جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب و اللغات
قسم الآداب و اللّغة العربيّة

مذكرة ماستر

الأدب العربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية

رقم: ل.ت/51

إعداد الطالبتين:
بن العمري صافية
دويدة مروة

يوم: 2022/06/27

تعليميّة النّص الأدبي للسنة الثانية ثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات

لجنة المناقشة:

سماح رواق	أ.مح.ب	بسكرة	رئيسا
تومي غنية	أ.مح.ب	بسكرة	مشرفا ومقررا
ليلى جغام	أ.مح.أ	بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية :2022 - 2021

شکر وعرفان

كلمة شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

‹‹و لا تعجل بالقرآن من قبل أن يوحى إليك وحيه و قل ربي زدني علما››.

طه:114

الحمد لله الذي بفضله و بتوفيقه أنجزنا هذا العمل المتواضع

أما بعد، فإننا نتقدم بأخلص الشكر و أوفى التقدير إلى كل من أعاننا

و أمدّنا بالنّصح و العون عند الحاجة

ونخص بالذكر **د.غنية تومي** التي أشرفت علينا

و ساعدتنا طيلة مدة إنجاز هذه المذكرة.

و في الأخير فإننا نشكر كل من ساهم من بعيد أو من قريب في إنجاز هذه المحاولة

البسيطة، و التي نرجو من الله أن نكون قد وفّقنا في إنجازها.

شكرا...

مقدّمة

تؤكّد جلّ الدراسات التربوية على أهمية النّص في الفعل التعليمي التّعلّمي، وأنه السبيل الأمثل لاكتساب اللّغة وتعلّمها، فهو إذن، وسيلة بيداغوجية وتعليمية، لأن كفاءة إنتاجه هي الهدف الحقيقي من تعلّم اللّغة.

يكتسي النص أهمية بالغة بجميع أنواعه، والنّص الأدبي تحديدًا، كونه يستغل في تحقيق أبعاد تربوية مهمّة، منها ما يتعلّق بتوسيع معارف المتعلّم الثقافية، وبتعميق كفاءاته اللغوية، إضافة إلى تنمية جوانبه المعرفية والوجدانية، ممّا يزيده انفتاحا وثقافة وفهمًا للحياة، ومانحا إياه ثروة من المفردات والتراكيب لما يتمتّع به من ميزات وخصائص معجمية وتركيبية كامنة فيه.

وتحقيق هذه الأبعاد التربوية من خلال تدريس النّصوص الأدبية متوقفا على الطريقة التي تقدّم بها، بمعنًى آخر، يكون رهن المنهجية المتّبعة في تحليل تلك النّصوص، وطريقة معالجتها للوصول إلى الهدف المرجوّ و الرّقي بالمستوى العلمي للمتعلّم.

وبالنظر إلى هذا الموضوع، سعينا إلى الكشف عن كلّ هذا الزاد المعرفي لأهمية تدريس النّصوص الأدبية، ومدى تأثيرها على المتعلّم، وما تحمله من مكنونات لغوية، وفنية، وخلقية، واجتماعية، وتعليمية، وغيرها، لنلج أحد الجوانب التي طوّرتها المقاربة بالكفاءات، لذلك جاء بحثنا موسومًا بـ: "تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات – السنة الثانية ثانوي".

ويقوم هذا البحث على جملة من الأسئلة والإشكالات التي نجملها في الآتي:

ما واقع تدريس النّص الأدبي في إطار المقاربة بالكفاءات؟

وهل تدريس النّص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات ارتكز بالفعل على الانتقال بالمتعلّم من منطق التعليم نحو منطق التّعلّم؟

وما الطريقة التي يتبنّاها المنهاج الجديد – المبني على المقاربة بالكفاءات – للتعامل مع النّصوص الأدبية المقدّمة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

أمّا عن الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع فتعود إلى العوامل الآتية:

1- الأهمية البالغة والمكانة المرموقة التي تكتسيها النّصوص الأدبية لدارس اللّغة العربيّة في التعليم الثانوي.

2- تغير واقع تدريس النّصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بنظام جديد لتحليلها ودراستها.

3- تعليمية النّص الأدبي مجال مغرٍ وخصب تتجاذبه تخصّصات عدّة، منها ما يرتبط بنظرية النّص، ومنها ما يرتبط بالنظريات التربوية التّعليميّة.

4- الاستفادة من التجارب العلمية الخاصّة بقطاع التعليم.

أمّا فيما يخص الأهداف المتوخاة من هذا البحث فلعل أهمّها:

أ- الكشف عن واقع تعليمية النّص الأدبي بوجه خاص في ظل المقاربة بالكفاءات.

ب- التعرّف على الخطوات المنهجية المتّبعة في تقديم النّصوص الأدبية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

ج- تقديم مادة علمية نظرية في مجال تعليمية النّص الأدبي بشِقَّيْهَا البيداغوجي واللساني.

د- رصد أهم الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات.

وفي إطار السّعي نحو تحقيق تلك الأهداف كان المنهج الوصفي بآلية التحليل دليلنا العملي، وتحقيقا لهذه الأهداف عالجنا البحث وفق الخطة الآتية:

مقدّمة

مدخل: وعنوناه بـــ: تعليمية اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات.

الفصل الأول: وقد قسّمناه إلى مبحثين؛ المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات، وتناولنا في المبحث الثاني: واقع تدريس النّصوص الأدبية لدى طلبة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وكلّ مبحث جاء مقسّما إلى أربعة مطالب؛ حيث خصّصنا المطلب الأول للحديث عن بعض المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات، وخصّصنا المطلب الثاني لذكر جملة من خصائص المقاربة بالكفاءات، بينما ذكرنا في المطلب الثالث أهداف ومبادئ المقاربة بالكفاءات، وأخيرا المطلب الرابع و تناولنا فيه إجراءات المقاربة بالكفاءات.

أمّا **الفصل الثاني** فقد قُسّم إلى ثلاثة مباحث؛ وهي المبحث الأوّل عن التعريف بالنّص الأدبي، ونجد فيه معايير اختيار النّصوص الأدبية وخطواتها ومدى أهميتها، وأهدافها، في حين تطرّقنا في المبحث الثاني إلى تحليل مستوى النّص المقرّر على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أمّا المبحث الثالث فقد خُصّص للدراسة الميدانية لتعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وخلصنا في نهاية هذا العمل إلى **خاتمة** عرضنا فيها أهّم النتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الرحلة العلمية، مع التوصيات التي نأمل أن تتمّ الاستفادة منها في المجال التعليمي.

ومما لا شك فيه أنّ أي بحث لا تقوم له قائمة إلا بالرجوع إلى المصادر والمراجع، كانت لنا طائفة من الكتب ارتكزنا عليها، ومن أهمّها كتاب: التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – لحاجي فريد، وكتاب علم النفس التربوي لعبد المجيد نشواتي، وكتاب الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي لمحمد الصالح حتروبي، وكتاب تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق لبشير إبرير، وكتاب تعليمية الترجمة – دراسة تحليلية تطبيقية – لسعيدة كيحل.

ومن الصعوبات التي اعترضت طريق هذا العمل:

1- صعوبة الحصول على المراجع المتخصّصة في ميدان التّعليميّة لقلّتها في المكتبات الجامعية.

2- قلّة البحوث الأكاديميّة التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر ممّا شكّل لدينا نوعًا من الغموض والضبابية خاصّة في البداية.

3- شحّ المراجع الخاصّة بتدريس النّص الأدبي، ممّا دفع بنا إلى التركيز أكثر على الوثائق التربوية.

وبالرغم من هذه الصعوبات إلا أنّ ذلك لم يزدنا إلا صبرًا وقوّة نحو المضي قُدُمًا من أجل محاولة تقديم الأفضل؛ فقد استطعنا بعون الله الذي لا يخذل عبده أبدا أن ننجز هذا البحث الذي يعد قطرة في بحر التّعليميّة، آملين أن يتقبّله الله منّا، وأن تعمّ به الفائدة لكل من رغب في مواصلة البحث في هذا التخّصص، أو في جانب من جوانب البحث التربوي.

ونتقدم في الأخير بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة: **د. تومي غنية** على ما أمدتنا به من نصائح وتوجيهات، دون أن ننسى شكر كلّ من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

والله الموفّق

مدخـل: تعليمية اللغة في ضوء المقاربة بالكفاءات

- تعليمية اللّغة العربية

أولا / التعليمة :

- تعريف التعليمية.
- عناصر العملية التّعليميّة.
- مستويات التعليمية.

ثانيا/ اللّغة العربية:

- ماهية اللّغة العربيّة .
- أهمية تدريس اللّغة العربيّة.

أولا: تعليمية اللّغة العربيّة

1- مفهوم التّعليميّة:

أ/ لغة: جاء مصطلح التّعليميّة ترجمة للمصطلح الغربي (didactique)، وقد ورد في قاموس المنهل الوسيط أنّ "(didactique) تعني: تعليمي، إرشادي، وتعني أيضا: فن الأدب التعليمي وفن التعليم".[1]

والمقصود هنا التعليمية عبارة عن وسيلة للإيضاح والإرشاد وتبيان المنهج الصحيح الذي يبنى عليه المتعلم تعليمه.

ب/ اصطلاحا: لقد عرّف **جان كلود غاينون**J.G.Gagnon التّعليميّة في دراسة أصدرها سنة 1973 بعنوان (ديداكتيك مادةla didactiqued'unediscpline) كما يأتي: "إشكالية إجمالية وديناميكية، تتضمّن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغاية تدريسها، كما تتضمّن إعدادًا لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، بالإضافة إلى دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها".[2]

نستنتج من هذا التعريف أن التّعليميّة علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى؛ فهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللّغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟.

يتعلّق السؤال الأوّل بالمادة الدراسية من حيث كمّها وكيفها، بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، وبتجرّد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع

1) سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط: فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013، ص277.

2) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص09.

احتياجات المتعلّمين، وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية وهو تخصّص يتداخل كثيرا مع التّعليميّ[1].

أمّا السؤال الثاني، فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التّعليميّة المتوفرة، ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات "Méthodologie de l'ensignement des langues"ولذلك تخصّصات أخرى لها صلة وثيقة بالتّعليميّة مثل: علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التربية ونظريات التّعلّم وعلم الاختبارات والتقويم (la docimologie) وتكنولوجيا التربية".[2]

2- عناصر العملية التّعليميّة:

إنّ قوام العملية التّعليميّة ثلاثة عناصر هي: المعلِّم، والمتعلِّم، والمحتوى أو المادة الدراسية؛ حيث إنه لا تقوم العملية في غياب واحد من هذه المرتكزات.

2-1/ المعلّم:

يُعّد المعلم واحدا من المرتكزات التي يقوم عليها كل فعل تعليمي، وهو بذلك يمثل "العنصر المركزي في النسق التربوي، إذ هو الواسطة بين المنهاج والطالب، وعبره ينتقل الأول إلى الثاني، وبحكم موقعه في النسق ودوره في التبليغ قد لا تقل كفاءته المعرفية والمهنية عن عدة مبرمج المنهاج بل يزيد عليها من فضل ممارسة التدريس"،[3] فالمعلم يكاد يرتقي إلى مصاف مُعِدِّي المناهج الدراسية، ومن هنا يكون شرطا أساسيا في نجاح كل عملية تعليمية إذا ما توافرت فيه خصائص المعلم الفعال والتي يمكن أن نجملها في:

1) ينظر: إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص09.

2) نفسه، ص10

3) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، العاصمة، الجزائر، ط1، 2010، ص54.

أ/ الخصائص المعرفية:

إن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في استشارة طلابه هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلم الفعال،[1] فهي التي تحدد مستواه المهني الذي من شأنه أن يُفَّعل من دور المتعلمين في العملية التّعليميّة.

ب/ الخصائص الجسمية:

ينزع المعلمون كغيرهم من فئات الناس الأخرى، نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص والسمات الشخصية إلى إثارة مناخات صفّية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم، ويبدو أن التباين بين المعلمين من حيث الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية، أكبر مدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة، والمتغيرات المعرفية الأخرى كالمستوى التحصيلي والمهارات التّعليميّة والحصيلة المعرفية ، تعتمد في جزء كبير منها على الجانب المعرفي أكثر من اعتمادها على الجانب الانفعالي العاطفي".[2]

2-2/ المتعلِّم:

يتمتع المتعلم بمكانة خاصة في العملية التّعليميّة "فإذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التّعليميّة التربوية، فإن التلميذ أو المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيد التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجاته وسلوكه".[3]

وخلاصة القول: إنّ نجاح العملية التّعليميّة مقترن بالمتعلّم إذا ما تمّت مراعاة خصوصياته وحاجاته في تلك العملية.

1) عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، ص233.

2) المرجع نفسه، ص236.

3) كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص81.

2-3/ المحتوى:

هو كل ما يُقدم للمتعلِم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه له من قيم واتجاهات وميول،[1] وهو بالتالي الغاية التي يسعى المعلم إلى إيصالها للمتعلم، وهو يُعبِر على حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان، فالمحتوى يكون صادقا كلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحتها.

وتبقى أهمية المحتوى في سيرورة العملية التّعليميّة مرتبطة أكثر بما يحققه من فعالية ونشاط داخل الصف، لذلك فإن "ما تقدمه من معارف يجب أن يخضع للمواجهة من أجل التأكد من أنه قادر على تحقيق الأهداف المرجوة".[2]

إنَّ عدَّ كل هذه العناصر من معلم ومتعلم ومحتوى سُبلاً لتجسيد ذلك الفعل التعليمي/التّعلّمي القائم على الفاعلية في الأداء، أمر لا مفر منه في ظل السعي وراء إيجاد طرق وحلول لتكون العملية التّعلّمية أكثر جدوى ونجاعة.

3- مستويات التّعليميّة:

إنّ الإطار الذي تدور حوله التّعليميّة يقودنا أولا إلى الحديث عن مستوياتها، وللتعليمية وفقا لهذا الطرح مستويان: تعليمية عامّة وتعليمية خاصّة.

3-1/ التّعليميّة العامة:

إنّ هذا المستوى من التعليميات "يهتم بجوهر العملية التّعليميّة وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها: المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل

1) كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2008، ص96.

2) عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار العلم، دمشق، سوريا، ط3، 2011، ص215.

التّعليميّة، صيغ تنظيم العملية التّعليميّة، أساليب التقويم، ومن ثَمَّ القوانين التي تتحكم بتلك العناصر وبوظائفها".[1]

والتّعليميّة العامة واستنادًا إلى هذا القول تتمحور حول عناصر العملية التّعليميّة الثلاثة: معلّم ومتعلّم ومادة دراسية؛ وهي في هذا الإطار تحدد العلاقة القائمة بين هذه العناصر وتُهيئ المحيط العام المطلوب في عملية التدريس الناجحة، إضافة إلى ذلك فهي تهتم وُتنَوِّه بأهمية حضور الوسائل التّعليميّة المساعدة في العملية التّعليميّة كالمنهاج والكتب المدرسية ، وذلك من خلال تحديدها للعلاقات التي تربط بين عناصر العملية التّعليميّة، إضافة إلى تحديدها لوظائف وأدوار كل عنصر من هذه العناصر.

إذن، فالتّعليميّة العامّة تمثل الجانب التوليدي للمعرفة، أي أين يتم توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة للعملية التّعليميّة،[2] بحيث يتمّ فيها التطرق إلى المبادئ والنظريات العامّة التي تختص بالعملية التّعليميّة.

والتّعليميّة العامة بمفهوم آخر هي التي "تتناول المفاهيم المشتركة بين مختلف التعليميات كمفهوم الوضعية التّعليميّة Situation Didactique ومفهوم التصورات Conception ou Representation، مفهوم النقلة التّعليميّة Transposition Didactique، الهدف العائق Objectif Obstacle"[3]، فهي ومن هذا المنظور يقع اهتماما على كل ما يتعلق بالعملية التّعليميّة من مفاهيم وتصورات ووضعيات، كما أنها تبحث في النقاط المشتركة في تدريس مختلف المواد التّعليميّة.

1) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص27.

2) ينظر:عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ، ص27.

3) نفسه، ص28.

وخلاصة القول: إن التّعليميّة العامّة وفي إطار بحثها تأخذ بكل ما يتعلق بعملية التدريس، وهي في ذلك تعطي النظريات والمبادئ والقوانين الأساسية التي يجب أن تراعى في تلك العملية، حتى يتسنى لها التوافق مع التوجهّات الحديثة المعتمدة.

3-2/ التّعليميّة الخاصّة:

وهي في أبسط تعاريفها مستوى آخر من مستويات التّعليميّة؛ إذ يرى بعض الدّارسين "أن التّعليميّة الخاصّة أو علم التدريس الخاص، يقابل التربية الخاصّة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب"[1]، فهي من هذا المنظور تعنى بتدريس مختلف المواد الدراسية، "فنجد منها تعليمية الرياضيات والعلوم وتعليمية اللغات وتعليمية التربية البدنية والرياضية، وتعليمية التاريخ والجغرافيا والمواطنة"[2]، وهي بذلك تختص بتدريس كل مادة على حدة، وفق الطبيعة التي تقتضيها تلك المادة.

والتّعليميّة الخاصّة أو تعليمية المواد، كما يحلو للبعض تسميتها "تمثل الجانب التطبيقي لتلك المعرفة، أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة"[3]، فهي، وانطلاقا مما جاءت به التّعليميّة العامة، ترسم الإطار الخاص بتدريس كل مادة دراسية من خلال مراعاة خصوصيات تلك المادة، وهي في هذا الإطار تطبق القوانين والنظريات ونوع المعرفة التي توصلت إليها التّعليميّة العامة في أبحاثها ودراساتها.

ويُعد تدريس المادة التّعليميّة والطرائق المعتمدة فيها من أساسيات هذا النوع من التعليميات، ويشير بعض الباحثين إلى أن هذا النوع يتفرع حسب فهم الدارسين المتخصّصين إلى اتجاهين رئيسيين هما:

1) بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات التعليمية الحديثة، ص84.

2) مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيجل، 2013، ص10.

3) عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص28.

– التّعليميّة بوصفها نظرية لمحتويات التدريس.

– التّعليميّة بوصفها نظرية لطرائق التدريس.

وعلى هذا يكون هو علم محتويات التدريس وطرائقه.[1]

إذن، فالتّعليميّة الخاصّة واستنادًا إلى هذا القول تتمحور حول البحث في طرائق تدريس مختلف المواد التّعليميّة، بالإضافة إلى البحث في المحتويات المُنطلق منها في تدريس كل مادة تعليمية، وهي لذلك تعرفنا بالمنهجيات الأساسية في تدريس كل نوع من المواد التّعليميّة، وتفتح مجالا للمهتمين والمتخصصين في عملية التدريس انطلاقا من تحديدها للطرق المعتمدة في تدريس كل نوع من تلك المواد الدراسية، والتّعليميّة الخاصة من زاوية أخرى متعلقة أكثر بدراسة المفاهيم الأساسية الخاصة بفرع معرفي بعينه، وبتطور هذه المفاهيم ونشرها وبطرق اكتساب المعارف.[2]

فهي من هذه الوجهة لا تختلف كثيرا عن التعريف الفائت، بحيث ترتبط بكل ما يتعلق بتدريس المواد المختلفة، وتركز على المفاهيم العامة التي تقرها التّعليميّة الخاصة.

1) ينظر: بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص85.

2) مسعود خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيجل، 2013، ص10.

ثانيا: اللّغة العربيّة

1- أهمية اللّغة العربيّة:

إنّ للّغة العربيّة أهمية كبيرة كونها تحقق لمستعمليها أغراضا مختلفة، فهي عبارة عن "لغة أصيلة تنتمي إلى عائلة لغوية كبيرة عريقة عراقة التاريخ، تُعرف باللغات السامية، والعربيّة غنية ثروة، حملت في ثناياها عوامل تزكيتها ونمائها، ومن ثم سايرت التطور الحضاري والفكري، وعبرت بيسر عن الفكر الأصيل بكل أبعاده، حين أضحت لسان القرآن الكريم ووعاءه، ووسّعت الفكر الدخيل حين مسّت الحاجة إلى التطلع إليه والاستعانة به"،[1] ومن هنا فلا شك أن اللّغة العربيّة استطاعت أن تضرب بجذورها في أعماق التاريخ.

