الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللـــغات

قسم اللغة و الادب العربي

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté Lettres et Langues

Département de Langues et Lettres arabe

الرقم: ..... N : .....

مذّكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر

(لسانيّات تطبيقيّة و تعليميّة اللّغة العربية)

المقاربة النّصية وأهميّتها في تدريس اللّغة العربيّة السنة الثّانية ثانوي–أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية

مقدّمة من قبل:

بثينة مخناش

تاريخ المناقشة: جوان 2016.

بوزيد ساسي هادف	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر "ب"	مشرفا ومقررا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
صالح طواهري	أستاذ مساعد "أ"	ممتحنا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية 2016/2015

شكر و تقدير

إنّ الحمد لله أولا وأخرا ،الذي منّ عليّ من فضله وبركاته وتوفيقه ما أتممت به هذه الدراسة سبحانه وتعالى لا إله إلاّ هو نعم المولى ونعم النصير.

ثم بعد شكري لله عزّ وجلّ أردّ المعروف الى أهله لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، فأتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور "الطاه ربلعز "، الذي لم يتوان لحظة واحدة في تنبيهي و ارشادي ،حيث كانت توجيهاته البنّاءة مشاعل من نور أهتدي بها وسط بحر العلم الواسع فبارك الله فيه وأطال الله في عمره بحرا فيّاضا لطلابه و أبنائه.

كما أتفدّم بالشّكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة التي قبلت مناقشة هذا البحث واثرائه بعلمها ، و تصويب ما فيه من زلل و تقصير إلى أستاذي الكريمين

فضيلة الدكتور: بوزيدي ساسي هادف

فضيلة الأستاذ : طواهري صالح

فجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أتقدّم بجزيل الشكر الى أسرتي على ما أمدّته لي من دعم مادي ومعنوي.

كما أتقدّم بمعاني الامتنان إلى أساتذة اللغة العربية و أدابها ،و عمّال المكتبة، وكاتب مذكرة بحثي.

وكل من يساعدني من قريب أو من بعيد في سبيل انجاح هذه المذكرة ولو بكلمة طيبة والله أسال أن لا أكون قد نسيت من ذوي الفضل أحدا.

الإهداء

أهدي أجر هذا العمل بعد أن جعلته خالصا لوجه الله تعالى:

إلى من نزع الشوك من طريقي وغرس الورد بحبه وحنانه إليك أبي الغالي.

إلى من حملتني وهنا على وهن والتّي بأنفاسها أرسم أمالي وألوّن أحلامي إليك أمي الحنونة.

إلى من استقبلتني بإبتسامة وفارقتني بدمعة، والتّي علّمتني حب الخير والعطاء الرّوح الطاهرة جدّتي.

إلى من كانوا سندي وعاشوا و معي حلو الحياة ومرّها إخوتي الأعزّاء (لطفي، عادل، بدري)، وزوجاتهم، وأخواتي الحبيبات (صباح، وفاء، لبنى، سناء، سهام، بسمة) وأزواجهم.

إلى كتاكيت العائلة (أسماء، أسامة، وسيم، نزيه، محمّد، أمينة، لينة ،يحيا، أدم، رميلة، زكرياء ، جنّة، أمير، مريم، شيماء، علياء، أنس، وسيم، يوسف، أمين، ساجدة، تيم، أنس، رؤيا) حفظكم الله.

تحية خاصة و عطرة إلى ابن أختي (أمير) متمنّية له الشفاء العاجل.

إلى توأم روحي ورفيقة دربي.....فاطمة.

إلى من مدّ يد العون، وحقّق لى أمنية التميز... الدكتور الفاصل «الطاهر بلعز » إلى كل من يقع نظره على الجهد المتواضع قارءا أو طالب علم، أهديكم هذا العمل المتواضع عسى أن يجعله علما نافعا وعملا مقبولا.

بثينة

مدخل:

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.

تمهيد:

دخلت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرون ميلادي مرحلة تاريخية هامّة في مسار نظامها التعليمي، حيث تبنّت في ضوء التوجهات الجديدة لإصلاح المنظومة التربوية نموذج التدريس بمقاربة الكفاءات، كاختيار بيداغوجي لا مناص منه في التحولات العالمية الجديدة (العولمة)، ولنتوقف قليلا عند هذه المقاربة لأنّها ستقودنا الى المقاربة النصية التي موضوع مشروع بحثي هذا.

ما هي المقاربة بالكفاءات؟ وما هي المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها؟

1- تعريف الكفاءة:(compétence)

يعرّفها المعجم التربوي بأنّها: "نشاط معرفي أو مهاري، يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة لتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية-مشكل، وللتأكيد من أنّ التلميذ قد اكتسب كفاءة، فانّ المعلّم يطلب منه أن يحل وضعية مشكل".[1]

من التعريف يتضح لنا أنّ الكفاءة بشكل مختصر هي قدرة المتعلّم على تجنيد موارده المعرفية، وخبراته المكتبية، وتعبئتها من أجل حل وضعية مشكلة قد تعترضه في حياته اليومية، أي أنّ الكفاءة لا تكتفي بأن يكتسب المتعلّم معارف وكفى، بل تمكّنه كيفية الاستفادة من تلك المعارف في الحياة.

2- تعريف المقاربة بالكفاءات:(l'approche par compétence)

تعدّ المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنّتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تمّ بناء المنهاج الجديد.

وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي: «تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نشاط تعليمي، ومرحلة تعليمية، يضبط استراتيجية التعليم في المدرسة من حيث مقاربة التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وأساليب التقويم....".[2]

وتعرف أيضا بأنّها: "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، والسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة".[3]

---

[1]- ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص 27

[2]- إبراهيم قاسمي، دليل المعلم بالكفاءات السنة الأولى من التعليم المتوسط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، د.ت، ص 13

[3]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، ط2، 2005، ص 2

انطلاقا ممّا سبق نستنتج أنّ مقاربة التدريس بالكفاءات نظام تعليمي جديد، يركّز على تطوير كفاءات المتعلّمين وتنميتها وإعطاءها الأولية في بناء المناهج، لأنّ التعلم بالمفهوم الحقيقي لا يعتبر المعرفة غاية بذاتها، بل يعدها وسيلة لبناء الكفاءة، وعليه تصبح المعرفة رافدا من روافد الكفاءة وليست هي الكفاءة ذاتها، ومنه فالمقاربة بالكفاءات بهذا الشكل ترتكز على أسس تربوية، وبيداغوجية ونفسية، تعطى فيها الأولوية لنشاط المتعلم.

3- خصائص المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات نظام تعليمي جديد يركّز على تطوير كفاءات المتعلّمين وتنميتها، وإعطاءها الأولوية في بناء المناهج بدلا من الاهتمام بتدريس المعارف، أي تحوّل الهدف التعليمي من المعلومات المتراكمة إلى الاهتمام بتطوير قدرات التلاميذ.

ويكمن تحديد خصائص هذه المقاربة في النقاط التالية:

- "تنمي إمكانية المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي الى عائلة من الوضعيات.
- تعتبر تطوير وتكملة لما جاءت به المقاربة بالأهداف."[1]
- "تثمّن المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف، وميادين الحياة."[2]
- "تجعل من المتعلم محورا أساسيا، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة عملية التعلّم.
- تقوم على اختيار وضعيات تعليمية من الحياة اليومية في وضعية مشكلات.
- تعطى مفهوما جديدا للتقويم.
- تعتمد على معالجة البيداغوجية في تصحيح ثغرات التلاميذ وتخطّي الصعوبات." [3]

..... ومنه فالمقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم محورا للفعل التعليمي التعلّمي، وتشجّعه على المبادرة والخلق والإبداع، والمعرفة فيها عبارة عن وسيلة تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، كما أنّها تبتعد عن التجزئة التي تقع على المواد الدراسية لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كمالا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.

[1]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات، د ت، ص 8

[2]-لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات للمعلمين والأساتذة والمدارس، المكتبة الوطنية الجزائرية، د ط، د ت، ص 74

[3]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص 9

4- أهداف المقاربة بالكفاءات:

يسعى التدريس ببيداغوجيا الكفاءات إلى تحقيق أهداف بيداغوجية نذكر منها على سبيل الحصر ما يلي:

- التركيز على التعلّمات.
- جعل التعلّمات ملائمة وذات معنى.
- تحقيق النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.
- تهيئة الظروف الملائمة لتنمية المهارات المنهجية والتقنية، وكذا تنمية المواقف التي تمكن المتعلم من التعرف على الوسط والاندماج فيه. [1]
- النظرة إلى الحياة من منظور علمي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية". [2]
- "تنمية قدرات المتعلّم في التفكير.
- تكريس قدرات المتعلّم في التفكير.
- تكريس حرية المتعلّم والمعلّم." [3]

بناءا على ما سبق نستنتج أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى إحداث تغيرات عديدة، تمس المعلّم والمتعلّم، وعلاقتهما بالمحيط والبيئة التي يمكثان فيها، ليكون نموذج المواطن الذي يحدّد المناهج ملامحه.

وأيضا تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشية تعاملا إيجابيا، أي أنّها بيداغوجيا تريد من المتعلّم بألاّ تبقى معارفه المكتسبة نظرية، بل تتحول إلى المجال العملي التطبيقي، لخدمة حياته المدرسية والعائلية ومستقبلا في حياته بصفته راشدا وعاملا ومواطنا.

بناءا على المنظور السالف الذكر نحاول أن نحدد معالم المقاربة بالكفاءات بناءا على التساؤلات التالية: ما هي الوسائل والأدوات التي تحقّق هذا المسعى؟

---

[1] - ينظر سيدي محمد دباغ بوعيد، لغتي الوظيفية دليل المعلم لسنة الثانية من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005 ص 6.

[2] -المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، ع 17، د ت، د ط، ص 11

[3] -لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، م، س، ص 64

وما الوضعيات التي تمارس في نطاقها هذه الكفاءة؟

5- طرق بناء الكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات على استراتيجية معينة تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغاية التي تستهدفها، وهي جعل المتعلّم قادرا على تعبئة وتشغيل قدراته، ومهاراته، ومعارفه، قصد حل وضعيات مشكلة قد تعترضه، ولكي يتحقق ذلك تعتمد المقاربة بالكفاءات على أنواع من التعليمات التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة وهي:

1- بيداغوجيا المشاريع.

2- بيداغوجيا الإدماج.

3- المقاربة النصية في ضوء النظريات النصّانية الحديثة.

باعتبارها مقاربات هامة، وأساسية في مفهوم التدريس بالكفاءات، إذ تعدّ ممارسات فعّالة وذات دلالة بالنسبة إلى المتعلمين، وأبرز تقويم للكفاءة التواصلية في تدريس اللغة العربية.

ولا بأس ان نتطرق إلى هذه المقاربات بدءا بـ:

5-1: بيداغوجيا المشروع: (pédagogie de projet)

5- 1-1: تعريف بيداغوجيا المشروع:

ينظر المنهاج إلى بيداغوجيا المشروع من حيث هي رافد دعم الكفاءات القاعدية، والكفاءات المرحلية، والكفاءات الختامية، المسطرة في مناهج التعليم وذلك باعتبار أنّ: "المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة"[1]

من التعريف يتضح لنا أنّ المشروع وسيلة من الوسائل التربوية، يتعلم بها التلاميذ، وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلّم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات، والتفكير في حلها.

وبيداغوجيا المشروع هي أسلوب تعليمي: "يقوم على التفكير المستقل، والتربية العقلية الاستقلالية، والقاعدة الجوهرية فيها أنّ أعمال الطلاّب تدور حول مشروع أو مشروعات يختارونها بأنفسهم، أو تعيّن لهم لتنفيذها والقيام بها بعد البحث في الطرق المؤدية إلى ذلك، بدلا من جعلها محصورة في موضوع يطالبون به".[2]

[1]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص 32

[2]-مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدنية العالمية، د ط، 2011، ص 110

اعتبارا لما سبق نفهم أنّ طريقة التعلّم بواسطة المشروع تنطلق من تصور بيداغوجي حي مفاده أنّ المتعلّم هو الذي يبني معرفته بجهده الذاتي، وتفكيره المنظّم، وتلغي مبدأ صب المعارف في ذهن التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي بل تحبّذ أن يبنى المتعلّم مشروعه بنفسه، وحتما سيعمل التلاميذ بجد ونشاط لأنّهم ينجزون أعمالهم متعاونين فيما بينهم شاعرين بأنهم بصدد انجاز عمل معين يقومون هم بأنفسهم بإنجازه تحت إشراف معلمهم في جو يسوده الحرية.

5- 1-2: أهداف بيداغوجيا المشروع:

إنّ المشروع يستهدف إكساب المتعلّمين كيف يفكّرون بطريقة فاعلة، منظّمة وممنهجة، واضفاء الفاعلية على المادة وتحضير المتعلّم لتحمّل ما ينتظره في المستقبل بصفته راشدا وفاعلا في مجتمعه، ولا يتأتّى للمعلّم تحقيق كل هذا في مؤسسة تربوية متسيّبة، أو في قسم مكتظ أو في محيط اجتماعي متمرّد، يفتقر أفراده إلى الأخلاق والسلوكيات الحضارية، بل يتطلّب وجود إدارة تربوية متخصّصة.

ويمكن تلخيص أهداف المشروع في الأتي:

- "تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره.
- تعويد المتعلم الاعتماد على النفس والمبادرة، بالسعي إلى البحث والتّقصي.
- تثمين العمل الجماعي، وما ينجرّ عنه من قيم.
- تحمل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التعبير عن المسؤولية والقدرة على الابتكار".[1]
- القدرة على تفعيل المعارف والمعارف الفعلية المكتسبة.
- تعميق المعارف بالنسبة إلى أنماط النصوص المقرّرة.
- اكتساب كفاءات أكثر فاعلية.
- الانتقال من المعارف النظرية إلى المعارف العملية التطبيقية.
- تجنيد نشاطهم لاكتساب معارف عملية".[2]

[1]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة، من التعليم المتوسط، ص 14

[2]-ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006، ص 19

ومنه فطريقة المشروع تشجّع المتعلّمين على البحث والتقصي وتحفّزهم على إبراز قدراتهم بكل أنواعها (عقلية، معرفية، وجدانية، حسية، حركية....)، وتسعى إلى تحويل تعليماتهم النظرية إلى تعليمات تطبيقية تجعلهم يندمجون بكيفية فاعلة في تنمية بلادهم والنهوض بها في جميع الميادين.

5- 1-3: خطوات إنجاز المشروع:

لإنجاز مشروع وإعداده، يجب المرور بخطوات متدرّجة ومتسلسلة للحصول على المشروع المستهدف، ولتحقيق النتيجة المتوخاة وهذه الخطوات كالأتي:

- "تحديد الكفاءة المستهدفة.
- ضبط الكفاءة المستهدفة.
- تحديد الحاجات والعقبات المتوقعة.
- تحديد الطريقة المستعملة (فردية، جماعية، فوجيه، تلقينه، أو جواريه).
- ضبط الوسائل المادية والبشرية.
- إعداد مخطط العمل.
- تنفيذ المشروع مرحليا لتجاوز العقبات في النهاية وللتأكد من تحقيق الكفاءات المسطرة".[1]

ومنه فالمشروع يقتضي عند إنجازه خطوات منظّمة يتبّعها العقل في التفكير، لذلك على المعلمين التفكير بجدية في تطبيق بيداغوجيا المشروع لتحفيز المتعلمين الإقبال على هذا النوع من النشاط لما فيه من فوائد تعود بالنفع على المعلمّ والمتعلّم.

5- 1-4 - إيجابيات بيداغوجيا المشروع:

طريقة التدريس بالمشاريع تعدّ نموذجا للتعليم المتمركز على المتعلم، حيث عرفت نجاحا كبيرا في البلدان المتقدمة مثل: الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وغيرها من الدول المتقدمة.

ممّا جعلها تنتشر في بلدان العالم الثالث ومن بينها الجزائر التي تطمع في ركب التطور في المجال التعليم والتعلم، وكل هذا لما تحويه من إيجابيات يمكن تلخيصها فيما يلي:

[1]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، د ط، ص 8.

– الموقف التعليمي في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات الطلاب، وتوظيف المعلومات والمعارف التي يتحصل عليها الطلاب داخل الفصل حيث أنّه لا يعترف بوجود مواد منفصلة.

– يقوم الطلاب بوضع خطّة، ومنه يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعدّدة تؤدي إلى اكتسابهم خبرات جديدة ومتنوعة.

– تنمّي بعض العادات الجيدة عند الطلاب: مثل تحمّل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل، الاستعانة بالمصادر والمراجع والكتب المختلفة. كما تتيح حرية التفكير وتنمّي الثقة بالنفس.[1]

– "جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلّمهم ووضعهم في سيرورة تعلّم مستمر.

– مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل واستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها.

– إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة.

– تنمية القدرات العقلانية للتلاميذ إذ إنّ انجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي عندهم".[2]

ومما سبق نستنتج أنّ بيداغوجيا المشروع في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر تسعى إلى تفعيل العملية التعليمية وإضفاء الحيوية والنشاط على المواد الدراسية في ضوء المقاربة بالكفاءات، بهدف إعداد جيل يمتلك الكفاءات اللاّزمة، الّتي تؤهله لتحمل أعباء الحياة وتجاوز عقباتها وعوائقها بفاعلية.

وتعطي المتعلم الإحساس بالتملك، خاصة عندما ينجز أشياء محسوسة أو يقوم بإنجاز مشاريع ذات علاقة بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. وتعلّمه أيضا تحدي الصعوبات التي تعترض سبيله.

وتبيّن للمتعلم أنّ المعرفة لا تعطى جاهزة، وإنّما هي ثمرة لنشاط المتعلم وقدراته العقلية الخاصة، ولهذا فهي تنقل التلميذ من التلقي السلبي إلى الفاعلية، ومن الحفظ والتلقين إلى الخبرة والكفاءة .

وعلى هذا الأساس تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى إعداد المتمدرسين لخوص غمار هذه الحياة مستقبلا، وتعدّ هؤلاء الخرجين لممارسة الحياة المهنية في الشغل.

[1] – ينظر إيمان محمد عمر، طرق التدريس، دار وائل، عمان، ط1، 2010، ص 313

[2] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جويلية 2005، ص 15

5- 2: بيداغوجيا الإدماج: (pédagogie d'intégration)

5- 2-1: تعريف بيداغوجيا الإدماج:

إنّ بلوغ الكفاءة يقتضي استراتيجية خاصة في التدريس بحيث لا يكون التعليم بصفة تراكمية. وتتمثل هذه الاستراتيجية في بيداغوجيا الإدماج وأهم ما يميز مبدأ إدماج المعلومات:

الإدماج: هو" مسار مركب يمكّن من تجنيد المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات معنى، قصد إعادة هيكلة تعليمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات، ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلا."[1]

وباستقراء التعريف نجد أنذ الإدماج يركّز على الربط بين موضوعات دراسية مختلفة، وإقامة علاقات بين تعليمات سابقة، وتعبئة المعارف والمهارات المكتسبة، و تفعيل مجموعة عناصر مع بعضها، لأنّه مسار مركّب، يمكّن من تجنيد المكتسبات.

وبيداغوجيا الإدماج: تعني "توظيف المتعلم لمختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، لجعل المتعلّم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس غيره."[2]

وعليه فنشاط الإدماج يبنى أساسا على كفاءة المتعلم وفاعليته باعتباره المسؤول الأول على تعبئة موارده ومعارفه وخبراته السابقة لبناء تعليماته وحل الوضعيات والمشكلات التي تصادفه في مشواره الدراسي.

ويدرّب المعلّم على استجماع مكتسباته وتنظيمها، ليوظفها في وضعيات تعلمية مركّبة، تسمى الوضعيات الإدماجية.

5- 2-1: أهداف بيداغوجيا الإدماج:

نشاط الإدماج نشاط كتابي يسمح للمتعلّم بمواجهة وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته السابقة في المقام المعني، واستثمار مكتسباته من خلال ربط العلاقات بين عناصرها المتفرقة، بهدف تحقيق غاية معينة، ومن جملة أهداف نشاط الإدماج نذكر منها على سبيل الحصر ما يلي:

– تعلّم كيفية استعمال المعارف في وضعية ما، وذلك بربط العلاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم.

---

[1]- على احمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1994، ص 84

[2]- وزارة التربية الوطنية، مدرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص 12.

– ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته.[1]

– "ممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى وأيضا التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعّلمه".[2]

– "اكتساب تعلم جديد.

– تصميم عملية التعليم والتعلم.

– هيكلة التعليمات السابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين.

– بناء إنتاج جديد متكامل وذي معنى.

– التوصل إلى حل وضعيات مركبة.

– الحصول على انسجام و تفعيل بين العناصر المنسجمة."[3]

وممّا سبق ذكره من أهداف يسعى الإدماج لتحقيقها يتّضح لنا أنّ التلميذ (المتعلم) في مقاربة التدريس بالكفاءات هو المسؤول الأول والفاعل الأساسي في بناء تعليماته وتطوير كفاءاته، فنشاط الإدماج هو عملية داخلية شخصية يقوم بها المتعلّم بنفسه، فلا أحد يدمج مكانه، ولا أحد يقوم بحل تلك المشكلة إلاّ هو، والإدماج هو المؤشر الدال على اكتساب هذه الكفاءة، هذا بالنسبة للمستوى النظري، أما على مستوى الممارسات التطبيقية يقتضي مبدأ الإدماج بعض المستلزمات.

5– 2–3: مستلزمات بيداغوجيا الإدماج:

لإعداد نشاط الإدماج ينبغي أن نعتمد على إيجاد الصيغة التي تجعل التلميذ في وضعية تجنيد معارفه المختلفة ومكتسباته المتعددة للوصول إلى الكفاءة المستهدفة، والمعلم في هذه الحالة مطالب بما يلي:

1- "تحديد الكفاءة المستهدفة.

2- تحديد المكتسبات التي يريد أن يجنّدها المتعلمون، ومن ثم إدماجها في وضعيات جديدة.

[1]– ينظر إدريس الصادقي، المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأخر والبحث العلمي، د ط، د ت، ص 30.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، م.س، ص 10.

[3]– محمد الطاهر وآخرون، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2006، ص 3.

3- اختيار وضعية جديدة في كل حصة لنشاط الإدماج على أن تكون ذات دلالة، ويراعي في ذلك محتوى النشاط والوسائل المستخدمة فيه وخطوات الإنجاز".[1]

5- 2-4: أهمية بيداغوجيا الإدماج:

ترى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أنّ كفاءة المتعلم وقدرته المعرفية لا تبرز إلاّ بإدماج عدة قدرات ومهارات مختلفة التي ينبغي على المعلم أن يكشفها لدى متعلّمة، وهذا لما تكتسبه من أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم ويمكن إيجاز فوائد النشاطات الإدماجية في كونها:

– "تمنح المتعلم معنى ودلالة وهذا بتناولها المعارف الظرفية ورؤيتها لعناصر متفرقة بل كأدوات وإظهار إمكانية الربط بينها في صيغ دالة.

– تسمح بتقريب مادتين أو أكثر وإدراك التكامل بينهما تكاملا يظهر وضيفة هذه المواد وفائدتها العلمية."[2]

– "يبرز فاعلية المتعلم الذي يؤدي دورا بارزا في تعبئة الموارد وتجنيد المعارف والتصرف فيها قصد إنجازه.

– يعمل على تهيئة المتعلم بشكل مباشر من خلال الوضعية الإدماجية لممارسة الكفاءة المستهدفة.

– يقرّب الوضعية من التلميذ ومحيطه الاجتماعي ويحفّزه على أداء دوره فيه مثل: كتابة إعلان عن تنظيف الحي الذي يسكن فيه.

– تسعى إلى تمكين المتعلم من امتلاك آليات لحل وضعيات جديدة."[3]

ومنه نستنتج أنّ المقاربة بالكفاءات تبنى على الإدماج لأنّه قدرة تمكن المتعلّم من تجنيد مكتسبات ومعارف وقدرات وإدماجها بكيفية عملية فعّالة في "وضعية مشكل"، ويسهل الإدماج على المتعلّم تحقيق أهداف التعلم بفاعلية، وتمكّنه من معرفة ما تقدمه المعارف من فوائد، ومعرفة الصلاة التي تربط بين الفروع المكونة لهذه المعارف، ويتوقف النشاط الإدماجي على توظيف المتعلّم مختلف مكتسباته المدرسية.

نستنتج مما سبق ذكره أنّ المنهاج الدراسي يدعو إلى اعتماد الطرائق النشطة في التعليم، حيث تتمحور العملية التعليمية التعلّمية حول المتعلّم الذي يعتبر محور العمل التعليمي ويحفّز على العمل والممارسة والبحث، من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة، والمعلّم الذي يعتبر موجه للعملية التربوية، يرافق المتعلم في مساعيه

[1] –وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، م.س، ص 12.

[2] –عبد الله قلي وآخرون، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009، ص 198.

[3] –محمد الطاهر وآخرون، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، م.س، ص4.

ويساعده على تسديد خطاه والوصول إلى المبتغى، ويشجعه أيضا على إثارة الأسئلة التي تحيره أو تعرقل مساره، أو تسمح له بتحقيق الأهداف المسطرة.

ويتضح لنا أنّ بيداغوجيا الإدماج تساهم في تحصيل المعرفة بطريقة متكاملة ومنسجمة باعتبارها كلا متكاملا، وبناءا مركبا لتكوين الكفاءة، فمثلا المتعلّم بدراسته لنص معين في سياقه الطبيعي لا يكتشف من ورائه رصيد إفرادي وثقافي.

ويحثنا المنهاج أيضا على تبني بيداغوجيا المشروع من أجل تجسيد مبدأ الإدماج من جهة، ودفع المتعلّم إلى تحميل مسؤولية تعلّمه والبحث والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا المسعى من جهة أخرى، وتعتبر بيداغوجيا المشروع والإدماج من أكبر العوامل التي تحفز المتعلّم على التعلّم الفعّال الناجح.

ولا يتأتى كل هذا إلاّ من خلال المقاربة النصية التي تعتبر اختيارا منهجيا في عملية التعليم والتعلّم من منظور منهاج المقاربة بالكفاءات، وباعتبار أنّ المقاربة النصية وأنماط النصوص هي موضوع بحثي فإنّه من الضرورة والمنهجية أن نتطرق إلى الآتي:

مقدمة

مقدمة:

في العقود الأخيرة اكتسب النظام التربوي أهمية قصوى في المجتمعات الحديثة، إذ لم يعد النظام التربوي يعمل بمعزل عن بقية قطاعات المجتمع الأخرى (الاقتصاد و السياسة و الايديولوجية) بل أصبح متداخلا ومتفصلا مع كل هذه القطاعات، فالنظام التعليمي أصبح أحد مستلزمات التنمية، و هو نتاج لكل هذه الظروف والمتغيرات.

-و مع تطور المناهج التربوية و الدراسات الخاصة بالأنظمة التربوية المقارنة و مع التطور الذي شهدته المجتمعات المعاصرة أصبح لزاما على كل مجتمع أن يعيد النظر في محتويات و مناهج أنظمته التربوية حتى تتوافق و تتكيف مع التطورات العلمية و المعرفية و التكنولوجية التي يستهدفها العالم في العقود الأخيرة و التي جسدتها العولمة بخطابها القوي و المدويّ، و منه أدركت الدول العربية بصفة عامة و الجزائر على وجه الخصوص هذه الحقيقة، أي أهمية النظام التربوي في خلق المواطن الصالح و الثقافة السليمة و العلم الفعّال، و عليه أصبح من الضروري إصلاح منظومتها التربوية وفق أهداف و منطلقات فكرية محدّدة، و يقف إصلاح المناهج التربوية على رأس الأولويات، إذ لا يمكن التفكير في إصلاح المنظومة التربوية بدون التفكير في إصلاد المناهج التربوية في حدّ ذاتها، ثم يأتي إصلاح طرق التدريس و الوسائل التعليمية.

-ولا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه التحديات المفروضة، لأنّها الركيزة التي نعتمد عليها في بناء الأجيال، و نرى أن هذا التوجه الجديد نحو إصلاح المنظومة هو قبل كل شيء ترقية للّغة العربية لأنّ اللغة هي قوام الفعل التعليمي و لهذا فهي عصب الحياة في المنظومة التربوية، و لإحداث التغيير يفترض أن نختار مسعا بيداغوجيا يقوم على ما هو أنفع و مفيد للمتعلم، وأكثر اقتصاد لوقته و يسعى إلى تجويد العملية التعليمية التعلمية، و هذه البيداغوجية التي نقترحها لتكون مقاربة لمناهجنا هي المقاربة بالكفاءات معتمدة في كل هذا على الطرائق المبنية على المقاربة النصية كاختيار منهجي، باعتماد النّص أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة، كونه المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقررة و الإطار العام لإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية، كما أنّه يمثّل أيضا هدفا مسطّرا، لأن كفاءة انتاجه هي الهدف الحقيقي من تعلم اللغة.

- و هذه المقاربة الجديدة لها علاقة بقضية مهمة جدا في تعليمية النصوص، و هي الأنماط النصية في التعليم الثانوي، حيث تتظافر تعليمية النصوص وفق المقاربة النصية و تعليمية أنماط النصوص لتحقيق الكفاءات الأربعة

المرجوة(الاستماع، الفهم، و القراءة، التعبير بشقيه الكتابي و الشفوي)، باعتبار النمط هو الطريق الذي يبنى عليه اعداد النص و إخراجه لتحقيق غاية مرسله.

-ونجد أن تحقيق الأبعاد التربوية المرجوة من وراء المقاربة النصية وأنماط النصوص رهن بالطريقة التي تقدم بها، أي متعلقة بالمنهجية المتبعة في تحليلها، ومنه ففشل الطريقة يحول حتما على عدم تحقيق هذه الأبعاد، ولهذا عمدت المناهج التربوية ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة إلى التركيز على مستوى تدريس مادة النصوص واصفة الطريقة القديمة بالجافة والعقيمة، مؤكّدة أنها السبب في تدنّي مستوى التلاميذ إذ عودتهم آلية الإجابة وجمدت فكرهم و إبداعهم.

-ونظرا لهذه الأهمية التي تحتلها المقاربة النصية وأنماط النصوص في حياتنا العلمية والاجتماعية والثقافية، وللعلاقة التي تربطها اخترت موضوع بحثي الذي جاء موسوما ب:

"المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة-أنموذجا".

-أما عن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع فمنها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي:

أ- الدوافع الموضوعية نجد منها ما يلي:

- قلّة الدراسات اللسانية التطبيقية حول هذا الموضوع.
- ضرورة تعرّف المدرّس والمتعلّم على أهمية كل من المقاربة النصية وأنماط النصوص.
- الايمان بالعلاقة الوطيدة بين المقاربة النصية وأنماط النصوص.
- تغيير واقع تدريس النصوص في المرحلة الثانوية، بعد أن ثبت عجز النظام القديم، وجيء بنظام جديد واستراتيجيات جديدة لتحليل النصوص ودراستها، فكان دافعا للبحث عن جدية المقاربة الجديدة التي أحدثتها.
- البحث عن أنماط النصوص مجال مغر وخصب، ذلك انه تتجادبه تخصّصات عدّة منها ما يرتبط بنظرية النص ومنها ما يرتبط بالنظريات التربوية التعليمية.

ب-أمّا الدوافع الذاتية فتلخصّها رغبتي الملحّة للبحث في مجال اللسانيات التطبيقية عامة، والتدريس خاصة، إضافة إلى الحيرة العلمية والشعور بالمشكلة التي ظلت تؤرقني دفعا للبحث في حيثياتها وجزئياتها.

- كل هذه الأسباب وأخرى دفعتني لاختيار هذا الموضوع ودراسته و محاولة إثرائه بأفكار جديدة، قد تفتح الباب أمام دراسات أخرى من شأنها الوصول إلى أحسن ما توصل إليه هذا البحث.

وتتمثل إشكالية البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المقاربة بالكفاءات؟ وما الأسس التي تبنى عليها الكفاءة؟

- ما المقاربة النصية؟ وما الخلفية التي تستند عليها تعليمية النصوص في السنة الثانية من التعليم الثانوي؟ أو ما مرجعتها البيداغوجية اللسانية في ضوء تدريس اللغة العربية؟
- كيف يتفاعل التلاميذ مع الإصلاحات التي سطّرها المنهاج لتدريس النصوص وفق المقاربة النصية؟
- كيف تستخدم هذه البيداغوجيا الحديثة في تدريس النصوص بمختلف أنماطها؟
- ما الكفاءات والمهارات التي يكتسبها المتعلم من تعلّم أنماط النصوص؟
- لأقف في الأخير على أهم انشغال يؤرق التلاميذ والأساتذة وأولياء التلاميذ وهو:
- لماذا لا يستطيع المتعلم التمييز بين الأنماط النصّية؟ وما هي المعوقات التي تحول بينه وبينها؟
- وهذا البحث يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف لعلّ من أهمها:
- إبراز نجاعة المقاربة النصية في تدريس أنواع النصوص من جهة، وما توفّره من آليات إجرائية تفتح باب الاجتهاد أمام الأستاذ في اختيار الوضعيات التعليمية التعلمية من جهة أخرى
- الوقوف عند الطرائق المتبعة في تحليل النصوص في ضوء المقاربة النصية والبحث عن مدى تفاعل التلاميذ واندماج الأستاذ معها.
- إظهار كفاءة تدريس أنماط النصوص ومؤشراتها.
- تقديم دراسة إحصائية لأنماك النصوص من خلال الكتاب المدرسي لسنة الثانية من التعليم الثانوي، ومعرفة إذ كانت موزعة بطريقة منتظمة أم لا.
- رصد اهم الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تطبيقهم للمقاربة النصية وتدريس أنماط النصوص.

و لقد اعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي، مدعما بالتحليل والاستقراء و الإحصاء، لأنّه الأنسب في مثل هذه الدراسات التربوية، حيث كنت بصدد وصف لواقع تدريس مادة النصوص في ضوء المقاربة النصية و أيضا تدريس الأنماط النصية، بالإضافة إلى ما يستدعيه هذا الوصف من تحليل و تفسير اعتمدته في معالجة الاستبيانات الموجهة لمجموعة من أساتذة التعليم الثانوي، كما اعتمدت أيضا على بعض الإحصاء في الفصل الميداني.

- واقتضت المنهجية المتبعة في هذا البحث أن يقسم إلى ثلاثة فصول [فصلين نظريين، وفصل تطبيقي] تسبقهم مقدمة وتتلوهم خاتمة

- حيث وسم المدخل ب"اصلاح النظام التربوي في الجزائر وفقا المقاربة بالكفاءات تناول خمسة عناصر ابتداءا بتعريف الكفاءة و المقاربة بالكفاءات و ذكر خصائصها و أهدافها وصولا إلى طرق بناء الكفاءات، و هذه الأخيرة تمثلت في بيداغوجيا المشروع و بيداغوجيا الإدماج فعمدت إلى تعريف و أهداف و إيجابيات كل منهما.

- في حين عالج الفصل الأوّل المعنون ب"المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية" الموضوع في شقه اللساني و قد قسّم إلى مبحثين:

- المبحث الأول تكفّل ببسط المفاهيم المتعلقة بالعنوان حيث توقفت عند ست محطات بدءا بتعريف المقاربة لغة و اصطلاحا، ثم انتقلت إلى مفهوم النص لغة و اصطلاحا و في الدراسات العربية و الغربية التي ساهمت في ضبط حد النص، و ثالث هذه العناصر هو تعريف المقاربة النصية في المناهج و الوثائق المرافقة، مع ذكر أهميتها و خصائصها وأهدافها، مرورا بتعريف النمط لغة واصطلاحا، و ختاما بإعطاء مفهوم اصطلاحي لكل من مصطلحي التدريس و اللغة العربية.

- أما المبحث الثاني فقد عنونته ب"النصية والتناص في تعليمية اللغة العربية"، تطرقت أوّلا إلى معايير النصية، ثم إلى نحو الجملة و نحو النص، بالإضافة إلى الحديث عن الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

أمّا الفصل الثاني فعنونته "أنماط النصوص وأنواعها في تدريس اللغة العربية "تناولت فيه أنواع النصوص وأنماطها كما عرضت لكل نمط مؤشراته، ومثال من النصوص عن كل نمط.

أمّا الفصل الثالث فجنحت فيه إلى التطبيق، حيث تركّز حول المقاربة النصية و أنماط النصوص و تطبيقاتها، فاقتضت الدراسة الحديث أولا عن التعليم الثانوي في ضوء النظريات الحديثة حيث تطرقت إلى مفهوم هذه المرحلة و أهميتها و أهدافها.

ثمّ اقتضى المسار ثانيا ذكر الكفاءات المستهدفة من خلال المنهاج التربوي، فكانت البداية بذكر ملامح الدخول والخروج، ثم أهداف المقاربة النصية وتدريس النصوص، وأخيرا أهداف وكفاءات تعلّم أنماط النصوص لسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة.

وثالثا قدّمت دراسة إحصائية لمحتويات النصوص وأنماطها من خلال الكتاب المدرسي، ودعّمت هذا الجانب بنماذج تطبيقية لأنواع النصوص وأنماطها للسنة الثانية من التعليم الثانوي، حاولت من خلالها أن أبين كيف تقدّم الأنماط النصية وفق المقاربة الجديدة.

أمّا الجانب الميداني فضم جزئين:

أوّلا: تناول منهج الدراسة وأدواتها، والعينة التي طبقت عليها الدراسة ومجالها.

ثانيا: الإطار التحليلي للدراسة حيث تضمّن تحليل وتفسير البيانات، والنتائج العامّة للاستبيان.

ثم حاولت أخيرا في الخاتمة الوقوف على المعالم الكبرى للنتائج التي توصل إليها بحثي، فكنت أعود إلى كل محطة أستجلي منها ما تمّ التوصل إليه.

وقد اعترضتني خلال انجازي لهذا البحث جملة من الصعوبات تتأتّى على رأسها قلّة المراجع المتخصصة في المقاربة النصية و أنماط النصوص، لكونها تخصصا جديدا لا تزال البحوث فيه محدودة ومحتشمة، حيث لا تتعدّى فترة اعدادها العقد من الزمن، الأمر الذي يصعب الحكم على نجاحها من عدمه، خاصة و أن المنظومة التربوية ما تزال تخوض تجربتها الأولى في مجال التدريس بمقاربة الكفاءات الذي تبنته خيارا لا رجعة فيه لإصلاح نظامها التعليمي فهو لا يزال بكرا و خصبا و الصعوبات التي واجهتني كانت في الفصل التطبيقي أكثر من النظري أين تملص بعض الأساتذة عن الاستمارات نظرا لظروفهم الخاصة، و كذلك ضيق الوقت في الفترة التي قمت فيها بتوزيع الاستمارات.

