

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA

Faculté des lettres et langues

Département de la langue et littérature arabes



وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة 8 ماي 1945 قالمّة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

الرّقم:

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة

الماستر

تخصّص: (لسانيّات تطبيقيّة)

فاعليّة الأنماط النّصية في تنمية المهارات اللّغويّة

–السّنة الرّابعة متوسّط أنموذجاً–

مقدّمة من قبل:

الطّالب (ة): صونية بوخامة.

الطّالب (ة): زكيّة مخلوف.

تاريخ المناقشة: 2024 / 06 / 23

أمام اللّجنة المشكّلة من:

الاسم واللّقب	الرّتبة	مؤسّسة الانتماء	الصّفة
كمال حملاوي	أستاذ محاضر ب	جامعة 8 ماي 1945 قالمّة	رئيساً
وفاء دبيش	أستاذ محاضر أ	جامعة 8 ماي 1945 قالمّة	مشرفاً ومقرّراً
ريمة لعبادليّة	أستاذ مساعد	جامعة 8 ماي 1945 قالمّة	ممتحناً

السّنة الجامعيّة: 2024/2023م

شكرو و حرفات

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله سيد الخلق وأشرف المرسلين.

يقول المولى عز وجل: {فَإِنْ تَأَذَّنَ لَكُمْ شُكْرُكُمْ لِأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ}

إبراهيم / 7

اللهم بنورك اهتدينا، وفي كنفك أصبحنا وأمسينا، أنت الأول لا شيء قبلك، وأنت الآخر لا شيء بعدك، ربنا هب لنا حكما، وألحقنا بالصالحين، واجعل لنا لسان صدق في الآخرين، واجعلنا من الورثة العالمين، نشكرك اللهم، فأنت من وهبنا العقل، وأنار لنا الدرب بأن أصبحنا في هذا المنبر العلمي لنكون خير خلف لخير سلف.

يطيب لنا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل من أسهم في إنجاز هذه الدراسة من قريب أو بعيد، ونخص بالذكر المشرفة (وفاء ديبش) التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها القيمة والمخلصة للعلم، فلك منا فائق التقدير والاحترام.

كما أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية، وكافة عمال المكتبة، وإلى كل من أنار لنا طريق العلم، وبدد لنا طريق الجهل، جزاكم الله عنا جميعا كل خير.

الحمد لله الذي ميّز الإنسان بالعقل واللسان، ووهبه التمييز، والحكمة، والبيان، والصلاة والسلام على من بعث رحمة للعالمين، الرسول الأمين، أفصح من نطق بالضاد، نبي الهدى خير البرية محمد بن عبد الله، أما بعد:

يعدّ النصّ وسيلة بيداغوجيّة وتعليميّة لاكتساب اللّغة وتعلّمها، فهو من أكثر الوثائق التربويّة استعمالاً في تدريس اللّغة العربيّة، فلا بدّ من الانطلاق من النصّ لفهم مكونات اللّغة العربيّة وظواهرها، حتّى يتمكن المتعلّم من بناء نصّه اللّغويّ المنتج.

ويعدّ تصنيف النصوص والتمييز بينها من الاهتمامات الأساسيّة لعلم النصّ، وذلك من خلال دراسة كلّ نوع، وتحديد خصائصه، فالنصّ الواحد يبيّن على كيفية القول، فتحدّد وظيفة اللّغة، ويتحدّد معها ما يعرف بالتمط.

والتمط هو الطريفة المستخدمة في إعداد النصّ وإخراجه بغية تحقيق غاية، فالأنماط تساعد على إيصال الفكرة، وإتقان الرّبط بينها عندما يحسن الكاتب توظيفها، ولا شك أنّ توظيف الأنماط وإتقان الرّبط بينها، والقدرة على التّحكم في مؤشّراتها يساعد على تنمية المهارات اللّغويّة وتطويرها.

ومن هذا المنطلق، ونظراً للأهميّة القصوى التي تضطلع بها الأنماط النصّية جاء موضوعنا موسوماً بـ (فاعليّة الأنماط النصّية في تنمية المهارات اللّغويّة - السنة الرابعة متوسّط أنموذجاً).

مقدّمة

وقد تضافرت مجموعة من الأسباب التي كانت وراء اختيارنا لهذا الموضوع، فمنها ما هو

ذاتي، ومنها ما هو موضوعي.

فأما الأسباب الذاتية تتمثل في:

1. حبنا للغة العربيّة، وسعينا الدائم إلى خدمتها والرقيّ بها.

2. ميولنا الشّخصيّة إلى طبيعة الموضوع، بحكم دخوله في مجال تخصّصنا.

في حين تمثّلت الأسباب الموضوعيّة في:

1. الأهميّة البالغة والارتباط المباشر بين أنماط النّصوص ومهارات اللّغة العربيّة كونها تمثّل مركز

الثقل في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

2. أنّ الأنماط النّصيّة منبع المعارف، ومكسب المهارات اللّغويّة للمتعلّمين.

3. أنّ الأنماط النّصيّة تحمل أبعاداً فكريّة تمكّن المعلّم من استغلالها على المستوى النّفسيّ

والوجدانيّ والعقليّ للمتعلّم، وبالتالي تسهم في تهيئته وتكوين شخصيّته وإدماجه في

مجتمعه.

واخترنا السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لتكون محور دراستنا، ذلك أنّها مرحلة خصبة

تسمح للمتعلّم باكتساب كمّ هائل من القدرات التي تشكّل له أرضية متينة، ومنطلقاً ضروريّاً

لتنمية مختلف مهاراته، حتّى يكون قادراً على الانطلاق في مرحلة التّعليم الثّانويّ.

وتهدف دراستنا إلى:

1. التّعريف بأنماط النّصوص ومؤشّراتها، وأهمّ روابط كلّ نمط.

مقدّمة

2. التعريف بالمهارات اللّغويّة وأهمّيّتها.

3. الكشف عن استراتيجيات تنمية المهارات اللّغويّة.

4. رصد الصّعوبات التي تواجه المعلّمين والمتعلّمين أثناء دراستهم لأنماط النّصوص، وتوظيفها في وضعيّات مختلفة.

5. إبراز مدى فاعليّة الأنماط النّصيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

وانطلق بحثنا من إشكال رئيس تمثّل في:

ما مدى فاعليّة الأنماط النّصيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى متعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط؟

يتفرّع عنه تساؤلات جزئيّة وهي كالآتي:

1. كيف تكون دراسة الأنماط النّصيّة وتوظيفها سببا في تطوير المهارات اللّغويّة للمتعلم؟

2. ما مدى تفاعل المتعلّم أثناء دراسة الأنماط النّصيّة، وما الصّعوبات التي تواجهه؟

3. ما أهداف دراسة الأنماط النّصيّة المختلفة؟

وتفترض الدّراسة الفرضيّات الآتية:

1. إنّ لدراسة الأنماط النّصيّة وتوظيفها دور كبير في تطوير المهارات اللّغويّة للمتعلم،

وبالأخصّ تطوير مهارتي التّحدّث والكتابة.

2. تفترض الدراسة تفاعل أغلبية المتعلمين أثناء دراستهم للأنماط، على الرغم من وجود صعوبات يواجهها بعضهم مثل تداخل الأنماط، والفروقات الفردية، وقصور المعيار الزمني لتوظيفها.

3. إن دراسة الأنماط النصية تمكن المتعلم من الإلمام بقواعد اللغة العربية، واكسابه ثروة لغوية، وكذا تذوقه لمختلف النصوص الأدبية.

وقد تطرقنا إلى العديد من الدراسات السابقة لموضوع الأنماط النصية، وكذا المهارات اللغوية من بينها:

✓ عبد الحميد بوترة: توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث - مقالات الشيخ إبراهيمي أنموذجا، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي، المجلد 13، العدد 1، 2021م.

وتسعى هذه الدراسة إلى البحث في التنوع التمطي ودراسته، وتوصيف النص الأدبي وتعريفه بنمطه الغالب، وهذا من خلال دراسة بعض المقالات للشيخ محمد البشير إبراهيمي، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث توضح أن نمط النص لا يعني الجنس الأدبي، وكذلك لا يعد تصنيف النصوص وفق أنماطها أمرا سهلا وميسورا دائما، وكذلك توصل الباحث في دراسته إلى تنوع الأنماط في أدب الشيخ إبراهيمي.

✓ عمران أحمد علي مصلح: استراتيجيات تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم - دراسة وصفية، مجلّة جامعة المدينة العالميّة، قسم المناهج وطرق التّدريس، جامعة المدينة العالميّة - ماليزيا، العدد 8، 2016م.

وتسعى هذه الدّراسة إلى دراسة الطّرق الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية المهارات اللّغويّة الأربعة: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة لدى المتعلّم، حيث أظهرت النّتائج وجود طرق مختلفة لتنمية المهارات اللّغويّة ثمّ استعراضها وفقا لكلّ مهارة.

وقد اختلفت دراستنا نوعا ما عن الدّراسات السابقة؛ حيث تطرّقنا فيها إلى إبراز فاعليّة الأنماط النّصيّة في تنمية المهارات اللّغويّة: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، من خلال رصد طبيعة آراء معلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ومتعلّميها، ومعرفة الصّعوبات والعراقيل التي تقف أمامهم عند تعرضهم للأنماط.

وقصد الإجابة عن التّساؤلات المطروحة سلفا، سطرنا خطّة بحث عامّة، اشتملت على فصلين اثنين، تتصدّرها مقدّمة، وتذيّلها خاتمة، إضافة إلى قائمة الملحقات، وقائمة المراجع، وفهرس المحتويات.

أمّا المقدّمة، فقد تضمّنت تمهيدا عامّا للموضوع، وأسباب اختياره، وإشكاليّته، والأهداف المرجو تحقيقها من خلاله، وأخيرا أهمّ المراجع التي تمّ الاستناد إليها في دراستنا.

وأما الفصل الأوّل، فقد قسّم إلى قسمين:

مقدّمة

المبحث الأوّل الموسوم بـ (أنماط النّصوص)، وتطرّقنا فيه إلى ماهية النّصّ لغة واصطلاحاً، وأنماط النّصوص: مفهوم النّمت، النّمت السّرديّ: أهمّ مؤشّراته وقرائنه اللّغويّة، النّمت الوصفيّ: أهمّ مؤشّراته وقرائنه اللّغويّة، وكذا النّمت الحواريّ، والنّمت التّوجيهيّ، إضافة إلى النّمتين الحجاجيّ والتّفسيريّ.

وأما المبحث الثّاني، والموسوم بـ (المهارات اللّغويّة) فقد تطرّقنا فيه إلى تعريف مهارة الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، مع ذكر أهميّة كلّ واحدة منها، بالإضافة إلى عرض مفصّل لأهمّ استراتيجيات تنمية هذه المهارات.

وأما الفصل الثّاني، المعنون بـ (تعليميّة الأنماط النّصيّة في المرحلة المتوسّطة) فخصّصناه للدراسة الميدانيّة، وقد حدّدنا من خلاله الإجراءات الميدانيّة المعتمدة في هذه الدراسة: منهج الدراسة، وحدودها، ومجتمعها الأصليّ وعيّنتها، وأداة جمع البيانات المتمثّلة في الاستبانة، ثمّ وقفنا على تحليل نتائج الاستبانة الموجهة لمعلّميّ السنّة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ومتعلّميها الموزّعين على المؤسّسات التّربويّة الآتية:

1. متوسّطة (مفدي زكريّا) بقالة.
2. متوسّطة (الشّهيد صوّالة محمّد لخضر) ببوحشانة.
3. متوسّطة (محمّد صالح الزّواوي) بقالة.
4. متوسّطة (8 ماي 1945) بقالة.
5. متوسّطة (عاشوري علي) بجباله لخميسي.

6. متوسطة (سناني لخضر) بلخزارة.

7. متوسطة (محمد الصالح فيصل) بلخزارة.

8. متوسطة (بوراس الكامل) بقالة.

9. متوسطة (مبارك بولوح) بقالة.

10. متوسطة (قبائلية عمارة) بلخزارة.

أما الخاتمة، فجعلناها حصيلة للنتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة، مع بعض التوصيات والمقترحات.

وتأسيسا على ما اقتضته طبيعة دراستنا، اعتمدنا المنهج الوصفي كونه الأكثر ملاءمة للموضوع.

وقد اعتمدنا على مجموعة من المراجع التي كانت الزاد لنا في الدراسة:

1. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط، إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية.

2. دليل استعمال الكتاب - السنة الرابعة من التعليم المتوسط، حسين شلوف وآخرون.

3. المهارات اللغوية: محمد صالح الشنطي.

4. المهارات اللغوية: محمد عبد الله.

5. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة: لفهد خليل زايد.

ومن الصعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذه الدراسة:

مقدّمة

✓ ضيق الوقت.

✓ قلة المراجع الخاصّة بأنماط التّصوص.

وفي الختام، لا يسعنا إلّا أن نتوجّه بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان والتّقدير إلى المشرفة
الدّكتورة (وفاء دبيش) التي لم تدّخر أيّ جهد لتوجيهنا وإرشادنا، جزاها الله عنّا كلّ خير لرحابة
صدرها، ولطف معاملتها.

كما لا يفوتنا أن نتقدّم بخالص الشّكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضّلهم قراءة هذا
العمل، وتحملهم مشقة وعناء تصويبه وتقويمه، سائلين المولى عزّ وجلّ أن يجعلها في ميزان
حسناتهم، والله وليّ التّوفيق.

الفصل الأول:

مفاهيم أساسية.

أولا/ الأنماط النصية.

ا. ماهية النص لغة واصطلاحا.

اا. أنماط النصوص.

1. مفهوم النمط.

2. أنماط النصوص في التعليم المتوسط.

أ. النمط السردى.

ب. النمط الوصفي.

ج. النمط التفسيري.

د. النمط الحوارى.

هـ. النمط الحجاجى.

و. النمط التوجيهى.

ثانيا/ المهارات اللغوية.

ا. تعريف المهارة لغة واصطلاحا.

اا. المهارات اللغوية.

ااا. استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية.

1. استراتيجيات تنمية مهارة الاستماع.

2. استراتيجيات تنمية مهارة التحدث.

3. استراتيجيات تنمية مهارة القراءة.

4. استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة.

تمهيد:

تتعدّد أنماط النصوص وتنشعب كلّ حسب أهميّتها ووظيفتها خاصّة في العملية التعليميّة التعلّميّة؛ فالأنماط تبرمج للمتعلم ليدرسها، لتكون فيما بعد موضوعا ليتدرّب على كيفية إنتاجها، لذلك فهي تؤثر في مدى قدرة المتعلم على التّحكّم في اللّغة ومهاراتها. ومهما كان الغرض والمغزى من تعلّم أنماط النصوص، فإنّ الغاية لغويّة تواصلية بالدرجة الأولى، ذلك أنّ توظيف الأنماط، والتّمكن من الرّبط بينها يتطلّب اكتساب مهارات اللّغة الأساسيّة.

أولا/ الأنماط النصّية:I. ماهية النصّ لغة واصطلاحا:

إنّ أبرز وسيلة يعتمد عليها معلّم اللّغة العربيّة وآدابها هي (النصّ)، فهو عماد عمليّة تعليم المادّة اللّغويّة والأدبيّة، فهو غاية التعلّقات والمنطق الأوّل في تدريس أنشطة اللّغة والأدب، وفق المقاربة الحديثة، والتي تجعل من أنشطة اللّغة العربيّة روافد تنطلق منها التعلّقات جميعا من النصّ لتعود إليه.

وتشمل الأنواع الأدبيّة المتعارف عليها من شعر، ورواية، وقصّة، ومسرحية، حيث تتسم لغة كلّ صنف بمميّزات وخصائص تميّزه عن غيره:

1. النص لغة:

عرّفت لفظة (النص) في المعجم الوسيط، أنّها صيغة التحدّث الأصليّة، التي وردت عن المؤلف، وهي جمع نصوص، وعند الأصوليين الكتاب والسنة. (1)

كما ورد في مادّة (نص) في لسان العرب، والنصيص السّير الشّدِيد والحثّ، ولهذا قيل نصصتُ الشّيء رفعته ومنه منصّة العروس، وأصل النصّ أقصى الشّيء وغايته. (2)

والنصّ في اللّغة مصدر يدلّ على الإظهار، المظهر، ويُردُّ إلى معنى الظهور. (3) وتفيد معاني النصّ جميعها أنّها ما يرتفع أو يظهر، أو إمّا كحدث كلاميّ من خلال الصّوت المسموع، وإمّا كإنتاج خطّي مرئي "تظهره الكتابة". (4)

والنصّ لغة له معاني عديدة غير الظهور، فقد يدلّ عن الكلام الأصليّ أو الوثيقة الأصليّة، سواء كانت مخطوطة باليد، أو مطبوعة، أو مسلّخة بالصّوت.

2. النصّ اصطلاحاً:

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدّعوة للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية- مصر، د.ط، د.ت، ج1، ص 926.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، د.ط، د.ت، مج 07، ص 98.

(3) نابل أحمد جمعة، التحليل الأدبيّ أسسه وتطبيقاته التزويّة، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية- مصر، ط2، 2006م، ص 49.

(4) بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين التّظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص 24.

من أبرز التعريفات التي قيلت في هذا الصدد قول 'رولان بارت' (R. barth) حيث يُقرّ بأنّ النصّ هو البنية السطحية الشكلية للإبداع الأدبيّ في نسيج من الألفاظ التي نظّمت وفق تأليف مخصوص في شكل محدث ثابت. (1)

ف(بارت) يرى أنّ النصّ نسيج من العلاقات اللغوية الكامنة في التركيب العامّ للبنية اللغوية. ويعرّف النصّ من منظور بيداغوجيّ على أنّه وحدة تعليمية تمثّل محوراً تُلقى فيه المعارف اللغوية وغير اللغوية. (2) فالنصّ من منظور بيداغوجيّ يقدّم للمتعلم وظيفة تعليمية، فهو يُعدّ أساساً لتعليم أنشطة اللغة للمتعلّمين.

أمّا النصّ الأدبيّ فهو: قطع مختارة من التراث الأدبيّ، نعمل على قراءتها وحفظها وفهمها، لما تتضمّنه من جمال الأفكار والمعاني. (3)

وقد قام أحد علماء اللسانيّات بتصنيف النصوص إلى خمسة أنواع هي: النصّ الوصفيّ، والنصّ السرديّ، والنصّ الإعلاميّ، والنصّ الحجاجيّ، والنصّ التوجيهيّ، ثم جاء (جون ميشال آدم) وأبقى على الأربعة الأولى، واستبدل الخامسة بالنصّ الحواريّ، ثمّ حصل المزج بين هذه

(1) سعيد يقطين، انفتاح النصّ الروائيّ، المركز الثقافيّ العربيّ، الدار البيضاء- المغرب، 1989م، ص 12.

(2) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، م. س، ص 123.

(3) جودي الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق- سوريا، د. ط، 1981م، ص 182.

الأنماط في الواقع البيداغوجي، حتى استقرت في أغلب المراجع والكتب المدرسية على النحو الآتي:

(1)

- النمط السردّي.
- النمط الوصفيّ.
- النمط الحواريّ.
- النمط التوجيهيّ.
- النمط التفسيريّ.
- النمط الحجاجيّ.

II. أنماط النصوص:

يبني النصّ بكيفية معيّنة، بناء على كيفية القول، فتحدّد وظيفة اللّغة، ويتحدّد معها ما يعرف بالنّمط، وإن كان تناول وظائف اللّغة قد نال حيّزا من اهتمامات الباحثين منذ زمن، فإنّ تناول الأنماط قد ظهر يتوسّع في أبحاثه، والعلاقة بينها وبين الوظائف كانت علاقة امتداد طبيعيّ.. (2)

(1) ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنّة الثالثة من التّعليم المتوسّط، دار الأوراس للنشر، د.ط، سبتمبر 2017م، ص20.

(2) ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنّة الثالثة من التّعليم المتوسّط، م.س، ص19.

1. مفهوم النمط:

1. لغة: ورد في المعجم الوسيط أنّ النمط هو الطريقة أو الأسلوب، أو الصنف والنوع، أو الطراز من الشيء. (1) كما ورد في لسان العرب، النمط هو الطريقة يقال الزم هذا النمط أيّ هذا الطريق، والنمط أيضا الضرب من الضروب والنوع من الأنواع. (2) فالنمط هو الطريقة والمذهب: نمط في الكتابة أو العمل. (3) فنمط تنميطة الشيء أو على الشيء، دلة عليه.

2. اصطلاحا: هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه. (4)

ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، **فالقصة والسيرة** يناسبها النمط **السردي**، و**وصف الرحلة** يناسبها النمط **الوصفي**، و**المقالة** يناسبها النمط **التفسيري**، ويناسب **الخطابة** و**الرسالة** النمط **الإيعازي**، و**المسرحية** النمط **الحواري**.

