تعليميّة النّحو الوظيفيّ في ضوء المقاربة النّصيّة و أثرُها في تنمية الفهم القرائيّ لدى متعلمي صعوبات التّعلم

علي بلباحي*
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)
ali.belbahi@univ-alger2

سهام العايب
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)
sihem.laib@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2023/11/27 **تاريخ القبول: 2024/04/17**

ملخص:

تسعى المناهجُ التّعليميّةُ التّعلميّةُ قصارى جهدها إلى إكسابِ المتعلمينَ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ، وهذا في مختلفِ المراحلِ التّعليميّةِ، من هنا أصبحَ منَ المقّرَرِ أن تُعادَ الرّؤيةُ في أسلوبِ التّصرّفِ مع النّصّ التّعليميّ، بما يحقّقُ الأهدافَ والكفاءاتِ المتوافقةَ ومتطلّباتِ التّطورِ النّاشئِ في حقلِ تعليميّةِ اللّغاتِ، لذا تبنّى المشرفونَ على بناءِ المناهجِ خياراً تّربويًّا قائمًا على النّصّ؛ وهو المقاربةُ النّصيّةُ.

وجديرٌ بنا التّطرقُ في هذهِ الورقةِ البحثيّةِ المتواضعةِ إلى الدّورِ الذي تؤدّيهِ استراتيجيةُ تعليمِ النّحوِ الوظيفيّ في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ في تنميّةِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ لدى متعلّمي صعوباتِ التّعلمِ، واقتراحِ مدخلٍ تدريسيّ قائمٍ على الفهمِ النّحويّ الذي ينهلُ مبادئَه من لسانياتِ النّصّ.

الكلماتُ المفتاحية: تعليميّةُ النّحوِ - النّحوُ الوظيفيُّ - المقاربةُ النّصيّةُ - الفهمُ القرائيُّ - صعوباتُ التّعلمِ.

*المؤلف المرسل باللغة اللاتينية : Ali Belbahi

Didactics of functional grammar in light of the textual approach and its impact on the development of comprehension in learners with learning disabilities.

Abstract:

Educational programs strive to provide learners with the skills of written comprehension, and this occurs at different educational levels. Therefore, it is essential to reconsider the way of treating the educational text in order to achieve the objectives, compatible skills and requirements of the emerging development in the field of language teaching. To do this, program development specialists have adopted a text-based pedagogical option, which is called "the textual approach".

In this modest research work, we were interested in highlighting the role played by the functional grammar teaching strategy in light of the textual approach for the development of reading comprehension skills in learners with learning difficulties, and in proposing a pedagogical approach based on grammatical comprehension that draws its principles from textual linguistics.

Keywords: Educational grammar - Functional grammar - Textual approach - reading comprehension - Learning difficulties.

Didactique de la grammaire fonctionnelle à la lumière de l'approche textuelle et son impact sur le développement de la compréhension des apprentis atteints de troubles d'apprentissage.

Résumé :

Les programmes éducatifs s'efforcent de donner aux apprenants les habilités de la compréhension écrite, et cela se produit à différents niveaux éducatifs. De ce fait, il est essentiel de reconsidérer la manière de traiter le texte éducatif afin d'atteindre les objectifs, les aptitudes compatibles et les exigences du développement émergent dans le domaine de l'enseignement des langues. Pour ce faire, les spécialistes de l'élaboration des programmes ont adopté une option pédagogique basée sur le texte: c'est ce qu'on appelle "l'approche textuelle".

Dans ce modeste travail de recherche, nous nous sommes intéressé à mettre en lumière le rôle joué par la stratégie d'enseignement de la grammaire fonctionnelle à la lumière de l'approche textuelle pour le développement des aptitudes de compréhension écrite chez les apprenants en difficulté d'apprentissage, et à proposer une approche pédagogique basée sur la compréhension grammaticale qui tire ses principes de la linguistique textuelle.

Mots clés : Grammaire pédagogique - Grammaire fonctionnelle - Approche textuelle - Compréhension écrite - Difficultés d'apprentissage.

مقدمة

يعتبرُ الفهمُ القرائيُّ من بينِ المهاراتِ الأساسيّةِ للقراءةِ، فهو عمليّةٌ إدراكيّةٌ عقليّةٌ بنائيّةٌ معقّدةٌ، تساهمُ في تحسينِ التّحصيلِ الدّراسيّ للمتعلّمينَ في مختلفِ الموادِ الدّراسيّةِ، وعليهِ يتّكئونَ في فهمِ المعلوماتِ واكتسابِ المعارفِ، فهو البنيّةُ المعرفيّةُ الأساسيّةُ التي ينتقلُ بها المتعلّمُ من مجالِ التّعرّفِ على الرّموزِ اللّغويّةِ وفكِّ شفرتِها إلى مجالِ استخدامِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ التي تضمُّها مختلفُ مستوياتِه؛ من فهمٍ حرفيّ واستنتاجيّ ونقديّ وإبداعيّ للنّصوصِ المكتوبةِ والمسموعةِ واستخلاصِ الأفكارِ المتضمنّةِ فيها.

ولابدَّ منَ الإشارةِ إلى أنَّ ضعفَ المتعلمينَ خاصةً ذوي صعوباتِ الفهمِ القرائيّ جليٌّ في مهاراتِه، هذا إنْ دلَّ على شيءٍ إنّما يدلُّ على ضعفِ طرائق تدريسِ القراءةِ، حيثُ يُبدي المتعلمونَ عجزًا عند مستوياتِه الدّنيا أو العليا في عدمِ قدرتِهم على فهمِ معاني الكلماتِ أو عدمِ توفّرِ معلوماتٍ كافيّةٍ حولَ موضوعِ القراءةِ، كما لا يستطيعونَ فهمَ التّراكيبِ النّحويّةِ التي يقومُ عليها النّصُ؛ ومما لا شكَّ فيهِ أنَّ الدّلالاتِ تظهرُ في ثناياها.

وبناءً على ذلكَ يرى الباحثُ مدخلاً تدريسيًّا مقترحًا يقومُ على تعليميّةِ النّحوِ الوظيفي في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ، لمواجهةِ هذا العجزِ في الفهمِ القرائيّ الذي نتجَ عن عدمِ قدرةِ المتعلمينَ وخاصةً ذوي صعوباتِ الفهمِ في استيعابِ النّظامِ الوظيفيّ للنّحوِ العربيّ، الذي من خلالِه تظهرُ دلالاتُ النّصّ ومعانيهِ المختلفةُ سواءٌ على مستوى الكلمةِ، أو الجملةِ، أو النّصّ، فهو أداةٌ من أدواتِ الفهمِ وكشفِ المعاني.

وتماشيًا مع ما تمَّ ذكرُه في هذا الموضوعِ تعترضُنا إشكاليّةٌ جوهريّةٌ، تحتاجُ منّا إلى تقصّي الحقيقةِ منها، بالتّشعّبِ منظرينَ ومحلّلينَ، قصدَ محوِ التّساؤلاتِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ، فيما يخصُّ تطبيقَ المقاربةِ النّصيّةِ بالشّكلِ الذي يحقّقُ أهدافَ ما نصبو إليهِ في توضيحِ فعاليّةِ المدخلِ التّدريسيّ في تنميةِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ لدى متعلّمي صعوباتِ التّعلّمِ، نلخّصُها فيما يلي: ما مدى أهميةِ تعليّميّةِ النّحوِ الوظيفيّ في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ في تنميةِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ لدى متعلّمي صعوباتِ التّعلّمِ؟

وبناءً على هذهِ الإشكاليّةِ، والّتي ستكونُ نقطةَ بدايةٍ لنا في تحريرِ هذهِ الدّراسةِ المتواضعةِ، في محاولةٍ لتجاوزِ العجزِ في الفهمِ القرائي الذي يعاني منه متعلمو ذوي صعوباتِ التّعلّمِ داخلَ مؤسّساتِنا التّربويّةِ.

1. أهميّةُ الدّراسةِ

تكمنُ أهميّةُ الموضوعِ في كونِه من المواضيعِ الرّائدةِ التي لم تولِ الجزائرُ أيَّ اهتمامٍ بها ولا بفئةِ ذوي صعوباتِ التّعلّمِ، ما عدا النّزر القليل منَ الأبحاثِ الجامعيّةِ الحديثةِ في الوطنِ العربيّ، عكس ما وجدناه من اهتمام كبير بالموضوع في الأبحاثِ الجامعيّةِ القديمةِ والحديثة في أوروبا وأمريكا.

2. أهدافُ الدّراسةِ

نهدفُ من خلالِ هذهِ الورقةِ البحثيّةِ إلى جعلِ المتعلمينَ أكثرَ فهمًا للنّصوصِ المكتوبةِ والمسموعةِ، لا يقف الفهمُ القرائيُّ حاجزًا منيعًا أمامَ تحصيلِهم الدّراسي.

3. منهجيّةُ الدّراسةِ

وقد جرَتْ الدّراسةُ في عَرضِها على منارةِ المنهجِ الوصفيّ، باعتبارِه الأنسبَ في توضيحِ مبادئِ المقاربةِ النّصيّةِ وتحديدِ كيفيّةِ تعليمِ النّحوِ الوظيفيّ في ظلّها، وأهميتِهِ كاستراتيجيةٍ لتجاوزِ العجزِ في الفهمِ القرائيّ، واعتمدْنا على بعضِ آلياتِه مثل التّحليلِ لاستظهارِ الهدفِ الرّئيسِ من المدخلِ التّدريسيّ القائمِ على لسانياتِ النّص والنّحوِ الوظيفيّ.

وانطلاقًا ممّا أشرْنا إليهِ ارتأينا التّطرّقَ إلى العناصرِ الآتيّةِ:

4. الدّراساتُ السّابقةُ

أ- دراساتٌ حولَ الفهمِ القرائي: **مقالٌ بعنوانِ:** مدخلٌ تدريسيٌّ مقترحٌ يقومُ على: (التّشعّبِ الدّلالي للمفرداتِ-النّظريّةِ التّوسعيّةِ باستخدامِ الرّحلاتِ المعرفيّةِ عبرَ الانترنت-الفهمِ النّحوي)، وأثرُه في تنميّةِ مهاراتِ الفهمِ القرائي لدى طلابِ المرحلةِ الثّانويّةِ للدكتورِ أحمد سعيد محمود الأحول، مجلةُ الجامعِ في الدّراساتِ النّفسيّةِ والعلومِ التّربويةِ، العددُ الثّامنُ، مارس 2018، حيثُ هدفَتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ فاعليّةِ مدخلٍ قائمٍ على الفهمِ النّحوي في تنميّةِ مهاراتِ الفهمِ القرائي، وطُبّقَت على عيّنةٍ من متعلمي المرحلةِ الثّانويّةِ الصّفِ الأوّلِ بمدرسةِ الدّلنجات الثّانويّةِ، حيثُ توصّلَتِ الدّراسةُ إلى تأكيدِ فعاليّةِ المدخلِ المقترحِ في تحسينِ مهاراتِ الفهمِ القرائي. مقالٌ بعنوانِ: الفهمُ القرائيُّ، استراتيجياتُه وصعوباتُ تعلّمِه، للأستاذة لعطوي سليمة جامعةُ مولود معمري تيزي وزو - الجزائر- مجلةُ دراساتٍ نفسيّةٍ وتربويّةٍ، العددُ 11، مارس 2013، وقد أشارَت في دراستِها إلى أهميّةِ استخدامِ المتعلّمِ للقرائنِ النّحويّةِ أثناءَ القراءةِ أو الاستماعِ إلى النّصوصِ قصدَ فهمِ المعاني واكتشافِ الدّلالاتِ، وتضمُّ هذهِ القرائنُ مختلفَ القواعدِ الصّرفيّةِ والنّحويّةِ الوظيفيّةِ، كما تُستخدمُ كذلكَ للتّعرّفِ على معاني الكلماتِ غيرِ المألوفةِ.

