الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليميَّة النَّحو وفق المقاربة النَّصية في كتاب اللُّغة العربية للسَّنة الأولى متوسط – الجيل الثَّاني-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر
التخصص: علوم اللسان العربي

من إعداد الطالبين:
*- والدو رضوان
*- شطيبي جمال

إشراف الدكتور :
مزهود سليم

السنة الجامعية: **2017/2016**

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

قال الله تعالى في كتابه العزيز: "وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ" .

وقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "إنّ الحوت في البحر والطير في السماء ليصلون على معلم الناس الخير" .

وعليه فإنّ الحمد لله المبتدئ بحمد نفسه، قبل أن يحمده الحامد، فهو الذي افتتح كتابه بالحمد واختتمه بالحمد، فنحمده أبلغ الحمد على جميع نعمه، ونسأله مزيدا في فضله.

وقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" .

وعليه فإني أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الوفير، وأسمى آيات التقدير، لذوي الفضل عليّ والعلم الغزير، إلى الأستاذ المشرف الدكتور "سليم مزهود"، الذي دعمنا بتوجيهاته القيّمة وإرشاداته الصائبة.

فجزاه الله عنّا كل خير.

مقدّمة

الحمد لله الذي خلق الانسان وعلمه البيان، وأنزل القرآن بلسان عربي مبين، ثم الصّلاة والسلام على سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وبعد:

لقد برزت أهمية النّحو باعتّباره المستوى الرّئيس من مستويات اللّغة، الذي يساعدنا في تعلم اللغة نظرا للأهمية الكبرى التّي يحظى بها بين مختلف العلوم اللّسانية، فلا يمكن الاستغناء عن معرفته، ذلك أن له الدّور المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع والتعبير السليم شفهيا كان أم كتابيا.

غير أن الحاصل في الواقع التّعليمي يطرح صعوبات في تعلم النحو، مما أوجد شيئا من العزوف لدى التّلاميذ، والذي انبثقت منه تحصيلات هزيلة لا تليق بمقامه كعلم رائد.

إن أهمية هذه الدّراسة تتجلى في كونها تتناول بالوصف والتّحليل تعليمية النّحو أو البناء اللّغوي، كما يصطلح عليه في كتاب اللغة العربية –الجيل الثاني– وفق أحدث المقاربات المعتمدة في التدريس، وهي المقاربة النصية، والتي تم استغلالها في تجديد المناهج والوسائل التعليمية الحديثة، والتي استفادت بدورها من محصول البحوث والدراسات اللسانية، وهو ما دفعنا لخوض غمار هذا البحث الموسوم كالتّالي:" **تعليمية النّحو وفق المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربية للسنة أولى متوسط–الجيل الثّاني–**".

بالإضافة إلى ما نلمسه ونلاحظه من صعوبات في الواقع التّربوي فيمّا يتعلق بالمقاربة النّصية، من خلال غموض مفاهيمها والشّكوى المتزايدة التي نلمسها في الواقع التربوي حول هذه المقاربة.

وأما عن الدراسات السابقة التي تعرضت لهذا الموضوع منها:

-تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة ابتدائي، مذكرة ماجستير من إعداد عبد المؤمن رحماني.

-تعليمية الظواهر اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، مذكرة ماجستير من إعداد يخلف حسينة.

ويأتي نشاط النّحو عقب تناول النّص المحوري(القراءة) قراءة ودراسة، من حيث المفردات والتراكيب، وفي هذا السياق كثيرا ما صرحت به المناهج التّربوية باعتمادها المقاربة النّصية ، من خلال جعل النّص تدور حوله مختلف أنشطة اللّغة، وهو ما يدفعنا لطرح الإشكالية التّالية:

إلى أي مدى وظفت المقاربة النصية في تعليمية النحو للسنة أولى متوسط؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات الآتية:

- ماهي المقاربة النصية، وما هي مبادئها؟ وما علاقتها بنحو النص؟
- كيف يتم تدريس النحو وفق هذه المقاربة؟
- ما علاقة المقاربة النّصية بمكونات المنهاج؟
- هل الكتاب المدرسي يراعي متطلبات المقاربة النصية؟

ذلك ما نود البحث فيه من خلال هذه الدراسة، انطلاقا من مجموعة من الفرضيات:

-تعليم النحو العربي في السنة أولى متوسط اعتمد المقاربة النصية.

- نحو النص هو الإطار القاعدي لها، فمنه تستمد مفاهيمها ومصطلحاتها.

-تدريس النّحو وفق المقاربة النصية يقتضي الانطلاق من النّص كمحور لمختلف الأنشطة.

-يفترض أن المنهاج يتماشى مع مبادئ المقاربة النصية.

- الكتاب المدرسي للسنة أولى متوسط يتلاءم في محتواه وطريقة عرضه مع المقاربة النصية.

انطلاقا ممّا سبق ذكره اقتضت هذه الدراسة أن نمزج بين المنهجين الأول الوصفي التحليلي والثاني المنهج الاحصائي، وقد اجتهدنا في وضع مقاربة واقعية مبتداها قسم نظري يتكون من:

- مدخل: تناولنا فيه إشكالات تعليم النحو.
- الفصل الأول: بعنوان المقاربة النصية وعلاقتها بنحو النص، ويهدف إلى الكشف عن الإطار المعرفي الذي تأسست ضمنه المقاربة النصية، وكان ذلك من خلال تعريفها، أهدافها، مبادئها، وعلاقتها بنحو النص.
- الفصل الثاني: بعنوان تعليمية النحو من خلال المنهاج والكتاب المدرسي، يتفرع بدوره إلى:
  - مكونات المنهاج والمقاربة النصية.
  - المقاربة النّصية و والكتاب المدرسي.
  - عرض نموذجي لكيفية تدريس النحو وفق المقاربة النصية.

-خاتمة: تضمنت حوصلة لأهم نتائج البحث.

ولم يخل سبيل هذه الدراسة من بعض الصعوبات أهمها: غياب الدراسة الحديثة، وكذلك طبيعة الموضوع وما يكتسيه من صعوبات، والذي تتجاذبه العديد من المجالات.

وقد اعتمدت الدارسة على عدد من المصادر والمراجع، وذلك في الميادين المتصلة بموضوع البحث، فكان منها: كتاب علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق لصبحي إبراهيم الفقي، وتجليات الإصلاح في منهاج اللغة العربية للطور المتوسط لغانم حنجار وآخرون.

ولا يفوتني في هذا المقام أن نحمد الله تعالى الذي وفقنا لإتمام هذا البحث، كما أتقدم بالشكر للدكتور مزهود سليم، الذي أشرف على هذا البحث وسهر على تدعيمه وتقويمه من بدايته إلى نهايته.

مدخل

إشكالات تعليم النّحو

يعد النحو العمود الفقري لأي لغة، لأنها لا تستقيم إلا به، ودونه يبقى الكلام مجرد ركام من الكلم لا يحصل به فهم أو إفهام، لذلك أولى الدارسون أهمية خاصة في المجال العلمي النظري أو التطبيقي، لذا تطرح اليوم إشكالية تعليم النحو العربي أكثر من أيّ وقت مضى نظرا للضعف اللغوي الذي أصبح يشكل ظاهرة عامة في الوطن العربي تزداد استفحالا بمرور الزمن.

وإذا بحثنا في مسوغات وأسباب تعقيد النحو ألفيناها كثيرة، وقد أثبت العلماء مجموعة من الحقائق لها دورها في تعليمية النحو وهي:

1- المعلم: إن المقاربة الجديدة تستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أي مادة يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل، يثير بيها اهتمامه ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، ولا بد أن يكون دور المعلم بيداغوجيا مقتصرا على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة وتنويعها لتسهيل عملية التعلم، وللوصول إلى هذا المسعى عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية، وميولهم والطريقة التي يفكرون بها.[1]

2-المتعلم: إن المتعلم في رحاب المقاربة الجديدة لم يعد مستقبلا للمعرفة حافظا لها يستظهرها عندما يطلب منه ذلك، بل أضحى محور العملية التربوية وعنصرا فاعلا فيها يسهم في تحديد المسار التعليمي، يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه ويستثمر تعليماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها عليه الأستاذ وينمي مهاراته بالتدرج.[2]

---

[1] ينظر، أحمد الزبير ، سند تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط، د ت، ص7.

[2] المرجع نفسه، ص 08.

3-المحتوى: يعتبر العمود الفقري للعملية التعليمية فهو الذي يكلف الأستاذ بتوصيله إلى الطالب، وتقديمه في صورة تجعل الطالب قادرا على فهمه وتحليله وتطبيقه.[1]

وقد أثارت مادة النحو شكوى من قبل النحاة المجددين دعاة تيسير هذه المادة وتجديدها، والذين أرجعوا صعوبة النحو إلى قدم المادة النحوية وتعقيدها وعدم إيفائها باحتياجات المتعلم وعدم مناسبتها لقدراته، مما أدى إلى تباين الآراء بين من يطالب بتجديدها وبين من يطالب بتخفيضها، وإعادة النظر في صياغتها، وبين من يريد الحفاظ عليها كما هي.

4-**المنهج**: يعد المنهج أو الطريقة عنصر من عناصر العملية التعليمية، وهو الذي يضمن نجاح الدرس أو فشله، فالمنهجية السائدة في تدريس النحو قديما وحديثا لا تركز على طرائقه ومحتوياته، ولا تنظر إليه على أنه علم غايته تكوين الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة القواعد النحوية وتلقينها والتركيز على الإعراب باعتباره هو النحو، وقد تسبب هذا في نفور المتعلمين وتدمرهم من الدرس النحوي.[2]

لقد حاول العديد من الباحثين تشخيص أسباب مشكلة تعليم النحو وبخاصة في مراحل التعليم العام، وكل النتائج تركزت على ما يلي:[3]

- القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها.
- الافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة يتم إعدادها للمتعلمين وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية والنفسية.

---

[1] ينظر، عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001، ص 516.

[2] ينظر، بلقاسم دفة، النّحو العربي بين التقليد واللسانيات الحديثة، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 05، مارس 2006، ص 63.

[3] محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص 180.

- سوء إعداد معلمي اللغة العربية، وعقم طرائق التدريس المتبعة، مقارنة بما يجري به تعليم اللغات عند الغربيين.

الفصل الأول

المقاربة النّصية وعلاقتها بنحو النّص

1-مفهوم المقاربة النّصية.

2-مبادئ المقاربة النّصية.

3-المقاربة النّصية و آليات التّحليل.

4-أهمية المقاربة النّصية.

5-أهداف المقاربة النّصية.

6-المقاربة النّصية و نحو النّص.

7-مبدأ وظيفية النّحو و المقاربة النّصية.

1-مفهوم المقاربة النّصية:

-**المقاربة لغة:** ورد في لسان العرب في مادة **(قرب)** ،" قرب: القُرْبُ نَقيضُ البُعْدِ، قَرُبَ الشَّيءُ بِالضَّمِ، يَقْرُبُ قُرْبًا، وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا أَيْ دَنَا، فَهُوَ قَرِيبٌ"[1].

من خلال هذا التعريف نستنتج أنها تعني الدّنو والاقتراب.

-**اصطلاحا:** المقاربة اصطلاحا هي:" حركات وأفعال تمكن المتعلم من التدرج والاقتراب من تحقيق الهدف"[2].

أو هي:" القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم".[3]

من هنا نستنتج أن المقاربة مجموعة التصورات والمبادئ التي من خلالها تصور مناهج دراسية مع تخطيطها وتقويمها.

النص لغة: "(نصّ) الحديث رفعه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السّير والشيء حرّكه، ومنه فلان ينصّ أنفه غضبا وهو نصاص الأنف....، والنّص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين... والنّصه: العصفورة بالضّم الخصلة من الشعر.... ونصنصه: حركه"[4].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح عبد الله على الكبير، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1981، مجلد 4، ص 55.

[2] محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية gلسنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، د ط،2016 ص 30.

[3] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب،الجزائر،ط2003،1،ص147.

[4] الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج 1، "مادة "نص" ، ص 858.

اصطلاحا: تعدد التعريفات الاصطلاحية للنص نذكر منها: "النص تتابع متماسك من علامات لغوية أو مركبات لغوية لا تدخل تحت أي وحدة لغوية أخرى".[1]

من خلال التعريفيين السابقين للنص اللغوي والاصطلاحي يمكننا القول إنّ النّص هو مجموعة الجمل المترابطة مع بعضها البعض، تحمل في طياتها معنى معينا.

بعد أن تعرضنا لمفهومي المقاربة والنص كل على حدة، من هنا نتساءل ماهي المقاربة النصّية؟

المقاربة النّصية هي:" اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسا تدور حوله جميع فروع اللغة، ومثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية وبهذا يصبح النص محور العملية التّعلمية"[2].

