

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la recherche scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj

–Bouira–

Faculté des lettres et des langues



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محمد أولحاج

– البويرة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لغوية

أثر دراسة نصوص القراءة على الإنتاج الكتابي لتلاميذ

السنة الأولى من التعليم المتوسط "نموذجاً"

مذكرة مُقدّمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

إشراف الأستاذ:

رشيد عزّي

إعداد الطالبتين:

نريمان جوهري

نسرين ناصر باي

السنة الجامعية: 2018/2017

أَسْمُهُ عِبَارَاتُ الشُّكْرِ وَالنِّقَابِ

إِنَّ الشُّكْرَ لِلَّهِ وَحْدَهُ أَوَّلًا وَآخِرًا، الَّذِي أَعَانَنَا عَلَى الْقَصْدِ، وَرَزَقَنَا الصَّبْرَ وَأَلْهَمَنَا لِإِتِمَامِ هَذَا

الْعَمَلِ الْمُتَوَاضِعِ.

نَحْمَدُهُ حَمْدًا كَثِيرًا، وَنَشْكُرُهُ شُكْرًا جَزِيلًا.

ثُمَّ الشُّكْرُ مَوْصُولٌ لِأَسَاتِذِنَا الْفَاضِلِ "رَشِيدِ عَزِي" أَعَزَّهُ اللَّهُ، الَّذِي أَشْرَفَ عَلَى هَذِهِ

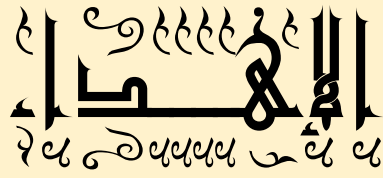
الْمَذَكَّرَةِ وَلَمْ يَخْلِ عَلَيْنَا بِنَصَائِحِهِ الْقِيَمَةَ وَتَوْجِيهَاتِهِ السَّدِيدَةَ لَنَا حَيْثُ رَسَمَ بِهَا لَنَا خُطَاَنَا.

وَالِى كُلِّ مُدْرَأِ الْمُتَوَسِّطَاتِ الَّذِينَ اسْتَقْبَلُونَا وَأَسَاتِذَتِهِمُ الْكِرَامَ الَّذِينَ سَاعَدُونَا وَنَخَصُّ

بِالذِّكْرِ أَسَاتِذَةَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ "غَنِيَّةَ شَنُوف" الَّتِي سَاعَدَتْنَا بِكُلِّ جِدَارَةٍ وَمَسْئُولِيَّةٍ.

شُكْرًا وَأَلْفَ شُكْرٍ، لِكُلِّ مَنْ سَاعَدَنَا بِكِتَابٍ، بِفِكْرَةٍ، بِكَلِمَةٍ طَيِّبَةٍ، بِإِتْسَامَةٍ جَمِيلَةٍ لَنَا

يَمِحوها الزَّمَنُ



مِنَ الطَّالِبَيْنِ نَسْرِينَ وَنُرَيْمَانَ

إِلَى الْأَبِ مَصْدَرِ الْأَمَانِ إِلَى الْأُمِّ آيَةَ الرَّحْمَنِ . . .

إِلَى الْعَائِلَتَيْنِ نَاصِرْبَايَ وَجَوْهَرِي . . .

إِلَى الَّذِي عَلَّمَنَا الْحُرُوفَ، رَغْمَ قَسَاوَةِ الظُّرُوفِ . . .

إِلَى مُحِبِّي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَالْمُهْتَمِينَ بِتَعْلِيمِهَا . . .

نَهْدِي ثَمَرَةَ عَمَلِنَا هَذَا .



مفتد

مقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على النبي الكريم، وآله

وصحبه أجمعين، وبعد:

يُعد الكتاب أهم روافد المعرفة الإنسانية، فهو كنز الأستاذ وبوابة العلم للقارئ

أثناء المرحلة التعليمية - التعلمية، أما القراءة فهي عملية معرفية وهي مهارة من المهارات اللغوية، إذ تُعتبر الأداة الأساسية للتعلم والتعليم، بل هي أساس تعلم اللغة، وهذه الأخيرة هي وسيلة للتواصل والاتصال، ويكفي اللغة العربية فخرا وشرفا أنها لغة القرآن الكريم.

أما ما تحتويه كتب اللغة العربية في ثناياها، هي نصوص، سواء أكانت شعرية

أم نثرية، حيث يعتبر النص من أهم الوسائل التربوية التعليمية، وذلك لما يُقدّمه للتلميذ من معلومات وأفكار، وبالتالي ما عليه إلا أن يجد المادة العلمية ليقرأ، ويُطبّق، ويصبح فردا منتجا لبعض الأنواع الأدبية التي تفرضها المنظومة التربوية تحت عنوان "إنتاج المكتوب" بالنسبة للجيل الثاني، وهذا التغيير في المصطلح رافقه تغييرا في "نوعية النصوص المقروءة"، التي تعطي الطابع الإنتاجي فيما بعد باعتبارها السند الذي ينهل منه التلميذ مفرداته اللغوية.

من خلال هذا التصور لقيمة نصوص القراءة وانعكاساتها في تعليمية العربية

وتعلّمها، كان دافعنا إلى اختيار موضوع:

"أثر دراسة نصوص القراءة على الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى متوسط - أنموذجاً -"

علاوة على ذلك، التعديل الحاصل في كتاب اللغة العربيّة هو الدافع الأساس لدراستنا، بالإضافة إلى ميلنا للدراسة اللغوية في ميدان التعليميّة، أما اختيارنا للمرحلة المتوسطة كأنموذج، هو تجاوز التلميذ مرحلة تعلّم مهارة الكتابة في الطور الابتدائي إلى تعلّم الإنتاج الكتابي، وهكذا سعينا لبيان أثر النصوص التي يقرأها على إنتاجه المكتوب.

وأما الدراسات السابقة وجدنا دراسة تناولت "أثر نصوص القراءة في التعبير لدى تلاميذ المتوسط السنة الأولى - أنموذجاً -"، إلا أننا غيرنا المدونة باعتبار تعديلها شكلاً ومضموناً وذلك مواكبة للجيل الثاني.

ولقد أفضت بنا طبيعة البحث طرح الإشكالية التالية:

هل استطاع التلميذ في السنة الأولى متوسط، انطلاقاً من النصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي

للجيل الثاني أن يُنتج نصوصاً تحاكيها؟، أو بصيغة أخرى:

هل توصّل التلميذ إلى إنتاج نصوص تُشابه النصوص المقرّرة في كتاب القراءة من حيث البنية

والخصائص؟.

وبناء على هذه الإشكالية، وانطلاقاً من مقتضيات الموضوع قسّمنا البحث إلى
مُقَدِّمة وفصلين: نظري وتطبيقي.

فالفصل الأول المُعَنَوَن بِ: **"المفاهيم النظرية"** تضمّن العناصر التالية:

تعريف النص لغة واصطلاحاً عند العرب والغرب، أنواع وأنماط النصوص في الكتاب المدرسي، النص ودوره في العملية التعليمية - التعلمية، تعريف القراءة، مفهوم التعبير في المناهج القديمة والإنتاج الكتابي في المقاربة الحديثة، الفرق بين التعبير الكتابي والإنتاج الكتابي، والعنصر الأخير يتمحور حول طريقة تدريس الإنتاج الكتابي في المدرسة الجزائرية.

بينما تناولنا في الفصل الثاني الموسوم: **"دراسة ميدانية في مجال النصوص"**

التعليمية - التعلمية في الكتاب المدرسي وتأثيرها في الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى متوسط - أنموذجاً - العناصر التالية: التعريف بالمدونة، وسائل الدراسة، تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة حول النصوص والإنتاج الكتابي، تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الأولى متوسط، وتحليل المدونة.

وختمنا بحثنا بخاتمة وهي حوصلة لأهمّ النتائج المتوصّل إليها عبر هذه

الدراسة.

وقد اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي، وهذا لطبيعة البحث، مع إبداء آرائنا

ووجهة نظرنا كلما اقتضى منّا الأمر.

كما اعتمدنا على مجموعة من أهمّ المراجع نذكر منها:

✚ أنطوان صياح، تعلّم اللغة العربيّة.

✚ صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النصّ.

✚ جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النصّ.

✚ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه.

وعن الصّعوبات التي واجهناها في هذا البحث؛ شساعة الموضوع وقلة المراجع

التي تصبّ فيه، كون الكتاب المدرس يُصنّف ضمن كتب الجيل الثّاني، إضافة إلى

العراقيل الميدانيّة، حيث لم نتمكّن من استرجاع كل الاستبيانات.

وختمًا لا يسعنا إلّا أن نشكر الله عزّ وجل لتوفيقه لنا، وأن نعترف بالفضل

والجميل للأستاذ المُشرف "رشيد عزّي"، ونسأل الله التّوفيق.

الفصل الأول: المفاهيم النظرية

1. تعريف النص لغة واصطلاحاً (عند العرب وعند الغرب).
2. أنواع النصوص في الكتاب المدرسي وأنماطها.
3. النص ودوره في العملية التعليمة التعلّمية.
4. تعريف القراءة.
5. تعريف التعبير في المناهج القديمة وتعريف الإنتاج الكتابي في المقاربة الحديثة (الجيل الثاني).
6. الفرق بين التعبير الكتابي والإنتاج الكتابي.
7. طريقة تدريس الإنتاج الكتابي في المدرسة الجزائرية.

1- تعريف النص لغة واصطلاحاً (عند العرب وعند الغرب)

لقد تشعبت المنابع التي استقى منها النص مفاهيمه وتصوراتِه ومناهجِه فتنوعت

تعاريفه عند العرب وعند الغرب فكانت المفاهيم على هذا النحو:

1.1- النص عند العرب:

أ- لغة: جاء في "لسان العرب": نصص: النص: رفعك للشيء.

نص الحديث ينصّه نصّاً: رفعه. وكل ما أظهر، فقد نُصّ. وقال عمرو بن دينار: ما

رأيت رجلاً أنصّ للحديث من الزهري أي أرفع له وأسنّد. يُقال: نص الحديث إلى فلان

أي رفعه، وكذلك نصصته إليه، ونصّت الطيبة جيدها: رفّعتُه⁽¹⁾.

كما ورد في "القاموس المحيط" النص كالاتي: النص: الإسناد إلى الرئيس الأكبر،

والتوقيف والتعيين على شيء ما، وسير نصّ⁽²⁾.

أمّا في "صاح اللغة" للجوهري فجاءت كلمة "نصّ" على النحو الآتي:

نصص: قولهم: نصصت ناقتي، قال الأصمعيّ النصّ: السير الشديد حتى يستخرج

أقصى ما عندها. قال ولهذا قيل: نصصت الشيء: رفّعتُه، ومنه منصّة العروس.

(1)- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، مج 07، ص 97.

(2)- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، ط 8، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، 2005

بيروت، ص 632-633.

ونصت الحديث إلى فلان، أي رفعته إليه. وسير نصّ ونصيص⁽¹⁾.

وفي "مقاييس اللغة" أتت مُفردة "نصّ" على هذا المنوال: «نص» النون والصاد

أصل صحيح يدلّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء. منه قولهم نصّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه. والنص في السير أرفعه⁽²⁾.

وفي الحديث عن "أساس البلاغة" فقد عرّف الزمخشري الكلمة بقوله نصص:

الماشطة تنصّ العروس: فتقعدّها على المنصة وهي تنتصّ عليها، أي ترفعها. وانتصّ الشام: ارتفع وانتصب⁽³⁾...

*من خلال هذه التعريفات اللغوية نستنتج أنّ كلمة "النصّ" جاءت بأشكال

مختلفة حملتها عدّة معاجم، هي دلالات يُمكن اختصارها فيما يلي:

1- النصّ مرادف لمُصطلح الرّفْع. ومنه رفعك للشيء.

2- النصّ بمعنى الإبانة والوضوح.

(1) الجوهري، الصحاح، تح: محمد محمد تامر، دار الحديث القاهرة، 2009، ص 1142.

(2) أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للنشر والتوزيع، ج5، ص 356

(3) الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ج2،

ب- اصطلاحاً: هناك عدّة تعريفات للنص نذكر منها تعريفاً: تعريف عام يتمثل في قولهم "النص ما لا يحتمل إلا معنى واحداً، قيل ما لا يحتمل التأويل"، وتعريف خاص يتلخص في قولهم: النص ما ازداد وضوحاً على الظاهر لمعنى في المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمي كان نصاً في بيان محبته، وهو ما يؤكد مفهوم عبارة النص، التي هي النظم المعنوي المسوق له الكلام سمّيته عبارة لأن المستدل (يعني السامع) يُعبر من النظم إلى المعنى والمتكلم من المعنى إلى النظم فكانت هي موضع العبور⁽¹⁾.

كما يرى حامد أبو زيد أن النص أداة اتصال يقوم بوظيفة إعلامية، ولا يمكن فهم طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص إلا بتحليل مُعطياته اللغوية في ضوء الواقع الذي تشكّل النص من خلاله.

