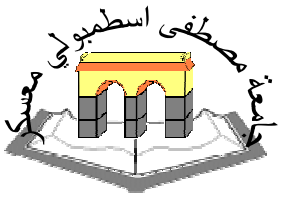
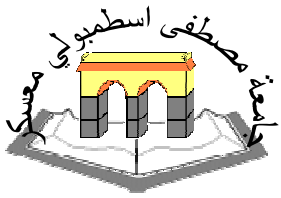


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر
كلية الآداب واللغات



قسم اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغة العربية

مذكرة التخرج لنيل شهادة الما ستر في الأدب العربي
الموسومة :

تعليمية النص الأدبي بين النظري والتطبيقي
"الطور المتوسط أنموذجا"

إعداد الطالبة:
بوهالي فضيلة

إشراف الأستاذ:
بوسكين مجاهد

لجنة أعضاء المناقشة

د. بن قويدر مختار	رئيسا
د. بوسكين مجاهد	مقررا
أ. بقدار الطاهر	مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

كلمة شكر

الشّكر لله كله، الذي يقول للشيء كن فيكون، ولولا مشيئته ما كان في هذا الوجود، فالشكر لله الذي أوصلني إلى هذا اليوم وجعل المسببات والأسباب لهذا النجاح.

كما لا يفوتني أن أشكر من وضعهم الله لي سببا في نجاحي في هذا العمل المتواضع.

بدء بالمشرف على هذا العمل، والموّجه الأستاذ:

"بوسكين مجاهد"

كما أتقدم بالشكر إلى أسرة التعليم، وكل الأساتذة الذين يرافقونا في مشوارنا الدراسي داعين من الله عز وجل أن يجزيهم عنا خير جزاء.

إلى كل من مد لي يد العون من قريب أو بعيد ولم تتح لي الفرصة لذكرهم.

وفي الأخير آمل أن يروق بحثي هذا ذوقكم العلمي.

والله ولي التوفيق

إهداء

إلى الذي لم يحرمني يوما من حنانه، إلى أعز وأغلى الناس أبي الكريم الذي منح نفسه ليعطيني، وتعب لأرتاح، وطالما شجعني ودفعني للأمام.

إلى التي عانت وقاست وتحملت من أجلي مشاق الحياة.

إلى التي كرمها الله ورفع شأنها إذ وضعت الجنة تحت أقدامها.

إلى التي أهدتني الحنان والحب والرعاية أمي الغالية. إلى إخوتي من كبيرهم إلى صغيرهم.

إلى أساتذتي الأجلاء لهم مني جميعا الاعتراف بفضلهم وتوجيهم الدؤوب.

إلى رفيقة دربي التي رافقتني خلال مشواري الدراسي الغالية وقرة عيني جبور خيرة.

وإلى كل طلبة قسم اللغة العربية وآدابها إليهم أقدم جهدي، عرفانا بالجميل وتقديرا لهم جميعا.

فضيلة

مقدمة

يعد حقل التعليمية من أهم المجالات التي تهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة، من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها، وعلاقتها بالمعلمين. وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعليها والصعوبات المتوقعة.

يمثل النص دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات.

إن النصوص الأدبية هي وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثة شعره ونثره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين الغوية والفكرية والتعبيرية.

ولما كان لتعليم النص الأدبي في المرحلة المتوسطة دوره الكبير في تكوين المتعلم وتوسيع معارفه، وتنمية مهاراته اللغوية، وجدت في مذكرتي الموسومة: تعليمية النص الأدبي بين النظري والتطبيق "الطور المتوسط أنموذجا" فرصة لدراسة أهمية النص الأدبي في تعليمية اللغة العربية، معتمدة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي.

ولقد أفضت بي طبيعة البحث طرح الإشكالية التالية ما مفهوم التعليمية؟ ماذا نعني بالنص الأدبي ؟ ما أهمية تدريسية؟ما أهدافه في الطور المتوسط؟،وهل النصوص الأدبية المقررة لتلاميذ الطور المتوسط تتناسب وقدراتهم اللغوية؟

وبناء على هذه الإشكالية وانطلاقا من مقتضيات الموضوع قسمت البحث إلى مدخل وثلاثة فصول فضلا عن المقدمة والخاتمة ، حيث تطرقت في المدخل إلى مكانة الأدب وأهمية دراسة النصوص الأدبية.

أما الفصل الأول المعنون:تعليمية النص الأدبي(مفاهيم عامة) تضمن العناصر التالية: مفهوم التعليمية، مستويات التعليمية، أنماط التعليم، طرائق التدريس،مفهوم النص، مفهوم النص الأدبي، مستويات النص،مفهوم النص التعليمي، الوسائل التعليمية المناسبة للنص الأدبي.

بينما تناولت في الفصل الثاني الموسوم: "المناهج التعليمية(قراءة في البرامج الدراسية بين القديم والحديث) العناصر التالية: مفهوم المنهج، المناهج الكلاسيكية (نموذج التدريس بالأهداف)، المناهج الحديثة (نموذج المقاربة بالكفاءات) ،المقاربة بالكفاءات وأثرها على منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أهداف تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط، منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط.

ولقد احتوى الفصل الأخير الموسوم:تعليمية النص الأدبي في الطور المتوسط بين القديم والحديث(دراسة تطبيقية)العناصر التالية: إستراتيجية فهم النصوص والمفردات، مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث، دراسة ميدانية، قراءة في طريقة تحليل النصوص الأدبية في البرنامج الدراسي القديم ثم الحديث،مقارنة بين واقع النصوص الأدبية في البرنامج الدراسي القديم والحديث. وأخيرا ختمت بحثي بخاتمة كانت خلاصة لمجموعة من النقاط والنتائج التي توصلت إليها.

ومن بين أهم المراجع التي اعتمدت عليها في هذا البحث: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها لعبد الفتاح حسن البجة، المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض لمصطفى خليل الكسواني، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية لمحمود احمد شوق.

قد واجهت صعوبات في هذه الدراسة من ذلك شساعة الموضوع، والعراقيل الميدانية (الاستبانة).

وختاما لا يسعني إلا أن أعترف بالفضل الجميل للأستاذ المشرف، وأسأل الله التوفيق.

2016/5/21

مدخل

مكانة الأدب وأهمية دراسة النصوص الأدبية

- مفهوم الأدب
- تدريس الأدب
- معايير اختيار النصوص الأدبية

يعد الأدب فن رفيع من الفنون التي تعتمد في إظهارها وفهمها على التعبير واللغة التي تؤثر على عواطف الآخرين، والأصل في الأدب أنه من مواد تذوق الجمال وتربية الوجدان.

ولئن كان العلم يغذي النزاعات العقلانية، فإن الأدب يغذي الجوانب والأحاسيس، وقد يغذي الأدب العقل والعاطفة معا، وكذلك العلم يغذي الوجدان والعقل معا[1].

فالأدب والنصوص الأدبية على اختلافها لها شأن كبير في تزويد الطلبة بالثروة اللغوية، وتوسيع أفقهم عن طريق اكتساب المفردات والصيغ والأساليب وصور التعبير، زيادة على تنمية مليهم إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية وتذوقها.

1- علاقة الأدب بالتعليمية:

قبل ذكر العلاقة بين الأدب والتعليمية، لابد من أن أتطرق إلى مفهوم الأدب :

أ-مفهوم الأدب:

لقد مرت كلمة أدب مثل غيرها من المفردات بتطور دلالي في مراحل تاريخية مختلفة، فقد بدأت تستخدم للدلالة على الدعوة إلى الطعام، إذ استعمل العرب أدب بمعنى مأدبة، أو دعا إليها، ثم انتقلت دلالتها في الإسلام لتدل على التهذيب الخلقي ،ثم تطورت في العصر الأموي فأطلقت كلمة مؤدب على من يتولى تدريب أبناء الخلفاء على ما يتعلق بالثقافة العربية من شعر ونثر وخطب، وأخبار العرب، والفقه والتفسير والحديث.

بعدها انتقلت دلالة كلمة أدب لتشمل جميع جوانب المعرفة الدينية والدنيوية، ودليل ذلك ما ورد على لسان ابن خلدون في حد الأدب: "الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم والأخذ من كل علم بطرف"[2]

[1] محمود ذهني، تذوق الأدب طرقه ووسائله، مكتبة الأنجلو المصرية (مصر)، دط، س2000، ص23.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007، ص263.

أما الأدب بمعناه العام هو الإنتاج العقلي الذي يعتمد على الكلمة باعتبارها أداة للتعبير مهما يكن موضوعه، ومهما يكن أسلوبه سواء أكان علما أو فلسفة أو طبيعة ،مادام أنه يصدر عن العقل الإنساني.

أما الأدب بمعناه الخاص فهو تعبير مبدع من الذات بلغة مؤثرة ومناسبة أو إعادة صياغة للحياة، أو تأثيراتها على النفس بأسلوب رائق.[1]

ب-تدريس الأدب:يشط عن الصواب من يرى أن دراسة الأدب لم تعد ضرورية في عصر يتسابق فيه الناس على التمكن من التكنولوجيا، وتسخيرها لتلبية حاجات الشعوب، وتحقيق التقدم المطلوب، وأن الكلمة الأولى في عالم اليوم للعلم والعلماء، لا للأدب والأدباء، وهذا الشطط يتأسس من الجهل لمكانة الأدب في إعداد النفوس، وبناء الشخصية وتوجيه سلوك الإنسان من داخله؟ وبمعنى من المعاني فما قيمة العلم بلا قيم ولا ضوابط ولا محفزات توجه سلوك الإنسان من داخله؟

إن درس الأدب يوفر للمتعلم تحرير العقل من عبئ العلوم الصرفة التي تستبد بالأذهان وتشغل الأفكار، فضلا عن أن الأدب يوفر للمتعلم رؤية ذاته، والإحساس بوجوده، فدرس الأدب درس للمتعة والراحة والتذوق، وتوجيه السلوك، وتنمية القيم الفاضلة، ودور الأدب في تربية الشعوب كبير مشهود لما يوفره من مبادئ ومثل وأساليب تفكير، زد على ذلك فهو مادة تعليمية، ومادة لغوية، وثقافية إنسانية فهو مادة تعليم لأن التعليم يرمي إلى تعديل السلوك، والأدب كفيل بتعديل جانب كبير من سلوك الإنسان لما يبث من قيم وعادات، وطرائق تفكير.[2]

[1] عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2000، ص10-11.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الآدائية، ص267.

2- خطوات تدريس الأدب العربي:

عند تدريس الأدب العربي لابد من إتباع الخطوات الآتية:

أ- التمهيد: وللمعلم أن يمهد للموضوع بأية طريقة يشاء أو يستطيع، فقد تصلح للتمهيد عملية توجيه الأسئلة، أو يمهد للحديث عن شاعر أو كاتب أديب له علاقة وثيقة بموضوع الدرس، وربما يستغل المعلم الأحداث اليومية الجارية ليربطها بموضوع مشابه من تاريخ الأدب موضوع الدرس ليكون مدخلا مهما للموضوع.

ب- عرض مادة الدرس: يعدد المعلم خلالها المحاور والخطط والعناصر، ويشارك الطلبة في الحديث كل حسب إمكانياته العلمية، على أن يتبع أسلوب التسلسل ليكون الموضوع مثيرا، ويتضح من خلال ذلك ثقافة المعلم وإمكانياته التعليمية ومهاراته في التخطيط للدرس ومن ثم إدارته.

ج- ما يخرج به الدرس من مواعظ وعبر: إن أحداث التاريخ ليست ضربا من العبث، وكذا أحداث تاريخ الأدب والأدب نفسه، ففيه من الفوائد العلمية التي تستقى منه أو من كتابة أو شاعره أو من فنونه[1].

[1]- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط01، 2005، ص217.

3-غايات تدريس الأدب:

لتدريس الأدب أهمية كبيرة تبدو من خلال الأهداف التي يسعى لتحقيقها من وراء تعليمه سواء في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، ويمكن تلخيص أهداف تدريس الأدب بالنقاط التالية:

- تنمية ثروة الطلاب اللغوية والفكرية من خلال النصوص الأدبية الراقية بما فيها من ألفاظ جديدة، وتراكيب مبتكرة ومعان متعددة تمكنهم من جودة التعبير.
- مساعدة الطلاب على فهم النصوص الأدبية وإدراك مواطن الجمال فيها وتذوقها وتحليلها ونقدها واستنباط الأحكام الأدبية منها.
- تدريب الطلاب على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى المتضمن في النص الأدبي.
- تهذيب ميول الطلاب وتربية شخصياتهم بما تشيعه النصوص الأدبية من معان سامية تؤثر في نفوسهم وتوقظ شعورهم.[1]
- تعليم الطلاب ما يناسبهم من الأدب قديمة وحديثة تعليما يستثير متعهم، ويحببه إليهم.
- تشجيع أصحاب المواهب الأدبية من الطلاب، وإتاحة الفرصة لهم لتنمية مواهبهم في مختلف الفنون الأدبية[2].

لقد أدرك المربون أهمية الأدب، وأخذوا ينظرون إليه نظرة شاملة يحيطون فيها بكل ما يتعلمه الطلبة من فنون في مراحل التعليم المختلفة[3].

[1] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، ط1، 2005، ص217.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010، ص330-331.

[3] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1 (2004)، ص43.

ولتدريس الأدب أيضا غايات بعيدة، فقراءة النصوص الأدبية ودراستها عددا من السنين يولد لدى التلميذ القدرة على تذوق الأدب تذوقا عميقا يمكنه من أن يختار بحكمة ودراية ما يريد قراءته وما يريد رؤيته[1].

ويعني هذا أن الأدب يزود القارئ بالفكر،ويمده بالمعارف والمعلومات وينمي القيم الروحية والخلقية والإنسانية ، فالأدب بنصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلا تعبير أداته اللغة وهو فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما إحساسا خاصا، وينقلها إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال[2]

3-اختيار أفضل الطرق لتدريس مادة الأدب العربي:

إن النص الأدبي يعد عامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة[3] والملاحظ في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) أنها تتضمن العديد من النصوص الأدبية المنتجة والمتنوعة النثرية منها والشعرية، وما يميز النصوص في المرحلة المتوسطة أنها تمثل الاتجاهات الفكرية والاجتماعية من ناحية، وقصور الأدب ومميزاته الفنية في مختلف العصور من ناحية أخرى، لذلك لم يتقيدوا وضعوا الكتب في هذه المرحلة بأي تنظيم من التنظيمات الثلاثة السابقة، بل ساقوا نصوصا من جميع العصور، وذلك يهدف التركيز على النص أولا، وعدم تشتيت انتباه التلاميذ إلى جوانب أخرى، تبعدهم عن فهم النص وتحليله، ولكن ما يؤخذ على هذه النصوص أنها لا تتضمن أي نوع من أنواع التحليل من حيث شرح الأفكار واستخراج الصور البيانية، واللغة والأسلوب، بل الاقتصار على ذكر المعاني، ومناقشة ما يتعلق بالنص عن طريق أسئلة تقييمية توجه إلى التلميذ، من هنا يكون دور المعلم فعالا وإيجابا أكثر مما ينبغي، بحيث يعتمد التلميذ عليه في شرح النص وتحليله والتعقيب عليه، من جهة أخرى يفصل الكتاب من خلال نصوصه المختارة

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر، دط، 2000، ص418.

[2] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائف تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2005، ص227.

[3] اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جميع الشعب العلمية والأدبية، وزارة التربية الوطنية، دط، 2006، ص06

بين النص وبين تاريخ الأدب فصلا تاما، بحيث يذكر بالكاد صاحب النص، ولمحة لا تزيد عن بضعة أسطر عن حياته، وعلى المعلم أن يوضح مناسبة النص والقائل والعصر الذي عاش فيه بالتفصيل بطريقة قصصية مشوقة، وإذا لم يكن المعلم ملما بهذا الجوانب ضاعت على التلاميذ فرص التعرف عليها وإدراكها[1].

4- القيم التربوية والأغراض التعليمية لدرس النصوص الأدبية:

يتضمن درس النصوص الأدبية العديد من القيم التربوية والأغراض التعليمية يمكن عرضها فيما يأتي:

- توجيه السلوك الإنساني وتعميق المفاهيم، وإثراء الخبرات، وتهذيب الذوق وإمتاع النفس وإراحة الذهن.

- السمو بأساليب الحديث والكتابة لدى المتعلمين، وذلك من خلال ما يحتويه النص الأدبي من ألفاظ وأفكار وخيالات، كما أنه يعوّد على الإلقاء المؤثر من حيث تمثيل المعنى، وتلاؤم الصوت، وملامح الوجه.

- إنه السبيل لغرس الانتماء، والمشاعر الوطنية، كما أنه مجال خصب لتعميق الأفكار والمعتقدات.