وما زادها أهمية عند العرب والمسلمين هو أنها تمثل الجانب الإعجازي اللغوي للقرآن الكريم، وبذلك أخذت اللّغة العربيّة قدسيتها من قدسيته عند المسلمين، واللّغة العربيّة على غرار اللغات الأخرى تعدّ "كائنا حيًا بمعنى أنها ليست جامدة تقف حيث يقف عنصر بعينه، وإنها وإن وقفت لسبب أو لأخر فإن التاريخ يسير، وإن الأمم التي تسير مع التاريخ تتطور ويقتضي تطورها أمورً كثيرة يجب أن تطاوعها اللّغة وتسد حاجاتها، وإلا مُنيت بالتخلف وصَعُب تدارك الأمر فيما بعد"[2] ؛ فاللّغة التي لا تتماشى مع روح العصر تزول وتصبح في عداد اللغات البائدة، فهي تسهم بشكل كبير في تطور الأمم عندما تعبر عن حاجاتها، فمكانة اللّغة لا تتحدد إلا إذا حققت غايات وأغراض أمتها، وإن تطور هذه اللّغة محكوم بتطور أمتها.

1) توفيق محمد شاهين، أصول اللغة العربية بين الثنائية والثلاثية، دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1980م، ص8.

2) علي جواد الطاهر، أصول التدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص12.

واستنادا إلى هذا فاللّغة العربيّة يمكن أن نحكم عليها بأنها "لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير، فقد استوعبت التّراثيْن العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نُقل إليها من تراث بالأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة، كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية ، كما نقلت إلى البشر في فترة ما أُسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم أصول العقيدة العالمية الشاملة ممثلة في كتاب الله وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام"،[1] فهي عبارة عن أداة لنقل المعارف والعلوم وتبادلها بين مختلف الحضارات والشعوب فهي تتجاوز الرقعة الجغرافية لمنطقة ما.

2- أهمية تدريس اللّغة العربيّة:

إنّ من المهم الحفاظ على التراث الثقافي لأية أمة من الأمم أن تبدأ بخطوة مهمة، وركيزة تعتمد على ترسيخ وتعزيز اللّغة، فهي بمثابة هوية وطنية وثقافية ودينية، ووسيلة للتعبير عن خصوصيات ومميزات هذه الأمة، كما أنه يجب أن يساهم في وعي الأفراد وتطور لغتهم إقرارها في التعليم كأداة ومادة في مختلف الأطوار، فنظرا لأهميتها نادت المنظومة التربوية بأهمية تدريس اللّغة العربيّة في مختلف المراحل فهي "لغتنا القومية وركنا أساسيا في وجود أمتنا العربيّة وتحديد هويتها، وعاملا من عوامل وحدتها ونهضتها، والتعبير عن فكرها وشخصها"،[2] فهي السبيل الأهم للتعبير عن العادات والتقاليد والموروث، وكذلك علاقتها الوطيدة بينها وبين تاريخ الأمة العربيّة، فاللّغة العربيّة تحوز على أهمية كبرى في عملية التدريس ويمكن أن نبرزها كما يأتي:

- اعتزاز الطالب باللّغة العربيّة ودورها في بناء الشخصية القومية للأمة.

---

1) علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص112.

2) طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، (د.ت)، ص158.

– اللّغة العربيّة لغة عالمية أسهمت ولا تزال تسهم في التفاعل الثقافي بين الأمم وإغناء الفكر الإنساني.

الفصل الأول:

المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: خصائص المقاربة بالكفاءات

المبحث الثالث: إجراءات المقاربة بالكفاءات

المبحث الرابع: أهداف ومبادئ المقاربة بالأهداف

إنّ الدّاعي إلى تبنّي سياسة الإصلاح التربوي هو محاولة إيجاد حلول للمشاكل التي يتخبط فيها قطاع التربية والتعليم، في خضمّ التطور الهائل الذي يشهده العالم، وهذا ما دفع الدولة الجزائرية إلى إنتاج سياسة تربوية من شأنها الرُقي بالنظام التربوي، وفي هذا الإطار "سطَّر رئيس الجمهورية في برنامجه هدف إصلاح المنظومة التربوية بمختلف مركباتها ونصَّب في شهر ماي من عام 2000م، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد تمت دراسة نتائج وتوصيات هذه اللجنة مرات عديدة من طرف الحكومة خلال شهر فيفري ومارس من عام 2002، قبل عرضها على مجلس الوزراء الذي قام بالمصادقة عليه في 30 أفريل 2002"[1]، ومن أجل إنجاح المشروع سُخِّرت كل الجهود في إطار السعي للممارسة والتطبيق.

ولا شك أن هذا الإصلاح الشامل الذي مسّ المنظومة التربوية الجزائرية ككل، قد غيَّر في بعض المفاهيم والمبادئ والغايات التي بُنيت عليها المنظومة التربوية في وقت سابق، ولعّل ما يدل على ذلك هو "القانون التوجيهي الذي أصدره رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في 21 جانفي 2008، والذي مسَّ جوانب عدة من أهمها تحديد غايات المدرسة، والتي تتمثل في السعي لترسيخ حب الانتماء والاعتزاز بالوطن، وتقوية الوعي الفردي الجماعي بالهوية الوطنية، وترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية ومبادئ ثورة نوفمبر، لصناعة فرد متزن مع قيمه ومتمسكًا بوطنيته، مستلهمًا من ماضي سلفه".[2]

إن ما يميز المقاربة بالكفاءات عن المقاربات السابقة هو كونها لا تهتم بحشو ذهن التلميذ بالمعارف والمعلومات، بل تسعى إلى تزويده بقواعد الحصول على تلك المعارف وتوظيفها إيجابيا في المواقف التي تستدعي ذلك.

1) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص8.

2) سعد لعمش وإبراهيم، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص36-37..

ومن هنا فإن المقاربة بالكفاءات "تمثل جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف، وحلًا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى"[1]، فمبادئها ومفاهيمها تجعل التلميذ وتمكنّه بتحصيل المعرفة واستثمارها في مواقف مختلفة حسب ما تقتضيه الضرورة.

إنّ ما تقتضيه العملية التّعليميّة القائمة على المقاربة بالكفاءات هو إعادة النظر في المناهج والبرامج الدراسية والأهداف المسطرة، سواء كانت عامة أم خاصة، والعمل على صياغتها من جديد.

أولا/المفاهيم الأساسية المقاربة بالكفاءات

لقد شكَّلت المقاربة بالكفاءات حقلا ثريا انبنى على مجموعة من المفاهيم، وتعّد الكفاءة من أبرز تلك المفاهيم، وهي عبارة عن "نشاط معرفي أو مهاري أو حركي يُمَارس في وضعيات مشكلة، وذلك بتوظيف مجموعة متكاملة من القدرات، وتُعْرَف كذلك بأنها قدرة الشخص على تجنيد مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية ، من أجل إنجاز صنف من الأعمال أو لحل نوع من الوضعيات المشكلة وليس لإجراء تطبيقات بسيطة بطريقة بيداغوجية"[2]، بما يعني أنها تُمَّكن الفرد بتعامل بمختلف مصاعب الحياة بطرق سلسة تمكنه بإيجاد حلول المناسبة لها، وبناءً على هذا جاءت المقاربة بالكفاءات لِتُزود المتعلم بمجموعة من الكفاءات المعرفية، اللغوية، التواصلية، التي تؤهله لكي يكون فردًا ذا فعالية في العملية التّعليميّة وكذلك في الحياة العملية.

وكذلك نجد مفهوم القدرة متلازم مع مبادئ المقاربة وهي "نشاط عرفاني أو مهاري، وهي عبارة هيكلة معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا، نجدها قائمة في سجله المعرفي،

1) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص7.

2) وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ –اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص6.

ويمكن تطوير هذه القدرة لتصبح مهارة من خلال نشاط خاص"[1]، فهي تُبرِز مدى تمكن المتعلم من معرفة مدى تحكمه في قدراته وتمكنه منها.

بالإضافة إلى أن الأداء من المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، والأداء بناءً على هذا يتجسد في "تلك النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز، والتي تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس"[2]،فهي تبرز مدى تمكن المعلم من تقييم تلك السلوكات وتصويبها وفق ما يتناسب مع العملية التّعليميّة الناجحة، ومن أبرز تلك المفاهيم، كذلك، مفهوم الفعالية الذي يلعب دورًا مهما في إنجاح العملية التّعليميّة، فهي تعني "تلك القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي ينشط ويُحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفًا فعالا"[3]، ففي عملية التّعلّم لابد من بذل مجهودات كالفهم، التحليل، الاستنتاج، ويسعى من خلالها بالبحث عن المعرفة وبالتالي تتحقق فاعلية المتعلم في العملية التّعليميّة.

وفي الحديث عن مفاهيم المقاربة بالكفاءات دائما نشير إلى مفهوم آخر من تلك المفاهيم وهو مفهوم الوضعية المشكلة حيث إنَّ سيرورة العملية التّعليميّة الناجحة تقتضي بناء فرد قادر على مواجهة كل التحديات وتجاوز العقبات، وبناء على هذا كذلك يقتضي "وضع المتعلم أمام صعوبة مناسبة تتحداه وعليه أن يجد حلًا مناسبًا لتخطيها ويكون الأستاذ هنا مساعدًا ومُوجهًا لتذليل الصعوبات وبناء التّعلّمات"[4]،أي أن المتعلم يتخذ سبيلا في المواقف ويعتمد على مكتسباته ومعارفه السابقة وفق ما يلائم الموقف، وكذلك يقدم التوجيهات والنّصائح للمتعلم لكي يصل إلى مراده ويجد حلا لتلك الوضعيات.

1) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص11.

2) وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006م، ص87-88.

3) وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص17.

4) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات،ص9.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو تلك المفاهيم التي جاءت في إطار الدعوة إلى أنماط التّعلّم النشطة، ومن بينها مفهوم "العصف الذهني" الذي يسعى إلى تحقيق الفعالية داخل الصف، وهو بناء على ذلك "استراتيجية تعتمد على استثارة أفكار المتعلمين والتفاعل معهم انطلاقا من خلفيتهم المعرفية، حيث يكون كل متعلم محفز لأفكار الآخرين ومنشط لهم في أثناء إعداد المتعلمين لقراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما، وذلك في وجود موجِّه لمسار التفكير وهو المعلم"[1]، فالمعلم يمثل الموجِّه الصحيح للتلميذ لكي يصل إلى حل المشكلات بالإضافة إلى أنه يسترجع معارفه السابقة ويوظف ما يتلاءم مع المشكلة التي تواجهه.

وكذلك نجد مفهوم "بيداغوجيا المشروع" الذي جاء من أجل "تشجيع المتعلمين على التقصي، الاستكشاف، المساءلة، البحث عن حلول لقضايا شائكة، وكذا تشجيعهم على إظهار كفاءتهم الذهنية، والتي تسمح لهم بتوسيع دائرة المعارف من المجرد إلى التطبيق من ناحية، ومن ناحية أخرى تنمية روح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم"[2]فهو يشجع المتعلمين على التنافس والمشاركة فيما بينهم للولوج إلى الحقيقة بمختلف الطرق.

ثانيا: خصائص المقاربة بالكفاءات

تتصف المقاربة بالكفاءات بأنها الداعم للبيداغوجيا وأنها سند كل عملية معرفية تعلمية، ونجد من بين تلك الخصائص ما يأتي:

– تفريد التعليم وذلك بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلّم، مع إعطاء أهمية وغاية خاصة للفروق الفردية بين المتعلمين.

– الانتقال بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التّعلّم.

1) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية، 13.

2) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص37.

– السعي إلى تفعيل دور المتعلم انطلاقا من جعله قادرا على بناء معارفه بنفسه دون اعتماد على أحد.

– توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة.

– إن المتعلم مرتبط بعوامل اجتماعية، ثقافية تنعكس على عملية تعلمه ومن أهم هاته العوامل المؤثرة:"البيئة المحيطة بالمتعلم وما يتوافر بها من إمكانات اقتصادية واجتماعية وتربوية، فإذا توافرت تلك الإمكانات كان التّعلّم أفضل وأحسن"[1].

– "تنظر إلى المدرس على أنه مرشد وموجه"[2]فهو مصاحب له طيلة مشواره الدراسي للوصول إلى طريق النجاح، والمُدَّرِس من هذا المنظور يزود المتعلم بمجموعة من الآليات المناسبة التي من شأنها أن تساعده في حل الوضعيات المشكلة التي تعترض طريقه.

نركز في العملية التّعليميّة على مبدأ الفعالية والذي يعني "العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج"[3]، وذلك من أجل بلوغ الأهداف المسطرة في العملية التّعليميّة.

نرى بأن عملية تكوين المدرسين من أهم الخطوات التي يجب تخطيها لضمان عملية تعليمية ناجحة، فمن خلال تلك العملية "يتمكن المدرس من الإلمام بالمهارات المهنية والتربوية، وعليه فإن عملية التكوين تعمل على تحضير وتهيئة مدرس قادر على مواكبة التطورات والتغيرات، ومن شأنها كذلك تنمية قدراته على التسيير والقيادة بشكل فاعل، من خلال تزويده بآليات تثير دافعيته نحو اكتساب مهارات تدعم لديه الكفاءة في التسيير الفاعل"[4].

1) عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين إستراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ص 56.
2) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج ص8.
3) وزارة التربية الوطنية، التربية وعلم النفس، ص9.
4) المرجع نفسه، ص7.

ثالثا: إجراءات المقاربة بالأهداف

عمدت المقاربة بالكفاءات إلى تطبيق مجموعة من الإجراءات العملية ولعل أهمها ما يأتي:

أ) إعداد المناهج والكتب المدرسية:

إن عملية التخطيط التربوي التي فرضتها وضعيات التعليم المزرية في وقت سابق عملية تلعب دورًا بارزًا في تحديد الأهداف التربوية والتّعليميّة مع ترتيبها حسب الأولوية المتمثلة في حاجات المجتمع، مع مراعاة الإجراءات والوسائل الأنسب لتحقيق متطلبات ذلك المجتمع والتي تتساير وبشكل طبيعي مع التطورات والاتجاهات التربوية المعاصرة ...[1]

ومن الوسائل المساعدة: المنهاج الدراسي الذي يحدد الأهداف والكفايات التي ينبغي تعليمها طيلة المسار الدراسي، مع تحديده للطرق والاستراتيجيات المتبعة في العملية التّعليميّة.

إذن فالمنهاج الدراسي المبني على المقاربة بالكفاءات يهدف إلى تحقيق مجموعة من المطالب سواء كانت منهجية أو بيداغوجية من بينها:

– اعتماد الطرائق النشطة والوسائل المناسبة لتقديم المضامين وتحقيق أهداف المنهاج واعتمادها على طريقة حل المشكلات وتوفير الوسائل التكنولوجية.

– توفير الوثائق التربوية الداعمة التي تيسر للمدرس والدارس أداء مهامها، فبالنسبة للمعلم توفر له الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ وتوفر للمتعلم الكتب المدرسية.

1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، ص26.

– إدراك موقع المتعلم في العملية التربوية، ومعرفة حاجاته وميولاته ومنحه فرصة للمبادرة وقواعد التّعلّم.[1]

وبما أن الكتاب المدرسي هو جزء من المنهاج بوصفه وسيلة تعليمية مساعدة، أو هو عبارة عن أداة أساسية لم تعد تتضمن مجرد محتويات المواد التي ينبغي على المتعلم استيعابها بالذاكرة أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة، وإنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم وبشكل كبير في إدماج الكفاءات.[2]

فالكتاب يحتوي على كم من المعارف والخبرات تحكمها علاقات الترابط والتكامل، فمن خلال قراءته يتمكن المتعلم من اكتساب تلك المعارف وتوظيفها بشكل فاعل في وضعيات تعليمية مختلفة، ما يُعَّد نافذة ينفتح المتعلم من خلالها على عالم مليء بالخبرات المعرفية واللغوية.

واستنادًا إلى ما سبق ينبغي أن يتوافر في محتوى تلك الكتب المدرسية مجموعة من المعايير نذكر منها:[3]

الصدق: وينبغي في محتوى الكتاب المدرسي أن يكون وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، ومتماشيا مع الأفكار الحديثة التي أثبتت صحتها.

الأهمية: ويجب أن يتحقق طابع الأهمية حتى يتسنى الوصول إلى الأهداف المستوحاة في العملية التّعليميّة.

اهتمامات التلاميذ: فعلى المكَلف بإعداد الكتب مراعاة اهتمامات التلاميذ وحاجياتهم ما يجعلهم متفاعلين مع ذلك المحتوى.

---

1) أمينة طيبي، (قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية)، مجلة اللغة والاتصال، ع = 01، أكتوبر 2005م، ص95.

2) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص34.

3) ينظر: وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، ص128–129.

قابلية المحتوى للتعلم: كأن يكون المحتوى متناسبًا وقدرات التلاميذ ومستوى نضجهم وخبراتهم السابقة لأجل تحقيق مجموعة من الكفاءات المعرفية التي تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي.

الفائدة والمنفعة: إذ لابد في محتوى الكتب المدرسية أن تكون مفيدة وذات منفعة للجميع.

انطلاقا من أنه لا يعتمد على المعارف فحسب بل يجب أن يتعداها إلى المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم والاستراتيجيات التي يعمل بها، فقد يخطئ المتعلم لأن معارفه ناقصة أو خاطئة أو لاستعماله إستراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، فيقوم الأستاذ بعد أن يكتشف موقع عجز المتعلم بتوجيهه إلى التصويب المناسب مع الحرص على جعله واعيًا بأخطائه ومشاركًا في علاجها.[1]

إذن فالتقويم يركز أكثر على تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون مما يجعلهم متفاعلين في تصويب أخطائهم.

ويبقى التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يستدعي من المدَّرس أمورًا أساسية لتحقيق الفاعلية وهي:

- أن يطلب من التلاميذ إنجاز أعمال من السهل التفاعل معها في البداية مما يزيد تدريجيا في التعقيد.

- أن يدفع التلاميذ إلى التفكير باستمرار في كيفية انجازهم لأعمالهم.

- أن يربط المعلم بين المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات مختلفة.

1) وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص22.

– وبهذه التصرفات يسمح المدرس لتلاميذه بالتقدم وفق مراحل التّعلّم ... [1] من منطلق أنهم يتعرفون على منهجيات جديدة في كل موقف تقويمي تساعدهم في التعامل مع الوضعيات المطروحة بأكثر فعالية.

وخلاصة القول أنه إذا ما أردنا تكوين فرد ذو كفاءات مختلفة ينبغي على المؤطرين التربويين مراعاة تلك المعايير في اختيار محتوى الكتب المدرسية.

ب) **التقويم:** والهدف من التقويم هو تنمية الكفاءة لدى المتعلمين انطلاقا من كشف وملاحظة أداءاتهم في الوضعيات التقويمية المطروحة، فالكفاءة المراد تنميتها "تلاحظ عن طريق العمل المطلوب من التلميذ إنجازه ويكون نجاحه فيه أو إخفاقه مؤشرًا لتقويمه وللقيام بذلك لابد من بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة تدرج فيها الظروف التي سيظهر فيها السلوك المنتظر ومتطلبات التّعلّم والمقاييس التي ستوظف في عملية التقويم"[2] ومن هنا فالوضعيات التقويمية المطروحة تنصب في مجملها حول محاولة إبراز سلوك المتعلم وعليه يكون بهذا السلوك مؤشرًا لتقويم الكفاءة المطلوبة وبناءًا على هذا لقد أخذ التقويم أبعادًا جديدة في ظل المقاربة بالكفاءات وأصبح وسيلة لتحقيق الفاعلية للمتعلمين، فالمتعلم فيه يُدرك خطأه ثم يصوبه بنفسه حتى لا يقع فيه مرة أخرى وفيه تترسخ المعارف أكثر فأكثر في ذهن المتعلمين.

وبفضل التقويم يسمح المدرس للمتعلمين بالتقدم في مراحل التّعلّم، فهم في كل مرة يتعرضون على وضعيات أكثر صعوبة وبفعالية أكثر.

وللتقويم مستويات مختلفة نذكر منها:[3]

1) ينظر: وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم متوسط، ص29–30.

2) وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، ص22

3) ينظر: د.عيدش عبد السلام، محاضرات في التقويم التربوي جامعة سطيف.

أ) التقويم التشخيصي:

وهو إجراء يقوم به المدرس في بداية تقديم التّعلّمات للتلاميذ، وهو تحديد مستواهم ومعرفة نقط قوتهم وضعفهم، وكذلك معرفة التّعلّمات القبلية لدى المتعلمين ومدى تمكنهم منها، وكذلك من أجل تهيئتهم كي يستطيعوا الاستفادة من التّعلّمات الجديدة التي سيتم تقديمها لهم.

ب) التقويم المستمر:

وهو عبارة عن العملية التي يقوم بها المدرس التربوي خلال عملية التّعلّم، "وهذا التقويم يبدأ في حال بدء عملية التّعلّم ويواكبه خلال مسيرة الحصة الدراسية، وتشمل مختلف الأسئلة وفي مختلف الأنشطة(البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي)".[1]

ج) التقويم التحصيلي:

وهو التقويم الذي يرمي إلى اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلم، لتشخيصها وعلاجها في حينها.

