

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة العليم العالى والبحث العلى

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté : des lettres et des langues

Département langues et lettres arabe



جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربى

N° :.....

الرقم:.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي " السنة الرابعة من التعليم المتوسط " - أنموذجًا -

مقدمة من طرف الطالبة: كنزة بن يعقوب

تاريخ المناقشة: 2019/07/07

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر - ب -	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
صالح طواهرى	أستاذ محاضر - أ -	مشرفا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
إبراهيم براهيمى	أستاذ محاضر - أ -	فاحصا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية: 2018-2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

لا يسعني وأنا واقفة أمام إتمام هذه المذكرة إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وفائق التقدير والامتنان إلى الأستاذ الدكتور "صالح طواهي" لتقبله الإشراف على هذا البحث وما قدمه من إرشادات وتوجيهات وتصويبات مفيدة في سبيل إنجازه.

كما يطيب لي أيضا أن أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بتوجيهاتهم وملاحظاتهم القيمة وتصويب ما فيها من نقص واعوجاج.

إلى جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة قالمة كل باسمه ودرجته لهم جميعا جزيل الشكر وعظيم الامتنان متمنية لهم دوام الصحة والعافية.

وفي الأخير نسأل الله عز وجل التوفيق والسداد.

إهداء

أمي وأبي لكما أهدي فرحة نجاحي وتخرجي أدامكما الله لي نورا يضيء لي حياتي ما
حييت.

إلى صندوق أسراري وتوأم روحي أختي "إيمان" التي تقاسمتُ معها الأيام بطلوها و مرها ولا
أشعر بالراحة إلا معها.

إلى أخي "ياسين" و "أختي أميرة"

إلى جدتي الغالية: أحبك كثيرا

إلى صديقة الطفولة "إكرام حريدي"

إلى الذي كان سنداً و عوناً لي طيلة فترة إنجاز هذه المذكرة "زينو" شكرا لك بحجم السماء.

إلى التي شاركتني وتقاسمت معي سنوات دراستي الجامعية "إيمان زراري"

إلى اللواتي خففن عني حزني، أقرب الناس إلى قلبي "سميرة" و "ياسمين" و "مريم"

إلى أحب الأساتذة إلى قلبي وأكثرهم تأثيراً في شخصي وبصمة في حياتي

الأستاذة "ياحي حورية"، الأستاذة "عطافي نادية"، الأستاذة "زناش دليلة"،

الأستاذ "عبد السلام حداد".

لكم جميعاً أهدي هذا العمل.

كنزة

مَقْدِمَةٌ

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة ثورة علمية ومعرفية وتكنولوجية كبيرة مسّت مختلف القطاعات والميادين، منها قطاع التربية والتعليم الذي أصبح في الآونة الأخيرة يُشكّل ركيزة أساسية في بناء المجتمعات وتقدّمها، خاصة في تلك الدول التي أحرزت تقدّمًا معرفيًا كبيرًا وعيا منها بأنّ هذا القطاع له علاقة وطيدة ببقية القطاعات الأخرى ويؤثّر فيها تأثيرًا مباشرًا، لأنّ له دورا عظيما ومميزًا في إحداث التنمية الشاملة على مختلف الأصعدة والمجالات، وإنّ هذه التنمية تُقاس بمقدار ما يمتلكه المجتمع من أفراد مثقّفين وواعين، وهذا لا يكون إلاّ عن طريق قطاع التعليم الجيّد، ولهذا نجد أنّ جميع الدول التي تطمح إلى الرقي والازدهار تعطي العملية التعليمية جلّ اهتمامها، لأنّ هذا القطاع يُعتبر معيارًا تُقاس بواسطته مراتب الأمم وحجم النجاحات التي تتحقّق في أيّ دولة.

وتُعَدُّ الجزائر واحدة من بين الدول التي كانت ولا تزال تعملُ على إصلاح مناهجها وتطويرها، وذلك لمسايرة التطور المعرفي والأوضاع الجديدة التي تحدث على مستوى العالم، فلقد شهدت مجموعة من التكيفات والتعديلات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فكانت المقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وشرعت في تجسيدها ميدانيا، خلال الموسم الدراسي 2003-2004، آخر هذه الإصلاحات.

وتُعتبر المقاربة النّصية من بين أهم روافد المقاربة بالكفاءات المعتمدة في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة حيث حظيت هذه الأخيرة بأهمية كبيرة كونها ركّزت على المتعلّم بجعله محور العملية التعليمية-التعلمية، وعنصرا متفاعلاً في عملية الاكتساب المعرفي واللّغوي و تقوم هذه المقاربة على أساس الانطلاق من النّص في تدريس مختلف ميادين اللّغة العربيّة.

ويُعَدُّ ميدان الإنتاج الكتابي من بين أهم الميادين على الإطلاق باعتباره النشاط الوحيد الهدف والمبتغى من تعليم اللّغة العربيّة ذلك لأنّ جميع فروع اللّغة الأخرى تصب

فيه وخادمة له، وبهذا فهو يُعدُّ بمثابة عملية تقييمية تُسهّل على المعلم معرفة إلى أي مدى تتحقّق الكفاءة المسطرة.

ومن هذا المنطلق كان اختيارنا لعنوان مذكرتنا الموسوم بـ: "المقاربة النصّية ودورها في الإنتاج الكتابي السنّة الرابعة من التعليم المتوسط -أنونجا-".

ولقد ركزنا على متعلّمي السنّة الرابعة من التعليم المتوسط، باعتبار أنّ هذا المستوى يُعتبر نهاية وحوصلة لتعلّقات أربع سنوات تدربّ فيها المتعلّم على الإنتاج الكتابي.

وقد تمحورت إشكالية الدّراسة حول عديد من التساؤلات أهمّها ما يأتي:

1- معرفة مدى فاعلية تطبيق المقاربة النصّية، ومحاولة الوقوف على الجديد الذي قدمته لميدان الإنتاج الكتابي؟

2- هل تُسهم المقاربة النصّية في إثراء الرصيد اللّغوي والمعرفي للمتعلّم؟

3- هل ساهمت المقاربة النصّية في تخفيف ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج الكتابي؟

ولعلّ هناك عدّة أسباب ودوافع قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع نذكر منها:

1- الإطلاع على الإصلاح الجديد الذي اعتمده وزارة التربية الوطنية -المقاربة النصّية- في المؤسسات التربويّة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة وخاصة في نشاط الإنتاج الكتابي.

2- رغبتنا الشّديدة في معالجة هذا الموضوع بغية الإطلاع والكشف عن خبايا هذا النشاط في الوسط التعليمي.

3- الوعي بأهمية هذا النشاط في حياة المتعلّم داخل المؤسسة وخارجها وعلاقته بالحياة العمليّة المستقبليّة.

ودراستنا هذه لا تُعدُّ الأولى بل هناك دراسات أخرى تصبُّ في هذا الموضوع نذكر

منها ما استطعنا الحصول عليه:

- دراسة الطالب منصور يوسف، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللّغة العربيّة المعنونة بـ: "المقاربة النصّية وأثرها في التعبير

الكتابي، سنة ثانية متوسط"، تحت إشراف الأستاذ الدكتور: حسين زعطوط، السنة الجامعية 2015-2016، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، هذه الدراسة التي عمد فيها الباحث إلى تحليل ومناقشة نتائج الاستبانات التي وجهها إلى معلّمي ومتعلّمي السنة الثانية من التعليم المتوسط غير أنّ الذي يميّز دراستنا عن هذه الدراسة هو اعتمادنا إضافة إلى تحليل الاستبانات، نماذج حيّة لإنتاجات المتعلّمين الكتابية المنجزة داخل القسم، لأنّ هذه الإنتاجات تُعتبر بمثابة الدليل الملموس الذي بواسطته نستطيع معرفة مدى تأثير المقاربة النصّية على ميدان الإنتاج الكتابي، فلا نستطيع في مثل هذه الدراسات الاعتماد على تحليل نتائج الاستبانات فقط.

لقد تم تقسيم هذا البحث إلى فصلين: فصل نظري وآخر تطبيقي، تسبقهما مقدّمة وتليهما خاتمة ، مرفقة بقائمة المصادر والمراجع وفهرس للموضوعات.

-المقدّمة: وفيها تحدّثنا عن إشكالات الدّراسة، ودوافع اختيار الموضوع، والدّراسات السابقة، والمنهج المعتمد، بالإضافة إلى ذكر بعض المراجع التي ساعدتنا على انجاز هذه المذكّرة، والصعوبات التي واجهتنا خلال فترة انجازها.

-أما الفصل النظري الموسوم بـ "الأدبيات النظرية للدّراسة": فلقد ضمّ مبحثين رئيسيين، تناولنا في المبحث الأول المعنون بـ "المقاربة النصّية": مفهوم المقاربة لغة واصطلاحاً ومفهوم النصّ لغة واصطلاحاً في الدراسات العربيّة والغربيّة، ثم مفهوم النصّ من الناحية البيداغوجيّة، لنخلص بعدها إلى التعريف بمصطلح المقاربة النصّية، ثم تطرقنا إلى الحديث عن أهدافنا وأهميتها، كما عرّجنا أيضاً على معايير النصّية وبعدها التعليمي، لنختم الحديث في هذا المبحث عن الوظائف التربوية للمقاربة النصّية المتمثلة في وظيفة التلقي ووظيفة الإنتاج.

-أما بخصوص المبحث الثاني الموسوم بـ "الإنتاج الكتابي": فلقد تطرقنا فيه إلى مفهوم الكتابة لغة واصطلاحاً، ومفهوم التعبير لغة واصطلاحاً، لنخلص بعدها إلى التعريف

بالتعبير الكتابي في الوسط التعليمي، انتقلنا بعدها إلى التعريف بنوعي الإنتاج الكتابي (الوظيفي والإبداعي) ميزتهما وأشكالهما، علاقة الإنتاج الكتابي بفنون وفروع اللغة الأخرى، متحدثين بعدها عن أهميته وأهدافه التعليمية، لنخلص في نهاية هذا المبحث إلى ذكر أسباب ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي.

-وفيما يخص الفصل التطبيقي الذي يحمل عنوان "المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)": فلقد قمنا فيه أولاً بتعريف المنهج المعتمد في الدراسة وحدودها، وذكر عينة البحث المختارة وخصائصها إضافة إلى الأدوات المستعملة في الدراسة الميدانية والمتمثلة في أوراق المتعلمين الكتابية والاستبانات الخاصة بمعلمي اللغة العربية في الطور لمتوسط، بعد ذلك انتقلنا إلى تحليل كتابات المتعلمين وتفسيرها وتمثيل نتائجها بيانياً، بعدها انتقلنا إلى تحليل نتائج الاستبانات الموجهة إلى معلمي اللغة العربية في الطور المتوسط وتمثيلها بيانياً كذلك.

-لنختم الحديث في هذه المذكرة بخاتمة تضمنت أهم النتائج و المقترحات المتوصل إليها من البحث.

وبناءً على هذا فإن طبيعة الموضوع اقتضت مناً الاعتماد على المنهج التحليلي الإحصائي وذلك عند عرض وتحليل نتائج الإنتاج الكتابية الخاصة بالمتعلمين، وكذا الاستبانات التي وزعت على المعلمين مستعينين في ذلك بالمنهج الوصفي أحيانا كوسيلة لدعم نتائج البحث.

كما استندنا في دراستنا هذه على جملة من المصادر والمراجع التي سهلت علينا إنجاز هذا العمل نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

- معجم لسان العرب لابن منظور.
- كتاب صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة، النصي بين النظرية والتطبيق.
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء.

- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامة، فنون اللُّغة العربيّة، وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق.

- سعيد علي زاير وأسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيّة. وكأي بحث علمي فهناك بعض الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا ونحن بصدد إعداد هذا العمل نذكر منها: تماطل بعض المعلّمين في الإجابة على الاستبانات الموزعة عليهم، ومن ثم تأخرهم في إرجاعها وهذا الأمر ضيّع لنا الكثير من الوقت المخصص لإنجاز المذكرة.

ولايسعنا في الأخير إلا أن نشكر الأستاذ الدكتور "صالح طواهري"، الذي تفضّل بالإشراف على هذه الدراسة وتأطيرها، ولم يدّخر جهداً في تنقيحها وتصحيحها، ولم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته، التي أعانتنا كثيراً على إنجاز هذا العمل كما نتقدّم بالشكر والتقدير لكل أساتذة قسم اللُّغة والأدب العربي بجامعة قالمة وإلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع.

فصل أول:
الأدبيات
النظرية
للدراسة

المبحث الأول: المقارنة النصية

أولاً- مفهوم المقاربة:

تُعتبر المقاربة النصية مقارنة تعليمية اعتمدها وزارة التربية الوطنية كأساس في تدريس وتناول أنشطة وفروع اللغة العربية المختلفة، وهي مصطلح يتكوّن من جزأين " المقاربة" و"النص" وفيما يلي سنحاول تسليط الضوء على تعريف كلا الجزأين ولنبدأ أولاً بمفهوم "المقاربة" في الدلالة اللغوية ثم الاصطلاحية.

أ- لغة:

هي مصدر الفعل الثلاثي المزيد (قارب) على وزن (مفاعلة) جاء في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170هـ): «القُربُ ضدُّ البُعدِ والإفترابُ، الدُّنو، والنَّقُربُ، التَّنَدُّبُ والتَّوَّاصُلُ بِحَقِّ أَوْ قَرَابَةٍ.

والقُرْبَانُ: مَا تَقَرَّبَتْ بِهِ إِلَى اللَّهِ تَبَتُّغِي بِهِ قُرْبًا وَوَسِيلَةً» (1)

كما ورد أيضاً في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) في المادة اللغوية (ق ر ب) « قَرَبَ: القُربُ نَقِيبُ البُعدِ.

قُربَ الشَّيءِ بالضم، يَقْرُبُ قُرْبًا وَقُرْبَانًا وَقُرْبَانًا أَي دَنَا، فَهُوَ قَرِيبٌ، الواحد، والاثنتان والجميع في ذلك سواء.

وقوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَى إِذْ فَزَعُوا فَلَا قَوْتًا وَأَخَذُوا مِنْ مَكَانٍ قَرِيبٍ﴾، سورة سبأ الآية -51-

وَأَقْتَرَبَ الوَعْدُ أَي تَقَارَبَ وَقَارَبْتُهُ فِي البَيْعِ مُقَارَبَةً (...)

والقُرْبَانُ، بالضم: مَا قَرَّبَ إِلَى اللَّهِ، عَزَّ وَجَلَّ وَتَقَرَّبَتْ بِهِ، تقول منه: قَرَّبْتُ اللَّهَ قُرْبَانًا، وَتَقَرَّبَ إِلَى اللَّهِ بِشَيْءٍ أَي طَلَبَ بِهِ القُرْبَةَ عِنْدَهُ تَعَالَى» (2)

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج3، (باب القاف)، ص370.

(2) ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1999، ج11، مادة (ق، ر، ب) ص، 82-83.

وجاءت في مُعجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة بأنَّها:

«قُرْب/ قُرْبَ إِلَى / قُرْبَ مَنْ يَقْرُب، قُرْبًا وَمَقْرَبَةً وَقَرَابَةً وَمَقْرَبَةً، فهو قَرِيب، والمَفْعُول مقروب إليه.

قُرْبَ بَيْتَهُ/ قرب إلى بيته/ قرب من بيته: دَنَا، عَكسه بَعْدَ، يقرب من تحقيق هدفه بيته على مقْرَبَةٍ من البحر

قُرْبَ الشَّخْصَان: كان بينهما نسبٌ ورحم...

قرب المنزل/ قرب من المنزل: دَنَا منه واقترب»⁽¹⁾

يبدو من خلال ما تقدّم أنّ المقاربة في اللُّغة تعني الدنو والاقتراب من الشيء، والقرباية في النسب، والاقتراب إلى المولى عزَّ وجل والرحمة والإحسان.

ب-اصطلاحاً:

يُقابلها المصطلح الأجنبي "Approche" وتعني: «مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه»⁽²⁾

وهي: «تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسبين بطريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، أو خصائص المتعلّم، والوسط، والنظريات البيداغوجية»⁽³⁾

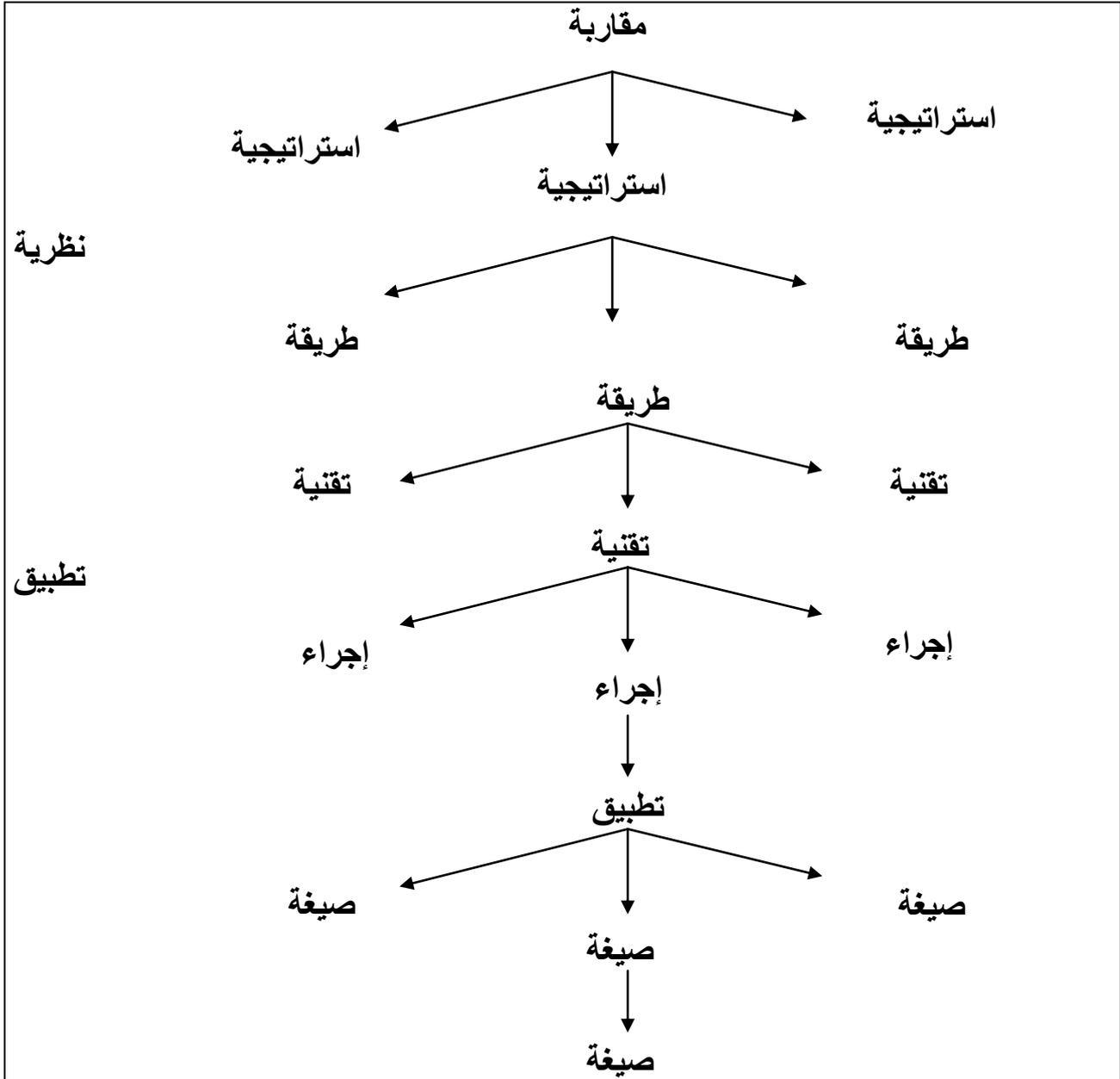
نستنتج مما سبق ذكره أنّ "المقاربة" في الاصطلاح تعني مجموعة المبادئ والتصورات التي وُضعت بناءً على خطط واستراتيجيات محدّدة بهدف تأسيس منهاج دراسي معين وشامل لكل ما من شأنه أن يساهم في تحقيق النتائج المرجوة.

(1) أحمد مختار عمر، معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 2008، مادة (ق، ر، ب) ص 1790-1791.

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللُّغة العربيَّة، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، د.ط، 2016، ص11.

(3) عمر بوحملة، أثر المقاربة النَّصِيَّة في اكتساب المتعلّم للكفاءات اللُّغوية، مجلة اللُّغة العربيَّة، العدد التاسع والثلاثون، د.ت، ص 107-108.

وهي أيضا كيفية معيّنة لدراسة مشكل، أو تناول موضوع ما، بغرض الوصول إلى نتائج معيّنة، وترتكز كل مقارنة على استراتيجية للعمل كما هو موضح في الرسم الآتي: (1)



خطاطة توضح كيفية اشتغال المقاربة النصية.

فالمقاربة وفق هذا المخطط هي عبارة عن خطة منظمة تتضوي تحتها جملة من العمليات بغية الوصول إلى نتائج وأهداف معيّنة، تبدأ باستراتيجية موجّهة لنشاط معين، وهذه

(1) زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010، ص23.

الاستراتيجية تستلزم طريقة للعمل وكل طريقة بدورها تتطلب تقنية، هذه التقنية تشتمل على مجموعة من الممارسات الإجرائية وفقها يتم تنفيذ وتطبيق استراتيجية المقاربة.

ثانياً- مفهوم النص:

يعرف النص كغيره من المفاهيم المعرفية الأخرى تعدداً وتنوعاً، وهذا التعدد الذي يلحق به مرده تنوع التوجهات المعرفية والنظرية والمنهجية للباحثين واختلاف مقارباتهم ومناهجهم في التحليل فكل تعريف للنص يعكس وجهة نظر صاحبه والمنطلقات النظرية والخلفيات المعرفية التي ينطلق منها بل وقد تتعدد تعريفات الباحث الواحد حسب توجهاته النقدية المختلفة.

وللنص سمة جوهرية تميزه عن البحوث الأخرى تكمن فيما أُطلق عليه بالتداخل المعرفي ذلك أنه يُعتبر نقطة تلاقي العديد من المجالات المعرفية بل لا يكاد يخلو مجال من وجود النص لذا اتسع مفهوم هذا المصطلح وتشعبت حلقاته والمنابع التي استقى منها مفاهيمه وتصوراته وفيما يلي نحاول أن نستعرض أبرز التعريفات العربية والغربية له ولنبدأ بالتعريف اللغوي.

أ- لغة:

إذا ما بحثنا في المعاجم العربية القديمة والحديثة، وجدنا لكلمة (نص) دلالات متعددة فقد جاء في لسان العرب لابن منظور (ت711هـ) وهو يتحدث بشأن مادة "نصص" قوله:

«النص: رَفَعَكَ الشَّيْءُ نَصًّا نَصًّا يَنْصُهُ نَصًّا: رَفَعَهُ، وَكَلَّ مَا أَظْهَرَ فَقَدْ نَصَّ (...)»

يقال: نَصَّ الْحَدِيثَ إِلَى فُلَانٍ أَي رَفَعَهُ، وَكَذَلِكَ نَصَّصْتَهُ إِلَيْهِ، وَنَصَّصْتُ الظَّبْيَةَ جِيدَهَا: رَفَعْتَهُ. وَالْمِنْصَصَةُ: مَا تُظْهَرُ عَلَيْهِ الْعُرُوسُ لثَرَى، وَقَدْ نَصَّهَا وَانْتَصَّتْ هِيَ، وَالْمَاشِطَةُ تُنْصُّ الْعُرُوسَ فَتُقْعَدُهَا عَلَى الْمِنْصَصَةِ، وَهِيَ تُنْصُّ عَلَيْهَا لثَرَى مِنْ بَيْنِ النِّسَاءِ

والنص والنصيص: السير الشديد والحث (...) وأصل النص أفصى الشيء وغايته»⁽¹⁾

كما ورد مفهوم النص في معجم مقاييس اللغة لابن فارس (ت395 هـ) كما يلي:

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج 14، مادة (ن، ص، ص)، مصدر سابق، ص 162-163.

«نصّ: النون والصاد أصل صحيح يدلُّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء منه قولهم نصّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه، والنصُّ في السير أرفعُهُ.

يقال: نصّنتُ ناقتي، وسيّرُ نصّ ونصيص، ومنصّة العروس منه أيضاً وبات فلانُ مننصّاً على بغيره، أي مُننصبّاً.

ونصّ كل شيء: منتهاه» (1)

وذكر أيضاً مفهوم النصّ في المعجم الوسيط بمعاني عديدة منها:

«نصّ الشيء: رفعه وأظهره

يقال: نصّت الظبية جيدها، ويقال: نصّ الحديث: رفعه وأسندَهُ إلى المحدث عنه (...)
فالنص من الشيء منتهاه ومبّلع أقصاه.

يقال: بلغ الشيء نصّه وبلغنا من الأمر نصّه: شدّته» (2)

نستخلص من خلال قراءتنا لهذه المادة المعجمية أنّ للنصّ دلالات كثيرة في اللّغة العربيّة وهذه الدلالات لقيت اتفاقاً بين ما ورد في المعاجم التراثية القديمة وما ورد في المعاجم الحديثة وهذه الدلالات هي:

- الرفع والإظهار

- بلوغ الغاية

- أقصى الشيء ومنتهاه

- السير الشّديد والحث.

(1) أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار

الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط2، 1979، ج5، مادة (ن، ص، ص) ص 356-357.

(2) شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، مادة (ن، ص، ص) ص 926.

ب- اصطلاحاً:

1- في الدراسات العربية:

اهتم الباحثون العرب بالنص فتناولوه في دراساتهم كثيراً وقدموا له العديد من التعريفات نستعرض منها ما يلي:

أثالنص « بناء مركب يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينهما بعدد من العلاقات»⁽¹⁾

يفهم من هذا أنّ النص عبارة عن متواليات من الجمل السليمة والصحيحة من حيث البناء والتركيب تربط بينهما مجموعة من العلاقات التي تكون بمثابة الوسيلة التي يتحقق من خلالها النص كالاتساق والانسجام وغيرهما...

وفي السياق نفسه يذكر الدكتور سعد مصلوح تعريفاً للنص فيقول: «أما النص فليس إلا سلسلة من الجمل، كل منها يفيد السامع فائدة يحسن السكوت عليها، وهو مجرد حاصل جمع للجمل، أو لنماذج الجمل، الداخلة في تشكيله»⁽²⁾

يتبين لنا مما سبق ذكره أنّ النص عبارة عن متتالية من الجمل التي تؤدي معنى وتكون ذات فائدة بالنسبة للسامع أو المتلقي.

كما جاء تعريف النص كذلك بأنه عبارة عن « وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية تحكمها مبادئ أدبية تنتجها ذات فردية أو جماعية»⁽³⁾

(1) طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2000، ص35.

(2) أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشروق، مصر، ط1، 2001، ص24.

(3) محمد عزام، النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 2001، ص26.

ومن المحاولات الأخرى لتعريف النص نجد محاولة الدكتور محمد مفتاح الذي عرفه بأنه:

«مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة» (1)

والملاحظ على هذا التعريف أنه حاول الإحاطة بجميع الجوانب المتعلقة بالنص فقله إنه مدونة كلام معناه أنه يتألف من الكلام لا من أشياء أخرى، وهو حدث بمعنى أنه مرتبط بزمان ومكان معينين، يؤدي وظائف متعددة أهمها التواصل والتفاعل ويهدف إلى إيصال المعلومات ونقل الخبرات والتجارب المختلفة إلى المتلقي.

2- في الدراسات الغربية:

لقد تعددت تعريفات التصوتتوعات في الدراسات الغربية فنجدها اتخذت اتجاهات وأشكالاً مختلفة وفيما يلي عرض لمفهوم النص عند عدد من الدارسين الغربيين:

- يعرف النص بأنه: «خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة، وعلى هذا التعريف يكون التثبيت بالكتابة مؤسساً للنص» (2)

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن النص هو الذي نكتبه فقط، وبالتالي يتم تثبيته بالكتابة لا بالكلام المنطوق.

في حين نجد أن هناك من يجعل مفهوم النص شاملاً للمنطوق والمكتوب ومن ذلك تعريف كل من مايكل هاليداي (m.Halliday) ورقية حسن (R.Hassan) اللذان يذهبان إلى أن «كلمة نص تُستخدم في علم اللغة للإشارة إلى أي فقرة، منطوقة أو مكتوبة، مهما طالت

(1) محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجيات التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط3، 1992، ص120

(2) بولريكور، من النص إلى الفعل، تر: محمد برادة وحسان بورقية، مؤسسة عين للدراسات والبحوث والإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط1، 2001، ص105.

أو امتدت ... والنص هو وحدة اللغة المستعملة، وليس محددًا بحجمه ... فهو وحدة دلالية لا من حيث الشكل بل من حيث المعنى» (1)

يُفهم من هذا التعريف أنّ النص هو كل مقطع لغوي منطوقًا كان أم مكتوبًا وأنّه لا يُحدد بمدى حجمه بل بما يحقّقه من معنى.

