الجمـــهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة

UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA

كليّة الآداب واللّغات

Faculté des lettres et langues

قسم اللّغة والأدب العربيّ

Département de la langue et littérature arabe

الرّقم: .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

مكانة النّصّ التّعليميّ في المقاربة النّصّيّة

كتاب القراءة للسّنة الثّانية متوسّط أنموذجا

تاريخ المناقشة: 2022/06/20

إعداد الطّالبتان:

* آمنة ملوكي

* أميمة زغدودي

إشراف الأستاذ:

* نبيل هقيلي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
وردة بويران	أستاذ محاضر – أ–	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945
نبيل هقيلي	أستاذ محاضر – أ–	مشرفًا	جامعة 8 ماي 1945
صويلح قاشي	أستاذ محاضر – أ–	ممتحنًا	جامعة 8 ماي 1945

السّنة الجامعيّة: 2022/2021

شكر وتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه ولعظيم سلطانه، الحمد لله الذي قدّرنا على شرب جرعة من هذا العلم الوافر،والذي أعاننا ووفّقنا في إنجاز هذا العمل.

نتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والامتنان إلى كلّ من شجّعنا في رحلتنا إلى النّجاح، وكلّ من ساندنا ووقف بجانبنا من قريب أو من بعيد ونخصّ بالذّكر الأستاذ المشرف "نبيل هقيلي" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيّمة التي أعانتنا كثيرا في إتمام هذا البحث.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا ...

إلى جنّة الله في الأرض، وإلى من لا تحلُ حياتي إلّا بوجودها "أمّي الغالية"

إلى من غمرني بحبّه، وعمل بتفان دون كلل أو ملل من أجل أن أعتلي سلالم النّجاح "أبي العزيز"

إلى سندي في هذه الحياة "إخوتي"

إلى كلّ عائلتي صغيرا وكبيرا، وكلّ من ساعدني ودعمني في إتمام هذا البحث ولو بكلمة طيّبة.

إلى كلّ من أحبّهم قلبي ونسيهم قلمي

- آمنة -

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا ...

إلى من أحمل اسمه بكلّ فخر، إلى من تحمّل معاناة الزّمن من أجل أن أحمل شعلة العلم، إلى من يعجز لساني عن شكره "والدي العزيز".

إلى من شاركتني كلّ لحظات حياتي وكانت رفيقة طموحاتي "أمّي الحبيبة".

إلى روح "جدّي الغالي" رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى بركة البيت التي أنارت لي الطّريق بدعائها "جدّتي الغالية" أطال الله عمرها.

إلى أختيّ الجميلتين: آمنة وإسراء.

إلى زميلتي التي شاركتني في إنجاز هذا البحث "آمنة ملوكي".

إلى أستاذي الذي ساندنا في إخراج هذا البحث إلى حيز الوجود.

- أميمة -

مقدّمة

بسم الله الرّحمان الرّحيم والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين سيّدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وأصحابه ومن سلك سبيله واهتدى بهداه إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

نظرا لما يشهده العالم من ثورة معلوماتيّة وتكنولوجيّة هائلة شاملة لجميع الميادين والمجالات، وما للّغة من أهميّة ومكانة عظيمة بالنّسبة للأفراد والمجتمعات، سارعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى الإصلاح التّربويّ بغية تحسين تعليمها وجعله أكثر فعاليّة كونه أهمّ الوسائل وأكثرها نجاعة في تحقيق ماسبق ذكره والارتقاء بالأفراد والمجتمعات.

بناء على أهمّيّة كلّ من "التّعليم" و"اللّغة" في حياة الفرد والمجتمع أسّس البيداغوجيّون مقاربة جديدة وليدة المقاربة بالكفاءات سمّوها "المقاربة النّصيّة"، وهي مقاربة بيداغوجيّة تساير التّطوّر المعرفيّ والتّكنولوجيّ، وتتّخذ من النّص (الممثّل الرئيس للّغة) أوّل اهتماماتها وأسسها، والرّكيزة الأساسة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بكلّ أنشطتها وممارساتها اللّغويّة، كما تهدف إلى تقديم الأنفع إلى المتعلّم بجهد ووقت أوفر، وجعله إيجابيّا داخل المدرسة وخارجها من خلال ما تحمله النّصوص من محتويات تفيده في جميع الأصعدة.

انطلاقا من هذا الطّرح تشوّقنا للبحث في هذا الموضوع، وارتأينا أن يكون بحثنا موسوما بـ: "مكانة النّص التّعليميّ في المقاربة النّصّيّة كتاب القراءة السّنة الثّانية متوسّط أنموذجا"، وقد حاولنا من خلاله الإجابة على الإشكاليّة الآتية: ما المكانة التي يحتلّها النّص التّعليميّ في المقاربة النّصيّة وبالتّحديد في كتاب القراءة للسّنة الثّانية متوسّط؟

وتتفرّع هذه الإشكاليّة إلى التّساؤلات الآتية:

- هل يعدّ النّص فعلا المحور الأساس لهذه المقاربة والفعل التّعليميّ التّعلّميّ أيّا كان نشاطه؟
- هل يتماشى محتوى نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط مع مبادئ وأسس المقاربة النّصّيّة؟
- هل التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة يوفّر حقّا الوقت والجهد ويجعل المتعلّم إيجابيّا والتّعليم ناجعا؟ ما مدى فعاليّتها؟

وكنتائج أوّليّة لهذه التّساؤلات نفترض ما يلي:

- اعتماد المقاربة النّصّيّة على نصّ القراءة كمنطلق أوّل لجميع الأنشطة والرّوافد اللّغويّة.

- تماشي محتوى نصوص كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط مع مبادئ وأسس المقاربة النّصّيّة.
- بما أنّ المقاربة النّصّيّة تسعى إلى إكساب المتعلّم اللّغة وكلّ ما يفيده بطريقة أبسط ووقت وجهد أوفر يفترض أن تكون مراحل وخطوات تقديم الدّرس وفقها بسيطة وقليلة لا تستهلك وقتا طويلا وبالتّالي تكون أنفع وأنجع في تعليم اللّغات.

للإجابة عن التّساؤلات المطروحة والتّحقّق من صحّة الفرضيّات اتّبعنا خطّة بحث استُهلّت بمقدّمة، يليها مدخل وفصلان وخاتمة.

اشتمل "المدخل" على العناوين الآتية: بين التّعليم والتّعليميّة، المقاربات والمناهج التّعليميّة، مفهوم النّصّ التّعليميّ، واشتمل الفصل الأوّل "النّظريّ" على مبحثين: الأوّل بعنوان "النّصّ التّعليميّ"، والثّاني بعنوان "المقاربة النّصّيّة"، أمّا الفصل الثّاني "التّطبيقيّ" فتضمّن مبحثين أيضا: الأوّل بعنوان "الإجراءات المنهجيّة للدّراسة الميدانيّة"، والثّاني بعنوان "عرض وتحليل نتائج الدّراسة"، وذلك بالاعتماد على النّتائج المحصّلة من الاستبيانات، وأخيرا "الخاتمة" التي كانت رصدا لأهمّ النّتائج والاستنتاجات التي تمّ التّوصّل إليها في نهاية البحث.

وقد استدعت طبيعة البحث المزج بين المنهج الوصفيّ والإحصائيّ والتّحليليّ.

إنّ اختيارنا لهذا الموضوع بالتّحديد عائد بالدّرجة الأولى إلى رغبتنا وميلنا إلى مجال تعليميّة اللّغات، ولأهمّيّة المقاربة النّصيّة وجِدَّتِها وحظوّها باهتمام كبير من قِبل البيداغوجيّين والقائمين على الفعل التّربويّ، إضافة إلى قلّة الدّراسات العلميّة حول النّصّ التّعليميّ في المقاربة النّصّيّة فأغلب الدّراسات الموجودة تناولت الأنشطة اللّغويّة ضمن هذه المقاربة لا النّصّ التّعليميّ، كما اخترنا كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية متوسّط أنموذجا لعدم وجود دراسات في هذا الموضوع على هذه العيّنة.

وبالنّسبة للهدف من هذه الدّراسة فيتمثّل في:

- الكشف عن مكانة النّصّ التّعليميّ ضمن هذه المقاربة.
- معرفة مدى فعاليّة المقاربة النّصيّة.
- الكشف عن المشكلات التي تعيق تطبيقها ومحاولة اقتراح الحلول المناسبة لها.
- أخذ المنظومة التّربويّة الجزائريّة للنّتائج المتوصّل إليها بعين الاعتبار وإصلاحها.
- فتح الباب أمام دراسات أخرى.

أمّا عن الدّراسات والبحوث السّابقة المتناولة للنّصّ التّعليميّ والمقاربة النّصّيّة أو كلّا منهما على حدى، فنذكر منها مايلي:

- أطروحة "صالح غيلوس" لنيل دكتوراه العلوم في اللّغة والأدب العربيّ، الموسومة بـ: "إعادة بناء النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصّيّة – السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا"، تتحدّد مشكلة أطروحته في مدى ملائمة ومناسبة النّصوص التّعليميّة المقرّرة في ضوء المقاربة النّصّيّة للمتعلّم وتعليميّة اللّغة، والملاحظ على هذه الدّراسة أنّها تتقاطع مع بحثنا في تناول النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصّيّة.
- أطروحة "حنان قادري" لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثّالث في ميدان اللّغة والأدب العربيّ، المعنونة بـ: "المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة –كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي – دراسة تقويميّة– "، وتتحدّد مشكلة دراستها في مدى تطبيق المقاربة النّصّيّة في الأنشطة اللّغويّة المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الثّالثة ثانوي، وتتقاطع هذه الدّراسة مع موضوع بحثنا في عرضها للمقاربات السّابقة والإطار النّظريّ للمقاربة النّصّيّة.
- مذكّرة "عبد المؤمن رحماني" لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التّطبيقيّة، الموسومة بـ: "تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصّيّة – السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا"، تتحدّد مشكلة بحثه في مدى توظيف المقاربة النّصّيّة في تعليميّة النّحو، وقد حاول في بحثه هذا الكشف عن الإطار النّظريّ للمقاربة النّصّيّة، والتّعريف بها وبعلاقتها بنحو النّصّ، إضافة إلى مكوّنات المنهاج والمقاربة النّصّيّة، وطريقة تجسّدها في الكتاب المدرسيّ، وعرض نموذجي لكيفيّة تدريس النّحو وفقها، والملاحظ على هذه الدّراسة أنّها تتقاطع مع بحثنا في تناول الإطار النّظري للمقاربة النّصّيّة.

هذه الدّراسات وغيرها عالجت جميعها موضوع المقاربة النّصّيّة ضمن أنشطة معيّنة، وفي مدوّنات مختلفة.

ومن بين المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها أكثر في بحثنا : كتابي محمد الصالح حثروبي "الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة" و "المدخل إلى التّدريس بالكفاءات"، وزارة التّربية الوطنيّة "دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط"، و"الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط"، بشير إبرير "تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق".

وكأيّ بحث علميّ واجهنا بعض الصّعوبات المتفاوتة لعلّ أهمّها:

- قلّة الكتب المتناولة للمقاربة النّصّيّة بحيثيّاتها والمتناولة للنّص التّعليميّ.
- تهاون المعلّمين في ملء الاستبيانات وعدم جدّيّتهم في الإجابة، وعدم إرجاع الكثير منهم للاستبانات.

وفي الأخير نحمد اللّه سبحانه وتعالى، ونتمنّى أن نكون قد وفّقنا في هذا البحث وأفدنا بهذا العمل، كما نتوجّه بخالص شكرنا وامتناننا إلى أستاذنا المشرف "نبيل هقيلي" الذي لم يتوان قط عن توجيهنا وتقديم يد العون لنا، وندعو الله تعالى أن يمدّه بالصّحة والعافية.

مدخل

أوّلا: بين التّعليم والتّعليميّة

ممّا لا يشكّ فيه عاقل أنّ للعلم أهميّة بالغة في حياة الفرد والمجتمع، ولولا أهمّيته العظيمة هذه لما حثّ عليه ديننا الإسلاميّ الحنيف في كثير من الآيات القرآنيّة، ولما تطرّق إليه نبيّنا محمّد صلّى الله عليه و سلّم في الكثير من أحاديثه الشّريفة، والعلم لا يتأتّى إلّا بالتّعليم، هذا الأخير يمثّل أساس تطوّر المجتمعات وتقدّمها ورقيّها، لذلك اعتنت به الدّول والحكومات عناية خاصّة، فأنشأت له مؤسّسات تعليميّة، وسخّرت له كلّ الإمكانيّات اللّازمة للظّفر بمنافعه العظيمة.

1. التّعليم

أ – لغة:

قليل هو ورود لفظة "التّعليم" في المعاجم العربيّة بهذه الصّيغة بالتّحديد، والغالب هو ورود الفعل الذي اشتُقّت منه فحسب "علِم".

جاء في لسان العرب: «عَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عرفتُه...وعلّمته الشّيء فتعلّم،...وعلم الأمر وتعلّمه: أتقنه، ...وعلّمت الشّيء بمعنى عرفته وخبرته».[1]

وجاء في المعجم الوسيط: « علّم نفسه: وسمها بسيمى الحرب. وعلّم له علامة: جعل له أمارة يعرفها. ...وعلّم فلانا الشّيء تعليما: جعله يتعلّمه... تعلّم الأمر: أتقنه وعرفه».[2]

ومنه، فالتّعليم لغة يدور معناه في حقل إعطاء المعرفة، والإخبار، وترك الأمارة.

ب – اصطلاحا:

اختلفت وجهات النّظر في تعريف التّعليم، فوردت له عدّة مفاهيم اصطلاحيّة نذكر منها:

---

[1] ابن منظور: أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ، لسان العرب، د.تح، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، ص6330- 6331، مادّة (علم).

[2] مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004، ص624، مادّة (علمه).

التّعليم هو ذلك: «النّشاط الذي يسهم به كلّ من المعلّم والمتعلّم بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلّم واستيعابها وتعلّمها من قبل المتعلّم».[1]

هذا يعني أنّ التّعليم هو عمليّة إيصال المعارف والمعلومات إلى المتعلّم عن طريق المعلّم، الذي يعدّ المصدر الأساس لنقل المعرفة، وتوجيه المتعلّم، وتزويده بمختلف التّعليمات والحقائق.

وعرّف أيضا بأنّه: «إيصال المعلّم العلم والمعرفة إلى أذهان التّلاميذ بطريقة قويمة وهي الطّريقة الاقتصاديّة التي توفّر لكلّ من المعلّم والمتعلّم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة».[2]

التّعليم حسب "محمود علي السّمّان" هو ما يقدّمه المعلّم لتلاميذه من معارف ومعلومات بالطّريقة التي يراها مناسبة ومجدية لتحقيق الأهداف المنشودة (العلم والمعرفة).

وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أنّ لفظة "التّعليم" «لا تطلق على النّشاط المحصور داخل المؤسّسة التّعليميّة، مدرسة كانت أو جامعة أو ما شابهها، بل يمتدّ ليشمل النّشاط التّعليميّ خارجها كذلك».[3]

ممّا سبق ذكره، نستنتج أنّ التّعليم لا ينحصر في مكان أو زمان أو وسيلة أو سن معيّن، فهو عمليّة لا تهتم بكلّ ذلك بقدر ما تهتم باكتساب المتعلّم لمجموعة من المهارات أوالمعارف أو السّلوكات أو القيم المنشودة والمقصود نفع المتعلّم بها.

2. التّعليميّة

أ – لغة:

التّعليميّة مصدر صناعيّ للفظة " تعليم " المشتقّة من الفعل " علم " والذي سبق لنا التّطرّق إلى معناه.

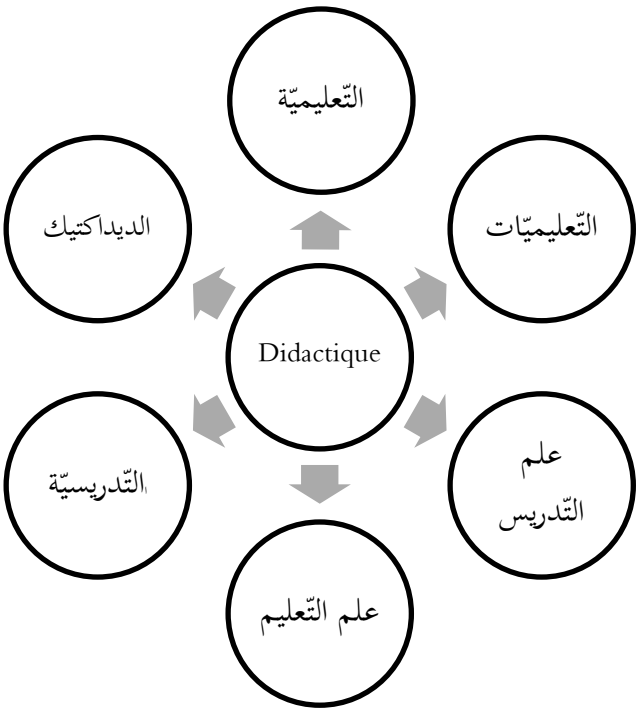
[1] محمد سعيد أبو طالب، علم التربية في التّعليم العالي، ج1، منشورات جامعة بغداد، بغداد، دط، 1990، ص70-71.
[2] محمود علي السّمّان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1982، ص12.
[3] حارث عبود ونرجس حمدي، الاتّصال التّربويّ، دار وائل للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص58.

ب – اصطلاحا:

قبل التّطرّق إلى المفهوم الإصطلاحيّ لمصطلح "التّعليميّة" تجدر بنا الإشارة إلى أصلها وتسمياتها الأخرى (مرادفاتها).

التّعليميّة هي ترجمة لكلمة (Didactique) المشتقّة من الأصل اليونانيّ (Didaktikos)، وتعني فلنتعلّم أي يعلّم بعضنا بعضا، أو أتعلّم منك وأعلّمك.[1]

أمّا عن تسميات هذا المصطلح فهي عديدة ومتنوّعة يمكن إجمال أشهرها في المخطّط الآتي:[2]



وبالنّسبة لمفهومها الاصطلاحيّ فقد تعدّد وتنوّع هو الآخر، فهناك من عرّفها بأنّها: «الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنيّاته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقليّ أو الحسيّ أو الحركيّ... إنّه تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفيّة، مثل: اللّسانيّات،

[1] أنظر: عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2015، ص16.

[2] أنظر: بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص8.

وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، والتّربية... ويختار منها ما يناسبه ليؤسّس عليها بناء تخصّص جديد في ميدان التّدريس».[1]

بمعنى أنّ التّعليميّة هي دراسة قائمة على أسس علميّة موضوعها البحث في الإجراءات والأساليب والتّقنيّات والوسائل التي يتّبعها المعلّم ويستخدمها في موقف تعليميّ معيّن بغية تحقيق أهداف تعليميّة معيّنة تمس مستويات مختلفة من المتعلّم (عقليّة، حسّيّة ، حركيّة ...)، كما أنّ هذا التّخصّص ينهل من عدّة علوم لها قواسم مشتركة معه كاللّسانيات وعلم النّفس وعلم الاجتماع والتّربية ... لما فيها من نظريات وبحوث ودراسات جدّ مهمّة تخدم المحور الأساس لهذا التّخصّص المتمثّل في: "عمليّة التّعليم والتّعلّم".

والتّعليميّة بشكل عام تشمل «كلّ ما يمسّ سير عمليّة التّعليم والتّعلّم سواء تعلّق الأمر بالطّرائق والتّقنيّات التي يستعملها المدرّس أم تعلّق بالمفاهيم والتّوجيهات والنّظريّات التي تحاور عمليّة التّدريس وتحاول رسم قنوات سيرها».[2]

ثانيا: المقاربة والمناهج التّعليميّة

إنّ المنظومة التّربويّة من أهمّ المنظومات في أيّ مجتمع ودولة، فبصلاحها يصلح المجتمع وتكون الدّولة مزدهرة ومتقدّمة، وبفسادها يكون المجتمع فاسدا والدّولة متخلّفة غير قادرة على الالتحاق بالرّكب، وبما أنّ المناهج التّعليميّة هي العمود الفقريّ والرّكيزة الأساسة في الفعل التّربويّ كان لزاما على خبراء التّربية والتّعليم تحديث المقاربات والمناهج التّعليميّة، خاصّة بعد الانفجار المعرفيّ والتّطوّر العلميّ والتكنولوجيّ الهائل والمستمر والشّامل لجميع الميادين وعلى مختلف الأصعدة.

[1] بشير إبرير، في تعليميّة الخطاب العلميّ، مجلّة التّواصل، جامعة عنابة، المجلد 7، العدد 1، 08 جوان 2001، ص70- 71.

[2] وردة حلاسي، تعليميّة النّصّ الأدبيّ في الجامعة دراسة في ضوء نظريّة التّلقّي، الملتقى الدّوليّ الأوّل في اللّسانيات بعنوان: النّص التّعليميّ والملتقى المغاربيّ في ضوء مستجدّات الدّرس اللّسانيّ، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، المنعقد بتاريخ: 26-2019/02/27، ص2.

1. مفهوم المقاربة

أ – لغة:

قدّمت المعاجم العربيّة معاني كثيرة للمقاربة في مادّة (قرب) نذكر منها ما ورد في معجم لسان العرب و المعجم الوسيط.

جاء في لسان العرب: «قرُب الشّيءُ بالضّم يقرب قربا وقِربانا وقُربانا فهو قريب أي دنا من الشّيء».[1]

جاء في الوسيط: «قرِب الشّيء قُربا وقُربانا، دنا منه و_باشره، وللتّشديد في النّهي عن الأمر يقال: لا تقرَبه، ...قَرُبَ الشّيء_قَرابة، وقُرْبًا، وقُرْبَةً، وقُرْبَى، ومقْرَبَةً: دنا، فهو قريب،ويقال: قَرُبَ منه، وقَرُبَ إليه ... وقارب فلان في أموره: اقتصد وترك المبالغة ...، والمقربة من الطُّرُق: المختصر، أو القصير يوصل إلى طريق طويل».[2]

من خلال ما سبق ذكره نلاحظ أنّ للمقاربة لغة معان عدّة يمكن إجمالها في الآتي:

- ✓ الدّنو من الشّيء والاقتراب منه.
- ✓ الاقتصاد في الأمور وترك المبالغة.

ب – اصطلاحا:

للمقاربة في الاصطلاح تعريفات متعدّدة نذكر منها:

المقاربة هي: «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطّة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من: طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط، والنّظريّات البيداغوجيّة المختلفة».[3]

يقصد بالمقاربة هنا أنّها مشروع متصوّر قابل للتّحقيق في أرض الواقع، وذلك بالسّير وفق خطّة أو استراتيجيّة أو منهجيّة مدروسة واضحة المعالم، تتضمّن جملة من الخطوات الإجرائيّة النّظريّة المصاغة على حسب النّشاط أو المشروع المتصوّر، مع أخذ العوامل المؤثّرة في الاستراتيجيّة التّربويّة ونتائجها (التّوقيت، طبيعة المتعلّم، الأدوات والوسائل التّعليميّة...) بعين الاعتبار قبل الشّروع في صياغة الإجراءات ووضع الخطّة.

---

[1] أنظر: ابن منظور، لسان العرب، ص662، مادّة (قرب).

[2] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص723، مادّة (قرب).

[3] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيّة، سلسلة موعدك التّربويّ، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، حسين داي، الجزائر، العدد17، ط2، 2005، ص11.

وقد جاءت في المجال التّعليميّ «للدّلالة على التّقارب الذي يقع بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة ... لتتآزر من أجل تحقيق غاية تعليميّة، وفق استراتيجيّة تربويّة وبيداغوجية واضحة».[1]

هذا يعني أنّ مصطلح المقاربة الدّال على الدّنوّ والاقتراب الذي هو ضدّ التّباعد والانفصال قد تمّ اعتماده في الميدان البيداغوجيّ للإشارة إلى التّقارب الحاصل والواجب حصوله بين مكوّنات وعناصر العمليّة التّعليميّة؛ أي بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليميّ والأهداف التّعليميّة وطرائق التّعليم والتّقويم ...، فالتّقارب بين هذه العناصر يولّد علاقة تأثير وتأثّر وتفاعل إيجابيّة متبادلة خاصّة بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليميّ (أهمّ مكوّنات العمليّة التّعليميّة)، وبالتّالي تكون النّتيجة إيجابيّة مجسّدة في بلوغ الهدف التّعليميّ المراد، وهذا كلّه لايتمّ إلّا في ظلّ خطّة أو استراتيجيّة تربويّة بيّنة لا غبار عليها.

من خلال ما سبق نستنتج أنّ المقاربة في مجال التّربية والتّعليم عبارة عن خطّة محكمة، مضبوطة بأسس ومبادئ نظريّة وخطوات معيّنة، اتّخذت من العوامل المؤثّرة في نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة والتّقارب بين مكوّناتها أساسا لها وأوّل اهتماماتها، لما رأته في ذلك من فعاليّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة.

2. مفهوم المناهج التّعليميّة

أ – لغة:

المناهج جمع مفرده منهج أو منهاج وهو لفظة مشتقّة من نهج، ينهج، نهجا، ومنهجا، ومنهاجا، وقد وردت هذه الأخيرة (منهج، منهاج) في عدّة معاجم نذكر من معانيها ما يلي:

وردت عند ابن منظور بمعنى «الطّريق الواضح البيّن».[2]

وورد في المعجم الوسيط: «نهج الطّريق: بيّنه وسلكه، المنهاج: الطّريق الواضح، و_الخطّة المرسومة (محدثة). ومنه منهاج الدّراسة، ومنهاج التّعليم ونحوهما (ج) مناهج. (المنهج): المنهاج».[3]

[1] أنظر: طيّب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزّو، الجزائر، ط1، 2004، ص20.

[2] أنظر: لسان العرب، ص1187، مادّة (نهج).

[3] مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ص957، مادّة (نهج).

ب – اصطلاحا:

المنهاج أو المنهج الدّراسيّ هو وثيقة بيداغوجيّة صادرة عن هيئة رسميّة في البلاد تسمّى وزارة التّربية الوطنيّة.

