الجمهوريــة الجزائريــة الدّيمقراطيــة الشعبيّـــة
وزارة التّعليـم العالـي و البحث العلمـي
المركـز الجامعـي - صالحي أحمد - النّعامــة

معهد الآداب واللّغات قسم اللّغة و الأدب العربي

تعليمية النّصوص الأدبية في المدرسة الجزائريّة السّنة الثّالثة الثّانوي - شعبة آداب وفلسفة أنموذجا -

أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه نظام "ل م د"

تخصّص: اللّسانيات وتعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة: صفية بن عطة إشراف الدّكتور:عبد المجيد مباركي

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرّتبة	المؤسّسة	الصّفة
أحمد شكيب بكري	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي النّعامة	رئيسا
عبد المجيد مباركي	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي النّعامة	مشرفا ومقرّرا
الحبيب مصباحي	أستاذ ت العالي	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا
بلخير شنين	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
عبد الناصر مشري	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
محمّد بداوي	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي النّعامة	عضوا مناقشا

السّنة الجامعية:

1439- 1440هـ/2018- 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى مثل الأبوّة الأعلى.....والدي الغالي

إلى حبيبة القلب الأولى.....أمّي الحبيبة

إلى رمز الحنان...أمّ كل النّاس...جدّتي العزيزة

إلى من ساندني ووقف بجانبي...عمّي

إلى الحبّ كل الحبّ .....إخوتي وأخواتي

إلى كافّة الأهل والأصدقاء

إلى كلّ من علّمني وأخذ بيدي، وأنار لي طريق العلم والمعرفة

إلى كلّ من شجّعني في رحلتي العلمية

إلى كلّ من كان النّجاح طريقه، والتفوّق هدفه، والتَميُّز سبيله

إليكم جميعا، أهدي ثمرة جهدي.

شكر

لابدّ لي وأنا أخطو خطواتي الأخيرة في هذا المسار أن أتوجّه بالشّكر إلى:

اللّه تبارك وتعالى الذي يَسَّر لي إتمام هذا البحث، فله الفضل والشّكر أوّلا وآخرا، ظاهرا وباطنا.

الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة ,,,

الذين مهَّدوا طريق العلم والمعرفة ,,,

جميع أساتذتي الأفاضل ,,, وأخصّ بالذّكر أستاذي ومشرفي الدّكتور عبد المجيد مباركي الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه القيّمة، التي كانت لي عونا وسندا في إنجاز هذا البحث.

مدير المركز الجامعي "صالحي أحمد" الأستاذ الدّكتور أحمد جلايلي لما قام به من جهود مخلصة وعطاء أضاء لنا دروب النّجاح.

مقدّمة

الحمد للّه، والصّلاة والسّلام على خير خلق الله، حبيبنا محمّد وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

يُعدّ حقل تعليمية اللّغات من أهمّ الحقول التي حظيت باهتمام المربّين والتّعليميين وأصحاب القرار في رسم سياسات التّدريس؛ لما لهذا الحقل من أهمية بالغة في تقويم السّلوك الاجتماعي والتّربوي والنّفسي والثّقافي والدّيني للمتعلّم، ك ما أنّه يُسهم في إثارة دافعيتهم من خلال تثقيفهم وإفهامهم حقوقَهم وواجباتِهم وتعليمهم الإخلاص والوفاء والشّجاعة وحبّ الوطن وحبّ الآخرين.

يُشكّل النصّ بجميع أنواعه، والنصّ الأدبي على وجه الخصوص عصبَ العملية التّعليمية التعلّمية ولُبّها؛ إنّه السّبيل الأمثل لاكتساب اللّغة وتعلّمها؛ فهو بذلك وسيلة تعليمية وبيداغوجية بعدّه قاعدة أساسية للتّطبيق العملي للدّرس اللّغوي؛ لأنّه السّند الأوّل للقراءة التي تعدّ فعلا تعلّميا يتحقّق من خلال النّقل الدّيداكتيكي لمختلف المعارف، كما أنّه يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية منها توسيع المعارف اللّغوية للمتعلّمين مثل تعويدهم على إجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي، إضافة إلى تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية لديهم.

إنّ تحقيق هذه الأهداف المتعلّقة بتعليمية النّصوص الأدبية مرهون بالمنهجية والطّريقة المتّبعة، ذلك أنّ فشل الطّريقة يحول دون تحقيق تلك الأهداف لا محالة، لهذا السّبب عمدت البرامج التربوية في المدرسة الجزائرية إلى إحداث ثورة إصلاحات على

مستوى تعليمية النّصوص الأدبية متبنّية المقاربة بالكفايات بديلا بيداغوجيا لمعالجة النّصوص الأدبية للمقاربة بالأهداف.

انطلاقا من هذا المعطى، ونظرا للأهمية البالغة التي تكتسيها تعليمية النّصوص الأدبية، آثرنا أن نبحث في هذا المجال، فجاء بحثنا موسوما: تعليمية النّصوص الأدبية في المدرسة الجزائرية _السّنة الثّالثة الثّانوي شعبة آداب وفلسفة_ أنموذجا_. وقد حاولنا أن نجيب عن الإشكالية الآتية: كيف يتمّ اختيار النّصوص الأدبية؟ وما المعايير التي يعتمدها واضعو المناهج في عملية الاختيار؟. والتي بدورها تتفرّع إلى جملة من التساؤلات:

_ ما الطّريقة التي تقوم عليها المقاربة بالكفايات في تقديم نشاط النصّ الأدبي؟

_ هل تَمكَّن الأساتذة من تطبيق آليات المقاربة الجديدة في تعليمة النصّ الأدبي؟

_ هل استطاع متَعلِّم المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي_ شعبة آداب وفلسفة_ أن يستفيد من الحقل المعجمي للنّصوص؟

_ كيف يمكننا معالجة القصور الذي يعاني منه المتعلّمون بخصوص فهم و النّصوص الأدبية وتذوّقها؟

وكان لاختيار هذا الموضوع مجموعة دوافع نذكر منها:

_ الأهمّية البالغة التي تحظى بها تعليمية النصّ الأدبي، لكونه يمثّل مركز ثقل الأنشطة التّعليمية.

_ خصوبة ميدان تعليمية النصّ الأدبي.

_ الوقوف على أبرز التّغييرات التي طرأت على تقديم النصّ ضمن الإصلاحات التّربوية الأخيرة.

_ تخصيص مرحلة التّعليم الثّانوي بالدّراسة دون غيرها من المراحل، لأنّها الأبرز في حياة المُتعَلّم؛ حيث تبدأ الملَكة اللّغوية للمتَعلِّم في التمكّن، وتنمو لديه مهارة فهم النّصوص الأدبية المختلفة وتذوّقها، ممّا يجعله يُطوّر من مهاراته اللّغوية. إضافة إلى أنّ المرحلة النّهائية تمثّل مفترق الطّرق في حياة هذه الفئة من المتعلّمين؛ وذلك إمّا بالولوج إلى مرحلة التّعليم المتخصّص أو الانصراف إلى الحياة العملية.

_ الرّغبة في الوقوف على أهمّ النّقائص التي يعاني منها المتعلّم في تحليله للنصّ الأدبي.

ولابدّ أن يسعى كلّ بحث إلى تحقيق مجموعة أهداف، وكان من بين أهمّ أهداف بحثنا مايلي:

_ رصد التّغيير الذي جاء به الإصلاح التّربوي في مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

_ تقديم مادّة نظرية سواء في مجال تعليمية اللّغة أو تعليمية النصّ الأدبي.

_ الوقوف على الطّريقة المتّبعة في تقديم النصّ الأدبي ومدى اندماج المتعلّمين معها.

_ الكشف عن أهمّ الصّعاب التي يعاني منها الأساتذة في مجال تعليمية النصّ الأدبي.

وتحقيقا لهذه الأهداف عالجنا البحث وفق خطّة معروضة في مدخل وثلاثة فصول وخاتمة لنتائج البحث، مختومة بفهرسين.

خُصَّ المدخل للحديث عن المنهاج في مرحلة التّعليم الثّانوي بعرض أهمّ المفاهيم المتعلّقة بصناعة المناهج ممثّلة في مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا، ثمّ عناصره وأسس بنائه، إضافة إلى التطرّق إلى أهمّ المقاربات المعتمدة في صناعة المناهج بدءا بالمقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات.

أمّا الفصل الأوّل فأفردناه لتعليمية اللّغة والنّشاط، وذلك ببسط المفاهيم المتعلّقة بالتّعليمية من ضبط المصطلح إلى النّشأة أوّلا، لننتقل بعد ذلك إلى الحديث عن طرق تدريس اللّغة، حيث عرضنا مفهوم اللّغة وخصائصها بصفة عامّة، ثمّ خصّصنا اللّغة العربيّة بالذّكر، حيث تطرّقنا إلى مستويات تعليمِها وتعلُّمِها، لنختم هذه الجزئية بأهمّ الطّرق المتّبعة في التّدريس، إضافة إلى أهمّية التّخطيط في السّير الحسن للدّرس ثانيا.

أمّا الجزء الثّالث من هذا الفصل فكان مخصّصا للحديث عن النّشاط وأنواعه، وذلك بتعريفه لغة واصطلاحا، مرورا بتعريف النّشاط المدرسي، وختما بأنواع النّشاط المدرسي الصفّي واللاّصفّي.

في حين عالج الفصل الثّاني تعليمية النصّ الأدبي _ موضوع الدّراسة_، عرضنا فيه ماهية النصّ، وذلك بالتطرّق إلى ضبط المفهوم من النّاحية اللّغوية والاصطلاحية، وذِكْر أنواع النّصوص وأنماطها، لننتقل بعد ذلك إلى الحديث عن الأدب، حيث عرّفناه لغة واصطلاحا، كما بَيَنّا عناصره وأهمية تدريسه، لنختم بتوضيح الغاية من درس

الأدب وأبرز المناهج المتّبعة في تدريسه. أمّا الجزء الثّاني فقد تناولنا فيه النّصوص الأدبية من حيث مفهومُها، أهدافها، أسس اختيارها، مهارات تذوّقها، لنختم بكيفية تقديم النّصوص الأدبية وروافدها، مرفقين ذلك بنماذج عن كلّ نشاط.

أمّا الفصل الثّالث فكان فصلا تطبيقيا، تتبّعنا فيه واقع تعليمية النّصوص الأدبية للسّنة الثّالثة الثّانوي_ شعبة آداب وفلسفة_، عَمِلْنا فيه على توزيع استبانتين، الأولى موجّهة لفئة الأساتذة والثّانية لفئة المتعلّمين، حيث حاولنا وصف الاستبانتين مع تحليلهما، لنختم بالنتائج المتوصّل إليها من خلال التّحليل، مستهلّين ذلك بدراسة وصفية لكتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة الثّانوي من حيث الشّكلُ والمضمون.

لنقف في الأخير على أهمّ المعالم الكبرى للنّتائج المتوصّل إليها في البحث.

وقد اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي القائم على التّحليل والإحصاء، والذي لاءم طبيعة الموضوع. حيث كنّا بصدد وصف واقع تعليمية النّصوص الأدبية، إضافة إلى التّحليل والإحصاء الذي استدعاه الفصل الميداني.

وكانت عُدّتنا في هذا البحث مجموعة مراجع، يأتي في صدارتها الطّائفة المتخصّصة في التّعليمية والتّدريس ومنها: طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة لوليد أحمد جابر ، اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس لكوثر حسين كوجك، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها) لفؤاد محمّد موسى، المدخل إلى التّدريس لسهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات لأحمد الفاسي، طرق تدريس اللّغة العربيّة لعبد الرّحمن كامل عبد الرحمن محمود ، يضاف

إليها مراجع أخرى متخصّصة في لسانيات النصّ منها: علم اللّغة النصّي بين النّظرية والتّطبيق لصبحي إبراهيم الفقي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه لمحمّد الأخضر الصبيحي، علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات لتون فان دايك.

ومن الدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع تعليمية النصّ الأدبي بالبحث:

_ تعليمية النصّ الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات "السّنة الأولى ثانوي شعبة الآداب أنموذجا" للباحثة: سارة قرقور، وهي مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير بكلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي (جامعة فرحات عبّاس سطيف).

_ النصّ الأدبي وأهميته في تعليمية اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية "مستوى السّنة الثّالثة آداب وعلوم عينة"، للباحثة: حميدة بوعرورة، وهي مذكّرة مقَدَّمة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة والأدب العربي(جامعة قاصدي مرباح ورقلة).

_ تعليمية اللّغة العربيّة من خلال النّصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثّانية ثانوي "دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا" للباحث: طارق بريم، وهي مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في الآداب واللّغة العربية (جامعة محمّد خيضر بسكرة).

أمّا عن الصّعاب التي اعترضتنا أثناء إنجازنا هذا البحث، فنذكر في مقدّمتها قلّة المراجع المتخصّصة في تعليمية النّصوص كونها تخصّصا جديدا؛ لا تزال فيه البحوث قائمة، إضافة إلى صعوبة الدّراسة الميدانية.

وبمناسبة إنهاء هذه الأطروحة العلمية أتقدّم بخالص شكري إلى أستاذي ومشرفي الدّكتور عبد المجيد مباركي لتبنّيه الإشراف على الأطروحة ورعايته لها.

كما أقدّم الشّكر الخالص للأستاذ الدّكتور أحمد جلايلي مسؤول المشروع في الدّكتوراه الذي لم يبخل علينا طوال فترة التّكوين بتوجيهاته ونصائحه، والأستاذين الكريمين: الأستاذ الدّكتور عبد القادر بوعصابة والأستاذ الدّكتور بغداد بلية اللّذان كانا حريصين على المتابعة البيداغوجية منذ بداية المشروع إلى نهايته.

وأخيرا، لا يسعني في هذا المقام إلّا أن أقدّم خالص عبارات الشّكر والامتنان إلى جميع أساتذتي بالمركز الجامعي صالحي أحمد لما بذلوه من جهود على مستوى التّعليم الجامعي بدءا من دراسة اللّيسانس إلى مرحلة الماستر، إلى مرحلة التّكوين البيداغوجي في الدّكتوراه. فلكم منّي أساتذتي كلّ الاحترام والتّقدير.

العين الصّفراء في:

السّبت: 16 رجب 1440هـ.

الموافق ل: 23 مارس 2019م.

الطّالبة: صفية بن عطة

مدخل:

منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي

أوّلا: مفاهيم متعلّقة بصناعة المناهج

1. مفهوم المنهاج (لغة واصطلاحا).
2. عناصر المنهاج.
3. أسس بناء المنهاج.

ثانيا:المقاربات المعتمدة في بناء المناهج

1. المقاربة التّقليدية (المقاربة بالمضامين).
2. المقاربة بالأهداف.
3. المقاربة بالكفايات.

انطلاقا من التحوّلات السّياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العالم، وتِبَعا للظّروف التي يعيشها الإنسان، ونظرا للأهمية البالغة التي تكتسيها المدرسة باعتبارها عنوان رقيّ الشّعوب وتحضّرها؛ سعت المدرسة الجزائرية إلى مواكبة ركب التطوّر بتبنّيها ثورة إصلاح شامل للمناهج التّعليمية، متّخذة من ثلاثة مناهج كبرى، تمثّلت في بيداغوجيا التّدريس بالمعارف إلى بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات؛ لتستقرّ على الاختيار الأخير القائم على خاصية الإدماج.

وبما أنّ المناهج هي وسيلة التّعليم لتحقيق أهدافه وخططه والتّرجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية وخططها واتّجاهاتها، لابدّ من التطرّق إلى أهمّ المفاهيم المتعلّقة بصناعة المناهج، ثمّ إلى أبرز المقاربات المعتمدة في صناعتها.

أولا: مفاهيم أوّليّة متعلّقة بصناعة المناهج.

1. مفهوم المنهاج:

لغة:

جاء في لسان العرب، "نهجَ: طريق نهْجٌ بيِّنٌ واضح، قال أبو كبير:

فَأَجَّزَتْه بِأَفِلٍ تَحْسَـــب أَنَّـــــرَه نَهْجاً، أَبَانَ بِذِي فَرِيغٍ مَخْرَفِ

والجمع نهَجات ونَهُج ونُهُوج، قال أبو ذُئيب:

بِهِ رُجُمَـاتٌ بَيْنَهُنَّ مَخَـــــارِمُ نُهُوجٌ، كَلَبَّاتِ الهَجَائِنِ، فـيحُ

وطرق نَهْجَةٌ، وسبيل مُنْهِج: كنَهْجٍ، ومنهَجُ الطّريق وَضَحُه. والمنْهَاج كالمَنْهَج. وفي التنزيل:﴿ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ ٤٨ ﴾[1]، وأنْهجَ الطريق: وَضُحَ واستَبَان وصار نهْجًا واضحا بيِّنًا، قال يزيد بن الحدَّاق العبدي:

ولقد أَضَاءَ لَكَ الطَّرِيقَ، وَأَنْهَجَت سُبُلُ المَكَارِمِ، وَالهُدَى تُعْـدِي

أي تُعين وتُقَوّي. والمنهاج: الطّريق الواضح واستنهج الطّريق صار نهْجا، وفي حديث العبّاس: {لم يمت رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم، حتّى تركّكم على طريق ناهِجة أي واضحَة بيّنة}.

ونَهَجْت الطّريق: أَبَنْتُهُ وأوضَحْتُهُ، يقال: اعمل على ما نهَجْتُه لك، ونهجْتُ الطّريق: سلكتُه، وفلان يسنتهِجُ سبيل فلان أي يسلك مسلكَه، والنّهْج: الطّريق المستقيم.

والنّهْجة: الرَّبو يعلو الإنسان والدّابّة، قال اللّيث:" ولم أسمع منه فِعْلَا". وقال غيره: أَنْهَجَ يُنْهِجُ إِنْهَاجَا، وَنَهَجْتُ أُنْهِجُ نَهْجًا، وَنَهِجَ الرّجل نَهْجًا، وَأَنْهَجَ إذا انبهر حتّى يقع عليه النّفس من البُهر، يقال: فلان ينهج في النّفس، فما أدري ما أنهَجَه. وأَنْهَجْتُ الدّابّة: سرْتُ عليها حتّى انبهرت، وفي حديث قدوم المستضعفين بمكّة: {فنَهِجَ بين يدي رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم، حتّى قضى النّهج بالتّحريك }. والنّهيج: الرّبو، وفي

[1] الآية 48 من سورة المائدة.

حديث عمر رضي اللّه عنه: {فضربه حتّى أنهج أي وقع عليه الرّبو، يعني عمر }.
وفي حديث عائشة: {فقادني وإنّي لأنهَج }، وانهجَت الدّابّة صارت كذلك، وضربه حتّى أنهج أي انبسط، وقيل: بكى. ونَهَجَ الثّوبُ، ونَهُجَ، فهو نَهِج، وأَنْهَجَ: بَلِيَ ولم يتشقّق، وأنْهَجَه البِلَى فهوَ منهَج، وقال ابن الأعرابي:" أنهَجَ فيه البِلَى: استطار، وأنشد:

كَالثَّوْبِ أَنْهَجَ فيه البِلَى أَعْيَا عَلَى ذِي الحِيلة الصّانَعِ

ولا يقال: نَهَجَ الثّوبُ، ولكن نَهِجَ، وأنهَجتُ الثوبَ فهو مُنْهَج أي أَخْلَقْتُهُ، وقد نَهِجَ الثّوب والجسم إذا بَلِيَ. أنهَجَهُ البِلَى إذا أَخْلَقَه.
يقول الأزهري:" نَهِجَ الإنسان والكلب إذا ربا، وانبهر ينهَجُ نَهْجًا. ويقول ابن بزرج:" طردت الدّابّة حتّى نَهِجَت في نَاهِج في شدّة نفسها، وأنهَجْتُهَا أنا، فهي منْهَجَة، وقال غيره:" نَهِجَ الفرس حين أَنْهَجْتُهُ أي ربا حين صيّرته إلى ذلك"[1].

اصطلاحا:

يرى الدّكتور فؤاد محمّد موسى أنّ للمنهاج مفهومين:
"**المفهوم الأوّل:** يُطلق عليه المفهوم القديم أو التّقليدي أو الضيّق، وهو عبارة عن الموادّ الدّراسية أو المقرّرات أو المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للمتعلّم.
أمّا **المفهوم الثّاني:** فيُطلق عليه المفهوم الواسع أو الحديث أو التّقدُّمي، والذي يشير إلى أنّ المنهاج هو مجموعة الخبرات التّربويّة التي تهيّؤها المدرسة للمتعلّمين قصد مساعدتهم على النّمو الشّامل في جميع النّواحي (العقليّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والجسميّة والنّفسيّة والفنّية) نموّا يؤدّي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة".[2]

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، مادّة [ن هـ ج]، دار صادر، بيروت، دط، دت، 283/2، 284.

[2] المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، فؤاد محمّد موسى، 2002، ص: 31.

نستنتج ممّا سبق أنّ مفهوم المنهاج بصورته الحديثة أكثر دلالة منه بصورته القديمة، فالمنهاج بمفهومه الحديث يعني وسيلة تستخدمها التّربيّة لتحقيق أهدافها المنشودة، وهو يمثّل نظاما له مُدخَلاتُه، تتمّ من خلاله مجموعة عمليّات تنتهي إلى مُخرَجات تتمثّل في المتعلّمين الذين تُعِدّهم المدرسة بمستوى معيّن لخدمة أنفسهم وتكيُّفِهم مع ذاتهم، كما أنّه يتضمّن ألوانا من النّشاط الذي يمارسه المتعلّم داخل المدرسة، بإشراف وتوجيه المعلّم، فالنّشاط المدرسيّ يمثّل ركنا أساسيا من أركان المنهاج، وأنّ المعَلّم والمتعَلّم والبيئة المحلّية وثقافة المجتمع، هي بمثابة عوامل أساسيّة في بناء المنهاج.[1]

أمّا المنهاج بمفهومه التّقليديّ فأصبح مرادفا للمقرّر الدّراسيّ، وبهذا تنوّعت أسماء المناهج حسب الموادّ، فثمّة منهاج اللّغة العربيّة، ومنهاج التّاريخ، ومنهاج العلوم، حيث بقي هذا المفهوم سائدا لدى المعلّمين والمتعلّمين والأولياء على حدّ سواء، وترتّبت عليه نتائج سلبيّة انعكست على طبيعة العلوم ومناهجها واستراتيجيّات تدريسها، تمثّلت فيما يلي:

-تُصبِح المعرفة العِلميّة مطلقة في صحّتها، أي غير قابلة للتّغيير أو التّعديل.

-تُبنى المناهج على مفهوم معرفيّ ضيّق، وذلك من خلال تركيزها على المحتوى المعرفيّ بعدّها ثمرة ناضجة لجهود العلماء والإنسانيّة، وبالتّالي إهمال الأسس والعناصر الأساسيّة الأخرى في بناء المناهج وتصميمها.

-تصبح مَهمّة المعلّم مقتصرة على نقل المادّة العلميّة وتلقينها للمتعلّم دون مناقشة فكريّة، وبالتّالي تصبح طريقة الإلقاء والتّلقين هي الطّريقة الشّائعة في إيصال المادّة العلميّة، ممّا يعني تهميش دور المتعلّم وجمود عقله وتعطيل تفكيره في العمليّة التّعليميّة.

[1] ينظر، طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، وليد أحمد جابر، تقديم: سعيد محمّد السّعيد. أبو السّعود محمّد أحمد، دار الفكر، عمان_ الأردن، ط2، 2005، ص: 41.

-تَقتَصر أساليب التّقويم على قياس كمّية المعلومات التي يحفظها المتعلّم أو يستطيع استرجاعها، وبهذا يُصبح الكتاب المدرسيّ المصدر الأساسي للمعارف العلميّة والتي أصبحت هدفا في حدّ ذاتها.

وعليه وضمن هذا المفهوم التّقليدي للمنهاج، يترتّب عليه نتائج سلبيّة تتعلّق بالمعلّمين والمتعلّمين والمدرسة والبيئة التّعليميّة والمادّة الدّراسيّة والأهداف واستراتيجيّات التّدريس والتّقويم، كما تؤثّر سلبا على طبيعة المنهاج من حيث تخطيطُه وتصميمُه وتنفيذُه.[1]

من خلال المفهومين السّابقين للمنهاج، يمكن أن نُطلِق عليه مفهوما عامّا شاملا فنقول:" المنهاج تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلّمين بطريقة منظّمة مقصودة، سواء أكانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها، وينطبق هذا التّعريف على تنظيم الأنشطة لوَحدة تعليميّة صغيرة في إطار إحدى الموادّ الدّراسيّة، أو على الأنشطة المتعدّدة المرتبطة بعدّة موادّ دراسيّة".[2]

"المنهاج مجموعة نوايا أو خطط، قد تكون هذه الخطط ذهنية أو مكتوبة، والتي تستهدف تشجيع وإحداث التعلّم، ولا يتضمّن المنهاج الأنشطة العفويّة غير المخطّطة أو المقصودة، فهو يتضمّن ما يراد للمتعلّمين أن يتعلّموه، كما يتضمّن وسائل وطرق الحكم التي تُستخدَم لقياس وتقييم التعلّم، كما يتضمّن الوسائل والأدوات والأجهزة التي سَتُستعمل، وقد يتضمّن مواصفات المدرّس المطلوبة".[3]

[1] ينظر، الاتّجاهات العالميّة المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عايش محمود زيتون، دار الشّروق، عمّان_ الأردن، ط1، 2010، ص: 22، 23، 24.

[2] اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس (التّطبيقات في مجال التّربيّة الأسريّة والاقتصاد المنزلي)، كوثر حسين كوجك، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2001، ص: 11، 12.

[3] اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس (التّطبيقات في مجال التّربيّة الأسريّة والاقتصاد المنزلي)، ص: 12.

2. عناصر المنهاج :

يتكوّن المنهاج من مجموعة عناصر مرتبطة فيما بينها، يؤثّر هذا الارتباط في كلّ منها ويتأثّر به، وقد حدّد Ralph TYLER هذه العناصر في أربعة تساؤلات:

-"ما الأهداف التّربويّة التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

-ما الخِبرات التّربويّة الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

-كيف يمكن ترتيب هذه الخبرات التّربويّة حتّى تكون فعّالة؟

-كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحقّقت"؟[1]

ومن هذه التّساؤلات الأربعة نستنبط عناصر المنهاج وهي:

1.2 الأهداف Objectives :

"ينبغي تحديدها أو صوغها لتتناسب مع حاجات المتعلّمين وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومَطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى" [2]. ولهذه الأهداف مستويات تتراوح بين الأهداف التّربويّة العامّة والأهداف المتوسّطة والأهداف الخاصّة الإجرائيّة.

الأهداف العامّة Educational aims: "يُطلق عليها أهداف طويلة المدى، وهي أهداف عامّة بدرجة كبيرة، كأهداف التّعليم في أيّ دولة من الدّول، أو مرحلة من مراحل التّعليم كالمرحلة الثّانويّة، ويحتاج تحقيقها إلى سنوات طويلة، كما تحتاج لوضع خطط واستراتيجيّات تستغرق عدّة سنوات لتنفيذها"[3].

---

[1] اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، محمّد السيّد علي، دار المسيرة، عمّان_ الأردن، ط 1، 2011، ص: 20.

[2] اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص: 20.

[3] بناء المناهج وتخطيطها، محمّد صابر سليم. فايز مراد مينا. حسن سيّد شحاته. يحيى عطيّة سليمان. يسري عفيفي عفيفي. محسن حامد فراج.دار الفكر، عمان_ الأردن، ط1، 2006، ص: 139.

الأهداف المتوسّطة Educational gools: "تشترك مع الأهداف العامّة في صفات التّجريد والتّعميم التي يصعب ملاحظتها وقياسها، فهي تؤكّد على نواتج تعلّم أقلّ عمومية واتّساعا وشمولا من الأهداف العامّة"[1].

الأهداف الخاصّة (الإجرائية) Objectives Instructional: "يتحوّل الهدف في هذا المستوى إلى هدف واضح ومحدّد، يصف عيّنة من نواتج التعلّم الخاصّ أو الاستجابات النّوعيّة، التي يجب أن تظهر بالفعل في سلوك المتعلّم كمؤشّرات على بلوغ الهدف التّعليميّ"[2].

2.2 المحتوى Content :

"يتضمّن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يُرجى تزويد المتعلّمين بها، وكذا الاتّجاهات والقيم والمهارات التي يُراد تنميتها لديهم و إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النموّ الشّامل المتكامل لديهم"[3].

وباعتبار أنّ المحتوى هو التّرجمة الحقيقيّة للأهداف وما يؤثّر فيها من عوامل، لابدّ من مراعاة ما يلي:

اختيار المحتوى: "تُعدّ هذه الخطوة أولى الخطوات في بناء المنهاج بعد تحديد أهدافه، لما لها من أهمّية بالغة في تحقيق الأهداف المحدّدة بصورة جيّدة، إلّا أنّ عمليّة الاختيار هذه تواجه عديد الصّعاب أهمّها"[4]:

-التطوّر الهائل والسّريع للمعرفة الإنسانيّة، وما يترتّب عليه من تضخّم حجم المعرفة في كافّة المجالات، الأمر الذي يُصعِّب من اختيار الكمّ المناسب لتضمينه محتوى المنهاج.

---

[1] بناء المناهج وتخطيطها، ص: 139.

[2] بناء المناهج وتخطيطها، ص: 139.

[3] اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص: 21.

[4] بناء المناهج وتخطيطها، ص: 155، 156.

-التغيّر والتطوّر المستمرّ في أهداف العمليّة التّعليميّة التّربويّة، ممّا يُحتِّم إحداث تغييرات مستمرّة في محتوى المناهج لتُواكب هذا التطوّر.

ولبلوغ المحتوى أهدافه المرجوّة، ينبغي اتّباع مجموعة خطوات تساعد على اختياره.

خطوات عمليّة اختيار المحتوى:

1. اختيار الموضوعات الرّئيسة: تتّصف الموضوعات المختارة بالمرونة، حيث تسمح بإضافة أفكار جديدة تُساير ما يحدث من تطوّرات في العلم والمجتمع، دون الحاجة إلى إضافة موضوعات جديدة تساهم في تضخّم حجم المعرفة التي تُقَدّم للمتعلّمين، ممّا يُثقِل كاهلهم، كما تتطلّب وقتا زمنيّا أكبر من الوقت المخصّص من ناحية أخرى، وتتمّ هذه العمليّة في ضوء مجموعة معايير هي:

- مدى تحقيقها للأهداف المحدَّدَة للمنهاج.
- مدى إلمامها بالعناصر والمبادئ والأفكار الأساسيّة للمادّة الدّراسيّة.
- مدى مناسبتها للوقت المخصّص للدّراسة[1].

2. اختيار الأفكار الرّئيسة التي تشتمل عليها الموضوعات : تعدّ الأفكار الرّئيسة مكوّنات المادّة الأساسيّة التي تغطّي جميع جوانب الموضوع، وفي ضوئها يتمّ اختيار المعارف والمفاهيم والمبادئ والتّعليمات المناسبة، والتي تعطي صورة كاملة للمادّة الدّراسيّة، ولاختيار هذه الأفكار يُفترض شمولها جميع جوانب الموضوعات ودراستها، ومن ثَمَّ وضعها في قائمة ثمّ عرضها على مجموعة من خبراء المادّة والمتخصّصين، وترك الحريّة لهم لإضافة أفكار أخرى، أو حذف ما يرونه غير مناسب، وبعد الانتهاء من هذه الخطوة، يجب وضع الأفكار الرّئيسة التي يتمّ الاتّفاق عليها موضع التّجريب في المواقف التّعليميّة، لأنّ التّجريب هو المعيار الأساس الذي يمكّن من معرفة مناسَبة هذه الأفكار من عدمها[2].

[1] ينظر، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 156.

[2] ينظر، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 157، 158.

3. اختيار المادّة المرتبطة بالأفكار الرّئيسيّة : بعد الانتهاء من وضع الأفكار الرّئيسة التي تشتمل عليها الموضوعات، تبدأ خطوة اختيار المادّة التي تعالج الأفكار معالجة تفصيليّة، ويتمّ هذا عن طريق وضع اختبار كمّ مناسب من المادّة لكلّ فكرة رئيسة، ويُشترط في هذا الكمّ من المادّة أن يعبّر تعبيرا صادقا عن الفكرة الرّئيسة، واختيار هذا الكمّ من المادّة يجب أن يخضع لعدّة شروط، من أهمّها:

-أن تساهم المادّة المختارة في تحقيق أكبر عدد من الأهداف.

-أن ترتبط المادّة المختارة بالواقع الثّقافي للمجتمع أو البيئة التي يعيش فيها المتعلّم.

-أن ترتبط المادّة المختارة بالبيئة المحلّية وتساهم في حلّ المشكلات التي توجد بها.

-أن تُناسِب المادّة المختارة مستوى المتعلّمين وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم.

-أن تغطّي المادّة المختارة جميع العناصر الرّئيسة والفرعيّة التي تشتمل عليها الموضوعات.

-أن تكون المادّة المختارة مرنة، بحيث تسمح بالحذف والإضافة، وللتّأكّد من مدى صحّة هذه الموادّ ينبغي تجريبها مع الأفكار الرّئيسة في الواقع التّعليميّ، حتّى يكون الحكم علميّا وسليما[1].

وسائل الاختيار:

لاختيار محتوى المنهاج وسائل عديدة أهمّها:

1. رأي الخبير: " يعدّ رأي الخبير أحد وسائل اختيار محتوى المنهاج، حيث يُصنَّفّ أساتذة الجامعات في مقدّمة الخبراء، كلّ في مجال تخصّصه، حيث تساهم الجهود المبذولة بدرجة كبيرة في اختيار الموادّ التي يجب أن تُقَدَّمَ للمتعلّمين في المراحل التّعليميّة المختلفة.

2. التّحليل: كان استخدام التّحليل في البداية في ميدان التّربيّة المهنيّة عبارة عن ملاحظة الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المشهود له بالكفاءة في مهنة معيّنة،

[1] ينظر، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 158.

باعتبار أنّ الأداء في هذه المجالات وصلَ إلى درجة الدقّة والإتقان في هذه المهنة، ولاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليّات وتواتر حدوثها، تُستخدَم هذه المعلومات كأساس لاختيار موادّ المقرّر، فمثلا يمكن إجراء تحليل لمواقف الحديث الشّفهيّ في حياة الكبار، حتّى يمكن تحديد مجالات تعليم لغة الكلام، وبذلك نضمن وظيفيّة اللّغة، كما نضمن وضع برنامج جيّد لتنمية المتعلّمين، ومن الممكن أيضا أن تُستخدم طريقة التّحليل الوظيفيّ في اختيار الموادّ في علوم كثيرة، منها: الفنون الصّناعيّة والاقتصاد المنزلي والزّراعة.

3. المسح: ويُقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية على خصائص الدّارسين، والتعرّف على ما يناسبهم من محتوى لغوي، كأن تُجرى دراسة على الأخطاء اللّغوية الشّائعة في المستوى الابتدائي، ثمّ تُخْتار موضوعات النّحو أو التّراكيب التي تساعد على معالجة الأخطاء، ثمّ تُتَّخَذ نتائج هذه الدّراسة أساسا لاختيار الموضوعات المناسبة"[1].

من خلال عرض وسائل اختيار المحتوى الثّلاثة من رأي الخبراء والتّحليل والمسح، فإنّ الملاحَظَ على أغلب المناهج العربيّة، أنّ اختيار المحتوى يتمّ في ضوء آراء الخبراء، ممّا يشكّل خطورة كبيرة على بناء المناهج، فكيف يتمّ بناء المناهج باستخدام وسيلة واحدة على الرّغم من وجود وسائل أخرى؟، الأمر الذي ترتّب عليه وجود ثغرات أضعفت من العمليّة التّعليميّة وأثّرت على جودتها، ممّا أثار الشّكوى المستمرّة من المناهج[2].

3.2 الطّرائق والوسائل والأنشطة التّعليميّة:

"يعدّ التّدريس موقفا يتميّز بالتّفاعل بين المعلِّم والمتعَلّم، حيث يسعى المعَلّم خلال هذا الموقف في ظلّ توافر شروط معيّنة، وفي ضوء أهداف تعليميّة محدّدة، إلى

[1] تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة. محمّد السيّد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر – ط2، 2001، ص: 61.

[2] ينظر، بناء المناهج وتخطيطها، ص: 161.

مساعدة المتعَلّم على اكتساب بعض المعلومات والمهارات والقيم، ويُنْظَر إلى طريقة التّدريس على أنّها تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلّم، بهدف تعليم المتعلّمين موضوعا دراسيّا معيّنا، أو معلومة معيّنة، سعيا من خلال ذلك إلى تحقيق أهداف تعليميّة معيّنة"[1].

لوحظ أنّ كثيرَ المعلّمين يتساءلون حول أنجع الطّرق والوسائل والأنشطة لدرس ما، وقد يذهب بعضهم مؤكّدا أنّ طريقة أو وسيلة أو نشاطا ما، هو أفضل ما يكون لتدريس مادّة دراسيّة، ولكن لا يمكن الجزم بهذا الرّأي، لأنّه إذا صَلُحت طريقة لتدريس درس معيّن، قد لا تصلح لتدريس درس آخر، لذلك يجب توافر مجموعة شروط في الطّريقة والوسيلة والنّشاط هي:

1. ملاءمة الطّريقة والوسيلة والنّشاط للهدف المحدّد: إنّ تحديد الهدف بوضوح يجعل المعلّم قادرا على الاختيار المناسب للطّريقة و الوسيلة والنّشاط، لأنّها وسائل لتحقيق الهدف المنشود، حيث إنّ أهداف الدّرس مشتقّة أصلا من أهداف المنهاج، وتحتوي على مستوى الأداء المطلوب الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلّمون، فإن كان الهدف من تدريس مفهوم ما هو إكساب المتعلّمين القدرة على الاستقراء، فمن المنطقيّ أن يستخدم المعلّم الطّريقة الاستقرائيّة [2] في التّدريس، باعتبارها أنسب الطّرق لإكساب المتعلّمين هذه القدرة، كما قد يكلّف المعلّم متعلّميه القيام ببعض الأنشطة التي تحقّق هذا الهدف، كإجراء بعض التّجارب، وملاحظة النّتائج في كلّ حالة، كما أنّ هذه الأنشطة قد تحتاج إلى بعض الوسائل المعيّنة لإجراء التّجارب في المعمل، أو تحتاج إلى بعض الأدوات الهندسيّة لعمليّة الرّسم، أو تزويد المتعلّمين ببعض الرّسومات، أو

[1] المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص: 300.

[2] طريقة تعتمد الوصول إلى التّعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات أو المواقف الفرديّة، واستخراج الخاصّية التي تشترك فيها هذه الحالات، ثمّ صياغتها في صورة قاعدة عامّة، تنطبق على الحالات الفرديّة السّابقة.

ما إلى ذلك من أجل تحقيق النّشاط، وهذا يوضّح مدى الارتباط بين الأهداف والطّرق والوسائل والأنشطة التّعليميّة[1].

2. ملاءمة الطّريقة والوسيلة والنّشاط للمحتوى: إذا كانت ملاءمة الطّريقة والوسيلة والنّشاط للهدف المحدّد شرطا أساسا يجب توافره، فإنّه من المنطقيّ أيضا ملاءمة الطّريقة والوسيلة والنّشاط للمحتوى؛ بحيث يكون هناك ارتباط وثيق بينهم، كما أنّ طبيعة المحتوى وأسلوب معالجته وتتابعه تفرض استخدام طريقة أو وسيلة أو نشاط معيّن دون غيره، فإذا كان المحتوى ذا طبيعة نظريّة، فإنّ الطّريقة المناسبة لتدريسه، تختلف عمّا إذا كان المحتوى ذا طبيعة علميّة، ففي الحالة الأولى، تكون الطّريقة المناسبة هي المحاضرة[2]

والمناقشة[3]، أمّا في الحالة الثّانية، فإنّ طريقة الاستقراء أو طريقة العروض العمليّة [4]، تكون أكثر الطّرق ملاءمة لطبيعة المحتوى[5].

3. ملاءمة الطّريقة والوسيلة والنّشاط لمستويات المتعلّمين: من أهمّ الشّروط الواجب مراعاتها عند اختيار الطّريقة والوسيلة والنّشاط المناسب، هو مناسبتها لمرحلة العمر العقلي للمتعَلّم، ففي المراحل المتقدّمة يتمّ استخدام طريقة الاستقراء والألعاب التّعليميّة والوسائل التّعليميّة المجسّمة والصّور، وما إلى ذلك من الطّرق التي تناسب المتعلّمين

[1] ينظر، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص: 301.

[2] طريقة تعتمد على تقديم مجموعة من المعلومات، تشتمل على الأفكار والحقائق والمفاهيم.

[3] تقوم هده الطّريقة على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المعلّم والتّلاميذ، فهي لون من الحوار الشفوي بينهما.

[4] يقصد بطريقة العروض العمليّة، ذلك النّشاط التّعليميّ الدي يقوم به المعلّم أمام الطلّاب في المعمل أو المدرّج، قصد توضيح فكرة أو حقيقة، باستخدام النّماذج والصّور والرّسوم والأفلام، إضافة إلى الشّرح الشّفويّ.

[5] ينظر، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص: 301.

في هذه المراحل، ليتمّ الانتقال إلى المجرّدات واستخدام المنطق العقلي، باستخدام طريقة الاستنباط[1].

وما يقال عن اختلاف الطّرق والوسائل والأنشطة التعليمية، طبقا لاختلاف المراحل العقليّة، يقال أيضا عن اختلافها طبقا لميول واتّجاهات وحاجات المتعلّمين، بحيث تكون الطّرق والوسائل والأنشطة التّعليميّة مشبِعة ومحقِّقة لها، بما يُسهِم في تحقيق أكبر قدر من فاعليّة المتعلّمين ونشاطهم في عمليّة التّعليم، كما يجب أن تتلاءم هذه الطّرق والوسائل والأنشطة التّعليميّة مع الخبرات السّابقة لهم، وما يتوافر لديهم من مفاهيم سابقة وثيقة الصّلة بموضوع الدّرس، بما يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة[2].

4. مدى مشاركة المتعلّم: من الملاحظ على عمليّة التّدريس، أنّها ظلّت و لاتزال تقوم إلى حدّ كبير على عرض المُعَلّم لنقط الدّرس، وانحصار دور المتُعلِّم على الاستماع، فالمعلِّم مُطالب بإنهاء المقرّرات الدّراسيّة الموزّعة على أسابيع وشهور السّنة الدّراسيّة. وبعَدِّ العمليّة التّعليميّة عمليّة متبادلة بين المعلّم والمتعلّم، يجب أن تتمّ عمليّة الاتّصال في اتّجاهات عدّة: من المتعلّم إلى المعلّم، ومن المتعلّم إلى أقرانه، ومن المتعلّم إلى ذاته. بحيث لم يعد الاهتمام منصبّا على نقل المعرفة فقط، بل يجب أن يكون الاهتمام بالمتعلّم وتربيته تربية شاملة في جميع النّواحي الفكريّة والأخلاقيّة والجسميّة والنّفسيّة والاجتماعيّة.

إنّ كلّ تلك النّواحي التي تشتمل عليها أهداف المناهج، تعني أنّه لا سبيل إلى ذلك دون استخدام وسائل وطرائق وأنشطة تعليميّة، يتحمّل فيها المتعلّم مسؤولية أدوار عديدة، مثال ذلك أن يكلّف المُعلّم المتعلّمين بتجميع البيانات، وقراءة القصص، أو دراسة جداول أو إحصائيات أو رسوم بيانيّة أو زيارة بعض الأماكن، بحيث يَستخدم

[1] يطلق عليها اسم الطّريقة القياسيّة، يعمد فيها إلى المعلّم السّير من الكلّ إلى الجزء، ومن العموم إلى الخصوص، كما يعرض فيها قاعدة عامّة أو نظريّة، كما يقوم بشرح المصطلحات والمفاهيم، ثمّ يعلّم الطلّاب كيف يطبّقون هذه القاعدة في الحالات الفرديّة عن طريق مجموعة أمثلة.

[2] ينظر، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص: 302، 303.

كلّ ذلك كمحور للنّقاش وتوجيه الأسئلة داخل الفصل، ممّا يُسهم في تنمية تفكير المتعلّمين، واكتساب القدرة على حلّ المشكلات، وتنمية اتّجاهاتهم الإيجابيّة نحو التعلّم واكتساب المهارات العمليّة[1].

5. مدى التنوّع: إنّ المتعلّم في حاجة دائمة إلى إثارة مواقف أو مشكلات، تجعله أكثر استعدادا لتركيز انتباهه، واستثارة دوافعه، فلا يكفي أن تكون الطّريقة أو الوسيلة أو النّشاط ملائمة للهدف والمحتوى ومستوى المتعلّمين، لأنّ تكرار استخدامها وفق وتيرة واحدة، يصيبهم بالملل والخمول، ومن هذا كان التنوّع في الطّرائق والوسائل والأنشطة التّعليميّة مطلوبا، إلى جانب إشاعة روح المرح والتّنافس أثناء عمليتي التّعليم والتعلّم، ممّا يحدّد نشاط المتعلّمين، بما يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة، وهذا يتطلّب أن يكون المعَلّم على دراية كافية بأنواع الطّرائق والوسائل والأنشطة التّعليميّة المختلفة، وكذا الإمكانات المُتاحة التي يمكن أن تساهم في هذا التنوّع[2].

4.2 التّقويم:

"يُقصد بالتّقويم الوسيلة التي يمكن بوساطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها. فعمليّة تطوير المنهاج وتحسينه لا تكتمل إلّا بتقويم مبنيّ على أسس سليمة، فقد يراعي واضع المنهاج جميع الأسس التّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة عند تخطيط المنهاج، إلّا أنّ عند تطبيقه قد تظهر مشكلات أو نواحي قصور، تحول بين المنهاج وبين تحقيق الأهداف، لهذا فمن الضّروري التعرّف على هذه المشكلات، حتّى يمكن حلّها في الوقت والمكان المناسبين.

كما أنّ التّقويم لا يقتصر على جانب واحد من جوانب العمليّة التّربويّة، مثل قياس تحصيل المتعلّمين في مادّة أو موادّ معيّنة، وإنّما يتّسع ليشمل أهداف المنهاج ذاته. فعمليّة التّقويم تهتمّ بكلّ العوامل التي تؤثّر في عمليتي التّعليم والتعلّم، وطالما أنّ

[1] ينظر، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص: 303، 304.

[2] ينظر، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، ص: 304.

التّقويم عمليّة مستمرّة كجزء لا ينفصل عن المنهاج نفسه، فهو عمليّة بحث مستمرّ تستهدف دراسة وتقرير وتحسين كل جوانب البرنامج التّربوي في بيئة معيّنة، مثل التّدريس والفصل والمدرسة، باعتبارها منابع أساسيّة لتغيير السّلوك، لهذا فإنّ تقويم المنهاج يجب أن يتمّ بخصائص البيئة التّربويّة التي تؤدّي إلى تغيير في سلوك المتعلّمين، إلى جانب الاهتمام بتقدير هذه التغيّرات ذاتها.

ترتبط عمليّة تقويم المنهاج في نهاية الأمر بمعيار فاعليّة التعلّم، فالتّربيّة عمليّة تهدف إلى تغيير سلوك المتعلّمين، وبالتّالي فإنّ تقويم المنهاج يجب أن يُوَجَّهَ نحو تحديد ماهية هذه التغيّرات، وتقديرها في ضوء قِيَم تمثّلها أهداف التّربيّة"[1].

أ/ أنواع التّقويم:

"يمكن تصنيف التّقييم طبقا لزمن القيام به، والهدف منه كما يلي:

1. **التقويم القبلي(التّمهيدي):** يتمّ قبل البدء في عمليّة التّدريس، وذلك لغرض تحديد مستوى المتعلّم قبل عمليّة التّدريس، يهدف إلى قياس مدى تمكّن المتعلّم من المفاهيم والمهارات اللّازمة لتعلّم الموضوع الجديد.
2. **التقويم البنائي أو التكويني:** يجري هذا التّقويم أثناء سير عمليّة التعلّم، بهدف متابعة المتعلّم والتأكّد من أنّه يسير في اتّجاه تحقيق الأهداف المرجوّة له بشكل مناسب.
3. **التّقويم البعدي (الختامي):** يتمّ هذا التّقويم بعد الانتهاء من عمليّة التّدريس، بهدف التأكّد من مدى تمكّن المتعلّم من المهارات والمفاهيم والمعلومات والقيم التي تناولتها العمليّة، أو بمعنى آخر، التّأكّد من مدى تحقيق الأهداف المرجوّة في ختام الدّرس أو الوحدة التّعليميّة"[2].

[1] بناء المناهج وتخطيطها، ص: 169، 170.

[2] المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها) ص: 331

ب/ أغراض التّقييم:

1. "تحديد مستوى القبول: هناك بعض المدارس أو الجامعات أو المؤسّسات التّعليميّة التي تقوم بتقييم المتقدّمين إليها بتطبيق اختبارات قبول خاصّة، للتّأكّد من تمكّن المتقدّم إليها من بعض القدرات الخاصّة اللّازمة للدّراسة بها، أو لتحديد مستوى معيّن للقبول بها.

