

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE 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 arabe



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

الرّوافد اللّغوية ومنهجية تدريسها في ضوء المقاربة النّصية.

كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

أنموذجاً

مقدمة من قبل:

الطالبة: مروة خلايفية

تاريخ المناقشة: 2025 / 06 / 23

أمام اللجنة المشكّلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
صالح طواهري	أستاذ التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيساً
آمنة جاهمي	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفاً ومقرراً
ريمة لعبادلية	أستاذة مساعدة	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحناً

السنة الجامعية: 2025/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ

شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ:

عَمَلًا بِقَوْلِهِ ﷺ بعد بسم الله الرحمن الرحيم: ﴿لَيْسَ شُكْرُكُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾.

— سورة إبراهيم الآية 07.

وقول رسول الكريم ﷺ: ﴿من لم يشكر الناس لم يشكر الله﴾.

— رواه أبي هريرة.

الحمد والشكر لله الذي ما سلطنا إلا بتيسيره، وما بلغنا النعماء إلا بتوفيقه، وما حققنا الغايات إلا بفضلِهِ.

أَتَقَدِّمُ بالشكر والتقدير لأستاذة المُشْرِفة على هذا العمل "أمينة جاسمي"

على ما قدَّمته من نصائح وتوجيهات طيلة هذا المسار العلمي.

كما أتوجه بجزيل الشكر

إلى كل من مَدَّ يد العون لإنجاز هذا

البحث من قريب أو بعيد.

— مروة خلايفية.

قائمة الرّموز المستعملة في البحث	
الرمز	دلالتة
م س	مرجع سابق
م ن	مرجع نفسه
ص ن	صفحة نفسها
تح	تحقيق
تر	ترجمة
د ط	دون طبعة
د ت	دون تاريخ
د د	دون دار
د ب	دون بلد
ج	جزء
ع	عدد
ط	طبعة
ت	توفي
م	ميلادي
ص	صفحة

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه ومن سار على هديه وخطاه إلى يوم الدين، اللهم علّمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علّمتنا إنّك أنت العزيز الحكيم، وبعد:

تُعد اللغة العنصر الأساسي في حياة الفرد والمجتمع كونها أداة التعبير والتواصل بين الأفراد، فهي أساس وجود الإنسان يُعبر بها عن أفكاره وخلجات نفسه، كما تُعد المحور الأساسي الذي تعتمد عليه البشرية منذ نشأة الخلق وبداية الكون من أجل تحقيق التواصل، فشكّلت بذلك وعاء الثقافة والأفكار، ولغتنا العربية -على غرار باقي لغات العالم- تُمثل لسان الأمة العربية وهويتها، فقد سخرها الله تعالى لخدمة الناطق بها للتواصل مع أفراد مجتمعه ليُعبّر عن حاجاته وأفكاره في قوالب لغوية منظمة تتناسب وخصائص هذه اللغة التي بحث في أصلها علماءنا العرب منذ نشأتها، ذلك أنّ اللغة العربية هي مجموعة من المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية، معجمية...)، والتّمكّن من هذه المستويات أو الخصائص لا يكون إلا بجعل اللغة العربية محل دراسة وبحث في جميع المستويات التعليمية في المنظومات التربوية مع تطوير الأنظمة التربوية لتحقيق تعلّم ناجح وفعل فتقدم الأمم وتطورها يُقاس بتطور نظامها التعليمي، والمنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من المنظومات تسعى إلى التجديد والتّطور من أجل تحقيق تعليم ناجح وشامل في جميع العلوم الإنسانية والتّجريبية لمواكبة التّطور الحاصل في العالم، فاستحدثت بذلك عام ثلاثة وألفين (2003م) بيداغوجيا تدريس تهدف إلى جعل المتعلم عنصراً فاعلاً متفاعلاً في العملية التعليمية بعد أن كان عنصراً إتكالياً قبل الإصلاحات التربوية وهي "بيداغوجيا الكفاءات"، ومن الدّعامات الأساسية لهذه البيداغوجيا ما يُسمى بـ: "المقاربة النّصية" وهي طريقة تعليمية حديثة تجعل من النّص محور تعلّم جميع الأنشطة اللّغوية وهذه الأنشطة هي ما أصبح يُسمى في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات بـ: "الرّوافد اللّغوية" وهذه الرّوافد هي أعمدة اللغة العربية وجوهرها الأساس والمتمثلة في: الصّرف والتّحو والبلاغة والعروض كما أنّها تُعدّ مرتكزات رئيسية في فهم النّص التعليمي.

ونظرًا لأهمية هذه الرّوافد في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة ما كان على المناهج الدّراسية الحديثة إلا أن يجعلوها مفاتيح فهم وفك شفرات التّصوص الأدبية، وذلك من خلال التّطبيق الفعلي للمقاربة النّصية كطريقة تعليمية مُمنهجة مناسبة لتعليميّة هذه الرّوافد.

ومن هنا انبثق موضوع هذا البحث الموسوم بـ: "الرّوافد اللّغويّة ومنهجية تدريسها في ضوء المقاربة النّصية _ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسط_ أنموذجًا. وهو موضوع يشتمل على كيفية تدريس الرّوافد اللغوية الأربعة (الصّرف، النّحو، البلاغة، العروض) وفق المقاربة النّصية من خلال الواقع الفعلي للتّعليم في الطّور المتوسط والذي كان أنموذجًا في هذه الدّراسة ذلك أنّ مرحلة التّعليم المتوسط لها أهمية بالغة في تعليم اللّغة العربيّة وإكساب المتعلمين المهارات والمعارف اللّغوية خاصة في ضوء المقاربة بالكفاءات التي ترمي إلى خلق التّفاعل والحيوية بين أطراف العملية التّعليميّة فيتمكن المتعلم من إكتساب المعرفة وتطوير الكفاءة بنفسه، ومرحلة التّعليم المتوسط تُمثّل حلقة وصل بين مرحلتين مهمتين في حياة المتعلم هما: المرحلة الابتدائية والمرحلة الثّانوية.

ومن خلال هذا الموضوع حاولنا الإجابة عن إشكالية البحث الرّئيسية والمتمثلة في:

➤ ما مدى نجاعة تطبيق المقاربة النّصية في تدريس الرّوافد اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسط؟

ويمكن طرح بعض التّساؤلات المتفرعة عن هذه الإشكالية:

➤ ما هو الرّافد اللّغوي؟

➤ كيف تُدرّس الرّوافد اللّغوية وفق منهجية المقاربة النّصية؟

➤ ما المقاربة النّصية وماهي المبادئ التي تقوم عليها؟

➤ ما هي أبرز طرائق تدريس الرّافد اللّغوي؟

➤ ما أهميّة تدريس الرّوافد اللّغوية؟

وقد كان لهذه التساؤلات جملة من الفرضيات وهي كالآتي:

- أن تدريس الروافد اللغوية وجد نجاحاً نسبياً في ضوء المقاربة النصية.

- أن المقاربة النصية حققت نجاحاتها في تدريس الرافد اللغوي.

- أن الروافد اللغوية تُدرس انطلاقاً من النص.

- أن المقاربة النصية هي طريقة بيداغوجية حديثة تجعل من النص محور العملية التعليمية، وتقوم على جملة من الأسس والمبادئ.

ولاختبار صحة هذه الفرضيات والإجابة على تساؤلات البحث، ارتأينا أن نُقسم بحثنا إلى: مقدمة، ومدخل، وفصلين الأول مناهما نظري والثاني تطبيقي، وخاتمة، وقائمة للمصادر والمراجع.

فالمقدمة تضمّنت طرح الإشكال وبعض التساؤلات الخاصة بالبحث مع تقديم الفرضيات الخاصة بهذه التساؤلات، والخطّة التي سار على نحوها البحث، والمنهج المتبع في ذلك، والهدف من الدراسة، مع ذكر أهم المصادر والمراجع المعتمدة، وفي الأخير صعوبات البحث وعراقيله.

أما المدخل فكان عامّاً تناولنا فيه حديثاً مختصراً عن اللغة العربية وأهميتها.

ثم **الفصل النظري** الذي عُنون بـ: "تأصيل مفاهيمي ومنهجي"، عالجنّا فيه ما يلي: أبرز المفاهيم الخاصة بالتعليم والتدريس وطرائق التدريس، وعرض مفهوم الروافد اللغوية كونها محور البحث، مع إبراز أهميتها في تطوير الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، وذكر أهم طرائق تدريس هذه الروافد، وفي الأخير تطرقنا للمقاربة النصية من حيث مفهوماها والمبادئ التي تقوم عليها.

أما **الفصل التطبيقي** فجاء بعنوان: "الروافد اللغوية في ضوء التطبيق البيداغوجي"، وتضمّن تمهيداً جاء بعده رصد لواقع تعليم الرافد اللغوي في الكتاب المدرسي أين تم وصف وتحليل كتاب السنة الثانية متوسط من ناحيتي الشكل والمضمون، بعدها عالجنّا الروافد اللغوية ومنهجية تدريسها، وتناولنا فيه التعريف بكل رافد على حده والتطبيق المباشر عليه من خلال وصف وتحليل مذكرات الدرس وتقديم

بعض المذكرات كتصاميم نموذجية لتدريس الرّوافد اللّغوية، وفي الأخير الدّراسة الميدانية للبحث والمتمثلة في (استبانة).

وأخيرا خاتمة البحث التي احتوت جملة من النّتائج التي توصلنا إليها خلال هذه الدّراسة، تليها قائمة المصادر والمراجع المعتمدة والمرتبطة ترتيبًا ألفبائيًا، وفهرس للمحتويات، وملحق.

وتجدر الإشارة أنه اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع لإخراج هذا البحث على هذه الصّورة والتي أسهمت في إثراءه، وكانت متنوعة بين ما هو قديم وما هو حديث ومتخصص وثانوي ووثائق وزارية تربوية وغيرها، ولعل أبرزها:

- المناهج الحديثة وطرائق التدريس ل: محسن علي عطية.

- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها ل: سعد علي زايد وإيمان إسماعيل عايز.

- المعجم التّربوي، ملحقة سعيدة الجهوية.

- الوثائق الوزارية المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة.

- كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسط.

ولضمان سيرورة البحث والغوص في ثناياه ومعرفة خباياه اتبعنا "المنهج الوصفي" الذي أملته طبيعة الموضوع وذلك بالاعتماد على آليتي التّحليل والإحصاء، لوصف الكتاب المدرسي ومذكرات دروس الرّوافد اللّغوية، وكذلك إحصاء إجابات المعلمين المتعلقة بالدّراسة الميدانية وتحليلها.

فهذه الدّراسة تهدف إلى معرفة مدى فعالية تطبيق المقاربة النّصية في تدريس روافد اللّغة من صرف ونحو وبلاغة وعروض في الطّور المتوسط، كونها حديثة التّطبيق في المنظومة التّربوية وذلك بُغية تدارك ثغرات النّقائص -إن وُجدت- ومعرفة العوائق والأسباب التي تُعرقل استخدامها وتطبيقها بشكل فعلي في العملية التّربوية لتذليلها والحد منها.

أما عن الصّعوبات والعراقيل التي واجهتنا لإتمام هذا البحث نذكر:

- كثرة المصادر والمراجع (شتت أفكارنا) التي يصعب الإحاطة بها كلها وانتقاء الأهم فقط منها.

- عدم التعامل الجدي مع أسئلة الاستبانة من قبل بعض المعلمين.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أشكر الله تعالى الذي أعانني ويسّر لي إتمام هذا البحث، كما أتقدّم بالشكر للأستاذة المشرفة "آمنة جاهمي" على ما قدّمته من نصائح وتوجيهات طيلة هذا المشوار العلمي، فإن أصبت فبتوفيق من الله وإن أخفقت فحسبي أجر الاجتهاد.

مدخل عام:

أولاً: تعريف اللغة.

ثانياً: تعريف اللغة العربية.

ثالثاً: أهمية اللغة العربية.

أولاً: تعريف اللغة La langue:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" (ت711هـ) في مادة (ل غ ا): «اللغة على وزن فعلة، من لغوت أي تكلمت وأصلها: لغوت ككرة، وثبة، كلها لاماتها وواوات، وقيل أصلها لغى أو لغو والهاء عوض لام الفعل وجمعها لغى بالألف المقصورة مثل برة أو برى والجمع لغات ولغون»¹.

وجاء في "المعجم الوسيط": «(اللغة) أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ج) لغى، ولغات، ويقال: سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم»².

يتضح من هذين التعريفين أنّ اللغة من اللغو تحمل معنى الكلام، وتُوظَّفُ للتعبير عن حاجات الناس ومقاصدهم، وتختلف من قوم لآخر.

ب- اصطلاحاً:

ورد تعريف اللغة في كتب كثيرة لعلماء قدماء ومحدثين وذلك لارتباطها بالعلوم الأخرى، ولعل من أشهر التعريفات للغة وأقدمها تعريف "ابن جني" (ت392هـ) في كتابه "الخصائص" حيث قال: «أما حدها، (اللغة) فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»³.

وما نستخلصه من هذا التعريف أنّ اللغة:

➤ ظاهرة من الظواهر اللغوية.

➤ أداة ووسيلة لتحقيق التواصل بين الأفراد يُعبرون بها عن أغراضهم وحاجاتهم.

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 1990م، ص202، مادة (ل غ ا).

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص831، باب (اللام).

³ أبي الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 2008م، ص87.

➤ تختلف من مجتمع لآخر، فلكل مجتمع لغة خاصة به.

ويُعرفها "ابن خلدون" (ت808هـ) بقوله: «اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل إنساني ناشئ عن قصد بإفادة الكلام، فلا بُد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها هو اللسان، وهو في كل أمة بحسب مصطلحاتها»¹.

اللغة حسب ابن خلدون هي الوسيلة التي يُعبر بها كل فرد عن قصده وغايته، وتلك العبارة المُعبر بها تكون بدافع من الانسان للتعبير عن حاجاته؛ أي هو الذي يُنشئها عن قصد ليصل بذلك إلى غرضه وهو الكلام، واللّغة حسبه هي ملكة من الملكات أي قدرة متعلقة بالنشاط الإنساني البشري يُعبر بها عن غاياته ومقاصده وهذه الملكة تختلف من أمة إلى أخرى كلٌّ حسب مفرداته ومصطلحاته.

ومن اجتهادات المحدثين في ضبط تعريف اللّغة نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

عرّفها "أنيس فريجة" بأنّها: «ظاهرة سيكولوجية واجتماعية، وثقافية، ومكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، وتتألف من رموز صوتية لغوية، واكتسبت عن طريق اختيار معاني مقررة من الذهن، وبهذا النظام الرّمزي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل»².

اللّغة من هذا المنطلق هي ظاهرة عقلية وسلوكية مكتسبة مرتبطة بالمجتمع وثقافته السائدة يكتسبها عبر مراحل حياته؛ أي أنّها صفة غير بيولوجية فطرية تولد مع الفرد، وتتكون هذه الظاهرة من مجموعة رموز صوتية تخضع لأنظمة لغوية معينة (صوتية، تركيبية، دلالية، معجمية...)، تُكتسب عن طريق المعاني المخزنة في الذهن على شكل قوالب لغوية، وبهذا النظام الرّمزي الصّوتي المتداول بين الأفراد تستطيع الجماعة أن تتفاهم وتتدارك وتتفاعل فيما بينها.

¹ عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، د ت، ص87.

² أنيس فريجة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1981م، ط2، ص41.

ويعرّفها "عماد حاتم" بأنها: «وسيلة التفاهم بين البشر يكتسبها الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه، فهي لا تولد بولادة الإنسان، ولا ترتبط بخصائصه البيولوجية أو العرقية، بل هي ظاهرة تخضع للشروط التي يعيشها المجتمع الإنساني، وهي تنعدم وتتلاشى بانعدام المجتمع»¹.

يتفق هذا التعريف مع الذي قبله إلى حد ما باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية لا تُولد مع الإنسان وغير مرتبطة بخصائصه البيولوجية، بل هي أداة يتفاهم بها البشر بينهم ويكتسبونها من المحيط الذي يعيشون فيه، وخاضعة لشروط المجتمع الإنساني وتنعدم بانعدامه.

هذا بالنسبة للباحثين العرب، أمّا عند الغرب فنجد العالم اللساني "فرديناند دوسوسير" (ت1913م) حيث فرّق بين اللغة واللسان في كتابه "علم اللغة العام" فيقول: «اللغة نتاج جماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما يُساعد أفرادها على ممارسة هذه الملكة»².

فاللغة إذاً حسب دوسوسير هي نظام (صوتي، صرفي، تركيب، دلالي، معجمي...) اجتماعي يتضمن مجموعة من التقاليد التي يُحاكيها الأفراد داخل المجتمع الواحد ويتبنونها من أجل التواصل والتفاعل داخل هذه الجماعة اللغوية.

ثانياً: تعريف اللغة العربية:

تُعرّف اللغة العربية بأنها: «النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، واستخدموه أيضاً في الاتصال والتواصل»³.

اللغة العربية إذاً نسق (نظام) من الرموز الصوتية التي تواضع عليها العرب قديماً واستعملوه في التفكير والتعبير والتواصل والتفاهم فيما بينهم؛ أي لتلبية جميع حاجياتهم المختلفة.

¹ عماد حاتم، في فقه اللغة وتاريخ الأدب، المنشأة العامة، طرابلس، ليبيا، د ط، 1982م، ص1_9.

² فرديناند دوسوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، د ط، 1985م، ص27.

³ طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، د ب، ط1، 2005م، ص88.

ويُضيف "محمود عكاشة" في تعريف اللغة العربية وتبيان مكانتها فيقول: «واللغة العربية التي تُعد من أطول اللغات المعاصرة عمراً في الاستخدام، تُعد أقرب اللغات إلى اللغة الأم، فهي اللغة الوحيدة التي حافظت على بنيتها وكتب لها البقاء دون تحريف بفضل ظروفها التي عاشتها قبل الإسلام، ثم زادها الله كرامة وعزة فاخترها لغة لكتابه الكريم، فحفظت بحفظه، ثم عُني بها أهلها فليست هناك لغة نالت من الرعاية والاهتمام مثلما نالت اللغة العربية، وليست هناك لغة تملك التراث الذي تملكه اللغة العربية»¹.

يُبين هذا التعريف مكانة اللغة العربية الرفيعة والأسباب التي جعلتها تُحافظ على هذه المكانة وذلك من خلال حفاظها على بنيتها فهي اللغة الأطول عمراً وقرباً إلى اللغة الأم، فكتب لها البقاء دون تحريف بفضل خصائصها، وما زادها سُمواً ورفعاً أنها لغة القرآن الكريم الذي حُفظت بحفظه كما أنها اللغة التي نالت الاعتناء والحرص والاهتمام من طرف أهلها ما لم تناله أي لغة أخرى فهي غنية بتراثها العريق الذي لم يغنى به غيرها.

ثالثاً: أهمية اللغة العربية:

للغة العربية أهمية بالغة وذلك لمكانتها المرموقة في الدين الإسلامي وارتباطها الوثيق بمصادر التشريع الإسلامي من قرآن كريم وسنة نبوية ما زادها تشريعاً وقداًسةً، فقد اصطفاها الله لتكون لغة كتابه العظيم، لقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ سورة يوسف، الآية 02.

ومن هنا ندرك عمق العلاقة بين اللغة العربية والإسلام الذي أكسبها مميزات لم تحظى بها غيرها من اللغات.

ويقول في هذا الصدد "طه حسين الدليمي": «إن أهمية اللغة العربية تبرز من تميزها بتاريخها العريق وصلتها الوثيقة بكتاب الله، وعليه أصبحت إحدى الوسائل المهمة في تحقيق وظائف المدرسة المتعددة،

¹ محمود عكاشة، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص56.

وفي هذا الميدان فهي من وسائل الاتصال والتّفاهم بين الطالب وبيئته، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب سواء أكان عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة. ولذا يهدف تعليم العربيّة إلى تمكين المتعلم من الوصول إلى المعرفة بتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتّعبير¹. فاللّغة العربيّة إذن اكتسبت أهميتها الأولى من كونها لغة القرآن الكريم التي اختارها الله تعالى لتشريع هذا الدّين القيم، ثم انتشرت مع انتشار الإسلام لترتقي بعد ذلك وترفع مكانتها لتصبح إحدى الوسائل المهمة في شتى المجالات، ومنها تحقيق وظائف التّعليم المتعددة وفي هذا الميدان تُعد وسيلة من وسائل التّواصل بين المعلم والمتعلم لإيصال المعرفة وتلقينها وتلقيها ويُعتمد عليها في مختلف النّشاطات التّعليميّة عن طريق اكساب المهارات اللّغوية من استماع وقراءة وكتابة، وبذلك يهدف تعليم العربيّة إلى اكساب المتعلم مهارات المعرفة الأساسية والقدرة على القراءة والكتابة والتّعبير.

ونظرًا لأهمية اللّغة العربيّة التي تنبع مما تتسم به من مميزات وخصائص عظيمة وتربّعها على عرش اللّغات، فقد اهتم بها الكثير من العلماء والمفسرين والأئمة الإسلاميين فراحوا يحثون النّاس على تعليمها وتعلّمها، ونذكر منهم دعوة "الإمام الشافعي" (ت204هـ) في كتابه "الرسالة" إلى تعلم اللّغة العربيّة حيث يقول: «فعلى كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده حتى يشهد به أن لا إله إلا الله وأنّ محمد عبده ورسوله ويتلو به كتاب الله وينطبق بالذّكر فيما افترض عليه الكثير وأمر به من التّسبيح والتّشهد وغير ذلك»².

كما أكد وحثّ أيضًا على تعلّمها وتعليمها شيخ الإسلام "ابن تيمية" (ت728هـ) بقوله: «معلوم أنّ تعلّم العربيّة وتعليم العربيّة فرض على الكفاية، وكان السّلف يُؤدّبون أولادهم على اللّحن، فنحن

¹ طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، (م س)، ص60.

² محمد بن ادريس الشافعي، الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، ص28.

مأمورون أمر إيجاب أو أمر استحباب أن نحفظ القانون العربي، ونُصَلِّح الألسن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسنة والاقتداء بالعرب في خطابها. فلو تُرك الناس على لحنهم كان نقصاً وعيباً»¹.
يُتضح من هذين القولين مدى حثّ الأئمة على تعلم وتعليم اللغة العربيّة لِمَا لها من مجد ومكانة مقدسة عندهم، فقد اهتموا بها كاهتمامهم بالدِّين الإسلامي والثقافة العربيّة والحضارة الإسلامية فهي لغة القرآن الكريم الذي زادها علو ورفعة وتشريعاً، كما تُعتبر الأصل الذي انبثقت منه باقي اللّغات.

¹ أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة القرآن الكريم، السعودية، ج32، د ط، 2004م، ص252.

فصلٌ أوَّلٌ: تَأْصِيلُ مَفَاهِيمِيٍّ وَمَنْهَجِيٍّ.

أَوَّلًا: مفهوم التعليم.

ثانيًا: مفهوم التدريس.

ثالثًا: مفهوم طرائق التدريس.

رابعًا: مفهوم الرّوافد اللّغوية.

**خامسًا: أهميتها في تطوير الكفايات اللّغوية
لدى المتعلمين.**

سادسًا: طرائق تدريس الرّوافد اللّغوية.

**سابعًا: مفهوم المقاربة النّصية والمبادئ
التي تقوم عليها.**

أولاً: مفهوم التعليم Education:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" (ت711هـ) في مادة (ع ل م): «والعلم: نقيض الجهل، وعلمت الشيء أعلمه علماً: عرّفته. وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه»¹. وجاء في "المعجم الوسيط": «العلم: إدراك الشيء بحقيقته واليقين، وتعلم الأمر: أتقنه وعرفه»². فالعلم بالشيء هو معرفته وإدراك حقيقته وجوهره واليقين به.

ب- اصطلاحاً:

تعددت مفاهيم التعليم وتنوعت بحسب مجالاته وتوجهاته فهو الدعامة الأساسية لبناء المجتمعات في كل أنحاء العالم، فبالعلم ترتقي الأمم وتزدهر الحضارات، وماهية التعليم في العملية التعليمية حسب عدد من الباحثين هو:

عرّفه "محسن علي عطية" بأنه: «العملية التي يمد بها المعلم الطالب بالتوجيهات ليتحمل مسؤولية الإنجاز وتحقيق الأهداف، أو هو الجهد الذي يُخططه المعلم ويُنفذه بصورة تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ من أجل تحقيق تعلم مثمر فعال... والتعليم يقع على المعارف والقيم والمهارات فأنت تقول: علمته الحساب، والكيمياء، والأخلاق، والشجاعة، والسباحة...»³.

يتضح من هذا التعريف أنّ التعليم عملية توجيه وإرشاد للتعلم من قبل معلمه؛ لينجز ما يُطلب منه ويُحقق بذلك الأهداف المرجوة، أو هو العمل المخطط والمنظم بإشراف المعلم ويسعى لتنفيذه بطريقة

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج12، ص417، مادة (ع ل م).

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (م س)، ص624، باب (العين).

³ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، د ط، 2015م، ص260.

تفاعلية ومباشرة مع المتعلمين لتحقيق التّعلم الجيّد والمثمر. والتّعليم واسع الاستعمالات؛ أي أنه يقع على المعارف والقيم والمهارات ككل، كأن تقول علمته الحساب والكيمياء والأخلاق والشجاعة...

وعرّفه "مصون نبهان": «هو مجرد مجهود شخصي لمعونة شخص آخر على التّعلم، والتّعليم عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الدّاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تُمكن المتعلم من التّعلم، كما أنّ التّعليم الجيّد يكفل انتقال أثر التّدريب والتّعلم وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى ومواقف مشابهة»¹.

التّعليم بهذا المعنى هو أسلوب تعاوي يقوم به شخص لمعونة شخص آخر على تعلم شيء معين، وهو عملية تحفيزية تثير القدرات العقلية والنّشاط الدّاتي للمتعلّم ويكون ذلك بتهيئة الظروف التي تُساعد على التّعلم في جو مناسب، والتّعليم الجيّد يؤدي إلى تطبيق المهارات والمبادئ المُتعلّمة والمكتسبة للمتعلّم في مجالات مختلفة ومواقف مشابهة.

ويُعرّفه أيضًا "عادل أبو العز سلامة" بأنه: «عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخطط لها، أو غير مخطط لها، تتم داخل غرفة الصّف أو خارجها، وتتم من قبل المعلم أو غيره، تؤدي في النّهاية إلى تعلم الفرد واكتسابه لخبرات المختلفة»².

يُقصد بالتّعليم هنا أنه: تلك العملية سواء كانت عن قصد أي مُخطط لها مسبقًا أو عن غير قصد بمعنى غير مُخطط لها وتحدث من غير تنظيم مسبق، وتحدث داخل غرفة الصّف أي داخل المؤسسة التّعليمية أو في المحيط الخارجي لها، سواء كانت من قبل المعلم أو غيره من الأشخاص، تصل في النّهاية إلى النّتيجة المُراد تحقيقها وهي تعلم الفرد واكتسابه للمهارات والخبرات المختلفة.

¹ مصون نبهان حمصي جبريني، نظام تفاعلي ذكي من أجل المتعلم على الشّبكة العنكبوتية، رسالة دكتوراه، جامعة حلب، 2010م، ص29.

² عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التّدرّيس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2009م، ص24.

فالتّعليم إذن هو كل عمل مقصود أو غير مقصود، وغير محدد بزمان ومكان معين أو شخص بعينه، وقد يحدث داخل المؤسسة التّعليمية أو في أماكن أخرى وفي مجالات مختلفة فهو واسع الاستعمال ويقع على المعارف والقيم والمهارات بمختلف أشكالها.

ثانيًا: مفهوم التّدرّيس Enseignement:

أ- لغةً:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" في مادة (د ر س): «دَرَسَ الشَّيْءُ والرَّسْمُ يَدْرُسُ دُرُوسًا: عفا. ودَرَسَتْه الرِّيحُ، يَتَعَدَّى ولا يَتَعَدَّى، ودرسه القوم: عَفَوْا أثره. والدَّرْسُ: أثر الدَّرَاس. ودرس الكتاب يدرسه درسًا ودراسةً ودَارَسَهُ، من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، ومنه درست السورة أي حفظتها»¹.

وجاء في "المعجم الوسيط": «دَرَسَ: دَرَسًا ودُرُوسًا: عفا وذهب أثره، والكتاب ونحوه دَرَسًا، ودراسةً، قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، ويقال: درس العلم والفن»².

يتجلى معنى الدّرس في الزوال أي ذهاب الأثر ومحوه، ودراسة الكتاب بمعنى: قراءته وفهمه وحفظه.

ب- اصطلاحًا:

يُعدّ التّدرّيس الرّكيزة الأساسيّة التي تُبنى عليها العمليّة التّعليميّة فيه يتحدد نجاح هذه العمليّة أم لا، وهو متصل مباشرة بالمدرّس باعتباره سلوك إنساني هادف وفَعّال، وبهذا فقد تعددت مفاهيم التّدرّيس من النّاحية الاصطلاحية وتنوعت بحسب المشارب التي يتكئ عليها كل باحث، ومن بين هذه المفاهيم نذكر:

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج6، ص79، مادة (د ر س).

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (م س)، ص279، باب (الدال).

يعرّفه "عادل أبو العز سلامة" بأنه: «عبارة عن الجهود المقصودة والمخطط لها التي يبذلها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على التعلم كل وفق قدراته واستعداداته وميوله»¹.

التّدرّيس بهذا المعنى هو عملية تحصل عن قصد وبخطّية مسبق لها، بطريقة مرتبة ومتسلسلة من قبل المعلم الذي يؤدي دورًا فاعلاً فيها، بهدف مساعدة المتعلمين على التّعلم وإسهامهم في العملية التّعليمية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم من قدرات وميولات واستعدادات.

ويُعرّفه "خليل إبراهيم شبر": «هو نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط على عملية تقويم شاملة ومستمرة»².

التّدرّيس إذن نشاط (سلوك) إنساني أي الأعمال والأفعال التي لها غرض وهدف محدد، ومنظمة وفق ترتيب وتسلسل معين، ومنجزة في وقت محدد يتم فيه التفاعل والتعاون وتظافر كل عناصر العملية التّعليمية من معلم ومتعلم وموضوع وبيئة، ويُحقّق هذا النشاط إنماء القدرات المعرفية والمهارية والانفعالية للمعلم والمتعلم على حد سواء، كما أنه يمر بعملية تقويم أو تشخيص دائمة وملمة بكل الجوانب.

وعرّفه أيضًا "محسن علي عطية": «هو كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف، ويعني التّدرّيس إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تُلقى وتُكتسب بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات، والتأثير في شخصية المتعلم، والوصول به إلى القدرة على التصور والتخيل والتفكير»³.

¹ عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التّدرّيس العامة، (م س)، ص 24.

² خليل إبراهيم شبر، أساسيات التّدرّيس، دار المناهج، عمان، د ط، 2005م، ص 20.

³ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدرّيس، (م س)، ص 259.

التّدرّيس بهذا المعنى هو مجمل الطّروف والامكانيات من وسائل وآليات متاحة التي يحرص المدرّس على توفيرها في الموقف التعليمي، وكافة الخطوات والإجراءات المنظمة التي ينفذها لمساعدة المتعلمين على إنجاح ذلك الموقف، كما يعني التّدرّيس وضع المتعلم في دائرة المعارف والمعلومات ليتمكن من اكتشافها وفهمها، وبهذا لا يكتفي بتلك المعارف فقط بل يتعداها إلى تنمية قدراته على التفكير والتّصور والتّخيل والتأثير في شخصيته.

في الأخير يمكن القول أنّ التّدرّيس عمل ونشاط إنساني هادف ومقصود مندرج ضمن قوالب منظمة ومرتبطة ومتسلسلة في إطار تنفيذي إنجازي، لتحقيق جملة من الأهداف المحددة بإسهام كل من المعلم والمتعلم في هذه العملية.

ثالثاً: مفهوم طرائق التّدرّيس Méthodes d'enseignement:

أ- لغةً: طرائق جمع (طريقة) وجذرهما اللغوي (طَرَقَ).

جاء في لسان العرب "لابن منظور" في مادة (ط ر ق): «وأصل الطّرق الضّرب، والطّريق: السّبيل، تذكر وتؤنث تقول: الطريق العظم والطّريق العظمى، وكذلك السّبيل، والجمع أطرقة وطُرُق. وتطرق إلى الأمر: ابتغى إليه طريقاً. والطريقة السيرة، وطريقة الرجل مذهبه»¹.

وجاء في "المعجم الوسيط": «(طَرَقَ): التّجَمُّ طُرُوقًا: طلع ليلاً، والمعدن طرقاً: ضربه ومدده، والطّريق: سلكه، والكلام: عرض له وخاض فيه»².

فالطّريق هو السّبيل الذي يسلكه المرء ويخوض فيه، والطّريقة هي السّيرة والمذهب.

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج 10، ص 215-220-221، مادة (ط ر ق).

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (م س)، ص 555، باب (الطاء).

ب- اصطلاحًا:

تُشكل طرائق التدريس أهميّة بالغة في العملية التعليمية فهي تُعد عنصرًا أساسيًا في المنهاج الدراسي بحيث تؤدي دورًا فعّالًا في إنجاح العملية التعليمية، وهي مرتبطة بالمعلم ارتباطًا وثيقًا فلا يستطيع الاستغناء عنها، وبها يؤدي مهمته التعليمية وله حرية اختيار الطريقة التي يستثمرها في إنجاز درسه من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، وقد عُرِفَت طرائق التدريس تعريفات عديدة منها:

عرّفها "محسن علي عطية": «هي الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقًا لأهداف محددة... وتتسم الطريقة بأنها عملية هادفة منظمة تتولى تنظيم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ومواد التعلم بالشكل الذي يحقق التعلم»¹.

يتّضح من التعريف أنّ طرائق التدريس هي مجموع الخطوات المرتبة والمنظمة في قالب معين يعمل بها المعلم لمساعدة المتعلمين بغية تحقيق أهداف مرجوة، وتندرج ضمنها كل الأساليب والأدوات والوسائل التي يستعين بها المعلم في إنجاح العملية التعليمية، ومن سمات الطريقة أنها هادفة؛ أي توضع وتستخدم للوصول إلى غرض تعليمي معين، ومن شأنها ترتيب كل العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بالشكل الذي يحقق التعلم.

ويُعرفها "محمد يحي نبهان" بأنها: «تفاعل دينامي بين المعلمين والمتعلمين يتم في ضوء قرارات تُتخذ حول كل عمليات التخطيط والتنفيذ والتّقويم والتّغذية الرّاجعة المتعلقة بتحقيق الأهداف الخاصة بموقف معين»².

¹ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، (م س)، ص 263.

² يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوني، الأردن، الطبعة العربية، 2008م، ص 85.

الطريقة بهذا المعنى هي عملية تتسم بالمرونة والاستمرارية أي غير ثابتة، تحصل بتفاعل المعلم مع متعلميه في ضوء تنظيمات وقرارات تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم والتغذية الراجعة من توجيه للمتعليم وتحسين سلوكه وأدائه، وكل هذه العمليات لها دور في تحقيق الأهداف الخاصة بالموقف التعليمي.

كما عرفها أيضًا "طه حسين الدليمي" بأنها: «الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المحققة عبرها أوسع عمقًا وأكثر فائدة»¹.

وُصفت الطريقة في هذا التعريف بأنها أداة ووسيلة؛ أي الآليات التي تساعد المعلم في نقل وإيصال العلم والمعرفة والمهارة للمتعليم، كذلك ولها شروط فيجب أن تكون متوافقة مع الموقف التعليمي ومراعية لسن المتعلم وقدرته العقلية من ذكاء وتفكير، وملائمة لاستعداداته وميوله، فإن توفرت هذه الشروط كانت الأهداف التعليمية أكثر فائدة وأوسع عمقًا في النهاية.

