مجلة ريحان للنشر العلمي تصدر عن مركز فِكر للدراسات والتطوير WWW.FIKER.OR
العدد التاسع : ص ص 242-261 ISSN:2709-2097
04/04/2021

المقاربة النصية والمهارات اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة ثانوي في المدرسة الجزائرية
دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة

Textual approach and acquired language skills from the secondary school curriculum in Algeria (Field Analytical Study in Secondary Schools in Province of Ouargla)in the Algerian School

د. حميدة بوعروة
المركز العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية – وحدة ورقلة

البريد الإلكتروني:
bouarouahamida@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن المنهجية المعتمدة في دراسة النصوص المقررة، ورصد ما تحققه هذه المقاربة النصية لمتعلم المرحلة الثانوية-الثالثة آداب وعلوم عينة_ من مهارة لغوية مكتسبة، تتمثل في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. تؤهله لتواصل ناجع في هذا المجتمع. وانطلاقا من تجربتنا الخاصة في التعليم- قمنا بتقصي الموضوع، باختيار عينة عشوائية، تنتمي إلى مقاطعات تعليمية مختلفة تابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة، في دراسة ميدانية عن طريق استبانة، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي.

الكلمات المفتاحية: المقاربة النصية؛ المهارات؛ اللغة؛ التعليم؛ الثانوي؛ الجزائر.

Abstract:

This study aims at disclosing the methodology adopted in the curricula texts studies, along with observing what has been realized by the textual approach for a learner at the secondary phase Third year letters and samples sciences as an acquired lingual skills.

Such skills are on listening, speaking, reading and writing, which qualify the learner to effectively communicate in the society. Using our personal experience in teaching, we have investigated the topic opting for a random sample belonging to different educational groups, that are attributed to the directorate of education of province of Ouargla in a field study, through a survey using the descriptive-analytical method.

Key words: Textual approach, Skills, Language, Secondary education, Algeria.

مقدمة:

ترتبط التعليمية بجملة من الشروط، لها علاقة بالمحتوى والمعلم والمتعلم كما تتطلب هذه العملية، ضرورة الاستمرار في عملية تحسين مستوى الكفاءات، عن طريق الاختيار المناسب للمحتويات، المتوافقة مع المتعلمين لضمان التكوين المستمر وجعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية".(اللجنة الوطنية للمناهج، 2005م، ص: 04)

وتماشيا مع الشروط التعليمية المتعلقة بالمحتوى والمنهج المعتمد لمقاربته في مقررات التعليم الثانوي، فإن إشكالا مهما، يحثنا على مناقشته ألا وهو:

1-مشكلة الدراسة:

هل تساعد المقاربة النصية المعتمدة في مقرراتنا الدراسية للمرحلة الثانوية _الثالثة منها آداب وعلوم_ المتعلم الجزائري، على اكتساب مهارات لغوية استماعية وكلامية وقرائية وكتابية، تؤهله للتواصل والاندماج مع محيطه؟

ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما علاقة المقاربة النصية المعتمدة، في مقرراتنا الدراسية للمرحلة الثانوية بالمهارات الاستماعية والكلامية والقرائية والكتابية لدى طلبة السنة الثالثة الثانوية، آداب وعلوم عينة.
- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين المقاربة النصية وبين مستوى المهارات اللغوية المكتسبة_ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة_ عند متعلم المرحلة الثانوية _الثالثة منها عينة؟

2-فرضيات الدراسة:

على ضوء إشكالية الدراسة السابقة الطرح، توجب علينا الوقوف عند الفرضيات الآتية :-

تساعد المقاربة النصية المعتمدة في مقرراتنا الدراسية للمرحلة الثانوية _الثالثة منها آداب وعلوم_ المتعلم الجزائري، على اكتساب مهارات لغوية استماعية وكلامية وقرائية وكتابية، تؤهله للتواصل والاندماج مع محيطه.

توجد علاقة دالة إحصائية، بين المقاربة النصية المعتمدة في منهاج المرحلة الثانوية وبين مستوى المهارات اللغوية المكتسبة الآتية: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

3-الأهداف المتوخاة:

وتهدف الدراسة إلى:

- لفت النظر إلى مشكلة أساسية في تعليم العربية، ألا وهي ضعف الاهتمام بالمقاربة النصية وعلاقتها بتعليم المهارات: الإنصات والمحادثة، وهما أساس مهارتي الكتابة والقراءة.
- محاولة التعرف على الأسباب المؤدية للتعثر في اكتساب الأدوات الصحيحة للمقاربة النصية.
- محاولة إيجاد الحلول للمشكلة، من خلال الاتصال بالأطراف الهامة في الموضوع، كل من المعلمين والمتعلمين وأصحاب القرار.

عموما تهدف الدراسة إلى التعرف على، ما تقدمه المقاربة النصية المعتمدة في منهاج المرحلة الثانوية بالجزائر الثالثة آداب وعلوم_ من مهارات لغوية مكتسبة استماعية وكلامية وقرائية وكتابية، تؤهل ذلك المتعلم من اندماجه داخل المجتمع.

