الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية – أدرار

جامعة أحمد دراية.أدرار-الجزائر
Université Ahmed DRAIA. Adrar-Algérie

كلية الآداب واللغات — قسم اللغة والأدب العربي

التدريس بالمقاربة النصية
وأثره في تعليم نشاطات اللغة العربية.

دراسة ميدانية من وجهة معلمي السنة الثالثة ابتدائي
المقاطعة رقم 01 أدرار أنموذجاً.

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في اللغة والأدب العربي.

تخصص: تعليمية اللغة العربية.

إعداد الطالبة:

صافية بن با

بإشراف الأستاذ الدكتور:

المغيلي خدير

لجنة المناقشة — نوقشت بتاريخ: الأربعاء 08 جانفي 2020م.

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
أ.د. إدريس بن خويا	أستاذ التعليم العالي	رئيساً	جامعة أدرار
أ.د. المغيلي خدير	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً ومقرراً	جامعة أدرار
د. كمال علوش	أستاذ محاضر (أ)	مناقشاً	جامعة ورقلة
أ.د. محمد عبد الرحمان قاسي	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً	جامعة أدرار
د. محمد كنتاوي	أستاذ محاضر (أ)	مناقشاً	جامعة أدرار
د. أحمد مولاي لكبير	أستاذ محاضر (أ)	مناقشاً	جامعة أدرار

السنة الجامعية: 1440/1439هـ . 2019/2018م.

الإهداء

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث، ومنحني القوة والشجاعة، ونور دربي لكي أتمكن بحول الله تعالى وقدرته على إتمامه.

أهدي هذا العمل إلى:

التي زرعت في نفسي حب البحث والدراسة والعمل، ومضت بي قدماً نحو طريق النجاح، ورافقت خطواتي بالدعاء، أغلى اسم نطقه لساني أمي ثم أمي ثم أمي حفظها الله ورعاها وأطال الله في عمرها.

روح أبي الطاهرة جعله الله في جنة الخلد إن شاء الله.

قرة عيني وبهجة سروري وزهور حياتي زوجي محمد صالح موساوي وابني عمران.

من كانت لي بمثابة الشمعة التي أنارت لي طريق دربي، نعم الأخت ونعم القدوة أختي الغالية زهرة سالمي وأولادها حفظهم الله ورعاهم.

الذي ألهمني روح القوة وعلمني معنى التحدي أخي الغالي جلول بن با.

الذي وجهني عند الخطأ وشجعني عند الصواب الأستاذ/ المشرف خدي المغيلي.

كل من يحمل لقب بن با ، موساوي، سالمي.

جميع الأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم من الطور الابتدائي إلى الجامعي.

جميع الأهل والأقارب والأصدقاء دون استثناء.

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي.

الباحثة: صافية بن با

شكر وعرفان

عملاً بقوله تعالى :" ...رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ...".

أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعانني في إخراج هذا البحث إلى حيز الوجود.

وأولى النّاس بالشكر والعرفان والفضل والامتنان بعد الله عز وجل الوالدان الكريمان.

ثم أستاذي المشرف خدير المغيلي الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه، فاه مني كل التقدير والاحترام.

دون أن أنسى فضل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة ادرار وموظفي ادارتها جميعهم دون استثناء.

وأخيراً أرفع أسمى معاني الود و الاحترام، إلى أعضاء اللجنة الموقرة على تفضلهم بدراسة هذه الرسالة و قبولهم مناقشتها، و على ما بذلوه من جهد في قراءتها و تصويبها.

الباحثة:صافية بن با

مقـــدمة

مقـــــــدمة

عرفت المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة تغيرات جذرية في تحديث التدريس وطرائقه وتقنياته، فشهدت منهجية تعليم اللغات عامة واللغة العربية بخاصةٍ تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة، بغية الخروج من الممارسات والأساليب التعليمية القديمة التي كانت معظمها تهتم بالمعلم كونه العنصر الفاعل والمسير الوحيد للدرس وأنشطته التعليمية، إلى بروز مناهج واستراتيجيات حديثة غيرت هذه النظرة وأقرت نظرة حديثة ذات أبعاد ثلاثة تعتمد بالدرجة الأولى على المتعلم، فتحول دور المعلم بذلك من ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه، والمتعلم من متلقٍ سلبي إلى متفاعل وناشط فيها.

وعلى هذا الأساس كان لابد من القيام بتحديث للوسائل البيداغوجية المعتمدة في التدريس واعتماد طرائق تعليمية نشطة تُقحم بدورها المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وإشراكه فيها قصد تبيين إمكانياته الفكرية والمهارية، وتشجيعه على البحث والإبداع والابتكار والعمل الجماعي.

إذ إن الكتاب المدرسي هو أهم وسيلة تعليمية يكون منها المنطلق الرئيسي لتقديم أنشطة اللغة العربية (تعبير، قراءة النص، الكتابة)، والنص الذي يعتبر المفتاح الذهبي والوسيلة الضرورية للتعلم، والمصدر الأساسي لاكتساب المعرفة، وفهم طريقة البناء اللغوية، مع إدراك العلاقة بين الكلام المنطوق والمكتوب.

هذا ما دفع الباحثين التربويين إلى البحث عن أنجع الطرق للرفع من المردود التعليمي التعلمي بإدخال بيداغوجية جديدة تتركز على دراسة النص، وأهم الأنشطة التعليمية التي تدور حوله عُرفت ببيداغوجية المقاربة النصية.

ونظراً لهذا الدور والأهمية التي حَظي بها هذا الأخير ارتأينا أن يكون بحثنا قائماً على إثره، فتأسست دراستنا في جوهرها على منهج المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي. وعليه وسمنا موضوعنا ب: " التدريس بالمقاربة النصية وأثره في تعليم نشاطات اللغة العربية – دراسة ميدانية من وجهة معلمي السنة الثالثة ابتدائي ، المقاطعة رقم 01 ادرار–.

ولأن الكتاب المدرسي وليد المنهاج ارتأينا طرح الإشكالية الآتية: ما أثر اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية المقررة في كتاب السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين في المقاطعة الأولى بولاية أدرار؟

وانطلاقاً من هذه الإشكالية التي نطمح إلى توضيحها طرحنا بعض الأسئلة التالية:

ما أهم الأنشطة التعليمية المعتمدة في تدريس نصوص القراءة للسنة الثالثة ابتدائي؟ما مدى نجاعة تطبيق منهج المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟ وهل مستوى النصوص التعليمية يتماشى مع الكفاية اللغوية للمتعلم؟ وهل واضعوا المناهج النصية التعليمية (يراعي) يراعون محتوى النصوص التعليمية؟ وهل يتماشى مع فهم المتعلم وقدراته ؟.

ويستمد هذا البحث أهميته من تناوله لمنهج بيداغوجي جديد الظهور في الأوساط التعليمية، وكشفه عن بعض الجوانب الإيجابية والسلبية في النصوص التعليمية المقررة في كتاب السنة الثالثة ابتدائي، _تحديداً في مقررات أنشطتها اللغوية–، كما يكشف عن أثر تدريس تلك الأنشطة من منظور المقاربة النصية الجديدة.

ومن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع:

مقـــــــدمة

1- غياب برنامج فعلي لتكوين المعلمين الذين يجدون صعوبة في هضم المفاهيم الجديدة التي جاء ت بها المقاربة النصية.

2- التعرف على واقع تدريس نصوص القراءة من منظور المقاربة النصية في الطور الابتدائي، والأسس اللسانية والتعليمية التي قامت عليها.

3- التعرف على كيفية تدريس الأنشطة للغوية وفق المقاربة الجديدة في المرحلة الابتدائية.

4- إمكانية تجسيد هذه المقاربة في تحصيل الملكة اللغوية وتحقيق الكفاءات الختامية لتلامذة السنة الثالثة ابتدائي

5- حداثة محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي بسبب التغير الذي طرأ عليه؛ حيث قام على بيداغوجيا المقاربة النصية بدلاً من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

واستهدفت هذه الدراسة مجموعة من النقاط أوجزها في الآتي:

أولاً: تشخيص مدى إمكانية معلم السنة الثالثة ابتدائي من الإلمام بجميع حيثيات النصوص المقررة في الكتاب.

ثانياً: محاولة التّعرف على واقع تدريس هذه النصوص وفق المقاربة النصية ومدى إسهامها في النهوض بمستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وتنمية مهاراتهم اللغوية.

ثالثاً: رصد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها المقاربة النصية في تحليل النصوص، ومن ثم تحديد معانيها بدقة، وهذا التحديد يعد خطوة مهمة لأي معلم ومتعلم.

ووجدنا مجموعة من الدراسات والبحوث التي تطرقت إلى بعض من جوانب هذا الموضوع كدراسة الدكتور الطاهر لوصيف، حول تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري – برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً – دراسة وصفية تحليلية نقدية، مقدمة لنيل شهادة دكتوراه.

إلى جانب دراسة الباحث خدير المغيلي حول " النص التعليمي " حيث حاول من خلال الدراسة اللسانية التحليلية المقدمة لنيل شهادة الماجستير إبراز النقائص المنهجية والعلمية واللغوية للنص التعليمي ، وذلك بنقد الأساليب والطرق المعتمدة في تبليغ النص، وتحليل محتوى مجموعة من النصوص التعليمية مع تذليل العوائق والصعوبات التي تعترض العملية التواصلية والتعليمية لدى المعلم والمتعلم عند إبلاغها أو تلقيها.

إضافة إلى الدراسة التي قامت بها (الأستاذة) الباحثة زوليخة علال _بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة فرحات عباس، سطيف- الجزائر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير _ حول تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة أنموذجا، حيث أشارت إلى أهمية هذا النشاط ومعرفة أثر المقاربة بالكفاءات وفاعلية النصوص في تحسين أداء التلاميذ وإكسابهم ملكة لغوية صحيحة في تعبيراتهم الكتابية.

إلى جانب رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية بجامعة فرحات عباس _سطيف الجزائر_، للباحثة حياة طكوك، والمعنونة ب:" نشاط القراءة في الطور الأول _مقاربة تواصلية- "، حاولت من خلال بحثها الكشف عن أهم النشاطات اللغوية التي تدرس في المدارس الجزائرية

تحديداً في الطور الأول، وركزت على نشاط القراءة الذي يعد مفتاح تعلم اللغة في مختلف مراحل التعليم. وغيرها من الدراسات والبحوث الكثيرة التي استعنت بها في دراستي هذه.

والملتقى الوطني المعنون حول " الدراسات الوصفيّة التّحليلية التقويميّة للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليمية – في ضوء مقاربة الكفاءات –"، والمنعقد يومي 05/04 ديسمبر 2013م.جامعة مولود معمري، تيزي- وزو. من مداخلة الأستاذ " طارق بومود " والتي كانت حول أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية السنة الرابعة من الطور الإكمالي أنموذجاً. أشارت إلى الأسس النفسية والبيداغوجية التي انطلقت منها تلك المقاربة، والأهداف المتوخاة من تطبيقها في العملية التعليمية.

أما عن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي ،كما عززته بأداة تحليل محتوى النصوص و أنشطتها اللغوية وتصنيفها في الجانب التطبيقي للدراسة، واستخدمت الإحصاء للكشف عن النسب المئوية لأقيس به مستوى تحصيل التلاميذ.

ومن أهم المصادر والمراجع التي اقتضاها البحث أهمها: المصادر الأساسية كالوثائق الرسمية المتمثلة في المنهاج الدراسي، والكتب المدرسية ، إضافة إلى عدد من الكتب والبحوث العربية والأجنبية ككتاب تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دكتور/ محمد مصابيح، ، علم لغة النص: المفاهيم و الاتجاهات لسعيد حسن بحيري ، مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها لطه علي حسين الدليمي، وغيرها من الكتب التي أنارت لي الطريق وكانت لي عوناً على تجاوز الصعوبات التي اعترضت سُبل البحث منها حداثة الموضوع، على اعتبار المقاربة النصية مقاربة بيداغوجية تعليمية حديثة الظهور في الأوساط التعليمية. بالإضافة إلى قلة المراجع التطبيقية التي تناولت حيثياتها وتبيين إجراءاتها. وهناك بعض الصعوبات التي صادفتها عند معظم الأساتذة والطاقم الإداري منها تأخر تسلمي لبعض استمارات البحث وعدم التعامل بجدية معها، مما جعلني أعيد توزيعها من جديد.

أما بنية البحث فأقمتها على: مدخل: حاولنا الوقوف فيه على المقاربة النصية وظهورها في حقل لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، ثم تليه ثلاثة فصول.

قدمنا في الفصل الأول صورة شاملة عن التدريس بالمقاربة النصية وأبعادها التعليمية، وأتى هذا الفصل على مبحثين، المبحث الأول عالجنا فيه التدريس، ماهيته، أهدافه، أما المبحث الثاني: فتناولنا فيه المقاربة النصية وذكر مكانتها في التدريس، ومبررات ظهورها في العملية التعليمية التعلمية.

وتضمن الفصل الثاني: حديثاً عن تعليمية نشاطات اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية، وانطوت تحته مجموعة من المباحث، فالمبحث الأول كان الحديث فيه عن نشاط اللغة العربية من ناحية المفهوم والأنواع والأهداف والأهمية، وخصصنا المبحث الثاني لنشاط القراءة.

أما الفصل الثالث التطبيقي الموسوم ب "أثر التدريس بالمقاربة النصية في تعليم نشاطات اللغة العربية من وجهة معلمي السنة الثالثة ابتدائي، ينقسم بدوره إلى: مبحث أول كان عبارة عن دراسة وصفية تحليلية للكتاب، أما الثاني فخصصناه لمقرر الأنشطة اللغوية المقررة في الكتاب، أما المبحث الثالث فقدمنا فيه دراسة

تحليلية لأنشطة اللغة العربية من منظور المقاربة النصية، وآخر مبحث فقد ضم أهم الأجزاء من البحث كونه احتوى على الاستبيانات الميدانية وتحليل ومناقشة نتائجها.

ثم خاتمة: تضمنت نتائج البحث وانتهت بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات قد تكون مادة علمية لمن يريد الأخذ بها.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أتقدم – مرة أخرى – بخالص الشكر وجزيل الامتنان للأستاذ الفاضل (الدكتور/) خدير المغيلي على الثقة التي وضعها في حين قبوله الإشراف على هذا البحث، و تصويب أخطائه وتحمُّل معاناة قراءته وتقويمه، وفاءً بالمسؤولية الأكاديمية، ومساهمةً في بناء صرح البحث العلمي بجامعتنا. فبارك اللّه له في علمه و أخلاقه.

كما لا يفوتني أيضا أن أتقدم بالشكر والعرفان للأساتذة الأفاضل الذين شرفونا بقبولهم مناقشة هذه المذكرة، فجزاكم الله عنا كل خير وبالله التوفيق.

ونسأل اللّه تعالى أن يوفقنا إلى ما فيه الخير و السداد، و يجعل هذا البحث خالصاً لوجه الكريم، فله الحمد والشكر على نعمه، وعلى أن أوصلني إلى إتمام هذه الرحلة العلمية المتعبة والممتعة.

صافية بن بـــــــا

أدرار في:22-05-2019م

مـــدخل تمهيدي:

المقاربة النّصية بين لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية.

إن المتمعن في سيرورة الدرس اللساني الحديث تستوقفه عدة مراحل أساسية، والتي تعد بمثابة ثورات كبرى وهي: الثورة البنيوية بزعامة "دي سوسير"(F-De Saussure) الذي عد المؤسس الأول للدراسات اللسانية الحديثة، والثورة التوليدية التحويلية التي حمل لواءها "نوم تشومسكي" (Noam chomsky)، ثم الثورة النصية التي انطلقت مسيرتها الحقيقية منذ الثمانينيات من هذا القرن.

جاء هذا الاتجاه الجديد – الثورة النصية – تطويراً لبحوث لغوية مكثفة قامت بها المدارس اللغوية الأوروبية والأمريكية لفترة طويلة، حيث تداخلت كثير من الدراسات واختلطت؛ نتيجة لتلك الاختلافات المنهجية التي ساعدها أن بعض المدارس – مدرسة براغ- كانت تضم مجموعة غير متجانسة في أفكارها أو نظراتها إلى الظواهر اللغوية.[1]

بالإضافة إلى أن بعض الدراسات اللسانية كانت:« غير مفهومة في نظر الكثير من أهل الاختصاص – كما يقول "برند شلبنر"(Brend Spillner)- حتى عند ممثلي المدارس والاتجاهات النحوية النصية».[2]

واستمرت هذه الأخيرة على تلك المنهجية إلى أن: « بدأت إرهاصات منهج لساني جديد- يسميه بعض اللغويين بمصطلح "نحو النص" وهو واحد من المصطلحات التي حددت لنفسها هدفاً واحداً وهو الوصف والدراسة اللغوية للأبنية النصية، وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي »[3]. كما اشترك مع هذا المصطلح في تحقيق هذا الهدف بعض المصطلحات التي تعنى بذلك أيضاً وهي: "علم النص" و "علم اللغة النصي" و "نظرية النص".

غير أن مصطلح "نحو النص" يُعَد الأكثر اقتراباً من صور التماسك و الترابط النصي، يرى "فان دايك" أن "علم اللغة النصي" وظيفته الأولى دراسة "نحو النص"، وذلك ضمن منهجه العام القائم على شرح معايير بناء النص[4].

وذهب بعض المحدثين إلى:« الفصل بين "لسانيات النص" من جهة وعلوم تدريس النص من جهة ثانية».[5]، وعلى هذا تكون هذه الأخيرة تعني: « "علم لغة النص" أو "نحو النص". ويشير الدكتور " صلاح فضل" إلى أن:" فان دايك (Van diyk) هو مؤسس "علم النص"؛ ربما كان ذلك بمفهومه اللغوي الذي يعني "علم لغة

---

[1] – ينظر: **علم اللغة، نشأته، وتطوره**، د/ محمود جاد الرب، دار المعارف، مصر، سنة: 1985، ص:106.

[2] – **علم اللغة النصي**، برند شبلنر، ترجمة: د/ محمود جاد الرب، الدار الفنية، سنة: 1987، ص: 190.

[3] – **علم اللغة والدراسات الأدبية، دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي** ، ل/ برند شبلنر، ترجمة: د/ محمود جاد الرب، الدار البيضاء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، سنة: 1977م، ص:183.

[4] – ينظر: **علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات** ، سعيد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجان، القاهرة، ط 1، سنة:م1997، ص:222

[5] – **نسيج النص**، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، ط1، سنة:1993م، ص:18

النص" في السبعينيات»[1].؛ حيث عرفت الدراسات النصية في هذه السنة مزيداً من الضبط المنهجي، مما جعل بعض اللغويين يرى فيه المؤسس الحقيقي لهذا العلم، وضمن "فان دايك" أفكاره وتصوراته لأسسه ومبادئه، ويقترح فيه تأسيس نحو عام للنص، كتاباً يحمل عنوان "علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات"[2].

إلا أن " هاريس"(Harris) قد سبقه مع بداية النصف الثاني من هذا القرن ؛ حيث نشر دراستين اكتسبتا أهمية منهجية في تاريخ اللسانيات الحديثة، تحت عنوان:" تحليل الخطاب "Discours analyis الذي قدم فيه أول تحليل منهجي لنصوص بعينها. [3] أما "فان دايك" فهو الذي وضع تصوراً كاملاً ل"نحو النص" منذ بداية عام 1972 متجاوزاً الآراء التي كانت مطروحة عن "نحو النص" ومحاولاً إقامة أنحاء النص في كتابه " بعض مظاهر نحو النص"(some aspects of text grammer)[4].

نخلص مما تقدم أن ميدان " علم النص " يشمل ميدان " اللسانيات "، ولهذا يعد العالم " فان دايك " أحد الرواد الحقيقيين في إقامة نظرية لسانية تهتم بمبدأ النص.

لكن الدراسات النصية لم تبلغ أوجها إلا مع: « اللغوي الأمريكي "روبرت دي بوجراند" (Robert De Beaugrande) ، وذلك في الثمانينيات من القرن العشرين. ومما ألف في هذا المجال، كتاب "مدخل إلى لسانيات النص" (1981) (Introuduction de Linguistique textuelle). الذي جاء فيه إشادة بجهوده في هذا الميدان »[5].

وعليه نستنتج أن مصطلحات "لسانيات النص" أو "علم النص" أو " نحو النص"، كلها تسميات متقاربة، ألا وهو الدراسة اللغوية لبنية النص أو الخطاب. فقد أصبح هذا العلم " لسانيات النص" في طريقه للاستقلال على يد نخبة من العلماء أمثال: "فان دايك" و "هاليداي" و "روبرت دي بوجراند" وآخرين.

إن هذا الاتجاه الجديد يعتبر: « اتجاهاً معاصراً في دراسة النص اللغوي، إيماناً بأن هذا الأخير يجتذبه النص أكثر مما تجتذبه الكلمة أو الجملة، وأن تجزئ ته ليست إلا وهماً أو خيالاً. وبهذا المفهوم يتجاوز كل حدود ه المعيارية لنحو الجملة (Sentence grammer)، كما أنه يتجاوز كل عادات القراءة التقليدية، وطرق

---

[1] – **بلاغة الخطاب و علم النص** ، د/ صلاح فضل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، أغسطس،سنة: 1992م، ص: 209

[2] – ينظر: **نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي** ، د/عفيفي أحمد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، سنة: 2001م، ص: 33/32

[3] – ينظر: **مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه** ، د/ محمد الأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، سنة: 1429ه/2008م، ص: 62

[4] – ينظر: **انفتاح النص الروائي (النص– السياق)**، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1، سنة: 1989م، ص: 15

[5] – **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه** ، د/ ألأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، سنة: 1429ه،/2008م، ص: 63

التحليل النحوي المعروفة التي خدمت اللغة قروناً طويلة، وما زالت. هذا النص الذي لا يتم تحليله نحوياً إلا عن طريق مراعاة التفاعل والترابط بين جسد النص وبأجزائه من ناحية، ومدلولاته المتنوعة من ناحية ثانية»[1].

أمّا ما كان يحدث في المناهج التراثية، فيذهب الدكتور "تمام حسان" إلى أنه: « كان تناولاً للنص بالشرح؛ فلم يكن ينظر إلى مجمل النص و التماس نصه بوصفه ذا وحدة عضوية تجعل بعضه يفسر بعضاً، وإنّما كان الشرّاح يبنون شروحهم على مفردات فترى الواحد منهم يعرض للفظ المفرد، ثم يغوص في الدلالة المفردة لهذا اللفظ. مع ندرة الانتباه إلى العلاقات العضوية بين أجزاء ه. وعليه فما كان لهذا المنهج في شرح النصوص أن يؤدي إلى الفهم الكامل لدلالاتها و مقاصدها»[2].

ومن هنا، فلسانيات النص هي التي تدرس المتواليات النصية، وتجعل وحدتها الكبرى في النص لا في الجملة، كما كان يفعل البنويون اللسانيون، والتوليديون التحويليون.

وانكبت هذه الأخيرة تطبيقياً على مجموعة من القضايا المهمة والشائكة، مثل: الضمائر العائد (Les anaphores)، التماسك النصي(La cherence teteulle)، والاتساق(Cohesion)، الانسجام(Coherence) وغيرها[3].

ومن ثم تهدف " لسانيات النص" إلى وصف النصوص والخطابات نحوياً ولسانياً في ضوء مستوياتها الصوتية، والصرفية، التركيبية، الدلالية، التداولية، والبلاغية ... كما تدرس النص على أساس أنه مجموعة أو فضاء ممتد وواسع من الجمل والفقرات والمقاطع والمتواليات المترابطة شكلاً ودلالةً ووظيفةً، ضمن سياق تداولي وتواصلي معين. فيحمل بذلك مقصديات مباشرة وغير مباشرة، كما يهدف إلى الإبلاغ أو الإمتاع أو التأثير أو الإقناع، أو الحجاج ...[4].

وتدرس ما يجعل النص:« متسقاً ومنسجماً ومترابطاً، بالتركيز على الروابط التركيبية، والدلالية، والسياقية؛ سواءً أكانت صريحة أم ضمنية. ولا تكتفي هذه الأخيرة بما هو مكتوب فقط، بل تدرس حتى النصوص الشفوية والملفوظات النصية القولية؛ أي: أنها تبحث عن آليات بناء ه ، ومختلف الوظائف التي يؤديها ضمن سياق تداولي معين»[5].

وانطلاقاً مما سبق يمكننا القول أن "لسانيات النص" تعتبر من أهم المقاربات التي استهدفت تحليل النص أو الخطاب.

---

[1] – ينظر: **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، المرجع السابق**، ص: 09.

[2] – **النص والخطاب والإجراء** ، روبرت دي بوجراند، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، سنة: 1418ه/1998م، ص: 04

[3] – ينظر: **نحو النص بين النظرية والتطبيق**، عبد الجليل غزالة، أنوال الثقافي، المغرب العدد: 26، سنة: 1916م، ص: 15

[4] – ينظر: **الأدب و الغرابة –دراسات بنيوية في الأدب والغرابة–** ، عبد الفتاح ك يليطو، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان، ط1، سنة: 1983/1982م، ص: 12

[5] – **نحو النص بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص: 12

لقد حاول أنصار هذه المقاربة الجديدة أن يعملوا على توظيف ما يسمى المقاربة النصية كإحدى الوسائل لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها بالكفاية العقلية كما ذهب تشومسكي إلى أن دراسة اللغة تساعده على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان ؛ إي أنه إذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك من هذا التنظيم وقواعده وأسسه وقوانينه والإحاطة باللغة و ممارستها في محيطه، فيكتسب هذا الأخير القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش، أي في الكلام[1].

وكل ذلك لا يتأتى إلا بنقل المتعلم من الطريقة التقليدية في مقاربته للغة إلى نظام المقاربة بالكفايات عند تعامله مع مسائلها، والذي يعتمد على " المقاربة النصية "، والتي أصبح النص فيها يشكل مفهوماً مركزياً في الدراسات اللسانية المعاصرة؛ حيث اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم "علم النص"، أو "لسانيات الخطاب"، أو "نحو النص". وكلها علوم تتفق حول ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب وأوسع هو النص[2].

فعدت الأستاذة "خولة طالب الإبراهيمي" أن الاتجاه إلى النص يعتبر فتحاً جديداً في تاريخ اللسانيات الحديثة وهو التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة، لأنه أخرجها نهائياً من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية (البنيوي و الدلالي و التداولي)[3].

وأشارت بذلك إلى أن اللغوي الألماني " روك " (Rook) قد ذهب إلى القول أن: « اللسانيات النصية أخذت بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية وكيفية جريانها في الاستعمال، شيئاً فشيئاً مكانة هامة في النقاش العلمي في السنوات الأخيرة، فقد استطاعت بدورها أن تعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النص ليس غير، لكن هذا لا يعني أننا نعتمد المعنى المتداول بين الناس للنص (نص مكتوب عادة ما يأخذ شكل منتج مطبوع)، بل ينبغي أن ندرج في مفهومنا للنص كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللغة وسيلة لها»[4].

نخلص إلى أن وظيفة هذا الاتجاه تتمثل في كونها تقتصر على الاهتمام ببنية النصوص اللغوية وتوظيفها في الاستعمال، كما أنها تنظر في تأسيسها للنصوص على قاعدة النص لا أكثر.

---

[1] – ينظر: **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية**، ميشال زكرياء، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، سنة: 1982، ص: 30/23

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 30

[3] – ينظر: **مبادئ في اللسانيات** ، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، سنة: 2006/2000م، ص:168.

[4] – Linguistique textuelle et enseignement du francais.Heribert ruck. Jean paul colin. Hatirr. Credif. Paris.1980.P/09. ترجمة: **مبادئ في اللسانيات**، خولة طالب الابراهيمي، ص:168.

واهتم كل من " بيوتيفي " و " هاريس" و غيرهما بعلم اللغة النصي، وعد في رأيهم تطويراً و توسيعاً لعلم لغة الجملة الذي شغِل به البنائيون الأمريكيون منذ " بلومفيد "، كما شغلت به مدرسة " تشومسكي " في الكفاية اللغوية؛ والتي توصف توليدياً في إطار القدرة على توليد عدد لا متناه من الجمل[1].

كما استطاع " هاريس" كذلك بمناهجه النصية المبكرة والمبتكرة التي اعتمدها في كتابه " تحليل الخطاب" تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة، هذه المناهج هي المعتمدة اليوم خاصة في مقاربة التلميذ للنصوص؛ حيث ينتقل من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم، التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية الجديدة التي تعتمد على الشكل القرائي الذي ينعت بالقراءة الأدبية (La lectura litteraire) القائم على إدراك معنى النص[2] .

فإذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات التي ترى من خلال فرضياتها أنها السبيل للإمساك ببنية الجملة والإفادة بتحليلها ، فإن لسانيات النص تعتمد على المستويات نفسها ، لكن مع التعالي بها إلى ما يتجاوز حدّ الجملة أي – النص –[3].

وتطرح في صورة مجملة ثلاثة مستويات تعتبر حلاً في منظورها لمقاربة أي نص، وتأتي هذه الأخيرة على الترتيب التالي:« المستوى الفونولوجيى، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي، إضافة إلى المستوى الصرفي الذي " يتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازين الصرفية وعلاقتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى »[4].

ومن خلال هذه المستويات التي ذكرناها، تتبين لنا آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص ، وعلى هذا الأساس يمكننا تأطير عملية التحليل اللغوي باعتبار النص بنية دلالية مجردة كما يرى " هالداي " و " رقية حسن " في كتابهما " الاتساق في اللغة الانجليزية "[5].

أمّا المستوى الفونولوجي (الصوتي): فللدراسات الصوتية ترتكز في مجملها على: « آلية الأداء اللغوي أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، وهذا يعني حتمية التمايز تبعاً للفروقات الصوتية الفردية، إذ غالباً ما نجنح إلى التركيز على بعض الأصوات الواردة في النص باعتبار أن " ألفاظ اللغة العربية لا تعيش منعزلة بل تجتمع وتشترك في روابط مشتركة تربطها وتصل بينها، ولكل كلمة جسم وروح؛ فجسمها هو المادة الصوتية التي تتكون منها»[6].

---

[1] – ينظر: **ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية والتطبيق** ، محمد البرهمي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، د/ط، ص: 49.

[2] – ينظر: المرجع نفسه: ص: 49

[3] – ينظر: **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص: 59/58.

[4] – **مناهج البحث في علم اللغة**، تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1*990، ص: 170.–

[5] – ينظر: **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ط1، سنة:2000، ص: 97/93.

[6] – **الاشتقاق ودوره في نمو اللغة**، فرحات عياش، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة: 1995، ص: 135.

وأن الكثير من:« المفردات الواردة في النصوص تفسر تفسيراً صوتياً، وعند التركيز عليها نكون قد نجحنا في صياغة جديدة للنص المستهدف »[1].

إضافةً إلى المستوى النحوي: ويتمثل في :« الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقاً اعتدنا على تسميته " بالوظائف النحوية "، والحرص على إقحام المتعلم في استنباط الظواهر النحوية والتجريب عليها قصد تعديل اللسان وهي النظرة التي أصبحت تعتمدها اللسانيات الحديثة باعتبار أن الوظيفة النحوية تعني " العلاقة التي تربط مكوناً من مكونات الجملة بمكونات أخرى في نفس الجملة»[2]. وكلما كانت العلاقة محكمة بين العناصر اللسانية للجملة ساعدت على تحقيق الدلالة والإبانة، وبالممارسة البيداغوجية لإعادة الصياغة اللغوية للنص من المنظور النحوي ليستفيد المتعلم من التخريجات التي لا يمكن أن تلبيها الدلالة اللفظية.

غير أنه على مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة أن تقف على هذه المسائل، مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص، خاصةً وبعد ظهور جهود " زيلج هاريس" الذي قدم من خلال تحليل الخطاب نماذجاً تتجاوز نحو الجملة[3].

وعليه فقد تم تحديد نحو النص من وجهة نظر لسانيات النص على أساس أنه نقل لمستوى نحو الجملة إلى نحو النص[4].

وليس يعني بالضرورة قولنا نحو النص ظاهرة الإعراب وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذلك الجانب التركيبي للجمل في تعالقها وتشكيلها للمعنى، وهنا نُذكِر بفرضية " البنى التركيبية" Maceo Structure والتي ترى باحتواء كل نص جوهراً ظاهراً يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحائه[5].

والمستوى الدلالي: فقد تأسس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحولاتها عبر التاريخ ليضع أساساً لنظرية المعنى، تفرعت عنه دراسات مختلفة تاريخية، وصفية ومقارنة. ومن ضمن ما يطرحه هذا الحقل خاصية " الترادف اللغوي" التي لم تحظ بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أن ظاهرة الترادف مسألة غير موضوعية[6].

إذ لا يمكن اعتبار: « كلمتين مختلفتين مهما كان الأمر متساويتين في المعنى، فرغم ذلك التقارب إلا أن لكل وحدة لغوية مدلول يختلف عن الأخرى، فبشئ من التأمل نجد أن كلمة (أتى) –على سبيل المثال–

---

[1] – **أين الألفبائية الصوتية العربية**، عبد العزيز السويل، مجلة الفيصل، العدد110، ماي سنة: 1986، ص: 20.

[2] – **معجم اللسانيات الحديثة**، سامي عياد حنا وآخرون، مكتبة لبنان، ناشرون، لبنان، سنة: 1997، ص: 56.

[3] – ينظر: **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص: 23.

[4] – ينظر: **الكتابة الثانية وفاتحة المتعة**، منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، ط1، سنة: 1998، ص: 119.

[5] – ينظر: **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص: 60/59.

[6] – ينظر: **الوجيز في فقه اللغة** ، محمد الأنطاكي، دار الشروق، (د/ت)، (د/ط)، ص: 399.

تحمل من الطاقات الدلالية ما لا تحمله كلمة (جاء)، هذا فضلاً عن تلك الأطروحات التي ترى بإمكانية شحن المفردات المألوفة بدلالات غير مسبوقة كما يشيع استعماله اليوم في كثير من النصوص .ومن هذا المنظور بدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات»[1].

يرى في هذا الإطار " بيارجيرو " أن:« الكلمات لا تتمتع بمعنى، ولكنها تتمتع بوظائف، فالمعنى كما يظهر لنا أثناء الخطاب يتعلق بعلاقة الكلمة مع كلمات المقام الآخر وتعدد معنى من معاني كل كلمة لا تحددها الصورة التي تحملها الكلمات»[2].

أما من جهة نظر اللسانيات المعاصرة فإن الدال أو الصورة السمعية لا يشكل أكثر من رمز صوتي أو كتابي للمدلول الذي يمثل الصورة الذهنية، وهو بذلك يختلف عنه تماماً؛ إذا لا توجد أية علاقة حتمية أو طبيعية بينهما، فتظل السمة التواضعية أساس هذه العلاقة[3].

ومن هذا المبدأ يمكننا اعتبار الشرح الترادفي نقلاً لرمز لغوي (سمعي أو كتابي) إلى رمز آخر، بدل استحضار الصورة الذهنية التي لا يمكن لها أن تتهيأ إلا بالتوظيف السياقي الذي يفتح أفق الخيال لتمثل الفكرة[4].

وفي هذا المستوى يتم التركيز على الألفاظ الصعبة؛ بعرض معانيها والدلالات التي توحي إليها في النص، حتى يتمكن التلميذ من فهم الموضوع المراد دراسته.

ومن خلال هذه المستويات التي ذكرناها، تتبين لنا آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص ، وعلى هذا الأساس يمكننا تأطير عملية التحليل اللغوي باعتبار النص بنية دلالية مجردة كما يرى " هالداي " و " رقية حسن " في كتابهما " الاتساق في اللغة الانجليزية "[5].

فيصبح النص عبارة عن بنية كبرى تظهر فيه كل المستويات اللغوية، الصوتية، الصرفية والتركيبية أو الدلالية. وتنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، الثقافية، والاجتماعية، فيصبح النص محور الفعل التربوي والتعليمي.

---

[1] – **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص: 105-112.

[2] – **علم الدلالة**، بيارجيرو، ترجمة: منذر العياشي، دمشق، ط1، سنة: 1986، ص: 42.

[3] – ينظر: **الوجيز في فقه اللغة**، مرجع سابق، ص: 400.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 400.

[5] – ينظر: **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع، ج1، ط1، سنة:2000، ص: 97/93.

وبناءً على ما سبق فإن المتتبع لحركية المعارف في السنوات الأخيرة والراصد لحالة التفاعل في الساحة الثقافية يدرك تغيرات مست الدراسات اللسانية المهتمة بالنص والخطاب؛ من خلال الانتقال من محاورة اللغة الطبيعية، حيث تُدَارس اللغة وهي تمارس وتتباين على ضوئها الأفكار والأساليب وتتناصص، فصارت بذلك الحاجة إلى مسائلة النص واستشراف أحقيته وأولويته في الدراسات اللسانية [1].:« فتسارعت العلوم معضودة بالمناهج في السنوات الأخيرة إلى احتواء النص بوصفه ممثلاً شرعياً للغة الطبيعية، ونموذجاً فعالاً للتفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف. وتقوى أهمية محاورة النص وتزداد في البحوث والدراسات التي تستلهم وجودها من النظريات اللسانية نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة »[2], والذي:« يسعى كمجال لغوي تطبيقي »[3]، إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية وتمكينهم من استعمال اللغة استعمالاً سليماً في مختلف المواقف والسياقات التي يواجهونها في حياتهم. ونظراً لأهمية هذه الغاية فقد تخلت تعليمية اللغات في السنوات الأخيرة عن ميدان لسانيات النص معتمدة في ذلك على الفلسفة البرغماتية للغة القائمة على وظيفة التواصل. وهذا ما يندرج ضمن ما يسمى "بالمقاربة التواصلية" والتي تعتني و تتعمق بالنظرية التداولية في إطارها النظري والمنهجي، تنظر إلى اللغة الطبيعية باعتبارها بنية مرتبطة أوثق الارتباط بظروف القول إنتاجاً وتفاعلاً وتأثيراً و فهماً وتأويلاً [4].

كما تميز بين:« صنفين من القواعد فالأول: القواعد اللغوية، والثاني: القواعد التداولية التي تحكم استعمال اللغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي» [5].

من خلال ما سبق يتبين لنا أن العلاقة بين الأفراد في التواصل بينهم لا تكمن في استعمال القواعد اللغوية بل وحتى القواعد التداولية، مما يُمكن الفرد أو المتكلم من القدرة على التواصل بشكل سليم مع غيره.

غير أن تعليمنا للغة العربية في مدارسنا كان تقليدياً محتوى وطريقة، فمن حيث المحتوى نجد أن أغلب النصوص وصفية، مع الإغفال الكلي لمختلف النصوص التي تدرب المتعلمين على تمثلها وإنتاجها، كالنصوص

---

[1] – ينظر: **مدخل إلى علم لغة النص** – تطبيقات لنظرية روبرت دوبوغراند و ولفجانج دريسلر– إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، سنة: 1999م، ص: 09.

[2] – **اللسانيات التطبيقية في العالم العربي** ، محمود إسماعيل صيني، دار المغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط 1، سنة: 1991، ص: 223.

[3] – **المنهل التربوي**– معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية – عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج1، ط1، سنة: 2006م، ص: 269.

[4] – ينظر: **تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل** ، عبد السلام عشير، مطبعة المعارف الجديد، الرباط، ط1، سنة: 2010، ص: 100.

[5] – المرجع نفسه، ص: 101.

السردية والحوارية والحجاجية ... مما جعل المتعلم حينها يفتقر القدرة على التعليل والتعليق وهذا ما ينتج عنه نقص كبير في استخدام بعض القواعد اللغوية، على سبيل المثال: عدم توفيقهم في استخدام بعض أدوات الربط المختلفة وغيرها.[1]

وكما أن: « المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لا يتطابق مع حاجياته الحقيقية –حشو لفظي خاصة في المفاهيم–، وهذا ما يفسره كثرة المترادف وكثرة المشترك فالإكثار منهما – رغم ضرورتهما في لغة التخاطب و الأدب – كما يرى الأستاذ " عبد الرحمان الحاج صالح" يؤدي إلى تعلم لغة مصطنعة لا علاقة لها بالحياة اليومية التي يعيشها الطفل. مع العلم أن أبقى المهارات اللغوية وأرسخها هي التي تحصل في جو من العفوية، يغمره السعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرغبات في وسط تتوفر فيه كل المرئيات والمسموعات، ومختلف المحسوسات التي يتخذها المتعلم موضوعاً لحديثه».[2]

وعليه فإن اقتصر دور معلمي اللغة العربية على إيصال القاعدة للمتعلمين دون مراعاة مضمون الرسالة الحاملة لتلك القاعدة أو مدى تأثيرها على نفسيتهم، فإن ذلك سيؤثر سلباً على مقبولية اللغة؛ بحيث يصطدم المتعلم في ممارسته للغة بعجز عن تنظيم كلامه وتسويقه، فتقل كفاءته على إنتاج خطابات متكاملة ويضعُف مردوده التعليمي. لذا ينبغي ألا نتوقف عند حدود الجملة، أو عند حدود الشكل الظاهري لها؛ بل لابد من التعامل مع وظائف اللغة المختلفة، بالانطلاق إلى الكلام المتصل، الذي لا يخضع للقواعد الصوتية والصرفية والنحوية فحسب، بل تحكمه قواعد أخرى تمكننا من تحليل الأخطاء والتنبؤ بها.[3]

ومنه ارتأى التربويون أن يكون: « نشاط استعمال النصوص ومركز مشروعيته، ذلك أن إنتاج واستقبال النصوص ذات الكفاءة والتأثير المناسب يتطلبان كل القدرات العقلية للمتعلم»[4].

فالنص من منظورهم هو البنية الكبرى الذي تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية، النحوية، الصرفية، التركيبية، الدلالية والصوتية؛ كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، الاجتماعية، الثقافية، والمقامية، وبهذا

---

[1] – ينظر: **الكتابة الثانية وفاتحة المتعة**، مرجع سابق، ص: 119.

[2] – **تعليمية النص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية – كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي** –، أ/ إسماعيل بوزيدي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد الخامس والعشرون، سنة: 2014م، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة ملود معمري – تيزي وزو– الجزائر، ص: 29.

[3] – ينظر: **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها** ، نايف خرما وعلي حجاج، عالم المعرفة المحلي الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، شوال، سنة: 1988/1408، ص: 109/110.

[4] – **النص والخطاب والإجراء** ، روبرت دي بوجراند، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، ط2، سنة: 2007، ص:98.

يصبح بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها. ومحوراً تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، فهو المنطلق الأساسي في تدريسها ، والأساس في تحقيق الكفاءات[1].

وبناءً على هذا الأساس فإن تعليمية اللغات وتعليمية اللغة العربية خاصة لم تعد تعتني بتدريس بنى لسانية منعزلة، بل بشبكة من العلاقات الدلالية المكونة لما يطلق عليه مصطلح " النص". وتعتبر المقاربة النصية الاختيار المنهجي الأمثل لهذا الذي يدعم هذا التوجه الجديد في مجال تعليم اللغات.[2]

فالمقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض: « المقاربة بالكفاءات، بعد فشل الممارسات التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم، بمفردات جديدة واعتباره خزاناً لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها، والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية»[3].

وقد اعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات كما أشرنا سلفاً ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات. وتعني الكفاءة:« القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام»[4].

وبناءً على هذا فالمقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني أن: « يكون النص محور جميع التعلمات، ومحور النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه، وهو المنطلق الأول في مسار الدرس اللغوي. واعتماده يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، وأن ما يلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية، بينما النص كوحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه».[5]

وبهذا فالنص من المنظور التعليمي البيداغوجي، وبظهور المقاربة النصية يصبح وحدة تعليمية تمثل محوراً تلتقي فيه مختلف المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم

---

[1] – ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2003، ص: 08.

[2] – ينظر: **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ص: 92.

[3] – المرجع السابق: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، ص:07.

[4] – **الكفايات والسوسيو بنائية – إطار نظري–**، **فيليب جونز** ، الحسين سحبان، شركة النشر و التوزيعن المغرب، ط 1، سنة: 2002، ص: 39.

[5] – المرجع السابق، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ص: 129.

الاجتماع والتاريخ. بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية التعلمية[1].

لذا فقد أصبحت منهجية التدريس بالمقارنة النصية من المنهجيات المهمة في العمليات التعليمية المعاصرة، لما لها من أهمية بالغة. في كونها مرشداً ودليلاً للمتعلم، وبصفة خاصة في أدائه لمختلف الفعاليات اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة، بالإضافة إلى الارتقاء بمستوى الأداء المعرفي له.

[1] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 129.

الفصل الأول : التدريس بالمقاربة النصية

المفهوم، الأهـــداف، الإجراءات.

المبحث الأول: التدريس (مفهومه، أهدافه، إجراءاته).

المبحث الثاني: المقاربة النصية (مفهومها، أهدافها، إجراءاتها).

المبحث الأول: التدريس (مفهومه، أهدافه، إجراءاته):

أولاً: التدريس: لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: « درس الشيء والرسم يدرس، ودرست الكتاب أدرسه درساً، أي زللته بكثرة القراءة حتى خفّ حفظه عليه».[1]

الأصل اللغوي للتدريس يرجع إلى كلمة "درس"، والتي تعني من خلال التعريف اللغوي الإقبال على الشيء ليفهمه ويستوعب معناه، فنجد درس الكتاب أي أقبل عليه وقرأه ليستخرج معناه فيحفظه ويفهمه.

1– التدريس في المفهوم الاصطلاحي:

يعرف على أنه : « مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين الطلبة؛ بغية تسهيل عملية التعلم، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم ».[2] وبمعناه التحليلي نشاط ذو ثلاث مراحل و هي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم، وهو موقف ديناميكي تفاعلي اجتماعي، يتحدد بزمان ومكان وأحداث وظروف معينة وبالمادة العلمية، ومستوى فهم المعلم للتدريس،

ومستوى قدرات تلاميذه، ويعتمد على نشاط التلاميذ وإيجابياتهم في عملية التعلم، بهدف تحقيق أهداف تربوية متنوعة.[3] فالتدريس بهذا المفهوم هو موقف يتميز بالتفاعل بين المعلم والمتعلم، وهذا يشير إلى أن المتعلم لم يعد عنصراً سلبياً في هذه العملية كما كان سائداً في المناهج القديمة السابقة؛ بل أضحى عنصراً فعالاً فيها.

وبناء على هذين التعريفين نستنتج أن عملية التدريس عبارة عن نظام أو نسق، يتكون من مجموعة من الأنشطة والمهام التي يقوم بها المدرس لمساعدة التلاميذ على إيصال المعلومات والمعارف والنمو المتكامل وفق أهداف معينة.

2– **أسس ومعايير ترتكز حولها تعريفات التدريس:** أوردها " كمال زيتون " أهمها:[4]

2–1– **التدريس باعتباره عملية اتصال** : يكون بين المعلم والتلاميذ. يحرص من خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة.

2–2– **التدريس باعتباره عملية تعاون** : فالتدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ من فراغ هو عملية تعاونية قد يجري التفاعل فيها بين المعلم والتلميذ أو بين التلاميذ جميعهم.

---

[1] – **لسان العرب**، لابن منظور، دار صادر بيروت، مادة (درس)، مج6، ص:79.

[2] – **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية** ، نواف احمد سارة، عبد السلام موسى العديلي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، سنة: 1428ه/ 2008م، ص: 55.

[3] – ينظر: **أساسيات التدريس التطوير المهني للمعلم** ، عبد السلام مصطفى عبد السلام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية سنة 2007م، ص: 18.

[4] – ينظر: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم** ، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، سنة: 2010م/2011م، ص: 14.

2-3- **التدريس باعتباره نظاماً**:فهو نظام متكامل له مداخلاته (المعلم، التلميذ، المنهاج، بنية التعلم). ومخرجاته (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ). وعملياته (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).

تباينت وجهات النظر والآراء حول ماهية التدريس باعتباره " **فناً أم علماً** " . فهناك من التربويين ممن ذهبوا إلى أنه "فن" من خلال ما يظهر من قدرات المعلم الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعبير، وفي إدراك العلاقات وإيجاد الحلول واستنباط المبادئ والأسس والقواعد العامة أثناء الشرح. وهناك من قال إنه " علم " كبقية العلوم الأخرى من خلال القدرات الخلاقة التي يظهرها المعلم في تأديته لعمله، وذلك بفضل صقل تلك القدرات بالعلم وتعمق المعلم في تخصصه ومعرفته بأهمية العلاقات الإنسانية من خلال درايته بعلم النفس وعلم الاجتماع، وكذلك من خلال إدراكه أن التدريس نظام له مداخلاته وعملياته ومخرجاته كما أشرنا سلفاً[1]. فيكون التدريس بذلك عبارة عن مهنة تتطلب مجموعة من الكفاءات والخبرات الأساسية، والتي لابد أن يتقنها المعلم وتكون له دراية كاملة وشاملة بها وذلك قبل أن يمارس مهنة التدريس، لصبح بهذا علماً وفناً في الوقت نفسه. فيحتاج بذلك إلى موهبة وإبداع المعلم، وأن يسير بطريقة ليست بعشوائية؛ بل بعملية علمية كباقي العلوم الأخرى.

فالتدريس من خلال ما طُرح عبارة عن :« مجموعة من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة، والنظام يشمل مجموعة من النشاطات الهادفة يقوم بها كل من المعلم و المتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة هي: (المعلم/ المتعلم/ المنهاج). » [2] وتتمثل هذه الجوانب المذكور سلفاً في كل ما يتعلق بخصائص المتعلم ومهاراته، ونموه العقلي والمعرفي واتجاهاته نحو المادة الدراسة على سبيل المثال.

3- **خطوات تصميم عملية التدريس** : إن عملية التدريس تُبنى على نتائج نظريات علم التدريس أو التربية ونظريات التعلم، هذه النظريات التي انتهت إلى إفراز قوانين خاصة بظاهرتي التعليم والتعلم يمكن تقسيمها إلى مجموعة من الخطوات التي يُستَحسن إتباعها عند القيام بتصميم المواد المقررة قبل طرحها على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، ومن بينها[3]:

3-1- أن تكون البرامج الموجهة لعملية التعلم والتكوين قائمة على ضوابط الانتقاء الذي يخضع لأصحاب الخبرة والاختصاص، حسب اختلاف العلوم والفنون.

---

[1]- ينظر: **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق** ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 2004م، ص: 39.

[2]- المرجع نفسه، ص:40/39.

[3]- ينظر: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل المشكلات–** ، دا/ محمد بن يحي زكرياء، ود/ عباد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، سنة: 2006م، ص: 203، الموقع على الانترنت: http/www.infpe.edu.dz.

3-2- أن تكون محتويات هذه البرامج مبنية على احتياجات المجتمع من ميول ورغبات التلاميذ وقدراتهم...الخ.

3-3- أن تراعي الشروط الخاصة بالبيئة التعليمية التعلمية التكوينية التي تطبق فيها هذه البرامج.

حتى تكون ذات إقبال عالٍ وفعالية مستمرة، وتفاعل يدل على نمو إدراك المتعلمين لما يتلقونه مما يزيد من مساحة الاستيعاب ودائرة التفكير، وأن تحدد وتصاغ أهداف التدريس أثناء عملية التصميم الموجهة لعملية التعليم والتعلم.

3-4- بعد عرض هذه الخبرات والممارسات من طرف هيئة التدريس على المتعلمين من بني الطفولة والمراهقة، يمكن دراسة مستويات خصائص المتعلمين (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، ومنها يمكن إقامة عملية تقييميه لحصر ما أحرز من تقدم، وما كان عائقاً لذلك[1].

فنجد مصطلح التدريس والتعليم والتعلم و كلها تسميات تتفق حول العمليات والإجراءات التي يمارسها المعلم في العملية التعليمية للنهوض بمستوى تعليمي تعلمي راق يمس المتعلم داخل وخارج الحياة الدراسية.

ثانياً: مصطلحات تتداخل مع مصطلح التدريس:

1- **التعليم:** فالتعليم Enseignement: هو جعل الآخر يتعلم، ويقع على العلم والصنعة، وهو نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم.وعبارة عن معلومات تُلقى، ومعارف تُكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة، في حين أن التدريس هو إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تُلقى و تكتسب، وإنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم، والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم.[2]

ويعرف "رشيد أورمان" التعليم بقوله: « التعليم هو إلقاء دروس داخل الأقسام لتحقيق الغايات التربوية وأهدافها لأن العملية التعليمية تتجه مباشرة للجانب العقلي للشخص، إذ تعتمد على الفعاليات الذهنية من ذاكرة وذكاء وقدرة وكفاءة على اكتساب المعارف العقلية، بخلاف العملية التربوية التي تتضمن نوعاً من الاختيار الأخلاقي لنوع القيم الذي يريد المجتمع غرسها في نفوس الأفراد».[3]

كما ذهب "جيتكس " (Gates) إلى أن التعليم: « تغيير أداء الفرد أو تعديل في سلوكه عن طريق الخبرة والمران...» .[4]

وعرفه آخر بقوله:« هو كل ما يكسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة» .[5]

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 203.

[2] - ينظر: **صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)** ، سعيد حسين العزة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2007م، ص: 12- 13.

[3] - **التيسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**، رشيد أورمان، قصر الكتاب، البلدية، ص 17.

[4] - **مفاهيم ومبادئ تربوية ، المعلم النجاح ومهاراته الأساسية**، علي راشد دار الفكر العربي، ص 59.

[5] - **التعلم والتعليم الصفي**، نادر فهمي الزيود وآخرون ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، 1999، ص 09.

