الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف. ميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

أثر السياق اللغوي في تعليمية اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في ضوء المقاربة النصية ميلة أنموذجا

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبات:
- سلمى بلقمري
- صفاء قاسمية
- رميساء أحمد يحي

إشراف الدكتور :
سليم مزهود

السنة الجامعية: 2019/2018

مقدمة

مقدمة:

تسعى المنظومة التعليمية على اختلاف توجهاتها وأطوارها إلى وضع برامج تعليمية تدريسية تواكب روح العصر، وتناسب مستوى تطلعات الجيل الجديد، وتتلاءم مع طبيعة المجتمع، فهي تحاول الجمع بين الأصالة والمعاصرة، في حدود خدمة الحاضر، لتقدم لنا شخصية تلميذ بإمكانه مسايرة متغيرات العصر ومتطلباته، والتفاعل معه بسهولة وليونة.

لكن ذلك يعني وضع النص أيضا على المحك، فلا بد من أن يتعلم التلميذ سياق اللغة التي تناسب هذا العصر، وتلك التي كانت تناسب عصورا مختلفة وكذا ما يناسب الأمكنة. لهذا اخترنا عنوان بحثنا الموسوم: أثر السياق اللغوي في تعليمية اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في ضوء المقاربة النصية ميلة أنموذجا.

وبهذا نكون قد اخترنا السنة الرابعة من التعليم المتوسط، في محاولة كشف السياق اللغوي في نصوص كتاب اللغة العربية، نظرا لكون التلميذ في حاجة إلى أن تتكون لديه فكرة وتصور لتركيب النص ومناسبته للسياق، حتى يتمكن مستقبلا من إنتاج نص أو يتكلم بما يناسب السياقات المختلفة، فيشخص المشكلات المختلفة ويحلها ويفهم الأوضاع المتنوعة، إضافة إلى فهم الكلام الذي يتلقاه، نتيجة تمكنه من فهم السياق اللغوي.

والسؤال المطروح هنا: ما مفهوم السياق اللغوي، وكيف يصل التلميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى فهم النص من خلاله؟ وكيف تعتمد المقاربة النصية على هذا السياق لجعل التلميذ فاهمًا النص الذي يتلقاه، وقادرا على إنتاج نص يحاكيه.

للإجابة عن هذه الإشكالية، قد اعتمدنا المنهج التحليلي الوصفي، وقدمنا تحليلات من خلال الاستبانة لنصل إلى الجواب الشافي.

فقمنا بتقسيم البحث إلى ثلاثة فصول، أما الأول؛ فعرفنا فيه السياق اللغوي، وأما الثاني فبينا فيه بلاغة السياق من خلال النص، ثم بين المقاربة النصية في دروس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مقدمين التحليلات بحسب نتائج الاستبانة التي قدمناها إلى التلاميذ والأساتذة.

فإن الفصل الثالث التطبيقي هو بمثابة الكشف عن فاعلية التدريس من خلال المقاربة النصية في مادة اللغة العربية بالوقوف على مدى العمل به، ومدى نجاعته، والوقوف على أهمية السياق اللغوي في هذا العمل. محاولين معرفة الصعوبات والعوائق (للأستاذ أو التلميذ) التي تعتري العملية التعليمية من خلال تجسيد المقاربة النصية في حالة ما إذا كانت هناك عوائق وصعوبات.

وفي الأخير نرجو أن يكون هذا البحث في مصاف البحوث العلمية الجادّة، ولا ننسى شكر أستاذنا المشرف الدكتور سليم مزهود، على تعاونه وتوجيهاته.

الفصل الأول؛
مفهوم السياق اللغوي
والمقاربة النصية

المبحث الأول؛ مفهوم السياق اللغوي:

تعريف السياق اللغوي لغة:

قال ابن فارس في معجم مقاييس اللغة: "السين والواو والقاف أصل واحد، وهو حَدْو الشيء، يقال ساقه يسوقه، سوقا والسيقة ما اشتق من الدواب، ويقال شقتُ إلى أمر أتي صِدَاقها و أَسْقته، و السوق مشتقة من هذا لما يساق إليها من كل شيء[1]

وجاء في أساس البلاغة للزمخشري[2]:

وهو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يساق الحديث وهذا الكلام متساقة إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه أي سرده ... قال الشاعر:

وما الناس في شيء من الدهر والمني وما الناس الاستيقان المقادر

وفي كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي: السياق في اللغة بمعنى الإيراد[3]

أما منجد الطلاب فقد عرف سياق الكلام بأنه: أسلوبه و مجراه[4]

إن اللغة تستدعي معجمها المتناسق حول الكلمات فكلمة (السياق) متشابهتها من أمثال: ساق سوقا وسياقا وسياقةً[5] وأساقه أساقة واستاق استياقة الماشية: أعطاه إياها ليسوقها[6]

فهذا الاستطراد واضح جدا في القواميس العربية إذ يتم تداوُل اللفظ واستقصاء جميع صيغه، ما كان اسما أو فعلا.

والسياق يعني: تعاقب سلسلة من الظاهرات في وحدة و نظام كتعاقب الظاهرات الفسيولوجية والسيكولوجية[7] والسياق "مفردة" وجمعه سياقات (لغير المصدر)، والمصدر: ساقا والمساق "مفرد"مصدر ميمي من ساق[8].

1- ابن فارس أحمد، معجم مقاييس اللغة : تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي مصر ط 3 1981 ج 3.

2- الزمخشري محمود بن ناصر، أساس البلاغة تحقيق عبد الرحيم محمد، دار المعرفة، بيروت (د.ت) مادة سوق.

3- التهانوي محمد علي الفاروقي،كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق لطفي عبد البديع الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر.1972 ج3 مادة سوق.

4- البستاني، منجد الطلاب، دار المشرق بيروت ط13، 1972 ج 3 مادة سوق.

5- أحمد أبو حماقة، معجم النفائس الوسيط، دار النفائس، بيروت، لبنان ط 1، 2007 م ص12.

6- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

7- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة.م.س6،/1129 المحيط.

8- المرجع نفسه. الصفحة نفسها

ويقال وقعت هذه العبارة في سياق الكلام: أي مدرج فيه[1]

كما يقال: ساق حديثا أو كلاما يقال: ساق قولا وساق خبرا أي سَرَدَهُ، والسياق عند القصاص[2]: الحصة من الحديث، وساق القصة قصها[3] حدّثَ بها، حكاها رواها[4]

والسياق: الشفاعة[5] أو الوساطة في أمرٍ ما، كشفاعة النبي صلى الله عليه وسلم لأمته.

السياق اللغوي اصطلاحا:

جاء في قاموس اللسانيات لجان ديبوا تعريف مصطلح السياق كما يأتي:

- السياق هو المحيط، وهو الوحدات التي تسبق و التي تلحق وحدة معينة[6]. وهذا التعريف نجده أو نجد منه ما يقرب منه في جميع الكتب و المعاجم التي تناولت مادة السياق بالتعريف.

- يُعرف قاموس اللغة الفرنسية السياق بأنه:

مجموعة من العناصر التي تسبق و التي تلحق وحدة معينة (فونيم، كلمة مجموعة من الكلمات) في الخطاب.[7]

ولا يبعد كريستيان بايلون ويول فابر عن هذه التعريفات حيث يعرفان السياق في علم الدلالة بأنه:

- المحيط الكلي أي مجموعة الوحدات اللسانية التي تسبق والتي تلحق وحدة معينة [8]()

وفي موضوع آخر يعرفان السياق بأنه: مجموعة العناصر اللغوية التي تحوط (أو تطوق) قطعة ما من ملفوظ (كلمة، قضية، جملة) وتتحكم في فهمها. [9]

1- لويس المعلوف، المنجد في اللغة، ص 325

2 - بطرس البستاني، محيط المحيط. ص 411

3) أحمد مختار عمر.معجم اللغة العربية المعاصرة م.س 1137/6.

4- رينهارت دوزيات كلمة المعاجم العربية م.س 191/6

5-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- Jean dubois et autres, dictionnaire de linguistique,lorousse, paris 1989,mot contexte,p 12

7- pbilippeamiel, dictionnaire du francais, ISBN, paris 1995, p 236

8- clristion baylon et paul folore, la sèmaintique, p 137

9- Ibid . p 13

ومفهوم السياق العام هو ما يسبق أو يلحق الوحدة اللغوية من وحدات أخرى تتحكم في وظيفتها ومعناها. ولكنه في مجال اللسانيات يمتد ليشمل كل الظروف التي تحيط بالنص مما يتصل بالمرسل والمستقبل والمقام ككل[1]

إذ نجد أن السياق ارتباط وثيق بالمقام وتجمعهما علاقة أيضًا وهي علاقة تكامل فالمقام يسمح بإزالة الإبهام عن الجملة وتبعا لهذا فإن السياق عند فيرث يتقسم إلى نوعين[2]:

أ- السياق اللغوي: ويتمثل في العلاقات الصوتية والفونولوجية والمورفولوجية والنحوية والدلالية.

ب- سياق الحال: ويمثله العالم الخارج عن اللغة بما له من جملة بالحدث اللغوي، ويتمثل في الظروف الاجتماعية والبيئية والنفسية والثقافية للمتكلمين أو المشتركين في الكلام[3]()

والسياق اللغوي، هو ذو أهمية بالغة عند فيرث، حيث يميز بين العلاقات القائمة في المحور التركيبي والتي يطلق عليها أمم البنية وبين العلاقات القائمة في المحور الاستبدالي والتي يطلق عليها تسمية التنظيم[4].

ويتميز السياق بِخَصِيْصَة دراسة العلاقات بين الجزءُ والكُل، الكلمة والنص أو بين الأجزاء في ما بينها و علاقتها بالكلّ النَصي.

يمارس السياق في ظل أربعة أشكال[5]:

- الشكل السياقي الأول والأشهر ويتمثل في السياق اللغوي. إذ يَتَتَبَع الكلمة في سياقاتها اللغوية التي ترد فيها، تقديمًا أو تأخيرًا، ويعمل على استخراج دلالتها المعجمية القاموسية[6].

- الشكل السياقي الثاني: يتمثل في السياق العاطفي الانفعالي حيث يحدد درجة الانفعال من ناحيتي القوة والضعف، مما يقتضي تأكيد أو مبالغة أو اعتدالا، إضافة إلى القيمة الاجتماعية المصاحبة[7].

1- jean dubois et autres, ditionnaire de linguistique. p120

2- claistion baylon et paul falre. la sèmantique, p 135

3- حلمي خليل، العربية و علم اللغة البنوي، ص 135 .

4- ميشال زكريا، الألسنة المبادئ والأعلام، ص 283 .

5- أحمد مختار عمر.علم الدلالة. ص 69

(6) المرجع نفسه، ص 79

(7) المرجع نفسه، ص 70 -71.

- الشكل السياقي الثالث: يتمثل في سياق الموقف أو المقام إذ يقصد به الموقف الخارجي، فتتغير الدلالة تبعًا لتغيّر الموقف أو المقام، وربما أطلق على هذه الدلالة مصطلح الدلالة المقامية

- الشكل السياقي الرابع: يتمثل في السياق الثقافي وهي مجموعة القيم الثقافية الاجتماعية المحيطة بالكلمة[1].

تنوع أشكال السياق لا يلغي التكامل فيما بينهما بل أن كل شكل يدعم الآخر.

1- أحمد مختار عمر، علم الدلالة . ص 71.

المبحث الثاني؛ السياق وتعليمية اللغة:

يعتبر ميدان تعليمية اللغة من أهم العلوم الحديثة استفادة من النتائج التي تمخض عنها البحث اللساني في القرن الـ 20، وإلى وقت قريب كانت الجهود تنصب في مجال تعليم اللغة على محاولة تلقين تراكيب اللغة و إتقانها، أي التركيز على النظام اللغوي المغلق، بغض النظر عن السياقات غير اللغوية والمحيط الاجتماعي الذي يحكم عملية الاتصال اللغوي[1].

غير أن الدراسات الحديثة بدأت تركز على الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الحياتية المختلفة، وعلى العوامل والقواعد التي تحكم ذلك الاستخدام بوجه عام، بالنسبة للمجتمعات الإنسانية جميعا، ثم بوجه خاص بالنسبة لكل مجتمع على حدة. ثم بوجه أكثر خصوصية بالنسبة لما يحدث عندما يتقابل شخصان أو أكثر و يتواصلان لغويا ويعقد هذا التحول نتيجة لما توصل إليه علماء اللغة من أنه لا جدوى من تناول اللغة بمعزل عن سياقها الاجتماعي والثقافي واللغوي وبخاصة غي مجال تعليم اللغات إذ لا يكفي تعليم جمل اللغة التي يتم بها الحوار فحسب بل لابد من تناول الحدث التواصلي مع جوانبه جميعها، وقد بدأ التركيز في الوقت الحاضر ينصب على تحليل الأحداث التواصلية من جوانبها المختلفة، بما في ذلك الأجزاء غير اللغوية منها كالإشارات وقسمات الوجه، الضحك والبكاء... المصاحبة للكلام[2].

وتتلخص مكونات الحدث التواصلي في:

أ- أنواع الحدث:

أ- هو حوار أم محاضرة أم قصة أم نكتة

ب- موضوع الحدث.

ج- غرض الحدث أو وظيفته.

د- المناسبة أو الموقف: ويشمل المكان والزمان.

هـ- المشاركون في الحدث وأعمارهم وأجناسهم وغيرها.

و- شكل و صيغة الرسالة اللغوية.

---

(1) علي القاسمي، علم اللغة، جامعة الملك سعود الرياضي، ط2، 1411هـ -1991، ص 139.

(2) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 115

ز- محتوى الرسالة اللغوية.

ح- تسلسل الكلام.

ط- قواعد التفاعل اللغوي.

ي- المفاهيم التي على أساسها يتم تفسير الأقوال، وتشمل المفاهيم والمعتقدات والأمور الحضارية الأخرى المشتركة بين الأفراد والتي تعين أولئك الأفراد على تأويل ما يقوله الفرد أو الأفراد الآخرون بالشكل السليم فهمه[1].

