المقاربة النصية بين واقع الاكتساب المعرفي ومأمول تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلّم.

The Text-based Approach of the Reality of Cognitive Acquisition and its Role in Developing the Linguistic Faculty of the Learner

د. سامية بن يامنة*

قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران،(الجزائر) benyamnasamia@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/10/07 تاريخ القبول: 2020/12/02 تاريخ النشر: 2020/12/24

ملخص: تعد المقاربة النصية من الإجراءات التربوية التي تقوم عليها البيداغوجيات المعاصرة، تتأسّس على "النص" باعتباره المنطلق الأوّلي في تدريس مختلف الأنشطة التعليمية. وقد تحولت مهمة التعليم في رحابها، من تلقين متعلِّمٍ مستهلكٍ للمعرفة إلى تكوين متعلّم متفاعل معها، وبالتالي انتقلت إلى التعلّم المنتج للمعرفة.

ونظراً لأهمية هذه المقاربة في تعليمية اللغة؛ وبالخصوص ضمن برنامج مناهج الجيل الثاني التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية، فإننا سنحاول أن نبين من هذه الورقة البحثية مدى نجاعتها في ترقية أشكال الاكتساب المعرفي للمتعلم، وإجراءاتها في تنمية ملكته اللغوية.

كلمات مفتاحية: المقاربة النصية، التفاعل ، الاكتساب، الكفاءة و القدرة، الانتاج.

Abstract: The present research paper is an attempt to examine one of the pertinent issues with the regard to the text-based approach as being one of the co-methodologies in language teaching. This typical approach explores how texts work, taking as its primary function as to enable learners to become more competent, confident, and critical readers and writers. It is worthy of note to state that contemporary education has witnessed a major shift. Indeed, in the teaching-learning procedure, learners are no longer expected to be passive; instead, they are required to be fully interacted and this is the aim behind the implementation of the text-based approach. The present research paper accordingly attempts to examine the massive importance of incorporating the text-based approach in language teaching, more specifically in the Algerian middle school's new curriculum.

Keywords: Text-based Approach - Interaction - Acquisition - Efficiency - Ability

***المؤلف المرسل**: سامية بن يامنة ، **الإيميل**: benyamnasamia@yahoo.fr

1.مقدمة:

تُعدّ المقاربة النصية رافدا قويا للعملية التعليمية للغة، راهن عليها المعلّم من أجل الوصول إلى تنشيط قدرات المتعلّم وتنمية كفاءاته، كما تعطيه الفرصة في استثارة قدراته، وتنمية كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، وترقية أنماط الإدماج لديه. لذلك انطلقنا من إشكالية مهمة؛ وهي: ما مدى نجاعة هذه المقاربة في الاكتساب المعرفي للمتعلّم؟ وما هو دورها في تنمية ملكته اللغوية؟

نسعى من هذه الورقة البحثية إلى إبراز أهمية هذه المقاربة في تعليمية اللغة، وبالخصوص ضمن برنامج مناهج الجيل الثاني التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية، كما نشكف عن فعاليتها في تفاعل المتعلم وإبراز قدراته ومهاراته في إبداعاته اللغوية.

ولبلوغ هذه المرامي انتهجنا المنهج الاستقرائي؛ حيث اتّخذنا من السند المقدّم في مرحلة المتوسط للسنة الأولى؛ وهو عبارة "عن اختبار في مادة اللغة العربية"؛ وردت فيه وضعية إدماجية، انطلقنا منها لمعرفة مدى نجاعة المقاربة النصية وفعاليتها في العملية التعليمية التعلّمية للغة العربية.

2.ماهية المقاربة النصية:

تعتبر "المقاربة النصيّة" من أهم الإجراءات التربوية المعتمدة في النظام التعليمي المعاصر؛ تقوم في أساسها على ربط النشاطات المقرّرة في تدريس اللغة العربية بالنص، باعتباره المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه العملية التعليمية التعلمية، تحقيقاً للكفاءات المقصودة؛ ومنها على الخصوص ملكة التعبير الكتابي والشفهي.

تتركب هذه الآلية التربوية من مصطلحين مهمين؛ هما "المقاربة" و"النص"؛ ويرجع مصطلح "المقاربة" في اللغة إلى الدنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق. أما التركيب اللفظي مع النص فهي ملازمة، تعني بصورة إيجابية الدنو من النص، والصدق في التعاطي معه، بعيدًا عن الحكم المسبق عليه[1].

وقد تعدّدت مفاهيم "المقاربة النصية" في الدراسات التربوية المعاصرة، ويمكن أن نركّز على ما يلي:

-ورد في الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي أنّ المقاربة النصية «مجموع التصوّرات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصوّر وتخطيط منهج دراسي أو تطويره أو تقويمه، والتي تقوم على أساس ومنطلق وضع أهداف المنهج ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه»[2].

-وردت في قاموس التربية الحديث "**لبدر الدين بن تريدي**" بمعنى: «الكيفية العامة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل»[3].

-وهي أيضا: «أساس نظري يتألّف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم»[4].

-وذكر حاجي فريد أنّها «تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطةٍ أو استراتيجيةٍ تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، وسائل، مكان، والنظريات البيداغوجية»[5].

-وتعني أيضا «القاعدة النّظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ، التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم»[6].

