الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues
Département de langue et littérature Arabe

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

(تخصص: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية)

طرائق تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية (النص الأدبي الطور الثالث ثانوي أنموذجًا) - دراسة وصفية تحليلية -

مقدمة من قبل:

مفيدة عثامنية

تاريخ المناقشة : 2016

لجنة المناقشة:

أ أنيس قرزيز	أستاذ محاضر	رئيسًا	جامعة8 ماي 1945 قالمة
ب صويلح قاشي	أستاذ مساعد	مشرفًا ومقررًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
أ عبد الباسط ثماينية	أستاذ مساعد ممتحنة		جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السنة الجامعية: 2015/ 2016

شكر وعرفان

﴿وما توفيقي إلاّ بالله عليه توكلت وإليه أنيب﴾ سورة هود الآية 88.

نشكر الله سبحانه وتعالى الذي أنعم علينا بالصحة والعافية والصبر الكثير لإكمال مذكرتنا هذه

فالحمد لله الذي ليس لقضائه دافع ولا لعطائه مانع ولا لصنعه صانع الذي هدانا بنور العلم ولولاه ما كنّا لنهتدي

نشكره ونحمده حمدًا يليق بعظمة شأنه وعلو مقامه

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام إلى من قال فيه الشاعر

قم للمعلم وفيه التبجيلا * كاد المعلم أن يكون رسولا

الأستاذ المشرف "صويلح قاشي" الذي لم يبخل علينا بمساعدته رغم مشاغله الكثيرة

والتزاماته المتعددة، مع تمنياتنا له بمزيد من النجاحات العلمية والعملية

إلى كل من أعاننا حتى ولو بكلمة طيبة ونصيحة بسيطة من قريب أو من بعيد

نوجه لهم أسمى عبارات الشكر والتقدير.

مفيدة عثامنية

خطة البحث

مقدمة

مدخل

الفصل الأول: التدريس بالمقاربة النصية

أولاً: مفهوم التدريس.

ثانيًا: مفهوم المقاربة النصية

أ- المقاربة في اللغة.

ب- المقاربة في الاصطلاح.

ج- النّص لغةً واصطلاحًا.

ثالثًا: خصائص المقاربة النصية.

رابعًا: أهمية المقاربة النصية.

خامسًا: أنواع النصوص.

أ- النصوص الأدبية.

ب- النصوص التواصلية.

ج- المطالعة الموجهة.

سادسا: مظاهر الاتساق والانسجام في النص.

الفصل الثاني: دراسة ميدانية

*** لمحة عن التعليم الثانوي.**

*** واقع المقاربة النصية في المؤسسات التربوية.**

*** تحليل الاستبانات.**

خاتمة

التدريس بالمعارف:

وهو المنهج الذي يستعمل فيه المدرس كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى المتعلم ومطالبته بعد ذلك بحفظها، ثم استظهارها، لكن المتعلم في هذه الحالة يكون غير فعّال، ولا نشط، لأنّه ليس مطالب بالمشاركة في تسيير الدّرس، فالمدرس هو من يطرح عنوان الدّرس مثل (إعراب إذا، وإذْ، إذن) ثم يستخلص القاعدة بمفرده والمتعلم ما عليه إلاّ حفظها كما هي، دون مناقشة أو حوار، ثم يستظهرها (المتعلم) وقتما يطالبه المدرس بذلك، سواء في نشاط الاستظهار أو في نشاط آخر كالتعبير مثلاً.

وما يؤخذ على هذا المنهج، هو خلوه من الأهداف التربوية المتعلقة بجعل المتعلم جزءًا من العملية التعليمية التعلمية، حيث يرى بعض الدّارسين أنّ هذا المنهج:

– تنعدم فيه الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا وبكل بساطة تهميش هذا النموذج التقليدي للأهداف التربوية وتغييبه لما يمكن أن تعلبه من أدوار داخل العملية التعليمية[1].

والهدف التربوي الغائب في هذا المنهج هو الأهداف الإجرائية والعامة، وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها، لأنّ حفظ القاعدة واستظهارها لاحقًا يعدّ غاية في حدّ ذاتها.

وهذا المنهج يعدّ قديمًا في تراثنا اللغوي، إذ وصل إلينا منذ أنْ انتقد العلامة "ابن خلدون" طريقة التعليم في عصره، وبيّن أنّ الطريقة المثلى للتدريس هي تلقين العلوم للمتعلمين، ويجب أنْ ينقل مع متعلمه في كلامه من الإجمال إلى التفصيل حتى تصل المعارف إلى المتعلم، وعلى هذا حفظها واستظهارها متى تطلب الأمر ذلك، ومن هنا نستنتج أنّ مكونات هذا المنهج هي: «المدرس، المتعلم، الطريقة والمواد الدّراسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار»[2].

---

(1) محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، (د ط)، 2000، ص 53.

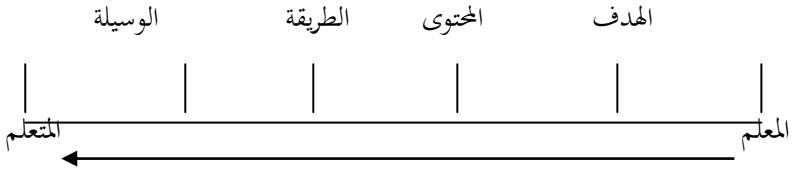
(2) المرجع نفسه، ص 52.

بعد العمل بالمعارف ولفترة طويلة (1962–1996) بات من الضروري إحداث تغيير في المنظومة التربوية وفي المناهج، فتبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالأهداف حيث صارت الأخيرة محددة ومقسمة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة وأهداف إجرائية سلوكية، بعضها يتحقق في درس وبعضها في وحدة وبعضها في كل نشاط أو يتحقق خلال مراحل دراسية.

التدريس بالأهداف:

إنّ بيداغوجا الأهداف قد جعلت المتعلم يعتمد على ما يتلقاه من المدرس في شكل مثيرات أثناء العملية التعليمية، وانصب اهتمامها على تحقيق الإنجاز الذي يكون في شكل سلوك بحيث يقبل الملاحظة والقياس والكمي، وذلك يعني أنّ المتعلم «لا يراد من تعلمه سوى تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ أو الحركة أو في تغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة...»[1].

فالتدريس بالأهداف يسعى إلى إنجاز سلوك محدد ومخطط له وتحقيق ما سطره ويصل إلى معرفة ذلك عن طريق القياس والتقييم.



وقد وجهت انتقادات كثيرة إلى التدريس بالأهداف وحملت هذه البيداغوجيا مسؤولية التعثر الدّراسي، وفشل الدّراسة في دمج المتعلمين في الوسط الاجتماعي، وهكذا ظهرت بعض الانتقادات على شكل تساؤلات استنكارية كالآتي:

- هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة ؟

(1) خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف ؟ الجزائر، 1999م، ص 47.

- هل المثيرات هي الدّافع الوحيد على حصول التعلم ؟

- ألا يكون التعلم في هذا الطور السلوكي سلبي لمثيرات المحيط الخارجي ؟[1]

إنّ بيداغوجيا الأهداف التي عرفت رواجًا في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي والتي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت الذّات العارفة والعقل الذي يعدّ جوهر هذا النتاج من جهة ومن جهة أخرى فإنّ الصياغة السلوكية لأهداف تنتج أهدافًا قصيرة المدى، وبالتالي أدى بها إلى تغيير مناهجها وإستراتيجيات التدريس والبحث عن البديل للتدريس بالأهداف، فوجدت في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ضالتها ولو إلى حين، فما معنى المقاربة بالكفاءات؟.

المقاربة بالكفاءات:

إنّ ما يجب أن يؤمن به المربي، عندما يتعلق الأمر بالحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي، هو أنّ بناء المناهج باعتماد هذه المقاربة لم يكن محض مصادفة وإنّما جاء استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف، وتقدم تقنيات الإعلام والإتصال التي توثق تأثرًا واضحًا على مظاهر الحياة البشرية[2].

إنّ البيداغوجيات الحديثة التي تتبنى الكفاءات كمقاربة، قد جعلت المدّرس منشطًا وموجهًا، والمتعلم باحثًا مكتشفًا، ومساهمًا فاعلاً في بناء معارفه وتطوير كفاءاته[3].

لذلك يجب تقديم التدريس الملائم للمتعلمين، وإتاحة الفرص الكثيرة أمامهم لما يريد المدرس أن يتعلمه طلابه، ويعدّ هذا أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية التعلمية، والذي يحقق أفضل

(1) فاطمة الزهراء بوكرامة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008م، ص 29.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 60.

(3) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، 2013-2014م، ص8.

النتائج، ويكون أكثر فاعلية في التدريبات الفردية المتكررة وخاصة مع الذين يعانون صعوبات في التعلم في بعض الأنشطة أو بعض المقررات، ويكون عن طريق الدعم والإستدراك[1].

بعض مميزات هذه المقاربة:

- المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية.
- المتعلم يبني معارفه بنفسه.
- النظر إلى التعلمات نظرة اجتماعية.
- التعلم موجه نحو الحياة.
- المدرس مرشد وموجّه.
- تنظيم مكتسبات المتعلم ودمجها وتوظيفها في حل مشكلات الحياة[2].

إلاّ أنّ هذا الاختيار البيداغوجي، لن يكون له المفعول المنتظر إلاّ إذا حقق تعبيرًا فعليًا وأسفر عن تعديل ليس فقط للمناهج ولكن أيضًا إذا لم تصبح المقاربة بالكفاءات قناعة فكرية ومواقفية للمدرس، وأداة لتعامله مع معطيات العملية التعليمية، ستبقى هذه المقاربة مجرد قفز على المفاهيم البيداغوجية الجديدة.

(1) ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص 2.

(2) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العبيرة والتربية الإسلامية، 2013-2014م، ص8.

مقدمة:

الحمد لله الذي علمنا البيان وأكرمنا بنعمتي العقل واللسان وفضلنا على الكثير، فجعلنا أهلاً لهذا الدّين، وصلّ اللهم وبارك على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

إنّ التطور الحاصل في المنهاج والبرامج يعكس طموحات الأمّة ويكرّس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ والملائمة لتنشئة الأجيال، تنشئة اجتماعية، منهم مواطنين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلّم.

وقد اعتمدت المقاربة النصية بمفهوم جديد في المناهج الحديثة بغية التّعرف على كيفية التعامل مع النصوص، حيث أنّ النّص الأدبي يحتمل معاني متعددة، وهو ما تُفسّره قابلية بلا إختلاف في تأويله.

