من أسئلة والإجابة عنها بكل موضوعيّة ومِصداقية.

## 1-2- تحليل أجوبة الاستبيان:

### الإجابة عن السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على: هل تلّقيتم دورات تكوينية في إطار المقاربات البيداغوجية الحديثة؟

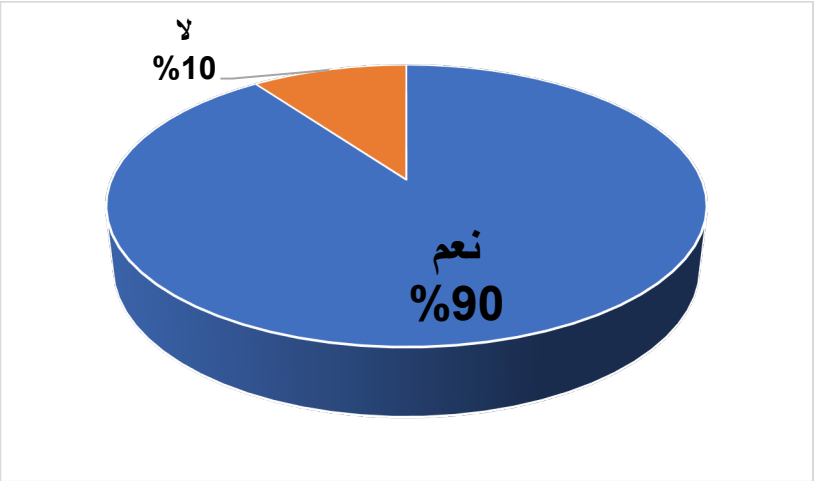
وكانت الإجابة كالآتي:

جدول 6: التكرار والنسب المئوية للسؤال الأول من الاستبيان

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 27 | %90 |
| لا | 03 | %10 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 6: النسب المئوية للسؤال الأول من الاستبيان




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

يتضح من خلال الجدول أعلاه والشكل الموافق له أنّ أغلبية الفئة المستجوبة والتي تعادل نسبة 90%، قد تلّقت دورات تكوينية في إطار المقاربات البيداغوجية الحديثة، وفي المقابل نجد أنّ الفئة التي لم تقُم بدورات تكوينية تعادل 10%.

تعدُّ عملية تكوين المعلم أو المدرس من القضايا المهمّة التي تشغل بال الباحثين والمهتمين بالقضايا العلمية والتربوية، فالمعلم الذي تمّ تكوينه ويحسِّن تدريبه هو صمّام الأمان للعملية التعليمية، كما يهدف المعلمين إلى الإلمام بالطرائق التربوية الحديثة وتعزيز خبرتِهم في مجال التخصص، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلّها.

**الإجابة عن السؤال الثاني:**

نصّ السؤال الثاني على: ما هي المقاربات التي يعتمدها منهاج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة؟

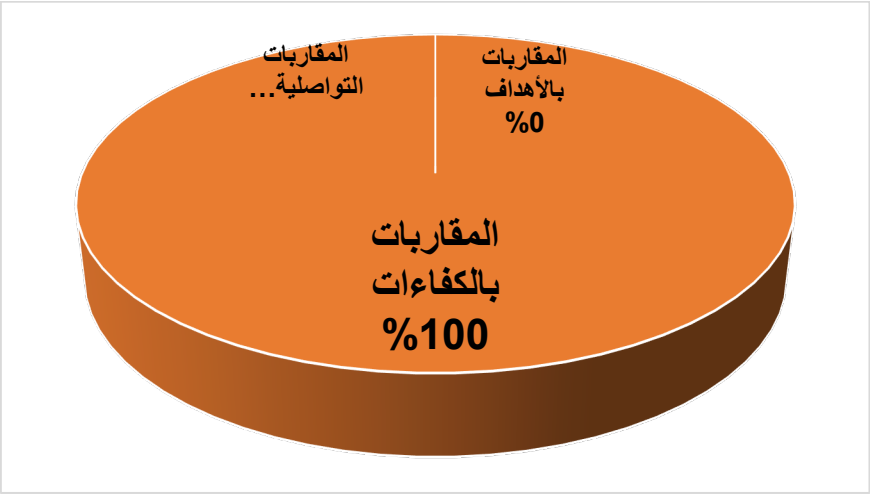
وكانت الإجابة كالآتي:

جدول 7: التكرار والنسب المئوية للسؤال الثاني من الاستبيان

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المقاربات بالأهداف | 0 | %0 |
| المقاربات بالكفاءات | 30 | %100 |
| المقاربات التواصلية | 0 | %0 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 7: النسب المئوية للسؤال الثاني من الاستبيان




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ المقاربة المعتمدة في منهاج اللغة العربية للطور المتوسط هي المقاربة بالكفاءات، حيث قدّرت نسبتها بـ100%.

المقاربة بالكفاءات هي مقاربة تجعل المتعلم عنصراً فعّالاً نشِطاً، يتعلّم كيف يتعلّم وكيف يعمل وكيف يكون وليس مجرّد مستقبل للمعرفة مثلما كان عليه الشأن في البيداغوجية الكلاسيكية، كما تسعى لتحقيق ثلاث أهداف رئيسية:

أ- ما ينبغي على التلميذ أن يتحكّم فيه مع نهاية كلّ طور دراسي؛

ب- إعطاء معنى للتعلُّمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه؛

ج- التركيز على اكتساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.

**الإجابة عن السؤال الثالث:**

نصّ السؤال الثالث على: من المصطلحات الرائجة في أدبيات منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، مصطلح المقاربة النصية، ما علاقة المقاربة النصية بالمقاربة بالكفاءات؟

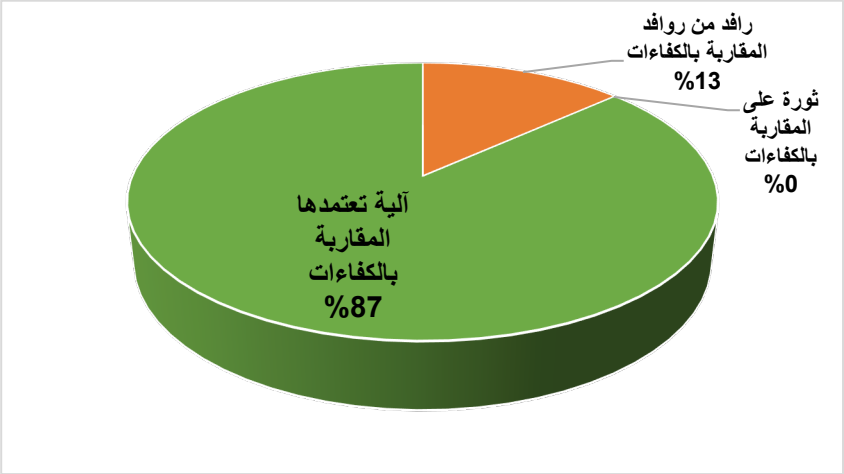
وكانت الإجابة كالآتي:

جدول 8: التكرار والنسب المئوية للسؤال الثالث من الاستبيان

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| رافد من روافد المقاربة بالكفاءات | 4 | %13 |
| ثورة على المقاربة بالكفاءات | 0 | %0 |
| آلية تعتمدها المقاربة بالكفاءات | 26 | %87 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 8: النسب المئوية للسؤال الثاني من الاستبيان




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه نجِد بأنّ الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بأنّ المقاربة النصيّة رافد من روافد المقاربة بالكفاءات قدِّرت نسبتهم بِـ13%، أمّا اللذين كانت إجابتهم بأنّها آلية تعتمدها المقاربة بالكفاءات، فقد قدّرت نسبتهم بـ87%، في حين نجِد بأنّ نسبة الإجابة بأنّ المقاربة النصية ثورة على المقاربة بالكفاءات منعدمة.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة النصية آلية تعتمدها المقاربة بالكفاءات، التي هي عبارة عن مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتمّ اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة، والمنهج الذي يركّز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، تتحوّل هاته المكتسبات إلى قدرات تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلّم ما.

**الإجابة عن السؤال الرابع**

نصّ السؤال الرابع على: ما هي المقاربة النصية؟

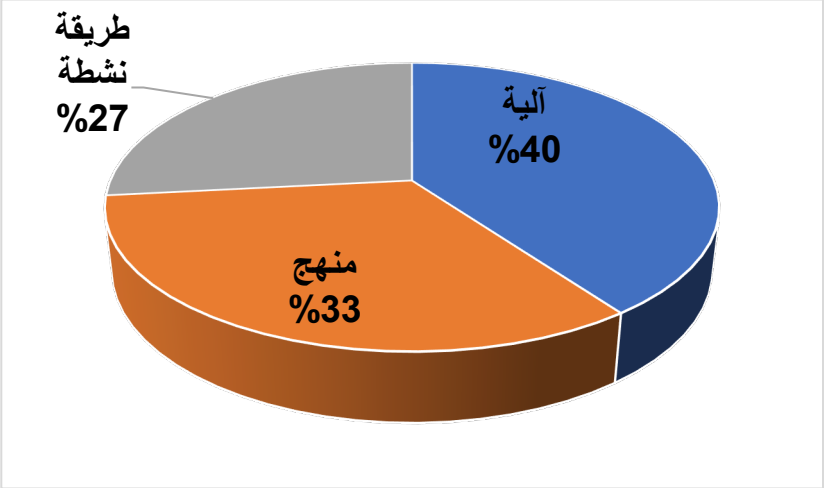
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 9: التكرار والنسب المئوية للسؤال الرابع من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| آلية | 12 | %40 |
| منهج | 10 | %33 |
| طريقة نشطة | 08 | %27 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 9: النسب المئوية للسؤال الرابع من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نِسَب الإجابات متقاربة حيث نجد أن نسبة الإجابة بأنّ المقاربة النصية آلية قدّرت بنسبة 40%، في حين نجد أنّ نسبة الإجابة بأنّها (منهج) قد قدّرت بـ33%، أمّا الأساتذة اللذين أجابوا بانّها عبارة عن (طريق نشطة) قدّرت نسبتهم بـ27%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة النصية هي عبارة عن آلية تتخذ من النصّ محوراً أساسيّاً في العملية التعليمية حيث تدور حوله جميع فروع اللغة، ومن خلاله تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة؛ الاستماع، التحدّث القراءة والكتابة، ومن خلال المقاربة النصية يتولّى المتعلم بنفسه عملية التعلم، فيشارك في تكوين نفسه يجاور ويناقش ويفتتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويربي على اِستخدام العقل في تقدير الأمور والحكم على الأشياء.

**هـ- الإجابة عن السؤال الخامس:**

نصّ السؤال الخامس على: هل معالم المقاربة النصية وخطواتِها ومصطلحاتِها واضِحة في السندات التربوية التي تصدرها وزارة التربية.

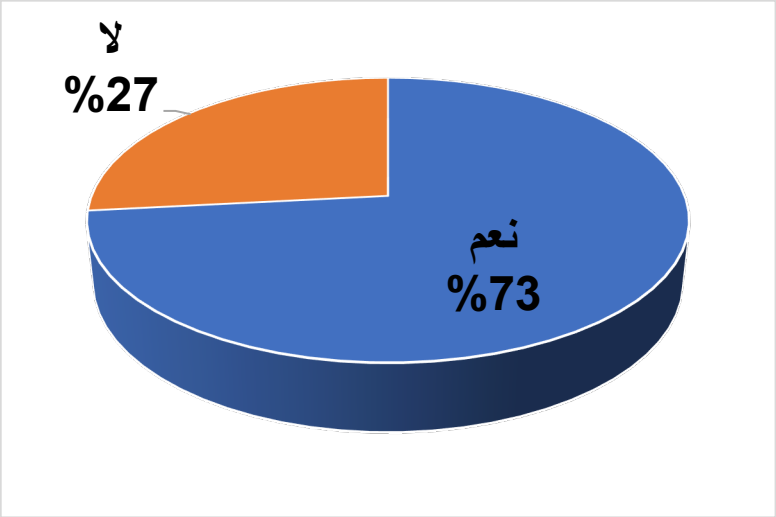
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 10: التكرار والنسب المئوية للسؤال الخامس من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 22 | %73 |
| لا | 08 | %27 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 10: النسب المئوية للسؤال الخامس من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ نسبة وضوح معالم المقاربة النصية وخطواتِها ومصطلحاتِها في لسندات التربوية كانت 73%، في حين قدّرت نسبة عدم وضوحِها بـ27%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ معالم المقاربة النصية وخطواتِها ومصطلحاتها واضحة في السندات التربوية، ومثال ذلك كل ما يحتوي المنهاج ودليل الأستاذ والوثيقة المرافقة للمنهاج، من مفاهيم علمية مفتاحية تمثل الأسس المنطقية المعتمدة في بناء وتنظيم المحتويات المعرفية لمختلف برامج سنوات الأطوار الدراسية، وأيضاً شرح المقاربة المعتمدة في العملية التعليمية ممّا يساهم في تسهيل مهمّة المعلم وجعله يتأقلم مع أي مقاربة جديدة.