في الواقع يوجد للمنهج التّعليميّ مفهومان اثنان أحدهما تقليديّ والآخر حديث؛ الأوّل (التّقليديّ) يرتكز على المعرفة، وهدفه الوحيد حشو أذهان المتعلّمين بالمعلومات من تعاريف وقواعد وغير ذلك، وقد كان المنهج حينئذ لا يتضمّن إلّا المقرّرات الدّراسيّة التي ينبغي الإلمام بها من قبل المتعلّمين، لذلك أصبح مرادفا للمقرّر الدّراسيّ، ونظرا لكثرة سلبيات المناهج بمفهومها التّقليديّ، وتعدّد الانتقادات لها ظهر مفهوم حديث للمنهج كردّ فعل على مفهومه التّقليديّ[1]، وأصبح ينظر إليه على أنّه «مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيّئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النّموّ الشّامل وعلى تعديل سلوكهم».[2] ويمكن اعتبار هذا المفهوم تعريفا إجرائيّا للمنهاج أو المنهج التّعليميّ.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك العديد من العلماء والباحثين الذين تطرّقوا إلى مفهوم المنهاج التّعليميّ، لكنّنا اخترنا الاكتفاء بمفهومين فقط كون كلّ المفاهيم متقاربة تدور في حلقة واحدة واختلافها كامن في الأسلوب التّعبيريّ فحسب.

إنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة توالت عليها عدّة مقاربات بيداغوجيّة، وهذا التّعدّد لم يكن عبثا من أجل التّغيير فحسب، بل كان ضرورة ملحّة على المنظومة التّربويّة من أجل مواكبة ومسايرة عجلة التّطوّر العلميّ العالميّ، والارتقاء بالتّعليم وتحسينه في كلّ مرّة سواء كان هذا التّغيير جزئيّا أو كلّيّا، ولعلّ من أهمّ المقاربات البيداغوجيّة التي عرفتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة بعد الاستقلال: المقاربة بالأهداف الإجرائيّة، المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصّيّة.

أ. المقاربة بالأهداف الإجرائيّة:

انبنت هذه المقاربة على أنقاض المقاربة بالمضامين أو المحتويات السّابقة لها، والقائمة أساسا على الإلقاء وتلقين المعارف من قبل المعلّم، ولا يتجاوز دور التّلميذ حدود حفظ ما تمّ تلقينه إيّاه من معارف واسترجاعها وقت الامتحانات؛ أي أنّ دور المتعلّم سلبيّ غير فعّال يعتمد على مصدرين أساسيين في العمليّة التّعليميّة ضمن المقاربة

[1] أنظر: منى يونس بحري، المنهج التّربويّ أسسه وتحليله، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2012، ص14.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنّشر، الرّياض، المملكة العربيّة السعوديّة، دط، 2000، ص16.

بالمضامين وهما الكتاب المدرسيّ والمعلّم، كما أنّها أهملت حاجات المتعلّم وميوله ورغباته وتطلّعاته وواقعه والمشكلات التي تعترضه في حياته ونموّه الشّامل وغير ذلك.

وبناء على ما أحرزته هذه المقاربة من انتقادات سلبيّة، وما عرفه العالم من تطوّرات أصبح من الضّروريّ التّوجّه إلى الإصلاح التّربويّ، فوجد خبراء التّربية والتّعليم حينئذ المقاربة بالأهداف الإجرائيّة الخيار الأنسب والأمثل، والتي تبنتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة بعد المقاربة بالمضامين.

إنّ المقاربة بالأهداف «مقاربة تربويّة تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليميّة – التّعلّميّة ذات الطّبيعة السّلوكيّة».[1]

وتتمثّل بيداغوجية الأهداف في تجزيء التّعليمات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائيّة القابلة للتّحقّق من قبل التّلاميذ، بحيث تتيح الإجابة عن السّؤال الآتي: ماهي المعارف والمهارات التي يجب على التّلميذ أن يتمكّن منها في نهاية نشاط تعليميّ تعلّميّ معيّن؟[2]؛ أي تحديد ماهو منتظر من التّلميذ في نهاية الدّرس.

ما يعني أنّ بيداغوجية الأهداف قد ظلّت محافظة على المحتويات، ولكنّها حدّدت هذه الأخيرة انطلاقا من أهداف تعليميّة تعلّميّة مصاغة في شكل سلوكات؛ أي أنّها أكسبت المعارف مكانة وأعطتها قيمة، إذ لم تعد مجرّد معلومات تُستقبل وتُسترجع وقت الامتحانات، بل أصبحت كلّ معرفة من معارف الدّرس الواحد لا تقدّم إلّا لتحقيق أو خدمة هدف معيّن، وهذا ما اصطلح عليه بتجزئة التّعليمات النّاتج عن تجزيء الأهداف الإجرائيّة، أي تجزئة الدّرس الواحد حسب الأهداف الإجرائيّة الموضوعة من طرف المعلّم، والقابلة للإنجاز من قِبل المتعلّم، ما أدّى إلى تشتّت وتفرّع التّعلّم أو النّشاط التّعليميّ التّعلّميّ إلى مكتسبات جزئيّة مجزّأة، وبالتّالي صعوبة التّعلّم (من سلبيات بيداغوجية الأهداف).

ولعلّ من أكثر الصّعوبات والنّقائص التي عانت منها العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في ضوء بيداغوجيا الأهداف: «عجز التّلميذ على توظيف مكتسباته لحلّ المشاكل أو التّواصل مع الغير، كثرة التّفرّع في التّدريس بالأهداف يؤدي

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقال في موقع: www. Alukah. Net ، تاريخ الإيداع: 24/ 9/ 2013، اطّلع عليه بتاريخ: 5/ 3/ 2022، على السّاعة: 21:28.

[2] أنظر: محدب رزيقة وحمامة كريم، الطّرائق البيداغوجيّة بين النّظريّ والتّطبيقيّ، في ملتقى دوليّ بعنوان: الإصلاح التّربويّ في الجزائر نحو رؤية تقويميّة، المنعقد بتاريخ: 9 – 10 ماي 2011، منشورات مخبر المسألة التّربويّة في ظلّ التّحدّيات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 9، أفريل 2012، ص90.

إلى صعوبة التّعلّم، ضف إلى ذلك النّقص في تنسيق المواد وكذا كثافة البرنامج تجعل المتعلّم غير قادر على الاستيعاب والفهم ...إلخ، ومنه نستنتج أنّ التّدريس بالأهداف قد ركّز على الطّرق والوسائل والمعلّم، وأهمل دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة».[1]

ومنه يمكن القول أنّ كلّ عيوب هذه المقاربة اتّفقت على جعل المتعلّم عنصرا سلبيّا، منعدم الشّخصيّة، فالمعلّم هو المبرمج الوحيد لأهداف التّعلّم دون إشراك المعني بها (المتعلّم) في التّخطيط لوضع ما يناسبه منها.

كلّ السّلبيات المذكورة وغيرها جعلت العاملين في ميدان التّربية والتّعليم يبحثون عن مقاربة جديدة يتخطّون بها نقائص المقاربة بالأهداف، وكانت المقاربة الجديدة هي المقاربة بالكفاءات.

ب. المقاربة بالكفاءات

لقد أبصر مصطلح "الكفاءات" النّور للمرّة الأولى في منتصف القرن العشرين، حيث كان أوّل ظهور له في الولايات المتّحدة الأمريكيّة سنة 1968، ثمّ انتشرت في بقية دول العالم[2]، ومن هذه الدّول الجزائر « التي بدأت لجنتها الوطنيّة للمناهج ومجموعتها المختصّة في هذا المجال في تصميم المناهج الدّراسيّة وفق هذه المقاربة سنة 1998، وشرعت في تطبيقها منذ السّنة الدّراسيّة 2003 – 2004».[3]

وفي هذا الصّدد، ينبغي الإشارة إلى أنّ التّغيّرات النّاتجة عن الثّورة المعرفيّة والتّكنولوجيّة كانت السّبب الرّئيس في تبنّي الجزائر لبيداغوجيا الكفاءات أو المقاربة بالكفاءات، كما جاءت كردّ فعل على بيداغوجيا الأهداف التي جعلت التّلميذ فاشلا في مواجهة ما يعترضه من عوائق وصعوبات مستجدّة في حياته، في ظلّ هذا التّطوّر خاصّة. وبالفعل قد أضفت هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) على المعرفة حيويّة وجعلتها أكثر نفعا.

[1] أنظر: حكيمة بن بوزيد، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائيّة السّنة الرابعة ابتدائي – أنموذجا – مذكرة لنيل شهادة الماستر أكاديمي، بإشراف: بعداش علي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2016 / 2017، ص21 – 22.

[2] أنظر: محمد بن يحي زكريا وعبّاس مسعود، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006، ص65.

[3] أنظر: لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتّطبيق، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة الجزائر2، الجزائر، ص72.

بيداغوجية الكفاءات هي: «بيداغوجية وظيفيّة تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة بكلّ ماتحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثمّ فهي اختيار منهجيّ يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة».[1]

وذلك من خلال «تنمية قدرات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة ليصبح بمرور المراحل الدّراسيّة مكتمل الشّخصيّة قادرا على الفعل والتّفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسيّ والاجتماعيّ وعموما في حياته الحاضرة والمستقبليّة».[2]

وبصيغة أخرى: «هي بيداغوجيا تعمل على تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشّخصيّة المتوازنة الفاعلة، وجعله محورا أساسا لها من خلال إشراكه في مسؤوليّة قيادة وتنفيذ عمليّة التّعليم، وهي تقوم على اختيار وضعيّات تعلّميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عمليّة التّعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة وبتسخير المهارات والمعارف الضّروريّة لذلك».[3]

نستنتج من هذه التّعاريف أنّ المقاربة بالكفاءات هي مقاربة تجعل من المتعلّم أساس العمليّة التّعليميّة، لذلك اهتمت بميوله وتطلّعاته وحاجاته فجعلت من المعرفة النّظريّة المجرّدة معرفة عمليّة وظيفيّة، تفيده وتنفعه وتتناسب مع متطلّبات مجتمعه وما يشهده عصره من تطوّر، وذلك من خلال وضع المتعلّم خلال فترة تعلّمه أمام مشكلات من واقع الحياة تشكّل تحدّيا بالنّسبة له ما يجعله يفكّر، يتذكّر، يحلّل، يستنتج، ويسخّر كافّة مهاراته وقدراته وخبراته ومعارفه لحلّ تلك المشكلات.

هذه المقاربة أيضا لم تخل من السّلبيات كسابقتيها، فهي «تتطلّب ثقافة علميّة عالية وفكرا اجتماعيّا ينسجم مع نمط الحياة والظّروف التي أنجبت هذه البيداغوجية، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات تقنيّة وفي مقدّمتها التّحكّم في

[1] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيّة، ص2.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الثّانويّ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ العامّ والتّكنولوجيّ، الجزائر، ماي 2006، ص4.

[3] أنظر: زمام نورالدّين، المقاربة بالكفاءات (النّشأة والتّطوّر)، دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، المجلّد 7، العدد 2، 30/ 10/ 2012، ص147 – 148.

المعلوماتيّة، وفي وسائل وتقنيّات الاتّصال والإعلام والتّثقيف المعاصرة، وعلى رأسها شبكة الإنترنيت، وهذا ما لم تتوفّر عليه الدّول النّامية مثل الجزائر».[1]

بمجرّد قراءة هذه السّطور نلاحظ أنّ ما تمّ التّطرّق إليه يعدّ من سلبيّات بيداغوجيا الكفاءات بالنّسبة للدّول النّامية فحسب، فهي التي مازالت تعاني من التّخلّف في ميداني التّكنولوجيا والمعلوماتيّة، عكس الدّول المتقدّمة (الدّول الغربيّة) التي تمكّنت منه بامتياز وجدارة.

رغم الإيجابيّات العديدة لهذه المقاربة إلّا أنّه تمّ التّعديل فيها باستخراج مقاربة أخرى منها، وليس ذلك لأجل نقائصها، فهي تكاد تخلومن السّلبيّات أصلا، ولكنّ تطوير المناهج التّعليميّة يقتضي ذلك، «إذ لايمكن بقاء المنهاج دون تطوير لعدّة سنوات، فيصبح جامدا متخلّفا لا يرقى لمتطلّبات وحاجات المتعلّمين، ولا يستجيب لخصائص العصر وتقلّباته، ولا يواكب الإنفجار المعرفيّ الشّامل، ولا يؤدّي إلى تقدّم المجتمع ونهضته ومعالجة مشكلاته. هذا التّطوير قد يكون شاملا وذلك بعد مرور مدّة زمنيّة طويلة على تنفيذه والكشف عن الخلل ونقاط الضّعف في مكوّناته وعمليّاته، وعوائق تنفيذه، وقد يكون جزئيّا كلّ سنة نتيجة التّقويم المستمرّ بأنواعه المختلفة».[2]

وفي سبيل تطوير المناهج «اعتمدت المنظومة التّربويّة الجزائريّة المقاربة النّصيّة كطريقة تربويّة لتحقيق منهج المقاربة بالكفاءات في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة وتحقيق أهداف هذا المنهج»[3] فالمقاربة النّصيّة رافد من روافد المقاربة بالكفاءات وأبرزها.

ج. المقاربة النّصيّة

قبل تعريفها ينبغي التنبيه إلى أنّها تستعمل في مجالين مختلفين هما: لسانيّات النّصّ، وتعليميّة اللّغات، لذلك نجد اختلافا طفيفا في مفهومها، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا الاختلاف الطّفيف لا يعن تناقضهما، إذ يمكن اعتبار

---

[1] جيلالي بوبكر، المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، مقال في موقع جامعة شلف:-www. Univ-chlef. Dz، ص17.

[2] أنظر: عزّي الحسين، المناهج التّعليميّة ودورها في بناء منظومة القيم لدى التّلميذ في مرحلة المراهقة المبكّرة دراسة ميدانيّة لتلاميذ الصّف الرّابع متوسّط بمدينة بوسعادة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه، بإشراف: محمد برو، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2017 / 2018، ص99.

[3] أنظر: عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللّغة العربيّة الواقع والآفاق، مطبعة سخري، الوادي، الجزائر، ط1، 2012، ص71.

المقاربة النّصّيّة في المجال التّعليميّ تطبيقا للمقاربة النّصّيّة في مجال لسانيّات النّصّ، فالأولى تعتمد كثيرا على الأسس والمبادئ النّظريّة الخاصّة بالأخيرة (لسانيّات النّص).

و «المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغات تعني أن يكون النّصّ محور جميع التّعلّمات ومحور النّشاطات والدّروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة ... إلخ، وإنجازه هذه النّشاطات التّعليميّة يتمّ بواسطة النّص نفسه، ويكون النّص هو المنطلق الأوّل في مسار الدّرس اللّغويّ، واعتماد النّصّ يسمح للمتعلّمين بالوصول إلى استنتاج رئيسيّ هو أنّ اللّغة كلٌّ متكامل لا تجزئة فيها، وأنّ ما يلاحظه المتعلّم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلّا منهجيّة تفرضها بيداغوجيا التّعلّم بصفة تدريجيّة بينما النّصّ كوحدة لغويّة لا مجال للتّجزئة فيه».[1]

نكتفي بهذا القدر بالنّسبة "للمقاربة النّصيّة" كوننا سنفصّل فيها أكثر في المبحث الثّاني من الفصل الأوّل.

ثالثا: النّصّ التّعليميّ

1. مفهوم النّصّ

أ – لغة:

جاء في لسان العرب: «النّصّ: رفعك الشّيء. نصَّ الحديثَ ينصُّه نصًّا: رفعه. وكلّ ما أظهر، فقد نصّ. ...والنّص و النّصيص: السّير الشّديد والحثّ، ... وأصل النّص أقصى الشّيء وغايته، ثمّ سمّي به السّير السّريع».[2]

وقد ورد في الوسيط في مادّة (نصّ) ما ورد في اللّسان تقريبا إضافة إلى ما يلي: «النّصّ: ما لا يحتمل إلّا معنًى واحدا، أو لا يحتمل التأويل ؛... (ج) نصوص. و ــ(عند الأصوليّين): الكتاب والسّنة. و ــ من الشّيء: منتهاه ومَبْلَغُ أقصاه».[3]

استنادا إلى ما جاء في معجمي "لسان العرب" و "الوسيط" وغيرها من المعاجم (كالمحيط والعين ...) التي اطّلعنا على معنى "النّصّ" فيها دون ذكره نستخلص أنّ أغلبها اتّفقت على أنّ النّصّ لغة يعني الرّفع والإظهار ونهاية الشّيء والحثّ على شيء ما.

[1] ليلى شريفي، المقاربة النّصّيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، مجلّة ممارسات لغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، المجلّد 4، العدد 2، جوان 2013، ص43.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ص3480 – 3481، مادة (نصص).

[3] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص926، مادة (نَصَّ).

ب – اصطلاحا:

عرّف النّص بأنّه: «نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلٍّ واحد هو ما يطلق عليه مصطلح النّصّ».[1]

وفي تعريف آخر ورد أنّ النّص «هو الوسيلة الإبلاغيّة التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه، والنّص بمثابة الرّسالة الواصلة بينهما».[2] ومادام وسيلة إبلاغيّة فهذا يعني أنّ دوره الأساسيّ هو تبليغ معلومات محدّدة، بمعنى أنّه عبارة عن رسالة لها محتوى معيّن، والرّسالة في الأصل لها مصدر هو المرسل، وتستهدف طرف معيّن هو المرسل إليه، وبالتّالي فهي تمكّن هذين الطّرفين من الاتّصال والتّواصل.

2. مفهوم النّصّ التّعليميّ

إنّ النّصّ التّعليميّ مصطلح غامض مفهومه نوعا ما، فالتّعريفات الواردة له قليلة جدّا وغير دقيقة، لذلك فهو يحتاج إلى البحث في مفهومه وتحديده بدقّة.

ومن المفاهيم التي تحدّه ما يلي:

النّص التّعليميّ هو: «ذلك النّص الذي يوظَّف في عمليّة التّعليم ومفهوم هذا النوع من النّصّ لا يتحدّد إلّا إذا ربطناه بالمجال الذي يستخدم فيه أي في مجال التّعليميّة فالنّص التّعليميّ كغيره من النّصوص، التي تتميّز بالتّماسك والاتّساق والانسجام».[3]

وهو أيضا: «من أقوى الوسائل التي تسهم في بناء المجتمع. لذا كان الحرص على تعلّم اللّغة وتعليمها وتوظيفها في الحياة ... من هنا كان النّص التّعليميّ من أهمّ وسائل التّخاطب والتّفكير، فالجميع يعيشون في كيان

[1] الأزهر الزّنّاد، نسيج النّص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، 1993، ص12.

[2] عبد السّلام المسدي، النّقد والحداثة، منشورات دار أميّة، دمشق، سوريا، ط2، 1989، ص24.

[3] خدير المغيلي، أساسيّات ومعايير وضع نصوص اللّغة العربيّة وتصميمها في الكتب التّعليميّة استكشاف اللّغة العربيّة السّنة الثّانية والثالثة متوسّط بالمدرسة الجزائريّة أنموذجا، الملتقى الدّوليّ الموسوم ب: العربيّة لغة عالميّة مسؤوليّة الفرد والمجتمع والدّولة، بيروت، لبنان، 19- 23 مارس 2012، ص12.

واحد، ويتعاملون بنصّ كلغة واحدة، ويستشعرون جماليّات واحدة، وينفعلون تذوّقا وجمالا لما يسمعون، واللّغة قادرة على أن ترفع أذواق الأمّة جميعا من خلال النّصّ المتعامل به في عمليّة التّعليم والتّعلّم».[1]

يُفهم من التّعريفين السّابقين أنّ النّصّ التّعليميّ نصّ مركّب من مجموعة كلمات وجمل تربط بينها مجموعة من العلاقات يطلق عليها "المعايير النّصّيّة" كالاتّساق والانسجام وغير ذلك، يتناول موضوع معيّن أو فكرة محدّدة، لكنّه مخصّص لعمليّة التّعليم والتّعلّم، وبالتّالي فهو يستهدف فئة المتعلّمين، يتبنّى فكرة أو معلومة يراد إيصالها للمتعلّم ومحاولة ترسيخها في ذهنه أو جعله يتبنّاها، وعادة ما يكون مختارا بعناية كونه أهمّ وسيلة لتنشئة الأجيال الصّاعدة، وبه يرتقي المجتمع أو يبقى متخلّفا، فهو الوعاء الجامع للمعارف والأخلاق والقيم وغيرها من الأمور المساهمة في التّحضّر أو التّخلّف (محتوى النّص هو الذي يحدّد ما إذا كان سيساهم في تقدّم المجتمع أو تخلّفه).

[1] فواز معمري، مقال: النّص التّعليميّ بين النّظريّ والتّطبيقيّ، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائريّ، المجلّد 13، العدد 1، 2017/06/27، ص445.

الفصل الأوّل

نظريّ

المبحث الأوّل: النّصّ التّعليميّ

باعتبار النّصّ التّعليميّ المحفّز الأوّل لتنمية مهارات المتعلّمين وتزويدهم بالأفكار والقيم والأخلاق والسّلوكات الحضاريّة وغير ذلك من الأمور المساهمة في الارتقاء بفكره و توسيع نظرته لمختلف الأمور التي تصادفه في حياته وتجعل منه فردا صالحا يشارك في صلاح مجتمعه وتقدّمه، قد خصّصنا له هذا المبحث للتّفصيل فيه أكثر.

أوّلا: أهمّيّة النّص التّعليميّ ومكانته في العمليّة التّعلّميّة

يقال أنّ النّص التّعليميّ «وسيلة تواصل، وأداة إبداع، ووعاء للفكر، ومكوّن من مكوّنات الهوّيّة، فالنّص يمثّل لهذه الأمّة هوّيتها وعمقها الإيمانيّ وعمقها الرّوحيّ، وارتباطها التّاريخيّ».[1]

نفهم من هذا الكلام أنّ للنّصّ التّعليميّ وظيفة تواصليّة، إبلاغيّة، إبداعيّة، يحمل في طيّاته أفكارا ومعان تعبّر عن هوّيّة الأمّة وتاريخها ودينها قصد تبليغها للمتعلّم و تعريفه بالسّمات والخصائص التي تميّزه عن غيره من أفراد المجتمعات الأخرى فلكل مجتمع أو أمّة هوّيّة وطنيّة وتاريخ ودين وثقافة تتميّز بها.

كما «يعتبر النّصّ من وجهة النّظر البيداغوجيّة محور العمليّة التّعليميّة، حيث تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالأصوات والنّحو والصّرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة... مع ما في ذلك من فائدة جليلة تعود على العمليّة التّعليميّة».[2]

بمعنى أنّ النّصّ وعاء جامع لمختلف المستويات اللّغويّة والعلوم، يهدف إلى تبليغ رسالة معيّنة وإفادة القارئ بها خاصّة المتعلّم، وبالتّالي فهي تعود على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بالنّفع والفائدة.

كما أنّ قراءة النّصوص تفتح أمام التّلميذ آفاقا رحبة، وتوسّع مداركه وتجعله يجول عالم المعرفة بطريقة علميّة منهجيّة منظّمة، وتعزّز مكتسباته اللّغويّة والأدبيّة وتعمّقها أداء وممارسة.[3]

---

[1] فواز معمري، النّصّ التّعليميّ بين النّظريّ والتّطبيقيّ، ص444.

[2] مسعود بودوخة، أهمّيّة النّصوص في تعليميّة اللّغة العربيّة، مجلّة منتدى الأستاذ، جامعة سطيف 2، الجزائر، المجلّد 11، العدد 16، 2015/06/01، ص34، نقلا عن: خولة طالب إبراهيم، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط1، 2000، ص207- 229.

[3] إسماعيل مغمولي، تدريس النّصوص، مجلّة المبرز، الجزائر، العدد 20، ص119.

وتعتبر النّصوص أهمّ وسيلة تربويّة تعليميّة لها مكانتها الخاصّة في المنهج الدّراسيّ المتّبع بمدارسنا لما توفّره من مساعدة لعمليّة التّعلّم. فإذا كانت مبنيّة على أسس تربويّة سليمة ومشوّقة جذبت اهتمام المتعلّمين، وإن كانت بعيدة في عرضها وأساليبها ومحتوياتها عن اهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم ومتطلّباتهم أدّى ذلك إلى نفورهم.[1]

ثانيا: أنواع النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

للنّصّ التّعليميّ أنواع عديدة ومتنوّعة قد تتمازج وتختلط لتظهر في قالب واحد، ومن بين أنواع النّصوص نذكر ما يلي:

1. النّص الأدبيّ:

تعدّ النّصوص الأدبيّة «وعاء التّراث الأدبيّ الجيّد، قديمه وحديثه، نثره وشعره ومادّته التي عن طريقها يتمّ إنماء مهارة المتعلّمين اللّغويّة والفكريّة والتّعبيريّة والتّذوّقيّة».[2]

وللنّصّ الأدبيّ أهمّيّة متمثلة في «تهذيب ميول الطّلّاب وإيقاظ شعورهم وحسّهم الفنّيّ،[3] وتشجيع أصحاب المواهب الأدبيّة من الطّلّاب، وإتاحة الفرصة لهم لتنمية مواهبهم في مختلف الفنون الأدبيّة،[4] زيادة مدركات المتعلّم وتوسيع أفقه الثّقافيّ وزيادة صلته بمدرسته وبمجتمعه».[5]

---

[1] فيصل بن علي، شروط إعداد النّصّ التّعليميّ وأمّيّته في العمليّة التّعليميّة في إطار الاصلاحات التّربويّة، مجلّة مقاليد، جامعة الجزائر 2، الجزائر، العدد 12، جوان 2017، ص178.

[2] عبد الفتّاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعيّ، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص353.

[3] أنظر: سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، منهاج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص217.

[4] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010، ص330– 331.

[5] إسماعيل مغمولي، تدريس النّصوص، ص121.

2. النّصّ العلميّ:

إنّ النّصّ العلميّ «يتميّز بكونه يقدّم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين النّاس، وإنّما يستعينون في فهمها باختيار نتائجها اختيارا يخضع لوسائل مادّيّة محسوسة، ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصّفات الفرديّة الخاصّة التي تختلف بين الأفراد وإنّما تكسب معاييرها صفة العلميّة لما لها من واقعيّة يؤكّدها المنطق وتثبتها التّجربة العلميّة».[1]

نفهم من هذا التّعريف أنّ النّصّ العلميّ نصّ يقدّم حقائق ثابتة ودقيقة، لا مجال للشّكّ فيها، فهي تستند إلى دلائل عقليّة مدعّمة بالتّجربة؛ أي أنّها تعتمد على بيانات ملموسة وقابلة للملاحظة.

ولعلّ من أهمّ ما يميّزه عن غيره من النّصوص دقّته ووضوحه، وخلوّه من الإيحاءات والمحسّنات البديعيّة والصّور البيانيّة ،وبعده عن العاطفة والخيال، فهو يتناول مواضيع علميّة غنيّة بالمصطلحات العلميّة.

3. القصّة:

القصّة من الفنون الأدبيّة التي حظيت بمكانة مهمّة واهتمام واسع في االسّاحة الأدبيّة، نظرا لبصمتها الخاصّة التي تتركها في نفوس جمهور القرّاء والمستمعين، فهي جدّ ممتعة ومسليّة تعجب الكبير والصّغير، وتسرق عقولهم بأحداثها المشوّقة إذ تثير في النّفس حالة من الإنفعال و الحماس والتّشوّق لمعرفة نهايتها.

