

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة -



كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

**تعليمية النص الأدبي في ضوء
المقاربة بالكفايات
السنة الرابعة متوسط - أمونجا**

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إشراف الأستاذ(ة):

- بوسوار صورية

إعداد الطالب(ة):

- علية أعلام

السنة الجامعية : 1436/1437هـ

2015 - 2016م.

شكر و عرفان

الحمد لله الذي علم آدم الأسماء كلها، وانزل القرآن بلسان عربي مبين

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد نبينا وحبينا وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:
بعد أن كان البحث قد حط برحاله عند تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات
للسنة الرابعة متوسط أنموذجا،

فلا بد له في الأخير أن يكون مقرا بالجميل إلى من كانوا معه في رحلته،

وكانوا له قبا منيرا أنار دروبه، وسلاحا في خدمة العلم وعلمانه،

وأول هؤلاء بعد الله عز وجل الأستاذة بوضوار صورية

صاحبة اليد البيضاء على البحث، والتي كانت نعم الأستاذة المشرفة التي لم تبخل علينا،
وقد كانت صبورة على عنادنا وتقصيرنا، فجزاها الله عنا خير جزاء، وجعل صنيعها هذا في
ميزان حسناتها يوم القيامة.

كما نتوجه بالشكر الجزيل أيضا لكل من كان لنا أنسا في رحلتنا المشقة وكل من مد لنا يد
العون في وقت الحاجة ليلقي هذا العمل مكانه بين البحوث العلمية ونخص بالذكر:
أستاذة قسم الآداب واللغة العربية

العاملين بالإدارة، عمال المكتبة - المشرف على إخراج البحث - زميلاتنا وزميلاتنا في

التخصص.

مقدمة



يُعدُّ التدريس بالكفاءات سبيلاً مقصوداً للارتقاء بالمسار التعليمي التكويني نحو الأفضل، وعلى هذا الأساس جاء تبني هذا النوع من التدريس ليكون خطوة من الخطوات المتواصلة الرامية إلى تعميق الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية، والملفت للانتباه هو أنّ ذلك التبني جاء منوطاً بما حققته المقاربة بالكفاءات في عدّة ميادين مختلفة، ليكون العمل بها في قطاع التربية والتعليم أساساً لتحقيق جملة من الأهداف على كافة المستويات، ولعلّ العمل على توجيه تعليمية اللغة العربية نحو هذا النوع من المسارات يُعدُّ صعباً من تلك الأصعدة التي شملها ذلك التغيير، ولقد شهد تدريس هذا النوع من المواد في ظل المقاربة الجديدة توجهاً آخر لمسار التعليم، حيث غدا مرتبطاً بمجموعة من المبادئ التي دعت إليها تلك المقاربة، ومن أهمها اعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، والتي تعتبر النص محورياً لتدريس مختلف الأنشطة الأخرى، لأنّه كفيل بتحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة بتلك الأنشطة، ولأنّه يحمل أبعاداً مختلفة ترسم أهمية تعليمه في مختلف المراحل التعليمية، وبالأخص في المرحلة المتوسطة، باعتبار أنّ التلميذ في هذه المرحلة موجه نحو بلوغ مرحلة أعلى، يكون تعليم اللغة العربية فيها مرتبطاً بتحقيق أهداف أكبر، استناداً إلى نصوص مختلفة، تتبني على ما تدعو إليه المقاربة النصية.

والجدير بالذكر أن نشير إلى أنّ النص الأدبي يُعدُّ واحداً من تلك النصوص التي يتمّ العمل بها لتحقيق أهداف معينة، نظراً لما يحمله هذا الأخير من مكونات لغوية فنية، خلقية، اجتماعية، تعليمية.. الخ ترتقي بالمستوى العلمي - العملي للمتعلم نحو الأحسن، وبناء على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات عرّف تدريس النص الأدبي في ظل هذه المقاربة تصوراً آخر، يتأسس على مجموعة من الاعتبارات النظرية والعملية، وبالنظر إلى كل ذلك، سعينا إلى الكشف عن تلك الاعتبارات لنُدقّ الباب على جانب من الجوانب التي

أنعشتها ظلال المقاربة بالكفاءات، لذلك جاء بحثنا موسوماً بـ: **تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات - السنة الرابعة متوسط أنموذجاً** .

ولقد كانت جملة الفصول والمباحث المتطرق إليها سبيلنا الوحيد للإجابة عن الإشكالية التي تتفرع للتساؤلات التالية:

- ما موقع تعليمية اللغة العربية من تبني التدريس بالكفاءات؟ .
- ما واقع تدريس النص الأدبي في إطار المقاربة بالكفاءات؟ .
- هل استطاعت المقاربة بالكفاءات انطلاقاً من اعتماد المقاربة النصية أن تحقق ذلك التكامل المطلوب في عملية التدريس على أرض الواقع؟ .
- هل تدريس النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات ارتكز بالفعل على الانتقال بالمتعلم من منطق التعليم نحو منطق التعلم؟ .
- هل النصوص المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تخدم مبادئ المقاربة النصية؟ .

ولاختيار هذا الموضوع دوافع وأسباب مختلفة تمثلت فيما يلي:

- 1- أن البحث في ميدان التعليمية ممتع بالنظر إلى البحوث الأخرى، كونه يسعى للكشف عن الحقائق المختلفة، بناء على مجموعة من الآليات والتقنيات البحثية التي تترك في نفس مالکها الإحساس بالمتعة والتشويق.
 - 2- التعرف على قطاع التربية والتعليم والرغبة في التقرب منه لأنه ميدان عملي هادف بامتياز.
 - 3- الاستفادة من التجارب العملية الخاصة بقطاع التعليم.
 - 4- ملامسة الواقع التربوي التعليمي والبحث في الحلول المناسبة للمساهمة في تحسينه وتطويره بناء على ما يقدمه هذا الميدان من خدمات مجانية للأمة الجزائرية.
- أما فيما يخص الأهداف المتوخاة من هذا البحث فنجلها فيما يلي:

- 1-الكشف عن واقع تعليمية اللغة العربية بوجه عام وتعليمية النص الأدبي بوجه خاص في ظل المقاربة بالكفاءات.
 - 2-التعرف على الخطوات المنهجية المتبعة في تقديم النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
 - 3-المساهمة في إيجاد التصورات البديلة الكفيلة بتحسين تعليمية النص الأدبي.
- وفي إطار السعي نحو تحقيق تلك الأهداف كان المنهج الوصفي التحليلي دليلنا العملي في الجانب النظري الخاص بتعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات وكان المنهج الإحصائي التحليلي دليلنا العملي في الجانب التطبيقي باعتبار أن النتائج المتحصل عليها بحاجة إلى تحليلات واستنتاجات.
- و بما أن لكل عمل منظّم خطة تحصر تشعبه فقد جاءت خطتنا على النحو التالي:

-مقدمة

- **الفصل التمهيدي** عنوانه ب : **تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات**، فقد قسمناه إلى مبحثين، تناولنا في المبحث الأول مفهوم التعليمية، وأنواعها، وعناصر العملية التعليمية، إضافة إلى ماهية اللغة العربية، وأهمية تدريسها، والاتجاهات الحديثة المعتمدة في تدريس هذا النوع من المواد. وتناولنا في المبحث الثاني المقاربة بالكفاءات من حيث المفاهيم الأساسية لها، وخصائصها، وأهدافها، وأسسها النظرية، وإجراءاتها العملية.

- **الفصل الأول** الموسوم ب: **أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، جاء مقسّمًا هو الآخر، إلى مبحثين، حيث خصصنا المبحث الأول منه للحديث عن بعض المفاهيم الخاصة مثل: النص الأدبي، المقاربة النصية، كما عرجنا فيه على أهمية تدريس النصوص وأهدافها، بالإضافة إلى عرض الخطوات المتبعة في تقديم النصوص الأدبية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وخصص

المبحث الثاني لتحليل محتوى النصوص المقررة على هؤلاء التلاميذ من حيث الحجم، التنوع، المرجعية، علاقتها بالأنشطة، ملاءمتها للمتعلمين، علاقتها بالأهداف.

- الفصل الثاني فقد خصص لتحليل نتائج الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة .

وخلصنا في نهاية هذا العمل إلى خاتمة عرضنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث، ومجموعة من التوصيات التي نأمل أن تتم الاستفادة منها في البحث التعليمي.

ومما لا شك فيه أن أي بحث لا تقوم له قائمة إلا بالرجوع إلى المصادر والمراجع، و مما أنار لنا درب البحث: التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات- لحاجي فريد، وتعليمية النصوص -بين النظرية التطبيقية- لبشير إبرير، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة للطيفة هباشي، وتحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق لمحمد عبد الغني المصري و محمد باكير البرازي، ومداخل تعليم اللغة العربية لأحمد عبده عوض، والجامع في التشريع المدرسي الجزائري لسعد لعش وإبراهيم قلاتي. ومن الصعوبات التي اعترضت طريق هذا العمل ما يلي:

1-صعوبة الحصول على المراجع المتخصصة في ميدان التعليمية لقلتها في المكتبات الجامعية.

2-قلّة المراجع الخاصة بتدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية، مما دفع بنا إلى التركيز أكثر على الوثائق التربوية.

3-قلّة البحوث التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر، مما شكل لدينا نوعا من الغموض والضبابية في كيفية معالجة الموضوع.

وبالرغم من تلك الصعوبات إلا أنّ ذلك لم يزدنا إلا صبرا وقوة نحو المضي فُدُما من أجل تحقيق الأحسن، فقد استطعنا بعون الله الذي لا يخذل عباده أبدا أن ننجز هذا

البحث الذي يعدّ قطرة في بحر التعليمية، آمليين أن يتقبله الله منا، وأن تعمّ به الفائدة لكل من رغب في مواصلة البحث في هذا الموضوع، أو الاطلاع على جانب من جوانب البحث التربوي.

وننقدّم في الأخير بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة بوصول صورتي على ما أمدتنا به من توجيهات ونصائح، دون أن ننسى شكر كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.



الفصل

التمهيد

الفصل التمهيدي : تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات .

المبحث الأول : تعليمية اللغة العربية .

أولا : التعليمية .

- 1- مفهوم التعليمية .
- 2- مستويات التعليمية .
- 3- عناصر العملية التعليمية .

ثانيا : اللغة العربية .

- 1- ماهية اللغة العربية .
- 2- أهمية تدريس اللغة العربية .
- 3- الاتجاهات الحديثة المعتمدة في تدريس اللغة العربية .

المبحث الثاني : المقاربة بالكفاءات .

- 1- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات .
- 2- خصائص المقاربة بالكفاءات .
- 3- الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات .
- 4- أهداف المقاربة بالكفاءات .
- 5- إجراءات المقاربة بالكفاءات .

المبحث الأول : تعليمية اللغة العربية:

إنّ الخطوة الأولى التي يخطوها الباحث في محاولته لإمادة اللّثام عن ملامح عمله، تتمثل في تحديد المفاهيم الأساسية وضبطها، حتى يتحقق لديه فهم نوعي لموضوع بحثه، ومن ثمّ يتسنى له بعد ذلك الولوج أكثر فأكثر لعتبات ذلك الموضوع، وبناء على هذا ارتأينا في بداية هذا المبحث أن نُعرِّج على بعض المفاهيم الأساسية.

أولاً: التعليمية:

1- مفهوم التعليمية:

أ- لغة:

إنّ مصطلح التعليمية جاء ترجمة للمصطلح الغربي (Didactique)، وقد ورد في قاموس المنهل الوسيط أنّ " (Didactique): تعني: تعليمي، إرشادي، وهي تعني أيضاً: فن الأدب التعليمي، وفن التعليم"¹.

ب- اصطلاحاً:

إنّ ترجمة أي مصطلح غربي تأخذ أشكالاً عدّة ، وذلك لاختلاف الرؤى وتنوّعها، فقد أخذ " مصطلح Didactique عدّة ترجمات في اللغة العربية منها: التدريس، علم التعليم، إلّا أنّ هناك من الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي: ديداكتيك تَجَنُّباً لأيّ لبسٍ، وهو بصفة عامة: تلك الدراسة العلمية لطرائق التدريس، ولتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها التلميذ، بغاية الوصول إلى تحقيق

¹ - سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط: فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ، ط17، 2013 ص 277.

الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي، أو الحسي-الحركي¹، وهذا يعني أن التعليمية عملية مُنظَّمة و مُمنهجة، تُحدِّد الوضعيات التعليمية التي يجب أن يكون عليها المتعلِّم، وذلك من أجل إنجاز وتفعيل العملية التعلُّمية-التعليمية.

أما جان كلود غاينون (J.C.Gagnon) نجده يُعرِّف التعليمية في دراسة أصدرها عام 1973 بعنوان (ديداكتيك مادة: La didactique d'une discipline) بأنها "إشكالية إجمالية ودينامية، تتضمن تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، كما تتضمن إعداداً لفرضياتها الخصوصية انطلاقاً من المعطيات المُتجدِّدة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع... الخ، بالإضافة إلى دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المُتعلِّق بتدريسها"²، وبمعنى آخر فالتعليمية تحيط بكل عناصر العملية التعلُّمية-التعليمية من: محتوى، ومادة دراسية، ومتعلِّم... الخ، وتقوم بتحديد الأطر التي ينبغي أن تسير عليها هذه العملية، مراعية في ذلك الخصوصيات المختلفة.

وحري بنا أن نشير إلى أنّ "مصطلح التعليمية كان متكاملًا مع مصطلح البيداغوجيا، غير أن الذي ميّزها هو 'هانس إيبلي Haebli' في تأليفه لكتاب بعنوان: (الديداكتيك البسيكولوجي Didactique psychologique)، حيث اعتبر التعليم علمًا مساعدًا للبيداغوجيا في جعل المتعلِّم يحصل على المفاهيم بواسطة المعارف، ويُعتبر 'ماكي WF. Makey' المُحدِّد الدقيق لمصطلح التعليمية في كتابه (تحليل تعليم اللغة)، حيث حلَّ العملية التعليمية اعتماداً على الخصائص الابدستيمولوجية، ولقد نظر Makey إلى تعليم اللغة على أساس أنّه يخضع للتصورات المركزية عن اللغة باعتبار أن اللغة لها

¹ - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها، مخبر اللسانيات واللغة العربية، ص 84.

² - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط 1، 2007، ص9.

خصوصياتها بمناهجها وطرائقها وتصوراتها"¹، فمعرفة خصوصيات اللغة يجعل من تعليمها وتعلّمها أمراً سهلاً بالنسبة للمعلم والمتعلّم، ولا خطأ إذا قلنا أن اللغة قواعد ومنهجيات يجب أن تُؤخَذ بعين الاعتبار في عملية التعليم، إذ لا يمكن أن نتعلّم اللغة ونحن نجهل أسسها المنهجية وقوانينها.

ويمكن القول أيضاً بأنّ "التعليمية بمفهومها اليوم جاءت لتعزيز الاهتمام بالمتعلّم، وإدراج مفهوم التعلّم كبديل للتعليم"²، وهذا بعد ما كان المتعلّم مُهمّشاً في العملية التعليمية، ودوره منحصرٌ في تلقي المعارف فقط، أما الآن فأصبح الأساس في هذه العملية، فهو لا يسعى إلى تلقي معلومات بقدر ما هو في حالة بحث واستكشاف لتلك المعارف.

وتجدر بنا الإشارة كذلك إلى الدور الكبير للديداكتيك "، فهو يقدّم خدمات كبيرة لإنجاز عملية التعليم داخل الفصل المدرسي، فهو ليس علماً نظرياً يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث فقط، ولكنه علمٌ تطبيقي ينبغي أن يأخذ الممارسة بعين الاعتبار، ولا يتحقق هذا الأمر إلا بالتكوين المستمر للمعلم وتزويده بوسائل تجسيد المعطيات النظرية المتطورة للديداكتيك، ومن جهة أخرى انتشار الوعي الديداكتيكي الممارس للعملية التعليمية، وكل ذلك ينصب في تنمية التحصيل الدراسي للتعلم"³، ومن خلال ما تقدّم يمكن القول بأنّ التعليمية تسعى جاهدة إلى تفعيل العملية التعليمية وإنجاحها، وإشراك المتعلّم فيها، وذلك من خلال تحديدها للضوابط والمنهجيات التي لا بد أن تقوم عليها تلك العملية.

¹ - سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة. دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2009 ص40.

² - مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيل

2013، ص7.

³ - سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، ص42.

2- مستويات التعليمية:

إنّ الإطار الذي تدور حوله التعليمية يقودنا أولاً إلى الحديث عن مستوياتها، وللتعليمية وفقاً لهذا الطرح مستويان: تعليمية عامة وتعليمية خاصة.

أ-التعليمية العامة:

إنّ هذا المستوى من التعليميات " يهتم بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المُكوّنة لها: المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم... الخ، ومن ثمّ القوانين التي تتحكم بتلك العناصر وبوظائفها"¹، والتعليمية العامة واستناداً إلى هذا القول تتمحور حول عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلّم ومادة دراسية، وهي في هذا الإطار تحدد العلاقة القائمة بين هذه العناصر، وتهيئ المحيط العام المطلوب في عملية التدريس الناجحة، إضافة إلى ذلك، فهي تهتم وتؤوّه بأهمية حضور الوسائل التعليمية المساعدة في العملية التعليمية كالمنهاج والكتب المدرسية... الخ، وذلك من خلال تحديدها للعلاقات التي تربط بين عناصر العملية التعليمية، إضافة إلى تحديدها لوظائف وأدوار كل عنصر من هذه العناصر.

إنّ "فالتعليمية العامة تُمثّل الجانب التوليدي للمعرفة، أي أين يتم توليد القوانين والنظريات، والمبادئ والتعميمات العامة للعملية التعليمية"²، بحيث يتم فيها التطرق إلى المبادئ والنظريات العامة التي تختص بالعملية التعليمية.

والتعليمية العامة بمفهوم آخر هي التي "تتناول المفاهيم المشتركة بين مختلف التعليميات كمفهوم الوضعية التعليمية Situation didactique، ومفهوم التصورات

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية. الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2014، ص 27.

² - المرجع نفسه، ص 27.

Transposition conception ou Representation، مفهوم النقلة التعليمية didactique، الهدف العائق "Objectif Obstacle"¹، فهي ومن هذا المنظور يقع اهتمامها على كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من مفاهيم وتصورات ووضعيات، كما أنّها تبحث في النقاط المشتركة في تدريس مختلف المواد التعليمية.

وخلاصة القول إنّ التعليمية العامة 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 التوجّهات الحديثة المعتمدة.

ب- التعليمية الخاصة:

وهي في أبسط تعاريفها مستوى آخر من مستويات التعليمية، ويرى آخرون بأنّ التعليمية الخاصة أو علم التدريس الخاص، ويقابل التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: القراءة والكتابة والحساب²، فهي من هذا المنظور تُعنى بتدريس مختلف المواد الدراسية، "ف نجد منها تعليمية الرياضيات والعلوم، وتعليمية اللغات وتعليمية التربية البدنية والرياضية، وتعليمية التاريخ والجغرافيا والمواطنة"³، وهي بذلك تختص بتدريس كل مادة على حدة، وفق الطبيعة التي تقتضيها تلك المادة.

والتعليمية الخاصة أو تعليمية المواد، كما يحلو للبعض تسميتها، "تمثّل الجانب التطبيقي لتلك المعرفة، أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة"⁴، فهي وانطلاقاً مما جاءت به التعليمية العامة، ترسم الإطار الخاص بتدريس كل مادة دراسية، من خلال مراعاة خصوصيات تلك المادة، وهي في هذا الإطار

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية-الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص28.

² - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات التعليمية الحديثة، ص84.

³ - مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ص10.

⁴ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية-الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ، ص28.

تُطبَّق القوانين والنظريات ونوع المعرفة التي توصلت إليها التعليمية العامة في أبحاثها ودراساتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى العلاقة التي تجمع بين الفرعين (التعليمية العامة والتعليمية الخاصة)، بحيث "يمكن أن تُشبَّه العلاقة بينهما بمهنة الطب كما شبهها 'غاليسون'، حيث تهتم التعليمية العامة بالمشكلات الكبرى في إطارها العام، كما هو الشأن بالنسبة للطب العام، في حين تهتم تعليمية المواد بقضايا محددة على مستوى مادة بعينها، نفس الأمر بالنسبة للطبيب العام، عليه أن تكون لديه معرفة بحدٍ أدنى من العلوم التي لها علاقة بعمله (العلوم المساعدة)، وأن يعرف كثيرا عن علوم التشريح ووظائف الأعضاء والعلوم المختلفة الخاصة ببناء الجسم ويعمله بصفة عامة"¹، إذن فالعلاقة القائمة بين هذين الفرعين تستند وبشكل واضح إلى ما يدعو إليه كل فرع من هذه الأفرع من نظريات ومبادئ وتطبيقات لتلك النظريات، إذ إن التعليمية العامة تهدف إلى وضع نظريات وقوانين وتعميمها على مختلف المواد الدراسية، في حين تهدف التعليمية الخاصة إلى ترجمة تلك القوانين والنظريات في تدريس المواد انطلاقا من خصوصيات كل مادة.

ويُعدُّ تدريس المادة التعليمية والطرائق المعتمدة فيها من أساسيات هذا النوع من التعليمات، ويشير بعض الباحثين إلى أن هذا النوع "يتفرع حسب فهم الدارسين المُتخصِّصين إلى اتجاهين رئيسيين هما:

- التعليمية كنظرية لمحتويات التدريس.
- التعليمية كنظرية لطرائق التدريس.

وعلى هذا يكون هو علم محتويات التدريس وطرائقه"².

¹ - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية- الزاد النفيس والسند الأنيب في علم التدريس، ص28.

² - بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص85.

إذن فالتعليمية الخاصة واستنادا إلى هذا القول تتمحور حول البحث في طرائق تدريس مختلف المواد التعليمية، بالإضافة إلى البحث في المحتويات المنطلق منها في تدريس كل مادة تعليمية، وهي لذلك تعرّفنا بالمنهجيات الأساسية في تدريس كل نوع من المواد التعليمية، وتفتح مجالا للمهتمين والمتخصصين في عملية التدريس انطلاقا من تحديدها للطرق المعتمدة في تدريس كل نوع من تلك المواد الدراسية، والتعليمية الخاصة من منظور آخر "مرتبطة أكثر بدراسة المفاهيم الأساسية الخاصة بفرع معرفي بعينه، ويتطور هذه المفاهيم ونشرها وبطرق اكتساب المعارف"¹، فهي من هذه الوجهة لا تختلف كثيرا عن التعريف السابق، بحيث ترتبط بكل ما يتعلق بتدريس المواد المختلفة، وتُركّز على المفاهيم العامة التي تُقرّها التعليمية العامة، وفي هذا العمل نقوم باستخلاص المفاهيم الخاصة بتدريس كل فرع معرفي على حدة، وكذا الطرق التعليمية المرتبطة بكل فرع من تلك الفروع، كالبحث مثلا في الطرق الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية.

3- عناصر العملية التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية على ثلاثة عناصر هي: المعلم، المتعلم، المحتوى أو المادة الدراسية، وحرّيّ بنا في هذا المقام أن نُفصّل في كل واحد من هذه العناصر، لأنه لا تقوم قائمة لعملية التعليم في غياب واحد من هذه المرتكزات.

أ-المعلم:

يعدّ المعلم واحدا من المرتكزات التي يقوم عليها كل فعل تعليمي، وهو بذلك يمثّل "العنصر المركزي في النسق التربوي، إذ هو الوساطة بين المنهاج والطالب، وعبره ينتقل الأول إلى الثاني، وبحكم موقعه في النسق ودوره في التبليغ قد لا تقلّ كفاءته المعرفية

¹ - مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ص10.

والمهنية عن عُدّة مبرمج المنهاج بل يزيد عليها من فضل ممارسته التدريس¹، فالمعلم، ومن منطلق دوره المهم في عملية التعليم، يكاد يرتقي إلى مصاف مُعَدّي المناهج الدراسية، وربما يتجاوز ذلك إذا تمثلت فيه تلك القدرة أو الكفاءة المعرفية والمهنية في عمليّة التدريس، ومن هنا يكون شرطاً أساسياً في نجاح كل عملية تعليمية إذا ما توافرت فيه خصائص المعلم الفعّال والتي يمكن أن نجملها في:

❖ الخصائص المعرفية:

" إنّ حصيلة المعلم المعرفية، وقدراته العقلية، والأساليب التي يتبعها في استثارة طلابه هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلم الفعّال²، فهي التي تحدد مستواه المهني الذي من شأنه أن يُفَعّل من دور المتعلمين في العملية التعليمية، إذا كان في المستوى المطلوب، الذي يشترط توافر مجموعة من الخصائص المعرفية التالية:³

- 1- الإعداد الأكاديمي المهني: الذي يتطلّب تعريف المعلمين بمجموعة من المبادئ والأساسيات التي تقوم عليها مهنة التدريس.
- 2- اتساع المعرفة والاهتمامات: وهذا يتطلب من المعلم أن يكون مُلمّاً بمجموعة من الميادين المعرفية المتنوعة، إذ لا يقتصر فقط على البحث في ميدان تخصصه.
- 3- المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه: بحيث تكون له معرفة ولو نوعية بخصائص المتعلمين وحاجاتهم المعرفية والجسمية، من منطلق كون تلك المعرفة تفعل فعلها في تنشيط العملية التعليمية.

¹ - محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، العاصمة، الجزائر، ط1، 2010، ص54.

² - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 4، ص 233.

³ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، التربية وعلم النفس، الحراش، الجزائر، 2004، ص42-43.

❖ الخصائص الجسمية:

" ينزع المعلمون كغيرهم من فئات الناس الأخرى، نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص والسمات الشخصية، إلى إثارة مناخات صَفِيَّةٍ 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، وقد يعود ذلك إلى كون هذه المتغيرات كالمستوى التحصيلي، والمهارات التعليمية، والحصيلة المعرفية..الخ، تعتمد في جزء كبير منها على الجانب المعرفي أكثر من اعتمادها على الجانب الانفعالي العاطفي"¹، ولا بد أن نشير هنا إلى أن سمات الشخصية قد تتحكم في تلك السمات المعرفية، من منطلق كون المادة المعرفية تبقى حبيسة الخصائص الشخصية، ودليل ذلك التباين الملحوظ في الخصائص المعرفية للمعلمين، فكل معلم يمتاز عن آخر في مجموعة من الخصائص المعرفية، ويمكن أن نجمل بعض الخصائص الشخصية التي لها علاقة بالتعلّم الفعّال في النقاط التالية"²:

- 1- الاتزان والموادّة: بحيث يساعد ذلك في خلق جو من الاطمئنان في نفوس المتعلمين، كون المعلم يعتمد إلى أن يكون هناك رابط قوي بينه وبين المتعلمين من خلال سلوكه المتّزن.
- 2- التعاطف ومراعاة الفروق الفردية.
- 3- الصبر: وفي هذه السمة يعتمد المعلم إلى تجاوز بعض السلوكات غير المرغوب فيها، والتعامل معها بنوع من العقلانية حتى تتم عملية التدريس على أكمل وجه ولا يكون هناك عائق يعيق نجاحها.

¹ - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص236.

² - ينظر: وزارة التربية الوطنية، التربية وعلم النفس، ص44-45.

4-سعة الميول والاهتمامات: وفيها يكون المعلم متطّلعاً على كثير من الجوانب المهمة.

5-العدل وعدم التحيز، وذلك انطلاقاً من المساواة بين التلاميذ.

6-استخدام الثواب والتعزيز، بحيث يُسهم ذلك في تنشيط مبدأ التعلم عند كل تلميذ.

وفي الأخير لابد أن تشير إلى أن جميع تلك الخصائص المعرفية والشخصية لها الأثر الغالب في نجاح العملية التعليمية، فهي تحدد ذلك الإطار الذي تقوم عليه عملية التدريس، فهي ومن منطلق كونها خصائص متعلقة بالمعلم-الذي يرسم خطة السير الناجح لعملية التعليم- يمكن أن تنعكس بالإيجاب على كل المتعلمين وهذا ما يُحدث التفاعل بينهم وبين الأستاذ.

ب-المتعلم:

إنّ للمتعم مكانة خاصة في العملية التعليمية " فإذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإنّ التلميذ أو المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة، ولكي يتحقق ذلك، يجب معرفة احتياجاته وسلوكه"¹، فبالنظر إلى أهمية هذا العنصر في تلك العملية تمّ التركيز على كل ماله علاقة بهذا العنصر من حاجات وميولات وخصائص جسمية ومعرفية في عملية التعليم، وربما يدلّ ذلك على الدور الكبير الذي يلعبه المتعلم في قيام كل فعل تعليمي/تعلّمي، من منطلق أنّ هذا المتعلم أو التلميذ في مرحلة لاحقة سيكون عنصراً فاعلاً في حياته الاجتماعية والعملية.

¹ - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهارته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2003، ص81.

ويبقى التلميذ في العملية التعليمية من الأسس الهامة التي توضع عليها ومن أجلها المناهج الدراسية،¹ وذلك انطلاقاً من مراعاة حاجاته وخصائصه الجسمية والعقلية وتجسيد ذلك الاهتمام وتلك الرعاية في وضع المناهج الدراسية ومحتوياتها الموجهة للمتعلم بالدرجة الأولى، لأن تلك المحتويات إذا ما عبرت عن واقعه وحاجاته الخاصة، وإذا ما لمست ذلك الجانب الوجداني فيه، يبقى تناولها أمراً في غاية الأهمية، لأنها تساهم وبشكل كبير في تفعيل دور المتعلم في عملية التعليم، وهذا هو الهدف الرئيسي من تلك العملية.

وخلاصة القول: إن نجاح العملية التعليمية مقترن بالمتعلم إذا ما تمت مراعاة خصوصياته وحاجاته في تلك العملية، ويبقى من الضروري أن نشير كذلك إلى الدور الذي يلعبه هذا العنصر في تفعيل مسار تلك العملية والارتقاء بها نحو الأفضل في ظل توافر الشروط الآنفة ذكرها.

ج-المحتوى (المعرفة):

المحتوى هو " كل ما يُقدّم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه له من قيم واتجاهات وميول"²، إذن فالمحتوى هو الغاية التي يسعى المعلم إلى إيصالها للمتعلم، وهو يُعبر عن حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان، ويمكن أن نشير هنا إلى أن المحتوى "يكون صادقاً كلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشياً مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحتها"³، حتى يكون له الأثر الإيجابي في عملية التدريس، من منطلق كونه يُعبر عن المستجدات

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، التربية وعلم النفس، ص39.

² - 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، (دط)، 2008، ص96.

³ - وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي- النظرية والتطبيقية، الحراش، الجزائر، 2009، ص128.

التي يشهدها العصر، لأنّ المتعلم مرتبط بعصره وبواقعه، وإذا ما عبّر المحتوى عن ذلك، فتح مجالاً أمام قابلية المتعلم نحوه بالتفاعل معه والرضى عليه.

وتبقى أهمية المحتوى في سيرورة العملية التعليمية مرتبطة أكثر بما يحققه من فعالية ونشاط داخل الصف، لذلك فإنّ "ما تقدّمه من معارف يجب أن يخضع للمراجعة من أجل التأكد من أنه قادر على تحقيق الأهداف المرجوة"¹، لأنّ فعالية العملية التعليمية تتجسد في ضوء تحقيق المحتوى للأهداف المسطرة، ويبقى ذلك شرطاً أساسياً في نجاح كل فعل تعليمي/تعلمي.

إنّ اعتبار كل هذه العناصر من معلم، متعلم، ومحتوى كسبيل لتجسيد ذلك الفعل التعليمي/التعلمي القائم على الفاعلية في الأداء، أمر لا مفر منه في ظل السعي وراء إيجاد طرق وحلول لتكون العملية التعليمية أكثر فعالية وحيوية.

ثانياً: اللغة العربية :

إنّ اعتماد اللغة العربية كمادة ووسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التدريس ككل، وفي تدريس كثير من المواد الدراسية يعكس صورة المسعى الواعي، الذي يهدف إلى إحلال اللغة العربية كلغة رسمية للتعليم، في مختلف الأطوار التعليمية، وتجذيرها كهوية دينية ووطنية عند كل فرد متعلم.

1- ماهية اللغة العربية:

لقد أصبح الحديث عن ماهية اللغة العربية أمراً ذا أهمية، كونها لغة تحقق لمستعملها أغراضاً مختلفة، فهي عبارة عن " لغة أصيلة، تنتمي إلى عائلة لغوية كبيرة عريقة عراقية التاريخ، تُعرّف باللغات السامية، والعربية غنيّة ثرة، حملت في ثناياها عوامل

¹ - عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط3، 2011، ص215.

تزكيتها ونمائها، ومن ثم سايرت التطور الحضاري والفكري، وعبرت بيسر عن الفكر الأصيل بكل أبعاده، حين أضحت لسان القرآن الكريم ووعاءه، ووسعت الفكر الدخيل حين مست الحاجة إلى التطلع إليه، والاستعانة به¹، ومن هنا فلا شك أن اللغة العربية استطاعت أن تضرب بجذورها في أعماق التاريخ، فلقد كانت ولا زالت تمثل طرعا للدراسات العربية والغربية لأنها جسدت الوضع التواصلية الإنساني بكل أبعاده، وما زادها أهمية عند العرب والمسلمين هو أنها تمثلت الجانب الإعجازي اللغوي للقرآن الكريم، وبذلك أخذت اللغة العربية قدسيته من قدسيته عند المسلمين، إذ أنه " لم يحدث حدث في تاريخها أبعد أثرا في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام، ففي ذلك العهد -قبل أكثر من 1300 عام- عندما رتل محمد صلى الله عليه وسلم القرآن على بني وطنه بلسان عربي مبين، تأكّدت رابطة وثيقة بين لغته والدين الجديد كانت ذات دلالة عظيمة النتائج في مستقبل هذه اللغة، ولا ينحصر هذا في الدور الذي لعبته العربية منذ ذلك الوقت في العالم الإسلامي كافة، من حيث صارت لغة الدين والحضارة على الإطلاق، بل تجاوزه بمقدار أعظم إلى النتائج التي تركتها غزوات الفتح على أيدي البدو تحت راية الإسلام"²، إذن فالإسلام هو العامل الوحيد فيما تعرفه اللغة العربية اليوم من اهتمامات وبحوث، إذ أعانها على أن تلقي بظلالها إلى أبعد مدى، عندما نزل القرآن الكريم بها، ومن ثم أصبحت لغة الإسلام والمسلمين، ولقد لعبت الفتوحات الإسلامية في مختلف بقاع الأرض دورا بارزا في توسيع رقعة اللغة العربية.

واللغة العربية على غرار اللغات الأخرى تُعدّ " كائنا حياَ بمعنى أنها ليست جامدة تقف حيث يقف عصر بعينه، وإنما وإن وقفت -لسبب أو لآخر- فإن التاريخ يسير، وإنّ

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

² - يوهان فك، العربية- دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بمصر للنشر، مصر، (دط)، 1980، ص13.

الأمم التي تسير مع التاريخ تتطور، ويقتضي تطورها أموراً كثيرة يجب أن تطاوعها اللغة وتسد حاجاتها، وإلا مُنيت بالتخلف وصعبَ تدارك الأمر فيما بعد¹، فاللغة التي لا تتماشى مع روح العصر تزول وتصبح في عداد اللغات البائدة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن اللغة تسهم، وبشكل كبير، في تطور الأمم عندما تعبر عن حاجاتها، ولا شك أن اللغات تنمو وتتطور بتطور أممها، كونها " أداة من أدوات الحياة العامة وإنما لا تقوم بواجبها ما لم تؤدّ غرضها فيها، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تُعنه فيهم فيه وعليه"² إذن فمكانة اللغة لا تتحدد إلا إذا حققت غايات وأغراض أممها، وإنّ تطور هذه اللغة محكوم بتطور أممها.

واستناداً إلى هذا فاللغة العربية يمكن أن نحكم عليها بأنها " لغة غنيّة ودقيقة إلى حدٍ كبير، فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نُقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة، كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية.. الخ، كما نقلت إلى البشر في فترة ما أسس 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 -صلى الله عليه وسلم-"³، إذن فهي وسيلة لنقل المعارف والعلوم إلى الأمم المختلفة، بالإضافة إلى ما تحويه بين ثناياها من تراث حضاري تجاوز الرقعة العربية والإسلامية إلى كل بقاع العالم.

غدت اللغة العربية لغة مقدّسة بالنسبة للإسلام والمسلمين لأنها لغة القرآن الكريم التي نزل بها، إضافة إلى أنها جسدت الإعجاز القرآني بألفاظه ومعانيه، وهي على غرار ذلك أداة للتواصل والتبادل المعرفي بين الحضارات والأمم.

¹ - علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 2، 1984، ص 12.

² - المرجع نفسه، ص 12.

³ - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1،

2007، ص 112.

2- أهمية تدريس اللغة العربية:

إنّ المساعي الرامية إلى الحفاظ على التراث الثقافي لأية أمة من الأمم تبدأ بخطوة أساسية، ترتكز أساساً على ترسيخ وتعزيز اللغة في قلب كل فرد، باعتبارها هوية وطنية وثقافية ودينية أولاً، ووسيلة للتعبير عن خصوصيات ومميزات هذه الأمة ثانياً، ومما لا شك فيه أن هذه المرامي الساعية إلى تثبيت تلك اللغة في وعي كل فرد من أفراد الأمة لا تجد ضالتها إلا في إقرار تلك اللغة كأداة ومادة للتعليم في الآن نفسه، في مختلف الأطوار التعليمية، ولعلّ هذا ما دفع بالمنظومة التربوية في الجزائر إلى المناداة بأهمية تدريس اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية لأنها تمثل " لغتنا القومية، وركناً أساسياً في وجود أمتنا العربية وتحديد هويتها، وعاملاً من عوامل وحدتها ونهضتها، والتعبير عن فكرها وشخصها"¹، فهي تمثل الرمز المقدس للأمة العربية، لأنها سبيلها الوحيد للتعبير عن عاداتها وتقاليدها وموروثها الثقافي من جهة، وتمثل الرابط الوثيق بينهما وبين تاريخها العريق من جهة أخرى، إذن فاللغة العربية تكتسي أهمية كبرى في عملية التدريس، ويمكن أن نلخص تلك الأهمية فيما يلي:²

- اعتزاز الطالب باللغة العربية ودورها في بناء الشخصية القومية للأمة.
- اللغة العربية لغة عالمية أسهمت ولا تزال تسهم في التفاعل الثقافي بين الأمم وإغناء الفكر الإنساني.
- القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف منهلان خالدان للغة العربية الفصيحة، وسبيلان رئيسيان لتقويم اللسان العربي وصقله، إضافة إلى النصوص المشرقة من الأدب العربي قديمه وحديثه.

¹ - طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، (دت)، ص158.

² - طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 158.

- اللغة العربية وسيلة لتلبية حاجات الطالب النفسية في التواصل والتعبير عن ذاته وإبراز مواهبه وقدراته.
- اللغة العربية عامل مُهم في توثيق العلاقة العضوية بين الإسلام والعروبة.
- اللغة العربية تصقل الذوق وتُثمي إحساس الطالب بالجمال والتعبير عنه تعبيراً فنياً ومؤثراً.¹

واستناداً إلى ذلك يمكن القول بأن الهدف الأساسي من إقرار اللغة العربية كوسيلة تعليمية ومادة تعليمية في الوقت نفسه هو بمثابة سبيل مقصود إلى غرس اللغة العربية في قلب الجيل الجديد، ومن ثم بناء رباط وثيق بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة، بالإضافة إلى المحافظة على اللغة العربية كرمز لقداسة الأمة العربية والإسلامية.

3-الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية:

لقد كان ولا يزال موضوع التدريس من أهم الموضوعات التي تعرف حالة من السعي وراء إيجاد طرائق فاعلة، من شأنها تحسين عملية التدريس والارتقاء بها نحو الأفضل، وفي هذا الإطار عرفت هذه المساعي عدّة اتجاهات في العصر الحديث، بحيث غدا التدريس منوطاً بثلاث اتجاهات أساسية، يسمح كل اتجاه من هذه الاتجاهات بتدريس المادة الدراسية بطريقة تخضع لمبادئ وركائز هذا الاتجاه، ومن هنا فإنّ الاتجاهات الحديثة المتبعة في تدريس اللغة العربية تتمثل في:

أ-الاتجاه الوظيفي:

يعدّ هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، كما أنه يعدّ مفهوماً "من المفاهيم التي نبه عليها القدامى مثل: الجاحظ وابن خلدون، وذلك باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم، وتؤدي وظيفة تعبيرية في حياته، والمقصود

¹ - المرجع نفسه، ص158.