2. تحديد المتطلّبات السّابقة: وذلك للتّأكّد من امتلاك المتعلّم لأنواع من المعلومات والمهارات اللّازمة لتعلّم موضوع جديد، وهذا التّحديد ضروري في الحالات التي تتطلّب فيها الموضوعات الجديدة أدنى حدّ لامتلاك معلومات ومهارات أساسيّة.

.3 التّشخيص: بهدف تحقيق نقط الضّعف عند المتعلّمين، والكشف عن الأسباب التي تُعيق تعلّمهم لموضوع ما، بهدف علاج هذا القصور"[1].

4. التّكوين: يكون التّقييم هنا جزءا لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة، حيث يتمّ تعليم المتعلّمين وتطوير عمليّة التّدريس أثناء التّنفيذ، ويتمّ ذلك بمتابعة تقدّم المتعلّم في تعلّم المعلومات الجديدة، من خلال التّقييم المستمرّ والمتلازم مع عمليّة التّدريس . فهو بذلك يعتمد إمكانيةَ تحقيق المتعلّمين إنتاجا مؤقتا يكون بمثابة حجج تسمح بتحديد الأخطاء وتجريب الطرق؛ حيث يُشترط في هذه الأعمال ألّا تكون محلّ تصحيح دوريّ، فالتّقويم التكويني الذي لا مكان للنّقطة فيه هو التقويم الذي يساعد المتعلّمين على التعلّم[2].

5. تحديد نواتج التّعلّم : "وذلك لتحقيق الأهداف المرجوّة من تدريس وحدة دراسيّة أو أكثر، أو تدريس منهاج معيّن.

---

[1] المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها) ص: 332، 333.

[2] ينظر، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، بوعلاق محمد، Programmes nationaux de recherche Education et Formation(DGRSDT,CRASC)، ص: 119

6. التّقييم لأغراض الإرشاد والتّوجيه: إنّ نجاح برامج الإرشاد والتّوجيه في أيّ نظام تربويّ، يتوقّف على تحديد قدرات وميول المتعلّمين، وتشخيص الصّعوبات والمشكلات التي تواجههم، ويُستخدم لهذا الغرض اختبارات الاستعداد والتّشخيص وغيرها"[1].

ممّا سبق، نخلص إلى أنّ تقييم المنهاج عمليّة هامّة وضروريّة، لإحداث تطوير حقيقيّ وإصلاح نقط الضّعف فيه، وتعظيم نقط القوّة. وغالبا ما تقوم مؤسّسات ومراكز متخصّصة بعمليّات تقييم المنهاج، إلّا أنّ المدرسة بما فيها من إمكانات وخبرات بشريّة، يمكنها القيام بعمليّات تقييم جزئيّة، تشمل نموّ المتعلّمين في النّواحي المختلفة، كذلك تقييم المعلّم في بعض الجوانب، وكذا تقييم بيئة التعلّم والإمكانات المتاحة لتنفيذ المنهاج[2].

3. أسس بناء المنهاج :

"يُقصد بالأسس الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدّراسيّة، فهي المعايير التي يتمّ في ضوئها تقييم تلك المناهج، وتصنّف إلى:

1.الأسس الفلسفيّة: وتعني الأطر الفكريّة التي تقوم عليها المناهج الدّراسيّة، بما يعكس خصوصيّة المجتمع، وتتمثّل في عقيدته وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم.

2.الأسس الاجتماعيّة: وتعني الأسس التي تتعلّق بحاجات المجتمع وأفراده، وتطوّرها في المجالات الاقتصاديّة والعلميّة والتّقنيّة، وكذا ثقافة المجتمع، وقيَمه الدّينيّة والأخلاقيّة والوطنيّة والإنسانيّة.

3.الأسس النّفسيّة : وهي الأسس التي تتعلّق بطبيعة المتعلّم وخصائصه النّفسيّة والاجتماعيّة، والعوامل المؤثّرة في نموّه بمراحله المختلفة، وعلى هذه الأسس أن تُبرِز خصائص وقدرات المتعلّمين، وربطها بالمنهاج بما يَنسجِم ومبادئَ نظريات التعلّم والتّعليم، واحترام شخصيّة المتعلّم.

---

[1] المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها) ص: 332، 333.

[2] بناء المناهج وتخطيطها، ص: 213.

4.الأسس المعرفيّة: وهي الأسس التي تتعلّق بالمادّة الدّراسيّة من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجدّاتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التّعلّم والتّعليم فيها، والتوجّهات المعاصرة في تعليم المادّة وتطبيقاتها"[1].

وحصيلة القول إنّ المنهاج الدّراسيّ وسيلة وأداة تصل المتعلّم بالبيئة والعالم المحيط به، وعنصر يُحقّق أهداف التّربيّة، لذا ينبغي على القائمين على وضع المناهج الدّراسيّة العناية باختيار الموادّ والمحتويات والأنشطة الملائمة للمتعلّمين، بحيث تكون مناسبة لسنّهم ومراحل نموّهم واستعداداتهم، وميولهم ومطالب بيئتهم الاجتماعيّة والطّبيعيّة مع موافقتها لمَطالب المجتمع الذي يعيشون فيه بصفتهم أعضاء ينتفعون منه وينفعونه.

ثانيا: المقاربات المعتمدة في بناء المناهج:

وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السّيادة الوطنيّة في مواجهة التخلّف الاجتماعي، وتحدّياته من أُميّة وجهل وفقر ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربويّة أجنبيّة، بعيدة كلّ البعد عن واقعها من حيث الغاياتُ والمبادئ والمضامين، فكان لزاما على الدّولة الجزائريّة بلورةَ طموحات سعيها في التّنميّة، وإبراز مكوّنات الهويّة والبعد الثّقافي الوطني، وتجسيد الحقّ في التّربيّة والتّعليم، وهكذا وضعت المنظومة التّربويّة في اعتبارها منذ الاستقلال البعد الوطني والدّيمقراطي، وهي الاختيارات الأساسيّة التي سترسم على أساسها الصّورة النّموذجيّة للشّخصيّة الجزائريّة المتحرّرة. وعلى الرّغم من تنصيب لجنة لإصلاح التّعليم ووضع خطّة تعليميّة في 1962/09/15، شهدت المنظومة التّربويّة في نهاية السّتينيات تنصيب لجنة وطنيّة ثانية لإصلاحها، وقد عرفت الفترة الممتدّة من 1970 إلى 1980 إعداد ملفات مشاريع، كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الرّباعي الأوّل وبداية المخطّط الرّباعي الثّاني، ومشروع وثيقة إصلاح التّعليم سنة 1974 التي عُدّلت وظَهرت في شكل أمرية 16 أفريل 1976، وهي

[1] اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص: 22.

الأمريّة المتعلّقة بتنظيم التّربيّة والتّعليم والتّكوين، والتي نصّت على إنشاء المدرسة الأساسيّة وتنظيم التّعليم التّحضيري، وتوحيد التّعليم وإجباريته، وإعادة هيكلة التّعليم الثّانوي، وظهور فكرة التّعليم الثّانوي المتخصّص[1].

شهدت المنظومة التّربويّة الجزائريّة ثلاث مقاربات مختلفة، وقبل التفصيل فيها تجدر بنا الإشارة إلى توضيح بعض المفاهيم المتعلّقة بها:

1. المقاربة: أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ، يتأسّس عليها برنامج دراسي، كما تُعرّف على أنّها الطّريقة التي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع، أو الطّريقة التي يتقدّم بها في الشيء[2].

2. البيداغوجيا: من حيث الاشتقاق اللّغوي، تتكوّن كلمة" بيداغوجيا" في الأصل اليوناني من شقّين هما: péda وتعني الطّفل و agogé وتعني القيادة والسّياقة وكذا التّوجيه.

أمّا من حيث الاصطلاح، فتذهب معظم الدّراسات المعاصرة إلى التّمييز بشأن مصطلح بيداغوجيا بين استعمالين:

أ/ البيداغوجيا في بعدها النظري : هي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتمّ بدراسة الظّواهر التّربويّة والمناهج والتّقنيات.

ب/ البيداغوجيا على المستوى التّطبيقي: هي ذلك النّشاط العملي المتمثّل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتمّ داخل مؤسّسة المدرسة بين المدرّس والمتعلّمين[3].

---

[1] ينظر، النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشّيخ، الحرّاش – الجزائر–2004، ص: 13، 14.

[2] ينظر، الكفايات في علوم التّربيّة، الحسن اللحية، إفريقيا الشّرق، المغرب، ص: 27.

[3] ينظر، الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، جامعة عبد المالك السّعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص: 01.

3. الكفاية/الكفاءة: قبل التطرّق إلى أيّ المفهومين أصحّ، يجب إزالة اللّبس الحاصل بين المصطلحين. فالكفاءة لغة: "مشتقة من مادّة [ك ف أ] وتعني المماثلة في القوّة والشّرف، والكفاءة في العمل القدرة عليه وحسن تصريفه"[1].

"أمّا الكفاية فيها استغناء وحصول الاكتفاء أو الارتواء ماديّا أو معنويا، فالكفاية في هذا المعنى تدلّ على حصول الكفاية من الشّيء، مع القابليّة للنّماء والزّيادة.

وعليه، فإنّ الكفاءة تعني المساواة والكفء هو النّظير، بينما تعني الكفاية القدرة، فيكون الكافي هو القادر"[2].

"فالكفاية، تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حلّ وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات"[3].

4. **الوضعية المشكل:** "وضعية تعلّميّة يكون فيها المتعلّم أمام مشكل معقّد، أو أمام صعوبات يبدو مَخرجها في البداية صعبا، وبالتّالي تَنتابُه حالة من التوتّر وعدم الاتّزان، الأمر الذي يحفّزه للبحث والتقصّي، معبّئا ما لديه من مكتسبات قصد التوصّل إلى الحلّ"[4].

5. **أسلوب التّدريس:** "هو نمط التّدريس الذي يمارسه المعَلِّم، أي الكيفية أو الصّيغة التي يُنجِز بها عمليّة التّدريس، وهو مرتبط بالخصائص المميّزة لشخصيّة المعلّم"[5].

---

[1] معجم مصطلحات التّربيّة لفظا واصطلاحا، فاروق عبده فليه. أحمد عبد الفتّاح الزكي، دار الوفاء، الإسكندرية – مصر–، 2004، ص: 202.

[2] الكفايات في علوم التّربيّة، ص: 135، 136.

[3] منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، عبد الرّحمن التّومي، generated by camscanner trom Com.instig،2008، ص:07.

[4] الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 14.

[5] الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 18.

1. المقاربة التّقليديّة (المقاربة بالمضامين):

تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنّمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث إنّ المعَلّم يَشرح الدّرس، يُنظِّم المسار، يُنجز المذكّرات، ويكون المتعَلّم متلقّيا، يستمع، يحفظ، يتدرّب ويعيد ما حفظه، إذ تقتصر وظيفة المتعلّم على القيام بعمليتين هما:

-اكتساب المعرفة بمقرّرات جاهزة كمّا ونوعا.

-استحضار المعرفة في حالة السّؤال[1].

2. المقاربة بالأهداف:

تستند بيداغوجيا الأهداف إلى مبدأ رئيسي مفاده أنّ كلّ عمليّة تعليميّة ينبغي أن تنتهي إلى أهداف محدّدة يتمّ تحقيقها، فعندما يخطّط المعلّم عمله فإنّه مطالب باتّخاذ قرارات متعدّدة فهو:

-يختار محتوى المادّة.

-يُوظّف طرقا وأساليب معيّنة.

-يَحكم على مردوديّة المتعلّمين.

فالهدف المحدّد بدقّة يُترجم المبادئ الآتية:

-مبدأ النيّة المعبَّر عنها بوضوح للمتعلّم ليبرهن على تعلّمه.

-مبدأ الهدف الذي يسير نحوه التّعليم على شكل نتائج ملموسة.

-مبدأ الفعاليّة التي تبيّن الإنجازات والأنشطة التي سيقوم بها المتعلّم.

-مبدأ الحسيّة الذي يجعل الأهداف قابلة للملاحظة والقياس.

وعند تحديد أهداف التّعليم، فإنّ هذا الإجراء يتطلّب الرّبط بين الهدف والمحتوى، بحيث يُترجِم مضمون ما نريد تعليمه للمتعلّمين، والعمليّات التي يرتكز عليها هذا الإجراء هي انتقاء المادّة وتنظيمها.

[1] ينظر، النظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، ص: 142.

أ/انتقاء المادّة: يجد المعلّم نفسه أمام تحدّيات متعدّدة وأفكار مختلفة ومضامين متنوّعة، تفرض عليه أن ينتقي ما هو ملائم وإقصاء ما هو هامشي، كما ينبغي عليه بعد ذلك أن يُحدّد أهمّية كلّ مضمون داخل الدّرس عن طريق قياس نسبته من حيث الوقت الذي يستغرقه.

ب/تنظيم المادّة: عند الانتهاء من انتقاء المادّة، يجب تنظيمها وفق تصميم محدّد، يَنسجم مع طبيعة الأهداف وترتيبها داخل الدّرس، تنقسم على:

-**أهداف المكتسبات القبلية:** وهي المتعلّقة بالمضامين والمهارات التي ينبغي على المتعلّم أن يمتلكها.

-**أهداف وسطية:** وهي الأهداف المرحليّة للدّرس، والتي تحدّد مقاطع المحتوى في تسلسلها وتتابعها خلاله.

-**أهداف نهائيّة:** تشير إلى نهاية الدّرس، حيث تكون المحتويات عبارة عن خلاصات أو تمارين تطبيقيّة[1].

نستشفّ ممّا سبق، أنّ الفعل التّربوي في المقاربتين السّابقتين، كان يضمّ في ثناياه مجموعة من المفاهيم؛ حيث يُطالَب المتعَلّم بالإلمام بها، وبذلك يصبح خزّانا للمعارف، يتعلّم من أجل التعلّم فقط، لا من أجل أن يساعده التعلّم على فهم ما حوله.

ولعلاج نقائص المقاربتين السّابقتين، تمّ اعتماد المقاربة بالكفايات كاختيار بيداغوجي، يرمي إلى الارتقاء بالمعلّم من منطَلَق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظّمة، والتي تُتيح للمتعلّم إنجاز وضعيات فعليّة ضمن وضعية تعليميّة تعلّميّة[2].

---

[1] ينظر، النظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، ص: 142، 143، 144.

[2] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثّالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي – اللّغة العربيّة وآدابها – ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الثّانوي، ماي 2006، ص: 04.

3. المقاربة بالكفايات:

تستهدف المقاربة بالكفايات تنمية قدرات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة، ليصبح بمرور المراحل الدّراسيّة مكتمل الشّخصيّة، قادرا على التّفاعل الإيجابي في محيطه المدرسي والاجتماعي خصوصا، وقي حياته الحاضرة والمستقبلية عموما.

إنّ المقاربة بالكفايات من حيث هي تصوّر منهجي منظِّم للعمليّة التّعليميّة، فإنّها تستند إلى ما أقَرّتْه النّظريات التّربوية المعاصرة، وبخاصّة النّظريّة البنائيّة التي تنطلق من كون المعرفة تُبنى ولا تُلقّن، تَنتجُ عن نشاط، وتحدث في سياق.

وحتّى يكون المنهاج الدّراسي في خدمة هذا التوجّه، كان من الضّروري التّركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكمّ المعرفي، من خلال نظام الوحدات الذي يمكِّن من التّركيز على مضامين بعينها، تتوافر على شروط التّكامل والتّماسك، تمكِّن المتعَلّم من كيفية الاعتماد على نفسه، وإحداث تغيّرات ضرورية في ذاته للتكيّف مع الطّوارئ، إنّه مسعى يمكّن المتعلِّم من اكتساب كفايات ذات طابع مهاري وسلوكي، يتكيّف مع الواقع المعاصر، سواء أ كان في عالم الشّغل أم الحياة اليوميّة.

وعليه فإنّ المقاربة بالكفايات تعمد إلى جعل المتعلّم:

- يعطي معنى للتعلّمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة بالنّسبة له، وذات علاقة بوضعيات فعليّة.
- يتمكّن من التّمييز بين الشّيء الأساسي والثّانوي، والتّركيز على الأساسي لكونه ذا إفادة في حياته اليوميّة، بما أنّه يشكّل أساس التعلّمات التي سيُقدِم عليها.
- يتدرّب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها.
- يركّز على بناء روابط بين موارده وقيم مجتمعه خاصّة، والقيم الإنسانيّة عامّة.
- يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكلة التي يسعى إلى علاجها.

ومن ثمّة فإنّ الفعل التّربوي المبني على بيداغوجيا الكفايات، يقود المتعلّم نحو تأسيس روابط بين مختلف الموادّ من ناحية، وربط هذه الخبرة بخبراته وقيَمه وكفاياته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى[1].

يُعدُّ التّدريس بالمشكلات من صميم بيداغوجيا الكفايات، وهو أسلوب تدريس يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة للمتعلّمين، حيث يوضَع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقّدة، تُطوِّر لديه روح الملاحظة والمبادرة، وروح الإبداع والإنتاج، وعلى المعلّم أن يدرك بأنّ الوضعية المشكلة، والتي تعدّ فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلّم على الإدماج، يتطلّب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقّة مع المتعلّم، بمعنى الوعي التامّ بالعائق الذي سيحول دون حدوث التعلّم، إضافة إلى ذلك، على المعلّم أن ينتبه إلى درجة صعوبة الوضعية المشكلة، بحيث لا يكون المشكل فوق مستوى قدراته.

من هذا المنظور، لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلّم لكفاية ما، إلّا حينما يعمل ويواجه وضعية جديدة، ويختار لنفسه مكتسبات بنيوية وأخرى وظيفية، تستجيب للأسئلة التي تطرحها الوضعية الجديدة.

إنّ أسلوب التّدريس بالمشكلات يقتضي العمل وفق خطوات تنظيمية، وأخرى بيداغوجية، ويمكن تلخيص ذلك فيما يأتي:

أ/ على مستوى التنظيم:

-يقوم المعلّم باختيار متعلّمي كلّ مجموعة، حتّى لا تنشأ مجموعات غير متجانسة.

-تتكوّن المجموعات من متعلّمين ذوي قدرات مختلفة.

-يتراوح عدد أفراد المجموعة من ثلاثة إلى خمسة متعلّمين.

ب/ على مستوى الأدوار:

1. بالنّسبة للمتعلّم: لكلّ متعلّم في المجموعة دور ضمن مجموعته، ومن هذه الأدوار:

[1] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانوي، ص: 04، 05.

- **منسّق المجموعة:** يتولّى مسؤولية إدارة المجموعة، ووظيفته التأكّد من المَهمَّة التعلّميّة، وطرح الأسئلة على المعَلّم، وكذا توزيع المهامّ على أعضاء المجموعة.

- **مسؤول الوسائل والسّندات:** يتولّى مسؤولية إحضار وسائل العمل والسّندات الضّرورية لأداء المَهمَّة التّعليميّة على أحسن وجه.

- **المقرِّر**: يتولّى مسؤولية تسجيل النّتائج بشكل كتابي وتبليغها للمعلّم.

2. بالنّسبة للمعلّم: يتمثّل دوره في تنشيط التّعليم وتنفيذه على النّحو الآتي:

أ-الإعداد للعمل بالمجموعات: وُيقصد بذلك، إعداد المتعلّمين ذهنيّا ومهاريّا ووجدانيّا، لتَقبُّل النّشاط الجديد والعمل في مجموعات، مع تحديد نشاط كلّ مجموعة، وتقديم ما يتطلّب من النّصح والتّوجيه.

- إثارة دافعية أفراد المجموعات للمشاركة الفاعلة عن طريق تحسيسهم بقيمة النّشاط.
- دفع المتعلّمين إلى تبادل الخبرات والتّعاون للوصول إلى أفضل النّتائج.
- توضيح المطلوب من النّشاط بدقّة قبل البدء في التّنفيذ.
- مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع للتّوصل إلى فهم مشترك.
- تعزيز الإجابات المتميّزة، وإبرازها أمام الجميع للاستفادة منها.
- عرض الإجابات الصّحيحة أمام المتعلّمين بهدف تصويب الأخطاء.

ب-استراتيجية تنفيذ العمل بالمجموعات: يتطلّب تنفيذ العمل بالمجموعات في ضوء المقاربة بالكفايات اتّباع الخطوات الآتية:

- توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصر أوّليّة، ثمّ تبويبها من أجل عرضها على المشاركين.
- خلْقُ جوّ مناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات.
- وضع تصوّر للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها.

– العمل بشكل فردي أوّلا، ثمّ يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي، مستفيدين من الأفكار الفرديّة وصولا إلى أفكار جماعيّة مشتركة.

– تقديم الحلول واختيار أفضلها[1].

وعليه فإنّ المقاربة بالكفايات اختيار منهجيّ يمكّن المتعلّم من النّجاح في الحياة، من خلال تثمين معارفه المدرسيّة، وجعْلِها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[2].

كما أنّ التّدريس بالمشكلات طريقة لتنظيم التعلّم المكتسَب، وأسلوب يسمح بالحصول على منتوج جديد، انطلاقا من تفعيل الموارد القبليّة للمتعلّم، وهو أسلوب يُمكِّن المتعلّمين من جَنيِ ثمرة عملهم الجماعي، وذلك من خلال حلّ المشكلات والتحكّم في سيرورة التعلّم. كما أنّ هذا الأسلوب يضع المتعلّم أمام تحدّيات تزيده ثقة بقدراته واستقلاله الذّاتي في التعلّم، لا سيما وأنّها طريقة تتأسّس على اكتساب المعارف وإدماجها وتحويلها، بدلا من تلقينها وتخزينها.

ولهذا أصبح من الضّروري، التّكثيف من التّدريس بأسلوب المشكلات في المرحلة الختاميّة من التّعليم الثّانوي، باعتبارها أكثر المراحل ملاءمة لهذا الأسلوب، لما أصبح يتمتّع به المتعلّم من موارد وقدرات[3].

وعليه، فإنّ المقاربة بالكفايات تقوم على مبدأ التعلّم غير المجزّأ، والذي بدوره يُكسِب المتعلّم القدرة على إدماج معارفه المكتَسبَة في واقعه المعيش؛ بمعنى أن تُترجم هذه المعارف إلى تطبيق عملي يستفيد منها في حياته المدرسية والعائلية. لذلك لابدّ من اختيار الوسائل والطّرق التعليمية المناسبة للأهداف المترجِمة للفعل التعليمي التعلّمي.

[1] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانوي، ص: 05، 06، 07.

[2] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانوي، ص:04.

[3] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانوي، ص: 07.

وخلاصة القول إنّ المناهج الدّراسية عمود عمليتي التّربية والتعليم، إن صلُحت واستقامت، انعكس ذلك على المجتمع ككلّ وعلى المتعلّم بصفة خاصّة، وإن فَسُدت واضطربت، ساء حال المجتمع والمتعلّم، وعليه فإنّها تكتسي أهمية بالغة لكونها أساسا نظريا يُعتَمد عليه في تكوين فرد ناجح.

الفصل الأوّل:

تعليمية اللّغة والنّشاط: الماهية والمفهوم

1.1 مفاهيم أساسية في التّعليميّة.

1.1.1 مفهوم التّعليميّة:Didactique (لغة واصطلاحا).

2.1.1 نشأة التّعليمية.

3.1.1 عناصر العمليّة التّعليميّة.

2.1 طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة.

1.2.1 مفهوم اللّغة وخصائصها.

2.2.1 مكانة اللّغة العربيّة وخصائصها.

3.2.1 مستويات تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة.

4.2.1 ماهية طرائق التّدريس.

3.1 النّشاط وأنواعه.

1.3.1 تعريف النّشاط (لغة واصطلاحا).

2.3.1 تعريف النّشاط المدرسي.

تقوم العملية التّعليمية في أساسها على العلاقة القائمة بين المعَلِّم والمتعَلِّم بغرض الوصول إلى الهدف المرجوّ المتمثّل في تحسين المستوى المعرفي والسّلوكي للمتعَلِّم.

تعدّ اللّغة العربية كغيرها من اللّغات من حيثُ تكاملُ أنشطتها اللّغوية التي إذا ما روعِيَ في تقديمها الوسائل التّعليمية النّاجعة فإنّها تُكسِب المتعَلّم القدرة على الاستيعاب والإفهام والبيان، الأمر الذي يُمكّنه من المناقشة الهادفة والاستماع الحسن والقراءة الصّحيحة والكتابة السّليمة، والذي من شأنه أن يجعلَ شخصيتَه شخصية لغوية متميّزة. ولمّا كانت أنشطة اللّغة بهذه الأهمية، آثرنا الحديث عن تَعليميتِها وفق المقاربة بالكفايات في مرحلة التّعليم الثّانوي، مستهلّين ذلك بمفاهيم أساسية في التّعليميّة، وذلك بالتطرّق إلى مفهومها لغة واصطلاحا، ونشأتها وعناصر العمليّة التّعليميّة، لننتقل للحديث عن طرق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، وذلك بالحديث عن مفهوم اللّغة وخصائصها بصفة عامّة، لننتقل بعد ذلك إلى رصد مكانة اللّغة العربيّة وخصائصها، كما سنشير إلى مستويات تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، وكذا التّعريف بطريقة التدّريس، وأهمّ طرقه، لنختم الفصل بتعريف النّشاط وأنواعه.

1.1 مفاهيم أساسية في التّعليميّة:

1.1.1 مفهوم التّعليميّة: Didactique

لغة: "برز مصطلح الدّيداكتيك في منتصف القرن العشرين، واسْتُخدِم بمعنى فنّ التّدريس أو فنّ التّعليم Art d'enseigner، وتنحدر كلمة ديداكتيك من حيث الاشتقاق اللّغوي من الأصل اليونانيDidactikos أوDidaskein"[1].

اصطلاحا: يُقصَد بها الدّراسة العلميّة لمحتويات وطرق التّدريس وتقنياته، وكذا نشاط كلّ من المعَلّم والمتعلّمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطّرة مؤسّسيا، فهي من جهة تهتمّ بالمادّة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعاب مرتبطة بمحتواها ومفاهيمها وبيئتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعَلِّم، من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعليم تُكْسِبُه معارف وقدرات وكفايات وقيم، ومن جهة ثالثة بالمعَلّم، ودوره في تيسير عمليّة التعلّم والتّحصيل[2].

وللتّفصيل أكثر في هذا المفهوم، تقتضي الإشارة إلى مجموعة مفاهيم، تُعدّ العمود الأساس الذي تنبثق عنه العمليّة التّعليميّة.

1.التّربيّة: "هي عملية تطبيع مع الجماعة، وتَعايش مع الثّقافة، وهي بالتّالي حياة كاملة في مجتمع معيّن، وتحت ظروف معينة، وفي ظلّ حكم معيّن، إنّها عملية تشكيل وصقل للإنسان"[3]. وتُعَرّف أيضا على أنّها:" العِلم الذي يَدرس الظّواهر التّربويّة دراسة تعتمد

---

[1] معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، محمّد الدريج. جمال الحنصالي. علي الموسوي. سام عمار. علي سعود حسن. محمّد الشّيخ حمود، ألسكو المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، 2011، ص: 100.

[2] ينظر، الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 02.

[3] طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، ص: 107.

الوصف والتّحليل والتّركيب والتّشخيص والتّجريب، قصد استخلاص المبادئ والقوانين لمساعدة المربّين على فهم تلك الظّواهر، والتحكّم في توجيهها لقيامها بمهامّها في تنشئة الأفراد على أحسن وجه"[1].

2.التَعلُّم: يُعرّف التعلّم على أنّه "عمليّة عقليّة داخلية افتراضية، أي أنّه عمليّة غير ظاهرة في ذاتها، وإنّما يُستدَلّ على حدوثها من خلال نتائجها المتمثّلة فيما يحدث من تغيير في السّلوكات القابلة للملاحظة، ويجب أن يتّصف هذا التّغيير ب:

– التقدّم: أي بالتعلّم تقلّ الأخطاء، ويتطوّر الأداء، وبالتّالي يصبح التعلّم معبّرا عن تحسّن في السّلوك.

– الثّبات النّسبي: التعلّم هو تغيّر دائم نسبيا في سلوك الفرد معرفيّا ومهاريّا ووجدانيّا. فالتعلّم مجهود شخصي، ونشاط ذاتي، يصدر عن المتعلّم نفسه، بغية اكتساب معارف وقدرات وتجارب"[2].

وعليه، فإنّ التّعلّم هو تلك المَهمّة التي يؤدّيها المتعَلِّم وهو في سعي دائم لاكتساب المعارف والقيم والمهارات من خلال الدّراسة، فهو يتجاوز حدود التّحصيل والاستذكار إلى معنى أكثر شمولية؛ إذ يتضمّن كلّ تغيير يحدث على مستوى سلوك الفرد أو أدائه[3].

---

[1] المدخل إلى التّدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مكتبة نرجس، 2010، ص: 29.

[2] الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 03، 04.

[3] ينظر، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصفّي– دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط مدينة جيجل نموذجا، ليلى بن ميسة، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلّية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة فرحات عبّاس، سطيف–الجزائر–، 2009–2010، ص: 04.

3.التّعليم: "عمليّة يقوم بها المعلّم لجعل المتعلّم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف ، فهو عملية يمكن ملاحظتها، كما أنّ له هدفا محدّدا، يتمثّل في إحداث تعلّم أو تغيير في سلوك المتعلّم، وهو بدوره يخضع لتقسيمات عدّة:

أ/ نظامي: يتمّ داخل مؤسّسة المدرسة، ويُطلَق عليه التّعليم المدرسي.

ب/غير نظامي: أقلّ انضباطا من إجراءات التّعليم النّظامي، مثل محاربة الأميّة، وينقسم على:

-**تعليم عامّ:** يتمّ فيه إكساب المتعلّمين معارف وقدرات وقيم، تمثّل الثّقافة المشتركة بين أفراد المجتمع.

-**تعليم مهنيّ:** يهدف إلى إعداد أفراد مُؤَهّلين لممارسة المهن المطلوبة في المجتمع"[1].

4.التّدريس: "مجموعة من الأحداث المتتالية تسير وفق أزمان محدّدة، لما يتمّ تنفيذه من أنشطة وما يُجريه الطّلبة من أداءات، فهو يضمّ مجموعة من الأحداث الخارجية، صُمِّمَت من أجل دعم العمليّات الدّاخلية للتعلّم، فهو يبحث التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى الدّراسي، كما يهدف إلى إنشاء معايير فعّالة للتّطبيق، من أجل تخطيط وتنظيم كلّ من المعلّم والمتعلّم"[2].

5.العمليّة التّعليميّة التعلّميّة: " عمليّة يتمّ فيها التّفاعل بين طرفين، معَلّم ومُتعَلّم، لكلّ منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف تربويّة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسّي حركي، وتتضمّن هذه العمليّة المراحل الآتية:

- **مرحلة التّحضير والتّخطيط:** يتمّ فيها تحديد الأهداف والوسائل والطّرق والتّقنيات.

---

[1] الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 04، 05.

[2] طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، ص: 82، 83.

– **مرحلة الإنجاز:** تتضمّن ما تمّ تنفيذه من استراتيجيات وأنشطة تعليميّة، ودور كلّ من المعَلِّم والمتعَلّم في تحقيق الأهداف.

– **مرحلة تحديد وسائل وأدوات القياس.**

– **مرحلة التّقويم:** وما تتضمّنه من تفسير البيانات التي من شأنها تزويد المعَلِّم بمدى تحقيق الأهداف، وبالتّالي اقتراح خطط الدّعم والمعالجة"[1].

2.1.1 نشأة التّعليمية:

كان تعليم المادّة يستند إلى الموهبة الشّخصية، حيث كان يتمّ التّركيز على المعلّم وتمكّنه من المادّة العلمية التي يُعلّمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادّة، كما كان إعداد المعلّمين يقتصر على بعض الطّرائق العامّة المتعلّقة بتحديد الأهداف وأساليب الشّرح، واستخدام وسائل الإيضاح، قبل أن يأخذ مصطلح تَعلُّمية الموادّ يبرز بقوّة في الرّبع الأخير من القرن العشرين، والذي ترافق بروزه مع مجموعة تحوّلات، على رأسها انتقال المحور في التّربية والتّعليم من المعَلّم إلى المتعلِّم، وتَحَوّلُ النَّظرة إلى المعارف التي تدور عليها العمليّة التّعليميّة، فالمعارف كانت مقتصرة على المعلِّمِ، يجتهد في نقلها بفنٍّ ووضوحٍ، أمّا المتعلّم فكان عليه أن يُثْبِتَ أنّه تلقّنَها وذلك بإعادة إنتاجها، ولفهم هذا التحوّل، لابدّ من إدراك التطوّر الذي طرأ على نظريات التعلّم، فلقد جاءت البنائية constructivisme لتكشف لنا أنّ هذا المتعَلّم لا يتعلّم بالمعارف، إلّا بإعادة بنائها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلّمه.

[1] الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص: 05.

نشأت تعليمية الرّياضيات وتحليل محتوى مناهجها من التّفكير، ولقد آثر بعض الباحثين الكلام عن تَعلُّمية الجبر والهندسة، وبذلك بدأت تتكوّن تعلّميات الموادّ الأخرى، كالعلوم الدّقيقة والاجتماعية والإنسانية وعلوم اللّغة والأدب، فكلّ تعلُّميَة ارتبطت بمجال تعليميّ محدّد، أو بمفاهيم متنوّعة ضمن المجال الواحد، فمثلا في مجال اللّغة والأدب، لكلّ نوع أو نمط من أنواع النّصوص وأنماطها تعلّميتُه الخاصّة، وكذا للتّعبيرين الشفهي والكتابي وتقنياتهما تعلّميتهما[1].

ومن ثَمَّة فإنّ نشأة التّعليمية، كانت في بدايتها ترتكز على الجانب التعلُّمي فقط، ثمّ ما لبثت وتطورت لتشمل النّشاطين التّعليمي التعلّمي، كما ارتبطت بالمفاهيم والمحتويات المتعلّقة بها.

3.1.1 عناصر العمليّة التّعليميّة:

تتفاعل هذه العناصر فيما بينها وتتداخل، لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة، وهي:

1. المعلّم: لم يعد دور المعلّم مقتصرا على مجرّد إيصال المعارف والحقائق للمتعلّمين؛ بل تطوّر ليواجه التحدّيات السّريعة والمستمرّة، كالثّورة العلميّة والتّكنولوجية والانفجار المعرفي، وظهور التّقنيات التّربويّة الجديدة، وبهذا أصبح المعلّم مربّيا وقائدا وموجّها، ومساهما في البحث والاستقصاء، حيث تبرز أهمّية المعلّم في تحديد نوعية التّعليم واتّجاهاته، ودوره الفعّال والمتميّز في بناء جيل المستقبل، فللمعلّم دور حاسم في هذه العمليّة، فهو المسؤول المباشر عن تحقيق مختلف أهداف الموادّ الدّراسيّة في مراحل

[1] ينظر، تعلّمية اللّغة العربيّة، أنطوان صيّاح، دار النّهضة العربيّة، بيروت–لبنان، ط2، 1/17–19.

الدّراسة المختلفة، كما أنّ نجاح عمليّة التّعليم والتعلّم، يتوقّف على معلّم كفء معدّ إعدادا متميّزا[1]، ومن ضمن الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلّم ما يلي:

-يُلمّ بالأهداف التّربويّة العامّة للمجتمع.

-يتعرّف على الأهداف التّربويّة العامّة للمرحلة التّعليميّة التي يقوم بالتّدريس فيها.

-يُحسنُ الإفادةَ من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصّصه.

-يُعِدّ دراسات وأبحاث تتّصل بمادّة تخصّصه وفق مناهج البحث العلمي وأسسه.

-يتابع التّسلسل المنطقي والتدرّج في الصّعوبة في طرح مادّة الدّرس.

-يستخدم الأمثلة والتّشبيهات، والخبرة الذّاتية في تدريسه.

-يحقّق الأهداف التّعليميّة للمادّة الدّراسيّة التي يقوم بتدريسها، من حيث الأهدافُ المعرفيّة والمهارية والوجدانيّة[2].

2. المادّة الدّراسيّة: تعدّ المادّة الدّراسيّة ركنا أساسا من أركان العمليّة التّعليميّة، ولا يستطيع أحد أن يقلّل من أهمّيتها، فلا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معارف[3].

إنّ الحقائق والمعارف التي يشتمل عليها أيّ ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية من الكثرة، بحيث لا يستطيع الإنسان جمعها، وكذلك من الصّعوبة جمعها في مقرّر دراسي. كما أنّ المادّة الدّراسيّة وهي عيّنة مختارة لمجال معرفي معيّن، لابدّ أن تكون لها وظيفة في حياة المتعلّم، إضافة إلى أنّها قد لا تؤثّر على سلوكهم بالطّريقة المرغوب فيها.

---

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 39.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 41، 42.

[3] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 43.

وعليه، لابدّ أن تكون المادّة الدّراسيّة ذات وظيفة في حياة المتعلّمين، وأداة لإشباع حاجياتهم، ولذلك على المعلِّم أن يراعي بعض الأمور التي توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة فيما يتعلّق بالمادّة الدّراسيّة، ومن هذه الأمور:

1. البعد عن السّطحيّة والاهتمام بالعمق في التّدريس، وتخصيص وقت للبحث والتجريب وحلّ المشكلات، وتزويد المتعلّم ببعض المهارات الأساسية التي تساعده على القراءة السّليمة.
2. إفساح المجال للمتعلّم للاعتماد على النّفس وتحمّل المسؤولية، وذلك من خلال القيام بتكليفه بالقراءة وكتابة التّقارير وإجراء البحوث النّظريّة، وعمل الرّسوم والاشتراك في النّدوات والمحاضرات وغيرها من ألوان النّشاط التّربوي، التي يستطيع أن يأخذ فيها دورا إيجابيا.
3. معرفة المعلّم لحاجات المتعلّمين، وخصائصهم وفروقهم الفردية، ليتمكّن من حسن اختيار الأنشطة التي تناسبهم، وتجعلهم يستفيدون من تدريسه[1].
4. يختلف المتعلّمون في قدراتهم واستعدادهم وقابليتهم، فمنهم من لديه القابليّة إلى تحقيق مستوى عال من التّحصيل بمجرّد سماعه للشّرح النّظري، ومنهم من يحتاج تحصيله إلى استخدام وسائل تعليميّة متنوعة، كمشاهدة الصّور والملصقات والأفلام التّعليميّة، أمّا القسم الثّالث فيحتاج إلى طرائقَ تدريسيّة متنوعة من مناقشة أو استقصاء أو استقراء، كلّ ذلك لإتاحة مواقف تعليميّة تلبّي مختلف حاجيات المتعلّمين، بشكل يحقّق نتاجا أفضل في تحقيق النموّ العقلي والجسمي والانفعالي لهم، فضلا عن تنمية التأمّل ودقّة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع، والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المتعلّم

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 44، 45.

إلى تحقيقها، كما أنّ نجاح المعلّم في العمليّة التّعليميّة يتوقّف على فهمه لسيكولوجية المتعلّمين من حيث:

- معرفة خصائص المتعلّم وصفاته المتميّزة، فمتعلّم كلّ مرحلة دراسيّة يختلف عن متعلّم مرحلة دراسيّة أخرى، وذلك من حيث نضوج قدراته وخبرته واتّساع أفقه الفكريّ. لذلك على المعلّم أن يكون على دراية بخصائص المتعلّمين، والفوارق الموجودة بينهم، ليكيّف أساليب تعامله وما يتناسب معهم.
- دراسة أثر البيئة وظروف التّنشئة الاجتماعية والاقتصادية في الفروق الفردية بين المتعلّمين، من حيث تحصيلهم الدّراسي وحالاتهم الجسمية والعقلية والقدرة على الفهم والاستيعاب.
- التعرّف على المشاكل النّفسيّة للمتعلّمين، فيما يتعلّق بضعف الاستيعاب وعدم الانتباه والسّلوك غير السّوي، ثمّ العمل على دراسة تلك المشكلات دراسة عمليّة لتشخيص أسبابها، بحيث يمكن علاجها، ممّا يساعد على إفادة المتعلّمين من الحياة المدرسيّة[1].

نستشفّ ممّا سبق، أنّ المتعلّم هو العنصر المستهدف من وراء العمليّة التّعليميّة، حيث تسعى المؤسّسات التّربويّة ووسائلها إلى تربية المتعلّم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثمر.

3. بيئة التعلّم: يُقصد ببيئة التعلّم تلك العوامل المؤثّرة في العمليّة التّعليميّة، التي تُسهم في خلق مناخ مناسب للتّفاعل الجيّد بين عناصر العمليّة بشكل يسهّل حدوث التعلّم

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 45، 46، 47.

والتّعليم، كما يُيسِّر للمعلّم تأدية أدواره، وهي ليست مقصورة على الفصل الدّراسي بمعناه الدّقيق، بل تنقسم العوامل المؤثّرة فيها على ثلاثة عوامل هي[1]:

1. مؤثّرات بيئة الفصل: يقصد بها عمليّات التعلّم والتّعليم، وما تتصّف به من أساليب وإجراءات تفاعل، وسلوك تربوي بين المعلِّم والمتعَلّم، ومن أمثلة ما يحدث بوجه عامّ داخل الفصل، ضبط الفصل وإدارته واستخدام الوسائل التّعليميّة، طرق التّدريس المناسبة، حجم الفصل وكثافته ومساحته وشكله[2].

2. مؤثرات البيئة المدرسيّة: يقصد بها العوامل والمكوّنات المدرسيّة، وما تتصّف به من خصائص مؤثّرة في العلاقات السّائدة بين أفراد المجتمع المدرسي _فمثلا_ المعلّمون والإداريّون والعاملون وما يتّصفون به من خَلفيّة عِلميّة واجتماعيّة وأساليب تعامل، والنّظام العامّ للمدرسة وحجم الفصول الدّراسيّة، وأساليب تجميع المتعلّمين فيها، والتّنظيم والتّوجيه داخل المدرسة، وما يحدث من مهرجانات ولقاءات ومسابقات واحتفالات، كلّها أمثلة تُعَدُّ من المؤثّرات العامّة التي قد تتدخّل سلبا أو إيجابا في تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة التعلُّميّة[3].

3. مؤثّرات البيئة الاجتماعية: يقصد بها البناء الاجتماعي والثّقافي والاقتصادي المحيط ببيئة المدرسة، فخلفية الأسرة المعرفيّة ومستواها الاقتصادي والثّقافي، وممارساتها الحياتية

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 48.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 48.

[3] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 48، 49.

والاجتماعية، مثال حيّ لما يحدث داخل البيئة الاجتماعية، والتي تَعدّ من المؤثّرات العامّة في العمليّة التّعليميّة[1].

وخلاصة القول: إنّ تفاعل هذه العناصر بعضها مع بعض، وبنسق منظّم، كفيل بإيصال المعارف على وجهها الصّحيح للمتعلّم، وتحقيق الغاية السّامية منها. وما تعانيه مدارسنا اليوم من مشاكل أو ضعف في التّحصيل، إنّما يعود بالضّرورة إلى خلل في أحد هذه العناصر أو بعضها، لذلك يجب أن يُسهِم كلّ عنصر منها وبشكل فعّال في عملية التّعليم والتعلُّم.

2.1 طرائق تدريس اللّغات:

1.2.1 مفهوم اللّغة وخصائصها:

تعدّ اللّغة أعظم إنجاز بشريّ، فبفضلها تَحضَّر الإنسان وَتَمَدّن، وقد ارتبطت اللّغة عند الشّعوب على مرّ التّاريخ بالأديان والكتب المقدّسة.

فاللّغة من أهمّ النُّظم الحضاريّة التي تجعل الإنسان إنسانا، ولذلك فهي تستحقّ الاهتمام الشّديد، لأنّها إحدى أهمّ مقوّمات بناء الإنسان والأمّة، كما أنّها إحدى أهمّ الوسائل التي تُمكِّن الإنسان من إعمار الأرض وترقية الحياة[2].

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 49.

[2] ينظر، تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور، دار الشواف، عابدين – القاهرة –، دط، 1991، ص: 28.

1.مفهوم اللّغة:

لغة: من لغا يَلْغو لغْوا، أي قال باطلا. يقال: لَغَوتُ باليمين. واللَّغا: الصّوت، مثل الوغا. ويقال أيضا: لَغِي به يلغى لَغًا، أي لَهجَ به، ولغِي بالشراب أَكْثَر منه. واللَّغَة أصلها لَغْيٌ أو لَغوٌ، وجمعها لَغَى ولُغات أيضا [1]، وأمّا تصريفها ومعرفة حروفها، فإنّها فُعْلة من لَغَوتُ، أي تكلّمْت. وأصلها لُغوة ككُرة وقُلة وثُبة، كلّ لاماتها واوات [2]، أمّا "ثُبَة" فالمحذوف منها اللّام دون الفاء والعين[3].

اصطلاحا: كانت دراسة اللّغة وما تزال مجال أبحاث عدّة علوم، لذلك أُعطيت تعريفات مختلفة باختلاف العلوم التي يُنظر منها إلى اللّغة، كما أنّها كانت مدار اهتمام العلماء على مرّ العصور، لذلك قدّم لها العلماء القدامى والمحدثون تعريفات مختلفة.

فهي عند ابن جنّي:" أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[4].

وفي نظر سوسير:" نتاج اجتماعي لملكة اللّسان ومجموعة من التّقاليد الضّروريّة، التي تبنّاها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه المَلَكَة"[5].

---

[1] ينظر، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، الجوهري، اسماعيل بن حمّاد، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979، ص: 2483، 2484.

[2] ينظر، الخصائص، ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، تحقيق: محمّد علي النجّار، دار الكتب المصريّة، القاهرة – مصر–، 33/1.

[3] ينظر، سرّ صناعة الإعراب، ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993، ص: 601.

[4] الخصائص، 33/1.

[5] علم اللّغة العام، فردينان دي سوسير، ترجمة: يوئيل يوسف غرير، مراجعة النصّ العربيّ: مالك يوسف المطلبي، دار أفاق عربيّة، الأعظميّة – بغداد، ص: 27.

وعند إبراهيم أنيس:" نظام عُرفيّ لرموز صوتيّة يستغلّها النّاس في الاتّصال ببعضهم بعض"[1].

من خلال التّعاريف السّابقة، نلاحظ أنّها اتّفقت في مجموعها على أنّ اللّغة مجموعة رموز، تعارفت عليها جماعة من أفراد مجتمع ما بغرض التّفاهم وتبادل الأفكار.

2.خصائص اللّغة:

تمتاز اللّغة بمجموعة خصائص منها:

- **اللغة نظام رمزيّ:** " لكلّ لغة من لغات العالم نظام خاصّ بها،" إنّها في الحقيقة نظام النُّظُم، فنحن أوّلا نجد نظام الأصوات الذي يتكوّن من نظام الأشكال(الكلمة)، الذي يؤدّي بدوره إلى نظام البِنية أو التّركيب، وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدّي إلى نظام رابع هو نظام المعنى".[2] فالجملة في اللّغة العربيّة – مثلا– إمّا أن تكون اسميّة أو فعليّة، فالاسميّة تتألّف من مبتدأ وخبر، والفعليّة من فعل وفاعل، والموصوف في العربيّة يتقدّم على الصّفة. ومن مظاهر نظامية اللّغة أنّه بإمكان النّاطقين بها فهم التّركيب اللّغوي، حتّى ولو كان ناقصا، وذلك لإدراكهم للنّظام وكيفيّة تسييره. فنظام اللّغة العربيّة يشير إلى كيفية تحويل الأفعال الماضية إلى الزّمن المضارع والأمر، وتحويلها من صيغة المذكّر إلى المؤنّث بإضافة التّاء، ولهذا فإنّ النّاطقين باللّغة العربيّة المُلِمِّين بنظامها، يستطيعون تصريف بقيّة الأفعال المماثلة دون مشقّة، وهكذا بالنّسبة لباقي اللّغات الأخرى؛ بحيث نجد

[1] اللّغة بين القوميّة والعالميّة، إبراهيم أنيس، دار المعارف، القاهرة – مصر، دط، دت، ص: 11.

[2] الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، محمود كامل النّاقة. رشدي أحمد طعيمة، جامعة أمّ القرى–مكّة المكرّمة، 1983، ص: 61.

نسقا خاصّا باللّغة الإنجليزية وآخر بالفرنسيّة. فإذا اختلّ نظام لغة ما عند المتحدّث أو الكاتب، كان اتّصاله بمن يتحدّث إليهم أو يكتب لهم، ضعيفا أو معدوما"[1].