أما جوليا كريستيفا (Julia kristeva) فتحدّد النصّ بأنّه: «جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلٍ يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه فالنصّ إذن إنتاجية وهو ما يعني:

أ- أنّ علاقته باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة بناءة) ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

ب- أنّه ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء نصّ معين تتقاطع وتتفاى ملفوظات عديدة منقطعة من نصوص أخرى» (2)

من خلال ما تقدّم ذكره يتبيّن لنا أنّ النصّ في نظر جوليا كريستيفا عبارة عن خاصية إنتاجية معنى هذا أنّه في نظرها يتشكّل بناءً على تراكمات نصوص مختلفة يستحضرها الناص ليحدث إنتاجًا جديدًا وبهذا يكون النصّ متضمّنًا لمقولات مأخوذة من نصوص أخرى وفي هذا الصدد نشير إلى مفهوم "التناس" الذي أولته الباحثة اهتمامًا كبيرًا.

ما يُمكن استخلاصه في الأخير أنّه يصعب وضع تعريف جامع مانع للنصّ نظرًا لكم الهائل من التعريفات التي جاء بها الباحثون والدارسون على اختلاف توجهاتهم المعرفية والعلمية ومنطلقاتهم الفكرية.

(1) صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000، ج1، ص29.

(2) جوليا كريستيفا، علم النصّ، تر: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص21.

أما النَّص من الناحية البيداغوجية فيمكن تعريفه بأنه « وحدة تعليمية تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة و علوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المتميزة التي صارت تقدّمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليّة تعود بالنفع على العملية التعليمية» (1)

كما يُعرّف النَّص من المنظور البيداغوجي أيضا بأنه: « وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معيّنًا، ويتم اختياره لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم والتحليل والتذكر لدى التلاميذ، وكذلك إكسابهم معلومات معينة في مجال محدد» (2)

و بناء على هذا يُصبح النَّص ميدانا وظيفيا خصبا لممارسة الفعل التعليمي سواء أكان (شعرا، نثرا، قصة، حكاية) باعتباره بنية كبرى تظهر فيه مختلف مستويات اللّغة من (نحو، صرف، بلاغة، عروض...) يتم اختياره لتقديم معارف ومعلومات مختلفة وتنمية قدرة المتعلّمين على الفهم والتحليل وغيرها من الغايات والأهداف الأخرى.

«ولا يقتصر النَّص البيداغوجي على النصوص الأدبية فحسب، وإنما يتجاوزها إلى كل النصوص المعتمدة في تدريس المواد المختلفة، (...) فعلى المستوى البيداغوجي يشكل النَّص منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي، كما هو نقطة انطلاق عدّة أنشطة في مواد مختلفة فلسفة، تاريخ، طبيعيات... وللنص عدّة مقاربات وطرائق تُشكل ما يسمى ديداكتيك النَّص» (3)

ومن هنا يتبيّن لنا أنّ النَّص البيداغوجي لا يقتصر على اللّغة العربيّة فحسب بل يتضمّن كلّ المواد الدراسية الأخرى كالفلسفة، والتاريخ، الجغرافيا...

(1) بشير إبراهيم إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص129.

(2) سميرة رجم، نحو مقارنة تواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2015-2016، ص 209.

(3) المرجع نفسه، ص 209.

ثالثا-المقاربة النصّية L'APPROCHE TEXTUELLE

رافق الإصلاح التربوي للمنظومة الجزائرية ظهور العديد من المقاربات رغبةً في إصلاح القطاع التعليمي ومواكبة المستجدات التي يشهدها العالم في مختلف العلوم (علوم التربية، علم النفس، علم الاجتماع، اللسانيات...) هذا ما أدّى إلى تبني بيداغوجيا المقاربة النصّية التي تُعدّ من أهم روافد المقاربة بالكفاءات المعتمدة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة والتي يُقصد بها من الناحية البيداغوجيّة: «مجموعة طرائق التعامل مع النصّ وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية». (1)

ويتم ذلك بقراءة النصّ وتحليله وتفكيكه إلى عناصره المكونة له بمعرفة نمطه وخصائصه ومعانيه ثمّ التعامل مع أدواته المختلفة من اتّساق وانسجام وما يتعلّق بهما كل هذا يسهم في إكساب المتعلّمين لملكة نصية تُمكنهم من فهم النصوص وإنتاجها في المواقف والأوضاع المناسبة.

جاء تعريف المقاربة النصّية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة بأنّها: «إختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويُمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يُصبح النصّ (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تُتمكفئات ميادين اللّغة الأربعة» (2)

- بناءً على هذا يُمكن اعتبار المقاربة النصّية منهاجا أو طريقة لدراسة النصّ من منظور تعليمي، وذلك بجعل النصّ بمختلف أشكاله محورا تدور حوله جميع أنشطة اللّغة (نحو،

(1) عبد الكريم بن محمد، أسس تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها وفق المقاربة النصّية، مجلة المقال، العدد السادس، فيفري 2018، ص25.

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص05.

صرف، بلاغة، تعبير...) فهو المنطلق الأول في مسار الدروسكونه يُمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية) وتتعكس فيها مختلف المؤشرات (السياقية، الثقافية، الاجتماعية) ومنه يكون النصّ مجالاً خصباً لممارسة الفعل التعليمي من أجل إكساب المتعلّم لمختلف المهارات اللغوية (مهارة الفهم والاستماع، مهارة القراءة، إضافة إلى مهارة التعبير بشقيه الشفوي والكتابي) والوصول به إلى التحكم في الكفاءات المستهدفة.

كما «تعتمد المقاربة النصّية على دراسة الظواهر النصّية من خلال وظائف الكلمات داخل التركيب، وتحليل الألفاظ والجمل، ونقد الأساليب اللغوية ودراسة الخصائص التركيبية لبعض الفقرات، وإدراك المعنى، وفهم السياق والمقام، واستكشاف طاقات النصّ التعبيرية والبنى العميقة للغة، والاستعلامات المختلفة كل ذلك بهدف إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نص على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقة بين مكونات النصّ» (1)

بناءً على ماسبق ذكره يُمكن القول بأنّ المقاربة النصّية هي طريقة في تناول النصوص، وتدرّس أنشطتها، فمن خلال النصوص التي يتلقاها المتعلّم يكتشف قيماً (دينية، أخلاقية، وطنية، اجتماعية...) متنوعة نابعة من صميم الواقع المعيشي له، يُثري رصيده المعرفي واللغوي بألفاظ ومصطلحات جديدة، يتعلّم قواعد اللغة وفنونها المختلفة، يكتشف خصائص ومؤشرات أنماط النصوص ويُميّز بينها، ويتدرّب على مختلف التقنيات ويتعلّم كيف يستنتج ويحلل وذلك لتحقيق الأهداف التي سطرها المنهاج.

(1) عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصّية في المرحلة الثانوية، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011، ص 69.

رابعاً-أهداف المقاربة النصية:

إنّ مناهجنا توصي بالتقيد بالمقاربة النصية من أجل البناء اللغوي وتحثُ على ما يلي:

1-«أن تتم معاملة اللغة العربية على أنّها كلّ ملتحم، أي تتناول النصّ على أنّه كلّ وأنّه ذو بعدين هما المعنى والمبنى، فضلاً على أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النصّ، وبنيتّه، وهدفه، والسياق الزمني الذي ظهر فيه.

2-ترى لسانيات النصّ أنّه يتم الانطلاق من النصّ وعلاقته بالمتلقي وكيفية بنائه (بذاته) وعلاقة النصّ بالخارج، وعلاقة النصّ بكيفية إنتاجه»⁽¹⁾

3-«كلما ربطنا النصوص بتعليمية اللغة كلما تعدّدت وظائفها إذ تُصبح المجالات متعدّدة للتأويل، وبالتالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية لنصل إلى وظائف تعليمية تدريبية يتدرب من خلالها المتعلّم على أنماط النصوص المختلفة، والمستهدفة كفاءة خاصة في كلسنة(كالنصوص السردية، الحجاجية، الإخبارية، الوصفية...)

4-تستهدف المقاربة النصية أن نصل بتلاميذنا إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك، ويتم ذلك بتعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسيّة مع التدريب المتواصل عليها ابتداءً من السنوات الأولى للتحصيل اللغوي، وذلك قصد ترسيخ الكفاءة النصية لديهم»⁽²⁾

وعليه فإنّ الاعتماد على النصوص كأساس في تعليميّة اللغة أمر يُساعد المتعلّم في التّعرف على أنواع وأنماط النصوص المختلفة وذلك بفعلاحتكاكه الدائم والمستمر معها، فيتمكّن من إدراك خصائص كل نمط من تلك الأنماط النصيّة المبيّنة في ثنايا الكتب المقرّرة

(1)إسماعيل بوزيدي، تعليمية النصّ: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثّانية

من التعليم الابتدائي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 26، 2014، ص 33.

(2) المرجع نفسه، ص 34.

وبذلك يتسبب القدرة على المقارنة بين النصوص، وتحليلها وتفكيكها ليصل في النهاية إلى إنتاج نصوص خاصة به مماثلة لما تعرّف عليه نصوص متنوعة.

5- «تتوجه العناية إلى مستوى النص وليس الجملة، إذ تعلم اللغة يعني التعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متسق الأجزاء ومن ثمة تنصب العناية على ظاهرتي الاتساق والانسجام.

6- تقتضي المقاربة النصية التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطلق البناء لا التراكم، إذ تُعدّ النصوص رافدا قويا يُمكن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته فالنص هو محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا فالمقاربة النصية مقارنة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه»⁽¹⁾

خامسا- أهمية المقاربة النصية:

للمقاربة النصية أهمية بالغة يمكن إجمالها فيما يلي: ⁽²⁾

- اسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عملتي الملاحظة والاكتشاف.
- التدريب على دراسة النص دراسة واقعية تتطوي تحتها عدة مجالات مثل: (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التدوق...)
- يفتح المتعلّم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.
- تُقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
- تعتبر المتعلّم أساس العملية التربوية، وتركز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار.

(1) إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، مرجع سابق، ص 35.

(2) مبروك بركاوي، المقاربة النصية، مجلة التعليمية، المجلد 05، العدد 13 مارس 2018، ص 371.

- الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقاً من كون عملية النمو متكاملة.

- اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومتراطة في فروعها.

- تبني وتعزيز ثقة المتعلم بنفسه.

انطلاقاً مما سبق ذكره يتبين لنا أنّ للمقاربة النصية أهمية كبيرة تتجلى في كونها تسعى إلى تكوين المتعلم في عدة جوانب من ذلك اعتماده على نفسه في بناء مختلف تعلماته وجعله محورا للعملية التعليمية-التعلمية، كما أنّها تساعده أيضاً على التواصل والتعبير الشفوي والكتابي والأهم من ذلك أنّها تكشف له -المتعلم- أن اللغة العربية كلّ متكامل ومترابط وأنّه لا يمكن الفصل بين أنشطتها.

سادسا- معايير النصية وبعدها التعليمي:

يُقصد بالنصانية قواعد صياغة النص، ويعد دي بوجراند (R.dbeaugtande) من أوائل علماء النص الذين حاولوا أن يحدّدوا بدقة "معايير النصية" لتأتي شاملة لكل تعريفات النص على اختلافها ونجد أنّ جُلّ الباحثين اللسانيين يتفقون حول هذه المعايير، فقد قدم كل من دي بوجراند (R. De Beaugrande) و دريسلر (w.dressler) تعريفاً بيّنانيه أهم هذه المظاهر التي تمنح للنص نصيته، وتميز النص عن اللانص، فهو عندهما «حدث تواصلية يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير»⁽¹⁾

وهي كالآتي:

(1) محمد عبد الرحمن خطابي، لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص345.

1-الاتساق: Le cohésion

يُعدُّ الاتساق معياراً من المعايير النصية التي تُسهم في خلق الترابط النصي، ويُقصد به « ذلك التماسك الشديدي بين الأجزاء المشكلة للنص / خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته» (1)

يعرفه دي بوجراند بأنّه: «الترابط الوصفي للعناصر اللغوية على سطح النص بحيث تُصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعدة وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص» (2)

وبناءً على هذا يمكن القول بأنّ الاتساق يعدُّ من أهم المعايير التي تهدف إلى تحقيق الترابط بين العناصر المشكلة للنص، فنجد أنّ كل كلمة من الجمل الواقعة في نص ما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجملة السابقة لها حيث إنّهُ يتوقف فهم جملة لاحقة على فهم جملة سابقة، ولا يتحقق هذا التلاحم إلا عن طريق مجموعة من الوسائل الشكلية بحيث تساهم أدوات الاتساق (الإحالة، الضمائر، الاستبدال، الوصل، التكرار) بشكل كبير في تحقيق هذا الترابط والتكامل حتى لا يغدو النص مجرد تتابع عشوائي من الجمل.

وتكمن أهمية هذه الوسائل في أنّها تشمل مختلف مستويات اللغة «فالمتعلم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب، بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن بعض، علماً أنّ مستويات اللغة تتمايز عند النظر، لكنها تترايط في الأداء ترتبطاً عضوياً إذا استدخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية تمكن له أن

(1) محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص05

(2) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص103.

يصبح قادراً على الأداء اللغوي في مظاهره الوظيفية المتعددة (القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع والتعبير الكتابي، والتعبير الشفوي)»⁽¹⁾ وبهذا «يصنع الاتساق كفاءة نصية لدى المتعلمين تجعلهم قادرين على فهم ما يلقي إليهم من نصوص قصيرة وطويلة، بسيطة ومعقدة، أدبية وغير أدبية، ثم ينمو لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، تُرسخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء، اعتماداً على أدوات الاتساق المتنوعة»⁽²⁾ مما تقدم ذكره يتبين لنا أنَّ للاتساق أهمية كبيرة، تُكمن المتعلم من امتلاك كفاءة لغوية تجعله يفهم ما يلقي إليه من نصوص مختلفة وهذا يساعده على إعادة إنتاج نصوص أخرى انطلاقاً من النصوص الأولى وبالتالي امتلاكه لكفاية نصية، ولهذا يجب على المعلم أن يعي أهمية هذا الأمر ويحرص على تعليمه وترسيخه لمتعلميه.

2- الانسجام: lecohérance

يعتبر الانسجام معياراً من المعايير التي لا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق الترابط النصي داخل أي نص ويُعدّ « مفهوم الانسجام أعم وأعمق من مفهوم الاتساق كونه يتجاوز الظاهر في النص من المعطيات اللسانية إلى الكامن منه وهو العلاقات الدلالية»⁽³⁾ وعليه فإنّ مصطلح الانسجام يُعنى « بالعلاقات التي تربط معاني الأقوال في الخطاب، أو معاني الجمل في النص، هذه الروابط تعتمد على معرفة المتحدثين، السياق المحيط بهم»⁽⁴⁾

(1) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، جوان 2007، ص 07.

(2) المرجع نفسه، ص 07.

(3) فوزية عزوز، المقاربة النصية من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2016، ص 85.

(4) صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 94.

وعليه يُمكننا القول بأنَّ الانسجام يُعدُّ أداة من أدوات التماسك النَّصي يعنى بالمعنى الباطني للنَّص وبهذا فهو أعم من الاتساق لأنَّ البحث في الانسجام يكون بالانتقال من ظاهر النَّص إلى علاقته الخفية، ويتحقق الانسجام داخل النصوص من خلال مجموعة من الوسائل. و يفيد الانسجام المتعلِّم في « المقدرة على التَّأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه، فقد تعترض المتعلِّم نصوص رمزية يعتمد أصحابها بناء الصور الغريبة وتوظيف طرائق تبعيد المعنى مثلما ينتهجه رواد النصوص الشعرية الحداثية، والكتابات السردية التجريدية، فالمتعلِّم في مثل هذه الحالات يتدرب على توظيف خبراته في تداعي اللُّغة بالفكر، ومعارفه السابقة والآتية، في فك الرموز والروابط بين المعاني والصور والتأويل، وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجية وعلمية لا مجرد قوالب تحليلية جاهزة يتم إسقاطها على جميع النصوص»⁽¹⁾

وهذا من شأنه أنيسهم في تنشيط ذاكرة المتعلِّم وتحسين مقدرته على فهم الرسائل المبهمة.

3- القصدية: intentionnalité

يعدُّ القصد أو القصدية من بين المعايير التي تُسهم في تحقيق التماسك النَّصي والمساهمة في عملية الإفهام والإبلاغ، فالقصد « يتضمن موقف منشئ النص في كون صورة ما من صور اللُّغة قُصد أن تكون نصا يتمتع بالسبكوالالتحام وأنَّ مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة للوصول إلى غاية بعينها»⁽²⁾

والقصد «يتصل بنية منشئ النص، أن ينشئ نصا ذا سبك وتعليق ليصل إلى ما خطط الوصول إليه... وينبغي لمنتجي النَّص أن يكونوا قادرين على توقع استجابات المستقبلين لحظة استقباله»⁽³⁾

(1)بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليم اللُّغة بالنصوص، مرجع سابق، ص08.

(2) روبرت دي بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص103.

(3)تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007، ص379.

وبهذا تكون القصديّة هي الهدف الذي يريد منشئ النص نقله إلى المتلقي، ومن أجل ذلك يتوجب عليه الحرص على أن يكون نصه ذا سبك والتحام للوصول إلى غايته.

4-المقامية: *situationalité*

يعد هذا المعيار من المعايير الجوهرية لتحقيق نصية نص ما والمقامية « تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبط بموقف سائد يمكن استرجاعه» (1)

فمن الأمور التي تضمن نجاح العملية التعليمية هو رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية، فالمعايير السابقة « تُصبح بلا أهمية إذا ما بُترت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها المنبثقة منه، فلا بد للنص أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف لتحدد للمعلم طريقة أدائه وترتيب أفكاره وفقا للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي في المؤسسة وخارجها» (2)

5-المقبولية: *Acceptabilité*

من بين المعايير التي تُساهم في تحقيق الترابط النصي معيار المقبولية فهو يتضمن « موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللُّغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذوسبك والتحام» (3)

«وفي حقل التعليمية ينبغي أن يراعي الأستاذ موقف التلاميذ اتجاه ما يلقي إليه من أمثلة، حيث تقدم إليه مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيتها حتى يتمكن من فهمها وضعا واستعمالا، ويعي ما فيها من قواعد ومضامين، فالتلميذ إذا لم يوفق في إثبات النصية

(1) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص 103.

(2) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللُّغة بالنصوص، مرجع سابق، ص 10-11.

(3) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص 104.

تقل بذلك مقبوليته للمادة التعليمية وتعزف نفسه عن الكم المعلوماتي الذي تحمله، لأن العقل يأبى أن يتقبل معلومات، وإن كانت مهمة مفككة البناء، متناثرة الأفكار، سيئة التنظيم»⁽¹⁾ ولهذا يتوجب على واضعي المناهج والمعلم حسن انتقاء المواد التعليمية بما يتماشى والأعراف الاجتماعية، والحالات النفسية للمتعلّمين لأنهم أساس العملية التعليمية وهدفها الرئيس.

6-الإعلامية: informativeté

يتعلّق هذا المعيار بالمعلومات التي يحملها النصّ للمتلقّي، فلقد عرفها دي بوجراندي بقوله: «ناحية الجدة والتنوع التي تُوصف به المعلومات في بعض المواقف فإذا كان استعمال نظام في صياغة نص ما يتكون من الهيئة التي تبدو عليها العناصر المستعملة في وقائع صياغة هذا النصّ، فإن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقع معين (أي إمكانه وتوقعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية، وكلما بعد احتمال الورود ارتفع مستوى الكفاءة الإعلامية»⁽²⁾

وبهذا فالجدير بالنص أن يكون حاملا لمعلومات جديدة تُقدّم للمتلقّي فإذا جاء النصّ خال من المعلومات ولا يحمل في طياته معنى يُراد إيصاله للقارئ فلا يُمكن اعتباره نصا، ويشترط في هذه المعلومات أن تكون مترابطة ومتماسكة، إضافة إلى جدتها ومدى توقعها عند المتلقين، ذلك أنه كلما كانت هذه المعلومات جديدة وغير متوقعة، زادت الإعلامية وبالتالي زيادة اهتمام المتلقّي بالنص، وفي الوقت نفسه قد يرفض المتلقّي النصّ إذا كان حاملا لمعلومات يُدركها أو معلومات لا تهتمه، أو معلومات صعبة أو قليلة لا تكفيه.

لذلك يجب على المعلم « تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلّمين وتجاوبهم معه، وتتنوع مظاهر الإعلامية تبعا للمادة المدرّسة التي تصاغ من نصوص واقعية لأنّ الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثلتها في النظم

(1)بشار إبراهيم مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مرجع سابق، ص10.

(2)روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص249.

الفعالة، وهذا يرجع إلى الطبيعة الكلامية للنص، هذه الطبيعة تجعله يُقيم جسرا بين النظام اللغوي ومقتضيات المقام الذي ينبغي عليه النص، فيتكاثف الوضع والاستعمال لتهيئة المتعلم كي يكون قادرا على فهم المعلومات نظريا وإجرائيا» (1)

وما يمكن استخلاصه من هذا أنه يتوجب على المعلم أن يُراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم، ومدى تفاعلهم معه أثناء تقديمه للدرس، وتبعاً لذلك يُكيّف درجة الإعلامية في المادة الدراسية

ومن أجل ذلك يُستحسن أن تكون نقطة الانطلاق في تقديم دروس من نصوص واقعية لأنها تُسهل على المتعلم الفهم والاستيعاب عكس النصوص الافتراضية.

7-التناص: *intertextualité*

يعدُّ التناص من بين أبرز المعايير المحققة للنصانية وهو من المصطلحات النقدية التي شغلت بال العديد من الدارسين فتناولوه بالدراسة والتحليل ونقصد به « العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة» (2)

كما يُعرف أيضا بأنه « الفاعلية المتبادلة بين النصوص، فيؤكد مفهومه عدم انغلاق النص على نفسه وانفتاحه على غيره من النصوص» (3)

مما تقدّم ذكره يمكننا القول بأن التناص هو عملية تداخل وتشابك بين نصين أو عدّة نصوص في نص واحد لأنه لا يوجد نص يخلو من حضور أجزاء أو مقاطع من نصوص أخرى يأخذ منها ويتشاكل معها.

(1) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مرجع سابق، ص12.

(2) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، مرجع سابق، ص104

(3) إديتكريزويل، عصر البنيوية، تر: جابر عصفور، دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1993، ص392.

فالتناص يعمل على إكساب المتعلم « قدرة استذراكية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة والمتماثلة دلالة وفكرا فيتعلم ثقافة الربط والاستنتاج ويتدرب على قراءة ما بين السطور فيبني عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النصوص الحاضرة» (1)

نستخلص مما سبق ذكره أن التناص أهميّة بالغة في العملية التعليمية فهو يعمل على تقوية قدرة المتعلم الاستذكارية لمختلف النصوص التي يعرفها أو التي درسها من قبل ومن ثم فهو يسهل عليه عملية تصنيف النصوص المتشابهة والمتماثلة دلاليا وفكريا.

إضافة إلى ذلك فإنه «يضيف بالمتعلم إلى هيكله استراتيجية شمولية للمقرر الدراسي يجمع المؤلف ويصنّف فيها المختلف، ويتجاوز على ضوئها النسق اللغوي يغيره من الأنساق» (2)

وعلى هذا فالتناص يعزز في المتعلم القدرة على الاستنتاج والربط بين مختلف النصوص وهذا ما يساعده على تكوين فكرة عامة عما هو مؤلف وعما هو مختلف وكلّ هذا من شأنه أن يثري رصيده المعرفي واللغوي.

سابعا- الوظائف التربويّة للمقاربة النصّية:

* إنَّ تطبيق المقاربة النصّية يساهم في تنمية مهارتين ضروريتين وهما:

أ- «التلقي والفهم: بحيث تتيح للمتعم فرصة تلقّي النصوص وفهم معانيها، وإدراك محتوياتها، ومقاصد أصحابها، والآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصّية.

ب- الإنتاج: فعند فهم المتعلم للنصوص وإدراكه لخصائصها سيتمكّن من استثمار ذلك في محاولة إنتاج نصوص على منوالها» (3)

ويُعدّ اكتساب هاتين المهارتين أمرا مهما وضروريا للمتعم، وهذا ما أكّده «فان ديك» حيث يقول: «فإنّ إنتاج النصّ وفهمه هما إلى حدّ ما جانبان محوريان لدراس لغة الأم (...). فلا يجب

(1) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللّغة بالنصوص، مرجع سابق، ص 11.

(2) المرجع نفسه، ص 12.

(3) سميرة رجم، نحو مقارنة تواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 211.

أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلّم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يُلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص»⁽¹⁾

من خلال ما تقدّم ذكره تبين لنا أنّ تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصية يتم عبر وظيفتين أساسيتين، تتمثّل الوظيفة الأولى في القدرة على التلقي والفهم وتتم من خلال عرض النصوص على المتعلّم حتى يتسنى له فهم الطريقة التي تتكوّن بها هذه النصوص، ويكون ذلك بتفاعل المتعلّم المستمر مع النّصوص ومحاولة فهمها، واستيعابها وتحليلها بهدف الوصول إلى خصائصها ومعرفة أنواعها (شعر، نثر، قصة، حكاية، مقال...) وأنماطها المختلفة والتميز بينها بمعرفة خصائص كل نمط، فهو بذلك يُسهم في إثراء رصيده المعرفي واللّغوي، وكلّ هذا من شأنه أن يُعزّز في المتعلّم القدرة على الاستيعاب والتحليل والتركيب والاستنتاج.

فبعد انتهاء المرحلة الأولى يكون المتعلّم أمام مرحلة أخرى وهي مرحلة الإنتاج والتي يقوم فيها باستثمار مكتسباته ودمجها وتوظيفها لإعادة إنتاج وبناء نصوص جديدة خاصة به على منوال النّصوص التي درسها وبهذا تكون نقطة الانطلاق في ضوء هذه المقاربة هي النّص ونقطة الوصول هي النّص.

وكل هذا يكون عن طريق إشراك المتعلّم في العملية التعليمية التعلمية وجعله محورا لعملية الاكتساب المعرفي عوضا أن يكتفي يتلقي واستقبال المعارف واسترجاعها عندما يُطلب منه ذلك مثلما كان الحال عليه في المناهج القديمة التي كانت تخدم كفاءة التلقي لا الإنتاج.

(1) تون فان ديك، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص333.

المبحث الثاني:

التعبير الكتابي

(الإنتاج الكتابي)

توطئة:

لقد ارتأينا قبل أننلج باب الحديث عن ميدان الإنتاج الكتابي في سير العملية التعليمية أن نُعرج على الميادين التي تسبق هذا الميدان "الإنتاج الكتابي" وذلك لأهميتها ومدى تظافر معطياتها للوصول للمنتج الكتابي ولعلّ أوّل ميدان يُستهلّ به الأسبوع التعليمي هو:

- **فهم المنطوق وإنتاجه:** والذي يُركز فيه المعلم على تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلّم بالإضافة إلى ذلك تنمية القدرات الذهنية لديه من خلال استحضارها عند الإصغاء للمعلّم وهو يلقي نصوص مسموعة عليه ليُردفَ المتعلّم بعدها، القراءة شفويا أسئلة يُناقش فيها المتعلّمين موضوع النص المنطوق شرط أن تكون هادفة تحكّمها أهداف إجرائية يحدّها المعلمُ مُسبقاً ليعيد المتعلّم تركيب هذه المعطيات المقدّمة له أثناء المناقشة في إنتاج شفوي على أن يُسمع هذا العرض الشفوي لزملائه ليقوموا بدورهم بتسجيل ملاحظاتهم حول هذا العرض الشفوي سواء من حيث الوقفة السليمة، النظر الثاقب، تسلسل الأفكار... الخ ليختم المعلمُ الحصّة بوضعية جزئية يُنجزها المتعلّم في المنزل يُحضّر بها للميدان الثاني ألا وهو "فهم المكتوب".

- **فهم المكتوب:** ميدان يهدف إلى تسليط الضوء على نص مكتوب شعريا كان أمثريا له علاقة بم يدورفي المقطع والميدان الذي سبقه - فهم المنطوق- وبخضع هذا الميدان لأهداف إجرائية كذلك يوثق المعلمُ الصلة بينها وبين الكفاءات المستهدفة منه - سند فهم المكتوب- إذ يطرح فيه المعلمُ أسئلة شاملة بعد قراءة نموذجية من طرفه ثم قراءات للمتعلّمين وبعدها يشرع في المناقشة والتحليل ليستخلص بعدها فكرة عامة له متبوعة بأفكار أساس أو أبعاد وقيم، كما لا ينسى المعلمُ وهو يناقش السند المرور على الكلمات التي تحتاج إلى شرح وتوضيح.

أما الميدان الثالث بعد فهم المكتوب، والذي يُرسخ مبدأ المقاربة النصية بامتياز هو: "ميدان الموارد اللغوية" إذ يعتمد فيه المعلمُ إلى تسليط الضوء على ظاهرة لغوية أو نحوية، وذلك انطلاقا من سند فهم المكتوب وذلك بعد أسئلة دقيقة يُوجّه فيها المتعلّم لاستنباط

العبارات التي تخدم الظاهرة ليقوم بتسجيلها على السبورة ثم يشرع في مناقشتها وتحليلها معهم وتستخلص قاعدة تفيده في فهم الظاهرة مع الحرص على توظيف عناصرها في أمثلة من إنتاج المتعلمين لترسخ لديهم الكفاءة المرجوة.

