الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
ⴰⵖⵏⴰⵡ ⵏ ⵜⵓⵏⵙⵜⴰ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⴷ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜ ⵏ ⵍⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴰⵎⵔⵉ ⴰⵔ ⵜⵣⵉ ⵡⵣⵓ
ⵜⴰⵙⵜⵉⵜⵓⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵢⵜ ⵏ ⵜⵣⵉ ⵡⵣⵓ


UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABES

جامعة مولود معمري، تيزي– وزو
كلية الآداب واللّغات
قسم اللغة العربية وآدابها


الرقم: ...../...../2020

رقم الترتيب:

الرقم التسلسلي:

# مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر (ل.م.د)

الميدان:اللغةوالأدب العربي.

الفرع: دراسات لغوية.

التخصص:لسانيات تطبيقية.

## تعليمية مادة النص التواصلي في المرحلة التعليمية الثانوية
## – السّنة الثّالثة آداب وفلسفة أنموذجا–


إعداد الطالبتين:

–فاطيمة صالح

– كاتية بناي

إشراف الأستاذة:

د. حياة خليفاتي


لجنة المناقشة:

د. فتيحة حداد، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو..... رئيسة

د. حياة خليفاتي، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... مشرفة ومقررة

د. فازية لشاني، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... ممتحنة

السنة الجامعية: 2020–2021

## شكر وعرفان

**بســـم الله الرحمـــان الرحـــــــيـم**

**" فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ واشكروا لي وَلَا تَكْفُرُون" سورة البقرة الآية – 152–.**

إن كان يتوجّب الشكر فالشكر أوّله لله عزّ وجلّ، وإن كان يتوجب الحمد فالحمد لله جلّ جلاله والشكر والصلاة والسّلام على معلم الملّمين سيّد الخلق أجمعين وختام الأنبياء والمرسلين محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدّين.

**أمّا بعد**

نتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذة الكريمة المشرفة الدّكتورة "**خليفاتي حياة**" التي ساعدتنا في إنجاز هذا العمل وتحمّلت معنا العناء ولم تبخل علينا بالنصائح وبارك الله فيها وبارك لها. كما نشكر أعضاء لجنة مناقشة المذكرة

وإلى الأستاذة **عطاب نسيمة** التي قدّمت لنا الكثير من النصائح والتوجيهات، وإلى **الأستاذة برقوق** و**الأستاذة حبيب** ونشكرهما على الفرصة التي منحونا إياها لحضور حصص اللغة العربية معهنّ.

وإلى **مدير ثانوية زعموم محمد – بوغني** – الذي استقبلنا بصدر رحب ولم يردنا عندما طرقنا باب المؤسسة.

كما نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة أو دعوة صالحة.

**إهداء**

أهدي ثمرة جهدي وتعبي إلى التي أكستني الدفء والحنان بين ذراعيها... إلى التي سهرت لمرضي ولحزني، التي غمرتني بدعواتها.... "**أمي الغالية**".

إلى الذي علّمني حسن الفضيلة... الذي سهر من أجل راحتي... الذي تحدّى الصّعاب ليجعلني اليوم هنا "**أبي العزيز**".

إلى أختي التي كانت دوما بجانبي والتي غابت عن العين ولا زالت في القلب... أسكنها الله الفردوس الأعلى من الجنة..."**كهينة**".

إلى **زوجي** "**يوبه**" نور عيني الذي ساندني دوما وغمر حياتي بالفرحة والسرور...

إلى **أخي** "**ياسين**" وأخواتي "**وهيبة**"، "**صونية**".

إلى كل من جمعتني بهم الفكرة الراشدة والعلم والإيمان الصادق، و**زميلاتي** .....

إلى الأستاذة المشرفة "**خليفاتي حياة**".

**فاطيمة**

**إهداء**

إلى من بلّغ الرسالة وأدّى الأمانة ونصح الأمة... إلى نبيّ الرّحمة ونور العالمين ... سيّدنا محمّد صلى الله عليه وسلّم.

إلى الرّجل الطاهر الكريم... الذي صنع طفولتي بيديه الكريمتين بعد الله سبحانه وتعالى...

إلى "**أبي رحمه الله**".

إلى التي على بساط الأوجاع ولدتني وبأيدي الحبّ ربّتني، وبعيون الحنان رعتني، وبصدر الرأفة حملتني.

إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي.

إلى أغلى الناس عندي "**أمّي الحبيبة**" متّعها يا الله بالصحة والعافية.

إلى من شاركوني طفولتي وأحبوني بصدق وإخلاص وتعاونوا معي لأتمتم دراستي هذه.

إلى إخواني: "**رمضان**"، "**فريد**"، وأخواتي: "**ربيحة**"، "**غنيمة**"، "**وردية**"، "**يسمينة**".

إلى من يبحث البهجة في قلبي، ويبعد عني أوجاعي إلى رموز البراءة والتفاؤل إلى شموع البيت "**وليد**"، "**إسلام**"، "**إيمان**"، "**أمال**"، "**أحمد**".

إلى من أخذوا بيدي نحو آفاق العلم والمعرفة.

إلى كلّ من كان لهم الفضل – بعد الله تعالى – في انجاز هذه الدّراسة.

إلى كلّ من آمن بالكلمة الطّيبة (لا إله إلا الله) وعمل من أجلها.

**كاتية**

# مقدمة

يعدّ العلم عمود الأمم وبه ترتقي وتزدهر، ولقد أثبتت التجارب الميدانية أنّ المعيار الذي يُقاس به تطور المجتمعات هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التربية والتعليم. فمن خلالها يكتسب الفرد مختلف المعارف والمعلومات والمهارات التي تؤهّله في تكوين ذاته علميًا وتربويًا. ولا يتكوّن الفرد إلاّ بتوفير كلّ الكفاءات المرتبطة بمراحل نموّه العقلية، الجسمية والعمرية التي تربطه بمختلف الكفاءات التعليمية المنصوص بها في المنشور الوزاري لوزارة التربية الوطنية والتعليم. ونشير هنا إلى مدى أهمية التّعليم لدى الأطفال والمراهقين؛ فهو من المواضيع التي تشغل بال الأدباء والمربيين والمعلمين والمسؤولين؛ ما جعل الكلّ يفكّر في تغيير النّظام التّعليمي القديم القائم على النّقل المباشر للمعارف والمعلومات إلى التّلاميذ، واستحداث أنظمة تتوافق مع متطلّبات عصرنا الحالي.

كما يهدف التّعليم إلى التّحصيل المعرفي وحسن استقبال المعلومات وتخزينها وتوظيف المعارف النظرية علميًا وتنمية قدرات التعلم والإبداع لدى المتعلم. وفي سبيل تطوير التّعليم لجأت الجزائر إلى إجراء جملة من التجديدات في منظومة التربية بهدف الانتقال من المجال المحلي إلى العالمي، وانتهجت التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث يكون التّلميذ المصدر الوحيد للتّخطيط للمعارف ويكون محفزًا ومساعدًا وموفرًا لبيئة تنشط تفكيره، وتثير كفاءاته المعرفيّة ما يجعله يستخدم استراتيجيات متنوعة قصد تحصيل هذه المعارف.

وانطلاقا من هذه الأهداف التي وضعناها في دراستنا التي تحمل عنوان "**تعليمية مادة النّص التّواصلي في المرحلة التعليمية الثانوية –السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا**– "، إلى الغوص ومحاولة الكشف عن واقع العمليّة التّعليمية في مؤسساتنا التربوية، ومعرفة ما إذا كان هناك فاعلية لتدريس مقرر السنة الثالثة ثانوي تخصص جذع مشترك آداب وفلسفة أم هناك عدم التّفاعل لدى التّلاميذ وما يترتب من نتائج إيجابية أو سلبيّة إثر العمليّة التّعليميّة. ولعلّ أهم ما يرتكز عليه برنامج السنة الثالثة أدبي هو إثراءه بالنصوص الأدبية التواصلية التي تتجلّى في إظهار طريقة معالجة هذه النّصوص والتعرّض لها بالتحليل والمناقشة، وهذا ما تناوله بحثنا بالتّفصيل.

ومن أهم أسباب ودوافع اختيار الموضوع البحث عن واقع التّعليم في الجزائر؛ وبالأحرى في مرحلة التّعليم الثّانوي للكشف عن كيفيّة التّواصل اللّغوي بين الأستاذ والتّلاميذ من خلال النّصوص الأدبيّة التي تحمل طابعا تواصليّا.

وبعد ذلك تطرّقنا إلى طرح الإشكالية التي تتمثل فيما يلي: **ما مدى استيعاب التّلميذ لما يدور حوله للمادّة التّواصلية في التّعليم؟، وهل ما يُقدَّم في المقرر صالحا لتلميذ السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة؟**

كما اتّبعنا في هذه الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يتماشى مع طبيعة البحث حيث وصفنا التّعليمية النّصية كدراسة نظرية، ثم انتقلنا إلى تحليل عمليّة التّواصل اللّغوي بين الأستاذ والتّلاميذ للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

ثمّ قسمنا البحث إلى فصلين وكل فصل إلى ثلاثة مباحث:

**الفصل الأول:** يتناول الإطار العام للدراسة الذي ينحصر في تحديد المفاهيم والمصطلحات التّعليمية والتعريف بالكتاب المدرسي المقرّر وبالمعلومات العامة عنه، أما الوصف الداخلي فيحتوي على معلومات وعرض محتوى المادة الدراسية ووسائل الإيضاح في الكتاب (أي دراسة شاملة لما يحويه)، بالإضافة إلى الإشارة لأهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّربوية، وكذا في تشكيل النّص التّواصلي.

أمّا **الفصل الثاني:** يمثّل الجانب التطبيقي، فقد قدّمنا فيه واقع تدريس النّصوص المقررة في الكتاب المدرسي انطلاقا من تطورات المناهج، وكذا خطوات تقديم النّص التّواصلي في القسم والحجم الساعي في برنامج السنة الثالثة آداب وفلسفة. كما تطرّقنا أيضا إلى الدراسة الميدانية (حضور حصة إلقاء لدرس نموذجي) مع تقديم استبيان خاص بسبر آراء الأساتذة في الطريقة المتّبعة أثناء تقديم الدروس، وتقديم فضاء مفتوح للتّلاميذ للتعبير عن أفكارهم واقتراحاتهم من أجل رفع مستوى العمليّة التّعليميّة.

أمّا أهمّ البحوث الأكاديميّة المعتمدة هي:

- أمال لعوادي / مريم كوربال، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير الطريقة التّواصلية وأثرها على التّلميذ في الطور المتوسط السنة الأولى متوسط–أنموذجا– دراسة ميدانية، إشراف لوناس زاهية، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، 2014/2015
- حفيظة عبابسة، تحت إشراف نجعوم يوسف، جامعة أم البواقي، الجزائر، مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير في ميدان اللّغة والأدب العربي مسار أدب عربي حديث: تعليمية النّص الأدبي في المرحلة الثانوية لسنة أولى جذع مشترك آداب –أنموذجا–، 2013/2012.

ومن الصعوبات التّي صادفتنا في بحثنا ضيق دائرة المعارف والمعلومات والبحوث والدراسات المتصلة بهذا الإنجاز لضيق الوقت بالنسبة لهذا العمل المقدّم الذي يحتاج إلى أبحاث ميدانية معمّقة وجهود مبذولة لإنجاح هذه الرسالة بالكفاءات الذّاتية والمقاربة النّصية لتعليميّة النّص التّواصلي. إضافةً إلى قلّة المراجع المتعلّقة بموضوع الدّراسة فأغلبها تتناول علاقة التّلميذ بالأساتذة في المدرسة بصفة عامة واتصاف بعض تلاميذ السنوات الثالثة باللامبالاة بحصة النّص التواصلي، وعدم حرصهم على الالتحاق بقاعات الدّرس. كما لاحظنا إهمال بعض الأساتذة للاستبانات المقدّمة لهم.

كما لا ننسى تلك الأوضاع الصّحية "جائحة كورونا" التّي أثّرت في المؤسّسات التربويّة بعرقلة المسار الدّراسي في كلّ العالم وبخاصة في بلاد الجزائر.

وهكذا نأتي لنقدّم الشكر الجزيل للجنة المناقشة التي سهرت في قراءة المذكّرة وعلى رأسهم الأستاذة المشرفة الدّكتورة "**حياة خليفاتي**"، وجزاهم الله خيراً والصلاة والسلام على خير الأنام محمد صلى الله عليه وسلّم.

تيزي–وزّو، 07 ديسمبر 2021

# الفصل الأول:

# دراسة نظرية للنص التواصلي

المبحث الأول: تحديد معنى المفاهيم في التعليمية

1- مفهوم التّعليم

2- مفهوم التعلّم

3-مفهوم التّعليمية

المبحث الثاني: تعـــــاريف النص

1- في الموروث العربي

2-في الثّقافة الغربيّة

3- تعريف النّص التّواصلي وخصائصه

المبحث الثالث: تقديم مكانة النصوص التواصلية في الكتاب المدرسي سنة ثالثة ثانوي –آداب وفلسفة–

1-التّعريف بالكتاب وبمقرر السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة

2-أهمّية الكتاب المدرسي في تشكيل النّص التّواصلي

3- مفهوم التواصل

4-أنواع التواصل

5-أهداف الطريقة التواصلية

6-العوامل المؤثّرة في الطريقة التواصلية

7-أهداف تدريس النّص التواصلي

ملخّص الفصل الأوّل

## المبحث الأول: تحديد معنى المفاهيم في التعليمية :

يؤدي التّعبير المستمر الذي يحدث في المجتمعات وفي مجال الاقتصاد والعلوم بالأساتذة في المراحل التّعليمية المختلفة، سواء في التّعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، إلى التّفكير المستمر في الأهداف التعليمية والتّربوية للمادة التي يعلّمونها، وإلى التّفكير كذلك في محتوى المادة وفي الوسائل التّعليمية التي عليهم استخدامها.

تطرّقنا في المبحث الأوّل إلى تحديد معنى المفاهيم التعلّيمية التي تُساهم في إنجاز عملية التعليم والتعلم:

### 1- مفهوم التّعليم:

للتّعليم تعريفات كثيرة تختلف باختلاف الميادين والفلسفة التّربوية ومحور اهتمامها، وإن كانت جميعا تُصبُّ في قالبٍ واحدٍ ومعنىً واحدٍ، فيُعَرِّفُه "محمد الدريج" بأنّه: «نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حُصوله، إنّه مجموعة الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتمُّ اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتمُّ استغلالها وتوظيفها (...) من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي–تعليمي»[1]؛ فالتّعليم بحسب هذا التّعريف هو تلك العملية التي تعتمد أساساً على الأستاذ، الذي يعمل على توفير جميع المواقف والشّروط الضّرورية العلميّة منها والنّفسية في إطار مخطّطٍ ومُنظَّمٍ تمهيداً وتعزيزاً لحصول عملية التعلّم.