- **اللّغة ذات طبيعة صوتيّة:** "ومعنى كون اللّغة صوتيّة، أي إنّ طبيعتها الصّوتيّة هي الأساس في حين يأتي الشكل الكتابي في المرتبة الثّانية، فالكتابة تُعدّ تطوّرا حديثا في التّاريخ الإنساني، إذ ما قورنت باللّغة الشّفويّة، فكثير من اللّغات القديمة ليس لها عنصر كتابي، بمعنى أنّها لغة شفويّة فقط، ولذلك فإنّ الطّبيعة الصّوتيّة للّغة تعني أن يبدأ تعليم اللّغة للأطفال بشكلها الصّوتي الشّفوي قبل الكتابي، بمعنى أنّ مرحلة تعليم الاستماع والكلام قبل مرحلة تعليم القراءة والكتابة"[2].
- **اللّغة تحمل معنى:** "إنّ معاني اللّغة متّفَق عليها بين أبناء المجتمع الذي يتكلّم هذه اللّغة، وبدون هذا الاتّفاق لا يحدُث الاتّصال بين المتكلّم والسّامع، فالصّلة بين الرّمز والمعنى الذي يثيره الرّمز صلة عُرفيّة، أي باتّفاق أفراد المجتمع الواحد"[3].
- **اللّغة مكتسبة:** "يولد الطّفل دون لغة، ثمّ يبدأ بالتقاط الأصوات وتلقّيها بأذنيه، فيربط بين الصّوت والشّخص، وبين الصّوت والشّيء، وبين الصّوت والحركة، كما يدرك العلاقات بين الأشياء، بحيث تتكوّن مفرداته اللّغويّة، فعندما يقرأ شيئا جديدا، فإنّه يضيفه إلى قاموسه، ودليل ذلك الأطفال الذين يولدون في مجتمعات غير عربيّة، فإنّهم يتعلّمون لغاتها

[1] تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 31.

[2] تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 32.

[3] تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 32.

عن طريق الاكتساب، وذلك من خلال الاحتكاك والتّفاعل مع أبناء هذه المجتمعات وثقافاتها"[1].

- **اللّغة نامية:** "تمتاز اللّغة بأنّها في نموّ دائم، فهي نظام متحرّك ومتطوّر. ونجد ذلك على المستوى الفردي، حيث إنّ لغة الفرد تتطوّر وتتحسّن مع تقدّم العمر وازدياد الخبرات، أمّا على المستوى الاجتماعي، فنجد أنّ الأمم المتطوّرة تعكس تطوّرها على لغتها. فاللّغة تحيا بحياة الأشخاص وتموت بموتهم، كما تتطوّر بتطوّرهم وتتخلّف بتخلّفهم. كما أنّ اللّغة تتّصف أيضا بالكمال، وهذا يعني أنّ كلّ لغة تُزوِّد النّاطقين بها بالمفردات والتّراكيب التي تُمكِّنُهم من التحدّث عن نواحي الحياة المختلفة في بيئتهم، ويعني كمال اللّغة أيضا، قدرتها على مواكبة التطوّر الحضاري، بما تستحدثُه من رموز تعبّر عن كافّة أوجُه التطوّر السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والثّقافي"[2].
- **اللّغة اجتماعيّة:** "ومعنى ذلك أنّ اللّغة تبدأ وتنمو داخل جماعة وليس داخل فراغ، فالفرد الوحيد لن تكون له لغة، إلّا بالاحتكاك والتّفاعل"[3].

2.2.1 مكانة اللّغة العربيّة وخصائصها:

شرّف اللّه تعالى اللّغة العربيّة، بأن جعلها لغة القرآن الكريم، واللّغة التي يُتَعَبَّد بها، وقد جاء القرآن الكريم في أكثر من موضع موصوفا بها، بأنّه بلسان عربيّ مبين، يقول تعالى:

[1] تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 32.

[2] تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 33.

[3] تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 34.

﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِينٍ ١٩٥ ﴾[1]، كما خصّ اللّه تعالى القرآن الكريم بالبيان والإفصاح، وحسن التّفصيل وحكمة الإبلاغ، يقول تعالى:﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ٢﴾[2].

فها هو الجاحظ (ت 255هـ) يعتزّ باللغة العربيّة، يقول:" والدّليل على أنّ العرب أنطَق، وأنّ لغتَها أوسَع، وأنّ لفظها أدَلّ، وأنّ أقسام تأليف كلامها أكثر، والأمثال التي ضُربَت فيها أجود وأيسر"[3].

ويقول ابن قتيبة (ت 276هـ):" وإنّما يَعرِف "فضل القرآن" من كَثُر نَظَرُه، واتَّسَع علمه، وفَهِم مذاهبَ العرب وافتتانِها في الأساليب، وما خصّ اللّه به لغتها دون جميع اللّغات، فإنّه ليس في جميع الأمم أمّة أوتيت من العارضة [4]، والبيان، واتّساع المجال، ما أوتِيَتْه العرب خصّيصى من اللّه لما أرهصه [5] في الرّسول، وأراده من إقامة الدّليل على نبوّتِه بالكتاب..."[6].

وقد أفرد ابن جنّي في باب" القول على أصل اللّغة أإلهام هي أم اصطلاح" قولا لتجلية فضل اللّغة العربيّة، يقول:" واعلم فيما بعد، أنّني على تَقادُمِ الوقت دائم التّنْقير والبحث

---

[1] الآية 195 من سورة الشّعراء.

[2] الآية 02 من سورة يوسف.

[3] البيان والتّبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، 384/1.

[4] قوّة الكلام وتنقيحه.

[5] جعله معدنا للخير.

[6] تأويل مشكل القرآن،ابن قتيبة، عبد اللّه بن مسلم، تحقيق: أحمد صقر، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط2، 1973، ص: 12.

عن هذا الموضع، فأجد الدّواعي والخوالِج قويّة التّجاذب لي، مختلفة جهات التغوّل [1] على فكري، وذلك أنّني إذا أمّلتُ حال هذه اللّغة الشّريفة، الكريمة اللّطيفة، وجدت فيها من الحكمة والدقّة، والإرهاف والرقّة، ما يملك على جانب الفكر، حتّى يكاد يطمح به أمام غُلوة[2] السّحر"[3].

كما أنّ اللّغة العربيّة لغة غنيّة، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصّيغ، كما تدلّ بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطوّر أعلى منها في اللّغات السّامية الأخرى، هذا إلى جانب أنّ مفرداتها تفوق الحصر، لأنّها التهمت كلّ اللّهجات المختلفة المحيطة بها[4]، كما اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السّامية، وزادت عليها عليها بأصوات كثيرة، لا وجود لها في واحدة منها: الثاء والذّال والغين والضّاد[5].

واللّغة العربيّة لغة صَنعت قانونها بنفسها، فالعرب أهل غناء، وشعر الجاهليّين القويّ في معناه ومبناه خير دليل على ذلك، فالعربيّة وبما تمتاز به من جرس ورنين موسيقيّ ساعدت على ذلك، وهي بهذا الجرس والرّنين منحت العربيَّ التفوّقَ في الأداء، غناءً وشعرا[6].

---

[1] تغوّل الأمور: اشتباهها وتناكرها.

[2] الغلوة، الغاية في سباق الخيل، يريد أنّه يدنو من غاية السّحر.

[3] الخصائص، 47/1.

[4] ينظر، فقه اللّغات السّامية، كارل بروكلمان، ترجمة: رمضان عبد التوّاب، مطبوعات جامعة الرّياض، الرّياض، 1977، ص: 29.

[5] ينظر، فقه اللّغة، علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر، القاهرة – مصر–، ط3، 2004، ص: 128.

[6] ينظر، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص: 47.

ومن الخصائص التي تمتاز بها اللّغة العربيّة:

- **الاشتقاق:** "هو عمليّة استخراج لفظ من لفظ، أو صيغة من أخرى، فإذا جاء بالمعجم مثلا: (أبْلحَت النّخلة: صار عليها بَلَحا) أمكن اشتقاق المضارع والمصدر، فنقول: (تُبلِح إبلاحا). فالاشتقاق أكسبَ اللّغة مرونة، وسمحَ لها بإيجاد ألفاظ جديدة، حيث زوّدَها برصيد غزير من المعاني"[1].
- **التّركيب:** "من خصائص اللّغة العربيّة، أنّ المعنى يرتبط ارتباطا وثيقا بالمبنى، ولكلّ صيغة معناها الخاصّ بها"[2].
- **الإسناد:** "يقصد بالإسناد في اللّغة العربيّة " موضوع و" محمول" أو" مسند" و"مسند إليه"، دون الحاجة إلى التّصريح بهذه العلاقة نطقا أو كتابة، في حين أنّ الإسناد الذّهني لا يكتفي في اللّغات الهندوأوروبية إلّا بوجود فعل" الكينونة" في اصطلاحهم"[3].
- **الإعراب:** "إنّ اللّغة العربيّة لغة إعرابيّة، لها قواعدُها التي تنظِّم الجملة، وتضبط أواخر الكلمات، كما أنّ الإعراب في اللّغة العربيّة أثر من آثار استخدام الحركة في التّعبير عن المعنى، فالقواعد ركن أساس في تكوين الكلام لأنّها تحدّد وظيفة كلّ كلمة فيه، وتحديدُ الوظيفة يساعد على تحديد الفكرة، ومن هنا أتى القول بأنّ الإعراب فرع المعنى، والذي يمكن أن يضاف إليه هو أنّ المعنى أثر للإعراب"[4].

[1] طرق تدريس اللّغة العربيّة، عبد الرّحمن كامل عبد الرحمن محمود، جامعة القاهرة – مصر–دط، دت، ص: 23.

[2] طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 23.

[3] طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص: 23.

[4] تدريس فنون اللّغة العربيّة: ص: 49.

- **التّرادف:** يعرّفه رمضان عبد التوّاب بقوله:" المترادفات هي: ألفاظ متّحدة المعنى، وقابلة للتّبادل فيما بينها في أيّ سياق"[1]، ولا تقتصر ظاهرة التّرادف على اللّغة العربيّة فقط، وإنّما هي موجودة في عديد اللّغات، إلّا أنّها بلغت شأنا عظيما في اللّغة العربيّة، كما أنّ التّرادف يُعدّ أحد مفاخرها ودليل سعتها وغناها[2].

وقد اختلف اللّغويّون قديما وحديثا حول حقيقة وجود التّرادف في اللّغة بين مُثبتٍ ومُنكِر، فمن المثبِتين للتّرادف ابن جنّي، حيث يقول في "باب استعمال الحروف بعضها مكان بعض":" ووجدت في اللّغة من هذا الفنّ شيئا كثيرا لا يكاد يُحاط به، ولعلّ لو جُمِع أكثرُه لا جميعه لجاء كتابا ضخما، وقد عرفت طريقَه. فإذا مرّ بك شيء منه فتقبَّل وأْنُس به، فإنّه فصل من العربيّة لطيف، حسنٌ يدعو إلى الأُنس بها والفقاهة فيها. وفيه أيضا موضع يَشهدُ على من أنكر أن يكون في اللّغة لفظان بمعنى واحد، حتّى تكلّف لذلك أن يوجِدَ فرقا بين قعَد وجلَس وبين ذراع وساعد"[3].

ومن المنكرين للتّرادف من القدامى، ابن الأعرابي الذي يقول – نقلا عن أبي العبّاس ثعلب –" كلّ حرفين أوقَعَتهُما العرب على معنى واحد، في كلّ منهما معنى ليس في صاحبه"[4].

أمّا من المحدثين، فنخصّ بالذّكر إبراهيم انيس، يقول:" وكان الأصفهاني يرى التّرادف في اللّهجة الواحدة، ويُنكِره في لهجتين مختلفتين. وهذه وجهة نظر سليمة تتجّه إلى ما

---

[1] فصول في فقه العربيّة، رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر–، ط 6، 1999، ص: 309.

[2] ينظر، تدريس فنون اللّغة العربيّة: ص: 47.

[3] الخصائص، 310/2.

[4] الأضداد، الأنباري، محمّد بن القاسم، تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، صيدا – بيروت–، 1987، ص: 07.

يتّجه إليه المحدثون في نظرتهم إلى التّرادف. أمّا هؤلاء المؤيّدون لفكرة التّرادف فكانوا يرون أنّ الاستعمال يؤيّدهم، فمثلا " لاريب" لا تعني أكثر من "لاشكّ". وكان ابن خالويه يفتخر بأنّه يعرف خمسين اسما للسّيف، وعشرات في أسماء الأسد، كما ألّف لنا الفيروز أبادي كتيّبا في أسماء العسل"[1].

إنّ هذه الخصائص وأخرى، ميّزت اللّغة العربيّة عن سائر لغات العالم، وجعلتها وعاءً حافظا لحضارة الجنس البشري، ومسايرةً للثّقافة العالمية المعاصرة والتطوّر التّكنولوجي، ويمكن أن يُستفاد من تلك الخصائص في تأليف وتصميم مناهج وكتب اللّغة العربيّة بحيث توظّف بما يتناسب مع طبيعتها وأهميتها.

3.2.1 مستويات تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة:

تتميّز اللّغة العربيّة بمستويين اثنين، رأسيّ وأفقيّ، شأنها شأن أيّ لغة أخرى، فعلى المستوى الرّأسيّ نجد لغة التّراث ولغة الحياة المعاصرة. أمّا على المستوى الأفقي فنجد مستويات عدّة، منها ما يخصّ المثقّفين ومنها ما يخصّ أواسط المثقّفين، ومن هذا يمكننا تمييز مستويين رئيسين لتعليم العربيّة:

أوّلهما: المستوى اللّغوي التخصّصي: ويُقصد به تدريس اللّغة لأهداف خاصّة، كأن يَدرُسَ اللّغة العربيّة المنشغلون بالمهن والحرف اليدويّة، والهدف من ذلك اكتساب المهارات اللّغويّة المناسبة لهذه المهن والحرف.

ثانيهما: المستوى اللّغويّ العامّ: ويُقصد بهذا المستوى؛ تزويد الدّارس بالمهارات اللّغويّة التي تلزم لمواجهة مواقف الحياة العامّة، كأن يتّصل بوسائل الإعلام العربيّة المختلفة،

[1] في اللّهجات العربيّة، إبراهيم انيس، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة – مصر–ط3، 2003، ص: 152.

قراءة أو استماعا أو مشاهدة. هذا ما يثير تساؤلا آخر عن نوع اللّغة التي ينبغي أن تُعَلَّمَ في هذا المستوى العامّ، أهي العامّية؟ لغة التّخاطب غير الرّسميّ بين النّاس، أم هي الفصحى؟ لغة التّواصل الرّسميّ، أم هي فصحى التّراث المرتبطة بمصادر الثّقافة الإسلاميّة الأولى؟ وماذا يُقصد بكلّ لغة منها[1]؟

ولتوضيح ذلك، لابدّ من التطرّق إلى المقصود بكلّ لغة ممّا سبق:

1. فصحى التّراث: يُطلَق اصطلاح فصحى التّراث على نوع من اللّغة أقرب إلى المجال الدّيني والأدبي المتخصّص منه إلى المجال الحياة العامّة، وَيشيعُ هذا النّوع من اللّغة في الكتابات الدّينيّة والأدبيّة القديمة، والشّعر العربيّ في عصوره المتقدّمة. وتُعدّ لغة التّراث أنسب للدّارسين الذين لا يبتغون من تعلّم العربيّة إلّا قراءة الثّقافة العربيّة الإسلاميّة، وكتب الأدب العربيّ القديم. ومن هؤلاء الدّارسين، المستشرقون والمنشغلون بالمجال الدّيني في دول العالم الإسلامي[2].

حيث يتميّز هذا المستوى باستعمال العربيّة الفصحى، والابتعاد قدر الإمكان عن الكلمات والأساليب الدّخيلة، مع الالتزام بقواعد اللّغة العربيّة، وعلى الرّغم من ذلك فإنّ النّاطق بالعربيّة يستطيع أن يفهم اللّغة الفصحى سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة بهذا المستوى، إلّا أنّه يجد صعوبة في ممارسة تلك اللّغة والتّواصل مع المجتمع الذي يعيش

[1] ينظر، تدريس العربيّة في التّعليم العامّ نظريات وتجارب، ص: 46.

[2] ينظر، تدريس العربيّة في التّعليم العامّ نظريات وتجارب،ص: 47.

فيه بخاصّة أثناء استخدام العبارات أو الدّلالات الاصطلاحية مع قدرته على فهم الرّسالة فهما مجملا[1].

ووفق المعطيات السّابقة، يتّضح أنّ لغة التّراث لغة متخصّصة بالمجال الدّينيّ والأدبي القديم، الغرض منها الكشف عن كُنهِ الثّقافة العربيّة الإسلاميّة، والغوصِ في أعماق الشّعر العربيّ القديم.

2. الفصحى المعاصرة: "يُقصَد بها اللّغة التي تُكتَب بها الصّحف اليوميّة والكتب والتّقارير والخطابات، وتُلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام، ويَتحدّثُ بها المسؤولون في لقاءاتهم العامّة، والخطباء في خطبهم، وتُدار بها الاجتماعات الرّسميّة، وتُؤدَّى بها المسرحيات بخاصّة المترجمة منها"[2].

ويتّضح من ذلك أنّ الفصحى المعاصرة هي لغة التّخاطب الرّسميّ في المؤسّسات ووسائل الإعلام والخطابات، بهدف الفهم والإفهام، وإذ ما قورنت بلغة التّراث، فإنّها أقلّ تخصّصا منها لسهولة مفرداتها وتراكيبها، وكثرة استعمالها في الحياة اليومية.

3. العامّية، ولم نرفض تعليمها؟:

لا يمكن لأحد أن يُنكِر أنّ العامّية أداة تواصل بين النّاس، وأنّها واقع لا مفرّ منه، وبخصوص رفض تعليمها في المدارس، وإقرارها في البرامج الدّراسيّة، يعود إلى اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية، نجملها فيما يلي:

[1] ينظر، عوامل نفسية واجتماعية مؤثرة في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، مصطفى بن حمد بن سعود، دار الفكر، www.fikr.com

[2] تدريس العربيّة في التّعليم العامّ نظريات وتجارب، ص: 47

الاعتبارات الدّينية: يعجز المتحدّثون بالعاميّة عن قراءة القرآن الكريم والحديث الشّريف، وذلك لأنّها لا تعكس الاتّصال بالحرف العربيّ المطبوع.

الاعتبارات القومية: إنّ تعدّد اللّهجات العامّية، يؤدّي إلى تفكّك روابط الفكر بين الشّعوب، ما كان من شأنه أن يوحّد اتّجاهاتهم ويُدعِّم الصّلات بين أبناء الوطن العربيّ.

الاعتبارات التّربويّة: أثبتت الدّراسات أنّ الذين يبدؤون بتعلّم الفصحى يكونون أقدر على تعلّم العامّية أسرع من الذين يبدؤون تعلّم العامّية ثمّ يتحوّلون إلى دراسة الفصحى.

الاعتبارات اللّغويّة: اللّغة الفصحى غنية بمفرداتها وتراكيبها، وإن بدا قصور في التّعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى، فليس في العامية ما يُجبِر هذا القصور[1].

1.3.2.1 مستويات تعلّم العربيّة :

يتمّ تعلّم اللّغة العربيّة على مستويين، أوّلهما استقبال هذه اللّغة وثانيهما توظيفها، والمتعلّم الذي يتمكّن من هذين المستويين يكون قادرا على:

1.التّمييز بين الأصوات العربيّة وفهم معناها، ويتطلّب بلوغ هذا المستوى أن يكون المتعلّم على دراية بالأصوات العربيّة قادرا على التّمييز بينها.

2.فهم العناصر المختلفة لبِنية اللّغة العربيّة وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللّغة، ويتطلّب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدّارس قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتّراكيب اللّغويّة وإدراك العلاقة بينها.

3.استقراء القواعدِ العامّة التي تحكمُ التّعبيرَ اللّغوي والتّمييز بين الدّلالات المختلفة للكلمة الواحدة، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة، فلاستخدام الكلمات أسس وقواعد تقوم عليها

[1] ينظر، تدريس العربيّة في التّعليم العامّ نظريات وتجارب،ص: 48

فضلا عن تعدّد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب إلى آخر. ومتَعلِّم العربيّة الجيّد من يستقرئ هذه الأسس والقواعد، وللوصول إلى هذا المستوى ينبغي على الدّارس أن يكون قادرا على التّعليل الاستقرائي.

4.الاستخدام الصّحيح للّغة في سياقها الثّقافي، بمعنى أنّ تعلّم اللّغة العربيّة لا يعني أن تكون للدّارس حصيلة هائلة من المفردات اللّغويّة فقط، وإنّما استخدامها استخداما إيجابيا في مواقف الحياة المختلفة التي يتعرّض لها، أي أن يُدرك الدّلالة الصّحيحة للكلمة العربيّة في ثقافتها، وأن يستخدمها استخداما واعيا[1].

2.3.2.1 مستويات تعليم العربيّة :

يتمثّل تعليم اللّغة العربيّة في عدّة أمور أهمّها:

1.إنّ تعليم العربيّة أكبر من مجرّد حشو أذهان الطلّاب بمعلومات عن هذه اللّغة، أو تزويدهم بأفكار عنها، وهو بذلك يستهدف ثلاثة أمور بعدّه نشاطا متكاملا:

*تنمية قدرات الطّالب العقلية.

*تنمية مشاعر الطلّاب واتّجاهاتهم الإيجابية نحو اللّغة العربيّة وثقافتها.

*اكتساب الطلّاب مهارات لغوية معيّنة.

2.إنّ تعليم اللّغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصوّر مسبق للمَهَمّة التي يقوم بها، والأدوار التي يؤدّيها، ومن ثمّ يلزمُ وضع خطّة عمل ذات أهداف محدّدة وإجراءات واضحة.

3. إنّ تعليم اللّغة العربيّة ليس جهدا يتفرّد به شخص دون آخر، إنّه إعادة بناء للخبرة، لذلك يتطلّب إسهام كلّ من المعَلّم والمتَعلِّم.

[1] ينظر، تدريس العربيّة في التّعليم العامّ نظريات وتجارب، ص: 49.

4. ليست الغاية من تعليم اللّغة أن يزوّد المعَلّمُ المتَعلّمَ بكلّ شيء، وأن يَصحبَه على امتداد المسيرة، فينتظر منه الرّأيَ في كلّ موقف والحلّ لكلّ مشكلة، والإجابة عن كلّ سؤال، فالمعلّم النّاجح هو الذي يساعد المتعَلِّم على أن يفكّر بنفسه ولنفسه.

5. إنّ التّعليم الجيّد للعربيّة هو ذلك التّعليم الذي يُسهّل عمليّة تعلّمها، بينما يُعدُّ التّعليم غير جيّد عندما يعوق هذه العملية.

6. إنّ أساسيات الموقف التّعليمي واحدة، بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات. فمناهج الدّراسة مختلفة، وطرق التّدريس متعدّدة، والموادّ التّعليمية متنوّعة، وأساليب التّقويم متباينة، وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من الكلّ[1].

4.2.1 ماهية طرائق التّدريس:

1.4.2.1 مفهوم طريقة التّدريس :

يُقصد بطريقة التّدريس "مجموعة الأساليب التي يتمّ بوساطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلّم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة، ويَكمُن وراء كلّ طريقة تدريس فلسفة خاصّة وتصوّر معيّن لعمليّة التعلّم، ونظرة محدّدة للطّبيعة الإنسانية، أمّا عن استنتاج طريقة التّدريس، فالملاحِظ الجيّد يَستنبطُها من أسلوب المعَلِّم في إلقاء الدّرس وطريقته في استخدام الوسائل التّعليمية وتقويم المتعلّمين"[2].

وهناك من الأسس والمبادئ العامّة ما يجعل طريقة التّدريس ناجعة، ويمكن تلخيص هذه الأسس فيما يلي:

1.أن تكون مبنية على الأسس النّفسية والسّيكولوجية لكلّ من المعَلِّم والمتعَلِّم.

[1] ينظر، تدريس العربيّة في التّعليم العامّ نظريات وتجارب،ص: 50.

[2] تدريس العربية في التّعليم العامّ نظريات وتجارب، ص: 62، 63.

2.أن تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين في الذّكاء والاستعداد والتّحصيل والميول، وكذا الظّروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والأسريّة.

3. أن تعتمد ربط المادّة المتعلَّمَة بالواقع المحسوس متى كان ذلك ممكنا، فكلّما كانت الفكرة المجرّدة مرتبطةً بواقع محسوس في الطّبيعة، أو صورة شاهدَها أو يشاهدُها المتعَلِّم، كان ذلك أقرب إلى العقل.

4. الأخذ بعين الاعتبار مستوى ذكاء المتعلّمين، والعمل على إشباع ميولهم، ورفع مستوى من هم دون المتوسّط كي يكونوا أقرب إلى مستوى الفصل الذي يدرسون فيه.

5. أن تغرِس في المتعلّم شعورَ الاعتماد على النّفس، والتثَبّت من المعرفة عن طريق البحث والاطِّلاع والمراجعة.

6. أن تجعل من المتعَلِّم محور العملية التّعليميّة، لذلك يجب أن يكون إيجابيا يسأل ويناقش ويثير التساؤلات.

7. أن يكون المعلّم على دراية بطبيعة المادّة التي يقوم بتدريسها، وأهدافها، والمستوى الذي لابدّ أن يصل إليه.

8. أن تكون المهارات اللّغوية التي يُراد اكتساب المتعلّمين لها واضحة، ويكون هدف الطّريقة تأكيد هذه المهارات وتثبيتها[1].

فهذه الأسس من شأنها أن تساهم في النموّ اللّغوي للمتعلّمين، إضافة إلى تحقيق أهداف التعلّم لمختلف الأنشطة التّعليميّة.

[1] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، محمد صلاح الدّين مجاور، دار الفكر العربي، نصر–القاهرة، 2000، ص: 33، 34، 35.

2.2.4.1 طرائق التّدريس :

اعتمد كثير المربّين على أساليب حديثة متّبعة في التّدريس، وهي لا تخرج عن الأخذ بواحدة من الطّرق الآتية[1]:

الطّريقة الأولى: وتسمّى الطّريقة الحِسيّة، تقوم على أساس المحسوسات والواقع الذي يشاهده المتعلّم، ففي عملية النموّ اللّغويّ، كلّما ارتبطت الكلمة الجديدة بالشّيء المحسوس كان ذلك أقرب إلى فهم الكلمة وسهولة إدراك معناها، وكذا في التّعبير اللّغوي، كلّما كان مرتبطا بمشاهد البيئة، أو كان تعبيرا عن وقائع ملموسة، كان ذلك التعبير فيه انطلاق وانسياب. وتعدّ هذه المرحلة أقرب إلى نفسية متعلّمي المراحل الأولى من التّعليم لغَلَبَة نمط الحسيّة على متعلّمي هذه المرحلة[2].

الطّريقة الثانية: تسمّى طريقة النّشاط، ويُقصد بها تلك الطّريقة التي يظهر فيها نشاط كلّ من المعَلّم والمتعَلِّم، تقوم على أساس إثارة مشكلة اجتماعية أو شخصية تظهر فيها المناقشة والمجادلة وتُثار فيها الأسئلة والأجوبة، يمكن العمل بهذه الطّريقة في شتّى مراحل التّعليم، وتعدّ في مرحلة التّعليم الثّانوي أقرب إلى مستوى المتعلّمين وتفكيرهم[3].

الطّريقة الثالثة: وتسمّى الطّريقة الوظيفية، تقوم فلسفتُها ومنهجُها وأسلوبُ تدريسها على أساس علم النّفس ونظريات التعلّم، فخطّة السّير في الدّرس تأخذ بعين الاعتبار ميول

[1] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، ص: 35.

[2] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، ص: 35: 36.

[3] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، ص: 36.

المتعلّم وحاجاته، فكلّ نصّ أدبيّ أو موضوع للقراءة يحكمه ميول المتعَلّم نفسه، لذلك فإنّ مراعاة الميول أمر ضروريّ في مراحل التّعليم المختلفة[1].

الطّريقة الرّابعة: تسمّى طريقة التّوثيق، تقوم على أساس توثيق المعرفة بالاطّلاع على مصدر من مصادر موثوقة، فالمعلّم يُرشِد مُتعلِّميه إلى مرجع أو أكثر، ما من شأنه أن يربّي في المتعلّم اتّجاها نحو الاطّلاع والتوسّع، كما يعزّز في نفسه شعور الثّقة والاعتماد عليها. وهي أنسب لمتعلّمي مرحلة التّعليم الثّانوي، والصّفوف العليا من المرحلة الإعدادية[2].

وعليه، فإنّ لكلّ طريقة من طرق التّدريس السّابقة خصائص ومميّزات، حيث إنّها تُستخدَم في مجال تعليم اللّغة، فكلّما كان النّشاط التّعليمي مرتبطا بالواقع المحسوس بخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم، كان الفهم أسرع.

كما أنّ الطّريقة التي تهتمّ بنفسية المتعَلّم وتراعي الفروق الفردية للمتعلّمين، وتولي أهمية خاصّة للنموّ الجسمي والعقلي للمتعلّم، نجد أنّها تحقّق أهدافها بنجاح، على عكس الطّريقة التي تُهمِل ميول المتعلّمين واستعداداتهم الجسمية والنّفسيّة والعقليّة، فإنّها لا تصل إلى المستوى المطلوب ولا يمكن لها أن تحقّق أهدافها المنشودة.

إضافة إلى الطّريقة التي تأخذ بربط المتعلّم بمصادر ومراجع توسّع معارفه وتنمّي في نفسه حبّ التطلّع وروح البحث، فإنّها بذلك تُعِدُّ المتعلّم إعدادا صحيحا.

---

[1] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، ص: 36، 37.

[2] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، ص: 37

ومعنى هذا أنّ طريقة التّدريس ليست حسية أو نشطة وظيفية أو موثّقة فقط، وإنّما تشمل جميع الطّرق؛ لذا يجب أن تكون حسّية نشطة وظيفية موثّقة، تراعى فيها مجموعة مبادئ أساسية في عملية تعليم اللّغة، كالانتقال من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن الجزء إلى الكلّ. فخِبْرات المتعَلِّم لها أثرها النّفسي في جميع الأنشطة التي يقوم بها من قراءة وكتابة وتعبير، لذا كانت هذه الخبرات من أهمّ الأهداف التي يسعى إليها معلّم اللّغة

وبالتّالي فإنّ قُربَ المادّة من استعداد وميول للمتعَلّم يُسهِّل من استيعابه، ويساهم في زيادة حبّه لتلك المادّة.

3.4.2.1 التّخطيط وأهمّيته في السّير الحسن للدّرس:

التّخطيط المسبق أساس أيّ نشاط تعليميّ، لذلك لابدّ لأيّ برنامج تعليميّ أن تكون له خطّة واضحة، سواء أكان برنامجا عامّا، أم مقرّرا دراسيّا في مادّة أو وَحدة تعليميّة، أم كان درسا من الدّروس اليوميّة؛ لأنّه مصدر توجيه العمل التّعليميّ والتّربويّ، وعلى أساسه يمكن تحديد واختيار المواقف التّدريسيّة، فهو يؤدّي دورا بارزا في تحديد واختيار طرائق التّدريس والوسائل والموادّ التّعليميّة، وتنظيم محتويات وأنشطة التّدريس تنظيما سليما.

وما يُلاحَظ أنّ كثيرَ المعلّمين يجدون صعوبة في التّدريس الفعّال لأنشطتهم التّدريسيّة، بغرض تحقيق أهداف ونتائج تعليميّة أفضل. وتتفاوت هذه الصّعوبة في نوعيتها ودرجتها باختلاف معرفة وكفاية كلّ معلّم[1].

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 192.

1. مفهوم التّخطيط: يُعرَّف التّخطيط في التّدريس على أنّه "التّفكير المُنظَّم والمُنسَّق والمسبَق لما يعتَزِم المعَلِّم القيام به مع متعلّميه من أجل تحقيق أهداف تعليميّة معيّنة. ويقصد به آخرون العمليّة الواعية التي يتمّ بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار بما يكفل تحقيق هدف معيّن، وقد عرَّفه فريق آخر بأنّه تصوّر المعلّم المسبق للسُّبل والإجراءات التّدريسيّة التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصفّ من أجل إنجاز الأهداف المحدّدة"[1].

2. أهميّة التّخطيط في التّدريس: يُعَدّ التّخطيط نقطة البدء المنطقية للتّدريس، لذلك فإنّ إتقان المعلّم للتّخطيط يعني إجادته لكثير المهارات التّدريسيّة، مثل: تحليل المادّة الدّراسيّة، وصياغة الأهداف التّعليميّة وإعداد الامتحانات التّحريريّة والشّفويّة. وتتمثّل أهميّة تخطيط التّدريس فيما يلي:

- يساعد على تنظيم عناصر الموقف التّعليميّ وتنظيم تعلّم المتعلّمين، كما يُجَنّب المعَلّم الإرباك.
- يساعد المعَلّم على مواجهة المواقف التّعليميّة المُحرجَة بثقة عالية وروح معنوية.
- يمكِّن المعَلّم من تحديد الأولويات في العمل.
- يمكِّن المعلّم من تحقيق الأهداف المنشودة.

[1] المدخل إلى التّدريس، ص: 191، 192.

– يوجّه جميع العناصر المؤثّرة في المواقف التّعليميّة نحو الأهداف المخطّط لها[1].

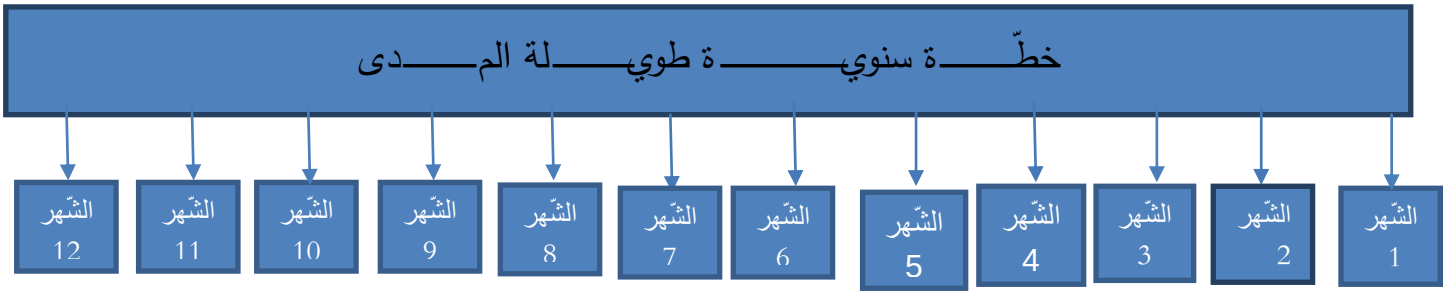
وعلى الرّغم من أهمّية خطّة التّدريس، إلاّ أنّ بعض المعلّمين يتجنّب وضعَها بحجّة أنّ الكتاب المدرسي خير خطّة يمكن الاستناد عليها[2].

وعليه، فإنّه لا يمكن إلزام المعَلّم بخطّة بعينها، وإنّما بمجرّد اتّباعه للمبادئ العامّة الأساسية، بخاصّة سيكولوجية المتعلّم، وطبيعة اللّغة التي يتعلّمها، وما يتعلّق بكيفية اكتساب المعاني وتنمية الثّروة اللّغويّة، ورقيّ التذوّق وسموّ الإحساس والعاطفة؛ فهو بذلك يسير بأسلوب يُعينُه في درسه ويمَكّنُه من تحقيق الأهداف المرجوّة.

3. أنواع التّخطيط المدرسيّ : تتعدّد أنواع التّخطيط المدرسيّ من خطّة سنوية إلى فصلية إلى أسبوعية ثمّ يومية، وسنتناول فيما يلي مفهوم كلّ خطّة بالتّفصيل :

1. الخطّة السّنويّة: وهي خطّة بعيدة المدى ، ترمي إلى تحقيق أهداف المقرّر الدّراسيّ خلال السّنة الدّراسيّة لصفّ معيّن أو مرحلة معيّنة، من أبسط نماذجها توزيع مفردات المقرّر على الأسابيع الدّراسيّة في السّنة.

وسنعرض فيما يلي مخطّطا لخطّة سنوية، على الشّكل الآتي:



[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 192.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 192.

تنطوي الخطّة السّنويّة على مجموعة عناصر أساسية، يُصِرّ التّربويّون على ضرورة توافرها بعد ذكر المعلومات العامّة التي تخصّ اسم المادّة والسّنة الدّراسيّة وهي على النّحو الآتي[1]:

– أهداف تدريس المادّة التي يتضمنّها عادة المنهاج المدرسيّ، أو دليل المعَلّم، فإذا لم تتوافر تلك الأهداف لا في المنهاج ولا في الدّليل، وجب وضع أهداف تعليميّة تتماشى وأهداف مقرّر الموادّ الاجتماعية، كالأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

– تنوُّع الطّرائق والأساليب لتنفيذ الأهداف المقرّرة وفقا لطبيعة موضوعات المادّة وأهداف تدريسها، كالإلقاء والمناقشة والاستقصاء والاستقراء.

– استعمال وسائل وتقنيات مناسبة لطبيعة موضوعات المادّة وأهداف تدريسها، ومنها: استخدام الخرائط والصّور والأفلام وأجهزة العرض.

– استخدام وسائل تقييم متنوّعة تناسب طبيعة أهداف تدريس المادّة، وتغطّي فترات زمنية متفرّقة للحكم على مدى تحقيق هذه الأهداف.

– وضع جدول زمني لتدريس موضوعات المقرّر ووحداته على أشْهُر العام الدّراسيّ، وهنا ينبغي مراعاة ما يلي:

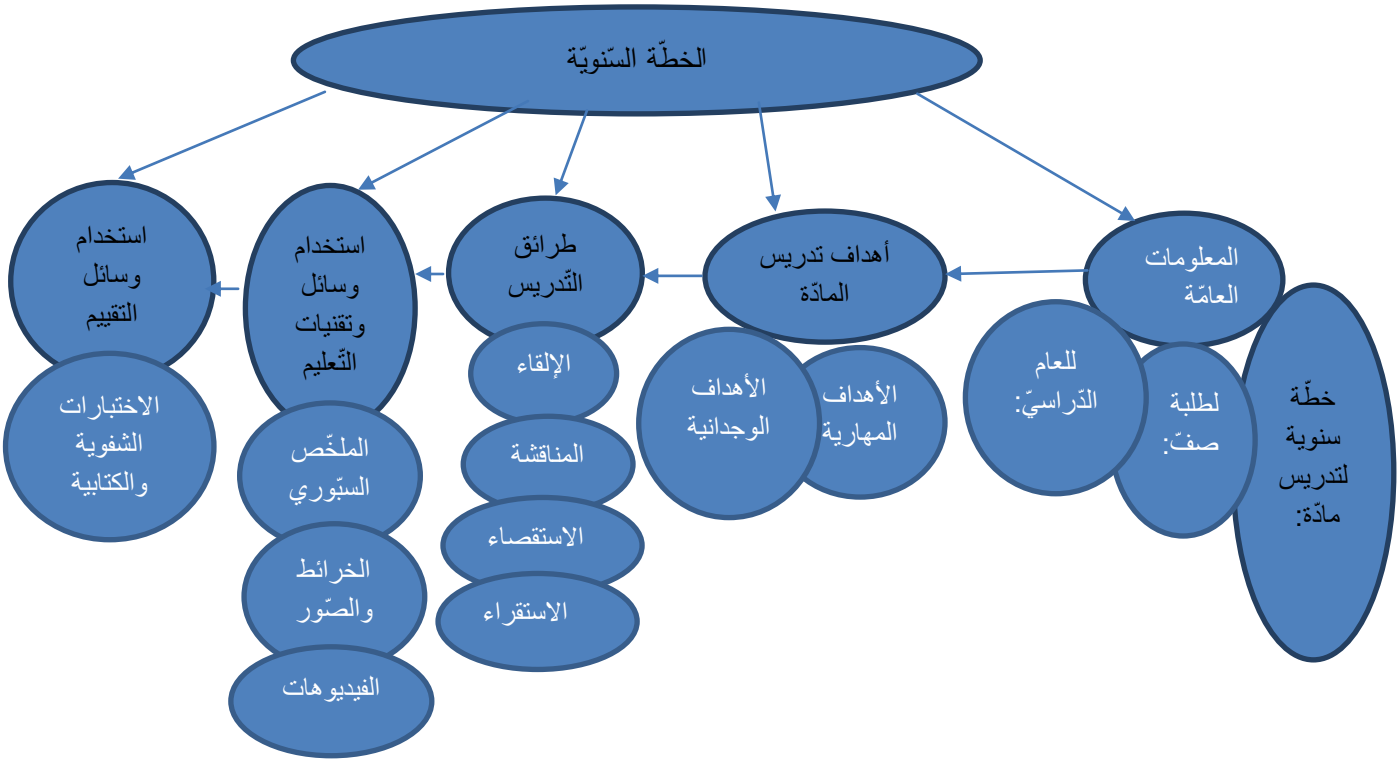
* التّسلسل المنطقي للموضوع والوحدات.

* تحديد فترة زمنية لدراسة كلّ موضوع أو وحدة بما يراعي تحقيق الأهداف التّعليميّة له، مع مراعاة حجم الموضوع وخصائصه والوحدة، إضافة إلى خصائص نموّ المتعلّمين.

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 193.

*مراعاة العطل الرّسميّة والمناسبات الوطنيّة والقوميّة والدّينية، ومواعيد الاختبارات التّحريريّة والشّفويّة[1].

وفيما يلي سنوضّح أهمّ العناصر التي ينبغي أن تشتمل عليها الخطّة السّنويّة:

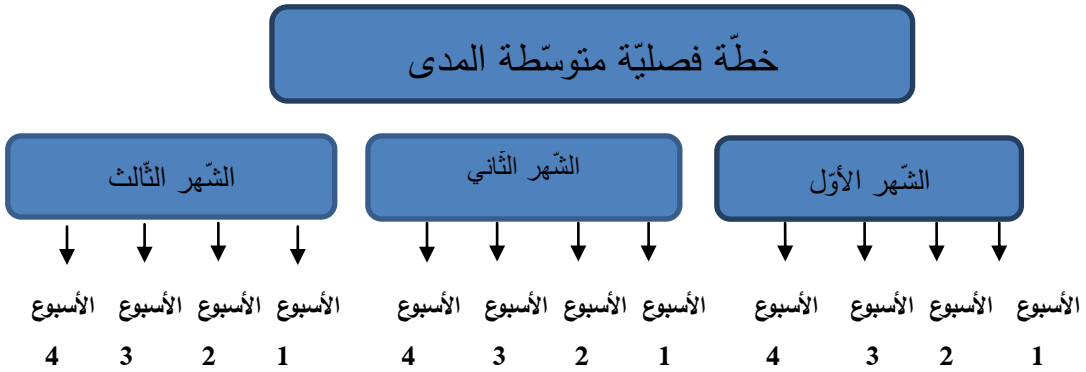


2. الخطّة الفصليّة: خطّة متوسّطة المدى تروم إلى إنجاز وحدات تعليميّة في فصل دراسيّ واحد، وتوضَّح الموضوعات على مدار الأسابيع الأربعة للشّهر. وتتضمّن الخطّة الفصليّة العناصر نفسها للخطّة السّنويّة[2].

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 194.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 196.

وسنحاول أن نتناول فيما يلي مخطّطا لخطّة فصليّة:



3. الخطّة الأسبوعية: خطّة قصيرة المدى، يحضّرها المعلّم أسبوعيّا، لإنجاز أنشطة تعليميّة خلال أسبوع واحد، وعادة ما تكون هذه الأنشطة التّعليميّة في وَحدة واحدة.

4. الخطّة اليوميّة: خطّة قصيرة المدى، يضعها المعلّم لحصّة واحدة أو حصّتين، لذلك يُعدّ التّخطيط اليومي للدّروس ذا أهمّية بالغة لما له من دور فعّال في تسهيل عمليّة التّدريس، وكذا تسهيل عملية انتقاء الوسائل التّعليميّة المناسبة.

تختلف الخطّة اليوميّة عن الخطّة السّنوية والفصليّة من حيث قربها للواقع اليوميّ للتّدريس، وتنفيذ أهدافها خلال حصّة واحدة أو حصّتين. لذلك يرى التّربويّون أنّ نجاح المعلّم في عمليّة التّدريس يتوقّف على نجاحه في إعداد خطّة يوميّة، ويُفضَّل أن تكون مكتوبة[1].

وللتّخطيط اليوميّ وظائف بالغة الأهميّة في عمليّة التّدريس وهي:

* يساعد المعلّم المبتدئ على تعزيز ثقته بنفسه، وثقة متعلّميه به، وتجاوز الشّعور بالقلق.

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 197.

* يُتيح التّخطيط اليوميّ للمعلّم السّير وفق إجراءات وفعاليات مدروسة، ممّا يساعده على تسهيل عمليتي التّعليم والتعلّم. كما يحمي المعَلّم من الارتجال والعشوائية في المواقف التّعليميّة.

* الخطّة عامل مساعد على التعرّف على الطّرق والأساليب والوسائل وتقنيات التّعليم المؤدّية إلى الاقتصاد في الجهد والوقت، والتّقليل من المحاولة والخطأ.

* تُمكّن المعلّم من الاستعداد لكافّة التوقّعات والاحتمالات واتّخاذ التّدابير المناسبة.

* تُعدّ الخطّة اليوميّة سجّلا مكتوبا، يرجع إليه المعلّم إذا نسي نقطة من نقط الدّرس، وتذكّره بالنّقط التي تطرّق إليها ويريد تغطيتها.

* يعتمد مفتّش المادّة ومدير المؤسّسة التّربويّة على الخطّة اليوميّة في متابعة وتقييم عمل المعلّم، فالمعلّم الذي يُهمِل تخطيط دروسه يُعّدُّ مقصّرا في القيام بمهامّ وظيفته.

* تمكّن المعَلّم من مراجعة خططه التّدريسيّة بعد تنفيذها في الصفّ، وفي ضوء تلك المراجعة يحدِّد المعَلّم ما أنجز منها فعلا، وما صادفه من مُعيقات ومشاكل أثناء ذلك، وتشخيص جوانب القصور فيما درّسه من دروس، فهي بذلك تنمّي فيه روح النّقد الذّاتي[1].

ومنه، فإنّ التّخطيط اليوميّ فرصة لتنمية كفايات المعلّم لمن يُحسِن مراجعتها وتقييمها.

وتنطوي الخطّة اليومية على عناصر أساسية من الضّروريّ توافرها وهي:

1. معلومات عامّة حول الدّرس : وتشمل عنوان الدّرس والمادّة والوحدة والصفّ والفصل والتّاريخ، حيث إنّ تثبيت هذه المعلومات يُيَسّر على المعلّم السّير في الدّرس بنظام ومنهجية.

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 198، 199.

2. الأهداف التّدريسيّة(السّلوكية): تشكّل الأهداف التّدريسيّة الخاصّة بالدّرس المحور الأساس الذي تدور حوله النّشاطات والمواقف التّعليميّة الخاصّة بالدّرس، وهي تُستمَدّ من طبيعة المحتوى التّعليميّ للدّرس من جهة، ومن الأهداف التّعليميّة للمادّة المدرسيّة من جهة أخرى.

3. اختيار مقدّمة مناسبة للدّرس: يُعَدّ مدخل الدّرس أو مقدّمته عنصرا هامّا من عناصر الخطّة اليوميّة، حيث يذكرها المعلّم في بداية الخطّة[1]. ويقصد بها:" كلّ ما يقوله المعلّم أو يفعله بقصد التّمهيد للدّرس الجديد وتهيئة طلبته ذهنيا وجسميّا وانفعاليا لتلقّي الدّرس وقبوله والتّفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التّعليميّة"[2].

4. **المحتوى التّعليميّ للدّرس** : يشير المعَلّم بإيجاز إلى الحقائق والمفاهيم والأفكار الأساسية في الدّرس، وتتوقّف هذه الإشارة على أمرين:

الأمر الأوّل: يتلاءم المحتوى التّعليميّ للدّرس مع طبيعة الأهداف التّدريسيّة التي حدّدها المعلّم.

الأمر الثّاني: يتلاءم المحتوى التّعليميّ للدّرس مع أنشطة التّعليم والتعلّم التي تضمّنتها الخطّة[3].

ومثال المحتوى التّعليميّ أنّ المعَلّم إذا قرّر أن يُشرِك متعلّميه في النّقاش، فعليه عرض المحتوى التّعليميّ للدّرس على شكل مجموعة من الأسئلة تقوم على إثارة الحوار والنّقاش.

---

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 199، 200.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 200.

[3] ينطر، المدخل إلى التّدريس، ص: 203، 204.

أمّا إذا أراد المعلّم أن يقضي درسه في الشّرح والإلقاء، فعليه أن يُعرِّج على أهمّ الأفكار والمعلومات التي سوف يتناولها[1].

5. طريقة أو طرائق التّدريس : ينبغي على المعَلّم أن يُشير في خطّة درسه اليوميّة إلى طريقة أو طرائق التّدريس التي يتوقّع استخدامها في درسه، فإذا كانت طبيعة الدّرس تتقبّل الحوار والنّقاش وإبداء الرّأي، فمن الممكن استخدام طريقة المناقشة. أمّا إذا كان محتوى الدّرس يتضمّن مجموعة من الحقائق والمعلومات، فإنّ الطّريقة المناسبة لذلك هي طريقة الشّرح والإلقاء، وإذا كان الدّرس عبارة عن مشكلة مطروحة، فإنّ الطّريقة الأمثل هي طريقة حلّ المشكلات، هذا فيما يخصّ طبيعة الدّرس[2].

أمّا فيما يخصّ الأهداف التّعليميّة للدّرس فإنّها تُحدِّد منهجية اختيار الطّرائق المناسبة للتّدريس، وتُساعد على ترجمتها إلى الحقائق والمعلومات التي يجب على المتعلّم استيعابها، وإلى الاتّجاهات والميولات التي من دور المعلّم أن ينمّيها[3].