ومما سبق التقويم يسعى إلى إيجاد منهجيات جديدة ومتنوعة تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته بطريقة منهجية تؤدي إلى توظيف تلك المكتسبات بما يتناسب وتلك الوضعية المطروحة[2].

رابعا: أهداف المقاربة بالكفاءات

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف التّعليميّة والعملية، وتتمثل هذه الأهداف فيما يأتي:

1) ينظر: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات– الأبعاد والمتطلبات، ص 18.

[2]) ينظر: نفسه، ص 19

1- إفساح المجال أمام المُتعلِم لإظهار ما لديه من قدرات وطاقات كامنة وذلك من خلال وضعه أمام وضعيات مشكلة دالة، تمكنه من تفعيل قدراته الذهنية والمعرفية.

2-التعرف على قدرات التلاميذ وذلك بوضعهم أمام وضعيات مشكلة، ويُطلب منهم حلها.[1]

3- استخدام المتعلم لعدد من الإستراتيجيات التّعلّمية في معالجة الفرضيات وحل المشكلات، كاستخدامه لمبدأ الدمج بين المعارف في محاولته لحل مشكلة تعترضه.[2]

4- جعل التلميذ قادرًا على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف في وضعيات مشكلة.[3]

5-الاعتماد على مبدأ التّعلّم والتكوين،فالتّعلّم يعني قدرة الفرد على بناء معارفه بنفسه موظِفًا في ذلك ما يمتلك من قدرات عقلية ومعرفية، في حين أن التكوين يمثل ذلك الجانب البيداغوجي الذي ينبغي توافره في أي عملية تعليمية ناجحة.

ومما سبق يمكن القول إن تطبيق المقاربة بالكفاءات والسعي وراء تحقيق ما تهدف إليه أمر ليس مستحيلا شريطة أن يكون ذلك التطبيق قائما على أسس منهجية وعلمية.

وخلاصة مما سبق نقول إن المقاربة بالكفاءات جاءت توجها ثار في وجه ما كانت تدعو إليه المقاربات السابقة التي أثبتت عدم نجاعتها في العملية التّعليميّة، فلقد جاءت لإحداث الفعالية المطلوبة في الصنف التعليمي، لتساهم بالإيجاب في مجالات الحياة المختلفة، وتعمل على خلق فرد قادر على مواجهة كل الوضعيات العملية.

---

1) وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، ص144.

2) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، ص454.

3) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعلم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (د.ط)، 2012م، ص35.

تحاول المقاربة بالكفاءات رسم خطة منهجية ينبغي أن تبنى عليها كل عملية تعليمية لتحقيق الأهداف المطلوبة، وبالنظر إلى ذلك يمكن أن نتساءل: فما حظ تدريس النّصوص الأدبية من هذه الخطة؟ وما واقع تدريسها بناءً على مفاهيم المقاربة الجديدة؟.

الفصل الثاني:
واقع تدريس النصوص الأدبية لدى التعليم

المبحث الأول: النّص الأدبي

-تعريف النص الأدبي

-تعريف المقاربة النّصية

-معايير اختيار النّصوص الأدبية

-خطوات تدريس النّصوص الأدبية

-أهمية تدريس النّصوص الأدبية

-أهداف تدريس النّصوص الأدبية

المبحث الثاني: تحليل محتوى النّصوص الأدبية المقررة على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي

-الحجم

-التنوع

-المرجعية

-المضمون

-ملاءمتها للمتعلمين

-علاقتها بالأنشطة

-علاقتها بالأهداف

المبحث الثالث: الدراسة الميدانية لتعليمية النّص الأدبي

-أداة البحث

-عينة البحث

أسئلة الاستبيان

طريقة توزيع البيانات

أهمية التدريس

منهج الدراسة

تحليل النتائج

المبحث الأول: النّص الأدبي

1- تعريف النّص الأدبي:

أولا: النّص

أ) لغة:

ورد في لسان العرب لابن المنظور في مادة [ن ص ص] أن "النّص بمعنى رفعك الشيء، ونقول نص الحديث ينصه نصًا بمعنى: رفعه، ونص المتاع نصا أي جعل بعضه على بعض ومعنى قولنا: أصل النّص غايته ومنتهاه، والمنصة تعني ما تظهر به العروس لترى به".[1]

ب) اصطلاحا:

الجرجاني يعرفه بأنه "ما زاد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلم"[2] بمعنى ما يعنيه المتكلم، ويقول أيضا في الكتاب نفسه: "النّص ما لا يحتمل إلا معنى واحداً، وقيل ما لا يحتمل التأويل"[3]، ويقصد بأن المعنى الذي يقصده المتكلم، والذي يريد إيصاله إلى غيره، وفي هذين التعريفين يربط الجرجاني النّص بقصدية المتكلم، وبمعنى آخر فالنّص لا يمكن أن يخرج عن المعنى الذي يقصده صاحبه وإن خرج عن ذلك فهو ليس نصاً.

إن علم النّص علم حديث النشأة، برز إلى الوجود في نهاية الستينات من القرن العشرين، وقد أطلقت عليه عدة تسميات؛ نظرا لتعدد الآراء، إذ يطلق عليه لسانيات النّص، و اللسانيات النّصية، ونحو النّص، وعلم النّص، وكلها مسميات تتفق حول انتقال الدراسية اللغوية من مجال الجملة إلى مجال النّص"[4].

---

1) ابن منظور، لسان العرب،دار صادر، بيروت – لبنان (د ط)، مج: 07 مادة [ن ص ص]، ص 97 – 98.

2) الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان للطبع، بيروت – لبنان، (د،ط)، 1985, ص 260.

3) نفسه، ص 260.

4) ينظر: صالح غيلوس، بناء كفاءة الإنتاج المحلي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجا دراسة وضعية مذكرة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، 2007.2008، ص29.

فيتكفل هذا المنهج اللساني الحديث بدراسة بنية النّصوص، والوقوف على شتى مظاهر الترابط النّصي فيها، وذلك منصف فكرة جوهرية يستند إليها، وهي أن النّص هو الموضوع الرئيسي في التحليل والوصف يستند إليها، وهي أن النّص هو الموضوع الرئيسي في التحليل والوصف اللغويين؛ ويعني أن لسانيات النّص تختلف عن لسانيات الجملة في كونها تجاوزتها، فبعد أن ثبت أن لسانيات الجملة لم تعد تفي بأغراض الدراسات اللغوية التواصلية، لإبعادها الجوانب الاجتماعية والاتصالية، ظهر اتجاه لساني جديد يعدّ النّص هو الوحدة القاعدية للتبادلات الكلامية والخطابية، ومن ثمة فهو الأجدر بأن يتخذ وحدة أساسية للتحليل اللغوي.

وعلى اعتبار تعدد الرؤى نجد هناك من ينظر إلى النّص" بوصفه بناء محكما متماسكا قائما على البنية الأساسية الجوهرية فيه، وهي تقع منه في لبه، وتمسك إليها سائر ما في النّص من عناصر: كالألفاظ والتراكيب والصور والمعاني والأفكار والأساليب، حتى إن النّص من هذه الوجهة أصبح مماثلا لبناء الذرة، بحيث تقع البنية الأساسية من في المركز وتبقى العناصر الأخرى تدور في حقل مغناطيسي حول هذا المركز، ويمكن إدراج أشكال التقاطع النّصية كالتناص والتضمير والتأثر مع تلك العناصر"[1].

وهناك من يرى بأن النّص يعزي إلى أمور كثيرة وهي:[2]

– **المشروعية الاجتماعية:** النّص بوصفه تجليا لفعل اجتماعي مسؤول، يثبت مشروعيته من خلال شروط اجتماعية مميزة تحدد إطاره العام الذي ينبغي أن يكون عليه، ومن هنا فالنّص محكوم بخصائص ومميزات ذلك المجتمع.

1) هيثم سرحان، آفاق اللسانيات: دراسات، مراجعات، شهادات تكريما للأستاذ جهاد موسى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان، ط1، ,2011ص 250 .

2) ينظر:سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008 م، ص 11 – 13.

– **الوظيفة التواصلية:** النّص بوصفه وحدة ينظم فيها التواصل اللغوي بين المتكلم والمتلقي ، ومن خلاله يكون المتلقي لنفسه رؤية حول الفكرة المعبّر عنها ويتخذ في نهاية المطاف موقفا من هذا النّص سواء بالنقد أو بالثناء.

–**الدلالية:** النّص بوصفه شكلا لانعكاس الوقائع والعلاقات بين تلك الوقائع، فهو لا يخرج عن كونه مجرد تعبير عن فكرة أو موضوع أو حادثة ، بهدف إحداث أثر في المتلقي.

– **الارتباط بالموقف:** النّص بوصفه صورة ناقدة لسمات مميزة لموقف تواصلي معين، إذ أن الصورة الأخيرة للنص تتحدد وفق الموقف المراد التعبير عنه، فإذا كان المتكلم في موقف نصح أو إرشاد فلا بد له من توظيف العبارات والأساليب التي يتطلبها هذا الموقف.

– **المقصدية:** النّص بوصفه شكلا لتحقيق مقاصد الإبلاغ والتأثير، فمن خلاله يرمي المتكلم إلى إحداث أثر في المتلقي، وهو في ذلك يعمد إلى انتقاء العبارات والأساليب المناسبة التي من شأنها إيصال المعنى المقصود إلى السامع"[1].

–**جودة التأليف:** النّص بوصفه تتابعا من وحدات لغوية مختارة ومنظمة ، يلجأ إليها المتكلم من أجل محاولة إيصال فكرة ما أو التعبير عن موضوع ما أو وصف حادثة، أو وصف مشاعر بغية لفت انتباه القارئ و التأثير عليه.

– **النحوية:** النّص بوصفه تتابعا من وحدات لغوية بنيت وفق قواعد نحوية، وهو من هذا المنطلق يمر بعدة خطوات، تتمثل في :الخطوة الأولى في تحديد الإطار العام الذي يحوي الفكرة المراد التعبير عنها، أما في الخطوة الثانية فيتم اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة لهذا التعبير، في حين يتم في الخطوة الأخيرة صياغة تلك العبارات في أساليب تتوافق مع قواعد اللّغة".[2]

1) ينظر:سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، ص 32.

2) نفسه، ص 12 – 13.

ومنه، فالنّص بنية لغوية جمالية تسعى إلى تشكيل اللّغة في أشكال تعبيرية متفردة وباهرة، انطلاقا من إقامة علاقات مبتكرة بين الكلمات والجمل، بقصد التأثير في المتلقي، وإثارة إعجابه ودهشته والسيطرة على وجدانه.

ثانيا: الأدب

أ) **لغة:** ورد في تاج العروس "الأدب، محركة تعني الذي يتأدب به الأديب من الناس، وسمي به لأنه يؤدّب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح ، وأصل الأدب الدعاء، والأدب في اللّغة حسن الأخلاق وفعل المكارم، وفي قوله، فلان قد استأدب بمن تأدب، وفي قول الرجل: أدبته أدبا بمعنى علمته رياضة النفس ومحاسن الأخلاق، وعندما نقول: أدب البحر بمعنى: كثرة مائه".[1]

ب) **اصطلاحا:**

تعددت المفاهيم الإصلاحية للأدب فنذكر منها: "الأدب هو التعبير المبدع عن الذات بلغة مؤثرة ومناسبة، وفيه يستعين المتكلم بما جادت به قريحته من جمال ألفاظ، وروعة أساليب، وصفاء تعابير، ليتمكن من السيطرة على أحاسيس ومشاعر المتلقي وجلب انتباهه".[2]

– الأدب هو الكلام الجيد من الشعر والنثر، وما يتصل به من شرح ونقد وبلاغة وعلوم وغير ذلك، وانطلاقا من هذا التعريف فالأدب يأخذ بعدا جماليا يتصل بالحس الفني للأديب أو الشاعر.

– وانطلاقا من هذا فهو يتصف بالجودة والإبداع في التأثير، وكذلك هو تعبير كل شخص عن تصوره الخاص لكل ما حوله مع شرط أن يتمكن من إيصال تصوره للسامع

1) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح علي هلالي، مطبعة حكومة الكويت (د ب)، ج2، 2004, مادة [أ د ب]، ص 12 – 14.

2) مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1431هـ / 2010 م, ص 15.

وأن يؤثر فيه، ومن هنا يمكن القول إن الأدب يرتكز على أربعة أشياء حتى تتحقق له السمة الجوهرية فيه وهي التأثير، وهذه الأشياء تتمثل في:"[1]

-العاطفة الجيدة: وتعني صدق العاطفة وحسن التعبير عنها.

- الأفكار الجليلة: والمراد بها تلك التصورات العظيمة للأشياء والمعاني الرائعة.

- العبارات الجميلة: ونعني بها صياغة الأفكار والتطورات في قوالب لفظية تتسم بالدقة والإبداع.

- الخيال المصور: ويقصد به البراعة في تصوير المعاني والأفكار.

وإذا ما ربطنا النّص بالأدب فهو في أبسط تعاريفه نوع من أنواع النّصوص المختلفة، وبناء على هذا "فإن النّصوص الأدبية ترتكز على التعبير الإبداعي الذي يجعل منها في مفهومها العام نصوصا جمالية، تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء و تمنعهم وتفيدهم فكريا ومعرفيا، وهي بذلك تبعث عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيرا يأسره و يعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أن ينقص ذلك التكرار من جماليته وجاذبيته"[2]، وهي انطلاقا من ذلك جانب خاص من جوانب الإبداع الفني.

- فهو يعبر عن ما هو في داخلها ويكون بطريقة مثيرة تأسر القارئ وتسيطر عليه، وبالتالي لا يجد سبيلا للهروب منها، فينهال بالقراءة والتكرار فالغاية الأساسية من النّصوص هي أنها "تهدف بالدرجة الأولى إلى إبداع ما يسد حاجة الفرد من اللذة والمتعة"[3]، فنلمس ذلك من خلال التعبير عن حاجيات الأفراد، وبالتالي فهي تؤثر فيهم كل التأثير بما أنها تسد حاجياتهم وتعبر عنها بأساليب دقيقة وفنية هذا فيما يتعلق بالنّص الأدبي بصفة عامة أما اذا ربطناه بالجانب التعليمي فيمكن القول أنه "قطع تختار من

---

1) ينظر: مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، ص 16.

2) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2008، ص 94.

3) نفسه، ص 94.

التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني تعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساسا للتدريب على الذوق والتذوق الأدبي"[1]، ومنه فالنّص الأدبي يعد وسيلة يستعان بها لتربية الحس الفني والجمالي للتلاميذ، من خلال ما يتمتع به من روعة في الأساليب وبراعة قي صياغة التراكيب والعبارات وغير ذلك من الخصائص المميزة.

إن الأسلوب الأدبي ذو خاصية جوهرية في بناء النّصوص الأدبية، يمتاز "بالتخييل والخيال الواسع، ومختلف طرق البيان وألوان المجاز، ومن خصائصه أيضا أنه لا يقف على المعنى الظاهر بل يتجاوزه إلى المعنى النفسي، وهو كذلك لا يعنى بالواقع وإن كان منطلقا منه أو صادرا عنه، ولا يحفل بالحقائق بل يتجاوزها إلى أصدائها النفسية، ويرمي إلى إثارة العواطف إيقاظ المشاعر، و هذا ما يعرف بالصدق الفني".[2]

كما أن النّصوص الأدبية «توفر كثيرا من المبادئ الأدبية لأنها ذات طابع إبداعي، فتغذي خيال المتعلم، وتصقل ذوقه، وتثير مشاعره وتنمي قدرته النقدية والتحليلية، وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفس القارئ»[3]، فالنّص الأدبي يحوي جوانب من الروعة في الأساليب والأخيلة والبراعة في صياغة الألفاظ والتراكيب، ومن خلال هذا يمكن أن نعد «النّص الأدبي مادة ثقافية إنسانية، ومجالا لتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي الاجتماعية منها والخلقية والتاريخية»[4]، فهو وسيلة لتعريف المتعلمين بمجموعة من القيم الثقافية والأخلاقية التي تساهم في توجيه سلوكهم.

وخلاصة لذلك يمكن القول بأن المساعي المختلفة لإعطاء مفهوم دقيق للنص بصفة عامة، وللنص الأدبي بصفة خاصة، ما هي إلا دليل قاطع على الأهمية الكبرى التي

---

1) عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعرفة للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، ط41، (د ت), ص 251.

2) حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة – مصر، 2008، ص 178.

3) وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية، ص 39.

4) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 19.

يكتسبها النّص في الساحة الأدبية واللغوية وما التباين في النظر إليه لا يكسبه الغموض بقدر ما يكسبه الوضوح ويفتح الطريق الواسع أمام متناوليه ودارسيه.

2-المقاربة النّصية:

أ) لغة:

المقاربة في اللّغة مأخوذة من الفعل (قرب)، ولقد جاء في لسان العرب في مادة [ق ر ب]«أن القرب هو نقيض البعد وقرب الشيء أي: دنا، فهو قريب وفي قول الرجل إلى صاحبه، إذا استحثه، تقرب أي أعجل، ويقال: فلان يقرب أمرا بمعنى: يغزوه، وقولنا تقارب بمعنى: تفاعل، و منه يقال للشيء إذا ولى وأدبر: تقارب، والمقاربة والقراب بمعنى المشاغرة للنكاح، وفي قولنا القراب أي: مقاربة الشيء، والقرابة تعني الدنو في النسب»[1].

ب) اصطلاحا:

المقاربة اصطلاحا عبارة «عن تطور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز،على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل ،ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية»[2]،فهي تهتم بتجسيد التفكير الذهني على واقع عملي يراعي كل الخصوصيات البشرية والمادية والمعنوية، بالإضافة بأن«المقاربة عبارة عن مجموعة من التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي معين، وتخطيطه وتقييمه»[3]، فهي تحاول رسم خطة منظمة ذات معالم واضحة، وإذا عدنا إلى مفهوم« المقاربة النّصية فهي تعني اتخاذ النّص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها: الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية الأسلوبية، وتنعكس فيه مختلف

1) ابن منظور، لسان العرب، مادة [ق ر ب]، ص 262 – 263.

2) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص11

3) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 11.

المؤشرات: السياقية، المقامية الثقافية والاجتماعية»[1] فيمكن للمتعلم أن يكون لنفسه حصيلة معرفية ولغوية من خلال قراءته لذلك النّص، دون أن نلغي دور المعلم في هذه العملية، لذلك "ينبغي في النّصوص أن تتوافر على النّصيب اللازم من الصيغ والتراكيب، والمفردات الوظيفية، وأن تستوفي بعض الجوانب الجمالية والى من شأنها تغذية خيال المتعلم، وصقل ذوقه واستثارة مشاعره وتنمية قدرته على التحليل والنقد، ومن شأنها كذلك أن تبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته".[2]

– إن اختيار النّصوص الأدبية لا بد أن يكون بعناية لا سيما المقررة في الكتب المدرسية، إذ لا بد أن يتماشى هذا الاختيار وطبيعة المتعلم وخصوصياته المختلفة، فتدريس هذه النّصوص هو«عبارة عن نشاط يكتسي أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ، والدراسات التربوية اليوم تقر بأن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام»[3]، وهو من العوامل المساعدة والمهمة في التكوين السلوكي والأخلاقي والمعرفي للمتعلم، فهو ينمي في نفس المتعلم آداب المناقشة والحوار.

– إن المقاربة النّصية المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة «تعني النظر إلى النّص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام والتماسك والاتساق، ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النّص تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النّص من حيث بناؤه الفكري والفني، ومن بين تلك الدعائم قواعد النحو

1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص11.

2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 12.

3) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي (السنة أولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي)، وآدابها شعب: آداب وفلسفة واللغات الأجنبية، مارس، 2006، ص 16.

والصرف، والبلاغة، والعروض»[1]، فيستفاد من تلك النّصوص مثلا في إنشاء التعبير الكتابي، أو الشفوي.

– بالإضافة إلى أن «المقاربة النّصية تعتمد على التماسك بين الجمل المشكلة للنص، وعلى التدرج النّصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وحركات حلزونية، فالتلميذ وهو في مرحلة التعليل يقرأ ويكتب، ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى بحيث تبدو له تلك الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة وهي: التعبير الشفوي والقراءة والكتابة، فتكون بذلك هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية»[2]، ويعني بذلك الترابط بين الجمل وهو تلك العلاقة القائمة بين وحدات النّص، والتي تتمثل في ظاهرتي الاتساق والانسجام.

فالاتساق مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النّص وتحدده كنص، ويمكن أن تسمى هذه العلاقة تبعية خاصة حين يستحيل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه، ويبرز الاتساق في تلك المواضع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر، ويفترض كل منهما الآخر مسبقا، إذ لا يمكن أن يحل الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وعندما يحدث هذا تتأسس علاقة اتساق»[3]، فهو تلك الكيفية التي يتماسك بها النّص، وتحدد من هذا المنطلق سمة النّصية التي تلتصق بالنّص بكل مراحله؛ فالعلاقات بين الجمل ترصد بتعابير وتراكيب صنفها هاليداي ورقية حسن في خمس عناصر كبرى، وهي علاقات: الإحالة والاستبدال والحذف والوصل، والتماسك المعجمي.

