جـامعة آبـو القـاسم سعـد الله - الجزائر 2-
مـخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

ISSN: 2588-1566

اللّسانيّات التّطبيقيّة

مجلّة علميّة مختصّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة

عـدد خـاص بأعمـال اليوم الدراسـي
البحوث المتميّزة في تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة

العـدد الأوّل
جـوان 2017

اللّسانيات التطبيقيّة
مجلّة علمية في اللسانيات التطبيقيّة
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللغات بجامعة الجزائر 2

المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات ـ عبد اللّه بوخلخال ـ باني عميري ـ نصيرة زلال - محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

ـ حفيظة تزروتي (الجزائر 2)
ـ فريال فيلالي (الجزائر 2)
ـ أميرة منصور (الجزائر 2)
ـ رشيدة آيت عبد السلام (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)
ـ هندة بوسكين (الجزائر 2)
ـ عبد الوهاب مصيبح (الجزائر 2)
ـ حورية عميروش (الجزائر 2)
ـ نبيلة بوشريف (الجزائر 2)
ـ لطيفة هباشي (جامعة عنابة)
ـ سعيدة كحيل (جامعة عنابة)

- كمال جعفري (بليدة 2) - علي صالحي (جامعة بومرداس)
- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغيلزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي - ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب - منال نش
- أمينة سعد الدين - سعاد معمر شاوش
- أمال أورابح - كهينة حفّاظ

ISSN: 2588 - 1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدم بتخصص المجلة.
- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.
- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمس عشرة (15) صفحة.
- أن يرفق نص المقال بملخص باللغة العربية وآخر بإحدى اللغتين الأجنبيتين ؛ الفرنسية أو الإنجليزية سواء حرر باللغة العربية أو باللغة الأجنبية.
- أن يكتب المقال ببنط AL- Mohanad Bold حجم 15 بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.
- أن توضع الهوامش في آخر البحث.
- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.
- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.
- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي : linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

كلمة العدد 9

تقديم 11

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ
نهاية مرحلة التعليم المتوسط 15
منال نش

تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم
الثانوي كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي
- جذع مشترك آداب - أنموذجا 45
سميرة وعزيب

مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية
للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة
من التعليم الأساسي 71
أمينة سعد الدين

فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب :
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا 95
عمر شوشان

درجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة
لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة 117
لخضر شنوف

نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية
في مادة اللغة العربية 145
مراد بيدي

كلمة العدد

يقدم مخبر اللّسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات إلى جمهور الباحثين وأهل الاختصاص في حقل اللّسانيات التطبيقية وصناعة تعليم اللغات، العدد الأول من مجلة "اللسانيات التطبيقيّة "، وهي مجلة علمية أكاديميّة نصف سنوية، متعددة اللغات، تأتي استكمالا للمشروع المعرفي والبحثي للمخبر، المعني بالنهوض بالحركة العلمية والبحثية، تجسيدا للهدف الأول من الخطّة الاستراتيجية التي رُسمت عند إنشائه، والمتمثلة في رفع المستوى الأكاديمي، والرقي بالبحث العلمي الإبداعي في ميدان اللسانيات التطبيقيّة عامّة وتعليمية اللغات خاصّة، حرصا على دعم البحث العلمي الأصيل، واستمرارا لنهج تشجيع التميّز والإبداع لدى الباحثين، والرقي بدور الجامعة الريادي كدعامة للبحث العلمي.

تهتم المجلة بدراسة الظاهرة اللغوية في شتى مجالاتها التطبيقيّة، ومن ثمّ فإنّها تستوعب كل البحوث الخاصّة بمختلف فروع اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات، وذلك تحت شعار "**حرص على التأصيل وانفتاح على المستجدات في شتى فروع هذا العلم** "، فهي تستهدف طرح رؤى علمية ونتائج بحوث ميدانية بطريقة أكاديمية، تستند إلى أخلاقيات البحث العلمي وقواعد النشر المعتمدة عالميًا، ولائحة داخلية تنظّم عملية التحكيم. وتسهر على تحقيق ذلك هيئة علمية من الأساتذة المتخصصين في صناعة تعليم اللغات وعلم المصطلح وعلم

المعجم والترجمة...المتصفين بالدقة والصرامة العلمية، سيرا على النهج الذي رسمه أبوهم الروحي، العالم الفقيد الأستاذ **عبد الرحمان الحاج صالح**، الذي كان يفترض أن يترأس اللّجنة الاستشارية لهذه المجلة، تبركا بفكره وعلمه، وعرفانا لما قدّمه للبحث اللساني العربي،

فإلى روحه الطاهرة، نهدي هذه المجلّة....

مدير المجلة

تقديم

يُخصّص هذا العدد الأول من مجلة "اللسانيات التطبيقية" لأعمال اليوم الدراسي **"البحوث المتميّزة في تخصص تعليميّة اللغة العربيّة "** الذي نظّمه مخبر اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللغات، بتاريخ 2017/05/06، والذي جاء كتتويج لمسار تكويني في ماجستير تخصص "تعليميّة اللغة العربيّة" المفتوح لموسمين جامعيين متتاليين : 2013/2012 و2013/ 2014 بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر 2، وتوقّف بعدها بفعل انطفاء النظام الكلاسيكي ليحلّ محلّه دكتوراه الطور الثالث في تخصّص "اللسانيات التطبيقيّة وتعليميّة اللغة العربيّة".

يشتمل هذا العدد إذًا على مجموعة من المقالات المتميزة في تعليمية اللغة العربيّة، هي خلاصة بحوث ميدانية عالجت إشكاليات تعليمية هادفة،عُرضت في هذا اليوم الدراسي الذي نظّم لتكريم أصحابها تثمينا وتقديرا لجهودهم من جهة، وتعميما للفائدة من منهجيتها وكيفية بناء أدوات جمع معطياتها وتحليلها من جهة أخرى، بالإضافة إلى بعث روح التنافس بينهم وتوجيهها نحو البحث العلمي المبدع والمتميّز.

يتضمن المقال الأول منها، والموسوم **بتقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط للباحثة منال نش**، تقييما لكفاءة هؤلاء التلاميذ في كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بغرض تقصّي أثر المقاربة النصيّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربية. ويهدف المقال الثاني المعنون **بتجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي للباحثة سميرة وعزيب** إلى الكشف عن مدى تجسيد المقاربة التّواصلية في

كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي للجذع المشترك – آداب -من خلال تحليل النصوص الأدبية المقررة فيه. ويكشف المقال الثالث المعنون بـ **مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي للباحثة أمينة سعد الدين** عن جديد التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال مقارنتها بنظيرتها التي كانت مقرّرة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، وذلك قصد تحديد مدى مساهمتها في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم. ويسعى المقال الرابع الموسوم **بفاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب للباحث عمر شوشان** إلى التحقق من مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،بينما يبحث المقال الخامس المعنون **بدرجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة للباحث لخضر شنوف** في درجة تفعيل أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية لتلاميذهم، ويكشف عن العوامل التي تعيق هذا التفعيل. وأخيرا، يأتي المقال السادس الموسوم **بنشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية للباحث مراد بيدي** ليسلط الضوء على فعاليّة نشاط الإدماج في هذه المرحلة من خلال استقصاء درجة تفاعل تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي مع هذا النّشاط، وفحص قدرتهم على تجنيد مواردهم وإدماج مكتسباتهم.

هذه هي خلاصة بحوث الماجستير المتميّزة التي نوقشت في تخصّص تعليميّة اللغة العربية،والتي جمعت بين التأسيس العلمي النظري والمعطيات المستخلصة من واقع الممارسة التعليميّة، نضعها بين أيدي القراء والباحثين

في هذا العدد الأول من مجلة اللسانيات التطبيقيّة، التي نسعى إلى أن تكون علمية محكمة ذات سمعة متميّزة، باعتمادها على معيار الإضافة النوعية التي يقدّمها الباحث في مجال تخصّصه.

