وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص تعليمية اللغات

المقاربة النصية ودورها في اكتشاف الظواهر اللغوية
السنة الأولى متوسط – أنموذجا–

مذكرة شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبين:

- بن قسمية أيوب
- بن قسمية صارة

إشراف :

أ. د: سالم صغير

لجنة المناقشة

الأستاذ : ..... علي برادي..... رئيسا .

الأستاذ:..... الهيصاك المختار .....ممتحنا .

الأستاذ :.....سالم صغير..... .....مشرفا

السنة الجامعي: 1446-1445هـ

2025-2024



إهداء أيوب

إلى من علمني النجاح و الصبر... إلى من علمني العطاء بدون انتظار...

أبي العزيز

إلى من علمتني و عانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه... إلى من كان دعاؤها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي...

أمي الغالية

الى جميع أفراد أسرتي العزيزة من أكبرهم إلى اصغرهم

إلى جميع الأصدقاء رفقاء دربي

وإلى أساتذتي الكرام الذين أناروا دروبنا بالعلم و المعرفة

إلى كل من يقتنع بفكرة فيدعو إليها و يعمل على تحقيقها، لا يبغي بها إلا وجه الله و منفعة الناس.

إهداء صارة :

أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين حفظهما الله : أبي وأمي

إلى زوجي وقرة عيني

إلى أميرتي وملكتي ابنتي الغالية

إلى أساتذتي الكرام الذين أناروا دروبنا بالعلم والمعرفة



إليكم نهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.





الحمِد لله رب العالمين والصلاة والسلام على معلم البشرية وهادي الإنسانية وعلى آله وصحبة ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

قال الله تعالى :

﴿ ... لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ... ﴾

مصداقا لقوله تعالى وعملا بحديث المصطفى ﷺ :

{ " من لم يشكر الناس لم يشكر الله ومن أسدى لكم معروفا فكافئوه فإن لم تستطيعوا فأدعوا له "

فإننا نحمد الله العلي القدير أن وفقنا لانجاز هذا العمل المتواضع

ونتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذا البحث إلى حيز التنفيذ، إلى كل من كان سببا في تعليمنا وتوجيهنا و مساعدتنا

إلى الفاضل المشرف . " د. صغير سالم"

حيث لم يأل جهدا في إرشادنا وتوجيهنا أثناء عملنا في البحث .

وإلى كل الذين قاموا بتقديم يد العون لإعداد هذه المذكرة

وإلى كل عمال المكتبة الذين أمدونا بالمصادر والمراجع

بقلم الطالبين .

مقدمة

مقدمة:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر سلسلة من الإصلاحات التي استهدفت تحسين جودة التعليم، مع تركيز خاص على اللغة العربية باعتبارها أحد المقومات الأساسية للهوية الوطنية، وقد جاءت هذه الجهود بهدف رفع قيمة اللغة العربية وتعزيز مكانتها بما يجعلها قادرة على مواكبة التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم في شتى المجالات العلمية والثقافية، وفي هذا الإطار، تم تبني أساليب تعليمية جديدة أو ما تسمى بالمقاربات البيداغوجية انطلاقا من نظام التدريس بالمضامين مرورا بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات ، وإلى جانب هذه الأخيرة ظهرت المقاربة النصية، التي تقوم على معالجة النصوص كوسيلة لتعزيز فهم اللغة واستخدامها بشكل فعّال. تركز هذه المقاربة على ربط المتعلم بالنصوص المختلفة لتحفيز مهارات التحليل والتفكير لديه، مما يسهم في تطوير قدراته اللغوية على المستويين الشفوي والكتابي، ويهدف هذا النهج أيضًا إلى تذليل العقبات التي قد تواجه المتعلم أثناء التعلم، وذلك من خلال تقديم أنشطة موجهة تراعي الفروق الفردية وتستند إلى أسس علمية تعزز حب الاستطلاع والبحث الذاتي، ومن جهة أخرى، تؤكد هذه المنهجية على أهمية تحقيق التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي، حيث تهدف إلى تمكين المتعلم من فهم أعمق للنصوص الأدبية والعلمية على حد سواء، مع توظيف ما يكتسبه من معارف في سياقات مختلفة، كل ذلك يعكس السعي الحثيث لتطوير التعليم بما يواكب متطلبات العصر ويعزز الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين.

ونظرًا لما تمثله المقاربة النصية من أهمية كبيرة في تطوير المهارات الأساسية، ورغبةً منا في دراسة هذا الموضوع وتحليله بعمق، قمنا باختيار العنوان التالي :

"المقاربة النصية ودورها في اكتشاف الظواهر اللغوية السنة الأولى من التعليم المتوسط – أنموذجًا ."

وكان اختيار هذا الموضوع مدفوعًا بعدة أسباب، من أبرزها :

- وجودنا في ميدان التعليم .
- اهتمامنا بالمواضيع ذات الطابع التطبيقي .
- شغفنا بالمجالات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية.
- معرفة مدى فاعلية هذه الطريقة في تعليم الظواهر اللغوية في هذه السنة.

تركز هذه الدراسة على استكشاف مفهوم المقاربة النصية والأهداف التي تسعى لتحقيقها في مجال تعليم اللغة العربية،وتدور الدراسة حول الإشكالية الرئيسية التالية : ما دور المقاربة النصية في اكتساب الظواهر اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط؟ وللإجابة على هذه الإشكالية، سيتم التطرق إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية، من بينها:

1– ما المقصود بالمقاربة النصية ؟ وهل يعد الانطلاق من النص محورا أساسيا لتدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية ؟ وإلى أي مدى حققت المقاربة النصية الأهداف المرجوة، لا سيما في أنشطة اللغة العربية؟

2 – هل توجد علاقة بين المقاربة النصية والظواهر اللغوية ؟

3– ما التأثير الذي أحدثته المقاربة النصية في تسهيل اكتساب الظواهر اللغوية؟

ويمكننا أن نتصور إجابة أولية نضعها بين أيدينا كفرضية أن للمقاربة النصية دورًا في تسيير و اكتشاف الأنشطة المدرسية عموما والظواهر اللغوية على وجه الخصوص، إلا أننا نجد عوائق تقف أمام تطبيق الأساتذة لها .

وقد اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية .:

الحدود النظرية: اقتصرت الدراسة في البحث عن فاعلية المقاربة النصية في تعليم الظواهر اللغوية في السنة الأولى متوسط.

الحدود التطبيقية: اقتصرت الحدود التطبيقية للدراسة على استبيان تم تقديمه لأساتذة اللغة العربية الذين يدرّسون في هذه السنة، وقد أُجريت هذه الدراسة تحديدًا في نشاط الظواهر اللغوية ، وذلك في الموسم الدراسي الحالي في الفصل الدراسي الثاني.

وقد بنينا بحثنا على خطة اشتملت على مقدمة وفصلين وخاتمة.

يتضمن الفصل الأول الجانب النظري للموضوع عنوانه " المقاربة النصية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي واكتشاف الظواهر اللغوية لدى المتعلمين " وجاء في ثلاثة مباحث، المبحث الأول منه تطرقنا فيه إلى المقاربة النصية ، وفيه مفهوم المقاربة ومفهوم النص وخصائص المقاربة النصية وأهدافها وعناصر المقاربة النصية ومبادئها ، أما المبحث الثاني فكان تحت عنوان التحصيل اللغوي تحدثنا فيه عن مفهوم التحصيل ومفهوم اللغة وكذا تطرقنا إلى أنواع الطرق المستعملة في التحصيل اللغوي ، مررنا بعد ذلك إلى المبحث الثالث والذي كان عنوانه الظاهرة اللغوية حيث تعرفنا فيه على مفهوم الظاهرة والظاهرة اللغوية بصفة عامة .

أما الفصل الثاني، وهو فصل تطبيقي، قمنا فيه بتوزيع الاستبيانات على الأساتذة في الطور المتوسط ، والذي أجري بالتحديد في متوسطتين من متوسطات ولاية الجلفة لأنه يستحيل الإلمام بجميع متوسطات الولاية ، وقد قمنا بتحليل الإستبانات ، وبعد فرزها وإحصائها توصلنا إلى مجموعة من النتائج .

أما المنهج المعتمد في الدراسة، فهو المنهج الوصفي التحليلي وكذلك الاعتماد على بعض آليات المنهج الإحصائي في الدراسة التطبيقية كما اعتمدنا على مجموعة من المراجع الالكترونية الموجودة عبر الأنترنت للإلمام بحيثيات الموضوع وكان أبرزها :

- ✓ إدريس عبد الرحيم الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، ٢٠٠٦.
- ✓ الخولي، شوقي معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط ٢، بيروت ٢٠٠٣
- ✓ الخميري محمد ، تكنولوجيا التعليم المفاهيم والأسس دار الشروق، ط1، القاهرة، ٢٠٠٢.
- ✓ أبو الفتوح، شادية الاتصال في العملية التعليمية ، دار المعرفة الجامعية، طا، مصر، ٢٠٠٧
- ✓ الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح ، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٥.
- ✓ الفارابي، أبو نصر، إحصاء العلوم ، تحقيق عثمان أمين، دار الفكر العربي القاهرة، ١٩٤٩.
- ✓ الطوفي، سليمان بن عبد القوي ، شرح مختصر الروضة ، دار ابن الجوزي، ط، السعودية، ٢٠٠٤

ولما كان موضوع الدراسة مكتبيا و ميدانياً فقد واجهتنا عدة عراقيل لاقتناء الكتب الخاصة بالمقاربة النصية واعترضتنا أكثر من مشكلة في الدراسة الميدانية حيث كانت هناك صعوبة في توزيع الاستبيان على المعلمين واسترجاعها في الوقت المحدد ، ولكن بفضل الله المستعان ، وكذلك رغبتنا الملحة في تقديم هذا البحث على أحسن صورة تمكننا من تجاوز جل العراقيل.

وقد واجهتنا صعوبات عند إعدادنا لهذا البحث ، غير أننا وبفضل الله تجاوزناها منها ما هو متعلق بصعوبة الموازنة بين الوظيفة وإعداد هذا البحث، ومنها ما هو متعلق بقلة المراجع المتخصصة في موضوع المقاربة النصية، صعوبة الوصول إلى الكتب الورقية، و ضعف تجاوب المعلمين مع الاستبيان، ضيق الوقت المتاح ، و الإشكالات المتعلقة بتحليل النتائج ، وصياغتها بلغة أكاديمية دقيقة.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم جزيل الشكر للأستاذ المشرف _سالم صغير _الذي أرشدنا ووجهنا بنصائحه القيمة فله جزيل شكر والاحترام والتقدير

الجانب النظري

الفصل الأول:

المقاربة النصية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى المتعلمين

توطئة:

شهدت المنظومة التربوية تحولات جذرية في مناهج تعليم اللغة العربية، حيث اعتمدت عدة مقاربات تربوية، كل واحدة منها جعلت من عنصر معين محور أساس للعملية التعليمية. في البداية، ظل التدريس قائماً لفترة طويلة على مقاربة التدريس بالأهداف، التي ركزت بشكل كبير على التراكم المعرفي ، والكَم على حساب النوع.

مع مرور الوقت، دفع هذا النهج وزارة التربية الوطنية إلى إجراء إصلاحات جوهرية استجابة لمتطلبات العصر، فتم تبني المقاربة بالكفاءات، التي تسعى إلى جعل التلميذ محوراً نشطاً وفعالاً في العملية التعليمية، قادراً على بناء المعرفة بنفسه والمشاركة الفعالة في التعلم.

لاحقا ظهرت المقاربة النصية كمكمل لهذه المقاربة، وهي تعتمد على النصوص كأساس للتعلم، بدلاً من تقديم القواعد بشكل منفصل ومجرد، يتم تحليل النصوص وشرح مفرداتها واستخراج القواعد منها، مما يعزز الفهم ويجعل التعلم أكثر تفاعلية وترابطاً.

سنحاول في ما يلي تسليط الضوء على هذه المقاربة النصية، وتوضيح معالمها وآلياتها لتقريبها إلى ذهن القارئ وفهمها بعمق.

المبحث الأول : المقاربة النصية " مفهومها – خصائصها – أهدافها –أهميتها "

لتحديد مفهوم المقاربة النصية لا بد أن نأخذ كل مفردة على حده .

مفهوم المقاربة :

أ- لغة :

ورد في لسان العرب لابن منظور : «**قَرُبَ القُرْبُ: نقيضُ البُعْدِ، قَرُبَ الشيءُ بالضم، يَقْرُبُ قُرْبًا وقُرْبانًا وقِرْبانًا، أي دَنا، فهو قريبٌ**[1]»

كما جاء في قاموس المعاني : مصدر قارب ، مقاربة نص : النظر فيه – تحليله لمعرفة أوجهه – أفعال المقاربة : كاد وأوشك ، قارب – قارب في – قارب من يقارب مقاربة فهو مقارب ، والمفعول مقارب ، قارب الإناء : قرب من الإمتلاء ، إناء قربان .

قارب الشيء : داناه واقترب منه ، قارب فلان في أموره : اقتصد وترك المبالغة ، قارب فلان فلانا حادثه محادثة حسنة ، قارب نصا أدبيا : تناوله بالتحليل والتفسير[2].

ووردت في مختار الصحاح للرازي: «قَرُبَ (ق. ر. ب) بضمِّ القاف، أي دَنا، وإنّما قال الله تعالى: "إِنَّ رَحْمَةَ اللهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ"، ولم يقل قريبةٌ؛ لأنّه أراد بالرّحمة الإحسان.»[3]

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، تح: عامر أحمد حيدر مر عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط 2003.1مج 1، مادة (قرب)، ص: 777.

[2] www. Almaany.com

[3] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي ،مختار الصحاح ، طبعة مدققة كاملة التشكيل ومميزة الدليل ،دار لبنان ،2017، ص220.

وفي معجم الوسيط جاء بمعنى: «قَرُبَ الشيءُ قَرابةً، وقُرْبةً، وقُرْبَى، ومَقْرَبَةً: دَنا، فهو قريبٌ. ويُقالُ: قَرُبَ منه، وقَرُبَ إليه[4].»

قارَبَ فلان فلانا: حادثه مُحادثةً حسنةً

ومنه فمدلول مصطلح المقاربة يصب في معنى الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحق حسب ما ورد في الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي .

ب- اصطلاحا :

تعددت تعريفات المقاربة نظرا لتعدد وجهات نظر أصحابها نذكر منها :

تعرّف المقاربة على أنها الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما ، مرتبطة بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أوحل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية ، وبيداغوجية واضحة[5]

والمتأمل لهذا التعريف يجده يشرح مفهوم **المقاربة التربوية**، من حيث أنها أسلوب أو نظام يُستخدم في التعليم لتحقيق أهداف تعليمية محددة. المقاربة هنا لا

[4] مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة ، 1960، ص72 .

[5] حليمة عمارة، "مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس من المفهوم إلى التقويم" ، مجلة جسور المعرفة ،العدد 3، سبتمبر2015، ص. 150.

تعني فقط الطريقة المباشرة للتدريس، بل تشمل التصورات والخطط التي يتم اعتمادها لتطوير التعليم وجعله أكثر كفاءة.

والمقصود من هذا القول كله أن المقاربة هي خطة شاملة تربط بين أهداف التعليم وأساليبه ومحتوياته بطريقة منطقية ومنسجمة، بحيث تعمل جميع المكونات معًا لتحقيق تعلم فعال وواضح.

وقد عرفت أيضا على أساس أنها :

أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ ، يتأسس عليها البرنامج أو المنهاج ، وبناء عليه فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الدارس أو الباحث الموضوع ، أو هو الطريقة التي يتقرب بها الشيء المراد دراسته ، وهي تشير إلى القاعدة النظرية التي تتشكل من مبادئ يقوم عليها إعداد برنامج الدراسة فهي تعتمد على مبادئ وقواعد تُحدد كيفية تنظيم المحتوى والأهداف والأساليب. في التعليم، بغرض تحقيق أهداف واضحة من خلال تنظيم جميع مكونات العملية التعليمية بشكل منطقي ومتناسق.

مفهوم النص:

لغة:

"نص الشيء رفعه وأظهره ، وفلان نص أي استقصى مسألته عن الشيء حتى استخرج ما عنده ، ونص الحديث ينصه نصا ؛ إذا رفعه ، ونص كل شيء منتهاه".[6]

اصطلاحا :

" هو ما دل على معنى سيق الكلام لأجله دلالة تحتمل التأويل أو التخصيص أو النسخ[7] " وذلك بحسب ما تستقيه القرائن والمساقات .

---

[6]ابن منظور، لسان العرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط. 3، 1414هـ/1994م، ج. 7، ص. 42-44.

في حين ترى الناقدة جوليا كريستيفا أن النص جهاز عبر لغوي ، يعيد توزيع نظام اللغة بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية[8]

ومن خلال التعريفين نستنتج أن النص هو الشغل الذي شغل الباحثين في ميدان لسانيات النص من جهة، ومن جهة أخرى كلها تصب في معنى واحد وهو أن النص هو ما نطق وما كتب على حد سواء

مفهوم المقاربة النصية :

هي تقنية تعليمية تقوم على جعل النص محورا رئيسيا ومنطلقا لبناء التعليمات في جميع أنشطة اللغة ، وهي " اختبار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية التعلمية ، ومن خلالهما تسمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة ".[9]

---

[7]محمود توفيق محمد سعد، دلالة الألفاظ على المعاني عند الأصوليين، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، مصر،2009، ص، 367.