- أما فيما يخص الأغراض التعليمية فإن درس النصوص الأدبية درس تعليمي فهو يعمل على زيادة مدركات المتعلم وتوسيع أفقه الثقافي، وزيادة صلته بمدرسته، ومجتمعه، وبلده، كما أنه يثير وجدان المتعلم ويؤثر في عاطفته، ويدفع سلوكه، ويجعل تصرفه إيجابا، يحقق به صالحه، وصالح مجتمعه[2].

ودرس النصوص الأدبية درس لغوي: يساهم مع غيره من دروس اللغة العربية في إجادة النطق، وسلامة الأداء، وحسن الإلقاء ودقة فهم المسموع أو المكتوب ،كما أنه ينمي في

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (مصر)، دط، س2011، ص286-287.

[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب القاهرة، (مصر)، دط، 2003، ص211.

المتعلمين الثروة اللغوية سواء من حيث الألفاظ أو التراكيب والمعاني، ويربي فيهم ذوقا عالي المستوى.

ودرس النصوص الأدبية درس ثقافي: يساعد المتعلمين على فهم طبيعة الإنسان، وصفاته المختلفة الحسنة والسيئة، وعلى إدراك بيئته ونواحي حياته[1].

نخلص من هذا أن قراءة النصوص الأدبية تنمي خبرات المتعلم في شتى المجالات الثقافية واللغوية وغيرها.

5- معايير اختيار النصوص الأدبية:

اتضح من غايات تدريس الأدب أمور تتصل بالحياة، وبالفن الأدبي، وبناء الدارسين من حيث مستواهم العقلي والنفسي وتطوير مواهبهم، لذلك ليس من السهل على واضعي المنهج اختيار النصوص الملائمة للمرحلة التعليمية، فواضع المنهج والفريق المكلف بذلك قبل ولوجهم في عملية الاختيار يجب عليهم التعرف على أهداف التعليم بشكل عام، وأهداف تدريس اللغة العربية والأدب العربي في كل مرحلة من المراحل بشكل خاص لأن المحتوى يشتق أصلا من هذه الأهداف التي تشتق بدورها من البيئة ومتطلبات المجتمع، فهم يراعون أمورا كثيرة منها:

1- ما يتعلق بمستويات التلاميذ:

- أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ، وكافيا أيضا لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية، أو نحوها، وكافيا لتوضيح بعض الخصائص الفنية[2].

- أن تكون بعض النصوص المختارة مما يرمي إلى تهذيب النفس، وإثارة العواطف والجرأة، والرجولة في نفوس التلاميذ[3].

[1] محمد رجب فضل الله،الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،ص.212

[2] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف (مصر)، ط8، 1975، ص120.

[3] المرجع نفسه، ص120

– أن يكون النص قريبا من اهتماما المتعلمين، وميولهم، وحاجاتهم، وأهدافهم من التعليم ومعارفهم وخبراتهم السابقة، وتخصصاتهم[1].

– إطلاع واقع النصوص على مراحل نمو الطفل اللغوي، والاجتماعي حتى يتسنى لهم اختيار القطعة المناسبة لهذا النمو وطبيعته[2].

2– ما يتعلق بتنظيم المنهج وطرق التدريس:

–أن يساير النص أهداف المنهج، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي، أو تصوير الحياة السياسية في الشعر الأموي أو التفرقه بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي، أو مظاهر التحديد في شعر العصر الحديث، أو غير ذلك من أبواب المناهج، فمن الواجب أن يتكفل اختيار النصوص بتحقيق هذه النواحي.

– أن تكون الكلمات خفيفة على اللسان سهلة في مخارجها، وتفضل الكلمات الشائعة المعروفة لدى أكبر عدد ممكن من المتعلمين والمحسوسة التي يتيسر رسمها، أو تصويرها والتي يكتفى بها للدلالة على المفهوم الواحد[3].

– أن يكون متنوعا يشمل أهم الأغراض والفنون، ويساير أهداف المنهج وأغراضه[4].

3– ما يتعلق بتنظيم النصوص في ضوء العصور التاريخية:

– أن يكون النص خصبا قويا، يمثل روح عصره، ويصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية، أو سياسية، أو غير ذلك، فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة، ونصوص أخرى خافته الصوت حائلة الصور.

– أن تكون مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس، صورة واضحة ومتكاملة لهذا العصر، من حيث أدبه، وخصائصه الفنية، وتاريخه المرتبط بهذا الأدب[5].

---

[1] المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة اللغة العربية، ع4، 2001، ص222.

[2] زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص63.

[3] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص267.

[4] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع (الأردن)، دط، 2009، ص308.

[5] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص265.

– أن يتنوع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه، والنثر بأنواعه، كما ينبغي أنه يتناول ما يصور الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري[1] .–هذه هي أهم معايير اختيار النصوص الأدبية والتي تساعد الطلبة على التفاعل وتذوق النصوص الأدبية شعرية منها كانت أم النثرية.

[1] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، طباعة الإدارة (المكتبة)، ط2، 2000، ص141.

الفصل الأول

تعليمية النص الأدبي (مفاهيم عامة)

- مفهوم التعليمية
- مفهوم النص
- مفهوم النص الأدبي
- مفهوم النص التعليمي

يعتبر مفهوم التعليمية أمر لا يستغرب عن أحد وذلك "أن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة أصحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية"[1] كما يعد تعليم اللغات اختصاص بذاته ولا يمثل جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن تداخل محور تعليم اللغات مع كل القضايا المتأنية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل يجسد شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات عامة والعربية خاصة[2].

1- مفهوم التعليمية: (Didactique)

أ) الدلالة اللغوية لكلمة ديداكتيك (Didactique):

كلمة « Didactique » اشتقت من كلمة « Didaktikos » اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية "الشعر التعليمي" وقد تطور مدلول كلمة « Didaktique » ليصبح التعليم أو فن التعليم[3].

وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، وقد استخدمها "كومينوس" أو "كامنسكي" والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا, سنة 1657 في كتابة الديداكتيكا الكبرى حيث يعرفها: بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا.[4]

يقول حنفي بن عيسى:" كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره"[5].

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1996، ص130.

[2] ينظر: عبد السلام مسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات،دار أمية،ص215-216.

[3] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير (الجزائر)، دط، س2004، ص131.

[4] سهيلة محسن، المنهاج التعليمي وأثر التدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، (رام الله)، المنارة، ط1، 2006، ص35.

[5] محمد دريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000، ص21-22.

وفي أوائل القرن 19 ظهر الفيلسوف الألماني "فردريك هاربيرت" سنة (1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم وتستهدف تربية الفرد.

وتهدف العملية التعليمية إلى تزويد التعلم بقدر مناسب من المعلومات والمفاهيم[1].

ب) المعنى الاصطلاحي للتعليمية (Didactique):

أستعرض بعض التعريفات التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى الديداكتيك باعتبارها إما مجرد صفة تنعت بها النشاط التعليمي للمدرس أو مجرد شق من البيداغوجيا أو تطبيق لها على النحو التالي:

أ- يستعمل لفظ ديداكتيك حسب أسطولفي كمرادف للبداغوجيا كما يوحي اللفظ بمعان أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، فهي نهج أو بمعنى آخر أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

ب- الديداكتيك في الأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها ونواجه هنا نوعين من المشكلات:

- مشكلات تتعلق بالمادة نفسها
- مشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم.

ج- وهي في نظر التربوي أبيلي Aebli تعتبر علما مساعدا للبيداغوجيا، حيث أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات المساعدة على بلوغ الأهداف.[2]

يبدو من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يدرس المعلم مع التركيز على: كيف يتعلم التلميذ وكيف تسهل عملية التعلم.

- الديداكتيتك شق من البيداغوجيا وموضوعه التدريس، وقد استخدمه "لالاند" كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم[3].

---

[1] عبد الحكيم مخلوف، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية (الاسكندرية)، دط، 2005، ص13.

[2] أنطوان طعمة، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص13-14.

[3] علي شريف بن حليمة، تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، 1992، ص21.

أما "جونسون" فقد نظر إليها على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلاب إلى التعلم وتحثهم عليه، وتدعم تعليمهم، بحيث يؤدي إلى اكتسابهم معرفة نظرية ومهارات علمية[1].

ج- مبادئ التعليمية: (Didactique):

هناك جملة من المبادئ يجب على المدرس أن يراعيها في عملية التدريس:

1- يتضمن المرفق التعليمي مدرسا تلميذا أو خبرة يتعلمها التلميذ، والتعلم عملية مستمرة كعملية النمو، ولذا ينبغي أن يبدأ من حيث يوجد المتعلم، كما يجب على المدرس أن يكون على معرفة بقدرات التلميذ ويتعرف على مدى استعابه الدرس في حجرات الدراسة.

2- ينبغي أن يساعد المدرس التلميذ في الاختبار وفي توجيه ما يقوم به وتقومه، كما ينبغي استخدام أنواع النشاط التي تناسب ما تعلمه التلميذ، فكل موقف تعليمي يتطلب نوعا معين من النشاط واكتساب نوع من التفكير يتطلب نوعا من النشاط.

3- ينبغي أن يتحدى التعلم قدرات التلميذ ويشبعها، حتى يدرك التلميذ الهدف مما يتعلمه في ضوء حاجاته،فإنه يعمل على تحقيقه وعلى المدرس حينئذ أن يحدد بوضوح الهدف من العملية التعليمية ،في ضوء حاجات التلميذ ويحفزه حتى يميل إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه[2].

د- مستويات التعليمية (Didactique):

للتعليمية ثلاث مستويات هي:

أ- **الديداكتيك العام Didactique général:** تسعى إلى تطبيق مبادئها، وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول: يهتم بالبيداغوجيا، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع، وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

أما القسم الثاني: فيهتم بالديداكتيك التي تدرس القواعد العامة للتدريس .

---

[1] أفنان نظيرة دورة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، دط، دس، ص23.

[2] رشدي لبيب، جابر عبد الحميد، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (دبلد)، ط1، سنة 1993، ص39.

ب- الديداكتيك الأساسية: Didactique Fondamentale

وهي جزء من الديداكتيك يتضمن مجموع النقاط النظرية، والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية، دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقية خاصة، وتقابلها عبارة الديداكتيك النظرية.

ج- الديداكتيك الخاصة: وهي تهتم بتخطيط عملية التدريس، وتعلم مادة دراسية معينة، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التعليم في مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية التربية الخاصة، أي الخاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص، أو ديداكتيك المواد) في مقابل (الديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة.[1]

2- أنماط التعليم:

لن أتناول كل أنماط التعليم المستخدمة في عملية التدريس، لكن سأتوقف عند أهمها:

أ- التعليم الذاتي: هو نمط من أنماط التعلم يقوم فيه المتعلم باختيار الأنشطة التعليمية وتنفيذها بهدف اكتساب معرفة علمية أو تنمية مهارة ذات صلة بالمادة الدراسية أو باهتماماته الخاصة، وقد يتم هذا التعلم بصورة فردية أو في مجموعات، تحت إشراف المعلم، أو بصورة غير نظامية عن طريق التعليم المبرمج، وبرامج التعلم عن بعد[2].

ب- التعليم التفاعلي والعقد التشاوري:

لقد ركزت التعليمية على الحوار التربوي والتفاعل التشاوري بين المعلم، والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، فالتعلم بعد اجتماعي ركز عليه فيكوتسكي:

يعلم التلاميذ مع الآخرين ومن أجل الآخرين وفي مواجهة الآخرين، وعلى هذا الأساس تدرك أهمية التحول الذي يجري في تمحور الصف على المتعلم لا على المعلم الذي لم يعد يستأثر بالكلام بل يعمل على حث التلاميذ على تداول الكلام ثنائيا، وفريقيا، وهذا التوجه حاسم في التعلم يبني معرفته من خلال ما يكتشفه بنفسه.[3]

---

[1] محمد صدوقي، المفيد في التربية، دار المعرفة بيروت، ط1، 2008، ص22.

[2] ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2008، ص186-187.

[3] أنطوان طعمة، تعليمية اللغة العربية، ص23-24.

ج-التعليم المبرمج: هو المعالجة الإمبريقية المحددة لأحد الموضوعات بخطوات تعليمية سابقة الإعداد، وقابلة للقياس، وبذلك يتميز التعليم المبرمج بأنه يتعامل مع كل متعلم على حدة، ويتقدم كل متعلم وفق سرعته الخاصة، ويكون التقدم تدريجيا، حيث أن المادة التعليمية مرتبة ترتيبا منطقيا من السهل إلى الأصعب.[1]ومن مميزاته أنه يتطلب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإتاحة الفرصة للمعلم للتعرف على مهارات الطلاب بشكل أيسر وأعمق[2].

ويعرف أيضا بأنه "طريقة من طرق التعليم الفردي، من أجل أن يعلم نفسه (ذاتيا) بواسطة برنامج معد بأسلوب خاص، يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة، وترتيبها منطقيا وسلوكيا، بحيث يستجيب لهذا المتعلم تدريجيا، ويتأكد من صحة استجاباته على كل واحدة منها، حتى يصل في النهاية إلى السلوك الذاتي المرغوب فيه[3].

3- طرائق ا لتدريس:

هي مجموعة الإجراءات والخطوات المنظمة والمخطط لها والتي يستخدمها المعلم والمدرس في العملية التعليمية لتوجيه التدريس، وتنفيذه تحقيقا للأهداف التعليمية المرجوة[4].

والطريقة: "هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيقي الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء"[5]، وسيقتصر حديثي عن بعض طرائق التدريس:

3-1) الطريقة البنيوية:

تحرص هذه الطريقة على أتباع النسق الطبيعي الذي يكتسب الطفل وفقه لغته الأم، لذلك قامت على أربع مراحل هي:

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن دط، 2007، ص23.

[2] توفيق أحمد مرعى، ومحمد الحيلة، تفريد التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2002، ص276.

[3] ويبر شبرام، التعليم المبرمج حاضره ومستقبلة، تر:داود عطية.(دم): الأنوروا اليونسكو، ص01.

[4] ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغر، ص173.

[5] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

- فهم اللغة المنظومة (مهارة السماع)
- التعبير الشفوي (مهارة الكلام)
- فهم اللغة المكتوبة (مهارة القراءة)
- التعبير الكتابي (مهارة الكتابة)

وهي ترتكز على وصف شامل للغة المدرسة قصد ضبط أبنيتها التركيبية وتقديمها ضمن المواد التعليمية، مراعية في ذلك أسلوب التدرج[1].

ومن أبرز عيوب هذه الطريقة في نظر منتقديها "أن تركيز العناية فيها على الدرس ،المواد اللغوية والوسائل التعليمية والمنهج، دون المعلم"[2].

3-2) الطريقة التواصلية:

هذه الطريقة تهدف إلى استعمال اللغة استعمالا حرا في مواقف حقيقية واكتفاء المدرس بتهيئة المتعلمين داخل الفصل للتعبير عن تلك المواقف،[3] ومن عيوب هذه الطريقة هي "أن التدريبات التواصلية الحرة داخل الفصل أو خارجه ليست مضمونة النتائج..... كما لا يمكن أن يتقلص دور المعلم إلى مجرد الإشراف والتنشيط بل لابد أن يحافظ على دوره من حيث موجه ومسير، ولا مانع عندئذ من أن يستعين، كلما دعت الحاجة إلى ذلك بالتمارين"[4].

3-3) الطريقة التكاملية:

تقوم هذه الطريقة على مبدأين أساسيين هما:

1- الحفاظ على دور المعلم في التلقين والتوجيه والتقويم.

---

[1] Chatagnier (louis) et toggart (Gilbert), orientation snouvelles « coll-(B) etude tmguistiques ; P14-15, la baratairesde longues, Bardas-Aquila- Paris. 1971.

[2] محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر والتوزيع العربية، تونس، ط1، 1998، ص10.

[3] جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، طرائقه وأساليبه، مجلة العربية، عدد 20، 1987، ص103-104.

[4] محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية، ص11.

2- اختيار المعلومات اللغوية المكتسبة وتنميتها عن طريق التمارين والمناشط التواصلية[1].

- يتضح لي من خلال ما تقدم أنه على معلم اللغة العربية:

- الإفادة من كل الطرائق وتوظيفها في عملية تدريس النصوص التعليمية .

- الجمع بين مبدأي (التعلم) و(الاكتساب).

- تدريس اللغة العربية في علاقة وثيقة بالواقع البيئي والحضاري والثقافي السائد في الوطن العربي اليوم.

3-4) الطريقة المباشرة:

وهي طريقة تلاقي قبولا لدى الكثيرين كونها مناسبة لتعليم الحقائق والمهارات الأساسية، هذا لا يعني أن ليس لها سلبيات فهي تحد من إبداع المدرس، وتتطلب إعدادا جيدا ومهارات عالية في الحديث، كما أنها لا تناسب تدريس المهارات العليا[2].