بتوجيه تعليم اللغة توجيهها وظيفيا أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم¹، ومعنى كل هذا أن اللغة التي ينبغي تعليمها لا بد أن تكون ذات خصائص تعبيرية واضحة بحيث يتمكن متعلم هذه اللغة من استخدامها والاستفادة منها في التعبير عن مواقف المختلفة في الحياة.

والاتجاه الوظيفي من هذا المنظور ينظر إلى اللغة على " أنها أداة اجتماعية لها وظائف فكرية واجتماعية وتربوية، بدلا من التركيز على الجانب النظري في معالجة اللغة، إذ لا فائدة من تعليم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه"²، ومن هنا يمكن القول بأنه لا فائدة من تعليم اللغة إذا لم تعد بالفائدة على متعلميها، لأن الغاية المتوخاة من تدريسها تتمثل في عد تلك اللغة وسيلة لتفاعل الفرد مع أفراد مجتمعه، وكذا التعبير عن أغراضه المختلفة وحاجاته، ويفسر هذا الاتجاه منحاه الوظيفي بأن " للغة وكما هو معروف وظائف أساسية تُلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة، وهذه الوظائف هي: التفكير، التعبير الاتصال، حفظ التراث ولا يُوجّه تدريس اللغة وظيفيا إلا إذا وُجّهت نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات الأربع السابقة، أي إذا وُجّهت تلك النشاطات وُجّهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا"³، وبالنظر إلى أهمية هذا الاتجاه في تدريس اللغة

¹ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية- دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 2000، ص76.

² - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص159-160.

³ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية-دراسة مسحية نقدية، ص76-77.

بصفة عامة، وفي تدريس اللغة العربية بصفة خاصة يتضح لنا أن الغاية الأساسية من تعلم اللغة وتعليمها ترتسم وفقا لوظائف تلك اللغة، ومن ثم مقدرتها على تلبية حاجات متعلميها ومساعدتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

إذن فالإتجاه الوظيفي يُسهم وبشكل كبير في تحقيق الأهداف الكبرى المتوخاة من عملية تعلم اللغة، وذلك من خلال تحديده لوظائفها الأساسية وتوجيهها وفقا لما تقتضيه حاجات المتعلم.

ب-الاتجاه التواصلي:

لاشك أن هذه الإتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية جاءت كلها من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية بعد أن شهدت وفي مرحلة سابقة جملة من المساعي والجهود نحو إيجاد طرق تعليمية فاعلة تتماشى ومتطلبات الواقع، وفي هذا المسعى جاء المنهج التواصلي كردة فعل على الأسلوب السائد في عملية التدريس والقائم على التلقين والحفظ، ولعل من أهم مقومات هذا المنهج الجديد هو أن "وظيفة الاتصال تعدّ إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي، فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع"¹، إذن فالإتجاه التواصلي يركّز بدرجة كبيرة على الطبيعة التواصلية للغة، ودورها في التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد، حتى أن هذه الطبيعة لا تكاد تتسلخ منها في عملية التدريس أيضا، لذلك جاء تبني تدريس اللغة العربية وفقا لمبادئ هذا المنهج، بحيث تُدرّس هذه اللغة بناء على مبدأ "التشارك الاجتماعي الذي هو صلب الطريقة التواصلية، والتي تستند إلى ما أسماه تشومسكي بالقدرة اللغوية الكامنة في عقل الإنسان competence، والأداء اللغوي Performance أي القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة، فضلا

¹ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية، ص65.

عن ملكة التواصل التي تعني القدرة والأداء، وقواعد استخدام اللغة في المجتمع، وكيفية استخدامها في التعبير عن الوظائف اللغوية¹، ومعنى كل ذلك أن عملية تعليم اللغة ينبغي أن تأخذ بالحسبان الميزة التواصلية التي تميز اللغة المتعلمة، إذ لا بد في تعليمها من إخضاع متعلميها إلى سياقات اتصالية تمكنهم من الممارسة الفعلية لتلك اللغة في المدرسة وخارجها.

وفي سياق الحديث عن هذا المنحى لا بد من الإشارة إلى أن " مصطلح التواصل اللغوي يشير إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي: موقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، وتمثل جوهر عملية التواصل"²، إذن فتدريس اللغة العربية من هذا المنظور يتطلب ثلاثة عناصر وهي: وجود سياق تواصل، وحدث من شأنه إحداث تفاعل بين المعلم والتلاميذ وفعل تواصل، وهو نتاج ذلك التفاعل.

وخلاصة القول إنّ الاتجاه التواصلية يهدف إلى استثارة دوافع المتعلمين، وذلك من خلال تعريضهم لمواقف تواصلية مختلفة تتبني على إحداث التفاعل بينهم وبين المعلم، ويعدّ هذا المنهج من المناهج السديدة في تدريس مواد اللغة العربية، لئلا من آثار إيجابية على العملية التعليمية بصفة عامة.

ج-الاتجاه التكاملية:

¹ - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2006، ص119.

² - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية- دراسة مسحية نقدية، ص66-67.

جاءت النظرية التكاملية أو الترابطية، كما يخلو للبعض تسميتها، كردة فعل على نظرية الفروع القائمة على مبدأ الفصل بين مكونات اللغة، " فهي تنظر إلى اللغة على أنها مُوزَّعة إلى فروع، ولكل فرع حصصه، ومناهجه وكتبه: قراءة وكتابة وتعبير، وتدرّيات لغوية، وهي بذلك تعمل على تمزيق اللغة"¹، بمعنى أنها تعتمد في تدريس اللغة إلى تقسيمها إلى أجزاء، ومن ثم تتناول كل جزء على حدة، دون ربطه بالأجزاء الأخرى، وهذا ما يسهم بدرجة كبيرة في تشتت التعلّيمات لدى المتعلم من جهة وعدم ثباتها بالقدر الكافي في ذهنه من جهة أخرى، وهذا ما دفع إلى البحث عن اتجاه جديد من شأنه تعزيز بناء التعلّيمات في نفس المتعلم.

والاتجاه التكاملي، وكما هو معروف، جاء مناديا بشعار وحدة اللغة العربية، ومن هنا فإنّ " أسس التكامل تنطلق من تكامل مهارات اللغة التي تندرج تحت كل فن من فنونها الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، و بذلك يمكن أن يكون النص وحدة واحدة ، يتدرب المتعلم من خلاله على القراءة، والإملاء، والقواعد والخط، ومن ثم لا يمكن لمتعلم اللغة إهمال فن من فنونها أو فرع من فروعها، أو مهارة من مهاراتها"²، إذن فهذا الاتجاه يسعى إلى تمكين الفرد من المهارات اللغوية الأربعة، وذلك انطلاقاً من مرجع واحد وهو النص، فالنص، في هذا المنحى، وسيلة يُستعان بها في تنمية المهارات لدى المتعلم، ومن الضروري أن نشير هنا إلى أن "الأهداف الأساسية لتعلم اللغة العربية الفصيحة تتمثل في اكتساب المهارة اللغوية التي تمكّن من فهم اللغة العربية الفصيحة حين تسمع، وهي مهارة الاستماع (والاستماع هنا مصطلح يعني فهم اللغة المسموعة)، واكتساب المهارة التي تمكّن من فهم المواد المكتوبة باللغة العربية الفصيحة، هي مهارة القراءة واكتساب مهارتي

¹ - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص158.

² - طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث،

عمان، الأردن ، ط 1، 2005، ص118.

التعبير باللغة العربية الفصيحة شفوياً وكتابة¹، ومن هنا فالإتجاه التكاملي يسعى إلى الربط بين تلك المهارات من جهة وتميمتها من جهة أخرى.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن المنهج التكاملي يدعو إلى ضرورة التكامل بين فروع اللغة، بمعنى أن "جميع فروع اللغة العربية وأنظمتها تُدرس كلها في منهاج واحد وفي كتاب واحد، وتخضع لتقويم مشترك"²، والمنحى التكاملي بهذا يُعبر عن الطبيعة التكاملية للغة العربية، وهو بذلك يسعى إلى أن يتم تقديم اللغة العربية كمادة واحدة تنتظم فيها جل الأنظمة والأنشطة الخاصة بتدريس هذه اللغة كمادة، ومن الداعي أن نشير إلى أن هذا المنحى يبنى على مبدأ الترابط بين الأنشطة المختلفة في تدريس مادة بعينها إذ يعدّ المادة كلاً متكاملًا، تربط بين أجزائه علاقات تؤسس وبشكل واضح إلى الكيفية أو الطريقة التي يتم بها تقديم كل جزء من هذه الأجزاء، بناء على النظرة التكاملية التي تتصف بها المادة الدراسية من منظور هذا الإتجاه، فالنظرة التكاملية للغة العربية " ترى ضرورة ارتباط فروع اللغة العربية بعضها ببعض، وتقديمها للطالب في كل متصل، وفيها تكون المادة الأدبية محورا للمناقشات اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية، فضلا عن كونها مادة للقراءة والتعبير والتذوق الأدبي والنقد"³، إذن فتدريس اللغة العربية، من وجهة نظر هذا الإتجاه، أمر مهم ينبغي أن نراعي في تجسيده مبدأ التكامل بين أنشطته، فالنص من هذا المنطلق يمثل محورا تدور حوله كافة الأنشطة الأخرى مثل: البلاغة، القواعد، التعبير.

¹ - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط، 2009، ص 62.

² - المرجع نفسه، ص 62.

³ - طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و استراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 89.

ولقد أشار همفري 'humphrey' ورفاقه إلى المنهج الترابطي أو التكاملي بقولهم "أنه الدراسة التي يحاول فيها الطلبة المتعلمون أن يتوسعوا في البحث عن المعرفة في موضوعات متعددة ذات علاقة بجوانب معينة في بيئتهم، وهم هنا يرون العلاقة بين الموضوعات الإنسانية وفنون الاتصال، والعلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والفنون"¹، ومن خلال هذا التعريف نلاحظ بأن الاتجاه التكاملي يهدف بالدرجة الأولى إلى أن يكون المتعلم قادراً على فهم واكتشاف العلاقات بين ما يتعلمه والواقع الذي يعيش فيه، إذ لا بد أن تُستصاغ المادة الدراسية وفقاً لطبيعة تلك العلاقات التي يعدّ التكامل والترابط أساساً لها، ومن الأسس التي يقوم عليها هذا المبدأ "مساعدة المتعلم على التكامل الطبيعي واستمراره والاهتمام بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة التي يدرسها، والاهتمام بنمو المتعلم نمو كاملاً، ومواءمة المتعلم بين خبراته السابقة وخبراته الحالية واستخدامه لخبراته في حل المشكلات التي تواجهه، واحتفاظه بوحده وتكامله في تفكيره وتصرفاته"²، وبهذا فالإتجاه التكاملي يُعوّد المتعلم على اعتماد أسلوب تكاملي في مواقف حياتية مختلفة، وذلك انطلاقاً من تعريفه بالطريقة التكاملية التي يبني عليها تدريس المواد الدراسية بعامة وتدريب أنشطة اللغة العربية بخاصة، واستناداً إلى هذا تجدر الإشارة كذلك إلى أن "علماء اللغة العربية السابقون أدركوا فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية، إذ كانوا يتخذون من النصوص الأدبية محورا تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة، كتفسير مفردات النص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية، والمسائل النحوية وغيرها"³، وفي هذا الإطار يتضح أن فكرة التكامل في تدريس اللغة العربية تتبني

¹ - فتحي زياب سبيتان، أصول و طرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص198.

² - طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، ص90.

³ - طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص112.

على اعتبار النص وحدة متكاملة، من خلالها يتمكن المدرس من التطرق إلى فروع لغوية أخرى كتدريس المفاهيم النحوية وغير ذلك من الأفرع اللغوية الأخرى.

وفي الأخير إنّ القول بأهمية الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية له ما يبرره بالنظر إلى الايجابيات التي يحققها كل اتجاه من تلك الاتجاهات في الرقي بالمسار التعليمي ككل، وإذا كانت المدرسة الجزائرية قد تبنت مقاربة بيداغوجية جديدة هي المقاربة بالكفاءات نتساءل: هل استفادت هذه المقاربة الجديدة من كل هذه الاتجاهات؟.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات .

لاشك أنّ آثار التطور الحاصل في العالم ككل، والتي شملت مختلف نواحي الحياة الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، والثقافية، قد انعكست وبصورة جليّة على قطاع التربية والتعليم في الجزائر، هذا الأخير يعرف في الوقت الراهن مساعي إصلاح واسعة، شملت بالدرجة الأولى عملية التعليم في مختلف الأطوار التعليمية، وذلك من أجل تحقيق تعليم أفضل و أنجع.

- قطاع التربية والتعليم في الجزائر:

إنّ مساعي الإصلاح الكبرى التي تعرفها الدولة الجزائرية، وبخاصة قطاع التربية والتعليم، تمثل نقطة تحوّل في مسار دولة أرادت بناء معالم لها، بعد خروجها من قوقعة الاستعمار، وبذلت في ذلك مجهودات جبارة من أجل تحقيق استقلالية تامة لمختلف القطاعات، ومن بين تلك القطاعات: قطاع التربية والتعليم، وما تلك المساعي والمجهودات إلا دليل قاطع على أنّ "شؤون التربية والتعليم والتكوين تمثل جزءا أساسيا لا يتجزأ من المسائل الكبرى، التي شغلت بال الأمة واستحوذت على اهتماماتها، مما اقتضت ضرورتها توسيع التشاور بشأنها، فالنظام التربوي هو أساس النظم الأخرى الموجودة في المجتمع ومحورها الرئيسي، إذ إنّه يتكفل ببناء وتنمية رأسمال المجتمع المتمثل في الإنسان، فإذا كان النظام التربوي قائما على أسس قيّمة وعلمية فاعلة انعكس ذلك على الإنسان وكفاءته، ومن ثمّ على أدائه كعنصر يساهم إيجابا في تطوير مجتمعه، وإنتاج حضارته"¹.

وبناء على هذا القول فالفرد يمثل المكوّن الأساس للمجتمع، لذلك ينبغي علينا، إذا ما أردنا النهوض بذلك المجتمع، تكوين فرد ذي كفاءة علمية ومهنية ليستطيع المساهمة في بناء مجتمعه ودولته، وهذا من خلال تزويده بالمعارف المختلفة داخل القسم، وتمكينه

¹ - سعد لعش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ج1، 2011، ص41.

من التعامل بشكل جيد مع أفراد مجتمعه، وتشجيعه على حب العمل والمثابرة، وكذا استثمار المعارف المكتسبة في الحياة العملية.

ومن هذا المنطلق جعلت الجزائر من تربية أبنائها مركزا لاهتماماتها، وسخرت حصة معتبرة من إمكانياتها وثرواتها الوطنية لتنمية قطاع التربية الذي اعتبرته ذا أولوية، فهي ومنذ الاستقلال تنادي بشعار 'التعليم للجميع'، متبنيّة في ذلك ثلاثة مبادئ مهمة وهي: ديمقراطية التعليم، مجانية التعليم، إلزامية التعليم،¹ إذن فقطاع التربية والتعليم من الأولويات الكبرى التي تسعى الدولة الجزائرية للنهوض بها، وذلك بهدف تكوين وبناء فرد فاعل في المجتمع، وما الإصلاحات والتحويلات التي يشهدها هذا القطاع منذ الاستقلال إلا دليلا على سعي الدولة نحو تحقيق تعليم أفضل للجميع، وفي إطار تحقيق ذلك تبنّت الجزائر عدّة مقاربات، من شأنها الوصول إلى ما كانت تصبو إليه، وفي سياق الحديث هنا سنُعرج على أهم المقاربات التي تمّ تبنيها، وتتمثل هذه المقاربات فيما يلي:

أولا: المقاربة بالمحتويات (المضامين):

تقوم هذه الطريقة على أساس المحتويات أو ما يسمى بالمضامين، وبمعنى آخر فالتعليم وفق هذه المقاربة يسعى إلى إيصال المعرفة بشتى الطرق لذهن المتعلم، حتى إذا كان ذلك على حساب فهمه لها، ولقد "ظلت المناهج، وإلى عهد قريب، مبنية على المحتويات التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يُدرج على التشبع بالمعارف، والميل إلى الإصغاء، وهذا النوع من التدريس لا يُفجّر من طاقة المتعلمين إلا جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ، لأنّ المتعلم هنا يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية (القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008)، فيفري 2008، ص5-6.

الامتحان"¹ ومن هنا يتضح أنّ دور المتعلم يتمثل في تلقي المعلومة، واسترجاعها عند الضرورة فقط، دون سعي منه إلى الاستفسار عن مصدرها أو البحث عنها، والمعلم في هذا النوع من المقاربات هو مصدر المعرفة، وهو بذلك يسعى إلى صب تلك المعارف في ذهن المتعلم بثتى الطرق، وهذا ما يمكن أن نعتبره الهدف الأساس لتبني هذا النوع من المقاربات .

إذن "ومن منظور هذا النموذج فالمعرفة هي ضالة المتعلم ينشدها، وتُسَخَّرُ لها كل الوسائل المادية والتقنية والتربوية من أجل امتلاكها والوصول إليها"²، ويمكن اعتبار هذه المعرفة كنقطة بداية ونهاية، فهي تبدأ من المعلم باعتباره مالكا للمعرفة لتنتهي إلى ذهن المتعلم.

ومن هنا يمكن القول بأنّ "وظيفة المتعلم تقتصر على القيام بوظيفتين هما:

- الوظيفة الأولى: وهي اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعًا.
- الوظيفة الثانية: وهي استحضار المعرفة في حالة المسألة"³.

1-مزاياها:⁴

- احترام منطوق المادة، فالهدف هنا لا يخرج عن إطار محتوى المادة وخصوصيتها.
- اكتشاف المعارف، فالمتعلم يكتشف معارف جديدة، وذلك من خلال إصغائه لما يقدمه المعلم داخل القسم.

¹ - فاطمة زايدى، تعليمية مادة التعبير وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008_ 2009 ص27.

² - المرجع نفسه، ص28.

³ - نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية " قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010-2011، ص13.

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، ص13.

- التحصيل المعرفي الهائل والذي يكون نتيجةً للأهداف التي يُسَطِّرها المنهاج الدراسي المبني على هذا الأساس.
- اعتماد مبدأ التلقين أو طريقة الإلقاء، حيث يستلزم على المتعلم الإصغاء إلى المعلم فقط.
- المعلم مصدر المعرفة، وهو الذي من شأنه أن يُزوّد التلاميذ بالمعارف المختلفة.

2- مآخذها:¹

- التركيز على الكم المعرفي الهائل، وإهمال المشاركة الفاعلة للمتعم في بناء المعرفة.
- جعل المتعلم عنصراً سلبياً هدفه التلقي فقط.
- إهمال الجانب الإبداعي في المتعلم، وكَبَت قدراته ورغباته الاستطلاعية والاستكشافية.
- تحديد المعرفة في إطارها الضيق، فهي لا تخرج عن إطار القسم.
- عدم مراعاة الخصوصيات الفردية للمتعلمين، وذلك بتركيزها على إكسابهم المعرفة فقط.

وفي الأخير يمكن القول إنّ تبني هذا النوع من المقاربات كان ضرورة مُلِحّة، دعت إليها وضعيات التعليم في الجزائر، وذلك من أجل تحسين الوضعية التعليمية، والنهوض بها، ومن هنا تجدر الإشارة إلى أنّ تبني المقاربة بالمحتويات أثبت نجاعته إلى حدّ ما، من خلال تزويد المتعلم بكمّ من المعارف المختلفة، إلا أنه وفي خِصَم التطور العلمي الحاصل لم يتمّاش مع ما يفرضه هذا التغير من متطلبات، وأسس ومبادئ جديدة، ما دعا قطاع التربية والتعليم إلى تبني مقاربات جديدة تتماشى مع متطلبات العصر.

¹ - ينظر: فاطمة زايد، تعليمية مادة التعبير وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات - الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجاً، ص28.

ثانيا : المقاربة بالأهداف :

كان الداعي إلى اللجوء للمقاربة بالأهداف هو تجاوز المَطَبَات التي وقعت فيها المقاربة السابقة، وذلك من أجل تحسين نوعي للعملية التعليمية، وعلى هذا الأساس جاءت المقاربة بالأهداف التي " تهتم بتعلّم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعلم "كيفية الرد"، أو الاستجابة لوضعية ما، دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة، لأنّ الرد هنا يظلّ مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير، أو مثيرات حاضرة في الوضعية"¹، وبمعنى آخر فالمقاربة بالأهداف تسعى إلى تنميط سلوك المتعلم أي: جعله على نمط واحد، بحيث يكون المتعلم قادرا على الاستجابة إذا ما واجهه مثير ما، وتتمثل المثيرات هنا في الأسئلة العادية: الامتحان... الخ، وهنا لا يستطيع التلميذ أن يحدث ردّة فعلٍ أو أن يتفاعل إلا إذا طُلبَ منه ذلك.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أنّ المقاربة بالأهداف " تستند إلى مبدأ رئيسي، مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف مُحدّدة يتمّ تحقيقها "²، حيث يتمّ في الفعل التعليمي السعي إلى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، ومن هنا فإنّ نجاح العملية التعليمية يبقى مرتبطا بمدى تحقّق تلك الأهداف، لذلك يسعى المعلم بكل ما تأتّى له من وسائل تعليمية مختلفة إلى الوصول للهدف المُسَطَّر، ويستعمل في كل ذلك طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته للمتمدرس.

¹ - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر (دط) ، ص7.

² - وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، 2004، ص142.

ولتحقيق ذلك ينبغي أن " تُشتق الأهداف من طبيعة المادة الدراسية، فأهداف العلوم تختلف عن أهداف اللغة العربية، كما تختلف كليهما عن أهداف تدريس التاريخ، لأن لكل مادة من هذه المواد موضوعاتها المختلفة، وإن كانت هناك روابط مشتركة تربط بين فروع العلم، ولكن تبقى لكل مادة دراسية خصائصها المُميّزة"¹، ومن هذا المنطلق تبقى الأهداف المتوخاة من تدريس المواد الدراسية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخصائص ومميّزات كل مادة، ويمكن تصنيف تلك الأهداف إلى:

- **الأهداف العامة:** هذا الصنف من الأهداف "يصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من المقرر، أو جزء من البرنامج خلال فترة زمنية محددة"²، بحيث نصل في نهاية المحور مثلاً إلى وصف القدرات التي يمكن أن يبلغها المتعلم، ومثال ذلك: أن يكون التلميذ في السنة الرابعة ابتدائي قادراً على تصريف الأفعال الناقصة.
- **الأهداف الخاصة:** "وهي المستوى الذي يهّم المدرس لكونه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه، إذن فالهدف الخاص مُحدّدٌ بمحتوى معين: محور، موضوع، ... الخ"³، وبمعنى آخر فالهدف الخاص مرتبط بالمعلم، فهو الذي يحدده من خلال ما يسعى إليه من النشاطات المختلفة، ومثال ذلك أن يكون التلميذ قادراً على التمييز بين الفعل والفاعل من خلال نشاط القواعد.
- **الأهداف الإجرائية:** وهي " تعني صياغة الأهداف على شكل سلوكيات وإنجازات قابلة للملاحظة والقياس، والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين"⁴، إذن فالهدف الإجرائي مرتبط

¹ - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (دب)، (دط)، 2005، ص46.

² - وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص146.

³ - المرجع نفسه، ص146.

⁴ - المرجع نفسه، ص147.

بالمتعلم، إذ يستطيع هذا الأخير أن يُعبّر عن ما اكتسبه من معارف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقييم.

وخاصة لما سبق يمكن القول بأنّ كل هذه الأهداف هي كلّ متكامل، يسعى إلى إكساب المعرفة للمتعلم، وما على المعلم سوى التقيّد بالأهداف العامة، وكذا حُسن صياغة الأهداف الخاصة، والتي من شأنها تعزيز اكتساب المعرفة، ولذلك بُنيت المناهج الدراسية وفق المقاربة بالأهداف لتُحدّد الأهداف العامة التي ينبغي أن يحققها المعلم.

1- مزاياها:¹

- التركيز على مبدأ السلوك في عملية التعلم.
- ترسم تحديدا بين المشكلة الموضوعية للحل، وبين النتيجة النهائية مسارا كاملاً.
- تنظر إلى المعلم على أنه قائد لعملية التواصل.
- "الاهتمام بتلقين المادة الدراسية، أي تركيزها على الكم المعرفي الهائل"².

2- مآخذها:³

- الاهتمام بالسلوك كنتاج تربوي، وإهمال جوهره، وبمعنى آخر إهمال كل ما يتعلّق بملكات العقل، وما ينتج عنها من عمليات ذهنية.
- بناء الأهداف على أساس السلوك، وهذا ما يقلّص من النشاط البيداغوجي.
- تفضّل التعلّات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلم الوجداني الاجتماعي .
- تخلط بين منطق التكوين والتقييم.

¹ - فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ص33.

² - عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعة الجزائرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010، ص141.

³ - بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد الرابع، 2006، ص67.

وفي الأخير يمكن القول بأن المقاربة بالأهداف لا تختلف كثيرا عن سابقتها، لأنها تلعب دورا بارزا في تثبيط الجوانب الإبداعية للمتعلم، وقتل روح الإبداع فيه، إنها تجعل منه مستهلكا سلبيا لا منتجا، وهذا ما دعا إلى تبني مقاربة جديدة تسعى إلى تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية.

ثالثا: المقاربة بالكفاءات :

إنّ الداعي إلى تبني سياسة الإصلاح التربوي هو محاولة إيجاد حلول للمشاكل التي يتخبط فيها قطاع التربية والتعليم، في خضم التطور الهائل الذي يشهده العالم، لذلك كان لزاماً على الدولة الجزائرية انتهاج سياسة تربوية، من شأنها الرقي بالنظام التربوي، بعدما فشلت المقاربات السابقة في تحقيق ذلك، وفي هذا الإطار "سَطَّرَ رئيس الجمهورية في برنامجه هدف إصلاح المنظومة التربوية بمختلف مُرَكَّبَاتِهَا، وَنَصَّبَ في شهر ماي من عام 2000، 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، وبعد ذلك تمت المصادقة عليه من قِبَل هذا الأخير في 30 أفريل 2002"¹، ولإنجاح هذا المشروع سُخِّرَت مختلف الموارد المادية والبشرية من قِبَل الدولة في إطار السعي إلى أن يلقى هذا المشروع حظّه من الممارسة والتطبيق.

ولا شك أن هذا الإصلاح الشامل الذي مسَّ المنظومة التربوية الجزائرية ككل قد غَيَّرَ في بعض المفاهيم والمبادئ والغايات، التي بُنِيَتْ عليها المنظومة التربوية في وقت سابق، ولعلّ ما يدل على ذلك هو " القانون التوجيهي الذي أصدره رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في 21 جانفي 2008، والذي مسَّ جوانب عدّة من أهمها تحديد غايات

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

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 وتمسكاً بوطنيته، مستلهماً من ماضي سلفه¹ إذ أن مساعي الإصلاح هنا تهدف إلى تكوين فرد متشبع بالقيم الروحية والوطنية، والتي لا يمكن زعزعتها وتغييرها رغم كل ما يعتري هذا العالم من تحوّلٍ وصراعٍ قيمي وروحي فيتمكن بذلك هذا الفرد من مواجهة كل تلك التحوّلات والتعامل معها بحسب ما تقتضيه الحاجة.

ومن ضمن اللبّات التربوية الأخرى التي مسّها ذلك الإصلاح بناء المناهج والبرامج الدراسية، فبعد أن كانت مبنية على المقاربة بالمحتويات والأهداف في وقت سابق أصبحت وفي كنف المشروع الجديد مبنية على المقاربة بالكفاءات، التي تراعي التطورات الحاصلة،² والتي من شأنها المساهمة في بناء فرد قادر على التعامل مع كافة المتغيرات والتحوّلات المستجدة، بشكل سليم وهذا ما يعزّز من دوره الفاعل داخل المجتمع.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف لم تتمكننا من الوصول إلى ما كان يهدف إليه النظام التربوي في ظل ما يعرفه العالم من تحوّلٍ وصراعٍ، وبالإضافة إلى ذلك لعبنا دوراً بارزاً في بناء شخصية اتكالية تعتمد كل الاعتماد على ما يُقدّمه المعلم فقط من معارف ومعلومات، لذلك " جاءت المقاربة بالكفاءات لتفادي سلبيات تلك المقاربات، وللتكّيف مع المستجدات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي"³، فما يعرفه الاقتصاد العالمي اليوم من صراعات ومنافسات يتطلّب فرداً ذا كفاءة عالية، بإمكانه التأقلم مع كل التحوّلات والتغلب عليها.

¹ - سعد لعمرش وإبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ص 36-37.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 37.

³ - وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، ص 118.

إنّ ما يميّز المقاربة بالكفاءات عن المقاربات السابقة هو كونها لا تهتم بحشو ذهن التلميذ بالمعارف والمعلومات، بل تسعى إلى تزويده بقواعد الحصول على تلك المعارف وتوظيفها إيجابياً في المواقف التي تستدعي ذلك¹، وهذا ما يجعل منه يثقُ بنفسه أكثر فأكثر في مواجهة كل ما يعترضه من مشاكل ومعضلات، في حياته الدراسية وكذا في حياته اليومية.

وفي هذا المقام يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات " تمثل جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف، وحلاً لمعضلة تنوّع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى"²، فما تقوم عليه هذه المقاربة من مبادئ ومفاهيم من شأنه أن يجعلها تتحكم في تلك الفروقات، والتعامل معها بشكل يسمح للتلميذ بتحصيل المعرفة واستثمارها في مواقف مختلفة بحسب ما تقتضيه الحاجة، وهنا يأتي دور المناهج الدراسية المعمول بها في المنظومة التربوية، والتي يجب أن يراعي محتواها كل الخصوصيات المختلفة للمتعلم، إذا ما أردنا القيام بعملية تعليمية ناجحة.

إنّ ما تقتضيه العملية التعليمية القائمة على المقاربة بالكفاءات هو إعادة النظر في المناهج والبرامج الدراسية والأهداف المسطرة، سواء كانت عامة أو خاصة، والعمل على إعادة صياغتها من جديد، وفق ما تدعو إليه تلك المقاربة من شعارات ومبادئ لضمان عملية تعليمية ناجحة.

1- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات:

لقد شكّلت المقاربة بالكفاءات حقلاً ثرياً انبنى على مجموعة من المفاهيم الجديدة، التي حملت في طياتها ثورة عنيفة ضد ما كان سائداً من قبل، وتعدّ الكفاءة من

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص 118.

² - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص 7.

أبرز تلك المفاهيم، وهي عبارة عن " نشاط معرفي أو مهاري أو حركي يمارس في وضعيات مشكلة، وذلك بتوظيف مجموعة متكاملة من القدرات ، وتُعرّف كذلك بأنها قدرة الشخص على تجنيد مجموعة من الموارد المعرفية والوجدانية والحركية ...الخ، من أجل إنجاز صِنْف من الأعمال أو لحل نوعٍ من الوضعيات المشكلة (وليس لإجراء تطبيقات بسيطة) بطريقة بيداغوجية"¹، وهي بذلك تجعل الفرد قادرا على التعامل مع الوضعيات المختلفة التي تواجهه في مختلف جوانب الحياة، بطريقة عقلانية يسعى فيها إلى إيجاد الحلول الشافية لتلك الوضعيات، وبناء على هذا جاءت المقاربة بالكفاءات لتزوّد المتعلم بمجموعة من الكفاءات: المعرفية، اللغوية، التواصلية التي تؤهّله لأن يكون فردا فاعلا في العملية التعليمية وكذا في الحياة العملية.

وفي ظل الحديث عن تلك المفاهيم جاء مفهوم القدرة لصيقا بمبادئ تلك المقاربة، وهي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي أيضا هيكلية معرفية مُثَبِّتة قام ببنائها المتعلم سابقا، نجدّها قائمة في سِجِلِه المعرفي، ويمكن تطوير هذه القدرة لتصبح مهارة من خلال نشاط خاص"² يقوم به المتعلم، ويخضع في أغلب الأحيان إلى مدى تحكّمه في تلك القدرة وتمكّنه منها، وبذلك ففقدرة الفرد على القيام بالشيء تتوقف على مدى استحضاره للمكتسبات السابقة.

ويسعى مفهوم المهارة الذي جاء في إطار تلك الثورة على المفاهيم التقليدية إلى تحقيق فعالية أكبر للمتعلم، والمهارة في إطار ذلك تتحقق عن طريق التعلم الذي يهدف إلى إكساب المعارف ومن ثمّ تجسيدها ببراعة، وهي بذلك تمثل ذلك " الأداء المُتَقَنَّ القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي كذلك نشاط عضوي إرادي مرتبط

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ- اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص6.

² - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص11.

باليد أو اللسان أو العين أو الأذن"¹، وبمعنى آخر فالمهارة تستدعي نسيجاً متشابكاً من العمليات الذهنية كالفهم والتذكر، التحليل، الاستنتاج... الخ، والعمليات الحسية: كالقدرة على الكتابة والقدرة على التكلم... الخ التي من شأنها جعل الأداء المهاري مُمنهَجًا ودقيقًا. وبعدها الأداء من المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، والأداء بناء على هذا يتجسد في " تلك النتائج التي يبلُغها المتعلم حسب معايير محدّدة للإنجاز، والتي تكون محدّدة في شكل سلوكيات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس"²، بحيث يتمكن المعلم من تقييم تلك السلوكيات وتوجيهها وفق ما تقتضيه العملية التعليمية الناجحة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ ما يساهم في تجسيد ذلك الأداء هو تلك القدرة والكفاءة التي يمتلكها المتعلم بشقيها المعرفية واللغوية، التي تساعده على التعامل مع الوضعية المطروحة على أكمل وجه.

ولا شك أنّ من أهم تلك المفاهيم الواردة أيضا مفهوم التعلّم الذي جاء كبديل عن المفهوم السائد في العملية التعليمية سابقا وهو التعليم، وبناء على هذا فالتعلّم هو " تغيير ثابت نسبياً في السلوك أو الخبرة، ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجةً للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة"³، وبذلك فإنّ التعلّم سلوك فردي يتدخل فيه الوعي والقصدية، وهو بذلك يختلف عن التعليم إذ إنّ في هذا الأخير يتدخل المعلم بشكل كلي في عملية نقل المعلومات والمعارف إلى ذهن التلميذ.

¹ - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (بط)، ص25.

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

³ - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية، 2010/2011، ص19.

ومن أبرز تلك المفاهيم كذلك مفهوم الفعالية الذي يلعب دورا بارزا في إنجاز العملية التعليمية، والفعالية بذلك تعني " تلك القدرة على تحقيق الأهداف ، فالهدف الذي يُنشط ويُحفّز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفاً فعّالاً"¹، ولا مناص في القول هنا بأنّ العقل البشري مبنيّ على عمليات متواشجة كالفهم، التحليل، الاستنتاج... الخ، والمتعلم من خلال تلك العمليات يسعى إلى البحث عن المعرفة بنفسه، فامتلاك المعرفة لا يتحقق إلا بالسعي وراءها والبحث عنها، ومن هنا تتحقق فاعلية المتعلم في العملية التعليمية.

وكثيرا ما يصادفنا في العملية التعليمية القائمة على المقاربة بالكفاءات مفهوم آخر وهو الإدماج، وهو إن حاولنا تعريفه يتمثل في " مسار مُركّب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات معنى، قصد إعادة هيكلة تعلّات سابقة طُبِقًا لمستلزمات سياق معين ولاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات، ولا يمكن إدماج إلا ما تمّ اكتسابه فعلا"²، فالمتعلم في هذه الوضعية يحاول التركيب بين ما تمّ اكتسابه سابقا من معارف وبين المعارف الجديدة، والاستفادة منها في مواجهة وضعيات معينة.

وفي الحديث عن مفاهيم المقاربة بالكفاءات دائما نشير إلى مفهوم آخر من تلك المفاهيم وهو مفهوم الوضعية المشكّلة، حيث أنّ سيرورة العملية التعليمية الناجحة تقتضي بناء فرد قادر على مواجهة كل التحديات وتجاوز العقبات، وبناء على هذا فمفهوم الوضعية المشكّلة يقتضي " وضع المتعلم أمام صعوبة مناسبة تتحدّاه وعليه أن يجد حلاً مناسباً لتخطّيها، ويكون الأستاذ هنا مساعداً وموجّهاً لتذليل الصعوبات وبناء التعلّات"³

¹ - وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، ص75.

² - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الأبعاد والمتطلبات، ص11، 12.

³ - المرجع نفسه، ص9.

ويعتمد المتعلم في مثل هذه المواقف على معارفه السابقة وتوظيفها بشكل يتلاءم وخصوصية ذلك الموقف، دون أن ننسى ما يستطيع المعلم أن يقدمه من توجيهات وإرشادات تأخذ بيد المتعلم إلى بر الأمان في مواجهة تلك الوضعيات.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو تلك المفاهيم التي جاءت في إطار الدعوة إلى أنماط التعلم النشطة، ومن بين تلك المفاهيم العصف الذهني الذي يسعى إلى تحقيق الفعالية داخل الصف، وهو بناء على ذلك " إستراتيجية تعتمد على استثارة أفكار المتعلمين والتفاعل معهم انطلاقاً من خلفيتهم المعرفية، حيث يكون كل متعلم مُحفّز لأفكار الآخرين ومنشّط لهم في أثناء إعداد المتعلمين لقراءة أو مناقشة أو كتابة موضوع ما، وذلك في وجود موجّه لمسار التفكير وهو المعلم"¹، وبناء على هذا يسعى كل تلميذ إلى أن يصل إلى الحل الصحيح، وفي هذه العملية يسترجع المتعلم كل ما لديه من معارف تتناسب وتلك الوضعية المطروحة.

ومن بين تلك المفاهيم أيضاً مفهوم بيداغوجيا المشروع، ولقد جاء هذا المفهوم 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 ومن هذا المنظور عملية تهدف إلى تعزيز الدور التشاركي للمتعلمين داخل الصف، والبحث عن المعارف، وذلك من خلال سعيهم للبحث عن الطريقة الأنجع التي من شأنها أن توصلهم لتلك المعارف.

ويعدّ مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات من المفاهيم الأخرى التي جاءت في إطار السعي نحو تحقيق فاعلية أكبر داخل الصف التعليمي، وهي تخضع إلى مجموعة من

¹ - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص13.

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

المبادئ التي ينبغي مراعاتها في حل الوضعية المشكّلة، وهي عموماً عبارة عن " وضع تعلّمي يقوم فيه المتعلم باكتشاف حل لمشكلة معينة تواجهه، ويسمح هذا الوضع عادة بتوافر استجابات أو حلول بديلة عديدة يمكن القيام بها، وقد تؤدي واحدة من هذه الاستجابات أو أكثر إلى الحل المقبول"¹، وتلك الوضعية المشكّلة يمكن اعتبارها مثيراً أدّى إلى استجابة معينة، فكل وضعية تستدعي ردّة فعل أو استجابة خاصة بها، ويمكن أن نشير في الأخير إلى أن جميع هذه المفاهيم من شأنها تحقيق الفعالية المطلوبة في عملية التدريس، ويبقى ذلك مرهوناً دائماً بحُسن استغلالها في الواقع التعليمي.

2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

إنّ الخصوصية الجوهرية المميّزة للمقاربة بالكفاءات تمثل دافعا قوياً لجعلها أرضية معرفية تستند إليها كل عملية تعليمية، وتتمثل تلك الخصوصية في المميزات التالية:

- 1- الانتقال بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلّم.²
- 2- جعل المتعلّم في قلب العملية التعليمية لأنها تسعى إلى إشراكه في عملية البحث عن المعرفة بشتى أنواعها مستخدماً في ذلك قدراته الذهنية والفيزيولوجية.
- 3- تسعى إلى تفعيل دور المتعلّم، انطلاقاً من جعله قادراً على بناء معارفه بنفسه دون اعتماد على أحد.³
- 4- ترى بأن المتعلّم خاضع لمجموعة من العوامل الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية وهذا ما ينعكس بدوره على عملية تعلّمه، ولعلّ من أهم تلك العوامل التي تؤثر في

¹ - عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، ص452.

² - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص45.

³ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط- اللغة العربية والتربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2014/2013، ص8.