ندرك من هذه المفاهيم أنّ "المقاربة النصية" تستعمل للدّلالة على علاقة التقارب الحاصلة بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة من متعلّم، وطرائق، ووسائل، ونظريات بيداغوجية وغيرها، بغية الوصول إلى غاياتٍ مقصودةٍ. و"النص" هو أداةٌ إجرائيةٌ ضمن هذه الممارسة التعليمية، وكذلك المنطلق والمقصد التعلُّمي، باعتباره البؤرة الرئيسة التي تتمحور حوله كل الأنشطة، قصد تنمية الكفاءة اللغوية وتغذيتها بمختلف قواعد مستويات النظام اللغوي. وهذا ما عزّزه أكثر "محمد مفتاح" بإشارته في مؤلفه "مساءلة مفهوم النص" «إلى أنّ غايات أخرى تحكم النص وتضبطه غير التماسك والاتّساق، والانسجام، وهذه الغايات هي "تثبيت المعلومات، وتحذير السنن وترسيخ السلوك... وتنوع النص إلى نصوص ذات نصّيات مميزة، فصار يقال النص القانوني والنص الديني، والنص الأدبي والنص العلمي، والنص التعليمي»[7]

وبهذا سعت المنظومة التربوية وفق "مناهج الجيل الثاني" إلى انتقاء نصوص تعليمية تعُلّمية تجمع بين معارف عديدة؛ لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، لتصير في الأخير عبارة عن خطابات تربوية هادفة، وغايات مقصودة. وهذا ما سنبيّنه من خلال مدوّنة **اختبار السنة الأولى متوسط**.

3.المقاربة النصية في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

"المقاربة النصية" مرتكزٌ إجرائي تربوي مهّمٌ، راهنت عليها المنظومة التربوية الجزائرية التي تبنّت "المقاربة بالكفاءات" مدخلاً، وجعلت من "المقاربة النّصيّة" منهجاً. وإذا كانت الأولى (المقاربة بالكفاءات) شاملةً للموادّ جميعها، فإنّ الثّانيةَ (المقاربة النّصيّة) اختصّت بتعليم اللغة وأنشطتها المتنوّعة.

حريّ بنا أن نقف وقفة عجلى على طبيعة "المقاربة بالكفاءات" باعتبارها المرتكز الأساسي التي تمخضت عنها المقاربة النصية، ثم نشير إلى الحقول التي تستفيد منها في تجسيد إجراءاتها التربوية. ف"المقاربة بالكفاءات" بيداغوجية تعليمية وظيفية، تقوم على استثارة قدرات المتعلّم الذهنية، ومهاراته اللغوية، بتمثّل المعارف السابقة، وإدماجها مع المعلومات الجديدة، وفق عمليات منظّمة، يقوم المعلم من خلالها بتوجيه تفاعلات المتعلمين ونشاطاتهم نحو تحقيق كفاءات محدّدة من بداية الفعل التعليمي التعلّمي إلى نهايته.

فالمقاربة بالكفاءات منهج تربوي، يقوم على تنشيط قدرات المتعلم حتى يتمكّن من القيام بالأنشطة التعليمية بذاته، كما تعزّز قدرته على توظيف مختلف المكتسبات في وضعيات جديدة مختلفة. وقد استفادت هذه المقاربة من حقول معرفية متنوّعة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

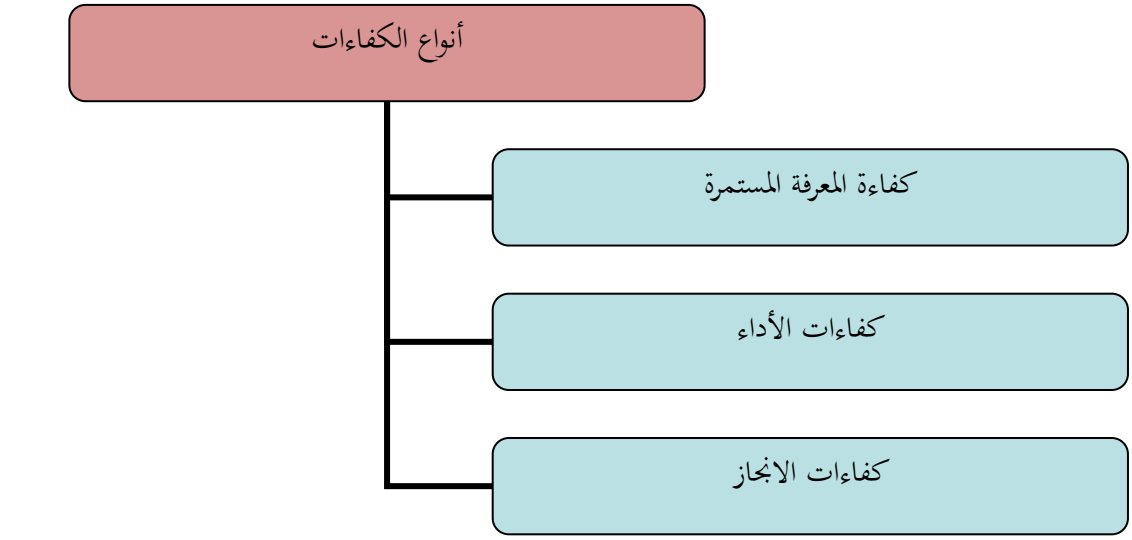
1.3– علم النفس الفارقي:

وهو منهل مهم للمقاربة بالكفاءات؛ إذ يدعو فيه رواده إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين من أجل الرقي بالعملية التعليمية التعلّمية، انطلاقاً من مبدأ أنّ «الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتّى ولو توفّروا بيولوجيا على الرّصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنّسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائما فوارق بينهم»[8]. فانطلاقا من هذه الفوارق تظهر أهمية نتائج علم النفس الفارقي؛ لأنّه يقدّم النتائج والتصورات التي قد تساعد المعلّم في التعامل من المتعلّمين بحسب قدراتهم ومهاراتهم وأشكال تفكيرهم، وبالتالي يتمكّن من ترقية قدراتهم بحسب مستوياتهم.