3-5) طريقة المحاضرة:

وهي طريقة قد تكون مشجعة لبعض الطلاب ومحبطة للآخرين، كما أن المادة العلمية يتم تقديمها بأسلوب منطقي[3]، وهي تعد من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعا[4].

4- مفهوم النص: TEXTE

لقد تشعبت المنابع التي استقى منها النص مفاهيمه وتصوراته ومناهجه، ولا نستطيع فهم طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص إلا بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل من خلاله، وسأقتصر حديثي عن بعض التعريفات للنص في الثقافة العربية والغربية.

[1] جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، طرائقه وأساليبه، ص109.

[2] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع (الأردن)، ط1، 2006، ص41.

[3] المرجع نفسه، ص42.

[4] غزال رشيد، إشراف بن حميدة هند، طرق التدريس وأثارها على التحصيل الدراسي للتلميذ، دراسة ميدانية لمدينة معسكر، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس، 2006- 2007، ص20

1- النص في ا لثقافة العربية:

1-أ) النص لغة: يعرف لسان العرب كلمة "نص" كالتالي: "نصص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نصّ، وقال عمر بن دينار، ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزمري أي أرفع له وأسند، ويقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه"[1].

وفي معجم مقايس اللغة لابن فارس "نص": النون والصاد أصل يدل على ارتفاع و انتهاء الشيء، منه قولهم نص الحديث إلى فلان رفعه إليه، ونص لكل شيء منتهاه[2].

أما ابن فارس فيعرف النص: فيقول: النون والصاد أصل صحيح يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء[3].

حملت المعاجم كلمة "النص" دلالات عديدة يمكن إيجازها فيما يلي:

- النص مرادف لمصطلح الرفع، ومنه رفعك للشيء.
- النص مرادف للإبانه والظهور، كما أنه مرادف للاكتمال وبلوغ الغاية.

أما أساس البلاغة للزمخشري: "نصص" الماشطة، تنص العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنص عليها ترفعها، السنام، ارتفع وانتصب، نص الحديث إلى صاحبه قال: نص الحديث إلى أهله، فإن الوثيقة في نصه، ونصصت الرجل إذا أخفيته في المسألة، ورفعته إلى حد ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغ الشيء نصه أي منتهاه"[4].

أما في المعاجم الحديثة نجد "الوافي" معجم وسيط اللغة العربية يتناول مادة "نص" بالقول "نصص بالغ في النص..... ونص المتاع جعل بعضه فوق بعض...."[5].

---

[1] ابن منظور لسان العرب، م6، مادة نص، دط ،1998 ، ص618.

[2] ابن فارس، معجم مقايس اللغة، وضحه: ابراهيم شمس الدين، المجلد الثاني، دار الكتب العلمية، (لبنان)، ط1، 1999، ص525.

[3] عبد المجيد زراقط، النص الأدبي ومعرفته، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، دط، س2008، ص106.

[4] الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق مزيد نعيم شوقي العمري، مكتبة ناشرون (لبنان)، ط1، 1998، ص831-832.

[5] عبد الله البستاني: معجم وسيط اللغة العربية، مكتبة ناشرون (لبنان) طبعة جديدة 1990، ص631.

في المعجم الغربي: "تنحدر كلمة النص Tesctus من فعل نص Tescéte نسج والنص تبعا لذلك الثوب، ويعني ذلك تسلسل الأفكار وتوالي الكلمات، إنه الكلام الخاص بكاتب معين في مقابل التعليقات"[1].

1-ب) النص اصطلاحا:

هناك تعريفات كثيرة للنص نذكر من بينها تعريف الأصوليين:

"النص ما لا يحتمل إلا معنى واحد أو مالا يحتمل التأويل"[2].

أما النحويين واللغويين العرب:فالنص عندهم هو: "الشاهد وهو قائل موثوق بعربية للاحتجاج والاستدلال به على قول أو رأي"[3].

إن النص عند النحويين واللغويين هو الشاهد الذي يكون إما آية قرآنية أو بيتا شعريا أو قولا سائرا.

ويرى حامد أبو زيد أن النص هو الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه ،والنص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما وبما أن القرآن وصفه الله بالرسالة حق تطبيق المناهج التحليلية علية، ولكن النص القرآني ليس كبقية النصوص[4].

إن النص حسب ما يرى حامد أبو زيد: "أداة اتصال تقوم بوظيفة إعلامية، ولا يمكن طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل النص من خلاله"[5].

2- النص في الثقافة الغربية:

2-أ) النص لغة: يقابل المصطلح العربي "النص" في الثقافة الفرنسية Texte ويقصد به كل ما هو مادة "للنسيج" في اللاتنية « Texte » من المصدر "النسج" "نسيج"..... يسمى

[1] محمد حمود، تدريس الأدب، إستراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكية (دار البيضاء، المغرب)، دط، 1993، ص25.

[2] الشريف الجرجاني (التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1995، ص24.

[3] محمد سمير نجيب اللابيدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الثقافة، بيروت، دط، دت، ص119-120.

[4] عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، منشورات دار أمية، ط2، 1989، ص24.

[5] ناصر جامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة، والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1996، ص26-27.

نص كل الأشكال المكتوبة أو الملفوظة التي تجعل اللغة في نتاج أدبي وهذا يعني كل أشكال الخطاب، النص عموما يفوت إطار الجملة[1].

يحمل المفهوم الفرنسي مصطلح "النص" العديد من الدلالات التي يمكن أن نحصرها في النقاط التالية:

- النص مرادف للنسيج.
- النص يتضمن المكتوب أو الملفوظ الذي يتضمن لغة أدبية.
- النص يتضمن الخطاب.
- النص أكبر من الجملة.

2-ب) النص اصطلاحا:

إن مصطلح "النص" عند الغرب عرف مفاهيم عديدة ارتبطت هذه المفاهيم بالمناهج النقدية المختلفة التي ظهرت في القرن العشرين عند الغرب، وقد اختلفت التعريفات من باحث لباحث ومن بين التعريفات مايلي:

ترى جوليا كريستيفا أن النص أكثر من مجرد خطاب أو قول، إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة غير لغوية، بمعنى مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها[2]، وهذا يعني أن النص له قابليه للاحتمالات المنهجية التي يمكنها أن تستنطقه وتخرج دلالته، وبالتالي أصبح النص الأدبي في حالة إنتاج للدلالات بشكل لا نهائي.

وليس النص داخلا معزولا عن مرجعه "الخارج" هو حضور في النص ينهض به عالما مستقلا، عالما يساعد استقلاله على إقناعنا به أدبيا، متميز ببنياته، إنما هو نسق هذه البيئة، هيئتها، ونظامها، وعليه فإن النظر في العلاقات الداخلية في النص ليس مرحلة أولى تليها مرحلة ثانية يتم فيها الربط بين هذه العلاقات بعد كشفها وبين ما اسمه "الخارج" في النص

[1] فاضل ثائر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1990، ص72.

[2] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 2004، ص269.

بل إن النظر في هذه العلاقات الداخلية هو أيضا، وفي نفس الوقت النظر في حضور "الخارج" في هذه العلاقات بين النص[1].

يتضح من هذا الكلام أن النص لا يكون في معزل عن الظروف التي نشأ فيها، وثقافة الجماعة التي ينتمي إليها هذا المؤلف وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها، فإن النص لا يأتي من عدم.

يرى هارتمان: أن النص علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي السيميائي[2]

والنص وحدة كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية، وعلى مستوى عمودي من الناحية الدلالية، ومعنى ذلك أن النص وحدة كبرى لا تتضمنها وحدة أكبر منها، والمقصود بالمستوى الأول (الأفقي) أن النص يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية، أما الثاني فيتكون من تصورات كلها تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية.[3]

النص سلسلة من العلامات المنتظمة في نسق من العلاقات تنتج معنى كليا يحمل رسالة، ودراسة تسلسل هذه العلامات وتناسقها يقضي بنا عادة إلى تحليل النص، كما أن طريقة توالي الجمل المترابطة يحدد إيقاع القراءة، وبذلك يدخل في تشكيل النص تقسيمه إلى فقرات وفصول وصفحات، وإن اختيار الكاتب لجنس أدبي ما أو لاتجاه فني هو اختيار للغة التبليغ التي ينوي الاتصال بقارئه من خلالها[4].

5- مفهوم النص الأدبي:

يعد النص الأدبي لما يتضمنه من أبعاد إنسانية وقيم وتوجيهات توجه سلوك المتعلمين من أهم الحصص التعليمية التي ترسخ قيم الأمة، وتوصل ثوابتها لديهم، وفيما يلي أستعرض بعض تعريفات للنص الأدبي:

---

[1] يمني العيد، في معرفة النص، دار الآداب، بيروت، ط4، 1999، ص2.

[2] عثمان أبوزنيد ، نحو النص، إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث (مصر)، ط1، 2010، ص16.

[3] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص، وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث، جدرا للكتاب العالمي (الأردن)، دط، 2009، ص42.

[4] خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي (الأردن)، دط، 2008، ص20.

تعد النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نثرة وشعره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراته ومسيرته.[1]

عرف النص الأدبي مفهوما آخر عند التفكيكيين فلم يعد النص في نظرهم جسما كتابيا مكتملا، أو مضمونا يحده كتاب أو هوامش، بل نسيج من الأثار التي تشير بصورة لا نهائية إلى أشياء ما غير نفسها[2].

-إن صعوبة إعطاء مفهوم للنص الأدبي تنبه له العديد من النقاد ومن بينهم لوتمان[3] حيث يقول "إن الوقوف على دلالة النص الأدبي غير ممكنة، دون الاستناد على دلالات النصوص الثقافية المعاصرة لها في إطار التشابه والتكامل، وفي تقاسمها للموضوع الاجتماعي"[4].

يقول عبد المالك مرتاض: "إن النص الأدبي ليس تفاحة مجرد تفاحة لذيذة نلتهمها بشره، ثم لا نكاد نفكر في الشجرة التي أثمرتها، بل إنه روح ونفس، وقبس، وجمال، وحكمة ولغة، ولا شيء..... النص هو الناصة حالا فيها جاثما كالقدر، والكتابة هي الكاتب قابعا بين كلماتها حيث تضحكك أو حين تبكيك، أو حين تمنعك، أو حين تؤذيك[5].

يفهم من هذا القول أن النص لم يأت صدفة، مع التركيز على ارتباط النص بمؤلفه.

إن المقصود بالنصوص الأدبية عند عبد العليم ابراهيم هي "القطع المختارة من التراث الأدبي، يتوافر فيها الجمال وتعرض فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة"[6].

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، بيروت، ط1، 2001، ص353.

[2] عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من النبوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (الكويت)، دط، 1998، ص266.

[3] محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنياتهإ وإبدالاتها، الدار البيضاء (المغرب)، ط2، 1996، ص62.

[4] عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب (وهران)، دط، 2006، ص27.

[5] عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النظرية وحرية التلقي، مجلة تجليات الحداثة، ع4، ص39.

[6] مصطفى خليل الكسواني، وزهدي محمد عيد، المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض دار صفاء للنشر والتوزيع عمان (الأردن)، ط1، 2010، ص33.

ولئن كان النص الأدبي واقعا جماليا يمتلك هويته الخاصة ووجودة الكامل، فإن أول ما يشع به ينبع من اتساقه الصوتي أي من إيقاعه وموسيقاه الداخلية والخارجية[1].

وهذه ميزة أخرى يراها علي نجيب ابراهيم "تكشف عن هوية النص الأدبي، ووقع هذه الموسيقى وأثرها في نفس المتلقي لنص الأدبي"[2].

إن النص الأدبي مهما كانت صفته أو موضوعه فإنه يظهر بنية تجريدية افتراضية، وهذا لكي يميز حضوره واستقلاليته داخل الحقل الثقافي[3].

يتضح أن النص إذن يلزمه بنية تجريدية افتراضية، لكي يفهم داخل الحقل الثقافي.

6) مستويات النص: يتضمن النص مجموعة من المستويات هي:

أ- المستوى المعجمي:

المستوى المعجمي أحد العناصر الأساسية للبنية اللغوية، ويعني تلك العلاقة البنيوية الأفقية التي تقوم في العبارة بين المفردات بوصفها وحدة دلالية معجمية لا بوصفها وحدة نحوية أو أقسام كلامية[4].

ينقسم المستوى المعجمي الذي يساهم في اتساق النص إلى نوعين حسب هاليداي وهما: التكرير والتضاد[5].

ب- المستوى الصوتي:

الصيتات تمثل الوجود اللغوي الكامن، ولا تتحقق إلا بتنوعاته الصوتية تمثلها على مستوى الكلام الفعلي ،وعادة ما يكون لكل صيتة تنوع صوتي أو أكثر، وتتسم هذه الأخيرة بالتحقيق المادي والاختلاف الموقعي والتقارب الصوتي والتوزيع التكاملي والتغير الحر[6].

---

[1] علي نجيب ابراهيم، جمالية اللفظة بين السياق ونظرية النظم، دار كنعان (دمشق)، ط1، 2002، ص14.

[2] حسين الواد في مناهج الدراسات الأدبية، سرار التونسية للنشر، دط، 1985، ص37.

[3] حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف (بيروت)، ط1، 2007، ص55.

[4] عودة خليل أبو عودة، التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي، ولغة القرآن الكريم، دراسة دلالية مقارنة، مكتبة المنار، الأردن، الزرقاء، ط1، 1985، ص76.

[5] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، س1991، ص238.

[6] سليمان أبو بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، مصر، دط، 2000، ص23.

يفهم من هذا أن الصيتات ليس لها علاقة مباشرة بالمعنى، لكن لا تحصل على معنى من أي عنصر لغوي، إلا بائتلاف الصيتات.

3- المستوى الصرفي:

يعتمد هذا المستوى على الميزان الصرفي الذي يدرس أحوال أبنية الكلمة[1]، ويختص هذا المستوى بدراسة الصيغ اللغوية وبناء الكلمة وطرق تصريفها من اشتقاق وغيره[2].

ج- المستوى التركيبي:

ينشأ من العناصر الدلالية الجزئية (المصرفات والكلمات) بعضها عن بعض، ووصفها وفقا للمناويل اللغوية المألوفة في اللغة، وتعد الجملة الوحدة الدلالية الكبرى، وعندما تستخدم الجملة في سياق ما تصبح مرتبطة به، وإذا أريد دراستها دراسة نحوية بمعزل عن الاعتبارات التخاطبية فينبغي أن نقدر ما حذف منها حتى يمكن إرجاعها إلى منوال الجملة التي تمثله[3].

ويعنى المستوى التركيبي بدراسة الكلمات داخل الجملة، ونظام الجملة وتعريفها، وتعريف الكلمة وأنواع الجملة وغير ذلك عند العرب والغرب[4].

في هذا المستوى على المتكلم أن يؤلف كلماته وفقا لمناويل اللغة التي يتكلّمها، وعلى حفظ عدد من مفردات اللغة لاستخدام مناولها التركيبية.

د- المستوى البلاغي:

تنبع ضرورة هذا المستوى من الطبيعة الخاصة للخطاب أو النص وهو سمة بارزة من السمات المحددة، وتكون بتوظيف الاستعارة والكتابة والمجاز والتشبيه ولكن درجة توظيفها تختلف من نص لآخر[5].

فتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية ضروري وتوظيفها يختلف ويتفاوت بين النصوص النثرية والنصوص الشعرية.

---

[1] محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الاسلامي (بيروت)، ط2، 2007، ص419.

[2] سليمان أحمد بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، ص23.

[3] محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، ص419.

[4] المرجع نفسه، ص419.

[5] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ص238.

7- مفهوم النص التعليمي:

لقد أضيف إلى النص غايات أخرى غير التماسك والانسجام والاتساق وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وترسيخ السلوك... ويتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة، فصار يقال النص القانوني، والنص الديني، والنص الأدبي ،والنص العلمي، والنص التعليمي....[1]
فكل مكتوب قل أو كثر احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص.[2]
هكذا من حيث التسمية، وذلك إذا اعتبرنا النص كوثاق، حيث عرفه بول ريكور بأنه: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"[3] فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، وبما أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها[4] وبالاستناد إلى العلاقة القائمة بين الكاتب والقارئ، لابد من التميز بين خطاب تعليمي تفسيري ديداكتيكي وبين خطاب صراعي إقناعي.
وتعول عملية عرض النص التعليمي أولا على الوسيلة المعتمدة في هذه العملية والمسائل اللغوية التي تندرج في العرض، وقضايا المحتوى والشكل في اللغة المراد تعليمها، وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

أ- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات...)؟
ب- ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟
ج- كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم ؟[5]

---

[1] محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، دط، 1997، ص5.

