الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عباس لغرور – خنشلة–

كلية الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي
شعبة: اللغة والأدب العربي
التخصص: لسانيات عامة

تعليمية نصوص فهم المكتوب ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين

نصوص كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط - أنموذجا-

بحث مقدم لقسم اللغة والأدب العربي لاستكمال مواد شهادة الماستر

إعداد الطالب:
- عبد الرحمن جحيش

إشراف الأستاذ الدكتور:
صالح خديش

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
جلال سليمة	أستاذ محاضر– ب–	عباس لغرور– خنشلة–	رئيسا
صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	عباس لغرور– خنشلة–	مشرفا ومقررا
حليمة عيف	أستاذ مساعد –أ–	عباس لغرور– خنشلة–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:1438–1440هـ/ 2018–2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

إن اللغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفتها كل اللغات، قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا، وكل فن يؤثر في الآخر ويتأثر به، كما أن لكل منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام.

واللغة تواصلية، لأن الغاية الأساسية منها تكمن في وظيفتها، المتمثلة في تحقيق الاتصال الناجح والفاعل بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة.

ولا تقف وظيفتها التواصلية عند هذا الحد، بل تتعدى ذلك لتصبح أساس الاتصال الناجح الفاعل بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة.

ولا تقف وظيفتها التواصلية عند هذا الحد، بل تتعدى ذلك لتصبح أساس الاتصال بين الإنسان والحياة بكل معانيها وجوانبها، في تواصله مع نفسه ومع غيره، فكريا وعلميا وثقافيا واجتماعيا، كما أنها حاضن الفكر، ومدخل الفرد إلى العالم بكل ما فيه.

وبما أن اللغة تفاعل، فهي نشاط يقوم به الإنسان في استخدام مهاراتها وفنونها خلال عملية التواصل، وتتحدد هذه المهارات في فنون أربعة، هي: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية، التي يستخدمها الفرد في حياته وتعلمه.

ولذا فتعليم اللغة يحتل مكانة متميزة، حيث لا تقتصر على تعلمها واكتسابها، وغنما على دورها في العملية التعلمية التعليمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كل العلوم والمعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعد اللغة مكونا أساسيا من مكونات عملية التعليم الكلية، لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل بين أطرافه، فالمعلم طرف رئيس في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلم في مهارات اللغة فهما وتوظيفا، سوف ينعكس على تعلمه ومستوى تحصيله العلمي.

و لهدا فقد أولى منهاج الجيل الثاني عنايته بالنصوص، وعدها أحد أنجع الوسائل لتعليم اللغة، واختار المقاربة النصية منهجا يعين المتعلم على الفهم والتحليل وصولا إلى الظواهر اللغوية والبلاغية وتمكينه من التواصل الشفوي والكتابي، أي استثمار النصوص لتنمية مهارات المتعلم قراءة واستماعا وكتابة.

وانطلاقا من هذا التصور الجديد كان لابد من تغيير طريقة تناول نصوص فهم المكتوب خاصة مع تطبيق المقاربة النصية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الت سنحاول من خلالها تحليل الإشكالية الأساسية الآتية: هل تمكن تلاميذ الطور الأول من التعليم المتوسط خلال هذه السنة الدراسية من تنمية مهاراتهم اللغوية (القراءة والاستماع والتحدث والكتابة) بعد التدريب المتواصل على نصوص فهم المكتوب؟

وقد تفرعت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات، منها:

- كيف نمكن التلميذ من فهم النص؟
- كيف نستثير دافعيته للقراءة؟
- كيف نجعل النص مصدرا لكل التعلمات اللغوية لدى المتعلمين؟
- ما هي المعايير التي تمكننا من اختيار النص التعليمي الذي يلبي حاجات المتعلم، وينمي قيمه؟

هذه الأسئلة وغيرها جديرة بإيجاد أجوبة مقنعة، وهذا ما سعت إليه التعليمية التي قدمتها وتقدمها العلوم اللغوية واللسانية الحديثة.

وفي هذا السياق آثرت اختيار موضوع موسوم بـ "تعليمية نصوص فهم المكتوب ودورها في تنمية كفاءات المتعلم نصوص كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط أنموذجا"

ومن أسباب ودوافع اختياري لهذا الموضوع ما يأتي:

1- التراجع الكبير الذي تعرفه طريقة تدريس النصوص بعيدا عن المقاربة النصية، رغم تأكيد المنهاج على ذلك.

2- القصور في فهم وظيفة النص ودوره والهدف من تدريسه.

3- الاهتمام بجديد الإصلاح التربوي.

4- محاولة الخروج من خلال الدراسة الميدانية بنتائج تعبر عن حقيقة تدريس هذه النصوص.

ولإنجاز هذا الموضوع وما يتصل ببنيته وخطته، فإنه بني على مقدمة ثم مخل وفصلين: نظري وتطبيقي، أما المدخل فقد تطرقت فيه إلى أهم المصطلحات والمفاهيم التي سترد في هذا البحث: التعليمية والمقاربة بالكفاءات والمهارات اللغوية، ثم وليه الفصل الأول وقسمته إلى مبحثين، في المبحث الأول تحدثت عن النص التعليمي، مفهومه، وخصائصه، ومعايير اختياره، في حين خصصت المبحث الثاني للحديث عن المقاربة النصية.

أما الفصل الثاني فقسمته إلى مبحثين: الأول دراسة تحليلية لبعض النصوص، والثاني خصصته لتحليل الاستبيان، وأهم النتائج المتوصل إليها، وأنهيت هذا العمل بخاتمة حاولت أن أجمل فيها أهم النتائج والاقتراحات.

ولتحقيق هذه الغاية اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي اعتبار الطريقة الوصفية أقرب إلى تقرير الحقائق وتحليلها واستخلاص نقائصها وإيجاد حلول وإجراءات عملية لعلاجها، مع الاتعانة بالإحصاء في الجانب التطبيقي الميداني.

وتجدر الإشارة، أنه أمام هذا البحث المتخصص في التعليمية وتعليم النصوص بصفة خاصة حاولت الرجوع إلى جملة من المصادر والمراجع، منها:

- مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج.
- تعلّميّة اللغة العربية أنطوان صيّاح وآخرون.
- بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، حاجي فريد .
- مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبيحي.

أما عن الدراسات التي سبقتني إلى طرق هذا الجانب، فمنها:

– تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، العالية جبار، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصّص لسانيات تطبيقية،، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2017–2018.

وقد اهتم العالية جبار بإبراز دور التعليمية في تعليم القراءة مبرزة دور كل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

وأثناء هذه الدراسة واجهتني صعوبات لعل أهمها:

–قلة المراجع المتخصصة في تعليمية النصوص بالطريقة التكاملية.

– قلة المراجع التطبيقية.

ولا يسعني قبل البدء في تفصيل محتويات البحث إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الأستاذ **صالح خديش**، كما أتوجه بخالص الشكر للأستاذ **قاسمي السعيد**. واللجنة المناقشة التي قبلت أن تناقش هذا العمل.

والله المعين وهو المستعان

المدخـل

مصطلحات ومفاهيم

أولا: التعليمية

1-مفهوم التعليمية: لغة واصطلاحا

2-مكونات التعليمية: المعلم، المتعلم، المعرفة

ثانيا: المقاربة بالكفاءات

1-مفهوم المقاربة: لغة واصطلاحا

2-مفهوم الكفاءة: لغة واصطلاحا

3-خصائص الكفاءة

4-إنواع الكفاءات

ثالثا: تعليمية اللغة العربية

توطئة:

إنّ تعليميّة اللغات بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلِّم قصد إكسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفيّة، تقتضي تزويد المتعلِّم بكفاءات تمكِّنه من استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعلّم اللغة الاقتصار على بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها مهما كان المستوى والنّوع، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وحسب، بل جَعْل المتعلِّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة سواء في المستوى الشّفهي أو الكتابي، فما هي التّعليميّة؟ وكيف تُحقق الكفاءة في العمليّة التعليميّة/التّعلّميّة؟

أولا/التّعليميّة:

1-مفهوم التعليمية:

أ- **لغة:** جاء في القاموس المحيط "عَلِمَه كسَمِعَه، عِلْمًا بالكسر، عَرَفَه وعلمه في نفسه. وعلَّمه العلم تعليما وعلاّما ككذّاب، وأعلمه إيّاه فتعلّم".[1]

والتعليمية جاءت ترجمة للمصطلح الغربي (Didactique)، وقد ورد في قاموس المنهل الوسيط أنّ (Didactique) تعني: تعلّمي، إرشادي، وهي تعني أيضا فنّ الأدب التّعلُّمي، وفنّ التّعليم[2]، وورد بنفس المعنى في قاموس المورد.

ويرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية (Didactique) المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية **ديداكتيتوس** (Didactitos) والتي تعني عَلِم أو تعلّم.

[1] الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ط 3، دار الفكر، ج3، ص301.

[2] سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط (فرنسي عربي)، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013، ص 277.

ب- اصطلاحا:

إنّ ترجمة مصطلح (Didactique) إلى اللغة العربية أخذ العديد من التسميات: التّعليمية، التعليميات، تعليمية اللغات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك، وتطوّرت التّعليميّة لتصبح علما له قواعده وأسسه، ولذا تعدّدت تعريفاتها تبعا لمراحل استقلالها، فوصفت بأنّها: "الدراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي- الحركي[1]. أمّا **غاستون ميلاريه** عدّ التّعليميّة هي" العلم المسئول عن إرساء الأسس النّظرية والتّطبيقية للتّعلّم الفاعل والمعقلن" [2]، فهي "عِلمٌ يهتمّ بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزّأة من حيث تحديد السّياسة العامّة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلِّمين والمتعلِّمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقّعة"[3]، وهذا ما أكّده **عيساني** بأنّ التّعليمية "تهتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها،

وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيّات النّاشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، ولماذا يتعثرون، وكيف يعيدون النّظر في مسارهم لتصحيحه"[4].

وممّا سبق نستشفّ أنّ التّعليميّة تهتمّ بالتّعليم والتّعلم، فتخطّط للأهداف التربوية ومحتوياتها، وتطبيقاتها التعليمية، ومواقيتها، كما تهتمّ بدراسة الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف والطرائق المناسبة ووسائل مراقبتها وتعديلها.

ويتّضح من التعاريف السّابقة أنّ التّعليميّة عِلم يتضمّن فرعين:

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003م، ص15.

[2] أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّميّة اللغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص18.

[3] عبدالمجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ط1، ص11

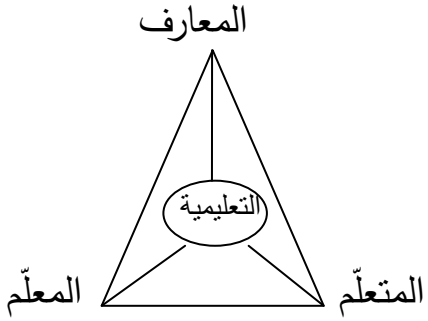
[4] أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّميّة اللغة العربية، (ج1)، ص14.

أحدهما نظري تمثّله **التّعليميّة العامّة:** وهي "مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب"[1].

والآخر تطبيقي، هي **التعليمية الخاصة:** و" تمثّل الجانب التّطبيقي للتّعليميّة العامة إذ تهتم بأنجع السبل، والوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتمّ بمراقبة العمليّة التّربويّة وتقويمها وتعديلها"[2]، فهي تهتم بـ"النشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك"[3]، فنقول: تعليمية اللغة العربية، تعليمية الرياضيات...إلخ.[4]

2-مكونات التعليمية(عناصرها):

يرى الباحثون أنّ التّعليميّة تتكوّن من ثلاثة عناصر أساسيّة، حيث وضع **إيف شوفلار*** التعليمية في قلب مثّلث، يتألّف من المعارف، ومن المعلّم، ومن المتعلّم[5]:



فالمناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلّم العقلي، وتقيم التّدرّج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التّعلّمي الأفضل لتحصيل المعارف، لأنّ المعرفة تُبنى، ولكلّ مضمون معرفيّ طرائق خاصة ببنائه، فالطّرائق يفرضها المحتوى التّعلّمي، وفَرادة المتعلّم والوضع التّعلّمي أيضا.

---

[1] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص16.

[2] وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم التوسط، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004، ص 11

[3] محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص16.

[4] ينظر أيضا: علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص21.

[5] ينظر: أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص 11

إنّ التّرسيمة (المثلث الدّيداكتيكي) المقترحة تبرز الطابع المركّب والمعقّد للتعلّم، و تسقط الطابع التّبسيطي السّاذج: معلّم عارف، ينقل معارف جاهزة إلى تلاميذ غير عارفين، في اعتقاده متساوين في حوافزهم ومعرفتهم واستيعابهم.

تمثّل زوايا المثلث ثلاثة محاور، استقطبت تفكير الباحثين في التّعليميّة[1]:

أ-المتعلّم والمعارف:

لكلّ من المتعلّمين فرادته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلّمها: صعوبات، حوافز، تصوّرات، مكتسبات سابقة تجعل من المتعلّم شريكا فاعلا في بناء تعلّماته، فتكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي

و المعرفي، مكتسبا جرأة الحديث الشفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوب[2].

ب-المعلّم والمعارف:

يتعاطى مع المعارف في تحوّلاتها المختلفة، ويستوعب محتواها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلّمين، ويساعدهم على بنائها وتحصيلها، ولا يتأتّى له ذلك إلا بتغيره لأساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، "و هذا يتطلب منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات"[3]حرصا منه على تطوير إمكاناته وأساليبه وطرائق تدريسه.

ب-المعلّم والمتعلّمون:

إنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلمين علاقة تحكمها الوساطة النّاجعة التي ينشّطها المعلّم بين المتعلّمين والمعارف، وبين المتعلّمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم ومنهجهم وتلمّسهم المعرفي، فلقد تحوّل موقع المعلّم من العارف السّبّاق المسيطر والمتفوّق إلى العارف المجرّب الموجّه، لأن "المعلِّم والمتعلِّم طرفان فاعلان في العملية التّعليميّة التّعلّميّة"[4].

---

[1] المرجع نفسه، ص (14-16).

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، 2016، ص5.

[3] المرجع السابق، ص5.

[4] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص3.

و أخيرا، إنّ وضع التّعليميّة في قلب المثّلث[1] يعني أنّها وليدة معرفة أعمق بمحتوى المادة التدريسيّة، فتُخضِع المعارف العلميّة المتجدّدة لصيّاغة دقيقة تجعلها قابلة للتّدريس، وتُخضعها لتدرّج يراعي العمر العقلي للمتعلّمين، والتّعليميّة أيضا وليدة معرفة أعمق بالمتعلّم، من حيث المشروع الذي يمثّله، وما يحتويه من رغبات وحوافز، وقدرات

و صعوبات وانتظارات، كما يكون التركيز في هذا المستوى على الطّرائق والأساليب الخاصّة الملائمة لتحصيل محتوى محدّد، مع الاستعانة بالوسائط التّعليميّة، لأنّها عامل مهم يؤثّر سلبا أو إيجابا في العمليّة التّعليميّة، إضافة إلى العوامل المتعلّقة بالمؤسّسة التّعليميّة، كي تؤدي الدور المنوط بها، لإنجاح العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة.

و خلاصة القول، إنّ التعليمية هي مزج لهذا الثّلاثي والنّظر إليه جملة واحدة، فللمعلّم خصائصه وشروطه، على أن يكون مهيّأ للتّعليم علميا ونفسيا واجتماعيا، وللمتعلّم خصائصه وميزاته، وللمعرفة والمناهج والطرائق والوسائل شروطها، كلّ ذلك سعيا لإنماء كفاءات المتعلّم ومهاراته، فكانت المقاربة بالكفاءات هي الطّريقة الأقرب والأنجع لتحقيق تلك الكفاءات المنشودة، فما مفهوم هذه المقاربة بالكفاءات؟ ولماذا تعتمد على الإدماج لإرساء الكفاءات؟

ثانيا/ المقاربة بالكفاءات:

التّقدّم التكنولوجي والانفجار المعرفيّ الذي نعيشه دفع خبراء التربية إلى التّفكير في إعادة بناء الفعل (التّعليمي /التّعلّمي) على مبادئ أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلِّم وأكثر اقتصادا لوقته، فظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات، والتي تنظر إلى الحياة من منظور عملي، تسعى لإكساب المتعلّم معارف ومهارات تمكِّنه من حلّ المشكلات، والتّصرّف الإيجابي، بعيدا عن تكديس المعارف (حفظا واسترجاعا فقط)، فالمعلومات عامل يساهم في تنمية الكفاءات، ولن يتمّ ذلك إلاّ بجعل المعارف النّظرية روافد ماديّة تساعد المتعلّم بفعاليّة في

[1] ينظر: أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص16.

مختلف مواقف الحياة، وذلك بتوظيف المتعلِّم لمختلف المكتسبات توظيفا فعليّا، فيعيد استغلال ما تراكم منها- تدريجيا- ويدمج الجديدة منها في القديمة لتحقيق الكفاءات المستهدفة، وأنجع طريقة تحقّق ذلك هي المقاربة بالكفاءات، "المستوحاة من البنيوية الاجتماعية، والتي تعتمد منطق التعلّم، والمقاربة النّسقيّة"[1] .