- عملية التعلم " البيئة المحيطة بالمتعلم وما يتوافر بها من إمكانات اقتصادية واجتماعية وتربوية، فإذا توافرت تلك الإمكانيات كان التعلم أفضل وأحسن"¹.
- 5- ترى في التعلم عملية نسقية مندمجة تمكّن المتعلم من بناء معارف جديدة استناداً إلى معارف سابقة، وهو بذلك يقوم بدمج تلك المعارف حسب ما تقتضيه خصوصية الوضعية المطروحة.
- 6- تنظر إلى التعلم على أنه موجه نحو الحياة، إذ أنه لا يقتصر على التحصيل الدراسي فقط، بل يتعداه إلى تهيئة المتعلم لمتطلبات الحياة المهنية.
- 7- تنظر إلى المدرس على أنه مرشد وموجه² يأخذ بيد المتعلم طيلة مساره الدراسي إلى طريق النجاح، والمدرس من هذا المنظور يزود المتعلم بمجموعة من الآليات المناسبة، التي من شأنها أن تساعد في حل الوضعيات المشكلة التي تعترض طريقه.
- 8- تركز في العملية التعليمية على مبدأ الفاعلية والذي يعني " العمل على بلوغ أعلى درجات الانجاز، وتحقيق أفضل النتائج"³، وذلك من أجل بلوغ الأهداف المُسَطَّرَة في العملية التعليمية.
- 9- ترى بأنّ عملية تكوين المدرّسين من أهم الخطوات التي يجب تخطيطها لضمان عملية تعليمية ناجحة، فمن خلال تلك العملية " يتمكن المدرّس من الإلمام بالمهارات المهنية والتربوية، وعليه فإنّ عملية التكوين تعمل على تحضير وتهيئة مدرّس قادر على مواكبة التطورات والتغيرات، ومن شأنها كذلك تنمية قدراته على التسيير والقيادة بشكل فاعل، من خلال تزويده بآليات تثير دافعيته نحو اكتساب

¹ - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، ص56.
1 - ينظر : وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص8 .

³ - وزارة التربية الوطنية، التربية و علم النفس، ص7.

مهارات تُدعم لديه الكفاءة في التسيير الفاعل¹، وحتى يتسنى له كذلك تنمية قدرات وكفاءات المتعلمين وتمكينهم من التأقلم مع المتغيرات والتطورات التي يعرفها هذا العصر.

وخلاصة لذلك يمكن القول بأنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى رسم معالم العملية التعليمية/ التعليمية الناجحة، انطلاقاً من تحديدها لبعض المتطلبات التي ينبغي توافرها في كل عملية تعليمية.

3- الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات:

إنّ القول بأنّ الأساس الجوهرية في قيام أي نظرية يتمثل في تلك الخلفيات والمرجعيات التي تستند إليها هذه النظرية، وما حققته من نتائج في مجال معين، يقودنا إلى البحث عن الأسس والخلفيات التي تستند إليها المقاربة بالكفاءات، ولعل من أهم تلك الأسس النظرية ما يلي:

أ- علم النفس الفارقي:

"تسند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي"²، وتجعل منها أرضية خصبة لإرساء دعائمها، فما توصلت إليه هذه النظرية من نتائج استفادت منه المقاربة بالكفاءات حتى ترتقي بالعملية التعليمية، ومما لا شك فيه أن علم النفس الفارقي " يهتم بدراسة الفروق الفردية، وينظر إليها على أنها مصادر للخطأ، ينبغي أن يتم ضبطها، أو على الأقل تحديد أثرها على المتغير الناتج"³، وهو من هذا المنظور يسعى إلى اكتشاف

1 - المرجع نفسه، ص7.

2 - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية)، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (دط)، 2012، ص33.

3 - سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (دط)، 1989،

الخصائص الفردية المميّزة لكل فرد، ومن ثمّ البحث عن سُبُل معالجتها أو التقليل من حدّتها، حتى يتسنى التعامل معها على أنها خاصية مميّزة وليست خاصية مرصّية. ولقد جاءت المقاربة بالكفاءات مبنية على السِمة الجوهرية في علم النفس الفارقي، والتي مؤداها " أنّ الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى ولو توفروا بيولوجياً على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائماً فوارق بينهم"¹، والمقاربة بالكفاءات واستناداً لهذا الطرح تسعى إلى التعامل مع تلك الخصائص المميّزة لكل متعلّم، بشكل يمكن هذا الأخير من اكتساب المعارف والكفاءات، وفق ما تقتضيه تلك الخصوصية سواء كانت جسمية أو نفسية، وإذا اعتبرنا أنّ الفرد يمرُّ بتجارب وخبرات لا حصر لها، لا بد أن يكون لها أثر على شخصيته، فإن المتعلم وتبعاً لذلك يمتلك خبرته وتجربته الخاصة وإستراتيجيته الخاصة بالتعلّم²، والتي ينبغي مراعاتها والتعامل معها بكل جدية في العملية التعليمية، حتى لا تصبح تلك الخصائص معيقات للسير الناجح للعملية التعليمية.

ومما سبق نستنتج أنّ النتائج التي توصل إليها علم النفس الفارقي من شأنها أن تلعب دوراً بارزاً في جعل المقاربة بالكفاءات تهتم أكثر فأكثر بشؤون المتعلمين، وخصوصياتهم الجسمية والنفسية والمعرفية، والتعامل معها على أنها خاصية مميّزة وليست عيباً أو معيقاً للعملية التعليمية.

ب- نظرية الذكاءات المتعددة:

استفادت المقاربة بالكفاءات مما توصلت إليه نظرية الذكاءات المتعددة من حقائق ومفاهيم، ولعل من أهم تلك الحقائق أهمية التعرّف على الذكاءات الإنسانية المتنوعة، والعمل على رعايتها وتنميتها، ولقد تمّ في هذه النظرية تحديد أنواع الذكاء السبعة والتي

¹ - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 33

² - ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 33.

يمكن أن يمتلكها الناس وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني الذكاء الجسمي/الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي.¹ ولا بد أن نشير هنا إلى أن أنواع الذكاء السبعة وعلى اختلافها تكتسي أهمية بالغة، إلا أن " النُظْمَ التربوية دأبت على إيلاء الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي أهمية بالغة مقارنةً بالذكاءات الأخرى، نظراً لحاجة المجتمعات إليها، ونظراً لأنّ بعض الأفراد لديهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، ينبغي احترام تلك الاستعدادات دون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة ومتكاملة"²، ومن كل هذا نستنتج أن نظرية الذكاءات المتعددة مكمّلة للنظرية النفسية الفارقية، لأنها تعرّفنا بأنواع الذكاء المختلفة، والتي لا يمكن توافرها جميعها في شخص واحد، فكل فرد يمتلك نوعاً من الذكاء يميّزه عن فرد آخر، ولقد استندت المقاربة بالكفاءات لنتائج هذه النظرية من أجل معرفة أكبر لأنواع الفروق التي يمكن توافرها في المتعلمين، حتى يتسنى لها التعامل وبشكل مناسب مع تلك الفروق.

ج- النظرية البنائية:

لعل من الدوافع التي دفعت المقاربة بالكفاءات للاستناد إلى هذه النظرية هو كون تلك النظرية تسعى لبناء تعلمات مرتبطة مع بعضها البعض، فبعد أن " تبيّن للباحثين في مجال علوم التربية بمحدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي، الذي يُجرّء فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى، ولا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات القائمة بين العناصر والتنمية الشاملة لشخصية المتعلم، جاء تبني النظرية البنائية والتي تأخذ بعين الاعتبار كل تلك العلاقات"³، وبناء على هذه النظرية فالمتعلم كلُّ متكامل، يمكن له أن يبني

¹ - ينظر: جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم- تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط)، 2003، ص9-10-11-12.

² - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص34.

³ - المرجع نفسه، ص34.

معارفه بنفسه استنادا إلى طبيعته المبنية على مجموعة من العمليات الحسية والذهنية المترابطة، فهو " قادر على أن يمارس العديد من الأنشطة (التعليمية / التعليمية) المتنوعة في سياقات مختلفة، وبالإضافة إلى ذلك فهو يستطيع أن يبحث عن المعلومات والمعارف بنفسه في مصادر مختلفة"¹، وهذا ما يساعد في تنشيط وتفعيل مبدأ التعلّم لديه، ومن ثمّ الارتقاء بمستوى تحصيله المعرفي والتعليمي.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أنّ أهم مبدأ تقوم عليه النظرية البنائية هو " أنّ التعلّم فعل نشيط، وأنّ بناء المعارف يتمّ استنادا إلى المعارف السابقة"²، والمتعلّم وفق هذا المبدأ يقوم ببناء معارف جديدة بناء على معارف تمّ اكتسابها في وقت سابق، حتى يكون لنفسه بعد ذلك مخزونا معرفياً، يمكنه من مواجهة الوضعيات المشكلة التي تعترضه في مساره الدراسي.

د- النظرية المعرفية:

يتبادر للذهن، وللوهلة الأولى، في حديثنا عن النظرية المعرفية أنّها نظرية لا تختلف كثيراً عن النظرية البنائية، في كونها تركّز هي أيضاً على مبدأ التعلّم، " فهي تنظر إليه من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلّم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلّم"³، فالتعلّم وفق هذه النظرية نشاط يستند إلى مجموعة العمليات الداخلية المتوافرة في ذهن المتعلّم، والتي تلعب دوراً بارزاً في زيادة ذلك النشاط وتطويره، وتُعتبر النظرية المعرفية من استحداثات هذا القرن في مجال علم النفس التربوي والمعرفي، ولقد تحمّس الباحثون السيكولوجيون لها لأنّها جاءت تحمل بذور التغيير والتجديد، وتشكّل نظرية التطور المعرفي التي أوجدها العالم السويسري بياجيه من أهم

¹ - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، ص 105.

² - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعلّم الابتدائي، ص 34.

³ - المرجع نفسه، ص 35.

الأسس والخلفيات لهذه النظرية¹، لأنها تمثل ثورة عارمة على ما كان سائداً من قبل في العملية التعليمية، وعلى مبدأ التعليم بشكل خاص، فمن منظور هذه النظرية يكون الإنسان مُزوّداً بمجموعة من العمليات الفعلية التي تمكّنه من اكتساب شتى المعارف والخبرات، كما تمكّنه من تطوير تلك المعارف المكتسبة بشكل دائم.

ويرى بياجيه " أن التطور الذهني المعرفي هو تطوير للمعرفة، والأبنية المعرفية والمفاهيم والعمليات الذهنية، والاستراتيجيات المعرفية، والمنطق والتفكير العملي، والأخلاق والتفكير العملي، والمعرفة العقلية"²، وبمعنى آخر فعلمية التطور الذهني المعرفي تسهم في تطوير كل العمليات المرتبطة بالعقل، في إطار بحثها عن المعرفة.

لقد مثلت النظرية المعرفية الجواب الملائم الذي كانت تبحث عنه المقاربة بالكفاءات، لتتمكن من تجاوز المطبات التي وقعت فيها المقاربات السابقة، فالمبدأ الذي كانت تنادي به النظرية المعرفية جعلت منه المقاربة بالكفاءات أساساً لتحقيق الكفايات المعرفية لدى المتعلم.

وخلاصة لما سبق يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات كوّنت لنفسها حقلاً معرفياً خصباً، استناداً إلى نظريات أثبتت نجاعتها في الحقول التربوية، لذلك جاءت المقاربة بالكفاءات لتمثل جواب المنظومة التربوية الملائم.

4- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية والعملية، وتتمثل

هذه الأهداف فيما يلي:

¹ - يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص13.

² - يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي و اللغوي، ص 13.

- 1 - إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من قدرات وطاقات كامنة، وذلك من خلال وضعه أمام وضعيات مشكلة دالة، تمكّنه من تفعيل قدراته الذهنية والمعرفية.
- 2 - تدريب المتعلم على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة ما، وذلك من خلال اعتمادها على مبدأ دمج المعارف، والتعلم بالمشاريع وحل المشكلات.¹
- 3 - التعرف على قدرات التلاميذ، وذلك بوضعهم أمام وضعيات مشكلة، ويطلب منهم حلّها.²
- 4 - استخدام المتعلم لعدد من الاستراتيجيات التعلّمية في معالجة الفرضيات وحل المشكلات، كاستخدامه لمبدأ الدمج بين المعارف في محاولته لحل مشكلة تعترضه.³
- 5 - جعل التلميذ قادراً على تطبيق مجموعة مُنظّمة من المعارف والمهارات والمواقف في وضعيات مشكلة.⁴
- 6 - ربط التعليم بالواقع والحياة، إذ إنّ الشرط الوحيد في تحقيق التعلّم يتمثل في العلاقة التي تربط العملية التعليمية بالواقع المعيش.
- 7 - الاعتماد على مبدأ التعلم والتكوين،⁵ فالتعلم يعني قدرة الفرد على بناء معارفه بنفسه مُوظِّفاً في ذلك ما يمتلك من قدرات عقلية ومعرفية، في حين

¹ - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص22.

² - ينظر: وزارة التربية الوطنية، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. المشاريع وحل المشكلات، ص144.

³ - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص454.

⁴ - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص35.

⁵ - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات، ص23.

أن التكوين يمثل ذلك الجانب البيداغوجي الذي ينبغي توافره في أي عملية تعليمية ناجحة.

وفي الأخير، ومما سبق، يمكن القول إن تطبيق المقاربة بالكفاءات والسعي وراء تحقيق ما تهدف إليه أمر ليس مستحيلاً، شريطة أن يكون ذلك التطبيق قائماً على أسسٍ منهجية وعملية، ويشترط كذلك مراعاة مُدخَلات ومُخرجات تلك المقاربة لنتمكن من تحقيق ما نصبو إليه.

5- إجراءات المقاربة بالكفاءات :

جاء هذا التصور الجديد لإعادة النظر في الوسائل التعليمية التي من شأنها المساهمة في السير الحسن للعملية التعليمية، لذلك عمدت المقاربة بالكفاءات إلى تطبيق مجموعة من الإجراءات العملية ولعل من أهمها ما يلي:

أ- إعداد المناهج والكتب المدرسية:

إنّ عملية التخطيط التربوي التي فرضتها وضعيات التعليم المزرية في وقت سابق عملية مهمة، تلعب دوراً بارزاً " في تحديد الأهداف التربوية والتعليمية، وترتيبها حسب الأولوية التي تتمثل في حاجات المجتمع، وكذا في ترجمة تلك الأهداف إلى خطط ومشروعات وبرامج تربوية في آجال زمنية محدّدة، مع مراعاة الإجراءات والوسائل الأنسب لتحقيق متطلبات ذلك المجتمع، والتي تتساير وبشكل طبيعي مع التطورات والاتجاهات التربوية المعاصرة"¹، وبمعنى آخر فهي تعمل على وضع البرامج الدراسية المتوخاة في عملية التعليم، وإيجاد الوسائل المناسبة التي من شأنها المساهمة في تلك العملية.

¹ - وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، ص 26.

ولعل من أهم تلك الوسائل المساعدة: المنهاج الدراسي، والذي يحدّد الأهداف والكفايات التي ينبغي تعليمها طيلة المسار الدراسي، بالإضافة إلى تحديده للطرق والاستراتيجيات المتّبعة في العملية التعليمية، والتي ينبغي أن تراعي التطورات والتوجهات الجديدة في هذا العصر كالعولمة والتطور التكنولوجي الهائل وغير ذلك من التوجهات.

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

- اعتماد الطرائق النشيطة والوسائل المناسبة لتقديم المضامين، وتحقيق أهداف المنهاج كاعتمادها على طريقة حل المشكلات وتوفير الوسائل التكنولوجية.
- توفير الوثائق التربوية الداعمة التي تيسّر للمدرّس والدارس أداء مهامهما، فالبنسبة للمعلم توفر له الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ، وتوفر للمتعلم الكتب المدرسية.
- إدراك موقع المتعلّم في العملية التربوية، ومعرفة حاجاته وميولاته، ومنحه فرصة المبادرة، وقواعد التعلم¹، ومن هنا تتحدّد وظيفته وأهميته في تلك العملية، فهو الأساس الذي لا ينبغي تهمله، ومن هنا يأتي المنهاج ليعرّف بدور عناصر العملية التعليمية والمتمثلة في المتعلم، المعلم، المحتوى الدراسي، وليحدّد الإطار الخاص الذي يتحكم في العلاقات القائمة بين تلك العناصر.

وبما أنّ الكتاب المدرسي هو جزء من المنهاج فسُنُذِرْفه بحديث خاص هو الآخر باعتباره وسيلة تعليمية مساعدة، جاءت كلبنة من لبنات المنهاج الدراسي الذي يهدف إلى إيجاد وثائق تربوية داعمة خاصة بالمتعلم، فالكتاب المدرسي من هذه الوجهة عبارة عن "أداة أساسية لم تعد تتضمن مجرد محتويات المواد التي ينبغي على المتعلم استيعابها

¹ - أمينة طيبي، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة والاتصال، العدد1، أكتوبر2005، ص95.

بالذاكرة أو تمارين يقوم بحلّها بطرق متشابهة، وإنّما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم وبشكل كبير في إدماج الكفاءات¹.

فالكتاب يحتوي على كمّ من المعارف والخبرات تحكمها علاقات الترابط والتكامل، ومن خلال قراءته يتمكّن المتعلّم من اكتساب تلك المعارف، وتوظيفها بشكل فاعل في وضعيات تعليمية مختلفة، ويمكن عدّه نافذة يفتح المتعلم من خلالها على عالم مليء بالخبرات المعرفية واللغوية، ومن هذا المنطلق ركّز المنهاج الدراسي على أن تكون محتويات الكتب المدرسية الموجهة للتلاميذ متوافقة مع ما تطرحه شخصياتهم من خصوصيات ثقافية واجتماعية واقتصادية.

واستنادا إلى ذلك ينبغي أن يتوافر في محتوى تلك الكتب المدرسية مجموعة من المعايير نذكر منها:²

- الصدق: ينبغي في محتوى الكتاب المدرسي أن يكون وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، ومتماشيا مع الأفكار الحديثة التي أثبتت صحتها.
- الأهمية: لذلك يجب أن يتحقق طابع الأهمية في ذلك المحتوى، حتى يتسنى بعد ذلك الوصول إلى الأهداف المتوخاة في العملية التعليمية.
- اهتمامات التلاميذ: إذ على المُكَلِّفِ بإعداد الكتب مراعاة اهتمامات التلاميذ وحاجياتهم، حتى يتسنى لهم التفاعل مع ذلك المحتوى.
- قابلية المحتوى للتعلّم: بمعنى أن يكون ذلك المحتوى متناسبا وقدرات التلاميذ ومستوى نضجهم، وخبراتهم السابقة، وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الكفاءات المعرفية التي تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي.

¹ - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص34.

² - وزارة التربية الوطنية، أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية)، ص128-129.

• الفائدة والمنفعة: إذ لا بد في محتوى الكتب المدرسية أن يكون مفيدا و نافعا للجميع.

ومن هنا يمكن القول أنه إذا ما أردنا تكوين فرد ذو كفاءات مختلفة ينبغي على المؤطربين التربويين مراعاة تلك المعايير في اختيار محتوى الكتب المدرسية.

وخلاصة القول إنّ المنهاج الدراسي وفي ضوء المقاربة بالكفاءات لم يعد كما كان سابقا، ففيما مضى كان يقوم بتحديد الأهداف المتوخاة من عملية التدريس دون أن يراعي في ذلك الجوانب الخاصة بالمتعلم، أما الآن فقد أصبح وسيلة من الوسائل التعليمية الأكثر فاعلية لأنه يُعنى بإشراك كل ما طرحه شخصية المتعلم من خصوصيات في وضع تلك الأهداف وفي إعداد محتوى الكتب المدرسية الموجهة بالدرجة الأولى إلى المتعلم.

ب-التقويم:

في ظل الحديث عن المقاربة الجديدة لا يفوتنا في هذا المقام أن نُؤوّه بأنّ مفهوم التقويم جاء في إطار مستجدات المقاربة بالكفاءات، وهو من المفاهيم الأساسية التي نادت بها، وبناء على هذا " يتم تقويم كفاءات المتعلمين عن طريق أدائهم، وهذه الأداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي، وعليه فالتقويم هنا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا لكل وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات"¹.

إذن فالهدف من التقويم هو تنمية الكفاءة لدى المتعلمين انطلاقا من كشف وملاحظة أدائهم في الوضعيات التقويمية المطروحة، ونشير هنا إلى أنّ الكفاءة المراد تنميتها " تُلاحَظ عن طريق العمل المطلوب من التلميذ إنجازها، ويكون نجاحه فيه أو

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان

إخفاقه مؤشرا لتقويمه، وللقيام بذلك لا بد من بناء أنشطة قابلة للإخراج في صيغة ملموسة تُدرج فيها الظروف التي سيظهر فيها السلوك المُنتظر، ومتطلبات التعلّم والمقاييس التي ستُوظف في عملية التقويم¹، ومن هنا فالوضعيات التقويمية المطروحة تنصب في مجملها حول محاولة إبراز سلوك المتعلم، وعليه يكون بهذا السلوك مؤشرا لتقويم الكفاءة المطلوبة، وبناء على هذا لقد أخذ التقويم أبعادا جديدة في ظل المقاربة بالكفاءات، فلم يعد تلك " العملية التي تسمح للمعلم بترتيب تلاميذه حسب النقاط المُحصَل عليها، وذلك قصد اتخاذ الإجراء المناسب (انتقال، رسوب، طرد، إجازات، عقوبات)"²، فهو لم يكن مرتبطا بتحقيق الفاعلية بقدر ما كان مرتبطا باسترجاع المعارف التي تمّ اكتسابها لتحديد مستوى التلاميذ، أما الآن فقد أصبح وسيلة لتحقيق الفاعلية للمتعلمين، فالمتعلم فيه يُدرِك خطأه ثم يُصوِّبه بنفسه حتى لا يقع فيه مرة أخرى وفيه تترسخ المعارف أكثر فأكثر في ذهن المتعلمين، انطلاقا من أنه " لا يعتمد على المعارف فحسب بل يجب أن يتعدّها إلى المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم، والاستراتيجيات التي يعمل بها، فقد يُخطئ المتعلّم لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة، أو للجوءه إلى مسعى ذهني غير مناسب، أو لاستعماله إستراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، وبعد أن يكتشف الأستاذ موقع عجز المتعلّم يتدخل ليوجهه إلى التصويب المناسب، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركًا في علاجها"³، إذن فالتقويم من هذه الوجهة يركّز أكثر على تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون مع الحرص على أن يكونوا مشاركين فاعلين في تصويب أخطائهم حتى لا يقعوا فيها مرة أخرى.

¹ - المرجع نفسه، ص 22.

² - محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر (د ط)، (دت)، ص 129 .

³ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 22.

ويبقى التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يستدعي من المدرّس أموراً أساسية لتحقيق الفاعلية وهي:

- أن يطلب من التلاميذ إنجاز أعمال يسهّل في البداية تفاعلهم معها وتزيد تدريجياً في التعقيد.
- أن يدفعهم باستمرار إلى التفكير في كيفية إنجازهم للأعمال.
- أن يربط بين المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة.

وبهذه التصرفات يسمح المدرّس لتلاميذه بالتقدم وفق مراحل التعلم¹، من منطلق أنّهم في كل موقف تقويمي يتعرّفون على منهجيات جديدة، تساعد دائماً في التعامل مع الوضعيات المطروحة بأكثر فعالية.

ويمكن الإشارة هنا إلى أنّ للتقويم مستويات مختلفة يمكن إجمالاً فيما يلي:

• التقويم الشخصي:

وهو إجراء يقوم به المدرّس في بداية كل درس، أو مجموعة دروس، أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلّم المعارف الجديدة.²

• التقويم التكويني:

ويتمثل في الأسئلة المُدرّجة في كل نشاط (البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي) والتي ترافق المتعلّم في مسار تعلّمه، وتساعد المعلم على ممارسة عمله.¹

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ-اللغة العربية-السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 29-30 .

² - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات، ص 18.

• التقييم التحصيلي:

وهو التقييم الذي يرمي إلى اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلم، لتشخيصها وعلاجها في حينها.²

وفي الأخير يمكن القول بأن التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من شأنه أن يعزّز تمكّن المتعلم من المعارف المكتسبة، بالنظر إلى ما يتمّ طرحه في مختلف الوضعيات التقييمية التي تهدف إلى ملاحظة مدى تمكّن المتعلم من المعارف المكتسبة وتصويب أخطائه، حتى لا يقع فيها مرة أخرى، والتقييم بهذا يسعى إلى إيجاد منهجيات جديدة ومتنوعة حتى يتمكن المتعلم من توظيف مكتسباته بطريقة منهجية تؤدي إلى توظيف تلك المكتسبات بما يتناسب وتلك الوضعية المطروحة.

وخلاصة إلى كل ما قلناه إنّ المقاربة بالكفاءات جاءت كتّوجّه تائرٍ في وجه ما كانت تدعو إليه المقاربات السابقة التي أثبتت عدم نجاعتها في العملية التعليمية ، و لقد كانت المفاهيم التي نادى بها المقاربة بالكفاءات في مجملها كردّة فعلٍ على المفاهيم التقليدية المغدقة في الجمود والثبات، وهي في ذلك جاءت لإحداث الفعالية المطلوبة في الصف التعليمي، والتي من شأنها أن تنعكس بالإيجاب على مجالات الحياة المختلفة، ومن هنا يمكن القول بأنّ المقاربة بالكفاءات قد استفادت من كل تلك الاتجاهات المعتمدة في تدريس اللغة العربية، بناء على أنّها تهدف إلى بناء فرد متزّن قادر على مواجهة كل التحديات العملية انطلاقاً من وضع المتعلم أمام سياقات تواصلية تحدد وظائف الكفاءات المكتسبة لديه، وتكشف على تلك العلاقات التي تربط بينها في الآن نفسه، وعليه فالمقاربة بالكفاءات تحاول رسم خطة منهجية ينبغي أن تُبنى عليها كل عملية تعليمية

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ. اللغة العربية-السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص29.

² - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص22.

لتحقيق الأهداف المطلوبة، وبالنظر إلى ذلك يمكن أن تساءل: فما حظ تدريس النصوص الأدبية من هذه الخطة؟ وما واقع تدريسها بناء على مفاهيم المقاربة الجديدة؟.



الفصل الأول

الفصل الأول: أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

المبحث الأول : واقع تدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية .

1-تعريف النص الأدبي.

2-المقاربة النصية.

3-معايير اختيار النصوص الأدبية.

4-أهمية تدريس النصوص الأدبية.

5-أهداف تدريس النصوص الأدبية.

6-خطوات تدريس النصوص الأدبية.

المبحث الثاني : تحليل محتوى النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة
من التعليم المتوسط .

1-الحجم.

2-التنوع.

3-المرجعية.

4-المضمون.

5-ملاءمتها للمتعلمين.

6-علاقتها بالأنشطة.

7-علاقتها بالأهداف.

المبحث الأول: واقع تدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية .

1-تعريف النص الأدبي:

أ-النص لغة :

" ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (ن . ص . ص) أنّ : النَّصَّ : بمعنى رَفَعَكَ الشيء، ونقول نَصَّ الحديث يُنصُّه نَصًّا بمعنى : رَفَعَهُ، ونَصَّ المتاع نَصًّا أي : جَعَلَ بعضه على بعض، ومعنى قولنا : أَمْلُ النَّصِّ غايته ومنتهاه، والمِنْصَّة : تعني : ما تظهر به العروس لِتُرَى به¹ . "

وبعد تتبُّعنا لمدلولات مادة (ن . ص . ص) يمكن القول بأنّ الدلالة المعجمية لمفهوم النص لا تخرج عن معنيين اثنين وهما : الرفع والإظهار.

ب-النص اصطلاحا :

أمّا من حيث الدلالة الاصطلاحية يمكن القول أنّ مصطلح النص أخذ العديد من التعاريف، فنجد الجرجاني في كتابه التعريفات يعرف النص بأنه " ما ازداد وضوحًا على الظاهر بمعنى في المتكلم " أي: المعنى الذي يقصده المتكلم، ويقول أيضا في الكتاب نفسه : " النص ما لا يحتمل إلا معنًى واحداً، وقيل ما لا يحتمل التأويل "²، ويقصد الجرجاني هنا بالمعنى الواحد أي : المعنى الذي يقصده المتكلم، والذي يريد إيصاله إلى غيره ، وفي هذين التعريفين يربط الجرجاني النص بقصدية المتكلم، وبمعنى آخر فالنص لا يمكن أن يخرج عن المعنى الذي يقصده صاحبه وإن خرج عن ذلك فهو ليس نصًّا .

¹ - أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (دط)
المجلد السابع ، مادة (ن.ص.ص)، ص97، 98.

² - الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان للطبع، بيروت، لبنان، (دط) ، 1985، ص260.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

تختلف الرؤية إلى النص في الدراسات المعاصرة ، فنجد محمد مفتاح ينظر إلى مفهوم النص " باعتباره أحد المفاهيم اللسانية والسيمائية الأساسية، والتي أنشئت حولها علوم عدّة كنظرية النص، لسانيات النص، السيميائيات النصية، فالنص عند محمد مفتاح يضع مُشكلاً في مسنّله ويقترح له حلاً في نهايته، وما بين البداية والنهاية ينمو النص ويتدرّج ويتطوّر، وهو في نموه يُشكّل توجّهاً دينامياً عن طريق التحولات التي تَمّت في زمان وفضاء معين، وكل جملة منه بمثابة نقلة شطرنج تتولد عنها احتمالات عديدة بعضها ممكن، وبعضها ممنوع، ويشير مفتاح في حديثه عن النص إلى العلاقات الخارجية والداخلية التي تحكم النص، فالعلاقات الخارجية تتحدّد في علاقة هذا النص بالنصوص الأخرى، أما العلاقات الداخلية فتتمثل في التفاعل الداخلي للجمل والألفاظ والتراكيب¹، ويتحقق فهم النص من خلال التأويل الذي يستند إلى المعرفة بالخلفية الثقافية الاجتماعية.... الخ للمتكلّم، وحسب رأي مفتاح لا يمكن قبول كل التأويلات التي تُعطى للنص، فإذا كان التأويل قريباً من مراد المتكلم قُبِلَ، وإن كان بعيداً عن ذلك رُفِضَ، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ رأي مفتاح يتفق كثيراً مع قول الجرجاني، عندما ربط عملية تحقق نصية النص بمقصديّة المتكلم .

وعلى اعتبار تعدد الرؤى نجد هناك من ينظر إلى النص " بوصفه بناءً محكماً متماسكاً قائماً على البنية الأساسية الجوهرية فيه ، وهي تقع منه في لُبه ، وتُمسكُ إليها سائر ما في النص من عناصر: كالألفاظ والتراكيب والصور والمعاني والأفكار والأساليب، حتى إنّ النص من هذه الوجهة أصبح مماثلاً لبناء الذرّة ، بحيث تقع البنية الأساسية منه في المركز، وتبقى العناصر الأخرى تدور في حقل مغناطيسي حول هذا المركز، ويمكن إدراج أشكال التقاطع النصية كالتناص و التضمير والتأثر مع

¹ - ينظر: محمد مفتاح، النص من القراءة إلى التطوير، شركة المدارس للنشر والتوزيع الدار البيضاء، المغرب، ط1 2000، ص3-4.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

تلك العناصر"¹، ومن خلال هذا يمكن القول بأنّ هذا التعريف يتقاطع مع تعريف محمد مفتاح في كون النص عبارة عن مجموعة من العلاقات المتواشجة بين عناصر عدّة .

وهناك من يرى بأنّ النص يُعزى إلى أمور كثيرة وهي²:

- **المشروعية الاجتماعية** : النص بوصفه تجلياً لفعل اجتماعي مسؤول، يُثبت مشروعيته من خلال شروط اجتماعية مميزة تُحدّد إطاره العام الذي ينبغي أن يكون عليه، ومن هنا فالنص محكوم بخصائص ومميزات ذلك المجتمع .
- **الوظيفة التواصلية** : النص بوصفه وحدة يُنظّم فيها التواصل اللغوي بين المتكلم والمتلقي، ومن خلاله يُكوّن المتلقي لنفسه رؤية حول الفكرة المُعبّر عنها، ويتخذ في نهاية المطاف موقفاً من هذا النص سواء بالنقد أو بالثناء.
- **الدلالية** : النص بوصفه شكلاً لانعكاس الوقائع والعلاقات بين تلك الوقائع، فهو لا يخرج عن كونه مجرد تعبيرٍ عن فكرة أو موضوع أو حادثة... الخ، بهدف إحداث أثر في المتلقي .
- **الارتباط بالموقف** : النص بوصفه صورة ناقلة لسمات مميزة لموقف تواصلية معين، إذ أنّ الصورة الأخيرة للنص تتحدّد وفق الموقف المُراد التعبير عنه، فإذا كان المتكلم في موقف نصّح أو إرشاد فلا بد له من توظيف العبارات و الأساليب التي يتطلّبها هذا الموقف .

¹ - هيثم سرحان، آفاق اللسانيات: دراسات، مراجعات، شهادات تكريماً للأستاذ نهاد موسى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص250

² - سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص11-12-13.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

- **المقصدية** : النص بوصفه شكلاً 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 .
- **جودة السبك** : النص بوصفه تتابعاً أفقياً متماسكاً، فهو وفي أبسط صورهِ عبارة عن تراكم جُملي يُتوخى فيه حُسْنُ الجوار بين الألفاظ المتتالية .
- **جودة التأليف** : النص بوصفه تتابعاً من وحدات لغوية مختارة ومُنظَمة، يلجأ إليها المتكلم من أجل محاولة إيصال فكرة ما، أو التعبير عن موضوع ما، أو وصف حادثة، أو وصف مشاعر، بغية لفت انتباه القارئ والتأثير عليه .
- **النحوية** : النص بوصفه تتابعاً من وحدات لغوية بُنيت وفق قواعد نحوية¹، وهو من هذا المنطلق يمرّ بعدة خطوات، تتمثل 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 اللغة .

ومن هنا فإنّ مفهوم النص يتحدّد وفق هذه المعايير، وهو بذلك يعبر عن مجموعة من التفاعلات الداخلية والخارجية، إذ تشمل التفاعلات الداخلية العلاقات النحوية والدلالية بين الألفاظ والتراكيب ، في حين تشمل التفاعلات الخارجية الوظيفة التواصلية والمقصدية والمشروعية الاجتماعية .

ج- الأدب لغة :

ورد في معجم تاج العروس : " الأدب، مُحَرَكَةٌ تعني الذي يتأدّبُ به الأديب من الناس، وسُمي به لأنّه يَأدبُ الناس إلى المحامد و ينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب

¹ - سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، ص 12-13.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الدُّعاء، والأدب في اللغة : حُسْنُ الأخلاقِ وفِعْلُ المكارمِ، وفي قوله : فلان قد اسْتَأْدَبَ بمعنى تَأَدَّبَ، وفي قول الرجل : أَدَّبْتُهُ أَدَبًا بمعنى: عَلَّمْتُهُ رياضة النفس ومحاسن الأخلاق، وعندما نقول : أَدَبُ البحر بمعنى : كثرة مائه¹ .

- إنَّ الدلالة اللغوية لمصطلح الأدب تحيلنا إلى الحَسَن من القول والفعل .

د- الأدب اصطلاحا :

يأخذ مفهوم الأدب في الاصطلاح عدّة تعريفات نذكر منها :

الأدب هو الكلام الجيّد من الشعر والنثر، وما يتّصل به من شرحٍ ونقدٍ وبلاغةٍ وعلومٍ وغير ذلك، وانطلاقاً من هذا التعريف فالأدب يأخذ بُعداً جمالياً يتّصل بالحسّ الفني للأديب أو الشاعر .

الأدب هو التعبير المُبدِعُ عن الذات بلغة مؤثّرة ومناسبة، وفيه يستعين المتكلّم بما جادت به قريحته من جمال ألفاظ، وروعة أساليب، وصفاء تعابير، ليتمكّن من السيطرة على أحاسيس ومشاعر المتلقي وجلب انتباهه².

واستناداً إلى هذين التعريفين يمكن القول بأنّ المفهوم الاصطلاحي للفظّة الأدب لا يختلف كثيراً عن مفهومه اللغوي في كونه الكلام المُنصّف بالجودة و الإبداع والبراعة في التأثير، ويعرّف الأدب أيضاً بأنه " رؤية خاصة بشكل فني للوجود كلّهُ وللحياة بأسرها"³، بحيث يعبرُ الشخص فيه عن تصوّره الخاص لكل ما حوله مع شرط أن يتمكّن من

¹ - محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح علي هلاي، مطبعة حكومة الكويت (دب)، ج2، 2004، مادة (أ. د. ب)، ص12-14.

² - ينظر: مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص15.

³ - حسني عبد الباربي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص208.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

إيصال تصوّره للسامع وأن يؤثّر فيه ، ومن هنا يمكن القول بأن الأدب يرتكز على أربعة أشياء حتى تتحقق له السمة الجوهرية فيه و هي التأثير، وهذه الأشياء تتمثل في ¹ :

1-العاطفة الجيّدة : وتعني صدق العاطفة وحُسن التعبير عنها .

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

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

4-الخيال المُصوّر : ويقصد به البراعة في تصوير المعاني و الأفكار .

ومن هنا يمكن اعتبار كل هاته الأشياء شروطاً أساسية ينبغي توافرها لتحقيق أدبيّة الأدب.

وإذا ما ربطنا النص بالأدب فهو في أبسط تعاريفه نوعٌ من أنواع النصوص المختلفة، وبناء على هذا فإنّ النصوص الأدبية ترتكز على التعبير الإبداعي الذي يجعل منها في مفهومها العام نصوصاً جمالية، تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنيّة تجذب القراء وتُمتّعهم وتفيدهم فكرياً ومعرفياً، وهي في ذلك تبحث عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيراً يأسره ويُعيدُه إلى قراءة العمل الأدبي مراتٍ دون أن يُنقِص ذلك التكرار من جماليته وجاذبيته²، وهي انطلاقاً من ذلك جانبٌ خاصٌ من جوانب الإبداع الفني الذي ترتبط فيه المكونات بذلك التعبير الفني الذي يأسر القارئ ويسيطر عليه، وهنا لا يجد القارئ سبيلاً للدّود عنه فينهال عليه بالقراءة والتكرار، ولا بد من أن نشير هنا إلى أنّ الغاية من تلك النصوص هي أنّها " تهدف بالدرجة الأولى إلى إبداع ما يسدُّ

¹ - ينظر مصطفى خليل الكسواني وآخرون في تذوق النص الأدبي، ص16.

² - ينظر: لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدّة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص94.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

حاجة الفرد من اللذة والمتعة¹ لذلك فنحن نجد في أغلبها تعبيراً عن حاجات الأفراد وانشغالاتهم، لذلك فهي تؤثر فيهم كل التأثير بما أنها تسد حاجياتهم وتعبّر عنها بأساليب في غاية الدقة والجمال الفني، هذا كله فيما يخص النص الأدبي بصفة عامة أما إذا ربطناه بالجانب التعليمي فيمكن القول أنه " قِطْعٌ تُخْتَارُ من التراث الأدبي، يتوافر لها حظٌ من الجمال الفني، تُعْرَضُ على التلاميذ فكرةً متكاملةً أو عدّة أفكار مترابطة، ويمكن اتّخاذها أساساً للتدريب على الذوق أو التذوق الأدبي"²، إذن فالنص الأدبي يعدّ وسيلة يُسْتَعَانُ بها لتربية الحسّ الفني والجمالي للتلاميذ، من خلال ما يتمتع به من روعة في الأساليب وبراعة في صياغة التراكيب والعبارات وغير ذلك من الخصائص المميّزة .

ويشير البعض إلى أنّ التذوق الأدبي من هذه الوجهة هو " الإحساس بالجمال في كل ما هو جميل، والإحساس بالقبح والنفور من كل ما هو قبيح ومنفر"³، وهو من هذا المنظور يعدّ معياراً للحكم على جودة ورداءة الأعمال الأدبية .

إذن فالنص الأدبي " وعاء التراث الأدبي الجيدّ قديمه وحديثه، ومادّته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية الأدبية، تنميةً مبنيةً على التعمق والإحاطة والاستنباط والتأمل لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب، واستنباط الخصائص والمميّزات والتعليل لها، والوقوف على العوامل المؤثّرة والظروف الموجهة والموازنة بين المتشابهات منها"⁴، فالمتعلم يجدّ فيها ضالته بما أنها تعبّر بأسلوب فني عن قضايا وأفكار من واقعه المعيش، وبالإضافة إلى ذلك فهو يجدّ فيها وسيلة هادفة لتنمية قدراته المختلفة لما تختزن عليه من جمال فني ولغوي ، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ

1 - لطيفة هبشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، ص94.

2 - عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14 (دت)، ص251.

3 - علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص209.