4-المنهج المعتمد:

- ✔ عرض واقع الممارسات التعليمية الراهنة، على أصول التعليمية اللسانية التطبيقية، ومبادئها ونظريات تعليم اللغات بالوصف والتحليل.
- ✔ الاستعانة باستبانة لجمع آراء المعلمين والمتعلمين وتحليلهم للظاهرة، بناء على معطيات إحصائية ولسانية وتعليمية.

5-الحلول المفترضة لتخطي هذا الإشكال:

- ✔ الإفادة من أسس تعليم اللغات وتعلّمها في تحسين المقاربة النصية، من خلال التركيز على أهميتها، في اكتساب مهارة الاستماع / الإنصات، المؤدية إلى صناعة مهارة الأداء، في نشاط القراءة قبل الكتابة والإملاء.
- ✔ الاستعانة بآراء المعلمين والمتخصصين في الموضوع، لاكتساب مهارات لغوية حتى تصبح ملكة فيهم، عملا بمبادئ نظريات التعلم، (السلوكية والعقلية).

6-عينة الدراسة:

أجرت الباحثة الدراسة، على عينة من المعلمين والمتعلمين لثانويات ولاية ورقلة، لاستنطاق الواقع التعليمي المنطلق منهجه من المقاربة النصية، وكان مجتمع العينة كالآتي:

جدول (01): يوضح نسب المشاركة –فئة المتعلمين–حسب كل ثانوية .

فئة الطلبة	استمارة موزعة	استمارة عائدة	ذكور	إناث	النسبة المئوية
حبي عبد المالك ورقلة	40	38	14	24	%95
علي ملاح ورقلة	40	38	12	26	%95
امبارك الميلي ورقلة	40	30	10	20	%75
ثانوية القصر الجديدة ورقلة	40	8	3	5	%20
متقنة بلقاسم نايت بلقاسم	40	11	7	4	%28
ثانوية هواري بومدين	40	38	10	28	%95
ثانوية لزهاري التونسي	40	10	4	6	%25
ثانوية بولاية بتمنراست	40	10	3	7	%25
ثانوية بدائرة المقارين	40	10	5	5	%25
ثانوية ببلدية بسيدي سليمان	40	12	3	9	%30

المصدر: من إعداد المؤلفة

7- عرض الدراسة :

تناولت الاستبانة تسعة أسئلة: منها المغلقة ومنها المفتوحة، وقد انتقينا منها ما يلائم دراستنا وهي:

1/ هل منهجية تحليل النصوص –المقاربة النصية – تساعد المتعلم على فهمها؟

(نعم): .....، (لا): .....

2/ ما هي أكثر المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلم، عند تحليل النصوص الأدبية ؟

الاستماع (....)، الكلام (....)، القراءة (....)، الفهم (....)، الكتابة (....)

طبيعة الموضوع تحتم علينا بداية، الوقوف عند المفاهيم الأساسية الآتية: مفهوم النص والفهم والمقاربة النصية.

8-أدبيات الدراسة:

8-1-مفهوم المقاربة النّصية:

«إنّ النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللّغة العربية خاصة ولهذا توجهت عناية المربين واللّغويين، إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال، تسهمُ في بناء عقلية منظمة، قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف، والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي والنص يتناول في ضوء المقاربة بالكفاءات، من حيث هو بنية كلية مترابطة، يجب أن تكون من هذا المنطلق». (مديرية التعليم الثانوي، 2006م، ص: 7)

فالنص إذا هو الوحدة الأساسية عند التحليل، و«المقاربة النصية من منظور بيداغوجي، هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة، إنّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر، ومن هنا تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام، التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى». (مديرية التعليم الثانوي، ص: 15)

- فيقوم المتعلم بمساعدة المعلم، إلى اكتشاف مضامين النص وبنيته اللغوية متجاوزا الدراسة التقليدية، إلى قراءات متعددة، تساهم في إثراء الرصيد الفكري واللّغوي ويقف بذلك عند الأهداف الآتية:
- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النّص واستخراج أنماطه. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006م، ص: 06)

وبذلك نتجاوز الواقع الحالي، المعتمد فيه على الحفظ والسماع إلى تفعيل النشاطات التعليمية واكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة، مع ربط المادة التعليمية ببيئة المتعلم واهتماماته، لتنمو بذلك شخصيته. (منهاج الشعب الأدبية، ص: 06، 07) وتعد مقاربة النصوص سبيلا لذلك، وتمثلت أهم خطواتها في مقرر المرحلة الثانوية كالآتي:

1- التعريف بصاحب النص: بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص.
2- تقديم موضوع النص: وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
3- قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ: وتكون قراءة مقتصرة على جزء من النص مع عناية المعلم بتصويب الأخطاء.
4- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين : أن معاني النص لا تفهم، إلا إذا فهمت لغته مع عدم الإكثار في الشرح اللغوي للكلمات.
5- اكتشاف معطيات النص : الأساسية الفنية من المعاني والأفكار والتعابير الحقيقية والمجازية لمعرفة الأدوات الجمالية.
6- مناقشة معطيات النص : يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة.
7- تحديد بناء النص : باعتباره نصاً حجاجيا أو سرديا...إلخ، ويتدرب المتعلم على إنتاج نصوص من النّمط المدروس.
8- تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص : كونه منتوجا مترابطا في أفكاره، وليس تجمعاً اعتباطيا للكلمات.
9- أجمل القول في تقدير النص : الوصول إلى تلخيص أبرز الخصائص النفسية والفكرية واللغوية للنص. (منهاج الشعب الأدبية، ص: 20، 21، 22)