[8]ينظر: جوليا كريستيقا ،علم النص ، ترجمة: فؤاد الزاهي ،دار توبقال للنشر، المغرب ، ط2،1997

[9]وزارة التربية الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية ، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات الرسمية ، الجزائر 2017-2018 ص10

وتعني أيضا "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية"[10] ويقصد بمجموع طرائق التعامل مع النص أي استراتيجيات وآليات تحليل النص إلى بنيات مختلفة فكرية ولغوية ، وهذا وفق المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية ، وبيداغوجيا من خلال مراعاة خصائص المادة التعليمية ، والنظر إلى المتعلم والظروف المحيطة بعملية التعلم وهذا تحقيقا للأهداف التعليمية المسطرة للدرس أوحتى للبرنامج عامة .

ومن خلال هذين التعريفين نستخلص أن المقاربة النصية تهتم بدراسة وتحليل النص ، بحيث تنطلق من النص نحو اللغة، ومن خلاله يتمكن المتعلم من استيعاب قواعدها وأساسياتها .

خصائص المقاربة النصية :

تبنّت المناهج التعليمية الحديثة هذه المقاربة، نظرًا لما تتميز به من قدرة على بناء الكفاءة النصية لدى المتعلم، حيث تُتيح له اكتساب مهارات تحليل النصوص وفهم بنيتها ومقاصدها، مما يُؤهله للتفاعل الواعي مع مختلف أنماط الخطاب في حياته اليومية والمهنية ، ومن بين خصائص المقاربة النصية ما يلي:

- يشكل في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي، حيث أن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص ، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من النص فيحلله ليستخلص خصائصه ، ثم ينسج على منواله

[10] ليلى شريفي ، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، مخبر الدراسات اللغوية ، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،العدد25، 2014ص42

نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه بنية توسيع الفهم وتعميقه في مجال النص [11]

- النظر إلى النص على أنه يتضمن مستويات مختلفة من التأويل ، وفي هذا السياق يقول رولان بارت " جوهر الاستماع يكمن في عدم القابلية للكشف عن ذاته "[12]

- يرى علماء اللغة اليوم أن تعلم اللغة وفق المقاربة النصية يستوجب التعامل معها كوحدة متكاملة غير قابلة للتجزئة ،ويميزون في هذا السياق بين ثلاثة أنماط رئيسية للنشاط اللغوي : التعبير ، القراءة ، الكتابة .

تشكل هذه الأبعاد الثلاثة الغاية الجوهرية من مختلف فروع تعليم اللغة، مثل النحو، والصرف، والبلاغة، والأساليب، والمعجم، فهذه المجالات المعرفية ليست غايات بحد ذاتها، بل ينبغي أن توظف لخدمة النشاط اللغوي الأساسي وتعزيزه. فالنحو والصرف، على سبيل المثال، يهدفان إلى تحقيق سلامة اللغة وصحة تراكيبها، بينما تسعى البلاغة إلى تهذيب الأساليب اللغوية، وإبراز الجوانب الجمالية في التعبير، وتنمية الحس الفني لدى المتعلم من خلال فهم الفروق الدقيقة في المعاني، والتمييز بين الدلالات المختلفة للتراكيب والتعابير.

ومن هذا المنطلق، تستوجب المقاربة النصية تدريب المتعلم على آليات التعامل مع النصوص، مهما كانت بسيطة، بهدف تمكينه من تنمية كفاءته في القراءة والكتابة. ويتحقق ذلك عبر مجموعة من الأنشطة التفاعلية، مثل الاستماع إلى النصوص ثم قراءتها والتعليق عليها شفوياً، أو قراءتها ثم تقديم تعليقات كتابية عليها. وبهذه الطريقة، يصبح المتعلم أكثر قدرة على استيعاب بنية اللغة

[11] وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم ،جانفي 2006، ص 15

[12] بثينة مخناش ،المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية السنة الثانية ثانوي أنموذجا دراسة وصفية تحليلية ، مذكرة ماستر ، جامعة قالمة ، 2016، ص35

واكتساب السلوك اللغوي الصحيح، مما يرسخ لديه مهارات التعبير والفهم والتحليل بصورة متكاملة.

أهداف المقاربة النصية:

تهدف المقاربة النصية إلى تحقيق الأهداف الآتية[13] :

- تنمية قدرة المتعلمين على توظيف اللغة توظيفا سليما شفويا وكتابيا.
- تكوين شخصية المتعلم بشكل متكامل وفعال تتعامل مع مختلف الوضعيات وتبدع في إيجاد الحلول من خلال توظيف المعارف والمهارات والقدرات .
- الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعليمية مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج
- تكييف مناهج التعليم ومحتوياته وفقا لطبيعة الكفاءات المراد تحقيقها ، دون التقيد بمادة معينة .

ومن خلال كل هذه الأهداف يمكننا أن نستنتج بأن المقاربة النصية تهدف وتسعى إلى بناء وتكوين شخصية المتعلم من خلال العمل على تحقيق مبدأ التكامل

[13] ينظر : الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة ، الجزائر ،جوان 2013 م ، ص 07، وتعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا ، عبد المؤمن رحماني ،مذكرة ماجيستير ، تخصص لسانيات تطبيقية ،جامعة بوبكر بلقايد ، تلمسان 2013-2014 ص168

بين أنشطة المادة الواحدة ، وبين مختلف المواد التعليمية ، وهو الذي يؤدي إلى جعل المتعلم يكتسب القدرة على التواصل الفعال ومواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته وإيجاد حلول لها .

عناصر المقاربة النصية :

تقوم عناصر المقاربة النصية على ثلاث نقاط هامة وجب أخذها بعين الاعتبار وهي :[14]

1) فهم النص : تشتمل هذه المرحلة على مجموعة من الأسئلة حول النص تكون موجهة للتلاميذ ، تؤدي الإجابة عنها إلى فهم أفكار النص وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النص

2) البناء اللغوي :يتعرض التلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللغوية المقررة أو ما يعرف ب الظاهرة اللغوية ، يقوم البناء اللغوي على دعوة التلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللغوية للقاعدة التركيبية ، وعلى مجموعة من الأسئلة مدعمة بالشرح ومتبوعة بقاعدة تضبط هذا الاستعمال للتذكير ، وهي نفسها التي يفترض من التلميذ أن يتوصل إليها عن طريق الاستنتاجات [15].

3) البناء الفني :يعد البناء الفني مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النص ، حيث يمكن المتعلم من تنمية وإثراء ذوقه الفني واكسابه قدرة التعبير الجيد والإبداع اللغوي [16]

---

[14]ليلى شريفي، المقاربة النصيّة في كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، ع. 25، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014، ص. 48.

[15]المرجع نفسه،ص49.

[16]المرجع نفسه ، ص50.

خطوات المقاربة النصية :

تقوم المقاربة النصية على مجموعة من الخطوات التالية :

1. التمهيد: وهو عبارة عن الباب المدخل للدرس، وبقدر ما يكون التمهيد مشوقًا وجذابًا يلفت نظر التلاميذ إليه فيبحثون عنه، وهي مرحلة الملاحظة، حيث يتم التعرف على النص وقراءته قراءة نموذجية فردية، وعليه فالتمهيد هو الخطوة الأولى والأساسية، يقوم بها التلميذ للبحث عن محتوى الدرس ، والهدف الذي يسعى إليه من خلال النص.

2. قراءة النص: يقوم المدرس بقراءة النص قراءة جهرية متقنة، يظهر فيها النبر الموسيقي للصوت عند التلفظ بالكلمات التي تحمل الحكم النحوي أو اللفظي، فيفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات، وما فاعلية الحركات في أواخر الكلمات. إذن، هذه الخطوة تُعد الخطوة الثانية بعد التمهيد، حيث أن هذه الخطوة تتطلب قراءة المدرس للنص قراءة صحيحة وجهرية، وذلك بإعطاء النطق الصحيح للكلمات عن طريق مخارج الحروف والأصوات التي تحدث تنغيمًا وموسيقى ، فكل كلمة يختلف نبرها عن الأخرى، وعليه يكون الطالب متحمسًا للبحث في الاختلاف الموجود في الحركات والكلمات

3. قراءة التلاميذ: يقرأ النص قراءة صحيحة، مع عناية المعلم بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها والتركيز على النطق السليم والقراءة الإعرابية الصحيحة والمسترسلة.

4. مناقشة معاني النص: بعد إتمام قراءة النص والعناية بالضبط وإخراج الحروف من مخارجها، يأتي دور مناقشة معاني النص، بحيث يدفع بالتلاميذ إلى

استخراج أحكام قاعدة الدرس من خلال طرح أسئلة تهدف إلى مناقشة مضمون النص، حيث يراعي فيها المعلم تضمنها صورة القاعدة المستعملة فيها.[17]

5. إدراك القاعدة النحوية: يعتمد المعلم على الموازنة بين التركيب أو المفردات من أجل اكتشاف التلاميذ الحكم الميسر للاستعمال اللغوي عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلم ومتعلميه عن أسباب ورود تلك الظواهر اللغوية مثلاً، أو عن عملها، وهكذا حتى يتيسر للمتعلمين اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدرس والخروج بالقاعدة.

6. التقويم التكويني: بعد الوصول إلى الحكم، يطلب المعلم من متعلميه إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة المستوحاة، ومنه يلاحظ المعلم مدى استيعابهم للدرس وذلك بعد التقويم.

7. التوظيف والتطبيق: تقدم للتلاميذ بعض التدريبات حول ما تم تناوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخدامًا صحيحًا، وفي هذه المرحلة يتم استثمار المعارف عن طريق التطبيقات والتمارين والواجبات.[18]

تُعَدّ المقاربة النصية منهجًا تعليميًا يُوظّف النصوص في تدريس اللغة العربية، حيث يتمّ تقييم التعلّم من خلال القراءة، والفهم، والتحليل، والاستثمار، وإعادة الإنتاج. تهدف هذه المقاربة إلى تطوير كفاءات ومهارات أساسية لدى التلميذ منها:

[17] كرنافية حنان وشايب الراس يمينة، أثر المقاربة النصيّة في تفعيل القيم التربوية، السنة الثالثة متوسط أنموذجًا، مذكرة ماستر ، جامعة ابن خلدون، تيارت 2022-2023، ص. 37.

[18] المرجع السابق ، ص37

مهارة الاستماع وهي حجر الأساس في الملكات اللغوية، إذ تُنمّي قدرة التلميذ على فهم اللغة المنطوقة واستيعاب معانيها، ومهارة التحدث والتي تُصنّف ضمن المهارات الإنتاجية، حيث يُعبّر المتعلم عن أفكاره مستخدمًا جهده العقلي وقدراته اللغوية ، ومهارة القراءة التي تُتيح له الاطلاع على النصوص، ما يُسهم في توسيع رصيده اللغوي وتعزيز فهمه للغة ، وكذا مهارة الكتابة باعتبارها مهارة إنتاجية، تمكّن المتعلم من اكتساب أدوات التعبير الكتابي وصياغة الأفكار بوضوح ، وبذلك تُعد المقاربة النصية أسلوبًا متكاملًا يهدف إلى تطوير جميع أنشطة اللغة العربية، مما يُفضي إلى تحقيق كفاءة لغوية شاملة لدى التلميذ.

مبادئ المقاربة النصية :

تقوم المقاربة النصية على مجموعة من المبادئ وهي [19]:

1. التعامل مع اللغة على أساس أنها وحدة متكاملة ومترابطة العناصر .
2. ضرورة تفاعل المتعلم مع الخبرة المباشرة ذات المعنى والمغزى في حياته .
3. استثمار رصيد المتعلم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها .
4. ترك حرية التعبير للمتعلم قصد إكسابه الثقة بنفسه وبناء شخصيته .
5. التأكيد على أن المتعلم هو جوهر ومحور العملية التعليمية التعلمية.

ومنه يمكننا أن نتوصل إلى خلاصة عامة مفادها أن المقاربة النصية ترتكز في مبادئها على بناء شخصية المتعلم ، وجعله العنصر الفاعل في بنائها وهذا بتعامله

[19] حنان قادري ،المقاربة النصية وتطبيقاتها في الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي دراسة تقويمية ، مذكرة دكتوراه الطور الثالث، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2019-2020ص 25

مع اللغة في شكلها المتكامل والمترابط الظاهر في النص والذي يتخذ محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية .

أهمية المقاربة النصية : للمقاربة النصبة أهمية بالغة تكمن في:

1. تمكين المتعلم من بناء معارفه المختلفة .
2. دراسة النص دراسة وافية من مختلف الجوانب .
3. تنمية قدرة المتعلم على النقد وإبداء الرأي.
4. تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفوي والكتابي ، والتعامل مع الآخرين بإيجابية[20] .

ومن خلال كل هذا نخلص إلى أن للمقاربة النصية أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال تنمية معارف المتعلم وقدراته المختلفة انطلاقا من التعامل مع البنية النصية .

الخلفية المرجعية للمقاربة النصية : مما لا شك فيه أن أي مقاربة تعليمية تقوم على خلفية مرجعية تستند إليها ، وهو ذات الأمر الذي ينطبق على المقاربة النصية ؛ فاختيارها في المنظومة التربوية كان نتيجة التغيرات التي طرأت على الدراسات اللسانية ، وتحديدا جانب الانتقال من نحو جملة إلى نحو النص ، حيث كانت الدراسات اللسانية السابقة تقوم على أساس اتخاذ الجملة منطلقا للدراسة ، وذلك من أجل تحليلها والكشف عن القواعد المعيارية التي تحكمها ، بعد ذلك بدأ التفكير في

[20] ينظر : طارق بومود، أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية السنة الرابعة من الطور الاكمالي أنموذجا ، جامعة سكيكدة ، 2014م ،ص67.

البحث عن وحدة لغوية أكبر من الجملة ، ولعل أول محاولة كانت ل**هاريس** سنة 1962 م، من خلال منهجه في تحليل الخطاب القائم على ركيزتين هما[21]:

1. دراسة العلاقات التوزيعية بين الجمل .
2. الربط بين اللغة والموقف الاجتماعي .

[21]ينظر : جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،مصر،1998م ، ص65-66

المبحث الثاني : التحصيل اللغوي '' مفهومه وأنواعه "

مفهوم التحصيل اللغوي : حتى نحدد مفهوم التحصيل اللغوي بدقة لا بد أن نتعرف على مفهومه اللغوي والاصطلاحي .

مفهوم التحصيل لغة :من مادة (ح ص ل) ، وقد جاء في القاموس المحيط أن

"الحَاصِلَ من كل شيء : ما بقي وذهب ما سواه ، حَصَلَ حُصُولاً ومَحْصُولاً.

والتحصيل : تمييز ما يَحْصُلُ ، والاسم الحَصِيلَة ، وتحَصّل : تجمع وثبت " .[22]

كما جاء في لسان العرب لابن منظور أن " حَاصِلُ الشيء ومَحْصُولُه : بقِيَتُه ، وتَحَصَلَ الشيء : تجمَّع وثبت "[23]

ومنه يمكن القول بأن كل ما تحصّل فقد تجمّع وبَقيَ، والتحصيل هو كل ما يُجمع ويُثبت دون غيره سواء كان ذلك في اللغة أو في أي علم كان ، وقد يكون ذلك الجمع في الأشياء أو الحياة عموما .

---

[22]الفيروز آبادي ، قاموس المحيط ، دار الحديث القاهرة ، مصر ، 2013، ص371

[23]ابن منظور ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط1،2003، مج1، ص 767

التحصيل اللغوي في الاصطلاح :

إن الهدف الأسمى من تدريس أي مادة علمية يكمن في تمكين المتعلم من اكتساب رصيد معرفي غني، ومجموعة من الخبرات والمهارات التي تعزز فهمه وإدراكه. وعندما يتعلق الأمر بتدريس اللغة العربية، فإن الغاية تتجاوز مجرد إيصال المعلومات، إذ ترتبط بتمكين الطالب من إجادة القراءة والكتابة، والتعبير بطلاقة سواء أكان شفوياً أم كتابياً، مع تنمية قدرته على التحكم في اللغة وتوظيفها بفعالية في مختلف مواقف الحياة.

ولتحقيق هذه الغاية، لا بد من فهم عميق لمفهوم **التحصيل اللغوي**، باعتباره جوهر اكتساب اللغة ولبنة أساسية في بناء الكفاءة اللغوية. غير أن هذا المفهوم لا ينفصل عن الإطار الأوسع للتحصيل الدراسي، مما يطرح تساؤلاً جوهرياً :**ما التحصيل الدراسي في** مفهومه العام؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تمهّد لفهم التحصيل اللغوي، وتسهم في رسم صورة واضحة لآليات اكتسابه وأسباب تحقيقه، وهو ما يجعل دراسته أمراً ضرورياً لكل معلم وطالب يسعى إلى بلوغ الإتقان اللغوي المنشود.

"إن التحصيل الدراسي بصفة عامة هو ما يحصله المتعلم من علوم مختلفة من خلال دراسته واطلاعه ، بحث يظهر أثر هذا التحصيل في النشاطات التي يقوم بها أو في الاختبارات المدرسية وتقديرات المتعلمين [24]" يتبيّن من هذا التعريف أن التحصيل الدراسي، في مفهومه الاصطلاحي، يُقاس بمدى تمكن التلميذ من استيعاب المعارف والمهارات التي اكتسبها عبر مختلف المواد والمقاييس الدراسية. ويتجلى هذا

[24]أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،عالم المعرفة ، الكويت، ربيع الأول 1447هـ 1996،ص 212.

التحصيل بوضوح من خلال أدائه في الأنشطة التعليمية والاختبارات، حيث يُعد نجاحه فيها مؤشراً على جودة استيعابه وإتقانه لما تعلّمه، ومنه دلالة على تحصيله الجيد .