رئيسة التحرير

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط

منـــال نـــش

ملخص :

لقد عملت المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية منذ تطبيق إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003م على تنمية كفاءات المتعلمين اللغوية لاسيما كفاءة التعبير الكتابي، ولذلك أولته مناهجنا التعليمية أهمية كبيرة، وجعلته من أبرز غايات الإصلاح لأن كل محاولات تعليم اللغة قد تفشل إن عجزت على جعل المتعلم قادرا على التعبير بها. وفي هذا السياق، تأتي هذه الدراسة من أجل الكشف عن مستوى الكفاءة النصية لدى عينة من تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على أثر المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، فهل يمتلك هؤلاء التلاميذ كفاءة نصية تمكّنهم من كتابة نصوص تستجيب لمعايير الاتساق والانسجام ؟ وبالتالي هل كان للمقاربة النصية أثر إيجابي في كتاباتهم ؟

الكلمات المفتاحية : التقييم، الكفاءة النصية، المقاربة النصية، التعبير الكتابي.

Depuis la mise en œuvre de la réforme du système éducatif en 2003, l'approche textuelle a travaillé pour développer les compétences linguistiques des élèves, en particulier l'efficacité de l'expression écrite. Nos programmes d'enseignement ont donc donné une grande importance à l'expression écrite qui est l'un des objectifs primordial de la réforme, parce

que toutes les tentatives de l'enseignement de la langue échouent si l'apprenant est incapable de s'exprimer. Dans ce contexte, la présente étude vient saisir le niveau de la compétence textuelle des élèves de la fin du cycle moyen et de déterminer l'impact de l'approche textuelle dans l'enseignement de la langue arabe. Aussi, les questions que nous pouvons nous poser sont : est-ce que les élèves de quatrième année moyenne ont une compétence textuelle qui leur permet d'écrire des textes cohésifs et cohérents ? Est-ce que l'approche textuelle a eu un impact positif dans les écrits de ces élèves ?

Mots clés : L'évaluation, La compétence textuelle, l'approche textuelle, l'expression écrite.

لقد أولت مناهجنا التعليمية بعد تطبيق الإصلاح سنة 2003م واعتماد المقاربة بالكفاءات أهمية بالغة لتعليم اللغة العربية باعتبارها وحدة متكاملة، فكان الاتجاه إلى تبني "المقاربة النصية" كخيار تعليمي يجعل من "النص" منطلقا للتعلم، يستقي منه المتعلم ما يحتاجه من مكتسبات وموارد ليوظّفها في إنتاج نص شفهي أو كتابي يسمح له بتحقيق الغاية من تعلّم اللغة وهي التواصل مع أفراد مجتمعه، معتمدا في ذلك على كفاءته النصية، فما المقصود بالكفاءة النصية ؟

1. مفهوم الكفاءة النصية

إن اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية يقوم على مفهوم بناء "الكفاءة النصية" لدى المتعلم ؛ أي العمل على تنمية وتحسين قدرته على إنتاج نصوص شفوية ومكتوبة تتميز بالترابط والانسجام على نحو تلك التي يقوم بدراستها من أجل تحقيق مقاصد تواصلية، وتعني هذه الكفاءة عند دومينيك مانجنو (Dominique MAINGUENEAU) «القدرة التي تسمح للأفراد بأن يؤولوا ويفهموا نصوصا، وأن ينتجوا هم كذلك نصوصا من هذا القبيل»[1]، وتنقسم عند جان ميشال آدم (Jean-Michel ADAM) إلى :

- **كفاءة نصية عامة :** تمكّن الفرد من إنتاج نصوص متسقة ومترابطة.

- **كفاءة نصية خاصة :** تمكّن الفرد من إدراك وإنتاج مقاطع نصية معينة ومحددة : وصفية أو سردية أو تفسيرية أو حجاجية... إلخ[2]

إن تعريف مانجنو وتقسيم جان ميشال آدم يدلان على أن الكفاءة النصية لا تتعلق فقط بقدرة الفرد على إنتاج نصوص تتوفر على قدرٍ كافٍ من الاتساق والانسجام حتى تكون مقبولة لدى المتلقي وتحقق الهدف المطلوب، بل تتعلق كذلك بقدرة هذا الفرد على فهم وإنتاج مقاطع نصية أو نصوص تنتمي إلى

أنماط مختلفة تستجيب للوضعيات التواصلية التي يتعرض لها، وبالتالي فالكفاءة النصية تقوم في الحقيقة على كفاءتين أساسيتين هما :

- **كفاءة التلقي** أي القدرة على فهم النصوص من خلال التأويل الصحيح لمضامينها ومعرفة وسائل اتساقها وانسجامها.

- **كفاءة الإنتاج** أي القدرة على إنشاء النصوص مشافهة وكتابة وتأليفها على منوال تلك التي تم تلقيها، مع التوظيف الصحيح لوسائل الاتساق والانسجام في النص المنتج ومراعاة النمط المناسب له.

نستخلص مما سبق أن الكفاءة النصية تتمثل في القدرة على فهم النصوص وتأويلها والنسج على منوالها ؛ فـ «إذا كان كل متكلم قادرا على إصدار أحكام حول نصية نص ما، وكان بإمكانه فهم وصياغة وإرسال عدد غير محدود من النصوص في هذه اللغة، فإن ذلك يعني أنه يمتلك كفاءة نصية»[3].

وتنبغي الاستعانة ضمن العملية التعليمية التعلمية بثلاثة أنواع من الدراسات أو الأبحاث من أجل تدريب المتعلمين على تنمية كفاءتهم النصية، تتمثل فيما يلي :

- أبحاث حول البنى الصغرى للنص (Les micro-structures) المتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتناميه.

- أبحاث حول البنى العليا (Super-structures) المتعلقة بأنماط النصوص : السردية، الوصفية، الحجاجية... وخصائص كل نمط منها.

- أبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية[4].

ولا يتم بناء الكفاءة النصية لدى المتعلم في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية إلا من خلال نشاطين يتصلان مباشرة

بكفاءتي التلقي والإنتاج وهما : نشاط القراءة ونشاط التعبير الكتابي، فكيف يتم تعليمهما في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

2. تعليم اللغة العربية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

تُعتبر السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة هذه المرحلة التي تعمل على تزويد المتعلم بالتّعلمات الأساسية التي تؤهله إلى الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين[5]، ويهدف منهاج هذه السنة إلى جعل «المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي»[6]، ويكون ذلك من خلال الانطلاق أولا من دراسة نصوص متنوعة في نشاط القراءة للوصول إلى إنتاج نصوص على منوالها في نشاط التعبير الكتابي، فما وضعية هذين النشاطين في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

1.2. نشاط القراءة ونشاط التعبير الكتابي في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يخصص المنهاج حجما زمنيا يقدر بخمس (05) ساعات لتعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط موزعا على أنشطتها كما يلي :

النشاط	الحجم الزمني الأسبوعي
القراءة ودراسة النص	**ثلاث (03) ساعات**
المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي	ساعة واحدة
التعبير الكتابي	**ساعة واحدة**

يوضح هذا التوزيع أن المنهاج قد خصّص أكثر من نصف الحجم الزمني المقرر لتعليم اللغة العربية لدراسة النص وما يتعلق به من ظواهر لغوية، الأمر الذي يعكس الاهتمام المولى للنص باعتباره محورا لجميع التعلمات في إطار المقاربة النصية، ليأتي فيما بعد استثمار التعلمات في إنتاج شفوي أو كتابي.