فطرائق التدريس تُعد مكونًا مهمًا في العملية التعليمية فبها يتحدد نجاح الدرس بصفة خاصة ونجاح المنهاج الدراسي بصفة عامة، فهي حلقة الوصل التي يستخدمها المعلم لربط المتعلم بالدرس والموقف التعليمي، ولها دور كبير في تحقيق الأهداف التعليمية للحصول على تعليم ناجح ومثمر وفعال.

رابعًا: مفهوم الرّوافد اللّغوية Affluent Linguistique:

أ- لغة: (رافد) على وزن (فاعل) مشتقة من مادة (رَفَدَ) والتي تعني:

جاء في لسان العرب "لابن منظور" في مادة (ر ف د): «الرّفَد بالكسر: العطاء والصلة، والرّفَد بالفتح: المصدر. رَفَدَهُ يَرْفُدُهُ رِفْدًا: أعطاه، وَرَفَدَهُ وَأَرْفَدَهُ: أعانته. والاسم منهما: الرّفَد، وترافدوا: أعان بعضهم بعضًا»².

¹ طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، (م س)، ص 88.

² ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج 3، ص 181، مادة (ر ف د).

وجاء في "المعجم الوسيط": «(رفده): رَفَدًا ورِفَادَة: دعمه برِفَادَة وأمسكه. وفلانًا: أعانه وأعطاه. (رافده): عاونه و(ترافدوا): تعاونوا والرَّفْدُ: العطاء والصلة»¹.

نستخلص من خلال ما ورد في المعجمين من معانٍ أنّ الرّفَدَ يعني الإعانة والعطاء والمساعدة على القيام بشيء معين، والرّفاد هو المعين والمعطي والدّاعم.

ب- اصطلاحًا:

لا يخفى عن المتتبع والباحث في مجال التربية والتعليم أن مصطلح "الرّفاد" من المصطلحات المستحدثة في هذا المجال وذلك تزامنًا مع مستجدات التّعليم الحديثة وما استحدثته من مناهج جديدة في التدريس ما عُرف بالمقاربة النّصية الرّافدة للمقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات"، وعليه فالرّفاد Sous disciplines هي: «تعلّّات مساعدة تعاضد التّعلّّات الأساسيّة وتُسهم في تركيزها في ذهن المتعلم وسلوكه، مثال: الخط والنسخ بالنسبة للإنتاج الكتابي أو القراءة»².

فالرّفاد هي الدّعائم التي تُساعد على فهم التّعلّّات الأساسيّة من نصوص أدبية كانت أو تواصلية من أجل فهم معانيها وفك شفراتها واستيعاب مواطن التّدخل والإشكال فيها، كما تُسهم هذه الدّعائم في تثبيت هذه المعلومات في ذهن المتعلم وتنمية سلوكه ومهاراته وقدراته على الفهم والتّحليل ومثال ذلك: الخط والنسخ بالنسبة للإنتاج الكتابي أو القراءة.

وجاءت "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة" حاملة لمفهوم الرّفاد كالاتي: «الرّفاد هو مجموع العناصر الماديّة التي تُقدّم للمتعلم، مثل: نص مكتوب، صورة، خرائط.

وهذا الرّفاد بدوره يتضمن ثلاثة عناصر هي:

- السّياق الذي يحدّد إطار الوجود.
- المعلومات التي يتفاعل بدلالاتها المتعلم.

¹ مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، (م س)، ص 359، باب (الراء).

² ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنيّة، المركز الوطني للوثائق التربويّة، 2009م، ص 126.

- الوظيفة التي توضع الهدف من الإنتاج»¹.

الرّوافد حسب ما جاء في هذه الوثيقة هي الوجه الثاني للمعرفة فهي تُجسد المعرفة بوجهها المادي الملموس لا المجرد، وبواسطتها يتوصل المتعلم إلى إدراك المعرفة وتحصيلها من خلال دراستها وفهمها وتحليلها، وتتمثل في العناصر المادية التي تُقدم للمتعلّم من نصوص مكتوبة وخرائط وصور ووثائق ورسومات ومخططات...، وكلها دعائم لتحصّل العلم والمعرفة بشكل جيّد وفَعّال، وبالتالي فإنّ الرّوافد تُشكّل همزة وصل بين المعرفة المجردة والمتعلم. والرّوافد بدورها تتضمن ثلاثة عناصر هي:

أ/السياق: ويُقصد به الإطار الخارجي الذي يتواجد فيه المتعلم ويكون قريب من حياته؛ أي البيئة التي ينتمي إليها.

ب/المعلومات: ويُقصد بها المعارف والمهارات التي تحدد تفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية ويُفرك بها بين ما هو معرفي وما هو إجرائي.

ج/الوظيفة: ويُقصد بها الوظيفة التي تحدد الهدف التعليمي في العملية التعليمية وتساعد المتعلم على إنجاز عمله مهما كان.

كما عرّفها أيضًا "رابح شلوش" بقوله: «الرّوافد تُتناول انطلاقًا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية أو بلاغية أو عروضية أو المفاهيم النقدية»².

فالرّوافد تنطلق من النصّ وما ينضوي تحته من معطيات وبالعودة إليه؛ أي جعل النصّ محور العملية التعليمية وهذه الرّوافد هي الدّعائم التي تُساعد على فهمه من حيث بناء أفكاره ووحداته اللّغوية وتتمثل هذه الدّعائم في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض والمفاهيم النقدية أيضًا.

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجيا، (اللغة العربية وآدابها)، 2006م، ص 07.

² رابح شلوش: جوانب من الممارسات اللّغوية من التّعليم الثّانوي، مجلة الممارسات اللّغوية التعليمية، العدد الخاص بأعمال الملتقى، تيزي وزو، الجزائر، 7 ديسمبر 2010م، ص 69.

كما سبقت الإشارة في الأول إلى أن مصطلح "الرّافد" من المصطلحات الحديثة والمعاصرة في المنظومة التربوية، فإنه يندر وجود تعريف محدد له ومن الصعب تحديد مفهوم دقيق وتام للفظ المركب "الرّافد اللّغوي"، ومن اجتهادات الباحثين في ضبط مفهومه نجد: «الرّوافد اللّغوية هي أنشطة لغوية وتعلّّيمات تساعد على فهم النص الأدبي، أو هي دعائم فهم النص الأدبي، أي هي المفاتيح الأساسية لفهم معاني وأبعاد النصوص وبدونها لا يستقيم الفهم الصحيح للنص، لا من حيث سلامة اللغة وتراكيب الجمل، ولا من حيث جمال صوره وأسلوبه ولا من حيث موسيقاه الداخلية والخارجية (في حالة النص الشّعري)»¹.

فالرّوافد اللّغوية هي تلك الأنشطة والمعلومات والمهارات التي بها يتمكن المتعلم من فهم معاني النّصوص الأدبية والأهداف التي ترمي إليها تلك النّصوص، فالنّص هنا هو المصدر الأساسي الذي تنطلق منه هذه الدّعائم اللّغوية باعتباره محور العملية التّعليمية، والرّوافد هي الأدوات والآليات المغذية له والتي بواسطتها تُفك شفراته للغوص في معانيه وتذوق جماله وفنيته من حيث سلامة اللغة والتراكيب والصّور والأسلوب. والجدير بالذكر أنّ الرّوافد اللّغوية هي الدّعائم التي تُقوّم لسان المتعلم تُقوي مهاراته وسلوكه وتتمثل هذه الرّوافد في: الرّافد النّحوي، والرّافد الصّرفي، والرّافد البلاغي، والرّافد العروضي.

خامساً: أهميّتها في تطوير الكفايات اللّغوية لدى المتعلّمين:

إنّ تدريس الرّوافد اللّغوية (نحو، صرف، بلاغة، عروض) له أهميّة بالغة في العملية التّعليمية فقد اهتم به القائمون على مجال التّربية والتّعليم وأولّوها عناية فائقة وعملوا على تطوير مناهجها وطرائق تدريسها ووسائل تطبيقها لما لها من فضل في تطوير المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين وبناء شخصيتهم وتفكيرهم من خلال استثمار رصيدهم وخبراتهم ومكتسباتهم بشكل مثمر وفعل. وفيما يلي ذكرٌ لأهمية تدريس الرّافد النّحوي والرّافد الصّرفي والرّافد البلاغي والرّافد العروضي:

¹ عبد الحميد كحيحة، تدريس الرّوافد اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية، أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2018م، ص12.

1-أهميّة تدريس الرّافد النّحوي:

لا بد على النّاطق باللّغة العربيّة والدّارس لها أن يكون متمكناً من قواعدها من نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ فهذه القواعد هي التي تضبط كلامه وتصونه من الوقوع في الخطأ والزّلل، كما أنّها تُكسبه قدرة على قراءة كتاب الله عز وجل على وجه صحيح وتدبر معانيه والوقوف على سر الإعجاز فيه، والمتعلم إذا تمكن من لغة القرآن الكريم وتعلمها اكتسب اللّسان الفصيح وعرف الأحكام التي تحكمه، وتتجلى أهميّة الرّافد النّحوي فيما يلي:¹

- 1-تقويم اللّسان وصونه عن الخطأ وحفظ القلم من الزّلل.
- 2-تمكين المتعلم من التّعبير عن أفكاره بلغة سليمة ومفهومة.
- 3-تنمية القدرة على إتقان مهارات اللّغة (الاستماع، القراءة، الحديث، الكتابة).
- 4-تمكين المتعلمين من القراءة والكتابة والحديث على وجه صحيح خالٍ من الخطأ.
- 5-القدرة على التّمييز بين الخطأ والصّواب.
- 6-تمكين المتعلم من الفهم الصّحيح للكلام ما يساعد على استيعاب المعاني.
- 7-تنمية قدرة المتعلمين على صياغة الأساليب والتّراكيب.

2-أهميّة تدريس الرّافد الصّرفي:

- لتدريس الرّافد الصّرفي أهميّة بالغة لما يحققه من فوائد كثيرة أهمّها:²
- 1-تكمين أهمية الصّرف في كونه ضروري لفهم اللّغة العربيّة ومعرفة قواعدها.

¹ ينظر: سعد علي زابر، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافيّة، عمان، ط1، 2014م، ص303.

² ينظر: نجم عبد الله الموسوي، دراسات تربوية في طرائق التدريس للغة العربيّة، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص323.

- 2- تزويد المتعلم بثروة لغوية ومعنوية.
 - 3- يُسهم في تعليم نطق الكلمات العربيّة بشكل صحيح وبصورة سليمة.
 - 4- تنمية المهارة النقدية من خلال التّمييز بين الخطأ والصّواب.
 - 5- يُزود المتعلم بأداة لتصحيح الألفاظ وما يعتريها من إعلال وإبدال.
 - 6- يحتاج النّحو إلى علم الصّرف قبل الاشتغال بالنّحو الذي يتعلق موضوعه بالجمل وأشباهها.
- فأهمية تدريس الرّافد النّحوي والصّرفي تكمن في تطوير الكفايات اللّغويّة لدى المتعلمين من خلال اكسابهم المهارات اللّغوية المختلفة من قراءة وتعبير شفوي أو كتابي، فهذه الرّوافد تُعد وسيلة لتحقيق التّواصل الفعّال لدى المتعلمين سواء أكان شفويّاً أو كتابيّاً وجعلهم قادرين على إنتاج كلام صائب وفصيح بعيداً عن الخطأ والأسلوب الرّكيك والتّمييز بين الخطأ والصّواب، وكذلك وسيلة لإقامة اللّسان وصور كلام الله من الرّيع والتّحريف فهو الدّافع الأول لوضع القواعد والبحث فيها.

3-أهميّة تدريس الرّافد البلاغيّ:

تتجلى أهميّة تدريس البلاغة في:¹

- 1- تمكين المتعلمين من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم.
- 2- القدرة على تذوق جمال الحديث النبوي وكلام العرب شعراً ونثراً.
- 3- الاستفادة من الأسلوب العربي الفصيح في تقويم اللّسان والتّعبير.
- 4- تنمية الذّوق الفني لدى المتعلمين للإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى.
- 5- تُبصر المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب.

¹ ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، زهران للنشر، الأردن، ط1، 2010م، ص233-234.

وعليه فإنّ «للبلاغة أدواتًا متعددة ووظائف متنوعة، تمد المتعلم بأساليب التبليغ وُثُنِي فيه الذوق الجمالي، إذ الوظيفة الأساسية للبلاغة العربية تُعلّمنا كيف نتكلم وكيف نرسم مشاهد تصويرية بالتنويع في أساليب التعبير المختلفة»¹.

فالبلاغة إذن تُطوّر المهارات اللغوية لدى المتعلمين من خلال اكسابهم الذوق السليم والأسلوب الرفيع والتعبير البليغ والقدرة على تذوق جمال التراكيب، والأسلوب الجذاب أثناء التواصل من خلال قدرتهم على تبليغ المعاني والمفاهيم بصورة واضحة موجزة بعيدًا عن التكرار والحشو والذوق السقيم حتى يتمكن المتلقي من الفهم والاستيعاب، والبلاغة هي التي تجعل للكلام وقعًا جميل في النفوس يؤدي إلى تحقيق التواصل السليم وهذا ما يجب أن يُركز عليه في تعليم البلاغة.

4-أهمية تدريس الرّافد العروضي:

إنّ تدريس علم العروض وجعله في مقررات مناهج اللغة العربيّة راجع لأهمية هذا العلم ومكانته، فتدريسه مهم جدًا لمتعلمي اللغة العربيّة، فيهدف تعليم العروض إلى معرفة أوزان الشّعر العربي وتنمية الذّوق الأدبي والفني للمتعلّم حتى يكون قادرًا على قراءة النّصوص الشّعريّة قراءة سليمة وفهمه والحكم على صحّحه من مكسوره؛ لأن العروض هو ميزان الشّعر ومفتاحه لذلك وجب على المتعلم امتلاك هذا المفتاح ليسهل عليه الغوص في ديوان العرب واكتساب الذّوق الموسيقي للشّعر العربي، وعليه فأهمية تدريس العروض تكمن في:²

- 1-إلمام المتعلم بتاريخ علم العروض ونشأته وتطوره.
- 2-تمكين المتعلم من الإلمام بالوزن العروضي، ومعرفة الأصول الموسيقية لكتابة الشّعر.
- 3-العمل على تشكيل الحس الموسيقي لدى المتعلم.

¹ صالح طواهري، تعليميّة البلاغة العربيّة في المقررات الدّراسية في ضوء الطّرائق التّعليمية الحديثة (مقررات التعليم الثانوي أنموذجًا)، جامعة 8ماي 1945، قلمة، الجزائر، 2022/12/14، ص181.

² راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين التّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص390.

4- إكساب المتعلم القدرة على تذوق موسيقى الشعر العربي وتمييز الوزن السليم من المكسور.

5- تعريف التعلم بالتفاصيل العروضية والأوزان الشعرية.

6- تمكين المتعلم من قراءة الشعر قراءة سليمة، وتوخي الوقوع في الخطاء.

إذا فتدريس العروض ضروري لحفظ هذا العلم والفن القيم من الزوال والحفاظ على استمراريته فهو من الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية، فيحفظه يُحفظ ديوان العرب مثلما يحفظ النحو والصرف اللغة من اللحن.

سادساً: طرائق تدريس الرّوافد اللّغوية: (نحو، صرف، بلاغة)

تختلف طرائق التدريس حسب المحتوى الذي تُؤديه ومن قديمة إلى حديثة، فهناك طرائق قديمة تركز اهتمامها على المعلم ومن جهة أخرى أُسُحِدَتْ طرائق جديدة في التعليم أعادت الاعتبار للمتعلم وبرزت دوره في السّاحة التّعليميّة، وطريقة التدريس ليست مجرد إجراءات مخططة ومنظمة يستعين بها المعلم في تحقيق أهداف العملية التّعليميّة، وإنما يجب أن تُراعى فيها كل الجوانب التّربوية والنّفسية والبيداغوجية، ومما لاشك فيه أنّ طرائق التدريس لها جذور قديمة في تشكّلها أي أنّها موجودة منذ القدم، ثم تم إدماجها وتفعيلها في مجال التّعليم لتصبح بذلك قطباً من أقطاب العملية التّعليمية المهمة في تحقيق أهدافها، وفيما يلي ذكرٌ لبعض الطّرائق المهمة في تدريس الرّوافد اللّغوية (نحو، صرف، بلاغة) على وجه الخصوص:

1- الطّريقة الإلقائية (المحاضرة):

تُعد الطّريقة الإلقائية أو طريقة المحاضرة من أقدم الطّرائق التّدرسية وقد وردت لها تعريفات عدة نذكر منها:

جاءت في "المعجم التربوي" بأنّها: «طريقة في التدريس يقوم فيها المحاضر بإلقاء المادة العلمية على مسامع الدّارسين، يحاول أن يثير انتباههم ويجعلهم في حالة من النّشاط ليقبلوا على التّعليم ويُقدّر نجاحه

في ذلك بقدر ما تستثار دافعتهم»¹. وطريقة الإلقاء هي: «طريقة من طرق التعليم التلقيني يقوم فيها المدرس بسرد حقائق الدرس على تلاميذه فيكون صوته هو المسموع أكثر من غيره»².

فالطريقة الإلقائية هي طريقة إخبارية تلقينية تعتمد أساساً على جهد المعلم لذلك عُدَّ هو محور العملية التعليمية لأنه تقع عليه كل المسؤولية في تقديم محتوى المادة العلمية أو الموضوع المراد تعليمه من شرح وتوضيح وتفصيل وبيان لكل جزئياته، وذلك بعرض المعلومات في قالب من العبارات المتسلسلة والمنظمة يقوم بسردها مرتبة ومبوبة بأسلوب شائق وجذاب، كما يجب أن يكون صوت المعلم واضح وجمهوري مسموع من أجل جذب المتعلمين وإثارة انتباههم واستثارة دافعتهم وإقبالهم على التعلم، والمتعلم في هذه الطريقة ما عليه سوى الحفظ والاستذكار فقط.

2- الطريقة الحوارية (المناقشة):

في مقابل الطريقة الإلقائية نجد الطريقة الحوارية وهي من أقدم الطرائق التدريسية «تقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في طرح المادة وتحليلها وتفسيرها، وتقويمها، وذلك من خلال إثارة الأسئلة والمطالبة بإيجاد أجوبة لها، أو إثارة سؤال أو طرح مشكلة يدور حولها بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس»³.

وهي أيضاً: «إحدى الطرق الناجحة في العملية التعليمية، تُساهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم تتم بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، تخلق جوّاً من التسامح والألفة بين المعلم والمتعلم، تُساعد على تحقيق أهداف الدرس وتبرز آراء وأفكار المتعلمين حول موضوع ما، كما تُنمي من خلالها مهارات مختلفة لديهم»⁴.

¹ ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، (م س)، ص 87.

² (م ن)، (ص ن).

³ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، (م س)، ص 306.

⁴ ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، (م س)، ص 87.

يتبين من التعريفين أنّ الطّريقة الحوارية جعلت للمتعلم دور في اكتساب المعرفة من خلال تواصله مع المعلم واتصاله بالموقف التعليمي بطرح الأسئلة ومناقشتها، فهي طريقة تفاعلية لا تقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم فقط بل بين المتعلمين أنفسهم وذلك بطرح المادة وتحليلها وتفسيرها وتقييمها بتبادل الأفكار والآراء والخبرات والمعارف فيما بينهم حتى تعم الفائدة والمعرفة، ويقوم المعلم بتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين والوصول إل حل كل ما هو شائك لديهم، وتساعد هذه الطريقة على تنمية القدرات والمعارف المختلفة لدى المتعلمين وتشجيعهم وتحفيزهم وكسر الحواجز النفسية لديهم من خوف وتردد وعيوب النطق، وبالتالي فهي طريقة تعمل على تفعيل دور المتعلم أثناء الدّرس.

والطّريقة الحوارية طريقة تفاعلية وحيوية أكثر من الطّريقة الإلقائية وهذا ما أكّده "الزّرنوجي" (ت591هـ) بقوله: «إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة أجدى على المتعلم من قضاء شهر كامل في الحفظ والاستذكار»¹.

وما يؤكده لنا الزّرنوجي من قوله هو ضرورة اعتماد الطّريقة الحوارية في التدريس لأنها أجدر في العملية التعليمية كونها تُرسخ المعارف والمعلومات في أذهان المتعلمين بطريقة فعّالة لأنهم فاعلين في هذه العملية من خلال إبداء آرائهم ومناقشتها، أما الحفظ والاستذكار سرعان ما يزول ويُنسى.

3- الطّريقة القياسية (الاستنتاجية):

«الطّريقة القياسية من طرائق التدريس التي يكون فيها الطالب نشيطاً، وفيها تقدم القاعدة أو المفهوم كمُسَلّمة أو حقيقة جديدة مصوغة بدقة ووضوح، ثم تُقدم الأمثلة التي تنطبق عليها، وكأنما يُراد بها إثبات صحة القاعدة، أو استخدام القاعدة لقياس صحة الأمثلة الجزئية»². وهي «من أقدم الطّرق التي احتلت في الماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد النّحوية فهي تبدأ بتقديم القاعدة النّحوية ثم

¹ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص59.

² محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، (م س)، ص317.

توضيحها ببعض الأمثلة المحددة المباشرة من قبل المعلم، ثم يأتي بعد ذلك التطبيق، فتعزز وترسخ القواعد في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة»¹.

الطريقة القياسية إذن هي طريقة قديمة لها مكانة بليغة في تدريس القواعد النحوية، يؤدي فيها المتعلم دورًا نشطًا وفعلاً في العملية التعليمية تقوم على مبدأ التدرج من الكلّ إلى الجزء أي تنطلق في تطبيقها من العام إلى الخاص، وذلك من خلال تقديم القاعدة أو المفهوم العام ثم التدرج فيه في توضيحها وشرحها بالمثل الذي يطبقها، وتستخدم هذه الأمثلة لإثبات صحة القاعدة النحوية مثلاً ثم يأتي بعدها المعلم بتطبيق لأجل تثبيت وترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين.

4- الطريقة الاستقرائية (المهاراتية):

على غرار الطريقة القياسية التي تقوم على مبدأ التدرج من الكل إلى الجزء نجد الطريقة الاستقرائية أو ما تُسمى بالطريقة المهاراتية نسبةً إلى مؤسسها "فريدريك هاربارت" (1776-1841) والتي تقوم على «استخلاص القواعد والمعايير المرجعية من خلال الأمثلة أو النماذج، حيث يبدأ العقل من الخاص إلى العام، والانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية ففي هذه الطريقة نبسط الأمثلة ثم نبحت عن القاعدة أو القانون، وفيها يستخدم المعلم الأمثلة ليصل إلى القاعدة التي يُراد تعليمها»².

فالطريقة الاستقرائية هي طريقة التدرج من الخاص إلى العام أو من الجزء إلى الكل وذلك بتقديم المعلم أمثلة تساعد على استخلاص واستخراج القاعدة أو المفهوم العام بحيث تثير تفكير المتعلمين بالانتقال من الجزئيات إلى الكليات بهدف الوصول إلى القاعدة المراد تعليمها. «وتُعد الطريقة الاستقرائية من الطرائق التي تشدد على إثارة التفكير لدى المتعلمين، ومشاركتهم في العملية التعليمية مشاركة حقيقية

¹ راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007م، ص111.

² محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص112-113.

من خلال بناء المفاهيم بناءً منطقيًا متدرجًا وبذلك فهي تمنح المتعلم فرصة واسعة لإعمال الفكر لأغراض الاستقراء الذي يعمق فهم المتعلم لما يحيط به من ظواهر»¹.

فهي طريقة تفاعلية تُنمي القدرات العقلية والفكرية لدى المتعلمين وتنشط دورهم في العملية التعليمية بمشاركتهم في بناء التعلّمات والمفاهيم ووضع الافتراضات بطريقة مرتبة ومنطقية ومتسلسلة وعلى سُلّم تدريجي من الجزء إلى الكل، فتعمل بهذا على تقوية ذاكرتهم وتوسيع آفاق التفكير المنطقي والسليم لديهم من أجل فهم واستيعاب الظواهر المحيطة بهم فهمًا عميقًا والوصول إلى الحقيقة تدريجيًا.

5- طريقة حل المشكلات:

عرّفت طريقة حل المشكلات عدة تعريفات نظرًا لأهميتها في العملية التعليمية ومن بين هذه التعريفات نذكر:

عرّفها "علي زابر" بأنها: «طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستتوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة»².

يتّضح أنّ المتعلم يشارك ويتفاعل في العملية التعليمية من خلال استثارة انتباهه وتفكيره بمشكلة أو قضية ما تدفعه إلى ضرورة القيام بالبحث وإيجاد حلول لها، من ضرورة اتصال هذه المشكلة بحاجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم.

«وتقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحو ثم يُلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة»³.

¹ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، (م س)، ص 313.

² سعد علي زابر، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، (م س)، ص 303.

³ سعدون محمود الساموك، هدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، 2005م، ص 229.

يُتّضح أنّ المعلم في هذه الطّريقة يقوم باتّباع الخطوات الآتية: يطرح على المتعلمين الموضوع المراد تعليمه أي المشكلة التي يستوجب البحث عن حل لها وتكون محل دراسة، ومن ثمّ يكلفهم باستخراج الأمثلة والنماذج ذات الصلة بموضوع الدراسة (المشكلة)، بعد ذلك التّحاور والمناقشة حول الموضوع، وأخيراً استخلاص القاعدة.

سابعاً: مفهوم المقاربة النصّية L'approche textuelle:

1- المقاربة L'approche:

أ- لغةً: مصدر الفاعل (قَارَبَ) وجذرهما اللغوي (قَرَبَ).

جاء في لسان العرب "لابن منظور": «قَرَبَ: القُرب نقيض البُعد، قرب الشيء بالضم، يقترب قُرْبًا وقُرْبَانًا وقُرْبَانًا أي دنا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء. والتقارب ضد التباعد والتّقرب: التّدني من الشيء. وقَارَبَ الشّيء دَانَاه»¹.

وجاء في "المعجم الوسيط": «(قَرَبَ) الشّيء-قُرْبًا وقُرْبَانًا: دنا منه، و(قَرَبَ) الشيء-قِرابَةً وقُرْبًا وقُرْبَةً وقُرْبَى، ومَقْرَبَةً: دنا، فهو قريب، ويُقال: قَرَبَ منه وقَرَبَ إليه، وتَقَارَبَا: دنا كلُّ منهما من الآخر، وتَقَرَّبَ إليه: حاول القُرْب منه»².

يُتّضح من خلال هذين المعنيين أنّ المقاربة المشتقة من الفعل الماضي قرب تعني الدُّنو والاقتراب من الشّيء حتى يصبح قريبًا.

ب- اصطلاحاً:

تعددت تعريفات المقاربة وتنوعت باختلاف المشارب التي يتكئ عليها كل باحث ومن بينها نذكر:

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج 1، ص 662-663-666، مادة (ق ر ب).

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (م س)، ص 723، باب (القاف).

يُعرّفها "حاجي فريد" بأنّها: «تصوّر مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية»¹.

يتّضح من هذا التعريف أن المقاربة خطة سابقة منظمة وشاملة لمشروع أو عمل يتمتع بقابليته للتفعيل والتنفيذ على أرض الواقع، وهذه الاستراتيجية تشمل كل العوامل والآليات المتظافرة لإنجاح هذا العمل لتحقيق الأهداف المرجوة من فاعلية ومردود مناسبين، وتشمل كل من الطريقة والوسائل المتوفرة وعنصري الزمان والمكان والوسط وخصائص المتعلم والنظريات البيداغوجية، وهذا كله يرمي إلى تحسين العملية التعليمية.

ويُعرّفها "بدر الدين تريدي" بأنّها: «الكيفية التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حل مشكلة»². المقاربة بهذا المعنى هي أداة ووسيلة تيسيرية تُسهّل استقصاء المسائل والخوض فيها، وكذلك مواجهة المشكلات وحلها بغية الوصول إلى تحقيق أهداف معينة. كما تُعد "أساساً نظرياً يتألف من مجموع المبادئ التي ينبنى عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم أو التّقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع"³؛ أي هي أساس ومبدأ يقوم عليه بناء التعليم والمنظومة التعليمية ككل، وهذا كله بغية تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة والمرجوة، ومن المقاربات في المنظومة التربوية نجد: المقاربة بالكفاءات، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالاحتوى، والمقاربة النصّية... وكل هذه المقاربات تسعى من خلالها المنظومة إلى توفير تعليم ناجح ومثمر وفعّال.

¹ حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005م، ص11.

² بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د ط، 2010م، ص323.

³ (م ن)، (ص ن).

2-المقاربة النصّية L'approche textuelle:

يُعد قطاع التّربية والتّعليم قطاعاً كباقي القطاعات الأخرى تواجهه مشكلات وتحديات فتؤدي به للفشل تارةً والنّهوض بمنظومته تارةً أخرى، كما تعتريه مجموعة من التّغييرات والتّحديثات التي تكون لزاماً عليه من أجل مواكبة التّطور الحاصل في العالم والذي يشهده في كل القطاعات والمجالات، وقد شهدت المنظومة التّربوية الجزائرية قفزة نوعية في القطاع التّربوي صاحبته تغييرات وإصلاحات جديدة حاولت تطوير التّعليم والارتقاء به من الرّكود والجمود الذي كان فيه، وبذلك أُستحدثت بيداغوجيا تعليم جديدة عُرفت بـ "المقاربة بالكفاءات" تبنتها المنظومة في السّنة الدّراسية (2003/2004) والتي جاءت كرد فعل على المقاربات السّابقة (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالمحتوى) التي برزت سلبياها بجعلها المعلم محور العملية التّعليمية وتهميش دور المتعلم فيها بعدّه وعاءً لصبّ المعارف والمعلومات فقط وما عليه سوى استرجاعها يوم الامتحان، وبالتالي فهو عنصر جامد غير فعّال في العملية التّعليمية فجاءت المقاربة الجديدة لردّ الاعتبار لهذا العنصر فأصبح عنصراً أساسياً يؤدي دوراً فعّالاً من خلال مشاركته في اكتساب العلم والمعرفة بعد ما كان عنصراً سلبياً واتكالياً.

ومن الدّعامات الأساسيّة للمقاربة بالكفاءات نجد "المقاربة النصّية" والتي تسعى لتحقيق ما جاءت به بيداغوجيا الكفاءات وتنص عليه، والمقاربة النصّية استراتيجية جديدة في تعليم اللّغة العربيّة تربط الأنشطة اللّغوية مهما كان نوعها (نحوية، صرفية، بلاغية...) بالنّصوص وجعل النّص هو المنطلق في تعليم تلك الأنشطة.

وقد عُرفت المقاربة النصّية تعريفات عدّة نوجز منها:

جاءت في "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي": «هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النّص محورا أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات

اللّغوية الصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التّعليمية...»¹.

المقاربة النّصية بهذا المعنى هي طريقة بيداغوجية مختارة يتم بمقتضاها الرّبط بين التّلقّي والذي يعني قراءة النّص وفهم معانيه وتذوق جماله وأدبيته حتى يتجاوز القارئ المكتوب، والإنتاج بشقيه الشّفوي والكتابي، فالنّص هو المحور الأساسي والبنية الكبرى والمنطلق الذي تدور حوله فروع اللّغة بكل مستوياتها (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية...) سواء أكان مكتوباً أو منطوقاً فبذلك هو مركز الإشعاع في العملية التّعليمية.

كما جاءت في "الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي" بأنّها: «تقوم على أساس اتخاذ النّص محوراً تدور حوله جميع نشاطات اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللّغوية (فهو المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب) والنّص هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللّغوية (صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (الثقافية، الاجتماعية) وبهذا يصبح النّص أساس العملية التّعليمية بكل أبعادها»².

نستخلص من هذا التعريف أنّ المقاربة النّصية تُركز اهتمامها على النّص باعتباره قطب الرّحى في الدّراسة والمنطلق الذي تدور حوله كل الأنشطة اللّغوية، كما يُعد الأساس والبنية الكبرى لبناء الكفاءات اللّغوية وتجسيد اللّغة بكل مستوياتها (صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية)، كما يعكس كل ما يقتضيه السياق من مؤشرات ودلالات خارجية (ثقافية، اجتماعية، دينية...).

وجاءت أيضاً في "قاموس التربية الحديث" كالآتي: «هي طريقة يتم بمؤداها تناول النّص كان قصةً أو مقالاً أو خطاباً أو غير ذلك من عدة زوايا هي: نوع النّص ونظام الإبانة، ونية صاحب

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-مرحلة التعليم الابتدائي-، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016م، ص 06.

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مديريةية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديسمبر 2003م، ص 09.

النّص»¹؛ بمعنى أنّها طريقة تتناول النّصوص يجعلهم محل دراسة وتحليل مهما كان نوع النّص قصة أو مقال أو خطاب، وذلك من خلال زوايا متعددة ومختلفة منها نوعه وبنيتة التركيبية ونمطه، وكذلك سياقه الذي ورد فيه والغرض من كتابته وكلها زوايا تحيط بالنّص وجعله البؤرة ومركز الاشعاع في العملية التعليمية.

3-المبادئ والأسس التي تقوم عليها:

إنّ المقاربة النّصية كأبي مقاربة تعليميّة تستند إلى جملة من المبادئ والأسس التي تُبنى عليها ومن بين هذه المبادئ نوجز:²

- 1-التعامل مع اللغة على أنّها وحدة متكاملة ومترابطة العناصر.
 - 2-ضرورة تفاعل المتعلم مع الخبرة المباشرة ذات معنى ومغزى في حياته.
 - 3-التأكيد على أنّ المتعلم هو جوهر ومحور العملية التعليمية.
 - 4-استثمار رصيد المتعلم وخبراته السّابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها.
 - 5-ترك حرية التعبير للمتعلّم لإكسابه الثقة بنفسه وبناء شخصيته.
- كذلك من مبادئها نجد:³

- 1-التركيز على النّزعة النّقديّة في التّحليل والاستقلالية في التّعليم.
- 2-تحول من التّعليم التلقيني إلى التّعليم التّكويني.

¹ بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، (م س)، ص324.

² حنان قادري، المقاربة النّصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغوية في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثالثة ثانوي، أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، 2020م، ص25.

³ وزارة التربية الوطنية، مناهج السّنة أولى متوسط، مديريةية التعليم المتوسط، أفريل 2003م، ص40.

فالمقاربة النصّية تتركز في مبادئها على جعل المتعلم محور العملية التّعليمية من خلال بناء شخصيته وتوسيع آفاق تفكيره وتطوير خبراته بالتّفاعل والتّعامل مع الظّاهرة اللّغوية بشكل متكامل ومترابط عن طريق النصّ الذي يُعدّ الوعاء الذي تُصب فيه اللّغة ويُشكل نقطة الانطلاق والوصول في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة؛ أي تغيير التّعليم التّلقيني بالتّعليم التّكويني أين يكون للمتعلّم يد في بناء معرفته بنفسه وكذلك جعل المتعلم في وضعية مواجهة لكل ما يعترضه في حياته اليومية من خلال تنمية النّزعة النّقديّة لديه وتحليل الظّواهر ووضع حلول لها.

**فصلٌ ثانٍ: الرّوافد اللُّغويّة في ضوء التّطبيق
البيدولوجي.**

**أوّلًا: واقع تعليم الرّافد اللُّغوي في الكتاب
المدرسي.**

ثانيًا: الرّوافد اللُّغويّة ومنهجيّة تدريسها.

ثالثًا: الدّراسة الميدانيّة (استبانة).