و لقد كانت هذه الصعوبات و غيرها متاعب لا يخلو منها أي عمل، فإن عزائي هو أنّي حظيت بشرف البحث في مجال تعليمية النصوص، نظرا للخطوة التي يتمتع بها هذا التخصص في مجال البحث اللساني.

وتذليلا للصعوبات التي واجهتني استعنت بمصادر تعدّدت بتعدّد قضايا هذا البحث، حيث كانت متنوعة بين القديمة والحديثة، نظرية وتطبيقية، ولسانية وتربوية أذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر:

السندات الرسمية الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية كالمناهج والكتب والدلائل والوثائق المرافقة

أما المراجع فمن أبرزها :(النص و الخطاب و الإجراء) لروبرت دي يوجزاند، (تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق) لبشير ابرير، (إشكالية النص)لجمعان عبد الكريم، (أساليب التدريس) لأحمد صومان، (أنماط النصوص النظرية و التطبيق) لمحفوظ كحوال، و ذيّلت بحثي هذا بخاتمة يليها فهرست لقائمة المصادر و المراجع، ومن ثم محتويات البحث.

و لا يسعني في الخير إلاّ أن أحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات و تسيّر الطاعات، ثم بعد حمد الله أتقدّم بخالص شكري و امتناني إلى أستاذي المشرف" **الطاهر بلعز**"، على تبنيّه لهذا البحث و رعايته له حتّى استوى على سوقه فجزاه الله عني كلّ خير.

و الله الموفق و المعين والحمد لله رب العالمين.

تمهيد:

إنّ الإصلاحات التربوية الجديدة التي انتهجتها وزارة التربية في مجال تدريس اللغة العربية بجميع أنشطتها تعتمد في شقها اللساني على لسانيات النص، لهذا سنعمد في الفصل الأول إلى بسط المفاهيم الأساسية لهذا الاتجاه الحديث في الدراسات اللغوية، وذلك لكونه الخلفية اللسانية المرجعية للمقاربة النصية المتبناة، وسنقف عند الرؤى التي جاء بها، وعلى مفاهيم المقاربة الجديدة وخصائصها وأهميتها، لنتطرق في الفصل الثالث إلى جوانبها التطبيقية حسب ما يقتضيه التدريس بمقاربة الكفاءات في المنهاج التربوي المقرر للسنة الثانية من التعليم الثانوي.

I– 1–مفاهيم مصطلحية:

I– 1–1مفهوم المقاربة:

أ– لغة: قدمت المعاجم العربية معاني كثيرة للمقاربة في المادة اللغوية (ق. ر. ب) نذكر منها:

– "ما ورد في لسان العرب لابن منظور في المادة اللغوية (ق. ر. ب).

قَرُبَ: القُرْبُ نقيض البعد.

قَرُبَ الشيء بالضم يقرب قُرْبًا وقِرْبَاناً وقُرْبَانًا، فهو قَرِيبٌ، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء.
وقال الليث: القِرَابُ والقُرَابُ مُقَارَبَةُ الشيء نقول معه ألف درهم أو قُرَابَةُ ومعه ملئ مدح ماء أو قُرَابَةُ."[1]

ووردت في مختار الصحاح للرازي: "قرب (ق. ر. ب) بضم القاف أي دنا، وإنما قال الله تعالى:

"إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ" [2] ولم يقل قَرِيبَةُ لأنه أراد بالرَحمة والإحسان، وقال" الفراء":
(القَرِيبُ في معنى المسافة يذكر ويؤنث وفي معنى النسب يؤنث للإخلاف نقول هذه المرأة قَرِيبَتِي أي ذات قَرَابَتِي، وقَرِبَةُ بالكسر، (قِرَبَانًا) بكسر القاف أي دنا منه)."[3]

وفي المعجم الوسيط جاءت بمعنى: " قَرُبَ الشيء وقَرَابَةً، وقُرْبَةً، وقُرْبَى، ومَقْرِبَةُ دنا، فهو قَرِيبَ. ويقال قَرُبَ منه وقَرُبَ إليه.

قَارَبَ فلان فلانا: حادثه محادثة حسنة.

---

[1]–ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين أبو مكرم ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان ،ط3، 1994، ج1، ص 662، مادة (ق. ر. ب).

[2]–سورة الأعراف الآية 56.

[3]–أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1، ص 220،مادة (ق. ر. ب).

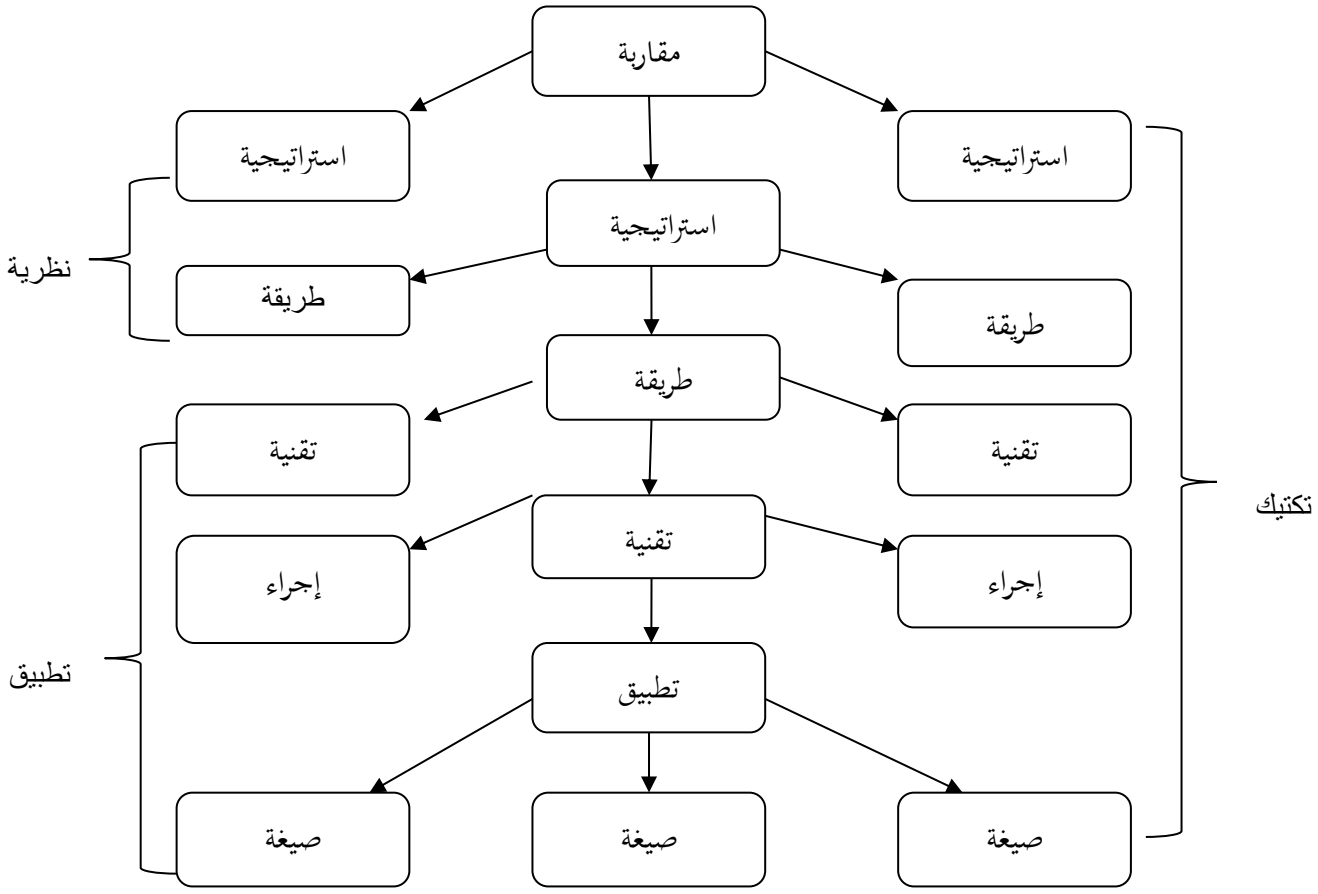
وقَارَبَهُ: دانه في الرأي".[1]

" وفي الحديث سددوا وقَارَبُوا، أي اقتصدوا في الأمور كلّها، وتركوا التقصير، يقال قَارَبَ فلان في أموره إذا اِقتَصَدَ".[2]

- من خلال التعاريف السابقة للمقاربة يتّضح لنا أنها تدل على معان متعددة منها:
- القرب من الشيء.
- الدنو و الاقتراب إلى الشيء.
- الاقتصاد في الأمور.

ب- اصطلاحا:

"المقاربة": (Approche)هي "كيفية دراسة مشكل او معالجة غاية لبلوغها، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل يوضحه الرسم الأتي: [3]



[1]-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، مقدمة، ط1، 1960، ج2، ص 723 مادة (ق. ر. ب)

[2]-جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، ط3، تموز. 2005، ص 840.

[3] - عبد اللطيف الّفاربي وأخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغواجيا و الديداكتيك سلسلة موعدك التربوي 10.9، دار الخطابي للطباعة والنشرط1، 1994، ص 21.

إذن المقاربة وفق هذا المخطط هي عبارة عن خطة منظمة تتضمن جملة من العمليات، والغاية من وراء ذلك الوصول إلى نتائج وأهداف معينة، تبدأ باستراتيجية موجهة لنشاط ما، وهذه الاستراتيجية تستلزم طريقة للعمل، وكل طريقة بدورها تتطلب تقنية، وتشتمل التقنية على مجموعة من الممارسات الإجرائية وعلى ضوئها يتم تنفيذ وتطبيق استراتيجية المقاربة.

ويعرفها" لوجندر" (Legendre)1988 "بأنها: مهارة تعليمية أساسها مجموعة من القواعد المحددة والإجراءات المفحوصة علميا، وتنسب التقنية إلى أسلوب العمل أو الإنتاج المسند إلى التجربة، أكثر من المعرفة العلمية أو النظرية."[1]

يضيف محمد الحاجي: أنّ المقاربة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب، من طريقة وتقنية ومكان وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية.[2]

– يتضح من ذلك بأن المقاربة تدل على خطة عمل تراعي التقارب والتداخل الذي يقع بين العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

– ومن تعريفاتها أيضا: "تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي وخطط منسجمة مع الشروط والعوامل الضرورية واللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، الطرائق، الوسائل، الوسط التربوي)، وهذا كله لتحقيق المردود المرتقب، تقوم المقاربة على أربعة جوانب أساسية لا يمكن الاستغناء عن أي جانب منها تتمثل في:

1- **الجانب الاستراتيجي (المنهجي)**: يعمل على تحديد التغيرات والخطوات التي يتعين تحقيقها لدى المتعلم، ويتم ذلك على المستوى المعرفي والوجداني والنفسي والحس الحركي.

2- **الجانب التكتيكي**: ويقوم هذا الجانب على إيجاد انجح الطرائق والخطوات التي تعين على تحقيق اهداف استراتيجية المقاربة المتبناة.

3- **الجانب النظري**: ويتلخص هذا الجانب في ثلاثة عوامل هي: الفكر والمنطق والعقل.

4- **الجانب التطبيقي**: والذي يشتمل على جميع الوسائل التطبيقية من أدوات وإجراءات وممارسات إجرائية التي يتم من خلالها تنفيذ استراتيجية المقاربة".[3]

[1]- نوال زلالي، إستراتيجية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2013، ص 128 129

[2]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات للبيداغوجيا، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، ع19، 2005، ص2

[3]- م. ن، ص 2

نستنتج من خلال التعاريف الاصطلاحية السابقة الذكر بأن المقاربة هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، وهي مرتبطة بأهداف معينة والهدف من ذلك هو الوصول إلى نتائج وبلوغ غايات، وترتبط بمنظور التدريس بالكفاءات، الذي لم يعد يهتم بتحصيل المعرفة وانما أصبح يهدف إلى تحقيق التعلم الفعال الناجح، والتعريف الذي يجمع بين التعاريف السابقة هو الذي يرى بأن المقاربة هي: "الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استغلال واستثمار ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات".[1]

I- 1-2- مفهوم النص:

أ- لغة:

جاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي في مادة (ن. ص. ص) قوله "(نص) الحديث رفعه، و فلان ينص أنفه غضبا وهو نصاص الأنف، والمتاع: جعل بعضه فوق بعض، و فلان استقصى عن الشيء".[2]

ومفهوم النص اللغوي في معجم مقاييس اللغة: "النون والصاد. اصل صحيح، يدل على رفع وارتفاع، وانتهاء في الشيء منه نص الحديث تلي فلان رفعه إليه، والنص في السير أرفعه يقال: نصص ناقتي، وبات فلان منتصا على بعيره أي منتصيبا."[3]

كما أورد الفراهيدي في مادة (ن. ص. ص): "'نصصت الحديث إلى فلان نصا، أي رفعته قال: ونص الحديث الى أهله فان الوثيقة في نصّه.

والمنصّة: التي تقعد عليها العروس، ونصصت ناقتي: رفعتها في السير نص كل شيء منتهاه، وفي الحديث: اذا بلغ النساء، نص الحقائق فالعصبة أولى..... يريد بذلك الإدراك والغاية".[4]

وجاء في لسان العرب لابن منظور أن "النص": رفعك الشيء.

"نصص الحديث ينصه نصا رفعه، وكل ما أظهر فقد نص (.....) ونصت الصبية جيدها: رفعته ووضع على المنصة أي على غاية الشهرة والظهور (.....).

وقال أبو عبيد: النص: التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها وأنشد: ونقطع الخرق بسير نص.

---

[1]-عبد العزيز عميمر، المقاربة بالكفاءات ما هي؟ ولماذا؟ وكيف؟، دار الهدى، ط1، 2003، ص 26

[2]-فيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ص 858، مادة (ن. ص. ص)

[3]-ابن فارس، مقاييس اللغة، تج: محمد هارون، ج5، ص 356 357، مادة (ن. ص. ص)

[4]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون جامعة القاهرة، بيروت، ط1، ج4، ص 228

والنص والنصيص: السير الشديد والحث، وأصل النص: أقصى الشيء وغايته ثم سمي به ضرب من السير السريع."[1]

من خلال استقراء التعاريف السابقة نجد أن النص من وجهة لغوية لا يخرج عن الدلالات التالية:

- الظهور والإظهار.
- الاكتمال في الغاية.
- أقصى الشيء.

ب- اصطلاحا:

لم يقتصر النص على ما ورد في المعاجم القديمة، بل تطورت تعريفاته وتعددت إلى حد قاربت فيه الغموض والتعقيد في بعض الأحيان، فالمتتبع لمحاولات التنطير له يجد نفسه أمام حصيلة كبرى من التعريفات، وهذا راجع لتعدد التوجهات المعرفية والنظرية، والمنهجية، والآن سنعرض مفهوم النص من خلال مجموعة من التعريفات في الدراسات العربية والغربية:

***مفهوم النص عند العرب:**

اهتم العرب بالنص فتناولونه في دراساتهم بكم كبير من التعريفات، ومن بين اجتهاداتهم التي قدمت لتحديد مفهوم النص عند العرب القدامى.

- ما جاء به الشريف الجرجاني في كتابه "التعريفات" حيث قال أنه: " ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى المتكلم، فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي وقيل: ما لا يحتمل التأويل."[2]

نلاحظ من خلال هذا التعريف مستويين: يتعلق المستوى الأول بالمعنى الظاهر، ويتعلق المستوى الثاني بزيادة الوضوح على المعنى الظاهر. وبهذا فالنص حسب الجرجاني منفرد المعنى وأحادي الدلالة يمتاز بالوضوح والبعد عن التأويلات، لأن النظر إلى النص من خلال مستويين اثنين مع مراعاة معنى في نفس المتكلم.

ومن الدراسات الأخرى لتعريف النص في عصرنا الحديث نجد الأستاذ الأزهر الزناد يعرّفه " أنه نسيج من الكلام وذهب إلى أن معنى النسيج يتوفر في المصطلح الأعجمي المقابل لمصطلح النص(texte)على أن هذا المعنى . في نظرنا ليس غريبا عن تصور العرب للنص، فقد تبين أن الكلام عند العرب يكون نصا، إذا كان نسيجا والنص والنسيج في بعض الوجوه يلتقيان/ ففي اللسان مادتان (ن. ص. ص)، و (ن. س. ج)

[1]-ابن منظور، لسان العرب، م. س، ج7، ص 97 98، لا مادة (ن. ص. ص)

[2]-علي بن محمد الشريف، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت،دط، 1985، ص 265

النص جعل المتاع بعضه على بعض والنسيج ضم الشيء إلى الشيء."[1]

إذن فالنص حسب الأزهر الزناد يعني النسيج لأن الكلام يكون نصا عند العرب إذا كان نسيج، فالنص والنسيج يلتقيان في المعنى، لأن النص تركيب أي وضع الأشياء فوق بعضها. والنسيج ضم الأشياء إلى بعضها، إذن التركيب والضم لهما معنى واحد.

ومن أبرز تعريفات النص في العربية المعاصرة نجد محاولة "محمد مفتاح" الذي يعرف النص بأنه "مدونة حدث كلامي يتألف من الكلام من أشياء أخرى غير الكلام.

وهو حدث :بمعنى أنه يقع في زمان ومكان محددين، لا يعيد نفسه مثله مثل الحدث التاريخي.

وتفاعلي بمعنى أنه يؤدي وظيفة تفاعلية ويقيم علاقات بين الأفراد والمجتمع ويحافظ على ذلك.

- ومغلق أي نقطة بداية ونهاية.
- وتوالدي أي أنه سبيل أحداث تاريخية ونفسية ولغوية تنبثق منه أحداث أخرى لاحقة لها."[2]
- ومنه فالنص حسب "محمد مفتاح" عبارة عن حدث كلامي يتألف من الكلام الذي ينقله المرسل (الكاتب) إلى المتلقي (القارئ)، والغاية من هذه العملية إيصال المعلومات لتحدث عملية تفاعلية بين أفراد المجتمع، وهذه المعلومات تنتقل بين الأجيال جيلا بعد جيل.
- ويعرفه أيضا" محمد مفتاح" بأنه: "عملية لها بداية ونهاية ووسط".[3]

من خلال هذا التعريف واستقرائه نجده يركز على الهيكل الخارجي للنص والذي يتكون من مقدمة (البداية) والعرض (الوسط) والخاتمة (النهاية).

ويعرّفه" طه عبد الرحمن" النص على أساس منطقي فيقول بأنه: "كل بناء مركب يتركب من عدد من الجمل السليمة، مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات".[4]

إنّ المتتبع لهذه التعريفات في بنيتها ودلالتها، يخلص إلى أن كل تعريف يركز على جانب معين ويعكس وجهة نظر صاحبه، وتحديد النص لا يقتصر على العرب وحدهم بل يتعدى ذلك إلى الغرب المحدثين.

---

[1]-الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص6.

[2]-بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 89

[3]-محمد مفتاح، دينامية النص(تنظير و انجاز)، المركز الثقافي العربي، ط3، 2006، ص 254

[4]-طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،بيروت، ط2، 2000، ص 35

***مفهوم النص عند الغرب:**

أما الاجتهادات الغربية للنص فهي كثيرة ومتشعبة فمن التعريفات ذات الاتجاه البنيوي نجد تعريف "يوري لوتمان"(y.lotman) للنص انطلاقا من" ثلاثة معايير هي: التعبير، حيث يتم التعبير من خلال علامات اللغة الطبيعية، والمعيار الثاني هو التجديد، أما المعيار الثالث فهو الخاصية البنيوية."[1]

النص بهذا المعنى البنيوي لا يخرج عن ثلاثة معايير (التعبير، والتحديد، الخاصية البنيوية)، أيّ أنه عبارة عن بناء منظم ولا يكون لكلماته وجمله معان خارج الموضوع الذي يضمها.

أما بالنسبة للسميائيين البنيويين فالنص عندهم: "هو مجموعة يؤلفها الخطاب والحكاية والعلاقات القائمة بين هذين الموضوعين المحددين كطبقات دلالية مستقلة نسبيا، وقابله بدورها إلى أنّ تتنضد في أصعدة متعددة.... يحدد النص كعملية لسانية وتجاوزيه تتشّكل في اللغة وتكون غير قابلة للاختزال".[2]

والتعريف الأخير مأخوذ من تعريف "جوليا كريستيفا"(j.cristiva) للنص حيث تقول: "هو جهاز لساني يعيد توزيع نظام اللسان عن طريق ربطه بالكلام التواصلي، بهدف الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه".[3]

فالنص إذن إنتاجية كنص يتعالق مع نصوص أخرى، وهو دليل منفتح متعدد الدلالات أي انه ترحال لنصوص وتداخل نصي، فجوليا كريستيفا انطلقت في تعريفها للنص من اتجاهين: يقوم الأول على أساس النظام اللغوي اللساني، أما الثاني على أساس نظرية التواصل الهادفة للإخبار المباشر بمختلف أشكال الملفوظات سواء قديمة او معاصرة.

ويعرف "هاليداي "(haliday)النص بقوله: "إن النص شكل لساني لتفاعل اجتماعي".

ويقول أيضا: " النص وحدة لغوية في طور الاستعمال".[4]

نستنتج أنّ هاليداي ركّز على البعد التواصلي لنص هو عبارة عن كلمات وجمل تؤدي معنى معين، يتم تبادلها بين المتعاملين باللغة في الواقع الاجتماعي.

---

[1]-صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، سلسلةكتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، أغسطس،1992، ص 233 234

[2]-جمعان عبد الكريم، إشكالات النص دراسة لسانية نصية، الدار البيضاء بيروت،ط1، 2009، ص 32 ،33

[3]-إبراهيم عبد النور، النص في رحاب اللسانيات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، ع1، 2010، ص 147

[4]-عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص المفهوم والعلاقة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت،دط، 2008، ص 109

ويذهب "رولان بارط"(R.path) إلى أنّ كلمة (texte) تعني النسيج دائما وإلى الآن على أنه نتاج وستار جاهز يكمن خلفه المعنى (الحقيقة) ويختفي بهذا القدر أو ذاك، فإننا الآن نشدد داخل النسيج على الفكرة التوليدية التي ترى أن النص يضع ذاته، ..... ولو أحببنا استحداثا الألفاظ، لأمكننا تعريف نظرية النص بأنها علم نسيج العنكبوت (hyphosهو نسيج)"[1]

فالنص بهذا المعنى البارتي يشبه نسيج العنكبوت، وهو نسيج الكلام من كلمات وجمل ومعاني متماسكة ومنسجمة لتعطي في النهاية نصا، وهذا الأخير قابل للتفكيك والتحليل، ونجد أنّ بارط هنا يركز على العنصر الخيالي الذي يشكل فضاءا واسعا في الأثر الفني الأدبي الذي يخلق الأديب في سمائه.

إضافة إلى كون النص تجربة تصويرية، مشحونة بالظلال، منمقة بالصور مفعمة بالأحاسيس، تجمع في مضمونها بين العقل والفكر من جهة وبين العاطفة والمشاعر الوجدانية من جهة أخرى وفي هذا السياق يقول الشاعر الفرنسي "استيفان مالارني"(Istivan.malarni): "إنّ الشعر لا يقرأه سوى من هو شاعر، أو من هو قادر على ان يكون شاعرا في لحظة معينة، وقارئ الشعر في الحقيقة لا يفهم مما يقرأه المعنى الذي يريد الشاعر أن يوصله إليه، وإنما هو يخلق معنى خاصا مما يقرأه بنفسه...إن القارئ هو الذي يخلق لنفسه الكلمات الشعرية، التي يقرأها مستعينا بما يوحي بها رنينها، ....."."[2]

أما النص عند" فاولر" (Fouler)في كتابه " اللسانيات والرواية" هو: "البنية النصية الأكثر إدراكا ومعاينة.... وعند اللساني هذه البنية هي متوالية من الجمل المترابطة فيما بينها تشكل استمرارا وانسجاما على صعيد تلك المتوالية".[3]

أي أنّ النص بمفهومه عبارة عن توالي مجموعة من الجمل المترابطة التي تكون نصا يسمى بمتوالية كلامية، وهذا التعريف يشبه إلى ما ذهب إليه "برينكر " (brinker)الذي يرى بأن النص هو تتابع مترابط من الجمل باعتبار الجملة أصغر بنية في النص وتحديد هذه الأخيرة يكون بعلامات الوقف.[4]

-أما "تودوروف" (todorov)الذي يرى أن: "النص يتطابق مع جملة كما يتطابق مع كتاب بأكمله، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه".[5]

---

[1]-رولان بارط، لذة النصـ تر: فؤاد صفاو حسين سحبان، دار بوبقال للنشر، عمارة معهد التسيير التطبيقي، المغرب، ط2، 2001، ص 62 63،

[2]-شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة،دط، 1988، ص 265

[3]-بشير ابربير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية،دط، 2009، ص 210 ،211

[4]-سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان،مصر، ط1، 1997، ص 103

[5]-عثمان أبو زيد، نحو النص. إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، ط 1، 2010، ص 13

نستشف من تعريف تودوروف أنّ النص يكمن أن يكون متطابقا مع جملة أو مع الكتاب لأنه نص مستقل وليس مغلق لا يحتمل إلاّ معنى واحدا.

– وأخيرا نخلص أنّه من الصعوبة بمكان تحديد مفهوم النص تحديدا واضحا يلمّ بجميع جوانبه، وهذا راجع إلى تعدد المناهج والاتجاهات والمدارس التي ينتمي إليها الدارسون ومع ذلك يمكن صياغة تعريف خاص بالنص للاعتماد عليه في هذه الدراسة: " فالنص وحدة كلامية مكونة من جملتين فأكثر، تحقيقا أو تحقيقا وتقديرا، منطوقة أو مكتوبة. لها بداية ونهاية تحدد بها وتتداخل مع منتجها ولغتها في علاقة عضوية ثابتة وهي تتجه الى مخاطب معين"[1].

– والنص في أبسط تعريفاته: "مختارات من الشعر والنثر يفهم ويتذوق وتحفظ رعاية لجمال سبكها وبهاء أذكارها وللحاجة إليها في الحياة".[2]

I– 1–3– مفهوم المقاربة النصية:

وبإعادة تركيب لفظ (المقاربة) مع لازمته (النص) يتكون لدينا مصطلح رافق الاصلاح الجديد للمنظومة التربوية ألا وهو (المقاربة النصية).

جاء في منهاج اللغة العربية بأنّ المقاربة النصية هي:

" من منظور بيداغوجي: هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس الى دراسة الجملة فقط، لأن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر، ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك الى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء ومتوافق المعنى".[3]

ما نستنتجه من هذا التعريف أنّ المقاربة النصية ترتكز على النص لبناء كفاءة المتعلّم في التحليل والاستنتاج، وهي تبتعد عن طرائق التي كانت تأخذ الجملة قاعدة لها في تدريس النصوص، ولأن تعلم اللغة هو التعامل معها بكونها كل متكامل لا تجزئة فيه.

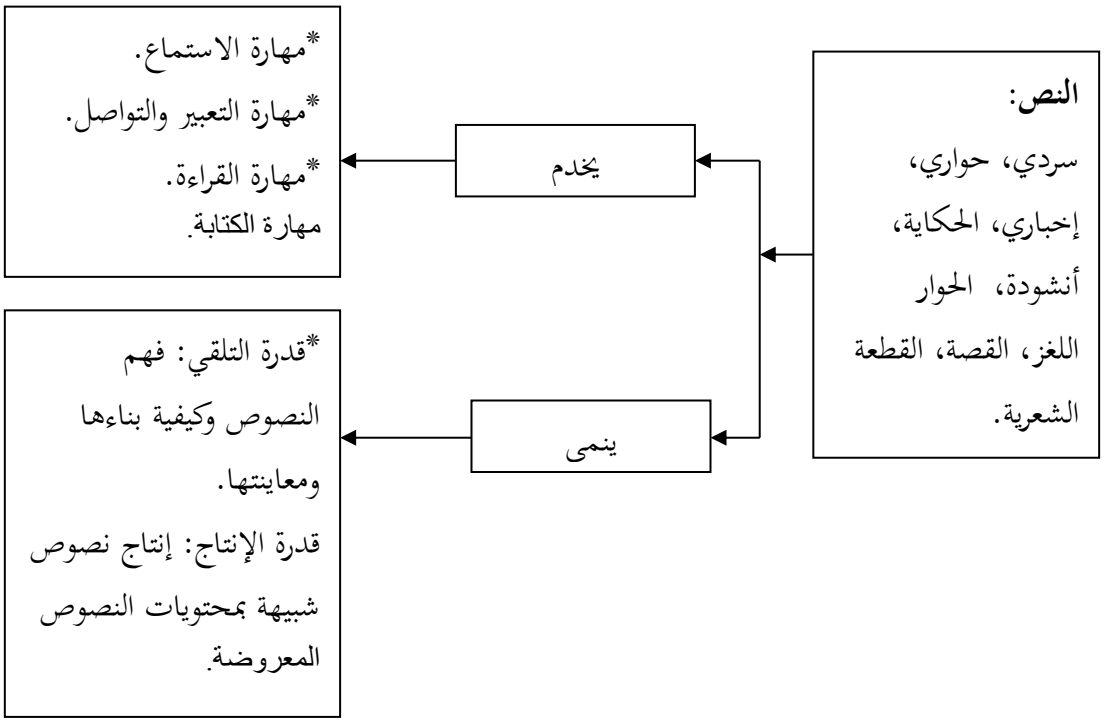
---

[1]–جمعان عبد الكريم، إشكالات النص دراسة لسانية نصية، م. س، ص 32

[2]–علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 2، 1984، ص 67

[3]–وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008جوان،، ص 15

– وتعرف المقاربة النصية بأنها بيداغوجيا لاكتساب المهارات اللغوية الأربعة كما يوضحها الرسم الآتي:



ومما سبق نستنتج أنّ المقاربة النصية من بين المقاربات البيداغوجية المعتمدة في عملية التعليم، حيث تقوم بتوظيف النص من أجل تعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق القراءة وفهم النص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل هذه المقاربة أيضا على تحقيق جملة من الكفاءات حيث تتوزع هذه الأخيرة في مناهج وأطوار التعليم العام على المجالات الأربعة للغة (الاستماع–القراءة–التعبير بشقيه الكتابي والشفوي). وذلك لتطوير هذه المهارات. لذلك كان النص بمختلف أشكاله: كالحوار، والقصة، والخطابة، والمقالة، والمقطوعة الشعرية، والنشيد، واللغز، محور الفعل التعليمي/ التعلمي.[1]

وتعرف المقاربة النصية أيضا من حيث هي: "مقاربة تعليمية" (Aproche didactique)بأنها: "الطريقة الاستقرائية المعدلة التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي، وهي أحدث الطرق، وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص بما فيها من خصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق (....) وفيها يتم تدريس قواعد اللغة العربية في ظل اللغة، وتمزج القواعد بالتركيب، والتعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة".[2]

[1]– ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، م. س، ص 9.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، جذع مشترك آداب، م.س، ص 15.

من هذا التعريف نستنتج أن الطريقة الاستقرائية هي التي تفرض نفسها في التعامل مع قواعد اللغة العربية. لتنمية كفاءات المتعلمين عن طريق توظيف مختلف أساليب الملاحظة، والتفكيك والبناء، وتعميم الاستعمال. وإدماجها في المعارف، والمواقف والمهارات المختلفة.

كما ورد في معجم علوم التربية بأن "المقاربة النصية"(Aproche textuelles) هي: "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا Analyes bèdagogique لأجل أغراض تعليمية (....) وتشتمل هذه المقاربات عدة أشكال:

- مقاربة سوسيولوجية. Approche sociolinguistique
- مقاربة لسانية. Approche linguistique
- مقاربة منطقية تركيبية.Approche logico-syntaxique

والمقاربة النصية عبارة عن خطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية، من جانب نصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية.[1]

ومن هذا التعريف نجد أن المقصود بالمقاربة النصية أن يكون النص محور كل التعلّمات المختلفة، والنشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلمها يكون بوساطة النص.

وعليه فالمقاربة النصية في بناء مناهج اللغة العربية وتدريس أنشطتها المختلفة تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله. جميع فروع اللغة العربية، فهو يمثل الدعامة الأساسية في التدريس بشتى تخصصاته، وفي تدريس اللغة العربية بصفة خاصة،حيث أنّ نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذا الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعلومات والمعارف، ومن هذا المنطلق يصبح النص بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها.

I- 1-3-1-خصائص المقاربة النصية:

ما يجب الإقرار به هو أنّ النص يعدّ أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية، إذ لا يمكن تصور مجتمع منسجم ومتماسك دون نصوص تنظم مختلف مؤسساته، وتضبط قوانينه وانشغالاته وتقنن

[1]-ينظر عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، م. س، ص 76

التعامل بين أفرادها بما يضبط لها الثبات، كذلك الحال بالنسبة إلى التواصل اللغوي لابد من قوانين تضبط آداة الاتصال بين أبناء المجتمع الناطق للغة واحدة.

ولذلك نجد حياتنا الاجتماعية تزخر بأنواع مختلفة من النصوص منها: القانوني السياسي، ومنها الديني والأدبي فهما وإنتاجا بجميع أنماطها، من أجل بناء الكفاءة النصية "copètance textuelle"لدى المتكلم لهذا تبنى المنهاج الجديد هذه المقاربة لخصائصها التالية:

– النظر إلى النص على أنه يتضمن مستويات مختلفة من التأويل، وفي هذا السياق يقول "رولان بارط": "أن جوهر الاستمتاع يكمن في عدم قابلية للكشف عن ذاته"."[1]

– "النظر إلى أنّ النص يشكل في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث أن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي) فيحلله ليستخلص خصائصه. ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه بنية توسيع الفهم وتعميقه في مجال النص."[2]

– وتعلم اللغة في المقاربة النصية يكون كما أجمع عليه علماء اللغة اليوم على أن ننظر إليها من زاوية أن هذه اللغة هي وحدة غير مجزأة. ويميزون بين ثلاثة أنواع من النشاط اللغوي هي: التعبير، القراءة، والكتابة.

وتعد هذه الأبعاد الثلاثة هي غاية التعليمات الأخرى، من نحو وصرف وبلاغة وأساليب ومعجم، أي أن هذه التعليمات ينبغي أن تكون لخدمة نشاط أساسي عام. هو النشاط اللغوي. بحيث لا يكون تعلمها غاية في حد ذاته، فالنحو والصرف هما من أجل إقامة السلامة اللغوية والبلاغية قصد ضبط الأساليب. ومراعاة مواطن الجمال وتذوقه.

ولفهم الفروق المعنوية، وتباين الدلالات بالنسبة إلى التعابير المختلفة.

وما نستنتجه من هذه النقطة أن المقاربة النصية تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مهما كانت بسيطة من أجل التحكم في كفاءة القراءة والكتابة كأن يسمع ويقرأ ويعلق على ذلك شفويا أو يقرأ أو يسمع ثم يعلق على ذلك كتابيا ومن هذا يتمكن من اكتساب السلوك اللغوي.

---

[1] –موهوب حروش، المطالعة الأدبية الموجهة للسنة الثالثة ثانوي من شعب العلوم الإنسانية من مقالة لمرزاق بقطاش، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993، ص 35.

[2] –وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، م. س، ص 58، 66.

I- 1-3-2 أهمية المقاربة النصية:

يقترح منهاج اللغة العربية تتناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة لتعبير والاتصال في طريق البناء، ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسا في الوحدة التعليمية.

وبالتالي فإن نحو النص ليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة فقط، وإنّما هو أداة من أدوات الخطاب، حيث يسمح بفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته، ومن هذا المنطلق على الأستاذ أن يتبنى المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربية، وذلك لما لهذه المقاربة التعليمية من أهمية تتمثل في:

- "يصبح المتعلم عنصرا مسهما في بناء معرفته بنفسه. انطلاقا من سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف.
- يتدرب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تنضوي تحتها عدة مجالات منها المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية.
- تقوّي لديه نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة، ويتفاعل مع الآخرين."[1]
- "تعتبر المتعلّم أساس العملية التربوية، وترتكز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار.
- الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها كون عملية النمو متكاملة.
- اعتبار اللغة وحدة متكاملة في فروعها."[2]
- "تتيح المقاربة النصية للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة للنص التي تجعله يفهم المعاني ويستوعب العلاقات الداخلية المتحكمة في اتساقه وانسجامه ويدرك دلالة الزمان والمكان، وفق خطة منهجية متدرجة ومنتظمة تضمن له إمكانية تفكيك النصوص وإعادة نباءها بمختلف أنواعها وحسب خصائصها البنائية والمعجمية."[3]
- بهذا فإن المقاربة النصية تعمل على تمتين المكتسبات القبلية للمتعلم، وتمكن المتعلم من معرفة أنواع النصوص وأنماطها. وذلك بالوقوف على خصائص النمط المستهدف، وتمكن المتعلم أيضا من معرفة العناصر

[1] -وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د. ت)، ص 17 ،18

[2] -وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة الموافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 6

[3] - شريفي ليلى، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، ع 25، ص 43 44

– المكونة للنص من تراكيب وألفاظ وعبارات وأدوات الربط.

ومن هذا فالمقاربة النصية تركز على الجانب التطبيقي العملي، والذي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكيات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه، وتمكنه في آخر المطاف من إنتاج نصوص مناسبة للمواقف والأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها.

I– 1–3–3–أهداف المقاربة النصية:

تعدّ المقاربة النصية استراتيجية فعالة وناجحة تم اعتمادها في مناهج التعليمية الجزائرية تشمل مختلف التقنيات والوسائل والإجراءات المنهجية في ضوء الإصلاحات التربوية، باعتبارها أضمن وأنجح لإعداد المتعلم وتكوينه بغية إدماجه في المجتمع ليكون فردا صالحا فيه، كل هذا في إطار المقاربة النصية تسعى للوصول الى جملة من الأهداف والمتمثلة في:

–"تهدف إلى إكساب مهارة القراءة والكتابة معا لأنّه لا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون تدريب على إنتاج النصوص، فبإلغاء الكتابة لا نجعل عملية تحصيل القراءة عملية صعبة فقط، ولكننا نجعلها عملا غير مجد، فالقراءة ليست غاية في جد ذاتها وإنما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات ووسيلة للاندماج داخل مجموعة القسم ومحيط المدرسة، حيث يشكل القسم البيئة التي تنمو فيها الكفاءة النصية:

– تعمل على إكساب المتعلم قدرتين هما قدرة التلقي التي تسمح بـ :

– فهم الموضوعات.