فلابد من أخذ السياق أو المقام الذي يرد فيه الكلام بعين الاعتبار، ويتألف هذا المقام من عدة عناصر أهمها، مسرح التفاعل اللغوي ومكانه وزمانه، وموضوع الحوار، والأشخاص المشاركون فيه وعلاقة بعضهم ببعض من النواحي الاجتماعية، بالإضافة إلى الخلفية الحضارية والاجتماعية والخلفيات الأخرى كالمتحاورين، فإدراك هذه العناصر جميعها والقدرة على استخدامها استخداما سليما في المواقف الحياتية المتعددة هي التي تتألف منها ملكة التواصل الناضجة عند البالغين من أفراد المجتمع[2].

وبهذا نلخص إلى أن قضية السياق لم تكن نظرية جزئية في علم اللغة الحديث كباقي النظريات التي تركز على جانب عين من جوانب اللغة فحسب و لكنها تمثل إحدى الحقائق التي أيدها الدرس اللغوي الحديث وانبنى عليها كثير من فروع علم اللغة في القرن ال20.

1- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، ص 47.

2- المرجع نفسه، ص 47 .

المبحث الثالث؛ مفهوم المقاربة النصية من خلال السياق:

- المقاربة لغة: ورد في لسان العرب مادة (قرب)، قرب: القُرْبُ نَقِيضُ البُعْدِ، قَرُبَ الشَّيْءُ بالضَّمِ، يَقْرُبُ قُرْبا و قُرْبَانًا أَيْ دَنَا، فهو قَرِيبُ[1].

من خلال هذا التعريف نستنتج أن المقاربة تعني الدنو، والاقتراب.

- اصطلاحا: هي: "حركات التدورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تدور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه[2]

من هنا نستنتج أن المقاربة مجموعة المبادئ التي تتمحور عليها مناهج دراسية مع تخطيطها وتقديمها.

- النص لغة: "(نصّ) الحديث رفعه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السّير والشيء حركة، ومنه فلان ينصّ أنفه غضبا وهو نصاص الأنف... والنص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين ... والنّصه: العصفورة بالضّم، الخصلة من الشعر...، ونصنصه: حركه[3]

النص اصطلاحا:

النص مبدئيا كما يذهب إلى ذلك هاليداي وحسن: "كل متتالية من الجمل شريطة أن تكون هذه الجمل علامات أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أولا لاحقة أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة[4].

كما يعتبر النص: "بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة، تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة، وهو معرفة تم انجازها ضمن ثقافة ما. ذلك أن المعرفة تتلخص في النص، وكل معرفة لها نصوصها[5].

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

2- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر :2003، ص 10.

3- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1 "مادة نص" ص 858.

4- محمد خطاب، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب .ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب: 2006، ص 19.

5- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديثة، الأردن: 2007، ص 108.

والنص بهذا المفهوم يعتبر موضوع علم اللغة النصي الذي يعد من أحدث الفروع اللسانيات، وهو منطلق ممن النص لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه وتحليله بمنهج خاص"[1].

والمقاربة النصية هي: "اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج و يجسد 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 المستويات اللغوية كلها وبهذا يصبح النص محورَ العملية السياقية[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، ويتبع ذلك استنباط القاعدة منها وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق... وفيما يتم تدريس قواعد اللغة في ظل اللغة وتمزج القواعد بالتراكيب والتفسير والقراءة بدل تدريسها مستقلة.[3]

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

وهناك بعض الدارسين اللغويين من يقابل مصطلح المقاربة النصية بمصطلح آخر هو: "الدراسة اللغوية للنص"[4] والسؤال الذي أطرحه كيف تكون دراسة النص مقاربة.

يقول منذر عياشي: تكون دراسة النص مقاربة عندما تحاول ملامة سطحه والدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه[5]. ومن هنا نستنتج أن المقاربة النصية حسب هذا الجواب تعني الدّنو من النص و الصدق في التعاطي معه، بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

1- جمعان عبد الكريم، اشكالات النص، دراسة لسانية نصية ، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت : 2009 ، ص 19

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

3- ينظر ،حسن شحانة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، الدار المصرية اللبنانية، دط ، دت، ص 222 .

(4) منذر عياشي، الكتابة وفاتحة المنصة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988، ص 149.

(5) المرجع نفسه، ص 148.

فهم النص من خلال السياق اللغوي:

عادة ما يرتبط السياق بالنص المكتوب الملفوظ، وذلك أن المكتوب من الكلام مثبت بالكتابة يراعى فيه التماسك والتناسق على عكس المنطوق الذي يغلب عليه طابع العفوية لا الشفوية.

وقد ولَّد هذا الاعتقاد السائر الأخذ والقول به سؤالا يتمحور حول:ماهية العلاقة بين النص والسياق؟ وما طبيعتها؟ وهل يقتصر السياق فقط على المكتوب من النصوص؟

– هناك علاقة بين السياق و النص. فالسياق يميز النص عن غيره من الكلام العادي وهذا بواسطة الوحدة التماسك فكل نص لابد أن يكون متماسكا والسياق يقوم بالربط بين أجزاء النص عن طريق السياق الخارجي للنص أو التراكيب اللغوية[1].

" وعلاقة النص بالسياق علاقة بنوّة وأبوّة، فالنص هو ابن سياقه، ولئن اشترط في النص تلاحم أجزاءه وتناغمها[2]. فالسياق أمر لا يمكن إغفاله في النصوص.

1 – ينظر : المهدي إبراهيم الغويل." السياق وأثره في المعنى"، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، د.ط، 2011. ص 41.

2 – المصدر نفسه، ص 42.

الفصل الأول؛
بلاغة السياق في النص

المبحث الأول؛ السياق في الدرس البلاغي القديم:

"السّياق إطار عامّ تنتظم فيه عناصر النّصّ ووحداته اللّغويّة، ومقياس تتّصل بوَساطَتِه الجُمل فيما بينها وتترابط، وبيئة لغوية وتداوليّة ترعى مجموع العناصر المعرفية التي يقدمها النّصّ للقارئ، ويضبط السّياقُ حركاتِ الإحالة بين عناصر النّصّ، فلا يُفهَم معنى كلمة أو جملة إلا بوصلِها بالتي قبلها أو بالتي بعدها داخل إطار السّياق"[1].

وكثيرا ما يَرد الشَّبه بين الجُمل و العبارات مع بعض الفوارق التي تميز بينها، ولا نستطيع تفسيرَ تلك الفوارق إلا بالرّجوع إلى السّياق اللّغويّ وملاحظة الفوارق الدّقيقة التي طرأت بين الجمل . فكلّ مَساقٍ للألفاظ يجرّ ضرباً من المعنى بجزئياته وتفاصيله .

والسّياق هو الصّورة الكلّيّة التي تنتظم بداخلها الصّورَ الجزئيّةَ، ولا يُفهَم كلّ جزء إلا في موقعه من «الكلّ»، فالصّورةَ الكلّيّة تتكوّن من مجموعة كبيرة من النّقاط الصغيرة أو المتشابهة أو المتباينة ، التي تدخل كلها في تركيب الصورة.

وتشير المعاجم المتخصصة في علوم اللغة واللسانيات إلى مفهوم محدّد للسياق كما نجد ذلك في قاموس السيميائيات لغريماس وكورتيس إذ عرّفاه بأنه "مجموع النصوص التي تسبق أو تواكب وحدة تركيبية معيّنة، وتتعلّق بها الدلالة، إذ يمكن أن يكون السياق صريحا أو لسانيا، ويمكن أين يكون ضمنيا، وفي هذه الحالة يتميّز بأنه سياق خارج لساني أو مقامي"[2]

ولا ينعزل النص عن سياقه، ولكنه لا يتحقق المعنى إلا إذا ربط المعنى بالتركيب، فالنحو لمعرفة دلالة التراكيب والأدوات .

واللغة كذلك لمعرفة الدلالة المفردة في أصل الوضع. وعلم المعاني لمعرفة خواص استعمالات التراكيب في إفادتها للمعاني. والبيان لمعرفة الوضوح والخفاء في الدلالة على

---

1 – عبد الرحمن بودرع، منهج السياق في فهم النص مكتبة الثقافة، الدار البيضاء، 2008، ص43

2 – A.J GRIMAS J.COURTES :SEMIOTIQUE RAISONNE DE LA LANGUE , HACHTTE UNIVERSITE PARIS , 1965 , P:66 .

المعنى، ومستويات التأثير المقترنة بذلك ، والمتخذة قرينة في تحديد المعنى ، والبديع كذلك لمعرفة وجوه تحسين الكلام[1]

يظهر إدراك البلاغيين لأهمية السياق في اشتراطهم مطابقة الكلام لمقتضى الحال، واشتهرت قولهم إنّ : (لكل مقام مقال) و(لكل كلمة مع صاحبتها مقام)[2]، التي تعبر عن ذلك، إذ لا يقتصر المعنى على السياق اللغوي (المقال)، بل يتجاوزه إلى سياق الحال (المقام).

"وقد كان البلاغيون عند اعترافهم بفكرة المقام متقدمين ألف سنة تقريباً على زمانهم، لأن الاعتراف بفكرتي المقام أو المقال بوصفهما أساسين متميزين من أسس تحليل المعنى يُعَدُّ الآن في الغرب من الكشوف التي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللغة"[3]

ويؤكد الجاحظ على أنّ مدار الأمر في عملية التواصل اللغوي بكلّ أبعاده يتحدّد في أنّ "لكلّ ضرب من الحديث ضرب من اللفظ، ولكلّ نوع من المعاني نوع من اللفظ، ولذلك يجب إفهام كلّ قوم بمقدار طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم"[4]، أي يجب عند صياغة الرسالة اللغوية مراعاة أحوال المتلقين، وبيئة التلقي (سياقه)، لتؤتي الرسالة ثمارها المرجوة.

وقد توصل القاضي الجرجاني في إبراز أثر السياق وتأثره إلى حقيقتين علميتين هما ركيزتا منجزات الدلاليين المعاصرين في هذا الجانب، وهما[5]:

1-إنّ سلامة اللفظ تتبع سلامة الطبع، أي السلامة المرتبطة باتفاق العبارة أو الجملة مع الموقف النفسي للمرسِل أثناء صياغة رسالته .

2-تميّز صاحب الرسالة ومنشؤها بخصائص في ألفاظه ولهجته، مما يؤكّد أهمية المستوى الصوتي في صياغة الرسالة اللغوية، والظروف المحيطة سياق الموقف والمقام.

---

1 – ينظر: السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار نهضة مصر، ط2، 1989، 108/1 .

2 – القزويني، الإيضاح، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، مؤسسة المختار، القاهرة ، 1998، 1/ 9

3 – تمام حسان، اللغة العربية؛ معناها ومبناها معناها ومبناها، مكتبة الثقافة، الدار البيضاء، ص337

4 – الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص93

5 – هادي نهر، علم الدلالة التطبيقي، ص281 .

وأوجب ابن قتيبة (276هـ) للكتّاب أن يراعوا مقتضى الحال عند ممارسة الصنعة، في الألفاظ والمعاني على السواء[1].

وتميّز عبد القاهر الجرجاني (471هـ) في تطبيق مفهوم السياق أثناء حديثه عن نظرية النظم، اذ يرى أن السياق هو الأساس، فلا يمكن وجود كيان للتعبير إلا من خلاله، وحينئذ من الواجب رصد السياق، ثم البحث عن الألفاظ وعلاقتها فيه ثانيا"[2]، وكتاباه؛ (دلائل الاعجاز) و(أسرار البلاغة) خير ما يمثل عناية البلاغيين بالسياق اللفظي (النظم) وأهميته في تحديد قيمة الكلمة، وبيان تفاوت البلغاء في إنشائهم حسب مقدراتهم، وتوفيقهم في إحكام النظم، واستعمال وسائله في الدلالة على المعاني[3]

وإن للقرائن اللغوية أهميتها البالغة في معرفة السياق، لكنها لا تكفي وحدها، إذ إن القرائن اللغوية التي يستعملها المتكلم في سياق كلامه بوصفها علامات ترشد إلى المعنى المراد، لا بدّ أن تصحبها معرفة بالمتكلم المنشئ للخطاب، وبالمستمع الموجه إليه الخطاب، وبالظروف الاجتماعية المحيطة بالخطاب، وبيئة الخطاب، فحينئذ لا يمكن معرفة المراد بالتحديد من الخطاب؛ لأن المعنى "كلّ مركّب من مجموعة من الوظائف اللغوية، بالإضافة إلى سياق الحال غير اللغوي... ويشمل سياق الحال عناصر كثيرة تتصل بالمتكلم والمخاطب والظروف الملابسة والبيئة"[4]

ذلك أن إجلاء المعنى على المستوى الوظيفي: الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي، لا يعطينا إلا المعنى الحرفي أو معنى ظاهر النص، وهو معنى فارغ من محتواه الاجتماعي والتاريخي، منعزل عن كل ما يحيط بالنص من القرائن الحالية، وهو المعنى المقالي، ويشمل القرائن المقالية فحسب، وهناك المعنى المقامي، ويتكون من ظروف أداء المقال أو قرائن الحال[5].

---

1 – ينظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب تحقيق: محمد الحلبي، دار المعرفة، بيروت، 1997، ص19 .

2 – ينظر: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية مكتبة لبنان ناشرون، القاهرة، ص241

3 – ينظر: طاهر حمودة، دراسة المعنى عند الأصوليين منشأة المعارف، الإسكندرية، 1981م، ص224.

4 – طاهر حمودة، دراسة المعنى، ص214

5 – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، ص337–339

المبحث الثاني؛ السياق في الدرس اللغوي الحديث:

تبدو نظرية السياق في ظاهرها من نتائج البحث الدلالي الحديث، لكن جذورها ممتدة إلى علمائنا ولغوييننا القدماء، مما يبدو واضحا من بحوثهم المتعلّقة بالنص وتحليله .

ويدل لفظ (السياق) عند اللغويين المعاصرين على الإطار الذي جرى فيه التفاهم بين شخصين أو أكثر، فيشمل زمن الكلام والمفاهيم المشتركة والكلام السابق للمحادثة، ويرادفه القرينة، وله أهمية كبيرة في البحث اللغوي المعاصر، لغرض تحديد الدلالة، حتى يصبح نظرية متكاملة ترتبط بتخصصات كثيرة[1].

فالسياق هو تلك الأجزاء التي تسبق النصّ أو تليه مباشرة، ويتحدّد من خلالها المعنى المقصود؛ فالسياق هو كلّ "ما يصاحب اللفظ مما يساعد على توضيح المعنى"[2].