ومن حيث هي مقاربة تعليمية فهي الطريقة المعدلة الاستقرائية التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي، وهي أحدث الطرق، وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص وما فيها من الخصائص، ويعتب ذلك استنباط القاعدة منها وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق، وفيها يتم تدريس قواعد اللغة في ظل اللغة وتمزج القواعد بالتراكيب والتعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلة.[3]

---

[1] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والإجراءات، مكتبة ناشرون، الشركة المصرية للنشر، مصر، ط 1، 1997، ص 109.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط،2016، ص 05.

[3] ينظر، حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، د ط،دت، ص 222.

وعليه فإن المقاربة النصية تعني أن يكون النص" محور الدراسة ونقطة الانطلاق ونقطة الوصول"[1]، وبهذا يصبح:" أساسا في تدريس نشاطات اللغة باعتباره محور الفعل التربوي"[2].

ومن هنا نستنتج أن المقاربة النصية تتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءتها، إذ يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، وكما تنعكس عليه المؤشرات السيّاقية(المقامية الثقافية والاجتماعية).

وهناك بعض الدارسين اللغويين من يقابل مصطلح المقاربة النصية بمصطلح آخر هو:"الدراسة اللغوية للنص"[3]، والسؤال الذي نطرحه هنا كيف تكون دراسة النص مقاربة.

يقول منذر عياشي:" تكون دراسة النص مقاربة عندما تحاول ملامسة سطحه والدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه"[4].

ومن هنا نستنتج أن المقاربة النصية حسب هذا الجواب تعني الدّنو من النّص والصدق في التعاطي معه، بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

2-مبادئ المقاربة النّصية: تستند المقاربة النصية إلى جملة من المبادئ وهي:

- التأكد من أن المتعلم هو جوهر العملية التعليمية.
- الانتقال من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني بجعل المتعلم يسهم في بناء معارفه بنفسه.

---

[1] اسماعيل بوزيدي، تعليمية النص؛ نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، مجلة الممارسات اللغوية ،جامعة مولود معمري، تيزي وزو،الجزائر،العدد30،2014، ص26

[2] طارق بومود، أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، السنة الرابعة من الطور الاكمالي أنموذجا، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ج 2، 2014، ص 247.

[3] منذر عياشي، الكتابة وفاتحة المنعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988،ص149.

[4] المرجع نفسه، ص 148.

- استثمار رصيد المتعلم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها وتعزيزها والبناء عليها.
- ترك حرية التعبير للمتعلم لإكسابه الثقة بنفسه.
- اعتبار اللغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها.
- التركيز على النزعة النقدية في التحليل وعلى الاستقلالية في التعليم والتقييم[1].

وهناك من جعل المقاربة النصية ترتكز على مبدأين أساسين هما:[2]

- الأول لغوي وينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وحرف وتركيب ودلالة.
- الثاني تربوي: ومؤداه أن أصدق أنواع التّعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده.

3-المقاربة النّصية وآليات التّحليل:

تتحدد مستويات التحليل اللغوي بالنسبة للسانيات النص على أساس النقاط التالية:

- المستوى الصوتي(الفونولوجي)
- المستوى النحوي (التركيبي)
- المستوى الدلالي[3]

[1] ينظر،مديرية التعليم الأساسي،مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط 1، 2003، ص 32.

[2] ينظر، طه حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي ،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص71.

[3] ينظر، منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة ، ص150

فمن خلال تفحص هذه المستويات الثلاثة تبين لنا آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص، وعليه "يمكننا تأطير عملية التحليل اللغوي باعتبار النص بنية دلالية مجردة، كما يرى هاليداي ورقية حسين"[1].

أ- **المستوى الفونولوجي (الصّوتي):** إن الدراسات الصوتية في مجملها ترتكز على آلية الأداء اللغوي(الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية، وهذا يعني حتمية التمايز تبعا للفروقات الصوتية الفردية، غير أن الدراسة العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات التي لا تمثل أية مشكلة مالم ترتبط بعاهات نطقية بعينها.

ب-المستوى النّحوي(التّركيبي): يقصد به الجانب التركيبي لوحدات النص التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا اعتدنا على تسميته " الوظائف النحوية"، إن الدراسات اللغوية العربية استوفت دراسة الجملة حقها، وتمكنت من خلال النحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة، تمكنت من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات غير أنه وعلى مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة أي مجال لتقف عليه مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص، خاصة بعد ظهور هاريس الذي قدّم من خلال تحليل الخطاب" نماذج تجاوزت نحو الجملة"[2].

ويمكن تحدي نحو النص على أساس أنه نقل لمستوى الجملة إلى نحو النص[3]، وليس يعني بالضرورة قولنا" نحو النص" ظاهرة الإعراب، وما يترتب عنها من توابع، ولكن من ذلك يقصد الجانب التركيبي للجمل في تعالقها وتشكيلها للمعنى، وهنا نذكّر بفرضية البنية

[1] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط 2، 2001، ص 15.
[2] صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، ط 1، 2000، ص 51.
[3] منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، ص 119.

الكبرى التي ترى باحتواء كل نص جوهرا ظاهرا[1]، يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحائه.

ج-المستوى الدّلالي: لقد تأسس علم الدلالة كعلم يبحث في خصائص الكلمة المفرد وتحولاتها عبر التاريخ ليضع أسسا لنظرية المعنى، وتفرّع عنه دراسات مختلفة، ومن ضمن ما يطرح هذا الحقل خاصية الترادف اللغوي التي لم تحظ بتأييد الكثير من اللغويين من منطلق أن ظاهرة الترادف مسألة غير موضوعية[2].

من هذا المنظور يبدأ التأسيس لمفهوم الدلالة السياقية كإجراء معقول للكشف عن المحتويات الدلالية للكلمات، ومن وجهة نظر اللسانيات المعاصرة فإن الدّال لا يشكل أكثر من رمز صوتي، ولذلك نجد في كتاب النصوص: أثري رصيدي اللغوي، في الحقل المعجمي، في الحقل الدلالي، وهو عمل مهم جدا كونه يرسخ الكلمة كمدلول ومفهوم، ومن الأداء الحسن للمدرس أن يصاحب هذه النظرية في العملية التربوية عند تعرضه للكلمات الغامضة التي تحتاج إلى تذليل.

4-أهميّة المقاربة النّصية:

لقد تبنى المنهاج الجديد في تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية ومنها ما يلي:

- تساعد المتعلم على الإسهام في بناء تعلماته بنفسه.
- تمكنه من دراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدة.
- يتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي.

[1] صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، ص 59-60.

[2] محمد الأنطاكي، الوجيز في فقه اللغة، دار الشروق، بيروت، د ط، د ت، ص 399.

- تنمي لديه الميل إلى التعبير والتواصل الشفهي والكتابي، فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره ومشاعره.
- تجعل المتعلم يتولى بنفسه عملية التعلم، ويشارك في تكوين نفسه.
- تثري رصيده المعرفي.
- تنبهه إلى أن اللغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها وأنشطتها.
- تعزز ثقة المتعلم بنفسه[1].
- المقاربة النصية تسمح للمتعلمين " باكتساب الممارسة اللغوية في بعدها الشفهي والكتابي"[2].

فإذا كانت هذه هي أهمية المقاربة النصية في منظومتنا التربوية ،فما هي أهداف تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟

إن أهمية تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة النصية يمكن إجمالها فيما يلى:

- التعبير الفصيح الصحيح الذي يراعي قواعد النحو.
- تقبل الخطاب وتبليغه من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها.
- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام، وهكذا تتلخص وظائف قواعد اللغة في ثلاث قدرات هي: القدرة اللسانية، القدرة التواصلية، والقدرة التعبيرية.

نتج عن طرائق التدريس القديمة،حيث الفصل بين محتويات أنشطة اللغة العربية،إذ إنّ نص القراءة من عادته أن يكون بعيد العلاقة عن نص القواعد من واد آخر، أما التعبير والمطالعة فهما على مسار مختلف، نتج عن كل هذا أن عزل درس النحو، فوسم بالجدب والعقم بقول الدارسين" والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه، بالطريقة التي يدرس بها قد أصبح علما عقيما يدرس الرجل ويشغل به سنين طوال، ثم لا يخرج منه إلى شيء

[1] ينظر، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 32.

[2] إسماعيل بوزيدي، تعلمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، ص 113.

من إقامة اللسان والفهم عن العرب"[1] لبعد تلك المناهج عن طرق التوظيف وكيفية الاستعمال.

وللسبب أعلاه شدّد بعض دعاة التجديد في النحو ضرورة تغيير طريقة تدريسه بضرورة انتهاج الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما وقراءة، وكتابة تنمية للملكة اللسانية، وليس حفظا للقواعد من خلال تعليم ما نحتاجه فعلا وذلك باتخاذ نص القراءة منطلقا لكل النشاطات، وغاية لها في الوقت ذاته، ما دامت الكفاءات التي يراد تحقيقها في الفهم والتحليل والتطبيق والاستعمال في شتى الوضعيات[2] كما يعيب إغفال كون صلة الخطاب التربوي بالخطاب اللساني السائد، وانفتاحه عليه هو سبب من أسباب اتخاذ" المقاربة النصية" منهجا علميا في تعليمية نشاطات اللغة العربية ويتجلى هذا في :

– تجاوز مفهوم الكفاية اللغوية عند التوليديين، والشروع في دراسة الكفاية أو القدرة التواصلية التي يجمع فيها بين القدرة على فهم الرسائل وإنتاجها وبين طرق توظيفها وكيفية استعمالها في سياقات مختلفة متنوعة.

– وتبعا لهذا العنصر انتقل الدرس اللساني من بحث الجملة إلى ربطها بالنص، أو ما يسمى بلسانيات النص، إذ ليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق، أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل وإلا سقط الاتصال في اللبس، فمراعاة السياق اللغوي للجملة شرط أساسي في فهم المعنى وتحليله وتذوقه وتلخيصه وتوظيفه في مقامات ووضعيات مشكلة، وكل ذلك كفاءات يراد تحقيقها كما أسلفت[3].

[1] غانم حنجار وآخرون ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، مخطوط جامعة تيارت، ص 55.

[2] المرجع نفسه، ص 55.

[3] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

5-أهداف المقاربة النّصية:

تسعى المقاربة النصية إلى ربط شتى النشاطات التعليمية للغة العربية ببعضها البعض بواسطة جعل نص القراءة منطلقا وغاية في الوقت ذاته، وبهذا يتحقق التكامل المنشود بين مختلف الأنشطة، حيث تتوحد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللغوية بمستوياتها، وبين المعرفة الاستعمالية بشتى سياقاتها[1].

ويمكن القول أيضا: إن المقاربة النصية هي أنموذج مصغر للغاية الكبيرة وهي التكامل بين المواد والأنشطة التعلمية، حيث تبين بوضوح أن تكامل البرامج هو أفضل ما يؤمن حاجات التلاميذ النفسة والاجتماعية والوجدانية، لأن علماء النفس اكتشفوا خصوصية منطق الطفولة واختلافه عن منطق الموضوعات الدراسية المبنية على الفكر والتركيب.

إن اعتماد الفصل بين محتويات النشاطات التعلمية لا يتماشى وغايات التربية المعاصرة حيث الرغبة في تكوين وخلق شخصية متكاملة فعالة تتعامل مع شتى الوضعيات، وتبدع في إيجاد الحلول وابتكارها من خلال توظيف المهارات والقدرات ولا يتأتى ذلك إلاّ بتكييف مناهج التعليم ومحتوياته بحسب طبيعة الكفاءات المرجوة، دون التقييد بمواد معينة كي لا يكون التقييد أساسا بالكفايات والمهارات المراد تبليغها[2] مادام الواقع يثبت أن من المشاكل ما يحتاج إلى أكثر من مادة، مما يدعم فرضية عدم مسايرة نظام المواد المجزأة والمنفصلة ومتطلبات التغييرات الاجتماعية والاقتصادية، في معاهد التكوين والشغل الذي كان منطلق القول بمقاربة الكفاءات.

وغير بعيد عن عنصر التكامل يمكن اعتبار المقاربة النصية مثالا يحتذى به في الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعلمية مما " يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان

---

[1] غانم حنجار وأخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص57.

[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

التلاميذ، ويؤدي الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهاج المختلفة"[1]وبهذا تصبح اللغة أساس فهم تلك العلوم مما يرسخ وجودها داخل الواقع الاستعمالي للغة، ومن جهة أخرى يستفاد من كفايات فهم النصوص وتحليلها واستعمال ظواهرها في فهم النصوص الرياضية واستعمال المصطلحات العلمية شفهيا وكتابيا[2]، وغير ذلك من المواد إلي تباين نشاط اللغة في الكفايات.