**و- الإجابة عن السؤال السادس:**

نصّ السؤال السادس على: بما تسترشدون في تطبيق المقاربة النّصية؟

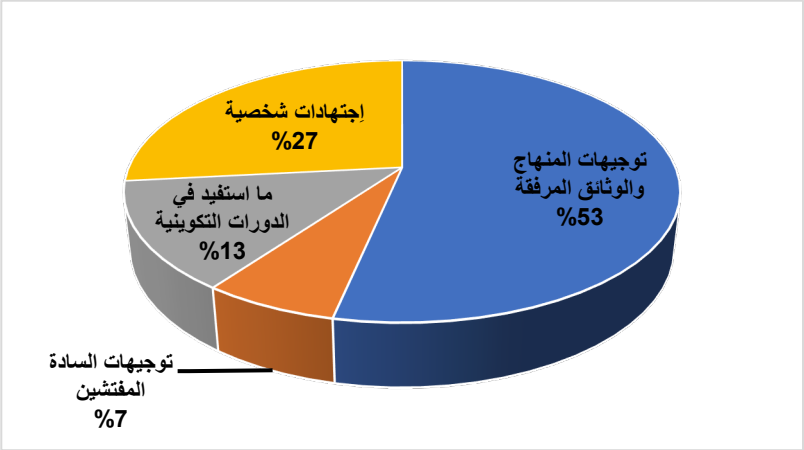
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 11: التكرار والنسب المئوية للسؤال السادس من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| توجيهات المنهاج والوثائق المرفقة | 16 | %53 |
| توجيهات السادة المفتشين | 02 | %7 |
| ما استفيد في الدورات التكوينية | 04 | %13 |
| إجتهادات شخصية | 08 | %27 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 11: النسب المئوية للسؤال السادس من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية الأساتذة يسترشدون في تطبيق المقاربة النصية بتوجيهات المنهاج والوثائق المرافقة، وذلك بنسبة مئوية قدّرت بـ27%، في حين كان الاسترشاد بما يستفاد منه في الدورات التكوينية قد قدّرت نسبتها بـ13%، وأخيراً كانت نسبة الاستعانة بتوجيهات السادة المفتشين قد قدّرت بـ7%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ للمنهاج والوثيقة المرافقة دور كبير في إنجاح العملية التعليمية وذلك من خلال معرفة المعلم لأهداف المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ممّا يجعله يؤدي دوره بكفاءة وإقتدار. كما يساعد المعلم على صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية واضحة ومحدّدة.

**ز- الإجابة عن السؤال السابع:**

نصّ السؤال السابع على: كيف تقيّمون المقاربة النصية على تحقيق الكفاءات المنشودة في المنهاج الدراسي؟ بمَ تعللون هذا الرأي؟

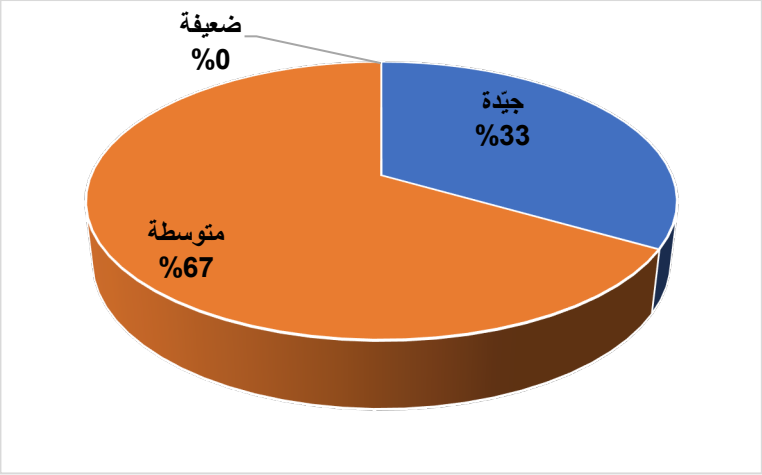
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 12: التكرار والنسب المئوية للسؤال السابع من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جيّدة | 10 | %33 |
| متوسطة | 20 | %67 |
| ضعيفة | 00 | %00 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 12: النسب المئوية للسؤال السابع من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه، أنّ قدرة المقاربة النصية على تحقيق الكفاءات المنشودة في المنهاج الدراسي كانت بنسبة متوسطة، كانت أعلى نسبة حيث قدّرت بـ67%، يليها بصفة جيّدة بنسبة مئوية قدّرت بـ20%، في حين نجد صفة ضعيفة قد كانت منعدمة.

نستنتج أنّ قدرة المقاربة النصية على تحقيق الكفاءات المنشودة في المنهاج الدراسي كانت بصفة متوسطة لأنّها عبارة عن مقاربة جديدة على كل من الأساتذة والتلاميذ على حدٍّ سواء، وقد علّل الأساتذة المستجوبون رأيهم بما يلي:

**أ- بصفة متوسطة:**

- في بعض الأحيان لا تكون السندات خادمة للمقاربة النصية بنسبة 100%؛

- قد تكون الكفاءة القاعدية عند بعض المتعلّمين هشَّة، حيث لا يحدث التفاعل المناسب؛

- هناك بعض النصوص جافّة، كما أنّ المتعلمين لا يستوعبون النصوص المقدمة لهم إلاّ نادِراً؛

- في بعض الأحيان لا تكون السندات خادمة للمقاربة النّصية بنسبة 100%؛

- عدم تحقيق التلميذ للهدف المنشود لتحقيق الكفاءة؛

- لا يتوقف تحقيق الكفاءات المنشودة في المنهاج على المقاربة النصيّة، بل على مقدار تفاعل وحسن تواصل التلميذ مع الأستاذ وتبقى المقاربة النّصية آلية مساعدة فقط.

- ضعف القاعدة؛

- تقويم لغة التلاميذ وضبط مفاهيمهم النّحوية؛

- في بعض الأحيان لا تتوافق الموارد المستهدفة مع الخطاب، ونجدها بعيدة عن النّص، لذلك نجد صعوبات وجهداً من أجل تكييف وتقريب المعلومة إلى الخطاب؛

- من خلال المقاربة النّصية يستطيع المتعلم توظيف مكتسباته والربط بين عناصر حاضرة وعناصر مدروسة من قبل، وإستثمار المكتسبات القَبَليَّة؛

- توجيه المتعلم وإشراكه في العملية التعليمية التعلُّميَّة.

**ب- بصفة جيّدة:**

- بتوفر الوسائل وتنوّعها، ناهيك عن توفر المرافق المجهّزة بمعدّات ووسائل تستحقّ الكفايات الكفاءات المرجوّة وتستشرف أكثر دينامية ونشاط في عملية التعلم؛

- للمقاربة النصية قدرة جيّدة على تحقيق الكفاءات المنشودة لأنّها تسهم في بناء معارف المتعلّم؛

- هي دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية بالمقاربة بالكفاءات وأيضاً لتمكين المتعلمين من إكتساب المعارف لا لتخزينها، وإنّما لإدماجِها وتفعيلها في محيط المتعلم لتحصيل الكفاءات؛

– لأنّ المتعلم يجِد أنّه يتعامل مع نصّ مركزي قد فهمه بشكل جيّد ويعتمد عليه في النشاطات المختلفة؛

– يكون التلميذ قد تعرّف على النّ وفهمه فهماً جيّداً، فيكون باستطاعته اِستخلاص الأمثلة التي سيناقشها لاستخلاص الاستنتاجات والتعرف على باقي الأنشطة.

### ح– الإجابة عن السؤال الثامن:

نصّ السؤال الثامن على: هل من شأن تطبيق المقاربة النصية إحداث تفاعل بين المعلم والمتعلم والتمكين لألية التواصل بين قطبي العملية التعليمية؟

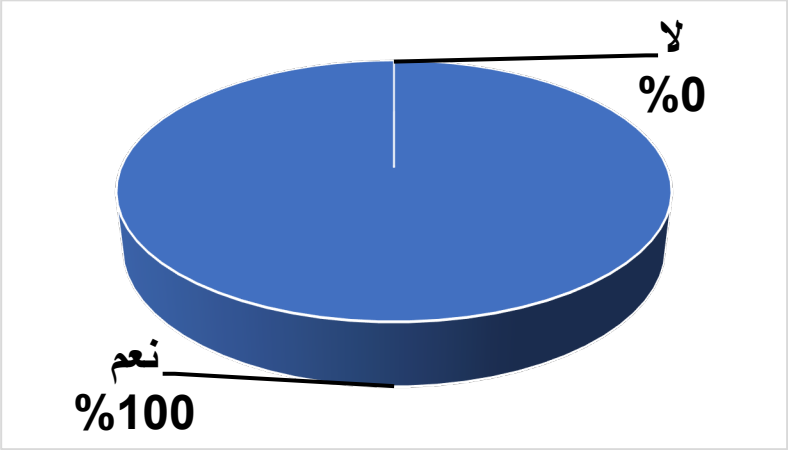
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 13: التكرار والنسب المئوية للسؤال الثامن من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 30 | %100 |
| لا | 0 | %00 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 13: النسب المئوية للسؤال الثامن من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ مجمل الأساتذة المستجوبين قد أقرّوا بانّه من شأن تطبيق المقاربة النصيّة إحداث تفاعل بين المعلم والمتعلم والتمكين لآلية التواصل بين قطبي العملية التعليمية وهذا بنسبة 100%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّه من أهمّ ما تسعى إلى تحقيق المقاربة النصية هو تعزيز أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين، ويتمّ هذا التواصل من خلال أنشطة منظمة ومحددة تجعل من عملية التعليم والتعلم في غرفة الصف أمراً ممكناً وهادفاً ومشوقاً.

### ط- الإجابة عن السؤال التاسع:

نصّ السؤال التاسع على: هل لمستم تفاعلاً من المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية؟

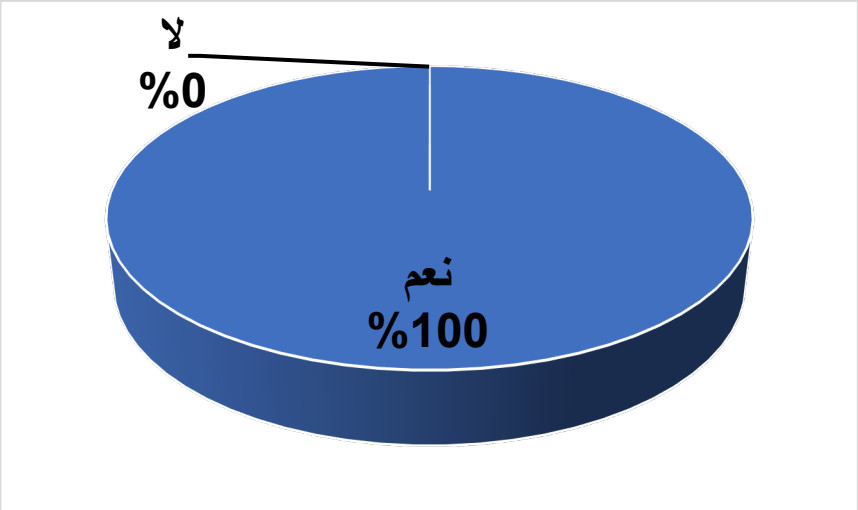
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 14: التكرار والنسب المئوية للسؤال التاسع من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 30 | %100 |
| لا | 0 | %00 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 14: النسب المئوية للسؤال التاسع من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ كل الأساتذة المستجوبون قد لمشوا تفاعلاً من المتعلمين أثناء تطبيق المقاربة النصية وذلك بنسبة 100%

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ للمقاربة النصية دور كبير في جعل المتعلم يسهم في بناء معارف بنفسه اِنطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف، كما يتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويتربى على اِستخدام العقل في تقدير الأمور.