كما أنّ توَفّرَ الوسائل والتّقنيات التّعليميّة من خرائط وأفلام ومطبوعات وكرات أرضية وغيرها تُعَدُّ عاملا هامّا في تحديد طرائق وأساليب التّدريس، فمعلّمو المدارس التي تفتقر لمثل هذه الوسائل يلجؤون في تقديم دروسهم إلى التّعليم اللّفظي القائم على الكمّية المسموعة والمقروءة، إضافة إلى عدم إلمام المعلّمين بكفاية استخدام هذه الوسائل والتّقنيات؛ قد يكون سببا في عزوفهم عن هذه التّقنيات في التّعليم[4].

---

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 204.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 205، 206.

[3] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 206.

[4] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 207.

ولطبيعة المناهج المدرسيّة من حيث سَعة تفاصيل موضوعاتها ومدى تَناسب هذه السّعَة والزّمن المُقَرّر لتدريسها دور فعّال في اختيار المعلّم لطريقة التّدريس، ومثال ذلك اختيار المعلّم لطريقة الإلقاء في تدريس موضوعات منهج مُزدحِم بعدد كبير من المواضيع، وبشكل لا يتناسب والزّمن المخصّص لتدريسه خلال السّنة الدّراسيّة[1].

كما أنّ المعلّم الذي يمتلك القدرة على الأداء النّاجح على الصّعيدين النّظري والتّطبيقيّ يؤثّر في اختياره لطرائق التّدريس، وبالتّالي فإنّ نجاح استخدام طريقة ما إلى حدّ كبير يتوقّف على مدى تمكُّن المعلّم من أدائها على نحو فعّال[2].

وفي هذا الصّدد، لابدّ أن نشير إلى أنّه ليس هناك طريقة مُثلى لتدريس الحقائق والأفكار والمفاهيم، إنّما ثَمّةَ طرائق مختلفة يختار منها المعلّم ما يراه ملائما لمحتوى درسه التّعليميّ، ولأهدافه المسطّرة، إضافة إلى مستوى تفكير متعلّميه.

6. الوسائل وتقنيات التّعليم : تمثّل عنصرا هامّا من عناصر خطّة الدّرس لما لها من أهمّية كبرى في عمليتي التّعليم والتعلّم؛ فهي تساعد المعلّم على تأدية أعماله، وتحقيق أهدافه المسطّرة، وهي عامل مُعين على التّقليل من استخدام التّعليم اللّفظي، كما تُزوّد المتعلّمين بواقع محسوس، فضلا عن أنّها تساهم في تثبيت المعارف والخبرات في أذهان المتعلّمين، وتُنمّي مهارة القراءة والملاحظة وغيرها من المهارات الأخرى[3].

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 207.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 207، 208.

[3] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 208.

7. أساليب التّقييم اليوميّ في الدّرس: وتُعَدُّ محورا هامّا في الخُطّة، بها يُقيِّم المعلّم درسَه باستخدام عدد من أساليب التّقييم التي تتّصل بأهداف الدّرس والوقوف على مدى تحقيق كلّ واحد منها، وتتمّ هذه العمليّة بوسائل عدّة من أهمّها:

– ملاحظة المعَلّم لأداء المتعلّمين في النّشاطات المختلفة، وتسجيلها في دفتر الملاحظات الخاصّ به.

– توجيه المعَلّم مجموعة أسئلة للمتعلّمين أثناء سير الدّرس؛ للكشف عن مستويات النموّ المختلفة[1].

8. الغلق: بما أنّ المعلّم قد مهّد لدرسه بمدخل مناسب، فإنّه من الضّروريّ غلقه قصد إنهائه، ويطلق على هذه العمليّة مصطلح الغلق أو الإغلاق، ويقصد به:" كلّ ما يقوله المعلّم بقصد إنهاء الدّرس نهاية مناسبة لغرض مساعدة المتعلّمين على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم ممّا يُتيح لهم استيعاب ما عُرِضَ عليهم"[2].

ويتّخذ الغلق صورا متعدّدة منها:

–غلق المراجعة: يقوم المعلّم بتلخيص ما تمّ عرضه، وذلك بذِ كر أهمّ النّقط والمفاهيم التي تَعرَّض لها.

–غلق الرّبط: بمعنى أنّ المعلّم يقوم بربط ما عرضه بمعارف سابقة أو معارف مستقبلية.

–غلق التّطبيق: يطلب المعلّم من متعلّميه تطبيق ما تعلّموه في مواقف جديدة.

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 211.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 212.

-غلق التّقييم: يوزِّع المعلّم على المتعلّمين مجموعة أسئلة، الهدف منها تلخيص الدّرس ومراجعته[1].

9. الواجب المنزلي: آخر العناصر التي يُضمّنِها المعلّم خطّته، حيث تتمّ الإشارة إلى الدّرس القادم والواجبات التي يقوم بها المتعلّمون خارج الفصل الدّراسيّ[2].

ما تقدّم ذكره هو عدٌّ لأهمّ العناصر المكوِّنة للخطّة اليومية للدّرس، حيث يمكن إضافة عناصر جديدة إليها، أو حذف عناصر منها، وهذا بحسب خِبرة المعلّم الذي يتصرّف فيها بأيّ شكل من الأشكال، شرط ألّا يُخِلّ بالسّير الحسن للدّرس. أمّا فيما يخصّ طريقة ترتيب هذه العناصر على دفتر المعلّم، فلا يوجد طريقة بعينها، وإنّما للمعلّم حرّية ترتيب هذه العناصر بالشّكل الذي يراه ملائما لطريقة درسه وأهدافه المرجوّة.

لذلك، على المعلّم المربّي أن يضع لدرسه خطّة متكاملة الجوانب دون إغفال النّواحي النّفسية والاجتماعية والثّقافية والعلمية للمتعلّم، مع مراعاة الطّريقة الملائمة للأهداف المسطّرة، وكذا الأخذ بعين الاعتبار الزّمن المناسب وسائر الظّروف العامّة والخاصّة المتعلّقة بالمتعلّم.

3.1 النّشاط وأنواعه:

تشكّل اللّغة ظاهرة أساسية في حياة الأفراد والمجتمعات بعدّها وعاءً للفكر وأداة للتّعبير والتّواصل؛ فهي تُسهِم في نقل المعارف وبناء الخلفية الثّقافية، وللحصول على المعرفة المتنوعة لا بدّ من النّشاط الواعي والبحث الدّائم والمتواصل، ولعلّ هذين الخاصيتين من

[1] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 212.

[2] ينظر، المدخل إلى التّدريس، ص: 212.

أهمّ الميزات التي يتفرّد بها الإنسان عن سائر المخلوقات الحيّة باعتباره الكائن الوحيد الذي يسعى دائما إلى اكتشاف أسرار الظّواهر المحيطة به وتفسيرها بما يُرضي فضولَه.

تعدُّ العملية التّعليمية من أنجع العمليات التواصلية التي تُنَظِّم حصول المعرفة وتسهِّلُها، لكونها استفادت من نتائج الأبحاث والدّراسات التي حقّقتها علوم التّربية وفروعها المختلفة[1].

ضمن هذا الطّرح المتعلّق بالعملية التّعليمية، يتعيّن علينا طرح عدّة تساؤلات أهمّها: ماذا يُقصد بالنّشاط المدرسي؟ وما الفرق بينه وبين المادّة الدّراسية؟ وهل تقتصر العملية التّعليمية بجميع تطبيقاتها وأنشطتها في الموادّ التّعليمية المختلفة على ما يُقدَّم داخل حجرة الدّرس؟ أم أنّها تتجاوز أسوار القسم لتشمل أنشطة أخرى؟

هذه التساؤلات وغيرها، سنحاول الإجابة عنها في الفضاء المتبقّي من هذا الفصل.

1.3.1. تعريف النّشاط:

لغة: اجتمعت معاجم اللّغة قديمها وحديثها في تقديمها لمادّة [ن ش ط] على تعاريف اتّفقت في مجملها من حيث المعنى، مع اختلاف في تناول الألفاظ.

ففي مختار الصّحاح ورد تعريف مادّة [ن ش ط] على الشكل الآتي: "نشِط الرّجل بالكسر نشاطًا بالفتح فهو نشيط وتنشَّط لأمر كذا. وقوله تعالى:﴿ وَٱلنَّٰشِطَٰتِ نَشۡطٗا ٢ ﴾[2]يعني

[1] ينظر،، نواري سعدودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التعليمية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة–الجزائر–، ط1، 2012، ص: 22.

[2] الآية 2 من سورة النّازعات.

النّجوم تنشط من برج إلى برج كالثّور النّاشط وهو الثّور الوحشي الذي يخرج من أرض إلى أرض. والأُنشوطة بالضمّ عقدة يسهل انحلالها مثل عقدة التّكّة"[1].

وفي لسان العرب، "نشط: النّشاط: ضدّ الكسل ويكون ذلك في الإنسان والدابّة، نشِط نشاطا ونشِط إليه، فهو نشيط ونشَّطَه هو وأنْشَطَه... وفي حديث عبادة: بايعت رسول اللّه صلّ اللّه عليه وسلّم على المَنشَط والمَكرَه؛ المَنشَط مَفعَل من النّشاط وهو الأمر الذي تَنْشُطُ له وتخِفّ إليه وتُؤثِر فعله وهو مصدر بمعنى النّشاط"[2].

وفي القاموس المحيط، "نشِط: كسمِع، نشاطا بالفتح فهو ناشط ونشيط، طابت نفسه للعمل وغيره؛ تنشَّطَ"[3].

أمّا مجمع اللّغة العربية فقد قدّم التعريف الآتي: "نَشَطَ من المكان نشْطاً خرج. ويقال: نشَطَ المسيل: خرج عن الجادّة وذهب يُمنة ويُسرة. ونشطت به الهموم: أزعجته وذهبت به المذاهب. ونَشِط إليه، وله نشاطا: خفَّ له وجدَّ فيه. فهو ناشِط ونشيط، وهي ناشطة ونشيطة. وفي العمل ونحوه: طابت نفسه له"[4].

---

[1] مختار الصّحاح، محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مادة [ن ش ط]، إخراج دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، مكتبة لبنان–بيروت–، 1986، ص: 275.

[2] لسان العرب، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، مادة [ن ش ط]، دار صادر، بيروت، دط، دت، 413/7.

[3] القاموس المحيط، مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزأبادي، مادة [ن ش ط]، راجعه واعتنى به: أنس محمّد الشامي. زكرياء جابر أحمد، دار الحديث، ص: 1611.

[4] المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مادة [ن ش ط]، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/2004م، ص: 922.

ممّا سلف ذكره، يتّضح أنّ المعنى اللّغوي للنّشاط يدلّ على معنى العمل والإنجاز كما يدلّ على معنى الاهتزاز والحركة، وسُمّيَت الحالة التي ينشط فيها الإنسان ويخِفّ للعمل ويُسرِع إليه نشاطا لما يصاحبها من حركة واهتزاز وهو بذلك عكس الكسل والخمول.

اصطلاحا: يمكن تعريف النّشاط اصطلاحا انطلاقا من رؤية بعض التربويين المعاصرين: يعرّفه حسن شحاته على أنّه "ما يؤدّيه الكائن الحيّ من فعل عضوي أو عقلي"[1].

ويعرّفه أحمد مختار عمر على أنّه "كلّ عملية عقلية أو بيولوجية متوقّفة على استخدام طاقة الكائن الحيّ"[2].

من خلال التّعريفين السّابقين يتّضح أنّ المعنى الاصطلاحي لكلمة نشاط لم يخرج عن الإطار العام للمعنى اللّغوي، حيث جاء معبّرا عن السّلوكات الحركية والمعرفية باستعمال الطّاقة الجسمية أو العقلية، والتي تبرز أثناء بذل جهد ما في ممارسة عمل من الأعمال للوصول إلى هدف محدّد.

2.3.1 تعريف النّشاط المدرسي: "يتمثّل في البرامج التي تُنَفَّذ بإشراف وتوجيه المدرسة، والتي تتناول كلّ ما يتّصل بالحياة المدرسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية"[3].

ويعرّف أيضا على أنّه:"وسيلة لبناء أبدان المتعلّمين ووسيلة لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السّليمة واكتساب الخُلُق القويم وتنمية الاتّجاهات الدّيمقراطية الحقيقية وممارسة أساليب التعاون المطلوب للمجتمع. وكما أنّه بالتّوجيه يمكن ربط النّشاط

[1] معجم المصطلحات التربوية والنّفسية، حسن شحاتة. زينب النجار، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللّبنانية، ط1، 2003، ص: 311.

[2] معجم اللّغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، 2214/1.

[3] معجم مصطلحات التربية، ص: 243.

المدرسي بالتّحصيل الدّراسي، وبالتالي يكون النّشاط المدرسي دافعا للتّحصيل ويؤدّي إلى تكامل الموادّ الدّراسية تكاملا تامّا"[1].

ولعلّ التّعريف الشّامل والذي يحمل عديد الدّلالات هو تعريف حسن شحاته والذي يقول بأنّه:" ممارسة تظهر في أداء الطلّاب على المستوى العقلي والحركي والنّفسي والاجتماعي بفعالية داخل المدرسة"[2].

من خلال هذا التّعريف يتّضح أنّ النّشاط المدرسي يتّصف بعدّة صفات رئيسة:

أولا: النّشاط المدرسي يتّسم بالأداء الحسّي الحركي، فالمتعَلّم فيه لا يكون متلقّيا للمعلومات بقدر ما يكون فيه ممارِسا ومشارِكا وباحِثا عن المعلومات بنفسه بشتّى الوسائل.

ثانيا: تتمّ ممارسته داخل المدرسة سواء أكان ذلك داخل القسم الدّراسي أم خارجه بإدارة المدرسة وإشرافها.

ثالثا: التنوّع، فهناك النّشاط اللّغوي والثّقافي والفنّي والرياضي، وبالتّالي يمسّ جميع جوانب النموّ لدى المتعلّم (اللّغوي، المهاري، الانفعالي، البدني...)[3].

تخلص التّعريفات السّابقة إلى أنّ النّشاط المدرسي لا يخرج في إطاره العام عن البرامج والسّلوكات التي يؤدّيها المتعلّمون داخل المؤسّسة التربوية أثناء الفصل الدّراسي أو خارجه، ويمكن أن تكون هذه الممارسات خارج البيئة المدرسية، ممّا يساعدهم على بناء شخصية

---

[1] معجم مصطلحات التربية، ص: 243.

[2] النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة–مصر–ص: 23.

[3] ينظر، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفّي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط–مدينة جيجل نموذجا–، ليلى بن ميسية، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عبّاس سطيف–الجزائر–، ص: 22.

متوازنة قادرة على الإبداع والتميّز، وذلك باستثمار القدرات العقلية والبدنية والنّفسية والاجتماعية.

ترتبط هذه السّلوكات بالموادّ الدّراسية المقرّرة، وتتمّ بإشراف المدرسة وتوجيهها بغية تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية.

وعليه، فإنّ الأنشطة المدرسية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهاج، حيث يقوم المعلّم بالتّخطيط لها وفق أهداف محدّدة، وهي بدورها تنقسم على قسمين:

1.الأنشطة الصفّية: ويُقصد بها: "كلّ ممارسة يقوم بها المعَلّم أو المتعلِّم داخل الفصل، سواء أكان هذا النّشاط لفظيا أم غير لفظي"[1].

ويرى بعض التّربويين أنّ من وظائف الأنشطة الصفّية تعزيز ما تعلّمه المتعلّم شفهيا وتطوير التعاون وروح العمل الجماعي بين المتعلّمين[2].

ولكي تُؤتي الأنشطة الصفية ثمارها وتحقّق الأهداف المرجوة، لابدّ من مراعاة الأمور الآتية:

– أن يتجنّب المعلّم مقاطعة المتعلّمين أثناء العمل، كما يتوجّب عليه مراقبتَهم، ممّا يشجّعهم على روح التحدّي والاستمرارية.

– أن يراعي المعلِّم الفروق الفردية بين المتعلّمين من خلال تنويع الأنشطة في ضوء قدراتهم وميولاتهم واهتماماتهم الشّخصية.

[1] الأنشطة الصفية الكتابية، سلوى بنت عبد الأمير سلطان، دورية التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، العدد 41، مارس 2008، ص: 27.

[2] ينظر، الأنشطة الصفية الكتابية، ص: 27.

– أن تتوفّر الأنشطة الصفّية على عنصري الإثارة والمتعة، ممّا يساعد على انتقال أثر التعلّم في الاتّجاهين العمودي والأفقي[1].

فالأنشطة الصفية بهذا المفهوم تمثّل جانبا أساسيا ومُهمّا في العملية التّعليمية التعلّمية، وذلك بتحقيقها لأهداف المنهاج وتأديتها للأدوار المختلفة داخل الفصل الدّراسي، وبالتّالي فهي تشمل جميع الملاحظات والاستنتاجات والاستفسارات التي تحدث داخل الفصل.

ومنه، فالنّشاط ليس عملية تعليمية يقوم بها المعلّم لوحده، ويبقى المتعلّم مجرّد مستقبِل سلبي، وإنّما هي عملية تنشيط من قِبَل المعلّم ونشاط من قِبَل المتعلّم، ومن ثَمَّ فإنّ الطّرفين يشاركان مشاركة إيجابية في العملية التّعليمية[2].

هذا يعني أنّ النّشاط المدرسي عملية تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، ولا تقتصر على طرف دون الآخر.

وممّا هو جدير بالذّكر أيضا، أنّ تسمية النّشاط الصفّي تسمية حديثة، كانت تُعرف في المنهاج القديم باسم المادّة الدّراسية؛ حيث أصبحت حاليا تُبَرمج في الكتب المدرسية وفقا للمنهاج الحديث –فمثلا– في مادّة اللّغة العربيّة نجد: نشاط الأدب والنّصوص، نشاط القواعد، نشاط البلاغة، نشاط التّعبير...

ومنه نستنتج أنّ النّشاط المدرسي لا يمكن فصله عن المادّة الدّراسية لارتباطها ارتباطا وثيقا به.

---

[1] يقصد بالاتّجاه العمودي؛ انتقال أثر التعلّم في المادّة الدّراسية الواحدة، و يقصد بالاتّجاه الأفقي؛ انتقال أثر التعلّم من مادّة دراسية إلى مادّة دراسية أخرى.

[2] ينظر، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، لطفي حمدان، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لحضر، باتنة – الجزائر–، ص: 12.

أمّا بالنّسبة للأنشطة التي تُمارَس داخل البيئة المدرسية، لكنّ حَيثِياتُها تحدث خارج حجرة الدّرس، فهي أنشطة لا تخضع للمناهج المدرسية كما هو الحال بالنّسبة للأنشطة الصفّية، تُعرف باسم الأنشطة غير الصفّية. فماذا يُقصد بها؟ وما الفرق بينها وبين الأنشطة الصفّية؟

2. الأنشطة غير الصفّية: يقصد بها:" كلّ ما يُنظَم للطّالب أن يقوم به من نشاط خارج الدّرس المقرّر لفروع اللّغة العربية المعروفة"[1].

وقد أوْلَت التّربية الحديثة اهتماما كبيرا للنّشاط غير الصفّي، فهو لا يقلّ أهمية عن النّشاط الصفّي؛ إذ إنّه يُعَدّ مكمِّلا ومساعدا له على تحقيق الأهداف المسطّرة، لذلك نصَّت عليه المناهج الحديثة ورسمت خطوطَه العامّة لفوائده العملية والتّجريبية. زيادة على ذلك أنّه فرصة تربوية ثمينة لتنمية القدرات ورعاية المواهب[2].

ومن أهمّ مجالات ووجوه الأنشطة غير الصفّية:

– **المكتبة:** تُعَدّ المكتبة من الفضاءات العامّة التي يجب على المتعلّم ارتيادها، حتّى لا يجعل من الكتب المدرسية المُمَنهجة كلّ شيء، لذلك من الأهمية بمكان تهييئ فرص للاتّصال الخارجي بالكتب ضمن التّوجيه التّربوي السّليم للمتعلّم.

– **الخَطابة:** لون من ألوان التّعبير والقراءة السّليمة، لذلك لا بدّ من تخصيص وقت لتدريب المتعلّمين عليها وإيجاد فرص لإظهار ثمراته في حفلات شهرية أو سنوية.

– **الصّحافة:** تُستَغَلُّ الصّحَافة لتقوية اللّغة العربية، واكتشاف صُحُفِيِي المستقبل، فهي تُعلّم المتعلّمين أمورا كثيرة عن الورق والصّياغة والتّبويب والتّصحيح. ومن متمّمات العمل

[1] أصول تدريس اللّغة العربية، علي جواد الطاهر، دار الرّائد العربي، بيروت – لبنان–ط2، 1984، ص: 100.

[2] ينظر، أصول تدريس اللّغة العربية، ص: 100، 101.

الصّحُفي، زيارة الصُّحُف والمطابع والاطّلاع على إدارتها وتحريرها ورؤية أسلوب العمل فيها.

– **الرّحلات الأدبية:** يقوم عدد لا بأس به من المديرين بخرجات إلى مدنَ وأماكن مختلفة بغرض التّثقيف والتّرفيه في إطار النّشاط العامّ، ويمكن للمدارس أن تتبادل الزيارات لتعميم الفائدة[1].

نلاحظ ممّا سبق أنّ مجالات الأنشطة غير الصفّية حتّى وإن لم تخدم مادّة دراسية بعينها فإنّها تساهم في خدمة كلّ الموادّ الدّراسية المقرّرة دون إغفال دورها الفعّال في تنمية معارف المتعلّمين وصقل مواهبهم.

ولإدراك الفرق بين النّشاط المدرسي الصفّي وغير الصفّي نورد قول النّحلاوي:" وربّما نشأت فكرة النّشاط في المدرسة الحديثة بقصد التّرويح عن نفوس النّاشئين وإراحتهم من عناء الجهد الفكري المستمر، فكان لها أوقات مستقلّة منفصلة عن الجوّ العلمي، وعن الدّروس المدرسية ذات الطّابع الفكري، والمسؤولية الجدية المرتبطة بالدّرجات والنّجاح والعقاب والتقيّد بالنّظام الفصلي بحذافيره"[2].

نستشفّ من هذا القول أنّ النّشاط المدرسي غير الصفّي تتمّ ممارسته في بيئة مستقلّة تسودها أجواء الحرية والتّعبير عن الرّأي بهدف تهيئة مواقف تربوية، يصبح المتعلّم من خلالها أكثر قدرة على مواجهة مواقفه اليومية، على عكس النّشاط الصفّي الذي تطبعه المقرّرات الدّراسية والذي يهدف إلى تعميق المفاهيم والمبادئ العلمية.

---

[1] ينظر، أصول تدريس اللّغة العربية، ص: 101، 102، 103، 105، 106.

[2] ينظر، أصول التّربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، عبد الرّحمن النّحلاوي، دار الفكر، 2007، ص: 151.

الفصل الثّانـي:

تعليمية النصّ الأدبي وروافده

2.1 ماهية النصّ.

1.1.2 مفهوم النصّ (لغة واصطلاحا).

2.1.2 أنواع النّصوص.

3.1.2 أنماط النّصوص.

2.2 ماهية الأدب.

1.2.2 مفهوم الأدب (لغة واصطلاحا).

2.2.2 عناصر الأدب.

3.2.2 أهمية درس الأدب.

4.2.2 الغاية من درس الأدب.

5.2.2 مناهج تدريس الأدب.

3.2 ماهية النّصوص الأدبية.

1.3.2 مفهوم النّصوص الأدبية.

2.3.2 أهداف تعليم النّصوص الأدبية.

3.3.2 أسس اختيار النّصوص الأدبية.

4.3.2 مهارات تذوّق النّصوص الأدبية.

5.3.2 كيفية تقديم النّصوص الأدبية وروافدها.

كان الأدب ولا يزال يحتلّ المكانة الأولى بين أنواع الفنون الثّقافية المختلفة التي تُعَبِّر عن الأفكار والمشاعر والقيم التي تسود مجتمعا من المجتمعات، أو أمّة من الأمم، ذلك أنّ التّصوير الفنّي الذي يتخِّذ من الخيال أدوات وألوانا يصوّر بها وقائع الحياة ويصنّفها في قوالب لغوية مناسبة[1].

فالأدب بهذا المعنى ليس بمنأى عن المجتمع، فهو يُعدّ أبلغ وسيلة للتّعبير عن الواقع المعيش، وأنصع مرآة عاكسة لمجريات الحياة بماضيها وحاضرها، تَقَدّمها وتَخلّفها. فهو بذلك كتاب يحمل بين طيّاته تاريخ المجتمعات والشعوب وحضاراتها.

ولمّا كانت المدرسة مفتاح رقيّ الشّعوب وعنوان تحضّرها، عَنيَت المدرسة الجزائرية كغيرها من المدارس بتدريس الأدب عموما، كما أولت تدريس النّصوص الأدبية أهمية لا تقلّ عن أهمّية تدريس الأدب، لما لها من دور بارز في تعزيز عملية الاستيعاب وتطوير المهارات اللّغوية الأساسية، وتنمية الذّوق الأدبي للمتعلّمين. ولمعرفة ما إذا كانت النّصوص الأدبية المبرمجة في المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي لشعبة الآداب والفلسفة كفيلة لبلوغ ملمح الخروج الذي حدّده المنهاج على الشّكل الآتي:

-تحديد أنماط النّصوص مع التّعليل.

-التّمييز بين مختلف أنماط النّصوص.

-إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السّردي، من السّردي إلى الوصفي، من التّفسيري إلى الإعلامي، من الوصفي إلى الحجاجي، من السّردي إلى الحواري، من الحواري إلى الحجاجي...).

[1] ينظر، معوقات تعليم مهارات التذوّق الأدبي في المرحلة الثانوية، فاطمة محمد المطاوعة. بدرية سعيد الملا، حولية كلية التّربية، جامعة قطر، العدد 14، 1997، ص: 97.

-إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية.

-النّقد الأدبي لأنماط مختلفة من النّصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية [1]. آثرنا الحديث عن كيفية تعليمية النصّ الأدبي في هذه المرحلة طبقا للمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفايات)، وقبل الولوج إلى صلب الموضوع، يتعيّن علينا تحديد المصطلحات المفتاحية المتعلّقة بهذا الجزء من الدّراسة وهي: النصّ، الأدب، النصّ الأدبي.

يُعدُّ النصُّ عماد الدّراسات الأدبية واللّغوية، فهو أهمّ وسيلة يعتمدها معلّم اللّغة العربية باعتباره محور الأنشطة اللّغوية وفق المقاربة بالكفايات التي تجعل من أنشطة اللّغة والأدب روافد تنطلق فيها التعلّمات من النصّ لتعود إليه من جديد. لذلك فالنصّ هو المرجع الأساس الذي تنبثق منه روافد مادّة اللّغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض، ضمن ما يُعرف بالمقاربة النصية [2]. فماذا يقصد بالنصّ؟ وماهي أنواعه؟ وأبرز أنماطه؟

قبل التطرّق إلى مفهوم النصّ والتّفصيل فيه، لابدّ من الإشارة إلى كيفية الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النصّ. "فلقد ظلّت اللّغة بظواهرها المختلفة منذ القِدم محلّ اهتمام الدّارسين، في محاولة لفهم آليات اشتغالها، وتفسير طبيعة نظامها. وكانت أقصى غايات علماء اللّغة البِنيويِين في الثّلث الثاني من القرن العشرين دراسة الجملة والتعرّف على وحداتها؛ وهذا خلافا لما كان سائدا في الدّراسات السّابقة، حيث كان التّركيز على الكلمة

[1] ينظر، منهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي(اللّغة العربية وآدابها الشّعبتان: آداب وفلسفة-لغات أجنبية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مارس 2006، ص: 05.

[2] ينظر، تعليمية النصّ في كتاب الأدب والنصوص للسّنة الأولى الثّانوي-قراءة في الأنماط النّصية-، مصطفى بن عطية، مجلة إشكالات، المركز الجامعي لتامنعست-الجزائر-العدد 12، ماي: 2017، ص: 81.

بوصفها وحدة اللّغة الأساس. ففي تطوّر ملحوظ للدّرس اللّغوي سينتقل العلماء في دراساتهم اللّغوية من الكلمة إلى الجملة. ثمّ يظهر جيل من الدّارسين لم يَقْبل بتحديدات البِنيويين وأساس الدّراسة، في دَعْواهم:" إنّ الجملة هي أكبر وَحدة مستقلّة"، وراحوا يسعون إلى دراسة الوَحدة المُمثِّلة لتتابعات من الجمل؛ ففي وضع تواصليّ يُنتج المتكلّم سلسلة متتابعة من الجمل، لا يمكن فهم مضمونها في حدود الجملة المنعزلة، بعيدا عن سياقها الذي قيلت فيه، ومحيطها الثّقافي الذي أُنتِجت فيه"[1].

من خلال ما تقدّم، نستنتج أنّ العملية التّعليمية كانت تنطلق في بناء مخرجاتها على أنّ الجملة هي الوَحدة الأساسية للّغة، لهذا كان الفعل التّعليميّ يُبنَى في المقاربة بالأهداف على الأمثلة النّموذجية، ما نتج عنه عزل المتعلّم عن واقعه وبيئته الثّقافية.

1.2: ماهية النصّ:

1.1.2: مفهوم النص:

لغة: جاء في تاج العروس:" أصل النصّ: رفعك للشّيء وإظهاره فهو من الرّفع والظّهور ومنه المنصّة... نصَّ الشيء ينصُّه نصًّا: حرّكه. يقول أيضا:" النصّ: الإسناد إلى الرّئيس الأكبر. والنصّ: التّعيين على شيء ما، وكلّ ذلك مجاز من النصّ بمعنى الرّفع والظهور[2].

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، ص: 15.

[2] تاج العروس، أبو الفيض محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، مجموعة من المحققين، دار الهداية، دط، دت، 179/18، 180.

وفي لسان العرب: "النصّ: رَفْعُك الشّيء. نصَّ الحديث ينصُّه نصًّا: رفَعَه. وكلّ ما أُظْهِر فقد نصَّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنصُّ للحديث من الزّهري أي أرفع له وأسند. يقال: نُصَّ الحديث إلى فلان أي رفَعَه، وكذلك نصَصْتُه إليه. ونصَّت الظّبية جيدَها: رفعَتْه. قال أبو عبيد: النصّ: التّحريك حتى تَستَخرج من النّاقة سَيْرها. وأصل النصّ أقصى الشيء وغايته. ويقال: نصَصْت الشّيء حرّكتُه"[1].

وفي المعجم الوسيط: " النصّ صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلّف. وما لا يحتمل إلّا معنى واحدا، أو لا يحتمل التّأويل، ومنه قولهم: لا اجتهاد مع النصّ، وعند الأصوليين: الكتاب والسنّة، ومن الشّيء: منتهاه ومبلغ أقصاه، يقال: بلغ الشيء نَصَّه، وبلَغَنا من الأمر نصُّه: شِدَّتُهُ"[2].

وعليه، فإنّ معنى النصّ عند اللّغويين يدور حول عدّة معان وهي: الرّفع والإظهار والتّحريك وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه، أمّا عند الأصوليين فهو ما كان معناه ظاهرا لا يحتمل التأويل.

اصطلاحا: تتعدّد مفاهيم النصّ بتعدّد المشارب والمقاربات، فقد تنوّعت تعريفاته بتنوّع التخصّصات العلمية وبتنوّع الاتّجاهات والمدارس، ولعلّ من أبرز التّعريفات المنطقية أنّه:" بناء يتركّب من عدد من الجمل السّليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[3].

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، مادة [ن–ص–ص]، دار صادر –بيروت–، 97/7، 98.

[2] المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس. عبد الحليم منتصر. عطية الصوالحي، محمد خلف اللّه أحمد، مجمّع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدّولية، ط4، 2004، ص: 926.

[3] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ط2، 2000، ص: 04.

ويعرّف أيضا على أنّه: " نتاج الخيال، ونتاجية اللّغة، وثمرة المِراس الطّويل، الخيال مادّتُه وماؤُه وقِوامُه... والمِراسُ هو الذي يُجسِّد هذا الخيال في فعالية تبليغية تنهضُ على الحيوية والحركية والعنفوان"[1].

وهو أيضا:" مختارات من الشّعر والنّثر تُقْرأ إنشادا أو إلقاءً وتُفهم وتُتَذَوَّق، وتُحفظ عادة رعاية لجمال سَبكها وبهاءِ أفكارها لحاجةٍ إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنّها من التراث الخالد"[2].

وعليه، فالنصّ وكما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: " يمثّل دعامة أساسية في التّدريس بشتّى تخصّصاته عامّة، وفي تدريس اللّغة العربية خاصّة. ولهذا توجّهت عناية المربّين واللّغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والمتماسك للنّصوص، لأنّ النّصوص عندما تكون على هذه الحال تُسهِم في بناء عقلية منظّمَة قادرة على التّعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصَية متعدّدة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي"[3].

وبذلك فالنصّ ليس سلسلة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنّما هو بناء محكم متّسق تربط بين أجزائه علاقات منطقية ونحوية ودلالية، حيث إنّ القارئ لا يتمكّن من الكشف عن دلالات النّصوص إلّا بعد استحضار السّياق الاجتماعي والثّقافي. وعليه، يُفترض على القارئ أن يكون مطَّلِعا على نصوص تداخلت دلالاتها مع هذا النصّ، ليتمكّن بعدها من إنشاء نصّ شبيه بالنصّ الأوّل في البناء.

---

[1] نظرية النصّ الأدبي، عبد الملك مرتاض، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010، ص: 04.

[2] أصول تدريس اللّغة العربية، ص: 67.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي، ص: 07.

وهذا ما يؤكّد على أنّه حدث تواصلي ويلزم لكونه نصّا أن تتوفّر له سبعة معايير للنصّية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير[1]. وهي:

1. السّبك أو الرّبط النّحوي.
2. الحبك أو التّماسك الدّلالي.
3. القصد أي هدف النصّ.
4. القبول أو المقبولية وتتعلّق بموقف المتلقّي من النصّ.
5. الإخبارية أو الإعلام أي توقّع المعلومات الواردة فيه من عدمه.
6. المقامية وتتعلّق بمناسبة النصّ للموقف.
7. التناص ويتضمّن العلاقات بين نصّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به، وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أو بغير وساطة.

2.1.2: أنواع النصوص:

تُعدّ مسألة تصنيف النّصوص مسألة شائكة بين علماء النصّ، وعلماء تدريس اللّغات، فما هي معايير تصنيف النّصوص؟ وكيف يتمّ ذلك؟

يُعدّ تصنيف النّصوص إلى أنواع حسب خصائصها البنائية والمعجمية من الانشغالات الأساسية لعلماء النصّ، لما لذلك من فوائد تطبيقية عديدة، لذلك تجدر الإشارة إلى أنّ عملية التّصنيف لا تخلو من معيقات نجملها في سببين:

[1] ينظر، علم اللّغة النصّي بين النظرية والتّطبيق، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000، 33/1.

السّبب الأول: العدد الهائل للنّصوص المتداولة في المجتمع، ومنه حسب فان دايك" المحادثات اليومية والأحاديث العلاجية والمواد الصُّحُفية والحكايات والقصص والقصائد ونصوص الدّعاية والخطب وإرشادات الاستعمال والكتب المدرسية والكتابات والنّقوش ونصوص القانون والتّعليمات وما أشبه"[1].

السّبب الثاني: مهما كان النّوع الذي ينتمي إليه النصّ الواحد، فمن النّادر جدّا أن يكون متجانسا؛ بمعنى أنّه في غالب الأحيان ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السّرد والوصف والشّرح[2].

على الرّغم من ذلك، فإنّ انتماء النّصوص إلى أنواع مختلفة أمر لا شكّ فيه، والدّليل عل ذلك بإمكان أيّ قارئ عاديّ أن يصنّف مجموعة من النّصوص اعتمادا على مؤشّرات بسيطة، فمثلا يمكنه معرفة أنّ هذا النصّ حكاية من خلال بدايته (في يوم من الأيام، كان يا مكان). لذلك سعى علم النصّ إلى وضع معايير أكثر دقّة تُصنّف على أساسها مختلف النصوص، نذكر منها:

1.التّصنيف على أساس وظيفي تواصلي : يركّز على الوظيفة اللّغوية المهيمنة في النصّ، فهو بذلك يميّز بين مختلف النّصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزا فيها، حيث نجد:

– نصوصا تهيمن عليها الوظيفة المرجعية، وهي التي يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار، فهي نصوص إعلامية بالدرجة الأولى.

---

[1] ينظر، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تون فان دايك، ترجمة وتعليق: حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة ط1، 2001، ص: 11.

[2] ينظر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم، دط، دت، ص: 105.

– نصوصا ذات طابع تأثيري، وهي التي يكون التّركيز فيها على المتلقّي من أجل إقناعه والتأثير فيه، وتَكثُر فيه صِيغُ الخطاب والطّلب.

– نصوصا ذات طابع تنبيهي، تولي عناية خاصّة لترابط النصّ وتسلسله، وهي تهدف إلى استمرارية التواصل ومراقبة مدى فعاليته ونجاعته.

– نصوصا ذات طابع معجمي أو لغوي صِرف، تركّز على وسيلة الاتّصال من حيث وضوحُها وحسن أدائها لوظيفتها، تتجسّد في شرح المتكلّم وتبسيطه لبعض العبارات أو الكلمات.

– نصوصا ذات طابع إنشائي، تهتمّ بالجانب الشكلي، كتحسين التّراكيب وانتقاء الكلمات[1].

2. التّصنيف السّياقي أو المؤسّساتي: يركّز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤدّيها النصّ وهو بذلك تصنيف ذو طابع اجتماعي، ومثاله ما هو متداول حاليا من تمييز بين النّصوص الإعلامية والدّينية والإشهارية وغيرها وبذلك يمكن ردّ كلّ نوع من أنواع هذه النّصوص إلى المؤسّسة الاجتماعية التي ينتمي إليها النصّ[2].

وعليه، يمكن القول إنّ التّصانيف السّابقة صَنّفت النّصوص وميّزت بين أنواعها بحسب موضوعها، كما يمكننا التّمييز بين أنواع النّصوص من حيث الأسلوبُ الذي يتفرّع بذاته على قسمين اثنين.

1.النصوص الأدبية: يبدو عالم النصّ في علاقة تبادلية مُقَنَّنَة مع الأنماط المناسبة من المعلومات حول العالم الواقعي المقبول، والمقصود هنا هو توجيه النّظرات الثّاقبة إلى تنظيم العالم الواقعي بوساطة التّقابلات وإعادة الترتيب، والوصلات في أحداث العالم

[1] ينظر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص: 106، 107.

[2] ينظر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص:108.

الواقعي ومواقفه؛ التي تُعَدُّ من وجهة النّظر الإجرائية مشكلات لكونها عرضة لفشل محتمل، كون تلك الأحداث قد يكون ترتيبها بوصلات مختلفة، وبهذا تصبح النّتيجة عند منتج النصّ فرصة للتّحفيز، وعند المتلقّي زيادة في التّركيز[1].

وبذلك فإنّ النصّ الأدبي يتميّز عن باقي النّصوص الأخرى بأنّه بأخيلَتِه وجمالياته التي تهدف إلى إحداث المتعة والتّأثير في المستقبِل.

2.النّصوص العلمية: يكون متّفقا تمام الاتّفاق مع العالم الواقعي المقبول ما لم تقم دلائل على نقضه أي الوصول إلى نظرة ثاقبة مفصلة إلى النظام القائم بالعالم الواقعي لا إلى نظام بديل للواقع. ويكون إنشاء الوصلات للأحداث ملخّصا في النهاية من طابع المشكلة أثناء التّعبير عن التّرتيب[2].

وعليه، فإنّ النصّ العلمي يختلف عن النصّ الأدبي في كونه ينظر إلى الموضوع نظرة خاصّة تتمثّل في الاعتماد على العقل والبرهان.

3.النّصوص التّعليمية: يعرض عالم النصّ في النّصوص التّعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج، لأنّه لا يُفترض فيمن يستقبل النصّ أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلّبها النصّ العلمي. لهذا يكتسب إنشاء الوصلات للحقائق الثابتة طابع المشكلة ثمّ يتخلّى عن هذا الطّابع فيما بعد[3].

[1] ينظر، النصّ والخطاب والإجراء، ص: 416.

[2] ينظر، النصّ والخطاب والإجراء، ص: 417.

[3] ينظر، النصّ والخطاب والإجراء، ص: 417.

4. نصوص المحادثة: يوجد مجال متشعّب من منابع الوقائع المعلوماتية المقبولة، والأولويات أقلّ وضوحا في توسيع المعلومات لدى المشاركين في المحادثة، ويتّخذ التنظيم السّطحي للمحادثة طابعا خاصّا بسبب التغيّر في نوبات التكلّم[1].

ممّا سبق يمكن القول: إنّ لمعرفة أنواع النّصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها فوائد عديدة، كوضع واتّباع استراتيجيات معينة للقراءة حسب كلّ نوع، إضافة إلى وضع طريقة ملائمة لتدريس مادّة النّصوص[2].

3.1.2 أنماط النّصوص:

1. النصّ الوصفي: للوصف وظيفة جمالية، حيث إنّنا نجد مراكز الضّبط في أغلبها عبارة عن تصوّرات للشيء والموقف في عالم النصّ، تُعرف بكثرة الاتّجاهات والكشف عن الوصلات المتنوّعة والمتكرّرة، مثل: الحال والصّفة والمثال والتخصيص، وبهذا سيعكس النصّ السّطحي كثافة مطابقة تلك التكافلات المخصّصة، التي يكون الإطار فيها من أهمّ تطبيقات أنماط المعلومات العامّة.

2. النصّ القصصي أو السّردي: في هذا النّمط من النّصوص تكون مراكز الضّبط في عالم النصّ في معظمها تصوّرات الحدث والفعل التي تنتظم في توجّه مرتّب للوصلات، هذه الأخيرة تتكرّر بأنواعها مثل: العلّة والسّبب والغرض والتّمكين والمقاربة الزّمنية.

3. النصّ الجدلي أو الحجاجي: تكون مراكز الضّبط بالنّسبة لهذه النّصوص قضايا كاملة تُنسَب إليها قيم صدق وأسباب يُعتَقَد أنّها حقائق. ويحدث أن يغلب التعارض بين القضايا التي تتصادم فيها القيمة لكونها متّصفة بالصّدق، وسوف تتكرّر هنا أنواع من الوصلات

---

[1] ينظر، النصّ والخطاب والإجراء، ص: 417.

[2] ينظر، مدخل إلى علم النصّ ومجال تطبيقه، ص: 114.

مثل: القيمة والإفادة والإدراك والإرادة والسبب. وهو ما سيعكسه النصّ السّطحي بحشره للعبارات المحدّدة للقيمة، وفيها يكون نموذج الخطّة الذي يهدف إلى الانتهاء إلى المشاركة في المعتقدات[1].

وعليه، فإنّ الفائدة البيداغوجية المجنية من معرفة نمط النصّ هي أنّ المتعلّم إذا استوعب آليات نمط معيّن من النّصوص وتمرّن على استخدامها وتحليلها فإنّ هذا سيمكّنه من اكتساب كفاية نصيّة عالية على المستويين القرائي والكتابي معا. إضافة إلى أنّ معرفة أنماط النّصوص تساعد في وضع وإيجاد استراتيجيات معيّنة للقراءة بحسب كلّ نمط، ممّا يُسهّل وضع طريقة مناسبة للتّدريس.

2.2 ماهية الأدب:

1.2.2 مفهوم الأدب:

لغة: الأدب: " الذي يتأدّب به الأديب من الناس؛ سُمِّيَ أدبا لأنّه يؤدِّب النّاس إلى المَحامِد وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدّعاء، ومنه قيل للصّنيع الذي يُدْعى إليه النّاس: مدعاة ومأدُبة، والأُدْبَة والمأدُبَة والمأدَبَة: كلّ طعام صُنِع لدعوة أو عرس. وقال أبو زيد: أدِب الرّجل يأْدُبُ أدَبًا، فهو أديب. والأدب: الظُرف وحُسْنُ التناول.[2]

فإذا رجعنا إلى العصر الجاهلي وجدنا لفظة آدَبَ بمعنى الدّاعي إلى الطّعام، ومن ذلك المأدُبة بمعنى الطّعام الذي يُدعى إليه النّاس، واشتُقَّ من هذا المعنى "أدُبَ يأدُبُ بمعنى صنع مأْدُبَة أو دعا إليها "[3]. كما أنّنا نجدها تُستخدم على لسان الرّسول صلّى اللّه عليه

[1] ينظر، النصّ والخطاب والإجراء، ص: 415، 416.

[2] لسان العرب، 1| 70.

[3] تاريخ الأدب العربي، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 11، دت، ص: 07

وسلّم بمعنى تهذيبي خُلُقي. أمّا في العصر الأموي ، فنجد الكلمة تدور في المعنى الخُلُقي التّهذيبي، وتضيف إليه معنى ثانيا جديدا وهو معنى تعليمي؛ فقد وُجِدت طائفة من المعلّمين تسمّى المؤدّبين، كانوا يعلّمون أولاد الخلفاء الشّعر والخطب وأخبار العرب وأنسابهم وأيامهم في الجاهلية والإسلام، وبهذا أصبحت كلمة أدب مقابلة لكلمة علم الذي كان يطلق حينئذ على الشّريعة الإسلامية وما يتّصل بها من دراسة الفقه والحديث النّبوي وتفسير القرآن الكريم[1].

وإذا انتقلنا إلى العصر العبّاسي وجدنا المعنيين التّهذيبي والتّعليمي يتقابلان في استخدام الكلمة، فقد سمّى ابن المقفّع(142هـ) رسالتين تتضمّنان ضروبا من الحِكَم والنّصائح الخُلُقية والسياسية باسم " الأدب الصّغير" و" الأدب الكبير"، وبهذا المعنى نفسه سمّى أبو تمام(232هـ) الباب الثالث من ديوان الحماسة الذي جمع فيه مختارات من طرائف الشّعر باسم" باب الأدب"، كما ينطبق على كتاب "الأدب" الذي صنّفه ابن المعتزّ(296هـ). ففي هذه القرون وما تلاهما كانت الكلمة تُطلق على معرفة أشعار العرب وأخبارهم، فأخذوا يؤلّفون بهذا المعنى كتبا؛ ككتاب" البيان والتبيين" للجاحظ(255هـ)، الذي جمع فيه ألوانا من الأخبار والأشعار والخطب والنّوادر، مع ملاحظات بلاغية ونقدية. وممّا أُلِّفَ بهذا المعنى كتاب "عيون الأخبار" لابن قتيبة(276هـ)، وكتاب" العقد الفريد" لابن عبد ربّه(328هـ). ولم تقف الكلمة عند هذا المعنى التّعليمي الخاصّ بصناعتي النّظم والنّثر وما يتّصل بهما من المِلَحِ والنّوادر، فقد اتّسعت لتشمل كلّ المعارف التي ترقى بالإنسان من جانبيه الاجتماعي والثّقافي[2].

[1] ينظر، تاريخ الأدب العربي، ص: 07، 08.

[2] ينظر، تاريخ الأدب العربي، ص: 08، 09.

من خلال ما سبق ذكره، نستنتج أنّ كلمة " أدب" تدرّجت في معناها اللّغوي من معنى الدّاعي إلى الطّعام إلى المعنى التّهذيبي الخُلُقي، إلى المعنى التّعليمي، ليتّسع معناها بعد ذلك وتشمل جميع العلوم بخاصّة علوم اللّغة.

اصطلاحا: للأدب معنيان: معنى عام وآخر خاصّ، فالمعنى العامّ للأدب يُقصد به "الإنتاج الفكري العام للأمّة. فأدب أمّة معينة يعني كلّ ما أنتجه أبناء هذه الأمّة في شتّى ضروب العلم والمعرفة، سواء كان ذلك في السّياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية أو التاريخ أو الطبّ أو الرّياضيات أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية"[1].

ويمكن أن يُعرّفَ على أنّه "كلّ ما يُكتَب في اللّغة مهما يكن موضوعه، ومهما يكن أسلوبه، سواء أكان علما أم فلسفة أم أدبا خالصا، فكلّ ما يُنتجه العقل والشّعور يسمّى أدبا، وهذا المعنى مقابل لمعنى كلمة Littérature في اللّغة الفرنسية"[2].

أمّا المعنى الخاصّ، فهو:" الأدب الخالص الذي لا يُراد به إلّا مجرّد التّعبير عن معنى من المعاني، بل يُراد به أيضا أن يكوم جميلا بحيث يؤثر في عواطف القارئ والسّامع على نحو ما هو معروف في صناعتي الشّعر وفنون النّثر الأدبية مثل الخطابة والأمثال والقصص والمسرحيات والمقامات"[3].

أو هو "تعبير موحٍ عن قيم حيّة ينفعل بها ضمير الفنّان. هذه القيم قد تختلف من نفس إلى نفس ومن بيئة إلى بيئة، ومن عصر إلى عصر، ولكنّها في كلّ حال تنبثق من

[1] فنون تدريس اللّغة العربية، ص: 179.

[2] تاريخ الأدب العربي، ص: 10.

[3] تاريخ الأدب العربي، ص: 10.

تصور معين للحياة، والارتباطات فيها بين الإنسان والكون، وبين بعض الإنسان وبعض"[1].