فالمقاربة الجديدة للنصوص تجعل من المتعلم محورًا أساسًا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم، فهو محور العملية التعليمية، وعنصر نشيط فيها، ويعمل على توليع آفاقها، إضافة إلى اعتبار أنّ الدّراسة المنهجية هي الدّراسة التي تتخلص في الاعتماد على النّص الذي نريد أن نجعل منه مجالاً للدّراسة والتحليل وذلك من خلال دراسة المستويات اللّغوية والدّلالية وتوظيفها خدمةً للنّص، وهذه الدّراسة تقوم على أنّ النّص الأدبي مجموعة من الأبعاد وامستويات والتفاعلات اللغوية والدّلالية.

وقد صدرت الرغبة في انتقاء موضوع النّص الأدبي في ظل المقاربة النصية الطور الثالث ثانوي أنموذجًا بالتحديد لأسباب نراها دافعة للبحث في هذا المجال، حيث تعتبر المقاربة النصية الجزء الأهم في عملية تدريس مواد اللغة العربية، وهي نظام جديد يسعى إلى تجسيد آليات وخبايا النص، كما أنها تستدعي توظيف المكتسبات القبلية للمتعلم.

تتلخص المقاربة النصية في جملة من الاستفهامات، نذكر منها على سبيل المثال:

- ما مفهوم المقاربة النصية ؟ وما هي مبادئها ؟

- ما هي منهجية تدريس النصوص الأدبية ؟

وقد كان الهدف من محاولة إظهار ما للمقاربة النصية من قيمة منهجية في تثمين المعلومات، باعتبار المقاربة النصية تحولاً من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني. إضافة إلى تركيزها على النزعة النقدية في التحليل، والاستقلالية في التعلم، باعتبار أنّ اللّغة وحدة مترابطة، متكاملة في فروعها وتركيزها على ترك حرية التعبير للمتعلم لاكتساب الثقة بالنفس، كما أنّ تطبيقها يحزم في وظيفتين الأولى بالتلقين والفهم والثانية تتعلق بالإنتاج.

وانتهجت في المذكرة المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع الموضوع، حيث وصفُ النصوص المقدّمة كمًا وكيفًا، كما يتم تحليلها وتقويمها، فمن واجبي أن أعد بعض العناوين هذه البحوث التي اطلعت عليها وهي:

- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق لـ "بشير ابرير".

- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط.

- طرق تدريس اللغة العربية لـ "زكريا إسماعيل".

- دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن تكون الخطة موزعة على فصلين، الأول نظري والفصل الثاني تطبيقي، مسبوقين بمقدمة ومدخل ومتبوعين بخاتمة.

المدخل: تم التطرق فيه إلى التّعرف على التدريس بالمعارف، وبعدها التدريس بالأهداف وأخيرًا التّعرف على المقاربة بالكفاءات.

ففي الفصل الأول: عرّفت المقاربة النصية، خصائصها، أهميتها، كما قُمت بذكر أنواع النصوص وتعريف كلّ واحد منها مع ذكر منهجية التدريس لكل نوع.

أمّا الفصل الثاني فخصص للدّراسة التطبيقية بوضع مذكرتين لحصة النّص الأدبي للسنة الثالثة ثانوي، ثم قدّمت جداول استبيانات مع تحليلها.

الخاتمة: وهي استخلاص لما تناولته وتوصلت إليه من نتائج.

بين نحو الجملة ونحو النّص:

إنّ الدّراسات النصية لم تنشأ من فراغ، وإنما كان نحو الجملة أساسها، بمعنى أنّه قدم لنحو النص العمليات الإجرائية التي يدرس بها التركيب اللغوي.

«ليس بين مفهومي الجملة والنص من تناقض أو تباين، فالجملة إحدى لبنيات النّص، وما النّص إلاّ مجموعة من الجمل التي تجمعها روابط دلالية ولغوية وسياقية، إذ يقول "أحمد محمد عبد الراضي" في كتابه "نحو النّص" بين الأصالة والحداثة»، «تعدّ الجملة من الناحية النحوية الوحدة المحورية لبنية النص، الجملة إذن قطعة من نص، توصف من خلال نقطة أو علامة استفهام، أو علامة نداء، وكتابة بحرف كبير لاحقة بذلك بأنها وحدة مستقلة نسبيًا»[1].

ومنه لا يمكن لأي حدث لغوي أن يوصف بالنصية بمجرد توالي جمل في نسق خطي، بقدر ما يشترط من ترابط بينها حتى تنصهر في كل مفيد.

(1) أحمد محمد عبد الراضي، نحو النص، بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 1479هـ/2008م، ص40.

أولاً: مفهوم التدريس

إنّ عملية التدريس بصفة عامة، ليس عملية بسيطة كما يعتقدها البعض، فمن بين تعريفات التدريس ما يلي:

«بأنه نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعارف وإنما يتجاوزها من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المعلم والمتعلم» [1].

ثانيًا: مفهوم المقاربة النصية

يقترح المنهاج التربوي في جميع مراحل التعليم العام والتكنولوجي الابتدائي منه والمتوسط والثانوي تناول أنشطة اللغة العربية باعتماد المقاربة النصية من حيث هي طريقة تربوية ناجعة، وعليه فسأتعرض في هذا المبحث إلى مفهوم مصطلح المقاربة النصية.

أ- المقاربة في اللغة:

ورد في "لسان العرب" "لابن منظور" في مادة "قَرَبَ": « قرب: القرب نقيض البعد، وقرب الشيء بالضم، يقرب قربًا وقربانًا أي دنا، فهو قريب... » [2]

ب- المقاربة اصطلاحًا:

«و تعني مجموعة التصورات و المبادئ و الاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه وتقييمه» [3]

---

(1) محمد علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1429هـ/2008م، ص 25.

(2) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1994م، مادة (ق، ر، ب)، ص 666.

(3) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جوان، 2013-2014م، ص 15.

كما تُعرف أيضًا بأنها: «كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل»[1].

وعليه نستنتج أنّ المقاربة هي مجموعة المبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

ج- مفهوم النّص:

«يعني الوحدة الموضوعية المصادفة وفق قواعد لغوية وأسلوبية وبلاغية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله » [2].

وعليه فان مفهوم المقاربة النصية في تدريس اللغة تعني : « مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليست إلى دراسة الجملة ، إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم العناصر ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام»[3]

ثالثًا: خصائص المقاربة النصية

ومن بين خصائص المقاربة النصية ما يلي:

- النظر إلى النص على أنه يتضمن مستويات مختلفة من التأويل، وفي هذا السياق يقول "مرزاق بقطاش" في مقالته: «إنّ جوهر الاستمتاع يكمن في عدم قابليته للكشف عن ذاته»(*)[4].

---

(1) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004م، ص 11.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج من التعليم المتوسط، 2013-2014م، ص 11.

(3) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى لجذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم ، مارس 2007،ص 15.

(*) Propre de la Jouissance C'est de ne pouvoir être dite.

(4) موهوب حروش، المطالعة الأدبية الموجهة للسنة الثالثة ثانوي من شعب العلوم الإنسانية، من مقالة لمرزاق بقطاش، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993م، ص 35.

– تسمح للمتعلم ببناء مواقف تتمشكل حولها الأفكار، والانفعالات والأحاسيس، فيعيد المتعلم إنتاج نصوص في تلك العلاقات. ويجمع علماء اللغة اليوم على أنّ تعلم اللغة يجب النظر إليه من زاوية أنّ هذه اللغة هي وحدة غير مجزأة، ويميزون بين ثلاثة أنواع من النشاط اللغوي هي: التعبير، والقراءة، وأساليب، ومعجم، أي أنّ هذه التعلمات ينبغي أن تكون لخدمة نشاط أساسي عام، هو النشاط اللغوي بحيث لا يكون تعلمها غاية في حد ذاته... لذلك جاء الكتاب المدرسي شاملاً لهذه النشاطات اللغوية مع مراعاة الانسجام بين النشاطات المختلفة[1].

وبعبارة أدّق وأوجز فإنّ المقاربة النصية تساعد المتعلم على كشف معاني النص الأدبي وتحليل أفكاره، وتمكنه في النهاية القدرة على فهم وإنتاج النصوص .

رابعًا: أهمية المقاربة النصية

لقد بُني المنهاج في تدريس أنشطة اللغة العربية على المقاربة لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية التّعلمية، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

1/ التدرب على دراسة النص دراسة واقعية تنضوي تحتها عدة مجالات: المعجمية، التركيبية، الدّلالية، البلاغية، الذوقية.

2/ يتفتح المتعلم على مبادئ النقد، وإبداء الرأي ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور (مناقشة معطيات النص، تحديد بناء النص، تفحص الاتساق والانسجام).

3/ تعتبر المتعلم أساس العملية التربوية، وترتكز على التكوين وتعزز المشاركة والحوار.

4/ اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها»[2].

---

(1) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، (د ط)، (دت)، ص 3.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 6.

ومنه نستنتج أنّ المقاربة النصية إنْ كانت تقر بأهمية الجانب النظري، فإنها تُعطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي، والتي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكات لغوية، وتُمكن المتعلم في النهاية من امتلاك الملكية النصية أي القدرة على فهم وإنتاج النصوص المناسبة التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها.

خامسا : أنواع النصوص

يعدّ تعريف النص مبحثًا صعبًا في التراث اللساني العربي، تحتاج عملية البحث فيه إلى كفاية من الوقت والجهد ، وذلك لتعدد المنطلقات الفكرية والمعرفية والمداخل الخاصة بدراسته، ودراسة النص فيه، وعليه سأختار بعض النماذج من علمائنا الأجلاء لنذكر ببعض من أفكارهم المتعلقة بالظاهرة اللغوية بصفة عامة ومنه النص.

* **النص في المعجم**: إنّ المتأمل بالبحث عن مصطلح "نص" من تتبع المادة المعجمية مشروعًا لأنّ الميدان الذي تتحقق فيه العلاقات بين الجمل صارت تكوّن في الدّراسات اللسانية الحديثة نظامًا اسمه النص. فالمتأمل في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) يجد أنّ المادة اللغوية (ن ، ص ، ص) تعني "النص" وجمعه "نصوص"، أصله "نَصَصَ"، وهو على وزن "فَعَلَ" يقال "نصَّ نصًّا، والنصُّ رفعك الشيء، ونصَّ الحديث ينصه نصا، رفعه، وكل ما أظهر فقد نُصَّ ومنه النصَّة"[1].

فمما جاء في الدّراسات الحديثة تعريف "عبد الرحمن طه": «بأنّ النص: كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات»[2].

(1) ابن منظور، لسان العرب، المصدر السابق، ص 891.

(2) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص 35.

ويعتبر هذا التعريف من أهم التعريفات العربية المعاصرة للنص، وقد جاء هذا الأخير على أساس منطقي، يظهر فيه صاحبه بأنّه عبارة عن جمل مترابطة داخل بناء بعلاقات معينة.

أمّا "جوليا كريستيفا" عرّفته «بأنّه النص نشاط وإنتاج... النص قوة متحولة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها لتصبح واقعًا نقيضًا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم، إنّ النص يتكون من منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة، تكتمل فيه خريطة التعدد الدّلالي، إنّ النص مفتوح، ينتجه القارئ في عملية مشتركة لا مجرد استهلاك، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجها في عملية دلالية واحدة فممارسة القراءة إسهام في التأليف»[1].