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، م س، ص 955.

(2) ابن منظور، لسان العرب، م س، ص 417.

(3) جبران مسعود، معجم الزائد، دار المعلم للملايين، بيروت- لبنان، ط3، يوليو 2005م، ص 911.

(4) عبد الحميد بوترة، توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث مقالات الشيخ محمد البشير الإبراهيمي

أمودجا، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد 13، العدد 1، 2021، ص 573.

ويساعد النمط على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شك أنّ توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة. (1) كما أنّ الكاتب يستخدم عدّة أنواع من الأنماط، حيث يندر وجوه نصّ أحاديّ النمط، أو إطلاق النمط على نصّ ما، فالقصد منه النمط الرئيسي،

أو المهيمن عليه، وقد يطلب من المتعلّم تحديد نمط فقرة من النصّ.

وتبرمج الأنماط ليدرسها المتعلّم، وتكون فيما بعد موضوعاً يتدرّب على كفاءات إنتاجها، إمّا لأنّها ضروريّة في مجال التواصل الإنساني أو لأنّها مقامات فنيّة تؤثر على مدى قدرة المتعلّم على التّحكّم في اللّغة وفنونها، ومهما كان الغرض والمغزى من تعلّم أنماط النصوص فإنّ الغاية لغويّة بالدرجة الأولى، وعليه فمن الواجب حصر احتياجات المتعلّم في هذا المجال لتوجيهه إلى نمط دون آخر وتدريبه على نمط بقدر أكبر من النمط المغاير. (2)

2. أنماط النصوص في التّعليم المتوسّط:

يقترح منهاج التّعليم المتوسّط تناول مختلف الأنماط، مع التّركيز على الأنماط المبيّنة في

الجدول أدناه:

(1) المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، إعداد وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص 05.

(2) مصطفى بن عطية، تعليميّة النصّ في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي، مجلّة إشكالات، جامعة تامنغست-

الجزائر، العدد الثّاني عشر، ماي 2017م، ص 84.

الطور	الطور الأول	الطور الثاني		الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
النمط الغالب	السرد والوصف	التوجيه والحوار	الحجاج والتفسير	كل الأنماط مقررة.

أ. النمط السردّي:

ورد في مقاييس اللغة، سرد: السّين والرّاء والدّال أصل مطّرد، وهو يدلّ على توالي أشياء كثيرة يتّصل بعضها ببعض.⁽¹⁾ والسرد بأقرب تعاريفه إلى الأذهان هو الحكّي. والنمط السردّي: هو الإخبار أو القصّ، ويقوم على نقل وقائع حادثة معيّنة، أو مجموعة من الحوادث المترابطة، بأسلوب مشوّق وقد تكون واقعيّة من صميم الحياة أو خياليّة من اختراع مخيّل القصاص، متّصلة بمصير شخصيّة أو أكثر في إطار زمنيّ ومكانيّ محدّد.⁽²⁾ فالسرد نمط تعبيريّ ينقل الأحداث والوقائع، متسلسلة ومرّتبة كما وقعت في زمانها ومكانها، وهو النمط المعتمّد في القصص.⁽³⁾ ويعدّ

(1) أبو الحسن الرّازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلميّة منشورات علي بيوض، بيروت - لبنان، المجلد الثاني، د.ط، ص 599.

(2) جورج خليل مازون، تقنيّات التّعبير وأنماطه، المدرسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، د.ط، 2009م، ص 201.

(3) محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللّغة العربيّة، السنة الأولى متوسّط الجيل الثاني، موفم للنشر، الجزائر، 2019م، ص 87.

أهمّ نمط في الخطاب القصصيّ، ويركّز على مسار زمنيّ في نقل الأحداث، ومن أمثله: القصة، الرواية، السيرة الذاتية والغيرية، اليومية، المذكرات...

ومن أهمّ مؤشّراته:

- بناء الأفكار في الزمن الماضي.
- ترتيب الأحداث ترتيباً متسلسلاً زمنياً.
- استعمال ما يدلّ على المكان والزمان.
- غلبة ضمير الغائب في غالب الخطابات.
- تتمحور القصة على شخصيّة محوريّة.
- الرّبط بين الأحداث بأدوات الرّبط اللفظيّة والمنطقيّة.
- هيمنة الجمل الخبريّة.

ومن قرائنه اللّغوية:

- الزّمانية: حينئذ، عندما، لمّا، ما إن، قبل..
- المكانيّة: فوق، تحت، أسماء الإشارات، يوم، ليلة..
- الفجائيّة: إذ، إذا، فجأة، بغتة..
- التّابعيّة: بداية، يليه، بعد ذلك، ثمّ..
- الجمل الخبريّة: الوصف، التّفسير، النّفى، الإثبات.

ب. النمط الوصفي:

ورد في معجم الرائد، وَصَفَ: يَصِفُ، وِصْفَةً، الشَّيْءَ نَعْتَهُ بما فيه.

وَصَفْتُ: مص، وَصَفَ في الشَّعْرِ باب من أبواب الشَّعْرِ يقوم على تمثيل الطَّبِيعَةِ ونَعْتِهَا بِجِيَّهَا وجامدها، وعلى تمثيل الإنسان ونَعْتَهُ بِشَكْلِهِ وعواطفه وتصرفاته، وعلى تمثيل العمران ونَعْتَهُ بصروحه، وحدائقه، وآثاره. (1)

أمَّا النمط الوصفيّ فهو الرِّسْمُ بالكلام الذي ينقل مشهداً حقيقياً أو خيالياً للأحياء، أو الأشياء، أو الأمكنة بتصوير خارجيٍّ أو داخليٍّ من خلال رؤية موضوعية، أو ذاتية، أو تأملية. (2)

والنمط الوصفيّ هو تصوير لغويٍّ لإنسان، أو حيوان، أو جماد.. أو هو وصف الشَّيْءِ بذكر نَعْتِهِ من خلال الألفاظ والعبارات التي تقوم لدى الأديب، ومقام الألوان عند الرسّام، والنّغم عند الموسيقي. (3)

وعموما فالوصف هو المحاكاة، وهو نمط مساعد في الخطاب القصصيّ، يقوم على النظرة الثاقبة والملاحظة الدقيقة، ومن أمثلته: وصف أشخاص، أمكنة، خريطة..

ومن أهمّ مؤشّراته:

(1) حيران مسعود، معجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، سنة 2005م، ص 956.

(2) الطاهر بلعزّ، أساليب التّقويم في ترتيب اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة، 2015-2016، ص 202.

(3) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، م س، ص 6.

- يتعيّن الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه "من منظر طبيعيّ"، أو وصف شخصية، أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسية، أو حادثة..
 - استعمال الصور البلاغية مثل: الاستعارة، والكناية، والتشبيه.
 - ثراء النصّ بالنعوت، والأحوال، والظروف.
 - غلبة الجمل الفعلية التي تتضمّن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبّر عن الحركة والحيوية، وتعبّر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة. (1)
- ومن قرائنه اللغوية:

- غلبة النعوت، والتشبيها، والمقارنات.
- كثرة المشتقات (اسم فاعل، اسم مفعول، الصفة المشبهة، أسماء الزمان والمكان).
- أدوات الاستفهام: (هل، كيف، متى، أين).

ج. النمط التفسيري:

التفسير هو الإبانة والتوضيح مع تبيان الأسباب، وهو طريقة في الكتابة يقدم فيها المرسل المعرفة للقارئ، أو يشرح فكرة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد، أو يعرض قضية، فيزيل اللبس والغموض. (2)

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، م س، ص 6.

(2) جورج خليل مارون، تقنيات التعبير وأنماطه، م س، ص 219.

وأما النمط التفسيري، فهو طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأياً شخصياً، فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل تفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات، وهو معرفة معززة بالشروح، والشواهد، مدعمة بالأدلة. (1) فالنص التفسيري يكتب شرح كيفية عمل شيء ما أو شرح أسباب، حالة أو ظاهرة ما، وهو يتركز على سؤالين: كيف؟ ولماذا؟ (2)

ومن موضوعاته: المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار.

ومن أهم مؤشرات:

- كثرة التعريفات والشروحات.
 - الحيادية [غياب الرأي الشخصي]، وعدم حضور المتكلم في النص.
 - ندرة الصور البيانية.
 - أدوات التحليل المنطقي:
- | | |
|---|---|
| الذالة على <u>الأسباب</u> : لام التعليل، لأنّ، لكي، بما.. | ✓ |
| الذالة على <u>النتائج</u> : لذلك، هكذا، بناءً، من هذا، لذا.. | ✓ |
| الذالة على <u>التفضيل</u> : أمّا، ما، أو، أم، أولاً، ثانياً.. | ✓ |
| الذالة على <u>التعارض</u> : لكن، غير، أنّ، بيد أنّ... | ✓ |
| الذالة على <u>الإضافة</u> : علاوة على ذلك، بالإضافة إلى... | ✓ |

(1) الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، م س، ص 7.

(2) أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص 96.

✓ الدالة على التفسير: أي، أقصد، أعني، بعبارة أخرى، المقصود...

■ استخدام أفعال المضارع الدالة على الحقائق.

■ استخدام الجمل الخبرية.

د. التّمط الحواريّ:

الحوار لغة كلمة أصلية في اللغة العربيّة ترد على عدّة معانٍ، ويرجع أصلها إلى مادة حَوَرَ.

وقد جاء في لسان العرب وغيره أنّ: الحَوْر: الرَّجوع عن الشّيء وإلى الشّيء، والمحاورة: المجاوبة

والاسم من المحاورة الحَوِيرُ، تَقُولُ: سمعتُ حَوِيرَهَا وحوارها، والتّحاور: التّجاوبُ. تقول: أَخَرْتُ لَهُ

جَوَابًا. واستحاره: استنطقه، والمحاورة: مراجعة المنطق في المخاطبة. يقال: وهم يتحاورون أي

يراجعون في الكلام. (1)

ويعتمد التّمط الحواريّ على إجراء محادثة بين شخصين أو أكثر، حيث يكون الحوار

ثنائيًا أو جماعيًا، وقد يكون مناجاة، أي حديثًا مع الذات، ويظهر في عدّة أنواع من القصة،

والرّواية، والمناظرة، والمقامة، والمسرح. (2) والحوار عموماً نمط مساعد هام في الخطاب القصصي؛

فهو يظهر طبيعة الشخصيات المتحاورة، وهو أساسي في الفنون القصصية، خاصة المسرحيات.

(1) علي جابر العبد الشارود، "الحوار مفهومًا وتأصيلًا"، حوالية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، الإسكندرية-

مصر، المجلد 02، العدد 35، ص 474 - 475.

(2) أزهار عبد الغني، معلومات أدبية متنوّعة أنماط النصوص ومؤثراتها، تمّ التّدقيق بواسطة Suha Dh 17.33، ديسمبر

ومن أهم مؤشراتته:

- اعتماده على ضميري المتكلم والمخاطب.
- تداول الجمل من خلال فعل واستجابة. (1)
- العودة باستمرار إلى بداية السطر.
- كثرة أفعال القول: قال، ردّ، أجب.
- علامات الترقيم الخاصة بالقول: المزدوجتان، التقطتان...
- غلبة الأساليب الإنشائية: الاستفهام، التعجب، الأمر.

ومن أهم القرائن اللغوية الموجودة في النمط الحواريّ:

✓ أفعال القول: أعلن، زعم، ردّ، عقب، أردف، أجب...

✓ روابط الجواب: أجل، نعم، لا...

هـ. النمط الحجاجيّ: وهو إقامة الحجّة، والبيّنة والدليل، والبرهان وهو أسلوب تواصلّي يرمي

إلى إثبات قضية، أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي أو السعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من

خلال الأدلة والشواهد المقنعة. (2)

(1) حسين شلّوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب، السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد-

الجزائر، د.ط، فيفري 2019م، ص 27.

(2) المجموعة المتخصصة لمادة اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، م س، ص 6.

والنصوص الحجاجية من الوسائل الإقناعية في التعبير عن الرأي وتفنيد الرأي المخالف، ويحضر في هذا المجالات العلمية، والإعلامية، والنقدية، والفكرية، والفلسفية التي تتضمن رأيين مختلفين حول قضية ما... ويتميز أسلوب النصوص الحجاجية باللغة التقريرية الموضوعية، وتعبّر عن أفكاره بلغة واضحة وبشكل مباشر. (1)

وعموما فإنّ النصّ الحجاجي يهدف إلى جعل المتلقي مقتنعا بأفكار المرسل وأطروحاته اعتمادا على حجج عقلية أو حجج عاطفية/ انفعالية، أو هما معا، ومن أهمّ مميزات حضور الوظيفة الحجاجية. ومن مؤشرات:

- اعتماد الحجج والبراهين المنطقية.
- الاستناد إلى بعض الأمثلة الواقعية والشواهد الملموسة، لتأكيد فكرة أو دحض أخرى.

- الاستشهاد بأقوال بعض المفكرين لإثبات موقف أو تعليقه. (2)

وتستخدم في النمط الحجاجي الروابط الدالة على:

- التأكيد: إنّ، من المؤكّد، من البديهيّ، القسم...
- النفي: لا، لم، ليس، ما، إن، لات.

(1) بوغازي صباح، الخطاب العلمي في حوار بيروني وابن سينا، رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة- الجزائر، 2011-2012، ص 24.

(2) جورج مارون، تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، م س، ص 232.

■ الاستدراك والتعارض: لكن، غير أنّ، بينما، إنّما، على عكس ذلك، بخلاف، في

حين، من جهة ثانية...

■ أسلوب الشرط: لو، لولا، إنّ...

و. النمط التوجيهي: ويسمى أيضا النمط "الإيعازي الطلبي"، "والإيعاز هو الطلب بصيغة

الأمر، أي دعوة المتلقي أو المرسل إليه إلى عمل ما، أو إلى تحقيق فكرة، أو اتخاذ موقف

يتضمّن الأمر، والنهي، والدحض، والزجر. (1)

ويمتاز النمط التوجيهي بالترتيب والتسلسل المنطقي، يقدم فكرة للعامّة، ويخلو من

المشاعر والعاطفة، فهو يأتي للنصح، والإرشاد، والتوجيه لا أكثر، ويخاطب أكبر فئة من الناس

لحثهم على القيام بفكرة معيّنة، أو نهيهم عن تصرف محدد، ويتضمّن توجيهات وإرشادات لإفادة

السامع أو القارئ حول الأمور التي تهّمه، أو تهّم مجتمعه، بصورة عامّة في شكل نصوص مرتّبة

ومتسلسلة منطقيًا، بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل. (2) ولغتها واضحة ودقيقة، تخلو من

استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أن تحتوي على صور توضيحية، ورسوم إرشادية، مع مراعاة

تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها، واستخدام الأرقام.

ومن مؤشّراته:

■ ذكر السبب والنتيجة.

(1) جورج مارون، تقنيات التعبير وأنماطه بالتصّوص الموجهة، م س، ص 251.

(2) المجموعة المتخصّصة لمادة اللغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة مرحلة التعليم المتوسّط، م س، ص 6.

- استخدام أدوات الرّبط المتعلقة بالسبب والنتيجة والتّعارض والتّوكيد.
- استخدام ضمير المتكلم المفرد، وأحيانا الجمع، ليضمّ الكاتب إليه من يؤيّده في الرّأي.
- سيطرة الأساليب الإنشائية، وخاصّة الأمر والنهي، والمدح والذمّ.
- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب التّفي، والإغراء، والتّحذير.
- استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجّب، يلزم، يقتضي، يجب عليك...
- استعمال الجمل القصيرة الواضحة. (1)
- النصائح، والإرشادات، والتوجيهات.
- ظهور بعض العبارات وبروزها عند الطّباعة والإخراج، بهدف لفت النّظر والتّركيز على المهمّ الذي يقصده الكاتب.

ثانيا/ المهارات اللّغوية:

توطئة:

اللّغة وحدة متماسكة الجوانب، تتعاون فروعها كلّها وتترابط باستعمالها استعمالا سليما، ومتعلّم اللّغة يهدف إلى الأداء اللّغويّ الصّحيح، استماعا، وتحدّثا، وقراءة، وكتابة، ليتواصل مع الآخرين، فتعلّم أي لغة من اللّغات هدفه هو اكتساب المتعلّم القدرة على سماع اللّغة، والتّعرف على إطارها الصّوتيّ الخاص بها، ويهدف ذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقّق له القدرة على

(1) المجموعة المتخصصةّة لمادة اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، م س، ص 6.

التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادراً على قراءتها وكتابتها، وبهذه الصورة تصبح المهارات هي الهدف الحقيقي للعملية التربوية. (1)

I. تعريف المهارة اللغوية لغة واصطلاحاً:

1. لغة:

جاء في القاموس المحيط: " الماهرُ: الحاذقُ بكلِّ عملٍ، والسَّابحُ المَجدُ". (2) وجاء في لسان العرب: " المهارة: الحذق في الشيء، والماهرُ: الحاذقُ في كلِّ عملٍ والجمعُ مهرةٌ، ومهزْتُ بهذا الأمر، أمهرُ به مهارة. أي صرتُ به حاذقاً، قال ابن سيده: وقد مهر بالشَّيء وفيه وبه يمهَرُ مهراً ومهوراً ومهارةً. (3)

أما في المعجم الوسيط، فقد جاء في مادة مَهَرَ: مهارةٌ: أحكمه، وصار به حاذقاً، فهو ماهرٌ، ويُقال مهرَ في العلم، وفي الصنعة وغيرها. (4)

2. اصطلاحاً:

(1) ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، ع29، 2013، ص 241.

(2) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، د.ط، 1999م، ص 431.

(3) ابن منظور، لسان العرب، م س، ص 185.

(4) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، م س، ص 889.

تعرف المهارة بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو

الأذن.⁽¹⁾

ويعرفها (درايفر **Driver**) في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل

حركي.⁽²⁾ إذا فالمهارة هي أداء عمل بسرعة وسهولة ودقة، أما المهارة اللغوية فهي أداء لغوي

يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، والفهم، بشرط مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، وهي

نوعان:

■ أداء لغوي صوتي يشمل القراءة والتعبير الشفوي.

■ أداء لغوي غير صوتي يشمل الاستماع والتذوق الجمالي الخطي وغير الخطي.

ويتميز هذا الأداء بالسلامة اللغوية من حيث مراعاة القواعد، ومناسبة الألفاظ للمعاني، ومطابقة

الكلام لمقتضى الحال، وسلامة الأداء الصوتي، وغير ذلك من المهارات.⁽³⁾

II. المهارات اللغوية:

(1) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار البازوري العلمية، عمان- الأردن، د.ط،

2019، ص 25.

(2) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها)، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، د.ط، 2002،

ص 29.

(3) ريمة ويدياستوني، دور الناطق الأصلي وتأثيره في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في

سوريا، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم، مالانج، 2021، ص 65، 66.

يعدّ التّعلّم عمليّة ديناميكيّة وجوهريّة قائمة على ما يُقوّم للمتعلّم من معارف ومهارات لغويّة، مثل: النّطق، والقراءة، والاستماع، والكتابة، وعلى ما يقوم به المتعلّم من أجل اكتسابه المعارف وتعزيزها، لأنّها أساس نجاح العمليّة التّعليميّة البيداغوجيّة. لذا يجب الاهتمام أكثر بقابليته، واستجابته للعمليّة التّعليميّة، وعلى معلّم اللّغة أن يمتلك الكفاية اللّغويّة للّغة التي يعلمها ويستعملها استعمالاً سليماً، لأنّ المهارات اللّغويّة هي إحكام النّطق، والخط، والفهم، والإنقان، والتّمرّس، والتّداول باللّغة كتابة، وقراءة، واستماعاً، وتجاوزاً، ونطقاً، وصوتاً، ومعجماً، و صرفاً، ونحواً، ودلالةً، وأسلوباً، بحيث إذا أتقن الممارس للّغة هذه المستويات بنيّةً، وتركيباً، ودلالةً، وأسلوباً على جهة الإحكام سُمّيَ ماهراً باللّغة.⁽¹⁾

وتقسّم المهارة اللّغوية باعتبار أشكالها إلى أربعة أقسام:

1. مهارة الاستماع:

تعريفها:

الاستماع هو العنصر الأوّل من عناصر الاتّصال اللّغويّ، وينبغي أن يتدرّب عليه المتعلّم في وقت مبكّر، لأنّ أوّل اتّصال للطفّل يتمّ عن طريق الاستماع.⁽²⁾ ولذلك ركّز القرآن الكريم على طاقة السّمع وجعلها الأولى بين الإدراك والفهم. ويتّضح ذلك في قوله تعالى: **﴿إِن السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ مِنْهُ مَسْئُولًا﴾** الإسراء/36، وقوله كذلك **﴿وَلَوْ هَاءَ اللَّهِ**

(1) ليلي سهل، المهارات اللّغويّة ودورها في العمليّة التّعليميّة، م س، ص 241.