في المعنى ذاته عُدَّ التعليم «عملية بإعادة بناء الخبرة (Restructuring) التي يكتسب التّلميذ بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بكل ما تتّسع له كلمة البيئة من معانٍ من أجل اكتسابه خبرات تربوية معّينة»[2]؛ فالهدف من عملية التعلّيم هنا هو اكتساب التّلميذ للمعارف والخبرات المختلفة سواء أتمَّ ذلك من قبل يعدّ المالك والناقل لهما، أم من خلال البيئة التي يعيش فيها بصفة عامة ليصبح التلميذ بذلك مجرّد مُستَقبِلٍ ومُتَلَقٍ للمعارف حسب.

---

[1]– محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م، ص13.

[2]– أحمد طعيمة رشدي، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة 2000 م، ص27.

فالتّعليم إذاً هو تلك العملية المنظمة المقصودة التي يُمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات وخبرات إلى التلاميذ الذين هم بحاجة إليها في جميع المراحل التعليمية، من خلال جميع الشروط الضرورية لحصول فعل التعلم ونجاحه.

**2- مفهوم التعلّم:**

إنَّ التعلّم هو تلك المهمة التي يُؤديها التلميذ وهو سعي دائم لاكتساب المعارف والقيم والمهارات من خلال الدراسة غير أنَّ -التعلّم- يتجاوز حدود التحصيل والاستذكار إلى معنىً أكثر شمولية إذْ يتضمن كل تغيير يحدث على مستوى سلوك الفرد أو أدائه ولعلَّ هذا ما أشارت إليه المفاهيم المتعلقة بعملية التعلُّم.

فهذه "كريمان بدير" في مؤلف بعنوان "التعلّم النشط" تقول: «يُقصد بالتعلم learning في معناه العام: التغيير الحادث في السلوك الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، ما يكتسبه الفرد أثناء عملية التعلّم يعتبر هو المحَدِّدُ لسلوك الفرد»[1]،وهذا ما ذهب "كاتس"(GATES) في قوله: «يمكن تعريف التعلّم بأنّه تغيير السلوك تغييرا تقدُّمِياً، يتصف من جهة بتمثيل مستمرٍ للوضع ومن جهة أخرى بجهودٍ مُكرَّرةٍ يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلّم تعريفا آخر بأنّه إحراز طرائق تُرضي الدّوافع وتُحقِّق الغايات، وكثيراً ما يتّخذ التعلّم شكل حلّ المشكلات، وإنّما يحدث التعلّم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتّغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظّروف الطّارئة»[2].

من جهة يرى "جيلفورد" (GUILFORD)أنَّ «التعلّم لا يدعو أن يكون تغييراً في السّلوك ناتجا عن استشارة هذا التّغيير نفسه، وقد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف مُعقّدة»[3].

---

[1]- محمد بدير كريمان، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1428هـ-2008، ص15.

[2]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت، س1942، ص46.

[3]-وجيه محمود إبراهيم، التعلّم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، س 1939، ص18.

يتّضح من خلال التعريفات السّابقة أنّ:

-التعلّم عامل أساسي في حياة الفرد.

-التعلّم نوع من التكيّف مع موقف معيّن يُكسب الفرد خبرة ومهارة.

-عملية التعلّم تتضمن عدداّ من الشّروط الأساسيّة والمتمثّلة في:

*وجود الكائن الحي أمام موقف جديد أو عقبة تعترض إرضاء حاجاته، أي توجد مشكلة يجب حلّها.

*وجود دافع يدفع لفرد إلى التعلّم.

*بلوغ الفرد مستوى من النضج والفهم.

يتجلّى من خلال مفهوم كل من عمليتي التعليم والتعلّم أنَّ الفرق القائم بينهما أساسه وظيفي ذلك أنّ التّعليم عملية يقوم بها الأستاذ في حين أنّ عمليّة التعلّم محورها الأساسيّ التّلميذ؛ وبين هذه وتلك نجد العامل المشترك بينهما وهو المادّة التّعليمية التي يُرسلها الأستاذ في شكل مفاهيم ومعارف ويستقبلها التّلميذ مُحَلِّلاً إياها وفق قدراته ومهاراته.

## 3-مفهوم التّعليمية:

مصطلح لم يسلم كغيره من المصطلحات من فوضى التعدّد والظّهور تحت عناوين مختلفة عند الباحثين في الموضوع، على الرغم من وجود تحديدات على مستوى المفهوم الاصطلاحي الذي يَخُصُّ مادة معيّنة سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التّدريس، فالتّرجمات العربية للمصطلح متفاوتة تتراوح ما بين "فنّ التّدريس وعلمه وأصوله وأسسه وطرائقه، والتّدريسية، وهي تلتقي في مقابلة المصطلح في هذا البحث الذي سيعتمد المصطلح الفرنسيLA DIDACTIQUE، وهو ما يمكن أن يُجَنِّبَ الوقوع في إشكالية المصطلح في هذا البحث الذي سيعتمد مصطلح التعليمية المقابل ل: "LA DIDACTIQUE"، وظنَّ البعض أنَّ

تسمية الطّرائق الخاصة في تعليم المادّة تفي بالغرض"[1]؛فالتزام الضّبط المصطلحي سلوك من شأنه أن يُحدِّدَ هوية البحث ومساره، وسيكون هذا الضّبط محكوما بما شاع استعماله وكَثُرَ تداوله بين علماء التّربية والبيداغوجيا، مع ضرورة الإشارة إلى أنَّ هُناك مصطلحا آخر استُخدِمَ بديلا لمصطلح "التعليمية" وهو مصطلح "التَّعَلُّميَّة" الذي وُرِدَ عُنواناً لكتاب " تَعَلُّمِيَّة اللغة العربية" الذي اشترك في تأليفه مجموعة من الباحثين.

**أ- التّعليمية: لغة:**

يقول حنفي بن عيسى: (إنّ كلمة التّعليمية في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علّم أي وضع علامة أو سمة من سمات على الشّيء لتدُلَّ عليه وتنويه وتُغْني عن إحضاره إلى مرآة العين)[2]، وتقابله كلمة ("didactique في اللّغات الأوروبية المشتقّة من Didaktikos التي تطلق على نوع معروف من الشّعر يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنيّة وهو شبيه بالشّعر التّعليميّ، أو المتن المنظوم عندنا والذي نظّمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدّارسين ليكونوا قادرين على استيعابها، واستحضارها والاستشهاد بها عند الضّرورة)[3]؛ وتعني (فلنتعلّم، أي يُعَلِّمُ بعضنا بعضا والمشتقّة في الأصل من الكلمة الإغريقيّة didaskein ومعناها التّعليم)[4]، ثم تطوّر هذا المفهوم إلى أن يصبح عِلماً من علوم التّربية له قواعده وأسسه.

**ب- التعليمية: اصطلاحا:**

جمع الباحث محمّد الصدوقي مجموعة من الّتعريفات التي وضعت للتّعليمية (الديداكتيك) في كتابه :"المفيد في التربية"[5].

---

[1]- ينظر: أنطوان طعمهعلم جديد لتجديد التعليم، تعلّميّة المواد، (نحو تعلّمية اللغة والأدب) تعلّمية اللغة العربية، دط، 2009، ص13.

[2]-" د/ عربيمدونةالمدخل العام للتعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم"، .www.qbakri.blogspot.com

[3]- المرجع نفسه.

[4]- "تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم"، www.top.net/downloadf-1074840eq1-rar.html
التعديل الأخير تم بواسطة محمود العمري، 10ديسمبر2018، الساعة20:00.

[5]- محمد الصدوقي، المفيد في التربية، نسخة الكترونية، المغرب، دط، سنة2015، ص4.

***تعريف سميث (SMITH) 1962:** يُعرِّفُ **سميث** التّعليمية على أنّها فرع من فروع التّربية موضوعها: التّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفيّة مراقبتها وتعديلها عند الضّرورة، أما الديداكتيك هي شقّ من البيداغوجيّة موضوعه التّدريس LALANDE.A,1982 .

***تعريف ميالاري(MIALARET)، 1979:** فهو يُعرِّفها بأنها مجموعة طرائق وأساليب وتقنيّات التّعليم .

*أما **بروسو (BROUSSOU)،1983:**فقد عرّفها بأنّها تنظيم تعلّم الآخرين، وأنّ الموضوع الأساسي للتّعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفّرها في الوضعيات التّعليمية المقترحة على التّلميذ، وفي سنة 1988 يعود بروسو (BROUSSOU ) ليقول: «إنَّ التّعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التّعلّم ليحقّق التّلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقليّة أو وجدانيّة أو نفسيّة أو حركيّة»[1]؛ يمكن من خلال هذه التّعريفات تعريف التَّعليمية على أنَّها: علم من علوم التّربية له قواعده ونظريّاته حيث استطاعت التّعليمية عبر سيرورة تَشَكُّلِها أن تتوفّر على الخصائص الأساسيّة للبناء العلمي الممتثّلة في:

* توفّرها على حقل الدّراسة والاشتغال.

*توفّرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها.

* توفّرها على منهجيّة محدّدة لمقاربة المواضيع المُشَكِّلة لحقل اهتمامه.

فالتَّعليمية "تهتَّم بمحتوى التّدريس وبناء المناهج وإعداد المقرّرات التّعليمية وتقويمها من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف من حيث التّحفيز والاستراتيجيّات النّاشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة. فيعرف المتعلِّمون ما يتعلَّمونه، وكيف يُعرّفون، ولماذا يتعثّرون في معرفته، وكيف يُعِيدون النّظر في

[1] – مليكة بوراري، النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد13 الجزائر، 2005م، ص2/1.

مسارهم لتصحيحه"[1]؛ لقد برزت الحاجة إلى الطرائق الخاصةّ في تعلّم المواد،"الديداكتيك" مُراعاة لخصوصية المحتوى التّعليميّ ولفائدة المُتعلِّم، والوضع التّعليمي أيضا فلم يعد كافيا لتعليم الإنشاء عموماً، فتّعليم إنتاج نصّ سرديّ له طرائقه الخاصّة أو لتعليم رسالة طلب طرائق خاصة.

## ج- مكوّنات التعليمية:

يرى الباحثون في علوم التّربية(أنّ التّعليمية تتكون من ثلاثة من عناصر أساسيّة، وهي: المعلّم، المتعلِّم، المعرفة "المناهج"، وتهتّم بالبحث في هذه الأقطاب متفاعلة، ولكل عنصر خصائصه التي تُميِّزه عن العنصر الآخر)[2]، وقد قسمت على النحو الآتي:

**-المتعلّم والمعارف:**

لكل من المتعلّمين إدارة في التعاطيّ مع المعارف الواجب تعلّمها: صعوبات، حوافر، تصوّرات ومكتسبات سابقة... والمتعلّم شريك فاعل في بناء معرفته، وهذا ما يتعلّق بالبعد النفسيّ.

**-المعلِّم والمعارف:**

إنَّ المعارف الواجب تعلّمها معارف أكاديميّة، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، ويقوم واضعوا المناهج المدرسيّة ومراكز إعداد المُعلِّمين بتحديدها وقياسها، ويتعاطى الأستاذ مع هذه المعارف في تحوّلاتها المختلفة ويستوعب محتواها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى التّلاميذ ومساعدتهم على بنائها وتمثّيلها وتحصيله، وهذا ما يتعلّق بالبعد المعرفي.

**-المعلّم والمتعلمون:**

إنَّ العلاقة بين الأستاذ والتّلاميذ علاقة مُركَّبة ومعقّدة، تحكمها الوساطة الناجعة التي يُنَشِّطُها الأستاذ بين التّلاميذ والمعارف، وبين التّلاميذ والمعارف وبين التّلاميذ أنفسهم، في مُرافقة لمسارات تفكيرهم ومنهجهم وتلَمُّسِهم المعرفي، فلقد تحوّل موقع الأستاذ من العارِف السَّبَاق المُسيطر

[1]-مدونة د/ عربي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المدخل العام للتعليمية ,www.qbakri.blogspot.com

[2]- ينظر: أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم، تعلمية اللغة العربية، بناية النخيل، ط1بيروت، لبنان، سنة 2009، ص10.

والمُتفوِّق إلى العارف المجرَّب الذي يقبل أن يُعيد التعلُّم مع التّلاميذ، انطلاقا من الخطِّ الذي يقفون عليه وانسجاما مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة، وهو ما يتعلّق بالبعد التّربوي.

إنَّ التّعليمية في ضوء هذه العناصر، تبدو ذات معرفة أعمق بمحتوى المادة التّدريسيّة لجهة انتخاب أهم ما يعنيها من المعارف ومعالجتها وتنظيمها وتصنيفها وتسهيل استيعابها وتحصيلها وذات معرفة أعمق بالتلميذ؛ من حيث المشروع الذي يُمثِّله، وما يحتويه من رغبات وحوافز وقدرات وصعوبات وتصوُّرات وانتصارات من حيث التقدّم في امتلاك استراتيجيّات تعلّم ومنهجيات توظيف لما يتمّ تعلّمه في الأوضاع الاجتماعيّة والحياتيّة، فيكون التركيز في هذا المستوى على الطّرائق والأساليب الخاصّة الملائمة لتحصيل محتوى مُحدّد.

**-المُعلِّم(الأستاذ):**

يحتلّ المعلّم ركيزة أساسيّة في نجاح العملية التعليميّة، باعتباره مُوَجِّهاً ومُرشداً ومالكاً للقدرات والكفايات التي تؤهِّلُه لتأدية رسالته، ورغم التحوّل الذي شهده دوره واختلافه بشكل ملحوظ بين الماضي والحاضر؛ إذْ أصبح في المقاربة الجديدة مُنَشِّطاً ومُنَظِّماً يُحَفِّزُ على الجهد والابتكار بعد أن كان حاملا ومُلَقِّناً للمعارف والمعلومات فحسب، فإنَّ تحديد فاعليّة تعلُّم أيّ مادة وتعليمها ونجاحها مُتوَقِّفٌ إلى حدٍّ بعيد على جملة من الخصائص المعرفيّة والشخصيّة التي لا بُدَّ أَن يتوفَّر عليها المعلِّم وفي ذلك يُنَوِّه "عبد العليم إبراهيم" بالقول: (المقوّمات الأساسيّة للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المُدَرِّس وحسن اتّصاله بالتّلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم، وتصرّفه في إجاباتهم وبراعته في استوائهم والنّفاذ إلى قلوبهم ... إلى غير ذلك من مظاهر العملية التّعليميّة الناجحة)[1]؛ فالمعلّم دوره الأساسي هو نقل الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النّمو وتعديل السّلوك وتحسينه، فهو يربي الشّخصية الإنسانيّة، وله مكانة عظيمة عند الله تعالى، حيث يقول في كتابه الكريم:﴿يَرفَعُ اللَّهُ الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العِلْمَ درجات والله بما تعملون خبيرٌ﴾ الآية

[1]- أحمد طعيمة رشدي: الاستزادة حول طرق إعداد المعلم وتكوينه، وكل ما يتعلق بكفايته ومهاراته: المعلم، كفايته إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1999. ص13

11 سورة المجادلة؛ وهذا تعظيم له لأنّه القائم على التّنظيم والإشراف على العمليّة التعليميّة كما يعمل على غرس القيم الحميدة وأنماط السلوك الموجبة في تلاميذه، وذكر الرسول صلى الله عليه وسلّم فضله في هذا الجانب حيث قال: «إنَّ الله وملائكته وأهل السموات والأرض حتى النملة في جُحرِها وحتى الحوتَ ليصلون على مُعَلِّم النّاس الخير» –عن أبي أمامة–، إذن المعلّم يؤدي دورا أخلاقيا إلى جانب دوره التثقيفي التعليمي.