[2] المرجع نفسه، ص05.

[3] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2001، ص28.

[4] أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران، السانيا، العدد6، 2002، ص120.

[5] المرجع نفسه، ص146.

وغاية النصوص التعليمية وقوف التلاميذ على مواطن الجمال الفني وتعويدهم على إجادة الإلقاء وحسن الأداء التمثيلي[1].

وكذا اكتساب المتعلم مهارات معنية تتناسب مع قدراته.

– تزويد الطالب بالمهارات الصالحة له مدى حياته.[2].

8– اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للنص الأدبي:

هناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستعان بها في تدريس النصوص الأدبية، نذكر منها:– المراجع العلمية والتاريخية والأدبية التي تتناول العصور الأديب وشعرائها بالتفصيل الذي يفيد وينهل منه ما يريد.

– استخدام الخرائط الجغرافية الصماء وخرائط التضاريس لتعريف التلاميذ على بيئة الشاعر أو الأديب أو الكاتب من خلال موقع المدينة التي عاش فيها، أو القبيلة التي ينتمي إليها.

– تشجيع التلاميذ على قراءة القصص القصيرة والطويلة مما يساعدهم على تنمية التذوق الأدبي لديهم، ويدفعهم إلى حرية اختيار ما يناسب ميولهم واهتماماتهم.

– استخدام أسلوب الموازنات والمقارنات بين الأدباء والشعراء داخل حجرة الدراسة[3].

ويمكن أن يختار المعلم وسائل أخرى طبقا لنوع الدرس، ومدى حاجته لها[4].

إن الوسائل التعليمية ضرورية في تدريس النص الأدبي، فإذا أحسن المدرس استخدامها حتما سيؤدي ذلك إلى تحسين العلمية التعليمية، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة.

---

[1] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي مصر، دط، 1418هـ–1988، ص479.

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص24–25.

[3] زكريا اسماعيل، طرف تدريس اللغة العربية، ص300

[4] نفس المرجع، ص301.

الفصل الثاني

المناهج التعليمية
(قراءة في البرامج الدراسية بين القديم والحديث)

- مفهوم المنهج
- المناهج الكلاسيكية
- المناهج الحديثة

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال نشأة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل.

والمدرسة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، خاصة وأن:

1- البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام.

2- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقى، وفي ظل العدالة الاجتماعية والمواظبة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي[1]

فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجحة للأجيال.

1 -مفهوم المنهج: Curriculum

عرف المنهج عدة تعريفات نذكر منها:

أ-عند العرب:

أ-1)لغة: المنهج كلمة مشتقة من الفعل "نهج" وقد ورد هذا الفعل في العديد من المعاجم العربية القديمة والحديثة، وأخص بالذكر هنا لسان العرب لابن منظور الذي جاء فيه "نهج" (بتسكين الهاء) طريقا بين واضح، والجمع نهجات، ونهج ونهوج...وسبيل منهج، كنهج ومنهج: الطريق وضحه، والمنهاج كالمنهج[2] وفي الترتيل قوله تعالى: " لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا "[3].

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج (الجزائر)، يوليو 2004، ص2.

[2] ابن منظور لسان العرب، مجلد 6، مادة "نهج"، دار الجبل بيروت، دط، 1988، ص727.

[3] سورة المائدة، الآية 48.

وفي مختار الصحاح وردت كلمة "النهج" بوزن الفلس، المنهج بوزن المذهب، والمنهاج: الطريق الواضح..... ونهج الطريق أبانه وأوضحه.[1]

وفي المعجم الوسيط ورد فعل "نهج" الطريق نهجا ونهوجا، وضح واستبان...[2]

أما في معجم المصطلحات العلمية والفنية، جاء تعريف كلمة "المنهج" على النحو التالي "الطريق الواضح في التعبير عن شيء أو في تعليم شيء طبقا لمبادئ معينة، وبنظام معين بغية الوصول إلى غاية معينة".[3]

يبدو من هذه التعريفات اللغوية للمنهج أنها جعلت منه الطريق أو الأسلوب الذي يستعين به الإنسان في بحثه.

أ-ب) اصطلاحا:

يعرّف عبد الرحمن بدوي المنهج بقوله: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقية في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل، وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.....".[4].

أو هو "طريقة يصل بها الإنسان إلى الحقيقية (.....) "[5].

هذه التعريفات ركزت على ارتباط المنهج بالعلم إلى درجة التلازم، فغياب المنهج من العلم حتما سيؤدي إلى الفوضى والأخطاء، باعتبار المنهج يشمل القواعد والقوانين التي يسير عليها البحث العلمي وبالتالي لابد من العناية بالمنهج.

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار العود تركية، مصر، ط2، 1972، ص957.

[2] يوسف الخياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، عربي، انجليزي، فرنسي، لاتيني، بيروت، دط، دت، ص690.

[3] مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، انجليزي، فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1994، ص569.

[4] عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1993، ص5.

[5] شاكر عبد القادر، مناهج البحث اللغوي والمعاصر، مجلة الخلدونية في العلوم الإنسانية، دط، 2005، ص105.

ب- المنهج عند الغرب: Methode

يقابل مصطلح "المنهج" في اللغة الفرنسية « Methode » وفي اللغة الانجليزية "Methode" وتعود أصل هذه الكلمة إلى اليونان « Methode » بمعنى الطرائق.

أي الطريق أو السبيل أو التقنية المستخدمة لعمل شيء محدد، أو هو العملية الإجرائية المتبعة للحصول على شيء أو موضوع ما[1].

فالمنهج إذا هو الطريقة المنتظمة والمنهجية لتحقيق شيء، أو بمعنى آخر هو الترتيب المنظم للأجزاء أو الخطوات لتحقيقي غاية.

عملت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال على صياغة مناهج تعليمية، تواكب التطورات العالمية فمن تلك التي تمت صياغتها وفق تبليغ المحتويات إلى المقاربة بالأهداف التي تقوم على منطق التعليم وأخيرا إلى المقاربة بالكفاءات والتي تقوم على التكوين.

2- المناهج الكلاسكية: ويندرج ضمنها:

2-1) بيداغوجيا تبليغ المحتويات:

كانت بيداغوجيا تبليغ المحتويات تعتبر عقل التلميذ مستودعا فارغا يجب أن يملأ بالمعرفة، ويعتبر المعلم المالك الوحيد لهذه المعرفة يقدمها للتلميذ الذي يتلقاها ثم يخزنها في ذاكرته إلى وقت تقييمها عن طريق امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون[2].

- عناصر بيداغوجيا تبليغ المحتويات: هناك عنصران:

1) المحتوى: هو جزء من مادة معرفية، وهو الموضوع الذي يقوم عليه التعلم مثال:

- الأفعال الخمسة
- الفعل الثلاثي المجرد
- الأفعال الناقصة

[1] فاضل ثائر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، ص218.

[2] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج،الجزائر، أفريل (2003)، ص9.

2) القدرة: هي ما نمارسه من نشاط سواء أكان نشاطا معرفيا أو نفسيا حركيا، والقدرة تظهر في تفعيل المحتوى.

أمثلة: تلخيص، تركيب، قراءة، هذه قدرات معرفية.

- كتابة، إنشاد، رسم جدول، هذه قدرات حركية.
- الاستماع، الاتصال، هذه قدرات انفعالية.

ج) الهدف المميز: هو نشاط معرفي أو نفسي حركي يمارس على محتوى، مثل:

– يكتب المتعلم جملة فعلية فعلها متعد أو لازم.

– يقرأ المتعلم نص قراءة مسترسلة معبرة.

– يوظف المتعلم المفعول به في جملة مفيدة[1].

إن البيداغوجيا التي تعتمد على المحتويات والقدرات والأهداف هي بيداغوجيا وفق نمط تراكمي.

شهد الربع الأخير من القرن العشرين تغييرا في المناهج التعليمية، فبعد أن كانت المناهج مبنية على أساس بيداغوجيا تبليغ المحتويات التي تعتبر عقل التلميذ مستودعا فارغا يجب أن يملأ بالمعرفة، ظهرت المناهج التعليمية مبنية على أساس التدريس بالأهداف[2] الذي استوحى مبادئه من المدرسة السلوكية وخاصة النظريات التي تعتبر سلوك المتعلم ما هو إلا نتيجة لتأثير المثير عن طريق الارتباط به.

إن بيداغوجيا الأهداف، كانت تطمح إلى تنظيم العملية التربوية التعليمية قصد الرفع من فاعليتها، وذلك بوضع إستراتيجية تضمن تعيين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي بكل دقة وباعتماد صوغ الإجراء أي باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ومرفوقة بشروط الانجاز ومعاييره.

يحدد المنهج التعليمي في مدخل الأهداف جملة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي يتعين تعليمها أو تدريسها من قبل (المدرس) وحفظها من قبل الطالب.

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة، لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص10.

[2] المرجع نفسه ،ص11

2-2) التدريس بالأهداف:

2-2-1) تعريف الهدف لغويا وتربويا:

أ)-الهدف لغويا معناه: القصد أو المرمى، أو الغرض الذي تسعى لتحقيقه.

ب)في الاصطلاح التربوي:

يعبر به عن مجموع السلوكات والتغيرات والإنجازات، التي يراد تحقيقها عند تعلم ما[1]

ومعنى ذلك أن: التلميذ لا يراد من تعلمه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة، وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف، والأفكار والقدرات المختلفة أو انجاز أعمال معينة تكون في شكل آليات تكسبه خبرات، تكون مستهدفة لكونها أنماط من الممارسات التي تقوي دافعية التفاعل مع مجموعة الخبرات التي يتعامل بها.

2-2-3) تصنيف الأهداف السلوكية:

هناك محاولات عديدة لتصنيف الأهداف السلوكية، تختلف مستوياتها حسب نظرياتها، وتبدأ من الأسفل إلى الأعلى وتسمى كل مرحلة (المرقى) ومثال ذلك: المجالات الثلاثة:

مستويات المجال الحسي الحركي (تصنيف ديف)	مستويات المجال الوجداني (بلوم وكراثول)	مستويات المجال المعرفي (تصنيف بلوم)
التقطيع	تمييز القيمة وتجسيدها[2]	التقويم
التفصيل	التنظيم القيمي (وضع القيم في سلسة)	التركيب
الأحكام أو التمكن	التقييم (تقدير القيمة)	التحليل
التناول أو المعالجة	الاستجابة	التطبيق
المحاكاة	التقبل (الاستقبال والانتباه)	الفهم
		التذكر

[1] عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، سلسلة علوم التربية (9-10)، ط2، 1998، ص25.

2-2-4)خطوات التدريس بواسطة الأهداف:

تتلخص مراحل التدريس بواسطة الأهداف في أربع مراحل أساسية هي:

- **مرحلة التصميم:** يقوم المدرس بتحديد الأهداف الخاصة بالدرس، ذلك أن لكل درس هدفا عاما، وآخر خاص، يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الجزئية الإجرائية (اختيار المحتوى التربوي الملائم، تحديد المبادئ، تحديد الوسائل المساعدة).

- **مرحلة التحليل:** وذلك بتحليل المحتوى التعليمي (المادة الدراسية) عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية بالاستناد إلى معايير خاصة بتنظيم المحتوي التربوي، مع مراعاة مبدأ التدرج من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المعقد.

- **مرحلة التنفيذ:** وتشمل سيرورة عملية التدريس، أي جملة الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدافه.

- **مرحلة التقويم:** وتسمى أيضا مرحلة التعديل، ويقصد بها إصدار أحكام كمية أو نوعية على قيمة عمل ما[1] من خلال إنجاز تمارين (تطبيقية) لتقويم ما اكتسبه المتعلم خلال العملية التعليمية التعلمية.

2-2-5) من بيداغوجيا المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن بناء شخصية المتعلم بناءا عقليا سليما يعد أساسا مهما، تم من خلاله إعداد مناهج جديدة شكلت فيها المقاربة بالكفاءات روحها[2]، فهي تعتبر المتعلم محور العملية التعلمية فقد جاءت بديلا لبيداغوجيا الأهداف التي ركزت بدورها على المعلم والمحتوى الدراسي فقط، معتمدة في ذلك على تلقين المعارف للتلميذ.

على عكس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فهي تمنح المتعلم فرصا لتوسيع أفقه، ومساعدته على صناعة الحياة وإنتاج كل من المعلومات والتقنيات وليس استعابها فقط[3].

وهذا بابراز كفاءة المتعلم في مجالات مختلفة (علمية، بيئية، اجتماعية، اقتصادية، ثقافية)، معتمدة في ذلك على النشاطات التي تعرف بالممارسات الفعلية، والفكرية للتلميذ داخل

---

[1] الخطيب ابراهيم، أساليب تدريس الاجتماعيات، دار العدوى، الأردن، ط2، 1980، ص18، 20.

[2] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 7، دط، 2005، ص1

[3] محمود أحمد شوقي، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسة في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001، ص185.

القسم، ومنه فالنقائص التي تضمنتها بيداغوجيا المقاربة بالأهداف جعلتها تتراجع ولا تلقى الاهتمام من قبل الباحثين، ومن هذه النقائض نذكر:

"تجزيء وحدات التعلم إلى مكونات متعددة تتمثل فيما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية.

انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته العامة، مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلاميذ في إطار البحث والحديث عن سلوكيات قابلة للملاحظة[1].

وللتغلب على هذه النقائض ظهر التفكير الجديد الذي يستجيب للنظريات الحديثة في التعلم ألا وهي بيداغوجيا الإدماج، والمقاربة بالكفاءات كشكل من أشكالها.

3- المناهج الحديثة:

عرفت المناهج التربوية في الجزائر إصلاحات عديدة على مدى الفترات الزمنية المتعاقبة وكان آخرها تلك التي تمت مع بداية الألفية الثالثة وتمت صياغتها وفق المقاربة بالكفاءات كمنهجية تعليمية وتقييمية حديثة تتواكب مع متطلبات التطورات العالمية، خاصة في المجالين المعرفي والتكنولوجي والذي أصبحا يتطوران بشكل متسارع.

3-1)مدخل المقاربة بالكفاءات:

تأسس هذا المدخل على مدارس فكرية ثلاث:

1- **المدرسة العرفانّية:** (Courant cognitiviste) يمثل هذه المدرسة الفكرية العالمان (TARdifو Chomsky)، إذ تولى أهمية خاصة للجانب (المعرفي) الذي يحول المعلومة إلى معرفة عن طريق إدماج معلومات جديدة في النسيج المعرفي السابق لدى الفرد.

2- المدرسة البنائية: يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية، في نظر هذه المدرسة أن الفرد يبني المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة.

[1] www.Almualem.Net

تعتبر هذه المدرسة أن اكتساب المعرفة والمهارة والمواقف ذاتي يتم بالتدرج[1].

3) المدرسة البنائية الاجتماعية: تعتبر هذه المدرسة أن بناء المعرفة واكتساب المهارة والاتجاه يتمان في نطاق التفاعل مع الغير،والمقارنة بين الإدراك الذاتي للأشياء والأفراد والأحداث وإدراك الآخرين.

3-2) مفهوم المقاربة:

- **لغة:** اقترب الوعد أي تقارب، قاربته في البيع مقاربة والتقارب: ضد التباعد، قارب الشيئ دناه، وتقارب الشيئان وأقرب المهر والفصيل وغيره إذا دنا للإثناء، أو غير ذلك منه الأسنان. التقرب التدني إلى الشيء والتواصل إلى إنسان بقربه، أو بحق والاقتراب الدنو وتقارب الزرع إذا دنا إدراكه[2].

- **اصطلاحا:** هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس، أو الباحث موضوعا ما مقابلا للإنجاز، وذلك لبلوغ غاية، أو حل مشكلة ما، انطلاقا من استراتيجية تربوية وبيداغوجية معينة لأنها ترتبط بالتدريس بالكفاءات الذي يعني تجاوز اكتساب المعرفة إلى حسن الأداء[3].

3-3) مفهوم الكفاءة:

- **لغة:** الكف: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها، ودينها، ونسبها وبيتها، وغير ذلك.

وتكافأ الشيئان: تماثلا وكافأه مكافأة وكفاءا: ماثله، ومن كلامهم: الحمد الله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئا له[4].

-**اصطلاحا:** هي مجموعة من المعارف التي تسمح بأداء وظيفة أو نشاط بشكل مناسب وفعال، وهي تأخذ بعين الاعتبار المحتويات، والنشاطات الممارسة فهي معرفة إدماجية مبنية

---

[1] Piaget.J.Piagets theory, in P.H.Mussen (Ed), carmichael's manual of child psychology (3rd ed, vo/1), New york, John wiley sons, 1970 (a,63)

[2] ابن منظور لسان العرب، ج6، ط1، دار صادر، بيروت، 1997، ص222،221.