(النَّص) صيغة الكلام الأصلية التي وردت فمن المؤلف ومالا يحتمل إلاّ معنى واحدًا، أو لا يحتمل التأويل ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النّص (ج) نصوص، وعند (الأصوليين): الكتاب والسنة ومن الشيء منتهاه ومبلغ أقصاه، يقال: بلغ الشيء نصه وبلغنا من الأمر نصّه: شدّته. (النّْصَّة): ما أقبل على الجبهة من الشعر والقصَّة (ج) نُصَصّه، ونصاص.

(النصيص): يقال أمر نصيصُ: جدُّ[2].

فمن خلال استقراء الدلالات المتعددة الواردة في القواميس العربية للنّص أنها تعني ما يرتفع أو يظهر إمّا كحدث كلامي من خلال الصوت المسموع وإمّا كنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة.

*** النّص في التراث:**

يمكن أن نبحث عن مفهوم النّص في التراث من خلال التطرق إلى جملة من المفاهيم مثل: الجملة والكلام والقول والتبليغ والخطاب والنظم، وكلّها مفاهيم أساسية في النظرية اللّغوية العربية

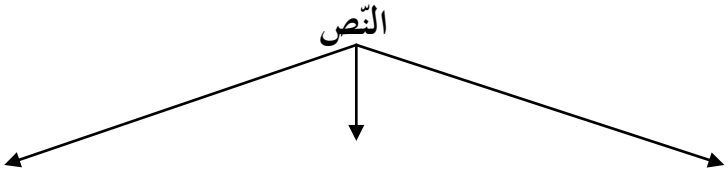
(1) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2007م، ص 88.

(2) مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الثروة الدولية، ط4، مصر، مادة (ن، ص، ص)، ص 926.

بعامة، والأسس النظرية المكوّنة للنّص بخاصة، إنها منظومة مفاهيم، مفاهيم لأنّ بينها وشائج قربى وعلاقات نسب[1].

ومن خلال ما تقدم نستنتج إمكانية تحديد النّص كالآتي: فهو مدونة كلامية يتألف من كلام، لا من أشياء أخرى غير الكلام، وهو حدث يقع في زمان ومكان محددين لا يعيد نفسه مثله مثل الحدث التاريخي.

ينقسم النّص إلى:



إضافة إلى ما جاء في المناهج حول المقاربة النصية يجدر بنا أن نذكر أنّه تم التركيز على القراءة من خلال تناول أنواع مختلفة من النصوص، نذكر منها الآتي:

أ- النصوص الأدبية

تخضع دراسة الأدب العربي ونصوصه المختلفة إلى العصور التاريخية التي يمثلها النّص الأدبي، سواء أكان شعرًا أو نثرًا.

فقد ورد مفهوم النّص الأدبي كالآتي: «هو نصوص تستهدف امتلاك زمام القراءة "الواعية" قراءة إعرابية صحيحة، كما يستهدف التزوّد بشتى المعارف والخبرات، فضلاً عن الصيغ والمفردات»[2].

(1) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2007م، ص 24.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة (2) من التعليم المتوسط، 2013م، ص 15.

منهجية تدريس النصوص الأدبية:

إنّ دراسة النصوص الأدبية تساعد في إعداد الفرد وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، ويمكن تدريسها كالآتي:

-1- "تبدأ كل حصة بالمراقبة المستمرة يكون ذلك بإخراج تلميذًا أو تلميذين إلى السبورة، الواحد بعد الآخر ومطالبتهما باستظهار النص إن كان شعرًا، أو فقرة من فقراته إنْ كان نثرًا.

-2- يراقب الأعمال التي كلّف التلاميذ بانجازها تحضيرًا للدّرس الجديد.

-3- يدخل متعلّميه في جو الدّرس عن طريق أسئلة يختارها بكل دقة حتى نؤدي وظيفتها في جلب انتباههم لموضوع الحصة، وتشويقهم لمعرفة ما سيقدم إليهم.

-4- يقدّم عن طريق الأسئلة دائمًا، تعريفًا موجزًا للأديب.

-5- يقرأ الأستاذ النّص قراءة نموذجية معبّرة مراعيًا فيها كل قواعد القراءة الجيّدة من نطق سليم وتمثيل للمعاني، حتى يقرّب إليهم الفهم العام للنّص من جهة أخرى ألا يقال: "إنّ القراءة الجيّدة نصف الفهم".

-6- بعد مراقبة الفهم العام، يقسّم النّص إلى وحداته الفكرية"[1].

إذْ لا يشرحه دفعة واحدة، بل على مراحل تقرأ الوحدة أو الفقرة الأولى ثم تُشرح مفرداتها الصّعبة وتُوضح أفكارها وأخيرًا تُذكر الفكرة الواردة فيها وتُسجل على السّبورة.

-7- "يختار الأستاذ في النهاية وضعيات تعليمية مناسبة للتطبيق وتوظيف المكتسبات الجديدة.

-8- يُكلفهم بتحضير النّص الموالي، بالكيفية التي يراها ملائمة لمستواهم المعرفي من جهة، وطبيعة النّص ونوعه من جهة أخرى"[2].

---

(1) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللّغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، اللّغة الفرنسية، اللّغة الإنجليزية، السنة الثالثة متوسط، 2004م، ص 19-20.

(2) المرجع نفسه، ص 20.

شروط النصوص الأدبية:

ولقد حدد "زكريا إسماعيل" شروطًا ثلاثة كي تكون مادة تعليمية أي محدثة السلوك المرغوب في نفس التلاميذ، وهذه الشروط هي:

«-1- يجب أن يثير النّص في نفس السامع أو القارئ قوة إدراكية بمعنى أن يُزوّده من الثقافة ويمدّه بألوان مختلفة من الخبرات.

-2- يجب أن يثير النّص في نفس السامع أو القارئ قوة وجدانية بحيث ينبه أحاسيسه، فيتذوق نواحي الجمال فيه بعد أنْ يستخرجها ويستنبطها بنفسه.

-3- يجب أن يثير في نفس السامع أو القارئ القوة العلمية»[1].

اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للنّص الأدبي:

فمن الوسائل التي يمكن أن يستعين بها المعلم هي:

«- المراجع العلمية والتاريخية والأدبية التي تتناول العصور الأدبية وشعرائها بالتفصيل الذي يفيد التلميذ وينهل منه ما يريد

- كما أنّ دواوين الشعراء تُثير في نفوس التلاميذ الاهتمام وتدفعهم إلى القراءة والاطلاع والتّعرف على الشعراء وأسلوبهم.

- تشجيع التلاميذ على إلقاء ما يحفظونه من شعر أو نثر وخلافه على زملائهم داخل الفصل الدّراسي.

- استخدام أسلوب الموازنات والمقاربات بين الأدباء والشعراء داخل حجرة الدّراسة»[2].

(1) ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (د ط)، 2005م، ص 258.

(2) المرجع نفسه، 300.

ب– النصوص التواصلية:

مفهوم التواصل:

لغةً: «وصلت الشيء وصلاً وصِلةً والوصل ضد الهجران، ابن سيده: الوصل خلاف الفصل، وصل الشيء بالشيء يضله وصلاً وصلة وصله»[1].

اصطلاحًا:

يُقابل المصطلح العربي "تواصل" المصطلح الأجنبي " Comminication"، وهو معناه العادي: «الكلام الشفوي أو المكتوب يرسله إنسان إلى إنسان آخر أو آخرين، يتضمن معارف اكتسبها شخصيًا وهو أيضًا يتبادل المعلومات التي تُعطي أهم الأشكال التي يتم تبادلها والتكلم بها بناء على الاستناد إلى وضع لغوي محدد»[2].

فهذا التعريف يبين أنّ التواصل هو ما يتم تبادله من أفعال كلامية شفوية كانت أم مكتوبة بين متخاطبين، ولكي يتحقق هذا التبادل لابدّ أن يتوفر شرط أساس وهو أنْ ينطق المتخاطبان من وضع لغوي واحد، والتواصل ينقسم إلى تواصل لغوي وتواصل غير لغوي:

«**التواصل اللّغوي:** فهو بدوره ينقسم إلى اللفظي او التواصل الشفوي والتواصل الكتابي.

التواصل غير اللّغوي : سوف نتكلم في هذا النوع من التواصل عن العلامة (Le signe)، الإشارة (Le signal)، الرّمز (Le symbole)، المؤشر (L'indice)، الأيقون (L'icône)»[3].

وعليه فالأستاذ عند تبليغه عليه أن يبحث في تحليله لمعرفة مختلف المعاني التي تؤديها العلامات والإشعارات والرموز في النّص.

(1) ابن منظور، لسان العرب، المصدر السابق، ص 4850.

(2) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص 120.

(3) المرجع نفسه، ص 120.

مفهوم النصوص التواصلية:

النّص التواصلي نثري رافد للنّص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي يتناولها النّص الأدبي بشيء من التّوسع والتّعمق[1].

وأهدافه كثيرة ومتنوعة، ولكن في هذا المستوى فإنها تهدف للمتعلم إلى تحقيق ما يأتي:

«- القدرة على الاسترسال في القراءة واحترام علامات الوقف.

- امتلاك زمام القراءة الواعية.

- إثراء الحصيلة اللّغوية والفكرية.

- القدرة على تصنيف النصوص»[2].

وهذا كلّه الهدف منه هو إثراء معارف المتعلمين حول الظاهرة التي تتناولها النصوص الأدبية، فتكون مساعدة على التعمق في الفهم الخاص بالظاهرة التي تعالجها.

طريقة تدريس النصوص التواصلية:

ويرى "راتب عاشور" أنّ الطريقة السائدة في تدريس النصوص كما يلي: «تكون في إطار استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية مع شرحها مبتذلاً في أغلب الأحيان ثم مناقشة معاني النّص مع الإشارة إلى نوع العاطفة ودراسة الأسلوب، وتكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل عنصر أدبي»[3].

ويبقى أكبر هدف يسعى الأستاذ إلى تحقيقه لدى المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو تنمية وجدانه وذوقه وحبّه للمطالعة.

---

(1) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص 124.

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللّغة العربية، السنة الثالثة متوسط، 2004م، ص 23.

(3) راتب عاشور، أساليب اللّغة، دار الميسر، ط1، عمّان، 2003م، ص 104.

ج- المطالعة الموجهة:

لاقتناعنا بأنّ المطالعة أساس كل المعارف، يتعيّن علينا أن نولي نشاط المطالعة الاهتمام الكفيل بجعل تلميذنا يقرأ ويتخذ الكتب المصدر الأساسي للتثقيف.