تمهيد:

عندما نقول اللّغة العربيّة فإنّنا نقول الصّرف والنّحو والبلاغة والعروض (...)، لأنّ هذه العلوم هي عماد اللّغة العربيّة ودعائمها التي يجب على النّاطق بها ومتعلّمها إتقانها والتّمكن منها حسب ما تُملّيه طبيعة المستوى التعليمي والمعارف التي يجب تلقّيها فيه، وبما أنّ الإنسان توّاق إلى التّغيير والتّجديد والتّطور عملت المنظومة التربوية الجزائرية على تقديم هذه العلوم والمعارف أو ما تُسمى بـ: "الرّوافد اللّغوية" في قالب مستحدث لتعليمها وتعلّمها بشكل مرن وسلس بعيداً عن التّعقيد والغموض، فجعلت بذلك النّص المستند التّربوي و محور الانطلاق في تدريس هذه الرّوافد بالرجوع إليه والاعتماد عليه، وهذا ما يُسمى في البيداغوجيا الجديدة (الكفاءات) بـ: "المقاربة النّصية" وهي - كما ذكرنا سالفاً - طريقة بيداغوجية حديثة تجعل من النّص محور جميع التّعلّمات والنّشاطات الدّاعمة من صرف ونحو وبلاغة وعروض، وذلك بهدف جعل هذه النّشاطات اللّغوية وسيلةً لفهم النّصوص؛ أي جعلها أداةً لفهم اللّغة في حد ذاتها باعتبار النّص وحدة لغوية متكاملة تجتمع فيه كلّ المستويات اللّغوية، وبالتالي تحقيق الهدف المسطرّ وهو تكوين قاعدة لغوية شاملة لدى المتعلم تُمكنه من إنتاج نصوص لغوية مماثلة، وعليه فتدريس الرّوافد اللّغوية كوسيلة ليس كغاية في حد ذاتها يخلق متعلم ذا كفاءة يُمكنه أن يتعامل مع جميع النّصوص في مواقف مختلفة.

وبعد رصد المفاهيم الإجرائية الخاصة بهذا الموضوع في شقه النظري، كان لا بد من المعالجة الفعلية لها للتأكد من صحتها والتي سنرصدها في هذا الجانب التّطبيقي لمعرفة مدى فعالية المقاربة النّصية في تدريس الرّوافد اللّغوية في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسط، وذلك من خلال استقراء الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ وتحليل مذكرات الدّرس والدّراسة الميدانية للبحث.

أولاً: واقع تعليم الرّافد اللّغوي في الكتاب المدرسي:

1-الوسائل التّعليميّة:

تُعد الوسائل التّعليمية ركيزة أساسية وعنصرًا مهمًا في العملية التّعليمية، فهي تعمل على إنجاحها بشكل جيّد وفعّال لتحقيق الأهداف المسطرة، كما تُعد هذه الوسائل من الضّروريات التي يصعب الاستغناء عنها أثناء عملية التّدريس بعدّها مكونًا هامًا للمنهج الدّراسي، فهي جزء لا يتجزأ منه لأهميتها في الموقف التّعليمي بصفة خاصة والعملية التّعليمية بصفة عامة، فالوسائل التّعليمية هي وسائط تُعين المعلم على إيصال المعرفة إلى المتعلمين بجهد أقلّ أثناء تلقينهم المعارف والمهارات فتزيد بذلك التّفاعل بين أطراف العملية التّعليمية الثلاثة (المعلم والمتعلم والمحتوى) بطريقة مشوقة وحيوية أكثر، فتجعل المتعلمين أكثر رغبة في التّفاعل مع المعلم والمحتوى المعرفي المقدم بتلك الوسيلة، وبالتالي تحقيق الفهم الجيّد والاستيعاب الكامل للمادة الدّراسيّة.

تُعرّف الوسائل التّعليميّة بأنّها: «كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التّعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى، وقد تختلف الوسائل باختلاف المواقف التّعليمية، وباختلاف الضّروية البيداغوجية الدّاعية إليها»¹، فالوسائل التّعليمية هي الدّرع الحصين الذي يساعد المعلم في تحقيق أغراضه التّعليمية على الجهتين المادة التّعليمية والمتعلم على السّواء، ولكل محتوى تعليمي وسائله الخاصة به لإنجاحه؛ أي أن كل موقف تعليمي يستدعي وسيلة معينة.

والوسائل التّعليمية عديدة ومتنوعة بتنوع المواقف التّعليمية والمحتويات المعرفية، فهي تنقسم إلى وسائل تقليدية كالسّبورة، واللوح، والمجسمات، والخرائط، والكتب المدرسية وغيرها، ووسائل تعليمية

¹ أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2007م ص152.

حديثه واكبت التطّور العلمي والتّكنولوجي الحاصل والمتمثلة في الأنترنت، والحاسوب، والصّور المتحركة، وأشرطة الفيديو، والتّسجيلات الصّوتية وغيرها.

وهذه الوسائل تُشكل حلقة وصل بين المعلم والمتعلم على السّواء كالكتاب المدرسي والسّبورة فلا يمكن الاستغناء عنهما في تلقين المحتوى من قِبل المعلم وتلقيه من قِبل المتعلم، كما أن هناك وسائل فردية خاصة بالمتعلم فقط ووسائل خاصة بالمعلم كدليل الأستاذ والذي يشتمل على كل ما من شأنه أن يُسهّل العملية التّعليمية من توجيهات وإرشادات ومعارف.

إذن تجسّيداً للمنهاج الدّراسي وما جاء فيه لا بد من توفير وسائل تعليمية تضمن نجاح العملية التّعليمية لتحقيق أهداف المنهاج المسطرة وتوفير جو من التّعليم الجيّد والفعّال.

2-الكتاب المدرسي:

يُشكل الكتاب المدرسي أهمية بالغة في إكساب المعرفة ونقل المعلومات والمفاهيم للمتعلّمين، كما يُعد مصدراً هاماً في المنظومة التّربوية فهو من الوسائل المهمة في العملية التّعليمية التي ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف المرجو تحقيقها، فيُجسد بذلك المعرفة بوجهها الملموس، كما يُعد أداة مهمة للمثلث التّعليمي (معلم، متعلم، محتوى)، فيعمل على تحسين أداء المعلم من جهة وإكساب المتعلم المهارات والمعارف وتنميتها من جهة أخرى، فالكتاب المدرسي «وثيقة رسمية موجهة للمدرسين ليقوموا بتعليم وتدرّيس مضمونها ومحتواها، وللتلاميذ ليقوموا بتعلّمها ودراستها. وهذه الوثيقة مكتوبة ومُصممة بطريقة منظمة لتكون مدخلاً لتعليم وتعلم المادة الدّراسية المقررة، ولتستخدم في صف دراسي بعينه، وفق الخطة العامة الشاملة لتوزيع المقررات الدّراسية على سنوات الدّراسة»¹.

¹ مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم للتّعليم والتّعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2009م، ص817.

فالكتاب المدرسي وثيقة تحتوي على مادة تعليمية مجهزة في إطار رسمي تربوي تعليمي، ومصممة في قالب مرتب وموجهة لتحقيق الأهداف المرجوة، وتوزع هذه المادة بحسب المستوى التّعليمي المقرر استخدامها فيه والمرتبطة بتخصص معين.

وفيما يلي نُسلط الضّوء في هذه الدّراسة على كتاب "اللّغة العربيّة في الطّور الثّاني من مرحلة التّعليم المتوسّط".

أ- وصف شكل الكتاب:

يُمثل شكل الكتاب من: واجهة وصور ونمط كتابة وألوان وحجم وغيرها، أهمية بالغة في إيصال المادة العلمية والمحتوى المعرفي إلى أذهان المتعلمين بشكلٍ فعّال وأكثر جاذبية، وعليه فالكتاب الذي بين أيدينا جاء على الشّكل الآتي:

كتاب "اللّغة العربيّة" لمستوى "السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط" من تأليف اللّجنة الآتي ذكرها: (ميلود غرمول، أحمد سعيد مغزي، كمال هيشور، عزوز زرقان، نور الدين قلاتي، أحمد بوضياف، الطّاهر لعمش، رضوان بوريحي) وتنسيق وإشراف: "ميلود غرمول" مفتش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة وآدابها، بلد النّشر: أوراس للنشر الجزائر، الطّبعة الثّانية، السّداسي الثّاني سنة 2017م، معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة تحت الرقم 621/م ع/17. سعر البيع فيه: 211,47 دج، يقع الكتاب في جزء واحد يتكون من 175 صفحة، حجمه: 28×19,5 سم.

تصدّرت واجهة الكتاب في الأعلى "الجمهورية الجزائرية الدّيموقراطية الشّعبية" والتي تعكس الانتماء الوطني وهوية المجتمع، تليها "وزارة التّربية الوطنيّة" للدلالة على الانتماء للمنظومة التّربويّة الوطنيّة، كُتبت باللون الأسود ثم تلتها "اللّغة العربيّة" باللون الأحمر وبنوع خط مغاير، تليها باللون الأسود "السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط"، تليها في الأخير صورة لحمامة بيضاء بجانبها صورة لكتب فوق بعض وكتاب مائل حمل حرف "الضّاد"، أما ألوان الواجهة فهي الأخضر والأبيض والأصفر، وآخر الكتاب تضمّن

الألوان نفسها مع رسومات لمقام الشّهيد وحامتين ما يدل على الحرية والاستقلال الوطني، مع تحديد الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps) وسعر البيع.

ب- وصف محتوى الكتاب:

يحتوي كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية متوسط على مقدمة قصيرة في البداية فيها تمهيد يرمي إلى ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات، وشرح موجز لنشاطات الكتاب، ثم يلي المقدمة هيكل تنظيمي يوضح كيفية استعمال الكتاب فيشرح العناصر والبيانات الواردة فيه، وهذه البيانات هي: صفحة التعريف بالمقطع وترتيبه وصفحة الانطلاق وصفحة التّعبير الشّفوي وصفحات الأنشطة المرتبطة بالنّص (القراءة المشروحة، قواعد اللّغة، دراسة نص) وصفحة التّعبير الكتابي، وثلاث صفحات للإدماج والتّقويم والمعالجة، وهذا الهيكل التّنظيمي لمحتويات الكتاب التّعليمي يُساعد المتعلم على التّعامل مع الكتاب بسلاسة ومرونة وفهم جيّد واستيعاب ما جاء فيه بحيوية أكثر، ما يُسهل عليه فهم المحتويات والمواد اللّغوية المقررة، بعد هذا الهيكل التّنظيمي يأتي فهرس المحتويات والذي وزع الأنشطة على شكل المحور الأفقي والمحور العمودي ما يقتصد على المتعلم والمعلم الوقت والجهد في عملية البحث عن المحتوى وهذا ما يتماشى مع بيداغوجيا الكفاءات، كما احتوى الكتاب على ملاحق أهمها التّقويم التّشخيصي قبل بداية المقاطع وذلك لتشخيص مكتسبات المتعلمين في المستويات السابقة، والتّقويم التّحصيلي في النّهاية وتراجم أهم الأدباء الواردة في الكتاب وفي الأخير «مسرد للألفاظ التي أثري بها الرّصيد اللّغوي للتلميذ خلال السّنة الدّراسية، يحيل رقم الصّفحة على موضع شرحها شرحًا سياقًا في إطار معالجة النّص»¹.

اشتمل الكتاب على ثمانية مقاطع تعليمية «تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ يُنجز كل مقطع في خلال أربعة أسابيع، ثلاثة للتعلم، والرابع للإدماج والتّقويم والمعالجة البيداغوجية»². وهي كالآتي: (الحياة العائلية، حب الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات

¹ ميلود غرمول وآخرون، وزارة التّربية الوطنية، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2، 2017م، ص173.

² م ن، ص03.

العلمية، الأعياد، الطّبيعة، الصّحة والرّياضة). وكلّ مقطع من المقاطع الثمانية يشتمل على ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب والذي يضم بدوره (القراءة المشروحة والظاهرة اللّغوية ودراسة نص)، وميدان إنتاج المكتوب. وفي نهاية كل مقطع يأتي نشاط الإدماج مقسم على مرحلتين هما: مرحلة التّدريب ومرحلة التّقويم في شكل إنتاج فردي (التّعبير) ثم الإنتاج الجماعي في شكل مشروع، وهي مراحل يُوظف فيها المتعلم جميع مكتسباته المعرفية من تراكيب لغوية كوّنها من النّصوص الأدبية، ومفردات من خلال إثراء رصيدهم اللّغوي، وتوظيف قواعد اللّغة والأساليب البلاغية وغيرها من المعارف والمهارات التي تلقّوها خلال المقطع التعليمي.

بالنسبة للرّوافد اللّغوية من صرف ونحو وبلاغة وعروض نجد النّحو قد تصدّر دروس القواعد بعدد ثمانية عشر (18) درسًا، ويليه الصّرف بستة (6) دروس، والبلاغة بتسعة (9) دروس مشتملة على علومها الثلاثة (البيان، البديع، المعاني)، أما العروض فدرس واحد هو "الكتابة العروضيّة" كونه أول مرة يتطرقون إليه في هذا المستوى، ويتم استثمار وتدرّس هذه الرّوافد في ضوء النّصوص الأدبية والتواصلية أو ما يُعرف بـ: **المقاربة النّصية** باتخاذها منهجًا في التّدرّس وفق ما تدعو إليه بيداغوجيا الكفاءات كاختيار تربوي تعليمي هادف. كما يتم اختيار النّصوص وعناصرها بما يتوافق ويخدم الدّرس المقدم؛ أي أنّ شواهد وأمثلة المحتويات اللّغوية تكون من النّص المستثمر منه.

إذن يتم استثمار نصوص فهم المكتوب وهي نصوص أدبية وتواصلية موسومة في الكتاب بـ: **"أقرأ نصي"** تكون سندًا للظاهرة اللّغوية، وتُستوحى أمثلة الدّرس اللّغوي من تلك النّصوص، أما الرّافد البلاغي والعروضي فيتم استثمارهما من الدّراسة الأدبية للنص والموسومة في الكتاب بـ: **"أندوق نصي"**. ويمكن التّمثيل لذلك من الكتاب -على سبيل المثال لا الحصر- الظّاهرة اللّغوية **"حروف العطف"** والتي أُستثمرت من النصّ التّواصلي **"هدية أُمّي"** أين نجد أنه قد أُستثمر فيها فقرة كاملة من النّص كمثال في هذا الدّرس لملاحظة حروف العطف التي وردت فيها، كما أن الدّراسة الأدبية لهذا النّص نجد أنها قد استثمرت كل الأمثلة من النصّ لدعم درس الرّافد البلاغي **"التّشبيه"**.

بعد استقراء الكتاب المدرسي نلاحظ أنه حقق المقاربة النصية - إلى حد بعيد - في وضع النصوص واستثمارها بشكل فعال في تدريس الرّوافد اللّغوية من ظواهر لغوية (صرف، نحو) وبلاغة وعروض، فجعل النص محور العملية التعليمية وسنداً للنشاطات الواردة في الكتاب، أو بالأحرى يمكن القول إن الظواهر اللّغوية تُستنبط من النصوص المبرمجة، فيتم استنباط الأمثلة والشّواهد من النص المدروس؛ أي أن فهمها واستيعابها يكون بالعودة إلى النص، وكذلك فهم النص يتحقق من خلالها وبهذا يمثل النص قطب الرّحى في تدريس روافد اللّغة في هذا المستوى.

وفيما يلي جدول يُمثل توزيع النشاطات اللّغوية في الكتاب المدرسي حسب التوقيت الزّمني للنشاط:¹

النشاطات	التوقيت الزّمني للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب (القراءة المشروحة)	1 ساعة
الظاهرة اللّغوية (صرف/نحو)	1 ساعة
فهم المكتوب (دراسة نص)	1 ساعة
إنتاج المكتوب	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

من خلال ما تقدّم في عرض محتوى الكتاب والحجم الساعي المخصص للحصص في التوزيع الأسبوعي للنشاطات اللّغوية يتّضح جلياً أنّ التوزيع الزّمني للأنشطة غير مناسب لما هو مبرمج في الكتاب المدرسي والتي لا بد من تقديم جلّه في السّنة الدّراسية، ذلك أنّ توقيت تدريس اللّغة العربيّة وأنشطتها غير ملائم لما يحتويه الكتاب المدرسي من مقاطع تعليميّة والتي عددها ثمانية مقاطع، فهي مكثفة ومتنوعة والتوزيع الزّمني لها ضئيل، فيجب بذلك تخفيف هذه النشاطات أو إعادة النّظر في

¹ الوثيقة المرافقة لنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسط، ص 05.

التّوزيع الزّمني الخاص بتعليم اللّغة العربيّة وأنشطتها حتى يتمكن المعلم من تقديم المحتويات بأريحية دون التّقييد بالزّمن وضغط المعارف المبرمج تقديمها خلال السّنة لتحقيق تعليم ناجح ومثمر ، خاصة وأنّ اللّغة العربيّة مادة معرفية مهمة للمتعلّم في هذه المرحلة يجب عليه الإلمام بكل جوانبها دون تقصير في أيٍّ منها لبناء قاعدة لغوية شاملة وسليمة.

ثانياً: الرّوافد اللّغوية ومنهجية تدريسها:

✚ الرّافد الصّرفي:

1-تعريف الصّرف La Morphologie :

أ-لغة: وردت كلمة (صرف) في العديد من المعاجم العربية بمعانٍ متقاربة ومتشابهة، ومن بين هذه المعاجم نذكر:

جاء في لسان العرب لـ "ابن منظور" (ت 711هـ) في مادة (ص ر ف): «الصّرف: رد الشّيء عن وجهه، وصرف الكلمة إجراؤها بالتّنين، وتصاريّف الأمور: تخاليفها، والصّرفُ: فضل الدّهرم على الدّهرم والدّينار، وتصريف الآيات: تبينها، وكذلك تصريف الرّياح تحويلها من وجه إلى وجه»¹.

وجاء في "المعجم الوسيط": «(ص ر ف) الباب أو القلم ونحوهما، صَرِفًا: صَوّت. ويقال: صرف نأبُه، وصرف بنابِه، والشّيء صَرَفًا: رَدّه عن وجهه، ويُقال صَرَفَ الله الرّياح، والألفاظ: اشتق بعضها من بعض، وفي اللّغة: علم تُعرف به أبنية الكلام واشتقاقه، وعند النّحاة: تنوين يلحق الاسم يجعلونه دليلاً على تمكن الاسم في باب الاسمية»².

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج 9، ص 189-190، مادة (ص ر ف).

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (م س)، ص 513، باب (الصاد).

يُتّضح من خلال ما ورد في هذين التّعريفين من معانٍ أنّ الصّرف يعني: تغيير وتحويل وقلب الشّيء من حالة إلى حالة أخرى، أو من وجه إلى وجه آخر، ومن ذلك تصريف الأمور، وتصريف الآيات، وتصريف الرّياح، وكلها يُراد بها تحويلها وتغييرها من حال إلى حال.

ب- اصطلاحاً:

يُشكل علم الصّرف أهمية بالغة في تدريس اللّغة العربيّة منذ نشأة هذا إلى يومنا، كيف لا وهو ميزان العربيّة فبه يُعرف بناء الكلمة العربيّة وما يطرأ عليها من تغييرات سواء تغييرات في المعنى أو المبنى، وإذا ما تتبعنا كتب العلماء العرب من نحاة ولغويين متقدمين أو متأخرين وجدنا أنهم قد ربطوا بين علم الصّرف وعلم النّحو، وجعلوا دراسة الصّرف من دراسة النّحو وضمّنوا مباحث صرفية في كتب النّحو ومنهم من قال بأسبقية النّحو على الصّرف ومنهم من جعل الصّرف سابق للنّحو. ومن التّعريفات الجمّة والثّرية لعلم الصّرف نذكر:

عرّفه "عبد الرّاجحي" بأنّه: «العلم الذي تُعرف به كيفية صياغة الأبنية العربيّة، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناءً، والمقصود بالأبنية هنا هيئة الكلمة»¹.

الصّرف بهذا المعنى هو الميزان الذي تُصاغ الكلمات العربيّة على منواله، والقالب الذي توضع فيه أبنية هذه الكلمات التي ليست إعراباً ولا بناءً لمعرفة أحوالها المختلفة وحالاتها المتغيرة، وهذه الأبنية هي هيئة الكلمة التي تكون عليها.

ويُعرّفه "محمد فاضل السّامرائي": «هو التّغيير الذي يتناول صيغة الكلمة وبنيتها لإظهار ما في حروفها من أصالة وزيادة أو صحة وإعلال أو غير ذلك، ويختص بالأسماء المتمكنة (أي المعربة) والأفعال المتصرفة، أما الحروف وما شبهها من الأسماء المبنية والأفعال الجامدة والأسماء الأعجمية فلا تعلق لعلم التّصريف بها»².

¹ عبد الرّاجحي، التّطبيق الصّرفي، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 07.

² محمد فاضل السّامرائي، الصّرف العربي أحكام ومعانٍ، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط 1، 2013م، ص 09.

الصّرف إذن هو علم دراسة أبنية الكلمات العربية وصيغها ومحاولة معرفة التّغييرات التي تطرأ على حروفها من أصالة وزيادة أو صحة وإعلال وغيرها، والبحث فيها سواء كانت تغييرات في المعنى أو المبنى، كما يهتم علم الصّرف ويختص بدراسة الأسماء المتمكنة أو المعربة وهي الأسماء التي تتغير أواخرها كلما تغير موقعها في الجملة نحو: حضرَ المعلمُ، رأيْتُ المعلمَ، سلّمتُ على المعلمِ، فكلمة المعلم في الجمل الثلاث هي اسم معرب لأنها تغيرت حركتها كلما تغير موقعها، كما يُعنى بالأفعال المتصرفة والتي تأتي على صور متعددة مثلاً: الفعل (درس) يأتي على صور متعددة في الماضي والمضارع والأمر نحو: درس، يدرس، أدرس. أما الأسماء المبنية والأفعال الجامدة كأفعال المدح والذّم، والأسماء الأعجمية فلا دخل لعلم الصّرف فيها.

وفي موضع آخر نجد "أمين علي السيّد" قد أطلق على علم الصّرف أمرين «الأول: تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لأداء ضروبٍ من المعاني كالتّصغير والتّكسير، والتّثنية والجمع وغيرها...، الثاني: تغيير الكلمة عن أصل وضعها لغرض آخر غير اختلاف المعاني ويُسمى هذا التّغيير بالإعلال وينحصر في ستة أشياء: الحذف والزيادة والإبدال والقلب والنّقل والإدغام»¹.

يتّضح من هذا التعريف أنّ الصّرف يُطلق على شيئين هما تحويل وتغيير الكلمة من حالتها التي هي عليها إلى حالات وأنواع أخرى سواء كانت تغييرات في المعنى كتحويل الكلمة إلى أنواع أبنية مختلفة لأداء معنى معين كتحويل المفرد إلى الجمع، وتحويل المصدر إلى مشتقاته كاسم الفاعل واسم المفعول، وغيرها من المشتقات والتّصغير والتّكسير وغير ذلك. أو تغييرات في المبنى كتغيير الكلمة من أصلها الذي وُضعت عليه إلى موضع آخر من غير اختلاف معناها وهذا يُسمى بالإعلال والذي يشمل الحذف والزيادة والإبدال والقلب والنّقل والإدغام.

¹ أمين علي السيّد، في علم الصّرف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1972م، ص05.

وأضاف "صالح بلعيد" في تعريفه للصّرف أنّه علمٌ «يهتم بنسيج اللفظ في ذاتها من حيث أصواتها التي تتكون منها، وهو قسيم التّحو»¹.

يُشير هذا التّعريف إلى تدخل علم الصّرف في ضبط أصوات الكلمة التي تتألف منها، فالأصوات المكونة لبنية الكلمة يجب أن تكون متألّفة ومتجانسة غير متنافرة ومتناقضة فإن طرأت على الكلمة إحدى العلل الصّرفية كاللّغز والتّقل تدخل علم الصّرف بالإعلال أو الإبدال أو الحذف أو التّقل وغيرها من التّغييرات الصّرفية.

إجمالاً لما سبق فالصّرف هو العلم الذي يُعنى بدراسة أبنية الكلمات العربيّة وكيفية صياغتها، وما يعتريها من تغييرات تمس المعنى أو المبنى، ويختص علم الصّرف بالبحث في الأسماء المعربة والأفعال المتصرفة دون الحروف بجميع أنواعها والأفعال الجامدة والأسماء، كما يعمل على ضبط أصوات الأبنية اللّغوية.

2- نماذج تطبيقية لتدريس الرّافد الصّرفي: (تحليل مذكرات الدّرس)

الدّروس المختارة كنماذج لتدريس هذا الرّافد هي:

- الدّرس الأول: "اسما الزّمان والمكان".

- الدّرس الثّاني: "الفعل المعتل وأنواعه".

- الدّرس الثّالث: "الجامد والمشتق".

أستثمر الدّرس الأول من النّص التّواصلّي "أرض الوطن" من المقطع الثّاني، والدّرس الثّاني من النّص الأدبي "في سبيل العائلات" من المقطع الأول، والدّرس الثّالث من النّص التّواصلّي "وصية أب" من المقطع الرّابع.

¹ صالح بلعيد، نظرية النّظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2002م، ص 09.

ويتم تخطيط دروس الرّافد الصّرفي وفق المنهجية الآتية:

1- يبدأ المعلم درسه **بوضعية الانطلاق** والتي يتم من خلالها تهيئة أذهان المتعلمين لوضعهم في جو الدّرس، وذلك من خلال تقديم أمثلة عشوائية ومناقشتها بالتّحاور مع المتعلمين لإثارة عقولهم نحو الاكتشاف، ويمكن التمثيل لذلك بدرس "اسمي الزّمان والمكان" أين يسأل المعلم: "أين تُصلي صلاة الجمعة؟"، "في أي وقت يُفطر الصائم؟"، وفي درس "الفعل المعتل وأنواعه" يسأل ب: "بماذا تمتاز الحروف (أ، و، ي) عن غيرها؟"، وكلها أسئلة تمهيدية للوصول إلى عنوان المحتوى المعرفي المقدّم، وهذا ما يُعرف باستراتيجية العصف الذّهني في التّدريس.

2- بعد الوضعية الانطلاقية تأتي **وضعية بناء التّعلّمات** وفيها يُناقش المعلم الظّاهرة اللّغوية من خلال الأمثلة المبرمجة في الكتاب المدرسي والتي نجدها موسومة كالآتي:

- الدّرس الأول: "اقرأ الأمثلة الآتية، وتذكّر سياقها في نص (أرض الوطن)".

- الدّرس الثّاني: "اقرأ الأمثلة الآتية، وتذكّر سياقها في النّص".

- الدّرس الثّالث: "عد إلى نص (وصية أبي) واقرأ".

3- بعدها يقرأ المعلم الأمثلة قراءة نموذجية ثم يُكلّف المتعلمين بقراءات فردية للأمثلة كاملة، ثم قراءة الكلمات أو الحروف الملونة فقط، ومن هنا تبدأ الملاحظة والمناقشة والتّحليل، والإجابة عن الأسئلة سؤالاً تلو الآخر حتى يتمكن المتعلم من بناء أحكام القاعدة أو الاستنتاج بنفسه.

4- **استنتاج القاعدة** وتدوينها وتعرّف المتعلم على الظّاهرة اللّغوية جملةً وتفصيلاً.

5- وفي الأخير **الوضعية الختامية** وفيها يستثمر المتعلم المعارف المكتسبة ويوظفها شفويّاً وكتابيّاً من خلال "أوظف تعلّمي" والتي تنقسم إلى قسمين هما:

- **وضعية تعلّم الإدماج**: وفيها يعود المتعلم إلى النّص ويستنبط الظّاهرة اللّغوية، مثلاً درس "اسما

الزمان والمكان" يقوم بتعيين كل من اسم الزمان واسم المكان الوارد في النّص، وكذلك في "الفعل

المعتل وأنواعه" يعرب جملاً فعلية أفعالها معتلة، وفي درس "الجامد والمشتق" يُقدّم أمثلة متنوعة حول الأسماء الجامدة والمشتقات ويبين أنواعها.

- **الوضعية التّقويمية أو تقويم نمو الكفاءة:** وفيها يُوظف المتعلم الظّاهرة اللّغوية في إنتاجه (التّعبير) سواء كان شفويّاً أو كتابيّاً.

وما يُمكن ملاحظته من تقديم دروس الرّافد الصّرفي ما يلي:

1- تحديد الكفاءات أو الموارد المستهدفة من تدريس كل درس والتي ينبغي تحقيقها، وكفاءات الدّروس التي بين أيدينا هي: أن يتعرف المتعلم على اسما الزمان والمكان وكيفية صياغتهما، ويعرف على الفعل المعتل وأنواعه، ويتعرف على الأسماء الجامدة والمشتقة ويعرف أنواع المشتقات، وفي الأخير يتمكن من توظيف واستثمار هذه الظّواهر في التّعبير الشّفوي والكتابي.

2- الاعتماد الكلي على النّص في تقديم دروس الصّرف ما يُحقّق المقاربة النّصية بجدارة.

3- ربط الظّاهرة اللّغوية بظواهر أخرى ذات صلة، كان يُذكّر المعلم بدروس فائتة كما جرى في درس "الفعل المعتل وأنواعه" أين انطلق المعلم في بناء درسه من الفعل الصّحيح بقوله: "عرفت من قبل أن الفعل الصّحيح..."، وهذا ما يدل على أن الدّرس-الفعل الصّحيح-قُدّم من قبل والمتعلم على دراية بذلك، فيُقدّر المتعلم بين الدّرسين ويستخرج أوجه التّشابه والاختلاف ليصل إلى حكم معين.

4- التّسلسل في طرح أسئلة المناقشة من السّهل إلى الصّعب حتى يتمكن المتعلم من بناء القاعدة شيئاً فشيئاً.

5- وضع القاعدة يكون من استنتاج المتعلم أولاً كأن يسأل المعلم بعد التّحاور والمناقشة "ما تعريف اسم الزمان؟"، "ما هو الفعل المعتل؟"، "ما هو الاسم الجامد؟"...، فيجيب المتعلم على ذلك ثم يقوم المعلم بضبط القاعدة وتدوينها على السّبورة، وهذا يجعل من المتعلم نشطاً وفاعلاً في العملية التّعليمية.

6- القاعدة أو الاستنتاج يُلاءم مستوى المتعلمين إلى حد بعيد، فهي تُلخص ما قُدّم لهم في الشّرح والتحليل؛ أي أنّها ليست بال مكثفة للمعلومات ولا المختزلة لها، بل قدّمت ما يحتاجه المتعلم في هذا المستوى ويتوافق مع قدراته فقط.

7- كما نلاحظ التّطبيق المباشر على الدّرس بعد تقديم القاعدة بشكل فوري، ما يُساعد المتعلم على ضبط مكتسباته بشكل فعلي وتثبيت القاعدة في ذهنه من خلال التّطبيق عليها في الوقت نفسه، وكذلك يُساعد المعلم على التّأكد من نجاح تقديمه للدّرس، وهذا أمر إيجابي لكلا الطّرفين.

8- وفيما يلي نقترح تصميمًا نموذجيًا لظاهرة لغوية (صرفية) في ضوء المقاربة النّصية بعنوان: "الفعل المعتل وأنواعه":

المقطع التعليمي الأول: الحياة العائلية.

الميدان: ظاهرة لغوية (صرفية).

المحتوى المعرفي: الفعل المعتل وأنواعه.

الكفاءة المستهدفة:

- أن يربط المتعلم المحتوى المعرفي بالمكتسبات القبلية، ويوظف ما اكتسبه سابقًا في بناء التّعلمات الجديدة.

- يُوظف الفعل المعتل وأنواعه في إنتاجه الكتابي أو الشّفوي توظيفًا صحيحًا.

الهدف التعليمي:

- أن يتعرّف المتعلم على الفعل المعتل ويُحدد أنواعه ويتحكم في إعرابه.

- أن يُميز بين الفعل المعتل والفعل الصّحيح.

المراحل	التّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية الانطلاق.	<p>-عرفنا سابقًا أن الفعل نوعان من حيث الصّحة والاعتلال وعرفنا ما هو الفعل الصّحيح وأنواعه، إذًا ما هو النّوع الثّاني الذي يُقابل الفعل الصّحيح؟ الفعل المعتل.</p> <p>-بماذا يمتاز الفعل المعتل عن الفعل الصّحيح؟ بحروف العلة.</p> <p>-عدّد هذه الحروف. أ، و، ي.</p>	<p>ت/تشخيصي.</p> <p>-يتهيأ المتعلم للدرس، ويكتشف عنوان المحتوى من خلال الأسئلة التّمهيدية.</p>
وضعية بناء التّعلمات	<p>-إعادة قراءة نص "في سبيل العائلات" ص22، (تحقيقًا للمقاربة النّصية)، واستخراج الأمثلة الواردة فيه وكتابتها على السّبورة.</p> <p><u>الأمثلة</u></p> <p>1-وجدت البيت جنة فردوس، بات كل من فيه سعيدًا.</p> <p>2-كلّ من يهوى نجاحًا وصلاحًا في الدّني يجعل البيت جِماه ويراه موطنًا.</p> <p>3-وعى فضل البيت فاتخذهُ وطنًا صغيرًا.</p>	<p>ت/تكويني.</p> <p>-يقرأ الأمثلة قراءة جهرية إعرابية سليمة.</p>
(ألاحظ وأكتشف).	<p>-قراءة الأمثلة قراءة نموذجية من طرف المعلم.</p> <p>-توزيع قراءات فردية للأمثلة على المتعلمين.</p> <p><u>الملاحظة والمناقشة:</u></p> <p>-لاحظ الأمثلة.</p> <p>-ما نوع الأفعال المبرزة في الأمثلة؟</p> <p>-ماهي حروفها الأصليّة، وهل احتوت على حروف علة؟</p> <p>-كيف تُسمي الفعل الذي أول حروفه حرف علة؟ مثال.</p>	<p>-يُحلل ويُناقش الأمثلة ويُجيب عن الأسئلة لاستنباط القاعدة.</p>

<p>-يستنتج تعريف الفعل المعتل ويحدد أنواعه.</p>	<p>-كيف تُسمي الفعل الذي ثاني حروفه حرف علة؟ أجوف.</p> <p>-كيف تُسمي الفعل الذي ثالث حروفه حرف علة؟ ناقص.</p> <p>-كيف تُسمي الفعل الذي حرفيه الأول والثاني حروف علة؟ لفيف مقرون.</p> <p>-كيف تُسمي الفعل الذي حرفيه الأول والثالث حروف علة؟ لفيف مفروق.</p> <p>*من خلال ما تقدّم ما هو الفعل المعتل؟ وماهي أقسامه؟</p> <p>-الاستنتاج-</p>	
<p>ت/ختامي.</p> <p>-يُوظف الظّاهرة اللغوية ويُرسخها.</p>	<p>-أوظف تعلّماي: بالعودة إلى النص وتحقيق المقاربة النصية.</p> <p>-هات جملاً فعلية أفعالها معتلة متنوعة.</p> <p>-أعرب ما يلي إعراباً مفصلاً:</p> <p>"لا يخشى الشعب المتضامن دسائس الاستعمار".</p>	<p>وضعية ختامية</p> <p>استثمار</p> <p>المكتسبات.</p>

✚ الرّافد النّحوي:

1-تعريف النّحو La Syntaxe:

أ-لغة: من خلال ما ورد في المعاجم العربيّة من معانٍ لكلمة (نحو) نذكر:

جاء في لسان العرب لـ "ابن منظور" في مادة (ن ح و): «النَّحْوُ: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، وأنحى عليه ضرباً: أقبل، وتَنَحَّى وانتَحَى: اعتمد. ونحّا الرّجل وانتَحَى: مال على أحد جانبيه أو انتحى في قوسه، ونَحَوْتُ بصري إليه، أي صرفت، والنّاحية من كل شيء جانبه»¹. وجاء في "المعجم الوسيط": «(النَّحْوُ): القصد. يقال: نحوت نحوه: قصدت قصده. والطريق والجهة والمثل، (ج) أنحاء، ونُحُوٌّ. وهو علم يُعرف به أواخر الكلم إعراباً وبناءً، والنّحوي هو العالم بالنّحو أو بأحوال الكلام، (ج) نحويون»².