والقول إنّ كل نص رسالة يؤكد أنّ «القرآن» و«الحديث النبوي» نصوصاً يمكن أن تُطبق عليها مناهج تحليل النصوص، وذلك ما دام ثمة اتفاق على أنّهما «رسالة»⁽²⁾.

*ومنه نستخلص أنّ "النص" في مفهومه الاصطلاحي هو الوسيلة الإبلغية أم الشاهد الذي قد يكون آية قرآنية أم شعراً أم قولاً موثقاً.

(1) مفهوم النص عند المنظرين القدماء، محمد الصغير بنّاني، مجلة اللغة والآداب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، ص 43، 44.

(2) نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص 26، 27.

2.1- النَّصُّ عِنْدَ الْغَرْبِ:

أ- لغة: يشتق مُصطلح النَّصُّ *texte* في اللغات الأجنبية من الاستخدام الاستعماري.

في اللاتينية *textere* الذي يعني يحرك *weave* أو يُنسج، ويوحي بسلسلة من الجمل والملفوظات المنسوجة بُنيويًا ودلاليًا.

ويُشير مُصطلح النَّصُّ هذا بوصفه اسماً ممدوداً، إلى سلسلة مترابطة من مجاميع الجمل والملفوظات التي تُشكل وحدة بفعل تماسكها اللساني والدلالي⁽¹⁾.

*يحمل المفهوم الفرنسي مصطلح "النَّصُّ" "texte" العديد من الدلالات لعلَّ

أهمها:

1. النَّصُّ مُرَادِفٌ لِلنَّسِيجِ.
2. النَّصُّ يَحْمِلُ فِي طَيَاتِهِ الْخِطَابَ.
3. النَّصُّ أَكْبَرُ مِنَ الْجُمْلَةِ.

ب- اصطلاحاً: مُصطلح "النَّصُّ" عند الغرب عرف مفاهيم عديدة ارتبطت بالمناهج المُختلفة، حيث اختلفت التعريفات من باحثٍ لآخر ومن بين هذه التعريفات نذكر:

تري جوليا كريستيفا «J. KRISTIVA» أنَّ النَّصَّ أكثر من مُجرّد خطاب أو

(1) فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمُصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، ط1، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع، 1994، بيروت، ص 71.

قول. إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة عبر لغوية، بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها، وبهذه الطريقة فإن النص «جهاز عبر لغوي» يُعيد توزيع نظام اللغة بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية مشيراً إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها، والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية⁽¹⁾.

النص له قابلية للاحتتمالات المنهجية التي يمكن أن تُخرج دلالاته، وبالتالي يُصبح بهذا المفهوم في حال إنتاج للدلالات.

وليس النص داخلاً معزولاً عن خارج هو مرجعه «الخارج» هو حضور في النص ينهض به عالماً مستقلاً، عالماً يُساعد استقلاله على إقناعنا به أدبياً متميزاً ببنيته، بما هو نسق هذه البنية، هيأتها ونظامها، وعليه فإن النظر في العلاقات الداخلية في النص ليس مرحلة أولى تليها مرحلة ثانية يتسم فيها الربط بين هذه العلاقات بعد كشفها وبين ما اسمه «الخارج» في النص، بل إن النظر في هذه العلاقات الداخلية هو أيضاً، وفي الوقت نفسه، النظر في حضور «الخارج» في هذه العلاقات في النص⁽²⁾.

*يتضح من هذا الكلام أن النص لا يكون في معزل عن الظروف التي نشأ فيها،

فهو لا يأتي من عدم هو وليد بيئته.

(1) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، 1992، ص 211.

(2) يمنى العيد، في معرفة النص، ط2، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1985، ص 16.

02- أنواع النصوص في الكتاب المدرسي وأنماطها:

1.2- أنواع النصوص في الكتاب المدرسي:

تقرر المنظومة التربوية على تلاميذ الطور المتوسط نوعين من النصوص شعرية ونثرية، حيث تُدرجها وفق ميدان "فهم المكتوب"، فالنثر يكون ضمن القراءة المشروحة أما الشعر فيتجلى في النص الأدبي، من هنا نتطرق إلى تعريف هذين النوعين.

أ- النثر: هو قسيم الشعر، وهو الكلام غير الموزون، وينقسم إلى قسمين:

سجع ومُرسل، فالسجع: هو الكلام الذي يُقسّم إلى أجزاء ويلتزم في آخر كلمتين أو أكثر من كل عبارتين أو أكثر بقافية واحدة، وأما المرسل: فهو الكلام الذي يُطلق إطلاقاً ولا يُقطع أجزاء، بل يرسل إرسالاً من غير تقليد بقافية أو غيرها (1).

ب - الشعر: هو الكلام الموزون المقفى وهو في مجال النحو أحد المصادر الهامة

التي قام عليها في أصل وضعه ونشأته وتكوينه وتكامله.

ويؤلف الشعر جزءاً كبيراً من الشواهد النحوية التي اعتمد عليها النحاة في وضع قواعدهم، ولا يكاد يعد له من مصادر النحو في كثرة الاستشهاد إلا القرآن الكريم (2).

(1) محمد سمير نجيب اللابيدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، بيروت، 1985م ص 217.

(2) المرجع نفسه ص 115.

*وعموماً نستخلص أنَّ النَّصَّ ينقسم إلى نوعين؛ فالنَّوع الأول شعري

ويكون في الأشعار والقصائد، والثاني نثري ويكون في النصوص والمقالات...

2.2- أنماط النصوص في الكتاب المدرسي:

النَّمط في مفهومه هو الطَّريقة المُستخدمة في إعداد النَّصِّ لغاية يريد الكاتب

تحقيقها، حيث لكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، من هنا لاحظنا أنَّ النمط أنواع

فالإخباري على سبيل المثال هو الذي يُدقق في تفاصيل الموضوع، والحواري الذي يجري

بين شخصين أو أكثر أو بين الشَّخص وذاته، والحجاجي هو عرض فكرة أو وجهة نظر

لإثبات الصحة والإقناع.

ولكن من المهارات التي يُستحسن الابتداء بها في عملية تعليم تقنيات التعبير

للتلاميذ مهارة السرد، وذلك لأنَّ المُتعلِّمين في المراحل الأولى للتعليم الابتدائي يكونون

أكثر ميلاً وانجذاباً إلى السرد القصصي والحركة، ولكن ذلك يتطلب كمرحلة أولية،

تعريف المُتعلِّمين بالوصف باعتباره من العناصر الأساسية للسرد، وينبغي كذلك الوقوف

عند الوصف لدواعي بيداغوجية، منها: أنَّ تعلُّم الوصف يُؤدي إلى تمرُّس المُتعلِّم على

الملاحظة، ويُساعد على التمييز بين الأشياء الممكن تحسسها في العالم الخارجي.

وكل نوع من أنواع النصوص قد كُتب لغرض ما، كما أنَّ لكل نص سمات مُعيَّنة

ولغة خاصة به، فإذا أخذنا مثلاً نصّاً وصفيّاً نجد أنَّه يُستخدم في كل شكل من أشكال

المكتوب، وغرضه خلق انطباع واضح عن شخص ما، أو مكان ما، أو شيء ما، أو

حدث ما، ويُستخدم النَّص الوصفي عادة لنقل صورة واضحة للقارئ مُستعمِلاً فيه الكاتب الكلمة بدل اللون⁽¹⁾.

إذن ما يُمكن قوله حول مُحاولات تصنيف النصوص إلى أنماط أن أغلب علماء النَّص يؤكدون صعوبة العملية، وقد كان "رومان جاكبسون" (Roman Jakobson) سباقاً إلى استنتاج هذه الصعوبة، لينتهي "جون ميشال آدام" (Jean Michel Adam) إلى نفس النتيجة تقريباً بخصوص أنماط النصوص، حيث يرى أن هذه الأخيرة غير مُتجانسة إطلاقاً، ويتجلى انعدام تجانسها في أننا نجد في الفقرة الواحدة بل أحياناً في الجملة الواحدة، تداخلاً بين بنية سردية وبنية وصفية.

ولهذا يقترح "آدام" وهو أحد أكثر اللغويين الغربيين اهتماماً بالبحث في أنماط النصوص، تحديداً مغايراً لا يكون على أساس النظر في البنية العامة للنص، ولكن على أساس النظر في طبيعة المقاطع المكونة له، ومدى هيمنة أحدها أكثر من غيره على النص، وقد ترتب عن ذلك إدخال بعض التعديل على تصنيفات النصوص كما يلي:

- نصوص يغلب عليها الطابع الجاجي:

textes à dominante logico argumentative، كالمداخلات العلمية...

(1) أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ط2، دار النهضة العربية بيروت - لبنان، 2009م، ج1، ص

-نصوص يغلب عليها الطابع الإعلامي أو الإخباري:

Textes à dominante informative، كالمناشير ونصوص كفايات الاستعمال...

-نصوص يغلب عليها الطابع السردى:

Textes à dominante narrative، كالروايات والمذكرات والتحققات والمحاضر.

-نصوص يغلب عليها الطابع الوصفى:

Textes à dominante descriptive، كالكِصص والروبورتاجات وعرض التجارب

والمذكرات...⁽¹⁾

وفي حديثنا عن التعليم المتوسط، وجدنا أنَّ النمطين المُقرَّان على تلاميذ السنة

الأولى متوسط، الجيل الثاني هما أيضا السرد والوصف باعتبارهما من المهارات التي

يُستحسن البدء بهما.

فالسرد كما جاء في مفهومه البسيط: هو نقل الأحداث والوقائع بتتابع وتسلسل

كما وقعت في زمانها ومكانها⁽²⁾.

(1) ينظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون،

الجزائر ص 111-112-113.

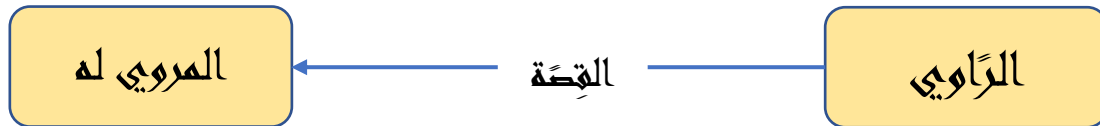
(2) وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط 2016/2017 ص 23.

أما الوصف فهو إعطاء معلومات أو بيانات أو أوصاف عن كائن حي (شخص، حيوان، نبات) أو شيء، وذلك بالتزام الصدق، والغرض منه التعريف بالموصوف⁽¹⁾.

* وإذا نظرنا في المفهومين (السرد والوصف)، نقول أن هذان التعريفان بسيطان، حيث أنهما مأخوذان من الكتاب المدرسي، ومُناسبان لقدرات تلميذ السنة الأولى متوسط. ومن خلال المفاهيم الموجودة في الكتاب المدرسي يمكننا توسيع دائرة مفهوم النمطين إلى نطاق نذكر فيه مؤشرات وخصائص كل نمط كالاتي:

السرد (la narration): هو الكيفية التي تُروى بها القصة عن طريق هذه القناة

نفسها.



وما تخضع له من مؤثرات، بعضها متعلق بالراوي (السارد) ما يُقابله

بالمصطلح الفرنسي (narrateur) والمروي له أو القارئ (narrataire)، والبعض الآخر متعلق بالقصة ذاتها⁽²⁾.

وأيضاً عُرّف النص الذي تتوفر فيه الحبكة السردية القائمة على البداية، والعقدة

والصراع والحل، والنهاية⁽³⁾.

(1) وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط 2016/2017، ص 39.

(2) ينظر: حميد لحداني، بنية النص السردية (من منظور النقد الأدبي)، ط1، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1991م، ص 45.

(3) جميل حمداي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015م ص 168.

*من هنا نستخلص أن النمط السردى متعلق بالقصة حيث يستعمل فيه الأفعال

الماضية الدالة على الحركة بهدف سرد الأحداث.

وفي الحديث عن النص الوصفى نقول أنه ذلك النص الذي يغلب عليه الوصف

أو الوظيفة الوصفية، بتشغيل نسق من النعوت والأوصاف، والصور البلاغية، والتميز، والمقارنة، والصفة المشبهة، وصيغ المبالغة، وصيغ المدح والذم....

وغالباً ما ينصّ الوصف على عناصر رئيسية أربعة هي: الشخصيات، والأمكنة،

والأشياء، والوسائل.

ويتميز النص الوصفى بالربط والتماسك، والاتساق والانسجام باستخدام مجموعة

من الروابط التركيبية والدلالية والمعجمية.

ويتكوّن النص الوصفى من الواصف، والموصوف، والموصوف له وأدوات

الوصف، ووظائف الوصف. ومن ثم، يتركز هذا النص على روابط الوصف المكاني

(حيث - أمام - تحت)، وروابط الوصف الزماني (قبل - بعد...)، وروابط الوصف المنطقي

(بداية - بعد ذلك - أثناء...)⁽¹⁾.

*وعموماً نقول أنّ الوصف تصوير يرسم العين لصورة شخصية أو مشهد حقيقي

(1) جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015م، ص 171.