ونشير هنا إلى أن المنهاج قد خضع للمراجعة والتخفيف استجابة لعملية تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط التي نص عليها القرار الوزاري رقم 23 المؤرخ في 30 جوان 2013، والمتضمن إقرار تنظيم زمني دراسي جديد لمرحلة التعليم المتوسط والمناهج الدراسية المتطابقة معها، والقاضي باعتماد المناهج التعليمية طبعة جوان 2013 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط بما فيها مادة اللغة العربية، وتطبيقها مع بداية الموسم الدراسي 2013 – 2014 [7]، وبموجبه تم استحداث حصة الأعمال الموجهة في مادة اللغة العربية وإعادة توزيع الحجم الزمني على الأنشطة اللغوية المقررة كالآتي[8] :

النشاط	الحجم الزمني الأسبوعي
القراءة المشروحة ودراسة النص	**ساعة واحدة**
الظواهر اللغوية	ساعة واحدة
المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي	ساعة واحدة
التعبير الكتابي	**ساعة واحدة**
الأعمال الموجهة	ساعة واحدة

يوضّح الجدول أن الحجم الزمني المخصص لدراسة النص وما يتعلق به من ظواهر لغوية في التوزيع الزمني الجديد قد تم تقليصه ليعادل الحجم الزمني المخصّص لإنتاج النص شفويا وكتابيا، ولعل ذلك يعكس رغبة معدّلي ومخفّفي المناهج في إيجاد توازن زمني بين بناء كفاءة تلقي النص وكفاءة إنتاجه لدى المتعلم على حد سواء، من خلال تحقيق التوازن بين الوقت المخصص لاكتساب التعلمات من النص والوقت المخصص لإدماجها وتوظيفها في إنتاج شفوي أو كتابي، أما النقائص والمشكلات التي تظهر أثناء ذلك فتتم معالجتها في حصة منفصلة هي حصة "الأعمال الموجهة".

ويهدف نشاط القراءة في هذه السنة إلى تحقيق الأهداف التعلمية الآتية :

«- قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة.

- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.

- التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.

- تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالات (النحوية والصرفية والسياقية).

- التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية.

- تفسير المقروء واستغلاله في حل المشكلات.

- تذوق المقروء والحكم عليه.

- اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها»[9].

ويشير المنهاج إلى أن نصوص القراءة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية بحسب طبيعة أسلوبها، فالأولى «نصوص ذات أسلوب تقريري مباشر، غايتها عرض الأحداث والوقائع ونقلها بأقصر طريق إلى القارئ،

[أما الثانية فهي] نصوص تتميز بالجمال الفني، غايتها التعبير عن قضايا مختلفة بصياغة أدبية»[10]، ويتم استثمار موارد هذه النصوص في تعليم بقية الأنشطة اللغوية المقرّرة وهي : القواعد والبلاغة والعروض والإملاء.

أما بالنسبة إلى نشاط التعبير الكتابي فيعتبره المنهاج نشاط إدماج هام للموارد اللغوية، لكونه يكشف عن مدى قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته اللغوية لإنتاج نصوص مكتوبة، ويهدف منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال نشاط التعبير الكتابي إلى جعل المتعلم قادرا على كتابة نصوص تنتمي إلى أنماط نصية مختلفة (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال سندات مختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية) [11]، ويتم تعليمه من خلال وضعيات إدماجية تقترح عليه، إلا أن الملفت للانتباه في المنهاج هو غياب تحديد طريقة واضحة للكتابة، هذه العملية التي أقلّ ما يُقال عنها أنها "دقيقة ومعقّدة" لأنها تتطلب توظيف مجموعة من الموارد والكفاءات، ولا يقتصر هذا الأمر على الوثائق التربوية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط وحدها، بل يتعلق كذلك بالوثائق التربوية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي كما لاحظت ذلك الباحثة حفيظة تزروتي[12]، أما تصحيح التعبير الكتابي فيتم باعتماد شبكات التقييم (Les grilles d'évaluation) التي تساعد الأستاذ على تشخيص نقاط القوة والضعف في منتج المتعلم، كما يستعملها هذا الأخير أيضا لتقييم منتجه بنفسه في إطار ما يُعرف بـ "التقييم الذاتي"، فـ « المسار الذي يقوم بوساطته المتعلمُ بإصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديدها والاستناد إلى مقاييس تقديرية محددة، يضمن استقلالية المتعلم وتفطنه إلى أخطائه وبناء تعلماته، أما شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بنية التعديل والضبط»[13]،

أي إن المتعلم عندما يقيم منتجه بنفسه فهو في هذه الحالة يتدرب على اكتشاف أخطائه وتصحيحها، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تنمية كفاءة المتعلم النصية التي يعمل الأستاذ على بنائها بصفة منظمة وممنهجة، فما هي الطريقة المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي ؟

2.2. نشاط القراءة ونشاط التعبير الكتابي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يتم تقديم نشاط القراءة في الحصة الأولى من خلال دراسة نص معين عبر المراحل الآتية :

- وضعية الانطلاق (التمهيد) :

عادة ما تبدأ دراسة نص القراءة في الكتاب بوضعية انطلاق تمهد للولوج إليه، وذلك بتقديم فكرة عامة عن موضوعه، أو طرح مقولة تؤدي مناقشتها إلى قراءة النص للتعمق في فهمها والإحاطة بأبعادها، أو اقتراح وضعية مشكلة تنتهي بسؤال يتوصل المتعلم إلى الإجابة عنه بعد قراءة النص.

- قراءة النص :

بعد التمهيد يُطلب من المتعلم قراءة النص قراءة صامتة من أجل فهم مضمونه، ويُركز في القراءة الجهرية على معالجة نقصه و تدعيم أدائه من خلال تدريبه على : الاسترسال في القراءة، احترام علامات الوقف، كيفية نطق همزة الوصل، الوقف عند التنوين...[14]، ليتم بعد ذلك الانتقال إلى عنصر "المعجم والدلالة" ؛ حيث يدرب المتعلم على استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات لشرح بعض الألفاظ الصعبة.

- البناء الفكري :

بعد قراءة النص قراءة صامتة وجهرية والتعرف على دلالات الألفاظ، تأتي مرحلة التعرف على البناء الفكري للنص عن طريق «أسئلة محددة يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة»[15]، فيقوم المتعلم باستخراج أفكار النص ونقدها بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، غير أن الملاحظ في هذه المرحلة من الدراسة تضمنها إشارات قليلة جدا تتعلق بتحديد نمط النص واستخراج مؤشراته، من قبيل :

«في النص تعداد لمعلومات تفيد الإخبار. استشهد على ذلك»[16].

«اهتم الشاعر بوصف جانبين من المدينة، حددهما»[17].

بالإضافة إلى غياب الأسئلة التي تتعلق بوسائل اتساق النص وانسجامه.

- البناء الفني :

بعد الانتهاء من دراسة أفكار النص ومناقشتها، ينتقل الأستاذ بالمتعلم إلى دراسة النص من جانبه الفني ؛ أي اكتشاف بعض الأساليب الفنية البلاغية والعروضية المختلفة في التعبير، وعلى العموم فإن هذه المعارف تُستنبط من نص القراءة استجابة للمقاربة النصية في شكل أمثلة تتم مناقشتها بالتدريج إلى أن يتوصل المتعلم إلى اكتشاف الظاهرة وتعريفها في شكل خلاصة مختصرة تكون مشفوعة أحيانا بتدريبات فورية.

- البناء اللغوي :

استجابة للمقاربة النصية دوما، يتم الرجوع في هذه المرحلة إلى نص القراءة المدروس لاستنباط ما أمكن من أمثلة الظاهرة النحوية أو الصرفية

المقصودة، مع السماح للأستاذ بأن «يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب والمناسبة»[18]، ثم يشرع الأستاذ في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة ودراسة جوانبها للوصول في الأخير إلى استنتاج يكون مشفوعا بتطبيق فوري أحيانا.

- تطبيقات :

ترتبط هذه المرحلة بالمرحلة السابقة حيث تُنجز تطبيقات متعددة بعد دراسة الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية المرتبطة بنص القراءة، من أجل تقييم درجة استيعاب المتعلم للموارد اللغوية المتعلقة بالموضوعات المدروسة ومدى تحكّمه فيها، بالإضافة إلى « تثبيت ما اكتسبه منها وممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا»[19].

تتوج الأنشطة اللغوية المقررة بحصة التعبير الكتابي من أجل توظيف مكتسبات المتعلم من تلك الأنشطة في منتج كتابي، ويتم تقديم هذا النشاط عبر المراحل الآتية :

- الانطلاق من النص المدروس : حيث يتم اقتباس فقرة أو مجموعة فقرات من نصوص القراءة أو نصوص المطالعة الموجهة أو حتى من نصوص خارجية تكون ذات صلة بالموضوع المقرر.