فالنّحو حسب ما جاء في الوضع اللّغوي هو القصد والطريق والجهة، ومن ذلك نحّا الرّجل نحو فلان أي قصد قصده وطريقه ووجهته، والنّحو هو إعراب الكلام العربيّ والعلم الذي يُعرف به أواخر الكلم.

ب- اصطلاحاً:

اهتم العرب منذ القديم بعلم النّحو وأولوه عناية خاصة ومكانة رفيعة من خلال جهودهم المكثفة من دراسات لقضايا ومسائل نحوية جمّة، كيف لا وهو الذي يُقَوِّم اللّسان ويصوّنه عن الخطأ ويحفظه من الزّيف والزّلل، فكان علم النّحو مهيمناً على الدّراسات بمسائله منذ ظهوره، وذلك لحاجتهم إليه لحفظ كتاب الله عز وجل من اللّحن والتّحريف ما جعل هذا العلم يحظى بقسط وافر من الدّراسات والأبحاث فلا يكاد النّحو يُفارق مؤلّفاً من المؤلّفات اللّغوية، فتعددت تعريفاته وتنوعت بتنوع موضوعاته واختلافها ومن بين هذه التّعريفات نذكر:

عرّفه "ابن جني" (ت392هـ) في كتابه "الخصائص" في باب القول على النّحو: «هو انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالثّنية والجمع والتّحقيق، والتّكسير والإضافة، النّسب،

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج15، ص309-311، مادة (ن ح و).

² مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، (م س)، ص908، باب(النون).

والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدّ بعضهم عنها رُدّبه إليها»¹.

فالنّحو إذن هو إتباع سمات (علامات) الكلام العربي ومجاراة تغيّراته المختلفة التي تطرأ على البناء اللغوي، ليتمكن من ليس من أهل العربيّة (العجم) من التّكلم بها وتعلّمها وإتقانها بشكل صحيح مثل أهلها، وذلك باتّباع قوانينها التي تحكمها، ويتّضح جليّاً من تعريف ابن جني للنّحو أنه ربط بين علم الصّرف وعلم النّحو، كما أنه قدّم الصّرف على النّحو ما يُفسر أنه من دعاة الرّأي الذي يقول بأسبقيّة الصّرف على النّحو، وتعريفه هذا شامل للصّرف والنّحو والإعراب معاً، فالتّثنية والجمع، والتّحقير (التّصغير)... هي مباحث صرفية بحتة، أما النّحو فهو العلم الذي يضبط أواخر الكلم (العلامات الإعرابية).

ويُعرّفه "ابن عصفور" (ت299هـ) بقوله: «النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه التي يأتلف منها وتبين أحكامها»². فالنّحو حسب هذا التعريف هو تتبّع وتقصي لكلام العرب لاستنباط القوانين والأحكام النّحوية اللّغوية من خلال قراءة الكلام العربي قراءة دقيقة مُحكمة لمعرفة جميع أجزاء الكلام التي تتكون منها وبالتالي الوصول إلى معرفة أحكام النّحو وجزئياته.

ويُضيف "صالح بلعيد" في تعريفه للنّحو على أنه علم: «يهتم بالتركيب من حيث صحته وموافقته للكلام العربي، وجريانه على أوزانها»³. أي أنّ النّحو يُعنى بدراسة التّراكيب اللّغوية والضّوابط التي تحكم هذه التّراكيب وتُحدد تغيّراتها وأحوالها المختلفة، بشرط أن تكون هذه الجمل والتّراكيب اللّغوية موافقة للكلام العربيّ الفصيح وتجري مجراه ولا تحيد عنه.

¹ ابن جني، الخصائص، (م س)، ج1، ص88.

² ابن عصفور، المُقرب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، العراق، ج1، ط1، 1971م، ص45.

³ صالح بلعيد، نظرية النّظم، (م س)، ص09.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ النّحو ينقسم إلى: (النّحو العلميّ والنّحو التّعليميّ)، وقد ميّز بينهما "عبد الرحمن حاج صالح" بقوله: «الميدان العلمي والتّطري والبحوث المتعلقة به والميدان التّطبيقي والذي يخصّ التّعليم، فالأول يشمل الدّراسات العلمية لكل ما يحيط بالإنسان والإنسان نفسه، بما في ذلك اللّغة كظاهرة ونظام أدلة (...)»، وأما الثّاني فيدخل في تعليم واكتساب المهارة في استعمالها¹.

فالتّحو العلمي ذو الإطار التّطري بحوثه متعلقة بالإنسان ويتضمّن كل ما يُحيط به من مفاهيم ومعطيات يصف ويُفسر من خلالها بنية اللّغة ورموزها، أما النّحو التّعليمي ذو الطّابع الأكاديمي فيُعنى بتكييف المعطيات والمفاهيم النّحوية لأغراض تعليميّة تتناسب مع الفئة الموجه لها، فيهدف إلى تعليم اللّغة بشكل جيّد وفَعّال وإكساب المتعلمين القدرة على استعمالها استعمالاً سليماً في مختلف السّياقات، وهذا الأخير كان محط الدّراسة في بحثنا هذا.

2- نماذج تطبيقية لتدريس الرّافد النّحوي: (تحليل مذكرات الدّرس)

قُدِّمت ثلاثة دروس كنماذج لتدريس النّحو من مقاطع مختلفة تمثّلت في:

- الدّرس الأول: نصب الفعل المضارع.

- الدّرس الثّاني: إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر.

- الدّرس الثّالث: الأفعال المتعدّية إلى مفعولين.

قُدِّم الدّرس الأول من خلال النّص التّواصلي "إنسانية الأمير" من المقطع الثّالث، والدّرس الثّاني من خلال النّص الأدبي "فضائل الأخلاق" من المقطع الرّابع، والدّرس الثّالث من خلال النّص التّواصلي "يوم الرّبيع" من المقطع السّابع.

ويتم تقديم دروس هذا الرّافد على النّحو الآتي:

¹ عبد الرحمن حاج صالح، التّحو العلمي والنّحو التّعليمي وضرورة التّمييز بينهما، مجلة مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، ع127، ألقي هذا البحث في مؤتمر مجمع القاهرة للّغة العربيّة في مارس 2013م، ص01.

1- ينطلق المعلم من تمهيد عام حول الدّرس حتى يتهيأ ذهن المتعلم لتلقي المعلومات الخاصة بالمحتوى المعرفي المقدّم له، والانطلاقة تكون من السّهل إلى الصّعب، ويمكن التّمثيل لذلك بدرس "نصب الفعل المضارع" أين سأل المعلم بـ "ماهي أزمنة الأفعال في اللّغة العربيّة؟"، ومن الإجابة يستنتج المتعلم عنوان المحتوى، وفي درس "إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر" يُذكر المعلم بالدّرس السّابق الذي ينبثق منه الدّرس الحالي فيسأل: "عرفنا الأفعال المعتلة من قبل من يذكرونا بها؟"، وفي درس "الأفعال المتعدية إلى مفعولين" يسأل: "عرفنا أن الفعل باعتبار معناه ينقسم إلى قسمين (...)"، وكلها أسئلة تمهيدية بسيطة يكون المتعلم على دراية بها للتنبؤ بالمحتوى الجديد.

2- بعد التّعرف على عنوان المحتوى المعرفي من خلال المرحلة التّمهيدية، نأتي إلى بناء التّعلّمات من خلال مناقشة وتحليل الأمثلة المكتوبة، فيقرأ المتعلمين الأمثلة قراءة كلية ثم قراءة الكلمات أو الحروف الملونة والتي تكون مصدر الإشعاع فيها.

3- الإجابة على الأسئلة المبرجة ومناقشتها وتحليلها، وتكون على التّرتيب من البسيط إلى المركب.

4- محاولة بناء القاعدة من قبل المتعلم بعد مناقشة وتحليل الأسئلة، حيث يسأل المعلم: "ماذا تستنتج؟"

5- تدوين الاستنتاج كاملاً على السّبورة من قبل المعلم، فيتعرف المتعلم على جزئيات الظّاهرة اللّغوية بشكل تام.

6- التّطبيق على الظّاهرة اللّغوية بعد التّعرف على أحكامها، ليستثمر المتعلم مكتسباته ويُرسخ التّعلّمات ويوظفها توظيفاً يليق بها، من خلال استنباط الظّاهرة من النّص المقروء وكذلك في إنتاجه الشّفوي والكتابي.

والملاحظ من تقديم هذه الدّروس هو:

1- تعيين الكفاءة المستهدفة من كل درس وكفاءات الدّروس المقدّمة هي: أن يتعرف المتعلم على أدوات نصب الفعل المضارع، ويعرف الفعل الأجوف ويتمكن من إسناده إسناداً صحيحاً إلى الضّمائر على

مختلف الأزمنة، ويتعرف على الأفعال المتعدية إلى مفعولين ويُميز بين أنواعها، ويتمكن في الأخير من التّوظيف الجيّد لهذه الظّواهر اللّغوية في تطبيقاته.

2-إعتماد المقاربة النّصية في تقديم الدّروس.

3-نقص الأمثلة في درس "نصب الفعل المضارع"، بحيث النّص لم يحتو على أمثلة تمس كل أحكام القاعدة بل مسّت الأمثلة المتوفرة عليها في النّص حكمًا واحدًا، وهذا ما جعل المؤلف يُوظف مثالاً واحدًا لتفادي التّكرار.

4-الطّريقة المتبعة حسب ما هو ظاهر هي الطّريقة الاستقرائية وهي ما تُلائم دروس قواعد اللّغة نوعًا ما؛ لأنّ المتعلم يستنتج القاعدة بالتّدرج من الجزء إلى الكل.

5-التّطبيق الفوري على الدّرس بعد تقديم القاعدة مباشرة.

6-التّمهيد الجيّد قبل الشّروع في الدّرس، ما يضع المتعلم في جو الحصة والمحتوى.

7-ترتيب الأسئلة والأمثلة من البسيط إلى المركب ومن المباشر إلى غير المباشر.

8-أسئلة الكتاب المدرسي غزيرة ومتنوعة، إلا أن المعلم في القسم مقيد بزمان معين لتقديم الدّرس، وهذا ما يجعله يختصر الأسئلة لتوفير الوقت وإكمال الدّرس بشرط إفهام المحتوى.

9-التّذكير بالمكتسبات القبلية للمتعلّم حتى يتمكن من بناء الأحكام الجديدة، فهي تُسهم في فهمه الجيّد للمحتوى، من خلال العلاقة القائمة بين المحتويات المعرفية والفروقات الكائنة.

10-وفيما يلي نقترح تصميمًا نموذجًا لظاهرة لغوية (نحوية) في ضوء المقاربة النّصية بعنوان: "الأفعال المتعدّية إلى مفعولين":

المقطع التّعليمي السّابع: الطّبيعة.

الميدان: ظاهرة لغوية (نحوية).

المحتوى المعرفي: الأفعال المتعدّية إلى مفعولين.

الكفاءة المستهدفة:

- أن يُوظف المتعلم مكتسباته القبلية في بناء التّعلّيمات الجديدة.
- يُوظف الأفعال المتعدّية إلى مفعولين في إنتاجه الكتابي والشّفوي.

الهدف التّعليمي:

- يتعرف على الفعل المتعدي ويُميز بين الأفعال المتعدية إلى مفعولين والمتعدية إلى مفعول واحد.
- يُحدد عملها ويتحكم في إعرابها.

المراحل	التّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية الانطلاق.	-تعرفنا سابقًا على الجملة الفعلية التي اكتفى فعلها بمفعول به واحد مثل: شرح المعلم الدّرس. وعرفنا أن الفعل ينقسم إلى قسمين باعتبار معناه: لازم ومتعدٍ، والفعل شرح في المثال السّابق فعلٌ لازمٌ اكتفى بفاعله، لنرى المثال الآتي: وجد المزارع الأرض...، هل تم المعنى؟ لا، إلى ماذا يحتاج الفعل وجد؟ إلى مفعول به ثانٍ. -إذاً هو فعلٌ متعدٍ إلى مفعولين.	ت/تشخيصي. -يتهيأ المتعلم للدّرس، ويكتشف عنوانه من خلال الأسئلة التّمهيدية. -يقارن/يلاحظ.
وضعية بناء التّعلّيمات	-إعادة قراءة نص "يوم الرّبيع" ص132، (تحقيقًا للمقاربة النّصية)، واستخراج الأمثلة الواردة فيه وتدوينها على السّبورة. _الأمثلة_ 1-وجد النّاس الرّبيع أرحم من الشّتاء.	ت/تكويني. -يقرأ الأمثلة قراءة إعرابية صحيحة بعد استخراجها.

<p>- يُلاحظ ويُناقش الأمثلة، ويُحلل ويُجيب عن الأسئلة لاستنتاج القاعدة.</p> <p>- يستنتج تعريف الفعل المتعدّي ويُحدد أنواعه.</p>	<p>2- حسب الكُهل الرّبيع فصل اطمئنان وراحة. 3- قال الرّبيع: "سأجعل عبء الحياة خفيفاً". 4- كسا الرّبيع الرّبي والوهاد حُلة جميلة. - قراءة الأمثلة قراءة نموذجية من طرف المعلم. - توزيع قراءات فردية للأمثلة على المتعلمين. - <u>الملاحظة والمناقشة:</u> - لاحظ الأمثلة. - لاحظ الأفعال المبرزة في الأمثلة الثلاثة الأولى. - من الملاحظ أنّها لم تكتف برفع الفاعل بل تعدّت إلى نصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر. - أما المثال الرّابع فإن الفعل قد نصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر. * من خلال ما تقدّم ما هو الفعل المتعدّي؟ وماهي أنواعه؟ - <u>الاستنتاج</u></p>	<p>(ألاحظ وأكتشف).</p>
<p>ت/ختامي. - يُرسخ الظّاهرة اللغوية من خلال إنجاز المطلوب.</p>	<p>- <u>أوظف تعلّميّ:</u> بالعودة إلى النصّ وتحقيق المقاربة النصّية. - استخرج جملاً فعلية أفعالها متعدية إلى مفعولين. - ضع الأفعال الآتية في جمل مفيدة: رأى، ظن، حوّل، منح. - أكتب فقرة حول فصل الرّبيع موظّفاً الأفعال المتعدّية إلى مفعولين.</p>	<p>وضعية ختامية استثمار المكتسبات.</p>

1-تعريف البلاغة La Rhétorique:

أ-لغة: أصل البلاغة من مادة (بَلَّغَ) والتي تعني في المعاجم العربيّة:

جاء في لسان العرب لـ "ابن منظور" في مادة (ب ل غ): «بلغ الشّيء يَبْلُغُ بُلُوغًا وبَلَاغًا: وصل وانتهى، وأَبْلَغَهُ هو بَلَاغًا وبَلَّغَهُ تَبْلِيغًا وبَلَّغْتُ المكان بُلُوغًا: وصَلْتُ إليه. والبلاغة: الفصاحة. والبَلُّغُ والبَلِّغُ: البَلِيغُ من الرّجال، ورجل بَلِيغٌ: حَسَنُ الكلام فَصِيحُهُ يبلغُ بعبارة لسانه كُنْهَ ما في قلبه. والجمع بُلَغَاءٌ، وقد بَلَّغَ بلاغةً: أي صار بليغًا»¹.

وجاء في "المعجم الوسيط": «بلغ الشّجرُ بُلُوغًا، وبَلَاغًا: حان إدراك ثمره والعُلامُ: أدرك، والأمر: وصل إلى غايته. بَلَّغَ بلاغةً: فَصَّحَ وحسن بيانه، فهو بليغ، والبلاغة: حسن البيان وقوة التأثير»². يتجلى المعنى اللّغوي لمادة بَلَّغَ في الوصول إلى الشّيء والمشاركة عليه والانتهاه منه، والبلاغة تحمل معنى الفصاحة، فيقال رجل بليغ أي كلامه فصيح حسن المنطق وذو ملكة تأثيرية في النفوس.

ب-اصطلاحًا:

تُعد البلاغة من العلوم الرّاقية والسّامية عند العلماء العرب منذ زمن بعيد، وما زادها سمواً ورفعة إلا ارتباطها بالقرآن الكريم، فكانت وسيلة لفهم سر الإعجاز فيه وهذه القضية -سر الإعجاز-هي المحرك الفعلي لنشأة علم البلاغة وتطوره، فقد اهتم بها العديد من العلماء والنّقاد والأدباء والمفكرين قدماء ومحدثين فوضوا لها تعريفات ومفاهيم عديدة، ومن بينهم:

¹ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج8، ص220-221، مادة (ب ل غ).

²مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، (م س)، ص69-70، باب (الباء).

عرّفها "القزويني" (ت739هـ) بقوله: «وأما بلاغة الكلام فهي: مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، ومقتضى الحال مختلف، فإن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التّنكير يباين مقام التعريف، ومقام التّقديم يباين مقام التّأخير...»¹. البلاغة إذاً عند القزويني هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته أي بيانه وطلاقته، ومقتضى الحال هو السّياق أو المقام الذي يستدعي كلاماً معيناً؛ أي أنّه يفرض على المتكلم أسلوباً كلامياً خاص يراعي ذلك المقام دون غيره، لأن مقامات الكلام متفاوتة ومختلفة فمقام الفرح مثلاً لا يستدعي عبارات حزن والعكس، ومقام الدّين لا يستدعي عبارات المزاح والسّخرية وهكذا، فلكل مقام مقالته الخاص والمناسب له، والمتكلم الفصيح الذي يُميّز بين كل مقام ومقالته ويحقّق الفهم والإفهام يُطبق بذلك بلاغة الكلام وفصاحته فالبلاغة هنا تكمن في المتكلم والكلام معاً.

ويُضيف "الجاحظ" (ت255هـ) في كتابه "البيان والتّبيين" فيقول: «...لا يكون الكلام بمستحق اسم البلاغة حتّى يسابق معناه لفظه، ولفظُهُ معناه، فلا يكون لفظُهُ إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك»². يرى الجاحظ أن بلاغة الكلام تكمن في معناه الجيّد والعميق قبل لفظه؛ أي الكلام البليغ يجب أن يكون فعّال بمعناه حتّى يستحق الكلام اسم البلاغة والفصاحة ليصل الانطباع والأثر الجميل إلى قلب السّامع بالمعنى قبل اللفظ، فالمخاطب الفصيح حين الكلام لا يتلفظ بمجرد كلمات عابرة بل يجب أن تكون ألفاظه ذات طابع جذاب مُلفت لقلب السّامع قبل سمعه.

ويُعرّفها "أبو هلال العسكري" (ت395هـ) في "الصّناعتين" بقوله: «البلاغة كلّ ما تُبلّغ به المعنى قلب السّامع فتُمكنه في نفسه كتمكّنه في نفسه مع صورةٍ مقبولة ومعرض حسن»³. ويُراد بالبلاغة هنا تبليغ المعنى وإيصاله إلى قلب السّامع بطريقة تجعله يتمكن من الكلام ويفهمه كتمكّن

¹ القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبدیع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص20.

² الجاحظ، البيان والتّبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، د د، د ب، د ط، د ت، ص115.

³ أبي هلال العسكري، الصّناعتين الكتابة والشّعر، تح: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، مصر، ط1، 1952م، ص10.

المخاطب منه، شرط أن يكون الكلام قويًا مؤثرًا في صورة حسنة ألفاظه واضحة ومفهومة ومعناه مستحسن ومحمود، حتى يكون الكلام بليغًا فصيحًا بيّنًا.

وفي الأخير يمكن القول أنّ البلاغة هي الكلام الواضح البيّن المستحسن في النفوس، والمطابق لمقتضى الحال والمناسب له بعيدًا عن التّكلف والتّعقيد، والفصيح لفظًا ومعنى والمعنى قبل اللفظ؛ لأنّ البلاغة تقتضي إيصال المعنى لقلب السّامع بلفظٍ حسنٍ، وينقسم علم البلاغة إلى ثلاثة أقسام هي:

- علم البيان: ويهتم بدراسة الصّور البيانية من تشبيه، واستعارة، وكناية، ومجاز وغيرها.
- علم البديع: ويهتم بدراسة المحسنات البديعية من طباق، وجناس، وسجع، ومقابلة، وتصريع وغيرها.
- علم المعاني: ويهتم بدراسة الأساليب الخبرية والإنشائية، والفصل والوصل، والقصر وغيرها.

2- نماذج تطبيقية لتدريس الرّافد البلاغي: (تحليل مذكرات الدّرس)

قبل البدء في تحليل مذكرات درس الرّافد البلاغي لا بدّ من الحديث أولاً عن كيفية تناول دروس البلاغة في هذا المستوى التّعليمي -السّنة الثّانية متوسط- فالرّافد البلاغي في هذا الطّور لا يُقدّم نشاطاً مستقلاً بذاته مثلما رأينا في الطّواهر اللّغوية (صرف، نحو)، بل يتم تقديم دروس البلاغة من خلال الدّراسة الأدبية للنّصوص الأدبية والتّواصلية، -كما سبق ذكره- فإنّ فهم المكتوب يتضمن القراءة المشروحة والدّراسة الأدبية والمعنونة بـ "أندوق نصي"، وهذه الأخيرة هي التي يتم فيها استثمار الرّافد البلاغي والرّافد العروضي، مع جملة من العناصر الأخرى المبرمج تدريسها، كأنماط النّصوص ونوع النّص والقيم المستفادة من النّصوص وغيرها من الطّواهر الفنية.

ومن الدّروس البلاغية المنتقاة كنماذج في هذا الرّافد هي:

- الدّرس الأول: بلاغة التشبيه.

- الدّرس الثّاني: بلاغة الاستعارة.

- الدّرس الثّالث: بلاغة الكناية.

وقد أستمثرت "بلاغة التّشبيه" من الدّراسة الأدبية للنّص التّواصلّي "سهرة عائلية" من المقطع الأول، و"بلاغة الاستعارة" من الدّراسة الأدبية للنّص التّواصلّي "تحية العلم الوطني" من المقطع الثّاني، و"بلاغة الكناية" من الدّراسة الأدبية للنّص التّواصلّي "الطّب أمنيّتي" من المقطع الخامس.

ويتم تقديم هذه الدّروس وفق المنهجية الآتية:

- 1- تقديم الأمثلة من النّص المقروء والتّمهيد للدّرس من خلالها.
- 2- قراءة الأمثلة وطرح بعض الأسئلة للمناقشة والتّحليل والتّعرف على الظّاهرة الفنية.
- 3- توجيه المتعلم إلى فقرة محددة من النّص لاستخراج نوع الصّورة البيانية مثل درس التّشبيه أين سأل المعلم: "استخرج من الفقرة الأخيرة التّشبيه الذي أعجب به الولد"، وهذا يدل على أن المتعلم قد تطرق إلى درس التّشبيه في مراحل تعليميّة سابقة ويعرفه.
- 4- الإجابة عن الأسئلة مع تقديم الأمثلة والشّواهد وشرحها.
- 5- بناء أحكام القاعدة أو الاستنتاج مع التّمثيل.
- 6- التّطبيق على القاعدة مباشرة لإرساء موارد المتعلم وإدماجها.

وما يلاحظ من خطوات تقديم هذه الدّروس هو:

- 1- تحديد الكفاءات المستهدفة من كل درس وهي: أن يتعرف المتعلم على الصّور البيانية ويحدد أركانها ويستوعب ما يُميز كل صورة عن الأخرى، ويتمكن من استخراجها من النّص ويشرحها ويّبين نوعها وأثرها، وفي الأخير توظيفها في إنتاجه كما يلي.
- 2- حضور المقاربة النّصية دائماً في تقديم الدّروس.

3- التّذكير بالمكتسبات القبلية حاضر في جميع الدّروس، ذلك أن هذه الدّروس مرتبة ومقدمة من البسيط إلى المركب، فيستعين بذلك المعلم بالدّرس السّابق للتمهيد للدّرس الحالي حتى يسهل الربط والفهم.

4- التّدرج في طرح الأسئلة من السّهل إلى الصّعب، والرّبط بينها فكل سؤال يُكمل السؤال الذي بعده.

5- التّطبيق على كل درس على حده، ثم إدماج كل الدّروس في الإنتاج الكتابي حتى يُعزز المتعلم فهمه للصور البيانية، ويثري بذلك إنتاجه بصيغة أدبية.

6- التّنوع في الأمثلة حيث يُقدّم المعلم أمثلة ويسأل عن نوعها وأثرها، ثم يطلب من المتعلمين استخراج أمثلة أخرى بأنفسهم وشرحها وتبيان أثرها.

7- يُمكن تقديم دروس الرّافد البلاغي بطرائق متنوعة كالّتعليم التّعاوني أو حل المشكلات أو العصف الذهني، أو الخرائط المفاهيمية وغيرها، خاصة وأنّ المتعلمين في هذا المستوى يميلون إلى التّعلم باستراتيجيات نشطة ممتعة، ما يجعل لهم دور في اكتساب المعرفة، وتحقيق بذلك المقاربة النّصية.

8- إشراك المتعلم في العملية التّعليميّة من خلال تقديم استنتاجه للدّرس، بعد طرح السؤال: "ماذا تستنتج؟".

9- استنتاجات هذه الدّروس قصيرة بما يتماشى ومستوى المتعلمين في هذه المرحلة حيث احتوت على تعريف الظّاهرة الفنية وذكر أركانها ومثال عليها أي تقديم ما يحتاجه المتعلم فقط دون حشو وإسهاب.

10- وفيما يلي نقدّم تصميمًا نموذجيًا لدّرس الرّافد البلاغي في ضوء المقاربة النّصية بعنوان: "بلاغة الاستعارة":

المقطع التّعليمي الثّاني: حب الوطن.

الميدان: فهم المكتوب (دراسة نص).

المحتوى المعرفي: تحية العلم الوطني.

أذوق نصي: "الاستعارة".

الكفاءة المستهدفة:

- يُوظف المتعلم مكتسباته القبلية ويُقارن بين الجديد والقديم لاستنباط القاعدة.
- يتعرف على بلاغة الاستعارة ويُوظفها في فقرة من إنتاجه.

الهدف التّعليمي:

- يُعرّف الاستعارة ويُحدد أركانها ويُبين أثرها في المعنى.
- يُميز بين الاستعارة والتّشبيه.

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقويم
وضعية الانطلاق.	-عرفنا سابقاً أنّ التّشبيه يتضمن ركنين أساسيين هما: المشبه والمشبه به، ولا تستقيم هذه الصّورة إلّا بهما، فماذا لو سقط أحد هذين الرّكنين؟ لا يبقى تشبيهاً. إذاً ماذا نُسمي الصّورة البيانية التي يُحذف فيها أحد ركني التّشبيه؟ استعارة.	ت/تشخيصي. -يتهيأ للدرس من خلال الأسئلة التّمهيدية ويكتشف عنوان المحتوى.
وضعية بناء التّعلمات	-إعادة قراءة نص "تحية العلم الوطني" ص38، (تحقيقاً للمقاربة النّصية)، والاجابة عن أسئلة "أذوق نصي". - <u>الملاحظة والمناقشة:</u> -لاحظ العبارة الواردة في النّص: "تلاعبت أشعة الشّمس بألوان العلم".	ت/تكويني. -يعيد قراءة النّص قراءة سليمة.

<p>- يلاحظ ويناقش المثال ويحلل ويحيب عن الأسئلة. - يميز بين الحقيقة والمجاز. - يستنبط تعريفاً للاستعارة ويميز بينها وبين التشبيه.</p>	<p>- هل أسلوبها حقيقي؟ لا، مجازي. - من الذي يتلاعب بالألوان في العادة؟ الرّسام. - بمن شبه الكاتب أشعة الشّمس؟ بالرّسام. - هل تم ذكر المشبه والمشبّه به؟ لا المشبه فقط. - ماذا تُسمي التّشبيه الذي حُذف أحد طرفيه؟ استعارة. * من خلال ما تقدّم عرف "الاستعارة" مبيّناً أركانها، والفرق بينها بين التّشبيه. - الاستنتاج -</p>	<p>(ألاحظ وأكتشف).</p>
<p>ت/ ختامي. - توظيف الظّاهرة الفنية وترسيخها من خلال إنجاز المطلوب.</p>	<p>- <u>أوظف تعلّماي</u>: بالعودة إلى النصّ وتحقيق المقاربة النّصية. - هات أمثلة عن الاستعارة. - أكتب فقرة تتحدث فيها عن إحدى بطولات الثّورة الجزائرية المجيدة بأسلوب يبعث الانفعال ويبثّ الجمال، موظفاً ما أمكن من الاستعارة والتّشبيه.</p>	<p>وضعية ختامية استثمار المكتسبات.</p>

✚ الرّافد العروضي:

1- تعريف العروض La Prosodie:

أ- لغة: العروض من مادة (عرض) والذي اتفقت المعاجم العربيّة على معناه كالاتي:

جاء في لسان العرب لـ "ابن منظور": «والعروض: عروض الشّعر، وهي فواصل أنصاف الشّعر وهو آخر النّصف الأول من البيت، وكذلك عروض الجبل، وتُسمى عروضاً لأن الشّعر يُعرض عليه، والعروض ميزان الشّعر لأنه يُعارض بها»¹.

وجاء في معجم "العين" لـ: "الخليل بن أحمد الفراهيدي" (ت170هـ) في مادة (ع ر ض): «والعروض عروض الشّعر، لأن الشّعر يُعرض عليه، ويُجمع أعاريض، وهو فواصل الأنصاف والعروض تؤنث، والتذكير جائز. والعروض طريق عرض الجبل، وهو ما اعترض في عرض الجبل في مضيق ويُجمع عُرض»².

ارتبط العروض في هذين التعريفين بمعنيين هما: الأول هو ارتباطه بالأرض فيقال عرض الجبل أو عروضه، والمعنى الثاني ارتبط بالشّعر فالتّفعيلة الأخيرة من صدر البيت الشّعري تسمى عروض، كما تُسمى ميزان الشّعر بالعروض لأنه يعرض عليه.

ب- اصطلاحاً:

علم العروض من العلوم الممتعة ذات الطّابع الأدبي الفني لأنه مرتبط بالشّعر وموسيقاه، وقد شغلت دراسته العديد من علماء العربيّة منذ القدم بعد أن أرسى قواعده "الخليل بن أحمد الفراهيدي" الذي وضع لنا هذا العلم القيم أو بالأحرى الميزان الذي ميّز صحيح الشّعر من فاسده، وقد اختلفت الروايات حول السّبب الذي دفع بالخليل لوضع هذا العلم فقليل أنه بسبب اللّحن الذي تفتش في الشّعر تلك الحقبة وذلك لمكانة الشّعر والشّعراء وغيره كل شاعر على قصيدته وطموحه في ريادتها بين القصائد الأخرى فأصبح كل من يكتب قصيدة يزعم بجِدّها وصحتها دون حكم أو قاعدة يحتكمون إليها، فقرر الخليل وضع قواعد وأحكام تحكم على القصيدة الجيّدة من الرّديئة، وهذه الأحكام هي "الأوزان الشّعريّة" من أجل الحفاظ على هذا الفن الأصيل وديوان العرب، وبعد أن وضع الخليل هذا

¹ ابن منظور، لسان العرب، (م س)، ج7، ص184، مادة (ع ر ض).

² الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، د ت، د ط، ج1، ص270، مادة (ع ر ض).

العلم وضبط قواعده توالّت الأبحاث فيعلم العروض والدّراسات، فتعددت بذلك تعريفات العروض وتنوعت من عالم لآخر، ومن هذه التّعريفات نذكر:

يُعرّفه "ابن جني" (ت392هـ) بقوله: «اعلم أنّ العروض ميزان شعر العرب، وبه يُعرف صحيحه من مكسوره، فما وافق أشعار العرب في عدة الحروف الساكن والمتحرك سُمي شعراً وما خالفه فيما ذكرناه فليس شعراً، وإن قام ذلك وزناً في طباع أحد لم يحفل به حتى يكون على ما ذكرناه»¹.

ويقول فيه الخطيب "التبريزي" (ت502هـ): «اعلم أنّ العروض ميزان الشّعر، بها يُعرف صحيحه من مكسوره»².

ويُضيف "نايف معروف" في تعريفه للعروض فيقول: «هو علم تُعرف به صحة أوزان الشّعر العربي حين تعرض عليه فيكشف مواطن الخلل فيها، وبذلك يتبين موزون الشّعر من مختله»³. فمن يُنعم النّظر في هاته التّعريفات يجد أنّها اختلفت لفظاً واتفقت معنًى، فهي تصب في مصبٍ واحد وهو أنّ العروض هو العلم الذي يُعنى بدراسة القالب الموسيقي الذي تُصب فيه القصيدة الشّعرية حتى يتحقق صحيحها من مكسورها، وذلك من خلال موافقتها للأوزان الشّعرية العربيّة (بحور الشّعر الستّة عشر)، وعليه فالعروض ميزان الشّعر الذي أعطى لكل قصيدة حقها.

2- نموذج تطبيقي لتدريس الرّافد العروضي: (تحليل مذكرة الدّرس)

يتم استثمار الرّافد العروضي من خلال الدّراسة الأدبية للنّص المقروء المعنونة بـ "أذوق نصي"، والنّموذج الذي بين أيدينا هو درس "الكتابة العروضيّة" وهو الدّرس العروضيّ الوحيد الذي قُدّم في هذا المستوى، وقد أُستثمر من الدّراسة الأدبية للنّص الأدبي "نشيد العيد" من المقطع السادس.

وقد تمّ تقديم الدّرس العروضي "الكتابة العروضيّة" باتّباع الخطوات الآتية:

¹ ابن جني، العروض ومختصر القوافي، تح: فوزي عيسى، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2003م، ص35.

² التبريزي، الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مصر، ط4، 2001م، ص17.

³ نايف معروف، عمر الأسعد، علم العروض التّطبيقي، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط4، 2001م، ص07.

- 1- كتابة البيت الأول من النّص "نشيد العيد" كتابة مضبوطة بالشّكل التّام.
- 2- قراءة البيت بصوت مسموع عدة مرات (لتمييز الحروف السّاكنة والحروف المتحركة).
- 3- إعادة كتابة البيت بالاختصار على ما يُسمع فقط.
- 4- وضع الرّموز العروضيّة؛ حيث يُرمز للحرف السّاكن ب:0 والحرف المتحرك ب:./.
- 5- طرح الأسئلة ومناقشتها حول الكتابة العروضيّة.
- 6- استنتاج القاعدة وضبط المفاهيم العروضيّة.
- 7- التّطبيق على الدّرس من خلال كتابة البيت الثاني من النّص المقروء كتابة عروضيّة باتّباع الخطوات المشروحة.

وما يلحظ من تقديم هذا الدّرس هو:

- 1- تحديد الكفاءة المستهدفة من الدّرس ألا وهي أن يتعرف المتعلم على الكتابة العروضيّة ويُفرّق بينها وبين الكتابة الإملائية، ويعرف ضوابطها وأحكامها ويُطبّقها بشكل صحيح باتّباع الخطوات اللازمة.
- 2- تقديم مثال واحد وهذا ما يمكن أن يُعرقّل الفهم الجيّد للدّرس خاصة وأنّه أول مرة يتطرق المتعلمون لهذا النّوع من الدّراسة.
- 3- تقديم الاستنتاج حاملاً لمفاهيم المصطلحات العروضيّة.
- 4- التّطبيق الفوري على الدّرس لترسيخ المعلومات في أذهان المعلمين.
- 5- تقديم خطوات الكتابة العروضيّة بشكل دقيق مراعاةً للمستوى التّعليمي وقدرات المتعلمين.
- 6- اعتماد المقاربة النّصية في تقديم الدّرس.
- 7- قراءة البيت بصوت مسموع؛ لأنّ العروض يهدف إلى قراءة الشّعر قراءةً موسيقية سليمة خالية من الأخطاء، وبالتالي يسهل على المتعلم التّقطيع العروضيّ بشكل صحيح.