أو خيالي، وهو أنواع؛ مادي ومعنوي من أهم خصائصه تقديم الأوصاف.

*ومن خلال ما قدّمناه نستخلص أن النمطين المقرّان على تلميذ السنة الأولى

متوسط، الجيل الثاني هما: السرد والوصف فتارة يدرس السرد لوحده وتارة أخرى يدرس الوصف، وفي بعض الأحيان يُطلب منه التركيب (المزج) بين النمطين.

03- النص ودوره في العملية التعليمية:

يلعب النص الدور الفعّال في العملية التعليمية - التعلمية، حيث يتّخذ المعلم سنداً

للمتعلّم.

كما أنه يختار للمتعلّم نصاً أدبياً، شعرياً أو نثرياً، جيد الأسلوب ثم يُطلب منه

قراءته واستخراج ما فيه من كلمات جديدة وإعادة كتابتها وتوظيفها في جُمْل أو نصوص

من إنتاجه، وذلك بعد أن تُفسّر له معانيها وشرحها له حتى يتمكن من فهمها وتركيبها

في سياقات مُفيدة، وبالتالي تُساعده في تزويد ثروته اللغوية.

وهكذا تُعتبر النصوص من الإجراءات التي تُنمي رصيد التلميذ اللغوي وقدراته

التعبيرية⁽¹⁾.

(1) ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها-مصادرها- ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، 1996م ص

04- تعريف القراءة:

يُعتبر مفهوم القراءة من المفاهيم البسيطة، وهي تعني بكل بساطة نطق الأحرف وتهجئها والتعرف على الكلمة والنطق بها بشكل صحيح حتى يمكن فهم ماذا تعني هذه الحروف التي تمّ النطق بها وعلى أي شيء تدلّ وإلى أي شيء تهدف.

يعرف جود مان (Good Man) القراءة بأنها "عملية نفسية لغوية" يقوم القارئ

بواسطتها بإعادة بناء في صورة رموز مكتوبة⁽¹⁾.

والقراءة من أهم الدروس التي تُفيد التلاميذ، لأنها تفسح المجال أمامهم للاستفادة

من الكتب في الدروس جميعها، "وإنّ فائدة القراءة لا تنحصر بالمدرسة وحدها، بل تتعدّها

إلى الحياة الاجتماعية كلها، إذ بها يُمكن لكل شخص أن يُوسع معارفه في كلّ حين

ويطلّع على أي شيء يحتاجه، لذلك يُمكن أن يُقال إنّ القراءة مفتاح التعلّم والتّعليم"⁽²⁾.

كما أنّ القراءة في مفهومها العام، عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز

والرسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه أو أذنيه أو عن طريق اللمس، وفهم المعاني

والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل

(1) ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة مفهومها، أهدافها، مهاراتها، الدّار العالمية للنشر والتوزيع، ط1،

2014، ص21.

(2) طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، علم الكتب الحديث

وجدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 05.

المُشكلات، وهي أيضا عملية مركبة، تتألف من عمليات مُتشابكة، يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده كاتب النص، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه. والقراءة بهذا المفهوم، وسيلة لاكتساب خبرات جديدة، تتناغم مع طبيعة العصر التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط التفكير وأقسامه الفكرية، وتنمية رصيد الخبرات لدى الفرد⁽¹⁾.

والقراءة من الفنون الأساسية للغة، يقول (كلود مارسيل): *إنَّ القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية، ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يُبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة*.

ونظراً لأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين وحتى يومنا هذا ممّا أدى إلى تغيير مفهومها تغييراً واضحاً⁽²⁾.

إنَّ القراءة تجسيد حقيقي للغة ولحياتها وحياة أبنائها في كل عصورهم وأزمانهم وبمختلف أذواقهم وأمزجتهم وأفكارهم وأحاسيسهم وظروفهم ومواقفهم وعاداتهم وتقاليديهم..

(1) حسن فالح البكور وآخرون، فنُّ الكتابة وأشكال التعبير، ط2، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2013م

(2) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن 2006

لهذا كانت الدّعوة إلى القراءة والتّشجيع عليها ضرورة حتميّة تفرضها المطامح التربوية والقوميّة والاجتماعية⁽¹⁾.

وفي تعريف آخر، القراءة هي عملية معالجة لمعلومة معروضة للوصول إلى معناها، وبهذا المعنى يحصل تفاعل بين القارئ وما يقرأه، ولا يخفى الدور التي تفرده هذه النّظرية لنشاط القارئ في بناء معنى لما يقرأه، مُتفاعلاً في ذلك مع نص وسياق⁽²⁾.

*من خلال ما سبق يتّضح أنّ القراءة مظهر من مظاهر الشخصية وهي عامل من عوامل نموها، إذ تُعد من أهم مهارات اللغة الأساسيّة التي ترتبط أساساً بمهارة الكتابة، كما ترتبط مهارة الاستماع بمهارة الحديث، فالقراءة وسيلة الإنسان للمعرفة، ومن خلال تلك المعرفة يستطيع الإنسان أن ينتقل من الشواطيء المجهولة إلى الحقائق المعلومة.

05- تعريف التّعبير في المناهج القديمة وتعريف الإنتاج الكتابي في المُقاربة

الحديث (الجيل الثاني)

1.5- مفهوم التّعبير في المناهج القديمة:

التّعبير هو نوع من الكتابة، الغرض منه إعلام القراء، بما يريد الكاتب تعريفهم به، أو تقديمه لهم، معتمداً في كتابته الوصف، والشرح، والتّوضيح، والأمثلة، والشواهد،

(1) أحمد محمد المعنوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، ص143.

(2) أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ط2، دار النّهضة العربية، بيروت - لبنان، ج1، 2009م ص53.

وذلك وفق تنظيم معيّن، وخطّة واضحة، لا لبس فيها ولا غموض، والنّص التعبيري، هو في حد ذاته عرض معلومات على القُراء، وهو أكثر أنواع الكتابة استخداماً من قبل التّلاميذ، أو طلبة المعاهد والجامعات، كما أنّ التّعبير الذي تجري صياغته بصورة جيدة، يكون الغرض منه تثقيف القُراء، من خلال معالجة الموضوع من مختلف جوانبه، مثل مقالات الصحف والدّوريات...إلخ.

والتعبير جزء لا يتجزأ من حياة الناس في جميع المجالات. ففي المدرسة نجد التلاميذ مُطالبين بكتابة مواضيع إنشاء أو عروض أو محاولات أدبيّة للتعبير عن أفكارهم، أو لاسترجاع معلومات في مواد دراسية في أثناء الامتحان⁽¹⁾.

*نستخلص أنّ التعبير هو وسيلة إرسال يُحقّق بواسطتها المُعبّر (الكاتب، الطالب، التلميذ) ذاته، وهو المحصلة النهائية لما تعلّمه التلميذ بصفة خاصّة في التّربية اللغوية.

2.5- مفهوم الإنتاج الكتابي في المقاربة الحديثة (الجيل الثاني):

نظراً لحدّثة مصطلح "الإنتاج الكتابي" (production écrite) فقد اختلفت التّعريفات، إلا أنّنا ما لاحظناه أنّ جُل المفاهيم تُصّب في معنى "التّعبير الكتابي"، إلا أنّ التعبير يكون حرّاً على عكس الإنتاج الذي يكون مُقيّداً علاوة على هذا فالإنتاج عمليّة نقل

(1) عبد اللطيف الوصفي، فنّ الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007

للصيغ المنطوقة والمرئية إلى صيغة مكتوبة باستعمال رموز ومصطلحات وبنى لغوية تخضع لقواعد وأحكام مُتَّفَق عليها في لغة مُعَيَّنة، فالإنتاج الكتابي، يُمثل عملية تأليف مُزدوجة. إنَّها تأليف بين الأفكار وبين عناصر اللغة فهو عملية معقَّدة أكبر من التعبير.

زيادة على هذا، فالعلاقة متينة بين الإنتاج الكتابي والمادة اللغوية، نلمسها مثلاً

في دروس القراءة ودراسة النص إذ تُرود المُتعلِّم بالمادة وألوان المعرفة الثقافية.

إذا قابلنا بين إنتاج النصوص (production de textes) وفهمها وجدنا الإنتاج

قد أهمل فلم يُستكشف، ويرجع السبب في ذلك إلى أنَّ التحليلات اللغوية يُمكن أن تُعد

نموذجاً لفهم اللغة أكثر مما تعد نموذجاً لإنتاجها، وإذا أخذنا الدراسات اللغوية مأخذاً

حرفياً بدا لنا إنتاج الكلام أشبه بمُعجزة حسابية⁽¹⁾.

*إذن نستنتج أنَّ الإنتاج الكتابي هو قدرة التلميذ على استثمار المُعطيات السابقة

التي تناولها خلال قراءته للنصوص ونسج مواضيع على منوالها، تضارعها أو تحاكيها.

(1) ينظر: روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر، الدكتور تمام حسان، ط1، عالم الكتب، 1998م،

06- الفرق بين الإنتاج والتعبير (Production et Expression)

نستطيع القول أنَّ التعديل الحاصل في مضمون كتاب اللغة العربية للسنة أولى

متوسط تعديلا ظهرت نتائجه على مستوى المصطلحات فبعدما كان قديما (المناهج

القديمة) مصطلح "التعبير" أصبح يقابله اليوم مصطلح "الإنتاج" (في المناهج الحديثة)،

هذا ما جعلنا نبحت عن شرح المصطلحين، إذ من خلال الترجمات توصلنا إلى أنَّ:

1. تعبير، إظهار، إبانة: ***Expression (n.f)**

2. عبارة، لفظ، كلمة.

3. سيماء، علامة هيئة⁽¹⁾.

1. إنتاج : ***Production (n.f)**

2. محصول، نتاج غلة

3. تكوّن

4. إنتاج فيلم

5. فيلم

6. تقديم، إبراز، عرض⁽²⁾.

(1) Bassam Barake revision Mohamed Debs, Dictionnaire Larousse ALMUHIT,

Français - Arabe, 2013, p 296.

(2) I bid, p585.

Expression (n.f)⁽¹⁾: Action d'exprimer (ses expressions sont pitoyables). Phrase. Manifestation d'un sentiment, d'une pensée. etc.

التعبير: فعل التعبير (تعابيرها مثيرة). جملة. إدلاء (إظهار) شعور أو فكرة.

Production (n.f)⁽²⁾: Action de produire. Produit. La manière de se former. Action de montrer (la production d'un acte de naissance).

الإنتاج: عمل إنتاجي. مادة. طريقة التكوين. عمل اكتشافي (إنتاج شهادة ميلاد).

1.6 – الإنتاج: [Production]

أ- لغة: (مادة: ن ت ج)، نتج الناقة نتجا ونتاجا: أولدها، فهو ناتج، والولد نتاج

ونتيجة، والنتاج والنتيجة: ثمرة الشيء وما تقضي إليه مقدمات الحكم.

ب - اصطلاحاً: هو وسيلة المجتمع للحصول على السلع والخدمات اللازمة، عن

طريق تحويل المادة الخام إلى سلعة نافعة خلال فترة زمنية لإشباع حاجات المجتمع ورغباته⁽³⁾.

(1) Guerard moussa et autres, dictionnaire ALMOTQUAN français-français, édit : Dar El Rateb. Beirut, Liban, 2008, p321.

(2) Ibid, p589

(3) فاروق عبده فلييه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا النشر

فالنتاج (production) يعني الكمية فقط، في حين أنَّ النّاتجِيّة تعني نوعيّة النّاتج

وجوديّةها وكثرتها جميعاً (productivité)، لذلك نجد هنا اللفظ مُستعملاً في الفرنسيّة منذ عام 1766، غير أنّهم لا يُريدون في الحقيقة بمفهوم النّاتجِيّة إلى الجودة والنّوعيّة بمقدار ما يُريدون به إلى تلاحم جملة من الأطراف معاً، في جُمْل النّص على أن ينشط ويعمل (travaille) والأطراف الفاعلة هنا هي النّاص نفسه، والنّص ومُتلقي النّص⁽¹⁾.

2.6- التّعبير: [Production]

التّعبير وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للمُتعلّم أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما عنده من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يؤدّ تسجيله من حوادث ووقائع⁽²⁾.

* عموماً نستنتج أنّ التّعبير الكتابي في أصله أسلوب للتّفكير، والإنتاج الكتابي هو إنتاج نص من موارد اكتسبها التلميذ، والإنتاج يفوق مستوى التّعبير لأنّه يحاكي النّصوص المقررة في الكتاب المدرسي.

(1) عبد المالك مُرتاض، نظريّة النّص الأدبي، ط2، دار هومة للطباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر، 2010 ص 367.