[3] المرجع نفسه، ص413.

[4] المرجع نفسه،ص414.

على تسخير مجموعة موارد وإمكانيات (معارف، علوم، استعدادات، طرائق، تفكير....)، وذلك لعلاج مختلف الوضعيات المصادفة، أو لتحقيق إنجاز معين[1].

3-4)مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي[2] أساسها يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكرا، باحثا، منتجا، ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية[3].

3-5)أهداف المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار قدراته وطاقته الكامنة.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة ومناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور، وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور المعلم والتعليم في تغيير الواقع، وتحسين نوعية الحياة4.

[1] المنهاج والوثائق المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2006، ص60.

[2] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، ص15.

[3] المنهاج والوثائق المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص60 4

4-فريدحاجي،المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية،ص10

3-4) مفاهيم تربوية وبيداغوجية جديدة في مناهج التعليم المتوسط:

يتناول هذا المبحث تسليط الضوء على مفاهيم حديثة أشار إليها المنهاج الجديد إشارت ظاهرة أو ضمنية، بهدف تقريبها من المدارك وتيسير استعابها من جهة، وبهدف إقناع المربين بجدواها وفائدتها.

ومن بين هذه المفاهيم التي أشار إليها المنهاج الجديد نذكر:

1/ البنائية:

إن المعارف حسب البنائية، لا تنتقل من شخص "يعرف" إلى شخص "لا يعرف" ولا تأتي عبر الحواس، وإنما يبنيها الشخص بواسطة الأعمال التي يجريها على الأشياء، فالمعرفة تكتسب، والتعليم يتحقق عن طريق معالجة الأشياء،، فالفرد مبرمج من أجل اكتساب المعارف عن طريق البناء، وفق ترتيب ما، بشرط أن يوفر الوسط الذي يعيش المنبهات الضرورية وفي الوقت المناسب[1].

2/ إدماج المعارف والمكتسبات:

إدماج المعارف والمكتسبات عملية ذهنية تقتضي جمع معارف مختلفة في مجموعة واحدة.

إن إدماج المعارف مصطلح يدل على المسار الذي يقوم المتعلم بواسطته بـ:

- ضم معرفة جديدة إلى معرفة سابقة.
- إعادة هيكلة عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة[2].

فإدماج المعارف يهدف إلى منع تقوقع المكتسبات المختلفة في مواقع متفرقة "وعدم هيكلتها لكي تشكل كلا موحدا.

[1] بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ الخاص بالنسبة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS،الجزائر 2004، ص13.

[2] المرجع نفسه ص14.

3/ المقاربة النصية في المناهج الحديثة:

تعني المقاربة النصية في بناء مناهج اللغة العربية وتدريس أنشطتها المختلفة اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها، وعلى العموم تستدعي المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات فهمه وانتاجه[1]

وبعبارة أدق فإن المقاربة النصية إن كانت تقر بأهمية الجانب النظري، فإنها تعطي كل الأهمية للجانب التطبيقي العملي الذي تصبح المعارف بموجبه موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه[2] وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم وإنتاج النصوص المناسبة للمواقف والأوضاع التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها.

4- المقاربة بالكفاءات وأثرها على منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط

إن المناهج الجديدة مبنية على بيداغوجية الكفاءات، فالمدرس في ظل بيداغوجيا الكفاءات يعمل في بناء المعارف لا على تراكمها، وعلى وجه العموم، إن تفعيل أنشطة التعلم في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتمثل في المعالم الآتية:

أ- نشاط الفحص والاستكشاف: ويتجسد في كل فعل تربوي يهتدي بالمتعلم إلى تعلمات جديدة مثل اكتشاف قاعدة جديدة أو معارف جديدة ويظهر هذا النشاط على وجه الخصوص في:

- تلخيص نص.
- تأليف قصة قصيرة.
- البحث عن معارف معينة.
- الاستدلال على صحة الرأي.

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج،الجزائر، ديسمبر 2003، ص09.

[2] المرجع نفسه ص10.

ب- نشاط حل المشكلات:

وهذا النشاط يقترح وضعية مشكلة معتمدة تتطلب من المتعلم الإلمام بجملة من التعليمات تتمحور حول هذه الوضعية المشكلة، وإن مثل هذا النشاط التعليمي يستلزم أن يخصص له مدة تمتد إلى عدة أسابيع، وكثيرا ما يظهر في إنجاز المشاريع.

ومن الأمثلة التي يظهر فيها هذا النوع من النشاط:

- البحث في المكتبات.
- اجراءات في نشاطات اللاصفية والاكتشاف.
- إنتاج فردي أو جماعي[1].

ج- نشاطات التعلم النسقي: ويمكن تلخيص هذا المسعى في كون التلميذ يصل إلى حل وضعيات بشكل مرض، ولكن بمنحه حرية الاختيار في اتخاذ الأسلوب الذي يمكنه من تحقيق المطلوب، وبمعنى أوضح مطالبة التلميذ بالنتيجة مع منحه هامشا من الحرية في سلك الطريقة المؤدية إلى هذه النتائج.

د- هيكلة المكتسبات لدى المتعلم: وتظهر في مراحل التعلم الآتية:

- في بداية التعلم، يتجه الاهتمام إلى مساعدة التلميذ على تحديد مكانة التعلمات الجديدة بالنسبة إلى الهيكلة القديمة للتعلمات الأخرى.
- أثناء التعلم يحرص المدرس على إبراز أحكام الدرس ومالها من علاقة بالأحكام القريبة منها.
- إن المدرس في ظل بيداغوجيا الكفاءات يعمل على بناء المعارف لا على تراكمها، وفي هذا السياق جدير بالذكر القول بأن المتعلم هو الفاعل.

في إدماج مكتسباته لا غيره، حيث أن إدماج المكتسبات مسعى شخصي ذاتي، كما أنه لا ينبغي الخلط بين الإدماج ومستوى التركيب، كما أن المتعلم لا يصل إلى تحقيق إدماج

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، يوليو 2004، ص4-5.

مكتسباته، إلا بعد أن يكون قد استوعبها جيدا، الأمر الذي يتطلب من المدرس أن يتأكد من تحكم المتعلمين في المعارف المتعلقة بدرس معين، قبل الانتقال إلى غيره[1].

5- تقديم النشاطات:

إن النشاطات التي تقترحها منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط هي:

1- القراءة ودراسة نص

2- التعبير الشفوي والتعبير الكتابي

وسيقتصر حديثي على النشاط الأول:

*** القراءة ودراسة نص:**

إن القراءة نشاط فكري يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط، وهي ليست نشاط مستقلا عن النشاطات الأخرى، لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص، ذلك لكونها شرطا لاكتساب وسائل التعبير والتواصل، فلا يمكن أن يكون هناك تعبير، إلا بدراسة مختلف أنواع النصوص والتي يدرك من خلالها المتعلم نمط النص، وأساليب الكتابة، وعليه ينبغي أن يتعلم كيف يقرأ نصا، وكيف يفهم أفكاره، وكيف يحصل على المعطيات التي يشتمل عليها.

ومن أهداف القراءة ما يأتي:

- التحكم الجيد في استعاب المقروء
- الحصول على المعلومات والمعطيات واستعمالها.
- وإن أهدافها في السنة الثالثة من التعليم المتوسط تتمثل في أن:
- يقرأ المتعلم النصوص قراءة صحيحة معبرة
- يحدد موضوع النص ومختلف أفكاره
- يحدد خصائص كل نمط من أنماط النصوص المقررة
- يكتسب زادا جديدا من المفردات والصيغ.[2].

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ،أوت2006،ص5-6-7.

[2] المرجع نفسه، ص23.

ولابد من الإشارة إلى أن نشاط القراءة ودراسة النص في السنة الثالثة من التعليم المتوسط يتناول:

1- نصوص تواصلية: وهي تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة باهتمامات المتعلم والمرتبطة بواقعه المعيش في الجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل معها واستمرارها في أداء نوايا تواصلية وعليه يتوقع من خلال هذه النصوص تحقيقي الأهداف التالية:[1]

- القدرة على القراءة الواعية
- القدرة على الاسترسال في القراءة واحترام علامات الوقف.
-إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية.
- القدرة على تصنيف النصوص.

2-نصوصا أدبية: يقترح المنهاج اختيار نصوص تواصلية وأدبية وإبداعية، ولكل منها طبيعته الفنية وأهدافه التعليمية، وطرائقه التربوية ودراسة النص الأدبي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط تمكن المتعلم من أن :

- يعزز استراتجيات القراءة.
- يتعرف على بعض الأنواع الأدبية المتنوعة المستعلمة كأداة تواصلية تمثل مجالات الحياة العلمية.
- يوظف الأساليب التعبيرية حسب الوضعيات الخطابية المختلفة ويفهم بعض المبادئ الأدبية الأولية والإفادة منها في تربية الذوق[2]

إن دراسة النص الأدبي تسعى إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة متوازنة في المجالات الثلاثة (الفكري والوجداني والنفسي، الحركي).

ومن ثمة فإن الأستاذ مدعو لأن يجعل هذا النشاط فرصة لمواصلة تنمية رغبه المتعلمين في القراءة، وتبعا لذلك تكون النصوص متنوعة.

[1] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر، جويلية 2005، ص25.

[2] المرجع نفسه، ص23-24

6- منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط:

إن دراسة النصوص الأدبية تساعد في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، فالنص الأدبي مادة ثقافية إنسانية ومجال للتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي الاجتماعية منها والخلقية والتاريخية.

وتنشط الحصة بالكيفية الآتية:

1- تبدأ كل حصة بالمراقبة المستمرة، ويكون ذلك بإخراج التلميذ إلى السبورة، ومطالبته باستظهار النص إن كان شعرا، أو فقرة من فقراته إن كان نثرا، ولا يكتفي الأستاذ بالاستظهار فقط، بل يقتضي الموقف مساءلته في بعض الأفكار الواردة في النص أو شرح بعض مفرداته.

2- يراقب الأعمال التي كلف التلميذ بانجازها تحضيرا للدرس الجديد وتهدف هذه المراقبة بصفة خاصة إلى دفعهم إلى العمل خارج القسم من جهة وإلى عدم الاعتماد على الأستاذ من جهة أخرى، وفي هذا الصدد يتخذ الأستاذ المواقف التربوية الإجابيّة الملائمة لمختلف حالات التلاميذ، فيشجع هذا ويوجه ذلك بالطريقة التربوية المناسبة.

3- يدخل متعلميه في جو الدرس عن طريق أسئلة يختارها بكل دقة، حتى تؤدي وظيفتها في جلب انتباهه لموضوع الحصة وتشويقهم لمعرفة ما سيقدم إليهم.

4- يقدم عن طريق الأسئلة دائما تعريفا موجزا للأديب، وربما يعطي تعريفا قصيرا آخر عن الشخصية التي يتحدث عنها النص[1]

5- يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية معبرة مراعيا فيها كل قواعد القراءة الجيدة، من نطق سليم وتمثيل للمعاني، حتى يكون قدوة لمتعلميه من جهة، ويقرب إليهم الفهم العام للنص من جهة أخرى، ألا يقال "إن القراءة الجيدة نصف الفهم" يطالب الأستاذ بعد هذا بعض متعلميه بالقراءة، ولا ينسى أن يتتبع أخطاءهم، ويصححها.

6- بعد مراقبة الفهم العام، يقسم النص إلى وحداته الفكرية، إذا لا يشرحه دفعة واحدة بل على مراحل، تقرأ الوحدة أو الفقرة الأولى ثم يشرح مفرداتها الصعبة، وتوضيح أفكارها وأخيرا يذكر الفكرة الواردة فيها وتسجل على السبورة، ويتم ذلك دائما عن طريق الأسئلة.

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المراقبة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص21-22.

7- يختار الأستاذ في النهاية وضعيات تعلمية مناسبة التطبيق وتوظيف المكتسبات الجديدة.
8- يكلفهم بتحضير النص الموالي بالكيفية التي يراها ملائمة لمستواهم المعرفي من جهة ولطبيعة النص ونوعه من جهة أخرى[1]

7- أهداف تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط:

عرفنا سابقا أن النصوص الأدبية تشتغل من أجل تمكين المتعلمين من القراءة الواعية والمسترسلة والمعبرة تماما مثل باقي النصوص الأخرى غير أنه ينبغي أن تستهدف من خلالها على وجه الخصوص ما يأتي:

القراءة المعبرة ذات التلوين الصوتي المنسجم مع طبعة النص سواء كان شعرا أم نثرا.

-قراءة الشعر قراءة صحيحة

-بعث الحس الجمالي: ويتم ذلك عن طريق استخراج المتعلمين شيئا فشيئا إلى الاحساس بمواطن الجمال في النصوص ذات الطابع الأدبي، وإيقاظ الوجدان يبدأ بطرح أسئلة على التلاميذ.... هل أعجبت بالشخصية التي يتحدث عنها النص؟ ما الذي يثيره النص في نفسك وهو يتحدث عن فلان، أهو الاعجاب؟ الفخر؟ هل تود أن تكون مثل شخصية النص؟ وكذا

جعل المتعلمين يدركون ما في الأدب من معاني مختارة، وصورة بديعة وعواطف انسانية شتى، وجعلهم يدركون أن الأدب معرض للحياة بمظاهرها الاجتماعية والسياسية والثقافية والفكرية والطليعية....

- بعث اللذة الفكرية والنفسية، وتحبيب مطالعة النصوص الجميلة
- تنمية الخيال بالسياحة في عوالم الخرافة والقصّة والشعر.
- بعث وتنمية المثل العليا والقيم السياسية.

جعل المتعلمين يثرون رصيدهم اللغوي، مما يساعدهم على توسيع أفقهم في المجال الثقافي[2].

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص22.

[2] بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص41-42.

والهدف الأساسي من تدريس النصوص في المرحلتين الإعدادية والثانوية هو تدريب الطلاب على حسن الأداء بسرعة وسرعة الفهم، وعلى زيادة خبراتهم اللغوية وتربية أذواقهم الفنية والأدبية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- الوقوف على مواطن الجمال الفني
- إثارة الشوق والرغبة في دراسة الأدب.

– تقدير الجيد من الكلام، ومعرفة روائع الأدب والإلمام بالعصور الأدبية وأطوارها، وحياة الأدباء والعوامل المؤثرة في أدبهم.

– تزويد الطلاب بثروة لغوية لإنماء ثقافتهم الأدبية.

– تنمية قدرة الطالب على التحليل والنقد.

– تغذية الناحية الوجدانية، وتنمية الأحاسيس الكريمة.

– تدريب الطلاب على حسن الأداء وسرعة الفهم[1].

[1] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي، للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 1997، ص62.

استنتاج عام:

يمكن أن نقول ختاما أن المناهج الكلاسيكية نموذج (المقاربة بالمحتويات) جعلت:

-المعلم مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ.

-التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات.

-وفي طريقة التدريس:

-المعلم عارف والتلميذ جاهل

-المعلم منتج والتلميذ مستهلك

- أما المناهج التي جاءت بعدها والتي اعتمدت التدريس بالأهداف فقد ركزت خصوص على المعارف متأثرة بالسيكولوجية السلوكية وبالتالي معرفة النتائج بدلالة الأهداف.

-وختاما جاءت المناهج التي صيغت وفق المقاربة بالكفاءات متأثرة بالسيكولوجية المعرفية، فعملت على الإدماج بيت التعليم والتعلم والتقييم.

- إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم.

- تعمل المناهج الجديدة على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف، فالأستاذ منشط ومنظم وليس ملقنا، والمتعلم محور العلمية التعليمية.

الفصل الثالث

تعليمية النص الأدبي في الطور المتوسط
بين القديم والحديث
(دراسة تطبيقية)

-استراتجيات فهم النصوص

-مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

-دراسة ميدانية

مما لاشك فيه أن النص ليس معزول بعضه عن بعض،بل هو في اتحاد العلاقات الداخلية في النص،فهذه العلاقات هي التي تمكننا من فهم النصوص أيا كان نوعها.

1- استراتجيات فهم النص:

أ-استراتجيات فهم مفردات النص:هناك العديد من الاستراتجيات المساعدة على فهم النصوص،من بين هذه الاستراتجيات أذكر:

يشكل فهم مفردات النص المقروءة عتبة أساسية لفهم المعنى المقروء الإجمالي وأول مستويات هذا الفهم هو أن يحسن القارئ الربط بين شكل الكلمة المعروضة عليه وقراءة هذه الكلمة بدون تعثر، إذا فالقارئ الذي يفهم ما يقرأ هو مرحلة أولى وأساسية قارئ لا يتعثر في القراءة، وإلا أعاقته استراتيجيات ضبط القراءة بمستويات الدنيا عن تفعيل استراتجيات ضبط المعاني والتي هي حكما أكثر تطورا من استراتجيات الأداء.