**–المتعلّم (التلميذ):**

يُعدُّ التلميذ محور العملية التعليميّة وهو (ذلك الشخص الذي يملك قدرة وذكاء تُنتج له حفظ المعلومات التي تعلّمها في المعاهد التّعليمية والجامعات ويوظّفها في خدمة مصالحه ومصالح المجتمع، وعادة ما يكون المتعلّم غير مبدع لأنّه يطيع في جزيئات العلوم التي أخذها بالحفظ والتلقين)[1]؛ وخلاصة هذا القول أنّ المتعلّم يقوم بتخزين المعلومات التي قُدِّمت له خلال المراحل التّعليمية المختلفة، إذ يستند إليها ويستعملها لتلبية حاجياته ومصالحه الشّخصية ومصالح مجتمعه.

[1]– قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2004م، ص16.

## المبحث الثاني: تعـــــاريف النص

نرى البدء بالبحث عن مصطلح "نص" ومن تتبّع المادّة المعجميّة مشروعا لأنّ الميدان الذي تتحقّق فيه العلاقات بين الجمل صارت تكون في الدّراسات اللّسانية الحديثة نظاما اسمه "النّص". ولقد تعدّدت تعاريف النص عند العرب وكذا عند الغرب، ويتضّح لنا ذلك:

### 1- في الموروث العربي:

أ- **لغة:** إنَّ المتأمّل في لسان العرب لابن منظور(630هـ /711هـ) يجد أنَّ المادّة اللّغوية **(نص، ص)**؛ تعني النّص وجمعه "نصوص" أصله نُصَصَ وهو على وزن فُعَلَ يقال: نصَّ، نَصٌّ النصُّ" رَفْعُكَ الشيء، ونُصَّ الحديث يَنُصُّه نَصاً رفعه وكلّ ما أظهر فقد نَصَّ. ونَصَّتْ الظبية حِيدَها=رَفَعَتْهُ. نصَّ المُتاع نصاً = أقصى الشيء وغايَتَهُ"[1]؛ فالمادّة اللّغوية **(ن، ص، ص)** تعني النّص، والتي تدور في المعنى اللّغوي رفع الشيّء إلى أعلى درجاته دون الحديث عن المعنى الاصطلاحي للكلمة، فنستخلص مما سبق ذكره لهذه المادة المعجمية أنَّ النص يعني الرفع بنوعيه الحسيّ والتجريديّ، وأقصى الشيء وغاياته، والاستقصاء والإظهار.

فالنّص عند "الفقهاء" يشمل نص القرآن ونص السنة؛ أي ما دلّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام، وتُفيد هذه المعاني جميعها أنَّ النّص هو ما يرتفع أو يظهر إمّا كحدث كلامي من خلال الصّوت المسموع وإمّا كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة.

**ب- اصطلاحا:** هناك تعريفان للنّص: تعريف عام، ويتمثّل في قولهم: (النّص ما لا يحتمل إلاّ معنى واحدا، أو ما لا يحتمل التّأويل)[2]؛ ويعني الاجتهاد مع النّص وعند الأصوليّين: الكتاب والسنة.

وتعريف خاص (النّص ما ازداد وضوحاً على الظّاهرة لمعنى في المتكلم)[3]؛ وهو سَوْقُ الكلام لأجل ذلك المعنى.

---

[1]- جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، المجلد السابع، دار المعارف، بيروت، لبنان، 1999، ص98/97.

[2]- الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1993 ص45/44.

[3]- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دط، مكتبة بيروت، لبنان ، 1985، ص310.

### ج- مفهوم النص عند الشريف الجرجاني:(740هـ/816هـ):

عرّف الشريف الجرجاني النص بقوله: (النّص ما ازداد وضوحاً على المعنى الظاهر لمعنى في نفس المتكلّم وهو يسوق الكلام لأجل ذلك المعنى، كما يقال أحسنوا إلى فلان الذي يَفرح بفرحي ويَغْتَمُ بِغَمِي كان نصاً في بيان محبّتِهِ)[1]؛ فبالنّظر إلى هذا التّعريف نلاحظ مستويين:المستوى الأوّل يتعلّق بالمعنى الظّاهر، والمستوى الثّاني يتعلّق بزيادة الوضوح على المعنى الظّاهر،وتلك الزّيادة اقتضاها معنى في نفس المتكلِّم يودّ تبليغه غلى المخاطب.

من الشّروط الأساسيّة اللاّزم توفّرها في إفهام المُخاطَب شرط الوضوح ليفهم المقصود بدقّة دون حاجة إلى التّأويل، لأنَّ النّص كما أشار إليه الشريف الجرجاني في تعريف ثانٍ هو (ما لا يحتمل إلاَّ معنىً واحداً وقيل ما لا يحتمل التّأويل)[2]؛ وهذا يعني أنَّ مفهوم النّص عنده ليس هو المفهوم نفسه بالصورة التي هو عليها في ثقافتها الحاليّة، لأنَّ له معنىً واحداً ولا يحتمل التّأويل كما جاء في التّعريفات.

### 2-في الثّقافة الغربيّة:

يمكن أن نبدأ الحديث عن النّص في اللّسانيات الغربيّة بهذه الملاحظة التي أوردها الدّكتور "محمد الشّاوش"، وهي: (غياب النّص مصطلحا ومفهوماً من الأنحاء الغربيّة التّقليديّة)[3]؛ والمتتبّع لهذا المفهوم في اللّسانيّات الغربيّة لا يجده من حيث كونه مصطلحا ولا من حيث كونه مفهوماً دلّت عليه مصطلحات أخرى كما رأينا سابقا مع علماء اللّسان العرب.

**أ- مفهوم النص قبل سوسير:** لنبدأ الحديث ب : **فلهام فون هومبولت VON-HOMBOLT** 1938، ألماني فريد من نوعه، (تميّز بفكر موسوعي مبدع يتعدّى اللّغة إلى الفلسفة بل هو

[1]- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان بيروت، دط، 1985، ص 310.

[2]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، سنة2007، ص 44.

[3]- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، المجلد 1، جامعة منوبة، تونس، 2001، ص25.

فيلسوف أكثر من لغوي)[1]؛ كانت أفكاره سابقة لأوانها شكّلت مرجعاً أساسيا لمن جاؤوا بعده مثل سوسير وتشومسكي.

تأسّست نظرية هومبولت اللّغوية على فكرة أساسيّة هي(أنَّ اللّغة إنما هي عمل العقل وهي الصّوت المنطوق الذي نستطيع به أن نعبّر عن الفكرة)[2]؛ فاللّغة شرط أساسي لا بُدَّ منه لإيجاد الفكر، فهي وسيلة رئيسيّة من وسائل تحقيقه نجد ذلك في قوله: (إنَّ عمليّة الكلام تنحصر كلّها في منحها للفكر مادة يعتمد عليها بإزالتها الإبهام بفضل ما تتركه الأصوات المقطّعة من أثر ثابت بإجبارها الذّهن على أن تنتظم جميع معانيه بانتظام الألفاظ المتعاقبة)[3]؛ ما نلاحظه هنا هو أنَّ "هومبولت" قد جعل من اللّغة الوسيلة التي يمكن العقل من صياغة الفكر وحصر المعاني وإيضاحها، بهذا فإنّ اللّغة عنده تتميّز بالنّشاط والحيويّة نظرته إليها نظرة حركيّة لا سكونيّة وانطلاقا من ذلك يتمكّن الإنسان من التّفكير وتبليغ أغراضه للآخرين والتّواصل معهم.

إنَّ هذا النّشاط هو (نشاط دائم ومطرد في غالب أحواله، وهدفه الوحيد هو الإفهام ويحصل هذا بالتّبادل (التّفاهم) لأنّ اللّغة هي وسيلة التّبليغ )[4]؛ وتكمن أهميّة هذا القول في اعتبار الألسنة نشاط للذّهن وهي طاقة خلاقة أو قوة فعّالة، يتجلى لنا من خلال ذلك عمليّة التّفكير، ثم إنَّ اللّسان وسيلة إجرائيّة عمليّة لتحقيق بعض الأغراض والأهداف الإنسانيّة اعتمادا على وسائل معينّة، كما أنَّ نشاط الذّهن نشاطٌ مستمر دائم في غالب أحواله هدفه النّهائي والأساسيّ هو الإفهام الذي يحصل بالتّبادل.

إنَّ هذا الإفّهام أو التّفاهم يحصل إمّا باللّغة المنطوقة أو المشافهة بتعبير علماء اللّسان القدامى وحينئذ نسميه خطابا Discours؛ باعتباره وحدة تواصليّة بين متكلّم ومخاطب، وإمّا أن يحصل

---

[1]– عبد الرحمان حاج صالح، مدخل علم اللسان الحديث، القرن 19، عصر التاريخ (الدار وبنية اللغوية والإيجابية التاريخية). النصف الأول من القرن العشرين عصر البنية السكونية، مجلة اللسانيات، المجلد الثاني، العدد الأول، جامعة الجزائر، 1972، ص23.

[2]– عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، سنة1979، ص122.

[3]– عبد الرحمان حاج صالح، مدخل علم اللسان الحديث، المرجع السابق، ص24.

[4]– عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، المرجع السابق، ص25.

باللّغة المكتوبة وحينئذ نسميه نصاً Texte؛ باعتباره وحدة دلاليّة يُنتِجُها الكاتب لمتلقٍ مُؤجل مقارنة بالخطاب الذي يشترط حضور المخاطبين في الزّمان والمكان معاً.

**ب- النّص عند سوسير:**

اخترنا أن نتحدّث عن "سوسير" لكونه مفتاحا مهما من مفاتيح الفكر اللّساني الحديث في الغرب وعند العرب أيضا، فلم يقتصر تأثيره على الفكر اللّساني فحسب، بل امتد إلى البحث النّقدي الذّي هو مدين بشكل قاطع إلى التّطورات الأساسيّة التي وضعها "سوسير"، وكتابه "محاضرات في اللّسانيات العامة" في الفكر اللّغوي الغربي هو بمثابة "سيبويه" وكتابه "الكتاب" في البحث اللّغوي العربي القديم، إن جازت هذه المشابهة.

وردت كلمة Texte في كتاب "سوسير" في سياق حديثه عن الكلام المنطوق والمكتوب وقال: (لما كان الكلام المنطوق يفلت في أغلب الأحيان عن الملاحظة فإنّه يتعيّن على اللّساني أن يقرأ حسابا للنّصوص المكتوبة...)[1]؛ وبهذا فإنَّ مفهوم النّص ورد عوضاً من قبيل الاسم العام الذّي يُطلق في اللّغة الفرنسيّة على تجسيد الظّاهرة اللّغويّة، وكان يستعملها عوضا عن مصطلحات أخرى تتعلّق بتسميّة الأنواع الأدبيّة.

إنَّ مفاهيم "سوسير" ضروريّة جدًّا من الناحيّة المنهجيّة لتشخيص الوحدات اللّغويّة، ووصفها وتحديدها وتصنيفها وبيان طريقة اندراجها في نظامها، إلاَّ أنَّ الباحث لا يمكن أن يتعدّى بها هذا المستوى من الدّراسة إلى تعليل تركيباتها مع دمج الخطاب، فكما يقول الدّكتور عبد الرحمان حاج صالح: "لم يلتفت "سوسير" ولا البنيويون الذين جاؤوا بعده إلى هذا المظهر الهام والذي منعهم من ذلك هو (اعتقادهم بأنَّ كلّ ما خرج عن بنية الألفاظ المفردة ونظامها فهو راجع إلى الفرد، فالجملة مثلا بما أنّها تركيب لوحدات اللّغة يقوم به الفرد فليس عندهم "لسانيّة" أي وضعيّة بل "كلاميّة"، أي

[1]- محمد شاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، دط، كلية الآداب واللغات ، جامعة منوبة ، تونس، س2001، ص26.

من جنس المفردات اللّغوية)[1]؛وبهذا فإنَّ الجملة عنده ليست من النّظام، وإذا كانت الجملة كذلك فإنَّ النّص يكون أبعد مما يكون عن النّظام.

إنَّنا لا نجد فيما نُقِل عن سوسير إشارة (إلى كون النّص وحدة نظاميّة مجرّدة تابعة لمجال اللّغة Linguistique de la langue، أو انّه صورة من صور تجلّيات الاستعمال تابعة مجال الكلام linguistique de la parole، لكننا نعلم انّه قد نسب إليه اعتبار الجملة تابعة للكلام دون النّظام)[2]؛ غير أنَّ هذا لا يعني أنَّ سوسير لم يتصوّر مفهوم النّص إنّما في حديثه عن اللّغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومحور التّركيب والاختيار ونظام العلاقات، وإن كان لا يوافق النّص فإنّه لا يُقصيه.

### ج- مفهوم النّص عند لويس هيمسلاف*HYMSLEV* (1900/1965):

يُعَدُّ كتاب "مقدّمات النّظرية في اللّغة" Prolégomènes à une théorie du langue سنة 1943 فتحا جديدا آخر لنظرية في اللّغة،(فاللّغة عنده بنية، هي نسيج وحدها،أي أنَّها كل مكتف بذاتها فهي تحتاج إلى أدواتها الخاصة في التحليل)[3]؛ وإن كان مصطلح نص قد ورد عرضا من قبيل الكلام العام عند "سوسير"،فإنّه يعد سعيد الحظّ عند "هيلمسلاف" فقد ذكره في مسرد المصطلح وأحال إليه مرّات عديدة ،(بل إنّه حظي بتعريف خاص وبحديث عن طبيعته وجعلت له منزلة في بناء النظرية اللغوية كما قال محمد الشّاوش)[4]؛ لقد استعار "هيلمسلاف" مصطلحات سلفه "سوسير" من أنّ اللغة صورة أو أشكال لا جوهر أو مادة، ومعنى ذلك أنَّ الوصف العلمي للغة لا بدّ أن يُنصب على الشّكل والصورة ما دام عالم الدّلالات أو المعاني مشتركاً بين اللّغات ومادام الاختلاف بينهما يكمن في الشكل أو الصّورة ولا شكّ أنّ النتيجة التي ترتّبت على هذا المبدأ إنّما هي الكفّ عن دراسة أجزاء اللّغة والاهتمام بدراسة العلاقات القائمة بين تلك الأجزاء المكوّنة

[1]- عبد الرحمان حاج صالح، "مدخل إلى علم اللسان الحديث القرن 19، عصر التاريخ، (الدار وبنية اللغة والإيجابية التاريخية)، المرجع السابق، ص27

[2]- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المرجع السابق ص27.