---

1) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي)، وآدابها شعب: آداب وفلسفة واللغات الأجنبية، مارس، 2006، ص 8.

2) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012، ص 7.

3) محمد خطابي، لسانيات النص – مدخل ‘إلى انسجام الخطاب،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1991، ص15.

أما بالنسبة للانسجام فهو يعتمد على عمليات ضمنية غير ظاهرة يوظفها المتلقي لبناء النّص، وإعادة انسجامه، ولا يخص مفهوم الانسجام الذي وضعه بوغراند المستوى اللساني بل يتعلق بتنظيم التمثلات المشكلة العام الذي يقيمه النّص وهو يبني بوصفه مفهومات خارج لساني ذا بعد معرفي على القدرة الموسوعية للذوات التي تستطيع الحكم على تطابق معطيات العالم النّص مع المطبات قبل اللسانية المشكلة لمعتقداتها ومعارفها عن العالم[1] وذلك بالربط السياقي للنص.

أما إذا عدنا للحديث عن المقاربة النّصية وعن مبادئها فيمكن القول إنه لا يمكن التفريق بين الأنشطة المختلفة وفق هذه المقاربة لأنها مترابطة فيما بينها، وبالإضافة إلى ذلك ينبغي التدرج في تناول كل نشاط، فلا لا يمكن مثلا في السنة الأولى من التعليم الابتدائي تناول نشاط القراءة قبل نشاط التعبير الشفوي، لأن التلميذ في هذه المرحلة ليس بمقدوره القراءة بقدر ما هو قادر على التعبير عن المحسوسات.

والغاية من المقاربة النّصية تكمن في إماطة اللثام عن مخبوء النّص ومحتواه، وما فيه من تقنيات فنية آثر المبدع أن يضمنها عمله الأدبي، بالإضافة إلى الوقوف على ما يتمتع به النّص وكاتبه وسماته، ولا تقف حدود المقاربة النّصية عن ذلك فقط، بل تتعداه إلى آفاق أخرى من تذوق جماليات النّص و ما يكتنفه من جمالية لفظية وصياغة أسلوبية تجعلنا نقف على سمات الإنتاج الفني، السائد في الزمن الذي ولد فيه النّص الأدبي وما يحمل ذلك من إشارات ودلائل تفيد القارئ وتكون هداية للدارسين والباحثين ونقاد الأدب، فغايتها إعطاء النّص حقه وإبراز جماليته ليتذوق القارئ تلك الجمالية، وليستمتع الناقد بخبايا النّص فيكشف ما يريد الكاتب إيصاله.

1) جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، دار الألوكة، ص 75.

3/ معايير اختيار النّصوص الأدبية:

من الطبيعي أن نولي أهمية كبيرة إلى المعايير التي يتم وفقها اختيار النّصوص الأدبية المقدمة للتلاميذ في المدرسة الجزائرية، لأنها تشكل الأساس الجوهري حتى يتسنى للتلاميذ الانفتاح على تلك النّصوص وفهمها، وتتمثل تلك المعايير فيما يأتي:

– "يجب أن تكون النّصوص الأدبية ملائمة للتلاميذ، وفي مستوى إدراكهم"[1]، فتكون متناسبة مع خصائص المتعلم بحيث يتمكن من إدراكها بسهولة.

– يجب أن يكون النّص خصبا قويا، يمثل روح عصره، ويصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية أو خلقية أو سياسية أو غير ذلك.

–يجب أن يكون متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له.

– يجب أن تنقل مجموعة النّصوص المختارة للعصر المدروس صورا واضحة متكاملة لهذا العصر، من حيث خصائصه الفنية وأدبه، وتاريخه المرتبط بهذا الأدب، حتى يتمكن الطالب من تكوين فكرة عن تلك العصور فيتمكن من التعبير عنها وخصائصها بشكل يدل على فهمه ووعيه لتلك النّصوص.

–ينبغي أن يحتوي النّص المختار على مادة لغوية تمكنه من تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين ويدربهم على الفهم الدقيق، واستخلاص الأفكار". [2]

–لا بد أن يحتوي النّص الأدبي على كثير من الخيال، فهو لا ينقل الواقع كما هو، وهذا ما يجعل صورة الواقع المنعكسة فيه مختلفة عن الواقع الحقيقي، أو هي في الحقيقة صورة مبتكرة تخلق واقعا جديدا.

---

1) ينظر: محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة – مصر، ط1، 1948، ص 55.

2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 39.

– لا بد أن يتوافر في النّصوص المقدمة بالإضافة إلى جمال الموسيقى جمال الفكر والخيال والعاطفة الصادقة وسهولة اللفظ.[1]

– أن يقوم الاختيار على النّص الجميل، الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الإنشاء لأن تلك النّصوص المختارة هي عبارة عن مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء والخطباء والكتّاب.[2]

– أن تكون النّصوص "مستقاة من سندات منوعة (صحف، مجلات إعلانات إشهارية)[3] حتى لا تبعث تلك النّصوص الملل في نفس المتلقي.

وخلاصة القول إن إخضاع النّصوص الأدبية المقررة في كتب اللّغة العربيّة لمثل هذه المعايير والمحددات بات ضروريا فكان لزاما في اختيار النّصوص مراعاة جوانب مختلفة من أهمها: الابتعاد عن النّصوص التي تبنى على الأساليب الجامدة التي لا روح فيها، مما ينبغي أن تتماشى تلك النّصوص مع روح العصر، بحيث تكون معبرة عن عصرها بأساليب راقية وألفاظ بسيطة تنفذ إلى نفس متلقيهما في قوالب نثرية أو شعرية، بالإضافة إلى الابتعاد عن الألفاظ الجافة والمبتذلة.

4-خطوات تدريس النّصوص الأدبية:

تتمّ عملية تدريس النّصوص الأدبية على ضوء المقاربة بالكفاءات في مختلف المراحل التّعليميّة وفق منهجية واحدة تخضع لها جل النّصوص وعلى اختلاف أنواعها سواء كانت شعرا أو نثرا، وترتسم هذه المنهجية انطلاقا من خطوات محددة مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث يتم الأخذ بكل هذه الخطوات تبعا في دراسة النّص الأدبي وتتمثل هذه الخطوات فيما يأتي:[4]

1) ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع،القاهرة، مصر، ((د.ط))، ص210.

2) ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص 68.

3) وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 12.

4) ينظر: السيد محمود أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية، القاهرة، ص 317.

- تمهيد النّص.
- عرض النّص.
- القراءة النموذجية للمعلم.
- القراءة الصامتة للطلبة.
- الفكرة العامة وطريقة استنتاجها.
- الشرح والتحليل.
- المناقشة التذوقية.
- النقد والاستنباط.
- المعاني والأفكار: (الوضوح، التسلسل، الحدة، العمق).
- العواطف: وذلك بتحديد نوع العاطفة والحكم عليها من حيث القوة والصدق.
- الأسلوب: وذلك بالتعرض للصفة الغالبة عليه في الألفاظ والعبارات والأساليب والخيال والإبداع والبديع والموسيقى.
- الأحكام والقيم: باستنتاج ما يصوره النّص من ظواهر البيئة وما يتضمنه من قيم .
- التطبيق: تكليف التلاميذ بإنجاز بعض التمارين.[1]

أ) فالتمهيد للنص: يتناول أسئلة تمهد للموضوع كما يتناول شرح مناسبة النّص وتصور جوه وتعريفا موجزا بصاحبه، وأن يتوقف على النواحي العامة في حياته، مما يلقي الأضواء على النّص المدروس، وفي هذه الخطوات يهيئ المعلم طلابه لتقبل المادة عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، وهذه الوسيلة تعد من وسائل النجاح والسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه والغرض من هذا التمهيد يتمثل في :تهيئة الأذهان للموضوع الجديد، بحيث يدفعهم إلى فهم الغرض العام للنص.

1) ينظر: السيد محمود أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية، القاهرة، ص 317

ب) القراءة النموذجية للمعلم: وتبقى الخطوات المعتمدة في تحليل مختلف النّصوص الأدبية من السبل الرامية مما يستدعي الوصول إلى الفهم العام لتلك النّصوص وهذه القراءة النموذجية تمثل مسعى هادفا يوجه المتعلم نحو الوجهة المطلوبة، وهذه خطوة مهمة في عملية تحليل النّصوص وفيها "يقرأ الأستاذ النّص قراءة نموذجية معبرة مراعيا فيها كل قواعد القراءة الجيدة من نطق سليم وتمثيل للمعاني،حتى يكون قدوة لمتعلّميه من جهة، ويقرب إليهم الفهم العام للنص من جهة أخرى"[1].

"وإن الأستاذ في هذه الخطوة يراعي قواعد الضبط الشكلي للكلمات، وأسلوب القراءة النموذجية الذي لا بد أن يتسم بالسلاسة في النطق حتى يتأقلم سمع المتكلم مع تلك النبرات النغمية المتشكلة من خلال تلك القراءة مما يجعله يقرأ النّص قراءة سليمة وصحيحة وعلى أحسن وجه مراعيا في ذلك طبيعة الموضوع، مستعملا جهازه الصوتي في أنسب استعمال، فمثلا إن كان الموقف يستدعي العضة قصص، وإن كان مستدعيا الخطابة خطب مستغلا كل الطرق والسبل المثيرة لانتباه الطلبة ويحبب إليهم الدرس ويجعله عندهم قدوة صالحة من دون تكلف[2]، فالمعلم في هذا الموضع يلعب دور المرشد والموجه بشد انتباه الطلبة وسمعهم نحو الإصغاء إلى ما تجدو به قراءته النموذجية من روعة وجمال."

ج) القراءة الصامتة للنص: وهذه القراءة الصامتة هي نوع من أنواع القراءات، وفيها "يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه و يفهمها دون أن يجهر بنطقها"[3]، وهي خطوة"يسمح فيها المعلم للطلبة بقراءة النّص قراءة صامتة لوقت محدد بحسب طول النّص ونوعه، وللقراءة الصامتة أهمية كبيرة للقارئ، وفيها يؤدي القارئ العمليات العقلية العليا، وفيها يكتسب المعارف بسهولة ويسر، وهكذا أصبحت القراءة الصامتة أكثر شيوعا وأسرع

1) طه حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، ص 76 – 77.
2) ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص 29.
3) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 140.

أداء"[1]، وهذه الخطوة تجعل المتعلم يقترب من النّص أكثر فأكثر ليسبب تعامله معه في دائرة ضيقة تجمع بين قراءته وبين ذلك النّص، فالقراءة الصامتة، بها يحدد المتعلم الكلمات الصعبة التي يصعب عليه فهمها وفي هذا النوع من القراءات "يدعى المتعلم إلى قراءة صامتة، ويدرب عليها لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياته، ولا بد أن تبدأ بأسئلة محددة يراقب فيها المعلم مدى الفهم عند المتعلم"[2]، فبعد القراءة الصامتة يتوجه المعلم ببعض الأسئلة لطلبته حتى يلاحظ مدى استيعابهم للفكرة العامة التي يدور حولها النّص، ويمكن أن نشير هنا إلى أن وظيفة الطالب "تتغير من مستهلك إلى مساهم فعال نشط."[3]

فمن خلال قراءته الصامتة للنص يفتح بابا أمامه نحو تلك المعرفة المتضمنة في ثنايا النّصوص المختلفة، وحتى إن كانت المعرفة ضئيلة إلا أنها تبقى خطوة من الخطوات المقصودة في سبيل الوصول إلى معرفة أكبر وأشمل.

د) القراءة الجهرية لبعض الطلبة: وتأتي هذه الخطوة بعد أن تمت قراءة النّص قراءة صامتة من طرف الطلبة، وبعد أن تمت قراءته قراءة نموذجية من طرف الأستاذ، وهذه القراءة "تتطلب المهارات الصوتية وحسن الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيد المعاني والمشاعر التي قصدها الكاتب[4].

وهي ذلك التجسيد النطقي الصوتي للكلمات والحروف، ومختلف المرافق التعبيرية وعلامات الوقف وقواعد اللّغة؛ فالمعلم في هذه الخطوة يكلف الطلبة بقراءة النّص قراءة جهرية يتم فيها محاولة تطبيق آليات القراءة النموذجية موظفا ما اكتسبه من خلال إصغائه للقراءة النموذجية للأستاذ في قراءته الخاصة، وكما قلنا سابقا باعتبار أن المعلم هو بمثابة موجه ومرشد من منظور المقاربة بالكفاءات فهو يبقى في حالة تأهب دائمة

1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 29.
4) طه حسين الدليمي، تدريساللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، ص 76 – 77.
3) محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف – أسسه وتطبيقاته، ص 126.
4) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 143.

لتصحيح الأخطاء التي من الممكن أن يقع فيها الطلبة وهذا ما يسعى إليه المعلم وهو الدمج بين المكتسبات انطلاقا من تعمده لبعض الأخطاء حتى يتوصل إلى ما يرغب فيه من استنطاق معارف الطلبة وتوظيفها بشكل صحيح.

يكلف المعلم في هذه الخطوة بعض من التلاميذ لقراءة عدد من الأبيات لا يتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات إن كان النّص شعرا، أما إذا كان نثرا فيطلب من كل طالب قراءة فقرة واحدة، والغاية من هذه القراءة جلب انتباه الآخرين إلى النّص وتشجيعهم على القراءة[1]، وهنا تكون روح التنافس بحيث يسعى كل طالب إلى أن تكون قراءته هي الأحسن والأفضل بحرصه على التحكم في علامات الوقف والنبرات الصوتية المختلفة وفق ما يقتضيه الموقف التعبيري، فإذا كان النّص شعرا تم التركيز فيه على القراءة الشعرية وأصولها مما يستدعي، أن يبقى المعلم في حالة تصحيح الأخطاء حتى لا يقع فيها الطلبة مرة أخرى كالتنبيه دائما إلى العلامات الإعرابية والضبط الشكلي للكلمات حتى يقيم مستوى الطلبة ومدى استثمارهم لمكتسباتهم السابقة في مختلف الوضعيات التّعليميّة.

ويبقى حريا أن نشير، في الأخير، إلى أن نشاط المتعلم في هذه الخطوة قد أصبح أكثر فعالية، فهو يوظف مكتسباته المعرفية اللغوية في قراءة النّصوص، ويبرهن عن فعله القرائي وضوابطه، بحسب قواعد اللّغة وقوانينها، كالبرهنة مثلا على كلمة واقعة في جملة ما فيدل على رفعه إياها بأنها وقعت فاعلا في تلك الجملة.

هـ) تحليل النّص: وفي هذه الخطوة نكشف أغوار النّص الأدبي، "فبعد مراجعة الفهم العام يقسم إلى وحداته الفكرية، إذ لا يشرحه المعلم دفعة واحدة بل على مراحل، بحيث تقرأ الوحدة أو الفقرة ثم تشرح مفرداتها الصعبة، وتوضح أفكارها وأخيراً فتذكر الفكرة الواردة وتسجل على السبورة، ويتم ذلك عن طريق الأسئلة، وهذه الأسئلة تساعد المعلم على استكشاف مدى فهم الطلبة للنص ولأفكاره، وتقديم شرح وتحليل المفردات الصعبة بتثبيتها

1) طه علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 229.

على السبورة وشرحها شرحا وافيا بإعطاء المعاني المختلفة والقرائن التي توضح معنى المفردة في النّص لتقريب الصورة كاملة إلى الطالب، وفي هذا الشرح يستعين المعلم بالسياقات العامة التي تحوي تلك المفردات حتى يتسنى للطالب فهم وإدراك معنى تلك الكلمات، ومن ثم فهم الفكرة الأساسية التي تدور حولها كل فقرة واستخلاصها، ولا بأس أن يكلف المعلم الطلبة بوضع تلك الكلمات في جمل من إنشائهم ليزيد ذلك من ترسخها في أذهانهم، والجدير بالذكر هنا هو أن تلك "المفردات الصعبة التي تشرح هي المفردات أو المفاتيح التي لا يمكن إدراك المضمون إلا بفهمها"[1]، وفي ظل خطوة تحليل النّص يتم التركيز دائما على تفعيل دور المتعلم فهو يبني تعلّماته بنفسه إذ إنه يجيب على الأسئلة المطروحة من خلال قراءته وفهمه لتلك النّصوص ولكون هذه الأسئلة محفزة للمتعلم على العمل وتعطي معنى لتعلمه، فهذه الوضعية من شأنها أن تثير في نفس المتعلم دافعية البحث والوصول إلى المعارف والحقائق مما يساعد الطلبة في ترتيب أفكارهم وصياغتها في شكل عبارات دقيقة وجميلة تنم عن فهمهم لمضمون النّص.

ومن هنا فتحليل النّصوص يبقى مرتبطا أساسا بإيجاد التفاعل بين المعلم والطلبة من جهة، وبالمقدرة على استخلاص الأفكار الأساسية والثانوية لتلك النّصوص، وإعادة صياغتها بأساليب جميلة من جهة أخرى، والمتعلم كونه عنصرا فعالا في العملية التّعليميّة يمكن له أن يبني معارفه بنفسه، انطلاقا من توجيه المعلم له أو من وضعه أمام وضعيات مختلفة تثير دافعيته نحو التّعلّم واكتساب المعارف، فهو في هذه المرحلة المصدر الأساسي في العملية التربوية لأنه "مالك المعرفة التي يقوم بنقلها إلى الطلبة"[2]، مراعيا إلى مصداقية مصدرها وأدلة برهنتها انطلاقا من فهمه الخاص ودوره المنحصر في التوجيه و والإرشاد النّصوص.

1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الثانوي، اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 19.

2) محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف – أسسه وتطبيقاته، ص 126.

و) استخلاص الدروس والعبر: إن الغاية الأساسية من تدريس النّصوص على اختلاف مشاربها هو أن يتمكن المتعلم الأخير من استخلاص الدروس والعبر التي تشرق في ثنايا تلك النّصوص، والنّص الأدبي بطبيعة الحال رسالة يجب على المعلم أن يكون مطلعا إطلاعا تاما على الدروس والعبر التي يتضمنها النّص، ويمكن أن يشترك الطلبة مع المعلم في استخلاص هذه الدروس بما لها من فوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنص وتتعلق ببعض الأحكام عند الشاعر أو الكاتب أو ببعضها، ومن هنا فتدريس النّصوص يكتسي أهمية بالغة تتلخص في هذه الخطوة؛ إذ إن المقاربة بالكفاءات تدعو إلى أن يكون المتعلم قادرا على الربط بين ما يحمله من مواعظ وبين واقعه المعيشي بعد تمكنه استخلاص المغزى العام من تلك النّصوص.

وتجدر الإشارة إلى أن النّصوص المقدمة للطلبة تكون مرفوقة دائما بمجموعة من الأسئلة تكون ملخصة في نشاط البناء الفكري وتدعو في الغالب إلى استخلاص المغزى العام من النّص، ويبقى جديرا بالذكر أن نشير إلى أن المتعلم في هذه الخطوة يقترب أكثر من الفعالية في الأداء، فهو يقوم بمجموعة من الآليات ليتوصل إلى الهدف المطلوب من منطلق أنه يسعى إلى الوصول إلى المعرفة بشتى الطرق: القراءة، الفهم، التحليل، الشرح، التفسير، ولأن المعلم هو الأساس في تلك العملية فهو الذي يبحث عن المعرفة لكي ينقلها إلى الطلبة دون أن يراعي في ذلك فهمهم لها وتجاوبهم معها.

وخلاصة القول: يمكن أن تعد تلك الخطوات مرحلة حاسمة في بناء المعارف عند المتعلم، لأنها تعرفه أكثر بمجموعة من المعارف والمكتسبات التي تفيده في مراحل لاحقة بأن تكون أكثر فعالية كالقراءة لاستخلاص الأفكار والمغزى العام في إطار الوصول إلى المعرفة.

ي) إشهار النّصوص الأدبية: والجدير بالذكر أن الحديث عن استثمار النّصوص الأدبية يقودنا إلى الحديث عن المنحنى التكاملي المعتمد في تدريس مواد اللّغة العربيّة وأنشطتها المختلفة؛ فمن مبررات استخدام هذا المنهج في تدريس اللّغة العربيّة هو "مسايرته لطبيعة

اللّغة المتكاملة ويقضي على تفتيت اللّغة إلى فروع، ويجمع بين الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، و يعطي للمعلم مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للطلبة الفرصة لتعلم اللّغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه[1].

فهذا المنهج يسهم في بناء ترابطات تعلّمية من شأنها أن تفيد المتعلم في مواقف حياته المختلفة، فهو يتخذ من الوحدة والتعامل والترابط في مكونات اللّغة أساسا له، مما يجعل الطالب يتدرب فيه على الاستماع والقراءة والتعبير والإملاء والقواعد، وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق وفي الانتقال من الكل إلى الجزء[2].