(2) سعد علي زابر، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، الدّار المنهجية للنشر والتوزيع،

أوجه الاختلاف بين التعبير والإنتاج:

جدول رقم 01	
الإنتاج Production	التعبير Expression
1- الإنتاج يكون كتابة فقط.	1- التعبير يكون شفاهة وكتابة.
2- الإنتاج خلاصة ما قرأه في نص من النصوص (المقاربة النصية).	2- التعبير يمثل خلاصة ما تعلمه التلميذ في حياته المدرسية.
3- هو إنتاج النصوص ذات الكفاءة والتأثير	3- نقل كل ما يجول في النفس البشرية إلى الآخرين
4- الإنتاج أهم وأوسع مفهوما من التعبير	4- التعبير بنوعيه أقل مفهوما من الإنتاج

رغم وجود هذه الاختلافات إلا أنها لا تنفي وجود علاقة تشابه بين كل منهما نحددنا

في هذه النقاط:

جدول رقم 02
أوجه التشابه
1- كلاهما أداة توصيل.
2- كلاهما يتناول مهارة الكتابة.
3- لكل من التعبير والإنتاج ضعف وسبب ضعف.
4- كل منهما يرفع التلميذ إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية ونجاعة في نشاطاته اللغوية.

ميدان إنتاج المكتوب

يُنتج التلميذ كِتَابَة نصوص مُرَكَّبَة مُنْجَمَة مُتَوَعَة الأنماط لا تَقِلْ عَن 10

أسطرُّ بلُغة سليمة يغلب عليها النَّمطان السردِي والوصفي.

– يكتب التلميذ مقدمة موضوع منسجِم.

— يُكْمِلُ فِكْرَةَ.

– يُلَخِّصُ فقرة بأسلوبه الخاص.

– يوظف مُكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية.

– يكتب نصًا يُضمِّنه قيما ومواقف مُناسبة للموضوع.

ج - طريقة تنفيذ التعلّـمات:

1. تحديد الأهداف التعلّمية.

2. الانطلاق من وضعية تعليمية.

3. توجيه المتعلمين إلى فقرة أو سند من النصوص المدروسة.

4. لفت انتباههم إلى النمط أو التقنية المستعملة.

5. مُناقشتها قصد استيعابها وتوظيفها.
6. استدراجهم لتعريفها ولمعرفة أحكامها.
7. اقتراح سندات أخرى تشتمل على تقنية مُماثلة.
8. دعوتهم إلى توظيفها في سياقات من إنتاجهم شفويًا.
9. تدريبهم عليها من خلال إنتاجات مكتوبة وهذا بحل تمارين مُقترحة.
10. قراءة الإنتاجات ومناقشتها قصد التّحقق من توظيف التقنية بلغة سليمة.
11. وفي الأسبوع الرابع من الميدان نفسه، يضعهم أمام وضعيّة إدماجيّة لإنتاج نص موظفين التقنية، أو النمط وموارد معرفيّة أخرى قصد اختبارهم في كفاءة معيّنة يصحح الإنتاج وفق شبكة التّقويم.
12. هذا من جهة، ومن جهة أخرى وفي الأسبوع نفسه، تكون للأستاذ مع مُتعلّميهِ وقفة على المشروع، يشرحه ويُطالبهم بإنجازه⁽¹⁾.

(1) محفوظ كحوال، دليل الأستاذ مادّة اللغة العربية وآدابها السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنّشر والتوزيع

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية

دراسة ميدانية في مجال النصوص التعليقية في الكتاب المدرسي وتأثيرها في الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى متوسط "أ نموذجاً"

1. التعريف بالمدونة
2. وسائل الدراسة
3. تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة حول النصوص والإنتاج الكتابي
4. تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الأولى متوسط
5. تحليل المدونة

1- التعريف بالمُدونة:

هو كتاب مدرسي مُعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت عنوان **كتابي في اللغة العربية**، سنة أولى متوسط للجيل الثاني الذي عُُدل سنة 2016، تعديلا ظهر في الشكل والمحتوى، وقد جاء في مُقدّمته بسملة لطبيعة اللّغة العربية لغة الإسلام. كما نُشير إلى العقد القرائي المُباشر **"أبناءنا تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط يسرنا أن نضع بين أيديكم كتاب اللغة العربية"**، هذا العقد رسالة تدعو التّلاميذ إلى قراءة مضمون الكتاب ودراسته.

إضافة إلى هذا فإنّ الكتاب يُبيّن المقاربة بالكفاءات هدفا والمُقاربة النصية نهجا في تناول مادة اللّغة العربيّة تفكيراً وتعبيراً ونحواً وصرفاً وإملاءً وأسلوباً وفناً.

كما أنّ الكتاب يشتمل ثمانية مقاطع تعليمية مُوزّعة كالآتي:

الحياة العائلية، حبّ الوطن، عظماء الإنسانية، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلمية، الأعياد، الطّبيعة، الصّحة والرياضة. ⁽¹⁾

كلّ مقطع من هذه المقاطع يحتوي ميادين مُحدّدة وهي:

أ- ميدان فهم المنطوق:

تمّ إدراج نصوصه وطرائق تناوله في دليل الأستاذ.

(1) يُنظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مقدّمة.

ب- ميدان فهم المكتوب:

- قراءة مشروحة: يُقرأ ويُدرس ويُتخذ سندا للظاهرة اللغوية.

- دراسة النص الأدبي: يُقرأ ويُدرس ويُتخذ سندا للظاهرة البلاغية وبعض

الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة والتميز.

ج- ميدان إنتاج المكتوب:

يتم فيه تناول بعض الأنماط التعبيرية وبعض التقنيات الأدبية مُطلقا للإنتاج الكتابي

ومجالا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها.

نُؤه - إضافة إلى ما تقدم - إلى أن كل مقطع يُختتم بنتاج مكتوب ونشاط إدماج

من قبل المتعلم، فهما - معا - فرصة التلميز للمُحاولة والتدرب على إدماج معارفه المكتسبة

وتقويم نفسه وقدراته ومهاراته، وسانحة للأستاذ لتقويم قدرات أبنائه المتعلمين، ومهاراتهم

وكفاءاتهم، ورد نموّ مستوياتهم، وضبط جوانب ضعفهم لمعالجتها⁽¹⁾.

- من أهداف الكتاب نذكر:

- التحكّم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

- تنمية الكفاءات اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي.

(1) وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مقدّمة.

كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصل مختلفة.

- اكتساب ثروة لغوية.
- التحكم في تقنيات التعبير.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنصوص.
- مناقشة النصوص وإصدار الأحكام في شأنها.
- شرح معاني النصوص شرحاً مترابطاً منسجماً. (1)

من خلال كتاب المتعلم "الكتاب المدرسي السنة الأولى من التعليم المتوسط"، استخلصنا بأنه عُدَّة التلميذ، وهو بوابة الزاد المعرفي؛ إذ من خلاله يكتسب المتعلم الموارد من نصوص يقرأها في ميدان فهم المكتوب أو المنطوق مُشافهة، ثم يتعلم الإنتاج في ميدان إنتاج المكتوب، إذن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط كتاب ذو أهداف ويُعدُّ الباب الفسيح الذي يشرع أمام المتعلم ليلج من خلاله إلى حقول اللغة العربية المترامية الأطراف.

2- وسائل الدراسة

اعتمدنا في بحثنا هذا على الدراسة الميدانية التي تضمنت استبانات كانت عوناً في تقديم إحصائيات واستنتاجات في مجال "أثر دراسة نصوص القراءة على الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط".

(1) يُنظر: محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط،

1.2- منهج الدراسة:

بعد مُراجعة العديد من المناهج البحثية، اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً للوصول إلى الحقيقة.

2.2- عينة الدراسة:

تتكوّن هذه العيّنة من مجموعتين، مجموعة الأساتذة ومجموعة التلاميذ، إذ قُمنّا بمقابلة أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ووزّعنا عشرون (20) استبياناً على مستوى المؤسسات التربوية المتعلّقة بالطّور المتوسط ووزّعنا أيضاً ثلاثون (30) استبياناً على تلاميذ السنة الأولى من التّعليم نفسه.

توزيع الاستبيان مرّ في ظروف حسنة نوعاً ما، بغضّ النّظر عن بعض المشاكل التي واجهناها، أبرزها عدم جدية بعض المستجيبين في الإجابة كاللّجوء إلى الإجابة العشوائية ونقلهم عن بعضهم البعض وترك بعض الفقرات دون إجابة، ضياع بعض الاستبيانات وعدم إرجاعها في الوقت المحدّد، فمن عشرين استبياناً خاصاً بالأساتذة، استلمنا أحد عشر (11) منها فقط.

3.2- أداة الدراسة:

اعتمدنا على الاستبيان كأداة للدراسة الميدانية لاستكمال المعلومات والبيانات التي تمّ الحصول عليها من الدراسة النظرية، وقد تكوّن الاستبيان من (12) سؤالاً موجّهاً للأساتذة، على عكس الاستبيان الموجّه للتلاميذ فقد تكوّن من (05) أسئلة فقط، وذلك وفقاً لسنّ التلاميذ الذي يتماشى مع قدراته العقلية، ومعظم الأسئلة تُركّز على تعريف النصوص بأنماطها وأنواعها والإنتاج الكتابي ومعرفة ما إذا تمكّن التلميذ من إنتاج نصوص تُشابه النصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي سواء من حيث البنية أو الخصائص.

4.2- مفهوم الاستبيان:

ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Questionnaires) "هو وسيلة للحصول على إجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يُعد لهذا الغرض ويقوم المفحوص بملئه بنفسه" (1).

ويُعرّفه أبو النّيل بأنّه عبارة عن مجموعة من الأسئلة المُصمّمة للتوصّل من

خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث (2).

(1) زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح فلسطين 2010م، ص 17.

(2) المرجع نفسه، ص 16.

وكاختصار لسرد الكثير من التعريفات سنكتفي بتعريف الاستبيان على أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة حيث تكون مرتبة ومُنظمة وفق عنوان البحث في ميدان/التعليمية، بُغية الوصول إلى المعلومات التي تخدم البحث، وقد اخترنا من أنواع الاستبيان؛ الاستبيان المُقيّد وفيه يجب على المُستجيب أن يختار من بين إجابات مُمكنة ومُحدّدة، وآخر استبيان مفتوح، أسئلة لا يعقبها أي نوع من أنواع الاختيارات وتكون الإجابات حُرّة، وأحياناً متبوعة بطلب تفسير الاختيار.

5.2- المجال المكاني:

تمّ تطبيق هذا الاستبيان في عدّة متوسطات هي:

- متوسطة جوهري علي الخوني وإخوانه - عمر محطة - البويرة (18).
- متوسطة عقو محند أمزيان - البويرة - (11).
- متوسطة دحماني حسين - البويرة - (05).
- متوسطة مالك بن نبي - عين الحجر - البويرة (02).
- متوسطة أحمد فارس الشدياق - قورصو - بومرداس (02).
- متوسطة هواوي بومدين - الروراوة - البويرة (02).
- متوسطة عيش سعيد - بني سليمان - المدية (01).

*الرقم (18) وغيره توجي إلى عدد الاستبيانات التي تم جمعها من كل متوسطة.

6.2- المجال الزماني:

امتدت الدراسة من 2018/04/05 إلى غاية 2018/05/22

7.2- أدوات المعالجة الإحصائية:

اعتمدنا في تحليل النتائج المتحصّل عليها على النسب المئوية التي تُحسب بالطريقة

التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = (\text{التكرار} * 100) / \text{المجموع الكلي للعيّنة}$$

8.2- النصوص المختارة للتطبيق عليها:

الكتاب يحتوي على ثمانية مقاطع اخترنا من بينها المقطع السادس تحت عنوان

"الأعياد"، والدراسة الميدانية بطبيعتها تتضمن مجموعة من إنتاجات التلاميذ حول

موضوع "وصف أجواء العيد" وعددها أربعة إنتاجات تُمثّل نماذج من عدّة أقسام من

متوسطة "جوهري علي الخوني وإخوانه" و "عقو محند أمزيان" و "دحماني حسين"، حيث

سنقوم بدراسة تحليلية لهذه الإنتاجات بغرض التحقق من مدى تمكن التلميذ في إنتاج

نصوص تُشابه أو تُحاكي النصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي.