[3]- زكرياء إبراهيم، مشكلة البنية، سلسلة مشكلات فلسفية رقم 8، مكتبة مصر، دط، سنة1912، ص66.

[4]-محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المرجع السابق، ص27.

للكل الذي تنتمي وبتعبير آخر: ( إنَّ أي عنصر من عناصر الكلّ أو النّص مهما كان منطوقا أو مكتوبا لا يعدو كونه نقطة تقاطع لشبكة أو حزمة من العلاقات، لأنَّ النّظام اللّغوي نظام شكلي باطني يُعبّر عن تماسك العلاقات وترابطها داخل ذلك الكل الموحّد) [1]؛ وعلى ذلك فإنّ النّص في نظرية "هيلمسلاف" اللّغوية هو منطلق الوصف والتّحليل وغايتها، فهو المجال الذي يتحقّق فيه النّظام الصّوتي والدّلالي والنّحوي، إنّه الصّنف الأعلى للتّقسيم الذي يعلو على الأجزاء وهو ذو بعد نسقي عبارة عن سلسلة تتكوّن من مجموعة أجزاء، ثم إنّ هيلمسلاف (يُعَدُّ النّص من حيث الكمّ والنّوع تصوّرا شاملا يتّسع لمختلف جوانب الاستعمال التي تركت أثراً فيه سواءًا تعلّق بالأساليب أو بالسيّاقات المقاميّة الماديّة)[2]؛ وبهذا يكون "هيلمسلاف"إستراتيجيّة شاملة أو كما ورد في معجم اللّسانيات ل"ديبوا" (أنّ النّص عند "هيلمسلاف" ملفوظ مهما كان منطوقا أم مكتوبا طويلا أم قصيراً قديما أم حدثاً، فكلمة "قف" هي نص مثلها مثل رواية طويلة)[3]؛ وبالرغم من الأهميّة العلميّة التي اتّسم بها التّحليل اللّغوي في النّظريةّ الغلوسيمائيّة، فإنّ "هيلمسلاف" الذي يُعدُّ رائداً لها لم يُقدِّم كثيرا عن الإجراء التطبيقيّ، بل لم ينجح كما لاحظ بعض الدّارسين المعاصرين في تجاوز مرحلة التّصنيف في عناصر اللّغة، وبذلك بقيت نظريّته (كما هو الشّأن لمعظم المدارس البنيويّة السّابقة عليه وجهة نظر تصنيفه بحتة Texinomique)؛ وبقي بذلك مفهوم النّص على المستوى التّطبيقي مشروعا مُؤجّلا.

## 3- تعريف النّص التّواصلي وخصائصه:

(النّص التواصلي نصّ نثري رافد للنّص الأدبي، فهو يعالج الظّاهرة التي تناولها النّص الأدبي بشيء من التّعمق والتّوسع، والأستاذ في تدريسه لهذا النّص يهتدي بالمتعلّمين إلى أن يقفوا موقفا نقدياً من الظاهرة التّي يُعالجها النّص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النّص التّواصلي)[4]، أي لغة عامةّ وغرضه التّواصل في المجتمع؛ فالنّص التّواصلي يتناول الظّاهرة المعالجة، يتناول

[1]–زكرياء إبراهيم، مشكلة البنية، سلسلة مشكلات فلسفية، مكتبة مصر، مصر، العدد3، سنة1970، ص66

[2]– محمد الشاوش ، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، المرجع السابق، ص35/28

[3]– JEAN DUBOIS, Dictionnaire de linguistique Larousse, édition Paris, France 1994.

[4]–اللجنة الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جميع الشعب العلمية والأدبية ، وزارة التربية الوطنية

الدّراسة والتحليل، ونجد نصّ: المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي، صورة الاحتلال في القصة الجزائرية، وغيرها من النصوص؛ فالنّص التّواصلي هو نص موضوعي، حيادي، ويُهيمن على العقل والمنطق، فهو ذو رسالة واضحة بعيدة عن التّكلف وتغيب عنه الصّور البلاغية، والمحسّنات اللّفظية والمعنويّة؛ بحيث توظّف فيه الجمل العلميّة والموضوعيّة، وكذا اعتماده التصمّيم الواضح (مقدمة، عرض، خاتمة).

من التّعريف نجد:

التّواصل التّربوي هو علاقة تبادل وتفاعل وتأثير وتأثّر بين المتعلّم ومعلّمه، أو بين المتعلّمين أنفسهم، يتضمّن الرّسائل التّواصلية والمجال والزّمان، يهدف إلى التّأثير في سلوك المُتلقي، فيبقى التّواصل جوهر العمليّة التي تنتقل بها المعلومات وللأفكار، وهو ضروريّة وهامّة لكل عمليّات الّتوافق والفهم التّي يتوجّب على العاملين التربويين القيام بها.

ونستخلص من تعريف اللّسانيين والتّعليميين أنّ التّواصل هو تبادل للأفكار والمعلومات بين مرسِل ومستقبلٍ، أي بين المعلّم والمتعلّم والعكس صحيح، وهذا من أجل سير نظام العمليّة التربويّة التعليميّة ونجاحها.

## المبحث الثالث: تقديم مكانة النصوص التواصلية في الكتاب المدرسي سنة ثالثة ثانوي – آداب وفلسفة–

### 1–التّعريف بالكتاب وبمقرر السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة:

يُعرّف" محمد الصالح سمك" الكتاب المدرسي بقوله:(هو الوعاء الذي يقدّم فيه زاد المعرفة للتّلاميذ، هو سجل يُدَوَّن في صفحاته ما تختار لهم من الحقائق والمعلومات والموضوعات المشروحة المُفصّلة في ضوء خصائصهم النّفسيّة وقدراتهم العقليّة)[1]؛ إذا فالكتاب هو أوّل وسيلة لبدء العمليّة التّعليمية وأهمّ ركيزة فيها لما يحويه من معارف ومعلومات وموضوعات متعدّدة ترتقي بفكر المتعلّم إلى أعلى المراتب.

#### أ–عرض محتوى المادة المدرسيّة:

"اللّغة العربيّة وآدابها" هو عنوان الكتاب الذي وُضع للسّنة الثّالثة ثانوي، والخاص بشعبتي آداب وفلسفة ولغّات أجنبية الذي صدر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة سنة 2009/2008، يتضمّن الكتاب اثني عشر محوراً، جاءت كملة لما هو موجود في كتاب السّنة الأولى والسّنة الثّانية، بحيث يختلف كلّ محور عن الآخر في المواضيع الموجود فيه بغرض دفع الملل عن التّلاميذ، ويتضمن المحور الواحد نصاً في أوله ، ثم يليه نصّان أدبيّان ونص تواصلي وآخر للمطالعة الموجهة، وفي النّصين الأدبيّين تتم المعالجة الأدبيّة والنقديّة، ويتّم الاستثمار والاستنتاج، وفي البلاغة والعروض تهدف إلى ضبط اللّغة وتنميتها لدى المتعلّمين، أما النّص التّواصلي ، فيحتوي على مسألة نقديّة مرتبطة بالنّصين الأدبيّين، ونص المطالعة الموجّهة يُعالج قضايا مختلفة منها ما هو أدبي وما هو فكري وما هو سياسي، وكذا ما هو اجتماعي من أجل أن يُحقّق الغايات التّربويّة بتناوله قضايا ومشكلات حاصلة في العصر كقضايا البيئة والعولمة والتّسامح وغيرها.

[1] محمد الصالح سمك، فن تدريس اللغة وانطباعها المسلكية، وأنماط العملية، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص610

**ب- أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التربويّة :**

تتضمّن عمليّة تحقيق الأهداف التعليميّة بصفة عامّة وعمليّة التّدريس بصفة خاصّة، الاستعانة بوسائل محدّدة تُعين على القيام بهذه العمليّة على أكمل وجه، وأقرب السُّبل إلى ذهن المُتعلِّم، لضمان الفهم الجيّد لمحتوى المادّة التّعليمية. (والكتاب المدرسي أحد أهم تلك الوسائل على الإطلاق ويعتبر أحد أدوات المناهج الرئيسيّة نحو تحقيق الأهداف التربويّة والتي يسعى المجتمع ككل إلى التّوصل عن طريق التّربية المدرسيّة)[1]؛ يُعتبر الكتاب المدرسي بالنّسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي بالنّسبة للمتعلّم المصدر الأساسي للتّعلم، لذلك رُعي في إعداده جملة من الإعدادات التّربوية والبيداغوجية والعلميّة والجماليّة حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعّالة بين أيدي المُتعلّمين.

فالكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التّعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المُدِرّس والطّالب في أداء مهمتها في المدرسة، ولذلك لا ينبغي إهماله في أيّ برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرائق التّدريس ولعمليّة التقويم، وهي موجّهة نحو أهداف التّربية، ويرسم الحدود العامّة والمفاهيم والقيم التي يحتاج إليها الطلبة والمجتمع معاني أي مرحلة من مراحل تطوره.

تنبثق أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّربوية من كونه الوعاء الذي يحتوي المّادة التّعليمية التّي تعتبر من أهمّ الوسائل اللاّزمة لتحقيق أهداف المنهج التّعليمي، ودوره الفاعل في إنجاح العمليّة التّعليمية وعلى هذا الأساس فانّه يمثّل مركز المشروع التّربوي الذّي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلّمون في تحصيل الكثير من معارفهم،(لذا فانّ الكتاب المدرسي مستحوذ على أعلى نسبة من النّشاط التّعليمي في البيئة الصّفية لاسيما في المناهج التّعليمية في البلدان النّامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنّه مصدر أساسي من مصادر التّعلم لقصور تأهيل المعلّمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن أن تكون ذات فعل مؤثّر في النّاتج التّعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي)[2]؛ كما يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الهامّة لعرض

[1] سليمان عدلي، الوظيفة الاجتماعية، دار الفكر، القاهرة، مصر، ط1، سنة2006، ص8

[2] محمود صلاح الدين عرفة، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، دار القاهرة ، ط1، مصر، 2002، ص252.

المادّة المختارة في موضوع معين، والتي تشكل جزءاً هاماً من المنهج الشّامل لتلك المادّة، ويعتبر الكتاب من أهمّ الوسائل التّعليمية في أي مرحلة من مراحل التّعليم.

وتتمثل أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّربوية في:

-يُقدّم الكتاب قدراً من الحقائق والمعلومات التي تعين الطُلاّب على جمع المعلومات والخبرات التي تخدم موضوعات المنهج.

- يُقدّم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطّلاب فهو بسيط، ويقرّب لهم المعلومات ويعرضها بأسلوب جذّاب يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطّلاب معلوماتهم.

- يُنَمّي الكتاب المدرسي قدرة استخدام القراءة.

- يُسَهّلُ على المعلّم تحضير الدروس إذْ يهيأ له القدر الضّروري من المعلومات .

- يُحَدِّدُ للمعلم ما الذي ينبغي تدريسه للتلاميذ، وذلك طبقا للبرامج المُقَرّرة.

- يُلازم التّلاميذ خلال مراحل تدريسهم، فهو المصدر الأساسي الذّي يلتمسون منه في معظم الأوقات الحصيلة المعرفية، فالكتاب من أهمّ الوسائل التّعليمية، وهو يُلازم المعلّم والمتعلّم، ولا يمكن الاستغناء عنه.

- يُحقّقُ للمتعلّمين نُمُوّاً كاملا على المستوى العقلي الاجتماعي والرّوحي والقومي وذلك لاحتكاكهم به.

## 2-أهمّية الكتاب المدرسي في تشكيل النّص التّواصلي :

يُعَدُّ الكتاب المدرسي المقرّر للسنة الثالثة ثانوي لشعبة آداب وفلسفة كتاباً حافلاً بالنّصوص القيّمة المشوّقة، فهو غني بمادته، وذلك لاحتوائه على مجموعة من الغايات التي قام بوضعها المؤلّفون عند تأليفهم له، قصد تطوير مهارات المعلّم واكتسابه قدرات لغويّة تساعده في مراحل تَعلُّمِه على الإنشاء والكلام الفصيح واللّغة السّليمة، فقد تتناول قضايا المجتمع، وكذلك يُساهم في إثراء اللّغة العربيّة وتنوّع المواضيع التي يحتويها فالنّصوص التّواصلية التي يحملها مستوحاة من

الواقع، وتأتي النّصوص الأدبيّة التي تسبقه كنقطة انطلاق فالنّص التّواصلي هو فكرة مرتبطة بالنّص الأدبي وكلاهما يَخدم الآخر، فهي مناسبة لحدٍّ بعيد.

## 3- مفهوم التواصل:

**أ- لغة:** (من وصل الشّيء، وصلاً، والتوصّل ضدّ الهجران والوصلة، الاتصال، والتواصل ضدّ التّصارم)[1]، (وصل فلان رَحِمَهُ يصلها صلةً، ووصل الشّيء بالشّيء، يَصِلاَ وَصلاً، وواصلت الصّيام بالصّيام)[2]، (والتواصل والوصل: الرّسالة التي ترسلها إلى صاحبك)[3]

واستنادً لهذه المعاني اللّغوية يتّضح أنّ المراد منه الاقتران والصّلة الالتئام والجمع والإبلاغ والإعلام كما يتبيّن أنّ هناك دلالة تشابه في الدّلالة والمعنى.

**ب- اصطلاحاً:** التواصل هو عملية نقل الأفكار والتّجارب، وتبادل المعارف والمشاعر بين الذّوات والأفكار والجماعات4[4]؛ يتّضح من هذا التّعريف أنّ الهدف الرّئيسي من التواصل هو نقل الأفكار.

وهو كذلك (عملية إرسال واستقبال المعلومات، والأفكار والآراء (رسالة) بين طرفين: مرسل، مرسل إليه)[5].

(التواصل هو الإبلاغ والإطّلاع والادخار أي نقل خبرهما من شخص إلى لآخر وإخباره به وإطّلاعه عليه، ويعني التّواصل إقامة علاقة مع شخص كما يشير إلى فعل التّواصل إلى تبليغ شيء ما إلى شخص ما)[6]

---

[1] –جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، دط، مادة "وصل"، الجزء11، بيروت، لبنان، ص726

[2] –محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، تهذيب اللّغة، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، الجزء12، ط1، سنة2001، ص165.