4 - سعد الدين أحمد، النصوص الأدبية في اللغة العربية، دار الراجحة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص82.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الأسلوب الأدبي الذي هو خاصية جوهرية في بناء النصوص الأدبية يمتاز " بالتخييل والخيال الواسع، ومختلف طرق البيان و ألوان المجاز، ومن خصائصه أيضاً أنه لا يقف على المعنى الظاهر بل يتجاوزه إلى المعنى النفسي، وهو كذلك لا يُعنى بالواقع وإن كان منطلقاً منه أو صادراً عنه، ولا يحقُّ بالحقائق بل يتجاوزها إلى أصدائها النفسية، ويرمي إلى إثارة العواطف و إيقاظ المشاعر، وهذا ما يُعرَف بالصدق الفني"¹، إذن وانطلاقاً من هذه الوجهة فالنص الأدبي له خصائص وميزات جوهرية يجب أن تتحقق له ليتمكن صاحبه من النفاذ إلى نفس المتلقي، وشدّ مشاعره وأحاسيسه، وتشير إلى ذهنيته الفذة في انتقاء العبارات وصوغ الأساليب الراقية والمؤثرة، ومن هنا فإنّ " قيمة الإبداع الفني في العمل الأدبي تتحدّد في سيطرة الفنان على عناصر لغته، واستثمار خصائصها وعلاقاتها وما توحى به من ارتباطات وقرائن لتعكس خصائصه هو كمبدع، وكذاتٍ لها خصائصها النفسية، وعلاماتها المميزة وموقفها الفني من الوجود"²، وبمعنى آخر فالنص الأدبي صورة عاكسة لنفسية الأديب ولواقعه ولنظرتّه الدقيقة للوجود .

والنصوص الأدبية على غرار ذلك " توفر كثيراً من المبادئ الأدبية لأنّها ذات طابع إبداعي، فتغذّي خيال المتعلّم، وتصلّق ذوقه، وتثير مشاعره وتُنمّي قدرته النقدية والتحليلية، وتبعثُ قراءتها البهجة والسرور في نفس القارئ"³، فإن تحققت هذه الشروط للنص تحققت له سمة الأدبية بعد ذلك، إذ إنّ النص الأدبي يحوي جوانب من الروعة في الأساليب و الأخيلة والبراعة في صياغة الألفاظ والتراكيب، وهذا ما من شأنه إحداث أثر في نفس المتلقي، ويمكن من خلال هذه الخصائص أن نعدّ " النص الأدبي مادةً ثقافية إنسانية، ومجالاً لتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي الاجتماعية منها والخُلُقِيّة

¹ - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص 178.

² - المرجع نفسه، ص 189 - 190 .

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

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

والتاريخية¹، فهو وسيلة لتعريف المتعلمين بمجموعة من القيم الثقافية والأخلاقية التي تساهم في توجيه سلوكهم .

وهو من منظور آخر " مادة لغوية، إذ يُنمّي الثروة اللغوية لدى المتعلمين ويُدرّبهم على الفهم الدقيق، واستخلاص الأفكار و ترتيبها، وعلى إبداء الرأي، وهو إضافة إلى ذلك يؤثر في شعور التلميذ وإحساسه، وعلى الأستاذ أن يستغل هذا التأثير ليُرَبّي متعلميه التربية التي تدفعهم إلى العمل النبيل وإلى السلوك القويم"²، إنّ النص الأدبي واستنادا إلى هذا القول أداة تُستخدَم في تربية سلوك المتعلمين وتهذيبه .

وخلاصة لذلك يمكن القول بأنّ المساعي المختلفة لإعطاء مفهوم دقيق للنص بصفة عامة، وللنص الأدبي بصفة خاصة، ما هي إلا دليل قاطع على الأهمية الكبرى التي يكتسبها النص في الساحة الأدبية واللغوية، وما التباين في النظر إليه لا يُكسبه الغموض بقدر ما يكسبه الوضوح ويفتح الطريق الواسع أمام متناوليهِ ودارسيهِ .

2-المقاربة النصية:

أ-لغة:

المقاربة في اللغة مأخوذة من الفعل (قَرَبَ)، ولقد جاء في لسان العرب في مادة (ق ر ب) " أنَّ القُرْبَ هو نقيض البُعد، و قَرَبَ الشيءُ أي: دنا ، فهو قريبٌ وفي قول الرجل إلى صاحبه إذا استحثّه : تَقَرَّبَ أي: اعجَلْ، ويقال: فلانٌ يقربُ أمرًا بمعنى: يعزّوه، وقولنا: تَقَارَبَ بمعنى: تفاعَلَ، ومنه يُقال للشيء إذا ولى وأدْبَرَ: تَقَارَبَ، والمقاربة والقِراب بمعنى : المُشاغرة للنكاح، وفي قولنا القِراب أي : مقارنة الشيء، والقِرابَة تعني: الدُّنو في

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط. اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص19.

² - المرجع نفسه، ص19.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

النَّسَب¹، وتجدر الإشارة في هذا التعريف إلى أنّ الدلالة اللغوية لمصطلح المقاربة لا تخرج عن مفهومي: الدُّنُو والاقْتِرَاب.

ب- اصطلاحاً:

أما من حيث الدلالة الاصطلاحية فالمقاربة عبارة عن " تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلّم، و الوسط والنظريات البيداغوجية"²، وهي بذلك تسعى إلى تجسيد ذلك التصرّو الذهني في واقع عملي يُراعي كل الخصوصيات البشرية والمادية والمعنوية، ويمكن القول أيضاً بأنّ " المقاربة عبارة عن مجموعة من التصرّوات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي معين، وتخطيطه وتقييمه"³، وهي من هذا المنظور تحاول رسم خطة ممنهجة ومنظمة ذات معالم واضحة، تتحدّد وفق المتغيّرات الحاصلة في جميع الميادين.

أما إذا عدنا إلى مفهوم " المقاربة النصية فهي تعني اتّخاذ النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية بمختلف مستوياتها: الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية الأسلوبية، وتنعكس فيه مختلف المؤشّرات: السياقية، المقامية، الثقافية، والاجتماعية"⁴، واستناد إلى ذلك يمكن للمتعلّم أن يُكوّن لنفسه حصيلة معرفية ولغوية من خلال قراءته لذلك النص، وتفاعله معه، دون أن ننسى دور المعلم في هذه العملية، لذلك " ينبغي في النصوص أن تتوافر على النصيب اللازم من الصيغ والتراكيب ، والمفردات الوظيفية، وأن

¹ - ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق.ر.ب)، المجلد الأول، ص262-263.

² - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص11.

³ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، ص11.

⁴ - المرجع نفسه، ص11

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

تستوفي بعض الجوانب الجمالية، والتي من شأنها تغذية خيال المتعلم، وصقل ذوقه واستثارة مشاعره وتنمية قدرته على التحليل والنقد، ومن شأنها كذلك أن تبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته¹.

كما تجدر بنا الإشارة في هذا المقام إلى أهمية اختيار النصوص الأدبية المقررة في الكتب المدرسية، إذ لا بد أن يتماشى هذا الاختيار وطبيعة المتعلم وخصائصه المختلفة، خصوصية ثقافية ، دينية...الخ، خاصة في مرحلة يحاول فيها المتعلم بناء شخصية له، فتدريس هذه النصوص هو "عبارة عن نشاط يكتسي أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ، والدراسات التربوية اليوم تُقرُّ بأنّ للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك بوجه عام"²، وهو إن صحَّ القول من العوامل المساعدة والمهمة في التكوين السلوكي والأخلاقي والمعرفي للمتعلم، فمن خلال تحليله وقراءته من قبل المدرّس تُربي في نفس المتعلم آداب المناقشة والحوار، وحُسن الإصغاء ، واستخلاص المفردات والمعارف.

إنّ المقاربة النصية المعتمدة في تدريس اللغة العربية تعني " النظر إلى النص على أنه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة، تحكّمها جملة من المبادئ منها: الانسجام والتماسك والاتساق، ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النص تظهر حاجة المتعلم إلى التحكم في دعائم فهم النص من حيث بناؤه الفكري والفني، ومن بين تلك الدعائم قواعد النحو والصرف، والبلاغة، و العروض"³، فمن خلال النص الأدبي نسعى إلى تدريس كل

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص12.

² - وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية للتعليم الثانوي (السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)،

اللغة العربية وآدابها شعب : آداب وفلسفة و اللغات الأجنبية، مارس، 2006، ص16.

³ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، شعبة

آداب وفلسفة اللغات الأجنبية، مارس 2006، ص8.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الأنشطة، وهذا ما يسمى باستثمار النصوص أي: أن تستفيد من تلك النصوص مثلاً في إنشاء التعبير الكتابي أو الشفوي، أو استخراج صيغ الجموع... الخ.

ويمكن القول أيضاً إنّ " المقاربة النصية تعتمد على التماسك بين الجمل المُشكّلة للنص، وعلى التدرج النصي، بحيث يتمّ فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد في حركات حلزونية، فالتلميذ وهو في مرحلة التحليل يقرأ ويكتب، ثمّ يُجربّ 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 المتعلّم القرائية والكتابية"¹، والمقصود هنا بالتماسك بين الجمل المُشكّلة للنص هو تلك العلاقة القائمة بين وحدات النص، والتي تتمثل في ظاهرتي الاتساق والانسجام.

فالانساق هو " تلك الكيفية التي يتماسك بها النص"²، وتُحدّد من هذا المنطلق سمة النصية التي تلتصق بالنص بكلّ مراحلها، فالانساق بذلك مظهر من مظاهر التماسك النصي، وهو "مفهوم دلالي، يُحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، والتي تُحدّده كمنص، ويمكن أن تسمى هذه العلاقة تَبَعِيَّة خاصة حين يستحيل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يُحيل إليه، ويبرز الانساق في تلك المواضع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر، ويفتَرَض كل منهما الآخر مُسَبِّقاً، إذ لا يمكن أن يَحُلَّ الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وعندما يحدث هذا تتأسس علاقة انساق"³، ومن هنا تظنّ وحدات النص تشهد نوعاً من التبعية إلى غاية نهايته، وفي هذه الحالة يصبح فهم النص منوطاً بتلك العلاقة المميزة لوحداته، إذ لا يمكن أن يتحقق ذلك

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012، ص7.

² - محمد خطابي، لسانيات النص - مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص12.

³ - المرجع نفسه، ص15.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الفهم العام للنص دون أن نعي أكثر معاني وحداته وعلاقاتها مع بعضها البعض، ولا بد أن نشير هنا إلى أن فهم معاني الوحدات يظل مرتبطا بعلاقة كل وحدة مع الأخرى، فلا يمكن أن نفصل بين تلك الوحدات للوصول إلى معنى النص، لأنّ معناه يبقى ملتصقا بمعاني وحداته اللغوية والعلاقات التي تجمعها.

أما بالنسبة للانسجام فهو يتجسد في النص " بوسائل لغوية عديدة تسمى أدوات الربط (les connecteurs)، وهذه العناصر تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والتماسك بين تلك العناصر، وتُسهم الروابط التركيبية والروابط الزمنية والروابط الإحالية في تحقيقها"¹، بحيث تخلق تلك الأدوات نوعاً من الترابط بين وحدات النص اللغوية، وهذا من شأنه أن يُسهّم في تقريب الفهم العام للنص.

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

وفي سياق الحديث عن التماسك النصي دائماً تجدر بنا الإشارة إلى أنّ المقاربة النصية تستند في مفاهيمها وأسسها إلى حقل معرفي حديث، وهو ما يعرف بلسانيات النص، والذي يرى في النص " وحدة كبرى شاملة تتكوّن من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية، وعلى مستوى عمودي من الناحية الدلالية ومعنى ذلك

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، ص13.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

أنّ النص وحدة كبرى لا تتضمنها وحدة أكبر منها، والمقصود بالمستوى الأفقي أن النص يتكوّن من وحدات نصيّة صغرى تربط بينها علاقات نحوية، أما المستوى العمودي فيتكوّن من تصوّرات كليّة تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية، ولهذا عند تحليل النص ينبغي أن نتبنى نظرية كليّة تتفرع عنها نظريات صغرى تحتيّة تجمع كل المستويات¹، لذلك يلجأ المحلّل في دراسته للنص إلى إبراز العلاقات المميّزة التي تحكم ذلك النص: كالاتساق، الانسجام، العلاقات الدلالية، ليتمكّن بعد ذلك من تحليل النص بناء على تلك العلاقات، ويمكن القول في هذا السياق بأن تلك العلاقات تُعدّ شرطاً أساسياً في تحقيق نصيّة النص، لأنّ لسانيات النص ترى في النص مجموعة من الوحدات الصغرى تحكمها علاقات نحوية ودلالية، ولا يتمكّن محلّ النص من الكشف عن تلك العلاقات إلا إذا نظر إلى النص على أنه وحدة كبرى متكاملة لا يمكن تجزئتها.

وفي الأخير يمكن القول بأن المقاربة النصية تستمد جذورها من لسانيات النص التي تجعل من النص مادتها الأساسية، وعلى اعتبار ذلك جاءت المقاربة النصية لتجعل من النص الأدبي همزة وصل بين المتعلم والمعرفة بثتى أنواعها، إذ يتمكن المتعلم من بناء معارفه المختلفة عن طريق تحليله للنص مراعيًا في ذلك استحضار المكتسبات السابقة واستثمارها، إذن فالمقاربة النصية تهدف إلى بناء صرح معرفي عماده النص الأدبي.

¹ - نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2009، ص42.

3 . معايير اختيار النصوص الأدبية:

من الطبيعي أن نولي أهمية كبيرة إلى المعايير التي يتم وفقها اختيار النصوص الأدبية المقدّمة للتلاميذ في المدرسة الجزائرية، لأنها تشكّل الأساس الجوهرى حتى يتسنى للتلاميذ الانفتاح عن تلك النصوص وفهمها، وتتمثل تلك المعايير فيما يلي:

- " يجب أن تكون النصوص الأدبية ملائمة للتلاميذ، وفي مستوى إدراكهم"¹، وبمعنى آخر أن تتناسب مع خصائص المتعلم بحيث يتمكن من إدراكها بسهولة.
- ينبغي أن تكون تلك النصوص " تواصلية تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم، والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية"².
- يجب أن يكون النص متصلاً بمناسبة تصلح أن تكون أساساً وتمهيداً له.
- يجب أن يكون النص خصباً قوياً، يمثّل روح عصره، ويصوّر أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية أو خلقية أو سياسية أو غير ذلك.
- يجب أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر، من حيث خصائصه الفنيّة وأدبه، وتاريخه المرتبط بهذا الأدب³، حتى يتمكن الطالب من تكوين فكرة حول تلك العصور وما جرى فيها من أحداث، ومن ثمّ يمكنه أن يعبر عن تلك العصور وخصائصها بشكل يدل على فهمه ووعيه لتلك النصوص.
- ينبغي أن " تعالج تلك النصوص الموضوعات التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة، وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى، حيث تبعث فيه الفضول

¹ - محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة، مصر، ط1، 1948، ص55.

² - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص12.

³ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص266-267.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وحب الإطلاع، وتزوّده برصيد لغوي جديد ومفيد، وثقافة تنفعه في مجالات متنوعة¹.

- ينبغي أن يحتوي النص المختار على مادة لغوية تمكنه من أن ينمي الثروة اللغوية لدى المتعلمين، ويدربهم على الفهم الدقيق، واستخلاص الأفكار².

- لا بد أن يحتوي النص 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.

- لا بد أن يخضع النص المختار إلى مجموعة من المقومات في مقدمتها الاتساق والانسجام، باعتبار أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كليّة شاملة، يستلزم وصفها تعقّب تلك العلامات الممتدة أفقيا، والبحث عن وسائل الربط النحوي بينها³، وبما أنّ النص هو المحور الذي تدور حوله جُلّ الفروع فلا بد أن يحمل في ثناياه مجموعة من الظواهر اللغوية، والبلاغية، التي ينبغي تدريسها، ونحن هنا نشير إلى هذه الخصائص والمميزات الواجب توافرها في النص المختار حتى لا يعترض الغموض والإبهام تدريس هذا النوع من الأنشطة، فإن توافر هذا النص على مجموعة من القيم اللغوية والمبادئ المعرفية كان تناوله بالدراسة والتحليل أمرا يسيرا.

- لا بد أن يتوافر في النصوص المقدّمة بالإضافة إلى جمال الموسيقى جمال الفكر والخيال، والعاطفة الصادقة، وسهولة اللفظ⁴.

¹ - وزارة التربية الوطنية ، دليل الأستاذ - اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) ، ص 39.

² - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية، ص39.

³ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و

آدابها)، ص 10 . 11.

⁴ - ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (دط)،

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

- أن يقوم الاختيار على النص الجميل، الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الإنشاء، لأن تلك النصوص المختارة هي عبارة عن مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء والخطباء والكتّاب¹.
- أن تكون النصوص "مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إخبارية.. الخ)"² حتى لا تبعث تلك النصوص الملل في نفس المتلقي.

وخلاصة القول إنّ إخضاع النصوص الأدبية المقررة في كتب اللغة العربية لمثل هذه المعايير أو المحددات بات أمراً ضرورياً، في زمن لا تزال فيه النصوص المختارة تفتقر إلى حدٍ ما إلى عنصر التأثير والتشويق، فكان لزاماً في اختيار النصوص مراعاة جوانب مختلفة لعل أهمها: الابتعاد عن الألفاظ الجافة والمبتذلة، والابتعاد كذلك عن النصوص التي تُبنى على الأساليب الجامدة التي لا روح فيها، بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تتماشى تلك النصوص مع روح العصر، بحيث تكون مُعَبِّرةً أيّما تعبير عن عصرها بأساليب راقية، وألفاظ بسيطة تنفذ إلى نفس متلقيها في قوالب نثرية أو شعرية.

4 . أهمية تدريس النصوص الأدبية:

إنّ التصور الذي يؤسس له نشاط تدريس النصوص الأدبية في مادة اللغة العربية قائم لا محالة على تلك الأهمية التي تعترى هذا النوع من الأنشطة في عملية التدريس، فأقراره كنشاط في مناهج اللغة العربية لم يأت عبثاً، بل جاء بعد إدراك الأهمية الكبرى التي تكتسي تدريسه في المراحل التعليمية المختلفة، إذ أنّ تلك النصوص الأدبية يمكن عدّها " وسيلة لتعريف الطلبة بميزات اللغة العربية وخصائصها، وتطوّرها في العصور المختلفة، فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية وتربية الذوق الأدبي، على الرغم من أنّ تربية

¹ - ينظر: علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص 68 .

² - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 09.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الذوق الأدبي لا تتأنى إلا من تهيئة المستلزمات الضرورية لنجاح هذه العملية¹، والمقصود هنا بالمستلزمات الضرورية تلك الجوانب الواجب توافرها في النصوص المختارة حتى يتمكن المتعلم من تنمية ذوقه الأدبي الذي يستطيع من خلاله إصدار أحكام في حق النصوص التي يسمعها، ومن أهم تلك الجوانب: الأساليب المعبّرة عن خلجات النفس، والألفاظ المنتقاة لإيصال الأفكار، وغير ذلك من الجوانب المختلفة.

وتتمثل أهمية تدريس هذا النوع من النصوص أيضا في أنّ تلك النصوص تمثل "الوسيلة الوحيدة للاتصال بالكتاب والشعراء، وهي المادة التي نستطيع بها أن نعرف ميزات اللغة العربية وخصائصها في كل عصر من عصورها"²، فالمتعلم ومن خلال قراءته لهذه النصوص يفتح على العصور المختلفة التي مرّت بها اللغة العربية، بالإضافة إلى اكتشافه لتلك الفروقات التي ميّزت هذه اللغة في كل عصر من تلك العصور، ولا يفوتنا هنا أن نُنوّه بالدور الكبير الذي تلعبه هذه النصوص في الربط بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة، فهي تعرّف جيل اليوم بما صنعه جيل الأمس من انتصارات ومعارك، وما خلفه من مآثر ومخطوطات وغير ذلك من المعالم الفكرية والحضارية.

وبالإضافة إلى كل ذلك فالأدب بعامة يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما إحساسا خاصا، وينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال، فالتخيّل حاجة إنسانية، إذ أن كل إنسان يتخيّل، وخير الناس من نمى هذا الخيال بالنصوص الأدبية المنتقاة، ولا بد هنا أن نُنوّه كذلك بأنّ النص الأدبي يهدّب النفس، ويرقّق الذوق ويرهف الإحساس ويصقل العقل، مما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية، فضلا عن

¹ - طه حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 227 - 228 .

² - محمد عطية الأبراشي ، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، ص 208 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

كونه نافذة للمتعة ومجالاً للإثراء اللغوي¹، وتجدر الإشارة هنا إلى أن ما تحققه هذه النصوص من أغراض كتربية الذوق ، وتنمية المعجم اللغوي وغير ذلك من الأهداف تتوقف على مدى مراعاة المعايير الآنف ذكرها، فإن توافرت هذه المعايير في تلك النصوص صحَّ أن نناديَّ بأهمية تدريسها.

وفي الأخير إنَّ القول بأهمية تدريس النصوص الأدبية أمر لا مفر منه، إذا انطلقنا من أسس جوهرية تبني عماد النصوص المختارة المقررة في المناهج الدراسية، والتي تسمح بإضفاء لمسة جمالية على عملية التدريس ككل، وعلى تدريس مادة اللغة العربية خاصة فتلك النصوص تأخذ بيد المتعلم إلى عالم يستأنس فيه ببراعة الأساليب، ورهافة الألفاظ من جهة و قوتها من جهة أخرى، وزخِّم القوالب الإنشائية المتنوعة، ومن ثمَّ تأخذ بيده مرة أخرى إلى عالم خاص به، ليؤسس لأساليب وألفاظ وتعابير خاصة انطلاقاً مما عاشه من خلال تلك النصوص.

5 . أهداف تدريس النصوص الأدبية:

إنَّ القول بأهمية تدريس النصوص الأدبية في مرحلة تعليمية معينة يقودنا إلى البحث في الأهداف الرئيسية الخاصة بتدريس هذا النوع من الأنشطة، فأهمية تدريسه تتوقف على ما يحققه من أهداف وأغراض في عملية التدريس، ولعلَّ من أهم غايات تدريس النصوص هي " بث روح الأدب العربي في نفوس الطلبة وترغيبهم فيه، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وتوضيح حقائق اللغة وأسرارها في عصورها الماضية، وتزويد الطلبة بثروة لغوية وإنماء ثقافتهم الأدبية"²، فالمتعلم من خلال تلك النصوص المقررة وقراءتها وتحليلها يتمكّن من استنشاق روح الأدب العربي، وتلمُّس خصائصه ومميزاته، بالإضافة

¹ - ينظر : طه حسين الدليمي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 227 .

² - محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، ص 208 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

إلى ذلك يمكّنه من بناء زاد لغوي يستفيد منه في التعبير السليم عن مواقف معينة أو في بناء نصوص أخرى من إنشائه.

ويمكن أن نُجمل الأهداف المتوخاة من تدريس النصوص الأدبية في النقاط التالية:

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة السليمة المعبرة.
- المطالعة الحرّة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته، وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.¹
- اكتساب رصيد لغوي يمكّن المتعلم من التواصل مشافهة وكتابة في وضعيات دالة فينفذ بها في مواد دراسية أخرى.²
- السموّ بالذوق الجمالي الأدبي، نتيجة لمزاولة المتعلم قراءة الأدب الجميل، فيتربى لديه ذوق رفيع وعاطفة حسّاسة يؤثّران فيما يتخيّره من قراءات (أو كتب) وما ينتج من ألوان الأدب.
- الاتصال بالمُثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري، كما في القصص ذات المغزى الاجتماعي، والقصائد الشعرية التي تعالج أفكار أو مشكلات اجتماعية والمسرحيات والحكم والأمثال³، فمن خلال ما تطرحه هذه النصوص من مبادئ وقيم أخلاقية، واجتماعية، يحاول القائمون على العملية التعليمية بغرس تلك المبادئ والقيم في نفوس المتعلمين، انطلاقاً من تشويقهم لقراءة تلك النصوص والافتداء بما تحمله من قيم.

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

² - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية، ص 7.

³ - وزارة التربية الوطنية دليل الأستاذ - اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، ص 7.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- تعميق كفاءة المتعلم اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية.
 - جعل المتعلم يعيش تجربة الإبداع اللغوي سواء في القراءة والتحليل، أو في تعبيره ومحاولاته الكتابية، ولا سيما أثناء تدريبه على استكشاف الطاقة التعبيرية للنص الأدبي.
 - جعل التلاميذ يدركون أكثر البنى العميقة للغة ومختلف تقنياتها، وهو ما يجعلهم قادرين بعد ذلك على توظيف بعض خصائص الخطاب الأدبي في مختلف إنتاجاتهم اللغوية، فتكون أساليبهم أكثر متانة وأكثر تأثيراً.¹
 - بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.²
 - تزويد الطلبة بطائفة من التجارب والخبرات التي مرّ بها صاحب النص من خلال نصه³، فانطلاقاً مما عاشه الطلبة من قراءتهم لذلك النص يمكن لهم في الأخير استخلاص التجارب الواردة فيه، ومن ثمّ توظيفها بحسب طبيعة المواقف الحياتية المختلفة التي تواجههم.
- وخلاصة لكل ذلك إنّ الهدف العام من دراسة النصوص الأدبية يتمثل في تمكين المتعلم من التعامل مع أي مشكلة تعترضه، وذلك من خلال اعتماد منهجية معينة انطلاقاً من العمل التشاركي الذي تتميز به دراسة النصوص، بحيث يتشارك المعلم والطلبة في تحليل النص، حتى يتسنى لهم في الأخير الوصول إلى مبتغاهم.

¹- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي - اللغة العربية و آدابها، ص 11.

²- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية و آدابها، ص 7 .

³- راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية أساليب تدريسها - بين النظرية و التطبيق، ص337.

6 . خطوات تدريس النصوص الأدبية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

تتمّ عملية تدريس النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات في مختلف المراحل التعليمية وفق منهجية واحدة، تخضع لها جل النصوص وعلى اختلاف أنواعها سواء كانت شعرا أو نثرا، وترتسم هذه المنهجية انطلاقا من خطوات محدّدة مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث يتمّ الأخذ بكل هذه الخطوات تبعا في دراسة النص الأدبي، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

أ- وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة:

إنّ المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى مبدأ التعلّم والذي يتعلق أساسا بالمتعلم، تشير إلى أهمية وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة ينطلق منها للوصول إلى الأهداف المرجوة، وفي نشاط تدريس النصوص الأدبية يعتمد المعلم إلى أن "يُدخِل متعلميه في جوّ الدرس عن طريق أسئلة يختارها بكل دقة، حتى تؤديّ وظيفتها في جلب انتباههم لموضوع الحصة وتشويقهم إلى ما سيقدم لهم"¹، وهذا ما يُعرف بالوضعية المشكلة التي تهدف أساسا إلى جلب انتباه المتعلمين، وإحداث التفاعل بينهم، ولعل ما ترمي إليه المقاربة بالكفاءات من أهداف تتبني أساسا على تحقيق مجموعة من الكفاءات للمتعلم، وهو ما يسهم وبشكل فاعل في تمكين المتعلم من مواجهة هذه الوضعية المطروحة، فتلك الكفاءات " تقود المتعلم إلى استتفار معارفه الممكنة، وكذلك تمثّلته بشكلٍ يقوده إلى إعادة النظر فيها وبناء أفكار جديدة"²، إذ من خلال تلك المعارف المكتسبة سابقا يسعى المتعلم إلى حل هذه الوضعية المشكلة.

¹ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية، ص 19.

² - حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد و المتطلبات، ص 57 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

ويمكن الإشارة إلى أن " الوضعية المشكلة ليست أية وضعية ديداكتيكية، بل هي وضعية لا يستطيع فيها المتعلم حل المُشكل المطروح بسهولة، أو بمجرد التكرار البسيط، أو تطبيق معارف مكتسبة سابقا بشكل آلي، وذلك لكون المهمة التي يُطلب من المتعلم إنجازها، قد تمّ بناءها بناءً يستدعي تجاوز عائق، هذا الأخير يفرض على المتعلم تجنيد موارده وفحصها، ووضع فرضيات وتمحيصها، وإثباتها أو دحضها أو تعديلها، وابتكار حلول واتخاذ قرارات، وبناء معارف لم يكن يتوفر عليها من قَبْل" ¹، إذن فصياعة الوضعية المشكلة ليست أمرا سهلا، بحيث ينبغي أن تستثير هذه الوضعية دوافع المتعلمين بشكل يعودهم على العمل الممنهج والمنظم، إذ من خلالها يتمكن المتعلم من التحكم في توظيف مكتسباته بحسب طبيعة كل موقف تعليمي، ومن هنا فإن اعتماد الوضعية المشكلة كوضعية انطلاق في دراسة النصوص الأدبية أمر في غاية الأهمية، نظرا لما يحققه هذا الموقف التعليمي من إيجابيات للمتعلم، وإذا ما أردنا أن تحقق هذه الوضعية أهدافا أكبر فينبغي أن تكون الوضعية المشكلة " متنوّعة للابتعاد عن الرتابة، وقصيرة، وذات دلالة لإثارة التلميذ، وهادفة" ²، فهذه الشروط إن توافرت في كل وضعية مطروحة ساهم ذلك في إثارة وجلب انتباه التلاميذ، وتحفيزهم على التفاعل الإيجابي.

وتجدر الإشارة بنا هنا إلى أن ملمح الدخول إلى النص على سبيل المثال يمكن " أن يتطرق فيه الأستاذ إلى نوع النص أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، أو يتطرق عن طريق بعض الأسئلة إلى ما فيه من اقتباس ومن هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه، وفي إيجاد نقاط الالتقاء بين هذا النص وبين معارفهم السابقة، وبذلك يتكوّن نوع من الألفة بينهم وبين هذا النص مما يسهّل لهم التعامل معه" ³، وفي هذه العملية يمكن

¹ - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، ص 56 .

² -وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 29 .

² - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي - اللغة العربية و آدابها، ص 8 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الإشارة إلى أنّ الأهداف المتوخاة من هذه الخطوة تتحقق وبشكل واضح إذا ما راعينا الشروط الأساسية التي ينبغي توافرها في الوضعية الناجحة، ويبدو من الضروري كذلك أن نقرّ بجميل هذه الخطوة لأنها تسهم في تفعيل نشاط المتعلم الذهني المعرفي بعد ما كان عقله مجرد " مستودع فارغ يجب ملؤه بكنوز المعرفة المنتقاة " ¹ في المقاربات السابقة، ويبقى ذهن المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات وبالأخص في هذه الخطوة متعطشا لإيجاد الحلول المناسبة لتلك الوضعيات المشكّلة، انطلاقا من استثمار المكتسبات السابقة، ويبقى من المهم أن نشير كذلك إلى أن وضعية الانطلاق (الوضعية المشكّلة) يختلف مضمونها من أستاذ إلى آخر بحسب المواقف والأحداث الجارية، وبحسب أسلوب وطريقة كل أستاذ في العرض، إلا أن الهدف المتوخى من تلك الوضعية يبقى واحدا في جميع الوضعيات.

ب- القراءة الصامتة للنص:

يمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها نوع من أنواع القراءة، وفي هذا النوع من القراءات "يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها"²، فهي ذلك الحيز الضيق الذي لا تزال فيه الحروف والكلمات قابضة في أفق السكون والهدوء، لأن القارئ هنا يعبر بتلك الكلمات والحروف عن معنى النص غير أن هذا التعبير يبقى في الخفاء، فهو غير ظاهر للعيان، أما إذا ذهبنا إلى حديث خاص بالجانب العملي في التدريس ففي هذه الخطوة " يسمح المعلم للطلبة بقراءة النص قراءة صامتة بوقتٍ محدد بحسب طول النص ونوعه، وللقراءة الصامتة أهمية كبيرة للقارئ، ففيها يؤدي القارئ العمليات العقلية العليا وفيها يكتسب المعارف بسهولة ويسر، وهكذا

¹ - محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف . أسسه و تطبيقاته، ص 127 .

² - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 140 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

أصبحت القراءة الصامتة أكثر شيوعاً وأسرع أداءً¹، وفي هذه الخطوة يقترب المتعلم أكثر فأكثر من النص لأنه يتعامل معه في دائرة ضيقة تجمع بين قراءته وبين ذلك النص، ويمكن له أيضاً من خلال هذه القراءة أن يحدد الكلمات الصعبة التي لم يكن بمقدوره تفهمها، والمتعلم في هذا النوع من القراءات " يُدعى إلى قراءة صامتة ويُدرَّب عليها، لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في حياته، ولا بد أن تُشفع بأسئلة محددة يراقب فيها الأستاذ مدى الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته"²، فبعد أن يعطي الأستاذ وقتاً لقراءة النص قراءة صامتة يمكن أن يتوجه ببعض الأسئلة حتى يلاحظ مدى استيعاب التلاميذ للفكرة العامة التي يدور حولها النص، ويمكن أن نشير هنا إلى أن وظيفة التلميذ " تتغير من مستهلك إلى مساهم فعال نشيط"³، فبعد أن كان يتلقى المعرفة من المعلم في وقت سابق أصبح الآن وفي ظل المقاربة بالكفاءات يسعى إلى البحث عنها، فمن خلال قراءته الصامتة للنص يفتح باباً أمامه نحو تلك المعرفة المتضمنة في ثنايا النصوص المختلفة، وحتى إن كانت تلك المعرفة ضئيلة إلا أنها تبقى خطوة من الخطوات المقصودة في سبيل الوصول إلى معرفة أكبر وأشمل.

ج- القراءة النموذجية للأستاذ:

تبقى الخطوات المعتمدة في تحليل مختلف النصوص الأدبية من السبل الرامية إلى الوصول إلى الفهم العام لتلك النصوص، ولا شك أن القراءة النموذجية للأستاذ تمثل مسعى من تلك المساعي الهادفة إلى توجيه المتعلم نحو الوجهة المطلوبة، فهذه الخطوة تبقى مهمة في عملية تحليل النصوص وفيها " يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية معبرة مراعيًا فيها كل قواعد القراءة الجيدة من نطق سليم وتمثيل للمعاني، حتى يكون قدوة

¹ - طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية ، ص 76 - 77 .

² - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط . اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 29 .

³ - محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف - أسسه و تطبيقاته ، ص 126 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

لمتعلميه من جهة، ويقرب إليهم الفهم العام للنص من جهة أخرى¹، ففي هذه الخطوة يراعي الأستاذ قواعد الضبط الشكلي للكلمات وأسلوب القراءة النموذجية، الذي لا بد أن يتسم بالسلاسة في النطق حتى يتأقلم سمع المتعلم مع تلك النبرات النغمية التي تتشكل من خلال تلك القراءة، وحتى يتمكن بعد ذلك من قراءة النص قراءة سليمة وصحيحة ومن هذا المنطلق كان لا بد على الأستاذ أن يقرأ النص على أحسن وجه مراعيًا في ذلك طبيعة الموضوع، ومستعملاً جهازه الصوتي في أنسب استعمال، فإن استدعى الموقف الخطابة خطب وإن استدعى القصة قصص، وإن افترض ذلك التقرير أو الهمس قرّر أو همس وهكذا....، مستغلاً كل ما يثير انتباه الطلبة ويحبب إليهم الدرس ويجعله عندهم قدوة صالحة من دون تكلف²، فالأستاذ في هذا الموضوع هو بمثابة مرشد وموجه، وهذا يتطلب منه أن يوجه قراءة التلاميذ الوجهة المطلوبة وهذا لا يتأتى إلا إذا شدّ انتباههم وسمعهم نحو الإصغاء إلى ما تجدو به قراءته النموذجية من روعة وجمال.

ويمكن الإشارة هنا إلى أن المعلم بإمكانه أن يستعين بالوسائل التعليمية المساعدة في قراءة بعض النصوص عن طريق الأجهزة السمعية أو البصرية السمعية، كقراءة الشاعر محمد سعيد البريكي لقصيدة لا تقهروا الأطفال مثلاً، أو كقراءة الشاعر الجزائري محمد العيد آل خليفة لقصيدة تيمقاد على سبيل المثال.

ويمكن أن نشير أيضاً بطبيعة الحال إلى أن أهمية هذه الخطوة تتمثل في تحقيق الفهم النوعي للنصوص فهي " تحدد طبيعة قفّرها، ونهَج تسلسلها لتحديد اللهجة التي يحسن أن تؤدي بها، بين رفع الصوت وخفضه، وبرودة الموقف العقلي، وحرارة الموقف العاطفي، ولدى الاستفهام والتعجب"³، والمقصود هنا بتحقيق الفهم النوعي للنص هو

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية، ص 19 .

² - ينظر : علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ص 29 .

³ - المرجع نفسه، ص 28 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

تلاشي جوانب الغموض والإبهام التي كانت تعتريه قبل قراءته، فمن خلال القراءة النموذجية للمعلم المراعية لعلامات الوقف، وطبيعة المواقف المتطرق لها في هذا النص، يحسُّ المتعلم أنه أدرك وإلى حد ما الفكرة العامة التي يتضمنها النص بعد أن شدَّ انتباهه انطلاقاً من تلك القراءة.

د- القراءة الجهرية لبعض الطلبة:

وتأتي هذه الخطوة بعد أن تمت قراءة النص قراءة صامتة من طرف الطلبة وبعد أن تمت قراءته قراءة نموذجية من طرف الأستاذ، وهي وإن حاولنا تعريفها نوع آخر من أنواع القراءة " تتطلب المهارات الصوتية وحُسن الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيد المعاني والمشاعر التي قصدتها الكاتب"¹، فهي ذلك التجسيد النطقي الصوتي للكلمات والحروف حتى تبدو ظاهرة للعيان، ويراعى في ذلك التجسيد مختلف المواقف التعبيرية، وعلامات الوقف وقواعد اللغة... الخ، وفي هذه الخطوة يكفُّ بعض الطلبة بقراءة النص قراءة جهرية يتم فيها محاولة تطبيق آليات القراءة النموذجية، لأن المقاربة المعتمدة تدعو إلى توظيف ما تمَّ اكتسابه في الوضعيات المناسبة، فما اكتسبه المتعلم من خلال إصغائه للقراءة النموذجية للأستاذ يمكن له أن يوظفه في قراءته الخاصة، وباعتبار أن المعلم هو بمثابة موجِّه ومرشد من منظور المقاربة بالكفاءات فهو يبقى في حالة تأهّبٍ دائمة لتصحيح الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلبة، وبما أننا في ظل المقاربة بالكفاءات فقد يسعى المعلم إلى الدمج بين المكتسبات انطلاقاً من تعمُّده لبعض الأخطاء حتى يتوصل إلى ما يرغب فيه من استنطاق معارف الطلبة وتوظيفها بشكل صحيح.

ولابد من الإشارة إلى أن المعلم في هذه الخطوة يكفُّ بعض التلاميذ بقراءة عدد من الأبيات لا يتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات إن كان النص شعرياً، أما إذا كان نثرياً

¹ - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 143 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

فِيُطَلَّب من كل طالب قراءة فقرة واحدة، والغاية من هذه القراءة هي جلب انتباه الآخرين إلى النص وتشجيعهم على القراءة¹، بحيث يسعى كل طالب إلى أن تكون قراءته الأحسن والأفضل ، وفيها يتمّ الحرص على التحكم في علامات الوقف ، بالإضافة إلى التحكم في النبرات الصوتية المختلفة وفق ما يقتضيه الموقف التعبيري، فإذا كان النص شعرا تم التركيز فيه على القراءة الشعرية وأصولها، ومن الضروري كما قلنا سابقا أن يبقى المعلم في حالة تصحيح للأخطاء حتى لا يقع التلاميذ فيها مرة أخرى كالتنبية دائما إلى العلامات الإعرابية والضبط الشكلي للكلمات حتى يقيّم مستوى الطلبة، وعلى سبيل المثال يمكن أن يعتمد المعلم الخطأ في تصحيح بعض القراءات الخاصة بالفاعل مثلا، فيقوم بنصبه مثلا حتى يتبين معرفة الطلبة بالحكم الإعرابي له، ومدى استثمارهم لمكتسباتهم السابقة في مختلف الوضعيات التعليمية.

ويبقى حريّا بنا أن نشير في الأخير إلى أن نشاط المتعلم في هذه الخطوة قد أصبح أكثر فعالية، فهو يوظّف مكتسباته المعرفية اللغوية في قراءة النصوص، ويبرهن إن أمكن في بعض الأحيان عن فعله القرائي وضوابطه، بحسب قواعد اللغة وقوانينها كالبرهنة مثلا على كلمة واقعة في جملة ما فيدل على رفعه إياها بأنها وقعت فاعلا على سبيل المثال في تلك الجملة، ويظل المتعلم في حالة من النشاط إذ ما تمّ تسيير الدرس بهذه الطريقة مع الأخذ دائما بمحدودية الوقت المخصص لهذا النشاط.