6-المقاربة النّصية ونحو النّص:

لقد أصبح مفهوم النص في المقاربة الجديدة يشكل مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة، حيث اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم علم النص أو لسانيات النص أو لسانيات الخطاب أو نحو النص، وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل اللغوي إلى فضاء أرحب وأوسع:" فلسانيات النص تسمى في ميدان تعليم اللغة بمبدأ المقاربة النصية، أي كفاءة فهم وتأويل وإنتاج نصوص لا حشد لجمل معزولة عن سياقها"[3].

لقد حاول أنصار هذه المقاربة أن يعملوا على توظيف ما يسمى بالمقاربة النصية كإحدى الوسائل لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها العقلية، كما يرى تشومسكي أن: "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"[4].

فإذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك تمكن من هذا التنظيم وقواعده وأسسه وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فيكسب هذا الأخير القدرة على الأداء، أو ما يسميه تشومسكي بالكفاءة التواصلية التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2009، ص 63.

[2] المرجع نفسه، ص63-64.

[3] يحيى بعيطيش، مقاربة الكفاءات، محاضرات في اللسانيات التعليمية، مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، ص 5.

[4] غانم حنجار، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 80.

بحسب ما يفرضه الموقف التواصلي من إبداع لغوي، وهو القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش أي في الكلام فالإبداعية إذا " ترتبط بصفة أساسية بتنظيم قوانين لغوية تتيح لمن يدركها أن ينتج بواسطته جملا غير متناهية، وأن يفهم أيضا بموجب التنظيم نفسه الجمل التي ينتجها الآخرون"[1].

لأن اللغة في هذا الإطار تقوم على تنظيم متفتح وغير مغلق من العناصر التي تتجلى فيه السمة الإبداعية غبر مقدرة المتكلم على إنتاج و تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا، تختص هذه القدرة بالإنسان بالذات من حيث هو إنسان ولذا لا نجدها عند أي كائن آخر"[2].

ولا يتأتى ذلك للتلميذ إلا بنقله من الطريقة التقليدية في مقاربة اللغة إلى نظام المقاربة بالكفاءات عند تعامله مع مسائله، حيث يعتمد على المقاربة النصية التي تعتمد النص محورا أو منطلقا لكل النشاطات، إذ ينتقل التلميذ إلى بيداغوجيا التعليمية التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية الجديدة التي تعتمد على الشكل القرائي الذي ينعت بالقراءة الأدبية القائمة على إدراك المعنى النصي للتّناص الثقافي[3].

من خلال ما سبق نستنتج أنّ الارتباط بين المقاربة النصية ونحو النص هو ارتباط وثيق من خلال النظر لمفهوم المقاربة النصية في المجال التعليمي الذي يكشف على أن لسانيات النص هي بمثابة القاعدة الأساسية للمقاربة النصية، فمنها تستمد المبادئ والمفاهيم.

---

[1] غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، ص 61.

[2] المرجع نفسه، ص 61.

[3] ينظر، محمد البرعمي، ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، المغرب، د ط، دت، ص 49.

7- مبدأ وظيفة النّحو والمقاربة النّصية:

لقد عمدت الخطابات الرسمية المؤطرة لتعليمية اللغة العربية إلى انتاج مبدأ وظيفية النحو الذي يتجلى بوصفه عنصرا إصلاحيا في عدة محطات من المقررات المدرسية التي نمثل منها ما يلي:[1]

-اعتماد الحوارية المبنية على السؤال والجواب في فهم الظواهر اللغوية، وتحديد قواعدها النحوية انطلاقا من الاستعمال ووصولا إلى بناء القوانين والأحكام.

- تدور أسئلة نشاط القواعد بين ملء فراغات وإنشاء جمل، وتقدير محذوف وتحرير حوارات، ما تتطلبه من توظيف للجمل، وهذا كله يخدم مبدأ وظيفية النحو الذي يجتمع فيه معرفة القواعد واستعمالها.

- إنهاء نشاط القواعد بأسئلة إعرابية تعميقا للمعرفة المكتسبة وتحديد الأنموذج المستعمل في الدرس، إن على مستوى تعميق المعرفة أو على مستوى اللغة العلمية.

تلتقي كفاءات تعلم اللغة العربية والنحو بصفة أخص مع المقومات الوظيفية وأهدافها حيث ينظر إلى اللغة في تفاعلها بين الأشخاص وينظر إلى وحدات اللغة داخل كل النص لا بعزلها عنه بالتركيز عن الجملة لأن خصائص الجملة لا يمكن أن تقارب المقاربة الكافية إلا إذا وضعت في سياقها النصي وجمع ملابسات السياق لشدة الارتباط بين اللغة ظروف إنتاجها داخل النص ذاته وخارجه بمعرفة ظروف إنتاجه[2].

إن الجمع بين المعرفة اللغوية وبين كيفية استعمالها هو الكفاءة التي تسعى النّظم التعليمية إكسابها للمتعلم، فالخطابات البيداغوجية تتحدث عن" أن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم

[1] غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 62.

[2] المرجع نفسه، ص 63.

الأنساق الشكلية بل إنه كذلك تعلم القواعد واستعمال اللغة في التواصل"[1]. وبالتركيز على جملة من الأنشطة التعليمية المساعدة على تنمية الكفاءة وهذه الأنشطة تركز على التعبير الشفهي، وتنويع الأساليب بحسب وضعيات التواصل واستثمارها.[2]

إن سعي القائمين على التربية في الجزائر لم يخرج عن ذلك الخطاب التربوي السائد إقليميا وعربيا، ولهذا حددت جملة من القدرات يراد تحقيقها من تعليم اللغة لم تتجل في كتب المناهج الوزارية والتي منها هذا النص:" أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي"[3].

إنّ أدنى تأمل في المناهج المدرسية الرسمية لوزارة التربية الوطنية يؤدي حتما إلى إدراك الكفاءة المرجوة من نشاط تعليمية اللغة العربية حيث إنّ إتقان هذه المادة قراءة واستماعا وفهما وتدوقا إضافة إلى تنويع كيفية استعمالها، يعدّ ضرورة قصوى من خلال بانتهاج وسائط تعلم كالمقاربة النصية ووظيفية النحو التي تربط بين القواعد والاستعمال.

فالمقاربة النصية جاءت تماشيا مع توجهات النظريات الحديثة في اللسانيات، حيث اعتبر أن " الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليست الجملة المعزولة عن سياقها النصي"[4]، وبهذا أصبح النص منطلقا لبقية النشاطات وغاية لها، مادامت تريد تعليم كفاءة الفهم والتذوق والتحليل والاستعمال، وكذلك وظيفة النحو، حيث التشديد على معرفة القواعد اللغوية وكيفية استعمالها في التواصل، وبهذا يمكن القول بعض الاستنتاجات:

---

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، المغرب، ط 1، 2005، ص 44.

[2] علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء ط 2، 2006، ص104.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 03.

[4] علي آيت أوشان،، المرجع السابق ، ص 44.

1- توافر النشاط التعليمي الذي يدرس بيانات الصيغ اللغوية، وعلاقتها ببعضها البعض أو ما يسمى بالمقاربة النحوية.

2-توافر النشاط التعليمي الذي يهتم بدارسة المعاني وعلاقات العلامات بالحقيقة والأشياء في العالم الخارجي أو ما يسمى بالمقاربة الدلالية[1].

لكن الربط بين المقاربتين السابقتين في المقاربة النصية ووظيفة النحو قرب تعليمية اللغة العربية من البعد التداولي الذي يبيح إشراك البشر في عملية التحليل... ويمكننا من التحدث عن المعاني التي يقصدها الناس وعن افتراضاتهم وما يصبون إليه ما دامت دلالة الصيغ اللغوية مرتبطة بالسياق النصي من جهة، وبكيفية الاستعمال من جهة أخرى[2].

إذا كان فهم مقاصد النص لا يتم إلا بربط الجمل بسياقها النصي وبمجالها التداولي فإن المقاربة النصية ووظيفية النحو تصبح منهجية حتمية لا سيما إذا علمنا أن الكفاءة المرجوة هي التي تتحكم في اختيار المحتوى الدراسي، ومنه لا يتأتى تحقيق كفاءات مثل فهم النصوص وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها، وتذوق المقروء باكتشاف البنيات الجمالية ،لا يتأتى من أنشطة منفصلة وأمثلة مسلوخة عن سياقها اللغوي وغير اللغوي[3].

إن الذي نريد تأكيده أن كفاءة الفهم والتذوق وما يتتبعها من كفاءات أخرى كالتحرير والتصنيف بفرض وجوب معرفة القواعد اللغوية على جانب معرفة القواعد التداولية تحقيقا لفهم المقاصد وصحة الاستعمال، وهذا نتيجة من نتائج انفتاح الأدبيات التربوية على الخطاب اللساني الحديث المعاصر الذي ما فتئ يردد أن" مقاصد المتكلمين

[1] غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، ص 66.

[2] المرجع نفسه، ص 66.

[3] المرجع نفسه، ص 67.

لا يمكن التوصل إليها إلا بمعرفة السياقات التي قيل فيها الكلام، والسياق اللغوي أحد أنواعها وهو المعتمد في المقاربة النصية"[1].

[1] غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، ص67.

الفصل الثّاني

تعليمية النّحو من خلال الكتاب المدرسي ومنهاجه.

1- تعليمية النّحو من خلال المنهاج.

2- تعليميّة النّحو من خلال الكتاب المدرسي.

3-عرض نموذجي لطريقة تدريس النّحو وفق المقاربة النّصية.

.

1- تعليميّة النّحو من خلال المنهاج:

إنّ الكشف عن مدى توظيف المقاربة النّصية في تعليمية النّحو للسّنة الأولى متوسط -الجيل الثاني-، يتطلب منا تحليل مكونات المنهاج لاستخراج التّصور الذي يطرحه كل مكون من هذه المكونات لنشاط النحو ومدى تأثير ذلك على توظيف المقاربة النصية، وقبل ذلك لابد من وقفة موجزة عن مفهوم المنهاج وأهم مكوناته وأسس بنائه.

1-1-تعريف المنهاج: إنّ للمنهاج تعريفات عديدة نذكر منها:

-" أما مفهوم المنهاج فهو يدل على كل التجارب التعلمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه"[1].

-" المنهاج التربوي هو جميع الخبرات(النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة"[2].

-" المنهاج خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة "[3].

مما سبق نستنتج أن المنهاج هو مجموعة من الخبرات التي تهيء للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو المتكامل ليكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين على اعتبار أن المنهاج هو أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 08.

[2] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 4، 2004، ص 29.

[3] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط 2، 2000، ص 28.

1-2- أسس بناء المنهاج:

*-**الأساس الفلسفي:** يرتكز كل منهاج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع(المبادئ والقيم التي تحكم مساره، ومحل اتفاق أفراده من خلال الدستور).

*- **الأساس الثقافي:** إن الثقافة المحلية للمجتمع لها دور مهم وكبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على معارف وخبرات مقبولة وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء أكانت متخصصة أو عامة.

*- **الأساس الاجتماعي:** مراعاة مشكلات المجتمع وتطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته، وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل.

*- **الأساس النفسي:** المنهاج الجيد هو الّذي يضع في الحسبان الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلم، وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في المجال.[1]

*- **الأساس المعرفي:** ويقصد بذلك طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج لتقدم للمتعلمين لتحقق الكفاءات والقدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلم[2].

1-3- مكونات المنهاج: يتضمن المنهاج جملة من المركبات المتلاحمة التي لا يمكن الفصل بينها وتتمثل هذه المركبات في:

أ-**الأهداف:** الهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة، وتتنوع النتاجات فيها يسمى مجالات التعلم وهي: المجال المعرفي

[1] ينظر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري التربية الابتدائية، 2004، ص 136-137.

[2] ينظر، محمد صلاح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2012، ص28.

الإدراكي وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية: الحفظ، الفهم، التطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، ثم المجال الانفعالي الوجداني وأهمها الاتجاهات والقيم ثم المجال النفس حركي أو الأدائي وتعبر عنه العادات والمهارات[1].

فالمنهاج يتضمن مجموعة من الأهداف العامة والخاصة، ومجموعة من الكفاءات والقدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم، ويترجمها في وضعيات دالة، ويجب عند التفكير في رسم الأهداف مراعاة مجالات النمو الثلاثة للمتعلم(المجال المعرفي الحسي الحركي والوجداني)، ويحاول المختصون في وضع أهداف المنهاج الإجابة عن السؤال: ماذا نعلم؟ لنكون إنسانا صالحا قادرا على الإسهام الفعلي في بناء وطنه.

ب-المحتوى: هو مجموعة الخبرات التربوية والحقائق التي يرجى تزويد الطلاب بها وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج[2].

ويتطلب اختيار المحتوى مراعاة عدة معايير أهمها:

-الصدق: واقعي أصيل يتماشى مع الأهداف الموضوعية.