فكلمة "تعبير" تُصوّر لنا طبيعةَ العمل ونوعه، و"تجربة شعورية" تبين لنا مادَّته وموضوعَه، و"صورة موحية" تحدّد لنا شرطَه وغايتَه[2].

وهو:" لون من ألوان التّعبير اللّغوي يمتاز فوق أدائه للغرض بألوان من الجمال الفنّي ويَقصِد فيه إلى التأنّق في العبارة والسموّ في المعنى، ويتمثّل في المأثور من الشّعر والنّثر الفنّي على مدى العصور. فالأدب هو صورة الحياة واقعها وفنّها، إحساسات أفرادها وعواطفهم، جمالها وبهجتها تُعرض في ألوان من التّعبير الفنّي الذي يرقى فكرا ويعلو أسلوبا ويسمو معنى"[3].

فالأدب بهذا المعنى، من أرقى أنواع التعبير؛ إذ أنّ الأديب يعبّر عن المشاعر والأفكار التي تختلج نفسيته، والآراء التي توضّح موقفه، والخبرات التي تبرهن تجربته من خلال كتاباته الشعرية أو النثرية.وهو بذلك نتاج فكري يعبّر عن مجموعه عن ثقافة وحضارة أمّة من الأمم.

2.2.2 عناصر الأدب:

تشترك في تكوين العمل الأدبي عناصر كثيرة، فنجد تلك التي تمثّل المادّة الأولية لأيّ عمل أدبي سواء أكان قصيدة أم مقالة أم مسرحية أم قصّة. ثمّ هناك العناصر التي

[1] في التاريخ.. فكرة ومنهاج، سيّد قطب، دار الشروق، القاهرة، دط، دت، ص: 11.

[2] ينظر، النّقد الأدبي أصوله ومناهجه، سيّد قطب، دار الشّروق، القاهرة، ص: 11.

[3] تدريس اللّغة لعربية في المرحلة الثانوية، ص: 411.

يضيفها المؤلّف في عملية نقله هذه المادّة الأولية إلى هذه الصّورة أو تلك من صور الفنّ الأدبي، وهذه العناصر[1]:

أولا: العنصر العقلي ويتمثّل في الفكرة التي يأتي بها الكاتب ليَبني منها موضوعه، والتي يُعبّر عنها في عمله الفنّي.

ثانيا: العنصر العاطفي وهو الشّعور الذي يُثيره الموضوع في نفس الأديب.

ثالثا: عنصر الخيال وهو القدرة على التأمل القوي العميق، وسرعان ما ينقل إلينا الكاتب قدرة مماثلة على التأمل. وهذه العناصر تجتمع لتُقدّمَ للأدب المادّة والحياة.

رابعا: العنصر الفنّي أو عنصر التأليف والأسلوب، فمهما تبلغ الموادّ التي قدّمتها التجربة من الغنى، ومهما يبلغ فكر الكاتب وشعوره وخياله من الجِدّة، فإنّ عنصرا آخر يلزم الكاتب قبل أن يتمكّن من إتمام عمله، فهذه المادّة يجب أن تُشَكَّل وتُهَذَّبَ وفق مبادئ النّظام والتناسق والجمال والتأثير.

ومنه، فإنّ عناصر العمل الأدبي الأربعة تشَكّلُه وتجعله على هيئة ماثلة تثير إعجاب القارئ وتؤَثِّر فيه.

[1] ينظر، الأدب وفنونه _ دراسة ونقد_، عزّ الدين اسماعيل، دار الفكر العربي، القاهرة، ط8، 2013، ص: 14.

3.2.2 أهمية درس الأدب:

تحتلّ الدّراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النّفس وتكوين الشّخصية، وتوجيه السّلوك الإنساني بوجه عامّ، لأنّها ترمي إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشّعور وصقل الذّوق وإرهاف الإحساس، لذلك تُعدّ من أليق الدّراسات المناسبة لمتعلّمي المرحلة الثّانوية، حيث إنّ آثارها تُلتَمَسُ في العاطفة والرّوح، وبما أنّ متعلّمي هذه المرحلة في حاجة إلى الجانب الوجداني فإنّهم يستجيبون استجابة سريعة لها، ويتفاعلون معها، كما أنّهم يشاركون مشاركة نشِطة فيها.[1]

فدرس الأدب هو الفترة التي تتخفف فيها أذهان المتعلّمين من أثقال الدّراسة العقلية، وتتحرّر فيها عقولهم من صرامة التّعاريف والقوانين والضّوابط والحدود والرّسوم والصّور ونحو ذلك من مقوّمات الدّراسة العلمية، وتَتَخلّص فيها أفكارهم من معالجة المادّة الميتة، وتخلص فيها إلى النّوازع البشرية والطّبائع الإنسانية، مُصوَّرّة في هذا الإنتاج الأدبي الرّفيع الذي يُعرض على المتعلّمين، فيرون فيه حياتهم ويحسّون وجودهم، وتَفيض عليهم منه ينابيع المتعة والجمال[2].

ممّا سبق نخلص إلى أنّ درس الأدب يزوّد المتعلّم بالفكر الثّاقب، كما يَمدُّه بالمعلومات والأفكار المتنوعة، ويَمدُّه بالقيم الرّوحية والإنسانية، إضافة إلى أنّه يُثري لغتَه وينمّي ملَكَة تذوّقِهِ.

[1] ينظر، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط 14، ص: 252.

[2] ينظر، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ص: 252.

4.2.2 الغاية من درس الأدب:

انطلاقا من مفهوم الأدب وأهمية درسه، فإنّه يسعى إلى تحقيق مجموعة أهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

_تزويد المتعلّمين بالقيم الخُلقية والاجتماعية والتحلّي بالشِّيم العربية وطبعِهم على المُثل العليا الموروثة كالكرم والمروءة وإباء الضيم والشجاعة وذلك عن طريق الألوان التي احتفظ لنا بها التراث الأدبي والتي تصور لنا هذه الألوان في شعر الفخر والمدح والحِكم وما شاكلها. كما توقف الشباب على إنسانية الإنسان في مختلف بقاع الأرض. وعلى إنتاجه الفنّي قصصا وشعرا، روايات ومسرحيات وغير ذلك من فنون الأدب، مما يمسّ الجوانب الإنسانية.

_ تنمية الذّوق الأدبي والوصول بالمتعلّمين إلى إدراك نواحي الجمال اللّغوي والأخذ بيدهم للوقوف على مصادر هذا المجال مع تدريبهم على التحايل والنّقد حتّى يرهف إحساسهم ويرقُّ شَعورهم وتمتلئ نفوسهم بحبّ الجمال والاستمتاع به والعمل بعد ذلك على تمكين الموهوبين منهم من إبداعه وخلقه وإنتاجه. والارتباط به والرّغبة في قراءته ودراسته. .

_ تبصير المتعلّمين بالطّبيعة وما فيها من مظاهر الجمال والتّنسيق والإبداع عن طريق الصّور الجميلة التي انطبعت في نفوس الأدباء واستشفوا جمالها وأدركوا أسرارها ثمّ نقلوها إلى القارئ في هذا الإبداع اللّغوي الجميل. وصوّروها للقارئ شعرا يأسِر النَّفس، أو نثرا يخاطب العقل أو يؤثِّر في العاطفة.

_ وقوف المتعلّمين على ألوان من الإنتاج الأدبي الذي هو انعكاسات للبيئات والثّقافات والتجارب المختلفة والحكم بعد ذلك على المثُل العليا للعصر واتّجاهات أفراده العاطفية والنّفسية ومعرفة ألوان حياتهم وعواطفهم وما وصلوا إليه من حضارات وثقافات، فالأدب

يعكس حضارة الأمّة وثقافتها واتّجاهاتها المختلفة. ويعكس كذلك ألوان الحياة الفنية والاجتماعية وثقافة المجتمع، كما يعبِّر عن تيّارات المجتمع السّياسية والفكرية. وألوان الحياة النّابضة أو السّاكنة فيه كما يصوّر له هذا المجتمع مرحه، سروره ومباهجه. وفي الوقت نفسه يرسم صورة لآلام المجتمع ومتاعبه بل ويكشف عمّا في النّفس من عواطف ومشاعر وأحاسيس فهو سجّل حافل، ولكن في رونق من التعبير وعلوٍّ في الأداء وسموٍّ في التّفكير، وليس كلّ إنسان قادرا على هذا اللّون من الأداء فذلك صنعه مجموعة من النّاس وُهِبَت لهم القدرة على هذا الأداء. ومن ثَمَّ كان الكشف عن ذوي الاستعداد الأدبي هدفا من أهداف تدريس الأدب بفنونه المختلفة.

_ وقوف المتعلّمين على ما يتضمّنه الأدب في شعره ونثره وقصصه من معلومات تاريخية أو جغرافية أو نُظُم للحياة الاجتماعية أو السّياسية في عصر من العصور كما يقفون عن طريق الأدب على تفسير كثير من الأحداث، بل على أثر الأدب نفسه في تغيير مجرى التاريخ وتأثر الأدب بأحداث هذا التاريخ.

_ توسيع نظرة المتعلّمين إلى الحياة وتعميق فهمهم لها وإلى تفسير معانيها ومحاولة الكشف عن أسرارها، فالأديب بما وُهِبَ من نظرة سليمة وصفاء في النفس يستطيع أن يمدَّ القارئين بما يكشف لهم عن أسرار الحياة وما فيها من إبداع وتنسيق بحيث يلتمسون عنده ما يزيل ما في نفوسهم من شكّ أو حيرة ويبعث في نفوسهم الهدوء والارتياح.

_ وقوف المتعلّمين على ألوان مختلفة من الأدب تتمثل في الشّعر والقصص والتمثيليات تحلّل النّفوس البشرية والعواطف الإنسانية ويبرز هذا التحليل في إنتاج أدبي واضح دقيق يثير المشاعر ويهز النّفوس وينير الطّريق ويرسم أمامهم أسمى ألوان القدوة والعظمة.

_ إيقاظ الشّعور الوطني والقومي وإلهاب العواطف وتحريك النّفوس وبثّ الحماس، وشحن القوى المعنوية لمواجهة خطر يحدّق بالأمة أو دفعها إلى مرحلة جديدة من مراحل تقدّمها ونموّها وذلك بالأناشيد الوطنية والشّعر الحماسي والخطب الملتهبة وغيرها من ألوان الأدب المناسب.

_ اتّصال المتعلّمين بصفتهم مثقّفين بتراثهم الأدبي في مختلف العصور حتى يتأصّل في نفوسهم ويعمل على تقوية الرّوابط بينهم ويتّخذون منه أساسا لحاضرهم وطريقا إلى مستقبلهم بحيث تظلّ الأمّة متّصلة بتاريخها مستوحية منه أهدافها في حاضرها ومستقبلها.

_ تنمية وعي المتعلّمين لإدراك فكرة الوطن العربي الكبير وإبراز مقوماته وازدياد ولائهم للقومية العربية. واللّغة بعامة من أبرز هذه المقومات، والأدب بخاصّة يوحد الأحاسيس والشعور ويوضح المستقبل ويرسم الأمل ويستمدّ من ماضي الأمّة العربية ما يرسم لها طريق المستقبل المنشود[1].

وفي الأخير، يمكن القول أنّ الغاية من درس الأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي تتلخّص في تزويد المتعلّم بالمفاهيم والقيم، وتكوين مَلَكَة الذّوق الأدبي لديه حتى يتمكّن من إثراء لغته وتنمية مهاراته وصقل موهبته.

5.2.2 مناهج تدريس الأدب:

تَتّبِع دراسة الأدب مجموعة من المناهج، من أهمّها ما يلي:

_ المنهج التّاريخي: تُجرى فيه دراسة الأدب على أساس العصور الأدبية المختلفة بدءًا بالعصر الجاهلي وانتهاءً بالعصر الحديث والمعاصر.

[1] ينظر، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص: 412، 413، 414.

ـ منهج الفنون الأدبية: يكون التّركيز فيه على الفنون الأدبية كالشّعر بألوانه المختلفة القديم والحديث والشّعر المسرحي، والنّثر بألوانه المختلفة كالقصّة والخطبة والمقالة. وقد يكون المنهج مكوّنا من دراسة فنّ أو أكثر من هذه الفنون دون التّركيز على تاريخ الأدب.

ـ منهج الموضوعات الأدبية: يتمّ اختيار مجموعة من القطع الشّعرية والنّثرية ذات المغزى الإنساني والاجتماعي والأخلاقي من عصور شتّى تتناسب وحاجات المتعلّمين.

أمّا عن المنهج الذي تسير عليه دراسة الأدب في المدرسة الجزائرية، ففي السّنة الأولى يدرس المتعلّمون العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي، وفي السنة الثّانية يتطرّقون إلى دراسة العصر العبّاسي الأول والثّاني، وفي السّنة الثّالثة يدرسون الأدب في العصر الحديث والمعاصر[1].

3.2 ماهية النّصوص الأدبية:

1.3.2 مفهوم النّصوص الأدبية: " مختارات من الشّعر والنّثر تُقْرَأ إنشادًا أو إلقاءً وتُفْهم وتُتَذوَّق، وتُحفظ عادة رعاية لجمال سكبها وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة واحتفاظا بها على أنّها من التّراث الخالد"[2].

وتُعرّف أيضا على أنّها: "قطع تُختار من التّراث الأدبي، يَتوافَر لها حظّ من الجمال الفنّي، وتُعرض على المتعلّمين فكرة متكاملة، أو عدّة أفكار مترابطة، كما يمكن اتّخاذها مصدَرا لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب، وتنسيق حقائقه لعصر من العصور أو لفنّ من الفنون، أو لأديب من الأدباء"[3].

---

[1] ينظر، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص:207، 208.

[2] أصول تدريس اللّغة العربيّة، ص: 67.

[3] الموجّه الفنّي لمدرِّسي اللّغة العربيّة، ص: 251.

إنّ النّصوص الأدبية بما تحمل من أفكار وقيم كبرى تعمل على توسيع خبرات المتعلّمين العقلية ومدركاتهم الحسّية، ذلك أنّ الأدب يستطيع بموضوعاته وأساليبه وأخيلَتِه وصوره وألفاظه أن يُقرِّبَ كثير الصّور إلى ذهن المتعلّم، وأن يجعل الغريب مألوفا عن طريق الخيال والتّصوير. كما لا يخفى علينا ما للنّصوص من دور في تنمية التذوُّق الأدبي، وزيادة الحسّ الأدبي لدى المتعلّمين والتّرويح عنهم، ويُخطئ من يظُنُّ أنَّ درس الأدب كغيره من الدّروس، يُعامَل معاملة المادّة العلميّة، على المتعلّم أن يدرُسها حتّى يصل إلى الامتحان، فدراسة الأدب لا تنتهي بانتهاء الحصّة؛ بل إنّ المتعلّم يخرج من هذه الحصّة مفعما بالمشاعر الجميلة، والأحاسيس المرهفة، ممّا ينعكس على سلوكه وشخصيته، وهذا ما لا نلتمسه في حصص الموادّ العلميّة[1].

وعليه، فإنّ للنصّ الأدبي فوائد وأبعاد تربوية؛ كإكساب المتعلّمين معلومات جديدة في مجال معيّن، إضافة إلى تنمية قدرات الفهم والتّحليل والتذوّق لديهم.

2.3.2. أهداف تعليم النّصوص الأدبية:

لا يتمّ تعليم النّصوص الأدبية بمعزل عن تعليم التاريخ والتّراجم والبحوث الأدبية، فجميعها تتضافر عند تعليم النّصوص الأدبية لتحقيق جملة من الأهداف العامّة والخاصّة.

الأهداف العامّة:

_ توسيع خبرات المتعلّمين وتعميق فهمهم للحياة والنّاس والمجتمع والطّبيعة من حولهم.

_ مساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها.

[1] ينظر، تعليمية اللغة العربيّة من خلال النّصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا، طارق بريم، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللّغات، قسم الآداب واللّغة العربية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة_ الجزائر_، 2015 _ 2016، ص: 24.

_ زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيها رشيدا.

_ تعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يحويه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وظروف تاريخية.

_ مساعدتهم على فهم مشكلاتهم التي تُجابههم في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتحديد دورهم في حلّ تلك المشكلات[1].

الأهداف الخاصّة:

_ تمكين المتعلّمين من جودة النّطق وسلامة الأداء، وحسن تمثيل المعاني وتصويرها.

_ توسيع قدراتهم على فهم النّصوص الأدبية وإدراك نواحي الجمال فيها، وكذا تحليلها ونقدها والاستمتاع بها.

_ تنمية الثّروة اللّغوية والتذوّق الأدبي لدى المتعلّمين.

_ تمكينهم من الاتّصال بالشّخصيات البارزة في الأدب العربي، وفهم تاريخ الأدب وفنونه وتياراته وخصائصه[2]

3.3.2. أسس اختيار النّصوص الأدبية:

يُبنى اختيار النّصوص على مجموعة أسس أهمّها[3]:

1.أن يكون النصّ متّصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له، وليس من الضّروري أن تكون هذه المناسبة حدثا سياسيا خطيرا، كثورة أو حرب، فهناك مناسبات اجتماعية ووطنية وهناك علاقات شخصية بين الأفراد، وغير ذلك من المناسبات التي

[1] ينظر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، علوي عبد اللّه طاهر، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010، ص: 243.

[2] ينظر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص: 243.

[3] ينظر، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ص: 265، 266، 267.

تصدر عنها آثار أدبية قديمة، وهناك نصوص أدبية رائعة ممتعة لم تتصل بحدث سياسي ولم تبعثها مناسبة اجتماعية أو وطنية أو غير ذلك، وإنّما كانت خواطر سجّلها الأديب لنفسه لتحصيل المتعة والسّعادة النّفسية، أو للتّنفيس بها عن نفسه، من ألم مُمِضّ وهمّ دفين، وذلك كأوصاف الطّبيعة ونفثات الأحزان والآلام ومناجاة الآمال والأحلام [1]. وذلك للأسباب الآتية:

_ الرّبط بين الحياة والأدب، وبيان أنّ الأدب ليس شيئا كماليا في الحياة، وإنّما هو مصوِّر هذه الحياة ولسانها المعبِّر عنها.

_ تمهيد النصّ بمناسبة تثير المتعلّمين وتشوّقهم إلى النصّ، فيقبلون عليه.

_ تلوين العمل في الدّرس، حتّى لا يملّ المتعلّمون ويسأموا إطالة النّظر إلى مادّة النصّ نفسها.

_ لا يمكن شرح بعض أفكار النصّ والاهتداء لمراميها، إلّا بفهم مناسبتها، فمثلا إذا وقف المتعلّمون أمام قول شوقي:

اخترت يومَ الهول يـــــومَ وداعِ ونعاكَ في عصف الرّياح النّاعي

هتفَ النّحاةُ ضحا فأوصدَ دونهم جرح الرّئيس منافذَ الأسمـــــاع

عجزوا عن فهم المراد من "يوم الهول" وعصف الرّياح وجرح الرّئيس وذهبوا في تفسيرها مذاهب شتّى خاطئة، لكن لو علموا أنّ " شوقي" قال ذلك يرثي المنفلوطي، وأنّ المنفلوطي توفي يوم أن ضُرب رئيس الحكومة " سعد زغلول" بالرّصاص في محطّة القاهرة، فكان هذا اليوم يوم هول وشدّة، وكان دويّ الخبر يطغى على صوت من نعى المنفلوطي_ فلو علموا ذلك_ قبل عرض القصيدة عليهم، ما استعصى عليهم فهم المراد.

[1] ينظر، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ص: 265.

2.أن يكون النصّ خصبا قويّا، يمثّل روح عصره ويصوّر أهمّ ما فيه من ظواهر اجتماعية أو خُلقية أو سياسية أو غير ذلك، فهناك نصوص قوية الدّلالة على هذه الظّاهرة، ونصوص أخرى خافتة الصّوت، فنختار من النّوع الأوّل.

3.أن تتألّف من مجموعة النّصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر، من حيث أدبُه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب.

4.أن يكون النصّ من الطّول بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ، وكافيا أيضا لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية أو نحوها، وكافيا كذلك لتوسيع بعض الخصائص الفنية، وعلى هذا الأساس لا ينبغي أن نعرض أبياتا مقتضبة لمجرّد الوصول إلى حكم أدبي وصولا سريعا.

5.أن يساير النصّ أهداف المنهج، كعرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي، أو تصوير الحياة السياسية في الشّعر الأموي، أو التّفرقة بين النثر العلمي والنّثر الأدبي في العصر العبّاسي، أو مظاهر التّجديد في شعر العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج.

6.أن ترمي النّصوص المختارة إلى تهذيب النّفس وإثارة العواطف في نفوس المتعلّمين.

وتجدر بنا الإشارة في الأخير إلى أن يكون اختيار النّصوص الأدبية مبنيا على المناسبات الحاضرة والأحداث الجارية، والغرض من ذلك هر ربط المتعلّمين بواقعهم الحيّ، ممّا يمكّنهم من التفاعل معها وتذوقّها.

4.3.2 مهارات تذوّق النّصوص الأدبية:

تعدّدت تعريفات التذوّق الأدبي، وهي في مجملها تُصَنّف إلى خمسة محاور:

_ تعريفات أكّدت أنّ التذوّق مَلَكَة أو حاسّة فنية.

_ تعريفات أكّدت أنّ التذوّق هو الفهم الدّقيق لعناصر العمل الأدبي.

_ تعريفات أكّدت أنّ التذوّق هو خبرة تأملية جمالية.

_ تعريفات أكّدت أنّ التذوّق هو استجابة وجدانية.

_ تعريفات أكّدت أنّ التذوّق هو تقدير للعمل الأدبي.

فتعاريف المحور الأوّل تُجمِع على أنّ التذوّق فطرة يولَد الفرد مزوّدا بها، شرط مصاحبة أعمال الأدباء الشعرية والنثرية باعتبارها أعمالا تصقُل ذوق القارئ وتنمّيه.

أمّا تعريفات المحور الثّاني، فقد وضّحت أنّ التذوّق الأدبي يرتبط ارتباطا عضويا بالفهم للعناصر الأساسية المكوّنة للعمل الأدبي، أو بتغيير آخر لمقوّمات العمل الأدبي من فكرة عميقة وموسيقى عذبة وعاطفة قويّة، وخيال مبتَكَر، لأنّ فهم هذه المقوّمات يعين على التذوّق.

ركّزت تعاريف المحور الثّالث على الأثر الذي يتركه العمل الأدبي في نفس المتلقّي، ويتمثّل هذا الأثر في الشّعور بالمتعة الفنية والاستمتاع أثناء تفاعله مع العمل الأدبي، وهذا التفاعل يجعل المتلقّي يمرّ بنفس التّجربة التي مرّ بها المبدع.

بالنّسبة لتعاريف المحور الرّابع، أكّدت على أنّ التذوّق هو استجابة انفعالية يُصدرها المتلقّي بعد قراءته للعمل الأدبي وتفاعله معه، وهذه الاستجابات تَتبُع أساسا من العمل الأدبي ومن لبِناتِه أي مقوّماته من أفكار وخيال وعاطفة وموسيقى.

فرّقت تعاريف المحور الخامس بين مصطلحَي الذّوق والتذوّق الأدبي؛ حيث إنّ التذوّق الأدبي يرتبط بأحكام موضوعية وضوابط ومعايير ومستويات تفوق الذّوق في بعض جوانبه[1].

وعليه، فإنّ التذوّق الأدبي ملكة وحاسّة فنية توصِل إلى الحكم على العمل الأدبي، تُكتسَب بالقراءة الكاشفة والنّاقدة للأدب.

وبعد التطرّق إلى أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالأدب والنّصوص، ننتقل إلى الحديث عن كيفية تقديم النّصوص الأدبية وروافدها في المرحلة الثّانوية وأهمّ أهدافها في المدرسة الجزائرية، حيث تمثّل هذه الأنشطة الرّافدَ الرّئيس لمختلف مراحل التّعليم العام، ففي المرحلة الابتدائية تَعمد إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية الأساسية، أمّا في مرحلة التّعليم المتوسّط فهي إحدى الممارسات اللّغوية الهامّة في دعم تعليم هذه المادّة وتعلّمها من خلال ما تسطّره من أهداف متنوعة، وما تحقّقه من كفايات تعليمية، أمّا في المرحلة الثّانوية فإنّها تمثّل محطّة أساسية في حياة هذه الفئة من المتعلّمين باعتبارهم أمام أبواب مفتوحة من التّعليم المتخصّص(التّعليم الجامعي) أو الانصراف إلى الحياة المهنية.

[1] ينظر، التذوّق الأدبي، طبيعته. نظرياته. مقوماته. معاييره. قياسه، ماهر شعبان عبد الباري، دار الفكر، الأردن، ط8، 2017، ص: 84، 85، 86، 87، 88، 89.

5.3.2 كيفية تقديم النصوص الأدبية وروافدها:

1.3.3.1. النّصوص الأدبية:

يبـدأ المنـهاج بتنـاول أهمّ مأثور الأدب في عصـر الضّعف (656 هـ -1213هـ) ثم أدب النهضـة والعصـر الحديث فالأدب المعاصر . وإذا كان مؤرّخو الأدب يتّفقون على تحديد عصر الضّعف ، فإنّ الأمر ليس كذلك بالنسبة إلـى الأدب الحديث والأدب المعاصر. فكلمـة "الحديث" بمعنـى الجديد كلمة مرنة ، فمـا يكـون حديثا اليوم يصبح قديما في المستقبل. وكذلك كلمة "المعاصر" تخضـع لنفس الناموس الزمني ، فما هو في عِدادِ المعاصرة اليوم لا يكون معاصرا في المستقبل حين يمضـي رَكبُ التاريخ ويحلّ غيره محله[1].

أمّا عن الفرق بين مدلول "الأدب الحديث" ومدلول "الأدب المعاصر"، يُلاحَظ أنَّ الأول أوسع مجالا وأعم ق مدى من الثّاني. ويمكن القول: كلّ أدب معاصر يُعتبر أدبا حديثا وليس كلّ أدب حديث داخل في مفهوم المعاصرة إلاّ بقدر محدود ؛ ذلك لأنّ الأدب الحديث في اصطلاح مؤرّخي الأدب العربي يبدأ من حيث الزمن بسنة 1213 هـ وهو التاريخ الذي يصادف الحملة الفرنسيـة على مصر[2].

أمّـا الأدب المعاصـر فالمراد بـه الأدب القائم خـلال الخمسيـن عاما الأخيرة بالنّسبة إلى التاريخ الحالي . والجدير بالذّكر أنّ مفهوم الأدب الحديث لا يتغيّر بامتداد الزمن مـهما تعدّدت عصـور المستقبل . أما مفـهوم"الأدب المعاصر" -وهو الحقبة الزمنية

---

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. شعبتا:آداب / فلسفة. لغات أجنبية، اللّجنة الوطنية للمناهج، ص: 07.

[2] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ص: 07.

المقدرة بخمسين عاما – فإنه قابل للتغيير، أو بمعنى آخر ، فإنّه بعد مُضِي خمسين عاما في المستقبل يدخل أدبنا المعاصر في عداد الحديث وتصبح الفترة التي تليه هي الأدب المعاصر[1].

ونتيجة للأحداث التي مرّت بها الشّعوب العربية من نزاعات واحتلالات، ظهر نوع آخر من الأدب وهو الأدب القومي بجانِبَيْه السّياسي والاجتماعي الذي كان مفعما بألفاظ الثّورات الشّعبية ومقاومة الاحتلال، هذا من حيثُ التطوّراتُ العامّة في حياة الأدب، أمّا من حيث أساليبُ الأُدباء ومسالكهم في العمل الفنّي، فإنّهم تأثّروا تأثّرا بالغا بالثّقافة الغربية التي مَدّت الأدب العربي بمدارس جديدة كالكلاسيكية والرّومنسية والواقعية والرّمزية وغيرها[2].

وقد استطاع الأدباء العرب أن يزاوجوا بين الثّقافة العربية والثّقافة الغربية ، فأخذوا من الأصل العربي الهيكل من تراكيب متينة وألفاظ عربية فصيحة ، واستعاروا من الدّخيل الغربي الخيال والعاطفة والقدرة على التصوير[3].

وفي ظلّ هذا التيّار تَرتَّب عن النّصوص الشعرية والنّثرية ثراء كبير؛ بحيث يجد الأستاذ الميدانَ فسيحا لتدريب المتعلّمين على تمرّس النّصوص بمختلف أنماطها ، ومن مظاهر هذا التدريب ما يلي:

- تحديد نمط النصّ واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السّردية في النصّ الحواري.

---

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ص: 07.

[2] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 07.

[3] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 07.

- تعيين المقاطع التفسيرية في النصّ الحجاجي.
- تبيان المقاطع الوصفية في النصّ السّردي أو الحجاجي ...
- تلخيص نصّ سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي.
- جدولة النّصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللّغوية الرافدة لنمطها.

_ إبراز المؤشّرات والرّوابط التي تمكّن من تحديد نمط النصّ[1].

ومن ذلك نستشفّ أنّ النّصوص الأدبية المبرمجة في منهاج السّنة الثّالثة ثانوي_ الشّعبة الأدبية_ نصوص ثرية ومتنوعة غنية بألوان المعارف، لاسيما تلك المتميّزة بطابع المزج بين الثّقافة الغربية والعربية، الأمر الذي يمكّنُ الأستاذَ من بلوغ ملمح الخروج لهذه السّنة شرط أن يقوم بتدريب المتعلّمين على تمرّس مختلف أنماط النّصوص.

وفيما يلي طريقة تقديم نشاط النصّ الأدبي وفق المقاربة بالكفايات:

يتناول الأستاذ النصّ الأدبي مع ما يتبعه من نشاطات رافدة، حيث يدفع المتعلّمين إلى اكتشاف أحكامه، انطلاقا من كون النصّ مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه، متدرّجا في شرحه وتحليله حسب المراحل الآتية[2]:

1. التعريف بصاحب النصّ: ويكون التعريف بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنصّ.

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 07.

[2] ينظر، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، اللّجنة الوطنية للمناهج، ص: 20.

2. تقديم موضوع النصّ: وذلك بتمهيد بسيط للموضوع لوضع المتعلّم في الوضعية المناسبة.

3. قراءة نموذجية للنصّ: ويتمّ ذلك بقراءة النصّ قراءة سليمة مع مراعاة جودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

4. قراءة فردية من قِبل بعض المتعلّمين: وتكون قراءة كلّ واحد منهم مقتصرة على جزء من النصّ، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا حتى لا يَثبُتَ الخطأ في أذهان المتعلّمين.

5. إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين: من خلال القراءات الأولية للنصّ، يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللّغوية الجديرة بالشرح، على أن يتمّ الشرح بالتعرف على المعنى المعجمي للكلمة ثمّ التعرّض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السّياق الذي وُظِّفت فيه.

6. اكتشاف معطيات النصّ: المعطيات بمدلولها العام هي تلك العناصر الأساسية التي تمثّل أرضية الانطلاق في نشاط معين فكريا كان أو ماديا. أمّا في الدّراسة الأدبية، فإنّ المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النصّ من المعاني والأفكار، من المشاعر والانفعالات، من الأساليب التي يتّخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النصّ.

7. مناقشة معطيات النصّ: تعدّ المناقشة أهمّ مراحل الدّراسة الأدبية؛ إذ يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليُسلّط مَلَكَتَه النّقدية على المعطيات الواردة في النصّ؛ سواء أتعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أو بأساليب التّعبير المختلفة أو بجماليات اللّغة، على أن يكون النّقد إبداعيا يعتمد تعيين الظّاهرة ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء

الرّصيد القبلي للمتعلّم، حيث ينبغي ألّا يكونَ النّقد نمطيا، وإنّما يُتيح الفرصة للمتعلّمين للتوغّل في طرح أكبر عدد ممكن من البدائل والمعاني المختزَنة في أنساق النصّ بما يفيد انفتاحَه على عدد كبير من الدّلالات والمعاني[1].

8. تحديد بناء النصّ: تهدف هذه النّقطة من الدّرس إلى ما يلي:

_ تحديد النّمط الغالب على النصّ (سردي، وصفي، حجاجي، تفسيري، حواري).

_ كشف الظّاهرة الغالبة على النصّ وتعليلها بإبراز خصائصها.

_ عرض أقسام النصّ من مقدّمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة.

_ كشف أهمية انتقاء الألفاظ والعبارات في بناء الأفكار[2].

9. تفحّص الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النصّ: النصّ منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، منسّق ومنسجِم، حيث لا يحصل الاتّساق في نصّ ما، إلّا إذا كان متّسقا، فالاتّساق هو ذلك التّماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة للنصّ؛ ويحصل ذلك بالاهتمام بالوسائل اللّغوية التي توصل بين العناصر المُكوّنَة لهذا النصّ، بينما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النصّ في بنيته الدّلالية والشّكلية؛ فهو لا يتعلّق بظاهر النصّ فقط؛ بل بالتصوّر الدّلالي والمعرفي.

10. إجمال القول في تقدير النصّ: في ختام دراسة النصّ يتوصّل الأستاذ بالمتعلّمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنصّ مع التّأكيد على إبراز خصوصيات فنّ

[1] ينظر، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص: 20، 21، 22.

[2] ينظر، تعليمية اللّغة العربية من خلال النّصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي_ دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا_، ص: 84.

التوظيف اللّغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي[1].

وفي الأخير، نخلص إلى أنّ النصّ الأدبي في جميع مستويات المرحلة الثّانوية عموما ومستوى السنة الثالثة خصوصا يُمَكِّن المتعلّم من تنمية مَلَكة القراءة وملَكة الإنتاج؛ ذلك أنّ طريقة تناول النصّ الأدبي تسمح للمتعلّم بتحليله تحليلا شاملا بدءا باكتشاف معطياته إلى خلاصتها.

2.3.3.1 روافد فهم النصوص وتحليلها:

لقد استقر الأمر على أنّ النصّ الأدبي – في مرحلة التّعليم الثانوي – يُدَرَّس دراسة كلية اعتمادا على كون النصّ ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد ، معقّدة في تشكيلها ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النصّ تُستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصية أي النظر إلى النصّ على أنّه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والتماسك أو الاتّساق. ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النصّ تظهر حاجة المتعلّم إلى التحكّم في دعائم فهم النصّ من حيث بناؤُه الفكري والفنّي. ومن هذه الدّعائم: قواعد النّحو والصّرف والبلاغة والعروض، ينشّطها الأستاذ انطلاقا ممّا يتوافر عليه النصّ من معطيات النّحو والصّرف أو البلاغة والعروض[2].

1.قواعد النّحو والصّرف: إنّ قواعد النّحو والصّرف في هذا المستوى من التّعليم يجب أن تعزِّز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والتّرسيخ، حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من التعبير

[1] ينظر، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص: 22، 23.

[2] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 11.

السّليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية ، وأن تساعده على تحليل النصّ وفهم الصّيغ والتراكيب الموظّفة فيه والسّبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها . هذا وقد رسم المنهاج – وفق منطق المقاربة بالكفاءات–تدريس ظواهر النّحو والصّرف من حيث أنساقها وبنياتها انطلاقا من النّصوص على نحو يمكِّن المتعلّم من استثمار معارفه النّحوية والصّرفية والبلاغيةِ والعروضية في تفكيك رموز النصّ وتعميق دلالته.

ويمكن إيجاز أهمية درس النّحو والصّرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلّم للملكات الآتية:

– الملكة اللّغوية: حيث يتمكن المتعلّم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقّدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

_ الملكة المعرفية: وتتمثل في الرّصيد المعرفي المنظّم الذي يك تسبه المتعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغوية والأنساق النّحوية ، يُخزِّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤوِّل بها التراكيب اللّغوية.

– الملكة الإدراكية: وتمكِّن المتعلّم من إدراك حقيقة وظائف النّحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النصّ وتأويله.

– الملكة الإنتاجية: وتمكِّن المتعلّم من إنتاج الأثر الفكري والفنّي باحترام قواعد التعبير السّليم ومنها قواعد النّحو والصّرف[1].

والخلاصة أنّ قواعد النّحو والصّرف ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما استعمال اللّغة استعمالا صحيحا بالتمكّن من قواعدها لاستيعاب الدّلالات وتبليغها هو الغاية المنشودة.

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 11.

2.البلاغة: من خلال مقرّر السّنة الأولى والثّانية من التّعليم الثّانوي ، تَمكَّن المتعلّم من الإحاطة بأهمّ دروس البلاغة، وقد تناولها لا منفصلة مجزّأة ولكن انطلاقا من النصّ أي مندمجة في تراكيبه،الأمر الذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة ، وما ورد في مقرّر هذه السّنة بالنّسبة لشعبتي (الأدب / الفلسفة–لغات أجنبية) هو تعزيز لمكتسبات المتعلّم القبلية مع التّأكيد على الجانب التّطبيقي العملي. وتحقيقا لهذا المبدأ في التعامل مع درس البلاغة في هذا المستوى، يسعى الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الآتية:

_ إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التّعبير وبنائية الصّورة وتطوير دلالة الألفاظ.

– الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

– توسّل المسائل البلاغية للتعمّق في فهم النصّ الأدبي والتفاعل معه.

– توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النصّ النّقدية.

– رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

– إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبّر عن معنى واحد[1].

لذلك يجب عدم معالجة النصّ في نطاق ضيّق وهو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة، فيظنّ كثير منهم أنّ التذوّق الفنّي إنّما هو تسمية ما في التّعبير من الألوان البلاغية، فيقولون في هذا البيت تشبيه، أو كناية عن كذا، دون التعرّض لبيان وجه الجمال فيهما، وهذا المنهج الذي ينهجونه في معالجة النصّ ليس له حظٌّ من الطّابع الفنّي، لكنّه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية؛ لذلك لابدّ للمدرّس ألّا يكتفي بهذه التّسمية

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 12.

الاصطلاحية، بل لابدّ من بسط القول في توضيح بلاغة التّعبير وذلك بالكشف عن سرّ هذه الألوان البلاغية المعروضة وأثرها في بيان فكرة أو توضيح صورة[1].

ونخلص في الأخير إلى أنّ مَهَمَّةّ المعلّم في رافد البلاغة تنحصر في كيفية تمليك المتعلّم لِمَلَكة استغلال الأحكام والضّوابط الفنّية التي تَعرَّف عليها، وتطبيقاتها على نصوص مختلفة، وليس مجرّد استنباط هذه الأحكام وتحفيظهاَ للمتعلّم.

3.العروض: بعدما تَمرّسَ المتعلَم فهم المصطلحات المتعلّقة بعلم العروض والقافية وتدرَّبَ على اكتشاف البحور الشّعرية التي نُظِمت بها القصائد ، يتّجِه الاهتمام في هذه السّنة إلى جعله يطَّلِع على تطوّر الوز ن والتّفعيلة والقافية في الشّعر الحديث عموما والمعاصر خصوصا.

وما يجب أن يتحقّق من أهداف خلال درس العروض يمكن إيجازه فيما يأتي:

- إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.
- إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة وما أحدثه من إيقاعات جديدة.
- تذوّق دور الوزن والإيقاع في جمالية النصّ الشّعري.
- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.
- إجراء مباراة بين المتعلّمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.
- ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من شواهد.

[1] ينظر، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ص: 275.

– التوقّف عند مبدأ التّفعيلة والتّمثيل على كيفية توزيعها في الشّعر ذي الشّطرين والقافية الواحدة، وفي الشّعر الحديث والمعاصر.

أمّا في طريقة تنشيط درس العروض تراعى المبادئ الآتية:

_ اعتماد القصيدة التي تُدرس في النصّ الأدبي ميدانا للتدرّب على التّقطيع.

_ اعتماد التدرّج في مواجهة الصّعوبات كالبدء بتقطيع أبيات لا تكثر فيها الزحافات والعلل.

_ بعد أن يتقن المتعلّمون تقطيع الأوزان التامة تُعرض عليه المجزوءة.

_ تشجيع المتعلّمين على النَّظْم لا سيما المتفوقين منهم بهدف اكتشاف المواهب الجديرة بالرّعاية والعناية.

_ يحاول الأستاذ بمشاركة المتعلّمين لَمْس العلاقة القائمة بين جوّ القصيدة ووزنها وإيقاعاتها الداخلية[1].

ممّا سبق نستنتج أنّ الدّرس العروضي درس خاصّ لأنّه يُطبّق على النصّ الشّعري فقط، على عكس قواعد النّحو والصّرف والبلاغة التي تُطبّق على النصّ الشّعري والنّثري، وعليه فإنّ الأستاذ مُطالَب بتناول الدّرس العروضي من النّاحية الجمالية النّحوية والتّركيبية؛ ليجعل المتعلّم يتفاعل مع النصّ الشّعري.

3. النصوص التواصلية:

النصّ التواصلي نصّ نثري رافد للنصّ الأدبي ، فهو يعالج الظّاهرة التي تناولها النصّ الأدبي بشيء من التوسّع والتعمّق. والأستاذ في تدريسه لهذا النصّ يهتدي بالمتعلمين

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص:12، 13.

إلى أن يقفوا موفقا نقديا من الظّاهرة التي يعالجها النصّ الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النصّ التواصلي[1].

فالنّصوص التواصلية وُضعت لاستغلالها في تنمية ملَكة النّقد لدى المتعلّم؛ لذلك تقتصر طريقة تحليلها على ثلاثة مراحل:

_ اكتشاف معطيات النصّ.

_ مناقشة معطيات النصّ.

_ الاستخلاص والتسجيل.

4. المطالعة الموجّهة:

تُسهم المطالعة الموجّهة في توسيع آفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حبّه للاطِّلاع على نتاج الفكر البشري ، ولكي يُحقِّق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق تبرز فيه عمليات استقلال المتعلّم فهما وتلخيصا وتقييما مع مراعاة المبادئ الآتية:

_ إنَها عمل حرٌّ يُنجَز جزء منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه.

_ للمتعلَمين – أفرادا وأفواجا – الدّور الرّئيس في التّنفيذ.

_ للأستاذ دور المُوَجَه الذي يُصوِّب المسارَ والحَكَم الذي يفصل في المناقشات.

ويمكن إيجاز خطوات درس المطالعة الموجّهة في المراحل الآتية:

مرحلة المطالعة الأولى:

_ مطالعة الأثر لتكوين فكرة عامة عنه، إضافة إلى نوعه وموضوعه وطبيعته.

_ مناقشة سريعة في القسم لتقويم الفكرة المُكوَّنة لدى المتعلّمين ولتثبيت خطّ التوجه.

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 11.

مرحلة المطالعة المعمّقة:

_ تقسيم الأثر مرحليا إلى أجزاء واضحة (يمكن أن توجَّه عناية المتعلّمين إلى نقاط تحدّدها أسئلة مسبقة تتناول موضوع النصّ وبنيته والأشخاص وطبائعهم والعلاقات القائمة بينهم – إن كان الأثر قصة – المغزى وطريقة أدائه ...).

_ كتابة تقرير عن الجزء المُطَالَع.

_ عرض التّقارير في القسم بشكل فردي أو فوجي.

_ المناقشة الجماعية وتصويب الرؤية.

_انتقاء نصَ صغير من الجزء المُطَالع وتحليله في القسم تحليلا نموذجيا بإشراف الأستاذ ومساعدته.

مرحلة التلخيص: (يحدد الأستاذ نسبة التلخيص المطلوبة).

_ تلخيص الجزء المُطالَع باحترام تقنيات التلخيص.

_ قراءة نماذجَ من التلخيصات وتصويب أدائها.

_ اعتماد الخطوات نفسها في معالجة الأجزاء الباقية من الأثر المُطالع.

مرحلة التقييم:(بعد مطالعة الأثر بكامله).

_ حكم عام على الأثر (مقارنة موضوعه – إذا أمكن – بآثار أخرى يعرفها المتعلّم).

_ ذكر الآثار التي تركها النصّ المُطَالَع في نفس القارئ.

_ الحكم على أسلوب الأثر.

_ قراءة نماذج من تقارير المتعلّمين في القسم ومناقشتها وإجراء التعديلات عليها.

_ كتابتها بصيغتها النهائية وتقديمها إلى الأستاذ لتقييمها.

مرحلة استثمار الأثر: ويكون الاستثمار بالوقوف على:

_ القيمة الفكرية والفنّية للنصّ.

_ استخراج الخصائص التركيبية اللغوية لبعض الفقرات والجمل.

_ إنجاز تدريبات لغوية.

_ إنتاج نصّ وفق نمط الأثر المدروس[1].

وعليه، فإنّ المطالعة نشاط هامّ يمكِّن المتعلّمين من تنمية الثروة اللغوية لديهم، إضافة إلى مساهمتها في توسيع المعارف وترسيخ مَلَكَة الإدراك؛ إذ ما راعى الأستاذ المراحل السّابقة الذكر.

5. إحكام موارد المتعلم وضبطها:

إنّ المتعلّم من خلال تفاعله مع النّشاطات المقرّرة قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون ذات فائدة إذا لم تُوضع موضع التّفعيل ؛ وتفعيلها إنّما يكون مرة كل خمسة عشر يوما ضمن حصة اتُّفِقَ على تسميتها بإحكام موارد المتعلم وضبطها. وهذا التّفعيل إنّما يحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة وهي وضعيات تقييمية ولكن وفق منظور المقاربة بالكفاءات حيث:

_ يتعلم المتعلّم إدماج مكتسباته.

_ من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة يتبيّن حجم كفاءته.

_ يُنجِز المتعلّمون أعمالهم بشكل فردي.

_ الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.

_ الوضعيات بنِيَت لأغراض تقييمية.

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 13، 14.

ومن فوائد هذه الحصّة أنّها:

_ تُعوِّد المتعلّم الاعتماد على نفسه.

_ تُرسّخ الموارد وتثبّتها لدى المتعلّم.

_ تُكسِب المتعلّم مهارة الإبداع والقدرة على الإنتاج.

_ تعكس إنجازات المتعلّمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.

_ يُبيّن علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلّم على تفعيل معارفه الفعلية والسّلوكية.

_ تدرِّب المتعلّم على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة[1].

فعلى الأستاذ أن يولي هذه الحصة اهتماما كبيرا وعناية خاصّة؛ لما تكتسيه من أهمية في توظيف الموارد المكتسبة والتي بدورها تُسهم في بناء شخصية المتعلّم.

6. التّعبير الكتابي:

للتّعبير الكتابي والوضعيات المسته دفة قاسم مشترك يتمثل في خاصّة الإدماج أي إدماج المعارف القبلية في علاج المطلوب، غير أنّهما قد يختلفان في البناء. ففي حين يتجه بناء الوضعيات المستهدفة إلى وضعيات فعلية، يتنوع التعبير الكتابي في طلبه حيث قد يكون الطلب يتعلّق بوضعية فعلية وقد يتعلّق بوضعية فكرية أو تحليلية... إلخ.

وعلى الأستاذ أن يراعي في درس التعبير الكتابي الخطوات الآتية:

– قراءة نصّ الموضوع مع تحديد الكلمات المفتاحية التي يرتكز عليها ثم الحرص على شرحها وتقطيع العبارات حسب الأفكار الرّئيسة.

– إجراء مناقشة حول الأفكار لتوضيحها وتحديد المطلوب بدقة.

– وضع تصميم للأفكار الرّئيسة التي تشكِّل مركز ثقَل الموضوع.

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص: 14، 15.

– تدريب المتعلَمين على التَعبير عن عناصر التصميم المستخرجة عنصرا عنصرا تبعا للتصميم في تنظيمه و تدرَجه.على أن يتميَز تعبير المتعلّمين بالتناسب بين المقاطع وبالانتقال الترابطي وباختيار التفاصيل المميزة ، ولا بأس أن يُختَم التّدريب بالتعبير الكلّي الشامل لعناصر الموضوع من قبل المتعلّمين النجباء[1].

وفيما يلي نماذج لمذكّرات الأنشطة اللّغوية على التّرتيب السّابق، وقد اخترنا المحور الأول (الوحدة الأولى): الزّهد والمدائح النّبوية والتصوّف أنموذجا:

المحور: الزّهد والمدائح النبوية والتصوّف **المستوى**: السنة الثالثة

النشاط: نصّ أدبي **الشعبة**: آداب وفلسفة

الموضوع: في مدح الرّسول صلّى اللّه عليه وسلّم للبوصيري

الكفاءة المرحلية : يستطيع المتعلّم الكتابة وفق النّمط الوصفي والسّردي محاكيا طرق القدامى في ألفاظه وتعابيره.

الأهداف التعلّمية: _ يتعرّف على ظاهرة المديح النّبوي عند شعراء عصر الضّعف.

_ يقف على خصائص النّمط الوصفي.

_ يتذكّر الإعراب التّقديري (في النّحو).

_ يتعرّف على تشابه الأطراف (في البلاغة)[2].

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثالثة، ص:15.