**ط– الإجابة عن السؤال العاشر:**

نصّ السؤال العاشر على: إذا كانت الإجابة بـ(نعم) ، بمَ تقيّمون هذا التفاعل؟ ما تفسيركم لذلك؟

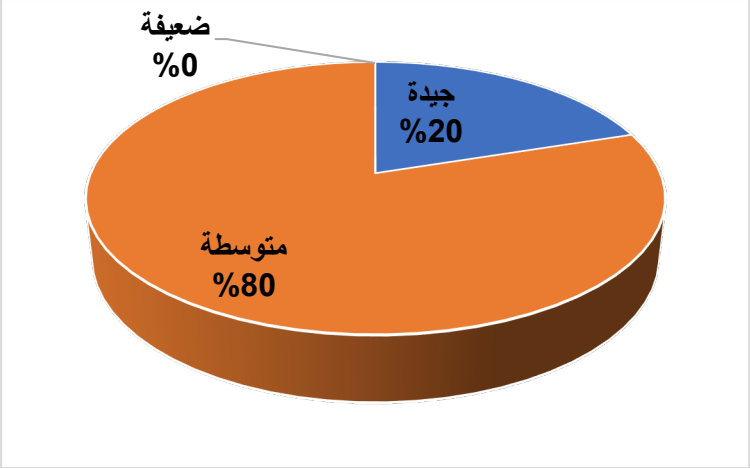
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 15: التكرار والنسب المئوية للسؤال العاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جيدة | 06 | %20 |
| متوسطة | 24 | %80 |
| ضعيفة | 0 | %00 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 15: النسب المئوية للسؤال العاشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

من خلال الجدول نلاحظ أنّ تفاعل المتعلمين مع الأساتذة وهم يطبقون المقاربة النصية كان متوسط بنسبة مئوية قدّرت بـ80%، أمّا التفاعل الجيد فقد قدّر بنسبة 20% في حين نجد أنّ التفاعل الضعيف كان منعدما.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ تفاعل المتعلمين مع الأساتذة وهم يطبقون المقاربة النصية كان متوسط وهذا راجع إلى أسباب عديدة. وقد علّل الأساتذة المستجوبون رأيهم بما يلي:

**أ– بصفة متوسطة:**

– قد يعجز بعض المتعلمين على التفاعل في بعض الدروس، لأنّ التلميذ ليس في كلّ الحالات قادراً على تلبية ما يهدف إليه الأستاذ تحديداً، فالأستاذ مثلاً يطرح سؤالاً دقيقاً ويتوقّع إجابة دقيقة ومباشرة. حتى يتمكن من اِحتصار الوقت ولكن التلاميذ أحياناً يعتبرون ذلك أمراً روتينيّاً فيقدمون أجوبة عشوائية ينقِّحها الأستاذ ويعدّلها ثمّ يبني بها التعليمات.

– عادة ما يستطيع المتعلم التفاعل مع الظاهرة تحقيقاُ للمقاربة النصيّة، فيتفاعل مع ذلك تفاعلاً متوسطا فيربِط بين عناصر حاضرة وعناصر غائبة.

– هناك فجوة عميقة بين النّصوص والمواد المستهدفة لذلك أحياناً تتعذر المقاربة بالكفاءات في ضل المقاربة النصية.

– غياب المتابعة المنزلية والمراجعة وكذا الفروق الفردية تقف حائطاً أمام التمكن من بلوغ الغايات المتوقعة.

**ب– بصفة جيدة:**

– تعدّ المقاربة النصية إحدى المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليم اللغة العربية كدعامة أساسية في تكوين الكفاءة عند التلميذ إذ تمكّنه من انتاج النصوص.

– لأنّ النصّ التواصلي (نص القراءة) يكون قد سبق حصّة الظاهرة اللغوية وقد تمّ فهم النصّ ومناقشته.

– لأنّه لا يتم تقديم الظاهرة اللغوية إلاّ بعد قراءة ومناقشة النصّ.

– تصع المتعلم في صلب نشاط التعلم لإكتساب معارف ومهارات تسمح له بأن يتعلّم كيف يُفعِّل وكيف يكون من أجل التكيُّف مع الأوضاع الجديدة.

– من السّهل على المتعلم فهم كلّ ما هو آتي من المعارف لأنّ النصّ الذي درسه له علاقة بها.

**ي– الإجابة عن السؤال الحادي عشر:**

نصّ السؤال الحادي عشر على: ما هي أنماط النصوص التي تناسب تطبيق المقاربة النصية؟

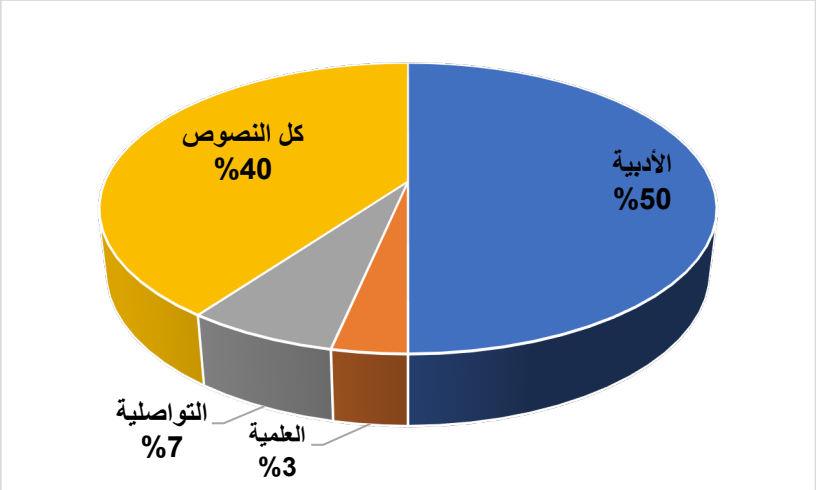
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 16: التكرار والنسب المئوية للسؤال الحادي عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأدبية | 15 | %50 |
| العلمية | 01 | %02 |
| التواصلية | 02 | %07 |
| كل النصوص | 12 | %40 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 16: النسب المئوية للسؤال الحادي عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ النصوص الأدبية هي النصوص التي تناسب تطبيق المقاربة النصية وذلك بنسبة مئوية قدِّرت بـ50%، ثمّ يليها كل النصوص بنسبة مئوية قدِّرت بـ40%، في حين نجِد أنّ كلاًّ من النصّ التواصلي والعلمي كانت نسبة خدمتهم للمقاربة النصيّة ضعيفة جدّاً.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ النصّ الأدبي يتناسب مع تطبيق المقاربة النصية، ذلك أنّ منهاج التعليم المتوسط يدعو إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية لِما لها من إنماء للحس الجماعي التي يجب أن تكون حقلاً ثريّاً وسنداً مناسِباً لاستنباط قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية، لذا يجب أن تتوافر على قدر مناسب من الصيغ والتعابير والأدوات التي تمكِّن من ممارسة المقاربة النصية بيُسر.

**ل- الإجابة عن السؤال الثاني عشر:**

نصّ السؤال الثاني عشر على: هل النصوص المختارة في المنهاج مساعدة على تطبيق المقاربة النصية؟

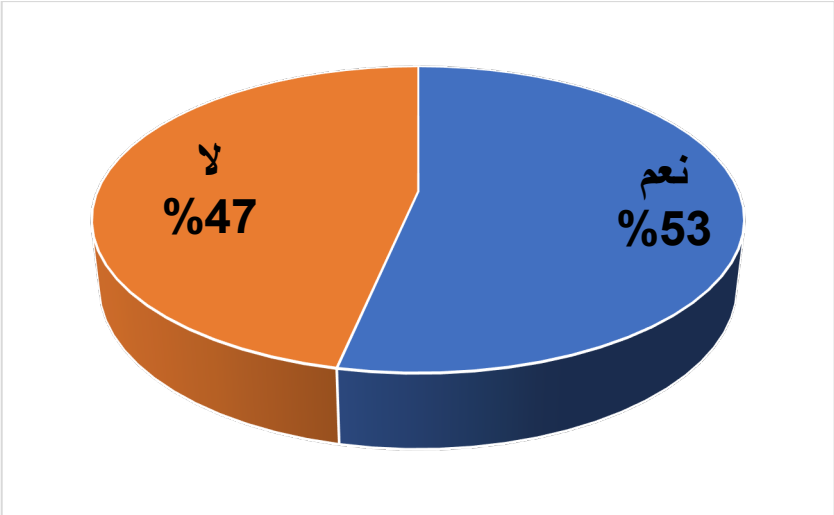
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 17: التكرار والنسب المئوية للسؤال الثاني عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 16 | %53 |
| لا | 14 | %47 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 17: النسب المئوية للسؤال الثاني عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من حلال الجدول أعلاه أنّ النصوص المختارة في المنهاج المساعدة على تطبيق المقاربة النصية وذلك بنسبة مئوية قدِّرت بـ53%، في حين نجد أنّ نسبة النصوص التي لا تساعد على تطبيق المقاربة النصية قد قدِّرت بنسبة 47%.

نستنتج أنّ النصوص المختارة في المنهاج الدراسي تساعد على تطبيق المقاربة النصية، لكن عند أساتذة آخرين لا تساعد على تطبيق المقاربة النصية في أغلب الأحيان، فلا بدَّ من مراجعة هاته النّصوص أو محاولة إثرائها.

### م- الإجابة عن السؤال الثالث عشر:

نصّ السؤال الثالث عشر على: هل تجد الظواهر اللغوية المقترحة في المنهاج للتدريس مماثلة في هذه النصوص؟

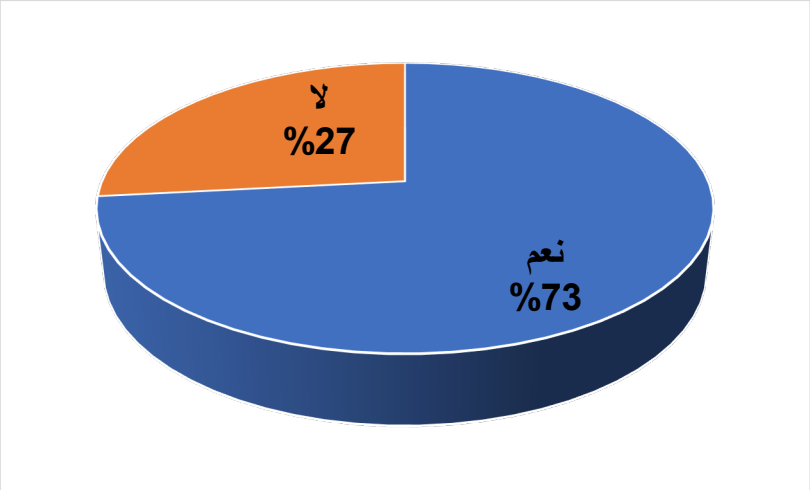
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 18: التكرار والنسب المئوية للسؤال الثالث عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 22 | %73 |
| لا | 08 | %27 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 18: النسب المئوية للسؤال الثالث عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة اللذين أقرّوا بوجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن النّصوص قدِّرت بـ73%، أمّا اللذين لم يُقِرّوا بوجودِها فقد قدِّرت نسبتُهُم بـ27%.

نستنتج ممّا سبق أنّ اغلبية الأساتذة يرجِعون للنّص ويستخرجون منه الأمثلة لتدريس الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس، في حين نجِد أنّ بعض الأساتذة يلجؤون لنصوص خارجية تكون مواضيعها تشتمل على أمثلة تناسب الموضوع المبرمج وزاريّاً.

### ن- الإجابة عن السؤال الرابع عشر:

نصّ السؤال الرابع عشر على: هل يستوعب المتعلم هذه الظواهر بسهولة؟ في حالة عدم الاستيعاب، كيف يتصرف الأستاذ؟

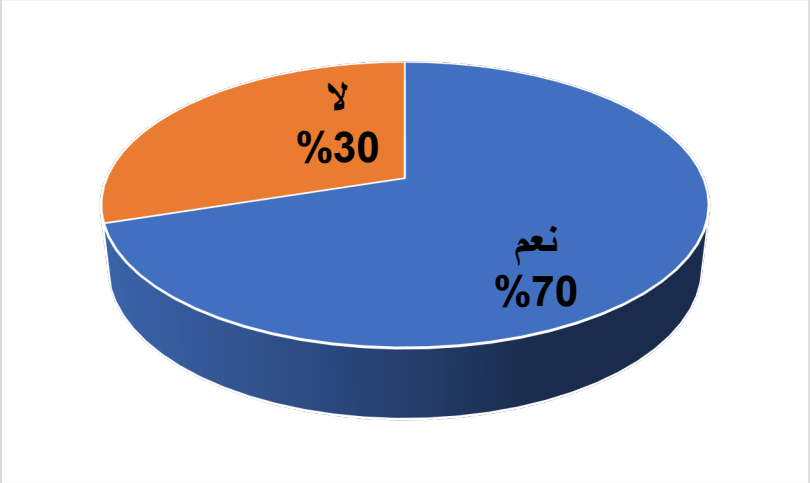
وكانت الإجابة كالآتي:

جدول 19: التكرار والنسب المئوية للسؤال الرابع عاشر من الاستبيان

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 21 | %70 |
| لا | 09 | %30 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 19: النسب المئوية للسؤال الرابع عشر من الاستبيان




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة قد لمسوا إستيعاب التلاميذ للظواهر اللغوية بسهولة وذلك بنسبة مئوية قدّرت بـ70%، في جين نجِد أنّ نسبة الأساتذة اللذين لاحظوا عدم الاستيعاب من طرف التلاميذ فقد قدّرت نسبتهم بـ30%.