والقصّة في الاصطلاح الأدبيّ المتداول لم تستقر على مدلول محدّد، فهي تارة تستعمل للدّلالة على مشتملات الفنّ القصصيّ بعامّة، من رواية وأقصوصة وحكاية ونادرة... وغيرها، وفي أحيان أخرى تستخدم للدّلالة على نوع من الفنّ القصصيّ لا يطول ليبلغ حدّ الرّواية، ولا يقصر ليقف عند حدّ الأقصوصة.[2]

وقد وردت لها العديد من التّعريفات التي اختلفت وتنوّعت حسب وجهة نظر كل واحد من المتناولين لها، نذكر منها ما يأتي:

---

[1] أمال دراجي، النّصوص الأصليّة أهمّيّتها ودورها التّعليميّ كتاب النّصوص للسّنة الخامسة ابتدائي – أنموذجا –، مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللّغة والأدب العربيّ مسار علوم اللّغة العربيّة، بإشراف: دلولة خلدون، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2013/2012، ص30.

[2] أنظر: حافظ محمد بادشاه، القصّة النّبويّة: خصائصها وأهدافها التّربويّة، مجلّة القسم العربيّ، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد 22، 2015، ص133، نقلا عن: نقرة التّهامي، سيكولوجية القصّة في القرآن، الشّركة التّونسيّة للتّوزيع، تونس.

- هي نوع من الأدب الرّاقي الرّفيع الممتع الذي يميل الطّالب إلى سماعه منذ طفولته، فينصت إليه بكلّ شغف، كما أنّه لون أدبيّ يصوّر حياة الأمّة ويعكس ما في نفوس أفرادها وجماعاتها من انفعالات ورغبات.[1]
- هي فنّ أدبيّ يهدف إلى كشف وغرس مجموعة من الصّفات والقيم والمبادئ والاتّجاهات بواسطة الكلمة المنثورة التي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تنظّم في إطار فنّيّ من التّدرّج والنّماء.[2]
- القصّة حوادث يحدثها الخيال، وهي بهذا لا تعرض لنا الواقع... وإنّما تبسط أمامنا صورة مموّهة منه، حوادثها وشخصيّاتها من وقع الخيال، ولكنّ يمكن حدوث مثل هذه الحوادث، ووجود مثل هذه الشّخصيّات في الحياة التي نحياها ونعرفها.[3]

ومنه نستنتج أنّ القصّة من الفنون الأدبيّة التي تهدف من خلال أسلوبها الفنيّ الرّاقي إلى بلوغ جملة من الأهداف كزرع مجموعة من القيم والمبادئ في المتلقّي قارئا كان أو مستمعا، فهي لم توضع لغرض التمتيع فحسب بل هناك مغزى من ورائها، كما أنّها مسرح للأحداث المستنبطة من الواقع المعيش والممتزجة بشيء من الخيال، تضمّ مجموعة من العناصر أهمّها: الشّخصيّات، الأحداث، المكان، الزّمان، الحبكة، المغزى... .

ثالثا: أنماط النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط

تنوّعت أنماط النّصوص كلّ حسب بنيته وخصائصه واستعمالاته وقبل الخوض في معرفة أنماط النّصوص، سنتطرّق إلى مفهومها اللّغويّ والاصطلاحيّ.

[1] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، عمان، ط1، 2005، ص254.

[2] محمد فوزي مصطفى، أنساق القيم في قصص الأطفال يعقوب الشاروني نموزجا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، ط1، 2019، ص107.

[3] محمد يوسف نجم، فنّ القصّة، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، دط، 1955، ص8.

1. مفهوم النّمط:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب: «نمط: ظهارة فراش ما؛... والنّمط: جماعة من النّاس أمرهم واحد... النّمط هو الطّريقة. يقال: الزم هذا النّمط أي هذا الطّريق. والنمط أيضا: الضّرب من الضّروب والنّوع من الأنواع... والجمع أنماط... ونماط ».[1]

وجاء في الوسيط إضافة إلى ما تمّ ذكره:« ...النّمط الصّنف أو النّوع أو الطّراز من الشّيء».[2]

نستشفّ ممّا سبق أنّ للنّمط لغة معان عدّة اخترنا منها ما يتماشى مع مفهومها الاصطلاحيّ وهو: الطّريقة والأسلوب أو الصّنف من الشّيء والنّوع.

ب. اصطلاحا:

النّمط هو: «الطّريقة المستخدمة في إعداد النّصّ لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكلّ نصّ نمط يتناسب مع موضوعه».[3]

هذا يعني أنّ النّمط هو الطّريقة التي ينتهجها الكاتب في تحرير نصّه، إذ لكلّ نصّ نمط خاصّ به يتماشى مع الموضوع المقدّم.

2. الأنماط:

أ. النّمط السّرديّ:

عرّف بأنّه: « عرض لحدث أو متوالية من الأحداث الحقيقيّة أو الخياليّة، بواسطة اللّغة المكتوبة أو الشّفويّة والإخبار عن الأحداث ونقلها باستعمال اللّغة أو التّصوير بشكل يجسّد تتابعها وواقعيّتها ».[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ص3800 – 3801، مادّة (نمط).

[2] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص955، مادّة (نمط).

[3] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016، ص5.

[4] جورج مارون، تقنيّات التّعبير وأنماطه بالنّصوص الموجّهة، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2009، ص236.

نفهم من هذا أنّ النّمط السّرديّ يتمثّل في الإخبار عن أحداث واقعيّة أو من نسج الخيال متسلسلة، يتمّ نقلها للمتلقّي شفويّا أو كتابيّا.

ب. النّمط الوصفيّ:

عرّف بأنّه: «تصوير لغويّ في الإنسان أو الحيوان أو الجماد... أو هو وصف شيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات ».[1]

من خلال التّعريفات السّابقة نلاحظ أنّ هذا النّمط يقوم على الوصف بكلّ ألوانه وأشكاله، وكذلك تصوير الأشياء بدقّة إذ يتطلّب قدرة عالية على التّعبير والمهارة اللّغويّة.

ج. النّمط الحواريّ:

عرّف كمايلي:

- هو ما يستخدم الحوار كما هو الحال في المسرح، ويتضمّن الحوار كاملا متبادلا بين الأطراف المتحاورة ويكون بين شخصين أو أكثر (حوار مباشر)، أو حوار ذاتي (داخليّ في شكل مناجاة أو هذيان بين الشّخصيّة مع نفسها استنباطا وجدانيّا).[2]
- هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جوّ يسوده الهدوء والودّ بعيدا عن التّعصّب والصّراخ أو الإجبار والإكراه، ويتصنّف بالحركة والتّقطّع والعبارات القصيرة.[3]

هذا يعني أنّ النّمط الحواريّ يشمل حوارا أو محادثة قد تكون بين طرفين أو أكثر كما قد تكون مع الذّات، وفيه يسعى كلّ طرف إلى إثبات فكرته أو رأيه في إطار التّحلّي بمجموعة من الآداب وعلى رأسها الهدوء والاحترام المتبادل بين الطّرفين.

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، لمرحلة التّعليم المتوسّط، ص6.
[2] المرجع نفسه، ص579.
[3] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، لمرحلة التّعليم المتوسّط، ص5.

د. النّمط التّوجيهيّ:

هو نمط « يمتاز بالتّرتيب والتّسلسل المنطقيّ، يقدّم فكرة للعامّة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للنّصح والإرشاد والتّوجيه لا أكثر، يخاطب أكبر فئة من النّاس لحثّهم على القيام بفكرة معيّنة أو نهيهم على صرّف محدّد، ويتضمّن توجيهات وإرشادات لإفادة السّامع أو القارئ حول الأمور التي تهمّه أو تهمّ مجتمعه بصورة عامّة ».[1]

ومنه فالنّمط التّوجيهيّ أو الإرشاديّ أو التّوعويّ يهدف إلى توجيه مجموعة من النّصائح والتّعليمات إلى فئة معيّنة من النّاس بغرض توعيتهم ونصحهم بغية تعميم الفائدة.

هـ. النّمط التّفسيريّ:

جاء في تعريفه أنّه:

- طريقة في التّعبير تتناول حقيقة عامّة، لا رأيا شخصيّا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذّات، هي معرفة معزّزة بالشّروح والشّواهد ومدعّمة بالأدلّة.[2]
- تقنية مستخدمة في إعداد نصّ تعبيريّ بغية تحقيق غاية المرسل منه، وأسلوبه تواصليّ يقدّم فيه المرسل إلى المرسل إليه المعرفة وشرح فكرة ما، أو يفسّر ظاهرة بالاستناد إلى الشّواهد والبراهين فيشرحها ويستخلص النّتائج.[3]

هذا يعني أنّ النّمط التّفسيريّ يقدّم حقيقة معيّنة ثمّ يقوم بشرحها وتفسيرها مع تبيان أسبابها ونتائجها بموضوعيّة مدعّما ذلك بالأدلّة والبراهين.

و. النّمط الحجاجيّ:

يسمّى أيضا البرهانيّ والإقناعي، وهو نصّ يحاول فيه صاحبه إثبات قضيّة أو إبطال رأي من أجل إقناع

[1] اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، لمرحلة التّعليم المتوسّط، ص6.
[2] المرجع نفسه، ص7.
[3] فاطمة جخدم، تعليميّة النّص في المرحلة الابتدائيّة، ص733.

القارئ بها وإحداث تغيّر فيه وذلك من خلال الأدلّة والحجج والشّواهد.[1] الهدف منه «الإقناع والتّأثير واستخدام أساليب التّفسير والبرهنة والحجاج والقصد في هذا النّوع من الخطاب، وتغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنّه الأصحّ »[2].

نستشفّ ممّا سبق أنّ النّمط الحجاجيّ هو نمط يلجأ فيه الكاتب إلى إثبات أو إبطال قضيّة معيّنة مدعّما ذلك بحجج وبراهين قطعيّة لا مجال للنّقاش فيها حيث يسعى جاهدا إلى تغيير اعتقاد المعترض.

من خلال ما سبق التّطرّق إليه نستنتج أنّ لأنماط النّصوص أهميّة كبيرة، كما أنّ لتنوّعها أهمّيّة أكبر إذ تكسب التّلميذ مجموعة من المبادئ الأساسيّة اللّازمة له للخوض في الحديث في أيّ موضوع أيّا كان نوعه وفي أيّ موقف كان.

رابعا: محتوى النّصوص التّعليميّة

1. مفهوم المحتوى:

يقصد بالمحتوى: «مجموعة التّعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنّظريات والمهارات والقيم والاتّجاهات التي تشكّل مادّة التّعلّم في أحد الكتب الدّراسيّة المقرّرة على الطّلّاب بأي من المراحل الدّراسيّة يتمّ اختيارها وتنظيمها وفق معايير علميّة محدّدة بهدف تحقيق أهداف المنهج ».[3]

الملاحظ هنا أنّ المحتوى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والأفكار والعلاقات والمبادئ و المهارات والقيم والاتّجاهات، المختارة بدقّة وعناية (وفق مجموعة من الضّوابط والأسس المحدّدة)، والمنظّمة وفق ترتيب معيّن، والمعتمد عليها في عمليّة التّعليم والتّعلّم قصد تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

وهناك من عرّفه بأنّه: «معلومات وحقائق ومفاهيم، تحملها رموز لغويّة، يحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق هدف ما. كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معيّن، أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع حتّى يتّفق مع ما يريده المؤلّف، أو مساعدتهم على إدراك أهمّيّة أفكار معيّنة، أو التّعاطف مع مواقف

[1] فاطمة جخدم، تعليميّة النّص في المرحلة الابتدائيّة، ص733.

[2] عبد الحليم بوترعة، توظيف الأنماط النّصيّة وتداخلها في النّثر العربيّ الحديث "مقالات الشّيخ محمد البشير الإبراهيمي أنموذجا"، ص577.

[3] مباركة خمقاني وحنان عواريب، المحتوى الثّقافي في كتب مناهج الجيل الثاني بين إثبات الذّات والتّعريف بالآخر كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط عيّنة، مجلّة مقاليد،، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 16، جوان 2019، ص56.

محدّدة، أو المشاركة بين المؤلّف وبينهم سواء على مستوى الأفكار والحقائق، أو على مستوى الاتّجاهات والقيم، أو على مستوى المشاعر والأحاسيس».[1]

هذا التّعريف أيضا يتّفق مع التّعريف السّابق له لكنّه زاد عليه بالتّعرّض إلى أهداف المحتوى وغاياته.

إنّ المحتوى التّعليميّ أيّا كان نوعه لا يوضع اعتباطيّا وإنّما يتمّ اختياره بالاعتماد على مجموعة من المعايير والضّوابط المتمثّلة فيمايلي:

- «صدق المحتوى: أي أن يكون مضمونه دقيقا خاليا من الأخطاء.
- الاتّساق مع الواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ.
- التّوازن: ويكون بين العمق والشّمول، وبين النّظريّ والعمليّ والتّطبيقيّ، وبين الأكاديميّ والمهنيّ، وبين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.
- مراعاته لتعلّم الطّلّاب السّابق.
- مراعاته للحاجات المستقبليّة للفرد وللمجتمع.
- مراعاته للبعد الإنسانيّ والبعد العالميّ».[2]

ومنه نستنتج أنّه ليس بالأمر الهيّن والسّهل اختيار أي محتوى، خصوصا النّصّ التّعليميّ الذي يحتاج إلى أخذ كلّ ما تمّ ذكره من معايير بعين الاعتبار، إضافة إلى ضرورة مراعاته لسنّ المتعلّم وسيكولوجيّته وحاجاته وميوله ورغباته وما يرتبط بحالته الاجتماعيّة والنّفسيّة وغير ذلك من الأمور المؤثّرة فيه وفي تعلّمه على المدى القريب أو البعيد.

1.1. المحتوى اللّغويّ

1.1.1. تعريف اللّغة:

للّغة العديد من التّعريفات المتقاربة منها المتشابهة ومنها المختلفة بعض الشّيء كلّ حسب وجهة نظرة، وقد تناولها العديد من العلماء والباحثين العرب والغربيين، قدماء ومحدثين، ومن هذه التّعريفات نذكر ما يلي:

[1] رشدى أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، 2004، ص59.

[2] أنظر: منى يونس بحري، المنهج التّربويّ (أسسه وتحليله)، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص157.

- عرّفها ابن جنّي بأنّها: «أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم».[1]
- وعرّفها "إدوارد سابير E. Sapir" بأنّها: «وسيلة إنسانيّة محضة، تتمثّل في نظام من الإشارات والرّموز، مكوّن من مجموعة عناصر مركّبة نحويّا ومنتجة صوتيّا يستخدمها الإنسان بغية الاتّصال والتّواصل والتّعبير عن أفكاره ورغباته».[2]
- وعرّفها "فرديناند دي سوسير F. de Saussure" بأنّها: «وسيلة اتّصال إنسانيّة ترتكز على محورين مهمّين هما:

(1) النّظام اللّغويّ: وهو مجموعة القواعد النّحويّة والصّرفيّة المعجميّة الفطريّة والمكتسبة المختزنة في العقل البشريّ.

(2) استعمال هذه القواعد والنّظم وتسخيرها لإنتاج رسائل مسموعة ومفهومة».[3]

كلّ تعريف من التّعريفات المذكورة يشير إلى مكوّنات اللّغة وعناصرها، لكنّ هذه الأخيرة قد اختلفت من عالم إلى آخر فـ "ابن جنّي" رأى بأنها مجموعة من الأصوات، و "سابير" رأى بأنّها نسق منظّم من الإشارات والرّموز، في حين رأى"دي سوسير" بأنّها مجموعة من القواعد والنّظم.

كما أشار هؤلاء إلى وظائفها، وقد اتّفقوا جميعا على أنّ لها وظيفة تعبيريّة، اتّصاليّة، تواصليّة، كما اتّفقوا على أنّها خاصّيّة إنسانيّة بحتة.

إنّ النّصّ التّعليميّ وعاء جامع لجميع المستويات (الصّوتيّة، الصّرفيّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة، المعجميّة، ...) والرّوافد اللّغويّة (النّحو، الصّرف، البلاغة، التّعبير...)، الأمر الذي جعل منه المصدر المفيد والمهمّ في اكتساب اللّغة السّليمة المعبّرة، فهو ذو محتوى لغويّ فعّال، كما أنّه المنبع الأساس لإثراء رصيد المتعلّم لغويّا، وهذا بالضّبط ما جعل المقاربة النّصيّة تهتم به وتوليه عناية كبرى، كون اللّغة هي المحور الأساس لها وللنّص التّعليميّ كذلك.

---

[1] ابن جنّي: أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي،ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص33.

[2] أنظر: سابير إدوارد، مقدّمة في دراسة الكلام، ترجمة المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، دط، 1961، ص8.

[3] عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللّغة العربيّة بين اللّغات المعاصرة، بحث مقدّم لنيل درجة الدّكتوراه في اللّغة العربيّة، بإشراف: بكري أحمد الحاج، قسم الدّراسات النّحويّة واللّغويّة، جامعة أم درمان الإسلاميّة، الخرطوم، السّودان، 2010، ص18،نقلا عن: دي سوسير، محاضرات في اللّسانيّات العامّة، 1980، ص17.

إنّ المحتوى اللّغويّ يضمّ مهارات اللّغة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) وعناصر اللّغة التي يسمّيها بعضهم "مكوّنات اللّغة" وهي ثلاثة عناصر: الأصوات والمفردات والتّراكيب (الجمل) وهذه العناصر هي المادّة الحقيقيّة التي تعين المتعلّم على تعلّم مهارات اللّغة.[1]

كما «يضمّ جملة من المعارف والحقائق اللّغويّة التي تقدّم للمتعلّمين، والذي يتضمّن الصّوت والصّرف والنّحو والمعجم والأساليب، ومختلف المهارات المنبثقة عن هذه الأنظمة كمهارة الاستماع والتّعبير والقراءة والكتابة».[2]

غير أنّه لا يعن قواعد اللّغة ولكن نماذج استعماليّة مندمجة في سندات حيّة وحيويّة تهدف إلى تنشيط المتعلّم لترويض لسانه وذهنه ونفسيّته عليها كي يستقطبها ويستوعبها ويشملها ويندمج فيها، وذلك باختيار نصوص يطبّق عليها أكبر عدد من الموضوعات النّحويّة والصّرفيّة.[3]

فمن الضّروريّ لهذا المحتوى أن يمثّل اللّغة الاستعماليّة، حتّى يقرّب المتعلّم أكثر من الاستعمالات الحيّة للّغة. فالمفردات تقدّم في مجموعات متجانسة تضمّها وحدة معنويّة وفكريّة ودلاليّة، وفي تراكيب متدرّجة تهدف إلى إجادة استعمالها شفهيّا وتحريريّا. ونحن نعتمد في تقديم قواعد التّركيب اللّغويّة على الجانب الوظيفيّ في تدريبات متنوّعة.[4]

ومن هنا تتّضح أهمّية المحتوى اللّغويّ في تعليم اللّغة وتعلّمها، لذلك «فإنّ إعمال الفكر في المحتوى اللّغويّ الذي يتمّ انتقاؤه لأغراض التّعليم والتّعلّم... صار حتميّة لا يليق التّغاضي عنها كما أنّ إعادة تعريف الصّلة بين النّظريّة اللّغويّة وتعليميّة اللّغات فرض مقدّم، وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن وجه تواجد اللّغة المعنيّة بتعليمها نحويّا ودلاليّا... ووجود اللّغة في النّصوص المقرّرة لا بدّ أن يخضع لضوابط يجب مراعاتها أثناء اختيار المحتوى اللّغويّ

[1] السّعيد خلايفة وبن يمينة، اختيار المحتوى اللّغويّ للمقرّر التّعليميّ في ظلّ معايير التّنظيم الأسس والمقاييس، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الدكتور مولاي الطّاهر، سعيدة، الجزائر، العدد 13، ج1، 2018، ص130.

[2] عبد الحليم بن عيسى، محاضرة بعنوان: المحتوى اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة للّغة، سنة أولى ماستر، تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة ولسانيات الخطاب، كلّيّة الآداب والفنون، جامعة وهران 1، الجزائر، دت، ص4.

[3] أنظر: يوسف مقران، في ضوابط انتقاء المحتوى اللّغويّ ومدى مراعاته في النّصّ المدرسيّ لكتاب الجيل الثّاني – السّنة الأولى متوسّط (كتاب اللّغة العربيّة)، مجلّة التّعليميّة، المركز الجامعيّ مرسلي عبد الله، تيبازة، الجزائر، المجلّد 6، العدد 2، جوان 2019، ص32 – 33.

[4] عبد الحليم بن عيسى، محاضرة بعنوان: المحتوى اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة للّغة، ص4.

كنموذج لغويّ مستهدف بالتّعليم والتّعلّم. وإنّه لجدير بالتّذكير أنّ الأخصّائيّين في مجال تعليميّة اللّغات قد أجمعوا على وظيفيّة هذا النّموذج».[1]

1.2. المحتوى الثّقافيّ

1.2.1. تعريف الثّقافة:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب: «ثقف الشّيء ثقفا وثقافا وثقوفة: حذقه ... وثقف الرّجل ثقافة أي صار حاذقا ...؛ ففي حديث الهجرة: وهو غلام لقن ثقف: أي ذو فطنة وذكاء، والمراد أنّه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه، وثقف الخل ثقافة وثقف ...: حذق وحمض جدّا ... وثقف الرّجل: ظفر به...».[2]

وزاد المعجم الوسيط عمّا أورده ابن منظور في لسان العرب بما يأتي: «ثقّف الشّيء: أقام المعْوَجَّ منه وسوّاه. و_ الإنسان: أدّبه وهذّبه وعلّمه. ...الثّقافة: العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها...».[3]

لاحظنا بعد اطّلاعنا على ما ورد بشأن لفظة الثّقافة أو الفعل المشتقة منه في معجمي لسان العرب والوسيط أنّ لها معان عدّة لكنّ المعنى الشّائع والأكثر تداولا هو الحذق والفطنة والذّكاء وحسن الفهم.

ب. اصطلاحا:

بالرّغم من تعدّد معاني الثّقافة لغويّا إلّا أنّ مفاهيمها الاصطلاحيّة تفوق اللّغويّة بكثير، وذلك لاختلاف الاتّجاهات والتّخصّصات العلميّة للعلماء والباحثين، وكوننا لا نستطيع حصرها كلّها اخترنا المفاهيم الآتيّة:

عرّفها "عمر بن قينة" على أنّها: «مركّب من عناصر عديدة مختلفة تمتصّ القوانين، والأعراف الاجتماعيّة وأشكال التّفكير والسّلوك والعادات لأنّها حياة الأمّة في كلّ وجوهها، وهي معبر أصيل».[4]

أي أنّ الثّقافة شاملة لعديد المجالات من حياة الأمّة بما في ذلك العادات والتّقاليد والقوانين والعقائد والفكر.

---

[1] يوسف مقران، في ضوابط انتقاء المحتوى اللّغويّ ومدى مراعاته في النّصّ المدرسيّ لكتاب الجيل الثّاني – السّنة الأولى متوسّط (كتاب اللّغة العربيّة)، ص36 – 37.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ص4326، مادّة (ثقف).

[3] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، ص 98، مادّة (ثقف).

[4] عمر بن قينة، المشكلة الثّقافيّة في الجزائر التّفاعلات والنّتائج، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1، 2000، ص11.

إنّ الثّقافة من وجهة نظر فلسفيّة هي: «كلّ ما فيه استنارة للذّهن وتهذيب للذّوق وتنمية لملكة النّقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع وتشتمل على المعارف والمعتقدات، والفنّ والأخلاق وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عمليّة وفكريّة وروحيّة، ولكلّ جيل ثقافته التي استمدّها من الماضي وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر وهي عنوان المجتمعات البشريّة».[1]

يمكن القول أنّ هذا التّعريف جامع، شامل لجميع عناصر الثّقافة، وبالنّظر إلى طرقها ونماذجها المذكورة (عمليّة، فكريّة، روحيّة) يتبدّى لنا أنّها تنقسم إلى قسمين ماديّ ومعنويّ، وأنّها نتاج انسانيّ، تاريخيّ، اجتماعيّ.

أمّا عن وظيفتها وأهمّيّتها فهي تمكّن الفرد «من اتّخاذ القرار المناسب بشأن ما يواجهه من مواقف ومشكلات في مجتمع دائم التّغيّر والتّطوّر ».[2] كما أنّها تقوّي شخصيّة الفرد وتغرس فيه الثّقة بالنّفس والقدرة على الخوض في أي حوار أيّا كان موضوعه، كما تدفع به وبالمجتمع إلى الرّقيّ والتّقدّم.

وبعد أن كانت الثّقافة تنتقل من جيل إلى جيل، أحيلت هذه المهمّة في عصرنا هذا إلى المدرسة التي أخذت على عاتقها مسؤوليّة الحفاظ على ثقافة الشّعوب، ولهذا فإنّ التّعليم يصنع المحيط الاجتماعيّ الملائم لازدهار الثّقافة ونموّها.[3]

ومنه أصبحت «الأمم ترتكز على المضمون الذي تحمله منظومتها التّربويّة، فهي التي تعمل غلى التّغيير والتّطوير المساير للألفيّة القادمة، والتي سيحصل فيها تغيير جديد لأسلوب التّفكير والعمل. لأنّ العولمة تحتاج إلى إبداع وإلى تفعيل المؤسّسات الإنتاجيّة والثّقافيّة».[4]

والمحتوى الثّقافيّ هو «الذي يحوي العديد من الموضوعات الموجّهة للمتعلّم من أجل تزويده بالقيم، والمعارف، والمفاهيم التي تعمل على خلق سلوك سويّ هادف لدى المتعلّم، وإكسابه طرق التّفكير المنهجة، وتأهيله ليكون فردا صالحا في المجتمع وفي كلّ مجالات الحياة».[1]

---

[1] إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفيّ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، دط، 1983، ص58.

[2] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص409.

[3] إسمهان زدادرة، البعد اللّسانيّ الثقافيّ في النّصّ المدرسيّ (دراسة في منهاج اللّغة العربيّة) بالمرحلة الثّانويّة، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان، بإشراف بشير إبرير، كلّيّة الآداب والعلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، جامعة باجي مختار، عنّابة، الجزائر، 2012/2011، ص19.

[4] صالح بلعيد، مقاربات منهاجيّة، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، دط، 2004، ص6 - 7.