إنّ تحديد معنى الكلام بشكل دقيق يتطلّب الاستعانة بوسائل أخرى غير المعجم ومنها معرفة نسق الكلام ونظمه، وكذلك الموقف والحالة الكلامية التي ترافق عملية الكلام، فدراسة معاني الكلام ودلالاته تتطلّب تحليلاً للسياقات والمواقف التي ترد فيها، حتّى ما كان منها غير لغوي، لأنّ "معنى الكلمة يتعدّل تبعا لتعدّد السياقات التي تقع فيها اللفظة"[3].

ويقول فندريس: "الذي يعيّن قيمة الكلمة هو السياق، إذ إن الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جو يحدد معناها تحديداً مؤقتا، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الرغم من المعاني المتفرعة التي في وسعها أن تدلّ عليها، والسياق هو الذي يخلص الكلمة من الدلالات الماضية التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، وهو الذي يخلق لها قيمة حضورية"[4].

واستعمل مالينوفسكي مصطلح السياق، حين تناول تأثير اللغة في المجتمعات البدائية، بوصفها صيغة من الحركة، فاللغة الحية يتحكم بها السياق–كما يستعملها الناس– وأن

---

1 – ينظر: محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، دار الرشيد، الدار البيضاء، المغرب، 1980م، ص181 .

2 – محمد أبو الفرج، المعاجم اللغوية في ضوء علم اللغة الحديث، ص 116

3 – أحمد مختار عمر، علم الدلالة عالم الكتب القاهرة ط3، 2004، ص69

4 – فندريس، اللغة، ص231

وظيفة اللغة تتجاوز إيصال الفكرة والانفعال، فهي نوع من السلوك، توجب الأخذ بالمقام (الموقف الكلامي) أو (القرائن الحالية)، وهي جميع ما يحيط بالنص، فالكلام والموقف مرتبطان في أداء المعنى بما يسمى: سياق الموقف[1].

واقتفى فيرث أثر مالينوفسكي، وطور نظريته، ورفض المناهج البعيدة عن الواقع اللغوي في دراسة اللغة، وتتمثل نظريته في دراسة المعنى من خلال السياق بعناصره اللغوية والاجتماعية، إذ "المعنى لا ينكشف إلا من خلال جعل الوحدة اللغوية في سياقات مختلفة؛ لأن معنى الكلمة عند السياقيين هو استعمالها في اللغة، فإن "معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها"[2].

والمعنى في نظرية (فيرث) مركب من الوظائف اللغوية : الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية وسياق الحال الشامل لكل ما يتصل بالمتكلم والمخاطب والظروف الملابسة والبيئة . ومن ذلك الصمت والضحك والإشارة[3].

ويتمثل منهج نظرية السياق في دراسة المعنى فيما يأتي[4]:

1- اعتماد التحليل اللغوي على سياق الحال الذي يتكون من عدة عناصر:

- الكلام؛ النص المنشأ نفسه.

- شخصية المتكلم والسامع، وشخصيات الموجودين في الموقف الكلامي، ومدى علاقته بالسلوك اللغوي، أي: بالنص المنشأ.

- الأشياء والموضوعات المناسبة المتصلة بالكلام وموقفه .

-أثر الكلام الفعلي في المشتركين، كالإقناع أو الألم أو الإغراء أو الضحك .

- العوامل والظواهر الاجتماعية المتعلقة باللغة وبالسلوك اللغوي في الموقف الكلامي، كمكان الكلام وزمانه، وأوضاع الحياة والظروف الخاصة الملابسة.

فالكلمة إذ أخذت بمعزل عن السياق تحتمل صنوفا من المعاني، فلا يعرف المراد منها على وجه التحديد .

---

1 - ينظر: أحمد مختار، علم الدلالة، ص71

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص68-69.

3 - كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ج2، ص175

4 - ينظر: المرجع نفسه، ص172-175

2- تحديد بيئة الكلام المراد دراسته، وصيغة الكلام، لئلا تختلط لغة أو لهجة بأخرى أو مستوى بآخر، وهذا ما يسمى بالسياق الثقافي، فهناك لغة المثقفين، ولغة العوام، ولغة الشعر، ولغة النثر[1].

3- التدرج في النظر إلى الكلام، لتكونه من أحداث لغوية مركبة ومعقدة ، تمثلها مستويات اللغة المكمل أحدها للآخر، والمؤلفة جميعاً (سياق المقال)، وبيان الوظيفة الدلالية للسياق من تَمَنٍّ أو استفهام أو غيرهما ، ثم ربط بين النتائج ذلك كله وآثاره في المتلقي من إقناع أو سخرية أو ضحك ، مما يؤلف سياق الحال أو الجانب الاجتماعي من السياق[2]

وتظهر أهمية السياق في الاعتناء بالجانب الاجتماعي للمعنى (أو سياق الحال أو المقام)، فالمستوى اللغوي يقتصر على الكشف عن المعنى المقالي الحرفي منعزلاً عن المحتوى الاجتماعي والثقافي حسب ما تؤديه القرائن أي إن المعنى الدلالي يتَأَتَّى من السياقين كليهما، فعبارةٌ متداولةٌ مثل (شكرا) تقال عادة تعبيرا عن الامتنان لصنيع خير، لكنها تدل في موقف آخر على العتاب أو الندم، كأن يحبطك أحد أصدقائك ولم تكن متوقعا رده الذي فاجأك، فتقول له: شكرا، أي كان ينبغي أن تقوم به لأقول لك شكرا ولكنك لم تقم به، فأحسستني بالألم والندم..

من هنا يتحدد مفهوم (فيرث) للمعنى على أنه علاقة بين العناصر اللغوية والسياق الاجتماعي، بحيث تتحدد معاني تلك العناصر وفقا لاستعمالها في المواقف الاجتماعية المختلفة . وبناءا على هذا الفهم يقسم السياقيون السياق إلى عدة أنواع هي[3]:

* **السياق اللغوي:** هو النظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظم، الذي يشمل الكلمات والجمل الحقيقية السابقة واللاحقة للكلمة، والنص الذي ترد فيه، أي موقعها من الجملة والنص وما يُكْسِبها من توجيه دلالي[4].

---

1 - ينظر: كمال بشر، علم اللغة، ج2، ص174

2 - ينظر: محمود السعران، علم اللغة، ص340-341

3 - أحمد مختار، علم الدلالة، ص69

4 - أولمان، دور الكلمة في اللغة، ص54-55.

* **سياق الموقف:** يقصد به السياق الخارجي للغة، ويشمل ما يحيط باللفظ من عناصر غير لغوية تتصل بالمكان والزمان، أو شخصية المتكلم، أو المخاطَب أو الحركات والإشارات التي تسهم في تحديد دلالة الكلمة[1].

* **السياق العاطفي:** هو المعني بتحديد درجة القوة والضعف في الانفعال، فكل كلمة أيا كانت توقظ في الذهن صورة ما بهيجة أو حزينة، أو غير ذلك، فهو يميز بين المعنى الموضوعي والمعنى العاطفي للكلمة[2].

* **السياق الثقافي:** "ويقتضي تحديد المحيط الثقافي والاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة "[3].

لذا فإن السياق وحده يكشف لنا عن التبادل بين المعاني الموضوعية والمعاني العاطفية والانفعالية، ويحدّد السياق كذلك المعنى المركزي والمعنى الهامشي أو الثانوي[4].

والسياق هو الذي يحدد المعنى المراد للكلمة أي معناها الأساسي، إذ يوجد لدينا دائما دلالة واحدة محددة للكلمة الواحدة هي الدلالة التي يفرضها السياق، ويكون ذلك من خلال عملية التساوق "فلكل كلمة مجال للتساوق وهو عبارة عن ما تحتاجه الكلمة من كلمة أخرى أو ربما عدة كلمات حتى يتضح معناها في الاستعمال"[5].

---

1 – محمود السعران، علم اللغة، ص310–311

2 – أحمد مختار، علم الدلالة، ص70–71.

3 – المرجع نفسه، ص:71

4 – فندريس، اللغة، ص235

5 – إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص106.

المبحث الثالث؛ أهمية السياق في النص:

إن دراسة النص من مختلف المستويات اللغوية تبين لنا تقاطعات السياق مع علوم البلاغة والدلالة الحديثة والاضطلاع على كثير من الوظائف التي لا غنى عنها في معالجة النصوص كلّها . وتكمن أهمية ذلك فيما يلي[1]:

* إنّ مبحث السياق ثري في تقاطعاته مع سياقات العلوم المختلفة كالبلاغة وفنونها، وعلم الدلالة وما تميّز به حديثا في درسه لمبحث السياق.

* نلحظ اتفاق البلاغيين على تعريف السياق، وبيان أنواعه، وأهميته في تحليل النصوص، والقرائن المساعدة على ذلك.

* نلمح هنا ما تميّز به البلاغيون في تناولتهم لمبحث السياق فيما يأتي :

1- أنّ البلاغيين قد وضح في أذهانهم عند معالجة النصوص الأدبية أهمية العناصر المكوّنة للرسالة اللغوية بكلّ أبعادها من المرسِل والمستقبِل وبيئة الخطاب (السياق) ونظام الرسالة النصية وشفرتها اللغوية . وهم في هذا الأمر سبقوا علم اللغة الحديث فيما قدّمه من نماذج للاتصال الإنساني؛ خاصة نموذج جاكوبسون للاتصال، وأدركوا هذا الأمر مبكرا.

2- تأكيد البلاغيين على ضرورة مراعاة السياق بوصفه من أهم عناصر الرسالة اللغوية، بل وذهابهم إلى أنّ لبّ تعريفات البلاغة هو مطابقة الكلام لمقتضى الحال؛ أي السياق الذي يقال فيه هذا الكلام، وأهميته في بيان محتواه .

3- اهتمام البلاغيين بتفصيل القول في بيان نوعي السياق؛ اللفظي والمقامي، وما لهما من دور في إيضاح الجوانب الدلالية للنصّ، والكشف عن مقامات المعنى في هذا النص من خلال إنارة السياق جوانبَه الدلالية.

4- تأكيد البلاغيين على ضرورة مراعاة السياق اللغوي بدقة بغية الوصول إلى الدلالة المنشودة في النص.

---

1 – ينظر: أسامة عبد العزيز جاب الله، السياق في الدراسات البلاغية والأصولية؛ دراسة تحليلية في ضوء نظرية السياق. منشورات كلية الآداب جامعة كفر الشيخ، القاهرة. دط، دت

5- إدراكهم أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تستلزم ملاحظة السياق بنوعيه؛ اللفظي والمقامي للوقوف على الطبيعة الدلالية للنص .

6- وعيهم بأهميّة تناول النص ككل واحد لا يتجزّأ عند محاولة تحديد دلالته، إذ ينبغي أن يشمل التحليل النص كلّه، كما ينبغي بوجه من الوجوه أن يشمل كلّ ما يتّصل بالكلمة من ظروف وملابسات. وهم في ذلك أيضاً سابقون للدرس اللغوي الحديث.

إن هذه العناصر مجتمعة تمثّل الموقف الكلامي بكل عناصره اللغوية والمقامية . وهذا تنبّه غاية في الأهمية لدور السياق في توجيه المعنى، وتحديد دلالات النص .

6- الاهتمام بدراسة القرائن اللغوية وغير اللغوية لتحديد مفهوم النص، لكن بربطها بالسياق بمختلف أنواعه.

7- تأكيدهم على أنّ العبرة دوما ليس بما وُضِعَ له اللفظ، وإنما العبرة بالاستعمال التوظيفي له، وبالسياق الذي يرد فيه .

* أما الدرس اللغوي الحديث لمبحث السياق فقد صاغ نظرية متكاملة عن السياق، وحدّد فيها الأصول التي يتكئ عليها المبحث، وأهم أنواعه، وأسس المنهج السياقي، وقواعد التعامل مع النصوص من خلال السياق.

الفصل الثالث؛
استبانة ونتائج حول المقاربة النصية
في دروس اللغة العربية؛ السنة الرابعة متوسط.

المبحث الأول؛

منهاج اللغة العربة للسنة الرابعة متوسط وتوظيف المقاربة النصية:

أقر منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، شأنه شأن منهاج السنوات الثلاثة السابقة، المقاربة بالكفاءات والتصور البنائي للتعلمّ، وأعطى أهمية كبيرة لنشاطات المتعلّم للوصول به إلى الاستقلالية.

وقد تضمن تصورا جديدا "لمهنة المتعلم" الذي أصبح مركز العملية التربوية ولمهنة المعلم باعتباره مسهلا لعملية التعلّم ومسئولا على التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات.

إنّ أساس التعلّم هو نشاط التلميذ الذي لا يستوعب ولا يحتفظ إلا بما يحمل دلالة بالنسبة إليه، فيكتشف بنفسه ويكون الفاعل في بناء تعلماته.

وهكذا، تتجلى هذه الرؤية الحديثة لعمليتي التعليم والتعلّم في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تركز على المبادئ الجوهرية للتحوّل التربوي الحاصل والمتمثلة في :

- التدريس بالكفاءات
- بيداغوجيا حلّ المشكلة
- المقاربة النصيّة
- تقديم النشاطات
- التقييم

1- التدريس بالكفاءات :

لم تكن تبنى المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطا أو بديلا سريعا وإنّما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات وإنّما يؤكّد عليها من منحى آخر هو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية.

فكان التدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى، ويهدف هذا التدريس إلى :

– جعل المتعلم فاعلا ومنتجا.

– توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا.

– إدماج المكتسبات وتفعيلها.

– تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة.

فالمقاربة بالكفاءات ضرورية في بناء تعلّم واقعي ونفعي، وتعتبر المدرسة المكان المناسب لتنفيذ هذه المهام بحيث ينتظر منها :

– تكوين إنسان قادر على التكيّف والاندماج في المجتمع.

– تدريبه على حلّ مشكلاته اليومية.

إذًا، معنى الكفاءة أن يكتسب المتعلم معارف وأن يتعلّم كيف يستفيد منها ويوظفها في الحياة، كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التعبير، لها دلالة بالنسبة إليه لغرض الاتصال بغيره معتمدا على نفسه، ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالجملة مثلا، بل يستثمرها من أجل إنتاج نص تواصلي.