(2) محمّد عبد الله سرير الحاج، المهارات اللّغويّة، الدّار العالميّة، القاهرة- مصر، 2018، ط1، ص 33.

لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَنْبَارِهِمْ ﴿ البقرة/20، وقوله أيضا: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ

أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ هَيْبًا وَجَعَلَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَنْبَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَهْتَفُونَ ﴿

النحل/78، وقوله تعالى: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿ القورى/ 11.

إنّ هذه الطاقة تتميز بقدر كبير من القوّة والرّفاهة، والحساسية والدقّة، فتقديرا منّا لنعمة

الله وشكره علينا أن نعني بها حقّ العناية، وندرب أطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفاءة في

حياتهم التربويّة والتعليميّة والثّقافيّة والاجتماعيّة. (1)

ويدور في نطاق الاستماع عدّة مصطلحات منها: السّماع، والاستماع، والإنصات،

وهناك فروق جوهريّة بينها، فالسّماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة، من مصدر معيّن

دون إعارتها انتباهًا مقصودًا، كسماع صوت الطّائرة، أمّا الإنصات فهو تركيز الانتباه على ما

يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معيّن، أمّا الاستماع فهو عمليّة معقّدة لا يقف عند مجرد

استقبال الصّوت المسموع، وإدراك، وفهم، واستيعاب ما يحمل من ألفاظٍ وجملٍ وتعبيراتٍ،

ولكن يلزمه أن يكون هناك توافقٌ تامٌّ بين كلٍّ من المتكلّم والمستمع، ولا بدّ لهذا الأخير من بذل

جهد ذهنيّ ضمنيّ حتى يكون قادرا على استخلاص المعلومات وتحليلها ونقدها. (2)

(1) سعاد جغراب، تنمية المهارات اللّغويّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة، قسم اللّغة والأدب العربيّ، كليّة الآداب واللّغات، جامعة

قاصدي مرباح، ورقلة- الجزائر، 2019، ص 46.

(2) ليلي سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التّعليميّة، م س، ص 242.

إنّ الاستماع الجيّد، ليس مجرد سماع للأصوات، وإنّما هو عملية فعّالة تتضمّن أموراً عدّة، فالمستمع الجيّد هو الذي يفكر ويُقيّم باستمرار، ويقومُ بربط كل ما يستمع إليه، ويحاول توظيفه في حياته المستقبلية. (1) فطبيعة الاستماع تستلزم قدراً من الانتباه، واليقظة، والتركيز، فالاستماع مهارة من مهارات الاستقبال، والاستقبال يستلزم نشاطاً إضافياً من أجل إدراك الحقائق، وفهم المعاني والأفكار، والاستجابة لها والتفاعل معها على خلفية المعارف والخبرات المسبقة، وقد يستدعي ذلك القيام بردّ يتمثل في الحكم والتقييم وهما ثمرة التفاعل بين الإرسال والاستقبال ممثلين في النشاط اللغوي بين المتحدث والسماع. (2)

وقد وضّح العلماء مهارات يتعدّد على ضوئها مدى نجاح عملية الاستماع، نذكر من بينها: الانتباه وسعة الأفق، وإدراك هدف المتحدث، والتمييز بين البراهين المنطقية والعاطفية، وملاحظة مدى الحياد أو الانحياز للمتحدث، وتمييز التناقضات بين الرسائل الشفهية وغير الشفهية للمتحدث. وبالطبع لا يستطيع هذا الفرد أن يفسّر ما سمع، إلّا إذا عرف وفهم ما سمع. إضافة إلى هذا، القدرة على الاستماع للتعرّف على الأصوات، ولتعلّم اللغة وفهم معاني الكلمات،

(1) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمّان - الأردن، ط2، 2007، ص 65.

(2) محمّد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، (مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها)، دار الأندلس، السعودية، ط6، ص

ولمعرفة الأخطاء اللغوية، كذلك إدراك المتحدث معاني الكلمات، وفهم الأفكار، واختيار المعلومات المهمة، وتحليل المسموع والحكم عليه، وكذلك تلخيص الأفكار. (1)

وعليه، فمهارة الاستماع ليست مجرد استماع إلى الأصوات بل تستلزم الانتباه واليقظة، والتركيز، والتفكير، والتقييم باستمرار من أجل إدراك الحقائق وفهمها، ونظراً لأهميتها وارتكاز باقي المهارات عليها، علينا أن ندرّب أطفالنا ومتعلمينا على استخدامها بكفاءة، وذلك بتنمية بعض مهاراتها مثل: مهارة الانتباه وسعة الأفق، ومهارة إدراك هدف المتحدث، ومهارة فهم الأفكار، واختيار المعلومات المهمة، وغيرها...

أهميتها:



يعدّ الاستماع من أهمّ مهارات اللّغة، إن لم يكن أهمّها على الإطلاق، ذلك لأنّ الناس يستخدمون الاستماع والتحدّث أكثر من استخدامهم للقراءة، والكتابة، وقد صوّر أحد الكتّاب هذه الأهميّة في الاستخدام قائلاً: «إنّ الإنسان المثقّف العادي يستمع إلى ما يوازي كتاباً كلّ أسبوعٍ. ويقرأ ما يوازي كتاباً كلّ شهر، ويكتب ما يوازي كتاباً كلّ عام» (2). فتعلّم اللّغة لا يمكن أن يتمّ دون الاعتماد على الاستماع في الدّرجة الأولى، ذلك أنّه يشكّل القناة الرئيسيّة، ومن دونه لا يكون الكلام ولا الكتابة، ومن ثمّ الإجابة واكتمال دائرة التّواصل وعلى رأس كل ذلك الفهم، لأنّ من لا يسمع لا يفهم، فكيف يجيب لفظاً أو خطأ؟

(1) ليلي سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التّعليمية، م س، ص 242 - 243.

(2) ليلي سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التّعليمية، م س، ص 244.

ويعزّز ذلك تقديمه على ما عداه من آليات اللّغة والفهم كالسمع والبصر؛ ففي كلّ موقف اجتماع السّمع والبصر والفؤاد، إلّا وتقدّم السّمع عليهما، إلى جانب دور الاستماع في عمليّة الفهم، فقد مثّل دوراً رئيسياً في عمليّة النّطق، إذ من دونه لا يستطيع الإنسان الكلام. ومنه، فإنّ الاستماع مهارة من مهارات التّعليم، فعن طريق الاستماع يكتسب الطّفل لغته، فالطّفل يولد ولديه قدرات تؤهّله لكي يعبّر، إلّا أنّه لا يقوى على هذا الأداء إلى أن تكتمل أجهزته الدّاخلية المختصة بالكلام إلى درجة معيّنة من النّضج. (1)

كذلك، يساعد الاستماع المتعلّم على توسيع ثروته اللّغويّة، بكثرة ما يصل إلى سمعه من أصوات ومفردات، فالثّروة اللّغوية التي يصنّفها الاستماع، تنعكس إيجاباً على القراءة. (2)

ونظراً لأهميّة الاستماع الكبرى، أصبح من الضّروريّ العناية والاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدّي إلى تحسين القدرة عليه، فالاستماع يمثّل جانباً كبيراً من التّعلّم، ويعدّ الوسيلة الأساسيّة في التّفاعل مع الآخرين، حيث يقضي المتعلّمون ما بين 50% إلى 70% من أوقاتهم داخل الصّف في الاستماع لمعلّميهم وإلى زملائهم وإلى الوسائل التّعليميّة، لذلك من الضّروريّ تدريبهم على هذه المهارة حتّى يستطيعوا فهم كلّ ما حولهم.

2. مهارة التّحدّث:

(1) سعاد جغراب، تنمية المهارات اللّغويّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائيّ، م س، ص 61، 62.

(2) رافد صباح التّميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللّغويّة ودورها في التّواصل اللّغويّ، مجلّة مداد الآداب، كليّة الآداب/ الجامعة

العراقية، العدد 11، ص 25.



تعريفها:

التحدّث هو الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار، ونقل كلّ ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، فهو وسيلة فعّالة في المراحل الأولى من حياة الإنسان، فنحن نسعد باللحظة التي يبدأ فيها الطّفل كلامه، وبالتحدّث إليه نصوّب له لغته، حتّى يستقيم لسانه، وبه يحقّق الطّفل اجتماعيّة، وهو الخطوة الأولى لتعلّم القراءة والكتابة، ومن خلال ذلك يكوّن الطّفل ثروته اللغوية من المفردات، والتراكيب، والأفكار، فكلّ نتاج لغوي مكتوب يركّز على الطلاقة في الكلام، لذلك فالتحدّث أوسع طرائق الاتّصال التي ينبغي للمتعلم أن يتقنها، فإذا أتقنها عدّت مهارة يمتاز بها. (1)

ويعرّف التحدّث كذلك بأنّه: " مهارة نقل المعتقدات، والأحاسيس، والاتّجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث، من المتحدّث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحّة في التعبير وسلامة في الأداء". (2)

والتحدّث، عملية يتمّ من خلالها إنتاج الأصوات، مضافا إلى هذا الإنتاج، تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت، والتي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين. وهذه العملية المركّبة تتضمّن عددا من

(1) عبد الله مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، ص 139، ومحمد عبد الله سرير الحاج، المهارات اللّغوية، م س، ص 34، 35.

(2) محمد صالح الشنطي، المهارات اللّغوية، م س، ص 195.

الأنظمة، منها النظام الصوتي، والدلالي، والنحوي، بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين. (1)

ويعرّف المتحدث كذلك بأنه: " مهارة مركّبة يسهم فيها إتقان اللغة والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة إلى أخرى، فضلا عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها، فهو العملية التي تتّجّم بها الصورة الذهنية التي تكوّنت في عقل المتعلّم نتيجة تفاعله في خبرة طبيعية أثارت في نفسه دافع الكلام مروراً بتعليمات عقلية (استقبال، وتنظيم، وبناء، وعرض) تظهر في صورة لفظية معنوية". (2)

وتُعرّف مهارة التحدّث بأنّها قدرة المتعلّم على إنتاج الأفكار والمعاني، ثمّ ترجمتها في صورة صوتية صحيحة نحويّاً، وصرفيّاً، مع القدرة على تلوين الأداء بما يتناسب مع المعنى، مستخدماً الحركات الجسدية المصاحبة، ومراعياً في ذلك مواضع الفصل والوصل أثناء الحديث. (3)

نستنتج من هذا التعريف، أنّ للتحدّث مهارات كثيرة منها: تحديد جوانب الموضوع الذي يطرحه المتحدث، والقدرة على صناعة العبارة، وعرض الفكرة، والتمكّن من مخاطبة

(1) سعاد جغراب، تنمية المهارات اللغوية لدى متعلّم اللغة العربية في التعليم الابتدائي، م س، ص 71.

(2) ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، م س، ص 245.

(3) محمّد مجدي عيد عبد العال، أسس تنمية مهارات التحدّث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلّم في ضوء المدخل التواصلي، مجلّة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس،

القاهرة- مصر، ع 250، 2021م، ص 134، 135.

الجمهور، والقدرة على المشاركة في حوار أو ندوة، وكذلك القدرة على سوق الأدلة والشواهد والأمثلة، واستخلاص النتائج، وتحديد الخطأ أثناء الحديث لغة وتركيباً، نطقاً جيداً صحيحاً، واستعمال اللغة تأثيراً وفعالية، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة. (1) فالتحدث هو وسيلة لنقل الأفكار، والأحاسيس، والأحداث في طلاقة وانسياب مع صحة التعبير، وسلامة الأداء، بالإضافة إلى توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها، وهو أول خطوة لتعلم القراءة والكتابة، فهو أوسع طرائق الاتصال التي ينبغي للمتعلم أن يتقنها، وذلك بتنمية أهم مهاراته المتمثلة في: القدرة على صياغة العبارة، وعرض الفكرة، والقدرة على سوق الأدلة والشواهد والأمثلة، واستخلاص النتائج.

أهميتها:



إنّ التحدّث أهمّ مهارة يتعلّمها الإنسان، فالكلمة هي سرّ الحبّ العميق أو الكره العريق، فقد طلب موسى عليه السلام ربّه أن يُساعده بأخيه هارون كونه أفصح منه لساناً. (2)

(1) ليلى سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، م س، ص 245.

(2) محمّد مجدي عيد عبد العالي، أسس تنمية مهارات التحدّث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلّم في ضوء

المدخل التواصلي، م س، ص 136.

ويشكّل التّحدّث أداة اتّصال سريعة بين الأفراد، أو بين الفرد والمجتمع، والإنسان الذي يمسك بزمام التّحدّث يكون قادراً على ضبطه وإدارته، غالباً ما يكون ذلك سبباً في إحرازه النّجاح في حياته العامّة والخاصّة. (1)

والتّحدّث مهارة أساسية من المهارات اللّغوية، وليس فرعاً معزولاً عن فروع اللّغة العربيّة، بل هو الغاية من دراسة كافة أفرع اللّغة. (2) بينما الفروع الأخرى وسائل مساعدة، (كالقراءة والخط، والإملاء والتّصوُّص، والمحفوظات والقواعد)، كونها تسهم في تمكين المتعلّم من التّعبير الواضح السّليم. (3) ولذلك فإنّ للتّحدّث أهميّة كبيرة في حياة الفرد، وكذلك في حياة المجتمع، ويمكن حصر أهمّيته في النّقاط الآتية:

- الكلام هو المعبر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، وهو وسيلة الإقناع، والإفهام، والتّواصل مع الآخرين، وإنّه الأداة الفعّالة في إبداء الرّأي والمناقشة، والتّواصل مع الآخرين.
- وهو أحد مؤشرات الحكم على المتكلّم، والوقوف على مستواه الثّقافي، والاجتماعي، والبيئي، فضلاً عن مهنته وطبيعة عمله.

(1) محمّد صالح الشنطي، المهارات اللّغوية، م س، ص 195.

(2) محمّد مجدي عيد عبد العال، أسس تنمية مهارات التّحدّث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التّعلّم في ضوء المدخل التّواصلي، م س، ص 136

(3) سعاد جغراب، تنمية المهارات اللّغوية لدى متعلّم اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي، م س، ص 90.

■ وهو أيضا النشاط الإنساني الذي يتميز به الإنسان عن غيره من المخلوقات والكائنات.

■ كما أنه الوسيلة الرئيسية للتعليم والتعلم. لكل مراحل الحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه، فهو أداة الشرح، والتوضيح، والتحليل، والتعليل، والسؤال، والجواب. (1)

3. مهارة القراءة:

تعريفها:

تعرض كثير من الباحثين والدارسين لمفهوم القراءة، فقد عرفها (فودمان Foodman) عام 1970م، بأنها عملية نفسية لغوية، يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة (الألفاظ). (2) وهي عملية عقلية يقصد بها إيجاد الصلة بين اللغة والكلام والرموز الكتابية، والقراءة وسيلة لاكتساب المعرفة المكتوبة يعتمد عليها المتعلم لتنمية معارفه وكسب معلوماته فيستخدمها في مواقف كثيرة ومتعددة، فهي وسيلة في تحصيل دروسه واستدكاره لها، والاطلاع على المراجع العلمية. (3)

وتعد مهارة القراءة من المهارات التي لا يستطيع المتعلم أيًا كان مستواه أن يتقدم في التعلم ما لم يتقن هذه المهارة إتقانًا جيدًا، ومهارة القراءة لا تخص إتقان مطابقة الرموز بالأصوات

(1) ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، م س، ص 246.

(2) سعاد جغراب، تنمية المهارات اللغوية لدى متعلم اللغة العربية في التعليم الابتدائي، م س، ص 122.

(3) محمد عبد الله سيرير الحاج، المهارات اللغوية، م س، ص 37.

فحسب، بل فهم وإدراك مرامي الرسالة المتضمنة في النص، بغض النظر عن نوعه سواء أكان علمياً أو أدبياً. (1)

وقد أولى الباحثون هذه المهارة أهمية كبيرة، وتراوحت تعريفاتهم بين التعريف الآلي الذي يرى أنّ القراءة عملية ميكانيكية، أو فكّ للرموز، والتعريف الذي يرى أنّ عملية القراءة عملية عقلية مركبة مرتبطة بالتفكير بدرجات مختلفة، ثمّ تطوّر مفهومها وأصبح يتطلّب تفاعل القارئ مع النصّ المقروء، تفاعلاً يستلزم تدخّل الشخصية بجوانبها كافة، أي أنّ مفهوم الحديث للعملية القرائية يتمركز حول استخدام ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من المقروء في مواجهة المشكلات الحياتية. (2)

وتنقسم مهارات القراءة إلى مهارات عامة، ويجب توفرها في كلّ عملية قراءة ناجحة، ومهارات خاصة يجب اكتسابها لأداء مهام لاحقة لعملية القراءة. (3) ويمكن حصر هذه المهارات في: السرعة في القراءة، ومعرفة علامات التّرقيم، والضبط النحويّ والصرفيّ للنصّ المقروء، وتمثيل المعنى ومعايشته بالصوت والحركة، وحسن أداء النطق، ومراعاة إخراج الأصوات من خارجها، واستنتاج معاني بعض المفردات، والدقة والعمق في الفهم، وإدراك المعنى المقصود من

(1) نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدوليّ الثالث للغة العربية، المحور السادس، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا، ص 6.

(2) ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، م س، ص 247.

(3) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، م س، ص 97.

خلال إشارات النص والسياق، وتفسير محتويات المادة المقروءة للمستمعين، والقدرة على التلخيص الشفوي أو الكتابي، والاطلاع السريع على نصّ معيّن وتحديد النقاط الرئيسيّة فيه. (1) فالقراءة ليست فقط عملية إتقان مطابقة الرموز بالأصوات فحسب، بل هي عملية عقلية مركّبة مرتبطة بتفكير وشخصية القارئ، يعتمد عليها المتعلّم لتنمية معارفه، فلا يستطيع أن يتقدّم في التعلّم ما لم يتقن هذه المهارة إتقاناً جيّداً. والقارئ الجيّد هو من يتمتّع بالسرعة في القراءة مع الدقّة والعمق في الفهم، وكذلك يتمتّع بالقدرة على التلخيص الشفويّ أو الكتابي مع الاطلاع السريع على نصّ معيّن وتحديد النقاط الرئيسيّة فيه.

أهميتها:



على الرّغم من تعدّد مصادر المعلومات في وسائل الاتّصال الحديثة والوسائل التكنولوجية من كمبيوتر، وأنترنت، ووسائل الإعلام، إلّا أنّ القراءة لم تفقد مكانتها، ولم يتراجع دورها في عملية التعلّم والتعليم، بل زاد دورها، وازدادت أهميتها. (2) ولا تزال من أهمّ الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشريّ، وأنقى المشاعر الإنسانيّة التي عرفها العالم. (3) فمهارة القراءة من المهارات التي لا يستطيع المتعلّم أيّاً كان مستواه أن يتقدّم في التعلّم ما لم يُتقن هذه المهارة إتقاناً جيّداً. (4) لأهمّها

(1) ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، م س، ص 249.

(2) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003، ط 1 ص 61.

(3) رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغويّ، م س، ص 40.

(4) نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين، م س، ص 7.

أساس كل عملية تعليمية ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان الضعف الدراسي في القراءة أساس إخفاق المتعلمين في المواد الدراسية الأخرى. (1)

لذلك فإنّ للقراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد، وكذلك في حياة المجتمع، ويمكن حصر أهميتها في النقاط الآتية:

- تساعد القراءة المتعلم في اكتساب ثروة لغوية معرفية، وهي وسيلته وأداته في الدرس، وهي غذاء متكامل للفنون الأخرى للغة. (2)
- توسع القراءة خبرة المتعلمين وتنمّيها وتنشط قواهم الفكرية، وتشجّع لديهم حبّ الاستطلاع النافع، لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين. (3)
- تمكّن المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه بفضل المهارات التي تجعله ينمي معلوماته وخبراته طيلة حياته. (4)

(1) رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، م س، ص 41.

(2) رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، م س، ص 41 / ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، م س، ص 249.

(3) رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، م س، ص 41.

(4) نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، م س، ص 6.