وقد وضع الأساتذة مجموعة من الحلول في حالة عدم الاستيعاب وهي كالآتي:

- تعود حالة عدم الاستيعاب إلى الطرفين (المعلم، المتعلم)، فإن كان الأستاذ غير قادر على إيصال المعلومة، فيجب تدارك الأمر عن طريق التنسيق مع الأساتذة والبحث في الموضوع، أمّا إن كانت تعود إلى المتعلم فيتمّ اللجوء إلى المعالجة البيداغوجية.

- يحاول الأستاذ التبسيط أكثر حسب إجتهاده الخاص ويلجأ إلى طرق أخرى لتقريب المعلومة أكثر.

- يلجأ الأستاذ إلى تبسيط الطرق المنتهجة أثناء الشرح والاعتماد على التدرج في طرح الأسئلة مع اعتماد التوجيه والبعد عن التلقين.

– نظراً لضيق الوقت وعدم وجود حصص للتطبيق، يتمّ اللجوء إلى التغذية الراجعة والتعلم الحلزون.

– يغيّر الشواهد ويبسطها.

– تشجيع المعلم لتلاميذه وتحفيزهم.

– إختيار المعلم لمواضيع تتفق مع مستوى التلاميذ.

– يتوقف الأمر على جاهزية الطرفين (المعلم والمتعلم)، فعندما تكون الأستاذ القدرة على إيصال المعلومة للتلميذ هنا تكون نسبة الاستيعاب عالية وكذلك رغبة المتعلم في تلقي الدرس.

– يستعين الأستاذ بأمثلة إضافية من عنده ويقوم بتبسيطها للتلميذ.

– إستيعاب الظواهر اللغوية أو الدروس ككلّ يعتمد على مدى تركيز التلميذ ودوافعه الذاتية للدراسة، وبالتالي فالأستاذ يلجأ إلى كلّ الطرق (التلقين، المقاربة بالكفاءات، الحوار...)، وحتّى المقارنة والتحليل والعودة إلى المكتسبات القبليّة. وربط الدروس ببعضها البعض، حتّى يستوعب التلميذ المهتم فعلاً والراغب في التعلم.

– في حالة تطبيق آلية المقاربة النصيّة في ضل المقاربة بالكفاءات ولم يتمّ استيعاب الظواهر خارج المقترح، والاعتماد على التلقين أحياناً.

– ينبغي التأكد على ضرورة إلمام الأستاذ بالظواهر اللغوية والفنية والحرص على التكوين الدائم والاطلاع على مصادر مختلفة لبناء الكفاءة أكثر إستيعاباً لحاجيات المتعلمين خاصة في الطرائق.

– يقوم الأستاذ بتكليف التلاميذ بواجِبات منزلية، المراجعة الدائمة، محاولة استحضار أمثلة تذكيرية في نصوص متعدّدة.

– قد يكون النّص المقترح لا يتناسب مع الظاهرة المقترحة لذلك لا بدّ من تكييف الأمثلة مع الظاهرة اللغوية المناسبة.

**س– الإجابة عن السؤال الخامس عشر:**

نصّ السؤال الخامس عشر على: هل تطبيق المقاربة النصيّة قضى على نفور المتعلمين من دراسة بعض الظواهر اللغوية (قضايا النحو والصرف خاصّة)؟

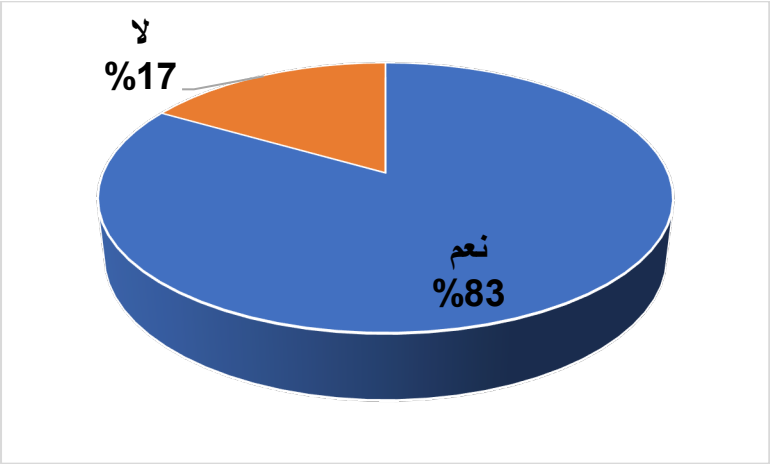
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 20: التكرار والنسب المئوية للسؤال الخامس عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 25 | %83 |
| لا | 05 | %07 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 20: النسب المئوية للسؤال الخامس عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ الأساتذة المستجوبون قد أقرّ أغلبيتهم بأنّ تطبيق المقاربة النصية قضى على نفور المتعلمين من دراسة بعض الظواهر اللغوية (قضايا النحو والصرف خاصّة) وهذا بنسبة مئوية قدّرت بـ83%، في حين كانت نسبة الأساتذة الذين أقروا بعكس ذلك ضعيف حيث قدّرت بـ17%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة النصية قد قضت على نفور المتعلمين من دراسة بعض الظواهر اللغوية، وهذا من خلال جعل النصّ المدروس هو محور العملية التعليمية/التعلمية.

### ع- الإجابة عن السؤال السادس عشر:

نصّ السؤال السادس عشر على: ما هي أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلم عند تحليل النصوص؟

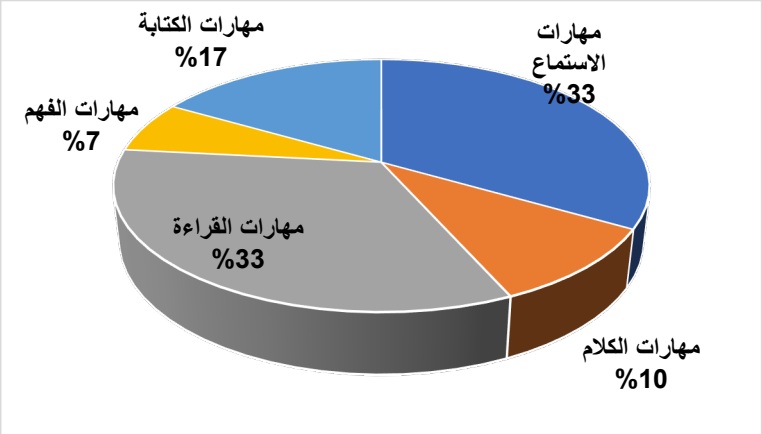
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 21: التكرار والنسب المئوية للسؤال السادس عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مهارات الاستماع | 10 | %33 |
| مهارات الكلام | 03 | %10 |
| مهارات القراءة | 10 | %33 |
| مهارات الفهم | 02 | %7 |
| مهارات الكتابة | 5 | %17 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 21: النسب المئوية للسؤال السادس عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلم عند تحليل النصوص حسب ما أقرّه الأساتذة المستجوبون هي كلّ من مهارة الاستماع والقراءة وهذا بنسب متساوية، حيث قدّرت بـ33% في حين قدّرت نسبة الكتابة بـ17%، ثمَّ تليها مهارة الكلام بنسبة 10%، أمّا مهارة الفهم فقد كانت نسبة ضعيفة جدّا قدرت بـ7%.

نستنتج ممّا سبق أنّه لا بدّ من الأخذ بيد المتعلمين ومساعدتهم ليتمكنوا من تحقيق الطلاقة في الكلام وتحقيق مهارة التعبير الشفهي وذلك بتدريبهم على ذلك حتى خارج قاعات الدرس وأيضاً مساعدتهم على تحقيق مهارة الفهم.

**ف- الإجابة عن السؤال السابع عشر:**

نصّ السؤال السابع عشر على: هل صحيح أنّ المقاربة النصية تجعل المتعلم يسهِم في بناء معارفه بنفسه اِنطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف؟

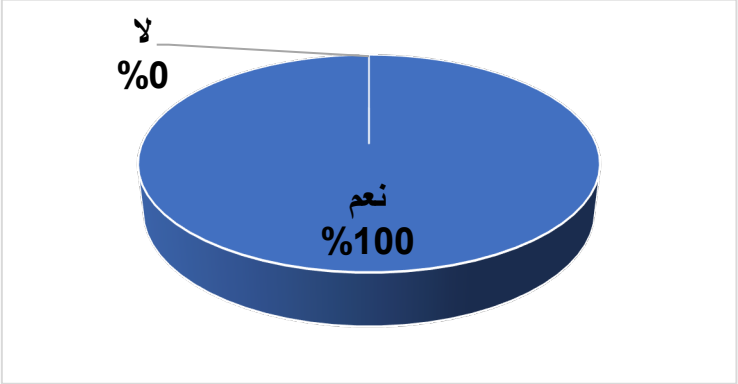
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 22: التكرار والنسب المئوية للسؤال السابع عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 30 | %100 |
| لا | 0 | %00 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 22: النسب المئوية للسؤال السابع عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ كلّ الأساتذة قد أقروا بأن المقاربة النصية –فعلاً– تجعل المتعلم يسهم في بناء معارف بنفسه اِنطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف وهذا بنسبة 100%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة النصية تساعد المتعلم على الإسهام في بناء تعلماته بنفسه، اِنطلاقاً من القراءة النموذجية والقراءات الفردية، تصور عام لمفهوم النصّ، والإكتشاف يكشف مفاهيم النصّ ومفرداته وتراكيبه المختلفة.

**ص– الإجابة عن السؤال الثامن عشر:**

نصّ السؤال الثامن عشر على: هل تجعل المقاربة النصية –فعلاً– المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية لكونها لا تبني تعلمات معزولة، وإنّما تبنيها في إطار ما يصلح عليه ديداكتيكا بنظام الوحدة اللغوية؟؟

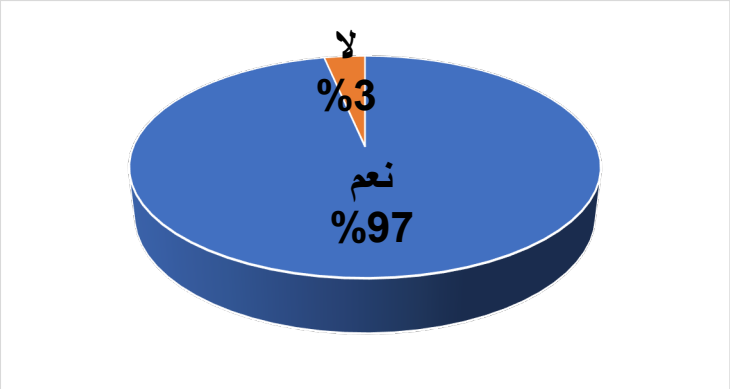
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 23: التكرار والنسب المئوية للسؤال الثامن عاشر من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 27 | %90 |
| لا | 3 | %10 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 23: النسب المئوية للسؤال الثامن عشر من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المقاربة النصية –فعلا– تجعل المتعلم محور العملية التعلمية/التعليمية لكونها لا تبني تعلمات معزولة، وإنّما تبنيها في إطار ما يصلح عليه ديداكتيكاً بنظام الوحدة اللغوية، هذه النسبة قدرت بـ90% في حين نجِد أنّ الأساتذة اللذين أجابوا بعكس ذلك، قدّرت نسبتهم بـ10%.

نستنتج ممّا سبق أنّ المقاربة النصية تجعل –فعلاً– من المتعلم محور العملية التعلمية/التعليمية من خلال تبنيها للوحدة اللغوية.