03- تحليل الاستبانات الخاصة بالأستاذة حول النصوص والإنتاج الكتابي:

أولاً: البيانات العامة

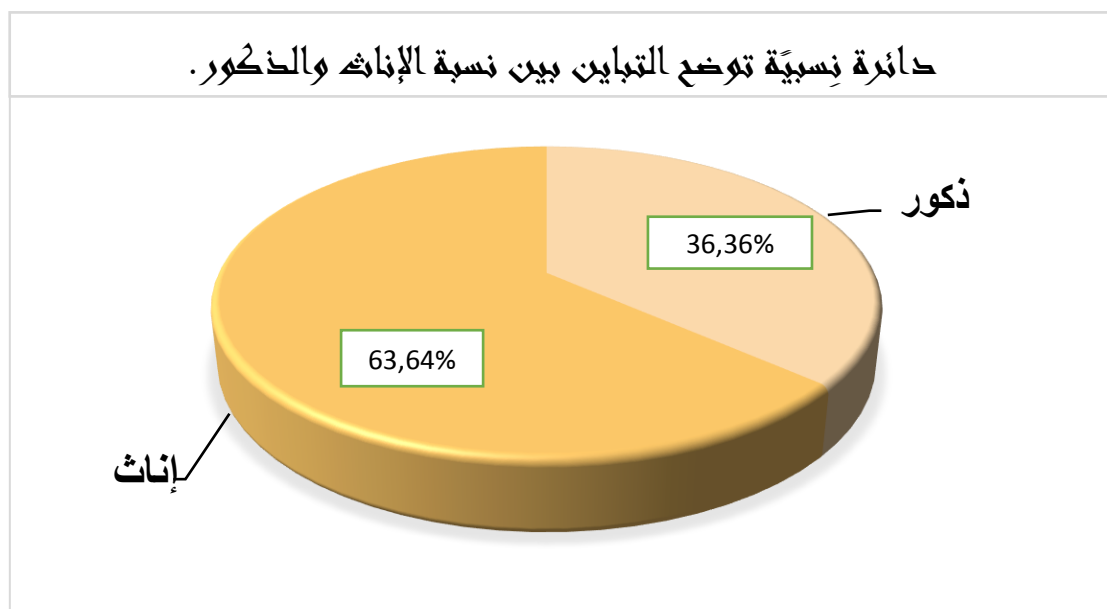
أ- متغير الجنس:

شملت الدراسة أحد عشر (11) أستاذا وأستاذة منهم سبع (7) أستاذات وأربعة (4)

أستاذة. وضّحنا النسب المئوية حسب متغير الجنس في الجدول أدناه:

جدول رقم 03		
الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	4	36,36%
أنثى	7	63,64%
المجموع	11	100%

والمُنحنى الآتي يُمثل التباين بين نسبة الإناث والذكور:



ب- الأقدمية في التعليم:

ونعني بذلك المدة التي قضاها الأساتذة في التدريس والجدول الموالي يُبين ذلك بنسب مئوية:

جدول رقم 04		
السنة	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	3	27,28%
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	4	36,36%
من 10 سنوات إلى 15 سنة	2	18,18%
من 15 سنة إلى 20 سنة	2	18,18%
المجموع	11	100%

من خلال الجدول الإحصائي يُبين لنا أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم ما بين [5 سنوات إلى 10 سنوات] ومجموع نسبي الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم ما بين [10 سنوات إلى 15 سنة] وما بين [15 سنة إلى 20 سنة] أكبر من نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم ما بين [سنة إلى 5 سنوات] وهنا يلعب عامل الأقدمية دورا هاما في أغلب المؤسسات التربوية، وهذا لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

ج - المستوى العلمي:

هذا المستوى يتناول الشهادات العلمية ومستوى الأساتذة العلمي والجدول الموالي يوضح ذلك بنسب مئوية:

جدول رقم 05		
النسبة المئوية	العدد	المستوى العلمي
90,91%	10	ليسانس في التعليم العالي
0%	0	شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية
9,09%	1	المدرسة العليا للأساتذة
100%	11	المجموع

لاحظنا من خلال الجدول أنَّ نسبة الأساتذة المُتَحصِّلين على شهادة ليسانس في التعليم العالي بلغت (90,91%) وهي أعلى نسبة، في حين كانت نسبة الأساتذة المُتَحصِّلين على شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية هي (0%) وهي أدنى نسبة، أما الأساتذة المُتَحصِّلين على شهادة من المدرسة العليا للأساتذة فقد بلغت (9,09%). ونفسر ارتفاع النسبة الأولى على حساب الباقي، طبيعة التعليم في الجزائر وما يفرضه العصر الرَّاهِن.

ثانيا: الاستبانة الخاصَّة بالأساتذة حول النصوص والإنتاج الكتابي

تحليل السؤال الأول:

جاء نصُّ السؤال: "ما هو النَّصُّ؟".

بعد استلام إجابات الأساتذة كانت الإجابة كالآتي:

- النَّصُّ هو كل ما يُكْتَب، ويُعبَّر عن أفكار ومواضيع مُختلفة ويكون نثرا أو شعرا.

- النَّصُّ هو مجموعة من الأفكار المترابطة ببعضها البعض تتحدَّث عن موضوع مُعَيَّن ضمن جنس أدبي محدَّد، وهذا الجنس يستدعي بدوره نمطا غالبا على الموضوع.
- النَّصُّ عبارة عن نسيج من الكلمات والجُمْل التي تتكامل مع بعضها البعض لِتَحْمِل معنى مُعَيَّن يهدف إليه الكاتب.
- النَّصُّ هو مجموعة أفكار تخضع لِتصميم معيَّن يتطلَّبه النوع الأدبي، وهذا الأخير يخضع لِنمط معيَّن يُحدِّده غرض الكاتب.
- مِمَّا لوحِظ من خلال إجاباتهم أَنَّ النَّصَّ هو عبارة عن توافق أفكار تُترجم إلى جُمْل ثُمَّ فقرات تعتمد على خبرة المُبدع والكاتب في هذا البناء والمُسمَّى بالنَّص.
- تحليل السؤال الثاني:
- والذي مفادُه: " ما هي أنواع النُّصوص في الكتاب المدرسي؟"
- كانت إجابات الأساتذة تدور في نفس الإطار، حيث أجاب مُعظم الأساتذة كالاتي:
- مِنْ حيث النوع بصفة عامة، هناك نصوص نثرية ونصوص شِعْريَّة.
- وَمِنْ حيث طبيعة الأسلوب: نصوص عِلْمِيَّة، نصوص أدبيَّة.
- مِنْ حيث الموضوع: نصوص اجتماعيَّة، ثقافيَّة، دينيَّة...
- مِنْ حيث النمط: نصوص سرديَّة، نصوص وصفيَّة.

تحليل السؤال الثالث:

تُعَدُّ المُقَارَبَةُ بالكفاءات والمُقَارَبَةُ النَّصِيَّةُ من أهمَّ الطَّرَائِقِ المعمول بِهَا حَالِيًا فِي التَّدْرِيسِ، لِمَعْرِفَةِ مَا إِذَا كَانَتْ مُنَاسِبَةً أَمْ لَا؛ طَرَحْنَا السُّؤَالَ التَّالِيَّ: "تَبْنِي الْكِتَابَ الْمُقَارَبَةُ بِالْكَفَاءَاتِ هَدَفًا وَالْمُقَارَبَةُ النَّصِيَّةُ نَهْجًا فِي تَنَاوُلِ مَادَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، هَلْ هَذِهِ الْمُقَارَبَةُ مُنَاسِبَةٌ؟".

جدول رقم 06				
الإجابة	مُنَاسِبَةٌ	غَيْرُ مُنَاسِبَةٍ	نوعاً ما	المجموع
حدد الأساتذة	2	0	9	11
النسبة المئوية	%18,18	%0	%81,82	%100

مِنْ خِلَالِ الْجَدُولِ كَانَتْ تَسَعُ (09) إِجَابَاتٌ تَرَى بِأَنَّ هَذِهِ الْمُقَارَبَةَ غَيْرُ مُنَاسِبَةٍ تَمَامًا أَيْ (نوعاً ما)، وَإِجَابَتَانِ (2) تَرَى بِأَنَّ هَذِهِ الْمُقَارَبَةَ مُنَاسِبَةً.

وَمِنْ خِلَالِ مَا عُرِضَ عَلَيْنَا مِنْ إِجَابَاتِ الْأَسَاتِذَةِ اسْتَتَجْنَا أَنَّ الْمُقَارَبَةَ النَّصِيَّةَ غَيْرُ مُنَاسِبَةٍ تَمَامًا فِي حِينِ الْمُقَارَبَةِ بِالْكَفَاءَاتِ مُنَاسِبَةٌ، أَيْ أَنَّ الْمُقَارَبَةَ النَّصِيَّةَ تَكُونُ صَالِحَةً فِي تَحْقِيقِ الْكَفَاءَةِ الْمُسْتَهْدَفَةِ إِذْ تَجْعَلُ النَّصَّ مَحَوْرًا تَدُورُ حَوْلَهُ جَمِيعُ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.

تحليل السؤال الرابع:

يُنصُّ السؤال على: " هل هذه النصوص ثرية بالمفردات التي يُمكن للتلميذ أن يستفيد منها؟".

من خلال الإجابات المُقدَّمة من طرف الأساتذة وجدنا أنَّ نسبة الأساتذة الذين

قالوا (نعم) كانت (73,73%)، ونسبة الذين قالوا (لا) كانت (27,27%).

وهذا يدلُّ على أنَّ نسبة المؤيدين تفوق نسبة المعارضين بمعنى أنَّ هذه النصوص

ثرية بالمفردات التي يُمكن للتلميذ أن يستفيد منها.

تحليل السؤال الخامس:

جاء نصُّ السؤال كالاتي: "هل هذه النصوص مُناسبة لمستوى التلاميذ؟"

جدول رقم 07				
الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
عدد الأساتذة	1	0	10	11
النسبة المئوية	9,09%	0%	90,91%	100%

من خلال استقراءنا للأجوبة وجدنا أنَّ القائِلين (نوعا ما) مُرتفعة بالدرجة الأولى

حيث بلغت (90,91 %)، أمَّا الفئة القليلة التي ترى بأنَّ هذه النصوص مُناسبة لمستوى

التلاميذ فبلغت (9,09%)، مع انعدام المُجيبين بِـ(لا) بنسبة (0%)، هذا ما يدلُّ على

أن هذه النصوص ليست مُناسبة تماماً لمستوى التّلاميذ، وقد تفوق قدراته العقلية والمعرفية.

تحليل السؤال السادس:

لمعرفة ما إذا كان التّلميذ يتفاعل مع أنماط النّصوص المُبرمجة طرحنا السؤال السادس: " **يلاحظ ميول وتفاعل التلاميذ مع النّصوص المُبرمجة ذات نمط سردي أم وصفي؟**"

من خلال إجابات الأساتذة وجدنا أن نسبة الذين قالوا: "يتفاعل التّلميذ مع النّصوص ذات نمط سردي بلغت (54,55%) ونسبة الذين قالوا بأنّ التّلميذ يتفاعل مع نصوص ذات نمط وصفي بلغت (45,45%) وهي نسبة مُتقاربة، وهذا ما هو مطلوب من التّلميذ في الكفاءة الختامية ألا وهو المزج بين النمطين السّردى والوصفي.

تحليل السؤال السابع:

طرحنا سابعا على الأساتذة السؤال النّالي: **"ما هي الطريقة التي تجعل التلميذ يتدّكر بعض المفردات التي يوظفها فيما يكتب؟"**، وكانت الإجابات كالاتي:

- اللّجوء إلى البحث عن الأصل اللّغوي للكلمة (الاشتقاق) من أجل الوصول إلى

الكلمة المبحوث عن معناها ثمّ العمل على توظيفها في جُمل مُفيدة.

- التّركيز على هذه المفردات في شرح الألفاظ، ومطالبة المُتعلمين بتوظيف مفردات

الحقل الدلالي لكل مقطع أثناء الإنتاج الشفهي والكتابي.

- مُراعاة هذه المفردات والألفاظ أثناء التغذية الراجعة للمعجم اللغوي للمقطع التعليمي

وذلك من خلال توظيفها في الإنتاج الشفوي والكتابي.

- التمثيل والاستعانة بالصور في شرح المفردات.

- استخدام الطريقة الحديثة وهي عرض فيديو تعليمي يساعد وبشدة في حفظ

المعلومات والمفردات.

من خلال إجابات الأساتذة يتبين لنا أن الطريقة الأنجع التي تجعل التلميذ يتذكر

بعض المفردات ثم يوظفها فيما يكتب هي باستعمال هذه المفردات في جمل مفيدة من

إنتاجه الخاص ومراجعتها، أيضا توظيف مفردات الحقل الدلالي لكل مقطع.

تحليل السؤال الثامن:

كان نص السؤال الثامن كالاتي: "هل يجد الأستاذ بعض هذه المفردات في الإنتاج

الكتابي للتلميذ؟". والجدول التالي يلخص إجابات الأساتذة

جدول رقم 08				
الإجابة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع
حدد الأساتذة	3	0	8	11
النسبة المئوية	%27,27	%0	%72,73	%100

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المستجوبين والنسبة المئوية المُجسّدة لآرائهم لاحظنا أنّ النسبة المعبرة عن الاختيار (نوعاً ما)، تمثل الأغلبية في الإجابات إذ بلغت نسبتهـم (72,73%)، وهذا يوحي إلى أنّ الأستاذ يجد أحياناً بعض هذه المفردات في الإنتاج الكتابي للتلميذ، لتليها النسبة المعبرة عن الاختيار (نعم) بنسبة (27,27%) معنى هذا أنّ الأستاذ لا يجد هذه المفردات بصفة عامّة وإنما يجد البعض منها في إنتاج التلميذ.

تحليل السؤال التاسع:

جاء السؤال كالآتي: **أثناء تقديم حصص فهم المكتوب، هل تواجهك صعوبات؟**.