فقد ورد تعريف المطالعة الموجهة «هي القراءة الصامتة التي تطلق اصطلاحًا على مطالعة النصوص الطويلة ذات عدد من الصفحات، أو المطالعة مؤلف بكامله»[1].

خصائص المطالعة الموجهة:

ومما تجدر الإشارة إلى أنّ:

«أ- المطالعة الموجهة نشاط يقوم به المتعلم خارج القسم، وذلك بناءًا على توجيهات المدرّس وتعليماته.

ب- موضوعات المطالعة الموجهة هي المحاور التي يدور حولها نشاط التعبير الشفوي، وأن يقوم به المتعلمون من إعداد وتحضير يستثمر في هذه الحصة»[2].

منهجية تقديم حصة المطالعة الموجهة:

يقدّم الأستاذ في بداية العام الدّراسي معلومات تتعلق بطريقة المطالعة الموجهة كالآتي: «تبدأ بمراقبة أعمال التلاميذ التحضيرية بالشكل الذي يراه الأستاذ مناسبًا... وذلك عن طريق أسئلة مختارة هادفة يتمكن بعد إجابات التلاميذ عليها استيعابهم لما جاء في المقتطف المقروء، المرحلة الثانية من المطالعة الموجهة هي استثمار النّص وفيها يدرب الأستاذ تلاميذه على بعض فنيات القراءة.

(1) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللّغة العربية، المرجع السابق، ص 26.
(2) المرجع نفسه، ص 26-27.

وفي نهاية الحصة يعيّن لهم النّص الموالي ويطالبهم بتحضيره، فيكلفهم بتلخيصه أو البحث عن أفكاره الأساسية، أو شرح بعض المفردات باستعمال المعجم، وعليه أن ينوّع في كيفية التحضير لكي يبعِد الممل عن تلاميذه»[1].

ويُراد من هذا النشاط تحقيق الأهداف التي تتلخص فيما يلي:

«- يطالع المتعلم نصوصًا سندات غير الكتب المدرسية.

- يحدد موضوعات المطالعة ويُعيّن أفكاره والمعطيات الواردة فيه.

- يستعمل إستراتيجية وهو يطالع الكتب والوثائق بحثًا عن المعلومات.

- يبني شخصيته، ويسعى إلى الانفتاح على عوالم أخرى»[2].

ومنه نستنتج أنّ للمطالعة الموجهة دورًا لا يقل أهمية عن القراءات الأخرى، ومن ثم فهي رافد قوي لا يمكن الاستغناء عنه في إثراء جميع النشاطات اللّغوية.

سادسا: مظاهر الاتساق والانسجام في النّص

لقد اقترح "محمد خطابي" في كتابه "لسانيات النّص" مدخل إلى انسجام الخطاب إلى أنّه حتى يكون النّص أكثر اتساقًا وانسجامًا لابدّ من توفر شروط ألا وهي عناصر الاتساق وانسجام النّص:

1- مفهوم الاتساق:

«ويُقصد به التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة لنص خطاب ما، ويهتم فيه الوسائل اللّغوية (الشّكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة من خطاب أو خطاب برمته، الخطاب حتى نهايته

(1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية، التربية الإسلامية، 2013م، ص 21.

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللّغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، السنة الثالثة متوسط، 2004م، ص 27.

راصد الضمائر والإشارات المحلية، إحالة قبلية أو بعدية مهتمًا أيضًا بوسائل الرّبط المتنوعة كالعطف والاستبدال والحذف»[1].

2- مظاهر الاتساق:

«**الإحالة**: تعتبر الإحالة علاقة دلالية، ومن ثم لا تخضع لقيود نحوية، إلاّ أنها تخضع لقيد دلالي، وتنقسم إلى نوعين: الإحالة المقامية والإحالة النصية.

- **الإشارة**: جيء باسم الإشارة لربط الكلام اللاحق بالسّابق على طريقة العرب في أمثاله، إذا طال الفصل بين الشيء وما ارتبط به من حكم أو علة أو نحوها»[2].

- **العطف**: هو أنْ يتوسط بين المعطوف عليه والمعطوف حرف من حروف العطف، فيتبع الأول رفعًا ونصبًا وجرًا[3].

- **الحذف**: هو علاقة داخل النّص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النّص السابق.

- **الاستبدال**: تتم داخل النّص إنه تعويض عنصر في النّص بعنصر آخر.

ومن مظاهر الاتساق أيضًا: التكرير، البناء، المناسبة (*)... إلخ[4].

مفهوم الانسجام:

الانسجام أعم من الاتساق، كما أنّه يغدوا أعمق منه، فقد ورد تعريفه عند "محمد خطابي" في كتابه "لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام" أنّه: «حيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي،

---

(1) محمد خطابي، لسانيات النّص، مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 2006م، ص 5.

(2) المرجع نفسه، ص 19 و ص 176.

(3) المرجع نفسه، ص 19.

(*) المناسبة: هي تركيب القول من جزئين فصاعدًا، كل جزء منهما مضاف على الآخر، ومنسوب إليه بجهة ما من جهات الإضافة.

(4) ينظر: محمد خطابي، المرجع نفسه، ص 176.

وصرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تُنظم النّص وتُولده، بمعنى تجاوز رصد المتحقق فعلاً أي الاتساق إلى الكامن(*)»[1].

(*) الكامن: الانسجام.

(1) ينظر: محمد خطابي، المرجع السابق، ص 176.

*** لمحة عن التعليم الثانوي:**

يعدّ التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليم، لأنّه يعتبر حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى، فمن خلاله يحدّد مصير المتعلم ومستقبله الدّراسي والمهني، فهو المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي يسبق هذه المرحلة والتعليم الابتدائي والتعليم الأساسي، ويليها التعليم العالي (بعد الحصول على شهادة البكالوريا)، وهو التعليم الاختياري (مثل: جامعة أو مدرسة عليا أو معهد تكوين...).

تلقى هذه المرحلة اهتمامًا كبيرًا في بنية المنظومة التربوية الجزائرية الحالية، حيث شهد التعليم الثانوي تطورًا ملحوظًا عن طريق تحقيق نتائج إيجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي، وتزايد عدد التلاميذ.

والغرض من التعليم الثانوي هو تلقين المعرفة المشتركة لتحضير كل متعلم إلى التعليم المهني، أو التدريب المباشر للمهنة.

– تعريفه:

التعليم الثانوي هو مرحلة من مراحل النظام التربوي، مدتها ثلاث سنوات على العموم، ويمكن اختصارها أو تمديدها تبعًا لمقتضيات التربية، أعدت لاستقبال التلاميذ المتحصلين على شهادة التعليم الأساسي وغالبًا ما يُسمى بالتعليم ما بعد الأساسي.

كما أنها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، تُقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي، حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام مع

مراحل النمو للفرد، إنّ هذه المرحلة في النظام التربوي تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية، وحيث أنّ جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى[1].

ومن الميثاق الوطني «يمكن أن تستبدل بالمصطلح الذي حدّدته اليونسكو (Unisco) المقصود بالتعليم الثانوي للمرحلة الوسطى من سلم التعليم، حيث يسبق التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي»[2].

فالتعليم الثانوي، إذن هو المرحلة التالية لمراحل نظام التعليم العام التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، وتعتبر نقطة بداية إمّا لمواصلة التعليم الجامعي أو الانتقال إلى الحياة العملية.

– واقع منهاج تدريس اللّغة العربية:

يعدّ المنهاج الدّراسي أحد أهم أركان العملية التعليمية التعلّمية، فهو وثيقة رسمية يعتمدها مدّرس اللّغة العربية أثناء عملية التدريس: «والمنهج الدّراسي أداة تربوية رسمية تضم مجموع الأهداف، والمعارف وأنشطة التعلّم، والتقييم التي يتبناها المجتمع لنمو الناشئة، والتقدم كأفراد فاعلين في الاجتماعات المدنية للناس بدءًا من الأسرة والحي والمدرسة، وانتهاءًا بالمؤسسات العامة والخاصة»[3].

وما يمكن استنتاجه من هنا أنّ المناهج الدّراسية لا يشترك المعلم في بناءها وتخطيطها، واختيار الكتب المدرسية التي تعدّ المقرّر الدّراسي الذي من خلاله تتجسد أهداف ومرامي المنهاج، بل إنّ السياسة العامة للبلاد التي تتوسم تحقيق أهداف معينة خلال فترة زمانية محددة عبر استقدام برامج تعليمية تصلح لهذه الفترة الزمنية، تتكفل بإنشاء مواطنين على الطراز الذي يكونون فيه عوامل بناء

(1) أنظر: صلاح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972م، ص 14.
(2) الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986م، ص 279.
(3) محمد زياد حمدان: أساسيات المنهج الدّراسي، دار التربية الحديثة، (د ط)، 2000م، ص 05.

يضطلعون بالمسؤوليات المسندة إليهم فيستوفون أدوارهم من غير إخلال بوتيرة التطور التي تنشدها الأمّة. فإذا اختفت الحاجة إلى هذه الأدوار، كان لزامًا على القائمين على الشأن التربوي إحداث الإصلاحات التي تطال البرامج ومواد التدريس.

*** واقع المقاربة النصية في المؤسسات التربوية**

ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة الثانوي (شعبة آداب / فلسفة، شعبة لغات أجنبية).

1/ ملمح الدخول: بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرًا على:

* إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي، وذات علاقة بمحاور وتدريس نشاطات المادة وذلك:

- في وضعيات ذات دلالة يمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج، وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللّغوية والأدبية على وجه الإجمال [1].

2/ ملمح الخروج:

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.
- إنتاج وكتابة نصوص متنوعة.
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

3/ وصف الكتاب المدرسي الجزائري "السنة الثالثة (اللّغة العربية وآدابها)".

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي، مواد التعليم العام، ديوان المطبوعات، جوان 2008م، ص 13.

الكتاب المدرسي الجزائري:

هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلمين واكتسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلّم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلّم.

أمّا كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي فهو كتاب مدرسي مقرر من وزارة التربية الوطنية يحمل عنوان "اللغة العربية وآدابها"، هذا الكتاب من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، أُخرج في طبعته الأولى سنة 2007م.

الإخراج:

الكتاب بين تأليف: "دراجي سعيد" مفتش التربية والتكوين، و"سليمان بورنان" أستاذ التعليم الثانوي، و"نجاة بورنان" أستاذة التعليم الثانوي، و"مدني شحامي" أستاذ التعليم الثانوي، "الشريف مربيعي" أستاذ محاضر، أمّا مُعالج الصور هو "كمال ساسي"، وتصميم الغلاف لـ "توفيق بغداد" ومن تصميم وتركيب السيدة "نوال بوبكري" ومن تنسيق وإشراف الدكتور "الشريف مربعي" أستاذ محاضر بجامعة الجزائر.