وجاء في تعريف آخر له: «هو الذي يعكس الثّقافة المادّية من جهة كما يعكس الثّقافة الرّوحيّة، فالنّص شبكة متداخلة للعناصر الثّقافيّة تعكس توجّهات المؤلّف الثّقافيّة والملامح العامّة للبيئة الاجتماعيّة التي تحتضن منظومة التّعليم ».[2]

والذي يزيد من ثراء النّصوص التّعليميّة بالمحتوي الثّقافيّ هو واقعيّتها وتنوّعها الكبير فهُما عاملان جدّ مهمّين في إثراء الرّصيد الثّقافيّ للمتعلّم وتزويده بمصطلحات الحضارة إضافة إلى الاستفادة المعرفيّة التي يحصل عليها من خلال قراءته لبعض النّصوص العلميّة، الأدبيّة، والإعلاميّة.[3]

والجدير بالذّكر هنا هو أنّ فصلنا بين المحتوى اللّغويّ والثّقافيّ لا يعن تباعدهما فقد قمنا بذلك لغرض إيضاح كل منهما لاغير، لكنّ الواقع خلاف ذلك فاللّغة والثّقافة وجهان لعملة واحدة؛ فلا وجود للغة دون ثقافة، ولا وجود لثقافة دون لغة، وإن دلّ ذلك على شيء فإنّه يدلّ على العلاقة الوطيدة بينهما وتأثّرهما ببعضهما، لذلك ليس من الغريب تواجدهما في نصّ واحد، فممّا لا شكّ فيه أنّ لكلّ نص أيّا كان نوعه محتوا لغويّا وآخر ثقافيّا حتّى وإن لم يكن جليّا (المحتوى الثّقافيّ).

لم تعد العلاقة بين اللّغة والثّقافة في حاجة لشرح أو إيضاح، إنّ اللّغة ببساطة هي وعاء الثّقافة ولا نحسب أنّ من اليسير تعلّم لغة ما دون التّعرّض لأسلوب حياة أصحابها قيمهم واتّجاهاتهم وأنماط معيشتهم أي باختصار ثقافتهم.[4]

---

[1] مباركة خمقاني وحنان عواريب، المحتوى الثّقافيّ في كتب مناهج الجيل الثّاني بين إثبات الذّات والتّعريف بالآخر كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط عيّنة، ص59.

[2] رشدى أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، المملكة العربيّة السّعوديّة، دط، 1985، ص221.

[3] أنظر، فاطمة جخدم، تعليميّة النّصّ في المرحلة الابتدائيّة، ص729.

[4] رشدى أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، ص197.

المبحث الثاني: المقاربة النّصّيّة

أوّلا: مفهوم المقاربة النّصّيّة

المقاربة النّصيّة مركّب من مصطلحين إثنين هما: "المقاربة" و "النّصيّة" المأخوذة من كلمة "نص"، وقد تناولنا سابقا مفهوم المقاربة و النّص لغة واصطلاحا، بقي مفهوم "النّصيّة".

1 – النّصيّة:

النّصيّة أو النّصانيّة هي: «تلك الخصائص والشّروط والمميّزات، التي تجعل من ملفوظ ما منطوقا أو مكتوبا نصّا قائما بذاته، مشتملا على جميع المقوّمات النّصيّة التي تجعل منه نسيجا لغويّا منسجما ومتّسقا لا مجرّد متتالية كمّيّة من الجمل والعبارات اللّغويّة المتتابعة خطّيّا، والتي تشكّل في مجموعها كيانا لغويّا يمكن تسميته النّص».[1]

ويعرّفها "نعمان بوقرة" بأنّها: « تمثّل قواعد صياغة النّص، وقد استنبط "روبرت دوبوجرند robert de beaugrand" و "دريسل dressler" سبعة معايير يجب توفّرها كلّها في أي نصّ دون نقصان معيار واحد منها، وإلّا سقطت منه سمة النّصيّة المتمثّلة في: الاتّساق والانسجام (يتّصلان بالنّص ذاته)، القصد والقبول (يتّصلان بمستعملي النّص)، إضافة إلى الإعلام والسّياق والتّناص، وهي معايير تتّصل بالسّياق الماديّ والثّقافيّ المحيط بالنّصّ».[2]

ومنه يمكن القول أنّ النّصّيّة تتمثّل في مجموعة المعايير والشّروط المحقّقة للتّماسك النّصيّ، والواجب توفّرها كلّها في أيّ ملفوظ منطوقا كان أم مكتوبا لتسند إليه صفة النّص، ومجموع هذه المعايير سبعة هي: الاتّساق، الانسجام، القصد، القبول، السّياق (رعاية الموقف)، التّناص، الإعلاميّة.

---

[1] عبد الحق مجيطنة، القرآن الكريم في ضوء لسانيات النّص، مجلة النّص، العدد 22، جيجل، الجزائر، 2017، ص146.

[2] أنظر: نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجميّة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص142.

2- مفهومها

المقاربة النّصّيّة بيداغوجيّا تعني: «اتّخاذ النّص محورا لكلّ التّعلّمات، تدور حوله جميع الأنشطة: قراءة، تعبير، مطالعة، وتتمّ من خلاله دراسة الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، والمبادئ الأدبيّة والعروضيّة والبلاغيّة، وتنمية الذّوق الأدبيّ حسب ما يمليه المنهاج، فالمقاربة النّصيّة تقوم على مبدإ تعليم اللّغة في وسطها الطّبيعيّ "النّص"، باعتباره المجال الوحيد الذي تتفاعل فيه المستويات اللّغويّة المختلفة: الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، الدّلاليّة... في آن واحد، ما يضفي على هذه الوحدة اللّسانيّة صفة "الكلّ الموحّد" التي تجعل من النّص نموذجا ممتازا لتعليم اللّغة».[1]

وعرّفها "محمد الصالح حثروبي" في قوله: «هي جعل النّص بمختلف أشكاله (الحكاية، المقطوعة، الموزونة، الحوار، النّشيد) أو بمختلف أنماطه (الإخباريّ، الحواريّ، الوصفيّ...) منطلقا لجميع الأنشطة اللّغويّة اللّازمة للوصول به إلى التّحكّم في مختلف الكفاءات المستهدفة».[2]

وجاء تعريفها في المنهاج الذي اعتمدته وزارة التّربية الوطنيّة: «هي مقاربة تعليميّة تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النّص ككل، وليس إلى دراسة الجملة فقط، لأنّ تعلّم اللّغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر... [3]، وانطلاقا من كون النّص بنية كبرى تتمظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة (صوتيّة، صرفيّة، تركيبيّة، دلاليّة) وتنعكس فيها مختلف المؤشّرات السّياقيّة، الثّقافيّة والاجتماعيّة فإنّه يعدّ مادّة خاصّة لمختلف التّعلّمات والنّشاطات اللّغويّة، وبهذا يصبح النّصّ أساس العمليّة التّعلّميّة بكلّ أبعادها».[4]

---

[1] منال نش، أثر تخفيف منهاج اللّغة العربيّة في تطبيق المقاربة النّصيّة نشاط القواعد والصّرف في كتاب السّنة الرّابعة من لتّعليم المتوسّط نموذجا، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة، جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)، الجزائر، مجلّد 8، عدد 4، 2019، ص428 - 429.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، ص122.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثانويّ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى جذع مشترك آداب جذع مشترك علوم، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2008، ص15.

[4] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل المعلّم في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، ص5.

وعليه فالمقاربة النّصيّة من المنظور البيداغوجيّ: هي طريقة أو استراتيجيّة تعليميّة جديدة، تتّخذ من النّص ركيزة أساسة لها، ونقطة انطلاق إلى مختلف التّعلّمات والأنشطة اللّغويّة، فالنّحو مثلا لا يدرّس مستقلا عن النّص بل يتمّ استنباط الأمثلة والشّواهد الدّاعمة للقاعدة من النّص، كذلك الأمر بالنّسبة للبلاغة وغيرها من النّشاطات الدّاعمة.

ثانيا: أسس ومبادئ المقاربة النّصّيّة

«ترتكز المقاربة النّصّيّة على أساسين هما:

1. الأساس الأوّل (لغويّ): ينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلّيّة متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.
2. الأساس الثّاني (تربويّ): ومؤدّاه أنّ أصدق أنواع التّعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلّيّة مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده».[1]

كما ترتكز على مجموعة من المبادئ هي:

أ. «اعتبار المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

ب. التّحوّل من التّعليم التّلقيني إلى التّعليم التّكوينيّ، وربط التّعلّم بأهداف محدّدة وتعزيز المشاركة والحوار.

ج. الإفادة من رصيد المتعلّم وخبراته السّابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو الفرد عمليّة مطردة ومتكاملة في فروعها.

د. التّركيز على النّزعة النّقديّة في التّحليل، وعلى الاستقلاليّة في التّعلّم والتّقييم.

هـ. ترك حرّيّة التّعبير للمتعلّم لإكسابه الثّقة بنفسه».[2]

[1] طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص71.

[2] عبد المؤمن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، بإشراف: نورية شيخي، تخصّص لسانيات تطبيقيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2014/2013، ص66.

و. «التّعامل مع اللّغة على أنّها وحدة متكاملة ومترابطة العناصر.

ز. ضرورة تفاعل المتعلّم مع الخبرة المباشرة ذات المعنى والمغزى في حياته».[1]

ح. جعل النّص محور جميع التّعلّمات والأنشطة اللّغويّة.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أنّ أسس ومبادئ المقاربة النّصيّة تتمحور حول المتعلّم واللّغة، حيث تسعى إلى تطوير ذات المتعلّم، وإكسابه شخصيّة سويّة، وجعله إيجابيّا، قادرا على مزاولة حياته خارج أسوار المدرسة كونه قد استطاع بناء شخصيّته بمفرده عن طريق المقاربة النّصّيّة التي أتاحت له هذه الفرصة من خلال جعل اللّغة المتجسّدة في النّصّ التّعليميّ محورا وأساسا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فاللّغة ليست مجرّد «تنظيم من الإشارات والرّموز، والقواعد، والصّيغ، والتّراكيب وأساليب التّعبير، أونظام من الأصوات المنطوقة أو المكتوبة له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة...»[2]، بل أعظم من ذلك، فهي «أهمّ وسيلة للإنسان للتّعبير عن حاجاته ورغباته، وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الإجتماع لديه، كما أنّها أداة التّفاهم والاتّصال والتّواصل بين أفراد الأمّة الواحدة أفرادا أو جماعات»[3] ، وانطلاقا من الأهميّة البالغة لكل من اللّغة والمتعلّم في المدرسة والمجتمع جعلتهما المقاربة النّصّيّة أهمّ أسسها ومبادئها.

[1] حنان قادري، المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ثانوي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه، بإشراف: عبد المجيد عيساني، تخصّص لسانيّات النّص وتعليميّة اللّغة العربيّة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2020/2019، ص25.

[2] سهير محمد سلامة شاش، اللّعب وتنمية اللّغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليّة، دار القاهرة للكتاب، مصر، 2001، ص48-49.

[3] قادري حليمة، قياس الكفاءة اللّغويّة للطفل (من 2 – نهاية 5 سنوات)، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النّفس العام، بإشراف: غياث بوفلجة، كليّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة وهران، الجزائر، 2009/2008، ص12- 14.

ثالثا: أهميّة وأهداف المقاربة النّصيّة

1 – أهمّيّتها:

للمقاربة النّصيّة أهميّة تكمن في كونها:

- أضمن استراتيجيّة لإعداد المتعلّم وإدماجه داخل نسيج المجتمع حتّى يتجاوز مرحلة السّلبيّة إلى الإيجابيّة.[1]
- تجعل المتعلّم يسهم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف، إضافة إلى تدريبه على فهم النّصوص ودراستها دراسة واقعيّة تشمل جميع مستويات النّصّ.[2]
- تتيح المقاربة النّصيّة للمتعلّم إمكانيّة رصد العناصر المكوّنة للنّص التي تجعله يفهم المعاني ويستوعب العلاقات الدّاخليّة المتحكّمة في اتّساقه وانسجامه ويدرك دلالة الزّمان والمكان، وفق خطّة منهجيّة متدرّجة ومنتظمة تضمن له إمكانيّة تفكيك النّصوص وإعادة بنائها بمختلف أنواعها وحسب خصائصها البنائيّة والمعجميّة.[3] أي أنّها تكسبه الملكة النّصيّة.
- الخروج بتعلّم اللّغة من وضعيّات مصطنعة والدّخول بها في وضعيّات طبيعيّة انطلاقا من نصوص تعتبر بؤرة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بكلّ أبعادها في تعلّم اللّغة كمقاربة تواصليّة.[4]
- الارتقاء بالمتعلّم من مستوى البناء إلى حدّ الإبداع في الإنتاج الكتابيّ والشّفويّ وبذلك ننمّي فيه الملكة التّبليغيّة.[5]

---

[1] صالح غيلوس، إعادة بناء النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه اللّغة والأدب العربيّ في اللّسانيات، بإشراف: محمد زهار، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2014/2013، ص145.

[2] لخضر حريزي، المقاربة النّصيّة في تعليميّة النّحو بين النّظريّة والتّطبيق، مجلّة العمدة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، الجزائر، العدد 3، 2018، ص270.

[3] صالح غيلوس، إعادة بناء النّص التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا، ص 145، نقلا عن: وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرفقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ والتّكنولوجيّ، ص2.

[4] إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة –كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ –، ص39.

[5] إبتسام برلة وحبيبة لعور، المقاربة النّصيّة بين التّقعيد والإجراء الطّور الثّالث أنموذجا، مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في علوم اللّسان العربيّ، بإشراف: رابح محاوي، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة محمّد الصّدّيق بن يحي، جيجل، الجزائر، 2016/2015، ص51، نقلا عن: نصيرة بواب، نحو النّص وأهمّيّته في التّبليغ، دراسة تطبيقيّة في الطّور المتوسّط من المدرسة الجزائريّة، مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة ليسانس، قسم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة محمد الصّدّيق بن يحيى، جيجل، 2013/2012، ص93.

- تقوّي لديه نزعة التّعبير والتّواصل الشفويّ والكتابيّ فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين[1] بإيجابيّة.
- يتفتّح المتعلّم على مبادئ النّقد وإبداء الرّأي ومن ثمّة ترسّخ في أحكامه النّزعة العقليّة في تقدير الأمور.[2]
- تعتبر المتعلّم أساس العمليّة التّربويّة، وترتكز على التّعليم التّكوينيّ وتعزّز المشاركة والحوار.[3]
- تبني وتعزّز ثقة المتعلّم بنفسه.[4]

إنّ ما ذكرناه تحت عنوان أهميّة المقاربة النّصّيّة يحمل في طيّاته مصطلحات جدّ مهمّة تتمثّل في: عمليتي الملاحظة والاكتشاف، الملكة النّصيّة، الملكة التّبليغيّة، نزعة التّعبير والتّواصل، النّزعة العقليّة، التّعليم التّكوينيّ، الثّقة، كلّها أمور تحقّقها المقاربة النّصيّة وترسّخها في المتعلّم إن تمّ العمل بها بطريقة صحيحة، فهي جدّ مفيدة له ليس فقط في مشواره الدّراسيّ بل تتعدّى ذلك إلى حياته خارج المدرسة وحتى حياته المستقبليّة، فإذا تعوّد عليها سيكون فردا ناجحا، عمليّا، عقلانيّا، براغماتيّا (واقعيّ، أهدافه واضحة، قابل للتّكيّف والتّأقلم، حكيم، ذكيّ، يفكّر بسرعة ومنطقيّة...)، وهذا النّجاح سينعكس على المجتمع أيضا، الذي سيصبح بفضل هذه النّخبة مجتمعا راقيا، متطوّرا ومتقدّما لا محال.

2 – أهدافها:

من أهمّ الأهداف التي تسعى المقاربة النّصيّة إلى تحقيقها ما يأتي:

- «تعليم وتعلّم اللّغة من منظور جديد، إذ تتعلّم المشي بفعل المشي، والتّفكير بفعل التّفكير وغيرها ...فلم لا نتعلّم اللّغة باستعمال اللّغة؟.
- إشراك المتعلّم في عمليّة الاكتساب اللّغويّ، من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللّغويّة، وجعله قادرا على استعمال اللّغة عوض الاكتفاء بالاستقبال والتّلقّي اللّذان اتّسمت بهما منهجيّة التّدريس القديمة».[1] القديمة».[1]

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسيّ، منهاج اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، دت، ص17،18.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2013، ص24- 25.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم المتوسّط، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، دت، ص6.

[4] مبروك بركاوي، المقاربة لنّصيّة، مجلّة التّعليميّة، المجلد 5، عدد 13 مارس 2018، ص371.

- إرساء علاقة حميميّة بين الأستاذ والمتعلّم وبين المتعلّم والمعرفة، وتزوّد المتعلّم بالآليّات التي تجعل منه فردا منتجا ومفيدا وقادرا على التّكيّف بشكل إيجابيّ مع الظّواهر المعقّدة (المشكلات) في حياته.[2]
- ربط شتّى النّشاطات التّعليميّة للّغة العربيّة ببعضها البعض بواسطة جعل نصّ القراءة منطلقا وغاية في ذات الوقت، وبهذا يتحقّق التّكامل المنشود بين مختلف الأنشطة.[3]
- « توجيه العناية إلى مستوى النّصّ وليس الجملة، إذ تعلّم اللّغة يعني التّعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متّسق الأجزاء، ومن ثمّة تنصب العناية على ظاهرتي الاتّساق والانسجام.
- الوصول بالتّلاميذ إلى فك أسرار النّصوص من حيث خصوصيّاتها، أي آليّات اشتغال النّصوص المستهدفة وبالتّالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك».[4]
- تكوين وخلق شخصيّة متكاملة فعّالة تتعامل مع شتّى الوضعيّات، وتبدع في إيجاد الحلول وابتكارها من خلال توظيف المهارات والقدرات.[5]
- تنمية قدرة المتعلّم على توظيف اللّغة توظيفا سليما عند تعبيره وإنتاجه النّصوص شفويّا أو كتابيّا.[6]

الملاحظ على هذه الأهداف أنّها من الأمور التي افتقرت إليها المقاربات القديمة، ما يعني أنّ المقاربة النّصيّة أخذت بعين الاعتبار النّقائص والسّلبيات التي عانت منها المقاربات السّابقة، وحرصت على جعل كلّ ما تغاضت عنه المقاربات التّقليديّة هدفا لها، فكان من أهم أهدافها:

- جعل المتعلّم الذي كان مهمّشا وسلبيّا سابقا محورا للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مع الاهتمام به.

---

[1] إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة –كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ–، ص36.

[2] صالح غيلوس، إعادة بناء النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصّيّة السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا، ص145.

[3] عبد المؤمن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصّيّة السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا، ص 68.

[4] إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّصّ: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة –كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ –، ص34.

[5] عبد المؤمن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصّيّة السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا، ص68، نقلا عن: غانم حنجار وآخرون، تجلّيات الإصلاح في مناهج اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط، مخطوط جامعة تيارت، ص57.

[6] أنظر: طارق بومود، أثر المقاربة النّصيّة في تنمية المهارات اللّغويّة السّنة الرّابعة من الطّور الإكماليّ أنموذجا، الملتقى الوطنيّ حول الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج2، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، المنعقد يومي: 4 و5 ديسمبر 2013، ص251.

- جعْل الأنشطة والتّعلّمات المجزّئة سابقا والبعيدة كلّ البعد عن بعضها البعض متكاملة يُتمّ بعضها بعضا.
- التّخلي عمّا يعرف بالتّلقين والتّلقّي سابقا والاعتماد على التّعليم التّكوينيّ وإشراك المتعلّم في اكتساب المعرفة.
- وضع حدّ للعلاقة الضعيفة المنهزّة المليئة بالكره والخوف بين المعلّم والمتعلّم لإرساء علاقة محبّة ومودّة متبادلة بينهما.

كلّ هذا وغيره كان من أهمّ الغايات والأهداف التي لطالما سعت المقاربة النّصّيّة إلى تحقيقها.

رابعا: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصيّة

إنّ تقديم أيّ درس وفقالمقاربة النّصيّة يمرّ بثلاث مراحل ثابتة لا رابع لها تسمّى بالوضعيّات، وتتمثّل في:

- الوضعيّة الانطلاقيّة.
- وضعيّة بناء التّعلّمات.
- الوضعيّة الختاميّة.

1. الوضعيّة الانطلاقيّة:

هي وضعيّة تعلّميّة، يعدّها الأستاذ لخلق جوّ من الحيرة والتّساؤل، ما يدعو المتعلّم للتّفكير والتّحليل واستحضار موارد قبليّة للتّعامل مع ماهو مطلوب منه وحلّ المشكلة التي ينبغي حلّها[1]، وبصيغة أخرى هي عبارة عن تمهيد أو وضعيّة مشكلة ذات دلالة صيغت لشحذ همم المتعلّمين، وتنبيههم من غفلتهم وعدم انتباههم، وتفضّل الوثيقة المرافقة للمنهاج أن تكون الوضعيّة المشكلة متنوّعة للابتعاد عن الرّتابة (سؤال، قصّة، تذكير)، قصيرة، مثيرة، هادفة، مستمدّة من الواقع المعيش ما أمكن، كما يمكن تكليف التّلاميذ بقراءة النّصّ قراءة صامتة.[2]

[1] أنظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنّشر، دط، دت، ص46.

[2] فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصّيّة السّنة الرّابعة متوسّط أنموذجا دراسة تحليليّة، جامعة الجزائر2، مجلّة ألف اللّغة الإعلام والمجتمع مصنّفة في فئة ج، المجلد6، العدد2، 2019، ص201.

2. وضعيّة بناء التّعلّمات:

هي وضعيّة تعلّميّة يتم فيها الانتقال تدريجيّا من مستوى معرفيّ وكفائيّ إلى مستوى أعلى بتوجيه من طرف الأستاذ[1] وعن طريق التّحليل والمناقشة. أمّا عن الخطوات المتّبعة في هذه المرحلة أو الوضعيّة فتختلف من ميدان تعلّميّ إلى آخر، وتكون كالآتي:

أ. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

1. إسماع النّصّ بكيفيّة واضحة ومتأنّيّة[2] ليتمكّن المتعلّمون من استيعابه وتدوين رؤوس أقلام عمّا ورد في النّصّ.
2. مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ عن طريق الأسئلة الموضوعة تحت عنوان "أفهم وأناقش"[3] قصد مراقبة الفهم العام.
3. «استكشاف الفكرة العامّة.
4. مناقشة محتوى جزيئات النّصّ عن طريق أسئلة جزئيّة.
5. شرح المفردات الصّعبة والمقرّرة بعنوان "أثري لغتي".
6. استخلاص القيمة المستفادة (القيمة التّربويّة)».[4]

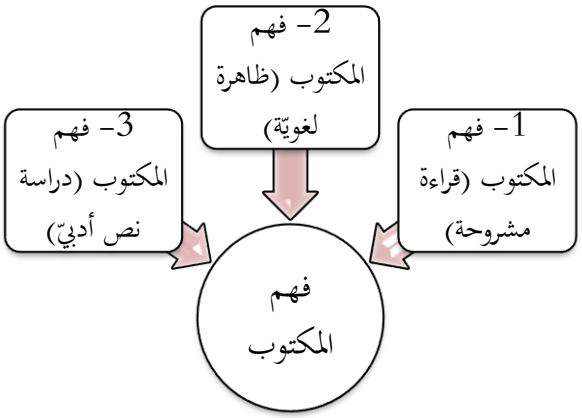
[1] أنظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص46.

[2] المرجع السّابق، ص30.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، دط، سبتمبر 2017، ص58.

[4] ليلى بكوش، مفتش التّعليم المتوسّط لمادّة اللّغة العربيّة – قالمة 4 –، مقابلة شفويّة بعنوان: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة، دار الثّقافة عبد المجيد الشّافعيّ، قالمة، الجزائر، 2022/05/07 على السّاعة 14:10.

ب. ميدان فهم المكتوب:



❖ **فهم المكتوب (قراءة مشروحة)**

1. *مناقشة الفهم العام للنص*[1] *وذلك بطرح أسئلة عامة حول مضمون النص ومحتواه.*
2. *«تتويج الفهم العام للنص بفكرة عامة.*
3. *القراءة النموذجيّة الأولى من طرف الأستاذ.*
4. *قراءات فرديّة للمتعلّمين يراعى فيها حسن الأداء – الاسترسال – السّلامة اللّغويّة وعلامات الوقف»*[2]
   مع حرص المعلّم على تصويب الأخطاء حتّى لا ترسّخ في أذهان المتعلّمين.
5. *تقسيم النّص إلى فقرات أو وحدات فكريّة.*[3]
6. *مناقشة كلّ فقرة بطرح أسئلة حولها، وشرح المفردات الصّعبة فيها ومن ثمّ صوغ الفكرة الخاصّة بها (الفكرة الجزئيّة).*[4]
7. *استخلاص القيمة التّربويّة (القيمة المستفادة).*[5]

[1] أنظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص32.

[2] المرجع السّابق، ص32.

[3] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص32.

[4] ليلى بكوش، مقابلة شفويّة بعنوان: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة.

[5] المرجع السّابق، ص32.

❖ **فهم المكتوب (ظاهرة لغويّة)**

1. استخراج المتعلّمين للشواهد من النّص[1] *ثمّ يقرؤونها ويلاحظونها.*

2. «يشرعون في بناء القاعدة تدريجيّا عن طريق تجميع الاستنتاجات الجزئيّة المتوصّل إليها من خلال الملاحظة والمناقشة.

3. قراءة المتعلّمين للقاعدة بعد تسجيلها قصد ترسيخها في أذهانهم».[2]

❖ **فهم المكتوب (دراسة النّصّ الأدبيّ)**

1. دراسة نمط النّص وأساليبه.[3]
2. «الوقوف عند ظاهرة فنّيّة تُستخرج من النّصّ بتوجيه من الأستاذ.
3. دراسة ومناقشة الظّاهرة.
4. استدراج المتعلّمين لاستنتاج تعريف الظّاهرة وأحكامها.
5. تطبيق فوري قصد الدّعم والتّثبيت، بمطالبة المتعلّمين باستخراج شواهد أخرى للظّاهرة نفسها من النّصّ نفسه إذا أمكن أو إذا توفّرت.
6. استعمال الظّاهرة في جمل أو سياقات من إنتاج المتعلّمين».[4]

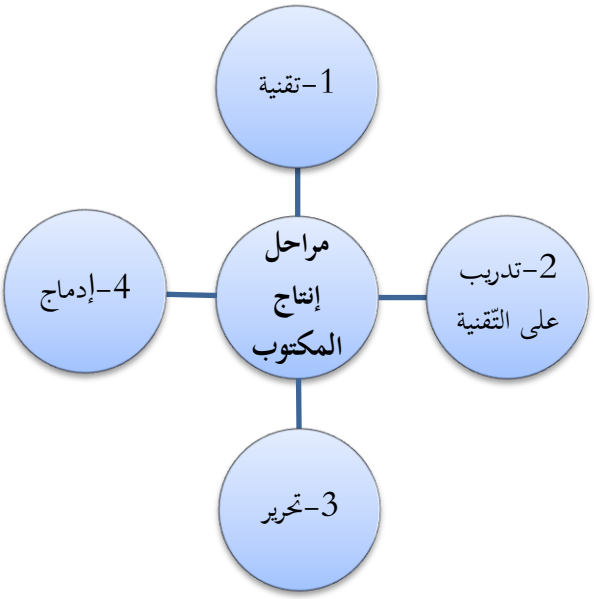
[1] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 32.