ب- دراساتٌ حولَ تعليميّةِ النّحوِ في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ: سلسةُ دراساتٍ لغويّةٍ وأدبيّةٍ رقم 02: نُظّمَت ندوتُها يوم 26 جانفي 2019 بالمدرسةِ العليا للأساتذةِ الموسومة: الدّراساتُ اللّسانيّةُ النّصيّةُ ومجالاتُها التّطبيقيّةُ في تعليمِ النّحوِ العربيّ وتعلّمِه، عنوانُ سلسةِ الدّراساتِ اللّغويّةِ والأدبيّةِ رقم 02 يوحي إلى أهميّةِ لسانيّاتِ النّص في ترقيّةِ وتطويرِ تعليمِ وتعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ لما تقدّمُه هذهِ التّياراتُ اللّسانيّةُ الحديثةُ – عندَ الغربِ- والقديمةُ – عندَ العربِ- من تصوّراتٍ مرنةٍ تُجسّدُ ضمنَ مناهجِ التّعليمِ وتطوّرُ طرائقَ تدريسِ اللّغةِ وبالخصوصِ تعليمِ النّحوِ العربيّ لإنماءِ الكفاءةِ النّصيّةِ والتّبليغيّةِ عندَهم.

فالسلسةُ تناولَت في أغلبِها مقالاتٍ مضمونُها يدورُ حولَ تعليميّةِ النّحوِ في ضوءِ مقتضياتِ نحوِ النّص؛ وهو المجالُ الذي نشتغلُ عليه لاحقًا قصدَ الإجابةِ على الإشكاليةِ المحدّدةِ سابقًا في المقدمةِ.

ونذكرُ باختصارٍ أهمَّ ما جاءَ في المقالاتِ التي لها علاقةٌ بموضوعِ البحثِ وهي كالآتي:

نتائجُ المقالِ الأوّلِ؛ تعليمُ قواعدِ اللّغةِ العربيّةِ في ضوءِ توجهاتِ لسانياتِ النّص ومبادئِها للدكتورِ بكار امحمد، وأبرز ما جاء فيه:

- سمحَتِ المقاربةُ النّصيّةُ بالانتقالِ إلى التّعليمِ التّكاملي القائمِ على الإدماجِ للتّقربِ من النّص بالشّكلِ الذي يجعلُ المتعلّمَ يستقبلُه فهمًا وإنتاجًا.

- تدريسُ النّحوِ في ظلّ النّص - تتوفّرُ فيهِ النّصيّةُ كاملةً- والتّطبيقُ عليهِ، والتّأكيدُ على الدّربةِ والتّكرارِ والمحاكاةِ كتابةً ونطقًا، مع الاقتصارِ على الموضوعاتِ الوظيفيّةِ.

- الإشارةُ إلى الموضوعاتِ النّحويّةِ التي تسهمُ في سبكِ وحبكِ النّصوصِ وربطِ الإعرابِ بالمعنى.

- وضعُ نصٍّ راقٍ في كلّ مقطعٍ تعليميّ لدراسةِ كلّ فروعِ اللّغةِ العربيّةِ.

المقال الثاني: كما بيّنَتْ د/شفيقة العَلَوِي في مقالِها الموسوم: التّعبيرِ التّواصليّ في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ بينَ المنهاجِ والكتابِ المدرسيّ الغايةَ منَ الخيارِ البيداغوجي في التّعليمِ الابتدائي، وقد أكّدَتْ بعدَ قراءَتِها الوصفيّةِ للوثيقتيْنِ ما يلي:

- إغفالَ معيارِ القياسِ على النّصوصِ الرّاقيةِ المناسبةِ لمستوى تلاميذِ المرحلةِ الابتدائيّةِ، كما لم تشرِ الوثيقتينِ إلى ضرورةِ الدّربةِ والمرانِ وحفظِ نصوصٍ لها علاقةٌ بالكفاءةِ الختاميّةِ، التي تمكّنُ المتعلّمَ من التّوظيفِ السّليمِ لمكتسباتِه ودمجِها كتابيًّا وشفويًّا في وضعياتٍ تعلّميّةٍ ذات دلالةٍ.

المقال الثالث: أمّا الأساسُ المهمُّ في إنماء الفهم القرائي فقد ذكرَه الدّكتورُ إسماعيلُ بوزيدي في مقالتِهِ: "تعليميّةُ النّحوِ منَ النّسقِ النّحوي إلى الاتّساقِ النّصيّ" أنّ العارفَ باللّغةِ ليس العارفَ بمسائلِها إنّما المتمكّنُ من مهاراتِها التي تتجلّى لتحقيقِ الغرضِ منها، ولا يمكنُ إنماءُ هذه المهاراتِ اللّغويّةِ إلّا بتطبيقِ المقاربةِ التي تعتمدُ على مبادئِ نحوِ النّصّ، المطبّقةُ بشكلٍ أفضلَ في المناهجِ الدّراسيّةِ الجزائريّةِ المحسّنةِ سنة 2016.

مذكّرةٌ مقدّمةٌ لنيلِ شهادةِ الماجستيرِ في علومِ اللّسانِ والتّبليغِ اللّغوي للطّالبةِ بوعظمة نجمة والموسومةُ: "تعليميّةِ قواعدِ النّحوِ العربيّ في ضوءِ مقتضياتِ المقاربةِ النّصيّةِ، دراسةٌ وصفيّةٌ تحليليّةٌ" والتي كانت سنةَ 2011-2012 بالمدرسةِ العليا للأساتذةِ -بوزريعة-. حاولتِ الباحثةُ الإجابةَ على الإشكاليّةِ المتمثّلةِ في كيفيّةِ استغلالِ المنهاجِ الدّراسيّ للمقاربةِ النّصيّةِ في تدريسِها للنّحوِ بالانطلاقِ من مفاهيم ومبادئِ لسانيّاتِ النّصّ، ومعرفة ما إذا كانَ هناكَ انسجامٌ بينَ ما نَصَّ عليهِ المنهاجُ وما جاءَ به الكتابُ التّعليميُّ من محتوى نحويٍّ وهذا بعدَ دراستِها التّطبيقيّةِ، وقد توصّلَتْ إلى النّتائجِ التّاليةِ:

- من مقتضياتِ المقاربةِ النّصيّةِ دراسةُ كلّ نصّ في جوانبِه التّركيبيّةِ؛ النّحويّةُ والبلاغيّةُ والعروضيّةُ، حتّى يتمكّنَ المتعلّمُ من إدراكِ اللّغةِ وفهمِها على أنّها كلٌّ متكاملٌ، لكنْ توجدُ بعضُ الصعوباتِ كافتقارِ بعضِ النّصوصِ للأمثلةِ التّوضيحيّةِ وعدمِ وجودِ ما يربطُ فروعَ العربيّةِ بعضُها ببعضٍ، وغيابِ الانسجامِ في مضامينِها، إلى جانبِ خلوّ البعدِ النّصيّ فيها الذي من شأنِه إبرازُ معنى ودلالةِ النّصّ.

- لا تساعدُ الوسائلُ التّعليميّةُ في تطبيقِ المقاربةِ النّصيّةِ، خاصةً الدّليلُ الذي تَغيبُ فيهِ مبادئُ وكيفيّةُ اشتغالِ النّصوصِ، إلى جانبِ عدمِ توفّرِ الوسائلِ التّوضيحيّةِ والتّكنولوجيّةِ التي تجعلُ المتعلّمَ يفكّكُ النّصَّ ويعيدُ بناءَه بالشّكلِ السّليمِ شفويًّا وكتابيًّا.

5. مصطلحاتُ الدّراسةِ

1.5. تعريفُ ذوي صعوباتِ التّعلّمِ (Children with learning disabilities)

1.1.5. مفهومُ صعوباتِ القراءةِ (Dyslexia)

والتي تعني "القصورَ في تحقيقِ الأهدافِ المقصودةِ بالقراءةِ، ومن ثَمَّ فهي تتضمّنُ القصورَ في فهمِ المقروءِ أو إدراكِ ما يشتملُ عليهِ من علاقاتٍ بينَ المعاني والأفكارِ أو التّعبيرِ عنهم، أو البطءَ في التّلفّظِ أو النّطقَ المعيبَ أو النّطقَ الخطأَ للألفاظِ"(تامر فرح سهيل، 2012)، أمّا ذوو صعوباتِ التّعلّمِ فهي الفئة "التي تعاني اضطراباتٍ في واحدةٍ أو أكثرَ من العملياتِ النّفسيّةِ الأساسيّةِ التي تتضمّنُ فهمَ اللّغةِ المكتوبةِ أو المنطوقةِ واستعمالَها، والتي تبدو في اضطراباتِ السّمعِ والتّفكيرِ والكلامِ والقراءةِ والإملاءِ والحسابِ، التي تعودُ إلى أسباب تتعلّقُ بإصابةِ الدّماغِ البسيطةِ الوظيفيّةِ minimal brain dysfunction ولكنّها لا تعودُ إلى أسباب تتعلّقُ بالإعاقةِ العقليّةِ، أو السّمعيّةِ، أو البصريةِ، أو غيرِها من الإعاقاتِ" (أبو الديار مسعد، 2012)، ومن خلالِ هذا التّعريفِ يتّضحُ أنَّ المتعلمينَ يعانونَ كذلكَ من اضطراباتٍ على مستوى فهمِ النّصوصِ التي يقرؤونَها أو يسمعونَها، من خلالِ عجزِهم عن مناقشةِ فحواها أو استخلاصِ مضامينِها وأفكارِها سواءٌ في الفهمِ الحرفي أو الاستدلالي أو النقدي.

2.1.5. تعريفُ صعوباتِ التّعلّمِ

وهي عبارةٌ عن "حالةٍ ينتجُ عنها تدنٍ مستمرٌ في التّحصيلِ الدّراسي للتلميذِ عن زملائِه في الصّف الدّراسي، ويُعبَّر عنها بمصطلحِ (إعاقاتُ التّعلّمِ) أحيانًا، ويُقصَدُ بها اضطرابٌ يؤثّرُ في قدرةِ الشّخصِ على تفسيرِ ما يراهُ ويسمعُه أو في ربطِ المعلوماتِ القادمةِ من أجزاء مختلفةٍ من المخّ" (صبحي عبد السلام محمد، 2009)، وتنقسمُ إلى قسمَيْنِ هما: صعوباتُ التّعلّمِ النّمائيّةُ والقسمُ الذي نشتغلُ عليهِ في هذهِ الدّراسةِ صعوباتُ التّعلّمِ الأكاديميّةُ academic learning disabilities وتُعرفُ بأنّها "عبارةٌ عن المشكلاتِ التي تظهرُ لدى الأطفالِ في عمرِ الدّراسةِ، ويشتملُ مصطلحُ صعوباتِ التّعلّمِ الأكاديميّةِ على الصّعوباتِ الخاصّةِ بالقراءةِ، والصّعوباتِ الخاصّةِ بالكتابةِ، والصّعوبات الخاصّةِ بالتّهجئةِ والتّعبيرِ الكتابي...وترتبطُ هذهِ الصّعوباتُ إلى حدّ كبيرٍ بصعوباتِ التّعلّمِ النّمائيّةِ، كالانتباهِ، والإدراكِ، والذّاكرةِ، والتّفكيرِ" (أبو الديار، البحتري، محفوظي، 2012).

2.5. تعريفُ الفهمِ القرائي (Reading comprehension)

يُقصدُ بالفهمِ القرائي: "استخراجُ المعنى من النّصّ المقروءِ، ويُعدُّ فهمُ النّصّ الكتابي إحدى المهاراتِ الأساسيّةِ التي تؤثّرُ بشدةٍ على معظمِ أوجهِ التّحصيلِ الدّراسي، ويُظهِرُ التّلاميذُ ذوو صعوباتِ التّعلّمِ قصورًا في هذهِ المهارةِ شديدةِ الأهميّةِ" (بيندر وليام، 2011)، فهو عمليّةٌ إدراكيّةٌ عقليّةٌ بنائيّةٌ تفاعليّةٌ تمكّنُ المتعلمينَ من استخلاصِ معاني ودلالاتِ النّصوصِ، التي تتكوّنُ من تراكيبَ لغويّةٍ وفاقَ قواعدَ نصيّةٍ وظواهرَ نحويّةٍ وبلاغيّةٍ، كان قد درسَها في حصصٍ تعليميّةٍ تقومُ على عناصرَ ثلاثة: المتعلّمُ والنّصّ وسياقاتُه المختلفةُ، حيثُ سنتناولُ في هذا المقالِ تلكَ العملياتِ التّكامليّةُ التي تتضمّنُ فهمَ المتعلمينَ للروابطِ والعلاقاتِ النّحويّةِ بينَ الجملِ والنّصوصِ، من خلالِ تعليميّةِ النّحوِ الوظيفي في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ، التي تساهمُ في زيادةِ عملياتِ التّفكيرِ العليا أبرزُها: التّطبيقُ النّحوي والتّحليلُ النّحوي والتركيبُ النّحوي والتقويمُ النحوي.