وهكذا يمكننا القول إن التعليم عبارة عن مهنة إنسانية تستدعي من المعلم إعطاء المتعلم كماً معرفياً من معلومات وخبرات ومهارات بطرق مختلفة، لتحقق للمتعلم سلوكاً وشخصيةً متكاملةً.

2- **التعليم من حيث أشكاله وموضوعاته أصناف وهي كالآتي:**[1]

1 - **التعليم المعرفي:** هو إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاجها في حياته.

2 - **التعليم العقلي:** هو تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير.

3 - **التفكير الانفعالي الوجداني** : إكساب الفرد الاتجاهات والقدرة على ضبط النفس في المواقف الانفعالية.

4 - **التعليم الاجتماعي الأخلاقي:** هو إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة.

- **التدريس والتعليم:**

للتفريق بين مفهومي **التدريس والتعليم** يمكن القول أن: التعليم يستخدم في ثلاثة مجالات وهي: المعارف و المهارات والقيم، إذ نقول تعليمية النحو وتعليمية آداب المجالسة، وتعليمية قيادة السيارات، نقول درست النحو ولا نقول درست آداب المجالسة، أو درست قيادة السيارة، وبالتالي فإن التعليم أكثر شمولاً وعمومية من التدريس، إذ يُستخدم في مواضع كثيرة في الحياة، فنقول تعلمت الكثير من الكتاب، تعلمت أشياء في قراءتي لهذه القصة أو غيرها[2]. أما **التدريس** فيشير إلى نوع خاص من طرائق التعليم، بمعنى أنه تعليم مخطط له مقصود؛ هذا يعني أنه يحدد فيه السلوك المرغوب فيه، وظروف الموقف التعليمي التي تتحقق فيها الأهداف، أما عملية التعليم فإنها يمكن أن تحدث بقصد أو بغير قصد. الأمر الآخر هو أن التعليم قد يحدث خارج المؤسسة التعليمية ، وقد يحدث داخلها أو في الاثنين معاً. أما التدريس فيتم داخل المؤسسات التعليمية فقط[3].

2- **التعلم** : يُعرفه العلماء على أنّه :« عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها »[4].وكل ما يكتسبه الفرد بالخبرة

والممارسة كاكتساب الاتجاه والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية. أما "التعليم" فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو يُفعل ويُلاحظ، وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات، من خلال استثمار قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم، ولا يكون التعليم إلا

---

[1] -ينظر: المرجع نفسه، ص 09.

[2]- ينظر: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2006م، ص: 56/55.

[3]- ينظر: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، ص: 201/200.

[4]- **حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن** ، أحمد حساني، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، ألسانيا، العدد: 5002/06، ص: 120.

من خلال فعل فاعل يؤدي في نهاية المطاف إلى حدوث العملية التعليمية [1]. في حين أن " التعلم " مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه، ويكون بمعونة المعلم وإرشاده[2].

من خلال هذه التعاريف نستنتج أنه: لا يمكن أن نسمي التعليم تعليماً إلا إذا كان هناك معلم، أو مدرس بالإضافة إلى الوسائل التعليمة التي تعينه على ذلك، أما التعلم فهو الذي قد لا يُحتاج فيه أحياناً إلى مدرس ووسائل تعليمية، فالمتعلم يتعلم بعض المهارات من تلقاء نفسه وبصورة تلقائية فالطفل مثلاً: نجده يتعلم بعض المهارات كالنطق والمشي دون أن يحتاج إلى معلم ، فهو يستعين في ذلك على المشاهدة للأشياء، واستعمال حواسه كذلك.

ورغم هذا التفاوت في هذه المصطلحات التعليمية إلا أنها تتفق حول نقاط فالمعلم والمتعلم والمنهاج كلها تعتبر محوراً للعملية التعليمية تختص بعملية التدريس والتعليم والتعلم:

ثالثاً: محاور العملية التعليمية.

1– المعلم: هو :« الكائن الوسيط بين المتعلم و المعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره».[3] ويعتبر :« المسيطر والمهيمن في الموقف التعليمي، فهو بمثابة حجر الزاوية في العملية التربوية والمساعد في تحقيق أهدافها ».[4] وله دور كبير في العملية التربوية والتعليمية من خلال التخطيط لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوع، مع تدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة

وإكسابهم المهارات العملية المتعلقة بالتجربة.[5]

هكذا يكون المدرس أو المعلم عامل أساسي في التطبيق الناجح للتغيرات التي تطرأ في المنهج، فالمدرسون المتميزون يمكن في الغالب أن يُعوضوا عن المواد التعليمية الضعيفة الجودة التي يستخدمونها. في حين أن المدرسين غير المدربين تدريباً جيداً قد لا يستطيعون استخدام المواد التدريسية استخداماً فعالاً مهما كانت جودتها. لذا

---

[1]– ينظر: **صعوبات التعلم**، سعيد حسن العزة، مرجع سابق، ص: 13.

[2]– ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط** ، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة:2004م، ص:05.

[3] – **تعليمية اللغة العربية**، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، سنة: 2008م، ص: 20.

[4] – **المدخل في العلوم التربوية و السلوكية** ، محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البوهي، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق، مصر، د/ط، سنة:2003م، ص: 57.

[5] – ينظر: **طرائق و أساليب التدريس المعاصرة** ، محمود داود سليمان، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، سنة: 2006م، ص: 32.

فمن المهم عند تخطيط البرنامج اللغوي معرفة نوعية المدرسين التي سوف يعتمد عليهم ، لضمان تحقيق البرنامج لغاياته.[1]

لكي يكون التدريس فعالاً لابد للمعلم أن يتوفر على مميزات:

1- التأهيل العلمي والبيداغوجي له.

2- القدرة الذاتية له في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة وحسن استثمارها من أجل إنجاح العملية التعليمية.[2]

3- تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات وإمكانية التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

4- معرفة إمكانيات المتعلمين – (المعرفية، الغوية، المادية) – واستعداداتهم.

5- معرفة إمكانيات المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.

6- معرفة أهداف التعليم للمادة التي يتولى تعليمها.[3]

7- الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

8- الإحاطة بأساليب التعليم وطرائقه موضع التطبيق في التعليم.

9- التمكن من المادة التي يتولى تدريسها وكل ما يتصل بها من تطور و تجديد، ومصادرها وكيفية الاستفادة منها وطرائق البحث فيها، وما يحتاجه المتعلم منها مما يوفر له أرضية للتمكن من الكفايات المعرفية المطلوبة في التدريس.[4]

10- التمكن من تحديد أهداف المادة ومصادر اشتقاقها، وكيفية صياغتها، وأن تستجيب هذه الأهداف لمتطلبات التطور ومقتضيات المادة، وحاجيات المتعلمين والاستفادة من نتائج البحث العلمي.[5]

* **دور المعلم ووظيفته في العملية التعليمية التعلمية:** تعتبر مهنة التعليم من أهم المقومات والركائز الأساسية التي يُقاس عليها مدى تقدم الدول والمجتمعات وتطورها. حيث أن تطور هذه الأخيرة يرتكز بالدرجة الأولى على مخرجات العملية التعليمية سواء من أشخاص وكفاءات مكوّنة قادرة على النهوض بمجتمعاتها، أو من

---

[1] – ينظر: **تطوير مناهج تعليم اللغة** Currciculum development in langauge teaching، جاك ريتشارد، Jak C- Richarde، ترجمة: د كتور/ ناصر عبد الله بن غالي، د كتور/ صالح بن ناصر الشويرخ، Pdf created with pdf actory parotrial vresion www- pdf factory-com, ص: 134.

[2] – **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة: 200م، ص: 41.

[3] – **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية** ، محسن علي عطية، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، سنة: 1427ه/2007م، ص:27.

[4] – ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط**، وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص: 15.

[5] – **دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل** ، جميلة بية، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، سنة: 2008م، ص: 118.

خلال المنتجات المادية للعلوم المتمثلة في الأجهزة والتكنولوجيات التي تقدم دورا فعالاً في النهوض بالتعليم و تطويره، خاصة وأن الطرق التقليدية لم تعد تفي بالغرض في ظل عالم متغير ومتسارع، فدعم التعليم في نمطه التقليدي بجملة من الوسائل والأجهزة التي ترفع من كفاءته وتقضي على جملة النقائص والسلبيات التي تعترض العملية التعليمية كان من ضروريات التعليم في عصرنا[1].

ونظراً لتطور التربية والتعليم وتزايد أهميتها وتغيير دور المعلمين وتطور المتعلمين، في ظل المستجدات والتغيرات الحياتية الهائلة، فإن المجتمع مطالب بتوفير المعلمين الأكفاء المؤهلين والمدربين، كما أنه مطالب بالاهتمام بالمعلم باعتباره عاملاً مهما في نجاح العملية التعليمية أو إفشالها؛ ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين فحسب، بل أنه أصبح يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية، الاجتماعية، الجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة، فهو يساعد بذلك على تحقيق النهضة التربوية المرجوة، التي تؤدي إلى النهوض بالمجتمع في كافة الجوانب.[2]

وعليه فإن النظرة إلى وظيفة المعلم ومسؤولياته قد تتغير بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها، فبينما كانت وظيفته تقتصر على مجرد نقل المعلومات، أصبحت الآن تتطلب منه ممارسة مجموعة من المهام تتمثل في القيادة، والبحث، والتقصي، وبناء الشخصية السوية للمتعلم، بالإضافة إلى المعارف والمهارات المتعلقة بالإرشاد والتوجيه وفن التدريس وهكذا فينبغي على معلمي اليوم أن يكونوا على دراية وقادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم، ينبغي إعدادهم لتعليم طلبتهم لتحقيق أعلى وأفضل مخرجات تعلم عرفها التاريخ، وهذه وظيفة مختلفة كلياً عمّا كانت تفعله الأجيال السابقة من المعلمين، كما ينبغي تطوير مهارات وقدرات المعلم ومعارفه

ومكتسباته؛ إذا أردنا النهوض بمستوى المتعلم وتطوير تحصيله العلمي والمعرفي تزامناً مع التطور المعلوماتي والتكنولوجي.[3]

وانطلاقاً مما سبق ذكره فإن المعلم يعد بمثابة حجر أساس في العملية التعليمية التعلمية، فرغم اختلاف الآراء حول وظيفة ومهمة المعلم في العملية التربوية، إلا أنه يبقى عاملاً أساسياً وعنصراً حاسماً وفعالاً في إنجاحها أو إفشالها.

---

[1]– ينظر: **التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق، –دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة–** ، إعداد: حليمة الزاحي، إشراف: دكتور/ عبد المالك بن السبتي، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات، تخصص: المعلومات الالكترونية الافتراضية وإستراتيجية البحث عن المعلومات، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة: 2012/2011م، ص: 32.

[2] – ينظر: **رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات** ، إعداد: عمومن رمضان، جامعة عمار ثليجي (الاغواط/ الجزائر)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص: 271.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 273/272.

2– المتعلم: هو الشخص الذي تهيأ لمرحلة تعليمية معينة يتحكم فيها المستوى العقلي والزمني، كما وجب أن تتوفر لديه قدرات واهتمامات وانشغالات بغية اكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يطمح ويسعى المعلم لتعليمها له، كما وجب على المعلم مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم؛ وهذا المبدأ متعلق برغبة المتعلم ومدى تقبله لما يتعلمه، وقد انحصرت استعدادات المتعلم في الجوانب التالية:

1– نضج المتعلم ومطابقة هذا النضج للمواقف التربوية والفرص التعليمية التي يتعرض لها.

2– الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وصلته بما يتعلمه.

3– اهتمامه بما يتعلمه وحماسه له وشغفه به، حتى يكون لتعلمه منفعة وجدوى.[1]

تزامناً مع ظهور المقاربة الجديدة لم يعد المتعلم مستقبلاً للمعرفة حافظاً لها، يستظهرها عندما يُطلب منه ذلك، حتى وإن كان لا يستطيع الانتفاع بها أو توظيفها في حياته اليومية، بل أضحى المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصراً فعالاً فيها.[2] يسهم في تحديد المسار التعليمي، يُلاحظ ويبحث ويكتشف ليبني معارفه ومكتسباته بنفسه، ويستثمر تعليماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحل الوضعيات المشكلة التي يقترحها عليه المعلم. يعمل على تنمية مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي.[3] وتعمل المقاربة بالكفاءات على إشراك المتعلم في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم

والتعلم، و هي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعليم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، و بتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك.[4]

من خلال ما سبق نستنتج أن المتعلمين يختلفون في تعليمهم، لكل منهم طريقته وأسلوبه الخاص والمختلف عن الآخر، مما يجعل المعلم يعمل على تنويع أساليب التعليم ووضعيات التعلم والتعليم، التي تسعى إلى إكساب المتعلمين مجموعة من القدرات والمهارات والمكتسبات التعليمية ، نعرّج على أهم الأساليب وطرق التدريس والتعليم التي يسير وفقها المعلم في إعداد الدرس وتنفيذه:

رابعاً: أساليب التدريس والتعليم:

هي تلك: « الأنماط التعليمية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه, يعني ذلك أنه قد نجد أسلوب التعليم لدى معلم يختلف عنه لدى معلم آخر، رغم أن طريقة التعليم المتبعة واحدة، وهذا ما يدل على أن أسلوب التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم. وبمعنى أخر إذا كانت طرق التعليم تعني الإجراءات العامة التي يقوم

---

[1] – ينظر: **قراءات في طرائق التدريس**، مجموعة من المؤلفين، مطابع عمار قرني، باتنة، ط1، سنة: 1994م، ص: 16.

[2] – ينظر: **منهاج السنة الثالثة متوسط** ، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة:2004م، ص: 04.

[3] – ينظر: **معجم مصطلحات التربية و التعليم**، أحمد زكي بدوي، دار الفكر العربي، القاهرة، سنة:1980م، ص:108.

[4] – ينظر: **منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط** ، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2003م، ص: 07.

بها المعلم فإن الأساليب يقصد بها الإجراءات الخاصة الضمنية التي تتضمنها الإجراءات العامة التي تجرى في الموقف التعليمي».[1] فنجد هنا أن أسلوب التعليم يختص بفرد معين؛ إذ يعمل هذا الأخير جاهداً في اختيار أسلوب تعليمي مضبوط يفي بالهدف المطلوب منه لتحقيقه والوصول إليه في مسيرته التعليمية. وهكذا فالعميلية التعليمية قد تسير وفق أس اليب تعليمية مختلفة أو كأسلوب واحد، على خلاف الطريقة التعليمية والتي تكون واحدة لا خيار فيها.

1– العوامل التي تحدد اختيار نوع أسلوب التدريس (الأساليب التعليمية):

إن دائرة المعارف للبحوث التربوية (1912م) تشير إلى أن: أسلوب التعليم يرتبط بالنمط الذي يفضله المعلم ويرتبط كثيراً بخصائصه الشخصية، من العوامل المحددة لنوع أسلوب التعليم نذكر منها:[2]

1 - خصائص الأستاذ (المعلم) الشخصية.
2 - البنية النفسية له بكل جوانبها.
3 - خبراته السابقة في مجال تخصصه.
4 - مهاراته التدريسية ومدى تحكمه فيها.
5 - معرفته بالأساس النظري لطرق وأساليب التعليم المختلفة.
6 - اتجاهاته نحو مهنته وذاته وكذا نحو مجتمعه.

2– أهمية أساليب التدريس والتعليم:

التعليم اليوم من ضروريات العمل التربوي, فهو يعتمد على جملة من المعطيات (الأهداف المحتوى , وسائل التعليم , الأنشطة التعليمية , أساليب التعليم و عملية التقويم). ومختلف هذه المتغيرات يجب تفعيلها لتحقيق الأهداف المرجوة. هذه الأساليب تأخذ أهميتها من تصورها للعلاقة الجديدة في التعليم بين المعلم والمتعلم. أصبح أسلوب التعليم هو الذي يحدد نوع السلوك الذي يمكن أن يسلكه المعلم مع تلاميذه مما يؤثر على شخصية المتعلم ويسهم في بنائها بشكل كبير, حتى يستعد لمواجهة المستقبل ليصبح إنسانا مستقلاً في تحديد الأهداف وقادراً على بلوغها بشكل فردي.[3]

---

[1] – ينظر: **طرق تدريس التربية البدنية** ، عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العلي بدوي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006، ص 23.

[2] – ينظر: **التربية الميدانية وأساسيات التدريس** ، مهدي محمود سالم، وعبد اللطيف بن حمد الحلبي، دار الفكر العربي، الرياض، ط2، 1998، ص: 325.

[3] – ينظر: **طرق تدريس التربية البدنية**، مرجع سابق، ص: 45-46.

3– معايير استخدام الأسلوب التعليمي في العملية التعليمية:

إن اختيار أسلوب التدريس الملائم يرجع إلى فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها من خلال تعلم كيفية معالجة خمس مهارات وهي:[1]

أ_ تدبير الزمن.

ب_معرفة ما يسهم به.

ج_معرفة أين يستخدم المعلم قوته لتحقيق أفضل الأثر وكيف؟

د_ تحديد الأولويات الصحيحة.

ه_ الربط بين هذه المهارات كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعالة.

ولا شك أن الفاعلية في اتخاذ القرارات لا تكون إلا من المعلم الذي يعمل على استمرارية انتباه المتعلمين لذلك لابد عليه أن يحسن التخطيط لضمان المتابعة من طرف المتعلمين وزيادة درجة التفاعل مع الأنشطة الصفية بتوزيع الأنشطة التعليمية (مناقشة، حوار، عمليات) وكي يكون التدريس فعالاً لابد له من أمرين هما:[2]

أولاً:مهارة المُدرِس في خلق الإثارة الفِكرية لدى التلاميذ بحيث يؤثر إيجاباً في نوعية التعليم.

ثانيا:الصلة الإيجابية بين المتعلم والمعلم لها دور في جعل عملية التعليم أكثر فعالية وكفاية وإنتاجية.

من أهم الضوابط والقوانين التي يجب على المعلم إتباعها في اختيار الأسلوب الأمثل ما يلي:[3]

أ) أهداف التعلُّم: باعتبار الهدف غرضاً للتعليم إذْ يكاد يكون هناك اتفاق على صياغة الأهداف وتحديدها قبل تحديد الأسلوب أو الطريقة.

ب) استقلالية المتعلمين : هذه الصِفة تُمثل دوراً مهما في انتقاء الطرق والأساليب المناسبة وذلك لاختلاف نوعية الاختيار عند المتعلمين فقد يكون لديهم اختيار أوسع فيما يخص المقررات التعليمية.

ج) حجم المجموعة: فمن الواضح أن حجم الصف يلعب دوراً في اختيار الأسلوب لأن بعضها قد يكون غير ملائم نظراً لكبر حجم المجموعة.

والحقيقة أنه ما من معلم حاول التركيز على هذه المعايير السابقة الذكر قبل قيامه باختيار الأسلوب فإنه يمكن أن يُوفق في اختياره، فيكون مناسبا للموقف التعليمي وبالتالي يمكنه أن يحقق الجودة العالية في التعليم.

---

[1]ـــ **إستراتيجية التدريس المتقدمة،إستراتيجية التعلم وأنماط التعلم** ،عبد الحميد حسن شهين،كلية التربية بد منهور، الإسكندرية، (د ط) ، (2010م)،ص 28.

[2]ـــ **مهارات التدريس الفعال** ، زيد الهويدي، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة، العين، ط 1(1422ه ـــ2002م)، ص: 116ـــ122.

[3]ـــ **ينظر: الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** ،أنا موانجي وُرث،شيليتي ،ترجمة :ماجد محمد الخطايبة ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن،ط1(2002م)،ص196.

والجودة لغة: تأتي من أصل الفعل :« (جَوَد،) والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيدا، والتجويد مثله وقد جاد جودة، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل».[1] فمصطلح الجودة في المفهوم اللغوي هنا جاء القصد منه الإجادة في الشيء؛ أي الجيد منه.

أما في الاصطلاح: فالجودة في حقل التعليم تعرف على أنها : « عملية تطبيق مجموعة من المهارات التعليمية التربوية اللازمة لرفع مستوى المُنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة تعليمية)، ومن خلال العاملين في مجال التربية بصفة عامة. » [2]

والأسلوب الجيد بصفة عامة هو: « الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وقبول مشاعرهم وأفكارهم.» [3]

نخلص من كل ما سبق ذكره عن الأسلوب ومعاييره أنه لا يمكن التركيز على أسلوب واحد في التعليم، بل يجب تعدد الأساليب واختلافها بحسب الموقف التعليمي وطبيعة المتعلمين والمادة المتعلمة.

وبعد أن عرفنا بأسلوب التدريس وأهميته في العملية التعليمية **نذكر أهم هذه الأساليب:**

4–أنواع أساليب التدريس والتعليم:

4–1 أسلوب التمهيد التربوي في التعليم :

إن البرامج التلفزيونية منها ما هو ممتع وجذاب ومنها ما هو ممل، فالنوع الأول هو الذي يستحوذ على اهتمام المشاهدين ويجذب انتباههم ويعمل على تهيئتهم لِما سوف يعرض عليهم من الأحداث. [4] وبالصورة ذاتها يكون التمهيد للدرس والذي يشبه عملية تسخين الفرن قبل صنع الخبز ،فهو عمل مقصود يتم من خلاله تنبيه الذهن للتلقي والاستيعاب ،وتهيئته للتفاعل مع الدرس، ويؤكد علماء التربية على أهمية هذا العنصر ووجوب اهتمام المعلم به في دروسه باعتباره مفتاح الدخول للدرس والفاتح لشهية التلاميذ كي يقبلوا على مائدة العلم بِحُب وشغف حتى قيل : « من نجح في التمهيد فقد قطع نصف الطريق. » [5] والتمهيد للدرس هو

---

[1] _ **لسان العرب** ،لابن منظور، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، (دط)،1984م، مادة (جودة)، ج2، ص411.

[2] _**الجودة في التعليم _ المفاهيم،المعايير،المواصفات،المسؤوليات**_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، ط1، (2008م)، ص26.:

[3] –**استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين** ، رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسين، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزارطية، (د ط)، (2008م)، ص62.

[4] _ ينظر: **قرارات في استراتيجيات التدريس الفعال** ،هشام بركات بشر حسين، كلية المعلمين،جامعة الملك سعود، ط 2، (2009م)، ص20.

[5] _**طرق الاتصال السمعية و البصرية** ، دراسة موضوعية في الحديث الشريف، نصار أسعد نصار، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج26، ع21_24، 2009م، ص142.

كل ما يقوم به المعلم من قول أو فعل بقصد تهيئة التلاميذ للدرس الجديد من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم، وجعلهم في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تساهم في عملية التعلم، والتمهيد التربوي أنواع نذكر منها:[1]

أ- **تمهيد توجيهي**: يستخدم هذا النوع في بداية أي درس جديد لتوجيه انتباه الطلاب للدرس الجديد، وتقويم إطار عام لِما يتضمنه الدرس، وتوضيح أهدافه وأهمية الموضوع.

ب- **تمهيد انتقالي**: لتسهيل الانتقال التدريجي للتلاميذ من نشاط تعليمي معروف لدى المتعلمين إلى نشاط جديد لم يمارسوه من قبل.

ج- **تمهيد تقويمي**: يتمثل في التهيئة للدرس عن طريق تقويم نشاط سُبق لنا ممارسته يعتمد على الأمثلة التي يقدمها المتعلم لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية التي سبق تعلمها.

أغراض التمهيد التربوي:[2]

أ_ **تشويق المتعلمين**: التشويق هو أحد العناصر الأساسية للتعلم وهو يعتمد على مدى دافعية المتعلم وحاجاته اللذان يؤديان إلى زيادة العزم على التعلم.

ب_ **معرفة مدى استعداد المتعلمين** : يهدف التمهيد إلى بناء أُطر تربوية ومعرفية واضحة لدى المتعلمين، يحددها المعلم بخبراته السابقة وملتزم بمحددات موضوع الدرس، ومعرفة هذه الأطر التي تراعي استعدادات المتعلمين وحاجاتهم يزيد من مشاركتهم مشاركة فعالة في موضوع المادة المدرسة.

ج- **تحديد أهداف الدرس وعنوانه** : قد يعمد المعلم إلى عدم وضع عنوان للدرس لغرض في نفسه وهو ترك المجال للتلاميذ ليختاروا عنوانا للدرس بأنفسهم كما في دروس المطالعة والتعبير، أما بالنسبة لمعرفة الأهداف فإن خير موضع لتحديد أهداف الدرس بدايته، فيعرِف المتعلم إلى أين يوجهه المعلم وإلى أين يقوده الدرس ليدرك بعدها ما المطلوب منه.

ونظرا لأهمية التمهيد قبل الدخول في موضوع الدرس فقد تنوع واتخذ أنماطاً عدة منها:[3]

أ - **القصة**: يجب أن تكون موجزة وذات علاقة بالموضوع، مؤثرة تجلب انتباه التلاميذ .

ب - **الحوار**: قد يكون مباشرا بين المعلم والمتعلمين أو غير مباشر تم تسجيله سابقا.

1. **السؤال**: ويكون السؤال عما سبق دراسته في الحصة السابقة .
2. **المناقشة** : عن طريق طرح قضية ما،يجمع عنها المعلم إجابات متعددة من المتعلمين .
3. **العرض**: يعرض المعلم وسيلة يوجه المتعلمين من خلالها إلى ملاحظة أمور معينة متعلقة به.

---

[1] _ **قرارات في استراتيجيات التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص21.

[2] _ **المناهج الدراسية الواقع والمستقبل** ، أحمد إبراهيم قنديل ، مصر العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ،ط 1 (2008م)،ص31 .

[3] _ ينظر: **محاضرات في مهارات التدريس** ، داوود درويش حسن ، محمد أبو شقير، دار العلم للملاين ، لبنان ، بيروت ، ط4 (2004م) ،ص 510.

4. **الخبر**: حيث يعرض المعلم خبرا متعلقا بجانب من جوانب الحياة ثم يقوم بالتعليق عليه.

4-2- أسلوب الحوار والمناقشة في التعليم:

أولاً: مفهوم أسلوب الحوار.

أ) **الحوار لغة**: يقول " ابن منظور " في مادة "حور": « مما رجع إلى حوار ومحاورة و حويراً ومَحورة. بضم" الحاء" بوزن مشورة أي جواباً، وأحار عليه جوابه رد، وأحرتْ له جواباً وما أحار بكلمة، والاسم من المُحاورة الحوير. تقول: سمعت حويرهما وحوارهما والمحاورة المجاوبة والتحاور التجاوب واستحاره أي استنطقه.»[1]

ب) **أما المدلول الاصطلاحي للحوار** : هو تبادل الكلام بين اثنين أو أكثر، فهو نمط تواصلي حيث يتبادل ويتعاقب الأشخاص على الإرسال والتلقي.[2]

كما أن عيش الإنسان وسط المجتمع يستوجب عليه أن يتواصل مع أفراده، لا يكون ذلك إلا بواسطة الحوار، من أجل تبادل الأفكار والثقافات ومن ثم فإن الحوار هو أداة ضرورية لهذا التواصل.[3]

يقول " أحمد عبد الرحمان الصوبان " إنّ:« الحوار أداة وعي مشتركة تتواكب فيها الآراء وتُستعرَض فيها المسائل ويُستخلص منها ما دل عليه الدليل الشرعي أو النظري، وهو وسيلة من وسائل الشورى والتناصح والتعاون على البر والتقوى هذا هو طريق النضج وسبيل الكمال.»[4]

نخلص مما سبق أن الحوار هو مشاركة في الحديث بين اثنين أو أكثر،كما أنه ضروري في إحداث عملية التواصل بين أفراد المجتمع، فهو أسلوب تواصلي قبل أن يكون أسلوباً تعليمياً؛ ذلك أنه يُحدث التواصل بين المعلم والمتعلم في تبادل المادة التعليمية المدرسة.

وفي هذا النوع من الأساليب فإن المعلم لا يتحدث كثيراً، إذ هناك تفاعل متبادل بينه وبين المتعلم عن طريق مناقشة موضوع ما، بحيث يسأل المعلم المتعلمين ويسمع الأجوبة المختلفة ، ملميساعد على تنمية الجوانب العقلية لدى المتعلمين .[5] ذلك أن التعليم أصبح يركز على ما يُسمى بتنمية التفكير؛ بمعنى تلك العملية الذهنية التي يتم من خلالها تشغيل الذهن بهدف معالجة ما يواجه الفرد في المواقف التعليمية المختلفة.[6]

---

[1] – **لسان العرب** ، ابن منظور، مادة (حور) ،دار صادر، بيروت، ط1 (1990م)، مادة (حور) ،ج7، ص 116.

[2] – ينظر: **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة** ، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، ط1 (1405ه ــ 1985م)، مادة (حور)، ص 78 .

[3] – ينظر: **الحوار أصوله المنهجية وآدابه السلوكية** ، الصوبان أحمد عبد الرحمان، دار الوطن للطباعة والنشر ،ط4(1413ه)،ص 28.

[4] – المرجع نفسه، ص 29.

[5] – ينظر: **دروس في اللسانيات التطبيقية** ، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر ، ط7 (2012م) ، ص64.

[6] – ينظر: **الدراسات الإجتماعية لطرق التدريس والإستراتيجيات** ، محمد جاسم عبد الله،عاطف محمد سعيد، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط1 (1428 هـ - 2008 م)، ص 167.

تبنى هذه الطريقة على العديد من: « المعلمين لأنها تحقق قدرا من التفاعل مع المتعلمين، فكُلما صادف المتعلم مشكلة مَا، مال إلى حلها بأسئلة يُلقيها على نفسه أو على الآخرين، وهذا الميل إلى السؤال طبيعي في الإنسان يظهر في زمن الطفولة الأول، وينمو بنمو المشكلات المحيطة به. »[1] فنجد في كثير من الأحيان العالم "ابن خلدون" يشير إلى قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم قائلاً إنّ: "الحوار يساعد على تفتق الذهن واتساع المدارك وفك عُقال اللسان الذي يكون بواسطته نقل العلم، وهذا دور يجب أن يطلع عليه المعلم و أن يدركه قبل أن ينتصب لهذه المهمة؛ لأن من أيسر طرق هذه المَلَكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها.»[2]

فنرى أن" ابن خلدون " قد تفطن إلى أهمية الحوار في التعليم ودوره في بلوغ الأهداف التربوية المنشودة والمتوقع تحقيقها إذ على المعلم أن يتقن هده المهارة، قبل ممارسته لهذه المهنة الشاقة والممتعة.

ج): **أهمية الحوار**: للحوار قيم تربوية عديدة نذكر منها:[3]

أ- يسهم في توضيح الأمور وإزالة الغموض عنها.

ب- يسهم في تنمية قدرة المتعلم على التعبير وتنمية المَلكة العقلية لديه.

ج- إقناع كل طرف من الأطراف المتحاورة للآخر.

د- يساعد في إكساب المتعلم قيم الاستماع للآخرين وأدب الحديث.

أما بالنسبة للمعلم وتنمية هذه المهارة لديه فيتطلب الأمر ما يلي:

أ _أن يلخص المعلم أهم الأفكار الواردة في موضوع المناقشة من وقت لآخر.

ب ـــ يطرح الأسئلة التي تساعد على استمرار المناقشة .

ج- البعد عن أسلوب التلقين وإصدار الأوامر و التعليقات.

ثانيا:مفهوم أسلوب المناقشة.

لا يمكن فصل المناقشة عن الحوار لأن الحوار لا يتحقق إلا بالمناقشة بين المعلم والمتعلم عن طريق الأسئلة أو إبداء الآراء وغيرها.

أ) **المناقشة لغة** : تعني من: « ناقشه الحساب مناقشة ونقاشاً:استقصاه.وأصل المناقشة من نقش الشوكة إذا استخرجها من جسمه وقد نقشها وانتقشها. والمناقشة هي الاستقصاء في الحساب حتى لا يترك منه شيئاً.»[4]

---

[1]- **تفكير الأطفال – تطوره وطرق تعليمه**، يوسف قطامى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط1 (1990م)، ص151.

[2] - **المقدمة**، ابن خلدون ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ج1 ،ط2 (1879م) ، ص431.

[3]_ **الطفل و مهارات التفكير**، مصطفى فهيم، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، (2001م)، ص 162.

[4] - **لسان العرب**، أبن منظور، دار الجيل ، بيروت ، (دط) (1408ه ، 1988)، مادة "نقش" ، مج6، ص 804.

ب) **في الاصطلاح**: هي السبيل الوحيد إلى تحسين عقول ومدارك المتعلمين، وتؤتى ثمارها داخل الفصل إذا كانت بصورة ديمقراطية ،بحيث تتاح الفرصة للكل ضمن قواعد الآداب العامة ،فالمعلم يرشد ثم يجعل الطلاب بطريقته الإبتكارية يعملون بثقة ويدفعهم إلى الدخول في مناقشة القضايا المطلوبة.[1]

والمعلم الذي ينظر بنظرة واحدة لجميع طلبته ولا يفرق بين طالب وآخر ،فهو بهذا الأسلوب يفسح المجال للجميع بطرح الأسئلة وطرح الآراء والمناقشة ويتعامل مع كل الآراء بجدية وسعة صدر ،فلا شك أن توفير هكذا جو مليء بالمحبة والتشويق بعيداً عن الملل والضجر ،يجعل المتعلمين يقبلون على الدرس وتزداد دافعيتهم للتعلم .[2]

ج) **أساليب المناقشة و هي:**[3]

1- **الأسلوب النظامي**: حيث يتعاون الطلاب على إدارة المناقشة على نمط معين ، الأمر هنا شبيه بما يجري في مجالس البلدية، بحيث يترأس الصف تلميذ ينتخبه الطلاب ويجلس المعلم في مؤخرة الصف يراقب ويوجه أعمال الطلاب.

2- **الأسلوب الحر**: يتصدر المعلم الصف ويلقي على الطلاب الأسئلة بما يستهدف تفكيرهم وإثارة أسئلتهم والإجابة عنها من طرفهم.

تطور مفهوم المناقشة بتطور الوسيلة المستعملة فأصبح هناك ما يعرف **بالمناقشة الإلكترونية** وهي عبارة عن:« منتدى يتضمن محادثات إلكترونية قائمة على التفاعلات المتبادلة بين المشاركين والتعاون في عرض المعلومات وإبداء الآراء العلمية والتعليمية ومساعدة الطلاب في التغلب على المشكلات الزمنية والمكانية لتوقيت المناقشة أو المشكلات التي تعوق مواقف المواجهة التعليمية ، والمشاركة فيها بنشاط وجدية ،بحيث يتم عرض المادة العلمية من طرف عضو هيئة التدريس بعناصرها الأساسية إلكترونيا ، ويتم تبادل الآراء حولها مع الطلاب في أماكن تواجدهم بقاعات الدراسة أو المترل أو أي مكان آخر » .[4] وهذا ما يزيد من حماس الطالب وانجذابه نحو دروسه ونشاطاته العلمية والتعليمية وتفاعله مع الآخرين إلكترونياً في أماكن وأوقات مختلفة قد يختارها بنفسه.

---

[1] – ينظر: **طرق التدريس في التعليم العالي** ، عبد اللطيف حسن فرج ، دار الحامد لنشر والتوزيع ،(دط) (2007م ، ص 108).

[2]– ينظر: **المعلم بين النظرية والتطبيق**، خالد زكي عقل، مكتبة دار الثقافة لنشر والتوزيع ، عمان ط1 (2004م) ،ص29.

[3]– ينظر: **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون** ، عبد الطيف بين حسين فرج ، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان ، ط1 (1426هـ – 2005م) ، ص87 .

[4]_ **التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة** ، زاهر إسماعيل ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، ط1(1430هـ – 2009 م) ص306.

د) أهمية المناقشة : [1]

أ- تجعل الطالب مركز الفعالية بدل المدرس.

ب-تنمي روح المعاونة الجماعية وروح المسؤولية .

ج-تؤكد على اشتراك الطلاب في المهمة وتثير تفكيرهم.

4-3- أسلوبا التدرج و التكرار في العملية التعليمية .

أولاً: مفهوم التدرج :

أ) لغة :" هو التقدم شيئاً فشيئاً ". [2] وبالنظر إلى معاجم اللغة العربية نجد أن " ابن فارس" يقول: « (درَج)،(درج)،(تدرج)، ألفاظ جاءت فعلا مجردا ومزيدا بالتضعيف ،وجاءت اسما مع الاختلاف البسيط في معاني الكلمات. جاءت كلمة (درج): بمعنى المشي والمضي فيه. و(درج): الدال، والراء ،والجيم؛ أصل واحد يدل على مضي الشيء، والمضي في الشيء. وقولهم (درج) الشيء؛ إذا مضى لسبيله.» [3]

أما في:« (درج) بتشديد الراء؛ فمعناها التأني في بلوغ الشيء أو تناوله ، ففي لسان العرب يقال: « درجت العليل تدريجا إذا أطعمته شيئا قليلا، حتى يتدرج إلى غاية أكله ،كما كان قبل العلة درجة درجة، درجه إلى كذا واستدرجه أي أدناه منه على التدرج، فتدرج هو ».[4] فالتدرج يشير إلى معانٍ لغوية متنوعة تصب في نفس القالب ذات دلالة لغوية واحد تعني التأني والسير شيئاً فشيئاً نحو بلوغ الشيء.

ب- اصطلاحاً: التدرج عملية تربوية تتم على مراحل وفترات محددة تهدف لتعديل السلوك وتغيير العادات غير المرغوب فيها.

من خلال معرفتنا السابقة يمكن أن ندرك مدى أهمية التدرج بتقديم المادة العلمية ذلك لأن المتعلمين متميزون ومختلفون عن بعضهم البعض من ناحية القدرات العقلية في الاكتساب والحفظ فيما يخص لمادة التعليمية وهو ما يعرف بالفروقات الفردية.

يمكن الإشارة إلى مشكل آخر شبيه بالمشكل المذكور سابقاً ألا وهو صعوبة التعليم، هذا المصطلح يشير إلى وصف حالة المتعلم في التعليم من ناحية الزمن أي إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوَكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء المهام التعليمية نفسها بطريقة متدرجة.[5]

---

[1] _ **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون** ، عبد اللطيف بن حسين فرج ،ص 87.

[2] _ **منجد الطلاب،البستاني**، دار المشرق للطباعة و النشر،ط1(1991)، مادة(درج) ، ص194.

[3] _ **مقاييس اللغة** ،ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون،دار الفكر للطباعة والنشر، (د ط) 1399ه، مادة (درج)، ج2، ص275.

[4] _ **لسان العرب**،ابن منظور، مادة(درج) ،دار لسان العرب، بيروت،ط1، سنة:1999م، مادة(درج)، ص963.

[5] _ ينظر: **صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)**، السيد عبد الحميد سليمان السيد،دار الفكر للطباعة والنشر،ط1،(1421ه2000م)،ص141.

أما "ابن خلدون" في كتابه المقدمة فنجده يقول عن التدرج: « اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلاً فقليلاً يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب،ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصُل له ملكه في ذلك العلم إلا أنها جزئية و ضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله.» [1]

ويرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، يذكر له ما هنالك من الأخلاق ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته ثم يرجع به شدا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا متعلقاً إلا وضحه وفتح له مقفلة فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته، وهذا وجه التعلم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات.[2]

من خلال ما ورد في نص "ابن خلدون" نلاحظ أنه حاول أن يرصد لنا ثلاث نقاط مهمة في سير العملية التعليمية ونجاحها وهي:

أ – رفضه للطريقة الإلقائية أو التلقينية كإستراتيجية متبعة في التعلم ولا تكتمل فائدتها إلا بربطها بالتدرج كمبدأ متبع في العملية التعليمية.

ب– الكشف عن أهم الخطوات المتبعة في عملية التدرج.

ج– إشارته إلى التكرار وأهميته في سرعة الفهم والاستيعاب للمادة المدرسة.

أشار ابن "خلدون" في نصه هذا إلى ثلاث مراحل أساسية وتتمثل فيما يلي:

المرحلة الأولى: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتقديم الأصول العامة للمادة المدرسة مع مراعاة مستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية ومدركاتهم ،وذلك بهدف إعداد المتعلم لتقبل ما يلقى عليه.

المرحلة الثانية: تتمثل في تفصيل المادة المتعلمة أو المدرسة بالشرح بعد الإجمال والعموميات .

المرحلة الثالثة : يتم في هذه المرحلة الارتقاء إلى مستوى المقارنة والتحليل والتعمق في مسائل المادة أو الفن المدروس، حتى تكتمل المعلومات لدى المتعلم ويزيد استيعابه لها.[3]

ما قدمه "ابن خلدون" يتقاطع مع ما جاءت به التعليمية،حيث يُراعى في التدرج ثلاث عناصر وهي:[4]

أ_ **السهولة:** تكون بالانتقال من السهل إلى الأقل سهولة بحيث يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها ،واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجاً أكثر.

---

[1]_ **المقدمة**، ابن خلدون، مصدر السابق، ص314.

[2]– ينظر: **المصدر نفسه**، ص 314.

[3]– ينظر: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات الغوية الأساسية** ، عبد المجيد عيساني، دار الشباب الحديث للطباعة والنشر، القاهرة، ط1 (1433هـ–2012م)، ص189 .

[4]_ **دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات** ، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، ط2،(2009)، ص145.

ب– **الانتقال من العام إلى الخاص:** تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة، فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة.

ج– تواتر المفردات: مما لا شك فيه أن القائمة المعجمية لأي لغة تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها ،فتوجد ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة كبيرة، وهي الألفاظ الأساسية عادة، ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرامج التعليمية للغة معينة.

ثانياً: أسلوب التكرار في التعليم:

1– مفهمومه:

التكرار أسلوب معروف عند العرب فهو من محاسن الفصاحة ووجه من الوجوه البيانية الهامة التي تتسم بها اللغة العربية واللغات الإنسانية، فالتكرار **لغة** من مادة (كرر) ومعناه يدور حول محاور يبينها "ابن منظور"في قوله:« الكَرُ الرجوع، الكر مصدر كر عليه يكر ،وكُرر الشيء، وكرره أعاده مرة أخرى والكرة المرة والجمع الكرات،

يقال :كررت عليه الحديث؛ إذا أرددته عليه، والكر الرجوع على الشيء ومنه التكرار، والتكرار، والكرة البعث وتجديد الخلق بعد الفناء.» [1]

أما في الاصطلاح فهو :« دلالة اللفظ على المعنى مرددا ًكقولك لمن تستدعيه (أسرع أسرع). » [2] كما عُرف التكرار بأنه تنويع مقصود لتوجيه النظر ولمناسبة الموقف والمقام.[3]

ويعرفه "إبراهيم الفقي" بقوله هو:« إعادة ذكر اللفظ أو العبارة أو الجملة أو الفكرة سواء باللفظ نفسه أو بالترادف وذلك لتحقيق أغراض كثيرة أهمها : التماسك النصي بين عناصر النص المتباعدة.» [4]

2– **التكرار أنواع ومستويات** :كتكرار اللفظ أو الحرف أو العبارة.

أ– **تكرار الحرف**: في قوله تعالى: « أَؤُنْزِلَ عَلَيْهِ الذِّكْرُ مِنْ بَيْنِنَا بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنْ ذِكْرِي بَلْ لَمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ.» [5]

ب– **تكرار الكلمة:** يقول الشاعر كثير عزة:ت(105ه–773م).

فَلَوْبِحْ بِهَا مِنْ صَفْقَةٍ لِمُبَايِعٍ وَأَعْظِمْ بِهَاأَعْظِمْ بِهَا ثُمَّ أَعْظِمِ.[1]

---

[1]– **لسان العرب** ، ابن منظور، مادة (كَرَرَ) ، مج 5 ، ص 135.

[2]– **البلاغة وتطورها** ، أحمد مطلوب ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، (دط)، 1996 ،ص 410 .

[3]– ينظر: **القصة في القران الكريم ، مقاصد الدين وقيم الفن** ، محمد قطب ، دار قباء للطباعة والنشر ، (د ط) ، ص 216.

[4]– **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق** ، صبحي إبراهيم الفقي ، دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر، عبده غريب، ج1، (د،ط)، سنة2000م، ص22.

[5] – سورة "ص " الآية 8 .

ج- **تكرار العبارة:** يأتي هذا النوع من التكرار لأغراض متعددة ، أطلق عليه "ابن قتيبة" :« تكرار الكلام من جنس واحد ،وبعضه يجزأ عن بعض،كتكرار، ففي قوله تعالى:" فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ" لإرادة التوكيد والإفهام.» [2]

فالتكرار من الدعائم الصلبة التي تقوم عليها العملية التعليمية من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير و الاستجابة ، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، وهذا ما يجعل الذاكرة قابلة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولكي يحقق هذا الاقتران لا بد أن يكون التكرار هادفاً وموجهاً وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة فلا بد أن يرتكز التكرار على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم كالميول والرغبات والدوافع.[3]

وأصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدى في تعليم اللغات،حيث إن اكتساب العادة الإنسانية قائم أساسا على التكرار؛ أي تكرار اللفظ بمتوالية صوتية معينة أو بنية تركيبية.إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم، وهذه العادات اللغوية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة ؛ذلك أن العادات بعامة والعادات اللسانية بخاصة لا تكتسب إلا بالتكرار.[4]

وفيما يخص علاقة التكرار بالملكة اللغوية عند المتعلم يقول "ابن خلدون": « فيحصل تحصيل الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مُجانبة للنسيان،كانت الملكة أيسر حصولاً و أحكم ارتباطاً وأقرب صيغة، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره.» [5]

نخلص من قول "ابن خلدون "أن تربية الملكة اللغوية عند المتعلم تتطلب الاحتفاظ بما اكتسبه المتعلم من معارف ومعلومات والقدرة على استرجاعها عند الحاجة، وقد لا يتأتى له هذا الأمر إذا كان كثير النسيان ولكن معالجة هذه السلبية بالتتابع والتكرار تُحقق له الاحتفاظ بما تعلمه.

أما علاقة التكرار باكتساب المهارة: فإن علماء التربية يدعون إلى تكرار ذات الحركات في الممارسة الحركية باعتبارها نمطاً سلوكياً مكرراً في مناسبات مختلفة، ويجب أن تكون هذه الممارسة و التكرار تحت إشراف وتوجيه؛ لأنه لا يمكن الاعتماد على حفظ الأفكار أو الحركات لاكتساب المهارة لأنها لا تُكتسب إلا عن طريق العمل والممارسة ،وإذا كانت الدقة في السلوك وفي الممارسة هي المطلب الأول ويليها السرعة في الأداء

---

[1] - **ديوان كثير عزة** ، شرح وتحقيق ركاب عكاوة، دار الفكر العربي للطباعة ،بيروت ،(د ط)،1996 ،ص 22.

[7]- ينظر: **تأويل مشكلة القرءان**، ابن قتيبة، دار التراث للطباعة والنشر، القاهرة،(د ط)، (1973 م)، ص 236 .

[3]_ ينظر: **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص55.

[4]_ ينظر: المرجع نفسه، ص55.

[5]_ **المقدمة**، ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، ج1، ط2، 1979م، ص174.

والمهارة فإن التكرار المنفتح يعدل السلوك ويؤدي به إلى الكمال، فللمعلم الحرية الكاملة في كل المراحل التي تستلزمها عملية التعلم من تكرار ودقة وأولويات، وتنظيم، وحداثة وأثر...الخ.[1]

3– أهمية التكرار: تختلف أهمية التكرار في عملية التعليم والتعلم باختلاف التعلم نفسه فنجد :[2]

أ– التكرار ضروري لتعلم المهارات كالسباحة، العزف على الآلات الموسيقية ،الطباعة وغيرها.

ب– ضروري للمواد التي تحتاج نوعاً من الحفظ مثل: حفظ القصائد ،جداول الضرب ...الخ.

ج– وتقل أهمية التكرار في المواد التي تحتاج إلى فهم وتفكير واستنتاج.

مما سبق ذكره عن أسلوب التكرار يتبين لنا أن التكرار يأتي لتأكيد حقيقة ما وتوكيدها، إذ يساعد على بث الفكرة في النفوس وإقرارها في القلوب إقراراً ينتهي إلى الإيمان بها، فكلما تكرر الشيء رسخ في الأذهان وأمكن استرجاعه وقت الحاجة.

4–4– أسلوب استخدام الوسائل التعليمية في التعليم :

إن الوسائل العلمية واستخدامها في التعليم أمر ضروري إذ بواسطتها يمكن جعل الصعب سهلا، والمبهم الغامض واضح فما هي الوسيلة التعليمية ؟وما أنواعها ؟ وكيف تستخدم في مجال التعليم ؟.

أولاً: الوسائل التعليمية في مجال اللغة وتعلمها:

تُعرّف الوسائل التعليمية على أنّها تلك : « الأدوات والآلات والمعدات التي يستخدمها المدرس لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة الدارسين سواء داخل الفصل أو المدرسة أو خارجها، بقصد تحسين ورفع درجة كفاءة العملية التعليمية، وبلوغ الأهداف المنشودة في أقل وقت ممكن وبأقل الجهد [3]، وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس وتنمية الاتجاهات والقيم دون أن يعتمد على الكلمة المطبوعة »[4]. ويُقصد بها في مجال التعلم: « مجموعة من المواد تُعدُّ إعداداً حسناً، لتُستَمر في توضيح المادة التعليمية وتثبيت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تُستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف مراحل الدراسة. وتتنوع هذه الوسائل وتختلف باختلاف الأهداف التي يُقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تُدرَّس لهم»[5].

ولقد أصبح استخدام الوسائل أمراً ضرورياً في العمل التعليمي، ولا تكاد تخلو من ذلك حصة أو محاضرة نظراً لما لها من دور في عملية استيعاب الدرس، منذ أقدم القرون وفي مختلف الحضارات، فالقرآن الكريم يحدثنا

---

[1]_ ينظر: **موسوعة التربية و التعليم الإسلامية، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق** ، تحليل وتحقيق عبد الأمير شمس الدين، دار اقرأ للطباعة والنشر، لبنان، ط1،(1404ه_1984م)، ص93.

[2]_ ينظر: **تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة** ، عبد الحافظ سلامة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2008، ص41.

[3]– **المناهج النظرية والتطبيق**، جودة نبيه محمد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1981م، ص: 194.

[4] – الوسائل التعليمية، بدران مصطفى وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، سنة: 1979م، ص: 31.

[5] – تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط!، سنة: 2002م/1423ه، ص:362.

عن قصة الغراب الذي علم ابن أدم كيف يواري جثة أخيه باستخدام وسيلة علمية. [1] في قوله تعالى:« فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ.» [2]

ثانياً: الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة وعرفت تقسيمات عديدة نذكر منها:

أ- **الوسائل المرئية** : تتضمن الصور، الرسوم التوضيحية، والسبورة، والنماذج المجسمة، الشرائح، الأفلام، الصور الثابتة.

ب- **الوسائل السمعية:** المسجل، الراديو، ،الإذاعة...الخ.

ج- **الوسائل البيئية المحلية:**كالمواقع الطبيعية والصناعية والتاريخية، المعارض، والمتاحف...الخ.

د- **الوسائل المركبة:** وهي تجمع أكثر من نوع من الوسائل مثل: أفلام، صور متحركة، شرائح، تلفزيون، كمبيوتر[3]

ثالثاً: علاقة الوسائل التعليمية بالفهم والتفكر:

الوسائل التعليمية توفر خبرات فنية مشوقة ومتعددة تستجيب لاهتمامات المتعلمين وميولاتهم المختلفة، وهي تشد انتباههم وتفعل من مشاركتهم ومناقشتهم وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل والتذكر كما تقوي عامل الدافعية لدى المتعلمين؛ والدافعية هي ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط سلوكي ما، وهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة باحتياجاته، فتجعل من بعض المؤثرات معززات تؤثر في سلوك المتعلم وتشجعه على المثابرة، والعمل بشكل نشط وفعال.[4]

رابعاً: المعايير العلمية لاختيار الوسائل التعليمية :

1-وضوح الهدف منها لدى المتعلم.

2-صحة محتواها العلمي وحداثته وكفايته وتنظيمه.

3-مناسبة محتواها العلمي لخبرات الطلاب السابقة ومناسبتها للأعمار .

4-وضوح الأفكار التي تقدمها الوسائل وترابطها. [5]

---

[1]- ينظر: منهج الرسول في التربية من خلال السيرة النبوية،إعداد: منال موسى و علي بابيش، إشراف: محمد خليل أبودف، مذكرة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية،سنة2008م_1429ه،ص67/65.

[2]_سورة المائدة، الاية31.

[3]- التنفيذ العلمي للتدريس،محمد حمدان،دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع،عمان،(د ط)،1980،1م،ص192.

[4]_ينظر: إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية،محمد عيسى الطيطي وفراس محمد العزة ،دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، (د ط)،2008م،ص164.

[5]_ الوسائل التعليمية والرسائل المتعددة في التعليم والبحث العلمي، عواطف إبراهيم وجابر عبد الحميد، دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، (1432ه_2011م)، ص103.

خامساً: أهمية الوسائل التعليمية :

تتصل أساليب التدريس بصورة وثيقة بالوسائل العلمية فالمعلم عندما يختار أسلوباً معيناً فهو يختار ما يناسب ذلك الأسلوب من وسائل تعليمية تخدم الطريقة أو الأسلوب المستخدم في معالجة الدرس، فكل من الأسلوب والوسيلة يعملان معا في تكامل من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالدرس. وعلى هذا الأساس كان ت للوسائل أهمية ودور بارز في العملية التعليمية ذلك أنها تسهم في:

أ_ بناء وتجسيد المفاهيم و القيم المجردة وكذا زيادة انتباه الطلاب.

ب _ التغلب على البعدين الزماني والمكاني.

ج_ تنمية الرغبة والاهتمام لتعليم المادة التعليمية .