ويذكر **زكرياء الحاج إسماعيل** في تعريفه للتحصيل اللغوي أن " تحصل الشيء أي تجمع وتثبت، من هنا يمكن أن تقول أن الخبرات اللغوية إذا ما تجمعت وثبتت في ذهن التلميذ يكون قد حصلها ، فيقصد بالتحصيل اللغوي إذن : مجموع المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته لمادة اللغة العربية ، ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظا أو كتابة أو كليهما معا مستخدما القواعد النحوية التي مرت بخبراته السابقة "[25]إذا كان التعريف الأول يشير إلى ما يكتسبه التلميذ من معارف بصفة عامة، فإن هذا التعريف يضيء على الجانب اللغوي تحديدًا، حيث يركز على المفردات والتراكيب والأساليب التي يكتسبها التلميذ ويعمل على ترسيخها. ومن خلال ذلك، يصبح قادراً على توظيفها بمهارة في حديثه وكتاباته، مما يعزز تواصله الفعّال مع الآخرين، وهنا يتحقق التحصيل اللغوي في أبهى صورة.

يتضح من هذه التعريفات أن **التحصيل اللغوي** يتمثل في حصيلة ما يكتسبه المتعلم من مفردات وتراكيب وأساليب لغوية، وما يترسخ في ذهنه على امتداد مراحل دراسته. ويظهر مدى تمكنه من هذه المكتسبات من خلال قدرته على القراءة والكتابة والتعبير، سواء في الأنشطة التعليمية التي ينجزها أو في الاختبارات التي يخضع لها.

[25]زكرياء الحاج اسماعيل، (1990م)، التحصيل اللغوي لدى تالميذ املرحلة االبتدائية"دراسة تقييمية"،حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد:2،ص:308.

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف **التحصيل اللغوي** بأنه الرصيد المعرفي والمهارى الذي يكتسبه الطالب في مشواره الدراسي، متجليًا في إتقانه لمهارات القراءة والكتابة والإملاء، إلى جانب قدرته على التعبير الشفوي والكتابي بوضوح وسلاسة.

الوسائل التعليمية المستعملة في التحصيل اللغوي :

الوسائل التعليمية :

لغة :هذا المصطلح يتكون من لفظتين هما :

أ- **الوسائل** :جاء في لسان العرب **في مادة (وسل)** بمعنى :وسَل فلان إلى الله وسيلة إذا عَمِل عملا تقرب به إليه ....،ومنه الوَسِيلة بمعنى الوُصْلَة والقُربى وجمعها الوسائل[26].

وعليه فإن لفظة الوسائل هي جمع وسيلة ، وهي أداة تستخدم للتقرب أو التوصل لشيء ما بغية تحقيقه .

ب-**التعليمية** : من الفعل "علم " حيث جاء في مقاييس اللغة بمعنى : "العين واللام والميم أصل صحيح واحد ، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره ... والعلم نقيض الجهل"[27] .

اصطلاحا : تناول العديد من المختصين في علوم التربية والتعليم مفهوم **الوسائل التعليمية**، نظراً لما تتركه من أثر بالغ في العملية التعليمية بجميع عناصرها. وقد جاءت تعريفاتهم لهذه الوسائل على النحو التالي:

---

[26]ابن منظور ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان، ط1،2003، مج1، ص 4838

[27]أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط.1، 1991م، مج. الرابع، مادة: (علم)،ص110

هي" كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية داخل غرفة الصف وخارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول[28]"

وعُرفت أيضا بأنها :

"كل ما يستعين به المدرس على التعليم في أمثل صورة، وتوضيح المادة التعليمية في نفوس الطلاب وعقولهم على اختلاف مستوياتهم العقلية ومراحلهم التعليمية[29]"
وفي تعريف آخر هي :

"كل ما يستعين به المعلم ويساعده في الشرح بما يحقق أهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية[30]."

نخلص من خلال هذه التعريفات إلى أن الوسائل التعليمية هي كل ما يوظفه المعلم، سواء كان وسيلة حسية أو غير حسية، لتيسير إيصال المعرفة والمعلومات إلى طلابه بأسلوب واضح وفعّال، مما يساعدهم على الاستفادة منها في مسيرتهم التعليمية وحياتهم العملية. ويتقاطع هذا المفهوم مع المعنى اللغوي للوسيلة، الذي يشير إلى أي جهد يبذله الفرد للاقتراب من هدف معين أو للوصول إلى معرفة لم تكن لديه من قبل.

---

[28] نواف أحمد سمارة، عبد السالم موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في علم التربية، دار المسيرة، عمّان – الأردن، ط.1، 2008م، ص.179.

[29]فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب، القاهرة، ط.2، 2000م، ص، 179.

[30]علي إسماعيل، تدريس اللغة العربية، دار المكتب العربي للمعارف، د.ط، د.ت،مصر ، 1998 ص، 261.

أنواع الوسائل التعليمية المستعملة في التحصيل اللغوي:

تعددت المسميات التي أُطلقت على **الوسائل التعليمية**، فمنها **الوسائل التوضيحية، الوسائل المعينة، الوسائط، التقنيات الحديثة، الوسائل السمعية البصرية** وغيرها، وذلك لما تقدمه من دعم فعّال في العملية التعليمية.

ولم يقتصر الاختلاف على التسمية فحسب، بل امتد إلى تصنيف هذه الوسائل، وحتى إلى الأسس التي يُعتمد عليها في تصنيفها. وقد أدى هذا التنوع في وجهات النظر إلى ظهور تصنيفات متعددة للوسائل التعليمية، نذكر منها ما يلي[31]:

أ- التصنيف حسب الحواس التي تتأثّر بها مباشرة (على اعتبار أنّ كل حاسة تعمل على حدَة).

ويرى أصحاب هذا التصنيف بأنه يمكن تقسيم الوسائل إلى ثلاثة مجموعات وهي :

- **الوسائل السمعية** :وتضم الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع في عملية التعليم واكساب الخبرات كعنصر أساسي

فهذه الوسائل تعتمد على جميع الأدوات والأجهزة التي تركز على حاسة السمع بشكل كبير في اكتساب اللغة والخبرات ، ومن بين هذه الوسائل : الراديو ، مسجل الصوت ،مكبرات الصوت ، مختبرات اللغة ،برامج الإذاعة المدرسية وغيرها

- **الوسائل البصرية** :تعني "جميع الأدوات المستخدمة في عملية التعلم التي يمكن الاستمتاع بها من خلال الحواس الخمس وخاصة حاسة البصر"

[31] محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق ، عمّان – الأردن، ط1، 1999م، ص69.

يمكن للوسائل البصرية تسهيل الفهم ويمكنها تقوية الذاكرة، ويمكن أن تعزز الرؤية أيضًا كما يمكن أن توفر صلة بين محتوى الموضوع والعالم الحقيقي. لتكون فعالة يجب أن توضع البصريات في سياق ذي معنى ويجب أن يتفاعل الطلاب مع الصورة (*image*) لضمان عملية الاكتساب والتعلم ، ومن بين هذه الوسائل نذكر الصور بمختلف أنواعها " الفوتوغرافية ، الثابتة ، المتحركة " الشرائح ، الرسومات ، الخرائط ، المجسمات .... وغيرها

- **الوسائل البصرية السمعية** : وهي التي تعتمد على حاستي البصر والسمع معا في استقبال الخبرات واكتسابها ، ويمكن أن تدخل ضمن هذا التصنيف مجموعة من الأدوات والوسائل التي تتصل مباشرة بالعين والأذن ومنها: الأفلام بأنواعها " المتحركة ،الثابتة ، المصحوبة بتسجيلات صوتية" التلفزيون ، الرحلات ..وغيرها

وهذه المجموعة تحتوي على كل الأدوات التي يمكن أن يستعين بها المعلم لإيصال المعلومات للطلاب عن طريق حاستي السمع والبصر معاً حتى يتيح لهم فرصاً عديدة للفهم والإدراك واكتساب المزيد من المعارف.

بالإضافة إلى ذلك يوجد تصنيفات أخرى للوسائل التعليمية منها : تصنيف الوسائل حسب عدد الأفراد المستفيدين منها مثل :الوسائل **الفردية** والوسائل **الجماعية** والوسائل **الجماهيرية**.[32]

ويوجد أيضاً تصنيف الوسائل على أساس الخبرة وقسمها "إدجارديل" إلى التعلم بالعمل المحسوس، والتعلم بالملاحظة المحسوسة التعلم بالبصيرة المجردة .

[32] الطالبة خالدي يمينة ، الوسائل التعليمية وأثرها في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي ، مذكرة ماستر ، جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،2016-2017، ص 14.

أنواع الوسائل التعليمية :

تتنوع الوسائل التعليمية بتنوع تصنيفاتها فمنها ما يعتمد على السمع ومنها ما يعتمد على البصر، أو هما معا، ومنها ما هو قديم ومنها ما هو حديث . فبالرغم من كل هذا التنوع والاختلاف إلا أنها تسعى لتحقيق هدف واحد ألا وهو تحسين وتسهيل عملية التعليم في مختلف مراحله، فهي ضرورية ومعينة على سير الدرس وخاصة في المرحلة الابتدائية باعتبارها أهم مرحلة في حياة المتعلم، كما تراعي الوسائل التعليمية نفسية وقدرات المتعلمين، ومن هاته الوسائل تذكر :

أولا : الوسائل التعليمية القديمة :

1 – السبورة :

تعتبر السبورة من أقدم الوسائل التعليمة في حقل التعليم، حيث تمثل القاسم المشترك في جميع الدروس ومختلف الصفوف والمدارس، وهي أكثر الوسائل شيوعا ويعود ذلك لسهولة استخدامها من طرف المعلم والمتعلم، وهي إحدى الوسائل البصرية التي لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها، وهناك أنواع مختلفة من السبورات ومن ضمنها النوع الخفيف الذي يسهل نقله من مكان إلى آخر عند الحاجة

والسبورة الطباشيرية هي أكثر أنواع السبورات انتشارا واستخداما. وهي عبارة عن لوح من الخشب مدهون باللون الأسود أو الأخضر. ويمكن تعويض بعض النقص في الأجهزة والأدوات اللازمة للتدريس باستخدام السبورة . كما تتجلى فوائد السبورة في المجال التعليمي في استخدامها في كتابة المصطلحات الجديدة للدرس وفي رسم الخرائط .[33]

[33]عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي : الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، .، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1414هـ 1993م ، ص 93–94

2 البطاقات واللوحات :

"تعد البطاقات واللوحات من الوسائل البصرية وهي عبارة عن قطع من الورق المقوى، تكون لها أحجام مختلفة، تختلف باختلاف الغرض منها ، وهي إما أن تعرض بطريقة الخطف – السرعة، أو تعرض أمام التلاميذ على المقاعد أو على حافة اللوح ، أو تعرض على حبل أمامهم بواسطة مشابك الغسيل، أو تعرض على لوحتين الأولى هي لوحة الفانيلا flannelboard والأخرى هي لوحة الجيوب . وهناك نوع آخر منها هو اللوحة المغناطيسية" . [34]

هذا التعريف يشرح لنا البطاقات واللوحات كوسائل بصرية رائعة تستخدم في التعليم ،وهي فعلا من أكثر الأدوات التي تضيف حيوية وتفاعلا داخل الصف .

3- الرسوم التعليمية :

الرسوم التعليمية هي إحدى أنواع الوسائل التعليمية، وأكثرها استخداما لسهولة الحصول عليها . وتوافرها من حولنا، وسهولة التعامل معها، وإعدادها، ويمكننا تعريف الرسوم التعليمية بأنها : هي تلك المواد المرسومة والرموز الخطية البصرية، التي تم تصنيفها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها، والتعبير عنها بأسلوب علمي، والتي تستخدم كوسائل تعليمية تخدم عملية التعليم والتعلم خصوصا تلك الموضوعات التي يصعب فهمها باللغة اللفظية فقط، كموضوعات العلوم والجغرافيا . [35]

---

[34] وليد أحمد جابر : طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، تقديم سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد ، دار الفكر، عمان – الأردن، 1425هـ 2005م ، ص-368 367

[35] غالب عبد المعطي الفريحات : مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، المملكة الأردنية الهاشمية الأردن – عمان ،2، 1435هـ – 2014م، ص 115

4- المجسمات :

المجسمات من الوسائل التعليمية البصرية « وهي أشكال تمثل نماذج الأشياء بأبعادها المختلفة، وتفترق عن الصور، بأنها تطابق الشيء الذي تمثله في الشكل مع اختلاف في الحجم، وقد تسد الصور مكان المجسمات في تعليم العربية، ويمكن استثمار الأشكال المجسمة للحروف المصنوعة من الخشب أو البلاستيك، في تدريب أطفال الروضة وأطفال الصف الأول، وتساعدهم كذلك في التدرب على بناء بعض المقاطع اللغوية، ومن ثم تعينهم في تشكيل مفردة أو جملة بسيطة . » [36]

5- الملصقات :

إن موضوع الملصقات لا ينحصر فقط في المجال التعليمي فقد يوجد في مجالات عديدة فيوجد مثلا في المستشفيات والمصحات والشركات كشركات الكهرباء، كما أن استخدامه في المجال التعليمي ليس بالضرورة أن يكون له علاقة بالمقررات الدراسية التي يدرسها الطالب، والملصق التعليمي نوعان: إما أن يدعو إلى موضوع معين كالملصقات التي تحث على إتباع سلوك محدد كالمحافظة على النظام أو النظافة أو أن يحذر من موضوع معين كالملصقات التي تحذر وتنبه عن أضرار المخدرات . » [37]

[36] نادر سعيد شمي ، سامح سعيد اسماعيل : مقدمة في تقنيات التعليم، دار الفكر، عمان – الأردن، 1 ،2008م – 1428هـ ، ص 374

[37] حمزة الجبالي : الوسائل التعليمية، دار أسامة، دار المشرق الثقافي عمان – الأردن ، ط1، 2006م ص 37

6- الكتاب المدرسي :

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم وسائل تعليم المواد الدراسية بصفة عامة، فهو أداة العملية التعليمية وهو الوعاء الذي ينهل عنه الطلبة ما يحتاجون إليه في الدراسة . "ويعد الكتاب المدرسي أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية وأحد الوسائل المهمة عن محتويات المنهج وأهدافه، وأداة مهمة من أدوات الثقافة ووسيلة تعليمية ذات قيمة كبيرة بما يتضمنه من رسوم ومصورات وأشكال توضيحية للمادة الدراسية"[38]

7- الرحلات :

"تعد الرحلات الميدانية (الحقلية – العلمية) بمثابة أنشطة تعليمية تعلمية منظمة وهادفة تنفذ خارج نطاق المدرسة. يخطط لها المعلم من أجل تحقيق قيم وغايات تربوية علمية إضافة إلى تحقق نتاجات تعلمية مرتبطة بمبحث دراسي . "[39]

يعد هذا التعريف شاملا في توضيح أهمية الرحلات الميدانية كجزء من العملية التعليمية الحديثة ، فهو يبرز بأنها ليست أنشطة ترفيهية فحسب، بل هي أنشطة تعليمية مخطط لها بعناية من قبل المعلم ، وتهدف إلى تحقيق قيم وأهداف تربوية .

"إن استخدام الرحلة الميدانية في التدريس يسهم في ديمومة احتفاظ المتعلم بالخيرة التعليمية التي تم المرور بها جراء تبصرهم بدارسة هذه الخبرة اعتماد على ذكاءهم وحواسهم من جهة إضافة إلى أثر المتعة التي تتحقق يفعل مثل هذه الزيارة الميدانية "[40].

---

[38] رحيم يونس كرو العزاوي : المناهج وطرائق التدبيس، دار دجلة ، عمان – الأردن ، 1 2009م ، ص 283

[39] هادي طوالبة وآخرون : طرائق التدريس دار المسيرة، عمان، 1 2010م – 1430هـ، ص 205

[40] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

يظهر التعريفان أهمية **الرحلات الميدانية (الحقلية – العلمية)**كوسيلة تعليمية فعّالة تخرج بالتعلم من جدران الصف إلى قلب الواقع.
فالتعريف الأول يركّز على **الجانب التنظيمي والتربوي**، حيث يبيّن أن الرحلة ليست مجرد نشاط ترفيهي، بل تجربة مخططة بعناية من قبل المعلم لتحقيق أهداف تعليمية مرتبطة بالمادة الدراسية.

أما التعريف الثاني فيبرز **الأثر العميق للرحلة في ترسيخ المعلومة** لدى الطالب، لأنها تعتمد على التجربة الحسية والذكاء الشخصي، بالإضافة إلى المتعة التي تجعل الخبرة التعليمية أكثر ثباتًا في الذاكرة

8- المعارض التعليمية :

"تعد المعارض التعليمية من الوسائل الجيدة في نقل المعرفة لعدد كبير من المتعلمين، لهذا فإنها تشكل دافعا للخلق والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليمية، وجمع العديد منها لإبراز النشاط المدرسي .

وتشمل المعارض التعليمية كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار، ومعلومات معينة إلى المشاهد، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل، والمصورات والنماذج ، إلى أكثرها تعقيدا كالشرائح والأفلام . "[41]

هناك عدة أنواع من المعارض التعليمية منها :

1- معرض الصف الدراسي ب المعرض المدرسي.

2 -المعرض العام بالمنطقة التعليمية.

3- المعرض العام على مستوى الدولة.