فنصل بهذه المقاربة إلى تفاعل كبير بين المعلم والمتعلم، وبذلك تكتسب القراءة الجادة للآثار الأدبية لحفظها وتذوقها (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص: 61). ومن ثمة فهم مضامينها ولهذا يشترط في أسئلة المحتويات أن تبنى وفق شروط، منها التي ربطها " بلوم " : بالمستويات الآتية:

1-المعرفة : 2- الفهم : 3- التطبيق : 4- التحليل : 5- التركيب 6- التقويم.(محمد مقداد وآخرون، 1993م، ص: 172)

وانطلاقا من هذه المعطيات، هل توفرت تلك الشروط في بناء محتويات أسئلة المقررين؟ فبعد تفحصنا لهذه الأسئلة انطلاقا من تجربتنا الخاصة في ميدان التعليم لهذه المرحلة –الثانوية – (ملاحظة المؤلف، 2013م)

خرجنا بملاحظات كانت كالأتي :

1. تساير أسئلة المقرر منهج "بلوم" لكسب المعارف لفهمها، كما تحفز المتعلم لإظهار قدراته الخاصة بفضل هذا الطرح ومثالنا على ذلك ما ورد فيما يلي: «ما الذي يعانيه الشاعر في حياته»؟ (مقرر الشعب الأدبية، ص: 15) «يربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية، هل تجد ذلك في هذه القصيدة ؟ علل» (مقرر الشعب الأدبية، ص: 15). كما نجدها تلزم الطالب على التطبيق انطلاقا مما يلي: « استنتج من هذا المقتطف بعض الأحكام وأوجد ما يسندها من النص". (مقرر الشعب الأدبية، ص: 32)
2. تلزم أسئلة المقرر المتعلم التعليل والتحليل في الإجابة، كما ورد في السؤال الآتي : – ما مدى مساهمة الجناس في الأبيات 1، 2، 12، في إضفاء المسحة الجمالية على النص ؟
3. أما التقويم النهائي للموضوع، فنجد ما يبرر ذلك في طرح السؤال الآتي:" حدد الفكرة العامة للنص".(مقرر الشعب الأدبية، ص: 55)
4. لمسنا في صياغة الأسئلة، مطالبة المتعلمين البحث عن معاني كلمات في الحقل المعجمي، نحو كلمة " حرج" وهي غير واردة في النص مثلما ورد في فقرة أثري رصيدي اللغوي، لدرس " أحزان الغربة " لعبد الرحمن جيلي. (مقرر الشعب الأدبية، ص: 32)
5. وجود أخطاء لغوية_في صياغة الأسئلة نحو ما ورد في المثال الآتي «–هل يفضل الشاعر حياة العزلة أم حياة الجماعة ؟» (مقرر الشعب الأدبية، ص: 15) والصواب هو" أحياة العزلة يفضل الشاعر أم حياة الجماعة ؟، كما جاء أيضا في نص " منشورات فدائية " لنزار قباني حيث كان السؤال كالآتي: « – عنصر الزمان والمكان بارز في النص هات أمثلة وبين إلى ماذا يوحي ذلك» (مقرر الشعب الأدبية، ص: 96) والحديث عن عنصري الزمان والمكان البارزين في النص.

6. غياب علامات الوقف، بالأخص الاستفهام منها نحو: وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، «ما الصوره البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل »" (مقرر الشعب الأدبية، ص: 10) وكان الصواب أن يكون السؤال كالآتي: " ما الصورة البارزة في هذا النّص ؟ وأين تكمن بلاغتها ؟ مع التمثيل.
7. تغليط المتعلمين في الكثير من المفاهيم، نحو ما ورد في نص " في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم " للبوصيري حيث جاء السؤال كالآتي : « مزج الشاعر في نصه بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي ما غرضه من ذلك »؟ (مقرر الشعب الأدبية، ص: 11) لكن المتمعن في النص يجد غلبة الأسلوب الخبري الأنسب لغرض المدح.
8. ورود خطأ في نقل النصوص من مصادرها نحو ما ورد في نص محمد صالح باوية :

قصة العملاق يمناه دماء ويسراه عصافير رقيقة

(مقرر الشعب الأدبية، ص: 134، يراجع، مقرر الشعب العلمية، ص: 121)

والصواب عروضياً هو:

قصة العملاق يمناه دماء ويسراه عصافير رقيقة

9. تضمين أسئلة المقرر ألفاظ صعبة، إذ هي فوق طاقة استيعاب المتعلمين، كمصطلح التبئير على سبيل التمثيل. (المرجع نفسه، ص: 208)

أما عن طول منهجية المقاربة النصية المعتمدة في المقرر، رأى معلمو المادة (الأدب العربي) (جلسة تنسيقية مع أساتذة المادة، من يوم 20، 22 سبتمبر 2010 م) ، ذلك التكرار الكبير في العديد من أسئلة تحليل النصوص والتي هضمت الكثير من زمن الحصة، لذلك اقترحوا ضرورة التقليص من مراحلها: على أن تتلخص في البناء الفكري والبناء اللغوي. كما هو الحال في امتحان شهادة البكالوريا.