- شرح تقنية التعبير : حيث تشرح التقنية الموظفة في تلك الفقرة عن طريق أسئلة مرفقة بأجوبتها، وبشكل تدريجي يتوصل المتعلم إلى استنتاج تعريف للتقنية.

- استنتاج تعريف : يكون على شكل خلاصة مختصرة تتضمن مفهوما لتقنية التعبير أو تحديدا لمراحلها...

- تطبيق : يكلف المتعلم بعد الخطوات السابقة بإنجاز تطبيق فوري على شكل وضعية مقترحة.

إن تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي من شأنه أن يعمل على بناء الكفاءة النصية لدى المتعلمين عن طريق تنمية كفاءتي التلقي والإنتاج لديهم، ولاشك أن أثر ذلك سينعكس في كتاباتهم، فما هي مظاهر الكفاءة النصية التي تجلت في هذه الكتابات ؟

3. تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

من أجل التعرف على أثر المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية بعد إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003م، عمدنا إلى الكشف عن مستوى الكفاءة النصية المحققة لدى عينة من التلاميذ تم اختيارها على النحو الآتي :

المستوى	الموسم الدراسي	عدد تلاميذ العينة	التوزيع الجغرافي لتلاميذ العينة	
			المدرسة	المقاطعة
السنة الرابعة من التعليم المتوسط	2012 - 2013	61 تلميذا	07 متوسطات	الجزائر - وسط الجزائر - شرق الجزائر - غرب

تحتوي العينة على مجموعة من التلاميذ الذين وصلوا إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الموسم الدراسي 2012م – 2013م، وقد تم اختيار هذه السنة باعتبارها تتويجا لمرحلة التعليم المتوسط، ويعد التقييم فيها تقييما لمكتسبات التلاميذ طيلة فترة تمدرسهم من السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى غاية نهاية مرحلة التعليم المتوسط، وهي الفترة التي

تم فيها تطبيق الإصلاح على أفراد هذه العينة، وعليه فإن هذه الدفعة هي الدفعة الخالصة من تلاميذ الإصلاح، وتتكون العينة من واحد وستين (61) تلميذا يتوزعون على سبع (07) متوسطات واقعة في مناطق متعددة من مقاطعات الجزائر العاصمة الثلاث.

ومن أجل جمع مدونة العينة، قمنا بتطبيق اختبار عن طريق اقتراح وضعية إدماجية على نحو ما تعود عليه التلاميذ، يتمثل نصها فيما يلي :

" قرأتَ في الصحيفة اليومية خبرا عن تلوث مياه البحر بسبب تسرب كمية من البترول من إحدى السفن، فساءك الأمر كثيرا ".

اكتب نصا تبرز فيه مخاطر تلوث مياه البحر وتبيّن فيه أهمية الحفاظ على البيئة البحرية وضرورة حمايتها، موظفا : صفة.

ويندرج تقييمنا ضمن التقييم التحصيلي الذي يهدف إلى تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط التي عملت المقاربة النصية على بنائها طيلة (09) تسع سنوات من حياة تمدرسهم، واعتمدنا في الكشف عن أثرها في كتابات تلاميذ العينة المظاهر النصية المحققة وغير المحققة فيها استنادا إلى شبكة التقييم التي قام بتصميمها جيلبار تيركو (Gilbert TURCO) [20]، بعد تعريبها وإدخال بعض التعديلات عليها لتناسب غرضنا من البحث، فصارت على النحو الآتي :

الوحدة / المعيار	النص في مجمله	العلاقات بين الجمل
المعيار التداولي (الوجاهة/الملاءمة)	1.1. هل يستجيب النص المنتج لوضعية التواصل ؟ 2.1. هل اختار التلميذ نمط النص المناسب ؟	3.1. هل يتصف النص المنتج بتنامي الأفكار ؟ 4.1. هل تحكّم التلميذ في المنظمات النصية ؟
المعيار الدلالي (الانسجام)	1.2. هل انتقى التلميذ المعلومات ونظمها تنظيما جيدا ؟ 2.2. هل المعجم المستعمل منسجم مع موضوع النص المنتج ؟	3.2. هل تحكّم التلميذ في الاستبدالات الاسمية ؟ 4.2. هل احترم التلميذ الانسجام بين المعلومات ؟ 5.2. هل تحكّم التلميذ في استعمال الروابط ؟
المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	1.3. هل تلائم بنية النص المنتج نمط الكتابة المطلوب ؟ 2.3. هل تلائم أزمنة الأفعال الموظفة النمط المطلوب ؟ 3.3. هل تراعي لغة النص السلامة اللغوية ؟	4.3. هل هناك انسجام في أزمنة الأفعال الموظفة ؟ 5.3. هل تحكّم التلميذ في استعمال العائد ؟

وتحصلنا بعد تقييم كتابات التلاميذ على نتائج عامة تتعلق بوحدتي التحليل "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل"، ونتائج عامة تتعلق بمعايير التحليل الثلاثة : المعيار التداولي (الوجاهة)، المعيار الدلالي (الانسجام)، المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، موضحة فيما يلي :

1.3. النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل

تتضمن النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل "النص في مجمله" و"العلاقات بين الجمل" عدد التلاميذ الناجحين وعدد التلاميذ المخفقين في كل من الوحدتين مع نسبهم المئوية كما هو موضح أدناه :

الحكم / وحدة التحليل	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
النص في مجمله	51 تلميذا	% 83.60	10 تلاميذ	% 16.39
العلاقات بين الجمل	43 تلميذا	% 70.49	18 تلميذا	% 29.50

تبين نسبتا 83.60 % و 70.49 % أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات المتعلقة بوحدة "النص في مجمله" ووحدة "العلاقات بين الجمل"، وبهذا يمكن الحكم بنجاح تلاميذ العينة أي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الاختبار الذي طبقناه عليهم، من خلال امتلاكهم كفاءة نصية مكّنتهم من كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بفضل اعتماد المقاربة النصية

في تعليم اللغة العربية، ما يعني نجاح هذه المقاربة في مرحلة التعليم المتوسط على غرار نجاحها في مرحلة التعليم الابتدائي كما توصلت إلى ذلك الباحثة حفيظة تزروتي التي بينت أن هذه المقاربة قد كان لها أثر إيجابي في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية[21].

2.3. النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل

تمثلت النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل الثلاثة : المعيار التداولي (الوجاهة)، المعيار الدلالي (الانسجام)، المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة) فيما يلي :

الحكم / معايير التحليل	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
المعيار التداولي (الوجاهة)	50 تلميذا	% 81.96	11 تلميذا	% 18.03
المعيار الدلالي (الانسجام)	37 تلميذا	% 60.65	24 تلميذا	% 39.34
المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	54 تلميذا	% 88.52	07 تلاميذ	% 11.47

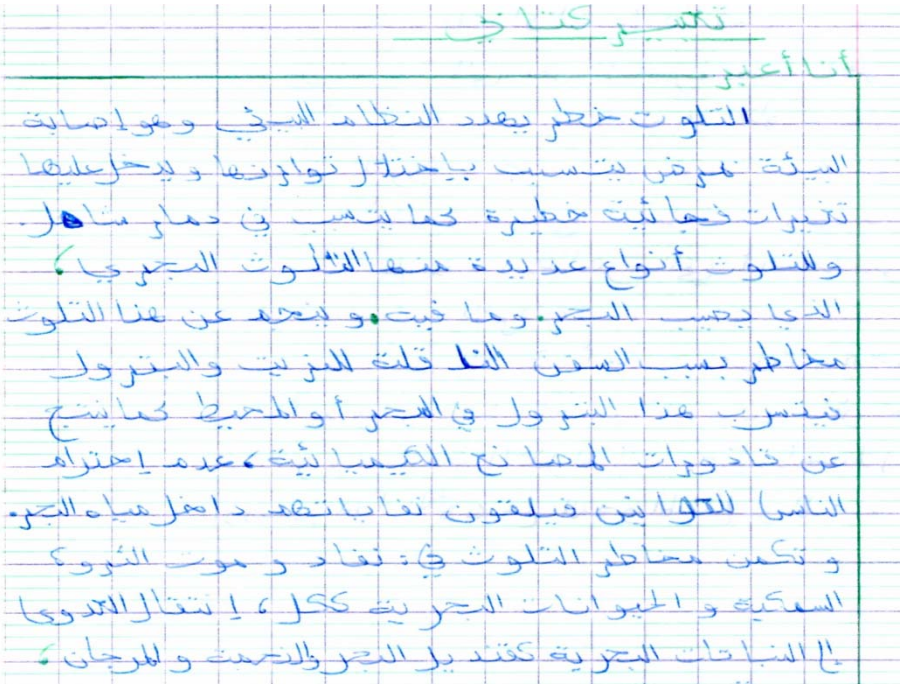
توضح نسبة 81.96 % في المعيار التداولي المرتبط بالوجاهة، ونسبة 60.65 % في المعيار الدلالي الخاص بالانسجام، ونسبة 88.52 % في المعيار