6. مستوياتُ الفهمِ القرائيّ (Level of reading comprehension)

"تخاطبُ معظمُ اختباراتِ فهمِ القراءةِ الفهمَ الحرفي والاستدلالي بشكلٍ ملائمٍ، ولكنّها تخاطبُ التّقييمَ بشكلٍ أقلَّ ملاءمةً نظرًا لصعوبةِ إعدادِ الأسئلةِ التي تخاطبُ قدرةَ الطّالبِ على تقييمِ جودةِ المادةِ الكتابيّةِ، ومن ثمَّ نادرًا ما تتضمّنُ اختباراتُ فهمِ القراءةِ المستوياتِ الأعلى من التّرتيبِ الهرميّ للفهمِ" (المرجع نفسه).

ونلخّصُ مستوياتِ الفهمِ القرائي كالآتي (النجار عبير، الغنيمي هناء عبد الفتاح، 2019):

المستوى الحرفيُّ.

مستوى إعادةِ تنظيمِ المعلوماتِ.

مستوى الاستيعابِ الاستنتاجي.

المستوى الفونيميُّ.

المستوى التقديريُّ.

وقد صنّفَ (بلوم) الفهمَ القرائيَّ وفاقَ منظورٍ معرفي، حيثُ حدّدَ الأهدافَ التّعليميّةَ التّعلميّةَ ضمنَ المستوياتِ الآتيةِ: المعرفةُ والفهمُ والتّطبيقُ والتّحليلُ والتّركيبُ والتّقويمُ، ومدخلُنا المقترحُ القائمُ على تعليمِ الظّواهرِ النّحويّةِ وظيفيًّا في ظلّ المقاربةِ النّصيّةِ من بينِ المبادئِ التي تستثيرُ دوافعَ الفهمِ القرائي لدى ذوي صعوباتِ التّعلّمِ وتحسّنُ مستوى استيعابِهم للنّصوصِ.

فمن بينِ العواملِ المؤثّرةِ في الفهمِ القرائي عدمُ معرفةِ المتعلّمِ بقواعدِ اللّغةِ العربيّةِ ونظامِها النّحوي الوظيفي، فمن خلالِ هذا الأخيرِ يتحسّنُ استيعابُه للنّصوصِ ومعرفتُه لمدلولاتِها ومعانيها؛ لأنَّ افتقارَ المتعلمينَ لكيفيةِ تعالقِ الجملِ له الأثرُ الكبيرُ في عمليةِ الاستيعابِ والفهمِ، ولهذا نجدُ القارئَ المتمكّنَ من قواعدِ اللّغةِ ونظامِها النّحوي ينفّذُ مهاراتِ ما وراءَ المعرفيّةِ أثناءَ قراءتِهم، لذلكَ نؤكّدُ أهميّةَ اعتمادِ استراتيجياتِ التّدريسِ الفّعالةِ، ومنها تلكَ التي تقومُ على تعليميّةِ الظّواهرِ النّحويّةِ والبلاغيّةِ في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ قصدَ تسهيلِ عمليّةِ الفهمِ واكتسابِ معلوماتٍ متنوعةٍ لمتعلمي صعوباتِ التّعلّمِ، حيثُ " تهدفُ الدّراسةُ النّحويّةُ للجملةِ إلى فهمِ بناءِ الجملةِ؛ أي فهمُ طريقةِ تأليفِها أو تركيبها، والعلاقةِ بينَ أجزائِها والعلاقةِ اللّغويّةِ الخاصةِ بكلّ جزءٍ منها مع غيرِه، بحيثُ يؤدّي ذلكَ إلى فهمِ المعنى الذي تحملُه الجملةُ ويرادُ إبلاغُه للمستمعِ" (هلال عبد الغني، 2004).

7. المقاربةُ النّصيّةُ والنّحوُ الوظيفيُّ

1.7. المقاربةُ النّصيّةُ (Textual Approach)

1.1.7. النّصيّةُ

تناولَها محمدُ خطابي في إشارةٍ إلى أنَّ "النّصَّ وحدةٌ دلاليّةٌ، وليستِ الجملُ إلا الوسيلةَ التي يتحقّقُ بها النّصُّ أضفْ إلى هذا أنَّ كلَّ نصّ يتوفّرُ على خاصيّةِ كونِه نصًا يمكنُ أنْ يُطلقَ عليها النّصيّةُ، وهذا ما يميّزُه عما ليسَ نصًا" (خطابي محمد، 1991)، فلكي نقولَ على نصّ بأنّه نصٌ ينبغي توفرُ المعاييرِ النّصيّةِ التي حدّدَها ديبوغراند والتي تخلقُ النّصيّةَ، بحيثُ تساهمُ في وحدتِه الشّاملةِ المتكاملةِ، أمّا عنِ المقاربةِ فنعني بها في اللّغةِ قربَ الشّيءُ بالضّمِ يقربُ قربًا، أي دنا وقربتُه بالكسرِ أقربُه قربانًا، أي دنوتُ منه والقربُ ضدَّ البعدِ. (الجوهري، 1979)

ومن خلالِ التّعريفِ اللّغويّ يتجلّى مفهومُ المقاربةِ في سياقِه التّعليمي التّعلّمي للغّةِ العربيّةِ، وهو تقرّبُ المتعلّمِ الدّائمِ غيرِ المتقطّعِ من بنياتٍ لغويّةٍ حتى يتحقّقَ الهدفُ من دراستِها والتّواصلُ بها، إذ يتقرّبُ المتعلّمُ من النص حتى يستوعبَ آلياتِ اشتغالِه وفهمِه ويصلَ إلى تأويلِه وينسجَ نحوه، وقد تناولَ دليلُ الأستاذِ في مرحلةِ التّعليمِ المتوسّطةِ مفهومَ المقاربةِ النّصيّةِ حيثُ" له دلالتُه في سياقِ الفعلِ التّعليمي التعلّمي، كونُه يقومُ على أساسِ تقرّبِ المتعلّمِ المستمرّ من المقصودِ حتى يتحقّقَ المطلوبُ" (وزارة التربية الوطنيّة، 2016)؛ فهي تعني كيفيةَ حلّ مشكلٍ أو بلوغِ هدفٍ لغويّ بالاستنادِ على مبادئَ معرفيّةٍ ومنهجيّةٍ، فالمقاربةُ النّصيّةُ إذًا "منهجيةٌ تعتمدُ على قراءةِ النّصوصِ ومعالجةِ معلوماتِها بناءً على استراتيجيّةٍ تستندُ إلى خلفياتٍ فكريّةٍ وأدبيّةٍ ونقديّةٍ معيّنةٍ" (ابن محمد عبد الكريم، 2018)

وفي السّياقِ نفسِه عرّفَها د/بوزيدي في محاضراتِه بالمدرسةِ العليا ببوزريعةِ "كيفيّةٌ عامّةٌ لإدراكِ مسألةٍ ودراستِها أو معالجة موضوعٍ أو حلّ مشكلةٍ أو بلوغِ غايةٍ" (بوزيدي، 2017-2018)، فهي واقعيًّا خَيارٌ منهجيٌّ يدعونا للتّساؤلِ: ما السّبيلُ الذي يتّبعُه النّصُّ في ضوءِ هذا الخيارِ؟ وهذا التوجّهُ يدحضُ الأحكامَ النّقديّةَ السّابقةَ مثل التّعريفِ بالأديبِ واستخلاصِ الأفكارِ مع دراسةِ الظّواهرِ النّحويّةِ منفصلةً عن فروعِ اللّغةِ العربيّةِ ...الخ؛ إذًا هي طريقةٌ تفعّلُ النّصَّ وتجعلُه محورَ تعلّمِ العربيّةِ ليتفاعلَ معهُ محورُ العمليةِ التّعليميةِ -المتعلّمُ- بتوظيفِ ما اكتسبَه في إنتاجِه بتوجيهٍ من المعلّمِ، حتّى يصلَ به إلى الإبداعِ والنّقدِ والتّحليلِ معنى ومبنى.

2.1.7. التّعريفُ البيداغوجيُّ للمقاربةِ النّصيّةِ

هي طريقةٌ في التّصدّي للنّصوصِ التّعليميّةِ وتدريسِ فروعِ العربيّةِ، باعتبارها بنياتٍ كليّةٍ يمارسُ فيها المتعلّمُ تفاعلَهُ، فقد تناولَها المنهاجُ باختصارٍ على أنّها: " الاختيارُ البيداغوجيُّ الآخرُ في تعليمِ اللّغاتِ - من بينها اللّغةُ العربيّةُ - فإنَّ نشاطَ القراءةِ هو الأساسُ الذي تدورُ في فلكِهِ كلُّ الأنشطةِ الأخرى للمادةِ" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)، كما تناولَتها د. آيت عبد

السّلام مقارنةً بينها وبينَ الطّريقةِ؛ فالمقاربةُ عندَها "القاعدةُ النّظريّةُ التي تتكوّنُ من مجموعةِ المبادئِ الضّروريّةِ لإعدادِ برنامجٍ دراسيّ واختيارِ استراتيجياتِ التّعليمِ والتّقييمِ" (آيت عبد السلام، 2016)، في حين أنَّ الكلَّ يعلمُ بمدى تطبيقِ القاعدةِ ذاتِ الطّابعِ التّربويّ، والاجتماعيّ، واللّغويّ وفاقَ استراتيجياتٍ وكيفياتٍ واستدلالاتٍ تحكمُ سيرَ عناصرِ العمليّةِ التّعليميّةِ.

وقد جاءَت في الوثيقةِ المرافقةِ لمرحلةِ التّعليمِ المتوسطِ على أساسِ أنّها "اختيارٌ بيداغوجيٌّ يقتضي الربطَ بينَ التّلقّي والإنتاجِ، ويجسّدُ النّظرَ إلى اللّغةِ باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكُهُ في شموليّةٍ، حيثُ يُتخذُ النّصُّ محورًا أساسيًا تدورُ حولَه فروعُ اللّغةِ، ويشملُ البنيةَ الكبرى" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)، ففي النّصّ مستوياتُ اللّغةِ المختلفةُ؛ فالدّلالي مثلاً يتعلّقُ بوظيفيّةِ المكوناتِ النّصيّةِ المحققّةِ لغرضٍ تبليغيّ وتواصليّ، ومن خلالِ علاقاتِ الجملِ بعضُها ببعضٍ وتشكّلُها سببًا وحبكًا يظهرُ المعنى، وتظهرُ السياقاتُ الثّقافيّةُ والاجتماعيّةُ والمقاميّةُ، ليصبحَ؛ أي النص محورَ تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ قصدَ تنميةِ مهاراتِها الأربعِ؛ ومن بينها الفهمُ القرائيُّ.

2.7. النّحوُ الوظيفيُّ (Functional grammar)

1.2.7. الغايةُ من النّحوِ الوظيفيّ

عُرّفَ النّحوِ الوظيفيّ بأنّهُ "مجموعةُ القواعدِ التي تؤدّي الوظيفةَ الأساسيّةَ للنّحوِ[...]وهو إكسابُ التّلاميذِ مهاراتِ القواعدِ" (راتب قاسم، 2013) التي تساهمُ في تنميّةِ مختلفِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ لدى متعلمي صعوباتِ التّعلّمِ، باعتبارِه مدخلًا منهجيًّا قائمًا على وظيفيّةِ المهاراتِ اللّغويّةِ.

إنَّ ظهورَ أيّ نظريّةٍ لا بدَّ من هدفٍ ترومُه ولذلكَ "يسعى هذا التّوجهُ في هدفِه الأساسِ إلى مد الجسورِ بينَ الجملةِ والنّصّ لرفعِ التّعارضِ بينَ لسانياتِ الجملةِ ولسانياتِ النّصّ" (المرجع نفسه)، أمّا عنِ الكفاءاتِ المرادِ إكسابها للمتعلمينَ فهي:

"- الكفاءةُ اللّغويّةُ: ينتجُ المتعلّمُ ويؤوّلُ بطريقةٍ صحيحةٍ في مواقفَ تواصليّةٍ.