وصف الغلاف:

صُنع الغلاف من الورق المقوى، خلفية الكتاب ملونة بالأصفر الفاتح لتبرز بقية ألوان الخط، حيث كُتب في أعلاه "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية" باللون الأسود وبالخط الرفيع، أمّا في الثلث العلوي للكتاب كُتب العنوان بالخط الكوفي وبالبنط العريض "اللغة العربية وآدابها"، وباللون الأزرق القاتم، وكُتب تحته مباشرة باللّون الأحمر "السنة الثالثة من التعليم الثانوي"،

بالإضافة إلى وضع الرقم ثلاثة " 03" في منتصف الكتاب بالخط الكبير باللون الأزرق القاتم للدّلالة على المستوى، وفي أسفله كُتب: للشعبتين آداب / فلسفة لغات أجنبية بالرمادي والخط المتوسط للدّلالة على أنّ هذا الكتاب موضوع لمتعلم جذع الأدب بشعبتيه.

محتوياته:

المنهج المتّبع في هذا الكتاب يعتمد على المقاربة النّصية، حيث يكون تقديم المادة اللغوية انطلاقًا من النص، وكذلك اعتمادًا على المقاربة بالكفاءات من أجل إدماج المتعلم وإكسابه معارف جديدة، حيث يشتمل الكتاب اثني عشر محورًا ينجز كل محور في أسبوعين يشمل محور: نصين أدبيين ونصًا تواصليًا وآخر للمطالعة الموجهة، ففي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية بالإضافة إلى استثمار النواحي اللغوية والعروضية والبلاغية.

أمّا النص التواصلي فهو يُعالج ظاهرة أدبية نقدية مرتبطة بالنصين الأدبين، أمّا نص المطالعة الموجهة فيتميز بطول نسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية.

بالإضافة إلى هذا اتخذ التقويم أشكالاً متعددة، فقد كان لكل محور تقويم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها أو من خلال طرح الأسئلة اختيارية انطلاقًا من النص، أو من خلال وضعيات الإدماجية، كما يأخذ أشكالاً أخرى من خلال التعبير وإنجاز المشاريع.

فهرسه:

يُزوّد المعلم والمتعلم المضمون بمضمون الكتاب، حيث عرض محتوياته في جدول مقسّم إلى ثمانية خانات جاءت كما يلي:

1- أرقام المحاور، وبلغت اثني عشرة محورًا.

2- عناوين النصوص الأدبية.

3- عناوين النصوص التواصلية.

4- عناوين قواعد اللغة.

5- عناوين البلاغة والعروض.

6- عناوين نصوص المطالعة الموجهة.

7- عناوين التعبير.

8- عناوين المشاريع.

كما كُتب أمام كل درس رقم صفحته، ليبلغ مجمل عدد الصفحات مائتين وسبع وثمانين صفحة (287).

الآليات المنهجية للبحث:

وسنحاول في هذا المبحث الإجراءات المنهجية للبحث وهي الطريقة والأدوات المستخدمة في جمع المعطيات والبيانات، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

الإجراءات المنهجية في البحث:

«وهي مجموع الوسائل والطرق والأساليب المختلفة التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز البحث»[1].

وفي هذا العنصر سوف يتم توضيح بعض جوانب الدّراسة والمتمثلة في مجتمع الدّراسة وكيفية جمعها، والأدوات المستخدمة في الجمع.

(1) عبد المجيد لطفي: علم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، 1976م، ص 353.

الطريقة:

وهي الخطوات المتبعة في الدّراسة الميدانية، وذلك بتحديد مجتمع الدّراسة وعينة الدّراسة، وأداة جمع البيانات.

مجالات الدّراسة:

وتحددت في ثلاث مجالات هي:

* **المجال الزماني:** أُجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الدّراسي 2016/2015م، إذْ انطلقت الدّراسة الميدانية في أوائل أفريل إلى غاية أواخر ماي.

* **المجال المكاني** : أُجريت الدّراسة في ثانوية "الإمام محمد قتاتلية" والتي وُزّعت فيها مجموعة من الاستبيانات على الأساتذة.

المجال البشري:

تحديد مجتمع: يتكون مجتمع الدّراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الجنس ذكور وإناث من 70 تلميذ في ثانوية "الإمام محمد قتاتلية" للموسم الدّراسي 2016/2015م.

الأدوات المستخدمة:

وهي أداوت البحث التي يستخدمها الباحث في جمع المعطيات والبيانات والمعلومات، وذلك لمساعدته على الوصول إلى الفرضيات المحدّدة مسبقًا، وللإجابة على التساؤلات المطروحة سابقًا، استدعت أن أعتمد على أداة الملاحظة والتي استخدمتها من أجل معرفة الطريقة التي تدرس بها النصوص الأدبية، وهل تنوعت؟ أم اتبعت طريقة واحدة ؟، وهل تم الاعتماد على المقاربة النصية في تدريس النّص الأدبي؟

والاعتماد على الاستبانات، حيث تم توزيع سبعين استبانًا على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي تم الاعتماد عليها في التحليل، وتوزيع ستة استبانات على وجه التحديد على أساتذة السنة الثالثة ثانوي.

برنامج مادة النّص الأدبي في السنة الثالثة ثانوي:

في النّص الأدبي تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللّغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين.

مذكرة نموذجية لحصة النّص الأدبي للسنة الثالثة ثانوي:

تمثل هذه المذكرة نموذجًا لحصة النص الأدبي لهذا المستوى وأردت من خلالها أنّ أُبين كيفية تنفيذ النّص الأدبي وتقديمه للمتعلمين على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي.

وقد اخترت موضوع "الإنسان الكبير"، مدة حصته ساعة إذ يُرام تحقيق الكفاءات الآتية:

«- اكتشاف معطيات النّص الداخلية والخارجية ومناقشتها.

- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص، وذلك باعتماد الأدوات اللّغوية المناسبة.

- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النّص»[1].

مذكرة نموذجية:

(1) وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان: آداب وفلسفة - لغات أجنبية، اللجنة الوطنية للمنهاج، مارس 2006م، ص 06.

المادة: اللغة العربية وآدابها، الثالثة ثانوي

المحور: السادس

الشعبة: 3 أ ف

النشاط: النص الأدبي الأول

الموضوع: الإنسان الكبير لمحمد باوية

الهدف العام: التعرف على الأثر الفكري واللغوي

الهدف الخاص: أن يتعرف على بعض قيم الثورة الجزائرية، وأن يتعرف على بعض شعرائها، أن يكتشف نمط النّص وأن يعرف بعض خصائصه.

الكفاءة المقيسة	وضعيات التعلم	سير الدّرس	الطريقة ونوع التقويم	المدة
		المضامين		

المعرفة	**وضعية الانطلاق**	**تمهيد:** لقد شغلت الثورة الجزائرية اهتمام الثوار، كما شغلت اهتمام الشعراء والأدباء فانطلقت ألسنتهم تصف ما يحدث في أرض الجزائر وتساند الشعب في ثورته من أجل تقرير مصيره، فهل تعرف من الشعراء ومن كتب عن الجزائر؟ **التعرّف بصاحب النّص** : ولد عام 1930م بالمغير (ولاية الوادي) حصل على دبلوم الاختصاص في جراحة العظام، يعمل طبيبًا في المستشفيات الحكومية وفي عيادته الخاصة، عضو إتحاد الكتاب الجزائريين، صدر له ديوان أغنيات نضالية 1981م.	**إلقائية تشخيص**	المدة 5 دقائق
اكتشاف المعطيات اللغوية	**وضعية بناء التعلمات**	**إثراء الرصيد اللغوي:** **في الحقل المعجمي** : القيم الإنسانية، السلام الحب الحياة الإبتسام، الشوق، الإنسان. **القيم التاريخية:** وحدنا المصير التاريخ، بطولات شهيد، أنا حدث، الطواغيت. **في الحقل الدّلالي** : الأبكار، ج بكر العذراء، البكر، أول مولود لأبويه، أو أول كل شيء، البكور الاستعجال في الاستيقاظ باكرًا، البَكَر، التعجيل والإسراع.	**حوارية تكويني**	المدة 5 دقائق

الفهم	**وضعية بناء التعلمات**	**اكتشاف معطيات النّص** : يوجه الشاعر القصيدة إلى كل مسكون بالثورة الجزائرية والقضية العربية بصفة عامة في موقف تاريخي لما أعلنت تجربة الوحدة المصرية السورية في قمة تأجج الثورة الجزائرية، وكانت تحقق أكبر الانتصارات الدّاخلية والخارجية سنة 1958م، مما كان يثير اعتزاز كل الشعوب العربية، فالشاعر يفتخر بما يحققه العرب آنذاك –في من الانتصارات– على الأعداء وخاصة الوحدة المصرية السورية والتي كانت أمنية الشعوب العربية في تحقيق الوحدة العربية بعد طرد المستعمر الغربي مكنها، فرمز للعربي بقيمة الإنسانية بالإنسان الكبير وهي البنية الدّلالية التي يحملها العنوان. – النص من الشعر السياسي التحرري لأنّه يتغنى بقضايا سياسية جمع فيه بين الإشادة ببطولات الشعب الجزائري والوحدة العربية التين كانتا الشغل الشاغل في زمن نظم القصيدة. – فضاء النص ينطلق من حقائق واقعية كأحداث الثورة والوحدة، وحدنا المصير من خطى طفل يحمل المدفع في أرض الجزائر، بطولات شهيد كما ينطلق من قاموس الشاعر في المخيال مقل الاستعارات والرموز التي يوظفها في التعبير، وهي في أغلب النّص.		المدة 15 دقيقة

التحليل البحث عن العناصر والعلاقات والاستنتاج	**وضعية بناء التعلمات**	**مناقشة معطيات النّص:** معجم الشاعر عكس طبيعة الثورة الجزائرية التي استلهمت القيم الإنسانية في مواجهة المستعمر من حب وتسامح وعدالة والتفاؤل بعد مشرق، لأنها ليست ثورة خبز فحسب، وإنما الطموح لاسترجاع كرامة الإنسان، ولهذا ليس من الصدفة أن يمثل الشاعر ويستلهم هذه المبادئ في النص فيجمع بين قيم السلم والحرب، ففي رأيه أنّ الثورة علّمته قيمًا سامية جملة أصبح بفضلها كغيره ممن تعلم منها إنسانًا كبيرًا.	حوارية تكويني	المدة 15 دقائق
		تحديد بناء النص: اللغة أدت وظيفة جمالية كبيرة بانزياحها ورموزها، وهو خروج جميل عن المألوف في التعبير عن الأفكار لإثارة الذهن والمتلقي، كما أنّ لغة النّص سايرت مضمونه المتحدث عن الثورة بما لازمها من حدة في الفعل، فكانت لغة النص مزدوجة بين اللّين والقوة حسب سياق الفكرة، كما اعتمد النّص على التكرار لإلحاح على فكرة معينة في مواقف كثيرة مثل (قال شعبي يا جراحي، أوقفني التاريخ، إنسان كبير) وهذه المعطيات المتكررة هي الرسائل التي يحملها الشاعر بإلحاح إلى القارئ المتلقي. في النص صورة كثيرة تعكس طابع الحرب: مثل (دمي كنز، السنابل، من ضلوعي، من دمي، عبر الجزائر، طفل يحمل المدفع). **الرموز الواردة في النص تحيل إلى ثلاثة فضاءات:** * فضاء المستعمر: أساطيل عتيقة، أصنام غبية. * فضاء الثورة: قلب بركان، ثورة بكر، حزمة مصلوبة. * فضاء المستقبل والاستقلال: صوت المناجل، شوق إلى قبلة طفلي وزغاريد.		المدة 10 دقائق