هـ - تحليل النص:

وفي هذه الخطوة يمكن اعتبار الخطوات السابقة كتمهيد من شأنه أن يوصلنا إلى تحليل النص الأدبي وكشف أغواره، " فبعد مراقبة الفهم العام يُقسّم إلى وحداته الفكرية، إذ لا يشرحه المعلم دفعة واحدة، بل على مراحل، بحيث تُقرأ الوحدة أو الفقرة الأولى ثم تُشرح

¹ - ينظر : طه علي الدليمي، اللغة العربية و طرائق تدريسها، ص 229 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

مفرداتها الصعبة ، وتوضّح أفكارها ، وأخيرا تُدكّر الفكرة الواردة فيها وتُسجّل على السبورة ويتمّ ذلك عن طريق الأسئلة¹، إذ من خلال تلك الأسئلة يستكشف المعلم مدى فهم الطلبة للنص ولأفكاره، مشيراً في ذلك دائماً إلى المفردات الصعبة التي تُعَدَّر على التلاميذ فهمها بالشرح والتحليل وتقديم الأمثلة، فبعد أن تمّ تحديد تلك الكلمات الصعبة يقوم المعلم بتثبيت " تلك الكلمات على السبورة ، ويشرحها شرحاً وافياً بإعطاء المعاني المختلفة والقرائن التي توضّح معنى المفردة في النص لتقريب الصورة كاملة إلى الطالب"²، وفي هذا الشرح يستعين المعلم بالسياقات العامة التي تحوي تلك المفردات، ثم يعمل على تحليلها وشرحها حتى يتسنى للطلاب بعد ذلك فهم وإدراك معنى تلك الكلمات في السياق العام الذي وردت فيه، ومن ثمّ 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 تُشرح هي المفردات المفاتيح التي لا يمكن إدراك المضمون إلا بفهمها"³، لذلك فقد ورد في كتاب اللغة العربية شرح للمفردات الأساسية في النص التي تعين المتعلم على إدراك الفكرة العامة للنص المدروس، وتبقى عملية شرح المفردات الصعبة متواصلة في جميع الفقرات إلى غاية نهاية النص، على أن لا يتحوّل درس النصوص إلى درس مفردات، بحيث يتدرج الأستاذ في شرح المفردات التي من المفترض أن تكون مفاتيح في النص حتى يسهل على التلاميذ استخلاص الفكرة الأساسية الخاصة بكل فقرة من فقرات النص.

¹ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط- اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 19 .

² - طه علي حسين الدليمي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، ص 230 .

³ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط . اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 19 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وفي ظل خطوة تحليل النص يتمّ التركيز دائماً على تفعيل دور المتعلم، فهو يبني تعلماته بنفسه، إذ إنّه يجيب على الأسئلة المطروحة من خلال قراءته وفهمه لتلك النصوص، بحيث يمكن اعتبار تلك الأسئلة بمثابة وضعيات تعليمية يتحقق في إطارها نشاط التعلم، وتكون مُحفزة للمتعلم على العمل وتعطي معنى لتعلمه¹، فهذه الوضعية من شأنها أن تثير في نفس المتعلم دافعية البحث والوصول إلى المعارف والحقائق، وعلى سبيل المثال يمكن للمعلم أن يستشف فهم المتعلمين لفقرات النص من خلال طرحه لبعض الأسئلة التي تدور حول مضمون كل فقرة، وفي هذه الوضعية يبقى على الطلبة محاولة ترتيب أفكارهم وصياغتها في شكل عبارات دقيقة وجميلة تنم عن فهمهم لمضمون النص.

وعلى صعيد آخر فإنّ عملية تحليل هذه النصوص ينبغي أن تؤخذ بعدة جوانب " حيث يسعى الأستاذ مع تلاميذه إلى الكشف عن معاني النص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى² ومن هنا فتحليل النصوص يبقى منوطاً بالأساس بإيجاد التفاعل بين المعلم والطلبة من جهة، وبالمقدرة على استخلاص الأفكار الأساسية والثانوية لتلك النصوص، وإعادة صياغتها بأساليب جميلة من جهة أخرى، ولا بأس أن يعتمد الأستاذ إلى طرح بعض الأسئلة الخاصة بنوع النص، ونمطه وخصائصه، وما فيه من مجاز وصور بيانية على سبيل المثال، حتى يستكشف فهم الطلبة لما تناولوه من جهة، وتمكينهم من استثمار مكتسباتهم السابقة والدمج بينها إن أمكن ذلك من جهة أخرى.

ومن هنا يبقى المتعلم أساساً تدور حوله كل خطوات التحليل النصي على اعتبار أنه عنصر فعّال في العملية التعليمية يمكن له أن يبني معارفه بنفسه، انطلاقاً من توجيه المعلم له، أو من وضعه أمام وضعيات مختلفة تثير دافعيته نحو التعلم واكتساب

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص20.

² - وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ - اللغة العربية، ص 39 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

المعارف، فهو في هذه المرحلة يختلف تماما عن ما كان عليه سابقا، ففي السابق كان "المعلم هو المصدر الأساسي في العملية التربوية، فهو مالك للمعرفة ويقوم بنقلها إلى التلاميذ"¹ في حين يكون التلميذ مجرد متلقٍ لتلك المعارف، وهو في ذلك لا يستفسر عن مصدرها وعن الأدلة التي تبرهن صحتها بينما يظل في الوقت الراهن باحثا عن تلك المعارف بنفسه، مراعيًا في ذلك مصداقية مصدرها وأدلة برهنتها، فهو على سبيل المثال يقوم باستخلاص الأفكار الأساسية الخاصة بفقرات النص، كما أنه يتوصل في الأخير إلى المغزى العام من النص، انطلاقًا من جهده الخاص وهو في ذلك يأخذ بتوجيهات المعلم-الذي يبقى دوره منحصرًا في التوجيه والإرشاد-والتي من شأنها أن توصله إلى المراد من النص.

و-استخلاص الدروس و العبر:

مما لا شك فيه أن النصوص " المقدمة للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية لها أهداف كثيرة، ومن بين تلك الأهداف أن يعيش الطالب التجربة مع الكاتب، ومن ثمّ توظيف تلك التجربة مع ما تقتضيه المواقف الحياتية المعاشة، إذن فالغاية الأساسية من تدريس النصوص على اختلاف مشاربها هو أن يتمكن المتعلم في الأخير من استخلاص الدروس والعبر التي تُشرق في ثنايا تلك النصوص، و " النص الأدبي بطبيعة الحال رسالة يجب على المعلم أن يكون مطلعًا إطلاعًا تامًا على الدروس والعبر التي يتضمنها النص، ويمكن أن يشترك الطلبة مع المعلم في استخلاص هذه الدروس، لأنّ لها فوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنص، وتتعلق ببعض الأحكام عند الشاعر أو الكاتب، أو تتعلق ببعضهما، إنّ هذه الدروس والعبر في الواقع هي التي يستفيد منها الطالب في حياته، أي في تغيير سلوكه"²، ومن هنا فتدريس النصوص يكتسي أهمية بالغة تتلخص في هذه

¹ - محمد الصالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف - أسسه و تطبيقاته ، ص 126 .

² - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، ص 230 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الخطوة، إذ إنّ المقاربة بالكفاءات تدعو إلى أن يكون المتعلم قادرا على الربط بين ما يحمله النص من مواظ وبين واقعه المعيش بعد أن تمكّن من استخلاص المغزى العام من تلك النصوص، وهو بذلك يجسّد تلك القدرة أولا في تعديل سلوكه إن استدعى الأمر ذلك، وثانيا في واقعه المعيش، وتجدر الإشارة إلى أن النصوص المقدمة للتلاميذ تكون مرفوقة دائما بمجموعة من الأسئلة التي تتلخص في نشاط البناء الفكري، والتي تدعو في الغالب إلى استخلاص المغزى العام من النص، بحيث يتوصل الطالب من خلال إجاباته عن تلك الأسئلة إلى المطلوب منه.

ويبقى جديرا بالذكر أن نشير إلى أن المتعلم في هذه الخطوة يقترب أكثر من الفعالية في الأداء، فهو يقوم بمجموعة من الآليات ليتوصل في الأخير إلى الهدف المطلوب من منطلق أنه يسعى إلى الوصول إلى المعرفة بشتى الطرق: القراءة ، الفهم، التحليل، الشرح، التفسير...الخ، وهو في تلك العمليات يبقى متحرّرا من أغلال كانت في وقت سابق تقيده إذ إنّ دوره كان منحصر في تلقي المعارف فقط عن طريق السمع أو البصر دون أن يبذل أيّ جهدٍ في محاولةٍ منه للبحث عن تلك المعارف، لأن المعلم كان هو الأساس في تلك العملية وهو الذي يبحث عن المعرفة لكي ينقلها إلى التلاميذ دون أن يراعي في ذلك فهمهم لها وتجاوبهم معها.

وخلاصة القول تتمثل في أن تلك الخطوات جميعها يمكن أن نعدّها مرحلة حاسمة في بناء المعارف عند المتعلم، فهي تعرّفه أكثر بمجموعة من المعارف التي من شأنها أن تفيده في مراحل لاحقة، وهي في ذلك تسعى إلى أن يكون دور المتعلم فيها أكثر فعالية إذ أنها تركّز عليه في كل خطوة، فهو الذي يقوم بمجموعة من العمليات كالقراءة استخلاص الأفكار، استخلاص المغزى العام...الخ، في إطار الوصول إلى المعرفة.

ي- استثمار النصوص الأدبية:

إنّ الحديث عن استثمار النصوص الأدبية يقودنا إلى الحديث بالدرجة الأولى عن المنحى التكاملي المعتمد في تدريس مواد اللغة العربية وأنشطتها المختلفة، فمن مبررات استخدام هذا المنهج في تدريس اللغة العربية هو " مسابرة لطبيعة اللغة المتكاملة ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع بين الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالاً لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للتلميذ فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه"¹، إذن فهذا المنهج يسهم في بناء ترابطات تعليمية من شأنها أن تفيد المتعلم في مواقف حياتية مختلفة، فهو يتخذ من الوحدة والتكامل والترابط بين مكونات اللغة أساساً له، والجدير بالذكر هنا أنّ " الذين ينطلقون من أنّ تعليم اللغة العربية يجب أن يكون من خلال وحدتها يجدون في النص وحدة متكاملة، يدرّب الطالب فيه على الاستماع والقراءة، والتعبير والإملاء والقواعد، وفي ذلك مسابرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق و في الانتقال من الكل إلى الجزء"²، فتدريس أنشطة اللغة العربية وفقاً لهذا الاتجاه يتخذ من النص الأدبي محورا له ، بحيث تستثمر مثل هذه النصوص في تدريس نشاط القواعد النحوية والصرفية و البلاغية وغير ذلك من الأنشطة ، ويتم اعتمادها كأساس مرجعي للتطرق لأنشطة اللغة المختلفة، فمن خلال النص الوارد يمكن التطرق إلى درس الفاعل في القواعد مثلا ، أو التعبير عن الفكرة الأساسية لهذا النص في نشاط التعبير الكتابي أو التعبير الشفوي وغير ذلك من الأمثلة ، فالنصوص الموجودة في كتاب اللغة العربية تكون مرفوقة دائما بنشاط الظاهرة اللغوية أو الظاهرة الفنية وفي تلك الأنشطة يتم الرجوع إلى النص المدرس لاستخلاص تلك الظواهر .

1 - أحمد عبده عوض ، مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية ، ص 22 .

2 - طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، ص 116 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وبناء على هذا يكون من الضروري جدًا أن تتوفر تلك النصوص على تلك الظواهر المراد دراستها حتى ترتبط تلك المفاهيم الخاصة بتلك الظواهر أكثر في ذهن المتعلم، لأنه قد تلمس تلك الجوانب الإبداعية في النص من خلال قراءته وتحليله، ومن ثم فمن السهل عليه بعد ذلك أن يرجع إليه باحثًا عن تلك الظواهر، وأن يتعمق فيها أكثر ويعطي أمثلة مخالفة على منوالها، ولكي نبرهن عن كل ذلك فكيف لنا أن نتناول على سبيل المثال بحر البسيط والنص المدروس لا يتوافر على هذا البحر لذلك كان من الداعي أن تحمل تلك النصوص الظواهر المختلفة المقررة على التلاميذ، ورغم كل ذلك يبقى على المعلم أن يتصرف في جمل النص إن لم يكن يتوافر على الظاهرة اللغوية حتى يؤدي الغرض المطلوب.

وإذا ما أردنا التفصيل أكثر في كيفية استثمار النصوص الأدبية في أنشطة اللغة العربية الأخرى يمكن التطرق إلى طريقة تعرف بالطريقة المعدلة للنص الأدبي "وتقوم هذه الطريقة على تدريس القواعد النحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتصلة لا من خلال الأمثلة المنقطعة المتكلفة، والتي لا يجمع شتاتها جامع ولا تمثل معنى يُشعر الطلاب أنهم بحاجة إليه، وتبدأ هذه الطريقة بعرض نص متكامل يحتوي على معان يرغب الطالب في معرفتها فيكف المعلم الطلاب بقراءة النص ومناقشتهم فيه لفهم معناه، بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكوّنة للنص وما بها من خصائص ثم يُعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها"¹، وتظل هذه الطريقة من أصوب الطرائق حتى يتسنى للطلاب فهم الأنشطة المختلفة، فهو يتعامل مع نص واحد في جميع الأنشطة وهذا ما يسهم بقدر كبير في التعرف على خصائص ذلك النص، كما أن تلك العملية من شأنها أن توفر الجهد والوقت في صياغة الأمثلة بحيث يتفرغ الطالب فقط في هذه الطريقة إلى استخلاص القاعدة، وصياغة الأمثلة على المنوال المطلوب.

¹ - فتحي نياي سبيتان ، أصول اللغة العربية و طرائق تدريسها ، ص 22 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ومجمل القول إن تدريس النصوص الأدبية من شأنه أن ينتقل بالطالب من مستوى أدنى إلى مستوى أفضل، إذا أحسَّ وتذوق الجانب الجمالي في تلك النصوص وتمكّن بعد ذلك من استثمارها بشكل سليم في أنشطة اللغة المختلفة.

المبحث الثاني: تحليل محتوى النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

إنّ الحديث عن النصوص المقررة في الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يقودنا بالضرورة إلى الحديث أولاً عن الكتاب المدرسي المبني على المقاربة بالكفاءات، فكما قلنا سابقاً يعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية المساعدة، وهو عبارة عن تلك " الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين، وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم"¹،

إنّ الكتاب المدرسي الموضوع لا يقتصر على مجموعة المعارف التي ينبغي نقلها للمتعلّم، بل يتجاوز ذلك لمساعدة هذا الأخير على بناء تعلّماته ودمجها واستثمارها في مختلف الأنشطة المقترحة، وكتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط " يعدّ امتداداً لكتب السنوات الثلاث التي مرّت بوجه عام، وكتاب السنة الثالثة بوجه خاص، وذلك من حيث بناؤه ومحتواه ، ومن حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية التي يشتمل عليها، فهو ترجمة وافية للمنهاج الذي أفزّته وزارة التربية الوطنية في أسسه التربوية والمعرفية، وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته"²، وانطلاقاً من ذلك فهو مرهون بخاصية التكامل بين المعارف والأنشطة المقترحة في المرحلة المتوسطة، إذ إنّ موضوع الدرجة الأولى لمساعدة المتعلّمين على ربط المعارف المكتسبة والجديدة مع بعضها البعض وفق منطقي التكامل والإدماج اللذين تنادي بهما المقاربة الجديدة .

¹ - محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف - أسسه و تطبيقاته ، ص 80 .

² - الشريف مربيبي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وكما هو معروف فإنّ كتاب اللغة العربية " يعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، كما أنه يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم أو تنميتها ورسوخها، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوافر عليها الكتاب المدرسي وهي القراءة والمطالعة الموجهة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي"¹، والمقاربة النصية تعدّ النص أساسا لمختلف الأنشطة من بلاغة وقواعد وقراءة.....الخ، وذلك من أجل بلوغ الأهداف المسطرة التي تتبني بالأساس على تمكين الفرد من المعارف والمهارات المكتسبة والتي تخضع بالضرورة لمنطق الترابط والتكامل .

وإذا ما عدنا للحديث عن النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية فيمكن أن نشير إلى أنّ هذا الكتاب الموجه لتلامذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط يحتوي على مجموعة من النصوص المتنوعة، تكون موزعة بين نشاطي: دراسة النص و المطالعة الموجهة وهي كذلك موزعة بالتساوي على أربعة وعشرين وحدة ، بحيث تتكوّن كل وحدة من نصين اثنين ، يكون فيها نص للقراءة ودراسة النص ، والنص الآخر لنشاط المطالعة الموجهة ، ويمكن أن نفصل ذلك في الجدول الآتي :

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	النصوص المقترحة	نوع النشاط
1	-العلوم والتقدم التكنولوجي	- سيارة المستقبل . - انترنت المستقبل.	- دراسة نص . -مطالعة موجهة.
2	قضايا اجتماعية	- المدينة الحديثة. - الناشئ الصغير .	- دراسة نص . - مطالعة موجهة.
3	حقوق الإنسان	- لا تقهروا الأطفال.	- دراسة نص .

¹ - الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 3 .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

	- معركة بعد أخرى .		
4	- القبعات الزرق جنود في - خدمة السلم . - جمعيات في مواجهة الكوارث .	التضامن الإنساني .	
5	- من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم .	الدين المعاملة .	
6	- الفنان محمد تمام . - موزار الموهبة النادرة.	شخصيات موهوبة .	
7	-الكسوف والخسوف . -بركان أولدونيولنغاي .	ظواهر طبيعية .	
8	- السكرّي . - التوتر العصبي .	أمراض العصر ,	
9	-البترول في حياتنا اليومية - الزراعة بماء البحر .	الثروات الطبيعية .	
10	- تيمقاد . - الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي .	متاحف ومعالم تاريخية .	
11	- في الحثّ على العمل . - أحب العاملين .	عالم الشغل .	
12	- الشباب . - ملامح ثورة جديدة .	الشباب والمستقبل .	
13	- في سبيل الوطن . - الوطنية .	المواطنة .	
14	- الزردة .	شعوب العالم .	

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من
التعليم المتوسط .

	- الشعب الصيني .		
15	الفنون .	- زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية . - الموسيقى .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
16	الهوايات .	- الشطرنج . - تسلق الجبال .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
17	أساطير محلية وعالمية .	- كيف خلقت الضفادع . - من هو الأقوى .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
18	الإنسان والحيوان .	- السمكة الشاكرة . - كلاب يساوي وزنها ذهباً .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
19	المرافق العامة .	- حديقة . - المسجد الجامع الكبير .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
20	التلوث البيئي .	- محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي . - التنوع الحيوي .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
21	- دور الإعلام في المجتمع .	- الدور الحضاري للانترنت - الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
22	- الأحداث الكبرى في القرن العشرين .	- انتصار الثورة الجزائرية . - اختراع البريد الالكتروني	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
23	الهجرة	- الهجرة السرية . - هجرة الأدمغة .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .
24	الصناعات التقليدية .	- الفخاري الصبور . - الأب النشط .	- مطالعة موجهة . - دراسة نص .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

والمتمعن في هذا الجدول يرى بأنّ النصوص المقترحة موزعة وفق منطق كل وحدة أو محور، وبمعنى آخر فإنّ النصوص المقترحة هنا تدل دلالة تامة على المحور الذي تنتمي إليه، بحيث يشير عنوانها ومضمونها إلى الحيز الذي تدور حوله الوحدة التي تتضمنها، ومن هنا يمكن القول بأنّ هناك توافقاً تاماً بين الوحدات والنصوص المتضمنة، ومن خلال ذلك يتمكّن التلاميذ من إدراك محتوى الوحدات انطلاقاً من قراءتهم لتلك النصوص، وهم في ذلك يجدون تجانساً بين ما يقرؤونه وبين عناوين الوحدات المقررة عليهم، والواجب أن نشير كذلك إلى أنّ هذه النصوص موزعة حسب الكتاب المدرسي على الفترات الدراسية المختلفة التي يمرُّ بها التلاميذ في هذه السنة، بحيث يتمّ تناول تسع وحدات في كل من الثلاثي الأول والثاني، وست وحدات في الثلاثي الأخير، وبالنظر إلى ما تمّ وما سيتمّ تناوله من نصوص يخرج التلاميذ في الأخير بزادٍ لغوي ومعرفي لا بأس به يمكّنهم من الاستعداد لمواجهة مختلف الوضعيات التي ستُطرح أمامهم سواء بالنسبة لحياتهم المدرسية أو في واقعهم المعاش.

أما إذا ذهبنا إلى حديث خاص عن تلك النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وعن أهميتها وملاءمتها لمستوى التلاميذ، وعلاقتها بمختلف الأنشطة الأخرى، فهذا يتطلب منا أن نُحدِّدَ بعض الأمور في هذه الدراسة، بحيث سنتناول هذه النصوص من حيث : الحجم، التنوع، المرجعية، المضمون، ملائمتها للمتعلمين، علاقتها بالأنشطة المختلفة، علاقتها بالأهداف المسطرة .

1/ الحجم :

تبقى النصوص الموجهة للتلاميذ في المرحلة المتوسطة ذات أهمية كبرى من منطلق كونها تعرّف التلميذ في هذه المرحلة بمجموعة من المبادئ التي تساعده في الانتقال إلى مرحلة أخرى من جهة، والتعامل مع وضعيات مختلفة في مراحل لاحقة من

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

جهة أخرى، لذلك تخضع النصوص الواردة في الكتب المدرسية لمجموعة من الدراسات التربوية الهادفة لتحسين عملية التعلم وتفعيلها، فمن هذا المنطلق يبقى اختيار تلك النصوص مقرونا بتلك الدراسات حتى تكون عملية التعلم في الواجهة المطلوبة .

ولعل من أهم ما ترمي إليه تلك الدراسات هو تجسيد الاختيار المُتَقَن للنصوص على أرض الواقع، بحيث تسعى إلى أن تكون منطلقات ذلك الاختيار متوافقة ومتجانسة مع مستوى التلاميذ وكذا مرحلتهم الدراسية، وتبقى النصوص المختلفة المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ذات أهمية أكبر، لأنها تمكّن التلاميذ في مرحلة لاحقة من التعامل مع نصوص مشابهة أو مختلفة بطريقة ممنهجة تمكّنهم في الأخير من الوصول إلى الهدف المطلوب، ويشترط في تلك الاختيارات أن تتبنّى على مجموعة من المنطلقات لعل أهمها: مراعاة حجم النصوص المقدمة للتلاميذ، فلا تكون طويلة تبعث الملل في نفوس المتعلمين، ولا تكون قصيرة جدا إذ لا تحقق الهدف المطلوب، وإذا ما سعينا إلى تحديد حجم النصوص المتوافرة في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط فهذا يتطلب منا أولا حتى يسهل علينا العمل بعد ذلك، تحديد عدد الفقرات إن كانت النصوص نثرا، وعدد الأبيات إن كانت النصوص المقدمة شعرا وسنصّل ذلك في الجدول الآتي :

عناوين النصوص	عدد الفقرات أو الأبيات .	عناوين النصوص	عدد الفقرات أو الأبيات .
- سيارة المستقبل .	خمس فقرات .	- جمعيات في مواجهة الكوارث .	أربع فقرات .
-انترنت المستقبل .	خمس فقرات .	-من شمائل الرسول صلى الله عليه وسلم .	أربع فقرات .

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

-المدنيّة الحديثة .	ثلاث فقرات.	-خلق المسلم.	خمس فقرات.
-الناشئ الصغير.	خمس فقرات.	-الفنان محمد تمام	أربع فقرات.
-لا تقهروا الأطفال	43 بيتا .	-موزار الموهبة النادرة .	خمس فقرات.
-معركة بعد أخرى	ثلاث فقرات.	الكسوف والخسوف	خمس فقرات .
-القبعات الزرق جنود في خدمة السلم .	أربع فقرات.	-بركان أولدوينيو لنغاي .	خمس فقرات.
-السكري	خمس فقرات	-تقاد	12 بيت
-التوتر العصبي	خمس فقرات	-طاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	خمس فقرات
-بتزول في حياتنا اليومية	خمس فقرات	في الحث على العمل	12 بيت
-الزراعة بماء البحر	أربع فقرات	أحب العاملين	أربع فقرات
الشباب	خمس فقرات	في سبيل الوطن	10 أبيات
ملاح ثورة جديدة	أربع فقرات	الوطنية	خمس فقرات
الزرده	ثلاث فقرات	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	أربع فقرات
الشعب الصيني	ثلاث فقرات	الموسيقى	خمس فقرات
الشطرنج تحدي الأذكيا	خمس فقرات	كيف خلقت الضفادع	ثلاث فقرات
تسلق الجبال	سته فقرات	من هو الأقوى	أربع فقرات
السمة الشاكرة	14 بيت	حديقة	فقرتين
كلاب يساوي وزنها	ثلاث فقرات	المسجد الجامع	ثلاث فقرات

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

ذهبها	الكبير		
محفوظ أنت أيها الانسان البدائي القديم	الدور الحضاري للانترنت	ثلاث فقرات	خمس فقرات
التنوع الحيوي	الصحافة الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	ثلاث فقرات	أربع فقرات
انتصار الثورة الجزائرية	الهجرة السرية	أربع فقرات	أربع فقرات
اختراع البريد الالكتروني	هجرة الأدمغة	خمس فقرات	خمس فقرات
الفخاري الصبور	الأب النشيط	خمس فقرات	أربع فقرات

من خلال هذا الجدول نلاحظ بأن النصوص المقترحة على التلاميذ في هذه المرحلة تأخذ بعداً آخر، فلا هي تتسم بالطول ولا هي تتسم بالقصر وإنما هي تأتي بين هذا وذاك باستثناء القليل من النصوص، وإذا ما ارتأينا محاولة تحديد تلك النصوص من حيث الطول والقصر فيمكن القول بأن النصوص التي تعرف نوعاً من الطول هي في الغالب لا تتجاوز ست فقرات، وهي متوفرة في الكتاب مقارنة بالنصوص الأخرى بنسبة 2% في حين تأخذ النصوص التي تتوافر على خمس فقرات في الأغلب نسبة 40%، أما النصوص التي تتكوّن من ثلاث فقرات فهي تتحدّد في الكتاب بنسبة 19% ، بينما تأخذ النصوص التي تتوافر على فقرتين كأدنى حد بنسبة 2% هي الأخرى، هذا فيما يخص النصوص النثرية، أما النصوص الشعرية فهي لا تتجاوز في الغالب أربعة عشر بيتاً

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

باستثناء نص واحد يتوافر على ثلاثة وأربعين سطرا وفي الغالب لا يتعدى السطر ثلاث كلمات.

وفي الأخير يمكن القول بأنّ النصوص التي نحن بصدد الحديث عنها متوسطة إلى حدٍ 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 النص، أما بالنسبة لنصوص المطالعة الموجهة فنرى فيها نصوصا قصيرة بالنظر إلى كونها نصوصا تُستثمر في التعبير الشفوي الذي يتطلب عادة توافر الكثير من المحاور اللغوية والفنية، وهذا لا يتأتى إلا في النصوص الطويلة .

2/ التنوع:

مما لا شك فيه أنّ الأهداف المتوخاة من اقتراح النصوص المختلفة كأنشطة تعليمية تأخذ في الحسبان التنوع الذي ينبغي أن يُراعى في اقتناص تلك النصوص، بحيث يُستغل كل نوع من أنواع تلك النصوص في تحقيق أهداف معينة، والتنوع الذي نحن في سياق الحديث عنه يشمل دراسة النصوص من حيث النوع والنمط، وإذا تحدّثنا عن أنواع النصوص بالمقام الأول فهذا يحيل إلى الأهمية الكبرى التي تحتلها تلك الأنواع في هذه المرحلة التعليمية، ويمكن أن نشير هنا إلى أنّ النص المقترح كنشاط تعليمي ينبغي أن يكون " شعرياً تارة ونثرياً تارة أخرى، فإذا كان شعريا يتدرّب المتعلّم من خلاله على الإنشاد الشعري وعلى تحليل الأفكار، وعلى معالجة المبادئ البلاغية والعروضية وإذا كان نثريا يمارس من خلاله القراءة الجهرية، ويقوم بتحليل مضمونه واستنتاج خصائصه الفنيّة واللغوية"¹ لذلك كان لتوظيف كل نوع أهداف خاصة به يُسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة ذلك النوع من النصوص.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 15.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

والمتمتع في النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يلاحظ هذا التنوع إلا أن هذا الأخير يبقى مرهونا بعدد تلك النصوص، فالملاحظ هنا أنّ النصوص النثرية تغلب على النصوص الشعرية، فهذه الأخيرة لم تلق حظها الوافر في هذا الكتاب بحيث تتوافر على نسبة 10% فقط من إجمالي النصوص، في حين تتوافر النصوص النثرية على نسبة 90%، وهذا بالطبع ما يدل على عدم الاهتمام بهذا النوع من النصوص، وربما يدل ذلك أيضا على عدم إدراك الأهمية الكبرى التي تكتسي تدريس هذا النوع من النصوص، وربما يعود ذلك إلى مبدأ العلاقة الجامعة بين الأنشطة المختلفة المقترحة في هذه السنة فالنصوص الشعرية تُستغل في الغالب في نشاط العروض فقط بخلاف النصوص النثرية، غير أن هذا كله لا يبرر التوزيع اللامنطقي لأنواع النصوص في هذه المرحلة بالذات، لأن التلميذ في نهاية السنة مُقبلٌ على امتحان نهائي مصيري لا يمكنه تجاوزه أو التعامل معه ما لم يتزوّد بآليات تحليل النصوص المختلفة والمتنوعة والتدرب الكافي عليها، كما أنه من الواجب أن نُطلع هذا التلميذ على وضعيات مختلفة ومتنوعة وعلى تلك المنهجية للتعامل معها ومواجهتها، بالنظر إلى ما يتطلبه الهدف الأساسي والمتمثل في بناء فرد قادر على التعامل مع مختلف الوضعيات في واقعه المعيش.

أما إذا انتقلنا إلى الحديث عن أنماط النصوص فيمكن أن نشير في البداية إلى أنّ الهدف العام من اقتراح نصوص ذات أنماط مختلفة يتمثل في " أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية مع التركيز على النص الحجاجي، لأنّ المتعلم تناول هذا النمط في السنة الثالثة ولكن نظرا للآليات اللغوية العديدة التي يتطلبها تعيين تقريره هذه السنة كذلك إلى جانب الأنماط الأخرى للوصول إلى التمييز بين خصائصها¹، وهذا المنطق نجده

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص9.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

مجسداً في شقّه الأول أي: (أن يكون المتعلم قادراً على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية، الوصفية السردية، الحوارية، الحجاجية)، وذلك من منطلق اقتراح نصوص ذات أنماط متنوعة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، فالتلميذ في هذه المرحلة يتعرف في نهاية الوحدة الرابعة على خصائص النمط الإخباري وكيفية كتابة نص على هذا النمط، ويتعرف على النمط الحواري بعد نهاية الوحدة الخامسة، ثم يتعرف على النمط الوصفي وخصائصه في نهاية الوحدة السادسة، ومع قراءته لنصوص أخرى تتبني على النمطين الوصفي والحواري يتمكن في نهاية الوحدة السابعة والثامنة من إنتاج نصوص وصفية وأخرى حوارية، أما في ما يخص النمط الحجاجي فيتعرف عليه وعلى خصائصه بعد نهاية الوحدة التاسعة ومن هذا المنطلق يصبح قادراً في نهاية الوحدة العاشرة على إنتاج نصوص مختلفة من نفس النمط، في حين يتعرف على النمط السردى في نهاية الوحدة الرابعة عشر أي بعد تناوله مجموعة من النصوص التي تتبني على هذا النمط فيصبح قادراً على إنتاج نصوص من هذا النمط بعد نهاية الوحدة الخامسة.

ومن هنا يسهل على المتعلم بعد ذلك أن ينجز المطلوب منه بلغة سليمة وأن يوظف تلك الخصائص حسب الحاجة بعد أن تعرف على خصائص كل نمط .

أما بالنسبة للشق الثاني من هذا الهدف أي (مع التركيز على النمط الحجاجي) فلا نجده مجسداً في نصوص الكتاب المدرسي بالنظر إلى أن هذا النوع من الأنماط لم يلق نصيبه الكافي من تلك النصوص، لأنه يأتي دائماً مقروناً بنمط آخر، وتكون الأغلبية في تلك النصوص دائماً إلى النمط الآخر، بمعنى أنّ النصوص المختارة لم يكن النمط الغالب فيها هو النمط الحجاجي بل إنه في غالبيتها يكون خادماً لأنماط أخرى ومثال ذلك نص المطالعة الموجهة : "الزراعة بماء البحر" المقرر كسند لتعريف التلميذ بخصائص النمط الحجاجي فهذا النص يتوافر فيه هذا النمط بنسبة 27% فقط في حين يتوافر النمط الإخباري فيه بنسبة 73% ، ومن هنا يمكن القول أن النمط الحجاجي لم يلق حقه

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

الكافي في هذا النص فكيف لنا أن نعرّف التلميذ بخصائص هذا النمط والنص يغلب عليه نمط آخر، وما الحجاج فيه إلا داعماً للنمط الآخر .

والجدير بالذكر في هذا المقام أن نشير إلى تلك العلاقة التي يجب أن تتواجد بين ما يقدّم من نصوص للتلاميذ في هذه المرحلة وبين الأهداف التعليمية المتوخاة ، وبالنظر إلى كل ذلك يمكن القول بأن القليل من النصوص المقترحة للتعريف بنمط معين تبقى غير جاهزة لأن تقدم كسند مساعد ، فالمتعلم مثلاً في نص المطالعة الموجهة " خلق المسلم " يرى بأن هذا النص لا يحتوي على القدر الكافي من الحوار الذي من خلاله نعرّف المتعلم بالنمط الحوارية في نهاية الوحدة المدروسة وبالإضافة إلى ذلك فالنص الواحد لا يكفي بأن يخدم مثل هذا النمط ، لأن ذلك يتطلب تدريباً وممارسة على هذا النمط حتى يتعرّف المتعلمون أكثر على خصائصه ، ورغم ما تتوفر عليه بعض النصوص من أنماط إلا أنه يبقى في الأغلب حائلاً دون تمكين التلميذ وتدريبهم على هذه الأنماط.

إنّ حديثنا عن التوزيع المنطقي الذي ينبغي أن يراعى في تقديم نصوص ذات أنماط مختلفة للتلاميذ مع التركيز على النمط الحجاجي في هذا الطور يبقى مرهوناً بعدد تلك النصوص المتوافرة على تلك الأنماط ، وينسب تكون فيها الأغلبية دائماً إلى النمط المدروس أو النمط الحجاجي بالنظر إلى أنه ينبغي التركيز عليه أكثر من الأنماط الأخرى من منطلق أن التلميذ في هذه المرحلة محكوم بالتعرّف على جميع خصائص هذا النمط ، ويمكن أن نشير هنا إلى أن جل تلك النصوص لا تخلو في الغالب من النمط الإخباري، فهو النمط الغالب في تلك النصوص باستثناء بعض النصوص التي تكون فيها الأغلبية إلى نمط آخر مثل نص : حديقة، إذ أن النمط الطاغية هنا هو النمط الوصفي الذي يتخلّله في بعض الأحيان النمط الإخباري.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وفي الأخير يمكن القول بأن التوزيع المنطقي المتعلق بأنماط النصوص يبقى توزيعا غير منطقيا لأنّ التركيز كان أكثر على النمط الإخباري، في حين لم يأخذ الاهتمام حقه الكافي بالنسبة للنمط الوصفي والسردى وخاصة النمط الحجاجي الذي من المفترض أن تكون له الصدارة في تلك النصوص باعتبار أن المتعلم يبقى في حاجة إلى الإطّلاع على نصوص كثيرة من هذا النمط حتى تتكوّن لديه معرفة بجميع خصائصه، وبما أنه قد تناول جميع تلك الأنماط في مرحلة سابقة فمن الممكن أن يكون التركيز أكثر على النمط الحجاجي لأن الضرورة دعت ذلك باعتبار أن هذا الأخير يحمل مجموعة كبيرة من الخصائص والمتعلم في السنة الثالثة قد تعرّف على بعضها فقط لذلك كان لزاما في تلك النصوص أن توفّي هذا النمط حقه حتى يتوصل المتعلم في الأخير إلى تحقيق الهدف العام الآنف ذكره.

وانطلاقا من كل ما قلناه فالمتعلم في هذه السنة تكون لديه معرفة أكبر بالنمط الإخباري وخصائصه إذا ما استغل الأستاذ ذلك في تدريس النصوص، بينما تبقى معرفتهم أقل في الأنماط الأخرى-السرد- الحوار- الوصف، وتبقى معرفتهم ضئيلة جدا بخصائص النمط الحجاجي من منطلق أنهم لم يتدربوا بالفقر الكافي على هذا النمط وعلى خصائصه.

3/ المرجعية:

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

ولعل من أهم تلك الأهداف الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط هي جعل التلميذ " يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة: (صحف، مجلات، إعلانات

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة... الخ¹، وبالنظر إلى ما قلناه سابقا يصدّق القول هنا على أن تلك النصوص المتواجدة في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ هذه المرحلة تتوافق مع الهدف الأنف ذكره، فالمتمعن فيها يلاحظ بأنها مأخوذة من مرجعيات مختلفة: روايات، مقالات، كتب، مجلات، جرائد، الانترنت، دواوين شعرية، وهي من هذا المنطلق تسعى إلى تحقيق الهدف المطلوب المتمثل في جعل التلميذ يتطلع إلى قراءة نصوص من مراجع مختلفة والجدير بالذكر هنا أن نشير إلى أن تلك النصوص لا تُؤخذ كما هي في الأصل بل هي خاضعة لتصرف الهيئات أو الأشخاص المكلفين باختيار النصوص في الأغلب ويمكن أن نفسر ذلك بالقول أن النصوص المتصرف فيها قد بلغت نسبة 54% من إجمالي النصوص، في حين بلغت نسبة النصوص غير المتصرف فيها 44% بينما بلغت نسبة النصوص مجهولة المصدر 2%. ويبقى من المهم أن نركّز على فكرة جوهرية مفادها أن تلك النصوص ينبغي أن تأخذ حقها الكافي من العناية والاهتمام، لأنها تعدّ وسيلة من وسائل بناء المعارف ودمجها مع بعضها البعض، ولأنها تمثل كذلك النافذة التي يطلّ من خلالها التلميذ على مختلف المعارف والخبرات، فهي تعرّفه بما يحدث في عصره وتجعله يلامس آداب الآخرين وأخبارهم، لذلك من الواجب أن نعمل على تعزيز ثقة المتعلمين بما تتضمنه تلك النصوص المقدمة لهم، غير أن ذلك يبقى مجرد حبر على ورق لأن النصوص المقررة لا تزال مهمشة من طرف المؤطرين، ودليل ذلك استقاء نصوص من مصادر غير معروفة.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص9.

4/ المضمون:

ترتكز عملية تدريس النصوص في مختلف المراحل التعليمية بالأساس على المضامين التي تحويها تلك النصوص، والتي تخضع في الغالب إلى مجموعة من الشروط حتى تكون قابلة للتدريس، ولعل من أهم تلك الشروط أن يكون المضمون ملائماً لمستوى التلاميذ، محرّكاً لانفعالاتهم العاطفية والعقلية، معبراً عن المبادئ الأخلاقية التي يطرحها ذلك المجتمع في إطار العادات والتقاليد، مستخدماً في ذلك اللغة الراقية التي تبتعد كل الابتعاد عن الألفاظ المبتذلة والأساليب الجافة والقوالب الجامدة.

ويستحسن بنا أن نشير في هذا المقام إلى أن تلك الشروط لا تتحقق إلا إذا حصل الاتساق داخل النص، ويتبدى ذلك في المظاهر الآتية¹:

_ الترابط الموضوعي حيث حضور الوحدة الموضوعية التي تقتضي تجنب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أية صلة منطقية.

_ ضرورة توفر النص على نوع من التدرج (progression) سواء أكان الأمر متعلقاً بالعرض أو بالسرد أو بالتحليل، وهو ما يجعل القارئ يحسّ أن للنص مساراً معيناً، وأنه يتجه نحو غاية محددة.