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ التربيّة القائمة على الكفايات مستمدّة من جذور نظرية المعرفة، ومن أعمال المختصّين في التّعليمية حول بيداغوجية المشكلات والمشاريع[2]، والتي تجعل المتعلِّم عنصرا فاعلا نشطا، يتعلم ويتدرّب ليبني معارفه بنفسه وبمساعدة أقرانه.

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- مفهوم المقاربة:

لغة: من "قَرُبَ قُرْبًا وقُربانا وقِربانا: دنا، فهو قريب"[3].

والمقاربة "مصدر غير ثلاثٍ على وزن مُفَاعَلَةٌ وفعله قَارَبَ على وزن فَاعَلَ، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن، ومنها تَقَارَبَ ضدّ تَبَاعَد"[4].

اصطلاحا: المقاربة (approche) هي " الخطّة المستعملة لنشاط ما أو دراسة وصفيّة أو مسألة أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية، أو الانطلاق من مشروع ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التّقارب الذي يقع بين مكونات العمليّة (التّعليميّة/التّعلّميّة) التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقيّة من أجل تحقيق غاية تعلّميّة وفق إستراتيجيّة تربويّة

[1] وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، ص3.

[2] ينظر: هيئة التّأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية(محمد بن يحيى وعباد مسعود)، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص66.

[3] الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة،، المجلد 3، ص 579.

[4] العالية حبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصّص لسانيات تطبيقية،، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2017-2018، ص15.

وبيداغوجيّة واضحة"[1]، فالمقاربة تعني جعل التّلميذ أكثر قربا إلى كفاءته، أي إلى ميزاته العقلية والجسدية.

و**المقاربة بالكفاءات (l approche par competence)**، هي "بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثَمّ، فهي اختيار منهجيّ يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2]، مما جعل المقاربة بالكفاءات " طريقة لإعداد الدروس والمناهج اعتمادا على:

- التّحليل الدّقيق لوضعيّات التّعلّم التي يتواجد فيها المتعلّمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسئوليات النّاتجة عنها،
- مع ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلّميّة"[3].

فالمقاربة بالكفاءات تساعد على[4]:

- تبنّي الطرائق البيداغوجية النشطة والابتكارية.
- و تحفيز المتعلّمين على العمل.
- وتنمية المهارات وإكساب الاتّجاهات والميول والسلوكات الجديدة.
- وعدم إهمال المحتويات (المضامين).

ومما سبق ذكره نستشفّ أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق تعلّم موجّه نحو الحياة بتبنّيها تعليم مؤسّس على اكتساب الكفاءات القائمة على التدريب بغية إكساب المتعلمين القدرة على حسن التّصرّف أمام الوضعيات الجديدة المركبة.

---

[1] المرجع السابق، ص15.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات، ص11.

[3] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص(14، 15).

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص(15-18).

وساعد في ذلك جملة من المبادئ، منها[1]:

- **الشمولية:** تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعيّة شاملة(وضعية مركبة، مقاربة شاملة).
- **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.
- **التطبيق:** يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.
- **التّكرار**: وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، ليتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.
- **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

وقد حدد المنهاج[2]خصائص بيداغوجية الكفاءات فيما يأتي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

ب-مفهوم الكفاءة(compétence):

لغة: الكُفْء، المماثل والقوي القادر على تصريف الأعمال، ...ج(أكْفاء) وكِفَاء...، والكفاءة في العمل، القدرة عليه وحسن تصريفه[3].

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص(15-16).

[2] ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، جوان 2013، ص23.

[3] مجمع اللغة العربية مصر، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص791.

اصطلاحا: تعددت تعاريف مصطلح الكفاءة، منها:

تعريف (ب جيلي) للكفاءة بأنها:" نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور(خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء مجموعة من الأوضاع بالتعرف على مهمة مشكلة وحلها بعمل ناجح"، ليؤكد (ف بيرينو) أنها " قدرة تستند على المعارف، ولكن لا تقتصر عليها"[1] أما ريجيي (Roegiers Xavier) فيعرف الكفاءة على أنها " مجموعة مدمجة من المعارف والمعارف السلوكية(العواطف والانفعالات) والمهارات (المعارف الفعلية) ومن المعارف الصيرورية، تسمح مقابل فئة من الوضعيات بالتكيّف وحل الوضعيات وإنجاز المشاريع"[2] .

يتبين من خلال التعاريف السابقة أنّ الكفاءة [3]:

- نظام من المعارف التصريحية الخالصة، ومن المعارف الإجرائية.
- تتجسد في الذهن في شكل صور أو خطط.
- تستلزم تجنيد المحتويات لمواجهة وضعيات مشكلة.
- تتكون من قدرات مندمجة متعددة، قدرات من المجال العقلي المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسي حركي.
- لا تمارس إلا في وضعيات إدماج ذات دلالة.

واختصارا الكفاءة هي: " قدرة المتعلم على تجنيد موارده بشكل مدمج لحل وضعية مركبة"[4].

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، ص17.

[2] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص25.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص26، ودليل الأستاذ، ص18.

[4] المرجع نفسه، ص27.

2-خصائص الكفاءة:

تلتقي التعاريف السابقة – رغم اختلافها في ظاهرها وفي المفاهيم المستعملة فيها– في مجموعة من الخصائص المميّزة للكفاءة، يمكن تحديدها في النقاط التالية[1]:

– أنها تتطلب تجنيد مجموعة من الموارد، وهو لا ينحصر فقط في التطبيق وإنما يتعداه إلى التكييف والتمييز والإدماج والتخصيص والتعميم والتنسيق والانسجام، وبشكل أوضح القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة لتحويل المعرفة باستخدام الموارد الداخلية والخارجية لحل مشكلة.

– أنها ذات طابع منفعي، تؤدي وظيفة اجتماعية.

– ترتبط بعائلة من الوضعيات.

– ذات صلة بالمواد الدراسية.

– قابلة للتقويم، أثناء الممارسة أو في نهاية المهمة.

3-أنواع الكفاءات:

تشعبت تصنيفات الكفاءات، فنجد[2]:

– **الكفاءة القاعدية** (compétence de base): ترتبط بعدد من الحصص أو ملف، وهي الكفاءة التي ينبغي التحكم فيها من قبل التلميذ قبل الدخول في تعلّمات جديدة، لأنّ أيّ صعوبة في هذا المستوى ينعكس سلبا على التعلمات الجديدة، فهي الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب اللاحقة.

– **الكفاءة المرحلية (compétence intermidiaire)**: وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

[1] : المرجع نفسه، ص(27، 28)، ودليل الأستاذ، ص19.

[2] ينظر: الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص (38، 42)، وينظر أيضا: أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، دط، 2007، ص(17، 18).

- **الكفاءة الختامية (compétence terminale)**: في نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية، ولا تتحقق إلا بمجموعة من الكفاءات المرحلية.

- **الكفاءة الشاملة(الهدف الختامي الاندماجي)**: كفاءة كبرى تدمج مجموعة من الكفاءات الختامية، إنها تعبر عن ملمح التلميذ في نهاية مرحلة تعليمية.

- **الكفاءة المستعرضة(compétence transversale)**: وتختلف هذه الكفاءة عن سابقاتها في كونها تنشأ أو تنتج من تقاطع المعارف

والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد المختلفة، إنها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة.

و تتفرع الكفاءات المستعرضة إلى:

- كفاءات ذات طابع اتصالي.
- كفاءات ذات طابع منهجي.
- كفاءات ذات طابع فكري.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي.

هذه أغلب أنواع الكفاءات التي يسعى المنهاج إلى إنمائها أثناء العملية التعليمية التعلمية، غير أنّه مع التحوير البيداغوجي والإصلاحات التّربوية الأخيرة، حدّد منهاج الجيل الثاني[1] مصطلحات للكفاءات المختلفة، وهي:

- **ملمح التخرّج:** هو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالتخرج من المرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية أذا كان متعلقا بالمادة الواحدة.

- **الكفاءة الشاملة:** هدف يحقق في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

[1] ينظر: ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، ص3.، وينظر: دليل الأستاذ، ص30.

- **الكفاءة الختامية:** مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة.

ثالثا– تعليمية اللغة العربية:

تعليمية اللغات حسب ما جاء في "معجم علوم التربية تتمثل في: " مجموع الخطابات التي أنتجت حول التعليم وتعلم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية،

وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مختلفة طورت مجالات البحث فيها، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التعليمية، منها المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، وآليات إنتاجها، والمحيط الاجتماعي، والمادة التعليمية وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استعمالها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات"[1]، ومن هذا المنطلق نجد أن تعليمية اللغة العربية قد استفادت من الدراسات اللسانية وتوظيف نظرياتها واستعمالها في وضعيات تعليمية مختلفة لتمكن المتعلم من" استعمال اللغة استعمالا حقيقيا في مواقف متعددة، وفي ظروف مختلفة، وفي شتى الأحوال الخطابية، وخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية"[2]، فالغرض الأساسي إذن من تدريس اللغة العربية هو إتقان المتعلم التعبير لتحقيق التواصل، فيعبر عن نفسه تعبيرا كاملا صحيحا باللسان أو بالقلم، ويفهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يشارك في التفكير فيما حوله بقدر ما تسمح سنه وما حوله.[3]

ولذا تتحدد أهداف تعليم اللغة العربية، بالنواتج المنشودة من تعلمها وإتقان مهاراتها الأساسية: " قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا"، وثمة أهداف أخرى ترتبط بهذه المهارات، تسعى برامج تعليم اللغة العربية إلى إكسابها للمتعلم، لتحقيق النمو المتكامل الذي ينسجم مع الواقع والدراسة، وتحصيل العلوم والمعارف والقيم على اختلافها وتعدد صورها.

---

[1] بن بابة صافية، المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليم اللغة العربية، مجلة الحقيقة، الجزائر، العدد 43، ص28.

[2] عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ج1، ص176.

[3] ينظر: جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2012، ص 23.

كما يقوم تعليم اللغة العربية على التدرج في تنمية مهاراتها على امتداد المراحل التعليمية، ليصل المتعلم بعدها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام هذه اللغة استخداما ناجحا في الاتصال بالآخرين، وتَمكُّنه من هذه المهارات يضيف عمقا وثراء وتنوّعا لنمو شخصيته، ولهذا فهناك أهداف كثيرة لتعليم اللغة: معرفية، ومهارية، ووجدانية نفسية، أبرزها[1]:

- إسهام اللغة العربية في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، فكريا ومهاريا ووجدانيا.
- تمكين المتعلم من المهارات اللغوية الأساسية، في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
- إلمام المتعلم بأنماط التعبير الوظيفية والإبداعي ومجالات استخدامهما.
- إثراء حصيلة المتعلم اللغوية بالمفردات والتراكيب، وتقنيات التعبير.
- تمكين المتعلمين من التعبير الواضح عن آرائهم وفكرهم ومشاعرهم بلغة صحيحة وبطلاقة ويسر، سواء في التعبير الشفوي أو الكتابي.

<u>خلاصة المدخل:</u> تمّ الحديث في المدخل عن التعليمية مفهومها وعناصرها ممثلة في المثلث الديداكتيكي وما يقوم بين محاوره من علاقات عميقة بحثا عن تعليم ذي نوعية، فكانت المقاربة بالكفاءات أنجع طريقة لتحقيق مختلف كفاءات المتعلم بوسائل متعددة، ومنها نصوص ميدان فهم المكتوب في كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط، حيث جعل منها المنهاج الوسيلة الأولى لتنمية مهارات المتعلم(قراءة وسماعا ومحادثة وكتابة)، فكيف تساهم النصوص بفاعلية في تنمية كفاءات المتعلم؟ وهل المقاربة النصية أنجع طريقة لتحقيق المهارات اللغوية لدى المتعلم؟

هذا ما سيتناوله الفصل الأول من هذا البحث.

[1] حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة للكتاب، سوريا، د ط، 2011، ص23.

الفصـل الأول

تعليمية النصوص والمقاربة النصية

المبحث الأول: النص التعليمي

أولا: مفهوم النص: لغة واصطلاحا

ثانيا: النص التعليمي:

1- مفهومه

2- أنواعه

3- أنماطه

4- أهدافه

5- معايير اختيار النص التعليمي

المبحث الثاني: المقاربة النصية

أولا/مفهوم المقاربة النصية:

ثانيا: مفهوم الكفاءة النصية:

ثالثا: مستويات تحليل ودراسة النص في ضوء المقاربة النصية

رابعا: مزايا المقاربة النصية:

خامسا: المقاربة النصية وتنمية كفاءات المتعلمين

المبحث الأول: النص التعليمي

أولا: مفهوم النص:

1- **النصّ في اللغة:** جاء في لسان العرب في مادة (ن ص ص) عدة معان للنّصّ، منها[1]:

- النّصّ: رَفْعُك الشيءَ. نصَّ الحديث ينصُّه نصّا: رفَعَه. وكلّ ما أظْهِرَ فقد نُصَّ.
- نصَّ النّاقة أي استخرج أقصى ما عندها. ونصُّ الشّيء، منتهاه.
- نصَّ الرّجل نصّاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده. ونصُّ كلِّ شيء: منتهاه.
- نصَّ المتاع نصّاً: جعل بعضه على بعض.
- نصُّ القرآن ونصُّ السّنّة أي ما دلّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام.

وهذه المعاني كلّها حسب **الأزهر الزّناد**[2] تعود إلى جامع واحد هو الارتفاع، ويؤكِّد **محمد الأخضر الصبيحي**[3] أنّ أكثر ما تدلّ عليه كلمة(النص) لغويا هو الظهور والوضوح والاكتمال، فمعنى كلمة(نصّ) يدور حول محاور هي: الرفع، والإظهار وضمّ الشيء إلى الشيء، وأقصى الشيء ومنتهاه، فالمتحدث أو الكاتب لا بدّ له من رفعه وإظهاره لنصِّه لكي يدركه المتلقي(السامع أو القارئ) مع ضمِّ الجملة إلى الجملة بالعديد من الروابط وصولا إلى أكبر وحدة لغوية هي الأقصى والمنتهى، إنّها النّصّ[4].

---

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، ص(96، 97).

[2] الأزهر الزّناد، نسيج النّصّ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص12.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، دس، دط، ص17.

[4] ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم النص بين النظري والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 2000، ص28.

أمّا كلمة (النّصّ) في المعاجم الفرنسية (texte) فهو مأخوذ من مادة (textus) اللاتينية ومعناها النسيج... كما تعني (texture) حياكة ونسيج[1]، فالنّصّ بهذا المعنى مرتبط في مفهومه بالنسج والحياكة لما يبذله فيه الكاتب من جهد في ضمّ الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة، مع تنظيم أجزائه والربط بينها، ليكوّن كلاً منسجما مترابطا متلاحما متماسكا[2].

2- النّصّ في الاصطلاح:

تعددت تعريفات النص بحسب نظرة كلّ دارس والمدرسة التي ينتمي إليها، وبحسب الخصوصيات الثقافية والنفسية والحضارية التي تميّز دارسا عن آخر، فالمنطلقات النظرية والخلفيات المعرفية كان لها الأثر في تحديد الباحث لمفهوم النص، فـ**هاليداي**(**M. Halliday**) **ورقية حسن** انطلقا في رؤيتهما للنص من فكرة التّماسك والارتباط، حيث "تشكّل كلّ متتالية من الجمل نصًّا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتمّ هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمّتها سابقة أو لاحقة"[3]، أمّا **جوليا كريستيفا** (**J. Kristeva**) فتعريفها للنّصّ، والذي ظفر باهتمام خاص قد تجاوز السطح اللغوي، فهي ترى أنّ النّصّ أكثر من مجرد خطاب أو قول، فهو ظاهرة عبر لغوية، بمعنى أنّها مكوّنة بفضل اللغة، ولكنّها غير قابلة للانحصار في مقولاتها"[4]، وبهذه الطريقة تحدد النّصّ كجهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام اللسان بوساطة الربط بين كلام تواصلي وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه والمتزامنة معه، فالنّصّ إنتاجية، مما يعني أمرين:

- علاقته باللسان الذي يتموقع داخله تصبح من قبيل إعادة التوزيع(هادمة/بناءة).

---

[1] سهيل إدريس، المنهل، قاموس فرنسي عربي، ص402.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص17.

[3] محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006، ص13.

[4] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1992، ص212.

- يمثل النَّصّ عملية استبدال من نصوص أخرى، أي عملية "تناصّ"[1].

ويقترب **رولان بارت** (R. Barthes) كثيرا من تعريف **كريستيفا** السابق في كون النص عملية إنتاجية، وأنه يتناصّ مع غيره من النصوص ويؤسس لتناصّ آخر مع النّصوص التّالية له، ثم إنّ النّص عنده تتعدّى كتابته إلى القارئ الذي يشارك في عملية إنتاجه، ويتجاوز القراءة الاستهلاكية إلى القراءة الإنتاجية التي تساهم في التأليف والبناء.