يستخرج يصنف يرتب يحدد	**وضعية بناء التعلمات**	**تفحص الاتساق، الانسجام:** من الواضح أنّ الشاعر وظَّف من الأدوات ما أدى إلى اتساق الألفاظ والمعاني، ومن هذه الأدوات الضمير المستتر الذي يعود في أغلبه إلى تاريخ وأحداث الشعب الجزائري الذي يزرع السلام... ويحمل المدفع وينحني شوقًا... ويعيد العطر... – وردت أفعال الأمر وهي ذات نفسية، تتمثل في انفعال الشاعر مع الأحداث (بطولات الثورة) وافتخاره بها. – ولهذا فالنّص ممزوج بين النمط الانفعالي (الجملة الإنشائية المتكررة) والنمط السردي سرد الأحداث، لأنّ النّص أشبه بقصة رمزية، كما كان للطبيعة حضور متنوع قوي وربما هو انعكاس لتأثر الشاعر بطبيعة وطنه المتنوعة بين الشمس السخية، الربى، الزهر، هنا بحر وأمطار... لغة الشعر في العادة تتراوح بين اللغة الجاهزة، وهي التقليد في التعابير السابقة وبين التجديد في التجربة الشعرية، بخلق صور جديد في الشعرية بخلق صور جديدة من التراكيب والتعابير، وهو دأب الشاعر في هذا النّص الذي أنشأ فيه معجمًا جديدًا من التعابير غير المألوفة.	**حوارية تكويني**	المدة 10 دقائق
التقييم ينقد يحقق	**وضعية استثمار وتوظيف التعلمات**	**مجمل القول في تقدير النّص:** ماذا رسم الشاعر في هذا النص؟ وما الذي ميّز اللّغة التي كتب بها الشاعر؟ وبماذا بشر من خلال هذا النّص؟ وماذا تستنتج؟	**حوارية تشخيصي**	

من خلال مذكرة الأستاذ نجده قد اعتمد على تقنيات تنشيط الحصة، ولعل الشيء الملاحظ أنّ الأستاذ قد اعتمد اعتمادًا مُطلقًا لهذه المذكرة، إذْ وجدت أنّه فعلاً يقوم ببنائها بخطوات يسير عليها أثناء إلقاء الدّرس، حيث يقوم بإعداد هذه المذكرة في البيت كما يحدّد الأهداف التعليمية

الخاصة بكل درس أو حصة، أي أنّ الهدف من وراء تدريس نشاط النّص الأدبي "الإنسان الكبير" هو التّعرف على الأثر الفكري واللّغوي، وأن يُدرك بعض قيم الثورة الجزائرية وبعض شعرائها، كذلك تصنيف النّص حسب نمط كتابته، وبهذا يتّبع الأستاذ خطوات تمكّنه من تفعيل نشاط النّص الأدبي من خلال: وضعية الانطلاق وبعدها ووضعية بناء التعلمات، والخطوة الأخيرة هي الكفاءة الختامية ومدتها 10 دقائق، يقوم من خلالها الأستاذ بالتقييم للموضوع المقدّم، وهنا يكون المتعلم مبدعًا فعالاً ومنتجًا.

إنّ الدّاعي لإنجاز هذه المذكرة هو إظهار ما يقوم به المدرس فعلاً داخل القسم، وإظهار تقديم مواضيع النصوص الأدبية للمتعلم.

من خلال ملاحظتي للأستاذ في تقديمه للدّرس اكتشفت أنّه أستاذ متميز في سيرورة الحصة، وهذا راجع إلى خبرته في التعليم وكيفية تعامله مع التلاميذ، فيعتمد على ذهنه في طرح الأسئلة والنشاطات دون الرّجوع للمذكرة، لكن يرجع إليها من حين لآخر بهدف تسيير الوقت بإحكام، وهذا يرجع إلى ثقل ميزان ومعلومات ومكتسبات المعلم من خلال خبرته الطويلة في ميدان التعليم.

ومن خلال ملاحظتي للمذكرة أنها اشتملت على جميع عناصرها، فالأستاذ يتّبع خطوات لتدريس نشاط النص الأدبي، من خلال وضعية الانطلاق، وبعدها وضعية بناء التعلمات وأخيرًا الكفاءة الختامية.

كما لاحظت من خلال متابعتي للعديد من دروس النص الأدبي أنّ أغلبها بل أكثرها لا تحقق هدف التثبيت والترسيخ، وذلك لضيق الوقت وعدم توافق الحجم الساعي مع أغلب المواضيع للنصوص الأدبية.

مذكرة تربوية:

المادة: اللغة العربية وآدابها

المستوى: الثالثة ثانوي

المحور: السادس

الشعبة: 3 أ ف

النشاط: النص الأدبي الثاني

الموضوع: جميلة الشفيق الكمالي

الهدف العام: التَّعرف على الأثر الفكري واللّغوي

الهدف الخاص: أنْ يتعرّف على بعض بطلات الثورة الجزائرية، وأنْ يتعرّف على بعض الشعراء الذين تغنوا بها، أنْ يكتشف نمط النّص، وأنْ يعرف على بعض خصائصه.

الكفاءة المقيسة	وضعيات التعلم	سير الدّرس	الطريقة ونوع التقويم
		المضامين	

المعرفة	وضعية الانطلاق	**تمهيد:** لقد شغلت الثورة الجزائرية اهتمام الثوار، كما شغلت اهتمام الشعراء، فهل تعرف من الشعراء من كتب عن ثورة الجزائر وعن أبطال الجزائر؟ التعريف بصاحب النّص: ولد الأديب شفيق بن عبد الجبار قدوري في البوكمال 1930م، حصل على إجازة في الآداب، على شهادة الماجستير من جامعة القاهرة، ترأس مجلس إدارة مجلة (آفاق عربية)، وتسلم وزارة الشباب، كما تسلّم وزارة الإعلام، يكتب القصيدة العمودية، وقصيدة التفعيلية، وله النشيد الوطني العراقي. طُبعت لع ثلاث مجموعتا شعرية، وهي: رحيل الأمطار، هموم مروان وحبيبته الفارعة، تنهدات الأمير العربي. قتل في بغداد عام 1985م.	إلقائية تشخيص
اكتساب المعطيات اللغوية	وضعية بناء التعلمات	**إثراء الرصيد اللغوي:** **في الحقل المعجمي** : من الكلمات التي تدل على التعذيب نذكر: السجينة، السياط، الجلاد... **في الحقل الدّلالي:** فُتُورٌ: (مص، فَتَر) "فُتُورُ الحرَكَة" سُكُونها بعد حِدَّة – فَتْرَةٌ: بحاجة إلى فترة راحةٍ: المدّة الفاصلة بين زمنين، الوقتُ – الفُتَارُ: مص: ابتداء النشوة، شعر بالفتار من الكأس الأول. – الفِتْرُ: ما بين طرف الإبهام وكرف السبّابة، إذا فتحتهما، قاس المنديل بالفتوح أَفْتَارٌ. **جميلة بوحيرد** : هي مناضلة جزائرية وُلدت في حي القصبة عام 1935م، انضمت إلى جبهة التحرير الجزائرية، أُصيبت برصاصة عام 1957م، وأُلقي القبض عليها، صدر بحقها حكم الإعدام عام 1957م، وتحدد يوم 7 مارس 1958م لتنفيذه. **خولة بنت الأزور الأسدي:** شاعرة كانت من أشجع النساء في عصرها، وتشبه بخالد بن الوليد في حملاتها، وهي أخت ضرار بن الأزور، لها أخبار كثيرة في فتوح الشام، وفي شعرها جزالة وفخر. توفيت في أواخر عهد عثمان.	حوارية تكويني

الفهم يعبّر يستخرج	**وضعية بناء التعلمات**	**اكتشاف معطيات النّص**: إنّ عملية التخاطب عملية معقدة، فكل قول (نص) يحتاج إلى (مرسل)، و(مرسل إليه)، و(رسالة: نص)، و(سياق) هو المرجع الذي يُحال إليه المتلقي ليستطيع إدراك مفهوم الرسالة، و(شفرة) وهي الخاصية الأسلوبية للرسالية المتعارف عليها بين المرسل والمرسل إليه، و(وسيلة اتصال9 (اللغة غالبًا). سياق — رسالة مرسل (الشاعر) ———————— مرسل إليه (القارئ) شفرة — وسيلة اتصال ومن خلال هذا البيان يتضح أنّ المرسل هو الشاعر والمرسل إليه هو القارئ المتخيل (كل الثوار) والمفترض (الاستعمار) بينما الرسالة هي الإشادة بالبطلة جميلة، والتي تأخذ سياق تاريخي استند عليه الشاعر من أجل فهم الرسالة والمتمثل في استذكار بطولات خولة بنت الأزور، وأمّا شفرة النص فهي الاستعانة باللغة الإيحائية الرمزية والوسيلة هنا هي اللغة الشعرية، هذا وقد انطلق الشاعر من فضاء الواقع تجسد في استعمال ما يعبر عن واقع الثورة مثل: الصمود... السجان، وفضاء مخيلة الشاعر، وتجسد في الاستعانة بالرمز، مثل: (حضارة المشعل) رمز للحضارة الإسلامية العربية، وقد تصور الشاعر جميلة حمامة سجينة، ولكن يهابها الرجال وهي في ذلك تشبه من منظور الشاعر خولة بنت الأزور.	
التحليل البحث عن العناصر والعلاقات والاستنتاج	**وضعية بناء التعلمات**	مناقشة معطيات النّص: الشاعر في هذه القصيدة لا ينقل المعاني كما تنقلها لغة الخطابة، بل نجده يرسم بالكلمات والصور ويعزف بالمحسنات البديعية، ومثال ذلك اللغة الإيحائية في النص، وما أكثرها مثل قوله: تعيش في قلب الثرى الأحمر / حمامة سجينة. ولعل شفيق الكمالي ليس وحده من أعجبته الثورة الجزائرية وتغنى بأبطالها، فكثير من الأدباء والشعراء العرب كانت لهم وقفات جميلة ورائعة مع الثورة الجزائرية، سجلوها في أشعارهم وأخذت منهم حيّزًا كبيرًا.	**حوارية تكويني**