– الترابط بين البنيات الفرعية.

– إدراك البنية الكلية.

وقدرة الإنتاج التي تسمح بـ :

– وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر.

– الترتيب السليم لعناصره.

–بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية."[1]

–تعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسية مع التدريب المتواصل عليها ابتداء من السنوات الأولى للتحصيل.

[1]– سيدي محمد دبّاغ بوعياد وآخرون، لغتي الوظيفية، دليل المعلم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، م. س، ص 9.

-توجيه العناية إلى مستوى النص بهدف تعلم اللغة من خلال التعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر ومتسق الأجزاء ومن ثمة تنصب العناية على ظاهرتي الاتساق والانسجام.

– ربط النصوص بتعليمية اللغة، يؤدي إلى تعداد وظائف هذه النصوص إذ تصبح المجالات متعددة التأويل وبالتالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية، لنصل إلى وظائف لغوية تعليمية تدريبية يتعلم من خلالها المتعلم أنماط النصوص المختلفة، المستهدفة الكفاءة خاصة في كل سنة (كالنصوص السردية، الحجاجية ...)".[1]

ومنه فالمنهاج الجديد في ظل هذه المقاربة بهدف الى تنشيط مختلف حصص اللغة العربية عامة وفي تدريس أنشطتها بصفة خاصة، فهي تتحكم في أدوات اللغة العربية، وتنمي الرصيد اللغوي والمعرفي، بالإضافة الى تنمية المهارات الأساسية في التواصل الشفوي والكتابي.وفوق كل هذا تهدف الى الارتقاء بالمتعلم من مستوى البناء الى حد الإبداع في الإنتاج الكتابي والشفوي.

I– 1–4 مفهوم النمط:

أ– لغة:

جاء في لسان العرب النمط: "الجماعة من الناس أمرهم واحد.

والنمط: ضرب من البسط. والجمع أنماط مثل سبب أسباب."[2]

"والنمط: هو الطريقة والأسلوب والصنف او النوع، او الطراز من الشيء."[3]

ب– اصطلاحا:

والنمط في الاصطلاح يعني الطريقة التي اعتمد عليها الكاتب أو الشاعر أو الناقد.... في إعداد وإخراج نصه الى القراء، من حيث البناء الفني (اللغة، الأسلوب) والفكري (المضمون) وهو أنواع كثيرة أهمها:

"النمط الوصفي"، "النمط السردي"، "النمط الحجاجي"، "النمط التفسيري"، "النمط الإخباري (الإعلامي)"، "النمط الإرشادي"، "النمط الامري".[4]والتي سنتناولها في الفصل الثاني بشيء من التوضيح والتمثيل.

[1]–إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص. نحو مقاربة ديداكتيكية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة الممارسات اللغوية، ع1،ص 34

[2]–ابن منظور، لسان العرب، م. س، ج 7، ص 417 ،418

[3]–ابن هادي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب (معجم عربي مدرسي ألف بائي)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991، ص 1253

[4]–محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، نوميديا للنشر والتوزيع، قسنطينة، دط،2007، ص 7 8

وممّا سبق نجد أن النمط هو الطريقة المتبعة من طرف الكاتب أو الشاعر في إعداد النص، وهناك من يضيف إلى الأنماط السابقة الذكر أنماطا وأنواعا أخرى، "كالنمط الإبداعي والوثائقي".

وتتمثل أهمية الأنماط في إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها، ولا شك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب معرفة بقواعد الصياغة الفنية وطرائق الكتابة.

وتعد هذه المعايير من أهم ما تراعيه المنظومات التربوية في اختيار محتويات مناهجها التعليمية.

I- 1-5- مفهوم التدريس:

يعتبر التدريس نشاطا تواصليا بين المدرس والمعلم، ويقصد إلى تحفيز التعليم وتسهيله حيث يتم فيه النمو العقلي للمتعلم بواسطة خطط دراسية مقصودة تهدف إلى اكتساب مهارات مناسبة.

- ويعرف التدريس بأنه: " عملية متعمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقا".[1]

ومن هذا التعريف يتضح لنا أن التدريس عملية متعمدة لأغراض مختلفة، وبذلك يعد التدريس الوجه التطبيقي للتعليم.

وهناك من يعرف التدريس بأنه: "عملية حياة وتفاهم كاملين بين المدرس والتلميذ من جهة، وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المختلفة من جهة أخرى".[2]

يتضح لنا من هذا التعريف أن التدريس تمتد أصوله إلى مصادر أرحب وأوسع من المادة الدراسية المقررة فقط، فهي لا تشمل فقط على قاعات الدرس بل تشتمل كل ما له علاقة بالمؤسسة التعليمية من حجرات وفناء.

يهدف التدريس إلى الكشف عن قدرات ومهارات المتعلمين ومساعدتهم على تطويرها أكثر باعتمادهم على أنفسهم إضافة إلى جهد المعلم.[3]

وهناك من الدارسين من ربط التدريس بالاتصال حيث قالوا: بأنه وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط

[1]- طه على حسين،الدليمي،سعاد عبد الكريم وعبّاس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمآن،الأردن، ط 1، دت، ص 80

[2]-مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط 3، 2000، ص 35

[3]-ينظر رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر للملايين، القاهرة، ط 1، 1998، ص 40

وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعليم والتعلم.[1]

وبناءا على هاته التعريفات يتضح لنا أن التدريس هو عملية مقصودة له مدخلاته (المعلم، المتعلم، المناهج الدراسية، بيئة التعلم، وعملياته الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، التقويم، ومخرجاته، التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ).

وهو وسيلة اتصال لان المعلم من خلال عملية التدريس يحرص على نقل رسالة اتصال الى المتعلم في أحسن صورة ممكنة.

والتعريف الذي يجمع ما تفرقت فيه التعاريف السابقة هو: "عملية التدريس هي عبارة عن تفاعل المتعلم مع الخبرة التعليمية بشكل إيجابي يحقق أهداف الدرس مع اكتساب مهارات وقدرات وسلوك وقيم واتجاهات واستعدادات."[2]

I- 1-6- مفهوم اللغة العربية:

اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقامها مبنى واشتقاقا وتركيبا وتقسم اللغة العربية الى ثلاث فصائل كبرى هي: الآرية والطورانية والسامية.

"وهي من اللغات العربية والسريانية والعبرية والآشورية وغيرها، وأرقى هذه اللغات بالطبع هي اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وكذلك لغة البيان قال عز وجل في كتابه العزيز: "**وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ** "(195[3]"[4]

"واللغة العربية تتميز بتنوع ألفاظها وتراكيبها من صرف وقواعد وبلاغة وفصاحة وبيان وبديع، كما أنه في استطاعة متحدث العربية أن يعبر بواسطتها عن مدارك العلم المختلفة، لأن العربية وعاء كبير ويقول الشعر في ذلك:

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي

وسعت كتاب الله لفظا وغاية وما ضقت عن آي به وعظات".[5]

---

[1]-ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كافيات التدريس المفهوم، التدريب والأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، زام الله،المنارة، ط1، 2003، ص 16

[2]-نبيهة صالح السمرائي، أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الإخوة لنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص 56

[3]-سورة الشعراء الآية 191. 195

[4]-أحمد صومال، أساليب تدريس اللغة العربية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص 54

[5]-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، 2005الشاطبي، دط،ص 34

ومنه نجد أن اللغة العربية تمتاز بكثرة ألفاظها وغزارة صيغها وكثيرة أوزانها، ليس هذا فحسب بل قدرتها على احتواء الألفاظ من لغات أخرى وقدرتها الفائقة على الاشتقاق وتوليد المعاني وهذا ما أكسبها السعة والقدرة على التعبير بدقة ووضوح.

. واللغة العربية في منظومة التربوية تحتل مكانة هامة اذ هي مكون ثابت للمواطنة وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعليمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.[1]

I– 2–. النصّية والتناص:

I– 2–1–مقومات النص: "معايير النصية":(la textuelitè)

يقصد بالنصانية قواعد صياغة النص، وقد قدم "دي بوجراند" (R.d.beaugrand)و "دليسر"(W.dresslar) تعريفا بينا فيه أهم المعايير التي تمنح النص نصيته، فهو عندهما: "حدث لساني يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية مجتمعة. ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير".[2]

واتفق معهما الكثير من علماء النص اللغويين على هذه المعايير السبعة وهي كالأتي:

1– الاتساق:La cohession

يعرّف "محمد خطابي" الاتساق بأنه: "كل ما يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص ويمكن أن تسمى هذه العلاقة تبعية خاصة حين يستحيل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه".[3]

هذا التعريف يركز على كون النص بنية لغوية متماسكة، وهذا التماسك إنما يأتي من خلال الروابط التي تربط بين مختلف الجمل والعبارات المشكلة لنص.

ومن هذا نجد أن الاتساق يركز على الالتحام الشديد فكل جملة في نص من النصوص تعطي ترابطا وثيقا ومع الجملة التي تسبقها ولن يكون هذا الالتحام إلا عن طريق جملة من الوسائل اللغوية المتمثلة في العلاقات النحوية والتركيبية وبعض الأساليب كأسلوب الإحالة...

[1]–ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، م. س، ص 20

[2]–المؤتمر الدولي في لسانيات النص وتحليل الخطاب، لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، ط1، 2013، ص 345

[3]–محمد خطابي،لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)،المركز الثقافي العلربي،بيروت،لبنان،ط1991،1،ص15.

ودي يوجراند يعرفه بأنه: "كل ما يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع مادية يؤدي السابق منها إلى اللاحق بحيث يتحقق لها الترابط".[1]

وعليه يتوقف فهم جملة لاحقة على فهم جملة سابقة لها بحيث ترتبط بينهما بأدوات شكلية فيحدث الاتساق في ظاهر النص "والمقصود بظاهر النص تلك الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها ببعض تبعا للمباني النحوية ولكنها لا تشكل نص إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك مما يجعل النص محتفظا بكينونته واستمراريته."[2]

ويؤكد كل اللغويين على أهمية هذه الروابط حيث إذا انعدمت أو قلت في النص فهذا يؤدي حتما إلى ضعف نصية النص.

هذا إذن أول معيار يشترط توفره في النص، ويسمى أيضا بالحبك وله أهمية كبيرة قد أشار إليها دي يوقراند حيث قال: "لوسائل الاتساق أهمية كبيرة في تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال البنية السطحية أو حذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها".[3]

2- الانسجام: La cohèrance

يمثل المعيار الثاني من معايير النصية، ويشتمل الالتحام على عناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، والموضوعات والمواقف: "وهو ما يكون من علاقة بين عالم النص وعالم الواقع".[4]

ويعني أيضا كل ما يتعلق برصد الترابط الفكري في النص أي أن تفحص انسجام نص ما يعني تفحّص الطريقة التي يتم بها ربط أفكاره، وتتبع وفهم المنطق الذي بني وفقه.[5]

وهذا التعريف يركز على منظومة من المفاهيم والعلاقات القائمة بين الأفكار، ويركز أيضا عل "الاستمرارية التي تعني هيئة المفاهيم والعلاقات الموجودة تحت سطح النص مبنية بعضها على بعض ومترابطة".[6]

---

[1]-روبرت دي بوغراند،تر تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 103

[2]- سعد صويلح، نحو أجرمية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، م 10، ع 1و2، 1991، ص 154.

[3]بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليم اللغة بالنصوص، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خضير، بسكرة، 2010، ص 6

[4]-محمود إبراهيم، خطاب النهضة والتقديمي الرواية العربية المعاصرة، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2003، ص 17

[5]-ينظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، م. س، ص 96

[6]-نادية موات مظاهر لاتساق النص و انسجامه في قصيدة المتنبي في مدح علي ابن محمد بن ياسر بن مكرم التميمي ، مجلة اللسانيات واللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار،عنابة، مطبعة المعارف، ع3، جويلة،2007، ص 326

ويتحقّق معنى النص عند" فايترش"(vaytrche) "من خلال وحدة النص، وهذا يعتمد على السياق. فالجمل وأشكال القول الأخرى (المنطوقات اللغوية)، يتماسك بعضها دلاليا مع بعض عبر المعلومات التي يقدمها النص، بحيث لا يجد المخاطب فراغا أو فجوة عند توصيل المعلومات."[1]

ويمكن أن نمثل على الانسجام بقول القائل: " لما كان الجو جميلا ذهبنا إلى الشاطئ فبالرغم من كون المسند إليه في الجملة الأولى مختلف عن المسند إليه في الجملة الثانية إلا أن الجملتين مترابطتان، وذلك لاتساق الظروف والشروط الموظفة."[2]

مما سبق ذكره نستنتج أنه إذا كان الاتساق مرتبط باللفظ فالانسجام مرتبط بالمعنى، ومنه فالانسجام أعم وأشمل من الاتساق فالبحث عن الانسجام يعني الانتقال من ظاهر النص الى علاقته الخفية (الانسجام).

ويطرح هاذين المعيارين نكون قد فرغنا من الحديث عن المقومات النصية التي لها صلة مباشرة بالنص، وبعالمه الداخلي (الاتساق) و (الانسجام) وسنتحدث باختصار فيما يلي عن باقي المقومات التي وضعها ديبوجراند ودليسرل كمعايير نصية.

3- القصد:"Interionlitè "يعد القصد ثالث معيار يشترط توفره في النص، ويستمد وجوده من أن كل سلوك لغوي يتضمن لا محالة نية للتوصيل والإبلاغ، أي أن وراء كل كلام قصدا معينا وهذا يعني أن النص ليس بنية عشوائية وانما هو عمل منظم مقصود به أن يكون متسقا ومنسجما من أجل تحقيق هدف معين، إنه عمل مخطط له غاية وهدف يسعى صاحبه إلى تبليغه وإيصاله.[3]

"ولا بد من الإشارة الى أمرين مهمين":

الأول: الصلة الوثيقة بين هذا المعيار ومعياري الربط والتماسك.

الثاني: ضرورة محافظة منتج النص عليها تتضمن حرصه على دوام التواصل ورغبته في إيصال مقاصده الى متلقيه، فاذا تجاهله تنخفض درجة الاتصال بينهما إلى أن تنقطع نهائيا أخر الأمر.[4]

---

[1]-يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، الجملة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م 7، ع 1، كانون الثاني 2011، ص 202

[2]-دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، م. س، ص 103

[3]-ينظر ،"بشير ابراهيم تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق" م،س، ص 96

[4]-بشرى حمدي البستاني ، مفهوم النص ومعايير نصية القران الكريم، دراسته نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م11،ع1، 2011، ص 188، 189

وبذلك يتضح لنا أن القصد لا يتحقق إلا بشروط أولها وجود منتج و مبدع الذي باستطاعته اعداد نص متماسك و مترابط وواضح له أهداف وغايات ورسالة وثانيها وجود متلقي يجيد فك شفرات الرسالة، على أن تكون للمنتج والمتلقي نفس اللغة المستعملة والمتداولة، ولا بد للخطاب أن يكون مفهوما ويتوفر على علامات الترقيم الكافية لكي يساعد المتلقي على فهم الأهداف الخفية، وثالثها وجود قناة تواصلية تربط منتج النص بمتلقيه.

4- المقاميsitutionalitè "

يعد المقام من المعايير الفاعلة في الحكم على نصية الخطاب: " فكلما كان النص ملائما لظروف مقامه كلما اقترب أكثر من النصية."[1]

والعكس صحيح: فالمقامية تشتمل على العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف حالي أو بموقف قابل لان يسترجع ومن ذلك قولهم (تمهل أطفال في الطريق). فالموقف هنا يشير إلى لافتة وضعت على الطريق مع وجود سهم موجه إلى الشوارع الجانبية، الذي يفهم منه أن، هناك أطفالا يلعبون وقد يجري أحدهم إلى الطريق العام فيكون المراد إعلام السائقين بوجوب تخفيف السرعة حماية للأطفال من خطر التصادم.[2]

والمقامية تعني أيضا: "ضرورة أن يكون النص متساويا مع الموقف وهذا المعيار النصي إذن يتطابق مع المقولة البلاغية القديمة (لكل مقام مقال)، فكذلك النص يجب أن يكون مطابقا لمقتضى الحال".[3]

من هاذين التعريفين للمقامية يتضح لنا أن هذا المعيار يتعلق بالسياق الثقافي والاجتماعي للنص، ويعني أن يكون النص موجها مطابقا لمقام معين بهدف كشفه.

5- القبول: Acceptabilitè"

"يتضمن موقف مستقبل النص، إزاء صورة ما من صور اللغة وينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث نص ذو سبك والتحام."[4]

هذا يعني أن معيار القبول مرتبط بالملتقي وحكمه على النص بالقبول أي أنه من الشروط الواجب توفرها في النص أن يكون مقبولا لدى متلقيه، فلا يجب أن يحس بأن النص فيه نقص أو مخالفة.

---

[1]-صبحي إبراهيم القفي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000، ج2، ص 34

[2]-ينظر الهام أبو غزالة وآخرون، مدخل الى علم اللغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند ولفجانج ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999، ص 34، 35

[3]-سارة قرقور، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، سنة أولى أدبي رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011، ص 76

[4]-روبرت دي يوجراند، تر: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، م.س، ص 104

6- الإخبارية: Informativetè

يعد الجانب الإعلامي عنصرا من عناصر النص ويقصد به ذلك القدر المعين من المعلومات التي يحملها نص من النصوص لقارئه.[1]

من هذا يتضح لنا أن الجانب الإعلامي يرتبط بالإخبار، كما ذكر أحمد مداس في كتابه لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري: "أن الإعلامية كل ما يخص الرسالة اللغوية التي تحمل في شكل جمل، تحيل على نصوص سابقة تحمل نفس المؤشرات اللغوية بما يحرك الذاكرة نحو التناص".[2]

7- التناص: " Intertextualitè"

يعد التناص المعيار السابق من المعايير النصية، وهو من السمات الأساسية الملازمة للنصوص بمختلف أنواعها لا يخلو منها أي نص من النصوص.

والمقصود به حسب تعريف محمد مرتاض هو: "الوقوع في حال تجعل المبدع يقتبس او يضمن ألفاظا وأفكارا كان قد التهمها في وقت سابق".[3]

ويبدو لنا من تعريف "محمد مرتاض" أن التّناص يعني: تشكل علاقات أساسية بين نصوص مختلفة من خلال تقاطعها فيما بينها عموديا وأفقيا.

ويعرف التّناص أيضا: " بأنّه تفاعل النصوص وتداخلها ضمن النص فتتحاور النصوص السابقة والمتزامنة مع النص المقروء، من خلال تداخل التكوين الثقافي للأدباء وتفاعله في نفوسهم، وهكذا يصبح النص الحاضر محط ترحال عدد لا نهائي من النصوص الغائبة".[4]

هذا يعنى أن هذا العنصر يتعلق أيضا بالسياق الثقافي والاجتماعي، ومنه النصوص تكتب في ايطار خبرة سابقة لتكوين النصوص اللاحقة بعدها.[5]

" ويستند مصطلح التناص على وجود نص مكتوب بلغة مقروءة ومفهومة حتى وان كانت قديمة."

---

[1] ينظر بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، م. س، ص 97

[2] -أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، دار الكتاب العالمي، عمان، الأردن ط1، 2007، ص 54

[3] -حافظ المغربي، أشكال التناص وتحولات الخطاب الشعري المعاصر، دراسات في تأويل النصوص، النادي العربي بحائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2010، ص 62

[4] -اسيا تغليسية، فاعلية النص الغائب في الخطاب الشعري عند نور الدين درويش، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر ،ع6، 2010، د ص

[5] - التناص الأسطوري في المسرح، إياد كاظم طه الإسلامي، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان، ط1، 2014، ص 54

وهذا التعريف لتّناص يركز على وجود نص مكتوب لان النص المكتوب في الحقيقة يقول شيئا بالرغم من صمته، وهو مدون بالكتابة ومسموع بالقراءة معبر عن أفكار منتجه ومتلقيه.

ويذهب" وليد الخشاب" في كتابه في تعدي النص أنّ التّناص: "هو علاقة حضور متزامنة لنصين أو أكثر داخل إطار نصي واحد سواء حرفيا أو نصيا أو بالإشارة".[1]

نجد أن وليد هنا يركز في تعريفه لتناص على أنّ التّناص ضرب من القاسم المشترك بين نصين أو أكثر في الأخبار والمنطوقات المكوّنة لنّص والمعاني.....

"ومنه فالعمل التناصي هو اقتطاع وتحويل يولد تلك الظواهر التي تنتمي الى بديهيات الكلام، انتماءها الى اختبار جمالية تسميها "كريستيفا" اعتمادا على ب"احثين" حوارية وتعددية الأصوات".[2]

ومن جل هاته التعريفات نستنتج بأن النص في معيار التناص يكون بمثابة مخطط لنص آخر.

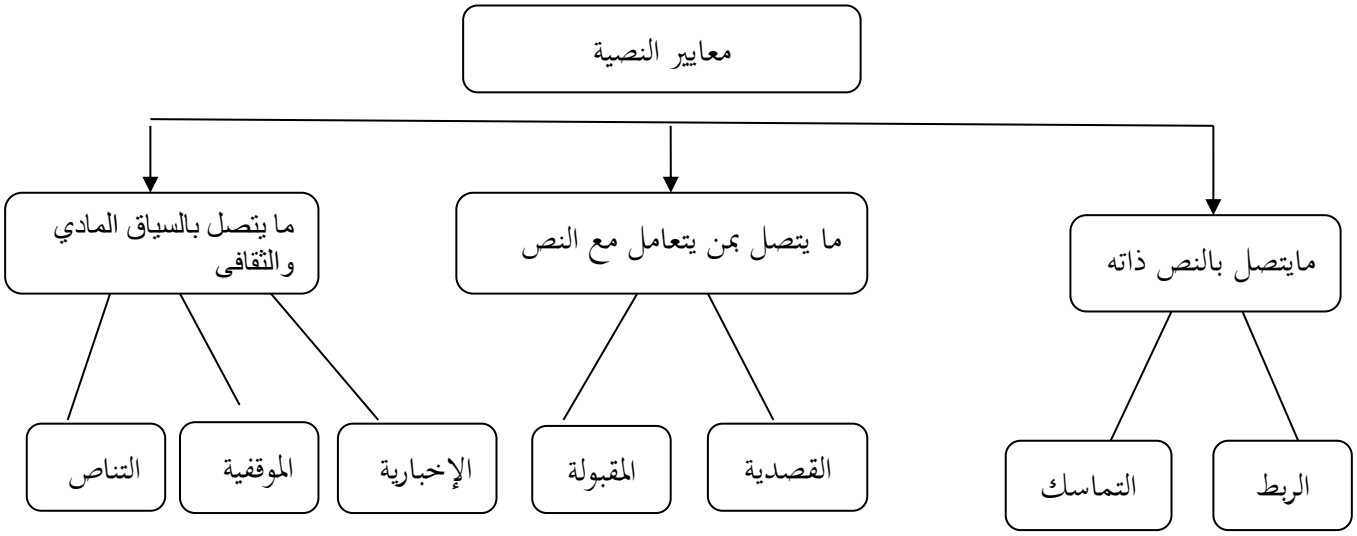
ما نستنتجه من هذه المعايير السبعة التي حددها كل من" دي بوجراند ودليسلر "في تحديد النص من اللانص يمكن تصنيف هذه المعايير إلى:

1– ما يتصل بالنص ذاته . معيار السبك والالتحام.

2– ما يتصل بمستعملي النص . معيار القصد والقبول.

3– ما يتصل بالسياق الخارجي للنص. معيار المقامية والإخبارية والتناص.

"وهذه الأقسام الثلاثة يوضحها المخطط الاتي: [3]



[1]–وليد الخشاب، دراسات في تعدي النص، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، د. ط، 1993، ص 15

[2]–محمد خير البقاعي، دراسات في النص والتناصية، دار المعارف حمص، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998، ص 61

[3] بشرى حمدي، في مفهوم و معايير نصية القرآن الكريم دراسة نظرية ،م،س،ص180.

والجدير بالتذكير. أن اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة، تستدعي توظيف جملة من مفاهيم نحو النص واليات فهمه وإنتاجه إلى جانب نحو الجملة.

I– 2-2–نحو الجملة ونحو النص:

I– 2–2–1: نحو الجملة:

اعتمدت الدراسات اللسانية القديمة الجملة موضوعا لدرسها، حيث كانت تعتبرها أكبر وحدة مقسمة إلى مستويين اثنين كما حددهما" احمد المتوكل" في كتابه قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفة: " الجملة تتضمن مستويان اثنان مستوى علاقيا، ومستوى تمثيليا".[1]

من خلال تقسيم أحمد المتوكل للجملة نستنتج أنه تناولها من جانبها النحوي التحليلي، حيث أن الجملة عنده مستويين مستوى علاقيا أي العلاقة بين المسند والمسند إليه وهي علاقة إسناد، ومستوى تمثيلي والمتمثل في الجانب الوصفي أي وصف الأحداث في الجملة.

والجملة لكي تكون جملة لابد من شرط أساسي يتمثل في الإفادة كما يقول" فاضل صالح السمرائي": "الجملة لابد أن تفيد معنى ما وإلا كانت عبثا فإن رتب كلمات ليس بينها ترابط يؤدي إلى إفادة معنى ما لم يكن ذلك كلاما".[2]

وقد تناولنا بالشرح "المجلة الأردنية في اللغة العربية": «يذهب بعض الباحثين الى تقسيم الجملة إلى قسمين: جملة نحوية وهي تمثل الجانب الشكلي للتركيب المعتمد على النظام اللغوي ،وجملة نصية: وتمثل الجملة المنجزة فعلا يؤديها المتكلم ويفهمها المتلقي".[3]

ومنه نستنتج أن المهمة الأساسية للنحو هي دراسة الجملة، وما يتعلق بها بداية من المفهوم وصولا إلى أنماطها وضبط صورها، لذا فقد احتلت البحوث المتصلة بالجملة في التراث العربي دورا عظيم الأهمية يتساوى مع ما للجمل من أهمية في الفكر واللغة والنحو جميعا.[4]

وبهذا يمكننا أن نستنتج على هذا النوع من الدراسات ما يلي:

- الجملة فيه أكبر وحدة لتحليل اللغوي.

[1]–احمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، (د ط)، 2001، ص 228

[2]–فاضل صالح السمرائي، الجملة العربية والمعنى، دار بن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 7

[3]–يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، ج7، ع1، 2011، ص 193

[4]ينظر عثمان محمد احمد أبو صيني، نحو النص، دراسة تطبيقية على صورة النور، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015، ص 7

– يجب ان تنجز الجملة في سياق معين وتدل على فائدة تامة في ذلك السياق.

– نحو الجملة يقتصر على دراسة الجملة من حيث تراكيبها اللغوية معتمدا على كون الجملة هي الوحدة الكبرى للدراسة على عكس النص من منظور النظرية النصانية الحديثة.

ونظرا لقصور نحو الجملة على تفسير بعض الظواهر، وجب تجاوز مستوى الجملة إلى مستوى أكبر منها وهو النّص.

I- 2-2-2 نحو النّص:

من المعروف أن أهمية التركيز على النّص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لبناء كفاءة المتعلم في تحليل النصوص وإنتاجها، وذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، فتدريس النصوص لا يجب أن يقف عند فهمنا لجمل متنوعة بل يتعدى ذلك إلى معرفة كيف تنتظم المعلومات في نص ما في مستوياتها المختلفة.

ويعرف نحو النص بأنه: "فرع من فروع اللغة يدرس النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى ويبين جوانب عديدة فيه منها التماسك والترابط ووسائله وأنواعه والإحالة أو المرجعية وأنواعها والسياق النصّي ودور المشاركين في النص عند انتاجه و تلقيه سواء كان منطوقا أو مكتوبا."[1]

والنص يتضمن مسائل تتعلق بالتنظيم الداخلي للنص كالوضوح، الفصاحة والرشاقة والملائمة، والنصوص تتفاضل فيما بينها تبعا لقدرة المبدع على التصرف في المادة.[2]

– يهتم نحو النص بعناصر أخرى غير الجملة فيلجأ في تفسيراته إلى أسس دلالية ومنطقية إلى جانب القواعد التركيبية، كما يحاول صياغة مبادئ تحكم تماسك النص، أي أن النص في هذا النحو له وظائف لا يمكن إنجازها بدقة إذا التزام حد الجملة.[3]

ما نستنتجه من هذا:

– أن نحو النص يهتم بالبحث على آليات الاتساق والانسجام في نص ما.

– يهدف إلى معالجة نصوص، وهذه المعالجة تسعى إلى إبراز الطبيعة الكلية لنصوص من خلال الوصف والتحليل.

---

[1]–صبحي إبراهيم القفي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، م. س، ص 36

[2]–ينظر إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات و نحو النص،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان ،الأردن،ط2009،2،ص185.

[3]–سعيد بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، مكتبة لبنان،لونجمان، 1997، ص 23

– يبين كيف يكتسب المتعلم التعامل مع النص ما تحليلا وتركيبا، أي كيف يحللّه الى عناصره الجزئية ثم يعيد تركيبه، أو ينسخ نصوص أخرى على منواله بالاعتماد على السياق الذي قيلت فيه تلك النصوص.

I– 2–3 من نحو الجملة إلى نحو النص:

على الرغم من محاولات أتباع علم اللغة الاجتماعي ربط اللغة بالسياق والبعد الاجتماعي، فقد عجز نحو الجملة عن تقديم المقتضيات المعرفية اللازمة لفهم اللغة بأشكالها التفاعلية المختلفة بسبب وقوفه عند حدود الجملة واعتبارها البنية الكبرى في التحليل اللغوي، ومنه ينطلق البحث عن عناصر توضح منطقية الجمل وصلتها بالموقف التواصلي الذي يجعل النص وحدة كلية.

فالنص نظام شامل تتحكم بالمستوى الأول قواعد نحوية ودلالية التي تحدد الترتيب الداخلي فيه. ويتعلق بمستوى الجمل أو المتواليات الجملية.أما المستوى الثاني فيحدد بالنظر إلى النص كاملا بوصفه وحدة كلية.[1]

– وقد وجه الدارسون اللغويون نقدا إلى نحو الجملة وفي مقابل هذا النقد نجد علماء اللغة النصيّون يبرزون أهمية نحو النص.

– فالنص عندهم: "نظام شامل. تتحكم بالمستوى الأول منه القواعد النحوية والدلالية التي تحدد الترتيب الداخلي فيه، ويتعلق ذلك بمستوى الجمل أو المتواليات الجملية، أما المستوى الثاني فيتحدد بالنظر إلى النص كاملا بوصفه وحدة كلية، أما نحو الجملة يقف عند وصف الجمل وصفا يستند إلى المكونات النحوية.[2]

– تنتمي الجملة الى نظام اقتراضي (النحو) وتتخذ الجملة بمعيار أحادي، ويضعف تأثير الجملة بالعوامل النفسية وموقف وقوع النص.[3]

– في حين نجد نحو النص يبرز في كونه وحدة دلالية، أو هو اللغة التي تؤدي وظيفة في بعض السياقات، وهذه الوحدة ليست شكلا لكنها معنى، لأن النص يتصل بالجملة وبالإدراك لا بالحجم، وينقل ا"لقفي" عن "هالداي "ورقية حسن" قولهما: "نحن نستطيع تحديد النص بطريقة مبسطة بالقول:إنه اللغة الوظيفية، ونعني بالوظيفية — ببساطة –اللغة التي تفعل أو تؤدي بعض الوظائف في بعض السياقات".[4]

[1] –ينظر دي بوجراند،النص و الخطاب و الاجراء م,س، ص 89

[2] –عثمان أبو زيد، نحو النص اطار نظري ودراسات تطبيقية،على سورة النور ،م.س، ص 40

[3] –ينظر محمد سعيد، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق الخطاية النبوية نموذجا، مجلة الأبحاث، كلية التربية الأساسية، ع1، ص 4

[4] – م ن، ص 19

– ما سبق نستنتج أن الانتقال من مفهوم الجملة إلى مفهوم النص في تحليل النشاط اللساني بعد توجه جديد، يعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النص وليس سوى النص، والسبب في ذلك هو أن نحو النص يقف عند وصف الجمل وصفا يستند إلى المكونات النحوية، أما نحو الجملة فيستعمل وصف الجمل كجهاز من أجل وصف النصوص، ولم يكتف بدراسة المستويات الصوتية والصرفية بل تعداها إلى أبعد منها بكثير وهذا ما أدى بلسانيات النص أن تتسم بالتداخل المعرفي من نحو وصرف وبلاغة ونقد....وغيرها من العلوم الأخرى، وهذا التداخل المعرفي هو عامل أساسي في تنوع النصوص المقررة في المنهاج.

الفصل الثاني:
أنماط النصوص وأنواعها في تدريس اللّغة العربية.

II- 1-أنواع النصوص المقررة في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي:

إنّ عملية اختيار النصوص تعتبر أمرا جوهريا، أي أنّها لا تعتمد على العشوائية أو الذاتية، وإنّما تتم وفق معايير وخطوات مهمة ومضبوطة، ، من بينها: الأهداف المرجوة والوقت المخصص لذلك النص والمستوى التعليمي.

فالملاحظ للمقرر السنوي للشعب الأدبية بما فيها شعبة الآداب واللغات، أنّ اختيار النصوص فيها كان عبارة عن نصوص أدبية مقتطفة من أمهات الكتب وبالتّالي عند قولنا نصوص مختارة، نقصد حسب قول علي جواد الطاهر:" أن يكون المنهاج أو الكتاب أو الدرس قائما على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبني والمعنى والإنشاء، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء.....".[1]

وأمّا محتويات المقررين، فقد عمد مؤلفهما إلى تقسيم النصوص إلى أدبية، ونصوص تواصلية ونصوص المطالعة.

II-1-1-نصوص أدبية:

II- 1-1-مفهوم النص الأدبي:

نظرا للمكانة التي يحتلها النص الأدبي بين فروع اللغة، عد محل اهتمام الباحثين والدارسين حيث عرفوه بأنه" النسيج الأدبي الأنيق الذي يقدم للقارئ صورا جميلة تتخلل لبّه وتأسر عقله."[2]

"والنص الأدبي يؤثر في الشعور والإحساس، فيجعل القارئ يرضى ويسخط ويحب ويكره، ويفرح ويحزن، وهكذا إذا لم يؤثر النص الأدبي في القارئ فلا يعتبر أدبا".[3]

نستنتج أن النص الأدبي ظاهرة لغوية ومبنى جمالي، ومنه فهو بنية لغوية تحتوي على خصائص متعددة، وتمتلك القدرة على إثارة الإعجاب في المتلقي، ويهدف هذا النوع من النصوص إلى نقل الخبرات والمعارف والتجارب المختلفة في شتى العصور قصد تحقيق تواصل إيجابي بينهما.

II- 1-2- خطوات تدريس النصوص الأدبية:

يعالج النص في خطوات عدة. تسير على الترتيب الأتي:

أ- التمهيد:

يتناول حديثا أو أسئلة تمهد للموضوع، كما يتناول شرح مناسبة النص وتصويره وتعريفا موجزا لصاحبه.

---

[1]- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص 67.

[2]- عبد المالك مرتاض، نظرية النص الادبي، دار هومة، الجزائر، دط، 2007، ص 49.

[3]- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، دت، ص 268.

ب- عرض النص بإحدى الطرق المتنوعة:

ت- القراءة:

إذا كان النص سهلا، يمكن للطلبة أو أكثرهم أن يفهموه بسهولة، و لا مانع من تكليفهم بقراءة النص قراءة صامته، تعقبها مناقشة في المعاني العامة الواضحة، ثم يقرأ المدرس النص كله قراءة نموذجية، ثم يقرأ الطلبة حتى يحسنوا القراءة.

وتعد مرحلة القراءة أساسية لأنها كفيلة بتقويم ألسنة الطلبة وتجويد إلقائهم، ثم إن فيها تمهيدا صالحا لفهم المعنى.

ث- المناقشة العامة:

وطريقتها أن يوجه المعلم طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة في النص، ويختبر بها ما مدى فهمهم للنص، وهذه الأسئلة تعيين على تكوين صورة مجملة متكاملة لموضوع النص في أذهان الطلبة.

ج- الشرح التفصيلي:

وطريقته أن يقسم النص إلى وحدات، و قد تكون الوحدة بيتا أو أكثر، وليس معنى الوحدة غرضا كاملا من أغراض القصيدة، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض في بيت أو أكثر، ثم تعالج كل وحدة بالصورة الآتية:

- قراءتها مفردة، ويقوم بهذه القراءة أحد الطلبة، وهذه القراءة بمثابة تحديدها وتوجيه انتباه الطلبة إليها، وحصر أذهانهم فيها.
- تذليل الصعوبات اللغوية في هذه المرحلة بالطريقة السابقة في شرح المفردات اللغوية في دروس القراءة، ومن الخطأ ما تتبعه كثير من المدرسين، في شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام.[1]

II- 1-2: نصوص تواصلية:

II- 1-2-1: مفهوم النص التواصلي:هي كما تعرفها المناهج:

" نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق، والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء

[1]- ينظر، أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 311، 312.

المعطيات الواردة في النص التواصلي".[1]

لذلك ينظر إليها من حيث هي: " نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية، تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النص الأدبي، .... أنها نصوص تسعى إلى تحسين النصوص وتنفخ فيها روح الانفعالية والحداثة لتكون معين للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته.....".[2]

اذن فالنص التواصلي هو نص نثري يدعم النص الأدبي، الهدف منه هو إثراء معارف المتعلمين حول الظاهرة التي تتناولها النصوص الأدبية، فهي نصوص داعمة رافده لها في الفهم والاستيعاب، وتهدف أيضا إلى جعل المتعلم يقف موقفا نقديا من الظواهر التي يتناولها النص الأدبي. في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.

II- 1-2-2: كيفية تدريس النصوص التواصلية:

تتم عملية التدريس النصوص التواصلية كما يلي:

أ- تستهل الحصة بإثارة اهتمام المتعلمين وايقاظ أحاسيسهم تجاه المحور الجديد والنص المعتمد.