-الأهمية: أن يكون ذا قيمة في حياة الطالب.

-الميول والاهتمامات: أن يتماشى مع اهتمامات الطلاب.

-القابلية للتعلم: أن يراعي قدرات الطلاب.

[1] أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وأسسها وعملياتها ،ص40.

[2] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها ، ص 31.

-معيار العالمية: يشمل على أنماط من التعلم لا يعترف بالحدود الجغرافية بين البشر[1].

جـ-الطّرائق: هي تلك الطرائق النشطة في التعليم " تتمحور خلالها العملية التعليمية حول المتعلم الذي يحفز على العمل والممارسة والبحث من أجل الاكتفاء وامتلاك الكفاءة المستهدفة"[2].

يتضمن المنهاج الطرائق والأساليب الموجهة لنشاطات التعليم في كل مستوى وكل مادة وهي للاسترشاد ليس إلا، وتكون طريقة التدريس فعالة، إذا دفعت التلاميذ إلى البحث والتفكير المستمر لبناء معارفهم، ويجب أن تكون ملائمة لمستواه المعرفي وسنّه، وتكون ناجحة إذا أجابت عن السؤال كيف نعلم؟

د-التّقويم التربوي: التقويم هو:" مجموعة من الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة[3].

يقوم التقويم على جمع المعطيات حول التّعلمات وتحليلها وتفسيرها قصد التمكن من اختيار الضبط المناسب مع اعتماد أساليب تقويمية تجديدية لتكريس هذه النظرة الجديدة وترتبط هذه الأساليب ارتباطا بإعادة الاعتبار لمكانة الخطأ، يصنف التقويم الى أنواع نبرزها فيما يأتي:

-**التّقويم التّشخيصي:** ويسمى الأوليّ أو التّمهيدي، ويرتبط بوضعية الانطلاق

---

[1] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها ، ص 32.

[2] عبد الله ليوز، اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته لمرحلة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 2، 2011، ص 132.

[3] أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات، ص 4.

ويكون في بداية السنة الدراسية أو الحصة وقبل عملية التعلم وله أهداف كثيرة: [1]

* يكشف عن ميول التلاميذ.

* يساعد المعلم على تحديد أهداف التعلم.

* يكشف عن جوانب القوة والضعف.

* يوضح العناصر التي لم يستوعبها التلاميذ.

-**التّقويم التّكويني:** ويسمى البنائي ويلازم الحصة التعليمية ويواكب من البداية إلى النهاية فهو يسهم في تزويد التلميذ بمعلومات ومهارات ملائمة بغرض ضبط تعلماته" ويتضمن مراقبة تقدم تعلم التلميذ أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجحة للتلميذ"[2].

وكما أن هذا التقويم يمكن المتعلم من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل ويهدف التقويم التكويني إلى:

* تعديل التعلم.

*تقويم مستوى التحكم في المستويات

* التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.

* يكتسب كل من المعلم والمتعلم التغذية الراجحة.[3]

-**التّقويم التّحصيلي:** ويسمى الختامي أو النهائي، ويأتي غالبا عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معين، وكذلك ينطبق على مجموعة من الدروس أو درس يكتسي طابع الحصيلة

[1] أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 10.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر، عمان، الأدرن، ط1، 2009،ص268.

[3] عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى، مطبعة مزور، الجزائر، ط 1، 2010، ص 26.

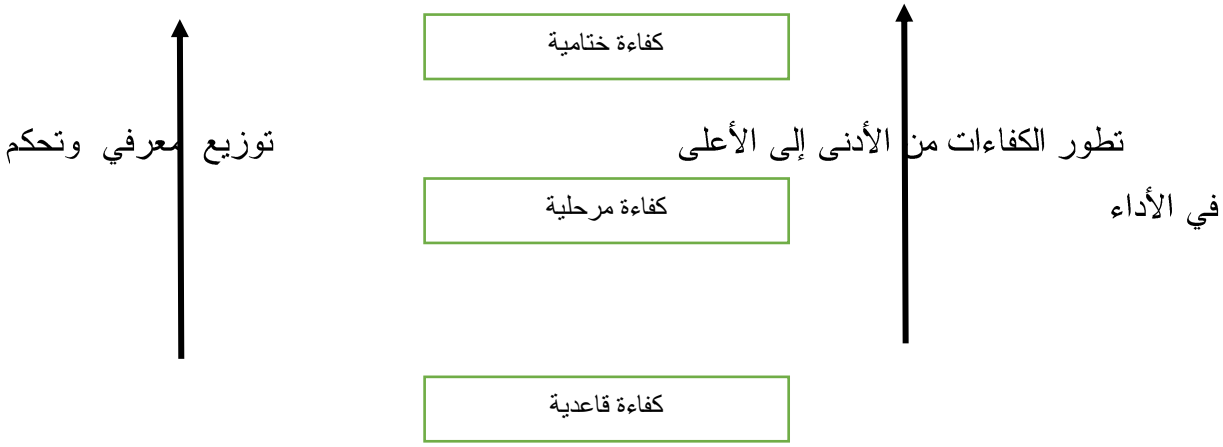
لمكتسبات المتعلم وقدراته، ويقيس الكفاءة القاعدية أو المرحلية أو الختامية.[1]

1-4- تحليل مكونات المنهاج: بعد تعرفنا على مكونات المنهاج التي تشكل بدروها أهم المرتكزات التي نحاول تحليلها من أجل الكشف عن مدى توظيف المقاربة النصية سنشرع في تحليل هذه المكونات من خلال العناصر الآتية:

إن تعليمية النحو يرتبط بمستويات الكفاءة التي تتنوع حسب فترات التعلم إلى:[2]

- **الكفاءة القاعدية:** وهي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.
- **الكفاءات المرحلية:** مجموعة من الكفاءات القاعدية وهي تتعلق بفصل أو مجال معين.
- **الكفاءة الختامية:** تعد ختامية لكونها تصف عملا كليا منتهيا وتتميز بطابع شامل وهي تعبر عن مفهوم ادماج المجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية ــ أو طور.

فمستوى الكفاءة يتطور وفق سيرورة التعلم من الأدنى إلى الأعلى، وينتج ذلك توسع معرفي وتحكم أدائي، والمخطط التالي يوضح ذلك:



[1] ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 11.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، د ط، 2005، ص 12.

وعادة ما ترتبط الكفاءة بالأهداف الخاصة والإجرائية، حيث تصاغ هذه الأهداف انطلاقا من عناصر الكفاءة، ومعايير الأداء والسياق، لأجل ذلك سنركز على أهداف تعليمية نشاط النّحو.

أ-الأهداف: تشترك ميادين اللغة مع بعضها البعض لتشكل لنا لقاءات ختامية في نهاية السنة أولى متوسط، وتتمثل فيما يلي: [1]

- يتواصل بلغة سليمة.
- ينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة.
- يقرأ نصوص نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، قراءة تحليلية واعية ويصدر بشأنها أحكام بعيدة تركيبها بأسلوبه، مستعملا مختلف المواد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.
- ينتج كتابة نصوص منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن خمسة عشر(15) سطرا بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالّة.

إن المتأمل في هذه الكفاءات الختامية يلاحظ أنها ترتبط بمستويات عالية تمس كل من الفهم والتراكيب والتقويم، هذه المستويات لا تتحقق إلا بتوفر المستويات الدنيا وهذا ضمن المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي، ولهذا فارتباط أهداف نشاط القراءة بالمستويات العليا يسمح بتفعيل وتجسيد مبدأ المقاربة النصية من خلال تحقيق الكفاءة الختامية التي نص عليها المنهاج في نهاية السنة.

لكن بالمقابل لابد من الإشارة إلى أنه من الجوانب التي يتم التركيز عليها في النشاط التعليمي هو اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التقويم اللازم

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية ، د ط، 2016 ص 7-8.

لذلك، والهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية" فهو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي"[1].

ب- المحتوى: إن البحث في علاقة تعليمية النحو بمحتوى المنهاج يحتم علينا تحليل المحتوى النحوي الذي جاء به المنهاج من حيث التنظيم والتوزيع وعلاقته بالمحاور، ومن ثم مقارنة كل ذلك بما جاء في محتوى الكتاب المدرسي من محاور ومحتويات متعلقة بنشاط النحو، لننتقل بعد ذلك إلى الكشف عن مدى ملاءمة هذا المحتوى مع مستوى التلاميذ.

لقد نص المخطط السنوي لبناء التّعلمات للسنة الأولى متوسط على المحاور الآتية:[2]

1- الحياة العائلية.
2- حب الوطن.
3- عظماء الإنسانية.
4- الأخلاق والمجتمع.
5- العلم والاكتشافات العلمية.
6- الأعياد.
7- الطبيعة.
8- الصحة.

كما نص المنهاج على محتوى نشاط القواعد كما يلي:[3]

1- النعت وأحكامه.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط ، ص 03.
[2] المرجع نفسه، ص 08.
[3] المرجع نفسه ، ص09.

2- الفعل ودلالته الزمنية.

3- الاسم، الضمير وأنواعه.

4- أسماء الإشارة.

5- الأسماء الموصولة.

6- الجمع وأنواعه.

7- المبتدأ والخبر.

8- كان وأخواتها.

9- إن وأخواتها.

10- الفاعل ونائبه.

11-المفعول به وعوامله.

12- المفعول المطلق.

13-المفعول معه.

14- المفعول لأجله.

15- الحال.

إن تنظيم محتوى المنهاج يفرض تنظيم مادته تنظيما معينا عند تقديمها للتلاميذ بشكل يحقق الأهداف منها، ذلك أنه قد تكون مادة المنهاج جيدة في حد ذاتها ولكن سوء تنظيمها عند تقديمها للمتعلمين يفوت عليهم الأهداف المرجوة من دراستها، كأن نبدأ من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المباشر إلى غير المباشر أو من البسيط إلى المركب حتى تيسّر عملية تعلم التلاميذ.[1]

[1] مريم بنت أحمد الجاسر، عناصر المنهج المدرسي، رسالة ماجيستر، فرع وسائل تكنولوجيا تعليم، كلية الشريعة، جامعة الملك سعود، السعودية، 1431 ه، ص 19.

لقد تنوعت عناوين المحاور وشملت مواضيع عدة في المجالات المختلفة للإنسان منها الاجتماعية، العلمية، الصحية، والرياضية، وأما عن علاقة محتوى المنهاج بمحتوى الكتاب المدرسي فما يلاحظ هو التنسيق الكلي بين هذه المحاور من العناوين والترتيب فقد شمل المنهاج على ثمانية(08) محاور الشيء نفسه ينطبق على الكتاب المدرسي.

أما على مستوى البناء اللغوي نجد أن المنهاج لا يتوافق في عرضه لهذا المحتوى مع ما جاء به كتاب اللغة، حيث تميز المنهاج في عرضه للمحتويات بالعمومية، وتكرار بعض العناوين، فضلا عن اختلال صياغة تلك العناوين.

بالإضافة إلى أن المنهاج لم يعمد إلى ترقيم عناوين البناء اللغوي، إلا أننا نجد خليطا في الترتيب بين المنهاج والكتاب المدرسي، واختلال في تسمية بعض العناوين، فمثلا في الكتاب المدرسي نجد عنوان البناء اللغوي رقم 02 للمقطع الأول تحت عنوان ' أزمنة الفعل' وما يقابله في المنهاج ' الفعل ودلالته الزمنية'، كما نلاحظ كذلك عدم التوزيع المنطقي لدروس النحو وفق المقاطع، وقد جاء توزيع الدروس وفق المقاطع كما يلي:

- المقطع الأول: 03 - المقطع الخامس: 03
- المقطع الثاني: 04 - المقطع السادس: 02
- المقطع الثالث: 01 - المقطع السابع: 03
- المقطع الرابع: 02 - المقطع الثامن: 02

إن التنسيق بين المنهاج والكتاب المدرسي حتمي لأنه يؤثر على العملية الفعلية باعتبار أنّ محاور المنهاج هي الأساس الذي تبنى عليه الوحدات التعلمية، ثم النصوص التي تستجيب لمتطلبات المقاربة النصية الذي يطرحها هذا الأخير.