د_ المساعدة على تذكر المعلومات، وإدراكها خصوصا عند استخدام السمع والبصر.[1]

4–5– أسلوب الإيحاء بالجسد في التعليم

يحمل جسد الإنسان مشاعراً وأحاسيس يتفاعل بها مع من يحيط به، فللحركة إيحاءاتها و للإشارة دلالاتها وللإماء معاينة، فقد تعني أمراً أو نهياً أو تكون جواباً عن سؤال.....الخ.[2]

يصنف أسلوب الإيحاء على أنه نوع من أنواع : « الاتصال غير اللفظي؛ وفيه لا توظف اللغة بل يوظف نظام من العلامات غير اللفظية مثل: الحركات وهيئات الجسم وتوجهاته، أي أن المعلم يستخدم بدائل أخرى للفظ، فالإشارات غير اللفظية تشكل نسقاً تعبيرياً يرتبط بالثقافة والمعاني التي تكمن وراء الإشارة، والتي تختلف باختلاف الثقافات، سمى "سوسير" تلك الإشارات والعلامات "بالنظام العلاماتي" المعبر عن الأفكار، وأثبتت الدراسات الحديثة أن أكثر من خمسة وستين بالمئة من المعاني يتم إيصالها بشكل غير لفظي كما تبين أن المعلم الذي يستخدم التلميحات أثناء قيامه بعملية التعليم يبدو أكثر فعالية من المعلم الذي لا يستخدم هذه التلميحات.» [3]

وفي ما يلي ترجمة لبعض التعبيرات غير اللفظية والتي يمكن للمعلم أن يستخدمها:

أ- **الابتسامة:** توحي الابتسامة إلى:

- تشجيع المتعلمين.

- إن المعلم راض عن إجابة المتعلم.

ب- **الإيماء بالرأس**: تعبير عن القبول أو الرفض، فحركة الرأس توحي للمتعلم أنه على الطريق الصحيح، أما هز الرأس يشير إلى الخطأ.

---

[1]- المناهج المعاصرة، رجب أحمد الكترة، دار المعارف للطباعة والنشر، (د ط)، ص116.

[2]-ينظر: طرق الاتصال التربوي السمعية والبصرية، نصار اسعد نصار،مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج26، العدد 2009،04،21،2،ص909.

[3]- السلطة التربوية للمدرس،كلا ثبون توماس، ترجمة:نضال البسام، مجلة التربية، ، الكويت ،العدد4، 1989ص140.

ج- **حركة الجسم كله** : الاقتراب من التلميذ أثناء الإجابة يعطي له إيحاءً بأن المعلم يسمع ما يقوله، وهذا ما يشجعه على الاستمرار في الإجابة.

د- **تحريك اليد بصورة دائرية**: إشارة إلى استمرار المتعلم في الحديث أو إعادة ما يقول.

ه- **راحة اليد إلى الأمام**: إشارة إلي التوقف لأن الإجابة خاطئة أو حث التلميذ على تغيير الصياغة.[1]

ثانياً: أهمية استخدم الإشارات والرموز:

تكمن أهميتها في أنها تصدر تلقائياً بصورة لا شعورية وغير متكلفة، فتكشف بوضوح عن مشاعر وانفعالات المعلم اتجاه المتعلم،كما أن لغة الملامح عادة ما تؤكد المعنى وتجسده وتحوله من المجرد إلى المحسوس، بل تضيف إلى المعنى أبعاداً جديدة، وتزيد من إقبال المتعلمين و تفاعلهم و تشد انتباههم كما تزيد من قدراتهم على المتابعة والفهم، ولهذا يُطلب في التعليم استخدام حركة الجسم وملامح الوجه والتعبير باليدين والنظر في أعين المتعلمين بالشكل الذي يجعل التعليم عملية حماسية.[2]

ثالثاً: المنهاج

1- تعريف المنهاج لغة واصطلاحاً:

1-1- المنهاج لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور:« طريقٌ، نَهْجٌ، بيّنٌ، واضحٌ، و المِنهاج: كالمنهَجِ، وأَنْهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبان وصَار نَهْجاً وَاضِحاً بيِّناً، واسْتَنهَجَ الطرِيق: صار نَهْجاً. في حديث العباس: لم يمت " رسول الله صلى الله عليه وسلم " حتى ترَككُم على طَرِيق ناهِجة: أي واضِحةٍ بينةٍ. »[3] ، « النَهْجُ: الطَرِيقُ الوَاضِحُ، كالمنْهَج والمِنْهَاج، ونَهَجَ الطَرِيقُ: سَلَكهُ، واسْتَنهَجَ الطَرِيق: صَار نَهْجاً، ونَهَجَ فُلان سبيلَ فُلان: سَلَكَ مسْلَكَهُ.»[4] وجاء في محكم تنزيله:« لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا.»[5]

1-2- أما اصطلاحاً: عُرِّف المنهاج بالعديد من التعريفات أهمها:

أ) هو:« تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية، الوجدانية داخل المدرسة أو خارجها؛ و ذلك تحت إشراف هذه المدرسة.»[6]

---

[1] ـ ينظر: التفاعل الصفي، مفهومه، تحليله، مهاراته، مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، عالم الكتب للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، ط1، 2002م، ص89.

[2] – ينظر: التدريس الجامعي– رؤية تأصيلية في الأسس التربوية للإعداد المعلم الجامعي،محمود كامل الناقة،طبعة كلية التربية، القاهرة،2004م،ص15.

[3] – لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، مادة (نهج)، سنة: 1994م، ص:.383.

[4] – القاموس المحيط، الفيروز أبادي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر و التوزيع، مادة (نهج)، ط 7، سنة: 2003م، ص: 208.

[5] – المائدة: الآية: 48.

[6] – تدريس العربية في التعليم العام، – نظريات و تجارب –، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،سنة: 2001م ،ص:52.

ب) وهو مجموعة من :« الخبرات التربوية و الثقافية و الفنية و العلمية... الخ، التي تخططها المدرسة و تهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة، أو خارجها.» [1]

ج) أو مجموعة من :« الخطط و النظم التي تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى، عبرة سلسلة من الإرشادات و المعارف و المهارات التي تفيده في حياته في المستقبل.» [2]

ومن خلال التعريفات نرى أن " المنهاج " في مفهومه الحديث لم يصبح عبارة عن مجرد مقررات فقط، وإنما يمثل جميع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بهدف النهوض بهم وتنميتهم في مختلف المج الات سواء المعرفية، والنفسية، ولهذا اعتبر عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها، والسبب في ذلك أنه يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يُقَدم للطالب من معلومات ومعارف، وما يجب أن يكتسبه من مهارات وما يمكن أن يُنمي من قيم واتجاهات.[3]

2– أسس المنهاج الدراسي : من جملة الأسس المُعتمد عليها – القيم، والأفكار، والمعتقدات، والركائز الاجتماعية والفلسفية والتربوية التي تُعتمد في تصميم منهاج دراسي تربوي تعليمي – في وضع المنهاج والتي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع المناهج والمقررات المختلفة، من حيث تحديد الأهداف وبناء المحتوى ومنهجية تنفيذه، وأساليب تقويمه. ويجب أن يُراعي " المنهاج" المهارات اللغوية الأساسية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، وما يتطلب من ملكات وما ينجر عنه من مشكلات تعليمية تعلمية. [4] ومن أهم الأسس التي يستند إليها المنهاج الدراسي ما يلي:

2–1– الأساس المعرفي : لما كانت المعرفة أساسية في نمو الإنسان، حيث لا ينمو بدونها، فقد اعتُبرت أحد أهداف التربية الرئيسية، كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يُرَاعيها المنهاج التربوي. [5] فهو بذلك يهتم:« بطبيعة المعرفة المختارة لتحقيق الكفاءات المرغوبة فيها.» [6]

2–2– الأساس النفسي : ويُقصَد به:« الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر البشري نتيجة لأبحاث "علم النفس"، وبخاصة "علم النفس التعليمي.» [1] وهو يهتم بنفسية المتعلم ومشاعره وأحواله ومتطلباته ومتطلباته

---

[1] – تخطيط المنهج و تطويره، صالح هندي وآخرون، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، سنة: 1999م، ص: 27.

[2] – المدخل في إعداد المناهج الدراسية، وليد عبد اللطيف هوانة، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، سنة: 1988م، ص: 32.

[3] – ينظر المرجع نفسه، ص: 52

[4] – ينظر: دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، بشير أبرير، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، سنة: 2007م، ص: 17/16.

[5] – ينظر: تخطيط المنهج وتطويره، مرجع سابق، ص: 27.

[6] – أبعاد التدريس، ضياف زين الدين، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، أفريل، العدد 3، سنة: 2007م، ص: 69.

ورغباته، ومدى قابليته للمتعلم. فالمنهاج الجيد هو الذي يُراعي الخصوصيات النفسية ومراحل النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلم.[2]

2–3– الأساس الاجتماعي:« من الواجب أن ينبثق "المنهاج" من المجتمع وتراثه وفلسفته وقيمه وعاداته وتقاليده، لأنّ العلاقة بين المنهاج والمجتمع علاقة جدلية، انه إفراز من إفرازات التراث الثقافي

إذ يعكس المثل والمعارف والمهارات التي يعتقد المجتمع بقيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها.»[3]

2–4– الأساس الفلسفي: يعد هذا الأخير عنصراً مهماً في وضع المنهاج لأنه:« أساس فكري يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه، باعتبار الإنسان هو الغاية في التعلم من خلال المنهاج، وأن العالم الذي يعيشه سوف يتعامل معه ويُغير فيه ويتغير له.» [4]

هذه الأسس التي ذكرناها لابد لأي منهاج صحيح أن يسير وفقها ويُعتمد عليها في وضعه، إذ أنها تُسهم بشكل كبير في تكوين وتنشئة المتعلم معرفياً ونفسياً وفكرياً وثقافياً.

3– مكونات المنهاج الدراسي : تقوم بنية المنهاج الدراسي على:« أربعة عناصر أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به وتتفاعل تفاعلات مختلفة، فتسفر عن نتائج معقدة تحتاج في قياسها وتقويمها إلى تخصصات كثيرة، ودراسات متعددة يشترك فيها متخصصون في اللغة العربية و التربية وعلمي النفس والاجتماع

وغيرهم.» [5] تتمثل هذه العناصر في الأهداف التعليمية والمحتوى و طرائق التدريس وأساليب التقويم[6].

انطلاقاً مما سبق ذكره يمكننا القول إن مهنة التدريس تعتبر من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل، والتي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع وتنميته. ومهما تكن لمهنة التدريس من أهداف ومهمات فإن هدف إعداد الطالب علمياً وتربوياً وأخلاقياً وثقافياً واجتماعياً، سيظل الهدف الأساسي من بين

---

[1] – اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م، ص: 24.

[2] – ينظر: المرجع نفسه ، ص: 69.

[3] – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها– تطويرها– تقويمها)، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، سنة: 1998م، ص: 51.

[4] – مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م، ص: 107.

[5] – تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2001م، ص: 09.

[6] – ينظر: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلا، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط4، سنة: 2004م، ص: 39.

تلك الأهداف، وعلى هذا الأساس فإنه لا يمكن للمدرس أن يقوم بدوره كاملاً إلا بعد أن يعد نفسه إعداداً خاصاً يؤهله للقيام بمهمته المتكاملة.ومن هنا بروز دور وأهمية كليات التربية وإعداد معلمي المستقبل في تبني المسؤولية، ومحاولة إكسابهم أصول ومبادئ هذه المهنة على أسس علمية، موضوعية، منهجية[1].

وعليه فقد شهد تدريس اللغة العربية في مختلف التخصصات التعليمية ومختلف أطوار التعليم، تغيرات معتبرة في إصلاح المنظومة التربوية. ومظاهر التجديد في تعليمية اللغة العربية تمثلت أساساً في إعداد مناهج تربوية حديثة وتأليف كتب مدرسية جديدة. فبعد بيداغوجيا الأهداف و الكفاءات، اقترحت وزارة التربية تيار بيداغوجي جديد يُمكن المتعلم من اكتساب شبكة من المعارف و المهارات تساعده على ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب. تمثل هذا الأخير في "المقاربة النصية"، وهذا ما سنُعرج عليه في المبحث الثاني.

المبحث الثاني: المقاربة النصية (المفهوم الأهداف الإجراءات):

يعتبر النص التعليمي عامل أساسي، وأساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التعليمية. فهو يسهم في تسهيل عملية التواصل والاتصال بين المعلم والمتعلم باعتبارهما عنصرين أساسيين فيها، إلا أنه لا يزال يُعاني بعض النقص في دراسته، هذا ما جعل التربويين يبنون طريقة جديدة في تحليل محتوى النصوص التعليمية، عُرِفت بما يطلق عليه بطريقة النص الأدبي أو المقاربة النصية. وقبل أن نعرج على هذه الطريقة الجديدة في دراسة النص وتحليله، والتي تعتبر كمقاربة بيداغوجية جديدة انبثقت من منظور المقاربة بالكفاءات لابد لنا التعريف بهذه المقاربة أولاً:

أولاً: المقاربة بالكفاءات (مفهومها مميزاتها أهداف التدريس بها)

1– مفهوم المقاربة بالكفاءات: يتكون المصطلح "المقاربة بالكفاءات" من كلمتين: الأولى "المقاربة"، والثانية "الكفاءة"أو "الكفاية".

1–1– تعريف المقاربة:

أ) **المقاربة لغة:** (Approche): جاء في لسان العرب، المقاربة من: « قارب الشيء، تقارباً: تدانياً »[2] . وبمعنى آخر هي: « الدنو و الاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فيُقال: قارب فلان فلانا إذا داناه، كما يُقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي: أدخل السيف في القراب. »[3] والمقاربة من: «

[1]– ينظر: الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، مهدي أحمد الطاهر،إشراف: د/محمد سلامة ادم، د/عبد الله أحمد الدوغان، دراسة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، سنة: 1411ه/1991م،ص: 21.

[2]– لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، المجلد1، ط1، سنة: 2005م، مادة (ق.ر.ب)، ص: 611.

[3]– معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مطابع دار المعارف، مصر، ج2، سنة: 1972م، ص: 723.

قرُبَ قُرْباً وقِرباناً: دنا، فهو قريب. »[1] فمدلول مصطلح **المقاربة** هنا يرجع في اللغة إلى: الدنو إلى الشيء والاقتراب منه.

ب) **أما اصطلاحاً** فيقصد بها:« الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية ما. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم »[2]. أما في معجم علوم التربية فقد جاء معنى المقاربة على أنه: « كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة، أو ذلك الإشكال، نظرياً (إستراتيجية، طريقة، تقنية)، تطبيقياً (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية)»[3].

وعليه فالمقاربة بهذا المفهوم تمثل القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم[4].

ج) **مفهوم المقاربة من منظور تعليمي**:« الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينة والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما »[5].

وانطلاقا من التعاريف السابقة يتبين لنا أن المقاربة في معناها العام عبارة عن خطة أو إستراتيجية معوّل عليها لدراسة أو انجاز ظاهرة ما، قصد حل مشكلة ما، أو بلوغ أهدافٍ معينة.

1-2- تعريف الكفاءة والكفاية:

2-1- **الكفاءة لغة**:« يُقال كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية كفء: الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل احدهما على التساوي والكفء المثيل»[6]. قال تعالى:« وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ»[7].

---

[1]– ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير أسس البلاغة، الطاهر أحمد الزاوي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ج3، سنة: 1979، ص:579.

[2]– ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، عزيزي عبد السلام، مفاهيم، دار ريحانة للنشر والتوزيع، سنة: 2003م، ص: 147.

[3]– معجم مصطلحات علوم التربية، الفاربي عبد اللطيف وآخرون، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، سنة: 1994م، ص:21.

[4]– ينظر: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، عزيزي عبد السلام، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، سنة: 2003م، ص: 147.

[5]– المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، محمد حسن بوبكري وآخرون، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، سنة: 2006م/2007م، ص: 07.

[6]– مقاييس اللغة، أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420ه/1999م، باب(كفا)، ص: 249/248.

[7]– سورة الإخلاص، الآية: 04.

و «الكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وكفاه مكافأة وكفاء: ماثله: ومن كلامهم الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له والاسم الكفاءة»[1].

والكفء على وزن فعل وفعل، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال: لا كفاء له بمعنى لا نظير له، والكفء: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وغير ذلك[2]. وعليه فهذا المصطلح من الناحية اللغوية نجده يعني القدرة والمساواة.

2-2- **أما اصطلاحاً** : فتعني:« التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية استناداً إلى قدرات انبنت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، فالكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة، ولا المعرفة فحسب، بل جماع ذلك مع الانجاز والفاعلية... » [3]. وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم، وأما المتعلم فنقصد بكفاءته:« قدرته على تجنيد "تعبئة" مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس، ونلاحظ كفاءته عندئذٍ على سبيل المثال: اللغة، الرياضيات، العلوم، فعند عرض هذه المواد يكون المتعلم أمام وضعية مشكلة يحاول من خلالها الوصول إلى حل صحيح لتلك المشكلة، فيوظف عندها معارفه السابقة من قواعد وقوانين لمواجهة ذلك. فيكون هنا قد اظهر كفاءاته التعليمية في مادة من هذه المواد المذكورة.

2-3- **الكفاية لغة:** أما الكفاية فأخذت من فعل كفى، الذي يدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية، أي: سد حاجاته وجعله غنياً عن غيره. فيقال كفاني هذا المال؛ أي لا احتاج إلى غيره، ويقال كفى فلان، أو كفى به عالما؛ أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم، وقد ورد كفى [4] في قوله تعالى:« أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ»[5]. أما في المعجم الوسيط فيقال: « كفاه الشيء يكفيه كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كافٍ وكفى. اكتفى بالشيء استغنى به وقنع، ومنها الاكتفاء الذاتي في الاقتصاد، واكتفى بالأمر اضطلع به[6]».

2-4- **أما اصطلاحاً** : وتعرَّف الكفاية في التدريس على أنها: « تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية»[7].

---

[1]- لسان العرب المحيط ، ابن المنظور، المجلد الخامس، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، سنة: 1998م، باب (كفأ)، ص: 269.

[2]- ينظر: كفايات التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، ط1، سنة: 2003م، ص: 26.

[3]- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريد، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، سنة: 2005م، ص: 16.

[4]- ينظر: كفايات التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص: 27.

[5]- سورة فصلت، الآية: 53.

[6]- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، مطابع دار المعارف، مصر، ج2، سنة: 1972م، ص: 793.

[7]- التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف بمصر، ط 12، الباب السابع بعنوان المعلم، ص: 159.

ومن خلال التعريفات اللغوية والاصطلاحية نخلص أن: الكفاءة تعني: المساواة و المماثلة في الأمور، بينما الكفاية فهي توحي بالاستغناء عن الغير والاكتفاء بالذات. فهناك من يستعمل مصطلح الكفاءة، وآخرون يستعملون مصطلح الكفاية، لكنهما تؤديان المعنى نفسه.

1-3- تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعرف بأنها:« بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[1].

وقد اختيرت هذه المقاربة كما تبين في دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي كما يلي: « لقد اختارت وزارة التربية الوطنية مرجعية تعتبر جديدة بالنسبة إلى ما هو معول به اليوم سواء في بناء البرامج أو في ممارسات القسم، حيث اختارت المقاربة بالكفاءات على غرار عدة أنظمة تربوية أخرى في العالم، قصد إعطاء نفس جديد وتغيير بعض الممارسات وتجديدها لمواكبة التطور السريع للعالم»[2].

وانطلاقاً مما سبق ذكره فإن مقاربة التدريس بالكفاءات تعد تصوراً بيداغوجياً يتبنى إستراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدفاً في العملية التربوية ومحورها، كما تسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة، وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى.[3]

2- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج التعليمية: لم يكن التفكير في بناء مقاربات جديدة في المنظومة التربوية من فراغ بل كان لأسباب ودوافع عديدة تخدم العملية التعليمية نذكر منها[4]:

1. الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعداد بناء المناهج التعليمية على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصاداً لوقته.
2. المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.
3. النظر إلى الحياة من منظور عملي.

---

[1]– بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات–، فريد حاجي ، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، سنة: 2005م، ص11.

[2]– اللغة العربية – دليل المعلم–، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، بوبكر حنيشان وآخرون، منشورات الشهاب، الجزائر، ط2، سنة: 2004م، ص: 05.

[3]– ينظر: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، قرايرية حرقاس وسيلة، إشراف: د/لوكيا الهاشمي، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، سنة: 2010/2009م، ص: 157.

[4]– ينظر: المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، د/ جيلالي بوبكر، ، جامعة شلف، ص:9/8.

4. التخفيف من المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

5. التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحدياً أكبر من اكتساب المعارف.

3– **مزايا المقاربة بالكفاءات:** تعمل هذه المقاربة على تحقيق جملة من المزايا والأغراض أهمها:

1. تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكارية: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك؛ إذ إنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

2. تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يُكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

3. تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة. تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية اعتمادا على الوضعيات المشكلة وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

4. اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجيا التحكم[1].

4– **الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات** : يتمثل الهدف الأساسي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات في : «البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية،رغبةً في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه. هذا الفرد الذي سيكون قادراً على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في تطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها؛ قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة »[2]. وهكذا فقد جاءت هذه المقاربة للنهوض بالمدرسة والمجتمع؛ وذاك بإعداد متعلمين يتجاوبون مع حاجات المجتمع وعالم الشغل قصد تحقيق الكفاءات المهنية المتطلبة عكس ما كانت عليه المقاربات السابقة.

---

[1]– دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، العرابي محمود، إشراف: د/تيلوين حبيب، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران،السانية، سنة:2010م/2011م، ص: 84.

[2]– بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص:22.

ثانياً: المقاربة النصية (مفهومها، مبررات ظهورها، علاقتها بالعملية التعليمية التعلمية، مميزاتها، وأهدافها):

1- مفهوم المقاربة النصية:

1-1- مفهوم النص:

1-1-1 **النص لغة:** جاء في معجم أساس البلاغة للزمخشري: « نصَ الشيء:رفعه وأظهره، والحديث رفعه وأسنده، والمتاع جعل بعضه فوق بعض، والعروس أقعدها على المنصة. نصص المتاع: جعل بعضه فوق بعض . وتناص القوم: ازدحموا، انتص الشيء ارتفع، واستوى، واستقام »[1]. نستخلص من هذا التعريف اللغوي أن النص يعني: كل ما يرتفع أو يظهر.

1-1-2 **اصطلاحاً:** يُعرَّف النص في معناه الاصطلاح على أنه بنية دلالية ينتجها فرد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة ومنسجمة تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة. وهو معرفة تم إنشاؤها ضمن ثقافة ما؛ ذلك أن المعرفة تتلخص في النص الذي يحفظها ويبلغها عبر الزمان والمكان [2] . أشار "هاليداي" Halliday، و"رقية حسن" Ruqaiya Hasan إلى أن:« كلمة نص Text تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها. شريطة أن تكون وحدة متكاملة »[3]. فالنص بهذا المفهوم يشترط فيه أن يكون عبارة عن: كلام مكتوب أو منطوق، متكامل في وحدته، سواء أكان قصير الحجم أم طويل.

أما مفهوم النص من وجهة نظر التعليمية البيداغوجية يمثل: « وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعرفة اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية»[4].

من خلال تعاريف النص المختلفة يتضح لنا أن النص يتمثل في مجموعة من الجمل المترابطة والمتماسكة مع بعضها البعض، تدل على معنى معين. وهكذا يصبح النص محور العملية التعليمية يحمل دلالات ومعاني مختلفة تصب في حقل معرفي محدد.

وبعد أن تطرقنا لمفهومي كل من المقاربة والنص على حدى، من هنا نتسائل عن مفهوم المقاربة النصية بصفة عامة. فما هي؟

1-2- المقاربة النصية:

---

[1]- ، أساس البلاغة، ابن عمر الزمخشري، دار صادر بيروت، ط1، سنة: 1992م، مادة (ن.ص.ص)، ص: 636/635.

[2]- ينظر: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير ابرير، عالم الكتب الحديث، إربد، سنة: 2007م، ص: 108.

[3]- مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته، محمد الأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، سنة: 2008م، ص: 20/19.

[4]- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 129.

إن تبني المقاربة النصية Approche textuelle، في تعليم وتعلم اللغة العربية عندنا أمر طبيعي أملته مستجدات البحوث في علم النفس التربوي اللغوي، وعلم نفس النمو، وكذا علم النفس المعرفي، فضلاً عن البحوث اللسانية والتي عرفت تطوراً كبيراً انتقالاً من البنيوية إلى الأسلوبية ثم السيميائية التي ترى في النص علامة متكاملة. فلسانيات النص وتحليل الخطاب التي تجاوزت حدود الجملة للوقوف على دلالة النصوص والتحليل الجزئي والميسر، والتي ترى أن مفهوم البنية متوقف على السياق، والعلاقات داخل النص، وصولاً إلى التداولية وما عرفته من بعدها من تداوليات [1]. وعليه فإن المقاربة النصية تعتبر أحد المقاربات البيداغوجية والتي انبثقت من لسانيات النص واعتمدت في تعليم وتعلم اللغة العربية، كونها دعامة أساسية في تكوين الكفاءة اللغوية والنصية للمتعلم؛ عن طريق تلقي وإنتاج نصوص مختلفة في نهاية كل وحدة تعليمية.

ومن هنا فإن المقاربة النصية تعد من أهم المصطلحات المتواجدة في النظام التعليمي التربوي وهي: « رافد قوي يُمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته،حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ»[2].

ومن المنظور البيداغوجي فهي عبارة عن: « مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية بمصطلح النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر»[3].

وعليه فإن المقاربة النصية تعتبر أحد المقاربات البيداغوجية التي انبثقت من لسانيات النص واعتمدت في تعليم وتعلم اللغة العربية، كونها دعامة أساسية في تكوين الكفاءة اللغوية والنصية للمتعلم؛ عن طريق تلقي وإنتاج نصوص مختلفة في نهاية كل وحدة تعليمية.

2- مبررات ظهور المقاربة النصية وطرائق توظيفها في لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية

2-1- مبررات ظهور المقاربة النصية في الدراسات النصية:

لقد عمد أنصار هذه المقاربة اللسانية الجديدة إلى العمل على توظيف ما يسمى " بالمقاربة النصية " كإحدى الطرق لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها بالكفاية العقلية كما ذهب " تشومسكي " إلى أن: « دراسة اللغة تساعده على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان؛ أي أنه إذا استطاع المتعلم التحكمِ في ذلك من

[1] – ينظر: تعليمية النص، نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية – كتاب لغتي الوظيفة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي– ،إسماعيل بوزيدي، المدرسة العليا بوزريعة، الجزائر، ص:33.

[2] – مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي، سنة: 2005م، ص: 01.

[3] – مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص: 15.

هذا التنظيم وقواعده وأسسه وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فيكتسب القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش؛ أي في الكلام » [1]. نذكر أهم تلك المبررات:

أ– الملكة النصية: ذهب المختصون إلى أن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاءً و فهماً، وهي معرفة يطورونها شيئاً فشيئاً خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي، يمكن تسميتها " بالملكة النصية " (Compétence Textuelle).

وهي ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على السواء، وما على الدارسين سوى السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة[2]. مما يسهم في قدرة المتعلم على التعامل مع مختلف النصوص من خلال فهم الكلام وإنتاجه في مواقف مختلفة، وهي أحد المبررات الحقيقية التي أدت إلى تبني المقاربة النصية.

ب– الحاجة إلى نحو النص : لقد أصبحت الحاجة إلى نحو النص أمر اً مهماً؛ و ذلك لتغيير الكثير من المفاهيم، وتغيير النظرة اللسانية إلى مفهوم اللغة ووظيفتها عند تحليل الخطاب أو النص، لا إلى الجمل باعتبارها بنى فرعية. فعرفت بذلك الدراسات اللغوية تطوراً واضحاً من نحو الجملة إلى نحو النص « الذي يشمل النص وسياقه، وظروفه، وفضاءاته، ومعانيه المتعالقة القبلية والبعدية، مراعياً ظروف المتلقي و أشياء أخرى كثيرة تحيط بالنص» [3]. فقد ركزت الدراسات اللسانية في دراستها على النص من حيث هو خطاب متكامل منسجم الأجزاء ومتسق العناصر، بعيداً عن طرق التحليل النحوي القديم للغة ووظائفها، وهذا ما أسهم في النهوض بالدراسات النصية وتحليلها ضمن طرق وأساليب جديدة كانت من أهمها المقاربة النصية.

ج– الممارسات الكلامية (النصية): يتعلق هذا المبرر بالجانب المعرفي النفسي المرتبط بالآليات الذهنية التي تقف وراء إنشاء الكلام (النص) وفهمه وتأويله. [4] نلمس هذا في إحدى فرضيات " جان ميشال آدم " (1986) القائلة: « بالطبيعة النصية لممارساتنا الخطابية أو الكلامية؛ أي أن السلوك الإنساني في المجال الرمزي، لاسيما الرمزي اللغوي منه يتسم بطابع النصية » [5].وعليه فالمتعلم يمتلك القدرة على تكوين كلمات وجمل فطرياً تكون على شكل طابع نصي خاص.

---

[1]– الألسنية التوليدية والتحويلية و قواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، ميشال زكرياء، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، سنة: 1982، ص: 30/23.

[2]– ينظر: **تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري – برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً** – دراسة وصفية تحليلية نقدية، الطاهر لوصيف، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تحت إشراف: د/ خولة طالب الإبراهيمي، تخصص: تعليمية اللغة والأدب، جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 2007م/2008م، ص: 28/27.

[3]– **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي**، مرجع سابق، ص: 37.

[4] – ينظر: المرجع نفسه: ص: 28

[5]– مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص: 168.

بناءً على ما سبق طرحه فإن المتتبع لحركية المعارف في السنوات الأخيرة والراصد لحالة التفاعل في الساحة الثقافية، يدرك تغيرات واضحة أفضت بالدراسات اللسانية إلى الاهتمام والغوص في فضاء النص والخطاب، فصارت بذلك الحاجة الماسة إلى التعامل مع النص واستشراف أحقيته وأولويته في الدراسات اللسانية نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة،وتعليمية اللغة العربية على وجه الخصوص.[1]

2-2- توظيف المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية:

لقد كان تعليمنا للغة العربية في مدارسنا تعليماً تقليدياً محتوى وطريقة، فمن حيث المحتوى نجد أن أغلب النصوص وصفية، مع الإغفال الكلي لمختلف النصوص التي تَدَرَبَ المتعلمون على تمثلها وإنتاجها، كالنصوص السردية والحوارية والحجاجية ... مما جعل المتعلم حينها يفتقر القدرة على التعليل والتعليق فنتج عنه نقص كبير في استخدام بعض القواعد اللغوية، على سبيل المثال: عدم توفيقهم في استخدام بعض أدوات الربط المختلفة وغيرها.[2]

أما دراسة النصوص وتحليلها جاءت بطريقة روتينية لا تأتي بجديد، فكانت: « تنطلق من القراءة المقتصرة على فك الترميز وتحويل المكتوب إلى منطوق ليس غير، ثم الانتقال الى المستوى الدلالي المعجمي دون الاهتمام بالبعد السياقي الحقيقي للألفاظ الغامضة في النص، أما على مستوى الأفكار فكانت تُعالج منفصلة، لا يُتَمكن فيها من النظر إلى النص كوحدة سياقية ومعطى لغوي موحد.» [3] و عليه فإن النصوص من خلال هذه الطريقة التعليمية، تصبح في دراستها وتحليلها متشابهة على اختلاف أنماطها؛ مما يودي إلى تجزئة النص من جوانب عديدة، فبالنسبة لنشاطات اللغة العربية على سبيل المثال تُدرس بطريقة مفككة غير متكاملة ولا مندمجة.

فنجد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح يُشير في دراساته إلى أن أغلب الممارسات كانت خاطئة، لأنّ التصور كان فاسداً في النظر إلى أنشطة اللغة العربية بينها، والذي انعكس سلباً على الممارسات التدريسية. [4]

غير أن دراسة النص في مجملها لم تعد تعتمد على الفصل في نشاطات اللغة العربية وجعلها فروعاً، بل النص عبارة عن وحدة متماسكة غير قابلة للتقسيم يؤثر كل نشاط في الآخر، هذا ما جعل التربويين يبنون طريقة جديدة في تعليم اللغة، تتلاءم مع طبيعة اللغة العربية، وتحقق الهدف من تعليمها؛ للرفع من المردود التربوي، والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث و التحليل، وصولاً إلى حل المشكلات، واكتساب الكفاءات اللازمة في الحياة في مراحل مختلفة.

---

[1] – ينظر: **مدخل إلى علم لغة النص– تطبيقات لنظرية روبرت ديبوجراند و ولفجانج دريسلر** –، إلهام أبو غزالة وخليل حمد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، سنة: 1999م، ص: 09.

[2] – ينظر: **الكتابة الثانية و فاتحة المتعة**، منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، ط1، سنة: 1998م، ص: 119.

[3] – **تعليمية النصوص**، مرجع سابق، ص:5.

[4] – ينظر: **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية** ، عبد الرحمان الحاج صالح، من مجلة اللسانيات، العدد: 07، ص: 26.

ففي المرحلة الابتدائية على سبيل المثال، تهدف برامج تعليم اللغة العربية إلى تحقيق الكفاءة الختامية التالية:" القدرة على قراءة و فهم و إنتاج خطابات شفوية، و نصوص كتابية متنوعة الأنماط، الحواري، الإخباري،السردي والوصفي."[1]

ومنه ارتأى التربويون أن يكون نشاط استعمال النصوص و مركز مشروعيته هو المتعلم، ذلك أن إنتاج و استقبال النصوص ذات الكفاءة و التأثير و المناسبة يتطلبان كل القدرات العقلية للمتعلم[2].

فالنص من منظورهم هو: « البنية الكبرى الذي تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية، النحوية، الصرفية، التركيبية، الدلالية و الصوتية؛ كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، الاجتماعية، الثقافية، و المقامية، و بهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها. و محوراً تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، فهو المنطلق الأساس في تدريسها، والأساس في تحقيق الكفاءات.» [3]

وبناءً على هذا الأساس: « فإن تعليمية اللغات و تعليمية اللغة العربية خاصة لم تعد تعتني بتدريس بنى لسانية منعزلة، بل بشبكة من العلاقات الدلالية المكونة لما يطلق عليه بمصطلح النص. » [4] وتعبر المقاربة النصية كاختيار لساني جديد يهتم بدراسة النص دراسة تعليمية محضة يكتسب التلميذ من خلالها كفاءات نصية لغوية عديدة.

2-3- المقاربة النصية مقاربة تعليمية ديداكتيكية:

المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسات التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم، بمفردات جديدة واعتباره خزاناً لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها، والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية[5].

لقد اعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات كما أشرنا سلفاً ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات. وتعني الكفاءة:« القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام.» [6]

---

[1] – **منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2006م، ص: 06.

[2] – ينظر: **النص والخطاب والإجراء** ، روبرت دي بوجراند، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، ط 2، سنة:2007، ص:98.

[3] – **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، ص: 08.

[4] – **المنهل التربوي**، مرجع سابق ص: 92.

[5] – ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط**، مرجع سابق، ص:07.

[6] – **الكفايات والسوسيو بنائية – إطار نظري** –، فيليب جونز، الحسين سحبان، شركة النشر والتوزيع، المغرب، ط1، سنة: 2002، ص: 39.

وبناءً على هذا فالمقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني أن يكون:« النص محور جميع التعلمات، والنشاطات التعليمية ، والمنطلق الأول في مسار الدرس اللغوي. واعتماده يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كلٌ متكاملٌ لا تجزئة فيها » [1].

وهكذا فقد أصبحت منهجية التدريس بالمقاربة النصية من المنهجيات المهمة في العمليات التعليمية المعاصرة، لما لها من أهمية بالغة،كونها مرشداً ودليلاً للمتعلم، وبصفة خاصة في أدائه لمختلف الفعاليات اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة، والتي تحقق الوظيفة الأساسية للغة، المتمثلة في وظيفة التواصل؛ والتي تقوم بدورها على وظيفة تبادل الأفكار(شفوياً و كتابياً)، بين المتكلمين، وتركز على فهم المقروء والقدرة على التعبير الجيد والسليم من الأخطاء. بالإضافة إلى الارتقاء بمستوى الأداء المعرفي له.

2-4- مميزات المقاربة النصية وأثرها في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية:

تسعى المقاربة النصية في الجانب التعليمي خاصة إلى النهوض بالتعليم؛ وذلك بجعل المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية، ومن المعلم قائداً ومرافقاً له، موجهاً لأنشطته، وعليه فلم يصبح المتعلم في رحاب هذه المقاربة مستقبلاً للمعرفة حافظاً لها يستظهرها عندما يُطلب منه ذلك، ولا يستطيع الانتفاع بها في حياته كما كان سائداً في السابق، بل أضحى عنصراً فعالاً في العملية التعليمية، يسهم في تحديد مساره التعليمي ويبحث ليبني معارفه بنفسه، ويستثمر تعليماته السابقة، ويسخر قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها عليه المعلم، ينمي مهاراته بالتدرج ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفاءات المستهدفة[2]. فهذه المقاربة الجديدة تعمل على جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية، تغرس فيه روح المبادرة و الاستقلالية في البحث عن المعلومة فيتمكن بذلك من بناء معارفه بنفسه لا على المعلم الذي أصبح مرشداً وموجهاً له، بدلاً من تلقين عقل المعلم وحشوه بمعلومات مختلفة واستظهارها عندما يُطلب منه ذلك. يقول أحمد حسين اللقاني في هذا الصدد: « ومن ثم فإن المعلم لا ينقل المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي، كما لا يكون موقفهم سلبياً في المواقف التعليمية، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها، ولكي يضعوا الفرض وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفروض، وبالتالي التوصل إلى نتائج ذات قيمة؛ وبذلك تصبح المسألة كلها عملية جوهرها تزويد المتعلم بمجموعة من المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارسها في حياته» [3].

---

[1] – **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص: 129.

[2] – ينظر: **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، مادة اللغة العربية، أحمد الزوبير، وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم، الحراش، الجزائر، ص: 08.

[3] – **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، الجزائر، سنة: 2002م، ص: 75.

وانطلاقاً مما سبق نستنتج أن بيداغوجيا المقاربة النصية تسعى بدورها إلى تخطي الصعوبات والمعيقات التي كانت تقف حاجزاً أمام المتعلم ودوره في العملية التعليمية، فجعلت منه باحثاً ومكتشفاً ومساهماً في وضعيات مشكلة بفاعلية ذات علاقة بواقعه المعيش.

2-5- **أهداف التدريس بالمقاربة النصية:** يسعى التدريس المقاربة الجديدة إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية والتعليمية ولعل أهمها[1] :

1- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عمليتي السماع والقراءة؛ أي الملاحظة والاكتشاف.

2- التدرب على دراسة النص دراسة وافية تنطوي تحتها عدة مجالات معجمية، تركيبية، دلالية ...الخ

3- ينفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.

4- يقوى لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.

5- تعتبر المتعلم أساس العملية التعليمية، وتركز على التعليم التكويني، وتعزز المشاركة والحوار.

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

ومن هنا يتضح جليا لنا أن للمقاربة النصية أهمية كبيرة إذ أنها تسهم في التدرب على دراسة النصوص بمختلف أنواعها دراسة وافية، يتمكن التلميذ من خلالها من معرفة آليات التعبير والتواصل؛ وذلك بالتعبير عن أفكاره وما يجول بخاطره، ويتفاعل بصورة إيجابية مع غيره، فهي تساعده ببناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف، فيصبح عندها محور العملية التعليمية.

[1]- ينظر: **أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية السنة الرابعة من الطور ألإكمالي أنموذجاً** ، الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية –في ضوء مقاربة الكفاءات–، أ/طارق بومود، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، سنة:2003م/2004م، ص: 252/251.

الفصل الثاني: تعليم نشاطات اللغة العربية في ضـــوء المقـــاربة النـــصية.

المبحث الأول: نشاط اللغة العربية مفهومه، أنواعه، أهدافه، أهميته.

المبحث الثاني: نشاط القراءة.

المبحث الثالث: نشاط القواعد اللغوية .

المبحث الرابع: نشاط الإملاء.

المبحث الخامس: نشاط التعبير.

قامت المنظومة التربوية الجزائرية بإعداد منهاجٍ خاصٍ بنشاطات اللغة العربية واهتمت بها اهتماماً فاق اهتماماتها السابقة، مما اكسبها دوراً أساسياً في العملية التعليمية، وفي إعداد التلميذ وتهيئته للتواصل مع غيره في الأوساط الأخرى؛ خصوصاً وأنه كان يستعمل لغة بسيطة عامية في حياته الأسرية تختلف عن تلك اللغة (اللغة الفصحى) التي يتعامل بها في المدرسة. إذ بواسطتها يتمكن من فهم طريقة التعامل مع النصوص من حيث طرق بناءها وتحليلها ودراستها، فيدرك العلاقة القائمة بين الكلام المنطوق والمكتوب، وهذا ما يندرج ضمن ما يُسمي **بالمقاربة النصية** ، التي تجعل من النص المنطلق الرئيسي لاكتساب مهارات الكتابة والإملاء، والتعبير الشفوي والكتابي. هذا ما سنعالجه في هذا الفصل؛ متطرقين إلى أهم النشاطات اللغوية بدايةً بنشاط القراءة باعتباره منطلقاً رئيساً لبقية الأنشطة من قواعد وإملاءٍ وتعبير.

المبحث الأول: نشاط اللغة العربية مفهومه، أنواعه، أهدافه، أهميته.

أولاً: النشاط مفهومه:

1- النشاط: لغة : ورد في معجم العين في مادة (ن،ش،ط) نحو: « نَشِطَ الإنسان ينشط نشاطاً فهو نشيطٌ، طيّبُ النّفس للعمل ونحوه، والناشط: اسم للثور الوحشي، وهو الخارج من أرض إلى أرض، وطريق ناشط ينشط من الطريق الأعظم يُمنة ويُسرة... » [1]. وفي لسان العرب: « النشَّاط: ضدَّ الكسل يكون في الإنسان والدابة...ويقول "يعقوب الليث": نشِط الإنسان ينشط نشاطاً فهو طيّب النفس للعمل. والمنشَط مفعل من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له وتخفُّ إليه، وتؤثر فعله، وهو مصدر بمعنى النشاط»[2]. ويقول "الزمخشري":« رجل نشيط : طيّب النفس للعمل، ودابة نشيطة، وأنشطه ونشّطه، وقد أنشطتم؛ أي نشطت دوابكم. وافعلوا ذلك على المنشط والمكره»[3].

أمّا مجمع اللغة العربية فيُعرّف النشاط بأنه:« ممارسة صادقة لعمل من الأعمال»[4].

وانطلاقاً من هذا المعنى اللغوي لمادة (ن، ش، ط) نلاحظ أن كُتُب اللغة العربية القديمة منها والحديثة في مجملها متقاربة في المعنى؛ إذ تفيد معنى متشابهاً لا يخرج عن كونه دلالة على الفعل والعمل والجهد سواء الجسدي أو العقلي المبذول من طرف الكائن الحي بُغية الوصول إلى الهدف المعين.

2- **النشاط في المفهوم الاصطلاحي**: يُمكن تعريف النشاط اصطلاحاً انطلاقاً من أراء بعض التربويين والذين أجمعوا على أنه عبارة عن تلك: « الممارسات التعليمية التعلمية التي يؤديها المتعلمون في داخل البيئة المدرسية

---

[1]- **كتاب العين**، الفراهيدي (الخليل بن أحمد)، ترتيب ومراجعة: داوود سلوم وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط1، سنة:2004م، مادة (ن،ش،ط)، ص:824.

[2]- **لسان العرب**، ابن منظور، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط 1، سنة: 1998م، مادة (ن ش ط)، مج 14، ص:828.

[3]- **أساس البلاغة**، الزمخشري، حققه وقدم له وصنع فهارسه: مزيد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط1، سنة: 1998م، مادة (ن،ش،ط)، ص: 828.

[4]- **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، سنة: 2005م، مادة (ن،ش،ط)، ص: 922.

وخارجها، كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصود، بإشراف المعلم بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة في العملية التعليمية التعلمية في المجالات المعرفية، النفسية، الحركية، الوجدانية والاجتماعية»[1].

ونجد " محمد رجب" قد أشار إلى ذلك في تعريفه للنشاط رابطاً أياه بالموقف التعليمي قائلاً: « النشاط يعني إيجابية المتعلم في عملية التعلّم حيث يشارك المتعلّم في الموقف التعليمي الشامل راغباً، لأن العمل يُشبع الحاجة لديه، ويُساعده في الوصول إلى هدف محدّد، ومرغوب»[2]. وعليه فالنشاط من خلال ما جاء به هؤلاء يعبر عن فعالية وإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، والذي يبذل فيه جهداً وطاقة لكي يصل إلى مبتغاه، وهذا ما ذهب إليه "اللقاني" في تعريفه مشيراً إلى العلاقة بين جهد يُبذل وهدف يسعى إلى تحقيق ه ، فجاء المعنى الاصطلاحي مشيراً في معناه إلى ذلك معبراً عن القدرات والمواهب المختلفة التي يتفرد بها كل متعلم وإن اختلفت، والتي تبرز الجهد المبذول كما أشرنا.

3- مفهوم نشاط اللغة العربية:

عُرِّف نشاط اللغة العربية بتعريفات عديدة نظراً لاختلاف وجهات نظر أهل الاختصاص في ذلك، يقول "اللقاني" إنه عبارة عن: « ممارسات لغوية يقوم بها المتعلمون داخل الفصل وخارجه وتساعدهم على نموهم اللغوي، منها ما هو مرتبط بالمنهج، ومنها ما هو نشاط خارجي كالإذاعة المدرسية، وما يقدّم فيها من موضوعات، والصحافة المدرسية والمشاركة في الندوات واللقاءات والمناظرات، والتي تُتاح فيها الفرصة للتعبير الشفوي والقراءة الجهرية »[3]. ففي مستهل هذا التعريف يتبين لنا أن نشاط اللغة العربية يتمثل في تلك الممارسات اللغوية والتي تنقسم إلى نوعين حسب ميول ورغبات التلاميذ فتكون إما نشاطاً داخلياً يرتبط بالمنهج الدراسي أو آخر خارجياً، أي خارج عنه.

وهذا ما أشار إليه "محمد رجب" أيضاً قائلاً: « هو ألوان متنوعة من الممارسات التطبيقية لمهارات اللغة العربية يقوم بها التلاميذ داخل الفصل أو داخل المدرسة، أو خارجهما في مواقف طبيعية تتطلب استماعاً أو كلاماً أو قراءةً أو كتابةً؛ وذلك برغبتهم وبتوجيه فقط من معلميهم من خلال جماعات أنشطة الإذاعة المدرسية أو الصحافة المدرسية أو التمثيل أو غير ذلك ... » .[4] فرغم التنوع بين هذه النشاطات ، إلا أن هناك نقاط أساسية يشتركان فيها؛ فكليهما يتطلب مهارة الاستماع والكلام، القراءة والكتابة.

وعُرِّف كذلك على أنه: « الممارسات التعليمية التعلّمية التي يؤديها المتعلمون في داخل البيئة المدرسية وخارجها كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصودة بإشراف المعلم، بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات

---

[1]- **الأنشطة والمهارات التعليمية**، هادي احمد الفراجي، مرجع سابق، ص: 18.

[2]- **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، فصل الله محمد رجب، مرجع سابق، ص: 235.

[3]- **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس** ، اللقاني أحمد حسين، والجمل علي أحمد، علم الكتب، القاهرة، ط3، سنة: 2003م، ص:323/322.

[4]- **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، فضل الله محمد رجب، مرجع سابق، ص: 235.

اللازمة في العملية التعلمية التعليمية في المجالات المعرفية والنفسية الحركية والوجدانية الاجتماعية »[1]. فتكون بذلك هذه الممارسات أو النشاطات التعليمية جزءًا من العملية التعليمية التعلمية، ولا تتم هذه الأخيرة إلاّ عن طريق توجيهات المعلم وإشرافه عليها لدعم مكتسبات وخبرات المتعلم المختلفة وتمكنه من المهارات اللغوية المتعددة المجالات في هذه العملية.

ولتنمية المهارات والمكتسبات اللغوية للمتعلم لابد من الممارسة الفعلية لنشاطات اللغة العربية عن طريق: «القراءة والإطلاع المستمر على كُتب اللغة والأدب، وما يحتويها من مقالات وقصائد ونثر وأمثال، والإطلاع على فنون البلاغة والنقد وكتب المطالعة »[2]. وهذا ما يزيد من الرصيد اللغوي له لتوظيفه في حياته التعليمية والاجتماعية الخاصة.

ونخلص إلا أن هذه التعريفات جميعها قد أكدت على أن نشاطات اللغة العربية لها أهمية كبيرة في تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ، من قراءة وكتابة واستماع، إما من تلقاء نفسهم –والتي تتمثل في النشاط الذي يتم ممارسته خارج المدرسة–، أو بتوجيه من معلمهم وهو نشاط يتم داخلها. بغية اكتساب مهارات لغوية مختلفة وتحقيق أهداف تعليمية تعلمية، مما يُسهم في نموه اللغوي والمعرفي والفكري والانفعالي والبدني، النفسي وحتى الاجتماعي...الخ.

فإن كانت ممارسة المتعلم لأنشطة اللغة العربية المدرسية وغير المدرسية تساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية والنهوض بمستوى التلميذ، ففيما تتمثل هذه الأخيرة؟ وما أهميتها؟ وما العلاقة القائمة بينهما؟.

وللإجابة عن هذه الأسئلة لابد من الوقوف عند كل من هذين النشاطين بشيء من التفصيل:

يرى الأستاذ "حمدي شاكر" أن النشاط المدرسي عبارة عن: « خطة مدروسة ووسيلة إثراء المنهج وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليميّة يتكامل مع البرنامج العام، يختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية،بحيث يحقق أهدافاً تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج الدراسي »[3]. فالنشاط المدرسي يختاره المتعلم وفق برنامج تعليمي خاص بالمؤسسة التعليمية وتحت معطيات المنهج الدراسي، وينقسم هذا الأخير إلى جملة من الأنشطة:

ثانياً– أنواع النشاط المدرسي: تتعدد هذه الأنشطة وتتنوع، فتصنف بذلك إلى نوعين وهما:

أ– الأنشطة المدرسية الصفية : وهي أحد أنواع نشاطات اللغة العربية تمثل جانباً مهماً في العملية التعليمية لما تحقق من أهداف داخل المدرسة، وقد عُرفت على أنها: « ممارسة تدريسية – يقوم بها المدرس – وتعليمية – يقوم بها التلميذ–، وتتضمن تفاعلاً يتم داخل غرفة الصف سواء كان هذا التفاعل لفظي أو غير لفظي »[4]. أو

---

[1]– **الأنشطة والمهارات التعليمية**، الفراجي هادي أحمد، وأبو سل موسى عبد الكريم، مرجع سابق، ص: 18.

[2]– **المرجع في تدريس اللغة العربية**، عطا إبراهيم محمد، دار مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط2، سنة:2006م، ص:105.

[3]– **النشاط المدرسي ماهيته وأهدافه، ووظائفه، مجالاته ومعاييره، إدارته وتخطيطه، تنفيذه وتقويمه** ، محمود حمدي شاكر، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، سنة: 1998م، ص: 18.

[4]– **دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، طبعة جوان 2012م، ص: 11.

هو عبارة عن :« ممارسة تظهر في أداء الطلاب على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي، بفاعلية داخل المدرسة »[1].

وعليه يمكننا القول إنها نشاطات تعليمية تعلمية تدخل في إطار الدرس المبرمج داخل القسم، وتشمل بالدرجة الأولى كل ما هو فكري تخيلي من ملاحظات واستنتاجات واستفسارات وقراءات... وبالتالي تشمل جميع المهارات اللغوية من قراءة وحديث واستماع وكتابة. ترتبط بالمقرر الدارسي فتهدف إلى تعميق المفاهيم والمبادئ العلمية التي يدرسها التلميذ من خلاله[2].

وقد عُرِّف هذا النشاط في أولى ظهوره بمصطلح المواد الدراسية، إلا إنّه وبتغيير النظرة الحديثة لدور المدرسة أصبح التلميذ محور العملية التعليمية، وأصبحت تلك المواد تسمى بالأنشطة الصفية؛ حيث تدخل ضمن المقرر الوزاري، وتأتي مبرمجة في الكتب المدرسية المقررة وتحدد لها حصص وبرامج خاصة بها ، فهي تمثل بذلك الجانب التطبيقي للمواد الدراسية المقررة على التلاميذ، وتأتي لإضفاء نوع من الحيوية وتنمية عددٍ من المهارات الفكرية واللغوية لديهم. تحت إشراف المدرس وتوجيهه [3]. ونستخلص من هذه النظرة للنشاطات الصفية أنّها متنوعة، ففي اللغة العربية على سبيل المثال نجدها تشمل نشاط القراءة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، ونشاط القواعد اللغوية وغيرها. أما مادة الرياضيات فنجد فيها نشاط الحساب ثم الهندسة.