[3] – محمد بن محمد عبد الرزّاق المرتضي الزبيدي، تاج العروس، من جواهر القاموس، ط2، الجزء31 دار الهداية ، الكويت 1965، ص86

[4] – حمداوي جميل، التواصل اللّساني والسميائي أو التربوي مكتبة المثقف، ط1، سنة2015، ص6.

[5] – أبو النصر مدحت محمد، لغة الجسم دراسة فن نظرية التواصل الإنساني غير اللّفظي، مجموعة النيل العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2006، ص181.

[6] – سالم المعوش، محاضرة ، مقدمة في ملتقي دولي سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، سنة2005

## 4-أنواع التواصل:

**أ-التواصل اللّفظي:** و(يكون بين المرسل والمرسل إليه تواصلا لفظياً، بحيث تكون اللّغة هي الأداة للتّواصل بين أفراد المجتمع لأنّها خاصيّة إنسانية، ويتمثّل الجانب المنطوق من اللّغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب التّلقائي بلا صنعة ولا تكلُّفٍ فهو الأصل والمحرّك الأساسي في عملية التّخاطب واللّغة المنطوقة في الأصل)[1] ؛ فهو بعد عملية توصيل وتبادل الكلام بين المرسل ومستقبل له، و(قد حظي هذا النّوع من التّواصل باهتمام الكثير من الدارسين في مجال التّعليمية لأنّه يحدث للمتكلّمين في الإبانة والإفصاح عن أغراضهم المختلفة، ويؤدّي المتكلّم في عملية التّواصل دور المرسل، في حين يؤدي المستمع دور اللاّقط، ويقوم دور المتكلّم بالانطلاق من الدّلالات الذّهنية، وينتهي عند التلفظ بالأصوات بينهما يقوم دور الملتقط بالاستماع إلى المرسلة الصوتية ومن ثم يتفهم دلالاتها ذهنياً)[2].

**ب-التّواصل الغير اللّفظي:**_عرّفه **مارتن**"**MARTEN**" ب: (أنّه كلّ عامل يدخل في الظاهرة التّواصلية، ولا يهمُّ بشكل مباشر "الشفوي والكتابي"، ولاحظ أنّ عبارة "غير اللّفظي"، توحي بالإشارات والحركات فقط، لذلك استعمال بدلها عبارة "التّواصل الصّامت"، وهي عبارة تغطي بالإضافة إلى الحركات والإشارات والمجلات التي توجد فيها أو سنة معرفة العشيرة التي تنتمي إليها والمسافة التي تفضل بعضها البعض، ومركزنا الاجتماعي ومبتكرات الإنسان المختلفة، وسلوك الإنسان المختلفة، وسلوك الإنسان المقصود وغير المقصود، والتواصل غير اللّفظي لغة صامتة منها ضمني).[3]

---

[1]- حمداوي جميل، التواصل اللّساني والسميائي أو التربوي، مكتبة المثقف، الجزائر، ط1، 2015، ص6.

[2]- نسيم عون، الألسنة محاضرات في علم الدّلالة، دار الفرابي، ط1، لبنان، سنة2005، ص67

[3]-حسين الهلالي، التّواصل غير اللّفظي في التراث العربي الإسلامي، العدد 26، ملاحظات أولية، مجلة علامات، المغرب، 2006 ص 70، (بتصرف)

## 5-أهداف الطريقة التواصلية:

_ إن الطريقة التواصلية في المجال التعليمي تُبرهن على أنّ المتعلم بإمكانه استعمال قواعد اللغة في سياق اجتماعي لغرض أداء مهمة التواصل حسب المقامات والأحوال الخطابية المحددة له، وهدفها يكمن في تحقيق الفائدة التامة من توظيف المهارات التواصلية ومنها:

- إحداث التفاعل بين المرسل والمستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو رأي أو عمل، والقيام بنشاط لعب الأدوار الذي يساهم في وضع المتعلمين في وضعية المشكل مما يُحفِّزهم على تبادل الحديث والمناقشة في موضوع ما لإيجاد الحلول، ( فإذا تم لعب الدّور على نحو جيد ... يُصبح المحتوى الانفعالي والكلمات والأفعال جزءاً من التحليل اللّاحق للأنشطة اللغوية )[1]، وهذا ما يعدّل سلوك المتعلم وُيحقق له الوضوح والدّقة.

- التدريب على فنون الكتابة والإنصات الجيّد وكيفية تحقيقه.

- التدريب على القراءة الجهرية والصامتة ومهاراتها، والتركيز على التعبير الشفهي.

-غرس حب المطالعة في النُّفوس المتعلّمة، وحثهم على البحث.

-(العمل ضمن أفواج، والالتزام بالهدوء والرّصانة واتخاذ مواقف موضوعية)[2]

- تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية.

- (التركيز على الناحية الوظيفية في تدريس الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية)[3]؛ وذلك بدراسة كلّ وحدة لغوية صرفية كانت أو نحوية بالمناقشة والتطبيق، والرّجوع إلى مكتسبات قبلية والتّركيز على التّمارين المساعدة في ذلك.

---

[1]- جابر عبد الحميد، التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص311.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللّجنة الوطنية للبرامج، ديسمبر 2003 م، ص280.

[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصّرفية الإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2006، ص380.

## 6-العوامل المؤثّرة في الطريقة التواصلية:

- (المستوى الثّقافي والمعرفي لكلّ من المرسل والمستقبل)[1]؛ فنجد العديد من المعلّمين ذو مستوى عالٍ رفيع، لا يجب دمجهم في المراحل الأولى من التعليم لأنّهم قد لا يؤدي الرّسالة بمفهوم يستطيع التّلميذ في المرحلة الأولى فهمه.

- (تداخل أصوات المرسل وأصوات أخرى مصاحبة من شأنه)[2]؛ ويكون هذا خاصة في تطبيق الأنشطة داخل القسم ممّا يسمّى التّشويش الدّاخلي الذّي يؤثر على فهم المعلّم للمتعلّم خاصة في نشاط التّعبير الشّفهي وهنا تكمن مهمّة المعلّم.

- عدم التّمكّن من أنظمة اللّغة ومستوياتها وخاصة المستوى النّحوي، فنلاحظ نفور عدد كبير من المتعلّمين من درس النّحو والقواعد اللّغوية، وهذا ليس لصعوبتها بل لعدم وجود روح المرح والحيوية في مثل هذه الدّروس.

- الحاجة التّواصلية التي تليها مناهج التّعليم في اللّغة العربية خاصة المرحلة المتوسطة تستدعي الوصف دون التّحليل والتّفسير خاصة في مواد التّعبير مع غياب المحادثات والتّعليقات والتّوجيهات...

- تنويع المعلّمون في تقديم دروسهم بين أسلوب التّلقين والحوار الذي يختزل في مجرّد سؤال وجواب، حيث لا يعبر التّلميذ بل يجيب عن الأسئلة الجزئية.

[1]- محسن علي، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، 2008، ص79/78.

[2]- المرجع نفسه، ص234.

**7-أهداف تدريس النّص التواصلي:** تهدف عملية تدريس النّصوص التواصلية إلى:

- فهم الثّقافة بشكل صحيح وتوسيعها.
- الوقوف على جماليات النّص.
- بعث الفضول وحُبّ الاطّلاع عند المتعلِّم.
- التّزوّد برصيد لغوي نثري جديد ومفيد.
- التّزوّد بشتّى المعارف والخبرات واكتشاف الحقائق.
- توظيف المكتسب في واقعه اليومي.
- تنمية وجدان المتعلّم وذوقه وحُبّه للمطاعة.
- تنمية جدان المُتعلّم وذوقه وحبّه للمطالعة.
- (إثراء معارف المتعاملين حول الظّاهرة التي يتناولها النّص التّواصلي في الفهم والاستيعاب)[1]
- تفجير طاقات التلاميذ وتوسيع الدائرة اللّغوية وذلك بالقراءة والمناقشة.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية والوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، ص2005، ص25

**ملخّص الفصل الأوّل:**

من خلال هذا الفصل(الأول) الذّي هو عبارة عن تحديد المفاهيم التّعليمية، ودراسة لكلّ ما يدور بالمقرّر الدّراسي خلّصنا إلى أنّ:

- التّواصل التّربوي هو علاقة تبادل وتفاعل وتأثير وتأثّر بين التّلميذ ومعلّمه، أو بين التّلاميذ أنفسهم، يتضمّن الوسائل التّواصلية، ويهدف إلى التّأثير في سلوك المتلقي، فيبقى التّواصل جوهر العمليّة التي تنتقل بها المعلومات والأفكار، وهو عمليّة ضرورية وهامة لكلّ عمليات التوافق والفهم التي يتوجّب على العاملين في المجال التربوي القيام بها، وهذا من أجل سير نظام العمليّة التربويّة التعليميّة ونجاحها.
- التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو التّدريس الّفعال النّابع من الأهداف التي تمثل جوهر العمليّة التّعليمية التعلميّة.
- العمليّة التّعليمية ترتكز على ثلاثة محاور أساسيّة هي: المعلّم، المتعلّم، الطّريقة.
- لا يمكن أن يكون النّص خالصا بريئا من حيث مضمونه، لأنّه في الحقيقة مجموعة من النّصوص المتشابكة المتداخلة.
- الكتاب المدرسي خير مُوَجّه للتّلميذ وأحسن دليل له خاصة في هذه المرحلة، إذ يحتوي على وسائل الإيضاح، من أجل الدّفع بالمتعلّم وترغيبه في التعلّم من جهة، ومن أجل الشّرح والفهم الجيّد من جهة أخرى.

# الفصل الثانـي:

## دراسة ميدانية لواقع تدريس النص التواصلي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ـ آداب وفلسفة ـ

المبحث الأول: طريـقة تقديم النّصـوص التّواصلية في الواقع [نظريا]

1-واقع تدريس النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي انطلاقا من تصورات المناهج

2- خطوات تقديم النّص التواصلي في القسم

3- الحجم الساعي

4-عرض درسين نموذجيين

المبحث الثاني: تقييم وتحليل عملية تدريس النصوص التواصلية من خلال نماذج من تلك النصوص ومن خلال الاستبيان الموجّه لأساتذة الأدب العربي (المرحلة الثانوية)

1-إجراءات الاستبيان

2- ملاحظات عامة

3- عرض نتائج الاستبيان

المبحث الثالث: تقييم وتحليل الاستبيان الموجّه لتلاميذ السنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة

1-إجراءات الاستبيان

2- ملاحظات عامة

3- عرض نتائج الاستبيان لدى التلاميذ

4-تلقي النّص التّواصلي

ملخص الفصل الثاني

## المبحث الأول: طريــقة تقديم النّصــوص التّواصلية في الواقع [نظريا]

### 1-واقع تدريس النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي انطلاقا من تصورات المناهج:

يعدّ التّعليم باستخدام المناهج والوثائق المرفقة من الطرق الحديثة التي تَعتمد أساس التّعليم الذّاتي، حيث يتحمّل المتعلّم مسؤوليّة أساسيّة في تدريب نفسه لاكتساب المعارف والمهارات اللاّزمة لتثمينه وتطوير أدائه، من خلال قيامه بمجموعة الأفراد ذوي الخطوات المرتّبة، والمخطّط لها سابقا بعناية ودقّة من قبل مجموعة الأفراد ذوي الاختصاصات في المجال التّعليمي والتّقني، حيث تُقسّمُ المادّة التّعليمية

إلى أجزاء صغيرة، بحيث تكون عملية التّعلم وفق قدرات المتعلّم ورغباته الشّخصيّة، ويتوقّف حينما يريد حتّى لا يتسلل الملل والسّأم إلى نفسه.

ازداد أثر المناهج المرفقة بشكل متسارع في المراحل التّعليمية الثّلاثة (الطورالابتدائي والمتوسّطوالثّانوي) كالمتوجّه نحو استخدام المناهج في تقديم الاختبارات وتُزيدُ في بناء المعرفة عند التّلاميذ أي تجعلهم يتقنون الكلام بلغة فصيحة ويتعرّفون على الأدباء وذلك من خلال دراستهم للنّصوص الأدبيّة شعرا كانت أو نثرا، لأنّ من معايير المنهج الذي يعتمد في المجال: "التّركيز على التّمهيد واكتساب المتعلّمين المهارات اللّغوية إرسالا في المحادثة والكتابة واستقبالا في الاستمتاع والقراءة، وذلك لأنّ التّمهيد يؤدّي إلى تَعَوّد المتعلّم على استعمال اللّغة، والتّمهيد يحتاج إلى الممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعيّة، كما يحتاج إلى توفّر القدوة الحسنة أمام المتعلّم وتعزيزه إن كان أداؤه جيداً جداً وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى"[1]؛ هذا يعني استخدام الوسائل التّعليميّة من خلال المناهج والوثائق المرفقة كعامل مساعد في التّعليم، يهيأ الفرصة المناسبة كي يتعلّم التّلميذ وفق خصائصه وبيئة التعلّم، وهذه الطريقة تقوم على مبدأ التّعليم الذّاتي والتّكيف مع مستوى الطّالب ما يمكنه من السّير في التعلّم بتحسّن سرعة استيعابه وتصحيح أخطائه دون خجل من زملائه، كما تحتاج منه إعادة المادّة التّعليميّة مرات عدّة دون ملل فضلا على أنّهما تأخذان بمبدأ التّعزيز والتّشجيع عندما تكونإجابة الطالب صحيحة مما يزيد من دافعيته للتعلّم، هذا

[1]- محمد السيد، مجمع اللغة العربية، مجلة المنهج المدرسي للغة العربية، عدد 2، سوريا، 2009، ص 316.

بالإضافة إلى الرّبط بين المعرفة النظريّة المجرّدة والتّطبيق المادّي المحسوس وتجسيد المفاهيم. كما أنّ طريقة التّعليم في قراءة النّصوص في السّنة الثالثة ثانوي تعدّ أداة التّثقيف، وهو ركن أساسي من تعليم اللّغة التي تهدف إلى القراءة المسترسلة التي يتمثّل فيها المتعلم المعنى للنّص ويتجاوز ذلك من جزئياته.