جـ- الطّريقة: جاء في ملخص المنهاج فيما يخص الطريقة: "على عاتق الأستاذ تقع المسؤولية بالدرجة الأولى، ولن يتأتى له ذلك إلا بتغيير أساليب ممارسته التعليمية، داخل القسم فيعتمد طرائق اكساب المتعلمين اللغة الشفوية وقواعدها، وطرائق اكسابهم اللغة المكتوبة وقواعدها"[1]، فالمعلم هو الموجه للعملية التعليمية، حيث يساعد المتعلم في مساعيه ويساعده على تسديد خطاه، ويحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة ودفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه قبل قراءة ما جاء في المنهاج، فيما يخص الطريقة نطرح السؤال التالي: ماهي الطريقة التي نص عليها المنهاج لتعلم اللغة العربية؟ وما مدى ملاءمتها للتلاميذ؟ وهل تجيب على السؤال كيف نعلم؟

دعا المنهاج إلى تبني طرائق نشطة في التعليم تجعل من المتعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية بحيث يقوم باستثمار تعلماته، وتسخير قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها المعلم، وبالتالي فالمعلم كما يدعو المنهاج موجه هذه العملية يرافق المتعلم ويثير اهتمامه ويدعوه إلى تجسيد معارفه وإدماج مكتسباته في مختلف الوضعيات التعليمية، ولقد نص المنهاج على المقاربة النصية كطريقة توفي الشمولية للمتعلم وتمنع من تفتيت المعرفة اللغوية، " والنص حسب هذا المفهوم هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، وهو مصدر دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج"[2]، وهو ما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ.

إن ملاءمة المقاربة النصية كطريقة في التدريس لمستوى التلاميذ يظهر من خلال مرونة تطبيقها، ومدى استجابة النصوص لمختلف الأنشطة وسهولة الانتقال بينها بوصف النص وجعله محورا تدور حوله مختلف نشاطات اللغة، فهو نقطة انطلاق مختلف الأنشطة اللغوية وانطلاقا من النص يوجه الأستاذ تلاميذه إلى اكتشاف القيم والأفكار

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط ، ص6.

[2] أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 6.

والعواطف التي يتوافر عليها، ليحسنوا التعامل معها، فيساعدهم ذلك على اكتشاف مختلف الظواهر اللغوية وتفكيكها والتعرف على وظائفها وأحكامها، وقد حث المنهاج على المقاربة النصية كطريقة" فعلى الأستاذ أن يتبنى المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة"[1].

د- التّقويم: يعتبر التقويم مكونا هاما من مكونات العملية التربوية وأحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله، وهناك من يستعمل مصطلح التقييم رغم أن هناك فرقا بين المصطلحين" فتقييم الكفاءات هو ملاحظة المتعلمين أثناء العمل وإصدار حكم حول الكفاءات"[2]، أما التقويم " فيستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها[3].

بغض النظر عن المصطلح فقد أصبح التقويم وفق التصور الذي يطرحه المنهاج المعاصر ملازما للفعل التعليمي من بدايته إلى نهايته، ويكون الانطلاق في الدروس وأثناء ممارسته وبعد نهايته، وغايته تثمين قدرات المتعلمين وتعديل الاستراتيجيات لتتلاءم مع حاجياتهم واكتشاف الصعوبات وتحليلها.

لقد جاء في المنهاج التربوي بأن التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية ولا يمكن للمتعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه.

ولتماشي التقويم مع هذه الرؤية اقترحت الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد:

-**البعد الأول:** تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها، يتماشى مع سيرورة التعلم.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط ، ص 24.

[2] غانم حنحار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، ص 89.

[3] جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية، ط 1، 2009، ص 109.

-**البعد الثّاني:** تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجح في حل الوضعيات.

-**البعد الثّالث:** تقويم القيم والكفاءات العرضية.[1]

ولتحقيق هذه الأبعاد اقترحت الوثيقة المرافقة شبكات التقويم التالية:

- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم.
- شبكات بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات.
- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تدريب القسم والكفاءات العرضية.[2]

إن التّقويم يمارس عن طريق عرض مجموعة من تطبيقات أو تمارين لفحص مدى اكتساب المتعلمين للموارد المعرفية في الغالب، هذا من حيث الكم والكيف، أما من حيث الغاية فتبقى يكتنفها الكثير من الغموض، أما تقويم الكفاءات فيتم بتقديم وضيعات مشكلة للتلميذ وتتبع كيفية حلها وملاحظة كيفية إنجازها.

لقد نظر المنهاج إلى التقويم التشخيصي بتصور جديد في مناهج الجيل الثاني من حيث إنّه سيمكن من تصنيف الصعوبات واقتراح علاجات مناسبة لكل محل من محلات هذا التقويم(بداية كل حصة، بداية كل مقطع، بداية الفصل، وبداية السنة).

إن هذا التّصور الذّي جاء به المنهاج لمفهوم التّقويم يسهم في الوقوف على المساعي التي تهدف المقاربة النّصية إلى تحقيقها من خلال تعليمية نشاط النّحو بصفة خاصة وتعليمية أنشطة اللّغة بصفة عامة.

[1] ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص 19.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- تعليمية النّحو من خلال الكتاب المدرسي:

بعد دراسة وتحليل المنهاج نحاول الآن الوقوف على مدى توظيف المقاربة النّصية في تعليمية النحو من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط-الجيل الثاني-وذلك من خلال دراسة للجانب الشكلي للكتاب وتحليل مضمونه بالتركيز على النصوص وطريقة بناء النشاطات، وقبل ذلك لابد من وقفة موجزة نتبين من خلالها ماهية الكتاب المدرسي وأبرز وظائفه، وكذا الشروط والخصائص الواجب مراعاتها في الكتاب المدرسي المثالي.

2-1-تعريف الكتاب المدرسي: إنّ للكتاب المدرسي تعريفات عدة نذكر منها:

"هو أداة خاصة بالمتعلم يستعين بها في بناء تعلماته، واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته"[1].

"الكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي يعرضها المنهاج الدراسي وعلى وجه الخصوص، والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"[2].

" هو ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين"[3].

"الكتاب هو مرشد المتعلم ومرافقه ومساعدة أثناء تعلماته، ولا يمكن لهذه الأداة أن ترقى إلى هذه الوظائف إلا إذا كانت إجرائية، عملية وظيفية تفصل التّعلمات وتبسط

[1] محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 21.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد 03، فيفري 2005، ص 06.

[3] حمد خيري كلضم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 3 ،2011، ص154

الطرائق".[1]

ويمكن أن نقول إنّ الكتاب المدرسي هو الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه، حيث يعتبر الوسيلة الأساسية بالنسبة للمعلم والمتعلم بالقدرة نفسها وخاصة في دول العالم الثالث وبما فيها الجزائر، وهو عنصر لا غنى عنه في العملية التربوية.

2-2-وظائف الكتاب المدرسي: إنّ للكتاب المدرسي ثلاث وظائف هي:

-**وظيفة تبليغيه:** وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية للمسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين إضافة إلى ذلك فالكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة.[2]

-**وظيفة هيكلية:** يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرق نذكر منها:[3]

- ❖ من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية.
- ❖ من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختبار المكاسب.
- ❖ من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.
- ❖ من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.
- ❖ من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

---

[1] رشيدة آيت عبد السلام، المقاربة النصية في الكتاب المدرسي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر العدد 29، ديسمبر 2016، ص 142.

[2] ينظر، حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 09، ديسمبر 2014، ، ص199.

[3] المرجع نفسه، ص 199.

-**وظيفة توجيهية: إنّ** للكتاب المدرسي دورا في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا تدبر المعارف المكتسبة بطرق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة بالتلاميذ.

2-3-أهداف الكتاب المدرسي: لقد حدد دليل الأستاذ للغة العربية الأهداف الآتية:[1]

- التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.
- تنمية الكفاءة اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفهي.
- القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصل مختلفة.
- اكتساب ثروة لغوية.
- الاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل.
- التحكم في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنصوص.
- شرح معاني النصوص شرحا مترابطا منسجما.
- مناقشة النصوص وإصدار الأحكام.
- تحقيق الذوق الأدبي والفني.
- اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير عن الرأي والإقناع.
- تحقيق التفاعل مع الغير.
- بناء الشخصية الفكرية والنفسية والاجتماعية.
- غرس قيم دينية، أخلاقية، وطنية، وإنسانية.
- اكتساب روح المبادرة البناءة.

[1] محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية للسّنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص 23.

❖ تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين اللغة العربية ومختلف المواد وتعزيز تكاملية التعلم في الملامح المشتركة.

2-4-شروط الكتاب المدرسي: لكي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ،ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

- كفاءة المؤلف وسمعته.
- مادة الكتاب ومحتوياته.
- لغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه.
- الشكل العام للكتاب وإخراجه الطباعي.

أ-كفاءة المؤلف: عادة ما يؤلف الكتاب من طرف مؤلف واحد أو عدة مؤلفين ويجب أن تتوفر فيه ما يلي:

- أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي معروفا بكفاءته العلمية والتربوية، وله من الخبرة والتجربة العلمية في ميدان التعليم بعامة، وأن يكون ملما بالمادة واسع الاطلاع قادرا على التعبير عنها وفق ترتيب منطقي[1].

- أن يتبع في تأليف الكتاب خطوات المنهاج والبرنامج الدراسي وأن يراعي مستوى التلاميذ والمرحلة التي تؤلف من جميع النواحي اللغوية والنفسية والإدراكية.

- أن يولي المؤلف عناية كافية إلى مقدمة الكتاب وفهرسه، لأن ذلك يعطي التلميذ فكرة عامة عن أهداف الكتاب ومادته التعليمية، والموضوعات المضمنة فيه، على أن تعرض

[1] جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2005، ص 182.

هذه المقدمة بأسلوب كتابي جذاب ومناسب لمستوى التلاميذ، لأجل أن يكون أكثر استعدادا لقراءته وأشد شوقا لدراسته[1].

ب- مادة الكتاب ومحتواه:

- أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه، وأن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول، وأن يكون ما يحتويه الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية والثقافية والاجتماعية واللغوية، في الصف والمرحلة الدراسية التي هم فيها وأن تكون موزعة توزيعا عادلا على أجزاء الكتاب وفصوله، وأهميتها بالنسبة للتلاميذ وللمادة نفسها، وأن تقدم للتلاميذ على العموم قدرا مشتركا من المعارف والحقائق والمعلومات تحقيقا لأهداف المنهاج.[2]

- أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية، والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم، وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وحياتهم، وأن يكون الكتاب مرفقا في اختيار محتوياته من الموضوعات والأمثلة والنصوص والحقائق العلمية والمفاهيم والمصطلحات، وأن تكون التمارين والتجارب العلمية والأسئلة والأمثلة والنصوص فيه منوعة وشاملة.

- أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة على اختلاف أنواعها، كالصور والرسوم والخرائط والنماذج والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة، وأن يكون الهدف المنشود منها تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم، والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقا وتثبيتا للفهم.

---

[1] ينظر، أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته وأسسه وتاريخه تقويمه، مكتبة الأنجلو مصرية، د ط، 1982، ص 403.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في المادة نفسها لئلا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات دراسية سابقة، وإنما يجعل هذه المعلومات والخبرات أساسا يعتمد عليها في مراحل دراسته اللاحقة كما ينبغي أن يراعي الكتاب الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكامله مع مواد الموضوعات الأخرى.
- أن يوفر الكتاب لقرائه نهاية كل فصل قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإثراء معلوماته وتوسيع فاقه وتعميق معارفه، كما ينبغي أن يشمل على قائمة أو دليل بالمصطلحات والمفاهيم الواردة غيره المألوفة وأسماء الأعلام والمدن الرئيسية التي يحتاج إليها التلميذ.[1]

ج- **لغة الكتاب وأسلوب عرضه:**

- أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب، شائق العرض في موضوعاته متدرج الصعوبة في معلوماته، ملائما لمستوى التلميذ اللغوي في تعابيره أصيلا في كتابته، متنوع الغرض والاتجاه في موضوعاته، أن تكون موضوعاته وفصول أبوابه منظمة مناسبة من الناحية السيكولوجية والتربوية وأن تكون لغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ.

- أن يعني الكتاب في لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية والتعابير الفنية، ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية واللغوية والثقافية.[2]

[1] أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته وأسسه وتاريخه تقويمه ، ص 404.

[2] مجيد إبراهيم دمعة، الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقسيمها، مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد 01، 1987، ص 244.

د- شكل الكتاب وإخراجه: أن يكون الكتاب أنيق المظهر جذاب الشكل، ملائم الحجم جيد الورق، خفيف الوزن، واضح الحروف، متناسق المسافات بين السطور والكلمات، خال من الأخطاء اللغوية والمطبعية، واضح الصور والرسوم والخرائط والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفقا في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية، ليكون شائقا للتلاميذ ومغريا للقراءة وللاعتماد عليه في المذاكرة.[1]

2-5-تحليل كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط- الجيل الثّاني-

أولاً/من ناحية الشّكل:

-البيانات العامة:[2]

*العنوان: كتابي في اللغة العربية.

*تنسيق وإشراف: محفوظ كحوال.

*تأليف: محفوظ كحوال، محمد بومشاط.

*التصميم الفني للغلاف: محمد زهير قروني.

*تركيب: محمد زهير قروني، صبرينة جعيد.