2.3– النظرية البنائية:

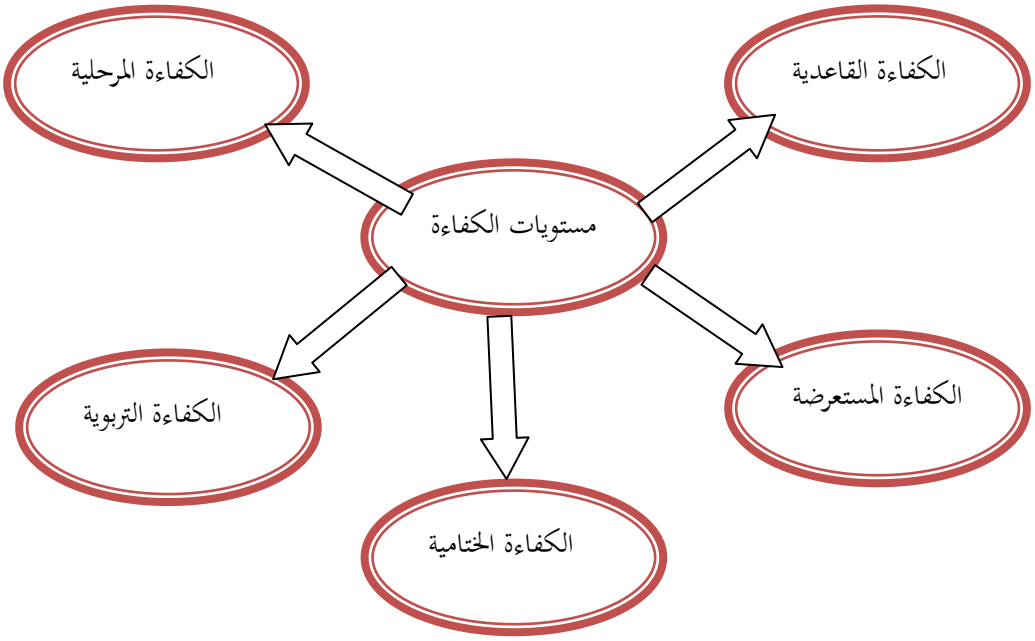
تنظر هذه النظرية إلى التّعلّم على أنّه عمليّة بنائيّة، ذلك أنّ المعرفة تُبنى ولا تلقّن، والمتعلّم يقوم بدور نشط من أجل البناء المعرفي، وهذا الأمر مهم جداً في بناء الكفاءات. ومن أهم روادها "**جون بياجي**"؛ إذ اعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية، وصانعا للمعرفة، استنادا إلى معارفه السّابقة. وترى هذه النظرية أيضا «أنّ الطّفل لا يأتي المدرسة بعقل فارغ؛ بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلّم من الخبرات التي يعايشها، ويفسّر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه، وإعطاء الأسباب المنطقيّة على الخبرات والمبرّرات المنطقيّة»[9].

ويجب أن نؤكّد أن "المقاربة بالكفاءات" تراهن على تحقيق جملة من الكفاءات، يمكن توضيحها في المخطط التالي:



الشكل 01 أنواع الكفاءات

ولا يمكن تحقيق هذه الأنواع من الكفاءات إلاّ بتفعيلها في المسار التعليمي التعلُّمي، وذلك وفق ما يلي[10]:



الشكل:02 مستويات الكفاءة

نستنتج من كلّ ما سبق أنّ المقاربة بالكفاءات كوّنت لنفسها حقلا معرفيا خصبا، استفادت فيه من نظريّات أثبتت نجاعتها وأهميتها في الحقول التّربويّة.

وتقوم المقاربة بالكفاءات على تحقيق مجموعة من الأهداف منها على وجه الخصوص:

-فسح المجال للمتعلّم وما يمتلكه من طاقات كامنة وقدرات كي يتفاعل ذاتيا ما العملية التعليمية التعلمية، ووفق أنشطة موجهة.

- تنمية مختلف قدراته ومواهبه، وتوجيهها مع ما يتناسب مع طموحاته.

- تدريب المتعلّم على مختلف كفاءات التّفكير المنهجي، مع التدرّج من البسيط إلى المركّب وصولاً إلى المعقّد، مع تعزيز إمكانيات استثمار المعارف المكتسبة القبلية، خصوصاً عند حل الوضعيات والمشكلات المعتمدة.

-تمنح الاستقلالية للمعلّم في استحداث وضعيات تعليمية تعلُّمية جديدة، وغالبا ما يستقيها من واقع المتعلم المعاش، ويصيغها ضمن إشكلات تقتضي توظيف مختلف المعارف المسبقة، مع الإفادة من مختلف الوسائط التعليمية.

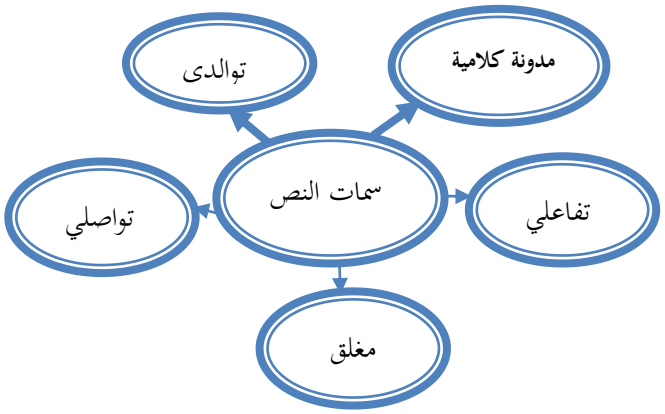
-تشجيع توظيف البيداغوجيات الفارقية التي تكرس مبدأ تفريد التعليم وتعزيز مبدأ الجودة والنوعية بحسب الفوارق الفردية.

- الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير المجتمع، وتحسين نوعيّة الحياة.

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى توظيف معارف المتعلّم ومهاراته وموارده في حلّ ما يعترضه من مشكلات، كما تهدف إلى ربط المتعلّم بالحياة اليومية ومتطلباتها[11].