كما يعدّ **رولان بارت** النّص أيضا نسيجا يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر كنسيج العنكبوت وشبكته. وهو نفس ما ذهب إليه **الأزهر الزّناد** حين عرّف النّص بأنّه

" نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح (نصّ)"[2]، ورغم تشعب تعريفات النّصّ إلاّ أنّ **محمد مفتاح** حاول أن يركّب بينها جميعا ليستخلص المقوّمات الجوهرية الأساسية التالية:

- مدوّنة كلامية: يعني أنّه يتولّد من الكلام.
- حدث: كل نصّ هو حدث يقع في زمان ومكان معينين.
- تواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب.
- تفاعلي: يقيم علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع.
- مغلق: بسمته الكتابية لها بداية ونهاية، ولكنّه من الناحية المعنوية هو:
- توالدي: أنّ الحدث ليس منبثقا من عدم، وإنما هو متولد من أحداث تاريخية وثقافية ولغوية... وتتناسل من أحداث لغويّة أخرى لاحقة له.

فالنّص "مدوّنة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"[3].

---

[1] ينظر: بهية بلعربي، الانسجام النصي، دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2012، ص56.

[2] الأزهر الزّناد، نسيج النّصّ، ص12.

[3] ينظر: محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1992، ص120.

ولكي نطلق على منتوج لغوي أنّه نصّ مكتمل، حدّد **دي بوجراند** سبعة معايير مجتمعة، وهي: الاتّساق، والانسجام، والقصديّة، والمقبوليّة، والإعلامية، والتّناصّ، والموقفية[1].

فأمّا الأولان فمتّصلان بالنّص، وأما المعياران الثّالث والرّابع فمتعلّقان بالمنتِج والمتلقي، وأمّا الثّلاثة الأخيرة فمرتبطة بظروف إنتاج النّصّ وتلقّيه[2].

ثانيا: النص التعليمي:

1- **مفهوم النص في البيداغوجيا:** "وحدة تعليمية بيداغوجية تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميّزة التي أصبحت تقدِّسها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود على العملية التعليمية"[3]. وباختصار النص " مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة"[4].

2- أنواع النصوص التعليمية:

النصوص التعليمية نوعان:

أ- **نصوص علمية:** تعرض حقائق علمية بأسلوب مباشر خال من الخيال والمحسنات إلا ما جاء عفوا.

ب- **نصوص أدبية:** تتمثّل في " قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة...أو هي مختارات

---

[1] ينظر: روبرت دي بوجراند، الخطاب والنص والإجراء، تر تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص(103، 105).

[2] فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016، ص52.

[3] بشير إبرير، التواصل مع النص، من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، مجلة اللغة العربية، يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 4، 2000، ص230.

[4] ملخص المنهاج، ص6.

من الشعر والنثر تقرأ إنشادا أو إلقاء وتفهم وتتذوق وتحفظ، لما فيها من جمال وأفكار."[1] فالنصوص الأدبية "وعاء التراث الأدبي الجيد ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التلاميذ اللغوية: فكرية، وتعبيرية، وتذوقية"[2]، إنّها توسّع نظرتهم للحياة، فيفهمون أنفسهم ومحيطهم وعالمهم والعصر الذي يعيشون فيه، والتراث الذي خلفه لهم الآباء والأجداد، فتنموا القدرة الإبداعية في نفوسهم ويتوسع خيالهم، فاحتكاكهم بالأدب شعرا ونثرا والتفاعل معه، وفهمه ونقده وتذوقه يصقل أذواقهم، ويسمو بمشاعرهم، وينمي لديهم الإحساس بالجمال، وهذا ما يحتم على القائمين على البرامج التعليمية ومؤلفي الكتب المدرسية اختيار نصوص تضمن إقبال التلاميذ على القراءة وتعينهم على الفهم، وتساعدهم على التعلق بالنحو وبالبلاغة، فينعكس ذلك على إنتاجهم التعبيري شفويا وكتابيا، ولن يتحقق ذلك إلا ببناء استراتيجيات تعليمية لتدريس نصوص فهم المكتوب على المستوى القرائي والكتابي معا، فتنمو لدى المتعلم كفاءة شاملة تمكنه من بناء الجمل نحويا ودلاليا بناء سليما، كما تعينه على التمييز بين النصوص السردية والوصفية والحوارية والحجاجية والتفسيرية، فيقف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها، ليتبع استراتيجيات معينة على القراءة حسب كل نمط ونوع، ومعرفة نوع النص ونمطه تمكن المعلم من وضع الطريقة الملائمة لتدريس نصوص فهم المكتوب.

3- أنماط النصوص: يقترح منهاج الجيل الثاني[3] للتعليم المتوسط تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول أدناه:

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط الغالب	السرد والوصف	التوجيه والحوار	الحجاجي والتفسيري	كل الأنماط المقررة

[1] علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2010، ص242.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظري والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط3، 1996، ص179.

[3] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5.

أ- **تعريف النمط:** هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها. ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه.

ب- الغاية من النمط: يساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شك أنّ توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة.

جـ- أنواع الأنماط: سأكتفي هنا بالحديث عن النمطين المقررين في الطور الأول من التعليم المتوسط، وهما: السردي والوصفي.

- **النمط السردي:** يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زماني معين، يبين فيه الذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث، وكيف تتطور عبر الزمن، وعادة ما يشتمل النص السردي على ثلاثة مراحل: الحالة الأولية، التحولات الطارئة، والحالة النهائية، كما يشتمل أيضا على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها[1].

مؤشراته[2]:

- استعمال عنصر الزمان والمكان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسة والثانوية.
- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.
- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما العطف.
- هيمنة الجمل الخبرية.

- **النمط الوصفي:**

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

[1] محمد الأخضر صبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص109.

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، ص6.

ومن الاستراتيجيات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع من النصوص، الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس، ومن اليمين إلى اليسار.

و إذا كان السرد يشتمل على مؤشرات زمانية، فإن الوصف يشتمل على مؤشرات مكانية (على اليمين، على الشمال، إلى جانب، فوق...)، كما يختلف النوعان أيضا في توظيف الزمنة الفعلية[1].

مؤشراته[2]:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه من منظر طبيعي أو وصف شخصية ما، أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية، أو حادثة...
- استعمال الصور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه.
- استعمال الجمل الإنشائية، التعجب، النداء، الاستفهام...
- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف.
- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة.

- **تداخل الأنماط:** يستعمل الكاتب عادة عدة أنواع من الأنماط، حيث يندر وجود نص أحادي النمط، حيث يرى **جان ميشال آدم** (Jean Michel Adam) بخصوص النصوص، أنها غير متجانسة إطلاقا، " ويتجلى عدم تجانسها في أننا نجد في الفقرة الواحدة، بل أحيانا في الجملة الواحدة، تداخلا بين بنية سردية وبنية وصفية"[3]، ولذا أصبح لدينا:

- نصوص يغلب عليها النمط السردي كالروايات والسير والمذكرات والتحقيقات والمحاضر.

---

[1] ينظر: محمد صبيحي، مدخل إلى علم النص، ص110.

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة، ص6.

[3] محمد صبيحي، مدخل إلى علم النص، ص110، نقلا عن: Jean Michel Adam. Linguistique textuelle

– نصوص يغلب عليها الطابع الوصفي، والروبورتاجات، وعرض التجارب والمذكرات...

– نصوص يغلب عليها النمط الحجاجي كالمداخلات العلمية والمحاضرات والتقارير...

– نصوص يغلب عليها النمط الإخباري أو الإعلامي كالمناشير والوثائق الإدارية والتعليمات الإدارية ونصوص كيفيات الاستعمال...[1]

4- أهداف تعليم نصوص فهم المكتوب:

إن دراسة النصوص تساعد في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك، فالنص مادة ثقافية إنسانية ومجال لتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي، الاجتماعية منها والخلقية والتاريخية...إن في كل نص من النصوص المدروسة زادا ثقافيا يفتح ذهن التلميذ ويزيده فهما للحياة وإلماما بما فيها من تفاعلات وتوضيحا للبيئة التي يعيش فيها، ويمكن إجمال أغراض تدريس نصوص فهم المكتوب في النقاط التالية[2]:

– زيادة ثروة التلاميذ اللغوية والفكرية، واطلاعهم على صور التعبير المختلفة التي تعينهم على إجادة التعبير.

– تنمية قدرة التلميذ على الفهم والتذوق والحكم.

– تدريب التلاميذ على فهم الأساليب الأدبية، وإفساح المجال أمامهم لإدراك أهمية وضوح الفكرة وتسلسلها وحسن التعبير عنها.

– تربية الذوق الأدبي في التلاميذ بدراستهم لمختلف التعبيرات التي يبدعها الأدباء.

– تهذيب ميولهم وتربية شخصيتهم، بما تشيعه هذه القطع الأدبية في نفوسهم من معان سامية تؤثر في نفوسهم وتوقظ شعورهم.

– تزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات، وبذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية، وللعواطف، والاتجاهات التي تؤثر في حياة الأفراد والجماعات.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص (111، 112).

[2] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2012، ص(160، 161).

– إثارة الوجدان وإيقاظ العواطف الشريفة، بما تشتمل عليه النصوص من المعاني السامية والمقاصد النبيلة.

– توسيع خيال التلاميذ وإطلاق العنان لأفكارهم، بما تثيره النصوص في نفوسهم من صور وأفكار.

– تدريبهم على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى وتشجيعهم على حفظ الآثار والأقوال الجميلة.

– تنمية ميولهم إلى قراءة النصوص والمطالعة.

– مساعدتهم على التواصل مشافهة بلسان عربي، وإنتاج نصوص منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف في وضعيات تواصلية دالة [1].

5– **ما يجدر مراعاته لتحقيق الأهداف السالفة الذكر**:

– أن تختار النصوص اختيارا مناسبا بحيث تدور موضوعاتها حول ما يثير اهتمام التلاميذ ويبعث انتباههم ويذكي حماستهم.

– أن تتصل بما يدور حولهم من أحداث وما يبعث في نفوسهم روح الوطنية والشجاعة والبطولة وغيرها من مظاهر الخلق الكريم.

– أن تختار أكثر النصوص من أدب الصر الحديث بحيث تناسب ميولهم ومداركهم في هذه المرحلة من مراحل النمو، وكذلك يختار في هذه المرحلة بعض النصوص من أدب العصور الماضية مما يماثل الأدب الحديث في سهولته، ومما تثير موضوعاته اهتمام التلاميذ ويحقق الأهداف السابقة[2].

ولذا من الضروري في هذه المرحلة أن تكون أفكار النصوص وأساليبها سهلة، فلا تثقلها الأفكار الفلسفية الغامضة ولا الصور المعقدة ولا التراكيب العويصة، فيجب أن تتناسب

[1] المنهاج، ص7.

[2] المرجع السابق، ص125.

والمستوى المعرفي والعمر العقلي للتلميذ ولا تتجاوزه، فتصبح حجر عثرة وعائقا أمام تعلم التلميذ في حين يجب أن تكون أهم وسيلة مساعدة لتنمية اللغة عند المتعلم، ولأجل تحقيق ذلك وضعت معايير لاختيار النصوص التعليمية، فما هي هذه المعايير؟

6- معايير اختيار النصوص التعليمية:

يقتضي النص التعليمي أن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ ومقدار تحصيلهم، وبناء على ذلك هناك معايير يتم على أساسها اختيار النص التعليمي من أهمها مايلي:

أ- **معيار الصدق والثبات:**

يحكم ها المعيار على النص التعليمي بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال(التعلم الإتقاني)، بحيث ترتكز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين، فتعلم اللغة تجاوز التلقين إلى توظيف اللغة المتعلّمة في حياة التلاميذ ممارسة وسلوكا[1].

ب-معيار الأهمية:

يعدّ النّصّ التّعليمي نصّا مهمّا إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات تكسب المتعلم المهارات والمفاهيم الأساسية، وتنمية القيم والاتجاهات المرغوب فيها[2].

ج- معيار اهتمامات المتعلم:

يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم وحاجاته إلى فقدان الدافع لديه للتعلم، فتتحول النصوص إلى عوائق تقف أمام استثارة المتعلم، ولتجنب ذلك لا بد من:

- مراعاة احتواء النص التعليمي على المعرفة أو المهارة التي تتفق المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار.

[1] ينظر: محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص68.

[2] المرجع نفسه، ص69.

- إعطاء اهتمام المتعلم الأولوية، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من أجل إيجاذ صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي.

د- **معيار القابلية للتعلم:** أي لا يكون صعبا على المتعلمين، ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال:

- مراعاة النص التعليمي لقدرات المتعلمين(الفروق الفردية).
- اشتمال النص على أمثلة عديدة.
- التسلسل من المعلوم إلى المجهول.
- ومن البسيط إلى المركب.
- و من المادي المحسوس إلى المجرد.
- ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.
- و من الكل إلى الجزء.

هـ- **معيار العالمية:**

يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات.

إن هذه المعايير وغيرها وضعت لتجعل من النص التعليمي أداة لتحقيق مجموعة من الكفاءات التعلمية وليست غاية في حد ذاتها، لهذا يجب أن يراعى في اختيارها وبنائها الحاجات المتجددة والمشكلات التي تفرزها الحياة، فتعكس الواقع الاجتماعي وتستجيب للتطورات العلمية والأدبية والثقافية.

وحتى تحقق النصوص أهدافها وليتم الربط بين التلقي والإنتاج، كانت المقاربة النصية هي الاختيار كما ورد في منهاج الجيل الثاني، فلماذا المقاربة النصية؟ وما هي خصائصها؟ وما هي أدواتها لتحقيق الكفاءات النصوص عليها في المنهاج؟ وهذا ما سيعرض في المبحث الموالي.

المبحث الثاني: المقاربة النصي

تمهيد:

"المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة.

ويتم تناول النص على مستويين:

المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالة الفكرية...) .

المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات"[1].

ولذا فقد تم اعتماد المقاربة النصية في كتب اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، كمقاربة لغوية بيداغوجية تأسست على منطلقات معطيات مستمدة من علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع واللسانيات التي تربط دراسة اللغة بالنصوص التي تمتاز بكل خصائص الاتساق والانسجام وتسعى إلى تنمية كفاءات المتعلم بدلا من التركيز على الأهداف فقط، ليصبح هذا المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في التدريس بالمقاربة النصية.

[1] ملخص المنهاج، ص6.

أولا/مفهوم المقاربة النصية:

يقصد بالمقاربة النصية في مجال تعليمية اللغات " مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية"[1]، فهي منهجية تُعتمد في قراءة النصوص ومعالجة معلوماتها بناء على استراتيجية، تستند إلى خلفيات فكرية وأدبية ونقدية معينة.

و"المقاربة النصية أفرزتها المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسات التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ التي يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة واعتبارها خزانا لعبارات وصيغ بإمكانه حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو تربوية"[2]، فالمقاربة النصية تعمل على تحقيق الوظيفة الأساسية للغة ألا وهي التواصل، القائم على تبادل الأفكار(شفويا وكتابيا) المعبر عن تحقق الملكة النصية أو الكفاءة النصية.

ثانيا: مفهوم الكفاءة النصية:

يرتبط بمفهوم المقاربة النصية مصطلح الكفاءة النصية، ويراد بها تلك الملكة التي اكتسبها المتعلم عن طريق تلقيه المستمر والمتكرر لكم من النصوص، وهذه الملكة

أو الكفاءة تمكن المتعلم من استيعاب النصوص واستعمالها في شتى وضعيات التواصل، ى فالكفاءة النصية هي " قدرة المتعلم على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية"[3]، وهي "ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على السواء"[4]، فسميت هذه الظاهرة بالملكة النصية أيضا كونها تساهم في قدرة المتعلم على التعامل مع مختلف النصوص من خلال

---

[1] عبدالكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح النجح الجديدة، المغرب، ج1، ط1، 2006، ص82.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، ص7.

[3] المرجع نفسه، ص183.

[4] بن با صافية، المقاربة النصية، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، العدد 43، ص24.

فهم الكلام وإنتاجه في مواقف مختلفة مما جعلها أحد المبررات الحقيقية التي أدت إلى تبني المقاربة النصية خاصة مع اعتماد المناهج [1]نحو النص، وتناولها اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء، ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في المقطع التعليمي.

ثالثا: مستويات تحليل ودراسة النص في ضوء المقاربة النصية[2]:

لمقاربة أي نص فلسانيات النص تطرح مستويات عديدة في ضوء " المقاربة النصية"، وتأتي على الترتيب التالي: المستوى الدلالي، والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، وإضافة إلى المستوى الصوتي.

أ- **المستوى الدلالي المعجمي:** وفي هذا المستوى يتم التركيز على الألفاظ الصعبة، بعرض معانيها والدلالات التي توحي بها في النص، حتى يتمكن لتلميذ من فهم الموضوع المراد دراسته.

ب-المستوى النحوي التركيبي: من خلال هذا المستوى تتم مقاربة التلميذ للنص، وذلك باستخراج الظواهر النحوية الموجودة فيه من مفردات وجمل، وتحليلها نحويا لاستنباط القادة النحوية لها.

جـ- **المستوى الصرفي:** وفيه يتمكن التلميذ من التدرب على استعمال وحدات صرفية معينة، كتصريف الأفعال مع الضمائر والتعرف على أوزان الكلمات وغيرها.

د- **المستوى الصوتي:** الأداء اللغوي الحسن للتلميذ في قراءته والنطق الصحيح للحروف والكلمات.