**ق– الإجابة عن السؤال التاسع عشر:**

نصّ السؤال التاسع عشر على: هل المقاربة النصية –التي تجعل النص محوراً أساسيّا في التعلم– تحقق للمتعلم كفاية تمكنه من انتاج نصّ على منواله؟

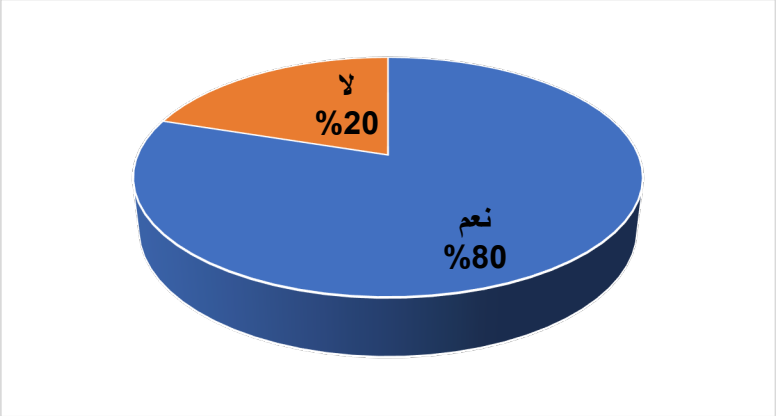
وكانت الإجابة كالآتي:

جدول 24: التكرار والنسب المئوية للسؤال التاسع عاشر من الاستبيان

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 24 | %80 |
| لا | 06 | %20 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 24: النسب المئوية للسؤال التاسع عشر من الاستبيان




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المقاربة النصية –التي تجعل من النص محورا أساسيا في التعلم– تحقق للمتعلم كفاية تمكنه من انتاج النص على منواله وهذا بنسبة مئوية قدرت بـ80%، في حين نجد أنّ بعض الأساتذة قد أقروا بعكس ذلك بنسبة مئوية قدرت بـ20%.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة النصية تحقق للمتعلم كفاية تمكنه من انتاج النصوص.

**ر– الإجابة عن السؤال العشرين:**

نصّ السؤال العشرون على: من شأن التدريس بنظام الوحدة التعلمية/التعليمية التي تعتمدها تقنية المقاربة النصية رفع مستوى المتعلمين وإثراء معارفهم؟

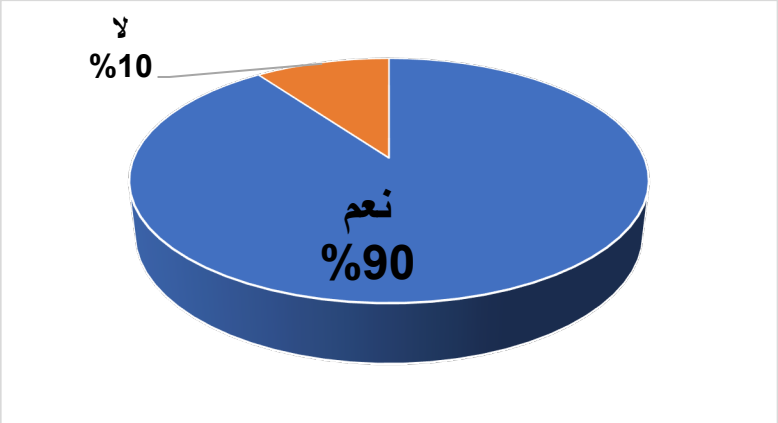
وكانت الإجابة كالآتي:

جدول 25: التكرار والنسب المئوية للسؤال العشرون من الاستبيان

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 27 | %90 |
| لا | 03 | %10 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

**شكل 25: النسب المئوية للسؤال العشرون من الاستبيان**




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أنّها من شأن التدريس بنظام الوحدة التعليمية/التعلمية التي تعتمدها تقنية المقاربة النصية رفع مستوى المتعلمين وإثراء معارفهم، وهذا بنسبة مئوية قدّرت بـ90%، في حين نجِد أنّ نسبة قليلة جدّاً من الأساتذة قد خالفوا هذا الرأي وقدّرت نسبتهم بـ10% فقط.

نستنتج من خلال ما سبق بأنّ المقاربة النّصية ومن خلال اعتمادها لنظام الوحدة التعلمية/التعليمية، تساهم في رفع مستوى المتعلمين وإثراء رصيدهم المعرفي وتعزز غبرتهم السابقة بإضافة تعلمات جديدة توسع لديه دائرة معارفه.

**ض- الإجابة عن السؤال الواحد والعشرين:**

نصّ السؤال الواحد والعشرون على: هل منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية تساعد على اكتساب كفاءة تحليل النصوص؟

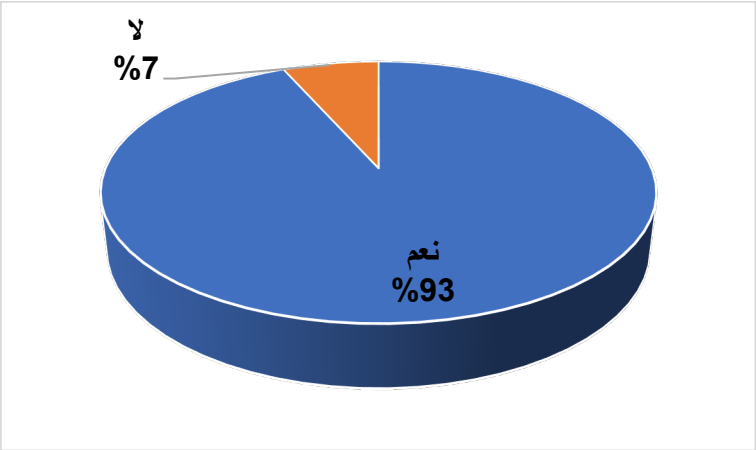
وكانت الإجابة كالآتي:

**جدول 26: التكرار والنسب المئوية للسؤال العشرون من الاستبيان**

| الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 28 | %93 |
| لا | 02 | %07 |
| المجموع | 30 | %100 |

**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على بيانات الاستمارات المفرغة**

شكل 26: النسب المئوية للسؤال الواحد العشرون من الاستبيان




**المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجدول السابق**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ الأساتذة المستجوبون قد أقرّ أغلبيتهم بأنّ منهجية تحليل النصوص، وفق المقاربة النصية تساعد على اكتساب كفاءة تحليل النصّ، وذلك بنسبة مئوية قدّرت بـ93%، في حين نجِد أنّ الأساتذة الذين أقروا بعدم اِكتساب كفاءة تحليل النصوص من خلال منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية، كانت نسبتهم ضعيفة حيث قدّرت بـ7%.

نستنتج ممّا سبق أنّ المتعلم من خلال منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية يكتسب كفاءة تحليل النصوص.

**الإجابة عن السؤال الثاني والعشرين:**

نصّ السؤال الثاني والعشرون على: ما هي أهمّ الصعوبات التي تعترض المعلمين والمتعلمين في سياق تطبيق المقاربة النصية؟

وكانت الإجابة كالآتي:

أقر الأساتذة المستجوبون على مجموعة من الصعوبات التي تعترض طريق تلاميذهم في سياق تطبيق المقاربة النصية وهي كالآتي:

- ضعف التكوين وقلة المراجع وعدم وضوح المصطلحات وغموض بعضها والخلط بينها.

- بالنسبة للمعلم: جفاف النصوص وخلوّها تماماً للمورد المستهدف، صعوبة بعص النصوص وخلوّها من المورد المعرفي المنشود.

- أمّا بالنسبة للمتعلم: صعوبة فهمه لبعض النصوص.

- طول النص وضيق الوقت المخصص لدراسته.

- بالنسبة للمعلمين: تداخل النصوص وجفافها وإفتقارها للموارد المستهدفة.

- بالنسبة للمتعلمين: غموض بعص النصوص ممّا يؤدي لصعوبة فهمها.

- غياب تكوين المعلمين وصعف الكفاءة القاعدية للمتعلمين.

- يمكن أن تكون النصوص معقدة من حيث الأسلوب وتوظيف المصطلحات سبباً في عدم تطبيق المقاربة النصية كما تكون النصوص غير مناسبة للمستوى العمري للتلاميذ.

- هناك بعض النصوص التي لا تكون خادمة للظاهرة اللغوية بالإضافة إلى تكثيف البرنامج فلا يتم تقديم ظاهرة ما إلاّ وتليها الأخرى في حين تكون الأولى غير مستوعبة بعد.

- نقص النشاط الذهني متعدد الأبعاد بالنسبة للمتعلم كونه عنصر بسيط وفعال يحتاج إلى التحليل والنظر في العلاقات القائمة بين بنياتها، هذا ما يجعل يواجه صعوبة في تحقيق الهدف المنشود.

**الإجابة عن السؤال الثالث والعشرين:**

نصّ السؤال الثالث والعشرون على: ماذا تقترحون لتسيير تطبيق هذه المقاربة وجعلها تحقق أهدافها؟

وكانت الإجابة كالآتي:

إقترح الأساتذة المستجوبون مجموعة من الإجراءات من أجل تسيير تطبيق المقاربة النصية وجعلها تحقق أهدافها وهي كالآتي:

- تكثيف التكوين وتنويع الأساليب ورصد الهفوات والسعي لتداركها في المنهاج والوثائق المختلفة.

- إحتيار نصوص مناسبة للمرحلة العمرية للمتعلمين وأن تكون شاملة للأمثلة في الأنشطة الأخرى.

- إعادة النظر في المنهاج بشكل عام وإعادة النظر في بعض النصوص المقترحة.

- تكييف النصوص مع الظواهر اللغوية لأنّه توجد نصوص لا تتماشى مع طبيعة الظاهرة المدروسة.

- ضرورة تكوين الأساتذة وإحتيار النصوص المناسبة.

- توزيع وتقسيم الظواهر اللغوية الطويلة على حصتين.

- ضبط ومسايرة محتوى التدرج السنوي لما هو موجود في الكتاب المدرسي كأن تتماشى الظاهرة المرافقة للنصّ في التدرج مع الظاهرة المرافقة للنصّ في الكتاب.

- إنتقاء نصوص هادفة تكون مناسبة وقدرة المتعلم على الاستيعاب والفهم.

- تكثيف التكوين للأساتذة نظريّاً وتطبيقيّاً.

- تحصيص الوقت المناسب تماشياً والقدرات العقلية للمتعلّم مع المراعاة للبيئة الاجتماعية.

**الإجابة عن السؤال الرابع والعشرين:**

نصّ السؤال الرابع والعشرون على: في ظل تطبيق المقاربة النصية هل يتعامل المتعلمون مع الوضعية الإدماجية بأريحية دون أن تواجههم أي صعوبات وكانت إجابتهم كالآتي:

- نعم يتعامل المتعلم بأريحية مع الوضعية الاجتماعية لأنّ المقاربة النصية ساعدت في تسيير الإدماج وتجاوز بعض الصعوبات.

- نظام المقطع والمقاربة النصية جعلا المتعلم يتعامل بأريحية مع الوضعية الإدماجية.

في حين أقرّ بعض الأساتذة بوجود صعوبات تعترض المتعلمين عند عملية الإدماج وهي كالآتي:

- ضعف الثروة اللغوية.

- عدم قدرة المتعلم على إنتاج نصّ تستوفي فيه جميع الشروط.

- إستخدام المتعلم بصفة دائمة للنمط السردي وتهميشه لباقي الأنماط التي درسها.

- خروج المتعلم عن المطلوب بدافع عدم فهمه للسياق والتعليمة.

– قد لا يوفق بعض المتعلمين وذلك راجع لضعف القاعدة وضيق الوقت وتكثيف الدروس وقلة الدعم.

– لا يزال المتعلم غير واثق من قدراتِه بالإضافة إلى تعوّدِه على المعلومات الجاهزة من الشبكة العنكبوتية، لذلك يجب العمل على تشجيع المتعلم وتثمين أي مجهود يقوم به حتّى تُنَمَّى ثقته بنفسه.

– غياب المتابعة المنزلية خاصّة عندما يكون مستوى الأهل ضعيفاً وقلة المراجع المساعدة بسبب ثمنها الباهظ.

– كثرة الأخطاء الإملائية خاصّة لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

– فقدان المتعلم القدرة على دمج وتركيب المعارف المكتسبة.

– عدم التمكن من توظيف وإستظهار المكتسبات القبلية.

– عدم التمكن من منهجية تصميم نصّ وتحقيق الأهداف المنشودة من الوضعية.