ب- إستراتجيات فهم الجمل:

مما لا شك فيه أن الإشكالات التي يواجهها المتعلم على مستوى بني الجمل النحوية تشكل له تحديات فهم تتجاوز تلك المطروحة على مستوى فهم المفردات، فهناك البنى التي يتفاوت فيها نظام تتابع مكونات الجملة بين المتشافه والمكتوب، وهي البنى النحوية غير اليومية حيث يختلف نظام توزيع مكونات الجملة بين المحكي والمكتوب وبين المسموع والمقروء، ومن الأمثلة على ذلك بنى الجملة بين إسمية وفعلية (مبتدأ أو فاعل) بين المعلوم والمجهول (فاعل ونائب فاعل) وإشكالية فهم دور المفعول به في حالات الفعل المجهول[1].

[1]- أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية،ج1،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،ط2،2009 ص60-62-63.

ج-استراتجيات فهم بنية النص:

تربط قدرة القارئ على استخراج البنية النصية العليا بقدراته على التوقع وطرح الفرضيات، واستقراء المعاني الضمنية بما يخدم فرضياته أو يدحضها، ثم بمعلوماته السابقة حول بنية النصوص.

د- استراتجيات تحديد الأفكار الأساسية:

يرتكز استراتيجيات تحديد الأفكار الأساسية على المعلومات المركزية أو المعلومات الأكثر أهمية في النص، وبهذا المعنى قد يفاجئ المعلم أحيانا، عند سؤاله عن الأفكار الأساسية في نص بأجوبة المعلمين المتفاوتة ،إذ قد يراها هؤلاء حسب مراكز اهتماماتهم فتبعد أو تقرب من الفكرة الأساسية التي يريد كاتب النص نقلها أو يبحث المعلم عنها[1].

2- مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث:

أ- المنهج التقليدي: كانت وظيفة المدرسة القديمة تقتصر على توصيل قدر من المعلومات إلى عقول التلاميذ في الوقت المحدد لها، دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم ودوره في العملية التعليمية، وكان لهذا المفهوم القاصر على المنهج أثارا سيئة منها:

أصبح إتقان المادة الدراسية هو الغاية التي يسعى إليها كل من المعلم والتلميذ دون الاهتمام بمدى فائدتها في حياة التلميذ.

اعتمدت طريقة التدريس على الآلية فأصبح عمل المعلم هو التلقين وعمل التلميذ هو الحفظ.

وجه الاهتمام إلى الناحية العقلية دون الاهتمام بنواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وعاطفية.

أصبح إتقان المادة الدراسية هو الغاية التي يسعى إليها كل من المعلم والتلميذ دون الاهتمام بمدى فائدتها في حياة التلاميذ.

انحصر عمل المعلم في توصيل المعلومات إلى حضن التلميذ عن طريق القسر لا الإقناع، فضلا عن النظرة العدائية بين المعلم وتلميذه[2].

[1]- أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ص 63-64-66-69. .

[2]- فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، دار النهضة مصر للطباعة والنشر (مصر)، دط، دس، ص78-79.

فالمنهج بمفهومه التقليدي حصر التعليم بمدى قدرة المعلم على توصيل المادة المعرفية إلى التلميذ، دون مراعاة قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وبهذا يهمل الفروق الفردية بينهم.

ب- المنهج الحديث:

يشمل المنهج الحديث جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ في المدرسة، فلم يعد المنهج يقف عند حد الاهتمام بالمادة، ولكنه يعنى بالتلميذ وسلوكه، وهذا المنهج الحديث يقتصر أمورا منها:

لم يعد التلميذ "عقلا محمولا على جسم" وإنما اهتم المفهوم الجديد بالتلميذ ككل، من حيث جوانبه العقلية، الجسمية، الاجتماعية والعاطفية.

لم تعد المادة هدفا في ذاتها، وإنما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ.

لم يعد عمل المعلم مجرد توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ، بل اتسع عمله فأصبح يرشد ويساعد التلميذ على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة، بل أصبحت مركزا لما، تتأثر بها وتؤثر فيها، ولم يصبح الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة.

تحرر المعلم من ضغوط المنهج الضيق الذي يحدده في مجال محدود، وحاول ابتكار طرق ووسائل جديدة للتدريس، وتعاون مع تلاميذه في تحقيق أهداف التربية السليمة[1].

إن المنهج الحديث جعل دور المتعلم إيجابي، فلم يعد المتعلم مجرد وعاء يحزن المادة المعرفية، وإنما أصبح مشارك في العملية التعليمية.

[1]- فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، ص82-83.

3- دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة معسكر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها **تخصص: تعليمية اللغة العربية**

استبيان موجه لأستاذة اللغة العربية

أخي الأستاذ / أختي الأساتذة.

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تعليمة اللغة العربية الموسومة: تعليمية النص الأدبي بين النظري والتطبيق" الطور المتوسط أنموذجا"، أضع بين يديك هذه الإستبيانة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة، أرجو من سيادتكم الإجابة عليها، وأحيطكم علما أن إجابتكم ستبقى سرية ولن تستعمل إلا لغرض علمي يخدم هذه الدراسة.

مع أحر تشكراتي لكم

أقدمية التعليم: أكثر من 15 سنة. ☐

أقل من 15 سنة و أكثر من 10 سنوات ☐

أقل من 10 سنوات ☐

الثانوية:

الولاية:

محتوى الاستبيان

1- أي المناهج التعليمية تبدو لك ناجعة في عملية التعليم ؟ والتي تضمن تحقيق الغاية المنشودة من وراء عملية التعليم؟

الكلاسيكية ☐ الحديثة ☐

2- هل المناهج الحديثة تراعي قدرات كل تلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

3- أي الطرائق أنجع في عملية التعليم؟

القديمة ☐ الحديثة ☐

4- ما رأيك في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

5- أثناء عملية التدريس، أتفضل الكتاب القديم أم الجديد ؟

الكتاب الجديد ☐ الكتاب ☐

6- النصوص الأدبية المقررة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

7- عناوين النصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما رأيك في الخطوات المتبعة في تدريس النص الأدبي؟

ملائمة ☐ غير ملائمة ☐

9- هل التوقيت المخصص لتحليل النص الأدبي كافي أم غير كافي؟

كافي ☐ غير كافي ☐

الجانب التطبيقي

1- تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

احتوى الاستبيان الموجه للأساتذة على أثنا عشر سؤالا، وقد وزعت هذه الأسئلة على عشرين (20) أستاذا وأستاذة، وقد تطرقت إلى عنصر الأقدمية في التعليم حيث قدر عدد الأساتذةالذين تجاوزوا أكثر من خمس عشر (15) سنة في الميدان بـ 18 أستاذ أي ما يمثل نسبة 90% أما أقدمية أقل من 15 سنة وأكثر من 10 سنوات فوجدت أستاذين فقط أي ما يمثل 10%.

أ- تحليل نتائج الاستبيان الموجه للأستاذة وتفسيرها:

س1: أي المناهج التعليمية تبدو لك ناجعة في عملية التعليم ؟ والتي تضمن تحقيق الغاية المشودة من وراء عملية التعليم؟.

الإجابات	التكرار	النسبة
الكلاسيكية	5	%25
الحديثة	15	%75

الجدول رقم 01

من خلال نتائج الجدول المتحصل عليها ألاحظ أن نسبة 25% من الأستاذة يرون أن المناهج الكلاسيكية هي الأكثر فاعلية في التعليم، وباقي النسبة التي قدرت بـ 75% قالت عكس ذلك بمعنى أن هذه الفئة ترى أن المناهج الحديثة هي التي تمنح للمتعلم المشاركة الإيجابية في تحقيق الغرض المنشود من العملية التعليمية، فالمناهج الحديثة لم تعد تعتبر التلميذ خزانا للمعرفة فقط بل تعتبره محور العملية التعليمية.

س2: هل المناهج الحديثة تراعي قدرات التلميذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10

الجدول رقم 02

بعد ملاحظة الجدول ظهر أن 90% من الأساتذة يرون أن المناهج الحديثة تراعي قدرات التلميذ، بينما النسبة القليلة والتي تقدر بـ 10% رأت أن هذه المناهج لا تراعي قدرات التلميذ. إن ميل الأساتذة إلى المناهج الحديثة إنما راجع إلى كونها ركزت على المتعلم بالدرجة الأولى وإلى دوره الايجابي في عملية التعلم.

فهذه المناهج تقدم المعرفة للمتعلم توافقا مع مهاراته وقدراته.

س3: أي الطرائق أنجع في عملية التعليم؟

الإجابات	التكرار	النسبة
القديمة	6	%30
الحديثة	14	%70

الجدول رقم 03

أغلبية الأساتذة ترى أن الطريقة الحديثة في تعليمية اللغة العربية هي الأفضل وقد قدرت نسبتهم ب 70% أنا نسبة اختيار الطريقة التقليدية كانت بنسبة 30% وهي الطريقة التي تقوم على الإلقاء والتقين والحفظ.

س4: ما رأيك في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

الإجابات	التكرار	النسبة
مناسبة	11	%55
غير مناسبة	09	%45

الجدول رقم 04

حسب النسب التي تحصلت عليها في الجدول فإنني ألاحظ أن نسبة 55% من الأساتذة يرون أن طريقة التدريس57 وفق المقاربة بالكفاءات هي مناسبة في الميدان، وباقي النسبة التي قدرت بـ 45% قالت عكس ذلك أي بعدم مناسبتها.

ولتفسير ذلك أقول بأن الأساتذة الذين تجاوزت مدة أقدميتهم في التعليم أكثر من 15 سنة يرون أن هذه البيداغوجية الجديدة ملائمة في الميدان إذا ما عملت الجهات المعينة والمختصة على تكوينهم وعقد دورات تجمع مع المفتشين.

س5: أثناء عملية التدريس أتفضل الكتاب القديم أم الجديد؟

الإجابات	التكرار	النسبة
الكتاب الجديد	4	%20
الكتاب القديم	16	%80

الجدول رقم 05

تفسير ميل أغلبية الأساتذة للكتاب القديم بأنه يرجع ألفة الأساتذة الكتب القديمة، وطريقة حل نصوصها وهذا شيء طبيعي إذا ما رجعنا إلى مدة أقدميتهم في الميدان.

س6: النصوص الأدبية المقررة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط

الإجابات	التكرار	النسبة
مناسبة	17	%85
غير مناسبة	3	%15

الجدول رقم 06

ألاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة 85% من الأستاذة يرون أن النصوص الأدبية المقررة لتلاميذ السنة الأولى متوسط هي مناسبة لهم، بينما ترى البقية أنها غير مناسبة وهذا بنسبة 15% .

وأفسر رأي أغلبية الأستاذة بمناسبة النصوص لمستوى التلاميذ ،وذلك يرجع لطبيعة هذه النصوص المقررة فهي تحوي ألفاظ سهلة الفهم.

س7: عناوين النصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	17	%85
لا	3	%15

الجدول رقم 07

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة 85% من الأساتذة يرون أن العناوين المقررة في الكتاب هي ملائمة لمضمون النصوص، بينما ترى نسبة 15% من الأستاذة عكس ذلك.

وأفسررأي الأغلبية بأنه يرجع إلى نجاح البيداغوجيا الجديدة والتي أحسن واضعو الكتب المدرسية اختيار نصوصها الأدبية.

س8: ما رأيك فقي الخطوات المتبعة في تدريس النص الأدبي ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
ملائمة	11	%55
غير ملائمة	9	%45

الجدول رقم 08

ألاحظ من خلال الجدول أن نسبة 55% من الأساتذة يرون أن الخطوات المتعبة في تدريس النص الأدبي هي ملائمة، بينما قدرت النسبة التي ترفض هذه الخطوات وترى بعدم ملائمتها بـ 45% من نسبة الأساتذة.

س9: هل التوقيت المخصص لتحليل النص الأدبي كافي أم غير كافي ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
كافي	7	%35
غير كافي	13	%65

الجدول رقم 09

أفسر رأي الأغلبية بأنه يرجع إلى كثرة الأسئلة المندرجة ضمن الخطوات وتكرارها، وهذا ما يؤدي إلى إهدار الوقت وبالتالي عدم كفاية الوقت المخصص لتحليل النص الأدبي.

ب- قراءة نتائج الاستبيان الموجه لأستاذة:

توصلت بعد مسائلة الأساتذة إلى مجموعة من النتائج وهي كالتالي:

1- نجاعة المناهج التعليمية الحديثة في عملية التعليم وهذا بنسبة تقدر بـ 75 %، أما نسبة 25 % فتفضل المناهج القديمة في التعليم.

2- مراعاة المناهج الحديثة لقدرات التلاميذ وهذا بنسبة 90% أما نسبة 10% ترى عكس ذلك أي عدم مراعاتها.

3- أفضلية الطرائق الحديثة في عملية التعليم بنسبة 70 % من الأستاذة، أما القديمة فقد قدرت النسبة بـ 30%.

4- المقاربة البيداغوجية الجديدة مناسبة للتدريس، وهذا بنسبة تقدر بـ 55% من الأساتذة، ونسبة 45% من الأساتذة ترى عكس ذلك.

5-أفضلية الكتاب القديم على الجديد، وهذا بنسبة تقدر بـ 80% .

من الأساتذة، والكتاب الجديد بنسبة 20% من الأستاذة.

6- عدم ملائمة النصوص المقررة لتلاميذ السنة الأولى منه التعليم المتوسط وذلك بنسبة 15% من الأستاذة، أما باقي الأساتذة فيرون عكس ذلك وهذا بنسبة 85%.

7- ملائمة عناوين النصوص المقررة للتلاميذ مع مضمونها وهذا كان بنسبة 85% من الأساتذة، ونسبة 15% قالت عكس ذلك.

8- عدم ملائمة الخطوات المتبعة ومناسبتها أثناء تحليل النصوص وهذا كان بنسبة 45% من الأستاذة، ونسبة 55 % قالت بملائمة هذه الخطوات أثناء التحليل.

الاستبيان الموجه للتلاميذ:

أخي التلميذ (ة) أقدم هذا الاستبيان الذي هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تدخل في سياق دراسة تربوية، تتناول نشاط من الأنشطة التي تدرسها ونقصد بالتحديد النصوص الأدبية.

ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل إجابة تعتبر وجهة نظر صاحبها ولهذا أتمنى أن تكون إجابتكم عن أسئلتنا بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (x) في الخانة التي تناسب إجابتك.

1-هل تحب نشاط النصوص الأدبية؟

نعم ☐ لا ☐

2- ما رأيك في طريقة تدريس النص الأدبي؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

3- هل تعتبر نشاط النصوص الأدبية نشاطا أساسيا أم ثانويا؟

نشاط أساسي ☐ نشاط ثانوي ☐

4- فهمك للنصوص الأدبية من خلال

القراءة الأولى ☐ قراءة متعددة ☐ شرح الأستاذ ☐

5- هل ترى أن النصوص المقررة هي نصوص متسلسلة مع بعضها البعض؟

متسلسلة ☐ غير متسلسلة ☐

6- هل تفضل حصة النصوص الأدبية

في الفترة الصباحية ☐ في الفترة المسائية ☐

7- هل تستوعب مضامين النصوص الأدبية؟

نعم ☐ لا ☐

وسائل الدراسة:

1-الاستبيان: الاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة، بحيث تكوّن الاستبيان الموجه للأساتذة من (12) سؤالا، أما الاستبيان الموجه للتلاميذ فقد تكون من سبعة (07) أسئلة، وهناك أسئلة مقيدة وأخرى مفتوحة.

2- عينة ا لبحث: تتكون عينة البحث من مجموعتين:

1) مجموعة من الأساتذة يقدر عددهم بعشرين (20) أستاذا

2) مجموعة من التلاميذ يقدر عددهم بخمسين (50) تلميذا

3- المجال المكاني: تم تطبيق هذا الاستبيان في خمس متوسطات وهي:

1)متوسطة تويزة مصطفى (معسكر)

متوسطة ابن خلدون (المحمدية)

متوسطة ابن باديس (المحمدية)

متوسطة المحمدية الجديدة (المحمدية)

متوسطة مبرك العربي (المحمدية)

4- المجال الزماني: امتدت الدراسة من 2016/4/20 إلى غاية 2016/05/11.