لنصل بعدها إلى آخر الميادين في المقطع التعليمي وهو ميدان:

- **الإنتاج الكتابي:** وهو الميدان الذي سنتحدث عنه بشيء من التفصيل باعتباره موضوع بحثنا هذا، وتجدر بنا الإشارة إلى أن مصطلح "إنتاج المكتوب" في مناهج الجيل الثاني هو نفسه مصطلح "التعبير الكتابي" في مناهج الجيل الأول، فالمصطلحان يشتركان في مفهوم واحد وعليه سنقوم في دراستنا هذه بالوقوف على "التعبير الكتابي" في ثنايا المراجع المتوفرة ذلك أن "إنتاج المكتوب" مصطلح لم نجد له مراجع تتناوله بهذا اللفظ.

أولاً- مفهوم التعبير:

أ- لغة:

قدّمت المعاجم العربيّة عدّة تعريفات للتعبير نذكر من بينها ما جاء في لسان العرب لابن منظور: « عبر: عَبَّرَ الرَّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وَعِبَارَةً وَعَبَّرَهَا: فَسَّرَهَا وَأَخْبَرَ بِمَا يُوُولُ إِلَيْهِ أَمْرُهَا (...) وَعَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ: أَعْرَبَوْبَيْنَ » (1)

وورد أيضا: « عَبَّرَ الرَّؤْيَا يَعْبُرُهَا (عَبْرًا)، بِالْفَتْحِ، وَ(عِبَارَةً)، بِالْكَسْرِ، وَعَبَّرَهَا تَعْبِيرًا: فَسَّرَهَا وَأَخْبَرَهَا بِمَا يُوُولُ (...) وَعَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ تَعْبِيرًا: أَعْرَبَوْبَيْنَ » (2)

كما جاء أيضا « عَبَّرَ عَمَّا فِي نَفْسِهِ وَعَنْ فُلَانٍ: أَعْرَبَ وَبَيَّنَّ بِالْكَلَامِ وَبِهِ الْأَمْرُ: اشْتَدَّ عَلَيْهِ وَبِفُلَانٍ: شَقَّ عَلَيْهِ وَأَهْلَهُ وَالرَّؤْيَا: فَسَّرَهَا » (3)

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج9، مادة (ع، ب، ر)، مصدر سابق، ص16-17.

(2) محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، دار التراث العربي، الكويت، د.ط، 1998، ج12 مادة (ع، ب، ر)، ص500-502.

(3) شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة مادة (ع، ب، ر)، مصدر سابق، ص580.

وعليه يأخذ مفهوم "التعبير" في اللغة معنى الإفصاح والإبانة عما يجول في النفس.

ب- اصطلاحاً:

يُعرف التعبير اصطلاحاً بأنه: «امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتل في الذهن أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويًا أو كتابيًا على وفق مقتضيات الحال» (1) يُفهم من هذا أنّ التعبير يُعدُّ وسيلة من وسائل التواصل بين الأفراد فمن خلاله يستطيع الإنسان أن يُعبّر عن كل ما يختلج نفسه من أفكار وأحاسيس وآراء بهدف نقلها إلى الآخرين وهو نوعان: إما أن يكون شفويًا يعتمد على الكلام المنطوق وإما أن يكون مكتوبًا أساسه الكتابة.

وهو على الصعيد المدرسي: «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معيّن» (2)

وهو أيضاً: «نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقرراً في درس التعبير بل إنّه يمتد إلى جميع فروع مادة اللُّغة داخل الصف وخارجه وكذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى، ففي فروع اللُّغة فإنّ إجابة المتعلم عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح المتعلم بيتاً من الشعر تدريب على التعبير، وفي إجابته عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير، ومع ذلك فإنّ إجادة التعبير والمهارة فيه لا تتحقق إلا بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل» (3)

(1) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللُّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2013، ص141.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص77.

(3) ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد لكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيّة، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن /عالم الكتاب الحديث، إريد -الأردن، د.ط، 2009، ص437-438.

ثانياً- مفهوم الكتابة:

أ- لغة:

الكتابة مأخوذة من الفعل الثلاثي الصحيح السالم كتب على وزن فعل، فلقد جاء في معجم لسان العرب لابن منظور (ت 711 هـ) قوله: «كتب: الكتابُ معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتُبٌ، كَتَبَ الشيءَ يَكْتُبُه كُتْبًا وكتابةً وكتَّبهُ: خَطَّه (...). الكتابُ اسم لما كُتِبَ مَجْمُوعًا، والكتابُ مصدر، والكتابة لمن تكونُ له صناعةٌ، مثل الصِّياغة والخياطة. والكتَّبةُ: اكتتابُك كتابا تنسخه.

ويقال اکتتفلان فلاناً أي سأله أن يكتب له كتاباً في حاجة» (1)

كما جاء أيضا في معجم مقاييس اللغة: «الكاف والتاء والباء أصل صحيح يدلُّ على جمع شيء إلى شيء، من ذلك الكتابُوالكتابة» (2)

وورد أيضا أنها: «كَتَبَ الكتابَ كُتْبًا، وكتابًا وكتابةً: خطَّه فهو كاتب (...).

كَتَّبَ فلاناً: علَّمه الكتابة وجعله يكتب

تکاتب الصَّدِيقان: تراسلا» (3)

مما تقدّم ذكره يتبيّن لنا أنّ الكتابة في اللُّغة لها عدة معان منها: ضم الشيء إلى الشيء، كما تطلق أيضا على من كانت له صناعة أو حرفة، وتطلق كذلك على الشيء المخطوط (المكتوب)

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج12، مادة (ك،ت،ب)، مصدر سابق، ص22.

(2) أبي الحسن أحمد بن فارس، مقاييس اللُّغة، ج5، مادة (ك،ت،ب)، مصدر سابق، ص158.

(3) شعبان عبد العاطي وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللُّغة العربيّة، مادة (ك،ت،ب)، مصدر سابق،

ب- اصطلاحا:

يمكننا تعريف الكتابة اصطلاحا بأنها عبارة عن «أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه» (1)

ويمكن تعريفها أيضا بأنها: «إعادة ترميز اللُّغة المنطوقة في شكل خطي على الورق؛ من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلاح عليه أهل اللُّغة بحيث يعدّ كل شكل من هذه الأشكال مقابل لصوت لغوي يدل عليه؛ و ذلك بغرض نقل الأفكار و الآراء و المشاعر من كاتب إلى قراء بوصفهم مستقبلين» (2)

يُفهم من هذا أنّ الكتابة عبارة عن أداء لغوي مكتوب ووسيلة من وسائل التواصل من خلالها يتمكن الفرد من التعبير عن أفكاره وآرائه ومشاعره ونقلها إلى الآخرين بلغة سليمة وصحيحة خاضعة للقواعد اللُّغوية والنحوية وفق خطوات ومراحل معيّنة.

وبإعادة تركيبنا للمصطلحين المتلازمين "التعبير" و " الكتابة" يتشكل لنا مصطلح التعبير الكتابي والذي سنأتي إلى تعريفه.

ثالثا- مفهوم التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي):

يُعتبر هذا النشاط من بين أهم أنشطة اللُّغة العربيّة المقرّرة على المتعلّمين في مختلف الأطوار الدراسية و يعرف من الناحية العامة بأنه «نشاط لغوي يعبر به الفرد عن مشاعره

(1) زين كامل الخويسكي، المهارات اللُّغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللُّغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية طبع نشر توزيع، الاسكندرية، مصر، د.ط، 2014، ص 150.

(2) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريب والتفويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د.ط، 2011، ص 76.

وأحاسيسه وآرائه، وحاجاته ونقل خبراته إلى الآخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تُراعي قواعد الرسم الصحيح واللُّغة وحسن التنظيم والتراكيب، وترابط الأفكار ووضوحها» (1)

أما من الناحية البيداغوجية فلقد عُرّف بأنّه: « القدرة على استعمال اللُّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معيّنة) وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين» (2)

وبهذا يكون التعبير الكتابي هو امتلاك المتعلّم للقدرة التي تمكّنه من نقل أفكاره ومشاعره وآرائه حول موضوع ما عن طريق الكتابة بلغة سليمة وكتابة خالية من الأخطاء.

والمقصود بإنتاج النصّ المكتوب في الوسط التعليمي: « ذلك النشاط اللُّغوي المكتوب، الذي ينتجه المتعلّم، والموجّه إلى المتلقّي (المعلّم/ المتعلّمين) تتحكّم فيه عدّة عمليات لغوية، ونفسية، واجتماعية ومعرفية، أي أنّه نشاط تفاعلي تعاوني، يُعنى أساسا بالعلاقات والروابط الشخصية والاجتماعية، الموجودة داخل تلك العلاقات فهو نشاط واع، موجّه حسب الإرادة (القصدي)، يرتبط اجتماعيا بسياقات حدث مباشرة وتخدم تحقيق أهداف معيّنة» (3)

وعلى هذا يكون الإنتاج الكتابي نشاطا لغويا مدرسيا وهو بمثابة القالب الذي يصبّ فيه المتعلّم أفكاره وأحاسيسه وآرائه وتصوراتهِ حول موضوع معيّن بلغة سليمة وبأسلوب بسيط وجميل وكتابة صحيحة خالية من الأخطاء بما يتماشى ومستواه التعليمي أو لأجل أغراض تعليمية أخرى (تلخيص نص، توسيع فكرة، توضيح فكرة، كتابة مقال، كتابة قصة...) وهذا النشاط يكون موجّه إلى متلق (معلّم/ متعلّمين) ومن ثم فهو عبارة عن نشاط تواصلية.

(1) محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللُّغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص160.

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللُّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص04.

(3) ينظر: صورية بوضار، إنتاج النصّ وأبعاده التعليمية، مجلة كلية الآداب واللُّغات جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الواحد والعشرون، جوان 2017، ص221.

رابعاً-أنواع التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

ينقسم التعبير الكتابي حسب وظيفته ومجالاته إلى نوعين هما:

أ-التعبير الكتابي الوظيفي:

وهو ذلك النوع من التعبير « الذي يرتبط بمواقف اجتماعية معينة، غرضه اتصال الناس ببعضهم البعض، لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤونهم وهذا النوع من الكتابة لا يخضع لأساليب التجميل اللفظي والخيال، ولا التألق الجمالي، والاستعانة بالصور، ولا يتسم بالاسهاب في العرض، أو محاولة تكرار الأفكار والمعلومات لتأكيدھا، وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقھا من أقصر الطرق، وهذا النوع من الكتابة له أنماطه المتعارف عليها، كما له طريقته الخاصة ومهاراته النوعية المميزة له عما سواه» (1)

ويعرف من جانبه التعليمي بأنه: « ما يؤدي غرضاً وظيفياً تتطلبه حياة المتعلم في محيط تعليمه، أو في محيط مجتمعه، ويؤدي إلى اتصاله بالناس لقضاء حاجاته وتنظيم شؤون حياته، ويتطلب هذا التعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللغوية والنحوية وهذا التعبير أكثر لزوماً للمتعلمين في حياتهم العلمية» (2)

ومن ثم فالتعبير الكتابي يخدم غرضاً حياتياً يحتاجه المتعلم ويتعامل به داخل المدرسة وخارجها.

ومن أشكاله:

- « كتابة الأخبار، لاختيار أحسنها، وتقديمه إلى صحيفة الفصل، أو مجلة المدرسة.
- الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.
- تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة.

(1) ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص15.

(2) محمد الصويكري، التعبير الكتابي (التحريري)، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص16.

- تأليف قصص في غرض معين، أو في غرض يختاره المتعلم.
- كتابة المذكرات واليوميات والتقارير.
- كتابة الرسائل للاستئذان في زيارة الأماكن المختلفة، أو للدعوة إلى حفلة، أو لتأدية واجب اجتماعي في مناسبات الشكر، أو التهنئة أو التعزية، أو نحو ذلك من الأغراض الحيوية.
- كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات.
- إعداد الكلمات لإلقائها في مناسبات مختلفة» (1)

بتأملنا لتعريفات التعبير الكتابي الوظيفي السالفة الذكر وكذا التأمل في مجالاته يمكن القول بأن هذا النوع من التعبير يُعدّ من أكثر الكتابات انتشاراً واستعمالاً من طرف جميع أفراد المجتمع يُعينهم على تنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم من مثل ملئ الاستمارات، كتابة التقارير، والرسائل الرسمية، ورسائل التهنئة... ومن ثمة فهو تعبير عملي نفعي غرضه التّواصل وأداء المهام والمطالب، يتسم ببساطة ووضوح الأفكار و بالتالي يتجرّد فيه الفرد من العواطف والأحاسيس بحيث لا تظهر شخصيته أثناء الكتابة ولهذا كان لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تولي هذا النوع من التعبير اهتماماً خاصاً وتعمل على إكساب المتعلمين لمهارات الكتابة الوظيفية المتنوعة لأنّ تعامل المتعلم بهذا النوع من الكتابة لا يقتصر داخل المؤسسة التعليمية فقط بل يتعامل بها حتّى خارجها في شتى مجالات ومتطلبات الحياة.

ب- التعبير الكتابي الإبداعي:

«هو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال بقصد التأثير في نفوس القارئ والسماعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار» (2)

(1) أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص170.

(2) راتباسم عاشور ومحمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد/ جدار للكتاب للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص202.

ومن الناحية التعليمية هو « لون من ألوان التعبير الذاتي الذي ينقل المتعلم به ما يدور في ذهنه إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي متميز، يفصح فيه عن خبراته ومشاعره وأحاسيسه، على نحو تظهر فيه ذاتيته وعاطفته ومن فوائده أنه يعمل على نمو شخصية المتعلم وتكاملها، وإتاحة الفرصة للتعبير عن المواقف والمشاعر، ويكون تعلمه في كافة صفوف مراحل التعليم مع ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين واهتماماتهم المتنوعة»⁽¹⁾

ومن أشكاله:

- نظم الشعر
- كتابة المقالات
- تأليف القصص
- كتابة المذكرات الشخصية، واليوميات، والسير والتراجم والمقالات في الصحف والمجلات...»⁽²⁾

من خلال ما تقدم ذكره يتبين لنا أن التعبير الإبداعي في العملية التعليمية هو تمكّن المتعلم من التعبير عن الأفكار والأحاسيس والخلجات النفسية المختلفة بطريقة عاطفية تبرز من خلالها ذاتيته، ويغلب على هذا النوع من الإنتاج الأسلوب الأدبي الفني بصوره المتنوعة من محسنات بديعية وصور بيانية وهذا ما يضيف على كتاباته رونقا وجمالا في المعنى والمبنى.

خامسا- علاقة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي) بفنون وفروع اللغة الأخرى:

يعدّ التعبير أهم فرع من فروع اللغة كونه يُمثّل القالب الذي يصبّ فيه المتعلم أفكاره وآرائه ومشاعره بلغة سليمة وأسلوب منطقي بسيط وكتابة خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستوى المتعلم وتزداد أهميته أكثر في كونه الفضاء الذيمن خلاله يُوظف المتعلم مكتسباته وتعلماته وبهذا فهو يُعتبر «الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية ومبتغاها، أي أنه الهدف الشامل لتعليم اللغة، فكلّ فنون اللغة وفروعها تصبّ في التعبير و نحن عندما نُعلم التلميذ

(1) محمد الصويكري، التعبير الكتابي (التحريري)، مرجع سابق، ص16.

(2) المرجع نفسه، ص17.

الاستماع الجيد فإننا نقصد بذلك تقوية قدراته على التعبير التحريري، وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا نُنمي القدرة ذاتها، وعندما نعلمه الهجاء والخط فإننا نعينه على تكوين كتابة خالية من الأخطاء، وهكذا نربط تعليم فنون اللُّغة كلها تهدف في النهاية إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة الجميلة عند التلميذ»⁽¹⁾

ضف إلى ذلك أننا عندما « نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثورة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره وعندما نُدرّس له الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب الخلاقة التي تجعل تعبيره مثيرا وجذابا وموحيا »⁽²⁾

و بهذا نجد أنّ المهارات اللُّغوية جميعها والأنشطة التعليمية الأخرى هي بمثابة وسائل تأتي خدمة لإنتاج المتعلم الكتابي فكل نشاط من الأنشطة يسهم في خدمة كتابة المتعلم فالاستماع والتحدث يُنمّيان قدرة المتعلم التعبيرية، كما أنّ تعليم الخط والإملاء يساعده على صحة رسم كلماته ويساعده أيضا على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، والقراءة تزوده بالأفكار وتثري رصيده اللُّغوي الذي يستثمره فيما بعد في إنتاجه الكتابي، كما أنّ تدريس الأدب والشعر يُزوّدان - المتعلم - بالأساليب الراقية التي تضيف على إنتاجه الكتابي طابعا جماليا.

ولا يقتصر الأمر على هذه المهارات والأنشطة فحسب بل ويتعداها أيضا إلى فروع اللُّغة الأخرى كالنحو والصرف والبلاغة « فالقواعد النحوية تلعب دورا كبيرا في وضوح المعنى، بل وفي صحته أيضا فقد يتغير المعنى التعبيري بشكل كامل ما بين نصب ورفع »⁽³⁾

(1) سعيد علي زاير وأسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص87.

(2) علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللُّغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1991، ص269.

(3) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقييم، مرجع سابق، ص75.

كما في قوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ وَالذَّوَابِ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلَفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾، سورة فاطر الآية -28-

كما أن « القواعد الصرفية لها تأثيرها في تركيز المعنى، وتحمله بمعان إضافية تضي على اللغة التعبيرية جمالا وعمقا وثناءً، باختلاف المبنى يتبعه اختلاف في المعنى، وظاهرة الاشتقاق مثلا تثري الفروق الدلالية بين الصيغ، وتزيد الدقة في التعبير مع الإيجاز، وتجعل المعنى أبلغ وأفصح في التعبير» (1)

وعلى هذا تكون القواعد النحوية عبارة عن وسيلة تُمكن المتعلم من الكتابة بلغة سليمة وصحيحة، كما أن القواعد الصرفية المختلفة من شأنها أن تزود المتعلم بثروة من المفردات والتراكيب والبنى الاشتقاقية التي تضي على كتاباته جمالا وعمقا كما أنها تُسهم في الحفاظ على منتج المتعلم الكتابي من الأخطاء أثناء صياغته للجمل والمفردات وهذا ما يجعل معاني النص المكتوب واضحة وبلغية.

والقواعد البلاغية أيضا « عامل مؤثر في الكتابة وجمالها وتذوق معانيها، لأنها تمد التعبير اللغوي بعناصر التأثير في القارئ وجذب اهتمامه، وتزيد من فاعلية الكتابة في الإقناع، واستخدام التعبيرات البلاغية الجميلة، يطور الكتابة وينقلها إلى عوالم أوسع في القراءة والتفسير والتذوق» (2)

فالقواعد البلاغية إذ تعمل على تنمية الذوق الأدبي وتكوين الشخصية الأدبية للمتعم وهذا يمكنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره بأساليب متنوعة فترقى كتابته وتصبح أكثر جودة وإبداعا.

(1) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، مرجع سابق، ص 75.

(2) المرجع نفسه، ص 75.

نستخلص مما سبق ذكره أنّ الإنتاج الكتابي يُمثل « الغاية الرئيسية من درس اللُّغة لأنّ بينه وبين فروع اللُّغة الأخرى وشائج وصلات وروابط وبهذا فهو البوتقة التي تنصهر فيها جميع فروع اللُّغة»⁽¹⁾

وهكذا نرى أنّ « تعليم كلّ فنون اللُّغة ومهاراتها إنّما يهدف -غالبا- إلى غاية واحدة شاملة متكاملة وأنّ الأصل في تعليم فنون اللُّغة وفروعها هو التّكامل والشّمول فلا يجب أن نُعلّم التعبير بعيداً عن القراءة، ولا القراءة بعيداً عن الأدب/ ولا الاستماع بعيداً عن القراءة والأدب، ولا النحو بعيداً عن كلما سبق، ذلك لأنّ الهدف -في النهاية- شامل متكامل، وهو إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل»⁽²⁾

ولذلك كان لزاماً على معلّم اللُّغة العربيّة أن يولي حصص الإنتاج الكتابي أهمية كبيرة لأنّه بفضل هذه الحصص يتمكّن من الوقوف على نقاط ضعف المتعلّمين باعتبار أنّ -الإنتاج الكتابي- يشتمل على جميع فنون وفروع اللُّغة وهذا ما يُسهّل عليه معرفة ما إن تحققت الأهداف المنشودة أم لا لأنّ قدرة المتعلّم وتمكّنه من التعبير السليم يُعتبر مؤشراً على جودة تحصيله اللُّغوي بينما ضعفه وإخفاقه فيه يُعدّ دليلاً على إخفاقه.

سادسا- أهمية وأهداف التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

أ- أهميته:

يُعتبر « فن من فنون الاتصال اللُّغوي، وهو القالب الذي يصب فيه المتعلّم أفكاره، بلغة سليمة وتصوير جميل، إنّ الغاية من تعليم اللُّغة»⁽³⁾

(1) ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)، مرجع سابق، ص 43.

(2) أحمد مذكور، تدريس فنون اللُّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 266.

(3) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللُّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 150.

- كما يعدّ «أداة نقل الأفكار والمشاعر، وتوظيفها بألفاظ محددة تحمل المعاني والأحاسيس للسامع أو القارئ»⁽¹⁾
- «وسيلة للفهم والإفهام»⁽²⁾
- يسمح ميدان الإنتاج الكتابي للمتعلم باختبار مهاراته ومدى استيعابه وتمكّنه من مختلف النشاطات اللغوية الأخرى (صرف، نحو، بلاغة، إملاء) وبالتالي يتمكّن من تقويم نفسه بنفسه ومعرفة نقاط ضعفه والعمل على تصويبها.
- كما يسمح له أيضا بأن يكتب ويصحّح أخطائه ويعيد تنظيم عمله عكس النشاطات اللغوية التي يكون فيها في اتصال مباشر مع المعلم وزملائه ممّا يُعيّقه عن التعبير والإفصاح عما يختلج نفسه، بسبب الخجل والخوف من الوقوع في الخطأ.
- «يتوقف على إتقانه قدرة المتعلم على فهم واستيعاب المعلومات الدراسية جميعها»⁽³⁾
- من خلاله يتمكّن المعلم من معرفة مواطن الضعف عند المتعلمين وبالتالي بعينه على سدّ النقائص ومعالجة الثغرات التعليمية ويُسهّل عليه أيضا عملية التقويم.

ب- أهدافه:

- توجد العديد من الأهداف التعليمية التي يسعى التعبير الكتابي لتحقيقها لدى المتعلم منها:
- «تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بشكل صحيح»⁽⁴⁾
- «تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية التي يحتاجون فيها إلى استعمال التعبير»⁽⁵⁾

(1) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 150.

(2) المرجع نفسه، ص 150.

(3) راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 124.

(4) وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية، وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2002، ص 233.

(5) المرجع نفسه، ص 233

- إتاحة الفرصة للمتعلّم لطرح الأفكار والتعبير عنها من جميع جوانبها وتوظيف مختلف الفروع اللُّغوية.

- «تزويد التلميذ بالخبرات والمهارات التي تمكّنه من القيام بما تتطلب من فنون التعبير الوظيفي ككتابة الرسائل والبرقيات والمذكرات» (1)

- «إكساب المتعلّمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطاً منطقياً» (2)

- «تدريب المتعلّمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي لا سيما الموهوبين منهم» (3)

لأنّ هذا النوع من الإنتاج يُوفّر الفرصة للمتعلّم للتعبير عن كلّ ما يختلج نفسه من أفكار ومشاعر بتوفير الوقت الكافيلذلك كما أنّه يسمح بانتقاء واختيار الأساليب اللُّغوية المناسبة والعمل على تهذيبها وتحسينها وتعديلها وهذا ما لا يوفره التعبير الشفوي.

- «تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللُّغوية واستعماله في كتاباتهم» (4)

يتبيّن لنا مما سبق ذكره أنّ الهدف الرئيسي الذي يسعى التعبير الكتابي لتحقيقه هو تمكين المتعلّمين من التعبير والإفصاح عن أفكارهم وآرائهم وحاجاتهم والتواصل بالكتابة المتسلسلة الأفكار والبناء، الخالية من الأخطاء، كما يهدف أيضاً إلى الوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من الكتابة الوظيفية على اختلاف أنواعها والارتقاء إلى مستوى الكتابة الإبداعية الفنية، وكلّ هذا يكون بفضل الدربة والممارسة المستمرة من قبل المتعلّمين.

(1) ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللُّغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص389.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص94.

(3) المرجع نفسه، ص94.

(4) رانتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللُّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص404.

سابعاً-أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي)

توجد العديد من الكتب والدراسات التي تناولت موضوع الأسباب التي تُؤدّي إلى ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي وتوصلوا إلى أنه توجد عدّة عوامل مجتمعة وراء هذا الضعف منها ما هو راجع إلى المعلم ومنها ما هو راجع للمتعلّم والظروف الاجتماعية ومنها ما هو راجع للمؤسسة نذكر منها:

- «قلة عناية أكثر المعلمين بالاستخدام الجاد للفصحى أثناء العملية التعليمية» (1)
- «عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات المتعلمين الكتابية والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معيّنة على الموضوعات بأن يلجأ المعلم مثلاً إلى كثرة الشطب والتصويب لأنّ ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة المتعلّم بنفسه وهذا يؤثر سلباً على المتعلمين من جانبيين الأول: من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوّبه والثاني أن المتعلمين سواء كانوا أقوياء أو ضعفاء يفتر حماسهم للتعبير فيشعرون أنّهم يؤدون عملاً لا رونق ولا جمال فيه» (2)
- «شيوخ اللهجة العامية بين أوساط المتعلمين وتسلبها إلى لغة التدريس» (3)
- «قلة المخزون اللغوي عند المتعلّم (...) حيث يلاحظ أنّه ينذر من المتعلمين من يستطيع أن يسترسل في الكتابة لبضع جمل دون أن يقع في الخطأ الأسلوبي أو النحوي، أو كليهما» (4)

(1) خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 2014، ص218.

(2) ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005، ص226.

(3) محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 178.

(4) خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص218.

- «ضحالة الزاد الفكري فالتعلم يحتاج في تعبيره إلى رصيد من الأفكار ولكن هذا المخزون الفكري يعاني من الضحالة لأنّ التعليم اللغوي لم ينجح في غرس القراءة الذاتية ولم يعودهم على حسن الالتفات إلى هذه الثروة، والانتفاع منها» (1)
- «قلة الحصص المخصصة لدرس التعبير في جدول الدروس الأسبوعي» (2)
- «عدد التلاميذ الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة المُلقي على عاتق المعلم سببان آخران يحدان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها» (3)
- «وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها، فإنّ هذه الوسائل فضلا عن كونها وسائل تسلية وتربية فإنّها وسائل تثقيف وتعليم، وهي إذا ما أسيء استخدامها فإنّ أثرها ينتقل إلى المشاهد أو المستمع أو القارئ والمتعلمون بطبيعة الحال شريحة مهمة من بين المستمعين والمشاهدين والقراء» (4)
- «كذلك الأسرة فهي مسؤولة لا تقل عن جميع المسؤوليات الأخرى، يجب عليها توفير كتب وقصص ومناقشة أبنائها عما يدور فيها من أجل تشجيعهم وتحفيزهم على القراءة والمعرفة» (5)

(1) خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 218.

(2) محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص 180.

(3) راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرق تدريسها واستراتيجيتها، مرجع سابق، ص 227.

(4) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص 87.

(5) أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 195.

فصل ثاني

المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)

تمهيد

أولاً: إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة و عينة البحث.

3- مكان البحث و زمانه.

4- أدوات الدراسة (أوراق المتعلمين، الاستبانة).

ثانياً: تحليل الإنتاج الكتابية.

ثالثاً: تحليل نتائج الاستبانات.

تمهيد:

بعد انتهائنا من الجانب النظري، لموضوع البحث والتعرف على أهم مصطلحاته وعناصره، كان لابد لنا من تدعيم هذا الجانب النظري بجانب تطبيقي نظرا لأهميته البالغة في تمكين الطالب من الوصول إلى الحقائق والنتائج كما هي على أرض الواقع، وبهذا تكون الدراسة التطبيقية هي أساس البحث العلمي الجيد.

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة التطبيقية على التحليل والإحصاء والوصف لمجموعة من الاستبانات الموجهة لمعلمي اللغة العربية في الطور المتوسط، وكذا على الإنتاجات الكتابية الخاصة بمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وذلك من أجل معرفة مدى فاعلية ميدان الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية.

أولاً: إجراءات الدراسة

1- منهج الدراسة:

تتطلب كل دراسة ميدانية من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، حيث يختلف المنهج المتبع في الدراسة باختلاف الموضوع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه، ويعرّف المنهج بأنّه: «الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة»⁽¹⁾. وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج التحليلي، مستعينين في ذلك بالإحصاء والوصف، وذلك من أجل تحليل الإنتاجات الكتابية الخاصة بالمتعلمين، وكذا من أجل تحليل مجموعة من الاستبانات الموجهة لمعلمي اللغة العربية في الطور المتوسط فلقد قمنا بجمع البيانات وتحليلها بهدف إحصاء النتائج المتوصل إليها.