"فتدريس أنشطة اللّغة العربيّة يتخذ من النّص الأدبي محورا له، بحيث نستثمر من هذه النّصوص في تدريس نشاط القواعد النحوية والصرفية والبلاغية، ويتم اعتمادها كمرجع أساسي للتطرق لأنشطة اللّغة المختلفة كالتطرق إلى درس الفاعل في القواعد مثلا من خلال النّص، أو التعبير عن الفكرة الأساسية له في نشاط التعبير الكتابي أو التعبير الشفوي، وغيرها من الأمثلة؛ فالنّصوص الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة تكون مرفوقة دائما بنشاط الظاهرة اللغوية أو الظاهرة الفنية وطبعا بعد الرجوع إلى النّص المدروس لاستخلاص تلك الظواهر، ومن الضروري أن ترتبط تلك المفاهيم الخاصة بتلك الظواهر أكثر في ذهن المتعلم لأنه قد تلمس الجوانب الإبداعية في النّص من خلال قراءته وتحليله ليرجع باحث فيه عن تلك الظواهر وتعمقه فيها أكثر ويعطي أمثلة مخالفة على منوالها، ولكي نبرهن عن كل ذلك فكيف لنا أن نتناول على سبيل المثال البحر الكامل والنّص المدروس لا يتوافر على هذا البحر مما يدعي أن تحمل تلك النّصوص الظواهر المختلفة المقررة على الطلبة، ورغم كل ذلك يبقى على المعلم أن يتصرف في حمل النّص إن لم يكن يتوافر على ظاهرة اللغوية حتى يؤدي الغرض المطلوب.

1) أحمد عبدة عوض، مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية، ص 22.

2) طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات في تدريس اللغة العربية، ص 116.

وإذا أردنا التفصيل أكثر في كيفية استثمار النّصوص الأدبية في أنشطة اللّغة العربيّة الأخرى، يمكن التطرق إلى طريقة تعرف بالطريقة "المعدلة للنص الأدبي وتقوم هذه الطريقة على تدريس القواعد النحوية من خلال فرض نص متكامل المعاني من خلال الأساليب المتصلة، وتبدأ هذه الطريقة بعرض نص متكامل يحتوي على معان يرغب الطالب في معرفتها، فيكلف المعلم الطلاب بقراءة النّص ويناقشهم فيه لفهم معناه، بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكونة للنصوص وما بها من خصائص ثمّ يعقب على استنباط القاعدة والتطبيق عليها"[1]، وهذه الطريقة يتسنى للطالب من خلالها التعامل مع نص واحد في جميع الأنشطة، وهذا ما يسهم بقدر كبير في التعرف على خصائص ذلك النّص، كما أن تلك العملية توفر له الجهد والوقت في صياغة الأمثلة بحيث يتفرغ في هذه الطريقة إلى استخلاص القاعدة وصياغة الأمثلة على المنوال المطلوب.

5/ أهمية تدريس النّصوص الأدبية:

إن التصور الذي يؤسس له نشاط تدريس النّصوص الأدبية في مادة اللّغة العربيّة مؤسس على الأهمية التي يكتسيها هذا النوع من الأنشطة في عملية التدريس؛ فإقراره كنشاط في مناهج اللّغة العربيّة لم يأت صدفة بل جاء بعد إدراك الأهمية الكبرى التي تكتسي في المراحل التّعليميّة المختلفة، إذ تعد" النّصوص الأدبية وسيلة لتعريف الطلبة بميزات اللّغة العربيّة وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية والتربية على الرغم من أن الذوق الأدبي لا يتأتى إلا من تهيئة المستلزمات الضرورية لنجاح هذه العملية"[2]، وهذه المستلزمات هي تلك الجوانب الواجب توافرها في النّصوص المختارة حتى يتمكن المتعلم من تنمية ذوقه الأدبي الذي يستطيع من خلاله إصدار الأحكام في حق النّصوص التي يسمعها، ومن أهم تلك الجوانب الأساليب المعبرة عن خلجات النفس، والألفاظ المستقاة لإيصال الأفكار، في حين تتمثل أهمية تدريس هذا

1) فتحي ذياب سبيتان، أصول اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص22.

2) طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 227 – 228.

النوع من النّصوص أنها "الوسيلة الوحيدة للاتصال بالكتاب والشعراء وهي المادة التي نستطيع أن نعرف بها أن ميزان اللّغة العربيّة وخصائصها في كل عصر من عصورها"[1]، وهذه النّصوص تلعب دورا كبيرا في الربط بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة من انتصارات ومعارك وما خلفه من مآثر ومخطوطات وغير ذلك من المعالم الفكرية والحضارية.

ولأن النّص الأدبي يهذب النفس ويوقف الذوق ويرهف الإحساس ويصقل العقل مما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية فضلا عن كونه نافذة للمتعة ومجالاً للإثراء اللغوي[2]، وهذه النّصوص تحقق أغراضا منها: تربية الذوق وتنمية المعجم اللغوي،مع مراعاة المعايير الآنف ذكرها فإن توافرت صح أن ننادي بأهمية تدريسها.

وفي الأخير يتضح أن تدريس النّصوص الأدبية أمر لا مفر منه، عند انطلاقنا من أسس جوهرية تبني عماد النّصوص المختارة المقدرة في المناهج الدراسية، ما يسمح لها بإضفاء لمسة جمالية على عملية التدريس ككل، وعلى تدريس مادة اللّغة العربيّة بخاصة، فتلك النّصوص تأخذ بيد المتعلم إلى عالم يستأنس فيه ببراعة الأساليب ورهافة الألفاظ من جهة وقوتها من جهة أخرى وزخم القوالب الإنشائية المتنوعة، ومن ثم تأخذ بيده مرة أخرى إلى عالم خاص به، ليؤسس لأساليب وألفاظ وتعابير خاصة انطلاقا مما عاشه من خلال تلك النّصوص، وكذلك تتجلى أهمية النّصوص الأدبية أيضا فيما له من "أثر بيّن في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس و تغذية الروح"[3]، ومن هنا نفهم أن "تدريس النّصوص الأدبية يساهم في زيادة خبرات المتعلم في شتى مجالات الحياة الاقتصادية

1) محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، ص 208.

3)نفسه، ص 228.

3) جاسم محمد عبد السلامي، طرق تدريس الأدب العربي، ط1، دار المناهج، عمان – الأردن، 2003، ص 18.

والاجتماعية والتاريخية والجغرافية والسياسية، كما أنه يساعد المتعلم على فهم طبيعة الإنسان وصفاته وعلى إدراك بيئته ومختلف نواحي حياته"[1].

6/ أهداف تدريس النّصوص الأدبية:

إن القول بأهمية تدريس النّصوص الأدبية في مرحلة تعليمية معينة يقودنا إلى البحث في الأهداف الرئيسية الخاصة بتدريس هذا النوع من الأنشطة، فأهمية تدريسه تتوقف على ما حققه من أهداف وأغراض في عملية التدريس، ولعل من أهم غايات تدريس النّصوص، هي "بث روح الأدب العربي في نفوس الطلبة وترغيبهم فيه، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وتوضيح حقائق اللّغة وأسرارها في عصورها الماضية وتزويد الطلبة بثروة لغوية وإنماء ثقافتهم الأدبية"[2].

ويمكن أن نبرز الأهداف من تدريس النّصوص الأدبية في النقاط الآتية:

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- القراءة المسترسلة السليمة المعبرة.
- تعميق كفاءة المتعلم اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته، وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية[3].
- اكتساب رصيد لغوي يمكن المتعلم من التواصل مشافهة وكتابة في وضعيات دالة فينفذ بها في مواد دراسية أخرى[4].

1) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب، 1998, ص212.

2) ينظر: محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، ص 208.

3) ينظر: نفسه، ص 208.

4) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 7.

– جعل المتعلم يعيش تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة والتحليل، أو في تعبيره ومحاولاته الكتابية، ولا سيما أثناء تدريسه على استكشاف الطاقة التعبيرية للنص الأدبي.– السمو بالذوق الجمالي الأدبي ، نتيجة لمزاولة المتعلم قراءة الأدب الجميل فيتربى لديه ذوق رفيع وعاطفة حساسة يؤثران فيما يتخيره من قراءات (أو كتب) وما ينتجه من ألوان الأدب.

– بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.[1]

وخلاصة القول إن الهدف العام من دراسة النّصوص الأدبية يتمثل في تمكين المتعلم من التعامل مع أي مشكلة تعترضه، من خلال اعتماد منهجية معينة انطلاقا من العمل التشاركي الذي تتميز به دراسة النّصوص، بحيث يتشارك المعلم والطلبة في تحليل النّص، حتى يتسنى لهم في الأخير الوصول إلى مبتغاهم.

وحاصل القول إن تدريس النّصوص الأدبية من شأنه أن ينتقل من مستوى أدنى إلى مستوى أفضل أي من الأسوأ إلى الأحسن على شرط إذا أحس وتذوق الجانب الجمالي لتلك النّصوص، ويمكن من استثمارها بشكل سليم في أنشطة اللّغة المختلفة.

المبحث الثاني: تحليل محتوى النّص المقرر على تلاميذ السنة الثانية ثانوي

إن الحديث عن النّصوص المقررة في الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، يقودنا بالضرورة إلى الحديث أو لأخذ الكتاب المدرسي المبني على المقاربة بالكفاءات، فكما قلنا سابقا،يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التّعليميّة المساعدة، وهو عبارة عنا تلك «الوثيقة التّعليميّة المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية

1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، ص 7.

الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة المتعلم»[1].

إذن فالكتاب المدرسي الموضوع لا يقتصر على مجموعة المعارف التي ينبغي نقلها للمتعلم، بل يتجاوز ذلك لمساعدته على بناء تعلماته ودمجها واستثمارها في مختلف الأنشطة المقترحة مقترحة وكما هو معروف فإن كتاب اللّغة العربيّة «يعتمد المقاربة النّصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، كما أنه يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم أو تنميتها ورسوخها، من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوفر عليها الكتاب المدرسي وهي القراءة والمطالعة الموجهة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي»[2]، والمقاربة النّصية تعد النّص أساسا لمختلف الأنشطة من بلاغة وقواعد وقراءة، وذلك من أجل بلوغ الأهداف المسطرة التي تتبني بالأساس على تمكين الفرد من المعارف والمهارات المكتسبة والتي تخضع بالضرورة لمنطق الترابط والتكامل.

فنجد من خلال النّصوص المقدرة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي ومدى أهميتها وملاءمتها لمستوى التلاميذ، وعليه سنتناول هذه النّصوص من حيث الحجم، والتنوع، والمرجعية، والمضمون، وملاءمتها للمتعلمين، وعلاقتها بالأنشطة المختلفة، وعلاقتها بالأهداف المسطرة.

1-الحجم: إن النّصوص ذات أهمية كبرى كونها تساعد التلاميذ في التعامل مع مختلف الوضعيات، وتكون خاضعة لمجموعة من الدراسات التربوية الهادفة لتحسين عملية التّعلّم وتفعيلها، فمن هذا المنطلق يبقى اختيار تلك النّصوص مقرونا بتلك الدراسات حتى تكون عملية التّعلّم في الواجهة المطلوبة؛ ومما تسعى إليه هذه الدراسات هو تجسيد الاختيار الصحيح للنصوص في الواقع؛ بحيث تسعى إلى أن تكون منطلقات ذلك الاختيار متوافقة ومتجانسة مع مستوى التلاميذ وكذا مرحلتهم الدراسية، ويشترط في تلك الاختيارات أن

1) محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف – أسسه وتطبيقاته، ص 126.

2) الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

تتبني على مجموعة من المنطلقات لعل أهمها، مراعاة حجم النّصوص المقدمة للتلاميذ، فلا تكون طويلة تبعث الملل في نفوس المتعلمين، ولا تكون قصيرة جدا، إذ لا تحقق الهدف المطلوب.

فيمكن القول بأن النّصوص التي نحن بصدد الحديث عنها متوسطة إلى حد ما من حيث الحجم، وهي بذلك لا تقع محل النفور من طرف التلاميذ من جهة ولا محل استحالة تحقيق الأهداف من جهة أخرى، هذا بالنسبة للنصوص المقترحة في نشاط القراءة ودراسة النّص.

2- التنوع: مما لا شك فيه أن الأهداف المرجوة من اقتراح النّصوص المختلفة كأنشطة تعليمية تأخذ في الحسبان التنوعّ الذي ينبغي أن يراعى في اقتناص تلك النّصوص، بحيث يستغل كل نوع من أنواع تلك النّصوص في تحقيق أهداف معينة، كما أنه ينبغي أن يكون النّص المقترح كنشاط تعليمي "شعريا تارة ونثريا تارة أخرى، فإذا كان شعريا يتدرب المتعلم من خلاله على الإنشاد الشعري وعلى تحليل الأفكار، ومعالجة المبادئ البلاغية والعروضية وإذا كان نثريا يمارس من خلاله القراءة الجهرية، ويقوم بتحليل مضمونه واستنتاج خصائصه الفنية واللغوية" لذلك كان لتوظيف كل نوع أهداف خاصة به يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة ذلك النوع من النّصوص.

أما العلاقة التي يجب أن تتواجد بين ما يقدم من نصوص للتلاميذ في هذه المرحلة وبين الأهداف التّعليميّة المتوخاة، وبالنظر إلى ذلك يمكن القول بأن القليل من النّصوص المقترحة للتعريف بنمط معين تبقى غير جاهزة لأن تقدم كسند مساعد.

3- المرجعية:

ترتبط الأهداف العامة والخاصة بتدريس النّصوص المختلفة ارتباطا وثيقا بعملية اختيار نصوص المقررة على التلاميذ في مختلف المراحل التّعليميّة، بحيث من الواجب أن يراعى في تلك العملية مبدأ التجانس بين النّصوص والأهداف المرجوة.

ومن أهم تلك الأهداف جعل التلميذ يطالع "نصوصاً سندات مختلفة (مجالات، صحف، روايات، كتب، دواوين شعرية)"[1] كما أن النّصوص المتواجدة في كتاب اللّغة العربيّة خاضعة لتصرف الهيئات أو الأشخاص المكلفين باختيار النّصوص فهم يركزون على أن تأخذ حقها الكافي من العناية والاهتمام، لأنها تمثل نافدة يطل من خلالها التلميذ على مختلف المعارف والخبرات.

4- المضمون:

إن عملية تدريس النّصوص في مختلف المراحل التّعليميّة تهتم وتركز على مضامين تلك النّصوص التي تخضع لشروط كأن يكون المضمون محركا لانفعالاتهم العاطفية والعقلية، وأن يكون ملائما ومناسبا لمستوى التلاميذ مع إدخال عادات وتقاليد ذلك المجتمع، والاعتماد على لغة وألفاظ راقية تساهم في إكسابهم رصيدا معرفيا ولغويا ينمي قدراتهم، وكذا الابتعاد عن الأساليب الجافة،" وتلك الشروط لا تتحقق إلا إذا حصل الاتساق داخل النّص، ويظهر ذلك في المظاهر الآتية":[2]

-إلزامية توفر النّص على نوع من التدرج، سواء أكان الأمر متعلق بالعرض أو بالسرد أو بالتحليل.

-الترابط الموضوعي حيث يقتضي تجنب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا ترتبط بها.

5- ملاءمتها للمتعلمين:

إن ماهية النّصوص المقترحة تعالج موضوعات تتناسب مع مستوى المتعلمين وكذلك تعبر عما يشهده الواقع من أحداث وتكون بلغة بسيطة بتعابير مجازية رائعة، وكذلك

1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص9

2) ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها)،ص12.

تعتمد تلك المواضيع في صياغتها في قوالب نثرية في الغالب بالنظر إلى أن النثر" يميل للشرح والتوضيح ليتم عرض الفكرة بجلاء للعقل، في حين تميل لغة الشعر إلى التكثيف والتركيز"[1]، وبالتالي تكون له القدرة على فهم الأفكار بسهولة، وحتى فيها يخص حجم النّصوص فهي ملائمة لمستوى المتعلمين لأنهم في هذه المرحلة قادرون على قراءة وتحليل هذه النّصوص التي لا تتجاوز ستة فقرات، غالبا لتشمل تحقيق الأهداف المسطرة من توظيف الألفاظ و التعابير، وكذلك معالجة مختلف الوضعيات.

6- علاقتها بالأنشطة:

إذا نظرنا إلى مفهوم المقاربة النّصية المعتمدة في ظل المقاربة بالكفاءات والتي تعني أن النّص محور النشاطات التّعليميّة المتعددة ووسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها، فهي تمثل بالنسبة للمقاربة بالكفاءات "رافدا قويا يمكّن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته"[2]، فيمكن أن نقول بأن تلك الأهداف المسطرة تبقى قابلة للتحقيق مادامت هذه المقاربة تلعب الدور الأهم في تفعيل عملية التّعلّم بالنسبة للتلميذ، وتمكنه من الدمج المباشر والغير المباشر بين مكتسباته المتنوعة انطلاقا من تطلعه على نص معين يشتمل في الغالب على مجموعة من الظواهر اللغوية، البلاغية، العروضية.

7- علاقتها بالأهداف:

إن الكتاب المدرسي مقترحا من مقترحات المساهمة في إنجاح العملية التّعليميّة بكل ما يتضمنه من محتويات: نصوص، أنشطة، فالكتاب يعد ركيزة تقرها وزارة التربية الوطنية في الأساس التربوي والمعرفي، والمحتوى التعليمي، وذلك من منطلق تحقيق الأهداف التّعليميّة بحيث"تستجيب هذه الأهداف بما يحتاجه التلميذ من جهة، ولما يتطلبه الوسط

1) محمد عبد الغني المصري ومحمد الباكير الرازي، تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2002، ص21.

2) علي أحمد مدكور،طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط1، 207م، ص80.

التربوي من مناهج وتوجيهات من جهة أخرى"[1]، ويكون ذلك بمنهجية متبعة في تقديم النّصوص.

طريقة تحليل النشاطات:

أ) في نشاط الأدب والنّصوص: يوجه الأستاذ المتعلم إلى:[2]

-اكتشاف معطيات النّص الداخلية والخارجية.

-مناقشة معطيات النّص: حيث توجه أنظار التلاميذ إلى المناقشة سواء بالأفكار والمعاني أم بالأسلوب.

-بناء النّص: ويتمثل في تحديد نمط النّص واكتشاف خصائصه ثم تدريب التلاميذ على المشافهة والكتابة على إنتاج نصوص.

-تفحص الاتساق والانسجام: النّص كله في أفكاره ومعانيه ومنسجم، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع.

ب) روافد فهم النّصوص وتحليلها:

يتناول النّص من منظور المقاربة النّصية أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه؛ حيث تتوجه العناية إلى مستوى النّص ككل، فهو محكم البناء والمعنى، ومن هذه الروافد نجد:"قواعد النحو والصرف، البلاغة، العروض، والنقد الأدبي".[3]

1) محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف -أسسه وتطبيقاته، ص11.

2) دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب والفلسفة، شعبة لغات، ص 6.

3) دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب والفلسفة، شعبة لغات ، ص7.

ج) قواعد النحو والصرف:

إن تدريس قواعد النحو والصرف من منظور المقاربة بالكفاءات يستلزم النظر إلى هذا النشاط على أنه يمكنِّ المتعلم من الملكة اللسانية والهدف من تدريس هذا النشاط جعل المتعلم قادراَ على:[1]

- تنمية القدرة على التعبير الكتابي والشفهي.

- توضيح صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

- دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها ببعضها ربطا منطقيا.

- تعزيز قدرات التخاطب عند المتعلم والعمل على إجادة استعمال اللّغة العربيّة في مختلف أنواع الخطاب.

د- البلاغة:

يدرس نص البلاغة انطلاقا من النّص الأدبي "بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النّص بطرق مختلفة كقواعد التشبيه والاستعارة".[2]

هـ- العروض:

دراسة العروض أمر ضروري في الأدب واللّغة فهو يعين المتعلم على فهم الشعر العربي وحسن إلقائه إضافة إلى معرفة المقاطع الصوتية التي تكون في أواخر أبيات القصيدة والهدف من دراسة هذا العلم:

- التحكم في الكتابة العروضية.

---

1) ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص120.

2) محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي(شعبة العلوم الإنسانية)، رسالة دكتوراه جامعة منتوري، 2004-2005م، ص36.

– القدرة على التمييز بين بحور الشعر.

– معرفة صحيح الأوزان في نظم الشعر والتمييز بين أنواعها المختلفة.

و) النقد الأدبي:

يقرر المنهاج دراسة النقد الأدبي وهذا تعزيز لملكة المتعلم النقدية "من أجل بناء شخصية للتلميذ وهذا عن طريق إظهار قدرته على إثبات وإبراز شخصيته وكذلك الجرأة على مخالفة آراء الآخرين والتفكير بحرية".[1]

– فهم دروس الأدب.