5- أدوات المعالجة الإحصائية

اعتمدت في تحليل النتائج المتحصل عليها النسب المؤوية التي تحسب بالطريقة التالية:

$$\text{النسبة المؤوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$$

2- تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ

أ- تحليل نتائج الاستبيان الموجه للتلاميذ وتفسيرها:

س1: هل تحب نشاط النصوص الأدبية؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	48	% 96
لا	2	% 4

الجدول الأول

ألاحظ أن نسبة 96% من التلاميذ يحبون ويميلون إلى حصة نشاط النصوص الأدبية، أما نسبة التلاميذ الذين صرحوا بعدم ميلهم لهذا النشاط فيقدر عددهم بـ 4% تلميذا، وأفسر ميل النسبة الكبيرة من التلاميذ إلى هذا النشاط بأنه يرجع لطبيعة هذه النصوص المقررة ومناسبتها مع مستواهم والتي تلبي مختلف حاجاتهم.

س2: ما رأيك في طريقة تدريس النص الأدبي؟

الإجابات	التكرار	النسبة
مناسبة	45	% 90
غير مناسبة	5	% 10

الجدول الثاني

ألاحظ من خلال الجدول أن نسبة 90% من التلاميذ ترى أن طريقة تدريس النص الأدبي هي مناسبة، أما نسبة 10% من التلاميذ ترى عكس ذلك.

س3: هل تعتبر نشاط النصوص الأدبية نشاطا أساسيا أو ثانويا ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نشاط أساسي	46	% 92
نشاط ثانوي	4	% 8

الجدول الثالث

ألاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة 92% من التلاميذ يعتبرون أن نشاط النصوص الأدبية هو نشاط أساسي، أما بقية التلاميذ والذين يقدر عددهم بـ 8% فيعتبرونه نشاطا ثانويا.

وأفسر رأي أغلبية التلاميذ باعتبار النشاط نشاطا أساسيا بأنه تقوم عليه بقية الأنشطة الأخرى.

س4: فهمك للنصوص الأدبية يكون من خلال:

الإجابات	التكرار	النسبة
القراءة الأولى	01	% 2
قراءة متعددة	10	% 20
شرح الأستاذ	39	%78

الجدول الرابع

تعتبر هذه النتائج بأن أغلبية التلاميذ لا يفهمون النصوص المقررة عليهم إلا بعد شرح الأستاذ لها وذلك لما تحتويه هذه النصوص من مفردات صعبة تستدعي شرحا لها.

س5: هل ترى أن النصوص المقررة هي نصوص متسلسلة مع بعضها البعض؟

الإجابات	التكرار	النسبة
متسلسلة	43	% 86
غير متسلسلة	7	% 14

الجدول الخامس

ألاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة 86% من التلاميذ ترى أن النصوص المقررة هي نصوص متسلسلة مع بعضها البعض ونسبة 14% من التلاميذ يرون أنها غير متسلسلة مع بعضها البعض.

وأفسر ذلك بان أغلب التلاميذ أدركوا طبيعة المقاربة الجديدة التي تعتمد على النص كدعامة أساسية لمختلف الأنشطة، وضرورة التدرج بالتلميذ من خلال النصوص المقررة عليهم.

س6: هل تفضل حصة النصوص الأدبية؟

الإجابات	التكرار	النسبة
في الفترة الصباحية	49	% 98
في الفترة المسائية	1	% 2

الجدول السادس

ألاحظ من خلال الجدول أن نسبة 98% من التلاميذ يفضلون حصة النصوص الأدبية في الفترة الصباحية، ونسبة 2% من التلاميذ يفضلون هذه الحصة بالفترة المسائية.

وأفسر رأي الأغلبية بأن الفترة الصباحية هي الفترة الأنسب لهذا النشاط، لأن المتعلم يكون خالي الذهن وهذا ما يجعله يستوجب هذه النصوص، عكس الفترة المسائية التي تعتبر فترة ينتهي فيها اليوم، وبالتالي تنتهي القدرة على التركيز.

س7: هل تستوعب عن مضامين النصوص الأدبية؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	45	% 90
لا	5	% 10

الجدول السابع

ألاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة 90 % من التلاميذ تستوعب مضامين النصوص الأدبية وتفهمها ،وباقي العدد والذي يقدر نسبة بـ 10% من التلاميذ لا يستوعبون مضامين النصوص.

وتفسير ذلك هو أن مضامين هذه النصوص المقررة هي ملائمة لمستوى الفكري والعقلي للتلاميذ.

ب- قراءة في نتائج الاستبيان الموجه للتلاميذ:

بعد ملاحظتي وتفسيري للنتائج المتحصل عليها من الاستبيان الموجه للتلاميذ استخلصت وخرجت بالنتائج التالية.

1- ميل التلاميذ إلى نشاط النصوص الأدبية، وهذا بنسبة كبيرة جدا وهي تقدر بـ 96% والباقي لا يحبون هذا النشاط، والذين يقدر عددهم بـ 4%.

2- ملائمة طريقة تدريس النص الأدبي، ومناسبتها للتلاميذ بحيث قدرت نسبة التلاميذ الذين يرون ذلك ب 90% أما البقية فترى أن الطريقة التي يقدم بها النص الأدبي ليست مناسبة لهم، ويقدر عددهم ب 10% .

3- نشاط النصوص الأدبية هو نشاط أساسي بحيث تقدر نسبة التلاميذ اللذين قالوا بذلك بـ 92% من التلاميذ، ونسبة 8% وترى عكس ذلك.

4- فهم النصوص الأدبية يكون من خلال شرح الأستاذ للنص، وتقدر نسبة التلاميذ الذين قالوا بذلك ب 78% أما باقي النسبة فهي 20% قالوا بفهم النص بعد قراءات متعددة له و2% قالوا بفهم النص بعد القراءة الأولى.

5- النصوص المقررة هي نصوص متسلسلة مع بعضها البعض ونسبة التلاميذ الذين قالوا بذلك هي 86% أما البقية فترى أنها غير متسلسلة وتقدر هذه النسبة بـ 14%.

6- الفترة الصباحية هي أفضل فترة لتدريس نشاط النصوص الأدبية وتقدر نسبة التلاميذ الذين قالوا بذلك 78% والباقي قالوا عكس ذلك وكان هذا بنسبة 2%.

7- استيعاب التلاميذ لمضامين النصوص وهذا بنسبة 90% ونسبة 10% لا يستوعبون مضامين النصوص.

4- دراسة تحليلية لنص أدبي في البرنامج الدراسي القديم:

المستوى : السنة الثامنة أساسي المحور: 8

قتلته السنابل

التقديم:

إن مشكلة الغذاء تعد من أكبر المشاكل التي تواجه العالم، وخصوصا في المناطق التي تعتمد في زراعتها على ما تجود به السماء من أمطار، وفي العشرية الأخيرة زحف الجوع والجفاف على بعض المناطق ، وحتى بعض البلدان فتفاقمت المشكلة، وأطل شبح الجوع حاملا معه الموت في وسط أزمة غذاء تأخذ بخناق هذه الدول.

فهل الفلاح الجزائري قلق من شبح الجوع ؟ هذا ما نكشفه من خلال نص عبد الحميد بن هدوقة، الكاتب الجزائري المعاصر في قوله :"مات ... قتلته السنابل".

النص

1- السنابل واقفة على سوق مفتولة، تنظر إلى الشمس في تحد حباتها المثمرة المتراصة تكاد تنطلق إلى السماء ... الحقل كله سنابل قائمة، الحقل مسلح .... لا يستطيع الجوع أن يقترب من حقل مسلح.

2- الأحلام تملأ الحقل وتملأ رأس الفلاح وزوجة الفلاح .... القرية ستشهد خريفا سعيدا، المطامير ستمتلئ بنا وشعيرا المخازن ستمتلئ ..... القطط ستواجه مشاكل في محاربة الفئران الوقحة المتعنتة .... العصافير ستجعل من خريف القرية ربيعا ... النملة لن تجهد نفسها في جلب القوت ولا خزنه، الصرصار لن يجد عناء في العثور على الرزق عندما يشتوا الشتاء، لن تحدث في القرية خصومات على الماء ولا على العيش، سينتشر الود والإخاء بين الناس، ستكثر الأفراح في القرية وستعلو الزغاريد في سمائها، المشكل الأساسي في القرية هو الجوع ولكن الجوع له يقترب منها، فالحقول مسلحة بالسنابل المثمرة، الجوع يخشى السنابل القائمة المثمرة.

3- الفلاح أسكره التعب وأسكرته الغبطة بهذا التعب، إنه ليس أجيرا في هذا الحقل، فالنهار مهما طال فهو قصير ما دامت السنابل قائمة أمامه، والتعب مهما كان شديدا فيهون ما دام أنه يبذله في جمع غلته التي تقيه شر الخصاصة وشر الحاجة إلى الغير، الشمس محرقة في هذا اليوم، لكن لا يهم ... إنه ليس أجيرا.

هذا العرق السائل من جبينه لم يبعه لأحد، المنجل حاد ولكن سوق السنابل صلبة، سوف يضطر لتضريسه عما قريب ،لا يملك ثمن ذلك ،ولكن الحداد لن يمتنع عن تأجيل الدفع ... السنابل القائمة المثمرة لا يخشى صاحبها الدين. الحداد رجل طيب عرقه أسود وثياته سود ولكنه يرفق بعمال الأرض ويساعدهم ... هو مثلهم ينتمي إلى الأرض، حياته رزقه عمله كلها مرتبطة بالفلاحة. بجدبها وخصوبتها.

قهواجي القرية سيقصى أيامه متكئا على السدة الظليلة أمام باب المقهى، لن يبيع قهوة واحدة بالنهار، القرية سترحل عن القرية إلى الحقول حيث السنابل تتحدى الشمس، نظر الفلاح مليا إلى الحقل المكتظة سنابله ... ثم خاطب زوجته قائلا في اغتباط.

- مات ..... فتلته هذه السنابل !

فردت زوجته سائلة في حيرة.

ضحك ضحكة خفيفة والتفت إليها مطمئنا.

- الجوع .... الجوع هو الذي مات لن نراه في هذه السنة.

عبد الحميد بن هدوقة

من خلال النص:

1- فهم وتعبير

أ- الفكرة العامة:

من هو العدو اللدود الذي قامت السنابل في وجهه ؟ فيم يتمثل التغيير العميق الذي تدخله على القرية؟

ب- الأفكار الأساسية:

-في أي فصل وقعت حوادث النص ؟ ما الدليل على ذلك ؟ لماذا استعملت الكاتب الجملة: "الحقل مسلح"

-في الفقرة الثانية "يتنبأ الكاتب بما سيحدث في القرية، ما هما الحرفان اللذان يشيران إلى ذلك وعما يدلان؟

-من المستفيد الأول من هذه السنابل ؟ وأي نعمه ستدخلها على أهل القرية؟

-ما معنى أسكره التعب ؟ ما علاقة التعب بالجملة "إنه ليس أخيرا" التي تكررت مرتين؟

-هذا الفلاح فقير جدا، كيف عرفت ذلك ؟ لماذا لم يقلقه خلوه من المال.

-لماذا سيخلو المقهى من الزبائن في الأيام المقبلة ؟

- كيف أبدي الفلاح فرحة الشديد بالسنابل لزوجته ؟

الفكرة الرئيسية :

ما هو الجو الذي تعيش فيه القرية أبدا ؟ متى يأتي الفرج ؟

وماذا يحدث عند ذاك ؟

2- طريقة البناء والتفكير :

وضعنا الكاتب أمام مشهد عجيب.

-فيما يتمثل هذا المشهد ؟ وكيف جعل من السنابل قوة هائلة؟

-طرح أمامنا الأحلام التي تجول في خاطر الفلاح، كيف رتب الكائنات الحية التي ستعمها السعادة والنشاط ؟

-ثم صوب نظرنا نحو الفلاح نفسه، كيف صوره لنا في البداية ؟ وماذا أسمعنا بعد ذلك؟ وأخيرا لا يصبر الفلاح على البوح بما تمكنه نفسه من سعادة، كيف أدخل الفزع على قلب زوجته؟ ولماذا فعل ذلك.

3- مفردات وتعابير:

أ- المفردات:

1- ما معنى : سوق في النص ؟ وما مفردها ؟ هل لها صيغ أخرى في الجمع؟ إذا كانت سوق على صيغة المفرد فما المقصود بها؟ وما جمعها؟

استعمل سوق في جملتين من إنشائك بالمعنيين المختلفين.

- ما هي المطامير؟ وما مفردها ؟ هات الفعل، واستعمله في ثلاث جمل من إنشائك.

- ما الفرق بين المطامير والمخازن؟

- يضطر لتضريسه ؟ لما يستعمل : التضريس، الشحذ، الصقل، النفس وما هي المواد الكاشطة؟

- لماذا نقول تضاريس الأرض؟

2- أذكر من النص الصفات التي وصف بها الكاتب الحقل والسنابل بسوقها وحباتها، على ماذا تدل هذه الصفات؟

بماذا يمكن لنا أن نصف : القوت – الرزق العيش- الجوع – الغلة – الفلاحة ؟

ب- التعابير:

ما المقصود بـ:

يشتوا الشتاء ، أشتوا بالبرد ، أشتى القوم.

حياته مرتبطة بالفلاحة، بجدبها وخصوبتها، أجدب القوم، بلد مجدب، مرت على القوم سنو جدب؟ لمن يقال :"من أجدب انتجع"؟

2- أين الحقيقة وأين المجاز فيما يلي:

الأحلام تملأ الحقل وتملأ رأس الفلاح.

القرية سترحل عن القرية.

استخرج من النص التعابير التي فيها مجاز وحللها؟[1]

5-دراسة تحليلية لنص أدبي في البرنامج الدراسي الجديد:

المستوى سنة أولى متوسط الوحدة: 10

الأمير عبد القادر

تمهيد:

أثر عن الأمير عبد القادر قوله: "أصبح لزاما علينا مقاومة الأعداد ومصارعتهم ... حتى يتحرر الوطن المغربي من الفرنسيين ... وتصبح أرضه وسماؤه خالصة للعرب وحدهم"

النص

لقد جاء الفرنسيون بلاده .... واستطاعوا بقوة الحديد والنار أن يسجلوا انتصارات سريعة .... فسقطت في أيديهم العاصمة "الجزائر" .... ثم معسكر مسقط رأسه ومهد طفولته ... ومرتع صباه .... فثار من أجل وطنه ..... وأذن في الناس بالجهاد، وتسامع الأحرار دعوته فلبوا النداء خفافا وثقالا .... بايعوه قائدا عليهم، رغم أنه لم يبلغ الخامسة والعشرين من عمره ... ولكنه كان سليل قريش، وكان متدينا زاهدا ... قوى الإيمان ... راسخ القدم .... صائب الرأي .... مقداما جسورا، بعثه أهله إلى الصحراء، وهو طفل يحبو بعيدا عن المعاني وترف القصور ... ليعيش في الخيام ... ويتمرس على البداوة والعيش الخشن ... ويتعلم الفروسية .... ويتأدب بأدب علمائها، فكان يستقبل الصباح وهو فوق صهوة جواده يصيد الغزلان، وحينا يسابق لداته من أبناء الصحراء، .... ثم يجلس إلى معلميه يستمع إليهم، وهم ينتقلون به بين الدين والفلسفة، والأدب، والشعر ... وكان من المبرزين، وقد قاد الأمير الأحرار، إلى نصر، وطهر داخلية البلاد من الغاصب، وضيق عليهم الخناق، وجعلهم لا يسيطرون إلا على المدن الساحلية، ثم أسس دولة، لم يكن ينقصها من مقومات الدول الحديثة شيء فجعل لها وزراء، ومجلسا شوريا، ومصانع للسلاح، ودار لسك النقود.

[1]- نص أدبي مأخوذ من كتاب اللغة العربية، السنة الثامنة من التعليم الأساسي، ص من 98-102.

وظلت الحرب خمسة عشر عاما، لم يضع الأمير فيها سيفه، حتى سمي بسيف الله، ثم أصبح في قلة من المجاهدين لا تأتيه الإمدادات من الخارج، بينما عدوه تتوالي عليه الإمدادات من البر والبحر، ولعبت الخيانة ونجحت، وتفرق أعوانه من حوله، وسهل له الفرنسيون الخروج من الجزائر ليؤمنوا شره، ثم جاء دمشق، ولقيه أهلها بالترحيب، وأحاطوه بالرعاية والإجلال، وأقام فيها حتى جاء أجله.

عبد الحميد عزابة، شخصيات لها تاريخ.

المعجم والدلالة:

جسورا: شجاعا. يحبو: يزحف على يديه ورجليه، ترف : نعمة، لداته: أنداده، إمدادات: إعانات من العدد والسلاح والمؤونة.

البناء الفكري

-هل لبى الأحرار نداء الأمير عبد القادر؟

-عدد صفات الأمير عبد القادر التي ذكرها الكاتب.

-لماذا أرسله والده إلى الصحراء ؟

-كيف كانت مقاومة الأمير لأعدائه؟

-كم دامت هذه المقاومة؟

-حدد أساليب انهزام الأمير عبد القادر

-لماذا سهل له الفرنسيون، الخروج من الجزائر؟

كيف استقبله أهل دمشق.