إنّ تنمية الكفاءة ينبغي أن يتم في وضعية تعلمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية، والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة حتى يتمكن المتعلم من التكيّف والتفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيا، بغرض تفادي جملة من النقائص نذكر منها :

– تقديم المعارف معزولة عن السياق ومنفصلة عن كل تطبيق عملي ودون ربطها بمواردها وباستعمالاتها الاجتماعية.

– عجز المتعلم على تحويل المعارف المدرسية المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة والتفكير في كيفيات تجاوز العقبات التي تواجهه.

ولتخطّي هذه النقائص يستحسن، ما أمكن، إتباع المراحل الآتية في إنجاز الحصص التعليمية :

أ)- ضبط سير العمليات التعليمية وفق ما يأتي :

* تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلّم.
* تنظيم وترتيب عناصر عملية التعلّم (المعارف والأداءات).
* إعداد الوسائل الضرورية لإنجاز الحصة.
* إعداد نماذج للتقييم.

ب)- تحديد الوضعية المشكلة:

قد يستعين المدرّس بوضعية مشكلة تتفق مع طبيعة الكفاءة التي تتدرج تحتها المعارف والمهارات المجندة لأداء المهام المطلوبة.

ج)- معالجة الوضعية المشكلة: وتتم على النحو الآتي :

- تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الفردية بـ :
* وضع المتعلم أمام مهمة صعبة تحدّد من خلالها أهداف التعلّم.
* متابعة المحاولات الأولى للمتعلم لتجاوز الصعوبات اعتمادا على مكتسباته القبلية.
- تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الجماعية بـ :
* تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
* توجيههم إلى إجراء مقابلة للتحقق من نتائج أعمالهم والوصول إلى إجابات متفق عليها (تكامل، مقارنة، شروح متبادلة، ملاحظة التقدم الحاصل ...).
- تنشيط الأستاذ لردود الفعل الجماعية بـ :
* توضيح الإجابات.
* تبرير طريقة الحصول عليها.
* الوقوف على مدى سلامة المسعى.
* دعم التعلمات، بالإضافة أو التعديل أو التغيير أو بما يلائم الوضعية.

2- بيداغوجيا حلّ المشكلة :

تنص تعليمية المواد الدراسية الحديثة على تغيير الممارسة البيداغوجية التقليدية التي ترتكز على منطق التعليم المبني على أصول التلقين والشرح للمحتويات والمعارف والمفاهيم، وغياب الممارسة الناجعة التي تقوم على منطق التعلّم.

إنّ بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلة يحفز التلميذ على المشاركة الإيجابية ويدفعه إلى التفكير العلمي والرغبة في التعلّم الذاتي من أجل بناء معارف جديدة، باتخاذ إجراءات أكثر فعالية تقوم على الملاحظة وافتراض الحلول الممكنة ثم الوصول إلى الاستنتاج والاكتشاف، وبذلك يحصل التعلّم وهذا ما حدا بأحد المربين إلى القول بأنّ "**المشكلة أم التعلّم**" قياسا على قولهم "**الحاجة أم الاختراع**" وطريقة التدريس التي ينبغي اختيارها في المقاربة بالكفاءات هي طريقة الوضعية المشكلة التي يوضع فيها المتعلّم أمام صعوبة معينة تتحداه حتى يشعر بأنّها فعلا مشكلته ويتعين عليه إيجاد الحلّ المناسب لها، باتخاذ التدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته.

ويكون دور الأستاذ متمثلا في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلمات.

1.2- تعريف الوضعية المشكلة :

إنّ الوضعية المشكلة هي مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معيّن ومحدّد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما.

وتنتقى الوضعية من واقع المتعلم المعيش، تصطنع فيها عوائق مؤقتة، متفاوتة التعقيد تتطلب توظيف التعلمات السابقة، وتختم الوضعية المشكلة بنتاج منتظر من المتعلم يمكن تحديده بدقة : نص إبداعي (قصيدة، قصة ...)، أو نص وظيفي أو تخطيط ...

وتتكون الوضعية المشكلة من ثلاثة عناصر :

- **السند** : وهو مجموعة من العناصر المادية يقترحها المدرّس، قد تكون نصا، وثيقة، صورة، لوحة ...

ويحدّد السند بالنظر إلى :

* السياق الذي تتحدّد فيه الوضعية.
* المعلومات التي يتفاعل المتعلم معها، قد تكون تامة أو ناقصة، جديدة أو سابقة.
* الوظيفة التي تحدّد الهدف من النتاج المنتظر.

- **المطلوب:** وهو توقع النتاج المنتظر.

- **التعليمة:** وهي مجموع المطالب التي تقدم للمتعلم ويشترط فيها الدقة والوضوح، وتحديد معايير كالجودة، وعدد الأسطر، وبعض المميزات الكتابية كأنماط النصوص وأنواعها، أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللغوية ...

2.2- أهداف الوضعية المشكلة :

تعزز بيداغوجيا حلّ المشكلات قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفاءات الضرورية التي تساعده على التكيّف مع مختلف متغيرات محيطة. ومن أبرز أهداف هذه البيداغوجيا في العملية التعليمية التعلمية ما يأتي :

- اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمل.
- تنمية القدرة عل تحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.
- التمرّن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها.
- الوصول بالتلميذ إلى التعلّم الذاتي والنقد الموضوعي.
- اكتساب الثقة في النفس.
- التعوّد على التعاون مع الأقران ومع الآخرين.

3.2- خصائص الوضعية المشكلة :

يراعي الأستاذ، في الوضعيات التي يقترحها، الخصائص الآتية :

- المتعلم هو الذي ينجز المهمة المعروضة.
- هي إشكالية لأن المتعلم لم يمتلك بعد ما يلزمه لإنجازها.
- ما ينقص المتعلم هو نفسه ما يحتمل من تعلمات تصاغ في شكل أهداف تعلمية يحققها المتعلم عبر مراحل الحصة دون القفز على الصعوبات بل معالجتها عن طريق القيام بأداءات، قد تكون :
- موارد شخصية أو "معلومات قبلية".
- موارد المجموعة في إطار "عمل جماعي – تفاعل".
- موارد الأستاذ مثل "وثائق، تعليمات، طرائق، بحث ...".

ومن جهة ثانية، يسهر الأستاذ باستمرار على تكييف ممارسته مع ما تقتضيه الوضعيات المقترحة بـ :

– تنويع المسارات البيداغوجية من أجل التكفل الأنجع بالصعوبات الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.

– الانتباه إلى ردود الفعل في القسم والتعرّف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.

– تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم.

– تنويع تنظيم العمل : الفردي، الفوجي، الجماعي.

4.2– صياغة الوضعية المشكلة :

لنجاح صياغة الوضعية المشكلة لابد من مراعاة الآتي :

– الجدة والتشويق.

– تقديم التحدّي للمتعلم أو الإشعار به لإنجاز المطلوب.

– استكشاف المسار لاستثمار معارفه وتعلماته.

– ضبط منحى التفكير الواعي، والتساؤل المثمر لبناء المعرفة وحسن تحويلها وفق معايير ومبادئ وخطوات.

– استقاء الوضعيات من الحياة اليومية للمتعلم، ومن محيطه الاجتماعي والثقافي على أن تكون ذات دلالة بالنسبة إليه ومناسبة لمستواه العقلي والثقافي، ولعمره.

5.2– مراحل بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا المشكلات :

إنّ تعلّم اللّغة العربية بوساطة بيداغوجيا المشكلات يساهم في التكوين الفكري للمتعلم، ويمنحه المعارف الضرورية التي تسمح له بحل مشاكله في الحياة اليومية.

ويمر التدريس عن طريق الوضعيات المشكلة عبر أربع مراحل أساسية هي :

أ)– مرحلة الإثارة والتحفيز :

وتكون بإثارة مشكلة حقيقية أو صعوبة واقعية تجلب انتباه التلاميذ وتتحداهم وتدفعهم إلى البحث عن حلها، وهذه المرحلة حاسمة تتطلب من المدرّس إيجاد الوضعية المناسبة لقدرات المتعلمين ومكتسباتهم، وميولهم، ليشعروا أن المشكلة المثارة مشكلتهم وتتطلب منهم الحل السليم للتخلص من تأثيراتها السلبية (مرحلة الشعور بالمشكلة).

ب)- مرحلة الاستيعاب والفهم :

في هذه المرحلة يحدّد العمل المطلوب إنجازه، أو ما يجب أن يحققه التلاميذ لتفكيك المشكلة إلى عناصرها الجزئية ثم تركيبها مستأنسين بإرشادات الأستاذ.

ج)- مرحلة العرض والبناء والاستقصاء :

تكون بدفع المتعلمين إلى البحث عن الحلول الملائمة، مستعينين في ذلك بتعلماتهم السابقة، وتجاربهم، والقواعد والنظريات والمبادئ المساعدة على شرح الصعوبات وقد يأتي التلاميذ بفرضيات متباينة ووجهات نظر مختلفة.

د)- مرحلة الضبط والتقييم واستخلاص النتائج :

بعد المناقشة وسماع الحلول الممكنة تأتي مرحلة الانتقاء وعزل المفاهيم الخاطئة واستنتاج الأحكام العامة التي تتحكم في الظاهرة اللغوية، أو في غيرها، وفي هذه المرحلة يتم التحقق من صحة الفرضيات أو الحلول المقترحة، وتبرز المحتويات التعليمية بشكل جلي (معارف، مهارات، مواقف)، ويتم صوغ التعلمات في شكل قاعدة تعم على الوضعيات المشابهة وبذلك يتمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات القاعدية بانتظام وتدرج، تترجم في شكل سلوكات إيجابية.

وتعدّ طريقة بناء الدرس انطلاقا من بيداغوجيا حلّ المشكلات من أنسب الطرائق لتدريس أنشطة اللغة العربية. ففي نشاط القراءة ودراسة النص مثلا، يجد القارئ نفسه أمام وضعيات مشكلة تتمثل في قراءة مفردات وجمل غير مضبوطة بالشكل التام، وهذا يدفعه إلى تجنيد مكتسباته اللغوية من نحو وصرف لتجاوز هذا العائق.

وفي نشاط المطالعة الموجهة، يجد نفسه أمام مشكلة المعطيات المناسبة لتعليمات الأستاذ، فيضطر إلى البحث عنها في النص وخارج النص.

وهكذا يجند المتعلم موارده ويدمجها لحلّ الإشكال وتجاوز عوائق التعلّم وبذلك تبنى الكفاءات وتنمى.

3- المقاربة النصيّة :

إنّ مبدأ المقاربة النصيّة يعني اتخاذ النص محورا لكل التعلمات تدور حوله جميع الأنشطة : قراءة، تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية، الصرفية، الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج، والتوزيع الشهري والأسبوعي.

كما تسعى المقاربة أيضا لاستغلال المقروء في تعلمات جديدة يظهر من ورائها مثلا :

أ- بناء النص من حيث الهيكلة، والروابط بين الفقرات الضمينة كانت أو ظاهرة ليتحقق الانسجام الداخلي والخارجي.

ب- عناصر الرسالة التخاطبية :

- المتعلم من حيث الضمائر، الأفعال، الصفات.
- الملتقي من حيث الأفعال، الصفات، علامات فك رموز الرسالة :

* زمن الفعل، صيغ الأفعال.
* أدوات التركيب والربط.
* الشواهد ودرجتها.

- الرسالة التخاطبية : من حيث فحواها – أهدافها.
- القناة :

* الألفاظ ودلالتها.
* حقلها الأدبي.
* تواترها.
* الجمل وتركيبها.
* الوحدات الدالة وغيرها.

ج)- الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة مثل :

- غلبة الصفات والمشتقات في النمط الوصفي.
- بروز الزمن في الأفعال، وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي.
- تعدّد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.

– ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.

– بروز عناصر الدورة التخاطبية ومميزاتها بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال، والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري.

والجدير بالملاحظة أنّ هذه التعلمات لابد أن تكون مهما تنوعت روافد توظف في الجانب العملي تظهر في النتاج الكتابي للمتعلم.

4- تقديم النشاطات :

1.4- القراءة ودراسة النص :

تتم القراءة بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة: إملاء، قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية ...

ومن أهداف القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي :

– قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة، مع تصور المعنى والاستفادة منه ونقده.

– الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محدّدة ومهام مضبوطة كـ : التركيز على احترام علامات الوقف، قراءة النصوص قراءة معبّرة، استحضار المعاني عند القراءة..

– اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفهي.

والقراءة فن لغوي، ونشاط يرتبط بالتواصل الشفهي والكتابي يجمع علائق مختلفة، فيكون وسيلة لاكتساب المعرفة العلميّة. ويتم نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاث حصص :

* قراءة ودراسة النص.
* دراسة ظاهرة لغوية.
* تطبيقات تقييمية.

أ)- الحصة الأولى:

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام.

ويحبذ أن تكون :

* متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال، قصة، تذكير ...).
* قصيرة.
* مثيرة.
* هادفة.
* مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن.

يدعى المتعلّم إلى قراءة صامتة، ويدّرب عليها لأنّها القراءة الطبيعية المستعملة في حياة الإنسان. وهي عمليّة فكرية هدفها فهم المقروء.

لذلك لابّد أن تشفع بأسئلة محدّدة، يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار والمقروءة.

وتتبع ذلك قراءة جهرية نموذجية يراعي الأستاذ فيها الأداء الجيّد والأمثل لغرض المحاكاة، ويمكن أن ينوب عنه التلميذ إذا توفرت فيه قدرات أدائية جيّدة.

إنّ نتيجة المحاكاة هي الأداء، حيث ينتقل المتعلم من سماع نموذجي إلى أداء فردي تتخلله توجيهات الأستاذ المناسبة مع سماح الفرصة للتقييم التعاوني والجماعي.

ويستحسن أن يعلم المتعلم مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أداءه، كأن يركز على إحدى الأمور الآتية :

- الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف.
- كيفية نطق همزة الوصل.
- الوقف عند التنوين ...

ثم تتم معالجة النص المقروء فهما بالتذكير دائما بالهدف لأن التجربة أثبتت أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلّص زمن الوصول إليه.

ومن الأهداف المطلوبة :

- حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرّف على دلالات الألفاظ.
- استخراج أفكار النص وطريقة بنائه.
- نقد المقروء.
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية.

وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثانية.