8- وفيما يلي نُقدّم تصميمًا نموذجيًا للرّافد العروضي في ضوء المقاربة النصّية بعنوان: "الكتابة العروضيّة":

المقطع التّعليمي السّادس: الأعياد.

الميدان: فهم المكتوب (دراسة نص).

المحتوى المعرفي: نشيد العيد.

أذوق نصي: "الكتابة العروضيّة".

الكفاءة المستهدفة:

- يتعرف المتعلم على الكتابة العروضيّة ويُميز بينها وبين الكتابة الإملائية.
- يتعرف على ضوابط وشروط الكتابة العروضيّة.
- يقرأ الشّعر قراءة جهرية سليمة ليضبطه بالشّكل الصّحيح.

المراحل	النّشاطات المقترحة	التّقييم
وضعية الانطلاق.	-هناك نوعان من الكتابة إحداهما الكتابة الإملائية والتي تعرفونها جميعا، والنّوع الثاني جديد عليكم هو الكتابة العروضيّة، وهي كتابة خاصة بالشّعر فقط أي أنّها لا تصلح على النّثر كما لها شروط وضوابط خاصة بها والتي سنتعرف عليها فيما يلي.	ت/تشخيصي. -يتهيأ المتعلم للدرس، ويكتشف عنوان المحتوى المقدّم.
وضعية بناء	-الملاحظة والمناقشة: -بالعودة إلى النّص "نشيد العيد" ص 117.تحقيقًا للمقاربة النصّية. -اقرأ البيت الأول بصوت مسموع.	ت/تكويني.

<p>- يقرأ البيت قراءة صحيحة مضبوطة بالشّكل التّام.</p> <p>- يكتب البيت كتابة عروضيّة مع وضع الرّموز.</p> <p>- يستنتج القاعدة.</p> <p>- يتعرف على الكتابة العروضيّة والمصطلحات العروضيّة.</p>	<p>- كتابة البيت الشّعري على السّبورة مضبوطاً بالشّكل التّام، ثم إعادة قراءته عدة مرات لتمييز الحروف الساكنة والمتحركة.</p> <p>- أكتب البيت مقتصرًا على ما تسمع فقط.</p> <p>- أرمز للحرف الساكن ب: 0 والمتحرك ب: /.</p> <p>- أعد كتابة البيت في سطر من الرّموز.</p> <p>- إذا تُسمي هذه الكتابة: الكتابة العروضيّة.</p> <p>*فماهي الكتابة العروضيّة؟</p> <p><u>الاستنتاج</u></p>	<p>التّعلّيمات</p> <p>(ألاحظ</p> <p>وأكتشف).</p>
<p>ت/ختامي.</p> <p>- يستثمر المعلومات ويُرسخها.</p>	<p>- أوظف تعلّماي:</p> <p>- أكتب البيت الثّاني من النّص "نشيد العيد" كتابة عروضيّة متبعا الخطوات المشروحة.</p>	<p>وضعية ختامية</p> <p>استثمار</p> <p>المكتسبات.</p>

نتائج تحليل مذكرات الدّرس:

- اعتماد المقاربة النّصية إلى حدٍ بعيد في تقديم دروس الرّوافد اللّغوية، وهذا ما يُحقّق أهداف المقاربة بالكفاءات، لأن النّص هو محور العملية التّعليمية والسّند المعتمد في استنتاج أمثلة الرّوافد اللّغوية والوعاء الذي تُصب فيه هذه الرّوافد.

- عرض الأسئلة بشكل تسلسلي من البسيط إلى المركب يُساعد المتعلم على بناء أحكام القاعدة بنفسه، ما يجعل دوره إيجابي وفّعال في العملية التّعليمية.

- تقديم الأمثلة والتّنويع فيها بما يشمل جميع أحكام القاعدة، ما يُسهم في الفهم الجيّد والاستيعاب الكامل للمحتوى المعرفي.

- التّطبيق الفوري على الدّروس لضبط المعلومات وترسيخها عن طريق تدريب المتعلمين وتعويدهم على المشاركة في الدّرس بتوظيف مكتسباتهم بحوية وفعالية حتى لا يكونوا وعاءً لصب المعلومات فقط بل يجب أن يستثمروا معارفهم لزرع روح المبادرة والاجتهاد والابتعاد عن الاعتماد الكلي على المعلم فقط وهو أمر إيجابي لكلا الطرفين.

- إسهام المتعلم في العملية التّعليمية من خلال استنتاجه لقواعد الدّرس اللّغوي، والتّطبيق عليها.

- طرائق تدريس الرّوافد اللّغوية متنوعة وكثيرة، والأفضل أن تُطبق طرائق حديثة نشطة بما يتلائم ومستوى المتعلمين وقدراتهم والمحتوى المعرفي، لتحقيق ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

- التّذكير بالمكتسبات القبلية للمتعلّم يُساعد في فهم الدّروس واستيعابها؛ لأنّ الدّرس اللّغوي لا يُبنى من عدم بل أنّه معلومات ومعارف متراكمة لذلك لا بدّ من التّذكير بالبناء الأول للدّرس.

ثالثاً: الدّراسة الميدانيّة (استبانة):

1- أدوات الدّراسة:

تُعد أدوات الدّراسة أو الوسائل المعتمدة لإجراء دراسة معينة عنصراً مهماً في إنجاز البحث العلمي بشكل موثوق ومصداقية أكثر، كما أنّه يكاد لا يخلو أي بحث أكاديمي من إحدى هاتين الوسائل والتي تتمثل في الاستبانة والملاحظة والمقابلة وغيرها من الوسائل الأكاديمية التي يجب أن تتوفر لدى الباحث لإنجاز بحثه والتّحقق من الفرضيات المقترحة في البحث.

وتم اختيار (الاستبانة) كوسيلة للدراسة في هذا البحث للتحقق من فرضيات البحث والتأكد منها بشكل عملي أكثر، وكانت أدوات الدراسة كالآتي:

أ- **الاستبانة Questionnaire**: هي أداة من أدوات البحث العلمي وتعرف بأنها «مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها ببعض الآخر بشكل يُحقق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه»¹، فالاستبانة عبارة عن استمارة أسئلة متنوعة بين ما هو مغلق وما هو مفتوح، تكون هذه الأسئلة على ارتباط وثيق بموضوع ومشكلة البحث، وموجهة لفئة معينة مرتبطة بمجال تخصص الباحث وموضوعه للاستفادة من الآراء والمعلومات المقدّمة والاستعانة بها لخدمة الموضوع والوصول إلى نتائج علمية واقعية، تُحقق الهدف المسطر، وتخدم البحث كما ينبغي.

وقد احتوت استبانة هذا البحث تسعة عشر (19) سؤالاً متنوعاً بين المغلق والمفتوح، وموجهة إلى أربعة وثلاثين (34) أستاذاً وأستاذةً في الطّور المتوسط، على أمل خدمة موضوعنا.

ب- **عينّة الدراسة**: تمثل العينّة الفئة المستهدفة من الدراسة؛ أي أنّها تكون محل بحث واستكشاف في البحث العلمي، وبعد إجراء الدراسة على فئة معينة من مجتمع الدراسة يتم تعميم نتائج الفئة المعينة على باقي المجتمع. وقد تمثلت العينّة في "متعلّمي السّنة الثّانية من الطّور المتوسط".

ج- **الإطار المكاني للدراسة**: يُعرف بالمكان الذي أُجريت فيه الدراسة وقد وزعت أسئلة الاستبانة على عدة متوسطات من مختلف بلديات ولاية قالمّة، حيث اشتملت على بلديات ذات طابع حضري، وبلديات ذات طابع شبه حضري، وأخرى ذات طابع ريفي، بغية تحقيق نتائج أفضل وأكثر ضبط ودقة، حتى يكون البحث ثرياً وملماً بمختلف الآراء والمعلومات للوصول إلى نتائج دقيقة وفعّالة. وقد توزعت الاستبانات على سبع (07) متوسطات هي:

○ متوسطة "محمّد الصّالح زواوي" -بلدية قالمّة.

¹ محمد سرحان علي الحمودي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط3، 2019م، ص126.

- متوسطة "زغدودي الطّاهر" -بلدية قلمة.
- متوسطة "5جويلية1962م" -بلدية قلمة.
- متوسطة "محمّد الصّالح فيصل" بلدية لخزارة -قلمة.
- متوسطة "بن الشّيخ الطّاهر" بلدية بن جراح -قلمة.
- متوسطة "بديار الشّيخ الحفناوي" بلدية بومهرة أحمد -قلمة.
- متوسطة "غزالي موسى" بلدية عين صندل -قلمة.

د-الإطار الزّماني للدراسة: وهي الفترة التي جرت فيها الدّراسة، وقد تمت هذه الدّراسة في شهر أفريل من السّنة الجامعية: 2025/2024.

ه-**المنهج الدّراسة:** تعددت مناهج البحث العلمي وتنوعت بحسب البحوث وموضوعاتها ومجالات الدّراسة المختلفة، وذلك نظرًا لأهميتها في البحث العلمي، فالمنهج هو «أسلوب للتّفكير والعمل يعتمد عليه الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة وموضوع الدّراسة»¹، فالمنهج هو الطّريق الذي يسلكه الباحث في إنجاز بحثه وجمع البيانات والمعارف والمعلومات بعلمية ودقة وإتقان، ولكل موضوع معين منهج يفرض نفسه، ومناهج البحث كثيرة أهمها: "المنهج التّاريخي، المنهج التّجريبي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي...".

والمنهج المعتمد في هذه الدّراسة هو "المنهج الوصفي" وهو ما أملت طبيعة الموضوع والذي يرمي إلى وصف الظّاهرة وتحليل أجزائها، وذلك من خلال جمع البيانات وعرض النّائج ووصفها وإحصائها في جداول ثم تدويرها إلى نسب مئوية في شكل دوائر نسبية ومن ثم تحليلها.

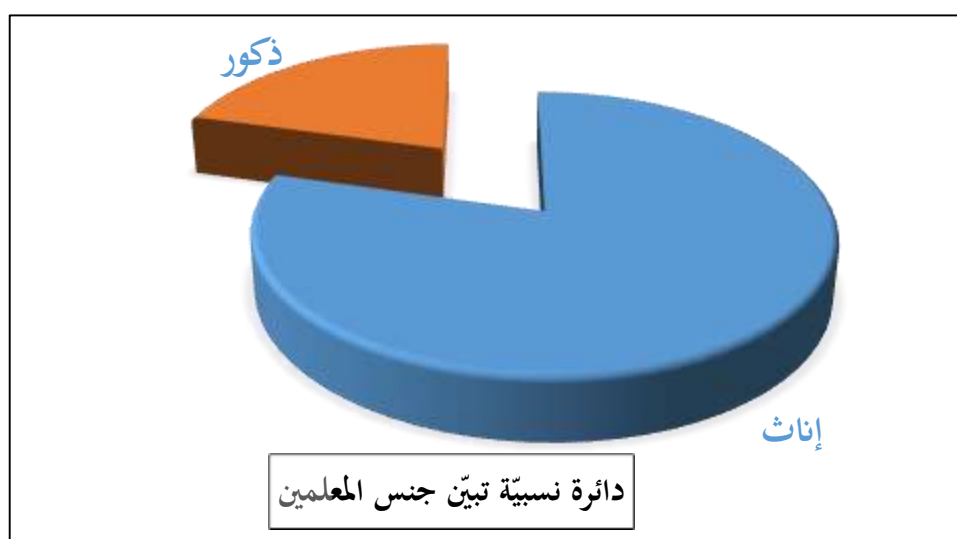
¹ محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، (م س)، ص35.

2-تحليل نتائج الدّراسة (استبانة): تم تقسيم الأسئلة إلى قسمين:

القسم الأول: المعلومات الشخصية:

1-الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	07	20,59%
أنثى	27	79,41%

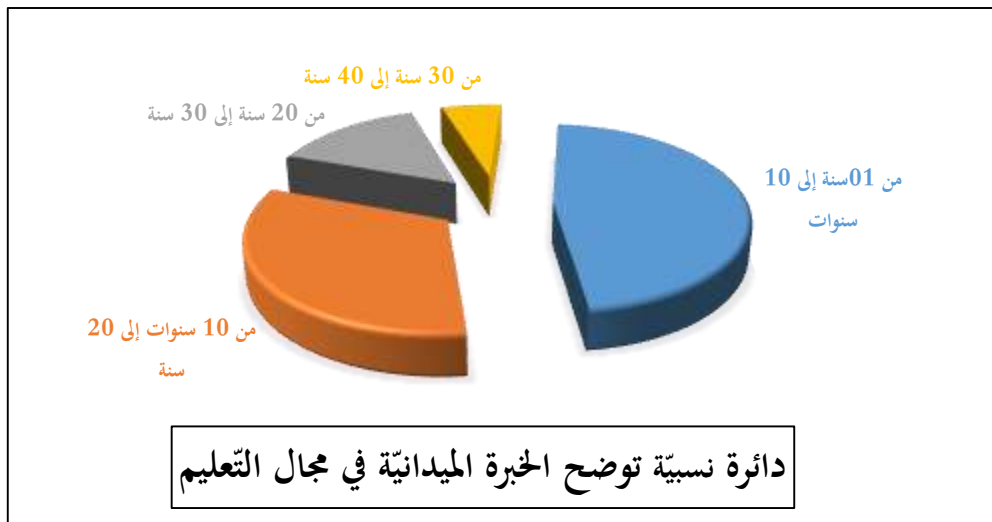


يتّضح من الجدول والرّسم البياني أنّ نسبة المعلمين الإناث والتي قُدّرت بـ: 79,41% تفوق نسبة المعلمين الذّكور والتي قُدّرت بـ: 20,59%، ويمكن إرجاع ذلك لميل الإناث لمهنة التّعليم لأنّها الأنسب لهن، لأن المرأة تمتاز بقوة صبرها أكثر من الرّجل، وتميل لحب الأطفال والتّعامل معهم فهي الأمّ لهم قبل المعلمة، فتعمل على تربيّتهم قبل تعليمهم خاصة في المراحل الأولى للدّراسة، كما أنّ التّعليم يبقى المعنى الأشرف للأنثى لأن هناك مهن تُناسب الرّجال أكثر من النّساء، لهذا تكون فرص العمل في التّعليم للرّجال قليلة لأنّ عندهم اختيارات كثيرة ماعدا التّعليم، ولهذا السبب تتوجه الإناث لامتهان

التّعليم فهو الذي تجد مقامها واحترامها فيه، كما لا ننسى أنّ الإناث لهم حظ أوفر في الدّراسة والتّفوق أكثر من الذّكور.

2-الخبرة الميدانية في مجال التّعليم (المدة):

الخبرة الميدانية	التكرار	النسبة المئوية
من 01 سنة إلى 10 سنوات	16	47,06%
من 10 سنوات إلى 20 سنة	11	32,35%
من 20 سنة إلى 30 سنة	05	14,07%
من 30 إلى 40 سنة	02	05,89%



حسب الجدول والرّسم البياني أعلاه فإنّ الفئة التي أخذت النّسبة الأكبر كانت للمعلمين الذين تراوحت خبرتهم الميدانية (من سنة إلى عشر سنوات) حيث قُدّرت بـ: 47,06%، وتليها الفئة التي تراوحت خبرتهم بين (10 سنوات و 20 سنة) بنسبة: 32,35%، ثمّ الفئة التي تراوحت خبرتهم بين (20 و 30 سنة) حيث قُدّرت النّسبة بـ: 14,07%، وفي الأخير الفئة التي تراوحت خبرتهم (من 30 إلى 40 سنة) وقُدّرت النّسبة بـ: 05,89% وهي النّسبة الأقل للمعلمين ذوي الخبرة، ذلك أنّ التّعليم مهنة شاقة يصعب على المعلم إكمال الفترة المتعاقد عليها وقليل من يُكمل سنوات العمل، إلا أنّ

سنوات الخبرة الكثيرة تزيد من المعرفة بالميدان والإحاطة بكل المستجدات والتّغيرات التي تطرأ عليه، والقدرة على محاكاتها بفعالية وجودة أكثر، وكذلك البديهيّة في التّعامل مع مكونات العملية التّعليميّة ولكن تبقى طبيعة المهنة تفرض نفسها بالجهد والإرهاق، أما بخصوص النّسبة الأكبر لهذه النّتائج والتي كانت للفئة التي تراوحت خبرتهم بين (السّنة والعشر سنوات) فيلحظ من خلالها أنّ ميدان التّعليم جاري فيه التّوظيف في الآونة الأخيرة أين تمثلت الخبرة في سنة وعامين وخمس وست سنوات وثمانية وتسعة وهي لا تُعد بالخبرة الواسعة.

القسم الثّاني: الأسئلة الموضوعيّة:

1- هل قمت بإجراء تكوين في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

الاختيارات	التكرار	النّسبة المئويّة
نعم	34	100%
لا	00	00



كما هو بادٍ في الجدول والرّسم البياني فإنّ كل المعلمين أجروا تكويناً في بيداغوجيا الكفاءات بنسبة 100%، وذلك لأهمية المقاربة التي استحدثتها المنظومة التّربوية بعد الإصلاحات، فلا بد من إقامة تكوين فيها والتّدرب عليها للتمكّن من تحقيق أهدافها المسطرة ومواكبة التّغيير الحاصل حتى تُحقّق

نجاحتها في الوسط التّعليمي، لذلك وجب التّكوين فيها حتى يسهل على المعلم تطبيق ما تدعو إليه هذه المقاربة وتحقيق نتائج أفضل.

2- هل لقيت بيداغوجيا الكفاءات حظّها في المنظومة التّربوية؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	67,65%
لا	11	32,35%



يتّضح مما سبق أنّ بيداغوجيا الكفاءات لقيت حظّها في الوسط التّربوي بنسبة 67,65%، ومن الأسباب التي جعلتها تلقى حظها في المنظومة التّربوية ما أدلى به المعلمون من آراء حول نجاحها وذلك راجع لحث المفتشين على العمل بها في التّكوينات البيداغوجية المستمرة وتبيين كيفية تطبيقها والعمل على تحسينها، وكذلك جعلت المتعلم محور العملية التّعليميّة والمعلم موجّهاً فقط، وتنوع طرائق التّدريس (استراتيجيات التّعلم النّشط)، ما يُساعد على الفهم الجيّد والفعّال للمحتويات المعرفية كطريقة حل المشكلات، والوضعيات الإدماجية، واعتماد هذه البيداغوجيا كمرجعية لوضع المناهج وتطبيقها على جميع المواد الدّراسية وتكييفها حسب طبيعة المادة.

أما بالنّسبة للمعلمين الذين أقرّوا بأنّ هذه البيداغوجيا لم تلق حظها فبلغت نسبتهم 32,35% وترجع أسبابهم إلى صعوبة تطبيقها على أرض الواقع وذلك لأسباب عدّة منها كثافة المنهاج الدّراسي واكتظاظ الصّفوف، كما أنّها لم تُهيأ لها الظروف المناسبة والشّروط الكافية لتحقيقها والتي من بينها: توفير الوسائل البيداغوجية المناسبة، التّقليل من الاكتظاظ في الصّف، وكذلك عدم إلمام جميع المعلمين بها، ورغم تبنّيها نظرياً إلا أنّ البرامج تبقى تقليدية مركزة على المحتويات المعارف بدل المهارات، والنتيجة تُبقي المتعلم يحفظ أكثر مما يُطبق أو يحل المشكلات، كما أهملت الحجم السّاعي المفروض وبالتالي تطبيقها على المناهج الدّراسية وفي الأخير عدم تحقيق النتائج المرجوة منها.

بعد الإطلاع على اختيارات المعلمين وآرائهم يتّضح أنّ لكل اختيار رأيّه الخاص والمقنع لحد ما في نجاح هذه البيداغوجيا أو فشلها، إلا أنّ النّسبة الأكبر كانت للرأي الإيجابي والذي أثبت أنّها لقيت حظّها في المنظومة التّربوية، وذلك من خلال ردّ الاعتبار للمتعلّم وجعله محور العملية التّعليمية بعد أن كان عنصراً إتكالياً فيها، والتّركيز على استراتيجيات التّعلم النّشط وتنويعها بما يتماشى ومستوى المتعلمين، واعتبارها مرجعاً مهمّاً يُستند عليه في وضع المناهج الدّراسية، هذه النّقاط الإيجابية التي مثلت بيداغوجيا الكفاءات إلا أنّ الواقع يفرض نفسه في بعض الأحيان.

3- ما مدى نجاعة تطبيقها؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضئيلة	03	08,82%
نسبيّة	30	88,24%
عالية	01	02,94%



يُشير الجدول والرّسم البياني إلى أنّ النّسبة التي أخذت الباع الأكبر كانت للمعلمين الذين أقروا بنسبيّة نجاعة تطبيق المقاربة بالكفاءات أين قُدّرت نسبتهم بـ: %88,24 ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم نجاح هذه المقاربة نجاحًا تامًا — لأسباب ذكرناها سابقًا — من شتى الجوانب؛ أي أنّها لم تُحقق الأهداف المسطرة كلها لشروط لم يؤخذ بها، ولهذا كانت نسبة نجاحها متوسطة، وفي المقابل قُدّرت نسبة الفئة التي قالت بأنّ نجاحها ضئيل بـ: %08,82، في حين قُدّرت النّسبة الأقل بـ: %02,94 وكانت للمجيبين بأنّ نجاحها عالٍ، وذلك بسبب الطّروف المناسبة التي لم تنهياً لتطبيقها على أرض الواقع، فتطبيقها يحتاج إلى توفير الشّروط الكافية لتحقيق أهدافها وهذه الشّروط تتعلق بكل عناصر العملية التّعليمية من وسائل بيداغوجية و عدد المتعلمين في الصّفوف، ومستواهم الدّراسي، واستراتيجيات التّعليم، والحجم السّاعي المفروض للحصص، وأسلوب المعلم وغيرها من العوامل التي من شأنها التأثير في إنجاح هذه البيداغوجيا وتحقيق أهدافها، وعليه يجب تسخير الطّروف اللازمة لخدمتها والعمل على تحسينها لنجاحها وفعاليتها بشكل مُرضي.

4- ما هي النّقاط الإيجابية التي أحقتها بيداغوجيا الكفاءات للمنظومة التّربوية؟

حسب آراء المعلمين فإنّ النّقاط الإيجابية التي أحقتها بيداغوجيا الكفاءات للمنظومة التّربوية

تتلخص فيما يلي:

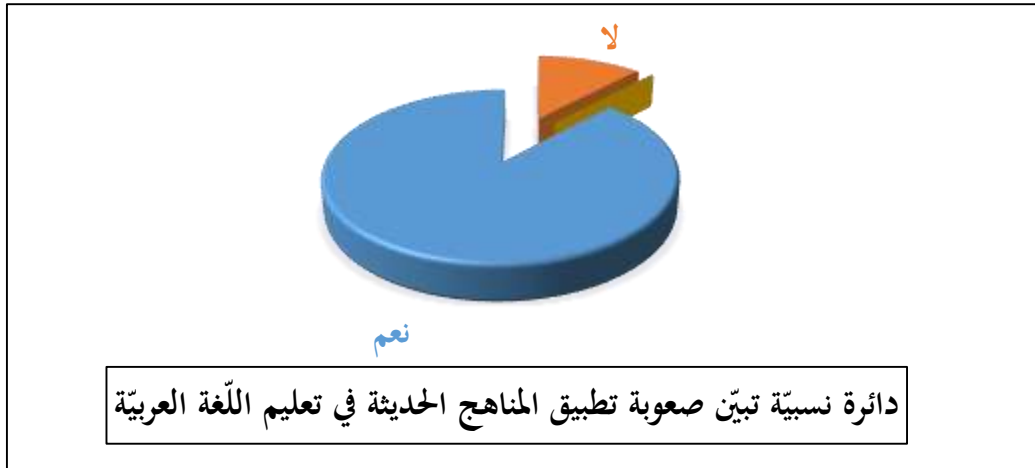
- التّخطيط التّربوي أي التّفكير والتّدير واتخاذ القرارات المسبقة لتحقيق الكفاءة، وهو يسبق التّنفيد ويشمل تحديد الأهداف والاستراتيجيات والموارد.
- إعطاء معنى حقيقي للتّعلّّات بمعنى توظيف التّعلّّات في مواجهة وضعية دالة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لتجديد مكتسباته وتعبئتها لحلّ وضعيات معقدة تواجهه في حياته اليوميّة.
- تقديم أنشطة ذات دلالة.
- الاهتمام بالدّور النّشيط للمتعلم من خلال جعله محور العملية التّعليمية (بيني معرفته بنفسه).
- ربط المتعلم بالحياة والمجتمع؛ أي يستطيع التّكيف وحل مشكلاته بطريقة أكثر واقعية.
- تنمية التّفكير النّقدي للمتعلم من خلال توظيف معلوماته في وضعيات جديدة.
- تمكين المتعلم من تحقيق كفاءة شاملة في نهاية كل سنة دراسية.
- جعلت التّعليم أكثر نجاعة.
- ضبط عملية التّقويم.
- تمكين المتعلم من اكتساب مهارات جديدة من خلال ربط المواد التّعليمية ببيئة المتعلم.
- تحرير المعلم من القيود وإعطاء الحرية للمتعلم في اختيار المصادر والمراجع التّعليمية المختلفة.
- تنمية الكفاءات والمعارف عوضاً عن الحفظ والاسترجاع.
- سهّلت عملية التّعليم الدّاتي.
- تحول التّركيز من المعلم كمصدر وحيد للمعرفة إلى المتعلم كطرف فاعل ومشارك في بناء تعلّّاته ما أدى إلى زيادة اهتمام الأنشطة التّعليمية بحاجات المتعلمين وقدراتهم.

- شجعت على استخدام طرق متنوعة تركز على مشاركة المتعلمين في حل المشكلات والعمل الجماعي مما زاد من تفاعلهم واستيعابهم.
- تعزيز العمل الجماعي والتّعاوني.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- التّدرج في عرض المعلومات رغم حشر المنهاج.

من خلال استقراء آراء المعلمين فإنّ بيداغوجيا الكفاءات ألحقت نقاطا إيجابية جمّة للمنظومة التّربوية خاصة وأنّ هذه النّقاط لم تتوفر في البيداغوجيات السّابقة (المحتوى، الأهداف) وذلك من خلال ردّ الاعتبار للمتعلم وجعله محور العملية التّعليمية وربطه بالمجتمع والواقع لحل المشكلات والوضعيات التي تعترضه بنفسه، وكذلك تنمية روح المبادرة والتّفكير التّقدي والإبداعي لديه، وهذه النّقاط الإيجابية لا بدّ من توفير الشّروط المناسبة لها حتى تُحقّق نجاحاتها في ظل الأهداف المسطّرة.

5-هل هناك صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	88,24%
لا	04	11,76%



تُشير البيانات إلى أنّ النّسبة الأكبر كانت للمعلمين الذين أجمعوا على صعوبة تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة وقُدّرت بـ: 88,24% وذلك راجع -حسب رأيهم- إلى الضّعف القاعدي للمتعلمين ونقص دافعيّتهم للتّعلم، واكتظاظ الصّفوف الدّراسية وكثافة البرامج وتغيّرها بين الحين والآخر، فتعليم اللّغة العربيّة ليس في معزل عما تتطلبه الأنشطة التّعليميّة في جميع المواد فهي تتطلب تطبيق مناهج واستراتيجيات تتركز على التّوظيف الفاعل لمختلف الخطوات والإجراءات والأنشطة لتحقيق الأهداف المرجوة وإبعاد كل المعوقات التي تحوّل دون تحقيق المعلم للأهداف التّربوية والتّعليمية، كما نجد الصّعوبة بسبب قلة الموارد والتّجهيزات؛ إذ تعتمد المناهج الجديدة على وسائل تكنولوجيا ومصادر متعددة وهو ما قد يكون غير متوفر في العديد من المؤسسات التّعليمية، مع ترابط الدّروس وتعقيدها من الأصعب إلى الأسهل أي التّخطيط العشوائي لها، وعدم تناسب البرامج مع زمن تقديمها بسبب كثافتها، كما أنّ الصّعوبة تكمن في عدم تكوين المعلمين بعمق حيث تُدرّس المناهج بطريقة تقليدية تعتمد على الحفظ والقواعد الجافة، بينما بيّداغوجيا الكفاءات تدعو إلى جعل اللّغة أداة تواصل وتفكير وتعبير فعّال، كما أنّ هناك صعوبات في تحديات الكتابة والتّهجئة والقراءة لدى المتعلمين، مع وجود بعض المواد الجافة التي يصعب تعليمها.

في المقابل نجد فئة المعلمين الذين أقرّوا بعدم صعوبة تطبيق المناهج الحديثة وهي نسبة ضئيلة قُدّرت بـ: 11,76% وذلك بسبب -حسب رأيهم- أنّها امتداد لمناهج سابقة والانطلاق فيها يكون من وضعيات مشكلة تُسائر الواقع.

يتّضح إذاً أنّ هناك صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة لأن كل جديد يكون مرفوض وصعب التّطبيق على أرض الواقع؛ لأنّ هذا الأخير يفرض نفسه -مثلاً رأينا- لذلك وجب تذليل هذه الصّعوبات حتّى تلقى المناهج الحديثة حظّها في التّطبيق، فلا بدّ من تخفيف المناهج وتوفير الوسائل التّعليمية المناسبة لها وتسخير كل الطّروف المناسبة لها لتحقيق نجاحاتها في الميدان.

6-هل للمقاربة النّصية دورٌ في تفعيل الكفاءة (اللّغوية، الإدراكية، الإنتاجية...) لدى المتعلم؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	91,18%
لا	03	08,82%



يتبين من معطيات الجدول أنّ أغلب المعلمين أقرّوا بدور وأهمية المقاربة النّصية في تفعيل الكفاءة -بمختلف أنواعها- لدى المتعلمين بنسبة عالية قُدّرت بـ: 91,18% ذلك أنّ النّص هو المحور الذي تدور حوله أنشطة اللّغة، فهو المنطلق الأساس في مسار الدّرس ويؤدي إلى ممارسة الفعل التّعليمي من أجل تنمية المهارات وإكساب المتعلم الخبرات من أجل تكوينه للقدرة على التّلقي وإنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل، وذلك بتحقيق الكفاءة التّواصلية بين النّص والمتلقي، ومما لا شك فيه أنّ النّص يجب أن يكون ملماً بالظواهر اللّغوية المقررة، ويجب أن يفي بالكفاءة المستهدفة وأن يستدعي المهارات ولا يُمنع من توظيف مصطلحات حديثة وصولاً إلى إكساب المتعلم القدرة على الإنتاج، كما يشتمل النّص على شواهد وأمثلة تُمكن المتعلم من معرفة وفهم الظواهر اللّغوية، والنّص باعتباره نقطة انطلاق ووصول لبناء كفاءة لغوية أكسب المتعلم قدرة على الإنتاج وفهم نصوص جديدة، ما أكسبه كفاءتي التّلقي والإنتاج.

في حين نجد نسبة الفئة التي أجابت بالنّفي ضئيلة قُدّرت بـ: 08,82%.

فالنّص هو المادة الخام للغة وحسن استثماره يُساعد على إثراء القاموس اللّغوي للمتعلم وتعزيز قدرته على الفهم واستخلاص المعلومات والأفكار وتوظيفها وتنظيمها، وكذلك القدرة على التّحليل وتنمية الذّوق الأدبي وتحفيز الخيال وتوليد الأفكار، وبالتالي القدرة على إنتاج نصوص جديدة باعتبار النّص مرجعية هامة وضيع كل التّعلّمات التي يكتسبها المتعلم.

فالمقاربة النّصية إذن تؤدي دوراً هاماً في سير العملية التّعليمية وتفعيل الكفاءة في جوانبها المختلفة؛ لأنّها تربط الفعل التّعليمي بالتّصوص المدروسة في شتى الميادين وتكوين متعلم قادر على استخدام اللّغة بفعالية في مختلف المواقف.

7- ما رأيك في تدريس الرّوافد اللّغوية (صرف، نحو، بلاغة، عروض) في ضوء المقاربة النّصية؟

من الآراء التي أدلى بها المعلمون حول تدريس الرّوافد اللّغوية في ضوء المقاربة النّصية نذكر:

- النّص وحدة عضوية متكاملة فمن الضّروري إيلاء روافده اللّغوية اهتماماً بالغاً، فعلم الصّرف يهتم بالتّغييرات التي تُصيب الكلمة، وعلم النّحو يُعنى بالدّلالة النّحوية للكلمة والجمله، وعلم البلاغة يهتم بالدّلالات وتنوعاتها، وعلم العروض يهتم بالموسيقى الدّاخلية للنّص في النّص الشّعري.

- تعمل المقاربة النّصية على تدريب المتعلمين على البحث والتّقصي والاكتشاف بوصفهم محوراً للعملية التّعليمية، وعليه فتدريس الرّوافد اللّغوية في ضوءها أدى إلى ظهور متعلم قادر على الإنتاج رغم المستوى المتدني في التّحصيل اللّغوي.

- المقاربة النّصية لا تعزل الرّوافد اللّغوية والجانب الفني، بل تجعلها سبيلاً يُعزز فهم المتعلم لوظائف القواعد ومعاني النّص، وهي من أنجع الطّرق والأساليب الحديثة؛ لأنّها تربط بين الكفاءات والاستعمال الواقعي للغة في سياقات مختلفة.

- تسمح المقاربة النّصية برؤية الصّرف والنّحو والبلاغة والعروض كأدوات لفهم النّصوص وتحليلها، وليس كمعارف معزولة، إذ تُحفز الفهم العميق للظواهر اللّغوية وتُركز على الوظيفة التّواصلية بدلاً من الحفظ الجاف للقواعد.

- يجب أن يتكامل تدريس الرّوافد اللّغوية مع النّصوص المأخوذة لأنه عندما يتعلم المتعلم هذه الرّوافد ضمن سياق نصي حقيقي يُصبح أكثر وعي بوظيفتها أهميتها في فهم المعنى والتأثير.

- في ضوء المقاربة النّصية تتحول الرّوافد اللّغوية من مجرد مواد منفصلة إلى أدوات حية مما يُساهم في بناء كفاءة لغوية شاملة لدى المتعلم.

- تدريس الرّوافد اللّغوية (صرف، نحو، بلاغة، عروض) في ضوء المقاربة النّصية لها فائدة كبيرة للمتعلم كونها تُنمي القدرة الفكرية للمتعلم وتجعله أكثر فهماً وتحليلاً للنّصوص.

- المقاربة النّصية طريقة ناجعة في الرّوافد اللّغوية لأنها تُسهّم المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

- تجعل المقاربة النّصية المتعلم في وضعية استثمار مكتسباته في مختلف المواقف.

- تزيد في القدرة على امتلاك اللّغة والتّحكم في مختلف ظواهرها.

- تدريس الرّوافد اللّغوية في ضوء المقاربة النّصية يُساعد على تنمية مهارات المتعلم من كل الجوانب ويجعله أكثر استيعاباً وفعالية.

- يستوجب تدريس الرّوافد اللّغوية في ضوء المقاربة النّصية لتحقيق كفاءتها الوظيفية مما يُتيح للمتعلم رصدها واستيعاب مضامينها وممارستها أثناء تحليل النّصوص ومناقشتها.

من خلال ما تقدّم ذكره يتّضح أنّ المعلمين اتفقوا على ضرورة تدريس الرّوافد اللّغوية في ضوء المقاربة النّصية لما حققته من نجاعة في العملية التّعليمية وتكوين متعلم ذو كفاءة قادر على تحليل النّصوص وفهمها وفك شفراتها باتخاذ الرّوافد اللّغوية وسيلة لذلك، لأن تدريس هذه الرّوافد بمعزل عن

النّص لا يُحقّق الكفاءة اللازمة لأنّ بتقديمها منعزلة تكون جافة، والمقاربة النّصية تجعلها حيوية وفعّالة أكثر، كما تُسهّم هذه المقاربة في تفعيل المهارات اللّغوية لدى المتعلم من خلال ربط التّعلمات الجديدة بالمكتسبات القبلية واستثمارها في موقفها المناسب، ما يجعل المتعلم قادر على حل مشكلات جديدة وبناء تعلّماته بنفسه وتكوين كفاءة لغوية شاملة، وهذا ما تسعى إليه المقاربة النّصية وهو جعل الرّوافد اللّغوية أدوات لفهم النّصوص وتحليلها وتكوين متعلم قادر على استخدام هذه الأدوات من خلال ربطها بالنّص المقروء.