[41]عبد المعطي حجازي : هندسة الوسائل التعليمية، ، دار أسامة، الأردن – عمان ، ط1، 2009م،ص 135

9- الخرائط :

تعرف الخريطة بأنها عبارة عن لوحة يرسم عليها سطح الكرة الأرضية أو جزء منه بشكل مسطح

"وتعتبر الخرائط أحد الأمثلة التي تستخدم فيها الرسومات الخطية عادة لعرض سطح الكرة الأرضية أو جزء منه وتوضيح العلاقات بين المساحات المختلفة منها، والمعالم التي تقع عليها باستخدام مقاييس الرسم والرموز التي تساعد على قراءة الخريطة وفهم معنى العلاقات التي تبرزها ". [42]

"ومن ميزات الخرائط هي سهولة الحصول عليها أو إنتاجها من جانب المعلم أو التلميذ، وكذلك تمتاز بتعدد أنواعها بما يلائم الموضوعات التي تستخدم فيها وتوفرها عادة في المدارس ، نظرا لانخفاض أسعارها إذا ما قورنت بغيرها من الوسائل"[43].

وهناك عدة أنواع للخرائط منها :

الخرائط الطبيعية

الخرائط السياسية

الخرائط الاقتصادية

الخرائط النباتية.

الخرائط البشرية

خرائط توزيع الأجناس البشرية

---

[42] محمد عيسى الطيطي وآخرون : إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، (دط) عالم الثقافة، عمان – الأردن، 2008م – 1428هـ، ص 73

[43] المرجع نفسه، ص 74

خرائط المناخ

خرائط المواصلات،

الخرائط الجيولوجية،

الخرائط التاريخية،

الخرائط الصماء،

الخرائط الكروكية .

ثانيا : الوسائل التعليمية الحديثة :

1- الحاسوب :

"يمكن تعريف الحاسوب بأنه آلة إلكترونية يمكن برمجتها لكي تقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات الحسابية والمنطقية عليها، وجهاز الحاسوب يقوم بتحليل وعرض ونقل المعلومات information بأشكاله المختلفة، والمعلومات لها أشكال متنوعة قد تتمثل على هيئة أرقام أو أحرف للنصوص المكتوبة أو المرسومة وصور وأصوات أو حركة كما في الأفلام والكتابات المتحركة."[44]

من أنواع الحواسيب : حاسوب خاص أحادي الغرض، حاسوب عام متعدد الأغراض .

لقد قدم الحاسوب خدمة جليلة للتعليم، حيث لعب دورا كبيرا في تحقيق أساليب التعليم، وأتاح فرصة للطالب من أجل أن يكتشف ويستغل المعلومات ليصل إلى

[44] فاطمة أحمد الخزاعلة : الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار أمجد عمان – الأردن ،1، 2015، ص 110

المعرفة، كما ساعد الحاسوب أيضا الطالب في تنمية قدراته العقلية، فهذا الجهاز يقوم بدور المعلم نفسه مما يؤدي إلى تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي وأسلوب حل المشكلات .

2- الإنترنت :

"إن الإنترنت هي أكبر وأقوى شبكة حاسوب في العالم . إنها تتضمن (13) مليون حاسوب ذي عنوان على الإنترنت وهذه العناوين يستعملها حوالي (30) مليون شخص في أكثر من 50 دولة، مع تزايد عدد الذين يقومون بربط أنفسهم مع الإنترنت سواء أكانوا كليات جامعات، مدارس، شركات، أو أشخاصا عاديين، إما من خلال الانتماء إلى شبكات إقليمية غير ربحية، أو خلال الاشتراك في خدمات معلوماتية توفرها شركات ربحية، وهذا فإن المزيد من الاحتمالات قد أصبح مفتوحا أمام المدرسين عن بعد بحيث يصبح بمقدورهم التغلب على المسافة والزمن من أجل الوصول إلى الطلاب"[45].

3- التلفاز :

يعتبر التلفاز من الوسائل السمعية البصرية وهو جهاز كهربائي ينقل صورا متحركة أو ثابتة مصحوبة بالصوت عبر الفراغ الجوي أو غير أسلاك خاصة .

"ويعد التلفاز من أكثر الوسائل التعليمية تمثيلا للواقع لأن ما يعرضه من مشاهد حقيقية مصورة بألوان طبيعية مصحوبة بالصوت الحقيقي يجذب المتعلم، أو أي فرد لمتابعة العرض "[46]

---

[45] وليد أحمد جابر : طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، تقديم سعيد محمد السعيد ، أبو السعود محمد أحمد ، دار الفكر – عمان – الأردن، ط 2 ، 2005م – 1425هـ ، ص 278

[46] نايف سليمان : تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الصفاء، عمان، ط2، 2003م – 1423م، ص 191

4 أفلام الصور المتحركة والفيديو :

هي إحدى الوسائل السمعية البصرية، تأتي أفلام الصور المتحركة صامتة ومسموعة، أما بالنسبة لمقاسها فتكون في نوعين رئيسيين : 16 ملم و 7 ملم ، ويستخدم في عرض أفلام الصور المتحركة أجهزة خاصة بكل نوع حيث يعرف الواحد منها بهذا بعارض أفلام 16 ملم أو 7 ملم .

أما الفيديو فأفلامه تتوفر في العموم على شكل علب كاسيت يشار إليها بأفلام بينا ماكس أو على هيئة كارتيريدج حيث تعرف بأفلام VHS . » [47]

5 – الإذاعة المدرسية :

وهي من الوسائل السمعية تعد الإذاعة المدرسية ملمحا مهما في البيئة المدرسية، وقد برزت كأحد ألوان النشاط المدرسي، واستطاعت أن تتبوأ مكانا مرموقا في النشاط اللاصفي، والذي يعد أساسا متينا من مقومات التربية الحديثة .

"إن الإذاعة المدرسية لا يجاريها في إثارة كوامن الإبداع أية وسيلة أخرى، كما تعد وسيلة اتصال قوية لخلق العلاقات الاجتماعية والإنسانية إذا أحسن تطويعها"[48]

6 التسجيلات والأصوات:

أ – الاسطوانات : تعد الاسطوانات من أهم الوسائل السمعية التي تخدم أغراضا تعليمية في مختلف موضوعات الدراسة خصوصا في تعليم اللغات، وتدريس مادة القرآن الكريم، والأحاديث، وتعليم الأطفال التمييز بين الأصوات.

[47] محمد زياد حمدان : وسائل وتكنولوجيا التعليم، ، دار التربية الحديثة . عمان – الأردن – (دط) 1407هـ – 1987م، ص 187 – 183

[48] محضار أحمد حسن الشهاري ، التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم، 1، اليمن ، 1440هـ – 2018م ، ص 130 .)

وتمتاز الاسطوانات بسهولة استخدامها في الفصول الدراسية، ويمكن للطلاب أن يستمعوا إليها أكثر من مرة حتى يتمكنوا من فهم مادتها . ولكنها تعاني من المنافسة الشديدة من أشرطة التسجيل نظرا لأن الأخيرة أكثر سهولة في الاستعمال، وأكثر ملاءمة لطبيعة العصر . » [49]

ب – أشرطة التسجيل :

تحتوي هذه الأشرطة على تسجيلات جاهزة، وهي تعد نموذجا هاما من الوسائل السمعية في الميدان التربوي. ويجمع المختصون من الباحثين في مجال الوسائل التعليمية على أن الأشرطة المسجلة أكثر ملائمة من الاسطوانات من الناحية االتعليمية والفنية، فهذا النوع من التسجيلات قليل التكلفة. وسهل الاستخدام، ولا يتلف بسرعة بعكس الاسطوانات، ويمكن استخدام التسجيل على الشريط مرة أخرى . » [50]

[49] عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي : الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية الرياض، ط1 .1414هـ، ص 100 – 101

[50] المرجع السابق، ص 101

المبحث الثالث : مفهوم الظاهرة والظاهرة اللغوية بصفة عامة .

مفهوم الظاهرة :

لغة :

الظاهرة في اللغة مأخوذة من الفعل "ظهر"، ويُقصد بها كل ما بان وانكشف وبرز للعيان، وهذا المعنى مستعمل في المعاجم اللغوية القديمة مثل "لسان العرب" لابن منظور، حيث جاء: "ظهر الشيء ظهورًا: انكشف وبان للعيان"[51]

إصطلاحا :

تعريف عام:

"الظاهرة هي كل أمر مادي أو معنوي يمكن ملاحظته وتحليله، ويتميز بكونه متكررًا أو منتظمًا داخل واقع معين، وتعد نقطة انطلاق أساسية في البحوث العلمية لأنها تمثل الموضوع المدروس، سواء في الظواهر الاجتماعية أو الطبيعية أو النفسية" .[52]

تعريف فلسفي:

في الفلسفة تفهم الظاهرة على أنها "ما يبدو للحواس أو العقل من مظاهر الواقع، وهي تختلف عن "الجوهر" الذي لا يُدرك بسهولة، وهذا المفهوم حاضر في الفلسفة الكانطية والتجريبية".[53]

---

[51]ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1990م، مادة "ظهر"

[52]عبد الكريم بوشلالق، مناهج البحث العلمي، دار الأوائل، دمشق، 2005، ص 22

[53]عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984م، ج1، ص 775

تعريف اجتماعي:

أما في علم الاجتماع، فقد عرف "إميل دوركايم" الظاهرة الاجتماعية بأنها "سلوك جماعي متكرر ومنظم، ينبع من وعي جمعي ويمارس ضغط على الفرد. وهي لا تُدرس كوقائع فردية، بل كأنماط عامة تشكل جزءًا من البناء الاجتماعي"[54].

تعريف لغوي (خاص بعلوم اللغة):

"الظاهرة اللغوية تعرف بأنها استخدام مشترك ومنتظم بين أفراد الجماعة اللغوية، يظهر في مجالات مثل الصوت، الصرف، النحو، الدلالة، أو الأسلوب. وهي وحدة قابلة للرصد والتحليل ضمن نسق اللغة" .[55]

رغم تنوّع السياقات، يمكننا القول إن:

الظاهرة هي كل ما يمكن ملاحظته وتحديده داخل واقع معيّن، وتتميز بالتكراروالتنظيم، وتُشكّل موضوعاً قابلاً للدراسة والتحليل،ولكن... كل مجال ينظر إليها من زاويته الخاصة.

مفهوم الظواهر اللغوية :

الظاهرة اللغوية هي كل استعمال لغوي متكرر ومنتظم، يمكن رصده وتحليله ضمن نسق اللغة، سواء تعلق ذلك بالنطق أو الصرف أو التركيب أو الدلالة أو الاستعمال الأسلوبي، وتمثل موضوعًا أساسيًا لعلم اللغة الوصفي.[56]

---

[54]إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة: محسن مهدي، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1995، ص 52

[55]تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2006، ص 88

الظاهرة اللغوية هي سلوك لغوي جماعي يتجلى في أشكال التعبير الشفهي أو الكتابي، وتدرس ضمن أنساقها الوظيفية كأصوات أو تراكيب أو دلالات، وهي جزء من النظام المتكامل للغة.[57]

الظاهرة اللغوية هي وحدة تحليلية قابلة للملاحظة والوصف، تقع ضمن النظام اللساني وتخضع لقواعده، ويمكن أن تكون صوتية (مثل الإدغام)، أو صرفية (مثل التكسير)، أو تركيبية (مثل التقديم والتأخير)، أو دلالية (مثل المجاز).[58]

ومنه فالظاهرة اللغوية هي تعبير منتظم ومتكرر عن سلوك لغوي جماعي، يظهر في مستويات متعددة من اللغة، ويمكن رصده وتحليله ضمن نسقها البنيوي والوظيفي.

إنها مرآةٌ للغة الحيّة، تكشف عن نظامها الداخلي، كما تكشف عن ثقافة مستعمليها وطبيعة تواصلهم.

---

[56]المرجع السابق، ص 89

[57]أندريه مارتينيه، الوظيفية في اللسانيات، ترجمة: صالح القرمادي، دار الفكر، بيروت، 1985، ص 63

[58]محمد الحناشي، مدخل إلى اللسانيات العامة، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012، ص 112

الجانب الميداني

الفصل الثاني:

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد :

يعد التحصيل اللغوي من المؤشرات الأساسية الدالة على مدى فعالية العملية التعليمية، خاصة في مراحل التعليم العالي بالجزائر، حيث أصبح الاهتمام منصبًا على تطوير كفاءات المتعلم ومهاراته التواصلية بشكل فعال، بدل الاقتصار على نقل المعارف فقط.

وفي هذا الإطار، برزت المقاربة النصية كآلية بيداغوجية حديثة تهدف إلى تعزيز الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين، عبر التركيز على النص كوحدة أساسية للفهم والإنتاج.

ونعني بهذه المقاربة هو تطوير المهارات القرائية والكتابية مع بعض، مما يسهم في تحسين مستوى التحصيل اللغوي، ويؤهل الطالب للتواصل بلغة سليمة تراعي البنية والدلالة .

و من أهمية هذا التوجه، جاءت هذه الدراسة التطبيقية ضمن بيئة متوسّطتي الرازي بالبيرين، ومتوسطة وكال لخضر بعين فقه، والتركيز على المستوى اللغوي في ضوء تطبيق المقاربة النصية.

وقبل الانطلاق في عرض نتائج الدراسة وتحليلها، سعينا إلى تقديم لمحة تاريخية عن المتوسطتين، وبيان الإجراءات المنهجية المعتمدة، بما يضمن توفير أرضية علمية دقيقة للإجابة عن إشكالية البحث وصياغة استنتاجات قابلة للتعميم.

أولا: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

يعتبر المنهج من الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها الباحث في الكشف عن الظواهر وتفسيرها، إذ يُسهم بشكل كبير في تنظيم وتوجيه عملية البحث لتحقيق الأهداف المرجوة.

المنهج هو الطريقة أو النسق الذي يتبعه الباحث للوصول إلى الحقيقة وفهم الموضوع

بشكل دقيق، في هذا السياق، يشير المنهج إلى مجموعة من القواعد التي توجه الباحث نحو تحقيق حل للمشاكل أو الظواهر التي يتناولها في دراسته.

باختصار، المنهج هو المسار الذي يُتبع للوصول إلى استنتاجات دقيقة تستند إلى بيانات وأدلة موثوقة. [59]

المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لموضوعنا، لأنه يركز أكثر على وصف الظواهر وتحليلها بهدف إيجاد حلول مناسبة وواقعية لها.

يتضمن هذا المنهج مكونين أساسيين:

الأول: الوصف، حيث يتم جمع المعلومات حول الظاهرة وتوثيقها بدقة.

الثاني: التحليل، حيث يتم تحليل هذه المعلومات لفهم أسباب الظاهرة والتأثيرات المترتبة عليها.

لا يقتصر هذا المنهج على جمع البيانات فقط، بل يتعداها إلى تفسيرها بشكل يسمح بإيجاد حلول عملية.

يتطلب هذا النوع من الدراسات رصد دقيق للظاهرة المدروسة، لفهم كل جوانبها وتحليلها وفق للواقع الملموس.

في سياق هذا البحث، يوفر استخدام المنهج الوصفي التحليلي للباحث أدوات مناسبة لفهم الظاهرة بشكل موسع وتفسير أبعادها المختلفة.

يساهم هذا المنهج في إبراز الأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوث الظاهرة، من خلال تحديد النتائج المحتملة وتفسيرها، مما يساعد في الوصول إلى نتائج دقيقة تستند إلى تحليل منطقي للأدلة والبيانات المتوافرة.

[59] عبد الله أحمد، "أدوات البحث العلمي: منهجيات وتقنيات"، دار المعرفة، القاهرة، 2019، ص 45-

هذا المنهج لا يقتصر على التوثيق و الشرح بل يتعدى ذلك إلى النقد والتحليل العميق حيث يتم تحليل الظاهرة من مختلف الزوايا لتفسير أسباب حدوثها بشكل شامل . هذا التحليل يتطلب فحص نقدي للمعلومات المتاحة وتقييمًا للأسباب والعوامل المؤثرة، مما يسمح في النهاية بالوصول إلى استنتاجات تدعم الحلول المقترحة.

في النهاية، يعتبر المنهج الوصفي التحليلي أداة مهمة تسهم في التحقيق والتفسير المتعمق للظواهر، ويعزز قدرة الباحث على تحديد الأسباب والنتائج، مما يتيح له التوصل إلى حلول علمية مبنية على فحص دقيق ومتأني للواقع المحيط بالظاهرة المدروسة.

مجال الدراسة :

المجال المكاني:

تنحصر حدود هذه الدراسة التي بعنوان: المقاربة النصية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أساتذة اللغة العربية للطور الثاني – دراسة وصفية تحليلية – في متوسطتي الرازي بالبيرين ومتوسطة وكال لخضر بعين فقه حيث قمنا بإجراء دراستنا الميدانية .

نبذة عن متوسطة الرازي بالبيرين :

تأسست متوسطة الرازي الجديدة بالبيرين في ولاية الجلفة بموجب المرسوم رقم 05668 بتاريخ 2003، وافتتحت رسميا في السنة الدراسية 2005/2004. تقع المتوسطة في دائرة البيرين، وتعد إحدى المؤسسات التعليمية ذات النظام نصف الداخلي، تحمل الرقم التعريفي 05668 والرقم الجيوغرافي 90/280، للتواصل يمكن الاتصال بالمؤسسة عبر رقم الهاتف: .027.82.00.00

نبذة عن متوسطة وكال لخضر بعين فقه :

تأسست متوسطة وكال لخضر الجديدة رقم 02 بعين أفقه بولاية الجلفة بموجب القرار رقم 8703.8 بتاريخ 15 أوت 2011، وفتحت أبوابها رسميًا بتاريخ 11 سبتمبر 2011. تقع المؤسسة في المقاطعة التربوية الثانية وتعمل وفق نظام خارجي، كما تتبع للمؤسسة ثلاث ابتدائيات مأمن: ابتدائية فلقومة بلقاسم، ابتدائية بوعيشة ساعد، وابتدائية رابح بطاط.