ن) المطالعة الموجهة:

والهدف منها:

– إثراء الرصيد المعرفي والأدبي للمتعلم وتوسيع مجال أفكاره لفهم مختلف نواحي النّص.

– جعل المتعلم يستغل ما يطالعه وما يقرأ في معالجة الوضعيات المقترحة عليه.

– تهذيب الوجدان بما يتوافر عليه النّص من عواطف نبيلة.

– التعمق في فهم اللّغة العربيّة وآدابها.

ي) التعبير الكتابي:

يدرس هذا النشاط انطلاقا من منطق إدماج المكتسبات القبلية واستفادتها في التعبير وتكون مشكلة من وضعيات مستهدفة وتكون بما يلي:[2]

---

1) ينظر لطيفة هباشي، (القراءة الناقدة وتدريس النصوص)، مجلة اللسانيات واللغة العربية، مخبر اللسانيات واللغة العربية بجامعة باجي مختار، عنابة، ع2، ديسمبر 2006م، ص 218.

2) ينظر: محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2014م/1435هـ، ص 65.

- تحليل الموضوع ومناقشة عناصره.

- عرض الموضوع على التلاميذ.

- التعبير الإجمالي عن الموضوع وإعادة تركيبه.

- كما أن الأستاذ يعمل على ضبط التعبير ويكون ذلك ب:

- التذكير بنص الموضوع وتسجيله على السبورة.

- تقديم الملاحظات العامة التي تركز على:

1- الجانب المنهجي.

2-الجانب الفكري.

3-الجانب الأسلوبي.

المبحث الثالث: المعاينة الميدانية لتعليمية النّص الأدبي في السنة الثانية من التعليم الثانوي

تهدف هذه الدراسة إلى كشف الستار عن الواقع العملي لتدريس النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الثانية من التعليم الثانوي انطلاقا من محاولة الوقوف على أبرز المحطات التي يرتكز عليها هذا الواقع.

1-أداة البحث:

تَمَّ الاعتماد في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي الميداني والمتمثلة في الاستبيان، وتعرف هذه الأداة بأنها "وسيلة للحصول على إجابات متعلقة ببعض الأسئلة من خلال استمارة يقوم المجيب بتدوين الإجابات عليها".[1]

والدافع الأساسي لاختيار هذه الأداة بأن تكون دليلنا العلمي للإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة بواقع تدريس النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات على مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي.

2-عينة البحث:

تم توزيع هذا الاستبيان على عينة من أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية من ذكور وإناث في عدد من الثانويات المتواجدة بولاية بسكرة، وقد بلغ عدد هؤلاء الأساتذة خمسة عشرة أستاذاً، قصد الوصول إلى نتائج تكون أكثر دقة من جهة ومن أجل تعميم تلك النتائج من جهة أخرى.

3- أسئلة الاستبيان:

ويتضمن هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة على اختلاف أصنافها فكانت أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، فهي الصنف الأول من الأسئلة قمنا بإيراد جملة من الأسئلة التي تركنا فيها للمجيب الحرية الكاملة في التعبير عن السؤال المطروح ولإبداء آرائه وموافقة بخصوص ما تضمنه السؤال، وكانت الغاية من اللجوء إلى هذا الصنف من الأسئلة هي محاولة استكشاف والتعرف على بعض الحقائق المجهولة،[2] أما بالنسبة إلى الصنف الثاني من الأسئلة وهو الأسئلة المغلقة، وفيها تم طرح مجموعة من"الإجابات المحتملة

1) حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض-السعودية، ((د.ط))، 1993، ص95.

2) حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، ص 77.

على السؤال ويطلب من المجيب اختيار واحد أو أكثر من هذه الإجابات التي تتفق مع رأيه أو تجربته".[1]

ولابد من أن نشير كذلك إلى أن أسئلة هذا الاستبيان توزعت على خمسةِ محاور تمثلت في الآتي:

المحور الأول: ضمّ الأسئلة من 1 إلى 5 وهي في مجملها متعلقة بالمعلومات الخاصة والخبرة المهنية للأساتذة.

المحور الثاني: ضم الأسئلة من 6 إلى 8 وكانت هذه الأسئلة متعلقة بأثر بيداغوجيا الكفاءات في نشاط اللّغة العربيّة.

المحور الثالث: ضم الأسئلة من9 إلى 18، وهذه الأسئلة تتعلق بطريقة تدريس نشاط النّصوص الأدبية.

المحور الرابع: ضم الأسئلة من19 إلى 26 وهي بعامة متعلقة بطريقة تدريس روافد النّص الأدبي.

المحور الخامس: ضم الأسئلة من 27 إلى 28 وهي تتعلق بالصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم في تدريس النّصوص الأدبية.

4- **طريقة توزيع البيانات:** جاء العمل على توزيع البيانات في مجموعة الجداول مبنيا على أساس النسب المئوية، فبعد الفراغ من جمع استمارات الاستبيان قمنا بصب تلك النتائج المتوصل إليها في شكل نسب مئوية بناء على الطريقة الآتية:

النسبة المئوية : 109 × التكرار ÷ المجموع.

وكان اللجوء إلى هذه الطريقة مرتبطا بتسهيل عملية تحليل النتائج فيما بعد

5- **أهمية الدراسة:**

1) حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، ص 78.

تمثلت الأهمية التي تطبع هذه الدراسة في:

– تعزيز ميدان البحوث التربوية بواحد من المواضيع الهامة التي تشغل بال القائمين على هذا الميدان.

– إزالة الملابسات عن تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

– تذليل الصعوبات المطروحة أمام المتعلم والمعلم في ظل تبني هذا النوع من المقاربات.

6– منهج الدراسة: يعد المنطبع عنصرا أساسيا لقيام كل دراسة سواء نظرية كانت أو تطبيقية، والذي يقصد به هو ذلك النسق الذي ترتب به أجزاء الإشكالية سواء أكانت أنساقا تاريخية مما يجعل الحوادث مرتبة وفق تتابعها الزمني أو أنساقا موضوعية تتقدم فيها الموضوعات العامة ، وتذيل بها المسائل الفرعية ، أو هو نسق منطقي يبدأ بالمقدمات ولتليها النتائج، ومحصلة القول أن المنهج طريق واضح يسلكه الباحث، أو قواعد معروفة أكاديميا يسير الباحث على هداها حتى لا يظل الطريق ولا يزيغ عن الهدف، ولا تقصر همته عن الغاية المأمولة، أما عن المنهج المتبع الذي فرضته هذه الدراسة هو المنهج الإحصائي التحليل الذي يسعى إلى تحقيق هاتين الفائدتين:

– تحديد صفات البيانات التي تم جمعها.

– تقدير صفات المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث.

والهدف من الاعتماد على المنهج الإحصائي لحساب معدل التكرار وصبه في شكل نسب مئوية، أما المنهج التحليلي فلجأنا الله لأجل تعليل النتائج المتوصل إليها والتعليق عليها.

7– تحليل النتائج: تتفرع النتائج المتحصل عليها من خلال الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان على حسب المحاور التي تضمنها من خلال الجداول المقدمة على أن يتم تحليلها والتعليق عليها بعد ذلك وتلك النتائج كالآتي:

المحور الأول: المعلومات الخاصة والخبرة المهنية

جدول رقم 1: يبين توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

الاقتراحات	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	6	9	15
النسبة المئوية	%40	%60	%100

الملاحظ على هذا الجدول هو أن نسبة الإناث بلغت 60%، وهي بذلك تفوق نسبة الذكور، إذ بلغت نسبة هؤلاء 60% ويرجع هذا التفوق حسب رأينا إلى أن الذكور يميلون أكثر إلى دراسة الفروع العلمية أكثر من غيرها، في حين تميل الإناث إلى دراسة الفروع الأدبية، وهذا ما يفسر تزايد عدد الإناث في تدريس المواد الأدبية، وبالإضافة إلى ذلك يميل الذكور إلى ممارسة مهن أخرى بينما تميل الإناث إلى هذه المهنة أكثر من غيرها.

جدول رقم 2: يبين الإطار التعليمي لأفراد عينة البحث

الاقتراحات	أستاذ(ة) مرسم(ة)	أستاذ(ة) متربص(ة)	أستاذ(ة) مستخلف(ة)	المجموع
التكرار	6	4	5	65
النسبة المئوية	%40	%27	%33	%100

المتمعن في هذا الجدول يلاحظ أن نسبة الأساتذة المرسّمين قد بلغت 40% وهي تفوق بكثير نسبة الأساتذة المستخلفين والمتربصين، ويرجع هذا التفوق عادة إلى الاهتمام المتزايد لمحاول تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ خاصة وأن ميزة الاستقرار والثبات التي تحيط بالأستاذ المرسم لها آثار إيجابية على نفسية التلاميذ، كون التلميذ في هذه المرحلة ينبغي أن يستقر على أستاذ واحد يأخذ بيده في تحصيله لمختلف أشكال المعرفة وزيادة على ذلك بإمكان الأستاذ المرسم بحكم مستواه المهني والعلمي تحقيق جملة من الكفاءات للتلميذ في هذه المرحلة، وبما أن صفة الأستاذ المرسم لا تتحقق إلا إذا تحققت فيه صفات معينة منها القدرة على العطاء، والكتابة التواصلية والمعرفة وبالرغم من كل ذلك إلا أن نسبة 27% والتي تخص الأساتذة المتربصين توصي بأن العمل في هذه السنة لا يزال

يفتقر لبعض المبادئ والأسس التي من شأنها الارتقاء بالمستوى التحصيلي للمتعلم، كما أن نسبة 33%والخاصة بالأساتذة المستخلفين توحي بأن هناك نوع من اللامبالاة بتلاميذ هذه المرحلة كون صفة الاستخلاف هاته لها آثار سلبية هي الأخرى على نفسية التلاميذ، وبالخصوص في هذه المرحلة بحكم أنه لا يستقر على أستاذ واحد، ولا تُمكن من تحقيق الكفايات المطلوبة لقلة خبرة هؤلاء أو لعدم قدرتهم الكافية على التواصل والعطاء.

جدول رقم 3 : يبين المستوى العلمي لأفراد عينة البحث:

الاقتراحات	ليسانس	ماستر	دراسات عليا	المجموع
التكرار	12	03	0	15
النسبة المئوية	%80	%20	%0	%100

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس قد بلغت 80%، وهذا التفوق الحاصل تبرره تلك الحاجة الملحة التي عرفها قطاع التربية والتعليم في الجزائر وذلك لتعميم التعليم ككل، أما فيما يخص نسبة 20% الخاصة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر، توصي بالبداية المحتشمة الاهتمام بالمستويات العليا في ميدان التدريس بعد إدراك نوعي لأهميتها في هذا المجال، أما بالنسبة لنسبة صفر 0%الخاصة بالدراسات العليا فمردها هو أن هذا الصنف من المستويات العلمية خاص بالأطوار التّعليميّة العليا.

جدول رقم 4:يبين الخبرة المهنية لأفراد عينة البحث:

الاقتراحات	أقل من سنتين	من 2 إلى 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
التكرار	01	03	03	07	15
النسبة المئوية	%07	%20	%20	%47	%100

يوضح لنا هذا الجدول النسب المتباينة في مجال الخبرة المهنية؛ إذ نجد أن الأساتذة أصحاب الخبرة المهنية الأكثر من 10 سنوات بلغت نسبهم 47 % وهي بذلك تفوق باقي النسب الأخرى، وبرجع هذا التفوق إلى محاولة الاستفادة من خبرة هؤلاء في عملية

تحسين العملية التّعليميّة والارتقاء بها نحو الأفضل كون تلك الخبرة تؤهل هؤلاء إلى أن تتم الاستعانة بهم في تحقيق جملة من التهابات المعرفية والتواصلية لتلاميذ هذه المرحلة.

في حين نجد أن نسبة الأساتذة أصحاب الخبرة المهنية من 2 إلى 5 سنوات و كذلك من 5 إلى 10 سنوات قد يلفت 20% هذا مؤشر على ضرورة الاستعانة بخبرة هؤلاء وظل وجود حاجة كبيرة لسد الفراغ في بعض المناصب، أما فيما يخص نسبة 1٪ الخاصة بالأساتذة أصحاب الخبرة الأقل من سنتين فهي تؤكد على أنه لم يتم العمل بالشروط التي ينبغي توافرها في مدرس هذه المرحلة والتي من أهما توافر الخبرة المهنية المطلوبة والتي لا تقل عن خمس سنوات.

جدول رقم 5: يوضح هل تلقى أفراد عينة البحث تكوينا في كيفية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	13	02	15
النسبة المئوية	%87	%13	%100

إن المدقق للجدول أعلاه يلاحظ الكثير من أفراد العينة قد مروا لمرحلة التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات فقد بلغت النسبة 87%، وهذا مؤشر واضح على محاولة تحسين أداء الأساتذة في المجال التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات حتى ينعكس ذلك الأداء بصورة إيجابية على أداء التلاميذ ككل فيما بعد، ومن الضروري أن نشير هنا إلى أن أهمية التكوين تتمثل في تعريف المدرس بوظيفته الجديدة في ظل المقاربة بالكفاءات والتي تنحصر في التوجيه والإرشاد، وهذا يعني أن "هذه النقلة في وظيفة المدرس ليس المقصود منها التقليل من دوره، بل يجب أن يكون حاضرا بملء وجوده الإنساني وليس بوجوده كمدرس حيث يحتفظ بكامل سلطته الفكرية والمعنوية درة أن يفرض هذه السلطة على متعلميه بل يضعها في خدمتهم، أيضا لا ينبغي أن ينوب عن دور المتعلم أو يشكل نموذجا يجب احتذاؤه بل يجب أن يبتكر الوضعيات التّعليميّة ومنهجيات التّعلّم،والمعينات، والأدوات الديداكتيكية، ويقترحها على المتعلمين، ويقوم بدور المنشط حينما تحتاج

المجموعة إلى حل لإحدى المشكلات والمستشار حينما يطلب من المجموعة إجراء تنظيم، والاختصاصي بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما وهكذا ينخرط المدرس في لعبة ينتقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التكوين"[1]، إذن فالتكوين مهم في عملية التدريس المبنية على المقاربة بالكفاءات، وفي ظل هذه النسبة المرتفعة إلا أنه وبالرغم من ذلك فنسبة الأساتذة الذين لم يلقوا تكوينا في ضوء المقاربة بالكفاءات تظل مرتفعة هي الأخرى، حيث بلغت 13%، وهذا مؤشر آخر على عدم إعطاء أهمية لمبدأ التكوين الذي يعد مرتكزا من مرتكزات المقاربة بالكفاءات، وهذا يعني أنه لم يتم بعد تعميم العمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات بشكل كامل.

المحور الثاني: أثر بيداغوجيا الكفاءات في نشاط اللّغة العربيّة

جدول رقم 6: يوضّح هل أثّرت المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللّغة العربيّة من حيث:

الاقتراحات	الأهداف	الطريقة	الموضوعات	المجموع
التكرار	21	32	12	65
النسبة المئوية	%32	%49	%18	%100

يوضح لنا هذا الجدول أن الكثير من أفراد العينة يعتقدون بأن المقاربة بالكفاءات أثرت في تعليمية اللّغة العربيّة من حيث الطريقة أكثر من غيرها بنسبة 49%في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن ذلك التأثير كان من حيث الأهداف 32%، وبلغت نسبة الأساتذة الذي رأو بأن ذلك التأثير كان على مستوى الموضوعات 18%.

والنّاظر في هذه النسب يستنتج أن الكثير من أفراد العينة لم يفهموا بعد المقاربة بالكفاءات والجديد الذي جاءت به، ومن هذا المنطلق فكيف لنا أن نلجأ إلى التدريس في ضوء هذه المقاربة ولدينا خلل يكاد يكون شبه تام يتمثل في جهل كثير من الأساتذة بما جاءت به المقاربة الجديدة، ويبقى أن نشير في الأخير إلى أن المقاربة بالكفاءات أثرت في تعليمية اللّغة العربيّة من حيث الأهداف، إذ أصبحت تصب في مجملها نحو تحقيق

1) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، 53-54.

غاية واحدة، تتمثل في جعل التلميذ قادرا على بناء تعلماته بنفسه كما أن ذلك التأثير شمل الطريقة المتبعة، إذ أصبح تعليم هذه المادة مرتبطا بما تدعو إليه المقاربة النّصية التي ترى في النّص أساسيا لتدريس كافة الأنظمة التّعليميّة.

جدول رقم 7: يوضح هل ما تعلمه المتعلم في المدرسة يستفيد منه في حياته خارج الثانوية:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	10	05	15
النسبة المئوية	%67	%33	%100

تشير نتائج الجدول إلى أن كثير من أفراد عينة البحث يرون أن ما يتعلمه المتعلم في ضوء هذه المقاربة داخل الثانوية يستفيد منه خارج الثانوية بالنظر إلى أن أهداف التعليم الثانوي ترمي إلى جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي أو الإدماج في الحياة العملية، وتكون هذه الكفاءات ذات طابع اتصالي فكري اجتماعي فتلك الكفاءات التي يمتلكها المتعلم في هذه المرحلة يستفيد منها في حياته خارج الثانوية،ومن أمثلة ذلك الكفاءة التواصلية التي تؤهله إلى أن يكون قادرا على التواصل مع عائلته وأفراد مجتمعه، وقد بلغت نسبة 67%، وهذا مؤشر على أقل من نصف أفراد العينة لم يفهموا بعد المقاربة بالكفاءات، وقد بلغت نسبة هؤلاء33%ومرد هاته النسبة المرتفعة هو جهل الكثير من الأساتذة لمبادئ المقاربة بالكفاءات لقلة تكوينهم أو انعدامه في هذا الميدان.

جدول رقم 08: يبين رأي أفراد العينة في تكليفهم للتلاميذ بالتحضير المسبق لدروس النّصوص:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	14	01	15
النسبة المئوية	%93	%07	%100

نلاحظ في هذا الجدول أن 93% من أفراد عينة البحث يكلفون التلاميذ بالتحضير المسبق لدرس النّصوص اعتقادا منهم، أن في هذه الخطوة ربح للوقت خاصة في قراءة النّص وفهمه، وفي مقابل ذلك من لا يكلف التلاميذ بالتحضير لدرس لاعتقاد هؤلاء بأن التلاميذ من خلال أسئلة توجيهية من المعلم يصنع المعرفة ولا داعي لتكليفه بالتحضير المسبق، وقد بلغت نسبة هؤلاء 7%.

المحور الثالث: طريقة تقديم النّصوص

جدول رقم 9: يوضح هل يضع المعلم التلميذ أمام وضعيه مشكلة في مستهل كل نشاط:

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	11	3	1	15
النسبة المئوية	%73	%20	%2	%100

كان الهدف من طرح هذا السؤال هو محاولة إيجاد قرينة بين ما ورد في الوثائق التربوية وبين ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية، وبناء على هذا يوضح لنا هذا الجدول بأن 73% من أفراد عينة البحث يلجئون إلى وضع المتعلم دائما أمام وضعية مشكلة في مستهل كل نشاط وهذا مؤشر على أن هناك من لا يلتزم بهذه الخطوة في تقديمه لمختلف الأنشطة بما فيها تدريس النّصوص، وهذا الكلام يفسر نسبة 20%الخاصة بالأساتذة الذين يلجأون للعمل بهذه الخطوة في بعض الأحيان فقط، والذين لا يجترئون على العمل بهذه الخطوة أبدا ومن الضروري أن نشير إلى أن الارتفاع في هذه النسبة يبقى مرتبطا بكون أن هناك من الأساتذة من لا يزال بعيدا كل البعد عَمَّا تنادي به المقاربة بالكفاءات لقلة تكوينهم في هذا الميدان، وهذا ما تم ملاحظته بالفعل من خلال الزيارة الميدانية التي قمنا بها، إذ يتضح ذلك الخلل جليًا في العمل بهذه الخطوة في الميدان التعليمي، وبما أن المقاربة بالكفاءات تسعى من خلال هذه الوضعية إلى "إيقاظ

دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، ووضعه في وضعية بناء المعارف وهيكلة المهمات لكي يوظّف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التّعلّم".[1]

جدول رقم 10: يوضح هل يستخرج الأستاذ الفكرة العامة بعد:

الاقتراحات	بعد القراءة الصامتة	بعد القراءة النموذجية للأستاذ	بعد القراءة الجزئية للمتعلمين	المجموع
التكرار	6	4	5	15
النسبة المئوية	%40	%27	%33	%100

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي معرفة ما إذا كان الاهتمام مقصورا حول المتعلم بِاعتبار أن التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات يهدف إلى إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها.