فمن شروط أسئلة المقرر الوضوح، الاختصار، الترتيب، البساطة، محدودية الغرض، ذات قيمة مادية، يسهل على التلاميذ أن يجيبوا عنها بعد شيء من التفكير من غير التجاء إلى الحدس والتخمين والظّن. (محمد صالح سمك، ص: 642)

ولهذا قدر رأي المعلمين في عدم تناسب المنهجية لقدرات المتعلمين، بـ 56,1% غير أن حوالي 43,9% من المعلمين، تقبلوا المنهجية المعتمدة في المقرر(المقاربة النصية).

كما يرى المتعلمون أن أسئلة تحليل النصوص ،تكلفهم جهد التخمين وعناء الاستيعاب فقد قدرت نسبة آراء التلاميذ بعدم رضاهم بهذه المقاربة النصية بـ 72.9% وقد نرجع السبب –لصعوبة المقاربة النصية مقارنة بمستوى المتعلمين.

وقد فسر المعلمون سبب ذلك النفور ،لعدم كفاءة كل من المعلم والمتعلم (مقرر الشعب الأدبية، ص: 10) كما أن عامل زمن الحصة المخصص لهذه المقاربة لا يسع قدرة استيعاب المتعلمين.

وفي نهاية حديثنا عن أسئلة المقاربة النصية وأهميتها لمتعلمي هذه المرحلة، فإن الإجابة عليها يتطلب فهم محتواها للتمكن من تذوق النص وفهم مضامينه، لكن ماذا عن بنيته اللغوية ؟

8-2- المهارات اللغوية المكتسبة من منهاج المرحلة الثانوية:

المهارة حسب ما يعرفها " دريفر" هي السهولة والسرعة والدقة في الأداء والكفاءة في أداء مهمة ما، منها الحركية ومنها اللفظية (المرجع نفسه، ص: 29)، وهي سهولة التكيف مع الظروف المتغيرة بثقة ورضا.)عبد المجيد عيساني، 2010م، ص: 133 نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح، 1974م)

ومن ثمة فإننا أمام اتصال لغوي بين المرسل، والمرسل إليه، " بين المعلم والمتعلم، وفي ضوء ذلك تظهر المهارات الأساسية للاتصال اللّغوي الأربعة وهي : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

وتأسيسا على هذا فإن مهارات الإرسال هي : مهارة الكلام. مهارة الكتابة أما مهارات الاستقبال مهارة الاستماع. مهارة القراءة. (محسن علي عطية، ص: 165، 166)

ولمهارة الفهم علاقة كبيرة بمهارة القراءة، وإن الفهم والتذوق عند التلاميذ أثناء دراستهم لنص معين، لا يقوم إلا إذا سبقته معرفة معينة تكون هي المسؤولة عن التمييز بين جودة الفهم ورداءته.(عائشة رماش، http//www.awu-dam.org/mokifadaby/388/mokf388-004.htm –يوم: 2010/09/20 الساعة 21:00 مساء)

ويؤكد محسن علي عطية بأنه، لا بد أن يحصل بين الكلام والاستماع فهما وكذلك بين الكتابة والقراءة (محسن علي عطية، ص: 166)، بتجاوز الأخطاء في أداء العمل (رشدي طعيمة 1421 هـ/2000 م، ص: 48). وأول المهارات الجديرة بالاستهلال هي :

(1الاستماع : يراه ابن خلدون أبو الملكات (عبد الرحمن بن خلدون، 1984 م، ص: 722) وهو أهم عامل في الاتصال وفي عملية التعليم والتعلم على مر العصور، وقد جاء هذا الاهتمام لما وجدوه من

تركيز الله عز وجل في أكثر من سبعة وعشرين موضعا في القرآن، نحو قوله عز شأنه " وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " (النحل، الآية: 78) ويميز بذلك بين مصطلحين الأول السماع Hearing والثاني هو الاستماع Listening، ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك، ليجعل منها شيئا ذا معنى. (رشدي أحمد طعيمة، ص: 184)

وهو بذلك يختلف بشيء دقيق عن الإنصات والذي هو استماع غير أنه مستمر، فالمستمع يهتم وينتبه على ما يسمع (محسن علي عطية، ص: 196)، وتكمن أهمية تدريس الاستماع في:

- تنمية القدرة على الإنصات. تنمية القدرة على الفهم والتذكر والاستيعاب.
- تنمية القدرة على متابعة المتحدث. والتدريب على آداب الاستماع. وتحليل المسموع ونقده.(رشدي أحمد طعيمة ، ص: 198، 199)

الأمر الذي يتطلب من المعلمين، اكتساب خبرات كثيرة للبعث في المتعلمين حافز الإنصات. ويتجسد ذلك من خلال القطع النثرية أو الشعرية أو دروس المطالعة، لينشأ التفاعل اللّفظي في هذا الوسط التعليمي، وهذا ما يظهر أكثر في التعبير الشفوي حيث النقاش الذي يسبق كتابة هذه الموضوعات. (وليد أحمد جابر، 1142هـ/2000م، ص: 57، 58)