المجال الزمني:

هي المدة الزمنية التي استغرقناها لإعداد هذه المذكرة، حيث شرعنا في عملنا هذا في أواخر شهر ديسمبر 2024 وأنهيناه في آخر شهر ماي 2025.

المدة الزمنية التي قمنا فيها بالعمل التطبيقي كانت في شهر رمضان من 03 مارس إلى 25 مارس 2025.

عينة الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من أساتذة اللغة العربية العاملين بالطور المتوسط في متوسطة "الرازي" بمدينة البيرين ومتوسطة "وكال لخضر" ببلدية عين فقه، الواقعتين في ولاية الجلفة، وذلك خلال الموسم الدراسي 2025/2024، ويبلغ عددهم 19 أستاذًا.

وقد اخترنا هذه العينة للسبب التالي:

سهولة الوصول إليها بحكم أننا نعمل بنفس المؤسسة .

أدوات الدراسة: "هي تلك الأدوات التي يستخدمها الباحث في تجميع البيانات اللازمة لاختبار فروض بحثه، والإجابة عن تساؤلاته، وتشمل الاستبيانات، والمقابلات الشخصية وبطاقات الملاحظة، والاختبارات وتحليل المحتوى" .[60]

حيث أن : « الاستبيان أحد وسائل البحث التربوي المستخدمة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم » [61]

« وهو عبارة عن وسيلة للدخول في اتصال بالمخبرين بواسطة طرح الأسئلة بهدف استخلاص سلوكهم انطلاقا من الأجوبة » [62]

وهي أكثر أداة لجمع البيانات الأكثر شيوعا واستخداما في مثل هذه البحوث، وجاء استخدامها في هذه الدراسة وفق هدفنا المتمثل في الكشف عن المقاربة النصية و علاقتها في التحصيل اللغوي لدي تلاميذ السنة الأولى متوسط، والأسباب التي وراء ذلك مع تسطير الحلول الناجعة لذلك.

وقد تمثلت هذه الأداة في استبانة موجهة للأساتذة تضمنت جملة من الأسئلة كانت موزعة حسب البيانات الشخصية والفرضيات الخاصة بالدراسة ولكي تكون هذه الأداة مجيبة عن أسئلة الدراسة وأكثر موضوعية قمنا بـ:

الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

استشارة بعض الأساتذة من أصحاب التخصص في هذا المجال.

---

[60] الصحيح الاستبانات من الاستبانة و « هي اللفظ اللغوي الصحيح حيث يطلق عليها البعض الاستبيان وهذا هو اللفظ الشائع ، بينما التسمية الأولي هي الأصح لغويا [الاستبانة هي من الفعل استبان. بينما الاستبيان من فعل استبيان] ينظر : حسن شحاتة وزينب النجار،معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ، ط1 اكتوبر، 2003 م / ص : 34 .

[61] محمد السيد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية ،دار المسيرة ،عمان ،ط1 ،1424 هـ ،2011 م ص 388

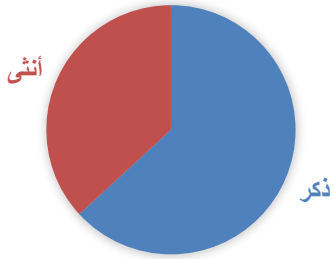
[62] صالح بلعيد ،في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث ،دار هومة ،الجزائر ،٢٠١٣ ،ص ١١٠

كما حرصنا على أن تسلم هذه الاستبانات إلى أهلها.

تحليل الاستبانات:

الجدول رقم (1): توزيع المبحوثين حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
أستاذ	12	63.16 %
أستاذة	7	36.84 %
المجموع	19	100%



التحليل :

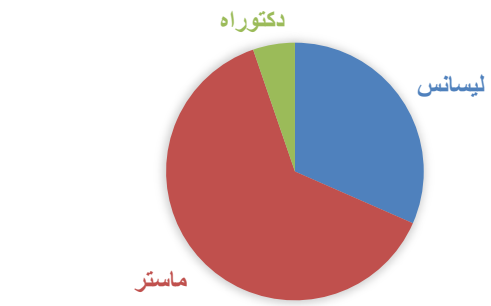
من خلال معطيات الجدول، يتبين أن غالبية المبحوثين (63.16%) هم أساتذة ذكور، مما يشير إلى أن العينة تتكون بشكل أكبر من الرجال. في حين أن نسبة الأستاذات في العينة بلغت 36.84% ، وهي نسبة أقل مقارنة بالذكور.

هذه النسب قد تعكس توزيعًا غير متوازن بين الجنسين في العينة، مما قد يؤثر على التنوع في وجهات النظر المتعلقة بالموضوع محل الدراسة. قد يكون لهذا التوزيع تأثير في التوجهات والآراء حول المقاربة النصية، حيث يمكن أن يكون لكل جنس وجهات نظر ومواقف مختلفة بناءً على تجاربه الأكاديمية والمهنية.

بالمجمل، تشير هذه النتائج إلى أن الذكور يشكلون الغالبية في العينة، مما قد يؤثر في تفسير النتائج بشكل عام.

الجدول رقم (2): توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
ليسانس	6	36.84 %
ماستر	12	57.89 %
دكتوراه	1	5.26%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل :

يظهر من خلال معطيات الجدول أن غالبية المبحوثين (57.89%) يمتلكون شهادة الماستر، مما يعكس أن العينة تتكون في الغالب من أفراد ذوي مستوى تعليمي عالي نسبيًا. هذا يشير إلى أن معظم المشاركين لديهم خلفية أكاديمية متقدمة، مما قد يؤثر في فهمهم وتحليلهم للمفاهيم والمقاربات الحديثة في مجال البحث.

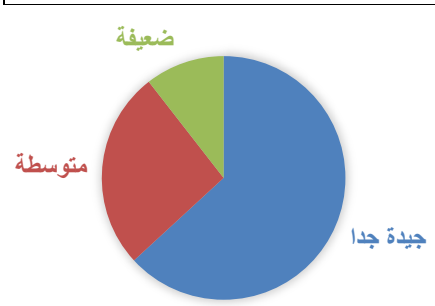
فيما يتعلق بمستوى الليسانس، نجد أن 36.84% من المبحوثين يحملون هذه الشهادة. هذه النسبة تدل على أن هناك عددًا غير قليل من الأفراد الذين لا يزالون في مراحلهم الأكاديمية المبكرة نسبيًا، وقد يكون لديهم معلومات أكاديمية أكثر عمومية مقارنة بالذين في مرحلة الماستر أو الدكتوراه.

أما نسبة 5.26% الذين يحملون شهادة الدكتوراه، فهي تمثل أقل نسبة بين المستويات التعليمية في العينة، مما يشير إلى أن هؤلاء الأفراد قد يكونون في مراحل متقدمة من البحث العلمي.

بالمجمل، تشير هذه النتائج إلى أن العينة تتكون بشكل رئيسي من الأفراد ذوي مستوى تعليمي ما بين الماستر والليسانس، مما يعكس التنوع الأكاديمي في العينة الذي يمكن أن يساهم في تقديم رؤى متنوعة وشاملة في دراسة المقاربة النصية.

الجدول رقم (3):توزيع المبحوثين حسب مدى معرفتهم بالمقاربة النصية

المصدر	التكرار	النسبة
جيدة جدا	12	63.16%
متوسطة	5	26.32%
ضعيفة	2	10.53%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل :

يظهر من خلال معطيات الجدول أن نسبة 63.16% من المبحوثين لديهم معرفة "جيدة جدًا" بالمقاربة النصية، وهي النسبة الأكبر مقارنة ببقية المستويات.

تعكس هذه النتيجة أن غالبية المشاركين يمتلكون مستوى عال من الفهم، مما يشير إلى احتمال تغطية المفاهيم المتعلقة بالمقاربة النصية بشكل كافٍ في برامجهم الأكاديمية، أو من خلال تجاربهم العملية.

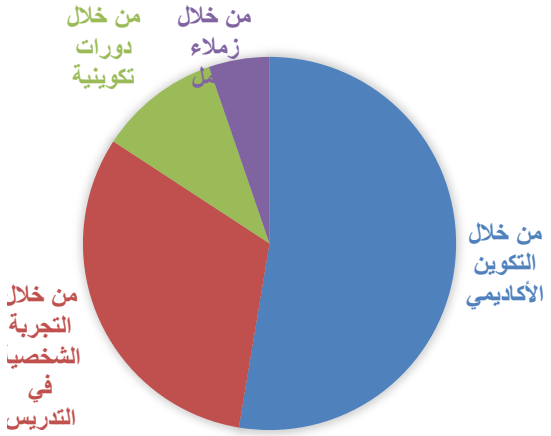
في المقابل، نجد أن 26.32% من المشاركين لديهم معرفة "متوسطة"، ما يدل على امتلاكهم لبعض المفاهيم، لكنهم بحاجة إلى مزيد من التكوين أو التطبيق الميداني لتعزيز هذه المعرفة.

أما نسبة 10.53% ممن أشاروا إلى امتلاكهم معرفة "ضعيفة"، فتمثل أقل نسبة في العينة، هذا يشير إلى وجود فئة تحتاج إلى دعم أكاديمي وتدريب إضافي لتعميق فهمها للمقاربة النصية.

تشير هذه النتائج عمومًا إلى أن غالبية المبحوثين يتمتعون بمعرفة قوية بالمقاربة النصية، مع ضرورة توجيه الجهود نحو دعم الفئة الأقل استيعابًا من خلال برامج تدريبية أو متابعة علمية متخصصة.

الجدول رقم (4):توزيع المبحوثين حسب طريقة تعرفهم على المقاربة

المصدر	التكرار	النسبة
من خلال التكوين الأكاديمي	10	52.63%
من خلال التجربة الشخصية في التدريس	6	31.58%
من خلال دورات تكوينية	2	10.53%
من خلال زملاء العمل	1	5.26%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل :

يظهر لنا من خلال معطيات الجدول أن نسبة 52.63% من أفراد العينة تعرفوا على المقاربة النصية من خلال التكوين الأكاديمي، وهي النسبة الأكبر مقارنة ببقية الوسائل. وهذا يعكس لنا مدى الدور المحوري الذي يلعبه التكوين الجامعي في تعريف الطلبة والباحثين بالمفاهيم والمقاربات الحديثة، حيث أن البرامج التعليمية الجامعية تُعد المصدر الرئيسي للمعلومات والمعارف العلمية، خاصة تلك المتعلقة بالمقاربات البيداغوجية الحديثة.

في حين نجد أن نسبة 31.58% تعرفوا على المقاربة من خلال التجربة الشخصية في التدريس، مما يدل على أن عددا مهما من الأفراد طوروا معارفهم بطريقة عملية ميدانية، مما يعكس مدى تأثير الممارسة والتجربة المباشرة في بناء الرصيد المعرفي لديهم، خاصة في ظل وجود فجوات أحيانا في المناهج الجامعية وعدم تغطيتها لكل الجوانب التطبيقية.

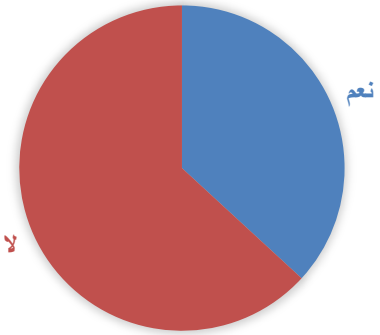
أما نسبة الذين تعرفوا على المقاربة عن طريق الدورات التكوينية فقد بلغت 10.53%، وهي نسبة ضعيفة نوعا ما، مما قد يدل على قلة الدورات التكوينية المتخصصة أو ضعف الإقبال عليها، سواء بسبب محدودية العرض أو ضعف الوعي بأهمية مثل هذه التكوينات التكميلية.

وبالنسبة لأولئك الذين تعرفوا على المقاربة عن طريق زملاء العمل، فقد مثلوا نسبة 5.26% فقط، وهي نسبة ضئيلة جدا، مما يشير إلى أن تبادل الخبرات والمعلومات بين الزملاء في الوسط العملي لا يُعد مصدرا أساسيا لاكتساب المعرفة بالمقاربة النصية في هذه العينة.

بالمجمل، تشير هذه النتائج إلى أن التكوين الأكاديمي يبقى المصدر الأول لتعريف الأفراد بالمقاربات التعليمية، تليه بدرجة أقل التجربة الشخصية، بينما يبقى تأثير الدورات التكوينية وزملاء العمل محدودا في هذا المجال.

الجدول رقم (5): توزيع المبحوثين حسب مدى اكتسابهم للدورات التكوينية حول المقاربة النصية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	7	36.84%
لا	12	63.16%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، يتبين أن نسبة 63.16% من أفراد العينة أكدوا عدم تقديم دورات تكوينية حول المقاربة النصية، وهي نسبة مرتفعة تعكس نقصًا واضحًا في برامج التكوين المستمر الموجهة للأساتذة والمعلمين فيما يخص هذه المقاربة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود ضعف في التخطيط لبرامج التطوير المهني، أو بقلة الاهتمام الرسمي بإدراج المستجدات التربوية ضمن مسارات التكوين الدوري.

في المقابل، بلغت نسبة الذين أتيحت لهم فرصة متابعة دورات تكوينية حول المقاربة النصية 36.84%، وهي نسبة أقل بكثير من النصف، مما يشير إلى أن بعض الجهود قد بذلت في هذا المجال، لكنها تبقى محدودة وغير كافية لتعميم الفائدة على كل المعنيين بالتدريس.

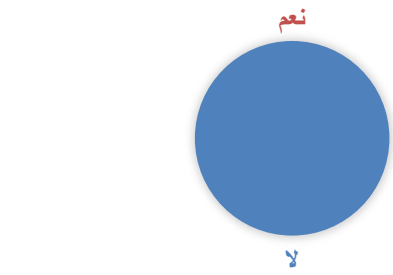
وتبرز هذه النتائج وجود فجوة بين التكوين الأكاديمي الأولي وبين التكوين المهني المستمر، مما قد يؤدي إلى صعوبات في التطبيق العملي للمقاربة النصية داخل الفصول

الدراسية، خصوصا لمن لم يتح لهم حضور مثل هذه الدورات، إذ أن غياب التكوين التطبيقي يجعل المعرفة النظرية وحدها غير كافية لتطبيق فعال ومثمر.

بالمحصلة، تعكس هذه المعطيات الحاجة الملحة إلى تكثيف الدورات التكوينية حول المقاربات التعليمية الحديثة، مع ضرورة ضمان استفادة جميع الأساتذة منها لضمان جودة التعليم ومواكبته للمستجدات.

الجدول رقم (6): توزيع المبحوثين حسب استخدامهم للمقاربة النصية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	19	100%
لا	0	0%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن نسبة 100% من أفراد العينة أكدوا استخدامهم للمقاربة النصية في ممارستهم التدريسية، دون تسجيل أي حالة عدم استعمال. وهذه النتيجة تعبر عن وعي تام بأهمية هذه المقاربة ومدى انتشارها بين الأساتذة، مما يدل على أن المقاربة النصية أصبحت جزءًا أساسيا من الممارسات البيداغوجية المعتمدة.

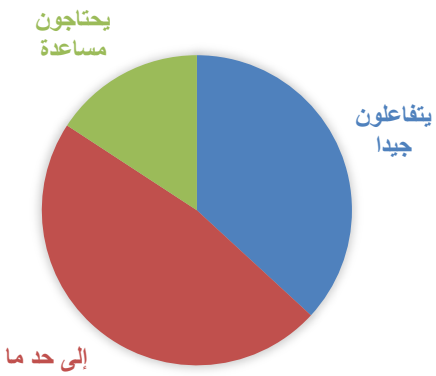
وتعكس هذه النتيجة أيضا مدى تكيف الأساتذة مع التوجيهات الجديدة في ميدان التعليم، حيث يظهر أن جميعهم يعتمدون هذه المقاربة سواء انطلاقًا من التكوين الأكاديمي الذي تلقوه، أو استنادًا إلى تجاربهم الشخصية في التدريس، كما سبق وأبرزته الجداول السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن اعتماد الجميع لهذه المقاربة قد يشير إلى التزام الأساتذة بتطبيق البرامج والمناهج الرسمية التي تفرض اعتماد المقاربات الحديثة، مما يعزز انسجام الممارسات التدريسية مع التوجهات العامة للسياسات التعليمية.

بالمجمل، تبين هذه النتيجة وجود تجانس كبير في طرق التدريس بين أفراد العينة، مما قد يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بطريقة أكثر فاعلية وتناغما.

الجدول رقم (7):توزيع المبحوثين حسب تفاعل التلاميذ

المصدر	التكرار	النسبة
يتفاعلون جيدا	7	36.84%
إلى حد ما	9	47.37%
يحتاجون مساعدة	3	15.79%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

يظهر من خلال معطيات الجدول أن 47.37% من أفراد العينة يرون أن التلاميذ يتفاعلون مع الدرس "إلى حد ما"، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية الخيارات. هذا يشير إلى أن التفاعل بين التلاميذ والعملية التعليمية لا يزال متوسطًا، وأن هناك بعض التحديات التي تواجهها المقاربة النصية في جذب انتباه جميع التلاميذ أو تحفيزهم للتفاعل الكامل مع المحتوى.