ومن هنا يبقى من الضروري أن تتوافر تلك النصوص المقدمة للتلاميذ على هذين المظهرين، بحيث يمكنها ذلك من أن تعبر في بعدها الأول عن فكرة ما وموضوع معين تتعلق به جل الأفكار الأساسية والثانوية، وتعبر في بعدها الثاني عن الانتقال المتدرج للأفكار مما يساعد المتعلم على بناء فهمه المحكم لتلك الأفكار.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، ص12.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وإذا ما ربطنا بين ما قلناه وبين النصوص التي نحن بصدد تحليل محتواها يمكن القول بأن تلك النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تتوافر إلى حد ما على مظاهر الاتساق، بحيث تعبر في أغلبها عن مواضيع معينة تدور حولها مجموعة من الأفكار الأساسية والثانوية المشكّلة لبناء تلك المواضيع بعامة، وهي في ذلك الطرح تراعي مبدأ التدرج المنطقي لتلك الأفكار.

أما فيما يخص المواضيع التي تدور حولها تلك النصوص فهي خاضعة بطبيعة الحال إلى منطق الوحدة التعليمية التي تتضمنها، وهي انطلاقاً مما طرحناه سابقاً تتضمن في أغلبها مواضيع مستقاة من الواقع المعيش كالتيكولوجيا والعصرنة- الأمراض، الهجرة غير الشرعية... الخ، وتبقى محدودة في معظمها بظواهر اجتماعية وثقافية واقتصادية، دينية، أخلاقية، وهي في هذا الإطار ترتبط بالأهداف المسطرة التي تتمحور حول هدف رئيس يتمثل في " بعث الفضول وحب الإطلاع عند المتعلم"¹، فهي ومن خلال تعبيرها عن واقعه المعيش تثير دافعيته وميله نحو قراءتها، ويبقى من الضروري هنا أن نردف كل ما قلناه بحديث خاص حول لغة تلك النصوص باعتبار أن المواضيع المعبر عنها دائماً تصاغ في قوالب لغوية وهي لا تجد ضالتها إلا باللغة، ومن هنا فالنصوص المقررة على تلاميذ هذه المرحلة تحمل في طياتها لغة بسيطة لا تستدعي ذلك التكلف في الشرح باستثناء بعض المفردات التي تحتاج إلى بعض التبسيط نظراً لصعوبتها، بالإضافة إلى الكثير من التعابير غير الحقيقية والتي تبقى دائماً بحاجة إلى التبسيط والشرح ، هذا فيما يخص لغة النصوص النثرية، أما بالنسبة للغة النصوص الشعرية فهي أيضاً خالية من الألفاظ الصعبة باستثناء بعض الألفاظ والتعابير التي تحتاج إلى تبسيط أكبر، غير أن ذلك لا يعدّ حائلاً بين النص وفهم التلاميذ له بالنظر إلى وجود معجم بعد نهاية كل نص يرجع إليه المتعلم إذا أشكل عليه فهم لفظة ما.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص12.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وبالنظر إلى كل ذلك يبقى حرياً بنا أن نشير في الأخير إلى مضامين النصوص المقترحة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط فهي لا تعبر عن مواضيع خارج الواقع المعيش للمتعلمين، وهي في ذلك تستخدم لغة لا تكاد تزود هؤلاء التلاميذ بالقدر الكافي من الألفاظ الجديدة بالنظر إلى سهولتها، وبالرغم من كل ذلك فهي تعرّفهم ببعض الأساليب التعبيرية غير الحقيقية الرائعة من منطلق توفرها على القليل من تلك التعبيرات.

5/ملاءمتها للمتعلمين:

مما لا شك فيه أن هذه النصوص المقترحة " تعالج الموضوعات التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة، وميوله ورغباته من جهة أخرى"¹ فهي تعبر أيما تعبير عما يشهده واقعه من تحولات وأحداث، وهي في ذلك تصف ما يدور حوله بلغة سهلة بسيطة تتخللها بعض التعبيرات المجازية الرائعة التي من شأنها أن تجعله ينسج على ذلك المنوال تعابير خاصة وجميلة في نشاطي التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

وهي بذلك تعد إلى صياغة تلك المواضيع في قوالب نثرية في الغالب بالنظر إلى أن النثر " يميل للشرح والتوضيح ليتم عرض الفكرة بجلاء للعقل، في حين تميل لغة الشعر إلى التكتيف والترميز"²، وهذا ما يساعد المتعلم على فهم الفكرة دون أن تواجهه صعوبة في ذلك.

أما إذا توجهنا للحديث عن حجم تلك النصوص وملاءمتها لمستوى المتعلمين فيمكن القول أن المتعلم في هذه المرحلة قادر على قراءة وتحليل نصوص من هذا الحجم، وهي بناء على ما قلناه سابقاً تعد نصوصاً متوسطة الحجم فهي لا تتجاوز في الأغلب ستة

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ- اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص39.

² - محمد عبد الغني المصري ومحمد محمد الباكير البرازي، تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص21.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

فقرات، والمتعلم قد تطرق لنصوص من هذا الحجم في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، فهو لا يجد فيها اختلافا كبيرا بالنظر إلى النصوص التي قد تناولها آنفا.

ويبدو من الضروري جدا أن نشير كذلك إلى الجانب المادي الحسي الذي يبقى لصيقا بالمتعلم في هذه المرحلة بما أنه كان يتناول نصوصا في مراحل سابقة تحمل مواضيع ربما لم يكن لديه أدنى فكرة عنها إلا أن الصور والرسوم التي تكون مرفوقة بتلك النصوص تحيله في كثير من الأحيان إلى التعرف أكثر عن تلك المواضيع، أما إذا عدنا إلى الربط بين ما قلناه وبين ما نحن بصدد دراسته في هذا المبحث يمكن أن نقول أن تلك النصوص المقررة على تلاميذ هذه المرحلة تبقى تراعي في أغلب الأحيان ذلك، بحيث تكون مرفوقة بصور مُعبّرة في الغالب عن المواضيع التي تم اقتراحها، وهي تساهم بذلك في تقريب الفكرة المتوخاة من ذلك الطرح إلى ذهن التلميذ، بما أنه لا يزال في مرحلة يؤمن فيها بكل ما هو ملموس فهذه النصوص تتحدد في كتاب اللغة العربية الموجه لهذه العينة من التلاميذ بنسبة 79% في حين تتحدد النصوص الخالية من الصور بنسبة 20% فقط، وهذا ما هو إلا دليل على محاولة تقريب تلك المواضيع أكثر لذهن المتعلم.

وفي الأخير لا بد من أن نشير إلى أن النصوص المقررة على تلاميذ هذه السنة تبقى في الغالب الأعم ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المواضيع واللغة المستخدمة والحجم والصور غير أنها ومن منطلق تحقيق الأهداف المسطرة تبقى بحاجة إلى إيلاء نوع من الاهتمام خاصة بالنسبة لتوظيف الألفاظ و التعابير الجديدة التي من شأنها أن تثري الرصيد اللغوي للمتعلم.

6/ علاقتها بالأنشطة:

إذا نظرنا إلى مفهوم المقاربة النصية المعتمدة في ظل المقاربة بالكفاءات والتي تعني أن النص محور النشاطات التعليمية المتعددة و وسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها يبين

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

لنا تلك العلاقة الواضحة التي تجمع بين الأنشطة التعليمية المختلفة من جهة، والأهمية الكبرى التي تطبع النصوص من جهة أخرى، وإذا ما تمت الإشارة إلى أن هذه المقاربة تمثل بالنسبة للمقاربة بالكفاءات "رافدا قويا يمكّن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته" فيمكن أن نقول بأن تلك الأهداف المسطرة تبقى قابلة للتحقيق مادامت هذه المقاربة تلعب الدور الأهم في تفعيل عملية التعلم بالنسبة للتلميذ، وتمكّنه من الدمج المباشر والغير المباشر بين مكتسباته المتنوعة انطلاقاً من تطلّعه على نص معين يشتمل في الغالب على مجموعة من الظواهر اللغوية، البلاغية، العروضية.

ومما لا شك فيه أن كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط يعتمد على المقاربة النصية في تناول جل الأنشطة التعليمية المقترحة على تلاميذ هذه المرحلة بحيث تستثمر تلك النصوص، سواء أتعلمت بنصوص القراءة أم نصوص المطالعة الموجهة في أنشطة البناء الفني والبناء اللغوي بالإضافة إلى نشاطي التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، ويمكن أن نشير هنا إلى أن نصوص المطالعة الموجهة تكون في العادة كتكملة لنصوص القراءة ودراسة النص إذ نجدها تتناول نفس الفكرة ونفس الموضوع في الغالب الذي يتناوله نص القراءة ودراسة النص في نفس الوحدة التعليمية المدروسة، فنجد مثلاً نص المطالعة الموجهة "إنترنت المستقبل" المقرر في الوحدة التعليمية "العلوم والتقدم التكنولوجي" يحمل نفس الفكرة الموجودة في نص القراءة ودراسة النص "سيارة المستقبل" في نفس الوحدة التعليمية، فالمتعلم في نص المطالعة الموجهة يلاحظ أنه يتحدث عن ذلك التصور الذي يراه الكاتب في ظل وجود كل هذا التطور التكنولوجي، ولكن بنوع من التوسيع، وهو نفس التصور الذي يدور حوله نص القراءة ودراسة النص، لذلك يمكن القول أن نصوص المطالعة تأتي في إطار التكملة والشرح والتوسع للأفكار التي وردت في نصوص القراءة ودراسة النص.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

أما إذا عدنا مرة أخرى إلى الحديث عن استثمار النصوص في تناول الأنشطة التعليمية الأخرى والكيفية التي يتم بها ذلك يمكن القول أنه في نشاط البناء اللغوي الخاص بموضوع الإدغام على سبيل المثال يكون الاستثمار هنا بتقديم مثال وارد في نص القراءة "كيف خلقت الضفادع" والمتمثل في: "حل غضب الآلهة على القوم"، وانطلاقاً من ذلك يتعرف التلاميذ ومن خلال شرح الأستاذ على ذلك الموضوع، ويختتم النشاط بمطالبة التلاميذ باستخراج أمثلة أخرى على هذا المنوال من النص نفسه، ويمكن أن نشير في الأخير إلى أن هذا النص ثري جداً بالأمثلة التي تخدم هذا النشاط، أما في نشاط البناء الفني فيتم استثمار تلك النصوص بناءً على ما يطرح من أسئلة في هذا النشاط والتي تقوم في الغالب على مطالبة التلميذ باستخراج الصور الفنية والبلاغية من النص بعد أن تعرف عليها سابقاً، أما فيما يخص نشاط التعبير الشفوي، فبعد أن قام التلاميذ بتحضير النص في المنزل تتم مطالبتهم بعد ذلك بتقديم عرض شفوي حول ذلك النص ويتم التركيز في هذا العرض على كل تلك الأفكار الواردة في النص وترتيبها كما هو وارد في النص ولكن بأسلوب خاص، ومما تجدر الإشارة إليه هنا في هذا العرض أن الأستاذ لا يولي أهمية إلى النمط الذي جاء عليه النص بقدر ما يولي أهمية إلى أفكاره وترتيبها، أما بالنسبة لنشاط التعبير الكتابي فتتم فيه مطالبة التلاميذ بكتابة عرض حول فكرة ما تكون قريبة من موضوع النص المدروس، مع التركيز في الكتابة على نفس النمط الذي جاء به النص المدروس أو مطالبتهم بتلخيص ذلك النص بناءً على نفس النمط.

وبالرغم من كل ذلك إلا أن هذا لا يمنعنا من أن نشير كذلك إلى أن بعض النصوص المقترحة لا تخدم روافد النص وذلك لنقص أو انعدام الظواهر المطلوبة في النصوص المقترحة، ويتم تدارك ذلك الخلل في الأغلب باستخراج بعض الألفاظ أو العبارات من النص المدروس وتحويرها وفقاً لما يتطلبه ذلك النشاط، ويمكن أن نمثل لذلك بنص القراءة ودراسة النص "الشطرنج... تحدي الأذكىء" فالتمتع في هذا النص يرى

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

بأنه خال تماما من الأمثلة التي تخدم موضوع نشاط البناء اللغوي أولا وهو: التصغير، وكما أشرنا سابقا يتم تدارك ذلك انطلاقا من إعطاء جملة واردة في النص السالف ذكره، ثم يطالب التلاميذ بإعادة صياغة تلك الجملة مع تصغير بعض الكلمات فيها، ومن منطلق عدم معرفة التلاميذ بموضوع التصغير يتم تصغير تلك الكلمات المطلوبة من طرف الأستاذ، ويطالب التلاميذ بعد ذلك بتقديم أمثلة أخرى وتصغيرها على هذا المنوال حتى يتوصلوا في الأخير إلى القاعدة.

ويمكن أن نشير كذلك إلى أن النصوص التي لا تخدم الأنشطة المقترحة قد بلغت نسبة 21% ، في حين بلغت نسبة النصوص التي وجدناها تخدم الأنشطة التعليمية المقترحة نسبة 73%، وتبقى تلك النصوص قابعة بين الثراء والافتقار للأمثلة التي تخدم جل المواضيع المقترحة على تلاميذ هذه المرحلة ويبقى من الضروري أن نشير في الأخير إلى أنه لا يمكن التحدث عن المقاربة النصية ما لم تتم مراعاة شروطها ومبادئها في اختيار النصوص المقررة على التلاميذ.

7 / علاقتها بالأهداف:

لقد جاء الكتاب المدرسي مقترحا من مقترحات المساهمة في إنجاح العملية التعليمية بكل ما يتضمنه من محتويات: نصوص، أنشطة، تدريبات.. الخ ومن هذا المنطلق يعدّ كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط ترجمة وافية للمناهج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في أسسه التربوية والمعرفية، وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته¹ وذلك من منطلق تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة في هذه المرحلة بحيث "تستجيب هذه الأهداف لما يحتاجه التلميذ من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي (المناهج، التوجيهات) من جهة أخرى"²، وبناء على هذا تم اقتراح مجموعة من

1 - الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص3.

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

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

النصوص بغرض تحقيق أهداف معينة تخضع في معظمها إلى هدف رئيس يتمثل في تمكين التلميذ في هذه المرحلة من التعامل مع نصوص متنوعة بطريقة ممنهجة ومنظمة ليستطيع أن يتعامل بالمنهجية نفسها مع نصوص أخرى في مراحل لاحقة.

ولقد كان الربط بين تلك الأهداف وتلك المنهجية المتبعة في تقديم مختلف النصوص الشعرية والنثرية المقررة على تلاميذ هذه المرحلة منوطا بما تحققه مضامين تلك النصوص من أهداف أساسية أخرى ارتبطت في معظمها بوصول المتعلم إلى مرامي مقصودة من اقتراح تلك النصوص، ولقد بات من الضروري محاولة إيجاد تلك العلاقة الرابطة بين النصوص المقترحة وبين الأهداف المتوخاة من تدريسها، وبالنظر إلى ما قد تم طرحه سابقا في المبحث الخاص بأهداف تدريس النصوص كما أقرتها الوثائق التربوية المختلفة يمكن القول أن النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ارتبطت ارتباطا وثيقا بالأهداف المسطرة وذلك من منطلق كونها نصوصا متنوعة ذات أنماط مختلفة تعبر في مضامينها عن واقع المتعلم بألفاظ بسيطة، وتعابير حقيقة تمتزج في بعض الأحيان بتعابير أخرى مجازية من شأنها أن تنمي في المتعلم الدربة على استخدام تعابير مجازية من هذا النوع في تعابيره المختلفة.

ويبقى من الضروري أن نشير كذلك إلى أن هذه النصوص تزود التلاميذ في هذه المرحلة بزاد لغوي نظرا لما تحمله من ألفاظ جديدة لا يعيها التلميذ إلا بالرجوع إلى المعجم الدلالي الذي يبقى لصيقا بجُل النصوص حتى يسهل على المتعلمين الوصول إلى الفهم العام للنص، وهي بالإضافة إلى ذلك تدعو إلى الأخلاق الحميدة والنبيلة المتجسدة في شخص الرسول صلى اله عليه وسلم، كما أنها تدعو إلى ترسيخ بعض المبادئ الإنسانية والإسلامية كالتعاون، الرفق، حب الوطن، الدفاع عن حقوق الآخرين، حب العمل... الخ، وهي من وجهة أخرى تجسد الآداب الأخرى في قوالب نثرية وأخرى شعرية مستخدمة في ذلك الصور المعبرة التي تعرّف التلميذ بما حدث في عصور ليست بعصره.

الفصل الأول أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

وفي غير مجاملة خلصنا إلى العلاقة الجامعة وبين الأهداف التعليمية المتوخاة والتي تكاد تكون شبه متطابقة بالرغم مما يكتنف تلك النصوص من نقائص كتوظيف ألفاظ بسيطة متداولة بالنظر إلى أن التلميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى أن ينمي رصيده اللغوي بمجموعة من المفردات الجديدة، بالإضافة إلى ذلك يبقى اختيار تلك النصوص غير محكوم بمصادر موثوقة تعزز ثقة التلميذ بما يقرأه، كما أنها تبقى في حاجة إلى ما تتوقعه المقاربة النصية لتحقيق مبادئها وشروطها وأهدافها.



الفصل الثاني

الفصل الثاني: المعاينة الميدانية لتعليمية النص الأدبي في السنة

الرابعة من التعليم المتوسط.

1 - أداة البحث.

2 - عينة البحث.

3 - أسئلة الاستبيان.

4 - طريقة توزيع البيانات.

5 - أهمية الدراسة.

6 - منهج الدراسة.

7 - تحليل النتائج.

تهدف هذه الدراسة إلى كشف الستار عن الواقع العملي لتدريس النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الرابعة من التعليم المتوسط انطلاقاً من محاولة الوقوف على أبرز المحطات التي يركز عليها هذا الواقع.

1- أداة البحث:

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي الميداني والمتمثلة في الاستبيان، وتعرّف هذه الأداة بأنها "وسيلة للحصول على إجابات على أسئلة وذلك باستعمال استمارة يقوم المجيب بتدوين الإجابات عليها"¹، وبناء على هذا قمنا باختيار هذه الأداة لتكون دليلنا العملي للإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بواقع تدريس النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

2- عينة البحث:

لقد تمّ توزيع هذا الاستبيان على عددٍ من أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة يتوزعون بين ذكور وإناث في عددٍ من متوسطات ولاية بسكرة، وقد بلغ عدد هؤلاء الأساتذة خمسين أستاذاً وذلك قصد الوصول إلى نتائج تكون أكثر دقة من جهة، ومن أجل تعميم تلك النتائج من جهة أخرى.

3- أسئلة الاستبيان:

تضمن هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة على اختلاف أصنافها فكانت أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، ففي الصنف الأول من الأسئلة قمنا بإيراد جملة من الأسئلة التي تركنا فيها للمجيب الحرية الكاملة في التعبير عن السؤال المطروح ولإبداء آرائه ومواقفه بخصوص ما تضمنه السؤال، وكانت الغاية من اللجوء إلى هذا الصنف من الأسئلة هي

¹ - حامد سوادى عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، (دط)، 1993 ص 95.

محاولة استكشاف والتعرّف على بعض الحقائق المجهولة¹، أما بالنسبة إلى الصنف الثاني من الأسئلة وهو الأسئلة المغلقة وفيها تمّ طرح مجموعة من " الإجابات المحتملة على السؤال ويُطلَب من المجيب اختيار واحد أو أكثر من هذه الاجابات التي تتفق مع رأيه أو تجربته...الخ"².

ولابد من أن نشير كذلك إلى أنّ أسئلة هذا الاستبيان توزعت على خمس محاور كانت كالآتي:

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

المحور الثاني: وضّمّ الأسئلة من 6 إلى 10 وكانت هذه الأسئلة متعلقة بأثر بيداغوجيا الكفاءات في نشاط اللغة العربية.

المحور الثالث: ويضمّ الأسئلة من 11 إلى 27، وهذه الأسئلة تتعلق بطريقة تدريس نشاط النصوص الأدبية.

المحور الرابع: ويضمّ الأسئلة من 28 إلى 35 وهي بعامة متعلّقة بطريقة تدريس روافد النص الأدبي.

المحور الخامس: ويضمّ الأسئلة من 36 إلى 37 وهي تتعلق بالصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم في تدريس النصوص الأدبية.

4- طريقة توزيع البيانات: جاء العمل على توزيع البيانات في مجموعة من الجداول مبنيا على أساس النسب المئوية، فبعد الفراغ من جمع استمارات

¹ - حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، ص 77.

² - المرجع نفسه، ص 78.

الاستبيان قمنا بصبّ تلك النتائج المتوصل إليها في شكل نسب مئوية بناء على
الطريقة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = 100 \times \frac{\text{التكرار}}{\text{المجموع}}$$

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

5- أهمية الدراسة:

تمثّلت الأهمية التي تطبع هذه الدراسة في ما يلي:

- 1- تعزيز ميدان البحوث التربوية بواحدٍ من المواضيع الهامة التي تشغل بال القائمين على هذا الميدان.
- 2- إزالة الملاحظات عن تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- 3- بيان الحدود القصوى لبيداغوجيا الكفاءات وأثرها في تعليمية اللغة العربية.
- 4- تذليل الصعوبات المطروحة أمام المتعلم والمعلم في ظل تبني هذا النوع من المقاربات.

6- منهج الدراسة:

يعدّ المنهج أساسا لقيام كل دراسة سواء أكانت نظرية أم تطبيقية وبناء على ذلك كان المنهج في عُرْفِ الجامعيين هو ذلك " النسق الذي ترتبُ به أجزاء الإشكالية سواء أكانت أنساقا تاريخية مما يجعل الحوادث مرتبة وفق تتابعها الزمني أو أنساقا موضوعية تتقدّم فيها الموضوعات العامة، وتُذيلُ بها المسائل الفرعية، أو هو نسق منطقي يبدأ بالمقدّمات ولتاليها النتائج، ومُحصّلة القول أنّ المنهج طريق واضح يسلكه الباحث، أو قواعد معروفة أكاديميا يسير الباحث على هداها حتى لا يضلّ الطريق ولا

يزيغ عن الهدف، ولا تقصُر هِمَّتُه عن الغاية المأمولة¹ وبمعنى آخر يبقى المنهج هو تلك الخطة التي ترسمها الأطر العامة للبحث لتقيّد عمل الباحث وتحبس خُطاه في منهجية محدّدة تجذبه نحو الهدف المتوخى من تلك الدراسة، وانطلاقاً من هذا كان المنهج المتّبع الذي فرضته هذه الدراسة هو المنهج الإحصائي التحليلي الذي يسعى إلى تحقيق الفائدتين التاليتين:²

1- تحديد صفات البيانات التي تمّ جمعها.

2- تقدير صفات المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث.

وبناء على ذلك تمّ الاعتماد على المنهج الإحصائي لحساب معدل التكرار وصبّه في شكل نسب مئوية، أما بالنسبة للمنهج التحليلي فقد كان اللجوء إليه ضرورياً في تحليل النتائج المتوصل إليها والتعليق عليها.

7- تحليل النتائج :

تتفرغ البيانات أو النتائج المتحصل عليها من خلال الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بحسب المحاور التي تضمنتها في مجموعة من الجداول على أن يتمّ تحليلها والتعليق عليها بعد ذلك، وتلك النتائج هي كالتالي:

¹ - محمد خان، منهجية البحث العلمي "وفق نظام LMD"، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، حي المجاهدين بسكرة، (د ط)، 2011، ص 16-17.

² - حامد سواي عطية، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، ص 138.

أ. المحور الأول: المعلومات الخاصة والخبرة المهنية:

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

المجموع	أنثى	ذكر	الجنس
50	34	16	التكرار
100%	68%	32%	النسب المئوية

الملاحظ في هذا الجدول هو أنّ نسبة الإناث بلغت 68 % وهي بذلك تفوق نسبة الذكور بكثير، حيث بلغت نسبة هؤلاء 32 %، ويرجع هذا التفوق حسب رأيي إلى أنّ الذكور يميلون أكثر إلى دراسة الفروع العلمية أكثر من غيرها، في حين تميل الإناث إلى دراسة الفروع الأدبية وهذا ما يفسّر 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:

المجموع	أستاذ (ة) مستخلف (ة)	أستاذ (ة) متريص (ة)	أستاذ (ة) مرسم (ة)	الاقتراحات
50	4	2	44	التكرار
100%	8%	4%	88%	النسبة المئوية

المتمعن في هذا الجدول يلاحظ بأنّ نسبة الأساتذة المرسمين قد بلغت 88% وهي تفوق بكثير نسبة الأساتذة المستخلفين والمتريصين، ويرجع هذا التفوق عادة إلى ذلك الاهتمام المتزايد بمحاولة تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ خاصة وأن ميزة الاستقرار والثبات التي تحيط بالأستاذ المرسم لها آثار إيجابية على نفسية التلميذ، كون التلميذ في

هذه المرحلة ينبغي أن يستقرّ على أستاذ واحد يأخذ بيده في تحصيله لمختلف أشكال المعرفة وزيادة على ذلك بإمكان الأستاذ المرسمّ بحكم مستواه المهني والعلمي تحقيق جملة من الكفاءات للتلميذ في هذه المرحلة، كما أن صفة الأستاذ المرسمّ لا تتحقق لأيّ كان إلا إذا تحققت فيه صفات معينة أبرزها القدرة على العطاء، والكفاءة التواصلية والمعرفية وبالرغم من كل ذلك إلا أن نسبة 4 % والتي تخصّ الأساتذة المتربصين توحى بأن العمل في هذه السنة لا يزال يفتقر لبعض المبادئ والأسس التي من شأنها الارتقاء بالمستوى التحصيلي للمتعلّم كون أن هذه الصفة تشير إلى قلّة الخبرة المهنية في مجال التدريس وهذا ما ينعكس سلبيا على التحصيل الدراسي للتلميذ كما أن نسبة 8 % الخاصة بالأساتذة المستخلفين توحى 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 يستقرّ على أستاذ واحد ولا يتمكّن من تحقيق الكفايات المطلوبة لقلّة خبرة هؤلاء، أو لعدم قدرتهم الكافية على التواصل والعطاء.

- جدول رقم 3: يبين المستوى العلمي لأفراد عينة البحث :

المجموع	دراسات عليا	ماستر	ليسانس	الاقتراحات
50	0	1	49	التكرار
100%	0%	2%	98%	النسبة المئوية

يبين لنا هذا الجدول أن نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة ليسانس قد بلغت 98% وهذا التفوق الحاصل تبرره تلك الحاجة الملحة التي عرفها قطاع التربية والتعليم في الجزائر في مرحلة سابقة مما دعا إلى اللجوء إلى هذا المستوى في التعليم وخاصة في المرحلة المتوسطة بما أنه لم يكن هناك مستوى أعلى من هذا المستوى في تلك المرحلة وبما أنّ الحاجة إليه كانت ملحة أكثر في إطار محاولة تعميم التعليم في الجزائر ككل أما

فيما يخص نسبة 2 % الخاصة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر توحى بالبداية المحتشمة للاهتمام بالمستويات العليا في ميدان التدريس بعد إدراك نوعي لأهميتها في هذا المجال أما بالنسبة لنسبة صفر % الخاصة بالدراسات العليا فمردها هو أن هذا الصنف من المستويات العلمية خاص بالأطوار التعليمية العليا كالثانوي والجامعي.

جدول رقم 4: يبين الخبرة المهنية لأفراد عينة البحث :

المجموع	أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	من 2 إلى 5 سنوات	أقل من سنتين	الإقتراحات
50	20	21	7	2	التكرار
100%	40%	42%	14%	4%	النسبة المئوية

يوضح لنا هذا الجدول النسب المتباينة في مجال الخبرة المهنية حيث نجد أن الأساتذة أصحاب الخبرة المهنية من 5 إلى 10 سنوات بلغت نسبتهم في هذه العينة 42 % وهي بذلك تفوق باقي النسب الأخرى، و مردّ هذا التفوق يرجع إلى محاولة الاستفادة من خبرة هؤلاء في عملية تحسين العملية التعليمية والارتقاء بها نحو الأفضل كون أن تلك الخبرة تؤهل هؤلاء إلى أن تتم الاستعانة بهم في تحقيق جملة من الكفايات المعرفية والتواصلية لتلاميذ هذه المرحلة.

في حين نجد أن نسبة الأساتذة أصحاب الخبرة المهنية لأكثر من عشر سنوات قد بلغت 40 %، ومردّ تلك النسبة هو ذلك الوعي الكبير بأهمية تلك الخبرة في مجال التدريس من جهة، وقدرتها على التعامل مع كافة الوضعيات التعليمية بطريقة سليمة تثبت جدارتها لتدريس تلاميذ هذه المرحلة أكثر من غيرهم من جهة أخرى، أما فيما يخص النسبة الخاصة بالأساتذة أصحاب الخبرة المهنية من 2 إلى 5 سنوات والتي بلغت 14 % فهذا مؤشر على ضرورة الاستعانة بخبرة هؤلاء في ظل وجود حاجة كبيرة لسدّ الفراغ في

بعض المناصب، أما في ما يخص نسبة 4 % الخاصة بالأساتذة أصحاب الخبرة لأقل من سنتين فهي تؤكد على أنه لم يتم العمل بالشروط التي ينبغي توافرها في مدرس هذه المرحلة، والتي من أهمها توافر الخبرة المهنية المطلوبة والتي لا تقل عن خمس سنوات.

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

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	31	19	50
النسبة المئوية	62%	38%	100%

إنّ المتمعن في هذا الجدول يلاحظ بأن الكثير من أفراد العينة قد مرّوا بمرحلة التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات حيث بلغت نسبة هؤلاء 62 % 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 الضرورة أن نشير هنا إلى أن أهمية التكوين تتمثل في تعريف المدرّس بوظيفته الجديدة في ظل المقاربة بالكفاءات والتي تنحصر في التوجيه والإرشاد، وهذا يعني أن " هذه النقلة في وظيفة المدرّس ليس المقصود منها التقليل من دوره، بل العكس يجب أن يكون حاضراً بكل وجوده الإنساني وليس بوجوده كمدرس، حيث يحتفظ بكامل سلطته الفكرية والمعنوية دون أن يفرض هذه السلطة على متعلّمي بل يضعها في خدمتهم، أيضاً لا ينبغي أن ينوب عن دور المتعلم أو يشكّل نموذجاً يجب احتذائه بل يجب أن يبتكر الوضعيات التعليمية ومنهجيات التعلم، والمعينات، والأدوات الديدانكتيكية، ويقترحها على المتعلمين، ويقوم بدور المنشط حينما تحتاج المجموعة إلى حلّ لإحدى المشكلات، والمستشار حينما يُطلب من المجموعة إجراء تنظيم، والإختصاصي بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما وهكذا

ينخرط المدرّس في لعبة ينتقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التكوين¹ إذن فالتكوين مُهمّ في عملية التدريس المبنية على المقاربة بالكفاءات.

وفي ظل وجود هذه النسبة المرتفعة إلا أنه وبالرغم من ذلك فنسبة الأساتذة الذين لم يلقوا تكويناً في ضوء المقاربة بالكفاءات تظل مرتفعة هي الأخرى حيث بلغت % 32 وهذا مؤشر آخر على عدم إعطاء أهمية لمبدأ التكوين الذي يعدّ مرتكزاً من مرتكزات المقاربة بالكفاءات، وهذا يعني أنه لم يتم بعد تعميم العمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات بشكل كامل.

- أما فيما يخص السؤال الجزئي الذي تضمنه هذا السؤال والمتعلق بالأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" والمتمثل في:

• إذا كانت الإجابة بنعم فهل تعتقد أن مدة التكوين كافية؟.

- فقد كانت النتائج كالتالي:

المجموع	لا	نعم	الاقتراحات
31	21	10	التكرار
100 %	68 %	32 %	النسبة المئوية

يبين هذا الجدول أن الكثير من هؤلاء الأساتذة يرون بأن مدّة التكوين غير كافية، وقد بلغت نسبة هؤلاء % 68 وهذا مؤشر على عدم إعطاء هذا المبدأ حقه الكافي من الرعاية والاهتمام حيث خُصِّصت له ساعات قلائل فقط زيادة على قلة الندوات التربوية في هذا المجال خلال العام الدراسي، وهذا ما يبرهن عنه تدني المستوى التعليمي الذي لا يزال قائماً في منظومتنا التربوية.

أما فيما يخص الأساتذة الذين يرون بأنّ مدّة التكوين كافية فقد تجاوزت نسبتهم %30 وهذا مؤشر على عدم الصدق في الإجابة، في ظل وجود ضيق في الوقت

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

بالإضافة إلى الكثافة التي يعرفها البرنامج الدراسي مما ينجر عنهما بطبيعة الحال قلة الندوات التربوية التي تجعل من الوقت المخصص للتكوين غير كاف.

وبناء على ذلك يمكن القول بأن التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات بحاجة إلى وقت أطول إذا ما كانت الغاية من ذلك هي محاولة تطبيق تلك المقاربة بكل قوانينها وأبجدياتها حتى يتم الوصول إلى الأهداف التي سطرته المنظومة التربوية.

ب - المحور الثاني: أثر بيداغوجيا الكفاءات في نشاط اللغة العربية :

- جدول رقم 6: يوضح هل أثرت المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية من حيث :

الاقتراحات	الأهداف	الطريقة	الموضوعات	المجموع
التكرار	29	37	13	79
النسبة المئوية	37 %	47 %	16 %	100 %

يوضح لنا هذا الجدول أن الكثير من أفراد العينة يعتقدون بأن المقاربة بالكفاءات أثرت في تعليمية اللغة العربية من حيث الطريقة أكثر من غيرها بنسبة % 47، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أن ذلك التأثير كان من حيث الأهداف % 37، وبلغت نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن ذلك التأثير كان على مستوى الموضوعات % 16.

والمتمتع 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 اللغة العربية من حيث الأهداف إذ أصبحت تصبّ في مجملها نحو تحقيق غاية واحدة تتمثل في جعل التلميذ قادرا على بناء تعلّماته بنفسه، كما أن ذلك التأثير شمل كذلك الطريقة المتبعة إذ أصبح تعليم هذه المادة مرتبطا بما تدعو إليه المقاربة

النصية التي ترى في النص أساسا لتدريس كافة الأنشطة التعليمية، و لقد مسّ ذلك التأثير كذلك الموضوعات حيث غدت معبرة عن واقع التلميذ واحتياجاته الخاصة وميولاته لتكون أكثر قربا منه وليتمّ التفاعل معها بناء على ذلك.

- جدول رقم 7: يبين رأي أفراد العينة في مدى توصل المقاربة النصية إلى حل في القضاء على الضعف اللغوي:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	20	30	50
النسبة المئوية	40 %	60 %	100 %

كان الغرض من هذا السؤال هو محاولة الوقوف على أثر المقاربة النصية ومدى نجاعتها في تحسين التحصيل اللغوي للتلميذ، وبناء على ذلك يتضح من خلال هذا الجدول أن الكثير من أفراد عينة البحث يعتقدون بأن المقاربة النصية لم تتوصل بعد إلى حلٍ للقضاء على الضعف اللغوي الذي لازال ملاحظا عند الكثير من التلاميذ، وقد بلغت نسبة هؤلاء 60 %، و مردّ هذه النسبة يبقى مرتبطا بالنتائج المتوصل إليها في عملية تحليلنا لمحتوى النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إذ اتضح أن لغة تلك النصوص لا تسمح بتحسين التحصيل اللغوي للتلميذ وذلك لبساطة ألفاظها وتعابيرها في كثير من الأحيان، وإن ساهمت في تحسين ذلك فذلك يبقى محصورا في نسبة ضئيلة لقلّة تلك الألفاظ و التعابير التي من شأنها المساهمة في إثراء المعجم اللغوي للتلميذ، وفي مقابل ذلك يرى 40 % من هذه العينة بأن المقاربة النصية قد توصلت إلى حل للقضاء على الضعف اللغوي بناء على ما تشتمل عليه تلك النصوص من القليل من الألفاظ و التعابير التي من شأنها تعزيز المعجم اللغوي للمتعلّم، إلا أنه وبالرغم من ذلك لم تتمكن المقاربة النصية من القضاء على الضعف اللغوي الموجود بشكل كلي.

- جدول رقم 8: يوضح هل ما يتعلمه المتعلم في المدرسة يستفيد منه في حياته خارج المدرسة:

الإقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	29	21	50
النسبة المئوية	58 %	42 %	100 %

إذا تمعنا في نتائج هذا الجدول نلاحظ أن كثير من أفراد عينة البحث يرون بأن ما يتعلمه المتعلم في ضوء هذه المقاربة داخل المدرسة يستفيد منه خارج المدرسة بالنظر إلى أن أهداف التعليم المتوسط " ترمي إلى جعل كل تلميذ يتحكّم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية، وتكون هذه الكفاءات ذات طابع اتصالي فكري اجتماعي"¹ فتلك الكفاءات التي يمتلكها المتعلم في هذه المرحلة يستفيد منها في حياته خارج المدرسة ومن أمثلة ذلك الكفاءة التواصلية التي تؤهله إلى أن يكون قادرا على التواصل مع عائلته وأفراد مجتمعه، وقد بلغت نسبة هؤلاء 58 % وهذا مؤشر على أن أقل من نصف أفراد العينة لم يفهموا بعد المقاربة بالكفاءات، وقد بلغت نسبة هؤلاء 42 % ومردّ هاته النسبة المرتفعة هو جهل الكثير من الأساتذة بمبادئ المقاربة بالكفاءات لقلّة تكوينهم أو انعدامه في هذا الميدان.

ومن الضروري أن نشير في الأخير إلى أنه إذا ما كان هناك حرص على أن يتم العمل بالمقاربة بالكفاءات عند جميع الأساتذة فذلك يبقى مرهونا بتعريفهم أن المقاربة بالكفاءات هي " اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها،

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 1.

وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة¹.

- جدول رقم 9: يبين هل النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط :

المجموع	الاحتمالات		الاقتراحات
	لا	نعم	
100 %	22 %	78 %	مناسبة لمستواهم العقلي
100 %	38 %	62 %	مثيرة لانتباههم
100 %	40 %	60 %	تتماشى مع واقعهم

إذا ما حاولنا التعليق عن نتائج هذا الجدول فيمكن القول أن 78 % من أفراد عينة البحث يرون بأن تلك النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط مناسبة لمستواهم العقلي وهذا مؤشر على أن تلك النصوص تعبّر عن جملة من الأمور التي تتماشى والمستوى العقلي للتلميذ في هاته المرحلة مُحاولَة بذلك توسيع ذهنيته وانفتاحها عن الحياة بما فيها من تفاعلات²، مرتكزة في ذلك على اللغة البسيطة، وفي مقابل ذلك يرى 22% من أفراد هذه العينة بأن تلك النصوص لا تتناسب والمستوى العقلي للتلميذ في هاته المرحلة وهذا مؤشر آخر على أن هؤلاء لم يفهموا بعد ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات وذلك يعود بالدرجة الأولى لقلّة تكوينهم في هذا المجال ولقلّة خبرتهم، ويرى 62 % من أفراد هذه العينة كذلك أن تلك النصوص مثيرة لانتباه التلاميذ وهذا يوحي بأهمية هذه النصوص كونها تسعى إلى إثارة انتباه التلاميذ من خلال تعبيرها عن حاجاتهم وميولاتهم، وفي مقابل ذلك يرى 38 % من أفراد العينة أن تلك النصوص

¹ - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات، ص 11.

² - ينظر : وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية، ص

غير مثيرة لانتباه التلاميذ، وهذا مؤشر آخر على عدم وعي كثير من هؤلاء أنّ المقاربة بالكفاءات حملت معها تغييرات جذرية في كثير من المفاهيم وتعدّ النصوص واحدة منها.

ويرى % 60 من أفراد هذه العينة أيضا أن تلك النصوص تتماشى مع واقع التلميذ وهذا يوحي بأن أقل من نصف أفراد العينة يرون بأن تلك النصوص لا تتماشى مع واقع التلميذ وهذا مؤشر آخر على بُعد هؤلاء تماما عن ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات بسبب قلّة تكوينهم في هذا المجال، وبناء على ذلك يمكن القول أن النصوص المقررة على تلاميذ هذه المرحلة " تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلّم والمرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية"¹ والدليل على ذلك وجود نصوص معبّرة عن واقع التلميذ مثل الزردة - انترنت المستقبل - الهجرة السرية... وغيرها.

- جدول رقم 10: يبين رأي أفراد العينة في تكليفهم للتلاميذ بالتحضير المسبق لدرس النصوص :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	42	8	50
النسبة المئوية	84 %	16 %	100 %

نلاحظ في هذا الجدول أن % 84 من أفراد عينة البحث يكفّون التلاميذ بالتحضير المسبق لدرس النصوص لاعتقاد هؤلاء أن في هذه الخطوة ربح للوقت خاصة في قراءة النص وفهمه، وفي مقابل ذلك هناك من لا يكفّ التلاميذ بالتحضير لدرس النصوص لاعتقاد هؤلاء بأن التلاميذ من خلال أسئلة توجيهية من المعلم يصنع المعرفة ولا داعي لتكليفه بالتحضير المسبق، وقد بلغت نسبة هؤلاء % 16 .