– أغلب التلاميذ لا يجيدون الكتابة بطريقة صحيحة ممّا يؤدي إلى عرقلة عملية الإدماج.

– بعض التلاميذ لا يجيدون إدماج معارفهم بشكل صحيح، هذا راجِع لعدّ نقائص تشوبهم، كقلة التركيز، عدم الانتباه، خلو الذهن (العزوف عن المراجعة)، تماطل، اِنعدام مهارة التنسيق بين المكتسبات والتعليمة.

## 2- نماذج تطبيق المقاربة النصيّة داخل الصف الدراسي

بعد أنّ قمت بدراسة تحليليّة تفسيريّة لمحتوى مواثيق المنظومة التربويّة (المنهاج، الكتاب المدرسي، دليل الأستاذ)،وتحليل وتفسير نتائج الإستبيان لا بدّ من معرفة مدى تطبيق المقاربة النصيّة داخل الصف الدراسي، ولهذا قمت بإجراء دراسة ميدانيّة هدفها معرفة مدى نجاح المقاربة النصيّة المتبعة حاليّاً في التدريس، حيث قمت بحضور بعض الحصص وذلك بالتنسيق مع مدير مؤسسة (قسطل محمد) بخصوص الوقت المناسب لحضور الحصص في المؤسسة، وكانت دراستي الميدانيّة في متوسطة (قسطل محمد) ببلدية عين الزرقاء ولاية تبسة، مع تلاميذ السنة ثالثة من التعليم المتوسط 2022. وقد بلغ عددهم 15 تلميذ.

**مراحل تدريس نصوص القراءة المشروحة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**

ينطبق المقطع التعليمي من نصّ القراءة ويتمّ سير حصّة القراءة كما يلي:

الإثنين 28 رجب 1443 الموافق لـ01 مارس 2022.

**المقطع**: شعوب العالم؛

**المحتوى المعرفي**: أرخبيل البراكين؛

**المحتوى المعرفي**: أرخبيل البراكين والعطور.

**الخطوة الأولى**:

- تمهيد (بدأت الأستاذة بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ تمهيداً للدخول إلى المقطع).
- تسجيل عنوان الدرس على السبورة ومطالبة التلاميذ بفتح الكتاب وتحديد الصفحة.
- مطالبة التلاميذ بقراءة النص قراءة صامتة.

**الخطوة الثانية**

- طرح الأستاذة سؤالين حول المعنى الإجمالي للنص، إستخراج الفكرة العامة؛
- قامت الأستاذة بالتعريف بالكاتب؛
- قراءة الأستاذة النص قراءة نموذجية وكانت قراءة جهرية ومعبرة.

- إختارت الأستاذة بطريقة عشوائية بعض التلاميذ لقراءة النص قراءة جهرية؛

- بعد إتمام القراءة قامت الأستاذة بنقاش يتمثل في طرح الأسئلة حول المبنى والمعنى للنص.

**البناء الفكري**: فهم الأفكار التي تتناولها كلّ فقرة، ثمّ قامت الأستاذة بشرح بعض الكلمات الغامضة، ثمّ طرح أسئلة حول النصّ؛ وبعدها قام التلاميذ بتحديد فكرة عامة حول فقرة في النصّ، أمّا البناء الفنّي فكان خاصّاً بالبلاغة، أين قام التلاميذ بإستخراج بعض الصور البيانية والمحسنات البديعية. وبعدها تمّ استثمار المكتسبات القبلية باستخلاص المعنى العام للنصّ.

**أهمّ النتائج المستخلصة من حصة القراءة**

- قراءة التلاميذ النصّ النثري قراءة تعبيرية سليمة؛

- النطق السليم لمخارج الحروف رغم وجود بعض الأخطاء في حركات الإعراب عند القراءة؛

- إحترم معظم التلاميذ لعلامات الوقف في قراءة النص؛

- معظم إجابات التلاميذ عن الأسئلة كانت صحيحة ودقيقة، وهذا دليل على مدى فهمهم وإستيعابهم لمحتوى النصّ؛

- معظم التلاميذ لديهم رصيد لغوي وهذا من خلال فهمهم للجوانب الفنية للنصّ وإجاباتهم الدقيقة حول الأفكار الموجودة في النصّ؛

- عند وقوف الأستاذة عند بعص الظواهر اللغوية، إستصعب التلاميذ تحديد تلك الظواهر وهذا يدل على ضعفهم في جانب قواعد اللغة؛

خلاصة القول تتمثّل في أنّ تلك الخطوات جميعها يمكن أن نعدّها مرحلة حاسمة في بناء المعارف عند المتعلم، فهي تعرفه أكثر بمجموعة من المعارف التي من شأنها أن تفيده في مراحل لاحقة، وهي بذلك تسعى إلى أن يكون دور المتعلم فيها أكثر فعالية؛ إذ أنّها تركّز عليه في كلّ خطورة، فهو الذي يقوم بمجموعة من النشاطات التعليمية كالقراءة، إستخلاص الأفكار، إستخلاص المغزى العام... الخ، في إطار الوصول إلى المعرفة.

**مراحل تدريس قواعد اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**

إنّ حصّة القواعد تأتي مباشرة بعد دراسة نص القراءة المشروحة (فهم المكتوب) ويتمّ سير حصّة القواعد كما يلي:

الأحد 03 شعبان 1443 الموافق لـ06 مارس 2022.

**المقطع**: شعوب العالم

**الميدان**: قواعد اللغة

**المحتوى المعرفي**: الصفة المشبهة بِاسم الفاعل وعملها.

**الخطوات**:

- تمهيد (طرحت الأستاذة سؤال حول الفكرة التي أخذوها من نص القراءة وطلب منهم إعراب كلمة أو كلمتين) ممّا ورد في نصّ القراءة المشروحة، فهم المكتوب.
- تسجيل بعض الأمثلة على السبورة (مأخوذة من النصّ)؛
- قراءة بعض التلاميذ للأمثلة المسجلة على السبورة؛
- طرحت الأستاذة سؤال تمهيدي للظاهرة اللغوية؛
- إِخبار التلاميذ بموضوع القواعد الجديد، وتسجيل عنوانه على السبورة؛
- مناقشة الأمثلة بأسئلة متدرجة ثمّ إِستدراجُهم عن طريق الأسئلة إلى إِستنتاج القاعدة عنصراً بعنصر؛
- تسجيل عناصر القاعدة على السبورة، ومطالبة الأساتذة التلاميذ بتسجيلها على دفاترهم؛
- طلبت الأستاذة من التلاميذ فتح دفاتر المحاولات من أجل تدوين أمثلة من إِنجاز التلاميذ حول موضوع الدرس بعد كلّ جزء من الاستنتاج للتحقق من إِستوعابِهم لمحتوى الدرس؛
- بعد ذلك طلبت الأستاذة من التلاميذ إِنجاز تطبيق خلال الوقت الباقي من الحصة؛
- في الأخير قامت الأستاذة بإعطائهم واجِب منزلي، متمثل في حل تمارين من الكتاب المدرسي.

**أهمّ النتائج المستخلصة من حصة قواعد اللغة**

– سلامة النطق والضبط السليم للكلمات والتراكيب؛

– واجه بعض التلاميذ صعوبات في فهم الدرس ممّا أدّى إلى الاكثار من الأمثلة لمساعدتهم على الإستيعاب؛

– اِستعانة الأساتذة باللغة العامية أحيانا من أجل تسهيل الدرس على التلاميذ؛

– تمكن بعض التلاميذ من صياغة جمل صحيحة حول موضوع الدرس، وهذا دليل على استوعابهم وفهمهم الجيّد للدرس.

وكخلاصة يمكننا القول بأنّ الدروس قواعد اللغة مهمّة جدّاً للتلاميذ؛ كونها تمكّنهم من النطق السليم واِكتساب ثروة لغوية صحيحة. فإذا درست بطريقة جافة وآلية لا تستثير التلاميذ ولا تثير شوقهم وتستدعي اِهتمامهم مالوا إليها وأَلِفوا دراستها. فحبّ التلاميذ وكرههم للقواعِد يرجِع إلى مهارة المعلم في ذلك.

**مراحل تدريس التعبير الكتابي (اِنتاج المكتوب) للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**

حصّة التعبير الكتابي (اِنتاج المكتوب) هي حصّ' أسبوعية ذات ساعة واحِدة، تخصص لمعالجة تقنية من التقنيات التعبيرية المقررة والتدرب عليها، ويقدّم هذا النشاط في نهاية كلّ مقطع تعليمي وفق ما يلي:

الإثنين 04 شعبان 1443 الموافق لـ07 مالاس 2022

**المقطع**: شعوب العالم؛

**الميدان**: اِنتاج المكتوب (تعبير كتابي)

**المحتوى المعرفي**: فنيات التوسيع.

**الخطوات**

– تمهيد (قامت الأستاذة بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ، وذلك من أجل اِستدعاء خبراتِهم السابقة تمهيداً للدخول إلى موضوع الدرس)؛

– قامت الأستاذة بتسجيل عنوان الدرس على السبورة ومطالبة التلاميذ بفتح الكتاب للتعرف على تقنية التعبير المراد دراستها؛

– طلبت الأستاذة من أحد التلاميذ قراءة نص القراءة المشروحة من أجل اِستخراج بعض الأمثلة التي تمس التقنية التعبيرية المراد دراستها، ثمّ دونتها على السبورة؛

– قامت الأستاذة بشرح القاعدة أو طريقة تناول التقنية التعبيرة، مع الإعتماد على المناقشة والحوار، واِشراك التلاميذ في تحديد خصائص الموضوع؛

– طلبت الأستاذة من التلاميذ النسج على منوال التقنية مشافهة، حيث يشترك في ذلك جميع التلاميذ من أجل معرفة مدى فهمهم للموضوع، وبعد ذلك طلبت منهم المحاولة في بداية كتابة الموضوع في القسم ويتمّ إكماله في البت.

**أهمّ النتائج المستخلصة من حصة التعبير الكتابي (اِنتاج المكتوب)**

– تقيّد معظم التلاميذ بموضوع التعبير؛

– كانت أفكارهم سليمة ومفيدة، حيث قام معظم التلاميذ بتوظيف عبارات ومفردات بسيطة ومعبّرة؛

– لاحظنا بعض الأخطاء النحوي والعديد من الأخطاء الإملائية.

خلاصة القول تتمثّل في أنّ نشاط التعبير الكتابي (اِنتاج المكتوب) يحتل مكانة هامّة؛ فبواسطته يبرز المتعلم أفكاره ويعبّر عن أحاسيسه، ويُظهِر معالم شخصيتِه، وذلك من خلال معالجته لمواضيع من مختلف مجالات حياتِه، كما يساعد أيضاً المتعلم في تطوير مهاراته الكتابية وإثراء رصيده اللغوي.

# خاتمة

وصل البحث إلى نهايته، وإستكمال الإجابة عن الاسئلة التي طرحت في الإشكاليّة، بعد كل هذا فإنّه لا يمكننا اِنكار إيجابية هذا الاجراء الجديد في العملية التعليمية التعلُّميّة، فقد اِستطاعت المقاربة النصيّة المرافقة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، اِحتواء المعضلة أو الإشكاليّة التي كثيراً ما كان يثيرها تدريس مادة اللغة العربيّة فروعاً منفصلة عن بعضها، ومن خلال بحثنا في موضوع المقاربة النصيّة توصلنا إلى تسطير مجموعة من النتائج نلخصها في النقاط التاليّة:

– المقاربة النصيّة هي احدى البيداغوجيّات المعتمدة في تعليم اللغة العربية في إطار المقاربات بالكفاءات.

– تسعى المقاربة النصيّة إلى تمكين المتعلم من إنتاج النصوص وتدريبه على التحليل والإنتاج من خلال اطلاعه على عينة كافيّة من النصوص.

– من خلال الدراسة الميدانيّة توصلنا إلى أنّه:

– منِ أن تطبيق المقاربة النصيّة إحداث تفاعل بين المعلم والمتعلم والتمكين لآلية التواصل بين قطبي العمليّة التعليميّة.

– أدى تطبيق المقاربة النصيّة إلى القضاء على نفور المتعلمين من دراسة بعض الظواهر اللغويّة (قضايا النحو والصرف خاصة).

– تجعل المقاربة النصيّة المتعلم يسهم في بناء معارفه بنفسه اِنطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

– تجعل المقاربة النصيّة –فعلاً– المتعلم محو العمليّة التعليميّة/التعلميّة لكونها لا تبني تعلمات معزولة، وإنّما تبنيها في إطار ما يصلح عليه ديداكتيكيا بنظام الوحدة اللغويّة.