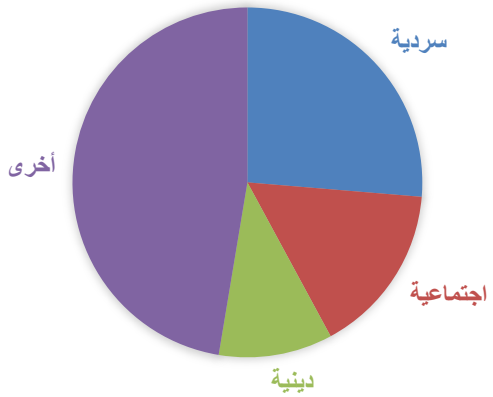
في حين أن 36.84% من الأساتذة أكدوا أن التلاميذ "يتفاعلون جيدًا" مع المقاربة النصية، مما يعكس أن هناك نسبة من التلاميذ الذين يتمكنون من التفاعل بإيجابية مع هذه المقاربة، وهو ما قد يعكس نجاح بعض الأساتذة في تطبيق الأساليب التي تتماشى مع احتياجات التلاميذ وتحفزهم على المشاركة.

أما 15.79% من الأساتذة فقد أشاروا إلى أن التلاميذ "يحتاجون مساعدة"، مما يعكس وجود فئة من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التفاعل مع المقاربة النصية. يمكن أن يعود هذا إلى قلة المعرفة لدى بعض التلاميذ حول المقاربة أو إلى أساليب تدريسية قد تكون غير ملائمة لبعض الفئات.

بالمجمل، تشير هذه النتائج إلى أن هناك تفاعلًا جيدًا لدى عدد كبير من التلاميذ، لكن ما زالت هناك تحديات تستدعي تحسين الأساليب التعليمية المستخدمة لمواكبة احتياجات جميع التلاميذ، خصوصًا لأولئك الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية.

الجدول رقم (8):توزيع المبحوثين حسب أنواع النصوص المناسبة

المصدر	التكرار	النسبة
سردية	5	26.32 %
اجتماعية	3	15.79 %
دينية	2	10.53 %
أخرى	9	47.37 %
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نجد أن نسبة 47.37% من أفراد العينة اختاروا "أنواع نصوص أخرى" كأفضل النصوص المناسبة لاستخدام المقاربة النصية، وهي النسبة الأكبر بين الخيارات المتاحة. هذا يشير إلى أن الأساتذة يرون أن هناك نوعًا معينًا من النصوص لم يتم ذكره في الخيارات التقليدية، وهو ما قد يعكس تفضيلهم لاستخدام نصوص متنوعة أو ذات طابع مختلف يتناسب أكثر مع أهداف الدرس ومحتواه.

أما النصوص السردية فقد حصلت على نسبة 26.32%، مما يشير إلى أن هذا النوع من النصوص يُعتبر مناسبًا لتطبيق المقاربة النصية في نظر نسبة معتبرة من الأساتذة.

النصوص السردية تمثل جزءًا كبيرًا من المناهج الدراسية، حيث تساعد في تبسيط المعلومات وتعزيز الفهم ،من خلال سرد الأحداث بطريقة منطقية وسلسة.

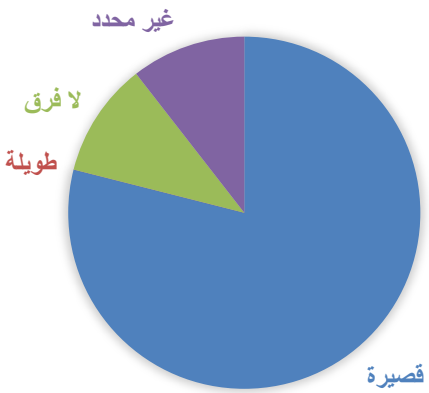
في حين حصلت النصوص الاجتماعية على 15.79%، مما يعكس أهمية هذا النوع من النصوص في تطبيق المقاربة النصية، خاصة وأنه يتعامل مع القضايا المجتمعية، ويشجع التلاميذ على التفكير النقدي، والربط بين المعرفة والواقع الاجتماعي.

أما النصوص الدينية فحازت على 10.53% فقط، وهي نسبة قليلة مقارنة ببقية الأنواع، مما يدل على أن الأساتذة لا يفضلون استخدام النصوص الدينية في المقاربة النصية في الوقت الراهن، أو أنهم يعتقدون أن هذا النوع من النصوص قد يكون أقل ملاءمة لتطبيق المقاربة.

بالمجمل، تشير هذه النتائج إلى تنوع في وجهات النظر حول أنواع النصوص الأكثر ملاءمة للمقاربة النصية، مما يعكس أهمية اختيار نصوص متعددة تتناسب مع احتياجات التلاميذ وأهداف الدرس.

الجدول رقم (9):توزيع المبحوثين حسب تفضيلهم لطول النصوص

المصدر	التكرار	النسبة
قصيرة	15	78.95%
طويلة	0	0%
لا فرق	2	10.53%
غير محدد	2	10.53%
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، يظهر أن 78.95% من أفراد العينة يفضلون استخدام "نصوص قصيرة"، وهي النسبة الأكبر بين الخيارات المعروضة. هذه النتيجة تشير إلى أن الأساتذة يفضلون النصوص التي يمكن التعامل معها بسهولة وبطريقة مركزة، مما يسمح للتلاميذ بفهم المحتوى بسرعة وبكفاءة. قد يكون هذا الخيار مرتبطًا باحتياجات التلاميذ الذين يفضلون النصوص الموجزة التي لا تتطلب جهدًا كبيرًا لفهمها.

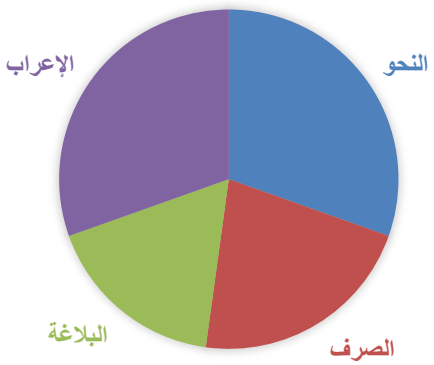
أما بالنسبة للخيارات الأخرى، فإن نسبة 0% للأساتذة الذين يفضلون "النصوص الطويلة" تعكس عدم رغبة الأساتذة في استخدام النصوص ذات الحجم الكبير، ربما بسبب صعوبة استيعاب التلاميذ لهذه النصوص أو لوقت التدريس المحدود الذي لا يسمح بمناقشة نصوص طويلة بشكل كافٍ.

نسبة 10.53% من الأساتذة أشاروا إلى أنهم لا يلاحظون فرقًا بين النصوص الطويلة والقصيرة، في حين أن نفس النسبة تكررت للأفراد الذين لم يحددوا تفضيلاتهم. هذه النسب الصغيرة قد تعكس بعض التنوع في الآراء أو تشير إلى أن بعض الأساتذة قد يكونون أكثر مرونة في اختيار النصوص دون التركيز على طولها.

بالمجمل، تشير هذه النتيجة إلى تفضيل عام للنصوص القصيرة التي تتيح فرصة أكبر للتفاعل والفهم السريع، مما يعزز فكرة أن النصوص الموجزة تكون أكثر توافقًا مع احتياجات التلاميذ في ظل محدودية الوقت والقدرة على الاستيعاب.

الجدول رقم (10):توزيع المبحوثين حسب الظواهر اللغوية الصعبة

المصدر	التكرار	النسبة
النحو	7	30.4 ٪3
الصرف	5	21.74 ٪
البلاغة	4	٪17.39
الاعراب	7	٪30.43
المجموع الأول	19	---
المجموع الثاني	23	٪100



من الملاحظ أن حجم العينة ازداد عن المجموع الأصلي وذلك راجع إلي تعدد الإجابات في السؤال الواحد .

التحليل:

من خلال معطيات الجدول، يتضح أن ظاهرتين لغويتين تشتركان في النسبة الأعلى من حيث الصعوبة، وهما "النحو" و"الإعراب"، حيث بلغت نسبة كل منهما 30.43 ٪ ، هذه النتيجة تشير إلى أن الأساتذة يعتبرون النحو والإعراب من أصعب الظواهر اللغوية التي يواجهها التلاميذ، وهو ما قد يرجع إلى تعقيد القواعد النحوية والإعرابية التي تتطلب فهماً دقيقاً وممارسة مستمرة.

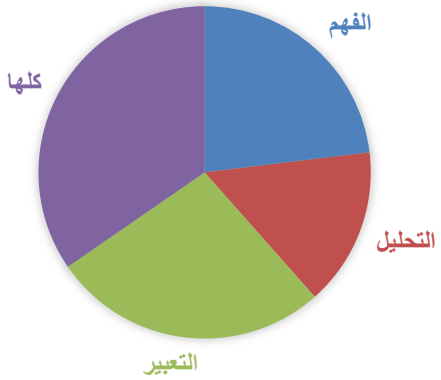
أما "الصرف" فقد حصل على نسبة 21.74 ٪ مما يعكس أنه يعتبر ظاهرة لغوية صعبة، ولكنها أقل تحدياً مقارنة بالنحو والإعراب. الصرف يشمل تغييرات الكلمات في الجذور والصيغ، وهو ما قد يكون أكثر وضوحًا بالنسبة لبعض التلاميذ مقارنة بالنحو والإعراب.

أخيرًا، حصلت "البلاغة" على نسبة 17.39 ٪ ، وهي أقل نسبة بين الخيارات، مما يشير إلى أن البلاغة تُعتبر أقل صعوبة من الظواهر اللغوية الأخرى. قد يرجع ذلك إلى أن البلاغة تتعلق بشكل رئيسي بأساليب التعبير والأداء اللغوي، التي قد لا تكون بنفس تعقيد النحو والإعراب من حيث القواعد الدقيقة.

بالمجمل، يمكن القول أن النحو والإعراب يمثلان أكبر تحدي للتلاميذ، بينما تُعتبر البلاغة الصرف أقل تعقيدًا في نظر الأساتذة.

الجدول رقم (11):توزيع المبحوثين حسب المهارات المكتسبة

المصدر	التكرار	النسبة
الفهم	6	٪23.08
التحليل	4	٪15.38
التعبير	7	٪26.92
كلها	9	٪34.62
المجموع الأول	**19**	---
المجموع الثاني	**26**	**٪100**



من الملاحظ أن حجم العينة ازداد عن المجموع الأصلي وذلك راجع إلى تعدد الإجابات في السؤال الواحد .

التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن نسبة 34.62% من الأساتذة يعتبرون أن التلاميذ قد اكتسبوا جميع المهارات (الفهم، التحليل، والتعبير) معًا. هذه النسبة الكبيرة تعكس أن الأساتذة يرون أن المقاربة النصية تُسهم في تطوير مهارات متعددة لدى التلاميذ، وأن هذه المهارات مترابطة وتعمل بشكل متكامل في سياق التعلم.

أما بالنسبة لبقية المهارات بشكل منفرد، فقد حصل "التعبير" على نسبة 26.92%، مما يشير إلى أن أكثر من ثلث الأساتذة يرون أن التلاميذ قد اكتسبوا مهارة التعبير بشكل جيد.

هذه المهارة تُعتبر أساسية في فهم النصوص وإيصال الأفكار بشكل واضح وفعّال، مما يعكس أهمية تطوير هذه المهارة لدى التلاميذ.

أما "الفهم" فقد حصل على 23.08٪ مما يعكس أهمية هذا الجانب في عملية تعلم النصوص، إذ إن الفهم هو الأساس الذي يبني عليه التلاميذ باقي المهارات مثل التحليل والتعبير.

أخيرا، حصل "التحليل" على نسبة 15.38%، مما يعكس أن نسبة أقل من الأساتذة اعتبرت أن التلاميذ قد اكتسبوا مهارة التحليل بشكل قوي، وهي المهارة التي تحتاج إلى تدريب مستمر لفهم النصوص بشكل عميق واستنتاج المعاني الكامنة فيها.

بالمجمل، يظهر أن الأساتذة يعتقدون أن التلاميذ اكتسبوا المهارات بشكل متكامل، مع وجود تركيز أكبر على التعبير والفهم مقارنة بالتحليل.

الجدول رقم (12):توزيع المبحوثين حسب تعرف التلاميذ على الظواهر

المصدر	التكرار	النسبة
نعم	3	15.79 %
أحيانا	10	52.63 %
لا	6	31.58 %
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، يتضح أن غالبية الأساتذة يعتقدون أن التلاميذ يتعرفون على الظواهر اللغوية بشكل غير منتظم. حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أشاروا إلى أن التلاميذ "أحيانًا" يتعرفون على الظواهر اللغوية 52.63%. هذه النسبة الكبيرة تعكس أن التلاميذ قد يتعرفون على الظواهر اللغوية في بعض الأحيان فقط، وهو ما يشير إلى أنه رغم وجود محاولات لفهم الظواهر اللغوية، إلا أن هذا الفهم ليس ثابت أو مستمر عند التلاميذ.

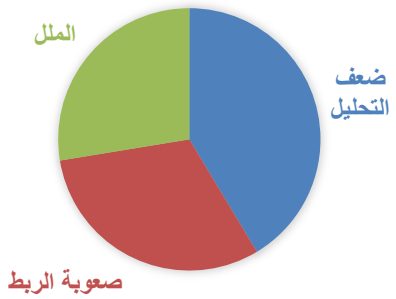
أما بالنسبة للذين قالوا "نعم" (15.79%)، فهذا يعكس نسبة أقل ممن يعتقدون أن التلاميذ يتعرفون على الظواهر بشكل جيد ودائم. قد يكون هذا مرتبطًا بمستوى معين من الفهم أو التركيز الذي يتطلبه التلاميذ للتمكن من التعرف على هذه الظواهر بشكل كامل.

في المقابل، نسبة 31.58% من الأساتذة الذين ذكروا أن التلاميذ "لا" يتعرفون على الظواهر اللغوية، تشير إلى وجود فئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعرف على هذه الظواهر، أو قد يفتقرون إلى الفهم الكافي لها، مما يستدعي ضرورة تقديم دعم إضافي لتطوير هذه المهارة.

بالمجمل، يمكن القول أن التلاميذ يحتاجون إلى مزيد من الدعم والتوجيه من أجل تحسين قدرتهم على التعرف على الظواهر اللغوية بشكل منتظم ومستمر.

الجدول رقم (13):توزيع المبحوثين حسب التحديات التي تواجه التلاميذ

التحديات	التكرار	النسبة
ضعف التحليل	12	٪41.38
صعوبة الربط	9	٪31.03
الملل	8	٪27.59
المجموع الأول	**19**	---
المجموع الثاني	**29**	**٪100**



من الملاحظ أن حجم العينة ازداد عن المجموع الأصلي وذلك راجع إلى تعدد الإجابات في السؤال الواحد .

التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن "ضعف التحليل" يشكل التحدي الأكبر بالنسبة للتلاميذ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أشاروا إلى هذه المشكلة 41.38%. هذه النسبة العالية تعكس أن العديد من التلاميذ يواجهون صعوبة في تحليل النصوص بشكل صحيح، وهو ما قد يرجع إلى نقص في المهارات التحليلية أو عدم القدرة على استنتاج المعاني العميقة من النصوص.

أما "صعوبة الربط" فقد حصلت على نسبة 31.03%، مما يشير إلى أن التلاميذ يعانون من صعوبة في ربط الأفكار والمعلومات داخل النصوص بشكل منطقي. هذه المشكلة قد

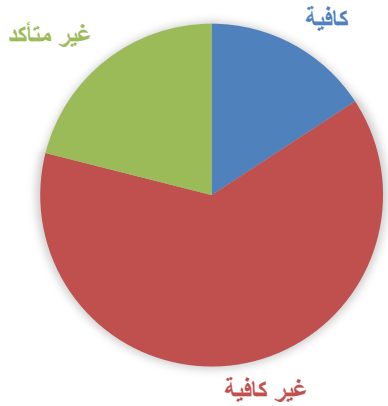
تكون مرتبطة بقلة التدريب على مهارات الربط والتركيب بين الأفكار، مما يجعل عملية الفهم والتحليل أكثر تعقيدًا.

"الملل" جاء في المرتبة الثالثة بنسبة 27.59%. هذه النسبة تشير إلى أن بعض التلاميذ يشعرون بالملل خلال التعلم، وهو ما قد يكون نتيجة لطرق التدريس التقليدية أو محتوى النصوص التي لا تجذب الانتباه بشكل كافٍ. الملل يمكن أن يكون أيضًا نتيجة لعدم وجود أنشطة تعليمية محفزة تجعل التلاميذ أكثر انخراطًا في عملية التعلم.

بالمجمل، يمكن القول أن التلاميذ يواجهون تحديات كبيرة في تحليل النصوص وربط الأفكار داخلها، إلى جانب شعورهم بالملل في بعض الأحيان. هذا يشير إلى ضرورة تحسين طرق التدريس وتقديم نصوص ملاءمة لتحفيز التفكير النقدي والتحليل.

الجدول رقم (14):توزيع المبحوثين حسب كفاية المقاربة

كفاية المقاربة	التكرار	النسبة
كافية	3	15.79 %
غير كافية	12	63.16 %
غير متأكد	4	21.05 %
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن نسبة 63.16% من الأساتذة يرون أن "المقاربة غير كافية". هذه النسبة تشير إلى أن العديد من الأساتذة يعتقدون أن المقاربة النصية المستخدمة غير كافية لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. قد يكون هذا التقييم ناتجًا عن قلة فاعلية المقاربة في تحسين مهارات التلاميذ بشكل شامل، أو أن أساليبها الحالية لا تلبي احتياجات المتعلمين بالشكل المطلوب .