وانطلاقاً مما ورد نلاحظ أنّها تمثل الجانب التطبيقي للغة العربية، وتهدف إلى: « ... تنمية المهارات المتنوعة في فروع اللغة العربية من خلال الوقت المخصص لذلك... حيث يقوم الطالب بتوجيه من المعلم بنشاط لغوي... وتطبيقات عملية في ضوء أسس تربوية، هدفها تحقيق النمو اللغوي... ويحرص معلمو اللغة العربية على أن يكون هذا النشاط طبيعياً بقدر الإمكان مهما يكن نوعه، بيد أن هذا النشاط يغلب عليه الطابع التعليمي الذي يتحكم فيه المعلم، ويتولاه بتوجيهه وإرشاده في الوقت المخصص وداخل جدران الفصول الدراسية، يتّصل به ما يصحّحه ويقوم عوجه من الدراسة والتدريب اللغوي المتعلقين بقواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد، والكتابة تعبيراً وإملاءً و خطاً»[4].

---

[1]- **النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه** ، شحاته حسن، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 8، سنة: 1425ه/2004م، ص: 23.

[2]- ينظر: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط 1، سنة: 2012م، ص: 132/130.

[3]- ينظر: **الرافد في التربية والتعليم**، عثمان مسعود، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، سنة: 2013م، ص: 124.

[4]- **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، شحاته حسن، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 4، سنة: 1421ه/2000م، ص: 368.

وكلها نشاطات تتم داخل حجرة الدرس وفق قواعد و ضوابط يفرضها المعلم على تلامذته، تأتي مصاحبة للمقررات الدراسية وتلتزم بكل ما جاء به المنهاج، وهذا ما لا يلتزم به النوع الثاني من النشاطات المدرسية، وهو ما يُعرف بالنشاطات غير الصفية.

ب– الأنشطة المدرسية غير الصفية : تعد من بين النشاطات المدرسية التي وُرِدت في أغلب المصادر والمعاجم التربوية، بتعريفات عديدة لعل أهمها ما ذهب إليه "جودت الركابي" قائلاً إنها تلك: « الألوان المتنوعة من التحدث والاستماع والقراءة والكتابة التي يمارسها التلميذ ممارسة تلقائية غير متكلفة لا يسبقها ولا يعقبها شيء من القيود المفروضة»[1]. وهنا يشير إلى أن هذه الأخيرة يُمارس فيها التلميذ تلقائياً مهارات اللغة العربية في جو من الحرية ، بعيداً عن ضغوطات المدرسة وقوانينها.

تتمثل بصفة عامة في اعتبارها: « أنشطة لا صفية Non- class room activités، أنشطة تتم خارج الفصل مخططة ومقصودة كالاشتراك في الصحافة المدرسية، الإذاعة المدرسية والمسابقات، وإقامة الندوات والمناظرات بين الطلاب وإقامة المعسكرات والرحلات، وتنمي لدى الطلاب عديداً من المهارات والاتجاهات، التي تساعدهم على التكيّف مع المجتمع الذي يعيشون فيه والمشاركة في حل مشكلاته وقضاياه، وتتم تحت إشراف وتوجيه إدارة المدرسة والمعلمين، كلٌّ في مجال تخصّصه »[2]. فهذا النوع الثاني من النشاطات اللغوية قد تمارس أيضاً داخل الأقسام الدراسية وتحت إشراف إدارتها، فكثير من الأحيان نجد أن المدرسة تنظم أياماً دراسية خاصة بمناسبةٍ ما ، فتتخذ الأقسام و المساحات الخارجية الشاغرة الخاصة بها لممارسة بعض النشاطات غير الصفية.

وهذا ما يُنوِه له "محمد سمك" على أنها عبارة عن ألوان متنوعة يُمارسها الطلاب داخل حجرة الدرس وخارجها برغبته، على أن تكون ممارسته لها خارج الجدول الدراسي، وأن تكون منظمة تنظيماً خيالياً من القيود التي تفرضها الحصص الدراسية.[3]

كما أن لها دور كذلك في النهوض بشخصية التلميذ ومستواه العلمي والمعرفي، حيث يكون قادراً على التكيف مع جميع المواقف التي تصادفه في حياته، ولذلك اهتمت بها الأنظمة التعليمية التعلمية في مناهجها كونها:« نشاطات يقوم بها المتعلم خارج القسم من خلال ممارسة القيم ومختلف المكتسبات في الوضعيات والمواقف المناسبة»[4]. ثم أنّ هذا النوع الثاني من الأنشطة يبث في المتعلمين صفات كثيرة، كحب العمل والميول

---

[1]– **طرق تدريس اللغة العربية** ، الركابي جودت، دار الفكر، بيروت– لبنان، دمشق – سوريا، ط 1، سنة: 1973م،ص: 233.

[2]– **معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص: 59.

[3]– ينظر: **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية** ، سمك محمد صالح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1975م، ص695.

[4]– **منهاج السنة الثالثة متوسط** ، وزارة التربية الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2004م، ص07.

إليه بتلقائية بعيداً عن قيود المدرسة و مقررات التدريس وهذا ما وَرد في قول "النحلاوي" إنّ:« من أهم المعاني التي يُعينها النشاط المدرسي اليوم صرف طاقات الناشئين، أو تشجيعها أو بعثها في أعمال وألعاب يُقبِلون عليها من تلقاء أنفسهم، إذ إنّها تستهويهم وتحقّق ميولهم وذاتيتهم وتناسب استعداداتهم ...، لها أوقات مستقلة منفصلة عن الجو العلمي، وعن الدروس المدرسية ذات الطابع الفكري والمسؤولية الجدّية المرتبطة بالدرجات والنجاح، والعقاب، والتقيد بالنظام الفصلي بحذافيره»[1]. فهي تحمل بذلك أبعاداً تعليمية تربوية إضافةً إلى البعد الاجتماعي والأخلاقي النفسي وغيرها.

أمّا الباحث "محمد رجب" فذهب هو الآخر بشأنه إلى التعريف بهذا النوع وإبراز الهدف منه في حياة التلميذ، يقول أنه تلك: « الأعمال التي يمارسها المتعلّم بإرادته أو بتوجيه من معلّمه، ليس بغرض إتقان مادة دراسيّة أو الحصول على درجات شهرية، وإنما رغبة في المعرفة، وحباً في الاستمتاع، وقضاءً لوقت الفراغ، وإرضاءً لهوية خاصة »[2], فهذا النوع من النشاطات يركز على المتعلم ويعطيه أولوية كبيرة، لذلك نجد أن الهدف المتوخى من مزاولة التلاميذ له يتمثل في العمل على تحقيق رغباتهم، بإبراز مواهبهم وملء أوقات فراغهم في أنشطة تفيدهم في بحثهم في جو تلقائي بعيداً عن ضغوطات الدراسة وموادها.

ثالثاً– العلاقة بين النشاط الصفي وغير الصفي : توجد هناك علاقة بين هذين الأخيرين، من ناحية الاتفاق و الاختلاف بينهما نوجزها فيما يلي:

– أن كلاً منهما يستخدم في إثراء العملية التعليمية التعلمية يهتم بالمتعلم والاهتمام بجوانبه العقلية والفكرية والمعرفية والنفسية الاجتماعية، للانسجام مع محيطه الداخلي (المدرسي) والخارجي (خارج المدرسة)، وتعتبر جزءًا مكملاً للمنهج الدراسي. يقول الأستاذ " صالح حثروبي" في تعريفه للنشاطات غير الصفية أنها : «نشاطات يقوم بها المتعلم خارج القسم من خلال ممارسة توظيف مختلف مكتسباته (المعارف، المهارات) في الوضعيات والمواقف المناسبة، التي تشمل المجالات الفكرية والفنية العلمية والرياضية... وهي تمثل امتداداً طبيعياً للنشاطات الصفية»[3]. فهي علاقة اتفاق وتكامل بينهما.

– إن النشاطات الصفية تتم ممارستها داخل الأقسام الدراسية بمساعدة من المعلم والمواد المقررة في البرنامج الدراسي، على عكس النشاطات غير الصفية والتي تتم خارج المدرسة لا تستوفي جميع متطلبات المنهاج، لكن تحت توجيهات وإدارة المدرسة. فعُرِفت بالعديد من المصطلحات من طرف أهل الاختصاص لوصف هذا النوع، كالنشاط خارج المنهج، أو الزائد عن المنهج أو النشاط اللاصفي أو اللامنهجي أو إضافي تسميات

---

[1]– **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع** ، النحلاوي عبد الرحمن، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر دمشق، سوريا، ط1، سنة: 1991م، ص: 185.

[2]– **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص: 94.

[3]– **الدليل البيداغوجي**، مرجع سابق، ص: 269.

مضلّلة، لأنّ النشاط الذي يُمارسه الطلاب داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسي، جزء متكامل المنهج الدراسي، فبرامج النشاط تعطي فرصاً للطلاّب لإثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم [1].

- يكون التلميذ في النشاط الصفي في جو مقيد يلتزم بمتطلبات البرامج والمقررات الدراسية، تحت توجيه المعلم، ومعطيات النشاطات التي تأتي مبرمجة في الكتب الدراسية، على خلاف النشاطات الأخرى التي غالباً ما تمارس داخل المدرسة وتحت إدارتها، لكنها لا تلتزم بذلك، إذ تتم في أجواء عادية تحت ميول ورغبات التلاميذ، بعيداً عن قيود الدراسية مثل: الحصص الرسمية، الاختبارات، استعمال الزمن الخاص بالمواد والتوقيت...)، يحقق فيها المتعلم أهدافاً مختلفة تعليمية تربوية، اجتماعية، وبناء شخصية متكاملة.

- التلميذ داخل النشاط المدرسي يعتبر عنصراً فعالاً، فلا يكون متلقياً للمعلومات بل يبحث جاهداً مستخدماً أدائه العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي داخل المدرسة للوصول لها.

رابعاً- أهميته: للنشاط أهمية كبيرة في حياة التلميذ، يزوده بالكثير من المعارف والمكتسبات والتي تجعل منه عنصراً فعالاً في القسم، ذو شخصية ناضجة مسؤولة واعية. وتتمثل أهميته في كونه:[2]

1- مجال حيوي لتعبير التلاميذ عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، التي إذا لم تُشبع قد تؤدي إلى جنوحهم وميولهم للتمرد، وضيقهم بمدرستهم.

2- من خلال النشاط يتعلم التلاميذ أشياء يصعب تعلمها في القسم، فيه يُمكن أن يتزود التلاميذ بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخُلقية والعلمية والعملية، التي لا يتسنى لهم غالباً اكتسابها في المدرسة، مثل: التعاون مع غيرهم، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس إلى غير ذلك.

3- يعُد النشاط وسيلة لتنمية ميول التلاميذ ومواهبهم، وفرصة للكشف عن هذه الميول والمواهب، يُعين على توجيههم التوجيه التعليمي والمهني الصحيح.

4- النشاط يثير استعداد التلاميذ للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية، واكتساب ما تقدمه المدرسة لهم.

5- النشاط المدرسي يُهيئ للتلاميذ مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، إن لم تكن مماثلة لها، مما تترتب عليه سهولة استفادتهم مما تعلموه عن طريق المدرسة والمجتمع الخارجي، وانتقال أثر ذلك إلى حياته المستقبلية.

وعند ربط النشاط اللغوي باللغة العربية خاصةً، فإنها تتعدد وتتنوع، لعل أهمها نشاط القراءة، القواعد، الإملاء، والتعبير. وهي عبارة عن نشاطات لها دور أساسي في تشكيل خبرة المتعلم؛ وذلك من خلال قدرته على القراءة الجيدة، و التعبير عمّا توصل إليه عن طريق الإملاء و حسن استعمال القواعد اللغوية المختلفة، وهذا ما سنشير إليه.

---

[1]- ينظر: **النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**، مرجع سابق، ص: 23/22.

[2]- ينظر: **النشاط المدرسي، مفهومه، وتنظيمه وعلاقته بالمنهج** ، د/ فهمي توفيق محمد مقبل، دار كنوز المعرفة، عمان، سنة: 1433م/2012م، ص: 16/15.

المبحث الثاني: نشاط القراءة:

من بين النّعم التي أنعمها الله عز وجل على عباده نعمة القراءة، فكانت أولى الآيات القرآنية الكريمة التي نزلت على رسوله صلى الله عليه وسلم تحثه عليها وعلى تعلّمها، وذلك في قوله تعالى: « اقْرَأْ بِاسم رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ عَلّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ»[1].

فعدّت بذلك نشاطاً لغوياً فكرياً له أهمية بالغة في حياة الفرد وفي جميع مراحله التعليمية، ولها دور أساسي في إعداد التلميذ وتهيئته للتواصل مع غيره، والوسيلة الضرورية للتعلّم، والمصدر الأساسي لاكتساب المتعلّم العلم والمعرفة، فيتمكن من فهم طريقة دراسة النص وتحليله، فيدرك العلاقة بين الكلام المنطوق والمكتوب. فما هي القراءة؟ وما أبعادها؟ وما هي أهدافها وأهميتها على المتعلم و العملية التعليمية؟

وقبل الولوج في موضوعنا هذا والموسوم بنشاط القراءة؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة للخروج بمعنى القراءة و أنواعها ومعاييرها، وأهميتها. لابد من الإشارة إلى أنّ مفهوم القراءة قد تطور عبر الزمن، إذ كان معناها الحقيقي يكمن في مدى إتقان القارئ لحروف الكلمات، وحفظ عدد كبير منها، ثم تطور هذا المفهوم وأصبحت القراءة تتمثل في التعرف على الكلمات وفهم معانيها، ثم أُضيف إلى ذلك استعمال العقل و الفكر من طرف قارئ النص، فتطور مفهومها إلى أنّ أصبحت تعتبر عملية عقلية يقوم بها القارئ لاكتساب خبراته العلمية والمعرفية لحل مشاكله المختلفة، وهذا ما يتضح لنا من خلال ما جاء به الباحث "حسن عبد الشافي" قائلاً: « ولقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، والقدرة على قراءتها، إلا أنها نتيجة للبحوث التربوية بعامة، والبحوث التربوية التي أجريت على القراءة بخاصة، تغير مفهومها خلال هذا القرن، وأصبح مفهوم القراءة أنها:" عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينفذه ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية»[2].

أولاً: تعريف القراءة: لغة/ اصطلاحاً:

1. **القراءة في اللغة** من قولنا :« قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرَؤُهُ...قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْآناً، وسُمّي قُرْآناً لأنّه يجمع السّور فَيَضُمُّها. قال تعالى:" إنّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرآنه "[3]، أي جمعه وقراءته،... وقرأت الشيء قرآنا :جمعته وضممت بعضه إلى بعض... واستقراه: طلب إليه أن يقرأ »[4]. فالتحديد اللغوي للقراءة يوحي إلى الجمع والضم بمعنى ضم الحروف والكلمات إلى بعضها البعض وجمعها ثم قراءتها لاستخراج دلالتها.

---

[1]- سورة العلق، الآية: 1-2-3-4.

[2]- **الطفل والقراءة**، فهيم مصطفى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، سنة: 1994م، ص: 10.

[3]- **سورة القيامة**، الآية: 17.

[4]- **لسان العرب**، ابن منظور، مادة (ق، ر،أ)، مج5، ج40، ص: 3563/3564.

2. **القراءة اصطلاحاً:** عرفها "عبد العليم إبراهيم" بقوله:« عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني»[1]. وقد عرفها "طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي" على الشاكلة نفسها بأنها: « أسلوب من أساليب النشاط الفكري وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية... »[2]. وقد وصفها الباحث "ثروندايك" على أنها: « عملية ليست سهلة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات، وتتضمن الكثير من العمليات العقلية: كالإدراك، التذكر، الاستنباط، والربط؛ أي أن القراءة تقتضي الفهم وعمق البصيرة، وما ترمي إليه التصرفات والوقوف على أغراض الأحاديث، وما يتجمع بين دفتي كتاب، أو رسالة من معان، كي تترجم إلى سلوك وعمل »[3].فنلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ القراءة عملية تحتاج من القارئ أن يدرك الكلمات بعينه بتمعن، فيحاول فهمها والربط بينها لمعرفة معانيها، وأثناء ذلك يستطيع الوصول إلى الغرض والمغزى المراد منها، ثم التفاعل معها.

وتعد كذلك وسيلة من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان على مختلف الثقافات والمعارف، وهي وسيلة التعلم وأداته في الدرس والتحصيل، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني التي تنقلها الألفاظ [4].وهنا تبرز أهميتها ع ند المتعلم و في العملية التعليمة فلا يمكن الاستغناء عنها.

والقراءة :« عملية عضوية نفسية ذهنية، تجري فيها ترجمة الّرموز المكتوبة إلى معان مقروءة (جهرية وصامتة)، ويتّضح أثر إدراكها في القارئ بالتّفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الّذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها»[5]. **وتُقسم إلى مراحل:**

2- مراحل نشاط القراءة

المرحلة الأولى : تُعَدُ عملية عضوية تتطلب استعمال العين كعضو بصري لإدراك الحروف المكتوبة لتشكيل كلمات وإدراك الكلمات لتشكيل جمل، ثم تحويلها إلى عبارات مقروءة بصوت مسموع باستخدام الجهاز الصوتي.

---

[1]- **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، عبد العليم إبراهيم، ص: 57.

[2]- **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها**، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص:05.

[3]- **تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية**، علوي عبد الله الطاهر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 1430ه/2010م، ص: 24.

[4]- ينظر: **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مركز الكتاب للنشر، ط1، سنة: 1425ه/ 2005م، ص: 163.

[5]- **اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعليمها** ، محمد فوزي أحمد بني ياسين، دار اليازوري، الأردن، ط1، سنة: 2011م، ص: 123.

المرحلة الثانية: تعتبر عملية نفسية: وهنا يكون القارئ في مكان خالٍ من الفوضى هيئ له نفسية مرتاحة حتى يتمكن من استخدام عاطفته وأفكاره وأحاسيسه و فهم معنى ما يقرأه، لإعادة كتابة ما قرأه بأسلوبه الخاص.

المرحلة الثالثة: عملية ذهنية والتي تتضح أثناء قراءة القارئ للنص واختيار المعنى المناسب الصحيح له واستنتاج القاعدة منه وتوظيفها في مكتسباته.

وهنا يمكننا القول أن مهارة القراءة تشترك في نجاحها وبناءها عمليات عضوية، ونفسية، عقلية انفعالية، بالإضافة إلى مهارتين أساسيتين وهما:

3- مهارات القراءة الناجحة: التعرف والفهم نوضحهم فيما يلي:

أولاً: مهارة التعرّف: وهذه المهارة تتمثل في:

1- التّعرف على الكلمة: وتتمثل في:« قدرة الفرد على التّعرف على الكلمات، وتميّز الكلمات المتشابهة بعضاً عن بعض »[1]. بمعنى كيفية التّعرف على الكلمات والحروف وتمييزها بالعين، بصرياً.

2- والقدرة على:« ربط المعنى المناسب بالرّمز الكتابي»[2]. أي التعرف على كيفية الربط بين الكلمات ومعناها المناسب.

3- وكذا التمييز:« بين أسماء الحروف وأصواتها، وربط الصوت بالرّمز المكتوب »[3]. وهنا التعرّف على اسم الحرف وتمييز أصواتها، لربط صوت ذلك الحرف برمزه المناسب.

ثانياً: مهارة الفهم:

إنّ الهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، وهو ما يُعين القارئ على الإدراك الصحيح لما تنطوي عليه القطعة المقروءة من معان ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير ذلك الإدراك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى صاحبها أفكار الكاتب ومعانيه وآراءه، وتخلو من الدافع إلى الإقبال عليها واتخاذها وسيلة للمتعة الفكرية، والتحصيل العلمي[4]. فعنصر الفهم ركن أساسيٌ من أركان القراءة الصحيحة.

ويعمل في القراءة على:« الربط الصحيح بين الرّمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكّر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة »[5]. فالفهم

---

[1]- **صعوبات التّعلم، التشخيص والعلاج** ، محمود عوض الله سالم وآخرون، دار الفكر، الأردن، ط 2، سنة: 2006م، ص: 152.

[2]- **اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمية، تقييم تعلمها** ، محمد فوزي أحمد بني ياسين، دار اليازوري، الأردن، ط1، سنة: 2011م، ص:125.

[3]- المرجع نفسه، ص: 125.

[4]- ينظر: **التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية** ، لطفي محمد قدري، مكتبة مصر، القاهرة، سنة:1957م، ص:59.

[5]- **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب** ، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، مصر، ط2، سنة: 2001م، ص: 127/126.

فالفهم بهذا المفهوم يعد عملية مهمة لابد للتلميذ أنّ يحسن استخدام عقله وذهنه لفهم الكلمات والجمل المراد قراءتها، مع استخلاص المعنى منها، ليستخدمها بطريقة صحيحة في النشاطات اللغوية الأخرى.

وعملية الفهم تُمكّن المتعلم من[1]:

أ- « فهم التّنظيم الذي اتّبعه الكاتب.

ب- تحديد الأفكار الرّئيسية وفهمها.

ج- القدرة على الاستنتاج ».

وعليه يمكننا القول أنّ القراءة الصحيحة لا تحتاج لنجاحها إلى التعرّف على حروف الكلمات، وتشكيلها على شكل جمل، والنطق بها، بل تحتاج كذلك إلى فهمها واستيعابها بطريقة صحيحة.

فتكون عملية القراءة من خلال ما طُرح إما جهريّةً أو صامتةً، وهذا ما سنتطرق له بشيء من التفصيل تحت عنوان **أنواع القراءة** وهي:

4- أنواع القراءة:

4-1- القراءة الجهرية:

1- مفهومها: وهي ذلك: « النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عالٍ يسمعه القارئ وغيره »[2]؛ وذلك بترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبما تحمله من معنى، فهي بذلك تعتمد على رؤية العين للرموز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبّر عما يدل عليه ذلك الرمز [3]. وتتم هذه العملية بطريقة ايجابية، كما قد تكون بطريق سلبية في الوقت نفسه وذلك من خلال جهاز النطق الذي : « يعمل على تصديق الرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات والمعاني، ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفة لديه، وما دام العقل يرسل إشارات المدلولات، والمعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ لهذه الإشارات إيجابياً، أمّا إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فإنّ القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى »[4]. وهنا نلاحظ أنّ هذا النوع من القراءة يتطلب الصوت للجهر بالكلمات، والعقل لفهم مدلولاته للتفاعل معها.

وتشتمل القراءة الجهرية على: « ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرّف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات والجهر بها، وتفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة، وهي بذلك أصعب من القراءة الصامتة، وهي أحسن

---

[1]- **اللغة، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها**، مرجع سابق، ص: 126.

[2]- **فن التدريس للتربية اللغوية**، سمك محمد صالح، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1979، ص: 274.

[3]- ينظر: **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي** ، قورة حسين سليمان، دار المعارف، القاهرة، ط1، سنة: 1981، ص:129.

[4]- **طرق تدريس اللغة العربية**، زكرياء إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، مصر، سنة: 2005م، ص: 113.

وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى، وتذوق النصوص الأدبية، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ على الحديث، وتعد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الناس»[1].

لقد وضح هذا التعريف لنا الفرق بين القراءة الصامتة – والتي سوف نتطرق لها فيما بعد –، والقراءة الجهرية على أنها أصعب منها، رغم أنّ هناك تشابه بينهما إلى حد كبير، كما اشتمل على فوائد ومزايا القراءة الجهرية كمحاولة النطق الصحيح والتعرف على مدلولات الكلمة والاستفادة من الأخطاء النحوية واللغوية والصرفية، وغيرها وتصحيحها، وهذه مرحلة مهمة لتلامذة الطور الأول.

2- أهميتها: من خلال ما سبق ذكره نرى أنّ لهذا النوع من القراءة أهمية بالغة بالنسبة للتلاميذ والعملية التعليمية نذكر منها:[2]

1- تساعد التلاميذ على تحسين مستواهم العقلي والفكري والنطقي؛ وذلك من خلال تحسين محادثاتهم والنطق الصحيح للكلمات، حتى يتمكن الذهن من استيعاب ما قُرِأ بتفكير جيد، فيترجم العقل تلك الكلمات إلى مدلولاتها، فيتمكن المتعلم بذلك من التجاوب مع غيره بشكل جيد وكبير خاصة في المناقشات الأدبية والعلمية، والتغلب على نقاط الضعف في نشاط القراءة.

2- تعد مقدمة أساسية لتطوير مفردات الطفل، ومعرفته عن العالم الذي يحيط به، وتنمية مهارات التخيل التي هي الأساس والمنطلق للتفكير الإبداعي ولكل أشكال التطوير النّوعي.

3- وسيلة المعلّم التي لا غنى عنها للمساعدة في تشخيص صعوبات التعليم والتعلم في القراءة.

4- تحسين الطلبة في تحصيل عدد أكبر من المفردات، وفي الاستيعاب القرائي، وفي مهارة الطلاقة، وزيادة التطور الاجتماعي لهم عبر عملية التفاعل، والمحاكاة، والتقليد، ولعب الأدوار التي تُستخدم لامتلاك المهارات الخاصة بأداء وأبرزها التعليم.

5- القراءة الجهرية فن من الفنون، وإجادة الفنّ لا تأتي دفعة واحدة، وإنما بالتدرج والتدريب المتواصل، وحذف الأخطاء النطقية لديه، لعلاجها وتلافيها، وكسب العادات والمهارات السليمة، من خلال الممارسة والتدرب.

4- مميزاتها: تمتاز القراءة الجهرية بجملة من الخصائص ومنها ما يلي:[3]

1- تعد من أفضل الوسائل لإيجاد النطق السليم وتمثيل المعنى.

---

[1]- **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، عبد العليم، دار المعارف، القاهرة، ط1، سنة: 1978م، ص: 69.

[2]- ينظر: **أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة والجهرية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ لطلبة الصف السابع الأساسي في لواء الموقر في الأردن** ، إعداد: محمد مخلد عايد الثنيان، إشراف: د/ محمود الحديدي، رسالة استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، سنة: 2013/01/20م، ص: 23/20.

[3]- ينظر: **دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية** ، إعداد: قسم البحوث المركزي القومي للامتحانات والتقويم التربوي، سنة: 2015م، ص:7.

2- القراءة الجهرية مدعاة لإشباع الكثير من أوجه النشاط عند الطلاب.

3- تُحقق للطلاب فرصة التدريب على مواجهة الآخرين.

4 - تُنمي أذن الطفل فيمتاز بصوت جذاب.

5- هي أسلوب من أساليب إدخال المتعة والسرور، وغرس روح الجماعة في الطلاب الصغار.

4-2- القراءة الصامتة:

لقد أشار "توني بوق" إلى أنّ البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كانت في القرن التّاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة، ومن هذه العوامل[1]:

أولاً: انتشار حركة التعليم؛ وبالتالي ازدياد عدد القرّاء، ونتيجة لذلك ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمه الفرد في الأماكن العامة والمكتبات.

ثانياً: استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي والذي ظهرت أهميته نتيجةً للثورة الصناعية.

1- تعريفها: سميت بهذا الاسم لأنّ:« ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت، ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتماماته إلى فهم ما يقرأ»[2]، وهنا نرى أنها قد تسمى بالقراءة البصرية أيضاً بدل القراءة الصامتة، فالعين عنصر فعال في إتمامها ونجاحها، وهذا ما يتضح لنا في تعريف "زكرياء إسماعيل" قائلاً إنها:« عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، وتتسم بالسهولة والدقة، لا دخل للفظ فيها إلاّ إذا رفع القارئ نبرات صوته ووظف حاسة النظر توظيفاً مركزاً، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد سريعاً من العقل حاملاً معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق له أن اختزنها، وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء»[3].

نخلص من خلال هذه التعريفات أنّ البصر والعقل يعتبران باتحادهما عنصران فعالان فيها، وبهذا تُعتبر عملية مهمة ودقيقة التركيز والفهم للغة وللكلمات المُراد قراءتها وإيجاد مدلولاتها؛ ولذلك نجدها تتصدر درس القراءة ودراسة النص، فالتلميذ قبل أنّ يتعرف على النص، يقوم بقراءته قراءة صامتة حتى يُلِمّ بمعاني الكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً.

---

[1]- ينظر: **أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة**، مرجع سابق، ص: 02.

[2]- **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، هشام الحسن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، سنة:2000، ص:17.

[3]- **طرق تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص:110.

2- طرائق تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة : لكي تكون القراءة الصامتة عملية ناجحة يتمكن جميع المتعلمين من القيام بها في أحسن صورة، على المعلم أن يكون قادراً على[1]:

أ- جعل المتعلم يقرأ الدرس قراءة صامتة قبل قراءته جهرياً، ولا بدّ لذلك من مقدمة مشوّقة، أو أسئلة تستثيرهم على القراءة الصامتة.

ب- عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط والفهم.

ج- قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد أو القصصية منها: قراءة حرّة خارج الصف، ثم مناقشة ذلك.

د- القراءة في المكتبات.

وبهذه الكيفية يتدرب التلاميذ على التكيف مع النصوص القرائية المختلفة، وإمكانية التعرّف على الأخطاء اللغوية حين يقع فيها غيرهم، والاستفادة منها. مما يُدربهم على القراءة الصحيحة، بجودة النطق والإلقاء، وتمثيل المعاني.

3- مزايا القراءة الصامتة: ولها مزايا عديدة أولتها في الدراسات العربية الحديثة اهتماماً كبيراً ومن أهمها:

أ- القراءة الصامتة وتقديم الدرس : للقراءة الصامتة أهمية كبيرة في الحياة الدراسية: « فإذا ما تدرب التلميذ تدريباً كافياً على القراءة الصامتة،تمكن من السيطرة على ركنيها الرئيسيين وهما السرعة والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، وقد أثبتت الدراسات أنّ هناك معامل ارتباط مرتفع دال بين قدرة التلميذ على القراءة وقدرته على التحصيل والاستيعاب لسائر المواد الدراسية، ففي بحث أجرته (عام 1933) على عدد من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة والسادسة ابتدائي، توصلت إلى أن القراءة الصامتة ضرورية لبلوغ مستوى تحصيلي مقبول»[2].

ب- القراءة الصامتة و القدرة على الفهم : يعتبر الفهم عنصراً أساسياً في نشاط القراءة فهو: « يُعين القارئ على الإدراك الصحيح لما تنطوي عليه القطعة المقروءة من معانٍ ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير ذلك الإدراك تفيد قيمتها وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى صاحبها أفكار الكاتب ومعانيه وآراءه، وتخلو من الدافع إلى الإقبال عليها واتخاذها وسيلة للمتعة الفكرية والتحصيل العلمي »[3]. فكلما تمكن التلميذ من الإدراك والفهم الصحيح للمادة المكتوبة، كانت معاني الكلمات المقروءة بسيطة في معناها،راسخة في ذهنه، مما يزيد في إثراء حصيلته اللغوية ويجعل فهمه أحسن من قبل.

ج- القراءة الصامتة والقدرة على السرعة: من خلال الدراسة المقارنة التي أجراها الباحث "هيوز" بقياس سرعة القراءة جهراً وصمتاً بين طلاب الجامعة وجد أنّ: « متوسط سرعة القراءة الصامتة هو 5,63كلمة في الثانية، وأقصى سرعة هي 8,21 كلمة في الثانية، وقد توصل إلى أنّ القارئ الكفء تبلغ سرعته في القراءة

---

[1]- ينظر: **أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة**، مرجع سابق، ص:18.

[2]- **القراءة الصامتة السريعة**، أبو العزايم إسماعيل، عالم الكتب، القاهرة، سنة: 1983م، ص:14.

[3]- **التأخر في القراء تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية** ، لطفي محمد قدري، مكتبة مصر، القاهرة، سنة: 1957، ص:59.

الصامتة ضِعْفَ سُرعته في القراءة الجهرية تقريباً وعندما نظر إلى النتائج بصفة فردية وجد أن الأفراد يقرؤون صمتاً بسرعة تعادل ثلاثة أو أربعة أمثال سرعة قراءتهم الجهرية »[1]. وهذا دليل على أنّ القراءة الصامتة اقلّ جهداً وسرعةً من القراءة الجهرية والتي تتطلب إعمال عضلات الجسم المختلفة للقيام بالقراءة، على عكس القراءة الصامتة والتي تُستخدم فيه العين وتحريك اللسان فقط وهذا ما يجعلها أقل سرعة وجهد ووقت من غيرها.

د- القراءة الصامتة ومراعاة أحوال المتعلمين التربوية والنفسية: فهي تسهم كذلك بدور في:« تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم في القراءة، تعودهم الاستقلال بها والسرعة فيها، كما تطبعهم على حب البحث والاطلاع ولاسيما في أوقات الفراغ، وهي طريقة فردية تحمل كل تلميذ على العمل وحده، والاعتماد على نفسه في القراءة والفهم »[2]. وهنا تتجلى أهميتها بشكل كبير في العملية التعليمية وعلى المتعلم خاصةً، فبواسطتها يكون في جو من الحرية والطلاقة والهدوء بعيداً عن الأصوات العالية المزعجة، خاصةً في قاعة الدرس والمحاضرات العلمية، مما يجعله يتفنن في استخراج مكبوتاته و التعبير عنها بطلاقة، مما يسهم في تنمية قدراته ومهاراته المختلفة.

5- ولكي تكون القراءة ناجحة لابد أن تشتمل على:[3]

أ- استخدام مهارات اقتحام النص؛ كالتعرف على التطابق بين الصوت والحرف.

ب- استخدام المعلومات النحوية للتعرف على المعنى.

ج- استخدام أساليب خاصة لأهداف خاصة: نحو القراءة السريعة لالتقاط الكلمات أو المعلومات الأساسية .

د- الربط بين محتوى النص وخلفية القارئ المعلوماتية من الموضوع المطروح.

ه- التعرّف على المقاصد البلاغية أو الوظيفية للجمل أو بعض مكونات النص؛ كأن يفرق القارئ بين ما يرد في النص على سبيل التجديد أو الاختصار.

وعليه فالقراءة من النشاطات التي لا يستطيع المتعلم أيّا كان مستواه أن يتقدم في التعلم ما لم يتقنها اتقاناً جيداً، فهي لا تختص بإتقان مطابقة الرموز بالأصوات فحسب، بل فهم وإدراك مرامي الرسالة المتضمنة في

---

[1]- **تعليم القراءة والكتابة**، جراي وليم، ترجمة: محمود رشدي خاطر، وكافية رمضان، وحسن شحاته، دار المعرفة، القاهرة، سنة: 1981م، ص:65.

[2]- **فن التدريس للتربية اللغوية**، سمك محمد صالح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1975م، ص:268.

[3]- **المهارات اللغوية**، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، سنة: 1429ه/2008م، ص: 133.

النص، وبغض النظر عن نوع النص سواءً أكان علمياً أم أدبياً. [1] وهنا تتبين لنا أهمية نشاط القراءة بالنسبة للمتعلم خاصةً، وتتمثل هذه الأهمية في:[2]

أ- اكتشاف مواهب المتعلمين من ذوي القدرات الصوتية الرخيمة بحيث يمكن تنميتها وصقلها وتوجيهها وتطويعها وفق الأغراض التربوية المرغوبة.

ب- استغلال نشاط وحيوية المتعلم في هذه المرحلة العمرية المتسمة بالسرعة الحركية وتوظيفها بالتدريب على مهارة السرعة في القراءة، مع إحساسه بالحاجة إلى تنمية هذه المهارة وفق طبيعة المواضيع المقروءة.

ج- استغلال النشاط المتنوع الذي يتاح للمتعلم في بناء قيم المبادرة، والمشاركة في الحوار والنقاش داخل الفصل الدراسي وخارجه.

د- تمكين المتعلم من إبراز الأفكار والمضامين للنصوص المقروءة وتلخيصها شفوياً في عبارات من إنشائه. وتنمية مهارة النقد والتقييم للمواضيع شفوياً عن حكمه عليها وفق قدراته واستعداداته.

ه- توسيع خبرات المتعلم وتعميق ثقافته واطلاعه على تجارب السابقين وأحوالهم، والقيم الأخلاقية التي ارتقت بهم.

و- كما تمكنه من أن يعلم نفسه بنفسه بفضل المهارات التي تجعله يُنمي معلوماته وخبراته طيلة حياته.

5- أهداف تدريس القراءة: تعد مرحلة القراءة أهم مرحلة يتعرف فيها التلميذ ع لى أمورٍ كثيرة تجعل منه انطلاقة جيدة للمراحل الأخرى، إذا أحسنها، فالقراءة نشاط ضروري في حياة التلميذ خاصةً في المرحلة الابتدائية، لأنها تزوده بمجموعة من الأهداف ومن أهمها:

1- نمو المهارات الأساسية للقراءة مثل[3]:

أ) التعرف على الكلمات.

ب) التأكد من معانيها.

ج) فهم وتفسير المواد المقروءة.

د) إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.

ه) القراءة في صمت، بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.

و) القراءة جهراً في صحة وسلامة.

ي) استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداماً جيداً.

---

[1]- ينظر: **طرق تدريس العربية** ، صالح محمد نصيرات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2006م، ص: 15.

[2]- **اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها** ، شادية التل، محمد مقدادي، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الخامس، العدد4، سنة: 1989م، 100.

[3]- ينظر: **مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية** ، فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، سنة: 1999م، ص: 39.

يستند هذا النوع من القراءة على مجموعة من المهارات والتي لابد للتلميذ التمكن منها كالقدرة على التعرّف على الكلمات والتعامل معها بشكل صحيح للكشف عن معانيها ومدلولاتها، وإدراك العلاقة بينها، إمّا عن طريق الجهر بها أو قراءتها في صمت في صحةٍ وسلامة وبأقل جهدٍ ووقت، مع استخدام مجموعة من الكتب والمصادر لتسيير ذلك أكثر.

2- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ؛ حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة، واكتساب مهاراتها وتنميتها.[1]

3- اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من: المفردات، والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.

4- الفهم؛ وهو معنى متعدد النواحي، فمنه الفهم لكسب المعلومات، وزيادة الثقافة والمعرفة كقراءة الكتب العلمية والصحف، ونحو ذلك.[2]

5 - اكتشاف مواهب المتعلمين من ذوي القدرات الصوتية الرخيمة، بحيث يمكن تنميتها وصقلها وتوجيهها وتطويعها، وفق الأغراض التربوية المرغوبة.

6 - استغلال النشاط المتنوع الذي يتاح للمتعلم في بناء قيم المبادرة، والمشاركة في الحوار والنقاش داخل الفصل الدراسي وخارجه.

7 - تمكين المتعلم من إبراز الأفكار والمضامين للنصوص المقروءة، وتلخيصها شفوياً في عبارات من إنشائه.

8- توسيع خبراتهم وتعميق ثقافاتهم واطلاعهم على تجارب السابقين وأحوالهم، والقيم الأخلاقية التي ارتقت بهم.

9- تمكن المتعلم من أنّ يعلم نفسه بنفسه، بفضل المهارات التي تجعله ينمي معلوماته وخبراته طيلة حياته.[3]

10- تمكن المتعلم من تنمية مهارة النقد والتقييم للمواضيع شفوياً عند حكمه عليها وفق قدراته واستعداداته.

وعليه فعلى معلم اللغة العربية أن يعطي أولوية لهذه المرحلة لِما لها من أثر على التلميذ خاصة في مراحله التعليمية الأولى، بهدف توسيع دائرة معارفه وإثراء خبراته، وتنمية ذوقه، وتزويده بكم مفرداتي لغوي للتعبير عما قرأه بأسلوبه الخاص. وحتى يتمكن التلميذ من بلوغ كل هذا، لابد للمعلم من رسم خطة تقوم على أهداف وغايات تجعل من التلميذ عنصراً فعالاً في نشاط القراءة، يفهم ما يُلقى له ويستوعب ما طُلِب منه، وتتمثل هذه الأخيرة في هدفين وهما:[4]

الهدف الأول: أن يغرس المعلم في نفس التلميذ الرغبة المستمرة في القراءة المعبرة والمفيدة.

الهدف الثاني: أن يعمل على تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات التي تجعله قارئاً جيداً.

---

[1]- ينظر: **المرجع نفسه**، ص: 39.

[2]- ينظر: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط9، ص: 70.

[3]- ينظر: **اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها** ، شادية التل، ومحمد مقدادي، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد5، العدد4، سنة: 1989م، ص: 100.

[4]- ينظر: **مهارات القراءة قياس وتقويم**، مرجع سابق، ص: 41/40.

6- أهمية نشاط القراءة: يقسم "ايكوال" 1977، Akwal أهمية القراءة إلى ثلاثة مستويات متدرجة وهي:

أ) **مستوى القراءة الحر** Free Reading Level: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس، ويكون معدل الفهم 90 بالمئة، ومعدل التعرف على الكلمات 99 بالمئة.

ب) **مستوى القراءة التعليمي** Instructional Reading: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم، وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم 75 بالمئة، ومعدل التعرف على الكلمة حوالي 95 بالمئة.

ج) **المستوى المحبط للقراءة** Frustration Level: وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، وغالباً ما تظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي 50 بالمئة أو أقل، ومعدل التعرف على الكلمات 90 بالمئة أو أقل[1].

نلاحظ من خلال هذه المستويات الثلاث أن المستوى الأول والثاني يتضح فيه معدل الفهم و الكتابة بنسب جيدة، فالقراءة تكون بمستوى عال يستطيع الطفل فيه الاعتماد على نفسه أكثر من اللجوء إلى المعلم. بينما في المستوى الثالث فقد أشار "إيكوال" إلى نسب أقل وهو ما أصطلح عليه بالمستوى المحبط من القراءة؛ أي هناك صعوبات يتلقاها المتعلم في القراءة و المتمثلة في العسر القرائي، وهو من أكثر المشاكل التي يعاني منها الأطفال في بداية المرحلة التعليمية.

المبحث الثالث: نشاط القواعد اللغوية (الظواهر اللغوية)

إنّ لقواعد اللغة العربية بصمتها الخاصة عند عامة النّاس سواء المتحدثين منهم أو المتكلمين؛ إذ إنّها تعمل على تقوية ألسنتهم وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة، فنحن لا يمكننا أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا نكتب كتابة صحيحة إلاّ بمعرفة القواعد الأساسية للغة. وعملية الاتصال بين المتكلم والمخاطب تتم بسلامة تلك القواعد، فالخطأ في الإعراب - على سبيل المثال – يؤثر دون شك في نقل المعنى المقصود، مما يؤدي إلى عجز المتلقي على فهمه[2].

ولذا يجب أن نلفت نظرنا للغتنا العربية والإلمام بالأحكام والقواعد الأساسية التي تضبط لغة قراءتنا وتعبيراتنا وكتاباتنا، وتقوِّم ألسنتنا من الخطأ، وتحفظ القرءان من الفساد والتحريف، ولذلك فقد اعتبرت هذه القواعد اللغوية ضمن أهم الأنشطة اللغوية والمعتمدة بعد نشاط القراءة مباشرةً في العملية التعليمية. هذا ما سنتطرق إليه ولو بشيء من التفصيل تعريفاً وأهميةً والطريقة المتبعة في تدريسها في ضوء المنهج الجديد منهج المقاربة النصية.

---

[1]- ينظر: **سيكولوجية عسر القراءة** ، أحمد عبد الكريم حمزة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2008م، ص: 12/11.

[2]- ينظر: **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، طه علي حسين الدليمي، كامل نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2004م، ص: 25.

أولاً: تعريفها:

قبل أن نعطي تعريفاً لها لابد أن نشير في البداية إلى أنّ التقسيم المعتمد في قواعد اللغة من تراكيب نحوية، وصيغ صرفية، وقواعد الإملاء والكتابة ما هو إلاّ سبيل لتحقيق الهدف من هذا النشاط، ويجب أن يُدرك كل من الأستاذ والمتعلّم على حد سواء أنّ قواعد اللغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة والآثار المدونة، أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللحن والخطأ على مستوى التعبير والتواصل الشفوي والكتابي[1].

والقواعد جمع قاعدة وهي تلك:« القوانين والمبادئ والضوابط اللغوية الواجب إتباعها للتعلم والكتابة بلغة صحيحة»[2]. وعليه فالقواعد تتمثل في مجموعة من الأسس والقوانين التي تعتمد عليها اللغة في كاتباتها النحوية والصرفية والإملائية لتنظيمها وضبطها في شكل كلمات وجمل.

أمّا عند ربطها بقواعد النحو للغة العربية فقد تعددت تعريفات أهل العلم والاختصاص ذاهبين في ذلك إلى أنها:« طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم و الحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تَفسد سليقتهم اللغوية، يُحكم بها على صحة اللغة وضبطها»[3]. وهنا تظهر العلاقة الوطيدة والأهمية البالغة لهذه القواعد بالنسبة للغة العربية.

كما ذهب الباحث فهد خليل زايد إلى أنّها تصنف من مظاهر رقي اللغة العربية والنهوض بها يقول:« تعد القواعد بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهراً من مظاهر رقي اللغة، ودليلاً على حضارتها وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال؛ وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلاّ إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والتكامل الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم»[4]. لقد أشار هذا التعريف إلى أن هذه الأخيرة تصنف أيضاً من مظاهر الرقي والنهوض باللغة العربية وبمستوى الناطقين بها إذا استوفت شروط الرقي والازدهار الحضاري.

ومن أهم عناصر قواعد اللغة النحو، فهو يُمثل القاعدة الأساس في اللغة العربية وأهم مواضيعها التي تُعرف بمصطلح **القواعد النحوية:**

1- النحو:

أ- لغة: لقد تعددت تعريفاته من الناحية اللغوية على حسب أهل اللغة والاختصاص في ذلك، إلا أنهم اتفقوا على أنّ النحو جاء من مادة (ن.ح.و) وهذا ما يظهر جلياً في تعريفاتهم المختلفة نذكر أهمها:

---

[1]- ينظر: **مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط** ، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان سنة: 2013م، ص: 12.

[2]- **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**، داوود عبده، دار الكتب الحديث، بيروت-لبنان، ط1، سنة:1998م، ص:64.

[3]- **تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** ، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، سنة: 1423ه/2002م، ص: 340.

[4]- **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، فهد خليل زايد، دار اليازودي، عمان، الأردن، د/ط، ص: 159.

ب- في لسان العرب النحو يعني:« القصد والطريق، ويكون ظرفاً ويكون اسماً، نحاه ينحو وينحاه نحواً وانتحاه، ونحو العربية منه »[1].

ج- وفي معجم الصحاح يُقال:« نحوت نحوك: أي قصدت قصدك، ونحوت بصري إليه، أي: صرفته، وأنحيت عنه بصري، أي: عدلته، وأنحى في سيره، أي: اعتمد على الجانب الأيسر، وأنحيت لفلان؛ أي: عرضت له»[2].

د- أمّا معجم مقاييس اللغة فكلمة النحو :« النون، الحاء، الواو، كلمة تدل على القصد، ولذلك سُمي نَحْو الكلام، لأنّه يقصد به أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به، ويُقال أنّ بني نَحْوٌ: قوم من العرب»[3].

ومن خلال هذه التعريفات اللغوية نخلص إلى أنّ مادة (ن،ح،و) تدل في معناه ا المعجمي اللغوي على القصد في الكلام.

ه- وفي الاصطلاح: تعددت تعريفات النحو عند النُحاة أهمها:

ما جاء به "ابن جني" في تعريفه له يقول بأنّه هو: « انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإنْ لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها ردّ به إليها »[4]. وهذا ما صرح به أيضاً ابن عصفور قائلا أنه:« علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تتألف منها»[5].

من خلال ما سبق ذكره في هذين التعريفين نلاحظ أنهما أجمعا على أنّ النحو يتمثل في أقوال وفصاحة كلام العرب قديماً من إعراب وبناء، كلام مضبوط ودقيق لا زيادة ولا نقص فيه، بواسطته نتمكن من التّعرف على أحكام أجزائه التي يتكون منها.

وقد عرّفه آخرون على أنّه: « علم يبحث عن أواخر الكلم إعراباً وبناءً، وقد ذكر النحاة: بأنّ موضوع علم النحو الكلمات العربية من حيث عروض الأحوال لها حال إفرادها وتركيبها، وغايته الاستعانة به على

---

[1]- **لسان العرب**، ابن منظور، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط 1، سنة:1424ه/2003م، مادة (ن.ح.و)، ج1، ص:362/360.

[2]- **الصحاح، الجوهري**، تح: إميل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت-لبنان، ط 1، سنة:1999م، مادة (ن.ح.و)، ص:527/526.

[3]- **معجم مقاييس اللغة** ، ابن فارس، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت-لبنان، ط 1، سنة: 1991م، مادة (ن،ح،و)، ص:404/403.

[4]- **الخصائص**، ابن جني، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط 3، سنة: 1429ه/2008م، ص:88.

[5]- **المقرب**، ابن عصفور، تح: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط 1، سنة:1418ه/1999م، ص:67.

فهم كلام الله ورسوله –صلى الله عليه وسلم–، وفائدته للاحتراز عن الخطأ في الكلام أو التمييز بين صواب الكلم وخطئه »[1]. وهكذا فقد أجمع بعضهم على أنّه: « علم بأصول يعرف به أحوال أبنية الكلم إعراباً وبناءً»[2].

وانطلاقاً مما ورد في اصطلاح النحو خلصنا إلى أنّه ذلك العلم الذي يبحث في أواخر الكلمات إعراباً وبناءً؛ كبيان الحركة الإعرابية لها وبيان نوعها مثنى أو جمع مفردة أو مركبة وإلى غير ذلك، يعمل على ضبط الكلمات والجمل والكلام من الخطأ واللحن.

2– القواعد النّحوية:

إنّ لهذه القواعد مكانة لا يُستهان بها عند العامة وخاصة في مراحل التعليم والتعلم المختلفة، هذا ما أكده "ابن خلدون" بقوله إنّ:« أركان علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وإنّ الأهم المتقدم منها هو القواعد إذْ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة»[3].

يبين لنا "ابن خلدون" أركان علوم اللسان حسب أهميتها وقد جعل القواعد تتصدرها في ذلك لما لها من دور كبير في سلامة الكتابة والكلم من الأخطاء، ومعرفة الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولا النحو لجهل أصل الإفادة كما ذكر.

وبذلك تكون عبارة عن: « فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة، وهي تعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية ذلك دراسة العلاقات في الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، كما أنّها تعني مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو»[4].

نخلص من هذا المفهوم الشامل المانع للقواعد النحوية أنّها تعمل بدورها على الحفاظ على هندسة الجملة سواء من الناحية الإعرابية وتبيين العلاقات بينها، فهي تهتم بالجمل بصفة عامة والكلمات بصفة خاصة وما يعتريها من أخطاء وزلات وتحاول تصحيحها.

ثانياً: مراحل تدريس القواعد النحوية في الطور الابتدائي:

المرحلة الأولى: وتشمل هذه المرحلة كل من: « الصفين الأول والثاني وفي هذه الحلقة لا يعلم الطفل القواعد مطلقاً، لأن الطفل في هذه المرحلة محدود الخبرات، فحاجته ماسة لتوسيع خبرته وتنمية محصوله اللغوي ليستطيع التعبير عن حاجاته دون توقف، ومهمة المدرس في هذه المرحلة محصورة في تمكين التلميذ من الكلام

---

[1]– **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، محمد سمير نجيب اللبدئ، مؤسسة الرسالة، لبنان، د/ط، ص:218/217.

[2]– **شرح التصريح على التوضيح**، خالد الأزهري، المطبعة الأزهرية للنشر، مصر، ط3، سنة:1344ه/1925م، ص:14.

[3]– **المقدمة**، عبد الرحمن ابن خلدون، دار القلم للنشر، بيروت–لبنان، ط1، سنة:1978م، ص:545.

[4]– **التدريس في اللغة العربية**، محمد إسماعيل ظافر وآخرون، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، سنة: 1984م، ص: 281.

باللغة التي يستطيعها »[1]؛ أي أنّه ليس بحاجة إلى الدخول في مجال القواعد وأحكامها أكثر من حاجته إلى تنمية قاموسه المعجمي بمصطلحات ومفاهيم دقيقة تعينه على التعبير بطرق سليمة عن حاجاته المختلفة، فتعليم نشاط القواعد في هذه المرحلة يكون بطريقة مبسطة جداً إتباعا لخبراته ولغته التي يتكلم بها.

المرحلة الثانية: وتشمل الصفين الثالث والرابع وفي هذه المرحلة يعمل المعلم فيها على:

1- استمرار التدريب المباشر على التعبير، كما كان متبعاً في الحلقة الأولى ولكن بصورة أرقى.

2- التدريب على وحدات نحوية معينة، ممّا يشيع في لغته ويستعملها استعمالاً خاطئاً، كالتدريب على الأسئلة والأجوبة وعلى بعض الضمائر وأسماء الإشارة.

3- العمل على تيسير التدريب وتحبيبه إلى التلاميذ باستعمال البطاقات اللغوية والمحاولات والتمثيليات واستخدام القصة[2].

وفي هذه المرحلة يختلف تدريب التلاميذ على تدريس القواعد اللغوية، فهنا يحرص المعلم على الكشف عن الأخطاء النحوية والصرفية في لغته المدرسية أو العامية (خارج المدرسة)، وذلك بإتباع طرق وأساليب مقننة تساعد المتعلم على ذلك كاستعمال قصاصات خاصة وألعاب لغوية وغيرها. فيتمكن التلميذ عندها من تصحيح أدائه اللغوي وتهذيب لغته، والقوة في التعبير. وسنفصل الحديث أكثر عن المرحلة الثالثة لأنّها المعتمدة في دراستنا هذه.

المرحلة الثالثة: و هي آخر مرحلة والتي يمكن أن: « نطمأن فيها على نضج التلميذ الفكري وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق»[3].

وكما لاحظنا ففي هذه المرحلة يكتمل استيعاب وفهم التلميذ لنشاط القواعد، فيكون بذلك قادراً على التجاوب معه بالمناقشة وإعطاء أمثلة في محلها، والقدرة على الاستنباط والتطبيق، وذلك بالحرص على تسهيل درس القواعد عن طريق إعطاء قواعد تتلاءم مع مستوى فهم التلميذ في كل حصة وعدم دمجها كلها في حصة واحدة.