ب)- الحصة الثانية:

تكون بالعودة إلى النص المقروء لاستخراج أمثلة الظاهرة اللغوية حسب مبادئ المقاربة النصيّة، فإن قلت يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب والمناسبة.

ويشرع الأستاذ في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة ودراسة حيثياتها للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلي، فتطبيقات معاقبة ويراعى فيها التدرّج والتنوّع.

ج)- الحصة الثالثة :

هي حصة إدماجية يتم فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة : نحوية، صرفية، بلاغية، عروضية، نقدية ...

وتظهر هذه الحصة قدرة الأستاذ على اختيار التطبيقات أو بنائها، وقدرة المتعلم على الإجابة عنها لتقييم درجة استيعاب تلك التعلمات.

2.4- التعبير الشفهي والمطالعة :

يولي منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط عناية خاصة للتعبير الشفهي، كونه الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، ومقدمة للتعبير الكتابي، وحقلا تطبيقيا لكثير من المهارات (المناقشة، تنشيط الاجتماعات، إلقاء خطبة، إجراء مقابلة...).

قد تستغل في حصة التعبير الشفهي نصوص القراءة وكذا نصوص المطالعة التي يحضرها المتعلم خارج القسم بناء على تعليمات قبلية يقدمها له الأستاذ.

وينبغي النظر إلى التعبير الشفهي من زاويتين :

– **أولاهما:** المرسل (المتحدّث) وعلى المعلم هنا أن يعوّد المتعلم على المواجهة بالمناقشة، وإبداء الرأي، ومحاولة إقناع الآخرين وعلى إكسابه الجرأة، والثقة بالنفس، وعلى التدخل عند الضرورة.

– **ثانيهما:** (المرسل إليه) المتلقي وفي هذه الحالة يتعيّن على المتعلم أن يكتشف أفكار الآخرين وآراءهم، واتجاهاتهم، وأن يقبل الرأي والرأي المخالف ويتعوّد على الاستماع المركّز إلى المتحدّث لفهم أقواله.

وأيا كان موقع المتعلم، متحدثا أو متلقيا، عليه أن يلتزم بأداء الحديث والاستماع، كعدم مقاطعة المتحدّث والاستماع باهتمام، وعدم الاستحواذ على الحديث ...

ولتنمية كفاءة التعبير الشّفهي في هذا المستوى، لابد من تحقيق الأهداف الآتية :

– ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيّد.
– اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع والثقة بالنفس.
– تحقيق التواصل الأفقي والعمودي (مع الأقران والراشدين).

ويمكن أن ينجز الأستاذ حصة التعبير الشفهي مستعينا بـ :

– اختيار عناوين أخرى للنصوص المدروسة.
– إبداء الرأي في مضامين النصوص والتعليق عليها بالحجة والبرهان.
– إعادة تركيب مضامين النصوص.
– اكتشاف معطيات جديدة فيها.
– التوسع في الحديث عن الشخصيات المحورية في النصوص إن وجدت.
– تلخيص النصوص، أو تقليصها، أو إكمال الناقص منها.

وخلاصة القول، إنّ التعبير الشّفهي محرك للذّهن، ومترجم للأفكار، ومدرب على ممارسة اللغة.

3.4- التعبير الكتابي وإنجاز المشاريع :

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات.

ومهارة الكتابة والتواصل، عملية يمر فيها المتعلم بمحاولات متدرجة تمكنه من ممارسة الكتابة بنوعيها، الوظيفية والإبداعية. نذكر منها :

- الاشتراك في تحرير موضوع إنشائي داخل القسم.
- الاشتراك في تحليل مضمون سؤال إنشائي داخل القسم (تحديد عناصره، وأفكاره، وضع الترتيب اللازم لعرضها).
- كتابة فقرة عن عنصر من العناصر (عمل فردي).
- تحوير بعض النصوص من أسلوب إلى آخر (عمل فردي).
- كتابة عرض عن المطالعة.
- استبدال بداية قصة أو نهايتها.

وبذلك تنمو شيئا فشيئا مهارة الكتابة، فتظهر صورها في التنظيم والتصميم، وعرض لمختلف العواطف والأحاسيس ووصف المشاهد الخارجية ...

وتحقيقا لذلك تخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعلمية حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة لمختلف أنماط النصوص المقرّرة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج) انطلاقا من وضعيات مشابهة وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش.

وفي هذا السياق يخصص الأستاذ وقتا من الحصة للتصحيح الوظيفي مركزا على الجانب الإجرائي (هيكلة، رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة ...) مراعيا حاجاتِ التلميذ وأخطاءَه.

ويقع التصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة، أمّا تصحيح التعبير الكتابي فيتم مرة بعد كل ثلاثة أسابيع، وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع.

وبما أنّ المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها، توجد العناية إلى تزيد المتعلمين بفنيات العمل وتمكينهم من المهارات اللازمة لذلك.

ويمكن تنشيط المشروع باتباع الخطوات الآتية :

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات الواردة في المنهاج وما يرتبط بها من أهداف تعليمة.
- تحديد المحور الذي يدور حول المشروع.
- تعيين الوسائل المساعدة على إنجازه.
- الحرص على إعلام المتعلمين بمدة الإنجاز وبشكل العمل (أفواج).
- توزيع المهام على المتعلمين مع مراعاة رغبتهم وميلهم إن أمكن.

5- التقييم :

التقييم مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية، وهو من أهم مسئوليات وواجبات الأستاذ الذي يقيس مدى ما تحقق من تعلمات قاعدية.

ينصب التقييم على جوانب متعدّدة، منها :

- **المعارف التصريحية** : وهي المعلومات المخزونة في ذاكرة المتعلم، والتي يكفي التصريح بها لإثبات وجودها.
- **المعارف الإجرائية** : وهي إجادة الممارسة وإتقان أي عمل كان سبق التدرب عليه.
- المواقف والسلوكات الوجدانية.

وقد يشتمل اختبار واحد كل هذه الجوانب أو بعضها.

والتقييم يؤدي ثلاث وظائف هي :

وظيفة **الاستطلاع** (أو التنبؤ) التي تتعلق بالمتعلم، حيث يحدّد التقييم مدى توافر الكفاءات الضرورية للشروع في دراسة مادة ما أو الانتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى.

وظيفة **مراقبة المستوى** التي تتجلى في :

- مراقبة مكتسبات المتعلم ومدى نمو كفاءاته.
- دراسة وضعية المتعلم في فترة ما :

* داخل القسم الواحد أو ضمن الفوج الواحد.
* ضمن مجموع الأقسام الموازية لقسمه في المدرسة الواحدة.
* ضمن مجموعات أوسع مثل الدائرة أو الولاية.

وظيفة **التشخيص** المتصلة بالتعلم، حيث يرمي التقييم إلى الكشف عن أسباب عدم تحقيق التعلّم المنتظر ومعرفة المواد أو التقنيات التي لا يتحكّم فيها المتعلم بالقدر الكافي والمسارات الذهنية المتسببة في ذلك.

الكفاءة والموارد :

مثلما سبق ذكره، يعتبر الشخص كفئا عندما يتحكّم في بعض المكتسبات (معارف، معارف فعلية، إجراءات، مواقف ...) ويجندها بشكل محسوس لحل وضعية مشكلة معينة.

مثلا : إجراء محادثة هاتفية بلغة فصيحة.

وعندما نتحدث عن الكفاءة، نذكر أمرين معا :

- **الموارد**، أي المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي ينبغي أن يجندها المتعلم.
- **الوضعيات** التي سيجند فيها المتعلم هذه الموارد.

حينئذ تتحقق الكفاءة المذكورة أعلاه بتجنيد موارد كثيرة منها :

- المعارف : مفردات وتراكيب، عبارات الترحاب والسلام ...
- المعارف الفعلية : صياغة سؤال، صياغة جواب عن سؤال مطروح، التعريف بالذات، استعمال أزمنة الفعل ...
- المعارف السلوكية : موقف مجاملة المتلقي، الاهتمام به ...

يكتسب المتعلم هذه الموارد في القسم أثناء تعلمات منظمة لهذا الغرض، إمّا بشكل تقليدي، أو خلال وضعيات تعلمية (ديداكتيكية) تجعله وسط هذه التعلمات.

1.5- أنواع التقييم :

للتقييم أشكال عديدة، نخص منها : التقييم التشخيصي، والتقييم التكويني، والتقييم التحصيلي، والتقييم الذاتي.

أ)- **التقييم التشخيصي** : وهو الذي يقع قبل الشروع في التعلمات، وكثيرا ما يرد في شكل اختبار يجريه الأستاذ في بداية السنة لتحققه من مدى تحكم المتعلم في المكتسبات القبلية والكشف عن ثغرات تعلمه أو نقائصه.

وهكذا يمكن الأستاذ أن يقدّر مستوى القسم الذي يسند إليه ويبني التعلمات اللاحقة على أساس ما اكتسب من كفاءات.

وقد يقع التقييم التشخيصي في بداية الحصة التعليمية لمراجعة عنصر متصل بالدرس الجديد أو للتحقق من الحلقة السابقة لأنّها ضرورية لتأسيس تعلمات جديدة، وقد يتم هذا التقييم في شكل سؤال يطرحه الأستاذ في بداية الحصة ويبني مراحل درسه انطلاقا من أجوبة المتعلمين.

ب)- **التقييم التكويني** : هو مسار للتقييم المستمر الذي يهدف إلى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلّم بغرض تعديل وضعية التعلّم أو وتيرة هذا التدرّج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسبين عند الحاجة.

ويهدف إلى قيادة المتعلم في عمله المدرسي بتحديد الصعوبات التي تواجهه ومساعدته على إيجاد التدابير التي تسمح له بالتقدّم في عمله.

ويأتي هذا التقييم عقب كل مهمة من مهام التعلّم، ويرمي إلى إعلام المتعلم والأستاذ بدرجة الكفاءة المحققة.

فوظيفة التقييم التكويني هي التعديل والتصحيح وتقديم المساعدة الفورية للمتعلم الذي يلاحظ لديه قصور ما في تحقيق هدف من أهداف حلقات التعلّم.

ومن هنا ندرك أنّ التقييم التكويني يعنى بالمسار أكثر مما يعنى بالنتائج، أي بطريقة تعلّم التلميذ والعمليات العقلية التي يقوم بها من أجل تحقيق هدف الدرس ومن جهة أخرى، فإنّ مسعى التقييم التكويني، مسعى تشخيصي لأنّه يهدف إلى تحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود.

ومن وظائف التقييم ما يأتي :

– اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلمين لعلاجها قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التعلّم.

– التنظيم والضبط اللذان يرميان إلى تصحيح ظروف التعلّم وتحسينها وإعادة توجيهها، ويقوم بهذه العملية المتعلم والأستاذ كل على حدّة، وتتمثل في إعادة النظر في الاستراتيجية المنتهجة التي لم تساعد على تحقيق التعلّم المنتظر بالقدر الكافي.

– برمجة نشاطات وتمارين لمعالجة النقائص التي أظهرها التقييم من أجل تجاوزها وتحسين المستوى.

ج)– التقييم التحصيلي : وهو نمط التقييم الذي يستخدم في نهاية فصل أو عام دراسي أو نهاية مقرر أو برنامج، لأغراض الانتقال أو التأهيل أو لتقييم التقدم.

إن التقييم التحصيلي يكتسي طابع الحصيلة من أجل التدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المعترضة، فهو يقع إذا بعد عدد من مهام التعلّم التي تمثل كلا (فصلا من المقرر مثلا).

كيفية تقييم الأستاذ لمنتج المتعلم :

يقيم الأستاذ إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس (ثلاثة أو أربعة) تتفرع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقييم.

المقياس: هو صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم.

المؤشر : هو علامة قابلة للملاحظة، يضفي صفة الإجرائية على المقياس.

أمّا صياغة المقياس (وينعته البعض بالمعيار) فتتم بعدة طرق منها :

– استعمال مصدر ذي دلالة إيجابية : مطابقة، انسجام، دقة، جدة أو طرفة، سرعة...

– استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيجابية : استعمال وجيه، تفسير صحيح، إنتاج شخصي ...

– استعمال جملة : وقد تأتي مثبتة (التحليل كامل، عمل المتعلم نظيف ...) أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل ؟ هل عمل المتعلم نظيف ؟ ...).

وقد يعتمد التقييم على شكل واحد من المقاييس أو شكلين معا.

وفيما يلي نورد مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي قد يحدّدها الأستاذ لتقييم إنتاج المتعلم :

– هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب ؟

– هل تركيب الجمل سليم ؟

– هل الخطاب يمثل كلاّ منسجما ؟

– هل المصطلحات المختارة مناسبة ؟ ...

في التعبير الشفوي أو القراءة :

– هل النطق صحيح ؟ ...

في التعبير الكتابي :

– هل النص مكتوب بخط واضح ؟

– هل إملاء الكلمات صحيح ؟ ...

د)– التقييم الذاتي :

هو المسار الذي يقوم بوساطته المتعلم بإصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديدها والاستناد إلى مقاييس تقديرية محدّدة.

ومثلما يعتمد الأستاذ على مجموعة من المقاييس والمؤشرات لتصحيح اختبار أو تقييم أعمال التلاميذ المختلفة، يستعمل المتعلم كذلك شبكة لتقييم إنتاجه، وهي بمثابة أداة تكوين فعّالة، فالتقييم الذاتي يضمن استقلالية المتعلم وتفطنه إلى أخطائه وبناء تعلماته، أمّا شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بنيّة التعديل والضبط.

وفيما يأتي، نقترح وضعية مشكلة وكيفية تقييمها (من طرف المتعلم أو الأستاذ كذلك) باستعمال شبكة التصحيح : "بعد قراءتك لمقال في مجلة علمية حول الأمراض الناتجة عن

التدخين، وخاصة التي تصيب المتعاطين الشباب، حزنت وقررت تحسيس زملائك بأخطار هذه العادة السيئة.

اكتب نداءً إلى زملائك، في حدود صفحة، لينشر في جريدة المدرسة واستعمل ثلاث حجج تقنعهم بضرورة الإقلاع عن التدخين".