[2] ليلى بكوش، مقابلة شفويّة بعنوان: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة.

[3] المرجع نفسه.

[4] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص33.

ج. ميدان إنتاج المكتوب:



❖ **التّقنية**

1. مناقشة التّقنية قصد استيعابها وتوظيفها[1]، ويتمّ ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المعنونة في الكتاب المدرسيّ بـ: "أتعرّف".
2. استدراج المتعلّمين لتعريفها ومعرفة أحكامها وبناء الخلاصة بأنفسهم.[2]

❖ **التّدريب على التّقنية**

1. «اقتراح سندات تشتمل على تقنية مماثلة للتّقنية المدروسة.
2. دعوة المتعلّمين إلى توظيفها في سياقات من إنتاجهم شفويّا».[3]

❖ **التّحرير (تحرير وضعيّة إدماجيّة)**

تنشأ الوضعيّة الإدماجيّة حسب "كزافيي روجيرز Xavier ROEGIERS" بالاعتماد على ثلاثة عناصر:

1. «السّياق: ويصف المحيط الذي تتموقع فيه الوضعيّة وينبغي أن ينطلق من واقع المتعلّم.

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 34.
[2] المرجع نفسه، ص34.
[3] ليلى بكوش، مقابلة شفويّة بعنوان: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة.

2. السّند: وهو ما يقدّم للمتعلّم من معطيات من لأجل إنجاز المطلوب، قد تكون نصّا أو صورة أو خريطة أو جدولا أو تسجيلا صوتيّا ... إلخ، بحيث تسهّل المهمّة على التّلميذ.

3. التّعليمة: هي أسئلة صريحة توجّه للمتعلّم لإنجاز المطلوب»[1] ويتمّ فيها دعوة المتعلّمين إلى توظيف التّقنية المدروسة وما تمّ تناوله من ظواهر لغويّة خلال الأسبوع وذلك بتحديد من طرف الأستاذ.[2]

❖ **الإدماج**

1. قراءة الإدماجات ومناقشتها قصد التّحقّق من توظيف ما تمّ تحديده في التّعليمة.[3]

2. اختيار وضعيّة وتصحيحها باعتماد جدول الأخطاء الشّائعة.[4]

3. الوضعيّة الختاميّة:

هي آخر وضعيّة أو مرحلة من مراحل تقديم الدّرس وق المقاربة النّصيّة، تكون في نهاية كلّ درس، وتعدّ خاتمة لما تمّ تناوله في الميدان، ويمكن تعريفها بأنّها: «نشاط مخطّط له، ينفّذه المتعلّمون في نهاية الدّرس لتلخيص ما تعلّموه الحصّة التّعليميّة التّعلّميّة، كما أنّها جزء مهمّ من الدّرس يساعد في تحقيق أهدافه، وتكمن أهمّيتها في كونها تساعد الطّالب في تذكّر وتعزيز ما تمّ تعلّمه، كما تساعد المعلّم على تقويم تعلّم طلّابه ودرجة استيعابهم للدّرس».[5]

خامسا: نقد وتقييم المقاربة النّصّيّة

لقد تعرّضت المقاربة النّصيّة كغيرها من المقاربات التي سبقتها إلى عديد الانتقادات بنوعيها الإيجابيّة منها والسّلبيّة.

---

[1] لامية حمزة، الإدماج في الوثائق التّربويّة وتمثّلاته في كتابات التّلاميذ – السّنة الثّانية من التّعليم الثّانويّ شعبة آداب ولغات أنموذجا –، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2، الجزائر، المجلّد 12، العدد 2، 2020/03/25، ص490، نقلا عن: Xavier ROEGIERS, La pédagogie de l'intégration, de boeck,Belgique,1 éd, 2010, p.274.

[2] ليلى بكوش، مقابلة شفويّة بعنوان: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصيّة.

[3] أنظر: وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ص 34..

[4] المرجع السّابق.

[5] أنظر: أكاديميّة التّدريس من أجل التّعلّم (1)، خاتمة الدّرس، التّعليم مستقبل البحرين، موقع: www.Commbh.com، اطّلع عليه بتاريخ: 2022/04/15 على السّاعة: 3:45.

1. **النّقد الإيجابيّ:**

- اعتبار اللّغة وحدة متكاملة وعدم الفصل بين فروعها.
- تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبليّة.
- تسمح بتنوّع أشكال التّعبير التي تقدّم للمتعلّمين وذلك من خلال تنويع أنماط النّصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة اللّغويّة.
- تستدعي تعويد المتعلّم على بعض طرائق التّعامل مع النّص مهما كانت بسيطة مثل: تدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع، وصف ما يشاهد من أشياء، التّدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله، المبادرة باختصار الكلام وحوصلته...[1].
- تسمح للمتعلّمين باكتساب الممارسة اللّغويّة الفعليّة ببعدها الشّفويّ والكتابيّ.[2]

2. **النّقد السّلبيّ:**

- «تؤدّي إلى استطراد الأستاذ أحيانا في نشاط عل حساب نشاط ...
- صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله فيضطر إلى زيادة إضافات من عنده.
- قد لا يستوف الأستاذ خطوات تدريس النّص جميعها خاصّة إذا كان النّص مطوّلا ...
- صعوبة الحصول على كتاب مدرسيّ يكون محيطا بكلّ فروع اللّغة العربيّة إحاطة تامّة وعادلة.
- يستلزم تطبيقها وجود قدرات وكفاءات لدى المعلّمين خاصّة القدامى منهم، لأنّهم درسوا بمناهج أخرى.
- يتّصف النّص عادة بالتّكلّف والاصطناع إذا كان الهدف تضمّنه مسائل نحويّة معيّنة يحتاج إليها درس معيّن»[3].
- تركيزها الكبير على القراءة أكثر من الرّوافد اللّغويّة (نحو، صرف، بلاغة...) فأغلب الحصص التّعليميّة لا بدّ من الرّجوع خلالها إلى قراءة النّصّ أو استذكاره.

من خلال ما سبق ذكره من مزايا وعيوب للمقاربة النّصّيّة يمكن القول أنّ عيوب ومآخذ هذه المقاربة متفاوتة في ظهورها من ميدان إلى آخر ومن حين إلى آخر، كما أنّها قليلة وبسيطة مقارنة بالعيوب التي عرفتها المقاربات

[1] محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، ص 124.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، جوان 2014، ص14.

[3] طه علي حسين الدليلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص24– 25.

القديمة السّابقة لها (كالمقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف...) حيث يمكن تدارك هذه النّقائص وتصليحها، وهذا لا ينقص من قيمة المقاربة والتّكامل الذي أضافته في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة، وهذه الإسهامات والإنجازات التي حقّقتها كفيلة بالتّغاضي عن عيوبها البسيطة، كما يمكن تقييمها بأنّها أفضل وأجود مقاربة تعليميّة مقارنة بالمقاربات الأخرى التي تبنّتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة سابقا.

الفصل الثّاني

تطبيقيّ

المبحث الأوّل: الإجراءات المنهجيّة للدّراسة الميدانيّة

إنّ أيّ بحث علميّ ينقسم إلى جزئيين أو جانبين اثنين هما: الجانب النّظريّ والجانب التّطبيقيّ، ويعدّ هذا الأخير أهمّ جانب في البحث العلميّ حيث يتّم الانتقال من التّنظير إلى التّطبيق على أرض الواقع، وذلك باعتماد مجموعة من الإجراءات المحدّدة بدقّة والمتمثّلة في: أداة البحث، عيّنة البحث، منهج البحث، وأهمّ هدف له هو معالجة مشكلة حقيقيّة مرتبطة بالظّاهرة المدروسة.

أوّلا: أداة البحث (الاستبانة)

من المعروف أنّ للبحث العلميّ أدوات كثيرة ومتنوّعة تختلف من بحث لآخر، وهذا الاختلاف ليس اعتباطيّا أو مرتبطا باختيار الباحث بل هو مرتبط بنوع وطبيعة البحث وإشكاليّته بالدّرجة الأولى.

ويقصد بأدوات البحث العلميّ: "مجموع الوسائل والطّرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جميع المعلومات الخاصّة بالبحث العلميّ وتحليلها، وهي متنوّعة يتحدّد استخدامها على مدى احتياجات البحث العلميّ، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة"[1].

ومن أهمّ و"أكثر الأدوات شيوعا في البحوث العلميّة في المجال التربوّي: الاختبارات والمقاييس، الاستبانة، المقابلة، الملاحظة"[2].

لقد اعتمدنا في الدّراسة الميدانيّة الخاصّة ببحثنا على الاستبيان أو الاستبانة كأداة من أدوات البحث العلميّ لما اقتضته طبيعة بحثنا.

والاستبانة هي: «تصميم فنّيّ لمجموعة من الأسئلة أو البنود حول موضوع معيّن تغطّي جميع جوانبه لتمكّن الباحث من الحصول على البيانات اللّازمة للبحث من خلال إجابة المفحوصين على الأسئلة أو البنود التي يتضّمنها هذا التصميم »[3]، ولها ثلاثة أنواع:

«الاستبيان المغلق: يطلب فيه من المفحوص اختيار الاجابة الصحيحة من مجموعة من الاجابات مثل: نعم، لا...

الاستبيان المفتوح: هو الذي يترك فيه المفحوص حريّة التّعبير عن آراءه بالتّفصيل.

---

[1] صلاح الدين شروح، منهجية البحث العلميّ، دار العلوم، الجزائر، 2003، ص24.

[2] محسن علي عطية، البحث العلميّ في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائيّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص2003.

[3] المرجع نفسه، ص212، نقلا عن: الرشيدي 2000.

الاستبيان المغلق المفتوح: يتكوّن من أسئلة مغلقة يطلب من المفحوصين اختيار الاجابة المناسبة لها وأسئلة مفتوحة تعطيهم الحريّة في الاجابة »[1].

يعدُّ النّوع الأخير أفضل وأحسن من النّوعين السّابقين له كونه يتخلّص من عيوب كلّ منهما[2].

تجدر بنا الإشارة هنا إلى أنّه بعد اطّلاعنا على أنواع الاستبانات وأشكالها قرّرنا تبنّي الاستبانة المغلقة المفتوحة في دراستنا كونها الأفضل والأحسن، كما اعتمدنا على استبانات ورقيّة وأخرى إلكترونيّة. وقد اشتملت على محورين:

المحور الأوّل: البيانات الخاصّة بالأساتذة

شمل العناصر الآتية:

- اسم المؤسسة التي يعملون بها.
- الرتبة المهنيّة.
- الشّهادة العلميّة المؤهلة.
- سنوات الخبرة المهنيّة.

المحور الثّاني: الأسئلة

وشملت 16 سؤالا يدور حول أربعة مواضيع متمثّلة في:

- المقاربة النّصيّة.
- تفاعل المتعلّمين في ظلّ المقاربة النّصيّة.
- النّصّ التّعليميّ في المقاربة النّصيّة.
- فعاليّة التّدريس والتّمدرس وفق المقاربة النّصّيّة.

[1] محسن علي عطية، البحث العلميّ في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائيّة،، ص108-109.

[2] مراد بن حرز الله، أدوات البحث العلميّ كيفية الاختيار وطرق التصميم، مجلة العلوم الانسانيّة، المركز الجامعيّ علي كافي، تندوف، الجزائر، المجلد4، العدد1، فيفري2020، ص26.

ثانيا: عيّنة البحث ومجالاته

إنّ عيّنة البحث لا تقّل قيمة عن أداته، وقد عرّفت بأنّها: "جزء من مجتمع البحث الأصليّ، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، ويتضمّن عددا من الأفراد من المجتمع الأصليّ"[1]، حيث يتمّ اختيارها بطريقة معيّنة وإجراء الدّراسة عليها ومن ثمّ استخدام تلك النّتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدّراسة الأصليّ[2].

بالنسبّة لعيّنة بحثنا فقد اخترنا مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة المعنيّين بتدريس تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، البالغ عددهم 64 أستاذا في عدّة متوسّطات من ولايات الجزائر، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّه من الأربع وستون استبيانا لم يسترجع إلّا 42 استبيانا، وبالتّالي فقد اعتمدنا في تحليل النّتائج على عيّنة متكوّنة من 42 أستاذا موّزعين على 29 متوسّطة موزّعة على 14 ولاية هي: قالمة، قسنطينة، سطيف، تبسة، برج بوعريريج، وهران، غليزان، لمديّة، لبليدة، الجزائر، عين الدفلة، لمسيلة، أدرار، بشار.

[1] ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلميّ وأدواته وأساليبه، ص110.

[2] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلميّ، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، الأردن، ط2، 1999، ص84.

ويمكن أن نمثّل ذلك في الجدول الآتي:

الولايات المعنيّة	اسم المتوسّطة	عدد الأساتذة الموزّعة عليهم الاستبانة
قالمة	صالح مخلوفي	4
	سلامنة محمد بن رابح	4
	أولاد الضياف مسعود	4
	زغدودي الطّاهر	3
	بن ناصر مسعود	2
	مالك بن نبي	2
	ميمون علي	1
	محمد صالح الزواوي	1
قسنطينة	بوشمال الوزناجي	1
سطيف	الإخوة عبدي	1
	رحال أحمد	1
تبسة	إبن باديس	1
	حدواني يوسف	1
	متوسطة 2440مسكن عمومي إجاري	1
برج بوعريريج	بن تواتي العربي	1
وهران	موليلط حبيب	1
	بوكرش محمد	1
	غقالي مسعود	1
غليزان	أحمد بن بلة	1
المدية	محمد بالعمارية	1
البليدة	متوسّطة حي 150 مسكن	1
الجزائر	الكاهنة	1
عين الدفلى	محمد مصطفاوي	1
المسيلة	الشّهيدين الإخوة بن شلايلي	1

أدرار	الشّيخ محمد باي	1
	الشّيخ محمد بن عبد الكريم المغيلي	1
	العقيد عميروش	1
بشار	كواري عبد المالك	1
14 ولاية	29 متوسّطة	42 أستاذا

والجدير بالذّكر هو أنّ أفراد العيّنة قد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة.

ثالثا: منهج البحث

يقصد بمنهج البحث الطريقة التي اعتمدها الباحث في بحثه العلميّ وقد عرّف بأنّه: "الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسة ظاهرة معيّنة والذي من خلاله يتمّ تنظيم الأفكار المتنوّعة بطريقة تمكّنه من علاج مشكلة البحث"[1].

وليس بالضرورة أن يُتبّع منهج واحد في البحث العلميّ بأكمله، بل تتعدّد وتتنوّع هذه المناهج حسب طبيعة الدّراسة.

لقد اتّبعنا في بحثنا هذا ثلاثة مناهج هي: المنهج الوصفيّ والإحصائيّ والتّحليليّ، حيث قمنا بوصف الظّاهرة موضوع البحث معتمدين على جمع البيانات اللاّزمة ثمّ إحصائها ومن ثمّ تحليل النّسب المتوصّل إليها ومعالجتها بغية الوصول إلى نتّائج واستنتاجات عن الظّاهرة المبحوث فيها.

المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الدّراسة

بعد جمع الاستبانات، قمنا بحساب عدد التّكرارات والنّسب المئويّة، ومن ثمّة إفراغها في جداول.

لحساب النّسب المئويّة قمنا بالعملية الآتية:

$$\frac{\text{التّكرار} \times 100}{\text{عدد العيّنة}}$$

[1] محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلميّ، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنيّة، ط3، 2019، ص35.

المحور الأوّل: البيانات الخاصّة بالأساتذة

1. الرتبة المهنيّة:

إنّ لأساتذة التّعليم المتوسّط رتب ومراتب يتحصّلون عليها بناء على مجموعة عوامل كالشّهادة وسنوات الخدمة، الامتحان المهنيّ...، وتتمثّل هذه الرّتب في: أستاذ التّعليم المتوسّط، أستاذ رئيسيّ، وأستاذ مكوّن.

الجدول الأوّل: توزيع العيّنة حسب الرّتبة المهنيّة

الرتبة المهنيّة	التكرارات	النسبة المئويّة%
أستاذ	21	50%
أستاذ رئيسيّ	15	35.71%
أستاذ مكوّن	6	14.29%
المجموع	42	100%

من خلال جدول "توزيع العيّنة حسب الرّتبة المهنيّة" نلاحظ أنّ نصف العيّنة عبارة عن أساتذة تعليم متوسط إذ قدرت نسبتهم بـ 50% بينما بلغت نسبة الأساتذة الرئيسيّين 35.71% ، في حين لا تتعدّى نسبة الأساتذة المكوّنين 14.29%، وهي نسبة جدّ قليلة مقارنة بنسب الأساتذة الآخرين، وهذا راجع إلى مجموعة عوامل كما سبق وأشرنا والمتمثّلة في قلّة الامتحانات المهنيّة للتّرقيّة، كما أنّ الأستاذ المكوّن لا ينال هذا اللّقب إلّا "إذا كان أستاذ رئيسيّ متوفّر على صفة الأقدميّة في رتبة رئيسيّ من 5 سنوات، وهذه السّنوات يحدّدها عاملان هما التّأهيل والمسابقة (الامتحان المهنيّ) ; فالأستاذ الرئيسيّ يرتقي إلى رتبة مكوّن عن طريق التّأهيل إذا توفّرت فيه الأقدميّة في رتبة رئيسيّ لمدّة 10 سنوات، ويرتقي إلى رتبة مكوّن عن طريق المسابقة إذا توفرت فيه الأقدميّة في رتبة رئيس لمدّة 5 سنوات، كذلك الأمر بالنّسبة للأساتذة الرئيسيّين".[1] ولا تحسبون هذا بالأمر اليسير فعدد المناصب المطلوب شغلها جدّ محدود.[2]

[1] أنظر: مدونة التعليم والدراسة في الجزائر، شروط الترقية لأستاذ رئيسي وأستاذ مكون 2022، موقع: www.edu-onec.com، 2021/12/23، أطلّع عليه بتاريخ: 2022/05/16، على الساعة 20:13، نقلا عن وزارة التربية الوطنية، وثيقة ترقية الأساتذة عن طريق الامتحان المهنيّ بعنوان سنة 2019، الخلية الوطنية للإعلام، الجزائر، 2019/11/11.

[2] التشريع المدرسي الجزائري، شروط الترقية إلى رتبة أستاذ مكوّن، موقع: www.tachri3.com، 25 أكتوبر 2019، على الساعة 11:11 صباحا، أطلع عليه بتاريخ 2022/05/16، على الساعة 19:48.

أمّا عن حصول أساتذة التّعليم المتوسّط على أكبر نسبة(50%) فذلك راجع إلى قلّة شروط التّوظيف في قطاع التّربية والتّعليم خصوصا بالنّسبة لخرّيجي المدارس العليا للأساتذة الذين يتمّ توظيفهم مباشرة بمجرّد تخرّجهم دون مشاركتهم في مسابقات التّوظيف التي يمرّ بها خرّيجو الجامعات.

2. المؤهل العلميّ:

الجدول الثّاني: توزيع العيّنة حسب المؤهل العلميّ

المؤهل العلميّ	التكرارات	النسبة المئويّة %
ليسانس من التّعليم العالي	28	%66.66
ليسانس من المدرسة العليا للأساتذة	4	%9.52
ماستر	8	%19.05
ماجستير	2	%4.76
المجموع	42	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة المؤهلين إلى المهنة بشهادة ليسانس من التّعليم العالي هم الحائزون على أكبر عدد من مناصب الشّغل (حسب العيّنة المدروسة) بنسبة 66.66% وهي نسبة تفوق شطر العيّنة، وبعدها الأساتذة المؤهلين بشهادة الماستر بنسبة 19.05% ثم المؤهلين بشهادة ليسانس من المدارس العليا للأساتذة بنسبة 9.52% أمّا النّسبة التي احتلت المرتبة الأخيرة فهي 4.76% للأساتذة المؤهلين بشهادة ماجستير.

إن ارتفاع النّسبة الأولى راجع إلّا أنّ "وزارة التّربية الوطنيّة تكتفي بشهادة الليسانس في اللّغة والأدب العربيّ للمشاركة في مسابقة توظيف أساتذة الطّور المتوسّط مادة اللّغة العربيّة"[1] ما يجعل الطّلبة يكتفون بالتّحصّل على هذه الشّهادة، وشدّ الرّحال للبحث عن عمل; ومرّد هذا إلى عدّة عوامل كالحالة الاجتماعيّة للطّالب التي تلزمه على العمل مثلا، أو انجباره على تخصّص معيّن لا يتلاءم مع ميوله ورغباته، أرغم على دراسته نظرا لمعدّله الذي يتوافق والمعدّل المطلوب في التّخصص المراد...إلخ.

[1] أنظر: مدوّنة التربية والتعليم في الجزائر كل ما يخص مسابقة توظيف الأساتذة 2022، موقع www.a-onec.com 2022/03/14، أطلع عليه بتاريخ 2022/05/16 على الساعة 20:49، نقلا عن وزارة التربية الوطني.

إنّ القارئ للأسطر السّابقة يتساءل: لماذا نسبة الأساتذة المؤهلين بشهادة ليسانس من التّعليم العالي أكبر من نسبة الأساتذة المؤهلين بشهادة ليسانس من المدرسة العليا للأساتذة والمقدّرة بـ 9.52% بالرّغم من أنّ الفئة الأخيرة توظّف بعد تخرّجها مباشرة.

إنّ هذا عائد إلى الفرق الموجود بين الجامعة والمدرسة العليا للأساتذة، فالأولى يدرس فيها عامّة الطّلبة وتستقطب أعدادا هائلة فمعدلات القبول فيها تبدأ من 10 فما فوق، والتّحصّل على شهادة اللّيسانس بها يكون بعد مرور (3) سنوات دراسيّة، أمّا الثّاني فلا تدرس فيها إلّا فئة النّجباء والممتازين المتحصّلين على معدّلات مرتفعة تبدأ من 14 فما فوق، وعدد الملتحقين بمقاعدها جدّ محدود، كما أنّ التّحصل على شهادة ليسانس بها يكون بعد مرور أربع (4) سنوات دراسيّة.

إن كان قطاع التّربية والتّعليم في الجزائر يضمّ أساتذة لهم نفس نسب المؤهّلات العلميّة لعيّنة دراستنا فهذا يدّل على أنّ التّعليم في طريقه إلى الأسوء لأنّ المتخرّجين من الجامعات بشهادة ليسانس فقط غير متمكّنين بمهنة التّدريس مقارنة بالمتحصّلين على المؤهّلات العلميّة الأخرى، وهذا ليس بالكلام الاعتباطيّ فالمدرسة العليا للأساتذة يمّر طلبتها بالتّكوين قبل التّخرج، وطلبة الماستر خاصّة الدّارسين تخصّص لسانيات تطبيقيّة لديهم مقاييس جدّ مفيدة لهم عند التحاقهم بقطاع التّربية والتّعليم ك: طرائق التّدريس، علم النّفس التّربويّ، التّصحيح اللّغويّ، النّظريات اللّسانيّة... إلخ، ولكن بالنّسبة للمتحصّلين على شهادة الماجستير فالأمر ليس متعلّقا بالمقاييس المفيدة في الميدان فحسب، وإنّما "الإلمام بالعلم الحديث والدّراسات المعاصرة، وتعمّقهم في مجال دراستهم المرتبط بالوظيفة المقدّمة، وتفكيرهم وإبداعهم الذّاتي ".[1]

صحيح أنّ وزارة التّربيّة قد أخذت التّكوين بعين الاعتبار حرصا على جودة التّعليم، فجعلت الأوليّة لخرّيجي المدارس العليا للأساتذة لكنّه ليس بالحرص الكليّ فقد جعلت المناصب المتبقيّة بعد تشغيل خرّيجي المدارس العليا من نصيب خرّيجي الجامعات المتحصّلين على شهادة ليسانس رغم نقص كفاءتهم وخبرتهم، ونحن لا نعن بهذا تهميش هذه الفئة بل نطمح إلى إعادة النّظر في موضوعها وذلك من خلال السّهر على تكوينها تكوينا جيّدا على يد نخبة من الأساتذة والمختصّين في المجال وتدريسهم مقاييس يحتاجونها عند التحاقهم بالميدان، فأولادنا هم ثروة بلادنا، ولا يقتصر أمر التّكوين هذا على خرّيجي الجامعات فحسب، فهناك دراسة اطلعنا عليها مؤخرا موسومة بـ: "الأداء المهنيّ لأساتذة التّعليم الثّانويّ في مجال الإدارة الصّفيّة- دراسة مقارنة حسب نمط التّكوين—" توصّل الباحثون من خلالها إلى أنّ "التّكوين قبل الخدمة لم يؤد إلى اكتساب الأساتذة المتكوّنين بالمدارس العليا

[1] أنظر: متبعث للدّراسات والاستشارات الأكاديميّة، ما مميّزات الحصول على شهادة الماجستير؟، موقع: www.mobt3ath.com، اطلع عليه بتاريخ: 2022/05/18 على الساعة 01:20.

للأساتذة مهارات الاتّصال والتّواصل الاجتماعيّ لاستخدامها بكفاءة أثناء الأداء التّعليميّ في القسم وبصورة أحسن من الأساتذة خرّيجي الجامعات، والوعي بمبادئ القيادة الرّشيدة قبل الخدمة ليس سببا كافيا لتمكين الأساتذة المكوّنين بالمدارس العليا من الأداء الفعّال في قيادة جماعة التّلاميذ وبالشّكل الذي يميّز أدائهم القياديّ عن غيرهم من الأساتذة خرّيجي الجامعات."[1]

ما يعني أنّ التّكوين بالمدارس العليا ليس بالتّكوين المثاليّ الفعّال مئة بالمئة ويحتاج إلى إعادة النّظر فيه هو الآخر، ولا بدّ أن يشمل الإصلاح التّربويّ الذي لا طالما سعت إليه المنظومة التّربويّة الجزائريّة كلّ من هو مقبل على مهنة التّدريس، فالظّل لا يستقيم والعود أعوج.