## 2- خطوات تقديم النّص التواصلي في القسم:

إنّ المقاربة البيداغوجية (المقاربة بالكفاءات) تعتمد أساسا على المكتسبات القبليّة للتّلميذ التيتُعدّ أهم عنصر في العمليّة التّعليميّة، حيث يكون الأستاذ موجها فقط ومتحكّما في عملية سيذر الحصة التعليمية معتمدا في ذلك على ما سبق تحديده في المذكرة الوظيفيّة الخاصة بالأستاذ،التيتحدد وتسطر فيها الأهداف، وتسطر لتحقيقها في نهاية الحصّة،كما تُوجِّه هذه المذكّرة الأستاذ في تسيير الحصّة الدّراسية وفق مراحل:

### -أولا: مرحلة الانطلاق:

هي بمثابة تمهيد لبداية الحصّة الدراسيّة لربط التعلُّمات السابقة باللاّحقة، ومحاولة إنعاش المكتسبات السّابقة عند التّلميذ حول الموضوع المطروح، كما يمكن أيضا تنشيط هذه المرحلة بتقويم الواجبات المنزليّة المُقدَّمَة سابقاً، حيث تهدف هذه المرحلة إلى تحفيز التّلميذ على تحضير درسه جيّدا مسبقا، وتساعده أيضا على دمج تلك المعارف القبليّة في وضعية تعلميّة، وتستدعي هذه المرحلة تقويما تشخيصيًا وذلك لمعرفة مكتسبات التّلاميذ القبليّة ومدى تَهيئتِهمللدّرس خاصّة عندما يُكلّفون بذلك مسبقًا، كما تُتيح لهم الإفصاح عن مشاكلهم المنهجيّة والمعرفيّة والاستعداد لتصحيحها.

### -ثانيًا: مرحلة بناء التّعلمات:

تتمثل في مجموع الأنشطة التي يتمّ عبرها تقديم النّص، وتستهل بقراءة الأستاذ للنّص قراءة مُوحية سليمة، ثم يقرأ التّلاميذ بعده النّص قراءة صحيحة مع مراعاة سلامة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، كما تُصاغ أسئلة اختياريّة جزئيّة توجَّه إلى التّلاميذ بهدف الاستقصاء حول فهم

(المعنى العام للنّص) من خلال الفهم النّاتج عن القراءة الأوليّة، من خلال خطوتي **اكتشاف معطيات النّص ومناقشتها**، بهدف تحديد الفكرة العامّة للنّص ووضع تصميم له (الأفكار الأساسيّة) تحدّدُ فيها الّتعابير المجازيّة والحقيقيّة، كشف الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل وتَسخير التّلاميذ مكتسباتهم القبلية ليُسلّطَوا ملكتهم النّقدية على المعطيات الواردة في النّص، وتقييم أبعادها الفكريّة والفنّية بطريقة إبداعيّة لا نمطيّة.

يُمكن الاستئناس بالأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي أو تدعيمها، أو اختصارها بهدف:

-الوقوف على الأفكار التي عبَّر عنها الكاتب والإشارة إلى المجازات اللّغوية بما يكفي لفهم المعنى.

-مساعدة المتعلمين على حسن التعبير عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة (شفويا وكتابيا) وتصحيحها بإسهام المتعلمين، وهذه المرحلة تستدعي تقويما تكوينيا، ويتم هذا التقويم في: إعداد تمارين التقويم المرحلي، بناء الوضعيات التقويمية، وتقديم الدّعم الفوري لسدّ التَّعثُّرات، وفي هذه المرحلة يعتني المعلم بتصويب الأخطاء حين وقوعها، وحثّ التلاميذ على حسن الإنصات ومحاولة فهم المنطوق بطريقة ذاتية.

**-ثالثا: مرحلة الاستخلاص والتسجّيل:**

وهي عبارة عن مجمل القول في تقدير النّص ككل، تهدف إلىاستنتاج وتلخيص المتعلّم أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنّص ممّا تمّت مُلاحظته خلال المراحل السّابقة، خاصة ما تعلّق منها بالأهداف المرصودة، وذلك بصياغة الأستاذ أسئلة تمكّن المتعلمين من تقدير النّص.

## 3- الحجم الساعي:

البرنامج التّعليمي لمادة اللّغة العربيّة وآدابها مقسم إلى اثنتي عشرة وحدة تعلميّة، تهتّم بتنمية معارف التّلاميذ وقدراتهم وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات، سعيا إلى توحيد المعرفة لدى المتعلّم وتكاملها، وكل وحدة بالنسبة لتخصص آداب وفلسفة تنجز في ظرف أسبوعين، تحوي:

نص أدبي وروافده من: قواعد اللّغة، عروض، نقد أدبي، إضافة إلى المطالعة وتعبير كتابي، نص تواصلي وروافد البلاغة، بناء وضعية مستهدفة، فالأنشطة تدرس مندمجة دون إقامة للحاجز الزّمني عملا بمنطق (المقاربة النصيّة)[1].

ما يهمنا هنا هو نشاط النّص التّواصلي المبرمج في الأسبوع الثاني، ويقدم في ظرف ساعة ويتمّ توزيعها كالتّالي:

| مراحل الدرس | المدة |
|---|---|
| وضعية انطلاق | 5 دقائق |
| اكتشاف معطيات النّص | 15 دقيقة |
| مناقشة معطيات النّص | 15 دقيقة |
| تقويم مرحلي | 5 دقائق |
| استخلاص وتسجيل | 10 دقائق |

**-النّصوص التّواصلية المبرمجة للسنة الثالثة ثانوي تخصص "آداب وفلسفة"**

| الوحدة | النّص التّواصلي |
|---|---|
| الأولى | الشّعر في عهد المماليك ص20 |
| الثانية | حركة التّأليف في عصر المماليك ص 45 |
| الثالثة | احتلال البلاد العربيّة لفواز السحار ص 63 |

[1]- حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب– المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الجزائر 2008، ص14.

| | |
|---|---|
| الرابعة | الشّعر مفهومه وغايته ص 82 |
| الخامسة | الالتزام في الشّعر العربي الحديث لمفيد محمد قميعة ص 107 |
| السادسة | الأوراس في الشّعر العربي لعبد الله الركيبي ص 131 |
| السابعة | الإحساس الحاد بالألم عند الشّعراء المعاصرين لإيليا الحاوي ص151 |
| الثامنة | الرّمز الشّعري لعز الدين إسماعيل ص 173 |
| التاسعة | المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب العربي لشوقي ضيف ص 193 |
| العاشرة | صورة الاحتلال في القضية الجزائرية لأنيسة بركات درار ص 220 |
| الحادية عشرة | المسرح في الأدب العربي لجميل حمداوي ص 242 |
| الثانية عشرة | المسرح الجزائري الواقع والآفاق لمخلوف بوكروح ص 274 |

## 4-عرض درسين نموذجيين:

بعد اختيارنا لثانوية **زعموم محمد ببوغني** ميدانا لبحثنا حضرنا بعض حصص اللّغة العربيّة وآدابها وخاصة حصة نشاط النّص التّواصلي، رافقنا الأستاذة "برقوق فازية" إلى قسم ثالثة آداب وفلسفة .

**<u>الدّرس الأوّل:</u>**

**<u>النّشاط</u>: نص تواصلي**

**<u>الموضوع</u>: الإحساس الحاد بالألم عند الشّعراء المعاصرين لإيليا الحاوي (بتصرف) ص:151، مبرمج ضمن الوحدة السابعة: الإحساس الحاد بالحزن والألم عند الشعراء المعاصرين.**

قامت الأستاذة بقراءة النّص قراءة واحدة، ثم عيّنت بعض التّلاميذ لقراءة أخرى فقرة بفقرة مع شرح المفردات الصعبة، بعد ذلك شرعت الأستاذة في مناقشة النّص بطرح مجموعة من الأسئلة المنتقاة بعناية والهادفة إلى خدمة هدف الدرس.

قمنا بتدوين ملاحظاتنا وسنحاول عرضها فيما يلي:

1- قامت **الأستاذة بتقديم تعريف** مبسط للشّعراء والأدباء الذين تمّ ذكرهم في النّصمنهم:

-**بدر شاكر السّياب**؛ شاعر عراقي من روّاد شعر التّفعيلة من مواليد 1929 وتوفي في 1964.

-**خليل لحاوي** شاعر لبناني من مواليد 1919، من آثاره: رسائل الحب والحياة، بعد الاجتياح الإسرائيلي لبيروت سنة 1982.

-**صلاح عبد الصبور**: شاعر مصري من رواد الشعر الحرّ من مواليد1931، من آثاره الناس في بلادي، توفي بسكتة قلبية عام 1981.

-**عبد الوهاب البياني**: شاعر عراقي من رواد التفعيلة ولد في سنة 1923، توفي 1999.

**2- انتقلت إلى مرحلة اكتشاف معطيات النص**: ركزت فيها علىالعوامل المساهمة في بناء القصيدة المعاصرة وهي: نفسية الشاعر وتطورها ونموّها وفقا لما تتعرّض له من مواقف وتجارب.لأن معاناة الشاعر كانت وليدة عوامل اجتماعية مثلما رأينا ظاهرة الألم عند نازك الملائمة، وعرفنا أنّها متجذّرة في الضمير الجمعي للأمم العربية، وهذا دليل على أنّ الشاعر لا يعيش لذاته وإنّما لمجتمعه وقوّمه والإنسان عامة، كما أن الشاعر المعاصر يبحث عن عالم مثالي خال من الزّيف والظلم والقهر والفقر، وهذا ما لا يتحقق على أرض الواقع، وينتج عن ذلك الشعور باليأس من قبل الإنسان اتجاه الحضارة.

إن معاناة **السياب** مرتبطة بواقع بلده العراق ووطنه العربي، أما "**خليل حاوي**" فبسبب تألّم شعبه و"**البياتي**" فقد ناضل من أجل الإنسان بصفة عامةحارب الظلم والعبودية والتخلّف، والملاحظ أنّ

المعاناة مشتركة ومصدرها الإحساس بألم الآخرين، إلى أنّ الاختلاف يظهر في نزعة كل شاعر فالأوّل وطنية وقومية والثاني وطنية والثالث إنسانية.

**3- في مرحلة مناقشة معطيات النّص:** ناقشت فيه الأستاذة مدى انعكاس رأي الكاتب على الواقع المعاش، فأشارت إلى أن الكاتبقد أصاب في رأيه لأنّ الشاعر يريد عالما مثاليا خاليا من الشّر والواقع عكس ذلك تماما، ما خلق في نفسيّته اليأس وخير دليل على ذلك الشّاب الذي قضى حياته رغم قصرها في البحث عن الحقّ والخير والجمال والعدالة... وطفح قلبه باليأس والمرارة، "لاشيء يجعلنا كباراً كالألم" فالألم أستاذ رهيب عصاه مؤلمة دامية لكنّها مفيدة تجعلنا أكثر قوة وصلابة من ذي قبل.

كما أشارت إلى الرّوابط اللّغوية في النّص فركزت على الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانيّة وهو حرف العطف (الفاء)، والنّمط الغالب على النّص وهو النّمط التّفسيري والحجاجي... كون الشاعر يُفسّر أسباب شيوع ظاهرة الألم عند الشّعراء المعاصرين، ويقدم حججا لذلك من واقع الشّعر المعاصر وشعرائه.

**4- استخلاص وتسجّيل:** لا شكّ أنّ تردّ ظاهرة الألم في الشّعر المعاصر وهو واقع الشعوب العربية وما تتخبّط فيه من مآسي على شتّى المستويات، والشاعر دائم البحث عن عالم أفضل يمنّ الكرامة للإنسان وهو لا يقتنع ولا يرضى بما هو موجود بل يسعى لإيجاد ما يجب أن يكون، والإحساس بالألم ترجمةللظاهرة الشعورية الاجتماعية عنده، ولم يعد إحساسا فرديا خاص به كونه ابن عصره وبيئته.

الدّرس الثّاني:

النشاط: نص تواصلي

الموضوع: الشّعر في عهد المماليك – ل: حنّا الفاخوري– ص20.

مبرمج ضمن الوحدة الثّانية.

في هذا الدّرس قامت الأستاذة بقراءة النّص قراءة واحدة وعيّنت تلميذاّ واحداً لقراءة أخرى وكما حرصت على الوقوف على الألفاظ الصعبة، ثم شرعت مباشرةً في المناقشة مع التلاميذ وذلك قصد تطوير مهاراتهم في المناقشة والتواصل.

فقمنا بتدوين ما الخطوات التي اتّبعتها الأستاذة خلال الدّرس.

- **اكتشاف معطيات النّص ومناقشتها:** اعتمدت الأستاذة هنا على التّواصل الشفهي فقط بحيث منحت المجال للمناقشة مباشرة.
- **مرحلة الاستخلاص والتسجيل:** دوّن التلاميذ ما يلي:

الأسباب التي أدّت إلى تدهور الشعر في عصر الانحطاط:

- عدم تشجيع الخلفاء و السّلاطين للشّعراء والأدباء كونهم أعاجم.
- سوء الأوضاع الاجتماعية والسّياسية ممّا أدّى بالشّعراء إلى الانصراف لمهن أخرى.
- تراجع الأغراض الشعرية القديمة كشعر الحماسة.
- جفاف القرائح.

خصائص الشّعر في عصر الانحطاط:

- التنميق اللّفظي (الصنعة اللّفظية التي اهتم بها الشّعراء قصد التَّسَتُّر على المعاني المسروقة).
- الاعتماد على المحاكاة والتقليد والتضمين، إضافة إلى التّشطير والتّخميس.
- أهم الأغراض الشّعرية التي شاعت في عصر الانحطاط هي المدائح النّبوية، شعر الزّهد التّعليمي، إضافة إلى أغراض شعرية تترجم الحياة في تلك الفترة كالألغاز والوصف،...

خصائص اللّفظ في هذه المرحلة: كان اللّفظ والكلام المستعمل عاديا من حيث الألفاظ المستعملة، فظهرت أوزان مناسبة لها وهي الأوزان الشّعبية كالدّواوين و الموشّح....

## المبحث الثاني: تقييم وتحليل عملية تدريس النصوص التواصلية من خلال نماذج من تلك النصوص ومن خلال الاستبيان الموجّه لأساتذة الأدب العربي (المرحلة الثانوية)

تمّ توزيع ست (6) نسخ من الاستبيان على أساتذة اللّغة العربيّة وآدابها في ثانوية **زعموم محمد ببوغني**، ولم نتمكن من توسيع دائرة بحثنا عبر الثانويات الأخرى لضيق الوقت والوضع الصحي الذي نَمُرُّ به (جائحة كورونا) .

### 1-إجراءات الاستبيان:

من أجل المصداقية وتسليط الضوء على الفضاء التعلُّمي التّعليمي أردنا إجراء استبيان، وهو عبارة عن أسئلة أثارت انتباهنا أثناء إنجازنا للبحث، ومن أجل معرفة مدى تقبل الأستاذ لما يدرسّه من خلال طريقة المقاربة بالكفاءات، وطلبنا تقديم بعض التوضيحات حول الإجابة عن الأسئلة المفتوحة والمغلقة وكذلك الالتزام بالأمانة والصدق أثناء الإجابة عن الأسئلة المقدّمة لهم.

### 2- ملاحظات عامة:

لاحظنا عدم الاهتمام بموضوع الاستبيان لدى بعض الأساتذة لعدم إدراكهم لأهمية البحث حيث حصلنا على ثلاث (3) نسخ فقط من بين الست (6) التي تمّ توزيعها عليهم، ما عرقل عملية تحليل النتائج ووضعها في جداول وتمثيلها برسومات بيانية.