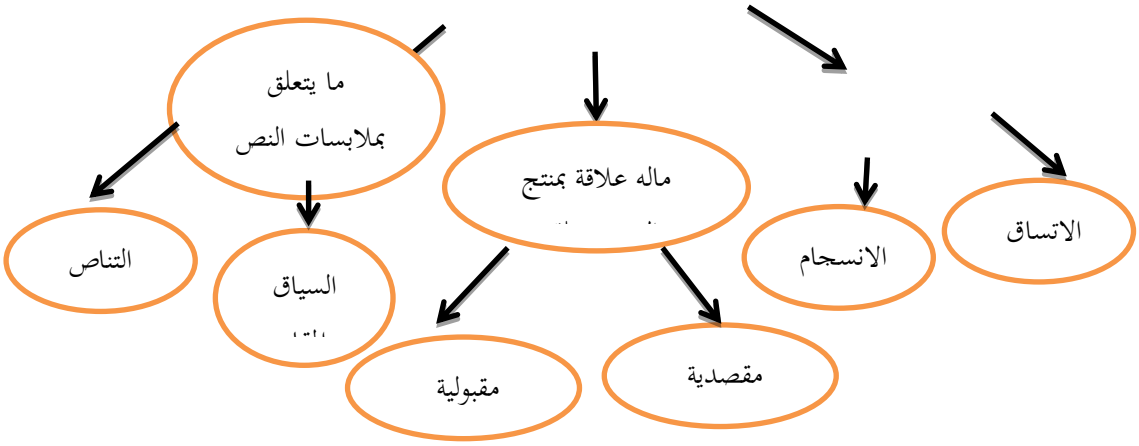
نستطيع أن نشير ههنا العلاقة بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية؛ باعتبار هذه الأخيرة إجراء تربويا يُعنى بجعل المخرجات التعليمية التي تسعى إليها المقاربة بالكفاءات ذات فعالية تظهر نتاجاتها في سلوك المتعلمين. ولهذا انطلقت من النص باعتباره البؤرة التي تتأسس عليها مجمل الإجراءات التعليمية.

وتعنى "المقاربة النصية" في تعليمية اللغة العربية بالنص ككل بمجمل معاييره، فتتعامل معه من حيث إنّه خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر؛ ليصبح المطلوب تمكين المتعلّم من الكفاءة النّصيّة التي تؤهّله لإنتاج نصوص تتميّز بالتّماسك الدّلالي والأسلوبي، ووفق سمات معينة، ويمكن توضيح ذلك بالمخطط التالي:



الشكل 03 : " سمات النص"

وقبل الولوج إلى بيان إجراءات المقاربة النصية في تعليم النصوص المعتمدة من الضروري أن نشير إلى أنّ النص التعليمي يقتضي مجموعة من المعايير؛ قد نمثّلها بالمخطط التالي[12]:



الشكل 04 المعايير النصية.

نستشف من خلال هذا المخطط أنّ كل النص التعليمي تنظّمه جملة من المرتكزات، تؤمّن له أشكال التفاعل التعليمي التعلُّمي الذي تقتضيه المقاربة بالكفاءات من جهة، وتحقّق في الوقت نفسه الكفاءات المقصودة التي تبتغيها المقاربة النصية من جهة أخرى.

فالمقاربة النصية تتأسس على فكرة اعتبار النص دعامة بيداغوجية، كونُه منطلق الأنشطة اللغوية جميعا، وهذا ما أقرّهُ "**فان دايك** Van Dijk"؛ إذ يقول: «لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط؛ بل يجب أن يتعلّم أيضا على أيّ نحو تنظّم المعلومات في نصّ أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلّم هذه المهارة بشكل فعّال ما أمكن ذلك... كيف يلخّص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النّصيّة مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص»[13]. فالنص تحكمه مجموعة من المرتكزات، منها على وجه الخصوص[14]:

-أنّه يعتمد على البناء النحوي السليم للجمل المنفردة؛ فالنص المكوّن من الجمل غير السليمة، أو لا يتوافر على المعايير التي تحفظ له اتساقه وتماسكه وجماليته، لا يمكن أن نعتمده في العملية التعليمية.

-أنّه ينطلق من القواعد التي تنسج بها الجملة، وتربط بعضها ببعض.

-أن يتّسم بالاتساق في بنائه؛ وهو معيار مهم جدا؛ لأنّه يساعد المتعلّم على اكتشاف بنية النص ونظامه، وبالتالي فهمه وتحليله، بما يمكّنه من الوقوف على العناصر المكونة للنص مثل الإحالة، والضمائر، وأنماط الفصل والعطف، وأشكال الحذف وغير ذلك.

-أن يتّصف بالانسجام الذي يحقق الاستمرارية لعلاقات النص، والتي تدعو المتعلم إلى اكتشافها من أجل اكتساب آليات البناء النصي التي تساعده على البناء التعبيري الذي يؤمّن له أشكال التواصل التربوي داخل القسم.

-النص ذو طابع براغماتي؛ إذ يمكّن المتعلّم في ربط المعلومات التي يقدّمها له مع المعارف المسبقة، واستغلالها في تعلماته المستقبلية.

-القدرة على تنشيط قدرات المتعلم الذاتية، وما له علاقة بتجاربه ومعلوماته الخاصة، وبهذا قد نعوّده على إعمال الذهن، وتنشيط ذاكرته وإثراء أفكاره، وبالتالي يسهم فعلا في بناء ملكة معرفية، ومفهومية، ولغوية، وتأويلية خاصة به.

4.المستويات المعتمدة في المقاربة النصية:

تقتضي المقاربة النصية لتعليمية النص التركيز على مجمل المستويات التي قد تسهم في ترقية الكفاءة اللغوية للمتعلم، وذلك من خلال مقتضيات المستوى الدلالي، والنحوي والبنائي[15]، نوضّح ذلك أكثر من خلال ما يلي:

1.4- المستوى الدلالي:

ممّا لا شك فيه أنّ النص يحمل في طياته شحنة من الألفاظ الدالة والمعاني المصورة، وبداية يوجّه المتعلّم لاكتشافها بقراءة النصوص قراءة صامتة كخطوة أولى، ثم القراءة النموذجية، فالفردية، ثم يحاول شرح بعض الألفاظ المستعصية، وبالتالي يمضي المتعلم في إثراء رصيده اللغوي بمفردات جديدة، ورصيده الفكري بدلالات إضافية، وبمناقشة فقرات النص في بنائها وانسجامها واتساقها، مع الاطّلاع على النمط وخصائصه، وكل ما من شأنه أن يوضّح ويفسّر الدلالات للمتعلم من حيث طبيعتها وتوظيفها ضمن ألفاظ وتراكيب وفقرات بحسب الموضوع والغايات المقصودة.