وبناء على ما تم ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية فإن غايتنا من هذا السؤال في إطار معرفة ما إذا كان جميع الأساتذة تنطبق عليهم تلك الملاحظات ومن خلال هذا الجدول يتبين لنا أن الكثير من أفراد عينة البحث تنطبق عليهم تلك الملاحظة بالفعل، إذ أن نسبة 40%يقدمون على استخراج الفكرة العامة بعد القراءة الصامتة مباشرة أما فيما يخص النسب 27% و33% المتعلقة بالِاقتراحين الآخرين فهي دليل على عدم إعطاء أي أهمية للمتعلم، إذ إنه من المفترض أن تولي أهمية أكثر للمتعلم فتفتح له المجال لاستخراج الفكرة العامة بعد عدد من القراءات أي بعد أن يتحصل لديه فهم نوعي لمضمون النّص، ومن ثم يصبح قادرا على أن يعبر عن فكرته بكل حرية.

جدول رقم 11: يوضح هل يترك الأستاذ فرصة للتلاميذ لتحديد الفكرة العامة والأفكار الأساسية:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	14	01	15
النسبة المئوية	%93	%07	%100

1) حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص12

جاء هذا السؤال لنية معرفة من يقومون باستخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية بنسبة كم ولقد بلغت النسبة 93% وهذا مؤشر على أنه لا يزال الكثير من هؤلاء يعمدون إلى طريقة التلقين في تقديمهم لمختلف الدروس واستيعابهم لهم، في حين نسبة 07% ترجع بالأساس لقلة تكوينهم في هذا المجال أو انعدامه.

جدول رقم 12: يوضح هل يشرح الأستاذ الكلمات الصعبة الموجودة في النّص بنفسه خلال القراءة الجهرية:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	13	02	15
النسبة المئوية	%87	%13	%100

ويتضح لنا من خلال هذا الجدول أن 87% من أفراد العينة يشرحون الكلمات الصعبة الموجودة في النّص بأنفسهم مما يدل على عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ المشاركة في العملية التّعليميّة، وهذا ما يتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تستوجب إشراك المتعلم في كل مراحل الفعل التربوي، كما أن نسبة 13% المتعلقة بالأساتذة الذين لا يقومون بشرح تلك الكلمات بأنفسهم مؤشر آخر على عدم الاهتمام بالمتعلم بدليل أن الأستاذ هو المركز في هذه العملية، ويعود هذا الخلل إلى إهمال مبدأ التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم13: يوضح هل يترك الأستاذ الفرصة للتلاميذ لشرح تلك الكلمات:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	12	03	15
النسبة المئوية	%80	%20	%100

لقد كان هدفنا من توجيه هذا السؤال هو محاولة الوقوف على التناقض الملحوظ في الجدول، إذ اتضح لنا أن أغلبية الأساتذة لم يتحرروا بعد آثار المقاربة التقليدية بدليل أن التلميذ لا يزال يتلقى المعرفة من أستاذه، وهذا ما يشكل تناقضا في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ولأن العمل بما تدعو به مختلف الوثائق التربوية بوصفها وسائل مساعدة تحدد

المنهجية التي ينبغي أن يتبعها المدرس أثناء قيامه بعملية التدريس يبقى مرهونا بهذه النسب لي تشير إلى أنه لم يتم العمل بها ورد في تلك الوثائق والتي تلزم الجميع بإتاحة الفرصة للمتعلم حتى يبني معارفه بنفسه، وبالتالي توصل بالمتعلم إلى شرح مدلولات المفاهيم المجردة التي من شأنها إثراء رصيده اللغوي، وجعله أكثر فعالية داخل الصف التعليمي.

جدول رقم 14: يبين هل يكلف الأستاذ تلاميذه بتوظيف الكلمات المشروحة في جمل:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	11	4	15
النسبة المئوية	%73	%27	%100

الملاحظ هنا هو أن 73% من أفراد العينة يكلفون التلاميذ بتوظيف الكلمات المشروحة في جمل من إنشائهم، وهذا مؤشر على وجود نوع من الاهتمام بهذه الخطوة وعدم إهمالها، وهذا الاهتمام يسهل على المتعلم فهم تلك الكلمات أكثر فأكثر ويعزز من تثبيت مكتسباته إضافة إلى ذلك،فيما أنه استطاع أن يوظف تلك الكلمات المشروحة في جمل من إنشائه فهذا دليل على فهمه لها، وعلى قدرته على التركيب بين المعارف المختلفة، وبالرغم من كل ذلك إلى أن نسبة 27% تشير إلى ما تم ملاحظته فعلا من خلال الزيارة الميدانية التي توضح أن هنالك من الأساتذة من لا يكلف التلاميذ بتوظيف الكلمات المشروحة في جمل من إنشائهم، وهذا مؤشر آخر على أن هؤلاء الأساتذة لم يتلقوا فعلا تكوينا في ضوء المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم 15: يوضح هل يشرح الأستاذ المعاني التي تضمنها الأفكار بنفسه:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	12	03	15
النسبة المئوية	%80	%20	%100

نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يشرحون المعاني التي تضمنتها الأفكار بلغت نسبة 80%، وهذا مؤشر على أن العملية التّعليميّة لا تزال متمحورة حول المعلم باعتبار أنه

هو الذي يقوم بتقديم المعرفة العلمية، وهذا الواقع الذي تم ملاحظته أيضا من خلال الزيارة الميدانية يتنافى تمامًا مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات، وفي مقابل ذلك نجد 20% من أفراد العينة لا يقومون بشرح المعاني التي تضمنتها الأفكار بأنفسهم وهذا مؤشر على وجود فئة معتبرة لا تمارس التلقين أثناء قيامها بعملية التدريس.

جدول رقم 16: يبين هل يترك الأستاذ الفرصة للتلاميذ لشرح المعاني من خلال أسئلة موجهة:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	14	01	15
النسبة المئوية	%93	%07	%100

ما يلاحظ هنا هو أن التناقض في الإجابات لا يزال موجودا بدليل أن 93%قد أجابوا بأنهم يتركون الفرصة للتلاميذ لشرح المعاني من خلال أسئلة موجهة، في حين كانت نسبة 07%متعلقة بالأساتذة الذين أجابوا بأنهم لا يشرحون المعاني التي تضمنتها الأفكار بأنفسهم، وهذا دليل إلى وجود فئة معتبرة من الأساتذة الذين يقومون بدور التوجيه والإرشاد.

جدول رقم 17: يبين هل يستخرج الإنشاء المغزى العام من النّص بنفسه:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	14	01	15
النسبة المئوية	%93	%07	%100

نلاحظ في هذا الجدول أن 93%من الأساتذة يتركون الفرصة للتلاميذ لاستخراج المغزى العام للنص، وفي مقابل ذلك نجد نسبة 07%والتي تشير أن هناك من الأساتذة من لا يزال سُلْطَويًا في عملية التدريس القائمة على المقاربة بالكفاءات بدليل أن هؤلاء الأساتذة لا يعطون المتعلم حقه الكافي من العمل بهذه المقاربة ويبقى ذلك مرتبطا بجهلهم بمبادئ هذه المقاربة.

جدول رقم 18:يوضح هل يتوصل التلاميذ إلى المغزى العام:

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	11	4	0	15
النسبة المئوية	%73	%27	%0	%100

جاء هذا السؤال محاولة منا لمعرفة ما إذا كان المتعلم قد أصبح أكثر فعالية في عملية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات أم لا،والجدول الذي بين أيدينا يوضح لنا أن الكثير من الأساتذة يتركون للتلميذ الفرصة لاستخراج المغزى العام بصفة دائمة وذلك بنسبة 73%، وذلك يعود إلى وجود فئة من الأساتذة تحرص على أن يكون دور المتعلم أكثر فعالية في العملية التّعليميّة،وبعيدا عن ذلك نلاحظ أن نسبة 27% التي تدل على أن التلميذ يتوصل إلى المغزى العام أحيانا فقط مؤشر على عدم إيلاء المتعلم الأهمية التي يستحقها بما أن المقاربة بالكفاءات جاءت متمحورة حول هذا العنصر المهم من عناصر العملية التّعليميّة، وفي مقابل ذلك تبيِّن لنا النسبة التالية 10% أن التلميذ لم يتوصل بالفعل إلى المغزى العام.

المحور الرابع : طريقة تدريس روافد النّص الأدبي

جدول رقم19:يوضح هل يستثمر الأستاذ النّص في تدريس الأنشطة اللغوية:

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	11	4	0	15
النسبة المئوية	%73	%27	%0	%100

كان الهدف من طرح هذا السؤال هو الوقوف على مدى تطبيق المقاربة النّصية، فمن خلال هذا الجدول نلاحظ أن 87% من أفراد عينة البحث يقدمون على استثمار النّص في تدريس الأنشطة اللغوية المختلفة، فهذا يعبر على أن الكثير من هؤلاء يطبقون مبادئ المقاربة النّصية، ويدل ما تدعو إليه المقاربة النّصية والوثائق التربوية المختلفة مؤشرا على المحاولة الرامية إلى الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تبني المقاربة بالكفاءات.

وفي المقابل يبين لنا الجدول أن 27% من أفراد هذه العينة لا يلتزمون بالعمل بالمقاربة النّصية وهذا مؤشر آخر على بعد هؤلاء عن واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات لانعدام تكوينهم في هذا المجال.

جدول رقم 20: يوضح هل النّص المقرر في الوحدة يخدم الظاهرة اللغوية المقررة في الوحدة نفسها أم لا؟

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	9	6	0	15
النسبة المئوية	%60	%40	%0	%100

إن البيانات المتوصل إليها من خلال الجدول تبين أن النّصوص المقررة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي لا تزال بعيدة عن ما تدعو إليه المقاربة النّصية بدليل وجود 60%فقط من أفراد العينة يرون بأن تلك النّصوص تخدم الظاهرة المقررة بصفة دائمة، كما أن نسبة 40% المتعلقة بأفراد العينة الذين يرون بأن تلك النّصوص تخدم الظاهرة اللغوية أحيانا فقد تظل مرتفعة بالنظر إلى ما تدعو إليه المقاربة النّصية كون النّص في ضوء هذه المقاربة، أما نسبة0% والتي تعني أنه ليست النّصوص جميعها لا تخدم الظواهر المطلوبة خير دليل على ما قلناه بدليل أن هذه النسبة تشير إلى أن هناك من النّصوص ما تخدم الظواهر المطلوبة، وهناك نصوص لا تخدم الظواهر المقررة، حيث مثل هذه النّصوص يعيق العمل بصفة دائمة بالمقاربة.

جدول رقم 21: يوضح عندما لا يجد الأستاذ الظاهرة اللغوية المطلوبة في النّص الأدبي فماذا يفعل؟

الاقتراحات		الاختيارات		المجموع
		نعم	لا	
تقديم أمثلة من خارج النّص	التكرار	11	4	15
	النسبة المئوية	%73	%26	%100
تتصرف في النّص	التكرار	13	2	15
	النسبة المئوية	%86	%14	%100

يبين هذا الجدول وجود التناقض مرة أخرى بحكم أن جميع أفراد العينة لم يفهموا المقصود من السؤال أو أنهم لا يزالون يخلطون بين ما تدعو إليه المقاربة النّصية وبين ما تدعو إليه المقاربات التقليدية بدليل أن 73% منهم يقدمون أمثلة من خارج النّص وهذا يعني أن هؤلاء لم يفهموا لحد الآن ما معنى المقاربة النّصية، و في المقابل نجد 26% فقط منهم لا يقدمون أمثلة من خارج النّص، غير أن هذه النسبة لا يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار بحكم أن هؤلاء لم يتحروا الدقة في الإجابة، ومعنى ذلك أن جميع أفراد العينة كانت إجاباتهم عشوائية بدليل وجود 86%منهم قد أجابوا بأنهم يتصرفون في النّص والملاحظ هنا هو أن النسب قد تغيرت بين الاقتراحين الأول والثاني، كما أن نسبة 14%دليل آخر على عدم وجود نوع من الجدية في الإجابة عن السؤال.

جدول رقم 22: يوضح هل يقدم الأستاذ القاعدة للتلميذ أم لا؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	06	09	15
النسبة المئوية	%40	%60	%100

نلاحظ من خلال الجدول بأن 60% من العينة قد أجابوا بأنهم يقدمون القاعدة للتلاميذ بمعنى أنهم يتركون للتلاميذ فرصة استخراج القاعدة، غير أن هذه النسبة تبقى مؤشر على أن هناك من الأساتذة من لا يزال يتبع الطريقة التلقينية في تقديم دروس القواعد، بدليل وجود 40%من هؤلاء قد أجابوا بأنهم يقدمون القاعدة للمتعامين، أي يعملون بمبدأ الأستاذ يقدم المؤشرات و التوجيهات ويقدمون القاعدة للمتعلمين.

جدول رقم 23: يوضح هل يترك الأستاذ الفرصة للتلميذ لاستخراج القاعدة

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	14	01	15
النسبة المئوية	%93	%07	%100

يوضح لنا الجدول أنه هنالك تناقض في الإجابات وذلك بدليل أنه يوجد هنالك تغير في النسب بين الجدولين (22 و23)، بحيث أن هذا الجدول يبين لنا أن 93 % من أفراد

العينة يتركون الفرصة للمتعلمين باستخراج القاعدة، على غرار الجدول السابق، بالإضافة إلى أن نسبة07% المتبقية توضح أن كثير من هؤلاء لا يزالون يعمدون إلى التلقين في تقديم الدروس بحكم أنهم لم يفهموا بعد المقاربة بالكفاءات لنقص تكوينهم في الميدان.

جدول رقم24: يوضح هل يمارس المتعلم نشاط الإدماج في:

الاقتراحات	نشاط القواعد	نشاط البلاغة	التمارين اللغوية	التعبير الكتابي	التعبير الشفوي	المجموع
التكرار	05	04	02	03	01	15
النسبة المئوية	%33	%27	%13	%20	%07	%100

كان الغرض من طرح هذا السؤال هو الإطلاع عن قرب عن واقع هذا النشاط في ظل التدريس بالكفاءات كونه من المفاهيم الأساسية التي جاءت بها تلك المقاربة لتمكن المتعلم من توظيف قدراته المختلفة في مواجهة وضعية ما سواء في إطار المدرسة أو خارجها، حيث أن النسب التالية(25%، 15%، 24%، 25%، 11%)، تبين أن نشاط الإدماج يقتصر على نشاطات معينة فقط وهذا ما يتنافى مع ما تدعو إليه مختلف الوثائق التربوية.

جدول رقم 25: يوضح هل يقرأ التلاميذ نص المطالعة خارج القسم؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	15	0	15
النسبة المئوية	%100	%0	%100

تبين نتائج الجدول أن جميع أفراد العينة يرون بأن التلميذ يقرأ نص المطالعة خارج القسم بنسبة 100% وهذا يعني أن هؤلاء الأساتذة حريصون على تكليف التلميذ بتحضير نص المطالعة في المنزل فهو يمثل اِكتساب المتعلمين الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع والثقة بالنفس، كما أن المعلمين مدركين لأهمية هذا التحضير وأثره البالغ في تحسين أداء المتعلم أثناء قيامه بالعرض الشفوي.

جدول رقم 26: يوضح هل يقدم نشاط المطالعة بالطريقة نفسها التي يقدم بها نشاط النّصوص الأدبية:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	03	12	15
النسبة المئوية	%20	%80	%100

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي معرفة ما إذا كان جميع الأساتذة ملتزمين بمنهجية واحدة في تقديم نشاط المطالعة الموجهة، وبناء على هذا فنتائج الجدول تبين لنا عكس ذلك بدليل أن 80%من أفراد العينة هم من يرون بأن نشاط المطالعة يقدم بطريقة مخالفة للطريقة التي يقوم بها نشاط النّصوص، وهذا يعني أن هناك من الأساتذة من يقدم نشاط المطالعة بالطريقة نفسها التي يقدم بها نشاط النّصوص، وهذا ما يفسر وجود نسبة 20% التي تظهر بأن هؤلاء لا يولون أهمية لنشاط التعبير الشفوي.

المحور الخامس: الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في تدريس النّص الأدبي

جدول رقم 27: يوضح هل يجد الأستاذ صعوبة في تقديم نشاط النّصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	02	13	15
النسبة المئوية	%13	%87	%100

من خلال النتائج الواردة في هذا الجدول يتضح أن 13% من أفراد العينة يجدون صعوبة في تدريس النّصوص في ضوء هذه المقاربة،وهذا يشير فعلا إلى أن هؤلاء لم يتلقوا تكوينا كافيا في كيفية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، ثم إن عدم العمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات كما تم ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية من شأنه أن يطرح جملة من الصعوبات كون الطريقة التلقينية التي لا تزال معتمدة في كثير من الأحيان تنشأ مع ما جاءت به المقاربة بالكفاءات، وهذا التناقض يمكن أن نَعُدَه الصعوبة الأكبر في ظل وجود مبدأ يدعى المقاربة النّصية، وهذا القول يفسره 87% فقط هم من لا يجدون

صعوبة في تقديم نشاط النّصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات مما يبين إلى أن التكوين بحاجة إلى وقت أطول لتفادي مثل هذه النقائص.

وبالنظر إلى هذا السؤال تركنا لكل أستاذ الحرية في التعبير عن أفكاره و آرائه بخصوص الصعوبات التي تواجهه في تقديم نشاط النّصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات فقد اتضح أن تلك الصعوبات متمثلة فيما يلي:

- صعوبة بعض النّصوص من حيث الألفاظ و الأفكار.
- صعوبة الوصول إلى الأهداف خاصة في بعض النّصوص.
- عدم وجود تكوين مستمر للتدريس بالكفاءات.
- خلو الدروس من الجانب التحفيزي، ما يرجع بالأسباب إلى عدم تمكن المعلمين لفت انتباه التلاميذ وتحفيزهم بداعي أنه لم يتلقى تكوينا في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- صعوبة تحديد الكفاءة وصياغتها، بالإضافة إلى وجود الفوارق الفردية بين التلاميذ، وهذا الخلل يرجع بالدرجة الأولى إلى المعلم بحكم أنه لا يزال قادرا على تحديد الكفاءات، والتعامل مع مختلف التلاميذ في ظل وجود فوارق فردية.
- عدم تحضير النّصوص من طرف التلاميذ، وهذا مؤشر على أن الأستاذ لا يحرص لا يحرص على تكليف التلاميذ بتحضيرها.
-نفور التلاميذ من المواد الأدبية.

ويبقى من الضروري أن نشير في الأخير إلى أن جل هذه الصعوبات ترجع إلى سبب مهم، وهو عدم كفاية مدة التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات وانعدامه في بعض الأحيان.

جدول رقم28:يوضح إلام ترجع الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحليل النّص الأدبي:

الاقتراحات	المجال المفهومي للنص	صعوبة الألفاظ	ارتفاعها عن مستوى التلاميذ	ضعف التلاميذ في فهم النّصوص	المجموع
التكرار	08	06	10	35	15
النسبة المئوية	%19	%10	%16	%59	%100

وكانت الغاية من طرح هذا السؤال هي محاولة الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في تحليل النّصوص الأدبية وبناء على هذا فإن الجدول الذي بين أيدينا يوضح أن 59% من أفراد العينة يرون أن تلك الصعوبات تتمثل في ضعف التلميذ في فهم النّصوص، وهذا مؤشر على أن المقاربة النّصية لم تتمكن فعلا من إيجاد حل للقضاء على الضعف اللغوي لدى المتعلم.

كما أن هذا الجدول يبين لنا أيضا أن 16% من هؤلاء الأساتذة يرجعون تلك الصعوبات إلى المجال المفهومي للنص، وهذا مؤشر على أن هؤلاء لم يدركوا أصلا بأن النّصوص التي تقدم للتلاميذ سواء المتعلقة بنصوص الامتحان أو غيرها ينبغي أن تستمد من واقعه المعيشي ما يحقق له التفاعل والفهم المطلوب، في حين أن 16% من أفراد العينة يرون أن تلك الصعوبات تعود إلى ارتفاع تلك النّصوص عن مستوى التلاميذ ما يبرهن أن الأساتذة لم يعطوا النّصوص حقها الكافي بحيث تكون ملائمة للتلاميذ، وفي مقابل ذلك برى 10% من أفراد العينة أن تلك الصعوبات مرتبطة بصعوبة الألفاظ بدليل أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في فهم ألفاظ النّص ما يؤدي بطبيعة الحال إلى عدم قدرتهم على تحليله، وهذا يشير إلى أن هؤلاء الأساتذة لا يعطون أهمية للمستوى اللغوي للمتعلم بحكم وجود نصوص صعبة الألفاظ تقدم للتلاميذ.