ب- يعرض النص بعد ذلك على المتعلمين بدعوتهم الى قراءته قراءة صامتة مع منحهم الوقت المناسب لمستواهم من جهة ولطبيعة النص من جهة أخرى، وتطرح عليهم بعدها الأسئلة لمراقبة الفهم العام.

ت- يكلف الأستاذ متعلميه بالقراءة الجهرية قبل أن ينتقل الى دراسة بعض المفردات والتعابير دراسة متعمقة، فيتناولها من حيث مصدرها. اشتقاقها، مدلولها واستعمالاتها الحقيقية والمجازية، ومرادفاتها، وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن هذه اقتراحات في كيفية دراسة المفردات، وعلى الأستاذ أن يختار منها ما يحقق به الأهداف المسطرة.

ث- يتناول موضوعا من موضوعات قواعد اللّغة أو العروض أو البلاغة، ويدرسه باستعمال الطريقة الاستقرائية التي تعتمد التمهيد والعرض والموازنة والاستنتاج والتطبيق، وعليه يختار في هذه المرحلة أيضا وضعيات تعليمية لتثبيت القاعدة اللّغوية أو العروضية أو البلاغية وتوظيفها لتكون مناسبة وفعالة.[3]

نستنتج من ذلك كله أن النص التواصلي يحتاج إلى طريقة فعالة ومنظمة إضافة إلى خطوات متتالية من أجل دراسته واكتشافه، كما يحتاج إلى أستاذ كفيء ونشيط ليطبق هذه الخطوات، وبالتالي الوصول إلى النتائج

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006، ص 08.

[2]-وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أكتوبر، 2005، ص17.

[3]- ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، م ن، ص، 20، 19.

المنتظرة، وسير الدرس بطريقة ناجحة.

II- 1-3- نصوص المطالعة الموجهة:

II- 1-3-1 -مفهوم نص المطالعة الموجهة:

في عالم تعددت فيه وسائل التوثيق من كتب ومجلات وصحف ودوريات وأقراص لم يعد أحد يشكك في أهمية المطالعة، من حيث هي وسيلة يرتقي الفكر بها إلى أفاق الثقافة الرفيعة ويحتك بحضارة الكتاب التي أنتجتها قرائح الفكر الإنساني.

" ان تدريس المطالعة الموجهة يجب أن يكون مبنيا على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته، وهذه الخصائص هي التي يجب أن تتحكم في توجيه درس المطالعة الموجهة، سواء من حيث التنشيط، أو من خلال تفعيل المادة، وسعيا إلى تفعيل هذه الدروس وتجسيدها إلى المتعلم يجتهد الأستاذ في تحقيق ذلك".[1]

إنّ المطالعة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الذي قصده الكاتب.[2]

وقد أشاد "محمد صالح سمك "بأهمية نشاط المطالعة باعتباره وسيلة لتنمية الثورة اللغوية للمتعلمين.

بل هو الأساس لتعليم اللغة حيث يقول في هذا السياق: " مقام المطالعة بين فروع اللغة مقام ممتاز فهي وسيلة للفهم واكتساب الأفكار وتحصيل المعلومات، والتزود من الثقافات المختلفة، وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وثقافتهم، وتزيد خبراتهم وقدراتهم، وتعودهم حسن الأداء في كلامهم الشفوي والتحريري، والتزام النطق الصحيح والتعبير السليم والفهم الدقيق (.....) كما أنها أساس طبيعي في تنمية مقدرتهم على التذوق الأدبي والاستمتاع بها في أساليب اللغة من جمال فني وصور بارعة ممتعة، وهي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية وجودة إلقائهم والبعد عن مواطن الخطأ واللحن".[3]

إذن فالمطالعة الموجهة تساهم في توسيع أفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حب الإطلاع على المعارف واكتشافها، والمطالعة بكونها تمتلك أهمية كبيرة في حياة المتعلم التربوية فكريا ولغويا، فإنها بالإضافة إلى ذلك عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة.

II- 1-3-2-خطوات تدريس المطالعة:

يتّبع المتعلم في تدريس المطالعة عددا من الخطوات هي:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولجي، م، س، ص40.

[2]- ينظر محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 15.

[3]- محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها و أنماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط، ص 262، 263.

1- مرحلة التمهيد أو المقدمة:

" والغرض من التمهيد هو توجيه أفكار الطلبة، وتهيئة أذهانهم للموضوع الجديد ومن ثم الوصول الى عنوان الدرس بطريقة مشوقة، أي تشويق الطلبة الى ما وراء العنوان، فالتمهيد يكون إما بأسئلة يطرحها المعلم أو بعرض صورا أو نماذج أو وسائل تعليمية لها علاقة بموضوع الدرس".[1]

وفي هذه المرحلة أيضا يوجه الأستاذ تلاميذه إلى المقتطف أو الأثر الذي يطالعونه ويحضرونه خارج القسم.[2]

2- مرحلة القراءة الجهرية والقراءة الصامتة:

"يقرأ المعلم أولا الموضوع قراءة جهرية نموذجية يراعي فيها كل مستلزمات هذا النوع من القراءة (وضوح الصوت، سلامة النطق، ضبط الحركات). ثم يقرأ الطلبة الموضوع قراءة صامتة لمدة زمنية مناسبة، إذ يجب أن ينبه المعلم طلابه بأن هذه القراءة تكون بالعين فقط، دون همس أو تحريك الشفتين، وفيها يمكن للطالب أن يعيد الكلمات أو التراكيب الصعبة.

3- مرحلة المناقشة وتعميق الفهم:

يستثمر المعلم ما تبقى من الوقت بإثارة أسئلة حول المادة المقروءة، وفيها يتعرف المعلم على مدى استيعاب الطلاب لما قرؤوه، لأن القراءة يجب أن ترتبط بفهم المعاني التي يتضمنها النص المطالع وليس لمجرد القراءة."[3]

في هذه المرحلة يناقش الأستاذ تلاميذه فيما كلفوا به من أعمال ،وتتناول المناقشة ما يأتي:

- تحديد الأفكار وتحليلها والتعليق عليها.
- استخراج الأحكام الواردة في النص وإبداء الرأي فيه.
- تحويل الأثر القصصي إلى مسرحية أو العكس.
- إبراز نوع الأثر ومقوماته (أقصوصة، مقالة.....).
- إبراز نمط النص وخصائصه ونوع أسلوبه وأثره في المعنى.

4- مرحلة استثمار الأثر:

ويكون الاستثمار بالوقوف على:

[1]-طه علي حسين الدليمي-سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وأساليب تدريسها، م. س، ص 145.

[2]- ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم العالمي العام و التقني، المناهج و الوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مطبع الديوان الوطني للتعليم عن بعد، مارس، 2006، ص12.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م، ن، ص 145.

- القيمة الأدبية والفكرية للنص.
- دراسة الخصائص التركيبية واللغوية لبعض الفقرات والجمل.
- انجاز تدريبات لغوية.
- انجاز نص وفق نمط النص المدروس.[1]

من خلال سردنا لمراحل تدريس نشاط المطالعة الموجهة نستنتج أن كل مرحلة مرتبطة بالمرحلة التي تليها ومكملة لها، وبالتالي يتحصل المتعلم على جملة من المهارات، كأن يتذوق النص أدبيا وفكريا، كما يدرس خصائصه، ويتعرف على نمطه.

II- 2- أنماط النصوص: مفهومها وأنواعها ومؤشراتها في الطور الثانوي " السنة ثانية من التعليم الثانوي أنموذجا".

❖ تصنيف النصوص:

يعتمد منهاج المقاربة بالكفاءات في تصنيف النصوص المقرر تدريسها في مراحل التعليم العام في الجزائر. حسب المهارات النصية المستهدف تعليميها للتلاميذ، وهي تمثل وحدات تربوية وحدات تربوية تتمحور حولها مختلف التعليمات المستهدفة في المناهج التربوية، وقد صنفت حسب الأنماط الآتية:

- نصوص إخبارية.
- نصوص سردية.
- نصوص وصفية.
- نصوص حوارية.
- نصوص حجاجيه.

" وهناك من يضيف أنماطا أخرى كالنمط "الإبداعي الوثائقي" ،وهناك اختلاف في تسمية هذه الأنماط إذ نجد للنمط الواحد عدة تسميات فالنمط "الحجاجي" هناك من يعرفه بالنمط "البرهاني "او النمط "الإقناعي" كما نلاحظ أيضا بعض التداخلات (المزج) بين بعض الأنماط، كالنمط" الأمري والايعازي" "والإرشادي".[2]

وقد يشتمل النص الواحد على نمط واحد إذا كان قصير واتسم بالوحدة الموضوعية، أي إذا كان النص يشتمل على موضوع واحد، وقد يشتمل على موضوع واحد، وقد تمزج داخل النص الواحد أنماط عدة إذا كان طويلا متعدد الأعراض، فلا يوجد نص طويل مكتف بنمط واحد فلا مناص من وجود تداخل وتعالق بين الأنماط، فقد نجد الوصف والسرد والتفسير في النص نفسه.

[1]- ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المناهج والوثائق المرافقة لسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، م. س، ص 12.

[2]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م. س، ص 8.

ونظرا لاتساع مادة هذا العنصر سنفرد لها نماذج في الجانب التطبيقي، وسنتطرق إليها بشيء من الايجاز حسب ما يقتضيه موضوع البحث، وباعتبار النصوص أصبحت في ضوء المقاربة بالكفاءات محور كل التعلمات ومدار كل الأنشطة وذلك بالاعتماد على بيداغوجيا المقاربة النصية.

II- 2-1: النمط السردي:

1-السرد في الاصطلاح:

السرد في دلالته الاصطلاحية يعني " المصطلح العام الذي يشتمل على قص حدث أو إحداث أو أخبار سواء كان ذلك من صميم الحقيقة أو من ابتكار الخيال".[1]

"والنص السردي ينقل أحداثا مترابطة تدور في مدة محدودة وتستدعى شخوصا بشرية."[2]

من هذين التعريفين نستنتج ان السرد يرتبط بالنسيج والقص وبنقل الأخبار سواء كانت الأخبار من صميم الواقع أو من نسج الخيال، ويستدعي هذا أن تدور في مدة محدودة ومكان معين وشخوص بشرية.

"للسرد أهمية كبيرة تتمثل في أن جل الأمم في كل زمن تتطور فيه فهي ملزمة بالعودة إلى تاريخها، وتجديده بما يتماشى ومتطلبات العصر الذي تعيش فيه، وسرد الأحداث لأمة ما يساعدها على ذلك."[3]

"ولذلك حظي السرد بالدراسات والبحوث في مجال سردية، قصد الوصول إلى اكتشاف خواصه الشعرية، والجمالية انطلاقا من فهم بنيته في اطار المنهج السردي، الذي يعنى في معظم توجهاته بكيفية عمل مكوناته السردية ضمن البنية السردية الواحدة وتشكلاتها سرديا، ولما كانت بنية الخطاب السردي نسيجا قوامه تفاعل تلك المكونات، امكن التأكيد بأن السرد هو العلم الذي يعنى بظاهر الخطاب السردي: أسلوبا، بناءا ودلالة."[4]

2-أنواع السرد: قد نجد في النص الواحد أنماط عديدة من السرد أهمها:

أ- السرد الشخصي:

"ويسمى أيضا السرد الذاتي، ويكون متعلقا بحوادث النص، خادما لها محركا إياها كأن يتحدث الراوي عن نفسه (حركاتها، أعمالها) أو يتحدث عن ذات احدى شخصيات القصة او الرواية. وذلك بالوصف والتحليل."[5]

ب- السرد الخارجي:

"وفيه ينتقل الراوي من الحديث عن ذاته، أو ذوات الشخصيات من النص القصصي، أو الروائي إلى الخارج النص، فيضفي معاني وأكارا، وربما استطرد وقائع من الماضي تدعم موضوع نصه أو تؤكده بواسطة التوثيق،

---

[1]- نقلة حسن أحمد الفردي، تقنيات السرد واليات تشكيله الفني قراءة نقدية في قصص الكاتب العراقي أنور عبد العزيز، دار غيداء، عمان الأردن، ط1، 2001، ص 15.

[2]-شريف مريبعي، دليل الأستاذ(السنة الثالثة من التعليم الثانوي)، الديوان الوطني للمطبوعات، د. ت، ص 15.

[3]- ينظر سعيد يقطين، السرد العربي مفاهيم وتجليات، رؤية لنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2006، ص 72.

[4]- عبد الله إبراهيم، السردية العربية في البنية السردية للموروث الحكائي العربي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1992، ص 09.

[5]- حميد لحميداتني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2000، ص 45.

كأن يلجأ إلى الاعترافات، وعرض الرسائل والتقارير والقصاصات والجرائد وما إلى ذلك مما هو خارج النص.

ت- السرد البسيط:

هو السرد الذي تنحصر فيه أحداث القصة أو الرواية في زمن واحد، فيغلب على النص زمن ما، وتكون له السيادة على بقية الأزمنة ومن أهم خصائصه إضافة إلى وحدة الزمن، العفوية في الطرح، والأسلوب الواحد والتقريري المباشر.

ث- السرد الوصفي:

وهو قليل الاستعمال، إذا ما قورن بالسرد البسيط، وأزمنته المتعددة اذ نجد في الفقرة القصيرة الواحدة عدة أزمنة، وعدة أساليب."[1]

ومما سبق نجد أن للزمن أهمية كبيرة في النص السردي حيث يتجلى بمستوياته المختلفة في النصوص ذات الطابع السردي.

3-خصائص النمط السردي:

من أبرز خصائص النمط السردي ما يلي:

" الجمل الخبرية-أفعال الحركة والانتقال (الأفعال الماضية لسرد الأحداث الماضية)، والأفعال المضارعة لوضع القارئ في خضم الاحداث كثرة الروابط الظرفية (تجليات الزمكانية)، العاطفة،هيمنة الأسلوب الخبري،قلة الأحداث وانتقالها بأسلوب خطي افقي أي بوتيرة واحدة."[2]

الزمن المستعمل في النص السردي يختلف باختلاف الأحداث الواردة.

II- 2-2-النمط الوصفي:

1: الوصف اصطلاحا:

هو أسلوب يترجم الظروف والأحوال بالتزام الصدق وقد ورد الوصف في القرآن الكريم في قوله عز وجل: نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ ".[3]وقال جل شأنه أيضا: " **سَيَجْزِيهِمْ وَصْفَهُمْ** ".[4]" [5]

ويعرفه" جبور عبد النور "بقوله: "أن الوصف هو تعبير عفوي عن المشاعر التي يحس بها الأدبي أمام الأحداث والمشاهد المحيطة به". [6]

---

[1]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م. س، ص110.

[2]- م، ن، ص 104.

[3]- سورة امؤمنون الآية 96.

[4]- سورة الأنعام الآية 36.

[5]- علي أحمد الخطيب، فن الوصف في الشعر الجاهلي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004، ص10.

[6] - جبور عبد النور المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1978، ص227.

وعرفه "قدامة بن جعفر" في كتابه "نقد الشعر". حيث قال: "الوصف إنما هو ذكر الشيء بما فيه من الأحوال والهيئات، ولما كان اكثر وصف الشعراء إنما يقع على الأشياء المركبة من ظروب المعاني كان أحسنهم من أتى في شعر بأكثر المعاني التي، الموصوف مركب منها. ثم بأظهرها فيه واولاها حتى يحكيه بشعره ويمثله للحسن بنعته".[1]

ومنه نجد أن الوصف هو الخصيصة الكبرى من الإعجاز الفني للقران الكريم وهو طريق للبلاغة والإفصاح من خلال تجسيم لكل معنى من معاني وتجسيدها في صورة محسوسة مرتبة باستعمال الأحوال والهيئات.

2أنواع الوصف:

أ- الوصف التقلي:

هو قرين الى الوصف التصوير إذ يعطينا الكاتب أو الشاعر صورة فوتوغرافية أمينة عن الأشياء الموصوفة. "فإذا قرأنا وصفا نقليا لشيء ما لمحنا أبعاده وشكله وزمانه وألوانه والأجزاء التي يتركب مهنا. وإذا اعتمد التشبيه جاء طرفاه حسيين في الغالب".[2]

يعني أن هذا النوع من الوصف المرادف للوصف التصويري حيث ينقل لنا كل أجزاء الموصوف، غير أن هناك فارق جوهري بين الوصف النقلي والوصف التصويري يكمن في الحياة والحركة التي يبثها الكاتب او الشاعر في موصوفاته بحيث يجرد العناصر الجامدة ومثال هذا النوع " وصف امرؤ القيس للبرق الذي يصاحب السحاب الممطر ويتخلله:

اصاح ترى برقا أريك وميضه كلمح اليدين حبي مكمل.
يضيء سناه، او مصابيح راهب أمال السليط بالذبال المفتل.
قعدت له في صحبتي بين ضارج وبين العذيب بعد متأمل."[3]

ب- الوصف التجسيمي:

يعتمد الأديب الى الأمور المجردة فينقلها الى المتلقي في شكل صورة محسوسة مجسمة على طريق التمثيلات والتشبيهات المحسوسة وهو أدق من الوصف النقلي.

ت- الوصف التشخيصي:

هو نوع من الوصف يرقى إلى مستوى بث الحياة في الكائنات الجامدة كما يرقى إلى الكائنات الحية كحيوانات والنباتان في صورة شخوص حية. تعقل وتحس وتتحرك وتتكلم، كما ورد في كتاب كليلة ودمنة لابن المقفع.

---

[1]- قدامه بن جعفر، نقد الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، د ت، ص 1039.

[2]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م. س، ص 24.

[3]- علي أحمد الخطيب، فن الوصف في الشعر الجاهلي، م. س، ص 24، 25.

ث- الوصف المستوحي:

الذي لا يقف عند الأشياء الموصوفة بل يتعداها إلى أشياء أخرى اثر عملية تداعي الأفكار والمعاني أو العلاقات التاريخية عن طريق (الاحالات) او الاتصالات النصية (احالة قبلية) ومثال هذا النوع ما قاله أبو نواس:[1]

ودَاوني بالّتي كانَتْ هيَ الدّاءُ	دَعْ عَنْكَ لَوْمي فإنّ اللّوْمَ إغْرَاءُ
لَوْ مَسّها حَجَرٌ مَسّتْهُ سَرّاءُ	صَفراءُ لا تَنْزِلُ الأحزانُ سَاحَتها

3-خصائص النص الوصفي:

من خصائص النمط الوصفي ما يلي:

- "أن يكون داخليا وخارجيا.
- الوصف الداخلي: هو أن يكون الموضوع الموصوف ذاتيا أي متعلقا بالذّات كوصف الاحاسيس والمشاعر الإنسانية.
- الوصف الخارجي: أن يكون خارجيا بذاته، ومكوناته، والمقصود بالذّات الخارجية الموضوع الموصوف كوصف الفرس مثلا "لامرئ القيس"، أو وصف البركة "للبحتري."
- الوصف أقدر عن التعبير على وقع المنظر، أو الشّيء وأكثر إثارة للانفعالات الوجدانية والعاطفية.
- تبرز في النمط الوصفي أسماء الذوات وأفعال الجوارح والجمل الإسمية والنعوت.
- طغيان الجانب الموضوعي على الذوات."[2]
- "توظيف المجاز والتصوير والتشبيه.
- التفصيل في الإشارة إلى دقائق الأمور.
- توظيف ترادف الألفاظ وتقابلها، وتوظيف الأساليب الانشائية (كالاستفهام والتعجب)."[3]
- "الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، ومن الأسفل إلى الأعلى، ومن اليمين إلى اليسار، ويتعين في جميع الحالات ألّا يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى حيث لا رابط طبيعي بينهما.
- يشتمل الوصف على المؤشرات المكانية (على اليمين، على الشمال، الى جانب، فوق، على .....)."[4]

[1]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق م، س، ، ص 25، 26.

[2]- م، ن، ص 22، 23.

[3]- المجلس الأعلى للتعليم، مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصف الحادي عشر، وحدة 11-6، النص الوصفي، ص 94.

[4] - وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات، 2008، ص205، 204.

وبعد أن فرغنا من الحديث عن نمطي السرد والوصف تبين لنا أن هاذين النمطين بينهما علاقة وطيدة، فالوصف أحيانا يأتي في مقاطع سردية، وذلك عندما يتوقف هذا الأخير ويفسح المجال لوصف مكان أو شيء ما، أو انسان، وقد يتشكل الوصف نصا مستقلا بذاته، وأحيانا يأتي السرد في ثنايا الوصف والفارق الجوهري بينهما هو أن: " الوصف ينقل الواقع كما هو بثباته والسرد هو وصف في حالة حركة أي وصف حدث في الزمان والمكان".[1]

II- 2-3- النمط الحجاجي:

1-مفهوم النمط الحجاجي:

الحجاج في الاصطلاح هو: "تقديم الأدلة والحجج المؤدية إلى نتيجة معينة ويتمثل في انجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب".[2]

والنص الحجاجي هو النص الذي يقوم على الإتيان بالحجج والبراهين والأدلة، وتعرض آراء متعارضة ومتحاورة، وفي هذا النوع أكثر من صوت وأكثر من وعي.[3]

ومنه نجد ان الحجاج يسعى لتأثير في الملتقى واقناعه متخذا جملة من الحجج والبراهين ومنه نستنتج أن للحجج عدة مهام: مهمة إقناعية (تبني فكرة)، وتأثيرية(مخاطبة الجماهير).

2-أنواع الحجج:

- "حجة التبرير: وأدواتها " بما أن".
- حجة الاتجاه، وغرضها التحذير من انتشار شيء ما.
- الحجة التواجدية: تبنى على علاقة الشخص بعمله.
- الحجة الرمزية: للرموز قوة كبيرة تأثر في الذين يقرون بوجود علاقة بين الرمز والمرموز إليه كدلالة العلم في نسبته إلى وطن معين، مثل: الميزان إلى العدالة.
- حجة الاستشهاد: غايتها توضيح القاعدة وتكثيف حضور الأفكار في الذهن."[4]

---

1 - عمر علوي، المختصر في دراسة نص، دروس وتطبيقات للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق برنامج وزارة التربية الوطنية، دار الشاطر للطباعة والنشر و التوزيع، رقم الايداع2008، 4481، ص5.

[2]- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته-دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، دط، 2010، ج1، ص 57.

[3]- ينظر محمد إبراهيم، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية و التطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب ط1، 1998، ص 118.

[4]- صابر الحيائة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات النشر، سوريا، دمشق 2008، ص 48، 49.

3-الحجاج والبرهنة:

ولتوضيح مفهوم الحجاج أكثر يجدر بنا أن نقارنه بمفهوم البرهنة أو الاستدلال المنطقي . "فدراسة الحجاج تمكن من تحليل التقنيات الخطابية التي تسمح بإحداث ميل السامع إلى أطروحات التي تعرضها على مسامعه أو التي تسمح بتعزيز ذلك الميل ،والبرهنة هي استنباط يهدف إلى الاستدلال على صدقية النتيجة أو احتماليتها".[1]

هذا الطرح يجعل الاختلاف بين الحجاج والبرهنة أمرا من المسلمات فالحجاج استدلال طبيعي غير برهاني وهو احتمالي.

أما البرهنة فهي استنتاج حتمي وضروري لأسباب منطقية ولتوضيح هذا أكثر يمكن أن نسوق المثالين الآتيين:

المثال الأول: فلو قلنا.

كل اللغو يبين نحوين.

عمر لغوي.

إذن: عمر نحوي.

فهذا المثال يدل على برهنة ويثبت قياسا منطقيا، فالاستنتاج: " أن عمر نحوي "استنتاج حتمي وضروري لأسباب منطقية.

أما المثال الثاني في قولنا:

- استقرت درجة حرارة المريض.
- إذن سيشفى.

فإن هذا القول لا يعدو أن يكون حجاجا أو استدلالا طبيعيا غير برهاني، والاستنتاج فيه احتمالي، وذلك أن المريض قد يشفى وقد لا يشفى وهكذا يتضح الفرق بين الحجاج والبرهنة.[2]

4-الوظيفة الحجاجية للغة:

"من المسلم به في النظرية اللسانية التداولية أن اللغة ليست صوتية ومعجمية ودلالية مجردة ومتعالية عن الوضعية التواصلية الحقيقية بمقاصدها ورهاناتها فالالفاظ واللغة بصفة خاصة هي التحلي الملموس للمعاني والأفكار والقضايا والمعتقدات لذلك الأساس تصطبع بما تدافع عنه من دعاوي وأطروحات."[3]

---

[1]- صابر الحياثة، .التداولية مداخل و نصوص، م س، ص 69.

[2]- ينظر لطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر، دراسة وصفية تحليلية تقويمية- أطروحة، دكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة، 2016، ص 208.

[3]- حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه مجالاته دراسات نظرية تطبيقية في البلاغة الجديدة عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ج4، ص 327.

"ومن هذا فالحجاج يصبح بعدا جوهريا في اللغة نفسها مما يدل على أنه كلما وجد خطاب العقل واللغة فإن ثمة استراتيجية معينة نعمد إليها لغويا وعقليا، إما لإقناع انفسنا او لإقناع غيرنا، هذه الاستراتيجية هي "الحجاج ذاته".[1]

5-خصائص النمط الحجاجي

للنص الحجاجي خصائصه التي ينفرد بها وتميزه عن سائر النصوص الأخرى ذات الأنماط المختلفة، ومن أبرز هذه الخصائص:

- "ضرورة توافر طرفين أو أكثر للمحاججة، في النصوص الحوارية الحجاجية وقد يكون أحد الطرفين غائبا (المخاطب).
- استخدام الخطاب المباشر.
- استخدام الجمل القصيرة (اذا كان النص نثريا).
- تنامي الأفكار: أي فكرة تولد فكرة أخرى ..... وهكذا.
- تقديم الحجج والبراهين والشواهد: من القرآن و الحديث النبوي الشريف أو الشعر الفصيح، أو الحكم والامثال، والقوانين الوضعية.
- الابتعاد عن الخيال وقلة صوره، واتخاذ الأسلوب المنطقي أساس الحجة.
- استخدام بعض القرائن اللغوية (لذا، انطلاقا من، بناءا على، هذا يستلزم، إذا، النفي، بلا، ليس،أبدا) مع الربط المحكم بين الجمل."[2]
- "بداية الموضوع بفقرة افتتاحية يتم من خلالها عرض القضية مع ذكر الأسباب التي دعت اليها.
- ترتيب الحجج والأدلة حسب قوتها من القران الى الحديث النبوي الشريف الى الشعر الفصيح والحكم والامثال من التراث."[3]

II- 2-4 -النمط التفسيري:

1-التفسير في الاصطلاح:

ويسمى أيضا النص الشارح وهو الذي يقدم معلومات غير معروفة من لدن القارئ، ويقوم بتوسيعها وعرض أسبابها ونتائجها، تبعا للخطاطة التالية:

واقعة ← لماذا؟ ← كيف؟ ← الشرح.[4]

---

[1]- حبيب اعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، مجلة عالم الفكر، ع1، م 30، ص 67.

[2]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م. س، ص 188، 189.

[3]- المجلس الأعلى للتعليم، مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر، م. س، ص 62، 63.

[4]- ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، دليل أستاذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م، س، ص 15.

ويسمى أيضا بأنه "نص يفسر مشكلة لغرض افهام القارئ، وقد يقدم حلا او اقتراحا، لحل المشكلة المعروضة."[1]وهو أيضا: " أسلوب تواصلي، يقدم فيه المرسل والمرسل اليه المعرفة والعلم ويشرح فكرة ما ويفسر ظاهرة بالاستناد إلى الشواهد والبراهين".[2]

ومما سبق نستنتج أن النص التفسيري يؤدي وظيفة الإفهام والإخبار لأنه يجعل الظاهرة مفهومة، ويخبر القارئ بما يجهله حول الظاهرة من خلال ما يوصله المرسل إليه من معرفة وعلم بالاستناد إلى الشواهد والبراهين.

2-أنواع النمط التفسيري:

لنمط التفسيري ثلاثة أنواع كالأتي:

أ- **"تفسير ظاهرة:** قد تكون هذه الظاهرة طبيعية، فيزيائية، علمية، اجتماعية، نفسية، حضارية.

ب- **تفسير حادثة:** كيفية وقوع حادثة ما وكيفيتها.

ت- **تفسير (قرآني، حديث نبوي، ادبي)**، بالشرح والتحليل وايضاح المعنى."[3]

3-خصائص النمط التفسيري:

- "استخدام عنوان يعرف بالموضوع، قد يكون على صيغة سؤال يبدأ بكيف أو لماذا.
- **المقدمة:** الإبتداء بجملة تحدد الظاهرة التي سيتم تفسيرها.
- **العرض:** مجموعة من الفقرات تصف ظاهرة التي سيتم تفسيرها إعتمادا على السبب والنتيجة.
- **الخاتمة:** الإنتهاء بجملة ختامية تذكرنا بالتفسير وقد تزيد معلومة أيضا فيه.
- الصفات اللغوية الاسلوبية."[4]
- "نجد التفسير في حالات متعددة كالمجالات والكتب العلمية، كتب التاريخ، الكتب المدرسية، الموسوعات وغيرها."[5]
- "ظهور أفعال الملاحظة والمعاينة والاستنتاج.
- استخدام لغة ابلاغية تواصلية إخبارية بعيدة عن الغموض والتأويل.
- تقديم الأدلة والوقائع والأمثلة."[6]

أمثلة النمط التفسيري: نص " منزلة المثقفين في الأمة" للبشير الإبراهيمي.

---

[1]- عمر علوي، المختصر في دراسة نص دروس و تطبيقات السنة الرابعة متوسط، م. س، ص 7.

[2] - ايمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة و الكتابة و البحث للطلاب، دار الراتب، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص91.

[3]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م. س، ص 58، 59.

[4]- المجلس الأعلى للتعليم، خطط عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصنف الحادي عشر، وحدة 11-12، النصوص التفسيرية، 2006، ص 36.

[5]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، دليل أستاذ السنة ثانية ثانوي، م، س، ص 15.

[6]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م، ن، ص 56.

II- 2-5 -النمط الحواري:

1-المعني الاصطلاحي للحوار:

الحوار هو: " حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح.أما في العمل القصصي فقد يرد في شكل مقاطع تتخلل القصة. وأما في العمل المسرحي فيأتي مميزا للبناء المسرحي".[1]

ومن هذا التعريف يتضح لنا أن الحوار هو تواصل كلامي أو تحادث مباشر أو غير مباشر ويتطلب الحوار وجود أكثر من شخصين ليتم التحاور بينهم حول موضوع ما.

2-أنواع النمط الحواري:

من أنواع النمط الحواري:

أ- **"النمط الحواري الذاتي:** (monologe) كأن يحاور المتكلم الذات أو شيئا من مشمولاتها مثل: القلب واللسان واليد، ، والأمل و الصبر قتيجيبه هذه الأشياء على لسانه وتتجلى أكثر هذه المحاورة (الذاتية) في المواضيع الفلسفية والتأملية والعاطفية.

ب- النمط الحواري الموضوعي:

في هذا النمط من النصوص يكون الحوار ظاهرا للعيان من خلال النص القصصي المحبك والتام الأركان والخصائص."[2]

- "ومن شروط اختيار النصوص الحوارية:
- أن يقتصر فيها الحوار على موضوع.
- أن تعكس موضوعاتها دقة ومرونة في التعبير عن المواقف الانسانية وذلك من خلال وضوح بنيتها التي تمكن المتعلم من محاكاتها."[3]

قد يبنى الحوار على مقاطع يتداخل فيها الوصف مع السرد، أو الحجاج مع التفسير، وقد يتأسس الحوار على مجرد تبادل الأفكار بين شخصين أو أكثر مشافهة.

3- خصائص النص الحواري:

- "ضرورة توافر أطراف المحاورة (مخاطب-متكلم) (مفرد-مفرد) (مفرد-جمع) (جمع-جمع) (انسان-انسان) (انسان-حيوان) ..... الخ.
- ضرورة توافر علامات الخطاب والحوار (-) الشرطة.

---

[1]- صبحي حمودي وآخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت لبنان، ط 1، 2003، ص 264.

[2]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م، س، ص 26.

[3]- محمد إبراهيم، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي في النظرية والتطبيق، م. س، ص 118.

- حيوية الخطاب وعدم إنقطاع خيوط الحكاية في غمرة السّجال الدائر بين المتحاورين.
- أن يكون خادما للنمط السردي وأحيانا للنمط الوصفي والحجاجي."[1]

ومنه فالنص الحواري هو حوار وتبادل الكلام بين المتحاورين حول موضوع ما أو كلام يقع بين الكاتب ونفسه.

ومثال هذا النص قصيدة " ابتسم" لإيليا أبو ماضي.

II- 2-6- النمط الأمري:

1-مفهوم النمط الأمري:

الأمر في الاصطلاح:" هو دفع شخص ما إلى انجاز فعل، أو القيام بتصرف معين لبلوغ نتيجة ملموسة."[2]

والنمط الأمري هو: " أسلوب تواصلي يرمي إلى توجيه التعليمات إلى فئة من الناس، ودعوتهم للقيام بعمل معين او تركه".[3]

ومنه نستنتج أن النمط الأمري يهدف إلى توجيه الأوامر إلى المتلقين، ويدعوهم إلى القيام بأعمال معينة أو تركها أو القيام بفعل على وجه الاستعلاء، واللزوم ومن صيغه فعل الأمر والمضارع المقترن بلام الأمر. اسم فعل الأمر. ما ناب عن ذلك كمصدره.....

2-أنواع النمط الأمري:

أ- **النمط الأمري الاجتماعي**: وهو أن يتناول في النص إحدى القضايا الاجتماعية المعروفة (الفقر، الحقوق، الزوجية، الجهل، التكافل الاجتماعي.....).

ب- **النمط الأمري السياسي الوطني**: وذلك أن يتناول النص أمرا من الأمور السياسية والوطن قصد النضال والتضحية ونيل الاستقلال ..... الخ.

ت- **النمط الامري الديني الخلقي**: وهو أن يتناول النص إحدى المسائل الخلقته قصد بناء المجتمع على الفضائل أو المثل العليا التي شاد بها ديننا الإسلامي الحنيف وهي مسائل تنظم الحياة وعلاقات الناس مع بعضهم البعض.[4]

II- 7-3-خصائص النص الأمري:

- "ضرورة تواجد أمر ومأمور.

---

[1]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م.س، ص 140، 141.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م. س، ص 15.

[3]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م. ن، ص 287.

[4]- م. ن، ص 290 291.

- اعتماد على الحجج والبراهين لإقناع الطرف الآخر.
- اعتماده على أساليب الإنشاء خاصة (الأمر، النهي، الاستفهام، التعجب).
- طغيان فعل الأمر على بقية الأفعال قصد النصح والإرشاد وتهذيب النفوس.
- شيوع الألفاظ الحماسية لتحريك النفوس.
- الإكثار من توظيف أداة (لا) الناهية المتبوعة بالأفعال المضارعة.
- اعتماد أساليب التحكم والسحرية."[1]
- "نجده في كثير من النصوص المرتبطة بالحياة الاجتماعية طرائق الاستعمال وصفات الطبخ/ النصوص التنظيمية/ تعليمات الكتب المدرسية....."[2]

وما نستنجه من النص الأمري أنه: يبين للقارئ أو السامع المهمة التي يجب إنجازها، أو طريقة التي ينبغي اتباعها لاستعمال جهاز أو آلة، او إجراء عمل، أو القاعدة التي يرجع إليها لمعرفة ما هو مسموح وما هو محضور، أو الدعوة إلى النصح والإرشاد والتمسك بفضائل الأخلاق.[3]

ومنه نستنتج أن الوظيفة التي يقدمها النص الأمري هي وظيفة أخلاقية ،ومن أمثلة النص الأمري قصيدة " تنويمة الجياع" لمحمد مهدي الجواري.

II- 2-7- النمط الإخباري:

1-الإخبار في الاصطلاح:

الإخبار هي " أحداث الماضين وأفعالهم وأحوالهم وما طرأ على أوضاعهم وحياتهم مما يتناقله الرواة ويتحدث به اللاّحقون على السّابقون أو شاهدوا الخبر وسامعوه".[4]

" والنمط الإخباري هو أسلوب تواصلي يهدف إلى تزويد المخاطب أو القارئ بالمعلومات الخاصة بموضوع ما أو بحادثة من الحوادث".[5]

ومنه نستنتج أن النص الإخباري يعنى بنقل معطيات متصلة بموضوع ما،و يتوجه إلى قارئ خالي الذهن لإعلامه بأسلوب موضوعي. وتتمثل النصوص الإخبارية في الصحافة والإشهار.

2-أنواع النمط الإخباري:

- "سياسي وطني.
- دولي.

---

[1]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق، م. س، ص 287، 289.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، ، دليل الأستاذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م. س، ص 15.

[3]-ينظر وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م. س، ص 14.

[4]-حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، م. س. ج4، ص 327.

[5]-محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، م. ن، ص 233.

- اجتماعي.
- علمي.
- رياضي.
- تاريخي.
- ثقافي..... الخ."[1]

3-خصائص النص الإخباري: من خصائصه التي تميزه عن غيره ما يلي:

- "سهولة الالفاظ والعبارات.
- قصر الجمل.
- اعتماد الأسلوب المباشر التقريري.
- ظهور مكانية الحدث (الزمان والمكان).
- الأسباب المؤدية إلى الحدث.
- اعتماد لغة الأرقام."[2]

ومن أمثلة النص الإخباري: "نص الثقافة الثالثة ولكن " لـ د/ سليمان إبراهيم العسكري.

وخلاصة القول أن النصوص على تنوعها تصنف ضمن دائرة الإنتاج الفكري، وأن البحث في الأنماط المحدّدة لهذا الإنتاج يعني محاولة اكتشاف الأساليب المتميزة، التي ينبني عليها تصور النص لجملة السياقات الخارجة عنه، سواء هذه السياقات تاريخية أم اجتماعية نفسية أم فكرية.[3]

[1]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية و التطبيق م. س، ص 234.

[2]- م ن، ص 233.

[3]- ينظر جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة، اللغة العربية وآدابها، الارسال الثاني، دط، دت، ص 144.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:

تطبيق المقاربة النصية وأنماط النصوص.

III-1- لمحة عن مرحلة التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، بل لكونه يمثّل منتهية ومتواصلة في نفس الوقت، ويكون هذا بامتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر جسرا لمواصلة الدراسات العليا، أين يتحدد مصيره ومستقبله الدراسي والمهني، ولقد شهد التعليم الثانوي تطورا ملحوظا عن طريق تحقيق نتائج ايجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي، وتزايد عدد التلاميذ.