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص 12.

ج . المحور الثالث: طريقة تقديم النصوص :

- جدول رقم 11: يوضح هل يضع المعلم التلميذ أمام وضعية مشكلة في مستهل كل نشاط :

المجموع	أبدا	أحيانا	دائما	الاقتراحات
50	1	15	34	التكرار
100 %	2 %	30 %	68 %	النسبة المئوية

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 بأنّ 68 % من أفراد عينة البحث يلجأون 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 النصوص ، وهذا الكلام تفسّره نسبة 32 % 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 عن ما تنادي به المقاربة بالكفاءات لقلّة تكوينهم في هذا الميدان، وهذا ما تمّ ملاحظته بالفعل من خلال الزيارة الميدانية التي قمنا بها، إذ يتضح ذلك الخلل جلياً في العمل بهذه الخطوة في الميدان التعليمي، وبما أن المقاربة بالكفاءات تسعى من خلال هذه الوضعية إلى "إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، و وضعه في وضعية بناء المعارف وهيكله المهمّات لكي يوظّف كل متعلم

العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم¹ بحكم تمركزها حول المتعلم فإن وجود مثل هذه الممارسات في الميدان يوحي بأن هناك من يضرب بهذه المبادئ عرض الحائط.

- جدول رقم 12: يبين هل أن التعريف بصاحب النص أو مناسبة النص ضروري
لولوج النص الأدبي المقرر:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	33	17	50
النسبة المئوية	66%	34%	100%

يرى الكثير من أفراد العينة بأن التعريف بصاحب النص أو مناسبة النص ضروري لولوج النص الأدبي المقرر، وقد بلغت نسبة هؤلاء 66 % وهذا مؤشر على أن 34% من أفراد العينة الآخرين لا يعتقدون بأهمية هذه الخطوة في الدخول للنص المقرر ويمكن تفسير ذلك بأن هناك نوع من عدم الالتزام بما ورد في الوثائق التربوية، إذ أن هذه الأخيرة تدعو إلى العمل بهذه الخطوة في عملية تقديم النصوص بحيث ينبغي على الأستاذ أن " يقدم عن طريق الأسئلة دائما تعريفا موجزا للأديب، وربما يعطي تعريفا قصيرا آخر عن الشخصية التي يتحدث عنها النص"²، ويبقى هذا الخلل الخاص بالعمل بالخطوات المتبعة في تقديم النصوص الأدبية مقرون دائما بقلّة تكوين هؤلاء، وبعدم كفاية الوقت المخصص للتكوين في هذا الميدان، كما أن ذلك يظلّ مقرونا أيضا بعدم إطلاع هؤلاء على الوثائق التربوية.

- جدول رقم 13: يوضح هل يعرف الأستاذ صاحب النص بنفسه :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	35	15	50

¹ - حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد و المتطلبات ، ص 12.

² - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 19.

النسبة المئوية	70%	30%	100%
----------------	-----	-----	------

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي الوقوف أكثر على ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية والمتعلق بأن المتعلم لم يتحرر بعد من قيود المقاربات السابقة وبناء على ذلك يبيّن لنا هذا الجدول أن 70% من أفراد العينة يقدّمون على تعريف النص بأنفسهم وهذا مؤشر على أن هناك من الأساتذة من لم يستطع التخلص من رواسب البيداغوجيات التقليدية إلى حد الآن بدليل أن الكثير من هؤلاء لا يزالون يمارسون التلقين، وفي مقابل ذلك بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يقومون بذلك 30% إلا أنه وبالرغم من ذلك فإن هذه النسبة تبقى منخفضة مقارنة بالنسبة السابقة، ولابد أن نشير هنا إلى أن هؤلاء الأساتذة لو قاموا بتكليف التلاميذ بالتحضير المسبق لتمكنوا من إشراكهم في صناعة المعرفة بدلا من تقديمها جاهزة، ويبقى هذا مقرونا دائما بندرة التكوين في هذا الميدان.

- جدول رقم 14: يبين هل يكفّ الأساتذة التلاميذ بتعريف صاحب النص:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	34	16	50
النسبة المئوية	68%	32%	100%

إنّ أول ما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو وجود ذلك التناقض في نسب الجدولين (جدول رقم 13 والجدول رقم 14)، وهذا يوحي بأنّ جلّ الأساتذة لم يتحرّروا الدقة في الإجابة عن هذين السؤالين بدليل أن نسبة 70% في الجدول الأول خاصة بالأفراد الذين يعرفون صاحب النص بأنفسهم، وفي الجدول الثاني نرى بأن 68% من أفراد العينة يكفّون التلاميذ بتعريف صاحب النص، ومردّ هذا التناقض يرجع بالأساس إلى أن هؤلاء لم يكتشفوا الخلل الذي هو واقعون فيه إلا بعد أن طُرح عليهم هذا السؤال

الذي كانت الغاية منه هي الكشف عن واقع العمل بهذه الخطوة في تقديم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات، وبناء على هذا التناقض الموجود فقد تمّ في الزيارة الميدانية الوقوف على هذا النوع من الخلل الذي يمكن أن نرجعه إلى أنّ التكوين في كيفية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات لم يأخذ حقه الكافي من العناية والاهتمام.

- جدول رقم 15: يوضح هل يستخرج الأستاذ الفكرة العامة بعد :

المجموع	بعد القراءة الجزئية للمتعلمين	بعد القراءة النموذجية للأستاذ	بعد القراءة الصامتة	الاقتراحات
50	26	6	28	التكرار
%	32%	12 %	56%	النسبة
100				المئوية

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي معرفة ما إذا كان الاهتمام متمحورا حول المتعلم باعتبار أن التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات يهدف إلى "إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنتج وتعبّر عن ذاتها"¹ و بناء على ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية فإن غايّتنا من هذا السؤال تبقى في إطار معرفة ما إذا كان جميع الأساتذة تنطبق عليهم تلك الملاحظات، ومن خلال هذا الجدول يتبيّن لنا أن الكثير من أفراد عينة البحث تنطبق عليهم تلك الملاحظة بالفعل، إذ أنّ أكثر من نصف أفراد العينة (56 %) يُقدّمون على استخراج الفكرة العامة بعد القراءة الصامتة مباشرة.

ومن الضروري أن نشير هنا إلى أنه وبعد الاطلاع المتكرر على الوثائق التربوية الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط لم نجد أي إشارة حول هاته الخطوة تُلزم

¹ - حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد و المتطلبات ، ص 22.

الأستاذ باستخراج الفكرة العامة بعد كل اقتراح من تلك الاقتراحات إلا أنه يبقى من الضروري أن يتم استخراج الفكرة العامة بعد القراءات الجزئية للمتعلمين بالنظر إلى أن التلميذ في هذا السن وفي هذا المستوى العقلي غير قادر على استخراج الفكرة العامة بعد قراءة واحدة فقط، وهذه الملاحظة تُثبت عدم اكتراث هؤلاء الأساتذة بما تتطلبه شخصية هذا التلميذ من خصوصيات، أما فيما يخص النسب التالية % 12 و % 32 المتعلقة بالاقتراحين الآخرين فهي مؤشر على عدم إيلاء نوع من الأهمية للمتعلم، وبناء على هذا فهو لا يزال في قوقعة المقاربات التقليدية، إذ أنه من المفترض أن نولي أهمية أكثر للمتعلم فنفتح له المجال لاستخراج الفكرة العامة بعد عددٍ من القراءات أي بعد أن يتحصل لديه فهم نوعي لمضمون النص ومن ثم يصبح قادراً على أن يعبر عن فكرته بكل حرية ومن هنا نكون قد أشركناه بالفعل في هذه العملية.

-جدول رقم 16: يوضح هل يحدد الأستاذ الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص بنفسه :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	11	39	50
النسبة المئوية	22 %	78 %	100%

جاء هذا السؤال بغية معرفة هل لا يزال التلقين ساري المفعول في المقاربة الجديدة وبناء على ذلك أثبتت النتائج الموضحة في الجدول بأن % 78 هم فقط من لا يقومون باستخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية للنص بأنفسهم، وهذا مؤشر على أنه لا يزال الكثير من هؤلاء يعتمدون إلى طريقة التلقين في تقديمهم لمختلف الدروس بناء على أن % 22 أجابوا عن السؤال بنعم وهذا دليل آخر على أن هؤلاء لم يفهموا بعد مفهوم المقاربة بالكفاءات، وذلك يرجع بالأساس لقلّة تكوينهم في هذا المجال أو انعدامه.

- جدول رقم 17: يوضح هل يترك الأستاذ فرصة للتلاميذ لتحديدها :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	46	4	50
النسبة المئوية	92 %	8%	100%

إن أول ما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو أن الكثير من هؤلاء الأساتذة لم يتحرروا الدقة في الإجابة بدليل وجود التناقض في الإجابة عن السؤالين 16 و 17، فالمتعمّن هنا يلاحظ أن النسب قد تغيّرت بين الجدول الأول '22 % و 78%' والثاني: 9% و 8% وهذا التناقض مردّه أن الكثير من هؤلاء الأساتذة لم يدركوا بعد ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات، إذ أن أول ما تركّز عليه هذه المقاربة هو العمل على إشراك المتعلم في بناء المعارف، وبناء على ما ورد في الجدول فإن الخلل الذي لا يزال ملحوظا تفسره نسبة 8% التي لا تزال موجودة بدليل أن هؤلاء لم يتحرروا بعد من الطريقة التقليدية، وهذا ما تمّ ملاحظته بالفعل من خلال الزيارة الميدانية.

- جدول رقم 18: يوضح هل يتمكّن التلاميذ من الوصول إلى الفكرة العامة وأفكار النص الجزئية :

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	34	15	1	50
النسبة المئوية	68 %	30 %	2 %	100%

يبقى التناقض يشوب الكثير من الإجابات بدليل أنّ 8 % من الأساتذة لا يتركون الفرصة للتلاميذ لتحديد الفكرة العامة وأفكار النص الجزئية، وهذه النسبة تبقى مرتفعة مقارنة بما جاءت به المقاربة بالكفاءات، وفي هذا الجدول تبين نسبة 68 % كأعلى نسبة أن التلاميذ يتوصلون إلى أفكار النص بصفة دائمة، ومن هنا يمكن القول

بأنه كيف تكون تلك النسبة في ظل وجود كثير من الأساتذة الذين لا يتركون للتلاميذ فرصة المشاركة في تحديد تلك الأفكار، وهذا الخلل يوحي بأن الكثير من هؤلاء الأساتذة لم يتحروا الدقة في الإجابة عن هذه الأسئلة، أما نسبة 30 % المتعلقة بأن التلميذ يتوصل إلى أفكار النص المختلفة أحيانا فقط فمرد ذلك أن الكثير من الأساتذة لا يتركون فرصة للتلاميذ لتحديد تلك الأفكار بدليل أن نسبة 2% لا تزال موجودة والمتعلقة بأن التلميذ لا يتوصل تماما إلى تلك الأفكار وهذا مؤشر آخر على قيام ذلك الخلل في منظومتنا التربوية بناء على أن المتعلم والمعلم لم يتحررا بعد من قيود المقاربات التقليدية.

-جدول رقم 19: يوضح عند ارتكاب المتعلم للأخطاء أثناء قراءته الجهرية هل يصححها الأستاذ :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	50	0	50
النسبة المئوية	100 %	0%	100%

الملاحظ في هذا الجدول أنّ جميع أفراد عينة البحث قد صرحوا بأنهم يُقدّمون على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء القراءة الجهرية، والدليل على ذلك وجود نسبة 100% في الخانة الخاصة بالاقترح الأول ومردّ هذه النسبة يبقى مرتبطا بحرص هؤلاء على العمل بما هو وارد في الوثائق التربوية التي تُلزم الأستاذ " بتصحيح الأخطاء المرتكبة بطريقة تركيبية سليمة، فلا يتدخّل لتصحيح الأخطاء إلا إذا عجزَ القارئ وزملائه"¹ عن ذلك، والعمل بهذه الخطوة المهمة يوحي بأنّ هناك حرص كبير من طرف هؤلاء على تصويب الأخطاء حتى لا يقع فيها بقية التلاميذ مرة أخرى، أو لتذكير المتعلمين بما قد تمّ تناوله في الحصص السابقة.

¹ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 17.

- أما فيما يخص الشق الثاني من السؤال والمتمثل في:
إذا كانت الإجابة ب (نعم) هل تصححها :

المجموع	الخيارات		الاقتراحات
	لا	نعم	
100 %	4%	96%	تصححها فور وقوعها
100 %	96%	4%	بعد الانتهاء الكلي من القراءة
100 %	10%	90%	تصححها مع التذكير بالقاعدة
100 %	88%	12%	تصححها دون التذكير بالقاعدة

إنّ النسب الموجودة في هذا الجدول تشير إلى أنّ الكثير من أفراد العينة يُجمعون على القيام بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون فور وقوعها بنسبة 96 % وهذا مؤشر على إدراك هؤلاء لأهمية تصحيح الخطأ فور ارتكابه بدليل أن هذه الخطوة تُسهم بشكل كبير في إبعاد التلاميذ عن الوقوع في مثل هذا الخطأ مرة أخرى أثناء قراءتهم لباقي فقرات النص، أما فيما يخص نسبة 4% فهي مؤشر على وجود أساتذة آخرين لا يصحّحون الخطأ فور وقوعه، وهؤلاء يُقدّمون على تصحيح الخطأ بعد الانتهاء الكلي من القراءة وهذا يرجع إلى أنّ هناك من لا يعي بعد أهمية تصحيح الخطأ فور ارتكابه وهذا يوحي كذلك بأنّ هؤلاء لم يتلقوا تكويناً في كيفية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات.

أما إذا انتقلنا إلى الحديث عن الاقتراح الآخر المتعلق بتصحيح الخطأ مع التذكير بالقاعدة فيمكن القول بأن 90% من أفراد العينة يصحّحون الخطأ مع التذكير دائماً بالقاعدة بدليل أن هؤلاء مدركون لأهمية هذه الخطوة بما أنها تعزّز من ثبات المكتسبات لدى المتعلم، وفي مقابل ذلك نجد 10 % من الأساتذة الآخرين لا يقومون بذلك، وتبقى هذه النسبة مرتفعة مقارنة بما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات إذ أنها تُلزم المدرّس بتعزيز

مكتسبات التلميذ كلما تسنى له ذلك، وبناء على هذا يمكن إرجاع وجود هذه النسبة إلى قلة التكوين في هذا المجال، وقلة الإطلاع على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

أما إذا ذهبنا إلى التعليق على نسب الاقتراح الأخير والمتعلق بتصحيح الأخطاء دون التذكير بالقاعدة فيمكن أن نشير إلى أن التناقض في الإجابات يعود مرة أخرى بدليل أن النسب قد تغيرت ما بين الاقتراحين، فنلاحظ أن الأساتذة لم يتحروا الدقة في الإجابة وهذا ما تبرره النسب الموجودة في الجدول والخاصة بهذا الاقتراح، إذ أن 12 % من هؤلاء يصحّون الخطأ دون التذكير بالقاعدة وقد رأينا فيما سبق أن 10 % من أفراد العينة لا يصحّون الخطأ مع التذكير بالقاعدة، وهذا يعني أنهم يُقدّمون على تصحيح الخطأ دون التذكير بالقاعدة، كما أن نسبة 88% توحى بأن أغلبية الأساتذة يصحّون الخطأ مع التذكير بالقاعدة، وقد بيّن لنا الجدول أن 90% من الأساتذة يقدمون على تصحيح الخطأ مع التذكير بالقاعدة، وفي الأخير يمكن القول بأنّ هذا الخلل الموجود في النسب يزيد من تيقننا بأن هؤلاء لم يتحروا الدقة في الإجابة من جهة، ولأنهم لم يفهموا المقصود من السؤال من جهة أخرى، ولقد كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي محاولة إيجاد مثل هذه الثغرات في الميدان العملي والتي توحى بأنّ التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات لا يزال متعثراً.

- جدول رقم 20: يوضح هل يشرح الأستاذ الكلمات الصعبة الموجودة في النص بنفسه :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	29	21	50
النسبة المئوية	58 %	42%	100%

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ 58% من أفراد العينة يشرحون الكلمات الصعبة الموجودة في النص بأنفسهم، وهذا مؤشر على عدم إتاحة الفرصة للتلميذ للمشاركة في العملية التعليمية وهذا ما يتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تستوجب إشراك المتعلم في كل مراحل الفعل التربوي¹، وبناء على هذا فالتلميذ في هذه العملية لا يزال مستهلكا للمعرفة بدليل أن الأستاذ هو من يقدّمها له، كما أن نسبة 42% المتعلقة بالأساتذة الذين لا يقومون بشرح تلك الكلمات بأنفسهم مؤشر آخر على عدم الاهتمام بالمتعلم بدليل أن الأستاذ لا يزال هو المركز في هذه العملية، ويعود هذا الخلل إلى عدم إيلاء نوع من الأهمية لمبدأ التكوين في ضوء هذه المقاربة الجديدة بدليل أن الكثير من أفراد العينة لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال.

- جدول رقم 21: يوضح هل يترك الأستاذ الفرصة للتلاميذ لشرح تلك الكلمات :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	43	7	50
النسبة المئوية	86 %	14%	100%

المتعلم في نسب هذا الجدول يلاحظ ذلك التناقض القائم بين نسب الجدولين (الجدول 20 والجدول 21)، ولقد كانت غايتنا من طرح هذا السؤال هي محاولة الوقوف على مثل هذا التناقض بالنظر إلى ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية إذ اتضح أن أغلبية الأساتذة لم يتحرروا بعد من رواسب المقاربات التقليدية بدليل أنّ التلميذ لا يزال يتلقى المعرفة من أستاذه، وهذا ما يشكّل تناقضا كبيرا في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، إذ أن العمل بهذه المقاربة يبقى شكلياً فقط بدليل أن الميدان يبيّن غير ذلك،

¹ - محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف - أسسه و تطبيقاته، ص 126.

كما أن العمل بما تدعو به مختلف الوثائق التربوية باعتبارها وسائل مساعدة تحدد المنهجية التي ينبغي أن يتبعها المدرس في أثناء قيامه بعملية التدريس يبقى مرهونا بهذه النسب التي تشير إلى أنه لم يتم العمل بما ورد في تلك الوثائق والتي تلزم الجميع " بإتاحة الفرصة للمتعلم حتى يبني معارفه بنفسه"¹ زيادة على أنها تهدف من خلال ذلك إلى أن يصل المتعلم إلى شرح مدلولات المفاهيم المجردة.² التي من شأنها أن تثري رصيده اللغوي، وتجعل منه أكثر فعالية داخل الصف التعليمي.

جدول رقم 22: يبين هل يكلف الأستاذ تلاميذه بتوظيف الكلمات المشروحة في جمل :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	48	2	50
النسبة المئوية	96 %	4%	100%

الملاحظ هنا هو أن 96 % من أفراد العينة يكلفون التلاميذ بتوظيف الكلمات المشروحة في جمل من إنشائهم وهذا مؤشر على وجود نوع من الاهتمام بهذه الخطوة بناء على العمل بما جاء في الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، والتي ترى "بأن المفردات التي تُشرح كتابةً على جانبٍ من السبورة هي تلك التي تعتبر مفاتيح لفهم البيت أو الجملة أو الوحدة، وقد يكون الشرح بإعطاء معنى المفردة أو مرادفاتها أو ضدها أو بوضعها في جملة حتى يسهل فهمها"³.

ومن هذا المنطلق فإنّ العمل بهذه الخطوة يكتسي أهمية كبرى كون ذلك التوظيف يُسهل على التلميذ فهم تلك الكلمات أكثر فأكثر، ويعزز من تثبيت مكتسباته إضافة إلى

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية والإسلامية، ص 8.

² - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 9.

³ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية والإسلامية، ص 20.

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 إلا أن نسبة 4% تشير إلى ما تمّ ملاحظته فعلا من خلال الزيارة الميدانية التي توضح أنّ هناك 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 23: يوضح هل يشرح الأستاذ المعاني التي تضمنتها الأفكار بنفسه:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	28	22	50
النسبة المئوية	56 %	44%	100%

جاء هذا السؤال في إطار محاولة التعرّف على مخلفات المقاربات التقليدية بناء على ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية، والمتمعن في هذا الجدول يلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يشرحون المعاني التي تضمنتها الأفكار بأنفسهم تجاوزت نصف أفراد العينة (56%)، وهذا مؤشر على أن العملية التعليمية لا تزال متمحّورة حول المعلم باعتبار أنه هو الذي يقوم بتقديم المعرفة للتلميذ، وهذا الواقع الذي تمّ ملاحظته أيضا من خلال الزيارة الميدانية يتنافى تماما مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات، وفي مقابل ذلك نجد 44% من أفراد العينة لا يقومون بشرح المعاني التي تضمنتها الأفكار بأنفسهم وهذا مؤشر على وجود فئة معتبرة فقط لا تمارس التلقين أثناء قيامها بعملية التدريس، إلا أنّ ذلك لا يشفع لوجود ثغرات في الواقع التعليمي المؤسس على ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

- جدول رقم 24: يبيّن هل يترك الأستاذ الفرصة للتلاميذ لشرح المعاني من خلال أسئلة موجهة :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	48	2	50
النسبة المئوية	96 %	4%	100%

إنّ ما يلاحظ هنا هو أن التناقض في الإجابات لا يزال موجودا بدليل أن 96% من أفراد العينة قد أجابوا بأنهم يتركون الفرصة للتلاميذ لشرح المعاني من خلال أسئلة موجهة، وهو ما يتناقض مع الإجابة السابقة (جدول رقم 23) حيث كانت نسبة 44% متعلقة بالأساتذة الذين أجابوا بأنهم لا يشرحون المعاني التي تضمنتها الأفكار بأنفسهم وهذا دليل على أن الكثير من هؤلاء، لم يفهموا المقصود من السؤال غير أن ذلك لا يمنع من أن نشير إلى وجود فئة معتبرة من الأساتذة الذين يقومون بدور التوجيه و الإرشاد وفي مقابل ذلك تؤكد نسبة 4% التي لا تزال موجودة أن هناك من الأساتذة من لا يزال يعمل بمبادئ المقاربات التقليدية بدليل أنه لم يفهم بعد ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات وذلك يبقى منوطا بقلة تكوينه وانعدامه في هذا الميدان.

- جدول رقم 25: يبيّن هل يستخرج الأستاذ المغزى العام من النص بنفسه :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	11	39	50
النسبة المئوية	22 %	78%	100%

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي الوقوف أكثر على الثغرات التي لا تزال موجودة في ضوء التدريس بالكفاءات بالنظر إلى ما تمّ ملاحظته في الميدان العملي، والمتمعن في هذا الجدول يرى أن 78% من أفراد عينة البحث أجمعوا على أنهم لا

يقومون باستخراج المغزى العام بأنفسهم، وهذا دليل على أنهم يتركون الفرصة للتلميذ للقيام بذلك ويكون ذلك من خلال أسئلة موجهة يتمكن من خلالها من الوصول إلى المطلوب منه والمتعلم بناء على هذا قد أصبح باحثاً عن المعرفة وصانعا لها في الآن نفسه بدليل أن سعيه المتواصل نحو الإجابة عن تلك الأسئلة يقود إلى امتلاك المعرفة، كما يتضح من خلال هذا أنّ هناك محاولات للعمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات غير أن ذلك لا يمنع من أن تشير إلى أن نسبة 22% تبقى كافية بأن نحكم على الكثير من هؤلاء بأنهم لا يزالون يعتمدون إلى الطريقة التقليدية التي تعدّ من مخلفات المقاربة التقليدية، وهذا راجع بالطبع إلى أن هؤلاء لم يفهموا بعد ما الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات.

-جدول رقم 26: يوضح هل يترك الأستاذ الفرصة للتلاميذ لاستخراج المغزى العام:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	48	2	50
النسبة المئوية	96 %	4%	100%

الملاحظ في هذا الجدول هو وجود التناقض في الإجابات بين الجدولين (25)- (26) بدليل أنه في الجدول الأول تمّ القول بأنّ 78% خاصة بالأساتذة الذين لا يستخرجون المغزى العام بأنفسهم أي أنهم يكلفون التلاميذ بالقيام بذلك في حين نلاحظ في الجدول (26) أن 96% من الأساتذة يتركون الفرصة للتلاميذ لاستخراج المغزى العام، وهذا التناقض في الإجابات مؤشّر على أن هؤلاء جميعاً لم يفهموا المقصود من السؤال، كما أنهم لم يكونوا جديين في الإجابة عن تلك الأسئلة لعدم إدراكهم للأهمية التي تطبع هذا النوع من الدراسات، وفي مقابل ذلك التناقض نجد نسبة 4% التي لا تزال موجودة و التي تشير إلى أن هناك من الأساتذة من لا يزال سلطوياً في عملية التدريس

القائمة على المقاربة بالكفاءات بدليل أن هؤلاء الأساتذة لا يُعطون المتعلم حقه الكافي من العمل بهذه المقاربة ويبقى ذلك مرتبطاً بجهلهم بمبادئ هذه المقاربة.

- جدول رقم 27: يوضح هل يتوصل التلاميذ إلى المغزى العام :

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	42	8	0	50
النسبة المئوية	84 %	16%	0%	100%

جاء هذا السؤال محاولة منّا 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 لم يتحروا الدقة في الإجابة عن هذا السؤال باعتبار أن الكثير منهم قد أجابوا في السؤالين السابقين بأنهم لا يتركون للتلميذ فرصة استخراج المغزى العام فكيف لنا أن نوضح إذن توصل التلميذ إلى استخراج المغزى العام بصفة دائمة بنسبة 84%، غير أن ذلك لا يمنع من أن نشير إلى أنّ المتعلم يتوصل بصفة دائمة إلى المغزى العام من النص في ظل وجود عينة من الأساتذة تحرص على أن يكون دور المتعلم أكثر فعالية في العملية التعليمية بناء على الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات، كما يبقى من الضروري أن نشير إلى أن هؤلاء يدركون تماما الأهمية التي تطبع العمل بهذه الخطوة كون تلك المعارف التي يتوصل إليها المتعلم من خلال توصله للمغزى العام تسهم بشكل كبير في " العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية " ¹ تتجسد في واقع المتعلم، ومن ثمّ تؤهله إلى أن يكون فردا نافعا في مجتمعه.

وبعيدا عن ذلك نلاحظ أن نسبة 16% التي تدل على أن التلميذ يتوصل إلى المغزى العام أحيانا فقط مؤشر على عدم إيلاء المتعلم الأهمية التي يستحقها بما أن

¹ - حاجي فريد، التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات، ص 23.

المقاربة بالكفاءات جاءت متمحورة حول هذا العنصر المهم من عناصر العملية التعليمية، وهذا دليل على أن هؤلاء لا يزالون يجهلون ما تنادي به المقاربة بالكفاءات لقلّة تكوينهم في هذا الميدان، وفي مقابل ذلك تبين لنا النسبة التالية %0 أن التلميذ يتوصل بالفعل إلى المغزى العام، وبناء على ما سبق يمكن القول بأنّ هناك بدايات محتشمة للعمل بما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

د- المحور الرابع: طريقة تدريس روافد النص الأدبي.

- جدول رقم 28: يوضح هل يستثمر الأستاذ النص في تدريس الأنشطة اللغوية :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	49	1	50
النسبة المئوية	98 %	2%	100%

كان الهدف من طرح هذا السؤال هو الوقوف على مدى تطبيق المقاربة النصية في الواقع العملي، وبناء على ذلك فقد تمّ من خلال هذا الجدول ملاحظة أن 98% من أفراد عينة البحث يُقدّمون على استثمار النص في تدريس الأنشطة اللغوية المختلفة، و هذا دليل على أنّ الكثير من هؤلاء يُطبّقون مبادئ المقاربة النصية التي " تعتبر النص وسيلة فعّالة لتعلّم اللغة و اكتساب الرصيد اللغوي الذي يمكّن المتعلّم من التواصل مشافهة وكتابة في وضعيات دالة"¹، ويبقى العمل بما تدعو إليه المقاربة النصية والوثائق التربوية المختلفة مؤشرا على المحاولة الرامية إلى الوصول إلى الأهداف المتوخاة من تبني المقاربة بالكفاءات، وفي مقابل ذلك يبيّن لنا الجدول كذلك أنّ 2% من أفراد هذه العينة لا يلتزمون بالعمل بالمقاربة النصية وهذا مؤشر آخر على بُعد هؤلاء عن واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات لانعدام تكوينهم في هذا المجال.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط- اللغة العربية والتربية والإسلامية، ص 7.

- جدول رقم 29: يوضح هل النص المقرر في الوحدة يخدم الظاهرة اللغوية المقررة في الوحدة نفسها أم لا ؟.

الاقتراحات	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
التكرار	33	17	0	50
النسبة المئوية	66 %	34%	0%	100%

إن تفرغ البيانات أو النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول يوحي بأن النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط لا تزال بعيدة عن ما تدعو إليه المقاربة النصية بدليل وجود 66% فقط من أفراد العينة يرون بأن تلك النصوص تخدم الظاهرة المقررة بصفة دائمة، كما أنّ نسبة 34% المتعلقة بأفراد العينة الذين يرون بأن تلك النصوص تخدم الظاهرة اللغوية أحيانا فقط - تظل مرتفعة بالنظر إلى ما تدعو إليه المقاربة النصية كون النص في ضوء هذه المقاربة " ينبغي أن يكون محورا للنشاطات التعليمية المتعددة ووسيلة لبلورتها وأداة لانجازها"¹.

وبناء على هذا فهذه النسب مؤشر على أن هناك من النصوص من تبقى غير جاهزة إلى أن تقدّم في إطار المقاربة النصية بدليل خلوّها أو افتقارها في كثير من الأحيان إلى مختلف الظواهر المقررة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية، ومن خلال عملية تحليل محتوى تلك النصوص وبيان علاقتها بالأنشطة المختلفة حيث اتضح أنه يوجد من النصوص من لا يخدم الظواهر اللغوية المقررة لخلوّها تماما من تلك الظواهر ومثال ذلك نص الشطرنج... تحدّي الأذكى والذي نجده خالياً تماما من ظاهرة التصغير المقررة في نفس الوحدة، كما اتضح كذلك وجود نصوص مفنكرة لتلك الظواهر بدليل عدم وجود أمثلة كافية تخدم

¹ - وزارة التربية الوطنية - دليل الأستاذ، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 2.

موضوع الظاهرة المقررة، ويبقى علينا أن نشير إلى أن نسبة 0% والتي تعني أنه ليست النصوص جميعها لا تخدم الظواهر المطلوبة خير دليل على ما قلناه بدليل أن هذه النسبة تشير إلى أن هناك من النصوص ما تخدم الظواهر المطلوبة، وهناك نصوص لا تخدم الظواهر المقررة، وهذا مؤشر على أن المقاربة النصية لم تأخذ حقتها الوافي من تلك النصوص، كما أن هذه المقاربة لا يمكن أن يتم العمل بها بصفة دائمة في ظل وجود مثل هذه النصوص.

- جدول رقم 30: يوضح عندما لا يجد الأستاذ الظاهرة اللغوية المطلوبة في النص الأدبي فماذا يفعل؟.

المجموع	الاختيارات		الاقتراحات	
	لا	نعم	التكرار	تقدم أمثلة من خارج النص
50	17	33	التكرار	تقدم أمثلة من خارج النص
100%	26%	74 %	النسبة المئوية	تتصرف في النص
50	7	43	التكرار	النسبة المئوية
100%	14%	86%	النسبة المئوية	

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 النصية وبين ما تدعو إليه المقاربات التقليدية بدليل أن 74% منهم يقدمون أمثلة من خارج النص وهذا يعني أن هؤلاء لم يفهموا لحد الآن ما معنى المقاربة النصية، وفي مقابل ذلك نجد 26% فقط منهم لا يقدمون أمثلة من خارج النص، غير أن هذه النسبة لا يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار بحكم أن هؤلاء لم يتحرروا الدقة في الإجابة، ومعنى ذلك أن جميع أفراد العينة كانت إجاباتهم عشوائية بدليل وجود 86% منهم قد أجابوا بأنهم يتصرفون في النص

والملاحظ هنا هو أن النسب قد تغيرت بين الاقتراح الأول والثاني، كما أن نسبة 14% دليل آخر على عدم وجود نوع من الجدّية في الإجابة عن السؤال، وفي الأخير يمكن أن نشير إلى أن أغلبية أفراد العينة لم يفهموا بعد المقاربة النصية وهذا يعني أنها لا تزال غير مُطبَّقة على أكمل وجه، وهذا ما يشير بطبيعة الحال إلى أن الأهداف المتوخاة من تطبيق هذه المقاربة لا تزال مجرد حبرٍ على ورق، كما أن هؤلاء لا يزالون يعملون بما تدعو إليه المقاربات التقليدية وهذا ما تمّ ملاحظته بالفعل من خلال الزيارة الميدانية.

-جدول رقم 31: يوضح هل يقدّم الأستاذ القاعدة للتمييز أم لا ؟.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	8	42	50
النسبة المئوية	16 %	84%	100%

المتأمل في هذا الجدول يلاحظ بأن 84% من أفراد العينة قد أجابوا بأنهم لا يقدّمون القاعدة للتمييز بمعنى أنهم يتركون للتمييز فرصة استخراج القاعدة، غير أن هذه النسبة تبقى مؤشر على أن هناك من الأساتذة من لا يزال يتبع الطريقة التقليدية في تقديم دروس القواعد بدليل وجود 16% من هؤلاء قد أجابوا بأنهم يقدّمون القاعدة للمتعلّمين وهذا مؤشر آخر على أن هؤلاء لا يعملون بما جاءت به المقاربة بالكفاءات والتي تدعو إلى - أنه "ينبغي على التلميذ أن يبنيّ بمساعدة الأستاذ وتوجيهه معارفه بنفسه فيرسّخها، ويصقل قدراته بجهده فيتمكّن من توظيفها في عملية التواصل وحل المشكلات التي تعترضه في المدرسة أو في حياته الاجتماعية" ¹ -، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى قلة تكوينه في هذا الميدان.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط - اللغة العربية و التربية الإسلامية ، ص 7.

- جدول رقم 32: يوضح هل يترك الأستاذ الفرصة للتلميذ لاستخراج القاعدة :

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	47	3	50
النسبة المئوية	94 %	6%	100%

يوضح لنا هذا الجدول أن التناقض في الإجابات لا يزال قائماً بدليل وجود تغيير في النسب بين الجدولين (31 و32) بحكم أن هذا الجدول يبين لنا أن 94% من أفراد العينة يتركون الفرصة للتلاميذ لاستخراج القاعدة، في حين يبين لنا الجدول السابق (31) أن 84% فقط من هؤلاء هم الذين يتركون الفرصة للتلاميذ للمشاركة في بناء التعلّيمات وهذا الخلل في النسب يوضح أن هؤلاء لم يتحروا الدقة في الإجابة، كما أن وجود 6% التي لا تزال قائمة توضح أن كثير من هؤلاء لا يزالون يعتمدون إلى التلقين في تقديم الدروس بحكم أن هؤلاء لم يفهموا بعد المقاربة بالكفاءات بدليل أنهم لم يتلقوا تكويننا في هذا الميدان، أو لأنّ الوقت المخصص للتكوين غير كاف لتعريف هؤلاء بأبجديات المقاربة بالكفاءات.

- جدول رقم 33 : يوضح هل يمارس المتعلم نشاط الإدماج في :

الاقتراحات	نشاط القواعد	نشاط البلاغة	التمارين اللغوية	التعبير الكتابي	التعبير الشفوي	المجموع
التكرار	33	19	31	32	14	130
النسبة المئوية	25%	15%	24%	25%	11%	100%

كان الغرض من طرح هذا السؤال هو الإطّلاع عن قرب عن واقع هذا النشاط في ظل التدريس بالكفاءات كونه من المفاهيم الأساسية التي جاءت بها تلك المقاربة لتمكّن

المتعلم من توظيف قدراته المختلفة في مواجهة وضعية ما سواء في إطار المدرسة أو خارجها وبالنظر إلى ما هو وارد في الجدول نتوصل في الأخير إلى أن هناك خلا حاصلًا في العمل بهذا المبدأ، حيث تبين النسب التالية (25%-15%-24%-25% -11%) أن نشاط الإدماج يقتصر على نشاطات معينة فقط وهذا ما يتنافى بالطبع مع ما تدعو إليه مختلف الوثائق التربوية والتي ترى أن " مبدأ الإدماج ليس مقتصرًا على فترة دون أخرى إذ أنّ المتعلم يُثري في الوقت نفسه معارفه فيضيف إليها في غير تراكم معارف جديدة ويُعيد من ثمّ هيكلته مكتسباته، ويتمكّن من توظيف تلك المعارف ومهاراته في مستويين كاملين:

- **المستوى الأول (المستوى المعلوماتي):** يحصل فيه المتعلم على معرفة جديدة أثناء الدرس.
- **المستوى الثاني (مستوى الكفاءات أي الإدماج):** حيث تُدمج المعرفة الجديدة في المعارف السابقة، وتوظف في حل وضعيات في صيغة مشكلات أو وضعيات تواصل¹، وبناء على هذا كان لزامًا على هؤلاء أن يعملوا بهذا الكلام إلا أن الواقع يثبت غير ذلك والدليل على ذلك هو وجود تلك النسب، وهذا مؤشر على أن هؤلاء لم ينفقوا تكوينًا في ضوء هذه المقاربة.
- **جدول رقم 34: يوضح هل يقرأ التلاميذ نص المطالعة خارج القسم؟**

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	50	0	50
النسبة المئوية	100 %	0%	100%

¹ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية والإسلامية، ص 11-12.

تبيّن 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 بحكم أن هؤلاء ملتزمون بالعمل بما جاء في المنهاج الدراسي و الذي يلزمهم بمطالبة المتعلمين بتحضير نص المطالعة خارج القسم بناء على بعض التعليمات الدقيقة التي توجّه للمتعلّم حتى يكون أكثر استعداداً لحصة التعبير الشفوي الذي يُتوقّع منه تحقيق الأهداف التالية:¹

1- توظيف المكتسبات اللغوية بشكل سليم.

2- الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع والثقة بالنفس.

3- التواصل الأفقي والعمودي.

كما أن هؤلاء الأساتذة مدركون لأهمية هذا التحضير وأثره البالغ في تحسين أداء المتعلم أثناء قيامه بالعرض الشفوي.

- جدول رقم 35: يوضح هل يقدّم نشاط المطالعة بالطريقة نفسها التي يقدم بها نشاط النصوص الأدبية؟

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	9	41	50
النسبة المئوية	18 %	82%	100%

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي معرفة ما إذا كان جميع الأساتذة ملتزمون بمنهجية واحدة في تقديم نشاط المطالعة الموجهة، وبناء على هذا فنتائج الجدول تبيّن لنا عكس ذلك بدليل أن 82% فقط من أفراد العينة هم من يرون بأن نشاط المطالعة يقدّم

¹ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط، اللغة العربية والتربية والإسلامية، ص 30.

بطريقة مخالفة للطريقة التي يقدّم بها نشاط النصوص، وهذا يعني أنّ هناك من الأساتذة من يقدّم نشاط المطالعة بالطريقة نفسها التي يقدّم بها نشاط النصوص، وهذا ما يفسّر وجود نسبة 18% التي تُظهر بأن هؤلاء لا يولون أهمية لنشاط التعبير الشفوي الذي "يعدّ وسيلة من وسائل الاتصال المباشر للفرد مع غيره، ينقل إليهم من خلاله الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة، إنّها نشاط دعامة المطالعة والقراءة وهو حقلٌ تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخدامٌ له، و وضعيات استخدامه عديدة ومتنوعة"¹، كما أن هذا دليل أيضا على أن هؤلاء لا يلتزمون بما جاء به المنهاج الدراسي الذي يوضح للمعلم خطة السير التي ينبغي أن يسير عليها في كل نشاط، وهذا مؤشر على عدم إطلاع هؤلاء على مختلف الوثائق التربوية بحكم أنهم لو اطلعوا على تلك الوثائق لوجدوا أن طريقة تقديم نص المطالعة مخالفة تماما لطريقة تقديم نشاط النصوص.

وانطلاقا من ذلك يمكن أن نشير في الأخير إلى أنه إذا كانت حصة المطالعة قائمة على قراءة النص مرة أخرى داخل القسم واستخراج الأفكار الواردة فيه، وعلى استخراج المغزى العام منه فأين نصيب التعبير الشفوي إذن من هذه الحصة بما أننا ملزمون بتحقيق الأهداف المتوخاة من تدريسه، والتي تصبُّ في مجملها في تمكين المتعلم من التواصل مع الآخرين بناء على كسر جميع الحواجز التي تجعل منه أكثر قدرة على مواجهة كل صعاب الحياة ومشاكلها في المستقبل.