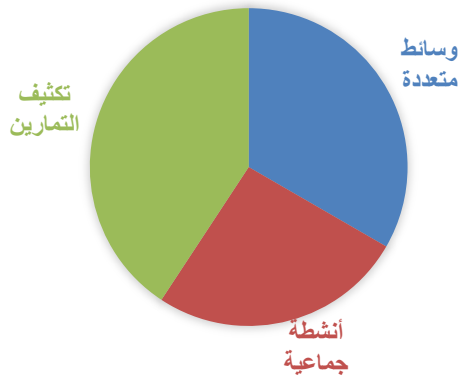
أما بالنسبة للذين يعتبرون أن المقاربة "كافية" (15.79%)، فإن هذه النسبة تشير إلى قلة من الأساتذة الذين يرون أن المقاربة النصية التي يتم استخدامها تلبي احتياجات التلاميذ بشكل كافٍ. يمكن أن يعكس هذا وجود تطبيق ناجح للمقاربة في بعض الحالات، أو نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية

نسبة 21.05% من الأساتذة الذين أشاروا إلى أنهم "غير متأكدين" بخصوص كفاية المقاربة، تعكس حالة من عدم اليقين، أو الحاجة لمزيد من الوقت والخبرة لتقييم المقاربة بشكل دقيق، قد يعود ذلك إلى تنوع الفئات المستهدفة، أو اختلاف السياقات التعليمية التي يُطبق فيها.

بالمجمل، يظهر أن هناك غالبية من الأساتذة يرون أن المقاربة النصية غير كافية، وهو ما يستدعي إعادة النظر في تطوير هذه المقاربة، أو تطبيق أساليب جديدة لتلبية احتياجات التلاميذ بشكل أكثر فعالية

الجدول رقم (15):توزيع المبحوثين حسب طرق تعزيز الفعالية

الطريقة	التكرار	النسبة
وسائط متعددة	9	33.33 ٪
أنشطة جماعية	7	25.93 ٪
تكثيف التمارين	11	٪ 40.74
المجموع الأول	**19**	---
المجموع الثاني	**27**	**٪100**



من الملاحظ أن حجم العينة ازداد عن المجموع الأصلي وذلك راجع إلى تعدد الإجابات في السؤال الواحد .

التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن "تكثيف التمارين" حصل على أعلى نسبة 40.74٪ مما يشير إلى أن الأساتذة يعتبرون أن تكثيف التمارين من أهم الطرق التي تعزز فعالية تعلم المقاربة النصية. هذا يشير إلى أن الأساتذة يرون في التمارين المستمرة أداة فعالة لتعزيز الفهم والتطبيق الجيد للمفاهيم التعليمية، حيث تساعد التمارين المتنوعة على تثبيت المعلومات ومهارات التحليل.

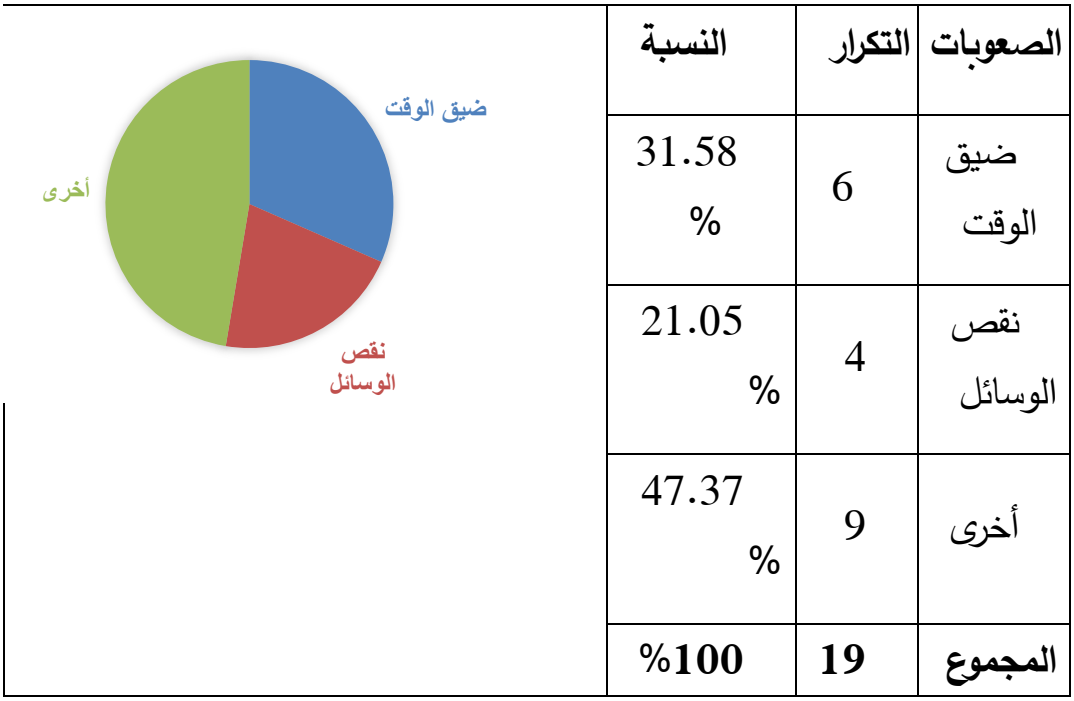
أما "وسائط متعددة" فقد حصلت على نسبة 33.33٪ ، هذه النسبة تعكس أهمية استخدام الوسائط المتعددة كأداة فعالة لتعزيز التعلم، حيث يمكن أن تساهم في جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم على التعلم بشكل أفضل. الوسائط المتعددة تشمل استخدام الفيديوهات، الصور، العروض التقديمية، وغيرها من المواد التي يمكن أن تجعل عملية التعلم أكثر تفاعلية ومرونة.

أما "الأنشطة الجماعية" فحصلت على نسبة 25.93٪ ، هذه النسبة تشير إلى أن الأنشطة الجماعية تُعد وسيلة فعالة لتطوير مهارات التعاون والتفاعل بين التلاميذ، ما يعزز من فهمهم الجماعي للمواد التعليمية، ولكنها جاءت أقل أهمية مقارنة بالطرق الأخرى التي ذكرها الأساتذة، مما قد يدل على أن الأساتذة يفضلون الطرق الفردية أو المتنوعة بشكل أكبر.

بالمجمل، تشير النتائج إلى أن الأساتذة يفضلون طرق تعزيز الفعالية التي تعتمد على التمارين المكثفة والوسائط المتعددة بشكل رئيسي، في حين أن الأنشطة الجماعية تعد أداة مساعدة ولكنها أقل أهمية في هذه الدراسة.

الجدول رقم (16):توزيع المبحوثين حسب الصعوبات التي يواجهها الأساتذة

الصعوبات	التكرار	النسبة
ضيق الوقت	6	31.58 %
نقص الوسائل	4	21.05 %
أخرى	9	47.37 %
المجموع	**19**	**%100**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن "أخرى" هي الفئة التي حصلت على أعلى نسبة 47.37%، مما يشير إلى أن الأساتذة يواجهون صعوبات متنوعة تتجاوز تلك المحددة في الخيارات الأخرى. قد تتضمن هذه الصعوبات مشاكل تتعلق بالمنهج، قلة التدريب، أو تحديات أخرى غير مذكورة بالتفصيل في الاستبيان.

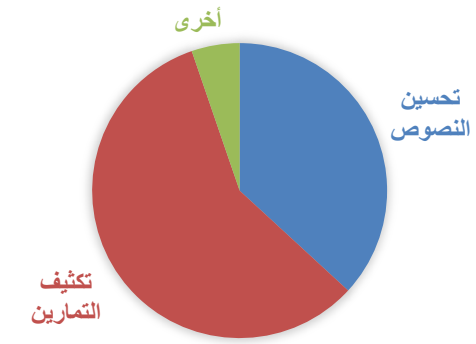
أما "ضيق الوقت" فقد حصل على نسبة 31.58%. هذه النسبة تعكس أن الكثير من الأساتذة يواجهون تحديًا يتمثل في ضيق الوقت المخصص لتدريس المحتوى. هذه الصعوبة تعد شائعة في الأنظمة التعليمية التي تعاني من كثافة المنهج، وقد تؤثر سلبًا على قدرة الأساتذة على تقديم الدروس بشكل كافٍ وعلى قدرة الطلاب على استيعاب المعلومات.

أما "نقص الوسائل" فحصلت على نسبة 21.05%. هذه النسبة تشير إلى أن بعض الأساتذة يواجهون نقصًا في الوسائل التعليمية الضرورية لدعم عملية التعليم. نقص الوسائل

قد يؤثر بشكل كبير على فعالية التعليم ويجعل عملية تدريس المقاربة النصية أكثر تحديًا، حيث تعتبر الوسائل المساعدة من العوامل المهمة في تعزيز الفهم لدى التلاميذ.

بالمجمل، يظهر أن الأساتذة يعانون من صعوبات متعددة، حيث تبرز المشاكل المتعلقة بضيق الوقت ونقص الوسائل، بينما تشير الفئة الأكبر "أخرى" إلى وجود تحديات أخرى قد تحتاج إلى مزيد من التوضيح والتفصيل لتحديد أسبابها.

الجدول رقم (17):توزيع المبحوثين حسب اقتراحات التحسين



المصدر	التكرار	النسبة
تحسين النصوص	7	36.84%
تكثيف التمارين	11	57.89%
أخرى	1	5.26%
المجموع	**19**	**100%**

التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن "تكثيف التمارين" حصل على أعلى نسبة 57.89%، مما يعكس أن الأساتذة يعتبرون تكثيف التمارين من أكثر الطرق فعالية لتحسين عملية تدريس المقاربة النصية. تشير هذه النسبة إلى أن زيادة عدد التمارين الموجهة للطلاب قد تساعد في تعزيز فهمهم للمواد التعليمية، وتمكينهم من تطبيق المفاهيم بطريقة أكثر فعالية.

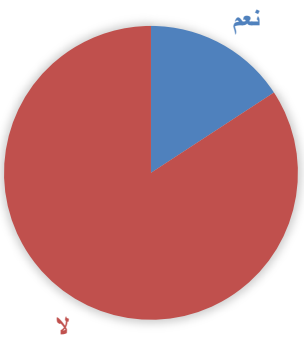
أما "تحسين النصوص" فقد حصل على نسبة 36.84%. هذه النسبة تشير إلى أن الأساتذة يرون أن النصوص المستخدمة في التدريس بحاجة إلى تحسين، سواء من حيث محتواها أو طريقة عرضها، لتكون أكثر جذبًا للطلاب وأكثر قدرة على إيصال الفكرة المراد تعلمها. تحسين النصوص قد يتضمن تعديل الأسلوب أو تنويع الموضوعات لجعلها أكثر ارتباطًا باهتمامات الطلاب.

أما "أخرى" فقد حصلت على نسبة 5.26%. هذه النسبة المنخفضة قد تشير إلى وجود اقتراحات أخرى من قبل الأساتذة لتحسين عملية التدريس، ولكنها لم تُذكر بشكل مفصل أو واضح في الاستبيان.

بالمجمل، تشير النتائج إلى أن الأساتذة يفضلون تكثيف التمارين وتحسين النصوص كأهم اقتراحات لتحسين فعالية تدريس المقاربة النصية، في حين تبقى الاقتراحات الأخرى أقل أهمية في هذه الدراسة

الجدول رقم (18):توزيع المبحوثين حسب التجارب الناجحة

المصدر	التكرار	النسبة
نعم	3	15.79 %
لا	16	84.21 %
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

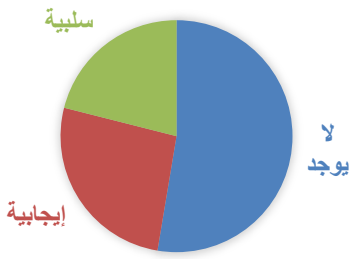
من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن نسبة 84.21% من الأساتذة أفادوا بعدم وجود تجارب ناجحة في تطبيق المقاربة النصية. هذه النسبة تشير إلى أن الغالبية العظمى من الأساتذة لم يحققوا تجارب ناجحة أو لم يروا نتائج إيجابية من تطبيق هذه المقاربة، مما يعكس تحديات كبيرة في تنفيذ هذه الطريقة التعليمية بشكل فعّال، قد تكون الأسباب المحتملة لهذه النتيجة مرتبطة بالصعوبات التي تم ذكرها في الجداول السابقة، مثل ضيق الوقت، نقص الوسائل التعليمية، أو التحديات المنهجية.

أما نسبة 15.79% التي أفادت بوجود تجارب ناجحة، فإنها تشير إلى أن قلة من الأساتذة استطاعوا تحقيق نجاح في تطبيق المقاربة النصية، مما يدل على أن نجاح هذه المقاربة قد يكون مرتبطًا بعوامل معينة مثل تكثيف التمارين أو تحسين النصوص، كما تم اقتراحه في الجداول السابقة.

بالمجمل، تشير النتائج إلى أن المقاربة النصية لا تحقق نتائج إيجابية لدى أغلب الأساتذة، مما يستدعي النظر في تحسين وتطوير طرق التدريس وتوفير الظروف المناسبة لتطبيق هذه المقاربة بنجاح.

الجدول رقم (19):توزيع المبحوثين حسب الملاحظات الإضافية

المصدر	التكرار	النسبة
لا يوجد	10	52.63 %
إيجابية	5	26.32 %
سلبية	4	21.05 %
المجموع	**19**	**100%**



التحليل:

من خلال معطيات الجدول، نلاحظ أن 52.63% من الأساتذة لم يقدموا أي ملاحظات إضافية، مما يعكس إما رضاهم عن الوضع الحالي أو عدم رغبتهم في إضافة أي تعليقات حول الموضوع المطروح. هذه النسبة قد تدل على أن غالبية الأساتذة لم يواجهوا قضايا ملحة أو لا يرون حاجة لتحسينات إضافية.

أما النسبة التي قدمت ملاحظات "إيجابية" 26.32%، فهي تعكس أن بعض الأساتذة لديهم ملاحظات بناءة تدل على وجود جوانب إيجابية في تطبيق المقاربة النصية أو في العملية التعليمية بشكل عام. هذه الملاحظات قد تشير إلى نجاح بعض الجوانب في التدريس أو تحسن ملحوظ في تفاعل الطلاب مع النصوص.

فيما يخص النسبة 21.05% التي قدمت ملاحظات "سلبية"، فهي تشير إلى أن هناك بعض الأساتذة الذين واجهوا تحديات أو مشاكل في تطبيق المقاربة النصية. هذه الملاحظات

قد تتعلق بالصعوبات التي تم ذكرها سابقًا، مثل نقص الوسائل أو ضيق الوقت، مما يعكس وجود مشاكل تتطلب معالجة لتحسين التجربة التعليمية.

بالمجمل، يمكن استنتاج أن هناك تباينًا في الآراء حول المقاربة النصية، حيث أن البعض يرى أنها تحقق نتائج إيجابية، بينما يواجه البعض الآخر تحديات تتطلب تحسينًا أو تعديلاً في طريقة تنفيذها.

حوصلة ونتائج الاستبانات :

- ❖ أساتذة اللغة العربية بالطور المتوسط (المستجوبون) يمتلكون خبرات تعليمية معتبرة يجب استثمارها في تطبيق المقاربة النصية.
- ❖ نجاح تطبيق المقاربة النصية في تدريس العربية رهين بفهم عميق لآلياتها ومبادئها لدى الأستاذ.
- ❖ ضرورة تكوين الأساتذة في المقاربة النصية ومراحل تنفيذها.
- ❖ اعتماد النص الكامل كنقطة انطلاق في العملية التعليمية يسهم في تحقيق الأهداف اللغوية والتواصلية المنشودة.
- ❖ بعض الأساتذة يواجهون صعوبات في الانتقال من التدريس القائم على الجملة إلى التدريس القائم على النص.
- ❖ مناهج اللغة العربية في الطور المتوسط تحتاج إلى إثراء نصوصها بما يتناسب مع متطلبات المقاربة النصية.
- ❖ الأستاذ في حاجة إلى موارد تعليمية مكملة تدعمه في تطبيق الأنشطة النصية وتحليل النصوص بفعالية.
- ❖ ضرورة إشراك المتعلمين في أنشطة فهم وتحليل النصوص وفق مقاربات تفاعلية تحفز التفكير النقدي.
- ❖ التقويم التربوي يجب أن يتطور ليراعي قدرات المتعلمين على التعامل مع النصوص الكاملة لا مع الجمل المعزولة.
- ❖ الاهتمام بالتكوين المستمر للأساتذة حول مستجدات تعليمية حديثة كالمقاربة النصية يعزز جودة الأداء التربوي

خاتمة:

في ختام هذا البحث، وبعد التطرق إلى أهمية المقاربة النصية في العملية التعليمية، خاصة في تدريس اللغة العربية بالطور المتوسط، تبين لنا من خلال الدراسة النظرية والتطبيقية أن هذا التوجه البيداغوجي يشكل دعامة فعالة لتحسين كفاءة المتعلمين اللغوية والتواصلية.

سعينا من خلال الفصل الأول إلى ضبط الإطار المفاهيمي والبيداغوجي للمقاربة النصية، فتبين أنها تتجاوز التعليم التقليدي القائم على الجمل المعزولة، لتمنح المتعلم فرصة الانخراط في عملية تعلم متكاملة تجمع بين الفهم والتحليل والإنتاج.

أما في الفصل الثاني، فاعتمدنا على دراسة ميدانية شملت متوسطتي الرازي بالبيرين ووكال لخضر بعين فقه ، مكّنتنا من رصد مواقف الأساتذة من هذه المقاربة، وكذا التحديات التي تواجههم في تطبيقها، ما أتاح لنا الوصول إلى مؤشرات واقعية حول مدى تفعيل المقاربة النصية وأثرها في التحصيل اللغوي.