- الكفاءةُ المنطقيّةُ: يشتقُّ المتعلّمُ قواعدَ استدلالٍ تحكمُها مبادئُ الاستنباطِ والاحتمالِ.

- الكفاءةُ المعرفيّةُ: يكوّنُ المتعلّمُ رصيدًا من المعارفِ المنظّمةِ من عباراتِ اللّغةِ ويخزّنُها.

- الكفاءةُ الإدراكيّةُ: يدركُ المتعلّمُ محيطَه ويشتقُّ معارفَ قصدَ إنتاجِ النّصوصِ وتأويلِها.

- الكفاءةُ الاجتماعيّةُ: يعرفُ المتعلّمُ ما يقولُ وكيفَ يقولُ في مواقفَ تواصليّةٍ لتحقيقِ أهدافِ اللّغةِ" (المتوكل أحمد، 2006).

تحقيقُ هذه الكفاءاتِ لدى متعلمي صعوباتِ التّعلّمِ من شأنِه أنْ ينميَ مهاراتِهم في الفهمِ القرائيّ، إذْ تهدفُ المقاربةُ الوظيفيّةُ إلى تعليمِ ذوي صعوباتِ الفهمِ القرائيّ كيفيةَ التّنظيمِ الإنتاجيّ الخاصِ بهم في مختلفِ مستوياتِهم وفاقَ معاييرِ النّصّ المعروفةِ، مع تمكّنِهم من فهمِ النّصوصِ وتأويلِها وإدراكِ السّياقاتِ المختلفةِ المتّضمنّةِ داخلَها، إضافةً إلى تنميّةِ الكفاءةِ الاستراتيجيّةِ، حيثُ يتعلّمُ طريقةَ التّفكيرِ ومنهجيّةَ النّقدِ وإبداءَ الرّأي رغبةً في تحقيقِ كفاءتيْ التّلقّي (الفهمُ القرائيُّ) والإنتاجِ، وقد ذكرَها سيمون ديك -الكفاءاتُ السّابقةُ- في القوالبِ التّاليّةِ: "القالبُ النّحويُّ، القالبُ المنطقيُّ، القالبُ المعرفيُّ، القالبُ الإدراكيُّ والقالبُ الاجتماعيُّ"(المتوكل أحمد، 2003)، لهذا يُفضّلُ عند تدريسِ الظّواهرِ اللّغويّةِ عدمُ الاقتصارِ على وصفِ القواعدِ وحفظِها، إنّما الاعتمادُ على النّحوِ الوظيفيّ الذي يهتمُّ بالاستعمالِ اللّغويّ والسّياقِ التّواصليّ، ويعطي الأولويّةَ للمنطوقِ من الكلامِ المنسجمِ للوصولِ بالمتعلّمِ ذي صعوبةِ التّعلّمِ إلى فهمِ النّصوصِ والتّعبيرِ عن المعنى، وباختصارٍ تحدّثَ في السّياقِ نفسِه ابنُ جني قائلًا: "أصواتٌ يعبّرُ بها كلُ قومٍ عن أغراضِهم" (ابن جني، 1952).

2.2.7. المداخلُ التي يعتمدُ عليها النّحوُ الوظيفيُّ

تحتلُّ اللّغةُ العربيّةُ مكانةً مهمّة عند العربِ، وحتّى يَسهُلَ تعلّمُها أَوْلَت مناهجُ اللّغةِ العربيّةِ تدريس النّحوِ أهميةً بالغةً بما أنّهُ الموصلُ إلى المعنى، فاستلهمَت بعضَ المقارباتِ التّعليميّةِ من مختلفِ المدارسِ اللّسانيّةِ، وأبرزُها نظريّةُ النّحوِ الوظيفيّ التي وُجدت مبادئُها في مؤلفاتِ علمائِنا العربِ، إذ نجدُ قولًا للجرجاني: "أعجزَتهم مزايا ظهرَت لهم في نظمِه وخصائصٌ صادفوها في سياقِ لفظِه وبدائعٌ راعَتهم من مبادئِ آيةٍ ومقاطعِها، ومجاري ألفاظِها ومواقعِها، وفي مضربِ كلّ مثلٍ، ومساقِ كلّ خبرٍ وصورةِ كلّ عظةٍ وتنبيهٍ وإعلامٍ وتذكيرٍ وترغيبٍ وترهيبٍ ومع كلّ حجّةٍ وبرهانٍ وصفةٍ وتبيانٍ" (الجرجاني، 1992) أمّا السّكّاكي فتحدّثَ عن المقامِ قائلًا: "لا يخفى عليكَ أنَّ مقاماتِ الكلامِ متفاوتةٌ ...فلكلّ كلمةٍ مع صاحبتِها مقامٌ" (السّكاكي، 1987)؛ أي مقامُ المدحِ غيرُ مقامِ التّعزيةِ ...الخ، وفي آخرِ السّردِ سيبويه يتحدّثُ في قضيّةِ التّقديمِ والتّأخيرِ وعلاقتِه بالدّلالةِ وتوضيحِ المعنى "فإن قدّمتَ المفعولَ وأخّرتَ الفاعلَ جرى اللّفظُ كما جرى في الأوّلِ، وذلكَ قولُك: ضربَ زيدًا عبدُ اللهِ ،لأنّكَ إنّما أردتَ به مؤخرًا ما أردتَ به مقدّمًا، ولم ترِدْ أنْ تُشغلَ الفعلَ بأوّلٍ منه، وإن كان مؤخرًا في اللّفظِ فمن ثَمَ كان حدُّ اللّفظِ أن يكونَ فيه مقدما" (سيبويه، 1988).

وكفاءةُ التّواصلِ تعني "وعيَّ المتعلّمِ بالقواعدِ الحاكمةِ للاستعمالِ المناسبِ لموقفٍ اجتماعيّ ويشملُ مفهومَيْنِ أساسيَيْنِ هما: المناسبةُ والفعاليّةُ، وهذانِ المفهومانِ يتحقّقانِ في كلّ من اللّغةِ المنطوقةِ والمكتوبةِ" (عبده عوض أحمد، 2000).

3.2.7. المدخلُ الوظيفيُّ

وهو من المداخلِ التي لها أهميّةٌ قصوى في تعليميّةِ اللّغةِ العربيّةِ، فهو "المقصودُ بتوجيهِ تعليمِ اللّغةِ وظيفيًّا Functionally أن يهدفَ تعليمُها إلى تحقيقِ القدراتِ اللّغويّةِ عند التّلميذِ، بحيثُ يتمكّنُ من ممارستِها في وظائفِها الطّبيعيّةِ العمليّةِ ممارسةً صحيحةً"(عبده داوود، 1979)؛ يعني ذلكَ تعليمُ ذوي صعوباتِ الفهمِ فروعَ العربيّةِ بالاعتمادِ على الممارسةِ والأخذِ من النّصوصِ شواهدَ لدراستِها والتّطبيقِ عليها وظيفيًّا، وعليه نحقّقُ عندَ المتعلمينَ بصفة عامةٍ وعندَ ذوي صعوباتِ الفهمِ القرائي بصفةٍ خاصةٍ أهدافَ اللّغةِ، إذ يصبحُ المتعلّمُ فردًا مفكرًا منتجًا متواصلًا متمسّكًا بتراثِه في المواقفِ الطبيعيّةِ، حيثُ يستعملُ اللّغةَ بشكلٍ صحيحٍ في إنتاجِه، ويفهمُ النّصوصَ المسموعةَ والمكتوبةَ.

4.2.7. المدخلُ التّفاعليُّ "تعليميّةُ النّحوِ الوظيفيّ و أثرُه في تنميةِ الفهمِ القرائيّ"

لقد عُرِّفَ النّحوُ قديمًا على أنّه مرادفٌ لعلمِ اللّغةِ العربيّةِ الذي يدرسُ أحوالَ اللّفظِ العربيّ في اقتصارِه على الجانبِ الشّكلّي، بينما تجاوزَ النّحوُ الوظيفيُّ تلكَ النّظرةَ الضّيّقةَ؛ لأنَّ الهدفَ الرئيسَ من تأسيسِ علمِ النّحوِ هو الكشفُ عن خبايا التّراكيبِ اللّغويّةِ ومعرفةُ خصائصِها.

وعلى هذا الأساسِ يهتمُّ النّحوُ الوظيفيُّ عندَ تدريسِ الظّواهرِ النّحويّةِ بالمواقفِ التي تستعملُ فيها هذه الأدواتُ وربطها بسياقِ الكلامِ، حيثُ ترتكزُ عمليّةُ تدريسِ الظّواهرِ اللّغويّةِ وفاقَ هذا المنهجِ الوظيفيّ على معاني الجملِ ومعاني الأبوابِ النّحويّةِ، وتهتمُّ بالعلاقاتِ التي تجمعُ مختلفَ المعاني والدّلالاتِ كالتّبعيّةِ والاستثناءِ والمفعوليّةِ، كما تولي اهتمامًا كبيرًا بإسماعِ المتعلمينَ نماذجَ من اللّغةِ الفصيحةِ.

تساهمُ تعليميّةُ النّحوِ الوظيفيّ القائمةُ على التّفاعلِ بينَ المعلّمِ والمتعلّمِ والنّصّ النّحوي في تنميةِ المهاراتِ اللّغويّةِ، ونشيرُ هنا إلى الدّورِ الكبيرِ الذي يلعبُه الانغماسُ اللّغويُّ داخلَ الصّفّ الدّراسيّ الذي يسمحُ للمتعلّمِ بتوظيفِ مكتسباتِه ومعارفِه، وقد أوصى أحدُ الباحثينَ "بضرورةِ الأخذِ بالوظيفةِ في الموضوعاتِ النّحويّةِ "(المرجع نفسه)؛ فدعوتُه هنا إلى ضرورةِ الوظيفةِ إشارةٌ إلى إعادةِ النّظرِ في ترتيباتِ الموضوعاتِ النّحويّةِ التي تُدرَّسُ للمتعلمينَ، وإهمالِ كلّ ما ليسَ وظيفيًا لا يخدمُ الاستعمالَ ولا علاقةَ له بالنّصّ المتّسقِ المنسجمِ، وقد نتجَ عن ذلكَ "تقليصُ المسافةِ المعرفيّةِ بينَ القراءةِ المنهجيّةِ والدّرسِ اللّغويّ

تجسيدًا لمبدأ وحدةِ وتكاملِ وترابطِ موادِ اللّغةِ العربيّةِ" (آيت أوشان، 1998)؛ معنى ذلكَ أن نتّخذَ النّصَّ محورًا تدورُ حولَه مختلفُ النّشاطاتِ اللّغويّةِ، حتّى يتسنّى للمتعلّمِ فهمُ النّصوصِ وتأويلُها والنّسجُ على منوالِها، والاهتمامُ بالكفاءاتِ لا المعارفِ؛ أي دراسةُ النّحوِ باعتباره ظواهرَ لا كمسائلَ... ومن هنا تتّضحُ منهجيّةُ النّحوِ الوظيفيّ في "استحضارِ النّصّ أو الخطابِ منطلقًا لدراسةِ الظّواهرِ اللّغويّةِ نظريًّا وتطبيقيًّا، واستثمارِ الأساليبِ اللّغويّةِ في التّواصلِ" (آيت أوشان، 2005).