* أما فيما يخص الشق الثاني من هذا السؤال والمتمثل في :

- إذا كانت إجابتك بلا فما هي خطواتها ؟

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 14.

بما أن السؤال كان مفتوحاً فلقد قام كل فرد من أفراد العينة الذين يرون بأن طريقة تقديم نص المطالعة تختلف عن الطريقة التي يقدم بها نشاط النصوص الأدبية بتدوين الخطوات المعتمدة في تدريس نشاط المطالعة وهي تلخص جميعها في ما يلي:

- 1- قراءة النص خارج القسم، وتحضير ملخص حول أفكاره.
- 2- تقديم العروض أو المُلخّصات شفهيًا داخل القسم.
- 3- توجيه أسئلة متعلّقة بمضمون النص حتى يتمّ نَقْدُ العروض بعد ذلك.
- 4- اختيار أحسن تلخيص وتدوينه على السبورة وعلى الدفاتر.

وبناء على ما ورد في إجابات الكثير من الأساتذة بخصوص الطريقة المتبعة في تقديم نشاط المطالعة الموجهة يمكن القول بأن هذه الخطوات التي أشار إليها هؤلاء تتوافق مع ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية، وهذا مؤشر على أن هؤلاء حريصون على العمل بتلك الخطوات في إطار محاولة تحقيق الأهداف المتوخاة من نشاطي المطالعة

الموجهة والتعبير الشفوي والمتمثلة في ما يلي:¹

- 1- ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.
- 2- تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الارتجال.
- 3- التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية.
- 4- اكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع.
- 5- تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.
- 6- تحقيق التواصل الأفقي.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مناهج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 14.

7- قراءة النصوص غير المدرسية وفهمها.

8- تحليل المقروء في التعبير الشفوي.

9- اكتساب عادة المطالعة.

وفي إطار السعي نحو تحقيق تلك الأهداف يبقى من الضروري جدا العمل بتلك الخطوات في تقديم نشاط المطالعة حتى نتوصل في الأخير إلى بناء فرد قادر على مواجهة كل التحديات انطلاقا من تعويده على مواجهة وضعيات مشكلة داخل القسم.

هـ – المحور الخامس: الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في تدريس النص الأدبي

- جدول رقم 36: يوضح هل يجد الأستاذ صعوبة في تقديم نشاط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	16	34	50
النسبة المئوية	32 %	68%	100%

جاء هذا السؤال محاولة مّا للوقوف على ما إذا كانت هناك صعوبات تواجه المعلم في تقديم نشاط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات، ومن خلال النتائج الواردة في هذا الجدول يتضح أن 32 % من أفراد العينة يجدون صعوبة في تدريس النصوص في ضوء هذه المقاربة، وهذا يشير فعلا أن هؤلاء لم يتلقوا تكوينا كافيا في كيفية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات أو لأنهم لم يتلقوا تكوينا أصلا، وهذا ما بررته النسب المتعلقة بالأساتذة الذين يرون بأن مدة التكوين غير كافية كما أشرنا إليها سابقا، كما أنّ عدم العمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات كما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية من شأنه أن يطرح جملة من الصعوبات كون الطريقة التقنيّة التي لا تزال معتمدة في كثير من

الأحيان تتنافى مع ما جاءت به المقاربة بالكفاءات، وهذا التناقض يمكن أن نعدّه الصعوبة الأكبر في ظل وجود مبدأ يدعى المقاربة النصية، وهذا القول يفسّره أن 86% فقط هم من لا يجدون صعوبة في تقديم نشاط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات وهذا مؤشر آخر على أن التكوين في ضوء التدريس بالكفاءات بحاجة إلى وقت أطول لتقادي مثل هذه النقائص.

* أما فيما يخص الشق الثاني من السؤال والمتمثل في :

- إذا كانت الإجابة (نعم) ففيما تتمثل هذه الصعوبات؟

- بالنظر إلى أنّ في هذا السؤال تركنا لكل أستاذ الحرية في التعبير عن أفكاره وآرائه بخصوص الصعوبات التي تواجهه في تقديم نشاط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات فقد اتضح أن تلك الصعوبات متمثلة فيما يلي:

* صعوبة بعض النصوص من حيث الألفاظ والأفكار، وهذا ما يتنافى مع ما تمّ ملاحظته من خلال إطلاعنا على تلك النصوص وبعد تحليل محتواها حيث اتضح أنها واضحة في جانبها اللغوي والفكري.

* صعوبة الوصول إلى الأهداف خاصة في بعض النصوص، وهذا ما تمّ ملاحظته بالفعل حيث اتضح أن الأستاذ لا يتمكّن من الوصول إلى بعض الأهداف خصوصا ما تعلّق بالنصوص التي تفتقر أو تنعدم فيها الظواهر المختلفة المقررة.

* عدم وجود تكوين مستمر للتدريس بالكفاءات وهذا ما أثبتته إجابات الكثير من الأساتذة حيث اتضح أن هناك من لم يتلق تكوينا في ضوء هذه المقاربة، وإن كان هناك من تلقى تكوينا فمدّته تبقى غير كافية.

* خلوّ الدروس من الجانب التحفيزي، وهذا يرجع بالأساس إلى عدم تمكّن المعلم من لفت انتباه التلاميذ وتحفيزهم بداعي أنه لم يتلق تكويناً في ضوء المقاربة بالكفاءات ولا يرجع ذلك إلى النصوص.

* التركيز على التدريس بالأهداف دون المقاربة بالكفاءات وهذا يوحي فعلاً إلى أن هؤلاء لا يزالون يعملون بمبادئ المقاربة بالأهداف وهم في ذلك يتصادمون مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

* صعوبة تحديد الكفاءة وصياغتها، بالإضافة إلى وجود الفوارق الفردية بين التلاميذ وهذا الخلل يرجع بالدرجة الأولى إلى المعلم بحكم أنه لا يزال غير قادر على تحديد الكفاءات، والتعامل مع مختلف التلاميذ في ظل وجود فوارق فردية، وهذا ما يثبت مرة أخرى إلى أن هؤلاء لم يتلقوا بالفعل تكويناً في التدريس بالكفاءات.

* بُعد النصوص عن الواقع الاجتماعي للتلميذ، وهذا ما يتناقض تماماً مع ما تمّ التوصل إليه من خلال الإطلاع على تلك النصوص إذ اتضح أن جل النصوص تسعى في مجملها إلى أن تكون أكثر قرباً من التلميذ ومثال ذلك: الانترنت- المسجد الجامع الكبير - خلق المسلم... إلخ.

* عدم تحضير النصوص من طرف التلاميذ وهذا مؤشر على أنّ الأستاذ لا يحرص على تكليف التلاميذ بتحضيرها، أو اتخاذ إجراءات مناسبة من شأنها أن تقيد التلميذ بتحضير النصوص.

* عدم التوافق بين الظواهر اللغوية والوحدات الموجودة، لكن هذا يبقى مرتبطاً فقط ببعض الظواهر بدليل وجود كثير من الظواهر تتوافق مع الوحدات الموجودة فيها، وهذا

ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية، ومن خلال الإطلاع على نصوص الكتاب المدرسي.

* بُعد النصوص عن الظاهرة الأدبية وهذا ما يتنافى مع ما تمت ملاحظته بالنظر إلى أن جل النصوص المقررة تخدم الظواهر الأدبية المقررة في الوحدات نفسها.

* تحديد القاعدة بالكفاءات يجعل التلميذ في دوامة البحث المرهق له، كيف هذا وهو لا يزال يتلقى المعرفة من أستاذه، ولو كان يبحث عن المعرفة بنفسه لكان أفضل له بالنظر إلى أنه من خلال البحث المستمر عن تلك المعرفة يصبح أكثر فعالية ونشاطا، وهذا ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

* نقص التمكن من تقنية التدريس بالكفاءات بدليل أن الكثير من الأساتذة لم يتلقوا تكويننا في ضوء هذه المقاربة.

* نفور التلاميذ من المواد الأدبية وهذا السبب يرجع للأستاذ نفسه لأنه هو من أوجد هذا الاعتماد على الطريقة التلقينية في كل مرة، وهذا ما يدفع بالمتعلم إلى الملل والنفور من تلك المادة، وهذا ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية.

* وجود نصوص لا تصلح لأن تكون حقلًا للتدريس بالكفاءات، بل العكس لأنها مأخوذة من واقع التلميذ، وهذا ما يسمح بتحقيق تلك الأهداف المتوخاة من التدريس بالكفاءات لكن الخلل يبقى لصيقا بالأستاذ لأنه لو أحسن استغلال ذلك وفق ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات لكان عمله يسيرا وناجحا.

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 رقم 37: يوضح إلام ترجع الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحليل النص الأدبي :

الاقتراحات	المجال المفهومي للنص	صعوبة الألفاظ	ارتفاعها عن مستوى التلاميذ	ضعف التلاميذ في فهم النصوص	المجموع
التكرار	12	09	10	42	73
النسبة المئوية	16%	12%	14%	58%	100%

كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي محاولة الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في تحليل النصوص الأدبية، وبناء على هذا فالجدول الذي بين أيدينا يوضح أن 58% من أفراد العينة يرون أن تلك الصعوبات تتمثل في ضعف التلميذ في فهم النصوص، وهذا مؤشر على أن المقاربة النصية لم تتمكن فعلا من إيجاد حل للقضاء على الضعف اللغوي لدى المتعلم، بحكم أن هذا التلميذ إن لم يتحصل له زادٌ لغويٌّ كافٍ بناء على ما تدعو إليه المقاربة النصية فلن يتمكن بعد ذلك من فهم النصوص المختلفة ومن ثمّ لن يتمكن من تحليلها بعد ذلك.

كما أنّ هذا الجدول يبيّن لنا أيضا أن 16% من هؤلاء الأساتذة يرجعون تلك الصعوبات إلى المجال المفهومي للنص، وهذا مؤشر على أن هؤلاء لم يدركوا فعلا بأن النصوص التي تقدّم للتلاميذ سواء تعلقت بنصوص الامتحان أو غيرها ينبغي أن تُستمد من واقعه المعيش حتى يتحقق له بعد ذلك التفاعل والفهم المطلوب، كما أن هذا يشير بالفعل إلى أن هؤلاء لم يعيروا ذلك اهتماما في تقديمهم لمختلف النصوص، في حين أنّ 14% من أفراد العينة يرون أن تلك الصعوبات تعود إلى ارتفاع تلك النصوص عن

مستوى التلاميذ وهذا يوحي مرة أخرى إلى أن هؤلاء الأساتذة لم يُعطوا تلك النصوص المقدّمة حقها الكافي بحيث تكون ملائمة لمستوى التلاميذ حتى يتحقق المطلوب منهم بعد ذلك، وهذا مؤشر بطبيعة الحال على أن أفراد هذه العينة لا يراعون الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ خاصة في فهم النصوص وتحليلها، وفي مقابل ذلك يرى 12% من أفراد العينة أن تلك الصعوبات مرتبطة بصعوبة الألفاظ بدليل أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في فهم ألفاظ النص مما 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 تقدّم للتلاميذ سواء أعلق ذلك بالنصوص المتعلقة بالامتحانات أو غيرها.

- أما فيما يخص الملاحظات التي خصصنا لها صفحة إضافية لكي تقدّم أساتذتنا الكرام ملاحظاتهم ومقترحاتهم بخصوص هذا الموضوع فيمكن القول بأنها لا تكاد تعدّ على الأصابع لإجفاف كثير من الأساتذة عن تقديم آراءهم، إلا أنه وبالرغم من ذلك هناك من الأساتذة من قدّم لنا ملاحظاته بهذا الخصوص، ولقد صبت في مجملها في تثمين هذا العمل الذي يهدف إلى تحقيق نجاح للمنظومة التربوية على مستوى تعليمية اللغة العربية، وبالإضافة إلى ذلك صبت تلك الملاحظات في الدعوة الملّحة إلى المزيد من البحوث في مجال تعليمية اللغة العربية لأن البحث المستمر والتمحيص المتواصل لجديران باكتشاف النقائص الموجودة وسدّ الثغرات حتى نصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة التي يجب أن يكون عليها أبناءنا التلاميذ الذين هم أمل الأمة .

خلاصة:

- بعد الخوض في عملية تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة خلصنا في الأخير إلى القول أن تلك العملية قد أسفرت على مجموعة من النتائج المهمة والمتمثلة في ما يلي:
- عدم كفاية المدّة المخصصة لتكوين الأساتذة في كيفية التدريس في ضوء المقاربات بالكفاءات.
- نلمس جهل الكثير من الأساتذة بأنّ المقاربة بالكفاءات غيرت في تعليمية اللغة العربية من حيث: الأهداف- الموضوعات -الطريقة.
- عدم تمكّن المقاربة النصية من القضاء على الضعف اللغوي، وذلك يرجع بالأساس إلى النصوص المقررة على هؤلاء.
- يرجع الخلل الذي لا يزال ملاحظاً من خلال هذا الاستبيان، ومن خلال الزيارة الميدانية إلى قلّة التكوين في هذا الميدان.
- العودة إلى العمل بمبادئ المقاربات التقليدية في كثير من الأحيان بدليل وجود كثير من الأساتذة يلجأون إلى التلقين في تقديمهم لمختلف الدروس وهذا ما تمّ ملاحظته من خلال الزيارة الميدانية.
- الوعي الكبير للأساتذة بأهمية توجيه التلميذ نحو تحضير النصوص خارج القسم.
- العمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات لا يزال محتشماً بدليل وجود الكثير من الأساتذة من لا يعطي أهمية لوضع التلميذ أمام وضعية مشكلة.
- يبقى العمل بالخطوات المنهجية المتبعة في تقديم النصوص منوطاً بأسلوب التلقين الذي لا يزال قائماً وهذا ما يبرر عدم الاهتمام بالمتعلم في هذه العملية وهذا ما يتنافى بالطبع مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

- جهل الكثير من الأساتذة بالطريقة التي يقدّم بها نص المطالعة، وهذا ما ينعكس بطبيعة الحال على الأنشطة الأخرى مثل التعبير الشفوي.
- لا يزال هناك جهل بمفهوم المقاربة النصية بداعي أن هناك من يقدّم أمثلة من خارج النص في تقديمه لمختلف الدروس.
- جهل الكثير بأنّ نشاط الإدماج لا يقتصر على نشاط دون آخر وهذا ما يبرز أن هؤلاء لم يتلقوا تكويناً في ضوء هذه المقاربة.
- ترجع الصعوبات التي تعترض السير الحسن لعملية تحليل النصوص إلى قلة تكوين الأساتذة في هذا الميدان مما ينعكس سلباً على فهم التلميذ لتلك النصوص.

خاتمه



قطع هذا البحث المتمحور حول موضوع تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الرابعة من التعليم المتوسط شوطا كبيرا في محاولة منه للكشف عن الواقع النظري والعملي لهذا الموضوع في ظل ما تدعو إليه المقاربة الجديدة بعد أن وقع عليها اختيار المنظومة التربوية الجزائرية لتكون نهجها الجديد في السعي نحو تعميق الإصلاح التربوي، وبناء على هذا نخلص في نهاية هذا العمل إلى أهم النتائج المتوصل إليها سواء أتعلمت بالشق النظري أو الشق التطبيقي والتي نلخصها في النقاط الآتية:

- 1- تُعدُّ التعليمية بمفهومها العام حقلا لكثير من الدراسات الميدانية الهادفة إلى استكشاف الواقع العملي لتدريس مختلف المواد الدراسية ومن بينها اللغة العربية وذلك لما يحتوي عليه هذا الحقل المعرفي من حقائق كفيلة بتمكين الباحث في هذا الميدان من الاطلاع على كثير من الحقائق المجهولة، وتمكينه كذلك من تقديم الحلول التي يراها مناسبة في العديد من المجالات إن استدعى الأمر ذلك.
- 2- تسعى التعليمية إلى الربط المباشر وغير المباشر بين عناصر العملية التعليمية ليتمّ العمل بعد ذلك على أساس تلك العلاقة التي تربط بين هذه العناصر سعيا إلى أن تكون العملية التعليمية على أكمل وجه.
- 3- تمثل اللغة العربية مادة و وسيلة تعليمية في الوقت نفسه، وذلك يرجع إلى ما حققته من مكاسب حتى استطاعت أن ترسم لنفسها مكانة بين اللغات العالمية الأكثر شيوعا.
- 4- ترجع أهمية تدريس اللغة العربية إلى قدرتها على تحقيق مجموعة من الأهداف: التربوية، الخلقية، القيمية، الاجتماعية... الخ.
- 5- شكّلت الاتجاهات الحديثة المعتمدة في تدريس اللغة العربية تصورا آخر لعملية تدريس هذه المادة في إطار السعي نحو تمكين المتعلّم من مجموعة من الخبرات والكفاءات.

6- مرّ قطاع التربية والتعليم في الجزائر بمجموعة من الخطوات الهادفة إلى إصلاح المنظومة التربوية، حتى رسي في الأخير عند المقاربة بالكفاءات لتكون سبيله لتحقيق ذلك.

7- جاءت المقاربة بالكفاءات بمجموعة من المفاهيم الجديدة التي كانت في مجملها ثورة عارمة على ما كان سائدا في عملية التعليم، ومن بين تلك المفاهيم الكفاءة التكوينية، التعلّم، الفاعلية، الأداء وغير ذلك من المفاهيم الأخرى.

8- تسعى المقاربة بالكفاءات إلى التركيز على المتعلّم في عملية التعليم، وتمكينه من مجموعة من الكفاءات التي تساعده على التأقلم مع مختلف الوضعيات سواء في المدرسة أو خارجها.

9- تميّزت المقاربة بالكفاءات بأنها تنظر إلى العملية التعليمية نظرة شمولية تركز بالأساس على منطق التعلّم، والدمج بين الكفاءات المختلفة ومواجهة مختلف الوضعيات المشكّلة.

10- رسمت المقاربة بالكفاءات لنفسها إطارا نظريا وعمليا استقى أسسه ومبادئه من مجموعة النظريات والاتجاهات من بينها: علم النفس الفارقي، النظرية البنائية النظرية المعرفية، واستفاد مرة أخرى من كثير من الاتجاهات من أهمها: الاتجاه الوظيفي، التواصل، التكامل.

11- تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الفعالية لدى المتعلم باعتباره الأساس في تلك العملية، والارتقاء به نحو تحقيق الأهداف المطلوبة الكفيلة برسم وتحديد مساره التعليمي والمهني.

12- غيّرت المقاربة بالكفاءات في كثير من المفاهيم، وعلى هذا الأساس كان للمنهاج الدراسي والكتاب المدرسي والتقويم تصورا آخر في ضوء هذه المقاربة حيث غدا المنهاج

وسيلة لتعريف الأستاذ بمجموعة من الأهداف الواجب تحقيقها خلال المسار التعليمي بمختلف مراحلها، كما غدا الكتاب المدرسي جزءا من المنهاج باعتباره وسيلة مساعدة هو الآخر، وبالإضافة إلى ذلك غدا التقويم ليكون من الوسائل التعليمية الكفيلة بتنمية وتحقيق مجموعة من الكفاءات لدى المتعلم.

13- يعدّ النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات وسيلة لتعريف التلميذ بمجموعة من الكفاءات، وسبيلا لإيصاله إلى بعض الأهداف الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

14- تسعى المقاربة بالكفاءات من خلال مناداتها بالمقاربة النصية إلى تعريف المتعلم بأن النص الأدبي هو القاعدة الأساسية التي تبنى عليها جل الأنشطة التعليمية، وهي بذلك تعرفه أيضا بمجموعة من التقنيات التي ينبغي اعتمادها في ظل المقاربة بالكفاءات.

15- يتمّ اختيار النصوص وفق معايير محددة باعتبار أن النص كفيل بتحقيق مجموعة من الأهداف: العلمية، الاجتماعية، الخلقية للمتعم لذلك يراعى في تقديم النصوص كل هدف من تلك الأهداف.

16- تتمثل أهمية النص في كونه يمتاز بمجموعة من الخصائص الجمالية، الفنية اللغوية، الاجتماعية... الخ التي تؤهله إلى أن يكون وسيلة وغاية لتحقيق جملة من الأهداف.

17- يسعى النص الأدبي إلى أن يُطّلع المتعلم على مجموعة من الظواهر: المعرفية اللغوية، الاجتماعية... الخ التي تكون كفيلة بتحسين مستواه، وتمكينه من مجموعة من الكفاءات، كما يسعى النص الأدبي في إطار المقاربة النصية إلى إحداث التكامل بين مختلف الأنشطة التعليمية مما يسهل على المتعلم التعامل مع تلك الأنشطة بكل فاعلية.

18- يتمّ تقديم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الرابعة من التعليم المتوسط بناء على مجموعة من الخطوات الجوهرية وهي: وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة - القراءة الصامتة - القراءة النموذجية للأستاذ - القراءة الجوهرية لبعض التلاميذ - استخلاص الدروس والعبر، وكل خطوة من هاته الخطوات كفيلة بإحداث الفعالية للمتعلّم إذا ما تمّ الحرص على ذلك من طرف الأستاذ.

19- بعد القيام بعملية تحليل النصوص المقرّرة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط من حيث الحجم، التنوّع، المرجعية، علاقتها بالأنشطة، ملاءمتها للمتعلّمين علاقتها بالأهداف خلصنا إلى فيما بعد إلى الملاحظات الآتية:

- مقبولة تلك النصوص المقرّرة من حيث الحجم لأنها في أغلبها ذات حجم متوسط.
- عدم وضوح تلك النصوص إلى مبدأ التوزيع المنطقي سواء أتعلق ذلك بالنوع أو النمط فمن حيث النوع نرى طغيان النثر على الشعر بنسبة كبيرة، أما من حيث النمط فنلاحظ طغيان النمط الإخباري على الأنماط الأخرى، وقد لفت هذا التوزيع غير المنطقي انتباهنا بالنظر إلى ما تمّ ملاحظته في الوثائق التربوية إذ نجد تناقضا تاما بين ما ورد في تلك الوثائق وبين تلك النصوص من حيث النوع والنمط .
- تمّ أخذ مختلف النصوص من مرجعيات مختلفة باستثناء نص واحد مجهول المصدر، والملفت للانتباه بهذا الخصوص هو أن أغلب تلك النصوص مصدرها الانترنت.
- لا تزال النصوص المقرّرة في كتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط غير متوافقة مع مبادئ المقاربة النصية وذلك لوجود بعض النصوص المفتقرة للظواهر المقرّرة أو لخلوها تماما في كثير من الأحيان ، إلا

أنه وبالرغم من ذلك نجد نصوصا تخدم الظواهر المقررة أحسن خدمة لتوافرها على الكثير من الأمثلة التي تخدم تلك الظواهر.

- تبدو النصوص المقدّمة جافة نوعا ما لخلوّها من الخيال الفني والتعبير الجميل وفي مقابل ذلك تبقى تلك النصوص ملائمة لمستوى التلاميذ لأنها تمتاز بلغة سهلة وبسيطة باستثناء القليل من الألفاظ و التعبير غير الحقيقية.
- لا تزال الكثير من النصوص غير مؤهلة لأن تكون سبيلا لتحقيق الكثير من الأهداف المسطرة .

20- بعد القيام بعملية تحليل الاستبيان الموجه لأستاذة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط توصلنا إلى الملاحظات التالية:

- لا يزال التكوين في ضوء المقاربة بالكفاءات متعثرا لعدم كفاية الوقت المخصص له .
- وجود كثير من الأساتذة المرسمين الذين لم يتلقوا تكويننا في ضوء المقاربة بالكفاءات وفي مقابل ذلك هم يدرّسون في ظل حضور هذه المقاربة مما ينعكس سلبا على التحصيل اللغوي للمتعلم.
- هناك الكثير من الأساتذة من يميل إلى أسلوب التلقين في تعليمية اللغة العربية و هذا ما يتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات .
- لم يتحرر بعض المتعلمين من قيود المقاربات التقليدية بصفة كاملة في بعض الأحيان بسبب عدم قدرتهم على صناعة المعرفة .
- تمسك بعض الأساتذة بمبادئ المقاربات التقليدية و ذلك لعجز المتعلم عن المشاركة في عملية التعلّم ، و في مقابل ذلك يوجد اهتمام معقول بمشاركته الفاعلة عند بعض الأساتذة و ما يبرر ذلك هو وصوله الدائم للحقائق و النتائج.

- بالرغم من العمل بمبادئ المقاربة النصية إلا أنه لم يتم القضاء كلياً على مشكل الضعف اللغوي الموجود لدى التلميذ .
 - يتمّ العمل في كثير من الأحيان على وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة وفي هذه الخطوة توافق مع ما ورد في الوثائق التربوية و مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات .
 - يتمّ استخراج الفكرة العامة بشكل كبير بعد القراءة الصامتة مباشرة مما يجعل من التلميذ أقلّ فاعلية في بناء التعلّّات بالنظر إلى عدم تحقق الفهم النوعي لديه من جهة ، و لعدم إدراك الكثير من الأساتذة للفائدة التي تحققها الأنماط الأخرى من القراءات .
 - يقدّم نشاط المطالعة بطريقة غير الطريقة التي يقدّم بها نشاط النصوص و هذا وفقاً لما ورد في الوثائق التربوية .
 - يواجه بعض الأساتذة صعوبات في تقديم النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات لقلّة تكوينهم في هذا المجال .
 - تعود الصعوبات التي تحول دون قدرة التلاميذ على تحليل النصوص إلى سبب مهمّ و هو ضعفهم في فهم تلك النصوص ، و هذا يرجع بالأساس إلى عجز الكثير من الأساتذة في التعامل مع مختلف النصوص بشكل يسمح للتلميذ من فهمها و التعامل مع نصوص أخرى بطريقة تثبت تمكّنه في هذا المجال .
- توصيات البحث :

- 1 . التّكثيف من الندوات التربوية و الأيام الدراسية لزيادة تكوين جميع الأساتذة في ضوء المقاربة بالكفاءات .
- 2 . إعطاء أهمية أكبر لكل مبدأ من مبادئ المقاربة بالكفاءات إذا كانت هناك غاية حقيقية للتوصل إلى نتائج جيّدة على أرض الواقع .

- 3 . إعطاء عناية أكبر للنصوص المقدّمة للتلاميذ ، و إخضاعها لجملة من المعايير لتكون أكثر قربا من التلميذ إذا رأى أنّها تلبّي حاجاته و تعبّر عن واقعه .
- 4 . إلزام الأساتذة بتقديم تقارير فصلية حول الصعوبات التي تواجه كل من الأستاذ و التلميذ في العملية التعليمية ليتمّ العمل على تذليلها بعد ذلك .
- 5 . القيام بدورات تفتيشية تتقبّ عن الواقع التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات تكشف معوّقات السير العملي لمبادئ تلك المقاربة على أرض الواقع .
- 6 . إعادة صياغة البنود الواردة في الوثائق التربوية بشكل يلزم جميع الأساتذة بالعمل وفق منهجية واحدة .
- 7 . توسيع دائرة البحث الأكاديمي الميداني بخصوص الكشف عن رواسب المقاربات التقليدية في إطار العمل بمبادئ المقاربة الجديدة .
- 8 . إيلاء نوع من الأهمية للبحوث الميدانية التي يقوم بها طلبة الجامعات لأنّها تصبّ في مجملها في محاولة إيجاد الحلول المناسبة التي من شأنها أن تساعد في الارتقاء بالمنظومة التربوية .

محقق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خير - بسكرة -

كلية الآداب واللغات

عنوان المذكرة:

النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط "أنموذجا"

➤ استمارة استبيان موجهة إلى الأستاذ (ة):

- يسرني أن أتقدم للسادة الكرام بهذه الاستمارة المتعلقة بمشروع مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التعليمية، وهي في مجملها مجموعة من الأسئلة تتطلب منك أستاذنا الفاضل الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية وذلك خدمة لمساعي البحث العلمي ولإثراء هذا الموضوع بخبرتك المهنية، وفي الأخير لكم منا فائق التقدير والاحترام على تعاونكم معنا وشكرا.

- ملاحظة: يرجى وضع العلامة (x) في الخانة المخصصة لإجابة حسب رأيك.

1. الجنس: ذكر أنثى

2. الإطار التعليمي: 1/ أستاذ(ة) مرسوم(ة) 2/ متربص(ة)

3/ مستخلف(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 تكويناً 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 اللغة العربية من حيث: 1/ الأهداف

2/ الطريقة 3/ الموضوعات

7. هل تعتقد أن المقاربة النصية 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 النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

مناسبة لمستواهم العقلي: - نعم لا

مثيرة لانتباههم: نعم لا

تتماشى مع واقعهم: نعم لا

10. هل تكلف التلاميذ بالتحضير المسبق لدرس النصوص: نعم لا

11. في مستهل كل نشاط هل تضع التلاميذ أمام وضعية مشكلة: دائما

أحيانا أبدا

12. هل تعتقد أن التعريف بصاحب النص أو مناسبة النص ضروري لولوج النص

الأدبي المقرر نعم لا

13. هل تعرف أنت صاحب النص: نعم لا

14. هل تكلف التلاميذ بتعريف صاحب النص: نعم لا

15. هل تستخرج الفكرة العامة:

بعد القراءة الصامتة

بعد قراءة النموذجية للأستاذ

بعد القراءات 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 النص الجزئية: دائما

أحيانا أبدا

19. عند ارتكاب المتعلم للأخطاء في أثناء القراءة الجهرية تصحيحها: نعم لا

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

بعد الانتهاء الكلي من القراءة: نعم لا

تصحيحها مع التذكير بالقاعدة: نعم لا

تصحيحها دون التذكير بالقاعدة: نعم لا

20. هل تشرح أنت الكلمات الصعبة الموجودة في النص: 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 بالنص:

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 النص في تدريس الأنشطة اللغوية: نعم لا

29. هل النص المقرر في الوحدة يخدم الظاهرة اللغوية المقررة في الوحدة نفسها:

دائما أحيانا أبدا

30. عندما لا تجد الظاهرة اللغوية المطلوبة في النص الأدبي:

تقدم أمثلة من خارج النص: نعم لا

تتصرف في النص: نعم لا

31. هل تقدم أنت القاعدة للمتعلمين: نعم لا

32. هل تترك التلاميذ الفرصة لاستخراج القاعدة:

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 النصوص الأدبية:

نعم لا

إذا كانت الإجابة ب (لا) ما هي: خطواتها؟

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

36. هل تجد صعوبة في تقديم شاط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات:

نعم لا

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

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

37. هل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تحليل النص الأدبي تعود إلى:

المجال المفهومي للنص

صعوبة الألفاظ

ارتفاعها عن مستوى التلاميذ

ضعف التلاميذ في فهم النصوص

ملاحظة: خصت صفحة إضافية للسادة الأساتذة لتقديم ملاحظاتهم وإبداء آرائهم.



المصادر والمراجع

- أولاً : المصادر :

1. أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب دار صادر، بيروت، لبنان،(دط)،(دت).
2. الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان للطبع، بيروت، لبنان،(دط)، 1985.
3. محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق علي هلال، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، (ط2)، ج2، 2004.

- ثانياً : المراجع :

4. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية . دراسة مسحية نقدية، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 2000.
5. الشريف مربي و رشيدة آيت عبد السلام و مصباح بومصباح و هاشمي عمر اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011/2012.
6. بشير ابرير و الشريف بوشحدان و عبد الحميد عليوة و فاطمة الزهرة تركيو محمد صاري و يوسف بن جامع، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم اللغة العربية و آدابها، مخبر اللسانيات و اللغة العربية، (دط)،(دت).
7. بشير ابرير، تعليمية النصوص . بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007.
8. توفيق محمد شاهين، أصول اللغة العربية . بين الثنائية و الثلاثية، دار التضامن للطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 1980.

9. جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة و الفهم . تنمية و تعميق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
10. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات . الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر، 2005.
11. حامد سوادي عطية، دليل الباحثين في الإدارة و التنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، (دط)، 1993.
12. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2000.
13. راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها . بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.
14. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (دب)، (دط)، 2005.
15. سعد الدين أحمد، النصوص الأدبية في اللغة العربية، دار الراية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
16. سعد لعمش و إبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، ج 1، عين مليلة، الجزائر، (دط)، 2011.
17. سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة . دراسات تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2009.
18. سعيد حسن بحيري، إسهامات أساسية في العلاقة بين النص و النحو والدلالة، مؤسسة المختار للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008.
19. سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، (دط)، 1989.
20. طه حسين علي الدليمي،

• اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع

عمان، الأردن، (دط)، (دت).

• تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية عالم

الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009.

21. طه علي الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة

العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2005.

22. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها بين النظرية و

التطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

23. عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار

المعارف، القاهرة، مصر، ط14، (د ت).

24. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية . الزاد النفيس و السند الأنيس في علم

التدريس، دار جسر للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 2014.

25. عبد الكريم بكّار، حول التربية و التعليم، دار القلم للنشر و التوزيع، دمشق،

سوريا، ط3، 2011.

26. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان،

الأردن، ط4، 2003.

27. علي أحمد مذكور،

• تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر،

ط1، 1991.

• طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،

ط1، 2007.

28. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.
29. فتحي ذياب سبيتان، أصول تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.
30. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، (دط)، (دت).
31. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
32. كوثر حسين كوجك و ماجدة مصطفى السيّد و فرماوي محمد و عليّة حامد أحمد و صلاح الدين خضر و أحمد عبد العزيز عباد و بشرى أنور فايد، تنويع التدريس في الفصل . دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلّم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان، (دط)، 2008.
33. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
34. محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة الغربية، منشورات الاختلاف العاصمة، الجزائر، ط1، 2010.
35. محمد الصالح حثروبي،
- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، دار الهدى للنشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، (دط)، 2012
 - نموذج التدريس الهادف . أسسه و تطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (دط)، (دت).

36. محمد خان، منهجية البحث العلمي " وفق نظام LMD "، دار علي بن زيد للطباعة و النشر، حي المجاهدين، بسكرة ، ط1، 2011.
37. محمد خطابي، لسانيات النص . مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991.
38. محمد عبد الغني المصري و محمد الباكير البرازي، تحليل النص الأدبي . بين النظرية و التطبيق، الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.
39. محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر للطبع و النشر، الفجالة، مصر، ط1، 1948.
40. محمد مفتاح، النص من القراءة إلى التنظير، شركة المدارس للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000.
41. مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، قسم اللغة العربية و الأدب العربي، جامعة جيجل، 2013.
42. مصطفى خليل الكسواني و زهدي محمد عيد و حسين حسن قطناني، في تذوق النص الأدبي، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.
43. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص و تحليل الخطاب . دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2009.
44. هيثم سرحان، آفاق اللسانيات . دراسات . مراجعات . شهادات تكريماً للأستاذ نهاد الموسى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2011.
45. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي و اللغوي، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، (دت).

- ثالثا : الوثائق التربوية :

46. وزارة التربية الوطنية،

- مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية جوان 2013.
- الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط . اللغة العربية و التربية الإسلامية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012 / 2013.
- دليل الأستاذ . اللغة العربية . السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د ت).
- النشرة الرسمية . القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم : 08 . 04 المؤرخ في : 23 جانفي 2008، فيفري 2008
- منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي . السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (د ت).
- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي . اللغة العربية و آدابها . شعب : آداب و فلسفة / لغات أجنبية، مارس 2006.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي اللغة العربية و آدابها : الشعبتان : الآداب و الفلسفة / اللغات الأجنبية، و شعب الرياضيات . العلوم التجريبية . تسيير و اقتصاد . تقني رياضي، جانفي 2006.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي العام و التكنولوجي ت اللغة العربية و آدابها : الشعبتان : الآداب و الفلسفة / لغات أجنبية، و شعب : الرياضيات العلوم التجريبية . تسيير و اقتصاد . تقني رياضي، ماي 2006.

- التربية و علم النفس، الحراش، الجزائر، 2004.
- أساسيات التخطيط التربوي . النظرية و التطبيقية، الحراش، الجزائر، 2009
- النظام التربوي و المنهج التعليمية، الحراش، الجزائر، 2004
- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف . المقاربة بالكفاءات . المشاريع و حل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006.

- رابعا : الرسائل الجامعية :

47. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلّم و أنماط التعلّم، دبلوم خاصة في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر 2010 / 2011
48. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي . أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008 / 2009.
49. نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية . قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010 / 2011.

- خامسا : المجالات العلمية :

50. أمينة طيبي، قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة و الاتصال، العدد 1، الجزائر، أكتوبر، 2005.

51. عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعة الجزائرية،
مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد 8، الجزائر، 2010.

52. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث العدد
4، الجزائر، 2006.

- سادسا : القواميس :

53. سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط : فرنسي . عربي، دار الآداب للنشر و
التوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013.



فهرس المحتوى

فهرس الموضوعات

الصفحة	المحتوى
أ-هـ	مقدمة.....
8	الفصل التمهيدي: تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات.....
9	المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية.....
9	أولاً: التعليمية.....
9	1- مفهوم التعليمية.....
12	2- مستويات التعليمية.....
15	3- عناصر العملية التعليمية.....
15	أ- المعلم.....
18	ب- المتعلم.....
19	ج- المحتوى (المعرفة).....
20	ثانياً: اللغة العربية.....
20	1- ماهية اللغة العربية.....
22	2- أهمية تدريس اللغة العربية.....
23	3- الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.....
31	المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.....
31	- قطاع التربية والتعليم.....
32	أولاً: المقاربة بالمحتويات.....
35	ثانياً: المقاربة بالأهداف.....
38	ثالثاً: المقاربة بالكفاءات.....
40	1- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات.....
45	2- خصائص المقاربة بالكفاءات.....

47	.....	3- الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات
51	.....	4- أهداف المقاربة بالكفاءات
53	.....	5- إجراءات المقاربة بالكفاءات
61	.....	الفصل الأول: أثر بيداغوجيا الكفاءات في تدريس النص الأدبي في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
62	.....	المبحث الأول: واقع تدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية
62	.....	1- تعريف النص الأدبي
70	.....	2- المقاربة النصية
75	.....	3- معايير اختيار النصوص الأدبية
78	.....	4- أهمية تدريس النصوص الأدبية
80	.....	5- أهداف تدريس النصوص الأدبية
83	.....	6- خطوات تدريس النصوص الأدبية
97	.....	المبحث الثاني: تحليل محتوى النصوص المقررة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط
101	.....	1- الحجم
105	.....	1- التنوع
109	.....	2- المرجعية
110	.....	3- المضمون
113	.....	4- ملاءمتها للمتعلمين
114	.....	5- علاقتها بالأنشطة
117	.....	6- علاقتها بالأهداف
120	.....	الفصل الثاني: المعاينة الميدانية لتعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الرابعة من التعليم المتوسط
121	.....	1- أداة البحث
121	.....	2- عينة البحث

122	..... أسئلة الاستبيان	3-
123	..... طريقة توزيع البيانات	4-
123	..... أهمية الدراسة	5-
123	..... أهمية الدراسة	6-
124	..... منهج الدراسة	7-
124	..... تحليل النتائج	8-
168	..... خاتمة	
176	..... ملحق	
181	..... قائمة المصادر والمراجع	
190	..... فهرس المحتويات	

ملخص:

جاءت هذه المذكرة الموسومة بـ: تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات -السنة الرابعة متوسط- نموذجا اعترافا بما تقدمه البحوث الأكاديمية الميدانية من خدمات ليلة للميدان التربوي، لهذا صبت هذه المذكرة بشقيها النظري والتطبيقي في محاولة الكشف عن واقع النص الأدبي بناء على ما تدعوا إليه المقاربة بالكفاءات بعد أن غدا النص من منظور هذه المقاربة القاعدة الأساسية التي تدور في فلكها كافة الأنشطة التعليمية، وبناء على هذه ارتأينا في هذا العمل الوقوف على العديد من المحطات الأساسية كتعليمية اللغة العربية -تعليمية النص الأدبي- المقاربة بالكفاءات- المقاربة النصية، في محاولة منا لتقديم جملة من المقترحات التي نأمل أن تكون سبيلا لتحقيق الجودة والفعالية في العملية التعليمية.

Abstract

the thesis under the title: Didactics literary text in the light of the competencies Based fourth Year Middle school as a Model, Has come to recognize the great contribution of academic research for the night educational field, that's whis thesis, in its sides both theoretical and applied attempts to detect the reality of the literary text based on competency based Approach after that thi text has become a fundamental pillar from the perspective of this Approach around which all educational activities orbit, and based on this we have decided in this work stand on many basics as: Teaching Arabic language, Teaching literary text, competency based approach, And textual approach; as a trial provide some of proposals which we hope will be a way to achieve the quality, efficiency and the educational process.