### 3- عرض نتائج الاستبيان:

بعد جمعنا للاستبيان الموزع على أساتذة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي (ثانوية زعموم محمد –بوغني) قمنا بتحليله وكانت النّتائج كالتالي:

-**السؤال الأول:** كان متمحورا حول رأي الأساتذة في نشاط النّص التّواصلي والمواضيع المبرمجة للسنة الثالثة آداب وفلسفة؛ فكان معظم الأساتذة يؤكّدون أنّ النّشاط التّواصلي والمواضيع المبرمجة مناسبة إلى حدّ بعيد؛ فالنّص التّواصلي فيه شرح وتفصيل لتعلمات النّص الأدبي أو بالأحرى هي متمّمة ومكمّلة لها، كما قال أحد المعلمين.

-**السؤال الثاني:** لقد جعلنا مجال هذا السؤال مفتوحا وذلك بالإجابة على: هل يخدم الكفاءات المستهدفة؟ فكانت معظم الإجابات بنعم، باعتبار أنّ النّص التّواصلي يُفَصّل ويفسّر أكثر بعض الوحدات المبرمجة، كما يُزوّد المُتعلّم بمعلومات جديدة.

-**السؤال الثالث:**من خلال هذا قمنا بتسليط الضوء حول تلقي الأستاذ لهذا النشاط؟ فأجاب جُلَّ الأساتذة على هذا السّؤال بأنّ التلقي حسن، نظراً للصعوبة التي يواجهونها في نفور بعض التّلاميذ وشعورهم بالملل أثناء دراسة النّص التّواصلي.

-**السؤال الرابع:** سألنا فيه هل يرى الأستاذ أن الكفاءات المستهدفة من خلال النّصوص التّواصلية لسنة الثالثة آداب وفلسفة مناسبة لمستوى تلميذ هذه المرحلة؟، اختلفت إجابات الأساتذة فهناك فئة أجابت بنعم؛ أي أنّ الكفاءات المستهدفة من خلال النّص التواصلي مناسبة جداً لمستوى التلاميذ باعتبار أنّ التّلميذ يستطيع توظيف مكتسباته في واقعه اليومي وتنمية ذوقه وحبّه للمطالعة بالإضافة إلى التّزويد برصيد لغوي نثري جديد ومفيد، والتزوّد بشتّى المعارف والخبرات واكتشاف الحقائق وكذلك الفهم والاستيعاب من خلال الظاهرة التي يتناولها النّص التّواصلي، بينما فئة أخرى ترى أنّهما مناسبة إلى حدّ ما لأنّها تتطلب الفهم الصحيح والمعمّق لحقيقة النّص داخليا وتعميق التّفكير، وليس كل التّلاميذ قادرين على ذلك فكلّ وقدراته على الفهم والاستيعاب.

-**السؤال الخامس:** يهدف هذا السؤال إلى التعرّف إن كان الأساتذة لديهم اقتراحات في تغيير وتعديل محاور السنة الثالثة أدبي؟ فأجاب معظمهم ب"لا"؛ فَهُم لا يرون داعي أو سبب لتغيير المحاور كونها مناسبة وذات أهمية للتلميذ من خلال العمليّة التّواصلية التي تساعدهم على الفهم وكذلك الوقوف على إبداعات الكتيّب إلى غير ذلك، بينما اقترح البعض الآخر من الأساتذة وجوب الاستغناء عن النّص الأدبي الثاني وبعض النّصوص التّواصلية والاكتفاء بالوضعيات النّقدية التي تبثّ الحس النّقدي لدى المتعلمين، بحيث لا يكون التلميذ مُستَقبلاً فقط دارساً بل مُحَللا وناقدًا.

-**السؤال السادس:**في هذا السؤال سلّطنا الضوء على مدى توافق تطبيق النّص التّواصلي مع الحجم السّاعي؟،هنا اختلفت الإجابات فالبعض يرى بأنّها تكتفي مع حسن سير القسم والبعض

الآخر يرى بأنّها لا تكفي خاصة مع تشويش بعض التّلاميذ وعدم تركيزهم وإعطائهم أهمية للمادة ما يُسبّب في بُطئ سيرورة الدّرس.

-**السؤال السابع:** طرحنا هذا السؤال لنتعرّف مع أيّ نصّ يتفاعل التّلميذ أكثر؛ اتضح لنا أنّ معظم التّلاميذ يتفاعلون في قاعة الدّرس، وهناك أقلية لا يميلون لهذا النوع من النّصوص.

| | النص التواصلي | النص الأدبي |
|---|---|---|
| العدد | 2 | 1 |
| النسبة المؤوية | %66.66 | %33.33 |

الجدول رقم (1)

من خلال الجدول يتّضح لنا: أنّ نسبة المعلمين المجيبين بأنّ التلميذ يتفاعل أكثر مع النص التواصلي تقدّر ب: 66.66 %؛ وهذا دليل على ميول التلميذ إلى النص التواصلي من خلال التفاعل الذي يحدث داخل قاعة الدرس، بينما نسبة التفاعل مع النص الأدبي ب 33.33 %لأنّ بعض المتعلمين لا يميلون لهذا النوع من النصوص.

-**السؤال الثامن:** هنا تساءلنا هل النّص التّواصلي يخدم النّص الأدبي؟، كانت جلّ إجابات الأساتذة ب: نعم؛ لأنّ النّصوص التّواصلية وُضعت لتجعل المُتَعلم يتفاعل مع النص الأدبي فكريا ووجدانيا وسلوكيا، وعلى المعلم أن يستغلَّها آنذاك لتنمية ملكة المتعلّم النقديّة، من خلال نقد الظاهرة التي يتناولها النّص التّواصلي.

-**السؤال التاسع:**فقد كان هذا السؤال حول الشّعور الذي يختلج المعلم أثناء تدريسه النّص التّواصلي، جلّالأساتذة يجدون أنفسهم يشعرون بالمتعة أثناء تقديمهم للدرس وذلك من خلال الجوّ الذي يخلقونه داخل قاعة الدّرس والتّفاعل بينهم والتّلاميذ بالمشاركة الجماعيّة وطرح الأسئلة. فهناك اندماج ملحوظ في القسم مما يساعد في تقديم الدّرس وإنهائه بسهولة.

-**السؤال العاشر:** يهدف هذا السؤال إلى معرفة إن كان هناك نفور للتّلاميذ من النّص التّواصليفأجاب معظم المعلمين ب (لا)؛ لأنّ التّلاميذ يتفاعلون مع النّصوص التّواصلية ولا يوجد أي نفور منه، بالعكس فهناك تواصل فعال وحرية التعبير التي تفتح مجال للتّلاميذ بالتحدّث، بينما فئة أخرى ترى نفور المتعلمين من النّص التّواصلي من خلال الصعوبات التي يجدونها في تلقي هذا النوع من النّصوص وعدم إعطائهم أهمية وجدّية لها.

-**السؤال الحادي العاشر:** سألنا فيه هل يجد الأستاذ صعوبة في تقديم النّص التّواصلي؟،فأجاب معظم الأساتذة ب (لا)، فهم لا يجدون صعوبة في تقديم النّصوص التّواصلية، وأنّها أسهل ما يكون وما على المعلم إلاّ أن يعرف كيف يُسيّر قسمه، بينما فئة صغيرة ترى بأنّ هناك صعوبة في تقديم النّص التّواصلي أحيانا باعتبار أنّ المتعلّم يتوجّب عليه أن يحضّر الدّرس تحضيرا فعليا وجدّيا، لا مجرّد نقل من الإنترنت أو الكراريس القديمة.

-**السؤال الثاني عشر:** كان متحوراً حول : من يتفاعل أكثر في حصة النص التواصلي؟ فكانت إجابات الأساتذة مختلفة فهناك من يجد المعدين هم من يتفاعلون، وكذلك الغير معيدين، ومن يجد انّ التفاعل متساوي بينهما.

-**السؤال الثالث عشر:**كان سؤالنا حول من يميل أكثر إلى الشّعر؟ فأجاب الأساتذة بإجابتين فمعظمهم يرون أنّ الإناث أكثر تفاعلا مع الشعر، أمّا البعض يرون أنّ كلا الجنسين يميل إلى الشّعر.

-**السؤال الرابع عشر:** مع أيّ طابع من النصوص يتفاعل التلاميذ: فهنا أجاب الأساتذة على كل الطوابع؛ أي يتفاعل التلاميذ مع الطابع الديني، الطابع التاريخي، والطابع الثقافي.

## المبحث الثالث: تقييم وتحليل الاستبيان الموجّه لتلاميذ السنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

### 1-إجراءات الاستبيان:

في إعدادنا للاستبيان حاولنا مراعاة النقاط التالية:

-تحديد فئة التّلاميذ التي وُجّه لها هذا الاستبيان وهي: تلاميذ السنة الثالثة ثانوي -آداب وفلسفة.
-تحديد موضوع الاستبيان والهدف منه، مع تقديم التعليمات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار أثناء الإجابة:- كوضع علامة(×) أمام الاختيار المناسب.

- تقديم بعض التوضيحات حول كيفية الإجابة عن الأسئلة المفتوحة والمغلقة.

- التزام الأمانة والصدق أثناء الإجابة على الأسئلة.

- إرفاق الصفحة الأولى بمجموعة من التعليمات الخاصة ببيانات حول التّلميذ: السن، الجنس معيد أم لا، وكذلك الثانوية.

### 2- ملاحظات عامة:

لاحظنا اهتماما كبيرا من طرف التّلاميذ اللذين قدّمنا لهم هذا الاستبيان الخاص بتلقي النّص التّواصلي، من خلال إجاباتهم على جميع أسئلة الاستبيان بشكل جدّي وصريح، وقد استرجعنا جميع النّسخ المقدمة لهم أي (13) نسخة من أصل (13)، غير أننا واجهنا عائق صغير ألا وهو تقسيم الأقسام إلى فوجين نتيجة الظروف الصحية الخاصة للوقاية من فيروس كورونا الذي هدد البشرية، كما لاحظنا أنّ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتغيبون كثيرا عن قاعات الدرس خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي.

## 3- عرض نتائج الاستبيان لدى التلاميذ:

بعد تحليلنا للاستبيان توصلنا إلى النتائج التالية:

-**السؤال الأول:** هل تحبّ دراسة النّص التّواصلي؟

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| العدد | 9 | 4 |
| النسبة المئوية | %69.2 | %30.7 |
| الجدول رقم (1) | | |

من خلال الجدول نستخلص أنّ نسبة المجيبين ب "نعم" تقدّر ب: 69.2 %؛ وهذا دليل على حب التلاميذ لدراسة النص التواصلي وشعورهم بالمتعة والتشويق أثناء الدّرس، بينما نجد نسبة 30.7%من المتعلمين لا يحبون دراسة النص التواصلي، وهذا راجع إلى شعورهم بالملل وعدم أهميّة الدّرس بالنسبة لهم.

-**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل تجد النّصوص المبرمجة في كتاب السنة في كتاب السنة الثالثة مشوّقة؟،كانت معظم إجابات التّلاميذ ب "نعم"؛ فهم يجدون أنّ النّصوص المبرمجة مشوقة وذات أهمية تتمثل في التزود بمختلف المعارف والخبرات الجديدة التي يستطيعون توظيفها في حياتهم اليوميّة، بينما فئة صغيرة تجد أنّ النّصوص ليست مشوقة بالقدر الكافي وإنّما قليلا فقط.

-**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** كيف تصف شعورك أثناء دراسة النّص التّواصلي؟

| | متعة | ملل | شعور بضغط داخلي وخارجي |
|---|---|---|---|
| العدد | 9 | 3 | 1 |
| النسبة المئوية | %69.2 | %23 | %7.6 |
| الجدول رقم (3) | | | |

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ نسبة التلاميذ الذين يشعرون بالمتعة أثناء دراستهم للنّص التّواصلي كبيرة والتي قُدّرت ب: 69.2%، بينما نجد 23 % منهم يشعرون بالملل وعدم اللامبالاة في الدّرس، وقدّرنا نسبة 7.6 % للتلاميذالذين يشعرون بالضغط الداخلي والخارجي أثناء الحصة والرغبة في الخروج منها.

-**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**هل تجد صعوبة في تلقيك للنّص التّواصلي؟

| | لا | نوعا ما | نعم |
|---|---|---|---|
| العدد | 7 | 6 | 0 |
| النسبة المؤوية | %53.8 | %46.1 | %0 |
| الجدول رقم (4) | | | |

الملاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 53.8% من التّلاميذ تؤكد عدم الصعوبة في تلقي النّص التّواصلي عند تحضيره مسبقا في المنزل والإطلاع عليه ودراسته، كذلك في قاعة الدرس يتوجب فقط الانتباه والتركيز مع المعلّم كي يسهل الفهم والاستيعاب، أما بالنسبة للفئة التي تجد صعوبة نوعا ما في التلقي قدرت ب: 46.1%، إذ أنهم يواجهون صعوبة في التركيز وعدم القدرة على الاستيعاب والفهم الصحيح للنص مما يؤدي بطبيعة الحال إلى الصعوبة في تلقيهم للنّصوص فالتّحضير المسبق للدرس ضروري من أجل تسهيل عملية التلقي والفهم بسرعة.

-**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:** هل كثافة البرنامج دور في عدم اهتمامك بالنّشاط التّواصلي؟كانت الإجابات على هذا السؤال متساوية؛ إذ انقسموا إلى نصفين متساويين، فالنصف الأول يرجع سبب عدم اهتمامه بالّنشاط التّواصلي إلى كثافة البرنامج وأنّ هناك أنشطة أكثر أهمية يركزون عليها كالقواعد، فلولا ذلك فهم يحبون ويميلون إلى النّشاط التّواصلي، بينما النصف الآخر أكّد أنّه لا علاقة للبرنامج بعدم اكتراثهم بالنّص التّواصلي، وإنما يرجع هذا إلى عدم ميولهم له وشعورهم بالملل والضغط أثناء دراستهم للنّصوص التّواصلية .

**-النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:** إلى أيّ نص تميل أكثر؟

| | أدبي | تواصلي | دون إجابة |
|---|---|---|---|
| العدد | 7 | 5 | 1 |
| النسبة المئوية | %53.8 | %38.4 | %7.6 |
| الجدول رقم (6) | | | |

الملاحظ من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين يميلون إلى النّص الأدبي مرتفعة والمقدّرة بنسبة 53.8%؛ باعتبار أنّ له أهمية في توجيه السلوك الإنساني وتعميق المفاهيم وتهذيب الذوق وإمتاع النفس، وكذلك السّمو بأساليب الحديث والكتابة لدى التّلاميذ، وذلك من خلال ما يحتويه النّص الأدبي من أفكار، أمّا بالنسبة للفئة التي تميل إلى النّص التّواصلي فقد قُدّرت بنسبة 38.4% باعتبار أن النّص التّواصلي من النّصوص التي تعالج قضايا ذات صلة مباشرة بالمتعلّم تمس جوانب مختلف من حياته، غاياتها مساعدتها على التّواصل مع محيطه وواقعه والتفاعل معها بصورة ايجابية، بينما نسبة 7.6%فقد قُدّرت للفئة التي دون إجابة.