فالمقاربة النصية تعتمد على التماسك بين الجمل المكونة للنص والسياق النصي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد، فالمتعلم وهو في مرحلة التحليل يقرأ ويكتب، ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى، ثم يعمد إلى دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية أو

[1] ينظر: منهاج السنة أولى متوسط، 2013، ص24.

[2] ملخص منهاج الطور الأول للغة العربية، ص6.

الإملائية من خلال النص المقروء، وبعدما يستنتج القاعدة الجزئية ثم الكلية وفق الطريقة الاستقرائية مع العودة دائما غلى نص القراءة، وهكذا تبدو تلك الصلة الفعلية والمتواصلة والمتكاملة بين الأنشطة اللغوية المختلفة، وبالتالي تكون هذه الأنشطة اللغوية في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية.

ويمكن القول أن النص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية يعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة(القرائية والتعبيرية والكتابية والتحليلية)[1].

رابعا: مزايا المقاربة النصية[2]:

– تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية.

– تسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدم للمتعلمين، وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة.

– تستدعي تعويد المتعلم على طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة، مثل:

- تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع.
- التعليق شفويا أو كتابيا.
- وصف ما يشاهد من الأشياء
- التدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله.
- المبادرة باختصار الكلام وحوصلته.

– تجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص.

[1] وزارة التربية الوطنية، بناء مخططات التعلم (سبتمبر 2018)، ص3.

[2] ينظر: دليل الأستاذ، ص 24.

خامسا: المقاربة النصية وتنمية كفاءات المتعلمين[1]:

يهدف تعليم وتعلم اللغة العربية إجمالا، وفي مرحلة التعليم المتوسط على وجه الخصوص إلى تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية اللازمة للقراءة الجيدة وفهم معانيها، والكتابة بأسلوب راقٍ مع إكسابه مفردات قوية وسياقات متنوعة للتراكيب والمعاني والبلاغة والأساليب، وجاءت المقاربة النصية لتحقيق هذه الأهداف في صورة التكامل بين نصوصها، هذه المقاربة التي تعمل على نمو التطور اللغوي للمتعلم، إذ يعدّ إتقان اللغة من أبرز الإنجازات التطويرية للتلميذ، فعندما تزداد مفرداته، فإنه يغير من علاقته مع البيئة التي يعيش فيها بقسميها المادي والاجتماعي، كما تساعد زيادة المعارف التلميذ على التعبير عن أفكاره ومشاعره وتلبية حاجاته، وعن طريقها يتم التبادل والتواصل مع الأقران والغير، هذا ناهيك عن دور اللغة التعليمي، فهي كفاءة عرضية.

كما يتعلّم التلميذ وهو يطبق المقاربة النصية مهارات التفكير، فيكتسب التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ويوظف وينمي قدرات عقلية كالإدراك، والتذكر، والانتباه، والذكاء، وذلك خلال عمليات الربط والبناء بالرجوع إلى النص الأصلي(فهم المكتوب) واستثماره كبنية جديدة لبناء مفاهيم أخرى في ميادين تلحق ميدان فهم المكتوب تسلسلا وتباعا، فالمهام المطلوبة من المتعلمين تطرح تحديات كبيرة تدعوهم إلى التفكير واسترجاع المعلومات السابقة لإعادة توظيفها من جديد في بنية إنتاجية نصية هو ميدان إنتاج المكتوب.

إن الطرق البيداغوجية الحديثة تدعو إلى تأسيس الممارسة التربوية التعليمية على النشاط الذاتي، وأن يتعلم عن طريق ذكائه وقدراته العقلية عوض أن يكتفي بتلقي المعلومات جاهزة من المعلم، هي في حقيقة الأمر دعوة إلى احترام قوانين الذكاء باعتباره نشاطا حقيقيا وعملية بناءة متواصلة.

[1] ينظر: وزارة التربية، منهاج اللغة العربية، (2016)، ص(3-14).

إن المناهج الحديثة المحسنة(مناهج الجيل الثاني) استندت على المقاربة بالكفاءات المبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات المتعلم الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في تجنيد كفاءاته ومهاراته التي صقلتها المقاربة النصية في حل الوضعيات الإدماجية.

وختاما إن المقاربة النصية إذ تحقق البناء اللغوي لدى المتعلم، فهي أيضا:

- يتم من خلالها معاملة اللغة العربية على أنها كل ملتحم.
- تعين المتعلمين على فك أسرار النصوص من حيث خصوصيتها، وبالتالي إنتاج ما يماثلها متى ما طلبت التعليمة ذلك.
- توجه العناية إلى مستوى النص وليس الجملة.
- تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي.
- تهتم ببنية النص ونظامه.

خلاصة الفصل:

تناولت في هذا الفصل النص التعليمي، فحددت مفهومه، وخصائصه، ومعايير اختيار النصوص التعليمية، والتي كان من أهمها الصدق والثبات، وأن تناسب المستوى المعرفي والعقلي والعمري للمتعلم حتى يتفاعل معها، ويقبل على قراءتها مكتسبا الكفاءة النصية، ومنتهجا المقاربة النصية التي ترى في النص البنية الكبرى، فينطلق المتعلم منه قارئا ومحلّلا، ويعود إليه منتجا.

الفصـــل الثاني

نصوص فهم المكتوب في كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط ومدى تحقيقها للكفاءات المحددة في المنهاج

المبحث الأول: قراءة تحليلية لنصوص فهم المكتوب في كتاب الأولى متوسط

أولا: تنظيم كتاب اللغة العربية للطور الأول من التعليم المتوسط ومحتوياته

ثانيا: تحليل نصوص فهم المكتوب في المقطع الأول:(الحياة العائلية)

ثالثا: تحليل نصوص فهم المكتوب في المقطع الثامن:(الصحة والرياضة)

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية (اعتماد الاستبيان وتحليل نتائجه)

أولا: عرض الاستبيان: – مصادر الاستبيان

عينة الاستبيان

نوع الاستبيان

دراسة الاستمارة

ثانيا: تحليل الاستبيان

ثالثا: النتائج

ملخص الفصل

المبحث الأول: قراءة تحليلية لنصوص فهم المكتوب في كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط

تمهيد:

الكتاب المدرسي أداة خاصة بالمتعلم يستعين بها في بناء تعلّماته، واكتساب مهاراته، وإنماء كفاءاته يعتمد عليه في البيت لاكتساب الفهم الأولي والتمكن من البناء الأولي للمعارف والمهارات بتوجيهات من الأستاذ، كما يتخذ منه وسيلة تعينه على إنجاز التمارين والواجبات المنزلية قصد الدعم والتثبيت.

والكتاب المدرسي سند تربوي ضروري في القسم، فتحسن القراءة، ويكتمل الفهم تحت إشراف الأستاذ، كما تحدث الاستفادة، ويعم النفع وتتحقق الأهداف.

ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، فلا بد من العناية به من حيث الشكل والمضمون، ومن هنا يتم وضع وتحديد الشروط والمواصفات التي ينبغي أن تتوافر فيه، وتتمثل في[1]:

- التزام الكتاب المدرسي بالمنهاج وخطوطه العريضة.
- مناسبة الكتاب المدرسي لعدد الحصص المقررة خلال السنة الدراسية.
- مراعاته للحداثة والدقة العلمية في أسلوب عرضه.
- مراعاة التكامل والتتابع في وضع المفاهيم وعرض المادة العلمية.
- مراعاة المادة المقدمة للتلاميذ، سواء المعرفية أو المهارية، مستوى التلاميذ وعمرهم العقلي والزمني، مع استحضار عنصري التنوع والوضوح في كل محتوياته خاصة بالنسبة للنصوص المتضمنة فيه، والتي تمارس جاذبية خاصة على المتعلمين.

[1] ينظر: السعدية ابن محمود، الكتاب المدرسي دعامة أساس في العملية التعليمية التعلمية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية، العدد 66، 2016، ص152، نقلا عن:عبيرعليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة ألساسية.

– وجود منطق داخلي يراعي خصوصيات المادة، ولا يغفل عناصر مهمة مثل التسلسل، والتدرج، والانتقاء.

– مراعاة شروط الإخراج الجيد للكتاب من حيث الشكل والطباعة ونوع الورق وحجم الخط ومناسبة الفراغ بين الأسطر.

وكتاب اللغة العربية للطور الأول من التعليم المتوسط[1] يحوي 175 صفحة من تأليف محفوظ كحوال، مفتش التربية الوطنية للتعليم الثانوي، ومحمد بومشاط أستاذ التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية. ويتدرج الكتاب وفق الحجم الساعي المقرر بخمس(5) ساعات موزعة على ميدان فهم المنطوق(ساعة)، وميدان فهم المكتوب (3ساعات)، وميدان إنتاج المكتوب (ساعة)، والتوقيت السنوي 32ساعة وأربع أسابيع للتقويم المرحلي والإقراري.

والكتاب في الأصل وتطبيقا لما ورد ونص عليه المنهاج مبني وفق المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي، والمقاربة النصية كاختيار منهجي[2].

أولا : تنظيم كتاب اللغة العربية للطور الأول من التعليم المتوسط ومحتوياته:

يشتمل الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط على ثمانية مقاطع تربوية متنوعة موزعة على ثمانية مجالات[3]:

الحياة العائلية، حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة، وهي مقاطع ذات دلالة ومن صميم واقعه المعيش، وهي موحية بقيم أسرية ووطنية وإنسانية، وأخلاقية واجتماعية، كفيلة بإحداث التواصل والتفاعل.

وكل مقطع ينجز في ثلاثة أسابيع ونصف، يبدأ بوضعية مشكلة تتكون من سياق يحمل عنوان الموضوع الذي سيعالجه المقطع، تليه ثلاث مهمات، كل مهمة تنجز خلال أسبوع، حيث تتحول إلى وضعية جزئية أسبوعية يجيب عنها المتعلم كتابيا في شكل وضعية

[1] محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، السنة أولى متوسط، موفم للنشر، 2016.

[2] منهاج اللغة العربية، ص5.

[3] ينظر: الملحق، التدرج السنوي الوزاري.

إدماجية في نهاية الأسبوع، أما الوضعية المشكلة فتنجز في نهاية المقطع في شكل وضعية إدماجية ختامية، تليها وضعية تقويمية وصولا إلى حصة المعالجة، والمنهاج يقترح طريقة التدريس بالوضعيات، لأنها تساعد المتعلم على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني التشاركي، حيث يتلقى مجموعة من النصوص فيقرأها ويحللها ويناقشها مع زملائه في شكل أفواج مصغرة، ثم ينتج فرديا أو جماعيا مواضيع مشابهة سواء سردية أو وصفية.

والمقطع التعلمي يحتوي ميادين محددة هي:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: يتم فيه إسماع النص.

ميدان فهم المكتوب: فيه نصان: – نص تواصلي يقدم في حصة القراءة المشروحة، ويتخذ سندا للظاهرة اللغوية.

– نص أدبي(شعري أو نثر) يتخذ سندا للظاهرة البلاغية، وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة والتميز[1].

والمقطع الأول نصوصه تعد معيارا لقياس ملمح التخرج من المرحلة الابتدائية حيث نجد أن المتعلم " في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية"[2]، كما تعد مقياسا حقيقيا لمدى تحقق الكفاءة النصية في المرحلة التعليمية السابقة، فهو بعد قراءته لكم هائل من النصوص في المرحلة الابتدائية، وبعد تكون ثروة لغوية وتعامله مع أنماط مختلفة من النصوص يكون قادرا في مرحلة التعليم المتوسط على أن " يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية، من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة"[3]، فنصوص المقطع الأول تؤدي دورين مهمين: وسائل للتقويم التشخيصي، وفي نفس الوقت نستغلها في المعالجة .

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، ص10.

[2] منهاج اللغة العربية، ص6.

[3] المرجع نفسه ص6.

كما تعد نصوص المقطع الثامن مقياسا لمدى تحقق الكفاءة الشاملة في نهاية الطور الأول " يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة جزئيا نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة".

ولهذه الأسباب وغيرها سأقوم بقراءة تحليلية لنصوص المقطعين.

ثانيا: تحليل نصوص فهم المكتوب في المقطع الأول:(الحياة العائلية)

عدد النصوص في هذا المقطع ستة(6)، ثلاثة مخصصة للقراءة المشروحة، وثلاثة للنص الأدبي.

1- نصوص القراءة المشروحة:

أ-النص الأول: تحت عنوان " ابنتي" لإبراهيم عبد القادر المازني، نص سردي وصفي يتحدث فيه الكاتب عن ابنته، نص أدبي بامتياز حاضر بقوة الأسلوب وسعة الخيال (و انا أنظر إليك وفي قلبي سكينة وجوى من قلبك المعطر)، وغرابة كثير من المفردات على التلميذ في هذا المستوى (تزوين، جوى، القريرة...)، والحصة قراءة مشروحة تحتاج إلى نص تواصلي بسيط ألفاظه قريبة من قاموس المتعلمين، ثم إن هذا النص أول نص يكتشفه المتعلم في كتابه، وهو كما حدد المنهاج نص دوره تشخيصي تقويمي علاجي، كيف لنص بهذا المستوى الأدبي أن يعين المتعلم ويخلق لديه الدافعية نحو القراءة؟ فالنص بكل بساطة مغلق أمام معظم المتعلمين.

أما أسئلة الفهم، فجاءت مبعثرة لا هوية لها، في حين تعود التلميذ أسئلة منظمة مرتبة ينطلق فيها واضعها من صنافة بلوم.

أما البناء اللغوي: فالظاهرة اللغوية " أزمنة الفعل" كما حدده التدرج الوزاري، مما يبعد المقاربة النصية التي حاول المنهاج أن يبين دورها في إنماء كفاءات المتعلم المختلفة، وأنها ضرورة منهجية استدعتها المقاربة بالكفاءات التي كان في الأصل يجب أن يبنى عليها الكتاب.

ب-النص الثاني:" قلب الأم" **لعلاء محمود حمزة،** يقدم للمتعلم نموذجا سلبيا في الحياة، البطل طبيب مشهور عاق لوالدته، تتدخل الجارة لرعاية الأم العجوز المنزوية وحدها في كوخها المهجور في قرية نائية، وبعد وفاته يترك المدينة والمهنة ويستقر في ذلك الكوخ ندما على عقوقه، إنها السلبية في أقصى جنوحها.

أسئلة الفهم: لم تبن وفق الصنافة، كما لم يراع فيها الترتيب المعين على فهم النص.

البناء اللغوي: الضمير وأنواعه، الحجم الساعي غير كاف، رغم أهمية الموضوع، المقاربة النصية غير محققة.

جـ- النص الثالث: " في كوخ العجوز رحمة" لعبد الحميد بن هدوقة من رواية " ريح الجنوب"، نص حواري سردي وصفي، متوسط الطول يمكن أن يقيس كفاءة المتعلمين القرائية وقدرتهم على التحليل.

البناء اللغوي: الفاعل، في حين الدرس في كتاب التلميذ " الضمير".

2- **نصوص الدراسة الأدبية:**

أ-**النص الأول:** "**قصيدة أبي**" لمحمد الأخضر السائحي من ديوان " همسات وصرخات" من الشعر العمودي، في متناول المتعلمين، يستطيع المعلم أن يجعل منها مقياسا للوقوف على قدرة القراءة الشعرية لدى المتعلمين ومدى نمكنهم من فهم النصوص الشعرية وتحليلها وتحديد أفكارها.

ب-**النص الثاني:** " رسالة إلى أمي" لنزار قباني، فوق مستوى التلميذ العمري والعقلي والمعرفي...

أسئلة أفهم النص: تفوق مستوى التفكير لدى المتعلمين، مثالها: رقم 4 و5.

ما دلالة عبارة " صباح بلاده الأخضر" الواردة في النص؟

ينتقد الشاعر حضارة الغرب: أين تجلى هذا في النص؟

ما المقصود من قول الشاعر: فكيف.. فكيف.. يا أمي غدوت أبا ولم أكبر؟

ما نوع العاطفة؟ هل كانت صادقة؟

جـ- النص الثالث: "**أنا وابنتي**" لمحمد الفائز القيرواني، من الشعر العمودي، قصيدة من أحد عشر بيتا، في مستوى التلاميذ.

الظاهرة البلاغية: المقطوعة الشعرية.

مستوى الكفاءة المراد تحقيقه في هذا المقطع هو" **يستمع إلى خطابات سردية، وينتج شفهيا مقدّمة سرديَّة، ويقرأ نصًّا سرديّا بأداء حسن، وينتج مقدِّمة بالتركيز على نمط السّرد**"[1]. إن نصوص هذا المقطع معظمها ليست سردية . وبالتاي غيا المقاربة النصية.

ثالثا: تحليل نصوص فهم المكتوب في المقطع الثامن:(الصحة والرياضة)

هذا المقطع الهدف منه القياس والوقوف على مدى تحقق الكفاءة الشاملة للطور الأول من التعليم المتوسط " **يستمع إلى خطابات وصفية وسردية للوقوف على موضوعها، ويعبِّر عن فهمه لها بالتفاعل معها، محدِّدا موضوع الخطاب وعناصره، ويناقش شفهيا فكرة أو موقفا أو مظهرا... في خطابات سرديّة وصفيَّة، ويقرأ النَّصَّ بأداء حسن، ويستخرج فكرته العامة وأفكاره الأساسية ويبدي رأيه فيها، ويستخرج الظواهر اللغوية، ويستنتج ضوابطها. و يستخرج القيم الواردة في النَّص، ويعلِّق عليها، وينتج نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف (لا تقلّ عن عشرة أسطر) ..**"[2]

عدد النصوص في هذا المقطع ستة(6)، ثلاثة مخصصة للقراءة المشروحة، وثلاثة للنص الأدبي.