وانطلاقاً مما سبق ذكره نخلص إلى أنّه عند حُسن اختيار المعلم لطُريقة إيصال أحكام وأسس القواعد اللغوية للمتعلم سواءً في الفهم أو التطبيق، هذا ما يدل على أنّ لطرق التدريس ونوعيتها علاقة بتحسن التلميذ في مادة القواعد، لذلك يتبع مدرسو اللغة العربية طرق اً عدة في تدريس قواعدها، فمن المدرسين من يدرسها على الطريقة الاستقرائية، ومنهم من يدرسها على الطريقة القياسية، وآخرون يدرسونها على طريقة أو أسلوب النص

---

[1]- **الموجه الفني**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص: 209.

[2]- ينظر: **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية** ، علوي عبد الله طاهر، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 1430ه/2010م، ص: 344.

[3]- **الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم المختلفة** ، صلاح رواي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د/ط، سنة: 2009م، ص: 57/56.

وقد يمزج البعض بين طريقتين أو أكثر من هذه الطرائق [1]. وسنحاول الوقوف على هذه الأخيرة بشيء من التفصيل في ما يلي:

ثالثاً: طرائق تدريس القواعد اللغوية

1- تدريس القواعد النحوية بالطريقة القياسية:

تُعرّف هذه الطريقة بتعريفات عديدة نذكر أهمها: هي:« التي تقوم على أساس الانتقال بالفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج، إذْ يبدأ في هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم يقدّم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها في أذهان التلاميذ، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة متشابهة وحالات مماثلة »[2]. وهذا يبين لنا أنّها تقوم على عنصر: «الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولاً ثم تُعرض عليه الأمثلة التي توضّح هذه القاعدة؛ أي أنّ الذهن يبدأ من الكلّ إلى الجزء»[3].

وما يُستنتج من هذه التعريفات أنّ هذه الطريقة تعني في مضمونها الانطلاق من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، أي البدء بعرض القاعدة النحوية وحفظها ثم تطبيقها في أمثلة توضحها وبذلك الوصول إلى النتائج المستخلصة منها الأقرب إلى فهم المتعلمين.

1- مزاياها:

أ- أنها سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً وتساعد الطلبة على تنمية التفكير الجيد. فالتفكير يحتاج إلى المادة، وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها التلميذ بدقة إذا أراد أن يطبقها في حلّ المشكلات وتفسير الفرضيات، وهي الطريقة التي تساعد على الحفظ فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها[4].

ب- سهلة لا يبذل فيها المدرس أو المتعلّم جهداً كبيراً في اكتشاف الحقائق، وسبيلها الوحيد هو تحفيظ القاعدة واستظهارها باعتبارها غاية في حد ذاتها[5].

أي أنّ هذه الطريقة تمتاز بكونها تقوم على عنصر الحفظ في استهلاك المادة اللغوية وهذا ما يُيسر للمتعلم استعمالها وقت حاجته لها، غير أنّ هناك طائفة من الباحثين يجعلونها طريقة سلبية بالنسبة للمتعلم وقد طرحوا جملة من المآخذ التي تُعابُ عليها نجملها في مجموعة من النقاط أهمها:

---

[1]- ينظر: **المنحى التكاملي في تعليم اللغة** ، محمد فخري مقدادي، دار المؤتمر التربوي للنشر والتوزيع، كلية التربية، مصر، ص: 53.

[2]- **طرق تدريس اللغة العربية**، زكريا إسماعيل، دار المعرفية الجامعية، ش قنال السويس الشاطبي، سنة: 2005م، ص: 224.

[3]- **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها** ، سعدون محمود الساموك، دار وائل للنشر، عمان-الأردن، ط 1، سنة: 2005م، ص: 228.

[4]- ينظر: **اللغة العربية بين المنهج والتطبيق**، عمر الأسعد، دار الفرقان، عمان-الأردن، ط4، سنة: 2003م، ص: 134.

[5]- ينظر: **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، طه علي حسين الدليمي وآخرون، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 2004م، ص: 63.

1- أنّها تتنافى وما تنادي به قوانين التعليم من حيث البدء بالسّهل والتّدرج إلى الصعب، فهي تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء، أي تبدأ بتقديم القاعدة وتنتهي بالأمثلة وهذا يشكل صعوبة في استيعابها وتمثيلها، إذ إنها أيضاً تُشتِّت انتباه التلاميذ وتفصل بين النحو واللغة، وبهذا يشعر التلميذ أن النحو غاية يجب أن تدرك وليس وسيلة لإصلاح العبارة وتقويم اللسان [1].

2- لا تؤدي إلى: « اكتشاف التلميذ للقوانين النحوية، أي لا يسهم في الفهم الجيد للمعلومات، رغم حفظ القاعدة وهذا ما يُعيق التطبيق الجيد »[2]، فهي إذن طريقة: « تجلب الملل، مما يجعل التلميذ ينفر من دراسة القواعد النحوية »[3]. فليس كل من يحفظ القاعدة النحوية يكون قادراً على استعمالها أو كتابتها بطريقة سليمة؛ لأن القاعدة تحتاج إلى تطبيق و إجراء لا إلى التنظير فقط فهو غير كافٍ وحده.

وانطلاقاً مما ذُكر أنفاً قد لاحظنا أنّ هذه الطريقة لا تتناسب مع مستوى التلاميذ خاصة في الأطوار التعليمية الأولى كالابتدائي والمتوسط، لأنّ المتعلم في هذه المراحل لم تكن لديه ولو فكرة بسيطة ع ن درس القواعد وأحكامه النحوية كونه ما يزال في طور الاكتشاف والتعرف عليها، وبالتالي لا يتمكن من التجاوب مع هذه الطريقة بشكل كبير ، بل تجعله كما قال الباحث ينفر من درس القواعد النحوية وهذا ما يؤثر سلباً عليه.

2- تدريس القواعد النحوية بالطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

تستند هذه الطريقة إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو ذلك الأسلوب الذي يملكه العقل في تتبع مسار أجزاء المعرفة ليصل لصورتها الكلية، وهذا ما تسعى إليه هذه الطريقة؛ وذلك في الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. ونشأ تاريخ الاستقراء على يد الألمان "فردريك هربرت" -في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين-، الذي يرى أنّ العقل البشري مكّون من مجموعة من المدركات الحسية تتكون نتيجة للأحاسيس التي تأتي بها الحواس، والتي تتصل بها في البيئة، وهذه الأخيرة تكوّن كتلاً تترابط بها الأحاسيس التي تأتي بعد ذلك عن هذه الأشياء، ولذا فالمعلم يبدأ وفق هذه الطريقة باستثمار المعلومات القديمة ثم ربط القديمة بالجديدة عن طريق القاعدة[4].

---

[1]- ينظر: **الشامل في تدريس اللغة العربية** ، علي النعيمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط 1، سنة: 2004م، ص: 44/43.

[2]- **طرق تدريس اللغة العربية**، زكرياء إسماعيل، مرجع سابق، ص: 224.

[3]- **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** ، محمد رجب فضل الله، دار عالم الكتب، ط 1، سنة: 1998م، ص: 192.

[4]- ينظر: **طرق تعليم اللغة العربية** ، محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة- مصر، ط 1، سنة: 1983م، ص: 104.

وعليه فهذه الطريقة تعمل بدورها على: « استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة... لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني والمبنى، ومن ثم يتوصل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة أو القاعدة الأساسية، أو الحالات الخاصة»[1].

إسناداً لما سبق ذكره عن الطريقة الاستقرائية نخلص أنها سميت كذلك بالاستنباطية كونها تعمل على استنباط القاعدة من الأمثلة التي يشرحها المعلم، وهذا يعني أنّها تبدأ من الجزء إلى الكلّ، وتكون بذلك عكس الطريقة التي أشرنا إليها سابقاً.

1- مزاياها: ونذكر أهمها فيما يلي:

تساعد على:« بقاء المعلومات في الذاكرة مدّة أطول من المعلومات التي تُكتسب بالقراءة أو الإصغاء، لأن الطّالب توصل إليها بنفسه وبمساعدة معلمه، فالطَلبة يفهمون القاعدة التي توصلوا إليها بمساعدة مدرسيهم أكثر من تلك القاعدة التي يقدّمها إليهم المدرس جاهزة ومهيأة أو التي يجدونها في الكتب المقررة »[2]، وهذا يوضح لنا أن التلاميذ في هذه الطريقة يعتمدون على أنفسهم في البحث عن المعلومات مما يجعلهم يستوعبونها أكثر ويتمكنون من حفظها بكيفية سهلة خِلافاً لتلك التي تُقدم جاهزة من لدن المعلم فقط.

بالإضافة إلى أنها: « تثري لدى الطلبة قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم تدريجياً للوصول إلى الحقيقة، لذا تعتبر طريقة جادة في التربية إذ يصبح التطبيق عليها سهلاً »[3]، فهي بذلك تعمل على تحسين تفكير التلاميذ أكثر.

وما يمكننا أن ندلي به عن هذه الطريقة أنّها تجعل المتعلم يأخذ دوراً ايجابياً فيها لأنها تحفزهم على بناء الدرس وفهم أفكاره اعتماداً على قدراتهم فتثير جواً من التنافس بينهم. فتُساير بذلك طبيعة تفكير وفهم المتعلم مما يُسهل على المعلم بناء الدرس وتقديمه.

2- عيوبها: ومنها

لقد أغفل الباحث "هربارت" حقيقة العقل وكيفية وجود الأفكار، فلم يوضح عملية الإدراك العقلي المؤتلف والمختلف من الأفكار، ولا القوة الحقيقية التي على أساسها استنبطت القواعد العامة والقوانين، لذا نجد رأيه في هذه المسألة يكتنفه الغموض والإبهام[4].

وما يأخذ عنها أيضاً عدم مراعاتها طبيعة الإدراك عند التلميذ لأنّ: « إدراك الكلّ أسهل على التلميذ من إدراك الجزء؛ لأنّ ذلك يساير الطبيعة الإنسانية »[5]. وهذا راجع إلى كونها اعتمدت في منهجها على الأمثلة المتقطعة فقد: « اختارت أمثلتها متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية، ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعاتها مختلفة ليس فيها خاصة لغوية إلا أنّها تحمل تمثيلاً إلى قاعدة خاصة، وهي لا ترمي إلى غاية تعبيرية

---

[1]- **طرق تدريس اللغة العربية**، زكرياء إسماعيل، مرجع سابق، ص: 222.

[2]- **الشامل في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص: 44/43.

[3]- **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، مرجع سابق، ص: 53.

[4]- ينظر: **في طرائق تدريس اللغة العربية**، محمود أحمد السيد، مطبعة الإتحاد، دمشق، سنة: 1981م/1982م، ص: 432.

[5]- **تعليم اللغة العربية**، سليمان حسين قورة، دار المعارف، القاهرة، سنة: 1977م، ص: 251.

خاصة، ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقاً إليها، وإلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها »[1]. ويتنافى هذا مع ما تسعى إليه المناهج التعليمية في تعليمها على أن تكون النصوص التعليمية متكاملة في أمثلتها ومعانيها ودلالاتها السياقية. وهذا ما تذهب إليه الطريقة الثالثة المعتمدة حالياً في تدريس درس القواعد النحوية اللغوية والتي تسمى بالنص الأدبي:

3- طريقة النص الأدبي: جاءت كنتيجةٍ لتعديل طريقة "هاربرت" التي تؤمن بمبدأ استنباط القاعدة من الأمثلة؛ وذلك بالانتقال من الجزء إلى الكل، غير أن الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية. ومن هنا تمت الدّعوة إلى تعليم النحو من ثنايا نصوص القراءة، لكونها تمثل وحدة متكاملة يتم من خلالها التدريب على القراءة والتعبير والإملاء، أي الانتقال من الكل إلى الجزء [2]، فسُميت بالطريقة المعدلة عن الاستقرائية إذ تقوم على أساس: «تعليم القواعد النحوية من خلال النصوص الأدبية المترابطة الأفكار؛ أي الأساليب المتصلة لا الأمثلة المتقطعة، وأسسها اختيار نص أو القطعة من القراءة في موضوع واحد يقرأه التلاميذ ويفهمون معناه، ثم يُشار إلى بعض الجمل فيه المرغوب دراستها بخطٍّ مميّز، ويتم تحليلها ومناقشتها ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، وبعدها تأتي مرحلة التطبيق »[3]. وتسمى أيضاً بالطريقة التكاملية لكون النص فيها: « متكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، حيث يُدرس درساً لغوياً من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتاً ومبنىً ومعنىً وذوقاً وبلاغةً ونحواً »[4].

لذا فقد خلُصنا أنّ هذه الطريقة لا تكاد تختلف كثيراً عن الطريقة الاستقرائية التي نجد فيها المعلم هو الذي يعمل على استخراج الأمثلة المراد دراستها من مختلف النصوص، في حين الأمثلة موجود في النص نفسه والمقرر دراسته في حصة القراءة، هذا ما تقوم عليه طريقة النص الأدبي والتي تُنعت بالمقاربة النصية المعمول بها في مناهجنا الحديثة، فهي إذن تعتمد على نص متكامل يعبر عن أفكار متكاملة.

وتقوم على أساسين مختلفين أحدهما لغوي والآخر تربوي، فالأساس اللغوي ينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها تتكون من صوت وحرف وتركيب ودلالة، فتدرس قواعد اللغة في ظلال تكامل هذه العناصر، أمّا الأساس التربوي فمؤداه دراسة النصوص شعراً أو نثراً، تجعل المتعلم يعيش خبرة كلية مباشرة ذات

---

[1]- **دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي** ، أحمد يوسف الشيخ، دار مصر للطباعة، القاهرة، سنة: 1952م، ص: 73.

[2]- ينظر: **دراسة وصفية وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولى متوسط** ، إعداد: كمال عذاوري، إشراف: د/صالح بلعيد، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، تخصص: علم تعليم اللغات، جامعة: بن يوسف بن خدة، الجزائر، سنة:2008م/2009م، ص:09.

[3]- **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية**، مرجع سابق ص: 343/342.

[4]- **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية** ، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزرايطة، مصر، سنة:2000م، ص:62.

معنى لديه، ويكون النحو هنا متضمناً في هذه النصوص المعبرة عن واقع المتعلم وحاجاته ونموه العقلي، فيصبح الدرس بذلك ذا قيمة ومعنى لدى المتعلم، مما يجعله يتعلق بمادة النحو ولا ينفر منها[1].

ومن هنا تتبين لنا أهمية النص في تدريس القواعد النحوية، حيث لاحظنا من خلال طرح أهم الطر ائق المعتمدة في ذلك أنّها تقوم على أساس النص لاستخراج الأمثلة الموضحة منه لذلك تمت صياغة القاعدة الكلية منها.

1- مزاياها: تتعدد عند الباحثين ونذكر منها أنّ هذه الطريقة تجعل:

أ - :« التلميذ يشعر باتصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها هذا ما يجعله يحبها ولا ينفر منها

ب - القواعد النحوية تُعالج في سياق لغوي علمي وأدائي متكامل

ج - القراءة مدخلاً للنحو، والنص مجالاً لفهم قواعده. »[2]

د- يتم عن طريقها: « مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية. »[3]

ورغم كل هذه المزايا التي ذكرناها إلا أن لها مآخذ كباقي الطر ائق الأخرى، فقد تعمل على: « إضعاف التلاميذ في اللغة العربية، وتجعلهم يجهلون أبسط قواعدها، لأنّ تعليم القواعد النحوية عن طريق النصوص فيه مضيعة للوقت، لأنّ موضوع النص قد يكون لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي»[4].فقد نجد صعوبة كبيرة في الحصول على نص كله يحتوي على مجموعة من النماذج والأمثلة التي تحتوي على القاعدة النحوية المُراد استنباطها ولها علاقة بموضوع المدروس.

ونخلص من خلال ما تقدم طرحه حول هذه الطريقة النصية أنّها تجعل من القراءة منطلقاً لتدريب التلاميذ وتعويدهم على فهم المعنى اللغوي والنحوي واستنباط القاعدة منه، فيصبح بذلك نشاط القواعد جزءاً لا يتجزأ من النشاطات اللغوية المعتمدة في حصص القراءة وفي تعليمية النص اللغوي. وهذا ما تبنته المناهج الحديثة في إطار ما يُعرف "بالمقاربة النصية" والتي تعمل على ربط القواعد اللغوية بالنصوص مما يُساهم في الاستيعاب والفهم الجيد لها، ذلك أن: « ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي... وإذا كانت بحاجة إلى شاهد لتفهم، فإنّها في النص تنطلق من الشاهد الواقعي الحي... ومن ثم تكون النصوص مجالاً طبيعياً ومناسباً للممارسة والدربة والمران... بتناول قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه وفق

---

[1]- ينظر: **أساليب تدريس اللغة العربية**، راتب قاسم عاشور، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، سنة:2003، ص:38.

[2]- **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديثة، ط 1، سنة:1429ه/2009م، ص:224.

[3]- **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية**، مرجع سابق، ص:343.

[4]- **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، محمد صالح السمك، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، سنة:1998م، ص:178.

طريقة عرضية (غير مباشرة) لا يشعر أثناءها المتعلم بأي حاجز في فروع اللغة، -بالإضافة إلى- استثمار هذه المعارف النحوية والصرفية المكتسبة في إنتاج التعبيرين الشفوي والكتابي »[1]. فتدريس النصوص وفق منظور المقاربة النصية وانطلاقاً من نشاط القواعد اللغوية يجعل المتعلم حينها يستطيع فهم النص بأبعاده المختلفة النحوية والصرفية واللغوية والإملائية مما يساعدهم في القدرة على التعبير إمّا شفوياً أو كتابياً، وحفظه من الأخطاء النحوية والإملائية.

وانطلاقاً مما سبق ذكره يتضح لنا أنّ الهدف من تدريس النصوص وفق القواعد اللغوية وباعتماد المقاربة النصية يُسهم في تيسير دراستها وفهمها لأنّ: « الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم لسان التلميذ وصون أسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة، ويفهم فهماً صحيحاً، ويعبر عن خواطره وأفكاره تعبيراً صادقاً، وأنّ القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع به في موضع الاستعمال وتوظيفها للقواعد عند التلميذ في وضعيات حياته المختلفة، وهكذا يحس من خلالها أنّ القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصةً عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص»[2].

وعليه نستخلص أنّ نشاط القواعد لم يعُد المدرس في تدريسها يعمل على تعريف التلاميذ على هذه القواعد المساعدة على تماسك وربط النص، والقوانين والأحكام اللغوية أيضاً، بل أصبح يتعدى ذلك للوصول بالتلميذ بمعرفته الجيدة في كيفية التعامل معها وتوظيفها توظيفاً متقناً في مواقف تعبيرية متنوعة.

أمّا عن **أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية**: يمكننا إجمالها فيما يلي:

رابعاً: أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية:

1- :« تعتبر وسيلة لتجنب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة، فإذا ما أحس التلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة.

2- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

3- تنمية قدرات التلميذ على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي »[3].

4- :« تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الداخلة عليها، وإدراك وظيفة الكلمة في الجملة وتحديد معناها، ليستطيع تلفظها بشكل صحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة »[4].

---

[1]- **منهاج السنة الثالثة متوسط**، مرجع سابق، ص:24.

[2]- **دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط** ، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص:41.

[3]- **طرق تدريس اللغة العربية**، زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص 192.

[4]- **الشامل في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص 40.

5-:« تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يدربوا على أنها تتكون من فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر وغير ذلك، فتزودهم بذلك بطائفة من التراكيب اللغوية وقدرتهم بالتدرج على تمييز الخطأ من الصواب »[1].

6- إكساب التلميذ :« التفكير المنظم والفهم للغة للإفادة من الأساليب المختلفة والاستخدام السليم والدقيق للغة العربية، فالنحو في المرحلة الابتدائية ليس هدفاً معرفياً فحسب، وإنما هو أحد المعايير المهمة للاستخدام السليم لها ومن ثم ينبغي العناية بالجانب اللغوي في كل فرع من فروع اللغة »[2].

المبحث الرابع: نشاط الإملاء:

أولاً: مفهومه:

1- المفهوم اللغوي:الإملاء من:« أمل إملالاً، وأملى، وإملاء الكتاب ألقاه عليه فكتبه عنه[3]، وأملاه تأمله على تحويل التضعيف. وفي التنزيل:« فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ»[4] وهذا من أمل، وفي التنزيل أيضاً:« ... تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا»[5] وهذا من أملى »[6]. فكلمة إملاء هنا تحمل لفظين متقاربين في الصيغة والمعنى وهما أمل بمعنى كتب، وأملى بمعنى الملء.

2- المفهوم الاصطلاحي فهو:« مصدر من الفعل أمليت، ويعني التلقين والنقل، والكتابة والبعد عن الخطأ في الرسم»[7]. وتتنوع المصطلحات التي تدل على الإملاء نذكر منها: « الرسم والخط والهجاء والكتابة، والكتب، وتقويم اليد والكتاب »[8]. ورغم هذا الاختلاف في تسمياته إلا أنها تشترك في مفهوم واحد فحواه أن الإملاء عبارة عن:« فن رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعاً لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرعيّة وضعها علماء اللغة »[9].وبعبارة أخرى هو ذلك:

---

[1]- **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 5، سنة:1425ه-2004م، ص:202.

[2]- **تدريس النحو العربي**، ظبية سعيد السليطي، الدار المصرية اللبنانية للنشر، ط1، سنة:1423ه/2002م، ص:44.

[3]- **المنجد في اللغة العربية**، البستاني كرم، دار النشر، بيروت، ط38، سنة:2000م، مادة (أ،م،ل)، ص:77.

[4]- **سورة البقرة**: الآية 282

[5]- **سورة الفرقان**: الآية05

[6]- **تاج العروس**، زبيدي محمد مرتضي، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، مادة (أ،م،ل)، المجلد8، ص:120.

[7]- **تعليم الإملاء في الوطن العربي**، شحاته، ص:11.

[8]- **فن الإملاء في العربية**، الحموز عبد الفتاح، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، ج1، ط1، سنة:1993م، ص:39.

[9]- **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها** ، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، سنة:2010م، ص:272.

«الرسم الصحيح للكلمات، وتحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد»[1].

وفي ضوء هذه التعريفات المختلفة في مفهوم الإملاء نخلص إلى أنه يعتبر فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية،يهتم بكيفية بناء الكلمات من حيث تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز ووضع تلك الرموز في موضعها الصحيح حتى يكتمل معناها و صحة كتابتها، فنجده يحمل بذلك بعدين بصري يتمثل في النظر إلى الكلمة وتثبيت صورتها في الذهن حتى يتسنى للتلميذ أعادة كتابتها بطريقة صحيحة، وبعد سمعي يعمل على تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها قارئها عند النطق بها.

ثانياً: أنواعه: وله أربعة أنواع متفق عليها وهي كما يلي[2]:

1- الإملاء المنقول: وهو أن ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو السبورة بعد قراءتها وفهمها.

2- الإملاء المنظور : وهو أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تُحجب عنهم وتملى. وهكذا فهو يمثل بهذا «خطوة الانتقال بالطالب من الاعتماد كلياً على النقل والمحاكاة، إلى مرحلة حفظ صور الكلمات واستدعاء تلك الصور من ذاكرته عندما يمليها عليهم المدرس »[3]. نلاحظ أن هذا النوع أكثر أهمية من السابق، لأن التلاميذ يتمكنون من التعرف على القطعة أولاً وهو ما يمهد لهم الطريق وتسهيل عملية حفظ واستدعاء الكلمات بكيفية صحيحة.

3- الإملاء الاستماعي : ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتها في معناها وهجاء كلمات متشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تُملى عليه، وهذا النوع من الإملاء «ينتقل بالمتعلمين من الاعتماد على حاسة البصر إلى حاسة السمع والربط بين الرموز الصوتية للكلمات وصورها التي نفترض أن تكون قد عُلقت في ذاكرتهم من خلال قراءتها السابقة»[4]. وتعد مهارة الاستماع عنصراً أساسياً في هذا النوع من الإملاء.

4- الإملاء الاختباري: وفيه يقوم المعلم بتقويم التلميذ وقياس قدرته ومدى تقدمه،« لذلك فهو يشكل وسيلة لمراقبة المعرفة التي اكتسبها التلميذ أثناء تمدرسه »[5]. ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدته في ذلك ليختبره فيها إن كان قد استوعبها وأدرك قواعد الكتابة الصحيحة لها.

ثالثاً: أهدافه: للإملاء أهمية بالغة في حياة المتعلم خاصةً في مراحل تعليمه الأولى (المرحلة الابتدائية)، وبهذا قد يكون المعلم ذا معرفة بالغة الأهمية في هذا المجال لتحقيق مهارة الكتابة بتحويل الأصوات المسموعة إلى مكتوبة، ونذكر من هذه الأهداف ما يلي:

---

[1]- أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، فتحي ذياب سبيتان، دار الحنادرية للنشر والتوزيع، سنة: 1431ه/2010م، ص:63.

[2]- ينظر: **الموجه الفني لمدرس اللغة العربية**، مصدر سابق، ص:97/96.

[3]- **الكافي في تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص:230.

[4]- المرجع نفسه، 23.

[5]- **المرجع في تدريس اللغة العربية**، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، ص:246.

1- النهوض بالقراءة والتمكن من رسم الحروف وكتابتها، والألفاظ بشكل واضح ومقروء، من أجل إنماء ثروته التعبيرية وأن لا يقع في الالتباس [1].

2- تدريب التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في الشكل والصوت، من أجل تسهيل عملية قراءتها وتمييزها بصورة سليمة، ومراعاة التغيير في أشكال الحروف بين الأول والوسط والأخير في الكلمة.

3- تنمية القدرة لدى التلاميذ على التمييز بين الحركات والحروف عند اللفظ بها وكتابتها.

4- تكوين عادة سليمة لدى المتعلم من حيث الدقة في العمل والمهارة في إتقانه، والابتعاد عن الألفاظ السوقية الشائعة عن طريق حفظ ألفاظ وعبارات وأساليب رصينة تمكنه من القياس عليها بصورة سليمة.

5- تنمية مهارة حسن الإصغاء عند التعلم وذلك بتنمية القدرة على التواصل مع الآخرين نطقا وكتابتاً [2].

ويبقى الهدف الأساسي المراد من الإملاء هو الرسم الصحيح لحروف الكلمات رسماً يتماشى مع القواعد اللغوية خطاً وهجاءً المتفق عليها، والتفنن في المهارات اللغوية واستيعابها من استماع وتعبير وقراءة وكتابة. ومن هنا يظهر لنا أن هذا النشاط لا يقل أهمية عن باقي النشاطات الأخرى خاصةً نشاط قواعد النحو والصرف والذي بدوره يعد: « وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية» [3]. فكليهما يساهمان في الحفاظ على اللغة شكلاً وكتابتاً .

المبحث الخامس: نشاط التعبير

يعد التعبير من أهم فروع علم اللغة وأحد نشاطات اللغة العربية، وقد تأتي أهميته من أهمية اللغة، والتي تنقسم بدورها إلى مهارات أربعة: مهارة الاستماع، والحديث، والقراءة والكتابة؛ فإذا ارتبط التعبير بالحديث يسمى "بالتعبير الشفهي"، والمتمثل في تلك الممارسة الشفهية التي يقوم بها المتعلم لتنمية قدراته اللغوية داخل المدرسة وفي حياته اليومية. أمّا إذا ارتبط بالكتابة فيُسمى "بالتعبير الكتابي"، أو ما يُطلق عليه بالوضعية الإدماجية للأنشطة التعليمية السابقة وكتابتها بتعبيرٍ خاص وأفكارٍ بلغة سليمة مناسبة لذلك.

1- تعريف التعبير:

أ- التعريف اللغوي: جاء في لسان العرب يُقال:« عبَّر الرؤيا يُعبرها عَبْراً وعِبَارةً، وعبّرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها –وفي التنزيل العزيز: « إِنْ كُنتُم لِرؤيا تَعْبُرُون» [4] أي كنتم تُعبرون الرؤيا- ويقال: عَبَّرَ عمّا فِي نَفْسِهِ بمعنى: أَعْرَبَ وبين، وعَبَّر عنْ غيره: أَعْرَبَ عنْه، والاسم العَبرة والعِبَارة والعَبَارة، وعَبَرَ عنْ فُلان تكَلَّم عنْه، واللِّسَان يُعبِّر عمَّا في الضمير» [5].

---

[1]- ينظر: **الإملاء الميسر**، زهدي أبو الخليل، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص:07.

[2]- **موسوعة الشامل في الكتابة الإملاء**، موسى حسن هديب، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ص:20/19.

[3]- **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، مرجع سابق، ص:193.

[4]- **سورة يوسف**، الآية: 43.

[5]- **لسان العرب**، ابن منظور، تح: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، سنة: 1999م، مادة (ع.ب.ر)، ج9، ص: 16.

وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: « عبَّر في نفسه: أوضح، بيَّن بالكلام أو غيره ما يدور في نفسه. لسانه مُعبِّر عن ضميره، عبَّر عن عواطفه»[1].

ومن خلال المعنى اللغوي قد خلُصنا إلى أن كلمة "عبّر" تعني هنا تبيين وإفصاح الشخص لما يجول في خاطر الشخص من مشاعر وأحاسيس بأسلوبه الخاص.

ب- التعريف الاصطلاحي: تتعددُ تعريفاته وتتنوع، نختار من أهمها أنّ التعبير هو: « ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثاً وكتابةً بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين، التي تؤدي أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معين أو مشكلة معينة »[2]. فيكون بذلك عبارة عن: « عمل يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهاً وكتابةً، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين »[3]. وعليه فالتعبير يكون بطرق لغوية منظمة ومنطقية، أما على الصعيد المدرسي فيكون انطلاقاً من خطة مدروسة محكمة تفضي بالنهوض بمستوى الطالب وتطلعاته.

2- الأسس اللغوية للتعبير: يقوم التعبير على مجموعة من الأسس نلخصها في ما يلي:[4]

1. التعبير الشفوي الأكثر في الاستعمال من التعبير الكتابي.

2. حصيلة التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي، وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

3. ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ، الفصحى والعامية، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع القصص المختلفة.

ومن هنا نستنتج أنّ التعبير بمثابة الوعاء الذي تصب فيه مختلف الأفكار والمشاعر والأحاسيس، والتي يعمل على إخراجها والتعبير عنها بحُلةَ جديدة، فهو بذلك يقوم على ركيزتين أساسيتين وهما: اللغة المكتوبة، أو اللغة الشفوية. وهذا ما سنتطرق إليه، فما هو تعريف كلاً التعبير الشفهي والكتابي؟ وما أهميته في العملية التعليمية؟ وأهدافها على المتعلم؟.

---

[1]- **معجم اللغة العربية المعاصرة**، أحمد مختار، عالم الكتب، القاهرة، ط1، سنة: 2008م، ص: 1450.

[2]- **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل، ص:84.

[3]- **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها** ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طه علي حسين الدليمي، مرجع سابق، ص: 135.

[4]- **ينظر: المهارات القرائية والكتابية**، عاشور ومقداد، راتب قاسم ومحمد فخري، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 2، سنة:2009م، ص:216- 218.

3- أنواع نشاط التعبير

3-1- التعبير الشفهي:

1. **مفهومه:** ويُقصد به ذلك: « الكلام المنطوق الذي يُعبِر به المتكلم عمَّا في نفسه من خواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب وسلامة في الأداء»[1]. فهو عبارة عن محادثة كلامية يُعبر بها المتكلم عّما يُريد إيصاله لغيره.

كما يُعرّف بأنّه: « إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره، من خلال استخدام اللّسان وإيصال ما يريد إلى الآخرين، وهذا النوع يعوّد المرء على الطلاقة في الحديث والتخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة وإتقان استعمالها »[2]. وعليه فهو عبارة عن نشاط هام يستدعي درجة عالية من الاهتمام والإعداد الجيد والتحضير المحكم، وأهميته تستدعيها مجالات الحياة التي لا تتم إلا بالكلام؛ من حيث مواقف البيع والشراء، الاجتماعات، مناقشة القضايا وحل المشكلات [3]. وهنا يتبين لنا أننا قد نستخدمه في مجالات علمية ومعرفية بالإضافة إلى مجالات الحياة الاجتماعية اليومية كالبيع والشراء.

فالتعبير الشفوي عملية اتصالية هامة يتواصل بها الأفراد في قضاء حاجاتهم المختلفة، ويستمد أهميته كونه: «كلام سَبَق الكتابة في الوجود، فنحن تكلمنا قبل أن نكتب، ومن ثم يعدّ مقدمة للتعبير الكتابي وخادماً له »[4]. وهنا يتبين لنا أنّ التعبير الشفوي هو المنطلق الأول والرئيسي ومقدمة تمهيدية للتعبير الكتابي. فنحن نوظف اللغة الشفوية في بداية أغلب النشاطات التعليمية والمواد الدراسية؛ ولذا نرى أنّ التعبير الشفوي قد تخصص له ساعات خاصة منذ بداية المراحل الدراسية من الابتدائي، المتوسط وحتى الثانوي، محققاً بذلك مجموعة من **الأهداف التعليمية** للنهوض بمستوى المتعلم نذكر منها:

1- إزالة الآفات النطقية التي تسيطر على الأطفال، كالعي والحصر والفأفأة واللعثمة.

2- تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحُسن تنظيمها.

3- تساعد دروس التعبير الشفهي على حضور البديهة والاستجابة السريعة، وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتصل بحياته.

---

[1]- **المهارات اللغوية تعبير، لغويات، تحرير، تدريبات** ، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية طبع ونشروتوزيع، سنو:1429ه/2009م، ص:14.

[2]- **التعبير الكتابي التحريري**، محمد الصويركي، دار مكتبة الكندي، ط1، سنة: 2014م، ص: 09.

[3]- ينظر: **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام** ، فهيم مصطفى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، سنة: 2002م، ص:84.

[4]- **تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، ص: 85. من الموقع: http:/www.infpe.edu.dz/publication/-private/didact-M.htm.

4- ينمي سرعة التفكير وتنسيق الأفكار وترتيبها بسرعة، كما يُساعد في تجميع عناصر الموضوع الذي يريد التحدّث فيه.

5- يزيل عن نفسه ظاهرة الخجل والتهيّب والتردد، ويكسبه الجرأة في مواجهة الجمهور[1].

6- أن يكون التلميذ: « قادراً على تقديم وجهة نظره إلى غيره من النّاس والإبانة عمّا في نفسه »[2]. وهذا هدف مهم بالنسبة للمتعلم؛ حيث يتمكن بواسطته من الاحتكاك بالغير وتسهيل سبل الاتصال فيما بينهم.

ولتحقيق هذه الأهداف التي ذكرناها لابد للمتعلم من الحرص على استخدام اللغة استخداماً سليماً متجاوزاً في ذلك جميع عيوب النطق والكلام والخلط في الاستعمال اللغوي بين الفصحى والعامية، وهذا لا يكون إلاّ عن طريق تعويد التلاميذ على النطق الصحيح والاستعمال المستمر للغة الفصحى الجيدة.

يقول الباحث" السيد "في هذا الصدد أنّ:« التلعثم والفوضى أثناء الكلام لدى الكثير منّا، فمرده في الأغلب إلى إغفالنا التدريب الواعي المنظم على مهارات المحادثة، كما أنّ ما نلاحظه من انفعال ومقاطعة المتكلم أثناء حديثه سببه أننا لم نمرّن على مهارات الاستماع الإصغاء »[3]. فالتدريب المستمر للمهارات اللغوية كالاستماع والكلام يجعل من التلميذ قادراً على التعبير عن أفكاره وإيصاله لغيره بلغة واضحة فصيحة خالية من العامية داخل المدرسة وخارجها، خاصةً في مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها المرحلة الأولى والتمهيدية لباقي المراحل التعليمية الأخرى.

وانطلاقاً مما سبق لاحظنا أنّ التعبير الشفهي يسهم في تنمية الجانب اللغوي والمعرفي والفني والفكري للتلميذ؛ إذ يتمكن من فهم النصوص ومناقشتها، ليُنتج على منوالها نصوصاً أخرى بأنماط مختلفة، وكل هذا يتجلى في ما يلي:[4]

1- أن يتناول الكلمة ويتدخل في المناقشة بإضافة معطيات جديدة، أو يؤيد رأياً أو حكماً مع الاستشهاد بضرب أمثلة حتى يخلُص إلى التعبير بسهولة ويُسر في لغة سليمة.

2- أن يسرد تجربة شخصية عاشها، أو بنقل خبر سواءً أكان مسموعاً أم مقروءاً.

3- عرض الأفكار بشكل منطقي، وانتقاء الألفاظ والكلمات المناسبة أثناء الحديث.

4- التمييز بين مواقف الأخبار وإصدار الأحكام عن المواقف.

5- استخدام ملامح الوجه وهيئته الجسمية.

---

[1]- ينظر: **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة** ، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة: 2006م، ص: 141،142.

[2]- **فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية** ، فراس السليتي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، د/ط، ص: 82.

[3]- **الموجز في تدريس اللغة العربية**، السيد محمود أحمد، دار العودة، بيروت، ط1، سنة:1980م، ص:51.

[4]- ينظر: **الوثيقة المرافقة للسنة الثانية متوسط** ، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر، سنة: 2006م، ص: 16.

6- تغيير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.

7- التقيد بدلالات الألفاظ واستعمال الكلمات استعمالاً دقيقاً، مع احترام قواعد النحو والصرف.

2- أهميته: وتتمثل أهميته في أنّه:

أ- وسيلة لتشجيع الأطفال من ذوي المزاج المنطوي على التمرّن والمناقشة والمشاركة في النشاط الاجتماعي.

ب- يحلّ عقدة لسان الطفل ويعوده على الطلاقة في التعبير.

ج- الحياة في حالة ماسّة إلى المناقشة وإبداء الرأي والإقناع، ولا سبيل لذلك إلاّ بالتدريب الواسع على التعبير الشفهي، الذي يُعَوِّد الأطفال منذ الصغر على التعبير الواضح عمَّا في نفوسهم[1].

د- يُعوّد المتَحدِّث استخدام اللغة الجسمية لتجسيد الفِكرة المُتَحَدَّث عنها.

ه- يُعين على فهم الآخرين والوعي بهم واحترام آرائهم[2].

وبعد أن تحدثت عن التعبير الشفهي من حيث المفهوم والأهداف والطرق الصحيحة لاستعماله، قد توصلت إلى أنّ هذا الأخير يعُد همزة وصل للتعبير الكتابي، والأساس فيما يدور من نقاش وحوار ما بين المعلم وتلامذته في حجرة الدرس، لذا ينبغي أن تتجه عناية المدارس وأهل الاختصاص خاصةً في المرحلة الابتدائية إلى العناية بالتعبير الشفهي حتى يتمكن التلاميذ من جميع النشاطات اللغوية الأخرى.

3-2- نشاط التعبير الكتابي

يعُدّ هذا النشاط ركيزة أساسية في تعلم اللغة وتعليمها، ذو صلة وثيقة بنشاط القراءة؛ فحين يبدأ الطفل بتعلم أسسها ينتقل مباشرة إلى التعرف على مبادئ وطرق الكتابة، وهذا ما ورد في قوله تعالى: « اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمْ، الذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ »[3]. فلهذا النشاط أهمية بالغة لا تقل عن باقي النشاطات الأخرى فالإنسان يقرأ ثم يتعلم كتابة ما قرأه. وهذا ما يجعل الصلة وثيقة بين النشاطين.

وعليه فالكتابة من بين المهارات اللغوية التي يتعلمها المرء بعد أداء مستمر ومعرفة جيدة بها، فهي أصعب من المهارات الأخرى، سواءً كان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم أو في مجال تعلم اللغات الأجنبية، فكل الأطفال باستثناء المعوقين يتعلمون كيف يفهمون لغتهم الأم ويتكلمونها، على حين أنّهم لا يتعلمون جميعاً قراءتها وكتابتها بطريقة صحيحة[4].فكثيراً ما نلاحظ أنّ الأطفال وفي مراحلهم التعليمية الأولى قد لا يجدون صعوبة في نطق الحروف والهجاء بها، أكثر من صعوبة كتابتها والربط بين حروفها لتشكيل كلمة بسيطة. ولهذا نجد أنّ النطق في مقدمة الكتابة فالإنسان تكلم ثم كتب.

---

[1]- ينظر: **المهارات اللغوية تعبير، لغويات، تحرير،تدريبات**، مرجع سابق، ص: 15/14.

[2]- ينظر: **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** ، حسن عبد البارئ عصر، الدار الجامعية طبع ونشر وتوزيع، الإسكندرية، د/ط، ص: 187 .

[3]- **سورة العلق**، الآيات: 3-4-5.

[4]- ينظر: **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، وصعوباتها** ، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، سنة:2004م، ص65.

والكتابة في معناها **اللغوي** مشتقة من: « كَتَبَهُ كَتْباً وكِتَاباً: أي خطه...واِكْتَتَبَهُ اِسْتَمْلاَهُ كَاسْتَكْتَبَهُ، والكِتاب: ما يُكْتب فيه...والكَاتِب العالم، والاكتتاب: تعليم الكِتَابة، كالتَكْتِيب والإملاء »[1]. أمّا "ابن فارس" فيرى في:« كَتَبَ أنّها جمع شيء إلى شيء، ومن ذلك الكِتَاب والكِتَابَة »[2]. فالكتابة من خلال ما تقدم تحمل معنيين الخط والجمع، وكلها توحي إلى كتابة الشيء وتدوينه.

أما **اصطلاحاً**: يقول ابن خلدون إن الكتابة عبارة عن: « رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة»[3]. نلاحظ أنّ التعريف قد أغفل الأحكام والضوابط الصحيحة لهذه الرسوم، فالكتابة في معناها الدقيق هي:« ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث، وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تُراعي الذات والحدث والأداة، حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي، ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك»[4].

وهي عبارة عن مهارة وجدانية تختص بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما، وعبارة عن مهارة عقلية يدوية تختص بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء[5].

وانطلاقاً مما سبق ذكره نَخلُص إلى أنّ الكتابة هي تلك الرموز الكتابية القائمة على ضوابط وأسس علمية معترف بها بين أهل الاختصاص في مجالٍ ما، باستخدام مهارات عقلية يدوية وجدانية والإفصاح عنها بأفكار وأحاسيس وخطها على صفحة بيضاء وفق ضوابط وقواعد لغوية مضبوطة.

التعبير الكتابي: وهو عملية نقوم فيها ب:« التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة الكتابة بلغة تحترم النظم اللغوية صرفاً ونحواً »[6]. أو هو:« تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة»[7]. فالكتابة هي الركيزة الأساسية للتعبير؛ وذلك بتدوين ما يجول في النفس بألفاظ وتراكيب مناسبة قائمة على قواعد لغوية مضبوطة.

---

[1] – **القاموس المحيط** ، الفيروزآبادي، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان،ج 1، ط 1، سنة: 1997م، مادة (ك،ت،ب)، ص:218.

[2] – **مقاييس اللغة** ، أبي الحسين أحمد ابن فارس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، سنة: 1999م، مادة (ك،ت،ب)، ص:434.

[3] – **تاريخ بن خلدون المسمى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، وعاصرهم من ذوي السلطات الأكبر (المقدمة)**، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، سنة:2002م، ص:451.

[4] – **الأسس الفنية للكتابة والتعبير**، فخري خليل النجار، دار صفاء، عمان، ط1، سنة:2007م، ص:69.

[5] – ينظر: **طرق تدريس اللغة العربية**، علي مذكور، دار المسيرة للنشر، ط1، سنة:2007م/1427ه، ص:229.

[6] – **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ، جرجس ميشال جرجس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، سنة:2005م، ص:182.

[7] – **أساسيات وتطبيقات علم المناهج**، نجوى عبد الرحيم شاهين، دار القاهرة، القاهرة، ط1، سنة:2006م، ص:210.

كما يعتبر:« عملية عقلية تقوم على التحليل والتركيب يصب في رموز مكتوبة تصور الألفاظ الدالة على الإنسان»[1]. وبهذا نجد أنّ التعبير الكتابي ليس عملية فكرية لتحويل الأفكار والتعبير عنها فقط، بل وعملية عقلية لتحويل وتركيب تلك الأفكار إلى ألفاظ مكتوبة معبِرة.

وعليه فالتعبير الكتابي نشاط فكري عقلي لغوي تربوي تعليمي يقوم على نقل الأفكار والأحاسيس، وكل ما يدور ويجول في النفس البشرية إلى الآخرين عن طريق الكتابة، باستخدام مهارات لغوية أخرى، من قواعد لغوية؛ نحوية وصرفية وتركيبية، باستعمال علامات الترقيم وقواعد الكتابة، كالخط والرسم الإملائي الصحيح، وبخط واضح ومفهوم.

وينقسم إلى نوعين وظيفي وإبداعي:

أولاً: التعبير الوظيفي: ويُعرّف على أنّه تلك:« الكتابات الرسمية ذات الألفاظ الدالة من غير إيماء أو تلوين [2]، والقواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو بين الموظفين فيما بينهم، أو بين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة »[3]. وقد يؤدي هذا النّوع إضافةً إلى هذا: « غرضاً وظيفياً (نفعياً) تقتضيه حياة المتعلم، سواء داخل المدرسة أو خارجها»[4]. ففي المدرسة يكون التعبير الوظيفي في مجالات مجالات عديدة كتحرير كتاب، وبحوث تعليمية، رسائل إدارية، استمارات وغيرها.أمّا خارج المدرسة فيكون حول مجريات الحياة الاجتماعية، كمساعدة الأفراد على شؤون الحياة، بتنظيمها وقضاء مصالحهم المختلفة وعلاقاتهم مع بعضهم البعض.

فيكون هذا النوع من التعبير الكتابي عبارة عن عمل إجرائي ومهارة كتابية ضرورية في حياة الفرد، لقضاء مصالحهم العامة والخاصة. وهذا ما جعله يتميز بجملة من السمات والخصائص والتي لا نستطيع بدونها أن نقول إنه تعبيرٌ وظيفيٌ إلاّ إذا توفرت فيه هذه الخصائص وهي[5]:

1- أنّ كتابته مباشرة وصريحة.

2- يخلو أسلوبه من الإيحاء.

3- ألفاظه محددة وقاطعة.

---

[1]- **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، عاشور، راتب قاسم الحوامة، محمد فؤاد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، سنة:2007م، ص:197.

[2]- **ينظر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، دار الشروق، عمان، ط1، سنة:2003م، ص:267.

[3]- **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها**، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، ط1، سنة:2003م، ص:62.

[4]- **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** ، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب للتوزيع والمطالعة، ط 1، سنة:1998م، ص:143.

[5]- **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها**، مرجع سابق، ص:21.

4- عباراته لا تحتمل التأويل.

وتتعدد **مجالات الكتابة في التعبير الوظيفي** نوجز أهمها فيما يلي[1]:

1- الكتابة التفسيرية: تطوير الأفكار، وتحديد الآراء كالمقالات.

2- الكتابة الجدلية: وتهدف إلى الإقناع.

3- الرسائل العلمية واليوميات، السجلات، التقارير، والملخصات.

4- البرقيات والاستمارات، إعداد قوائم المراجع لبطاقات الإرشادات، الكلمات الافتتاحية.

5- الكلمات الختامية، الاستبيانات، كتابة المذكرات.

6-كتابة رسائل الشكوى والنصح، والتعزية.

كما أنّ هناك مجالات كتابية عديدة إضافةً إلى هذه ككتابة الإعلانات والأخبار، والمذكرات الشخصية واليومية وغيرها.

وبناءً على هذا التنوع الكتابي في التعبير الوظيفي، قد ذهب الأستاذ "محمد رجب" إلى إدراج **مراحل إعداد هذا التعبير**؛ حيث تمثلت هذه الأخيرة في ثلاث مراحل وهي[2]:

أولاً- مرحلة التخطيط: وفيها يتم تحديد الموضوع ذهنياً.

ثانياً- مرحلة التنفيذ: وفيها يتم كتابة العمل كاملاً.

ثالثاً- مرحلة المراجعة: إذ يتم تصويب الأخطاء اللغوية، وحذف وإضافة ما يلزم في الشكل والمضمون.

ومن خلال ما تقدّم طرحه يمكننا القول إنّ: هذا النّوع من التعبير لابد أن يَحظى بعناية كبيرة، سواء من طرف مصممي المناهج والبرامج التعليمية، أو من قبل المعلم والمتعلم في تعليمهم، فهو يساعد على كتابة مذكرات، رسائل، طلب خطي، تعليمات... فلا يمكن الاستغناء عنه لأنه ضروري في كل مراحل الحياة، ومرتبط باحتياجاتها؛ حيث نجد هناك أشخاصاً يجهلون كتابة ولو جزء بسيط من مذكراتهم، وهذا عمل لا يليق بمستواهم، فبالمعرفة الصحيحة والإلمام الجيد بقواعد وأسس التعبير الوظيفي نستطيع تجاوز ذلك.

ثانيا: التعبير الإبداعي : أمّا هذا النّوع الثاني من التعبير فيُراد منه: « إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف والخيال، بعبارة منتقاة بدقة تتسم بالجمال والسلامة والقدرة على الإثارة وإحداث الأثر في القارئ، وإثارة الرغبة لديه للتفاعل مع موضعها »[3]. ففي هذا التعبير يتمكّن المتعلم من إخراج مكبوتاته ومشاعره بأسلوب يختلف عن غيره من التعابير، والتواصل بشكل كبير مع غيره، فيتفنن في الكتابة والأسلوب، وعرضهم بطرُق مؤثرة جداً.

---

[1]- **أساسيات وتطبيقات علم المناهج**، نجوى عبد الرحيم شاهين، دار القاهرة، القاهرة، ط1، سنة:2006م، ص:211.

[2]- ينظر: **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها، وتقويمها**، مرجع سابق، ص:80.

[3]- **مهارات الإيصال اللّغوي وتعليمها**، محمد علي عطية، ص:164.

ويهدف التعبير الإبداعي إلى: ترجمة الأفكار والمشاعر الداخلية ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوسهم تأثيراً يكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال، ومن ثمة فهو تعبير ذاتي يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس، وتتجسد فيه إمكانية المتعلم الخاصة، وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عمّا في النفس بصراحة، وبمشاعر صادقة بأسلوب جميل وجذاب[1]. وعليه فالتعبير الإبداعي يشترط في كتابته أن يكون الكاتب ذا أسلوب أدبي راقٍ، يعكس قدراته ومهاراته اللغوية وقاموسه اللغوي الخاص، بالإضافة إلى الموهبة في القدرة على الكتابة الصحيحة والتأثير في الآخرين، وهذا ما يجعل الفرد يُبدع في التعبير عن مشاعره وانفعالاته اتجاه التجارب الحياتية المختلفة.

كما يهدف إلى: « تغذية الخيال وصقل الذوق واستثارة المشاعر، ويبعث البهجة والسرور في النفس »[2]. الكاتب في هذا النوع نجده يعبر عن عواطفه وأحاسيسه بعبارات نتقرب بها مما يجول في خاطره، نكاد نعيش معه أحداثها، فعند قراءتنا لقصة مؤثرة أو سماعها – على سبيل المثال – فإننا نشعر بحالة نفسية مختلفة؛ فتأسف ونتعاطف مع أحداثها – إن كانت تعبر عن الحزن والألم –، وقد نتعايش معها بروح مرِحة، وفرح وأمل – إن كانت أحداثها سعيدة بعيدة عن مشاكل الحياة وضغوطاتها –، وهذا كله قد نعيشه ونتذوقه عندما يستطيع الكاتب معرفة البوح عما يختلج نفسه بتعبير نابغ من أعماقه عن تجربة شعورية عاشها في الواقع أو في خياله.

ومما يمكننا الإفصاح به أنّه يجب علينا لاهتمام بالتعبير الإبداعي وبتعليمه خاصةً في قاعات الدرس، لأنها هي من تمنح الفرصة للمتعلم في إكسابه القدرة عن إخراج ما يجول في خاطره ونقله إلى الآخرين بعبارات سليمة في مضمونها ومعناها وأسلوبها، ...الخ. وتتعدد مجالات الكتابة فيه من أهمها[3]:

1-كتابة القصص أو تلخيصها، أو إكمال الناقص فيها، أو تحويلها إلى حوار تمثيلي.

2-كتابة كلمات أدبية وقراءتها – على سبيل المثال – في الإذاعة المدرسية.

3-كتابة موضوعات أدبية تصف الطبيعة ومظاهر الحياة بصفة عامة.

4-كتابة حكايات: كتكليف المتعلمين إما فرادى أو جماعة بإعداد تحقيقات صحفية متنوعة.

نخلص من خلال ما تقدم أنّ التعبير الإبداعي له أهمية لا تكاد تختلف عن أهمية التعبير الوظيفي، لذا يعتبر كل منهما مكملاً للآخر، إلا أن التعبير الإبداعي فقد خلصنا أنه يتميز بجملة من النقاط وجدناها تختلف عن مميزات التعبير الوظيفي، وهذه الأخيرة تتمثل في كونه يتميز ب:

أ- أسلوب أدبي راقٍ، يعكس قدرة الكاتب في التأثير على الآخرين.

ب- عباراته فنية ذاتية إبداعية واقعية مُعاشة، أو من وحي الخيال، على عكس التعبير الوظيفي الذي يتميز بعباراته المباشرة.

---

[1]- ينظر: **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط**، وزارة التربية الوطنية، يوليو، سنة:2004م، ص:26.

[2]- **منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط** ، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2013م، ص: 13.