والملحوظ بالنسبة لهذا الجانب أن الكتاب قد استوفى كل المعلومات من ذكر أسماء المؤلفين والمشرفين مع رتبهم، باستثناء الجانب المتعلق بالتركيب حيث دركت الأسماء بمعزل عن الجانب الوظيفي، فنحن لا نعرف أوصافهم ولا مؤهلاتهم العلمية، وهذا الجانب بالغ الأهمية فيما يتعلق بالبيانات ويؤثر على الجانب الشكلي لكتاب.

---

[1] أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته وأسسه وتاريخه تقويمه ، ص 299.

[2] ينظر، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية للسنة أولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، السداسي 1، الجزائر،2016،

صدر الكتاب عن الديوان الوطني عن دار موفم للنشر، السداسي الأول، الجزائر 2016، وهو كتاب معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم (455/م، ع/16).

وقد ألف هذا الكتاب على غرار الكتب الحديثة العهد، في إطار الإصلاح التربوي- الجيل الثاني- وقد جاء وفق البرنامج الرسمي وهو تبنى مبدأ المقاربة بالكفاءات، وكذلك مبدأ المقاربة النصية.

جاءت مقدمة الكتاب مستقلة في صفحة واحدة تناولت مجموعة من الاستراتيجيات التعلمية الجديدة وذلك انطلاقا من تبني المنظومة التربوية للإصلاح الجديد، وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، كما بينت كذلك المقدمة المقاطع التعليمية التي يشتملها الكتاب، بالإضافة إلى أنشطة المشاريع، واشتملت كذلك المقدمة على أهداف تعليمية مختصرة.

-دعمت المقدمة بصفحتين تحت عنوان-اكتشف كتابي-[1] الغرض منها مساعدة التلميذ، وحتى المعلم المبتدئ على التعرف على مختلف المواقف التي يتعرض لها خلال الفصل الدراسي، كعنوان المقاطع وأرقام الصفحات، والأمثلة المتعلقة بالفهم، مما يسمح بالاستعمال الأمثل للكتاب.

- **إخراج الكتاب:** نستهل الحديث عن إخراج الكتاب المدرسي بإبراز العوالم التي لها دور مهم في مدى الوضوح والتأثير على التلاميذ، وجلب اهتمامهم وميولاتهم بغرض التعلم والاستفادة.

أ-طباعة الكتاب: إنّ أهم العناصر التي ينبغي الوقوف عليها أثناء طباعة الكتاب هي حجم الكتاب، وشكل الغلاف، نوعية الورق، نوع حروف الطباعة، مدى تشكيل الحروف وغيرها.

[1] الكتاب المدرسي، ص 4-5.

وفيما يلي نحاول تسطير جدول يتناول معظم هذه الخصائص التي لابد من مراعاتها أثناء الطباعة:

جدول رقم: 01" الخصائص الشكلية لكتاب" كتابي في اللغة العربية"

شكل الكتاب / المستوى	حجم الكتاب	عدد الصفحات	شكل الغلاف وتصنيفه	ألوان الغلاف وصوره	نوع الطباعة	الخط	حدود الكتاب بالشكل
السنة الأولى متسوط	29.5×21	170 صفحة	ورق مقوى تصفيف جيد أملس السطح	متنوع بين الأخضر الأحمر الأبيض	حروف الطباعة جيدة، موظفة بألوان تتراوح بين الأسود والأزرق والوردي	خط الطباعة مقبول نوعا ما	كلماته ضبطت بالشكل بهدف الوقوف على أواخر الكلمات وهي بذلك مخصصة لحصة الظواهر اللغوية

انطلاقا من الجدول أعلاه نستخلص ما يلي:

*كتاب اللغة العربية كبير الحجم، يصل عدد صفحاته إلى مائة وسبعين (170) صفحة، من النوع الكبير وأوراق الكتاب من النوع الأبيض الناصع ذي الجودة العالية فيه مناسبة لكل مقاييس الفنية للطباعة.

*فيما يتعلق بالتوصيف الفني للواجهة فهي تتسع لكتابات رسمية إلى جانب بعض الرسومات المنتشرة على مساحة الورقة، اختلفت ألوانها، وتباينت أشكال تلك الرسومات فيها ما يجعلها قابلة للقراءة والتأويل بحكم أنها رسومات ذات دلالات مقصودة، ففي ناصية الواجهة أعلى ورقة الغلاف دونت عبارة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، متبوعة بـــ: وزارة التربية الوطنية، حيث ضبطت العبارات بألوان مختلفة، وفي أسفل ذلك على الجهة اليمنى عبارة: كتابي في اللغة العربية، بخط واضح باللون الأحمر

الداكن السميك، في حين غطت أسفل الواجهة أشكال ورسومات وألوان من شأنها التعبير عن معان ذات صلة بالعلم والمعرفة.[1]

ب- ضبط النّصوص بالحركات: من المتفق عليه أثناء التجسيد الفعلي للّغة أو الأداء الصحيح لها ،لابد من الضبط الدقيق للكلمات أو بالأحرى أواخر الكلمات بحركات قصيرة حتى يتسنى للقارئ النطق السليم لها، والبعد عن مطبات الأخطاء اللغوية، ولهذا فقد استخدم مؤلفا الكتاب حروف كبيرة في كتابة عناوين الدروس لجلب انتباه المتعلمين حيث وردت نصوص القراءة، بخط واضح بخط أسود سميك، فيما تراوحت النصوص الأخرى بين اللون الأزرق بشكل منسجم مع مختلف الميادين والمقاطع، فجمل ومفردات النصوص مشكولة تسمح للمتعلم بتوظيف مكتسباته ويمكن أخذ نموذج من نص: سر العظمة لتوضيح ذلك:[2]

ولقد جَاهَدَ الرَّسولُ فعلاً في كلِّ لَحْظَةٍ من لَحظَاتِ حَيَاتِه، إلَى أن استَطَاعَ ذات يَوْمٍ أَن ينقلَ العقيدةَ الّتي في قلبِه حارّةً قَويَّةً، إلى قُلوبِ النَّاسِ جَميعًا، وهُنَا كانَ النَّصْرُ الأخيرُ وتمَّتِ المُعْجِزَةُ.

ج-الصّور والرّسوم: إن أهم ما يحقق عوامل الجذب للتلميذ في الكتاب المدرسي، الرسوم والصور التوضيحية لما لها من تأثير على نفسيته، فهي أقرب إلى إدراكه أكثر من النص القرائي، وحين نتحدث عن الصور والرسوم الموظفة في كتاب السنة الأولى متوسط فلا تكاد تخلو كل صفحاته من الصور التوضيحية التي روعي فيها التناسق مع نص القراءة فقد قدم النص مع الصور التي تساعد في الفهم، وتم توظيف ألوان متنوعة تميز الميادين عن بعضها البعض، يتبعها في ذلك العناوين الفرعية والإطارات التابعة لها، حيث وظف لكل مقطع صورا خاصة ذات دلالة عن المحتوى.

د- فهرس الموضوعات: يهدف فهرس الموضوعات إلى تذليل مشقة البحث عن النصوص المراد دراستها، وأهم المحاور والوحدات المرفقة، لهذا فقد احتوى كتاب اللغة

[1] الكتاب المدرسي، الواجهة .

[2] المرجع نفسه، ص 52.

العربية على أربع صفحات بعنوان ' الفهرس'، وهو بذلك مرقم ومبوب بشكل صحيح فيكفي أن يرجع التلميذ إلى الفهرس وأخذ عنوان المقطع ورقم الصفحة للوصول إلى عنوان الدرس أو النّص المطلوب.[1]

ويشتمل الكتاب حسب التوزيع السنوي على ثمانية مقاطع، وكل مقطع يحتوي على ميادين محددة وهي: ميدان فهم المكتوب(قراءة مشروحة، دارسة النص الأدبي)، ميدان إنتاج المكتوب، وكل مقطع يختم بنشاط إدماج من قبل المتعلم، فهو فرصة للتلميذ للمحاولة والتدرب على إدماج معارفة المكتسبة، وتقويم نفسه وقدراته ومهاراته.

انطلاقا من فهرس الموضوعات نلاحظ أن النصوص الموظفة لتدريس اللغة العربية للسنة أولى متوسط يغلب عليها نوع من التقارب الوحداتي فيما بينها، هذه الوحدات مقسمة إلى موضوعات ثنائية موزعة حتى نهاية الفهرس، معنونة بعناوين مضبوطة تخدم المقاربة النصية، وهذه المواضيع تتناول شتى المجالات، بحيث يمكنه هذا الزخم الهائل من الاقتباسات الموضوعية في إثراء رصيده اللغوي بلغة بسيطة خالية من الغموض.

ثانيا/ من ناحية المضمون:

1-النصوص: إن النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط ذات بعد تعليمي بالأساس، يغلب عليها النمط السردي والوصفي، فالنمط السردي يغلب عليه الأزمنة الماضية والإكثار من أدوات الربط وخاصة حروف العطف، وكذلك هيمنة الجمل الخبرية، والأحداث التاريخية

أما النمط الوصفي فمن مؤشراته غلبة الجمل الفعلية وخاصة الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة والحيوية، وإثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف، وكذلك استعمال الجمل الإنشائية.

[1] الكتاب المدرسي، ص 8.

إن المتأمل كذلك لهذه النصوص يجد أنّ طابع التواصل يغلب عليها ، والنص التّواصلي نص نثري يتناول موضوعا علميا أو اجتماعيا أو اقتصاديا مرتبطا بواقع المتعلمين واهتماماتهم، وهذه النّصوص " ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أو من صميم واقعه المعيش، وهي موجه بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية، وهي كفيلة بإحداث التواصل والتّفاعل والانفعال"[1].

إن نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ السّنة أولى متوسط في مجملها تتلاءم ومستوى التلاميذ في هذه المرحلة بكل ما توفره من أبعاد جمالية وأدبية، كما تساعد في تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية، من أن النص هو محور كل التّعلّمات.

2-عرض لطريقة بناء النّشاطات من خلال الكتاب: لقد قسم مضمون الكتاب إلى ثمانية مقاطع تعليمية وكل مقطع ينجز خلال شهر (4 أسابيع)، ويتكون من الأنشطة الآتية:

- ❖ فهم المنطوق وإنتاجه.
- ❖ فهم المكتوب: (قراءة مشروحة + البناء اللغوي).
- ❖ دراسة النص الأدبي.
- ❖ إنتاج المكتوب.
- ❖ أعمال موجهة.[2]

إن الجديد في عرض لطريقة بناء نشاطات اللغة هو نشاط فهم المنطوق الذي أدرج مستهل هذه الأنشطة، ونصوصه غير موجودة في الكتاب المدرسي بل هي مدرجة في دليل الأستاذ.

-القراءة المشروحة: وتكون من خلال" أعود إلى قاموسي ثم أفهم النص، ويتضمن أسئلة تعميق فهم النص.

---

[1] محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة أولى من التعليم المتوسط، ص 22.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

-البناء اللغوي: وتكون وفق المراحل الآتية: (أتعلم قواعد لغتي، أوظف تعلماتي أنجز تماريني في البيت).

- دراسة النص الأدبي: يقرأ النص ويُدرس أدبيا ويتخذ سندا للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية وفق المراحل الآتية:(أفهم النص، أتذوق النّص).

- إنتاج المكتوب: وفيه يتعرف على موضوع الدرس من خلال (أَعرِفُ) ويستثمر مكتسباته من خلال(أتدرّب).

3-تنظيم التّعلمات: توزعت نشاطات اللغة العربية في كتاب اللغة العربية استنادا لتوزيع زمني كما يلي:[1]

- الحجم الساعي الأسبوعي: خمس(5) ساعات و30 دقيقة.
- التوقيت السنوي محسوب على أساس 32 أسبوعا دراسيا + أربعة (04)أسابيع للتقويم المرحلي ولإقراري.

والجدول رقم: 02 يمثل الأنشطة المقررة ومواقيتها.

الرقم	الأنشطة	التّوقيت
01	فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
02	فهم المكتوب(قراءة مشروحة)	1 ساعة
03	الظاهرة اللغوية(البناء اللغوي)	1 ساعة
04	فهم المكتوب(دراسة النص الأدبي	1 ساعة
05	إنتاج المكتوب	1 ساعة
06	أعمال موجهة	30 دقيقة

[1] محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة أولى من التعليم المتوسط ، ص 14.

المقطع التّعليمي:

- يتكون من أربعة (04)أسابيع تعليمية.
- الحجم الساعي: اثنتان و عشرون(22) ساعة.

ميادين المقطع التّعليمي:

-فهم المنطوق: أربع (04) ساعات.

-فهم المكتوب: اثنتا عشرة (12) ساعة.

-إنتاج المكتوب: أربع (04) ساعات.

-إدماج معالجة: ساعتان(02 ساعة).