2-مجتمع الدراسة وعينة البحث:

أ- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في الطور المتوسط ومتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ب- عينة الدراسة:

المعلمين:

تمثّلت عينة الدراسة في مجموعة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في الطور المتوسط الذين تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بلغ عددهم ثلاثين (30) معلّما، في متوسّطات مختلفة من ولاية قالمة، حيث بلغ عدد المتوسّطات سبعة (07) تتوّعت بين الحضري، وشبه الحضري والنائي، ويمكن أن نمثّل لذلك في الجدول الآتي:

(1)عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص23.

عدد الاستبانات	المنطقة	اسم المتوسطة
04	قالمة	متوسطة شهداء 8 ماي 1945
06	هليوبوليس	متوسطة أحمد شيهب
04	هليوبوليس	متوسطة رابح ورفلة
03	هليوبوليس	متوسطة بن قيراط أحمد
05	بلخير	متوسطة هواري بومدين
04	تاملوكة	متوسطة دوبابي مصطفى
04	عين أركو - تاملوكة -	متوسطة حفياني أحمد

المتعلمين:

أما بالنسبة للمتعلمين فقد قمنا باختيار عينة مكونة من عشرين (20) متعلما ومتعلمة، للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من متوسطة أحمد شيهب ببلدية هليوبوليس، أين تمت فترة تربصنا، ويمكننا أن نمثل لعدد المتعلمين في الجدول التالي:

20	العدد الإجمالي للمتعلمين
15	الإناث
05	الذكور

مكان البحث وزمانه:

تمت الدراسة الميدانية في المؤسسات التربوية السالفة الذكر خلال الموسم الدراسي (2018-2019) خلال فترة التربص الميداني الممتدة ما بين 24 فيفري إلى 16

أفريلحيث قمنا في هذه الفترة بتوزيع الاستبانات على المعلمين، وكذا جمع الإنتاجات الكتابية الخاصة بالمتعلمين، لننطلق بعدها في عملية تحليل وإحصاء البيانات التي تم الحصول عليها.

أدوات الدراسة:

«قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة وأداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة، أو للإجابة عن أسئلتها، أو لفحص فرضياتها، ويجب على الباحث أن يقرّر مسبقاً الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته، وأن يكون مُلمّاً بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي»⁽¹⁾ ومن أجل معرفة دور المقاربة النصية في ميدان الإنتاج الكتابي اقتضت الدراسة اتباع الأدوات التالية:

أوراق المتعلمين:

تعدّ الإنتاجات الكتابية التي يقوم المتعلمون بإنجازها بمثابة الدليل الملموس الذي بواسطته يمكننا معرفة مدى تمكّن المتعلمين من ميدان الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية، فلقد قمنا في هذه الدراسة بتقديم وضعية إدماجية لعينة من متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والذين بلغ عددهم عشرين (20) متعلماً من الإناث والذكور، حيث طلبنا منهم في هذه الوضعية توظيف بعض المكتسبات القبلية المدروسة مسبقاً وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية المقاربة النصية في ميدان الإنتاج الكتابي، ولقد حرصنا على أن يقوم المتعلمون بكتابة إنتاجاتهم داخل القسم وذلك لكي نضمن أنهم قاموا بكتابتها بأنفسهم فتكون بذلك عملية التحليل والدراسة أكثر مصداقية وموضوعية.

(1) ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2008، ص87.

الاستبانة: questionnaire

تُعرّف الاستبانة على أنها عبارة عن «أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يتطلّب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث» (1)

ويمكن تعريفها أيضا بأنّها: «مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُعدّ بقصد الحصول على معلومات وآراء المبعوثين حول ظاهرة أو موقف معين» (2)

ولقد قمنا في دراستنا هذه بإعداد استبانة موجهة لمعلّمي اللغة العربية في الطّور المتوسّط، وذلك من أجل معرفة آرائهم حول كلّ ما يتعلّق بموضوع بحثنا المعنون بـ "المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي السنّة الرابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً" ذلك باعتبارهم أحد أهمّ عناصر العمليّة التعليمية الذين لهم خبرة ميدانية ومعرفة كبيرة بكلّ ما يتعلّق بميدان الإنتاج الكتابي في الوسط التعليمي.

تضمّنت هذه الاستبانة صفحة تمهيدية للتعريف بموضوع البحث والهدف منه، مرفقة بمجموعة من الأسئلة التي تتعلّق بالبيانات الشخصية لأفراد العيّنة من المعلّمين (الجنس، الشّهادة المُتحصّل عليها، عدد سنوات العمل في مهنة التدريس).

لقد احتوت هذه الاستبانة 26 سؤالاً مسّت جميع الجوانب المتعلقة بموضوع البحث، وتمّ توزيعها على أربعة محاور كما يلي:

- المحور الأوّل: (يضم السؤال من 1 إلى 5) وكانت أسئلة هذا المحور تدور حول مناهج الجيل الثاني مع محاولة معرفة آراء المعلّمين حول هذه المناهج وما تهدف إليه.

(1) عصام حسن أحمد الدليهي، علي عبد الرحيم صالح، البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص91.

(2) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل و التطبيقات)، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999، ص63.

- المحور الثاني: (يضم الأسئلة من 6 إلى 9) وتتعلق أسئلة هذا المحور بطرائق التدريس بهدف معرفة دورها وأهميتها في العملية التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم.
- المحور الثالث: (يضم الأسئلة من 10 إلى 13) تهدف أسئلة هذا المحور إلى التعريف بالمقاربة النصية ومعرفة آراء المعلمين حولها، وكذا معرفة مدى فاعلية النصوص التعليمية باعتبارها المنطلق الأول في تدريس جميع أنشطة اللغة العربية.
- المحور الرابع: (يضم السؤال من 14 إلى 25) والهدف من أسئلة هذا المحور هو معرفة كل ما يتعلق بميدان الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية.

طريقة تفرغ البيانات:

بعد الحصول على إنتاجات المتعلمين الكتابية و إمتحانات المعلمين، شرعنا في تفرغ البيانات في جداول، كما قمنا بحساب التكرارات و النسب المئوية. الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

❖ بالنسبة لإنتاجات المتعلمين الكتابية قمنا بما يلي:

بعد تصحيحنا للإنتاجات الكتابية الخاصة بعينة البحث وفق شبكة المعايير قمنا بإحصاء عدد المتعلمين المتمكنين وغير المتمكنين من كل مؤشر من مؤشرات التقييم لنقوم في الأخير بحساب النسبة الكلية لكل معيار.

• حساب عدد المتعلمين المتمكنين أو غير المتمكنين من المؤشر وذلك ب:

$$\frac{\text{عدد المتعلمين المتمكنين أو غير المتمكنين}}{100} = \text{النسبة المئوية لكل فئة.}$$

العدد الإجمالي للمتعلمين (20)

• حساب النسبة الكلية لمدى تحكم المتعلمين أو عدم تمكنهم من المعيار وذلك عن

طريق:

$$\frac{\text{نسبة تمكن المتعلمين أو عدم تمكنهم من كل مؤشر}}{\text{عدد المؤشرات}} = \text{النسبة الكلية للمعيار}$$

عدد المؤشرات

مثال توضيحي:

لحساب النسبة الكلية لمعيار الإتقان نقوم بما يلي:

نسبة تمكن المتعلمين من مؤشر جودة الخط + نسبة تمكن المتعلمين من مؤشر
توظيفالشواهد

2

❖ أما بالنسبة للاستبانات الخاصة بالمعلمين: فلقد تم استخدام النسب المئوية لتحليل

النتائج و ذلك بحساب عدد تكرارات كل منها متعددالتكرارات 100x

عدد أفراد العينة (20)

مع تحليلها وتفسيرها والتعليق عليها بالإضافة إلى تقديم الاقتراحات والحلول.

ثانياً: تحليل

الإنتاجات

الكتابية

التحليل الجزئي لنتائج الإنتاج الكتابية:

أولاً - نص الوضعية:

السند: يعتبر السرد من أهم الطرق التي يستخدمها الكاتب من أجل نقل الوقائع والأحداث. السياق: خرجت في نزهة مع أصدقائك إلى أعالي جبال "ماونة" لكنك صدمت لصور أكياس القمامة المبعثرة هنا وهناك، والتي شوّحت منظر الطبيعة العذراء، مما أثار سخطك أنت وأصدقائك.

التعليمة: أسرد لنا وقائع هذه النزهة مبيناً الحوار الذي دار بينك وبينهم حول التلوث وكيفية معالجته في هذه المنطقة موظفاً.

- نمط السرد والحوار.

- استعارة مكنية.

- أسلوب استثناء

- بدل

بعد جمعنا للإنتاجات الكتابية التي قام المتعلمون بإنجازها داخل القسم، شرعنا بعد ذلك في تصحيح المواضيع بناءً على شبكة التقويم المقررة في الوثائق التربوية، وما تجدر الإشارة إليه هو أنّ هذه الأخيرة «تتماشى مع جلّ الوضعيات، سواء أكانت الوضعيات الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعليمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بالكفاءة الشاملة لنهاية السنة غير أنّ هذا التماشي، وإن تشابهت أدواته فإنه يختلف في طرق إنجازه وأهدافه» (1)

ويمكن أن نوجز هذه المعايير وما تتضمنه من مؤشرات فيما يلي:

(1) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 24.

أ- معيار الملائمة (وجاهة المنتج):

«وفي هذا المعيار يُفَيَّمُ التلميذ من خلال تَقْيُّده بالموضوع المطلوب منه وعدم الخروج عنه، وأن يكون موضوعه مُلم من غير استطراد مخل ولا تفصيل ممل واستعمال المفردات الدالة على الموضوع والتقيّد بالمطلوب»⁽¹⁾

ب- الاستعمال السليم لأدوات المادة:

«ويُغَطِّي هذا المقياس عدّة جوانب لغويّة من حيث استعمال المفردات المناسبة والعبارات الملائمة والجمل ذات التّركيب السليم، والكتابة الإملائيّة الصّحيحة واحترام القواعد النّحوية والصّرفيّة»⁽²⁾ وكذلك استخدام علامات التّرقيم المناسبة.

ج- الانسجام:

«ويشمل مدى سيطرة التّلميذ على الأفكار والنّظام الذي وُضعت فيه، وترتيب القفزات التي تناولها، ووضوح المعاني، وقد ينصبُّ الاهتمام كذلك على: بداية الموضوع ونهايته وبداية كلّ فقرة ونهايتها»⁽³⁾

إنّ هذه المعايير الثلاثة تُسمّى بمعايير الحد الأدنى، «وتُمثّل المعايير التي يجب أن تُحتَرَم عند تقويم الكفاءة وإصدار الحكم بتملّكها أو عدم تملّكها، بمعنى أن هذه المعايير أساسيّة لتملّك الكفاءة»⁽⁴⁾

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2014، ص 23.

(2) وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005-2006، ص 44.

(3) المرجع نفسه، ص 43.

(4) ستر عبد الرحمان، مستوى تحكّم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجيّة لمنظور التكوين الاندماجي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراة، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر، 2016-2017، ص 189.

د- معيار الإتقان:

«هذا المعيار لا يحدد تَمَلُّك الكفاءة والحكم الذي نُصدره على النتيجة بل يشكّل هذا المعيار قيمة مضافة في منتج المتعلّم، أي موارد وتعلّّات ليست مستهدفة بالتقويم، ويمكن استخدامها للمفاضلة بين المتعلّمين»⁽¹⁾ ويتم من خلال هذا المعيار مراعاة عدّة جوانب منها: نظافة الورقة وخلوّها من التّشطّيب، جودة الخط ومقرونيّته، توظيف الشّواهد المختلفة.

والجدول التالي يوضّح لنا المؤشرات التي اعتمدنا عليها في تحليلنا لإنتاجات المتعلّمين الكتابيّة.

المؤشرات	المعيار
<ul style="list-style-type: none"> - التقيّد بالموضوع وعدم الخروج عنه. - التقيّد بالتقنية المطلوبة (السرد والحوار) - توظيف الاستعارة. - توظيف أسلوب الاستثناء - توظيف البديل. 	الملاءمة
<ul style="list-style-type: none"> - خلو المنتج من الأخطاء اللّغوية المختلفة. - توظيف علامات التّرقيم. 	الاستخدام السليم لأدوات المادّة

(1) ستر عبد الرحمان، مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجيّة، مرجع سابق، ص 190.

<p>معيار الانسجام</p> <p>- مراعاة التصميم (مقدمة، عرض، خاتمة)</p> <p>- تسلسل الأفكار وتربطها.</p> <p>- وضوح الأفكار والمعاني.</p>	<p>معيار الإتقان</p> <p>- جودة الخط ومقروئته.</p> <p>- توظيف الشواهد</p>
---	--

ثانيا - التحليل:

1- تحليل نتائج معيار الملاءمة:

- مؤشر التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه:

النسبة	التكرار	مؤشر التقيد بالموضوع
100%	20	المتعلمين الملتزمين
0%	00	المتعلمين غير الملتزمين

قراءة وتعليق:

اتضح لنا عند قراءة الانتاجات الكتابية التي أنجزها المتعلمون أن جميعهم وبنسبة 100% تقيّدوا بالموضوع المطلوب منهم، وهو سرد وقائع النزهة التي قاموا بها رفقة بعضهم إلى جبال "ماونة" وحديثهم عن التلوث وأخطاره مع محاولة تنظيف المنطقة من النفايات ومعالجتها، وهذا مؤشر يدلّ على أن المتعلمين تمكّنوا من فهم التعلّية فهما جيّدًا بدليل أننا لم نلمس أيّ خروج عن الموضوع في كتابات المتعلمين.

مؤشر التقيد بالتقنية المطلوبة: (السرد والحوار)

النسبة	التكرار	مؤشر التقيد بالتقنية
80%	16	المتعلمين الملتزمين

المتعلمين غير الملتمزمين	04	20%
--------------------------	----	-----

قراءة وتعليق:

تُظهر النتائج المُبيّنة في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من المتعلمين تمثلت بـ 80% تمكّنت من توظيف التقنية المطلوبة، وهي كتابة نص يتضمن السرد والحوار-توظيفاً صحيحاً- حيث تمكّن المتعلمون من المزج بين التقنيتين بشكل سليم ومنظم ومن الأمثلة على ذلك قول أحد المتعلمين:

"في يوم من أيام الربيع المشمس، خرجت رفقة صديقاتي إلى جبال "ماونة" ولكن حينما وصلنا، صدمنا لمنظر النفايات الملقاة على الأرض، كان الجميع مندهشاً وفي حيرة من أمره لذلك المظهر فقد كانت النفايات تعم المكان، قالت إحدى صديقاتي بتعجب: ولكن ما هذا!؟"

فقلت لها: هذا هو التلوث بأمر عينيه.

فقلت الأخرى: يجب علينا وضع حلول للحد من هذه الظاهرة".

وفي المقابل من ذلك نجد أنّ نسبة 20% المُتبقية من المتعلمين لم يلتزموا بتوظيف التقنية المطلوبة منهم وهي المزج بين السرد والحوار، حيث إنّ إنتاجاتهم كانت ذات طابع سردي محض ولا وجود لتقنية الحوار، ويمكن إرجاع ذلك كون المتعلم لم يفهم التعليم جيداً وقد يعود الأمر كذلك إلى غياب التركيز أثناء عملية التحرير، أو إلى عدم اهتمام المتعلم بالمادة الدراسية.

مؤشر توظيف الاستعارة المكنية:

مؤشر توظيف الاستعارة	التكرار	النسبة
المتعلمين الملتمزمين	09	45%
المتعلمين غير الملتمزمين	11	55%

قراءة وتعليق:

يُبين لنا الجدول أعلاه أن نسبة 45% من المتعلمين تمكّنوا من توظيف الاستعارة المكنية في إنتاجاتهم الكتابية توظيفاً صحيحاً ومن الأمثلة على ذلك نذكر:

- أصبح الجو يبكي من هذه الظاهرة.
- التلوث يهدد البيئة.
- لوح التلوث بيديه على كل البلدان.
- نحاول غرس روح التضامن في وجداننا.
- عدم نحر الأشجار الخضراء.
- هذا السلوك يغرس المحبة في قلوبنا.
- كانت السماء نائمة.

وفي المقابل من ذلك نجد أنّ نسبة 55% المتبقية من المتعلمين منهم من لم يقدروا على توظيف الاستعارة المكنية ومنهم من وظّفها توظيفاً خاطئاً ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- مساعدة أحباب النظافة.
- الكثير من الخبرة.

مؤشر توظيف أسلوب الاستثناء:

النسبة	التكرار	توظيف أسلوب الاستثناء
65%	13	المتعلمين الملتزمين
35%	07	المتعلمين غير الملتزمين

قراءة وتعليق:

عند تحليل أوراق المتعلمين تبين لنا أن نسبة كبيرة منهم قدرت بـ 65% تمكنت من استيعاب وفهم درس الظاهرة اللغوية في ضوء المقاربة النصية، والدليل على ذلكتمكّنهم من توظيف أسلوب الاستثناء في انتاجاتهم الكتابية توظيفا صحيحا ومن الأمثلة التي أوردها المتعلمون نذكر ما يلي:

- إن التلوث لمس جميع الأماكن إلا المتقدمة منها.

- المنتشرة في مختلف الأنحاء ماعدا القليلة منها.

-لنقم بجمع هذه القمامة الضارة إلا الحجارة.

- أعجبنا المكان إلا نفاياته.

- كان في جميع المناطق إلا بعضها.

- أعجبنا المناظر الطبيعية إلا النفايات وأكياس القمامة المرمية على الأرض.

- أعجبنا الأماكن إلا الملوثة منها.

وفي مقابل ذلك وجدنا أن نسبة 45% المتبقية لم تقم بتوظيف أسلوب الاستثناء في إنتاجها الكتابية أو وظفته توظيفا خاطئا وربما يرجع السبب في ذلك إلى عدم اهتمام هؤلاء المتعلمين بالأشياء المطالبين بتوظيفها، أو إلى نسيان المتعلمين لما طُلب منهم توظيفه في التعليم بسبب قلة التركيز أو يمكن إرجاع سبب ذلك إلى عدم تمكّن المتعلمين من الفهم الجيد لدرس الاستثناء وبالتالي تعذرّ عليهم توظيفه عندما طُلب منهم ذلك.

مؤشر توظيف البديل:

النسبة	التكرار	توظيف البديل
40%	08	المتعلمين الملزمين
60%	12	المتعلمين غير الملزمين

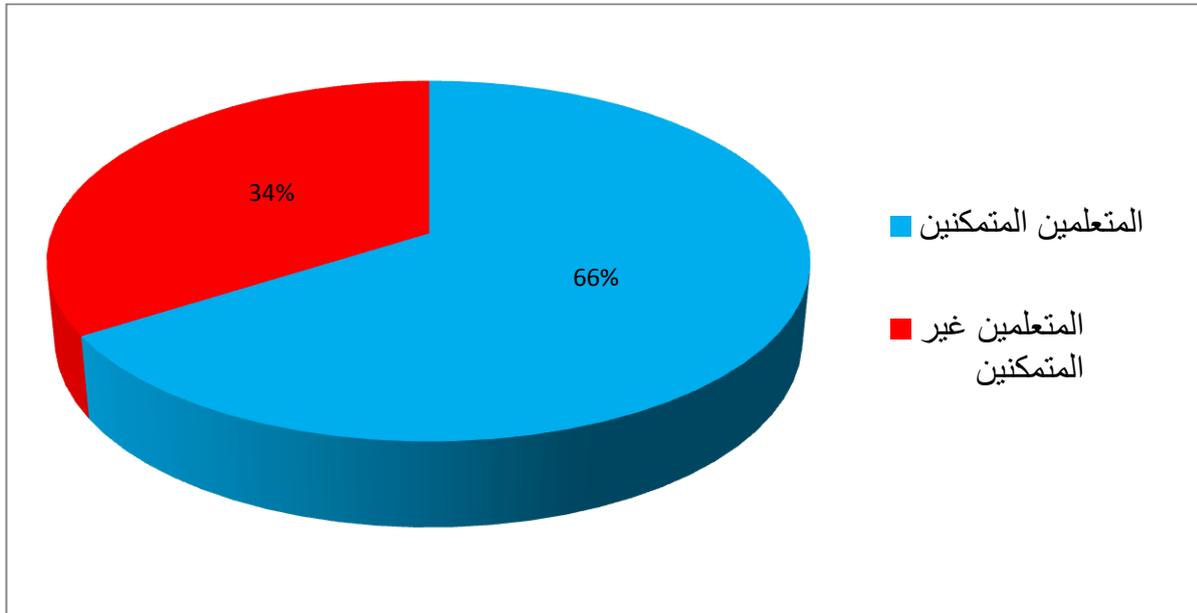
قراءة وتعليق:

يتضح من خلال البيانات المذكورة في الجدول أعلاه أن نسبة 40% من المتعلمين تمكنوا من توظيف البديل توضيحا صحيحا في إنتاجاتهم الكتابية وهي نسبة قليلة نوعا ما ومن الأمثلة التي قدمها المتعلمون فيما يخص توظيف "البديل" نذكر:

- أحب جبال ماونة مناظرها.

في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين لم يقوموا بتوظيف "البديل" في إنتاجاتهم الكتابية أو وظّفوه بطريقة خاطئة بـ "60%" وهي نسبة عالية تدل على أنهم لم يتمكنوا من الاستيعاب الجيد لدرس الظاهرة اللغوية المتعلق بالبديل والدليل على ذلك إخفاق نسبة كبيرة من أفراد العينة في توظيفه أو ربما يرجع سبب عدم توظيف المتعلمين لما هو مطلوب منهم إلى قلة التركيز والنسيان.

بعد تحليلنا لمؤشرات معيار الملاءمة والتمثلة في: التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه، التقيد بالتقنية المطلوبة، والتوظيف المتمثل في (الاستعارة المكنية، أسلوب الاستثناء، البديل) نخلص الآن إلى استخراج النسبة الكلية لمدى تمكن المتعلمين وعدم تمكنهم من هذا المعيار وتمثل لذلك بالدائرة النسبية التالية:



دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية لمعيار الملاءمة.

بلغت النسبة الكلية للمتعلّمين المتمكّنين من معيار الملاءمة بـ 66% وهي نسبة جيّدة ومقبولة إلى حد بعيد، في حين بلغت نسبة المتعلّمين غير المتحكّمين من هذا المعيار بـ 34% وما لاحظناه أثناء تحليلنا لإنتاجات المتعلّمين الكتابية عموماً هو فهمهم الجيّد لتقنية الإنتاج الكتابي التي درسوها في بداية المقطع السابع من الكتاب المدرسي وهي: كتابة نص يتضمن السرد والحوار بدليل توظيفهم لمؤشرات كلا النمطين، غير أن ما يمكن استخلاصه من هذه الإنتاجات الكتابية أنّ المتعلّمين يعانون من ضعف في اكتساب دروس الظواهر اللغوية بدليل إخفاقهم في توظيف ما طُلب منهم توظيفه من ظواهر لغوية مختلفة، ويمكن إرجاع أسباب ضعف المتعلّمين في دروس الظواهر اللغوية إلى:

- ضعف المستوى اللغوي للمتعلّمين فيما يخص هذه الدروس عموماً، وهذا ما يسبب لهم نفوراً من المادة وعدم الرغبة في دراستها وفهمها.
- كما يُمكن إرجاع السبب في ذلك إلى حفظ المتعلّمين للقواعد النحوية دون فهمها وذلك من أجل استرجاعها في الامتحان فقط.
- إهمال المعلّم للتدريبات والتمارين التي تُعين المتعلّم على الفهم وتساعد على ترسيخ المعلومات والمعارف.
- كثرة عدد المتعلّمين داخل الأقسام وهذا يصعب على المعلّم مراقبة كل متعلّم ومعرفة نقاط ضعفه ونقائصه.
- طول وكثافة المقرر الدراسي حيث إن المعلّم يجد نفسه مقيداً بوقت محدد وملزماً بإنهاء الدرس في وقته وعادة ما يكون هذا على حساب فهم المتعلّمين.

2- تحليل نتائج معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة:

مؤشر خلو المنتج من الأخطاء اللغوية المختلفة:

النتيجة	التكرار	خلو المنتج من الأخطاء
25%	05	المتعلمين الملتزمين
75%	15	المتعلمين غير الملتزمين

قراءة وتعليق:

تعتبر الأخطاء اللغوية على اختلاف أنواعها (إملائية، نحوية، صرفية، أسلوبية، تركيبية...) من بين أهم الأسباب التي تُضعف من قيمة المنتج الكتابي وتؤدي إلى إحداث خلل في فهم الجمل والمقاصد التي عبر عنها المتعلم، ومن خلال تحليلنا لأوراق المتعلمين تبين لنا أن نسبة 25% منهم كانت كتاباتهم خالية من جميع أنواع الأخطاء، في حين سجلنا أن نسبة 75% المتبقية منهم لم يتمكنوا من الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وهذا مؤشر يدل على أن أغلب المتعلمين يعانون ضعفاً في اللغة العربية، وهذا الضعف يظهر جلياً في كتاباتهم التي تنوعت فيها الأخطاء وتعددت، ويمكن أن نُمثل لبعض الأخطاء الواردة في كتابات المتعلمين وذلك من خلال الجدول الآتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
- إستعمال لافتات حائطية	إملائي	استعمال	- تكتب همزة الوصل في مصدر الفعل السداسي.
- هذا التلوث يآثر على البيئة	إملائي	يؤثر	- تكتب الهمزة على الواو لأن ما قبلها مضموم.
- ذهبت برفقت أصدقاء	إملائي	برفقة	- في الرفقة: تكتب التاء مربوطة

لأنّها مصدر الفعل وليس الفعل الماضي والمضارع منه. - حواراً: مفعول به منصوب للفعل: أقمنا.	وأقمنا حواراً	نحوي	- واجتمعنا وأقمنا حوار حول
- غير تستعمل للاستثناء وتكتب في هذا السياق نكرة لا معرفة. - تكتب التاء مفتوحة في الفعل الماضي لأنها تاء تأنيث في هذه الحالة.	الزمن غير الأخلاقي	إملائي	- الزمن الغير أخلاقي
- تكتب التاء مفتوحة في الفعل الماضي لأنها تاء تأنيث في هذه الحالة.	فأجابت قائلة	إملائي	- فأجابه قائلة
- هذا قول مشهور وليس بآية ولا حديث.	كما ورد في المقولة الشهيرة	معرفي	- كما قال تعالى: "النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان"
- الهمزة المتطرفة على السطر لا تتوسط ألفين أي تتون فقط دون زيادة ألف بعدها.	شتاءً	إملائي	- سواء شتاء أو ربيعا
- خبر كان منصوب.	كانوا أفراداً	نحوي	- سواء كانوا أفراد أو مجموعات
- مفعول به منصوب للفعل نجد	مكاناً	نحوي	- لم نجد في البداية مكان
- تكتب همزة إن مكسورة بعد فعل القول.	إنّ	إملائي	- ألا يقال: أن لكل داء دواء
- النعت يتبع منوعته في التعريف.	الأوساخ الموجودة	نحوي	- التقاط الأوساخ موجودة في الحقائق.

- حيث أن الكائنات	إملائي	إنّ	- تكتب همزة إنّ مكسورة بعد: حيث.
-------------------	--------	-----	----------------------------------

- والملاحظ من إنتاجات المتعلمين أن الخطأ الإملائي كثير جداً خاصة في كتابة همزة القطع والوصل.

- أما الخطأ النحوي الإعرابي فقليل وماذكرناه هو ما ظهر منه ولا يوجد غيره.

- قد نتغاضى عن الخطأ الأسلوبي أو التركيبي لأن طبيعة الموضوع تفرض أن يكون الأسلوب بسيطاً لا يحتاج إلى أسلوب أدبي راق.

- لا وجود للخطأ الصرفي في كلّ الأوراق، والمقصود بالخطأ الصرفي شيئان:

تصريف الفعل مع الضمائر، التغيير في بنية الكلمة (في حروفها وشكلها)

- الخطأ المعرفي ورد مرة واحدة في نسبة قول إلى القرآن الكريم وهو ليس منه.

- عدم وجود أي توظيف للعامية في الإنتاجات الكتابية.

مؤشر توظيف علامات الترقيم:

النسبة	التكرار	مؤشر توظيف علامات التوظيف
60%	12	المتعلمين الملتزمين
40%	08	المتعلمين غير الملتزمين

قراءة وتعليق:

تعدّ علامات الترقيم مؤشراً من المؤشرات التي تدخل في عملية تقويم الإنتاج الكتابي وتصحيحه، «والترقيم في الكتابة عبارة عن علامات ورموز متفق عليها توضع في النص المكتوب بهدف تنظيمه وتيسير قراءته وفهمه»⁽¹⁾ وبهذا تكون لعلامات الترقيم أهمية كبيرة في كونها تسهم في عملية فهم مضمون النص بسهولة ويسر، «فكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعتمد إلى تغيير في قسامات الوجه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته، ليضيف إلى كلامه قدرة على دقة التعبير، وصدق الدلالة، وإجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم، لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية، وتلك النبرات الصوتية في تحقيق الغايات المرتبطة بها»⁽²⁾

وفي العملية التعليمية فإنّ توظيف المتعلم لعلامات الترقيم في إنتاجه الكتابي أمر يساعد المعلم على فهم معاني ودلالات النص المكتوب بسهولة، ولذلك ينبغي عليه- المتعلم- أن يحرص على استخدامها استخداماً صحيحاً سليماً، لأنّ توظيفها توظيفاً خاطئاً أو في غير محله يؤدي إلى تغيير المعنى الذي يريد المتعلم إيصاله للمعلم بصفة خاصة والقارئ بصفة عامة.

ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تتبيّن لنا أن 60% من المتعلمين تمكّنوا من توظيف علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً خاصة وأن طبيعة الموضوع تفرض عليهم استخدامها وذلك عند سرد أحداث النزهة التي قاموا بها إلى أعالي جبال "ماونة" وكذلك عند إبراز الحوار الذي دار بينهم، ومن الأمثلة الواردة عن توظيف علامات الترقيم في إنتاجات المتعلمين الكتابية نذكر ما يلي:

(1) عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص232.

(2) المرجع نفسه، ص232.

- قالت إحدى صديقاتي بتعجب: "ولكن ما هذا!؟"

- فقلت لها: "هذا التلوث بأمر عينه"

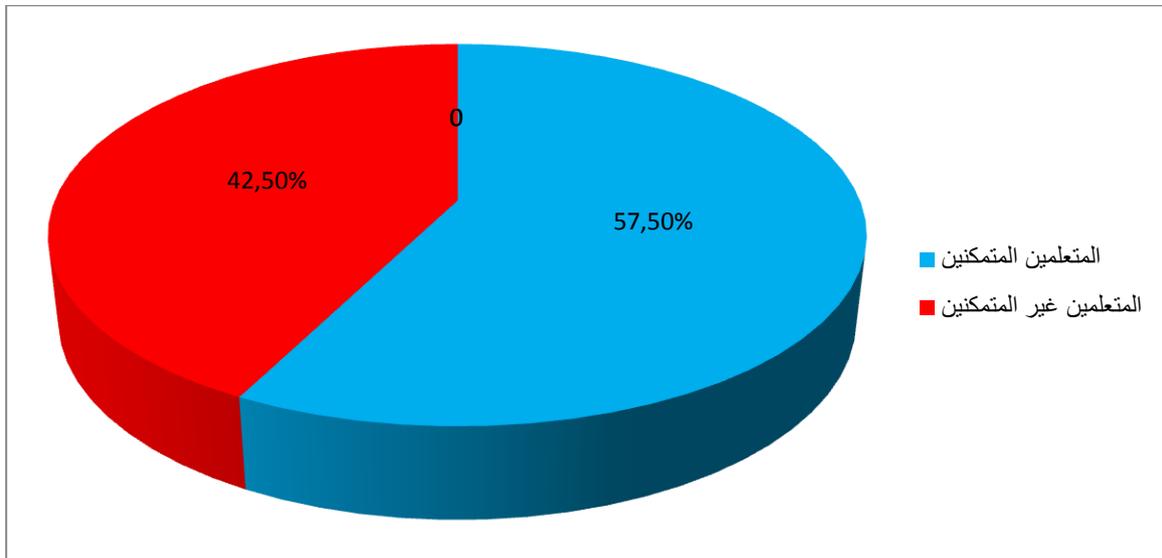
- قالت: فكما يقال "كل داء دواء"

- أجبتها: "ماذا تقصدين؟"

- قالت صديقتي: هل توجد كيفية لمعالجته؟

في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين أهملوا توظيف علامات الوقف في إنتاجاتهم الكتابية بـ 40%، وربما يعود السبب في ذلك إلى جهلهم وعدم وعيهم بأهمية هذه العلامات وما تُضيفه على الإنتاج الكتابي من تسهيل عملية الفهم وتوضيح المعاني.

- بعد تحليلنا لمؤشرات معيار الاستعمال السليم لأدوات المادّة، نأتي الآن لاستخراج النسبة الكلية للمتعلّمين المتمكّنين من هذا المعيار وغير المتمكّنين منه، والدائرة النسبية الآتية توضح ذلك.



دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية لمعيار الاستخدام السليم لأدوات المادّة.

فُدرت النسبة الإجمالية للمتعلّمين المتمكّنين من معيار الاستخدام السليم لأدوات المادّة بـ 42,5% وهي نسبة قليلة نوعا ما إذا قارناها بنسبة المتعلّمين غير المتمكّنين من هذا المعيار والذين بلغت نسبتهم 57,5% وهذا مؤشر يدل على أنّ المتعلّمين يعانون من

ضعف لغوي التمسناه عند تحليلنا لإنتاجاتهم الكتابية التي كانت تحتوي على العديد من الأخطاء الإملائية والنحوية... التي كلما كثرت أنقصت من قيمة المنتج الكتابي وجودته، ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى عدّة عوامل وأسباب نذكر منها ما يلي:

1- «عوامل ترجع إلى المعلم: ويتمثل ذلك في ضعف المعلمين لضعف إعدادهم في المؤسّسات المختصة بالإعداد، زيادةً على أنّ معظم معلّمي المواد الأخرى لا يلتفتون إلى أخطاء المتعلّمين في الإملاء وغيرها.

2- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسيّة والنظام التعليمي: وتتمثل هذه العوامل في تحميل المعلمين أعباءً متعدّدة، وارتفاع كثافة الصّفوف.

وهناك عوامل أخرى تعود إلى نظام الكتابة العربي ومزاحمة العاميّة للغة الفصحى زيادة على الاهتمام بتعلم اللّغات الأجنبية على حساب اللّغة الأم، وضعف التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة»⁽¹⁾

كما أنّ هناك بعض الأسباب التي تعود إلى المتعلّم نفسه كقلّة اهتمامه بمعرفة أخطائه وتصويبها، وعدم اهتمامه بالمادة الدراسية.

وفي الأخير ينبغي على المعلم العمل على معرفة وتشخيص نوعيّة الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون بكثرة، وذلك بهدف العمل على تصويبها في حصص المعالجة البيداغوجيّة، كما يجب عليه أيضا أن يُحسن التّعامل مع الأخطاء التي يقوم بها المتعلّمون لكي لا يترك أثرا سلبياً في نفوسهم، كما يجب تدريب المتعلّمين على الكتابة بشكل مستمر ودائم ويكون ذلك بمتابعة من المعلم لأنّ هذا الأمر يساعد على رفع مستوى المتعلّمين والتقليل من الأخطاء التي يقعون فيها أثناء عملية الكتابة.

(1) عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، مرجع سابق، ص 219.

3- تحليل نتائج معيار الانسجام:

مؤشر مراعاة التصميم (مقدمة - عرض - خاتمة):

مراعاة التصميم	التكرار	النسبة
المتعلمين الملتزمين	13	65%
المتعلمين غير الملتزمين	07	35%

قراءة وتعليق:

من الأشياء التي يجب أن تتوفر في أيّ إنتاج كتابي مهما كان موضوعه والهدف منه هو احتواءه على مقدمة، والتي تُعتبر أول جزء يقوم به المتعلم عند بداية تحرير أيّ إنتاج كتابي، والمقدمة عادة تكون عبارة عن فقرة قصيرة تُعطي تمهيداً عن الموضوع الذي سيعالجه المتعلم، لينتقل بعدها إلى صُلب الموضوع والذي يكون بمثابة الحديث عن الأمور والأفكار المُطالب بها في التعليم مع توظيف كل ما هو مُطالب بتوظيفه سواء من المعارف والمعلومات والظواهر اللغوية أو الفنية التي اكتسبها خلال مقطع تعليمي معين، وعند انتهاء هذه المرحلة ينتقل المتعلم إلى آخر جزء في إنتاجه الكتابي وهو تقديم حوصلة عامّة عن موضوعه، وهذه الحوصلة تكون مختلفة حسب طبيعة الموضوع المُعالج، فقد تكون عبارة عن تقديم نصيحة، اقتراح حلول، إبداء رأي...

تُعتبر هذه العناصر الثلاث قوام أيّ إنتاج كتابي، لذلك يجب على المعلم أن يكون حريصاً على تعويد المتعلمين الكتابة وفق هذا التصميم الذي قوامه (مقدمة، عرض، خاتمة) لأنّ من شأن هذه العناصر الثلاث أن تجعل الإنتاجات الكتابية منظمّة ومرتبّة.

ومن خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، تبين لنا أن نسبة 65% من المتعلمين تدرّجوا في طرح أفكارهم من المُقدمة إلى العرض وصولاً إلى الخاتمة، في حين نجد

أُنسبة 35% المتبقية من المتعلمين لم تحترم التصميم فهناك بعض الإنتاجات كانت خالية من المقدمة وهناك بعض الإنتاجات الأخرى لم تتوفر على خاتمة للموضوع.

مؤشر تسلسل الأفكار وترابطها:

النسبة	التكرار	مؤشر تسلسل الأفكار وترابطها
95%	19	المتعلمين المتمكنين
5%	01	المتعلمين غير المتمكنين

قراءة وتعليق:

نقصد بهذا المؤشر أن تكون الأفكار التي عبّر عنها المتعلم متسلسلة ومترابطة فيما بينها، وذلك بأن تؤدي كل فكرة إلى الفكرة التي بعدها وهكذا، فلا يمكن للمتعم أن يُعبّر مثلا عن فكرة ثم ينتقل إلى فكرة أخرى، ثم يعود إلى الفكرة الأولى لأنّ هذا يؤدي إلى ضعف الترابط بين الأفكار وعدم تسلسلها وهذا من شأنه أن يحدث خللاً في فقرات النص المكتوب، وعند قراءتنا للإنتاجات الكتابية التي أنجزها المتعلمون وتحليلنا لها، تبين لنا أنّ نسبة كبيرة جداً فُدرت بـ 95% استطاعت أن تراعي التسلسل المنطقي في عرض الأفكار، فلقد كان المتعلمون يتحدثون أولاً عن زيارتهم إلى أعالي جبال "ماونة" وانصدامهم بأكياس القمامة والفضلات المرمية على الأرض، لينتقلوا بعدها للحديث عن الحوار الذي دار بينهم حول ظاهرة التلوث ليخلصوا في النهاية إلى ذكر الأعمال التي قاموا بها من أجل تنظيف المكان والمحافظة عليه. وفي مقابل ذلك وجدنا أن نسبة 5% فقط وهي نسبة قليلة لم تتمكن من عرض أفكارها بطريقة متسلسلة وسليمة وكان ذلك في إنتاج كتابي واحد، حيث وجدنا أنّ المتعلمة تحدّثت عن فكرة ثم انتقلت إلى فكرة أخرى لتعود في النهاية إلى الحديث عن الفكرة الأولى من جديد بدليل قولها:

"فناديت زميلتي: لنقم بجمع هذه النفايات" ثم تواصلت الحديث لنجدها في موضع آخر تعود

إلى نفس الفكرة فتقول: "فردت زميلتي الأخرى: لنقم بجمع هذه القمامة".

مؤشر وضوح الأفكار والمعاني:

النسبة	التكرار	مؤشر وضوح الأفكار والمعاني
85%	17	المتعلمين المتمكنين
15%	03	المتعلمين غير المتمكنين

قراءة وتعليق:

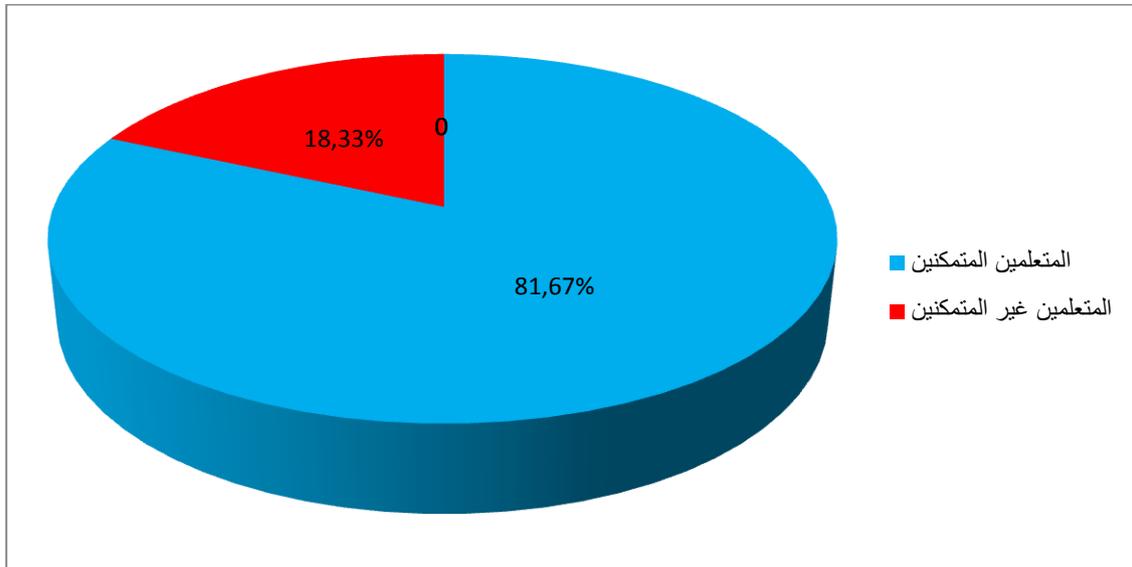
يقيس هذا المؤشر مدى قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره ونقلها إلى الآخرين بكل وضوح بعيدا عن الإبهام والغموض، وذلك عن طريق عرضها بألفاظ سهلة ولغة مفهومة بحيث لا يتشتت ذهن القارئ أو المتلقي، فيضطر إلى تفسير وتأويل ما أراد المتعلم إيصاله، فالأفكار الواضحة تُعتبر أساس التعبير الجيد، لأن استعمال المتعلم لجمل غير واضحة من شأنه أو يؤدي إلى خلل واضطراب في استيعاب المعاني المتضمنة في النص المكتوب.

ومن خلال البيانات المسجلة في الجدول أعلاه اتضح لنا أن نسبة كبيرة من المتعلمين قدرت بـ 85% تمكنت من عرض أفكارها بكل وضوح، فكانت الأفكار التي عبروا عنها واضحة المعاني لا تحتاج إلى تفسير أو تأويل من طرف القارئ، في حين قدرت نسبة المتعلمين الذين عجزوا عن التعبير عن أفكارهم بوضوح بـ 15% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة الأولى، ومن الأمثلة التي أوردها المتعلمون والتي تدل على قصور في إيصال المعاني نذكر ما يلي:

- "رائحة القمامة وانتشارها هدمت الجمال وفككت رائحة الأزهار."
- "بينما نحن نقوم بنزهة حول جبال ماونة العتيقة إذا رأينا أن نصف الطريق ملوثة وهذا راجع إلى نقص كمية الأشخاص إن سألنا القائد قلنا: يا أيها القائد ما سبب هذا التلوث؟
- أجابنا: إنهم الشباب عنصر فعال في تخريب البيئة."

- "النهى عن تلويث الأماكن العامة كالبول والغائط والبصاق ورمي الفضلات وتلويث المحيط كالبيت والشارع والمدرسة."

بعد انتهائنا من تحليل مؤشرات معيار الانسجام التي تمثلت في: (مراعاة التصميم-تسلسل الأفكار وترابطها-وضوح الأفكار والمعاني) نخلص الآن إلى استخراج النسبة الكلية لهذا المعيار والتي تعكس لنا مدى تمكّن المتعلّمين وعدم تمكّنهم من هذا المعيار الكلية لهذا المعيار ونمثّل لذلك بالدائرة النسبية التالية:



دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمتعلّمين المتمكنين وغير المتمكنين من معيار الانسجام.

فُدرت النسبة الكلية لتمكّن المتعلّمين من معيار الانسجام بـ 81.67% وهي نسبة عالية تدلّ على أنّ أغلب المتعلّمين لديهم قدرة على التعبير عن أفكارهم بتسلسل وترابط، وكذا تدرّجهم في كتابة المواضيع من المقدّمة إلى العرض ثم الخاتمة، ولعلّ ذلك عائد إلى أنّ إطلاّع المتعلّمين على عدد كبير من النصوص واحتكاكهم المستمر بها سهّل عليهم معرفة منهجية بناء النصوص وكيفية التدرّج في عرض الأفكار، في حين بلغت نسبة المتعلّمين الذين أخفقوا في هذا المعيار ولم يتمكنوا من التّحكم فيه بـ 18.33% وهي نسبة ضعيفة جدًّا مقارنة بنسبة المتعلّمين المتمكّنين منه، ولعلّ السبب في ذلك عائد إلى عدم

مبالاتهم بالمادة الدراسية وهذا راجع إلى قلة وعيهم بأهمية هذا النشاط، أو يمكن إرجاع سبب ذلك إلى قلة تركيزهم أثناء كتابة المواضيع، أيضا فإن إخفاق المتعلمين في التعبير عن أفكارهم بوضوح راجع إلى عدم تمكنهم من بناء جمل دقيقة سليمة تؤدي المعاني المطلوبة، عكس الجمل البسيطة المركبة بطريقة جيدة التي تسهل على القارئ بصفة عامة، والمعلم بصفة خاصة فهم المعاني المقصودة من الأفكار.

4- تحليل نتائج معيار الإتقان والتميز:

كان تقييمنا لإنتاجات المتعلمين في هذا المعيار عبر مؤشر إثنين هما:

أ- جودة الخط ومقروئيته.

ب- توظيف الشواهد.

أ- مؤشر جودة الخط ومقروئيته:

النسبة	التكرار	مؤشر جودة الخط، ومقروئيته
50%	10	المتعلمين المتمكنين
50%	10	المتعلمين غير المتمكنين

قراءة وتعليق:

يلعب الخط الواضح والمقروء دورا كبيرا في نفسية القارئ بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة لأن ذلك يسهل عليه فهم المعاني والمقاصد التي عبر عنها المتعلمون، ومن ثم تسهل عليه عملية تصحيح الإنتاجات الكتابية، ولهذا فإن الكتابة بخط واضح مقروء مهارة يجب على المتعلم أن يحرص على اكتسابها وتحسينها والاعتناء بها لأنها تزيد من قوة منتوجه الكتابي وتضمن الفهم الجيد والصحيح لما يريد التعبير عنه. ومن خلال الجدول أعلاه اتضح لنا أن نسبة 50% تمكنوا من الكتابة بخط جميل ومقروء، وفي المقابل من ذلك نجد أن نسبة 50% المتبقية من المتعلمين لم تتمكن من الكتابة بخط واضح ومقروء مما صعب علينا قراءة وفهم تلك الإنتاجات الكتابية.

ب-توظيف الشواهد:

النسبة	التكرار	توظيف الشواهد
20%	04	المتعلمين المتمكنين
80%	16	المتعلمين غير المتمكنين

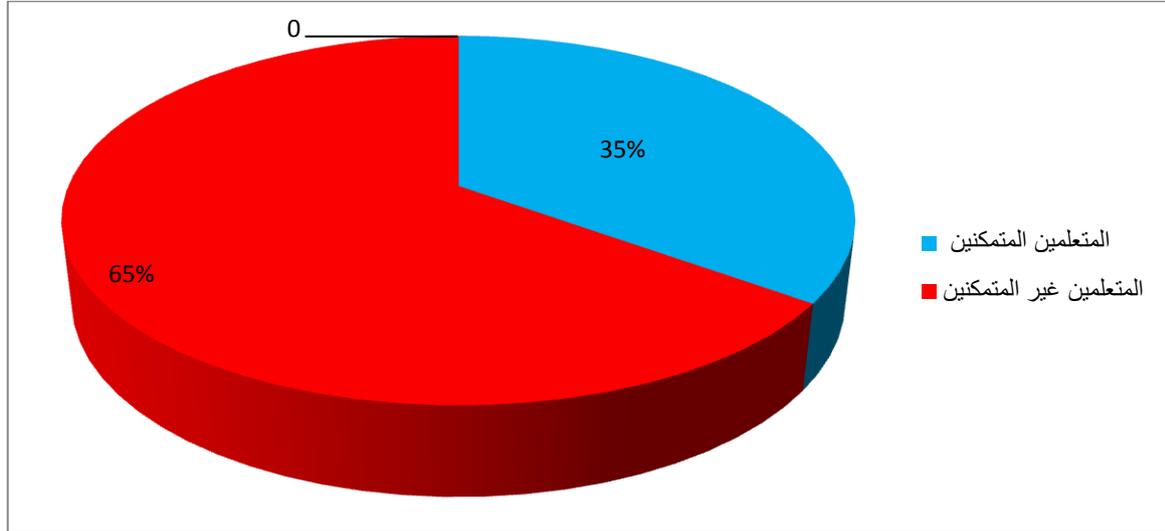
قراءة وتعليق:

بيّنت لنا النتائج المسجّلة في الجدول أعلاه أنّ نسبة 20% من المتعلمين تميّزوا عن نظائرهم بتوظيفهم للشواهد توظيفاً ملائماً يخدم موضوع الإنتاج الكتابي ولقد كانت جلّ هذه الاستشهادات من القرآن الكريم ونذكر منها:

- قوله تعالى: ﴿لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾
- وقوله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: ﴿إِنْ قَامَتِ السَّاعَةُ وَفِي يَدِ أَحَدِكُمْ فَسِيلَةٌ فَلْيُغْرَسْهَا﴾
- وقوله عزّ وجلّ: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمَلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾

في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين لم يقوموا بتوظيف الشواهد في انتاجاتهم الكتابية بـ 80% وهي نسبة عالية جداً تعكس لنا قلة القراءة والمطالعة لكلّ ما من شأنه أن يسهم في إثراء معارفهم وتوسيعها ويُنمي لديهم جانب التذوق الأدبيّ والفنيّ، ويكون ذلك عن طريق قراءة كتاب الله عزّ وجلّ، وكذا قراءة نصوص من الشعر، أو من القصص الأدبيّة، فإنّ هذا الأمر يساعدهم على التنوّيع في الشواهد التي اكتسبوها بفعل المطالعة، فسيستعينون بها ويوظّفونها أثناء عمليّة تحرير المواضيع، وهذا من شأنه أن يزيد من قيمة وجمال النصوص المنتجة.

بعد انتهائنا من تحليل المؤشّرين المتعلقين بمعيار الإتقان والتميّز، نخلص في النهاية إلى استخراج النسبة الكلية للمتعلّمين المتمكّنين وغير المتمكّنين من هذا المعيار والدائرة النسبية الآتية توضّح لنا ذلك:



دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية لنتائج معيار الإتقان

لقد بلغت النسبة الكلية للمتعلّمين المتمكّنين من هذا المعيار بـ 35% وهي نسبة ضئيلة نوعا ما، في حين نجد أن نسبة 65% من المتعلّمين أخفقوا في هذا المعيار ولم يتمكنوا منه.

فبخصوص وضوح الخطّ ومقروئيته، ولكي يتمّ تحسين ورفع مستوى المتعلّمين في هذه المهارة يجب عليهم التدرّب المستمر على الكتابة في البيت ويكون ذلك عن طريق المتابعة الدائمة من قبل الأسرة، أما فيما يخصّ الاستشهاد فالسبب في ذلك يرجع -كما أشرنا سابقا- إلى غياب المطالعة لذلك يتوجّب علينا ترغيب المتعلّمين على المطالعة وتحبيبهم فيها لما لها من دور كبير في تكوين شخصيّتهم، ويكون ذلك عن طريق تعويدهم الدائم على قراءة القرآن الكريم، والروايات وكذا مطالعة القصص الهادفة الغنيّة بالأساليب الأدبيّة والفنيّة والبلاغيّة مثل: قصص كليلة ودمنة، قصص الأنبياء والرّسل، نظرا لما تحمله هذه القصص من مواظب وعبر، فكل هذه الأشياء تزوّد المتعلّمين بذخيرة أدبيّة وفنيّة متنوّعة يقومون باستثمارها وتوظيفها في إنتاجاتهم الكتابيّة، فتضفي عليها نوعا

من الجمال والقوة كونهم استشهدوا بآيات من القرآن الكريم، أو بأحاديث نبوية شريفة، أو بأبيات من الشعر وغيرها... وهذا ما يزيد من قيمة الإنتاجات الكتابية ويرفع من مستواها.

ثالثًا: تحليل

نتائج

الاستبيانات

1- البيانات الشخصية:

أ- الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	05	%16.66
أنثى	25	%83,33

يُمثّل الجدول أعلاه جنس عيّنة الدراسة وما نلاحظه أنّ أعلى نسبة من المعلّمين، إناث حيث بلغت نسبتهن %83,33 في حين بلغت نسبة الذكور %16,66 وهذا مؤشر يدل على اهتمام العنصر النسوي بقطاع التربية والتعليم، بينما ينصرف الذكور إلى مهن أخرى.

ب-الشهادات المتحصل عليها:

الشهادة	التكرار	النسبة
الليسانس	23	%76,67
الماستر	04	%13,33
المدرسة العليا للأساتذة	01	%3.33
المعهد التكنولوجي للتربية	02	%6.66
شهادات أخرى	00	%0

يتضح لنا من الجدول أنّ نسبة المعلّمين المتحصلين على شهادة الليسانس تقدر بـ %76,67 وهي أعلى نسبة، ثم تليها نسبة %13.33 والتي تمثل فئة المعلّمين المتحصلين على شهادة الماستر أما بخصوص النسبة الثالثة والتي فُدرت بـ %6,66 فكانت من نصيب المعلّمين الحاملين لشهادة المعهد التكنولوجي للتربية، أما عن أدنى

فصل ثاني: المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)

نسبة والتي كانت 3,33% فلقد كانت للمدرسة العليا للأساتذة وتمثلت في معلّمة واحدة من مجموع أفراد عيّنة البحث

ولعل ذلك عائد إلى أن الماستر نظام جديد في المنظومة التربوية فمذ سنوات مضت كان النظام السائد هو نظام الليسانس والماجستير فقط وهذا ما يبرر كثرة المعلمين الحاملين لشهادة الليسانس.

ج- عدد سنوات:

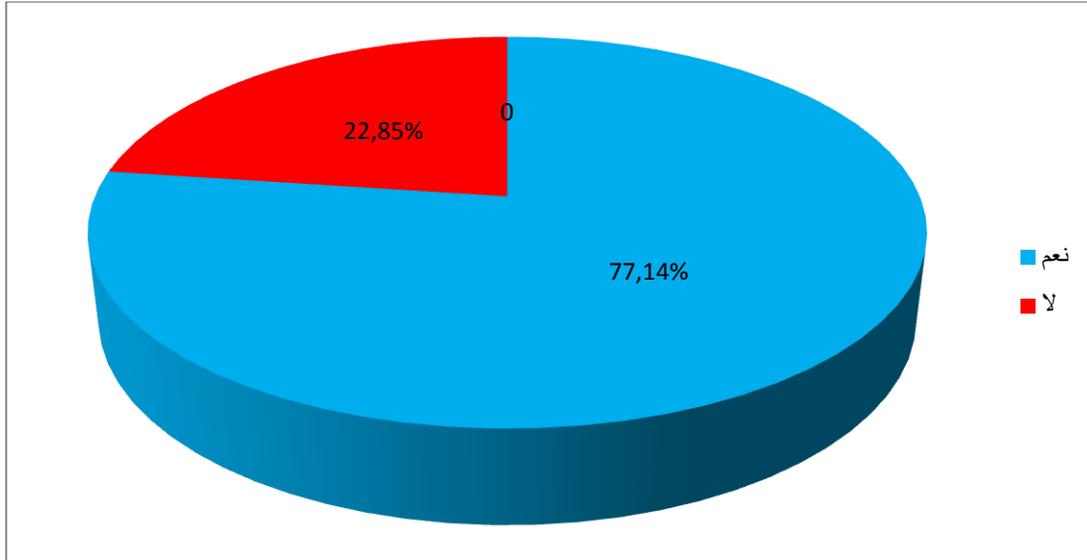
عدد سنوات العمل في مهنة التدريس	التكرار	النسبة
10-1	22	73,33%
20-11	05	16,66%
29-21	92	6,66%
30 فما فوق	01	3,33%

يتّضح من خلال الجدول أن الفئة الأكثر هي التي تتراوح سنوات عملهم في مهنة التدريس من سنة إلى 10 سنوات بنسبة 73,33% بتكرار 22 معلّماً من مجمل أفراد عيّنة الدراسة، تليها الفئة التي تتراوح سنوات تدريسهم من 11 سنة إلى 20 سنة، وذلك بنسبة قدرها 16,66% ثم تليها في المرتبة الثالثة فئة المعلمين الذين تتراوح سنوات تدريسهم من 30 سنة فما فوق وذلك بنسبة مسجلة قدرها 3.33% بتكرار مفردة واحدة.

المحور الأول: الخاص بمناهج الجيل الثاني:

والجدول التالي يوضح ذلك:

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
1- هل تلقيت تكويناً ميدانياً بخصوص مناهج الجيل الثاني؟	28	%93,33	2	%6,66
2- هل هذا التكوين سهل عليك فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها؟	26	%86,66	4	%13,33
3- هل مناهج الجيل الثاني استهدفت المهارات اللغوية الأربع؟	18	%60	12	%40
4- هل تتقيد بتدريس المواضيع التي سطرها المنهاج؟	30	%100	00	%00
5- هل مناهج الجيل الثاني تهدف إلى:				
• تنمية مهارة التواصل اليومي لدى المتعلم.	20	%66,6	10	%33,34
• تعزيز رصيد المتعلم اللغوي والمعرفي	15	%50	15	%50
• اكتساب المتعلم ملكة نصية تساعده على الإنتاج الكتابي من خلال الربط بين ميداني المنطوق والمكتوب.	25	%83,33	5	%16,67
النسبة الكلية	%77,14		%22,85	



دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمحور الأول الخاص بالمنهاج.