[3]- ينظر: **أساسيات وتطبيقات علم المناهج**، مرجع سابق، ص: 212

ج- الإبانة عمّا في النفس بصراحة وطلاقة، بعيداً عن التقليد والاقتباس من الآخرين.

د- يتطلب موهبة أدبية ذو خبرات سابقة، مع كثرة الاكتشاف والاطلاع.

ولتدريس التعبير الكتابي أهداف عامة لا تختلف في مدلولاتها كثيراً عن التعبير الشفهي ونذكر منها:

1- الحرص على توظيف لغة القرءان والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلم الكتابية، متحرياً استعمال اللغة العربية الفصيحة، وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفاً سليماً، وأن يعرف التلميذ خصائص الجمال في أساليبها فيما يقرأ أو يكتب[1].

2- يُكسب التلميذ عادات النظافة والنظام في الكتابة، والسرعة ما أمكن؛ وذلك من خلال تلقين أسس الكتابة الصحيحة، والسرعة التي يكتسبها نتيجة المران والتكرار اللازمين لتقوية العادة[2].

3- اكتساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض جمل مترابطة ترابطاً منطقياً.

4- زيادة الثورة اللغوية لدى المتعلمين التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم.

5- تأهيل المتعلم لمواجهة المواقف الحياتية التي تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير.

6- تدريب المتعلم على حسن الخط والنظافة في الكتابة.

7- تنمية القدرة على ممارسة النقد والمناقشة.

8- إطلاع المتعلم على أفكار الآخرين واحترامها.

9- تحفيز المتعلّمين على المطالعة الخارجية والإطلاع على أساليب التعبير المختلفة.

10- تدريب المتعلمين على حسن الاستشهاد وسوق الأفكار والدفاع عنها[3].

ومن هذا المنطلق نلاحظ أنّ التعبير الكتابي عبارة عن نشاط لغوي يتمحور حول المتعلم، وما يستصعب عليه من عوائق وعثرات تعترض طريقه في استعمالاته الشفهية والكتابية في بناء الفقرات وترتيبها بما يخدم المطلوب، وقد تزداد قابلية المتعلمين على الكتابة في الوقت الذي يعمل فيه المدرس على استشارة الدوافع إليها، وذلك عن طريق القيام بالآتي[4]:

أ- اختيار مواضيع مستمدة من خبراتهم ومن صميم انشغالاتهم.

---

[1]- ينظر: **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية** ، فيصل حسين طحمير العلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 1998م، ص: 271.

[2]- ينظر: **طرق تدريس اللغة العربية**، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، سنة: 1985م، ص: 158.

[3]- ينظر: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، سنة: 2006م، ص: 218.

[4]- ينظر : **تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي** ، د/ شلوف حسين، الدّراسات الوصفيّة التّحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليمية – في ضوء مقاربة الكفاءات –، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، معمري تيزي- وزو، الجزء الأول، 04-05 ديسمبر، سنة:2013م، ص:71.

ب- دفعهم إلى إغناء خبراتهم ومعارفهم بمطالعة مختلف الآثار والسندات والوثائق، والتردد على المكتبات.

ج- فسح المجال للتلاميذ كي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم بحرية أثناء مناقشتهم للمواضيع الكتابية.

ومن هنا نستخلص أن للتعبير الكتابي أهمية لا تقل عن أهمية التعبير الشفهي بالنسبة للمتعلم، فلا يمكن الفصل بينهما؛ إذ يعتبران همزة وصل في جعل المتعلم يتواصل مع غيره بلغة سليمة وواضحة، ولا يكون الاتصال دون وجود التعبير الشفوي والكتابي. وعن طريقهما يمكننا الكشف عن شخصية المتكلم أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله وأحاسيسه.

الفصل الثـــالث: أثر التدريس بالمقاربة النصية في تعليم نشاطات اللغة العربية من وجهة معلمي السنة الثالثة ابتدائي.

المبحث الأول: دراسة وصفيّة تحليلية لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية لمقرّر الأنشطة اللغوية في كتاب السنة الثالثة ابتدائي.

المبحث الثالث: دراسة الأنشطة اللغوية من منظور التدريس بلمقاربة النصية.

المبحث الرابع: تحليل الاستبانات ومناقشة الجداول.

سأحاول في هذا الفصل تقديم دراسة ميدانية، للوقوف على واقع تدريس النشاطات اللغوية من منظور المقاربة النصية معتمدة في ذلك على آراء نخبة من معلمي السنة الثالثة ابتدائي؛ لمعرفة كيفية تطبيق هذه المنهجية الجديدة في تعليم النشاطات اللغوية، ومدى إمكانية تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج.

المبحث الأول: دراسة وصفيّة تحليلية لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

سنعرج في هذا المبحث على البيانات العامة ومضامين محتوى الأنشطة اللغوية المقررة في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، كما يلي:

1- البيانات العامة لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

* **المستوى:** السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

* **اسم الكتاب:** اللّغة العربية

* **تأليف:** "بن الصّيد بوربي سراب"، "بن يزار عفريت شبيلة"، "بوسلامة عائشة"، "حلفاية داود وفاء".

* **إشراف وتنسيق:** "بن الصّيد بوربي سراب".

* **الناشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

* **بلد النشر:** الجزائر.

* **عدد الصفحات:** 142 صفحة.

* **الطبعة:** الأولى.

* **السنة الدّراسية:** 2017م-.2018

2- الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي:

إنّ الكتاب المدرسي الموجّه لتلامذة السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يشتمل على ثمانية مقاطع تربوية موزعة على مجالات قد اقترحت في المنهاج (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات)، وهي محطات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقعه المعيش، موحية بقيم إنسانية ووطنية وأخلاقية واجتماعية، من شأنها أن تحدث التواصل والتفاعل والانفعال المطلوب، بالإضافة إلى ثلاثة وعشرين نصاً قرائياً وستة عشر نصاً شعرياً، يشتمل كل مقطع من هذه المقاطع على أربعة ميادين (فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي)[1].

3- مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: تُعرف على أنها المستوى الذي يتوسّط المرحلة الابتدائية، وتعد مؤشراً هاماً ينبئ عن مدى قدرة المتعلم على التحصيل والاكتساب، وأثناءها تضاف له اللغة الأجنبية

[1]- ينظر: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، وزارة التربية الوطنية، إشراف وتنسيق: بن الصيد بوربي سراب، تأليف: بن الصيد بوربي سراب، حلفاية داود وفاء، بن يزار عفريت شبيلة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة: 2017-2018م، ص: 06.

الأولى (الفرنسية)، ويكون قد تجاوز مراحل التدريب على آليات القراءة، وفك ترميزها، ويضطلع تعليم اللغة العربية في هذا المستوى بمظهرين هما: تثبيت وترسيخ مكتسبات قد حققت في السنتين الأولى والثانية، ثم دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتّوسع وتناول المفاهيم والمعطيات، بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل، والبحث عن المعلومات، وإعادة صياغتها شفوياً وكتابياً[1].

4- التعليم الابتدائي: بما أن موضوع الدراسة يشمل الحديث تعليمية نشاطات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، لذلك لابد من الإشارة إلى هذا الطور وما يقصد به، حيث عُرف على أنه هو مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على التفكير السليم، وتؤّمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتّهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج[2].

وهذه المرحلة منظمة في ثلاث أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو المتعلم في هذه المرحلة من العمر وهي[3]:

أ- الطور الأول: طور الإيقاظ والتعلُّمات الأوليّة، يشمل السنتين الأولى والثانية؛ في هذا الطّور يُشحن التّلميذ ويكتسب الرّغبة في التّعلُّم والمعرفة كما يجب أن يُمكن من البناء التدريجي لتعلُّماته الأوليّة عن طريق:

1- إكساب مهارات اللّغة العربية المتواجدة في قلب التّعلمات (التعبير الشّفهي، القراءة، الكتابة). وتشكل كفاءة عرضية أساسية تُبنى تدريجياً من خلال مختلف الأنشطة والمواد.

2- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

3- إكساب المنهجيات والطّرائق إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل: حل المشكلات، معرفة الأشكال ....

ب- الطور الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية: ويشمل السنتين الثالثة والرابعة:

إن تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة يشكل قطباً أساسياً لتعلّمات المرحلة، كما يعني هذا التعمّق أيضاً مجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية وغيرها.

ج- الطور الثالث: طور التحكم في اللغات الأساسية: ويخص السنة الخامسة ابتدائي: إن تعزيز التعلمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندمجة في مجالات المواد الأخرى كالرياضيات وغيرها، تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة، والذي يُمكّن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة التحكُّم في

---

[1]- ينظر: **تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات** ، د/ محمد مصابيح، TAKSIDJ.COM، للدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر، (د،ط)، سنة: 2014م، ص: 188.

[2]- ينظر: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية** ، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د،ط)، سنة: 2012م، ص: 22.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 22،23.

اللغات الأساسية الثلاث كاللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية. تُعِدُّه لمتابعة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية لمقرّر الأنشطة اللغوية في كتاب السنة الثالثة ابتدائي:

1- الأنشطة اللغوية المقررة خلال الأسبوع في السنة الثالثة ابتدائي[1]:

إنّ هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى التعليمي، وإنّما جدتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه، وطريقة تدريسها، والتي أصبحت تدرس بمنهجية جديدة تسمى بالمقاربة النصية.

النشاط:	الزمن	منهجية التناول
القراءة (أداء وفهم)	45د	قراءة النص، وإنجاز تطبيقات حول المعنى.
القراءة والظاهرة التركيبية +تمارين كتابية.	90د	قراءة النص، والتدريب على الظاهرة التركيبية ضمنياً وإنجاز تطبيقات شفوية وكتابية.
القراءة والظاهرة الصرفية والإملائية + تمارين كتابية.	90د	قراءة النص، والتدريب على الظاهرة الصرفية أو الإملائية ضمنياً، وإنجاز تطبيقات شفوية وكتابية.
الإنتاج الشفوي	45د	التدريب على الإنتاج الشفوي.
الإنتاج الكتابي	45د	التدريب على الإنتاج الكتابي.

2- وصف وتحليل مقرر الأنشطة اللغوية للسنة الثالثة ابتدائي:

سنقف على مضامين محتوى النشاطات اللغوية للسنة الثالثة ابتدائي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الأسابيع	المحاور	مواضيع النشاطات اللغوية				
		نشاط القراءة	نشاط التراكيب النحوية	نشاط الصيغ الصرفية	نشاط الظواهر الإملائية	نشاط الكتابة
01		الأخوان	الاسم		علامات الوقف	ترتيب أحداث

[1]- ينظر: **المخططات السنوية جميع المواد، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، السنة الدراسية: سبتمبر 2018م، ص: 07،08.

02	القيم الإنسانية	الوعد هو الوعد	الفعل	المذكر والمؤنث	التاء المربوطة في الاسم المفرد	فقرة
03		النملة والفراشة	الحرف			
04	الحياة الاجتماعية	العيد	المفرد وجمع المذكر السالم +السين وسوف ..... المفرد وجمع المؤنث السالم..... الذي، الذين، حروف الاستقبال: سين، سوف	اسم الفاعل	التاء المفتوحة في الأسماء	التصرف في أحداث نص من حيث ترتيبها
05		ختان زهير				
06		التاجر والشهر الفضيل		المفرد وجمع التكسير		
07	الهوية الوطنية	خدمة الأرض	الفعل الماضي	اسم المفعول	التنوين بالفتح	إغناء نص بعلامات الترقيم والربط المناسبة
08		عمر ياسف	الفعل المضارع			
09		من أجلِكِ يا جزائر	الفعل الأمر		التنوين بالضم والكسر	
10	الطبيعة والبيئة	طاحونة سي لونيس	الجملة الفعلية	ضمائر المتكلم	التاء المفتوحة في الأفعال	إنتاج
11		الفصول الأربعة	الجملة الاسمية	ضمائر		

12		سرطان البحر	جمل اسمية أخرى	المخاطب		نص سردي مغنى بحوار
13	الصحة والرياضة	كرة القدم	المفرد والمثنى	ضمائر الغائب	الأسماء الموصولة بلام واحد (الذي، التي، الذين) الأسماء الموصولة بلامين (اللذان، اللتان، اللواتي)	انتهاج نهاية لنص سردي قصير مستعيناً بما ورد في المقدمة
14		مرض نزيم	كان وأخواتها			
15		الغذاء المفيد	دلالات كان وأخواتها (كان، صار، أصبح)			
16	الحياة الثقافية	كم أحب الموسيقى	جملة فعلية+ حروف الجر	الأسماء الموصولة (المثنى والجمع)	الألف اللينة في الأسماء	انتهاج صلب موضوع لنص سردي مستعيناً بما ورد في المقدمة والخاتمة
17		المسرح	الجملة الفعلية+ الحال	أسماء الإشارة مفرد، مثنى، جمع		
18		عادات من الأوراس	الاستثناء ب: إلا وسوف			
19	عالم الابتكار والاختراع	محمول جدتي	الجملة الفعلية+ الصفة	التحويل من	الهمزة في أول الكلمة	إنتاج بداية لنص

					الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود	سردي مستعيناً بالمعطى المقدم
20		بساط الريح	الجملة المنفية بلا و لم				
21		البوصلة					
22	عالم الأسفار والرحلات	مع سائق أجرة ايرلندي " أوكوث"	الجملة التعجبية		التحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلم وضمائر المخاطب	الهمزة المتوسطة على الألف	إنتاج نص سردي متكاملاً موظفاً علامات الترقيم والأدوات المناسبة
23			مراجعة التراكيب النحوية				
24							

من خلال الجدول نتعرف على المواضيع المقررة في دروس النشاطات اللغوية، والتي يتناولها المتعلم في السنة الثالثة ابتدائي بالدرس، فنلاحظ أن هذا المقرر يضم ثمانية محاور، و (24) موضوعاً موزعة على النحو الذي عرضناه في الجدول السابق.

مما يُلاحظ على هذه المواضيع أنها كثيرة نوعاً ما مقارنة بالسن العمري للمتعلم في هذه المرحلة، كما أنه لم يراع فيها مبدأ التسلسل في تقديم الموضوع؛ إذ نجد أن بعضها يتم تقديمه للمتعلم بشكل غ ير منتظم، مثل موضوع التاء المفتوحة فقد خُصص موضوع للتاء المفتوحة في الأسماء و موضوع آخر للتاء المفتوحة في الأفعال، إلا أن كلاً منهما جاء في محور خاص وكان يفصل بينهما درسان، هذا ما يؤدي إلى تشويش في أفكار المتعلم وعدم استيعاب الموضوع بوضوح. أما بعض النصوص فهي تفتقر إلى القيم الأخلاقية والاجتماعية؛ أي نصوص بدون هدف فمثلاً في الصفحة رقم 38 من الكتاب المدرسي نجد قصيدة بعنوان الفتاة الجزائرية تتألف من مجموعة من الكلمات عن اللباس التقليدي الجزائري صعبة المنال بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة كما تبدوا غريبة لا يستوعبها بسهولة مثلاً[1]:

[1] – **اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي** ، وزارة التربية الوطنية، بن الصّيد بوربي سراب وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية: 2016م،/2015م، ص: 38.

أَقْراطٌ في أُذُني سوار في معْصَمي
بَدْرون عَاصمي ملحَفَة أوراسية.

المبحث الثالث: دراسة الأنشطة اللغوية من منظور المقاربة النصية:

تعتمد المقاربة النصية على: « التماسك بين الجمل المكونة للنص، والسياق النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد في حركات حلزونية، فالمعلم وهو في مرحلة التحليل يقرأ، ويكتب ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى، ثم يعمد إلى دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية أو الإملائية، من خلال النص المقروء. وبعدها يستنتج القاعدة الجزئية، ثم الكلية وفق الطريقة الاستقرائية مع العودة دائماً إلى نص القراءة. وهكذا تبدو الصلة الفعلية و المتواصلة بين الأنشطة اللغوية المختلفة، وبذلك تكون هذه الأنشطة في خدمة كفاءة المتعلم القرائية والكتابية».[1]

ولتوضيح الطريقة التي تجسدت فيها "المقاربة النصية" في النص المدرسي، اخترت كتاب " السنة الثالثة ابتدائي" كنموذج لذلك. وكان نص القراءة من المحور الأول " القيم الإنسانية"، والمعنون بـــ "الأخوان"[2]

يشتمل هذا النص على عدة أنشطة و مستويات و مراحل نعرضها وفق المقاربة النصية كما يلي:

1- نشاط القراءة:

يقوم نشاط القراءة كما ذكرنا سابقاً على نص واحد في الأسبوع، يكون سنداً لباقي الفروع اللغوية من ظواهر لغوية (نحو وصرف)، وظواهر بلاغية، إملاء، وتعبير، ولهذا سوف يقع اختيارنا على نص القراءة من الكتاب المدرسي لنطبق عليه كيفية تحليله ودراسته من منظور المقاربة النصية.

فنجد المعلم في هذا النشاط يقوم في بداية الأمر قبل استغلال المحتوى الموجود في الكتاب بتمهيد بسيط بأسلوبه الخاص، وهي:« مرحلة التّعرف على النص قراءة أنموذجية، قراءات فردية وفهم عام»[3]. وهذه من أولى الخطوات الأساسية لنجاعة المقاربة النصية؛ والتي تعمل بدورها على تشويق التلميذ للموضوع وجذب انتباهه لوضعه في المشكلة المطروحة، أو طرح أسئلة تخدم صلب الموضوع فتحفزه وتثير فضوله لمعرفة المزيد والخوض في غمار الدرس، وأخذ ولو فكرة جزئية عن الهدف منه والشعور بالمشكلة المطروحة، مع التركيز على عنوان الموضوع في ذلك.

فعلى سبيل المثال يسأل المعلم تلامذته: كيف تكون الأخوة؟ وما هو واجبك اتجاه إخوانك؟ في النص حديث عن ذلك إقرأه قراءة صامتة.

ومن خلال الإجابات المختلفة عن تلك الأسئلة يكون التلميذ قد ألمّ ولو بفكرة بسيطة عن فحوى الموضوع، فيتشوقون لمعرفته فيسجل حينها المعلم عنوان الدرس على السبورة.

---

[1] - **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية** ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، سنة: 2011م، ج1، ص: 122.

[2] - **اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، مصدر سابق، ص:10.

[3]- **المقاربة النصية**، يطوي السعيد، المقاطعة المفتيشية الثانية، باتنة، الجزائر، سنة: 2009م/2010م، ص: 15.

ثم تأتي بعدها القراءة الجهرية المعبرة للمعلم والنموذجية للنص مراعياً علامات الترقيم، والمتعلم عندها يستمع ويتابع للتعرف على معاني الكلمات والجمل والنطق السليم لها، حتى يتسنى له ذلك في قراءته الصامتة للنص، فهي بذلك تعُد خطوة مهمة في بناء الدرس، فهو يقرأ عندها لنفسه ولا يصرف انتباهه لمخارج الحروف أو النطق الصحيح بل يعطي اهتمامه أكثر لمعنى المقروء ليدركه، ويحدد المشكلة المراد معالجتها. ومن ثم يعطي لها المدرس الوقت الكافي بما يتلاءم مع طول الموضوع أو قصره، أو سهولته أو صعوبته.

وبعدها يجزئ المعلم النص لتُعَالج كل فقرة منه على حدة؛ ويطلب من التلاميذ قراءة النص فيبدأ من الأكثر تمكناً فالأقل، مع استوقافه عند الخطأ أو لشرح المفردات الصعبة، مع التركيز على تلك الكلمات التي لم تُشكَل عن قصد ويفعل ذلك باجتهاده الخاص، على اعتبار أنّه قد سبق التطرّق لها في النصوص السابقة، وهذا كله من أجل تعويد التلميذ على استحضار وإدماج معارفه النحوية والصرفية مجدداً لتُثبت في ذهنه في أثناء القراءة، وهذا ما تنُص عليه المقاربة النصية.

وهنا يقوم المعلم بلفت انتباه التلاميذ إلى الكلمات الجديدة المستعملة في النص، والتي يجد فيها غموض اً وصعوبة في فهمه للنص، فينتقل بدوره إلى مرحلة أخرى من مستويات التحليل ودراسة نص تُعرف **بالمستوى الدلالي:**

أ/ **المعجم:** (كلماتي الجديدة): يقوم المعلم بشرح الكلمات المستعصية لفك الغموض لدى التلميذ والتّعرف على معانيها كما يلي[1]:

* **شَظِيَّة:** العَظْمُ الصَّغيرُ من عَظْمَيْ السّاق.
* **المُواساة:** التَّخْفيفُ عن الْإِنْسانِ بالْكَلامِ الطَّيِّبِ.
* **اِدَّخَّر:** جَمَعَ المالَ واحْتَفَظَ بِهِ لِوَقْتِ الْحاجَةِ.
* **إيثارُه:** يُفَضِّلُ غَيْرهُ على نَفْسِه[2].

وهنا يكون التلميذ قد تمكن من الإلمام بجميع حيثيات النص، وإثراء رصيده اللغوي من جهة أخرى، غير أنّ الاكتفاء بشرح معاني المفردات وحده غير كاف لتحقيق الكفاءة اللغوية المطلوبة، بل لابد من توظيفها في جمل مفيدة.

وبعد الانتهاء من القراءة وشرح الكلمات والمفاهيم، والمعارف ، تراكيب، وتذليل بعض الصعوبات اللغوية لبعض الجمل والعبارات باللجوء إلى الإعراب أو الصرف بهدف خدمة النص، وتسمى هذه بمرحلة : « بناء التعلمات وهي من أهم الخطوات المعتمدة في نجاعة المقاربة النصية »[3]. يشرع المعلم بعدها بطرح أسئلة عن النص مستخدماً أسئلة البناء الفكري أو كما جاء في الكتاب بصيغة أخرى وهي:

---

[1] – المرجع نفسه: ص: 11.

[2] – المرجع نفسه، ص: 11.

[3] – ينظر: **المقاربة النصية**، مرجع سابق، ص: 15

ب/ **أَفْهَمُ النَّص:** وفي هذه المرحلة تتم معالجة النص المقروء فهماً، نمثل لذلك:

أَقْرَأُ وأَفْهم:

سَمِّ الشَّخْصِيَات الْمَذكُورَة فِي الْقِصَّة؟[1]

* زارَ الْجَدُّ حَفيدَيْهِ في: * المترل * المدرسة * الحديقة.

* مع مَن جَلَسَ الجَدُّ؟ لِم بَقِيَ حَميدُ مع جَدِّهِ؟

* فيم اِنشَغَلَ وسيم؟ ماذا حَدَث لَه؟ لِماذا؟

نلاحظ هنا أنّ جميع أسئلة فهم النص كانت مستوحاة من النص نفسه، وهذا دليل على أن الإجابات عنها تصُب في قالب النص أيضاً، دون الخروج عن موضوع الدرس؛ وذلك للإلمام أكثر بدلالاته وفهم المغزى منه. وصياغة الأفكار الرئيسية والفكرة العامة التي تبلور الهدف من النص وهو فهم التلميذ لمعنى الأخوة الحقيقية، وكيف تتحقق المحبة والصلة بين الأخوة والاقتداء بها في حاضرهم ومستقبلهم.

2- نشاط القواعد اللغوية :

تُستَغلُ حصة القواعد بالعودة إلى النص المقروء، بقراءة تلميذ أو تلميذ ين للنص، لاستخراج أمثلة الظاهرة اللغوية، حسب مبادئ المقاربة النصية، ثم يُدون الأستاذ على السبورة الجملة التي تشمُل الظاهرة اللغوية المحددة في هذا المحور للدراسة، لاكتشافها ودراسة حيثياتها للوصول إلى القاعدة. مثال:

" **أَتَعَرَّفُ على الْاسْم** " ويدوّن المثال من النص المدروس كما يلي:

أُلاحِظُ وأُمَيِّزُ :« في الصباح اسْتَيْقَظَ وسيمُ وحميدُ مبكِّرَيْنِ ليستقبلا جَدّهُما الَّذي وَعَدهُما بالكثِيرِ مِن الهَدايا فِي أوَّلِ أَيّامِ عيدِ الْفِطْر»[2].

ثم يُطلب من التلاميذ استخراج ما في الجملة من أسماء، وإلى إي نوع من الاسم تشير تلك الملونة بلون مغاير؟ إلى: - اِسم إِنْسان أو اِسم حيوان أم اِسم شيء.

وهنا يكون المعلم قد فتح باب المناقشة والحوار بينه وبين تلامذته فيما يخص الاسم، محاولاً بذلك إيصال المفهوم العام لهذا اللفظ إلى أذهانهم والتّعرّف عليه عن طريق إعطاءهم بعض النماذج الأخرى حتى يتسنى لهم معرفة الاسم ونوعه وتوظيفه بطريقة صحيحة. ويكلفهم بعدها بإنجاز ما بقي من تمارين الدرس الواردة في الكتاب في البيت.

مما خلُصنا إليه أنّ الأمثلة المختارة لتدريس الظاهرة اللغوية مستوحاة من النص نفسه، هذا يدل على أن استنباط القاعدة اللغوية _ النحوية منها والصرفية – تكون من نص القراءة أيضاً، وهذا ما تتطلبه المقاربة الجديدة في الكتاب.

---

[1] - **كراس النشاطات في اللغة العربية** ، وزارة التربية الوطنية، إشراف وتنسيق: بن الصّيد بوربي سراب، تأليف: بن يزار عفريت، بو سلامة عائشة، حلفاية داود وفاء، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الثالثة ابتدائي، ط 1، سنة: 2017م/2018م، ص: 05.

[2] - **كتاب اللغة العربية،السنة الثالثة ابتدائي**، مصدر سابق، ص: 12.

3- نشاط الإملاء:

يكتسي هذا النشاط أهمية كبيرة خاصةً في هذه المرحلة، لأنّ التلميذ فيها يكون مستعداً لاكتشاف الكلمات والتّعرف على صياغتها ونطقها بشكل صحيح، فنجد أنّ المعلم هنا يسعى جاهداً لاختيار الطريقة الصحيحة لشرح الظاهرة الإملائية المقرر عليه تدريسها في هذا المحور وهي ظاهرة " **علامات الوقف** " نُمثل لذلك من الكتاب بما يلي:

قالَ الْجَدُّ :« أَلَمْ تَرَ يا بُنَيّ الْهَدايَا الَّتي أَحْضَرْتُها؟ »

بِالْمُناسَبَة أَيْنَ اخْتَفى وَسيم ؟ ظَلَّ وَسيم طَريحَ الفِراش .

يطلُب المعلم من تلامذته الاستماع إلى قراءة الجُمل، لمحاولة إعادة قراءتها بالكيفية نفسها، ومعرفة الفرق بينها، و تحديد مواطن الاختلاف الواقعة نهاية كل جملة، وسبب ذلك. حتى يصلوا في نهاية الدرس إلى استخلاص القاعدة من ثنايا النص، وهنا تتجلى لنا ملامح المقاربة الجديدة في تبليغ درس الإملاء والكتابة الصحيحة. فيخلُص في الأخير إلى النقطة توضع في نهاية كل جملة تامة، أمّا الاستفهام فيكون في نهاية كل جملة تعبر عن سؤال أو استفسار عن شيءٍ ما، والتعجب الذي يأتي في نهاية الجملة التعجبية.

4- نشاط التعبير:

أ)التعبير الشفهي:

وبعد التّعرف على موضوع الدرس وشرح معانيه واستنباط أفكاره في جو من المناقشة والحوار، يأتي نشاط التعبير الذي يكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ والمعلم في الآن ذاته، فالأول يبين بواسطته قدراته اللغوية والتعبيرية باختياره صيغاً ومفردات وجملاً مترابطة شفهياً لتوصيل أفكاره للآخرين، أمّا المعلم فيتمكن من خلاله من معرفة ما مدى استيعاب تلامذته للدرس، والكشف عن قدرات كل منهم.

وعلى المعلم في نشاط التعبير الشفوي أن يتّبع طريقة صحيحة لتهيئة تلامذته للموضوع المقترح في هذا النشاط؛ وذلك عن طريق عرض تمهيد بسيط لموضوع يكون قريب اً في أفكاره ومواضعه لموضوع الدّرس المدروس سابقاً، وطرح بعض الأسئلة تتعلق بفكرة الموضوع المطلوب التعبير عنه، نُمثل لذلك:

أُنْتِجُ شَفَهِيًّا [1]:

في حَفْلِ نِهايَة السَّنةِ طُلِبَ مِنْك أن تَتَقَدَّم بِكَلِماتِ شُكْرٍ وتَقْديرٍ للشَّخْص الّذي ساعَدَك لِتَتحصَّل على مَرْتَبَة الشَّرَف.

الأسئلة:

1- فَلِمن تَتَوجَّه بِالشُّكْرِ والتَّقدير؟ وَمَاذَا تَقول؟

2- يُمْكِنُك أن تَسْتَعين بِهذِه الْعِبارات:

* أُقدِّم لَكُمَا كُلَّ شُكْري وَامْتناني. * إِليكُما أُهْدي هَذا النَّجاح: أُمّي وأَبي.

[1]- **كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي**، ص: 13.

* لن أنْسى ما قَدَّمْتِ لي. * كُنْتِ الْيَد الَّتي تَرْعاني[1].

يحاول المعلم أن يخصص وقتاً محدداً لكل تلميذ للتعبير والتحدث، لإعطاء الفرصة لجميع التلاميذ دون استثناء، على أن يُشارك جميعهم في تصويب أخطاء زميلهم؛ وذلك بمناقشته بعد فراغه من الحديث فإذا ما عجز زملاؤه عن التصحيح، صحح المدرس بنفسه. لأنّ تصويب التلاميذ لبعضهم يعُد أكثر إقناعاً وإثباتاً في الذهن.

وهنا يتمكن التلميذ من إنتاج نصوص شفوية تستعمل فيها جمل بسيطة ضمن استعمالات لغوية متنوعة كما دُرس سابقاً، مما يمكن ه من اكتساب القدرة على التعبير عما بداخله بأسلوب حسن وترتيب منطقي للأفكار وطلاقة اللسان، والنطق السليم للحروف؛ وذلك باستظهار الحكم و العبر التي استخلصها من نص القراءة وما أثره فيه؟، مما يوحي للمدرس على أنه قد استوعب مضمون النص.

نخلص إلى أن التعبير الشفهي يعد نقطة أساسية في الدرس، إنه همزة وصل بين المدرس وتلامذته؛ كونه عملية تجعل التلميذ قادراً على إبداء أرائه من خلال توظيف اللغة وممارستها بشكل جيد، وفرض شخصيته بأسلوب سليم مقنع، مما يكسبه مهارة التحدث والاستماع لآراء زملائه باهتمام وعدم الاستحواذ على أحاديثهم.

ب- التعبير الكتابي:

يعد نشاط التعبير الكتابي مكملاً للنشاط الذي قبله، وينقسم بدوره إلى حصتين:

الحصة الأولى: وهي حصة التحرير يُقدم فيها المعلم الموضوع المراد التطرق إليه بطرح إشكالية، وإعطاء توجيهات ونصائح تعودوا عليها من قبل ويطلب منهم احترامها في كتاباتهم؛ حيث يعمد حينها التلميذ إلى تدوين النقاط التي توصل إليها شفوياً، بترجمة أفكاره بعبارات سليمة متسلسلة في شكل نص ، واعياً بمستوياته وبنائه مع الالتزام بالمطلوب دون الخروج عن الموضوع.

أمّا الحصة الثانية: وهي أساسية ومهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم، يقوم فيها المعلم باعتماد الطريقة التالية :

رسم جدول على السبورة وتقسيمه كما هو متفق عليه

الخطأ	نـــــوعه					الصواب
	لغوي	نحوي	صرفي	إملائي	تركيبي	

وبعد ذلك يقوم المعلم بكتابة الأخطاء الشائعة بين المتعلمين مع التمييز بينها، من حيث أهميتها مع التعليل وإعادة ذكر القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية التي سبق تناولها. وهذا التصحيح يكون جماعياً، ثم توزع بعدها الأوراق على التلاميذ ليصححوا أخطاءهم.

[1] – المصدر نفسه: ص: 13.

أمّا في التصحيح الفردي يسعى المعلم في هذه المرحلة إلى تصحيح الخطأ في ذهن المتعلم وفي ورقته تحت مراقبة الأستاذ وبإشرافه.

كما يعمِد المعلم إلى طريقة أخرى في تصحيح تعبيرات التلاميذ، وهي التصحيح عن طريق الفقرة، يختار موضوع أحد المتعلمين ويكتبه على السبورة بأخطائه، ثم يطلب منهم قراءته وتحديد الأخطاء الموجودة فيه، عن طريق محو الكلمة الخاطئة وكتابة مكانها الكلمة الصحيحة إلى غاية الانتهاء من الموضوع.

ولا يكون تعلُم "التعبير الكتابي" مثمرا ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكن التلميذ في النهاية من القدرة على: «الكتابة في إسهاب وقوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ؛ وعلى المدرس أن لا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير وحده، بل يجب أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره، و تجاربه ووجدانه وعواطفه نحو من يعيش معهم»[1]. حتى يتمكن التلميذ من التعود على الكتاب والبوح عما في خاطره بأسلوب راقٍ وعبارات دالة.

***ملح تخرج المتعلم:** إنّ ما يجب أن يتخرج به المتعلم من مستوى السنة الثالثة ابتدائي:

أ- التمكن من القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص متوسطة الطول، مع فهمها جيداً وإمكانية التعبير عنها بأسلوبه الخاص.

ب- التحكم في التعبير الشفوي، ببناء جمل تامة ومعبرة عن مواقف خيالية أو واقعية، مع القدرة على تحرير نصوص معتبرة، يوظف فيها المكتسبات اللغوية المختلفة.[2]

ج- يقرأ نصوصاً يغلب عليها النمط السردي تتكون من ستين إلى تسعين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها. ويُنتج كتابياً نصوصاً من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة[3].

وهكذا نرى بأن "المقاربة النصية" قد أسهمت بشكل كبير في التقليل من ضعف وعجز التلاميذ خاصةً في الإنشاء الشفوي والكتابي. هذا راجع إلى الاستيعاب الجيد للنص الموجه له؛ لأن التلميذ يُحاكي النص انطلاقا من الإطلاع على كيفية دراسته، لينتج نصوصاً فيما بعد بتوظيف المهارات ومكتسباته بطريقة ناجحة.

المبحث الرابع: تحليل الاستبانات ومناقشة الجداول:

1- وسائل الدراسة:

* **الاستبانة:** اعتمدنا في بحثنا هذا على تقنية الاستمارة كأداة لجمع البيانات وتحليلها كونها عبارة عن: قائمة من الأسئلة المكتوبة المهمة التي تتعلّق بموضوع معين تستهدف جمع إجابات عينة من الأفراد لهذه الأسئلة، ويستعمل عادةً كأداة البحث المسحية أو قياس الاتجاهات والآراء [4]. وهكذا فإن الاستبانة عبارة عن استمارة

---

[1] - **طرق تدريس اللغة العربية**، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، سنة: 1985، ص:124.

[2] - ينظر: **تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات** ، د/ محمد مصابيح، taksidj.com، للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، ص: 190.

[3] - **دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، المصدر السابق، ص:20.

[4] - ينظر: **معجم علم النفس والتربية**، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون الأميرية، ج1، سنة: 1984م، ص: 94/84.

تحوي مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تشمل موضوعاً معيناً يعبر عنه المجيب بالأجوبة المكتوبة، وترسل بواسطة البريد أو تسلم مباشرةً إلى الأشخاص المختارين لذلك. ووقع اختيارنا على عينة من أساتذة اللغة العربية، باعتبارهم الأكثر دراية وصلة بموضوع بحثنا.

ضمّت الاستبانة (50) سؤالاً، أسئلة مقيَّدة وأخرى مفتوحة، الجزء الأول منها ما تعلق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة، والثاني منها مسّ موضوع البحث بمختلف جوانبه التي تخص النصوص والأنشطة اللغوية المقررة في كتاب السنة الثالثة ابتدائي، كذا الطريقة التعليمية المتبعة داخل القسم أنظر الملحق.

2- مجالات الدراسة:

1. المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة في ولاية أدرار، وقد شملت جميع المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة الأولى (01)، والتي يبلغ عددها (13) ابتدائية، وهي كالآتي.

1 – مدرسة الونقالي محمد العالم بقصر أولاد ونقال.

2 – مدرسة مولاي سليمان بن علي بقصر أولا أوشن.

3 – مدرسة الأمير عبد القادر بولاية أدرار.

4 – مدرسة محمد شريف بقصر أولاد علي.

5 – مدرسة أبو الحسن الأشعري بقصر أولا علي.

6 – مدرسة الانتفاضة بولاية أدرار.

7 – مدرسة مناد أمحمد بولاية أدرار.

8 – مدرسة خالي علي بولاية أدرار.

9 – مدرسة مالك بن أنس بولاية أدرار.

10 – مدرسة العقيد لطفي بولاية أدرار.

11 – مدرسة عبد الحميد بن باديس بولاية أدرار.

12 – مدرسة مومن مراقن القصر.

13- مدرسة سمية بنت الخياط مراقن الاستصلاح.

2. المجال الزماني للدراسة:

يتمثل المجال الزماني للدراسة في المدة التي استغرقتها، وقد استغرقت مدة توزيع الاستبانة واسترجاعها من تاريخ 2018/03/12م إلى غاية 2018/06/10م

3. المجال البشري (تحديد العينة):

أجريت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون السنة الثالثة ابتدائي، قُدر عددهم في كل ابتدائية مابين 3 إلى 4 معلمين، أي ما يُقارب 40 معلماً ومعلمة في هذا الطور؛ حيث تم تسليم 50 استبانة

استلمنا 31 منها واستبعدنا الباقي منها؛ وذلك لغياب الجدية في العمل وعدم الإجابة على كل أسئلة الاستبانة، ومنها ما استُبعد على أساس سنوات الخبرة، وهذا لإعطاء مصداقية أكثر لنتائج الدراسة.

4. المنهج:

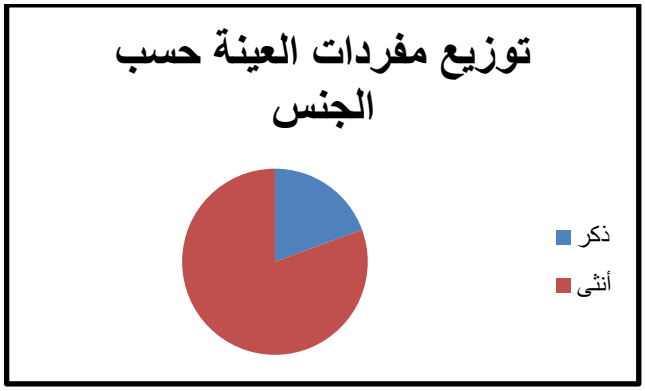
اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي والاحصائي، فالوصفي لوصف الحقائق والملاحظات الميدانية، أمّا التحليلي اعتمدناه في تحليل الاستبانات المتحصل عليها، والإحصائي لإحصاء نتائجها.

3- وصف خصائص عينة البحث:

1. توزيع مفردات العينة حسب الجنس:

- جدول رقم (01) يوضح الجنس لدى أفراد مجتمع البحث:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	6	%19.4
أنثى	25	%80.6
المجموع	31	%100.0

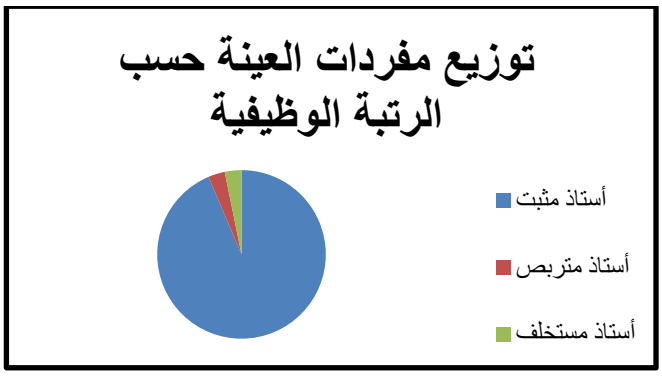


يُظهر الجدول المبين أعلاه أنّ أغلب أفراد عينة البحث تتكون من الأساتذة إناث، حيث بلغت نسبتهن 80.6%؛ في حين بلغت نسبة الأساتذة الذكور 19.4%، فنجد أن هناك انخفاضاً كبيراً في نسبة الرجال العاملين في قطاع التعليم مقارنة بالنساء.

2. توزيع مفردات العينة حسب الرتبة الوظيفية:

– جدول رقم (02) يوضح الرتبة الوظيفية لأفراد العينة:

الرتبة الوظيفية	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ مثبت	29	%93.5
أستاذ متربص	1	%3.2
أستاذ مستخلف	1	%3.2
المجموع	31	%100.0

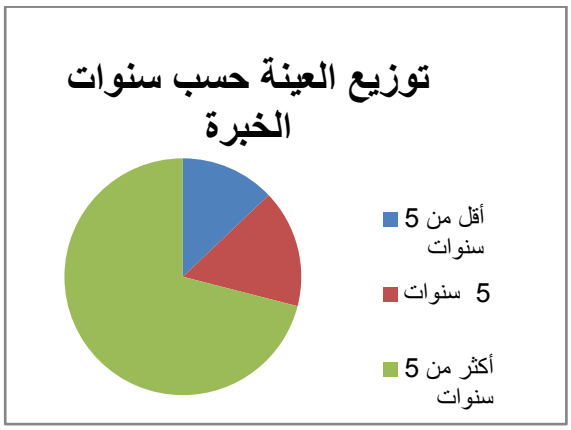


نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المعلمين الذين كانت رتبتهم الوظيفية أستاذ مثبت **93.5%**، وهي تُمثل بذلك أعلى النسب بين مجموع عدد المعلمين الذين كانت رتبتهم أستاذ متربص **3.2%**، وأستاذ مستخلف **3.2%**.

3. توزيع مفردات العينة حسب سنوات الخبرة:

– جدول رقم (03) يوضح سنوات الخبرة لأفراد العينة:

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	4	%12.9
5 سنوات	5	%16.1
أكثر من 5 سنوات	22	%71.0
المجموع	31	%100.0



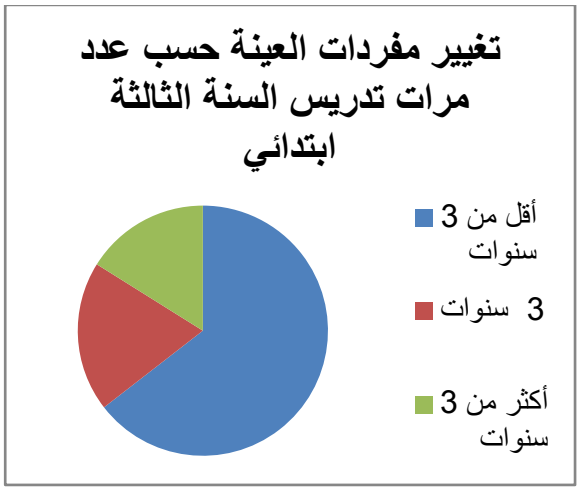
بالنسبة للخبرة المهنية نلاحظ أنّ أعلى نسبة هي لفئة الأكثر من 5 سنوات بنسبة 71.0%، وتليها نسبة الأساتذة ذوي خبرة 5 سنوات بنسبة 16.1%، أمّا عن نسبة من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات فقد كانت منخفضة بنسبة 12.9%، وهما نسبتان متقاربتان.

يرجع سبب انخفاض نسبة الفئة الأقل من 5 سنوات إلى عدم تمكن المتخرجين الجدد من الالتحاق بسلك التعليم، وإعطاء الفرصة لمن هم أكثر خبرة، أو قد يرجع السبب في ذلك إلى عدم تكليفهم بتدريس هذا المستوى لأنّ التلميذ فيه يكون أمام سنة مصيرية، يحتاج فيها إلى أساتذة متمكنين ذوي خبرة وتجربة عالية، لهذا نجد أنّ النسبة الأكثر ارتفاعاً هي لفئة الأساتذة أصحاب الخبرة الطويلة التي تجاوزت 5 سنواتٍ.

4. توزيع مفردات العينة حسب سنوات تدريس السنة الثالثة ابتدائي:

– جدول رقم (04) يوضح سنوات تدريس السنة الثالثة ابتدائي لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 3 سنوات	**20**	**%64.5**
3 سنوات	**6**	**%19.4**
أكثر من 3 سنوات	**5**	**%16.1**
المجموع	**31**	**%100.**



من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة المعلمين الذين أشرفوا على تدريس السنة الثالثة ابتدائي أقل من ثلاث سنوات قدرت ب **64.5%**، وهي أعلى نسبة مقارنة بالذين درسوا هذه المرحلة مدة ثلاث سنوات، فنسبتهم قدرت ب **19.4%**، أمّا الذين درسوها أكثر من ثلاث سنوات بلغت نسبتهم **16.1%**.

بالنسبة للذين تعدّت سنوات تدريسهم ثلاث سنوات، فهم الفئة التي شهدت تجربة ميدانية في كل من النظامين القديم والجديد اللذين عرفتهم المدرسة الجزائرية، غير أنّ الفئة التي كان تدريسها لهذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات أو أقل من ذلك، هي الأكثر خبرة بهذا النظام المطبق حالياً من طرف الوزارة التربوية، وفي المناهج التعليمية الجزائرية، فهم أكثر دراية بمنهجية بيداغوجية المقاربة النصية.

5. توزيع مفردات العينة حسب مقر العمل:

– جدول رقم (05) يوضح مقر العمل لأفراد العينة:

مقر العمل	التكرارات	النسبة المئوية
مدرسة الو نقالي محمد العالم	3	%9.7
مدرسة محمد الشريف	2	%6.5
مدرسة مولاي سليمان بن علي	3	%9.7
مدرسة الأمير عبد القادر	2	%6.5
مدرسة الانتفاضة	4	%12.9
مدرسة مناد أمحمد	2	%6.5
مدرسة خالي علي	3	%9.7
مدرسة مالك بن أنس	2	%6.5
مدرسة العقيد لطفي	2	%6.5
مدرسة أبو الحسن الأشعري	2	%6.5
مدرسة عبد الحميد بن باديس	2	%6.5
مدرسة مومن مراقن القصر	2	%6.5
مدرسة سمية بنت الخطاب مراقن الاستصلاح	2	%6.5
المجموع	31	%100.0

4- البيانات العامة:

*** تحليل نتائج السؤال الأول: هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج جميعها؟**

- جدول رقم (06) يوضح تقييد أفراد العينة بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج جميعها:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	24	%77.4
لا	6	%19.4
أحياناً	1	%3.2
المجموع	31	%100.0

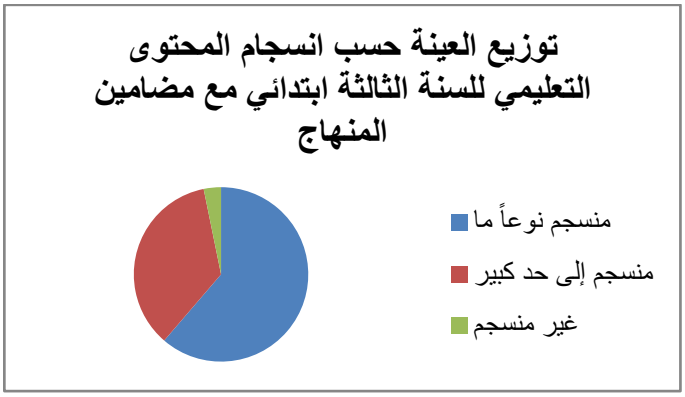
يجمع أغلب الأساتذة وبنسبة **77.4%**، أنهم يتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج، وهذا يؤكد على أن هناك اتفاق كبير بين أكبر فئة من الأساتذة على حسن اختيار المواضيع المقررة على التلاميذ في هذا المستوى، وكيفية تدريسها، وأن هذا التقيد بين جميع الأساتذة يرون أنه يفيد في توحيد سير المنهاج والعمل بشكل موحد في إكماله. وهكذا يصبح مسؤولية كبيرة على عاتق المعلم الذي لابد له من العمل على إتمامها في أحسن وجه.

غير أن هناك من لا يتقيد بذلك من الأساتذة ولكن بنسبة أقل وهي **19.4%**، على اعتبار أن هذا التقيد في تدريس المواضيع جميعها يقلل من مسؤولية الأستاذ اتجاه التلميذ، لأنهم يرون أنه يجب أن تكون للأستاذ بصمة التصرف في المواضيع فالأستاذ حين يقدم الدرس هو من يقرر -من خلال تجاوب التلاميذ- معرفة قدراتهم في التجاوب مع موضوع الدرس.

* تحليل نتائج السؤال الثاني: ما مدى انسجام المحتوى التعليمي للسنة الثالثة ابتدئي مع مضامين المنهاج؟

– جدول يوضح رأي أفراد العينة في المحتوى التعليمي للسنة الثالثة ابتدائي:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
منسجم نوعاً ما	19	%61.3
منسجم إلى حدِ كبير	11	%35.5
غير منسجم	1	%3.2
المجموع	31	%100.0

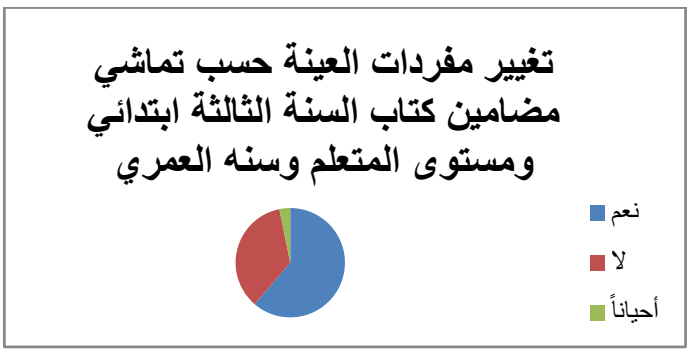


نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ هناك انسجام بين المحتوى التعليمي لكتاب السنة الثالثة ابتدائي مع مضامين المنهاج، وهذا ما أكدته فئة المعلمين من مدرسي هذا الطور؛ حيث بلغت نسبة الذين أجمعوا على أن ذلك الانسجام كان نوعاً ما، أي لم يتقيد في كثير من الأحيان بما نصّ عليه المنهاج وذلك ب **61.3%**، أمّا نسبة **35.5%** فمثلت فئة المعلمين الذي قالوا بأن هناك انسجام كبير، غير أن معلماً واحداً مثلت نسبته **3.2%**، كان رأيه مخالف، فرأى أنه لا يوجد انسجام بين المحتوى والمنهاج المقرر.

* تحليل نتائج السؤال الثالث: هل يتماشى محتوى الكتاب المدرسي وواقع المتعلم في هذه السنة وسنه العمري؟

– جدول يوضح تماشي محتوى الكتاب وواقع المتعلم في هذه السنة وسنه العمري لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	19	%61.3
لا	11	%35.5
أحياناً	1	%3.2
المجموع	31	%100.0



من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المستجوبين والنسبة المئوية المجسدة لآرائهم، لاحظنا أنّ النسبة المئوية القائلة أنّ مضامين كتاب السنة الثالثة ابتدائي تتماشى وقدرات التلميذ وسنه العمري مثلت الأغلبية في الإجابات، إذ قُدرت ب **61.3** بالمئة من مجموع الإجابات، وسبب ذلك يعود إلى أنّ المحتوى اللغوي يتماشى مع سن وقدرات التلميذ العقلية رغم الضعف الذي يُعاني منه بعض التلاميذ، وقلة رصيدهم ومكتسباتهم القبلية، فمواضيعه تمس عدة جوانب عاطفية ووجدانية وانفعالية، ما يتعلق بالطبيعة من مناظر وغيرها، وهذا ما يشد انتباه التلميذ ويستهويه في ه ذه المرحلة العمرية. كما أنّ المعارف والمهارات والأساليب المختلفة والواردة فيه تتلاءم والمستوى العمري والعلمي للتلميذ.

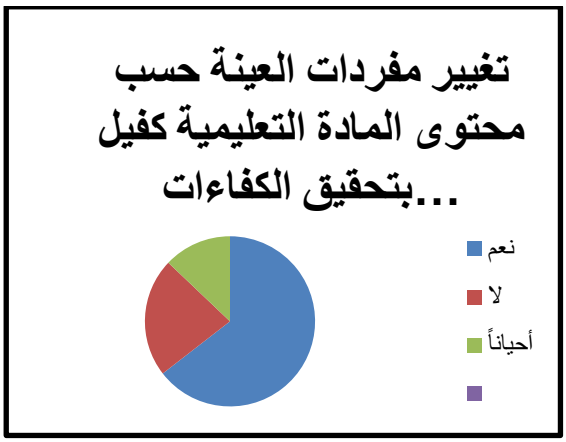
أمّا الإجابات القائلة عكس ذلك والتي قدرت نسبتها ب **35.5** بالمئة، فيرجعون ذلك إلى أسباب عدة، كون المحتوى المقدم للتلميذ قد يتضمن معلومات وأفكاراً تفوق مستوى التلميذ العقلي والذهني، وبالتالي يصعُب عليه استيعابها والتجاوب معها، كالنصوص العلمية مثلاً.

وهناك فئة من الأساتذة يرون احتمالية أن يتماشى هذا المحتوى ومستوى التلميذ وسنه لكن ليس دائما، وكانت نسبتهم **3.2** بالمئة، لأن المحتوى المقدم للتلميذ في ضوء هذه المقاربة النصية والجديدة في العملية التعليمية، من المفروض وفي بعض الأحيان أن يُبرمج لمستوى أعلى بكثير من مستوى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي.