من خلال الجدول السابق أنه تم تخصيص ساعة واحدة لكل النشاطات الخمسة الأولى ماعدا نشاط الأعمال الموجهة فخصص لها فقط 30 دقيقة، واللافت للانتباه أنّ نشاط فهم المنطوق وإنتاجه هو مستهل النشاطات الأخرى، فالمتعلم يبدأ بتعلمات هذا النشاط ،لأنه يسمح له بالتواصل شفاهة بلغة سليمة، ويفهم معاني الخطاب ويتفاهم معه وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالّة.

إن السبب في تساوي النشاطات في الحجم الساعي ما عدا نشاط الأعمال الموجهة هو الوصول بالمتعلم إلى التمكن من جميع فروع اللغة من خلال مراحل محددة ،فالمتعلم يسمع أولا نصا ثم يناقش ذلك المسموع، ثم ينتقل إلى منتوج كتابي ويتحاور معه ويفهم معانيه، ثم يوظف فيه الظواهر اللغوية والأدبية والفنية، مما يسمح له من إنتاج نصوص كتابية موظفا فيها الظواهر اللغوية والأدبية والفنية.

4-خصائص محتوى نشاط النّحو وفق الكتاب المدرسي:

❖ لقد جاءت مفردات المحتوى ذات الفصيلة الواحدة على دفعات متفرقة لأن دراسة المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها مكثفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل

فمثلا أدرج درس المفعول به في المقطع الخامس تليه المنصوبات كلّها بصفة متتالية(المفعول المطلق في المقطع السادس...) وهذه من الطرق السليمة في تنظيم المحتوى.

- ❖ من حيث طريقة القواعد: جاء كتاب اللغة في متناول المتعلم، فلا وجود فيه للآراء المتعددة التي تشتت ذهن المتعلم، فهو يتميز بالاختصار في عرض القواعد، وهذا العرض جاء مرحليا(تدريجيا) من خلال أمثلة مستوحاة من الواقع المعيش للتلميذ.
- ❖ هل نجد نصا متكاملا يضم جميع الأمثلة والشواهد اللغوية التي تخدم موضوعا من مواضيع قواعد اللغة المقررة في المنهاج؟ وإن لم نجد النص فهل تحققت المقاربة النصية كما يهدف المنهاج؟ للإجابة عن هذه التساؤلات سنحاول عرض بعض النصوص من الكتاب المدرسي.

نص القراءة	***قواعد اللغة العربية***	***تحقيق هدف المقاربة النصية***	
		نسبي	***محقق***
-ابنتي	- النعت السببي		×
-متعة العودة إلى الوطن	-أسماء الإشارة	×	
-فداء الجزائر	- الاسم الموصول	×	
-سر العظمة	-جمع المذكر والمؤنث السالمين	×	
-بين الريف والمدينة			
-أثار الرحلات الجوية	- الحال		×
الطويلة على الإنسان	-المفعول به	×	
-في يوم الامتحان	-المفعول المطلق		×

ما يلحظ على هذه النصوص المبينة في الجدول أن تحقيق المقاربة النصية كان نسبيا فقط،وعليه ينبغي على مترجمي المنهاج إلى الكتاب المدرسي مراجعة هذه

النصوص واختيار نصوص أقرب من واقع المتعلم، تخدم المقاربة النصية إلى حد بعيد، حتى تحقق الأهداف المرجوة.

❖ فيما يخص التمارين اللغوية، فقد أورد المنهاج نشاط التطبيقات بعد الظاهرة اللغوية لتثبيت المعارف المكتسبة في الظاهرة اللغوية، والملحوظ في نشاط التطبيقات أن هناك تطبيقات فورية في القسم (أوظف تعلماتي)، وتطبيقات خارج القسم:(أنجز تماريني في البيت)، حيث جاءت هذه التطبيقات، إما بالتوظيف في جمل أو التسطير، أو ملء فراغات أو إعراب كلمات وجمل، وكلها تسير من الأسهل متدرجة إلى وضعيات أصعب.

3- عرض نموذجي لطريقة تدريس النّحو في ضوء المقاربة النّصية:

نعالج هذا العرض عبر ثلاث محطات ، نتعرف من خلالها على طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقاربة النصية، ثم كيفية التخطيط للدرس من قبل المعلم، وفي المحطة الأخيرة عملية تحليل وشرح كيفية التدريس، كما سنورد في الأخير نسخة مصورة من الكتاب المدرسي.

3-1-طريقة تناول الظّواهر اللّغوية في ضوء المقاربة النّصية:

تنشيط حصة القواعد وفق الخطوات الآتية:[1]

-**وضعية الانطلاق:** يمهد الأستاذ لموضوع النص بإثارة أذهان المتعلمين، ويكون التمهيد بقصة أو عرض مشكلة تتطلب حلا، أو بأسئلة تتناول بعض القواعد التي لها علاقة بموضوع الدرس الجديد.

- **بناء التّعلمات:** يعرض النص المتضمن الأمثلة المراد تناولها، ثم توجه أسئلة تكون إجابتها أمثلة صالحة للدرس فإن كانت الأمثلة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد معالجتها، يعززها المعلم بأمثلة أخرى تكون تامة المعنى واضحة المقصد، وليست

[1] ينظر، أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات، ص 31.

من الجمل الجافة، أو العبارات المتكلفة ولابد أن تكون مصنفة حسب الضوابط التي تحكمها، وتضبط الكلمات المقصودة بالشكل التام.

- **الملاحظة والاكتشاف:** وتعني مناقشة الأمثلة المعروضة وتحليلها لمعرفة عناصرها المكونة لها والعناصر الجزئية التي تتضمنها كل طائفة من الأمثلة والموازنة بينها للوقوف على تضمنها من صفات مشتركة.

- **الاستنباط:** تنطلق هذه المرحلة بعد ملاحظة الأمثلة المدونة، والتأمل في الكلمات المطلوبة الموازنة بينها واستقرائها قصد استنتاج ما يراد استنتاجه من ضوابط وأحكام بتوجيه أسئلة دقيقة يتوخى في وضعها الدقة والوضوح، ولابد أن يعقب كل قاعدة جزئية تطبيق فوري لتثبيت الحكم وتدون الأحكام على السبورة بالتدرج وبخط واضح.

- **استثمار المكتسبات:** من المعلوم أن التطبيق لا يجري في نهاية الحصة فحسب، بل يسير معها من البداية إلى النهاية، ومن تم يمكننا أن نقسمه إلى قسمين:

***التطبيق الجزئي:** ويسير مع الدرس، ويكون عقب استنتاج كل حكم جزئي من أحكام القاعدة العامة للدرس، ويهدف إلى تثبيت الأحكام الجزئية في أذهان التلاميذ فور الحصول عليها.

***التطبيق الكلي:** يدو حول القاعدة العامة التي تجمع أحكام الدرس الجزئية، ويجري داخل القسم وفي المنزل ويأتي بعد نهاية الدرس، واستنتاج قواعده ولا بد أن يراعي في التطبيق التدرج والوضوح، لأنه هو المعيار الذي يبين لنا قربنا أو بعدنا عن الأهداف المسطرة.[1]

3-2- التّخطيط للدّرس من قبل المعلم: قبل الشروع في الحصة يقوم المعلم بالتخطيط للدرس، حيث يساعده ذلك في تجنب المشكلات التي يمكن أن يواجهها خلال سير الحصة، فلا ينبغي للمعلم أن يتخذ من معرفته العلمية لتقديم درسه دون إعداد مسبق فهذا يوقعه في مفاجآت قد تؤدي إلى فشل الدرس وعدم بلوغ الأهداف المحددة.[2]

---

[1] ينظر، أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات ، ص 23.

[2] نورة بوعيشة، الممارسات التدريبية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، مذكر ماجيستر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2008، ص 35.

مكونات خطة الدرس: تتمثل مكونات خطة الدرس في:

-**المكونات الشّكلية:** عنوان النشاط، تاريخ الحصة، الكفاءة الختامية.

-**أهداف الدّرس:** وهي عبارة عن وصف للسلوك المرغوب فيه عند نهاية الدرس أو عند نهاية مرحلة من مراحله.

-**تحديد سير الدّرس:** ذلك بوصف أهم الوضعيات التي تتخلل سير وتطور الدرس من بدايته إلى نهايته، بدءا بوضعية الانطلاق ثم مرحلة بناء التّعلمات إلى غاية الوصول إلى مرحلة استثمار المكتسبات، وتعبر هذه الوضعيات عن مجموعة من الإشكالات التي تدعو المتعلم عبر مراحل سير الدرس إلى طرح مجموعة من التساؤلات التي يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقوانين.

-**التّقويم:** يتم فيه تحديد أنشطة التقويم بمختلف أشكاله على أن تكون هذه الأنشطة التقويمية ملائمة للأهداف المحددة، ويعد التقويم من العناصر المهمة التي" تساعد التلميذ والمدرس على مدى تقدمهما نحو بلوغ أهدافهما، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم الطالب ودراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق الأهداف المنشودة"[1].

وفيما يلي نحاول عرض نموذج تطبيقي لهذا التخطيط انطلاقا من تناول إحدى الظواهر النحوية التي اخترناها من كتاب اللغة العربية بعنوان: "الفاعل" يليه شرح لكيفية تقديم وعرض هذا الدرس.

مذكرة في اللّغة العربية

المقطع التعليمي: حب الوطن **المستوى:** سنة أولى متوسط

الميدان(الأسبوع الرابع): فهم المكتوب(قواعد اللغة)

المحتوى المعرفي: الفاعل **المدة:** ساعة واحدة

[1] محفوظ كحوال، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة أولى من التعليم المتوسط ، ص 39.

الكفاءة الختامية: -القدرة على ملاحظة الفاعل واستنتاج ضوابطه

-معرفة الفاعل وأحكامه وحكمه الإعرابي.

-تعزيز وامتلاك الضوابط والمعايير اللغوية المعتمدة واستثمارها في تمارين تطبيقية.

الوسائل: الكتاب المدرسي ص 44، السبورة.

المراحل	وضعيات تعليمية تعلمية	التّقويم
وضعية الانطلاق	-مراجعة الدرس السابق "اسم الموصول" -ما هي المرفوعات من الأسماء التي تعرفها؟ الفعل حدث مرتبط بزمن، كيف نسمي الذي يقوم بفعل ما؟ بمن يرتبط؟ اليوم سنتعرف على الفاعل. -عرض الأمثلة:(العودة إلى نص الوطن، ص 44) • **تتفاوت مستويات الأمم.** • **يرى علم وطنه.** • **عبّرت عن أسمى العواطف** - التحليل والاستنتاج: يقرأ الأستاذ الأمثلة ويكلف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها.	-تهيئة أذهان التلاميذ للدرس الجديد. -يقرأ المتعلمون الأمثلة قراءة صحيحة، مع احترام الحركات الإعرابية.

وضعية بناء التعلمات	-**الأسئلة:** لقد عرفت فيما مضى أن الفعل يدل على حدث في زمن معين، فمن قام بالأفعال (تتفاوت، يرى، عبّر)، كيف تسمى هذا الذي يقوم بالفعل؟ ماذا تستنتج؟ ما أقسام الفاعل؟ ما حكمه الإعرابي؟ **الاستنتاج:** **تعريف الفاعل:** الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل ليدل على من قام بالفعل، مثل: قام الولدُ. **إعرابه:** حكمه الإعرابي الرفع • علامة رفعه الضمة الظاهرة مثل: تتفاوت مستويات الأمم. • علامة رفعه الألف إذا كان مثنى مثل: دافع الشهيدان عن وطنهما. • علامة رفعه الواو إذا كان جمعا مذكرا سالما مثل: استسلم الفرنسيون وانسحبوا. **أنواعه:** • يكون الفاعل اسما ظاهرا مثل: انصرف الإمامُ • أو ضميرا متصلا مثل: عبّرت عن أسمى العواطف(الثناء). • أو ضميرا مستترا مثل: يرى علم وطنه يرفرف. • أو اسما موصولا مثل: حضر الذين أحبهم. • أو اسم إشارة مثل: جاء هذا من قبل.	يتعرف المتعلم على الفاعل، ويكتشف موقعه وأقسامه

الوضعية الختامية:	**تدريب فوري**: أعرب ما تحته خط يزكي المؤمن ماله. أدّى التلميذان واجبهما. انتصر المسلمون على عدوهم. المدرس يخلص في عمله. اهتديت إلى الحق. جاء الذي يحرص على صلاته.	-يستثمر المعارف ويوظفها. -يوظف الظاهرة اللغوية توظيفا سليما شفهيا وكتابيا

التّعريف بالدّرس:

ورد درس الفاعل في المقطع الثاني –حب الوطن– كثالث درس في هذا المقطع ومرتبط بنص محوري عنوانه" الوطنيُ"

3-3-كيفية تقديم الدّرس: بعد أن يقوم المعلم بوضع خطة لتدريس نشاط القواعد تأتي المرحلة الأساسية وفيها يشرع المعلم في تقديم الدرس للتلاميذ في القسم، حيث يحاول التمهيد له بأسئلة تتعلق بنص القراءة، الذي يعتبر منطلق النشاط، أو من خلال طرح أسئلة متعلقة بالمرفوعات من الأسماء التي تناولها في الحصص السابقة، ومن خلال طرح هذه الأسئلة المتعلقة بنص القراءة، بحيث تكون الإجابات تتضمن الظاهرة النحوية المقصودة (الفاعل).