كما تعتبر من أهم مراحل التعليم في حياة الفرد لأنّها تغطّي أهم مرحلة يمرّ بها ألا وهي فترة المراهقة والتي يسمّيها البعض فترة المشكلات، فترة يعرف من خلالها تغيرات عديدة فيزيولوجية، انفعالية، واجتماعية، بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذه المرحلة تحدّد مصير المتعلّم ومستقبله الدراسي و المهني، مما يستوجب خدمات ارشاد فعّالة تحقق له النجاح والاستمرار في اختباراته بحيث أنّ هذا النوع من التعليم ينمّي كفاءة التلميذ وقدراته على الاستيعاب كما يغير مساره الدراسي ويحوله من تعليم عام إلى تعليم نهائي.

III-1-1- مفهوم التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي :" هو مرحلة من مراحل النظام التربوي مدّتها ثلاث سنوات على العموم ويمكن اختصارها أو تمديدها، تبعا لمقتضيات التربية، أعدت لاستقبال المتحصلين على شهادة التعليم الأساسي وغالبا ما يسمى هذا التعليم بالتعليم ما بعد الأساسي "[1].

كما أنها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، بحيث أنّ هذه المرحلة في النظام التربوي تمثّل النقطة المركزية للمراحل التعليمية، وحيث أنّ جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدّة إلى التعليم العالي[2].

والمدرسة الثانوية إذن هي : " مدرسة تجمع بين التعليم الأكاديمي و التعليم الفنّي بحيث تجمع بين الدراسات اللسانية والعلوم الانسانية والعلوم التكنولوجية، وتتضمّن المنهج والمقررات لتعليم المهارات

[1]- عبد الرحمان بن سالم، التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمّار قرفي، ط2، 1994، ص77.

[2]- ينظر، صلاح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972، ص 14.

العقلية اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة" [1]

وقد حددّت " اليونسكو" (Unisco) في الميثاق الوطني هذا المصطلح بتعريف موجز و دقيق حيث قالت:" المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلّم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي"[2]

ومنه فالتعليم الثانوي هو المرحلة التالية لمراحل نظام التعليم العام والتي هي مرحلة الابتدائي والمتوسط، وتعتبر نقطة بداية إما لمواصلة التعليم الجامعي أو الانتقال إلى الحياة العملية، يلتحق بها حاملي الشّهادة المتوسطة تبعا للأما هونظمة التي تضعها الجهات المتخصصة، وهذه المرحلة تعطي لتلاميذها تعليما عاما حرفيا لإزالة الحواجز بين ما هو نظري وتطبيقي.

III-1-2- أهمية التعليم الثانوي:

يحتل التعليم الثانوي موقعا عاما في السلم التعليمي، حيث يمثّل حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، ويعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية، فهي مرحلة مؤثرة في حياة الفرد و المجتمع، انها مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة لأنّها تعني بشريحة هامّة من المتعلمين هم المراهقين والشباب المبكّر الذين يرسمون مستقبل المجتمع ويمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي فيما يلي:

1- المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية:

"توفر المدرسة الثانوية مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، فالمراهقة يصاحبها تغيرات أساسية في البناء والادراك كما تتبعها متطلبات أساسية تمس كل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد"[3].

[1]- حسن شحاتة، زينب النجّار، معجم المصطلحات التربوية، عربي، انجليزي، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003 ص 264.

[2]- الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986، 279.

[3]- رمضان محمد القذافي، الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط2، 1998، ص 122، 123.

– التنمية الاجتماعية و النفسية و الاقتصادية و التربوية:

فيها يتم تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الاهداف

العامة للتربية في أي مجتمع، وفيها يبدي المتعلم رغبته في التعبير وتمتاز بنظام ممنهج خاص، وصارم يهدف إلى تكوين جيد للمتعلمين المقبلين في نهاية المرحلة الثانوية على اجتياز امتحان البكالوريا، وبعدها يتخذ المتعلّم قرارات مصيرية تتعلق بمستقبله من حيث مواصلة التعليم العالي، أو الالتحاق بعالم الشغل و العمل، وتساهم أيضا في الاعداد الجاد للمواطن في قيمته ومعتقداته وسلوكه وهويته، وتحقق الأهداف الرئيسية للتعليم لأنّ التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع وفي الرقي و التطور الحضاري[1].

ويحدد لنا المخطط الرباعي 1974، 1977 أهمية المدرسة الثانوية على النحو الآتي: "إذا كان التعليم الأساسي يمنح التلاميذ بفضل طريقته المتدرجة في التربية الأساسية ثقافة عامة، فإن التعليم الثانوي ينبغي أن يعتبر كمرحلة اكتساب وتدعيم لعدد من الوسائل الترفيهية وهذا التعليم سيقوم على توأمة التعليم العام بالثانوية العامة بالتعليم التقني للثانوية التقنية"[2].

هذا يعني أنّه إذا كانت المدرسة الأساسية تمنح لتلاميذها ثقافة عامة، فان المدرسة الثانوية تدعم هذه الثقافة وتنميها بوسائل ترفيهية وعليه نحصل في النهاية على تلميذ مهيئ علميا وتقنيا وذا قيمة اجتماعية واقتصادية ومفيدة لمجتمعه.

" وقد نصّت المادة 53 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أنّ التعليم الثانوي يرمي فضلا عن مواصلة الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام التالية:

* تعزيز المعارف المكتسبة و تعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.
* تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستقلال وتحمل المسؤوليات.
* توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التاريخي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم .

[1] – ينظر رمضان محمد القذافي، الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجماعي الحديث، القاهرة، ط2، 1998، ص 122.
[2] – تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، (د ط)، 1990، ص 128.

* تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي" [1]

كل هذا يؤكد على الأهمية البالغة التي تكسبها هذه المرحلة لما لها من دور فعال في تغيير سلوك التلميذ خاصة وأنها حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي، هذا و بالإضافة إلى أن هذه المرحلة تسهم في بناء الشخصية و الهوية الجزائرية وتعطي نظرة للمتعلم على العالم المتغير، وكذلك التحكم في اللغات.

III-1-3- أهداف التعليم الثانوي:

يسعى التعليم الثانوي إلى خلق شخصية سوية متزنة تستطيع عبور أصعب مرحلة يمر بها المتعلم وهي مرحلة المراهقة[2]، و" يمكن تصنيف الاهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى أربعة فئات كبرى تتمثل في أهداف التربية العامة وتشتمل بدورها:

أ. **أهداف اجتماعية: وتشمل:**

- ايقاظ الشخصية بتنمية الفضول و الفكر الناقد، وتشجيع الابداع و الاستقلالية الذاتية.
- الاندماج الاجتماعي بالاتصال و تحمل الضغوطات الاجتماعية.
- اكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجنيد.

ب. الطرائق:

- الطرائق العامة للعمل الفردي و الجماعي
- أساليب التحقيق والتوثيق.
- التفكير العلمي.

ج. **التحكم في اللغات الاساسية:**

- في اللغة الوطنية بشكل جيد.
- معرفة لغتين أجنبيتين على الاقل، والتحكم في واحدة منهما.
- التحكم في العمليات الرياضية والمعلوماتية.

[1]- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص، رقم 08، 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري2008، ص 57.

[2]- ينظر الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، نوفمبر 2002، 2010، ص 2.

- التذوق الفني السليم....

د. أهداف تكوينية:

- فهم محيط الانسان، وتطبيق المعارف و الخبرات الشخصية في مواجهة المشاكل.
- تنمية الملاحظة العلمية والفضول.
- تشجيع البحث و الاستقصاء "[1]

يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية منهجية وسلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية ومن أهمها:

*** الاهداف المعرفية:**

- التحكم الجيد في اللغة باعتبارها أداة اتصال.
- التعرف على التراث الاسلامي وتحقيق أسس التربية الإسلامية.
- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الانسان والعدالة الاجتماعية.
- التحكم في مادة الرياضيات باعتبادها أداة لتحليل والاستدلال.
- دعم واكتساب جملة من المعارف والسلوكيات التي تساعد على اتباع منهج فعال»[2].

« ***الأهداف المنهجية: وتتمثل في:**

- اكتساب الطرائق العامة للعمل(الفردي والجماعي) لتحقيق التوثيق.
- اكتساب طرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم.
- اكتساب الطرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاص التفكير العلمي.
- تنمية القدرة على الملاحظة و الاستدلال.
- تدريب الطالب على اصدار الأحكام الموضوعية و القدرة على القياس.

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، اصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر، عدد خاص، مارس 2005، ص 9، 10.

[2]- ابراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي، أوراق عربية وعالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1997، ص 352، 353.

- خلق روح الابداع لدى الطالب وتشجيع روح المبادرة فيه »[1].

«* **الأهداف التقنية: وتتمثل في :**

- التحكم في تقنية التلخيص، وتقنية التمثيل والقدرة على القياس.
- يمكن تلخيص هذه الأهداف المتعلقة بالأنواع الثلاثة للتعليم الثانوي فيما يلي:

هدف التعليم الثانوي العام هو اعداد الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العام، وهدف التعليم المتخصص هو تدريب الطالب على المادة التي يلمس فيها تفوق الطالب، أما هدف التعليم الثانوي التقني والمهني هو اعداد الطلبة في قطاعات الانتاج»[2].

وما نستنتجه أنّ التعليم الثانوي يهدف إلى تطوير وتحسين المستوى المعرفي و اكتساب كفاءات ذات مستويات ومقاييس عالمية، وكذلك تشجيع الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا، والآداب والفنون، وترسيخ حب العمل المتقن والسليم، وفوق كل هذا يهدف إلى تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة الانسانية أي أن أهداف التعليم الثانوي تمس جميع النواحي، وفي بحثي هذا وقع اختياري على السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة لما لهذه السنة من أهمية.

III-2- الكفاءات المستهدفة من خلال المنهاج التربوي:

III.1.2. ملمح الدخول والخروج لسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة

1- ملمح الدخول: بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرا على:

- اصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- ابراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه وإظهار ما فيها من جمال وقوة تأثير في النفس.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

[1]- أحمد زكي صالح، الاسس النفسية للتعليم الثانوي، م س ص 28.

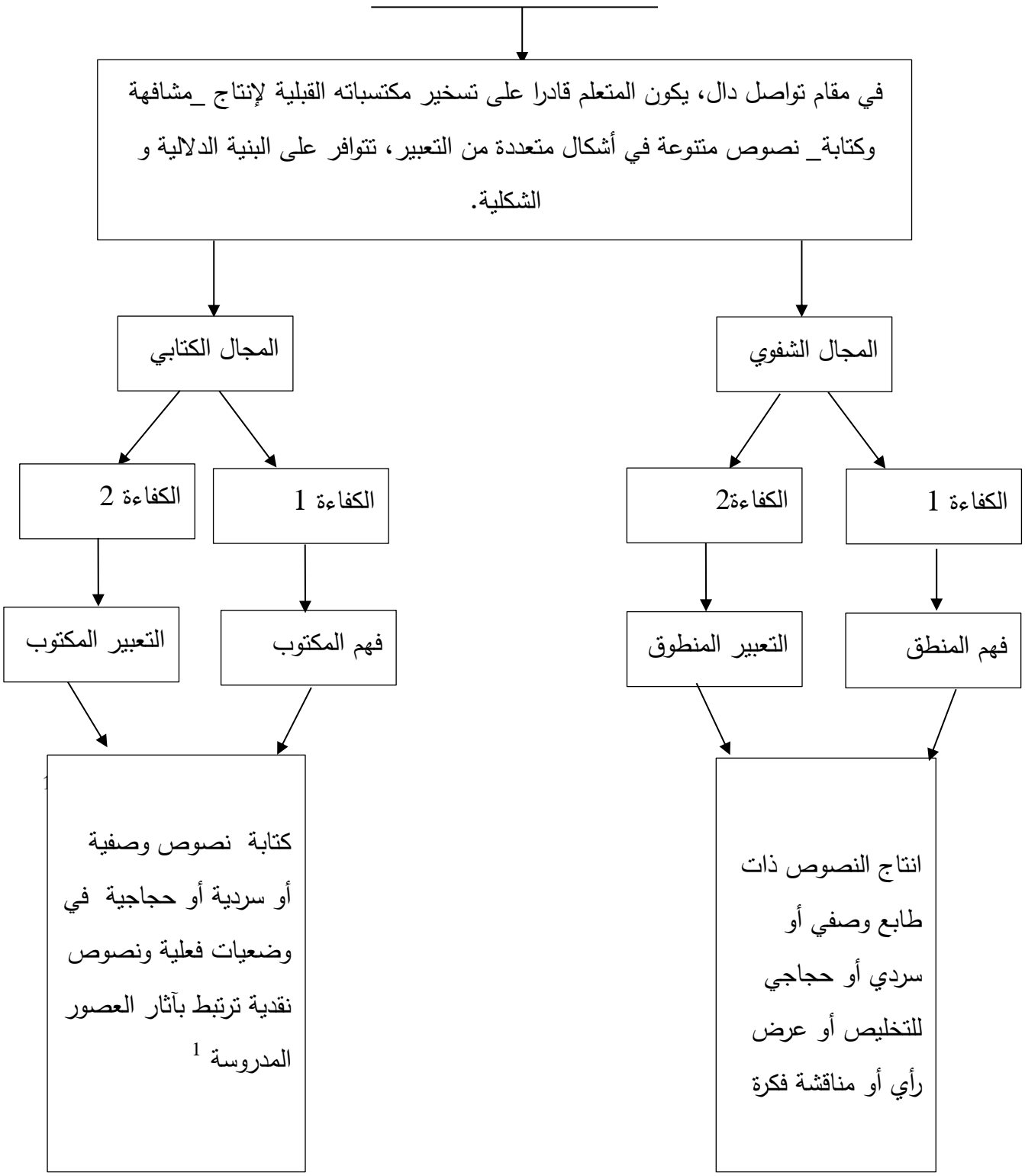
[2]- تركي رابح، أصول التربية و التعليم، م س، ص 67.

- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة و الجمال
- بمراعاة خاصة الإدماج.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطرحة عليه باعتماده قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص

1. **ملمح الخروج:** بخروج المتعلم من هذه السنة (شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الاجنبية) يكون قادرا على :

انتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي أو ذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادة وذلك:

- في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على وجه الاجمال.
- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب و الفلسفة وشعبة اللغات الاجنبية).



[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، م س، ص 32، 33.

-2-2-أهداف المقاربة النصية وتدريس النصوص لسنة ثانية ثانوي آداب وفلسفة.

تتناول النشاطات في السنة الثانية ثانوي من حيث إسهامها في تحقيق كفاءات المتعلم، ولهذا فهي تتناول

انطلاقا من مراعاة التدريس بمبدأ المقاربة النصية الذي يسعى من خلال المناهج والوثائق إلى تحقيق جملة من الأهداف والمتمثلة فيما يلي:

- جعل المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي) ليحلله ويستخلص خصائصه ثم ينتج على منواله نصا من عنده.
- أن يتعلم كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا.
- تكسب المتعلم قدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه.
- تكوين متعلم قادر على إنتاج نصوص متماسكة وسليمة في بنيتها، ذات طابع أدبي[1]

ومنه نستنتج أنّ اعتماد مبدأ المقاربة النصية لسنة ثانية ثانوي يتناول نشاطات اللغة العربية وآدابها، بدءا بنشاط الأدب والنصوص.

أما أهداف تدريس النصوص في المرحلة الثانوية تتمثل فيما يلي:

- «تعويد الطلبة على البحث العلمي و الرجوع إلى أمهات الكتب في التراب والأدب.
- تأكيد الاعتزاز باللغة العربية.
- مساعدتهم على تحسين حياتهم وتجميلها وحل مشكلاتها.
- فهم الطالب للمجتمع وللطبائع الانسانية وحل بعض المشاكل والعقد النفسية عنده»[2].
- «التعرف على حركات التجديد في الشعر العربي من أقدم عصوره حتى الآن.

التعرف على نشأة النثر العربي وتتبع تطوره من خلال النصوص دالة »[3].

[1]- ينظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المناهج والوثائق المرافقة لسنة ثانية ثانوي، م س ص 34، 35.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الحديث، ط1، 2009، ص 337، 338.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، م س، ص 288.

- ومما سبق نستنتج أن أهداف تدريس النصوص في المرحلة الثانوية تتمثل في الوقوف على إبداعات الأديب شاعرا أو كاتبا في نصه وما تجلى فيه من جماليات تبدو في دقة التعبير وروعة التصوير، وحسن التركيب، وجمال الموسيقى، كما تبدو فيها نحوية الألفاظ والتراكيب والصور من تجارب صادقة وعواطف جياشة.

وأفكار جليلة جعلت القارئ ينفعل بها ويتأثر مثلما انفعل بها الأدبي من قبل انفعالا وتأثيرا مشدودا إلى ما في النص من سمات فنية ترقى بالأديب .

- أمّا بالنسبة إلى الأهداف الوسطية المندمجة والمسطرة في المنهج الدراسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة في تدريس النصوص هي على النحو التالي:

- "اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى.
- التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها .
- مطالعة النصوص متنوعة وتقصّي معطياتها"[1].

III-2-3-.أهداف وكفاءات تعلم أنماط النصوص للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة:

يهدف تعلّم أنماط النصوص للسنة الثانية ثانوي(آداب وفلسفة) بتكوين متعلّم قادر على تسخير مكتسباته القبلية لانتاج –مشافهة وكتابة- نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير تتوافر على بعدي: الاتساق والانسجام .

* "وهذا الهدف يسعى في المجال الشفوي إلى تحقيق الكفاءة الآتية:

- انتاج نصوص مشافهة ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي لتلخيص رواية .

*كما يهدف في المجال الكتابي إلى تحقيق الكفاءة الآتية:

-كتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية."[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من لتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، م س، ص34.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، م س، ص7.

-"كتابة نصوص يبرز من خلالها قدرته على سداد التفكير وصواب التعبير باحترام خصائص النمط الذي يكتب فيه."[1]

- يهدف أيضا إلى جعل المتعلّم قادر على التمييز بين أنماط النصوص، بغض النظر على مظامينها، و هذا ما يقتضي من الأستاذة –أثناء تدريب التلاميذ على الكتابة – أن يجعلوهم يحترمون كل نمط، إذ أرادوا أن يتحقق للنص المنجز اتساقه".[2]

III–3– دراسة احصائية تطبيقية لأنواع النصوص وأنماطها من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة .

3–1–محتويات النصوص المقررة في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي آداب وفلسفة.

العصر	النوع / الوحدة	نص أدبي	نص المطالعة الموجهة	نص ت تواصلي
العصر العباسي الأول (132-334هـ)	الوحدة الأولى	النزعة العقلية في الشعر		
		تهديد و وعيد بشار بن برد	باب الحمامة والثعلب ومالك حزين لابن المقفع	النزعة العقلية في القصيدة العربية
	الوحدة الثانية	الدعوة إلى تجديد والسخرية من القديم		
		وصف النخل لابي نواس	بلاد الصين لابن بطوطة	الصراع بين القدماء والمحدثين_ طه حسين_
	الوحدة الثالثة	المجون و الزندقة		
		ادهر تولى؟ مسلم بن الوليد	مقتطفات من رسالة الغفران	حياة اللهو والمجون
	الوحدة الرابعة	شعر الزهد		
		للموت ما تلدون لأبي العتاهية	المقامة العلمية	الدعوة إلى الاصلاح و....
	الوحدة	نشاط النثر		

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المناهج والوثائق المرافقة لسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، م س، ص35، 34.

[2]– وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج منهاج السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، م، س، ص69.

	الخامسة	تقسيم مخلوقات العالم _الجاحظ_	أيها الولد_ محمد الغزالي_	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والادب
العصر العباسي الثاني(93، 656)	الوحدة السادسة	الحكمة والفلسفة		
		من حكم المتنبي	حي بن يقظان _لابن طفيل_	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية
	الوحدة السابعة	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع		
		أفاضل الناس المتنبي	حي بن يقظان	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم
الحركة الشعرية في المغرب العربي	الوحدة الثامنة	من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية		
		في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حمّاد	حيرة الأحيمر للبهيقي	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية
	الوحدة التاسعة	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة		
		استرجعت تلمسان لأبي حمو الزياني	في أرض الجن لابن شهد	استقلال بلاد المغرب عن المشرق
بلاد الأندلس	الحدة العاشرة	وصف الطبيعة الجميلة		
		وصف الجبل لابن خفاجة	أدب المجالس لابن حزم	خصائص شعر الطبيعة
	الوحدة الحاديةعشرة	رثاء الممالك والمدن		
		نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي	بلاد الأندلس للرازي المؤرخ	رثاء الممالك والمدن
	الوحدة الثانية عشرة	الموشحات		
		هل درى ظبي الحمى العامل لابن سهل.	ألف ليلة وليلة	الموشحات والغناء
المجموع		12 نص أدبي	12 نص للمطالعة الموجه	12 نص تواصلي

من خلال الجدول اعلاه نستنتج أن تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في اللغة العربية وأدابها يدرسون ستة وثلاثين (36) نصا، موزعة بالتساوي على ثلاثة أنواع من النصوص، اثني عشر (12) نصا أدبيا، واثني عشر (12) نصا تواصليا، واثني عشر (12) نصا للمطالعة الموجهة، وهذه الانواع بدورها موزعة على اثني عشر (12) وحدة تربوية، نتناول مأثور الادب في أربع عصور متنوعة وهي على النحو الاتي:

*العصر العباسي الاول (132-334هـ) وتنضوي تحته خمس وحدات هي:

1-النزعة العقلية في الشعر.

2-الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم.

3- المجون والزندقة.

4- شعر الزهد.5- نشاط النثر.

*والعصر العباسي الثاني، (334، 656هـ) ويتضمن وحدتين هما:

1- الحكمة والفلسفة في الشعر.

2- الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم.

3- المجون والزندقة.

4- شعر الزهد.

5- نشاط النثر.

* والعصر العباسي الثاني (334، 656هـ) ويتضمن وحدتين هما:

1- الحكمة والفلسفة في الشعر.

2- الشكوى واضطراب أحوال المجتمع .

*والعصر الثالث هو عهد الدولة الرّستمية ويحتوي على وحدتين بعنوان.

-من قضايا الشعر في عهد الدولة الرّسمية.

2- الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة.

*والعصر الأخير هو العصر الاندلسي ويحتوي على ثلاث وحدات:

1- وصف الطبيعة الجميلة .

2- رثاء الممالك والمدن.

3-الموشحات.

- وهذه الوحدات تتناول بالتفصيل كل ما يخص العصر الذي تنتمي إليه، من خلال نصوص أدبية شعرية ونصوص تواصلية تفسيرية تفسر ظاهرة من ظواهر ذلك العصر، بالإضافة إلى أن نصوص المطالعة الموجهة نصوصها تنضوي تحت ثلاثة أجناس أدبية هي:

- النثر القصصي.

- النثر الاجتماعي.

- القصص الفلسفي.

* والملاحظ في محتويات هذه الوحدات يجدها تختلف في مضمونها باختلاف أنماطها.

III-3-2- دراسة إحصائية لأنماط النصوص ومؤشراتها في الكتاب المدرسي لسنة الثانية ثانوي أداب وفلسفة.

1-جدول الانماط للنصوص الأدبية:

النصوص الأدبية	الصفحة	النمط الغالب على النص
-تهديد ووعيد -بشار بن برد-	11	النمط الحجاجي
-وصف النخل- لأبي نوّاس-	32	النمط الوصفي الحجاجي
-أدهر تولى؟- مسلم بن الوليد-	50	النمط الوصفي
-للموت ماتلدون-لأبي العتاهية-.	69	النمط الحجاجي

-تقسيم مخلوقات العالم-الجاحظ-	87	النمط التفسيري الإخباري
-من حكم المتنبي	111	النمط الحجاجي
-أفاضل الناس للمتنبي	133	النمط الوصفي يتخلله السردي والحجاجي
-في هجاء عمران بن حطان-بكر بن حماد-.	151	النمط الحجاجي.
- استرجعت تلمسان -لأبي حمو موسى الزياني-.	171	النمط السردي الإخباري
-وصف الجبل -لابن خفاجة-	192	النمط الوصفي
-نكبة الاندلس- لأبي البقاء الرندي-	113	النمط الوصفي
-هل درى ظبي الحمى العامل- لابن سهل-	231	النمط الوصفي الحجاجي.
المجموع 12		المجموع 18

2-جدول الأنماط لنصوص المطالعة الموجهة:

نصوص المطالعة	الصفحة	النمط الغالب على النص
- باب الحمامة والثعلب ومال حزين .	19	النمط السردي الحواري
-بلاد الصين-لابن بطوطه-	38	النمط الوصفي
-مقتطفات من رسالة الغفران.	58	النمط الحواري السردي
-المقامة العلمية	74	النمط السردي
-أيها الولد- محمد الغزالي-	96	النمط الحجاجي الحواري
-حي ابن يقضان —الجزء الاول-لابن طفيل-	119	النمط السردي
-حي ابن يقضان- الجزء الثاني- لابن طفيل-	139	النمط السردي النمط
-حيرة الأحمر -للبهيقي-	158	الحواري السردي
-في أرض الجن- لابن شهد-	179	النمط الحواري
-أدب المجالس -لابن حزم-.	200	النمط الأمري (الايعازي)
-بلاد الأندلس للرازي المؤرخ	220	النمط الوصفي
-ألف ليلة وليلة	240	النمط السردي الحواري
المجموع 12	المجموع	17

3-جدول الأنماط للنصوص التواصلية:

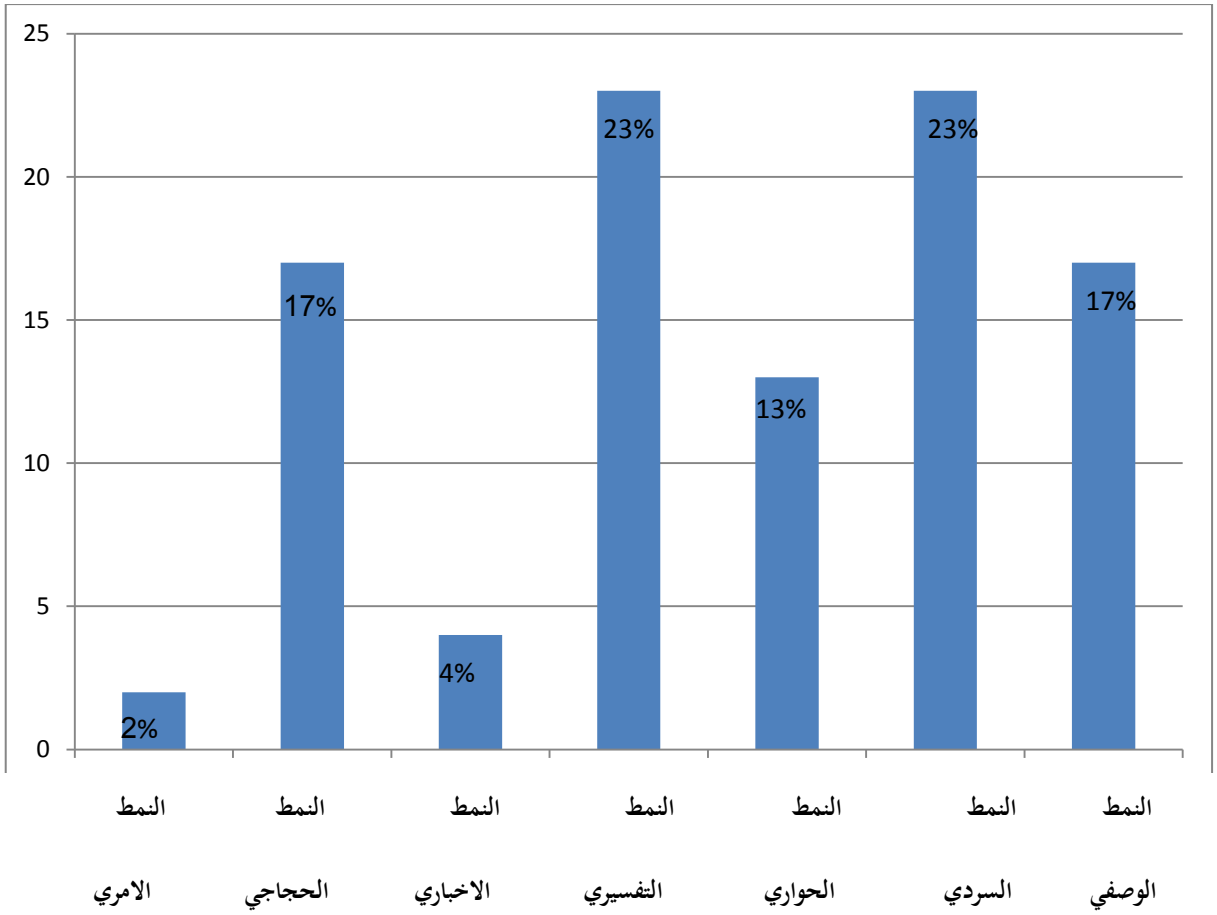
النصوص التواصلية	الصفحة	النمط القالب على النمط
-النزعة العقلية في القصيدة العربية	22	النمط التفسيري
-الصراع بين القادماء و المحدثين-طه حسين-	32	النمط التفسيري
-حياة اللهو والمجون	62	النمط التفسيري
- الدعوة إلى الاصلاح و.....	76	النمط التفسيري
-الحركة العقلية وأثرها في الفكر و الأدب	100	النمط التفسيري
- الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية	123	النمط التفسيري
-الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم	142	النمط التفسيري
-نهضة الادب في عصر الدولة الرستمية	161	النمط السردي
-استقلال بلاد المغرب عن المشرق	183	النمط السردي
-خصائص شعر الطبيعة	202	النمط التفسيري
-رثاء الممالك والمدن	222	النمط التفسيري
-الموشحات والغناء	244	النمط التفسيري
المجموع 12		المجموع 12

أ-جدول احصاء الانماط حسب عدد النصوص وأنواعها:

	عدد النصوص	**النمط الوصفي**	**النمط السردي**	**النمط الحواري**	**النمط التفسيري**	**النمط الاخباري**	**النمط الحجاجي**	**النمط الأمري**	**عدد الأنماط**
نصوص أدبية	**12**	**6**	**2**	**0**	**1**	**2**	**7**	**0**	**18**
نصوص تواصلية	**12**	**0**	**2**	**0**	**10**	**0**	**0**	**0**	**12**
نصوص المطالعة الموجهة	**12**	**2**	**7**	**6**	**0**	**0**	**1**	**1**	**17**

المجموع	36	8	11	6	11	2	8	1	47
النسبة المؤية لكل نمط		%17	%23	%13	%23	4%	%17	%2	%100

ب–تمثيل بياني بالاعمدة للنسبة الئوية لكل نمط:



التحليل:

إن الانماط تساعد على ايصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها، ولا شك أن توظيف الانماط واتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة والاستنتاج على منوالها، يتطلب كفاءات نصية عالية وهذا ما تسعى إليه البيداغوجيا الحديثة– المقاربة بالكفاءات –ولكن هذه الكفاءة لا تتحقق إلا إذا تعين اطلاع المتعلم على عينة كافية، لكل نمط من الانماط النصية، بما يمكنه من تمثل واستعاب الخصائص اللغوية

والبناية لكل نمط، وهذا كله من شأنه أن يوجد المتعلم الذي يجيد التأليف كما يجيد التفكير المنهجي والإبداع الادبي بعد ان يكتسب مهارات الوصف والسرد والحجاج والتفسير، كما تمنحه التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق امتلاك المهارات اللغوية والتعبيرية.

ومن خلال الاحصائيات كانت النتائج كالآتي:

بلغ عدد الأنماط الموجودة في جميع هذه النصوص تقريبا سبعة وأربعين (47) نصا تنوعت بين النصوص الحجاجية والسردية والإخبارية والوصفية والأمرية والحوارية والتفسيرية.

ونجدها موزعة بنسب متفاوتة على مختلف أنواع النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي شعرا ونثرا (النصوص الأدبية والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة).

قد خطي النمطين التفسيري والسردي بنسبة متساوية فاقت نسبة الانماط الاخرى قدرت ب 23.5%، وأكثر ما نجد النمط التفسيري متمركزا في النصوص التواصلية حيث بلغ تكراره عشر مرات (10)، وهذا لأن النص التواصلي نص تقني لغته بسيطة ومفهومة يتسم بالشرح والتوضيح ويعالج الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي بشيء من التوسيع والتعمق والتفسير، وهذا ما يهدف إليه النمط التفسيري إذ يسعى إلى تقديم معلومات غير معروفة لدى القارئ فيقوم بتوسيعها وعرض أسبابها ونتائجها وتقديمها معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة.

– أمّا النمط السردي فأكثر ما نجده في نصوص المطالعة الموجهة حيث بلغ تكراره سبع مرات (07)، لأنّ النمط السردي يستعمل في القصة والحكاية والنكت والنوادر وغرضه نقل الحوادث بوصفها في حيز زماني ومكاني محدد، واستعمال الأدوات بتحديد الشخصية التي تعيش الحدث، كما أنه ينمي خيال المتعلم.

وهذا ما تسعى إليه المطالعة الموجهة لأن نصوصها في كتاب السنة الثانوية ثانوي عبارة عن حكايات متقطفة من قصص طويلة بهدف الافادة والاستمتاع والتسلية، مثل نص" باب الحمامة والثعلب ومالك حزين لابن المقفع" وايضا المقامة العلمية لبديع الزمان الهمداني"، فالمقامة عبارة عن فن نثري، وهي حكاية خيالية تصاغ بأسلوب مصنوع يبدو فيه تكلف اللفظ وكثرة الصور البيانية، وكذلك الحكاية الخيالية الممتعة لابن طفيل في قصته" حي يقضان بجزئيها للأوّل والثاني"، وحكاية " ألف ليلة وليلة" التي تعتبر قصة ممتعة مليئة بالأحداث المتداخلة والسرد العفوي.

وبعد النمطين التفسيري والسردي نجد النمطين الوصفي والحجاجي بنسبة 17 فالنمط الوصفي تكرر 08مرات و تمركز تكراره في النص الأدبي حيث بلغ تكراره ست مرات (06)، لأن الأدب هو نقل صورة عن ظاهرة أو موضوع ما (فكري كان أو أدبي أو علمي)، بأسلوب جميل شيق.

ولأنّ الوصف يهدف إلى تنمية وعي المتعلّم بالشخصيات القديمة، ويوحي بواقع ما يجري تسهيلا للإحساس بالتفاعل والمشاركة.

والوصف له وظيفتان: مرجعية عندما يكون الوصف موضوعيا يتناول حالة الموصوف ومميزاته الخارجية والنفسية والسلوكية، وتكون جمالية عندما يكون الوصف ذاتيا أو في وصف الطبيعة الحية كل هذا نجده متمثل في النصوص الأدبية.

ممثل: وصف النخل لابي نواس" ووصف الجبل لابن خفاجة " حيث شبه الشاعر الجبل بالإنسان الساهر والمفكر في العواقب.

وكذلك نص" نكبة الأندلس لابي البقاء الرندي " حين يصف حالة الأندلس المزرية من تحول المساجد إلى كنائس لا يوجد فيها سوى الصلبان والنواقيس وتحول الملوك والسادة أي ملوك الاندلس وهم في ديارهم إلى عبدان للإسبان فكان الوصف في هذا النص وصفا نفسيا (حالة الشاعر النفسية) وفنيا وموضوعيا وأيضا نجد نص " هل دري ظبي الحمى العامل لابن سهيل" حي صور لنا الشاعر حالته النفسية وعاطفته على محبوبته التي ي يشبهها بالظبي.

أمّا النمط الحجاجي فأكثر ما نجدد في النصوص الأدبية، حيث بلغ تكراره (7) سبع مرات، فالنص الأدبي يعتبر قطعة موجزة شعرا أو نثر، تؤخذ من ذخائر الأدب لتحقيق أهداف معينة، ويتوافر لها الحظ من الجمال الفني، تعرض على التلاميذ في شكل فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن أخذها أساسا لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي، وهذا ما يهدف إليه النمط الحجاجي، لأن الكاتب فيه يسعى إلى طرح فكرة أو قضية معينة وتأييدها بالأمثلة والحجج والبراهين للدفاع عن أطروحة يراد اثباتها أو نفيها، ويهدف إلى استمالة القارئ أو المستمع قصد تبني فكرة أو وصية أو وجهة نظر.

ومن أمثلة النص الحجاجي " تهديد ووعيد لبشار بن برد"، فالشاعر في هذه القصيدة يحاول إعطاء حكم وترسيخها لدى الطالب من بينها أن الحياة لا تدوم والسلامة لا تطول، وكل إنسان سوف يلقى حتفه لا محال.

ونص " للموت ما تلدون لأبي العتاهية"، يعالج هذا النص قضية أن الموت لابد منه وأن كل من على الأرض سوف يشربون من هذا الكأس سواء أشاؤا أم أبوا، وقد دافع عن هذه القضية بإبراده جملة من الحجج والبراهين من القرأن الكريم ومن تجربية في الحياة.

وأيضا نص" من حكم المتنبي" فالمتنبي هنا يخاطب عقول الناس ويدعوهم إلى الشجاعة ومحاربة الأعداء مادام الناس سواسية، فالشجاع والجبان سبيلهم واحد وهو الموت، واهتم المتنبي في قصيدته بالمضمون أكثر من الصياغة اللغوية وكذلك ربط الأسباب بالنتائج.

ومن النصوص الحجاجية أيضا نجد " في هجاء عمران بن حطّان لبكر بن حمّاد" حيث استهل الشاعر قصيدته بإلقاء اللوم على قاتل علي، وأعطى الأدلة والشواهد بأن علي أفضل من يمشي على قدم.

ونص "هل درى ضبي الحمى العامل" فالحجاج هنا مساعد وخادم لنمط السردي ويلي النمطين

(السردي والحجاجي) النمط الحواري بنسبة 13% و انحصر تكراره في نصوص المطالعة الموجهة حيث تكرر ست (06) مرات بإعتبار المطالعة الموجهة كما ذكرنا عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الذي يقصده الكاتب والإفادة منه، وهي وسيلة لاكتساب الخبرات الجديدة وإتساع الافق وخصوبة المعرفة وذلك بواسطة المعارف والمعلومات التي تنمي وتطور قدراته العقلية ورصيده المعرفي، والحوار بنوعيه (الداخلي والخارجي) هو أساس الفنون القصصية خاصة في المسرحيات، لأن الحوار هيكلها الذي تبنى عليه القصة والحكاية ومن أمثلة ذلك :" الحمامة والثعلب ومالك حزين لابن المنقع" الذي اعتمد فيه صاحبه على السرد بالإضافة إلى الحوار حيث "ابن المقفع" في كتابه" كليلة ودمنة حوار بأسلوب قصصي جذاب على لسان الطير والحيوان، لينتقد سياسة حكام عصره، وأن يوجه إليهم النقد والنصح.