وجدنا أنّ نسبة الأساتذة الذين قالوا (نعم) كانت (81,82%)، والذين قالوا (لا) كانت (18,18%)، وهذا يدلّ على أنّ نسبة المؤيدين تفوق نسبة المعارضين الذين أرجعوا هذه الصعوبات إلى:

- أنه أحياناً تكمن الصعوبة في أنّ النص يكون أكبر من مستوى التلميذ.
- عند التصرّف في النصوص الأصليّة يُساء أحياناً إلى التراكيب والأفكار مما يُخلّ بالمعنى والجمل.
- المتعلّمون لا يفهمون بعض النصوص خصوصاً القصائد الشعريّة وبعض المفردات الجديدة.

من خلال إجابات الأساتذة يتَّضح لنا أنَّ معظم الصعوبات تكمن في الفهم الخاطئ أحيانا في النصوص المُتصرَّف فيها، وأحيانا تكمن الصُّعوبة في الألفاظ والمفردات الموظَّفة في النصِّ بحد ذاته، خاصة منها النصوص الشعرية.

تحليل السؤال العاشر:

يتمحور مضمون هذا السؤال حول مفهوم الإنتاج الكتابي وكانت إجابات الأساتذة

كالتالي:

- الإنتاج الكتابي هو آخر حصّة في الأسبوع ويتمثّل في جزئية من الوضعية التقييمية الشاملة التي تكون في آخر المقطع التعليمي.
- هو عملية نقل الأفكار والصيغ المنطوقة والمرئية إلى صيغ مكتوبة باستعمال رموز ومصطلحات وبنى لغوية.
- الإنتاج الكتابي هو عبارة عن ترجمة كتابية لمجموعة من التعلّقات التي يكتسبها المتعلّم (معرفية، منهجية، سلوكية)، ثم يوظفها في نص يدمج ما تعلّمه.
- هو أن يحرر التلميذ فقرة أو موضوعا وفق ما يُقدّم له من تقنيات مختلفة وتبعا لأنماط تعبيرية كالسرد والوصف.

من خلال آراء الأساتذة يتَّضح لنا بأن الإنتاج الكتابي هو قدرة التلميذ على تحرير فقرة أو موضوع معيّن مع استثمار المُعطيات السابقة ونسج النصوص على منوالها.

تحليل السؤال الحادي عشر:

إن الغرض من هذا التساؤل المطروح هو معرفة الهدف من تدريس ميدان

إنتاج المكتوب، كانت الإجابات كما يلي:

- الهدف من إنتاج المكتوب هو تدريب المتعلمين على التحرير حسب سياق

الموضوع، وكذلك قصد مواجهة مشاكل الحياة لأن التدريس بالكفاءات يُعدُّ الفرد

للحياة أكثر ممَّا يهتمُّ بحشوه بمحتويات لا يعرف استدعاءها عند الضرورة.

- تُدرِّس ميدان إنتاج المكتوب، قصد تدريب التلاميذ الإنتاج الكتابي، وتحقيق كفاءة

التحرير الكتابي.

- الهدف من الإنتاج الكتابي هو تدريب التلميذ على تحسين رصيده اللغوي وتوسيع

خياله الفكري وإبراز إبداعه الفني.

*من مُجمل هذه الأهداف - السابقة الذكر- يتبيّن لنا أنّ الهدف من الإنتاج

الكتابي هو إعطاء فرصة للتلميذ لكتابة ما يجول في خاطره دون خجل، وبالتالي

تتطور قدرته في استعمال أساليب اللغة المختلفة، وبما أن مهارة الكتابة هي إحدى

أهم مهارات تعلّم اللّغة؛ فإنّ الاعتماد على هذا الميدان مهم جدا من أجل اكتساب

اللغة بشقيها الشفوي والكتابي.

تحليل السؤال الثاني عشر:

كان نص السؤال كآآتي: "هل ترى بأن هناك ضعف في الإنتاج الكتابي للتلاميذ؟"

جدول رقم 09				
الإجابة	نعم	لا	نوعاً ما	المجموع
عدد الأساتذة	07	0	04	11
النسبة المئوية	%63,64	%0	%36,36	%100

نرى من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأنه هناك ضعف في الإنتاج الكتابي للتلاميذ أعلى من النسب الأخرى وهذا دليل على ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابي ومرد ذلك إلى ضعف الرصيد اللغوي، عدم فهم المطلوب جيداً.

ولمعالجة هذا النقص الذي يعاني منه التلاميذ في الإنتاج الكتابي اقترح الأساتذة بعض الحلول لعلها تكون مناسبة لتحسين مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي، وكانت الإجابات كآآتي:

- إن من أهم الحلول المقترحة من أجل تنمية الجانب الكتابي عند المتعلم هو الإكثار من المطالعة بدرجة أولى لأنها تثري الرصيد اللغوي، ثم التوجه إلى حفظ بعض النصوص الشرعية وكذا النصوص الشعرية ثم العمل الحثيث على الممارسة الفعلية للإنتاج الكتابي في البيت والمتوسطة حتى تُبنى لدى المتعلم ملكة لغوية وتتحصل لديه ذخيرة لغوية تمكنه من الإنتاج المتميز.

- البدء بأنشطة بسيطة مثل "رتّب الجمل".
- كتابة فقرة من ثلاثة إلى أربعة أسطر.
- برمجة حصص للتعبير الحر.
- تعزيز المتعلمين على المطالعة خارج حصص الدراسة وقراءة نصوص مختلفة.
- دعوة المتعلمين إلى إعادة النصوص المحرّرة في القسم (تثبيت المعلومات).
- تدريب المتعلمين على الاستعانة بجدول الأدوات أثناء كتاباتهم للتمكن من الملكة اللغوية والإبداع النصي.
- إدراج حصّة للتأليف كل أسبوع على الأقل في المنهاج، ليتمكن التلميذ من قراءة النص قراءة عميقة، ليُلخّصه وهذا ما يُحسّن مستوى التلميذ.
- لعلّ هذه الحلول من أهم الحلول التي تعمل على تحسين مستوى التلاميذ في إنتاجاتهم الكتابية.

04- تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الأولى متوسط:

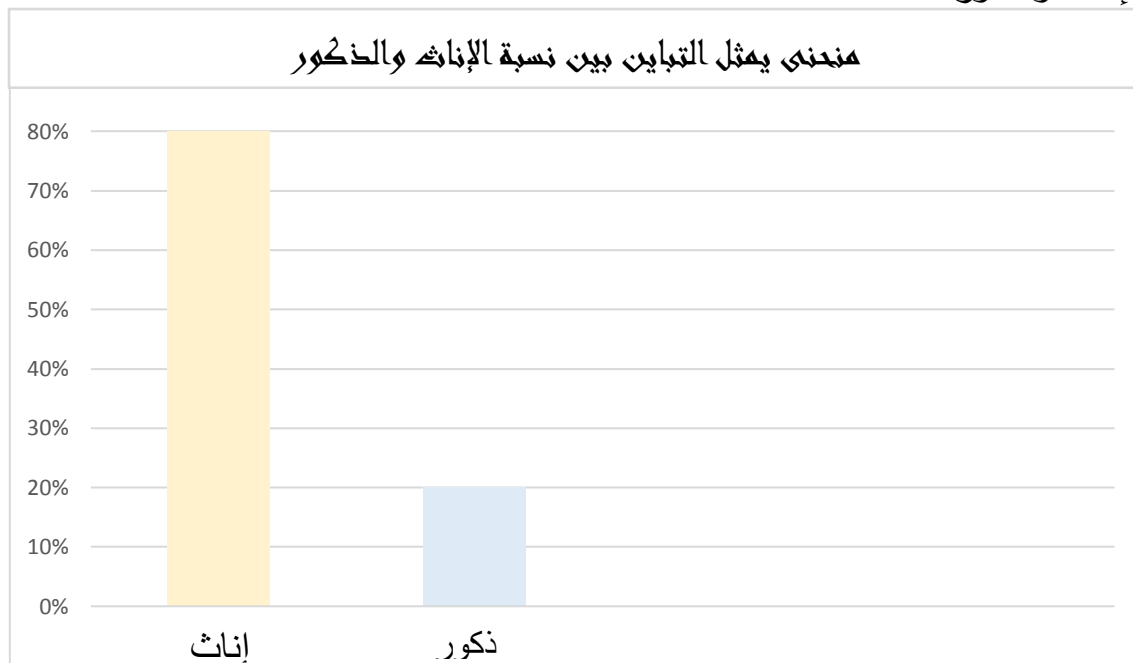
أولاً: البيانات العامة

أ- متغير الجنس:

شملت الدراسة ثلاثون (30) تلميذاً، منهم أربعة وعشرون (24) تلميذة، وستة (06) تلاميذ، ومثلنا ذلك بنسب مئوية توضّح متغير الجنس في الجدول الآتي:

جدول رقم 10			
الجنس	أنثى	ذكر	المجموع
العدد	24	06	30
النسبة المئوية	%80	%20	%100

أما التلاميذ المعيّدين فقد كانوا ثلاثة تلاميذ، والمنحنى الآتي يمثل التباين بين نسبة الإناث والذكور.



ثانياً: أسئلة اختيارية:

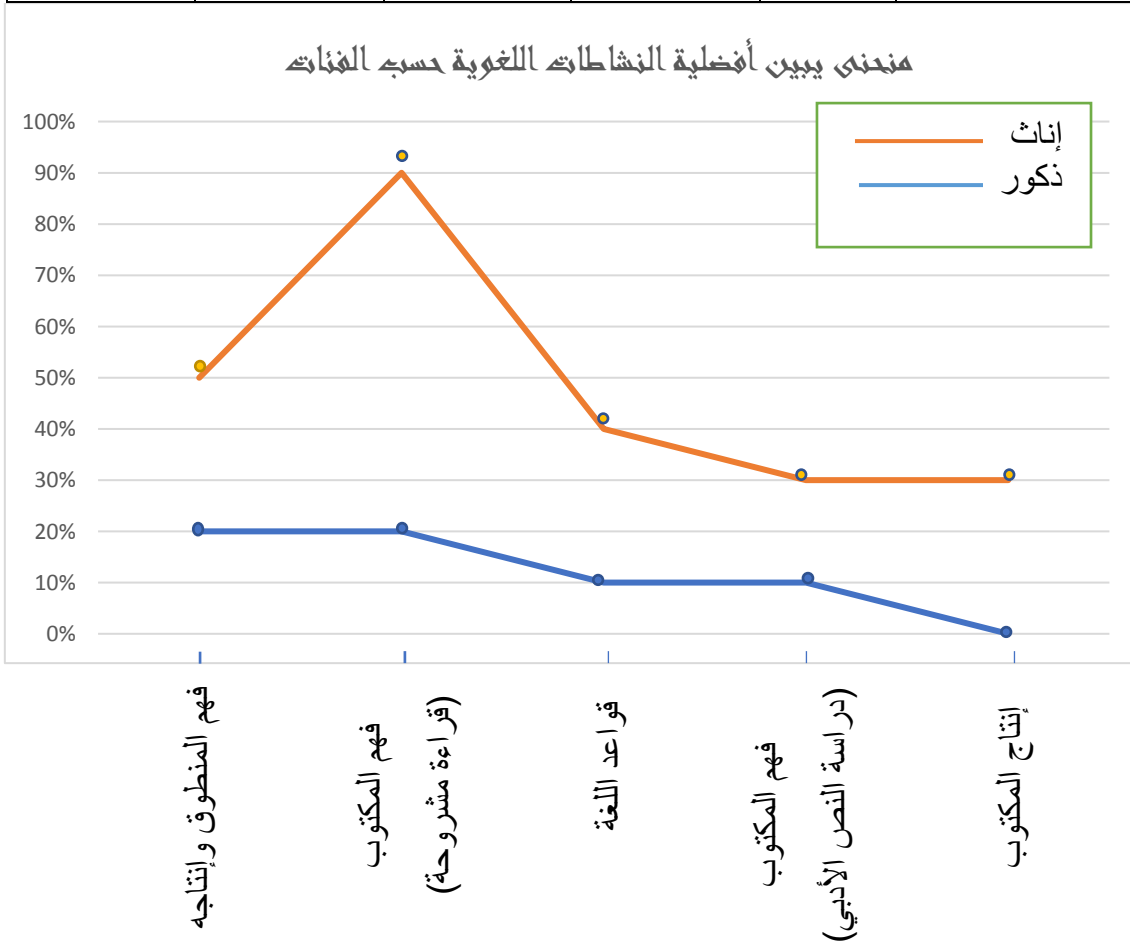
تحليل السؤال الأول:

ترتيب الأنشطة اللغوية المفضلة لدى التلميذ حسب الأولوية والجدول الآتي

يمثل أفضلية النشاطات اللغوية بحسب الفئات:

جدول رقم 11

الأنشطة الفئة	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	قواعد اللغة	فهم المكتوب (دراسة نص أدبي)	إنتاج المكتوب
إناث	5	9	4	3	3
ذكور	2	2	1	1	0



يُظهر المنحنى أفضلية نشاط فهم المكتوب (القراءة المشروحة) لدى الإناث بنسبة (90%) عنه لدى الذكور، ثم فهم المنطوق وإنتاجه لدى الجنسين بنسبة (50%) عند الإناث، ذكور (20%) ليأتي نشاط قواعد اللغة في المرتبة الثالثة بالنسبة للإناث بنسبة 40%، أما عند الذكور فيشارك نشاط قواعد اللغة وفهم المكتوب في نفس المرتبة بنسبة

10%، ليأتي إنتاج المكتوب بنسبة ضئيلة في المرتبة الأخيرة بنسبة 0% عند الذكور و 30% عند الإناث.