ثم تدون تلك الأسئلة على السبورة بخط واضح، والتي هي عبارة عن إجابات التلاميذ، وتأتي بعد مرحلة العرض مرحلة التحليل والاستنتاج، بحيث يقرأ الأستاذ الأمثلة ويكلّف بعض التلاميذ بقراءتها، وطرح أسئلة حولها، ومن خلال الحوار والمناقشة تستنتج القاعدة ويكون بشكل تدريجيّ(مرحليّ)، من خلال التعرف على الفاعل ثم حكمه الإعرابي، ثم أنواعه، ويعقب كل استنتاج تطبيقات فورية بغرض دعم مكتسبات التلميذ وتثبيتها، وتكون كتابية أو شفهية.

وبعد أن يتأكد المعلم من استيعاب التلاميذ للظاهرة اللغوية، يأتي دور التمارين التطبيقية التي تسمح بإجراء التقويم.

البناء اللّغوي

قواعد اللغة

صفحة 45

أ- أتعلّم قواعدَ لغتي:

عُد إلى النّصّ السّابق «الوطنيّ» و لاحظ الجمل الآتية :

- تتفاوتُ مستوياتُ الأُمَمِ.
- عندَما يَرَى عَلَمَ وَطنِه.
- تُعبّر عن أَسْمَى العَوَاطِفِ.

لقد عرفت فيما مضى أنّ الفعل يدلّ على حدث في زمن معيّن.

- فمن قام بالأفعال (تتفاوت، يرى، تُعَبِّرُ)؟
- كيف تسمّي هذا الذي يقوم بالفعل؟ و ماذا تستنتج؟

الاستنتاج

الفاعل هو ما دلّ على الذي يقوم بالفعل، أو يتصف به، و حكمه الإعرابيُ الرّفع.

ب- أوظّف تعلّماتي:

1- ابحثْ في النّصّ عن أفعال أخرى، و بيّن فاعليها.

2- هات جملاً ذاتَ دلالات وطنيّة و أسَريّة تشتمل على فاعلين بمختلف أنواعهم.

3- أعرب ما تحته خطّ:

- لعلّ عَتْبَكِ محمودٌ عواقبه *** فربّما صَحّتّ الأجسام بالعلل
- إنّما هذّب النّاسَ الدّينُ القويمُ.
- وإذا أتَتْكَ مذمّتي مِنْ ناقصٍ *** فهي الشّهادةُ لي بأنّي كامل

أنجزُ تماريني في البيت:

1- اِجعل لكل فعلٍ مما يأتي فاعلاً داخل جملة مفيدة (اجتهد، ناقش، شارك).

2- أعرب ما تحته خطّ.

يحب أبناء الجزائر وطنهم.

- وليس يصحّ في الأفهام شيءٌ *** إذا احتاج النّهارُ إلى دليل
- ابتلى أيّوبَ ربُّه.
- لولا المشقّةُ ساد النّاسُ كلُّهمُ *** الجودُ يُفقِرُ والإقدامُ قتّال

الخاتمة

الخاتمة

لقد اتضحت من خلال تسليط الضوء على أحد المقاربات الجديدة المنتهجة في الإصلاح التربوي عدة قضايا يحتاج بعضها للنظر واقتراح العلاج والإصلاح على المستويين النظري والتطبيقي، ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها:

- نحو النّص يعدّ الركيزة الأساسية للمقاربة النّصية حيث يتفقان في المفاهيم والمبادئ الأساسية.

- المقاربة النّصية تدخل ضمن الاتجاه الحديث لتيسير تعليمية النحو.

– واقع التدريس بالمقاربة النّصية لايزال بكرا، رغم دعم الدولة لهذا الإصلاح، فمراجع هذا البحث نادرة جدا، وهو ما يحتاجه المعلم أولا لبناء كفاءات للمتعلم، وثانيا لبناء كفاءات التدريس لنفسه.

– قصور المنهاج على تقريب مفهوم المقاربة النّصية، إضافة إلى المفاهيم الأخرى حيث جاءت بشكل مختصر جدا، مما أدى إلى غموض عدة مفاهيم، فالكثير من المصطلحات البيداغوجية في حاجة إلى توضيح وتبيان، كما هو الحال بالنسبة للمقاربة النصية والتقويم....

– عدم التوافق بين محتوى المنهاج والكتاب المدرسي في بعض المواضيع.

– إن حالة الكتاب المدرسي يتمتع بمواصفات فنية عالية، وقيم معرفية أقل ما يقال عنها أنها ذات ثراء وتنوع.

– بروز المقاربة النّصية في الكتاب المدرسي بنسبة عالية، من حيث طرح الدّروس وتناولها واعتماد نص محوري تدور حوله جميع أنشطة اللغة.

– هناك بعض نصوص القراءة لا تتوافق ودروس البناء اللغوي، حيث تجعل الأستاذ يذهب إلى استنتاج أمثلة من خارج النّص.

الخاتمة

- الإصلاح حسّن من أداء المتعلم وفتح اهتمامه على آفاق التواصل مع مستجدات الطرح في عالم التعليمية.

ملخص

ملخص:

يحاول هذا البّحث الكشف عن مدى توظيف المقاربة النّصية كطريقة نشطة في تعليمية النّحو للسّنة أولى من التّعليم المتوسط – **الجيل الثّاني**– من خلال تقريب مصطلحاتها و وضعها في إطارها المعرفي المتمثل في نحو النّص، و من تمّ وصف و تحليل الكتاب المدرسي، و كذا مكونات المنهاج في الجانب التّطبيقي، ليخلص في النّهاية بعرض نموذجي لطريقة تدريس النّحو في ضوء هذه المقاربة.

الكلمات المفتاحية:

تعليم النّحو– نحو النّص – المقاربة النّصية – المنهاج – الكتاب المدرسي.

Résumé :

Le présent travail, vise a déterminer l'intervalle d'utilisation de l'approche textuelle comme méthode active d'enseignement de grammaire adopté pour la première année moyenne – **deuxième génération** – toute en identifiant les termes de cette méthode et les mettre dans leur carde théorique sous forme de grammaire textuelle , suivi par la suite de la description et l'analyse des composantes du curriculum et livre scolaire en coté pratique en fin cette recherche se termine par l'exposition d'un modèle d'apprentissage d'une leçon de grammaire.

Les Mots clés :

Enseignement de la grammaire – grammaire textuelle – approche textuelle – curriculum – livre scolaire.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

أولا/ الكتب:

1-الأنطاكي محمد ، الوجيز في فقه اللغة، دار الشروق، بيروت، د ط، د ت.

2-آيت أوشان علي ، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة المغرب، ط 1 ،2005.

3-آيت أوشان علي، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 2، 2006.

4-بحيري حسن سعيد ، علم لغة النص المفاهيم والإجراءات، مكتبة ناشرون مصر، ط 1، 1997.

5-البرعمي محمد، ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء.

6-بعيطيش يحيى، المقاربة بالكفاءات، محاضرات في اللسانيات التعليمية، مخطوط المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة.

7-جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية، د ط، 2009.

8-جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، ط 1، 2005.

9-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر، 2005.

10- حنجار غانم وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، مخطوط، جامعة تيارت.

11- حثروني محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى الجزائر، د ط، 2002.

12- حثروني محمد صالح ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر، 2012.

13- الدليمي طه حسين ، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004.

14- الزبيري أحمد ، سند تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط،د ت.

15- شحاتة حسن ،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2004.

16- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط 2، 2000.

17- عاشور راتب قاسم ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2009.

18- عزيز عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، 2003.

19- عياشي منذر، الكتابة وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1988.

20- عيساني عبد المجيد ، مقاييس بناء المحتوى، مطبعة مزوار، الجزائر، ط 1، 2010

21- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي فلسفته وأسسه وتاريخه وتقويمه، مكتبة الأنجلو مصرية، د ط، 1982.

22- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دار قياء، ط 1، 2000

23- كلضم حمدي خير ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 3، 1956.

24- مذكور على أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن،ط 1 2009

25- مرعي توفيق أحمد ، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وأسسها وعملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 4، 2004.

26- يقطين سعيد ، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط 2، 2001.

ثانيا/ المعاجم:

1-ابن منظور، لسان العرب، المجلد 4، تح: عبد الله علي الكبير، دار المعارف، القاهرة، د ت، 1981.

2-الفيروزي أبادي، القاموس المحيط، ج1، دار التراث العربي، بيروت، لبنان، 1997.

ثالثا/ الوثائق التربوية:

01- كحوال محفوظ ،محمد بومشاط، دليل أستاذ اللّغة العربية للسّنة أولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2016.

02- كحوال محفوظ ، كتابي في اللغة العربية للسّنة أولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016.

03- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009.

04- اللجنة الوطنية للمناهج، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2016.

05- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة أولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط 1، 2003.

06- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، وزارة التربية الوطنية، جوان 2013.

07- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 2016.

08- المركز الوطني للوثائق التربوية، المربي، المجلة الجزائرية للتربية الجزائر العدد 03، فيفري 2005.

09- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، 2004.

رابعا/ الرسائل الجامعية:

01- بوعيشة نورة ، الممارسات التدريبية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، مذكرة ماجيستر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2008.

02- الجاسر مريم بنت أحمد ، عناصر المنهج الدراسي، رسالة ماجيستر، فرع وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، 1430-1431 هجري.

03- رحماني عبد المؤمن ، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، مذكرة ماجيستر، كلية الأدب واللغات، جامعة تلمسان، الجزائر.

04- غرارة عمار ، المحتوى الثقافي لنصوص الكتاب المدرسي، دارسة وظيفية نقدية لمرحلة التعليم، مذكرة ماجيستر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

خامسا/ المجلات والدوريات

01- آيت عبد السلام رشيدة ، المقاربة النصية في الكتاب المدرسي، مجلة اللغة والأدب، العدد 29،الجزائر، ديسمبر 2016.

02- بوزيدي إسماعيل ، تعليمية النص، نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 30، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014.

03- بومود طارق ، أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية، ج 2، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2014.

04- الجيلالي حسان ، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 09، ديسمبر 2014.

05- دفة بلقاسم ، النحو العربي بين التقليد واللسانيات الحديثة، مجلة الأداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد الخامس، مارس 2006.

06- دمعة مجيد برعم ،الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها، مجلة الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد 01، 1987.

07- صاري محمد ، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

08- لحسن عمر ، النحو العربي وإشكاليات تدريبه، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

09- ليوز عبد الله ، اتجاهات اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 2، 2011.

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

مقدمة.....أ-ج

مدخل :إشكالات تعليم النحو.....4-7

الفصل الأول :المقاربة النّصية و علاقتها بنحو النّص.....8-23

01-مفهوم المقاربة النّصية.....9

02- مبادئ المقاربة النّصية.....11

03-المقاربة النّصية و آليات التّحليل.....12

04-أهمية المقاربة النّصية.....14

05-أهداف المقاربة النّصية.....17

06-المقاربة النّصية و نحو النّص.....18

07-مبدأ وظيفية النّحو والمقاربة النّصية.....20

الفصل الثاني : تعليمية النّحو من خلال الكتاب المدرسي و منهاجه.....24-59

1-تعليمية النّحو من خلال المنهاج.....25-37

1-1-تعريف المنهاج.....25

1-2-أسس بناء المنهاج.....26

1-3-مكونات المنهاج.....26

1-4-تحليل مكونات المنهاج.....30

2-تعليمية النّحو من خلال الكتاب المدرسي.....38-53

2-1-تعريف الكتاب المدرسي.....38

2-2-وظائف الكتاب المدرسي.....39

2-3-أهداف الكتاب المدرسي.....40

2-4-شروط الكتاب المدرسي.....41

2-5-تحليل كتاب اللّغة العربية للسنة أولى متوسط.....44

أولا: من ناحية الشّكل.....44

ثانيا : من ناحية المضمون.....48

3-عرض نموذجي لطريقة تدريس النّحو وفق المقاربة النّصية:.....53-59

فهرس الموضوعات

3-1-طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقاربة النّصية.....53

3-2-التخطيط للدّرس من قبل المعلم.....54

3-3-كيفية تقديم الدّرس.....58

الخاتمة.....60-62

ملخص.....63-64

قائمة المصادر والمراجع.....65-70

فهرس الموضوعات.....71-74