- في القراءة الجهريّة تحقيق ذات المتعلّم، وإشباع لكثير من أوجه النّشاط عنده، كما أنّه يستريح لسماع صوته، ويشعر بالسّعادة عندما يمدحه المعلّم ويرى الآخرين يستمعون إليه، ففيها تدريب له على مواجهة الآخرين، وهو ما يؤدّي إلى بناء الثّقة بنفسه. (1)
- تعدّ وسيلة لإتقان النّطق والكشف عن أغلاط المتعلّمين، فهي في أساسها عمليّة تشخيصيّة علاجية. (2)

4. مهارة الكتابة:

تعريفها:

الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال اللّغويّ بين الأفراد، فهي الوسيلة الثّانية بعد التّحدّث، وهما تستعملان لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس للآخرين، أو تسجيلها لأنفسنا، لنعود إليها متى شئنا، فهي ضرورة اجتماعية اكتسبت أهمية كبيرة على مدى التاريخ. (3) فالكتابة " أداء منّظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره ومشاعره المحبوسة في نفسه، وتكون دليلا على وجهة نظره وسببا في حكم التّاس عليه. وقد قال الدّكتور عبد الرّحمن بن إبراهيم أنّ: " الكتابة هي تحويل الأفكار إلى رموز مكتوبة". وقال محمود علي السّمان: " المقصود بها ما يشمل الخطّ، والإملاء،

(1) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، م س، ص 61

(2) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، م س، ص 41

(3) عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، م س، ص 161.

والتعبير، لأنها الأداة الرمزية المستعملة للتعبير عن الأفكار بالكتابة، فهي بالفعل نشاط إيجابي،

ففيها تفكير وتأمل، وفيها عرض وتنظيم، وفيها بعد ذلك حركات عضلية⁽¹⁾.

من خلال التعريفات السابقة، نستخلص أن الكتابة عملية ذات شقين، أحدهما آلي،

والآخر عقلي، والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحركية)، الخاصة برسم حروف اللغة

العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية، أي النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة، أما

الجانب العقلي فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة⁽²⁾.

ومنه، فإن مهارة الكتابة تحتاج إلى عمليات ذهنية وتناسق حسي حركي، يشبهان إلى حد بعيد ما

تحتاج إليه مهارة النطق والتحدث، فلا بد للكاتب والمتحدث من ترجمة أفكاره إلى رموز منطوقة

في حالة الحديث، ومدونة في حالة الكتابة، حتى يوقع للسامع أو القارئ وسيلة اتصال تعينه على

فهم ما يعنيه⁽³⁾.

ولمهارة الكتابة مقومات أساسية ثابتة، لا بد للمتعلم من إتقانها كخطوة أولى قبل المran

على المراحل الأكثر صعوبة وتقدماً، ومن هذه المهارات: القدرة على كتابة الحروف الهجائية

بأشكالها المختلفة، وكتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة، مع تمييز أشكال

(1) محمد رياضي، تدريس مهارة الكتابة، مجلة Tadib، العدد 17، 2017، ص 55

(2) موح ألوم، استراتيجيات تعليم مهارة الكتابة في مركز ترقية اللغة العربية، المجلة العربية الدولية للتربية والتعليم، أندونيسيا،

العدد 3، جامعة النور الجديد، 2019، ص 7 و 8.

(3) ريمة ويدياستوني، دور الناطق الأصلي وتأثيره في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في

سوريا، م س، ص 25.

الحروف، والكتابة بخطّ واضح يميّز بين الرموز الكتابية، ومراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة، وكذلك القواعد النحوية واللغوية، وترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والتفسي، وعرض الأفكار بوضوح، ودقّة، وشمول، وإقناع، وفهم الفكرة العامّة المطلوب الكتابة فيها، والوضوح والسّلامة في عرض الفكرة وترتيب الأفكار تبعاً لأهميتها، والصدّق في تصوير المشاعر، واختيار الألفاظ وتماسك العبارات. (1)

ومجمل القول إنّ الكتابة أداء منظمّ ومحكم، يعبر به الإنسان عن أفكاره ومشاعره عن طريق عمليّات ذهنيّة وتناسق حسّي حركي، ولها مهارات أساسية لا بدّ للمتعلم أن يتقنها، ومن أهمّها: الكتابة بخطّ واضح مع مراعاة القواعد الإملائية النحوية واللغوية، مع ترتيب الأفكار وعرضها بدقّة ووضوح وشمول وإقناع.

أهميتها:



تعدّ الكتابة مرحلة متقدّمة من مراحل تطوّر الحضارة الإنسانيّة، وتعدّ دليلاً عن نعمة العقل البشريّ، وأعظم ما أنتجه ولا نُغالي إذا قلنا أنّ الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقيّ، فكم ضاع من تراث الأمم بسبب عدم تسجيله كتابة، وكم من أمم خلدّها التاريخ بسبب تسجيل تراثها كتابة. (2)

(1) ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العمليّة التعلّيمية، م. س، ص 251.

(2) موح ألوم، استراتيجيات تعليم مهارة الكتابة في مركز ترقية اللّغة العربيّة، م. س، ص 9.

وتعدّ لكتابة أكثر مهارات اللّغة الأربع تعقيدا، فهي مهارة جدّ مهمّة في تعلّم الفرد، وهي لا شكّ ترتبط ارتباطا تكامليًا مع عمليّات القراءة، والتحدّث، والاستماع، فلا يوجد على الإطلاق إنتاج علميٍّ بمفهومه الواسع وبشّتى اتجاهاته وفروعه إلّا وقد حُفِظ ودوّن في دفاتر كُتب. (1)

ومنه يمكن القول إنّ تعليم الكتابة هو أقصى أهداف تعليم المهارات اللّغوية الأربعة لمهمّته نحو تطوير الحضارة الإنسانيّة وثقافتها لأجل ترقية المعارف، والمعلومات، والابتكارات نحو مراحل متقدّمة في حياة الإنسان، ومن هنا يمكن إجمال أهميّة الكتابة في النقاط الآتية: (2)

■ الكتابة هي ذاكرة الأفراد والشعوب، حيث تحتفظ بخلاصة فكر الأمتة وتراثها وتصوّنه من الضياع.

■ الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فهي التي بواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائهم من عذب القول وجميل القصيد. (3)

■ الكتابة هي الأداة الرئيّسيّة في التعلّم والتعلّم، والوسيلة المثلى للتعبير عمّا يخلج النفوس، فضلا على أنّها العامل الأساسيّ في الاتّصال بين الفكر البشريّ. (4)

(1) ليلي سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التعلّمية، م. س، ص 250.

(2) موح أوم، استراتيجيات تعليم مهارة الكتابة في مركز ترقية اللّغة العربيّة، م. س، ص 9.

(3) محمّد صالح الشنطي، المهارات اللّغويّة، م. س، ص 207، 208.

(4) ليلي سهل، المهارات اللّغوية ودورها في العمليّة التعلّمية، م. س، ص 251.

- تسهم الكتابة في تدريب المتعلم على الدقة، والنظام، وقوة الملاحظة والترتيب، والنظافة.
- توسع خبرات المتعلمين اللغوية، وتكسبهم مهارات جديدة كالإنصات، وحسن الاستماع، والمحاكاة، والجودة، والجمال، والسرعة. (1)

.III استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية:

تمثل المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) أساسا مهما للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، عن طريقها يتزود المتعلم بالمعرفة العلمية، والتراث الحضاري والثقافي، ولذلك هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات بطرق مختلفة، لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم والسلوك في مجالات الحياة المختلفة. (2)

1. استراتيجيات تنمية مهارة الاستماع:

إن السمع عملية معقدة جدا مقارنة بعملية القراءة، إذ يسمع المتعلم المنطوق ويتابعه، ثم يحاول تحليله وفك جزئياته، فتتمية إدراك السامع وفهم ما يطرح من موضوعات تساعد المتعلم على الانتباه والقدرة على معالجة القضية أفضل من أولئك الذين لا يمتلكون مهارة الاستماع في حد ذاته. (3)

(1) نوري عبد الله هبال، م. س، ص 7 و8.

(2) نوري عبد الله هبال، م. س، ص 1.

(3) شريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللغة ودورها في تحقيق الإبداع اللغوي لدى المتعلمين، مهد اللغات، جامعة

حسيبة بن بوعلي، الشلف- الجزائر، المجلد 3، العدد2، جوان 2020م، ص 60.

وهناك عدّة استراتيجيات لتنمية مهارة الاستماع وتطويرها لدى المستمع، يمكن إجمالها في:

- تنمية القدرة على التذكّر، إذ يخزّن المتعلّم في الذاكرة قدرًا من المعلومات، وتتطلب عملية الاستماع أن ينظّم ما يقوله المتحدث بطريقة تمكّنه من ربط هذه المعلومات المخزونة في الذاكرة لتقييمها، ويمكن تسهيل هذه العملية باستخدام طريقة خرائط الدماغ، في أخذ الملاحظات، وذلك باستخدام الرسم البيانيّ في ربط المعلومات الأساسية ثمّ تقسيمها تحت عناوين فرعية، أو عن طريق تسجيل النقاط الرئيسية في الحديث أثناء الاستماع لموضوع معيّن. (1)

- الابتعاد عن إصدار الأحكام المسبقة، ومقاطعة المتحدث و تأخير الحكم بعد الانتهاء من الحديث.

- ترتيب أحداث القصة المنطوقة وتلخيصها، فبعد سماع قصة معينة، يطلب المتعلّم من المتعلّمين تصوّر أحداثها والمشاهد الرئيسية فيها، وتلخيصها بعرض أهمّ الأفكار الرئيسية لها. (2)

- استعمال المسجّلات الإلكترونية، حيث يمكن الاعتماد على الأنشطة المصوّرة والتسجيلات الصوتية للأحاديث والحوارات المختلفة، وكذلك القصص، والقرآن، والأحاديث النبوية، لكي يتدرّب المتعلّمون على حسن الإنصات والاستماع، وتكون

(1) رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغويّ، م س، ص 29.

(2) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلّم، م س، ص 322.

هذه الحصص منطلقاً لخصص التعبير الشفوي والتواصل، الذي هو ركن أساسي بعد

نشاط الاستماع. (1)

2. استراتيجيات تنمية مهارة التحدث:

توصلت الدراسات إلى عدد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارة

التحدث وتطويرها، ومن هذه الاستراتيجيات:

1. التفاعلات الصفية: إنَّ التمكن من مهارة التعبير تعتمد أساساً على التفاعلات الصفية

داخل القسم بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، أي بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين

المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، ذلك أنَّ التفاعل بينهم حول موضوع مُثار من طرف

الموجه، يعتبر مظهراً من مظاهر التدريس، وذلك لا ينعكس على المدى القريب فقط، بل

على المدى البعيد، كذلك، إنَّ الحوار هو أحد أهم الأنشطة التي تساعد على تنمية مهارة

الاستماع والتحدث أيضاً، فالممارسة الشفهية تسمح للمتعلم مع مرور الوقت بالتأثير في

عناصر الجماعة التي تحيط به بأفكاره الشخصية وقناعاته، مما يكسبه ثقة بالنفس تجعله

يمارس الكلام مع زملائه بيسر وسهولة، وباستعمال لغة فصيحة سليمة.

2. خلق وضعيات واقعية:

(1) شريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللغة ودورها في تحقيق الإبداع اللغوي لدى المتعلمين، م س، ص 62.

يجب على المعلم أن يحسن اختيار الموضوعات التي تكون ذات معنى وذات قيمة في حياة المتعلمين، وتكون من بيئتهم التي يعيشون فيها، فمن غير المعقول أن يدفع المعلم المتعلم إلى التعبير عن وقائع لم يعيشها. (1)

5. جمع مفردات وتراكيب جديدة، واستخدامها في جمل مفيدة في أثناء الحديث مع

الآخرين، مع الانتباه إلى صحّة الجمل نحويًا وفقًا لقواعد اللغة العربيّة، ومن ذلك استخدامات حروف الجرّ والمعاني المختلفة عند تغيير تلك الحروف.

8. الإلقاء عن طريق الإذاعة المدرسيّة: تعتبر الإذاعة المدرسيّة من التّقنيّات التي يمكن من

خلالها تنمية الكثير من المهارات اللّغويّة ولاسيما الكلام.

26. يمكن استخدام القصص باعتبارها استراتيجية لتطوير مهارة التّحدّث، كأن يطلب

من المتعلمين إعادة سرد القصة المدروسة مع تلخيصها ثمّ عرضها.

27. طرح الأسئلة: حيث يوجّه المعلم أسئلة لمتعلميه حول موضوع معيّن بحيث تكون

الأسئلة مفتوحة النّهاية، كالأسئلة التي تبدأ بـ "كيف"، الأمر الذي يطور مهارة التّحدّث

والتّعبير لديهم. (2)

(1) شريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللّغة ودورها في تحقيق الإبداع اللّغويّ لدى المتعلمين، م س، ص 62.

(2) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللّغويّة الأربع لدى المتعلم، م س، ص 326.

11. يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل:

اللوحات، الصور، الأشرطة المسموعة والمرئية، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية،

وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة. (1)

3. استراتيجيات تنمية مهارة القراءة:

يساعد توقّر بعض العوامل لدى القارئ في تحقيق الهدف من القراءة وإتقان اللغة

المتعلّمة، وتحدّد هذه العوامل في أمرين اثنين:

- السرعة في القراءة مع الفهم.
- التمكن من مهارات فهم المقروء.

وفيما يلي توضيح لكلّ عامل من العوامل مع تبين كيفية نميّه وتوظيفه في تعلّم اللغة وإتقانها

لدى المتعلّم.

1. مهارة السرعة في القراءة: يستطيع القارئ الوصول إلى القراءة الفاعلة إذا استطاع الموازنة

بين أربعة عوامل وهي: السرعة، والفهم، وطريقة القراءة، والهدف من القراءة، وهناك

عدّة طرق تساعد في تحسين السرعة في القراءة، منها:

(1) محمّد مجدي عيد عبد العال، أسس تنمية مهارات التحدّث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلّم في ضوء

- سهولة المادة المقروءة وطبيعة الموضوع، فقراءة المادة العلميّة تختلف عن قراءة المادة الأدبيّة، وقراءة النّص الوصفيّ تختلف عن قراءة النّص التحليليّ. (1)
- تعيين وقت محدّد للقراءة لجعل المتعلّمين يقرؤون تحت ضغط الوقت، لأنّ الوقت الطويل يعوّدهم على القراءة البطيئة. ولا يمكن المتعلّمين من الاستيعاب، فعليهم أن يدركوا أنّ سرعتهم في القراءة يجب أن تتوافق مع نوعيّة المادة، وأن يتعوّدوا التّركيز على العناوين الرئيسيّة والفرعيّة أثناء القراءة. (2)
- القراءة الصّامتة بالعين، وتجنّب تحريك الشّفتين، والأصبع، والرّأس أثناء القراءة، مع إكمال القراءة لآخر فقرة.
- وضوح الهدف من القراءة، الأمر الذي يجعل القارئ يسير وفق اتّجاه محدّد.
- عدم تجاوز الكلمات الصّعبة أثناء القراءة وفهم معانيها بالرجوع إلى المعجم إذا صعب فهمها من السّياق. (3)

(1) عمران أحمد عليّ مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللّغويّة، م س، ص 330.

(2) محمّد صالح الشّنطي، المهارات اللّغويّة، م س، ص 179.

(3) عمران أحمد عليّ مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللّغويّة، م س، ص 330.

- تدريب المتعلمين على توسيع المدى البصري، والمقصود به عدد الكلمات المكتوبة، التي تستطيع العين التقاطها من نظرة واحدة، مع استيعاب الذهن لها، فكلما زاد المدى البصري زادت سرعة القراءة وهذا الأمر يأتي بالتدريب والممارسة. (1)
- ممارسة القراءة بانتظام من أجل تحقيق المهارة فيها، لذلك يجب تدريب العينين والعقل على العمل سوياً، بهدف الارتقاء بعادات القراءة الجيدة، ويمكن تحقيق ذلك بتخصيص نصف ساعة يومياً للتدريب على القراءة السريعة. (2)

2. مهارة فهم المقروء:

- إنّ تنمية أيّ مهارة وتطويرها يحتاج إلى تدريب مستمرّ، وفيما يلي بعض الطرائق التي يمكن من خلالها تدريب المتعلمين على مهارات فهم المقروء، وبالتالي تطوير مستوى الأداء لديهم.
- (3)

تنمية الثروة اللغوية:



يتّجه تطوير الثروة اللغوية في اتجاهين:

- الأول: اكتساب معاني مفردات جديدة.

(1) محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، م. س، ص 179.

(2) رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، م س، ص 46.

(3) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية، م س، ص 330.

■ الثاني: تثبيت ما تمّ اكتسابه، من معانٍ ومفردات وتراكيب.

وتوجد استراتيجيات لتطوير الثروة اللغوية من بينها:

○ التحرّز الذكي: بمعنى الوصول إلى معنى الكلمة من خلال موقعها في

السياق، أو الاستعانة بمعنى الجملة.

○ استخدام القاموس عند الفشل في استخدام الطريقة السابقة.

○ استخدام طريقة الكلوز (الإغلاق CLOZE): وتتمثل هذه الطريقة

في تكوين جمل تنقصها كلمات معينة، ممّا يدفع بالقارئ إلى التفكير ملء

هذه الفراغات.

○ اختيار النصّ المناسب للقراءة من أجل التّعلم؛ فاختيار النصّ الذي

تنخفض درجة صعوبته له دور مهمّ في تطوير الثروة اللغوية، وكلّما قلت

درجة صعوبة النصّ، كلّما زادت درجة مقروئته وفهمه.

تنمية مهارة تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية في النصّ:



يمكن تنمية هذه المهارة لدى المتعلّم، بتوجيه أسئلة، حيث تركز تلك الأسئلة على حثّ

المتعلّمين على التفكير في محور النصّ وموضوعه مثل:

- ما موضوع النصّ؟

- ما الفكرة الأساسية التي يتناولها؟

- ضع عنوانا مناسباً للنصّ.

كما يمكن لفت انتباه المتعلمين إلى العناوين الجانبية في النصّ، مع التركيز على الفقرة الأولى والأخيرة فيه، والتي عادة ما تبدأ بالحديث عن الفكرة الأساسية أو البحث عن كلمات مفتاحية مثل: وخلاصة القول، مجمل الحديث، بالإضافة إلى.. وتساعد في فهم المغزى العام للنصّ.

أمّا عن الأفكار الفرعية، فيمكن تنمية قدرات المتعلمين على إبراز تلك الأفكار من خلال الأسئلة المباشرة، التي تبين التفاصيل وتبرز صلتها بالفكرة الرئيسية، كما يمكن لفت انتباه المتعلم إلى أنّ كلّ نصّ يمكن تقسيمه إلى فقرات تحمل كلّ فقرة فكرة أو مجموعة من الأفكار. (1)

تنمية مهارة تكوين المقارنات والاستنتاجات:



وهي مهارة يحاول بها المتعلم الكشف عن العلاقات الداخلية في النصّ، وتنقسم إلى أربع مهارات فرعية هي:

○ مهارة استخلاص النتائج، ويمكن تنميتها بطرح أسئلة مثل: ماذا نستخلص؟ ماذا

نستنتج؟ ماذا تعلّمت من النصّ؟

○ مهارة التنبؤ بالأحداث: ويكون تطويرها بأسئلة مثل: ماذا تتوقع؟ ماذا سيحدث؟

كيف ستنتهي القصة؟ وتساعد هذه الأسئلة على التفكير الإبداعي.

○ مهارة التعرف على وجهة نظر الكاتب، ويمكن تنميتها بطرح أسئلة مثل: ماذا

يرى الكاتب؟ إلى من يميل؟ ماذا يقصد بقوله؟

(1) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية، م. س، ص 332، 333، 334.

○ مهارة تفسير الشخصيات وتحليلها، يستطيع المعلم تدريب المتعلمين على بعض

الأنشطة التي تسهم في تطويرها، مثل: قراءة قصّة، أو قصيدة بشكل معبر مستخدماً

تعبير الوجه، كما يطرح أسئلة مثل: كيف شعر البطل؟ لماذا فعل؟ لماذا قام؟

تنمية مهارة القراءة الإبداعية وحلّ المشكلات:

ويمكن تطويرها بطرح أسئلة مثل: ماذا تفعل لو كُنت؟ ماذا تقترح؟ ما الحلّ برأيك؟

تنمية مهارة القراءة الناقدة:

وتظهر في صورتين فرعيتين هما: تمييز الدقّة العلميّة والتّمييز بين الآراء والحقائق، ومن

أفضل الطّرق لتطوير التفكير الناقد لدى المتعلمين إثارة النقاش والجدال في موضوع من المواضيع،

حيث يقدّم كلُّ طرف رأيه، مع الاستدلال بأدلة تثبت صحّة رأي كل طرف. (1)

4. استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة:

هناك استراتيجيات عديدة تساعد المتعلم في تحسين قدراته الكتابيّة وتطويرها، وفيما يلي

عرض لعدد من تلك الاستراتيجيات:

➤ تشجيع القراءة الذاتيّة، فالقراءة الذاتيّة من شأنها أن تروّض تفكير المتعلم،

وتوسّع خياله وخبراته وتدرّبه على سلامة الصّيغة والأداء، فهي وسيلة للتّمنية الفكرية

والوجدانيّة للمتعلم، وبذلك تكون القراءة هي الوسيط الذي يغدّي الذاكرة طويلة

المدى لديه، فكثرة القراءة تساعد على تحسين جودة الكتابة، وكما يقال: «الكاتب

(1) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغويّة، م س، ص 335.