(2 الكلام: هو الحديث المنظم المتناقل مشافهة بين المرسل (المعلم) والمرسل إليه، (المتعلم)، حيث تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء، إلى الآخرين بوساطة الصوت. (محسن علي عطية، ص: 204، 205)

ويقسم الحاج صالح التعبير إلى قسمين : تعبير يعتني فيه المتكلم بالمشافهة عناية فائقة، بتحقيق الحروف، وتعبير آخر يستجيب لما يسمى بمقام الأنس (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012م، ص162)، ليحقق وظائف مختلفة اجتماعية، ثقافية، مهنية « لذلك ينبغي على المدرس في دروس التعبير الشفوي أن يلزم نفسه التحدث باللّغة العربية السليمة (فخر الدين عامر، ص: 46)، وهو ما نفتقده داخل حجرات درسنا، وقد لا نصل للأغراض الآتية : التزود بثروة لغوية من الألفاظ والتراكيب، بالتعويد على طلاقة اللسان وبذلك معالجة العيوب النفسية لديهم كالخوف والتلعثم. (محمد صالح سمك، ص: 315، 316 . محسن علي عطية الكافي، ص: 206، 207)

ولا يتحقق ذلك إلا باختيار النصوص، التي تتماشى مع ميولات المتعلم. وتدريبهم على وضع القواعد النحوية، موضع التطبيق في الكلام ومهارة التعبير. وهي صناعة قائمة على العلم والإرادة وتوفر الآلة واستقامة الترتيب. (ميشال زكريا، 1993م، ص: 106)

بينما يعتمد التعبير الكتابي غالبا في مواقف التباعد من المرسل والمستقبل زمانا ومكانا.(محسن علي عطية، ص: 227) ويتلخص هذا النشاط، في ما يعرف بالوضعية المستهدفة يكون الطلب يتعلق بوضعية فعلية وقد يتعلق بوضعية فكرية أو تحليلية (منهاج الشعب الأدبية، ص: 12)، لكن يفاجئنا قرار وزاري، بحذف الوضعية المستهدفة في السنة الثالثة للتعليم الثانوي، منذ السنة الدراسية 2007م-2008م، حيث تم تطبيق هذا القرار. على الرغم من أن الوضعية المستهدفة كانت تعد إنتاجا تظهر فيه كفاءة المتعلم بشكل واضح. وهي ميدان مهم لتقويم العيوب والعثرات اللغوية بمستوياتها، وقد كلف هذا القرار المتعلمين، التدني الكبير في مستواهم. (محسن علي عطية، ص: 239، 240)

-3- القراءة والكتابة: أما عن مهارة القراءة، فهي مهارة متعلقة بالحروف والكلمات لمعرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل لنقدها (عبد المجيد عيساني، ص: 149) الأمر الذي يتطلب استراتيجيات خاصة لفتح مغالق النّص، فيتم تحديد الهدف، وطرح توقعات حول ما سيقرأ، ثم يعمد القارئ لاستراتيجية تصحيح الفهم وتحديد الإشكالية التي أعاقته، ليتمكن من حلها بعد ذلك، ثم تأتي استراتيجية فهم مفردات النّص لفهم معنى المقروء، ثم استراتيجية فهم الجمل وفهم الروابط والبدائل، ليخلص في الأخير لاستراتيجيه فهم بنية النّص، للتعرف على نمط كل نص بخصائصه اللّغوية (أنطوان صياح، ص: 58). ونجد في هذه الطريقة المقترحة أن كلا من المقررين قد اعتمداها في منهجية تحليل النّصوص.

ومن بين المهارات القرائية التي على المتعلم أن يحسن تطبيقها في عملية القراءة ،ما قدمه رشدي أحمد طعيمة من قائمة بالمهارات اللغوية للمرحلة الثانوية، هامة للمعلم وللمتعلم على السواء، وهي استراتيجيات قبل كل شيء في رأينا منها.

1- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).
2- معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).
3- الحصول على المعرفة واستخلاص الأفكار ثم. تحليل النّص المقروء إلى أجزاء مع استخدام القواميس والمعاجم.

4- التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المد – الشدة – التنوين – أل الشمسية والقمرية)عند قراءة نص معين. (رشدي أحمد طعيمة، 2000، ص: 103، 104)

وانطلاقا من هذه التقنية الأخيرة في عملية القراءة، نستنتج مدى الترابط الكبير بين مهارتي القراءة والكتابة. فالكتابة كالقراءة لنشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة. (رشدي أحمد طعيمة، ص: 189)

فلا يمكن للمتعلم تحرير موضوع ما، دون المرور بتقنية أو مهارة الكتابة والملاحظ على تلاميذنا اليوم، نقصهم الكبير في هذين المهارتين، كونهما كل مرتبط بالآخر وقد نرجع ذلك، لنقص الحجم الساعي لمادة التعبير الكتابي، والأمر نفسه بالنسبة لمهارة القراءة، فإنه ليس بإمكان المعلم المرور بكل متعلم في كل حصة وسماعه له، أما وأن يطبق هذا المتعلم لهذه المهارة وحده خارج حصة الدرس فكثيرا منهم لا يعمد لذلك.