3.7. فوائدُ نحوِ النّصّ في تعليميّةِ الظّواهرِ اللّغويّةِ

يقولُ ابنُ جني: "اللّغةُ أصواتٌ يعبّرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضِهم"(ابن جني)، وعبّرَ عنها علي أوشان: "اللّغةُ نسقٌ من العلاقاتِ المجرّدةِ وأداةٌ للتّواصلِ والتّفكيرِ والتّأمّلِ والتّعبيرِ" (آيت أوشان)، وقالَ آخرٌ: "اللّغةُ أداةٌ من أدواتِ الحياةِ العامةِ وأنّها لا تقومُ بواجبِها ما لم تؤدّ غرضَها فيها، ولا تبلغُ منزلتَها الحقيقيّةَ لدى أهلِها ما لم تغنِهم فيها وهم فيه وعليه" (جواد، 1984)، من خلالِ هذهِ التّعاريفِ يقتضي تدريسُ الظّواهرِ اللّغويّةِ- حسبَ ما دعَت إليه لسانياتُ النّصّ- ربطَ لغةِ المتعلّمِ بواقعِه المعيش وبالمواقفِ المجتمعيّةِ المختلفةِ، قصدَ التمكّنِ من تواصلِه وفهمِه لمختلفِ النّصوصِ في حالِ وقوعِه في وضعيّةٍ مشكلةٍ؛ لأنَّ الهدفَ من اللّغةِ هو التّواصلُ مثلَما أشارَ إليه ابنُ جنّي ونقلُه علي أوشان: "فما يتعلّمُه الطّفلُ ليسَ معرفةً لغويّةً فحسب بل كذلكَ معرفةُ القوانينِ والأعرافِ المتحكّمةِ في الاستعمالِ في مواقفَ اجتماعيّةٍ" (آيت أوشان).

وبذلكَ الهدفُ الوظيفيُّ للنّحوِ هو الوصولُ إلى صحّةِ نطقٍ وتعبيرٍ وفهمِ المتعلّمِ في مختلفِ المواقفِ التعليميّةِ، وهذا ما أكّدَ عليه المؤلّف نفسه في قولِه: "إنَّ الوحدةَ الأساسيّةَ في اللّغةِ هي الخطابُ وليسَ الجملة المعزولة عن سياقِها النّصي، لذا تُعلّمُ القواعدُ قصدَ استعمالِ اللّغةِ في التّواصلِ ومراعاة السّياقِ" (المرجع نفسه) ومن ذلكَ النّصُّ باعتبارِه :"نسيجٌ من الكلماتِ يترابطُ بعضُها ببعضٍ، هذه الخيوطُ تجمعُ عناصرَه المختلفةَ والمتباعدةَ في كلّ واحدةٍ هو ما نُطلقُ عليه مصطلحَ (نصّ)" (الصبيحي محمد، 2008)، وبما أنَّ اللّغةَ يوجدُها المجتمعُ للتّعبيرِ عن حياتِه وطريقةِ سلوكِه، يركّزُ التّحليلُ على ما يشملُ جوانبَها باعتبارِها ظاهرةً اجتماعيّةً، فهي تحتوي على مستوياتٍ مختلفةٍ تمكّنُ الدّارسَ من تحليلِها والكشفِ عن مستوياتِها الكليّةِ، بدءًا من الصّوتِ إلى التّداولِ من أجلِ وضعِ جملٍ راقيّةٍ لتدريسِ الظّواهرِ اللّغويّةِ "من خلالِ الحديثِ على بعضِ العلاقاتِ التي تسودُ لغةَ المجتمعِ (النّص/الخطاب)، مثلُ علاقةِ الإحالةِ والوحدةِ الموضوعيّةِ... مشيرًا إلى البنى النّحويّةِ/التّراكيبِ الدّاخليّةِ للنّصّ...والبحث في العواملِ المتحكّمةِ في اختياراتِ صاحبِ النّصّ...كالمجاورةِ" (حمداوي، 2015). وكخلاصةٌ لما قيلَ حولَ تصوّراتِ النّحوِ الوظيفيّ ونحوِ النّصّ، تتّضحُ رؤى الاستفادةِ من توظيفِهما على شكلِ مقارباتٍ تتعاملُ مع النّصّ وبشكلٍ وظيفيّ تستحضرُ المتعلّمَ ومعرفتَه السّابقةَ وخبرتَه الأدبيةَ وتراعي حاجاته وخصائصه الإدراكيّةَ، حيثُ ركّزَت على المعاييرِ النّصيّةِ والبعدِ الوظيفيّ؛ لأنَّ طبيعةَ اللّغةِ استعمالٌ، فينبغي التّعاملُ مع النّصوصِ التّعليميّةِ كبنيّةٍ كبرى شاملةٍ وفنيّةٍ راقيّةٍ تهدفُ إلى إثارةِ خيالِه ودفعِه إلى التّفاعلِ للوصولِ به إلى الإبداعِ، لكن بالابتعادِ عن الوصفِ اللّغوي للنّصوصِ والبحثِ المباشرِ عن مضمونِه وعدمِ ربطِ فروعِ اللّغةِ بالبعدِ النّصي.

فقد حطّمَت هذه المقارباتُ الجديدةُ المتّكئةُ على نحوِ النّصّ الوظيفي نظرةَ الفروعِ لصالحِ الوحدةِ، ومن تعلّمِ المسائلِ إلى معرفةِ كيفيّةِ اشتغالِها وتوظيفِها، وتعليمُ اللّغةِ على أساسِ أنّها ظواهر تعدُّ مكوّناتٍ نصّيةٍ للتواصلِ والتّبليغِ والفهمِ، فعلى الأستاذِ وهو يتناولُ النّصَّ توضيحُ آلياتِ اشتغالِه ووضعُ المتعلّمِ في مقامِ التّحليلِ والمناقشةِ والاستنتاجِ والتّركيبِ والتّطبيقِ والإبداعِ، قصدَ إعطائِه فرصةَ التمكّنِ من الكفاءةِ النّصيّةِ والتّواصليّةِ التي تشكّلُ ما نرومُه في مخرجاتِ التّعليمِ ككفاءةٍ ختاميّةٍ؛ لأنَّ نحوَ النّصّ يعتمدُ على أسسٍ تعليميّةٍ مثلُ أوليّةِ اللّغةِ المنطوقةِ على المكتوبةِ دونَ إهمالِ الثّانيةِ، ووظيفيّةِ اللّغةِ

واستعمالِها؛ بمعنى دراسة النّسقِ والعملُ على إخراجِها للطبيعةِ الأصليّةِ لها، حيثُ تبسّطُ وتسهّلُ مسألةُ تعلّمِ اللّغةِ بشكلٍ منهجيّ وعقلاني، وبهذه الأسسِ تجعلُ للأنشطةِ اللّغويّةِ معنى وفائدةً، ومنه تضحى اللّغةُ لغةَ تواصلٍ وتبليغٍ وتداولٍ وفهمٍ.

8. أثرُ المقاربةِ النّصيّةِ في تنميّةِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ

طرحَت لسانياتُ النّص المعرفيّةُ عدةَ معطياتٍ علميّةٍ مستجدّةٍ على ساحةِ المجالاتِ المعرفيّةِ المختلفةِ، وبالأخصّ ما يتعلّقُ بالظاهرةِ اللّغويّةِ في بعدِها اللّساني والاجتماعي والتداولي، للوصولِ إلى أنجعِ الطّرائق في إنماءِ الكفايةِ اللّغويّةِ والنّصيّةِ، ونخصُّ بالذّكرِ هنا المقاربةَ النّصيّةَ، وقد كانَ "القدماءُ العربُ يخصّصونَ وقتًا طويلًا من يومِهم وعمرِهم بدراسةِ القواعدِ، وكانَت الدّراسةُ تجري على علاقاتٍ، ويقومُ نقاشٌ ... من لدن قراءةِ نصّ والعملِ على تفسيرِه وإعرابِه"(علي جواد، 1984)؛ لأنَّ أيَّ طريقةٍ مفتعلةٍ في تدريسِ الظّواهرِ النّحويّةِ وكأنّها قواعدٌ مستقلّةٌ وغريبةٌ عن المتعلّمِ ستعيقُ فهمَهم للنّصوصِ، بل بما يكونُ النّحوُ مكوّنًا نصيًّا ومألوفًا عندهم، حيثُ تصبحُ القضايا النحويّةُ ذاتُ البعدِ النّصي أنموذجًا يُقاسُ عليه "إذْ ينبغي أن يصحّحَ المعلّمُ تصوّرَه لطبيعةِ اللّغةِ وتقسيمِها إلى فروعٍ، إنَّ تقسيمِ اللّغةِ إلى قراءةٍ وقواعدَ ونصوصٍ وإملاءٍ وتعبيرٍ...تقسيمٌ مصطنعٌ قُصِدَ به تيسيرُ العملِ في مختلفِ جوانبِ العمليّةِ التّعليميّةِ، سواءٌ من جهةِ خطّةِ الدّراسةِ أو طرقِ التّدريسِ أو تقويمِ التّلاميذِ...وواقعُ الأمرِ أنَّ اللّغةَ كلٌّ متكاملٌ...والنّموُ فيها عمليّةٌ تراكميّةٌ يؤثّرُ على كلّ فرعٍ فيها في الفروعِ الأخرى"(طعيمة، 2004)، وبالتّالي من أرادَ التّواصلَ بشكلٍ سليمٍ وتعلُّمَ اللّغةِ وفهمَها إنّما هو "تعلّمُ بناءِ الأقوالِ structures des énoncés كانَ من الضّروريّ انتقالُ مجالِ الدّراسةِ إلى فضاءٍ أوسعَ من الجملةِ (ما وراءَ الجملةِ) وتبعًا لذلكَ تبنّي آلياتٍ ومعطياتٍ جديدةً؛ أي الانتقالُ من لسانياتِ الجملةِ إلى لسانياتِ النّصّ"(عزوز ، 2016).

لذا فالهدفُ الرئيسُ لها هو إنماءُ الكفاءةِ النّصيّةِ، وهي التي تربطُ الخطابَ بالطّبقةِ المقاميّةِ التي ينجزُ فيها، لهذه الوظيفةُ علاقةٌ ودورٌ" حيثُ إنَّ العلاقةَ رابطٌ بنيويٌّ قائمٌ بينَ مكوّناتِ الجملةِ أو مكوّناتِ المركّبِ في حين أنَّ الدّورَ يخصُّ اللّغةَ بوصفِها نسقًا كاملًا" (المتوكل أحمد، 2005).

فالمقاربةُ النّصيّةُ في مجالِ التّعليمِ فنٌّ وعلمٌ، فنٌّ من حيثُ الإبداعِ الذي تؤدّيهِ المقاربةُ في تحليلِها للمحتوى، وتقديمِها فروعَ اللّغةِ العربيّةِ متكاملةً داخلَ الأقسامِ، ويظهرُ ذلكَ التّأثيرُ عندما نشاهدُ المتعلّمينَ يتدافعونَ في شوقٍ وحماسٍ لمعرفةِ خبايا النّصّ، وعلمٌ لأنَّ للمقاربةِ منطلقاتِها النّظريّةَ وهي لسانياتُ النّص، ولها كذلكَ منهجيتُها العلميّةُ وأدواتُها التي تسهّلُ للمعلّمِ مهمّةَ إنماءِ الكفاءةِ النّصيّةِ لدى متعلّمي اللّغةِ العاديينَ ولذوي صعوباتِ الفهمِ، من خلالِ تنميةِ مجموعةٍ من المهاراتِ اللّغويّةِ الأساسيّةِ أبرزُها مهارةُ فهمِ بناءِ الجملةِ داخلَ النّصوصِ وكيفيةِ تماسكِها، وقد يظهرُ للبعضِ أنَّ فهمَ طريقةِ بناءِ الجملِ يعدُّ مهارةً من مهاراتِ الكتابةِ، لكنْ هذه المهارةُ تزيدُ في فهمِ متعلّمي صعوباتِ التّعلّمِ للنّصوصِ، حيثُ يستخدمُ المتعلّمُ استراتيجيّةَ ربطِ أجزائِها قصدَ تكوينِ المعاني والدّلالاتِ.