الجيد هو قارئ جيد»، كما أنّ كثرة القراءة تساعد على تجنّب الأخطاء والتعرّف على بنية الجمل وكيفية صياغتها، واختيار المفردات المناسبة للكتابة، مع الحرص على التنوع في المواد المقروءة من مقالات، وصحف وكُتب. (1)

تساعد الرحلات والزيارات الميدانية لمختلف الأماكن خارج جدران المؤسسة،

كزيارة المتاحف في توسيع القدرة الإنتاجية لدى المتعلمين. (2)

ممارسة الكتابة بشكل منتظم لتحسين جودة الكتابة وتعزيز الثقة لدى المتعلم،

وإزالة مخاوفه من وجود صعوبة في الكتابة، وبالتالي الانتباه والتدريب على قواعد

الكتابة الصحيحة من حيث الإملاء، وعلامات التّقييم والقواعد، فكثرة الممارسة

تساعد على تكوين أسلوب فريد بالمتعلم حتى وإن لم يقرأ أحدًا ما تمّ كتابته. (3)

التزام الفصحى لإيجاد جوّ يساعد على الكتابة السليمة، عوضاً عن الازدواج

الذي يجد نفسه يمارسه، حيث يتكلم بالعامية ويكتب بالفصحى. (4)

(1) محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، م س، ص 221، وشريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللغة ودورها في

تحقيق الإبداع اللغوي لدى المتعلمين، م س، ص 61، وعمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربع

لدى المتعلم، م س، ص 339.

(2) شريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللغة ودورها في تحقيق الإبداع اللغوي لدى المتعلمين، م س، ص 62.

(3) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى المتعلم، م س، ص 339.

(4) محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، م س، ص 222.

 تعريف المتعلم بالهدف من معايير الكتابة الجيدة، أن يتسق تنظيم المادة ويتناسب

محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف، من هنا كان من أولى خطوات الكتابة تعريف

المتعلمين دائما بالهدف من الكتابة. (1)

 الاهتمام بوضع خطة عن الموضوع قبل البدء، بحيث تكون بمثابة مخطط عام

يشمل عددا من الأفكار والتي سيتضمنها الموضوع، وعدد الفقرات والجمل، ومحتوى

كلّ فقرة. (2)

 العمل على إحكام الصلة بين ما يقرأ وبين موضوعات الإنشاء، كما يجب أن

يطلب المتعلم بتلخيص قصة قرأها أو التعليق عليها،

أو تحليل شخصية أو حادثة أو موقف، أو مناقشة موضوع من المواضيع التي يعيشها

في حياته اليومية. فلا ينبغي أن يقدم للمتعم شيئاً يكتبه إلا إذا ألفه سمعا، وميَّزه

نطقا، وتعرّف عليه قراءة. (3)

وفي الختام يمكننا القول إنّ مهارات اللّغة هي عناصرها التي تتكوّن منها، ولا يمكننا أن

نفصل أي واحدة عن الأخرى، فهي تتكامل لتكون أداءً لغويًا سواء كانت جملة أم نصًا، فهي

جميعًا تترجم إلى إنتاج كتابيٍّ أخير مقروء تارة، ومسموع تارة أخرى، لذلك فإن الجمع بين القراءة

(1) محمد رياضي، تدريس مهارة الكتابة، م س، ص 70.

(2) عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى المتعلم، م س، ص 339.

(3) محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، م. س، ص 65.

والكتابة، والمناقشة والحوار عاملٌ مهمٌّ في التّعليم، واكتساب مهارات اللّغة الأساسيّة لا يكون بتدريسها منفردة، وإمّا يكون بتعليمها معاً دون الفصل بينها. (1)

(1) شريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللّغة ودورها في تحقيق الإبداع اللّغويّ لدى المتعلّمين، م. س، ص 60.

الفصل الثاني:

تعليمية الأنماط النصية في المرحلة المتوسطة.

أولاً/ إجراءات الدراسة الميدانية.

1. منهج الدراسة.

2. حدود الدراسة.

1. الحدود الزمنية.

2. الحدود المكانية.

3. مجتمع وعينة الدراسة.

1. مجتمع الدراسة.

2. عينة الدراسة.

4. أداة جمع البيانات.

ثانياً/ عرض نتائج الاستبانات وتحليلها.

I. تحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمعلمين.

II. تحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمتعلمين.

تمهيد:

لا يكتمل البحث العلمي ما لم يستند إلى دراسة تطبيقية تتمه وتثريه، وفي إطار بحثنا الموسوم بـ (فاعلية الأنماط النصية في تنمية المهارات اللغوية - السنة الرابعة متوسط أمودجا)، وبعد تطرقنا في الفصل السابق إلى العناصر النظرية المتمثلة في ماهية الأنماط النصية، وتبيان مؤشراتها، وقرائنها اللغوية، والوقوف عند المهارات، والاستراتيجيات التي تسهم في إنمائها، سنتطرق في هذا الفصل إلى الكشف عن الإجراءات الميدانية المتبعة، والمتمثلة في المنهج، ومجتمع الدراسة، وحدودها الزمانية، والمكانية، وأداة جمع البيانات، وأخيرا تحليل نتائج الاستبانات التي رصدنا من خلالها آراء معلمي السنة الرابعة متوسط ومتعلميها نحو فاعلية الأنماط النصية في تنمية المهارات اللغوية، ومن ثم تفسيرها، وكشف واقع تدريس الأنماط، وتوظيفها في مختلف ميادين اللغة العربية كـ(فهم المنظوق وإنتاجه)، و(فهم المكتوب)، و (الإنتاج الكتابي)، وأنشطتها مثل (الأعمال الموجهة) و(الاستدراك)، وكذا نشاط (الإدماج) في نهاية كل مقطع تعليمي تعليمي، وأخيرا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات قصد تجاوز الصعوبات أو التقليل منها.

أولاً/ إجراءات الدراسة الميدانية:1. منهج الدراسة:

يعرّف المنهج بأنه: " الطريق الواضح، وفي اللغة الإنجليزية، فإنّ كلمة (Methode) تعني النظام والترتيب، وطريقة عمل شيء، واصطلاحاً، فإنّ المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة، أو هو فنّ التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار أو الإجراءات، من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها".⁽¹⁾ فالمنهج هو السبيل القويم الذي يسلكه الباحث للكشف عن حقائق معيّنة حول الظاهرة محلّ الدراسة.

وانطلاقاً من طبيعة دراستنا الحالية، والأهداف المراد الوصول إليها، اعتمدنا المنهج الوصفي، الذي يقوم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة كما هي في الواقع، وجمع المعلومات والبيانات عنها، ومن ثمّ فحصها فحصاً دقيقاً للوصول إلى نتائج علمية موضوعية، والتأكد من مدى صحّة الفرضيات التي انطلقنا منها.

(1) عثمانى عبد الملك، مفهوم وأهمية المنهج في البحث العلمي، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 1، العدد 1، المركز

الجامعيّ بولاية التّعامّة- الجزائر، 2013م، ص148.

2. حدود الدراسة:

1. الحدود الزمنية: تم إجراء دراستنا الميدانية في الفترة الممتدة من 18 فيفري 2024م إلى

22 أفريل 2024م أي خلال الموسم الدراسي (2023-2024م).

2. الحدود المكانية:

طبّقنا هذه الدراسة على مستوى بعض مؤسسات التعليم المتوسط بولاية قالمة، وعددها

عشر مؤسسات تربوية، وهي:

1. متوسطة (مفدي زكريا) بقالة.
2. متوسطة (الشهيد صوالة محمد خضر) ببوحشانة.
3. متوسطة (محمد صالح الزواوي) بقالة.
4. متوسطة (8 ماي 1945) بقالة.
5. متوسطة (عاشوري علي) بجباله خميسي.
6. متوسطة (سناني خضر) بلخزارة.
7. متوسطة (محمد الصالح فيصل) بلخزارة.
8. متوسطة (بوراس الكامل) بقالة.
9. متوسطة (مبارك بولوح) بقالة.
10. متوسطة (قبائلية عمارة) بلخزارة.

3. مجتمع وعينة الدراسة:

1. مجتمع الدراسة: تمثل المجتمع الأصلي لدراستنا الحالية في عدد من معلّمي السنة الرابعة من

التعليم المتوسط، وفئة من متعلميها.

2. عينة الدراسة:

أجرينا الدراسة على عينة من المعلمين والمتعلمين، قوامها عشرة معلمين من معلّمي اللغة

العربية التابعين للمقاطعة التفتيشية الثالثة لولاية قلمة، حيث تمّ التركيز على معلّمي السنة الرابعة

من التعليم المتوسط من مختلف متوسطات هذه المقاطعة، وقد كانت حوالي عشر متوسطات، وكان

ذلك بعد الانتهاء من حصّة تكوينية مبرمجة يوم 2024/04/22م بثنائية (محمود بن محمود)

بقلمة تحت إشراف السيد مفتش المقاطعة (يزيد حملاوي).

أما بالنسبة للعينة الخاصة بالمتعلمين، فكان عددهم خمسة عشر متعلّما، وقد تمّ اختيارهم

من منطقة حضرية تمثّلت في متوسطتين ببلدية قلمة، ومنطقة أخرى شبه حضرية تمثّلت في متوسطة

تابعة لبلدية لخزارة.

4. أداة جمع البيانات:

لتحقيق الدراسة قدّمنا الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تعتمد على استنطاق أفراد

العينة، من أجل الحصول على إجاباتهم عن الموضوع. (1)

(1) سعد سليمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار أسامة، ط1، الأردن- عمان، 2019م، ص170.

ويمكن أن نعرفها على أنّها: " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد، عن طريق

استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب". (1)

والمعادلة التي اعتمدها في إحصاء الآراء هي:

عدد تكرارات الأجوبة × 100

= النسبة المئوية

المجموع الكلي لعدد أفراد العينة

ثانيا/ عرض نتائج الاستبانات وتحليلها:

I. تحليل أسئلة الدراسة الخاصة بالمعلمين ومناقشتها:

السؤال الأول: ما هي الأنماط النصية المقررة في هذا الطور؟

الإجابات كانت نفسها عند جميع أساتذة هذا الطور، فالأنماط النصية المقررة لهذا

المستوى في هذا الطور هي: النمط السرديّ، والنمط الوصفيّ، والنمط الحواريّ، والنمط التفسيريّ،

والنمط الحجاجيّ، والنمط التوجيهيّ، فهذه هي الأنماط المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط،

والموجودة في الكتاب المدرسيّ لهذه السنة، وكذا في نصوص فهم المنطوق وإنتاجه.

السؤال الثاني: هل تجد تيسيرا في تدريس الأنماط النصية؟

الجدول رقم (1) يبيّن مدى السهولة في تدريس الأنماط النصية.

(1) سعد سليمان المشهداني، المرجع نفسه، ص 170.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
60	06	نعم
10	01	لا
30	03	نوعا ما

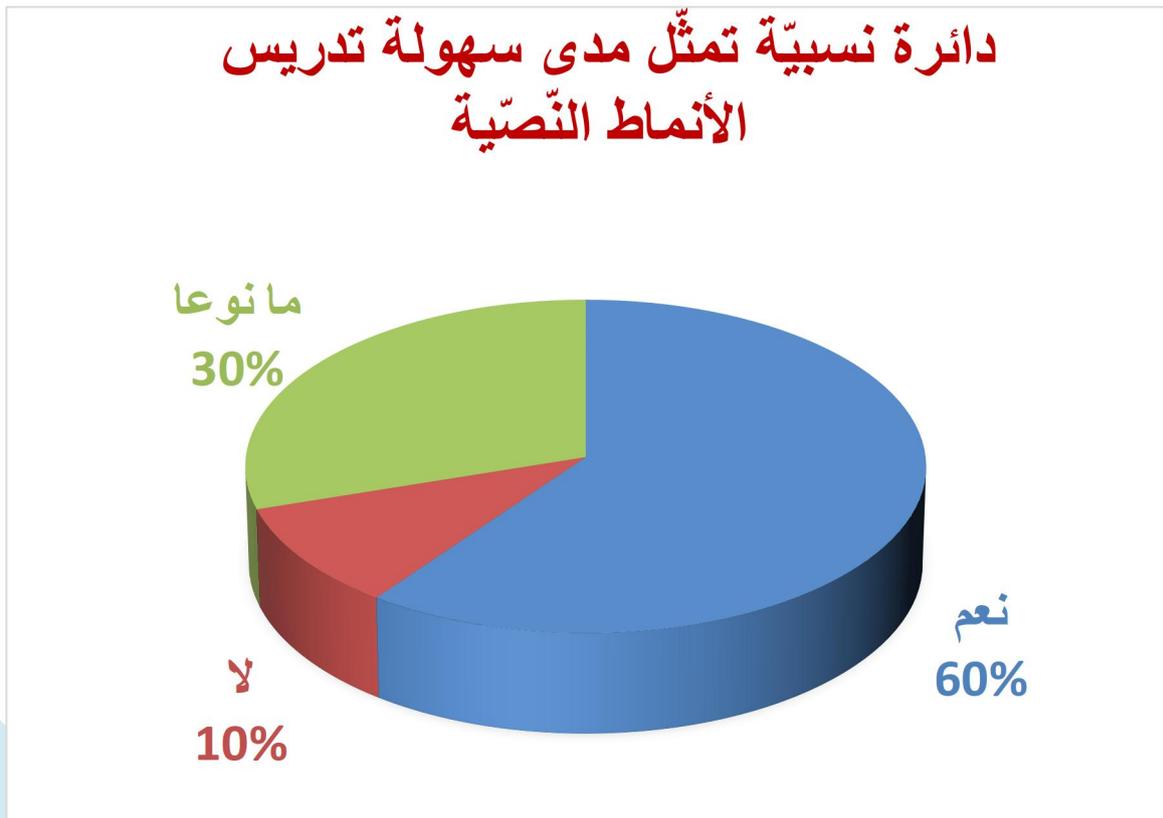
قراءة وتعليق:

من خلال الجدول رقم (1) والمتعلق بمدى سهولة تدريس الأنماط النصية كانت الإجابة بـ

(نعم) بنسبة 60 %، والإجابة بـ (لا) بنسبة 10 %، أما الإجابة بـ (نوعا ما) بنسبة

30 %.

ونتمثل لذلك بالدائرة النسبية الآتية:



من خلال إجابات المعلمين، نجد أنّ أغلبهم يجدون سهولة في تدريس الأنماط النصية، ويعود ذلك - حسب نظرهم - للأسباب الآتية:

✓ أنّ الجانب النظري لتدريس الأنماط النصية سهل فهمه من قبل المعلمين، ويسهل اكتسابه، خاصة أنّ معلّمي السنة الرابعة متوسّط قد تطرّقوا لدراسة الأنماط خلال الطّورين الأوّل والثّاني.

✓ كذلك عامل الخبرة المهنيّة يساعد على تيسير تدريس الأنماط النصية، خاصة أنّ المعلمين قد تلقّوا تكويناً أثناء الخدمة حول موضوع الأنماط النصية.

وأما الفئة التي تجد صعوبة نوعاً ما في تدريس الأنماط النصية، فيعود ذلك حسب وجهة نظرهم إلى تداخل مؤشّرات الأنماط في النصّ الواحد، ممّا يصعب على المتعلّم تمييزها في هذه المرحلة التي تسبق عمليّة توظيفها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالّة.

وأما الفئة التي لا تجد سهولة في تدريس الأنماط النصية، والمتمثلة في أستاذ واحد، فقد أرجع السبب في ذلك إلى حداثة عهده في التدريس.

السؤال الثالث: هل تتدرّج في تدريسها؟

الجدول رقم (2) يبيّن التدرّج في تدريس الأنماط النصية.

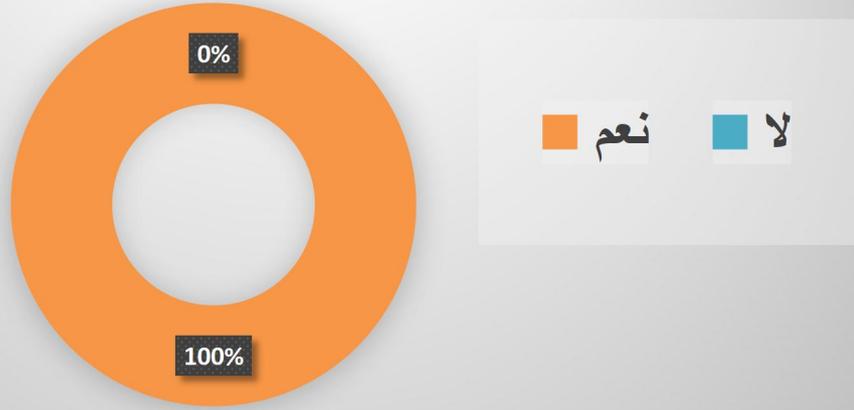
النسبة %	التكرار	الاقتراحات
----------	---------	------------

100	10	نعم
00	00	لا

قراءة وتعليق:

من خلال قراءتنا للجدول نجد أنّ نسبة 100 % من المعلمين يجمعون على تدرّجهم في تدريس الأنماط، وقد اتفق معظمهم على اتباع الخطوات الآتية لتدريس نمط معين، فمن خلال النصوص المقرّرة في كلّ مقطع تعليمي، وتطبيقاً للمقاربة النصية، يتم استخراج المؤشرات المتعلقة بهذا النمط، ومن خلال الإجابة عن أسئلة المعلم المتدرّجة أثناء المناقشة تستخرج المؤشرات الخاصة بالنمط المقصود، والتي ترمي إلى الوصول إلى النمط المدروس، من خلال عرض الأمثلة ومناقشتها، واستخراج النمط، وتعريفه، وضبط مؤشرات مع التمثيل، وصولاً إلى التدريب على النمط في إنتاج كتابي معين.

دائرة نسبية توضح إجماع المعلمين على التدرج في تدريس الأنماط النصية



وللتوضيح أكثر يمكن التمثيل بدائرة نسبية كالآتي:

السؤال الرابع: هل تناسب نصوص الكتاب المدرسي مع تنوع الأنماط؟

الجدول رقم (3) يبين مدى ملاءمة نصوص الكتاب المدرسي لمختلف الأنماط النصية.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
20	02	نعم
00	00	لا
80	08	نوعا ما

قراءة وتعليق:

نستنتج من خلال الجدول السابق، أنّ النسبة الأكبر من المعلمين يقرّون بأنّ نصوص الكتاب المدرسيّ تناسب تنوع الأنماط (نوعاً ما)، وذلك يعود إلى أنّ ورود بعض الأنماط فيها كان بنسبة ضئيلة، أو كانت ضمن نصّ متداخل الأنماط، ونلمس ذلك من خلال آراء المعلمين في التّمط الحجاجيّ الذي يندر وجوده في نصوص الكتاب المدرسيّ، فهذا التّمط لا نجده متداول على الحياد في نصّ ما، وهذا لا يعني أنّه لا يوجد في خطابات فهم المنطوق وإنتاجه الموجودة في الدليل الخاصّ بالأستاذ الذي يحفل بالتّصوص الحجاجيّة التي تعتمد على التّواصل بين المرسل والمرسل إليه، ومثال ذلك (ثقافة الصورة)، فضلاً عن ذلك، فإنّ التّمط يدرّس بشكل معتمق في ميدان (الإنتاج الكتابي) ملاحظة، وتحليلاً، واستخراجاً للمؤشّرات، ووقفاً عند الماهية، وتدريباً، ومن ثمّ توظيفاً وتجنيداً للموارد المعرفيّة، والمنهجية في وضعيّات تواصلية دالّة، تتماشى والواقع المعيش، وميولات المتعلّم واتّجاهاته.

ومنه يمكن القول: إنّ الكتاب المدرسيّ يحتوي على مجموعة نصوص متداخلة الأنماط، وقد ركّز واضعوا الكتاب المدرسيّ في انتقائهم لها على معيار التدرّج والتّماشي مع مستوى المتعلّمين. فضلاً عن ذلك، فقد حاول مفتحو مرحلة التّعليم المتوسّط بمعيّة المعلمين المنتمين إلى مقاطعاتهم - من خلال أيام تكوينيّة تطبيقية مكثّفة - تيسير الأنماط النصية لدى المتعلّمين بتحديد فقرة بعينها من النصّ لاستخراج التّمط، والاكتفاء بمؤشّرين على الأكثر مراعاة لمستوى المتعلّمين.