خلاصة:

بعد الخوض في عملية تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة، توصلنا للقول بأن تلك العملية قد أسفرت عن مجموعة من النتائج المهمة والمتمثلة في:

- عدم كفاية المدة المخصصة لتكوين الأساتذة في كيفية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- نلمس جهل الكثير من الأساتذة بأن المقاربة بالكفاءات غيرت في تعليمية اللّغة العربيّة.
- عدم تمكن المقاربة النّصية من القضاء على الضعف اللغوي، وهذا يرجع إلى النّصوص المقررة على المتعلمين.
- الوعي الكبير للأساتذة بأهمية توجيه التلميذ نحو تحضير النّصوص خارج القسم.
- ترجع الصعوبات التي تعترض السير الحسن لعملية تحليل النّصوص إلى قلة تكوين الأساتذة في هذا الميدان، مما ينعكس سلبا على فهم التلاميذ لتلك النّصوص.

خاتمة

في ختام جولتنا في رحاب تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، في السنة الثانية من التعليم الثانوي، وفي محاولة منّا للكشف عن الواقع النظري والعملي لهذا الموضوع، وفي ظل ما تدعو إليه المقاربة الجديدة التي انتقتها المنظومة التربوية لتكون نهجا، في السعي نحو تعميق الإصلاح التربوي، وفي النّهاية توصّلنا إلى جملة نتائج سواء المتعلقة بالشق النظري أو الشق التطبيقي، والتي نلخصها في النقاط الآتية:

1-تعد التّعليميّة حقلا لكثير من الدراسات الميدانية الهادفة إلى استكشاف الواقع لتدريس مختلف المواد الدراسية ومن بينها اللّغة العربيّة.

2-شكّل تدريس اللّغة العربيّة أداة تمكين مساعدة المتعلم من مجموعة الخبرات والكفاءات وذلك نظرا لتحقيقها لمجموعة من الأهداف.

3-تميزت نظرة المقاربة بالكفاءات إلى العملية التّعليميّة أنها نظرة شمولية، ترتكز بالأساس على منطق التّعلّم، والجمع بين الكفاءات المختلفة، ومواجهة مختلف الوضعيات المشكلة.

4-يعد المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي وسيلة لتعريف الأستاذ بمجموعة من الأهداف الواجب تحقيقها خلال المسار التعليمي بمختلف مراحله.

5- أصبح التقويم من الوسائل التّعليميّة الكفيلة بتنمية وتحقيق مجموعة من الكفاءات لدى المتعلم.

6-يسعى النّص الأدبي إلى إطلاع المتعلّم على ظواهر معينة منها المعرفية واللغوية التي تساعده في تحسين مستواه، وتمكّنه من مجموعة من الكفاءات.

7-يتم تقديم النّصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الثانية من التعليم الثانوي بناءً على مجموعة من الخطوات الأساسية وهي: وضع المتعلّم أمام وضعية مشكلة القراءة الصامتة، والقراءة النموذجية للأستاذ، والقراءة الجهرية للطلبة، واستخلاص

الدروس والعبر، وكل خطوة من هاته الخطوات المستوفى ذكرها كفيلة بإحداث الفعالية للمتعلم مبرزا دور المعلّم في هذه الأثناء مع حرصه الدائم على ذلك.

8-بعد القيام بعملية تحليل النّصوص المقررة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي من حيث الحجم، والتنوع، والمرجعية، وعلاقتها بالأنشطة، وملاءمتها للمتعلمين، وعلاقتها بالأهداف خلصنا إلى الملاحظات الآتية:

*مقبولية الحجم المتوسط للنّصوص المقرّرة في الغالب.

* أخذ مختلف النّصوص من مرجعيات مختلفة باستثناء نص واحد ما يشوق القارئ والسامع للانغماس فيها، بفضل خباياها والتعبير الجميل وملاءمتها لمستوى التلاميذ، ولتميّزها بلغة سهلة وبسيطة من ألفاظ ومفردات.

9-بعد القيام بعملية تحليل الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربيّة في السنة الثانية من التعليم الثانوي توصّلنا إلى الملاحظات الآتية:

*لا يزال التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات متعثرا لعدم كفاية الوقت المخصّص له.

*وجود كثير من الأساتذة المتبثين الذين لم يتلقوا تكوينا في ضوء المقاربة بالكفاءات، وفي مقابل ذلك يدرّسون في ظل حضور هذه المقاربة، مما ينعكس سلبا على التحصيل اللغوي للمتعلّم.

*يتم استخراج الفكرة العامّة بشكل كبير بعد القراءة الصامتة مباشرة، ممّا يجعل من التلميذ أقل فاعلية في بناء التّعلّمات، بالنظر إلى عدم تحقّق الفهم النوعي لديه من جهة، ولعدم إدراك الكثير من الأساتذة للفائدة التي تحقّقها الأنماط المتعلّقة بالقراءات من جهة أخرى.

*يواجه بعض الأساتذة صعوبات في تقديم النّصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات لقلّة تكوينهم في هذا المجال.

*تعود الصعوبات التي تحول دون قدرة التلاميذ على تحليل النّصوص إلى سبب مهّم وهو ضعفهم في تلك النّصوص، وهذا يرجع بالأساس إلى عجز الكثير من الأساتذة في التعامل مع مختلف النّصوص بشكل يسمح للتلميذ من فهمها والتعامل مع نصوص أخرى بطريقة تثبت تمكّنه في هذا المجال.

توصيات البحث:

1- منح أهمية أكبر لكل مبدأ من مبادئ المقاربة بالكفاءات.

2- إعطاء عناية أكبر للنصوص المقدّمة للتلاميذ، وإخضاعها لجملة من المعايير لتكون أكثر قربا من التلميذ.

3- إعادة صياغة البنود الواردة في الوثائق التربوية بشكل يُلْزِم جميع الأساتذة بالعمل وفق منهجية واحدة.

4- إلزام الأساتذة بتقديم تقارير فصليّة عن الصعوبات التي تواجه كلا من الأستاذ والتلميذ، في العملية التّعليميّة، ليتمّ العمل على تذليلها بعد ذلك.

5- إعطاء الأهمية للبحوث الميدانية التي يقوم بها طلبة الجامعات؛ لأنها تصبّ في مجملها في محاولة إيجاد الحلول المناسبة التي من شأنها أن تساعد في الارتقاء بالمنظومة التربوية.

6- نلاحظ أن الكثير من الأساتذة يعتمدون التلقين ونحن نرى أنه لا يفي بالكثير من الأغراض أو الأهداف، وهذا ما يتنافى و مبادئ المقاربة بالكفاءات.

مُلحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر– بسكرة–

كلية الآداب واللغات

عنوان المذكرة:

تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات للسنة الثانية ثانوي" أنموذجا"

- استمارة استبيان موجّهة إلى الأستاذ(ة):

–يسّرنا أن نتقدم للسادة الكرام بهذه الاستمارة المتعلقة بمشروع مذكرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية، وهي في مجملها مجموعة من الأسئلة تتطلب منك أستاذنا الفاضل الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية وذلك خدمة لمساعي البحث العلمي ولإثراء هذا الموضوع بخبرتكم المهنية، وفي الأخير لكم منا فائق التقدير والاحترام على تعاونكم معنا وشكرا.

- ملاحظة: يرجى وضع العلامة(×) في الخانة المخصّصة للإجابة حسب رأيك:

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) الإطار التعليمي: 1– أستاذ(ة) مرسم(ة) ☐ 2– متربص(ة) ☐

3مستخلف(ة) ☐

3) المستوى العلمي: 1– ليسانس ☐ 2– ماستر ☐ 3– دراسات عليا ☐

4) الخبرة المهنية:1– أقل من سنتين ☐ 2– من 2 إلى 5 سنوات ☐

3– من 5 إلى 10 سنوات ☐ 4– أكثر من 10 سنوات ☐

5) هل تلقيت تكوينا في كيفية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات :

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب(نعم) هل تعتقد أن مدة التكوين كافية :

نعم ☐ لا ☐

6) هل أثرت المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللّغة العربية من حيث :

1- الأهداف ☐ 2- الطريقة ☐ 3- الموضوعات ☐

7) هل تعتقد أن المقاربة النّصية قد توصلت إلى حل للقضاء على الضعف اللغوي:

نعم ☐ لا ☐

8) هل تعتقد أن ما يتعلمه المتعلم في المدرسة يستفيد منه في حياته خارج المدرسة:

نعم ☐ لا ☐

9) هل النّصوص المقررة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

- مناسبة لمستواهم العقلي: نعم ☐ لا ☐
- مثيرة لانتباههم: نعم ☐ لا ☐
- تتماشى مع واقعهم: نعم ☐ لا ☐

10) هل تكلف التلاميذ بالتحضير المسبق لدرس النّصوص: نعم ☐ لا ☐

11) في مستهل كل نشاطه لتضع التلاميذ أمام وضعية مشكلة:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

12)هل تعتقد أن التعريف بصاحب النّص أو مناسبة النّص ضروري لولوج النّص الأدبي المقرر: نعم ☐ لا ☐

13) هل تعرف أن تصاحب النّص : نعم ☐ لا ☐

14) هل تكلف التلاميذ بتعريف صاحب النّص: نعم ☐ لا ☐

15) هل تستخرج الفكرة العامة:

- بعد القراءة الصامتة ☐
- بعد القراءة النموذجية للأستاذ ☐
- بعد القراءة الجزئية للمتعلمين ☐

16) هل تحدد أنت الفكرة العامة والأفكار الأساسية: نعم ☐ لا ☐

17) هل تترك الفرصة للتلاميذ لتحديدها: نعم ☐ لا ☐

18) هل يتمكن للتلاميذ من الوصول إلى الفكرة العامة وأفكار النّص الجزئية:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19) عند ارتكاب المتعلم للأخطاء في أثناء القراءة الجهرية تصححها:

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب(نعم هل تصححها فور وقوعها): نعم ☐ لا ☐

- بعد الانتهاء الكلي من القراءة: نعم ☐ لا ☐
- تصحّحها مع التذكير بالقاعدة: نعم ☐ لا ☐
- تصححها دون التذكير بالقاعدة: نعم ☐ لا ☐

20) هل تشرح أنت الكلمات الصعبة الموجودة في النّص: نعم ☐ لا ☐

21) هل تترك الفرصة للتلاميذ لشرحها : نعم ☐ لا ☐

22) هل تكلف التلاميذ بتوظيف الكلمات المشروحة في جمل: نعم ☐ لا ☐

23) هل تشرح أنت المعاني التي تضمنتها الأفكار: نعم ☐ لا ☐

24) هل تترك الفرصة للتلاميذ لشرح المعاني من خلال أسئلة موجهة تتعلق بالنّص:

نعم ☐ لا ☐

25) هل تستخرج أنت المغزى العام للنص: نعم ☐ لا ☐

26) هل تترك الفرصة للتلاميذ لاستخراج المغزى العام: نعم ☐ لا ☐

27) هل يتوصل التلاميذ إلى المغزى: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

28) هل تستثمر النّص في تدريس الأنشطة اللغوية: نعم ☐ لا ☐

29) هل النّص المقرر في الوحدة يخدم الظاهرة اللغوية المقررة في الوحدة نفسها:

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

30) عندما لا تجد الظاهرة اللغوية المطلوبة في النّص الأدبي:

- تقدم أمثلة من خارج النّص: نعم ☐ لا ☐
- تتصرف في النّص: نعم ☐ لا ☐

31) هل تقدم أنت القاعدة للمتعلمين: نعم ☐ لا ☐

32) هل تترك التلاميذ الفرصة لاستخراج القاعدة: نعم ☐ لا ☐

33) يمارس المتعلم نشاط الإدماج في:

- نشاط القواعد ☐
- نشاط البلاغة ☐
- التمارين اللغوية ☐

- التعبير الكتابي ☐
- التعبير الشفوي ☐

34) يقرأ التلاميذ نص المطالعة خارج القسم: نعم ☐ لا ☐

35) يقدم نشاط المطالعة بالطريقة نفسها التي يقدم بها نشاط النّصوص الأدبية:

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (لا) ماهي خطواتها؟

.....

.....

.....

36) هل تجد صعوبة في تقديم نشاط النّصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات:

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب(نعم) ففيم تتمثل هذه الصعوبات:

.....

.....

.....

37) هل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحليل النّص الأدبي تعود إلى:

- المجال المفهومي للنص ☐
- صعوبة الألفاظ ☐
- ارتفاعها عن مستوى التلاميذ ☐
- ضعف التلاميذ في فهم النّصوص ☐

ملاحظة :خصصت صفحة إضافية للسادة الأساتذة لتقديم ملاحظاتهم و إبداء آرائهم.

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

أ) المصادر والمراجع

01. أحمد عبدة عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة – دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى ،مكة المكرمة، 2006م.

02. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت – لبنان (د ط)، مج: 07 مادة [ن ص ص].

03. بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق، إربد، الأردن، ط1، 2007م.

04. توفيق محمد شاهين، أصول اللّغة العربيّة بين الثنائية والثلاثية، دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1980م.

05. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّص، دار الألوكة ط1، 2015.

06. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر–الجزائر، 2005م.

07. حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض–السعودية، ((د.ط))، 1993م.

08. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة – مصر، 2008.

09. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات.

10. دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، شعبة الآداب والفلسفة، شعبة لغات .

11. سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النّص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

12. سعد لعمش وإبراهيم، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري،دار الهدى، 2010م.

13. الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان للطبع، بيروت – لبنان، (د،ط)، 1985.

14. الشريف مريبعي وآخرون، اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

15. طه حسين الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د.ط)، (د.ت)، 2005.
16. طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات في تدريس اللّغة العربيّة.
17. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التّعلّم وأنماط التّعلّم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية،2010م/2011م.
18. عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط.4
19. عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس – الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، دار المعرفة للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر، ط41، (د ت).
20. عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
21. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
22. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط).
23. علي جواد الطاهر، أصول التدريس اللّغة العربيّة، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
24. د.عيدش عبد السلام، محاضرات في التقويم التربوي جامعة سطيف.
25. فتحي ذياب سبيتان، أصول اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها.
26. كريم بكار، حول التربية والتعليم، دار العلم، دمشق، سوريا، ط3، 2011.
27. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.
28. كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربيّة، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2008م.

29. لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2008.

30. محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللّغة العربيّة، منشورات الاختلاف، العاصمة، الجزائر، ط1، 2010م.

31. محمد خطابي، لسانيات النّص – مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط1، 1991م.

32. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، عالم الكتب، 1998م.

33. محمد عبد الغني المصري ومحمد الباكير الرازي، تحليل النّص الأدبي بين النظرية والتطبيق، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان–الأردن، 2002م.

34. محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة – مصر–القاهرة، ط1، 1948م.

35. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعلّم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (د.ط)، 2012م.

36. محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2014م/1435هـ.

37. مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة جيجل، 2013م.

38. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النّص الأدبي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 1431هـ / 2010م.

39. هيثم سرحان، آفاق اللسانيات: دراسات، مراجعات، شهادات تكريما للأستاذ جهاد موسى، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت – لبنان، ط1،2011م.

ب) الوثائـــــــق

40. وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية).

41. وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات.

42. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللّغة العربيّة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

43. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

44. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006م.

45. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012.

46. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللّغة العربيّة وآدابها).

47. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط اللّغة العربيّة والتربية الإسلامية.

48. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة للتعليم الثانوي (السنة أولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي)، وآدابها شعب: آداب وفلسفة واللغات الأجنبية، مارس، 2006م.

49. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة للتعليم الثانوي (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي)، وآدابها شعب: آداب وفلسفة واللغات الأجنبية، مارس، 2006م.

ج) المجـــلات

50. أمينة طيبي، (قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النّصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية)، مجلة اللّغة والاتصال، ع01، أكتوبر 2005م.

51. لطيفة هباشي، (القراءة الناقدة وتدريس النّصوص)، مجلة اللسانيات واللّغة العربيّة، مخبر اللسانيات واللّغة العربيّة بجامعة باجي مختار، عنابة، ع2، ديسمبر 2006م.

د) الرسائل والأطاريح الجامعية

52. صالح غيلوس، بناء كفاءة الإنتاج المحلي للمتعلم في ضوء المقاربة النّصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نموذجا دراسة وضعية مذكرة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة، .2007.2008

53. محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النّصوص بمرحلة التعليم الثانوي(شعبة العلوم الإنسانية)، رسالة دكتوراه جامعة منتوري، 2004-2005م.

هـ) المعاجم والقواميس

54. سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط: فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013م.

55. الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح علي هلالي، مطبعة حكومة الكويت (د ب)، ج2، 2004م.

فهرس

الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدّمة	أ–د
المدخل: تعليمية اللغة في ضوء المقاربة بالكفاءات	
أولا: تعليمية اللّغة العربيّة	06
1– مفهوم التّعليميّة	06
أ) لغة	06
ب) اصطلاحا	06
2– عناصر العملية التّعليميّة	07
2–1/ المعلّم	07
أ) الخصائص المعرفية	08
ب) الخصائص الجسمية	08
2–2/ المتعلِّم	08
2–3/ المحتوى	09
3–مستويات التّعليميّة	09
3–1/ التّعليميّة العامة	09
3–2/ التّعليميّة الخاصة	11
ثانيا: اللّغة العربيّة	13
1– أهمية اللّغة العربيّة	13
2– أهمية تدريس اللّغة العربيّة	14
الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات	16
أولا: المفاهيم الأساسية المقاربة بالكفاءات	18
ثانيا: خصائص المقاربة بالكفاءات	20
ثالثا: إجراءات المقاربة بالأهداف	22
أ) إعداد المناهج والكتب المدرسية	22
ب) التقويم	25
ب–1) التقويم الشخصي	26

ب-2) التقويم المستمر	26
ج) التقويم التحصيلي	26
رابعا: أهداف المقاربة بالكفاءات	26
الفصل الثاني: واقع تدريس النصوص الأدبية لدى التعليم	
المبحث الأول: النّص الأدبي	31
1- تعريف النّص الأدبي	31
أولا: النص	31
ثانيا: الأدب	34
2-المقاربة النّصية	37
3/معايير اختبار النّصوص الأدبية	41
4/ خطوات تدريس النّصوص الأدبية	42
أ) التمهيد للنص	43
ب) القراءة النموذجية للمعلم	44
ج) القراءة الصامتة للنص	44
د) القراءة الجهرية لبعض الطلبة	45
ه) تحليل النّص	46
و) استخلاص الدروس والعبر	48
ي) إشهار النّصوص الأدبية	48
5/أهمية تدريس النصوص الأدبية	50
6/ أهداف تدريس النصوص الأدبية	52
المبحث الثاني: تحليل محتوى النّص المقرر على تلاميذ السنة الثانية ثانوي	53
1-الحجم	54
2- التنوع	55
3- المرجعية	55
4- المضمون	56
5- ملاءمتها للمتعلمين	56

6- علاقتها بالأنشطة	57
7- علاقتها بالأهداف	57
طريقة تحليل النشاطات	58
أ) في نشاط الأدب والنّصوص	58
ب) روافد فهم النّصوص وتحليلها	58
ج) قواعد النحو والصرف	59
د) البلاغة	59
هـ) العروض	59
و) النقد الأدبي	60
ن) المطالعة الموجهة	60
ي) التعبير الكتابي	60
المبحث الثالث: المعاينة الميدانية لتعليمية النّص الأدبي في السنة الثانية من التعليم الثانوي	61
1-أداة البحث	62
2-عينة البحث	62
3- أسئلة الاستبيان	62
4- طريقة توزيع البيانات	63
5- أهمية الدراسة	63
6- منهج الدراسة	64
7- تحليل النتائج	64
الجداول	65
الخلاصة	82
خاتمة	84
توصيات البحث	86
الاستبيان	88
المصادر والمراجع	93
الفهرس	99

ملخّص

يحاول هذا البحث الموسوم ب: " تعليمية النّص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثانية من التعليم الثانوي–أنموذجا–" الكشف عن واقع تدريس النّص الأدبي في ظل النظام التعليمي الجديد، وهو يهدف إلى وصف وتتبع المقاربات والإستراتيجيات والرهانات الديداكتيكية الجديدة التي سطرها المنهاج الجديد لتدريس هذه المادة التّعليميّة، وذلك بوصف عملية التدريس أهدافا ومحتوى وطريقة ، وبناءً على ذلك ارتأينا في هذا العمل الوقوف على العديد من المحطات الأساسية كتعليمية اللّغة العربيّة ، تعليمية النّص الأدبي، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصية، في محاولة منا لتقديم جملة من المقترحات التي نأمل أن تكون سبيلا لتحقيق الجودة والفعالية في العملية التّعليميّة.

Abstract:

This research,which is tagged with the teaching of the literary text in the light of competency control,the second year of secondary education ,attempts to reveal the reality of teaching the literary text Under the new educational system.

It aims to describe and track the new didactic approches ,strategies and stakes that the new curriculum has drawn up for teaching this educational material by describing a process for teaching objectives,content and method,Based on that,we decided in this work to stand on many basic stations such as teaching The Arabic languge,teaching the literary text,comparison with competencies,the textual approch ,in an attempt from us to present a set of proposals that we hope will be a way to archive quality and effectiveness in the educational process.