استقراء وتعليق المحور الأول الخاص بمنهاج الجيل الثاني:

قدّرت النسبة الإجمالية لهذا المحور القائلة بـ "نعم" 77,14% وهو مؤشر يدل على أنّ الإصلاحات الجديدة التي جاءت بها المنظومة التربوية كان لها أثر إيجابي في النهوض بقطاع التربية والتعليم؛ وذلك من أجل تحقيق الأهداف والغايات التربوية المراد إكسابها للمتعلم، في حين قدرت النسبة الكلية القائلة بـ "لا" لهذا المحور 22,85% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة الأولى.

وفيما يلي تحليل لجميع الأسئلة المتعلقة بهذا المحور:

تحليل السؤال رقم 01 الذي جاء كما يلي:

هل تلقيت تكويناً ميدانياً بخصوص منهاج الجيل الثاني؟

- تمثلت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنهم تلقوا تكويناً ميدانياً بخصوص منهاج الجيل الثاني 93,33% أي ما يعادل مجموع 28 معلماً من مجمل أفراد العينة المستجوبة لتكون نسبة الذين قالوا بأنهم لم يتلقوا تكويناً حول منهاج الجيل الثاني 6.66% أي ما يعادل معلمين فقط (02) من مجموع ثلاثين معلماً، وما يمكن استخلاصه من هذا أنّ المنظومة التربوية الجزائرية تسعى جاهدةً إلى تكوين جميع المعلمين على اختلاف

مستوياتهم وعدد سنوات عملهم، إيماناً منها بأنّ عمليّة التكوين المستمرة والدائمة تسهم في الارتقاء بمهنة التدريس، لأنّه وبفضل التكوين يعمل المعلم على تجديد معارفه وكفاءاته وتطويرها وتحديثها بما يتماشى ومستحدثات التربية والتكنولوجيا المعاصرة في حين أنّ عدم عمليّة تكوين المعلمين من شأنها أن تسهم في ضعف أداء المعلم وانخفاض جودة التعليم وما يمكن استخلاصه في الأخير أنّ نجاح العمليّة التعليميّة مرهون بمستوى ونوعية تكوين المعلمين.

تحليل السؤال رقم 02 الذي جاء على النحو الآتي:

هل هذا التكوين سهّل عليك فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها؟ (مع تعليل الإجابة)

- بلغ عدد المعلمين الذين كانت إجاباتهم "نعم" على هذا السؤال بستة وعشرين معلماً أي ما يعادل نسبة 86,66% في حين نجد أنّ عدد المعلمين الذين كانت إجابتهم بـ "لا" بلغ عددهم أربعة معلمين من مجموع أفراد العيّنة بنسبة 13.66% وكان تعليل المعلمين الذين يرون أنّ هذا التكوين قد سهّل عليهم فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها أنّ هذا التكوين ساهم في ترقية الثقافة البيداغوجية للمعلم من خلال إكسابه لمعارف ومعلومات كانت مجهولة أو مبهمّة بتوضيحها من قبل مفتشين ومعلمين من ذوي الخبرة في مجال التدريس وبالتالي ساعد هذا التكوين على فك اللبس وتوضيح الرؤية للمعلمين في كثير من الجوانب، إضافة إلى أنّ هذه التكوينات غنيّة بطرائق واستراتيجيات حديثة تُسهّل عمليّة التّواصل بين المعلم والمتعلم وذلك بهدف تسهيل العمليّة التعليميّة، كما أنّه يشرح بعض المصطلحات الجديدة ويوضّح كيفية سير الدروس وميادين اللّغة العربيّة الثلاث (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب) وفق إصلاحات مناهج الجيل الثّاني، كما ساهم كذلك في توضيح الأهداف التي يهدف منهاج إلى تحقيقها، وإمام المعلم بمختلف الوثائق التربوية التي تعينه على أداء مهامه على أكمل وجه.

أمّا عن المعلمين الذين كانت إجاباتهم بـ "لا" فلقد أرجعوا عدم استفادتهم من هذا التكوين إلى أنّ عملية التكوين جاءت متأخرة نوعاً ما وأنه كان من الأحسن أن تكون مباشرة عملية التكوين قبل ظهور أيّ إصلاح تربوي جديد وذلك من أجل دراسة هذا المنهاج دراسة معمّقة مع ضرورة توفير الكتب المدرسيّة التي كانت غائبة في بداية السّنة لمعرفة مدى تطابقها مع الأهداف التي سطرّها المنهاج، وسدّ النقائص والثغرات الموجودة في الكتاب المدرسي قبل أن يدخل حيز التنفيذ، مع ضرورة توفير بعض الوثائق والسندات اللّازمة في وقتها والإطّلاع عليها قبل عمليّة التنفيذ بهدف معرفة النّقائص والصّعوبات الواردة وإمكانية تخطّيها.

وما يمكن استخلاصه في الأخير أنّه منذ سنوات خلتُ ساعد التكوين ولا يزال يساعد في كميّة تطبيق مختلف المناهج الجديدة خاصّة وأنّ هذا الجيل يعتمد على مقاربات سابقة وكذا على نظريّات علميّة جديدة (حديثّة) تستندُ إلى معارف وعلوم كثيرة مثل: علم النفس، والاجتماع، واللّسانيات... ومن ثمّ فإنّ التّكوين يُعدّ أمراً ضرورياً وأكيداً لا يجب أن يتوقف وشرطاً أساسياً يعقب كلّ ما هو جديد.

تحليل السؤال رقم 03 المتمثل في: هل مناهج الجيل الثّاني استهدفت المهارات اللّغوية الأربعة؟

بلغت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ مناهج الجيل الثّاني استهدفت المهارات اللّغوية الأربعة (الاستماع، التحدّث، القراءة، والكتابة) بـ 66.66% وهي نسبة عالية في حين نجد نسبة 33.33% من المعلمين الذين اعتبروا أنّ مناهج الجيل الثّاني لم تستهدف كلّ المهارات اللّغوية، غير أنّنا لاحظنا خلال فترة تربّصنا في إحدى المتوسّطات أنّ مناهج الجيل الثّاني استهدفت كلّ المهارات اللّغوية بدليل أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التعبير الشّفوي) يركّز بالدرجة الأولى على مهارة الاستماع وذلك من خلال إلقاء المعلم لخطاب مسموع على مسامع المتعلّمين. مهارة التحدّث، نجدها في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

كذلك وذلك أثناء مرحلة الإنتاج الشفوي للمتعلّمين، بحيث يسمح له هذا النشاط بالتحدث والتواصل الشفوي عن العديد من المواقف، أمّا بخصوص مهارة القراءة فنجد أنّ المنهاج التربوي ركّز عليها في ميدان "فهم المكتوب" وذلك عن طريق نصوص القراءة المتنوعة التي يقوم المتعلّم بقراءتها داخل القسم سواء أكانت قراءة صامتة أم جهرية. مهارة الكتابة، نجد أنّها تتجلى بصفة بارزة في ميدان "الإنتاج الكتابي" والذي يقوم فيه المتعلّم بالتعبير كتابيا عن مواضيع متعدّدة.

تحليل السؤال رقم 04 الذي جاء كما يلي: هل تتقيّد بتدريس المواضيع التي سطرها المنهاج؟

عند تحليلنا لنتائج هذا السؤال تبين لنا أنّ جميع أفراد العينة المستجوبة وبنسبة 100% يتقيّدون بتدريس المواضيع التي سطرها المنهاج التربوي، ولقد اعتبروا أنّ هذا التقيد أمر ضروري ولازم لأنّه يعتبر مصدراً لكل نشاط يقدمه المعلّم ولا يمكن له تقديم أي نشاط خارج ما هو مقرر في المنهاج لأنّه بمثابة دستور يتوجب على جميع المعلمين التقيد به دون تعديل أو زيادة فيه.

تحليل السؤال رقم 05 الذي تمحور حول: هل منهاج الجيل الثاني تهدف إلى:

- تنمية مهارة التواصل اليومي لدى المتعلّم.
- تعزيز رصيد المتعلّم اللغوي والمعرفي.
- اكتساب المتعلّم لمكلمة نصية تساعده على الإنتاج الكتابي من خلال الربط بين ميداني المنطوق والمكتوب.

تجدد بنا الإشارة أولاً إلى أنّ إجابات المعلمين على هذا السؤال كانت متباينة ومختلطة بحيث يوجد من المعلمين من لم يكتف بإجابة واحدة.

بلغت نسبة المعلمين الذين يرون بأنّ مناهج الجيل الثاني تهدف إلى تنمية مهارة التواصل اليومي لدى المتعلّم بـ 66,66% وذلك عن طريق مختلف الأنشطة اللغوية كنشاط فهم

المنطوق وإنتاجه (التعبير الشفوي) الذي يركز على مهارتي الاستماع والتحدث بهدف إكساب المتعلم لكفاية تواصلية تمكنه من التواصل مع الغير في سياقات متنوعة، كما أنّ النصوص المختلفة التي يدرسها المتعلم تزوده بألفاظ ومفردات جديدة تساعده على بناء مخزون لغوي جديد يستعين به ويوظفه ويتواصل به في مختلف مواقف الحياة سواء داخل المؤسسة أو خارجها. وفي المقابل من ذلك نجد أنّ نسبة 50% من المعلمين أقرّوا بأنّ مناهج الجيل الثاني للغة العربية تهدف إلى تعزيز رصيد المتعلم اللغوي والمعرفي، وذلك عن طريق مختلف الأنشطة التعليمية التي يتلقاها المتعلم من نحو وصرف وبلاغة وعروض.... فهذه الأنشطة تُعرّفه على مختلف قواعد وأساليب اللغة العربية ومن ثمّ يمكن من أدائها أداء سليماً وصحيحاً، كما أنّ النصوص التعليمية تلعب دوراً كبيراً في إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للمتعمّم وذلك بما تحتويه من مفردات جديدة تُضاف إلى قاموسه اللغوي، وبما تحتويه كذلك من معلومات ومعارف تتنقل للمتعمّم أطروحات ثقافية واجتماعية وعلمية متنوعة منها ما يتعلق بمقومات الأمة الجزائرية وتراثها وثقافتها، ونمّثل لذلك بالنص الشعري من كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بعنوان "تمقاد" للشاعر محمد العيد آل خليفة صفحة 95، والذي يهدف إلى تعريف المتعمّم بالمعالم الأثرية للمدينة، وكذلك نص "الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي" من ذات الكتاب صفحة 100 والذي يهدف إلى تعريف المتعمّم بتاريخ الطاسيلي في كونه يُمثّل معلماً تاريخياً وتاريخ أمة، وغيرها من النصوص التي تنقل للمتعمّم معارف ومعلومات حول ثقافة شعوب العالم و نصوص أخرى كذلك تنقل له حقائق ومعلومات علمية يستفيد منها.

وهناك من المعلمين من ذهبوا إلى أنّ مناهج الجيل الثاني للغة العربية تهدف إلى إكساب المتعمّم لملكة نصية تساعده على الإنتاج الكتابي من خلال الرّبط بين ميداني المنطوق والمكتوب، ولقد كانت نسبة هؤلاء أكبر نسبة حيث قدرّت بـ: 83.33% ذلك باعتبار أنّ نشاط الإنتاج الكتابي هو النشاط الوحيد الهدف وهو الحصيلة النهائية لتعمّم

فصل ثاني: المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)

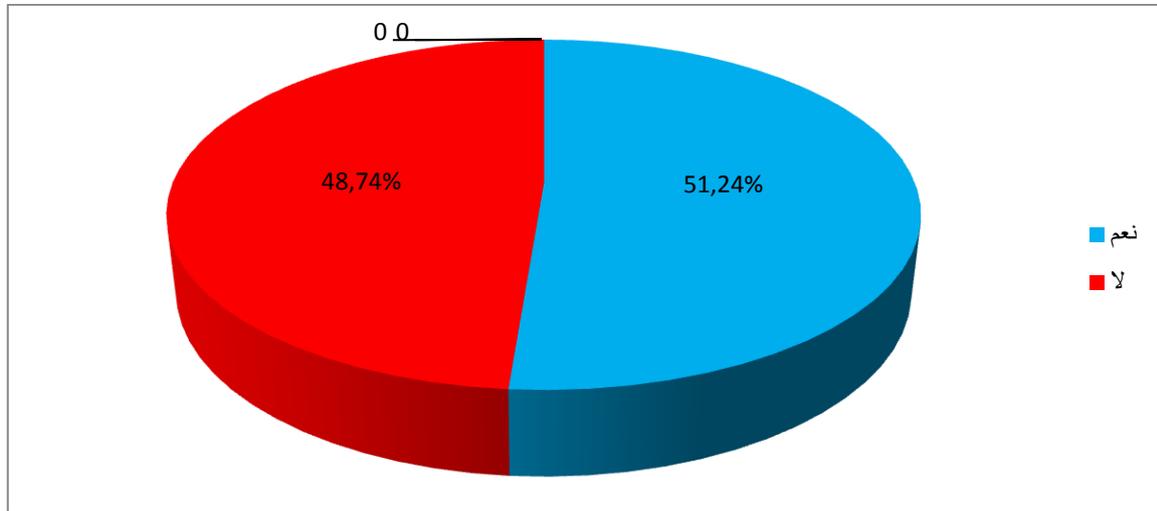
اللغة العربية فكلّ فروع اللّغة الأخرى تصبّ فيه وخادمة له، ومن أجل إكساب المتعلّم لهذه الملكة النصيّة عمدت المنظومة التربويّة إلى اعتماد مبدأ "المقاربة النصية" لتدريس جميع أنشطة اللّغة العربيّة وهذه الأخيرة تقوم على اعتماد النصّ كمُنطلق لتدريس كلّ فروع اللّغة، كما أنّها تقوم على أساس وظيفتين أساسيتين تقوم الوظيفة الأولى على تلقي مختلف النّصوص وفهمها ومحاولة تفكيكها وتحليلها وإدراك مقاصد أصحابها وكيفية اشتغالها- أي النّصوص- وهذا من شأنه أن يساعد المتعلّم على تحقيق الوظيفة الثانية للمقاربة النصية وهي وظيفة إنتاج النّصوص الخاصّة به انطلاقاً من النّصوص التي درسها موظّفاً فيها مكتسباته وتعلّماته المتعدّدة.

المحور الثاني: الخاص بطرائق التدريس في العملية التعليمية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
6- هل من شأن طرائق التدريس المتبّعة من قبل المعلّم أن تجعل المتعلّم محور العملية التعليميّة؟	30	%100	00	00%
7- هل طرائق التدريس من شأنها أن تساعد المتعلّمين على الاستيعاب؟	30	%100	00	%00
8- هل تعتقد أنّ وضعيّة المشكلة تساعد المتعلّم على فهم الدرس؟				
• نعم	13	%43,33	17	%56,66
• لا	02	%6,66	28	%93,33
• أحيانا	18	%60	12	%40

فصل ثاني: المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)

9- هل تستعين بالوسائل التعليمية الحديثة؟			
			• نعم
			• لا
			• أحيانا
03	10%	27	90%
09	30%	21	70%
18	60%	12	40%
النسبة الكلية		51,24%	48,74%



دائرة نسبية تمثل النسبة الإجمالية للمحور الثاني المتعلق بطرائق التدريس.

استقراء وتعليق المحور الثاني الخاص بطرائق التدريس في العملية التعليمية-التعلمية:

قُدِّرت النسبة الإجمالية لهذا المحور القائلة بـ "نعم" 51,24% وهو مؤشر يدلّ على أنّ لطرائق التدريس أهمية كبيرة في العملية التعليمية من شأنها أن تُسهّل على المتعلّم تلقي المادّة الدراسية واستيعابها بسهولة لتحقيق الأهداف المُسطّرة أمّا النسبة الكلية للإجابة بـ "لا" قُدِّرت بـ 48,74% وذلك راجع إلى أسباب وعوامل كثيرة تُحيل دون تحقيق هذه الطرائق لوظائفها، وفيما يلي تحليل لجميع الأسئلة المتعلقة بالمحور:

تحليل إجابات المعلمين حول السؤال: هل من شأن طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلم أن تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

جاءت إجابات جميع أفراد العينة على هذا السؤال بـ "نعم" أي ما يعادل نسبة 100%، وهذا يدلّ فعلا على أنّ طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلم من شأنها أن تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ولهذا يتوجب على المعلم أن يكون حريصا على أن يختار طرائق التدريس التي تُركّز على جهد المتعلم ونشاطه الذاتي داخل القسم وتجعله عنصرا فعّالا ومشاركا في عملية بناء الدرس، فطرائق التدريس تعتبر من الأولويات التي ينبغي للمعلم أن يكون ملما بها حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة من الدروس ويضمن جودة سير الحصص، ويسهم في استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.

تحليل إجابات المعلمين حول السؤال الآتي: هل من شأن طرائق التدريس أن تساعد المتعلمين على الاستيعاب؟

أكد جميع المعلمين وبنسبة قدرها 100% أنّ من شأن طرائق التدريس أن تساعد المتعلمين على الاستيعاب، لأنّ هذه الطرائق على اختلافها وتتوّعها عبارة عن وسائل يستعين بها المعلم لإيصال معلومات ومعارف معينة للمتعلمين بأيسر السبل وأسرعها، وما تجدر الإشارة إليه أنّه لا توجد طريقة أفضل من أخرى فقد يستطيع المعلم مثلا أن يُدمج أكثر من طريقة واحدة في الدرس الواحد، وبهذا فإنّ اختيار الطريقة المناسبة يتوقّف على طبيعة الموقف التعليمي والأهداف التربوية المراد تحقيقها، لذلك يجب على المعلم أن يحسن اختيار الطريقة المناسبة التي تضمن الفهم الجيد للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.

تحليل إجابات المعلمين حول السؤال الآتي: هل تعتقد أنّ وضعيّة المشكلة تساعد المتعلّم على فهم الدرس؟

بلغت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ وضعيّة المشكلة تساعد المتعلّم على فهم الدرس بـ 43.33%، ذلك لأنّها تضع المتعلّم أمام مشكلة يشعر فيها أنّه أمام موقف يصعب عليه حلّه ومعرفته لأنّه لا يمتلك تصوّراً مسبقاً عنه وهذا الشّيء يعمل على استثارة دافعيّته ويحفّزه على البحث عن الحلول اللّازمة لحلّ هذه المشكلة؛ فيبدأ بتكوين فرضيّات وتخمينات وبالتالي يكون المتعلّم أمام تحدّد معرفيّ يكون فيه مُجبّراً على التوصل إلى حلّ تلك المشكلة، وثمّ فإنّ هذه الطريقة تُركّز على "التعلّم الذاتي" وذلك بجعل عمليّة التعلّم تتمركز حول المتعلّم بحيث لا يبقى مجرد متلق للمعلومات بل يساهم في عمليّة التوصل إلى الحلول والمعلومات بنفسه، بينما بلغت نسبة المعلمين الذين قالوا بأنّ وضعيّة المشكلة تساعد المتعلّم على الفهم ولكن ذلك يكون حسب طبيعة الدرس بـ 50% ويُفهم من هذا أنّ "وضعيّة المشكلة" لا يمكن تطبيقها في كلّ المواقف التدريسيّة بل هناك دروس دون غيرها تستدعي تطبيقها والعمل بها، أمّا الفئة المتبقية من المعلمين والذين بلغت نسبتهم 6.66% وهي نسبة ضئيلة جدّاً ترى بأنّ وضعيّة المشكلة ليست ضرورية كي تجعل المتعلّم يفهم الدرس.

تحليل إجابات المعلمين حول السؤال رقم 9: هل تستعين بالوسائل التعليميّة الحديثة؟

اتّضح لنا عند تحليلنا لهذا السؤال أنّ نسبة 10% فقط من المعلمين الذين قالوا بأنّهم يستعينون بالوسائل التعليميّة الحديثة أثناء تقديم الدروس وهي نسبة ضئيلة نوعاً ما، نظراً لأهميّة هذه الوسائل والدور الذي تلعبه في تسهيل عمليّة التعلّم وتقريب المعنى أكثر في أذهان المتعلّمين واستثارة اهتمامهم وتفاعلهم مع المادّة الدراسية وإضفاء نوع من الحيويّة والنشاط داخل حجرات الدرس، في حين نجد أنّ نسبة 60% من المعلمين ذهبوا إلى القول بأنّهم يستخدمون الوسائل التعليميّة الحديثة أثناء تقديم وشرح الدروس وهي نسبة

جيدة تعكس لنا تزايد الاهتمام بهذه الوسائل واجتهاد المعلمين في توفير ما أمكن منها لأنها تساعدهم على حسن عرض المادة وتقديمها بشكل أفضل، كما أنها تساعدهم على اختصار الوقت والجهد وتعتبر فرصة للتجديد والتنويع، وفي المقابل من ذلك سجلنا نسبة 30% من المعلمين الذين أقرّوا بأنهم لا يستعينون بالوسائل التعليمية الحديثة وكان ذلك بالمؤسسة التربوية النائية التي قمنا بزيارتها، ولقد أرجعوا السبب في ذلك إلى انعدام هذه الوسائل وتوفرها بقدر غير كاف.

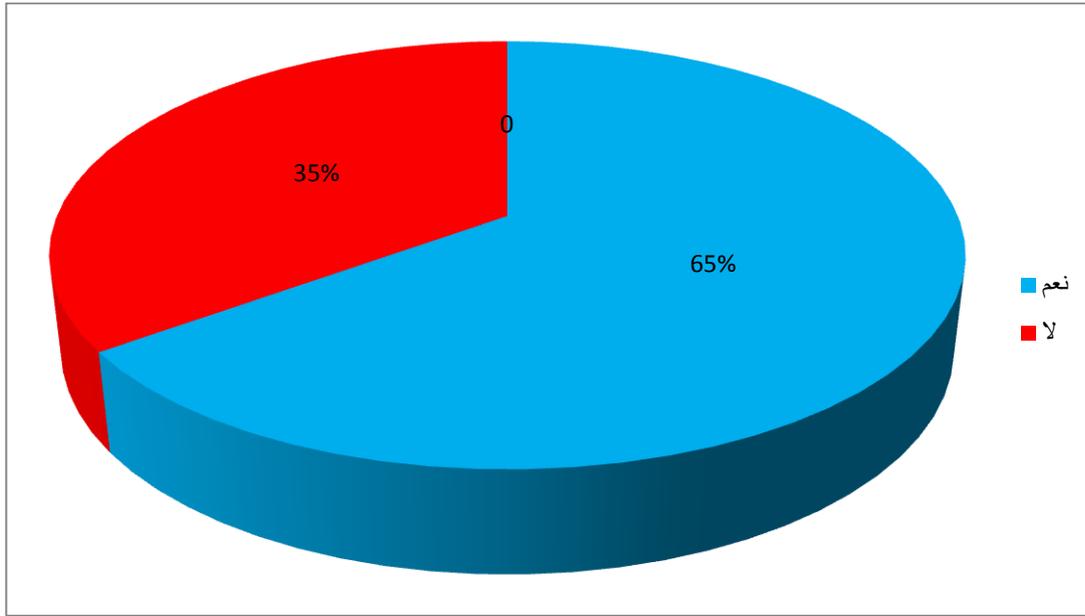
وما يمكن قوله في الأخير أنه يتوجب على المؤسسات التربوية العمل أكثر على توفير القدر الكافي من هذه الوسائل نظرا لأهمية الدور الذي تلعبه وخاصة في ظل الإصلاحات والمقاربات التربوية الجديدة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية وكذلك من أجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي.

تحليل واستقراء المحور الثالث الخاص بـ: المقاربة النصية

السؤال	نعم	النسبة	لا	النسبة
10- هل لديك اطلاع جيد على منهج المقاربة النصية:	15	50%	15	50%
• نعم	0	00%	30	100%
• لا	15	50%	15	50%
• نوعا ما	27	90%	3	10%
11- هل يعتبر النص بالفعل المحور الذي تدور في فلكه كلّ النشاطات والروافد اللغوية؟	30	100%	0	0%
12- هل يقدم النص للمتعمّ معارف ومعلومات جديدة؟				

فصل ثاني: المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)

13- هل تُسهم المقاربة النصية في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم؟	30	%100	0	%00
النسبة الكلية	%65		%35	



دائرة نسبية تمثل النسبة الكلية للمحور الخاص بالمقاربة النصية.

استقراء وتعليق المحور الثالث الخاص بالنص والمقاربة النصية:

قدّرت النسبة الكلية لهذا المحور القائلة بـ "نعم" 65% وهي نسبة عالية تدلّ على أهمية النص في العملية التعليمية، وعلى الدور الذي تلعبه المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، في حين قدّرت النسبة الكلية القائلة بـ "لا" لهذا المحور بـ 35% وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة الأولى، وفيما يلي عرض وتحليل لجميع الأسئلة المتعلقة بهذا المحور.

تحليل إجابات المعلمين حول السؤال رقم 10 والمتمثل في: هل لديك اطلاع جيّد على منهج المقاربة النصية؟ وما رأيك فيه؟

- بلغت نسبة المعلمين الذين أكّدوا بأنّ لهم لهماطلاع جيّد على منهج المقاربة النصية بـ 50% كما بلغت كذلك نسبة الذين قالوا بأنّ لهم اطلاع على منهج المقاربة النصية نوعاً

ما" ب 50% أيضا، وهذا يدل على أن جلّ أفراد عيّنة الدراسة لهم اطلاع على منهج المقاربة النصية لكن بدرجات متفاوتة، أم عن آراءهم و موقفهم من هذه المقاربة تمثل في كون المقاربة النصية فيها من الإيجابيات الكثير، ذلك لأنها تسهّل عملية الاستيعاب على المتعلّم، وتستدعي تعويده على أن جميع أنشطة اللّغة العربيّة هي عبارة عن كل متكامل ولا يمكن فصل أي نشاط عن آخر، ولكن تبقى هناك بعض العوائق التي تمنع نجاحها مئة بالمئة على أرض الواقع، ومن بين هذه العوائق نذكر: الاكتظاظ في الأفواج التربويّة وكثرة الدروس وحشوها، إضافة إلى أن بعض دروس الظواهر اللّغوية لا تتماشى وطبيعة النصوص المقرّرة.

تحليل إجابات المعلمين حول سؤال رقم 11 والذي كان كما يلي: هل يُعتبر النصّ بالفعل المحور الذي تدور في فلكه كل النشاطات والروافد اللّغوية؟

عند تحليلنا لنتائج هذا السؤال وجدنا أنّ نسبة 90% من مجموع أفراد عيّنة الدراسة كانت إجابتهم عن هذا السؤال بـ "نعم" وذلك يعني أنّ النصّ يعتبر بالفعل المحور الذي تدور في فلكه كل أنشطة اللّغة العربيّة، فانطلاقا من النصوص المعروضة على المتعلّمين تبنى الدروس وتتطرق جميع الأنشطة والروافد اللّغوية من (صرف، نحو، بلاغة، عروض...) فعلى سبيل المثال نجد أنّ دروس الظاهرة اللّغوية تُستخرج أمثلتها بالعودة إلى نصوص القراءة كما أن دروس الظواهر الفنية (الاستعارة، المجاز، الكناية) فإنّ المعلم يرجع إلى النصّ ويستخرج منه الأمثلة التي تخدم موضوع الدرس ويقوم بشرحها واستخلاص القاعدة انطلاقا منها، ونجد ذلك أيضا في ميدان الإنتاج الكتابي حيث يقوم المعلم بأخذ سند من نص القراءة ومناقشته بغية استخراج التقنية التي يريد تدريسها وذلك بمساعدة المتعلّمين ثم يقوم بتعريفها وتوضيح عناصرها وخصائصها، وبهذا نجد أنّ المتعلّم يبقى في احتكاك دائم مع النص طيلة المقاطع التعليمية، ويرجع إليه في كل نشاط لغوي.

أما عن الذين كانت إجاباتهم بـ "لا" واعتبروا أنّ النص لا يُعد دائما محور جميع الأنشطة فلقد كانت نسبتهم 10% فقط وهي نسبة ضئيلة إذا قارناها بالنسبة الأولى التي تعتبر أنّ النص منطلق لجميع التعلّقات، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ بعض النصوص لا تخدم أحيانا دروس الأنشطة التعليمية فيجد المعلم نفسه مضطرا إلى الاجتهاد في وضع أمثلة تخدم موضوع درسه، ولقد لاحظنا ذلك فعلا خلال فترة تربصنا بإحدى المؤسسات التربوية، حيث إن النص المبرمج في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط "محفوظ أنت أيها الإنسان البدائي" لم يكن يخدم موضوع الظاهرة اللغوية "أحكام العدد والمعدود" فوجدت المعلمة نفسها مضطرة إلى وضع أمثلة أخرى لا تتعلق بالنص المبرمج كي تتمكن من تقديم الدرس وشرحه

تحليل إجابات المعلمين على السؤال التالي: "هل يقدم النص لمتعلم اللغة العربية معارف ومعلومات جديدة؟"

انّضح لنا عند تحليلنا لهذا السؤال أنّ كل المعلمين وبنسبة 100% يرون بأن النص يقدم لمتعلم اللغة العربية معارف ومعلومات جديدة، وتعليقهم على ذلك اعتبار النص أساس تكوين المتعلم لأنه بمثابة المنبع الأول الذي يرجع إليه في جميع الميادين لاكتساب مختلف المعارف والموارد الفكرية والثقافية، البلاغية، الفنية... وبالتالي فهو مصدر المعرفة الأول للمتعم يساعده على بناء ملكته اللغوية، وكذا ينمي عنده المهارة التواصلية من خلال إثراء رصيده اللغوي بألفاظ وعبارات جديدة، صف إلى ذلك أنّه يساعده على معرفة آليات القراءة والكتابة الصحيحة، ويعرفه على منهجية بناء النصوص، وكلّ هذا لا يتحقق إلا إذا كانت هذه النصوص تراعي مستوى المرحلة التعليمية للمتعم ولا تقوت قدراته، في هذه الحالة يمكن القول بأنّ النص سيقدم الكثير للمتعم من فهم عميق لمختلف الأنماط والأساليب.