السؤال الخامس: هل يستطيع المتعلّم في هذا الطّور أن يميّز بين أنماط النصوص بسهولة؟

الجدول رقم (4) يبين مدى قدرة المتعلم في هذا الطور على التمييز بين أنماط النصوص بسهولة.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
20	02	نعم
20	02	لا
60	06	نوعا ما

قراءة وتعليق:

من خلال إجابات المعلمين نلاحظ أنّ أغلبية المتعلمين يستطيعون التمييز بين أنماط النصوص، ويعود ذلك إلى أنّ متعلمي السنة الرابعة متوسط قد تطرقوا لدراسة الأنماط، وكذا توظيفها في نصوص مشافهة أو كتابة خلال السنوات السابقة، وذلك عبر مراحل، وهذا ما يساعدهم على التمييز بينها، فقد تطرقوا خلال السنة الأولى متوسط لدراسة النمطين السردية والوصفية، ثم في السنة الثانية متوسط النمطين التوجيهي والحواري، بينما في السنة الثالثة متوسط درسوا النمطين التفسيري والحجاجي، وهذا ما ييسر لأغليبتهم التمييز بينها.

ونجد نسبة 20 % من المتعلمين - حسب آراء عدد من المعلمين - لا يجدون صعوبة في

التمييز بينها، وهذا راجع إلى تباين سمات المتعلمين الشخصية، والمعرفية:

1. السمات الشخصية: مثل الاستعداد، والقلق، والدافعية..

2. السمات المعرفية: مثل الذكاء، والاختلافات الفردية..

بينما نجد نسبة 20 % من المتعلمين - حسب آراء فئة أخرى من المعلمين - يجدون صعوبة في التمييز بين الأنماط، وذلك لتداخلها، وهذا راجع لارتباطها وتحقيق كل منها وظيفة معينة، ومقصودة من قبل صاحب النص.

وقد تفتنت الجهات الوصية إلى صعوبة (تداخل الأنماط) لدى المتعلمين، فسعت إلى اقتراح حلول تيسر تحديد النمط، ومن ثم استخراج مؤشرات، ومن بينها:

- الاتجاه من طرح سؤال النمط بالطريقة العامة: استخراج نمط النص، إلى طرح سؤال دقيق فحواه استخراج النمط الغالب، أو يطلب من المتعلم استخراج النمط الغالب والنمط المساعد، فبعد القراءة الفاحصة المتمنعة للفقرة المقصودة (أو النص أحيانا) يتم تحديد التمييز بين الأنماط، ويسهل توظيفها في وضعيات مشابهة.

إضافة إلى ذلك، يمكن اعتماد:

- (بيداغوجيا الخطأ) لرصد أخطاء المتعلمين وتحديد لها، ومن ثم معالجتها في حصص المعالجة التربوية.

- طرق تعلم بديلة قصد إرساء الموارد.

- الإعادة والتكرار.

السؤال السادس: من خلال تدريسيك لأنماط النصوص، هل ترى أنها تسهم في اكتساب اللغة العربية؟

الجدول رقم (5) يبين مدى مساهمة الأنماط النصية في اكتساب اللغة العربية.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
70	07	نعم
30	03	لا

قراءة وتعليق:

نستنتج أنّ نسبة معتبرة من المعلمين أكدوا أنّ الأنماط النصية تسهم في اكتساب اللغة العربية، ممّا يدلّ على فاعليتها وأهميتها؛ فهي تساعد المتعلّم على تنمية مهاراته اللغوية، والتحكّم في كلّ نمط يتطلّب الإلمام بمؤشّراته، وتُرصد لهذه المؤشّرات تعلّقات بيني المتعلّم من خلالها معارفه، ومنها ما يتعلّق بالدلالة، ومنه ما يتعلّق بالتركيب، ومنها ما يتعلّق بالمعجمية..

علاوة على أنّ إدراك النمط الغالب، واستخراج مؤشّراته من النصّ يتطلّب التّمعّن في القراءة، ممّا يكسب المتعلّم مهارة السّرعة في القراءة، وكذا الفهم الجيّد، والاستيعاب ما يسهم في الكشف عن العلاقات الداخليّة في النصّ.

أمّا بالنسبة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، فاستخراج النمط يتطلّب تنمية مهارة الاستماع، وكذا القدرة على التذكّر وربط المعلومات المخزّنة في الذاكرة.

السؤال السابع: هل تؤثر معرفة الأنماط النصية وتوظيفها في أسلوب المتعلّم مشافهة وكتابة؟

الجدول رقم (6) يبيّن مدى تأثير معرفة الأنماط النصية وتوظيفها في أسلوب المتعلّم مشافهة وكتابة.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
----------	---------	------------

40	04	نعم
00	00	لا
60	06	نوعا ما

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول رقم (6) المتعلق بمدى تأثير معرفة الأنماط التصية وتوظيفها في أسلوب المتعلم مشافهة وكتابة، كانت الإجابة بـ (نعم) بنسبة 40 %، والإجابة بـ (لا) بنسبة 00 %، بـ (نوعا ما) بنسبة 60 %.

ونستنتج من الجدول السابق أنّ نسبة كبيرة من المعلمين يقرون بفاعلية تأثير الأنماط وتوظيفها في أسلوب المتعلم مشافهة وكتابة، فتمكّن المتعلم من نمط معين، وإدراكه لمؤثراته، وقدرته على توظيفها في خطابات متنوّعة مسموعة أو نصوص مكتوبة يسهم في إكسابه الأسلوب الصحيح، والتّركيب السليم؛ فمن خلال توظيف نمط الحوار أو الحجاج يستطيع المتعلم أن يكتسب أسلوب الحوار أو الإقناع والدّحض في آن واحد، وعليه، وحسب استنتاجنا، فإنّ التأثير قد يكون إيجابياً عندما يكون التّحكّم في الأنماط، في حين يكون أقلّ فاعلية إن قلّ التّحكّم في الأنماط، أو يكون التّحكّم جزئياً، وذلك يعود إلى التّفاوت بين المتعلمين، لأنّ توظيف الأنماط التصية يتطلّب تجنيد المكتسبات القبليّة، وهذا لا يتأتّى إلاّ بالإنصات الجيّد، والتدرّج في القراءة بمستوياتها، وإملاء القدرات العقلية من تركيز، وتفكير، وتحليل، واستنباط، وإبداء رأي، وقدرة

على التّقد، ما يجعل المتعلّم متمكّنًا من مهارة التّحدّث، ومن ثمّ القدرة على التّوظيف السّليم كتابة.

السّؤال الثّامن: هل معرفة المتعلّم لمؤشّرات الأنماط المختلفة يساعده على استحضار تعلّات

سابقة (نحويّة وبلاغيّة) يبني من خلالها تعلّاتة؟

الجدول رقم (7) يبيّن مدى مساعدة معرفة مؤشّرات الأنماط المختلفة على استحضار تعلّات سابقة يبني من خلالها المتعلّم معارفه.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
70	07	نعم
30	03	نوعا ما

قراءة وتعليق:

من خلال استقراء نتائج الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة المعلّمين الذين يؤكّدون أنّ معرفة الأنماط يساعده المتعلّم على استحضار تعلّات سابقة قدّرت بـ 70%، وهذا راجع إلى المتعلّم؛ فعندما يتمكّن من معرفة مؤشّرات الأنماط يمكنه عند توظيفها مشافهة أو كتابة من استحضار قواعد اللّغة العربيّة، ومن ذلك: توظيف حروف الجرّ والمعاني المختلفة، وكذا الروابط النصّية.. ففي النمط التفسيريّ يستحضر روابط التفسير والشرح، كذكر الأسباب والنتائج، وكذا روابط

التفصيل والتعارض.. وأما في الحجاج، فيستحضر المتعلم روابط الشرط، والنقي، والتوكيد، والاستدراك، والتعارض..

وأما في النمط الوصفي فيستحضر الأحوال، والتعوت، وكذا المشتقات بأنواعها (اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة)، في حين إن النمط السردّي يستدعي استحضار روابط الزمان، والمكان، وغيرها، وكذا الأفعال الماضية..

وأما النمط التوجيهي، فيستحضر المتعلم أفعال الأمر والنهي، وألفاظ الإلزام والطلب، والمدح والذم، وغيرها من الأساليب الإنشائية.

أما النسبة التي تؤكد أنّ معرفة المؤشرات يساعد على استحضار التعلّقات السابقة (نوعا ما) والتي بلغت 30 %، وذلك لأسباب متعددة، منها ما يتعلّق بالمتعلم الذي يعاني من عدم التمكن من الإلمام بقواعد اللغة العربية (نحوية وبلاغية)، وصعوبة الإدراك، ومنها ما يتعلّق بالمعلم، ومنها ما يتعلّق بالمعرفة، لأنّ نجاح العملية التعليمية التعلمية مرهون بأقطابها.

السؤال التاسع: هل التمكن من توظيف النمط يستدعي استحضار موارد سابقة يتحكّم من خلالها المتعلم من امتلاك ناصية كل نمط؟

الجدول رقم (8) يبيّن ما إذا كان توظيف النمط يستدعي استحضار موارد سابقة يتحكّم من خلالها المتعلم من امتلاك ناصية كل نمط.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
100	10	نعم
00	00	لا
00	00	نوعا ما

قراءة وتعليق:

نستنتج من الجدول السابق أنّ كلّ المعلمين يقرّون بأنّ التمكن من توظيف النمط يستدعي استحضار موارد سابقة، بينما ترى نسبة ضئيلة جدّا العكس.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها، والمبيّنة في الجدول رقم (8) يتّضح أنّ أغلب معلّمي هذه المرحلة يتّفقون على أنّ التمكن من توظيف النمط يستدعي استحضار موارد سابقة، يتمكّن من خلالها المتعلّم من التّحكّم بناصية كلّ نمط، وهذا إن دلّ على شيء، فإنّما يدلّ على أنّ المكتسبات القبليّة التي امتلكها المتعلّم مسبقا في القسم مكنته من توظيف الأنماط على اختلافها؛ ففي النمط الوصفيّ يستحضر المتعلّم الجملة الواقعة حالا، والجملة الواقعة نعتا، والجملة الواقعة مضافا إليه، وكذا يوظّف الصّور البيانيّة كالتشبيه والاستعارة، وكذا الزّخرف اللفظيّ من خلال توظيف المحسنات البديعيّة، وهذا ما يترك في نفس القارئ متعة فنيّة، وفي النمط التّوجيهيّ يستدعي استحضار الأساليب الإنشائيّة، والنّصائح والإرشادات، في حين يستدعي التّمط

السردى استحضار الأفعال الماضية، وروابط الزمان والمكان، وفي النمط الحوارى يوظف الاستفهام، وأحرف الجواب، وغيرها.

السؤال العاشر: كيف تكون دراسة الأنماط النصية وتوظيفها سببا في تطوير المهارات اللغوية للمتعلّم؟

استقصينا من خلال طرحنا لهذا السؤال مجموعة من الإجابات، منها:

✓ إنّ دراسة الأنماط النصية وتوظيفها تكون سببا في تطوير المهارات اللغوية للمتعلّم؛ فمن خلال مكتسباته القبلية حول نمط معين، ومن خلال وضعيّة معيّنة، وتوظيفها في وضعيّات مشابهة تؤدّي حتما إلى تطوير مهاراته حسب المواقف التي يواجهها في حياته، فينمي مهارة السّماع من خلال حصّة فهم المنطوق وإنتاجه، ومهارة الكتابة من خلال الإنتاج الكتابي (فاللسان ينطق، والقلم يكتب)، وكذلك مهارة التحليل، وذلك من خلال تحليل المكتوب، ونفصل ذلك في الأمثلة الآتية:

○ في النمط السردى ينمي مهارتي التحدّث والكتابة من خلال سرد

الأحداث المتتابعة زمنيا ومكانيا.

○ في النمط الحجاجي ينمي مهارة التحدّث بالإقناع أو الدحض.

○ في النمط التفسيري يتعلّم تفسير ظواهر مختلفة بموضوعية.

○ في النمط الحوارى ينمي مهارة الاستماع.

كما أنّ تمكّن المتعلّم من توظيف نمط بعينه يتطلّب منه اكتساب مهارات ومعايير مسبقة للنمط (كالجمل الفعلية، والاسمية، والصّور البيانية)، ومن ثمّ تجنيدها؛ لأنّ هذه المهارات متكامل فيما بينها لتكوّن أداء لغويًا سواء أكان جملة أم نصًا، فهي جميعًا تترجم إلى إنتاج كتابي مقروء تارة، ومسموع تارة أخرى.

إضافة إلى ذلك، فإنّ الممارسة الشفهية تسمح للمتعلم مع مرور الوقت بالتأثير في عناصر الجماعة التي تحيط به.

السؤال الحادي عشر: ما أهداف دراسة الأنماط النصية المختلفة؟

من خلال طرحنا لهذا السؤال كانت أهداف دراسة الأنماط النصية - حسب إجابات المعلمين - مسطرة في النقاط الآتية:

1. تمكّن المتعلّم من إنتاج نصوص مختلفة تناسب مع مواضيعها، حيث يصبح قادرًا على الإنتاج مشافهة أو كتابة، فكلّ نمط بنية يتلاءم مع الموضوع المطروح.
2. حسن توظيفها واكتساب مهارة استعمالها، وتنوّع مدارك المتعلّم.
3. تزويد المتعلّمين بقواعد اللّغة العربيّة بصورة غير مباشرة.
4. تنمية قدرات المتعلّمين على التّعبير الفصيح، وتزويدهم بالثروة اللّغوية.

السؤال الثاني عشر: ما الصّعوبات التي يواجهها كلّ من المعلم والمتعلّم في دراسة وتدريس

هذه الأنماط؟ أو من خلال تحديده لنمط معيّن؟

استقصينا من خلال طرحنا لهذا السؤال مجموعة من الإجابات منها:

1. تداخل الأنماط النصية يتطلب الإمام بمؤشرات كل نمط، وإلا فسيكون تحديد النمط
الغالب أمراً شاقاً.

2. عدم إيلاء الأهمية البالغة للنمط أثناء الإنتاج يحول دون الفهم الصحيح، والتوظيف السليم.

3. أمّا بالنسبة للمعلم فيواجه صعوبات الاكتظاظ، والتعثر لدى البعض.

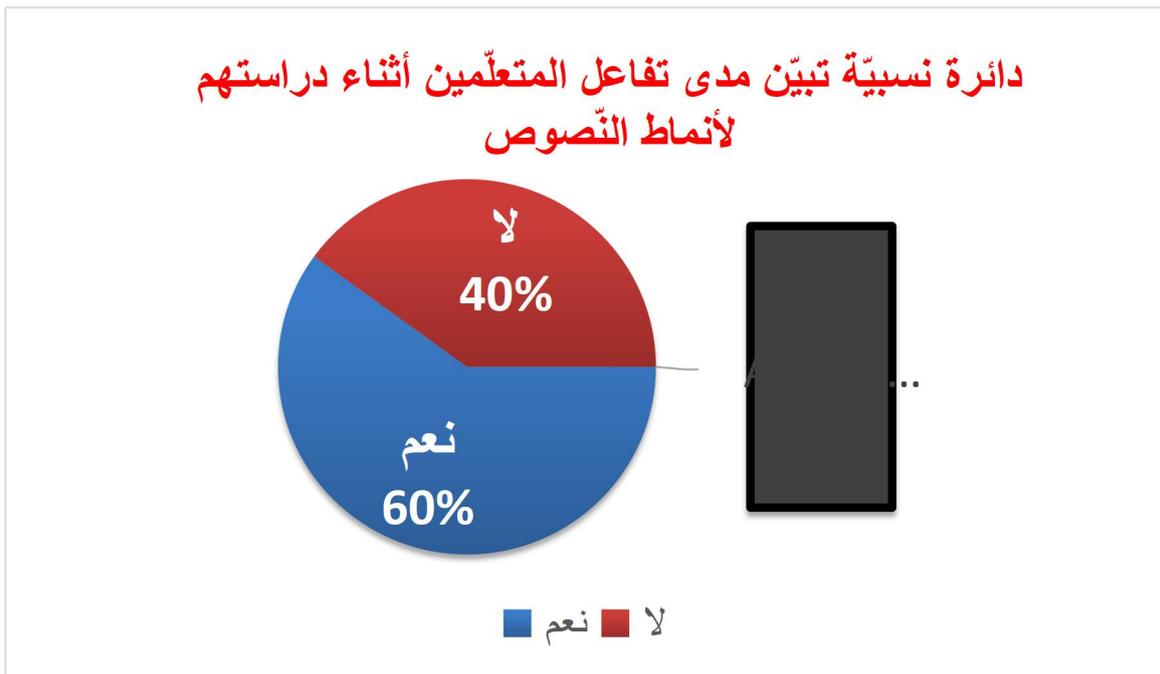
السؤال الثالث عشر: هل تجد تفاعلاً لدى المتعلمين عند دراستهم لأنماط النصوص؟

الجدول رقم (9) يبيّن مدى تفاعل المتعلمين أثناء دراستهم لأنماط النصوص.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
60	06	نعم
40	04	لا

قراءة وتعليق:

يظهر لنا من الجدول السابق أنّ نسبة 60% من المعلمين يرون أنّ جلّ المتعلمين يبدون تفاعلاً أثناء دراستهم لأنماط النصوص في حين نجد نسبة من المعلمين تقدر بـ 40% يرون أنّ المتعلمين لا يتفاعلون أثناء دراستهم لأنماط النصوص، وتمثّل لذلك بالدائرة النسبية الآتية:



من خلال قراءتنا للجدول، والدائرة النسبية نستنتج أنّ المعلمين يجدون تفاعلاً عند أغلبية المتعلمين أثناء تدريسهم الأنماط النصية، وذلك لأنّ لديهم مكتسبات قبلية حولها، فقد تعرّفوا على هذه الأنماط منذ السنة الأولى متوسّط، وصولاً إلى السنة الرابعة، كما أنّ التنوّع في الأنماط يلبي رغبات المتعلمين الأدبية وميولاتهم، ويتطلّب ذلك تعزيز معارفهم السابقة في النحو، والصرف، والبلاغة، ما يجعلهم يتفاعلون أكثر، أمّا بقية المتعلمين يقلّ تفاعلهم، وذلك بسبب عدم الاهتمام

واللامبالاة، وقلة الرغبة والدافعية، وكذا غياب التحفيز والتعزيز الإيجابي، والتشبث في النظرة التقليدية للخطأ، ما يجعل المتعلم انطوائياً، يخاف من نظرة معلمه وزملائه، ويمتنع عن الإجابة، ولعل استراتيجية (التعلم بالخطأ) الوسيلة الفعالة في تجاوز هذه الصعوبة، فعند إدراك المتعلم أنّ الخطأ ليس عيباً بل وسيلة يتجاوز العراقيل النفسية، ويركّز على الجوانب العلمية والمنهجية.

السؤال الرابع عشر: هل تؤثر معرفة الأنماط وتوظيفها في شخصية المتعلم بعد انتقاله من

المتوسطة إلى الثانوية؟

استقصينا من خلال طرحنا لهذا السؤال مجموعة من الإجابات، نجملها فيما يلي:

1. للأنماط دور مهم في تنمية شخصية المتعلم، ويتجلى ذلك من خلال لغة الخطاب ومظهراته، حيث يكتسب ثقة بالنفس، يجعله قادراً على التواصل، والتعبير عنها مشافهة وكتابة.

2. يتجلى تأثير الأنماط في المتعلم من خلال إقناع الآخر، أو تفسير ظاهرة معينة، أو وصف شيء ما، أو سرد أحداث معينة؛ فمثلاً الحوار يساعده على تنمية مهارة الاستماع والتحدث.

3. إنّ التحكم في الأنماط يجعله يدرك فحوى النصوص والسندات خاصة الشعرية منها.

II. تحليل أسئلة الدراسة الخاصة بالمتعلمين ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الجنس الأدبي المفضل لديك؟

الجدول رقم (10) يبيّن الجنس الأدبي المفضل لدى المتعلمين

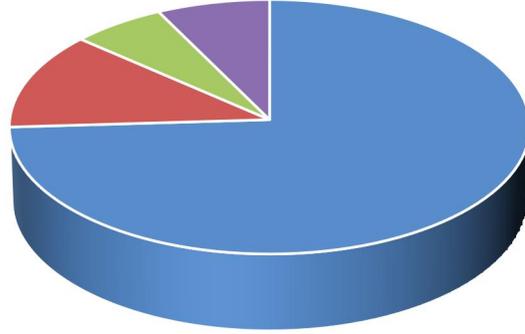
النسبة %	التكرار	الاقتراحات
80	12	قصة
13.33	2	مقال
00	00	مسرحية
6.66	1	شعر

قراءة وتعليق:

من خلال المعطيات الموجودة في الجدول رقم (10) والمتعلقة بالجنس الأدبي المفضل لدى أفراد عينة الدراسة، تبين أنّ أغلبية المتعلمين يفضلون القصة، حيث بلغت نسبتهم 80%، في حين أنّ نسبة ميلهم لجنس المقال قدّرت بـ 13.33%، أمّا الفئة التي تفضّل الشعر فقدّرت بنسبة 6.66%.