3. الخبرة المهنيّة:

الجدول الثالث: توزيع العيّنة حسب الخبرة المهنيّة

الخبرة المهنيّة	التّكرارات	النسبة المئويّة%
أقل من 10سنوات	29	%69.05
ما بين 10و15سنة	6	%14.29
أكثر من 15 سنة	7	%16.67
المجموع	42	%100

يتبيّن من خلال الجدول أنّ 69.05% من العيّنة لهم خبرة مهنيّة أقل من 10 سنوات، وقد حازت على المرتبة الأولى، تليها الخبرة المهنيّة أكثر من 15 سنة بنسبة قدّرت بـ16.67% والمرتبة الأخيرة تحصّلت عليها الخبرة المهنيّة ما بين 10و 15 سنة بنسبة قدّرت بـ14.29%.

نلاحظ أنّ نسب الأساتذة ذوي الخبرة ما بين 10و15 سنة والأكثر من 15 سنة نسب متقاربة، بينما نسبة ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات جدّ مرتفعة مقارنة بالنّسب الأخرى، وهذا راجع إلى أنّ 50% من العيّنة أساتذة تعليم متوسّط (خبرتهم أقل من 10 سنوات) و 35.71% منهم أساتذة رئيسيّون، والأساتذة الرئيسيّون نوعان فهناك من اجتاز الامتحان المهنيّ ونجح فيه فارتقى إلى هذه الرتبة بخبرة أقل من عشر سنوات، وهناك من أُهل إلى هذه الرُّتبة مباشرة بعد مرور 10 سنوات من الخبرة.

[1] كمال ضلوش وعبد الرشيد، الأداء المهنيّ لأساتذة التّعليم الثّانويّ في مجال الإدارة الصفيّة – دراسة مقارنة حسب نمط التّكوين –، مجلة البحوث التّربوية والتّعليميّة المجلد2، العدد3، 2013/06/30، ص120.

يمكن الرؤية إلى هذه النّتائج خاصّة المتعلّقة منها بأساتذة التّعليم المتوسّط والأساتذة المكوّنين من زاويتين، الأولى: قد يكون ذلك إيجابيّا ما دامت أكبر نسبة محصّلة في هذا العنصر (الخبرة المهنيّة) متعلّقة بالأساتذة الجدد في الميدان إن صحّ التّعبير، فبما أنّهم جدد لا بدّ أنّهم مفعمون بالطّاقة والحيويّة و واقعة المتأزّم فأصبح أغلبهم متراخين في أداء مهامهم، والمسؤولية هنا لا نحمّلها للأستاذ بل للوزارة الوصّية ومسؤولي الدولة فالقرار بيدهم ووحدهم من يستطيعون بعث الحياة في التعليم الجزائري وذلك بتطبيق جملة من الإجراءات بشأن مجموعة من العوامل الواضحة وضوح الشمس أنّها تعرقل مسيرة التلميذ والأستاذ على حد سواء كما اكتظاظ القسم بعدد هائل من التلاميذ، والبرامج الدّراسيّ جدّ مكثّف ومملّ، إضافة إلى ظاهرة تعنيف الأستاذ التي عرفت انتشارا كبيرا، والعمل لسنوات جد طويلة في ظل ظروف مهنيّة سيئة، كلّ هذه الأمور وغيرها مقابل دخل شهري لا يتوافق أبدا الجهد المبذول في هذه المهنة الشّاقة، والمسلم به أنّ من أسس النّجاح في العمل الرغبة فيه، لذلك ينبغي على المسؤولين توفير الظروف التي من شأنها ترغيب الأساتذة في المهنة وترغيب التلميذ في الدّراسة فالمعلم بطبعه إذا وجد التّلاميذ متحمسين للتعلّم سيحفّزه ذلك ويحمّسه لتقديم الأفضل.

الرؤية الثانية: قد يكون ذلك سلبيّا ما دامت نسبة الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة (المكوّنين) ضعيفة مقارنة بنظيرتها الخاصّة بالأساتذة ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات (أساتذة التّعليم المتوسّط)، فمن المتّفق عليه أنّ طول مدّة الخبرة والأقدميّة في مجال التّعليم جدّ مهمّة للارتقاء بالعمليّة التّعليميّة ونجاحها وزيادة نسبة فعاليّتها ونجاعتها، وهذا لا يعنِ أنّ أساتذة التّعليم المتوسّط فاشلون في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهذه تبقى وجهة نظر وحكم نسبيّ لا مطلق.

المحور الثّاني: الأسئلة

س1: هل تعرفون المقاربة النّصّيّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	42	%100
لا	0	%0
المجموع	42	%100

يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّ نسبة 100% من العيّنة: أي كل أفراد العيّنة يعرفون المقاربة النّصّيّة، وكلّ ذلك بفضل ما تنظّمه وزارة التّربية من ندوات وأيّام دراسيّة ودورات تكوينيّة وملتقيات حول المقاربة المعتمدة نظريّا وتطبيقيّا: أي أنّ وزارة التّربية والقائمين على هذه النّدوات والأيّام الدّراسيّة... قد أجادوا تسطيرها ونجحوا في تنظيمها والدّليل على ذلك هذه النّتائج الجدّ مُرضية.

س2: هل التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة واضح المعالم؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	39	%92.86
لا	3	%7.14
المجموع	42	%100

قبل الشّروع في تحليل نتائج الجدول ينبغي علينا الإشارة إلى أنّ هذا السّؤال له وجهين، فهناك من يراه من وجهة أنّه سؤال عن مدى وضوح المقاربة النّصّيّة بالنّسبة للقارئ نفسه الموجّه له الاستبيان، وهناك من يراه من وجهة أنّه سؤال عن مدى وضوح ودقّة المعالم والأسس التي تقوم عليها المقاربة النّصّيّة في حدّ ذاتها.

يتّضح من خلال الجدول أنّ 92.86% من الأساتذة أقرّوا بأنّ المقاربة النّصيّة مقاربة واضحة المعالم، بينما 7.14% من العيّنة أجابوا بأنها ليست واضحة المعالم، والواضح من خلال تعليلاتهم أنّ هناك أستاذين قد فهما السّؤال من وجهة أنّه تساؤل عن مدى وضوح ودقّة معالم وأسس المقاربة النّصيّة في حدّ ذاتها، فهناك من قال في تعليله أنّ "من أسس المقاربة النّصيّة اتّخاذ النّصّ محورا لجميع التّعلّمات والأنشطة... لكنّ النّصّ في أغلب الأحيان لا يتناسب مع الظّاهرة اللّغوية المدروسة، و إذا ناسبها لا يغطّ جميع الأمثلة فيضطّر الأستاذ إلى الإتيان بأمثلة أخرى وهذا ما يتنافى مع ما نصّت عليه هذه المقاربة ووضعته ضمن أسسها".

وقال آخر أنّها "ليست واضحة نسبيّا فالنّصوص المستثمرة في تفعيل الظّاهرة اللّغويّة أو البلاغيّة منافية لما وضعته المقاربة النّصّيّة من معالم وبالتّالي فالمقاربة النّصّيّة تبقى حبرا على ورق وغير مجسّدة واقعيّا انطلاقا من أنّ أساسها الأوّل والأهمّ (النّص محور جميع التّعلّمات والأنشطة) مفعّل بنسبة 50% على الأكثر". أمّا الأستاذ الثّالث المجيب بـ "لا" فقد فهم السّؤال من وجهة أنّه تساؤل عن مدى وضوح معالم هذه المقاربة بالنّسبة له، وعلّل قائلا بأنّها "مقاربة تحتاج إلى المزيد من الدّورات التّكوينيّة".

من خلال النّسب المتحصّل عليها نستنتج أنّ المقاربة النّصّيّة واضحة المعالم عند عيّنة دراستنا والأساتذة الثّلاث القائلين خلاف ذلك قلّة لا يقاس عليهم.

س3: هل تطبّق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	40	%95.23
لا	2	%4.76
المجموع	42	%100

من الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذين يطبّقون المقاربة النّصيّة في تعليمهم للّغة العربيّة يشكّلون أعلى نسبة قدّرت بـ95.23%، أمّا الأساتذة الذين لا يطيّقونها فنسبتهم ضئيلة جدّاً مقارنة بنظيرتها البالغة 4.76%، والجدير بالذّكر أنّ الذين أجابوا بـ"لا" أشاروا في تعليلاتهم إلى أنّهم لا يطبّقونها أحيانا فقط، وليس بإرادتهم وإنّما يُجبرون على ذلك لثلاث أسباب رئيسيّة تتمثّل في:

- طبيعة الدّرس.
- مستوى المتعلّمين.
- طبيعة النّصوص ومحتواها لا يخدمان الظّاهرة اللّغويّة في الكثير من الأحيان فيلجأ الأساتذة إلى التّحوير.

هذه الأسباب هي التي تفرض عليهم أحيانا التّخلّي عن التّدريس وفق المقاربة النّصيّة.

ومن هنا يتعيّن على المنظومة التّربويّة والمختصّين في مجال الإصلاح التّربويّ النّظر في الأمور المذكورة ومحاولة إصلاحها والتّخلص منها نهائياً.

أمّا بالنّسبة للأساتذة المطبّقين لها فنسبتهم 95.23%، وإن دلّ ذلك على شيء فإنّه يدلّ على كفاءة وقدرة المفتّشين على تكوين الأساتذة، وحرص وسهر الوزارة على أداء مهامها على أكمل وجه، ومن خلال النّتائج المتحصّل عليها يمكن القول أنّها قد نجحت في ذلك بجدارة.

س4: عندما بدأت بتطبيق المقاربة النّصّيّة كيف كان تفاعل المتعلّمين خلال الحصّة التّعليميّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
-أضعف من تفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة	05	%11.90
-أحسن من تفاعلهم في المقاربات السّابقة	22	%52.38
-كتفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة	10	%23.81
-أحسن بكثير من تفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة	05	%11.90
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسب تفاعل المتعلّمين في ظلّ المقاربات السّابقة متباين، إلّا أنّ نسبة المجيبين بأضعف وأحسن بكثير متساوية حيث قدرت بـ11.90%، وربّما يرجع السّبب وراء ضعف تفاعل المتعلّمين إلى الفروقات الفرديّة بينهم فليس للجميع نفس درجة الاستيعاب لذا نجدهم في الأوّل يواجهون صعوبة في فهمها والتّعود عليها. في حين يرجع السّبب وراء التّحسن الكبير لتفاعل المتعلّمين إلى حسن تبليغ المعلّمين لها فلطريقة إلقاء المعلّم دور كبير في استيعاب المعلومات، بينما نجد من أقرّوا بأنّ تفاعل المتعلّمين في المقاربة النّصّيّة كتفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة قدّرت نسبتهم بـ 23.81% ربّما لأنّ المعلّمين لم يحسّوا بالفرق والتّغيير داخل القسم إيجابيّا كان أو سلبيّا.

أمّا الذين أجابوا بأنّها أحسن من تفاعلهم في المقاربات السّابقة فتمثّلت نسبتهم في 52.38% والتي بدورها حازت على أكبر نسبة ونرجّح ذلك إلى تجاوب المتعلّمين مع المقاربة النّصّيّة وتقبّلهم لها.

س5: ماذا عن تفاعلهم بعد تعوّدهم على التّعليم وفق المقاربة النّصّيّة؟

النّتائج	التّكرارات	النّسبة المئويّة %
-النّتائج الإيجابيّة	24	%57.14
-النّتائج المتوسّطة	13	%30.95
-النّتائج السّلبيّة	05	%11.90
المجموع	42	%100

قبل الشّروع في تحليل نتائج الجدول، تركنا في هذا السّؤال الحريّة للأستاذ في إبداء رأيه فهو سؤال مفتوح تعدّدت فيه الآراء والإجابات، ولتعدّدها صنّفناها إلى نتائج إيجابيّة وأخرى متوسّطة وأخرى سلبيّة. النّتائج الإيجابيّة بلغت نسبتها 57.14% وتضمّنت ما يلي:

- تفاعل إيجابيّ تجسّد في خلق جوّ تنافسيّ داخل القسم ما أكسبهم القدرة على التّلقي وإنتاج نصوص مشابهة للنّصوص الأصليّة المعتمدة وكذلك تجاوبهم مع الأسئلة المطروحة. كما أصبح المتعلّم قادراً على ربط الميادين ببعضها البعض ما جعله يكتسب مفاهيم ومعارف جديدة، ما يكسبه القدرة على ربط المواقف التي صادفته في حياته ببعضها البعض واستخلاص ما ينبغي استخلاصه وبالتّالي فهي تفيده في حياته، أمّا النّتائج المتوسّطة فقد قدّرت نسبتها بـ30.95% تضمّنت ما يلي:
- تفاعل المتعلّمين متوسّط ولم يحدث أيّ تغيير ملحوظ وفي حالة وجود تفاعل يكون محدود في مجموعة صغيرة من المتعلّمين ربما هذا راجع إلى عدم اهتمام المتعلّمين بالمادة الدّراسيّة أو أنّهم لا يزالون يتلقّون صعوبة في فهم هذه المقاربة، والنّتائج تمثلت نسبتها في11.90% كأدنى نسبة والسّبب حسب هذه الفئة راجع إلى المتعلّمين في حدّ ذاتهم فالكثير منهم لا يشارك ولا يبادر حتّى بالمشاركة باستثناء فئة النّجباء طبعاً.

س6: هل يّعد النّصّ فعلا المحور الأساس الذي تدور حوله كلّ الأنشطة التّعليميّة والرّوافد اللّغويّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	27	%64.28
لا	15	%35.71
المجموع	42	%100

من أهمّ الأسس والمبادئ التي تقوم عليها المقاربة النّصّيّة "اتخاذ النّص المحور الأساسيّ لجميع الأنشطة والتّعلّمات والرّوافد اللّغويّة"، وبناء على ذلك أردنا التّأكدّ من مدى صحّة هذا من خلال إدراج السّؤال ضمن استبيان الأساتذة كونهم المطبّقين الوحيدين لما جاءت به المقاربة النّصّيّة على أرض الواقع، فأجاب 61.90% منهم بأنّ النّص المحور الأساس لجميع الأنشطة والرّوافد اللّغويّة، بينهما أجاب 35.71%، من العيّنة عكس ذلك حسب ما لاحظوه.

من جهتنا نحن نساند الرأي الثّاني (النّص ليس المحور الأساس) ولنا مبرّرات نستند لها وهي أنّ النّص ما دام الأساس الأوّل والأهمّ في المقاربة النّصّيّة ينبغي منطقيّا أن يُعتمد عليه كمصدر أوّل وأساس كلّ درس نحويّاً كان أو صرفيّاً أو بلاغيّا أو عروضيّا أو أيّا كان، وهذا ما لم يلاحظه 35.71% من العيّنة ولم نلاحظه خلال فترة تربصنا وعند اطلاعنا على نسبة معتبرة من النصوص والرّوافد اللّغويّة المقررة بعدها، وهذا لا يعنِ أنّ النصوص خالية تماما الروافد اللّغوية التي تليها، وإنّما هناك عدد قليل من الشواهد حولها (غير كافية) ما يلزم الأستاذ على التحوير أو الإتيان بأمثلة أخرى لا يحتويها النّص بغية بلوغ أسمى هدف يطمح إلى تحقيقه في نهاية كل حصة تعليميّة، والمتمثل في إفهام المتّعلمين واستيعابهم للدرس وضمان تطبيق ما تم تعلمه.

بالرغم من ذلك تبقى النسبة التي ترى أن النّص محور أساس في التعليم وفق المقاربة النّصّيّة أكبر نسبة، وما دامت قد فاقت شطر العينّة فهذا يعني أنّ مصممي الكتاب المدرسيّ الجزائريّ للغة العربيّة السنة الثانية متوسّط قد نجحوا نجاحا نسبيّا متوسِّطا في تطبيق ما ورد بالمقاربة النّصّيّة نظريا لتقصيرهم أو نقص استيعابهم لها أو أنّهم غير أكفاء كلّ الكفء بالمهمة المكلّفين بها، ربّما لأنّ هذه المهمّة مسندة إلى لجنة مكوّنة من مفتّشين وأساتذة مكوّنين بالتّعليم الثانوي والمتوسط وأساتذة بالتّعليم العالي، وهذا غير كاف لتصميم كتاب قيّم بالرغم من درايتهم وخبرتهم الكبيرة في الميدان. فتصميم الكتاب وتأليفه يحتاج أيضا إلى مجموعة من المختصين في مختلف العلوم التي لها علاقة بالتعليم والمقاربة النّصّيّة كلسانيات النّص، علم النّفس، علم الاجتماع، علم النحو والصرف، علم التراكيب، التصحيح اللغويّ وغير ذلك.

س7: هل استبدال المقاربات القديمة بالمقاربة النّصّيّة أحرز نجاحا في استيعاب التلاميذ للظواهر اللّغويّة وقدرتهم على التّعبير؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	27	%64.29
لا	14	%33.33
المجموع	42	%100

في هذا السؤال يوجد فئتان من المعلمين منهم من رأى استبدال المقاربة القديمة بالمقاربة النّصّيّة أحرز نجاحا في استيعاب التلاميذ للظواهر اللّغويّة وقدرتهم على التّعبير وهناك منهم من رأى خلاف ذلك، الفئة الأولى قدرت نسبتها بـ64.29% أما الثانية فقدرت نسبتها بـ 33.33% تمثلت الحلول التي قدمتها الفئة الثانية ما يلي:

- إبعاد المتعلمين وعدم إدخال في هاته المتاهات وتشتت ذهنهم بالمنهجية المقررة وترك الحرية للمعلم في اختيار المنهجية التي تساعده وتساعد المتعلم لأن المعلم وحده الذي يعرف مستوى متعلميه وطبيعتهم.
- عدم التقيد بالنّص وتوظيف نماذج مختلفة لإثراء جميع الظواهر والإلمام بمختلف عناصرها لأن النماذج الموجودة في النص غير كافية ويمكن أن تكون معقدة تفوق مستوى المتعلمين وبالتالي يصبح عاجز على فهم القاعدة.
- أن تتّبع الظّواهر اللّغويّة بتطبيقات مكثّفة حتّى يتمكّن معظم المتعلّمين من استيعابها جيّداً لأنّ النّظريّ وحده لا يكفي لذا يجب تزويده بالجانب التّطبيقيّ لترسيخ المعلومة بشكل تام وناجح.

- تحرّي الدّقة في اختيار النّصوص مع ميول المتعلّمين بعين الاعتبار بحيث تكون النّصوص تتماشى مع رغباته وواقعه وتكوين المعلّم تكوينا جيّدا حتّى يستطيع تبليغ الرّسالة على أكمل وجه. وأيضا إدراج حصص المطالعة الموجّهة لاكساب المتعلّم الرّصيد اللّغويّ الذي يحتاجه في الانتاج الكتابيّ.

س8: هل محتوى النّصوص المعتمدة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية متوسّط كاف لتدريس الظّواهر اللّغويّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	20	%47.62
لا	22	%52.38
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة الذين يرون أنّ محتوى النّصوص التّعليميّة للسّنة الثّانية متوسّط كاف لتدريس الظّواهر اللّغويّة قدّرت بـ 47.62% ونسبة الذين يرون خلاف ذلك قدّرت بـ52.38% ، والظّاهر هنا أنّها نسب متقاربة، وتعليل ذلك هو أنّ نصف عدد النّصوص تقريبا لا يتماشى مع الظّواهر اللّغويّة المقرّرة بعدها فهي قليلة الاحتواء على الأمثلة والشّواهد اللّازمة للظّاهرة اللّغويّة وفي الكثير من الأحيان يلجأ الأستاذ إلى التّحوير ونسج أمثلة تتماشى مع موضوع النّص والظّاهرة اللّغويّة المدروسة، حتّى ولو وجدت الشّواهد فإنّها لا تكفِ لإفهام المتعلّم القاعدة، وللتّأكد من صحّة هذا اخترنا النّظر إلى بعض النّصوص من الكتاب المدرسيّ والظّاهرة اللّغويّة الموجودة بعدها من خلال قراءة نصّ فهم المكتوب (قراءة مشروحة) بتمعّن وتدبّر ثمّ الاطلاع على محتوى قاعدة الظّاهرة اللّغويّة ومن ثمّ الرّجوع إلى النّصّ لاستنباط شواهد الدّرس محاولين التّمثيل لكلّ ما جاءت به القاعدة من النّصّ.

النّموذج الأوّل: درس "نصب الفعل المضارع" المرتبط بنصّ "إنسانيّة الأمير".

جاء في قاعدة "**نصب الفعل المضارع**": " يُنصب الفعل المضارع إذا سبقه إحدى الأدوات النّاصبة، وتكون علامة نصبه الفتحة، في الفعل المفرد نحو: أجتهد كي أنجح وحذف النّون في الأفعال الخمسة نحو: لن يؤتوا.

- الأدوات النّاصبة هي : أن- لن- إذن- كي."[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللّغة العربيّة السنة الثّانية من التّعليم المتوسط، أوراس لنشر، الجزائر، 2017، ص59.

أولا: بمجرد قراءتنا للقاعدة شدّ انتباهنا المثالان: - أجتهد كي أنجح.

- لن يأتوا.

فهما غير موجودين في النّصّ.

ثانيا: ورد في القاعدة: ينصب الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات النّاصبة والأدوات النّاصبة هي: أنْ، لن، إذن، كي، من بين أدوات النّصب هذه لم يُذكر في النّص غير "أنْ".

ثالثا: ورد في القاعدة: تكون علامة نصبه الفتحة في الفعل المفرد، ومثلوا لذلك بـ "أجتهد كي أنجح" مثال ليس له أثر في النّص التّعليميّ، وفي النّصّ مثال واحد عليه "أن تكون/ أن يكون".

رابعا: ورد في القاعدة: تكون علامة نصبه حذف النّون في الأفعال الخمسة، مثلوا لذلك بـ "لن يأتوا" مثال ليس له أثر في النّص التّعليميّ، وفي النّص بأكمله مثال واحد عليه "أن تجعلوا".

النّموذج الثّاني: درس "جزم الفعل المضارع المرتبط بنصّ "الطّب أمنيتي".

جاء في قاعدة "جزم الفعل المضارع": "يجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم.

- أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: لم ولما ولام الأمر ولا الناهية. علامة جزم الفعل المضارع.
  1- السّكون الظّاهر، إذا كان صحيح الآخر.
  2- حذف حرف العلّة، إذا كان معتل الآخر.
  3- حذف النّون، إذا كان من الأفعال الخمسة".[1]

أولا: ورد في القاعدة: يُجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم.

أدوات الجزم التي تجزم فعلا مضارعا واحدا هي: لم ولما ولام الأمر ولا النّاهية، من بين أدوات الجزم هذه لم يُذكر في النّص غير "لمْ".

ثانيا: ورد في القاعدة: السّكون الظّاهر إذا كان صحيح الآخر، حذف حرف العلّة إذا كان معتل الآخر، حذف النّون إذا كان من الأفعال الخمسة، لم يمثّلوا لذلك لا في القاعدة ولا في النّصّ، إلاّ مثال واحد يحتويه النّصّ بأكمله حول حذف حرف العلّة "لم يمضِ".

[1] وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة السنة الثانية من التّعليم المتوسّط، ص98.

ومنه نستنتج أنّ النّصّ فقير من حيث الأمثلة الدّاعمة للقاعدة وأنّ ما تحتويه القاعدة لا يحتويه النّصّ التّعليميّ، وهذا هو السّبب وراء إجابة 52.38% من الأساتذة بأنّ محتوى النّصّ غير كاف لتدريس الظّواهر اللّغويّة، وهي نسبة معتبرة لا يمكن تجاهلها، وقد اقترحت هذه الفئة كحل:

- إدراج نصوص أخرى غنيّة وثريّة بالشّواهد الخادمة والدّاعمة للظّاهرة اللّغويّة المقرّرة بعد كل نص.
- تخصيص مكان من الكتاب المدرسيّ للأمثلة الخاصّة بالظّاهرة اللّغويّة تتماشى مع نصّ فهم المكتوب.
- أخذ الشّواهد من كلّ النّصوص المدرجة في المقطع وبالتّالي تكون للظّاهرة اللّغويّة شواهد متنوّعة وجدّ كافية ومُلمَّة بالقاعدة.
- ترك الحريّة للأستاذ في اختيار نصوص أخرى تلاءمه وتلائم المتعلّم على حد سواء فالمهمّ ليس من أين تستخرج الشّواهد بل استيعاب التّلميذ هو الأهمّ.
- الاتّصال بأكبر عدد ممكن من الأساتذة من كامل التّراب الوطنيّ بشأن النّصوص التي يرون بأنّها غير كافية أو غير مناسبة لتدريس ظاهرة لغويّة معيّنة، وأخذ إجاباتهم بعين الاعتبار ثمّ يقومون بإعادة تحليلها لمعرفة مدى صحّة ما يقولونه، وما ثبت أنّه غير ملائم يستبدلونه بنصوص أخرى أكثر ملائمة للظّاهرة اللّغوية والتّلميذ.
- إعادة تحديث الكتاب القديم فهو جدّ ثريّ ومفيد.
- إدراج نصوص مخصّصة للظّاهرة اللّغويّة غير تلك المدرجة ضمن القراءة المشروحة.

إنّ الحلول المقترحة كثيرة وبعضها معاد، لذلك لخّصناها في العناصر السّبعة (7) المذكورة.

بعد الاطّلاع على كلّ الحلول المقترحة لاحظنا أنّ أغلب الأساتذة اقترحوا إدراج نصوص أخرى تتماشى والظّاهرة اللّغويّة المقرّرة بعدها، وهي من بين الإجابات الأكثر عقلانيّة ومنطقيّة، المراعية لمبدإ تحقيق المقاربة النّصّيّة، كما توجد اقتراحات أخرى تطبيقها يعني التّخلّي عن المقاربة النّصّيّة.

وبالمقابل هناك نصوص ملائمة للظّاهرة اللّغويّة التّالية لها مثل درس "حروف العطف" المرتبط بنصّ "هديّة أمي"، هذا الأخير فيه كلّ حروف العطف المذكورة في القاعدة خاصّة حرف "الواو"، إضافة إلى درس "أحرف التّنمية وأحرف الزّيادة" المرتبط بنصّ "يوم الملحمة" الذي احتوى على عدد كاف من الشّواهد والأمثلة الدّائمة لما ورد في القاعدة.