– خصص منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، جزءاً كبيراً للحديث عن المقاربة بالكفاءات وحيثياتها بخلاف المقاربة النصيّة، التي غيبتها تماماً واِكتفى بذكرها في بعض الصفحات، والجدير بالذكر في هذا المقام ومن خلال ما تقدم من التحليل، هو أنّ المنهاج، تتخلله لعض النقائص والاضطرابات.

– عدم التناسب بين بعض النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي والظواهر اللغويّة المقترحة –في المنهاج– للتدريس، حيث وجدنا أنّ بعض النصوص المختارة لا تتناسب وتطبيق المقاربة النصيّة.

– إنّ نجاح تطبيق المقاربة النصيّة يبقى مرهوناً باتخاذ مجموعة من التدابير يمكن صياغتها في شكل مقترحات حتى تسهل الاستفادة منها:

– إسناد مهم صياغة المنهاج وتحديد أهدافها وغاياتِها ورسم الطريقة التعليمية وصناعتها لذوي الاختصاص، ممّن تشبعوا بالمعارف الحديثة في مجال التعليمية والدراسات اللسانيّة، وإشراك ذوي الكفاءات والخبرات في سائر التخصصات الاجتماعيّة والنفسيّة والتربويّة والعلميّة في تأطير العمليّة التعليميّة.

– صرورة إسناد الهيئة القائمة على صياغة المناهج والطرائق التعليميّة إلى تحريات البحوث الميدانيّة القائمة على الدراسات التحليليّة من أجل الضبط الدقيق للمحتويات وطرائق تدريسها.

– إطلاع القائمين على تنفيذ التصورات التعليميّة الحديثة المعتمدة من طرف المنهاج في دورات تكوينيّة منتظمة، فهم أهم حلقة يكتمل بها نجاح تطبيق أي تصور تعليمي.

وأخيراً وليس آخراً أتمنى أن أكون قد وفقت بما قمت به، وإن تحقق ذلك من فصل الله والله ذو الفضل الكريم، وان تكن الثانية فحسبي أن أكون قد بذلت جهداً كبيراً ولم أدخر طاقتي في سبيل الوصول إلى الصورة المطلوبة. وأسأل الله التوفيق والسدَاد.

# الملاحق

الملحق رقم 1:

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

# اللّغة العربيّة

## السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط


لجنة التأليف

تنسيق و إشراف

**ميلود غرمول**

مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**كمال هيشور**

مفتّش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**أحمد سعيد مغزي**

أستاذ بالتّعليم العالي

**ميلود غرمول**

مفتش التّربيّة الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها

**عزوز زرقان**

أستاذ بالتّعليم العالي

**أحمد بوضياف**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**نور الدين قلاتي**

مفتّش التعليم المتوسط للّغة العربيّة

**رضوان بوريجي**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم الثّانوي

**الطّاهر لعمش**

أستاذ مكوّن للّغة العربيّة بالتعليم المتوسط


aures

# فهرس الكتاب


| مقدمة صفحة 3 | | أكتشف كتابي صفحة 4 | | أقوّم مكتسباتي القبليّة صفحة 8 | |
|---|---|---|---|---|---|
| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
| 1 الآفات الاجتماعيّة ص 09 | الآفة المُهلكة ص 11 | قلقٌ مُمِضٌّ ص 12 | علامات الوقف ص 14 | فنّيّات التحرير الكتابيّ ص 15 ص 20 ص 25 | العِشْق (منطوق) ص 26 بين الآباء والأبناء (مكتوب) ص 26 | إنتاج مطوية تحسيسيّة للوقاية من الآفات الاجتماعيّة في الوسط المدرسيّ ص 28 |
| | السُّكّيرُ والمَلاك ص 16 | وَلِيُّ التّلميذة ص 17 | بناء الفعل الماضي ص 19 | | | |
| | فرحةُ العام ص 21 | الشّهيد ص 22 | بعض حروف المعاني ص 24 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 الإعلام والمجتمع ص29 | الإعلام في خدمة المجتمع ص 31 | وسائل الإعلام ص 32 | بناء الفعل المضارع ص 34 | الفقرة التّفسيريّة ص 35 ص 40 ص 45 | العالَم الافتراضي (منطوق) ص 46 التّلفاز والتّنشئة الاجتماعيّة (مكتوب) ص 46 | تصميم وتقديم برنامج إذاعيّ مدرسيّ مدته خمس عشرة دقيقة ص 48 |
| | الصّحافة ص 36 | الصّحافة الإلكترونيّة ص 37 | اسم الفاعل وعمله ص 39 | | | |
| | الإعلامُ الجَديدُ ص 41 | دليل الفيسبوك ص 42 | « لا » النّافية للجنس ص 44 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 التّضامن الإنسانيّ ص49 | التّضامن ولَوْ بالكلمة ص 51 | درهم السّلّ ص 52 | اسمُ الفعلِ الماضي ص 54 | فنّيّات التّفليص والتّلخيص ص 55 ص 60 ص 65 | نامُ الخَير (منطوق) ص 66 التّضامن والسّلم (مكتوب) ص 66 | إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل الاجتماعيّ ص 68 |
| | التّوبزة ص 56 | الهلال الأحمر الجزائريّ ص 57 | صيغ المبالغة وعملها ص 58 | | | |
| | مِن لِجان الإغاثة ص 61 | أسعِفوه ص 62 | بناء فعل الأمر ص 64 | | | |

| المقطع | النّص المنطوق | النّصّ المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابيّ | سَنَدا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 شُعوب العالَم ص69 | عَراقة أهل الصّين ص 71 | أرخبيل البراكين والعطور ص 72 | الشّرط وأركانه ص 74 | فنيات التوسيع ص 75 ص 80 ص 85 | أهلا بك في اليابان (منطوق) ص 86 حضارة شعب « الإنكا » (مكتوب) ص 86 | عرض برنامج زيارة سياحيّة بالجزائر لصديق أجنبيّ ص 88 |
| | شُعوب شرق إفريقيا ص 76 | التّوارق: التّاريخ العريق ص 77 | اسمُ فِعل الأمر ص 79 | | | |
| | رحلة إلى آسيا الوُسطى ص 81 | أخي الإنسان ص 82 | نصب الفعل المضارع بـ« أنْ » المضمرة ص 84 | | | |

| المقطع | النص المنطوق | النص المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابي | سندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 العلم والتقدم التكنولوجي ص89 | أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي ص 91 | دواء للسرطان ص 92 | أفعال الشروع ص 94 | الحجاج ص 95 ص 100 ص 105 | مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيات الحديثة وتراسل المعطيات (مكتوب) ص 106 | التصميم الحاسوبي لمجلة المتوسطة ص 108 |
| | الدور الحضاري للإنترنت ص 96 | الإدارة الإلكترونية ص 97 | الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها ص 99 | | | |
| | يا شباب الجزائر! ص 101 | إلى أبناء المدارس ص 102 | أدوات الشرط الجازمة1 ص 104 | | | |

| المقطع | النص المنطوق | النص المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابي | سندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 التلوث البيئي ص109 | بيتنا مهددة ص 111 | عدو البيئة ص 112 | أفعال المقاربة ص 114 | الروابط النصية ص 115 ص 120 ص 125 | الإنسان والتلوث (منطوق) ص 126 الحاجة إلى التربية البيئية (مكتوب) ص 126 | إثراء المعرض السنوي للمتوسطة بركن حول البيئة ص 128 |
| | التلوث الصناعي ص 116 | إنقاذ البيئة ص 117 | اسم الفعل المضارع ص 119 | | | |
| | التلوث المائي ص 121 | محاورة الطبيعة ص 122 | أدوات النداء ص 124 | | | |

| المقطع | النص المنطوق | النص المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابي | سندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 الصناعات التقليدية ص129 | الصناعات التقليدية قبل الاحتلال ص 131 | صانعة الفخار ص 132 | أدوات الشرط الجازمة2 ص 134 | التعبير عن الرأي ص 135 ص 140 ص 145 | الفخار والخزف (منطوق) ص 146 الحرف والصناعات اليدوية (مكتوب) ص 146 | رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليدية في الجزائر ص 148 |
| | صناعة الحلي في الجزائر ص 136 | مدينة النسيج ص 137 | أفعال الرجاء ص 139 | | | |
| | صناعة النحاس في تلمسان ص 141 | رسل الصناعة ص 142 | أنواع المنادى ص 144 | | | |

| المقطع | النص المنطوق | النص المكتوب | قواعد اللغة | التعبير الكتابي | سندا الإدماج | المشروع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 الهجرة الداخلية والخارجية ص149 | الهجرة السرية ص 151 | ظاهرة الهجرة ص 152 | اقتران جواب الشرط بالفاء ص 154 | النص التفسيري الحجاجي ص 155 ص 160 ص 165 | البدو الرحل (منطوق) ص 166 الهجرة الخطرة (مكتوب) ص 166 | إنشاء مدونة على الإنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السرية ص 168 |
| | هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156 | المهاجر إلى المجد . ص 157 | إعراب المنادى ص 159 | | | |
| | الحدث العظيم ص 161 | نور الهجرة ص 162 | أدوات الشرط غير الجازمة. ص 164 | | | |
| أقوم مكتسباتي صفحة 169 | | تراجم الأدباء صفحة 170 | | رصيدي اللغوي صفحة 173 | | |

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

# دليل استخدام كتاب
# «اللّغة العربيّة»
# السّنة الثّالثة من التّعليم متوسّط


تنسيق وإشراف :

ميلود غرمول

مفتّش التّربية الوطنيّة

تأليف :

| | |
|---|---|
| د. أحمد سعيد مغزي | أحمد بوضياف |
| أستاذ بالتّعليم العالي | أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانويّ |
| كمال هيشور | نورالدين قلاتي |
| مفتّش التّربيّة الوطنيّة | مفتّش التّعليم المتوسّط |
| ميلود غرمول | الطّاهر لعمش |
| مفتش التّربيّة الوطنيّة | أستاذ مكوّن في التّعليم المتوسّط |



aures Editions

أوراس للنشر

**الملحق رقم 2**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ**
**جامعة العربي التبسّي – تبسّة –**
**كليّة الآداب واللّغات**
**قسم اللّغة والأدب العربيّ**

نموذج الاستبانة

# استبيان موجّه إلى أساتذة اللّغة العربيّة في التعليم المتوسّط

سيّدي المحترم / سيّدتي المحترمة....

يسرّني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي صمّم لجمع المعلومات اللازمة للدّراسة التي أقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة المستر 2 " ل م د" في اللّغة والأدب العربيّ، تخصّص : تعليميّة اللّغات، والموسومة بـ:

## المقاربة النّصيّة بين التقعيد والإجراء
## دراسة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسّط

ونظرا لأهميّة رأيكم في هذا الموضوع، آمل منكم التكرّم بالإجابة عن أسئلة الاستبيان بدقّة، وأحيطكم علما أنّ جميع إجابتكم لنْ تستخدم إلّا لأغراض البحث العلميّ.

أتقدّم مسبقا إلى سيادتكم الموقّرة بجزيل الشّكر والعرفان، وفائق الاحترام والتقدير لتعاونكم الصّادق في خدمة البحث العلميّ.

**إعداد الطّالبة : حياة غاوي** **إشراف الأستاذ : كمال الدين دويشين**

**السّنة الجامعيّة : 2021م / 2022 م**

# بيانات شخصيّة

**1- الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

**2- السن :**

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

**3- المؤهّل العلميّ :**

ليسانس كلاسيكيّ ☐ ليسانس ل م د ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

**4- الصفة :**

مستخلف ☐ متربص ☐ مرسّم ☐

**5- الخبرة المهنية :**

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

**6- مؤسّسة العمل:**

.....

.....

.....

---

إليكم - أساتذتي الأفاضل - طائفة من الأسئلة الدّقيقة تتطلّب وضع علامة ( x ) أمام الجانب الملائم، وطائفة من الأسئلة المفتوحة التي تتطلّب إجابات دقيقة وموضوعيّة.

- هل تلقيتم دورات تكوينيّة في إطار المقاربات البيداغوجيّة الحديثة ؟

نعم ☐ لا ☐

- ما هي المقاربة التي يعتمدها منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة المتوسّطة ؟

المقاربة بالأهداف ☐ المقاربة بالكفاءات ☐ المقاربة التّواصليّة ☐

- من المصطلحات الرائجة في أدبيات منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسّط، مصطلح المقاربة النصيّة.