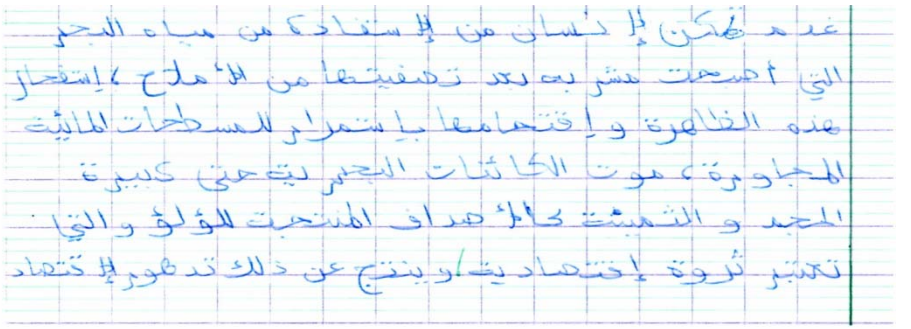
الصريفي التركيبي، أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات المتعلقة بمعايير التحليل الثلاثة، ما يعكس نجاح تلاميذ العينة في جعل نصوصهم تتميز بملاءمتها للمطلوب، ترابط معانيها، وسلامة تركيبها اللغوي.

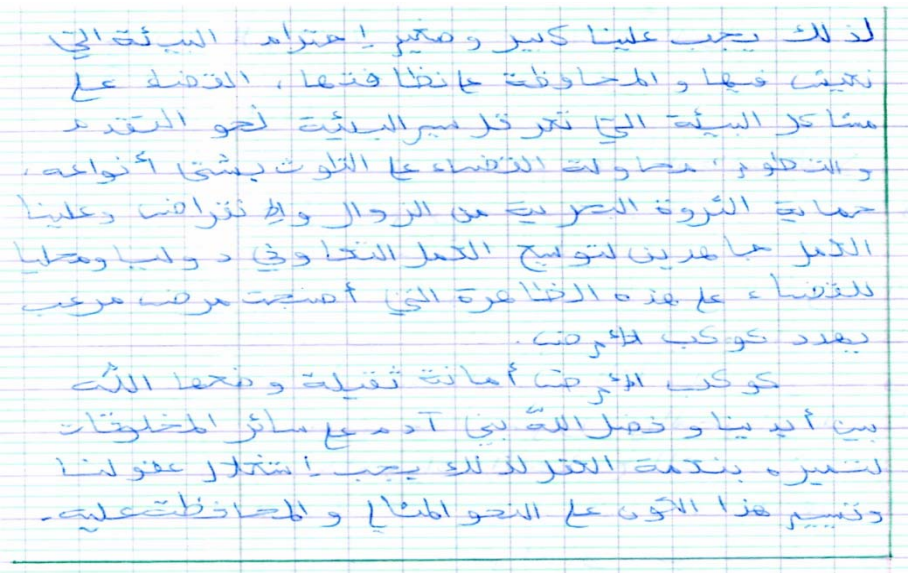
وسنعرض فيما يلي نماذج لأهم المؤشرات التي نجح فيها تلاميذ العينة والتي أخفقوا فيها بالنظر إلى كل معيار.

4. تحليل نماذج

يعتبر المؤشر (2.1) المتعلق باختيار نمط النص المناسب أكثر مؤشرات المعيار التداولي التي نجح فيها تلاميذ العينة ؛ إذ تمكّن معظمهم من كتابة نص ينتمي إلى النمط الإخباري أو يغلب عليه هذا النمط، ومن أمثلة النصوص الإخبارية التي نجح فيها أصحابها النص الآتي :

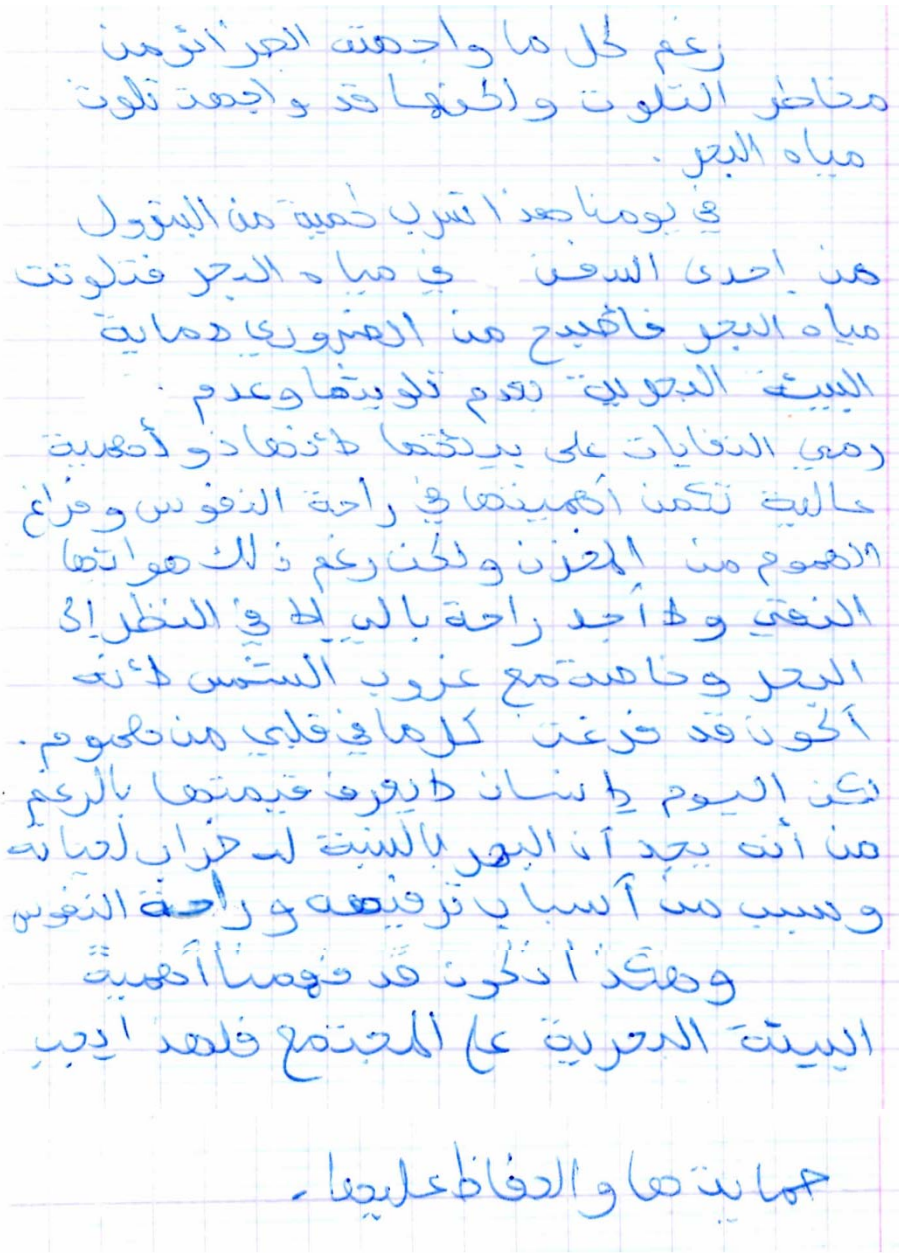






لقد استهل التلميذ نصه بتعريف التلوث عامة وبيّن أن له أنواعا، وركّز على التلوث البحري المقصود في الوضعية المقترحة، ثم بيّن أسبابه ونتائجه التي عبّر عنها بـ "مخاطر التلوث"، ليبرز في الأخير ضرورة حماية الثروة البحرية مقترحا بعض الطرائق للقضاء على ظاهرة التلوث، وقد اتبع معظم التلاميذ هذه الطريقة في معالجة موضوع الوضعية، ما يدل على أنهم قد استوعبوا كيفية كتابة نص إخباري.