تحليل السؤال الثاني:

جاء السؤال كالآتي: **فهمك للنصوص من خلال قراءة أولى، قراءة متعددة، شرح الأستاذ؟**.

جدول رقم 12				
الإجابة	القراءة الأولى	قراءة متعددة	شرح الأستاذ	المجموع
عدد التكرار	0	3	27	30
النسبة المئوية	0%	10%	90%	100%

من خلال الجدول الإحصائي أعلاه يبين لنا أن نسبة التلاميذ الذين يفهمون النصوص من خلال شرح الأستاذ كانت (90%)، ونسبة التلاميذ الذين يفهمون النصوص من خلال قراءة متعددة كانت (10%)، أما فهم النصوص من خلال القراءة الأولى فكانت مُنعدمة بنسبة (0%).

يتّضح لنا من خلال النتائج التي ذكرناها سابقاً، أنّ فهم النصوص في الكتاب المدرسي يستحيل أن يكون من خلال القراءة الأولى، فبعد القراءة المتعددة يُمكن للتلميذ أن يستوعب مضامين النصوص بنسبة ضئيلة، لكن مع شرح الأستاذ خاصة إذا كانت طريقة الأستاذ جيدة في شرح النصوص يستطيع التلميذ فهم مضامين النصوص واستيعابها.

تحليل السؤال الثالث:

لمعرفة ما إذا كان التلميذ يستوعب مضامين النصوص فعلاً، طرحنا السؤال التالي: **"هل تستوعب مضامين النصوص؟"**.

جدول رقم 13				
الإجابة	نعم	لا	نوعاً ما	المجموع
عدد التكرار	11	0	19	30
النسبة المئوية	36,67%	0%	63,33%	100%

كانت نسبة الإجابات المنفية هي (0%)، معنى ذلك أنه لا يوجد تلميذ لا يستوعب مضامين النصوص، ونسبة الإجابات "بنعم" كانت (36,67%)، أما نسبة الإجابات بـ "نوعاً ما" فكانت (63,33%)، هذا يعني أن معظم التلاميذ يستوعبون مضامين النصوص نسبياً (63,33%).

تحليل السؤال الرابع:

طرحنا رابعاً السؤال التالي: "هل تواجهك صعوبات أثناء إنتاجك الكتابي؟".

لقد وجَّهنا للتلاميذ ثلاثون (30) استبياناً، ستّة عشر (16) منهم تضمّنت الإجابة بـ "نعم" وأربعة عشر (14) استبياناً تضمّن الإجابة بـ "لا" ومردّد هذا أنّه هناك صعوبات تواجه التلاميذ أثناء إنتاجهم الكتابي، وفي حالة الإجابة بنعم كانت الصّعوبات تكمن في:

جدول رقم 14			
الصعوبات الإحصاء	صعوبة استرجاع المعلومات	صعوبة ربط المفردات وتوظيفها	المجموع
عدد التكرار	2	14	16
النسبة المئوية	12,5%	87,5%	100%

من خلال الجدول السابق تبين لنا أن معظم الصّعوبات التي تعترض التلميذ في إنتاجه الكتابي، صعوبة ربط المفردات وتوظيفها بالدرجة الأولى بنسبة (87,5%) أما صعوبة استرجاع المعلومات فهي قليلة بنسبة (12,5%).

وبالتالي يُلاحظ ضعف التلاميذ في ربط المفردات وتوظيفها وهذا دليل على ضعفهم من ناحية القواعد اللغوية.

تحليل السؤال الخامس:

لمعرفة ما إذا كان الوقت المخصص لإنتاج المكتوب كافياً أم لا طرحنا السؤال الخامس: "هل التوقيت المخصص لك لإنتاج المكتوب كافٍ أم غير كافٍ؟".

جدول رقم 15			
الإجابة	كافٍ	غير كافٍ	المجموع
عدد التكرار	28	02	30
النسبة المئوية	93,33%	6,67%	100%

من خلال استقراءنا للأجوبة وجدنا أن التلاميذ الذين أجابوا بـ "كافٍ" كانت نسبتهم عالية إذ وصلت إلى (93,33%) وهي نسبة تؤكد أن الوقت المخصص لإنتاج المكتوب كافٍ، أما الفئة القليلة التي ترى بأن الوقت المخصص لإنتاج المكتوب غير كافٍ فبلغت نسبتها (6,67%) ، وهذا ليس الصواب، لأن الوقت المخصص لإنتاج المكتوب فعلاً كافٍ.

05- تحليل المدونة:

1.5- إنتاج التلميذة: "م . هـ"

جدول رقم 16			
المُفردة	الجملة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	فهم المكتوب (دراسة النص التواصلي)
يتغافر		/	/
	النساء يُحضرن الكثير من الأطباق والطعام اللذيذ	/	
	الرجال يذهبون لتأدية صلاة العيد	/	
	نذهب إلى أقاربنا لنزورهم	/	

نُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنَّ التلميذة " م.هـ " استعملت مجموعة من الجُمْل، كانت قد تأثرت بها من النُّصوص المُقدَّمة في القسم، حيث وظَّفت في إنتاجها الكتابي جُمْلًا كانت قد مرَّت عليها في دراسة النُّص التَّواصلِي ونصَّ القراءة المشروحة، مُعتمدة على النمط السَّردي.

2.5- إنتاج التلميذة " ه. ج "

جدول رقم 17			
المُفردة	الجُملة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	فهم المكتوب (دراسة النص التواصلي)
باهية		/	
	يتسامعُ الناسُ	/	
	تأدية صلاة العيد	/	
	المولد النبوي الشريف		/
	قراءة القرآن الكريم	/	

نُلاحظ أنَّ التلميذة " ه.ج " وظَّفت في إنتاجها أربعة جُمْل ومُفردة واحدة، مُستمدَّة من نصوص القراءة المشروحة والنُّص التَّواصلِي، موظفة النمط السَّردي يتخلله الوصف.

ويتبيَّن لنا أنَّ التلميذة " ه.ج " أخذت عبارة "قراءة القرآن الكريم" من نص القراءة المشروحة تحت عنوان "عيدُ القرية" وغيَّرت عبارة "تلاوة القرآن" من النُّص إلى ما يُرادفها "قراءة القرآن".

3.5- إنتاج التلميذ " ن. أ ":

جدول رقم 18			
المُفردة	الجُملة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	فهم المكتوب (دراسة النص التواصلي)
	سنة فطرية	/	

	/	لتأدية صلاة العيد	
	/	تُعدّ الأمهات ما لآ وطابع من الأكلات	
	/	يتغافرون كبارا وصغارا	

من خلال استخراج العبارات والجمل يتّضح لنا أنّ التلميذ "ن. أ" تأثّر بنصوص القراءة المشروحة أكثر من نصوص النصّ التواصلي، إذ يتبيّن لنا أنّ أغلبية الجمل التي وظفها كانت مأخوذة من نص القراءة المشروحة "الأعياد" و "عيد القرية"، وهذا راجع إلى العلاقة الموجودة بين عنوان النصّ والموضوع المقترح على التلميذ، موفّقاً في المزج بين النمطين الوصفي والسردى من خلال خصائصها.

4.5- إنتاج التلميذة "س. ش.":

جدول رقم 19			
المُفردة	الجُملة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	فهم المكتوب (دراسة النص التواصلي)
	البهجة والسرور	/	
	الأم تجدها مُنكّ طلوع الفجر تهيأ وتُعدّ الأطباق الفاخرة	/	
	يتسارعون إلى أقاربهم فيغافرونهم أمل أن يحصلوا على قليل من المال	/	

نلاحظ أنّ التلميذة "س. ش." وظّفت ثلاث جمل مأخوذة من نصوص القراءة المشروحة تحت عنوان "الأعياد" و "عيد القرية"، وهي جمل تختلف عن الجمل في النصوص المقرّرة من حيث الشكل وتتفق معها في نفس المعنى هي الأخرى، واعتمدت على النمط السردى في تحرير موضوعها.

من خلال تحليل المدونة استنتجنا أنَّ أغلبية التلاميذ يتأثرون ويستمدون عباراتهم من نصوص القراءة المشروحة وهذا ما يتفق مع نتائج تحليل السؤال الأول الخاص بالتلاميذ، إذ أجمع معظم التلاميذ بالدرجة الأولى على أفضلية نشاط فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، وهذا راجع إلى ميل التلميذ إلى النصوص النثرية لسهولة مفرداتها ونفوره من النصوص الشعرية وذلك لاستيعابه فهم بعض مفرداتها لما فيها من غموض.

ولا ننسى بأنَّ هناك التلميذ الضعيف والتلميذ المتوسط والتلميذ المجتهد، أي الفروق الفردية بين التلاميذ وتباين المستويات، فالتلميذ النجيب هو الذي يستعمل المفردات التي درسها أكثر من التلميذ المتوسط والضعيف، زيادة على ذلك فإنَّ بعض التلاميذ لم يوفّقوا في المزج بين النمطين المقررين السرد والوصف، لكن بصفة عامة فإنَّ التلميذ متمكّن من إنتاج نصّ سردي أو وصفي على جدى.

خاتمة

خاتمة:

لقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج المصحوبة بجملة من التوصيات، التي

ارتأيناها ملائمة العملية التعليمية - التعلمية، ومن أبرز النتائج ما يلي:

- استنتجنا أن المقاربة النصية غير مناسبة، لأنها تكون صالحة في تحقيق الكفاءة المستهدفة، إذ تجعل النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، في مقابلها نجد أن المقاربة بالكفاءات هي المناسبة.
- نصوص الكتاب المدرسي ثرية بالمفردات التي يمكن للتلاميذ الاستفادة منها.
- نصوص الكتاب المدرسي ليست مناسبة تماما لمستوى التلاميذ، فأحيانا تفوق قدراته العقلية والإدراكية والمعرفية (هذا ما وجدناه في الاستبيان).
- ضعف التلاميذ في توظيف المفردات وربطها وهذا دليل على ضعفهم في القواعد اللغوية وضعف الرصيد اللغوي.
- النصوص المتصرف فيها في الكتاب المدرسي يُساء فيها أحيانا إلى التراكيب والأفكار مما يخل معنى النص وتعذر فهم التلاميذ.
- صعوبة فهم النصوص الشعرية من طرف التلاميذ وذلك لغموض مفرداتها.
- الإنتاج الكتابي يمنح الفرصة للتلميذ ليثبت قدراته اللغوية والكتابية دون خجل، وذلك باستثمار المعطيات التي درسها ونسج النصوص على منوالها.

- عدم قدرة التلاميذ على المزج والتوفيق بين النمطين السردى والوصفى، في نهاية

الكفاءة الختامية

ومن أهم التوصيات التي ارتأيناها مناسبة هي:

- الإكثار من المطالعة بدرجة أولى لأنها تُثري الرصيد اللغوي.

- الحث على الممارسة الفعلية للإنتاج الكتابي في البيت وفي المدرسة.

- برمجة حصص التعبير الحر بغرض الإبداع.

- تدريب المتعلمين على الاستعانة بجدول الأدوات، أثناء كتاباتهم للتمكين من

الملكة اللغوية والإبداع النصي.

- كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصلية مختلفة.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ألكلي محمد أولحاج

-البويرة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

هذا الاستبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية سنة أولى متوسط، بهدف إجراء

بحث علمي في إطار إنجاز مُذَكِّرة تخرج لنيل شهادة الليسانس، تخصص تعليمية اللغة

العربية تحت عنوان: "أثر دراسة نصوص القراءة على الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة

الأولى متوسط أنموذجاً".

إعداد الطالبتين:

-نريمان جوهري.

-نسرین ناصر باي.

أساتذتنا الكرام نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة وإبداء رأيكم بكلّ

موضوعية وشفافية، من منطلق الخبرة التي تتمتعون بها في مجال تخصصكم، فهدف

المعلومات هو البحث العلمي، كما أنّ نتائجه تتوقّف على مساهمتكم.

ولكم جزيل الشكر

استبيان خاص بأساتذة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط

أولاً: البيانات العامة

– البلدية:

– الولاية:

– المتوسطة:

– الجنس: ذكر أنثى

– الأقدمية في التعليم: سنة

– المستوى العلمي:

■ ليسانس في التعليم العالي

■ شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية

■ المدرسة العليا للأساتذة

ثانياً: الاستبانة الخاصة بالأساتذة حول النصوص والإنتاج الكتابي

1- ما هو النص؟

.....