2.4- المستوى النحوي:

يشمل كل الظواهر النحوية التي يتأسس عليها البناء النحوي للنص، ويُقصد بها الجانب التركيبي لوحدات النص التي تُعرف بالوظائف النحوية. و يستدعي هذا المستوى من المتعلّم أن يدرك القواعد النحوية الصرفية والإملائية والعروضية التي تحكم النسق النصي، بغية التحكم في النظام النحوي الذي يقود المتعلّم إلى التحدث والكتابة بلغة سليمة خالية من الأخطاء.

3.4- المستوى البنائي:

يتعلّق هذا المستوى بالنسق الذي يحكم بناء النص؛ إذ يدعو المتعلّم إلى التعرّف عليه، وإدراك علاقاته وقوانينه، ثم استثمار تعلّماته في نسج نص ما على منوال النصوص المدروسة، وهذا ما يظهر مثلا في حصص التعبير الشفهي أو الكتابي.

5. المقاربة النصية في كتاب السنة الأولى متوسط:

يمثّل كتاب السنة الأولى متوسط وسيلة تعليمية تعلمية، يتضمّن معارف وقيّما ومهارات مستمدة في أغلبها من الواقع المعاش؛ فـ«هو أداةٌ بيداغوجيةٌ، تُترجم أهداف المنهاج من خلال مضامين ومحتويات وأنشطة ووضعيات إدماجية تقدّم للمتعلم»[16]، تُدرج كل ذلك ضمن نصوص تربوية معينة.

وقد وردت النصوص المبرمجة في كتاب السنة الأولى متوسط ضمن مقاطع معيّنة، كل مقطع مخصص لموضوع ما، وهي تقوم على "المقاربة النصية" في تقديمها، ويظهر هذا جليا من خلال العبارة المثبتة في تقديم الكتاب، حيث ورد فيه «يتبنّى الكتاب المقاربة بالكفاءات "هدفاً"، والمقاربة النصية "نهجا" في تناول مادّة اللغة العربية تفكيراً وتعبيراً ونحواً وصرفاً وإملاءً وأسلوباً وفنّاً»[17]. وقد اشتمل الكتاب على ثمانية مقاطع تعلميّة [18]؛ وهي: "الحياة العائلية، حبّ الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم و الاكتشافات العلمية، الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة". وينجز المقطع الواحد في مدّة شهر، ويضم ميادين محدّدة؛ وهي: ميدان فهم المنطوق، ثم ميدان فهم المكتوب، ويضم:

1-القراءة المشروحة: وهي سند للظاهرة اللغوية.

2-دراسة النص الأدبي: يُقرأ النص لتُستنبط منه كل الظواهر اللغوية والبلاغية، وبعض الأساليب الفنية، كما يعُتمد لإنجاز مجموعة من الأنشطة والمشاريع. ويُختم كل مقطع بإنتاج مكتوب ونشاط إدماج، وكل هذا مبني على كفاءتين اثنتين؛ وهما:

أ-الكفاءة الختامية للمقطع:

يحاول فيها المتعلم إنتاج نص متّسق ضمن موضوع المقطع المحدّد، فمثلا في المقطع الأول الخاص بطبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة، يُطلب من المتعلّم بناء نص بلغة سليمة تحمل في طياتها قيّما أخلاقية واجتماعية وتربوية وفنية أيضاً. يوظّف فيها نمطا معينا في الكتابة، كالنمط السردي أو النمط الحجاجي أو الوصفي أو غير ذلك.

ب–الكفاءة الشاملة:

تكون النتيجة التي يعهدها المعلّم، أين يمكن الوصول بالمتعلّم إلى التواصل بلغة سليمة، ويقرأ أيضا قراءة جيّدة، محترما فيها كل علامات الوقف من جهة، كما يستثمر كل المكتسبات والمعارف القبلية من جهة أخرى. وقد ينتج نصوصا مثلما أخدها في تلك المقاطع باعتبار أنّ التعلّم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معلومات ومعارف، وما يقوم به من مجهود شخصي أيضا[19]. وهنا تتحقّق مطامح المقاربة بالكفاءات بما فيها المقاربة النصية، ويمكن تبيان ذلك من خلال هذه العينة.

1.5– تقويم الوضعية الإدماجية لمتعلّمي السنة الأولى (الجيل الثاني) من التّعليم المتوسّط[20]:

يعدّ مؤشّر التقويم مرحلة بالغة الأهمية في نهاية أي مقطع تعليمي، وهو يسمح للمعلّم بتعزيز قدرات المتعلم، وإدماجه ضمن وضعيات تستدعي منه تجنيد معظم الموارد والمعارف التي تم اكتسابها؛ وبالتالي يمكن للمعلم اكتشاف أهم النقائص والصعوبات التي قد تعترض المتعلّم من تنفيذ ما يطلب منه من جهة، وبتقويم مجمل أداءاته وطرائقه ووسائله البيداغوجية المستعملة ومختلف الاستراتيجيات المستعان بها في أي مقطع تعليمي من جهة أخرى. وهذا ما سيتم توضيحه من خلال الأنموذج التطبيقي؛ وهو عبارة عن مدونة تمثّلت في وثائق متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط الخاصّة بامتحان اللغة العربية (الوضعية الإدماجيّة) للفصل الأول من السنة الدّراسية 2017-2018م، وهي كالآتي:

متوسطة تومي علي
بئر العرش - وهران
(2)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

متوسطة الشهيد تومي علي — مستوى الأولى متوسط

المدة ساعتان (2سا) — السنة الدراسية 2018/2017

اختبار الثلاثي الأول في مادة اللغة العربية

(رجعت إلى الوطن ، بعد غياب طويل ، و لا أقدر أن أعبّر عن شعوري)، عندما **استنشقت** نسيم بلادي التي أبعدت عنها، فحرمت بذلك من كلّ لذّة في الحياة ، و كنت كالسمكة التي أبعدوها عن المياه .