ويعد المؤشر (4.1) المرتبط بالتحكم في المنظمات النصية أكثر المؤشرات التي أخفق فيها تلاميذ العينة، على غرار ما نجده في النص الآتي :


رغم كل ما واجهته البحر أثرمن
مخاطر التلوث والكثافة واجهة تلوث
مياه البحر.
في يوم ما هذا تشرب خمية من البترول
من احدى السفن في مياه البحر فتلوثت
مياه البحر فأصبح من الضروري حماية
البيئة البحرية تقوم تلوثها وعدم
رمي النفايات على بدتها لأنها ذو أهمية
عالية تكمن أهميتها في راحة النفوس وفراغ
الهموم من الحزن ولكن رغم ذلك هواتها
النقي ولا أجد راحة بالي إلا في النظر إلى
البحر وخاصة مع غروب الشمس لأنه
أكون قد فرغت كل ما في قلبي من هموم.
لكن اليوم الإنسان لا يعرف قيمتها بالرغم
من أنه يجد أن البحر بالنسبة له خزان لحياته
وسبب من أسباب ترفيهه وراحة النفوس
وهكذا أكون قد فهمنا أهمية
البيئة البحرية على المجتمع فلهذا أدب
حمايتها والحفاظ عليها.

يعكس هذا النص ضعف قدرة هذا التلميذ على التحكم في استعمال المنظمات النصية التي وظفها ؛ حيث استعمل في مقدمة نصه

المنظمين النصيين "رغم" و "لكن" اللذين يفيدان تعيين مفارقة، إلا أن السياق الذي أوردهما فيه لا يتطلب توظيف هذا النوع من المنظمات، كما وظف منظما عكسيا آخر هو "لكن رغم ذلك" على الرغم من أننا لا نجد مفارقة بين الهواء النقي وراحة النفوس، بل نرى أن بينهما تناسبا كبيرا خصوصا عند الوقوف أمام منظر البحر الجميل، ويواصل التلميذ استعمال المنظمات العكسية، ونلاحظ في هذه المرة أنه أحسن استعمال المنظم "لكن" ؛ فبعدما ذكر المزايا التي يبعثها منظر البحر في النفس، استدرك بالقول إن الإنسان اليوم لا يعرف قيمته، ويمضي في استعمال المنظمات العكسية ليقابلنا المنظم "بالرغم من" الذي أورد بعده عبارة أثرت تأثيرا واضحا في السياق مما أدى إلى الإخلال بانسجام دلالة العبارات، فكيف يكون البحر بعد كل تلك المحاسن المذكورة خرابا لحياة الإنسان ؟!، ولا شك هنا أن التلميذ أراد أن يقول : "لكن اليوم الإنسان لا يعرف قيمته [البحر] **بالرغم من** كونه سببا من أسباب ترفيهه وراحة نفسه".

إن هذا التلميذ يعاني من ضعف في استعمال المنظمات العكسية التي جعلت عباراته لا تعني ما يريد قوله، ولا بد من معالجة هذا الضعف بكثرة القراءة والمطالعة، والتركيز على تعليم هذه المنظمات في سياقاتها.

أما بالنسبة إلى مؤشرات المعيار الدلالي، فيعتبر المؤشر (2.2) المرتبط بانسجام المعجم المستعمل مع موضوع النص المُنتَج، أكثر المؤشرات التي نجح فيها التلاميذ، وذلك راجع إلى أنهم عملوا على توظيف مفردات مناسبة لموضوع التلوث البحري من قبيل : "التلوث المائي، الفيروسات، الأمراض الجلدية، قاذورات، الزيوت، البترول، السفن والبواخر... " كما في النص الآتي :

مخاطر التلوث المائي :

التلوث أخطر الظواهر التي يشهدها العالم و هي المشاكل العصرية التي يعاني منها الإنسان و يعد التلوث مشكل عويص يهدد حياة البشرية . بصفة خاصة.

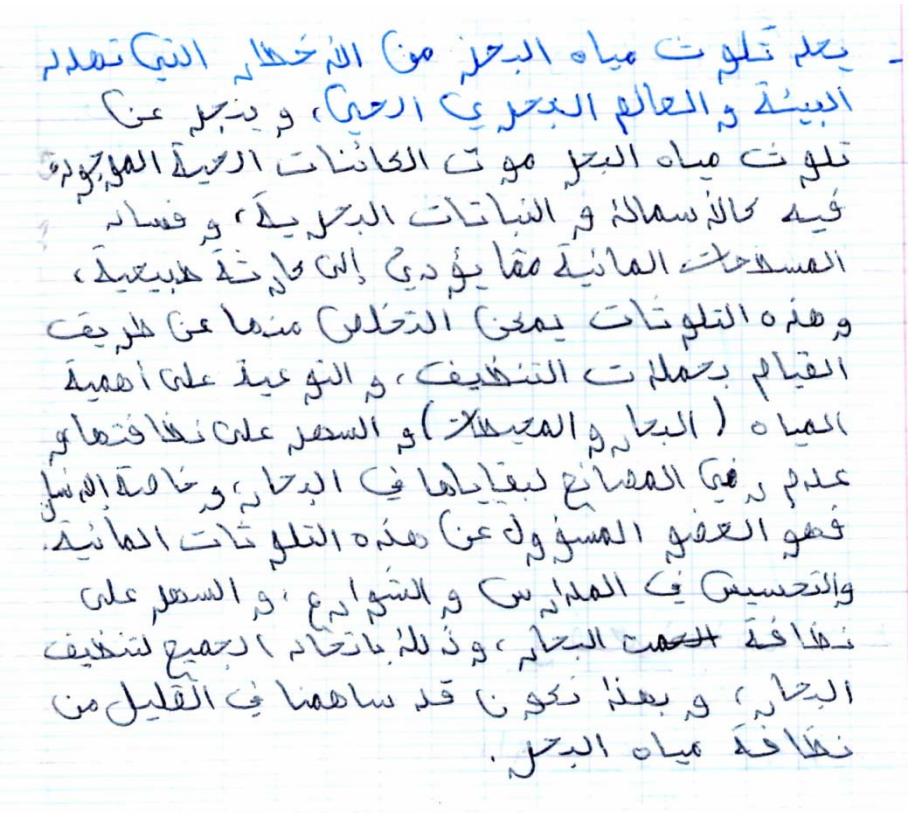
و نقصد بتلوث مياه البحر : تحول الماء من حالة صافية إلى حالة ملوثة .

و من مخاطر التلوث المائي : إنتشار الفيروسات و الأمراض الجلدية ، موت الحيوانات البحرية و نقص انتاج الثروة السمكية ، إتلاف النباتات مثل المرجان ، إختلال توازن النظام البيئي و تدهور مستقبل وصحة الإنسان .