8- هل النّصوص المبرجة في الكتاب المدرسي لها بُعد اجتماعي واقعي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	29,41%
نسبية	22	64,71%
لا	02	05,88%



تُشير البيانات إلى أنّ النّصوص المبرجة في الكتاب المدرسي لها بُعد اجتماعي نسبياً حسب رأي معظم المعلمين، حيث قدّرت نسبتهم بـ: 64,71%، ثم تأتي فئة المعلمين الذين أقرّوا بتوفر البعد الاجتماعي في النّصوص المبرجة في الكتاب المدرسي وقدّرت بـ: 29,41%، في حين قدّرت النسبة الأقل بـ: 05,88% وكانت للفئة التي نفت وجود البعد الاجتماعي في نصوص الكتاب المدرسي.

فهذا الأمر يجب أن يؤخذ في الحسبان من قِبَل واضعي المناهج الدّراسية، لأنّه فصل بين ما يتعلمه المتعلم وحياته الواقعية، خاصّة وأنّ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية تدعو إلى ربط النّصوص والمحتويات أو الموقف التّعليمي -أيّ كان نوعه- بواقع المتعلم ليتمكن من مواجهة وضعيات المشكلات المختلفة التي تعترضه في حياته اليومية وحلّها باستثمار مكتسباته التي تلقّاها في محيطه التّعليمي، فكيف له أن يحل المشكلات المختلفة وواقعه الاجتماعي منفصل عما يتلقاه في مؤسسته التّعليمية، لهذا وجب على واضعي المنهج الدّراسي والنّصوص التّعليمية بصفة خاصّة مراعاة ما تدعو إليه البيداغوجيا الجديدة والمقاربة النّصية لتحقيق نجاح أفضل والوصول إلى نتائج مُرضية، كما لا ننسى أن البُعد الاجتماعي يُعد من أسس وضع المنهج الدّراسي.

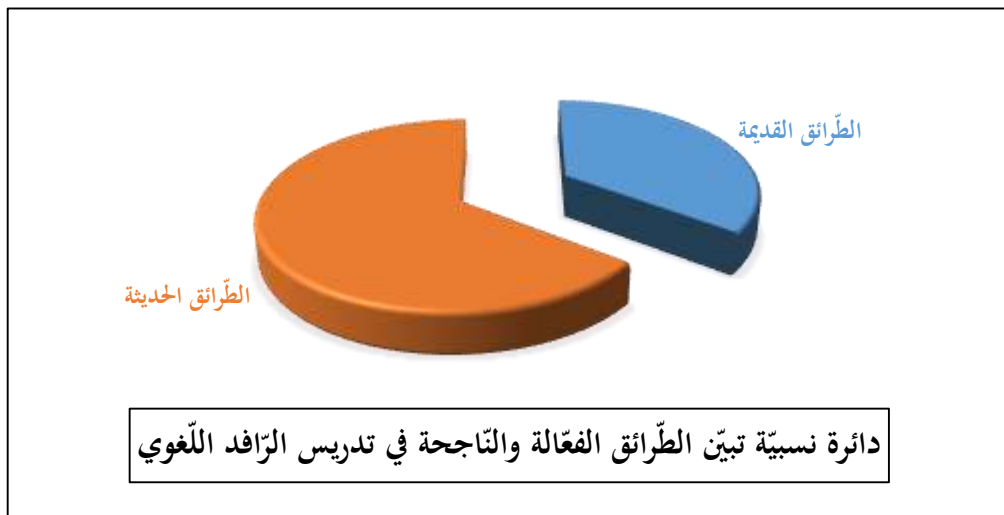
- ما رأيك في ربط المنهج الدّراسي بالبُعد الاجتماعي وما انعكاسه على اكتساب المتعلم للمعرفة؟

من خلال استقراء آراء المعلمين حول ربط المنهج الدّراسي بالبُعد الاجتماعي وإلى أي مدى ينعكس ذلك على المتعلم في اكتسابه للمعرفة تبين أنّ أغلب المعلمين أجمعوا على ضرورة ربط المنهج الدّراسي بالبُعد الاجتماعي الواقعي للمتعلّم، كما أقروا بالانعكاس الإيجابي لاكتساب المتعلم المعارف والمهارات المختلفة؛ لأنّه عند ربط المنهج بالبُعد الاجتماعي يُصبح التّعلّم أكثر ارتباطاً بحياة المتعلم لأن المتعلم فرد في مجتمعه والفرد ابن بيئته ولا يُمكنه الاستغناء عنها، وبالتالي فالغاية الأولى من اكتساب المعرفة هي توظيفها عند الحاجة من خلال تهيئته لمواجهة المشكلات التي تواجهه في مجتمعه، ويربط المنهج بالمجتمع يُصبح التّعلّم أكثر واقعية وأهمية فبدلاً من أن تكون المعرفة مجرد تبادل معلومات مجردة تُصبح أداة لفهم العلم والتّفاعل معه، كما أنّ هذا الأمر يُكسب المتعلمون وعياً أكثر بالقضايا الاجتماعية والثّقافية والأخلاقية (...)، فيؤثر ذلك في تنشئة الأجيال وتوجيه تفكيرها وميولاتها ومداركها، وهذا ما تنص عليه المناهج الحديثة التي أضحت تهتم بالواقع الاجتماعي ومن ثمة تسعى إلى تزويد المتعلم بمختلف المهارات الاجتماعية التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه، فهي تُساعده على حل المشكلات التي تُصادفه في حياته، وكثير من هذه المكتسبات تسير وفق منحى اجتماعي واقعي تجعل المتعلم يكتسب ثم يُوظف ثم يُقوّم ومن ثمة يكتسب الخبرة الاجتماعية، وعليه فوجود البُعد الاجتماعي

ضروري في المنهاج الدّراسي -كتاب التّلميذ- لأنّه لا بدّ أن يعيش الحدث من خلال نصوص تتلائم وبيئته الاجتماعية وكذلك فئته العمرية فيتفاعل معها بشكل مرّن وجيّد، ما يُنمي التّفكير التّقدي لديه بمناقشة وتحليل القضايا الاجتماعية ما يزيد دافعيته للتّعلم عندما يرى نفسه عنصراً فاعلاً في اكتساب وتقديم المعرفة.

9- حسبك ما هي الطّرائق الفعّالة والنّاجحة في تدريس الرّوافد اللّغوية؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الطّرائق القديمة	12	35,29%
الطّرائق الحديثة	22	64,71%



يتّضح من البيانات أعلاه أنّ النسبة الأكبر كانت للمعلمين الذين فضّلوا الطّرائق الحديثة في تدريس الرّوافد اللّغوية ونسبة قُدّرت بـ: 64,71%، ذلك أنّ الطّرائق التّدرّسية الحديثة أو ما تُعرف باستراتيجيات التّعلم التّشّط فعّالة أكثر في إكساب المعرفة والمهارة، ذلك أنّها تُركّز على المتعلم بالدرجة الأولى باعتباره محور العملية التّعليمية وهذا ما تدعو إليه البيداغوجيا الجديدة، فالاستراتيجيات التّشّط تُساعد المتعلم على بناء تعلّماته بنفسه واستثمارها في مواقف مختلفة؛ أي جعله عنصراً فاعلاً في العملية التّعليمية بإشراكه فيها، ولقد تنوعت الطّرائق الحديثة لدى المعلمين ومن اختياراتهم نذكر: العصف

الذّهني، التّعليم باللّعب، طريقة تنال القمر، من أكون، التّعليم التّعاوني، التّعلم بالأقران، حل المشكلات، الحوار، الاستقراء (...)، وكلها طرائق يُسهم فيها المتعلم لبناء معرفته بنفسه.

وفي المقابل نجد المعلمين الذين فضّلوا الطّرائق القديمة بلغت نسبتهم 35,29% وهي النّسبة الأدنى أين فضّلوا طريقة الإلقاء والتّلقين في تدريس روافد اللّغة وهي طريقة تعتمد كلياً على المعلم دون تقديم أدنى جهد من المتعلم في اكتساب المعرفة، فبالتالي يكون المتعلم إتكالياً فيها ما عليه سوى الحفظ والاستذكار، وهذا ما كان حاصل في المنظومة التّربوية قبل الإصلاحات، وهو أمر منافي لما تنص عليه البيداغوجيا الجديدة.

10- ما مدى استجابة المتعلمين لاستراتيجيات التّعلم النّشط؟

كانت معظم إجابات المعلمين وآرائهم تتمحور حول الآتي:

- هناك تجاوب كبير مع استراتيجيات التّعلم النّشط لأن المتعلم دائماً يبحث عن المتعة عند التّعلم وهذا ما تمنحه إياه الاستراتيجيات النّشطة.

- هي طرائق فعّالة في نظام التّعليم الجديد -المقاربة بالكفاءات- أين لقيت استحساناً كبيراً من قبل المتعلمين.

- يتفاعل المتعلمون مع هذا النوع من الاستراتيجيات لأنّها تُخرجهم من النمطية والتّلقين إلى التّعلم باللّعب والمتعة في تلقي المعرفة.

- كلما غيّر المعلم من استراتيجيات التّعلم النّشط كلما زادت إستجابة المتعلمين وتفاعلهم مع المادة المعرفية لأنّها تستهدف كل المتعلمين باختلاف فروقاتهم الفردية.

- إنّ إشراك المتعلمين في وضع أهداف تعلّمهم في بداية كل حصة وتوظيف مشكلات واقعية من حياتهم والسّعي إلى ربط الخبرات السّابقة لهم بالمواقف التّعليمية الجديدة؛ يستثير دافعيتهم نحو الاستقصاء وإثارة

التّساؤلات وتُثني فيهم ثقافة الحوار، كذلك نرى أثناء الحصص جوًّا من التّنافس وتبادل الآراء والنّقد أحيانًا بين المتعلمين.

- يجد المتعلمون هذه الاستراتيجيات أكثر جاذبية وتشويق لكنهم يحتاجون إلى بعض الوقت للتّكيف معها.

- تُعدّ الاستراتيجيات النّشطة فعّالة في تحسين استجابة المتعلمين، حيث تُسهم في تعزيز التّفاعل والمشاركة بينهم وبالتالي تحسن التّحصيل الدّراسي وتنمية مهارات التّفكير النّقدي.

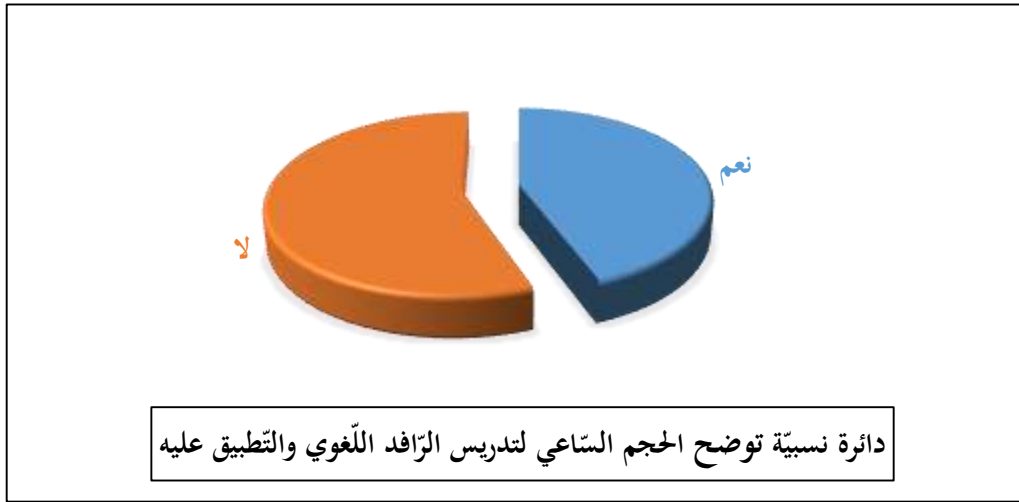
- التّعلم عن طريق الاستراتيجيات النّشطة يجعل المتعلم يستوعب المعلومة بشكل أفضل كما يجعلها ترسخ في ذهنه من خلال تفاعله معها.

- استجابة متفاوتة لأنّ بعض المتعلمين لا يندمجون بسرعة خاصة الخجولين والانطوائيين فيحتاجون إلى تشجيع أكبر وتغيير في الاستراتيجيات وكذا تنويعها (كالمشاريع، لعب الأدوار، المناظرات...).

يتّضح جليًّا من آراء المعلمين أنّ استراتيجيات التّعلم النّشط لها انعكاس إيجابي على اكتساب المتعلم للمعرفة، وهذا أمر جيّد لأنّه يُحقّق أهداف البيداغوجيا الجديدة التي ترمي إلى جعل المتعلم عنصرًا فاعلًا في تكوين وبناء معرفته بنفسه، وهذه الاستراتيجيات حققت له ذلك، خاصة وأنّها أخرجته من الجمود والرّكود والرّوتين الممل الذي كان سائدًا في الأنظمة القديمة، إلى خلق روح المبادرة والمشاركة والاندماج في جو التّعلم عن طريق المتعة والنّشاط والحيوية ما حسن استجابته للمعارف والمهارات بمرونة وفعاليّة أكبر، وليس الذي يُسهم في بناء شيء بنفسه كالذي يتلقّى الجاهز ويكون إتكاليًّا على الغير فشتان بين هذا وذاك، ويجدر بنا الذّكر أنّ استجابة المتعلمين لهذه الاستراتيجيات مرهونة بمدى قدرة المعلم على تقديم استراتيجيات مناسبة لمتعلّميّه تستجيب لتطلّعاتهم وتطوير مهاراتهم المختلفة.

11- هل الحجم السّاعي كافٍ لتدريس الرّافد اللّغوي والتّطبيق عليه؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	44,12%
لا	19	55,88%



يتبين من البيانات أعلاه أنّ النسبة الأكبر كانت للمعلمين الذين صرّحوا بأن الحجم السّاعي غير كافٍ لتدريس الرّوافد اللّغوية والتّطبيق عليها حيث قدّرت نسبتهم بـ: 55,88%، أما النسبة الأقل فكانت لمن أجابوا بأنّه كافٍ وهي نسبة مقارنة للأولى وقدّرت بـ: 44,12%.

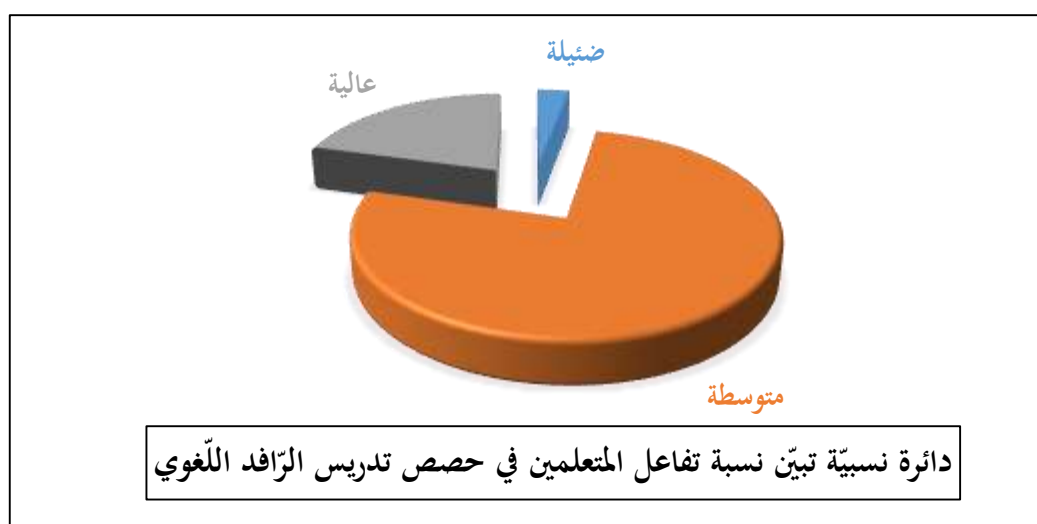
وذلك راجع لكثافة المنهاج الدّراسي دون مراعاة الحجم السّاعي وطبيعة الدّروس ما يؤدي بالمعلم إلى حشر الدّروس لأنّه مقيد بزمن معين لإنهاءها ما يجعله غير مبدع في تقديم الدّرس بطرائق فعّالة فينتجه نحو تقديمها بطرائق تقليدية تعتمد على التلقين المباشر، وهذا ما يؤثر على الفهم الجيّد للمحتوى المعرفي خاصة عند تقديمها دون التّطبيق عليها والتّأكد من فهم واستيعاب المتعلم لها، كذلك اكتظاظ الصّفوف يُعرقل سيرورة تقديم الدّرس وبالتالي يضيع الوقت المبرمج دون إكمال تقديم المحتوى، وأيضاً صعوبة بعض المحتويات كدروس قواعد اللّغة (صرف، نحو) فهي تستلزم وقت وجهد للتّمكن من إدراك واستيعاب كل عناصرها والتّطبيق عليها للتّأكد من فهمها. وتلخصت اقتراحات وحلول المعلمين في النّقاط الآتية:

فصلٌ ثانٍ: الرّوافد اللّغوية في ضوء التّطبيق البيداغوجي

- تخفيف المنهاج الدّراسي والتّخطيط الدّقيق للحصص.
- تخصيص حصّة لتقديم الرّافد وحصّة للتّطبيق عليه بشكل كافٍ.
- التّركيز على المفاهيم الأساسية في كل رافد من خلال نصوص قصيرة وواضحة.
- توظيف أنشطة تطبيقية سريعة وموجهة تخدم الفهم الأساسي مباشرة وتأجيل التفاصيل المعقدة.
- تخفيف الدّروس المقررة في كل مقطع أو معالجة بعض عناصرها.
- تخفيف كثافة المتعلمين داخل الصّف.

12- كم نسبة تفاعل المتعلمين في حصص تدريس الرّوافد اللّغوية؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضئيلة	01	02,94%
متوسطة	26	76,47%
عالية	07	20,59%



ترمز البيانات إلى أنّ تفاعل المتعلمين في حصص الرّافد اللّغوي متوسط بنسبة 76,47% وهي النّسبة الأعلى، وتليها نسبة التّفاعل العالي بـ: 20,59%، ثم النّسبة الأدنى وكانت للتّفاعل الضّئيل

ب: %02,94، وترجع نسبة هذا التّفاعل إلى عدة عوامل -حسب ما أدلّوا به المعلمين من آراء- أبرزها:

-اختلاف المحتويات المعرفية من رافد لآخر أين يكون التّفاعل في الطّواهر اللّغوية على غرار الرّافد البلاغي والعروضي وهذا راجع لميل المتعلم ورغبته.

-المعرفة السّابقة وتخزينها أي الضّعف القاعدي للمتعلّم في توظيف مكتسباته القبلية ومدى اكتسابه للمعرفة.

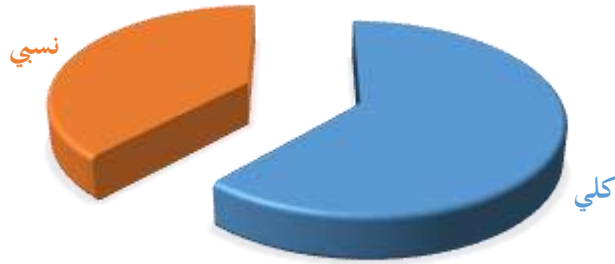
-الفروقات الفردية بين المتعلّمين كلّ حسب رغبته وميوله فهناك من يُفضل قواعد اللّغة على البلاغة والعروض والعكس.

- عدم ترابط الدّروس في بعض الرّوافد خاصة الرّافد النّحوي (دروس النّحو).

وهذا راجع لسوء ضبط المنهاج الدّراسي وتخطيطه بدقة ما يؤثّر على اكتساب المعرفة والمهارة، كذلك قدرة المتعلم على ضبط السّؤال وإيصال المعلومة للمتعلّم تؤثّر على تفاعل المتعلم بشكل جيّد وفعل أثناء الدّرس.

13-هل اعتمادك على المقاربة النّصية في تدريس الرّوافد اللّغوية: (كلي/نسبي)؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
كلي	21	61,76%
نسبي	13	38,24%



دائرة نسبيّة تبين مدى اعتماد المعلمين على المقاربة النصّية في تدريس الرّوافد اللّغوية

يتّضح من الجدول والرّسم البياني أنّ النسبة الأكبر كانت للمعلمين الذين يعتمدون كلياً على المقاربة النصّية في تدريس الرّوافد اللّغوية بنسبة 61,76%، أما النسبة الأقل كانت للمعلمين الذين يعتمدون عليها نسبياً في تدريس روافد اللّغة بنسبة 38,24%.

ويرجع ذلك لأهمية المقاربة النصّية في المنظومة التربوية الحديثة فالمعلم يجب عليه أن يعتمد على السّنّدات (النّصوص) المقررة في تعليمه منظوقاً ومكتوباً وبالعودة إلى هذه السّنّدات يستنتج الأمثلة المعتمدة في تدريس الرّوافد اللّغوية؛ لأنّ الفهم الحقيقي للرّوافد يكون واضحاً أكثر عندما يرى المتعلم وظائفها داخل النّص ومرتبطة بالواقع، باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيها جميع المستويات اللّغوية، واللّغة لا نفهمها إلا داخل النّصوص القرائية والرّوافد وسيلة لفهم لغة النّص ولا يمكن أن تكون مستقلة بذاتها وإلا أصبحت دروساً جافة لا حركة فيها.

والمقاربة النصّية خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة انطلاقاً من النّص وبالعودة إليه؛ لأنّ النّص هو الوعاء الذي تُصب فيه كل روافد اللّغة (صرف، نحو، بلاغة، عروض)، وبالتالي تعزيز فهم النّصوص وتنمية مهارات التّفكير النّقدي والتّحليلي وتحقيق التّكامل بين المعرفة اللّغوية والوظيفة التّواصلية.

14- ما هي الطّريقة التي تعتمدّها وتراها فعّالة في تعزيز فهم الرّافد اللّغوي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
الطّريقة الحوارية	20	58,82%
الطّريقة القياسية	06	17,65%
الطّريقة الاستقرائية	12	35,29%
طريقة حل المشكلات	12	35,29%

من خلال استقراء بيانات الجدول يتّضح أنّ أغلب المعلمين يستخدمون أكثر من طريقة لتعزيز فهم الرّافد اللّغوي، ونلاحظ أنّ النسبة الأكبر كانت للفئة التي تستخدم "الطّريقة الحوارية" بنسبة 58,82%، ذلك أنّها طريقة نشطة تخلق جوّاً من العلاقات بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم من خلال تبادل الآراء والأفكار، فالمتعلم فاعل ونشط كلما اعتمد الحوار والتعبير عن أفكاره كمبدأ؛ لأنّ التفكير الجماعي وتبادل الأفكار يُسهم في زيادة تفاعل المتعلمين وبالتالي خلق بيئة تعليمية تُشجع على التعاون والمبادرة المشاركة، والطّريقة الحوارية تُحوّل المتعلم من متلقي سلبي وإتكالي إلى مشارك في تلقي وبناء المعرفة من خلال التّحاور والنّقاش وإبداء الرأي ومنه يتمكن المعلم من كشف نقاط الضّعف لدى المتعلمين وبالتالي اختيار طرائق أخرى تُعزز الفهم والاستيعاب بشكل أنجع.

ثم يأتي استخدام "الطّريقة الاستقرائية" و"طريقة حل المشكلات" بنسبتين متساويتين قُدّرتا بـ: 35,29% ذلك أنّ أغلب من يستخدم الطّريقة الاستقرائية يستخدم معها طريقة حل المشكلات من خلال جعل المتعلم قادراً على مواجهة المشكلات التي تعترضه وتحليلها واختيار أنجع الطّرق لحلّها مما يُعزز من قدراتهم على اتخاذ قرارات مستقلة، وبناء الأحكام بأنفسهم بالتّدرج من الجزئيات إلى الكليات ومن البسيط إلى المركب، وفي الأخير نجد "الطّريقة القياسية" والتي أخذت أدنى نسبة في التّطبيق قُدّرت بـ: 17,65%.

15- ما هي المصادر التي تعتمدّها في تحضير دروس الرّافد اللّغوي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
الكتاب المدرسي	26	76,47%
كتب تعليمية قديمة	19	55,88%
كتب تعليمية حديثة	13	38,24%
الأنترنت	22	64,71%
مصادر أخرى	17	50%

تُشير البيانات إلى أنّ أغلب المعلمين يعتمدون أكثر من مصدر لتحضير درس الرّافد اللّغوي، وكانت أعلى نسبة للفئة التي تعتمد "الكتاب المدرسي" حيث قدّرت نسبتهم بـ: 76,47%، ومعظم هذه الفئة تعتمد في الوقت نفسه على "الأنترنت" بنسبة 64,71%، ثم تليها الفئة التي تعتمد على "الكتب التعليمية القديمة" بنسبة 55,88%، ثم الفئة التي تعتمد "الكتب التعليمية الحديثة" بنسبة 38,24%، وفي الأخير أدنى نسبة وكانت لمن يعتمد "مراجع أخرى" حيث قدّرت بـ: 50%.

إنّ هذا التنوع في مصادر استقاء المعرفة أمر جيّد يقوم به المعلم حتى يجعل متعلّميّه ملّمين بشتى المعارف المختلفة من جوانب متعددة، فأخذ المعرفة من الكتب القديمة يجعل المتعلم على دراية بالتراث وفهم ما جاء فيه، واستقائها من الكتب الحديثة يُمكنه من فهم مراحل التطور والتّغير الحاصل عبر الزمن من خلال ربط المعارف الحديثة بالقديمة، وبالتالي يُسهم هذا التنوع في إكساب المتعلم ثروة لغوية واسعة من الأفكار والمعارف ما يُساعده ذلك على الفهم والإنتاج بسلاسة وتلقائية.

إلّا أنّنا نلاحظ أنّ معظم الاعتماد كان على الكتاب المدرسي كمصدر أساسي ما يُبين أنّ المعلم في هذه الحالة مقيد بالمنهاج وما جاء في الكتاب المدرسي، ما يُحد من إبداعه في تقديم المحتوى.

16- هل يجد المتعلمون صعوبة في تعلّم الرّافد اللّغوي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	88,24%
لا	04	11,76%



يتّضح من البيانات أنّ أغلب المتعلمين يجدون صعوبة في تعلّم الرّافد اللّغوي بنسبة كبيرة 88,24%، بينما النسبة الأقل لمن لا يجدون صعوبة في ذلك وبلغت نسبتهم 11,76%، ذلك أنّ تعلّم علوم اللّغة من صرف ونحو وبلاغة وعروض ليس بالأمر السّهل الهين خاصة وأنّ هذا الإشكال والصّعوبة تكمن منذ ظهور ونشأة هذه العلوم وبخاصة قواعد اللّغة من نحو وصرف فهما عماد اللّغة، أين لجأ العلماء إلى تذليل الصّعوبة منذ القدم إلى الآن من خلال تيسير النّحو وظهور النّحو التّعليمي إلا أنّ المتعلمين لازالوا يجدون صعوبة في تعلّم القواعد اللّغوية على غرار البلاغة والعروض خاصة وأنّ المتعلم في هذا المستوى -الطور المتوسط- لا يتعلم سوى الظواهر الفنية البسيطة لذلك تكون درجة الصّعوبة فيهما أقل مقارنة برفاديّ النّحو والصّرف. وعمومًا علم البلاغة وعلم العروض من العلوم الشّيقة والحيوية التي تستهويها النّفس وتطرب السّمع ما يجعل المتعلم يتعلمها دون كلل ولا ملل، وترجع صعوبة تعلّم الرّوافد اللّغوية إلى عدة أسباب أدلوا بها المعلمين المحييين بالإثبات وهي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
المنهاج الدّراسي	17	50%
الطّريقة التّدرسية	04	11,76%
صعوبة المحتوى المعرفي	12	35,29%
تدني مستوى المتعلمين	25	73,52%

تُشير بيانات الجدول إلى أنّ المعلمين اختاروا أكثر من سبب يُعرقّل فهم وتعلم الرّافد اللّغوي، حيث تعود النّسبة الأكبر لسبب "تدني مستوى المتعلمين" المقدرة بـ: 73,52%، ويليهما السّبب الثّاني "المنهاج الدّراسي" بنسبة 50% ثمّ الفئة التي ترى الصّعوبة بسبب "المحتوى المعرفي" وقُدّرت نسبته بـ: 35,29%، وفي الأخير أدنى نسبة وكانت للفئة التي ترى "الطّريقة التّدرسية" هي سبب الصّعوبة وقُدّرت بـ: 11,76%.

إذا الصّعف القاعدي للمتعلّم مع ضعف استثمار مكتسباته القبلية في بعض المحتويات أدّى به إلى عسر فهم المادة اللّغوية واكتسابه للمعرفة الخاصة بها، كذلك كثافة المنهاج الدّراسي وسوء ترتيبه أين يجد المتعلّم نفسه في عملية حشو للمعلومات دون فائدة والمعلم يكون مقيد بزمن معين ذلك ما يجعله غير مُنوع في طرق تقديم المعرفة، وهنا يكون المنهاج سبباً في عرقلة فهم الدّروس، كما أنّ صعوبة المحتويات أو بعض العناصر فيها وعدم ترتيبها كما ينبغي تقف حاجزاً أمام استيعاب المتعلّم للمحتوى على أكمل وجه، كذلك في بعض الأحيان تكون طريقة المعلم في التّدرّس سبباً يُعرقّل فهم المادة خاصة عند اختيار طرائق لا تُناسب المحتوى المقدّم.

وعليه فإنّ تباين الأسباب ووقوعها مجتمعة يزيد من تفاقم صعوبة التّعلّم؛ لأنّ هناك تأثير متبادل دائماً بين هذه العوامل على بعضها البعض، وتأثير واحد يؤدي إلى صعوبة اكتساب المعرفة وفهم المادة اللّغوية، فسوء تخطيط المنهاج وترتيب المواد فيه وعدم مراعاة الفروق الفردية والحجم السّاعي واختيار

طرائق وأساليب مناسبة والضعف القاعدي للمتعلم كلّها عوامل متعلقة فيما بينها تؤدي في الأخير إلى عرقلة فهم الدّروس واكتساب المعرفة والمهارة وبالتالي ضعف التّحصيل اللّغوي لدى المتعلمين وتدني المستوى التّعليمي.

- ماهي اقتراحاتك للتّغلب على هذه الصّعوبات والحد منها؟

اقترح المعلمون جملة من الحلول والاقتراحات لتذليل صعوبات تعلم الرّافد اللّغوي تلتخص فيما يلي:

- تخفيف المنهاج الدّراسي وتخطيط الدّروس بما يتناسب ومستوى المتعلمين.
- اعتماد طريقة تدريسية نشطة وفعّالة تسعى إلى الفهم والبناء الدّائمي للمعرفة من قبل المتعلمين.
- إعادة النّظر في الرّوافد اللّغوية المقررة وإدراج أخرى تتناسب ومستوى المتعلمين.
- إجراء تقييم تشخيصي مبكر لتحديد نقاط الضّعف في كل رافد.
- تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في كل رافد التي لا يمكن تجاوزها.
- ضرورة البدء بالأسهل (الكلمة، الفعل، ثم البناء)؛ أي التّدرج في التّعلم إلا أن المنهاج لم يراع هذه الخطوات ويفرض على المتعلم بعض الدّروس دون ترابط رغم أنّها هي أساس البناء والتّركيب.
- تخصيص وقت أكبر لحصص الرّافد اللّغوي والتّطبيق عليه.
- اختيار الموارد المعرفية اللّغوية التي تناسب المستوى التّعليمي.
- استخدام تقنيات جديدة في التّعليم.
- برمجة دروس تتوافق ومستوى المتعلمين وتكثيف التّطبيقات لاستثمار المعارف وتوظيفها.
- تنويع طرائق التّدريس بالاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة النّشطة لضمان الفهم العام لأكثر عدد منهم.

– استخدام الوسائل التّعليمية السّمعية البصرية التي تُقرب المعرفة بشكل فعّال.

تمحورت جلّ اقتراحات المعلمين حول المنهاج الدّراسي وضرورة إصلاحه من جوانبه المختلفة بما يتماشى والمستوى التّعليمي، كما يُسهم المعلم في تذليل هذه الصّعوبات من خلال تنويع طرائق التّدريس بالتركيز على استراتيجيات التّعلم النّشط المناسبة للمحتوى المعرفي التي تجعل التّعلم ممتع وحيوي وفعّال، مع المراقبة المستمرة لكشف مواطن الضّعف لديهم ومعالجتها بما يناسب لبناء قاعدة لغوية صحيحة لديهم، مع ضرورة الحرص على توجيههم إلى التّطبيق الفردي خارج المؤسسة حتى لا يكون التّطبيق مقتصر على ما يُقدّم داخل الصّف فقط، وبالتالي تنمية المهارات اللّغوية بشكل أوسع وأفضل.

17- هل يتطابق الكتاب المدرسي مع ما تنص عليه المقاربة النّصية؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	64,71%
لا	12	35,29%



يتّضح من الجدول والرّسم البياني أنّ الكتاب المدرسي يتوافق مع مبادئ المقاربة النّصية حسب رأي أغلب المعلمين بنسبة بلغت 64,71%، وفي المقابل النسبة الأقلّ بـ: 35,29% وكانت للفئة التي أجابت بالنّفي، فالمقاربة النّصية هي من الدّعامات الأساسيّة للمقاربة بالكفاءات وبتحقيقها تُحقّق البيداغوجيا الجديدة أهدافها المسطّرة، واحتواء الكتاب المدرسي على مبادئ المقاربة النّصية يدل على

التّسيق الجيّد بين واضعي الكتاب ومُخطّطي المنهاج الدّراسي الذي يدعو إلى تحقيق مبادئ البيداغوجيا الجديدة في المنظومة التّربوية الحديثة دون المساس بأيّ عنصر من عناصر العملية التّعليمية والتي يُعد الكتاب المدرسي من بينها.

18- ما هي الأهداف المرجوة من تدريس الرّوافد اللّغوية وفق المقاربة النّصية؟

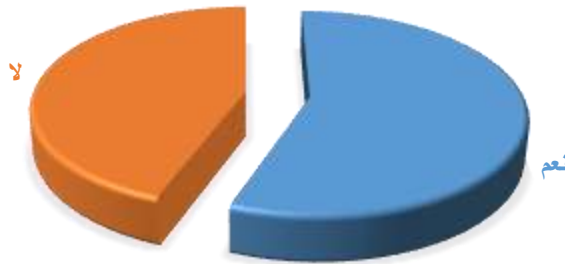
أجمع معظم المعلمين على جملة من الأهداف والتي تُلخصها في النّقاط الآتية:

- جعل المتعلم قادراً على تجنيد موارده لإنتاج نصوص جديدة وخلق القدرة الإبداعية فيه.
- تمكين المتعلمين من استخدام هذه الرّوافد في حياتهم اليومية.
- تمكين المتعلم من رصد العناصر المكونة للنّص التي تجعله يفهم المعاني ويستوعب العلاقات الدّاخلية المتحركة في اتساقه وانسجامه.
- تمكين المتعلمين من فهم النّصوص (الفهم القرائي) وتحليلها وإنتاجها بوعي لغوي سليم مدرّكاً لوظيفتها في خدمة المعنى.
- الوصول إلى تحقيق كفاءة معينة مرحلية أو ختامية وتكون بعد كل مقطع أو كل فصل أو نهاية السّنة الدّراسية.
- جعل النّص أكثر حيوية وفاعلية في تزويد المتعلم بالرّصيد اللّغوي الكافي.
- توجيه العناية إلى مستوى النّص بهدف تعلم اللّغة ووظائفها.
- إكساب المتعلمين مهاراتي الكتابة والقراءة معاً.
- تمكين المتعلم من استعمال الظّواهر اللّغوية بشكل صحيح داخل النّصوص.
- تمكين المتعلم من إنتاج نصوص سليمة لغويّاً ودلاليّاً.
- قدرة المتعلم على بناء مكتسباته بنفسه انطلاقاً من النّص.