س9: هل الحجم السّاعي المخصّص لكلّ درس كاف للتّدريس وفق المراحل والخطوات المقرّرة في المقاربة النّصّيّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة %
نعم	18	%48.86
لا	24	%57.14
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن النّسب متقاربة فيما بينها، فنسبة الذين أجابوا بنعم (الحجم السّاعي المخصّص كاف للتّدريس وفق المقاربة النّصّيّة) قدّرت بـ 48.86%. ربّما هذا راجع إلى كفاءة الأستاذ العالية وتكوّنه الجيّد وفق هذه المقاربة الذي يجعل منه قادراً على تسيير الدّرس وتطبيق جميع المراحل والخطوات في الوقت المحدّد، كما أنّ للتّحضير المسبق للدّرس دور كبير في السّير الحسن للحصّة والتّحكم في الوقت، في حين هناك من المعلّمين من لا يطبقون إلّا جزء من خطوات المقاربة النّصيّة بحجة أنّ ساعة واحدة غير كافية، وأنّ هناك دروسا تتطلّب شرحاً مكثفاً بحيث يوجب الوقوف على كلّ جزئية وشرحها بالتّفصيل لكي يفهم جميع المتعلّمين وهذه الفئة قد بلغت نسبتها 57.14%.

س10: هل حجم النّصوص التّعليميّة المعتمدة ومحتواها يراعيان مستوى المتعلّمين وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم والفروق الفرديّة بينهم؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	17	%40.48
لا	07	%16.67
نوعا ما	18	%42.86
المجموع	42	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ النّسب متفاوتة إذ نجد الذين أجابوا بـ نعم (حجم النّصوص التّعليميّة المعتمدة ومحتواها يراعيان مستوى المتعلّمين والفروق الفرديّة بينهم) قدرت نسبتهم بـ 16.67% والفئة التي أجابت بنوعا ما قدرت نسبتها بـ 42.86% كأعلى نسبة وقد تضمّنت تعليلات المجيبين بـ "لا" و"نوعا ما" ما يلي:

- من حيث الحجم النّصوص التّعليميّة مقبولة تخدم المتعلّمين لكنّها في بعض الأحيان وخاصّة في ميدان فهم المنطوق تكون النّصوص طويلة ومصطلحاتها معقّدة ما يجعل المتعلّم غير قادر على الانتباه والتّركيز الجيّد لأنّ ميدان فهم المنطوق قائم على السّمع.

- المحتوى أحيانا يفوق استيعاب المتعلّمين الأمر الذي يصعّب عليهم فهم النّصوص وإدراكها خاصّة الشّعريّة منها فكلماتها صعبة لا تتماشى مع مستوى وقدرات المتعلّمين.
- وأيضا النّصوص لا تحتوي على الشّواهد الكافية لتدريس الظّاهرة اللّغويّة فيلجأ المعلّم إلى تحويرها أو الاستعانة بأمثلة خارجيّة لتقريب وتوصيل الفكرة بشكل أوضح ومراعاة الفروق الفرديّة بينهم.

س11: هل النّصوص المعتمدة ذات طابع ثقافيٌ ولغّويّ مفيد للمتعلّم؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	24	%57.14
لا	09	%7.14
نوعا ما	15	%35.71
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الذين أقّروا بأنّ النّصوص المعتمدة ذات طابع ثقافيّ ولغويّ مفيد للمتعلّم قدرت بـ57.14% كأعلى نسبة في الاحتمالات، لأنّ النّصوص الثّقافيّة تجعل من المتعلّم يتعرّف على ثقافات الشّعوب الأخرى، والنّصوص اللّغويّة تكسبهم مفردات جديدة يضيفها إلى معجمه اللّغويّ فهي توسّع معارفه وتكسبه لغة التّواصل والتي بدورها تفييده في مسيرته. ونسبة الذين أجابوا بأنّ النّصوص المعتمدة "نوعا ماط تفيد المتعلّم بلغت 35.71%، أمّا الذين رؤوا أنّ النّصوص لا تحتوي على أحد الطّوابع المذكورة وأنّها تفتقر للطّابع الثّقافيّ واللّغويّ قدّرت نسبتهم بـ7.14% وللتّحقّق من ذلك اخترنا الاطّلاع على بعض هذه النّصوص المعتمدة وأخذ نماذج منها.

- من نماذج النّصوص التي تحمل طابع ثقافيّ ولغويّ:

المقطع الثّامن: الصّحة والرّياضة

نص **"صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة"**

هو نصّ توعّوي بالدّرجة الأولى فيه طابع ثقافيّ يحتوي على معلومات علميّة فقد ورد في النّص "قاطعت اللّحوم بجميع أنواعها... وكانت النّتيجة عدم حصولها على البروتينات اللّازمة لبناء ونموّ الأنسجة، والعضلات، والدّم، والعظام"، "تتناول يوميّا كميات كبيرة من عصير البرتقال الطبّيعيّ... فتعرّضت لحساسيّة شديدة نتيجة إفراطها في تناول حامض السّتريك"، في هذه الفقرات معلومات تثّقف المتعلّم من النّاحية الغذائيّة، ومن النّاحية العلميّة.

نصّ **"نظام الغذاء"**:

نص ذو طابع ثقافيّ، يعزّز معلومات المتعلّم حول النّظام الغذائيّ، وهو نظام جدّ مهمّ في حياة الفرد، كما أنّه نصّ ذو طابع لغويّ فهو يشتمل العديد من الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة، وبالتّالي فهو يثّقف ويقدّم معلومات صحيّة بطريقة فنيّة ما يجعل المتعلّم يستهويه أكثر، وبذلك ترسّخ المعلومة في ذهنه.

المقطع السّابع: الطّبيعة

نصّ **"غصن الورد"**

نصّ ذو لغة أدبيّة جدّ جميلة ورائعة، مليء بالأحاسيس، غنيّ بالصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة، وبالتّالي فهو يفيد المتعلّم كثيرا في إثراء رصيده اللّغويّ من خلال توسيع خياله وزيادة درجة إبداعه والارتقاء بلغته الأدبيّة، والشّيء نفسه ينطبق على نصّ "مناجاة البحر" ومن نماذج النّصوص المحتوية "نوعا ما" على الطّابع الثّقافيّ واللّغويّ اخترنا "الضّوء العجيب".

وهو نصّ نوعا ما مفيد ثقافيّا، فهو يتحدّث عن "رونتجن" مكتشف الأشعّة أو أشعّة إكس التي لا يوجد لها أثر في النّصّ، صحيح أنّ النّصّ قد تضمّن تجربة "رونتجن" حول الأشعّة السّينيّة وبعض المصطلحات العلميّة لكن كان من المفترض تعريف المتعلّم بتسميتها وفائدتها وذلك لتنمية ثقافته أكثر.

س12: بما أنّك فرد من أفراد المجتمع، هل ترى أن محتويات النّصوص تفيد المتعلّم في حياته داخل المدرسة وخارجها؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة %
نعم	28	%66.67
لا	14	%33.33
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة الذين أجابوا بنعم (محتويات النصوص تفيد المتعلم في حياته) قدّرت بـ66.67% تضمّنت إجابتهم ما يلي:

-أغلب النّصوص مضمونها مفيد ويمسّ الحياة الاجتماعيّة وأنّها نصوص مختارة بإحكام من واقعه المعيش ومن حياته اليوميّة، حيث يجد المتعلّم نفسه أمام نسخة حقيقيّة للواقع والحياة التي يعيشها والتي بدورها تعمل على ضبط سلوكه وتنوير عقله وتكليفه بالمسؤوليّة في المحيط المدرسيّ والأسريّ والاجتماعيّ.

- تنوّع المقاطع التي يدرسها جعلت منه قادراً على اكتساب مصطلحات جديدة أفادته كثيرا في كلّ الميادين خصوصا للإنتاج الشّفهي والكتابيّ وكذلك التّواصل مع أفراد المجتمع.

- النّصوص المقرّرة من النّمطين الحواريّ والتّوجيهيّ، فالأوّل يسهم في إكساب المتعلّمين القدرة على الحوار والتّحاور في حين يسهم الثّاني في تعديل سلوكهم وتهذيبهم ويكسبهم القدرة على التّوجيه وتقديم نصائح للغير.

- معظم النّصوص كانت تهدف إلى إغناء حصيلة المتعلّم اللّغوية والفكريّة لما تتضمّنه من مفردات وأساليب تجعله يتواصل بمختلف أنواع الخطاب داخل وخارج المدرسة.

أمّا الذين أجابوا بأنّ محتويات النّصوص لا تفيد المتعلّم في حياته داخل المدرسة وخارجها بلغت نسبتهم 33.33%، حيث تضمّنت إجابتهم ما يلي:

- محتويات النّصوص جافة لا تستهو المتعلّمين ولا تفييدهم وذلك بسبب طبيعتها وبسبب طبيعة التّلاميذ الذين أصبح هدفهم في الدّراسة الحصول على العلامة للانتقال فقط.
- بالإضافة إلى وجود نصوص غير مفيدة تزرع في المتعلّمين قيم وأخلاق منافية للمجتمع الجزائريّ ومعارضة للدّين الإسلاميّ، فمن الأحسن استبدالها بنصوص من القرآن الكريم والسّنة فيدرسها المتعلّمون أدبيّاً ويربطها بالمجتمع وذلك لتحسين سلوكهم.
- للتّحقق من كون الكتاب يحوي بين دفّتيه نصوصا محتواها إيجابيّ يفيد المتعلّم داخل المدرسة وخارجها، وأخرى محتواها سلبيّ أو لا يفيد إلّا بنسبة ضئيلة، وقد اخترنا الاطّلاع بأنفسنا على بعض النّصوص التّعليميّة المقدّر عددها بـ25 نصّا من المقاطع الثّمانية المقرّرة، وبالفعل وجدنا نصوصا من النّوعين المفيدة وغير المفيدة.

من نماذج النّصوص المفيدة نذكر ما يلي:

المقطع الأوّل: الحياة العائليّة.

نص"سهرة عائليّة"

إنّ كاتب النّصّ ينبّه التّلاميذ بطريقة غير مباشرة إلى حلاوة التّجمع العائليّ، الأمر الذي بتنا نفتقده في عصر الإعلام والتّكنولوجيا التي فرّقت أفراد الأسرة، فهُم يجتمعون في بيت واحد لكنّ قلوبهم شتّى، وكلّ واحد منهم منشغل بهاتفه، وهذا يساعد المتعلّم على مراجعة علاقته بأسرته ويوطّدها بقضاء وقت أكبر معهم وتبادل المحبّة بينهم فهم السّند الوحيد له بعد اللّه سبحانه وتعالى، كما يفيده هذا النّصّ من النّاحية اللّغويّة ففيه صورة بيانية متمثّلة في تشبيه الكتلة السّوداء داخل الجوزة بالمنافق وهذا يساهم في إثراء الرّصيد اللّغويّ (البلاغيّ) ما يجعل لغته أكثر بلاغة وفصاحة إضافة إلى إفادته اجتماعيّا كما سبق وذكرنا.

المقطع الثّاني: حبّ الوطن

شمل نصّ **"أرض الوطن"** و**"تحيّة العلم الوطنيّ"** و**"الوطن الحبيب"** محتوى جدّ نافع ومهمّ، ففي كلّ نص من هاته النّصوص يتغنّى الكاتب بحبّ الوطن وأهميته فيشير في النصّ الأوّل إلى حرقة الغربة والابتعاد عن أرض الوطن، ويتغنّى في الثّاني بالعلم الوطنيّ ورمز السّيادة وشجاعة الشّهداء والمجاهدين المحبّين لهذه البلاد والمضحّين بأرواحهم وأهاليهم وأغلى ما يملكون في سبيل رفعه ورفع مجد البلاد، وفي النّصّ الثّالث يحثّهم الشّاعر على الإخلاص للوطن والإخلاص في طلب العلم للارتقاء بالبلاد ورفع راية العِلم أمام راية الحريّة.

هاته النّصوص من شأنها غرس حب الوطن في قلب وذهن كلّ متعلّم وتوثيق الارتباط به، والغيرة عليه وحبّ الارتقاء به وعلوّ مكانته بين بلدان العالم والحفاظ على الهويّة الوطنيّة بكلّ ما تحمله من عناصر ودلالات، بالإضافة إلى ثرائها من النّاحية اللّغويّة وبالتّالي فهي تفيد المتعلّم حتّى من النّاحية اللّغويّة.

المقطع الرّابع: الأخلاق والمجتمع

نصّ **"وصيّة أب"**

محتواه مفيد يتناول وصيّة أب لابنه، يحثّه فيها على مكارم الأخلاق والقيّم الرفيعة التي تجعل من المتعلّم في مستوى جدّ راقي، كما أنّها لا ترق بالفرد فحسب بل ينعكس تأثيرها الإيجابيّ حتّى على المجتمع ليبلغ أوسع الحدود نفس الشّيء ينطبق على نصّ "فضائل الأخلاق" و"أخلاق صديق".

المقطع السّادس: الأعياد

نصّ **"يوم المرحمة"**

إنّه نصّ دينيّ تربويّ يحمل في طياته عديد القيم ومكارم الأخلاق التي ابتعد عنها مجتمعنا، والكاتب في هذا النّصّ يذكّر القرّاء ببعض الفئات المنسيّة في المجتمع كالفقير والمأسور واليتامى والأرامل، يذكّرهم بأحوالهم في

العيد، وينقل إليهم قيما نَّصَّ عليها ديننا وقانون الإنسانيّة ألا وهي التّضامن والتّعاون وتقديم يد المساعدة والعون. وقد ارتأينا أنّه نصّ جِدّ مفيد للتّلميذ، حيث يجعله يتدبّر في كلّ نعمة أنعمه الله إيّاها فيحمده عليها كون الكاتب حدّثه عن حالات ربّما أحوالهم متدهورة أكثر منه، كما يبعث في المتعلّم روح التّضامن ومساعدة الغير.

- ومن نماذج النّصوص المفيدة نسبيّا فقط نذكر ما يلي:

المقطع الأوّل: الحياة العائليّة

نصّ **"هديّة أمي"**

نصّ ذو محتوى جاف غير مفيد كثيراً، فيه بعض التّعابير المتنافية مع قيم ومبادئ الدّين الإسلاميّ، كيف ذلك؟ صحيح أنّ رسول اللّه – صلى عليه وسلّم – نصحنا بالتّهادي، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال الرسول – صلى الله عليه وسلم –: "تهادوا وتحابُّوا"[1]. والجميل أكثر أنّها هديّة للأمّ التي رفع ديننا الحنيف مكانتها وجعل الجنّة تحت قدميها، فإفراحها بهديّة من باب الطّاعة ورضا الله من رضا الوالدين، وهي قيمة إيجابيّة ينقلها النّصّ إلى التّلميذ ليحفّزه على هذا السّلوك الحميد، لكنّ الكاتب تلاه بسلوك يتنافى مع القيم الإسلاميّة فخلع المرأة لملابسها أمام الغير حتّى وإن كانت ابنتها سلوك غير سويّ لا دينيّا ولا أخلاقيّا ولا حتّى نفسيّا.

كما استُهلّ النّصّ بجملة "استيقظت الأمّ بعد العصر بقليل" والاستيقاظ بعد العصر ممّا نصحنا رسول الله – صلى الله عليه وسلّم – بالابتعاد عنه، وقد أثبتت الدّراسات العلميّة صحّة ذلك، يقول: "الدكتور ابراهيم عكور" أنّ له "أضرار نفسيّة وجسميّة منها التّعب والإرهاق وضعف الذّاكرة والتّشتّت، الأرق وقلّة النّوم في اللّيل، تقليل الكفاءة والقوّة العضليّة للجسم، حدوث خلل واضطرابات بجهاز المناعة."[2]

المقطع الثّالث: عظماء الإنسانيّة

نصّ **"غاندي الرّجل العظيم"**

هذا النّص غير مفيد حسب رأينا فهو لا يتحدّث عن بطولات "غاندي" كشخصيّة عالميّة وإنّما عن إيمانه أكثر، ففي فقرة طويلة عريضة يتحدّث الكاتب عن تمجيد "غاندي" لإلاهه وثقته به... وهذا لا يفيد المتعلّم لا

[1] الإمام الحافظ أبي عبد أبي عبد الله بن اسماعيل البخاري، خريجات وتعليقات أبي عبد الرحمان محمد ناصر الدين الألباني، الأدب المفرد الجامع للآداب البنيوية، دار الصديق، الجبيل، المملكة العربية السعودية، ط2، 2000، ص203.

[2] ابراهيم عكور، نبذة عن أضرار النوم بعد العصر الطبي، موقع: altibba.com. 25 يونيو 2005، أطلع عليه بتاريخ 29 ماي 2022 على الساعة 15:15

من قريب ولا من بعيد فدين "غاندي" لا يهمّنا كوننا مسلمين لا نؤمن إلّا بالله عزّ وجلّ ولا نؤمن إلّا بالكتب السّماوية التي أنزلها لقوله تعالى: [وَمَنْ يَكْفُرْ بِاللهِ وملاَئِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمَ الآخِرْ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً بَعِيداً] – سورة النّساء 136 –، ودين "غاندي" هو الهندوسيّة أي ليست ممّا أنزله الله سبحانه وتعالى.

كما أنّ عظماء الإنسانيّة كثُر وعلى رأسهم نبيّنا محمد – صلى الله عليه وسلّم – أعظم العظماء على وجه الأرض، وبما أنّ الكتاب المدرسيّ لم يرد فيه نصّ عن الرّسول – صلى الله عليه وسلّم –، كان من الأحسن وضع نصّ لخير خلق الله، وضرب عصفورين بحجر واحد فيكون نصّا مفيدا دينيّاً وإنسانيّاً.

س13: هل يستطيع التّلميذ في نهاية السّنة الثّانية متوسّط إنتاج نصوص من الأنواع التي درسها في تلك المدّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	37	%88.10
لا	05	%11.90
المجموع	42	%100

من خلال الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين يستطيعون إنتاج نصوص من الأنواع التي درسوها حيث قدّرت نسبتهم بـ 88.10%، لأنّ المتعلّم يكون قد جمع أكبر قدر من المعلومات الموجودة في كلّ نصّ وفهم مضمون كلّ نوع وكذا خصائصه وما يميّزه عن النّصوص الأخرى كلّ هذا يجعله قادرا على إنتاج نصوص من الأنواع التي درسها.

أمّا فئة الذين أجابوا بأنّ التّلميذ لا يستطيع في نهاية السّنة الثّانية متوسّط إنتاج نصوص من الأنواع التي درسها فقد بلغت نسبتهم 11.99% ربّما هذا راجع لعدم فهم المتعلّمين للنّصوص وعدم استيعابهم لها ما يجعلهم عاجزين على الإنتاج.

س14: هل يستطيع التّلميذ في نهاية السّنة الثّانية متوسّط إنتاج نصوص من الأنماط التي درسها في تلك المدّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة %
نعم	27	%64.29
لا	03	%7.14
نوعاً ما	12	%28.57
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة المتعلّمين الذين يستطيعون في نهاية السّنة الثّانية متوسّط إنتاج نصوص من الأنماط التي درسوها بلغت 64.29%، لأنّ المتعلّم في هذه السّنة درس نمطين الحواريّ والتّوجيهيّ، فالنّمط الحواريّ يجعله يتحاور ويوظّف ما اكتسبه حتّى في حياته اليوميّة، والنّمط التوجيهيّ الذي دوره التّوجيه والتّوعية يساعد المتعلّم على تقديم توجيهات وإرشادات.

أمّا الذين أجابوا بـ "نوعا ما" قدّرت نسبتهم بـ 28.57%، والذين رأوا بأنّ المتعلّمين لا يستطيعون إنتاج نصوص من الأنماط التي درسوها بلغت نسبتهم 7.14%، ربّما هذا راجع لإهمال المتعلّمين وعدم اكتراهم بالأنماط وبالنّصوص بشكل عام.

س15: ما هي الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في درس فهم المكتوب .(قراءة مشروحة)؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة %
أ- مستوى النّصّ يفوق مستوى المتّعلّمين	10	%23.81
ب- النّص التّعليميّ لا يستهوي المتعلّم ما يجعله غير مهتم به	14	%33.333
أ+ب	06	%14.29
إجابات أخرى	11	%26.19
المجموع	42	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ الذين أجابوا بأنّ الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في درس فهم المكتوب هي أنّ مستوى النّصّ يفوق مستوى المتعلّمين بلغت نسبتهم 23.81%، في حين هناك فئة أخرى أقّروا بأنّ النّصّ التّعليميّ هو الذي لا يستهو المتعلّم ما يجعله غير مهتم به وهذه الفئة بلغت نسبتها 33.33%، وهناك فئة جمعوا بين الاحتمالين "أ+ب" البالغة نسبتهم 14.29%، وفئة أخرى أجابوا إجابات تضمنت ما يلي:

- مستوى النّص لا يفوق مستوى كلّ المتعلمين لكنّه لا يتناسب مع مستوى المتعلّم محدود الفهم.
- تفاعل المتعلّمين في دروس القراءة المشروحة مع المواضيع الاجتماعيّة أكثر لأنّها تلامس واقعه على عكس النّصوص العلميّة التي تكون مصطلحاتها صعبة يملّ منها المتعلّم بالتّالي لا يعيرها اهتماما.

س16: ما تقييمك للتّدريس وفق المقاربة النّصّيّة؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئويّة%
فعّال	18	%42.86
غير فعّال	01	%2.38

متوسّط الفعاليّة	23	%54.76
المجموع	42	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ الذين قالوا أنّ التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة غير فعّال قدّرت نسبتهم بـ 2.38% وهي نسبة ضئيلة لا يقاس عليها، وأمّا من أقرّوا بأنّ التّعليم بالمقاربة النّصّيّة متوسّط الفعاليّة بلغت نسبتهم 54.76%، وهذا راجع إلى أنّ المنهاج الجزائريّ والوسائل التّعليميّة لم تضبط بالشّكل الكافي مع ما نصّت عليه المقاربة النّصّيّة فهي تحتاج إلى نصوص أكثر فعاليّة منتقاة بدقّة، ونخبة من مصممي المناهج والبرامج يسهرون على تقديم الأحسن والأنسب للتّلميذ الجزائريّ، والتّكوين الفعّال للأستاذ، أمّا الذين قيّموا التّدريس وفق المقاربة النصّية بأنّه فعّال قدّرت نسبتهم بـ42.86% وهذا راجع إلى تجاوب وتفاعل المعلّمين والمتّعلّمين معها.

خاتمـــــــة

خاتمة:

من خلال ما تمّ عرضه في ثنايا مذكّرتنا توصّلنا إلى جملة من النّتائج أهمّها:

- النّصّ التّعليميّ كغيره من النّصوص يشتمل على كلّ المعايير النّصّيّة، تتجسّد فيه اللّغة بكلّ فروعها اللّغويّة وبناء على ذلك تمّ اعتماده كأقوى وسيلة تعليميّة لتعليم اللّغة وتعلّمها كونها وسيلة الغزو الثّقافيّ والسّياسيّ والاقتصاديّ.
- كلّ المقاربات السّابقة للمقاربة بالكفاءات كان هدفها تلقين المحتويات، وبذلك جعلت المتعلّم سلبيّا، كما حدّت من حرّيّته من خلال جعل المعلّم مصدر المعرفة في المقاربة بالمضامين، وراسم الأهداف ومقّررها في المقاربة بالأهداف.
- المقاربة بالكفاءات جاءت كردّ فعل على المقاربات السّابقة وأخذت بعين الاعتبار كلّ نقائضها فجعلت ميول وحاجات وتطلّعات المتعلّم أوّل اهتماماتها، كما اهتمّت أكثر باكتسابه للمهارات والقدرات وكلّ ما من شأنه أن يساعده في حلّ مشكلاته، ويكون مفيداً له داخل المدرسة وخارجها، وذلك بالاعتماد على نفسه أكثر من المعلّم، فقد أصبح دور المعلّم التّوجيه والإرشاد فحسب.
- نظرا للانفجار المعرفيّ والثّورة التّكنولوجيّة والمعلوماتيّة، كان لزاما تطوير المقاربة بالكفاءات والتّعديل فيها حتّى تتوافق مع ما شهده العالم من تطوّرات، فكانت النّتيجة اعتماد المقاربة النّصيّة.
- المقاربة النّصيّة مقاربة بيداغوجيّة جعلت من المتعلّم وتعلّم اللّغة أوّل اهتماماتها، ومادام المجسّد الأوّل للّغة هو "النّص" فقد جعلت منه الأساس الأوّل لها، من خلال اعتماده بصفته المنطلق الأساس لجميع الأنشطة والتّعلّمات والرّوافد اللّغويّة.
- للنّص مكانة رفيعة ومهمّة في المقاربة النّصّيّة، لكنّ هذا لا يتجسّد كلّ التّجسّد في الكتاب المدرسيّ الجزائريّ الخاصّ بالسّنة الثّانية من التّعلّيم المتوسّط، فهناك نصوص لا تتوفّر إطلاقا أو جزئيّا على الظّاهرة اللّغويّة المقّررة بعده فيلجأ إلى التّحوير أو الإتيان بأمثلة أخرى وفي هذه الحالة لا يعدّ النّصّ المحور الأساس لهذا الرّافد اللّغويّ، وهذا يتعارض مع إحدى مبادئ المقاربة النّصّيّة.
- نسبة الذين يرون أنّ النّصّ لا يستهوِ المتعلّمين هي أعلى نسبة تحصّلنا عليها عند تفريغنا لبيانات الاستبيان وإحصائها، وهذا يتعارض مع إحدى أسس المقاربة النّصّيّة الذي مفاده أنّ أصدق أنواع التّعلّم ما يتفاعل فيه المتعلّم مع خبرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده.
- أغلب النّصوص المدرجة ذات محتوى ثقافيّ ولغويّ واجتماعيّ مفيد للمتعلّم، على عكس مناسبتها للظّاهرة اللّغويّة، فأغلب النّصوص لا تتلاءم مع ما أورد في القاعدة، فيلجأ الأساتذة إلى التّحوير أو الإتيان بأمثلة أخرى لضمان استيعاب المتعلّمين لها.