1- نصوص القراءة المشروحة:

أ-النص الأول: تحت عنوان "**أهمية التربية الرياضية**" **لعباس محجوب**، النص نثري مكون من ثلاث فِقر مبتورة لا انسجام بينها.

أسئلة الفهم: بعيدة كل البعد عن قياس مستوى الكفاءة في نهاية هذه المرحلة، ولم يبنها صاحبها وفق صنافة بلوم.

[1] وزارة التربية الوطنية، مخطط بناء التعلمات، سبتمبر 2018، ص4.

[2] المرجع نفسه، ص 6.

البناء اللغوي: المفعول معه، في حين في الكتاب قواعد إملائية.

ب-**النص الأول:** تحت عنوان" هل نعيش في مساكن مريضة" لهاشم عبدالله الصالح مجلة العربي، الموضوع بعيد عن المقطع، فالأصل أن يتحدث عن دور الرياضة في المحافظة على الصحة، ونمط النص إعلامي تفسيري لا يمت بصلة إلى مستوى الكفاءة.

البناء اللغوي: التوكيد في حين الموضوع في الكتاب هو ألف التفريق.

جـ- النص الثالث: مريض الوهم، نفس الملاحظة السابقة.

البناء اللغوي: موضوع الكتاب " الألف اللينة"، أما في التدرج الوزاري" البدل".

2- **نصوص الدراسة الأدبية:**

أ-**النص الأول:** قصيدة من الشعر العمودي تحت عنوان " **ركوب الخيل**" لمحمد راشدي .

أسئلة الفهم: تقيس مستوى الكفاءة .

الظواهر البلاغية: في الأصل وكما نص المنهاج والوثيقة المرافقة له ومخطط بناء التعلمات الوزاري، أن يخصص هذا المقطع لمراجعة وتثبيت المكتسبات القبلية، والإدماج، في حين اقتصر على مراجعة المجاز.

ب-النص الثاني: قصيدة اللفافة لمحمود حسن مفلح، من الشعر العمودي

أسئلة الفهم: تقيس مستوى الكفاءة

الظواهر البلاغية: خصصت لمراجعة الإنشاء الطلبي وغير الطلبي.

جـ - النص الثاني: قصيدة **المسلول عن شلبي ملاط (نصوص أدبية)**، هذا الموضوع لا يعالج احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.

أسئلة الفهم: تقيس مستوى الكفاءة.

الظواهر البلاغية: مراجعة وتثبيت للمكتسبات القبلية، وإدماج.

ومن المواضيع التي تفوق المستوى العمري واللغوي والمعرفي والتفكيري لدى المتعلمين:

قصيدة " بشراك يا دعد "لمحمد حسين الجهماني، قصيدة بين المظهر والمخبر لعباس بن مرداس، نص العبودية لجبران خليل جبران، النهر المتجمد لمخائيل نعيمة، جمال البادية للأمير عبدالقادر لعم انسجام المقطوعة ...

أما فيما يتعلق بالظواهر اللغوية: درس النعت السببي، البدل.

إن نصوص فهم المكتوب والتي تعد موردا لتدريب المتعلمين على التلقي والإنتاج، يجب أن تحمل استدامة التحفيز عند المتعلم وتفعيل العقل عنده، والدفع إلى تمام النشاط التعليمي، فيستطيع استرجاع المعلومات التي رسخت في ذهنه بيسر ليوظفها في بقية الميادين، ما دام مضمون النص مشوقا هادفا، واحتوى على ما يسترعي انتباهه.

فالنصوص ينبغي أن تستجيب لحاجات المتعلم، بحكم هذه الحاجات، كما اثبتته الدراسات السيكولوجية الحديثة، هي المحرك الرئيس لنشاط الإنسان / التلميذ، بحيث أن هذا الأخير لا يقوم تلقائيا بأي عمل أو نشاط، ولا يقبل على التعليم، ولا يشارك فيه إلا إذا كان يستجيب لحاجاته ورغباته، ويساعده على حل المشاكل التي يواجهها، تحقيقا للتكيف الأمثل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي"[1].

أما الظواهر اللغوية والتي تتخذ من نص القراءة المشروحة سندا لها تطبيق للمقاربة النصية، والتي تقوم على أساس اتخاذ النص محورا لكل التعلمات، وفيها يتم تدريس اللغة في ظل اللغة، تمزج القواعد بالتراكيب والتعبير والقراءة، بدل تدريسها مستقلة[2]، لكن ما لاحظناه أن إعادة توزيع مواضيع الظواهر اللغوية في التدرج الوزاري 2018 لمادة اللغة العربية أبطل المقاربة النصية، فلجأ المعلمون إلى تعديلات وإضافات باستعمال مصادر تعليمية من مراجع مختلفة، مما أحدث تباينا وفروقا في تحصيل المتعلمين لاختلاف السند المعتمد عليه.

[1] حسن شحاتة، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 2016، ص168.

[2] المرجع نفسه، ص222.

و رغم أن المداخل الحديثة[1] للغة والتي تعمل وفق المقاربة النصية أكدت في مسألة تعلم اللغة على تكامل مهارات اللغة، فيجب أن تدرس دون فصل ليصبح التعلم فعالا متكاملا، حيث يمكن تعلم مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) جميعا على أفضل نحو ممكن من خلال المواقف الحقيقية الواقعية في إطار اجتماعي حقيقي، وهذا الاستخدام الكلي للغة يتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع اللغة المستهدفة من جميع الزوايا فيحدث التعلم الحقيقي.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 178.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية (اعتماد الاستبيان وتحليل نتائجه)

أولا: عرض الاستبيان:

1- مصادر الاستبيان:

يتضمن هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة موجهة لعينة من أساتذة الطور الأول من التعليم المتوسط، وذلك قصد الوقوف على واقع تدريس اللغة العربية خاصة نصوص فهم المكتوب تطبيقا لما جاء به منهاج الجيل الثاني، وأثرها في تفعيل تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط خاصة الطور الأول منه.

2- عينة الاستبيان:

تكونت عينة الاستبيان من خمسة وعشرين (25) أساتذا في الطور الأول من التعليم المتوسط، موزعين على ثلاث وعشرين متوسطة في ولاية خنشلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

3- نوع الاستبيان:

استبيان مفتوح في أغلبه، وتكون الإجابة بنعم أو لا أو أحيانا مع التعليل، قصد الوقوف على حقائق ميدانية وترك حرية التعليل ونقل الواقع التعليمي للأستاذ المعني .

4- دراسة الاستمارة:

جمعت الاستمارات الموزعة بغرض استخلاص النتائج المرتبطة بموضوع البحث وصولا إلى استنتاجات نهائية تعمم على العينة الكلية.

5- المتوسطات التي تم توزيع الاستبيان فيها:

- **بلدية خنشلة: م**.بوزاهر مسعود، م. مولود فرعون، م. وقاد خميسي، **م** بن عمران تاج الدين، جفال أمحمد، يعقوب أزواوي.
- **بلدية المحمل:** م. زغيد علي، م. زغيد علي
- **بلدية بابار:** م.بوستة بلقاسم، م. رحالي مهدي، م.غربي بلقاسم
- **بلدية ششار**:م. براهيمي محمد

- **بلدية قايس:** م. ذيب عبدالمجيد، م .بن عمران أحمد
- **بلدية تاوزيانت:** م. الإخوة أقضي
- **بلدية يابوس:** م. غبروري لمبارك، م. بهلولي محمود
- **بلدية شلية:** م. شلية
- **بلدية لمصارة:** م.عثمان مساعيد، م. نصيب محمد أمزيان
- **بلدية طامزة:** م. برحايل عين ميمون.
- بلدية متوسة: م. بوسالم علي
- بلدية عين الطويلة: م. حزازمة إبراهيم

ثانيا: تحليل الاستبيان:

اعتمدت في تحليل الاستبيان المنهج الإحصائي التحليلي

و يشتمل تحليل الاستبيان على مجموعة من الأسئلة (23) سؤالا:

1- تحليل مساهمة التعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات في تحسين تعليم وتعلم اللغة العربية: يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى مساهمة التدريس بالكفاءات في تحسين مستوى التعلم، معظم العينة أجابوا بنعم، وعدد قليل لا، وذلك لأن معظم أساتذة الطور الأول حديثي العهد بالتعليم. وقد رصدت الإجابات في الجدول أدناه.

الإجابات	نعم	لا
العدد	20	5
النسبة	%80	%20

نلاحظ أن نسبة من أجاب بنعم 80% وهي النسبة الأكثر، وذلك راجع إلى تلقي التكوين، ولأنهم لم يدرسوا بالطريقة القديمة، رغم أن طريقة عمل معظمهم داخل الأقسام إلقائية تلقنية.

2- تحليل مدى تنفيذ البرامج: الهدف من هذا السؤال هو معرفة قياس الأستاذ لمدى تحقق الكفاءة الشاملة خاصة المقطع الثامن، ونسبة كبيرة أجابت لا، وفق ما هو موضح في الجدول أدناه

الإجابات	نعم	لا
العدد	23	2
النسبة	%92	%8

الإجابة بـ لا مثلت نسبة 92%، وذلك راجع لكثافة البرنامج، وفي نهاية كل سنة تقترح الوزارة برنامجا استعجاليا، وهذا يتعارض مع التدريس بالكفاءات.

3- تحليل مدى قراءة المنهاج، الأغلب أجاب الاختيار الأول : مكتفيا بالقراءة الاستكشافية، حسب ما هو موضح في الجدول أدناه:

الإجابات	قراءة استكشافية واعية	قراءة تحليلية	قراءة نقدية
العدد	20	3	2
النسبة	%80	%12	8

معظم الإجابات كنت قراءة استكشافية، وهذا راجع إلى عدم إدراك وظيفة المنهاج ودور في تحديد وبناء التعلمات، وخير دليل أن كثيرا من المعلمين لا يملك نسخة ورقية، والأدهى والأمر حتى المؤسسة لا تملك نسخة ورقية، وذلك ما لاحظته من خلال الزيارات الميدانية.

4- تحليل مدى تجسيد الكتاب للمنهاج

معظمهم أجاب نعم، اعتقادا منهم أن الكتاب هو المحتوى وفقط.

5- تحليل مدى تفاعل المتعلمين مع النصوص، ومدى مناسبتها لمستواهم العمري والمعرفي.

أجاب نسبة 80% بـ لا وذلك راجع لضعف المستوى القرائي وصعوبة بعض النصوص حيث تفوق المستوى العقلي والمعرفي للمتعلمين.

6- تحليل مدى مساهمة نصوص فهم المكتوب في بناء الرصيد اللغوي للمتعلم

تراوحت الإجابات بين أحيانا ونعم وقليلة لا

الإجابات	نعم	لا	أحيانا
العدد	5	2	18
النسبة	%20	%8	%72

و علل المجيبون أحيانا(72%) بأن المتعلمين متى كانت النصوص في مستواهم فهم يتفاعلون ويساهمون فيثرون رصيدهم اللغوي خاصة استعمالهم للقواميس، أما المجيبون بـ نعم فهم يؤكدون أنه رغم صعوبة النصوص إلا أن الرصيد اللغوي للتلاميذ في نمو متزايد مع كل مقطع، أما المجيبون بـ لا فيرون أن النصوص فوق مستوى المتعلمين وبالتالي أصبحت عائقا أمام بنائهم للتعلمات، بل ولدت لديهم نفورا وعزوفا.

العائق الأكبر والحقيقي عدم وجود قواميس تعين المتعلم على فهم النصوص، وإن وجدت فهي قليلة لا تستجيب ولا تغطي عدد المتعلمين.

7- تحليل نوع الطريق التي تقدم بها النصوص، والهدف من هذا السؤال هو مدى تطبيق المعلم للمقاربة النصية وتفعيل التعلم الذاتي والتعلم التشاركي.

الإجابات	بالوضعيات	حوارية	إلقائية
العدد	10	12	3
النسبة	%40	%48	%12

تراوح اختيار الطريقة بين التدريس بالوضعيات والحوار وقلة اختاروا الطريق الإلقائية محتجين بكثافة العدد وصعوبة النصوص وعزوف التلاميذ عن التحضير.

8- تحليل قدرة التلاميذ وتحكمهم في القراءة، هذه الأسئلة تهدف إلى الوقوف على كفاءة القراءة عند المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي، ومدى تحقق الكفاءة النصية في المرحلة السابقة.

الإجابات	نعم	لا	أحيانا
العدد	7	3	15
النسبة	%28	%12	%60

معظم الإجابات تؤكد صعوبة القراءة لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم المتوسط ويرجعون ذلك إلى الضعف القاعدي في مرحلة التعليم الابتدائي.

9- تحليل سؤال قدرة المتعلمين على صياغة الفكرة العامة وتلخيص النص، الهدف من هذا السؤال هو الوقوف على كفاءة الفهم والتحليل عند المتعلمين.

الإجابات	نعم	لا	أحيانا
العدد	8	3	14
النسبة	%32	%12	%56

الكل في إجابته يعود إلى صعوبة النصوص، فمتى كانت كذلك لوحظ عجز المتعلمين وعزوفهم حتى عن المشاركة، وإذا كان النص في مستواهم فهم يشاركون بفاعلية .

10- تحليل مدى مساهمة هذه النصوص في تنمية المهارات اللغوية (القراءة والاستماع والمحادثة والإنتاج)، والهدف من هذه الأسئلة هو مدى فعالية نصوص فهم المكتوب .

كانت معظم الإجابات مركزة على مهارة القراءة لتأثيرها في باقي المهارات، خاصة الإنتاج الكتابي، مركزين على نوعية النصوص المقترحة ووجوب استبدالها بنصوص في مستوى تلميذ الطور الأول من التعليم المتوسط.

ثالثا: النتائج :

وبعد هذه القراءة والتحليل لإجابات الأساتذة ووقوفي ميدانيا على واقع تدريس نصوص فهم المكتوب وفي أزمنة مختلفة ومنذ بداية تطبيق الإصلاح، وفي متوسطات متعددة وبيئات تعليمية متنوعة، وبعد مناقشات مطولة في ندوات تربوية متعددة، وفي ملتقيات تربوية وطنية، تبين أن أغلب نصوص فهم المكتوب تحولت من وسيلة تربوية ناجعة، ومورد معرفي ومنهجي حقيقي إلى عائق أمام تعلم التلاميذ.

خلاصة الفصل:

تحدثت في هذا الفصل عن نصوص فهم المكتوب في كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط ومدى تحقيقها للكفاءات المنشودة، وقد تناولت في المبحث الثاني الدراسة الميدانية ممثلة في تحليل الاستبيان الموجه إلى أساتذة الطور الأول من التعليم المتوسط، وتبين صعوبة النصوص وعدم تحقيقها الهدف المنشود، ألا إتقان القراءة.

خاتمــة

تعد نصوص فهم المكتوب أحد مرتكزات العملية التعليمية، فهي علاوة عن كونها عنصرا مهما في هذه العملية و من الأدوات الرئيسة التي من شأنها أن تلعب دورا جوهريا في نجاعتها، فهي تمثل أحد تلك العناصر الأساسية المتعددة الوظائف و الأهداف، و ذلك باعتبار أن مهمة و وظيفة نصوص فهم المكتوب خاصة و وظيفة النص التعليمي عامة و لاسيما الذي يتضمنه كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط هي مهمة تعليمية في الأساس موجهة لتحقيق كفاءات لدى المتعلمين، فالغاية من تدريسها الوصول بالمتعلم إلى استخدام اللغة بفاعلية في حياته و التواصل مشافهة و كتابة، غير أنه تبين بعد الدراسة الميدانية أن هذه النصوص عاجزة عن تحقيق ذلك، لأنها:

1- تفوق المستوى العمري و العقلي للمتعلمين.

2- لم يراع فيها التدرج من السهل إلى الصعب.

3- لم تعتمد المقاربة النصية في تناول أنشطة التعلم.

4- لا تتيح للمتعلم إظهار الملكة النصية التي يجب أن تتطور شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي و الجماعي.

5- لا تمكن المتعلم من ممارسة المستويات المختلفة للتحليل وفق المقاربة النصية، فأغلب المتعلمين لا يتجاوزون المستوى المعجمي للنص.

6- لا تخلق الدافعية لدى المتعلم، فتولد لديه عزوف عن قراءة هذه النصوص.

7- تغيب التعلم الذاتي والتعلم التعاوني التشاركي، و تدفع دفعا المعلم إلى الإلقاء و التلقين.

ولذا نقترح ما يلي:

1- التمحيص الدقيق في نصوص فهم المكتوب باعتبارها المنبع الأصلي لبناء بقية الميادين ودليل مهم و فعال لنجاعة المقاربة النصية بغية تحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلمين وترسيخ المعارف الكلية للغة العربية.

2- ضرورة التدرج في المعارف المعمقة حسب قدرات المتعلمين.