وأيضا نص" مقتطفات من رسالة الغفران" لابي العلاء المعري حدث يدور حديث داخلي بين الشيخ (ابن القارح) ونفسه ثم يتحول الحوار إلى حوار خارجي افتراضي، حين يفترض ابن القارح نفسه في رياض الجنة ويوجد قبرين قبر لزهير وقبر لعبيد بن الأبرص الأسدي يدور بينهم حوار حول أمور الجنّة والنار، لينتقل إلى كعب وبجير، وأخيرا يحاور إبليس، والملاحظ هنا هو تنقل الحوار من داخلي إلى خارجي بين الشخصيات ونص " حيرة الأحمر للبهيقي"، وأيضا نص " في أرض الجن لابن سهر" من خلال الحوار الذي دار بين أبو عامر وزهير، بين لنا ملامح الشخصيات المتحاورة النفسية والجسمانية.

وكذلك نجد النمط الحواري في " قصة ألف ليلة وليلة" حيث كان الحوار مباشر بين الشخصيتين " شهرزاد" والملك السعيد"، فالحوار هنا ساعد على تسلسل القصة وانسجام النص وتماسكه.

أمّا النمط الإخباري فلا نجد سوى نمطين في النصوص الأدبية، وهذه الاخيرة كما ذكرنا مسبقا تنمى ثروة التلاميذ اللغوية بواسطة النصوص المدروسة، والتي تشتمل على طائفة من الألفاظ الجديد والتراكيب المصورة في الانتاج الأدبي.

وهذا ما يسعى إليه النمط الإخباري حيث يعرض فيه الكاتب المعلومات والأخبار التي ترمي إلى إعلام المتلقي بالمستجدات والظهور بمظهر الجياد.

لنجد في الاخير النمط الأمري (الإيعازي) بأقل نسبة قدرت ب2% فقط، فنجد نصا واحدا في المطالعة الموجهة بعنوان " أدب المجالس لابن حزم"، ومن خلال قراءته نجده يهدف إلى الدعوة لتهذيب النفوس وتقويم السلوك والتحلي بالأخلاق والقيم الفاضلة، وغرضه النصح والإرشاد.

ومنه نستخلص أنّ النمطان الإخباري والأمري لا يأخذان النزر الكافي في محتوى النصوص للوصول بمتعلم اللغة العربية للكفاءة المطلوبة منه، وهذا قد ينعكس على المتعلم سلبا، لأنه من الضروري أن تكون نسب الأنماط المدروسة في نصوص الكتاب المدرسي متقاربة على الأقل، وهذا ما لم نجده في هذه الإحصائيات لأن النسب متفاوتة بين مختلف الأنواع والأنماط، وهذا قد يحول بين المتعلم وبين تحقيق الكفاءة النصية المنتظرة والمسطرة في المنهاج المدرسي في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، من تعليمية الانماط ومؤشراتها في السنة الثانية من التعليم الثانوي خصوصا أن المتعلم فيها مقبل على السنة الثالثة ثانوي واجتياز امتحان شهادة البكالوريا، الذي لا تخلو أسئلته من سؤال حول النمط ومؤشراته في النص.

-والشيء الذي نستنتجه فيما يخص المشاكل التي تواجه المتعلم في تحديد النمط النصي هو ما يعرف بتداخلية الأنماط، ففي النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي لسنة ثانية أداب وفلسفة توظف عادة عدة أنواع من الأنماط حيث قلما يوجد نص أحادي النمط، فالنمط السردي مثلا قد يتضمن النمط الوصفي أو الحواري أو كليهما، وهذان النمطان، النمط الوصفي والحواري، يساعدان على ابراز القصة المبنية على النمط السردي، وكذلك النمط الإخباري يساعد على توضح الافكار وشرحها في النص الذي يغلب عليه النمط البرهاني، ورغم هذا التداخل يحدد النمط الغالب بحسب طبيعة الموضوع وهيمنة النمط الموسوم به.

ولذلك نقترح أن يعاد النظر في محتوى النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي، بحيث تكون متقاربة

ومناسبة لمستوى واهتمام المتعلّم من جهة، ولشروط الكفاءة النصبة المرسومة في المنهاج الدراسي في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، حيث أن المتعلّم يبحث عن التعلّم الاستهلاكي الذي يخدمه ويستغله في شكل مهارات وكفاءات يمارسها في حياته المدرسية أو خارجها.

وكذا يبحث عن محتوى يساعده على استيعاب مختلف النصوص، والتدرب على صياغة وانتاج نصوص وأنماطها ومؤشراتها، لكي نكوّن متعلم يتسطيع توظيف مكتسابته بسهولة ويسر، وانتاج أشكال متنوعة من التعبير الكتابي والشفوي من الوصف إلى الحجاج إلى الإخبار، .... إلخ .مع تنويع المواضيع، وكل هذا لا يأتي إلاّ من خلال أستاذ يرتقي إلى التحكم في انتاج النصوص بمختلف أنماطها، ولا يتأتّي له ذلك إلاّ من خلال التحكّم في بناء استراتجيية تعليمية بناءا محكما لتدريس نشاط النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا.

وهذا ما تسمو إليه العلمية التعليمية التعليمة الجديدة في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

III-3-3-نماذج تطبيقية لأنواع النصوص وأنماطها مدرّسة وفق مبدأ المقاربة النصية، من خلال الكتاب المدرسي سنة ثانية ثانوي أداب وفلسفة:

-بعدما تطرقنا في الفصل النظري الثاني إلى أنواع النصوص وخطوات تدريسها وفق منهجية التدريس بالمقاربة النصية، وإلى التعريف بالأنماط النصية وذكر أنواع كل نمط، إضافة للمؤشرات الأساسية لكل نمط، انتقلنا في هذا الفصل التطبيقي إلى مدى تطابق المادة النظرية وأرض الواقع الدراسي، وفق المنهجية المسطرة في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث انتهزت فرصة التربص في الثانوية، وإلتقائي بالاساتذة الكرام، ذوي الخبرة والاختصاص لمساعدتي في اختيار مجموعة من النماذج النصة في الكتاب المدرسي للغة العربية وأدابها السنة الثانية ثانوي "أداب وفلسفة".

ولم يكن اختيارنا لهذه النماذج عشوائيا واعتباطيا، بل ركّزنا على أخذ عينات متنوعة بين النصوص الادبية والنصوص التواصلية، ونصوص المطالعة الموجهة، وقد تنوعت بين الشعر و النثر وشملت مختلف العصور الادبية المبرمجة في الوحدات التعليمية (من الأدب في العصر العباسي الأوّل إلى الأدب في العصر العباسي الثاني، فالأدب في عصر الدولة الرسمية وصولا إلى العصر الأندلسي).

-ولبأس ان نقدم جملة من النماذج التطبيقية تخص أهم الأنماط المقرر تدريسها في هذه لسنة وهي كالاتي:

-نص ابي" لبشارين برد" تهديد ووعيد، ص 11 من الوحدة الاولى (العصر العباسي الأولى) نموذج لنمط الحجاجي. الأول) نموذج النمط الحجاجي.

-نص أدبي " لإبن خفاجة وصف الجبل ص 192 من الوحدة العاشرة (العصر الاندلسي) نموذج لنمط الوصفي.

-نص للمطالعة الموجهة : لابن طفيل " حي إبن يقضان الجزئ الاول" ص 119، من الوحدة السادسة (العصر العباسي الثاني) نموذج لنمط السردي.

-نص للمطالعة الموجهة" لابن شهيد" في أرض الجن ص 179، من الوحدة التاسعة (الحركة الشعرية في المغرب العربي) نموذج لنمط الحواري.

-نص تواصلي لشوقي ضيف" الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم، ص142 من الوحدة السابعة (العصر العباسي الثاني) نموذج لنمط التفسيري .

II-3-3-1-نموذج لنّمط الحجاجي.

النشاط: نص أدبي. **المستوى:** السنة الثانية (ثانوي)

الموضوع: تهديد ووعيد لبشّار بن رد ص11 **الشعبة:** 2 أداب وفلسفة.

الأهداف التعليمية:

-أثر النزعة العقلية في الادب ومظاهرها المختلفة.

-دراسة المعاني والأساليب التعبيرية المختلفة.

-تصنيف النص حسب نمط كتابته.

-الصدق في التعبير الادبي.

وضعيات التعليم	المراحل	سير الدرس		الطريقة	نوع التقويم
		أنشطة المعلم	أنشطة المعلم		
وضعية الانطلاق	التمهيد	اذا أردت الدفاع عن قضية تواقف توجهاتك وتكذيب قضية أخرى مخالفة لها ماذا تفعل؟	تكون الإجابات مختلفة، تنحصر في أن التلاميذ إذا أرادو أن يدافعوا عن قضية ما، يعتمدوا على صحة رأيهم بالإتيان. بجملة من الحجج والبراهين	حوارية	تشخيصي
بناء التعلمات	التعرف على صاحب النص؟	من هو شاعرنا بشّاربن برد؟ وبم اشتهر؟	بشار بن برد هو أشهر مخضرمي الدولة الاموية والعباسية من أصل فارسي، ولد أعمى لأبوين فقيرين سنة 95هـ خالط الأعراب فأصبح نابغة عصره فصاحة وشعرا، قال الشعر وهو صغير وأول ما قاله الهجاء مدفوعا إليه بعدة عوامل(تصل بالعديد من الخلفاء العباسيين يمدح هم تارة ويهجوهم تارة أخرى وله ويهجوهم تارة اخرى وله ديوان شعري يضم أغراضا مختلفة إتهم بالزندقة فمات ضربا بالسباط ودفن بالبصرة، وتم ذلك سنة 167هـ.	إلقائية	تكويني
	أولا: محيط النص 1:**القراءة**	قراءة الاستاذ النموذجية	قراءة التلاميذ الفردية		
	2- اثراءالرصيد اللغوي	ماهي الكلمات الصعبة في النص	أبا جعفر: هو أبو جعفر المنصور الخليفة العباسي اقتحم النجم: غاب يقتحم الردى: يهجم الموت	حوارية	

			عفا المنزل والأثر: امحي و درس وبلى تعفو طريقة: تمحو تعاليمه	
	ثانيا: بناء النص : 1-اكتشاف معطيات النص	من هو أبو جعفر المنصور؟ ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأول؟ يذكّر الشاعر الخليفة بجرائمه حددها ؟ لماذا اختار الشاعر جريمة محاربة الدين؟	هو ثاني الخلفاء الراشدين و أشدهم حزما و عزما و صرامة كل إنسان سيلقى حتفه لا محال هي :الاستبداد بالحكم و الظلم و التضييق على الناس محاربة الدين لأنها اكثر الجرائم التي قد تثير عليه كل من يغير على الدين	حوارية
	2-مناقشة معطيات النص	ماذا أفاد الفعلان يقتحم ويصرعه -ما مدلول عبارة"مروان قد دارت على رئسه الرّحى؟. -استخرج الحجج التي يبرّر بها مصير المنصور -في البيت 12 نصيحة قدمها الشاعر إلى الثائر الفاطمي. ما مضمونها؟	أفاد الفعلان أن فناء الجبابرة محتم -مدلول العبارة هو الموت و الهلاك. -الحجج هي الواردة في الأبيات1-2-6-7. النصائح هي الاخذ بمبدأ الشورى و التحلّي بفضائل الاعمال	
	3- تحديد بناء النص	ما النمط الغالب على النص؟ علل؟	اعتمد الشاعر على النمط الحجاجي ليبين موقفه من الخليفة، و أبرز فيه مظاهر الحياة السياسية في العصر العباسي.	

	أذكر بعض خصائص نمط الحجاجي ؟	من خصائص النمط الحجاجي: -الإتيان بالظاهرة و إقامة الحجة عليها، و الظاهرة هنا متمثلة في أن جعفر سيلقى مصيره من قومه كما لقيه المستبدين من قبل و ذكر الكثير من الحجج مثلما جاء في الأبيات(1-4-5-6-7) -يعتمد على الامثلة و الشواهد دون أن يعرض إلى الرأي المخالف او العمل على دحض الرأي الآخر ليخلص لبيان صحة رأيه -ربط الاسباب بالنتائج -استخدام النفي(ما طول عيش، لم تسمع...) و الاثبات (مازلت حتى استنصر الدين، انك لاتستطرد الهمم) -تقديم الحجج من القرآن الكريم مثل حديثه عن الشورى ثم الاستنتاج على الحجج -استخدام ادوات الاستنتاج مثل إذا، إذن، هكذا. -الاعتماد على العمليات العقلية و المنطقية و الاستنتاجية	
	في النص نزعة عقلية بين اسبابها و دوافعها؟	من أسباب النزعة العقلية في النص :اتساع دائرة الاختلاف السياسي و المذهبي، حاجة كل طرف الى إقناع طرف آخر بحقه في السلطة و دوافعها الإباء العربي	

	4-اتفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص	ما العلاقة بين مطلع القصيدة و نهاياتها ؟ جمع الشاعر بين الهجاء و المدح، هل أثر ذلك في انسجام النص ؟ بين علاقة البيت الثاني عشر بالبيت الثالث عشر ؟	لقد افتتح الشاعر قصيدته بحكمة و أنهاها بحكمة وهذا من حيث الشكل دليل على تطور القصيدة بناءا و من حيث المضمون تأكد على ان الحكم و السياسة لا تكون الا بالعدل و العلم لا لم يؤثر ذلك على انسجام النص بل أضفى جمال فنّي على القصيدة علاقة البيت الثاني عشر بالبيت الثالث عشر هي علاقة تكامل		
الوضعية الختامية	أجمل القول في تقدير النص	ما الغرض العام للقصيدة و ما الافكار الرئيسية التي تضمنتها؟ ما اثر السرد في القصيدة ؟ وظف الشاعر تعابير فنية متنوعة هل هي قريبة من الجانب العقلي او العاطفي؟	الغرض العام للقصيدة هو: القصيدة من شعر الهجاء و المدح وهما غرضان قديمان، و قد تكون اسباب نضمهم سياسية او دينية او بدافع التكسب -الافكار الاساسية هي 1-هجاء الشاعر الى ابي جعفر المنصور 2-تذكير الخليفة بجرائمه 3-مدح الثائر الفاطمي يدل السرد في القصيدة على توالي الاحداث كتوالي الخلافة التعابير متباينة بين ما هو عقلي وعاطفي هي عقلية في مجال التهديد و الوعيد و عاطفية في التركيز على الدين	حوارية	تحصيلي

من خلال مذكرة الأستاذ نجد أنه اعتمد في إعدادها إلى تقنيات تنشيط الحصة، فهو يقوم بإعداد المذكرة في البيت كما يحدّد الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس أو حصة، فالهدف مثلا "من وراء تدريس نشاط النص الأدبي تهديد ووعيد "لبشّار بن برد" هو :معرفة أثر النزعة العقلية في الأدب ومظاهرها المختلفة بالإضافة إلى اكتساب المتعلّم كفاءة تصنيف النص حسب نمط كتابته، والصدق في التعبير، وبهذا يتبع الأستاذ خطوات تمكنه من تفعيل نشاط النص الأدبي من خلال:

وضعية الانطلاق ثم وضعية بناء التعلّمات : يبدأ بالتعريف بالشاعر حيث يطرح أسئلة جزئية دقيقة على التلاميذ تقودهم إلى التعريف بصاحب النص وبجوانب النزعة العقلية في الشعر العربي وحركات التجديد في ظرف زماني لا يتعدى (15) دقيقة، وتلي هذه المرحلة مرحلة القراءة التي تبدأ بقراءة نموذجية من طرف الأستاذ يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء، ثم يقوم التلاميذ بالتداول على قراءة النص مع مراعاة العناية وتصحيح الأخطاء مباشرة، و الشّيء الذي رأيت الأستاذ يدقق عليه هو أن يبدأ بتعيين المتفوقين أولا ليقرؤوا النص ثم المتوسطين ثم الضعفاء، ثم تأتي مرحلة إثراء الرصيد اللغوي وتتم باجتهاد الأستاذ في تعيين بعض المفردات التي تسهم في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر.

وبعد ذلك مرحلة اكتشاف معطيات النص ومناقشتها ويُوضعُ المتعلّم في هذه مرحلة في وضعية تسخير لمكتسباته لأنّ المتعلّم كما ورد في دليل الأستاذ لسنة الثانية ثانوي " يتمكن من دراسة النص الأدبي من خلال بسط ملكته الفكرية و النقدية"[1].

وذلك من خلال أسئلة في الكتاب المدرسي تمكنه من فهم النص، أمّا فيما يخص تحديد بناء النص فيكون بتحديد نمط النص وأبرز خصائصه، ففي هذا النص يبدأ أولاّ بطرح سؤال عن الحجج الواردة في النص ثم يسأل عن النمط وهذه من أدوات تقويم كفاءة التحكم في أنماط النصوص الجيدة، ثم أتفحص الاتساق و الانسجام من خلال إبراز الترابط في النص وأفكاره.

الوضعية الختامية: في ختام النص الأدبي يتوصّل الأُستاذ بتلاميذه إلى تلخيص الغرض العام للقصيدة. وأهم خصائصها الفنية والفكرية، و كذا الوسائل الأسلوبية التي استعملها.

[1]– بو بكر الصادق، كمال خلفي، أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي شعبة الآداب والفلسفة شعبة الآداب و اللغات، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دت، ص12.

III-3-3-2-نموذج لنمط وصفي.

النشاط: نص أدبي **المستوى:** السنة الثالثة(ثانوي)

الموضوع: وصف الجيل لابن خفاجة ص192 **الشعبة:**2آداب وفلسفة.

الأهداف التعليمية:

- الوصف وأهم موضوعاته وخصائصه في الشعر الأندلسي.
- الإبداع الأدبي.
- حسن التعليل.

وضعيات التعلّم	المراحل	سير الدرس		الطريقة	نوع التقويم
		أنشطة المعلّم	أنشطة المتعلّم		
وضعية الانطلاق بناء التعلمات	التمهيد	ما هو عنوان وحداتنا. صف لي الطبيعة الجميلة التي من حولك؟	عنوان وحدتنا الطبيعة الجميلة. الطبيعة هي قطعة من الأرض غنية بشتى المناظر من سهول وأنهار ومرتفعات ومنخفضات وجبال	حوارية	تشخيصي
بناء التعلّمات	التعرف على صاحب النص	من هو ابن خفاجة؟	هو ابراهيم بن أبي الفتح بن عبد الله بن خفاجة ولد سنة 450هـ ببلدة شقر الأندلس، وفي هذه البيئة الطبيعية الجميلة عاش حياة مترفة ينعم فيها معاصريه أيام الطائف ودولة المرابطين بالأندلس، واتصل بالأمراء والعلماء، ومدحهم وحصل على جوائزهم، كان يلقب بشاعر الطبيعة ونظرته المتفائلة للحياة، توفي سنة 533هـ وترك ديوانا يضم أغراض الشعر المختلفة.	إلقائية	تكويني
	أولا:محيط النص:	قراءة الأستاذ النص يمر بمراعاة	قراءة التلاميذ الفردية		

1-القراءة	جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى	حيث تقتصر قراءة كل واحد منهم لجزء من النص، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء	
2-أثري رصيدي اللغوي		الأرعن: الجبل الذي بزوره واضح. طمّاح الذوائبة: عالي القمة. باذخ: شامخ ووقور، ثابت. أوّاه: الناسك، العابد. قال: يقيل قبلا، وقيلولة:نام وقت الهاجرة. نكب: ج.نكباء.وهي الرياح الشديدة التي تقع بين ريحين تهبان من جهتين مختلفتين. الطّيّة:الحاجة والقصد الذي يتوجه إليه.	حوارية
ثانيا:بناء النص: 1- اكتشاف معطيات النص	ماصفات الجبل أكشف عنها؟ لماذا يسد طرق الريح من كلّ ناحية ما المقصود بعبارة"يطاول أعنان السماء"؟ -كيف تخيل الشاعر الجبل في البيت	صفات الجبل هي: طويل القمم فيه بروز واضح، كثير الارتفاع، عالي ينافس في الطول جهات السماء ونواحيها، يسدّ مهب الريح من كل وجهة، يزحم ليلا شهبه بالمناكب. -يسد طرق الريح من كلّ ناحية لعلوه وبروزه وعرضه المقصود بعبارة "يطاول أعنان السماء"هي كناية عن شموخ الجبل وإرتفاعه الهائل. تخيل الشاعر الجبل في البيت الثالث بأنّه رجل وقور رزين يفكر في العواقب طوال الليالي.	حوارية

	الثالث؟ -ضاق الجبل بحياته وسئم حاله ما الأبيات الدالة على ذلك؟ -بما حدّث الجبل الشاعر؟ -إنّ حديث الجبل يكشف عن عاطفة واحساس الشاعر علل؟	-الأبيات الدالة على ذلك البيت13، 12، 10. -حدثّه بأنّه كم من مرّة كان ملجأ لقاتل ولعابد وكم مربي من سار وراجع، وكم استظل بظلي ونام في الهاجرة وكم واجهت من رياح. وأمواج البحر، كلهم زالوا وما اهتزاز أشجاري ونوح حمائمي إلاّ دليل على حزني، ويُذهب الصبر دموعي ولكنني أفنيها في بكائي على أصحابي. -يبدو الشاعر سائما الحياة ويظهر ذلك من خلال استنطاقه الجبل، ونتيجة مفارقة أصحابه وبقائه وحيدا.	
2- مناقشة معطيات النص	-لقّب ابن خفاجة بوصّاف الطبيعة المرح استدل على اللقب من النص؟ في البيت مزج الشاعر بين الموسيقى و	-مزج الشاعر الموسيقى بالمعنى لأنّه اختارالبحر الطويل المناسب للوصف، وجعل القافية مختومة بكسر مع الإشباع و التي تتلائم مع تشخيص الشاعر المعنوي.	حوارية

		المعنى، وضح ذلك؟		
		-بين نوع الأسلوب في البيت الثاني عشر وغرضه البلاغي . استخرج أسلوب قصر واشرحه.	فتحي متى أبقى ويضعن صاحب" أسلوب إنشائي جاء على صيغة الاستفهام. أسلوب القصر هو: "إنّما نزفت دموعي في فراق الصواحب". آداته: إنّما المقصور: نزف الدموع. -المقصور عليه: فراق الصواحب.	
		-تعد هذه القصيدة من الأدب الوصفي وضح ذلك؟	-يظهر هذا من خلال وصف الشاعر للجبل وولوع الشعراء بالوصف حيث استهلوا قصائدهم به وأحلوه محل النسب في مطالعها، وأيضا فطبيعة الشاعر الأندلسية من كثرة جمالها استهوت الكثير من الشعراء فتناولوها بالوصف.	
		-بما توحي عبارة"فإنّا من مقيم وذاهب"	توحي بأنّ الشاعر مثل الذين أقاموا مع الجبل ثم ذهبوا وكأنّ الشاعر يلقي التحية ليواصل السير في طريق الحياة إلى أن تطويه يد الموت.	
		-في البيتين العاشر والحادي عشر حسن تعليل، اشرح	-استعمل الشاعر في البيتين العاشر و الحادي عشر من أجل المدح و الهجاء والدعاية والتحسر كقوله:نوحي الحمام بسبب صرخة نادب. وفي قوله ما غيض السلوان دمعي فالسبب الحقيقي لدموعه هو فراق الأحبة و الأصدقاء.	

	3- أحدد بناء النص	ما نمط النص؟ وما خصائصه؟	نمط النص وصفي. ومن خصائصه: -غزارة ووفرة الصفات:(طماح، باذخ، صامت...) -استعمال الحال:(وهوأخرس. -الحيز المكاني للوصف هوجبال الأندلس. -الأفعال الماضية لكن، نزفت، غيض، قال، طمّ. -الأفعال المضارعة(يسد، يُطاول، يزحم، يلوث، يمد.لدلالة على الحركة و الاستمرار. -كثرة الصور و المجاز و التشبيه: * وقور كأنّه طوال الليالي مفكّر. * أصغت إليه وهو أخرس صامت. * فرحماك يا مولاي دعوة ضارع. -كثرة الجمل الاسمية(أرعن طماح، وقور على ظهر...) -التفصيل في الاشارة إلى دقائق الأمور.فالشاعر في قصيدته أشار إلى أدق الأمور الخاصة بالجيل بدءا بما يفعله في ليله ونهاره ومن يعبره ويحس به... -تصوير الشاهد والانفعالات والتعجب والتمني، وكثرة الاستفهام مثل -أودع منه راجلا على أيب؟. -كثرة الجمل الخبرية مثل(كم مربي،		

			كم كنت ملجأ لقاتل...) -ذكر الذوات والجوارح(أخرس، قابل، أوّاه...).		
	4- أتفحص الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص	ما الموضوع الذي تناوله الشاعر؟ -استعمل الشاعر مجموعة من حروف الربط حددها وبين معانيها.	الموضوع الذي تناوله الشاعر هو وصف الجبل و الوقوف أمامه وقفة تأمل. -حروف الربط: كأن تفيد التشبيه ما، إلاّ، تفيد القصر كم تفيد العدد. ألا تفيد التنبيه -حروف العطف: الواو"ويزحم" -حروف الجر: الباء"بغارب." من"المكان" من كل جهة. الاستعلاء:على ظهر الفلاة.	حوارية	
الوضعية الختامية	اجمل القول في تقدير النص	-ما هي الأساليب التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن أفكاره؟ -إلى أي مدى يعكس هذا النص نفسية الشاعر؟	-الأساليب التي اعتمدها الشاعر في التعبير عن أفكاره: استعمل الأساليب الخبرية و الغرض منها الوصف. عكس النص نفسية الشاعر الميّالة إلى حب الطبيعة معها.		

		-بين مظاهر البيئة من خلال النص؟ -الوصف غرض قديم إلاّ أنّ الشاعر جدّد في بعض جوانبه، أذكر جوانب التجديد.	-يرسم النص صورة حية للحياة الأندلسية واهتمام الشعراء بمظاهر الطبيعة والمشاهد الجميلة التي ملكت احساسهم من أشجار وجبال وطيور يحيط بها البحر... تكمن في تحديد خاص في الطبيعة		

III-3-3-3-نموذج النمط السردي:

النشاط: المطالعة الموجهة . **المستوى:** السنة الثانية(ثانوي)

الموضوع: حي بن يقضان الجزء الأول.ص119 **الشعبة:** 2آداب وفلسفة.

الأهداف التعليمية:

- معرفة الفن القصصي وتحديد خصائصه الفنية.
- توظيف عبر القصة في التعبير الشفوي، والكتابي.
- توظيف مكتسباته اللغوية.

وضعيات التعلّم	المراحل	سير الدرس		الطريقة	نوع التقويم
		أنشطة المعلم	انشطة المتعلم		
وضعية الانطلاق	**تمهيد**	من هو ابن طفيل؟	فكانت أغلب الاجابات أنّ ابن طفيل هو حامل لواء الفلسفة بعد ابن	**حوارية**	**تشخيصي**

			ماجة.		
بناء التعليمات	**القراءة**	قراءة المعلم قراءة جهرية نموذجية	قراءة التلاميذ الصامتة، ويجب أن تكون بالعين فقط دون همس أو تحريك الشفتين .		**تكويني**
	بناء التعلمات: 1-اكتشاف معطيات النص	كيف كانت الضبية تعامل الطفل؟ وفيما كان يحاكيها؟ لماذا لم تهاجم الحيوانات المفترسة الطفل؟ -كيف كان حي بن يقضان يتعامل مع محيطه؟ وكيف بدأ يندمج معه؟ ما الشعور الذي انتابه حين أدرك الفروقات بينه وبين الحيوانات؟ ولماذا؟	كانت الضبية تعامله أحسن المعاملة فهي تغذيه ولا تبتعد عنه إلاّ لضرورة الرعي. - لم تهاجم الحيوانات المفترسة الطفل لأنها ألفته وألفها ولم تنكره ولا أنكرها. -كان حي بن يقظان يتعامل مع محيطه بشيء من الاندهاش والاستغراب. -بدأ يندمج فيه تدريجيا. -الشعور الذي انتابه حين أدرك الفروقات بينه وبين الحيوانات هو: النقص والضعف والعجز. لأنه لا يملك ما يجعله	**حوارية**	

		بم عوض النقص الذي وجده في جسمه	قويا مثل الحيوانات الاخرى. -عوّض النقص الذي وجده في جسمه بما كان متاحا في هذه الطبيعة من جلود الحيوانات وأوراق الشجر وغيرها.		
	2-اناقش معطيات النص	من هو بطل القصة؟ وما سر وجوده في تلك الجزيرة؟ -فيم يتمثل تطور حي بن يقظان الروحي؟ يتدرج إبن طفيل من المعرفة الحسية إلى العقلية	-بطل هذه القصة هو حي بن يقظان، وهو فتى وفد الجزيرة رضيعا فلقيته ظبية رعته حتى كبر. -يمثل تطور حي بن يقظان الروحي في تفكيره فيما حوله واهتدائه إلى أنه مختلف عنهم، وأيضا حين مرضت الضبية أين أخذ يبحث لها عن سبب ندائها أين ارتقى حسه إلى استعمال عقله. المعرفة الحسية تتمثل في إدراكه للإختلاف الذي بينه وبين سائر الحيوانات، والمعرفة العقلية تتجسد في معرفته لوظائف جميع الأعضاء، أمّا المعرفة الذوقية فتتعلق بما تنازع إليه نفسه كاتخاذه ذئبا	**حوارية**	

		من ذئاب الوحوش وابتعاده عن الجيف من الحيوانات؟			
		نمط النص سردي. ومن أبرز خصائصه: -استعمال ظروف المكان والزمان: (الجزيرة، مواضيع فيها شجر مثمر، الليل، مكانة الأول، في وقت السبع سنين...). -الأفعال المضارعة: (يكن، يحاكي، يفرّق، يسمعه، يريده، اتخذ...). -الجمل الإخبارية والأساليب الخبرية مثل: -عند نفاذة غذائه. -كثر لحمها وذرّ لبنها. -متى ظمي إلى الماء أوردته. -اتخذ من أغصان الشجر عصيا. وقلمة الأساليب الانشائية. -أدوات الربط:	ما نمط النص؟ وما هي أبرز خصائصه		

			_حروف العطف: و، ف، ثم. _حرف الجر: إلى، عن، على، في. _أسماء الإشارة: ذلك، تلك. _الضمائر الظاهرة والمستترة. _نمو الأحداث على وتيرة واحدة. _استعمال تقنيات السرد (كالحذف، والاستباق، والاسترجاع).		
الوضعية الختامية	**–أستثمر النص**	–أعرب ما تحته خط في العبارة الموجودة في الكتاب ص122	–الإعراب: ظاهرة: نعت منصوب وعلام ة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. يطمع: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره "هو". أنّ: حرف نصب واستقبال ومصدر.	**حوارية**	**تحصيلي**

		حول الفقرة إلى صيغة الجمع.	"فكانوا ينظرون إلى أذهانها. وإلى عينها فلا يرون آفة ظاهرة، كذلك كانوا ينظرون إلى جميع أعضائها فلا رون بشيء منها آفة، فكانوا. يطمعون أن يعثروا على موضع الآفة فينزلونها عنها، فترج إلى ما كانت عليه"	يعثر: فعل مضارع منصوب "بأن" وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر تقديره "هو" والجملة الفعلية" يطمع أن يعثر" في محل نصب خبر كان.	

-تمثل هذه المذكرة أنموذجا لتدريس النمط السردي، ومن خلالها نجد الأستاذ اعتمد على خطوات تدريس نشاط المطالعة الموجة كما حددها المنهاج التربوي، فكما لاحظت في التربص الميداني. أنّ الأستاذ قبل حصة المطالعة يطلب من المتعلمين تحضير النص في المنزل وفق خطة يرسمها لهم على حسب طبيعة النص والأهداف المرسومة له، وذلك بمطالعته جيدا والوقوف على أفكاره وتلخيصها، ومن ثم تأتي الحصة الرسمية للمطالعة ويتناول من حيث العناصر الآتية:

- **وضعية الانطلاق**: الأستاذ بدأ بتمهيد لتوجيه أفكار الطلبة، تنمية أذهانهم بطرحه أسئلة لها علاقة بعنوان الدرس وبالموضوع، ثم قرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية مراعيا فيها وضوح الصوت وسلامة النطق وضبط الحركات، ثم يقرأ التلاميذ قراءة صامتة.

- **بناء التعلّمات:** بدأ وضعية بناء التعلّمات باكتشاف المعطيات، من خلال مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي يقوم بطرحها الأستاذ على المتعلمين بغرض الوقوف على فاعلية تحضرهم للنص وفهم ما ورد فيه، وذلك بإحاطة المتعلم بالأفكار الواردة في النص دون تقسيمها، ثم تأتي مرحلة مناقشة معطيات النص بالعودة إلى الأفكار التي اكتشفها المتعلم باستغلال مكتسباته القبلية. وتناولت المناقشة ما يلي:

- تحديد الأفكار وتحليلها والتعليق عليها.
- استخراج الأحكام الواردة في النص وإبداء الرأي فيها.
- إبراز النص وخصائصه.

-الوضعية الختامية: أنهى الأستاذ الدرس باستثمار المعطيات من خلال تتويج الدرس (المطالعة الموجهة) بجملة من التدريبات اللغوية.

III-3-3-4-نموذج النمط الحواري.

النشاط: المطالعة الموجهة. **المستوى: السنة الثانية (ثانوي).**

الموضوع: في أرض الجن لابن شهيد ص179. **الشعبة: 2آداب وفلسفة.**

الأهداف التعليمية:

- اثراء الرصيد المعرفي والأدبي للمتعلم وتوسيع مجال أفكاره لفهم مختلف نواحي النص.
- أن يستخلص خصائص النثر القصصي.
- جعل المتعلم يستغل ما يطالعه في معالجة الوضعيات المقترحة عليه.

وضعيات التعلم	المراحل	سير الدرس		الطريقة	نوع التقويم
		أنشطة التعلم	أنشطة التعلم		
وضعية الانطلاق	**تمهيد**	-من منكم يؤمن بعالم الجن؟ -من يذكر مميزات هذا العالم؟	-يجيب التلاميذ إجابات مختلفة. -يجيب التلاميذ كأن يقولوا: هذا العالم خفي، فيه أنواع كثيرة من الجنون....	**حوارية**	**تشخيصي**

بناء التعلمات	**التعرف على صاحب النص**	من هو ابن شهد؟	هو أبو عامر بن عبد الملك بن شهيد، ولد في قرطبة سنة922م، ونشأ فيها، كان من أعلم أهل الأندلس، ومتفننا بارعا في فنونه، من أهم تصانيفه البديعة كتاب" التوابع والزوابع"، أي الجن والشياطين توفي في قربطة1034م	**إلقائية**	**تكويني**
	1-القراءة	قراءة الأستاذ النموذجية	قراءة التلاميذ الصامتة		
	2-إثراء الرصيد اللغوي		نوافح: انتشرت رائحة الأكيراح: هو دير حنة م.كرح. بمعنى الكوخ الصغير. السبلة: شعر الشارب		
	بناء النص: **1- اكتشاف معطيات النص**	-من هو زهير ومن هو أبو عامر؟ -لماذا أراد أبو عامر مقابلة أبي نواس؟ -ما موقف أبي نواس من شعر أبي عامر؟ -ما رأي المتنبي في شاعرية أبي عامر؟	-زهير بن نمير هو تابع أبي عامر، وأبو عامر هو ابن شهيد. -لأنه كان يتشوق إلى رؤيته وأمثاله من الشعراء. -كان شديد الإعجاب به ولذلك اجازه. -رأي المتنبي في شاعرية أبي عامر، أنه أعجب به أيضا وأجازه.		

	2-مناقشة معطيات النص	هل وفق الكاتب في وصف بيئة كل من ابي نواس والمتنبي؟	-نعم وفق الكاتب في وصف بيته كل من أبي نواس والمتنبي، فأبو نواس تدل بيتته على أنه رجل لهو ومجون، والمتنبي تدل بيتته على أنه فارس بمقوله" هو صاحب قنص....."	**حوارية**	
		-لماذا اعتمد ابن شهيد على النمط القصصي؟	-اعتمد على الفن القصصي لأنه فن يجعل القارئ منجدا إلى الأحداث ومستزيدا من قراءتها.		
		-لأي شيء يهدف الكاتب من خلال النص؟	-يهدف الكاتب من خلال النص إلى تعريف القارئ بمقدرته اللغوية ومكانته الأدبية، وبهدف أيضا إلى امتاع القارئ وتثقيفه.		
		هل بلغ شعراء الاندلس المنزلة التي بلغها شعراء المشرق	-بلغ شعراء الأندلس المنزلة التي بلغها شعراء المشرق وذلك من خلال ما أظهره اب شهيد في هذه الرسالة من مقدرة على قول الشعر تضاهي مقدرة شعراء المشراق.		
		-ما نمط النص؟ وما خصائصه؟	-نمط النص حواري. وأبرز خصائصه:		

		ـوجود أطراف المحاورة أي المرسل والمستقبل إليه(أبو عامل، الشيخ، أحمل دير حنّة، زهير. شيخ طويل (الوجه والسبلة)، وقد تنوع حوار هذه الأطراف بين المفرد والجمع مثل: الحوار الذي دار بين أبو عامر والشيخ (مفرد. مفرد) -الحوار الذي دار بين زهير وأهل دير حنّة (مفرد. جمع) -الحوار الذي دار بين زهير وأبو عامل (مفرد. مفرد). -تنوع الحوار بين داخلي (دار بين أبو عامر ونفسه) (ذاتي) وخارجي (دار بين أبو عامر والشيخ. وأهل دير حنّة، والشيخ الطويل الوجه) (موضوعي) -توفر حيوية الخطاب الحواري: بحيث لم ينقطع حبل الحكاية في غمرة السجّال الدائر بين المتحاورين فهذه الحكاية مترابطة كل جزئ يؤدي			

			للآخر.		
الوضعية الختامية	**استثمر النص**	-اقرأ الفقرة الموجودة في الكتاب ص182 وأجب عن الأسئلة: -أذكر صفات المتنبي. استخراج محسنا بديعيا وبين نوعه -اعرب ما تحته خط -ضع علامات وقف المناسبة للفقرة	-المتنبي فارس، محارب، كثير، العجب بنفسه -قضيب، كثيب جناس ناقص -عمامة: مبتدأ مؤخر مرفوع، خبره متعلق بنسبه الجملة" على رأسه" وعلامة رفعه الضمة الظاهرة حمراء: نعت -تمت الإجابة على السؤال بوضع علامات الوقف المناسبة	**حوارية**	**تكويني**

III 5.3.3.نموذج لنمط التفسيري.