التركيب **يستخرج** **يصنف**	**وضعية بناء التعلمات**	**تحديد بناء النص:** من مظاهر التجديد في هذا النص بالإضافة إلى الوزن والموسيقى نلمس توظيف الرمز التاريخي، ممثلاً في شخصية خولة بنت الأزور، محاولاً تفسير تلك الروح، روح التحدي التي تحلت بها جميل، وفي ذلك يقول: ما أروع الصمود من جميلة. (لن) تفيد النفي، فالشاعر ينفي الموت عن جميلة، أمّا (لما) التي جاءت بعد ذلك فهي جواب لهذا النفي. – النمط الغالب على النص هو النمط السردي ويتجلى في استعمال أسلوب الحكاية في عرضه لأخبار جميلة التي وصلته وربط ذلك بأخبار خولة التي تحكيها الجدات، أو من مؤشراته استعمال الجمل الفعلية ذات الفعل الماضي أو الفعل المضارع الدّال على الماضي، وقد أدى هذا النمط وظيفة إخبارية مرجعية.	**حوارية** **تكويني**
يستخرج **يصنف**	**وضعيته بناء التعلمات**	**أتفحص الاتساق والانسجام:** من الواضح أنّ الشاعر وظَّف من الضمائر ما ساعد على تماسك البناء في القصيدة، فهو في الأبيات الأولى يستعين بضمير الغائب العائد على خولة حين سرد أخبارها ونقل حكايتها ومثل ذلك في ما تبقى من الأبيات، مع تغيير في المقصود، فبعد أن كان يعود على خولة أصبح يعود على جميلة الحكاية الأخرى. إنّ للتكرار عند الشاعر دورًا كبيرًا عكس تجربته الانفعالية التي شكّلها ذلك الانتماء، الذي يشعر به الشاعر، فهو ابن هذه الحضارة التي أنجبت هاته البطلات وفجرت هذه الثورات، ولعل كلمة (الحضارة) ومشتقاتها فيه الكثير من هذا المقصود، وقد ساهم بالإضافة إلى ذلك في ترابط معاني النص وخاصة في المقطع الأخير، حيث قارن فيه الشاعر بين حضارة الخنجر وحضارة المشعل.	**حوارية** **تكويني**
التقييم **ينقد** **يحقق** **يقرر**	**وضعيته استثمار وتوظيف التعلمات**	**مجمل القول في تقدير النّص:** – كيف ارتبط الشاعر بالثورة الجزائرية؟ – وما هو موقفه من حضارة العصر؟ – وكيف تجد تصوير الشاعر للحقائق التاريخية؟	**حوارية** **تشخيصي**

ونلاحظ من خلال النموذج السابق أنّ الأستاذ إلتزم بخطوات تدريس النص الأدبي وفق المقاربة النصية الواردة في المنهاج والمتمثلة في:

- دراسة الخصائص التركيبية لبعض الفقرات، وإدراك المعنى وفهم السياق والمقام، واستكشاف طاقات النص التعبيرية والبُنى العميقة للغة، والاستعمالات المختلفة، كل ذلك يهدف لاكساب المتعلم القدرة على إنتاج نص على منواله، وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكونات النص.

- إنهاء الحصة بمجموعة من الأسئلة، يدل على إلتزام الأستاذ بالمقاربة النصية في تدريسه النص الأدبي، وأخيرًا ختم الحصة بالتقويم التشخيصي.

*** تحليل الاستبانات:**

من خلال الاستبيان الذي تم توزيعه على مجموعة من الأستاذة المقدر عددهم بـ 6 أساتذة ثانوية الإمام محمد قتاتلية، وقد تم تحليل الأجوبة المقترحة من طرف الأساتذة الكرام فاتضح ما يلي:

الجدول رقم (01): يوضح مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي

الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.66
المجموع	**06**	**%100**

من خلال تحليل إجابات الأساتذة المستجوبين والنسبة المجسدة لآرائهم، لاحظنا النسبة المئوية المعبرة من خلال إجابات الأساتذة التي كانت إجاباتهم بـ "نعم" تقدر بـ 83.33%، فالمحتوى يحقق إلى حدّ ما تناسب مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي، في حين كانت الإجابات بـ "لا" بنسبة 16.66%، وذلك بسبب: المحتوى يتضمن معلومات تفوق مستوى التلميذ العقلي والذهني، وبالتالي لا يمكنه استيعابه وخاصة النصوص العلمية الموظفة في الكتاب.

الجدول رقم (02): هل يعتمد الأستاذ على المقاربة النصية أثناء تنشيط الحصة؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**06**	**%100**
لا	**00**	**%00**
المجموع	**06**	**%100**

ويتبين لنا ها التحليل أنّ كل الأساتذة يعتمدون على المقاربة النصية أثناء تنشيط الحصة، فهي مناسبة تلجأ إلى استخدام النصوص حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك باللغة في الاستعمال الطبيعي

للوحدات الصرفية والنحوية والبلاغية، يعملون بالمقاربة بالكفاءات واعتماد المقاربة النصية كطريقة في التدريس، واتباعهم لمجموعة من الخطوات(*) عند تقديمهم حصة النص الأدبي، كما اقترحها المنهاج.

الجدول رقم (03): هل هناك توافق بين المحتوى التعليمي والحجم الساعي؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%66.66
لا	02	%33.33
المجموع	**06**	**%100**

والملاحظ من الجدول أنّ نسبة الأساتذة كانت إجابتهم بـ "نعم" تقدر بـ 66.66% ، فالمحتوى حسبهم يتوافق مع الحجم الساعي، أمّا نسبة 33.33% من المعلمين يَرون أنّ الحجم الساعي لا يتوافق مع تنشيط حصة النص الأدبي لأنّ بعض المواضيع المقررة تتطلب تدريسها أكثر من ساعة والتي تفوق استيعاب المتعلمين وقدراتهم العقلية.

الجدول رقم (04): هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على متابعة التلميذ بشكل فردي من مشاركته وإجاباته على مختلف الأسئلة؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.66

العدد الإجمالي	06	%100

نلاحظ تفاوت النسب وتعدّدها بتعدّد الإجابات، فقدرت نسبة الأساتذة المقرّين عدم تأثر كثرة التلاميذ في القسم بـ 83.33% وهذا يدل على قدرة التحكم بالجانب التحصيلي للتلاميذ، واستكشاف طاقات النص التعبيرية والبُنى العميقة للغة والاستعمالات المختلفة، أمّا نسبة الإجابة بالإثبات فقدرت بـ 16.66% فإنّه لم يبق أمام المدرس إلاّ اللجوء إلى حصص الدّعم والاستدراك لمتابعة التلاميذ بشكل فردي والتكفل بانشغالاتهم وإجاباتهم عن الأسئلة المطروحة، والوقوف عند نقاط الضّعف لدى المتعلم ومحاولة تقويتها وعلاجها ومعرفة الفوارق الفردية لدى المتعلمين وغيرها.

الجدول رقم (05): هل تجدون الأمثلة متوفرة في النصوص التي تعتمدون عليها في تدريس مختلف القواعد النحوية والبلاغية؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.66
المجموع	**06**	**%100**

مثّلت الإجابة بـ "نعم" ما نسبته 83.33%، في حين كانت نسبة بـ 16.66% ويمكن تفسير هذا بأنّ بعض مدرسي اللغة العربية يعتمدون على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة، فلا يستعينون بالنصوص الرديفة، وهو سبب من أسباب ضعف تحصيل القواعد.

ويمكن تفسير إجابة الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" أنهم لا يجدون الأمثلة المتوفرة في النصوص في معظم الأوقات، فيلجأون إلى تنويع الأمثلة من خلال الاستعانة بالنصوص الرديفة التي تتباين بحسب إستراتيجية كل أستاذ وتقديره للجوانب المعرفية التي يريد تمكينها في متعلميه.

ويرجع اقتناء هذه الأمثلة لثقافة كل أستاذ، فمنهم من يستعين بالنصوص الأدبية (شعر، نثر، حكمة...)، ويلوذ بعضهم لآيات الذكر الحكيم حيث جوامع الكلم.

الجدول رقم (06): هل حققت النصوص الأدبية الهدف المراد والتعرف على الأثر الفكري واللغوي؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%66.66
لا	02	%33.33
المجموع	**06**	**%100**

والملاحظ من الجدول أن نسبة الأساتذة كانت إجاباتهم بـ "نعم" تقدر بـ 66.66%. فالنصوص الأدبية حسبهم يحقق إلى حدّ ما الأهداف، في حين كانت الإجابات بـ "لا" بنسبة 33.33% وذلك أنّ النصوص تتخلله بعض النقائص في تطبيقه لمبد المقاربة النصية، كما ينبغي معالجة هذا الأمر مراعاة لتدرج المتعلم في استيعاب الكفاية المرجوّ تحقيقها.

الجدول رقم (07): هل التلاميذ يواجهون صعوبات في مقاربة نصوص الأسئلة؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	%16.66
لا	05	%83.33
العدد الإجمالي	**06**	**%100**

تنفي إجابات الأساتذة على عدم قدرة التلاميذ على مواجهة صعوبات في مقاربة نصوص الأسئلة في نهاية السنة الثالثة ثانوي بنسبة تقدر بـ 83.33% نظرًا لتلاؤم المحتوى لمستوى التلاميذ وأنها لا تبني المقررات الدراسية إلاّ إذا سطرت الأهداف وفق ميولات المتعلمين المتعددة.

بينما 16.66% أقروا بمواجهتهم لصعوبات في مقاربة نصوص الأسئلة وهذا يعود ربما إلى عدة أسباب والتي في مقدمتها عدم استيعاب لموضوعات النصوص الأدبية.

ومن هنا فإنّ العرض الجيد لمادة النصوص الأدبية يتوقف على المدرس الكفء، والمتمكن من مادته والفنيات التي يتمتع بها والتي تساعده على تحقيق الأهداف، وهي لها علاقة بتكوينه.

تحليل استبيان المتعلمين:

وهي الأسئلة الموزعة على التلاميذ وعددهم 70 تلميذًا.

الجدول رقم (01): كيف تتعامل مع النص الأدبي؟

الإجابات	عددها	نسبتها
باهتمام	61	%87.14

دون اهتمام	09	%12.85
العدد الإجمالي	**70**	**%100**

يُلاحظ من تحليل إجابات التلاميذ المستجوبين، والنسبة المجسدة لآرائهم، نلاحظ أنّ النسبة المئوية المعبرة عن التعامل مع موضوع النص الأدبي باهتمام قدرت بـ 87.14% وذلك لأنها مادة أساسية ضمن شعبة آداب والفلسفة، مما يستوجب على التلاميذ التركيز عليها وأخذها باهتمام.

أمّا نسبة الذين يتعاملون مع هذه المادة دون اهتمام قدرت نسبتهم بـ 12.85%، ونحن نعلم أنّ الميول يأتي من الرغبة والتذوق الفردي لكل شخص مما يحدث في داخله نوعًا من الدافعية، فالأستاذ هو المسؤول الأول على توجيه ميولات التلميذ وذوقه الفردي الشخصية الخاص به، فكلما كان الأستاذ مركزًا في درسه على جميع الجوانب كلما ترك الأثر في نفسية التلميذ.