[2] تمّ حذف موضوع تشابه الأطراف من درس البلاغة ولم يعوّض بموضوع آخر.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــــر الـــدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
المعرفـة معرفـة المعطيات الخاصـة	أتعرف على صاحـب النـص	**هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608هـ، وعاصر أحداثا هامة طرأت على الأمة العربية، منها هجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح الدينية، وأشهرها البردة ومطلعها:** **أمن تذكّر جيران بذي سلم** **شرحها وعارضها كثيرون، والهمزية ومطلعها:** **كيف ترقى رقيك الأنبياء، توفي عام 696 هـ**	إلقائيـــة
اكتساب المعطيات اللغويـة	أثـــري رصيـدي اللغـــوي	**في معاني الألفاظ:** **السنا:الضياء، السناء: الرفعة، إضاء: مفردها أضاة وهي الغدير** **اليتيمة العصماء: اللؤلؤة الفريدة من نوعها، الهوينا:الرفق، الإغفاء: النوم الخفيف، مقسط: عادل.** **في الحقل المعجمي:** **– ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية رحمة، عزم، حزم، وقار، عصمة، حياء** **– ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخَلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية ضحكه التبسم،المشي الهوينا، نومه الإغفاء** **في الحقل الدلالي:** **– عد إلى المعجم وتعرف على معاني "عصم"** **عَصَمَ يَعْصِمُ: اكتَسَبَ، ومَنَعَ، وَوَقَى، العَصْمُ الإمْسَاكُ، و الاعتصامالإسْتِمْسَاكُ، قَالَ: {لا عاصم اليوم من أمر الله} أي لا شيءَ يَعْصِمُ منه، و الإعْتِصَام التَّمَسُّكُ بالشيءِ، قال: {واعتصموا بحبل الله جميعاً ــ ومن يعتصم بالله} وَاسْتَعْصَمَ اسْتَمْسَكَ كأنّهُ طَلَبَ مَا يَعْتَصِمُ بهِ مِنْ رُكُوبِ الفَاحِشَةِ، العِصام ما يُعْصَمُ به أي يُشَدُّ وَعِصْمَةُ الأنبياءِ حِفْظُهُ إيَّاهُمْ أوّلاً بما خَصَّهُمْ به من صَفَاءِ الجَوْهَرِ، ثم بما أولاهُمْ من الفضَائِلِ الجِسْمِيَّةِ والنَّفْسِيَّةِ ثمّ بالنُّصْرَةِ وبَتَثْبِّتِ أَقْدَامِهِمْ، ثمّ بإنْزَالِ السَّكِينَةِ عليهم وبحِفْظِ**	إلقائيـــة

		قُلُوبِهِمْ وَبالتَّوْفِيقِ، قال تعالى: {والله يعصمك من الناس}	
الفهـم يعبِّـر يمثِّـل يعيـد يستخرج يعـدد يفسـر	أكتشـف معطيـات النـص	– ما مكانة النبي –صلى–من باقي الأنبياء والرسل؟ هي مكانة تفوق ارتفاع السماء قدرا، وتسمو على جميع الرسل والأنبياء قيمة وشأنا، فقد أرسله الله إلى الناس كافة، وختم به الرسل والأنبياء، وأعطاه الشفاعة العظمى وحده يوم القيامة. – ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟ البيت السابع. – أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي –صلى–؟ تتجلى في حلمه وصبره الطويل على أذى قومه، والرأفة بهم، والدعاء لهم بالهداية والتوفيق، فقد كان الرسول – صلى – يردد قوله المأثور:" اللّهم اهد قومي فإنّهم لا يعلمون" – أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي –صلى–؟ تتجلى في اللين والرفق الذي عرف به الرسول – صلى – – حدد فكرة عامة للنص. الفكرة العامة: خصال الرسول – صلى–ومنزلته الرفيعة.	حواريـة
التحليل البحثعن العناصر والعلاقات يحلـل يقـارن يلاحـظ يستنتـج	أناقـش معطيـات النـص	– ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال النص؟ يرمي الشاعر من خلال مدح الرسول – صلى–وإبراز مكانته، والإشادة بصفاته وخصاله، إلى دعوة الناس إلى الاقتداء بسيرة الرسول – صلى – – هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول لشاعر آخر؟ اذكرها وبين ما الأقوى عبارة: أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها؟ من شعراء المديح النبوي حسان بن ثابت والكميت بن يزيد. – هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح. نعم في هذه المقارنة ما يخدم الموضوع، لأن الله منحه علما غزيرا لم يعطه أحدا من البشر،وهدى به امة، وانزل عليه دستورا خالدا هو القرآن الكريم، الذي كان سببا في تقدم المسلمين عندما تمسكوا به، فميزه بذلك عن باقي الأنبياء والبشر. – هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمدا أفضل المخلوقات؟ علل نعم استطاع الشاعر إقناعنا بذلك، لأنه ركز على صفاته الحسية والمعنوية، فأمتعنا بمديح في ذات الرسول وصفاته، فلقد بلغ الكمال خَلقا وخُلقا، وحوى كل معاني الفضيلة. – هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص؟ وضح. نعم فقد مزج بين الوصف وإحساسه الذاتي، ويتجلى ذلك في قوله: كيف ترقى رقيّك الأنبياء، لا تقس بالنبي في الفضل خلقا، اليتيمة العصماء،الشمس	حواريـة

		– وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل؟ الصورة البارزة في النص هي التشبيه وتكمن بلاغتها في توضيح المعنى وتجليته، ومن أمثلة ذلك: أنت مصباح كل فضل، أنه الشمس رفعة وضياء.	
التركيب يستخرج يصنف يفسر يحدد	أحددبناء النص	– مزج الشاعر بين الخبر والإنشاء ما غرضه من ذلك؟ غرضه المدح والتعبير عن على تفاعل الشاعر مع موضوعه وإعجابه الشديد بخصال النبي–صلى–التي تميزه عن باقي الناس – ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جلية في النص، استخرج بعض الأمثلة وبين الأثر البلاغي الذي أحدثته يبدو الشاعر متأثرا بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ومن أمثلة ذلك قوله: مشيه الهوينا، جهلت عليه قومه فأغضى، فهذا مقتبس من قوله تعالى في سورة الفرقان:" وَعِبَادُ ٱلرَّحْمَـٰنِ ٱلَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى ٱلْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الجَاهِلُونَ قَالُواْ سَلَاماً " وفي ذلك تجميل للأسلوب. – اذكر ثلاث صفات صريحة وثلاث صفات مكناة وصف بها الشاعر محمدا –صلى– الصفات الصريحة: معجز القول والفعال،كريم الخلق، مقسط الصفات المكناة: ضحكه التبسم، مشيه الهوينا، نومه الإغفاء ما النمط الغالب في النص مع التعليل؟ غلب على النص النمط الوصفي، لأن الشاعر في مقام تعداد صفات النبي –صلى–	
التقييم ينقد يحكم يتحقق	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	– تحول الشاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، ما دلالة ذلك في النص؟ يدل ذلك انتقال الشاعر من مدح الرسول – صلى–بالحديث عن مكانته إلى الحديث عن صفاته الحسية والمعنوية. – هل اعتمد الشاعر على وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علل. لقد اعتمد الشاعر على وحدة البيت، فأبياته غير متماسكة، بحيث يمكن التقديم والتأخير فيها، أو حذف بعضها دون تأثير في المعنى. – ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي؟ ما كان غرضه؟	حوارية

		لقد توجه الشاعر في البيت 15 إلى المتلقي وهو نهي يدل على استحالة مقارنة الرسول – صلى–بغيره في علو الشرف والمكانة.	
	أجمل القول في تقديـر النـــص	– بم يمتاز شعر البوصيري؟ وما قيمة هذه القصيدة فنيا؟ يمتاز شعر البوصيري في المدائح النبوية بالرصانة والجزالة وحسن استعمال البديع وتحتوي القصيدة على معاني دينية وخلقية بالإضافة إلى الرصيد اللغوي والجمال الفني.	حواريـــة
قواعـد اللغـة	أستثمـــر موارد النص وأوظفـــها	1–الإعراب اللفظي: – ما هو الإعراب، وما هي علاماته؟ الإعراب هو تغير الحركة في آخر اللفظ بحسب موقعه في الجملة، وفائدته توضيح المعنى، والحركات الإعرابية هي: الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون. – بم تختص كل حالة من الحالات الإعرابية؟ يشترك الرفع والنصب بين الأفعال والأسماء، والجر خاص بالأسماء، والجزم خاص بالأفعال. – ما هي أنواع الإعراب؟ هناك إعراب لفظي وإعراب تقديري – ما هو الإعراب اللفظي؟ هو أن تظهر علامة الإعراب آخر الكلمة للدلالة على موقعها الإعرابي. المرفوع من الأسماء: علامته الضمة، الألف للمثنى، والواو لجمع المذكر السالم المرفوع من الأفعال: علامته الضمة، وثبوت النون المنصوب من الأسماء: علامته الفتحة ، الياء للمثنى وجمع المذكر السالم، الكسرة في جمع المؤنث السالم، الألف في الأسماء الخمسة المنصوب من الأفعال: علامته الفتحة، حذف النون المجرور من الأسماء : علامته الكسرة، الفتحة النائبة عن الكسرة في الممنوع من الصرف، الياء في المثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة المجزوم من الأفعال: علامته السكون، وحذف النون في الأفعال الخمسة ب–الإعراب التقديري لاحظ قول الشاعر: كيف ترقى رقيّك الأنبياء يا سماء ما طاولتها سمـاء وانظر إلى قوله: لم يساورك في علاك وقد حا ل سنا منك دونهم وسناء	

		وتأمل قول الشاعر: قاضي المنيّةِ نافذُ الأحكام عدل القضا حتى على الحُكّام – ما إعراب ترقى في البيت الأول؟ فعل مضارع وعلامة رفعة الضمة المقدرة على آخره للتعذر – ما إعراب علا في البيت الثاني؟ اسم مجرور وعلامته الكسرة المقدرة على آخره للتعذر – ما إعراب قاضي في البيت الثالث؟ مبتدأ مرفوع بالضمة المقدرة على آخره للثقل – متى أيضا تعرب الكلمة إعرابا تقديريا؟ إذا اتصلت بياء المتكلم – ماذا نستنتج؟ تعرب الكلمة إعرابا تقديريا إذا انتهت بألف للتعذر، أو ياء أو واو للثقل، أو إذا اتصلت بياء المتكلم.

النّشاط: نصّ تواصلي

الموضوع: الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري

الهدف التعلّمي: _ يقف على أهمّ الدّراسات المتعلّقة بالفنون الشّعرية التي شاعت في عصر الضّعف والتفسيرات المحيطة بذلك.

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	1) ما الموضوع الذي تحدث عنه حنا الفاخوري؟	. تحدث حنا الفاخوري عن الشعر في عهد المماليك	تشخيصي
	2) أكتشف معطيات النص . كيف كان يتعامل الحكام مع الشعراء في هذا العصر؟ . هل أثر ذلك في حياتهم الاجتماعية؟كيف؟ . هل كان ذلك العامل الوحيد لفتور الشعر؟ اذكر الأسباب الأخرى	ملوك وسلاطين هذا العصر كانوا أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم. . نعم أثر ذلك في حياتهم الاجتماعية، حيث اتجه الشعراء إلى كسب معيشتهم عن سبيل الحرف والصناعات. فكان بينهم الجزار والدهان. . لم يكن ذلك العامل الوحيد لفتور الشعر ، بل إضافة إلى فتور العصبية والحمية اللتين نهضتا قديما بالشعر الفخري والقومي ، وقلت دواعي اللهو في جو الاضطراب السياسي وصرامة العيش.
وضعية بناء التعلمات	. ما الذي يميز شعر هذا العصر؟ . ما أنواع المحسنات اللفظية التي شاعت في هذا العصر؟	. تميز شعر هذا العصر بالتنميق اللفظي الذي ذهب برونق الشعر. والمعاني مكرورة مسروقة غثة

	. ما هي أغراض الشعر التي شاعت في هذا العصر؟ . ما الأوزان الشعبية التي أسرف فيها شعراء هذا العصر؟ ——— 3) أناقش معطيات النص . هل العامل السياسي ضروري للنهوض بالشعر والأدب عامة؟ . هل ترى لانصراف الشعراء إلى التنميق اللفظي بعدا نفسيا واجتماعيا؟ وضح مع التعليل. . ما المقصود بالألغاز والأحاجي؟ هل تجدها في ثقافتنا الشعبية اليوم؟ وهل هذا يدل على ضعف في الإبداع الأدبي؟ . لماذا شاعت المدائح في هذا العصر؟ وهل كان يطبعها التقليد المحض أم فيها بعض الإبداع. علل انطلاقا مما درست في هذا النص. ——— 4) أستخلص وأسجل . ما العبارة الجامعة لكل مضمون النص؟ سجلها. . سجل	. المحسنات اللفظية التي شاعت في هذا العصر هي: التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين. . شاع في هذا العصر شعر الألغاز والأحاجي والمدائح النبوية . الأوزان الشعبية التي أسرف فيها شعراء هذا العصر هي: المواليا والقوما والزجل والدوبيت والموشح ——— . نعم يعتبر العامل السياسي ضروريا للنهوض بالشعر والأدب عامة . نعم أرى لانصراف الشعراء إلى التنميق اللفظي بعدا نفسيا واجتماعيا لأن الشعراء أصبحوا مهمشين من طرف الحكام والسلاطين وشعر الشعراء بعجزهم عن الإبداع. . المقصود بالألغاز والأحاجي هو الشعر الذي يتضمن لغزا أو أحجية، وهو موجود في ثقافتنا الشعبية اليوم، وهو يدل على ضعف في الإبداع الأدبي . شاعت المدائح في العصر لأن هذا العصر شهد هجمات الصليبيين بالسلاح والفك، كذلك شدة فقر الشعراء وتطلعهم إلى نعيم الآخرة. وكان يطبعها التقليد المحض . العبارة الجامعة لكل مضمون النص هي: زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة. . لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بمائه ورونقه وتركه على حالة المريض المدنف بعد أن ألح عليه السقم والهزال، فإذا أزحت ستار الألفاظ البراقة لا تقع غالبا إلا على معان مكرورة مبتذلة غثة.	وضعية استثمار وتوظيف التعلمات

النشـــــاط: مطالعة موجهة

الموضوع: إنسان ما بعد الموحدين لمالك بن نبي.

الأهداف التعلّمية: _ يطّلع على ظاهرة التخلّف الحضاري وأهمّ أسبابها.

_ يتوسّع في مناقشة المسائل الحضارية وخلفياتها التاريخية.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــر الـــدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
وضع المتعلم في جو الموضوع	وضعية الانطلاق	**– ما هو واقع الأمة الإسلامية اليوم؟ وما أسباب ذلك؟** **تعيش الأمة العربية اليوم وضعا مأساويا لعدة أسباب، أهمها: انقسام شمل الأمة، جمود في التفكير، الركون والاستسلام، عدم الشعور بالمسؤولية الأفراد نحو أمتهم ووجوب النهوض بها** **– في رأيك ما هي الوسائل الكفيلة للنهوض بالأمة واسترجاع أمجادها؟** **العودة إلى تعاليم الدين الإسلامي التي تدعو إلى التغيير والتحلي بروح المسؤولية**	إلقائيـــة
الفهـم يعبِّـر يمثِّـل يفسـر	بناء التعلمات اكتشاف معطيات النص	**– ما الوضع الذي تعاني منه الأمة الإسلامية؟ ومنذ متى؟ تعاني الأمة الإسلامية من التخلف والانحطاط، منذ سقوط دولة الموحدين.** **– ماذا يقصد الكاتب ب "إنسان ما بعد الموحدين"؟ يقصد الإنسان العربي في الوقت الحاضر** **– ما هي مظاهر التخلف التي يعيشها مجتمعنا الآن؟ من مظاهر تخلف مجتمعنا عجز أفراده عن تطبيق مواهبهم، واهتمامهم بالمظاهر الزائفة التي تبرز تناقضا صارخا بين الظاهر والجوهر، وتمسكهم بالعادات السلبية.** **– ما الأولى في نظر الكاتب التصحيح الخلقي أم التصحيح المادي؟ لماذا؟ الأولى في نظر الكاتب هو التصحيح الخلقي، لأن مهمة إعداد إنسان الحضارة تعد أساسا في حل مشكلات العصر باعتبار الإنسان عنصرا جوهريا لا ينبغي إغفال دوره في تحريك عجلة الحياة.**	حواريـــة
التحليل		**– يرى الكاتب أن روح التقليد راسخة في حياة البشر، بم علل ذلك؟ وما رأيك في هذا الحكم؟ علل الكاتب ذلك بالوراثة الاجتماعية، فالسلوك الاجتماعي عند الأفراد عادة ما**	

يحلـل يقـارن يلاحـظ يستنتـج	مناقشة معطيات النص	**يكون مرتبطا بعادات سائدة في المجتمع الذي يعيش فيه.** **– اعتمد الكاتب على أسلوب المقارنة في عرض أفكاره. فيم تمثّل ذلك؟ وهل تراه أسلوبا ناجعا في التحليل والتفسير؟ تمثّل ذلك في المقارنة بين واقع إنسان الحضارة الإسلامية وإنسان ما بعد الموحدين، ويبدو أسلوبا ناجعا في التحليل والتفسير.** **– هل أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعية؟ وضّح** **أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعية، لأننا نلمسها في واقعنا ولا زال الإنسان العربي يعتمد على مواريثه الاجتماعية وطرائقه التقليدية في مزاولة نشاطه الحياتي دون أن يجدد في نمط حياته، أو يغير في أسلوب حياته.**	حواريـــة
		– هل استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي أم الأسلوب الأدبي؟ علّل إجابتك بشواهد من النص. **استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي، لأنه اعتمد على الحقيقة، وصاغ فكرته في لغة بسيطة، ومن أمثلة ذلك: العالم الإسلامي لا يعيش الآن في عام 1949م، بل في عام 1269هـ، وإنا لمضطرون إلى أن نؤكد هذا التاريخ.**	حواريـــة
<u>التقييم</u> يحـكم يتحـقق يقـارن	استثمار المعطيات	**– أين نشأت دولة الموحدين؟ ومتى كان ذلك؟ عد إلى بعض المراجع التاريخية للاستناد عليها في إجابتك.** **نشأت دولة الموحدين في المغرب العربي سنة 515هـ-1128م، وكانت قوية الجانب عزيزة السلطان، فأعانت المسلمين في الأندلس على صدّ الهجوم المسيحي.** **– على نسق أسلوب الكاتب، اكتب فقرة تقارن فيها بين نهضة مجتمعنا في العصر الحديث ونهضة المجتمع الماليزي. استعن بآخر الإحصاءات في العلوم والاقتصاد.** **يفسح المجال لإبراز كفاءات المتعلمين.**	حواريـــة

النّشاط: تعبير كتابي

الموضوع: تلخيص نصّ

الهدف التعلّمي: _ يتحكّم في تقنية التلخيص.

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــر الـــدرس المضـامين	الطريقة والوسيلة
وضع المتعلم في جو الموضوع	وضعية الانطلاق	**– كيف يتعامل القارئ مع النصوص الأدبية؟ قراءتها حتى يتسنى له الوقوف على المعاني** **– ماهي الطريقة المناسبة لإيجاز النصوص دون إخلال بالمضمون؟** **التلخيص يعد إحدى طرق إيجاز النصوص دون إخلال بمضامينها**	إلقائيـــة
<u>الفهـم</u> يعبِّـر يحـدد يستنتـج	بناء التعلمات	**– ماذا نعني بالتلخيص؟ وما هي أهم الشروط التي ينبغي توفرها لإنجاز عملية التلخيص؟** **التلخيص هو وصف لمضمون النص يشمل أهم أفكاره بصورة موجزة مع الحفاظ على ترتيب أفكاره وانسجامها بأسلوب ذاتي.** **– ما هي المراحل التي نعتمد عليها لإنجاز التلخيص؟ يقتضي الناجح الفعال مراعاة الخطوات التالية:** **1–فهم النص المراد تلخيصه فهما دقيقا، ولا يتأتى ذلك إلا ب:** **– قراءة النص بتأن** **– إيضاح الكلمات التي تحول بيننا وبين الفهم الصحيح** **– وضع خط تحت الكلمات المفتاحية، والعبارات الأساسية التي تشكل موضوع النص، وأفكاره الجزئية، ونمطه** **2–رسم التخطيط:** **– وفيه نرتب أفكار النص، ونضع الهيكل المفصل له** **3–التحرير: نشرع في تحرير التلخيص الذي يعطينا فكرة سريعة عن المضمون، بحيث**	حواريـــة

		نراعي أفكار النص وترتيبها وكيفية اتساقها وانسجامها، كما يجب أن نضفي على التلخيص طابعنا الخاص باعتماد **– الأسلوب الواضح مع مراعاة قواعد اللغة** **– مراعاة حجم التلخيص، إذ تحدد نسبته بين ربع النص الأصلي وعشره** **تطبيق: لخص النص التواصلي الذي عنوانه «الشعر في عهد المماليك"**	
التقييم المعالجة والدعم		**– التذكير بتقنية التلخيص ومنهجيتها** **– استفسار المتعلمين عن الكيفية التي أتموا بها إنجاز أعمالهم** **– عرض بعض الملخصات، مع التعليق والتعقيب وإبداء الملاحظات** **– مطالبة المتعلمين بإحضار أعمالهم بعد تنقيحها** **–عرض الملاحظات العامة عن أعمال التلاميذ من حيث:** **احترام الحجم** **المحتوى الفكري وضبطه** **اللغة والأسلوب ومدى خصوصيتها** **–توزيع أعمال المتعلمين** **–مراقبة عملية التصحيح الذاتي** **–إضافة جدول شبكة التقييم للتعبير**	

من خلال ما تقدّم ذكره في هذا الفصل نخلص إلى أنّ نظام تعليم اللّغة العربية يخضع لنظام الأنشطة المقرّرة في المنهاج التّربوي والتي تتّخذ من النصّ الأدبي منطلقا أساسا وقطبا محوريا ومرجعا رئيسا في عملية التّعليم، الأمر الذي يجعلها تُسهم في تمليك المتعلّم نواصي اللّغة وأساسياتها.

الفصل الثّالث:

دراسة تطبيقية لواقع تعليمية النّصوص الأدبية للسّنة الثّالثة ثانوي_ شعبة آداب وفلسفة–

1.3 دراسة وصفية لكتاب اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثاّلثة ثانوي.

1.1.3 شكل الكتاب.

2.1.3 محتوى الكتاب.

3.1.3. مقدّمة الكتاب.

4.1.3 التوزيع الأسبوعي لأنشطة المحور التّعليمية.

2.3 عرض الدّراسة الميدانية.

1.2.3 المجال.

2.2.3 العينة.

3.2.3 وسائل البحث.

3.3. تحليل الاستبانتين.

1.3.3 استبانة الأساتذة.

1.1.3.3 نصّ الاستبانة.

2.1.3.3 وصف الاستبانة.

3.1.3.3 تحليل الاستبانة.

4.1.3.3 نتائج تحليل الاستبانة.

2.3.3 استبانة المتعلّمين.

1.2.3.3 نصّ الاستبانة.

2.2.3.3 وصف الاستبانة.

3.2.3.3 تحليل الاستبانة.

4.2.3.3 نتائج تحليل الاستبانة.

1.3 دراسة وصفية لكتاب اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي:

يُعدّ الكتاب المدرسي من أقدم الوسائل التّعليمية التي اعتمدها المربّون في نقل الموروث المعرفي البشري والخبرات التقنية والاجتماعية للأجيال الصّاعدة، ينتمي هذا الكتاب لمؤسّسة متميّزة متخصّصة في التّربية والتّكوين، يُطلق عليها اسم المدرسة. إنّه تجسيد لمنطق مرتبط بتداول المعارف وتحصيلها، واكتساب المهارات وتنمية القدرات والكفايات لدى المتعلّمين؛ إنّه منطق إعادة إنتاج المعارف العامّة عبر عملية منظّمة وموجّهة من قِبل المؤسّسة المدرسية تسمّى بالنّقل الدّيداكتيكي، وفق غايات تربوية عامّة تسعى لتحقيقها[1].

وبذلك، فللكتاب المدرسي أبرز وسيلة لتكامل العملية التّعليمية التعلّمية، ف هو الوعاء الذي تصبّ فيه القِيم والمعارف والمهارات والمواقف التي يُجسّدها المنهاج ، الأمر الذي جعله يحظى بأهمية كبيرة جدّا لما يقوم به من وظائف متعدّدة ومختلفة ؛ نذكر على سبيل المثال مساعدة كلّ من المعَلّم والمتعَلّم على تفعيل العملية التّعليمية التعلّمية.

1.1.3 شكل الكتاب:

يحتوي كتاب اللّغة العربية وآدابها على مئتين وسبعة وثمانين صفحة متوسّطة الحجم، مُستهلَّة بواجهة رئيسية ملوّنة بألوان ممزوجة بين الأصفر والأزرق والأحمر، في أعلاها رمز وزارة التربية الوطنية بعنوان:

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التربية الوطنية

[1] ينظر، الكتاب المدرسي والنّقل الدّيداكتيكي: بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية، عبد الحقّ منصف، دفاتر التربية والتّكوين، العدد 03، سبتمبر 2010، ص: 35.

يتوسّط الواجهة عنوان رئيسيّ" اللّغة العربية وآدابها" مكتوب بخطّ أزرق غليظ، وعنوان آخر ثانوي" السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي" بخطّ أحمر. أمّا خاتمة الكتاب فقد تمّ فيها تحديد مؤسّسة الطّبع وهي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية إضافة إلى السعر المقدّر ب: 250.00 دج.

هذا بالنّسبة للغلاف الخارجي للكتاب، أمّا بالنّسبة للمتن فهو من الورق الأبيض الأملس، كُتِب على أوّله نفس البيانات الموجودة على الواجهة، إضافة إلى أسماء المؤلّفين وهم: " دراجي سعيدي" مفتّش التّربية والتّكوين، " سليمان بورنان" أستاذ التّعليم الثّانوي، " نجاة بوزيان" أستاذة التّعليم الثّانوي، " مدني شحامي" أستاذ التّعليم الثّانوي، " الشريف مريبعي" أستاذ محاضر، ومعالجة الصور" كمال ساسي، تصميم الغلاف" توفيق بغداد"، تصميم وتركيب" نوال بوبكري"، تسيق وإشراف الدكتور الشريف مريبعي.

2.1.3 محتوى الكتاب:

يضمّ الكتاب اثني عشر محورا، مجموعة في فهرس المحتويات بعد مقدّمة الكتاب، موزّعة على ثلاثة عصور: عصر الضّعف، عصر النّهضة والعصر الحديث، العصر المعاصر، يُستَهلّ كلّ عصر بمقدّمة تمهيدية متبوعة بنصوص شعرية وأخرى نثرية تحوي مواضيع مختلفة تخدُمُ العصر المُشار إليه، تتخلّلها دروس نحوية وبلاغية وعَروضية، ينقسم كلّ محور على سبع وحدات:

- نصوص أدبية: نصّان في كلّ محور.
- قواعد اللّغة: درسان في كلّ محور.
- بلاغة وعروض بالتّناوب.
- نصوص تواصلية: نصّ تواصلي في كلّ محور.

- مطالعة موجّهة: نصّ واحد للمطالعة.
- تعبير كتابي: حصّة واحدة في كلّ محور.
- مشاريع: مشروع واحد في كلّ محور[1].

وفيما يلي تقسيم المحاور على حسب العصور:

1/عصر الضّعف (656هـ/1213هـ):

المحور الأول: ضمّ مواضيع الزّهد والمدائح النبوية والتصوف، استُهلّ بنصّ تمهيدي بعنوان " أدب عصر الانحطاط"، يليه النصّ الأدبي الأوّل بعنوان" في مدح الرّسول صلّى اللّه عليه وسلّم" ل"البوصيري" وهو عبارة عن قصيدة شعرية، متبوع بالرّافد اللّغوي"الإعراب اللّفظي والتّقديري". أمّا النصّ الأدبي الثّاني فهو قصيدة شعرية بعنوان" في الزّهد" ل"ابن نباته المصري"، متبوع بالرّافدين اللّغوي والبلاغي على الترتيب: "إعراب معتلّ الآخر"، "التّضمين". بينما النصّ التواصلي هو نصّ نثري ل"حنّا الفاخوري" بعنوان" الشّعر في عهد المماليك"، يليه نصّ المطالعة الموجّهة بعنوان:" إنسان ما بعد الموحّدين" ل"مالك بن نبي". أمّا فيما يخصّ إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها فهي عبارة عن دراسة سند شعري ل:" علي بن محمّد بن مليك الحموي". ليُختم المحور ب"تقنية تلخيص نصّ" في التعبير الكتابي متبوعة بشبكة تقييم، وإنجاز مشروع حول إعداد خريطة سياسية للعالم العربي قبيل النّهضة، مع إثبات مظاهر ضعف الأدب في العصر العثماني (923هـ-1213م).

وفي آخر المحور، وبعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللّغة، يستطيع المتعلّم أن:

[1] كتاب اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، فهرس المحتويات.

-يتعرّف على ظاهرة المديح النّبوي والزّهد في عصر الضّعف.

-يتعلّم الإعراب اللّفظي والتّقديري وإعراب معتلّ الآخر ويوظّفهما.

-يحدّد نمط النصّ.

-يتعرّف على التّضمين ويوظّفه[1].

المحور الثّاني: مواضيعه حول نثر الحركة العلمية، استُفتِح بنصّ أدبي نثري ل" القزويني" بعنوان" خواصّ القمر وتأثيراته"، متبوع بدرسي"حروف الجرّ" في القواعد، و"الجمع في مجال" البلاغة وكان النصّ الأدبي الثّاني بعنوان" علم التاريخ" ل" ابن خلدون" وهو نصّ نثري أيضا، في مجال قواعد اللّغة فقد بُرمِج درس "معاني حروف العطف"، ودرس "التّقسيم" في مجال البلاغة.أمّا النصّ التواصلي فهو بعنوان" حركة التّأليف في عصر المماليك" ل: " بطرس البستاني"، يليه نصّ المطالعة بعنوان" مثقّفونا والبيئة" ل:" غازي الذيبة"، أمّا فيما يخصّ إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها فكانت عبارة عن دراسة سند نثري ل:" أبي العباس القلقشندي"، وخُصِّصت تقنية التعبير الكتابي في هذا المحور لكتابة "مقال ذي إشكالية عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد".

يخرج المتعلّم من هذا المحور بمجموعة معارف ملخّصة فيما يلي:

-يستنتج خصائص النّثر العلمي في عصر المماليك.

-يُعلّل ضعف الإبداع وازدهار حركة التّأليف في هذا العصر.

-يصنّف النّصوص حسب أنماط كتابتها.

-يُدرك أهمية معاني حروف الجرّ والعطف في بناء النصّ ويوظّفهما في سياقات مختلفة.

-يَتعرّف على الجمع والتّقسيم ويوظّفهما في وضعيات متنوّعة.

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 08، 28.

-يتدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة[1].

2/العصر الحديث والمعاصر:(1213هـ إلى هذا العصر)

المحور الثّالث: دارت مواضيع هذا المحور حول شعر المنفى عند شعراء المشرق والمغرب، كان النصّ التّمهيدي بعنوان " خصائص الشّعر العربي في العصر الحديث" ل" أحمد قبش"، حوى النصّان الأدبيان الأوّل والثّاني شاعرين من شعراء المنفى، فكانت قصيدة " آلام الاغتراب" ل" محمود سامي البارودي" النصّ الأدبي الأوّل، وقصيدة "من وحي المنفى" ل" محمود درويش" النصّ الأدبي الثّاني، في مجال قواعد اللّغة، بُرمج درس "المضاف إلى ياء المتكلّم"، و"نون الوقاية"، أمّا في مجال البلاغة فنجد "بلاغة المجاز العقلي والمرسل وبلاغة التشبيه"، عُنوِن النصّ التواصلي ب" احتلال البلاد العربية وآثاره في الشّعر والأدب" ل" فواز السحار"، يليه نصّ المطالعة الموجّهة" المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" ل" محمّد البخاري"، وفي إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها، فقد اختير سند شعري من شوقيات شوقي للدّراسة، وخُتِم المحور بإعداد "إضبارة عن عوامل النّهضة العربية ومظاهرها وأهمّ أعلامها".

ومنه يخرج المتعلّم بقدرته على:

-استنتاج خصائص شعر المنفى لدى شعراء الروّاد في العصر الحديث (البارودي وشوقي أنموذجا).

-تعليل التوجّه الفنّي لدى الشّعراء في هذه المرحلة.

-تصنيف النّصوص حسب أنماط كتابتها.

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 30، 52.

-التعرّف على المضاف إلى ياء المتكلّم ونون الوقاية، وبلاغة المجاز العقلي والمرسل وبلاغة التّشبيه وتوظيفهما.

-إدماج التعلّمات في التدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة في التعبير الشفوي والكتابي[1].

المحور الرّابع: تمحورت نصوص هذا المحور حول النّزعة الإنسانية في شعر المهجريين، بداية بالنصّ الأدبي الأوّل" أنا" ل" إيليا أبو ماضي"، إلى النصّ الأدبي الثاني" هنا وهناك" للشّاعر القروي" رشيد سليم الخوري"، مرورا بالنصّ التّواصلي" الشّعر: مفهومه وغايته" ل" ميخائيل نعيمة" انتهاء بنصّ المطالعة الموجّهة" ثقافة أخرى" لزكي نجيب محمود"، هذا فيما يخصّ النّصوص، أمّا في مجال القواعد فقد تُبِع النصّ الأدبي الأوّل بدرس" إذ، إذا، إذن، حينئذ"، في حين كان النصّ الأدبي الثّاني متبوعا بدرس "الجمل التي لها محلّ من الإعراب"، واستُثمر النصّ في مجال البلاغة في درس "الكناية وبلاغتها"، وكان نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها عبارة عن دراسة سند شعري ل" ميخائيل نعيمة" من ديوانه" همس الجفون"، وكانت تقنية التعبير الكتابي حول كتابة "مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري".

في آخر المحور، يستطيع المتعلّم أن:

-يستنتج بعض مظاهر التّجديد في الشّعر العربي الحديث.

-يكتشف النّزعة الإنسانية في شعر المهجريين.

-يتبيّن مفهوم الوَحدة العضوية في القصيدة العربية الحديثة.

-يحدّد نمط النصّ ويتعرّف على أهمّ خصائصه.

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 54، 70.

-يدرك أهمية توظيف إذ وإذا وإذن وحينئذ ويميّز بين مختلف معانيها.

-يميّز بين وظائف الجمل التي لها محلّ من الإعراب ويتمكّن من استعمالها.

-يتدرّب على التّعبير بالكناية بمختلف أنواعها[1].

المحور الخامس: استهلّ بنصّ تمهيدي بعنوان" بداية الشّعر الحرّ وظروفه" ل" نازك الملائكة"، كانت مواضيعه مرتكزة حول اهتمام الشّعراء المعاصرين بالقضية الفلسطينية، فكانت النّصوص الأدبية نصوصا شعرية من الشّعر الحرّ، حيث كان النصّ الأدبي الأوّل بعنوان" منشورات فدائية" ل" نزار قبّاني"، أمّا النصّ الأدبي الثّاني فهو بعنوان" حالة حصار ل" محمود درويش"، استُثمرت موارد النصّ الأدبي الأوّل في مجال القواعد في درس" الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب"، إضافة إلى درس" الخبر وأنواعه"، وفي مجال العروض استُثمِر النصّ في درس" الرّجز في الشّعر الحرّ"، في حين استُثمر النصّ الأدبي الثّاني في مجال القواعد في درس" إعراب المسند والمسند إليه"، وفي مجال العروض في درس" المتقارب في الشّعر الحرّ"، أمّا النصّ التّواصلي ونصّ المطالعة الموجّهة فكانا بعنوان" الالتزام في الشّعر العربي الحديث" ل" محمد مفيد قميحة" و" رصيف الأزهار لا يجيب" ل" مالك حدّاد" على التّرتيب، وكان نصّ إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها سندا شعريا ل" فدوى طوقان" بقصيدة"لن أبكي"، وخُتم المحور بإعداد مشروع تَمَثَّل في إعداد تقصيبة تمثّل المدارس الأدبية والأوروبية وأثرها في الأدب العربي، مع تدعيم كلّ مدرسة باللّوحة الفنّية المناسبة لها وبجملة من القصائد الأوروبية المترجمة إلى اللّغة العربية، وبقصائد عربية تجسّد مظاهر تأثير هذه المدارس.

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 72، 90.

وفي آخر المحور يستطيع المتعلّم بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التّعبير المختلفة وجمال اللّغة في النّصوص أن:

-يقف على انشغال الشّعراء المعاصرين بقضية فلسطين، وكذا حسّ المواطنة ونزعتها لديهم.

-يتعرّف على الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، والخبر وأنواعه، وإعراب المسند والمسند إليه ويوظّفها.

-يصنّف النصّ حسب نمط الكتابة.

-يتعرّف على بحر الرّجز وبحر المتقارب في الشّعر الحرّ.

-يتدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة[1].

المحور السّادس: تدور مواضيع المحور حول الثّورة الجزائرية عند شعراء المشرق والمغرب، كان النصّ الأدبي الأوّل بعنوان" الإنسان الكبير" ل" محمد الصالح باوية" يتبعه الرّافد اللّغوي المتمثّل في درس" أحكام التّمييز والحال وما بينهما من فروق" ثمّ الرّافد العروضي المتمثّل في درس" بحر الرّمل في الشّعر الحرّ"، في حين كان النصّ الأدبي الثّاني بعنوان" جميلة" ل" شفيق الكمالي"، متبوعا بدرس" الفضلة وأنواعها" أوّلا و" الهمزة المزيدة في أوّل الأمر ثانيا" في مجال قواعد اللّغة، ودرس " بحر الكامل في الشّعر الحرّ"، أمّا النصّ التواصلي فهو بعنوان" الأوراس في الشّعر الحرّ" ل" عبد اللّه الرّكيبي"، أمّا نصّ المطالعة الموجّهة فهو بعنوان" إشكالية التّعبير في الأدب الجزائري الحديث" ل" سعاد محمد خضر"، أمّا إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها فهي عبارة عن دراسة سند شعري بعنوان"

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 92، 114.

مولد الثّورة الجزائرية" ل" علي الحلّي"، وكانت تقنية التّعبير الكتابي متعلّقة بكتابة "مقال فكري".

في نهاية المحور يستطيع المتعلّم بعد دراسة الأفكار والمعاني وأساليب التّعبير المختلفة وجمالها أن:

-يتوصّل إلى معرفة قيم الثّورة الجزائرية، وكيف تمثّلَها الشّاعر العربيّ في قصائده.

-يستخلص القضايا الفنّية في الشّعر الحرّ (اللّغة، الموسيقى، الصّورة، الرّمز).

-يحدّد نمط النصّ وخصائصه.

-يتعرّف على أحكام التّمييز والحال وما بينهما من فروق، وعلى الفضلة وإعرابها وعلى الهمزة المزيدة في أوّل الأمر، وتوظيف ذلك في سياقات مختلفة.

-يلاحظ التطوّر في موسيقى الشّعر الحرّ من خلال بحر الكامل وبحر الرّمل ويتدرّب على التغنّي بهما.

-ينتج نصوصا في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة[1].

المحور السّابع: تدور محاور نصوص هذا المحور حول ظاهرة الحزن والألم في الشّعر المعاصر، ومنه يخرج المتعلّم بقدرته على:

-استنتاج مظاهر الحزن والألم عند الشّعراء المعاصرين.

-تعليل سبب هذه الظاهرة نفسيا واجتماعيا وحضاريا.

-تصنيف النّصوص حسب أنماط كتابتها ووظيفتها الدّلالية.

-يتعرّف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلّة ويوظّفها، كما يتعرّف على تصريف الفعل الأجوف مع الضّمائر في مختلف الأزمنة.

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 116، 140.

-يتعامل تحليلا وتوظيفا مع بحور المتدارك والوافر والهزج في الشّعر الحرّ.

-يتدرّب على إنتاج نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة.

فالنصّ الأدبي الأوّل بعنوان" أغنيات للألم" ل"نازك الملائكة، يتبعه درس" صيغ منتهى الجموع وقياسها" في مجال قواعد اللّغة، و"المتدارك في الشّعر الحر" في مجال العروض، أمّا النصّ الأدبي الثّاني فهو ل"عبد الرّحمن جيلي" بعنوان" أحزان الغربة، يليه درس" جموع القلّة" أوّلا و" تصريف الأجوف" ثانيا في مجال قواعد اللّغة، و" الوافر والهزج في الشّعر الحرّ، أمّا النصّ التواصلي فكان بعنوان" الإحساس الحادّ بالألم عند الشّعراء المعاصرين" ل" إيليا الحاوي"، وكان نصّ المطالعة الموجّهة نصّا نثريا بعنوان" التّسامح الدّيني مطلب إنساني" ل" عقيل يوسف عيدان"، وفي إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها دراسة سند شعري ل" صلاح عبد الصّبور" ، وفيما يخصّ تقنية التّعبير الكتابي فهي" كتابة مقال قصصي حواري"، وفي المشروع طُلب من المتعلّم إعداد تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ببيان أهمّ نشاطاتها مع الحرص على إثبات صور أهمّ أعضائها[1].

المحور الثّامن: تبلورت نصوصه حول توظيف الرّمز والأسطورة في القصيدة العربية ، يحوي النصّ الأدبي الأوّل قصيدة شعرية ل" صلاح عبد الصّبور" بعنوان" أبو تمام"، يليه درس "البدل وعطف البيان" في القواعد، أمّا النصّ الأدبي الثّاني فهو قصيدة شعرية من الشّعر الحرّ بعنوان" خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدّين" ل" أمل دنقل"، ثمّ درس اسم الجنس الإفرادي والجمعي" في القواعد، ودرس الإرصاد في مجال البلاغة. النصّ التواصلي بعنوان" الرّمز الشّعري" ل" عزّ الدّين إسماعيل"، ثمّ نصّ المطالعة الموجّهة ل"

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 142، 160.

خالد زيادة بعنوان" الصّدمة الحضارية ... متى نتخطّاها"، وفي إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها بُرمج سند شعري للدّراسة من تأليف "محمود درويش".

ومنه يخرج المتعلّم بقدرته على:

-استنتاج مظاهر التّجديد في القصيدة العربية المعاصرة.

-اكتشاف مدى توظيف الرّمز والأسطورة فيها.

-تحديد نمط النصّ وتصنيفه وفق خصائصه.

-التعرّف على البدل وعطف البيان، واسم الجنس الإفرادي والجمعي، وتوظيف ذلك في وضعيات مختلفة في التّعبير الشّفهي والكتابي[1].

المحور التّاسع: من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية -المقالة نموذجا-، يخرج المتعلّم بقدرته على:

-استنتاج خصائص فنّ المقال شكلا ومضمونا.

-الوقوف على دور رجال الإصلاح في ازدهار فنّ المقال.

-تصنيف النصّ حسب نمط كتابته.

-إعراب لو، لولا، لوما، وضبط موازين الأفعال، وإعراب أمّا وإمّا، وتوظيف ذلك في تعبيره.

-التعرّف على بلاغة الاستعارة وجمالها، وتوظيفها في تعبيره.

النصّ الأدبي الأوّل بعنوان" منزلة المثقّفين في الأمّة" وهو نصّ نثري ل" محمّد البشير الإبراهيمي"، يليه درس "لو، لولا، لوما" و" موازين الأفعال" في مجال قواعد اللّغة، و"بلاغة الاستعارة" في مجال البلاغة، وكان النصّ الأدبي الثّاني ل" طه حسين" بعنوان" الصّراع بين التّقليد والتّجديد في الأدب"، حيث استُثمِر في مجال قواعد اللّغة في درس" أمّا، إمّا"،

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 162، 180.

وكان النصّ التواصلي بعنوان" المقالة والصِّحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب" ل" شوقي ضيف"، أمّا نصّ المطالعة الموجّهة فهو بعنوان" الأصالة والمعاصرة: ازدواجية مفروضة أم اختيار؟ ل"محمّد عابد الجابري"، أمّا إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها فكانت عبارة عن دراسة سند نثري ل" توفيق الحكيم"، وفيما يخصّ تقنية التّعبير الكتابي فهي حول" كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النموّ الدّيمغرافي والتّنمية، وكان المشروع في هذا المحور حول إنتاج إضبارة تتضمّن الحديث عن الفنّ القصصي بأنواعه ومقوّماته، مع إثبات جداول توزيع عليها أهمّ إنتاج الفنّ القصصي العربي حسب أنواعه، وكذا فهرس للصّور القصصية والقصّ الفنّي الجزائري منذ 1950 إلى 1962[1].

المحور العاشر: تدور مواضيعه حول الفنّ القصصي القصير–القصّة القصيرة–، ومنه يخرج المتعلّم بالقدرة على:

–التعرّف على الفنّ القصصي: نشأته وتطوّره وخصائصه.

–اكتشاف مدى تأثّر القصّة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحله المختلفة.

–تحديد نمط النصّ وخصائصه.

–التعرّف على معاني الأحرف المشبّهة بالفعل ومعنى اسم الجمع وتوظيف ذلك في وضعيات إدماجية.

–إدراك القيمة البلاغية للتّفريق والجمع مع التّقسيم وأثرهما في جمال النصّ.

–التدرّب على كتابة أو تحليل قصّة في وضعيات مستهدفة مشافهة وكتابة.

النصّ الأدبي الأوّل نصّ نثري بعنوان" الجرح والأمل" ل: زليخة السّعودي"، أمّا في مجال قواعد اللّغة فنجد درس" معاني الأحرف المشبّهة بالفعل"، ودرس" التّفريق" في مجال

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 182، 202.

البلاغة، أمّا بالنّسبة للنصّ الأدبي الثّاني فهو نصّ نثري أيضا بعنوان" الطّريق إلى قرية الطّوب" ل" محمّد شنوفي"، يليه درس" اسم الجمع" في مجال قواعد اللّغة، و" الجمع مع التّقسيم" في مجال البلاغة، عُنوِن النصّ التواصلي ونصّ المطالعة الموجّهة ب" صورة الاحتلال في القصّة الجزائرية ل" أنيسة بركات درار" و" من رواية الأمير" ل" واسيني الأعرج" على التّرتيب، وكان سند إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها سندا نثريا ل" عبد العزيز غرمول" بعنوان" رسول المطر"، وخُتِم المحور بتقنية تحليل قصّة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية[1].

المحور الحادي عشر: دارت مواضيعه حول الفنّ المسرحي في بلاد المشرق، كان النصّ الأدبي الأوّل بعنوان" من مسرحية شهرزاد" ل" توفيق الحكيم"، يليه في مجال قواعد اللّغة درس" أيْ، أيٌّ، إي" و" تصريف اللّفيف"، ودرس" الجمع مع التّفريق" في مجال البلاغة،النصّ الأدبي الثّاني نصّ أدبي مسرحي ل" حسين عبد الخضر" بعنوان" كابوس في الظّهيرة"، يليه درس" كم، كأي، كذا" و" الفعل المتعدّي إلى أكثر من مفعولين" في مجال قواعد اللّغة. النصّ التواصلي بعنوان" المسرح في الأدب العربي" ل" جميل حمداوي، ونصّ المطالعة الموجّهة ل" خالد بن عبد العزيز" بعنوان" ثقافة الحوار"، تمثّل إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها في هذا المحور في دراسة سند نثري مسرحي ل" توفيق الحكيم"، في حين تمثّل موضوع المشروع في إعداد مسرحية.

وبعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللّغة لنصوص هذا المحور، يستطيع المتعلّم أن:

-يستنتج خصائص الأدب المسرحي العربي المشرقي مضمونا وأسلوبا.

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، ص: 204، 228.

-يعلّل الأحكام النّقدية التي توصّل إليها من خلال دراسته لهذه النّصوص.

-يتعرّف على تطوّر هذا الفنّ الأدبي عبر مراحل العصر الحديث، ويتبيّن ميزة كلّ مرحلة.

-يتعرّف على معاني كلّ من" أي وأيٌّ وإي"، و" كم وكأين وكذا"، كما يتعرّف على كيفية تصريف اللّفيف بنوعيه مع الضّمائر في الأزمنة المختلفة.

-يتعرّف على ظاهرة الجمع مع التّفريق في البلاغة ويوظّفها.

-يتدرّب على إنتاج نصوص حوارية في وضعيات ذات دلالة مشافهة وكتابة[1].

المحور الثّاني عشر: يستطيع المتعلّم بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التّعبير المختلفة وجمال اللّغة لنصوص هذا المحور أن:

-يستنتج بعض خصائص المسرح الجزائري.

-يتبيّن بعض مميّزات الأدب الجزائري الحديث من خلال الكتابة المسرحية.

-يتعرّف على صورة المجتمع الجزائري وسماته إبّان الثّورة.

-يصنّف النصّ حسب نمطه.

-يتحكّم في ظاهرة توظيف نون التّوكيد مع الأفعال، ويتعرّف على معاني" ما" وإعرابها، وتصريف الفعل النّاقص.

-يتعرّف على ظاهرة المشاكلة وجمالها، ويتمكّن من تعيينها وتوظيفها في وضعيات مختلفة.

النصّ الأدبي الأوّل بعنوان" لالة فاطمة نسومر المرأة الصّقر" ل" إدريس قرقوة"، يليه الرّافد اللّغوي متمثّل في درس" نونا التّوكيد مع الأفعال"، ثمّ الرّافد البلاغي بدرس" المشاكلة، أمّا النصّ الأدبي الثّاني فهو بعنوان" من مسرحية المغص" ل" أحمدبودشيشة"، يليه في مجال قواعد اللّغة درس" ما" معانيها وإعرابها أوّلا و " تصريف النّاقص" ثانيا،في حين كان نصّ

[1] ينظر، الكتاب المدرسي، 230، 252.