شبكة التصحيح			
المقاييس	**المؤشرات**	**نعم**	**لا**
مطابقة المنتج لوضعية التواصل	– كتابة نداء: عبارات الاستهلال والختام، وأخرى للفت انتباه الجمهور المتلقي (الزملاء). –ذكر ثلاث حجج تقنع بإيجابيات الامتناع أو ضرورة الإقلاع. – التقيّد بالحجم المطلوب : صفحة. – استخدام المستوى اللغوي المناسب في مخاطبة الأقران.		
انسجام النص	– تفصيل كل حجة على حدة. – تسلسل منطقي بين الحجة والأخرى. – استعمال الروابط المنطقية (ثم، غير أنّ، لأنّ، لكي، حتّى، وهكذا، حينئذ ...). – معالجة كل فقرة لفكرة أو حجة.		
سلامة اللّغة (من حيث النحو والصرف والإملاء)	– تركيب سليم للجمل. – توظيف مناسب لعلامات الوقف : الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب ... – مراعاة الأثر الإعرابي لنواسخ المبتدأ والخبر : نصب اسم إنّ وأخواتها، وخبر كان وأخواتها. – كتابة إملائية صحيحة للمفردات.		

2.5- وسائل التقييم :

للتقييم وسائل كثيرة من أهمها :

- الملاحظة.
- الاختبارات.

1.2.5- الملاحظة :

إنّ الملاحظة المباشرة الدقيقة من جانب الأستاذ لتلاميذه تنصب على العلاقات السائدة بين المتعلمين في المدرسة أو أثناء الرحلات أو الزيارات المختلفة، وما يبديه المتعلم من تعليق ومدى تعاونه مع غيره ومدى قدرته على تصنيف المعلومات وإسهامه في المناقشة داخل القسم والطرائق المختلفة التي يتبعها في مواجهة المشكلات.

إنّ الهدف من الملاحظة أن يتعرّف الأستاذ على طبيعة نمو كل متعلم ودرجته أو وتيرته، ولذلك يجب على الأستاذ إعداد دفتر لتسجيل الجوانب الملاحظة سواء أكانت عقلية أو انفعالية أو جسمية.

فالملاحظة تمكن الأستاذ من تشخيص الوضع والتعرّف على نواحي القوة والضعف بين التلاميذ حتّى يتغلّب على أوجه الضعف التي تعوق سيره في التدريس.

2.2.5- الاختبارات :

هناك نوعان من الاختبارات في اللّغة العربية :

* الكتابية.
* الشفوية.

وكل اختبار يتضمن أسئلة متنوعة، تصنف حسب ما يطلب من المتعلم القيام به، أي إمّا أن يحرّر الإجابة أو ينتقيها من بين عدة إجابات تقترح عليه، وبناء على ذلك تصنف الأسئلة إلى :

* أسئلة التحرير.
* أسئلة التعيين.

أ)- **أسئلة التحرير** : يطلق عليها البعض اختبار المقال ويسميها آخرون الأسئلة المفتوحة، وهي التي يطلب فيها من المتعلم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصة. يرمي اختبار المقال إلى تقييم قدرة المتعلم على التعبير وتحصيله للمعلومات وقدرته على التعبير الصحيح وفهم العلاقات بين الأشياء والحقائق وصياغة الأحكام العامة والتفكير في الأسباب والنتائج وتنظيم الأفكار.

تنقسم أسئلة التحرير إلى :

* **أسئلة التحرير الطويل** : ويكون الجواب عليها في شكل مقالة :

مثال : تحدث عن تجربة خاصة على منوال النص المدروس.

لاحظ أنّه يكون للسؤال نفسه إجابات مختلفة عند التلاميذ، الأمر الذي يجعل تصحيحها صعبا ولا يمكن أن تغطي كل مكتبسات المتعلم إلاّ أنّها سهلة الإعداد.

* **أسئلة التحرير القصير** : يكون جواب المتعلم فيها كلمة أو جملة قصيرة.

مثال : تحديد الأسلوب الغالب على النص في جملة.

إرشادات حول صياغة أسئلة التحرير :

- التطرّق إلى وضعيات جديدة.
- طرح أسئلة دقيقة تجنبا للغموض حتّى يتوصل المصححون إلى التمييز بين الإجابة الجيّدة وغيرها.
- التأكد أنّ الصياغة تستبعد كل تأويل للسؤال.
- تقدير الوقت الكافي للإجابة عن السؤال.

ب)- أسئلة التعيين : يسميها البعض الأسئلة المغلقة، وفيها يطلب من المتعلم أن يعين جوابا من عدة أجوبة تعرض عليه.

تفيد أسئلة التعيين في إمكانية تناول مجال واسع من المادة، وكذا التطرّق إلى دقائق الأمور فيها، إلاّ أنّها لا تقيس إلاّ القدرات الدنيا (التذكير، الفهم، التطبيق).

تتفرع أسئلة التعيين إلى عدة فروع إذ نجد :

* **أسئلة المناوبة (الصواب والخطأ)** : القاعدة فيها تنصب على تقديم مجموعة من الجمل أو الظواهر إلى المتعلم بعضها صحيح و بعضها خاطئ، ثم يطلب منه أن يبين

الصحيحة منها بوضع الحرف (ص) أو الرمز (√) ويكشف عن الخاطئة بوضع الحرف (خ) أو الرمز (×) وذلك حسب ما تنص عليه تعليمة السؤال.

مثال : إليك الجمل الآتية :

علامة رفع الفاعل هي :

	الضمة الظاهرة ...
	الفتحة المقدرة ...
	الواو إذا كان جمع مذكر سالم
	الياء إذا كان جمع تكسير
	الألف إذا كان مثنى

ضع (ص) أمام العبارة الصحيحة و (خ) أما العبارة الخاطئة.

* **أسئلة الاختيار من متعدد :** وفيها يطلب من المتعلم أن يختار جوابا واحدا من مجموعة أجوبة تعرض عليه قد تصل إلى خمسة، وهي تأخذ أشكالا عديدة، إذ يمكن أن تبني بحيث يطلب من التلاميذ تعيين :

- إمّا الجواب الصحيح الوحيد
- أو الجواب الخاطئ الوحيد
- أو كل الأجوبة الصحيحة
- أو أحسن جواب.

* **أسئلة المقابلة (المزاوجة) :** وفيها يطلب من التلاميذ الربط بين عناصر قائمتين من الأشياء ويشترط هنا أن لا تكون القائمتان متساويتين.

مثال : إليك القائمتين الآتيتين :

التعبير	– الشعري
الفعل	– الماضي
البيت	– المنوّن
	– الحقيقي

اجمع في شكل ثنائيات بين الأسماء والصفات الموافقة لها.

* **أسئلة إعادة الترتيب** : إنّ المطلوب من المتعلم في مثل هذه الأسئلة هو أن يعيد ترتيب معطيات معينة وفق ترتيب ما.

مثال : إليك الفقرة المشوشة الآتية : "الشارع فرغ من الناس في لحظات قصيرة. وصل عمر إلى وسط المدينة. لم يعثر على حافلة تنقله إلى حيّه. بدأ المطر يتهاطل بغزارة. تنفس عمر الصعداء وحمد الله ! تسرب إلى عمر الشعور بالوحشة والقلق. فكر في الرجوع إلى البيت. عمه يتوقف أمامه وينادیه من سيارته : "عمر ! عمر ! هل أنت نائم ؟"

أعد ترتيب الجمل مستعملا أدوات الربط المستعملة لتشكل منها فقرة منسجمة.

إرشادات حول صياغة أسئلة التعيين :

– تغيير موقع الجواب الصحيح في كلّ سؤال.

– استعمال بدائل مستوحاة من الأخطاء التي اعتاد التلاميذ ارتكابها خلال الدرس (أو الدروس).

– استبعاد الحالات التي يمكن أن يلجأ فيها التلاميذ إلى التخمين.

عيوب أسئلة التعيين :

– لا تحكم على قدرة المتعلم على التغيير عن أفكاره بأسلوب شخصي، كما أنّها لا تساعد على الحكم على مدى قدرة التلميذ على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير بل لا تشجعه على ذلك.

– لا تحكم على مدى استيعاب المتعلم لما درسه، بل تشجع على الاهتمام بالحقائق في غير ترابط، كما أنّها لا تساعد على معرفة قدرة التلميذ على مواجهة المشكلات.

– لا تحكم على مدى اطلاع المتعلم لأنّها توضع بالنسبة لكتاب مقرر درسه الجميع (أو بالنسبة لمنهاج معين)، فإذا كان أحد التلاميذ قد زاد اطلاعه عما درسه زملاؤه في ناحية أو أكثر، فإنّها لا تعنى بذلك.

– يحتاج إعداد هذه الأسئلة إلى وقت طويل لأنّ عددها كثير، ويجب أن تغطي كل ما درسه المتعلم.

– لا تصلح للحكم على التلاميذ في مادة كالتعبير.

ج)- الاختبار الشفوي :

هو اختبار يكون فيه الممتحن والممتحن متقابلين، يقدم الأوّل الأسئلة، وعلى الثاني أن يجيب شفويا، يمتحن الأستاذ أجوبة المتعلم ويمنح علامات اعتمادا عل شبكة ملاحظات.

نستطيع استخدام الاختبار الشفهي والاستفادة منه إذا كان التلاميذ قليلي العدد، وإذا توفر وقت كاف لذلك.

والاختبار الشفهي باعتباره وسيلة من وسائل التقييم له ثلاث وظائف هي :

- وظيفة علاجية وهي تصحيح إجابات التلاميذ الشفهية في حينها.
- وظيفة نقدية تتمثل في الحكم على مدى فهم التلميذ للحقائق وعلى قدرته على استخلاص النتائج.
- وظيفة نفسية تتحقق في دفع التلاميذ وتحفيزهم على التعلّم ومنح حيوية للتعلّم وكسر جدار الخجل.

ولكن، قد تظهر عيوب في استعمال هذه الوسيلة منها :

- الإجابة عن الأسئلة الشفهية تعتمد عادة على الحفظ إلى حدّ كبير.
- الاختبار الشفهي يتسم بعدم السماح بالمناقشة.
- التلميذ الجريء والمتحكم في الآليات اللغوية هو الوحيد الذي يجد في الاختبار الشفوي مجالا مناسبا له.

أمّا مميزات الاختبار الشفوي فنجملها فيما يأتي :

- يسمح الاختبار الشفوي باللقاء المباشر والتفاعل الحقيقي بين الأستاذ والمتعلم.
- يسهل عملية قياس بعض جواب شخصية المتعلم (الثقة بالنفس، الجرأة ...).
- يتطلب تنفيذ الاختبار الشفوي وقتا طويلا.

3.2.5- شروط وسائل التقييم :

تؤدي سلامة أدوات التقييم من الناحية العملية إلى سلامة التشخيص والعلاج واقتراح الوسائل لتطوير وتحسين العملية التعليمية والنهوض بها ؛ ولذلك يجب أن تكون أدوات التقييم موضوعية، صادقة، ثابتة ومميزة لتؤدي غرضها على أكمل وجه وأحسن صورة.

وشروط وسائل التقييم تتمثل فيما يأتي :

أ)- الموضوعية :

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار والقياس بالعوامل الذاتية للمقيّم مثل ظروفه النفسية وحالته المزاجية وتقديره النسبي (كما يقع في موضوعات التعبير).

ولضمان الموضوعية يجب أن تتنوع أساليب التقييم (فلا نقتصر على الاختبارات التحصيلية أو الملاحظة فحسب)، فكلما تعدّدت وتنوّعت زادت قدرتها على تفسير النتائج والحكم عليها، وكانت مناسبة لمستويات التلاميذ.

ب)- الصدق :

ويعني أنّ الوسيلة المستخدمة تقيس بالفعل الجانب (أو الهدف) الذي من أجله وضعت. فإذا صممنا مقياسا لقياس القدرة على إنتاج نص حجاجي يجب أن يقيس هذه القدرة وحدها وليس شيئا آخر.

ج)- الثبات :

يتوفر الثبات لو أعيد تطبيق الاختبار على التلاميذ أنفسهم بعد فترة زمنية مقبولة وأعطى نفس النتائج تقريبا.

وبناء على ذلك، فإذا أعطى الاختبار نتائج مختلفة (أو بعيدة) عن النتائج الأولى عند تطبيقه على العيّنة نفسها، فهذا يؤكد أنّ الأداة التي استخدمت فيها ضعف ويستلزم تغييرها.

د)- التمايز :

ينبغي أن يسمح الاختيار بتصنيف فئات التلاميذ في القسم الواحد إلى :

- متفوقين
- متوسطين
- ضعاف

فيشجع الأستاذ الفئة الأولى ويدعوها إلى الاستمرار ويساعد المتوسطين والضعاف خاصة على معالجة النقائص التي ظهرت لديهم، مراعيا الفروق الفردية.

المبحث الثاني؛

تحليل إحصائي لنتائج استبانة حول توظيف السياق اللغوي والمقاربة النصية

هدف الاستبانة: تدخل هذه الاستبانة في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس حول العمل بالمقاربة النصية في تقديم دروس اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، لذا نأمل منكم الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة بدقة ووضوح، وشكرا لكم.

ملحوظة: الرجاء وضع علامة (×) أمام الجواب الذي تراه مناسبا.

1-هل ترى أن محتوى الكتاب يجعل التلميذ يبني نفسه بنفسه؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

2-هل يناسب محتوى الكتاب اهتمامات التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

3-هل راعت مادة الكتاب بنية التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

4-هل راعت مادة الكتاب التطور التكنولوجي الحالي؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5-هل لغة الكتاب في متناول فهم التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

6-هل يمكن للكتاب تحسين لغة التلاميذ وتمكينهم من المواقف التواصلي التي يواجهونهم خارج المحيط المدرسي؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7-هل يتسم الكتاب بالوضوح والتنظيم والتسسل المعلوماتي؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

8-هل يحقق الكتاب أهدافه المرسومة داخل المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

استبانة خاصة بتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

هدف الاستبانة: تدخل هذه الاستبانة في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس حول العمل بالمقاربة النصية في تلقّي دروس اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، لذا نأمل منكم الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة بدقة ووضوح، وشكرا لكم.

ملحوظة: الرجاء وضع علامة (×) أمام الجواب الذي تراه مناسبا.

1-ما رأيك في مواضع الكتاب؟ سهلة ☐ صعبة ☐

2-هل مضامين الكتاب ومواضيعه تناسب اهتماماتك؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

3-هل ترى أن الكتاب يناسب مستواك؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

4-ما نوع النص الذي يشد اهتمامك أكثر؟

علمي ☐ شعري ☐ مقال ☐ قصص ☐

5-اذكر أبرز صعوبة تواجهك في تناول مواضيع الكتاب المدرسي.