البناء الفني :

ما هو نوع النص ؟ وما مضمونه ؟ ومن أي النصوص ؟

لعلك عرفت أن النص نثر، مضمونه إعطاء نبذه تاريخه عن حياة الأمير عبد القادر مبرزا شجاعته وذكاءه، وحسن تنظيمه لدولته، ومقاومته للاستعمار الفرنسي، الذي كان يتفوق عليه

في العدة والعدد، فهو من أدب السيرة الذي يحكي سيرة العظماء ،ولكن كيف وجدت مفرداته؟ أهي صعبه الفهم؟ هل تحتاج عند قراءتها إلى قاموس لفهمها؟

لاشك أنك أدركت أن مفردات النص سهلة بسيطة، ابحث في القاموس عن معاني العبارات الآتية، وبين الفرق بينها: "مهد طفولته" "مرتع صباه"

ماذا يقصد الكاتب بقوله "فلبوا النداء خفافا وثقالا "[1]

6- قراءة في طريقة تحليل النصوص الأدبية في البرنامج القديم:

إن دراسة النصوص الأدبية تساعد في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام ،فالنص الأدبي مادة ثقافية إنسانية ومجال لتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي الاجتماعية منها والخلقية والتاريخية.

في البرنامج القديم، النصوص الأدبية كانت تنشط بالكيفية الآتية:

تبدأ كل حصة بالمراقبة المستمرة، إذا يرقب الأستاذ الأعمال التي كلف التلاميذ بانجازها تحضيرا للدرس الجديد، وتهدف هذه المراقبة بصفة خاصة إلى دفعهم إلى العمل خارج القسم من جهة، وإلى عدم الاعتماد على الأستاذ من جهة أخرى وفي هذا الصدد يتخذ الأستاذ المواقف التربوية الإيجابية الملائمة لمختلف حالات التلاميذ، فيشجع هذا، ويوجه ذاك بالطريقة التربوية المناسبة.

يدخل متعلميه في جو الدرس عن طريق أسئلة يختارها بكل دقة، حتى تؤدي وظيفتها في جلب انتباههم لموضوع الحصة وتشويقهم لمعرفة ما سيقدم إليهم.

يطلب الأستاذ من تلاميذه قراءة النص الأدبي قراءة صامتة لمدة خمس دقائق، بعد ذلك يشرع الأستاذ في قراءة النص قراءة نموذجية معبرة، مراعيا فيها كل قواعد القراءة الجيدة من نطق سليم وتمثيل للمعاني، حتى يقرب إليهم الفهم العام للنص.

يطالب الأستاذ بعد هذا بعض متعلميه بالقراءة، ولا ينسى أن يتتبع أخطاءهم ويصححها.

[1]- نص أدبي مأخوذ من كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط لأحمد حبيلي والشريف مريبعي، السنة الدراسية 2016-2017،ص21،22 .

بعد مراقبة الفهم العام، يقسم النص إلى وحداته الفكرية، إذ لا يشرحه دفعة واحدة بل على مراحل، تقرأ الوحدة أو الفقرة الأولى تشرح مفرداتها الصعبة، وتوضح أفكارها، وأخيرا تذكر الفكرة الواردة فيها وتسجل على السبورة، ويتم ذلك عن طريق الأسئلة، ليخرج بهم إلى الفكرة الرئيسية للنص.

يختار الأستاذ في النهاية وضعيات تعلُمية مناسبة للتطبيق وتوظيف المكتسبات الجديدة.

– يكلفهم بتحضير النص الموالي بالكيفية التي يراها ملائمة لمستواهم المعرفي من جهة ولطبيعة النص ونوعه من جهة أخرى.

7- قراءة في طريقة تحليل النصوص الأدبية في البرنامج الجديد:

بعدما كانت الطريقة المعتمدة في تدريس النصوص الأدبية مبنية على استخراج الأفكار الأساسية والفكرة الرئيسية للنص تغيرت هذه الطريقة في البرنامج الجديد، إذ أصبح تدريس النص الأدبي يقوم أولا على:

التمهيد: ويكون موجزا ودقيقا، وقادرا على حمل المتعلمين على التشويق إلى موضوع الحصة.

–تسجيل عنوان الدرس على السبورة ودعوة المتعلم إلى فتح الكتاب.

–دعوة المتعلمين إلى قراءة النص قراءة صامتة.

–طرح سؤال أو أسئلة محدودة تتناول المعنى الإجمالي للنص.

–قراءة الأستاذ النص قراءة جهريّة مثالية.

–قراءة فردية تتخللها أسئلة.

–فهم النص، ويتم عن طريق أسئلة دقيقة ووجيهة، ومتدرجة وكذا شرح بعض المفردات والعبارات الواردة في النص.

الباء الفني وتتخلله بعض الأسئلة:

– المعاني الأفكار.

– الصياغة والأسلوب.

– التنوع الأدبي (شعر، نثر، نص فكري – نص وصفي).

بعد أن يجيب التلاميذ على أسئلة البناء الفكري والبناء الفني. يطرح المعلم بعض الأسئلة حول القواعد النحوية أو الصرفية أو البلاغية.

8- مقارنة بين واقع النصوص الأدبية في البرنامج الدراسي القديم والحديث

الأسئلة	البرنامج الدراسي القديم	البرنامج الدراسي الحديث
على أي أساس يتم انتقاء النصوص الأدبية؟	على أساس تحقيق الأهداف المعرفية .	على أساس اهتمامات التلاميذ.
الغاية من تدريسها	الغايات التربوية معرفية: القدرة على التصرف والقدرة على التكييف. الغايات التهذيبية: وهي تشمل الجوانب الفكرية والبدنية والجمالية والأخلاقية والعاطفية.	– تقريب القيم الجمالية والمعرفية التي تنطوي عليها النصوص من ذهن عليها النصوص من ذهن التلميذ، وحفزه على الكشف عنها. – تعلم اللغة من خلالها. – نقل الثقافة إلى الجبل الصاعد بما فيها من قيم وذوق وإحساس بالجمال.
هل هي هادفة؟ أم انتقاء اعتباطي	هادفة بقصد ترسيخ القيم المعرفية. والجمالية والأخلاقية التي تجسد السياسة التعليمية للدولة والتي تسموا في النهاية لتشكيل عقل ووعي المتلقي (التلميذ).	هادفة بقصد الاستجابة لحاجات المتعلمين العقلية والمهارية المتجددة في علاقتها بالمستجدات التربوية التي عرفتها الساحة التعليمية. وبالتطورات التي لحقت الساحة التعليمية. –التركيز على المادة المعرفية إلى جانب العناية بتنمية الجوانب المهارية، والانطلاق من حاجات المتلقي (التلميذ) عوض حاجات المادة أو ثقافة المرسل.

خاتمة

لقد أفضت بي جولتي القراءاتية مع عوالم تعليمية النص الأدبي بينه النص والتطبيق "الطور المتوسط أنموذجا" إلى جملة من النتائج جانب منها يتعلق بالشق النظري وجانب آخر يتعلق بالشق التطبيقي.

فأما الجانب النظري فتوقفت فيه عند:

–ضرورة تدريس الأدب والنصوص الأدبية في الطور المتوسط لمالها من أهمية في ربط حاضر التلاميذ بماضيهم، وذلك ليستشرفوا المستقبل بانتماء حضاري وثقافي، وإنساني قوي.

– إهمال المناهج التعليمية القديمة لقدرات التلميذ، ودوره الفعال في العملية التعليمية.

– أعطت المناهج التعليمية الحديثة النص الأدبي أهمية كبيرة، بحيث جعلت منه مركزا ومحورا أساسيا في تدريس اللغة العربية، ومختلف أنشطتها .

أما الشق التطبيقي فانتهيت بمعيته إلى:

– توافق الأهداف الإجرائية المسطرة من قبل الأستاذ مع أهداف المنهاج.

– نشاط النصوص الأدبية نشاط أساسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

– مراعاة المناهج الحديثة قدرات التلميذ.

وارتأيت أن أورد بعض الاقتراحات التي تساعد على تجنب مساوئ تدريس نشاط النص الأدبي في الطور المتوسط، اذكر منها:

– اقتراح طريقة تدريس ملائمة.

– تنظيم دورات تكوينية خاصة بتدريس نشاط النص الأدبي.

– اختيار نصوص تتناسب مع مستوى التلاميذ.

– الزيادة في الحجم الساعي المخصص لنشاط النصوص الأدبي.

– تخصيص الفترة الصاحية لتدريس نشاط النصوص الأدبية.

وشكرا

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه: إبراهيم شمس الدين، م2، دار الكتب العلمية، (لبنان)، ط1، 1999.
2. ابن منظور، لسان العرب، م6، دار صادر بيروت، ط1، 1997.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر)، دط، 1996.
4. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع (الأردن)، دط، 2009.
5. أفنان نظيرة دورة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، دك، دس.
6. أنطوان طعمة، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.
7. توفيق أحمد مرعي، ومحمد الحلية، تفريد التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2002.
8. حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، سرار التونسية للنشر، دط، 1985.
9. حسين خمري، نظرية النص، من بنية المعنى إلى سيمائية الدال، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف (بيروت)، ط1، 2007.
10. خالد لبصيص ، التدريس العلمي والفني الشفاف، بمقارنة الكفاءات والأهداف، دار التنوير (الجزائر)، دط، 2004.

11. الخطيب إبراهيم، أساليب تدريس الاجتماعيات، دار العدوي (الأردن)، ط2، 1980.

12. خلود العموش، الخطاب القرآني، دارسة في العلاقة بين النص والسياق، عالم الكتب الحديث (الأردن)، دك، 2008.

13. ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغر، دار اليازوري العامة للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2008.

14. رشدي لبيب، جابر عبد الحميد، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، 1993.

15. زكرياء اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية (مصر)، دط، 2011.

16. الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق مزيد نعيم شوقي العمري، مكتبة ناشرون (لبنان)، ط1، 1998.

17. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2004.

18. سعد الدين أحمد، النصوص الأدبية في اللغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

19. سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربة وطرائق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان (الأردن)، ط1، 2005.

20. سعيد بقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي (المغرب)، ط2، 2001.

21. سليمان أبو بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي الدلالي في علم اللغة المعاصر، جدارا للكتاب الحديث، دط، 2000.

22. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 1997.

23. سهيلة محسن، المنهاج التعليمي وأثر التدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع (رام الله)، المنارة، ط1، 2006.

24. صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

25. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار الكتاب المصري، (القاهرة)، دار الكتاب اللبناني (بيروت)، ط2، 2004.

26. طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري للنشر والتوزيع (الأردن)، دط، 2007.

27. طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2005.

28. عبد الحكيم مخلوق، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين، بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية (الإسكندرية)، دط، 2005.

29. عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية القاهرة، دط، 1963.

30. عبد السلام المسدي، النقد والحداثة، منشورات دار أمية، ط2، 1989.

31. عبد السلام مسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، منشورات دار الراية، الجزائر، دط، 1998.

32. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب)، الكويت، دط، 1998.

33. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف (مصر)، ط8، 1975.

34. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط1، 2001.

35. عبد القادر أبو شريفة، حسبن لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2000.

36. عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات دار الأديب (وهران)، دط، 2006.

37. عبد الله البستاني، معجم وسيط، اللغة العربية، مكتبة ناشرون (لبنان)، ط1، 1995.

38. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 1998.

39. عبد المجيد زراقط، النص الأدبي ومعرفته، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، دط، 2008.

40. عثمان أبو زيد، نحو النص، إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث (مصر)، ط1، 2010.

41. عد الرحمان هاشمي وفايزة محمد الغزاوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة (الأردن)، ط2، 2010.

42. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس (لبنان)، دط، 2010.

43. علي نجيب إبراهيم، جمالية اللفظة بين السياق ونظرية النظم، دار كنعان (دمشق)، ط1، 2002.

44. عودة خليل أو عودة، التطور الدلالي بين لغة الشعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم، مكتبة المنار، الأردن، ط1، 1985.

45. فاضل ثائر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1994.

46. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، طباعة الإدارة، ط2، 2000.

47. فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ص.

48. مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، إنجليزي فرنسي، عربي، مكتبة لبنان، بيروت، دط، 1994.

49. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار مناهج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2007.

50. محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنيابة وإبدالاتها، الدار البيضاء (المغرب)، ط2، 1996.

51. محمد حمود، تدريس الأدب، إستراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكية،المغرب، دط، 1993.

52. محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.

53. محمد ربيع، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000.

54. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب القاهرة (مصر)، دط، 2003.

55. محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة، للنشر والتوزيع العربية، تونس، ط1، 1998.

56. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، دط، 1988.

57. محمد صدوقي، المفيد في التربية، دار المعرفة، بيروت، ط1، 2008.

58. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، دط، 2000.

59. محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، ط2، 2007.

60. محمد مفتاح، مسائلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول (المغرب)، دط،1996.

61. محمد سمير اللبيدي،معجم المصطلحات اللغوية والصرفية،دار الثقافة،بيروت،دط،دس.

62. محمود ذهني، تذوق الأدب طرقه وسائله، مكتبة الأنجلو المصرية (مصر)، دط، 2000.

63. محمود أحمد شوق الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي (القاهرة)، دط، 2001.

64. مصطفى خليل الكسواني وزهدي محمد عبيد، المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2010.

65. ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1996.

66. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية، في لسانيات النص، وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث (الأردن)، دط، 2009.

67. ويبر شيبرام، التعليم المبرمج حاضره ومستقبله، تر: داود عطية الأنروا واليونسكو.

68. يمني العبد، في معرفة النص، دار الآداب، بيروت، ط4، 1999.

المراجع الأجنبية

69. Chatagnier (lois) et toggart (grilbert), Orientation smouwelles coll-(B) étude tnguistique, la barataires de langues paris, 1971.

70. Piaget. J. Piagets theory, (h.p.H. Mussen (Ed). Carmichael's manual of child psychology (3nd ed-Vol/1) Newyork, 1970.

مناهج التدريس

71. بدر الدين بن تريدي ورشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، خاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004.

72. مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج (الجزائر)، يوليو 2004.

73. مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر، جويلية 2005.

74. المنهاج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2006.

75. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج،الجزائر، أفريل 2003.

76. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، جميع الشعب العلمية والأدبية، دط، 2006.

77. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطوعات المدرسية،الجزائر، يوليو 2004.

78. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج،الجزائر، ديسمبر 2003.

المجلات

79. أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي، المتعدد الألسن، مجلة المترجم، ع6، 2002.

80. جورج رموني، تدريس اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، طرائقه أساليبه، مجلة العربية، ع20، 1987.

81. شاكر عبد القادر،مناهج البحث اللغوي المعاصر،مجلة الخلدونية في العلوم الإنسانية،2005 .

82. عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النظرية وحرية التلقي، مجلة تجليات الحداثة، ع4.

83. علي شريف بن حليمة، تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، 1992.

84. مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع4، 2001.

الموقع الإلكتروني

85. www.Almualem.net

الفهرس

مقدمة .....أ

مدخل: مكانة الأدب وأهمية دراسة النصوص الأدبية

الفصل الأول: تعليمية النص الأدبي(مفاهيم عامة)

1- مفهوم التعليمية: (Didactique) 14

2- أنماط التعليم..... 17

3- طرائق التدريس..... 18

4- مفهوم النص..... 20

5- مفهوم النص الأدبي..... 24

6- مستويات النص 26

7- مفهوم النص التعليمي..... 28

الفصل الثاني: المناهج التعليمية

(قراءة في البرامج الدراسية بين القديم والحديث)

1 -مفهوم المنهج..... 31

2-المناهج الكلاسيكية..... 35

3- المناهج الحديثة..... 40

4- المقاربة بالكفاءات وأثرها على منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط 41

5- تقديم النشاطات..... 43

6- منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط:..... 45

7- أهداف تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط: 46

الفصل الثالث: تعليمية النص الأدبي في الطور المتوسط بين القديم والحديث (دراسة تطبيقية)

1-استراتجيات فهم النصوص ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث 51

3- دراسة ميدانية 53

4- دراسة تحليلية لنص أدبي في البرنامج الدراسي القديم 66

5-دراسة تحليلية لنص أدبي في البرنامج الدراسي الجديد 70

6- قراءة في طريقة تحليل النصوص الأدبية في البرنامج القديم 72

7- قراءة في طريقة تحليل النصوص الأدبية في البرنامج الجديد 73

8- مقارنة بين واقع النصوص الأدبية في البرنامج الدراسي القديم والحديث 75

خاتمة 77

قائمة المصادر والمراجع 79