" المسرح الجزائري: الواقع والآفاق" ل" مخلوف بوكروح"، ونصّ المطالعة الموجّهة بعنوان "العلّامة" محمّد أبو شنب" ل" محمّد السعيد الزاهري" وهما نصّان أدبيان نثريان، وفيما يخصّ سند إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها هو سند نثري من مسرحية "التراب" لأبي العيد دودو، وخُتم المحور بتقنية تحليل نصّ مسرحي في التّعبير الكتابي.

3.1.3. مقدّمة الكتاب:

يُصرّح التّقديم أنّ كتاب السّنة الثّالثة امتداد للكتابين السّابقين (السّنة الأولى والثانية) باعتماده المقاربة التاريخية في اختيار النّصوص المقرّرة وفرضه لمنهجية تدريس موحّدة.

يشير التّقديم إلى البنية العامّة التي تمّ على إثرها تنظيم محتوى الكتاب، حيث وُزّعت الأنشطة على اثني عشر محورا، تضمَّن كلّ محور خمسة نصوص، نصّين أدبيين ونصّ تواصلي ونصّ للمطالعة الموجّهة ونصّ لنشاط إحكام موارد المتعلّم.

بغرض دفع الملل عن المتعلّمين وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النّصية، صيغت أنشطة المحور النّحوية والبلاغية والعروضية على شكل ومضات لا دروس مستقلّة، بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملَكَة التذوّق الفنّي عند المتعلّمين.

استناد الكتاب في بناء محتوياته التعليمية وتنظيمها على المقاربة النصية كاختيار منهجي والمقاربة بالكفايات كاختيار تربوي.

يؤكّد التّقديم على الطّبيعة النّقدية للنصّ التواصلي، ويحدّد له وظيفته التّعليمية المتمثّلة في الجانب التنظيري التفسيري؛ إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصّين الأدبيين.

أمّا بالنّسبة لنصوص نشاط المطالعة الموجّهة، فقد ارتبط اختيارها استنادا إلى التّركيز على الغايات التّعلّمية التّربوية، من خلال معالجتها لقضايا اجتماعية وسياسية وإنسانية...

إضافة إلى إثارة بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية وبين المجتمعات البشرية مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الدّيني وثقافة الحوار وغيرها.

سعى الكتاب من خلال مضامينه إلى تنمية الرّوح الوطنية والإنسانية والتّسامح من خلال نصوص من الأدب الجزائري والعربي والعالمي.

تعلّق العنصر الأخير في مقدّمة الكتاب بعملية التقييم التي اتّخذت أشكالا عديدة، تأتي في نهاية كلّ محور تعليمي وتتمثّل في:

_ نشاط إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها: يستند هذا النّشاط إلى نصّ يُبنى عليه تفعيل مكتسبات المتعلّم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الاختبارية.

_ وضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تمّ تحصيلها في مختلف أنشطة المحور

_ نشاط التعبير الكتابي.

_ إنجاز مشروع مشترك على مراحل[1].

4.1.3 التوزيع الأسبوعي لأنشطة المحور التّعليمية:

يتمّ إنجاز أنشطة الكتاب التّعليمية المقرّرة لمتعلّمي السّنة الثّالثة شعبة آداب وفلسفة على مدار أسبوعين كاملين، بحجم ساعيّ يُقدَّر بأربع عشرة ساعة، أي بمعدّل 168 ساعة سنويا، حيث خُصّص لحصّة الأدب والنّصوص وروافدها حجم ساعيّ يُقدّر بثماني ساعات للمحور الواحد، أي بمعدّل ستّ وتسعين ساعة سنويا، في حين خُصِّص للأنشطة التّعليمية المتبقّية حجم ساعيّ يُقدّر ب ستّ ساعات، أي ما يعادل اثنتين وسبعين ساعة سنويا. يبدأ بالمحور بنشاط الأدب والنّصوص فيُنجَز في بداية الأسبوع، بينما يتمّ تأخير

[1] ينظر، مقدّمة الكتاب المدرسي.

الأنشطة التّعليمية الأخرى لاستغلالها في ترسيخ التعلّمات التي حصل عليها المتعلّم في حصّة الأدب والنّصوص وإثرائها بفضل تفعيل مكتسباته القبلية أثناء حصّة المطالعة الموجّهة أو التّعبير الكتابي وذلك بمعالجة موضوع معيّن أو حصّة إنجاز المشاريع، ونشاط إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها[1].

2.3 عرض الدّراسة الميدانية:

تقتضي عملية الوقوف على كيفية تعليمية اللّغات بجميع فروعها الولوج إلى الميدان باعتباره مكان سير العملية التّعليمية التعلّمية، ومن أجل التقرّب أكثر من هذه العملية ووصفها؛ تُعدّ الاستبانة من أهمّ الأدوات والوسائل الدّيداكتيكية بعدّها من أهمّ وسائل جمع المعلومات.

من هذا المنطلق سعت الدّراسة إلى الاستعانة بهذه الوسيلة من أجل الوقوف على كيفية سير درس النّصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفايات، وكذا للكشف عن أهمّ الصّعاب التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطّرة في المنهاج وتشكّل عائقا يقف دون نجاح العملية التّعليمية التعلّمية، بداية من المعلّم المكلّف بتطبيق المقاربة بالكفايات في تقديم الأنشطة ووصولا إلى المتعلّم بعدّه محور العملية وعمودها الأساس.

[1] ينظر، منهاج اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص: 03.

1.2.3 المجال: شملت الدّراسة أقسام المرحلة النّهائية من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة). موزّعة على مجموعة من ثانويات الوطن:

اسم الثّانوية	البلدية	الولاية
متقنة خليفي بلهاشمي	العين الصّفراء	النّعامة
أبو بكر الرّازي	بلدية بشار	بشّار
سيدي البشير	بئر الجير	وهران
ولد قاضي ستي	بن فريحة	وهران
الإدريسي	سيدي أمحمد	الجزائر
ابن الناس	سيدي أمحمد	الجزائر
قهواجي بوعلام	بوروبة	الجزائر
عبد الحفيظ ميراد	بوروبة	الجزائر
قاصدي مرباح	برج البحري	الجزائر

2.2.3 العينة: شملت الدّراسة أساتذة اللّغة والأدب العربي المعنيين بتدريس الأقسام النّهائية (شعبة آداب وفلسفة) ومتعلّمي هذه المرحلة في الثانويات المذكورة آنفا.

3.2.3 وسائل البحث: شملت وسائل البحث استبانتين اثنتين، استبانة موجّهة إلى أساتذة مادّة اللّغة العربية، والأخرى موجّهة إلى فئة متعلّمي المرحلة النّهائية من التّعليم الثانوي_ شعبة آداب وفلسفة_. تهدف الاستبانة الأولى إلى معرفة كيفية تقديم نشاط النصّ الأدبي،إضافة إلى تسليط الضّوء على أبرز أسباب تدنّي مستوى المتعلّمينفي اللّغة العربيّة عموما، وتذوّق النّصوص الأدبيّة خصوصا، أمّا الاستبانة الثانية فتهدف إلى معرفة مكانة

اللّغة العربية عند المتعلّمين ومدى إقبالهم على تعلّمها، وبالتّالي مدى إقبالهم على لغة النّصوص وتذوّقها والاستفادة من ثروتها اللّغوية في التّعابير الشّفوية والكتابية.

3.3 تحليل الاستبانتين:

1.3.3 استبانة الأساتذة:

1.1.3.3 نصّ الاستبانة:

المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة

معهد الآداب واللّغات **قسم اللّغة العربيّة وآدابها**

تخصّص: اللّسانيات وتعليميّة اللّغة العربيّة **فئة الأساتذة**

استبانة

أستاذي الفاضل: تحية عطرة وبعد:

في إطار إعداد رسالة في تعليميّة اللّغة العربيّة، موسومة: تعليميّة النّصوص الأدبيّة في المدرسة الجزائريّة–السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا–، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحوي مجموعة أسئلة. راجين منكم الإجابة عنها بكلّ صدق ومصداقية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة وتقديم رأيكم في الموضوع.

المعلومات الشّخصيّة:

الرّتبة العلميّة:

التخصّص:

مدّة الخبرة في التّدريس:

1 هل تجد أنّ طريقة التّدريس بالكفايات ناجعة في تعليمية النصّ الأدبيّ؟

نعم ○ قليلا ○ لا ○

2هل تطبّق هذه المقاربة في تدريسك؟

نعم ○ نسبيّا ○ لا ○

3 هل تجد أنّ المتعلّمين يتقنون سماع النصّ الأدبي؟

نعم ○ قليلا ○ لا ○

4 بم يمكنك الحكم على قراءة المتعلّمين للنّصوص الأدبيّة؟

سليمة ○ سليمة نسبيّا ○ غير سليمة ○

5 هل تلتمس توظيف الرّصيد اللّغويّ المكتسب من النّصوص الأدبيّة في التّعابير الشّفوية والكتابيّة للمتعلّمين؟

نعم ○ أحيانا ○ لا ○

6 ما رأيك في لغة النّصوص الأدبيّة؟

سهلة ○ متوسّطة ○ معقّدة ○

7 هل تستعمل العاميّة في تقريب المعنى للمتعلّمين في حصّة النّصوص؟

نعم ○ أحيانا ○ أبدا ○

8 في أيّ نوع من النّصوص الأدبيّة يجد المتعلّم صعوبة في الاستيعاب؟

النّصوص الأدبيّة ○ النّصوص التّواصليّة ○ المطالعة الموجّهة ○

9 كيف ترى الزّمن المخصّص للنّصوص الأدبيّة؟

كاف ○ غير كاف ○

10 هل حدث وأن وصلت في تقديمك لدرس النّصوص إلى مرحلة التذوّق؟

نعم ○ لا ○

11إن كان الجواب لا، إلام يرجع ذلك؟

12 هل تتوفّر النّصوص الأدبية على أخطاء؟

نعم ○ قليلا ○ لا ○

13 إن كان الجواب نعم، ما نوع الأخطاء الواردة بكثرة؟

14 هل تجد توافقا بين المنهاج و الكتاب المدرسيّ؟

نعم ○ نوعا ما ○ لا ○

سؤال عامّ: إلام تُرجعون أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عموما، وتذوّق النّصوص الأدبيّة خصوصا؟ وما هي أكثر الصّعاب التي تواجه الأستاذ وتقف عائقا أمام أداء مهامّه؟

2.1.3.3 وصف الاستبانة: تحتوي على أربعة عشر سؤالا، تنوّعت بين المفتوحة والمغلقة، حيث طغى النّوع الأوّل على الاستبانة لكونه لا يأخذ وقتا طويلا للإجابة كما أنّه لا يتطلّب جهدا من المجيب، وذلك عن طريق تأشير أحد الخيارات الموجودة دون إبداء الرّأي والتوسّع في الإجابة. أمّا النّوع الثّاني فهو متعلّق بالأسئلة المفتوحة التي تُتيح للمجيب فرصة التّعبير بحرية دون التقيّد بعدد محصور من الخيارات وإبداء رأيه، وهي بذلك تمنح الباحث معلومات إضافية يدعّم بها موضوع بحثه.

قُسِّمت أسئلة الاستبانة على ستّة محاور:

المحور الأوّل: وهو خاصّ بالتعرّف على المجيب من خلال تحديد الرّتبة العلمية والشّهادة المحصّل عليها ومدّة الخبرة في التّدريس، وكلّها معطيات بالغة الأهمية لتمحورها حول معرفة خبرة الأستاذ في مجال التعليم ومدى إفادته.

المحور الثّاني: متعلّق بتطبيق المقاربة بالكفايات في تدريس النصّ الأدبي ومدى نجاعتها وقد شمل السّؤال الأوّل والثّاني.

المحور الثالث: يتعلّق بالمتعلّم ومدى فاعليته واستفادته من درس النّصوص باعتباره محور العملية التّعليمية التعلّمية، يشمل السّؤال الثّالث والرّابع والخامس.

المحور الرّابع: يتمحور حول نشاط النصّ الأدبي وذلك بطرح عدد من الأسئلة حول طبيعة لغة النّصوص والحجم السّاعي المخصّص لها. إضافة إلى تمكّن الأستاذ من بلوغ مرحلة التذوّق أم لا. شمل السّؤال السّادس والسّابع والثّامن والتّاسع والعاشر والحادي عشر والثّاني عشر.

المحور الخامس: تعلّق بالسّؤال الثّالث عشر حول طبيعة العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي، وهل هناك توافق بينهما.

المحور السّادس: وهو سؤال عامّ مفتوح يتعلّق بإبداء الأساتذة لآرائهم حول أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عموما، وتذوّق النّصوص الأدبيّة خصوصا، والصّعاب التي تواجههم وتقف عائقا أمام أداء مهامّهم.

أمّا عن الصّعاب التي واجهتنا أثناء قيامنا بالعمل الميداني:

_ عدم استرجاع كلّ الاستبانات الموزّعة، وذلك بسبب امتناع بعض الأساتذة عن الإجابة.

_ عدم اهتمام بعض الأساتذة ببعض أسئلة الاستبانة، حيث تميّزت إجاباتهم بالاختصار، الأمر الذي وقف عائقا أمام مصداقية الاستبانة، ممّا اضطرّنا إلى توسيع دائرة العينة إلى تسع ثانويات للحصول على أكبر عدد من الإجابات.

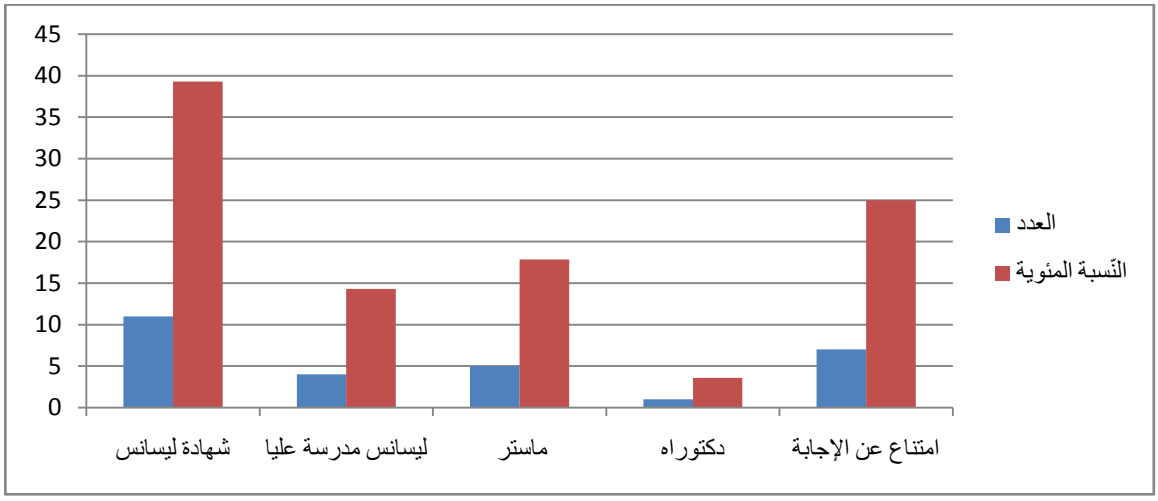
3.1.3.3 تحليل الاستبانة:

تُقدَّم نتائج الاستبانة فيما يلي على شكل جداول تتضمّن النسب المئوية للإجابات متبوعة بالتّحليل.

الإجابات الخاصّة بالمعلومات الشخصية:

الرّتبة العلمية:

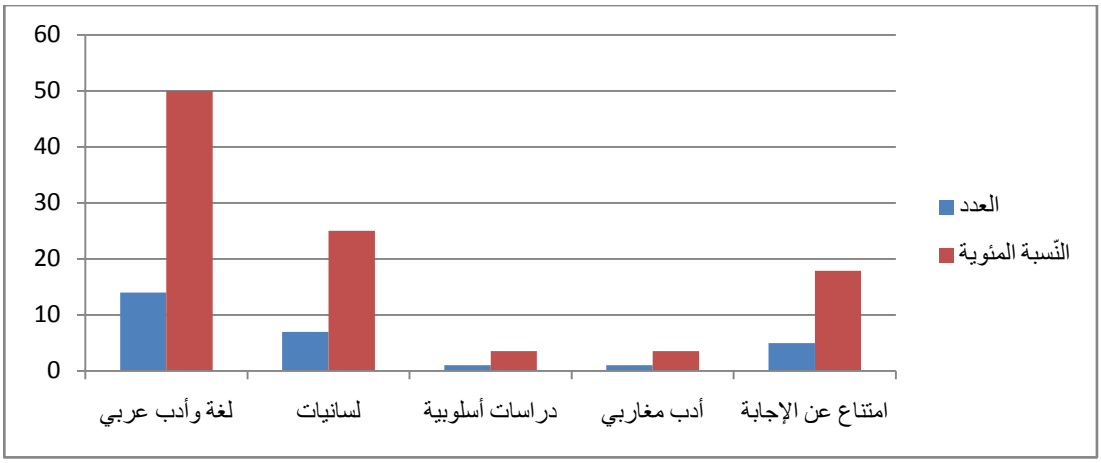
الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
شهادة ليسانس	11	39.29
ليسانس مدرسة عليا	04	14.29
ماستر	05	17.86
دكتوراه	01	03.57
امتناع عن الإجابة	07	25



تكشف الإجابات الموضّحة أعلاه أنّ جلّ الأساتذة من خرّيجي الجامعات متحصّلون على شهادة الليسانس، في حين تُمثّل نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر نسبة لا بأس بها، وهذا مؤشر يبيّن أنّ معظم الأساتذة من ذوي الرّتب العلمية المتقدّمة.

التخصّص:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
لغة وأدب عربي	14	50
لسانيات	07	25
دراسات أسلوبية	01	03.57
أدب مغاربي	01	03.57
امتناع عن الإجابة	05	17.86

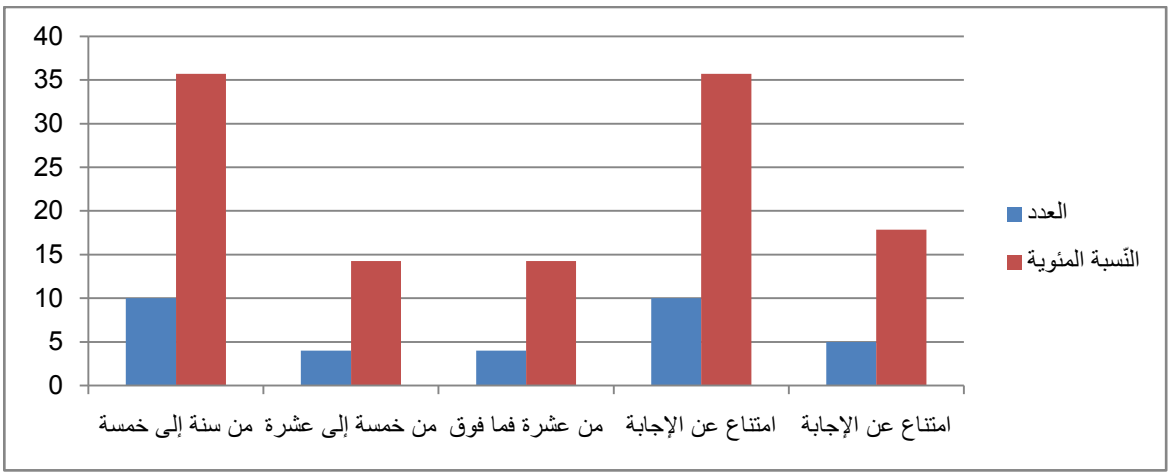


توضّح النّتائج أنّ نصف عدد الأساتذة متخصّصون في اللّغة والأدب العربي، في حين تنوّعت تخصّصات النّصف الآخر بين اللّسانيات والدّراسات الأسلوبية والأدب المغاربي.

الخبرة:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
من سنة إلى خمسة	10	35.71
من خمسة إلى عشرة	04	14.28
من عشرة فما فوق	04	14.28

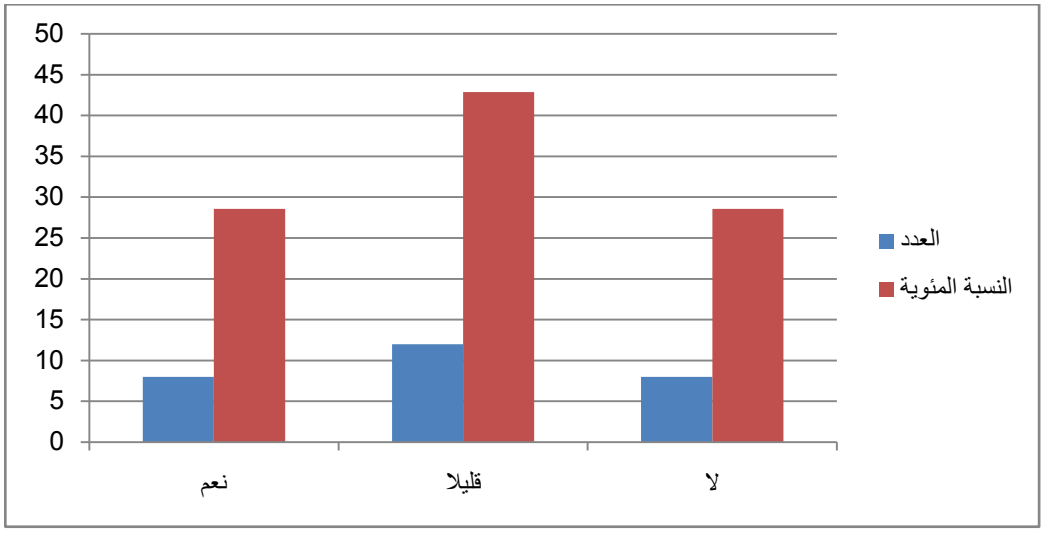
امتناع عن الإجابة	10	35.71



يبيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة من سنة إلى خمس سنوات هي النّسبة العالية. ومنه فإنّ غالبية الأساتذة جدد وبالتّالي لديهم الدّافعية لتقبّل وتطبيق إصلاحات القطاع.

الجواب الأول: لمعرفة نجاعة المقاربة بالكفايات في تعليمية النصّ الأدبي: قمنا بطرح السؤال الآتي: هل تجد أنّ طريقة التّدريس بالكفايات ناجعة في تعليمية النصّ الأدبيّ؟ فكانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	28.57
قليلا	12	42.86
لا	08	28.57

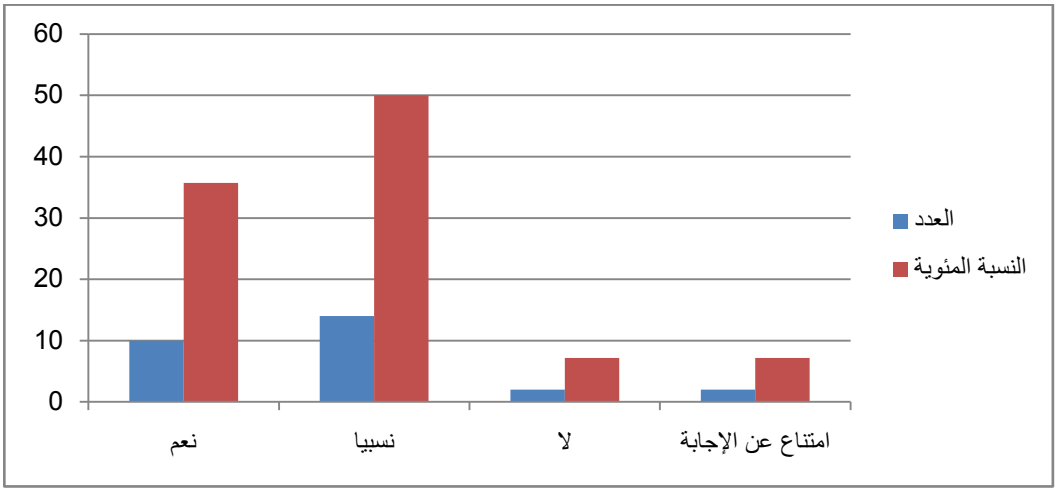


من خلال النتائج الواردة أعلاه، يتّضح أنّ ما يقارب نصف الفئة المستهدفة ترى أنّ المقاربة بالكفايات ناجعة في تعليمية النصّ الأدبي، ويعود هذا في نظرنا إلى الطّريقة المطبّقة غالبا وهي الطّريقة الحوارية التي تُمكّن المتعَلّم من المناقشة وإبداء الرّأي، إضافة إلى استثمار النّصوص الأدبية في التعرّف على بعض القواعد النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية، على عكس المقاربات القديمة التي كانت تعالج القواعد النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية بمعزل عن النصّ الأدبي.

الجواب الثاني: لمعرفة مدى التزام الأساتذة بتطبيق مبدأ المقاربة بالكفايات أثناء التدريس، طرحنا السّؤال الآتي: هل تطبّق هذه المقاربة في تدريسك؟

فكانت الإجابات على الشّكل الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	35.71
نسبيا	14	50
لا	02	07.14
امتناع عن الإجابة	02	07.14



يتّضح ممّا سبق أنّ نسبة تطبيق المقاربة بالكفايات في التّدريس تبقى نسبية، وهذا يرجع إلى:

_ عدم إدراك المفهوم الحقيقي لمصطلح المقاربة بالكفايات.

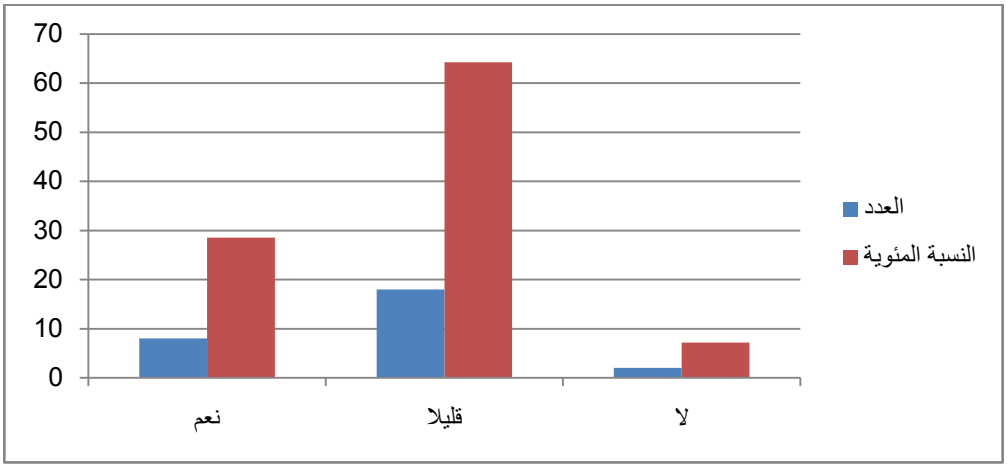
_ الاعتماد على الطّريقة الكلاسيكية التي تركّز على مبدأ تلقين المعارف دون منح المتعلّم فرصة البحث والاستطلاع.

_ الاهتمام بتقويم المعارف والتّركيز على تقويم المنتوج النّهائي للتعلّم.

الجواب الثالث: ولمعرفة مدى إدراك المتعلّمين لمهارة الاستماع، طرحنا السّؤال الآتي: هل تجد أنّ المتعلّمين يُتقنون سماع النصّ الأدبي؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	28.57
قليلا	18	64.29
لا	02	07.14



تُظهر نتائج الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين يفتقدون لمهارة الاستماع وهو أبو الملكات، وهذا يعود في رأينا إلى:

_ عدم اهتمام المنهاج بهذه المهارة.

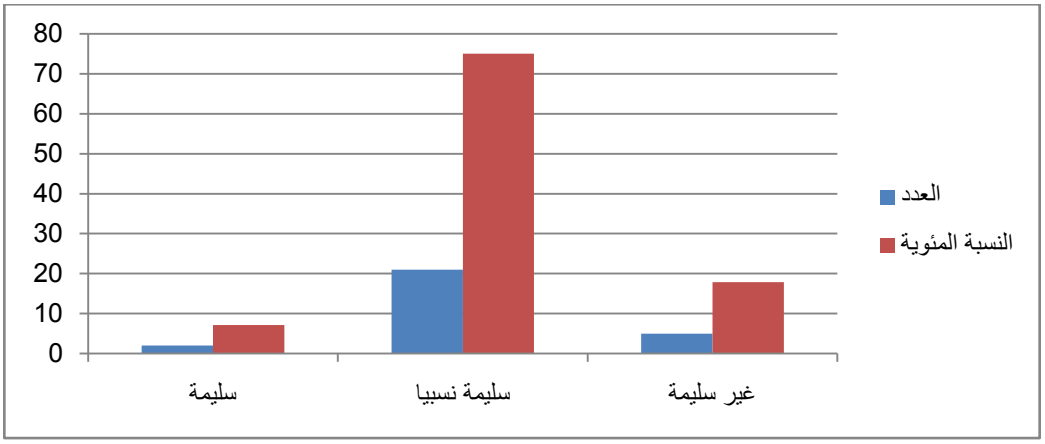
_ فقدان ثقافة الاستماع في المجتمع ككلّ وفي المجتمع المدرسي بشكل خاصّ.

_ عدم تعويد المتعلّمين على هذه المهارة من المراحل التّعليمية الأولى.

الجواب الرّابع: ولمعرفة مدى تحكّم المتعلّمين في مهارة قراءة النصّ الأدبي، طرحنا السّؤال الآتي: بم يمكنك الحكم على قراءة المتعلّمين للنّصوص الأدبيّة؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
سليمة	02	07.14
سليمة نسبيا	21	75
غير سليمة	05	17.86

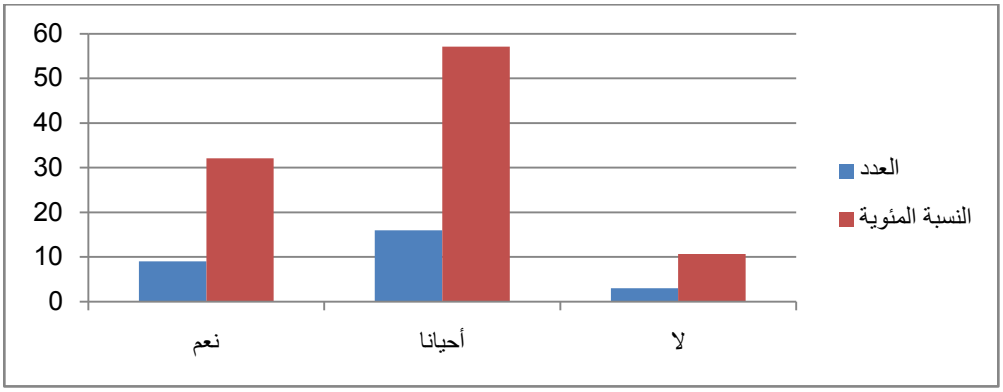


أجمع جلّ الأساتذة بنسبة 75% على أنّ قراءة المتعلّمين للنّصوص الأدبية قراءة سليمة نسبيا، وهذا مؤشّر يدلّ على أنّ المتعلّمين يسعون إلى تطبيق الأحكام النحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية المدروسة.

الجواب الخامس: ولمعرفة أثر النّصوص الأدبية من حيث توظيف الرّصيد اللّغوي في التعابير الشفوية والكتابية، طرحنا السّؤال الآتي: هل تلتمس توظيف الرّصيد اللّغويّ المكتسب من النّصوص الأدبيّة في التّعابير الشّفوية والكتابيّة للمتعلّمين؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	09	32.14
أحيانا	16	57.14
لا	03	10.71

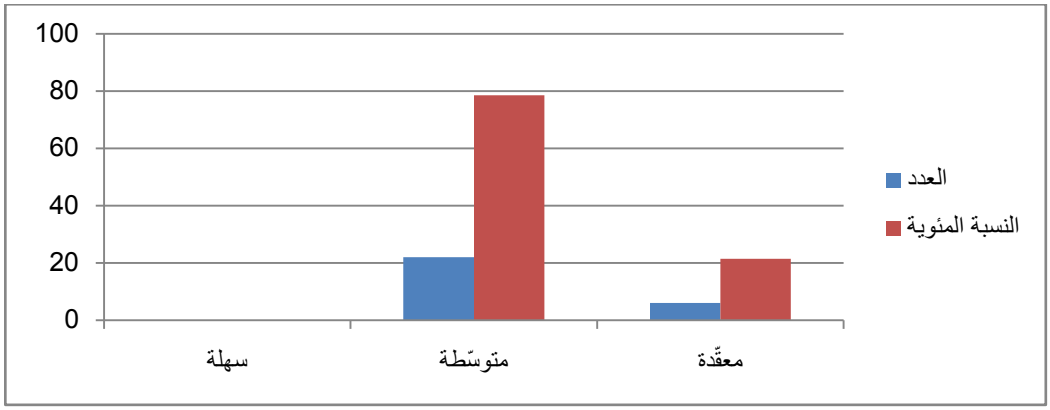


من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول يتّضح أنّ الأساتذة يرون توظيف المتعلّمين للرّصيد اللّغوي المكتسب من النّصوص الأدبية ولو في بعض الأحيان في التعابير الشفوية والكتابية، وهذا يدلّ على أنّ النّصوص الأدبية تشتمل على رصيد لغوي يمكّن المتعلّمين من التّعبير بلغة سليمة شفويا وكتابيا.

الجواب السّادس: وللبحث عن طبيعة مستوى النّصوص المقدّمة لمتعلّمي المرحلة النّهائية من التّعليم الثانوي طرحنا السّؤال الآتي: ما رأيك في لغة النّصوص الأدبيّة؟

فكانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
سهلة	00	00
متوسّطة	22	78.57
معقّدة	06	21.43

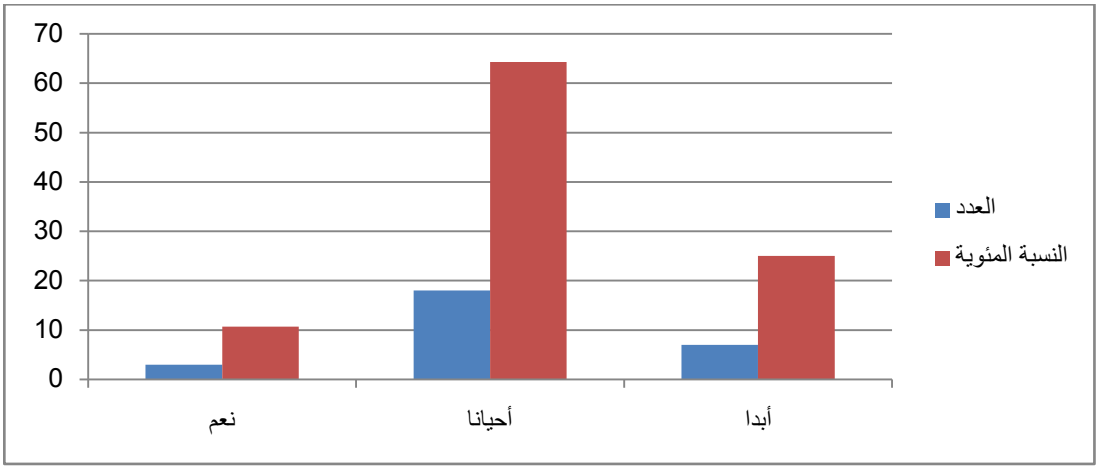


من خلال النّتائج يتّضح أنّ لغة النّصوص لغة متوسّطة من حيث السّهولة والتّعقيد وهذا يرجع لطبيعة المرحلة الدّراسية باعتبارها آخر مرحلة في التّعليم العامّ.

الجواب السّابع: ولبيان حقيقة استعمال العامية في إطار تقريب المعنى للمتعلّمين في حصّة النّصوص طرحنا السّؤال الآتي : هل تستعمل العاميّة في تقريب المعنى للمتعلّمين في حصّة النّصوص؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	03	10.71
أحيانا	18	64.29
أبدا	07	25

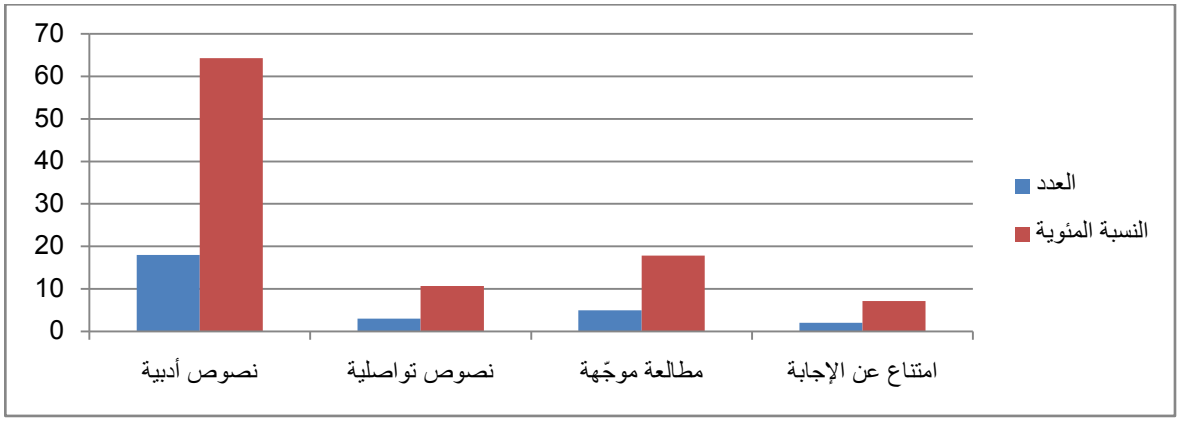


من خلال هذه النّتائج يبدو أنّ أغلبية الأساتذة يستعملون العامية لكن في حدود ضيّقة (عند الضّرورة)، لكنّ المشكل يبقى في تلقّي الموادّ الدّراسية الأخرى بلغة هجينة.

الجواب الثّامن: ومن أجل كشف مكامن الصّعوبة في أيّ نوع من النّصوص الأدبيّة، طرحنا السؤال الآتي: في أيّ نوع من النّصوص الأدبية يجد المتعلّم صعوبة في الاستيعاب؟

فكانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نصوص أدبية	18	64.28
نصوص تواصلية	03	10.71
مطالعة موجّهة	05	17.86
امتناع عن الإجابة	02	07.14

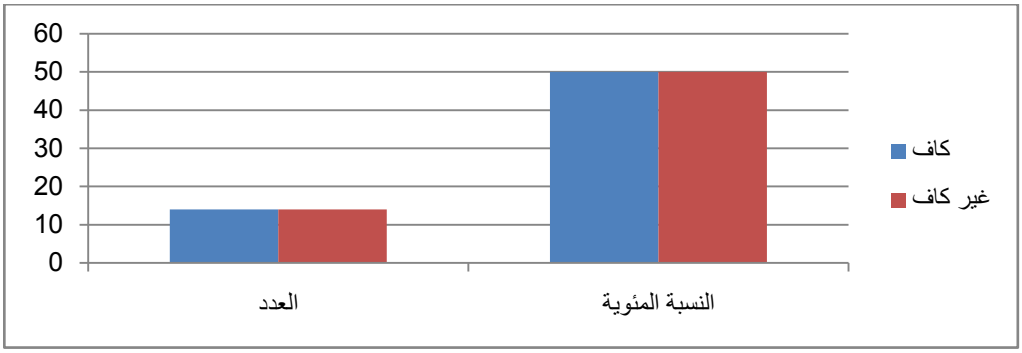


على ضوء هذه النّتائج يتبيّن لنا أنّ المتعلّمين يجدون صعوبة في استيعاب النّصوص الأدبية، على عكس النّصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجّهة النّثرية، وهذا راجع في رأينا إلى طبيعة هذه النّصوص بخاصّة النّصوص الشّعرية المعقّدة.

الجواب التّاسع: وللبحث في إشكالية توافق زمن حصّة النّصوص مع الزّمن المخصّص لها، طرحنا السّؤال الآتي: كيف ترى الزّمن المخصّص للنّصوص الأدبيّة؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
كاف	14	50
غير كاف	14	50

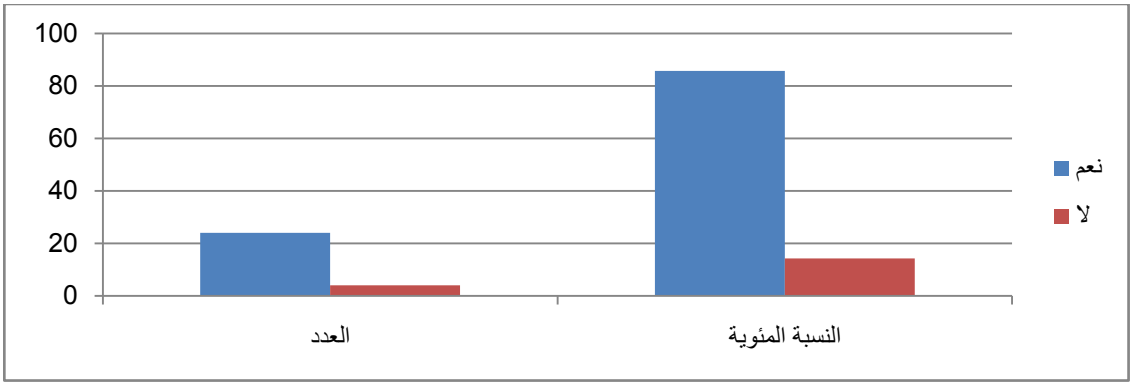


تُظهر النتائج تساويا في النسبة المئوية بين الفئة التي ترى أنّ الزّمن المخصّص لدرس النّصوص كاف؛ وذلك أنّ عدد الحصص المبرمجة كافية لمعالجة النصّ من جميع جوانبه، وبين الفئة الأخرى التي ترى العكس، ودليلهم طول الأسئلة المتعلّقة بالنّصوص الأدبية من اكتشاف معطيات النصّ إلى مناقشتها إلى تحديد بناء النصّ وصولا إلى إجمال القول في تقدير النصّ، ممّا يضطرّهم إلى تجاوز بعض الأجزاء المهمّة، وهذا يؤثّر سلبا على سير العملية التربوية.

الجواب العاشر: ولمعرفة ما إذا بلغ الأستاذ في تقديمه لدرس النّصوص مرحلة التذوّق، طرحنا السؤال الآتي: هل حدث وأن وصلتَ في تقديمك لدرس النّصوص إلى مرحلة التذوّق؟

كانت الإجابات على الشّكل الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	24	85.71
لا	04	14.28

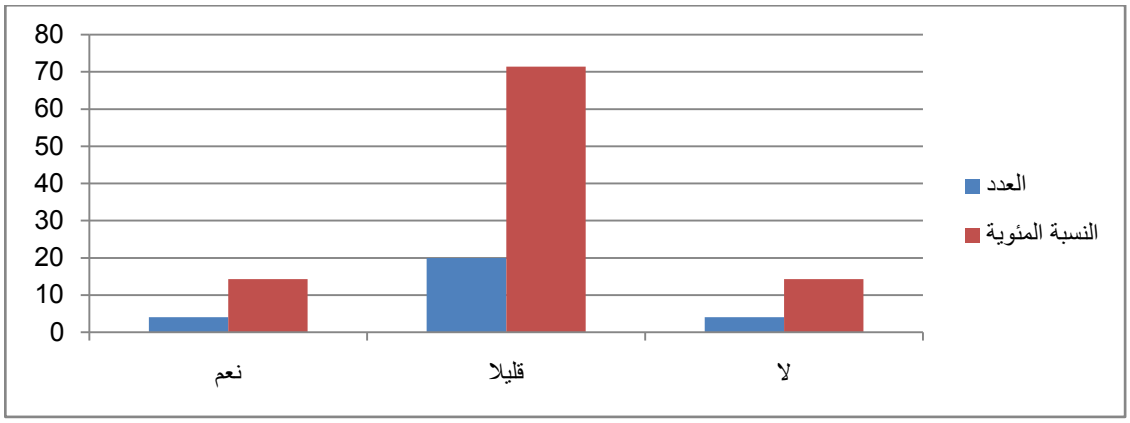


تُظهر نتائج الجدول أنّ نسبة 85.71% من الفئة المستجوبة قد وصلت في تقديمها لدرس النّصوص إلى مرحلة التذوّق، في حين أنّ النّسبة المتبقّية وهي نسبة ضئيلة لم تصل إلى مرحلة التذوّق وهذا راجع إلى: عدم الاهتمام، صعوبة لغة الشّعر، طول الوقت وضيق البرنامج."الجواب الحادي عشر (أسباب عدم الوصول إلى مرحلة التذوّق)".

الجواب الثاني عشر: ولمعرفة نسبة الأخطاء الموجودة في النّصوص الأدبية، طرحنا السّؤال الآتي: هل تتوفّر النّصوص الأدبية على أخطاء؟

فكانت الإجابات على النحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	04	14.28
قليلا	20	71.43
لا	04	14.28

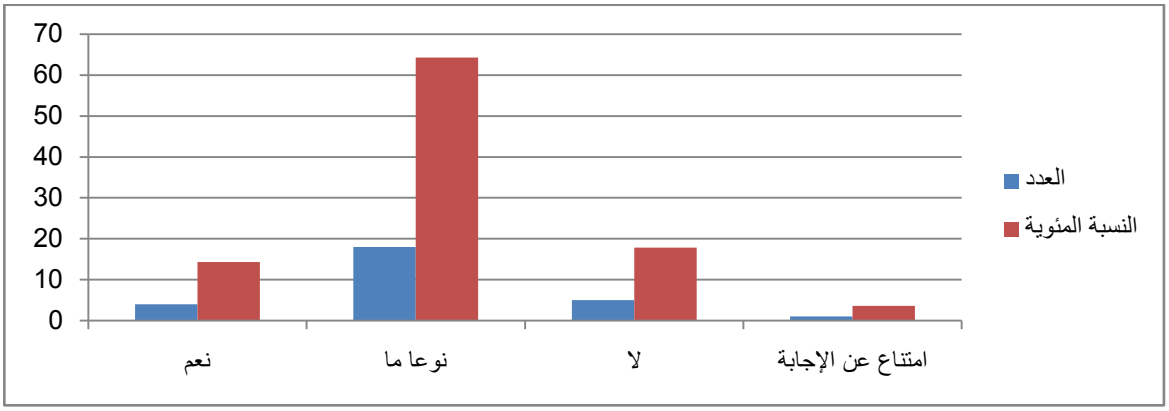


من خلال الجدول، يتبيّن أنّ الأساتذة يُجمعون على وجود أخطاء في النّصوص الأدبية بنسبة قليلة وهي في الغالب أخطاء إملائية ولغوية. (الجواب الثالث عشر).

الجواب الرّابع عشر: ومن أجل معرفة مدى التوافق بين المنهاج والكتاب المدرسي، طرحنا السؤال الآتي: هل تجد توافقا بين المنهاج والكتاب المدرسيّ؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

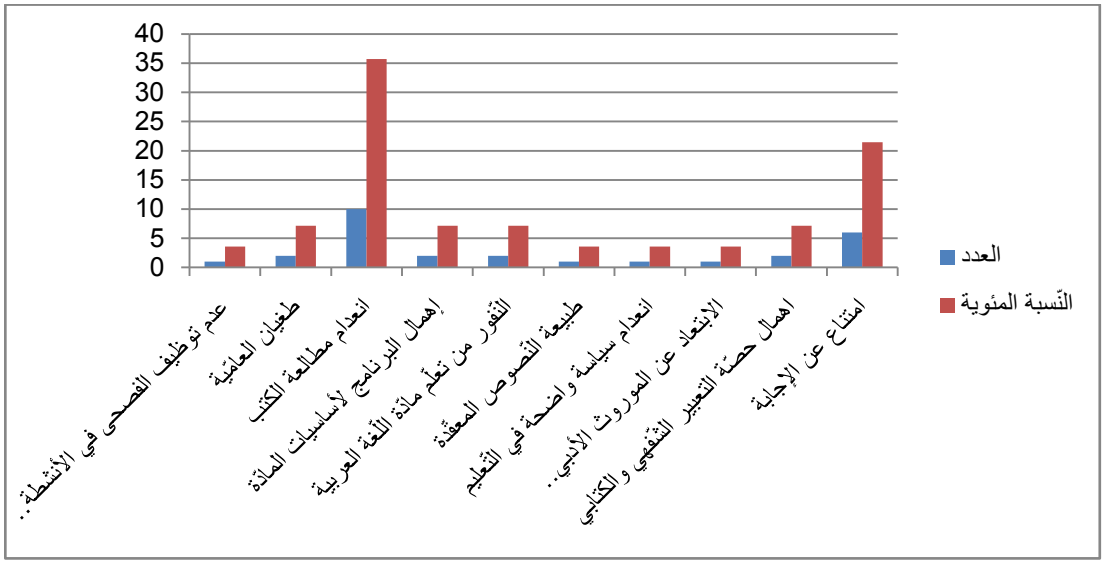
الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	04	14.28
نوعا ما	18	64.28
لا	05	17.86
امتناع عن الإجابة	01	03.57



بناء على هذه النتائج نلاحظ وجود توافق نسبي بين الكتاب والمنهاج المدرسي، الذي يفترض أن يكون هناك توافق وانسجام تامّ بينهما.