.....

.....

6-هل تناسبُ مستواك لغةُ الكتاب؟ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

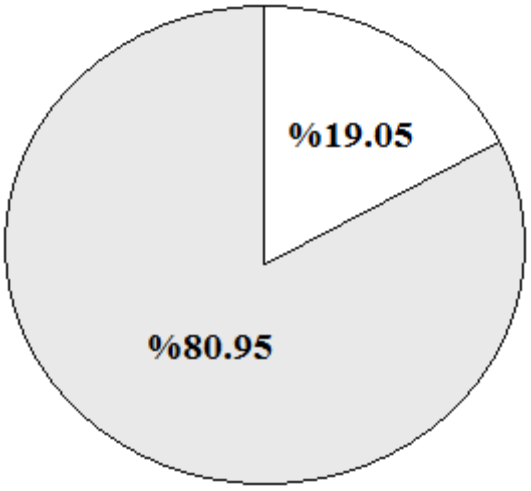
قمنا بتوزيع الاستبانة الخاصة بأساتذة مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، واستطعنا جمع 21 استبانة، باعتبارها عينة لدراسة، آخذين بذلك الملحوظات والاقتراحات التي قدمها إلينا السادة الأساتذة. وقد احتوت الاستبانة على أسئلة مباشرة تتعلق بالكتاب المدرسي في اللغة العربية، إضافة إلى المعلومات التي تخص الجنس والصفة والخبرة، وإبداء رأي الأستاذ في محتوى الكتاب.

تحليل الاستبانة الخاصة بالأساتذة:

أولا؛ البيانات الشخصية:

السؤال الأول: ما هو جنسك؛ ذكر أم أنثى؟

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	04	%19.05
أنثى	17	%80.95
المجموع	21	%100

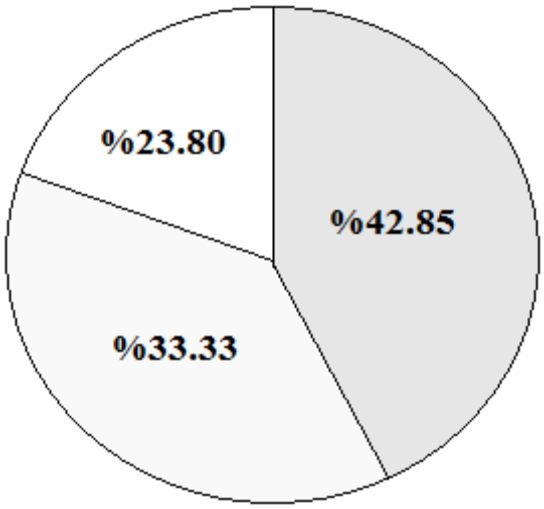


التعليق على الجدول:

نلحظ من خلال الجدول أن معظم أفراد العينة، هم إناث بنسبة 80.95% مما يبين جليا أن الإناث أكثر ميلا لوظيفة التعليم والرغبة فيها، وربما يرجع ذلك أيضا إلى أن أفضل مهمة يمكن أن تتقلدها المرأة هي التعليم، لاسيما في مجتمعنا الإسلامي، وبالمقابل نجد أن نسبة الأساتذة الذكور هي 19.05% فقط، ويبين هذا أن كثيرا من الرجال لم يكملوا تعليمهم بما يخول لهم الحصول على المنصب، نتيجة المسؤوليات التي تلقى على عاتق الكثير منهم تجاه أسرهم، وكذلك لأسباب أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية.

السؤال الثاني: الخبرة ؟

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من 1إلى5 سنوات	**09**	**%42.85**
أكثر من 5 سنوات	**05**	**%23.80**
أكثر من 10 سنوات	**07**	**%33.33**
المجموع	**21**	**%100**

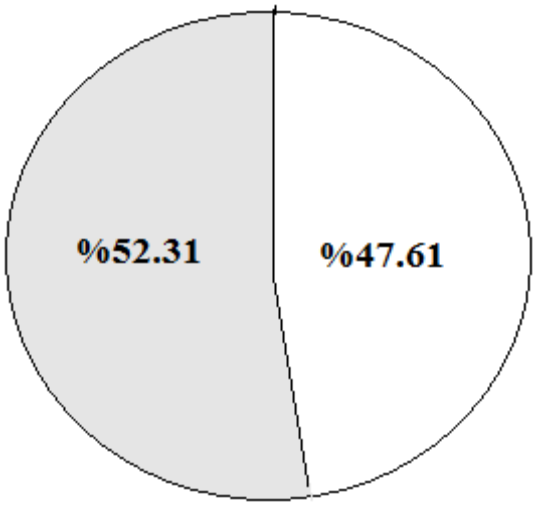


التعليق على الجدول:

نلحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين لديهم خبرة من سنة إلى خمس سنوات بنسبة 42.85%، أما الأساتذة الذين لديهم أكثر من 5 سنوات خبرة فيمثلون نسبة 23.80%، أما الأساتذة الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، فنسبتهم 33.33%، هذه النسبة الأخيرة هي التي تساعد في نجاح العملية التعليمية للأستاذ والمتعلم معا، فالأستاذ الأكثر خبرة يعرف التعامل مع التلاميذ بشكل أفضل، وله فهم للبرنامج أكثر من الأساتذة الأقل خبرة.

السؤال الثالث: هل ترى أن محتوى الكتاب يتيح الفرصة للتلاميذ ليبنوا معارفهم بأنفسهم؟

محتوى الكتاب يتيح الفرصة للتلاميذ ليبنوا معارفهم بأنفسهم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**10**	**%47.61**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**11**	**%52.31**
المجموع	**21**	**%100**

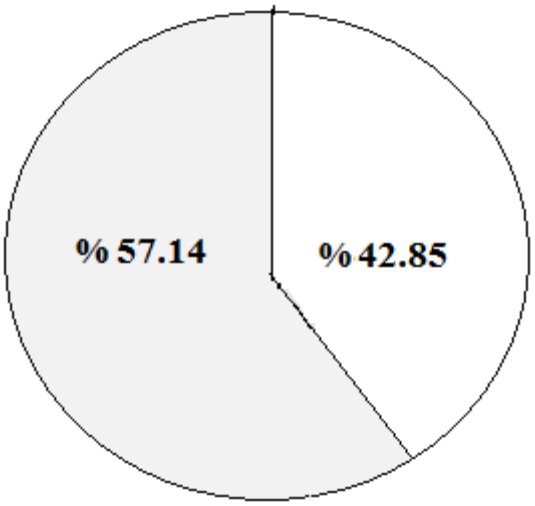


التعليق على الجدول:

نلحظ من خلال الجدول أن نسبة 47.6% من أساتذة اللغة العربية للعينة التي اخترناها تؤكد أن محتوى الكتاب يتيح الفرصة للتلاميذ لبناء معارفهم بأنفسهم، بينما يرى مجموعة كبيرة من الأساتذة أن الأمر لم يتضح بعد ، فقالوا نوعا ما، بنسبة 52.3%، ذلك أنه لم يختبر بعد على مستوى الواقع، لكنه يبدو أنه مناسب ليبني التلميذ معرفته بنفسه، فالتلميذ له قدرات معرفية وعلمية يحتاج إليها في عصره، ولا بد للكتاب أن يناسب روح العصر.

السؤال الرابع: هل ترى أن محتوى الكتاب حديث ويناسب اهتمامات التلميذ ؟

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**09**	**%42.85**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**12**	**%57.14**
المجموع	**21**	**%100**



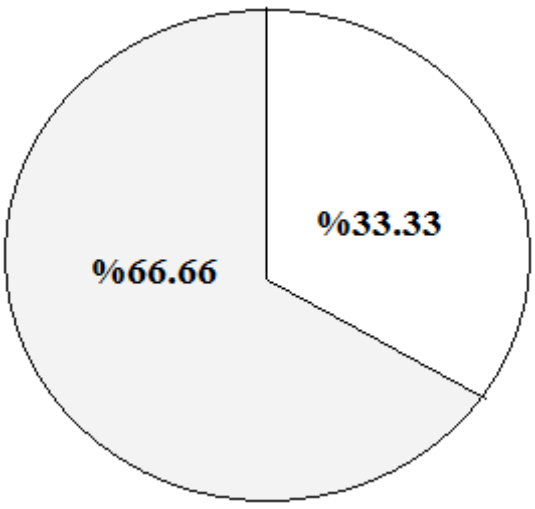
التعليق على الجدول: يتبين من خلال الجدول أن نسبة 42.85% من أساتذة العينة المدروسة في نطاق القبول، وهذا يدل على أن حداثة الكتاب مهمة للتلميذ في حياته اليومية لأنه يعبر عن ثقافة مجتمعه بينما نجد العينة المدروسة أجابت إلى حد ما بنسبة 57.14%، وهذا يعود إلى ضرورة إعادة النظر في الكتاب المقرر في السنوات الرابعة من التعليم المتوسط

السؤال الخامس: هل راعت مادة الكتاب بيئة التلميذ وتعاملت معها

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**07**	**%33.33**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**14**	**%66.66**
المجموع	**21**	**%100**

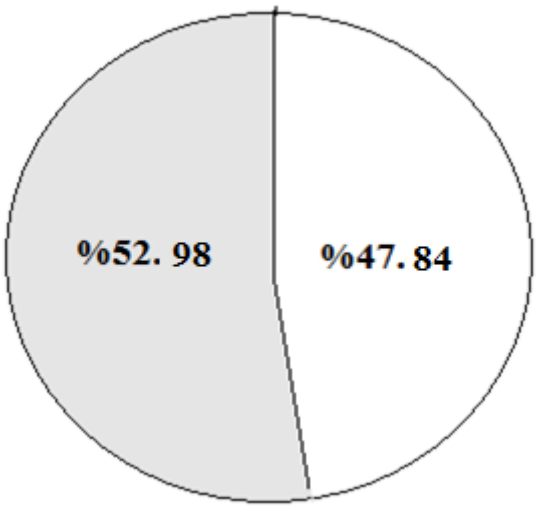
التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 33.33% يرون أن مادة الكتاب راعت بيئة التلاميذ وتعاملت معها، بالمقارنة نجد أن نسبة 66.66% كانت أجوبتها: إلى حد ما، وهذا راجع إلى مادة الكتاب التي تتماشى وعصر التلميذ ومحيطه الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه وكذا روح العصر



السؤال السادس: هل راعت مادة الكتاب التطور العلمي والتكنولوجي الذي يعيش التلميذ في عصره؟

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**11**	**%52.98**
لا	**01**	**%04.76**
نوعا ما	**09**	**%42.84**
المجموع	**21**	**%100**

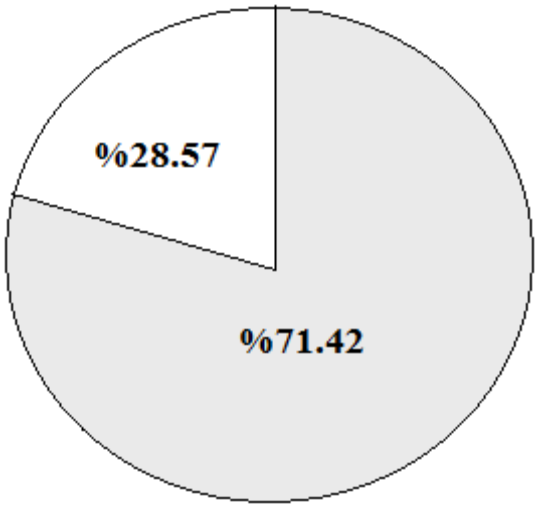


التعليق على الجدول:

تبين إحصاءات الجدول أن نسبة 52.98.% من أساتذة العين يجدون أن مادة الكتاب راحت التطور العلمي والتكنولوجي الذي يعيش التلميذ فيه بينما إجابة إلى حد ما كانت بنسبة 47.98% لا يفضلون إدراج النصوص العلمية في الكتاب ويرجع ذلك ربما إلى عدم تمكنهم من المعارف العلمية المختلفة .

السؤال السابع: هل لغة الكتاب في متناول تلميذ السنة الرابعة متوسط؟

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**15**	**%71.42**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**06**	**%28.57**
المجموع	**21**	**%100**

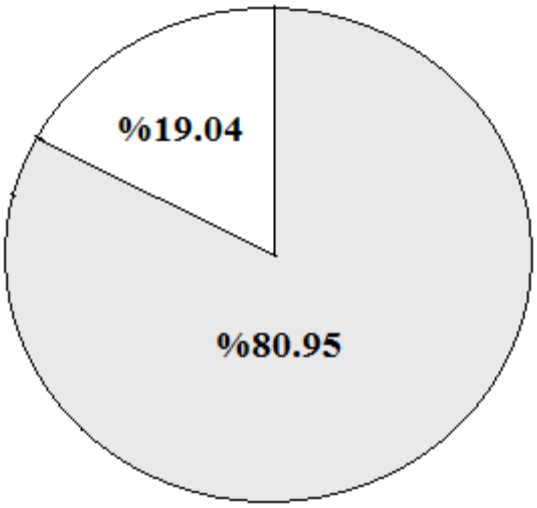


التعليق على الجدول:

تمثل كتاب العنصر الأساسي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وبهذا نجد نسبة 71.42% يرون أن لغة الكتاب تناسب المستوى الدراسي للتلميذ ويرى نسبة 28.57% ذلك نوعا ما، بأن لغة الكتاب تتلاءم مع المعارف الجديدة وكذلك العلوم والاكتشافات وتتماشى مع المرحلة التعليمية.