.....

2- ما هي أنواع النصوص في الكتاب المدرسي؟

.....

.....

3- يتبنّى الكاتب المُقاربة بالكفاءات هدفا والمُقاربة النصّية نهجا في تناول مادّة اللغة

العربية، هل هذه المقاربة مناسبة؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ نوعا ما ☐

4- هل هذه النّصوص ثريّة بالمفردات التي يمكن للتلميذ أن يستفيد منها؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل هذه النّصوص مناسبة لمستوى التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

حدد إجابة واحدة فقط.

6- يلاحظ ميول وتفاعل التّلاميذ مع النّصوص المبرمجة ذات النّمت:

سردى ☐ وصفي ☐

7- ما هي الطّريقة التي تجعل التلميذ يتذكّر بعض المفردات التي يوظفها فيما يكتب؟

.....
.....
.....

8- هل يجد الأستاذ بعض هذه المفردات في الإنتاج الكتابي للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9- أثناء تقديم حصص فهم المكتوب، هل تواجهك صعوبات؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بـ "نعم"، أذكر هذه الصّعوبات:

.....

.....

10- ما هو الإنتاج الكتابي؟:

.....

.....

11- حسب رأيك ما الهدف من تدريس ميدان إنتاج المكتوب؟

.....

.....

12- هل ترى بأنّ هناك ضعف في الإنتاج الكتابي للتلاميذ؟

☐

نوعا ما

☐

لا

☐

نعم

إذا كانت إجابتك بـ "نعم"، اقترح بعض الحلول التي تجدها مناسبة من أجل تحسين

مستوى التلاميذ في إنتاجهم الكتابي.

.....

.....

.....

.....

استبيان خاص بتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط

أولاً: البيانات العامة

– البلدية:

– الولاية:

– المتوسط:

– الجنس: ذكر أنثى

– معيد السنة: نعم لا

ثانياً: أسئلة اختيارية

عزيزي التلميذ(ة) أقدم لك هذا الاستبيان الذي هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة

في سياق دراسة تربوية تتناول نشاط من الأنشطة التي تدرسها ونقصد بالتحديد ميدان فهم المكتوب وميدان إنتاج المكتوب.

كلّ إجابة تُعتبر وجهة نظر صاحبها ولهذا نتمنى أن تكون إجابتك عن أسئلتنا

بصدق وموضوعية وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تناسب إجابتك.

1- رتّب الأنشطة المفصّلة لديك حسب الأولويّة في الخانات المُرَقَّمة من 01 إلى 05

فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، قواعد اللّغة، فهم المكتوب

(دراسة النّص الأدبي)، إنتاج المكتوب.

05	04	03	02	01

2- فهمك للنّصوص من خلال:

القراءة الأولى قراءة متعدّدة شرح الأستاذ

3- هل تستوعب مضامين النّصوص؟

نعم لا نوعا ما

4- هل تواجهك صعوبات أثناء إنتاجك الكتابي؟

نعم لا

في حالة الإجابة بـ (نعم) فيما تكمن الصّعوبات؟:

-صعوبات استرجاع المعلومات

-صعوبة ربط المفردات وتوظيفها

5- هل التّوقيت المخصّص لك لإنتاج المكتوب:

كافٍ غير كافٍ ؟

إنتاج التلمیظة (هـ.ج)

إحتفل المسلمون بالأعياد لكي يتسامحوا بعضهم
وتتصافى قلوبهم.

فالعيد هو يوم بهجة وسرور ففيه تتسامحوا الناس
ويذهبون إلى تآدية صلاة العيد في اجتماع وأخوة
وفي تتصافى الناس وتتصافى القلوب على صلاة الرقيم
التي أوصى بها ربنا أفترج الفرقة باهية على وجوه
الأطفال. أما مولد النبي الشريف فقد تحتفل به
ذكرى لرسول الله (ص) فعلمنا أن لا نحتفل بهذا
العيد بطريقة غير شرعية مثل : شراء مفرقات وألعاب
نارية وطلويات فهذا كله خطأ وهذه المناسبة
تكون فرصة لنيل الأجل وتواب وذلك بقراءة

القرآن الكريم وتذكر عن سيرة الرسول (ص)
وليت الأعياد تدوم أكثر

إنتاج القلمية (ن.أ)

إن العيد سنة فطرية يحتفل بها المسلمون حيث
يستمع له الفقار والكبار وفي المساء يذهب الأبناء
لنأدية صلاة العيد وقد أممات مائة وخمسة من الأكلات
الشعبية وبعد ذلك يلعب الأطفال مثل سماع العجالة
الطريقة وعند ما يخرجون إلى السوارع والطرقات
يرتبون بها مثل سماع المزينة وهناك الأبناء يخرجون
من المساجد ويتغافرون جميعاً كباراً وصغاراً وهو عيد تشاعره
نحائهم فيه وقد تكلمت عريضة الفقار عندما يعطي لهم الناس
النفود فيشترون بها الحلويات وفي المساء تذهب
العائلات لنأدية صلاة الرجم وأجواء العيد
كلها نعم فرحة وسرور
فليت العيد كل يوم وهو عيد مبارك

إنتاج التلمیحة (م.م)

العید هو یومٌ یتغافل فیہ الناس و یتبادلون الکلام
و هناك أعمالٌ كثيرة یقوم بها الناس فی هذا الیوم الله
مثل النساء یفقرن الكثير من الله طیارق و اللعام اللد
والرجال یذهبون لتأدية صلاة العید و بعد ما یعودون
القبلة یذهبون الا ضعیفة و الا طفال یرتدون أهل
الملا یس و الا ذیعة و یتغافرون مع بعضهم البعض
و تكون أجواء العید فی هذه الناس فرح و سحر و
حب و یس نبذل بهذا لفرح فرادنا و
المتفهمون یتسامعون مع بعضهم البعض
و نذهب لولی اقرار بنا لفرحهم و تبادل معهم
لراف الکلام و هناك بعض الا طفال یقولون فی
الاسم لیت العید یوم أكثر من یوم یرتدون
أو ثلاثة ایام ما أهل ایام العید !

إنتاج التلمیظة (س.ش)

الوضیعة التقویمية الشاملة

يوم العید

يوم السلام والبشر، يوم البهجة والسرور، يوم تبادل
التفاني والآفراح، إنه يوم العید، اليوم الذي ينفض فيه
جميع الناس همومهم وأحزانهم، فالعائلان جميعهم
مستمتعون به، فتري الأب ينفض في الصباح الباكر
ذاهباً إلى المسجد مسروراً تقرباً إلى الله عز وجل، و
الأم تتدها منذ طلوع الفجر تهيأ وتعد الأطباق الفاخرة التي
لا تعدها إلا في يوم العید، وأجل ما في يوم العید أنك
تري أولئك البراعم الصغار لا يفوتون ولا دقيقة
في الاستمتاع بهذا اليوم فينفضون باكراً استقبالاً لهذا
اليوم فيرتدون ثيابهم المدينية ويرتدون إلى الشوارع
فيلعبون ألعاباً ويتسارعون إلى أقاربهم فيغافرونهم
أمل أن يصلوا على قلبك من المال،
هذا هو يوم العید، اليوم الذي ينتقل فيه الزمن
من زمن الآخر، فليت أياً منا كلها عید.

قائمة الجداول

الصفحة	محتوان الجدول	الرقم
22	أوجه الاختلاف بين التعبير والإنتاج.	01
22	أوجه التشابه بين التعبير والإنتاج.	02
33	متغير الجنس للأساتذة.	03
34	نسبة أقدمية الأساتذة في التعليم.	04
35	المستوى العلمي للأساتذة.	05
37	إجابات الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.	06
38	إجابات الأساتذة حول مناسبة النصوص لمستوى التلاميذ.	07
40	إجابات الأساتذة حول وجود المفردات في الإنتاج الكتابي.	08
44	إجابات الأساتذة حول وجود ضعف في الإنتاج الكتابي.	09
46	متغير الجنس للتلاميذ.	10
47	أفضلية النشاطات اللغوية بحسب الفئات.	11
48	كيفية فهم النصوص للتلاميذ.	12
49	إجابات التلاميذ حول استيعاب النصوص.	13
49	إجابات التلاميذ حول مواجهتهم لصعوبات أثناء الإنتاج الكتابي.	14
50	إجابات التلاميذ حول الوقت المخصص للإنتاج الكتابي.	15
50	تحليل إنتاج التلميذة (م.ه).	16
51	تحليل إنتاج التلميذة (ه.ج).	17
51	تحليل إنتاج التلميذ (ن.أ).	18
52	تحليل إنتاج التلميذة (س.ش).	19

أ- المصادر والمراجع

1. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج5.
2. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت مج 7.
3. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج2، 1998.
4. أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: محمد محمد تامر، دار الحديث، القاهرة، مج1، 2009م.
5. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية - أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، عالم المعرفة، 1996م.
6. أنطوان صياح ومجموعة من الأساتذة، تعلّمية اللغة العربية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج1، 2009م.
7. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، بكة الألوكة، 2015م، الموقع، www.alukah.net
8. حسن فالح البكور وآخرون، فن الكتابة وأشكال التعبير، ط2، دار جرير، عمان، 2013م.
9. حميد لحداني، بنية النص السردي (من منظور النقد الأدبي)، ط1، 2015م.
10. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب القاهرة، 1998م.

11. زيّاد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، ط2، مطبعة أبناء الجراح بفلسطين، مدينة غزة، 2010م.
12. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2015م.
13. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، 1992م.
14. طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة، مفهوما - أهدافها - مهاراتها، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، 2014م.
15. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب ودار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
16. عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة أنواعها - مهاراتها - أصول تعليمها للناشئة، ط2، دار الفكر، دمشق، 2009م.
17. عبد اللطيف الوصفي، فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007، دمشق.
18. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، ط2، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م.
19. فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لـدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
20. فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994م.
21. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
22. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005م.
23. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر.

24. محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، الجزائر.

25. محمد سمير نجيب اللابيدي، معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة، ط1، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع، بيروت، 1985م.

26. نصر حامد أبو زيد، مفهوم النّص، دراسة علوم القرآن، ط1، المركز الثّقافي العربي، بيروت، لبنان، 2014م.

27. وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ط 2017/2016. يمني العيد، في معرفة النّص، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1985م.

28. يمني العيد، في معرفة النّص، ط2، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1985م.

ب- المجلّات

1. مجلّة اللّغة والأدب، معهد اللغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12.

ت- المصادر الأجنبيّة

1. Bassam Barake, révision Mohamed Debs, Dictionnaire Larousse Al Muhit, Français – Arabe, 2013.
2. Guerard Moussa et autres, Dictionnaire Al Mutquan, Français-Français, edt : Dar El Ratab, Beirut, Liban, 2008.

ا. مقدمة.....أ-ث

ا. الفصل الأول: المفاهيم النظرية.....01

1. تعريف النص لغة واصطلاحاً (عند العرب وعند الغرب).....02

1.1 النص عند العرب لغة واصطلاحاً.....02-04

2.1 النص عند الغرب لغة واصطلاحاً.....05-06

2. أنواع النصوص في الكتاب المدرسي وأنماطها.....07

1.2 أنواع النصوص في الكتاب المدرسي.....07-08

2.2 أنماط النصوص في الكتاب المدرسي.....08-13

3. النص ودوره في العملية التعليمية.....13

4. تعريف القراءة.....14-16

5. تعريف التعبير في المناهج القديمة وتعريف الإنتاج الكتابي في المقاربة الحديثة -

الجيل الثاني -16

1.5 مفهوم التعبير في المناهج القديمة.....16-17

2.5 مفهوم الإنتاج الكتابي في المقاربة الحديثة.....17-18

6. الفرق بين التعبير الكتابي والإنتاج الكتابي.....19-20

1.6 الإنتاج20

2.6 التعبير21-22

7. طريقة تدريس الإنتاج الكتابي في المدرسة الجزائرية.....23-24

ا. الفصل الثاني: دراسة ميدانية في مجال النصوص التعليمية في الكتاب المدرسي

وتأثيرها في الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الأولى متوسط "أنموذجاً"

1. التعريف بالمدونة.....26-28

2. وسائل الدراسة.....28

1.2 منهج الدراسة.....29

2.2	عينة الدراسة.....	29
3.2	أداة الدراسة	30
4.2	مفهوم الاستبيان	30-31
5.2	المجال المكاني	31
6.2	المجال الزمني.....	32
7.2	أدوات المعالجة الإحصائية.....	32
8.2	النصوص المختارة للتطبيق عليها.....	32
3.	تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة حول النصوص والإنتاج الكتاب.....	33-45
4.	تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الأولى متوسط.....	45-50
5.	تحليل المدونة.....	50-53
IV.	خاتمة	54-55
V.	الملاحق.....	-
VI.	قائمة المصادر والمراجع.....	-
VII.	قائمة الجداول.....	-