النشاط: نص تواصلي. **المستوى: السنة الثانية (ثانوي)**

الموضوع: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم **العشبة: 2آداب وفلسفة**

الأهداف التعليمية:

- أثر الحياة الاجتماعية على الفرد ومظاهر الظلم في العصر العباسي.
- أن يتعرف المتعلم على معطيات النص ويناقشها.
- يضع هيكلة لنص ويحدد نمطه.

وضعيات التعلم	المراحل	سير الدروس		الطريقة	نوع التقويم
		أنشطة التعلم	أنشطة المتعلم		
وضعية الانطلاق	**تمهيد**	من خلال ما تطرّقناه في النّص التواصلي السابق. أذكر المظاهر التي سادت في العصر العباسي. الثاني؟ -ما الذي ساد في الحياة الاجتماعية في مقابل هذا الازدهار	-انتشار العلوم وازدهار الحركة العقلية. -انتشرت مجالس الشراب والغناء	**حوارية**	**تشخيصي**
بناء التعلّمات	**التعرف على صاحب النص**	-من هو شوقي ضيف؟	-شوقي ضيف: أديب وعالم لغوي مصري والرئيس السابق لمجمع اللغة العربية المصري، ولد سنة1910م، يعد علاّمة من علاّمات الثقافة العربية ألّف عدد من الكتب في مجالات الأدب العربي، توفي سنة2005م	**إلقائية**	**تكويني**
	أولا: محيط النص: 1-القراءة	قراءة الأستاذ النموذجية	قراءة التلاميذ الفردية	**حوارية**	
	2-إثراء الرصيد	هل من كلمات تحتاج شرحا؟	لا ريب: لا خوف يطاق: يتحمل	**حوارية**	

	اللغوي				
	ثانيا: بناء النص: 1- اكتشاف معطيات النص	كيف كانت أوضاع الدولة العباسية اقتصاديا؟ أذكر مصادر هذه الثروة هل كان توزيع الثروات عادلا بين أفراد المجتمع؟ علّل -ما سبب كثرة الثروات؟ ولماذا باءت بالفشل	كانت أوضاع الدولة العباسية اقتصاديا تحتوي على كم هائل من الثروات من قصور فخمة والايواء، المرافق المنزلية -لا لم يكن توزيع الثروات عادلا بين أفراد المجتمع، حيث كانت هناك طبقة تنعم بالحياة إلى غير حد. وطبقات قتّر عليها في الرزق فهي تسعى على غير حد لكي تأتي بتنعيم وطبقات وسطى. سبب كثرة الثروات هو البذخ وما صاحبه من اعتسار الشعب خاصة في إيران. وقد باءت هذه الثروات بالفشل لأنها لم تضع للشعب اللافتات والشعارات الحقيقية التي يلتفّ حولها ويعمل من أجلها، فازداد ثراء الثري وتفاقم فقر الضعيف.	**حوارية**	

	2-مناقشة معطيات النص.	ما موقف الشعراء والادباء من الظلم الاجتماعي؟ -أذكر بعض القضايا الاجتماعية التي تناولها الشعراء. - لم تفسر هذا الاختلال الحاصل في توزيع الثروة؟. -على أي نمط اعتمد الكاتب في عرضه لأفكاره؟ علل.	-موقف الادباء والشعراء من الظلم الاجتماعي موقف ناقدين ورافضين لهذا الظلم. القضايا الاجتماعية التي تناولها الشعراء في ذلك العصر هي الفقر الظلم، الجهل، المرض.... -أفسر هذا الاختلال الحاصل في توزيع الثروة لظلم والاستبداد من طرف الخلفاء. -اعتمد الكاتب في عرض أفكاره على النمط التفسيري من خصائصه: -استخدام عنوان يعرف بالموضوع فالنص يتناول ويفسر ظاهرة اجتماعية وهي " الظلم والاستبداد" -اعتمد على البناء المنهجي (مقدمة عرض، خاتمة). المقدمة: تحديد الظاهرة التي سيتم تفسيرها. الغرض مجموعة من الفقرات نصف الظاهرة. الخاتمة: جملة ختامية تزيد معلومات إضافية وتذكرنا بالتفسير (ولعل هذا		

		البذح... تفاقم فقر الضعيف. -التزام الكاتب باللغة العمومية التقديرية المباشرة والابتعاد عن اللغة الشعورية. -توظيف التصوير لتوضيح المعنى مثل استخدم الطباق لان بالأضداد تفهم الاشياء (الشقاء، النعيم، الترف، البؤس) -استخدام الجمل الفعلية، وتوظيف الفعل في الزمن الحاضر مثل: (يعم، تحيا، تقوم، ينعم. -استخدام الجمل الفعلية وتوظيف الفعل ف الزمن الحاضر مثل: (يعم تحيا، تقويم، ينعم. -استخدام الكلمات الدالة على السبب و النتيجة (وأخذوا إنما كان، ولعل هذا البذج).			
		الشعر الاجتماعي شعر هادف لان الشعراء من خلاله يسعون إلى نوعية الناس المظلومين للتحرر من ظلمهم وذلك خلال	الشعر الاجتماعي شعر هادف، علل.		

		رؤية بما ألن إليه الحياة الاجتماعية من أناس غلب عليهم القتل والفساد، والظلم مما أدى إلى تفكك المجتمع. ينتمي النص إلى المقال الاجتماعي.	ما نوع النص؟		

تمثل هذه المذكرة أنموذجا لتدريس النمط التفسيري، أراد الأستاذ من خلالها أن يبين كيفية تنفيذ وتخطيط نشاط النص التواصلي، وتقديمه لتلاميذ داخل القسم وفق منهج المقاربة بالكفاءات وتطبيق مبدا المقاربة النصية، وهذا النشاط سار وفق الخطة التالية:

–وضعية الانطلاق: حيث بدأ الأستاذ بتمهيد ودامت مدّته عشر دقائق(10د).

–مرحلة بناء التعلمات: بدأ بتعريف صاحب النص، ثم اتجه الأستاذ إلى محيط النص، وكان ذلك أولا" بقراءة الأستاذ ثم التلاميذ"، الهدف منها تنمية مهارة الحديث وأداء الكلام، وثانيا" إثراء الرصيد اللغوي"، والهدف منه اكتساب معطيات لغوية جديدة، ثم ينتقل المعلم من محيط النص إلى بنائه من خلال طرح أسئلة على المتعلم ليكتشف بها أفكار النص ومعانيه وعواطفه وأساليبه، والهدف منها أن يصل إلى الفهم وأن يعبر ويمثل، ثم تأتي مرحلة "مناقشة المعطيات" للبحث عن العناصر والعلاقات، وتحديد نمط النص والوقوف على أهم خصائصه مع استخراج أمثلة على كل خاصية، والهدف من هذه المرحلة أن يعمق المتعلم فهمه ويناقش مختلف المعطيات ويبدي رأيه الشخصي، وهذا كلّه مدته أربعون دقيقة(40د).

– الوضعية الختامية: وفيها يستثمر النص بمعالجة المكتسبات وترسيخها ودعمها، الهدف منها هو استثمار المتعلم جملة من القيم الفنية، ومدة هذه الوضعية عشر دقائق(10د).

III- 4الإطار المنهجي للدراسة:

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية في مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة و هو اختيار الأطر النظرية ضمن سياق تطبيقي، يكشف عن مدى توافق آراء المعلمين حول الإجابة عن إشكالية البحث، و التأكد من مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة.

و الهدف المنشود من هذا البحث يتطلب عدة إجراءات إحصائية و تدابير عملية تحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة بكافة مراحلها، و يعتمد على المنهج الوصفي و الأدوات المستخدمة في قياس البيانات و تحديد العينة التي نستقي منها المعلومات إلى جانب الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات المستقاة من الواقع و الميدان، و يمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في :

1. منهج البحث.
2. أدوات الدراسة:

1.2-الاستمارة.

2.2- الملاحظة.

3.شكل الأسئلة.

4.عينة و مجالات الدراسة.

1.4-عينة الدراسة.

2.4-مجالات الدراسة:

أ-المجال الجغرافي.

ب-المجال البشري.

ج-المجال الزمني.

5-طريقة تفريغ البيانات.

6-الوسائل الإحصائية.

1-المنهج المستخدم في الدراسة:

لا يمكن لأي باحث في علم من العلوم أن يتوصل إلى نتائج مقبولة إلاّ إذا اتبع منهجا ما، حيث يعرف بأنّه "الطريق أو السبيل، أو التقنية المستخدمة لعمل شيء محدّد، أو هو العملية الإجرائية المتبعة للحصول على شيء ما أو موضوع "[1]، فالباحث يختار المنهج المناسب لبحثه وفقا لطبيعة الموضوع، و قد وقع اختياري في هذا البحث على المنهج الوصفي، لأنّ الموضوع المتناول يميل إلى الوصف و يمكن تعريفه بأنه: "منهج يدرس الظروف أو الظواهر او المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث، ثم يقوم بعمل وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تضمنتها أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها"[2].

و أهم خطواته هي :

- "يقوم الباحث بإجراء فحص دقيق للموقف أو المشكل الذي يقوم بدراسته .
- أن يقوم الباحث بتحديد مشكلة البحث تحديدا دقيقا، حتى لا يضطر على وصف أمور خارجة عن نطاق بحثه.
- أن يقوم الباحث بالتسجيل الدقيق للأمور التي بنى عليها افتراضاته وإجراءاته التي تتعلق بموضوع البحث.
- يقوم باختيار الأفراد أو الأمور المناسبة التي سيقوم بفحصها باعتبارها تمثل(عينة الدراسة).
- يقوم الباحث باختيار الأسلوب المناسب من أساليب جمع البيانات.
- يقوم الباحث بوضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بعدم الغموض.
- ثم يقوم بتقنين أساليب جمع البيانات الخاصة بموضوع البحث.
- ثم تأتي خطوة اجراء ملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.
- والخطوة الأخيرة تتمثل في وصف النتائج التي توصل إليها عن طريق جمعه للمعلومات التي تتعلق بموضوع الدراسة، ملاحظاته حولها و تحليل النتائج و تفسيرها".[3]

2- أدوات الدراسة:

كل منهج يحتاج إلى أدوات لجمع البيانات، فالقيام بالدراسة الميدانية يتطلب اختيار سليم للأدوات التي من شأنها أن تجعل العمل متكاملا، ولا يمكن تحت أي ظرف أن تنجز دراسة علمية و بالنسبة لهذه الدراسة اعتمدنا على:

[1]- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية. د ط.2006.ص284.

[2]- محمود عبد الحليم مسني، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، د ط، 2000، ص201.

[3]- إبراهيم محمد تركي، دراسات في مناهج البحث العلمي، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1 . 2006، ص147.146.

1.2– الاستمارة: اعتمدت في دراستي هذه بالدرجة الأولى على الاستمارة[1]، حيث وضعت استبيان موجه لعدد محدود من الأفراد الذين شملتهم الدراسة، من خلال طرح الأسئلة وتوزيعها على أساتذة التعليم الثانوي، وقد تنوع الأسئلة بين المغلقة والمفتوحة مع إعطاء الاختيارات.

2.2– الملاحظة: تعدّ الملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات في كافة العلوم المختلفة، إذ تساعد على الكشف عن مختلف جوانب الظاهرة المبحوثة إلى جانب التحليل والتفسير والتنبؤ، فقد قمت باستغلال فترة التربص للقيام بملاحظة تقديم الأساتذة للدروس ولتسجيل منهجية تدريس النصوص و أنماطها.

3– شكل الأسئلة:

لقد اعتمدت في صياغة الأسئلة على اللغة العربية ليسهل فهمها.

الأسئلة من حيث الصياغة والمضمون: قد راعيت عدة اعتبارات أثناء صياغة لمضامين الأسئلة بحيث:

-جاءت أسئلتي لديها صياغة واضحة وهدف دقيق نريد الوصول إليه.

-ربطت هذه الأسئلة بموضوع بحثي وتساؤلاته.

-اشتملت الاستمارة 24 سؤال وتضمنت6 محاور.

4-عينة ومجالات الدراسة:

عينة البحث ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المجتمع نفسه، فهي في أبسط تعريفاتها: "مجموعة جزئية يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها وتكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلّي"[2].

ولهذا كانت عينة بحثي مشكلة من 15 أستاذا.

1.4-عينة الدراسة:

- أفراد العينة من جنسين بنسبة 80% إناثا و 20% ذكورا.
- أغلبية أفراد العينة خريجي الجامعة بنسبة60% و 33.33%من خريجي المعهد التكنولوجي، و 6,67%خريجي تكوين آخر.

[1]-ينظر الملحق.

[2]- محمد بدوي، في علم الاجتماع الاقتصادي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط.1986.ص395.

- 6.67%من أفراد العينة تجاوزا 20 سنة من الشغل، 20% لم يتجاوزوا 15 سنة خبرة، و26.67%تجاوزوا 06سنوات خبرة، أما النسبة الأكبر46.66%فكانت لأفراد العينة الذين تجاوزا سنة وصولا إلى 05 سنوات.

2.4-مجالات الدراسة: لكل دراسة مجالات ثلاث رئيسية هي:

أ-المجال الجغرافي:

تم اختيار عدة ثانويات تنوعت بين الحضارية وشبه حضارية ونائية، نوجزها في الجدول التالي:

الرقم	المؤسسات	الأساتذة
01	متقن الخوارزمي(حضارية)	05أساتذة
02	ثانوية الشهيد محمد بن يوب (شبه حضارية)	05أساتذة
03	ثانوية الشهيد محمد قتاتلية (نائية)	05أساتذة

ب-المجال البشري:

لقد قمت باختيار أساتذة التعليم الثانوي تخصص لغة وأدب عربي، حيث وزعت العديد من الاستمارات ولم أتحصل سوى على 15 استمارة.

ج-المجال الزمني:

انطلق العمل الميداني في شهر أفريل السنة2015-2016، حيث استغرقت فترة التدريب المدمج من 2016/04/12 إلى2016/05/04 لتوزيع الاستمارات و القيام بالملاحظات.

5-طريقة تفريغ البيانات:

بعد الحصول على أجوبة المعلمين (الأساتذة)، شرعنا في تفريغ البيانات في جدول، كما قمنا بحساب التكرارات و النسب المئوية.

6-الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام النسب المئوية لتحليل النتائج، وذلك بحساب عدد تكرارات كل منها مثل $\frac{\text{عدد التكرار}}{\text{عدد العينة}} \times 100$ مع تحليلها وتفسيرها و التعليق عليها، بالإضافة إلى تقديم الاقتراحات والحلول.

III 5- الاطار التحليلي للدراسة:

III 5-1- تحليل وتفسير البيانات الميدانية:

المحور الأول: بيانات عامة:

متغير الجنس الدراسة 15 أساتذا، منهم اثني عشرة (12) إناث، وثلاثة (03) ذكور و الجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

جدول رقم (1):يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
أنثى	12	%80
ذكر	05	%20
المجموع	15	%100

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسب المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس و المقدرة ب(80%) بالنسبة لجنس الإناث، و (20) بالنسبة لجنس الذكور و منه فنسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في مهنة ممارسة التعليم، و يعود السبب في ذلك إلى أن جنس الإناث لهم القدرة أكثر من الذكور على التعامل مع المتعلم، وأيضا هذه المهنة تساعد الإناث على التوفيق بين متطلبات البيت و العمل خارجه، بالنظر لامتيازات التي تتوفر عليها هذه المهنة كالعطل المدرسية، و المنح و غيرها.

المؤهل العلمي: يتناول الشهادات العلمية، و نسبتها للأساتذة المستجوبين:

جدول رقم(02):يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسب المئوية
ليسانس من التعليم العالي	09	%60
المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المتعلمين	05	%33.33
تكوين آخر	01	%6.67
المجموع	15	%100

لاحظت من خلال الجدول السابق أن الأساتذة كان مؤهلهم العلمي ليسانس من التعليم العالي يقدر ب(60%)، وهو بذلك يحضى بأكبر نسبة مقارنة بمجموع عدد الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي هو المعهد

التكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلمين فقد بلغ(33.33%)، و كذا المؤهل العلمي لتكوين آخر و الذي بلغ(6.67%)، و هذا يدل على وجود تنوع في التكوين في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

متغير الخبرة الدراسة: وتعنى تلك المدة التي قضاها الأساتذة في مجال الدراسة و قد قسمت إلى أربع فئات حسب النسب المئوية للأساتذة المستجوبين و الجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (03):يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في مناصب الشعل:

الخبرة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى 05 سنوات	07	%46.66
من 06سنوات إلى 10سنوات	04	%26.67
من 11 سنة إلى 15 سنة	03	%26.67
من 16 سنة إلى أكثر من 20 سنة	01	%6.67
المجموع	15	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه نستنتج أنّ نسبة الأقدمية بالمنصب من سنة إلى خمس(05) سنوات احتلت المرتبة الأولى بنسبة (46.66%) ثم تليها في المرتبة الثانية من 06 سنوات إلى 10سنوات بنسبة(20%) ثم تليها نسبة المنصب من 11 سنة على 15 سنة قدرت ب(20%)، أما الفئة التي كانت نسبتها ضئيلة تمثلت في المنصب من 16 إلى أكثر من 20 سنة بنسبة (6.67%)، وقد تعزى نتيجة هذه الدراسة إلى أن الأقدمية في التعليم تلعب دورا أساسيا في عزوف المعلمين على التخطيط المحكم و المنظم للدروس، و الاكتفاء بالإطلاع على أنشطة الدروس و الاعتماد على الخبرة التي اكتسبوها خلال سنوات التعليم، مثلما شاهدته في التربص التكويني حيث أن الأستاذ كانت خبرته 26 سنة كان لا يخطط لدروس بشكل روتيني بل يكتفي بوضع تصور ذهني للأنشطة.

المحور الثاني: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص المقررة في المنهاج الدراسي:

جدول رقم (04):يوضح مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي و النفسي.

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%67,67
لا	05	%33,33
المجموع	15	%100

من خلال تحليل إجابات الأستاذة المستجوبين و النسبة المئوية المجسدة لآرائهم، لاحظت أن النسبة المئوية للاختيار (نعم) تمثل الأغلبية بنسبة (66.67%)، أما النسبة التي أجابت ب(لا)فقدرت ب(33 ,33%) و أرجع الأساتذة ذلك إلى عدة أسباب تتلخص فيما يلي :

أنّ واضعي المحتوى و من لهم علاقة بالعملية التربوية و تنظيمها عند اختيارهم للمحتوى يتعرّفون أوّلا على طبيعة و خصائص متعلّمي كل مرحلة من مراحل التعليم، فيأتي اختيارهم مركّزا على نوعية المعارف و المعلومات التي تتوافق مع قدرات التلميذ العقلية و النفسية ,و التي تتأسس على معيار التكيف الذي يراعي خصائص النمو المختلفة، و بإتباع كل هذا يقع الاختيار على المحتوى الذي يستجيب له المتعلم.

- أمّا فيما يتعلق بإجابات النفي (لا) فقد قدرت نسبتها ب(33 , 33%) و يرجعون ذلك لأسباب عدة أبرزها:

- أنّ المحتوى يتضمن معلومات تفوق مستوى التلميذ العقلي و الذهني، و بالتالي فهو عاجز عن فهم بعض الأغراض الأدبية و بعض المعاني في النصوص (الكلمات الصعبة في القصائد).

- كما نجد بعض النصوص لا تتوافق و مستواه النفسي و العقلي مثل(الغزل و المقدمات الطلالية، واللهو و المجون) لأنه من المفروض أن يبرمج لمستوى أكبر بكثير من مستوى التعليم الثانوي.

- و الملاحظ في المحتوى يراه عبارة عن نصوص لعصور مختلفة و هذا ما لا يهتم به المتعلّم لأنّ التكنولوجيا اسقطت كل ذلك.

جدول رقم (05):يوضّح الوقت المخصص لنشاط النصوص و تحليلها:

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%20
لا	12	%80
المجموع	15	%100

يتضح من الجدول أنّ الوقت المخصّص لنشاط النصوص و تحليلها غير كاف حيث قدّرت نسبة الأساتذة القائلين بذلك ب(80%) و هذا راجع إلى أنّ الحجم الساعي المخصص لنشاط النصوص الأدبية ساعتان فقط في كل أسبوع حيث يتم فيها دراسة نص باكتشاف معطياته و مناقشتها و ما يتعلق بنمط بنائه و ما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق و الانسجام، و نجد أن النصوص طويلة و الأسئلة قصيرة، فلو وقف المتعلم

عند كل مرحلة من مراحل تحليل النص ساعة نرى بأنه لا يستطيع أن ينهي دراسته في الوقت المحدّد له، و هذا يتطلّب أستاذا كفأ يعرف كيف يوفّق بين الأسئلة و الوقت.

و نسبة (20%) من إجابة المعلمين أثبتت أن الوقت المخصّص لنصوص كاف و ذلك نظرا لما جاء به في مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبة الآداب و اللغات الأجنبية الذي رسم دروسا محددة في جدول حسب الوحدات التعليمية، حيث لكل درس فترة زمنية محددة تقدر بثلاث ساعات لحصص الأدب و النصوص التواصلية في الأسبوع الواحد و ساعة بالتناوب بين نشاط المطالعة الموجّهة و إجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم و ضبطها.

جدول(06):يتعلق بمدى انجاز النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية.

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	03	%20
لا	12	%80
المجموع	15	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين لا يتجاوزون جميع النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية بنسبة تقدر ب(80%)، أما المعلمين الذين ينجزون كل الدروس المقررة في البرنامج فبلغت نسبتهم 20%.

و هذا راجع بالنسبة الأولى إلى أنا الحجم الساعي المخصص لتدريس النصوص بالنسبة للسنة الثانية من التعليم الثانوي غير ملائم لتغطيتها نظرا لكثرة المحاور(12محورا)، و كثرة النصوص ففي كل محور يدرس نص أدبي و نص تواصلي، ونص للمطالعة الموجهة، إضافة إلى أن بعض الأسئلة تحتاج إلى الوقت الطويل في التحليل و المناقشة، و كذلك صعوبة الألفاظ في بعض القصائد الشعرية يجر المعلم إلى المزيد من الشرح، و منه فبعض النصوص و المحاور الأخيرة لا تدرّس بسبب كثافة المحاور المدروسة، و ضيق الوقت و مداهمته في الشهور الأخيرة.

جدول رقم (07):يوضح مدى فائدة محاور الكتاب بالنسبة للمتعلم السنة الثانية ثانوي:

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	12	%80
لا	03	%20
المجموع	15	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لي أن محاور الكتاب ذات فائدة للمتعلم بالنسبة لسنة ثانية ثانوي بنسبة قدرت ب(80%) و ذلك راجع لعدة أسباب نذكر من بينها:

- انسجام المحاور مع قدرات المتعلمين و بناء كفاءاتهم المعرفية و الأدائية.
- انسجام المحتوى مع الأهداف التي تسعى المنظومة لترسيخها في المتعلّم.
- محتوى المادة في محاور الكتاب باحتمال في طياتها نصوص، و ما يتبعها من روافد و أنشطة تخدم احتياجات المتعلم من جهة و ترفع مستواه من جهة ثانية.

▪ أمّا بالنسبة (20%) فكانت تخص إجابات الأساتذة بعدم تحقيق محاور محتوى الكتاب أي فائدة بالنسبة للمتعلم، و ارجعوا ذلك بالدرجة الأولى إلى:

- انعدام الاعتدال في محاور الكتاب المدرسي، وهذا معناه أنّ المادة المدروسة مكثّفة مما أدّى إلى ضعف عزيمة المتعلم و إثقال ذهنه و إرهاق حافظته، ومنه عدم استيعاب التلاميذ لقيمة المادة المعرفية الموجودة في الكتاب، و عليه يجب إعادة هيكلة الكتاب المدرسي من حيث شكله و مضمونه من قبل اللجان المخوّلة بذلك.

جدول رقم (08%):يوضّح النصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نصوص أدبية	08	%53 ,33
نصوص تواصلية	06	%40
نصوص المطالعة الموجهة	01	%6,67
المجموع	15	%100

يبدو من خلال الجدول أعلاه أنّ تفاعل التلاميذ مع النصوص الأدبية احتل المرتبة الأولى من ضمن الخيارات الأخرى بنسبة (53, 33%)، و هذا راجع لما لنصوص الأدبية من فائدة ذات أبعاد تربوية هامة جدا منها ما يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى التلميذ، و منها ما ينمي له قدرات عقلية مهنية، هذا فصلا عن توسيع آفاقه المعرفية و الثقافية.

▪ أمّا النصوص التواصلية فنسبتها قدرت ب(40%) حيث احتلت المرتبة الثانية بعد النصوص الأدبية بنسبة متقاربة، و مرد هذا التقارب و التكافىء أن النص التواصلي عبارة عن نص نثري يدعم النص الأدبي، و الهدف منه هو إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي يتناولها النصوص الأدبية في الفهم و الاستيعاب.

- أمّا نصوص المطالعة الموجهة فبلغت نسبتها(6,67%) نظرا لطريقة عرضها التي لا تحفز المتعلم، فهي عامل هام في تنمية ثروة المتعلّمين اللغوية و الألفاظ و الأساليب و الأفكار، وهذا الذخر اللغوي لا يستفيدون منه إلاّ إذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية و كتاباتهم، و نحن نعلم أنّ أغلبية المتعلمين يعانون من ضعف في الجانب اللغوي و لهذا السبب ينفر المتعلمون من هذا النوع لعلاقته بالجانب التركيبي و النحوي و الإعرابي، على الرغم ممّا يقدّمه هذا النوع من أهمية تعود بالنفع على المتعلم.

المحور الثالث: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم و التعلم:

جدول رقم(09):يوضح مبدأ التدريس بالمقاربة النصية الذي يمنح لتلميذ بناء معرفة بنفسه

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%100
لا	00	%0
المجموع	15	%100

أكّدت النتائج في الجدول أعلاه أنّ التدريس بمبدأ المقاربة النصية يمنح التلميذ بناء معرفته بنفسه بنسبة تقدر ب(100%) لأنّ المقاربة النصية تجعل الأستاذ مرشدا و يعمل على تحقيق جملة من الأهداف التي تساعد التلميذ على إنتاج المعرفة، منها تمكين التلميذ من الحصول على المعارف و المعلومات و استخدام المهارات بإتقان بالانطلاق من الملاحظة و الاكتشاف، و تدريب التلميذ على استخدام المعرفة و الكفاءة منها: حل المشكلات و انجاز المشاريع.

جدول رقم (10): يوضّح منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية التي تساعد المتعلمين على اكتساب كفاءة تحليل النصوص:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%93 ,33
لا	01	%6,67
المجموع	15	%100

في هذا الجدول يؤكّد الأساتذة أن منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية تساعد المتعلمين على اكتساب كفاءة تحليل النصوص بنسبة(93,33%)، و مردّ ذلك حسب الأساتذة يعود إلى دقة أسالب و طرائق التدريس وفق المنهجية الحديثة، فهي السبيل المنير الذي ينير درب المعلّم و يساعده على أداء مهمته بنجاح و

تحقيق الكفاءة المطلوبة، و في الواقع المدرسي و من خلال الزيارة الميدانية اكتشفنا أن المتعلم في دراسة النصوص و تحليلها يخوض بكل ما لديه من قوات معرفية لمواجهة مشكلات النص، و الكشف عن الظواهر المختلفة و كل هذا بحب و استماع، وتنفي إجابات الأساتذة أن منهجية تحليل النصوص لا تساعد المتعلم على فهمها و اكتساب كفاءة تحليل النصوص بنسبة(6,67%) و ذلك راجع حسب رأي الأساتذة إلى جهل و عدم استيعاب المتعلم للمراحل و الخطوات الفعلية لمنهجية تحليل النصوص، نظرا لصعوبة تحليلها

جدول رقم (11):يوضح فعالية تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	13	%86,67
متوسطة	2	%33 ,13
دون الوسط	0	%0
المجموع	15	%100

يبدو من خلال الجدول السابق أنّ أغلبية الأساتذة يقرّون بأنّ تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية جيدة حيث قدرت نسبتها (67, 86%)، و يرجع السبب حسب رأيهم أنّ المناهج التعليمية الجزائرية الجديدة اعتمدتها كاستراتيجية فعّالة ناجحة تشمل مختلف التقنيات و الوسائل و الإجراءات المنهجية باعتبارها أضمن و أنجح لإعداد المتعلم و تكوينه بغية إدماجه في المجتمع ليكون فردا صالحا فيه، و نسبة (13,33%) فقط يرون أنّ تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية متوسطة، و من خلال المقابلات التي أجريتها معهم فهمت أنّ الأساتذة لا يرجعون السبب في المقاربة النصية بالتحديد، و إنما إلى الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تقديم درس النصوص كعدم اهتمام المتعلم بدرس النصوص، و عدم تحضيرهم للدروس، و الكثافة الموجودة في الأقسام و أيضا كثافة المحاور الدراسية في حين لا نجد أي أستاذ يقول بأن تدريس النصوص وفق المقاربة النصية دون الوسط.

المحور الرابع: بيانات تتعلّق بمدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق الأهداف التربوية:

جدول رقم(12):يوضح مدى تحقيق المقاربة النصية الأهداف المتوخاة منها:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	73,33%
لا	04	26,67%
المجموع	15	100%

تبيّن النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أنّ المقاربة النصية تحقّق الأهداف المتوخاة منها بنسبة(73,33%) باعتبار الأهداف: "وصفا قبليا لما يراد إحداثه في سلوك التلاميذ، نتيجة عمليتي التعليم و التعلّم"[1]، و منه فهي أوّل ما يتم وضعه و آخر ما يراد بلوغه، وعلى ضوئها يحدّد المحتوى و الأنشطة و التقويم و تقوّم المخرجات، و تعمل على الارتقاء بالمتعلم من مستوى البناء إلى مستوى الإبداع، أمّا (26,67%) من نسبة الأساتذة، فكانت تنفي تحقيق المقاربة النصية للأهداف المتوخاة منها.

جدول رقم (13):يبين مدى تحقيق الأهداف المسطّرة في كل درس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%33 ,33
لا	10	%66,67
المجموع	15	%100

نستشفّ من خلال الجدول رقم(12) أنّ أغلبية الأساتذة يقرون بأنّ الأهداف المسطرة لا تتحقق في كل درس و ذلك بنسبة(67, 66%)، و قدّرت نسبة الأساتذة الذين صرّحوا ب"نعم" (33,33%)، و الملاحظ لهذه النسب يجد أنّ الأهداف المسطرة في كل درس لا تتحقق و هذا راجع لعدة أسباب حسب رأي الأساتذة من أهمها:

- عدم مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين التلاميذ مما يحدث خللا في سير الدرس.
- طبيعة الطريقة التي يتبعها الأساتذة.
- عدم تحرير المتعلم من الكتاب المدرسي بل بقي رهينا بهذا الكتاب ومقيدا به، فعلى الأستاذ أن ينوّع في الوسائل التعليمية و يعتمد على مختلف الكتب التربوية المسخرة له، لأنّني لاحظت من خلال التربص الميداني أنّ المعلم يعتمد بشكل كبير على الكتاب فقط أثناء الحصة، و هذا يعود بالسلب على تحقق الأهداف المسطرة في كل حصة.

[1]– الحمزة بشير، اضاءات حول تعليمية اللغة مشافهة و تحريرا، مطابع عمّار قرفي، باتنة، 1997.ص43.

المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى إيجابية أو سلبية كفاءة التحكم في أنماط النصوص.

جدول رقم (14): يوضح مدى احتواء الكتاب المدرسي على أدوات التقويم تحكم المتعلمين في أنماط النصوص.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أدوات تقويم كافية	01	%6,66
أدوات تقويم مقبولة	04	%26,67
أدوات تقويم غير كافية	10	%66,67
المجموع	15	%100

يتبين من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يقرون باحتواء الكتاب المدرسي على أدوات تقويم تقيس مدى تحكم المتعلّمين في أنماط النصوص هي أقل نسبة من بين النسب الأخرى حيث قدرت ب (66, 6%)، ثم تأتي نسبة الأساتذة الذين يقرون بأنّ أدوات التقويم مقبولة بنسبة(26,67%)، بينما تتصدر نسبة الأساتذة الذين قالوا بأنّ أدوات التقويم غير كافية في المرتبة الأولى حيث قدرت نسبتها(66,67%)، و نجد أنّه من خلال المقابلات التي أجرتها مع ذوي الاختصاص و الخبرة في التربص الميداني نجد تبرير الأساتذة الذين قالوا بانعدام الأدوات التي تقيس كفاءة التحكم في أنماط النصوص، أنّه في معظم النصوص المبرمجة للسنة الثانية من التعليم الثانوي في مرحلة بناء النص سؤال واحد على الأنماط :ما نمط النص؟-دون أن يمهّد لهذا السؤال بأن يذكر مثلا لتمهيد لنمط الحجاجي: استخرج الحجج؟ أو :على ماذا يدل ذكر الحجج؟ ليكون المتعلّم مستعد ليجيب على نمط النص، والأساتذة بدورهم يركّزون على خصائص و مميزات كل نمط مع التمثيل له و محاكاته.

جدول رقم(15):يوضح مدى استطاعة المتعلّمين التمييز بين مختلف أنماط النصوص مع الوقوف على أهم خصائص و مؤشرات كل نمط.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	09	%60
أحيانا	06	%40
المجموع	15	%100

يتبين لنا من خلال استقراء الجدول رقم(14) وتحليل الإحصائيات أن أغلبية أجوبته المعلمين أكّدت أن المتعلّم لا يستطيع التمييز بين مختلف الأنماط النصية مع الوقوف على مؤشراتها وذلك بنسبة قدرت ب(60%)، بالنظر للفئة التي تستطيع فعل ذلك أحيانا ب(40%) وانعدمت نسبة المتعلمين الذين يستطيعون التمييز بين الأنماط دائما.

وأرجع المعلمين السبب في ذلك إلى تداخل الأنماط وعدم القدرة على تمييز طبيعة النصوص المقررة، كما أن بعض الخصائص تشترك بين عدة أنماط وهذا راجع إلى أن النصوص المبرمجة ليست أحادية النمط، فهي مزيج بين أنماط متعددة ولكل نمط مؤشراته وهذه المؤشرات بدورها مشتركة بين عدة أنماط، ولهذا على المعلم أن يدرب المتعلم على التمييز بين هذه الأنماط بطريقة إجرائية تسمح لهم فعلا بالقدرة على تمييزها

جدول رقم (16):يوضّح مدى استطاعة المتعلم التمييز بين عدة أنماط ومعرفة النمط السائد في نص متعدّد الأنماط.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	%6,67
لا	14	%93,33
المجموع	15	%100

ما نستشفّهُ من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلمين أكّدوا أنّ المتعلّم لا يستطيع دائما التمييز بين الأنماط و معرفة النمط السائد بنسبة قدرت ب(93,33%)، أما نسبة المعلّمين الذين بنعم يستطيع المتعلم التمييز بين مختلف الأنماط و معرفة النمط السائد في نص متعدّد الأنماط بنسبة ضئيلة جدا قدّرت ب(6,67%)، و ذلك بسبب اختلاط مؤشرات الأنماط على المتعلّم خاصة بين النمط السردي و الإخباري مثلا، فلا يستطيع المتعلم اتخاذ قرار أيهما أسبق في النص، و كذلك في النص التفسيري و الحجاجي و الإخباري، فالكاتب يسرد ويخبر حينا و يفسر حينا، ما جعل التمييز بينها و معرفة النمط السائد صعب المنال بالنسبة إلى التلاميذ، و هذا ما نلاحظه في نتائجهم خاصة في امتحان شهادة الباكالوريا.

جدول رقم(17):يبين مدى توفر الأنماط النصية بكيفية متوازنة في محتويات الكتاب المدرسي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	00	%00
لا	11	%73,33
نسبيا	04	%26,67
المجموع	15	%100

يتبين من خلال الإحصائيات أنّ أغلبية المعلمين أكّدت أنّ محتويات النصوص لا تتوفر على أنماط النصوص بكيفية متوازنة حيث قدرت نسبتها ب(46,67%)، و هذا راجع حسب رأي المعلّمين إلى أنّه توجد أنماط مدروسة في نصوص الكتاب المدرسي بنسبة قليلة جدا، فيكثر النمط الوصفي و الحجاجي في النصوص الأدبية، والنمط التفسيري في النصوص التواصلية، و النمط السردي و الحواري في نصوص المطالعة الموجهة، بينما النمط الأمري و الإخباري لا يأخذان خطوة كافية في محتوى النصوص للوصول بالمتعلّم للكفاءة النصية المرجوة، أمّا بالنسبة للفئة القائلة بتوفر المحتوى نسبيا لجميع النصوص فتقدر ب(13,33%)لأنّ الكتاب حسب رأيهم يحتوي على نصوص بمختلف الأغراض و الأنماط شعرا و نثرا، في حين انعدمت الفئة القائلة بتغطية المحتوى لجميع الأنماط بنسب متقاربة.

جدول رقم (18):يوضح مدى قدرة التلاميذ على إنتاج نصوص حسب الأنماط المقررة في نهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي في ضوء المقاربة النصية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%26,67
لا	11	%73,33
المجموع	15	%100

من خلال الإحصائيات الموزعة في الجدول نجد أنّ إجابات الأساتذة تنفي قدرة التلاميذ على إنتاج نصوص حسب الأنماط المقررة في ضوء المقاربة النصية في نهاية السنة الثانية ثانوي بنسبة تقدر ب(73,33%) نظرا لتراكم المعارف لدى التلميذ مما حال بينه وبين امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف.

بينما نسبة(26,67%) أقروا بقدرته على إنتاج نصوص بمختلف أنواعها وأنماطها، و هذا راجع حسب رأي الأساتذة إلى أنّ المقاربة النصية التي تبنيناها من بين الطرائق النشطة تعمل على توجيه الأستاذ و تحكمه في

بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس نشاط النصوص، وأنّ يوجه الأستاذ المتعلّم إلى إنتاج نصوص متماسكة فيما بينها، و مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه.