السؤال الثامن: هل لغة الكتاب تسهم في تنميه الكفاءة التواصلية وتغطي كل المواقف التواصلية التي تواجه التلاميذ خارج المدرسة؟

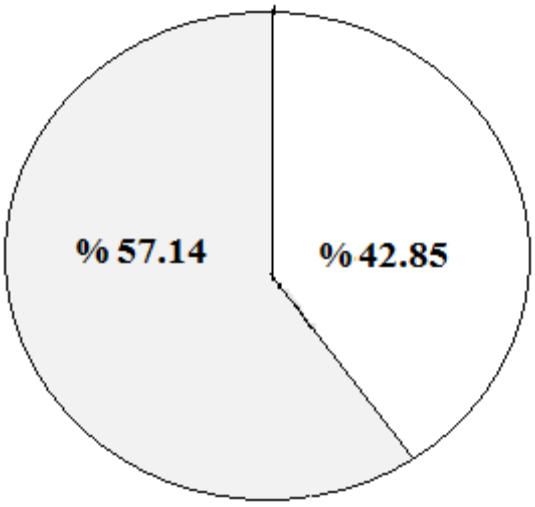
الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**04**	**%19.04**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**17**	**%80.95**
المجموع	**21**	**%100**



التعليق على الجدول: تحفظ أغلبية الأساتذة على الإجابة إلى حد ما وشملت النسبة 80.94% كما أن نسبة 19.04% يرون أن الكتابة تنمي لغة التلميذ وتساعده على اجتياز المواقف التواصلية التي تواجهه خارج المدرسة.

السؤال التاسع: هل يمتاز الكتاب بالوضوح والتنظيم في عرض المعلومات؟

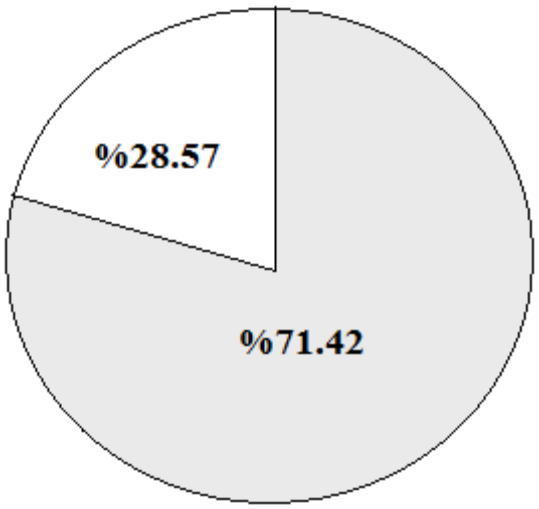
الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**12**	**%57.14**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**09**	**%42.85**
المجموع	**21**	**%100**



التعليق على الجدول: قال أغلبية الأساتذة أن المادة العلمية منظمة ومعروضة بشكل حسن بنسبة 57.15% بينما رأى آخرون أن ذلك التنظيم والعرض هو حسن ومناسب نوعا ما بسبب وجود بعض النقائص في المعلومات وترتيب بعض العناصر المفاهيمية، ونسبة القائلين بهذا هي: 42.85%

السؤال العاشر: هل الكتاب يحقق الأهداف المرسومة داخل المنهج؟

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**15**	**%71.42**
لا	**00**	**%00.00**
نوعا ما	**06**	**%28.57**
المجموع	**21**	**%100**



التعليق على الجدول: رأى أغلبية الأساتذة أن الكتابة تحقق الأهداف المرجوة والكفايات التي رسمها المنهاج من أجل نجاح التلميذ، والنسبة هي 71.42 % في حين رأى البقية أنها كذلك ولكن نوعا ما، بنسبة 28.57% بسبب بعض النقائص في مطابقة مبدأ المقاربة النصية.

استنتاج عام:

من خلال هذه الأسئلة كلها توصلنا إلى استنتاج النتائج الآتية:

- يتيح محتوى الكتاب الفرصة للتلميذ لبناء معرفته بنفسه
- يسهم محتوى الكتاب في إعطاء الفرصة للتلميذ في تنمية الكفاءة اللغوية، لكن لابد من كثره التطبيقات لضمان هذه الكفاءة.
- تسهم محاور الكتاب في تنميه الكفاءة التواصلية للتلميذ.
- مادة الكتاب تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي يعيش التلميذ.
- لغة الكتاب تتناسب مع مستوى التلميذ في السنة الرابعة متوسط.
- إن اللغة تنمي التلميذ وترى لغته في المواقف التواصلية التي تواجهه خارج المدرسة.

تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

قمنا بتوزيع 55 استبانة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط وجمعنا 36 استبانة، وتتعلق بالصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مواضيع الكتاب كما أنها تحتوي على سبعة أسئلة، ووضعنا لكل سؤال إجابات مقترحة ليختار منها التلميذ ما يراه صوابا.

السؤال الأول: ما رأيك في مواضيع الكتاب؟

التعليق: تبين الإجابات أن معظم تلاميذ العينة بنسبة 66.66% يجدون صعوبة في مواضيع الكتاب، وبالمقابل بلغت نسبة التلاميذ الذين لا يجدون صعوبة في مواضيع الكتاب 33.33%

السؤال الثاني: هل مواضيع الكتاب تناسب اهتماماتك؟

التعليق" يتضح من خلال الإجابات أن معظم التلاميذ يرون أن مواضيع الكتاب لا تناسب اهتماماتهم إذ بلغت نسبة 55.55%

السؤال الثالث: هل الكتاب مناسب لمستواك؟

يظهر من خلال الإجابات أن اغلبيه التلاميذ يرون أن الكتاب مناسب لمستواهم إذ وصلت نسبة إجابتهم 80.55 % بينما نجد نسبة 19.49 % يقولون إن الكتاب ليس مناسبا لمستوى

السؤال الرابع ما هي المواضيع التي أغفلها الكتاب وتريد أن تكون فيه مستقبلا؟

أجاب التلاميذ أن المواضع التي أغفلها الكتاب هي: المفعول معه، المفعول لأجله الجملة الواقعة فاعلا، المواضيع التي تتناول بعض قضايا الشباب، مواضيع علمية، مواضيع فنية، قصص خيالية، النصوص العلمية والشعرية، صيغ المبالغة، وتعلم الإعراب.

نستنتج من خلال الإجابات أن التلميذ يفضل مواضيع عديدة منها المفعول معه، المفعول لأجله، قضايا الشباب مواضيع علمية، مواضيع فنية قصص خياليه النصوص العلمية والشعرية صيغ المبالغة والإعراب لأنهم يجدون صعوبة فيها، ولأنهم يحتاجونها في حياتهم العلمية والعملية، خاصة حين يتخرجون أساتذة أو إداريين يحررون الوثائق ويكتبون النصوص ويلقون الخطابات.

السؤال الخامس ما هي النصوص التي تشد اهتمامك ؟

التعليق: من خلال الإجابات المتحصل عليها نرى أن النصوص العلمية هي التي يهتم بها التلاميذ بشكل أكثر من النصوص الشعرية، ولكنهم يميلون إلى القصص ويرغبون فيه.

السؤال السادس ما هي الصعوبات التي تواجهها في تناول مواضيع الكتاب المدرسي؟

التعليق: يظهر من خلال الإجابات أن التلاميذ يجدون صعوبة في المواضيع الاتية: إعراب الجمل، فهم النصوص الشعرية، الظواهر اللغوية، نقص الأمثلة، التفريق بين الاستعارة التصريحية والمكنية، المقابلة، وعموما يجدون صعوبة في فهم قواعد اللغة.

السؤال السابع هل لغة الكتاب تناسب مستواك؟

التعليق : كانت أغلبيه اجابات التلاميذ نعم، إنها تناسب مستوانا، نتيجة كونها تحاكي بيئتهم الاجتماعية والثقافية، لكنهم يعانون بعض الصعوبات في الفهم خاصة في النصوص الشعريى التي تحتوي على مفاهيم ومصطلحات معقده بالنسبة إليهم.

نتائج استبانة التلاميذ توصلنا أثناء دراسة إجابات التلاميذ وتحليلها إلى النتائج الآتية:

- يعاني التلاميذ من مشكله الفهم عموما.
- يشتكي التلاميذ من عدم فهم النصوص الشعرية خصوصا.
- يفضل التلاميذ النصوص العلمية، لأنها الأكثر تناسبا مع التطور التكنولوجي والعلمي السريع.
- يجد بعض التلاميذ صعوبة في دروس المبالغة والمفعول لأجله والمفعول فيه لقلة الأمثلة والتطبيقات.
- تتحدث بعض المواضيع عن التطورات العلمية والتكنولوجية، ويفضلها التلاميذ.

الخاتمة

خاتمة:

توصلنا من خلال البحث الميداني إلى جملة من النقاط التي تبث فيها ايجابيات الوسيلة التعليمية التعلمية، ونبين السلبيات التي وجب تصويبها.

أما الإيجابيات التي وقفنا عليها من خلال دخول قاعة الدرس ومناقشة الأساتذة والتلاميذ، والاطلاع على الكتاب المدرسي، فتتمثل في ما يأتي:

- لغة الكتاب واضحة وسهلة.
- تمارين الكتاب في متناول تلميذ المرحلة المتوسطة.
- مواضيع الكتاب تناسب مستوى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- الكتاب يسهم في تنميه الكفاءة اللغوية للتلميذ.
- محتوى الكتاب حديث ويشد اهتمام التلميذ
- مادة الكتاب راعت بيئة التلميذ وتعاملت معها.
- تسهم لغة الكتاب ومحتواه في منح الفرصة التلميذ في بناء معرفه بنفسه وكذا تنمية الكفاءة التواصلية لديه إذ يغطي على المواقف التواصلية التي تواجه خارج المدرسة.

وأما السلبيات التي ينبغي تصويبها فتتمثل في ما يأتي:

- يعاني التلميذ من مشكلة الفهم عموما وبخاصة قواعد النحو والإعراب.
- قلة الأمثلة التوضيحية في الكتاب.
- قلة التمارين والتطبيقات التي تساعد في فهم المضامين وحل الصعوبات.
- قلة النصوص الشعرية.
- قلة النصوص التي تهتم بقضايا الشباب.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

*** القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

1)- **إبراهيم** أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1976م

2)- **أولمان** ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، 1988م

3)- **بشر** كمال، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة ، ط4 ، 2006م

4)- **بودرع** عبد الرحمن، منهج السياق في فهم النص مكتبة الثقافة، الدار البيضاء، 2008م

5)- **تمام** حسان، اللغة العربية؛ معناها ومبناها، مكتبة الثقافة، الدار البيضاء المغرب

6)- **التهانوي** محمد علي الفاروقي،كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق لطفي عبد البديع الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر.1972م

7)- **جاب الله** أسامة عبد العزيز، السياق في الدراسات البلاغية والأصولية؛ دراسة تحليلية في ضوء نظرية السياق. منشورات كلية الآداب جامعة كفر الشيخ، القاهرة. دط، دت

8)- **الجاحظ**، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2003

9)- **جمعان** عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2009م

10) - **حلمي** خليل، العربية وعلم اللغة البنوي، دار الفكر. دت

11) - أبو **حماقة** أحمد، معجم النفائس الوسيط، دار النفائس، بيروت، لبنان ط 1، 2007م.

12) - **حمودة** طاهر، دراسة المعنى عند الأصوليين منشأة المعارف، الإسكندرية، 1981م

13) - **الحناش** محمد، البنيوية في اللسانيات، دار الرشيد، الدار البيضاء، المغرب، 1980م، ص181 .

14) - **خطاب** محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006م

15) – **زكريا** ميشال، الألسنة المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1984م.

16) – **الزمخشري** محمود بن ناصر، أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمد، دار المعرفة، بيروت (د.ت).

17) – **السعران** محمود، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م

18) – **السيوطي**، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار نهضة مصر، ط2، 1989م

19) – **شحانة** حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، دط ، دت.

20) – **عبد المطلب** محمد، البلاغة والأسلوبية مكتبة لبنان ناشرون، القاهرة

21) – **عمر** أحمد مختار ، علم الدلالة عالم الكتب القاهرة ط3، 2004، ص69

22) – **عياشي** منذر، الكتابة وفاتحة المنصة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1988

23) – **الغويل** المهدي إبراهيم: السياق وأثره في المعنى"، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا، د.ط، 2011م

24) – ابن **فارس** أحمد، معجم مقاييس اللغة : تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي مصر، ط 3، 1981م

25) – **فندريس**، اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط3، 1967م

26) – **الفيروز أبادي**، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997م

27) – **القاسمي** علي، علم اللغة، جامعة الملك سعود الرياضي، ط2، 1991م

28) – ابن **قتيبة**، أدب الكاتب تحقيق: محمد الحلبي، دار المعرفة، بيروت، 1997م

29) – **القزويني**، الإيضاح، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، مؤسسة المختار، القاهرة، 1998م

30) – **نهر** هادي، علم الدلالة التطبيقي، دار الفكر، دط، دت.

القواميس:

1) – **البستاني**، محيط المحيط. دار الفكر، دمشق، دت

2)– **البستاني**، منجد الطلاب، دار المشرق بيروت ط13، 1972

3)– **المعلوف** لويس ، المنجد في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، دت

4)– **مختار** أحمد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة. دار الفكر. دط، دت

5)– ابن **منظور**، لسان العرب تح عبد الله علي الكبير، دار المعارف، القاهرة د.ط، 1981م

المناهج والوثائق البيداغوجية:

1) – اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م

2) –اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط، 2003م

الكتب باللغة غير العربية:

1) -Jean dubois et autres, dictionnaire de linguistique,lorousse, paris 1989,mot contexte, pbilippeamiel, dictionnaire du francais, ISBN, paris 1995

2)-A.J GRIMAS.J.COURTES :SEMIOTIQUE RAISONNE DE LA LANGUE , HACHTTE UNIVERSITE PARIS , 1965

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

التبويب	الموضوع	الصفحة
مقدمة	**مقدمة**	**أ-ج**
الفصل الأول	**مفهوم السياق اللغوي والمقاربة النصية**	**1-10**
المبحث الأول	مفهوم السياق اللغوي	2
المبحث الثاني	السياق وتعليمية اللغة	6
المبحث الثالث	مفهوم المقاربة النصية من خلال السياق	8
الفصل الثاني	**بلاغة السياق في النص**	**11-16**
المبحث الأول	السياق في الدرس البلاغي القديم	12
المبحث الثاني	السياق في الدرس اللغوي الحديث	15
المبحث الثالث	أهمية السياق في النص	19
الفصل الثالث	**استبانة ونتائج حول المقاربة النصية في دروس اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط**	**21-61**
المبحث الأول	منهاج اللغة العربية، للسنة الرابعة متوسط وتوظيف المقاربة النصية	22
المبحث الثاني	تحليل إحصائي لنتائج استبانة حول توظيف السياق والمقاربة النصية	47
الخاتمة	**خاتمة البحث**	**62-63**
المراجع	**المصادر والمراجع**	**64-67**
الفهرس	**فهرس الموضوعات**	**68-69**