وتبقى مشكلة أحادية التعبير، الممارسة في تعليم العربية بمدارسنا تهدد طلابنا كما يصرح الحاج صالح، بل يعدها كارثة برأيه، لأنها السبب في ركون الفصحى، إلى زاوية الأدب والكتابة من جهة، ومن جهة ثانية الابتعاد بالعربية، عن الميادين النابضة بالحياة، ألا وهي التخاطب اليومي. (عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 161، 162)

فللتمكن من مهارة الكتابة، على المتعلم:

-(1الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل: (هذا...) ومراعاة خصائص الكتابة العربية عند كتابة (المد – التنوين – التاء المربوطة والمفتوحة) والقواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات – التنوين...الخ). مع مراعاة علامات الترقيم.

-(2تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى. (رشدي أحمد طعيمة، ص: 106)

عموما انطلاقا من المعطيات السابقة الذكر، يتضح ذلك الترابط الكبير بين المهارات اللغوية : الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، فكل متكامل فيما بينها. ذلك لأن تعليم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم لآليات الكلام، بل لا بدّ أن يراعى أيضاً آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها. وعلى هذا فإن التبليغ التعليمي يتناول أربعة أنواع من الآليات اللغوية وهي الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع)، وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثم الآليات التي تتحصل بالقدرة على التعبير في هذين المستويين أيضاً (التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي). (عبد الرحمان الحاج صالح، 2007م، ص: 229)

وقد لا يصل المتعلم إلى المهارة المرجو الوصول إليها، إذا لم ينجح المعلم في طريقة عرضه لتحليل النصوص، خاصة إذا لم تتوفر لديه الوسيلة المناسبة، مع طبيعة المحتويات الجديدة المقررة، مما يستدعي اللجوء للطرائق النشطة للوصول للهدف المسطر، فجوهر العملية التربوية كما يصرح أنطوان صياح يعود إلى طريقة التعليم التي يتبعها، من تقليدية تتركز عليه كمحور لها، إلى ابتكاريه تدور حول نشاط التلميذ من خلال استشارة المعلم له، عن طريق طرح الأسئلة وعرض المشكلات ووضع الإطار المناسب للوضعيات التعليمية المثيرة للجهد والبحث والتفتيش، وتتعدى ذلك إلى الصيغة اللغوية المستعملة في هذا التداخل وصولا إلى شخصية المعلم في أبعادها الإنسانية التواصلية والانفعالية. (أنطوان صياح، ص: 176)

جدول (02) : يوضح تقويم المهارات التي تتقن عند تحليل النصوص الأدبية

المهارات اللّغوية	فئة الأساتذة			فئة المتعلمين		
	الترتيب	العدد	النسبة المئوية	الترتيب	العدد	النسبة المئوية
الاستماع	1	27	%30,3	3	58	%18,4
الكلام	3	17	%19,1	4	30	%9,5
القراءة	2	26	%29,2	2	71	%22,5
الفهم	5	8	%9,0	3	58	%18,4

– وبعد قيامنا لعملية جمع الآراء من خلال الاستبانة عن أكثر المهارات التي يتقنها المتعلم عند تحليله النصوص الأدبية، كانت أول ترتيب المهارات هي مهارة الكتابة إذ قدرت النسبة بـ 31.1%، حيث تعود أكثر متعلمينا على هذه المهارة في تحليل النصوص، أما مهارة القراءة قدرت بـ 22.5% وعلى الرغم من ارتفاع معدل النسبة إلا أننا نجد ضعف العديد من المتعلمين في نشاط القراءة، وهذا ما لاحظناه

عند الكثير منهم أثناء تحليلنا للنصوص بمعيتهم، أما مهارة الاستماع فقدرت نسبة الاختيار لها بـ 18.4% وقد يكون ضعف هذه النسبة عن بقية المهارات، لما يعانيه المتعلمين من اكتظاظ داخل حجرات التدريس، الأمر الذي يعيق عملية الاستماع، وهي أساس المهارات، أما عجز المتعلمين عن تحقيق الكلام أو التعبير الشفهي، فترجمت فعلا بنسبة مئوية قدرت بـ 9.5% وهذا ما يعكس فعلا الواقع التعليمي اليوم، خاصة أثناء تحليل النصوص، مما يتطلب الاستعانة بأخصائيين نفسانيين وتعليميين لمعالجة هذا الوضع.