فرحت للقاء الأمّين : الأم التي ولدتني ، و أرضعتني ، و ربّتني ، و الأمّ التي ركضت على أرضها ، و تسلقت جبالها ، و تغذّيت بخيرتها، و همت بحبّها ، فرحت للقاء والدتي و بلادي...لقد بلغت سن الشيخوخة ، و كلما تقدمت بي السنّ تضاعف في قلبي حبّي لأمّي ، بل حبّي للأمّين **العزيزتين** : الوالدة و الوطـن .

فأنا اليوم مثل الطفل الصغير، و كلّ يوم يمرّ عليّ يزيد في احترامي و تقديري و إجلالي لأمّي و وطني ، فبفضلها عشت في مأمن من الخضوع و الذلّ .... إنّ الأمّ خير و بركة ، و إنّ الوطن حريّة و كرامة، فاحفظ اللهمّ لجميع الأبناء أمّاتهم و أوطانهم .

شكيب أرسلان (بتصرف)

- البناء الفكري : (5ن)

1- حدد الفكرة العامة للنص؟ (1ن)

2- بم شعر الكاتب و هو بعيد عن وطنه ؟(1ن)

3- ماذا قصد الكاتب الأمين العزيزتين؟ (1ن)

4- أشرح الكلمتين التاليتين و وظفهما في جملتين مفيدتين : **ركضت - تضاعف** (2ن)

- البناء الفني : (2ن)

1- استخرج من النص تشبيها محددا أركانه (1ن)

2- سم شطري هذا البيت الشعري : فثق يا أيّها الوطن المفدّى = بأنّ لك الضمائر لن تباعا(1ن)

- البناءاللغوي : (5ن)

1- أعرب ما تحته خـط في النص إعرابا تامـا. (1ن)

2- حول الجملة التي بين قوسين إلى المفرد الغائب .(1 ن)

3- استخرج من النص فاعلا ، اسما موصولا - ضميرا متصلا .(3ن)

- الوضعية الإدماجية : (8ن)

- السياق : زميلك متهاون في دروسه و يرى أنه بذلك لا يسيء لوطنه .

- التعليمة : أكتب فقرة من 8 أسطر تبين فيها لزميلك دور الدراسة و الاجتهاد في بناء الوطن و أثر التهاون و التكاسل عليه . موظفا نعتا و تشبيها و لا تهمل علامات الوقف .

بالتوفيق...

2.5- وضعيّة التّقويم:

-السّند*: زميلك متهاون في دروسه، ويرى أنّه بذلك لا يسيء لوطنه.

التّعليمة*: اكتب فقرة في ثمانية (8) أسطر تبيّن فيها لزميلك دور الدراسة والاجتهاد في بناء الوطن، وأثر التهاون والتكاسل عليه، موظفاً نعتاً وتشبيهاً، ولا تهمل علامات الوقف.

-المنتوج المنتظر: يتوقّع أن ينتج متعلّم السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط نصّا إخباريّا مؤلّفا من ثمانية (8) أسطر، موضوعه محبّة الوطن ، يبيّن من خلاله أهمّية الوطن ودور الفرد في بناء هذا الوطن بتوظيف علامات التّرقيم.

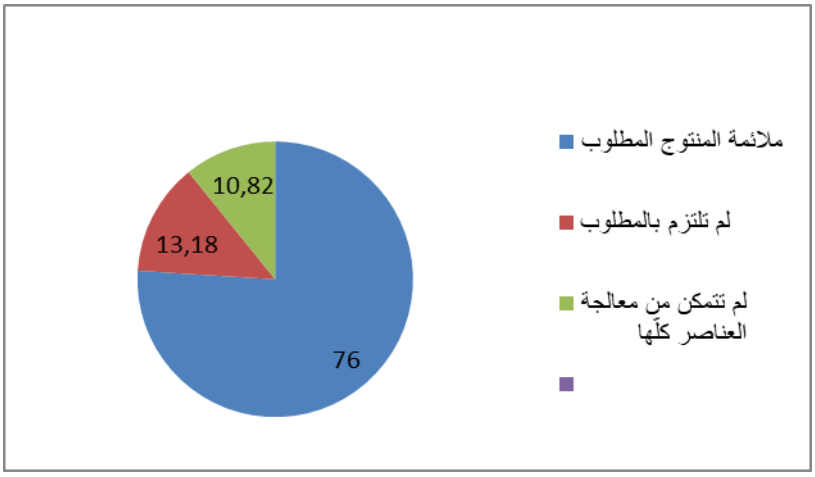
3.5- معايير التّقويم[21]:

	الوجاهة والملائمة	انسجام النص	سلامة بناء النص	الاتقان والتميّز
المعايير	م1 حجم النص لا يتجاوز ثمانية أسطر.	م1-ترتيب الأفكار وترابطها.	م1- السلامة التركيبية.	م1- الخط والمقروئية.
	م2-النمط المناسب	م2-التوظيف السليم للعلامات.	م2-السلامة الصرفية.	م2-تميُز الأسلوب وثراء اللغة.
	م3-عناصر الموضوع مثلا: أهمية الوطن في حياة الفرد وواجباته نحوه، وكيف يساهم في بنائه.	م3-اتباع نظام الفقرات والترتيب المنطقي.	م3- السلامة الإملائيّة.	توظيف الشواهد والحجج لتبرير الاجابة. التماس إبداع.