الجواب الأخير: لغرض معرفة أهمّ أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عموما، وتذوّق النّصوص الأدبيّة خصوصا، طرحنا السّؤال الآتي: إلام تُرجعون أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في اللّغة العربيّة عموما، وتذوّق النّصوص الأدبيّة خصوصا؟ وما هي أكثر الصّعاب التي تواجه الأستاذ وتقف عائقا أمام أداء مهامّه؟

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
عدم توظيف الفصحى في الأنشطة التعليمية	01	03.57
طغيان العامّية	02	07.14
انعدام مطالعة الكتب	10	35.71
إهمال البرنامج لأساسيات المادّة	02	07.14
النّفور من تعلّم مادّة اللّغة العربية	02	07.14
طبيعة النّصوص المعقّدة	01	03.57
انعدام سياسة واضحة في التّعليم	01	03.57
الابتعاد عن الموروث الأدبي الرّاقي، انعدام الإبداع، الاعتماد الكلّي على النت.	01	03.57
اهمال حصّة التعبير الشّفهي والكتابي	02	07.14
امتناع عن الإجابة	06	21.43



بناء على النّتائج المبيّنة في الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ أسباب تدنّي مستوى المتعلّمين في اللّغة العربية عموما وتذوّق النّصوص الأدبية خصوصا تنحصر في إهمال المتعلّمين لمطالعة الكتب ممّا يجعل رصيدهم اللّغوي رصيدا ضعيفا لا يتماشى وطبيعة اللّغة.

أمّا عن الصّعاب التي تواجه الأستاذ وتقف عائقا أمام أداء مهامّه، فقد أجمعت الفئة المستجوبة على عاملين أساسيين يحولان دون أداء الأستاذ لمهامّه على أكمل وجه:

_ الضّعف القاعدي للمتعلّمين.

_ عدم الرّغبة في التعلّم.

_ عدم تماشي المنهاج والبرنامج.

4.1.3.3 نتائج تحليل الاستبانة:

أسفر تحليل الاستبانة إلى مجموعة نتائج نجملها فيما يلي:

_ إجماع فئة لا بأس بها من الأساتذة على نجاعة المقاربة بالكفايات التي تُعدُّ أساسا بيداغوجيا في تعليمية النصّ الأدبي والتي تقوم على بعث روح الإبداع وحبّ الاطّلاع لدى المتعلّمين.

_ إنّ تطبيق المقاربة بالكفايات تطبيقا عمليا في الميدان لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، وذلك لنقص الدّورات والأيّام التّكوينية المساعدة على توضيح وتقريب المفاهيم.

_ تأكيد غالبية الفئة المستجوبة على صعوبة النّصوص الأدبية من حيث استيعابها بالنّسبة للمتعلّمين، الأمر الذي يضطرّهم في بعض الأحيان إلى استعمال العامية لتقريب المفهوم.

_ يُعدّ ضعف مستوى المتعلّمين وعدم اهتمامهم وتجاوبهم أهمّ عائق يُصعِّب من أداء الأستاذ لمهامّه.

2.3.3 استبانة المتعلّمين:

1.2.3.3 نصّ الاستبانة:

المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة

معهد الآداب واللّغات قسم اللّغة العربيّة وآدابها

تخصّص: اللّسانيات وتعليميّة اللّغة العربيّة فئة المتعلّمين

عزيزي المتعلّم: تحية عطرة وبعد:

في إطار إعداد رسالة في تعليميّة اللّغة العربيّة، موسومة: تعليميّة النّصوص الأدبيّة في المدرسة الجزائريّة–السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا–، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تحوي مجموعة أسئلة. راجين منكم الإجابة عنها بكلّ صدق ومصداقية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة وتقديم رأيكم في الموضوع.

المعلومات الشّخصيّة:

السن:

القسم:

1 هل تحبّ تعلّم اللّغة العربيّة؟

نعم ○ لا ○

2 في رأيك، ماهي المكانة التي تحتلّها اللّغة العربيّة بالنّسبة للّغات الأخرى؟

متقدّمة ○ متوسّطة ○ متخلّفة ○

3 هل تميل إلى استعمال الفصحى في حديثك العامّ؟

نعم ○ لا ○

4 هل تجد صعوبة في تعلّم اللّغة العربيّة؟

نعم أحيانا لا

5 إن كان الجواب نعم، فيم تكمن هذه الصّعوبة؟

في اللّغة في حدّ ذاتها في المقرّر الدّراسيّ في طريقة التّدريس

6 أيّ الحصص الدّراسيّة تفضّل؟

النّصوص القواعد البلاغة والعروض التّعبير

7 هل تجد أنّ لغة النّصوص لغة جميلة يمكنك تذوّقها؟

نعم لا

8 هل تستفيد من الحقل المعجميّ للنّصوص في تعابيرك الشّفوية والكتابية؟

نعم لا

9 هل تتناقش مع أستاذك بفعالية في حصّة النّصوص؟

نعم لا

10 هل تحبِّذ مطالعة الكتب خارج المدرسة؟

نعم لا

2.2.3.3 وصف الاستبانة:

وجِّهت الاستبانة إلى مئة وأربعة وأربعين متعلّما من أقسام السّنة النّهائية (شعبة آداب وفلسفة) موزّعين بين الإناث والذّكور، شملت الثانويات المذكورة آنفا.

تحتوي الاستبانة على عشرة أسئلة موزّعة على المحاور الآتية:

المحور الأول: يهدف إلى معرفة نظرة المتعلّم إلى اللّغة العربية ويشمل السّؤال الأوّل والثّاني والثّالث والرّابع والخامس.

المحور الثّاني: خُصِّص لمعرفة مكانة نشاط النّصوص الأدبية عند المتعلّم و مدى استفادته من رصيدها اللّغوي في التعبير الشّفوي والكتابي ويشمل السّؤال السّادس والسّابع والثّامن.

المحور الثّالث: يهدف إلى الكشف عن موقع المتعلّم في العملية التّعليمية ما إذا كان عنصرا فعّالا، أم مجرّد متلقٍّ. ويشمل السّؤال التّاسع.

المحور الرّابع: يهدف إلى معرفة رغبة المتعلّمين في المطالعة وتنمية زادهم اللّغوي. ويشمل السّؤال العاشر.

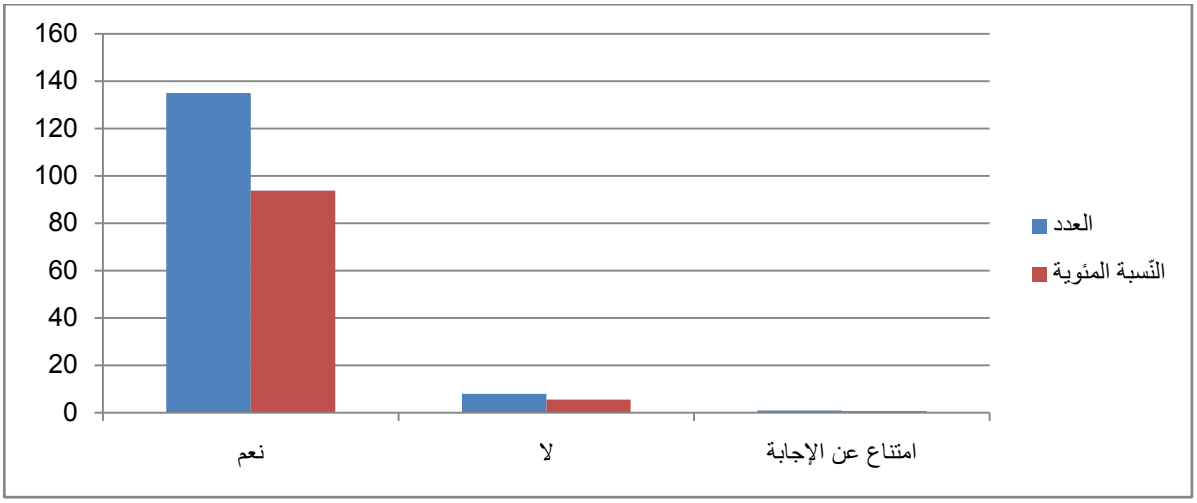
3.2.3.3 تحليل الاستبانة:

تُقدَّم نتائج الاستبانة فيما يلي على شكل جداول تتضمّن النسب المئوية للإجابات متبوعة بالتّحليل.

الجواب الأول: لمعرفة مكانة اللّغة العربية عند متعلّمي المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي، طرحنا السّؤال الآتي: هل تحبّ تعلّم اللّغة العربيّة؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	135	93.75
لا	08	5.55
امتناع عن الإجابة	01	0.69

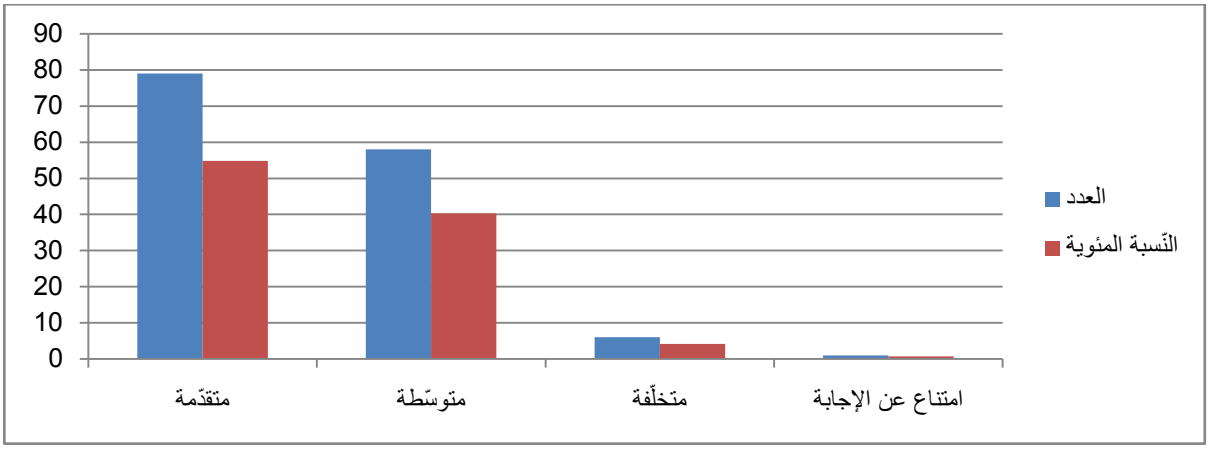


توضّح النّتائج أنّ اللّغة العربية تحتلّ مكانة خاصّة عند المتعلّمين وتنمّ عن منزلتها الرّفيعة كونها لغة الدّين والدّولة.

الجواب الثّاني: من أجل معرفة نظرة المتعلّمين العامّة للّغة العربية ومكانتها بين اللّغات الأخرى، طرحنا السّؤال الآتي: في رأيك، ماهي المكانة التي تحتلّها اللّغة العربيّة بالنّسبة للّغات الأخرى؟

كانت الإجابات على الشّكل الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
متقدّمة	79	54.86
متوسّطة	58	40.28
متخلّفة	06	4.17
امتناع عن الإجابة	01	0.69

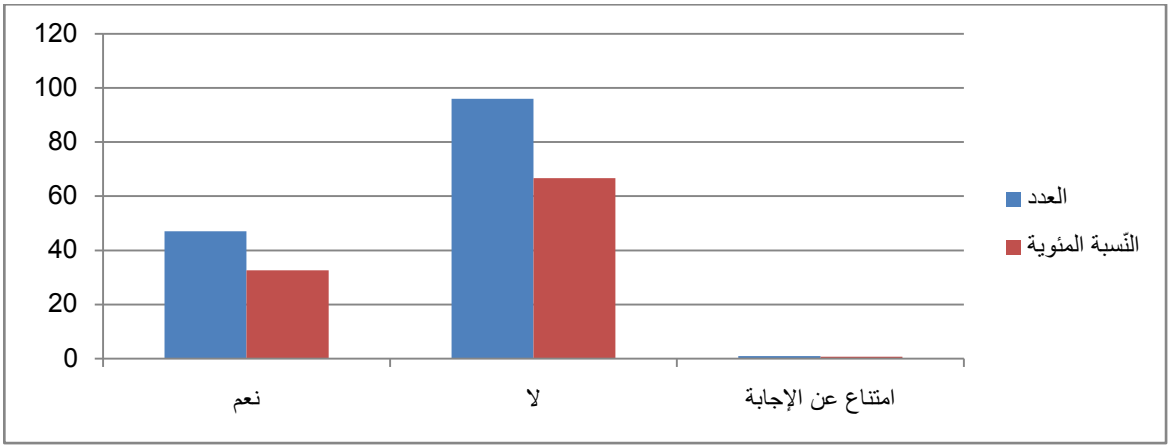


تكشف النّتائج الموضّحة أنّ نسبة لا بأس بها من المتعلمين ترى أنّ اللّغة العربية لغة متقدّمة مقارنة باللّغات الأخرى، في حين أنّ عددا قليلا من المتعلّمين ما يعادل نسبة 4.17% يجدونها لغة متخلّفة وهذا في رأينا يعود إلى ضعفهم وعدم تمكّنهم من المادّة.

الجواب الثّالث: وللكشف عن مدى توظيف المتعلّمين للّغة العربية الفصحى خارج أسوار المدرسة، طرحنا السّؤال الآتي: هل تميل إلى استعمال الفصحى في حديثك العامّ؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	47	32.64
لا	96	66.67
امتناع عن الإجابة	01	0.69

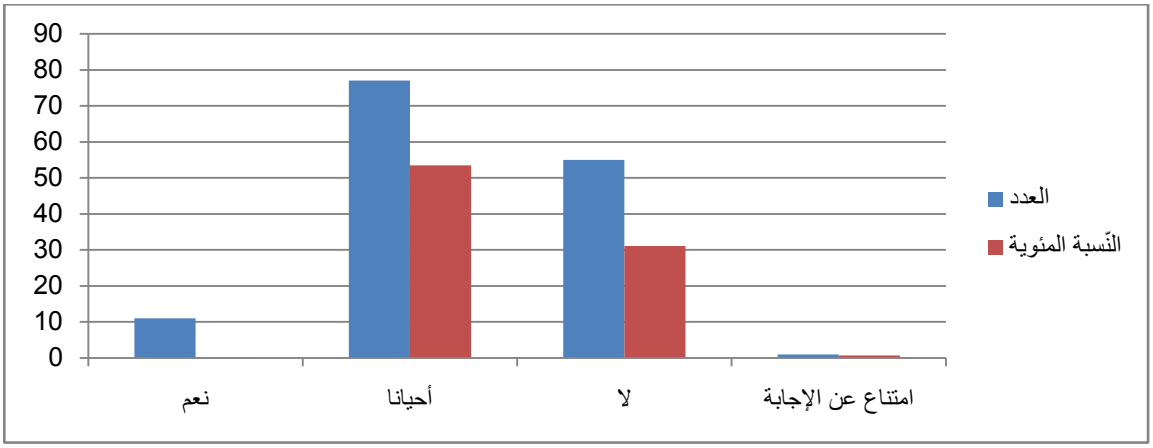


تُظهر النّتائج الموضّحة في الجدول أنّ العامية تغلب على كلّ مناحي حياة المتعلّم وأنّ استعمال الفصحى لا يتجاوز أسوار المؤسّسة التربوية، الأمر الذي يؤثّر سلبا على مستوى المتعلّم.

الجواب الرّابع: ولمعرفة ما إذا كان المتعلّم يجد صعوبة في تعلّم اللّغة العربية، طرحنا السّؤال الآتي: هل تجد صعوبة في تعلّم اللّغة العربيّة؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	11	%07.64
أحيانا	77	53.47
لا	55	31.07
امتناع عن الإجابة	01	0.69

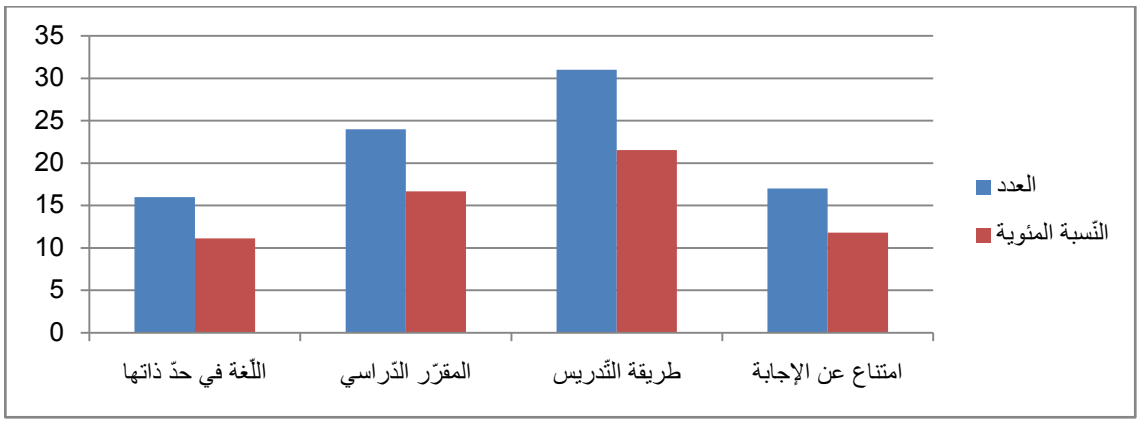


من خلال النّتائج الموضّحة، يظهر لنا أنّ نسبة 53.47% من الفئة المستجوبة تجد صعوبة في تعلّم اللّغة العربية في بعض الأحيان، في حين أنّ نسبة 07.64% تجد صعوبة بصفة دائمة، أمّا باقي الفئة فلا ترى أيّة صعوبة في التعلّم.

الجواب الخامس: ولمعرفة مكامن الصّعوبة عند المتعلّمين، طرحنا السّؤال الآتي: إن كان الجواب نعم، فيم تكمن هذه الصّعوبة؟

فكانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
اللّغة في حدّ ذاتها	16	11.11
المقرّر الدّراسي	24	16.67
طريقة التّدريس	31	21.53
امتناع عن الإجابة	17	11.81

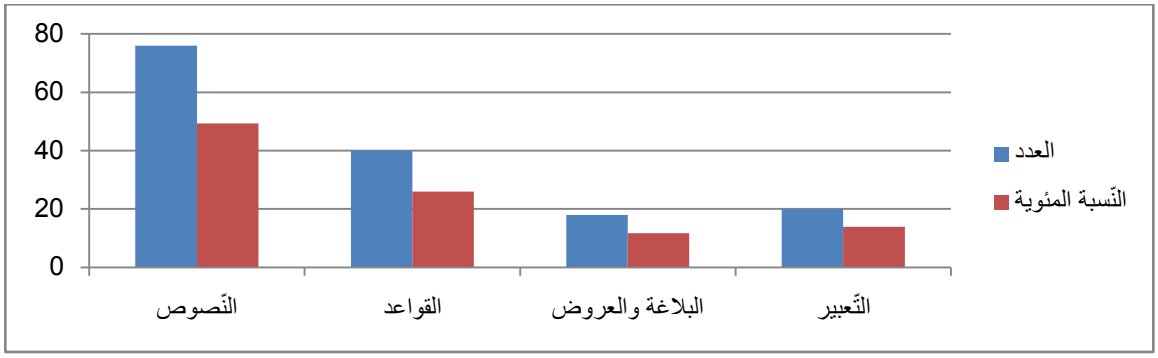


تؤكّد النتائج المحصّل عليها أنّ أغلبية المتعلّمين الذين يجدون صعوبة في تعلّم اللّغة العربية يُرجعون ذلك إلى الطّريقة المطبّقة في التّدريس، في حين برّرت باقي الفئة تلك الصّعوبة بربطها بصعوبة اللّغة في حدّ ذاتها، وصعوبة المقرّر الدّراسي، ويرجع هذا في رأينا إلى غموض مصطلح الطّريقة الحديثة (المقاربة بالكفايات) سواء بالنّسبة للمعلّم أو المتعلّم، الذي لازال يعتمد على أستاذه في كلّ كبيرة وصغيرة دون بذل أدنى جهد في البحث.

الجواب السّادس: لمعرفة منزلة نشاط النّصوص عند المتعلّمين بين باقي الأنشطة، طرحنا السّؤال الآتي: أيّ الحصص الدّراسيّة تفضّل؟

فكانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
النّصوص	76	49.35
القواعد	40	25.97
البلاغة والعروض	18	11.69
التّعبير	20	13.89

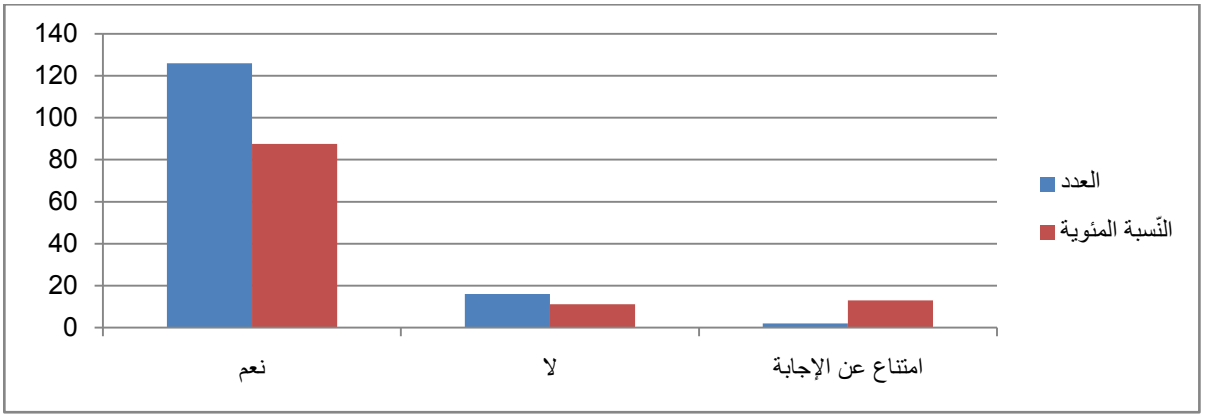


احتلّ نشاط النّصوص المرتبة الأولى بين باقي الأنشطة، حيث إنّ نسبة 49.35% من العينة المستجوبة تفضّل هذا النّشاط عن غيره، وهذا يعود في رأينا إلى ما توفّره حصّة النّصوص من جوّ للمناقشة والحوار ودفع المتعلّمين إلى إبراز قدراتهم. في حين احتلّ نشاط القواعد والتّعبير المرتبة الثّانية والثّالثة على التّرتيب، أمّا نشاط العروض والبلاغة فقد صُنّف في المرتبة الأخيرة وهذا راجع في رأينا لدقّة العلمين وصعوبتها بخاصّة علم العروض لذلك لا نجد إقبالا من قبَل المتعلّمين على هذا العلم.

الجواب السّابع: ولمعرفة تذوّق المتعلّمين للغة النّصوص طرحنا السّؤال الآتي: هل تجد أنّ لغة النّصوص لغة جميلة يمكنك تذوّقها؟

فكانت الإجابات على الشّكل الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	126	87.5
لا	16	11.11
امتناع عن الإجابة	02	12.99

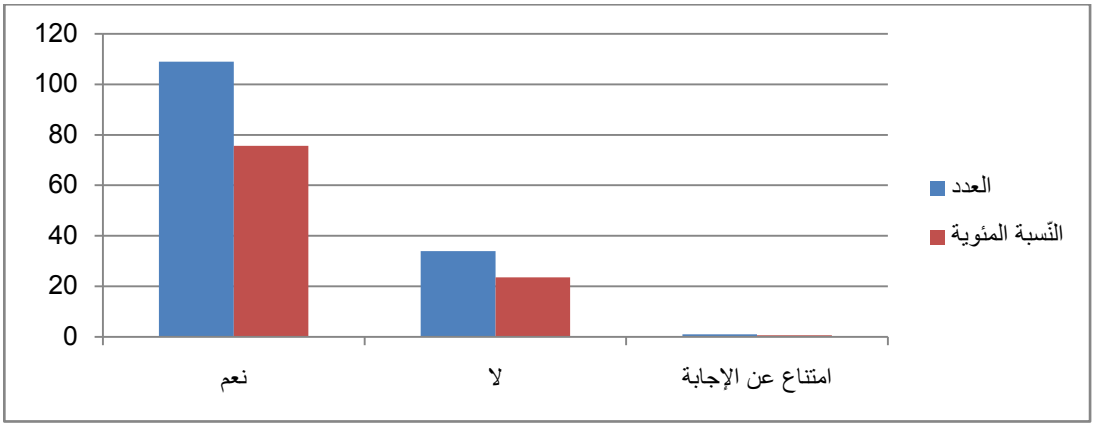


توضّح النّتائج أنّ نسبة 87.5% ترى أنّ لغة النّصوص لغة جميلة يمكن تذوّقها في حين أنّ النسبة المتبقّية ترى العكس.

الجواب الثّامن: بعد وصول المتعلّمين إلى مرحلة تذوّق النّصوص الأدبية، أردنا معرفة مدى استفادتهم منها في التّعابير الشّفوية والكتابية، فطرحنا السّؤال الآتي: هل تستفيد من الحقل المعجميّ للنّصوص في تعابيرك الشّفوية والكتابية؟

كانت الإجابات على الشّكل الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	109	75.69
لا	34	23.61
امتناع عن الإجابة	01	0.69

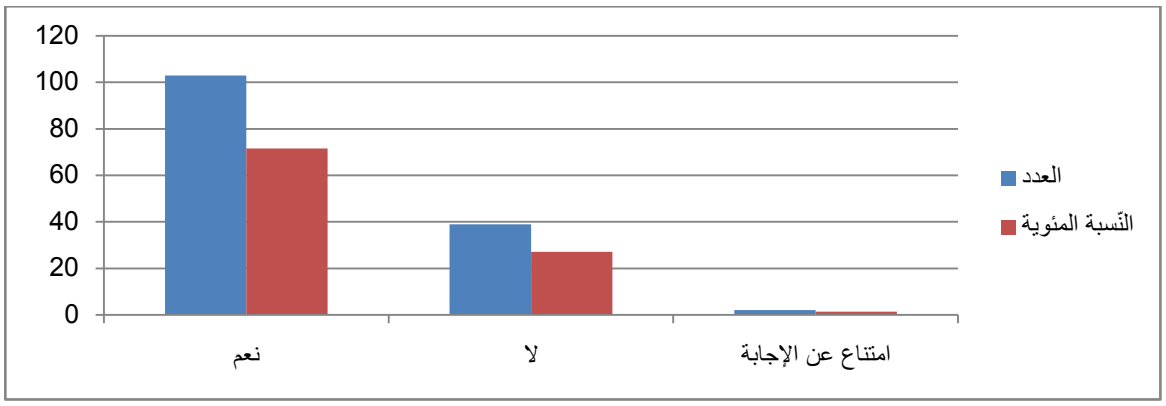


تكشف الإجابات المبيّنة في الجدول أنّ نسبة 75.69% من العينة المستجوبة تستفيد من الحقل المعجمي للنّصوص في التّعابير الشّفوية والكتابية وهذا مؤشّر إيجابي يدلّ على اهتمام المتعلّم بحصوله على أكبر عدد من مفردات اللّغة والاستفادة منها عن طريق توظيفها مشافهة وكتابة.

الجواب التّاسع: ومن أجل معرفة مدى تجاوب المتعلّمين في درس النّصوص قمنا بطرح السّؤال الآتي: هل تتناقش مع أستاذك بفعالية في حصّة النّصوص؟

كانت الإجابات على النّحو الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	103	71.53
لا	39	27.08
امتناع عن الإجابة	02	01.39

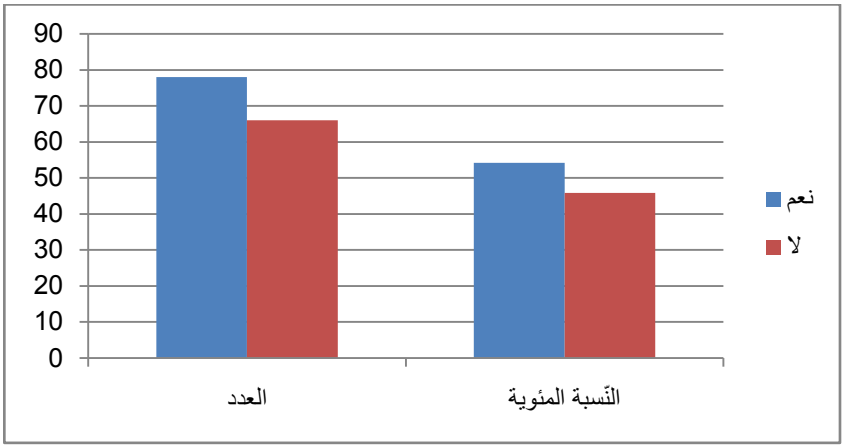


يتّضح لنا من خلال النّتائج الظّاهرة أنّ المتعلّمين يتفاعلون بشكل كبير مع النصّ الأدبي، ويمكن أن نرجع هذا إلى طبيعة النّصوص الواردة وما توفّره الحصّة من فرص للنّقاش وتبادل الآراء.

الجواب العاشر: وللبحث عن تحبيذ المتعلّمين لمطالعة الكتب غير المبرمجة طرحنا السّؤال الآتي: هل تحبِّذ مطالعة الكتب خارج المدرسة؟

فكانت الإجابات على الشّكل الآتي:

الاحتمالات	العدد	النّسبة المئوية
نعم	78	54,17
لا	66	45.83



يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة تحبيذ المقروئية عند المتعلّمين متقاربة، حيث نجد نسبة 54.17% من العينة المستجوبة يهتمّون بمطالعة الكتب خارج المدرسة، أمّا الفئة المتبقية التي قدّرت ب 45.83% فقد عبّرت عن إهمالها للمطالعة وعدم ممارستها وهذا يعود في رأينا إلى:

_ انحصار ثقافة القراءة في المدرسة فقط.

_ قلّة الوعي بأهمية المطالعة وإيجابياتها العديدة.

4.2.3.3 نتائج تحليل الاستبانة:

أسفر تحليل الاستبانة إلى مجموعة نتائج نجملها فيما يلي:

_ احتلال اللّغة العربية مكانة عالية عند المتعلّمين على الرّغم من الصّعوبة التي يعانون منها في التعلّم في بعض الأحيان.

_ ميل المتعلّمين إلى نشاط النّصوص وذلك لما يتميّز به من ميزات لغوية وفكرية وثقافية. لذلك وجب استغلال أنجع الطّرق في تدريسه وذلك باختيار أنسب النّصوص لمستوى المتعلّمين.

_ تفاعل المتعلّمين في حصّة النّصوص ممّا يدلّ على تحلّي الأغلبية بروح المبادرة والاستقلالية بالرّأي.

خاتمة

ها نحن الآن نصل إلى خاتمة البحث لإماطة اللّثام عن واقع تعليمية النّصوص الأدبية في المدرسة الجزائرية بخاصة في المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي، وقد استطعنا أن نخرج في هذه الدّراسة بالنّتائج الآتية:

1. أهمية المنهاج الدّراسيّ بعدّه عمود عمليتي التّربية والتّعليم لذا ينبغي على القائمين على وضع المناهج الدّراسيّة العناية باختيار الموادّ والمحتويات والأنشطة الملائمة للمتعلّمين، بحيث تكون مناسبة لسنّهم ومراحل نموّهم واستعداداتهم، وميولهم ومطالب بيئتهم الاجتماعيّة والطّبيعيّة مع موافقتها لمَطالب المجتمع الذي يعيشون فيه كأعضاء ينتفعون منه وينفعونه.
2. إنّ تفاعل عناصر العملية التّعليمية التعلّمية بعضها مع بعض، وبنسق منظّم، كفيل بإيصال المعارف على وجهها الصّحيح للمتعلّم، وتحقيق الغاية السّامية منها. وما تعانيه مدارسنا اليوم من مشاكل أو ضعف في التّحصيل، إنّما يعود بالضّرورة إلى خلل في أحد هذه العناصر أو بعضها، لذلك يجب أن يُسهِم كلّ عنصر منها وبشكل فعّال في عملية التّعليم والتعلّم.
3. تتعدّد طرائق التّدريس المستخدمة في مجال تعليم اللّغة من حسّية إلى نشطة إلى وظيفية إلى موثّقة، لكلّ منها خصائصها، لذلك فإنّ الطّريقة المثلى للتّدريس هي التي تجمع بين الطّرق السّابقة؛ حيث تراعى فيها مجموعة مبادئ أساسية كالانتقال من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن الجزء إلى الكلّ.

4. يعدّ النصّ الأدبي أرضية خصبة لإثراء معارف المتعلّمين وتنمية قدراتهم العقلية والوجدانية، وذلك بفضل التوجّه التّعليمي الجديد الذي أصبح يركّز على البعد النصّي بعد أن كان مقتصرا على الجملة فقط، حيث إنّ الهدف من تعليمية النّصوص هو إكساب المتعلّمين كفاءة نصية تمكّنهم من فهم وإنتاج نصوص جديدة.
5. اعتماد منهاج اللّغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم الثانوي على المقاربة بالكفايات بعدّها خيارا بيداغوجيا، وعلى المقاربة النصّية بعدّها خيارا لسانيا مدعّما للخيار السّابق، وذلك مواكبة للمستجدّات التربوية الحاصلة على المستويين التّعليمي والبيداغوجي.
6. تبنّي المنهاج للمدخل التّاريخي في تنظيم النّصوص الأدبية المبرمجة.
7. تنوّع النّصوص الأدبية المقرّرة بين شعرية ونثرية، واعتماد المنهاج على النّصوص التواصلية بعدّها نصوصا شارحة للنّصوص الأدبية بلغة بسيطة مفهومة.

هذا على المستوى النّظري، أمّا فيما يخصّ الجانب الميداني، فقد خلُص البحث من خلال الاستبانات الموزّعة على عينة من الأساتذة والمتعلّمين إلى جملة نتائج:

1. إجماع فئة لا بأس بها من الأساتذة على نجاعة المقاربة بالكفايات التي تُعدُّ أساسا بيداغوجيا في تعليمية النصّ الأدبي والتي تقوم على بعث روح الإبداع وحبّ الاطّلاع لدى المتعلّمين.
2. إنّ تطبيق المقاربة بالكفايات تطبيقا عمليا في الميدان لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، إذ أنّها لم تُخرج الدّرس الأدبي إلى الطّريق المعبدّة بعد وذلك لنقص

الدّورات والأيّام التّكوينية المساعدة على توضيح وتقريب المفاهيم. إضافة إلى تدنّي المستوى وقلّة الوسائل والاكتظاظ.

3. تأكيد غالبية الأساتذة على صعوبة النّصوص الأدبية من حيث استيعابها بالنّسبة للمتعلّمين، الأمر الذي يضطرّهم في بعض الأحيان إلى استعمال العامية لتقريب المفهوم.

4. يُعدّ ضعف مستوى المتعلّمين وعدم اهتمامهم وتجاوبهم أهمّ عائق يُصعِّب من أداء الأستاذ لمهامّه.

وفي الختام، نرجو أن نكون قد ألممنا ببعض جوانب الموضوع، وأن نكون قد وصفنا ولو بقدر بسيط واقع تعليمية النّصوص الأدبية في المدرسة الجزائرية (المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي)، وصفا يفتح الآفاق أمام دراسات أخرى لإتمام الجوانب التي أغفلناها في هذا البحث.

فهرس المذكرة:

-فهرس المصادر والمراجع

-فهرس الموضوعات

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المصادر والمراجع:

1. اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس (التّطبيقات في مجال التّربيّة الأسريّة والاقتصاد المنزلي)، كوثر حسين كوجك، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2001.
2. الاتّجاهات العالميّة المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عايش محمود زيتون، دار الشّروق، عمّان_ الأردن، ط1، 2010.
3. اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، محمّد السيّد علي، دار المسيرة، عمّان_ الأردن، ط1، 2011.
4. الأدب وفنونه _ دراسة ونقد_، عزّ الدين اسماعيل، دار الفكر العربي، القاهرة، ط8، 2013.
5. أصول تدريس اللّغة العربية، علي جواد الطاهر، دار الرّائد العربي، بيروت – لبنان–ط2، 1984.
6. أصول التّربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، عبد الرّحمن النّحلاوي، دار الفكر.
7. الأضداد، الأنباري، محمّد بن القاسم، تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، صيدا – بيروت–، 1987.

8. بناء المناهج وتخطيطها، محمّد صابر سليم. فايز مراد مينا. حسن سيّد شحاته. يحيى عطيّة سليمان. يسري عفيفي عفيفي. محسن حامد فراج، دار الفكر، عمان_ الأردن، ط1، 2006.

9. البيان والتّبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.

10. تاج العروس، أبو الفيض محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، مجموعة من المحققين، دار الهداية، دط، دت.

11. تاج اللّغة وصحاح العربيّة، الجوهري، اسماعيل بن حمّاد، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط2.

12. تاريخ الأدب العربي، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 11، دت.

13. تأويل مشكل القرآن، ابن قتيبة، عبد اللّه بن مسلم، تحقيق: أحمد صقر، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط2، 1973.

14. تدريس العربيّة في التّعليم العام نظريات وتجارب، رشدي أحمد طعيمة. محمّد السيّد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر– ط2، 2001.

15. تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية، محمد صلاح الدّين مجاور، دار الفكر العربي، نصر–القاهرة، 2000.

16. تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، علوي عبد اللّه طاهر، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010.

17. تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور، دار الشواف، عابدين – القاهرة، دط، 1991.

18. التذوّق الأدبي، طبيعته. نظرياته. مقوماته. معاييره. قياسه، ماهر شعبان عبد الباري، دار الفكر، الأردن، ط8، 2017.

19. تعلّمية اللّغة العربيّة، أنطوان صيّاح، دار النّهضة العربيّة، بيروت–لبنان، ط2.

20. الخصائص، ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، تحقيق: محمّد علي النجّار، دار الكتب المصريّة، القاهرة – مصر.

21. الدّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، أحمد الفاسي، جامعة عبد المالك السّعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.

22. سرّ صناعة الإعراب، ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993.

23. طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، وليد أحمد جابر، تقديم: سعيد محمّد السّعيد. أبو السّعود محمّد أحمد، دار الفكر، عمان_ الأردن، ط2، 2005.

24. طرق تدريس اللّغة العربيّة، عبد الرّحمن كامل عبد الرحمن محمود، جامعة القاهرة – مصر–دط، دت.

25. علم اللّغة العام، فرديناند دي سوسير، ترجمة: يوئيل يوسف غرير، مراجعة النصّ العربيّ: مالك يوسف المطلبي، دار أفاق عربيّة، الأعظميّة – بغداد.

26. علم اللّغة النصّي بين النظرية والتّطبيق، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000.

27. علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات، تون فان دايك، ترجمة وتعليق: حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة ط1.

28. عوامل نفسية واجتماعية مؤثرة في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، مصطفى بن حمد بن سعود، دار الفكر، www.fikr.com

29. فصول في فقه العربيّة، رمضان عبد التوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر–، ط 6، 1999.

30. فقه اللّغات السّامية، كارل بروكلمان، ترجمة: رمضان عبد التوّاب، مطبوعات جامعة الرّياض، الرّياض، 1977.

31. فقه اللّغة، علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر، القاهرة – مصر–، ط3، 2004.

32. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ط2، 2000.

33. في التاريخ.. فكرة ومنهاج، سيّد قطب، دار الشروق، القاهرة، دط، دت.

34. في اللّهجات العربيّة، إبراهيم انيس، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة – مصر– ط3، 2003.

35. القاموس المحيط، مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزأبادي، مادة [ن ش ط]، راجعه واعتنى به: أنس محمّد الشامي. زكرياء جابر أحمد، دار الحديث.

36. الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، محمود كامل النّاقة. رشدي أحمد طعيمة، جامعة أمّ القرى–مكّة المكرّمة، 1983.

37. الكفايات في علوم التّربيّة، الحسن اللحية، إفريقيا الشّرق، المغرب.

38. لسان العرب، ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، مادّة [ن ه ج]، دار صادر، بيروت، دط، دت.

39. اللّغة بين القوميّة والعالميّة، إبراهيم أنيس، دار المعارف، القاهرة – مصر، دط، دت.

40. مختار الصّحاح، محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مادة [ن ش ط]، إخراج دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، مكتبة لبنان–بيروت–، 1986.

41. المدخل إلى التّدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مكتبة نرجس، 2010.

42. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم، دط، دت.

43. معجم اللّغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط،1،2008.

44. معجم المصطلحات التربوية والنّفسية، حسن شحاتة. زينب النجار، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللّبنانية، ط1، 2003.

45. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس. عبد الحليم منتصر. عطية الصوالحي، محمد خلف اللّه أحمد، مجمّع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدّولية، ط4، 2004.

46. المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مادة [ن ش ط]، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425هـ/2004م.

47. معجم مصطلحات التّربيّة لفظا واصطلاحا، فاروق عبده فليه. أحمد عبد الفتّاح الزكي، دار الوفاء، الإسكندرية – مصر–، 2004.

48. معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، محمّد الدريج. جمال الحنصالي. علي الموسوي. سام عمار. علي سعود حسن. محمّد الشّيخ حمود، ألسكو المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، الرّباط، 2011.

49. مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، بوعلاق محمد، Programmes nationaux de recherche Education et Formation(DGRSDT,CRASC).

50. المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، فؤاد محمّد موسى، 2002.

51. منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، عبد الرّحمن التّومي، generated by Com.camscanner trom instig،2008.

52. الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط 14.

53. النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، حسن شحاته، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة–مصر–.

54. نظرية النصّ الأدبي، عبد الملك مرتاض، دار هومة، الجزائر، ط2، 2010.

55. النّقد الأدبي أصوله ومناهجه، سيّد قطب، دار الشّروق، القاهرة.

56. نواري سعدودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التعليمية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة–الجزائر–، ط1، 2012.

الوثائق التربوية:

1. دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر.
2. كتاب اللّغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، فهرس المحتويات.
3. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، اللّجنة الوطنية للمناهج.
4. منهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكتولوجي(اللّغة العربية وآدابها الشّعبتان: آداب وفلسفة–لغات أجنبية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مارس 2006.
5. النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشّيخ، الحرّاش – الجزائر–2004.

6. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثّالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي – اللّغة العربيّة وآدابها –، وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التّعليم الثّانوي، ماي 2006.

الرّسائل الجامعية:

1. تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، لطفي حمدان، مذكّرة مقَدَّمة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لحضر، باتنة – الجزائر-. 2007_ 2008.
2. تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصفّي–دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسّط مدينة جيجل نموذجا، ليلى بن ميسة، مذكّرة مقدّمة لكلّية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم اللّغة العربيّة وآدابها لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف–الجزائر-، 2009–2010.
3. تعليمية اللغة العربيّة من خلال النّصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا، طارق بريم، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللّغات، قسم الآداب واللّغة العربية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة_ الجزائر_، 2015 _ 2016.

المجلّات:

1. الأنشطة الصفية الكتابية، سلوى بنت عبد الأمير سلطان، دورية التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، العدد 41، مارس 2008.

2. تعليمية النصّ في كتاب الأدب والنصوص للسّنة الأولى ثانوي–قراءة في الأنماط النّصية–، مصطفى بن عطية، مجلة إشكالات، المركز الجامعي لتامنعست–الجزائر– العدد 12، ماي: 2017.

3. الكتاب المدرسي والنّقل الدّيداكتيكي: بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية، عبد الحقّ منصف، دفاتر التربية والتّكوين، العدد 03، سبتمبر 2010.

4. معوقات تعليم مهارات التذوّق الأدبي في المرحلة الثانوية، فاطمة محمد المطاوعة. بدرية سعيد الملا، حولية كلية التّربية، جامعة قطر، العدد 14، 1997.

مقدمة..... 01

مدخل: منهاج اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي.....09

أولا: مفاهيم أولية متعلّقة بصناعة المناهج..... 11

1. مفهوم المنهاج..... 11

2. عناصر المنهاج..... 15

3. أسس بناء المنهاج..... 26

ثانيا: المقاربات المعتمدة في بناء المناهج..... 27

1. المقاربة التقليدية(المقاربة بالمضامين)..... 29

2. المقاربة بالأهداف..... 30

3. المقاربة بالكفايات..... 31

الفصل الأول: تعليمية اللّغة والنّشاط: الماهية والمفهوم.....37

1.1 مفاهيم أساسية في التّعليميّة..... 38

1.1.1 مفهوم التّعليميّة:Didactique..... 38

2.1.1 نشأة التّعليمية..... 41

3.1.1 عناصر العمليّة التّعليميّة..... 42

2.1 طرائق تدريس اللّغات..... 47

1.2.1 مفهوم اللّغة وخصائصها..... 47

2.2.1 مكانة اللّغة العربيّة وخصائصها..... 51

3.2.1 مستويات تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة.....56

1.3.2.1 مستويات تعلّم العربيّة.....59

2.3.2.1 مستويات تعليم العربيّة.....60

4.2.1 ماهية طرائق التّدريس.....61

1.4.2.1 مفهوم طريقة التّدريس.....61

2.2.4.1 طرائق التّدريس.....63

3.4.2.1 التّخطيط وأهمّيته في السّير الحسن للدّرس.....65

3.1 النّشاط وأنواعه.....76

1.3.1. تعريف النّشاط.....77

2.3.1 تعريف النّشاط المدرسي.....79

الفصل الثاني: تعليمية النصّ الأدبي وروافده.....85

1.2: ماهية النصّ.....88

1.1.2: مفهوم النصّ.....88

2.1.2: أنواع النّصوص.....91

3.1.2 أنماط النّصوص.....95

2.2 ماهية الأدب.....96

1.2.2 مفهوم الأدب.....96

2.2.2 عناصر الأدب.....99

3.2.2 أهمية درس الأدب..... 101

4.2.2 الغاية من درس الأدب..... 102

5.2.2 مناهج تدريس الأدب..... 104

3.2 ماهية النّصوص الأدبية..... 105

1.3.2 مفهوم النّصوص الأدبية..... 105

2.3.2. أهداف تعليم النّصوص الأدبية..... 106

3.3.2. أسس اختيار النّصوص الأدبية..... 107

4.3.2. مهارات تذوّق النّصوص الأدبية..... 110

5.3.2 كيفية تقديم النصوص الأدبية وروافدها..... 112

1.3.3.1. النّصوص الأدبية..... 112

2.3.3.1 روافد فهم النصوص وتحليلها..... 117

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية لواقع تعليمية النّصوص الأدبية للسّنة الثالثة ثانوي_ شعبة آداب وفلسفة_..... 137

1.3 دراسة وصفية لكتاب اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي..... 138

1.1.3 شكل الكتاب..... 138

2.1.3 محتوى الكتاب..... 139

3.1.3. مقدّمة الكتاب..... 152

4.1.3 التوزيع الأسبوعي لأنشطة المحور التّعليمية..... 153

2.3 عرض الدّراسة الميدانية..... 154

1.2.3 المجال..... 155

2.2.3 العينة..... 155

3.2.3 وسائل البحث..... 155

3.3 تحليل الاستبانتين..... 156

1.3.3 استبانة الأساتذة..... 156

1.1.3.3 نصّ الاستبانة..... 156

2.1.3.3 وصف الاستبانة..... 158

3.1.3.3 تحليل الاستبانة..... 159

4.1.3.3 نتائج تحليل الاستبانة..... 175

2.3.3 استبانة المتعلّمين..... 176

1.2.3.3 نصّ الاستبانة..... 176

2.2.3.3 وصف الاستبانة..... 177

3.2.3.3 تحليل الاستبانة..... 178

4.2.3.3 نتائج تحليل الاستبانة..... 188

خاتمة..... 189

فهرس المذكّرة..... 194

– فهرس المصادر والمراجع..... 195

- فهرس الموضوعات.....204

ملخّص:

تناول هذا البحث موضوعا هامّا من المواضيع التي تشغل بال الأسرة التربوية في الجزائر، ألا وهو موضوع تعليمية النّصوص الأدبية؛ حيث حاولنا الكشف عن واقع تعليمية النّصوص الأدبية في المرحلة النّهائية من التّعليم الثّانوي – شعبة آداب وفلسفة– في ظلّ المقاربة بالكفايات، وهي تحدٍّ ديداكتيكي جديد سطّره المنهاج لتعليمية هذه المادّة، وذلك بوصف طريقة تعليمية النصّ الأدبي ومحتواه وأهدافه، مع رصد أهمّ معيقات سير هذه العملية.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، النصّ ، الأدب، النصّ الأدبي، المقاربة بالكفايات.

Abstract:

this research dealt with an important subject of concern to the educational family in Algeria, the subject of teaching literary texts ; where We tried to reveal the reality of the teaching literary texts in the final stage of secondary education – the Division of Literature and Philosophy – under the approach of competencies. It is a new didactic challenge to the curriculum of the teaching of this article by describing the method of teaching the literary text and its content and objectives ; while monitoring the most important obstacles to the process.

Keywords: educational, text, literature, literary text, approach to competencies

Résumé:

Cette recherche portait sur un sujet important qui préoccupait la famille éducative en Algérie, à savoir l'enseignement des textes littéraires, et visait à révéler la réalité de l'enseignement des textes littéraires dans la phase finale de l'enseignement secondaire – la filiére de la littérature et de la philosophie – sous l'approche des compétences, Le programme d'enseignement de cet article décrit la méthode d'enseignement du texte littéraire, son contenu et ses objectifs, tout en relevant les obstacles les plus importants au processus.

Mots-clés: éducation, texte, littérature, texte littéraire, approche par compétences.