9. تكامليّةُ اللّغةِ العربيّةِ

تعليمُ اللّغةِ العربيّةِ (النّحوُ، البلاغةُ، الصّرفُ) بطريقةٍ منعزلةٍ (اسمًا ومنهجًا، معلّمًا، ووقتًا) سبّبَ انفصالًا بينَ نشاطِ النّحوِ وهو غيرُ نشاطِ البلاغةِ، إذْ لا تجدُ في نشاطِ النّحوِ استثمارًا للشّواهدِ النّحويّةِ في تدريسِ مادّتِه، ولا يتمُّ دراستُها فنيًّا، ما جعلَ النّصوصَ غيرَ وظيفيّةً تعيقُ الفهمَ القرائيَّ عند متعلّمي صعوباتِ التّعلّمِ، كما سبّبَ ذلكَ سوءَ استثمارِ القضايا النّحويّةِ والبلاغيّةِ في تعابيرِهم؛ لأنّها لم تحقّقِ الهدفَ الذي جاءَت به" من هنا فإنَّ المنهاجَ الذي نبنيهِ من جديدٍ يجبُ أن يحملَ استخدامَ الأساليبِ الفصيحةِ، ويكثرَ من النّصوصِ اللّغويّةِ الرّفيعةِ؛ فإكثارُ دراسةِ النّصوصِ اللّغويّةِ الرّفيعةِ هو الذي يكفلُ معرفةَ الأصولِ والضّوابطِ النّحويّةِ ...وهذا ما جرى عليه أئمةُ البيانِ واللّغةِ والبلاغةِ قديمًا"(بلعيد، 2004)،

فبعدَ انحصارِ محتوى التّمارينِ في الظّواهرِ اللّغويّةِ في أدنى وأبسطِ وجوهِ التّأليفِ الكلامي -الجملة- ظهرَ ما يسمّى بصعوباتٍ في الفهمِ القرائيّ، وعليه ينبغي الانطلاقُ من النّصوصِ لتدريبِ التّلاميذِ على الجملِ الواردةِ في السّياقِ على حدّ قولِ د. الحاج صالح، حتّى يفهموا أنَّ الجملةَ ليست بنيةً مستقلةً، فلا قيمةَ لها لوحدِها خارجَ السّياقِ، فقيمتُها تظهرُ بربطِها ووحداتٍ من جنسِها في إنتاجِه.

هذا فيما يخصُّ الوصفَ أمّا في مجالِ التّطبيقِ فيدعو الحاج صالح -رحمه الله- إلى:

الانطلاقِ من نّص القراءةِ الذي قد اطّلعَ عليهِ المتعلّمُ في حصةِ الإدراكِ، وينبغي أن يكونَ محتوى هذا النّص ذا علاقةٍ بواقعِ التّلميذِ المعيش، واستخراجِ العنصرِ اللّغوي المراد تدريسه أثناءَ كلّ تدريبٍ من كلّ نصّ له سياق ودلالة (بن عمار ، 2004)، فالمعلّمُ يعمدُ إلى إذكاءِ روحِ التّفكيرِ والفهمِ والتّعمّقِ في دراسةٍ إبداعيّةٍ بنزعةٍ عقليّةٍ، وتفكيرٍ منطقيّ، يجعلُ التّلميذَ يتعلّقُ باللّغةِ وآدابِها ما دامَت تسمو بفكرِه، وترتقي بعقلِه، وتمتّعُ مشاعرَه، يقول في هذا الصّددِ الدّكتورُ راتب قاسم عاشور: "إذا تمَّ مزجُ هذه القواعدِ بالتّراكيبِ والمعاييرِ السّليمةِ التي تضمُّ معاييرَ النّصيّةِ فإنّها حقًا ستحقّقُ الأهدافَ المرسومةَ للقواعدِ النّحويّةِ المعروفةِ وكذا رسوخَ اللّغةِ وأساليبها"(راتب قاسم)، وهذا ما أكّدَه الدّكتور أحمد مدكور في كتابِه "تدريسُ فنونِ اللّغةِ العربيّةِ" عندما حدّدَ بعضَ الأهدافِ ومثّلَ ذلكَ في درسِ الفاعلِ:

"- أن يفهمَ التّلاميذُ الأفكارَ الموجودةَ بالنّصّ أو الأمثلةِ.

- أن يدركوا موقعَ الفاعلِ من الجملةِ الفعليّةِ موقعًا وعملًا.

- أن يفهموا أنواعَ الفاعلِ وإعرابَ كلّ نوعٍ.

- أن يستطيعوا ممارسةَ الفاعلِ في لغتِهم بطريقةٍ صحيحةٍ"(مدكور أحمد)، ولن يكونَ هذا إلا باتّخاذِ النّص محوراً تدورُ حولَه جميعُ النّشاطاتِ بما فيه النّحوُ واعتبارُه البنيةَ الكبرى التي تظهرُ فيه المستوياتُ اللّغويّةُ (صرفيّةٌ...تداوليّةٌ) والمؤشراتُ السّياقيّةُ (ثقافيّةٌ...اجتماعيّةٌ).

10. مبادئٌ أساسيّةٌ لإنماءِ الفهمِ القرائي والإنتاجِ القرائيّ (الملكةُ النّصيّةُ)

لابدَّ من انتقاءِ النّصوصِ وفاقَ معيارَي الملائمةِ والتّوافقِ، واعتمادِ ربطِ المكوّناتِ اللّغويّةِ بالبعدِ النّصي، مع التّركيزِ على تنظيمِها؛ أي النصوص وفاقَ التّدريجِ الوظيفي والطّولي، واختيارِ منهجيّةٍ نصيّةٍ لتسهيلِ التّعاملِ معها قراءةً وفهمًا.

فتعليميّةُ النّحوِ الوظيفي في ضوءِ المقاربةِ النّصيّةِ لابدَّ لها من جوّ ملائمٍ، حيثُ إنّنا لا نجدُ كفاءَتي الفهمِ والإنتاجِ لدى ذوي صعوباتِ التّعلّمِ رغمَ تطبيقِ المقاربةِ النّصيّةِ، والسّببُ يعودُ إلى أنَّ تطبيقَها مبنيٌّ على القدرةِ على الفهمِ النّصّي، لذا لابدَّ أن يتميّزَ النّصُّ التّعليميُّ ببساطةِ الموضوعِ، وسهولةِ ألفاظِه وجملِه ومعانيه، مع التّركيزِ على خاصيّةِ بروزِ الظّاهرةِ النّحويّةِ المقصودةِ في النّص الذي يحتوي صورًا معبّرةً تزيدُ من انسجامِ معناه وتوافقِه ومستوى التّلاميذِ وواقعهم المعيش. (بودلعة، 2004).

وقد لخّصَت فوزية عزوز أساسيّاتِ إنماءِ الملكةِ النّصيّةِ فهمًا وإنتاجًا في مجموعةٍ من النّقاطِ وهي كالآتي:

"- البنيّةُ الهيكليّةُ للنّص - كيفيّةُ ترابطِ مختلفِ أجزائِه وتعالِقها- كيفيّةُ انتظامِ المعلوماتِ (القضايا) داخلَ النّص- معاييرُ تميّزِ النّص عن اللّانص (معاييرُ النّصيّةِ) - كيفيّةُ ترابطِ الأبنيةِ النّصيّةِ مع الوظائفِ التّداوليّةِ والاجتماعيّةِ - التّعرفُ على أنماطِ النّصوصِ وخصائصِ كلّ منها - كيفيّةُ تلقّي النّصوصِ وفهمِها وتأويلِها..."(عزوز فوزية)؛ وهذه النّقاطُ يجبُ توفّرُها وتكييفُها حتّى تصبحَ أدواتٍ تعليميّةً، تتيحُ فرصةَ خلقِ متعلمينَ ذوي كفاءةٍ نصيّةٍ عاليةٍ تلقيًّا وفهمًا وإنتاجًا تلك الكفاءة التي ترومُها المقاربةُ النّصيّةُ.

إذ نعلمُ أنَّ المقاربةَ النّصيّةَ تدعو لدراسةِ المستوياتِ اللّغويّةِ ضمنَ نصّ متكاملٍ، ولاعتبارِ كلّ منها مكوّنًا نصيًّا يحقّقُ هدفَ اللّغةِ، لذا ينبغي حتّى تحقّقَ الهدفَ المنشودَ منها "الإتيانُ بنصّ قصيرٍ خالٍ من التّكلّفِ ويتّصلُ بحياةِ التّلاميذِ ويرتبطُ بخبراتِهم ويشتركُ التّلاميذُ مع المدرّسِ في المناقشةِ"(إسماعيل زكريا، 2005) بغيةَ حملِ المتعلّمينَ ذوي صعوباتِ التّعلّمِ على اكتشافِ القواعدِ اللّغويّةِ والمفاهيمِ النّحويّةِ والخصائصِ الأدبيّةِ، التي يستخدمُها في مواقفَ تواصليّةٍ عندما يُربَطُ النّصُّ المتّسقُ المنسجمُ بحياةِ التّلاميذِ وبمميّزاتِهم، ويشاركُ من خلالِها مشاركةً فعالةً وظيفيّةً في تلقّيهِ للنّصوصِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ، بدلَ حشوِ عقولِهم بالمعلوماتِ التي لا تُخزَّنُ في ذاكرتِه ولا يستفيدُ منها.

11. اقتراحٌ تعليميٌّ تربويٌّ لذوي صعوباتِ التّعلّمِ من خلالِ تطبيقِ المقاربةِ النّصيّةِ

ما حقّقَهُ نحوُ النّصِّ في تأكيدِه على ضرورةِ التّعايشِ مع النّصوصِ المسبوكةِ والمحبوكةِ في التّلقّي والفهمِ القرائيّ والإنتاجِ، جعلَ "دي بوجراند" يدقُّ ناقوسَ الخطرِ في كيفيةِ استغلالِ هذا العلمِ في تحقيقِ أهدافٍ وكفاءاتٍ تتماشى ومستجداتِ عصرِنا، ويظهرُ في قولِه: "إنّ خيبةَ الأملِ الكبيرةَ فيما يتّصلُ بكفاءةِ التربيةِ العامةِ...ذلكَ أنَّ الذي نعلّمُهُ للطلابِ لا نعملُ بهِ، ولا يعدُّ نافعًا ولا صلةَ لهُ بما ينتظر أن يواجهَ المتعلمينَ في مستقبلِ حياتِهم، وحوافزُ المتعلمينَ في البيئةِ ضعيفةٌ في مجملِها أو نسبةُ الفشلِ مخيفةٌ"(دي بوجراند، 1998)، هذا التخوّفُ سببُهُ الإصرارُ على اتّباعِ المناهجِ التقليديةِ التي تهدفُ إلى تلقينِ المعارفِ دونَ إعطاءِ أهميّةٍ للاستعمالِ اللّغويّ وعدمِ ربطِها بالسّياقِ وفي غيابٍ للمعايير النصيّة في النّصوصِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ، ويمكنُ أن يتحسنَ هذا الوضعُ في حالِ اهتمامِ التربويّينَ بمقارباتِ نحوِ النّصِّ والنّحوِ الوظيفيّ في تنميةِ طائفةٍ من المرتكزاتِ القويّةِ والمرنةِ، من أجلِ إكسابِ متعلميّ ذوي صعوباتِ التّعلمِ المعرفةَ، وتطبيقِها في مختلفِ الأطوارِ التّعليميّةِ.

تُعنى المقاربةُ النّصيّةُ بالنّصِّ المتكاملِ في أفكارِه وأحداثِه وسياقِه وشكلِه الكليّ، حيثُ يُدرسُ هذا النّصُّ صوتًا معنى ومبنى، بلاغةً ونحواً، هذا النّصُّ المعبّرُ عن الواقعِ المعيش للمتعلّمينَ، الذي يناسبُ خصائصَ متعلمي صعوباتِ التّعلمِ، ولهذا الخيارِ البيداغوجيّ معيارانِ أساسيانِ أولُهما يتعلّقُ باللّغةِ أما الثّاني فلهُ علاقةٌ بالتّربيّةِ "الأساسُ اللّغويُّ فينطلقُ من كونِ اللّغةِ ظاهرةً كليّةً متآزرةً عناصرُها صوتٌ، حرفٌ، تركيبٌ ودلالةٌ، والأجدرُ أن تُدرسَ قواعدُ اللغةِ في ظلّ هذا التكاملِ، أما الأساسُ التربويُّ فمؤدّاهُ أنّ أصدقَ أنواعِ التّعلمِ ما تفاعلَ فيه المتعلمُ مع خبرةٍ كليّةٍ مباشرةٍ ذات معنى لديهِ وذات مغزى عندهُ، وتكاملُ الخبرةِ يفرضُ دراسةَ النصوصِ"(الدليمي، 2004)؛ لأنّ العجزَ في ربطِ عناصرِ الظّاهرةِ اللّغويةِ البنويّ والدّلاليّ والتّداوليّ أدّى بالدراساتِ اللّسانيةِ إلى الانتقالِ من مفهومِ الجملةِ إلى مفهومِ النّصِّ في تحليلِ الخطابِ، وهذا الأخيرُ هو مجالُ اللّسانياتِ النّصيّةِ التي تهتمُ ببنيةِ وكيفيةِ جريانِها في الاستعمالِ.