6. عرض نتائج الدّراسة وتحليلها وتفسيرها:

بعد الاطّلاع على إجابات المتعلّمين وتصحيحها من لدن الأساتذة؛ توصّلنا بحسب المعايير المقترحة إلى النّتائج الآتية:

1.6- معيار الوجاهة والملائمة:



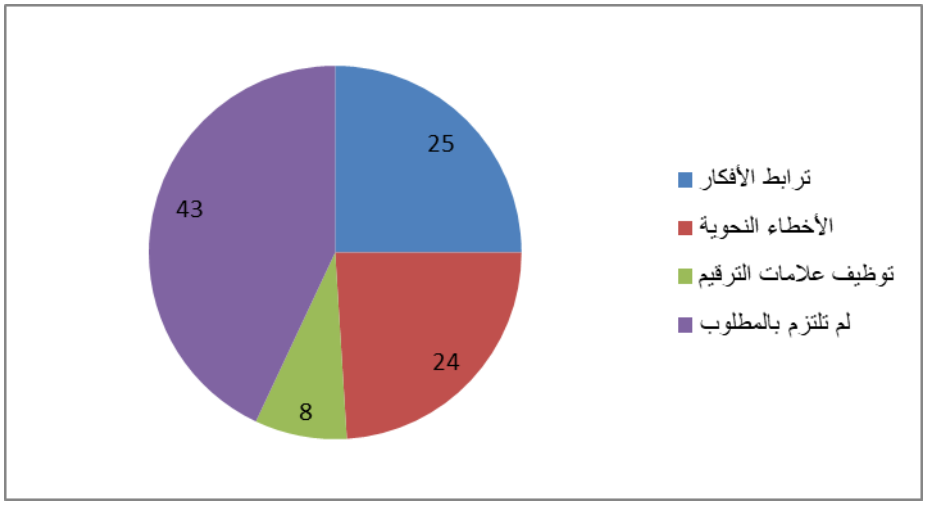
الشكل 05 معيار الوجاهة

نستشف من خلال هذا الشكل أنّ أعلى نسبة سجّلت للمحقّقين للتّحكّم الأدنى كانت للمعيار الأوّل الوجاهة (ملاءمة المنتوج للمطلوب)، حيث قدّرت بـ76%، موزّعة على ثلاثة مؤشّرات.

ومع ذلك نجد أنّ نسبة 13.18% لم تلتزم بالمطلوب، فقد تتجاوزه، أو قد لا تصل إلى الحدّ المطلوب، إنّ نسبة 10.82% لم تتمكّن من معالجة العناصر جميعها، حيث كان المطلوب تبيين أهمّية الوطن وفضله وكيفيّة خدمته، وكثيرا ما ينساق المتعلّم مع العنصر الأوّل، ناسيا بقيّة العناصر.

2.6- معيار السلامة اللغوية:

ويمكن تمثيل نتائج السلامة اللغوية في الشكل التالي:



الشكل 06 : السلامة اللغوية

نجد النّسبة الثّانية كانت للمعيار الثّالث الخاصّ بالسّلامة اللّغويّة، حيث قدّرت بـ: 25%، تمثلت في ترابط الأفكار، فهؤلاء المتعلمون قد تمكّنوا إلى حدّ معيّن من ربط الأفكار باستعمال أدوات الرّبط اللفظيّة والمعنويّة، والتي تسهم في اتّساق النّصّ وانسجامه، غير أنّ نسبة 24% عجزت عن ذلك، مع وجود بعض الأخطاء النحوية والصرفية وحتى التركيبية. ويعود السّبب

إلى حداثة عهدهم بالكتابة؛ إذ إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي تركّز بخاصّة على التّعبير الشّفوي، ولا يمارس المتعلّم الكتابة إلّا قليلاً، ولا يمكن للمتعلّمين أن يكتسبوا هذه الكفاءة إلّا إذا مارسوا الكتابة، وتمرّنوا عليها.

أمّا التّوظيف السّليم لعلامات التّرقيم فقدّرت نسبة المحقّقين لمعايير الحدّ الأدنى بـ8%، حيث إنّ هؤلاء التزموا بالمطلوب الوارد في التّعليمة (توظيف علامات التّرقيم)، غير أنّ النّسبة المتبقّية المقدّرة بـ 43.% ، وهي نسبة كبيرة، لم تلتزم بذلك.

أما في المعيار الأخير (معيار الإتقان) فقُدّرت نسبة التّلاميذ المحقّقين للحدّ الأدنى بـ: 12.10%، وهو معيار غير إجباري، يُراعى فيه مؤشّران؛ الأوّل: مقروئيّة الخطّ وجودته، وقدّرت نسبته بـ 64%؛ وهي نسبة معتبرة، تُوحي باهتمام المتعلّمين وكفاءتهم الذاتية.

والمؤشّر الثّاني خاص بالأسلوب المتميّز واللّغة التّريّة، فقُدّرت نسبته بـ24 %، وهي أيضا نسبة مقبولة إلى حدّ ما، تعكس القدرة الإبداعيّة للمتعلّمين. ولا شكّ أنّ اهتمام المعلّمين بهذا المعيار، قد يؤدي إلى تنمية قدراتهم الذاتية والإبداعيّة.

وقد نشير ههنا إلى فكرة أساسية؛ مفادها أنّ عدد الأسطر قد يُقيّد المتعلّم، ويحول بينه وبين عملية الإبداع، غير أنّه، وبعد تصحيح الموضوعات، و على الرغم من وجود القيد، وجدنا بعض المتعلّمين من كتب سطرين، في حين هناك من كتب خمسة وعشرين سطرا في الموضوع نفسه، أين تظهر المفارقة بين المنتوجَيْن.

إنّ تقييد المتعلّم بحجم معيّن فرضته بيداغوجيا الكفاءات، وذلك حتّى يتسنّى للمتعلّم الكتابة بمعايير محدّدة، لا تخلّ بالموضوع، ولا تتجاوز الحجم المطلوب.