أما رأي المعلمين عن أكثر المهارات التي يتقنها المتعلم عند تحليل النصوص الأدبية، وجدنا ترتيب المعلمين لذلك بأن نسبة اختيار مهارة الاستماع قدرت بنسبة عالية بـ 30.3%، في حين قد يستمع المتعلم دون إنصات منه، مما يعيق عملية فهمه كما أشرنا سابقا، ولذلك على المعلم أن يغرس في متعلميه حب الإنصات أولا، ليتمكن من نجاح درسه وتحقيق باقي المهارات الأخرى، أما عن مهارة القراءة والتي قدرت نسبة اختيارها 29.2%، بالرغم من أننا نفتقد الكثير في صفوفنا التعليمية الثانوية من يتقن القراءة الصحيحة، هذا ناهيك عن القراءة المعبرة، بسبب عدم تدريبهم على ذلك خارج قاعات الدرس، وقد يعود ذلك للضعف القاعدي كذلك، ونحسب أن هذه المهارة هي من أولى المهارات تطبق أثناء التحليل لفتح مغالق النصوص ثم تليها مهارة الكلام بنسبة 19.1%، وهنا نفتقد للكثير من متعليمينا من يحسن الحديث بالعربية الفصحى، ذلك لأننا نجد العامية تغزو ألسنتهم حتى أثناء تحليل النصوص، مما يتطلب الأخذ بيد المتعلمين ومساعدتهم، ليتمكنوا من تحقيق الطلاقة في الكلام وتحقيق مهارة التعبير الشفهي، وقد يعود ذلك لعدم تحقيق مهارة الفهم والمرتبطة أساسا بمضامين أو المحتويات النصية والتي قدرت حسب رأي المعلمين بـ 9.0% وهي أقل النسب والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول (03) : يوضح تقويم المهارات التي تتقن عند تحليل النصوص الأدبية

المهارات اللّغوية	فئة الأساتذة			فئة المتعلمين		
	الترتيب	العدد	النسبة المئوية	الترتيب	العدد	النسبة المئوية
الاستماع	1	27	%30,3	3	58	%18,4
الكلام	3	17	%19,1	4	30	%9,5

القراءة	2	26	%29,2	2	71	%22,5
الفهم	5	8	%9,0	3	58	%18,4

حاولنا في نهاية هذا البحث،حصر أهم النتائج المستخلصة منه، وقد استطعنا أن نرصدها انطلاقا مما لاحظناه في محتويات مقررات التدريس والمناهج المعتمدة عليها وحسبنا أننا استطعنا في هذه الدراسة أن نخرج بالنتائج الآتية:

_بعد إجرائنا لعملية الاختبار للعينة المختارة، وفق المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على ما مدى إسهام المقاربة النصية المعتمدة في المقررات لتنمية المهارات اللغوية، تبين لنا صدق الفرضية الدالة على أنه توجد علاقة دالة إحصائية بين المقاربة النصية وبين : مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

_ولهذه المهارات أهمية في التحصيل اللّغوي للمتعلمين، المكتسب من هذه المقاربة المبنية على أسس وقواعد جيدة على المتعلم إدراكها، وأساس ذلك كله :بدء من الاستماع لفهم مضامين النص، حينها يتمكن من ممارسة اتصاله اللّغوي في محيطه المدرسي وحياته اليومية دون وجود عائق يمنعه من القيام بذلك.

_فكلما كانت المقاربة النصية مختصرة ،تمكن المتعلم من فهم النص والوصول للمهارات اللغوية المرجوة،الأمر الذي يتطلب انتقاء نصوص تناسب قدرات المتعلمين وميولاتهم وهذا ما يحتاجه المجتمع العربي خصوصا ،فالاتصال اللغوي السليم أساسه البنية النصية السليمة والمختارة. لاحظنا مدى أهمية انتقاء النصوص الأدبية الصالحة للتعليم والتي يجب أن تختار حسب الشروط والأسس المتفق عليها من قبل أهل الاختصاص.

لم يخصص في محتوى المقررين قسما للتحليل اللغوي (مستويات اللغوية) ، وإن كان المستوى الدلالي وجد في المقررين بشكل مبسط تمثل في الحقل المعجمي و الدلالي ، أما عن جانب الصرف والنحو ،

حذفت دروس كثيرة منها في المقررين لعدم تناسبها للفئة العمرية المقدمة لها، وقد أشرنا في الجزء الخاص بخصائص اللغة العربية إلى ذلك.

6-أما فيما يتعلق بمنهجية تحليل النصوص استنتجنا :

-وجود نمطية واحدة متكررة في تحليل النصوص الأدبية ، وأخرى مع النصوص التواصلية ، والمعتمدة في تحليل نصوص المطالعة كذلك.

-لاحظنا عن منهجية التحليل أنها مسهبة في الطول، مما تكلف من المتعلم استغراق مدة زمنية كبيرة في التحليل (حصتين أو ثلاث) لذلك اختصرت هذه المنهجية من قبل الهيئة المكلفة في لقاء استثنائي مع أساتذة المادة إلى خطوتين انحصرت في: البناء الفكري و البناء اللغوي للنصوص

-تأكد من خلال عملية الاستبانة المعدة لفئة المعلمين والمتعلمين حول منهجية تحليل النصوص ، وجود صعوبة في التحليل وأخرى في استخراج الأنماط النصية إضافة إلى الوقت المستغل لذلك.

- عدم استفادة منظومتنا التربوية من الدراسات الحديثة في هذا الجانب (منهجية تحليل النصوص) إلا اليسير منها وحاولنا تقديم مقترحات موجزة في منهجية تحليل النصوص الأدبية، إذ تكسب المتعلم زادا لغويا من جهة وتساير الدراسات النقدية المعاصرة من جهة أخرى ، وذلك اعتمادا على آراء أهل الاختصاص وتجارب الدول الأخرى .