- دراسة الرّوافد اللّغوية ضمن سياق لغوي غير معزولة عن وظيفتها التّواصلية ليعيد توظيفها في إنتاجه الشّفهي والكتابي بمحاكاة النّص.
- جعل النّص محورًا تدور حوله مختلف الرّوافد اللّغوية، إذ يُمارس المتعلم من خلاله التّعبير والمطالعة.
- تحصيل كفاءات شاملة في جميع الميادين (فهم المكتوب بشطّريه).
- جعل اللّغة أداة للفهم والتّعبير وليس مجرد مجموعة من القواعد وبالتالي تطوير الكفاءة التّواصلية للمتعلّم في مختلف المواقف.
- توحيد التّعلّمات والمعارف من خلال اعتماد النّصوص المقترحة لدراسة مختلف الرّوافد مع مراعاة الفروق الفردية حتى تتساوى حظوظ المتعلمين عبر المجال الجغرافي للوطن.
- تمكين المتعلم من فهم الشّواهد والأمثلة من خلال ربطها بالنّص (السند) المقروء حتى يسهل عليه فهم واستيعاب الظّاهرة اللّغوية والفنية.
- قدرة المتعلم على تحليل النّصوص ونقدها وإعرابها وفهم معانيها مما يؤدي به إلى الإبداع والإنتاج.

19-هل راعت البيداغوجيا الجديدة "المقاربات بالكفاءات" الفروق الفردية بين المتعلمين؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	55,88%
لا	15	44,12%



دائرة نسبيّة توضح مراعاة بيداغوجيا الكفاءات للفروق الفردية بين المتعلمين

يُتّضح من الجدول أعلاه أنّ نسبة فئة المعلمين المجيبين بالتأكيد على مراعاة بيداغوجيا الكفاءات للفروق الفردية بين المتعلمين والمقدّرة بـ: 55,88% تفوق نسبة الفئة التي أجابت بالتّقي على ذلك حيث قُدّرت بـ: 44,12%، وهما نسبتان متقاربتان لحد ما، ويرجع ذلك إلى أنّ بيداغوجيا الكفاءات راعت الفروق الفردية بين المتعلمين من النّاحية النّظرية من خلال التّقاويم (كلّ حسب مستواه)، ومن ناحية التّطبيق الفعلي أخفقت فيه بعض الشّيء نظرًا لعوامل عدة لم تُؤخذ بعين الاعتبار كالاكتظاظ داخل الأقسام ونقص تكوين بعض المعلمين، وكثافة المنهاج الدّراسي وندرة الوسائل التّعليمية الملائمة وغيرها.

خاتمة

سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية تطبيق المقاربة النصية في تدريس الروافد اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط والتي خلصنا من خلالها إلى جملة من النتائج التي تُعد عُصرة ما جاء في البحث وتتلخص في النقاط التالية:

✓ الروافد اللغوية أو أنشطة اللغة العربية من صرف ونحو وبلاغة وعروض، لم تعد دروساً منفصلة قائمة بذاتها كما كان حاصلها في المنظومة السابقة للتعليم، بل أصبحت تُدرس انطلاقاً من النص الأدبي أو التواصل المقرر في المناهج الدراسية الحديثة في ظل بيداغوجيا الكفاءات.

✓ تدريس الروافد اللغوية مبني على أسس وأهداف مسطرة في العملية التعليمية التي لا بد من تحقيقها في نهاية المطاف.

✓ تُعد المقاربة النصية من الدعامات التي نادى بها الإصلاحات التربوية في ضوء بيداغوجيا "المقاربة بالكفاءات" وهي خطة بيداغوجية عملية في مناهج اللغة العربية الحديثة موجهة لتدريس أنشطة اللغة العربية انطلاقاً من النص وبالعودة إليه باعتبار النص وحدة كبرى تنضوي تحته كل المستويات اللغوية والاجتماعية والأدبية والفكرية والثقافية (...).

✓ إنّ تدريس هذه الروافد على اختلافها في ضوء المقاربة النصية باعتبارها طريقة حديثة في ميدان التعليم أمر محبذ لما لها من انعكاسات إيجابية وقيمة من شأنها الارتقاء بتفكير المتعلم ومستواه العلمي والفكري وتكوين متعلم ذو كفاءات متعددة.

✓ كان للمقاربة النصية دور كبير في تفعيل الكفاءة بمختلف أنواعها (اللغوية، المعرفية، الإدراكية، الإنتاجية، النقدية...) لدى المتعلمين وخاصة الكفاءة الإبداعية والإنتاجية والتي تظهر عندما يُوظف المتعلم تعلماته ومكتسباته في نصوص من إنتاجه شفوية كانت أو كتابية مماثلة للنصوص المقررة وهذا ما رأيناه سابقاً.

✓ تسعى المقاربة النصية إلى خلق متعلم كُفئ قادر على مواجهة كل ما يعترضه في حياته العملية وذلك من خلال ربط المنهاج الدراسي بالمجتمع ومحيط المتعلم؛ أي توفر البعد الاجتماعي في مناهج التعليم الحديثة والتي تهدف إلى تحقيق مسعى البيداغوجيا الجديدة.

✓ إنّ التنوع في طرائق التدريس وخاصة الحديثة منها خلق متعلم نشط وفاعل في العملية التعليمية له يدٌ مساهمة في اكتساب المعرفة والمهارة بنفسه بشتى أنواعها، كما يُسهم هذا التنوع في تعزيز فهم دروس الرّافد اللّغوي.

✓ تُسهم استراتيجيات التّعلم النّشط على غرار الطّرائق التّدرسية القديمة في إكساب المتعلمين المعرفة بشكل فعّال وناجح مع المتعة في التّعلم ما أدّى إلى الاستجابة الجيّدة من قبل المتعلمين، أين يتعلمون بنشاط وحيوية في ظل هذه الاستراتيجيات، كما تعود هذه الدّافعية في التّعلم إلى حسن اختيار الطّريقة المناسبة من قبل المعلم وتخطيطه وتسييره الجيّد للدّرس والحصّة بما يتلائم ومستوى متعلّميه.

✓ بعد استقراء الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية متوسط لاحظنا جليّاً العلاقة القائمة بين النّصوص التي بُني عليها الكتاب ودروس قواعد اللّغة (صرف/نحو)، فيمكن القول أنّ قواعد اللّغة تُستنبط من النّصوص المقرّوة الرّافدة لها، وبالتالي تحقيق المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي بشكل كبير.

✓ تدني مستوى التّحصيل اللّغوي لدى المتعلمين؛ أي الضّعف القاعدي في الميدان التّربوي ويرجع ذلك لعدة عوامل -درسناها سابقاً- منها ما هو مرتبط بالمنهاج الدّراسي وسوء تخطيطه وترتيبه، وحشوه بمعارف ليست في مستوى المتعلمين، ما يُعرقل فهم المتعلم للرّافد اللّغوي وبالتالي التّفور من التّعلم وتدهور المستوى اللّغوي.

✓ منهجية تدريس الرّوافد اللّغوية في ضوء المقاربة النّصية تعتمد على النّص كمستند تربوي ينطلق منه المعلم في تقديم درسه وكذا بالعودة إليه في تطبيق واستثمار التّعليمات.

✓ عدم ملائمة الحجم السّاعي لمحتوى الرّافد اللّغوي ويرجع ذلك لكثافة المنهاج الدّراسي وعدم التّخطيط الجيّد له، ما يجعل المعلم مقيد بالزّمن والمحتوى معاً وهذا يؤدي إلى محدودية إبداع المعلم في تقديم درسه وبالتالي تراجع دافعية المتعلم لاكتساب المهارات اللّسانية.

- ✓ التدرج في عرض المحتويات اللغوية من البسيط إلى المركب سواءً على مستوى عناصر الدرس أو على مستوى دروس المنهاج وترتيبها من العام إلى الخاص ومن السهل إلى الصعب يُسهّل على المتعلم بناء تعلّماته وترتيبها بنفسه وحسن استثمارها بالتدرج من الجزء إلى الكل.
- ✓ في الأخير يمكن القول أنّ المقاربة النصّية مقارنةً بالمقاربات السابقة حققت نجاحاتها في تدريس الرّافد اللّغوي وتقديمه في قالب النصّ الأدبي وذلك من خلال تكوين متعلم قادر على تحليل النّصوص وفهمها باتخاذ هذه الرّوافد وسيلة في ذلك وبالتالي تنمية القدرة على الإبداع والإنتاج وتحقيق المهارة.

الاقتراحات والتوصيات:

- بعد عرض نتائج البحث لا بد من تقديم بعض الاقتراحات والحلول التي تُسهّم ولو بالقليل في تدارك النّقائص الموجودة في العملية التّعليمية والتي تُعرقّل السّير الحسن لعناصرها وهي:
- ✓ ضرورة تخفيف المنهاج الدّراسي وإصلاحه من مختلف الزّوايا بما يتناسب والقدرات الفردية للمتعلمين في المستوى التّعليمي وخصوصية كل درس.
- ✓ تسليط الضّوء على المهارات الأساسيّة التي لا يمكن تجاوزها في تعليم أي رافد وتجنب البديهيّات أو المسائل التي تُشوش ذهن المتعلم.
- ✓ تخصيص حجم ساعي أكبر يليق بالمحتوى المعرفي المقدّم في حصة الرّافد اللّغوي لتحقيق الاستيعاب الكامل وكذا استثمار المعارف بالتّطبيق الفوري عليها للتأكد من فهمها وترسيخها في ذهن المتعلم.
- ✓ إعادة النّظر في المحتويات اللّغوية المدرجة في البرنامج الدّراسي وترتيب عناصرها بما يُلائم قدرة المتعلم الفكرية وفئته العمرية.

✓ إدراج تقنيات ووسائل بيداغوجية حديثة ومتطورة لتسهيل عملية التدريس وتحفيز المتعلم على الاستيعاب والفهم الفعال لدروس القواعد وتذوق النصوص الأدبية لتوضيح الأفكار وترسيخ المعارف والمهارات.

✓ لا بد من ملائمة محتويات المنهاج الدراسي لما جاء في الإصلاحات التربوية الحديثة حتى تتحقق الكفاءة اللازمة من الهدف المسطر.

✓ تنظيم دورات تكوينية في بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية لمعلمي اللغة العربية بين الحين والآخر للعمل على تطبيقهما تطبيقاً يُحقق الأهداف المسطرة، لأنّ المعلم باعتباره الموجه الرئيس والمشرّف الأول في العملية التعليمية لا بدّ أن يكون متمكناً وملماً بكلّ حيثيات هذه المقاربة لتحقيق نجاعتها في الوسط التربوي.

✓ ضرورة مراعاة المنهاج الدراسي لعناصر المحتويات اللغوية وخطواتها والربط الجيد بينها خاصة تلك التي تُمثل أساس البناء والتركيب في الدرس اللغوي.

✓ الحث على حفظ كتاب الله تعالى لغرس حب اللغة العربية في نفوس المتعلمين وحب روافدها للتمكن منها ما يؤدي إلى تقويم اللسان وحفظه من الزلل.

✓ ضرورة تذكير المتعلم بمكتسباته السابقة والانطلاق منها في بناء المحتوى المراد تحصيله، ذلك أنّ المعرفة تراكمية والدرس اللغوي له جذور وأصول واضحة ومضبوطة ولا يُبنى من عدم، وعليه يتمكن المتعلم من إقامة روابط بين المعطيات والمعارف وإدماجها، لهذا يجب أن تكون المحتويات متعلقة فيما بينها كي يحسن استثمارها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

*القرآن الكريم: المصحف الشريف برواية ورش عن نافع، مراجعة وتدقيق: عبد الكريم إبراهيم عوض صالح، دار الغد الجديد، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 2012م.

➤ المصادر:

- 1- أمين علي السيد، في علم الصّرف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1972م.
- 2- التبريزي، الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مصر، ط4، 2001م.
- 3- الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، د د ب، د ط، د ت.
- 4- صالح بلعيد، نظرية النّظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2002م.
- 5- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، د ب، ط1، 2005م.
- 6- عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2009م.
- 7- عبده الراجحي، التطبيق الصّرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، د ت.
- 8- ابن عصفور، المقرب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، العراق، ج1، ط1، 1971م.
- 9- أبو الفتح ابن جني، العروض ومختصر القوافي، تح: فوزي عيسى، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2003م.
- 10- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 2008م.

- 11- القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
- 12- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، د ط، 2015م.
- 13- محمد فاضل السامرائي، الصّرف العربي أحكام ومعاني، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط1، 2013م.
- 14- نايف معروف، عمر الأسعد، علم العروض التطبيقي، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط4، 2001م.
- 15- أبو هلال العسكري، الصّناعتين الكتابة والشعر، تح: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، مصر، ط1، 1952م.

➤ المراجع:

أ- العربيّة:

- 1- أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة القرآن الكريم، السعودية، ج32، د ط، 2004م.
- 2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2007م.
- 3- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، الأردن، ط1، 2010م.
- 4- أنيس فريجة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 1981م.
- 5- بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د ط، 2010م.
- 6- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د ط، 2005م.
- 7- خليل إبراهيم شبر، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، د ط، 2005م.

- 8-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007م.
- 9-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م.
- 10-عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، د ت.
- 11-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
- 12-سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، عمان، ط1، 2014م.
- 13-سعدون محمود الساموك، هدى الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005م.
- 14-عماد حاتم، في فقه اللغة وتاريخ الأدب، المنشأة العامة، طرابلس، ليبيا، د ط، 1982م.
- 15-محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.
- 16-محمد بن ادريس الشافعي، الرسالة، تح: أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1.
- 17-محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، 2019م، ط3.
- 18-محمود عكاشة، علم اللغة: مدخل نظري في اللغة العربية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.
- 19-نجم عبد الله الموسوي، دراسات تربوية في طرائق التدريس للغة العربية، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

20- يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوني، الأردن، الطبعة العربية، 2008م.

ب- المترجمة:

1- فرديناند دوسوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، د ط، 1985م.

➤ المعاجم:

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ج 1، د ط، د ت.

2- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم للتعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2009م.

3- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط 1، 2004م.

4- ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م.

5- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج 1/3/6/7/8/9/10/12/15، ط 1، 1990م.

➤ الرسائل الأكاديمية:

1- عبد الحميد كحيحة، تدريس الروافد اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية، أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2018م.

2- حنان قادري، المقاربة النصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، 2020م.

3-مصون نبهان حمصي جبريني، نظام تفاعلي ذكي من أجل المتعلم على الشبكة العنكبوتية، رسالة دكتوراه، جامعة حلب، 2010م.

➤ المقالات والمؤتمرات:

- 1-رابح شلوش: جوانب من الممارسات اللغوية من التعليم الثانوي، مجلة الممارسات اللغوية التعليمية، العدد الخاص بأعمال الملتقى، تيزي وزو، الجزائر، 7 ديسمبر 2010م.
- 2-عبد الرحمن حاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع127، ألقى هذا البحث في مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية في مارس 2013.
- 3-صالح طواهري، تعليمية البلاغة العربية في المقررات الدراسية في ضوء الطرائق التعليمية الحديثة (مقررات التعليم الثانوي أنموذجًا)، جامعة 8ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2022/12/14.

➤ المنشورات الوزارية:

- 1-ميلود غرمول وآخرون، وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2، 2017م.
- 2-الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط.
- 3-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (اللغة العربية وآدابها)، 2006م.
- 4-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ديسمبر 2003م.
- 5-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-مرحلة التعليم الابتدائي-، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016م.
- 6-وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة أولى متوسط، مديرية التعليم المتوسط، أفريل 2003م.



فهرس المحتويات

قائمة الرّموز المستعملة في البحث.

مقدمة:أ-هـ

مـدخـل عام

أولاً: تعريف اللغة **La langue**:7

أ- لغة:7

ب- اصطلاحاً:7

ثانياً: تعريف اللغة العربية:9

ثالثاً: أهمية اللغة العربية:10

فصل أول: تأصيل مفاهيمي ومنهجي

أولاً: مفهوم التعليم **Éducation**:14

أ- لغة:14

ب- اصطلاحاً:14

ثانياً: مفهوم التدريس **Enseignement**:16

أ- لغة:16

ب- اصطلاحاً:16

ثالثاً: مفهوم طرائق التدريس **Méthodes d'enseignement**:16

أ- لغة:18

ب-اصطلاحًا:	19
رابعًا: مفهوم الرّوافد اللّغوية Affluent Linguistique :	20
أ-لغة:	20
ب-اصطلاحًا:	21
خامسًا: أهمّيّتها في تطوير الكفائّات اللّغوية لدى المتعلّمين:	23
1-أهميّة تدريس الرّافد التّحوي:	24
2-أهميّة تدريس الرّافد الصّرفي:	24
3-أهميّة تدريس الرّافد البلاغيّ:	25
4-أهميّة تدريس الرّافد العروضيّ:	26
سادسًا: طرائق تدريس الرّوافد اللّغوية: (نحو، صرف، بلاغة)	27
1-الطّريقة الإلقائية (المحاضرة):	27
2-الطّريقة الحوارية (المناقشة):	28
3-الطّريقة القياسية (الاستنتاجية):	29
4-الطّريقة الاستقرائية (المهاراتية):	30
5-طريقة حل المشكلات:	31
سابعًا: مفهوم المقاربة النصّية L'approche textuelle :	32
1-المقاربة L'approche :	32
أ-لغة:	32

- ب-اصطلاحًا: 32
- 2-المقاربة النصية L'approche textuelle: 34
- 3-المبادئ والأسس التي تقوم عليها: 36

فصل ثانٍ: الروافد اللغوية في ضوء التطبيق البيداغوجي.

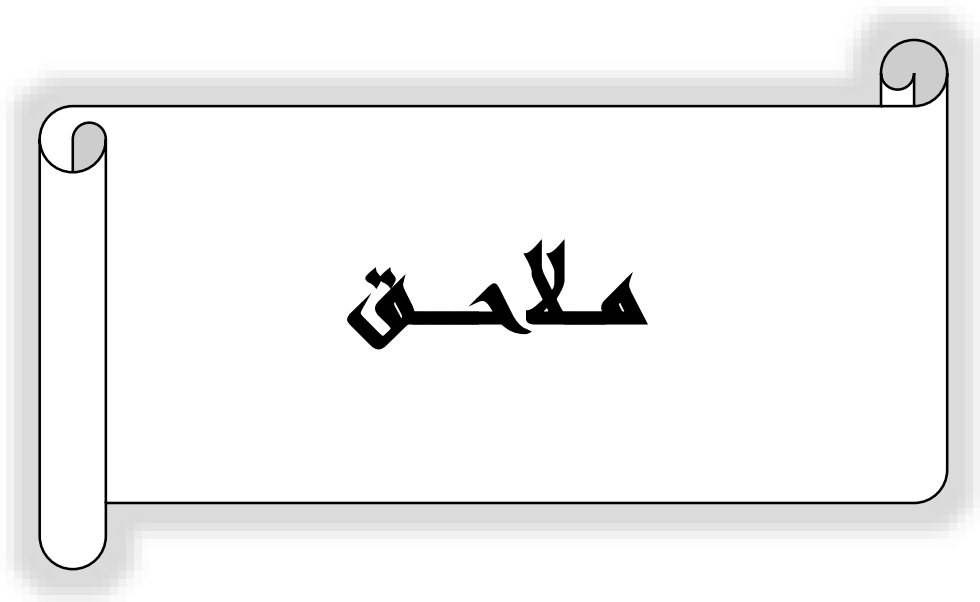
- تمهيد: 39
- أولاً: واقع تعليم الرافد اللغوي في الكتاب المدرسي: 40
- 1-الوسائل التعليمية: 40
- 2-الكتاب المدرسي: 41
- أ-وصف شكل الكتاب: 42
- ب-وصف محتوى الكتاب: 43
- ثانياً: الروافد اللغوية ومنهجية تدريسها: 46
- الرافد الصّرفي: 46
- 1-تعريف الصّرف La Morphologie: 46
- أ-لغة: 46
- ب-اصطلاحًا: 47
- 2-نماذج تطبيقية لتدريس الرافد الصّرفي: (تحليل مذكرات الدّرس) 49
- الرافد النّحوي: 54

54	1-تعريف النّحو La Syntaxe
54	أ-لغة:
55	ب-اصطلاحًا:
57	2-نماذج تطبيقية لتدريس الرّافد النّحوي: (تحليل مذكرات الدّرس)
62	الرّافد البلاغي:
62	1-تعريف البلاغة La Rhétorique
62	أ-لغة:
62	ب-اصطلاحًا:
64	2-نماذج تطبيقية لتدريس الرّافد البلاغي: (تحليل مذكرات الدّرس)
68	الرّافد العروضي:
68	1-تعريف العروض La Prosodie
68	أ-لغة:
69	ب-اصطلاحًا:
70	2-نموذج تطبيقي لتدريس الرّافد العروضي: (تحليل مذكرة الدّرس)
73	نتائج تحليل مذكرات الدّرس:
74	ثالثًا: الدّراسة الميدانية (استبانة):
74	1-أدوات الدّراسة:
75	أ-الاستبانة Questionnaire
75	ب-عينّة الدّراسة

75	ج-الإطار المكاني للدراسة:
76	د-الإطار الزمني للدراسة:
76	هـ-منهج الدراسة:
77	2-تحليل نتائج الدراسة (استبانة):
77	القسم الأول: المعلومات الشخصية:
79	القسم الثاني: الأسئلة الموضوعاتية:
108	خاتمة:
113	قائمة المصادر والمراجع:
119	فهرس المحتويات:

ملاحق.

ملخص.





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 - قلمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



استبانة خاصة بأساتذة اللغة العربية في الطّور المتوسط.

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة التّخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية تخصص "لسانيات تطبيقية" والموسومة بـ "الرّوافد اللّغوية ومنهجية تدريسها في ضوء المقاربة النصّية (كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط _أموذجًا) وبإشراف الدكتورة "آمنة جاهمي" من قسم اللغة والأدب العربي جامعة 8 ماي 1945_ قلمة.

يسرني التّقدم إلى أساتذتي الكرام في اللغة العربية بهذا الاستبيان ملتزمة منهم المساهمة بإجاباتهم عن هذه الأسئلة التي تخدم البحث راجية منهم الإجابة عنها بكل مصداقية. ولكم مني أسمى معاني الشّكر وفائق الاحترام والتّقدير.

السنة الجامعية: 2025/2024

المعلومات الشخصية:

1. الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

2. المؤسسة:

3. الخبرة الميدانية في مجال التعليم (المدة):

أستلة الاستبانة:

1. هل قُمت بإجراء تكوين في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

☐ لا

☐ نعم

2. هل لقيت بيداغوجيا الكفاءات حظاً في المنظومة التربوية؟

☐ لا

☐ نعم

- كيف؟

3. ما مدى نجاعة تطبيقها؟

☐ عالية

☐ نسبية

☐ ضئيلة

4. ما النقاط الإيجابية التي ألحقتها بيداغوجيا الكفاءات للمنظومة التربوية؟

5. هل هناك صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

☐ لا

☐ نعم

علل.

6. هل للمقاربة النصية دورٌ في تفعيل الكفاءة (اللغوية، الإدراكية، الإنتاجية...) لدى المتعلم؟

☐ لا

☐ نعم

كيف ذلك؟

.....
.....

7. ما رأيك في تدريس الزوائد اللغوية (صرف، نحو، بلاغة، عروض) في ضوء المقاربة النصية؟

.....
.....
.....

8. هل النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي لها بعد اجتماعي واقعي؟

☐ لا

☐ نسبية

☐ نعم

ما رأيك في ربط المنهاج الدراسي بالبعد الاجتماعي وما انعكاسه على اكتساب المتعلم للمعرفة؟

.....
.....
.....

9. حسبك ماهي الطرائق الفعالة والتاجحة في تدريس الزوائد اللغوية؟

☐ الطرائق الحديثة

☐ الطرائق القديمة

..... إذا كانت الطرائق القديمة ماهي الطريقة التي تفضلها.....

..... إذا كانت الطرائق الحديثة ماهي الطريقة التي تفضلها.....

10. ما مدى استجابة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط؟

.....
.....
.....

11. هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس الزائد اللغوي والتطبيق عليه؟

☐ لا

☐ نعم

-إذا كانت الإجابة (لا) ما الحلول المقترحة؟

.....

.....

12. كم نسبة تفاعل المعلمين في حصص تدريس الروافد اللغوية؟

ضئيلة ☐ متوسطة ☐ عالية ☐

- ما سبب ذلك؟

.....

.....

13. هل اعتمادك على المقاربة النصية في تدريس الروافد اللغوية اعتماد:

كلي ☐ نسي ☐

- لماذا؟

.....

.....

14. ما الطريقة التي تعتمد عليها وتراها فعالة في تعزيز فهم الرافد اللغوي؟

- أ_ الطريقة الحوارية ☐
- ب_ الطريقة القياسية ☐
- ج_ الطريقة الاستقرائية ☐
- د_ طريقة حل المشكلات ☐

- ما سبب اختيارك لها؟

.....

.....

15. ما المصادر التي تعتمد عليها في تحضير دروس الرافد اللغوي؟

- أ_ الكتاب المدرسي ☐
- ب_ كتب تعليمية قديمة ☐
- ج_ كتب تعليمية حديثة ☐
- د_ الأنترنت ☐
- هـ_ مصادر أخرى ☐

16. هل يجد المعلمون صعوبة في تعلم الزايفد اللغوي؟

☐ لا

☐ نعم

- ما سببها:

أ_ المنهاج الدراسي ☐

ب_ الطريقة التدريسية ☐

ج_ صعوبة المحتوى المعرفي ☐

د_ تدني مستوى المعلمين ☐

- ما اقتراحاتك للتغلب على هذه الصعوبات والحد منها؟

.....

.....

.....

17. هل يتطابق الكتاب المدرسي مع ما تنص عليه المقاربة النصية؟

☐ لا

☐ نعم

18. ما الأهداف المرجوة من تدريس الزايفد اللغوية وفق المقاربة النصية؟

.....

.....

.....

19. هل راعت البيداغوجيا الجديدة "المقاربة بالكفاءات" الفروق الفردية بين المعلمين؟

☐ لا

☐ نعم

المعلومات الشخصية:

1. الجنس:

☒ ذكر

☐ أنثى

2. المؤسسة:

..... منو بيطوط محمد الصالح فيصالح في وزارة جامعة

3. الخبرة الميدانية في مجال التعليم (المدة):

..... خمس سنوات ونصف

أسئلة الاستبانة:

1. هل قُمت بإجراء تكوين في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

☒ نعم

☐ لا

2. هل لقيت بيداغوجيا الكفاءات حظها في المنظومة التربوية؟

☒ نعم

☐ لا

- كيف؟

فبعد انجوس الكفاءات أنشطة تشدعي. مهارات إدراكية ضرورية حركية اجتماعية وغيرها، فهي تبني الطرق البيداغوجية والابتكار. وتدفع للتفكير (الدلالة والتطبيق والتفكير للمهارات على عكس الطرق التقليدية).

3. ما مدى نجاعة تطبيقها؟

☐ ضئيلة

☒ نسبية

☐ عالية

4. ما النقاط الإيجابية التي أحقتها بيداغوجيا الكفاءات للمنظومة التربوية؟

من النقاط الإيجابية: التخطيط التربوي. أي التفكير والتدبير واتخاذ القرارات المسبقة لتحقيق الكفاءة. وهو يستحق التقدير. ويشمل تحديد الأهداف، والابتعاد عن الجوانب. والموارد.

5. هل هناك صعوبة في تطبيق المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية؟

☒ نعم

☐ لا

علل: فتعليم اللغة العربية ليس في معزل عما تتطلبه الأساليب التعليمية في جميع المواد فهي تتطلب تطبيقاً واضحاً واستراتيجيات تدريس على التطبيق الفاعل لمختلف الخطوات والاحداث والأنشطة لتحقيق الأهداف المرجوة والابتعاد عن المعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم للأهداف التربوية والتعليمية.

6. هل للمقاربة النصية دورٌ في تفعيل الكفاءة (اللغوية، الإدراكية، الإنتاجية...) لدى المتعلم؟

☐ لا

☒ نعم

كيف ذلك؟

لا شك في ذلك. فالنص يجب أن يكون حاشياً بالظواهر اللغوية المعرّجة... وأن يفي النص بالكمالات
المستهدفة، وأن ييسر على المتعلم... ولا يصح من توظيف مصطلحات جديدة وهو لا يكتسب التعلم الإنتاجية.

7. ما رأيك في تدريس الزوائد اللغوية (صرف، نحو، بلاغة، عروض) في ضوء المقاربة النصية؟

الندوة مهمة وبعينيتها هناك فائدة. فمن الضروري أن يلاحظوا في هذه اللغويات اهتماماً بالبناء على النص...
بالتجربة التي تصيب الكلمة؟ والنص يفتح بالدلالة التي تتركها الكلمة الجملة، وعلم العروض يهتم بالموسيقى الداخلية
للنص في التمرس السهلي ما يعرف بالبحر السهلي... وكل بحر وزن وإيقاع... وعلم البلاغة يهتم باللافتات ونحوها.

8. هل التصوص المبرجة في الكتاب المدرسي لها بعد اجتماعي واقعي؟

☐ لا

☒ نسبية

☐ نعم

ما رأيك في ربط المنهاج الدراسي بالبعد الاجتماعي وما انعكاسه على اكتساب المتعلم للمعرفة؟

المنهاج الحديث أفضى بهم بالواقع الاجتماعي... ومن جهة أخرى، التزويد المتعلم بتجارب المهارات الاجتماعية
التي يطالبها المجتمع الذي يعيش فيه... فبحسب ما يراه من عالمات حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم...
وكثير من هذه المكنة... ما يسهل فهمه في الهندسة... بعد فهمه في الواقع... تجعل من المتعلم يكتسب ثم
يوظف وأخيراً ينفذ... ومن ثم يكتسب الخبرة الاجتماعية...
9. حسبك ماهي الطرائق الفعالة والتأجحة في تدريس الزوائد اللغوية؟

☒ الطرائق الحديثة

☐ الطرائق القديمة

إذا كانت الطرائق القديمة ماهي الطريقة التي تفضلها... إلا أنه قد قرأ في الإبيستيمولوجيا...

إذا كانت الطرائق الحديثة ماهي الطريقة التي تفضلها... الطريقة الجسوان... إلخ...

10. ما مدى استجابة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط؟

إذا كانت استجابة المعلمين النشطة... يعتمد على المتعلمين بشكل فاعل في عملية
تعلم المعلومات... فاستجابة المعلمين لهذه الاستراتيجيات من جهة، ومدى قدرة المعلم على
تقديم أنشطة تفاعلية تحفيزية... تستجيب لتطلعات المتعلمين... وتطور مهاراتهم الحياتية...

11. هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس الزوائد اللغوية والتطبيق عليه؟

☒ لا

☐ نعم

- إذا كانت الإجابة (لا) ما الحلول المقترحة؟

هناك كتباً قديمة في الأنشطة البطيئة... الروايات اللغوية المقروءة خلال السنة الدراسية... في بعض الوقت غير كافٍ
وعليه نقترح: تقييد الدروس المقررة في كل مقطع... أو ما لم يتعد من بنائها... وإذا استطاع المعلم تحقيق الكفاءة
المشروطة فإن الحجم الدراسي قد لا يمثل مشكلة لنا.
12. كم نسبة تفاعل المعلمين في حصص تدريس الروايات اللغوية؟

ضعيفة ☐ متوسطة ☒ عالية ☐

- ما سبب ذلك؟

معلوماً قبلياً فيه أن التفاعل يختلف باختلاف الأساليب اللغوية في مختلف المحتويات المعرفية أكانت طوائف لغوية أو
لغوية أو غير لغوية... ويرجع ذلك إلى مدى التماسك المتحقق للمعنى... من حيث سادته وتجزئته... وبسبب التفاعل أكثر
في نشاط الطوائف اللغوية على غير الأنشطة الأخرى... كان لابد من تلبية احتياجات أو غير ذلك...
13. هل اعتمادك على المقاربة النصية في تدريس الروايات اللغوية اعتماد:

كلي ☒ نسي ☐

- لماذا؟

لأن المقاربة النصية أصبحت من أهم مبادئ المنظومة التربوية الحديثة... فالمعلم عليه أن
يعتمد على السندات المقررة في تعليمه... فهو إما أن يكون... أو... وهذه السندات لا تقوم باستنتاج
الأمثلة المعتمدة... في تدريس الروايات اللغوية...
14. ما الطريقة التي تعتمد عليها وتراها فعالة في تعزيز فهم الراصد اللغوي؟

أ- الطريقة الحوارية ☒
ب- الطريقة القياسية ☐
ج- الطريقة الاستقرائية ☐
د- طريقة حل المشكلات ☐

- ما سبب اختيارك لها؟

كون الطريقة الحوارية... تخلق علاقة... مع التلاميذ...
الوصول إلى المأمول... فالتلميذ فاعل ونشط... كما أن التلميذ الجوار...
15. ما المصادر التي تعتمد عليها في تحضير دروس الراصد اللغوي؟

أ- الكتاب المدرسي ☒
ب- كتب تعليمية قديمة ☐
ج- كتب تعليمية حديثة ☐
د- الأنترنت ☐
هـ- مصادر أخرى ☐

16. هل يجد المتعلمون صعوبة في تعلم الترادف اللغوي؟

☐ لا

☒ نعم

- ما سببها:

أ_ المنهاج الدراسي ☐

ب_ الطريقة التدريسية ☒

ج_ صعوبة المحتوى المعرفي ☐

د_ تدني مستوى المتعلمين ☐

- ما اقتراحاتك للتغلب على هذه الصعوبات واخذ منها؟

أ. أن يعتمد المدرس طريقة تدريسية بسيطة وسهلة وفعالة تسعى
إلى الفهم والبناء الذاتي للمعرفة من قبل المتعلمين.

17. هل يتطابق الكتاب المدرسي مع ما تنص عليه المقاربة النصية؟

☐ لا

☒ نعم

18. ما الأهداف المرجوة من تدريس الرواخذ اللغوية وفق المقاربة النصية؟

أ. أن النص ويحاكي نصيب فيه جميع الرواخذ... وحينئذ نجعل النص هيكلا بلا
مضمون... نعم... الزام المعلمين باعتماد النص من المقترحة لدراسة مختلف الرواخذ
حتى يتجسد التعلم... ونسأل عن الفروق الفرعية... ونسأل عن جملتهم عبر المجال الجغرافي للمون
والكتابات معارف موحدة

19. هل راعت البيداغوجيا الجديدة "المقاربة بالكفاءات" الفروق الفردية بين المتعلمين؟

☐ لا

☒ نعم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية

السنة الثانية من التعليم المتوسط



أنموذج (02) لوضعية مشكلة لتوجيه العلماء وضبطها وقيمة الكتابة.