*** تحليل نتائج السؤال الرابع: هل محتوى المادة التعليمية كفيل بتحقيق الكفاءة الختامية التي أقرها المنهاج؟**

– جدول يوضح تحقيق أفراد العينة للكفاءات الختامية للتلميذ من محتوى المادة التعليمية:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%64.5
لا	7	%22.6
أحياناً	4	%12.9
المجموع	31	%100.0

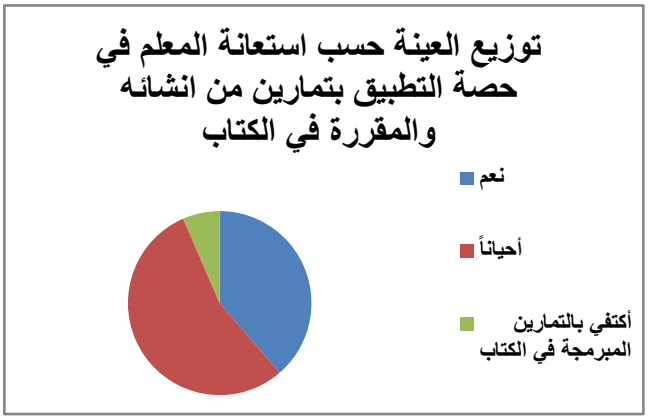


يتضح لنا من خلال الإحصائيات المدوّنة في الجدول أعلاه أنّ عدد المعلمين الذين أكدوا على أنّ محتوى المادة التعليمية كفيل بتحقيق الكفاءات الختامية للتلميذ هو **24** معلماً؛ حيث أجاب **20** معلماً منهم ب " نعم " وقدرت نسبتهم ب **64.5%**، أمّا عدد المجيبين ب " أحياناً " فكانت نسبتهم **12.9%**، وهما أعلى نسبة مقارنة بالذين نفوا ذلك.

*** تحليل نتائج السؤال الخامس: أثناء حصة التطبيق: هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب؟**

– جدول يوضح استعانة أفراد العينة في حصة التطبيق بتمارين من إنشائهم والمقررة في الكتاب المدرسي:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%38.7
أحياناً	17	%54.8
أكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب	2	%6.5
المجموع	31	%100.0



نلاحظ أن الإجابة ب " أحياناً " مثلت أعلى نسبة من إجابات الأساتذة، إذ بلغت **54.8%**، لأن الأستاذ في كثير من الأحيان يكون ملتزماً بعامل الوقت، فقد يجد الوقت الكافي لتقديم تمارين من إنشاءه لتبسيط الدرس أكثر، ومن جهة ثانية يرى أن تمارين الكتاب كافية لوحدها لتدعيم و توصيل القاعدة اللغوية للتلميذ، خاصةً التمارين النحوية والصرفية.

في حين كانت نسبة الأساتذة الذين اختاروا الإجابة " نعم " قدرت ب **38.7%**، وفي الأخير تأتي نسبة الأساتذة الذين يكتفون بتمارين الكتاب المدرسي ودلك بحوالي **6.5%**.

*** تحليل نتائج السؤال السادس: هل ترى بأن الحجم الساعي المقرر لتدريس الأنشطة اللغوية كافٍ لتحقيق الكفاءات النصية للتلميذ؟**

– جدول يوضح رأي أفراد العينة في الحجم الساعي المقرر لتدريس الأنشطة اللغوية وتحقيق الكفاءات النصية للتلميذ:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%32.3
لا	16	%51.6
أحياناً	5	%16.1
المجموع	31	%100.0

نلاحظ من خلال الإحصائيات الموجودة في الجدول تضارب آراء الأساتذة حول ما إذا كان الحجم الساعي المخصص لتدريس الأنشطة اللغوية للسنة الثالثة ابتدائي كافٍ لتحقيق الكفاءات النصية للتلميذ أم لا.

وعليه فقد قُدرت نسبة الأساتذة الذين يرون أن الوقت المخصص لتدريسهم كاف **32.3%**، لأن تلك الأنشطة تُدرس في إطار المقاربة النصية، فيكون في غالب الأحيان قد سبق التطرق إليها في حصة من الحصص السابقة، فتكون هناك فكرة في ذهن التلميذ عن الموضوع وهذا ما يسهل من تناول ذلك النشاط في وقت وجيز، كما أن التحكم في الوقت يعود إلى خبرة كل أستاذ وتجربته وكيفية تنظيمه له.

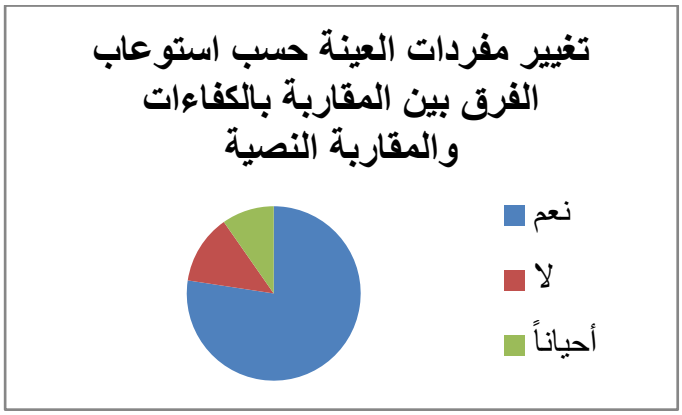
بينما نجد نسبة **51.6%** منهم، تشتكي من أن الساعات المخصصة لذلك قليلة وغير كافية، وهذا راجع لعدة أسباب منها: أنّ حصة واحدة في الأسبوع لا تكفي لكي يفهم فيها التلميذ ذلك النشاط ويستوعب ما قُدِم له لاسترجاعه عند الحاجة إليه، وهناك من يرجع السبب كذلك إلى عدد التلاميذ في القسم، ففي كثير من الأحيان يكون هناك غموض في الدرس يحتاج من الأستاذ إعادته عد ة مرات وإفهام كل تلميذ على حِدة نظراً لكثرتهم، فلا يتسنى ذلك للأستاذ.

أمّا نسبة الأساتذة القائلين بأنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس الأنشطة اللغوية كافٍ، ولكن أحياناً وليس دائماً، فقد شكلت نسبتهم **16.1%** وذلك حسب طبيعة النشاط وموضوعه ومتطلباته، وقدرة الأستاذ على التحكم بالوقت.

* تحليل نتائج السؤال السابع: هل استوعبت الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية؟

– جدول يوضح استيعاب الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	24	%77.4
لا	4	%12.9
أحياناً	3	%9.7
المجموع	31	%100.0



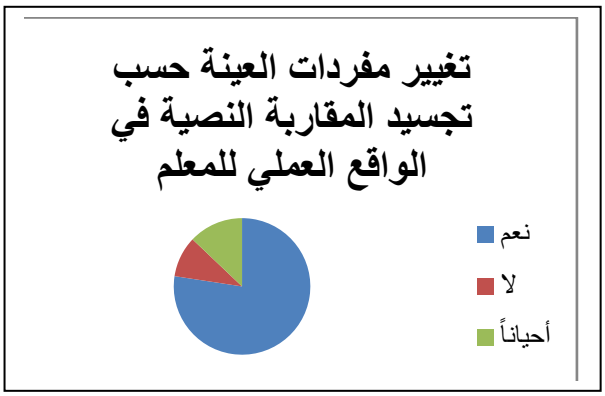
نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المبحوثين الذين استوعبوا الفرق بين المقاربتين قدرت ب **77.4%**، وهي أعلى نسبة مقارنة ب **12.9%** من المبحوثين الذين صرحوا أنهم لم يستوعبوها، أمّا نسبة **9.7%** فقد كانت للفئة التي رأت أنها تستوعب الفرق بين المقاربتين لكن في غالب الأحيان وليس دائماً.

أجمع هؤلاء المعلمون في تعريفاتهم للمقاربة النصية على أنها مقاربة تعليمية تبني تعلمات التلميذ انطلاقاً من النص، النص الذي يكون محوراً أساسياً تدور حوله جميع نشاطات اللغة العربية، ومنه يثري رصيده اللغوي والمعرفي، فيتمكن بذلك من القراءة والتحليل ثم الكتابة، فيصبح النص محور العملية التعليمية التعلمية في جميع الميادين اللغوية الأخرى.

* تحليل نتائج السؤال الثامن: هل تجسد المقاربة النصية في الواقع العملي لك ؟

– جدول يوضح تجسيد المقاربة النصية في الواقع العملي لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	24	%77.4
لا	3	%9.7
أحياناً	4	%12.9
المجموع	31	%100.0



من خلال النسب الموضحة في الجدول نجد أن أعلى نسبة هي **77.4%** من المبحوثين قد يجسدون المقاربة النصية في الواقع العملي لهم، و بنسبة **12.9%**، من الذين يعملون أحياناً بها، نظراً لعدم تمكنهم من الآليات والطرق الصحيحة لها، مقارنة ب **9.7%** من المبحوثين الذين أكدوا عدم تجسيدها.

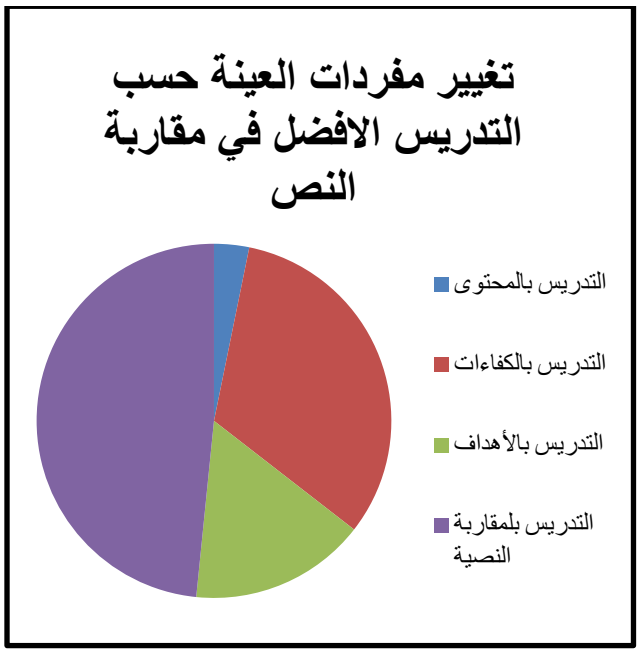
بينما صرح أغلبية المعلمين على أنّهم قد وجدوا هذه المقاربة مناسبة للمتعلم وتدريسه للمحتوى التعليمي الخاص بهذه المرحلة، فهم يجسدون المقاربة النصية في تدريسهم على كونها حسب آرائهم متعلقة بالنص الذي يمثل السند اللغوي الذي تنطلق منه العملية التعليمية، وبالتالي كونه المحور الذي يسيِّر الحصة، فهي بذلك تساعد المعلم في بناء التعلمات، والمتعلم في الاكتساب بسرعة وبطريقة صحيحة.

أمّا المعلمون الذين صرحوا بعدم تجسيدهم لهذه المقاربة، فكانت هناك صعوبات أدت إلى ذلك، كون هذه المقاربة ترتكز على النص باعتباره ركيزة أساسية في تعليم اللغة ومختلف الأنشطة اللغوية، إلاّ أنّهم يجيدون فروقات فردية واضحة بين المتعلمين في التعامل مع النص وضعف كبير في قراءته، مما يؤدي إلى عرقلة عملية التوظيف والاستثمار خاصةً في نشاط التعبير وإدماج المعارف والمكتسبات.

*** تحليل نتائج السؤال التاسع: ما هو التدريس الأفضل في مقاربة النص؟**

– جدول يوضح التدريس الأفضل في مقاربة النص لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
التدريس بالمحتوى	1	%3.2
التدريس بالكفاءات	10	%32.3
التدريس بالأهداف	5	%16.1
التدريس بالمقاربة النصية	15	%48.4
المجموع	31	%100.0



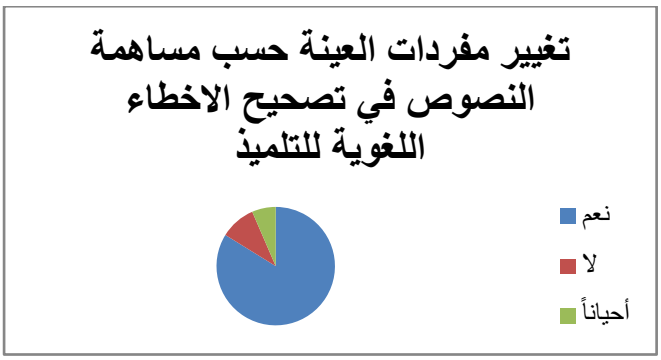
نلاحظ أن جل المعلمين وقع اختيارهم على التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية، حيث مثلت نسبة التدريس بالكفاءات **32.3%** لأن هذا النوع من التدريس في نظرهم أشمل وأوسع من طرق التدريس الأخرى، يُبنى على مبدأ التقييم هذا ما يجعل المتعلم يجسد عملياً ما تعلمه وتوصل إليه، فيتمكن المعلم بذلك من تحديد نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم. أما التدريس بالمقاربة النصية فقُدرت نسبته **48.4%**؛ حيث مثلت النسبة الأكبر لأن المعلم فيه يجد المتعلم يتفاعل مع النص يحلله ويفهمه فيكتسب من خلاله رصيداً لغوياً جديداً

يجعله يتواصل مع غيره بكيفية سليمة وإنتاج نصوص خاصة به على منوالها، كما يكتسب مبدأ التدرّج في تعلمه لينطلق من معارف سابقة تُبنى عليها تعلماته الجديدة.

*** تحليل نتائج السؤال العاشر: هل تسهم النصوص في تصحيح لغة التلميذ وأخطائه اللغوية؟**

– جدول يوضح إسهام النصوص في تصحيح لغة التلميذ وأخطائه اللغوية لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	26	%83.9
لا	3	9.7%
أحياناً	2	%6.5
المجموع	31	%100.0



تُظهر نتائج الجدول الإسهام الكبير للنصوص في تصحيح الأخطاء اللغوية للتلميذ، لأنّ الاستعمال الجيد والسليم للغة يُقلل من الوقوع في الأخطاء اللغوية ويعالجها، وهذا من خلال القراءة المتواصلة للنص من قبل التلميذ، وهو ما يكسبه ملكة لغوية صحيحة من تلك القراءة، ويدربهم على جمع ثروة لغوية وفكرية يستغلها في باقي الأنشطة الأخرى، بالإضافة إلى التعامل الجيد مع نص القراءة وتحضيره والبحث فيه قبل دراسته مع المعلم، هذا ما يؤكده الأساتذة الذين يرون أن النصوص تسهم بشكل كبير في تصحيح لغة التلميذ وتكون لديه ملكة لغوية سليمة، وقد بلغت نسبتهم **83.9%**.

شكلت نسبة **6.5%** من الأساتذة الذين يرون أنها تُسهم في ذلك لكن ليس دائماً، وذلك راجع إلى نوع النص المقترح على التلميذ واهتمامه به. في حين أنّ نسبة **9.7%** يقرّون عكس ذلك، وهو أن المعلم في كثير من الأحيان لا يركز على اللغة والكلمات الجديدة على التلميذ، فتكون دراسته للنص بتحديد أفكاره وشرح مضمونه فقط.

* تحليل نتائج السؤال الحادي عشر: هل ترى بأن هناك علاقة متكاملة بين الأنشطة اللغوية المقررة في الكتاب؟

– جدول يوضح العلاقة الموجودة بين الأنشطة اللغوية المقررة في الكتاب المدرسي لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	%58.1
لا	9	%29.0
أحياناً	4	%12.9
المجموع	31	%100.0

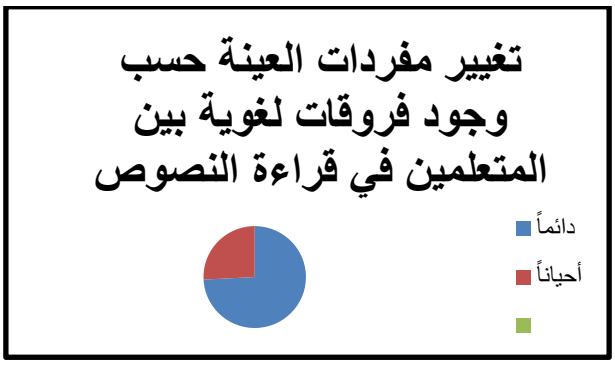
تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة **58.1%** من الأساتذة ممن يؤكدون على وجود علاقة متكاملة بين جميع الأنشطة اللغوية المقررة في الكتاب، ودليلهم على ذلك أنّ التلميذ يكتسب قواعد وعبارات ومفاهيم من نشاط يجعله يوظفها في الأنشطة الأخرى كنشاط التعبير الكتابي ، كما يرون أنه لابد للتلميذ أن ينهل من جميع الأنشطة الأخرى حتى يتمكن من الكتابة الصحيحة والتعبير السليم الخالي من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية وغيرها.

أمّا الأساتذة الذين يرون عكس ذلك ينظرون إلى مواضيع النصوص المقررة على التلميذ ، والتي قد تكون بعيدة كل البعد عن باقي النشاطات الأخرى من ظواهر لغوية و تعبير؛ أي نشاط القراءة لا علاقة له بباقي النشاطات الأخرى، وهذا ما يجعل العلاقة غير متكاملة فيكون نشاط التعبير بعيداً عن النص المقرر وعن غيره من النشاطات.

* تحليل نتائج السؤال رقم (12): هل توجد فروق من الناحية اللغوية بين التلاميذ الذين تعودوا قراءة النصوص والذين لم يتعودوا قراءتها؟

– جدول يوضح الفروقات اللغوية الموجودة في قراءات المتعلمين للنصوص لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
دائماً	23	%74.2
أحياناً	8	%25.8
المجموع	31	%100.0



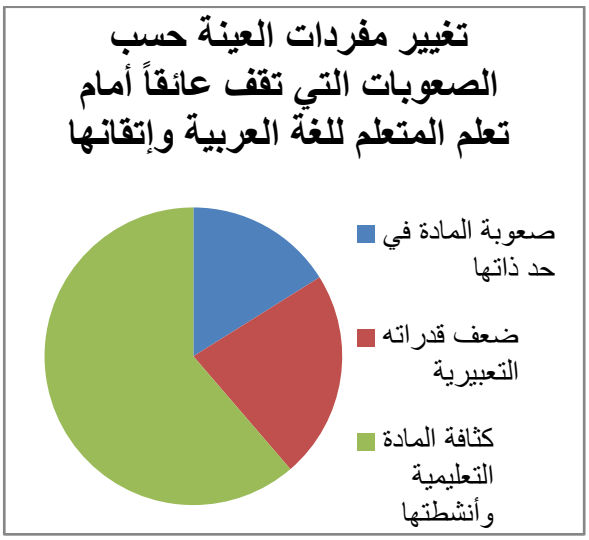
إنّ نتائج الجدول تبين لنا نسب وجود فروقات لغوية بين التلاميذ في قراءاتهم للنصوص؛ حيث عبرت نسبة **74.2%** في وجودها، أمّا نسبة **25.8%** فقد اجمعوا على أنّها توجد أحياناً.

بالنسبة للمعلمين الذين أقرّوا على أنّها توجد فروق من الناحية اللغوية بين التلاميذ الذين تعودوا على قراءة النصوص والذين لم يتعودوا قراءتها، دليلهم على ذلك أنّ التلميذ الذي يحضر درس القراءة محاولاً التدرب على قراءته قراءة واعية خالية من الأخطاء اللغوية، والنطق الصحيح للكلمات في البيت وقبل المجيء إلى المدرسة، وينجزون تمارين تدعيمية مع محاولة التّعرف على أفكاره، ويبقى عندها دور المعلم تكميلياً فقط، فهؤلاء تكون قراءاتهم جيدة خالية من الأخطاء، أمّا بالنسبة للتلاميذ الذين لا يتمكنون من التجاوب مع النص قد يكون لانشغالهم ببعض المواد الأخرى ولا يواظبون على تحضير النص المعطى له والاطلاع عليه إلاّ عند الضرورة القصوى. هذا ما يجعل الفروق واضحة بين التلاميذ في قراءاتهم للنصوص.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (13): فيما تتمثل الصعوبات التي تراها تقف عائقاً أمام تعلم التلميذ للغة العربية وإتقانها ؟**

– جدول يوضح الصعوبات التي تقف عائقاً أمام تعلم التلميذ للغة العربية وإتقانها لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة المادة في حد ذاتها	5	%16.1
ضعف قدراته التعبيرية	7	%22.6
كثافة المادة التعليمية وأنشطتها	19	%61.3
المجموع	31	%100.0

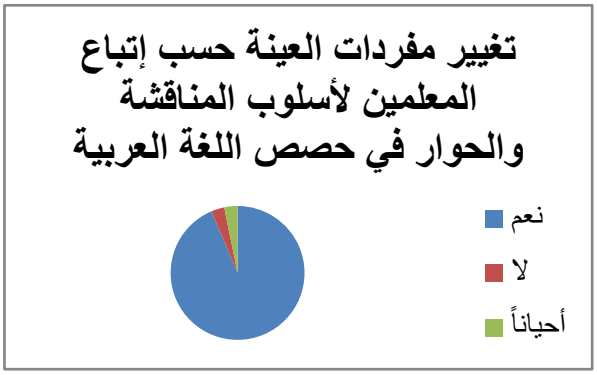


ما يمكن استنتاجه من خلال الجدول أعلاه أنّ عنصر كثافة المادة التعليمية وأنشطتها هو الصعوبة الأكثر نسبة التي تقف عائقاً أمام تعلم التلميذ للغة العربية وإتقانها، وذلك بنسبة **61.3** بالمئة، ولعل السبب في تأثير الكثافة كما يرى بعض الأساتذة يعود إلى عدم قدرة التلميذ على الإلمام بجميع المواضيع المقررة عليه، بالإضافة إلى عامل الوقت أو الحجم الساعي في تدريس تلك الأنشطة والذي يحول دون تحقيق نتائج ملموسة، وقد تطرقنا إلى هذا في تحليلنا السابق، تليها مباشرة صعوبة ضعف قدراتهم التعبيرية والتي مثلت **22.6** بالمئة، ثم تأتي بعدها صعوبة المادة في حد ذاتها وقد بلغت نسبتها ب **16.1** بالمئة، ولعل السبب يعود بالدرجة الأولى إلى الأستاذ وكيفية معالجته للمادة اللغوية المقَدمة للمتعلم.

*** تحليل نتائج السؤال (14): هل تقوم في حصص مادة اللغة العربية وأنشطتها بإتباع أسلوب المناقشة والحوار بينك والتلاميذ وبين التلاميذ مع بعضهم البعض؟**

– جدول يوضح إتباع أفراد العينة في حصص مادة اللغة العربية أسلوب المناقشة والحوار:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	%93.5
لا	1	%3.2
أحياناً	1	%3.2
المجموع	31	%100.0



من خلال تحليل النتائج المتحصّل عليها في الجدول حول الأسلوب المتبع من قِبل الأساتذة في مادة اللغة العربية، تبيّن لنا أنّ تعليمية هذه الأنشطة تقوم دائماً على المناقشة والحوار بين التلاميذ ومعلميهم، والدليل على ذلك النسبة المبيّنة لآراء أفراد العينة؛ حيث سجلت " نعم " أكبر نسبة ب **93.5** بالمئة، تليها الاقتراح " لا " و" أحيانا " بنفس النسبة والمقدرة ب **3.2** بالمئة.

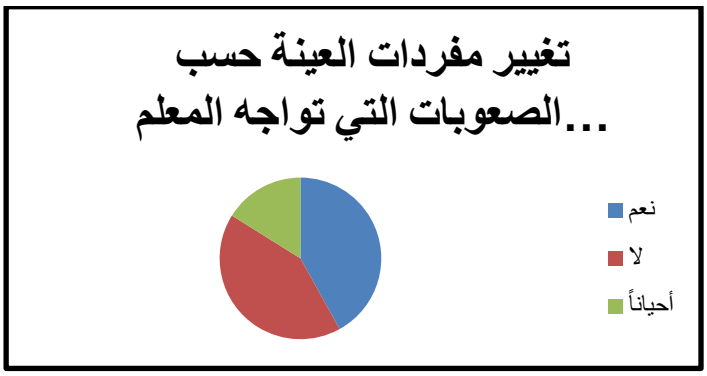
ولعل اختيار الأساتذة للاقتراح الأول ربما راجع إلى طبيعة الموضوعات المطروقة في كل نشاط لغوي ومدى ملائمتها للمستوى الفكري واللغوي لدى التلاميذ، إضافة إلى كفاءة الأستاذ المدرس ومدى قدرته على التحكم في أجواء القسم، واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ للمشاركة في الدرس، مشاركة قيمة وفعالة تقوم على تبادل الأفكار والآراء.

أما فيما يخص الفئة التي تقول بعدم إتباع هدا الأسلوب في تدريس حصص اللغة العربية وأنشطتها، فقد يجدون صعوبة في الأمر، نظراً لكثافة المادة المقدمة في كل نشاط، وقلة الوقت المخصص له، وك ذا قد يعود إلى العدد الكبير الذي في كثير من الأحيان يفوق الأربعين تلميذاً، وهو ما يخلق صعوبة كبيرة في فتح باب النقاش والحوار بين المعلم وتلامذته، أو مع بعضهم البعض.

* تحليل نتائج السؤال رقم (15): هل لديك صعوبات تواجهك أثناء ممارستك للأنشطة اللغوية؟

– جدول يوضح الصعوبات التي تواجه أفراد العينة أثناء ممارستهم للأنشطة اللغوية:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	%41.9
لا	13	%41.9
أحياناً	5	%16.1
المجموع	31	%100.0



يرصد لنا هذا الجدول نسبة المعلمين الذين أجابوا بنعم؛ إذ بلغت نسبتهم **41.9%**، ووصلت نسبة المجيبين ب لا إلى **41.9%**، وهما نسبتان متعادلتان تعكسان عدد المعلمين الذين يجمعون على أنّهم يواجهون صعوبات أثناء ممارستهم للأنشطة اللغوية، أمّا الذين أجابوا بأحياناً فقدّرت نسبتهم ب **16.1%**. وذهبوا إلى أنّ معظم الصعوبات تتمثل في:

1- قلة الرصيد اللغوي عند المتعلم مما يجعله متعثراً في حصص التعبير الشفوي والكتابي.

2- بعض الدروس تفوق مستوى المتعلمين.

3- كثرة الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي.

4- كثافة المادة التعليمية وأنشطتها.

5- الحجم الساعي لإنجاز وإتمام كل نشاط يكون في كثير من الأحيان غير كاف، على سبيل المثال إذا أعطى المعلم الوقت الكافي لشرح أمثلة الظاهرة اللغوية وتبسيطها لتصل إلى ذهن التلميذ، فإنّه لن يتمكن من كتابة القاعدة والتعليق عليها.

6- الفروق الفردية بين التلاميذ خاصةً عند توظيف الرصيد اللغوي فيجد المعلم صعوبة كبيرة في توصيله إلى كل تلميذ على حدة نظراً لوجود الفروق بينهم خاصةً من الناحية اللغوية.

* تحليل نتائج السؤال رقم (16): هل تجد في تقويم المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، معجمية، دلالية) صعوبة ما؟

– جدول يوضح الصعوبات التي تجدها أفراد العينة في تقويم المستويات اللغوية:

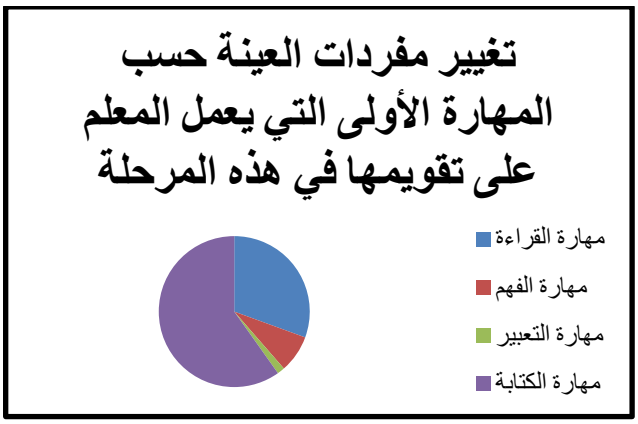
الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%32.3
لا	12	%38.7
أحياناً	9	%29.0
المجموع	31	%100.0

يتضح من خلال الإحصائيات المدونة في الجدول أنّ أكبر نسبة من الأساتذة يتفقون كونهم لم يجدوا أي صعوبة في تقويم المستويات اللغوية للتلميذ، وقد بلغت نسبتهم **38.7%**، بينما نجد أنّ نسبة **32.3%** يرون عكس ذلك، ويرجعون السبب إلى أن تلك الصعوبات كانت نتيجة لوقوع التلميذ في أخطاء متنوعة، ككثرة الأخطاء الإملائية أثناء كتابته، نظراً لعدم اهتمامهم بالجانب الإملائي، وأخطاء نحوية ومعجمية، وذلك لعدم استيعابهم لدروس القواعد اللغوية، والتدرب على الكتابة الصحيحة والتدرب عليها، إضافة إلى ضعف رصيده المعجمي، وسوء استخدامه للمفردات والألفاظ في غير موضعها وكتابتها كتابةً صحيحة. وغيرها من الأخطاء. أمّا **29.0%** فهي تمثل نسبة الأساتذة الذين يقرون أنّ تلك الصعوبات حتى و إن وجدت ففي غالب الأحيان قد يجدون لها الحل لتقليلها.

* تحليل نتائج السؤال رقم (17): ما هي المهارة الأولى التي تعمل على تقويمها في هذه المرحلة؟

– جدول يوضح المهارة الأولى التي تعمل أفراد العينة على تقويمها في هذه المرحلة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
مهارة القراءة	19	%61.3
مهارة الفهم	5	%16.1
مهارة التعبير	1	%3.2
مهارة الكتابة	6	%19.4
المجموع	31	%100.0



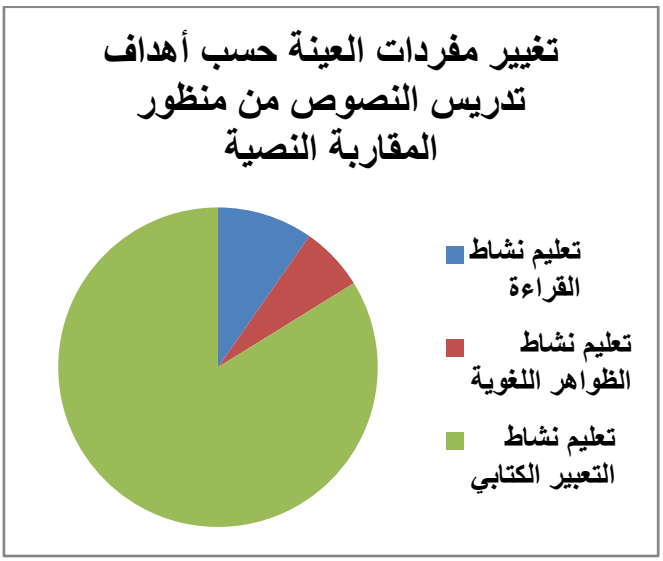
من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة، كانت تعليم مهارة القراءة، وقدرت بنسبة **61.3%**، تليها نسبة تعليم الكتابة **19.4%**، ثم الفهم بنسبة **16.1%**، وأخيراً مهارة التعبير قدرت نسبتها ب **3.2%**.

لأنها هي التي تخدم بقية المهارات من كتابة وفهم وتعبير، فمن خلالها يتعلم الحروف ونطقها حتى يصل لإتقان الكتابة والنطق بها. والمتعلم في السنة الثالثة ابتدائي وهي مرحلة انتقالية لمعالجة النصوص فردياً واكتساب المهارة المناسبة والكفاءة في تحليلها، لذا يجب أن يكتسب مهارة شاملة لكل مستويات اللغة بحسب التعلمات التي درسها، والقراءة تعد مفتاحاً لكل تلك المهارات، وإتقان التلميذ لهذه المهارة يكسبه التمكن من مهارة الفهم والتعبير ثم الكتابة.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (18): ما هي في نظرك أهداف تدريس النصوص من منظور المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية؟**

– جدول يوضح أهداف تدريس النصوص من منظور المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
تعليم نشاط القراءة	3	%9.7
تعليم نشاط الظواهر اللغوية	2	%6.5
تعليم نشاط التعبير الكتابي	26	%83.9
المجموع	31	%100.0



نلاحظ هنا أنّ من أهداف تدريس النصوص من منظور المقاربة النصية تعليم مجموعة من الأنشطة، ولعل النشاط الأنسب تعليمه في هذه المقاربة الجديدة حسب رأي أغلبية الأساتذة هو نشاط التعبير الكتابي، الذي قدرت نسبته المبينة في الجدول وهي أعلى نسبة ب **83.9%**، ويليه نشاط الظواهر اللغوية بنسبة **6.5%**، وأخيراً نشاط القراءة بنسبة مقاربة جداً له وهي **9.7%**.

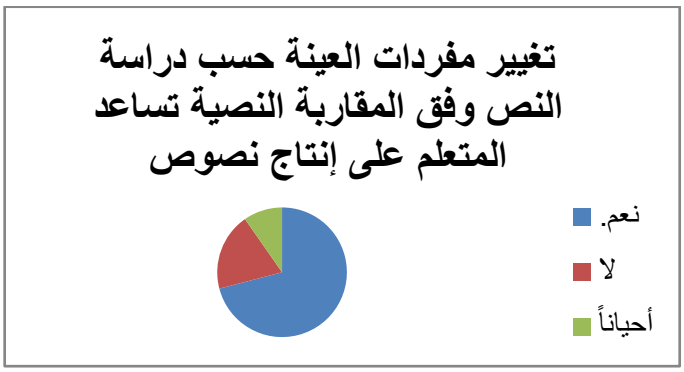
يتضح من هذه النتّائج أنّ نشاط التعبير الكتابي هو أكثر النشاطات التي تهدف إلى تحقيقها في تدريس النصوص، والمناسبة لهذه المقاربة، ويرجع ذلك إلى اعتباره نشاط إدماج للمعارف اللغوية السابقة في إنجازات كتابية مختلفة، ونشاطاً نهائياً في الوحدة تتجسد فيه كل النشاطات السابقة، فيه تظهر الكفاءات وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، وبه تتحقق وظيفة التواصل؛ فيصبح اعتماد المقاربة النصية كهدف أساسي في اعتماد النصوص لتنمية مهارة التعبير الكتابي.

ورغم النسب المتدنية التي حاز عليها كل من نشاط القراءة والظواهر اللغوية إلاّ أنهم وحسب قرارات معظم الأساتذة بوابة لتطبيق هذه المقاربة النصية ونجاحها في تدريس النصوص، فنلاحظ في كلا النشاطين يتم تطبيق هذه المقاربة بشكل واضح، وبما ينص عليه المنهج الدراسي الموضوع من طرف الوزارة.

* تحليل نتائج السؤال رقم (19): هل دراسة النص وفق المقاربة الجديدة تساعد التلميذ على إنتاج نصوص خاصة به؟

– جدول يوضح دراسة النص وفق المقاربة الجديدة تساعد التلاميذ على إنتاج نصوص لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	22	%71.0
لا	6	%19.4
أحياناً	3	%9.7
المجموع	31	%100.0

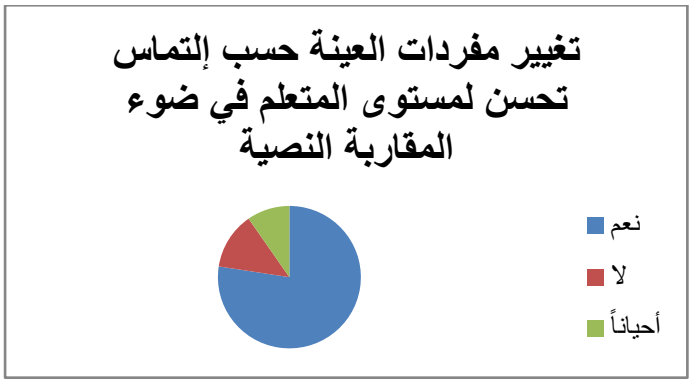


نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة **71.0%** من الأساتذة، يؤكدون على أن دراسة النص وفق المقاربة النصية تساعد المتعلم على إنتاج نصوص خاصة به، فمنهم من ذهب إلى أن دراسة النص وتحليله وفق هذه المقاربة سهل عملية الكتابة لدى التلميذ، لأنه حسب رأيهم وكما تُنص عليه هذه الأخيرة أنه يتجاوب مع النص انطلاقا من الإطلاع على كيفية دراسته، ليُنتج فيما بعد نصوصاً انطلاقا مما اكتسبه من معارف ومهارات بطريقته الخاصة، وذهب بعضهم الآخر إلى أنّ هذه المقاربة الجديدة تمكن التلميذ من التعامل مع النص والعيش فيه والتجاوب مع أنشطته، وتوظيف ما اكتسبه منها في كتاباته.

* تحليل نتائج السؤال رقم (20): هل تلمسون تحسناً لمستوى التلميذ في القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية؟

– جدول يوضح التماس أفراد العينة تحسن لمستوى التلميذ في ضوء المقاربة النصية:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	24	%77.4
لا	4	%12.9
أحياناً	3	%9.7
المجموع	31	%100.0



يجمع معظم الأساتذة، على أن هناك تحسناً لمستوى التلميذ في القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية، وذلك من خلال كتاباتهم التي يقومون بها وفي قراءاتهم لمختلف النصوص، وهذا التحسن كما يرون يكون حسب طبيعة التلميذ وقابليته للتحصيل العلمي والمعرفي، والمقاربة النصية تجعل المتعلم يعيش في كنف النص يقرأه ويكتب منه، وقد بلغت نسبتهم **77.4%**، بينما نجد نسبة **12.9%** منهم تؤكد على عدم التماس أي تحسن على مستوى القراءة والكتابة لدى التلميذ في ضوء هذه المقاربة الجديدة، أمّا نسبة **9.7%** فهم يقرون بأن هناك تحسناً لكن ليس دائماً، فالتلميذ قد يكون منذ بدايات تعليمه لم يكن لديه ذلك الإقبال الجيد على النص، فقد يجد صعوبة كبيرة خاصةً في تكوين أفكار وعبارات سليمة اللغة خالية الأخطاء وتكوينها على شكل نص خاص به. أو لم يكتسب تلك المنهجية الصحيحة في كتابة تعبيره والنسخ على منوالها حسب هذه المقاربة الجديدة.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (21): هل يهتم التلاميذ بنشاط القراءة أكثر من الأنشطة الأخرى؟**

– جدول يوضح اهتمام التلاميذ بنشاط القراءة أكثر من الأنشطة الأخرى لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	19	%61.3
لا	10	%32.3
أحياناً	2	%6.5
المجموع	31	%100.0

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة **61.3%** من الأساتذة، يقرّون باهتمام التلاميذ بنشاط القراءة أكثر من الأنشطة الأخرى، وأنّه هناك من التلاميذ من يُشارك أستاذه في البحث وفي تحضيره للدرس القادم، وتسييره على أكمل وجه في الإجابة عن كل ما يتعلق بهذا النشاط من أسئلة فهم وتحديد أفكاره وشرحها.

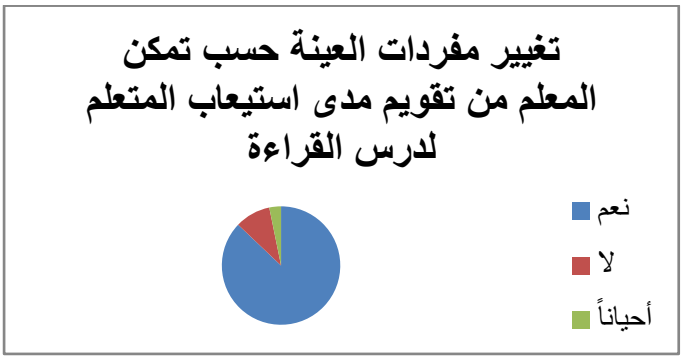
في حين تشير الإحصائيات كذلك إلى أن نسبة **6.5%** هم الأساتذة الذين يرون أن الاهتمام بهذا النشاط يكون أحياناً فقط؛ أي أن اهتمام التلميذ وتفعيله في درس القراءة على غرار الأنشطة الأخرى يتفاوت من درس لآخر، حسب الموضوع المقرر دراسته وكذا حسب نفسية التلميذ وتجاوبه معه، ومدى تحضيره للدرس، وقابليته لذلك الموضوع.

أما الفئة الأخرى فقد قدرت نسبتها ب **32.3%**، وهي تمثل الأساتذة الذين يرون بأنّ اهتمام التلميذ بهذا النشاط يكون نفسه في الأنشطة الأخرى، وفي كثير من الأحيان لا يوجد أي إقبال أو إسهام في تفعيل هذا النشاط من قبل التلميذ.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (22): هل تتمكنون من خلال الأسئلة تقويم مدى استيعاب التلاميذ لدرس القراءة؟**

– جدول يوضح تمكين أفراد العينة من خلال الأسئلة تقويم مدى استيعاب التلاميذ لدرس القراءة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	27	%87.1
لا	3	%9.7
أحياناً	1	%3.2
المجموع	31	%100.0



تُظهر النتائج أن نسبة **87.1%** من الأساتذة يتمكنون من تقويم مدى استيعاب تلامذتهم لدرس القراءة، في حين نجد نسبة **9.7%** لا يتمكنون من ذلك، أما النسبة المتبقية والمقدرة ب **3.2%**، فهي تتناوب بين التمكن وعدمه.

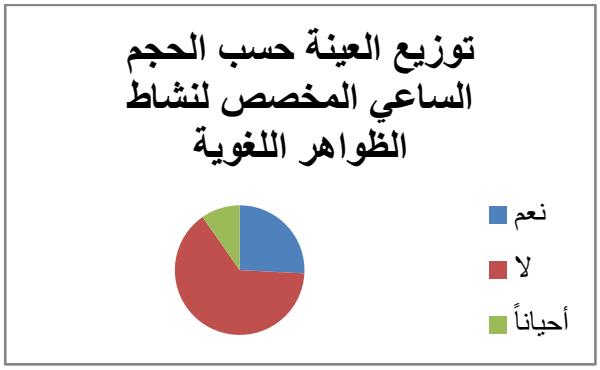
إذ أن معظم الأساتذة يذهبون حسب معرفتهم إلى أن التلميذ قد يتمكن من فهم واستيعاب درس القراءة المقرر عليه، ولكن بصورة غير واضحة، وه ذا راجع إلى طبيعة الموضوع وميولهم اتجاهه وقابليتهم لاستيعابه، خاصةً أن التلميذ في ه ذه المرحلة يكون في بداية إقباله على التعامل مع النصوص ومحاكاتها.

كما صادفنا أن بعض الأساتذة قد ارجعوا سبب عدم تمكنهم من النص، هو المحتوى المقرر على التلميذ جاء صعباً بعض الشيء، وفيه دروس مواضيعها تفوق سنهم ومستواهم وقدراتهم.

* تحليل نتائج السؤال رقم (23): هل الحجم الساعي المخصص لنشاط الظواهر اللغوية كاف؟:

– جدول يوضح الحجم الساعي المخصص لنشاط الظواهر اللغوية كاف لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%25.8
لا	20	%64.5
أحياناً	3	%9.7
المجموع	31	%100.0



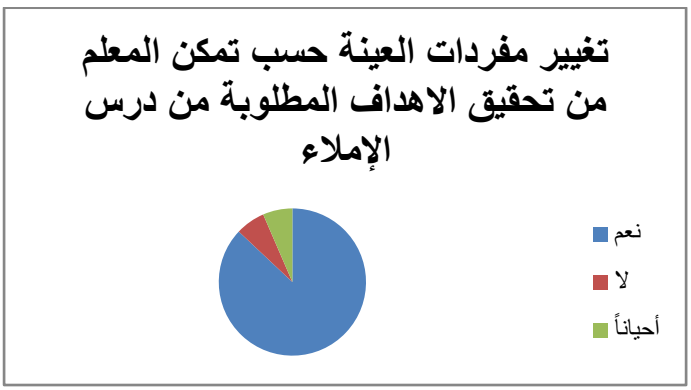
يُبيّن لنا الجدول نسبة المعلمين المجيبين ب " نعم " التي قدرت ب **25.8%**، ونسبة المجيبين ب " أحياناً " بنسبة **9.7 %**، أما نسبة المجيبين ب " لا " فقد وصلت إلى **64.5%**، وتدل هذه النسبة الأخيرة على أن الحجم الساعي المخصص لنشاط الظواهر اللغوية غير كاف.

نلاحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين يشتكون من عامل الوقت، فهم يرون أنه في كثير من الأحيان الحصة تنتهي و لم يتمكن المعلم من بلوغ الهدف المسطر له في موضوع الدرس، فقد يجد نفسه هنا أنه مضطر إلى تأجيل التطبيق على الموضوع المدروس إلى حصص مقبلة، إذ يعد التطبيق على الموضوع من أهم الخطوات الإجرائية لإنجاح الدرس وتقريبه من دهن المتعلم، كما يعد الوسيلة المهمة التي تكشف لنا عن مدى استيعاب المتعلم للمادة اللغوية التي تناولها.

* تحليل نتائج السؤال رقم (24): هل هناك أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال درس الإملاء؟

– جدول يوضح الأهداف التي تسعى أفراد العينة إلى تحقيقها من درس الإملاء:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	27	%87.1
لا	2	%6.5
أحياناً	2	%6.5
المجموع	31	%100.0



يرصد لنا هذا الجدول نسبة المعلمين الذين أجابوا ب " نعم " والتي وصلت إلى **87.1%**، وهذه النسبة تعكس لنا مدى تمكن المعلم من تحقيق الأهداف المطلوبة من درس الإملاء، غير أننا نلاحظ أنّ نسبة المعلمين الذين لم يتمكنوا بعد من الوصول إلى تحقيقها كانت نفسها، وقدرت ب **6.5%**.

إذ تعددت الأهداف وتباينت من معلم إلى آخر، وكانت حسب آرائهم منها:

1- التعرّف على مواطن الضعف عند التلميذ خاصةً في رسم الكلمات وقراءتها.

2- قدرة المتعلم على استيعاب الأخطاء الإملائية السابقة، وبالتالي التحكم في الخطأ اللاّحق.

3- تدريب التلميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، والتركيز الجيد عند سماعهم.

4- تذليل الصعوبات في كتابة بعض الحروف بالممارسة المتواصلة، كأنواع الهمزة، والتاء المفتوحة والمربوطة.

5- اكتساب المتعلم القدرة على الكتابة الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية.

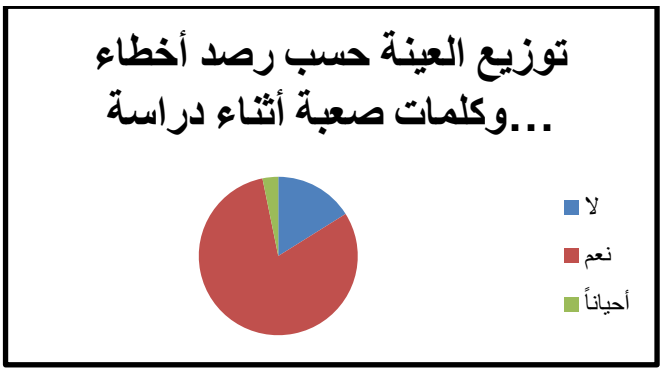
6- القراءة الصحيحة واحترام قواعد الضبط.

7- إنتاج منتوج كتابي دون أخطاء، والرقي بلغته في هيكلها العام.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (25): هل قمتم أثناء دراسة الكتاب وتصفحه برصد أخطاء و بعض الكلمات الصعبة فيه؟**

- جدول يوضح نسبة ورود بعض الكلمات الصعبة والأخطاء أثناء دراسة الكتاب لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
لا	5	%16.1
نعم	25	%80.6
أحياناً	1	%3.2
المجموع	31	%100.0



الهدف من هذا السؤال التأكد من ورود بعض الأخطاء والكلمات الصعبة على التلميذ في الكتاب المدرسي، والتي تفوق مستواه وقدراته الفكرية والعقلية، في نصوص القراءة المختارة للسنة الثالثة ابتدائي، حيث دلت نسبة **16.1%** من المعلمين الذين أقروا بعدم وجود ذلك، أمّا نسبة **80.6%** من المعلمين، فهم يرون أنّ الكتاب قد وَرَدت فيه كلمات صعبة الفهم والاستيعاب على التلميذ، وأخطاء متنوعة، وهذا ما أكده كذلك آخرون لكن بنسبة أقل في غالب الأحيان؛ أي تم توظيفها لكن بصور متواترة، وقدرت ب **3.2%**.

غير أنّ ما لفت انتباهنا هنا هو أن هذه النسبة من فئة المعلمين الذين أكدوا على وجود أخطاء وصعوبات في الكلمات لم يذكروا لنا أمثلة تدل على حصول هذا الأمر، وهذا يعود إلى عدم التعامل مع هذه الاستبيانات بجدية وانضباط في تقديم إجاباتهم.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (26): هل مواضيع التعبير الكتابي المقترحة على التلميذ في هذه السنة مطابقة للواقع المعيش؟**

– جدول يوضح مطابقة مواضيع التعبير الكتابي المقترحة على التلميذ للواقع المعيش له لأفراد العينة:

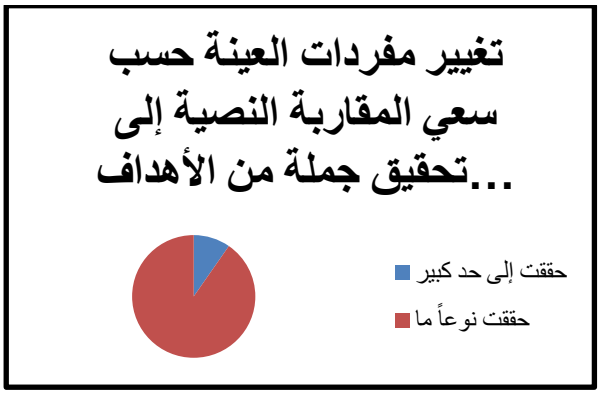
الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%48.4
لا	12	%38.7
أحياناً	4	%12.9
المجموع	31	%100.

تُظهر النتائج أنّ نسبة **48.4%** من المعلمين يقرّون بأنّ مواضيع التعبير الكتابي المقترحة على التلميذ كتابتها في هذه المرحلة مطابقة للواقع المعيش له، في حين يرى أغلبهم عكس ذلك بنسبة **38.7%**، أمّا النسبة المتبقية والمقدرة ب **12.9%**، فهي تتأرجح بين القول إنّ تلك المواضيع قد تكون في غالب الأحيان مطابقة لواقعه المعيش وقد تكون غير مطابقة له، وهذا حسب طبيعة الدرس.

*** تحليل نتائج السؤال رقم (27): هل ترى أن هذه الأهداف التي تسعى المقاربة النصية من تحقيقها في الجانب التعليمي قد تحققت؟**

– جدول يوضح نسبة تحقيق المقاربة النصية للأهداف التعليمية لأفراد العينة:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
حققت إلى حد كبير	3	%9.7
حققت نوعاً ما	28	%90.3
المجموع	31	%100.0



من الجدول أعلاه يظهر لنا أنّ أغلبية المعلمين وبنسبة **9.7%** قد أقرّوا الأهداف التي تسعى المقاربة النصية إلى تحقيقها في الجانب التعليمي التعلمي، قد حُققت إلى حدٍ كبير، بينما نجد أنّ نسبة كبيرة منهم قد صرحت بأنّها تحققت نوعاً ما، وذلك ب **90.3%**. في حين لم يقرّ أحد بنفي ذلك.

وانطلاقاً من هذه الإحصائيات نستنتج أن الأساتذة يقرّون بأهمية المقاربة النصية في الجانب التعليمي وفي تقديم نشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي؛ حيث رأوا بأنّها حققت أهدافاً أسهمت في النهوض بالمتعلم وتنمية قدراته في التعامل مع النصوص وتحليلها وإنتاج ما يُماثلها بأسلوبه الخاص وغيرها من الأهداف.

ثالثاً: ملامح تخرج المتعلم من السنة الثالثة ابتدائي: إنّ ما يجب أن يتخرج به المتعلم من مستوى السنة الثالثة ابتدائي:

أ- التمكن من القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص متوسطة الطول، مع فهمها جيداً وإمكانية التعبير عنها بأسلوبه الخاص.

ب- التحكم في التعبير الشفوي، ببناء جمل تامة ومعبرة عن مواقف خيالية أو واقعية، مع القدرة على تحرير نصوص معتبرة، يوظف فيها المكتسبات اللغوية المختلفة.[1]

ج- يقرأ نصوصاً يغلب عليها النمط السردي تتكون من ستين إلى تسعين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها. ويُنتج كتابياً نصوصاً من أربعة إلى ستة أسطر يغلب عليها النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة[2].

وعليه يتبين لنا من خلال ما طُرِح أن هذه المقاربة الجديدة قد أعطت للتلميذ الفرصة في بناء معارفه بنفسه، فأصبح محور العملية التعليمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تخدم سير الدرس التعليمي وارتباطها مع بعضها البعض، وجعل كل نشاط لغوي مكملاً للآخر؛ فنجد التلميذ يكتسب معرفة من الدرس المعطى له ثم يوظفها في الدرس القادم، فيتمكن من المشكلة المطروحة في الدرس ويشارك في حلّها.

[1] - ينظر: **تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات** ، د/ محمد مصابيح، taksidj.com، للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، ص: 190.

[2] - المصدر السابق: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، ص:20.