وكما أن هناك مآخذ أخذت عن هذين المقررين ،هناك مزايا يمكن للمعلم الوصول إليها من خلاله ، ذلك

- أن المواضيع المقترحة في المقررين تمكن المتعلم على الأقل الإطلاع على معارف حاضره وماضيه، في لغة تتمتع بخصائص متنوعة تختلف عن باقي اللغات الأخرى في كل عصر.
- يمكن للمتعلم معرفة بعض أساليب المؤلفين المتعددة في تراكيبها .
- التعرف على بعض الشخصيات الأدبية التي نمت فيها نوازع الخير وضمرت فيها نوازع الشر .

التوصيات:

وحسبنا في هذه الدراسة أن نرفع نحن كمعلمين وصايا واجب مراعاتها عند اختيار محتويات المقرر تتمثل فيما يلي:

1- ضرورة تناسب المحتوى لأهداف المنهاج وينبغي النظر في محتوى الكتاب للتأكد من:

1- أنه يوافق الأهداف التي ينص عليها المنهاج .

2- أنه يساهم في تنمية القدرات والكفاءات المنتظر تحصيلها .

3- التركيز على الهدف اللغوي خاصة والذي يتمثل في القدرة على استعمال اللغة »الاستماع ، الفهم ، الكلام ، القراءة ، الكتابة . «

ج- التركيز على تعلم اللغة الفصحى المعاصرة ،لأنها تمثل تراثا ثقافيا وطريقا لفهم النصوص القرآنية والسنة الشريفة وهي تبين النصوص الهامة الواجب برمجتها في كل مقرر دراسي ، وفي كل مستوى تعليمي.

د- ينبغي أن يولى المنهج الاهتمام للتعبير الشفهي « المحادثة » لأنه الأساس لفتح المجال للمتعلم

و- التأكد من صحة المعلومات ومطابقتها للمعرفة (المفاهيم العلمية الصحيحة.(

2- تناسب المحتوى لمستوى المتعلمين إن هذا الجانب يتعلق بنوعية التحفيز الذي يحمله الكتاب عن طريق مراعاة :

1- اهتمامات التلاميذ .

2- مستواهم الدراسي .

3- خصائص كل شريحة تعليمية « فئة المتعلمين » .

3- تناسب الوسط الاجتماعي الثقافي :

1- هل يعكس الكتاب المدرسي الحقائق الاجتماعية، الثقافية ،المتعلقة بالوسط الذي يعيش فيه المتعلمون ؟

2- هل يتيح فرص التفتح على الثقافات الأخرى ؟

3- هل يشير إلى مواقف وسلوكات ذات صلة بمقاصد التربية ؟

وبذلك يتطلب من الهيئة المكلفة بإعداد المقررات الدراسية:،

_ضرورة الإطلاع الواعي المستمر على نظريات العلوم اللغوية ، التربوية ، الاجتماعية ، النفسية

- الإطلاع الواسع المستمر على طرق التعليم والوسائل المعدة لذلك .
- هذا ليتمكن المتعلم من تنمية رصيده اللغوي وتحقيق التواصل و حل الوضعيات التي تصادفه في حياته ،ولذلك نستغل فرصة الحديث عن الوضعيات ،ونقترح ضرورة إعادة برمجة هذا النشاط في التوزيع الزمني للمتعلمين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم بالأخص في شهادة البكالوريا ،وهذا ما صرح به المعلمون وكذا المتعلمون وهو ما ننتظر وصوله للهيئة المكلفة بذلك.

قائمة المصادر والمراجع:

- أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها. دار النهضة العربية ،بيروت،لبنان،ط1 ،1427 هـ/ 2006م
- جلسة تنسيقية مع أساتذة المادة من يوم 20، 22 سبتمبر 2010 م على الساعة 10:00 صباحاً بثانوية العقيد سي شريف علي ملاح ورقلة.
- رشدي أحمد طعيمة، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 2000.
- رشدي طعيمة، الأسس العامة لمنهاج لتعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، ط2، 1421 هـ/2000 م.
- عائشة رماش، تعليمية النص الأدبي وأثرها في الفهم والتذوق –http//www.awu dam.org/mokifadaby/388/mokf388-004.htm – يوم: 2010/09/20 الساعة 21:00 مساء.
- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، (د، ط)، ج1، 2007م.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، موفم للنشر، الجزائر ، ج1، 2012م.
- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، والمؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984 م.
- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، ط1. 2010م. نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات 1974م.
- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. عالم الكتب، ط2 1420 هـ / 2000م.

- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية (د، ب)، (د، ط) جانفي2005م.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) شعبة آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، (د، ب)، (د، ط)، مارس 2006م.
- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ط 1 .2006م.
- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. دار الفكر العربي (د ط) 1418هـ/ 1988م.
- محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، ط1، 1993م.
- مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم. العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والأدبية وزارة التربية الوطنية (د ،ط)، ماي 2006م.
- مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وآدابها (اللغة العربية وآدابها) شعبة آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، (د، ب)، (د، ط)، مارس2006م
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط. تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، (د،ط)، (د،ت).
- مقابلات عديدة مع أساتذة المادة، يوم 6 سبتمبر 2010، بثانوية علي ملاح ورقلة، سا 09:00 صباحا.
- ملاحظات المؤلفة، خرجنا بها انطلاقا من مسيرتنا التعليمية مذ سنة 2000م.إلى 2013م
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، كانون الثاني، يناير 1993م.
- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 1142هـ/2000م.