و يعد العامل الأساسي و راء هذا التلوث الإنسان عن طريق تسرب كميات هائلة من الزيوت و البترول من إحدى السفن و البواخر و غادورات المصانع

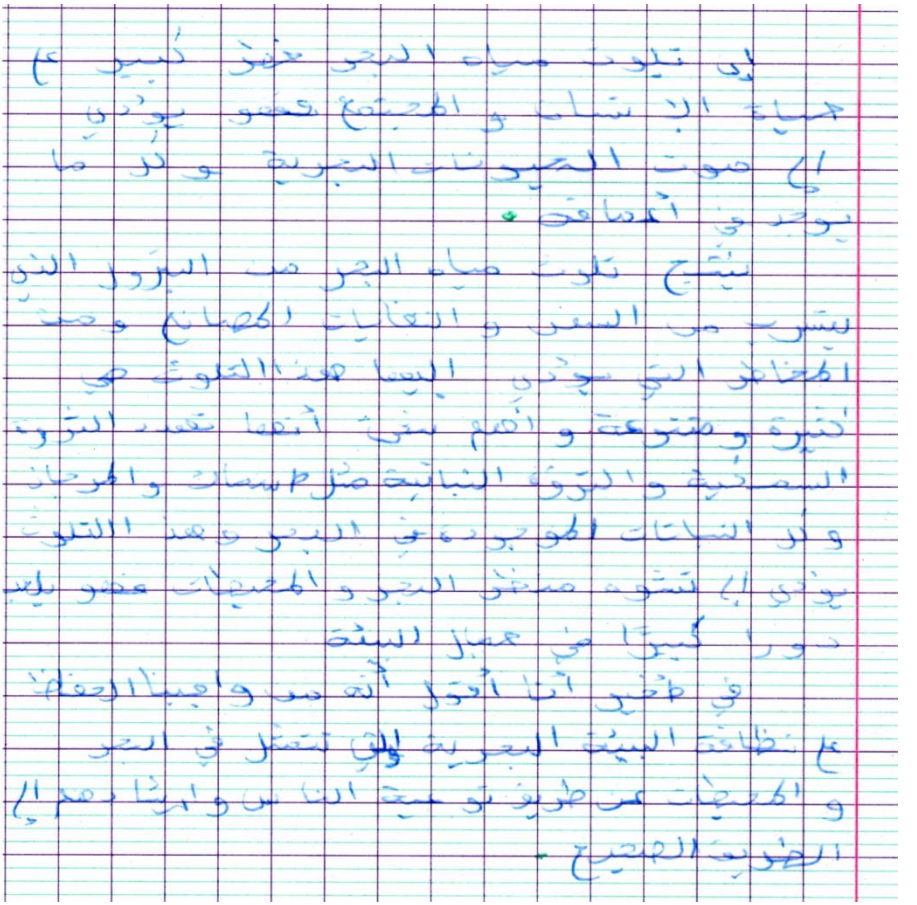
و الحفاظ على البيئة البحرية و ضرورة حمايتها يات أمرا شبه مستحيل لكن مشكلة التلوث تزداد تفاقما ، و لكن إن تظافرت جهود الجميع و سيطرة الإنسان على الوضع و التحكم في التلوث المائي سوف تأتي بنتائج إيجابية مثل وضع طرق بحرية خاصة بالسفن و البواخر بعيدا عن الثروة البحرية و النباتية و وضع حملات تحسيسية توعي بضرورة القضاء على التلوث تحريميا ، الرقابة القانونية على المصانع و الشركات .

وفيما يخص المؤشر (3.2) المرتبط بالتحكم في استعمال الاستبدالات الاسمية، فقد عرف إخفاقا ذريعا مقارنة ببقية مؤشرات المعيار الدلالي ؛ حيث كان توظيفها ضعيفا أو منعدما لدى تلاميذ العينة، فقد عمد معظمهم إلى تكرار الاسم بدل تعويضه باسم آخر يدل عليه، وأبرز مثال على ذلك النص الآتي الذي تكررت فيه عبارة "مياه البحر" وكلمة "البحار" مرات كثيرة :


يجب تلوث مياه البحر من الأخطار التي تهدد البيئة و العالم البحري الحي، و ينجم عن تلوث مياه البحر موت الكائنات الحية الموجودة فيه كالأسماك و النباتات البحرية، و فساد المسطحات المائية مما يؤدي إلى كارثة طبيعية، و هذه التلوثات يمكن التخلص منها عن طريق القيام بحملات التنظيف، و التوعية على أهمية المياه (البحار و المحيطات) و السهر على نظافتها و عدم رمي المصانع لبقاياها في البحار، و خاصة الإنسان فهو العنصر المسؤول عن هذه التلوثات المائية. والتحسيس في المدارس و الشوارع، و السهر على نظافة ~~الحمت~~ البحار، و ذلك باتحاد الجميع لتنظيف البحار، و بهذا نكون قد ساهمنا في القليل من نظافة مياه البحر.

ويعتبر المؤشر (5.3) المرتبط بالتحكم في استعمال العائد أكثر مؤشرات المعيار الصرفي التركيبي التي نجح فيها تلاميذ العينة ؛ حيث أبرز المؤشر قدرتهم على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة

للإحالة بها على مذكور سابق أو لاحق، كما يظهر استعمالهم لأنواع عديدة من الإحالة، على النحو الذي يوضحه النص الآتي :



يظهر النص أن التلميذ قد وظف الضمائر للإحالة السياقية القبلية في قوله : "إن **تلوث مياه البحر** خطر كبير على حياة الإنسان والمجتمع، فهو يؤدي إلى موت الحيوانات البحرية وكل ما يوجد في أعماقه"، حيث استعمل ضمير الغائب المنفصل "هو"، وضمير الغائب المتصل "ـه" للإحالة على مذكور سابق في النص وهو "تلوث مياه البحر"، كما استعمل الأسماء الموصولة مثل "الذي" للإحالة السياقية القبلية كذلك في قوله : "ينتج تلوث

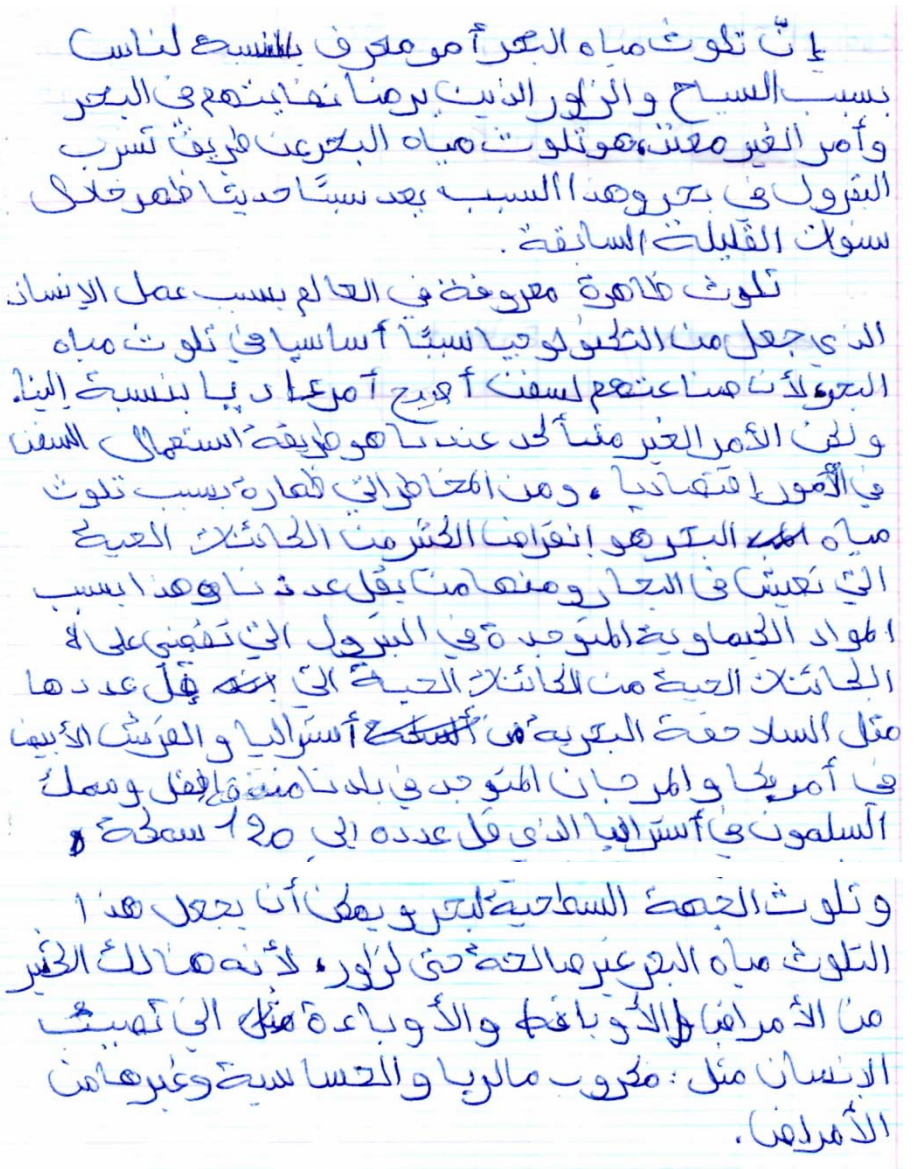
مياه البحر من **البترول الذي** يتسرب من السفن"، حيث قام التلميذ بتوظيف الاسم الموصول "الذي" للإحالة على مذكور سابق في النص وهو "البترول". ووظف أسماء الإشارة أيضا من أجل الإحالة السياقية البعدية، وذلك في قوله : "ومن المخاطر التي يؤدي إليها **هذا التلوث**..."، بحيث أحال اسم الإشارة "هذا" على مذكور لاحق في النص وهو "التلوث".