تحليل إجابات المعلمين على السؤال رقم 12 والمتمثل في: "هل تسهم المقاربة النصية في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم؟"

عند تحليلنا لهذا السؤال تبين لنا أن جميع أفراد عينة الدراسة وبنسبة قدرها 100% يرون بأن المقاربة النصية تسهم في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وذلك لأنها تقوم على أساس الانطلاق من النص لتدريس جميع أنشطة اللغة العربية، والنص بطبعه يمد المتعلمين بثروة لفظية كبيرة نظرا لما يحتويه من مفردات وعبارات جديدة يتعرف عليها المتعلمون ويضيفونها إلى حصيلتهم اللغوية لبناء معجم لغوي يتناسب وقدراتهم العقلية، ومن ثم يوظفونه في مختلف مواقف الحياة سواء داخل المدرسة أم خارجها.

المحور الرابع الخاص بالإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية.

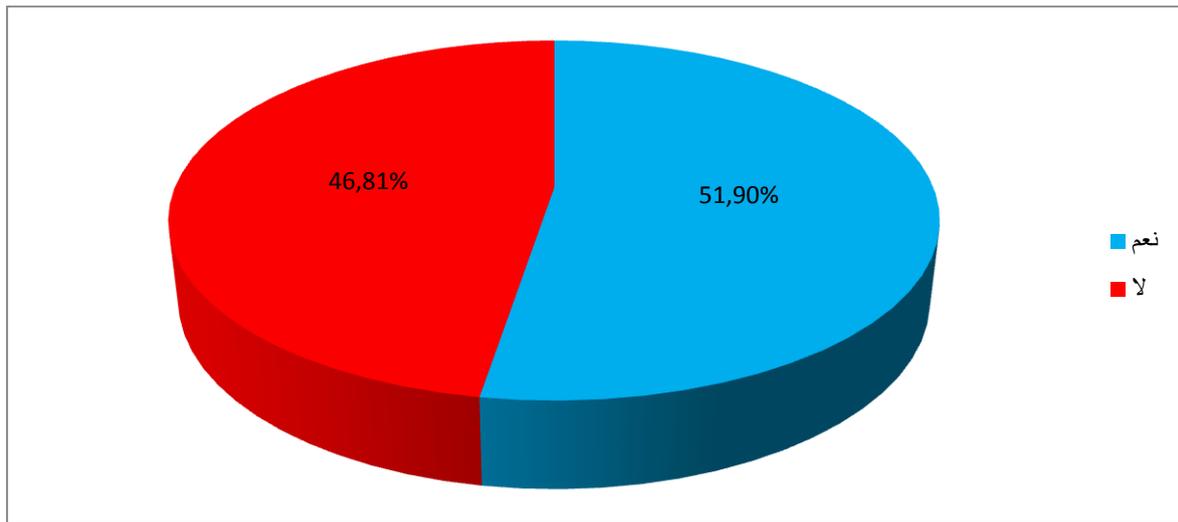
والجدول الآتي يوضح ذلك:

الأسئلة	نعم	النسبة	لا	النسبة
14- ما هو تقييمك لنشاط الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلمين؟	06	%20	24	%80
• ضعيف	22	%73.33	08	%26,66
• متوسط	02	%6.66	28	%93,33
• جيد	15	%50	15	%50
15- هل الحجم الساعي المخصص لميدان الإنتاج الكتابي؟	15	%50	15	%50
• كاف	15	%50	15	%50
• غير كاف	16- أين ينجز المتعلمون إنتاجاتهم			

26	86.66%	04	13.33%	الكتابية؟
04	13.33%	26	86.66%	• في القسم
30	100%	00	00%	• في البيت
				17- هل لنشاط الإنتاج الكتابي علاقة ببقية أنشطة اللغة العربية؟
				18- هل يساهم المتعلمون في تفعيل ميدان الإنتاج الكتابي؟
07	23.33%	23	76.66%	• نعم
06	20%	24	80%	• لا
17	56.66%	13	43.33%	• أحيانا
				19- هل يصح نشاط الإنتاج الكتابي وفق الطريقة:
09	30%	21	70%	• الفردية من قبل المتعلم
21	09%	09	30%	• الجماعية
04	13.33%	26	86.66%	20- هل تلغي حصة الإنتاج الكتابي من أجل إنجاز حصص أخرى؟
				21- سبب ضعف المتعلمين في ميدان الإنتاج الكتابي راجع إلى:
27	90%	3	10%	• ضعف الرصيد اللغوي للمتعم
15	50%	15	50%	• سيطرة العامية على الفصحى
29	96.66%	02	6.66%	• قلة المطالعة
7	23.33%	23	76.66%	• عدم التمكن من الخط
13	43.33%	17	56.66%	

فصل ثاني: المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)

27	03	90%	22- هل ترى أن المقاربة النصية تقيّد حرية المتعلّم في ميدان الإنتاج الكتابي؟
18	12	60%	23- هل تلتصمون بتوظيف الألفاظ الجديدة في انتاجات المتعلمين؟
17	13	56.66%	24- هل تلتصمون تحسّن لمستوى المتعلمين في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية؟
			25- هل تحقّق الكفاءة المسطّرة من ميدان الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلمين؟
46,81%		51,90%	
		النسبة الكلية	



دائرة نسبية تمثّل النسبة الكلية للمحور الرابع المتعلّق بالإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية

استقراء وتعليق المحور الرابع:

بلغت النسبة الكلية القائلة بـ "نعم" لهذا المحور بـ 51,90% وهي نسبة جيدة، تدلّ على أنّ هناك تحسّن في ميدان الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية، في حين قدّرت النسبة الإجمالية القائلة بـ "لا" لهذا المحور بـ 46,81% وسنحاول فيما يلي تحليل جميع الأسئلة المتعلقة بهذا المحور.

تحليل السؤال رقم 14 والذي جاء كما يلي: ما هو تقييمك لنشاط الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلمين؟

من خلال تحليلنا لنتائج هذا السؤال تبين لنا أنّ أغلب المعلمين وبنسبة 73,33% وهي نسبة كبيرة كان تقييمهم لنشاط الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلمين أنّه "متوسط" وهذا مؤشر جيّد يدلّ على أنّ نسبة لا بأس بها من المتعلمين تستطيع إنتاج مواضيع حسنة ومقبولة، وفي المقابل من ذلك نجد أنّ نسبة 20% من المعلمين كان تقييمهم لإنتاجات المتعلمين بأنّها ضعيفة حيث إنّهم لا يتمكنون من الكتابة وفق المعايير والمؤشرات المحددة للإنتاج الكتابي (المنهجية واحترام التصميم، سلامة الإنتاج وخلوه من الأخطاء، توظيف التقنية المطلوبة، انسجام المنتج....)

في حين نجد أنّ بعض المعلمين وبنسبة قدرها 6,66% أفروا بأنّ كتابات المتعلمين هي كتابات "جيدة"، وهي نسبة ضعيفة تستدعي من الجميع التصدي والعمل على معرفة نقاط الضعف والخلل ومعالجتها بهدف تحسين ورفع مستوى المتعلمين أكثر في ميدان الإنتاج الكتابي.

تحليل السؤال رقم 15 والذي كان: "هل الحجم الساعي المخصص لميدان الإنتاج الكتابي كاف أو غير كاف؟"

اتّضح لنا من خلال تحليلنا لهذا السؤال أنّ نسبة 50% من مجموع أفراد العينة يرون أنّ الحجم الساعي المخصص لميدان الإنتاج الكتابي "كاف" لأنّ المعلم في الحصّة الأولى

من الأسبوع الأول يقوم بتقديم تقنية من تقنيات التعبير الكتابي بعدها يقوم بتقديم وضعية إدماجية للمتعلم قصد التدرّب على التقنية، وفي هذه الوضعية يُدمج المتعلم ما تعلّمه خلال الأسبوع الأول (وضعية جزئية أسبوعية)، الأسبوع الثاني نفس الشيء يأخذ المعلم سندا من نص القراءة المدروس ويناقشه مع المتعلمين بغية استخراج التقنية المراد تدريسها يشرحها ويُعرّف بها وبخصائصها ومن ثم يقوم بتقديم وضعية إدماجية (الوضعية الجزئية الأسبوعية الثانية) الغرض منها تدريب المتعلمين على التقنية، أما الأسبوع الثالث يتدرّب المتعلم على إدماج موارد ذلك الأسبوع (وضعية جزئية أسبوعية ثالثة) ثم وضعية لحل الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم مستعينا بالوضيعات الثلاث وموظفا التقنيتين المدروستين في الأسبوع الأول والثاني مستثمرا فيها كلّ ما تعلمه طيلة المقطع التعليمي. ومن ثم يرون بأنّ تخصيص ساعة واحدة أسبوعياً كافية لكي يقوم المتعلم فيها بالإنتاج وفق التقنية المطلوبة، إضافة إلى أنّ موضوع الإنتاج ومحتواه يكون مرتبطا بما تلقاه المتعلم من معارف ومعلومات وأفكار ورصيد لغوي اكتسبه ليقوم باستثماره في إنتاجه الكتابي، وبهذا فإنّ التعبير عن أمور مألوفة لا يستغرق وقتا كبيرا، وفي المقابل من ذلك نجد أنّ نسبة 50% المتبقية ترى بأنّ الحجم الساعي المخصص لميدان الإنتاج الكتابي "غير كاف" خاصة إذا كانت التقنية المستهدفة مستصعبة من قبل المتعلمين، في هذه الحالة يستغرق المعلم وقتا أكبر في الشرح والتوضيح و غالبا ما يكون ذلك على حساب الوقت المخصّص للتطبيق وبهذا فعندما يُباشر المتعلمون في الإنتاج ينقضي الوقت وتنتهي الحصة.

تحليل السؤال رقم 16: أين ينجز المتعلمون إنتاجاتهم الكتابية (في القسم/في البيت)؟

اتّضح لنا عند تحليل هذا السؤال أنّ معظم المعلمين يفضلون أن يقوم المتعلمون بإنجاز إنتاجاتهم الكتابية في القسم، وقد بلغت نسبتهم 86.66% وهي نسبة مرتفعة جداً، ويرجعون السبب في ذلك إلى ضمان أن المتعلم هو من قام بتحرير موضوعه بنفسه لأنّه

يكون مراقبا من قبل معلمه، وبهذا فهو يوظف لغته وأسلوبه الخاص، ومن ثمّ فهو يبتعد عن أخذ المعلومات من الكتب والأنترنيت وغيرها من المصادر الأخرى، كما أنّ عملية إنجاز الإنتاجات الكتابية داخل القسم تُسهّل على المعلم عملية تقويم المستوى التحصيلي للمتعلم للمقطع التعليمي.

أمّا عن الذين فضلوا أن يقوم المتعلمون بإنجاز إنتاجاتهم الكتابية في البيت فكانت نسبتهم ضئيلة حيث بلغت 13.66% وأرجعوا السبب في ذلك إلى أنه يكون للمتعلم في البيت متسع الوقت للتفكير في موضوعه بجدية فيتمكّن من بناء أفكاره وترتيبها وتعديلها ومراجعتها بكل أريحية، كما أنهم يكفون المتعلمين بذلك نظرا لضيق الوقت.

تحليل السؤال رقم 17: هل لنشاط الإنتاج الكتابي علاقة ببقية أنشطة اللغة العربية الأخرى؟

عند تحليلنا لنتائج هذا السؤال وجدنا أنّ كلّ أفراد عينة البحث وبنسبة 100% يُقرّون بأنّ لنشاط الإنتاج الكتابي علاقة ببقية أنشطة اللغة العربية الأخرى، ذلك لأنّ حصّة الإنتاج الكتابي تُعتبر حلقة تعليمية تكاملية لبقية الأنشطة اللغوية الأخرى، وبهذا يكون حوصلة نهائية لما تعلّمه المتعلم خلال المقطع التعليمي لأنّه يُدمج فيه مكتسباته في وضعية إدماجية خاصّة فيما يتعلّق بالظاهرة اللغوية لأنّه مطالب بتوظيفها، وكذلك بالجانب الفني الذي هو مطالب بتوظيفه مثل: (الجناس، الطباق، الاستعارة...)

تحليل سؤال رقم 18: هل يسهم المتعلمون في تفعيل ميدان الإنتاج الكتابي؟

من خلال أجوبة المعلمين تبين لنا أنّ نسبة 23.33% منهم ذهبوا إلى القول بأنّ المتعلمين يسهمون في تفعيل ميدان الإنتاج الكتابي؛ وذلك عن طريق مشاركتهم وانتباههم مع المعلم وتحضيرهم المسبق للدروس، فهم بذلك يسهمون في تسيير عملية سير الحصص بشكل جيّد في جوّ يسوده النشاط والحيوية، في حين نجد أنّ هناك من المعلمين من قال بأنّ المتعلمين يقومون بالمشاركة وتفعيل حصص الإنتاج الكتابي من

حين إلى آخر وليس دائماً، ولقد سجّلت هذه الفئة من المعلمين أعلى نسبة حيث قُدّرت بـ 56.66% أي أنّ عملية المشاركة تكون حسب طبيعة الدّرس ونوعيّته، ومدى قابليّة المتعلّم للدّرس وللتعلم بصفة عامة، ومدى تحضيره المسبق للدّروس وكذا الحالة النفسيّة التي يكون عليها.

تحليل السؤال رقم 19 المتعلق بكيفية تصحيح الإنتاج الكتابي:

بلغت نسبة إجابات المعلمين الذين يُفضّلون طريقة التّصحيح الفرديّة بـ 30% وهي نسبة قليلة نوعاً ما، وتقوم هذه الطّريقة على أساس أنّ كلّ متعلّم يقوم بتصحيح إنتاجه بنفسه وذلك وفق شبكة معايير التّقويم الذاتي، ولقد كان تعليل المعلمين الذين يُحبّبون هذه الطّريقة اعتبارهم أنّ التّصحيح الذاتي عمل يتمكن المتعلّم من خلاله بتقويم إنتاجه بنفسه فيدرك أخطائه ويقف على مختلف نقائصه فيقوّمها ولا يكرّرها مرة أخرى، غير أنّ هذه الطّريقة قد تكون أحياناً غير فعّالة وذلك نظراً لضيق الوقت وكثرة عدد المتعلّمين فلا يستطيع المعلم الوقوف عند كل متعلّم ومساعدته على اكتشاف أخطائه وتصحيحها في حين نجد أنّ أغليّة المعلمين وبنسبة 70% يفضّلون الطّريقة الجماعيّة في التّصحيح نظراً لفعاليتها من خلال مشاركة جميع المتعلّمين في اكتشاف أخطاء بعضهم البعض والاستفادة منها عن طريق بيان نوع الخطأ ثمّ تصحيحه، وبعدها تتمّ عملية تثبيت المعلومة من خلال القاعدة التي يُذكّرون بها، ونجد أنّ المعلمين يفضّلون هذه الطّريقة لأنّها تُكسبهم الجهد والوقت وتنمي روح العمل الجماعي.

وما يمكن قوله في الأخير أنّه ينبغي على المعلم أن يختار الطّريقة التي يراها مناسبة نظراً لعدد المتعلّمين داخل حجرة الدّرس ومستواهم المعرفي بأن لا يجبر نفسه على اعتماد طريقة دون أخرى بل بأن يُكيّف بين الطريقتين بحيث يتمكّن من تحقيق الأهداف المسطرّة.

تحليل السؤال رقم 20 والمتمثل في: هل تلغي حصة الإنتاج الكتابي من أجل إنجاز حصص أخرى؟

عند تحليلنا لهذا السؤال اتضح لنا أن نسبة كبيرة جداً من المعلمين أقرت بأنها لا تقوم بإلغاء حصص الإنتاج الكتابي من أجل إنجاز حصص أخرى، حيث بلغت نسبتهم 86,66% ذلك لأن حصة الإنتاج الكتابي تعتبر من أهم الحصص التي يجب على المعلم أن يكون حريصاً على تقديمها لأنها تمثل الحوصلة النهائية من تعليم اللغة العربية ولأن المتعلم في هذه الحصة يصب جميع مكتسباته ومعارفه التي درسها طيلة المقطع التعليمي من نحو، صرف، بلاغة، عروض... وبالتالي يكون الهدف من إنجاز الحصص الأخرى ودراسة الأنشطة المتنوعة هو الوصول إلى مرحلة الإنتاج ولا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بالإنتاج الكتابي، في المقابل من ذلك نجد أن نسبة 13,33% من المعلمين أجابوا بأنهم يقومون بإلغاء هذه الحصة من أجل تقديم حصص أخرى.

تحليل السؤال رقم 21 والذي يتحدث عن أسباب ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي:

كانت إجابات المعلمين على هذا السؤال متباينة حيث وجدنا أن العديد من المعلمين لم يكتفوا بإجابة واحدة، ولقد ارجعوا أول أسباب ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي إلى قلة المطالعة، وكان ذلك بنسبة 96.66% وهي نسبة عالية جداً تدل على قلة اهتمام المتعلمين بالمطالعة؛ وذلك راجع إلى عدم وعيهم بأهمية القراءة والمطالعة في تكوين شخصيتهم وصقل معارفهم وتحسين مستواهم العلمي والدراسي وأسلوبهم في الكتابة فما نلاحظه في الواقع التعليمي هو ميل المتعلمين وانصرافهم إلى شبكات الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي ووسائل التكنولوجيا الحديثة بصفة عامة، وهذا ما أدى إلى تراجع إقبالهم على مطالعة الكتب.

ومن أجل تحسين مستوى المتعلمين في الإنتاج الكتابي وتفعيل دور المطالعة يتوجب على المعلم أن يلزم المتعلمين على قراءة بعض الكتب والقصص القصيرة ومطالبتهم بتلخيصها وإدراج ذلك في عملية التقويم.

أما عن السبب الثاني الذي يؤدي إلى ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي حسب رأيهم يعود إلى ضعف الرصيد اللغوي للمتعلمين وكان ذلك بنسبة 90% وهي نسبة مرتفعة كذلك والسبب في ضعف الرصيد اللغوي للمتعلمين راجع إلى قلة المطالعة لأن قراءة الكتب ومطالعتها تزودهم بذخيرة معرفية وثروة لغوية كبيرة يستغلونها ويقومون بتوظيفها في إنتاجاتهم الكتابية وهذا من شأنه أن يؤدي إلى رفع وتحسين مستواهم الكتابي.

أما عن السبب الثالث فلقد كان سيطرة العامية على الفصحى وذلك بنسبة 50% من مجمل أفراد العينة فاستعمال العامية في الوسط التعليمي يعتبر من أهم أسباب الضعف اللغوي التي تسبب للمتعلم رداءة في التعبير، لهذا ينبغي على المعلم أن يكون حريصا على استخدام الفصحى أثناء التدريس وأن يلزم المتعلمين على التحدث والتأور بها لأن هذا من شأنه أن يساعد على رفع حصيلتهم اللغوية وقدرتهم على التواصل الشفوي والكتابي.

لقد بلغت نسبة المعلمين الذين أرجعوا ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي إلى عدم التمكن من الخط 23,33% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى فعدم مقروئية الخط ورداءته يُضعف جودة المنتج الكتابي ويُشكل عائقا أمام المعلم لعجزه وعدم قدرته على قراءته.

تحليل السؤال رقم 22 والمتمثل في: هل ترى أن المقاربة النصية تُقيد حرية المتعلم في ميدان الإنتاج الكتابي؟

اتضح لنا من النتائج التي تحصلنا عليها عند تحليل هذا السؤال أن نسبة 43,33% من الفئة المستجوبة يرون أن المقاربة النصية تُقيد حرية المتعلم في ميدان

الإنتاج الكتابي لأنّ تقييد المتعلّم وحصره في مواضيع معيّنة قد يؤدي إلى قتل روح الابتكار والإبداع فيه.

وفي المقابل من ذلك نجد أنّ نسبة 56,66% من المعلمين يرون أنّ المقاربة النصية لا تُقيّد حرية المتعلّم في ميدان الإنتاج الكتابي لأنّ المواضيع التي يُطالب المتعلّم بتحريرها هي من صميم واقعه المعيش وحياته اليومية.

تحليل السؤال رقم 23 والذي جاء كما يلي: هل تلتمس توظيف الألفاظ الجديدة في انتاجات المتعلمين؟

استخلصنا عند تحليلنا لهذا السؤال أنّ 27 معلّمًا وبنسبة قدرها 90% يلتزمون بتوظيف المفردات الجديدة التي اكتسبها المتعلّمون في انتاجاتهم الكتابية، بينما نجد ثلاثة من المعلمين فقط والذين يشكّلون نسبة ضئيلة جدًا قدرها 10% أنّهم لا يلتزمون بتوظيف المفردات الجديدة في كتابات المتعلّمين، وعموما هذا يدلّ على أنّ جلّ المتعلّمين تمكّنوا من اكتساب رصيد لغوي معيّن واستثماره في تحرير الوضعيات المختلفة ممّا يدفعنا إلى القول بأنّ المقاربة النصية أسهمت حقًا في تزويد المتعلّمين بحصيلة من المفردات اللغوية الجديدة.

تحليل السؤال رقم 24 والمتمثل في: هل تلتمس تحسنا لمستوى المتعلّمين في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية؟

لقد بيّنت النتائج المرصودة من هذا السؤال أنّ نسبة 60% من المعلمين يرون بأنّ اعتماد المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية ساهم في تحسين ورفع مستوى المتعلّمين في الإنتاج الكتابي وهذا راجع للمبدأ الذي تنطلق منه المقاربة النصية وهو التكامّل بين جميع أنشطة اللغة العربية والانطلاق من النصّ في جميع هذه الأنشطة، فاحتكاك المتعلّم الدائم مع النصّ يُسهّل عليه معرفة كنيّة بناء هذه النصوص وطريقة اشتغالها، كما يُسهّل عليه أيضا معرفة منهجيّة الكتابة حول التقنية المطالب بها في موضوع الإنتاج الكتابي لأنّه

سبق له التعرف عليها في نص القراءة، إضافة إلى ذلك فالنص يمدّ المتعلم بكمّ من المعلومات والمعارف والمفردات الجديدة التي يثري من خلالها رصيده اللغوي والمعرفي ويقوم باستثماره وتوظيفه فيما بعد في إنتاجه الكتابي وهذا يُعوّده السرعة في الكتابة لامتلاكه نصوصاً ينسج على منوالها نصوصاً أخرى خاصة به، بينما نجد أنّ نسبة 40% الأخرى ترى بأنّه لا يوجد تحسّن لمستوى المتعلمين في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية.

تحليل إجابات المعلمين حول السؤال رقم 25 والتمثّل في: "هل تتحقّق الكفاءة المُسطّرة من ميدان الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلمين؟"

ترى نسبة 56,66% من الفئة المستجوبة أنّ الكفاءة المُسطّرة من ميدان الإنتاج الكتابي تتحقّق وتتجسّد في كتابات المتعلمين وذلك لتوظيفهم المطلوب منهم والتزامهم بالتصميم وتمكّنهم من استخدام التقنية المستهدفة استخداماً صحيحاً وقدرتهم على كتابة نصوص مختلفة الأنماط في وضعيات تواصلية دالّة، أمّا النسبة المتبقية والتي تقدر بـ 43,33% ترى بأنّ الكفاءة المرجوة من ميدان الإنتاج الكتابي لا تتحقّق في كتابات المتعلمين ويرجع ذلك إلى إخفاقهم في توظيف ما طُلب منهم وعدم التزامهم بالمعايير الخاصّة بالإنتاج الكتابي وكثرة الأخطاء اللغوية في كتاباتهم.

بعد الأسئلة المغلقة التي قمنا بطرحها في هذه الاستبانة خصّصنا هذا السؤال بأن يكون مفتوحاً وذلك بأنّ نترك حرية الإجابة للمعلمين نظراً للخبرة الميدانية التي يتمتعون بها في مجال التدريس ومعايشتهم للواقع التعليمي وكان هذا السؤال كما يلي: ما هي الحلول التي تراها مناسبة لتخفيف ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي؟ فكانت معظم آرائهم متشابهة وتمثّلت في:

- تحفيز المتعلمين وحثّهم على المطالعة ومصاهرة الكتب لإثراء قاموسهم اللغوي ويكون ذلك منذ المراحل التعليمية الأولى.

- مطالبتهم بالقليل الكافي بدل مطالبتهم بأمر قد تكون تعجيزية أحيانا.
- تعويدهم على توظيف واستثمار المدروس بكل أنواعه في الإنتاج الكتابي.
- المتابعة المستمرة لإنتاجات المتعلمين من قبل المعلم.
- تخصيص حصّة للمطالعة الحرّة بمعية المعلم، يقوم المتعلم فيها بقراءة قصّة مثلا ثمّ يلخصها لأنّ من شأن هذا الأمر أن يُثري رصيده اللغوي ويحسن من لغته وأسلوبه.
- حرص المعلم على التحدّث بالفصحى داخل القسم.
- مطالبتهم بالتكلّم بالفصحى في القسم.
- كثرة التدرّب على كتابة وضعيات مختلفة وحرص المعلم على تصويب أخطائها.
- إعطاء المتعلمين الوضعيات النموذجية للنسج على منوالها.

خاتمة

من خلال دراستنا لهذا الموضوع، الذي اشتمل البحث عن المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، وبعد تحليلنا لإنتاجات المتعلمين الكتابية وكذا الاستبيانات الخاصة بمعلمي اللغة العربية في الطور المتوسط، إضافة إلى الملاحظات الميدانية التي سجلناها خلال فترة تربصنا بإحدى المؤسسات التربوية توصلنا إلى جملة من النتائج والاقتراحات التي من شأنها أن تساعد على النهوض بالعملية التعليمية ولو بشيء ضئيل نوردتها فيما يلي:

أولاً- النتائج:

- بينت لنا الدراسة الدور الإيجابي الذي تحضى به المقاربة النصية في كونها تعمل على الربط بين جميع الأنشطة اللغوية وهذا ما يجعل المتعلم يفهم بأن اللغة عبارة عن كل متلاحم ومتكامل بحيث إنّه يستحيل الفصل بين أنشطتها المختلفة، بل إنّ كلّ الأنشطة متداخلة فيما بينها ومكمّلة لبعضها البعض، وعليه فإنّ كل أنشطة وفروع اللغة العربية في ضوء هذه البيداغوجيا لا تُدرّس منفصلة عن بعضها البعض، بل يتم الربط بينهما عن طريق النصوص المُقدّمة للمتعلم، والتي تعتبر نقطة الانطلاق لكل نشاط لغوي.

- إنّ الإنطلاق من النص يُزوّد المتعلم برصيد لغوي ومعرفي يضيفه إلى حصيلته اللغوية ويقوم باستثماره وتوظيفه أثناء عملية الكتابة، فيكون بذلك منتوجه الكتابي أكثر نجاحاً مضموناً وأسلوباً.

- لقد أولت المناهج التربوية الحديثة النص أهمية كبيرة وذلك يجعله مركزاً ومحوراً لتدريس جميع أنشطة وفروع اللغة العربية المختلفة.

- يُساعد الإنطلاق من النص المتعلم على فهم الطريقة التي تُبنى بها النصوص، وهذا الأمر من شأنه أن يعينه على إنتاج نصوص خاصة به مماثلة لتلك النصوص، وبهذا فالمقاربة النصية تُعين المتعلم في ميدان الإنتاج الكتابي؛ لأنّها تمنحه نماذج يُنتج على منوالها.

- أن لطرائق التدريس المختلفة التي يعتمد عليها المعلم أثناء تقديم الدروس، من شأنها أن تساعد المتعلم على الفهم الجيد للمعلومات وجعله محور العملية التعليمية، إضافة إلى ذلك فهي تُساعد المعلم على الاختصار في الجهد والوقت وإضفاء الحيوية داخل الصف.

- عند تحليلنا لإنتاجات المتعلمين الكتابية، تبين لنا أن أغلبهم يعانون من كثرة الأخطاء أثناء عملية الكتابة خاصة فيما يتعلق بالجانب الإملائي.

- بينت لنا الدراسة التي قمنا بها كذلك مساهمة باقي الأنشطة اللغوية الأخرى المقررة على متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي، وعليه فإنَّ ضعف استفادة المتعلمين من تلك الأنشطة يؤدي بالضرورة إلى ضعف الإنتاجات الكتابية.

- كما تمكنا حقا من معرفة أن هناك علاقة وطيدة بين الإنتاج الكتابي وباقي أنشطة وفروع اللغة الأخرى، فهو يعتبر بمثابة البوتقة التي تتصهر داخلها كل الفروع وفنون اللغة من (النحو، صرف، بلاغة، إملاء....) ومن هنا كان استنتاجنا بأنَّ هذا النشاط يُعدّ بمثابة عملية تقويمية تسمح للمعلم من معرفة مدى تمكّن المتعلمين من باقي الأنشطة ومدى تحقق الكفاءة الختامية المسطرة سواء في المقطع التعليمي أم في نهاية الفصل أم في نهاية السنة الدراسية.

- كما بينت لنا الدراسة التطبيقية كذلك أن السبب الرئيسي وراء ضعف المتعلمين في الإنتاج الكتابي يعود إلى عزوفهم عن القراءة والمطالعة التي تعمل على تزويدهم بكم وفير من المعلومات والمعارف وتوسع قاموسهم اللغوي بمفردات جديدة.