3- إخضاع الكتاب المدرسي للمراجعة والتطوير بشكل دوري، و ذلك لمجاراة التغيرات والمستجدات العالمية المتسارعة.

4- النصوص التي يتضمنها الكتاب المدرسي يجب أن تكون منتوج مجموعة من المؤلفين يشكلون فريقا يتكامل فيه الأكاديمي الممثل في الأساتذة الجامعيين، باعتبارهم حاملين للمادة العلمية و الأساتذة أصحاب الخبرة الميدانية، و لا يمكن في أي حال من الأحوال لشخص واحد مهما كانت خبرته وعلمه أن ينجز هذا العمل الموجه لتلاميذ الجزائر لوحده مهما بلغ من العلم.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المعاجم

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1.

2. سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط (فرنسي عربي)، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013.

3. الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، المجلد 3.

4. مجمع اللغة العربية مصر، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4 2004.

ثانيا: المراجع

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1.

2. الأزهر الزّناد، نسيج النّصّ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.

3. أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّميّة اللغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

4. أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، دط، 2007.

5. بهية بلعربي، الانسجام النصي، دراسة في اللسانيات النصية، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2012.

6. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2012.

7. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة للكتاب، سوريا، د ط، 2011.

8. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظري والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط3، 1996.

9. روبرت دي بوجراند، الخطاب والنص والإجراء، تر تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

10. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1992.

11. الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ط 3، دار الفكر، ج3.

12. عبدالرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ج1 .

13. عبدالمجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ط1.

14. علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2010.

15. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1.

16. فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

17. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، دس، دط.

18. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003م.

19. محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.

20. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013

21. محمد خطابي، لسانيات النّص مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006.

22. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1992.

ثالثا: المجلات والدوريات

1. بشير إبرير، التواصل مع النص، من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، مجلة اللغة العربية، يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 4، 2000

2. بن بابة صافية، المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليم اللغة العربية، مجلة الحقيقة، الجزائر، العدد 43.

3. السعدية ابن محمود، الكتاب المدرسي دعامة أساس في العملية التعليمية التعلمية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية، العدد 66، 2016، ص152، نقلا عن:عبير عليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية.

رابعا: الرسائل الجامعية

1. العالية حبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد، القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصّص لسانيات تطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2017-2018.

خامسا: الوثائق التربوية

1. محفوظ كحوال، ومحمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، السنة أولى متوسط، موفم للنشر.

2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

3. وزارة التربية الوطنية، بناء مخططات التعلم (سبتمبر 2018).

4. وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم التوسط، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004.

5. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط، 2016.

ملاحق

استبيان موجّه لأساتذة اللغة العربية (الطور الأول من التعليم المتوسط)

عنوان الموضوع المراد البحث فيه "تعليمية نصوص فهم المكتوب ودورها في تنمية كفاءات التلميذ، نصوص كتاب السنة أولى متوسط –أنموذجا–

أساتذتي الأفاضل:

أضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كأدوات البحث في إطار استكمال مواد شهادة الماستر، أتمنى منكم المساهمة بخبرتكم المهنية في إنجاز هذا البحث وذلك بالإجابة الموضوعية عن الأسئلة المطروحة، ولكم منا فائق الاحترام والتقدير على تعاونكم وشكرا سلفا.

أستاذ ☐ أستاذة ☐

خبرتكم في التعليم المتوسط:.....

الشهادة التعليمية:.....

مكان العمل: متوسطة.....

طريقة التوظيف: خريج مدرسة عليا ☐ عن طريق المسابقة ☐

1- هل تلقيت تكوينا في كيفية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ**(نعم)**، هل تعتقد أنّ مدّة التّكوين كافية؟ نعم ☐ لا ☐

2- هل ساهم التعليم بوساطة المقاربة بالكفاءات في تحسين وتيسير تعليمية اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐

3- من خلال تنفيذك للبرنامج وفق ما ورد في المنهاج ومخطط بناء التعلمات والتدرج السنوي، هل تمّ تطبيقه مثلما سطرته الوزارة؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

4- هل قراءتك لمنهاج الجيل الثاني: قراءة استكشافية واعية ☐

قراءة تحليلية ☐

قراءة نقدية ☐

لماذا؟.....

.....

5- هل كتاب الأولى متوسط يجسد ما ورد في المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

.....

6- هل يتفاعل التلاميذ مع نصوص فهم المكتوب؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ (لا) ما السبب في ذلك؟

ضعف المستوى القرائي ☐ الفروق الفردية ☐

الطريقة ☐ بعد النصوص عن الواقعية ☐

7- هل نصوص فهم المكتوب

تناسب مستوى التلاميذ العقلي والمعرفي ☐

أكبر من المستوى ☐

أقل من المستوى ☐

8- هل ساهمت نصوص فهم المكتوب في بناء الرصيد اللغوي للتلميذ بطريقة مثمرة

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا.....

.....

9- هل يُطلب من المتعلم تحضير النصوص قبل الحصة؟ نعم ☐ لا ☐

10- ما هي الطريقة المنتهجة في القسم أثناء تقديم النصوص؟

طريقة الوضعيات ☐ حوارية ☐ إلقائية ☐

لماذا؟.....

11- هل يقرأ التلاميذ النص قراءة إعرابية مسترسلة محترمين علامات الوقف ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا؟.....

عند ارتكاب التلميذ للأخطاء أثناء القراءة الجهرية، هل تُصحّح

فور وقوعها ☐

بعد الانتهاء من القراءة ☐

مع التذكير بالقاعدة ☐

دون التذكير بالقاعدة ☐

12- من يُصحِّح الخطأ؟

الأستاذ ☐ التلميذ ☐ زميله ☐

لماذا؟.....

.....

13- في رأيك وانطلاقا من خبرتك ما هي الاستراتجيات الناجحة للقراءة الفعّالة؟

.....

هل يتمكن التلاميذ من تحديد وصياغة الفكرة العامة و الأفكار الأساسية للنص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا؟.....

هل يستعمل التلميذ القاموس المدرسي أثناء تعرضه لمفردة صعبة الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....-

14- هل يتمكن التلميذ في نهاية الحصة من تلخيص النص بأسلوبه معبرا عن فهمه لمضمونه وموظفا ما درسه من قواعد و بلاغة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا؟.....

هل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحليل النص و تحديد أفكاره الرئيسة تعود إلى:

صعوبة الألفاظ ☐

ارتفاعها عن مستوى التلاميذ ☐

ضعف التلاميذ في فهم النصوص ☐

15- هل تساعد نصوص فهم المكتوب التلاميذ على التواصل بلسان عربي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

16- هل تعتقد أن التدريس بالوضعيات خاصة الوضعية الأم والوضعيات الجزئية والوضعيات الإدماجية طريقة ناجعة لمساعدة التلاميذ على التجنيد والإدماج؟

.....

.....

17- هل ساهمت نصوص فهم المكتوب أثناء تدريب التلاميذ على القراءة والشرح والتحليل والاستخلاص على تنمية مهارات

الاستماع	نعم	☐	لا	☐
المحادثة	نعم	☐	لا	☐
القراءة	نعم	☐	لا	☐
الكتابة	نعم	☐	لا	☐

كيف؟.....

.....

22- ماذا تقترح لمعالجة ضعف التلاميذ في اللغة العربية على مستوى قسمك ومؤسستك؟.....

.....

23- برأيك ما هو واقع تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم المتوسط؟

.....

.....

ملحق رقم 02: نماذج من نصوص فهم المكتوب من كتاب سنة أولى متوسط

أقرأُ النّصّ
صفحة 12

فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

ابنتي

في بَعْضِ الأَحْيَانِ أكُونُ جالِسًا إلى مَكْتَبي قَبْلَ طُلُوعِ الشّمسِ، وأمَامِي الآلَةُ الكاتبةُ، أدُقُّ عليها، وأرْمي بورقةٍ إثْرَ ورقة، وإلى جانبي فِنْجانُ القهوةِ أَرْشُفُ مِنه، وأُذْهَلُ عنه، فأُحِسُّ راحَتَيْكِ الصَّغيرتَيْن على كَتِفي، فَأُديرُ وَجْهيَ إليكِ، وأرْفَعُ وَجْهي لأُصبِّحَ على بستَانِ وَجْهِكِ، وأَستمدَّ من عَيْنَيْكِ النَّجْلاَوَيْنِ ما أَفْتَقِرُ إليهِ مِنَ الجَلَد والشَّجاعةِ، وأرفعُ يَدَيَّ فأُطوِّقُكِ بِذراعيّ، وأَضُمكِ إلى صَدْري، أَلْثُمُ خَدَّكِ وَأَمْسَحُ على شَعْرِكِ الأَثِيثِ المُرْسَلِ على ظهرِكِ، وجانِبِ مُحيَّاكِ الوَضِيءِ، وأَنشرُ في كَهْفِ صَدْري الْمُظْلِمِ نُورَ البِشْرِ والطَّلاَقةِ، فتدفعِينَ ذِراعَكِ الغضَّةَ، وتتناوَلينَ بِبَنانِكِ الدَّقيقةِ وَرَقَةً مِمَّا كَتَبْتُ، وترفَعِينَها أمامَ عَيْنَيْكِ، وَتَزْوِينَ ما بينَهما.

وأنا أَنْظُرُ إليكِ وفي قَلْبي سَكِينةٌ وَجَوًى من قُربكِ المُعطَّرِ بِمِثْلِ أَنْفاسِ الرَّوضَةِ الأُنُفِ في الْبُكْرةِ النَّدِيَّةِ، وأَلمحُ شَفَتَيْكِ الرَّقِيقَتَيْنِ تَخْتَلِجانِ، وعَيْنَيْكِ تَلْمَعَانِ، فتَطيبُ نفسي بِسُرُورِكِ الصَّامِتِ، ثم أَسْمَعُ ضِحْكَتَكِ الفِضِّية، وترمين رأْسَكِ على ذِراعي، وَيَنْسَدِلُ شعرُكِ الذَّهبيُّ المتموِّجُ كالسِّتَارِ، وتُصَافِحُ سَمْعي من ضحكاتِكِ العَذْبَةِ مَوْجاتٌ ليِّنَةٌ، ثُمَّ تَعْتَمِدِينَ على سَاقي، وَتَدْفَعِينَ ذِرَاعَيْكِ، فَتُطوِّقِينَ بِها عُنُقي، وتَجْذِبِينَ وَجْهي إلَيكِ، ولكنَّكِ تُشْفِقينَ على رقَّةِ شفتيكِ من خُشُونَةِ خَدِّي، فَتَلْثِمينَ أُذُني الطَّويلَةَ، وتَعُضِّينَها أيضاً فأصرُخُ، فتَخْرجِينَ بعد أن خَلَّفتِ في صدري انشراحاً، وفي قلبي رضا، وفي رُوحي خِفَّةً، وفي أملي بَسْطَةً واتِّساعاً، وفي خَيالي نشاطاً فَأَضْطَجِعُ مُرتاحاً، وأُغمضُ عَيْني الْقَريرَةَ بِحُبِّكِ.

إبراهيم عبد القادر المازني
(قصّة حياة)

أفهمُ النّصّ:

1. عمّن يتحدث الكاتب في هذا النّصّ؟
2. ماذا حدث لابنته؟
3. كيف كانت العلاقة التي تجمع بين البنت وأبيها؟
4. أذكر أهمَّ الأوصاف التي نعت الكاتب بها ابنته.
5. إستخرج من النصّ بعضَ ملامح الطّفولة.

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي: أُذْهَلُ عنه: أنساهُ، ذَهَلَ الشيء: نَسيه لشُغل. النَّجْلاوان: الواسِعَتَان. الأَثيث: المُلْتَفّ، ج. إثاثٌ. مُحَيّاك: وجهُكَ. الوَضيء: النظيف، الحسن. الأُنُفُ (من الرياض): ما لم يرعَهُ أحدٌ، كأسٌ أُنُف: لم يُشرب بها. تختلجان: تتحركان. أضطجعُ: أنام، الضجعةُ: الرّقدة.

أشرحُ كلماتي:

تَزْوِين، جَوَى، القَرِيرَةُ.

أقرأُ النّصّ
صفحة 16

فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

قلبُ الأمِّ

كانت أمُّ رامي امرأةً عجوزاً وحيدةً بعد أن هجرها رامي ابنُها الوحيد، تعيش بين جدران بيتها الرّيفيّ **المتصدِّع**، تجلسُ وحدها طوال النّهار وتنام ثمّ تستيقظ على المنوال نفسه، وكانت لها جارةٌ طيِّبةٌ تُدْعى أمَّ سعيد، تحضِّرُ لها الطّعامَ وتساعدُها على قضاء **حوائجها** اليوميّة. وفي يوم من الأيام، خطر ببال أمّ سعيد سؤالٌ محيِّرٌ عن ابن المرأة العجوز، فسألتها جارتُها: أين ابنُك الوحيد رامي؟ فأجابتها أمُّ رامي: لقد مات ضميرُه، تركني وحيدةً بعد أن أفنيتُ عمري في تربيته وتعليمه أحسنَ تعليمٍ، فقد دفعتُ جميعَ مدّخراتي وبعتُ مجوهراتي هديّة زوجي المتوفَّى - رحمه الله- لأدخلَهُ جامعةَ أحلامِهِ. فدخل الجامعةَ وانتقل للعيش في المدينة حتى تحقّقَ حُلمُه وحُلُمي بأن يُصْبحَ طبيباً مشهوراً، نَسِي أنّني حملته في أحشائي، نسيَ أنّني أطعمته بيدي، نسيَ أنني غَطّيته وأعطيتهُ الدّواءَ وسهرتُ اللّيالي معه، وبكيتُ عِند بكائه.

أنا لا أريد منه شيئاً، سوى أن يزورني ولو مرّة في الشهر، آه... كم أشتاق إليه. قاطعَتْها أمُّ سعيدٍ قائلةً: كم أنت رحيمة ورائعة! وفي اليوم التّالي، توجّهت أمُّ سعيد إلى عيادة رامي، بعد أن عرفت مكانَهُ من أحدِ أصدقائه في القرية، وأنّبتْهُ على ما يفعلُه تجاه أمّه المسكينة، وأوصلت إليه أحزانَها وآلامَهَا ونارَ وِحْدتِها.

تأثّر رامي لكلام أمِّ سعيد، وتوجّه مُسْرعاً إلى أمّه، ولكنّهُ حين وصل وجد أمَّهُ قد أسلمت الرّوحَ إلى بارئها، وكانت تحملُ ورقةً كُتِبَ عليها «سامحتُك يا ولدي العزيز» **فأجهشَ بالبكاء** وعاش بقيّةَ حياته مع زوجته في بيت والدته الرّيفيّ نادِماً على ما فعله، يتذكّر والدتَه الحنون ويدعو اللّه أن يُسْكنَها فسيحَ جنّاته.

علاء محمود حمزة- لبنان
(بتصرّف)

أفهمُ النّصّ:

1. بِمَ وصف الكاتب أمَّ رامي؟
2. ما هو السّؤال «المحيِّر» الذي طرحته أم سعيد على المرأة العجوز؟
3. بماذا أجابت العجوزُ أمَّ سعيد؟
4. هل علم رامي حالة أمّه المزرية؟
5. ماذا فعل بعد ذلك؟ وهل صحا ضميرُه واتّصل بأُمِّه؟
6. ماذا فعل بعد وفاة أمه؟ ولماذا؟

أعود إلى قاموسي:

أفهم كلماتي:

المتصدّع: به شقوق. والصَّدْعُ: الشَّقُّ.
حوائجها: أغراضها. أجهش: أجهش بالبكاء: تَهيّأ له. أَجْهَشَه: أعجله.
الجَهْشَةُ: العَبْرَةُ.

أشرحُ كلماتي:

أنّبته، بارئها.