ويمكن توضيح ذلك، والتمثيل له بالدائرة النسبية الآتية:

دائرة نسبية تبين الجنس الأدبي المفضل لدى المتعلمين



■ المسرحية ■ الشعر ■ المقال ■ القصة

نستنتج أنّ أغلبية المتعلمين يميلون إلى القصة باعتبارها جنسا أدبيا، ولعل ذلك راجع إلى أنّ القصة تحتوي على عنصر التغيير، والحبكة، والحل، ما يجعلهم يتأثرون بمحتواها، إضافة إلى حسن التصوير فيها، كتصوير المحيط، وتصوير البطل وغيرها، ما يجعلهم يتعرفون على الشخصيات الموجودة فيها عن كثب، وهذا ما يثير عنصر التشويق.

إضافة إلى ذلك، فإنّ الحوار الموجود بين الشخصيات يجعلهم يعرفون تفكيرهم، وهذا ما يثير حافز القراءة والمطالعة لديهم.

أمّا العينة التي تفضل المقال، فهي ضئيلة مقارنة بالفئة الأولى، ويعود ذلك لكون المقال قصير مقارنة بالقصة، إضافة إلى ميل هذه الفئة إلى التفكير العلمي.

في حين لم يتم اختيار المسرحية كجنس مفضل من قبل أيّ متعلم، ولعلّ هذا راجع إلى غياب دور المعلم في توظيف استراتيجية (مسرحة النصوص)، التي تعتبر " أداة تعليمية تثقيفية،

ووسيلة تحسيسية توعوية، تستقطب عددا كبيرا من المتعلمين، وتلفت انتباههم، وتبعث النشاط والحيوية في الروح، وتزرع حب التعلم في النفس، وتعزز الثقة، وتصلق المواهب، وتثري الرصيد اللغوي، إضافة إلى ذلك، فإنها تكسر الحواجز النفسية من خوف، وانطواء، وتوحد، وتعصب للرأي، وعدم تقبل الآخر، وفي هذا وذاك ترسيخ للقيم النفسية والأخلاقية، والقيم ذات الطابع الاجتماعي، والفكري، والمنهجي، كما توجه سلوك المتعلم ومواقفه في الوسط المدرسي والوسط الخارجي، فتتحقق المتعة والفائدة معا. (1)

السؤال الثاني: هل تفرق بين نوع النص ونمط النص؟

الجدول رقم (11) يبين مدى تمكن المتعلمين من التفريق بين نوع النص ونمط النص.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
93.33	14	نعم
6.66	01	لا

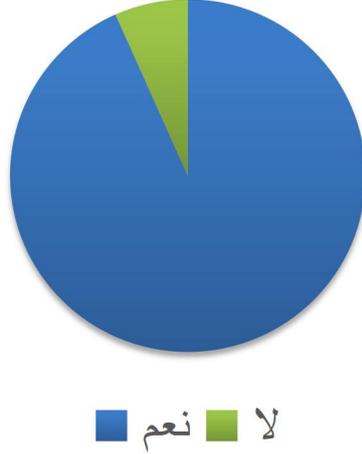
قراءة وتعليق:

من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (11) يتبين أن 93.33 % من المتعلمين

يفرقون بين نوع النص ونمطه، أما ما تبقى منهم فلا يفرقون بينهما.

(1) رملة ناصري، تعليمية العروض المسرحية وأثرها في ترسيخ القيم والمواقف لدى التلميذ، مجلة النص، جامعة جيلالي اليابس،

دائرة نسبية تبين مدى تمكّن المتعلمين من التفريق بين نوع النصّ ونمطه



وتمثّل لذلك بالدائرة التّسببية الآتية:

يظهر من خلال الإحصائيات الواردة في الجدول السابق أنّ معظم المتعلمين يفرّقون بين نوع النصّ ونمطه، فالقصة مرتبطة بالسرد، والوصف، والحوار، أمّا المقال العلميّ فمرتبط بالتفسير والتحليل.

أمّا الفئة المتبقية، والتي لا تميّز بين نوع النصّ ونمطه، فمردّد ذلك إلى قلة التّركيز، واختلاف مستوى المتعلمين من حيث الدافعية والرغبة، وعدم الدقة في فهم السؤال، وأحياناً التسرع في الإجابة.

وقد يستطيع المتعلم أن يتخلّص من الحواجز إذا وجد تدريبات لغوية مكثفة أثناء حصّة المعالجة التّربوية.

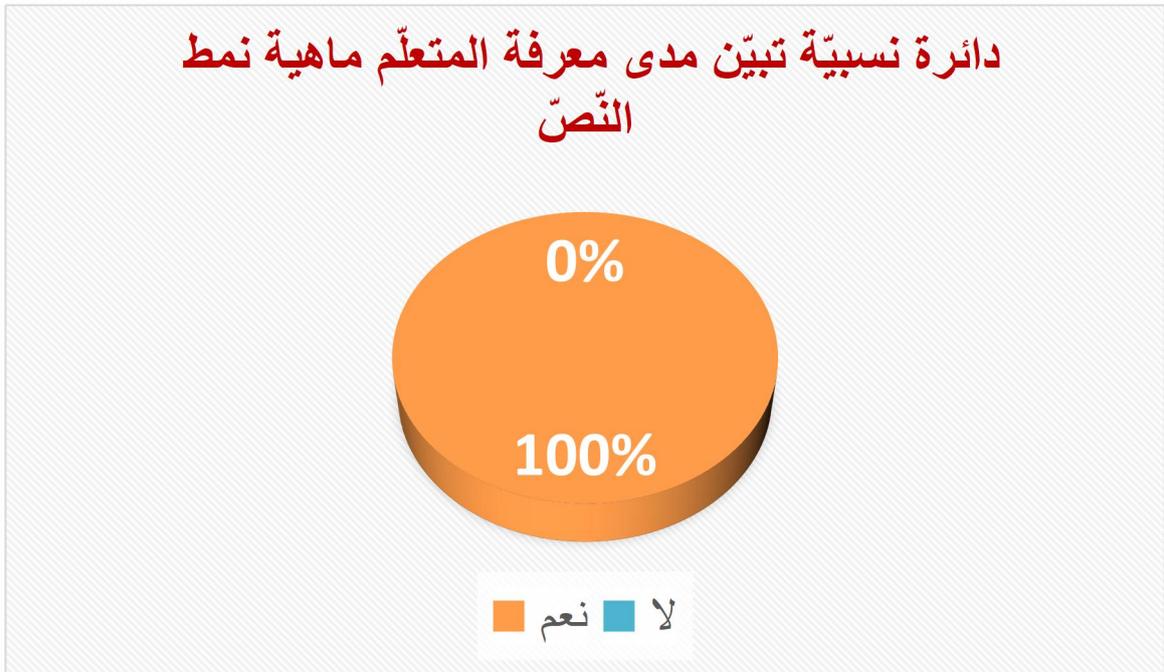
السؤال الثالث: هل تعرف ماهية نمط النصّ؟ إذا كان الجواب بنعم اذكر الأنماط التي ترى نفسك متمكناً منها.

الجدول رقم (12) يبيّن مدى معرفة المتعلّمين ماهية نمط النصّ.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
100	15	نعم
00	00	لا

قراءة وتعليق:

من خلال قراءتنا للجدول نجد أنّ 100 % من المتعلّمين يعرفون معنى نمط النصّ،



وللتوضيح أكثر يمكن التمثيل بدائرة نسبية كالآتي:

نستنتج مما سبق أنّ جميع المتعلمين يدركون ماهية نمط النصّ، ويرجع ذلك إلى:

الممارسة الدائمة داخل الصفّ؛ بحيث يكرّر السّؤال المتعلّق بالنّمط في ميدان (فهم المنطوق وإنتاجه)، وميدان (فهم المكتوب)، وكذا ميدان (الإنتاج الكتابي) الذي يدرّس على مدار ثلاثة أسابيع في كلّ مقطع (3 سا)؛ فيتعرّف على النّمط في الأسبوع الأوّل، ويتدرّب عليه في الأسبوع الثاني، وينتج وضعيات إدماجية في الأسبوع الثالث، ممّا يجعل أغلبية المتعلمين يعرفون ماهية النّمط.

وقد ذكر المتعلمون الأنماط النصية المدروسة دون استثناء وهذا ما بيّنه الجدول رقم

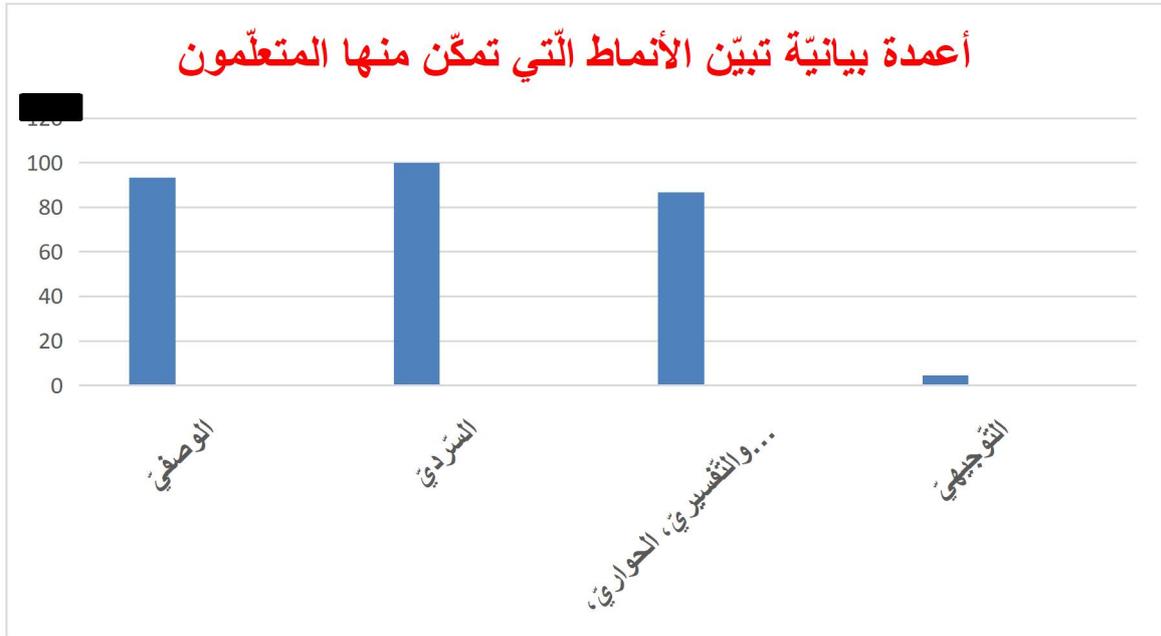
(13):

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
93.33	14	الوصفيّ
100	15	السردّيّ
86.66	13	الحواريّ
86.66	13	التفسيريّ
86.66	13	الحجاجيّ
60	9	التوجيهيّ

الجدول رقم (13) بيّن الأنماط النصية التي يرى المتعلمون أنفسهم متمكّنين فيها.

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج الموزعة في الجدول أنّ الفئة المتمكنة من النمط الوصفي تقدر بـ 93.33 %، في حين تقدر الفئة المتمكنة من النمط السردى بـ 100 %، أما النمط الحوارى، والنمط التفسيري، والنمط الحجاجي فتقدر نسبة المتعلمين القادرين على الإنتاج بهذه الأنماط بـ 86.66 %، أما نسبة المتعلمين المتمكنين من النمط التوجيهي فقدّرت بـ 60 %، وهذا يعود إلى عوامل نفسية وعقلية، وقدرتهم على التحكم في الأنماط وإنتاجها.



وللتوضيح أكثر يمكن التمثيل بالأعمدة البيانية الآتية:

السؤال الرابع: هل تستطيع التمييز بين الأنماط المختلفة؟

الجدول رقم (14) يبيّن مدى تمكّن المتعلمين من التمييز بين الأنماط التصية المختلفة.

الافتراحت	التكرار	النسبة %
-----------	---------	----------

73.33	11	نعم
00	00	لا
26.66	4	نوعا ما

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول رقم (14) المتعلق بالتمييز بين الأنماط التصية المختلفة، كانت الإجابة بـ (نعم) بنسبة 73.33 %، والإجابة بـ (لا) بنسبة 00 %، أما الإجابة بـ (نوعا ما) فكانت نسبتها بـ 26.66 %.

ونستنتج من خلال إجابات المتعلمين أنّ أغلبيتهم يميّزون بين الأنماط التصية المختلفة، وذلك يعود إلى أنّهم قد درسوا مؤشراتها خلال نشاط (إنتاج المكتوب)، مما يمكنهم من الإحاطة بها، خاصة بعد توظيفها خلال نشاط (الأعمال الموجهة)؛ حيث يقوم المتعلم بتوظيف وضعيات مشابهة، وذلك للتمكن من توظيف الأنماط المقررة.

أما المتعلمون الذين يميّزون بينها (نوعا ما)، فيعود ذلك إلى الخلط بين مؤشراتها، وعدم تمكنهم منها، وعلى الرغم من تطرقهم لتوظيفها خلال نشاط (الأعمال الموجهة) إلا أنّ ذلك يبقى غير كافٍ، وذلك لوجود فروقات فردية بين المتعلمين.

ويمكن تجاوز هذه الصعوبات بتوظيف مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة، من بينها:
العصف الذهني، وتناول القمر، وتبادل الأوار.. فهي تلعب دورا كبيرا في زيادة الدافعية لدى المتعلم، كما تخلصه من القلق والخوف، وتنمي قوته على الإبداع وحلّ المشكلات، وإنماء مهاراته التواصلية.

السؤال الخامس: هل تستطيع استخراج مؤشرات الأنماط المدروسة من السند؟

الجدول رقم (15) يبيّن مدى قدرة المتعلمين من استخراج مؤشرات الأنماط النصية من السند.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
80	12	نعم
00	00	لا
20	03	نوعا ما

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول أعلاه، والمتعلق بمدى قدرة المتعلمين من استخراج مؤشرات الأنماط

النصية بسهولة، كانت الإجابة بـ (نعم) بنسبة 80 %، والإجابة بـ (لا) بنسبة 00 %، أمّا

الإجابة بـ (نوعا ما) فقدّرت نسبتها بـ 20 %.

نلاحظ - من خلال إجابات المتعلمين - أنّ أغلبهم يستطيع استخراج مؤشرات الأنماط النصية بسهولة، ويعود ذلك إلى أنّهم يمتلكون مكتسبات قبلية نحوية وبلاغية تمكنهم من استخراجها بسهولة، خاصة أنّهم قد وظفوا هذه الأنماط مشافهة وكتابة في السنوات السابقة. أمّا بالنسبة للمتعلّمين الذين يرون أنّهم يستطيعون استخراج المؤشرات النصية لكن يجدون صعوبة نوعاً ما، فيعود ذلك إلى الخلط بين مؤشرات الأنماط، ولعلّ عامل الفروقات الفردية يؤثر في مدى تمكنهم من استخراجها بيسر، لاسيما عدم القدرة على التركيز في ميدان (فهم المنطوق وإنتاجه) فنجد أنه يفتقد لسند أمامه، ممّا يصعب عليه استخراج النمط، فالمتعلم يميل إلى الملموس (تظافر الحواس).

السؤال السادس: ما مؤشرات النمط الحجاجي؟

الجدول رقم (16) يبيّن نسبة المتعلمين الذين ذكروا مؤشرات النمط الحجاجي، ونسبة الذين لم يذكروها.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
60	09	ذكر المؤشرات
40	05	لم يذكر المؤشرات

يتّضح من خلال الإجابات عن السؤال المطروح أنّ معظم المتعلمين يعرفون مؤشرات

النمط الحجاجي، وذلك بنسبة 60 %، أمّا الإجابة ب (لا) فقدّرت بنسبة 40 %.

نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين قد أكدوا على تمكّنهم من معرفة مؤشرات النمط الحجاجي، ويعود ذلك إلى تطرّقهم لها في الثلاثي الأخير من السنة الثالثة متوسط، وكذا في السنة الرابعة، كما قاموا بتوظيفه في وضعيات إنتاجية مختلفة، ممّا أدى إلى تثبيتها في أذهانهم.

أمّا الفئة التي كانت لديها صعوبة في ذكر المؤشرات، فهذا راجع إلى أنّ هذا النمط يعتبر الأصعب في هذه المرحلة، مع قلة النصوص الحجاجية في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط، وأيضاً هناك خلط لدى هؤلاء المتعلمين بين النمطين التفسيري والحجاجي، لأنّ النمط الحجاجي مقرّر في نهاية السنة الثالثة متوسط، فهم حديثوا العهد به.

كما أنّ معرفة المؤشرات يستدعي بالضرورة حسن توظيف النمط الملائم لها، فمن خلال الاستبيان اتّضح أنّ أغلبية المتعلمين يستطيعون توظيف مؤشرات النمط الحجاجي في إنتاج شفوي أو كتابي، أمّا البقية الذين يجدون صعوبة في ذلك فيعود ذلك إلى تداخل بعض مؤشرات النمطين:

- الاعتماد على أدوات الربط المنطقية واللغوية.
- الاستدلال المنطقي.
- حضور أدوات الترتيب: أولاً، ثانياً، في البداية، في الأخير..

السؤال السابع: ما مؤشرات النمط التفسيري؟

الجدول رقم (17) يبيّن نسبة المتعلمين الذين ذكروا مؤشرات النمط التفسيري، ونسبة الذين لم يذكروها.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
86.66	13	ذكر المؤشرات
13.44	2	لم يذكر المؤشرات

يتضح من خلال الإجابات عن السؤال المطروح أنّ معظم المتعلمين يعرفون مؤشرات

النمط التفسيري، وذلك بنسبة 86.66%، في حين إنّ نسبة ضئيلة جدًا لم يذكروا كل مؤشرات هذا النمط، وتقدر هذه النسبة بـ 13.44%.

نستنتج أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين أكدوا تمكّنهم من معرفة مؤشرات النمط التفسيري، والسبب في ذلك سهولة تمييز هذا النمط عن غيره من الأنماط؛ ذلك أنّه نمط سائد في المقالات العلمية، ويركّز على تعريف الظاهرة المراد تفسيرها بالاعتماد على الإحصائيات والحقائق العلمية، ممّا يجعل المتعلم قادرًا على اكتشاف هذا النمط بسهولة.

أمّا الفئة التي كانت لديها صعوبة في ذكر مؤشرات النمط التفسيري، فهذا راجع إلى العوامل ذاتها السابقة الذكر في النمط الحجاجي.

وقد سلطنا الضوء على النمطين الحجاجي والتفسيري لتداخل مؤشراتهما، وكوئهما النمطان اللذان يطلب توظيفهما - على الأغلب - في الوضعيات الإدماجية الخاصة بشهادة التعليم المتوسط:

- 2018م: الحجاج + التوجيه.

- 2019م: الحجاج + التفسير.

- 2020م: الحجاج + التّوجيه.

- 2022م: التّوجيه: التّفسير.

- 2023م: التّوجيه، والتّفسير.

- 2024م: التّفسير، والتّوجيه.

السؤال الثامن: هل تستطيع التمييز بين روابط النمطين التفسيري والحجائي؟

الجدول رقم (18) يبيّن مدى قدرة المتعلمين على التمييز بين روابط النمطين التفسيري والحجائي.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
73.33	11	نعم
20	03	لا
6.66	01	نوعا ما

قراءة وتعليق:

من خلال استقراء نتائج الجدول تبين لنا أنّ نسبة المتعلمين الذين يؤكّدون قدرتهم على

التمييز بين روابط هذين النمطين تقدّر بـ 73.33 %، في حين إنّ نسبة الذين أجابوا بـ (لا)

تقدّر بنسبة 20 %، وتقدّر نسبة الذين أجابوا بـ (نوعا ما) بـ 6.66 %.

نستنتج أنّ نسبة معتبرة من المتعلمين أكدوا تمكّنهم من معرفة روابط النمطين التفسيري والحجاجي، فالمتعلم المتمكن من استخراج المؤشرات يستطيع - غالباً - استخراج الروابط، ويعود ذلك إلى تكثيف النشاطات حولها خلال السنة الثالثة متوسط بالتّحديد، لأنّهما النمطان الوحيدان المقرّر تدريسهما خلال هذه المرحلة؛ حيث يتمّ التركيز عليهما في منهاج السنة الثالثة متوسط، فنجدهما النمطان الغالبان في سندات الكتاب المدرسي، وكذا في خطابات نشاط (فهم المنطوق وإنتاجه)، وهذا ما يمكن المتعلمين من الإحاطة والإلمام بمختلف روابط وكذا مؤشرات هذين النمطين، في حين يعود سبب عدم تمكّن المتعلمين الجزئي من التمييز من روابط هذين النمطين إلى التداخل الموجود بين الأنماط في النصّ الواحد.