ما علاقة المقاربة النصيّة بالمقاربة بالكفاءات ؟ هل هي :

رافد من روافد المقاربة بالكفاءات ☐ ثورة على المقاربة بالكفاءات ☐

آلية تعتمدها المقاربة بالكفاءات ☐

- المقاربة النصية، هل هي :

آلية ☐ منهج ☐ طريقة نشطة ☐

- هل معالم المقاربة النصيّة وخطواتها ومصطلحاتها واضحة في السّندات التربويّة التي تصدرها وزارة التربية ؟

نعم ☐ لا ☐

- بِمَ تسترشدون في تطبيق المقاربة النصيّة ؟ على :

توجيهات المنهاج والوثائق المرافقة ☐ ما استفيد في الدورات التكوينيّة ☐

توجيهات السّادة المفتّشين ☐ اجتهادات شخصيّة ☐

- كيف تقيّمون قدرة المقاربة النصيّة على تحقيق الكفاءات المنشودة في المنهاج الدراسيّ ؟

جيّدة ☐ متوسّطة ☐ ضعيفة ☐

بِمَ تعلّلون هذا الرّأي ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- هل من شأن تطبيق المقاربة النصيّة إحداث تفاعل بين المعلم والمتعلّم والتمكين لآلية التواصل بين قطبي العملية التعلمية ؟

☐ نعم ☐ لا

- هل لمستم تفاعلا من المتعلّمين وأنتم تطبّقون المقاربة النصيّة ؟

☐ نعم ☐ لا

- إذا كانت الإجابة بـ ( نعم ) بِمَ تقيّمون هذا التّفاعل في حالة ؟

☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف

ما تفسيركم لذلك ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ما هي أنماط النصوص التي تناسب تطبيق المقاربة النصيّة ؟

☐ الأدبيّة ☐ العلميّة ☐ التّواصليّة ☐ كل النّصوص

- هل النّصوص المختارة في المنهاج مساعدة على تطبيق المقاربة النصيّة ؟

☐ نعم ☐ لا

- هل تجد الظواهر اللغوية المقترحة- في المنهاج - للتدريس ماثلة في هذه النصوص ؟

☐ ☐

نعم لا

- هل يستوعب المتعلم هذه الظواهر بسهولة ؟

☐ نعم ☐ لا

في حالة عدم الاستيعاب ، كيف يتصرف الأستاذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

- هل تطبيق المقاربة النصيّة قضى على نفور المتعلمين من دراسة بعض الظواهر اللغويّة ( قضايا النحو والصرف خاصة) ؟

☐ نعم ☐ لا

- ما هي أكثر المهارات اللغويّة التي يتقنها المتعلم، عند تحليل النصوص ؟

☐ مهارة الاستماع ☐ مهارة الكلام ☐ مهارة القراءة

☐ مهارة الفهم ☐ مهارة الكتابة.

- هل صحيح أنّ المقاربة النصيّة تجعل المتعلّم يُسهم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف ؟

☐ نعم ☐ لا

- هل تجعل المقاربة النصيّة – فعلا – المتعلّم محور العملية التعليمية / التعلّمية لكونها لا تبني تعلّمات معزولة، وإنّما تبنيها في إطار ما يصطلح عليه ديداكتيكيا بنظام الوحدة اللغوية ؟

☐ نعم ☐ لا

- هل المقاربة النصية - التي تجعل النص محورا أساسيا في التعلّم – تحقق للمتعلم كفاية تمكّنه من إنتاج نص على منواله ؟

☐ نعم ☐ لا

- هل من شأن التدريس بنظام الوحدة التعليمية / التعلّمية التي تعتمدها تقنية المقاربة النصية رفع مستوى المتعلمين وإثراء معارفهم ؟

☐ نعم ☐ لا

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

☐ نعم ☐ لا

- ما هي أهمّ الصعوبات التي تعترض المعلمين والمتعلمين في سياق تطبيق المقاربة النصيّة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ماذا تقترحون لتيسير تطبيق هذه المقاربة وجعلها تحقق أهدافها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- في ظلّ تطبيق المقاربة النّصيّة، هل يتعامل المتعلمون مع الوضعية الإدماجيّة بأريحية أم هناك صعوبات

تعترضهم عند عملية الإدماج، أذكر هذه الصعوبات؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نشكركم – أساتذتي الأفاضل – على تجاوبكم

معنا

وإسهامكم في إنجاز هذه الدّراسة العلميّة

# قائمة المصادر والمراجع

**1- القرآن الكريم ( حفص عن عاصم )**

**2- الكتب**

**أ- العربية**

1.أحمد عطا الله، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2009.

2.أحمد محمود، مهارات التدريس الصفي، ط 1، دار الميسرة للطباعة، 2007.

3.أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدار الكتاب العالمي، ط 1 الأردن، 2007.

4.ايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المنهاج وطرق التدريس، دار الوفاء ط1، 2003 .

5.باسم الصرير وآخرون، إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

6.بري مرداس، أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، ط 2، 1997.

7.بشير صالح الراشدي، منهاج البحث التربوي: رؤية تعليمية مبسطة، دار الكتاب الحديث، دب، دط، 2000.

8.بلقاسم سلاطنية وحسام الجيلاني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للنشر، الجزائر، 2004.

9.بوبكر بن بوزبد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية، د ط، د ت.

10.حامد عبد الله طلاحفة، المناهج تخطيطها، تطويرها، تنفيذها، المملكة الأردنية الهاشمية، ك1، 2013-1434هـ.

11.حسن المنسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، 1999.

12.حسن عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والبحث العلمي: دراسة في منهاج العلوم الطبيعية، ط 6، المكتب الجامعي الحديث، 1995،.

13.خالد محمد السعيد، منهاج التربية الفنية بين النظرية والبيداغوجية، دار وائل للنشر، ج1، ط1، 2010.

14.خير الدين مهني : مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1، الجزائر، 2005.

15.دليل الأستاذ في اللغة العربية، سنة رابعة متوسط، إشراف : حسين شلوف و آخرون، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص 9 – 10 .

16.سامي ملحم، منهاج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2000.

17.سجيح الجبيلي، تقنيات التعبير في اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2008.

18.سهيلة محسن طاهر الفتلاوي، المنهاج التعليمي الإيدولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

19.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2003.

20.صالح بالعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009.

21.عبد الحفيظ شمام، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراق المستقبل، القاهرة، القاهرة، ط1، 2014.

22.عبد الخليل مرتاض، التناص، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011.

23.عبد الله الرشدان، نعيم جغنيني، مدخل إلى التربية و التعليم، دار الشروق، عمان، ط 2.

24.عمار بوحوش ومحمد محمود الذيبات، منهاج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، دط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

25.فريد حاجي : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2005.

26.مجدي عبد العزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التربيوة، مكتبة الأنجلومصرية، 2000.

27.محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

28.محمد الطاهر ، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011.

29.محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والانشاء، النجاح الجديدة، المغرب، دط، 2005.

30.محمد حسين المرسي، سمير عبد الوهاب، قايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، عمان، الأردن.

31.محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي، ط 1، بيروت، 1991.

32.محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة هدى، ط2، الجزائر، 2004.

33.محمد صالح سمك، فنّ تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط5.

34.محمد علي الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، اسسه، مفهومه، انواعه طرائق تدريسه، دار الكندي، عمان، ط 1، 2014.

35.محمد قضاة وآخرون، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.

36.محمد مقداد وآخرون، قرارات في الأهداف التربوية، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط1، 1994.

37.محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، ج1، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، 2006.

38.الهام أبو غزالة، علي خليل حمد : مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1999.
39.واد جاسم محمد، المنهج وتحليل الكتاب، بغداد، 2009.

**ب- المترجمة**

40.دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
41.روبورت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراءات، ت : تمام حسان، عالم الكتب، ط1، القاهرة 1998.

**2_الرسائل الجامعية**

42.بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر 2010.
43.جباري إيمان، المقاربة لنصية و معالمها في بناء الكتاب المدرسي، إشراف : حاكم عمارية جامعة مولاي الطاهر، سعيدة، قسم اللغة العربية و آدابها، 2019/2018، ( مذكر ماستر ).
44.عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مذكرة نيل شهادة ماجستير في الغة العربية و آدابها، جامعة الكوفة، 2012.
45.عثمان بريحة، بلاغة النص بين حازم القرطاجني وجون كوين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسان العربي و المناهج الحديثة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2009.
46.نصيرة بواب، نحو النصّ واهميته في التبليغ، دراسة تطبيقية في الطور المتوسط من المدرسة الجزائرية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، 2012-2013.
47.صابري بوبكر الصديق، نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية توظيف للغة و الية لاكتسابها، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريرج، الجزائر.
48.محمد سعيد، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، الخطابة النبوية نموذجا، مجلة علوم اللغة، م/ج9، ع 2، 2006.
49.صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظري والتطبيق دراسة تطبيقية على السورة المكية، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ج1.

**3- المعاجم والقواميس**

50.ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1، ط1، 2005.
51.عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديالكتيكية والسيكولوجية، ج1، مطبعة النجاح، ط1، الدار البيضاء، 2006.

**4_ المجلات**

52.إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص، نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية، مجلة العربية، 2010.

53.بشرى حمدي، وسن عبد الغني، في مفهوم النص ومعاير نصية القرآن الكريم، دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م/ج 11، 2001.

54.حنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاؤات، مجلة أبحاث، العدد الثاني، ديسمبر 2014.

55.فطيمة بخراجي، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، مجلة تعليمات، المجلد 1، العدد 5، جانفي 2021.

56.محمد سعيد، علم اللغة النصي بين النظرية و التطبيق، الخطابة النبوية نموذجا، مجلة علوم اللغة، م/ج9، ع 2، 2006.

57.يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثال من كتاب سيبويه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 01، الأردن، 2011.

58.اروق خلف، الأهداف التربوية، مجله أداب المستنصرية، العدد 40، بغداد العراق، 2002.

59.يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثال من كتاب سيبويه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، العدد 01، الأردن، 2011.

60.مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، 2004.

**5-الوثائق الصادرة عن وزارة التربيّة الوطنيّة**

61.اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016.

62.اللجنة الوطنية للمنهاج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

63.اللجنة الوطنية للمنهاج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016 .

64.لمجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015.

65.الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014.

66.منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، مارس 2016.

67.منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2015.

68.منهاج اللغة العربية للسنة ثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات وزارة التربية الوطنية مارس 2016.

69.منهاج اللغة العربية للسنة ثانية متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، وزارة التربية الوطنية، مارس 2016.

70.دليل الأستاذ في اللغة العربية، سنة رابعة متوسط، إشراف : حسين شلوف و آخرون، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019.

**الملخص**

ترمي هذه الدراسة إلى الكشف عن مقاربة نوعيّة عرفتها المنظومة التربويّة في تعليميّة اللغة العربية في ظلّ المقاربة بالكفاءات، تمَّ اِستلهامها منن الفكر النّظري الخصب للسانيّات النصّية، وبذلك تخطّت الدراسة اللّسانية قصور الجملة في تعليم اللغة، فتمخّض عن ذلك ما يعرف بالمقاربة النّصيّة المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة.

وتمّت هاتِه الدراسة من خِلال معاينة كل من منهاج اللّغة العربيّة والكتاب المدرسي ودليل الأستاذ للوقوف على مدى تمثّلهم لهذه المقاربة وكيفية تطبيقها في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة.

لقد سجّلت هذه الدراسة أنّ المنهاج تتخلّله بعض النقائص والاضطرابات خصوصاً ما تعلّق بتصوُّراتِه لمنهجيّة التعليم الجديدة ومبادئها، ناهيك عن الإجحاف في حق المقاربة النصيّة التي تمثّل جوهر التّجديد في تعليميّة اللّغة العربيّة.

**Abstract**

The Purpose of this study is to reveal a qualitative approach that the educational system has defined in the teaching of the Arabic language in the light of the approach to competencies inspired by rich theoretical thinking of the scriptural language.

This study was carried out by examining the Arabic Language Curriculum, the Textbook and the Teachers guide for the third year; to determine the extent to which they represent this approach, and how to applying teaching Arabic Language activities.

This study has recorded that the curriculum is punctuated by some Shortcomings and disturbances, especially with regard to its perceptions of the new Teaching methodology and its principles, not to mention the unfairness in the right of the direction approach, which represents the essence of innovation in the teaching of the textual approach.