وانطلاقًا من تحليل هذه المباحث تم التوصل إلى جملة من النتائج نلخصها كما يلي:

1. تبين أن المقاربة النصية تعد توجهًا بيداغوجيًا حديثًا يقوم على اعتبار النص وحدة تعليمية متكاملة، تسعى إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين من خلال الربط بين مهارات القراءة والكتابة داخل سياق دلالي منسجم.

2. نجاح هذه المقاربة مرهون بتكوين متخصص للأساتذة يمكنهم من استيعاب أسسها وآلياتها مع ضرورة مراجعة المنهاج التربوي وتكييفه وفق متطلبات هذه المقاربة.

3. يمتلك الأساتذة خبرات تعليمية معتبرة يجب استثمارها في تفعيل المقاربة النصية.

4. يتوقف نجاح تطبيق المقاربة النصية على فهم الأستاذ العميق لمبادئها وآلياتها.

5. تبرز الحاجة إلى تكوين مستمر ومتخصص للأساتذة في المقاربة النصية ومراحل تنفيذها.

6. اعتماد النص الكامل كنقطة انطلاق يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية اللغوية والتواصلية.

7. يواجه بعض الأساتذة صعوبات في الانتقال من التدريس بالجملة إلى التدريس بالنص.

8. المناهج الحالية تحتاج إلى إثراء نصوصها بما يتناسب مع أهداف المقاربة النصية.

9. يحتاج الأستاذ إلى موارد تعليمية مكمّلة لدعم تحليل النصوص وتنفيذ الأنشطة.

10. يجب إشراك المتعلمين في أنشطة تحليل النصوص وفق مقاربات تفاعلية تحفّز التفكير النقدي.

11. إن الاهتمام بالتكوين المستمر في المستجدات التعليمية كالمقاربة النصية يعزز جودة الأداء التربوي.

وبناءً على هذه النتائج نوصي بما يلي:

العمل على مراجعة المناهج الدراسية في الطور المتوسط بما يتماشى مع أهداف المقاربة النصية.

تكثيف الدورات التكوينية لفائدة الأساتذة في مجال المقاربات الحديثة خاصة المقاربة النصية.

توفير موارد تعليمية داعمة ومتنوعة تساعد على تفعيل المقاربة النصية داخل القسم.

دعم البحث التربوي والميداني حول أثر المقاربات التعليمية في الكفاءة اللغوية للمتعلمين.

تشجيع مراكز التكوين على إدراج المقاربة النصية ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً: القرآن الكريم

ثانياً: كتب عامة في التربية والتكنولوجيا

1. أبانمي، عبد المحسن بن عبد العزيز، الوسائل التعليمية: مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1993.
2. الجبالي، حمزة، الوسائل التعليمية، دار أسامة، عمان – الأردن، ط1، 2006.
3. الخزاعلة، فاطمة أحمد، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار أمجد، عمان – الأردن، 2015.
4. السيد علي، محمد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، عمّان – الأردن، 1999.
5. الفريحات، غالب عبد المعطي، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان – الأردن، 2014.
6. المحضار، أحمد حسن الشهاري، التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم، 2018.
7. حمدان، محمد زياد، وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار التربية الحديثة، عمان – الأردن، 1987.
8. سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبد السالم موسى، مفاهيم ومصطلحات في علم التربية، دار المسيرة، عمان – الأردن، 2008.
9. عبد المعطي، عبد المحسن، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة، عمان – الأردن، 2009.
10. عامر، فخر الدين، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب، القاهرة، 2000.

11. طوالبة، هادي وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان – الأردن، 2010.

12. محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عالم الثقافة، عمان – الأردن، 2008.

ثالثاً: كتب ومراجع علمية في علم اللغة والبلاغة

1. أندريه مارتينيه، الوظيفية في اللسانيات، ترجمة: صالح القرمادي، دار الفكر، بيروت، 1985.
2. الحناشي، محمد، مدخل إلى اللسانيات العامة، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012.
3. بلعيد، صالح، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، 2013.
4. سعد، محمود توفيق محمد، دلالة الألفاظ على المعاني عند الأصوليين، مكتبة وهبة، مصر، 2009.
5. عبد المجيد، جميل، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1998.
6. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
7. : جوليا كريستيفا ،علم النص ، ترجمة: فؤاد الزاهي ،دار توبقال للنشر، المغرب،1997

رابعاً: مراجع أكاديمية ودراسات سابقة

1. بومود، طارق، أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية: السنة الرابعة من الطور الإكمالي أنموذجا،مذكرة ماستر، جامعة سكيكدة، 2014.
2. خالدي، يمينة، الوسائل التعليمية وأثرها في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2016.
3. رحماني، عبد المؤمن، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، مذكرة ماستر ،جامعة تلمسان، 2014

4. شريفي، ليلى، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،العدد25، 2014.
5. حليمة عمارة، مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس من المفهوم إلى التقويم، مجلة جسور المعرفة، 2015.
6. حنان قادري، المقاربة النصية وتطبيقاتها...، مذكرة الدكتوراه، جامعة ورقلة، 2020.
7. كرنافية حنان وشايب الراس يمينة، أثر المقاربة النصية في تفعيل القيم التربوية: السنة الثالثة متوسط أنموذجًا، مذكرة ماستر، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2023.
8. مخناش بثينة، المقاربة النصية وأهميتها في تدريس اللغة العربية السنة الثانية ثانوي أنموذجا، مذكرة ماستر، جامعة قالمة، 2016.
9. وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، السنة الثالثة متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان ، 2013
10. وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم ،جانفي 2006

خامساً: معاجم ومراجع في علم اللغة

1. ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1991.
2. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت، ط1، 1990.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، مج1 2003،

4. الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر، مختار الصحاح، دار لبنان، 2017.

5. الفيروزآبادي، قاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2013.

6. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 1960.

سادساً:مواقع إلكترونية

موقعalmaany.com

https://www.almaany.com

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغات

المقاربة النصية ودورها في اكتشاف الظواهر اللغوية

السنة الأولى متوسط ــ أنموذجاــ

من إعداد الطالبين:

- بن قسمية أيوب
- بن قسمية صارة

إشراف الأستاذ :

د. سالم صغير

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلبي هذا المتمثل في الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة ، وكذا الإجابة عن الأسئلة المطروحة .

علما أن معلومات هذه الاستمارة تستخدم لأغراض علمية بحتة وهي إسهام منكم في إنجاز هذا البحث العلمي ، ولكم مني فائق الشكر والعرفان

المعلومات الشخصية

1. **الجنس:**
   - ☐أستاذ
   - ☐أستاذة
2. **المستوى التعليمي:**
   - ☐ليسانس
   - ☐ماستر
   - ☐دكتوراه

أسئلة الاستبانة :

1. **ما مدى معرفتك بالمقاربة النصية؟**
   - ☐جيدة جدًا
   - ☐متوسطة
   - ☐ضعيفة
2. **كيف تعرفت على المقاربة النصية؟**
   - ☐من خلال التكوين الأكاديمي
   - ☐من خلال دورات تكوينية
   - ☐من خلال التجربة الشخصية في التدريس
   - ☐من خلال زملاء العمل
3. **هل تم تقديم دورات تدريبية حول المقاربة النصية في مدرستك؟**
   - ☐ نعم
   - ☐لا

4. **هل تستخدم المقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية (النحو، الصرف، البلاغة) لتلاميذ السنة الأولى متوسط؟ ؟**

- ☐نعم
- ☐لا

5. **هل تجد أن تلاميذ السنة الأولى متوسط يتفاعلون مع المقاربة النصية؟**

- ☐نعم، يتفاعلون بشكل جيد
- ☐لا، يحتاجون لمساعدة إضافية
- ☐إلى حد ما، يتفاعلون مع بعض النصوص فقط

6. **ما أكثر أنواع النصوص التي تجد أنها مناسبة لتدريس الظواهر اللغوية لطلبة السنة الأولى متوسط؟**

.....

.....

7. **هل تفضل استخدام النصوص القصيرة أم الطويلة مع تلاميذ السنة الأولى متوسط؟**

- ☐النصوص القصيرة
- ☐النصوص الطويلة
- ☐لا يوجد فرق

---

8. **ما الظواهر اللغوية التي تلاحظ أن التلاميذ يواجهون صعوبة في فهمها باستخدام المقاربة النصية؟**

- ☐القواعد النحوية (مثل الفعل والفاعل والمفعول)
- ☐الإعراب
- ☐تراكيب الجمل
- ☐البلاغة (مثل التشبيه والمجاز)
- ☐لا توجد صعوبة واضحة

9. **برأيك، ما أهم المهارات التي تنميها المقاربة النصية لدى التلميذ؟**

- ☐الفهم القرائي
- ☐التحليل اللغوي
- ☐التعبير الكتابي
- ☐كلها معًا

10. **هل يتمكن التلاميذ من التعرف على الظواهر اللغوية في النصوص بأنفسهم بعد التطبيق؟**

- ☐نعم
- ☐أحيانا
- ☐لا

11. **ما هي أبرز التحديات التي تواجه التلاميذ عند التعلم بالمقاربة النصية؟**

- ☐ضعف القدرة على تحليل النصوص
- ☐صعوبة ربط القاعدة اللغوية بالسياق
- ☐الملل من النصوص الطويلة
- ☐أخرى :

.....
.....

12. **هل ترى أن المقاربة النصية كافية لاكتشاف الظواهر اللغوية؟**

- ☐نعم، هي كافية
- ☐لا، يجب دعمها بطرق أخرى
- ☐لا أدري

13. **أي من هذه الطرق تعتقد أنها تعزز فعالية المقاربة النصية؟**

- ☐استخدام الوسائط المتعددة (فيديوهات، صور، صوتيات)
- ☐تنظيم أنشطة جماعية تعتمد على النقاش والتحليل
- ☐تكثيف التمارين والتطبيقات العملية
- ☐أخرى :

.....
.....

14. ما أبرز الصعوبات التي تواجهك كأستاذ عند تطبيق هذه المقاربة؟

.....
.....

15. ما هي اقتراحاتك لتحسين تدريس الظواهر اللغوية بالمقاربة النصية؟

.....

.....

16. هل لديك تجربة ناجحة مع هذه الطريقة ترغب في مشاركتها؟

.....

.....

17. هل لديك أي ملاحظات أو أفكار إضافية حول الموضوع؟

.....

.....

شكرًا لك على مساهمتك القيمة في هذا البحث

ملخص :

لقد أصبحت المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية موضوعًا بالغ الأهمية في العملية التعليمية، حيث يسعى الباحثون إلى تحسين التحصيل اللغوي للمتعلمين من خلال هذه المقاربة الحديثة التي تهدف إلى دمج المهارات اللغوية المختلفة في سياق دلالي شامل. وفي إطار هذا البحث، قمنا بدراسة تأثير المقاربة النصية على التحصيل اللغوي لدى المتعلمين في الطور المتوسط، من خلال تحليل المبادئ الأساسية لهذه المقاربة وأثرها على مستوى الفهم والإنتاج اللغوي.

تتناول هذه الدراسة مقاربة النصوص كأداة تعليمية فعالة تهدف إلى تطوير قدرة المتعلم على التعامل مع النصوص بشكل شامل، بعيدًا عن التوجهات التقليدية التي تقتصر على الجمل المعزولة أو القواعد النحوية وحدها. وفي هذا السياق، سعينا من خلال المبحث الأول إلى تعريف المقاربة النصية وضبط مفاهيمها الأساسية، بينما تركز المبحث الثاني على التطبيق الميداني لهذه المقاربة في مدارس الطور المتوسط، حيث تم التطرق إلى مواقف الأساتذة وتحديات تطبيق هذه المقاربة في الواقع التعليمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المقاربة النصية تُعتبر فعالة في تحسين التحصيل اللغوي لدى المتعلمين، ولكن تطبيقها يتطلب تكوينًا دقيقًا للأساتذة ومراجعة شاملة للمناهج الدراسية لتتناسب مع متطلبات هذه المقاربة. كما أظهرت الدراسة أن الأساتذة يواجهون صعوبة في الانتقال من التدريس التقليدي القائم على الجمل إلى التدريس بالنصوص المتكاملة، وهو ما يتطلب تضافر الجهود لتطوير الأداء التربوي في هذا المجال.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن المقاربة النصية تشكل خطوة هامة نحو تحسين كفاءة المتعلمين اللغوية، شريطة تهيئة الظروف المناسبة لتطبيقها بشكل صحيح، وذلك من خلال تكوين مستمر للأساتذة وتحديث المناهج بما يتماشى مع هذا التوجه التعليمي الحديث.

الكلمات المفتاحية: المقاربة النصية، التحصيل اللغوي، الطور المتوسط، التعليم، الأساتذة المناهج المدرسية

Abstract

The textual approach in teaching Arabic has become a highly significant topic In the educational process, as researchers aim to Improve the linguistic achievement of learners through this modern approach, which seeks to integrate various language skills within a comprehensive semantic context. In this research, we studied the impact of the textual approach on the linguistic achievement of learners In the middle school stage, by analyzing the basic principles of this approach and Its effect on understanding and language production.

This study addresses the use of texts as an effective teaching tool aimed at developing the learner's ability to engage with texts holistically, moving beyond traditional approaches that focus solely on Isolated sentences or grammar rules. In the first chapter, we define the textual approach and clarify its basic concepts, while the second chapter focuses on the practical application of this approach in middle school classrooms, examining teachers' attitudes and the challenges they face in implementing this approach in the educational reality.

The study's findings showed that the textual approach Is effective in improving linguistic achievement among learners, but Its implementation requires specialized teacher training and a comprehensive review of educational curricula to align with the requirements of this approach. The study also revealed that teachers face difficulties in transitioning from traditional teaching based on sentences to teaching with Integrated texts, which requires joint efforts to enhance educational performance in this area.

Based on these findings, it can be concluded that the textual approach represents an important step toward improving learners' linguistic competence, provided that the necessary conditions for its proper implementation are met, including continuous teacher training and updating curricula In line with this modern educational direction.

Keywords: Textual approach, linguistic achievement, middle school, teaching, teachers, curricul

فهرس المحتويات

مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: المقاربة النصية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى المتعلمين	
توطئة:	9
المبحث الأول : المقاربةالنصية " مفهومها – خصائصها – أهدافها –أهميتها ".....	10
مفهوم المقاربة :	10
مفهوم النص:	12
مفهوم المقاربة النصية :	13
خصائص المقاربة النصية :	14
أهداف المقاربة النصية.....	16.....
عناصر المقاربة النصية :	17
خطوات المقاربة النصية :	17
مبادئ المقاربة النصية :	20
أهمية المقاربة النصية :	21.....
المبحث الثاني : التحصيل اللغوي " مفهومه وأنواعه".....	23
مفهوم التحصيل لغة :	23
التحصيل اللغوي في الاصطلاح :	23
الوسائل التعليمية المستعملة في التحصيل اللغوي :	28
أنواع الوسائل التعليمية المستعملة في التحصيل اللغوي:	28
أنواع الوسائل التعليمية :.....	29.....
المبحث الثالث : مفهوم الظاهرة والظاهرة اللغوية بصفة عامة	40
مفهوم الظاهرة :	40
تعريف عام:	40
مفهوم الظواهراللغوية :	41
الجانب الميداني	
الفصل الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة	

فهرس المحتويات

تمهيد :	45
منهج الدراسة:	45
مجال الدراسة :	47
عينة الدراسة:	48
تحليل الاستبانات :	51
حوصلة ونتائج الاستبانات :	80
خاتمة.....	81
قائمة المراجع والمصادر	
ملاحق	
فهرس الجداول	
الجدول رقم (1): توزيع المبحوثين حسب الجنس.....	51
الجدول رقم (2):توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي.....	52
الجدول رقم (3):توزيع المبحوثين حسب مدى معرفتهم بالمقاربة النصية.....	53
الجدول رقم (4):توزيع المبحوثين حسب طريقة تعرفهم على المقاربة.....	55
الجدول رقم (5): توزيع المبحوثين حسب اكتسابهم للدورات التكوينية حول المقاربة النصية.....	57
الجدول رقم (6): توزيع المبحوثين حسب استخدامهم للمقاربةالنصية.....	58
الجدول رقم (7): توزيع المبحوثين حسب تفاعل التلاميذ.....	59
الجدول رقم (8):توزيع المبحوثين حسب أنواع النصوص المناسبة.....	61
الجدول رقم (9):توزيع المبحوثين حسب تفضيل طول النصوص.....	63
الجدول رقم (10):توزيع المبحوثين حسب الظواهر اللغوية الصعبة	64
الجدول رقم (11):توزيع المبحوثين حسب المهارات المكتسبة.....	66
الجدول رقم (12):توزيع المبحوثين حسب تعرف التلاميذعلى الظواهر.....	67
الجدول رقم (13):توزيع المبحوثين حسب التحديات التي تواجه التلاميذ.....	69
الجدول رقم (14):توزيع المبحوثين حسب كفاية المقاربة.....	70
الجدول رقم (15):توزيع المبحوثين حسب طرق تعزيز الفعالية.....	72
الجدول رقم (16):توزيع المبحوثين حسب الصعوبات التي يوجهها الأساتذة.....	74
الجدول رقم (17):توزيع المبحوثين حسب اقتراحات التحسين.....	75
الجدول رقم (18):توزيع المبحوثين حسب التجارب الناجحة.....	76
الجدول رقم (19):توزيع المبحوثين حسب الملاحظات الإضافية.....	78