وهنا يمكن الإشارة إلى ضرورة انتقاء الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي التعلّمي مثل استراتيجية (التدريس بالأقران)، التي من شأنها رفع مستوى المتعلم المتعثّر بناء على تبادله المعرفة مع المتعلم المتميز.

السؤال التاسع: هل تستطيع التمييز بين روابط الأنماط النصية المختلفة؟

الجدول رقم (19) يبيّن مدى قدرة المتعلمين على التمييز بين روابط الأنماط النصية المختلفة.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
40	6	نعم
00	00	لا

60	9	نوعا ما
----	---	---------

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول رقم (19)، والمتعلق بمدى قدرة المتعلمين على التمييز بين روابط الأنماط النصية المختلفة كانت الإجابة ب (نعم) بنسبة 40 %، والإجابة بلا ب (لا) منعدمة، في حين قدرت الإجابة ب (نوعا ما) بنسبة 60 %.

نستنتج أنّ نسبة من المتعلمين أجابت بأنها تستطيع التمييز بين روابط الأنماط النصية نوعا ما، وذلك يعود إلى تداخل الأنماط النصية داخل النص الواحد، فالأنماط النصية مرتبطة، وكلّ منها يحقّق وظيفة يصبو إليها الكاتب من خلال نصّه، ممّا يصعب على المتعلم التركيز على الروابط الخاصة بكلّ نمط على حدى. وأمّا الذين يميّزون بين الروابط المختلفة، فقد تمكّنوا منها خلال تدريبهم على استخراجها في حصص (الإنتاج الكتابي) و(الإدماج)، إضافة إلى اهتمامهم الشديد بمعايير تقييم الوضعيات الإدماجية، ومؤشّراتها التي تولي أهمية قصوى للنمط.

السؤال العاشر: ما نمطك المفضّل؟

الجدول رقم (20) يبيّن النمط المفضّل لدى المتعلمين.

النسبة %	التكرار	الاقتراحات
33.33	05	السردّي
20	03	الوصفيّ

6.66	01	الحواري
6.66	01	التفسيري
20	03	الحجاجي
13.33	02	التوجيهي

نلاحظ من خلال النتائج الموزعة في الجدول أعلاه أنّ الفئة التي تفضّل النمط السرديّ

قدّرت بـ **33.33%**، وهي أعلى نسبة، في حين تقدّر الفئة التي تفضّل النمط السرديّ،

والنمط الحجاجيّ بـ **20%**، أمّا النمط التوجيهيّ فتقدّر نسبة المتعلّمين الذين يفضّلونه بـ

13.33%، أمّا نسبة المتعلّمين الذين يفضّلون النمط التفسيريّ، والحواريّ فقدّرت بـ

6.66%، وهي نسبة قليلة جدًا مقارنة بالنسب السابقة.

وهذا يعود إلى عوامل نفسية وعقلية، وكذا ميولاتهم الخاصة في هذه السنّ الحساسة، فهم

يميلون مثلاً إلى النمط السرديّ لأنّه السائد بكثرة في القصة، ويتميّز بالإثارة والتشويق.

والغريب في الأمر، أنّ عدداً كبيراً من المتعلّمين لم يفضّل النمط الحواريّ - من خلال

الإجابات - لكن ما نلمسه في الواقع أنّهم يحبّون الحوار، والمناقشة، وإبداء الرأى، والوقوف على

نقاط التشابه والاختلاف مع الزملاء، ولعلّ ذلك راجع إلى غياب التحفيز والتعزيز من قبل

المعلّمين، وإثارة الدافعية من خلال الاستراتيجيات التي تخدم النمط الحواريّ مثل: (لعب الأدوار)،

و(الألعاب التعليمية)، و(دائرة الأسئلة) وغيرها.

خلاصة:

بعد إحصاء نتائج الاستبانات وتحليلها نخلص إلى القول:

إنّ آراء معلّميّ التعليم المتوسّط للسنة الرابعة حول فاعليّة الأنماط النصية في تنمية المهارات اللغوية كانت آراء إيجابية، حيث أجمعوا أنّ للأنماط النصية دوراً فعالاً في تزويد المتعلّمين بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة.

كما تعمل على تنمية قدرة المتعلّمين على التعبير الفصيح، وتزويدهم بالثروة اللغوية المتمثلة في المفردات، والتراكيب، كما تمكّنهم من تذوّق مختلف النصوص الأدبية من خلال دراستهم للصّور الفنية، والمعاني السامية، والأساليب الدقيقة.

وهذا ما يدلّ على أهميّة الأنماط النصية ونجاحتها في تنمية المهارات اللغوية ونجاحها في تحقيق الفاعليّة في تعليم اللغة العربية.

خاتمة

أفضت الدراسة في فاعلية الأنماط النصية في تنمية المهارات اللغوية إلى جملة من النتائج

هي:

1. استجابة المتعلمين مع دراسة الأنماط وتوظيفها متفاوتة بين الجيدة والحسنة إلى دون

المستوى عند بعض المتعلمين، تتحكم فيها القدرات المتفاوتة بينهم، ويزداد تفاعلهم إذا وجد التعزيز الإيجابي من قبل المعلم.

2. معرفة المتعلم للأنماط المختلفة وتوظيفها يستدعي ضرورة استحضار تعلمات سابقة

(نحوية وبلاغية) فهي بطريقة غير مباشرة تسهم في إكسابه اللغة.

3. تسهم الأنماط النصية في تنمية المهارات اللغوية، ويظهر ذلك في:

■ النمط الحوارية من الأنماط المهمة التي تجعل من المتعلم فردا قادرا على الدخول في نقاشات هادفة، وهذا ما يؤدي إلى تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.

■ يسهم نمط الحجاج والتفسير في تنمية مهارتي التحدث والكتابة؛ فالمتعلم عندما يتكلم أو يكتب يقوم بالتفسير، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج..

■ جميع الأنماط تسهم في تنمية مهارة القراءة، فاستخراج النمط الغالب يتطلب قراءة السند مرّات عديدة وهذا ما ينمي مهارة القراءة بطريقة غير مباشرة.

■ النمط الوصفيّ ينمي مهارتي التحدّث والكتابة، فهو يجعل المتعلّم قادرا على الوصف

باستحضار الصّور البيانيّة، وألوان البديع، وتوظيفها في سياقات مختلفة.

4. الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الرّابعة متوسّط يفتقر إلى وجود سندات مكتوبة

بنمط الحجاج، وكذا النمط التّوجيهيّ، في حين نجدهما في خطابات فهم المنطوق

وإنتاجه.

5. من الصّعوبات التي يواجهها كلّ من المعلّم والمتعلّم في دراسة الأنماط:

■ تداخل الأنماط داخل سند واحد مما يجعل المتعلّم يواجه صعوبة التّمييز بينها.

■ الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين تصعب مهمّة المعلّم أثناء تدريسه لها، بالإضافة إلى

الاكتظاظ داخل الأقسام التّربويّة.

■ قلة الوقت الكافي الخاصّ بالجانب التّطبيقيّ.

المقترحات:

1. ضرورة اطلاع المعلّمين على استراتيجيات التّعلّم الحديثة، ممّا يسمح بالتّجديد في

طرائق تدريس الأنماط، وهكذا يستطيع المعلّم اختيار الوسيلة التي تناسب وتدريس نمط

معين، وتناسب استيعاب المتعلّمين.

2. إعادة النّظر في سندات كتاب السّنة الرّابعة متوسّط من حيث الإلمام بجميع الأنماط

النّصيّة، خاصّة التّفسير، والحجاج، والتّوجيه.

3. لفت انتباه صانعي القرار في الميدان التربويّ إلى ضرورة التركيز على المهارات اللّغويّة

الأربع واستراتيجيات تنميتها في عمليّة التّكوين أثناء الخدمة، وكذا أثناء وضع المنهاج.

هذه التّائج ليست نهاية بل هي بداية لعمل آخر ينطلق من صميم عملنا.

قائمة المصادر

والمراجع

I. القرآن الكريم.

II. المعاجم:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع،

الإسكندرية- مصر، د.ط، د.ت، ج1.

2. أبو الحسن الرّازي، معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلميّة منشورات علي

بيوض، بيروت- لبنان، المجلد الثّاني، د.ط، د.ت.

3. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت-

لبنان، د.ط، 1999م.

4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، د.ط، د.ت، مج 07.

III. الكتب باللغة العربيّة:

5. أنطوان طعمة وآخرون، تعليميّة اللغة، دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1،

2006م.

6. بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن،

ط1، 2007م.

7. جبران مسعود، معجم الرّائد، دار المعلّم للملايين، بيروت- لبنان، ط3، يوليو

2005م.

8. جودي الركابي، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار الفكر، دمشق - سوريا، د. ط، 1981م.
9. جورج خليل مازون، تقنيّات التّعبير وأنماطه، المدرسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، د. ط، 2009م.
10. حيران مسعود، معجم الرّائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، سنة 2005م.
11. حسين شلّوف وآخرون، دليل استعمال الكتاب، السنّة الرّابعة من التعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد - الجزائر، د. ط، فيفري 2019م.
12. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2003م.
13. رشدي أحمد طعمة، المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها)، دار الفكر العربيّ، القاهرة - مصر، د. ط، 2002م.
14. سعد سليمان المشهداني، منهجية البحث العلميّ، دار أسامة، ط1، الأردن - عمان، 2019م.
15. سعيد يقطين، انفتاح النّصّ الرّوائيّ، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء - المغرب، 1989م.

16. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان- الأردن، ط2، 2007م.
17. فهد خليل زايد، أساس تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار البازوري العلميّة، عمان- الأردن، د.ط، 2019.
18. المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، إعداد وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م.
19. محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللّغة العربيّة، السنّة الأولى متوسّط الجيل الثّاني، موفم للنّشر، الجزائر، 2019م.
20. محمّد صالح الشّنطي، المهارات اللّغويّة، (مدخل إلى خصائص اللّغة العربيّة وفنونها، دار الأندلس، السّعوديّة، ط6، د.ت.
21. محمّد عبد الله سرير الحاج، المهارات اللّغويّة، الدّار العالميّة، القاهرة- مصر، ط1، 2018م.
22. ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السنّة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، دار الأوراس للنّشر، د.ط، سبتمبر 2017م.
23. نابل أحمد جمعة، التّحليل الأدبيّ أسسه وتطبيقاته التّربويّة، دار الوفاء لنديا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة- مصر، ط2، 2006م.

IV. المجلات والدوريات:

24. رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي،

مجلة مداد الآداب، كلية الآداب/ الجامعة العراقية، العدد 11.

25. رملة نصري، تعليمية العروض المسرحية وأثرها في ترسيخ القيم والمواقف لدى

التلميذ، مجلة النص، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس- الجزائر، المجلد 8، العدد

1، 2021م.

26. شريفة برحاييل بودودة، طرق اكتساب مهارات اللغة ودورها في تحقيق الإبداع

اللغوي لدى المتعلمين، مهد اللغات، جامعة حسبية بن بوعلي، الشلف- الجزائر،

المجلد 3، العدد 2، جوان 2020م.

27. عبد الحميد بوترة، توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث

مقالات الشيخ محمد البشير الإبراهيمي أنموذجا، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها،

جامعة الوادي، الجزائر، المجلد 13، العدد 1، 2021م.

28. عثمانى عبد المالك، مفهوم وأهمية المنهج في البحث العلمي، مجلة الحكمة

للدّراسات الفلسفيّة، المجلد 1، العدد 1، المركز الجامعي بولاية النّعام- الجزائر،

2013م.

29. عمران أحمد علي مصلح، استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى المتعلم،

مجلة جامعة المدينة العالمية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية-

ماليزيا، العدد 8، 2016م.

30. ليلي سهل، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية،

جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، ع29، 2013م.

31. محمد رياضي، تدريس مهارة الكتابة، مجلة Ta'dib، العدد 17، جانفي،

2019م.

32. محمد مجدي عيد عبد العال، أسس تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء المدخل التواصلي، مجلة دراسات في المناهج

وطرق التدريس، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس،

القاهرة- مصر، ع 250، 2021م.

33. مصطفى بن عطية، تعليمية النصّ في كتاب الأدب والتّصوّل للسّنة الأولى ثانوي،

مجلة إشكالات، جامعة تامنغست- الجزائر، العدد الثاني عشر، ماي 2017م.

34. موح أوم، استراتيجيات تعليم مهارة الكتابة في مركز ترقية اللغة العربية، المجلة العربية

الدولية للتربية والتعليم، جامعة النور الجديد، أندونيسيا، العدد 3، 2019م.

35. نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين،

المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.

V. الرسائل الجامعية:

36. بوغازي صباح، الخطاب العلمي في حوار بيروني وابن سينا، رسالة ماجستير،

جامعة باجي مختار، عنابة- الجزائر، 2011-2012، ص 24.

37. ريمة ويدياستوني، دور الناطق الأصلي وتأثيره في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة

معهد العلوم الإسلامية والعربية في سوريا، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولانا

مالك إبراهيم، مالانج، 2021م.

38. سعاد جغراب، تنمية المهارات اللغوية لدى متعلم اللغة العربية، رسالة مقدمة لنيل

شهادة الدكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي

مرباح، ورقلة- الجزائر، 2019م.

39. الطاهر بلعز، أساليب التقويم في ترتيب اللغة العربية في مراحل التعليم العام في

الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة، 2015-

2016م.

VI. المواقع الإلكترونية:

40. أزهار عبد الغني، معلومات أدبية متنوّعة أنماط النصوص ومؤثراتها، تمّ التدقيق

بواسطة Suha Dh 17.33، ديسمبر 2020.

فهرس الموضوعات

شكر،	وعرفة.....
مقدمة	(أ) - (ح)
الفصل الأول..... مفاهيم أساسية	
10	أولا/ الأنماط النصية.
10	I. ماهية النص لغة واصطلاحا.
13	II. أنماط النصوص.
14	1. مفهوم النمط.
15	2. أنماط النصوص في التعليم المتوسط.
16	1. النمط السردية.
18	2. النمط الوصفية.
19	3. النمط التفسيرية.
21	4. النمط الحوارية.

23	5. التّمتط الحجاجي.
24	6. التّمتط التّوجيهي.
26	ثانيا/ المهارات اللّغويّة.
26	I. تعريف المهارة لغة واصطلاحا.
28	II. المهارات اللّغويّة.
29	1. مهارة الاستماع.
33	2. مهارة التّحدّث.
38	3. مهارة القراءة.
42	4. مهارة الكتابة.
46	III. استراتيجيات تنمية المهارات اللّغويّة.
46	1. استراتيجيات تنمية مهارة الاستماع.
48	2. استراتيجيات تنمية مهارة التّحدّث.
50	3. استراتيجيات تنمية مهارة القراءة.
52	4. استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة.

الفصل الثاني..... تعليمية الأنماط النصية في المرحلة المتوسطة	
61	أولا/ إجراءات الدراسة الميدانية.
61	1. منهج الدراسة.
62	2. حدود الدراسة.
62	1. الحدود الزمنية.
62	2. الحدود المكانية.
63	3. مجتمع وعينة الدراسة.
63	1. مجتمع الدراسة.
63	2. عينة الدراسة.
63	4. أداة جمع البيانات.
64	ثانيا/ عرض نتائج الاستبانات وتحليلها.
64	I. تحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمعلمين.
81	II. تحليل نتائج الاستبانات الخاصة بالمتعلمين.
100	خاتمة.....

104..... قائمة المصادر والمراجع

111..... فهرس الموضوعات

116..... الملاحق

الملخص

الملاحق

ملحق 1 / استبانة موجه إلى المعلمين:

1. ما الأنماط النصية المقررة للمتعلم في هذا الطور؟

.....
.....

2. هل تجد سهوله في تدريس الأنماط النصية؟

نعم لا نوعا ما

3. هل تدرّج في تدريسها؟

نعم لا

إذا كان الجواب بنعم ما هي خطوات تدريس نمط معين؟

.....
.....

4. هل محتوى الكتاب المدرسي يناسب تنوع الأنماط النصية؟

نعم لا نوعا ما

5. هل يستطيع المتعلم في هذا الطور

أن يميّز بين أنماط النصوص بسهولة؟ نعم لا نوعا ما

6. من خلال تدريسك لأنماط

النصوص هل ترى أنها تسهم في اكتساب اللغة العربية؟

نعم لا

7. هل تؤثر معرفة الأنماط النصية

وتوظيفها في أسلوب المتعلم مشافهة وكتابة؟

نعم لا نوعا ما

8. هل معرفه المتعلّم لمؤشّرات الأنماط المختلفة يساعده على استحضار تعلّّات سابقه (نحوية وبلاغية)؟

نوعا ما

نعم

9. هل التّمكّن من توظيف النّمط يستدعي استحضار موارد سابقة يتحكّم من خلالها المتعلّم في امتلاك ناصية كلّ نمط؟

لا

نعم

هات مثال:

.....
.....

10. كيف تكون دراسة الأنماط النصية وتوظيفها سببا في تطوير بعض المهارات اللغوية للمتعلّم؟

.....
.....

11. ما أهداف دراسة الأنماط النصية المختلفة؟

.....
.....

12. ما الصّعوبات التي يواجهها كلّ من المعلّم والمتعلّم في دراسة هذه الأنماط، أو من خلال تحديده لنمط النص؟

.....
.....

.....

13. هل تجد تفاعلا عند المتعلّمين أثناء دراستهم لأنماط النصوص؟

لا

نعم

14. هل تؤثر معرفه الأنماط وتوظيفها في شخصيه المتعلم بعد انتقاله من المتوسطة إلى الثانوية؟

.....
.....

ملحق 2/ استبانة موجّه إلى المتعلمين:

استبيان:

1. ما الجنس الأدبيّ المفضّل لديك؟
قصة مقال مسرحية شعر
2. هل تفرّق بين نوع النّص ونمط النّص؟
نعم لا
3. هل تعرف معنى النّمط؟ إذا كان جوابك ب "نعم"، اذكر الأنماط النّصية التي تعرفها:
4. هل تستطيع التّمييز بين الأنماط النّصية المختلفة؟
نعم لا نوعا ما
- إذا كان الجواب ب "نعم" ما هي الأنماط التي درستها؟

.....
.....

5. هل تستطيع استخراج مؤشّرات نمط معيّن من السّنْد؟
نعم لا نوعا ما
6. ما مؤشّرات النّمط الحجاجي؟ اذكر "2" فقط.

.....
.....

7. ما مؤشّرات النّمط التفسيري؟ اذكر "2" فقط

8. هل تستطيع التمييز بين روابط النّمتين التّفسيريّ والحجّاجيّ؟

لا

نعم

9. هل تستطيع التمييز بين روابط الأنماط النصية المختلفة؟

نوعا ما

لا

نعم

10. ما النّمت المفضل لديك؟

المخلص:

إنّ للأنماط النصّية دورا كبيرا في تعليميّة اللّغة العربيّة لذا سلّطنا الضّوء في هذه الدّراسة على دور الأنماط النصّية في تنمية المهارات اللّغويّة.

وهدفت هذه الدّراسة إلى: التّعريف بأنماط النّصوص ومؤشّراتها، وأهمّ روابطها أمّا الهدف الثّاني فهو التّعريف بالمهارات اللّغويّة، وأهمّيّتها، في حين تمثّل الهدف الثّالث في الكشف عن استراتيجيات تنميه المهارات اللّغويّة قصد تفعيل دور الأنماط في تنميتها.

وقد اتّبعت المنهج الوصفيّ وأداته التّحليل، يتخلّله التّقويم.

ومن أهمّ النّتائج المتوصّلة إليها نجد:

- تتعدّد الأنماط النصّية وتتداخل مؤشّراتها داخل سند واحد.
 - تسهم الأنماط النصّية في تنميه المهارات اللّغويّة.
 - تنوع الاستراتيجيات في تدريس الأنماط النصّية يهدف إلى تنمية المهارات اللّغويّة .
- الكلمات المفتاحية:** النّصّ، النّمط، المهارات اللّغويّة، الاستراتيجيات.

Summary:

Textual patterns have a major role in teaching Arabic, so we highlighted in this study the role of textual patterns in the development of language skills.

The second objective is to introduce language skills and their importance, while the third objective was to reveal strategies for the development of language skills in order to activate the role of patterns in their development.

We have followed the descriptive approach and its analytical tool, interspersed with evaluation.

Among the most important findings:

- There are many text styles and their indicators overlap within a single bond.
- Textual patterns contribute to the development of language skills.
- Diversification of strategies in teaching text patterns aims to develop language skills.

Keywords : text, style, language skills, strategies.