- و في هذا السؤال أستنتج من خلال ملاحظاتي الميدانية أثناء التربص لاحظت أنّ الأساتذة جميعا يحرصون على تكليف المتعلّمين بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة أثناء الوضعيات المستهدفة في حصة التعبير الكتابي حيث يطلب المعلم من المتعلّم إنشاء فقرة و اعتماد النمط المناسب، أو يحدد له النمط مباشرة، وهذا كله لتحقيق الكفاءة النصية من تعلّم أنماط النصوص منها: التعرف على خصائص كل نمط و التمييز بين النصوص و تصنيف كل من نمطه، و إدماج المعارف القبلية، و توظيف قواعد اللغة من نحو و صرف و بلاغة، إلاّ أنّ نتائجهم فيما يخص إنتاج حسب النمط المقرر لا ترقى إلى المستوى العالي حسب آراء الأساتذة بل هي ضعيفة.

جدول رقم (19): يوضح أكثر الأنماط التي لا يستطيع المتعلّم التعامل معها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
النمط السردي	04	%26,67
النمط الإخباري	04	%26 ,67
النمط الحجاجي	03	%20
النمط التفسيري	03	%20
النمط الأمري	01	%6,66
النمط الوصفي	00	%00
النمط الحواري	00	%00
المجموع	15	%100

تنوعت الأجوبة في هذا السؤال واختلفت، فذهب بعض المتعلمين إلى أنّ النمطين "السردي و الإخباري" هما النمطيان اللذان لا يستطيع المتعّلم التعامل معهما و يجد صعوبة في التمييز بينهما بنسبة قدرت ب(26,67%)، لتليها نسبة (20%) للنمطين "الحجاجي و التفسيري" و يرجع السبب في ذلك إلى أنّ هذه الأنماط الأربعة حسب رأي الأساتذة "السردي و الإخباري و الحجاجي و التفسيري" فيما تداخل تفرضه طبيعة النص على الكاتب، ثم تأتي نسبة(6,66%) بالنسبة لنمط الأمري، لتنعدم في النمطين الوصفي و الحواري، حيث أنّ التلاميذ حسب الأساتذة يتخذون في النمط الوصفي (النعوت و الأحوال) مخرجا لهم. وفي النمط الحواري يتخذون (الحوار الدائر بين المتخاطبين...) مخرجا لهم في التمييز بين هاذين النوعين.

المحور السادس: بيانات تتعلق بمدى فاعلية التقييم التحصيلي في نهاية كل محور تعليمي.

جدول رقم(20): يوضح مدى فاعلية نتائج التلاميذ خلال تقييم الأساتذة لهم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيّدة	03	%20
مقبولة	12	%80
دون الوسط	00	%00
المجموع	15	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ أغلبية لأساتذة يرون أن نتائج التلاميذ مقبولة بنسبة (80%)، أما الأساتذة الذين يرونها جيدة قدرت نسبتهم ب (20%) في حين انعدمت نسبة الأساتذة، في حين انعدمت نسبة الأساتذة الذين يرو نتائج التلاميذ دون الوسط.

وهذا راجع حسب رأي الأساتذة المستجوبين إلى ضعف التلاميذ خاصة في المجال اللغوي التركيبي، ففي الاختبارات نجد أنّ معظم التلاميذ يحصلون على أكبر عدد من النقاط في البناء الفكري أمّا البناء اللغوي نرى أنّ معظم التلاميذ لا يحصلون على نقاط جيدة فيه.

جدول رقم (21): يوضح مدة نجاعة الاستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلّمين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
فعّالة	12	%80
متوسطة	03	%20
دون الوسط	00	%00
المجموع	15	%100

من خلال استقراء النتائج المسطرة في الجدول السابق نجد أنّ الأساتذة المجيبين بأن الإستراتيجية الجدية المتعلقة بالمراقبة المستمرة فعّالة لمستوى التلاميذ مثّلت أكبر نسبة قدرت ب(80%)، وتليها نسبة القائلين بأنّها متوسطة ب (20%)، وهذا راجع إلى أنّه حتى تتحقق الأهداف المرجوة والمسطرة في كل درس لابد من توجيه سديد ورشيد من قبل أستاذ يراقب تلاميذه باستمرار.

قبل وأثناء وبعد كل حصة تدريس للنصوص تحليلا وتركيبا، ولكي تصحح فيها أخطاء التلاميذ في أوقاتها المناسبة وتقّوم ألسنتهم أثناء فتح مجرى الحوار وتبادل الكلمة.

في حين انعدمت نسبة القائلين بأنّ هذه الاستراتيجية الجديدة ليس لها أي جدوى بالنسبة لمستوى المتعلمين.

جدول رقم(22): يوضح مدى فائدة التقويم وفق الشبكة المعمول بها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%100
لا	00	%00
المجموع	15	%100

اتفق الأساتذة على أنّ التقويم وفق الشبكة المعمول بها مجديا حيث بلغت نسبتهم (100%) و مرد هذا حسب رأي الأساتذة المستجوبين إلى أنّ التقويم أداة فعاّلة و ناجحة تركز على فهم النصوص المكتوبة و المقروءة و المنطوقة و المسموعة، و على إنتاجها و التعبير عنها شفويا أو كتابيا تعبيرا صحيحا صادقا، و الأهم فيه أنّ أساليب تتنوع بين الشفوي و الكتابي و الجماعي و الفردي، و كل هذا يتم وفق رسم خطط تدريس محكمة تحدد فيها أنواع الكفاءات المستهدفة من تدريس النصوص، و بإنجاز التقويم في كل حصة تتحقق بالتأكيد هذه الكفاءة المستهدفة.

جدول رقم(23): يوضح مدى تحقق الكفاءة الختامية المسطّرة في المنهاج الدراسي من خلال مختلف أساليب التقييم المطبّقة على المتعلّم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%73,33
لا	04	%26,67
المجموع	15	%100

يتبين من الإحصائيات أنّ معظم الأساتذة يؤيدون تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي بنسبة (73,33%)، بالنظر للفئة الراضفة لتحقق الكفاءات الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي حيث قدّرت ب(26,67%)، وهذا يدل على نجاح العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة المتبناة وإن كان التحقق نسبيا على كل المستويات، لأنّه من المستحيل أن يتحقق في جميع المستويات، فليس هناك شيء إيجابي100%.

جدول(24): يوضّح امتلاك الكتاب أشكال كافية من التقييم لأحكام موارد المتعلّم وتفعيلها.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%13,33
لا	13	%86,33
المجموع	15	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أنّ (86,33%) من النسبة الإجمالية لإجابات الأساتذة أقرّوا بعدم امتلاك الكتاب المدرسي أشكالا كافية من التقييم لإحكام موارد المتعلّم وتفعليها، فهم يقرّون بأنّ الكتاب المدرسي يحتوي على أشكال التقييم لكن ليس بنسبة كافية، فالكتاب يحتوي على موارد وتمارين لدعم المكتسبات اللغوية لتلاميذ في نصوص المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي فقط، والنصوص الأدبية والتواصلية لا تحتوي على ذلك. بينما (13,33%) تبين عكس ذلك.

النتائج العامة للاستبيان:

تعد نتائج الدراسة لب ما يتوصل إليه الباحث بعد جهد طويل، ابتداءا من الجانب النظري وصولا إلى الجانب التطبيقي، وبعد إعداد الاستمارة والخروج بها إلى الميدان وتوزيعها، وجمع البيانات الضرورية، وبعد حصولي على تلك البيانات غير منتظمة والقيام بتفريغها في جداول ومعالجتها وإقامة الملاحظات عليها، توصلت إلى النتائج الآتية:

01-تلاؤم المحتوى لمستوى التلاميذ العقلي والنفسي ولواقعهم المعيشي.

02-الوقت غير كافي بالنسبة لنشاط النصوص وتحليلها، مما أدى بالأساتذة إلى عدم إنهاء النصوص المقررة عليهم في البرنامج خلال السنة الدراسية.

03-محاور الكتاب المدرسي ذات فائدة بالنسبة للتلاميذ.

04-مبدأ المقاربة النصية جيد لتدريس النصوص فهي من الطرائق النشطة، وأهميتها تكمن في فهم المتعلم للمادة التدريسية، حيث يقاس نجاحها بمدى تحصيلهم اللغوي.

05-اعتماد المقاربة النصية يسمح للتلميذ ببناء معرفته بنفسه، وتوظيف مكتسباته القبلية.

06-منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية تساعد على اكتساب كفاءة تحليل النصوص.

07-لا تُبنى المقررات الدراسية إلاّ إذا سطرّت الأهداف وفق ميولات المتعلّمين المتعددة، وحسب ما تقتضيه كل مادة دراسية.

08-تحققُ المقاربة النصية الأهداف المتوخاة منها بشكل كلّي بينما لا تحققُ الأهداف المسطرة في كل درس، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى أنّ الوقت المخصص غير كافي.

09-عدم احتواء الكتاب المدرسي على أدوات تقويم كافية، التي تعمل على قياس تحكم المتعلّمين في أنماط النصوص.

10-المتعلّمين لا يمتلكون كفاءة التحكم في أنماط النصوص، ولا يميزون بين مختلف الأنماط، ونجد حتىّ الكفاءة الختامية من النصوص في نهاية السنة الثانية لم تتحقق.

11-عدم توفر الكتاب المدرسي على مختلف أنماط النصوص بشكل متوازي، إنّما يحتوي عليها بنسب متفاوتة، مما يؤدي بالمتعلّم لعدم استيعاب كل الأنماط.

12-نتائج التلاميذ مقبولة على العموم لأنّ معظم ملاحظات الأساتذة لهم كانت أكثرها نتائج متوسطة.

13-فعالية الاستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلّمين، لأنّها تعمل على رفع مستواهم وتحسينه.

14-تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي من خلال مختلف أساليب التقييم المطبقة على المتعلّم.

15-عدم امتلاك الكتاب المدرسي أساليب كافية لتقييم موارد المتعلّم وتفعليها.

-ونجد أنّ هذه النتائج سببها المشكلات التي تعترض تدريس النصوص منها:

أ-عدم اعتماد معايير محددة لاختيار النصوص الأدبية، فكثير من تلك النصوص يتسم بصعوبة المفردات والتراكيب، هذا ما يؤدي بالأستاذ أن يتعمق في شرح هذه التراكيب وهذا هو السبب الرئيسي في عدم كفاية الوقت.

ب-ضعف قدرة الطلبة على تذوق النص تذوقا أدبيا، وعدم وجود معيار محدد لقياس هذه القدرة، بل يعتمدون فقط على تذوق الفرد وإحساسه، وهو مختلف من فرد لآخر، فالحكم على جودة النص إذا يسكون ذاتيا بعيد عن الموضوعية في كثير من الأحيان.

التوصيات:

يتطلب من الهيئة المكلفة بإعداد المقررات الدراسية:

- تخصيص وقت أطول بالنسبة لنشاط النصوص وتحليلها.
- أن يأخذوا في حسابهم دائما عند تسطير الأهداف ميولات المتعلّمين.
- إعطاء الأهمية لمدى فعالية المحتوى للمتعلّم من نصوص ومنهجية متبعة في التحليل خاصة وهو مقبل على مرحلة أخرى قد تكون أصعب مما سبقها (شهادة الباكالوريا).
- يشترط في النصوص الأدبية أن تحتوي على نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التقييم.
- وأن تكون مطابقة لأهداف المنهاج ومتوافرة في الكتاب المدرسي الذي يعدّ وسيلة هامة بالنسبة إلى المتعلّم.
- إرفاق النص التواصلي أيضا بالروافد اللغوية.
- عند وضع المحتوى يجب الحرص على اختيار محتوى يشمل جميع أنماط النصوص ووضع قدر كافي من أدوات التحكم في أنماط النصوص.
- أن يعمدوا على اختيار النصوص ذات النمط الواحد والابتعاد عن النصوص التي تتميز بتداخلية الأنماط
- أمّا من حيث المعلّم والمتعلّم:
- ضرورة اطلاع الأساتذة على المدارس اللسانية، وكذلك بعض العلوم التي لها علاقة بالعلمية التربوية كعلم النفس التربوي واللغوي، وعلم الاجتماع وعلم النفس اللغوي، وأيضا كتب علم اللغة النصي والمقاربة النصية، لتتكون لديهم فكرة أكثر عن المقاربة الجديدة وأبعادها اللسانية.
- معرفة المبادئ والأسس التي تقوم عليها اللسانيات التطبيقية، لأنّ العملية التعليمية لا تعطي مردودها ولا تحقق الأهداف المنشودة منها إلاّ إذا كان الأستاذ متمكنا ومكونا علميا وبيداغوجيا وتعليميا.
- يجب أن يوسع الطالب أفكاره ويعمّقها، ويتعود على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل.
- وأنّ ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني لأنّه يحتاج إليها في حياته، ويحسن إدماج معارفه وخبراته لحل المشكلات المدرسية وغير المدرسية التي تصادفه في حياته.

خاتمة

خاتمة:

تجدر الإشارة في الأخير إلى أنّني حاولت في هذه الدراسة الميدانية الوقوف عند واقع تدريس المقاربة النصية وأنماط النصوص في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ووصف أهم الرهانات الجديدة التي جاء بها الاصلاح إلى المنظومة الجزائرية، حيث تم الوصول إلى مجموعة من النتائج نلخّصها فيما يلي:

- يبنى منهاج اللغة العربية،بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات بعدّها خيارا بيداغوجيا بديلا للمقاربة بالأهداف.
- وتعتمد أيضا على مجموعة من المقاربات البيداغوجية و الديداكتيكية متمثّلة في المقاربة النصية وإنجاز المشاريع وبيداغوجيا الإدماج التي تسمح بدمج الأنشطة وجعلها نسيجا نباتيا.
- يعتبر النص من وجهة نظر بيداغوجية محورا رئيسيا أو وحدة متكاملة تدور في فلكه المعارف اللغوية المتعلقة بالنّحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى.
- التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغة العربية على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية والعروضية والصرفية والنحوية.... خلال تعامله مع النص.
- إنّ التدريس وفق المقاربة النصية يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية لدى المتعلّم، وتعزيز المعرفة العملية التطبيقية.
- ارتكاز المقاربة النصية على تفعيل مكتسبات التلميذ القبلية وتعتبتها لحل المشكلات قد تصادفه في دراسته او في راقعه الاجتماعي،
- النص لا تتحقق له نصيته إلا إذا توافرت فيه معايير الاتساق و الانسجام السبعة(الاتساق، الانسجام،القصد، المقامية،القبول،الإخبارية، التناص)
- يشير مفهوم التناص إلى تشكل علاقات أساسية بين النصوص والنشاطات لمختلفة والمقررة في المنهاج التربوي، من خلال تقاطعها فيما بينها عموديا وأفقيا، بل على محور التاريخي والآني.
- أحدث تغير الانعطاف الذي مسّ الدراسات اللسانية النظرية والذي تحوّل معه الدرس اللغوي من دراسة الجملة إلى دراسة النّص تحولا في الأسلوب التعليمي المستعمل في معالجة النصوص المدرسية، فبعد أن كان التعامل التقليدي مع النص منصبا على الجملة،أصبحت التوجهات التعليمية الجديدة تركّز على البعد النصي، حيث بات الهدف من تدريس النصوص هو اكتساب التلاميذ كفاءة نصية تمكّنهم من تحليل نصوص وانتاجها.
- من الشروط الأساسية في تعليمية النصوص بمختلف أنواعها (نصوص أدبية، نصوص تواصلية،نصوص المطالعة الموجهة) أن يكشف كل من المعلّم والمتعلّم عن نوع النص ومعانيه من جهة ومبناه وهيكلته من جهة أخرى،

وهذا لا يتأتّى إلاّ في ظل أستاذ كفء يلّم من القدرات ما يمكّنه من توجيه التلاميذ توجيها سديدا ورشيدا يحقّق الأهداف المتوخاة من النص.

- تدريس النصوص يجعل المتعلم يتموقع في الزّمان و المكان من خلال التركيز على النمط الذي ينتمي إليه، و تدريبه على تقنيات الكتابة في مختلف الأنماط، لأنّ النّص اللّغوي بمختلف أنماطه: (السردي، الوصفي،الحجاجي، الإخباري،ا لتفسيري، الحواري، الأمري(الإيعازي)) يسمح للمتعلّم بالاحتكاك مع مختلف أنواع التعبير، و يمكّنه من ممارستها بكفاءة.

- إنّ الإحاطة بمختلف الأنماط والتمكّن منها والقدرة على توظيفها واستيعاب المتعلم لميكانيزمات وخصائص كل نمط، يكسبه كفاءة نصية تسيّر له التعامل مع أي نص، وتمكنّه من فهم النصوص وانتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.

- وفي الأخير آمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت ووفقت لتحقيق ما كنت أنشده من المساهمة في خدمة اللغة العربية، فإن وفقت فذلك من فضل ربي وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان.

وآخر دعواتي أنّ الحمد لله رب العالمين.

قائمة الجداول:

الجدول	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	117
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	117
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في مناصب الشعل	118
04	يوضح مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي و النفسي	118
05	يوضح الوقت المخصص لنشاط النصوص و تحليلها	119
06	يتعلق بمدى انجاز النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية.	120
07	يوضح مدى فائدة محاور الكتاب بالنسبة للمتعلم السنة الثانية ثانوي	120
08	يوضح النصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر	121
09	يوضح مبدأ التدريس بالمقاربة النصية الذي يمنح للتلميذ بناء معرفة بنفسه.	122
10	يوضح منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية التي تساعد المتعلمين على	122
11	يوضح فعالية تدريس النصوص في ضوء المقاربة النصية:.	123
12	يوضح مدى تحقيق المقاربة النصية للأهداف المتوخاة منها	123
13	يبين مدى تحقق الأهداف المسطرة في كل درس.	124
14	يوضح مدى احتواء الكتاب المدرسي على أدوات التقويم تحكم المتعلمين في أنماط النصوص.	125
15	يوضح مدى استطاعة المتعلمين التمييز بين مختلف أنماط النصوص مع الوقوف على أهم خصائص و مؤشرات كل نمط..	125
16	يوضح مدى استطاعة المتعلم التمييز بين عدة أنماط ومعرفة النمط السائد في نص متعدد الأنماط.	126
17	يبين مدى توفر الأنماط النصية بكيفية متوازنة في محتويات الكتاب المدرسي.	127
18	يوضح مدى قدرة التلاميذ على إنتاج نصوص حسب الأنماط المقررة في نهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي في ضوء المقاربة النصية..	127
19	يوضح أكثر الأنماط التي لا يستطيع المتعلم التعامل معها	128

20	. يوضح مدى فاعلية نتائج التلاميذ خلال تقييم الأساتذة لهم	129
21	يوضح مدة نجاعة الإستراتيجية الجديدة المتعلقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلمين	129
22	يوضح مدى فائدة التقويم وفق الشبكة المعمول بها.	130
23	يوضح مدى تحقق الكفاءة الختامية المسطّرة في المنهاج الدراسي من خلال مختلف	130
24	يوضّح امتلاك الكتاب أشكال كافية من التقييم لأحكام موارد المتعلّم وتفعيلها.	131

قائمة المحتويات

مقدمة.....أ،ب،ج،دهـ

مدخل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري

1.تعريف الكفاءة.....2

2.تعريف المقاربة بالكفاءات.....2

3.خصائص المقاربة بالكفاءات.....3

4.أهداف المقاربة بالكفاءات.....4

5.طرق بناء الكفاءات.....5

1.5.بيداغوجيا المشروع.....5

2.5.بيداغوجيا الادماج.....9

I–الفصل الأول:المقاربةالنصية في تدريس اللغة العربية

1.1.مفهوم المقاربة.....15

أ-لغة 15

ب-اصطلاحا.....16

2.1. مفهوم النص.....18

أ-لغة 18

ب-اصطلاحا.....19

3.1.مفهوم المقاربة النصية 23

1.3.1.خصائص المقاربة النصية 25

2.3.1.أهمية المقاربة النصية 27

3.3.1.أهداف المقاربة النصية 28

4.1.مفهوم النمط.....29

أ-لغة 29

ب-اصطلاحا.....29
5.1.مفهوم التدريس.....30
6.1.مفهوم اللغة العربية 31
2.النصية و التناص.....32
1.2.مقومات النص.....32
2.2.نحو الجملة و نحو النص 38
3.2.من نحو الجملة إلى نحو النص.....40
II-الفصل الثاني :أنماط النصوص و أنواعها في تدريس اللغة العربية
1.أنواع النصوص 43
1.1.نصوص أدبية 43
2.1.نصوص تواصلية 44
3.1.نصوص المطالعة الموجهة 46
2. أنماط النصوص 48
III-الفصل الثالث: تطبيق المقاربة النصية وأنماط النصوص
1.لمحة عن التعليم الثانوي 63
2.الكفاءات المستهدفة 63
1.2.ملمح الدخول و ملمح الخروج 68
2.2. أهداف التدريس بالمقاربة النصية 71
3.2.أهداف تعلم أنماط النصوص 72
3.دراسة إحصائية لأنواع النصوص وأنماطها 72
1.3.محتويات النصوص 73

2.3.دراسة إحصائية لأنماط النصوص..... 76

3.3.نماذج تطبيقية لأنماط النصوص و أنواعها 76

1.3.3. نموذج لنمط الحجاجي 85

2.3.3.نموذج لنمط الوصفي 91

3.3.3.نموذج لنمط السردي 97

4.3.3.نموذج لنمط الحواري 103

5.3.3.نموذج لنمط التفسيري..... 107

4.الإطار المنهجي للدراسة 113

5.الإطار التحليلي للدراسة 113

1.5.تحليل و تفسير الاستبانات 117

2.5.النتائج العامة للاستبانات 131

خاتمة 135

ملاحق 138

قائمة الجداول 142

قائمة المصادر و المراجع 144

قائمة المحتويات 153

القرآن الكريم: المصحف الشريف رواية ورش، دار الفكر الإسلامي ، د ط ، د ت.

المعاجم:

1) ابن فارس، مقاييس اللغة، تج: محمد هارون، ج5، ص 356 357

2) ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين أبو مكرم ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان ، ط3، 1994، ج1، ص 662

3) أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1، ص 220،

4) جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، ط3، تموز2005.

5) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيصون جامعة القاهرة، بيروت، ط1، ج4.

6) عبد اللطيف الّفاربي وأخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغواجيا و الديداكتيك سلسلة موعدك التربوي 10.9، دار الخطابي للطباعة والنشرط1، 1994.

7) على احمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1994.

8) فيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997.

9) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، مقدمة، ط1، 1960، ج2.

المصادر و المراجع:

1) إبراهيم محمد تركي، دراسات في مناهج البحث العلمي، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1 . 2006

2) إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات و نحو النص، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن، ط2، 2009

3) أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، (د ط)، 2001.

4) أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

5) أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، دار الكتاب العالمي، عمان، الأردن ط1، 2007.

6) الأزهر الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون فيه الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993.

7) ايمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة و الكتابة و البحث للطلاب، دار الراتب، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

8) إيمان محمد عمر، طرق التدريس، دار وائل، عمان، ط1، 2010.

9) بشير ابربير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، دط، 2009.

10) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007

11) التناص الأسطوري في المسرح، إياد كاظم طه الإسلامي، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان، ط1، 2014.

12) جمعان عبد الكريم، إشكالات النص دراسة لسانية نصية، الدار البيضاء بيروت، ط1، 2009.

13) حافظ إسماعيل علوي، الحجاج مفهومه مجالاته دراسات نظرية تطبيقية في البلاغة الجديدة عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010.

14) حافظ المغربي، أشكال التناص وتحولات الخطاب الشعري المعاصر، دراسات في تأويل النصوص، النادي العربي بحائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2010.

15) حسن شحاتة، زينب النجّار، معجم المصطلحات التربوية، عربي، انجليزي، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003 .

16) الحمزة بشير، اضاءات حول تعليمية اللغة مشافهة و تحريرا، مطابع عمّار قرفي، باتنة، 1997.

17) حميد لحميداتني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2000.

18) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الحديث، ط1، 2009.

19) رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر للملايين، القاهرة، ط1.

20) رمضان محمد القذافي، الصحة النفسية و التوافق، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط2، 1998.

21) روبرت دي بوغراند، تر تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

22) رولان بارط، لذة النص تر: فؤاد صفاو حسين سحبان، دار بوبقال للنشر، عمارة معهد التسيير التطبيقي، المغرب، ط2، 2001.

23) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، 2005الشاطبي، دط.

24) سعيد بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، مكتبة لبنان، لونجمان، 1997.

25) سعيد يقطين، السرد العربي مفاهيم وتجليات، رؤية لنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2006.

26) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كافيات التدريس المفهوم، التدريب والأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، زام الله، المنارة، ط1، 2003.

27) شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، دط، 1988.

28) صابر الحياثة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات النشر، سوريا، دمشق 2008.

29) صبحي إبراهيم القفي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000.

30) صبحي حمودي وآخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت لبنان، ط 1، 2003.

31) صلاح أحمد زكي، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972.

32) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، سلسلةكتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، أغسطس، 1992.

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

34) طه علي حسين، الدليمي، سعاد عبد الكريم وعبّاس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمآن، الأردن، ط 1، دت.

35) عبد الرحمان بن سالم، التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمّار قرفي، ط2، 1994.

36) عبد العزيز عميمر، المقاربة بالكفاءات ما هي؟ ولماذا؟ وكيف؟، دار الهدى، ط1، 2003.

37) عبد الله إبراهيم، السردية العربية في البنية السردية للموروث الحكائي العربي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1992.

38) عبد الله قلي وآخرون، التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009.

39) عبد المالك مرتاض، نظرية النص الادبي، دار هومة، الجزائر، دط، 2007.

40) عبد الواسع الحميري، الخطاب والنص المفهوم والعلاقة والسلطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، دط، 2008.

41) عثمان أبو زيد، نحو النص. إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، ط 1، 2010.

42) عثمان محمد أحمد أبو صيني، نحو النص، دراسة تطبيقية على صورة النور، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015.

43) علي أحمد الخطيب، فن الوصف في الشعر الجاهلي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004.

44) علي بن محمد الشريف، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، دط، 1985.

45) علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

46) فاضل صالح السمرائي، الجملة العربية والمعنى، دار بن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

47) فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات البيداغوجية إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، ط2، 2005.

48) قدامه بن جعفر، نقد الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، د ت.

49) مجدي عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط 3، 2000.

50) المجلس الأعلى للتعليم، خطط عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصنف الحادي عشر، وحدة 11-12، النصوص التفسيرية، 2006.

51) المجلس الأعلى للتعليم، مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصنف الحادي عشر، وحدة 11-6، النص الوصفي،2006.

52) مجموعة من المؤلفين، طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدنية العالمية، د ط، 2011.

53) محفوظ كحوال، أنماط النصوص النظرية والتطبيق، نوميديا للنشر والتوزيع، قسنطينة، دط، 2007.

54) محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

55) محمد إبراهيم، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية و التطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب ط1، 1998.

56) محمد الطاهر وآخرون، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2006.

57) محمد بدوي، في علم الاجتماع الاقتصادي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط.1986.

58) محمد خطابي، لسانيات النص(مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

59) محمد خير البقاعي، دراسات في النص والتناصية، دار المعارف حمص، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998.

60) محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها و أنماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط، ص 262.

61) محمد مفتاح، دينامية النص(تنظير و انجاز)، المركز الثقافي العربي، ط3، 2006.

62) محمود إبراهيم، خطاب النهضة والتقديمي الرواية العربية المعاصرة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

63) محمود عبد الحليم مسني، مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، د ط، 2000.

64) ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009.

65) الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر.

66) نبيهة صالح السمرائي، أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الإخوة لنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

67) نقلة حسن أحمد الفردي، تقنيات السرد واليات تشكيله الفني قراءة نقدية في قصص الكاتب العراقي أنور عبد العزيز، دار غيداء، عمان الأردن، ط1، 2001.

68) نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية. د ط.2006.ص284.

69) وليد الخشاب، دراسات في تعدي النص، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، د. ط.

المنشورات الوزارية:

1) إبراهيم قاسمي، دليل المعلم بالكفاءات السنة الأولى من التعليم المتوسط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، د.ت.

2) إدريس الصادقي، المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأخر والبحث العلمي، د ط، د ت.

3) الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام، نوفمبر 2002 .

4) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليم اللغة بالنصوص، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خضير، بسكرة، 2010.

5) تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، (د ط)، 1990.

6) سيدي محمد دباغ بوعيد، لغتي الوظيفية دليل المعلم لسنة الثانية من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.

7) شريف مريبعي، دليل الأستاذ(السنة الثالثة من التعليم الثانوي)، الديوان الوطني للمطبوعات، د.ت.

8) عمر علوي، المختصر في دراسة نص، دروس وتطبيقات للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق برنامج وزارة التربية الوطنية، دار الشاطر للطباعة والنشر و التوزيع، رقم الايداع 2008.

9) موهوب حروش، المطالعة الأدبية الموجهة للسنة الثالثة ثانوي من شعب العلوم الإنسانية من مقالة لمرزاق بقطاش، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993.

10) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان2008 .

11) وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة الموافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

12) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، عدد خاص، رقم 08، 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري2008.

13) وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات، 2008.

14) وزارة التربية الوطنية، مدرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004.

15) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.

16) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الرابعة، من التعليم المتوسط.

17) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات، د ت.

18) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جويلية 2005.

19) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د. ت).

20) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2006.

21) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات، د ت

المجلات:

1) إبراهيم عبد النور، النص في رحاب اللسانيات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، ع1، 2010.

1) ابراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي، أوراق عربية وعالمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 1997.

2) إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص. نحو مقاربة ديداكتيكية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، مجلة الممارسات اللغوية، ع1.

3) اسيا تغليسية، فاعلية النص الغائب في الخطاب الشعري عند نور الدين درويش، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر ، ع6، 2010.

4) بشرى حمدي البستاني ، مفهوم النص ومعايير نصية القران الكريم، دراسته نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م11، ع1، 2011.

5) جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة، اللغة العربية وآدابها، الارسال الثاني، دط، دت، ص 144.

2) حبيب اعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، مجلة عالم الفكر، ع1.

6) سعد صويلح، نحو أجرية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، م 10، ع 1و2، 1991.

7) شريفي ليلى، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية.

8) محمد سعيد، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق الخطابة النبوية نموذجا، مجلة الأبحاث، كلية التربية الأساسية، ع1.

3) المركز الوطني للوثائق التربوية، اصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي، شارع محمد خليفي، حسين داي، الجزائر، عدد خاص، مارس 2005.

9) نادية موات مظاهر لاتساق النص و انسجامه في قصيدة المتنبي في مدح علي ابن محمد بن ياسر بن مكرم التميمي ، مجلة اللسانيات واللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، مطبعة المعارف، ع3، جويلة، 2007.

10) نوال زلالي، الاستراتيجية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2013.

11) الهام أبو غزالة وآخرون، مدخل الى علم اللغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند ولفجانج ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1999.

12) يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، الجملة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م 7، ع 1، كانون الثاني 2011.

13) يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، ج7، ع1، 2011.

الرسائل العلمية:

1) سارة قرقور، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، سنة أولى أدبي رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011.

2) لطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر، دراسة وصفية تحليلية تقويمية- أطروحة، دكتوراه، جامعة باجي مختار، عنابة، 2016.

المؤتمرات:

1) المؤتمر الدولي في لسانيات النص وتحليل الخطاب، لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، ط1، 2013.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة08ماي1945–قالمة–

كلّية الآداب واللّغات

تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية

اللّغة العربية

استمارة موجهة لأساتذة التّعليم الثانوي

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية والتعليمية والتي تحمل عنوان (المقاربة النصية وأنماط النصوص في تدريس اللغة العربية–سنة ثانية من التعليم الثانوي–آداب و لغات)

ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث، نرجوا من سيادتكم الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل صراحة وضوح.

–تعليمات الاستمارة: وضع علامة(×) في الخانة المناسبة لجوابك.

1**–المحور الأوّل: بيانات عامة:**

1–الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2–الأقدمية في التعليم: ☐ سنة

3–نوعية التّكوين الجامعي:

- ليسانس من التعليم العالي: ☐
- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين: ☐
- تكوين آخر أذكر طبيعته:.....

2-المحور الثاني: بيانات تتعلق بطبيعة النصوص المقررة في المنهاج الدراسي:

4-هل المحتوى يناسب مستوى التلاميذ العقلي والنفسي؟

نعم ☐ لا ☐

5-هل الوقت المخصص لنشاط النصوص كاف؟

نعم ☐ لا ☐

6-هل تنجز جميع النصوص المقرّرة في البرنامج خلال السنة الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل محاور الكتاب ذات فائدة بالنّسبة للمتعلم السنة الثانية من التّعليم الثانوي؟

نعم ☐ لا ☐

8-ماهي النصوص التي يتفاعل معها التلاميذ أكثر؟

نصوص أدبية ☐ نصوص تواصلية ☐ نصوص المطالعة الموجهة

3-المحور الثالث: بيانات تتعلق بمدى مساهمة المقاربة النصية في عملية التعليم والتعلم:

9-هل التدريس بمبدأ المقاربة النصية يمنح لتلميذ بناء معرفته بنفسه؟

نعم ☐ لا ☐

10-هل منهجية تحليل النصوص وفق المقاربة النصية تساعد على اكتساب كفاءة تحليل النصوص؟

نعم ☐ لا ☐

11-ما رأيك في تدريس النصوص في ضوء المقاربة؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ دون الوسط ☐

4–المحور الرابع: بيانات تتعلق بمدى فاعلية المقاربة النصية في تحقيق الأهداف التربوية:

12–هل تحقّق المقاربة النصية الأهداف المتوخاة منها؟

نعم ☐ لا ☐

13–**هل الأهداف المسطرة تحقّق فعلا في كل درس؟**

نعم ☐ لا ☐

5–المحور الخامس: بيانات تتعلق بمدى إيجابية أو سلبية كفاءة التحكّم في أنماط النصوص:

14–**هل يحتوي الكتاب المدرسي على أدوات تقويم تقيس مدى تحكّم المتعلّمين في أنماط النصوص هل هي ؟**

أدوات تقويم كافية ☐ أدوات تقويم مقبولة ☐ أدوات تقويم غير كافية ☐

15–هل يستطيع المتعلّم التمييز بين مختلف أنماط النصوص، مع الوقوف على أهم خصائص ومؤشرات كل نمط؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16–**عندما يكون النص متعدّد الأنماط هل يستطيع المتعلّم التمييز بينها، ومعرفة النمط السائد في النص؟**

نعم ☐ لا ☐

17–**هل تتوافر مختلف أنماط النصوص في محتويات الكتاب المدرسي بكيفية متوازنة؟**

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

18–**هل يستطيع التلميذ في نهاية السنة الثانية ثانوي و في ضوء المقاربة النصية أن ينتج نصوص حسب الأنماط المقررة؟**

نعم ☐ لا ☐

19–ماهي أكثر الأنماط التي لا يستطيع المتعلّم التعامل معها؟

السردية ☐ الإخبارية ☐ الحجاجية ☐ التفسيرية ☐

الأمرية ☐ الحوارية ☐ الوصفية ☐

6-المحور السادس: بيانات تتعلّق بمدى فاعلية التقييم التحصيلي في نهاية كل محور تعليمي:

20-من خلال تقييمكم لنتائج تلاميذكم هل هي:

جيّدة ☐ مقبولة ☐ دون الوسط ☐

21-ما مدى فاعلية ونجاعة الاستراتيجية الجديدة المتعلّقة بالمراقبة المستمرة لمستوى المتعلمين؟

فعالّة ☐ متوسطة ☐ دون الوسط ☐

22-هل ترون التقويم وفق الشبكة المعمول بها مجديا؟

نعم ☐ لا ☐

23-من خلال مختلف أساليب تقييمكم للمتعلّم هل تلتمس تحقّق الكفاءة الختامية المسطّرة في المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

24-هل يمتلك الكتاب المدرسي أشكال كافية من التقييم لإحكام موارد المتعلم وتفعيلها؟

نعم ☐ لا ☐

ملخص بالعربية

تتناول الرسالة موضوعا مهما في حقل التربية والتعليم بصفة عامّة ، و في تعليمية النصوص بصفة

خاصة ألا و هو "المقاربة النصية أهميتها في تدريس اللغة العربية –السنة الثانية من التعليم الثانوي-أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية احصائية

عالج البحث في الباب النظري مختلف الجوانب التي مسّتها الاصلاحات التربوية ،بدءا بمفهوم المقاربة إلى واقع بالكفاءات وكل ما تشتمل عليه ،مرورا بطرق بناء الكفاءات (انجاز المشاريع و الادماج)،كما تطرقت المقاربة النصية و أنماط النصوص في ضوء التعليم بمقاربة الكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي ، إنطلاقا من مفاهيم المقاربة النصية بذكر خصائصها وأهدافها وأهميتها، ثم تدرجت إلى النصية والتناص، و أخيرا إلى تعليمية النص بمختلف أنواعه و أنماطه.

أمّا الباب التطبيقي فقد تناول البحث فيه دراسة تطبيقية احصائية لأنماط النصوص ومؤشرا تها من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي مدرّسة وفق المقاربة النصية ، وأيضا أردفته بتحليل الاستيبانات الموجهة الى عينة عشوائية من أساتذة التعليم الثانوي ، و في الأخير توصلت الدراسة الى جملة من النتائج هي عبارة عن نظرة استشراقية تنبيئية تبّشر بمستقبل واعد و مأمول لتدريس أنماط النصوص و فق المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية

Résumé

Le message porte sur un sujet important dans le domaine de l'éducation en général, et en particulier dans les textes éducatifs Surtout, celui des "motifs et textes dans l'enseignement de la langue arabe approche textuelle deuxième -alsnh de l'enseignement secondaire-Onmozja- Étude analyse statistique descriptive
Find traitée dans divers aspects théoriques Partie touché des réformes éducatives, en commençant par l'approche conceptuelle Compétences Maachtml tout, par des moyens qui renforcent les compétences (réalisation de projets et de l'intégration), également touché Pour approcher la réalité des modèles de texte et le texte à la lumière des compétences d'approche de l'éducation dans l'enseignement Secondaire, à partir des concepts de l'approche de texte en mentionnant leurs caractéristiques et leurs objectifs et leur importance, puis peu à peu
Texte et intertextualité, et enfin le texte éducatif dans ses différentes formes et motifs.