- من ناحية التّعقيد والبساطة يحتوي الكتاب على كلا النّوعين من النّصوص، والنّصوص المعّقدة تنحصر في الشِّعرية حسب الكثير من المعلّمين، ربّما لأنّ المتعلّم لم يكبر على الذّوق الفنيّ للشِّعر، ولم يتعّود على مثل هذه النّصوص في المرحلة الابتدائيّة.
- النّمطان المقرران في مناهج السّنة الثّانية متوسّط هما: الحواريّ والتّوجيهيّ وهما جدّ مفيدين للمتعلّم حتّى في حياته اليوميّة.
- في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية متوسّط لم نلمس التّوظيف والاستغلال المناسب والكافي للمفاهيم والأسس التي تدعو لها المقاربة النّصّيّة.
- كتاب اللّغة العربيّة الجزائريّ فيه بعض الثّغرات التي لا تتماش مع ما ترمي إليه المقاربة النّصّيّة من ناحية المحتوى وملائمة النّصّ للظّاهرة اللّغويّة المدروسة بعده، وبالتّالي ينبغي إعادة النّظر فيه من قبل مختصين في اللّسانيات ولسانيات النّص وعلم النّفس والاجتماع....
- نسبة كبيرة من عيّنة بحثنا لا يكفيها الحجم السّاعيّ للتّدريس وفق المقاربة النّصّيّة، وبما أنّ مراحل وخطوات المقاربة النّصّيّة بسيطة فالسّبب إمّا راجع لعدم تناسب حجم الدّرس مع الحجم السّاعيّ، وإمّا لاكتظاظ التّلاميذ داخل القسم، وإمّا لنقص المعلّم من ناحية التكوّين لذلك ينبغي على المنظومة التّربويّة الجزائريّة كشف السّبب ودراسته لإيجاد حلول له وإصلاحه من أجل إكمال البرامج في الوقت المحدّد وإفادة المتعلّم أكثر.
- التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة في الجزائر متوسّط الفعاليّة فهو يساهم بنسبة متوسّطة فقط في إفادة المتعلّم داخل وخارج المدرسة من مهارات وقدرات...، وليس بالضرورة أن يكون الخلل في المقاربة ذاتها، فلبلوغ مرحلة انتفاع المتعلّم بمّا يتعلّمه ونفع المجتمع به تدخل عدّة عوامل أخرى.
- المقاربة النّصّيّة جدّ مهمة في النّهوض بمستوى اللّغة العربيّة كونها تنطلق من النّص لتناول جميع الأنشطة، وتعود إلى النّص من خلال التّعبير والإنتاج الشّفويّ والكتابيّ.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب:

1. الأزهر الزّنّاد، نسيج النّص بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط1، 1993.
2. البخاري: الإمام الحافظ أبي عبد الله محمّد ابن إسماعيل، تخريجات وتعليقات أبي عبد الرّحمان محمّد ناصر الدّين الألباني، الأدب المفرد الجامع للآداب النّبويّة، دار الصّديق، الجبيل، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط2، 2000.
3. بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
4. توفيق أحمد مرعي، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها – عناصرها – أسسها – عمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2000.
5. ابن جنّي: أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي،ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2001.
6. جورج مارون، تقنيّات التّعبير وأنماطه بالنّصوص الموجّهة، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2009.
7. حارث عبود ونرجس حمدي، الاتّصال التّربويّ، دار وائل للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
8. رشدى أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، 2004.
9. رشدى أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج تعليم العربيّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، المملكة العربيّة السّعوديّة، دط، 1985.
10. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجيّة التّعلّم بمقاربة الكفاءات المعالم النّظريّة للمقاربة، ج2، دار الأمل، تيزي وزّو، الجزائر، ط2، 2004.
11. سابير إدوارد، مقدّمة في دراسة الكلام، ترجمة المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، دط، 1961.
12. سجيع الجبيلي، تقنيات التّعبير في اللّغة العربيّة، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2008.
13. سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، منهاج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.
14. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، عمان، ط1، 2005.

15. سهير محمد سلامة شاش، اللّعب وتنمية اللّغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليّة، دار القاهرة للكتاب، مصر، 2001.
16. صالح بلعيد، مقاربات منهاجيّة، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، دط، 2004.
17. صلاح الدّين شروح، منهجيّة البحث العلميّ، دار العلوم، الجزائر، 2003، ص24.
18. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنّشر، الرّياض، المملكة العربيّة السعوديّة، دط، 2000.
19. طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
20. طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثّقافيّ العربيّ، دار البيضاء، ط2، 2000.
21. طه علي حسين الدليلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.
22. طيّب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزّو، الجزائر، ط1، 2004.
23. عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللّغة العربيّة الواقع والآفاق، مطبعة سخري، الوادي، الجزائر، ط1، 2012.
24. عبد السّلام المسدي، النّقد والحداثة، منشورات دار أميّة، دمشق، سوريا، ط2، 1989.
25. عبد الفتّاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعيّ، بيروت، لبنان، ط1، 2001.
26. عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2015.
27. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010.
28. عمر بن قينة، المشكلة الثّقافيّة في الجزائر التّفاعلات والنّتائج، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1، 2000.
29. عميمر عبد العزيز، مقاربة التّدريس بالكفاءات ماهي؟ لماذا؟ كيف؟، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2003.

30. محسن علي عطيّة، البحث العلميّ في التّربية منهجه أدواته وسائله الإحصائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، دط، 2009.
31. محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012.
32. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2002.
33. محمد سرحان علي، مناهج البحث العلميّ، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنيّة، ط3، 2019.
34. محمد سعيد أبو طالب، علم التربية في التّعليم العالي، ج1، منشورات جامعة بغداد، بغداد، دط، 1990.
35. محمد فوزي مصطفى، أنساق القيم في قصص الأطفال يعقوب الشاروني نموزجا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، ط1، 2019.
36. محمد يوسف نجم، فنّ القصّة، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، دط، 1955.
37. محمود علي السّمّان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1982.
38. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، المدخل إلى تحليل النّصّ الأدبيّ وعلم العروض، دار صفاء، عمان، ط1، 2010.
39. منى يونس بحري، المنهج التّربويّ (أسسه وتحليله)، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2012.
40. نايفة قطامي، مهارات التّدريس الفعّال، دار الفكر، ط1، 2004.
41. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، دراسة معجميّة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.
42. وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر،الجزائر، 2017.

المعاجم:

43. إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفيّ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، دط، 1983.

44. مجمّع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004.

45. ابن منظور: أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ، لسان العرب، د.تح، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994.

المجلّات والدّوريّات:

46. إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّص: نحو مقاربة ديداكتيكيّة لسانيّة –كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ–، مجلة الممارسات اللّغويّة، العدد 25، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، 2014.

47. إسماعيل مغمولي، تدريس النّصوص، مجلّة المبرز، الجزائر، العدد 20.

48. بشير إبرير، في تعليميّة الخطاب العلميّ، مجلّة التّواصل، جامعة عنابة، المجلد 7، العدد 1، 08 جوان 2001.

49. حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيّة، سلسلة موعدك التّربويّ، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، حسين داي، الجزائر، العدد17، ط2، 2005.

50. حافظ محمد بادشاه، القصّة النّبويّة: خصائصها وأهدافها التّربويّة، مجلّة القسم العربيّ، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد 22، 2015.

51. زمام نورالدّين، المقاربة بالكفاءات (النّشأة والتّطوّر)، دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، المجلّد 7، العدد 2، 30/ 10/ 2012.

52. السّعيد خلايفة وبن يمينة، اختيار المحتوى اللّغويّ للمقرّر التّعليميّ في ظلّ معايير التّنظيم الأسس والمقاييس، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الدكتور مولاي الطّاهر، سعيدة، الجزائر، العدد 13، ج1، 2018.

53. عبد الحق مجيطنة، القرآن الكريم في ضوء لسانيات النّص، محلة النّص، العدد 22، جيجل، الجزائر، 2017.

54. عبد الحليم بوترعة، توظيف الأنماط النّصّيّة وتداخلها في النّثر العربيّ الحديث "مقالات الشّيخ محمد البشير الإبراهيمي أنموذجا"، مجلّة علوم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة حمه لخضر، الوادي، الجزائر، المجلّد 13، العدد 1، 2021.

55. فاطمة جخدم، تعليميّة النّصّ في المرحلة الابتدائيّة، Route educational & social science journal، جامعة الأغواط، الجزائر، المجلّد 6، العدد 8، سبتمبر 2019.

56. فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصّيّة السّنة الرّابعة متوسّط أنموذجا دراسة تحليليّة، جامعة الجزائر2، مجلّة ألف اللّغة الإعلام والمجتمع مصنّفة في فئة ج، المجلد6، العدد2، 2019.

57. فواز معمري، مقال: النّص التّعليميّ بين النّظريّ والتّطبيقيّ، مجلّة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائريّ، المجلّد 13، العدد 1، 2017/06/27.

58. فيصل بن علي، شروط إعداد النّصّ التّعليميّ وأمّيّته في العمليّة التّعليميّة في إطار الاصلاحات التّربويّة، مجلّة مقاليد، جامعة الجزائر 2، الجزائر، العدد 12، جوان 2017.

59. لامية حمزة، الإدماج في الوثائق التّربويّة وتمثّلاته في كتابات التّلاميذ – السّنة الثانية من التّعليم الثّانويّ شعبة آداب ولغات أنموذجا –، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2، الجزائر، المجلّد 12، العدد 2، 2020/03/25.

60. لخضر حريزي، المقاربة النّصيّة في تعليميّة النّحو بين النّظريّة والتّطبيق، مجلّة العمدة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، الجزائر، العدد 3، 2018.

61. ليلى شريفي، المقاربة النّصّيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، مجلّة ممارسات لغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، المجلّد 4، العدد 2، جوان 2013.

62. مباركة خمقاني وحنان عواريب، المحتوى الثّقافي في كتب مناهج الجيل الثاني بين إثبات الذّات والتّعريف بالآخر كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط عيّنة، مجلّة مقاليد،، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 16، جوان 2019.

63. مبروك بركاوي، المقاربة لنّصيّة، مجلّة التّعليميّة، المجلد 5، عدد 13 مارس 2018.

64. مسعود بودوخة، أهمّيّة النّصوص في تعليميّة اللّغة العربيّة، مجلّة منتدى الأستاذ، جامعة سطيف 2، الجزائر، المجلّد 11، العدد 16، 2015/06/01.

65. منال نش، أثر تخفيف منهاج اللّغة العربيّة في تطبيق المقاربة النّصيّة نشاط القواعد والصّرف في كتاب السّنة الرّابعة من لتّعليم المتوسّط نموذجا، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، كليّة اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقيّة، جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)، الجزائر، مجلّد 8، عدد 4، 2019.

66. يوسف مقران، في ضوابط انتقاء المحتوى اللّغويّ ومدى مراعاته في النّصّ المدرسيّ لكتاب الجيل الثّاني – السّنة الأولى متوسّط (كتاب اللّغة العربيّة)، مجلّة التّعليميّة، المركز الجامعيّ مرسلي عبد الله، تيبازة، الجزائر، المجلّد 6، العدد 2، جوان 2019. كمال ضلوش وعبد الرشيد، الأداء المهنيّ، لأساتذة التّعليم الثّانويّ، في مجال الإدارة الصّفيّة – دراسة مقارنة حسب نمط التّكوين-، مجلّة البحوث التربويّة والتّعليميّة، المجلّد 2، العدد3، 2013/06/30.

الموسوعات:

67. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2011.

الدّراسات العلميّة:

68. ابتسام برلة وحبيبة لعور، المقاربة النّصيّة بين التّقعيد والإجراء الطّور الثّالث أنموذجا، مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في علوم اللّسان العربيّ، بإشراف: رابح محاوي، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة محمّد الصّدّيق بن يحي، جيجل، الجزائر.

69. إسمهان زدادرة، البعد اللّسانيّ الثقافيّ في النّصّ المدرسيّ (دراسة في منهاج اللّغة العربيّة) بالمرحلة الثّانويّة، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان، بإشراف بشير إبرير، كلّيّة الآداب والعلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، جامعة باجي مختار، عنّابة، الجزائر، 2012/2011، ص19.

70. أمال دراجي، النّصوص الأصليّة أهمّيّتها ودورها التّعليميّ كتاب النّصوص للسّنة الخامسة ابتدائي – أنموذجا –، مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في ميدان اللّغة والأدب العربيّ مسار علوم اللّغة العربيّة، بإشراف: دلولة خلدون، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2013/2012، ص30.

71. حكيمة بن بوزيد، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائيّة السّنة الرابعة ابتدائي – أنموذجا – مذكرة لنيل شهادة الماستر أكاديمي، بإشراف: بعداش علي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2016 / 2017، ص21 – 22.

72. حنان قادري، المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّالثة ثانوي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه، بإشراف: عبد المجيد عيساني، تخصّص لسانيّات النّص وتعليميّة اللّغة العربيّة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2020/2019، ص25.

73. صالح غيلوس، إعادة بناء النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه اللّغة والأدب العربيّ في اللّسانيات، بإشراف: محمد زهار، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2014/2013، ص145.

74. طارق بومود، أثر المقاربة النّصيّة في تنمية المهارات اللّغويّة السّنة الرّابعة من الطّور الإكماليّ أنموذجا، الملتقى الوطنيّ حول الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج2، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، المنعقد يومي: 4 و5 ديسمبر 2013، ص251.

75. عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللّغة العربيّة بين اللّغات المعاصرة، بحث مقدّم لنيل درجة الدّكتوراه في اللّغة العربيّة، بإشراف: بكري أحمد الحاج، قسم الدّراسات النّحويّة واللّغويّة، جامعة أم درمان الإسلاميّة، الخرطوم، السّودان، 2010، ص18،

76. عبد المؤمن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، بإشراف: نورية شيخي، تخصّص لسانيات تطبيقيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2014/2013، ص66.

77. عزّي الحسين، المناهج التّعليميّة ودورها في بناء منظومة القيم لدى التّلميذ في مرحلة المراهقة المبكّرة دراسة ميدانيّة لتلاميذ الصّف الرّابع متوسّط بمدينة بوسعادة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه، بإشراف: محمد برو، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2017 / 2018، ص99.

78. قادري حليمة، قياس الكفاءة اللّغويّة للطفل (من 2 – نهاية 5 سنوات)، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم النّفس العام، بإشراف: غياث بوفلجة، كليّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة وهران، الجزائر، 2009/2008، ص12- 14.

الوثائق:

79. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط، 2016.

80. محمد بن يحي زكريا وعبّاس مسعود، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحلّ المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006.

81. معهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية، تعليميّة مادّة الأدب العربيّ، سند تكويني لفائدة أساتذة التّعليم الثّانويّ، الحرّاش، الجزائر، 2004.

82. وزارة التّربية الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الثّانويّ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ العامّ والتّكنولوجيّ، الجزائر، ماي 2006.

83. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، دط، سبتمبر 2017.

84. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل الأستاذ مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، موفم للنّشر، دط، دت.

85. وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017.

86. وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسيّ، منهاج اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، دت.

87. وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثانويّ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى جذع مشترك آداب جذع مشترك علوم، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2008.

88. وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم المتوسّط، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، دت.

89. وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2013.

90. وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، جوان 2014.

الملتقيات:

91. خدير المغيلي، أساسيّات ومعايير وضع نصوص اللّغة العربيّة وتصميمها في الكتب التّعليميّة استكشاف اللّغة العربيّة السّنة الثّانية والثالثة متوسّط بالمدرسة الجزائريّة أنموذجا، الملتقى الدّوليّ الموسوم ب: العربيّة لغة عالميّة مسؤوليّة الفرد والمجتمع والدّولة، بيروت، لبنان، 19- 23 مارس 2012.

92. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتّطبيق، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

93. محدب رزيقة وحمامة كريم، الطّرائق البيداغوجيّة بين النّظريّ والتّطبيقيّ، في ملتقى دوليّ بعنوان: الإصلاح التّربويّ في الجزائر نحو رؤية تقويميّة، المنعقد بتاريخ: 9 – 10 ماي 2011، منشورات مخبر المسألة التّربويّة في ظلّ التّحدّيات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 9، أفريل 2012.

94. وردة حلاسي، تعليميّة النّصّ الأدبيّ في الجامعة دراسة في ضوء نظريّة التّلقّي، الملتقى الدّوليّ الأوّل في اللّسانيات بعنوان: النّص التّعليميّ والملتقى المغاربيّ في ضوء مستجدّات الدّرس اللّسانيّ، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، المنعقد بتاريخ: 26-2019/02/27.

المحاضرات:

95. عبد الحليم بن عيسى، محاضرة بعنوان: المحتوى اللّغويّ في العمليّة التّعليميّة للّغة، سنة أولى ماستر، تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة ولسانيات الخطاب، كلّيّة الآداب والفنون، جامعة وهران 1، الجزائر، دت.

المقابلات:

96. ليلى بكوش، مفتش التّعليم المتوسّط لمادّة اللّغة العربيّة – قالمة 4 –، مقابلة شفويّة بعنوان: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة، دار الثّقافة عبد المجيد الشّافعيّ، قالمة، الجزائر، 2022/05/07 على السّاعة 14:10.

المواقع:

97. موقع: www. A-onec.com.

98. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقال في موقع: www. Alukah. Net

99. جيلالي بوبكر، المقاربات التّربويّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، مقال منشور في موقع: www. Univ-chlef.dz.

100. موقع: www. Almaany. Com.

101. موقع: www. Commbh.com.

102. موقع: www. Tachri3. Com .

103. موقع: www.edu-onec.com.

104. موقع: www.mobt3ath.com.

ملاحـــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université 8 mai 1945 Guelma
Faculté des lettres et langues
Département de langue et lettres arabe

وزارة التعـيـم العـــالي والبحث العلمي
جـــامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تخصّص لسانيّات تطبيقيّة

استبيان متعلّق بمذكّرة التّخرّج موجّهة لأساتذة السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط

سيّداتي | سادتي المعلّمات والمعلّمين الأفاضل، يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتضمّن مجموعة من الأسئلة الّتي من شأنها مساعدتنا في إنجاز واستكمال مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربيّة وآدابها، تخصّص لسانيّات تطبيقيّة، والموسومة ب: "مكانة النّص التّعليميّ في المقاربة النّصيّة كتاب القراءة للسّنة الثّانية متوسّط أنموذجا".

نرجو منكم التّفضّل والتّكرّم بالإجابة الدّقيقة عن أسئلة الاستبيان، ونحيطكم علما أنّ آراءكم وإجاباتكم جدّ مهمّة في مذكّرة التّخرّج هذه، وأنّ المعلومات المقدّمة لن تستخدم إلّا لخدمة البحث العلميّ.

وفي الأخير نتقدّم لسيادتكم الموقّرة بأسمى عبارات الشّكر والامتنان، وفائق الاحترام والتّقدير لتعاونكم معنا في خدمة البحث العلميّ.

ضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

1-البيانات الخاصة بالأساتذة:

1. إسم المؤسّسة التي تزاولون فيها العمل:
2. رتبتك المهنيّة: أستاذ ☐ أستاذ رئيس ☐ أستاذ مكوّن ☐
3. الشّهادة العلميّة المؤهّلة:

ليسانس من التّعليم العالي ☐ ليسانس من المدرسة العليا للأساتذة ☐

ماستر ☐ ماجستير ☐

4. سنوات الخبرة المهنيّة:

أقلّ من 10 سنوات ☐ بين 10 و15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

2-الأسئلة:

1. هل تعرفون مفهوم المقاربة النّصيّة؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كان جوابك لا برّر ذلك.

.....

2. هل التّدريس وفق المقاربة النّصّيّة واضح المعالم؟ نعم ☐ لا ☐

-في حالة إجابتك ب "لا" ما هو الغامض فيها بالنسبة لك.

.....

3. هل تطبّق المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة؟ نعم ☐ لا ☐

-في حالة إجابتك ب " لا " برّر إجابتك.

.....

4. عندما بدأت بتطبيق المقاربة النّصّيّة كيف كان تفاعل المتعلّمين خلال الحصّة التّعليميّة؟

أضعف من تفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة ☐ كتفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة ☐

أحسن من تفاعلهم في المقاربات السّابقة ☐ أحسن بكثير من تفاعلهم في ظلّ المقاربات السّابقة ☐

5. ماذا عن تفاعلهم بعد تعوّدهم على التّعليم وفق المقاربة النّصّيّة؟

.....

6. هل يعدّ النّصّ فعلا المحور الأساس الذي تدور حوله كلّ الأنشطة التّعليميّة والرّوافد اللّغويّة؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل استبدال المقاربات القديمة بالمقاربة النّصّيّة أحرز نجاحا في استيعاب التّلاميذ للظواهر اللّغويّة وقدرتهم على التّعبير؟ نعم ☐ لا ☐

-في حالة إجابتك ب" لا " ما االحلّ الّذي تقترحه؟

.....

8. هل محتوى النّصوص المعتمدة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية متوسّط كاف لتدريس الظّواهر اللّغويّة؟

نعم ☐ لا ☐

-في حالة إجابتك ب" لا " ماذا تقترح؟

.....

9. هل الحجم السّاعي المخصّص لكلّ درس كاف للتّدريس وفق المراحل والخطوات المقرّرة في المقاربة النّصّيّة؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل حجم النّصوص التّعليميّة المعتمدة ومحتواها يراعيان مستوى المتعلّمين وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم والفروق الفرديّة بينهم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

_إذا كان جوابك " لا " أو " نوعا ما "، علّل إجابتك.

.....

11. هل النّصوص المعتمدة ذات طابع ثقافيّ ولغويّ مفيد للمتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

-إذا كانت لا تحتوي على أحد الطّوابع المذكورة حدّده. .....

12. بما أنّك فرد من أفراد المجتمع، هل ترى أنّ محتويات النّصوص تفيد المتعلّم في حياته داخل المدرسة وخارجها؟ نعم ☐ لا ☐

-وضّح إجابتك.

.....

13. هل يستطيع التّلميذ في نهاية السّنة الثّانية متوسّط إنتاج نصوص من الأنواع التي درسها في تلك المدّة؟

نعم ☐ لا ☐

14. هل يستطيع المتعلّم في آخر السّنة الدّراسيّة إنتاج نصوص من الأنماط التي درسها؟

نعم ☐ لا ☐

15. ما هي الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في درس فهم المكتوب (قراءة مشروحة)؟

أ- مستوى النّصّ يفوق مستوى المتعلّمين ☐

ب- النّصّ التّعليميّ لا يستهوي المتعلّم ما يجعله غير مهتم به ☐

إجابات أخرى:

.....

16. ما تقييمك للتّدريس وفق المقاربة النّصيّة؟

فعّال ☐ غير فعّال ☐ متوسّط الفعاليّة ☐

فهرس

الموضوعات

العنوان	الصّفحة
مقدّمة	أ
مدخل	
أوّلا: بين التّعليم والتّعليميّة	2
1. التّعليم	2
2. التّعليميّة	3
ثانيا: المقاربة والمناهج التّعليميّة	5
1. مفهوم المقاربة	6
2. مفهوم المناهج التّعليميّة	7
أ. المقاربة بالأهداف الإجرائيّة:	8
ب. المقاربة بالكفاءات	10
ج. المقاربة النّصيّة	12
ثالثا: النّص التّعليميّ	13
1. مفهوم النّصّ	13
2. مفهوم النّصّ التّعليميّ	14
الفصل الأوّل نظريّ	
المبحث الأوّل: النّصّ التّعليميّ	
أوّلا: أهمّيّة النّص التّعليميّ ومكانته في العمليّة التّعلّميّة	17
ثانيا: أنواع النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط	18
1. النّص الأدبيّ	18
2. لنّصّ العلميّ	19
3. القصّة	19
ثالثا: أنماط النّصوص التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط	20
1. مفهوم النّمط	21
2. الأنماط	21

رابعا: محتوى النّصوص التّعليميّة	24
1. مفهوم المحتوى	24
1.1. المحتوى اللّغويّ	25
2.1. المحتوى الثّقافيّ	28
المبحث الثاني: المقاربة النّصّيّة	
أوّلا: مفهوم المقاربة النّصّيّة	31
1. النّصيّة	31
2. مفهومها	32
ثانيا: أسس ومبادئ المقاربة النّصّيّة	33
ثالثا: أهميّة وأهداف المقاربة النّصيّة	35
رابعا: مراحل وخطوات التّدريس وفق المقاربة النّصيّة	38
1. الوضعيّة الانطلاقيّة	38
2. وضعيّة بناء التّعلّمات	39
3. الوضعيّة الختاميّة	43
خامسا: نقد وتقييم المقاربة النّصّيّة	43
1.النّقد الإيجابيّ	44
2.النّقد السّلبيّ	44
الفصل الثّاني تطبيقيّ	
المبحث الأوّل: الإجراءات المنهجيّة للدّراسة الميدانيّة	
أوّلا: أداة البحث (الاستبانة)	47
ثانيا: عيّنة البحث ومجالاته	49
ثالثا: منهج البحث	51
المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الدّراسة	
المحور الأوّل: البيانات الخاصّة بالأساتذة	52
المحور الثّاني: الأسئلة	56
خاتمة	75

قائمة المصادر والمراجع	78
الملاحق	
فهرس الموضوعات	
ملخّص	

ملخّص

ملخّص:

في العقود الأخيرة من الزّمن، شهد مجال تعليميّة اللّغات حركيّة وتطوّرا ملحوظا، وتكثيفا بحثيّا حول المقاربات الفعّالة في تعليم اللّغات، وبعد العديد من الأبحاث والدّراسات العلميّة، وجد البيداغوجيّون ضالتهم في المقاربة النّصّيّة، التي ترتكز على النّصّ وتجعل منه المحور الأساس لجميع الأنشطة والممارسات اللّغويّة.

انطلاقا من هذا الطّرح ارتأينا أن يكون بحثنا موسوما بـ: "مكانة النّصّ التّعليميّ في المقاربة النّصّيّة كتاب القراءة السّنة الثّانية متوسّط أنموذجا"، ولمعرفة هذه المكانة اتّبعنا خطّة بحث تضمّنت مقدّمة ومدخلا وفصلين (نظريّ+ تطبيقيّ) وخاتمة.

وقد استعدت طبيعة البحث اعتماد المنهج الوصفيّ، التّحليليّ، الإحصائيّ.

أمّا عن أهدافنا من اختيار هذا الموضوع فتكمن في كشف مكانة النّصّ التّعليميّ ضمن المقاربة النّصّيّة ومدى تماشي المناهج مع أسس ومبادئ هذه المقاربة، آملين أخذ المنظومة التّربويّة الجزائريّة للنّتائج المتوصّل إليها بعين الاعتبار، وإفادة القائمين على وضع المناهج لتدارك ما ينبغي إصلاحه.

الكلمات المفتاحيّة: المقاربة النّصّيّة، النّص التّعليميّ، التّعليميّة.

Abstract

In recent decades, the field of language education has witnessed a marked movement and development, and a research intensification on effective approaches to language education. After many scientific research and studies, pedagogues have found their stranglehold in the textual approach, which is based on the text and makes it the cornerstone of all linguistic activities and practices.

Based on this proposal, we felt that our research should be tagged with: "The place of the educational text in the textual approach of the second-year reading book Medium," and to learn this status we followed a plan that included an entrance, chapters (theoretical + applied) and a conclusion.

The nature of the research has re-adopted the descriptive, analytical and statistical curriculum.

As for our objectives of choosing this topic, we can reveal the place of the educational text in the textual comparison and the extent to which the curriculum conforms to the principles and principles of this approach. We hope that the Algerian educational system will take into account the results achieved and benefit the curriculum developers in order to remedy what needs to be reformed.

Keyword: Text Approach , Educational text , educational.