أقرأُ النّصّ

صفحة 18

رِسَالَةٌ إِلَى أُمِّي

صَبَاح الْخَيْرِ يَا حُلْوهْ
صَبَاح الْخَيْرِ يَا قِدِّيسَتِي الْحُلْوَهْ..
مَضَى عَامَانِ يَا أُمِّي
عَلَى الْوَلَدِ الذِي أَبْحَرْ
بِرِحْلَتِهِ الْخُرَافِيَّه
وَخَبَّأَ فِي حَقَائِبِهِ
صَبَاحَ بِلاَدِهِ الأَخْضَرْ
وَأَنْجُمَهَا، وَأَنْهُرَهَا، وَكُلَّ شَقِيقِهَا الأَحْمَرْ
وَخَبَّأَ فِي مَلاَبِسِهِ
طَرَابِينًا مِنَ النَّعْنَاعِ وَ الْزَّعْتَرْ
أَنَا وَحْدِي
وَمِنِّي مَقْعَدِي يَضْجَرْ
وَأَجْزَانِي عَصَافِيرٌ تُفَتِّشُ بَعْدُ عَنْ بَيْدَرْ
عَرَفْتُ عَوَاطِفَ الإِسْمَنْتِ وَالْخَشَبِ
عَرَفْتُ حَضَارَةَ التَّعَبِ
وَطُفْتُ الْهِنْدَ، طُفْتُ السِّنْدَ طُفْتُ الْعَالَمَ الأَصْفَرْ
وَلَمْ أَعْثُرْ
عَلَى امْرَأَةٍ تُمَشِّطُ شَعْرِيَ الأَشْقَرْ
وَتَحْمِلُ فِي حَقِيبَتِهَا إِلَيَّ عَرَائِسَ السُّكَّرْ
وَتَكْسُونِي إِذَا أَعْرَى
وَتَنْشِلُنِي إِذَا أَعْثُرْ
فَكَيْفَ.. فَكَيْفَ يَا أُمِّي
غَدَوْتُ أَبًا وَلَمْ أَكْبُرْ؟

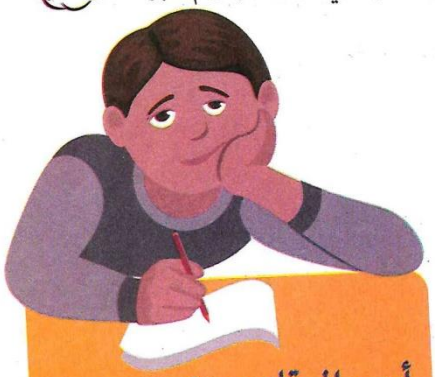
نزار قباني
خمس رسائل إلى أمّي
(الأعمال الشعرية الكاملة)
منشورات نزار قباني / ط. بيروت ص 529 و 530

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)

أفهمُ النّصّ:

1. عمّ يتحدّث الشّاعر في هذا النّصّ؟
2. ما هي الألفاظ والعبارات الّتي تدلّ على أنّ الشّاعر يعيش بعيدًا عن أمّه؟
3. ما دلالة عبارة «صباح بلاده الأخضر...» الواردة في النّصّ؟
4. استخرج بعض الألفاظ الدّالة على الطبيعة من النّصّ؟
5. ينتقد الشّاعر حضارة الغرب: أين تجلّى هذا النّقد في النّصّ؟
6. ما المقصود من قول الشّاعر:

« فكيف .. فكيف .. يا أميّ. غدوتُ أبًا ولم أكبرْ..؟



أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

أَبْحر: سافرَ واختفَى. يَضجر: يسأمُ. بَيْدَر: موضع يُدرَس القمح ونحوه فيه، ج: بيادر. تنشلني: تخطفُني بسرعة.

أشرحُ كلماتي:

طَرَابِينَ، الْزَّعْتَر.

أقرأُ النّصّ
صفحة 162

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)

«اللِّفافَة» !
آفَةُ التَّدْخِين

1. تَجْنِي عَلَيكَ وَأَنْتَ فِيهَا مُوَلَعٌ — وَتَقُولُ: إِنَّكَ عَاشِقٌ مُسْتَمْتِعُ
2. فِي كُلِّ يَوْمٍ أَنْتَ تُبْصِرُ رَاحِلاً — مِنْ سُمِّهَا وَرحِيلُهُمْ لا يُقْنِعُ !
3. تِلْكَ اللُّفَافَةُ عَقْرَبٌ لَدَّاغَةٌ — وَالْقُرْبُ مِنْهَا يَا صَدِيقِيَ مُفْزِعُ
4. يَا لَيْتَ أَنَّكَ حِينَ تَنْفُثُ سُمَّهَا — تَدْرِي بِأَنَّكَ كَأْسَهُ تَتَجَرَّعُ !
5. يَا لَيْتَ أَنَّكَ حِينَ تَدْفَعُ مَهْرَهَا — تَدْرِي بِأَنَّ رَحِيقَ عُمْرِكَ تَدْفَعُ !
6. كَمْ مِنْ فَتًى تَرَكَتْهُ أَصْفَرَ نَاحِلاً — بِالأَمْسِ كَانَ كَوَرْدَةٍ يَتَضَوَّعُ
7. شَلَّت قُوَاهُ وَرَاحَ يَلْهَثُ خَلْفَهَا — وَيَذُوبُ مُشْتَاقًا وَفِيهَا المَصْرَعُ
8. فَتَكَتْ بِهِ وَلَهَا يُسَلِّمُ أَمْرَهُ — عَجَبًا أَتُمْعِنُ فِي أَذَاهُ وَيَخْضَعُ !
9. لَا تَخْدَعَنْكَ مِنَ اللِّفَافَةِ (نُكْهَةٌ) — هِيَ كِذْبَةٌ كُبْرَى وَقَوْلٌ أَقْرَعُ
10. إِنَّ الإِرَادَةَ أَنْ تَكُونَ مُقَرِّرًا — لِطَلَاقِهَا وَلَكَ الوِسَامُ الأَرْفَعُ

محمود حسن مفلح
(مجلة الفيصل: العدد: ماي، جوان 2015)

أفهمُ النّصّ:

1. مَنْ يُخَاطِبُ الشَّاعِرُ فِي البَيْتِ الأَوّل؟
2. وَمِمَّ يَتَعَجَّبُ فِي البَيْتِ الثّاني؟
3. بِمَ شَبَّهَ الشَّاعِرُ اللِّفَافَةَ فِي البَيْتِ الثّالث؟
4. اِشْرَحْ البَيْتَين الرَّابِع والخَامِس.
5. اِسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ جَمِيعَ آثَارِ التَّدْخِينِ مَعَ تَرْتِيبِهَا.
6. مَا هُوَ دَوَاءُ التَّدْخِينِ كَمَا جَاءَ فِي البَيْتِ الأَخِير؟

أعود إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

مُفْزِعٌ: مُخِيفٌ. المَصْرَعُ: المَوْتُ.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

تَنْفُثُ. يَتَضَوَّعُ.

أقرأُ النّصّ
صفحة 166

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)

المَسْلُولُ

1. تَـــرَكَ الْمَدِينَـــةَ نَاقِـــلاً خُطْوَاتِـــهِ ... مُتَقَاوِيًـــا وَالضُّعْـــفُ فِـــي حَرَكَاتِـــهِ
2. مُتَثَاقِـــلاً مُتَمَهِّـــلاً وَالْيَـــأْسُ فِـــي ... بَسَـــمَاتِهِ وَالْحُـــزْنُ فِـــي نَظَرَاتِـــهِ
3. مُتَوَقِّفًـــا مُتَنَفِّسًـــا مُتَقَدِّمًـــا ... مُتَنَهِّـــدًا وَالْجَمْـــرُ مِـــنْ زَفَرَاتِـــهِ
4. لاَ شَـــيْءَ مِـــنْ أَثَـــرِ الصِّبَـــا فِـــي لَوْنِـــهِ ... لاَ شَـــيءَ فِـــي خَدَّيْـــهِ مِـــنْ زَهَرَاتِـــهِ
5. أَبْقَـــى الضَّنَـــا رَمَقًـــا يَجُـــولُ بِصَـــدْرِهِ ... مُتَـــرَدِّدًا فِـــي حَلْقِـــهِ ولَهَاتِـــهِ
6. وَاصْفَـــرَّ حَتَّـــى أَنْكَرَتْـــهُ رِفَاقُـــهُ ... بَـــلْ حَـــالَ هَيْكَلُـــهُ فَشَـــكَّ بِذَاتِـــهِ
7. ونَـــأَى عَـــنِ الْأَحْبَـــابِ مُعْتَـــزِلاً فَـــلاَ ... يَلْقَـــى سِـــوَى الْأَشْـــبَاحِ فِـــي خَلَوَاتِـــهِ
8. نَظَـــرَ الْخُطُـــوطَ الشَّـــاحِبَاتِ بِوَجْهِـــهِ ... فَـــرَأَى خَيَـــالَ الْمَـــوْتِ فِـــي مِرْآتِـــهِ
9. يَطْفُـــو عَلَيْـــهِ الرُّعْـــبُ فِـــي يَقَظَاتِـــهِ ... وَتَرُوعُـــهُ الْأَحْـــلاَمُ فِـــي غَفَوَاتِـــهِ
10. مَوْصُولَـــةٌ آلاَمُـــهُ بِسُـــعَالِهِ ... مَسْـــكُوبَةٌ رِئَتَـــاهُ فِـــي نَفَثَاتِـــهِ
11. 1. لاَ الطِّـــبُّ أَسْـــلَمَهُ وَلاَ أَمَـــلٌ بِـــهِ ... حَتَّـــى يُعَلِّـــلَ صَاحِـــبٌ بِحَيَاتِـــهِ

عن/ شلبي ملاط
نصوص أدبية (منشورات الديوان التربوي) – تونس 1963

أفهمُ النّصّ:

1. عَمَّ يَتَحَدَّثُ الشَّاعِرُ فِي هَذَا النَّصِّ؟
2. اشْرَحِ الأَبْيَاتَ الثَّلاثَةَ الأُولَى.
3. تَغَيَّرَتْ حَالَةُ الشَّخْصِ المَوْصُوفِ مِنَ السَّيِّءِ إِلَى الأَسْوَإِ، اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ العِبَارَاتِ الَّتِي تَنْعَتُ هَذَا.
4. مَا سِرُّ هَذَا التَّحَوُّلِ المُفَاجِئِ فِي الشَّخْصِ المَوْصُوفِ، مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ الشَّاعِرِ؟
5. هَلْ هُنَاكَ عَلاَقَةٌ بَيْنَ هَذَا النَّصِّ وَنَصِّ «اللِّفَافَةِ» الَّذِي قَرَأْتَهُ سَابِقاً؟ وَكَيْفَ؟ مَا العِبْرَةُ الَّتِي تَأْخُذُهَا مِنْ هَذَا النَّصِّ؟

أعود إلى قاموسي

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

مُتَقَاوِيًا: يَسْعَى أَنْ يَكُونَ قَوِيًّا. رَمَقًا: الرَّمَقُ: بَقِيَّةُ الحَيَاةِ. حَالَ: تَبَدَّلَ وَتَغَيَّرَ وَتَحَوَّلَ. نَأَى: ابْتَعَدَ. الرُّعْبُ: الخَوْفُ الشَّدِيدُ.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

متثاقلاً، مُتَمهِّلاً. زَفَرَاتُه. تَرُوعُه.

أقرأُ النّصّ

صفحة 80

فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

العُبودِيَّةُ

دَخَلْتُ مَنَازِلَ الأغنياءِ الأقوياءِ وأكواخَ الفقراءِ والضّعفاءِ، ووقفتُ فِي **المَخَادِعِ** المُوشَّاةِ بِقِطَعِ العَاجِ وصَفَائِحِ الذَّهَبِ فَرَأَيْتُ الأطفالَ يرضعُونَ العُبودِيَّةَ مَعَ اللَّبنِ، والصِّبيانَ يتلقَّونَ **الخُضُوعَ** مَعَ حُرُوفِ الهِجَاءِ، والصَّبَايَا يرتَدِينَ الملابِسَ مُبَطَّنَةً بالانقيَادِ والخنُوعِ، والنّساء **يهجعْنَ** علَى أَسِرَّةِ الطَّاعَةِ **والامتِثَالِ**. وأغْربُ ما لقيتُ من أنواعِ العبوديَّاتِ وأَشْكَالِهَا:

العبوديَةُ العَرْجَاءُ : وهي الّتي تضعُ رقابَ الأشدَّاءِ تحتَ سيطرةِ المحتالين وتُسَلِّم عَزْمَ الأقوياءِ إِلَى أهواءِ الطّامِحينَ بالمجْدِ والاشتهَارِ فيمسُونَ مثل آلاتٍ تُحرِّكُهَا الأصابعُ، ثمَّ توقفها، ثمَّ تكسِرُهَا. والعبوديةُ **الرّقْطَاءُ** : وهي الّتي تَبْتَاعُ الأشياءَ بغيرِ أَثْمَانِهَا، وتُسَمِّي الأمورَ بِغَيْرِ أسمائِهَا فتدعُو الاحتيالَ ذكاءً والثّرثرةَ معرفةً والضَّعفَ لِينًا والجنايَة إِباءً. والعبودية الجَرْبَاءَ : وهي الّتي تُتَوِّجُ أبناءَ المُلوكِ مُلُوكًا.

ولَمَّا تعبتُ من مُلاحقَةِ الأجيالِ، ومَللتُ النَّظَرَ إِلَى مَوَاكِبِ الشُّعُوبِ والأمم، جَلَسْتُ وَحيدًا فِي وَادِي الأشْبَاحِ، هُناكَ رأيتُ شَبَحًا هَزِيلاً يَسِيرُ مُنفرِدًا محدِّقًا بِوجْهِ الشَّمْسِ، فَسَألْتُهُ «مَن أنتَ؟ وما اسمك؟».

قالَ: «اسمي الحُرِّيَةُ».

قلتُ: «أينَ أبناؤكَ؟».

قَالَ: «واحدٌ ماتَ مَصْلُوبًا وواحِدٌ مَاتَ مَجْنُونًا وواحِدٌ لَمْ يُولدْ بعدُ»، ثُمَّ **تَوَارَى** عَنْ عَيْنِي وَرَاءَ الضَّبَابِ.

جبران خليل جبران
(العواصف)

أفهمُ النّصّ:

1- عَمَّ يتحدَّث الكاتبُ في هذا النَّصِّ؟ وكيف عرّف العبُوديَّةَ؟

2- دُلَّ على بَعْضِ أنواعِ العُبوديّة كما جاء في النّصّ مع شرح العبوديّة العَرْجَاء والعبوديّة الرّقطاء.

3- إلامَ اهْتَدَى الكاتبُ بعد تَعَبِه من ملاحقةِ الأجيالِ وتَتَبُّعِه مَواكِبَ الشُّعوبِ؟

4- ماذا حَدَث له في النّهاية؟

أعود إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

الخُضُوع: الخُنُوع. يَهْجَعْنَ: يَنَمْنَ. الامتِثَال: الخُضُوع. الرقطاء: المبرقشة. الغابرة: الضّاربة في القدم. توارى: اختفى.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

المخادع، مصلوبًا.

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)

أقرأُ النّصّ
صفحة 46

بُشراكِ يا دَعْدُ !

تمهيد : «نَازِحَان من أرض الجولان العربيّة السّوريّة »، هو.. وهي..، قالت له معاتبة: لماذا تركتني وحدي؟.. هل تذكر الأيّام التي قضيناها معًا؟ هل نسيتَ العهد؟ قال لها: أنا على العهد، ما نسيتُ ولا سلوتُ ولكن؟

1- لِمَـــاذَا العَتْـــبُ يـــا دَعْـــدُ ... فمهـــــلاً هدّئـــــي البُعْـــدُ
2- وراء الأفْـــقِ لـــي وطَـــنٌ ... أخيـــرًا ســـوف يُرتَـــدُّ
3- عَشـــقتُ هـــواءَه الصَّافـــي ... وأضْنَانـــي هنـــا الوَجْـــدُ
4- بأرضـــي مزّقُـــوا أخْتِـــي ... فمـــاتَ الطائِـــرُ الغَـــرِدُ
5- إلامَ الخـــوفُ يقتلنَـــا ... إلامَ الصُّبْـــحُ لا يبـــدُو
6- ســـأصليهم بنيـــرانٍ ... فليـــسَ لثورتـــي حـــدُّ
7- فـــلا الصـــاروخ يُرعبُنـــي ... إذا مـــا الغيـــظ يشْـــتَدُّ
8- أتَـــوْا مـــن آخـــر الدنيـــا ... فـــذا لـــصٌّ وذا وَغْـــدُ
9- إذا لـــم أسْـــتَعِدْ أرضـــي ... التـــي كنـــتُ بهـــا أشـــدُو
10- فـــلا (عيـــدٌ) أدوبُ بِـــه ... ولا (بحـــرٌ) ولا (وَرْدُ)
11- وحيـــن أعـــودُ يـــا وطنـــي ... أقـــول استبْشِـــري يـــا دَعْـــدُ

محمد حسين الجهماني (دمشق)
(مجلة آمال عدد 25 / جانفي، فيفري 1975)

أفهمُ النّصّ:

1. من يخاطب الشّاعر في البيت الأوّل؟ وممَّ يشتكي؟
2. دُلّ على الأبيات الّتي تكشف وطنيّة الشّاعر.
3. أذكـر بعـض الأفعـال الإجراميّـة التـي ارتكبهـا المسـتدمر في حـقّ المواطنـين الأبريـاء العُـزَّل.
4. يبـدو مـن النّـصّ جليّـا أنّ الشّـاعر راغـب في تجـاوز محنـة وطنـه وتحـدّي الاسـتدمار. مـا هـي الأبيـات التـي تؤكّـد ذلـك؟
5. بمَ توعّد الشّاعر المستدمر الغاشم في البيت السادس؟
6. هل للشّاعر أملٌ في العودة إلى أرض وطنه؟ كيف ذلك؟

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

العتـب: اللّـوم، عاتَبـهُ، عتَابًـا، ومُعاتبـة. هـدَّني: هـدَّ، هـدًّا الرجـلُ: هـرِم، وهـدّني هنـا بمعنـى آلمنـي، وأرّقنـي. الوجـد: الحـبّ الشـديد، مـن وَجِـدَ يَوْجـد وَجْـداً. سأصليهم: سأدخلهم النّار، الصّلا والصِّلى: النّـار. الغيـظ: الغضـب أو أشـدّه، وفعلـه غـاظ.