ومن أبرزِ مبادئِها كذلكَ ما يلي:

"- الطبيعةُ النّصيّةُ لممارستِنا الكلاميّةِ أو الخطابيّةِ.

- النّصيّةُ شروطُها وقوامُها: التّرابطُ والاتّساقُ والانسجامُ.

- ضرورةُ التّمييزِ بينَ نصيّةٍ محليّةٍ وأخرى عامةٍ.

- الهيكلةُ المقطعيّةُ غيرُ المتجانسةِ في الأساسِ للنّصِّ والنّصيّةِ "(طالب الإبراهيمي، 2006)؛ بمعنى أنّ الجملةَ لا تؤدّي إلى التّبليغِ والتّواصلِ، ودراسةُ النّحوِ ومختلفِ فروعِ العربيّةِ في ظلّها لا يساهمُ في تنميّةِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ، بل بالنّصِّ لاحتوائِه على معاييرٍ نصيّةٍ يتفاعلُ فيها متعلّم ذو صعوبةِ التّعلمِ، حتى يتمكّنَ من الملكةِ اللّسانيّةِ الصّحيحةِ، ويمكنُ تلخيصُ هذهِ المزايا في النّقاطِ التّاليةِ:

- تنظيمُ المعلوماتِ اللّغويّةِ حتّى يَسهُلَ استرجاعُها وتوظيفُها عندَ الحاجةِ.

- تنميةُ الذوقِ الفنيّ وإبرازُ الأساليبِ الرّاقيّةِ للنّصوصِ لدى المتعلّمِ.
- دراسةُ فروعِ اللّغةِ حيثُ لا يشعرُ المتعلّمُ أنّهُ يتلقّى أحكامَها مفصولةً عن دراسةِ النّصّ، وبهذا الأسلوبِ يمكنُ للمتعلّمِين التّخلّص من عناءِ حفظِ الأحكامِ النّحويّةِ والصّرفيّةِ، التي أرهقُهم ولا علاقةَ لها بما يتواصلون بهِ في حياتِهم اليوميّةِ (بوطيبة 2009-2010).

12. استراتيجياتٌ تعليميّةٌ لتحسينِ الفهمِ القرائيّ (Instructional strategies for improving comprehension)

ظهرتْ عدةُ مداخلَ تدريسيّةٍ تهدفُ إلى تحسينِ الفهمِ القرائيّ، بعدَ إجراءِ البحوثِ العلميّةِ في مجالِ صعوباتِ التّعلمِ وفي ميدانِ تعليميّةِ اللّغاتِ وتعليميّةِ اللّغةِ العربيّةِ ونذكرُ أهمَّها:

1.12. استراتيجيّةُ التّفكيرِ قبلَ و أثناءَ وبعدَ القراءةِ (The TWA Strategy)

وتضمُ هذهِ الطريقةُ خطواتٍ ثلاث نعرضُها كالآتي: (وليام ن. بيندر)

- التّفكيرُ قبلَ القراءةِ T: حيثُ يفكّرُ المتعلّمُ ذو صعوباتِ الفهمِ في الهدفِ من نص المؤلّفِ وخبرته السّابقةِ سواءٌ كانت معرفيةً أو لغويّةً.
- التّفكيرُ أثناءَ القراءةِ W: حيثُ يفكّرُ المتعلّمُ ذو صعوباتِ الفهمِ في سرعةِ القراءةِ، ويحاولُ ربطَ النّصّ الجديدِ بما يعرفُه سابقًا، لاكتشافِ المعاني استنادًا إلى الظّواهرِ النّحويّةِ والبلاغيّةِ.
- التّفكيرُ بعدَ القراءةِ A: يحاولُ المتعلّمُ التّفكيرَ في فكرةِ النّصّ الأساسيّةِ، ليتمكّنَ من تلخيصِه.

يتّضحُ من خلالِ الخطواتِ السّابقةِ أنّه يمكنُ لنا زيادةُ الطّلاقةِ والفهمِ لدى ذوي صعوباتِ التّعلّمِ، بتوضيحِ أهميّةِ النّظامِ النّحويّ في كشفِ المعاني والدّلالاتِ، وتدريسِه وفاقَ منهجيّةٍ نصيّةٍ.

2.12. طريقةُ ابنِ خلدونَ النّصيّةُ و أثرُها في تحسينِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ

في هذه الطّريقةِ سنحاولُ الرجوعَ لأفكارِ ابنِ خلدونَ التي تدعو إلى تدريسِ النّحوِ في ضوءِ النّصوصِ "إنَّ تربيةَ الملكةِ اللّسانيّةِ وفقًا لنظريّةِ ابن خلدونَ يمكنُ أن تتمَّ من خلالِ تطبيقِ أسلوبٍ في تخطيطِ المنهجِ، وتنفيذِه وتقويمِه، ومتابعتِه"(مدكور أحمد)، وتكونُ على النّحوِ الآتي:

- التّخطيطُ: اختيارُ نصوصٍ منسجمةٍ تحاكي أقحاحَ العربِ القدامى، تكونُ مواضيعُها ومبانيها مناسبةً لمستوى المتعلمينَ وقدراتِهم في كلّ مرحلةٍ دراسيّةٍ، مع تركيزٍ كبيرٍ عند اختيارِ المحتوى النّحويّ وتنظيمِه من السّهلِ إلى الصّعبِ، دونَ التغافلِ عن الاستعمالِ والمرانِ والدّربةِ النّصيّةِ الكتابيّةِ والشّفويّةِ.
- التّنفيذُ: يتمُّ تحليلُ النّصوصِ بإشراكِ المتعلمينَ وصفًا وتفسيرًا ونقدًا، ثمّ تقويمًا، عن طريقِ الاستماعِ الجيّدِ الممثّلِ للمعنى مع التكرارِ، ثمّ مناقشتُها وفاقَ مستوياتِها المختلفةِ بعدَ تحديدِ مناسباتِها والتّعرفِ على قائليها، لنصلَ إلى التّدريبِ في قراءتِها بطريقةٍ تعليميّةٍ منهجيّةٍ ومعالجةٍ آنيةٍ للجوانبِ الصّوتيّةِ والتركيبيّةِ معنى ومبنى، ثمّ يُطلبُ من المتعلمينَ استخلاصُ مضمونِ النّصوصِ وأفكارِها الأساسيّةِ وقيمِها التّربويّةِ، إذ لا بدَّ من ربطِ ما تمَّ ذكرُه سابقًا بالبلاغةِ العربيّةِ لتنميّةِ الذوقِ الأدبيّ وهو من أبرز مستويات الفهم القرائي بعد الوقوفِ على قواعدِ العربيّةِ وقوانينِ إعرابِها، وفي الأخيرِ الأمرُ المهمُ الذي يحبّذُه ابنُ خلدونَ وهو الحفظُ بعدَ الفهمِ حتّى تنطبعَ في نفوسِ المتعلمينَ ذوي صعوبات التعلم، ليقتبسَ منها في فهمِه واستيعابِه وتواصلِه عند الحاجةِ اليوميّةِ كتابةً ونطقًا.
- التّقويمُ والمتابعةُ: تكونُ وفقَ خطوتينِ، الأولى هي أنْ يكتبَ المتعلّمُ نصَّه كتابةً واضحةَ الخطِ بأسلوبٍ سليمٍ معنى وبطريقةٍ منهجيّةٍ متّسقةٍ بينها وبينَ المبنى، أما الخطوةُ الثّانيّةُ فهي للمعالجةِ.

إنَّ أفضلَ طريقةٍ لتدريسِ النّحوِ هي تلكَ التي انبثقَت من فكرِ ابنِ خلدونَ؛ لأنّها صاحبةُ الفضلِ في التمكّنِ من أدواتِ القاعدةِ النّحويّةِ وتوظيفِها أثناء تلقّي متعلميّ صعوباتِ الفهمِ القرائيّ للنّصوصِ على أفضلِ وجهٍ لغويّ ودلاليّ وتداوليّ، فإذا كانَ المعلمُ ذا كفاءةٍ وصاحبَ تجربةٍ فلا محالةَ من وجودِ أرقى النّتائجِ اللّغويّةِ في فهمِ متعلميّ صعوباتِ التّعلّمِ وإبداعِهم في الإنتاجِ الكتابيّ، وهذا ما تدعو له المقاربةُ النّصيّةُ التي تبنّتها المناهجُ التّربويّةُ خيارا منهجيّا في تدريسِ الظواهرِ النّحويّةِ خاصةً واللّغةِ عامةً لإقامةِ اللّسانِ والتّواصلِ به فهمًا وإنتاجًا؛ لأنَّ فوائدَها كثيرةٌ منها:

- معايشةُ النّصِّ بوصفِه وحدةً متكاملةً يَسهُلُ فهمُه.
- القواعدُ النّحويّةُ تُكتَشفُ في النّصِّ وتُطبَّقُ فيه.
- من خلالِه يتعرفُ المتعلّمُ على وظائفِ الكلماتِ والجملِ والعلاقةِ بينها في إطارِ الفهمِ السّليمِ.
- الوقوفُ على ما يحملُه النّصُّ من قواعدَ والكلماتُ من معانٍ مختلفةٍ حسبَ التّركيبِ والعدولِ...
- معرفةُ الجوانبِ الجماليّةِ في النّصوصِ بعد ربطِ فروعِ اللّغةِ فيما بينها كلية (أبو السعود، 1998).

ولأنّ "النّصَّ أعلى رتبةَ حال الوقفِ والنّظرُ على معناه لا من حيثُ تركيبه والاهتمامُ ببنيّةِ النّصِّ، ثمّ الكشفُ على معناه مثلما لمسناه عند الاهتمامِ بمعنى النّصِّ القرآنيّ في حدودِ السّياقِ" (أمينة أدردور، 2019)، وهذا يدلُّ على أنَّ النّصَّ بنيّةٌ كبرى تتغيّرُ وتتطوّرُ، تحملُ مختلفَ المستوياتِ اللّغويّةِ وصولًا للأسلوبيّةِ والتّداوليّةِ، وتشيرُ إلى سياقاتٍ متعدّدةٍ؛ لذلكَ كانَ المفسّرونَ يتعاملونَ مع السّورِ القرآنيّةِ على أنّها كلٌّ متكاملُ الآياتِ ومنهم من درسَ القرآنَ كلَّه على أساسِ وحدةٍ شاملةٍ متّسقةٍ منسجمةٍ ومتكاملةٍ.

خاتمةٌ

بعدَ الدّراسةِ النّظريّةِ المتعلّقةِ بالمقاربةِ النّصيّةِ في تعليمِنا للظواهرِ النّحويّةِ، التي اعتبرَها منهاجُ اللّغةِ العربيّةِ وسيلةً لفهمِ النّصوصِ وتأويلِها، وكذا تواصلِ المتعلّمِ ذي صعوبةِ الفهمِ شفويًا وكتابيًّا دونَ لحنٍ، موصلًا معنى ما يريدُ تبليغَه، وعلى هذا الأساسِ تمَّ اقتراحُ المدخلِ التّدريسيّ القائمِ على نظريّةِ النّحوِ الوظيفيّ ونحوِ النّصِّ في تحديدِ النّماذجِ النّحويّةِ المتعلّقةِ بحياةِ المتعلّمِ ذي صعوبةِ الفهمِ وواقعِ معيشتِه، قصدَ التّوظيفِ الدّقيقِ والفعّالِ لها في فهمِه وإنتاجِه، ولابدَّ من الإشارةِ إلى ضرورةِ مراعاةِ مبادئِ اختيارِ محتوى الظواهرِ النّحويّةِ الموجودةِ أمثلتُه في النّصوصِ المتّسقةِ المنسجمةِ التي تحملُ السّياقَ المقامي، والمقالي، والثقافي، والاجتماعي، هذا من جهة، ومن جهةِ الطّريقةِ التي ندركُ أنّها طريقةٌ جيّدةٌ في تنميّةِ الكفاءةِ النّصيّةِ التي تسعفُ متعلمي صعوباتِ التعلّمِ في تحسينِ تحصيلِهم الدّراسي.