المراحل	الأهداف التعليمية	الوضعية	سير النشاطات التعليمية (نشاط المعلم والمتعلم)	الزمن
			<p>* المقطع العلمي الأول: الحياة العائلية.</p> <p>* المحتوى المعرفي: في سبل العائلات. مفدي زكرياء.</p> <p>* المراجع والبشائر: الكتاب ص 22، 23، 24.</p> <p>* الوسائل: السبورة، جهاز العرض، صور...</p>	
1	تقديم لشخصية قيمة أفعال المعلمين لوضعهم في القوس	الوضعية الانطلاقية.	لكن إنسان عائلة وأسرّة، ينتمى إليها ويحمل اسمها، يفرح لفرحها ويحزن لحزنها. كيف نحب أن نعيش في أسرنا؟ سعيدًا ومرتاحًا. إلاما نحتاج الأسر والعائلات لتحقيق السعادة؟ نحتاج إلى العناية اليوم نتعرف على نص بعنوان في سبل العائلات.	05 دقائق
2	يقرأ النص قراءة صامتة ويفهم ما ورد فيه.	الوضعية الجزئية الأولى	<p>- <u>أناقشُ النص وأُثري لفتي</u>: فتح الكتاب صفحة 22 وقراءة النص قراءة صامتة.</p> <p>- <u>أفهم وأناقش</u>:</p> <p>- إلام يدعونا الشاعر في قصيدته هذه؟ إلى العناية بالعائلات. - كيف يكون ذلك؟ ببدل الجهود للحفاظ عليها. - كيف تعني بعائلتك؟ أُلْقِدْ أحوال كل فرد فيها.</p> <p>✓ <u>الفكرة العامة</u>: دعوة الشاعر إلى العناية بالأسر.</p>	
3	يستنتج الفكرة العامة للنص.	الوضعية الجزئية الثانية	<p><u>الأساسية</u></p> <p>القراءة النموذجية: من طرف الأستاذ. قراءة: نواع فحالي على التلاميذ لتعويدهم على المتابعة.</p> <p><u>الفقرة الأولى</u>: [المقطع الأول]، قراءتها ومناقشتها.</p> <p>لم دعانا للاعتناء بالعائلات؟ لأنه أمر عظيم، فهي سر الحياة، وفي رضاها سر وفلاح.</p> <p>- <u>الفكرة الأساسية الأولى</u>: تعداد الشاعر فوائد الاعتناء بالعائلات.</p> <p>- <u>الفقرة الثانية</u>: [المقطع الثاني]، قراءتها ومناقشتها.</p> <p>- عمّ ينهانا الشاعر؟ عدم قضاء العمر في اللهو والعبث، وإساعة الخال - متى تطيب الحياة ويصفو العيش؟ بين زوج وبين ولب وبني وأُم. أثري لفتي: عفوًا: إسرًا.</p> <p>- <u>الفكرة الأساسية الثانية</u>: التهي عن أسباب لقاعة بحسن استغلال العمر والمال.</p> <p>- <u>الفقرة الثالثة</u>: [المقطع الثالث]، قراءتها ومناقشتها.</p> <p>- م شبه الشاعر البيت؟ تحت الفردوس - كيف يعيش أفرادها؟ سعاد. - ما الذي يزيد البيت سعادة؟ رضا الله. أثري لفتي: يسري: يسير، بحشي.</p> <p>- <u>الفكرة الأساسية الثالثة</u>: الوحدة الأسرية وأثرها في سعادة البيت.</p> <p>- <u>الفقرة الرابعة</u>: [المقطع الرابع]، قراءتها ومناقشتها.</p> <p>- علام يحصل من جعل البيت محام؟ الفلاح، الحناء، التجاح، الصلاح - ماذا ينتج عن ذلك؟ رضا الله وتحقيل المني. أثري لفتي: المني: الأمان، الرغبات.</p> <p>- <u>الفكرة الأساسية الرابعة</u>: بلوغ التجاح مرتبط بصلاح البيوت.</p>	30 دقائق

<p>القيمة الاجتماعية والقيمة الاقتصادية</p>	<p>يذكر القيم المستحصلة</p>	<p>الوضعية الجزئية الثالثة (توظيف القيم والموارد والكدرات العربية)</p>	<p>- ما نوع النص؟ قصيدة شعرية - ماذا نسمي الشعر الذي يتكرر بين كل المقاطع «في سبيل العائلات»؟ لازمة شعرية - درست حروف العطف استخرج بعضها من النص - استخرج بعض القيم التي تضمنتها النص - اذكر القيمة الاجتماعية قال الله تعالى: «وَاللّٰهُ جَعَلَ لَكُم مِّنْ بُيُوتِكُمْ سَكَنًا وَجَعَلَ لَكُم مِّنْ جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا» (سورة النحل الآية: 80)</p>
<p>القيمة الاجتماعية والقيمة الاقتصادية</p>	<p>ويوظف الكلمات في جمل</p>	<p>وضعية تعلم (الادماج: لغوية) (التقويم: لغوية) (الكفاية)</p>	<p>- أَقْرَأْ مُكْتَسِبَاتِي - وظف المفردات التالية في جمل من إنشائك: عَفْوًا رَغِيدًا، يسري للي - في أفواج ثنائية، ستقوم بإعادة قراءة قصيدة: «في سبيل العائلات» بالتناوب مع زميلك مقطعًا بمقطع. - نافس زميلك في تمثيل معاني ما تقرأ.</p>
<p>القيمة الاجتماعية والقيمة الاقتصادية</p>	<p>ينقش الظاهرة اللغوية يكشف العنوان من الأسئلة تمهيديّة أسئلة استرجاع لاستخراج شواهد من النص للمقارنة</p>	<p>الوضعية الجزئية السادسة (مؤارة لغوية) (الكفاية) ب الموارد والتحكم</p>	<p>- استظهر: الفعل المعتل وأنواعه - لماذا تمتاز الحروف (أ، و، ي) عن غيرها؟ الاحظ: - قراءة الأمثلة قراءة سليمة - كيف وجد لشاعر البيت؟ 1- وَجَدَ لَيْثٌ حَنَّةً فَرَقُوسٍ، بَاتَ كُلُّ مَنْ فِيهِ سَعِيدًا. - إلى من يلجأ طالب النجاح؟ 2- كُلُّ مَنْ يَهْوَى النَّجَاحَ وَصَلَاحًا فِي الدُّنْيَا، يَجْعَلُ لَيْثٌ حَنَاءً وَيَسْرَاهُ مَوْطِنًا. - من الذي جعل من لبيت وطنًا؟ 3- وَعَسَى فُضِّلَ لَيْثٌ فَاتَّخَذَهُ وَطَنًا صَغِيرًا. التحليل والتفكير: - عرف من قبل أن الفعل الصحيح هو كل فعل تخلوا حروفه من حرف علة (الف، واو، ياء). - لاحظوا الأمثلة: الأفعال المكتوبة بالأحمر: فَقَفَ، أَتَى، هَوَى هل هي أفعال صحيحة؟ لماذا؟ بما حرف علة - ماذا تستنتج؟ 1- المعتل: كل فعل كان أحد حروفه الأصلية حرفًا من حروف العلة، مثل: أَتَى - لاحظ حروف العلة في الأفعال: فَقَفَ، أَتَى، هَوَى وَعَسَى أين وقعت في كل فعل؟ فَقَفَ الأول، أَتَى لوسط، هَوَى الأخير، وَعَسَى حرفين. - ماذا تستنتج؟</p>
<p>القيمة الاجتماعية والقيمة الاقتصادية</p>	<p>يحلل ويناقش ويتعرف على الفعل المعتل.</p>	<p>القسمة أ- المثال: ما اعتلت فاءه (حرفه الأول) وهو قسمان: - معتل واوي: (وَعَدَ، وَفَى، وَقَفَ...) - معتل يائي: (يَسَرَ، يَسِرُ، يَنْجِعُ...) ب- الأجوف: ما اعتلت عينه (حرفه الثاني)، مثال: قَامَ، حَوَى، شَيْدَ. ج- الناقص: ما اعتلت لامه (حرفه الثالث): دَعَا، زَمَى، رَضِيَ. د- اللّفيف: ما اجتمع فيه حرفا علة وكانا أصليين، وهو نوعان: - اللّفيف المقرون: ما تنال فيه حرفا علة، مثال: (عَوَى، نَوَى). - اللّفيف المفروق: ما كان فيه حرفا علة مفترقين، مثال: (وَعَى، وَفَى). ملحوظات: 1- تُعسرف الأحرف الأصلية من الزائدة بإسناد الفعل إلى الماضي مع الضمير "هو"، مثال: (يَصِلُونَ، هو وصل). 2- إذا كان الفعل مزيدًا وجب تحريكه من أحرف الزيادة قبل تحديد نوعه (معتل أو صحيح)، مثال: (استوقف، وقف).</p>	<p>استنتج 2- القسمة: ينقسم الفعل المعتل إلى أربعة أنواع: أ- المثال: ما اعتلت فاءه (حرفه الأول) وهو قسمان: - معتل واوي: (وَعَدَ، وَفَى، وَقَفَ...) - معتل يائي: (يَسَرَ، يَسِرُ، يَنْجِعُ...) ب- الأجوف: ما اعتلت عينه (حرفه الثاني)، مثال: قَامَ، حَوَى، شَيْدَ. ج- الناقص: ما اعتلت لامه (حرفه الثالث): دَعَا، زَمَى، رَضِيَ. د- اللّفيف: ما اجتمع فيه حرفا علة وكانا أصليين، وهو نوعان: - اللّفيف المقرون: ما تنال فيه حرفا علة، مثال: (عَوَى، نَوَى). - اللّفيف المفروق: ما كان فيه حرفا علة مفترقين، مثال: (وَعَى، وَفَى). ملحوظات: 1- تُعسرف الأحرف الأصلية من الزائدة بإسناد الفعل إلى الماضي مع الضمير "هو"، مثال: (يَصِلُونَ، هو وصل). 2- إذا كان الفعل مزيدًا وجب تحريكه من أحرف الزيادة قبل تحديد نوعه (معتل أو صحيح)، مثال: (استوقف، وقف).</p>

<p>الضمة الظاهرة</p> <p>المفعول به</p> <p>وكتائباً</p>	<p>يوظف الظاهرة</p> <p>المفعول به</p> <p>وكتائباً</p>	<p>الوضعية</p> <p>التقويمية:</p> <p>(تقوم نحو</p> <p>الكفاءة)</p>	<p>١- أوظف تعلماني: - بالعودة إلى النص:</p> <p>1- أكون حملاً فعلية أفعالها معثلة: لقد رضي الله عن المؤمنين، وقفت أمام القسم، أوى الطير إلى وكرو وغروب الشمس، إنما لكل أمرئ ما نوى، من رأى منكراً فليغيره.</p> <p>2- الإعراب: لا تفتش الشعب المتضامن دسائس الاستعمار، لا: أداة نفى، بجشني:</p> <p>فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة في آخره. المتضامن: نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة في آخره. دسائس: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة في آخره وهو مضاف. الاستعمار: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة.</p>	<p>20</p>
--	---	---	---	-----------

أفروز (02) لوضع مشكلة لنوعية العلماء وضبطها بقيمة الكفاءة.

* المقطع العلمي الشائع: الطبيعة.	* المبدأ: فهم المكتوب (قراءة مشروحة، استثمار، توثيق).
* المحتوى المعرفي: يوم الربيع. أحمد رضا حوحو.	* المدة: ثلاث ساعات.
* المراجع والبيانات: الكتاب من 132، 133، 134.	* الوسائل: السبورة، جهاز العرض، صور...

المراحل	الأهداف التعليمية	الوضعية	سير النشاطات التعليمية (نشاط المعلم والمتعلم)
1	تقديم شخصيات قيمة تدعى للتعلم لوضعهم في القرى	الوضعية الانطلاقية.	إذا أردتم القيام بنزهة للترويح عن أنفسكم، مع أفراد أسرركم أو مع أصحابكم وأصدقائكم، أي الفصول ستختارون؟ فصل الربيع . لماذا؟ لأنه الفصل الذي تترقب الطبيعة بجلتها الجميلة. اليوم ستتعرف من خلال نصنا هذا على يوم الربيع .
2	يقرأ النص قراءة صامتة ويفهم ما ورد فيه.	الوضعية الجزئية الأولى.	- أناقش النص والبري لغتي: فتح الكتاب صفحة 132 وقراءة نص قراءة صامتة. - أنهروا ناقش: - ما هو الفصل الذي كان موجوداً؟ فصل الشتاء . - وما هو الفصل القادم؟ الربيع . - من الذي استقبل هذا الفصل عند قدومه؟ كل فئات الناس وأصنافهم، شباب كهول، أطفال... ✓ الفكرة العامة: قدوم فصل الربيع وفرحة الجميع به.
3	يتدرب على القراءة الجهرية.	الوضعية الجزئية الثانية.	القراءة التوجيهية: من طرف الأستاذ. قراءة: توزع فئات على التلاميذ لتعريفهم على النشأة.
4	تعزز الجواب المهلثة للكتابة (القراءة الفهم، الاستثمار، التوثيق).	الوضعية الجزئية الثالثة.	الفكر الأساسي: - الفقرة الأولى: من قوله: (بداية النص... والآمنكم). قراءتها ومناقشتها. - ج م ش ه الكاتب فصل الشتاء؟ بالعدو . - كيف تمياً الناس لملاقاة الربيع؟ جاءت جماعات . - من أول المستقبلين لهذا الفصل؟ الكهول . - ما هي آثار الشتاء عليهم؟ أهلك قلوبهم، وأعاقهم عن أعمالهم، أثقل أجسامهم بالملابس والشتاء . - ج م أياهم؟ طفاهم أنه جاء بالاعتدال وسعدى زراعتهم، وريحهم. أثري لغتي: وفود: ج م وقد جماعة محبرة للقدم في لقاء ذوي الشأن. الثق: ج م راية وزينة ما (رفع من الأرض بن سهلين لمين).
5	يستخلص الفكر الأساسي.		- الفكرة الأساسية الأولى: استقبال الكهول لفصل الربيع وترحيبهم به. - الفقرة الثانية: من قوله: (لَمْ تَقْدَمْ وَقَدْ... أَيْهَا الشَّبَاب). قراءتها ومناقشتها. - من المستقبل الثاني للربيع؟ الشباب . - لماذا أعبروه؟ بأنهم شبن مثله، أنهم الشتاء . - لماذا أحابهم؟ بأنه سدد عليهم عفتهم وحماهم .
6	يتروى مفسرات جديدة ويحسن توظيفها في جل.		- الفكرة الأساسية الثانية: استقبال الشباب لفصل الربيع وفرحتهم به. - الفقرة الثالثة: من قوله: (لَمْ تَقْدَمْ وَقَدْ... آخر النص). قراءتها ومناقشتها. من المستقبل الثالث للربيع؟ الأطفال . - لماذا استقبلوه؟ بالتصديق والترحيب . - لماذا فعل معهم؟ شتمهم إلى صدره وقدم لهم أجمل الهدايا . - الفكرة الأساسية الثالثة: فرحة الربيع بالأطفال وتقديم أجمل الهدايا لهم.

05 دق

30 دقيقة

توزيع
الوقت
على
المراحل

<p>13 دونه</p>	<p>- أعد قراءة الفقرة الأخيرة من نص متشأ معاني الانتهاج. حوت حروف التبع والزائد استخرج بعضها من النص. - استخرج بعض القيم التي تضمنها النص. - حدد عناصر التواصل من خلال حوار الربيع.</p> <p>- للرسول [الكهول والشباب] --- الرسالة [الشكوى] --- للرسول إليه [الربيع].</p> <p>- للرسول [الأطفال] --- الرسالة [الترجيب] --- للرسول إليه [الربيع].</p> <p>- اذكر القيمة جمالية. قال الشاعر صبري الضري:</p> <p>فصل الربيع به الرؤى تزدهر بشبه الويد في الشايات تشير</p>	<p>الوضعية الجزئية الثالثة: (توظيف القيم والمواقف والكفايات المعرفية).</p>	<p>يلتزم القيم للتخلص. يتوصل إلى مغزى عام للنص.</p>
<p>12 دونه</p>	<p>- أقوم مكشباتي. - وظف للمردات الثالثة في جمل من إنشائك: وقد التي.</p> <p>- تقدم وفد متوسطكم لاستقبال الربيع، طرحت انشغالكم عليه فأجابكم... - حص مضمون هذه المحاضرة بلغة سليمة موظفا مكشباتك اللغوية والفنية.</p>	<p>وضعية تعلم الإنتاج والتعبير (تقديم نو الكلمات)</p>	<p>ويوظف الكلمات في جمل.</p>
<p>25 دونه</p>	<p>- استظهر: الأفعال المتعدية إلى مفعولين. - عرفنا أن الفعل باعتبار معناه ينقسم إلى قسمين: لازم، ومتعدي عادة يكون: فعل + فاعل + مفعول به. - اقرأ هذه الجملة:</p> <p>منح الله طليعة. - هل استقام معناها؟ لا - إلى ماذا احتاجت؟ مفعول به ثان.</p> <p>الأجسط. - قراءة الأمثلة قراءة سليمة.</p> <p>- كيف وجد الناس الربيع؟ 1 - وجد الشعر الربيع أرحم من الشتاء.</p> <p>- ما هو الربيع عند الكهول؟ 2 - حب الكهول الربيع فضل زاحق.</p> <p>- ماذا قال الربيع للكهول؟ 3 منافق عبثة الحيلة خفيقا، سرا منافعكم زاحق، سأغدّي مزاجكم يسبي فأزويها خذاق تحمل أثبت الشعر.</p> <p>- ماذا فعل بالزى والوهاد؟ 4 - كنا الربيع الزى والوهاد حلة خيلة.</p> <p>التحليل والمناقشة. - تأمل الأفعال الملوقة في الأمثلة من بين عناصر كل جملة؟ وجد، فعل، الشعر، فاعل، الربيع، مفعول أول، أرحم، مفعول ثان. لو حذفنا الفعل وفاعله، كيف تصبح الجملة؟ ربيع أرحم من الشتاء. - ماذا حل بالمفعولين؟ متدا ووخر. في المثال الرابع: أين المفعولان؟ الزى علا. هل أصلهما مبتدا وخبر؟ لا.</p> <p>استج</p> <p>1- تعريف الفعل المتعدي: الفعل المتعدي هو كل فعل لا يكفي بفاعله بل يحتاج إلى مفعول به أو أكثر ليتم معنى الجملة. نحو: علق الربيع الأمثال.</p> <p>2- أنواع الفعل المتعدي: أ- المتعدي إلى مفعول به واحد: اشترى خالدة كتابا.</p> <p>ب- المتعدي إلى مفعولين: هو الذي يحتاج إلى مفعولين ليتم معنى الجملة.</p> <p>- نوع المتعدي إلى مفعولين: ما أصلهما مبتدا وخبر، وليس أصلهما مبتدا وخبر.</p> <p>✓ الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدا وخبر: تنقسم إلى:</p> <p>- أفعال اليقين والعلم: علم، رأى، وجد، ألفى، درى، تعلم. مثال: أثبت الله كبرياء.</p> <p>- أفعال المظن والشك والترجيح: ظن، زعم، حماد، عُد، حال، حسب، جعل.</p> <p>هـ. مثل: ظن القاريين الباب مفتوحا.</p>	<p>الوضعية الجزئية السادسة: (موارد لغوية) (الكسب الموارد والتحكم فيها).</p>	<p>يتقش الظاهرة اللغوية. يكشف العنوان من الأسئلة تجهيدية. أسئلة استدرجية لاستخراج شواهد من النص المقروء. يحلل ويناقش ويتعرف على المورد اللغوي.</p>

الوضعية اللغوية التي يتم العمل عليها	المعنى والمغزى والمعنى والمعنى	المصادر والمراجع فيها	2- أفعال تفيد التحويل والتحويل: تحويل المفعول الأول من حالة إلى حالة أخرى: خَفَلَ، صَبَرَ، رَدَّ، تَرَكَ، تَجَدَّدَ، أَخَذَ. مثال: رَدَّ الإخسَانُ النَّفْسَ الْخَرِيفَةَ مُشْرُوفَةً. ✓ الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر: منها: - مَنَالٌ، أَغْطَى، مَنَعَ، كَسَا، أَثْبَدَ، عَلَّمَ، أَلْبَسَ، أَطْعَمَ، رَزَقَ، سَقَى، أَغْلَزَ، أَسْكَنَ، وَقَبَّ، أَنْسَى، خَرَى ... مثال: أَغْطَى مُحَمَّدٌ السَّائِلَ نُوْبًا.	15 دقيقة
الوضعية اللغوية التي يتم العمل عليها	المعنى والمغزى والمعنى والمعنى	المصادر والمراجع فيها	3- أوْظِفْ تَعْلِمَاتِي: - بالعودة إلى النص: 1- ضع الأفعال الآتية في جملة مفيدة: رَأَى، طَلَّ، حَوَّلَ، مَنَعَ. 2- أعرب ما تحته خطاً: أَغْطَى مُحَمَّدٌ السَّائِلَ نُوْبًا. (فعل، فاعل، مفعول به أول، مفعول به ثاني). - اطلب منك أحوك الصغير أن تحدِّث عن برنامج الزيارة التي ستقوم بها العائلة خلال العطلة الأسبوعية قبل انقضاء الربع، إلى أحد لقضاءات الطبيعة. - اكتب فقرة تشرح فيها هذا البرنامج موضحاً: الأفعال التي تنعدي إلى مفعولين.	10 دقائق
الوضعية اللغوية التي يتم العمل عليها	المعنى والمغزى والمعنى والمعنى	المصادر والمراجع فيها	- اطلب منك أحوك الصغير أن تحدِّث عن برنامج الزيارة التي ستقوم بها العائلة خلال العطلة الأسبوعية قبل انقضاء الربع، إلى أحد لقضاءات الطبيعة. - اكتب فقرة تشرح فيها هذا البرنامج موضحاً: الأفعال التي تنعدي إلى مفعولين.	10 دقائق

أفوزح (02) لوضع مشكلة لدرجة العلمات وضعها وتقييم الكتابة

المقطع العلمي الثاني: حب الوطن	* الميدان: فهم المكتوب (قراءة مشروحة، استثمار، تلخيص)
المحتوى المعرفي: تحية العلم الوطني	* المدة: ثلاث ساعات
المراجع والتشديدات: الكتاب ص 37، 38، 39.	* الوسائل: السبورة، جهاز العرض، صور...

المرحلة	الأهداف التعليمية	الوضيقات	سير النشاطات التعليمية ونشاط المعلم والمتعلم
1	تقديم لشخصية قيمة لهذه المعلمين لوضعهم في الدرس	الوضيعة الانطلاق	تعتبر الرموز الوطنية عنوان السيادة والاستقلال، وبطاقة تعريف للدول المعترف بها، وقد قدم المجتمع الجزائري توضيحات جساماً من أجل حياة أفضل في ظل السيادة الوطنية بكل رموزها، ما هي رموز سيادة وطنك؟ العمل، العلم... تعرف من النص.
2	يفسر النص قراءة صامتة ويفهم ما ورد فيه.	الوضيعة الجزئية الأولى	- ناقش النص وأثره لغيري: فتح الكتاب صفحة 37 وقراءة النص قراءة صامتة. - أفسر ما فهمت: إلى من وجه الكاتب سلامه وتحيته؟ لعلم الوطن. - ماذا يمثل العلم للوطن؟ رمز السيادة الوطنية. - كيف تحتي العلم لوطني؟ سري، كرمي صامتة حافق القلب. ✓ الفكرة العامة: تحية وإشادة بالوطن ورموزه.
3	يستخرج الفكرة العامة للنص.	الوضيعة الجزئية الثانية	- القراءة التوجيهية: من طرف الأستاذ قراءة: توزع نحاتاً على التلاميذ لتعريفهم على الشاعرة. - الفقرة الأولى: من قوله: (على صورة البلاد،... بالوطنك). قراءتها ومناقشتها. - ماذا تعبر الكاتب العلم؟ صورة البلاد، أمة الجهد، عيون الطهر، راية الشرف، عزك النفس، جامع لقلوب. - كيف تتعامل أشعة الشمس مع العلم حين يرفرف علياً؟ تتلاصق بالعلم. - ما نوع هذا التعبير؟ مجازي. أثير لغيري: عيون الطهر: من نصير.
4	يتلرب على القراءة الجهرية.	الوضيعة الجزئية الثالثة	- الفكرة الأساسية الأولى: تحية إجلال واعتزاز يوجهها الكاتب للعلم. - الفقرة الثانية: من قوله: (على بتودك... سلاماً عليك). قراءتها ومناقشتها. - ماذا يقصد بالفاظ الهد وسطور الشرف؟ تعيد الوطن. - للعلم الوطني إحياءات خاصة بكل فرد في المجتمع اذكرها كما في النص؟ حاككك يد أنفهاد، وشركك فين أخوات، وثققتك دماء الأباء، والأخداد. أثير لغيري: حاككك: سحقك.
5	تعزز الجوانب المهارية المكتسبة (القراءة، الفهم، الاستثمار، التلويح).	الوضيعة الجزئية الرابعة	- الفكرة الأساسية الثانية: ارتباط العلم الوطني بكل أفراد المجتمع. - الفقرة الثالثة: من قوله: (دق التغيير.. اليوم). قراءتها ومناقشتها. - العلم رمز للوحدة الوطنية عبر التاريخ. أين يتجلى ذلك في النص؟ دق التغيير فكثير الملوك، ضحت الطيول وصحلت الحيل، حبست لغنائم، وللغلب لاقتداء.
6	يستخلص الفكر الأساسية.	الوضيعة الجزئية الخامسة	- الفكرة الأساسية الثالثة: العلم رمز للوحدة عبر التاريخ. - الفقرة الرابعة: من قوله: (عند مزالك... عليك). قراءتها ومناقشتها. - لذكر المشاعر التي تتألب أثناء تحية العلم؟ قد ترك خليج القلوب في العيش، ورتيج الأيدي في القلوب، وأصبحت الأقدار في الأهد. ما العهد الذي قطعته الكاتب للعلم؟ حنن، والتضحية لأجله أثير: ضحت: زمت. عسست: نمت من عيشه.
7	يتزود بمفردات جديدة ويحسن توظيفها في حمل.	الوضيعة الجزئية السادسة	- الفكرة الأساسية الرابعة: التضحية من أجل الوطن وعد على الجميع.

<p>القيمة الوطنية</p>	<p>يذكر القيم المستخلصة.</p>	<p>الوطنية الحرية التكاتف</p> <p>(توظيف القيم والمواقف والكفاءات العصرية).</p>	<p>- لخص النص بأسلوبك الخاص. - <u>تلخيص النص</u>: يلقي الكاتب تحية للعلماء لأن روح الوطن تحسنت فيه، ويقول له وأنت ترفرف بعزك الوطني وبعبس غيره، كيف لا وأنت من أنت، فأنت من حاكمتك يد أمهات، وطيرتك بمن أخوات، وزرقتك دماء الآباء والأجداد، ووعدت على الجميع التضحية من أجلك.</p> <p>- استنتج القيم الوطنية من النص. - درست <u>اسم الزمان والمكان وطبيعة حياتهم</u>، استخرج من النص أفعلاً وصغ منها اسم زمان أو مكان. - استخرج بعض القيم التي تضمنها النص. <u>وطنية: الوطن رمز تحية وبلوذة بين الأفراد والمجمعات...</u></p> <p>- <u>ذكر القيمة الوطنية</u> قال الشاعر: عش عالياً أيها الوطن...</p>	<p>13 دقيقتين</p>
<p>القيمة الوطنية</p>	<p>ويوظف الكلمات في حمل.</p>	<p><u>وجبة تعلم</u> (البناء: البناء) (المزج: المزج) (الكفاءة: الكفاءة).</p>	<p>- <u>أقوم مكتسباتي</u>: - وظف المفردات التالية في جمل من إنشائك: <u>عش</u> <u>سحبك</u> - (عند مزك تخلج القلوب في الصدور الأبية). اشرح هذا القول معبراً عما يجب أن يكون عليه شعورك الخاص حين يرفع العلم.</p>	<p>12 دقيقتين</p>

<p>يناقش الظاهرة الفنية، ويكتشف العنوان، يستخرج الشواهد من النص المقصود.</p> <p>يحلل ويناقش يستخرج الاستعارة.</p>	<p>الوضعية الحزنية</p> <p>الاستعارة</p> <p>(الظاهرة الفنية)</p> <p>اكتساب الموارد والتحكم فيها.</p>	<p>- <u>أنتلوق نصي: الاستعارة</u> - عد إلى قراءة النص (حجة العلم الوطني) ثم أجب عن الأسئلة الآتية: - حدد الفكرة العامة للنص. تحية وإشادة بالوطن ورموزه.</p> <p>- هات فكرة عامة ثانية للنص. تحية الكاتب للعلم الوطني والبحث على ذلك.</p> <p>- ما نوع العاطفة التي في النص؟ عاطفة اعتزاز ورمز السيادة الوطنية. - لاحظ العبارة (تلاعبت أشعة الشمس بألوان العلم)، هل أسلوبها حقيقي؟ لا، بل أسلوب مجازي.</p> <p>- من الذي يتلاعب بالألوان في العادة؟ الرشاش. - بمن شبه الكاتب أشعة الشمس؟ الرشاش. - هل تم ذكر المشبه والمشبّه به؟ لا، بل للشبه فقط. - ماذا نسمي المشبه والمشبّه به؟ طرفي التشبيه. - ماذا نسمي الصورة البيانية التي يحذف فيه أحد طرفي التشبيه؟ الاستعارة. <u>تذكر</u></p> <p><u>1- الاستعارة:</u> هي تشبيه حذف أحد طرفيه (المشبّه والمشبّه به)، نفهم من الكلام السابق أن التشبيه لابد فيه من ذكر الطرفين الأساسيين وهما المشبّه والمشبّه به فإذا حذف أحد الطرفين لا يعد تشبيهاً بل يصبح استعارة. مثال: <u>يجري الماء</u>.</p> <p>- في الفقرة الأخيرة أسلوب إنشائي. استخرجه وبين نوعه؟ <u>العلم</u>، نداء.</p>
<p>يوظف الظاهرة الفنية شعوباً وكتابات.</p> <p>(تقوم غز الكفاءة).</p>	<p><u>الوضعية</u></p> <p><u>التفكيرية</u></p> <p>(تقوم غز الكفاءة).</p>	<p>- <u>أوظف تعلّقاتي</u> 1- هاتوا أمثلة عن الاستعارة.</p> <p>2- في تاريخ الثورة التحريرية المجيدة قصص تشهد بالبطولات.</p> <p>- أكتب فقرة من سبعة أسطر تروي فيها إحدى تلك القصص، بأسلوب يعث الانفعال ويثّ الجمال، موظفاً: حروف القسم وما أمكن من الاستعارة والتشبيه.</p> <p>كوّن جملاً عن الوطن تحتوي على الاستعارة، موظفاً: حروف القسم المختلفة.</p>
<p>الجمال منزلة</p>	<p>الجمال منزلة</p>	<p>الجمال منزلة</p>

أغودج (02) لوضعية مشكلية لتوجيه العلمات وضبطها وقصبة الكفاة

المقطع العلمي السادس: الأعياد		المراجع والتندات: الكتاب ص 117، 118، 119	
المحتوى المعرفي: تشيد العيد		الميدان: فهم المكوب (قراءة مشروحة، استثمار، تدقيق)	
المراجع والتندات: الكتاب ص 117، 118، 119		المسقة: ثلاث ساعات	
المراجع والتندات: الكتاب ص 117، 118، 119		الموسائل: السيرة، جهاز العرض، صور...	
المراحل	الأهداف التعليمية	الوضعية	المراحل
1	تقديم تشخيصي	الوضعية	05
2	تحديد أهداف التعلم	الانطلاكية	05
3	لوضعهم في التمرن	الوضعية	05
4	يقراء النص قراءة	الوضعية	05
5	صامتة ويفهم ما	الوضعية	05
6	ورد فيهم	الوضعية	05
7	يستنتج الفكرة	الوضعية	05
8	العامة للنص	الوضعية	05
9	يتدرب على	الوضعية	05
10	القراءة الجهرية	الوضعية	05
11	تعزير الجواب	الوضعية	05
12	المهارية المكتسبة	الوضعية	05
13	(القراءة، الفهم،	الوضعية	05
14	الاستثمار، التدقيق)	الوضعية	05
15	يستخلص الفكر	الوضعية	05
16	الأساسية	الوضعية	05
17	يتزود بمفردات	الوضعية	05
18	جديدة ويعبر	الوضعية	05
19	توظيفها في جمل	الوضعية	05

الميدان: فهم المكوب (قراءة مشروحة، استثمار، تدقيق)

المراجع والتندات: الكتاب ص 117، 118، 119

المسقة: ثلاث ساعات

الموسائل: السيرة، جهاز العرض، صور...

الوضعية

الوضعية

الوضعية

الوضعية

الوضعية

الوضعية

الوضعية

الوضعية

الوضعية

13	<p>- تمثل معنى لينين الأول والثاني بقراءة سليمة ومنعمة. - درست أحرف التنية والزيادة استخرج بعضها من النص. - استخرج بعض القيم التي تضمنتها النص.</p> <p>- ادكر القيمة الفنية جمالية قال الشاعر:</p> <p>وَاسْتَقْبَلَ الصُّبْحَ فِي الْأَلَاءِ قَدْ عَبَقْتُ أَنْفَاسُهُ فِي الرِّوَابِ، إِنَّهُ الْعَبِيدُ.</p>	<p>الوضعية الختمة</p> <p>الثالثة:</p> <p>(العيد القيم) يُنَسِّسُ لِقَاءَ وَالْكَفَّاءِ الْعَصْرِ</p>	<p>يذكر القيم المستخلصة.</p>	<p>القيم الفنية جمالية</p>
12	<p>- أَقُومُ مُكْتَسِبَاتِي</p> <p>- وظف المفردات التالية في جمل من إنشائك: مغلول، بيداء، قائم، تبدد.</p> <p>- لا تكتمل فرحة العيد، ما لم ندخل الفرحة على القلوب المنكمرة. - شارك زملائك هذه الفرحة بحوار قصير يتناولها.</p>	<p>وضعية تعلم</p> <p>الإدماج: (تقوية)</p> <p>(تقوية) الكفاية.</p>	<p>ويوظف الكلمات في جمل.</p>	<p>القيم الفنية جمالية</p>

ملخص:

حاول هذا البحث الموسوم بـ: "الرّوافد اللّغوية ومنهجية تدريسها في ضوء المقاربة النّصية _كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية متوسط_أمّوذجًا"، رصد منهجية تدريس الرّوافد اللّغوية من صرف ونحو وبلاغة وعروض في ضوء المقاربة النّصية من خلال عيّنة البحث المتمثلة في السّنة الثّانية من الطّور المتوسط، وذلك باستقراء الكتاب المدرسي، ودليل الأستاذ، وتحليل مذكرات الدّرس، وفي الأخير التّحقق من التّطبيق الفعلي لهذه المقاربة ومدى نجاحتها من خلال الدّراسة الميدانية للبحث والتي تمثلت في عرض الاستبانة الموجهة لأساتذة هذا الطّور.

وتهدف هذه الدّراسة إلى معرفة مدى فعالية تطبيق المقاربة النّصية في تدريس روافد اللّغة في الطّور المتوسط كونها طريقة حديثة في المنظومة التّربوية، وذلك لأهمية الرّوافد اللّغوية في إكساب المعارف والمهارات المختلفة للمتعلم العربي.

الكلمات المفتاحيّة: الرّوافد اللّغوية، المقاربة النّصية، المقاربة بالكفاءات، التّدريس، اللّغة العربيّة، طرائق التّدريس، الكفايات اللّغوية.

Summary:

This research, entitled "Linguistic Sources and Their Teaching Methodology in Light of the Textual Approach - The Arabic Language Textbook for the Second Year of Middle School - as a Model," attempts to examine the teaching methodology of linguistic sources, including morphology, syntax, rhetoric, and prosody, in light of the textual approach. This is done through a study of the second year of middle school. This study examined textbooks, teacher's guides, and lesson notes, and finally verified the actual application of this approach and its effectiveness through a field study, which consisted of a questionnaire administered to teachers in this stage. This study aims to determine the effectiveness of applying the textual approach in teaching language sources in the middle school, given its modern approach within the educational system. This is due to the importance of linguistic sources in imparting various knowledge and skills to Arab learners.

Keywords: linguistic tributaries, textual approach, competency approach, teaching, Arabic language, teaching methods, linguistic competencies