الخـــاتمة

الخـــــاتمـــة

على ضوء ما توصلنا إليه في بحثنا، وانطلاقاً من الدراسة الميدانية التي اشتملت على استجواب معلمي السنة الثالثة ابتدائي، عن طريق الاستبانات والاحتكاك ببعضهم والملاحظات التي لاحظناها من خلال حضورنا الميداني أثناء تقديم بعض الأنشطة اللغوية، توصلنا إلى مجموعة من النتائج المرفقة بعدة توصيات واقتراحات، يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

1- حاولنا من خلال هذه الدراسة التعريف بأهم النشاطات اللغوية وكيفية تدريسها للسنة الثالثة ابتدائي؛ حيث خلُصنا إلى أن من بين هذه النشاطات هناك ممن يعد مفتاح تعلم اللغة في مختلف مراحل تعليمها، ألا وهو نشاط "القراءة" الذي من خلاله يتعرف التلميذ على الحروف وتشكيل الكلمات وكيفية نطقها وكتابتها، لذا صار بفضل بيداغوجيا "المقاربة بالكفاءات" البؤرة التي تنطلق منها بقية النشاطات اللغوية، هذا ما ظهر جلياً ضمن ما يُسمى "بالمقاربة النصية" التي تجعل من نص القراءة المنطلق الرئيسي لاكتساب مهارات الكتابة والإملاء، والتعبير الشفهي والكتابي.

2-كما خلُصنا إلى أن تدريس نشاط القراءة بالنسبة له ذا الطور الثالث يعتبر هدفاً قبل أن يكون وسيلة، لأن المتعلم فيها يحاول التعرف على اللغة وكيفية اكتسابها، من رموز مكتوبة وأصوات منطوقة وتعزيزها في ذهنه لاسترجاعها عند الحاجة إليها.

3- إن النقطة التي يجب أن نؤكد عليها، هو أن التلميذ في هذا المستوى العمري والمرحلة الدراسية من التعليم الابتدائي، لابد من إعطاءه الوقت الكافي والاهتمام الكامل من المعلم والأسرة، خاصةً وأن هذه المقاربة الجديدة نجدها تمس الكثير من الجوانب: نحوية صرفية تركيبية إملائية وكتابية، والتي لابد للمتعلم من إتقانها أكثر في هذه المرحلة التعليمية.

4- لقد طُبقت المقاربة النصية بشكل كبير وواضح في أنشطة الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي.

5- عدم ملائمة بعض المفردات والموضوعات الواردة في النصوص لقدرات التلميذ الفكرية والذهنية، مما يؤدي بالضرورة إلى تعسر الفهم والتباس المعارف لدى المتعلم، وهذا ربما ناتج عن عدم الاختيار الصحيح للفئة التربوية التي أشرفت على وضعها، أو إنها وُضعت بعيداً عن رأي أهل الاختصاص في ذلك. على سبيل المثال نص "الفتاة الجزائرية" كونه لا يُناسب هذه الفئة من العمر لا في موضوعه ولا في مفرداته وأفكاره.

6- مواضيع الكتاب أغلبها تتناسب ومستوى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي وتشد اهتماماته، فقد تُسهم بدورها في تنمية الكفاءات اللغوية له.

7- لاحظنا من خلال أجوبة المعلمين أن أغلبيتهم إما لديهم معرفة سطحية فقط بكيفية تطبيق هذه المقاربة الجديدة، أو أنهم يجهلون ذلك تماماً، رغم أنهم قد أقروا أنهم يطبقون خطواتها، غير أن تدريس النصوص من منظور هذه المقاربة يقتضي إعداد معلم ديداكتيكي وتأهيله لبلوغ الأهداف التعليمية المنشودة، وذلك بالاطلاع على البحوث والمناهج الجديدة، والقيام بندوات تعليمية علمية وملتقيات تكوينية للمعلمين للتعريف بهذه المقاربة وكيفية تطبيقها.

8- افتقار الأساتذة المدرسين لبيداغوجيا تعليم النص من منظور المقاربة النصية، على اعتبار أن النسبة الكبيرة منهم ممن أقروا بعدم استيعابهم لها بشكل صحيح، فهم بذلك يفتقرون إلى الأكاديمي والبيداغوجي في المعاهد المتخصصة. فلاحظت مثلاً من خلال معاينتي وتجربتي أن فهم جل المعلمين _الذين تعامل ت معهم- للمقاربة النصية أنها تعني كل النشاطات التي تؤخذ من النص المقرر فقط، و لم يستوعبوا بعد أنها تمر بعدة مراحل كدراسة الموضوع والمعجم والتراكيب والبلاغة وغيرها، حتى يتمكن التلميذ من خلاله ممارسة التعبير الشفهي والكتابي ومعرفة كيفية بناءه لينسج على منواله نصاً خاصاً به.

9- خلُصنا أن الحجم الساعي لتقديم أي نشاط لغوي في الكتاب غير كاف لتحقيق الغرض المنشود، مما جعل المعلم يخصص الوقت الكبير لتوصيل القاعدة للتلميذ وإهمال التطبيق عليها، علماً أن القاعدة تحتاج إلى ممارسة فعلية مستمرة لتترسخ في الذهن، فدرس القواعد مثلاً لابد من تخصيص الوقت الكافي له وإعطاء الأهمية نفسها للشرح والتطبيق.

10- التركيز على الجانب الشفهي من اللغة، مع إتاحة الفرصة والوقت الكافي للتلاميذ كي يستعملوا ويوظفوا ما تعلموه من دروس وقواعد، وإثراء لغتهم بمفردات جديدة، وتراكيب وأساليب جيدة وسهلة.

11- تتمثل أهم الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثالثة ابتدائي وتعيق عملية تعلم تلامذتهم لمادة اللغة العربية —من وجهة نظر المعلمين- في كثافة المادة التعليمية وتعدد أنشطتها، بالإضافة إلى ضعف قدراتهم التعبيرية.

12- تتمثل خطوات النص في ظل المقاربة النصية على مجموعة من الخطوات نجملها على النحو الآتي:

أ- يُمهد المعلم للدرس بأسلوب بسيط لتهيئة التلاميذ للدخول في ثنايا الدرس الجديد.

ب- يقوم المعلم بقراءة النص اللغوي قراءة نموذجية معبرة، ثم يقرأه التلاميذ بعد ذلك، ليُناقشو ا بعد ذلك ما اشتمل عليه النص من كلمات غامضة وشرحها.

ج- تقسيم فقرات النص وإعادة قراءتها لاستخراج ما فيها من أفكار أساسية ورئيسية، إلى أن يستوعب التلاميذ النص بصفة عامة.

د- يستنبط التلاميذ -بتوجيه من المعلم- الأمثلة النحوية وتحليلها إلى أن يصلوا إلى القاعدة النحوية العامة وتطبيقها في شكل تمارين كتابية لتثبيتها في أذهانهم واستخدامها في أحاديثهم وكتاباتهم.

ه- يقوم المعلم بتخصيص جزء من الوقت لعرض مقطع من النص وإعادة كتابته من طرف التلميذ لتصحيح الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية التي يقع فيها، لأن منها يستطيع بناء وترسيخ معارفه وكفاءاته وتصحيحها.

13- وما يُمكن قوله كعنصر أخير ختامي للبحث، هو أن بيداغوجيا المقاربة النصية كان لها أثر كبير في عملية التدريس، فقد صرح أغلب معلمي السنة الثالثة ابتدائي أنها كفيلة بتخريج متعلمين بكفاءات عالية ومستوى لغوي وتعبيري جيد، إ ذا ما حَسُنَ استغلال مبادئها والأسس التي تقوم عليها، مع الاهتمام بكل عنصر من العناصر التعليمية من معلم ومتعلم ومادة تعليمية.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات : في ظل نتائج هذه الدراسة، تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي من شأنها الإسهام في إعادة لفت الأنظار إلى التخطيط الجيد في تدريس الأنشطة اللغوية، والتعامل مع النصوص بدراية تامة من خلال السعي إلى التطبيق الجيد لهذه المقاربة الجديدة. ومن أهم هذه التوصيات:

1- الاهتمام بالمناهج المتعلقة بمادة اللغة العربية أكثر، مع إعطاء الفرصة لكافة المتخصصين فيها من جامعيين وأهل التربية والتعليم للمساعدة في ذلك؛ من حيث طرق تدريسها واختيار محاور موضوعاتها، والتي من شأنها تحسين مستواه التعليمي وأدائه اللغوي.

2- إسناد تعليم اللغة العربية وأنشطتها إلى معلم متخصص في هذا المجال وعلى دراية تامة بالطرق والأساليب التدريسية المناسبة، ومطلع على الواقع اللغوي للتلميذ.

3- على المعلم مراعاة حاجات المتعلمين وميولاتهم والفروق الفردية بينهم في كل موقف تعليمي يتطلب ذلك.

4- النظر في الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية وتوفير الوقت الكافي لتدريسها؛ مما يسمح للمتعلم من ممارسة جميع المهارات اللغوية بنجاح والتطبيق الكافي لها، من خلال الموازنة بين التنظير والتطبيق لها.

5- يُستحسن من واضعي منهاج اللغة العربية ومدرسي مادتها، الدقة في انتقاء موضوعات القراءة والتعبير الكتابي، التي تثري المتعلمين وتزيد من إقبالهم الشديد عليها، مع مراعاة توافقها مع السن العمري لهم، ومستواهم المعرفي والعقلي والوجداني، كي يسْهُل عليهم استيعابها والاستفادة منها في مجالات حياتهم، وه ذا ما تسعى إليه المقاربة النصية.

6- تخصيص دورات وملتقيات تكوينية لكافة أساتذة اللغة العربية، قصد التعريف أكثر بالطرق والمناهج التدريسية الجديدة وتطبيقها على أحسن وجه.

7- الحرص على تدريس النصوص ومختلف أنشطتها باللغة العربية الفصحى، وتدريب التلاميذ على التحدث بها سواءً في القسم أو خارجه، مع الحرص على تصحيح الأخطاء اللغوية والنحوية المتكررة لديهم داخل القسم وتدريبهم على التمرن بمفردهم خارج القسم لتصحيحها.

ومهما يكُن مِن أمر فهذه الدراسةُ ليست إلاَّ مُحاولةً مني للتنويه إلى أثر تدريس الأنشطة التعليمية ، وكيفية تعليمها في ضوء المقاربة النصية، ورأي معلمي السنة الثالثة ابتدائي فيها، ولا أدَّعي الكَمالَ فَيها، وإنَّما هي مُحَاولةٌ في مَجَال البحثِ وخُطوَةٌ مِن خُطاه، واللهَ أسأَلُ أن أكُونَ قد وُفِّقت في عرض المَوضُوع وقدَّمت شيئاً، فإِن أصبتُ فذاك مُرَادي، وإن أخطَأت فلي شَرف المحَاولة والتعَلم، واللهُ ولي التوفيق.

الملحـــقات

الملحقـــات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أحمد دراية ادرار كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية وآدابها

أسئلة استبيان موجه للمعلمين بالمدارس الابتدائية

المقاطعة رقم 01 ادرار.

الباحثة: بن با صافية الأستاذ المشرف: خدير المغيلي

بعد التحية و السلام:

في إطار إعداد رسالة دكتوراه بعنوان: التدريس بالمقاربة النصية وأثره في تعليم نشاطات اللغة العربية – دراسة ميدانية من وجهة معلمي السنة الثالثة ابتدائي–، تخصص: دراسات جزائرية؛ وذلك ضمن متطلبات شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية، ومن أجل تحقيق جملة من الأهداف والمتمثلة في:

محاولة إلقاء الضوء على واقع تعليم النصوص وفق المقاربة النصية وهي الواردة في المناهج الجزائرية الجديدة، ودورها في تحسين مستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

إيمانا بدوركم الفعال و مستواكم العلمي نرجوا من سيادتكم الموقرة ملء هذه الاستمارة بكل موضوعية بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة، وممّا لا شك فيه أنّ إجابتكم الموضوعية عنها تعد خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتكم في التدريس، باعتباركم الخبير الميداني في هذا المجال. ونحيطكم علماً بأن المعلومات التي ستدلون بها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ولكم منا فائق التقدير والاحترام.

الملحقـــات

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الوظيفة: أستاذ مثبت ☐ أستاذ متربص ☐ أستاذ مستخلف ☐

سنوات الخبرة: .....

مقر العمل: .....

كم عدد المرات التي درست فيها السنة الثالثة ابتدائي:.....

البيانات المعرفية:

1- هل تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج جميعها؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "لا" لماذا؟

.....

.....

.....

2- ما مدى انسجام المحتوى التعليمي للسنة الثالثة ابتدئي مع مضامين المنهاج؟

.....

.....

3- هل يتماشى محتوى الكتاب المدرسي وواقع المتعلم في هذه السنة وسنه العمري؟ نعم ☐ لا ☐

4- هل محتوى المادة التعليمية كفيل بتحقيق الكفاءة الختامية التي أقرها المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا.....

.....

.....

5- هل محتوى برنامج اللغة العربية وحجم التوقيت متناسبان و هذا الطور الابتدائي؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا.....

.....

.....

7- هل الوضعيات المشكلة والتعلمات التي يقترحها الكتاب تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتؤهلهم لمواجهة المشكلات داخل وخارج المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل النصوص المقررة في الكتاب تراعي السن العمري للتلميذ وقدراته العقلية والنفسية واحتياجاته اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل يتلاءم في نظرك المحتوى اللغوي من (مفردات، تراكيب) مع السن الثقافي للتلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

10- كيف ترى لغة النصوص المقررة في الكتاب والتي لها دور في بناء الرصيد اللغوي للتلميذ؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

11- أثناء حصة التطبيق: هل تستعين بتمارين من إنشائك لترسيخ المهارات اللغوية لدى التلاميذ إلى جانب التمارين المقررة في الكتاب؟

نعم ☐ أحياناً ☐ أكتفي بالتمارين المبرمجة في الكتاب ☐

لماذا.....

.....

.....

12- هل ترى بأن الحجم الساعي المقرر لتدريس الأنشطة اللغوية كاف لتحقيق الكفاءات النصية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "لا" لماذا

.....

.....

.....

13- هل استوعبت الفرق بين المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية؟ نعم ☐ لا ☐

14- ما هو مفهوم المقاربة النصية في نظرك؟

.....

.....

.....

15- هل تجسد المقاربة النصية في الواقع العملي لك؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا.....

.....

.....

16- ما هي أهم الصعوبات التي واجهتك أثناء تطبيق هذه المقاربة الجديدة في تدريس هذه المادة التعليمية؟

.....

.....

.....

17- أي التدريس أفضل في مقاربة النص؟

التدريس بالمحتوى ☐ التدريس بالأهداف ☐

التدريس بالكفاءات ☐ التدريس بالمقاربة النصية ☐

ولماذا.....

.....

.....

18- هل دراسة النصوص و تحليلها وفق المقاربة النصية معمول بها في المنظومة التربوية: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب(لا) هل يلجأ الأستاذ للاستعانة بطرائق أخرى؟أذكرها

.....

.....

.....

19- هل تعتقد أن المقاربة النصية تمكن المتعلمين من توظيف أحسن للمهارات اللغوية (السماع، القراءة، الكلام، الكتابة) في القسم؟ نعم ☐ لا ☐

20- هل اكتساب التلميذ للكفايات اللغوية اللازمة يساعده في إنتاج نصوص أخرى؟ نعم ☐ لا ☐

21- إلى أي مدى يميز التلميذ بين مستويات التحليل اللساني عند مقاربته لنص القراءة؟

.....

.....

22- هل تساهم النصوص في تصحيح لغة التلميذ والأخطاء اللغوية التي يقع فيها؟ نعم ☐ لا ☐

23- هل تركز في دراسة النص على النشاطات اللغوية ومستويات التحليل واستخلاص القاعدة منها؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل ترى بأن هناك علاقة متكاملة بين جميع الأنشطة اللغوية المقررة في الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐

25- ما مدى تجاوب التلميذ مع معلمهم أثناء حصة القراءة؟

.....

.....

.....

26- هل توجد فروق من الناحية اللغوية بين التلاميذ الذين تعودوا قراءة النصوص و الذين لم يتعودوا قراءتها؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

27- فيما تتمثل الصعوبات التي تراها تقف عائقاً أمام تعلم التلميذ للغة العربية وإتقانها؟

صعوبة المادة في حد ذاتها كثافة المادة التعليمية وأنشطتها ☐

ضعف قدراته التعبيرية طريقة الشرح ☐

28- هل تقوم في حصص مادة اللغة العربية وأنشطتها بإتباع أسلوب المناقشة والحوار بينك والتلاميذ وبين التلاميذ مع بعضهم البعض؟ نعم ☐ لا ☐

29- هل لديك صعوبات تواجهك أثناء ممارستك للأنشطة اللغوية؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "نعم" فيما تتمثل هذه الصعوبات

.....

.....

.....

30- هل تجد في تقويم المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، معجمية، دلالية) صعوبة ما؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم فأين تكمن الصعوبة؟

تقويم الأصوات ☐ تقويم المفردات ☐ تقويم التراكيب ☐

31- ما هي المهارة الأولى التي تعمل على تقويمها في هذه المرحلة؟

مهارة القراءة ☐ مهارة الفهم ☐ مهارة التعبير ☐ مهارة الكتابة ☐

لماذا.....

.....

.....

32- ما هي في نظرك أهداف تدريس النصوص من منظور المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية؟

تعليم القراءة ☐ تعليم الكتابة ☐

تعليم التعبير الشفهي والكتابي ☐ تعليم كل المهارات ☐

33- هل دراسة النص وفق المقاربة الجديدة تساعد التلاميذ على إنتاج نصوص خاصة بهم؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل تلمسون تحسن لمستوى التلميذ في القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية؟ نعم ☐ لا ☐

ما رأيك في المواضيع المقررة في النصوص القرائية ؟

.....

.....

....

35- ما هي الطريقة التي تتبعها في تعليم نشاط القراء؟

.....

.....

.....

36- هل تقوم في نشاط القراءة بتعويد المتعلم على القراءة الصامتة والجهرية معاً أم تركز على نوع واحد فقط؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

37- هل يهتم التلاميذ بنشاط القراءة أكثر من الأنشطة الأخرى؟ نعم ☐ ☐

38- إذا كانت الإجابة ب "نعم" فهل؟ بنسبة كبيرة ☐ بنسبة متوسطة ☐ بنسبة صغيرة ☐

39- هل تتمكنون من خلال الأسئلة المتنوعة تقويم مدى استيعاب التلاميذ لدرس القراءة؟ نعم ☐ لا ☐

40- ما هي الطريقة التدريسية التي تتبعها وتراها مناسبة لتدريس قواعد اللغة العربية؟

الطريقة القياسية (عرض القاعدة ثم تقديم الأمثلة) ☐

الطريقة الاستقرائية (عرض الأمثلة واستنباط القاعدة) ☐

طريقة النص الأدبي (استنباط القاعدة من ثنايا نص القراءة) ☐

لماذا.....

.....

.....

41- ما نوع الإملاء الذي تراه مناسباً لمستوى التلميذ في نظرك؟

.....

.....

42- هل هناك أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال درس الإملاء؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "نعم" أذكر أهمها:

.....

.....

.....

43- هل ترى بأن أسباب ارتكاب التلميذ للأخطاء في اللغة العربية تعود إلى:

المعلم ☐ المتعلم ☐

طريقة التدريس المتبعة ☐ المحيط الاجتماعي ☐

44- هل اعتمد الكتاب المدرسي على توظيف بعض الكلمات الصعبة؟

بصورة دائمة ☐ بشكل متواتر ☐ أم لم يوظفها ☐

45- هل قمتم أثناء دراسة الكتاب وتصفحه برصد أخطاء وتوظيف لبعض الكلمات الصعبة فيه؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "نعم" أذكره

.....

.....

46- هل مواضيع التعبير الكتابي المقترحة على التلميذ في هذه السنة مطابقة للواقع المعيش؟ نعم ☐ لا ☐

47- هل تربط بين التعبير الشفوي والكتابي أم تستغني عن أحدهما وتكتفي بالآخر؟ لماذا؟

.....

.....

.....

48- هل تتحقق الكفاءات المسطرة من درس التعبير الكتابي في كتابات التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

49- كيف تتم مقاربة النص الشعري أثناء تدريسه؟ وهل تتحقق مقاربته عن مقاربة النصوص الأخرى؟

.....

.....

.....

50- تسعى المقاربة النصية في الجانب التعليمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر أهمها: النهوض بالمتعلم وغرس فيه روح المبادرة والاستقلالية في البحث عن المعلومة، وتنمية قدرته على قراءة الصحيحة للنصوص والتعامل معها بدراستها وتحليلها وإنتاج ما يُماثلها بأسلوبه الخاص؛ فيصبح باحثاً ومكتشفاً ومساهماً في وضعيات مشكلة ذات علاقة بواقعه المعيش، مما يجعله قادراً على التعبير والتواصل شفهياً وكتابياً مع الآخرين، والإعراب عن حاجاته بصورة إيجابية. هل ترى أن هذه الأهداف قد:

حققت إلى حد كبير ☐ حققت نوعاً ما ☐ لم تتحقق ☐

مكتبة البحث

مكتبة البحث

*** القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

المصادر والمراجع:

1- الأدب والغرابة – دراسات بنيوية في الأدب العربي – ، عبد الفتاح كيليطو، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، سنة: 1983/1982م.

2- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، عالم الكتب الحديثة، ط1، سنة:1429ه/2009م.

3- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزرايطة، مصر، سنة:2000م.

4- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، محمد رجب فضل الله، دار عالم الكتب للتوزيع والمطالعة، القاهرة، ط1، سنة: 1419ه/1998م .

5- أين الألفبائية الصوتية العربية، عبد العزيز السويل، مجلة الفيصل، العدد110، ماي سنة: 1986م.

6- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، ميشال زكرياء، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، سنة: 1982م.

7- الإملاء الميسر، زهدي أبو الخليل، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

8- انفتاح النص الروائي (النص- السياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط 1، سنة: 1989م .

9- إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، محمد عيسى الطيطي و فراس محمد العزة ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)،2008م.

10- الأنشطة والمهارات التعليمية، هادي احمد الفراجي، وموسى عبد الكريم أبو سل، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،ط1، سنة: 2006/1427م.

11- أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، فتحي ذياب سبيتان، دار الحنادرية للنشر والتوزيع، سنة:1431ه/2010م.

12- أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، النحلاوي عبد الرحمن، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر دمشق، سوريا، ط1، سنة: 1991م.

13- الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي،أنا موانجي وُرث،شيليتي ،ترجمة : ماجد محمد الخطايبة ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن،ط1، (2002م.

14- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، كامل نجم الدليمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2004م.

مكتبة البحث

15- أساليب تدريس اللغة العربية، راتب قاسم عاشور، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط 1، سنة:2003م.

16- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة: 2006م.

17- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عاشور، راتب قاسم الحوامة، محمد فؤاد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، سنة:2007م.

18- أساس البلاغة، الزمخشري، حققه وقدم له وصنع فهارسه: مزيد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، سنة: 1992/1998م.

19- أساسيات وتطبيقات علم المناهج، نجوى عبد الرحيم شاهين، دار القاهرة، القاهرة، ط 1، سنة:2006م.

20- أساسيات التدريس التطوير المهني للمعلم، عبد السلام مصطفى عبد السلام، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية سنة 2007م.

21- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها- تطويرها- تقويمها)، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، سنة: 1998م.

22- الأسس الفنية للكتابة والتعبير، فخري خليل النجار، دار صفاء، عمان، ط1، سنة:2007م.

23- استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين، رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسين، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزارطية، سنة: 2008م.

24- استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، سنة: 2010م/2011م.

25- الاشتقاق ودوره في نمو اللغة، فرحات عياش، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة: 1995م.

26- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات-، فريد حاجي ، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ط1، سنة: 2005م.

27- البلاغة وتطورها ، أحمد مطلوب ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، (دط)، 1996م.

28- بلاغة الخطاب وعلم النص، د/ صلاح فضل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، أغسطس،سنة: 1992م.

29- الجودة في التعليم_ المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للطباعة و النشر، عمان، ط1، (2008م.

30- دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، جميلة بية، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، سنة: 2008م.

31- ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية و التطبيق، محمد البرهمي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء.
32- ديوان كثير عزة، شرح وتحقيق ركاب عكاوة، دار الفكر العربي للطباعة ،بيروت ،1996م.
33- دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، بشير أبرير، مطبعة المعارف، عنابة، الجزائر، سنة: 2007م.
34- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، ج1، سنة: 2011/2012م.
35- الدراسات الإجتماعية لطرق التدريس والإستراتيجيات، محمد جاسم عبد الله،عاطف محمد سعيد، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط1 (1428 هـ - 2008 م.
36- دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، أحمد يوسف الشيخ، دار مصر للطباعة، القاهرة، سنة: 1952م.
37- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر.
38- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، ط2،(2009م.
39- دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، قورة حسين سليمان، دار المعارف، القاهرة، ط1، سنة: 1981م.
40- دروس في اللسانيات التطبيقية ، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر ، ط7 (2012م).
41- الوجيز في فقه اللغة ، محمد الأنطاكي، دار الشروق.
42- الوسائل التعليمية، بدران مصطفى وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، سنة: 1979م.
43- الوسائل التعليمية والرسائل المتعددة في التعليم و البحث العلمي، عواطف إبراهيم و جابر عبد الحميد، دار الكتاب الحديث للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط1، (1432ه_2011م).
44- الحوار أصوله المنهجية و آدابه السلوكية ، الصوبان أحمد عبد الرحمان ،دار الوطن للطباعة والنشر ،ط4، سنة: 1413هـ.
45- الطفل و مهارات التفكير، مصطفى فهيم، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، (2001م.
46- الطفل والقراءة، فهيم مصطفى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، سنة: 1994م.
47- طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، محمود داود سليمان، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، سنة: 2006م.
48- الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم المختلفة، صلاح رواي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د/ط، سنة: 2009م.

مكتبة البحث

49- طرق تدريس اللغة العربية، الركابي جودت، دار الفكر، بيروت- لبنان، دمشق – سوريا، ط 1، سنة: 1973م.

50- طرق تدريس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، دار المعرفة الجامعية، مصر، سنة: 2005م.

51- طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، سنة: 1985م.

52- طرق تدريس اللغة العربية، علي مذكور، دار المسيرة للنشر، ط1، سنة:2007م/1427ه.

53- طرق تدريس العربية، صالح محمد نصيرات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2006م.

54- طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون ، عبد الطيف بين حسين فرج ، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان ، ط1 (1426هـ - 2005م.

55- طرق التدريس في التعليم العالي ، عبد اللطيف حسن فرج ، دار الحامد لنشر والتوزيع ، (2007م).

56- طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، هشام الحسن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، سنة:2000م.

57- طرق تعليم اللغة العربية، محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة- مصر، ط 1، سنة: 1983م.

58- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2006م.

59- كتاب العين، الفراهيدي (الخليل بن أحمد)، ترتيب ومراجعة: داوود سلوم وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط1، سنة:2004م، مادة (ن،ش،ط).

60- الكتابة الثانية و فاتحة المتعة، منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، ط1، سنة: 1998م.

61- الكفايات والسوسيو بنائية – إطار نظري-، فيليب جونز، الحسين سحبان، شركة النشر و التوزيعن المغرب، ط1، سنة: 2002م.

62- كفايات التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، ط1، سنة: 2003م.

63- لسان العرب ، ابن منظور، ،دار صادر، بيروت، ط1،ج7، سنة: 1990م.

64- لسان العرب ،لابن منظور، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، ج2، سنة: 1984م، مادة (جودة).

65- لسان العرب المحيط، ابن المنظور، دار لسان العرب،، بيروت، لبنان، ط1، مج5،سنة: 1998م.

66 – لسان العرب، ابن منظور، تح: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، ج9، سنة: 1999م.

67- لسان العرب، ابن منظور، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان،، ط 1،ج1، سنة:1424ه/2003م.

68- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ط1، مج14، سنة: 1998م.
69- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، سنة: 1994م.
70- لسان العرب، أبن منظور، مج6، دار الجيل ، بيروت ، مج6، سنة: 1408ه ، 1988م.
71- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما وعلي حجاج، عالم المعرفة المحلي الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، شوال، سنة: 1988/1408م.
72- اللغة العربية بين المنهج والتطبيق، عمر الأسعد، دار الفرقان، عمان- الأردن، ط4، سنة: 2003م.
73- اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م.
74- اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعليمها، محمد فوزي أحمد بني ياسين، دار اليازوري، الأردن، ط1، سنة: 2011م.
75- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، سنة: 2006/2000م.
76- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، مطابع دار المعارف، مصر، ج2، سنة: 1972م.
77- مدخل إلى علم لغة النص- تطبيقات لنظرية روبرت ديبوجراند وولفجانج دريسلر-، إلهام أبو غزالة و خليل حمد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، سنة: 1999م.
78- مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، د/ محمد الأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، سنة: 1429ه/2008م.
79- مدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، الجزائر، سنة:2002م.
80- المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البوهي، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق، مصر، د/ط، سنة:2003م.
81- المهارات اللغوية تعبير، لغويات، تحرير، تدريبات، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية طبع ونشر وتوزيع، سنة:1429ه/2009م.
82- المهارات اللغوية تعبير، لغويات، تحرير، تدريبات، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية طبع ونشر وتوزيع، سنة:1429ه/2009م.
83- المهارات القرائية والكتابية، عاشور ومقداد، راتب قاسم ومحمد فخري، دار المسيرة للنشر، عمان، ط2، سنة:2009م.
84- مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية، فهيم مصطفى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، سنة: 1999م.

مكتبة البحث

85- مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، فهيم مصطفى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، سنة: 2002م.

86- مهارات التدريس الفعال، زيد الهويدي، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة، العين، ط1(1422ه ـــــ2002م.

87- الموجه الفني، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط5، سنة:1970م.

88- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط9، سنة: 1978م.

89- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم، دار المعارف، القاهرة، ط1، سنة: 1978م.

90- الموجز في تدريس اللغة العربية، السيد محمود أحمد، دار العودة، بيروت، ط1، سنة:1980م.

91- موسوعة الشامل في الكتابة الإملاء، موسى حسن هديب، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

92- محاضرات في مهارات التدريس ، داوود درويش حسن ، محمد أبو شقير، دار العلم للملاين ، لبنان ، بيروت ، ط4 (2004م.

93- مناهج البحث في علم اللغة، تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1990م.

94- المناهج الدراسية الواقع والمستقبل ، أحمد إبراهيم قنديل ، مصر العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ،ط 1 (2008م.

95- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م.

96- المناهج المعاصرة، رجب أحمد الكترة، دار المعارف للطباعة و النشر.

97- المناهج النظرية والتطبيق، جودة نبيه محمد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1981م.

98- المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها، وعملياتها، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلا، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط4، سنة: 2004م.

99- منجد الطلاب،البستاني، دار المشرق للطباعة و النشر،ط1،سنة: 1991م.

100- المنجد في اللغة العربية، البستاني كرم، دار النشر، بيروت، ط38، سنة:2000م، مادة (أ،م،ل).

101- المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية – عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ج1، ط1، سنة: 2006م،.

102- المنحنى التكاملي في تعليم اللغة، محمد فخري مقدادي، دار المؤتمر التربوي للنشر والتوزيع، كلية التربية، مصر.

103- معجم اللسانيات الحديثة، سامي عياد حنا و آخرون، مكتبة لبنان، ناشرون، لبنان، سنة: 1997م.

104- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، سنة: 2005م، مادة (ن،ش،ط).

105- معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، سعيد علوش، مادة (حور) دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان ، ط1 (1405ه ــ 1985م.

106- معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، اللقاني أحمد حسين، والجمل علي أحمد، علم الكتب، القاهرة، ط3، سنة: 2003م.

107- معجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير نجيب اللبدئ، مؤسسة الرسالة، لبنان.

108- معجم مصطلحات علوم التربية، الفاربي عبد اللطيف وآخرون، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، سنة: 1994م.

109- معجم مصطلحات التربية والتعليم، أحمد زكي بدوي، دار الفكر العربي، القاهرة، سنة:1980م.

110- معجم مصطلحات التربية والتعليم، جرجس ميشال جرجس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، سنة:2005م.

111- معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون الأميرية، ج1، سنة: 1984م.

112- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت-لبنان، ط 1، سنة:1991م، مادة (ن،ح،و)،.

113- المعلم بين النظرية والتطبيق، خالد زكي عقل، مكتبة دار الثقافة لنشر والتوزيع ، عمان ط 1 (2004م.

114- مفاهيم ومبادئ تربوية ، المعلم النجاح ومهاراته الأساسية، علي راشد دار الفكر العربي.

115- مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، نواف احمد سارة، عبد السلام موسى العديلي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، سنة: 1428ه/ 2008م.

116- مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، عزيزي عبد السلام، مفاهيم، دار الريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، سنة: 2003م.

117- المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، د/ جيلالي بوبكر، ، جامعة شلف.

118- المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، محمد حسن بوبكري وآخرون، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، سنة: 2006م/2007م.

119- المقاربة النصية، يطوي السعيد، المقاطعة المفتيشية الثانية، باتنة، الجزائر، سنة: 2009م/2010م.

120- مقاييس اللغة، أبي الحسين أحمد ابن فارس، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، سنة:1999م، مادة (ك،ت،ب).

121- مقاييس اللغة، أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420ه/1999م، باب(كفا)،.

122- مقاييس اللغة،ابن فارس، تحقيق:عبد السلام محمد هارون،دار الفكر للطباعة و النشر، 1399ه، مادة(درج)، ج2.

123- المقرب، ابن عصفور، تح: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط 1، سنة:1418ه/1999م.

124- المقدمة، ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني للطباعة و النشر، بيروت، ج1، ط2، 1979م.

125- المقدمة، عبد الرحمن ابن خلدون، دار القلم للنشر، بيروت-لبنان، ط1، سنة:1978م.

126- المرجع في تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مركز الكتاب للنشر، ط1، سنة: 1425ه/ 2005م.

127- المرجع في تدريس اللغة العربية، عطا إبراهيم محمد، دار مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 2، سنة:2006م.

128- المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، سنة:2010م.

129- المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، فيصل حسين طحمير العلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، سنة: 1998م.

130- نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ل/عفيفي أحمد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، سنة:2001م.

131- نحو النص بين النظرية والتطبيق، عبد الجليل غزالة، أنوال الثقافي، المغرب الععدد: 26، سنة: 1916م.

132- نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، داوود عبده، دار الكتب الحديث، بيروت-لبنان، ط1، سنة:1998م.

133- النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، سنة: 1418ه/1998م.

134- النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، ط2، سنة:2007م.

135- نسيج النص، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، ط1، سنة:1993م.

136- نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات الغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الشباب الحديث للطباعة والنشر، القاهرة، ط1 (1433هـ-2012م.

137- النشاط المدرسي ماهيته وأهدافه، ووظائفه، مجلاته ومعاييره، إدارته وتخطيطه، تنفيذه وتقويمه، محمود حمدي شاكر، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، سنة: 1998م.

138- النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، شحاته حسن، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط8، سنة: 1425ه/2004م.

139- النشاط المدرسي، مفهومه، وتنظيمه وعلاقته بالمنهج، د/ فهمي توفيق محمد مقبل، دار كنوز المعرفة، عمان، سنة: 1433م/2012م.

140- علم الدلالة، بيارجيرو، ترجمة: منذر العياشي، دمشق، ط1، سنة: 1986م.

141- علم اللغة والدراسات الأدبية، دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي، ل/ برند شبلنر، ترجمة: د/ محمود جاد الرب، الدار البيضاء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، سنة: 1977م .

142- علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ط1، سنة:.2000

143- علم اللغة النصي، برند شبلنر، ترجمة: د/ محمود جاد الرب، الدار الفنية، سنة: 1987م.

144- علم اللغة، نشأته، و تطوره، د/ محمود جاد الرب، دار المعارف، مصر، سنة: 1985م.

145- علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، سعيد حسن بحيري، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجان، القاهرة، ط1، سنة:م1997م.

146- عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، ط1، سنة:2003م.

147- فن الإملاء في العربية، الحموز عبد الفتاح، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، ج 1، ط 1، سنة:1993م.

148- فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، فراس السليتي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

149- في طرائق تدريس اللغة العربية، محمود أحمد السيد، مطبعة الإتحاد، دمشق، سنة: 1981م/1982م.

150- فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، محمد صالح السمك، مكتبة الأنجلو المصرية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، سنة: 1975م /1998م.

151- القاموس المحيط، الفيروز أبادي، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، ط7، سنة:2003م.

152- القاموس المحيط، الفيروزآبادي، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان،ج1، ط1، سنة:1997م.

153- قراءات في طرائق التدريس، مجموعة من المؤلفين، مطابع عمار قرني، باتنة، ط1، سنة: 1994م.

154- القراءة الصامتة السريعة، أبو العزايم إسماعيل، عالم الكتب، القاهرة، سنة: 1983م.

155- قرارات في استراتيجيات التدريس الفعال،هشام بركات بشر حسين، كلية المعلمين،جامعة الملك سعود، ط2، (2009م.

156- القصة في القران الكريم، مقاصد الدين وقيم الفن ، محمد قطب، دار قباء للطباعة والنشر.

157- الرافد في التربية والتعليم، عثمان مسعود، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، سنة: 2013م.

مكتبة البحث

158- سيكولوجية عسر القراءة، أحمد عبد الكريم حمزة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، سنة: 2008م.

159- السلطة التربوية للمدرس،كلا ثبون توماس، ترجمة:نضال البسام، مجلة التربية، ، الكويت ،العدد4م،1989م.

160- الصحاح، الجوهري، تح: إميل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت-لبنان، ط1، سنة:1999م، مادة (ن.ح.و).

161- صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس و استراتيجيات العلاج)، سعيد حسين العزة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، سنة: 2007م.

162- صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها،علاجها)، السيد عبد الحميد سليمان السيد،دار الفكر للطباعة و النشر،ط1،(1421ه2000م.

163- صعوبات التّعلم، التشخيص والعلاج، محمود عوض الله سالم وآخرون، دار الفكر، الأردن، ط 2، سنة: 2006م.

164- تاج العروس، زبيدي محمد مرتضي، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، مادة (أ،م،ل)، المجلد8

165- تأويل مشكلة القرءان، ابن قتيبة، دار التراث للطباعة و النشر، القاهرة،(د ط)، سنة: 1973م.

166- تاريخ بن خلدون المسمى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، وعاصرهم من ذوي السلطات الأكبر (المقدمة)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، سنة:2002م.

167- التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، لطفي محمد قدري، مكتبة مصر، القاهرة، سنة:1957م.

168- التدريس الجامعي- رؤية تأصيلية في الأسس التربوية للإعداد المعلم الجامعي،محمود كامل الناقة،طبعة كلية التربية، القاهرة،2004م.

169- تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، علوي عبد الله طاهر، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 1430ه/2010م.

170- تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، وليد أحمد جابر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة: 1423ه/2002م.

171- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، محسن علي عطية، دار المنهاج للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، سنة: 1427ه/2007م.

172- تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، مصر، ط2، سنة: 2001م.

173- تدريس النحو العربي، ظبية سعيد السليطي، الدار المصرية اللبنانية للنشر، ط 1، سنة:1423ه/2002م.

174- التدريس في اللغة العربية، محمد إسماعيل ظافر وآخرون، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، سنة: 1984م.

175- تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل، عبد السلام عشير، مطبعة المعارف الجديد، الرباط، ط1، سنة: 2010م.

176- التيسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، رشيد أورمان، قصر الكتاب، البلدية.

177- التنفيد العلمي للتدريس، محمد حمدان، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، ،(دط) ،1980م.

178- تصميم الوسائل التعليمية و إنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة، عبد الحافظ سلامة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2008م.

179- التعبير الكتابي التحريري، محمد الصويركي، دار مكتبة الكندي، ط1، سنة: 2014م، ص: 09.

180- التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، زاهر إسماعيل ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، ط1(1430هـ ـــــــ2009 م).

181- التعلم والتعليم الصفي، نادر فهمي الزيود وآخرون ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط 4، 1999م.

182- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط5، سنة:1425ه-2004م.

183- تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حسن عبد البار ي عبد الهادي عُصرُب، الدار الجامعية طبع ونشر وتوزيع، الإسكندرية.

184- تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام، إسماعيل أحمد عمايرة، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2001م.

185- تعليم القراءة والكتابة، جراي وليم، ترجمة: محمود رشدي خاطر، وكافية رمضان، وحسن شحاته، دار المعرفة، القاهرة، سنة: 1981م.

186- تعليم اللغة العربية، سليمان حسين قورة، دار المعارف، القاهرة، سنة: 1977م.

187- تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، د/محمد مصابيح، TAKSIDJ.COM، للدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة، الجزائر، (د،ط)، سنة: 2014م.

188- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير ابرير، عالم الكتب الحديث، إربد، سنة: 2007م.

189- التفاعل الصفي، مفهومه،تحليله،مهاراته، مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله، عالم الكتب للطباعة و النشر، مصر، القاهرة، ط1، 2002م.

190- تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه، يوسف قطامي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، سنة: 1990م.

191- ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير أسس البلاغة، الطاهر أحمد الزاوي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ج3، سنة: 1979م.

192- التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد، دار المعارف بمصر، ط 12، الباب السابع بعنوان المعلم.

193- التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مهدي محمود سالم، وعبد اللطيف بن حمد الحلبي، دار الفكر العربي، الرياض،ط2، 1998م.

194- تخطيط المنهج و تطويره، صالح هندي و آخرون، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، سنة: 1999م.

195- الشامل في تدريس اللغة العربية، علي النعيمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، سنة: 2004م.

196- شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، المطبعة الأزهرية للنشر، مصر، ط 3، سنة:1344ه/1925م.

المجلات والدوريات:

1. أبعاد التدريس، ضياف زين الدين، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، أفريل، العدد3، سنة: 2007م.
2. اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها، شادية التل، محمد مقدادي، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الخامس، العدد4، سنة: 1989م.
3. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، من مجلة اللسانيات، العدد:07.
4. أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية السنة الرابعة من الطور ألإكمالي أنموذجاً، الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية –في ضوء مقاربة الكفاءات-، أ/طارق بومود، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، سنة:2003م/2004م.
5. حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، أحمد حساني، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، ألسانيا، العدد: 5002/06.
6. طرق الاتصال السمعية و البصرية، دراسة موضوعية في الحديث الشريف، نصار أسعد نصار، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية و القانونية، مج26، ع21_24، 2009م.

7. طرق الاتصال التربوي السمعية والبصرية، نصار اسعد نصار،مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مج26، العدد 2009،04،21،2.
8. رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات، عمومن رمضان، جامعة عمار ثليجي (الاغواط/ الجزائر)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
9. سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، أحمد الزوبير، وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم، الحراش، الجزائر.
10. تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، د/ شلوف حسين، الدّراسات الوصفيّة التّحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليمية – في ضوء مقاربة الكفاءات –، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، معمري تيزي- وزو، الجزء الأول، 04-05 ديسمبر، سنة:2013م.
11. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل المشكلات–، د/ محمد بن يحي زكرياء، ود/ عباد مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، سنة: 2006م.
12. تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر. من الموقع: http:/www.infpe.edu.dz/publication/-private/didact-M.htm.
13. تعليمية النص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية – كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي –، أ/ إسماعيل بوزيدي، مجلة الممارسات اللغوية، العدد الخامس والعشرون، سنة: 2014م، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة ملود معمري –تيزي وزو- الجزائر، ص: 29.
14. تطوير مناهج تعليم اللغة Currciculum development in langauge teaching، جاك ريتشارد، Jak C- Richarde، ترجمة: د/ ناصر عبد الله بن غالي، د/ صالح بن ناصر الشويرخ، Pdf created with pdf actory parotrial vresion www- pdf factory-com.

الرسائل الجامعية:

1. الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، مهدي أحمد الطاهر،إشراف: د/محمد سلامة ادم، د/عبد الله أحمد الدوغان، دراسة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، سنة: 1411ه/1991م.

2. أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي القراءة الصامتة والجهرية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ لطلبة الصف السابع الأساسي في لواء الموقر في الأردن، إعداد: محمد مخلد عايد الثنيان، إشراف: د/ محمود الحديدي، رسالة استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، سنة: 2013/01/20م.

3. دراسة وصفية وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولى متوسط، إعداد: كمال عذاوري، إشراف: د/صالح بلعيد، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، تخصص: علم تعليم اللغات، جامعة: بن يوسف بن خدة، الجزائر، سنة:2008م/2009م.

4. دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، العرابي محمود، إشراف: د/تيلوين حبيب، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران،السانية، سنة:2010م/2011م.

5. منهج الرسول في التربية من خلال السيرة النبوية، إعداد: منال موسى وعلي بابيش، إشراف: محمد خليل أبودف، مذكرة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية،سنة2008م_1429ه.

6. تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري – برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً – دراسة وصفية تحليلية نقدية، الطاهر لوصيف، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تحت إشراف: د/ خولة طالب الإبراهيمي، تخصص: تعليمية اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 2007م/2008م.

7. التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق، -دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة-، إعداد: حليمة الزاحي، إشراف: د/ عبد المالك بن السبتي، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم المكتبات، تخصص: المعلومات الالكترونية الافتراضية وإستراتيجية البحث عن المعلومات، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة: 2012/2011م.

8. تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، قرايرية حرقاس وسيلة، إشراف: د/لوكيا الهاشمي، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، سنة: 2010/2009م.

الوثائق والمستندات التربوية:

1. دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

2. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، إشراف وتنسيق: بن الصيد بوربي سراب، تأليف: بن الصيد بوربي سراب، حلفاية داود وفاء، بن يزار عفريت شبيلة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة: 2017-2018م.
3. دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، طبعة جوان 2012م.
4. دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية، إعداد: قسم البحوث المركزي القومي للامتحانات والتقويم التربوي، سنة: 2015م.
5. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، يوليو، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة:2004م.
6. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة: 2003م.
7. كراس النشاطات في اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، إشراف وتنسيق: بن الصّيد بوربي سراب، تأليف: بن يزار عفريت، بو سلامة عائشة، حلفاية داود وفاء، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الثالثة ابتدائي، ط1، سنة: 2017م/2018م.
8. اللغة العربية – دليل المعلم-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، بوبكر حنيشان وآخرون، منشورات الشهاب، الجزائر، ط2، سنة: 2004م.
9. اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، بن الصّيد بوربي سراب وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية: 2016م،/2015م.
10. منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2013م.
11. منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2006م.
12. مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان سنة: 2013م.
13. منهاج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة:2004م.
14. منهاج السنة الثالثة متوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة:2004م.
15. المخططات السنوية جميع المواد، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي، السنة الدراسية: سبتمبر 2018م.

16. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي، سنة: 2005م.
17. السنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2003م.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Linguistique textuelle et enseignement du francais.Heribert ruck. Jean paul colin. Hatirr. Credif. Paris.1980.

المواقع الانترنيتة:

1.http/www.infpe.edu.dz.
2. /www.infpe.edu.dz/publication/-private/didact-.

فـــهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
الإهداء.	
كلمة شكر وعرفان.	
مقدمة.	أ – د
مدخل تمهيدي للدراسة: المقاربة النصية بين لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية.	01 - 12
الفصل الأول: التدريس بالمقاربة النصية – مفهومه، أهدافه، إجراءاته –	13
المبحث الأول: التدريس مفهومه أهدافه إجراءاته	14
أولاً: التدريس	14
1- التدريس – لغة/ اصطلاحاً	14
2- أسس ومعايير التدريس	14
3- خطوات تصميم عملية التدريس	15
ثانياً: مصطلحات تتداخل ومصطلح التدريس	16
1- التعليم	16
2- التعلم	17
ثالثاً: محاور العملية التعليمية	18
1- المعلم	18
2- المتعلم	21
رابعاً: أساليب التدريس والتعليم	21
1- العوامل التي تحدد اختيار نوع أسلوب التدريس	22
2- أهمية أساليب التدريس والتعليم	22
3- معايير استخدام الأسلوب التعليمي في العملية التعليمية	23
4- أنواع أساليب التدريس والتعليم	24

فهرس الموضوعات

4-1- أسلوب التمهيد التربوي في التعليم	24
4-2- أسلوب الحوار والمناقشة في التعليم	26
4-3- أسلوب التدرج والتكرار في التعليم	29
4-4- أسلوب استخدام الوسائل التعليمية في التعليم	33
4-5- أسلوب الإيحاء بالجسد واستخدامه في التعليم	35
المبحث الثاني: المقاربة النصية (المفهوم الأهداف الإجراءات)	39
أولاً: المقاربة بالكفاءات (مفهومها مميزاتها أهداف التدريس بها)	39
1- ماهيتها.	39
2- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج التعليمية	42
3- مزايا المقاربة بالكفاءات	43
4- الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات	43
ثانياً: المقاربة النصية (مفهومها، مبررات ظهورها، علاقتها بالعملية التعليمية التعلمية، مميزاتها، وأهدافها):	44
1- ماهيتها	44
2- مبررات ظهور المقاربة النصية وطرائق توظيفها في لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية	45
2-1- مبررات ظهور المقاربة النصية في الدراسات النصية	45
2-2- توظيف المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية	47
2-3- المقاربة النصية مقاربة تعليمية ديداكتيكية	48
2-4- مميزات المقاربة النصية وأثرها في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية	49
2-5- أهداف المقاربة النصية	50
الفصل الثاني: تعليمية نشاطات اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية:	51
المبحث الأول: نشاط اللغة العربية مفهومه، أنواعه، أهدافه، أهميته.	52

فهرس الموضوعات

أولاً: النشاط مفهومه	52
ثانياً: أنواع النشاط المدرسي	54
ثالثاً- العلاقة بين النشاط الصفي وغير الصف	57
رابعاً- أهميته	58
المبحث الثاني: نشاط القراءة.	59
1- ماهيته	59
2- مراحلها	60
3- مهارات القراءة الناجحة	61
4- أنواعها	62
4-1- القراءة الجهرية	62
4-2- القراءة الصامتة	64
5- أهداف تدريس القراءة	67
6- أهمية نشاط القراءة	69
المبحث الثالث: نشاط القواعد اللغوية (الظواهر اللغوية):	69
أولاً- ماهيته	70
ثانياً- مراحل تدريس القواعد اللغوية في الطور الابتدائي	72
ثالثاً- طرائق تدريس القواعد اللغوية	74
1- تدريس القواعد اللغوية بالطريقة القياسية	74
2- تدريس القواعد اللغوية بالطريقة الاستقرائية	75
3- طريقة النص الأدبي	77
رابعاً: أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية	79
المبحث الرابع: نشاط الإملاء	80
أولاً- ماهيته	80
ثانياً- أنواعه	81

فهرس الموضوعات

ثالثاً- أهدافه	81
المبحث الخامس: نشاط التعبير	82
1- ماهيته	82
2- الأسس اللغوية للتعبير	83
3- أنواع نشاط التعبير	84
3-1- نشاط التعبير الشفهي	84
3-2- نشاط التعبير الكتابي	86
الفصل الثالث: أثر التدريس بالمقاربة النصية في تعليم نشاطات اللغة العربية من وجهة معلمي السنة الثالثة ابتدائي	93
المبحث الأول: دراسة وصفيّة تحليلية لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:	94
1 - البيانات العامة لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:	94
2- الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي	94
3- مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي	94
4- التعليم الابتدائي	95
المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية لمقرّر الأنشطة اللغوية في كتاب السنة الثالثة ابتدائي:	96
1- الأنشطة اللغوية المقررة خلال الأسبوع في السنة الثالثة ابتدائي	96
2- وصف وتحليل مقرر الأنشطة اللغوية للسنة الثالثة ابتدائي	96
المبحث الثالث: دراسة الأنشطة اللغوية من منظور المقاربة النصية	100
1- نشاط القراءة	100
2- نشاط القواعد اللغوية	102
3- نشاط الإملاء	103

فهرس الموضوعات

4- نشاط التعبير	103
المبحث الرابع: تحليل الاستبانات ومناقشة الجداول:	105
1- وسائل الدراسة	105
2- مجالات الدراسة	106
3- وصف خصائص عينة البحث	107
4- البيانات العامة	111
الخاتمة.	134
الملحقات (1-9).	138
مكتبة البحث.	146
فهرس الموضوعات.	163

الملخص:

حظيت مناهج اللغة العربية باهتمام كبير من قبل واضعيها، فقامت على مجموعة من المبادئ التي من شأنها النهوض بالدراسات العملية التعليمية وإنجاحها، فكانت من بينها مبدأ التدريس بالمقاربة النصية كمقاربة تعليمية تقوم على دراسة النص وتحليله من الداخل، أي في مستوياته الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية، وكونه المنطلق الأساس لجميع الأنشطة التعليمية المقررة، والعامل المهم لإكساب المتعلمين مختلف الممارسات اللغوية، والقدرة على إنتاج نصوص على منواله.

الكلمات المفتاحية: منهاج، التدريس، النص، المقاربة النصية، الأنشطة التعليمية، المتعلم، المعلم.

Summary:

The Arabic language has a huge importance by its programmers. Therefore, its is based on certain principals that can improve and flourish the scientific and educational studies. Among these principals, teaching with a textual approach as an educational approach with is based on studying the text and its internal analysis its phonetic, grammatical, contextual and synthetic levels. Furthermore, this approach represent the most essential for all the educational activities, and the most important factor that provides the learners different linguistic practices, and the ability to produce similar texts.

Reywords: The curriculum –Text – Textual approach – Educational activities – Teaching – The learner – The teacher.

Resumé:

Le curriculum de la langue arabe a reçu une grande attention de la part de ses auteurs, il était donc base sur un ensemble de principes qui permettraient de faire avancer les études pratiques et pédagogiques et de les faire réussir. Et l'importance et la structure, et la base de toutes les activités prévues, et le facteur important pour fournir aux apprenants des pratiques linguistique, et la de produire des textes sur sa gestion.

Les mots clés: Plateforme – Enseignement – Le texte – Approche textuelle – Activités pédagogiques – L'apprenant – L'enseignant.