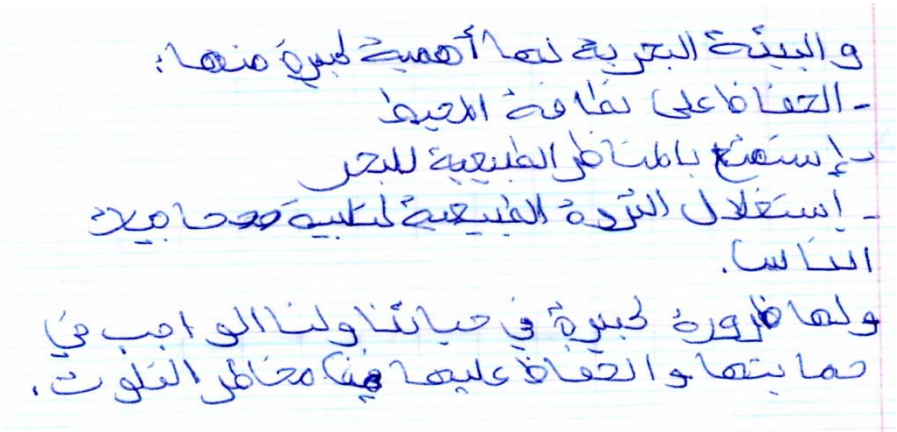
بالإضافة إلى استعمال التلميذ للضمائر "أنا" و"نحن" من أجل الإحالة المقامية أي على موجود خارج النص في قوله : "في الأخير **أنا** أقول أنه من واجب**نا** الحفاظ على نظافة البيئة البحرية"، حيث قام التلميذ بالإحالة على نفسه عن طريق ضمير المتكلم المنفصل "أنا"، والإحالة على نفسه وعلى جميع مُستقبلي نصه بضمير جماعة المتكلمين في قوله : "من واجبنا"، وهذا يدل على تمثل التلميذ لدور المرسِل الذي يوجّه رسالة تحمل معلومات إلى مستقبِل معيّن.

ونلاحظ أن كل هذه الإحالات هي إحالات معجمية لأن العنصر المحيل فيها سواء أكان ضميرا أم اسما موصولا أم اسم إشارة يعوّض لفظة مفردة موجودة داخل النص أو خارجه.

وقد عرف المؤشر (3.3) المتعلق بالسلامة اللغوية من الناحية النحوية والصرفية والإملائية إخفاقا كبيرا في مؤشرات هذا المعيار ؛ حيث لاحظنا ارتكاب التلاميذ أخطاء لغوية كثيرة في نصوصهم، فقد سجلنا كثيرا من الأخطاء الإملائية لاسيما تلك المتعلقة بكتابة همزتي الوصل والقطع مثل : "الإستفادة، الإقتصاد، إستقرار، الانسان، الاثار، انتاج..."، وكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة مثل : "سلحفات، الحيات، قَرَأْتُ، تَلَوَّثَتْ..."، ورسم الضاد والظاء مثل : "يظر، المنجزات الحظارية، إظافة، الحفاض، النضافة..."، وكتابة ألف المد في مثل : "لاكن، ذالك..."، وعدم كتابتها

في مثل : "فياضنات، رفهيتك..."، وعدم تنقيط الحروف مثل : "الغِدَاء، هده، فى..."، ورسم علامات الوقف التي عادةً ما تقتصر على النقطة التي تُوضع في آخر الفقرة، والنموذج الآتي يبيّن ضعف التلميذ في الرسم الإملائي مما يصعّب قراءة بعض الكلمات الواردة فيه :




والبيئة البحرية لها أهمية كبيرة منها:
- الحفاظ على نظافة المحيط
- إستمتاع بالمناظر الطبيعية للبحر
- إستغلال الثروة الطبيعية لكسب معاش الناس.
ولها ظروف كبيرة في حياتنا ولنا الواجب في حمايتها والحفاظ عليها من مخاطر التلوث.

لا شك أن لغياب نشاط الإملاء في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط - رغم إقراره في منهاج هذه السنة - أثرا كبيرا في هذا النوع من الأخطاء، ولذلك ينبغي تدارك هذا النقص مع ضرورة مراجعة القواعد الإملائية باستمرار.

لقد أظهر تحليل المدونة نجاح تلاميذ العينة في وحدتي التحليل "النص في مجمله" و"العلاقات بين الجمل"، ونجاحهم في أغلب مؤشرات معايير التحليل وهي المعيار التداولي (الوجاهة) والمعيار الدلالي (الانسجام) والمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، وهو ما يدل على امتلاك تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة نصية تمكنهم من كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بفضل اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، وبالتالي كان لهذه المقاربة أثر إيجابي في كتابات التلاميذ، الأمر الذي يدل على نجاحها في مرحلة التعليم المتوسط على غرار نجاحها في مرحلة التعليم الابتدائي مثلما بينت ذلك الباحثة حفيظة تزروتي، كما أظهر التقييم قدرة التلاميذ على كتابة نصوص إخبارية، واختيار المعجم المناسب للموضوع المقترح عليهم، وتمكنهم من استعمال العائد بأنواعه المختلفة،

وفي مقابل ذلك كشف التقييم عن عدة جوانب أخفق فيها تلاميذ العينة ومنها إخفاقهم في استعمال الاستبدال الاسمي، وضعف قدرتهم على التحكم في استعمال المنظمات النصية والتحكم في توظيف قواعد اللغة النحوية والصرفية وخاصة الإملائية بسبب غياب نشاط الإملاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتستدعي جوانب الإخفاق هذه ضرورة التركيز على إظهار دور وسائل الاتساق في ترابط النص، وزيادة الاهتمام بتدريب المتعلمين على توظيف القواعد اللغوية المختلفة في كتاباتهم، مع ضرورة استدراك غياب نشاط الإملاء في كتاب هذه السنة.

الهوامش :

[1] Dominique MAINGUENEAU (1993), Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Dunod, Paris, p.99.

[2] Jean-Michel ADAM (1990), Eléments de linguistique textuelle ; Théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Leige, Paris, 2ème ed, p.108.

[3] Michel CHAROLLES (1976), " Grammaire de texte, Théorie du discours, Narrativité ", In Pratiques, 11/12, p.135.

[4] محمد الأخضر الصبيحي (2008)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01، ص.127.

[5] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (مارس 2009)، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 -04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ص.27. وينظر كذلك وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (جوان 2009)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في 23 يناير 2008، ص.06.

[6] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2005)، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.20.

[7] وزارة التربية الوطنية (جوان 2013)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 561، ص.27.

[8] وزارة التربية الوطنية (جوان 2013)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.08.

[9] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2005)، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24، 25.

[10] وزارة التربية الوطنية (د.ط)، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ت)، ص.06.

[11] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2005)، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.28.

[12] ينظر، حفيظة تزروتي (2011-2012)، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) -نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا -، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، ص.169.

[13] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (جويلية 2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.23.

[14] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، (جويلية 2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.16.

[15] المرجع نفسه، ص.15.

[16] الشريف مريبعي وآخرون (2011 -2012)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.82.

[17] المرجع نفسه، ص.96.

[18] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (جويلية 2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.16.

[19] المرجع نفسه، ص.27.

[20] ينظر :

André SEGUY (1989), «un classement des lieux d'intervention didactique : le «C L I D», mode d'emploi(s)», In Repères, N°79, p.78.

[21] ينظر، حفيظة تزروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) - نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا -، ص.232.