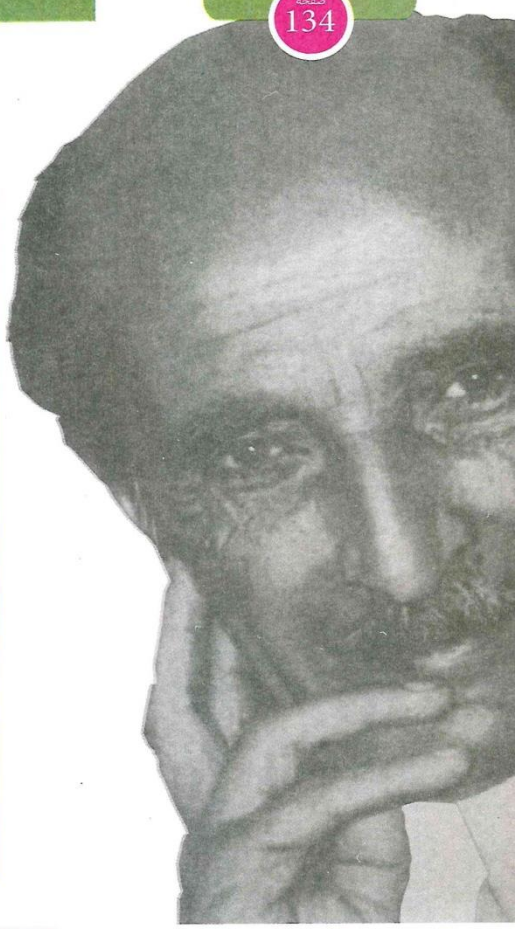
أشرحُ كلماتي:

وغْدُ، أشْدُو.

أقرأُ النّصّ

صفحة 134

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)



النّهر المتجمّد

1. يَـا نهرُ هَـلْ نَضَبَتْ مِيَاهُـكَ فَانْقَطَعْتَ عَـنِ الخَرِيرْ
أَمْ قَـدْ هَرِمْـتَ وَخَـارَ عَزْمُـكَ فَانْثَنَيْـتَ عَـنِ المَسِيرْ

2. مَـاذَا جَـرَى لَـكَ بَعْدَ مَـا قَدْ كُنْتَ تُنْشِـدُ فِي المَسَـا
هَـلْ دَاهَمَتْـكَ مَصَائِـبٌ مِثْـلِي فَأَخْرَسَـكَ الأَسَـى

3. مَـا هَـذِهِ الأَكْفَـانُ؟ أَمْ هَـذِي قُيُـودٌ مِـنْ جَلِيـدْ
قَـدْ كَبَّلَتْـكَ وَذَلَّلَتْـكَ بِهَـا يَـدُ الـبَرْدِ الشَّـدِيدْ

4. هَـا حَوْلَـكَ الصَّفْصَـافُ لاَ وَرَقٌ عَلَيْـهِ وَلاَ جَمَـالْ
يَخْشُـو كَئِيبًـا كُلّـمَا مَـرَّتْ بِـهِ رِيـحُ الشَّـمَالْ

5. لَكِـنْ سَـيَنْصَرِفُ الشِّـتَا وَتَعُـودُ أَيَّـامُ الرَّبِيـعْ
فَتَفُـكُّ جِسْـمَكَ مِـنْ عُقَـالٍ مَكَّنَتْـهُ يَـدُ الصَّقِيـعْ

6. وَتَكُـرُّ مَوْجَتَـكَ النَّقِيَّـةَ حُـرَّةً نَحْـوَ البِحَـارْ
حُبْـلَى بِـأَسْرَارِ البَقَـا تَمْـلَى بِأَنْـوَارِ النَّهَـارْ

ميخائيل نعيمة (الديوان)

أفهمُ النّصّ:

1. من يخاطب الشاعر في بداية النّصّ؟ وعمَّ يسأله؟
2. ما المقصود بـ «الأكفان» الوارد ذكرها في النّصّ؟
3. ما علاقة الأكفان بالجليد؟
4. تضمّنت القصيدة بعض مظاهر الحزن والأسى. إستخرج بعضها.
5. هل كان الشّاعر متفائلاً في نهاية النّصّ؟ كيف؟

أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كلماتي:

نضبتْ مياهك: غارت في الأرض. نَضَب الخير: قلّ. هَرِمتَ: ضعفتَ، وبلغْتَ أقصى الكبر. انْثَنَى: انعطف، ارتدَّ بعضهُ على بعض والمعنى هنا: عجزْتَ. يجثو: يجلس. فتفكّ: تحلّ، فكّ العقدة: حلّها. العُقال: ج. عُقُل: حَبْلٌ يُشَدُّ به البعير في وسط ذراعه. مكّنَتْه: قوّتْهُ، ومتّنته.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

خَارَ، ذَلَّلَتْك. حُبْلى. تَمْلَى.

ملحق رقم 03: التدرج السنوي الوزاري سبتمبر 2018

الكفاءة الشاملة: يتواصل مشافهة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة نصوصا متنوِّعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللّغوي في وضعيات

المقاط	مستوى من الكفاءة الختاميــة	فهم المكتوب		
		القراءة المشروحة	الظاهرة اللغوية	دراسة النص الأدبي
1- الحياة العائلية	يستمع إلى خطابات سردية، وينتج شفهيا مقدِّمة سرديَّة .	ابنتي (علامات الوقف1) (النقطة، الفاصلة)	أزمنة الفعل ص 17	أبي (الشعر و النثر)
	يقرأ نصًّا سرديّا بأداء حسن .	قلب الأمّ (علامات الوقف2) (النقطتان، المزدوجتان، الحذف)	الضَّميــر و أنواعـــــه ص21	رسالة إلى أمي (العاطفة، + الحقل الدلالي : . الطبيعة -)
	ينتج مقدِّمة بالتركيز على نمط السّرد .	في كوخ العجوز رحمة (علامات الوقف3) (الشَّرطة أو المطة، الاستفهام)	الفاعل ص45	أنا وابنتي (القصيدة، المقطوعة)
2-حب الوطن	يستمع إلى خطابات وصفية، وينتج شفهيا مقدِّمة وصفية. يقرأ نصًّا وصفيًّا بأداء حسن، و يستخرج فكرته العامة و فكرته الأساسية. يحرِّر مقدِّمة مركّزا على نمط الوصف .	حبُّ الوطن من الإيمان (علامات الوقف)	النعت الحقيقي	ثق يا أيُّها الوطن المفدّى (البيت الشعري)
		متعة العودة إلى الوطن (علامات الوقف -)	النعت السّببيّ	وللحريّة الحمراء باب... (الإنشاء الطلبي - الأمر -)
		فداء الجزائر (علامات الوقف -)	الحال	نوفمبر
3 علماء الإنسانية	يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، وينتج شفهيا فقرة سردية و وصفية . يقرأ نصوصا سرديّة وصفيّة بأداء حسن،	سرُّ العظمة (الألف اللينة في الأسماء)	المفعول به	جميلة بوحيرد (التشبيه)
		فرانز فانون (الألف اللينة في الأفعال)	نائب الفاعل	عمر و رسول كسرى (التشبيه)

عظماء الإنسانية	و يستخرج فكرتها العامة و أفكارها الأساسية و يبدي رأيه فيها. يحرّر فقرة بأسلوبه مركّزا على نمطي السّرد	الرَّازي (علامات الوقف)	المفعول المطلق	بتهوفن (التشبيه)
4 - الأخلاق و المجتمع	يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، ويعبّر عن فهمه لها بالتفاعل معها. يلخّص شفهيا خطابات سردية وصفية. يقرأ نصوصا سرديّة وصفيّة بأداء حسن، و يستخرج فكرتها العامة و أفكارها الأساسية ويبدي رأيه فيها، ويستخرج الظواهر اللغوية .- يلخص نصوصا سردية وصفية .	آيات من سورة الحجرات (التاء المفتوحة)	المبتدأ و الخبر	أغنية البؤس (الإنشاء الطلبي)
		الوقيعة (التاء المفتوحة)	كان و أخواتها	بين المَظْهَرِ و المَخْبَر (الطِّباق)
		العبوديَّةُ (التاء المربوطة)	المبتدأ و الخبر+كان و أخواتها (تدريبات)	إنَّ لكم معالم (السجع)
5 - العلم و الاكتشافات	يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، ويعبّر عن فهمه لها بالتفاعل معها. يوسّع شفهيا فكرة باعتماد نمطي السّرد الوصف. يقرأ النّصّ بأداء حسن، و يستخرج فكرته العامة و أفكاره الأساسية ويبدي رأيه فيها،و يستخرج الظواهر اللغوية، و يستنتج ضوابطها. ينتج فقرة سردية وصفية فيما لا يقلّ عن سبعة أسطر، يوسّع فيها فكرة .	الكتاب الإلكتروني (همزة القطع)	إنَّ وأخواتها	المذياع (الأسلوب الخبري)
		"الفايس بوك"نعمة أم نقمة (همزة القطع)	جمعا المذكر و المؤنث	أنا و اليراع (الأسلوب الأدبي)
		آثار الرحلات الجوية على الإنسان	جمع التكسير	المستكشفات العلميّة (الأسلوب العلمي)
6 - الأعيـــــاد	– يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، ويعبّر عن فهمه لها بالتفاعل معها ، محدّدا موضوع الخطاب و عناصره. يعلّق شفهيا على أفكار أو مواقف أو مظاهر... الخطاب بالتركيز على نمطي السّرد الوصف. –يقرأ النّصّ بأداء حسن، و يستخرج فكرته العامة و أفكاره الأساسية ويبدي رأيه فيها،و يستخرج الظواهر اللغوية، و يستنتج ضوابطها، و يستخرج القيم الواردة في النص. –يحرّر فقرة سردية وصفية يعلّق فيها على فكرة أو مشهد أو مظهر، لا تقلّ عن ثمانية أسطر.	الأعياد (التاء المفتوحة)	الهمزة و مواضعها	في يوم الأمَّهات (العاطفة)
		هديَّة العيد (التاء المفتوحة)	أسماء الإشارة	مولد محمَّدٍ (الجناس)
		اليوم العالميُّ للبيئة (التاء المربوطة)	الأسماء الموصولة	عيد الجزائر(حرف الرّوي + الإنشاء الطلبي -)

	.			
7- الطبيعـــــــة	-يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، ويعبّر عن فهمه لها بالتفاعل معها، محدّدا موضوع الخطاب وعناصره. - يناقش شفهيا فكرة أو موقفا أو مظهرا... في خطابات سرديّة وصفيّة. - يقرأ النّصّ بأداء حسن، و يستخرج فكرته العامة و أفكاره الأساسية ويبدي رأيه فيها،و يستخرج الظواهر اللغوية، و يستنتج ضوابطها. يستخرج القيم الواردة في النّص، و يعلّق عليها. - يحرّر موضوعا يناقش فيه فكرة أو قيمة مع التّركيز على نمطي السّرد و الوصف (لا تقلّ عن تسعة أسطر).	في الغابة (الهمزة آخر الكلمة)	حذف الألف	النَّهر المتجمِّد (الأسلوب الإنشائي الطّلبي - الاستفهام، النداء - تدريب)
		بين الرّيف والمدينة	المفعول لأجله	جمال البادية (الأسلوب الإنشائي الطّلبي - التمني -)
		عودة القطيع (ألف التفريق)	المفعول معه	ما أجمل الطبيعـة !(الأسلوب الإنشائي غير الطّلبي - التعجب -)
8- الصّحة و الرّياضة	يستمع إلى خطابات وصفية و سردية للوقوف على موضوعها، ويعبّر عن فهمه لها بالتفاعل معها ، محدّدا موضوع الخطاب و عناصره. -يناقش شفهيا فكرة أو موقفا أو مظهرا... في خطابات سرديّة وصفيّة . -يقرأ النّصّ بأداء حسن، و يستخرج فكرتها العامة و أفكارها الأساسية ويبدي رأيه فيها،و يستخرج الظواهر اللغوية، و يستنتج ضوابطها. يستخرج القيم الواردة في النّص، و يعلّق عليها. -ينتج نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط مع التحكم في خطاطة نمطي السرد و الوصف (لا تقلّ عن عشرة أسطر) .	أهميَّة التربية الرّياضيّة (حذف همزة (ابن))	الألف اللينة في الأسماء و الأفعال	ركوب الخيل (دراسة الظواهر الفنية في النّصّ).
		هل نعيش في مساكن مريضة ؟	التوكيد	كرة القدم (دراسة الظواهر الفنية في النّصّ).
		مريض الوهم	البدل	اللّفافة (دراسة الظواهر الفنية في النّصّ)

الكفاءات العرضية		المواقف و القيم	
طابع فكري	يحسن الإصغاء، يتّحلّى بالموضوعيةٌ في أحكامه، ينّميّ مواهبه العلميةٌ والأدبيةٌ.	الهوية الوطنية	يتعلق بمكوّنات الهوية الجزائرية
طابع منهجي	يخّطّط أعماله، يحسن تسيير الوقت المخصص له، يعمل على انسجام أعماله.	الضمير الوطني	يحب وطنه و يدافع عنه
طابع تواصلي	يوظّف الأدوات اللغوية المناسبة للوضعية، يحسن استخدام وسائل الإعلام .	المواطنة	يتحلى بروح التعاون و التضامن في محيطه
شخصي و اجتماعي	يثق في نفسه ويتحمل مسؤولية أقواله و أفعاله، يستثمر مكتسباته لتحقيق مشروعه .	التفتح على العالم	يتقبل الاختلاف و يسعى إلى التعايش السلميّ

فهرس المحتويات

مقدمة	أ–د
المدخل: مصطلحات ومفاهيم	
أولا: التعليمية	6
1–مفهوم التعليمية: لغة واصطلاحا	6
2–مكونات التعليمية: المعلم، المتعلم، المعرفة	8
ثانيا: المقاربة بالكفاءات	10
1– مفهوم المقاربة: لغة واصطلاحا	11
2– مفهوم الكفاءة: لغة واصطلاحا	13
3– خصائص الكفاءة	15
4– إنواع الكفاءات	15
ثالثا: تعليمية اللغة العربية	17
الفصل الأول: تعليمية النصوص والمقاربة النصية	
المبحث الأول: النص التعليمي	20
أولا: مفهوم النص: لغة واصطلاحا	20
ثانيا: النص التعليمي	23
1– مفهومه	23
2– أنواعه	23
3– أنماطه	24
4– أهدافه	27
5– معايير اختيار النص التعليمي	29
المبحث الثاني: المقاربة النصية	31

أولا/مفهوم المقاربة النصية	32
ثانيا: مفهوم الكفاءة النصية	32
ثالثا: مستويات تحليل ودراسة النص في ضوء المقاربة النصية	33
رابعا: مزايا المقاربة النصية	34
خامسا: المقاربة النصية وتنمية كفاءات المتعلمين	35
الفصل الثاني: نصوص فهم المكتوب في كتاب الطور الأول من التعليم المتوسط ومدى تحقيقها للكفاءات المحددة في المنهاج	
المبحث الأول: قراءة تحليلية لنصوص فهم المكتوب في كتاب الأولى متوسط	38
أولا: تنظيم كتاب اللغة العربية للطور الأول من التعليم المتوسط ومحتوياته	38
ثانيا: تحليل نصوص فهم المكتوب في المقطع الأول:(الحياة العائلية)	41
ثالثا: تحليل نصوص فهم المكتوب في المقطع الثامن:(الصحة والرياضة)	43
المبحث الثاني: الدراسة الميدانية (اعتماد الاستبيان وتحليل نتائجه)	47
أولا: عرض الاستبيان	47
ثانيا: تحليل الاستبيان	48
ثالثا: النتائج	52
ملخص الفصل	52
خاتمــة	54
قائمة المصادر والمراجع	57

ملخص:

جاءت هذه المذكّرة الموسومة بـ: "تعليميّة نصوص فهم المكتوب و دورها في تنميّة كفاءات المتعلّمين، نصوص كتاب الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط –أنموذجا–"، اعترافا بما تقدّمه البحوث الأكاديميّة الميدانيّة من خدمات جليلة للميدان التّربويّ، لهذا خصّصت هذه المذكّرة بشقّيها النّظري و التّطبيقي محاولا الكشف عن واقع تدريس نصوص فهم المكتوب من منظور المقاربة بالكفاءات، التي جعلت من النّص القاعدة الأساسيّة التي تدور في فلكها كافّة الأنشطة التّعليميّة، و بناء على ذلك ارتأيت في هذا العمل المتواضع الوقوف على محطّات أساسيّة: التّعليميّة، تعليميّة اللّغة العربيّة، تعليميّة نصوص فهم المكتوب، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصيّة، محاولا تقديم جملة من المقترحات التي آمل أن تكون إضافة للعمليّة التّعليميّة.

Résumé

Ce présent travail de recherche qui concerne la didactique textuelle, spécifiquement la compréhension de l'écrit et son rôle dans le développement des compétences des apprenants. Nous avons pris un exemplaire du livre scolaire du palais moyen, en reconnaissance de l'importance des recherches académiques sur terrain qui rendent de grands services au domaine pédagogique. Subséquemment, ce présent mémoire recherche dans ces parties respectivement théorique et pratique les anomalies de la compréhension de l'écrit dans les pratiques de l'enseignement, et ce à travers l'approche par compétence, qui cible le texte comme support pour les activités éducatives. Dans ce cotexte, nous avons opté aux différents choix didactiques, de la langue arabe, des textes, de l'approche par compétence, de l'approche textuelle. Notre ultime visée est de renforcer l'acte pédagogique, par différentes propositions.