الجدول رقم (02): ما مدى استيعابكم للظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية؟

الإجابات	عددها	نسبتها
جيّد	08	%11.42
مقبول	50	%71.42
ضعيف	12	17.14
العدد الإجمالي	**70**	**%100**

من خلال تحليل إجابات التلاميذ المستجوبين نلاحظ أنّ النسبة المعبّرة عن استيعابهم للظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية مقبولاً 71.42% فدرجة استيعاب التلاميذ للنصوص الأدبية متوسط.

في حين كانت إجابات بعض التلاميذ بـ "ضعيف" نسبته 17.14% وهذا يعود لعدم التركيز وعدم الانتباه، في حين نجد بعض التلاميذ يتحصلون على نتائج جد إيجابية وهذا ما اتضح من خلال إجابات بعض التلاميذ والتي قدرت نسبتهم بـ 11.42%، إلاّ أنّ هذا النوع من التلاميذ قليل جدًا.

الجدول رقم (03): يوضح اعتماد المقاربة على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية ؟

الاجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	65	%92.85
لا	05	%7.14
العدد الإجمالي	**70**	**%100**

ألاحظ من خلال الجدول أنّ فئة التلاميذ المجيبين بـ "نعم" التي قدرت نسبتهم بـ 92.85% على أنّ المقاربة النصية في هذه المرحلة تعتمد على توظيف مكتسبات المتعلم القبلية، ترسيخ مختلف المعارف المكتسبة في ذهنه، كما تزوده بمعارف فكرية على التعلمات المكتسبة، لذلك ينبغي أن تحظى المقاربة النصية بما تستحقه من أهمية. في حين نجد نسبة ضئيلة جدًا لفئة التلاميذ المجيبين بـ "لا".

الجدول رقم (04): ما هي الوسائل المعتمدة في تحليل النصوص ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
معاجم	20	%28.57
إنترنت	40	%57.14

كتب خارجية	10	%14.28
العدد الإجمالي	**70**	**%100**

والملاحظ من خلال إجابات التلاميذ أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين يعتمدون على الإنترنت كمرجع ثانٍ للإستفادة من المادة، وذلك لأننا في عصر السرعة، واكتساح المراجع الإلكترونية الي تضمن السرعة وسهولة الحصول على المعلومة في حين يعتمد بعض التلاميذ كتب خارجية لكن نسبتهم قليلة قدرت بـ 14.28%، غير أنّ بعض التلاميذ كانت إجاباتهم في الاعتماد على المعاجم بنسبة 28.57% وهذا يعني عدم الاستعانة به، والاعتماد على الكتاب المقرر فقط، وهو ما يؤدي إلى وجود ضعف واضح لدى متعلمي اللغة العربية.

خلاصة الاستبيانات:

إنّ الباحث لا يستطيع أن يدرس الواقع ككل، لذلك وجب عليه أن يلجأ إلى وسيلة تساعده على تحديد الجزئية التي يقوم بدراستها، وقد قُمت بالتواصل مع المعلمين والمتعلمين من خلال طرح الاستبانات المذكورة آنفًا، واستفسارات تخص تدريس النص الأدبي، وذلك بُغية كشف اللبس والغموض الذي يعيش في كنفه من المعلمين والمتعلمين، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقًا من عملتي الملاحظة والاكتشاف.

– التدرب على دراسة النص دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات: (المعجمية، التركيبية، الدّلالية، البلاغية).

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

ومن خلال الإجابات المتعددة على الأسئلة المطروحة في الاستبانات نستنتج أنّ التدريس وفق المقاربة النصية يهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية لدى المتعلم.

والملاحظ أنّ هذا الموضوع بحاجة إلى المزيد من الإثراء، كما ينبغي على كل باحث مختص أن يسهم باقتراحاته لبناء منظومة تربوية فعالة.

ملحق

الإستبانة الخاصة بالأساتذة

يشرفنا أن نتقدّم إلى الأساتذة الأفاضل بهذا الطلب المتمثل في تقديم يد المساعدة والتفضل بالأجوبة التي تسهم في إثراء بحثنا المعنون: " طرائق تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية (النص الأدبي أنموذجا) الطور الثالث ثانوي –دراسة وصفية تحليلية–

ونحيطكم علمًا أنّ كل ما تتفضلون به من إجابات نتمكن بإذن الله ومشيئته من الإحاطة الشاملة بموضوعنا

1– ما مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي؟

– نعم؟ ☐ **لا** ☐

2– هل يعتمد الأستاذ على المقاربة النصية أثناء تنشيط الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

3– هل هناك توافق بين المحتوى التعليمي والحجم الساعي؟

نعم ☐ ☐

4– هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على متابعة التلميذ بشكل فردي من مشاركته وإجابات على مختلف الأسئلة؟

نعم ☐ لا ☐

5– هل تجدون الأمثلة متوفرة في النصوص التي تعتمدون عليها في تدريس مختلف القواعد النحوية والبلاغية ؟

نعم ☐ لا ☐

6– هل حققت النصوص الأدبية الهدف المراد والتعرف على الأثر الفكري و الغوي؟

نعم ☐ لا ☐

7– هل التلاميذ يواجهون صعوبات في مقاربة نصوص الأسئلة ؟

نعم ☐ لا ☐

الاستبانة الخاصة بالتلاميذ:

إليكم نبع العطاء في المستقبل التلاميذ الكرام تقبلوا منا تحية التقدير و بعد:

ملحق

نرجو منكم أن تفضلوا بالإجابة الموجزة والدقيقة على الأسئلة الموجهة إليكم ، وذلك خدمة لموضوع مذكرتنا المعنونة بـ : "طرائق تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية (النص الأدبي انموذجا) الطور الثالث ثانوي –دراسة وصفية تحليلية–

1– كيف تتعامل مع النص الأدبي ؟

باهتمام ☐ **دون اهتمام** ☐

2– ما مدى استعابكم للظاهرة التي تعالج النصوص؟

جيد ☐ **مقبول** ☐ **ضعيف** ☐

3– هل يتم الاعتماد المقاربة على توظيف مكتسبات المتعلم؟

نعم ☐ **لا** ☐

4– ما هي الوسائل المعتمدةفي تحليل النصوص ؟

معاجم ☐

انترنت ☐

الكتب خارجية ☐

خاتمة:

بعد عرضنا هذه الدّراسة الميدانية والتجربة العملية المتواضعة خلصت إلى عدة نتائج نظرية وتطبيقية، والتعرف من خلال الحضور الميداني في الثانوية على كيفية تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة النصية في الطور الثالث، ومن النتائج التي استخلصتها:

- تعدّ المقاربة النصية اختيار منهجي، يهدف إلى دراسة النصوص واستثمارها
- تبنى النصوص على العديد من القواعد والمبادئ، والتي على ضوئها تولد نصوص جديدة.
- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه.
- إنّ المقاربة النصية تجعل النص محور تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية.
- الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة والعمل على تطويرها.

ومما سبق ذكره نقدم جملة من التوصيات والاقتراحات أهمها:

- ضرورة التزام الأستاذ بما ينص عليه المنهاج التعلمي وخاصة التدريس بالمقاربة النصية والتي تعدّ اختيار منهجي لتناول النصوص.

وفي الأخير آمل أن أكون قد وفقت ولو بقليل في إنجاز هذا البحث المتواضع، فإن أخطأت فمن نفسي وإن أصبت فبتوفيق من الله.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع:

1- أحمد محمد عبد الراضي، نحو النص بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 1، 1472هـ/2008م.

2- بشير ابرير إبراهيم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط 1، 2007م.

3- خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟ الجزائر، 1999م.

4- راتب عاشور، أساليب اللغة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003م.

5- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (د ط)، 2005م.

6- طه عبد الرحمن، في أصول الخحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 2000م.

7- عبد المجيد لطفي، علم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، 1976م.

8- فاطمة الزهراء بوكرامة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008م.

9- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006م.

10- محمد زياد حمدان، أساسيات المنهج الدراسي، دار التربية الحديثة، (د ط)، 2001م.

11- محمد علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1429هـ/2006م.

12- محمد علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م.

ثانيًا: المعاجم:

13- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1994م.

ثالثًا: منشورات وزارية

14- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، (د ط)، (د ت).

15- دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع المواد).

16- مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربي والتربية الإسلامية، 2013-2014م.

17- مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية الإسلامية، 2013-2014م.

18- وزارة التربية الوطني، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004م.

19- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، الثالثة متوسط، 2004م.

20- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، 2004م.

21- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004م.

22- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2013م.

23- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، السنة الثالثة متوسط، 2004م.

24- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية، التربية الإسلامية.

25- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، المناهج والوثائق المرافقة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام.

26- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة المرافقة لمناهج التعليم الثانوي، مواد التعليم العام، ديوان المطبوعات المدرسية، جوان 2008م.

27- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى لجذع مشترك آداب، جذ ع مشترك علوم، مارس 2007.

28- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم المتوسط، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط.

29- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان آداب وفلسفة – لغة أجنبية، اللجنة الوطنية للمنهاج، مارس 2006م.

30- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، 2013-2014م.

رابعًا: المقالات:

31- موهوب حروش، المطالعة الأدبية الموجهة للسنة الثالثة ثانوي من شعب العلوم الإنسانية من مقالة لمرزاق بقطاش، الوطنية للفنون المطبعية الجزائرية، 1993م.

فهرس الموضوعات

الموضوع الصفحة

مقدمة..... أ-ج

مدخل

التدريس بالمعارف..... 5

التدريس بالأهداف 6

المقاربة بالكفاءات..... 7

الفصل الأول: التدريس بالمقاربة النصية

بين نحو الجملة ونحو النص..... 10

أولاً: مفهوم التدريس...... 11

ثانيًا: مفهوم المقاربة النصية..... 11

أ- المقاربة في اللغة..... 11

ب- المقاربة في الاصطلاح..... 11

ج-مفهوم النّص..... 12

ثالثًا: خصائص المقاربة النصية..... 12

رابعًا: أهمية المقاربة النصية..... 13

خامسًا: أنواع النصوص..... 14

أ- النصوص الأدبية..... 16

ب- النصوص التواصلية..... 19

ج- المطالعة الموجهة..... 21

سادسا: مظاهر الاتساق والانسجام في النص..... 22

الفصل الثاني: **دراسة ميدانية**

* **لمحة عن التعليم الثانوي**..... 26

* **واقع المقاربة النصية في المؤسسات التربوية**..... 28

* **تحليل الاستبانات** 46

خــاتمة..... 56

قائمة المصادر والمراجع..... 58

فهرس الموضوعات

ملحق