- كما استطعنا أن نتوصل أيضا إلى أنه رغم فاعلية المقاربة النصية، هناك بعض المعوقات التي تمنع نجاحها بشكل أكبر، من ذلك كثرة عدد المتعلمين داخل القسم، إضافة إلى عدم التناسق بين بعض نصوص الكتاب المدرسي والدروس المبرمجة لها خاصة فيما يتعلق بدروس الظواهر اللغوية، أين يجد المعلم صعوبة في استخراج الأمثلة

التي تخدم الدرس من النص، فيضطر إلى الاجتهاد في تكييف ووضع أمثلة من عنده، بحيث لا يخرج عن مضمون النص المبرمج.

- لاحظنا عند تحليلنا لأوراق المتعلمين أن هناك إنتاجات كتابية جيدة من حيث المضمون والأسلوب ولا تشوبها كثرة الأخطاء، في المقابل من ذلك توجد هناك إنتاجات كتابية أخرى ضعيفة من حيث اللغة والأسلوب وتحتوي على الكثير من الأخطاء، وهذا ما يعكس لنا الفروقات الفردية الموجودة بين المتعلمين ويبيّن لنا أن هناك إنتاجات كتابية جيدة وأخرى متوسطة وأخرى ضعيفة.

- عدم جدية بعض المتعلمين أثناء كتابة المواضيع.

ثانياً- الاقتراحات والحلول:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية نقوم بتقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات نذكرها فيما يلي:

- تقليص عدد المتعلمين داخل الأقسام، لأن كثرة عددهم واكتضاظهم يصعب على المعلم أداء المهام الموكلة له، فلا يستطيع مراقبة كل أعمال وكتابات المتعلمين وتوجيههم وتصحيح أخطاء كل متعلم على حدى، ولهذا فإنّ تقليص عدد المتعلمين داخل حجرات الدرس أمر يُسهّل على المعلم مراقبة أعمال المتعلمين وتصحيحها بشكل أفضل.

- التركيز على تعليم أنشطة اللغة العربية بصفة عامة ونشاط الإنتاج الكتابي بصفة خاصة منذ المراحل التعليمية الأولى، لأنّ الضعف الملاحظ على المتعلمين في الوسط التعليمي هو ضعف قاعدي بالدرجة الأولى.

- الابتعاد عن العامية ويكون ذلك باستخدام المعلم للغة العربية الفصحى وكذلك إلزام المتعلمين على التحدث بها داخل حجرات الدرس.

- تشجيع المتعلمين للإقبال على المكتبات المدرسية، ويكون ذلك عن طريق توعيتهم بأهميتها ودورها الكبير في صقل معارفهم وتكوين شخصيتهم وتحبيبهم في المطالعة الحرة

للكتب والمجلات والقصص والروايات.... إلخ، كل حسب ميولاته واهتماماته، مع ضرورة اشتراك المعلم والأخذ برأيه في عملية توفير الكتب اللازمة داخل المكتبة باعتباره أحد أهم أقطاب العملية التعليمية، فالمطالعة تعتبر عاملاً أساسياً في زيادة الثروة اللغوية والمعرفية للمتعلم، والتي يستثمرها فيها بعد في إنتاجه الكتابي مُضيفاً عليه بذلك نوعاً من الجمال في الأسلوب والمضمون.

- أن يتفادى المعلمون طريقة التقييم السلبية، وتوجيه الملاحظات التي من شأنها أن تُقلل من دافعية المتعلم على الكتابة، فمراعاة الجانب النفسي للمتعلم أمر ضروري جداً في نجاح العملية التعليمية.

- لا ينبغي على المعلم المبالغة في تناول موضوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون داخل إنتاجاتهم الكتابية والتركيز عليها بدرجة كبيرة، لأن هذا الأمر قد يؤدي بالمتعلم أحياناً إلى افتقاده المتعة في الكتابة، وذلك نتيجة تفكيره المستمر في الأخطاء.

- ضرورة محاسبة معلمي المواد الأخرى للمتعلمين على الأخطاء التي يرتكبونها أو حتى الإشارة إليها، بحيث لا يقتصر ذلك على معلم اللغة العربية فحسب.

- الاجتهاد أكثر في توفير الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة وإدخالها في تدريس مختلف أنشطة اللغة العربية والاستفادة منها في تنمية مهارة الإنتاج الكتابي، لأن هذه الوسائل تزيد من قابلية ودافعية المتعلم على التعلم، وتبعده عن الرتابة والملل الذي يشعر به أثناء ممارسته لهذا النشاط.

- العمل على تكوين المعلمين بشكل مستمر ودائم عن طريق إقامة ندوات واجتماعات مختلفة تهدف إلى تزويد المعلمين بمختلف طرائق وأساليب التدريس الحديثة وإطلاعهم على كل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم لأن كل هذه الأمور ترفع من مستواهم وتُساعدهم على أداء مهامهم بشكل أفضل.

وقبل أن نختم بحثنا هذا تجدر بنا الإشارة إلى نقطة مهمة جداً في نظرنا وهي ضرورة اعتناء واضعي المناهج التربويّة والمقررات الدراسيّة على إدراج مواضيع تخدم موضوع الكتابة الوظيفية مثل: (كتابة الرسائل الإداريّة، البرقيات) نظراً لأهميتها البالغة في حياة المتعلّم المستقبليّة والعملية، فالملاحظ في الواقع أن فئة كبيرة من طلبة الجامعات لا يستطيعون كتابة طلب خطي معيّن، أو كتابة رسالة رسمية موجهة إلى فئة معيّنّة أو ملئ استمارة ما.

وفي الأخير فإنّنا لا ندعي أنّنا وُقفنا في هذا البحث، لكننا نأمل أن نكون قد تمكّنا ولو قليلاً في إمام بمختلف عناصره، فإن كنا قد وُقفنا فبفضل الله تعالى وإن كنا قد أخطأنا - وذلك وارد لا محالة- فحسبنا المحاولة والاجتهاد وحسن النية.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم: برواية قورش عن نافع، بيت القرآن للطباعة و النشر، سورية، ط10، 2013
أولاً-المصادر:

1-أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث،
القاهرة، ط1، 2008.

2-أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون،
دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 1979.

3-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية،
بيروت، لبنان، ط1، ج3، 2003.

4-شعبان عبد العاطي وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق
الدولية، القاهرة، ط4، 2004.

5-محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح، مصطفى
حجازي، دار التراث العربي، الكويت، د.ط، 1998.

6-ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح، أمين
محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر
والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1999.

ثانياً-المراجع:

أ-الكتب العربية:

7-أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع،
عمان، الأردن، ط1، 2012.

8-أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشروق، مصر، ط1، 2001.

9-بشير إبراهيم إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،
الأردن، ط1، 2007.

- 10-تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.
- 11-حاتم حسين البصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريب والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د.ط، 2011.
- 12-خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنّشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 2014.
- 13-راتب قاسم عاشور ومحمد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنّشر والتوزيع، إربد، عمان، ط1، 2003.
- 14-راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرق تدريسها، واستراتيجياتها، دار المسيرة للنّشر والتوزيع والطّباعة، عمان، ط1، 2005.
- 15-ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العلمي، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمان، ط2، 2008.
- 16-زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم/ دار المعرفة الجامعية، طبع، نشر، توزيع، الإسكندرية، مصر، 2014.
- 17-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- 18-سعيد علي زاير، أسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، دار المنهجية للنّشر، والتوزيع، عمان، ط1، 2015.
- 19-صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة على السور المكية، دار قباء للطباعة والنّشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ج1، 2000.
- 20-طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2002.

- 21- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2009.
- 22- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم/ دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008.
- 23- عصام حسن أحمد الدليهي، علي عبد الرحيم صالح، البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
- 24- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991.
- 25- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.
- 26- فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.
- 27- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2013.
- 28- فوزية عزوز، المقاربة النصية عن تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016.
- 29- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010.
- 30- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- 31- محمد الصويكري، التعبير الكتابي التحريري، دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2017.

- 32- محمد خطابي، لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.
- 33- محمد عبد الرحمن خطابي، المؤتمر الدولي في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب، لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار الكنوز، المعرفة العلمية، عمان، ط1، 2013.
- 34- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999.
- 35- محمد عزام، النَّص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 2001.
- 36- محمد مفتاح، تجليات الخطاب الشعري استراتيجيات التناص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط3، 1992.
- 37- وليد أحمد جابر، تدريس اللُّغة العربيَّة مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.
- ب-الكتب المترجمة:
- 38- إديث كريزويل، عصر البنيوية، تر: جابر عصفور، دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1993.
- 39- بول ريكور، من النَّص إلى الفعل، تر: محمد برادة، حسان بورقية، مؤسسة عين، للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط1، 2001.
- 40- تون فان ديك، علم النَّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد بحيري، دار القاهرة، ط1، 2001.
- 41- جوليا كريستيفا، علم النَّص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.

42- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

ثالثا- الوثائق التربوية:

43- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2014.

44- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

45- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005-2006.

رابعا- المقالات:

46- إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص، نحو مقارنة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة المؤسسات اللغوية، العدد 26، 2014.

47- بشار إبراهيم، مقدّمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، جوان، 2007.

48- صورية بوصوار، إنتاج النص وأبعاده التعليمية، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الواحد والعشرون، جوان، 2017.

49- عبد الكريم بن محمد، أسس تعليم اللغة العربية، وتعلمها وفق المقاربة النصية، مجلة المقال، العدد السادس، فيفري، 2018.

50- عمر بوحلمة، أثر المقاربة النصية في اكتساب المتعلم للكفاءات اللغوية، مجلة اللغة العربية، العدد التاسع والثلاثون، د.ت.

51- مبروك بركاوي، المقاربة النصية، مجلة التعليمية، المجلد 05، العدد 13، مارس، 2018.

خامسا- الرسائل الجامعية

أ- رسائل الدكتوراه:

52-ستر عبد الرحمن، مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد أمين دباغين، سطيف، الجزائر، 2016-2017.

53-سميرة رجم، نحو مقارنة تواصلية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2015-2016.

ب- رسائل الماجستير:

54-زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010.

55-عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصية في المرحلة الثانوية، رسالة مقدّمة لنيل الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2011.

الملاحق

1- نماذج من كتابات المتعلمين.

2- استمارة الاستبانة.

قال ابن: ان مثالها لتطبخ واسايرها تكفن

المتعلق بوضع المصيبة التي اربطت بسايرها من

البرد والاصحاح وحصانك المصباح وتصبحت في

تلويت الصواد أيضا بين المسامك على الساراك

التي تتخلى له جاليز: بين . رمي صممك المصباح

والاستعارة في البرق او على مساهل الاستحول

قلنا: اذن فيها تكلفون حولها.

احيانا: ان حولها تمتد على تكلفون افساحيه

الكلية لوقوع في استعمالها موجعا ، اعارة الاستعارة

المتبادر عن طريق اعارة المصباح . عدم اربطان

الكلية ^ب جمعة تكفيره على الجوابين الاضيق

الكلية ^ب من انك همد غير ان يربطان

و اعطان و تطسع طر يوم صاحب سياتهم من القوم

بف و جفا فقل الاسباب اعاصم ملوة .

بينها نعت لجموع و بين جموع حول جبال صاورة

المصيبة . لا اذنا رأينا ان نصف الطلوع ملوة ذرونا

وانبعاك بجمع طعيب الامتنان ان سارنا الفساق

قلنا : سارنا الفساق صاسيب صند الكلوة ؟

احيانا : اذبح ^{حوله} المصباح عنقر فقال في تفرير البنية

فقلنا ضاهي متائل البنية ؟ واسايرها ؟

عربية
اللائحة السبعة . عن سبب اشجار بكل انواعها ، ضرورة

الغاية يبحث اسباب العلو . متابعه رصداً حول

السبعة ودراسة ما في العاصم والطريق ، الوقاي

من العلو البي واستعمال كل اسباب سعي

الطين من الغيرة

استعارة بطنية

هكذا احسن اسمها بتوضيح ونظمتها اعطان

ع - ع

طباعه الله المنطق من الاتيان والوقوف من المسحطان

أفروع كيميائية من الفيزياء كالتقنيات المائية المتناحية
 عن مياه الصرف الصحي ومختلفات المناسبات
 وتكون المواد يسميها المذبان ويوجد الفلج وحار
 ذئابي أكسيد الكربون، وتكون النوية ينجع عن
 استخدام المبيدات الرشوية بشكل كبير ومفوز
 في كلت لهما، وكل هذا تسببت في كل طريقة
 الأزرار والابنية تحمي الأرفق من الإشعاعات الهامة
 وتكون البتريه والمياه وسهون الاختلاف في التوازن
 الحيواني والنباتي وهو اجمعه كل هذا يعيب
 الفياح يحصل في عبيه في المؤسسات واعمل من
 والمنظمات المنتجة عن التلوث وأقل به وكيفية

أية الفيزياء
 ذهبت ولديها في الرياض علم من هديته

قائمة: ماونة الجميلة، الملوية بما هو تة

و لطة وهو لنا انه ضمن التكون الهكان، يفسب

قلة و عبي المساس سامتة القليل، ففرتة
 في ارم حرا المس

الصارعة، قلت لاني يا هدي يقاتي هذا منظر

رهيب لا يسر المساطرين، لاذال يجب علينا

كثيرة فعا، قالات واحدة منهن، نعيم، وهذا

سوي جدا، فهنا المتكون سائر في الدينه وعلا

الماناة العيمة من خلال أنشطة الإنسان البرية

والسليمه، فاجاب فيها أوروب، هذا صحيح، فهناك

مكافحته ونبت يرايح التّجّعة في التّلفاء والراديو قرأ

وعرس الأ شجار التي تساعد مع امتصاص

الغازات السامة واستخدام الطّاقات البديلة

لتوليد الكهرباء والطّاقة الشمسية ، ويعد ذلك

كما بالتّظن وزرع شجيرات كما شارك

معنا سائحون ، قاموا بتأدية أعمالهم

بمناطق خلابة وجميلة ، وعما قرأ تزق

على الأشجار

منى قحنت
بكل هذه الأعمال

وأحيراً فالمرء أيب البيثة التي

يعيش فيها لدا يجب المحاققة عليها

فلندكره عز وجل في كتابه ، ولا تفسحوا في الأرض

بعد املها

فيما عجزوا إلا في حياضهم المتكلمة
وأخذنا يورثها في الأماويات
الابلا بتكسية وركب مبيدات
الاصطفرات وعزير الما كحار
وعبنا الحنين لطيبنا
الذخايم وهم رخصتنا الطعام
والمروريات والنفوسه وارتنا
فالتا والاسما في المرحاء الألقا
وعلى مسأيمهل ما تفه بجول
في شوار الفيتيوك واليوستيا
قتال يورث لهلال الأركس كرهك
٥٥

الطورتا يعتبر من أكثر العذرات
مطلبا على المساجد عامة والبيضاية
وفي يوم من الأيام ذهبنا
آنا ويوسف ودالح وهلا لومكاد
في زراعة الجنرال مو الأفعى الفوا
القمية مستورصا الك زهلم
المحارنو العجوة في أرحا الأكان
صعاب الكوم والمساه بيطية
أخرى دحيال لمك كمانى
سوه الصعرات فإشار - الأوبتيزا
في حيرنا جو مست مدينا كشافها
٥٦

لتزيد الأكل بعد العمل الشاق

فعلينا جميعا إياه

إن النفاقة من الإيداع والوسع
من المصيرت وحيد علينا الحفاظ
بما طيبحتنا التي قضيت فيها

الوقية من خلال الأندوكينات التي تفرزها الغدة

وقالت ليبة وهل يتبع آثار للوقية البيئية ؟

قلت لهما بالبالكية عند ذلك يوجد في عديد من المنشور حالة

المناخ

قلت ، فكما يقال " لكل حالة دواء "

أجبت لهما ، ماذا تصفين ؟

قلت صدقيني ، هل توجد كيفية لها لونه ؟

قلت لهما نعم ؛ وذلك بالتحقق من استنزاف البلاستيك

بين المياه والمرويات الغبارية والاصحاح منع لمزيجات

بلاستيكية غير قارية للتنجول البشري ، وكيف استبدالها

بميراث مصنوعة من الورق المعتمد ليتم لعادة ، لدي لها

في عهد الربيع السانطة نظم الميراث العلمي ردة

" العلم فيه والسريع في جبال مبارزة "

و الذي تأ اجبارنا صديقا صديقا ميراث المروسة للتجديد

انفسنا لا استعداد للورثة بالنسبة لن هي مجال للانظاف من ميراث

المروسة .

ايضا لما غير حالة تحتوي على نفس جملتها وتنظف

في انفسنا و انفسنا تحتوي على الناس الذين الكل من تقلوا اعلمنا

لكن الدين الذي أكثر الاهمية هو ان ما وراء المنظر الضباب

تكون كثير الذي كان في تجمع المساكن في الريف

فقلت لي صدقيني ، ماذا يغير المرور بين كل علم ؟

قلت لهما هو في صداق تغيرات حاصل الميراث الارثية بالاكتشاف

و كذلك جارة السيد -

الحفاظ على السيد مستور
الجميع

1
2
3
4
5

المدى والمدى (الأسماء المنبذة)

الأسماء المنبذة هي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

وذلك على وزن: فعل فعل فعل

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

في إحداهما وتأتي في الأخرى في بعض

الأسماء المنبذة هي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

وذلك على وزن: فعل فعل فعل

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

وهي الأسماء التي لا تأتي في حالة النكرة

والكلمة لم تتغير في حاله النكرة والنكرة

تأتي في كل حالة: فعل فعل فعل

لتطويرون راز رصار الألف زفو الرصا من جبه
 - نضع الأهمد فاء مفا: يا الهي! أهاهذه الفوج
 المظلمة! و اجتمعنا وأقمنا حور
 حول كعبة كفا دي هذا التلوي الذي أهميغ
 من شفا في العصر الامد يث.
 : وفا طيب ز مبرتي كاذلة: لنفع هنا ملف ظاهمة
 لجمع هذه المقاصدة و لنفعل بغير الأعمسار
 العنار و و لنزيع بعض الأزهل الرصيلة التي
 تفوح برادتها المولدي
 في ذب ز صلبتي الحكري: لنفعل نسط هتة انقضا صمة
 استرنا و (منقول)
 بلهنا و اة الأخرجا

في يوم هه أيام الربيع اذ لفق و اربو الصافي
 ونسبه الصافي اربحنا في رحلة دامت بوقاي صلا
 مع الأهمد فاء اى فمع لها وضة النافقة الرصا من
 آجل الصفا و يا بصل المحدث في كسوع و صمها.
 عند و هو لنا اى رقة المكان و جردنا الهمد يث
 من اكيامس المقاصدة المنتفك هنا وهناك و اربعت
 الا تكلارك بومعها ابرهف و حيث قال زهيلي في كل دهسة:
 رائحة المقاصدة و اذ نلها هه من الرصا و ذكمت
 لرائحة الأزهال و نقلت في دهسة: هه كزج رائحة
 بدل اكل من اكل
 ابرهفة اربح الرصبيكي هه هه هذه الظاهر
 ابرهفة فكيف يدل اكل من اكل
 ردت علينا هت يعنى بكي فذنا اعترا: هه بنا صفا
 حوريت سالم

فنا حرة ز صباي : ناعم ، فلتحمايتها وارجاعها

هنا كما كانت يتطلب (مستطاب) علينا ان بالتعاون

والشجاعت فيها بعيننا ، لا حارة عروسنا الارضنا

كما كانت و اقول

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

- استبانة موجهة لأساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط:

أخي المعلم، أختي المعلمة:

يطيب لي أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة والتي من شأنها أن تساعدنا على إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان: "المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا"

إن إجاباتكم عن أسئلة هذه الاستبانة تُعتبر مساهمة إيجابية منكم في هذه الدراسة الميدانية التي نحاول من خلالها بيان الدور والجديد الذي قدمته المقاربة النصية لميدان الإنتاج الكتابي، ونحيطكم علما بأن معلومات هذه الاستبانة تستخدم إلا لأغراض تعليمية لذا نرجو منكم قراءة هذه الأسئلة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة

شكرا على مساعدتكم لنا

البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

- المؤسسة:

- الجنس: ذكر أنثى

- الشهادات المتحصل عليها:

- عدد سنوات العمل في مهنة التدريس:

السنة الجامعية: 2018-2019

أسئلة الاستبانة:

1/ هل تلقيت تكويننا ميدانيا بخصوص مناهج الجيل الثاني؟

نعم لا

2/ هل هذا التكوين سهّل عليك فهم المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها؟

نعم لا

-علل إجابتك؟

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

3/ هل مناهج الجيل الثاني استهدفت مهارات اللُّغة العربيّة الأربعة؟

نعم لا البعض منها

4/ هل تتقيّد بتدريس المواضيع التي سطرها المنهاج؟

نعم لا

5/ هل مناهج الجيل الثاني للُّغة العربيّة تهدف إلى:

* تنمية مهارة التواصل اليومي لدى المتعلّم

* تعزيز رصيد المتعلم اللُّغوي والمعرفي

* إكساب المتعلم ملكة نصية تساعده على الإنتاج الكتابي

من خلال الربط بين ميداني المنطوق والمكتوب

إجابة أخرى:

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

6/ هل من شأن طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلم أن تجعل المتعلّم محور العملية

التعليمية؟

نعم لا

7/ هل طرائق التدريس من شأنها أن تساعد المتعلمين على الاستيعاب؟
نعم لا

8/ هل تعتقد أن وضعية المشكلة تساعد المتعلم على فهم الدرس؟
نعم لا حسب طبيعة الدرس

9/ هل تستعين بالوسائل التعليمية الحديثة؟
نعم لا أحيانا

10/ هل لديك إطلاع جيد على منهج المقاربة النصية؟
نعم لا نوعا ما

إذا كانت الإجابة "نعم" فما رأيك فيه؟

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

11/ هل يُعتبر النص بالفعل المحور الذي تدور في فلكه كل النشاطات والروافد اللغوية؟
نعم لا

12/ هل يقدّم النص للمتعلّم معارف ومعلومات جديدة؟

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

13/ هل تسهم المقاربة النصية في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم؟
نعم لا

14/ ما هو تقييمك لنشاط الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلمين؟
ضعيف متوسط جيّد

15/ هل الحجم الساعي المخصص لميدان الإنتاج الكتابي؟
كاف غير كاف

16/ أين ينجز المتعلمون إنتاجاتهم الكتابية؟

في القسم في البيت

17/ هل لنشاط التعبير الكتابي علاقة ببقية أنشطة اللغة العربية؟

نعم لا

كيف ذلك؟

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

18/ هل يساهم المتعلمون في تفعيل ميدان الإنتاج الكتابي؟

نعم لا أحيانا

19/ هل يصحّ نشاط الإنتاج الكتابي وفق الطريقة؟

الفردية من قبل المتعلم الجماعية

- أي الطرق تفضّل ولماذا؟

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

20/ هل تلغي حصة الإنتاج الكتابي من أجل إنجاز حصص أخرى؟

نعم لا أحيانا

إذا كانت الإجابة "نعم" فلماذا؟

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

21/ سبب ضعف المتعلمين في ميدان الإنتاج الكتابي يرجع إلى:

* ضعف الرصيد اللغوي للمتعمّم

* سيطرة العامية على الفصحى

* قلة المطالعة

* عدم التمكن من الخط

22/ هل ترى أنّ المقاربة النصّية تقيّد حرّيّة المتعلّم في ميدان الإنتاج الكتابي؟

لا

نعم

23/ هل تلتمسون توظيف الألفاظ الجديدة في انتاجات المتعلّمين؟

لا

نعم

24/ هل تلتمسون تحسن لمستوى المتعلّمين في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصّية؟

لا

نعم

25/ هل تتحقّق الكفاءة المسطرة من ميدان الإنتاج الكتابي من خلال كتابات المتعلّمين؟

لا

نعم

26/ ما هي الحلول التي تراها مناسبة للتخفيف من ضعف المتعلّمين في ميدان الإنتاج

الكتابي؟

.....

.....

.....

فهرس

الموضوعات

الصفحة	المحتوى
أ - هـ	مقدمة.....
-	الفصل النظري: الأدبيات النظرية للدراسة
02	المبحث الأول: المقاربة النصية.....
03	أولاً- مفهوم المقاربة.....
04-03	أ- لغة.....
05-04	ب- اصطلاحا.....
06	ثانيا- مفهوم النص:.....
07-06	أ- لغة.....
08	ب- اصطلاحا.....
09-08	1- في الدراسات العربية:.....
11-09	2- في الدراسات الغربية:.....
13-12	ثالثا- المقاربة النصية.....
15-14	رابعا- أهداف المقاربة النصية:.....
16-15	خامسا- أهمية المقاربة النصية:.....
16	سادسا- معايير النصية وبعدها التعليمي:.....
18-17	1- الاتساق:.....
19-18	2- الانسجام:.....
20-19	3- القصديّة:.....
20	4- المقامية:.....
21-20	5- المقبولية:.....
22-21	6- الإعلامية:.....

23-22	7- التناص:.....
24-23	سابعا-الوظائف التربوية للمقاربة النصية:.....
25	المبحث الثاني: التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).....
27-26	توطئة:.....
27	أولاً-مفهوم التعبير:.....
28-27	أ-لغة:.....
28	ب-اصطلاحا:.....
29	ثانيا-مفهوم الكتابة:.....
29	أ- لغة:.....
30	ب-اصطلاحا:.....
31-30	ثالثا- مفهوم التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي):.....
32	رابعا- أنواع التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).....
33-32	أ-التعبير الكتابي الوظيفي:.....
34-33	ب-التعبير الكتابي الإبداعي:.....
37-34	خامسا- علاقة التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي) بفنون وفروع اللُّغة الأخرى:..
37	سادسا- أهمية وأهداف التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).....
38-37	أ-أهميته:.....
39-38	ب-أهدافه:.....
41-40	سابعا- أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي).....

-	الفصل التطبيقي: المقاربة النصية ودورها في الإنتاج الكتابي (دراسة ميدانية)
43	تمهيد:.....
44	أولاً: إجراءات الدراسة.....
45	1- منهج الدراسة:.....
45	2- مجتمع الدراسة وعينة البحث:.....
45	أ- مجتمع الدراسة:.....
46-45	ب- عينة الدراسة:.....
47-46	مكان البحث وزمانه:.....
47	أدوات الدراسة:.....
47	أ- أوراق المتعلمين:.....
49-48	ب- الاستبانة:.....
49	طريقة تفريغ البيانات:.....
50-49	الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:.....
74-51	ثانياً: تحليل الإنتاج الكتابية.....
103-75	ثالثاً: تحليل نتائج الاستبانة.....
109-105	خاتمة.....
116-111	قائمة المصادر والمراجع.....
-	الملاحق.....
-	فهرس الموضوعات.....

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية ومعرفة أثرها على كتابات المتعلمين وبيان الجديد الذي جاءت به وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية هل ساهمت المقاربة النصية في تحسين مستوى المتعلمين في الإنتاج الكتابي؟ وهل كانت حلاً لتخفيف الضعف الذي يعاني منه المتعلمون في هذا النشاط؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بإجراءين تمثّل الإجراء الأول في أخذنا لعينة من كتابات المتعلمين الذين بلغ عددهم عشرون متعلماً أما الإجراء الثاني فقد كان عبارة عن مجموعة من الاستبانات التي قمنا بتوزيعها على ثلاثين معلماً ومعلمة في سبعة متوسطات مختلفة من ولاية قالمة. ولقد اعتمدنا في تحليلنا لهذين الإجراءين على المنهج التحليلي الإحصائي مستعينين أحياناً بالمنهج الوصفي لتدعيم نتائج البحث.

وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها أنّ المقاربة النصية تمدّ المتعلم بأشياء تُعينه على الإنتاج الكتابي غير أنّها لا تخلو من النقائص التي تؤثر سلباً على العملية التعليمية وتحول دون تحقيق النتائج المرجوة منها.

الكلمات المفتاحية: المقاربة-النص-المقاربة النصية-الإنتاج الكتابي-المعلم-المتعلم

Résumé :

Notre étude vise à mettre en évidence la réalité de la production écrite à la lumière de l'approche textuelle, de connaître l'influence de cette dernière sur l'écrit des apprenants, ainsi que de démontrer ses apports, et cela à travers les questionnements suivants :

Est-ce que l'approche textuelle a participé à l'amélioration du niveau des apprenants ?

Et est-ce qu'elle a servi de solution pour remédier à leurs lacunes en production écrite ?

Afin de répondre à ces questionnements, nous avons d'abord, adopté deux procédures :

-La première était de prendre les écrits de vingt apprenants comme échantillon ;

-La deuxième était de distribuer un ensemble de questionnaires sur trente enseignants et enseignantes venant de différents collèges d'enseignement moyen de la wilaya de Guelma.

Ensuite, nous avons analysé ces deux procédures en nous appuyant sur l'approche analytique statistique, tout en se servant de l'approche descriptive pour renforcer les résultats de la recherche.

Enfin, nous avons atteint un ensemble de résultats dont les plus importants sont que l'approche textuelle fournit à l'apprenant des outils qui l'aideront en production écrite.

Cependant, elle n'est pas exempte de lacunes qui ont un impact négatif sur le processus éducatif et qui empêchent la réalisation des résultats souhaités.

Mots-clés :

Approche, texte, l'approche textuelle, la production écrite, l'enseignant, l'apprenant.