وكل هذه المعايير تحقّق فعاليتها من خلال النص الأول من المقطع الثاني (حب الوطن)، حيث يحاول المتعلّم استثمار كل المكتسبات القبلية وإدماجها ضمن المعارف الآنية، على الرغم من أنّ موضوع الوطن ليس بموضوع جديد، وإنما يُعتمد ضمن مواد مختلفة، وانطلاقاً من نشاطات متنوّعة؛ في المطالعة الموجهة، والتربية الإسلامية، وحتى التربية المدنية. لذلك نلفي تلك الاستمرارية معتمدة بقوة في مناهج الجيل الثاني يحكمها مبدأ التراكمية في تحصيل المعارف وتنميتها، فتجعل المتعلّم أكثر فعالية ونشاط.

7.خاتمة:

لعلّنا نكون قد أدركنا مما سبق أهمية "المقاربة النصية" في تحقيق مجمل الغايات التي تسعى إليها بيداغوجيا الكفاءات، حيث تسعى سعياً حثيثاً لتنمية المهارات اللغوية للمتعلم، انطلاقاً من النصوص التي أصبحت نقطة الانطلاق لبناء كل التعلّمات والنشاطات اللغوية والمعرفية. وقد تأكّد لدينا أيضا أنه من الضروري أن يراعى فيها قُربها من مستوى المتعلّم؛ كأن تكون نصوصًا واقعيةً نابعةً من المجتمع ومعطياته، وفي أحايين أخرى من بعض خيالات المستقبل التي تكون تحفيزيةً. ولا بد أن تحتضن كل طموحاته واهتماماته، وليس هذا فحسب؛ وإنما توجّه من أجل إكسابه الملكة اللغوية التي قد تتمظهر عبر مختلف تجلياتها؛ كالقراءة والكتابة والتواصل والحوار وغير ذلك. ويمكن أن نسجّل بعد هذه الدراسة النتائج التالية:

-إنّ تطبيق المقاربة النصيّة يحتاج إلى التخلّي عن جملة من المفاهيم التقليدية للتعليم، والتي لا تتيح الفرصة للمتعلم كي يُظهر قدراته واهتماماته، فيتجاوز ما يقدّم له. إنّها تدعو إلى اعتماد طرائق التدريس النشطة التي تعزّز الكفاءات الذاتية مهما كان نوعها، خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط؛ فهي مرحلة مهمة جدًّا في حياة المتمدرس، حيث ينتقل فيها من مرحلة الاكتشاف والمعرفة إلى مرحلة استثمار هذه المعارف وتفعيلها في مجمل ممارساته الحياتية المتنوعة.

-تتأسس "المقاربة النصية" على النص باعتباره البؤرة التي تنطوي عليها مجمل الإجراءات التربوية، هدفها هو تيسير أشكال التعلم ضمن نشاطات تعليمية محددة.

ومع ذلك ندعو في الأخير إلى ضرورة تكوين الأساتذة قصد توسيع دائرة معارفهم بهذه المقاربة النصية، وتكثيف الندوات والاحتكاكات مع ذوي الاختصاص من أجل تحقيق كل أهداف بيداغوجيا الكفاءات.

8. مراجع البحث:

1. ابن منظور ، لسان العرب، دار المعارف القاهرة، (د.ت)
2. أحمد حساني، اللغة في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، جامعة وهران، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، العدد6، 2002م.
3. السيّد لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات أو كيف نعلم المتعلم ؟كيف يتعلم؟ دار الأمل، الجزائر، 2018م.
4. بدر الدين بن التريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر،2010م.
5. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية ، الجزائر،2000م.
6. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003م.
7. فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، تر سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، جمهورية مصر العربية، ط1، 2001م.
8. -محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر،2012م.
9. محمد مفتاح، مساءلة النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، المغرب،1997م.
10. محمود كحوال ،كتابي في اللغة العربية، المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.
11. محمود كحوال، دليل أستاذ التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016،2017م.
12. مصطفى شكري، تدريسية النص الأدبي في تقارير التفتيش بمنهاج اللغة العربية، مجلة المربي، تدريس اللغة العربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 19.

8. قائمة الإحالات:

[1]-لسان العرب، ابن منظور، مادة(قرب).

[2]-محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، الجزائر، دار الهدى ،2012،ص33.

[3]-بدر الدين بن التريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،2010،ص334.

[44]-المرجع نفسه ص334.

[5]-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر ،دار الخلدونية،2000،ص11.

[6]-عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع،2003،ص147.

[7]-محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، المغرب، جامعة محمد الأول، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية،ص5.

[8]-المرجع نفسه،ص8

[9]-ينظر السيد لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات، أو كيف نعلم المتعلم؟ كيف يتعلم؟ ،الجزائر، دار الأمل،2018.ص8.

[10]-ينظر حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص22.

[11]-المرجع نفسه ص 23.

[12]- فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات ،تر سعيد حسن البحيري، مصر، دار القاهرة للكتاب،ط2001،1،ص334.

[13] -نفسه، ص334.

[14] -ينظر دليل أستاذ التعليم المتوسط ،أشراف محمود كحوال، موفم للنشر، 2016،2017، المقدمة.

[15] ينظر ،-مصطفى شكري ،تدريسية النص الأدبي في تقارير التفتيش بمنهاج اللغة العربية، مجلة المربي، تدريس اللغة العربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 19،ص19-20.

[16] -كتابي في اللغة العربية ، السنة الأولى متوسط، تنسيق وإشراف محفوظ كحوال ، المقدمة.

[17] -المرجع نفسه 05.

[18] -المرجع نفسه 06.

[19] -ينظر أحمد حساني، اللغة في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم جامعة وهران، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، العدد 06،2002،ص120.

[20] -قُدِّم هذا السند وهده التعليمة لمتعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة :"تومي علي لـ06 أقسام، دائرة بير الجير"، وهران

[21] -ينظر السيد لاصب لخضر، المقاربة بالكفاءات ،ص21.