وعلى النّقيضِ من ذلكَ نجدُ بعضَ الأمورِ التي تغيّرُ هدفَ تدريسِ النّحوِ من وسيلةٍ لفهمِ اللّغةِ والتّواصلِ بها إلى غايةٍ، وهذا بسببِ نوعيّةِ بعضِ النّصوصِ المعقّدةِ أو الطويلةِ أو الفقيرةِ من حيثُ الشواهدِ المستهدفةِ للظاهرةِ، حيثُ نلاحظُ في بعضِ الدّروسِ النّحويّةِ طغيانَ الجانبِ المعرفيّ على الممارساتي الذي يتدرّبُ فيه المتعلّمُ بغيةَ تملّكِ القاعدة، أضفْ إلى ذلكَ غيابَ نصوصٍ منسجمةٍ ذات سياقٍ معيّنٍ خاص بحصصِ الأعمالِ الموجّهةِ باعتبارِها حصصَ الدّربةِ والمرانِ، وهي الحصصُ المساعدةُ في التّثبيتِ والتملّكِ، زيادةً إلى المشاكلِ البيداغوجيّةِ التي تعيقُ عمليّةَ الفهمِ.

وفي هذا الإطارِ نعطي كلمةَ الحقّ فيما يخصُّ تطبيقَ المقاربةِ النّصيّةِ في تناولِ الظواهرِ النّحويّةِ، إذْ نجدُ المتعلّمَ مستقبِلاً أولَ نصٍّ منطوقٍ يكتشفُ فيه معناه ويستخلصُ قيمتَه التّربويّةَ، حيثُ ينبّهُ الأستاذُ إلى كلمةٍ أو جملةٍ لها علاقةٌ بالدّرسِ النّحويّ اللّاحقِ، ثم يمدُّنا الكتابُ بنصٍّ آخرَ، في بدايتِه نصٌّ قصيرٌ له علاقةٌ بمضمونِ القراءةِ المشروحةِ واعتبارُه نصًّا موازيًا، يتبلورُ معناه في ذهنِ المتعلّمِ ذي صعوبةِ الفهمِ، حيثُ يساعدُ المتعلّمينَ ذوي صعوباتِ الفهمِ القرائيّ قاموسُ النّصِّ الشّارحِ بعضَ الكلماتِ في استخلاصِ المعنى الذي رامَه المؤلّفُ، وفي عرضِ الدّرسِ يحاولُ الأستاذُ تحليلَ النّصِّ في مستوياتِه المختلفةِ،

"فأفهمُ النّصَّ" يدلُّ على المستوى الدّلالي، "وأقوّمُ مكتسباتي" دلالةٌ على المستوى التّركيبي، "وأتذوّقُ النّصَّ" دلالةٌ على المستوى البلاغي والتّداولي والصّوتي، وبعدَ الانتهاءِ من الحصّةِ الثانيّةِ وبأسئلةٍ دقيقةٍ ومركّزةٍ وتفاعليّةٍ تُستخلصُ أمثلةُ الظّاهرةِ النّحويّةِ، قصدَ دراستِها وفاقَ المقاربةِ النّصيّةِ دونَ إغفالِ التّطبيقاتِ الجزئيّةِ والنّهائيّةِ لمساعدةِ متعلمي صعوباتِ التّعلّمِ على التّحليلِ والتّفسيرِ والنّقدِ، لنجعلَ النّحوَ خادمًا للّغةِ تلقينًا، وفهمًا، واكتسابًا، وتملّكًا.

ومن خلالِ المقاربةِ النّصيّةِ بمبادئِها وأهدافِها ووظيفةِ النّحوِ الأساسِ بمادتِه وطريقةِ تدريسِه نجدُ ما يلي:

- يتمُّ اكتسابُ اللّغةِ والتّواصلُ بها والقدرةُ على فهمِ النّصوصِ وتأويلِها؛ إذا ما اعتُبِرَت الظّواهرُ النّحويّةُ مكوّناتٍ لنصوصٍ مسبوكةٍ محبوكةٍ تحملُ مختلفَ السّياقاتِ.
- وظيفيّةُ المقاربةِ النّصيّةِ في تدريسِ الظّواهرِ النّحويّةِ، تجعلُ المتعلّمَ ذا صعوبةِ الفهمِ متفاعلًا مهتمًّا بمادتِه تؤمّنُ متطلباتِه حيثُ تضمنُ له القدرةَ على الإبداعِ والنّقدِ والتّفكيرِ السّديدِ والمنهجيّ وهي أعلى مستوياتِ الفهمِ القرائيّ.
- كلُّ فروعِ اللّغةِ العربيّةِ مجالٌ لخدمةِ الظّاهرةِ اللّغويّةِ، وهذا ما يوضّحُ أنّ النّحوَ في هذه الحالةِ يُسهمُ في تنميةِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ لمتعلمي صعوباتِ التّعلّمِ.

13. الاستنتاج

تتعدّدُ الاستراتيجياتُ التي تتحكّمُ في الفهمِ القرائيّ للنّصوصِ، فقد اهتمَّ بها الباحثونَ في مجالِ الدّراساتِ النّفسيّةِ المعرفيّةِ واللّغويّةِ وفي مجالِ صعوباتِ التّعلّمِ، كما حظيَتْ باهتمامِ الباحثينَ في تعليميّةِ اللّغةِ العربيّةِ وتعليميّةِ اللّغاتِ، حيثُ تسعى المناهجُ التّعليميّةُ التّعلميّةُ قصارى جهدِها إلى إنماءِ مهاراتِ الفهمِ القرائيّ للمتعلمينَ في مستوياتِه المختلفةِ، وهذا في مختلفِ المراحلِ التّعليميّةِ، من هنا كانَ على القائمينَ بشؤونِ التّربيةِ والتّعليمِ إعادةُ النّظرِ في طريقةِ التّصرفِ مع النّصّ التّعليمي، بما يحقّقُ الأهدافَ من تعليمِ القراءةِ والكفاءاتِ المتوافقةَ ومستجدّاتِ التّطورِ النّاشئِ في ميدانِ تعليميّةِ اللّغاتِ، لذا اتّفقَ المشرفونَ على بناءِ المناهجِ على اعتمادِ طريقةٍ تتماشى مع الوضعِ الرّاهنِ وهي المقاربةُ النّصيّةُ؛ باعتبارِها منهجًا في دراسةِ النّصّ من جانبِ نظرِ التّعليمِ، يمكّنُ المتعلّمَ ذا صعوباتِ التّعلّمِ من استيعابِ وتفسيرِ النّصوصِ واستثمارِها في الفهمِ القرائيّ والتّواصلِ، والوصولِ به إلى قارئٍ متمكّنٍ من فهمِ ما تتضمّنُه المادةُ التّعليميّةُ مهما كانتْ معقّدةً، من خلالِ جعلِها محاورَ لدراسةِ فروعِ العربيّةِ في وحدةٍ شاملةٍ متكاملةٍ وللاستفادةِ منها معرفيًّا ولغويًّا وأسلوبيًّا ومنهجيًّا، بغيةَ التّخفيفِ من حدّةِ الرّداءةِ اللّغويّةِ التي نشهدُها في إنتاجِ وفهمِ المتعلّمينَ ذوي صعوباتِ التّعلّمِ للنّصوصِ شفويًّا وكتابيًّا.

المراجع

ابن جني (1952). *الخصائص*. النجار محمد علي، (محرر). مصر: دار الكتب المصرية.

أبو الديار، مسعد (2012). *القياس والتّشخيص لذوي صعوبات التعلم*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو الديار، مسعد والبحتري جاد ومحفوظي عبد الستار (2012). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو السعود، بكر صابر (1998). *النّحو العربي*. مصر: دار الثقافة.

أدردور ، أمينة (2019). *لسانيات النّص حديثا وعربيا، ملتقى دولي (الممارسة النّصية في المدوّنات التراثية)*. قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة المدية.

إسماعيل، زكريا (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*، مصر: دار المعرف الجامعية.

آيت أوشان، علي (1998). *اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي*. الدار البيضاء: دار الثقافة.

آيت أوشان، علي (2005). اللسانيات والديداكتيك. الدار البيضاء: دار الثقافة.

آيت عبد السلام، رشيدة (2016). المقاربة النصية في الكتاب المدرسي. *مجلة اللغة والأدب*. الجزائر، ع29.

بلعيد، صالح (2004). دراسة تحليلية تقويمية للصرف والنحو في مناهج اللغة العربية، *مجلة اللسانيات*، 9(2)

بن عمار، فتحية (2004). تحليل كتاب المعلم "القواعد وتمارين اللغة" للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال النظرية الخليلية الحديثة، *مجلة اللسانيات*. 9(2)

بن محمد، عبد الكريم (2018). أسس ومبادئ أساسية في تعليم اللغة العربية، *مجلة اللغة العربية*، 20(01)

بودلعة، حبيبة (2004). دراسة تحليلية نقدية لكتاب القواعد المقرر للسنة السابعة من التعليم الأساسي، *مجلة اللسانيات*. الجزائر ، 9(2)

بوزيدي اسماعيل (2017). *محاضرة في اللسانيات التطبيقية*. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. .

بوطيبة، سعيدة (2009). *تدريس نصوص التعليم الثانوي في ضوء المقاربة النصية وتعليمية النص*. رسالة ماجيستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة – الجزائر.

بيندر وليام (2011). *صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس*. سليمان عبد الرحمن والسيد التهامي والطنطاوي محمود(مترجمين). القاهرة: عالم الكتب.

تامر، فرح سهيل (2012). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. فلسطين: جامعة القدس.

الجرجاني، عبد القاهر (1992). دلائل الإعجاز. شاكر محمود(معلق). مصر: مكتبة الخانجي.

جواد، الطاهر علي (1984). *أصول تدريس اللغة العربية*. بيروت: دار الرائد العربي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد (1979). *الصحاح*. عبد الغفور عطار أحمد، (محرر). بيروت: دار العلم للملايين.

حمداوي، جميل (2015). *محاضرات في لسانيات النص*. شبكة الألوكة.

خطابي، محمد (1991). *لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

الدليمي، حسين طه (2004). *أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية*، عمان: دار الشروق.

دي بوجراند (1998). *النص: الخطاب والإجراء*، تمام حسان (مترجم). القاهرة: عالم الكتب.

راتب، قاسم عاشور (2003). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

السّكاكي، بن علي محمد (1987). *مفتاح العلوم*، بيروت: دار الكتب العلمية.

سيبويه. (1988). *الكتاب* (ط3). عبد السلام هارون محمد(محرر). القاهرة: مكتبة الخانجي.

صبحي، عبد السلام محمد (2009). *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال*، مصر: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

الصبيحي، محمد الأخضر (2008). *مدخل إلى علم النص*. بيروت: الدار العربية للعلوم.

طالب الإبراهيمي، خولة (2006). *مبادئ في اللّسانيات*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

طعيمة، رشدي أحمد (2004). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغّة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبده، داوود (1979). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا*. الكويت: دار العلوم.

عبده، عوض أحمد (2000). *مداخل تعليم اللغة العربية*. مكة: جامعة أم القرى.

عزوز فوزية (2016). *المقاربة النصيّة بين تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي*. عمان: دار كنوز المعرفة.

علي، جواد الطاهر (1984). *أصول تدريس اللّغة العربية*. بيروت: دار الرائد العربي.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). *الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط*. الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). *منهاج اللّغة العربية*. مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر

المتوكل، أحمد (2003). *آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي*. المغرب: دار الهلال العربية.

المتوكل، أحمد (2006). *المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي*. الرباط: مكتبة دار الأمان.

المتوكل، أحمد (د.ت). *التركيبات الوظيفية قضايا ومقاربات*. الرباط: دار الأمان.

مدكور، أحمد (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

هلال، حسن محمد عبد الغني (2004). مهارات القراءة السريعة الفعالة. مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

وزارة التربية الوطنيّة. *دليل استخدام كتاب اللّغة العربية*.