**-النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:**ما هي النّصوص التّواصلية التي تميل إليها أكثر؟

| | السياسي | التاريخي | الثقافي |
|---|---|---|---|
| العدد | 8 | 0 | 5 |
| النسبة المئوية | %61.5 | %0 | %38.4 |
| الجدول رقم (7) | | | |

نلاحظ من خلال الجدول أنّ النّص التّواصلي السياسي حقق أعلى نسبة قدّرت ب: 61.5 % فالمتعلّمون يميلون إليه أكثر وذلك بسبب الفضول في المعرفة الأوضاع السياسية للبلاد

وقرارات المؤسّسة السّياسية من أجل التوعية والتّثقيف السياسيين، من خلال تلقين الأفراد السلوك، وكيفية استجابتهم وتفاعلهم مع ما يدور حولهم من أحداث وقضايا، بينما 38.4% يميلون إلى النّصوص التّواصلية الثّقافية من أجل فهم كيفية تصرّف الأشخاص المنتمون لدول وثقافات مختلفة مع العالم المحيط بهم وكيفية تواصلهم معه وإدراكهم له.

- **النتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّامن:** مع أيّ نوع تتفاعل أكثر؟

| | الشعر | **النثر** |
|---|---|---|
| العدد | 7 | 10 |
| النسبة المؤوية | %53.84 | %76.92 |

لاحظنا من خلال النتائج المتحصّل عليها والمدرجة في الجدول أعلاه أنّ معظم التلاميذ يميلون إلى النصوص النثرية بنسبة76.92% ، أما نسبة الأقلية بلغت53.84%.

- **النتائج المتعلّقة بالسؤال التّاسع:** ما هي النصوص التي تجدها مشوّقة؟

| | ذات طابع ديني | ذات طابع تاريخي | ذات طابع ثقافي |
|---|---|---|---|
| العدد | 2 | 4 | 7 |
| النسبة المؤوية | %15.38 | %30.79 | %53.84 |

ومن خلال النتائج الموضّحة في الجدول المدرّج أعلاه نستخلص أنّ الأقلية القليلة فقط تميل إلى الطّابع الديني بنسبة15.38%،ثم يأتي الطابع التّاريخي بنسبة30.76%، أمّا النسبة الكبيرة هي للطابع الثقافي ب 53.84%.

## 4-تلقي النّص التّواصلي:

تؤكد النّتائج المتوصّل إليها من خلال أجوبة المعلّمين والتّلاميذ وتحليل الاستبيانيناستخلصنا جملة من النتائج نستعرضها فيما يلي:

-النّص التّواصلي نص نثري رافد للنص الأدبي؛ يعالج الظاهرة التي تناولها النّص الأدبي بشيء من التعمّق والتوسّع.

-يجب على المعلّم الاعتماد على الطّريقة التّواصلية التبليغية أثناء إلقائه للدرس من خلال الحوار المتبادل بين المعلّم والمتعلّم بهدف نقل المعلومات والأفكار من أجل إضفاء جوّ من الحماس والمتعة والتّشويق في القاعة والقضاء على الملل والنّفور من الدرس.

- ضرورة اعتماد الطريقة الحوارية التي تعدّ من أهم الطرق المُساعدة في التّواصل اللّغوي.

- يجب على المتعلّمين الإطّلاع والتّحضير المسبق للدّروس كي يسهل فهمها داخل القسم، كي تحدث عملية التفاعل بين المعلّم والتّلاميذ عن طريق المناقشة القائمة على أسلوب السؤال والجواب من أجل حدوث علاقات تأثير وتأثّر بينهما (الفعل وردّ الفعل).

- اعتماد المعلّم على تمارين الفهم والإنشاء من أجل شدّ انتباه المتعلّم شفويا وكتابيا، وبالتّالي القضاء على النّفور من الدّرس وعدم التّركيز.

- يجب على المتعلّم أن يكون متمكنا من اللّغة، كي يضمن وصول الفكرة إلى ذهن المتعلّم بشكل صحيح، وعلى المعلّم أن يعرف كيف يُسيّر قسمه ودرسه ويتحكم في أجواء القسم وهدوءه من أجل إنجاح العمليّة التعليميّة التّعلّمية.

## ملخص الفصل الثاني

قام تحليلنا للنّصوص التّواصلية المبرمجة للسنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي حددها المنهاج الدراسي من خلال المراحل التي وجب إتباعها، فهي تسعى إلى بناء الذّوق الحسي والمعرفي لدى المتعلّم بغية الوصول إلى الأنساق المعرفية الأخرى وإتقان كتابة النّص بكل أبعاده، قصد تحقيق التمازج والتفاعل الإيجابي بين النّص وقارئه لبلوغ الشعرية والتي من دونها لا تتحقق الكفاءات.

خلصنا من خلال هذا الفصل إلى أن طريقة تقديم النّصوص التّواصلية ثابتة تَحُدُّ من إبداعات وتخيلات التّلميذ، فهي مقيّدة بقواعد جافة لا تدور إلاّ بحواف النّص ولا تتوغّل في أعماقه، بالنّسبة للحجم السّاعي نجده قصير لا يكف ولا يتماشى مع ما قدّم من النّصوص.

ومالاحظناهمن خلال الدّراسة الميدانية أنّ طريقة تلقين الدروس تكون تابعة لعناصر جاهزة فهي عبارة عن قواعد سهلة يسترشد بها التّلميذ، تمكنه من العودة إلى مكتسباته القبلية وتوظيفها للوصول إلى الأهداف، وهنا تتحقق المقاربة بالكفاءات.

إن النّصوص التّواصلية المبرمجة متلائمة مع قدرات التّلاميذ، لأنّ اللّغة التي كتبت بها لغة راقية وسهلة بعيدة عن الغموض والتّعقيد، فهي تخدم مضمون هذه النّصوص.

# خاتمة

حاولنا في هذا البحث معالجة أهم العناصر التي تلخص موضوع تعليمية النص التواصلي في الطور الثانوي، بما يخدم المتعلّم باعتباره أساس العملية التعليمية. كما منح لنا البحث الميداني تجربة في التواصل مع الأساتذة وما يعتريهم من مشاكل ومعيقات في نقل الرسالة إلى التلميذ وتنمية قدراته اللغوية، باعتماد التقويم المستمر والمتكامل فهو الذي يعكس مدى فعالية العملية التعليمية التعلّمية داخل القسم.

يُعَدُّ بحثنا محاولة بسيطة قد تساهم في معرفة القواعد الأساسية لتعليم اللّغة عن طريق تبني روح الحوار والتواصل بين الأستاذ والتّلميذ.

ونظراً للنّقائص التي يعاني منها التّواصل اللّغوي في العملية التعليميّة التعلّمية والتي ذكرناها في الجانب التطبيقي، قمنا بإدراج بعض الحلول التي تُثري أكثر الجانب التّقويمي والحواري للنّص التّواصلي، ولكن قبل ذكر هذه الحلول نلج إلى تقديم بعض النّتائج التّي توصّلنا إليها وهي:

- **النتائج:**

- عدم ميل أغلب التّلاميذ إلى النّصوص التّواصلية؛ مما يجعلهم يُسبِّبون الفوضى أثناء الدّرس.
- شعور بعض التّلاميذ بالملل في حصة النّص التواصلي بسبب الفوضى السائدة خلال حصة النّص التواصلي.
- وُجود فئة ضئيلة تجد نوعاً من الصّعوبة في تلقّي النّص التواصلي، نتيجة ضيق دائرتهم اللغوية.
- عدم اهتمام التّلاميذ بالنص التواصلي ، وهذا راجع لكثافة البرنامج.
- غياب أغلبية التّلاميذ عن قاعات الدرس في الفصل الأخير من السنة الدّراسية.
- تقليص المدّة الزّمنية للحصص إذ أصبحت الحّصة تنجز خلال45 دقيقة؛ فهذه المدّة غير كافية لفسح المجال للتّلاميذ ليُفجِّروا طاقاتهم.

**الاقتراحات:**

- المعاملة الجيّدة للتّلاميذ ليشعروا بالارتياح داخل القسم، فيجب على كلّ أستاذ استعمال ألفاظ التّحفيز التي تُنمّي روح العمل بجدية أكثر لديهم.

- الاعتماد على الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد على تفعيل وتنشيط المهارات التّواصلية، وتوفير الشّروط اللاّزمة لتحقيق التّواصل منها الكتب والقصص والوسائل الإلكترونية،...

- التّطوير للمناهج الدّراسية وفق النّظام التّواصلي، وأن تفرض وزارة التربية الوطنية على الأساتذة إتّباع طريقة تواصلية إلى جانب الطّرائق الأخرىّ، والاهتمام بتكوينهم وفقا للتّغيرات التكنولوجية تماشيا مع تطبيق الأساليب الحديثة في التّدريس.

- المحاولة في ربط تعلّم اللّغة العربية في الفصول الدّراسية بأنشطة اللّغة خارج الفصول الدّراسية، وهنا يبدأ دور الأسرة والمجتمع في تنمية الرّصيد اللّغوي وترقية اللّغة العربية.

- الأستاذ مُلزم بمنح فرص للتّلاميذ ليُركّزوا على عملية التعلّم نفسها وليس فقط على اللّغة.

- التعلّم بحرّية من مبادئ الطّريقة التّواصلية، لأنّ الحرية لا يعادلها مبدأ، وهي مفتاح تقدّم الأمم ورقيّها.

- السّعي إلى التّعليم الفعّال الذي يكون فيه التّلميذ مشاركاً في صنع الموقف التّعليمي، ويكون فيه الأستاذ مباشرا أو غير مباشر، فمهمّته تكمن في الإشراف والإرشاد والمحاورة، وليس الهيمنة والتّسلّط.

- الانتقاء والاختيار لأساتذة قادرين على أداء مهنة التّعليم وتحمّل الصّعوبات على أساس الاختبارات والمقاييس التي يَنُصُّ عليها المنهاج.

- الزّيادة في بناء المؤسّسات التّربوية خاصة في التّعليم الثّانوي قصد التّخفيف من ظاهرة اكتظاظ الأقسام، مثلا لا يمكن تطبيق الطّريقة التّواصلية في قسم يتجاوز عدد تلاميذه ثلاثين تلميذا.

- الاعتماد على أسلوب يحفّز التّلميذ على العمل بجدارة وغرس روح الإرادة في عقولهم فالأستاذ هو المحرّك الرّئيسي لذهن التّلميذ.

- الحرص على طلب العلم والتّحلي بالصّبر والإيمان واحترام الأساتذة مهما تنوّعت صفاتهم، فمقابل هذا يجب مراعاة الانضباط داخل القسم وتقَبُّل رأي الأخر.

- الأخذ بعين الاعتبار الجانب المعنوي؛ أي فسح المجال أمام التّلاميذ للبروز أكثر والتّعبير عن مكنوناتهم وتفجير طاقاتهم واستخدام مكتسباتهم القبلية ولن يتحقّق هذا إلاّ بتحدد عدد التّلاميذ داخل قاعدة التّدريس بعشرين تلميذ أو أقل من أجل الاستيعاب الجيّد، وهو ما يسمح فعلا بتطبيق أهداف وتجسيد المقاربة بالكفاءات فعليا وعلى أكمل صورة.

في الأخير يمكن القول إنّ هدف المؤسّسة التعليميّة التّربوية هو تحقيق بيئة ملائمة لتشكيل موقف تعليمي من شأنه أن يبرز ويحقّق أهداف الطّريقة التّواصلية من الأستاذ إلى التّلميذ.

وبهذا حاولنا بذل الأسباب وطَرق الأبواب التّي توضّحُ خفايا هذا الموضوع، فإنْ أحسننا فلله الحمد والشّكر، وإن أسأنا فإنّنا نتقبّل النّقد و الإرشاد.

# ملاحق

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة مولود معمري**

**تيزي - وزو**

**معهد اللغات والآداب**

**قسم اللغة العربية وآدابها**

## استبيان موجّه لأساتذة الأدب العربي (المرحلة الثانوية)

## . ثانـوية زعمــوم محمد . بــوغــني .

إلى السّيدات والسّادة الأفاضل؛

يشرّفنا أن نلتمس من سيادتكم المحترمة طلب تقديم معلومات تتعلّق بقضية التّدريس لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة . وهذابملأ هذا الاستبيان الموجّه إليكم.

نحيطكم علما أنّنا طالبتان بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، تيزي وزو في مرحلة ماستر2 (ثان) تخصص لسانيات تطبيقية، دفعة 2021.2020، وأنّنا بصدد تحضير مذكرة لنيل استكمال شهادة الماستر تحت عنوان: تعليمية مادة النص التواصلي في المرحلة التعليمية الثانوية السنة الثالثة آداب وفلسفة[أنموذجا] الذي يقتضي منّا معالجة هذا البحث في الميدان وبخاصّة في ثانويتكم فتوجّهنا إليكم لتفيدونا بكل المعلومات التي تخصّ مناهج التدريس والبرنامج والمقترحات الدّراسية وغيرها.

لذا نرجو من سيادتكم الموقّرة قبول هذا الطلب مع كل احترامنا وتقديرنا لكم.

-صالح فاطيمة

-بناي كاتية

كما قال الشاعر:

قم للمعلّم و فه التبجيـلا ******** كاد المعلّم أن يكون رسولا

إنّ أعظم وأنبل مهنة هي مهنة التدريس بلا شكّ ، وإنّ أعظم عنصر وعمود فيها هو الأستاذفمن بين يديه تتخرّج الأجيال،ويبني مستقبلها، وبما أنّ بحثنا هذا يتوقّف على أهم نقطة وهي أنتم الأساتذة،الفضاء الواسع والواحة الرحباء من المعرفة، للإجابة على عدّة أسئلة صادفتها أثناء انجازنا لهذا العمل.

لذا نرجو منكم مساعدتنا والإجابة علينا بإجاباتكم.

التعرّف على المستجوب:

أ- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

ب- الخبرة: ☐ سنة ☐ سنوات

الأسئلة:

*ما رأيك في نشاط النص التواصلي والمواضيع المبرمجة للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة؟

-.....

-علّل:.....

* هل يخدم الكفاءات المستهدفة ؟ نعم ☐ لا ☐

-

لماذا؟.....

*كيف هو تلقيك لهذا النّشاط؟ جيّد ☐ حسن ☐ متوسّط ☐

*هل ترى أنّ الكفاءات المستهدفة من خلال النصوص التواصلية للسنة الثالثة آداب وفلسفة مناسبة لمستوى تلميذ هذه المرحلة ؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

*هل تقترح تغيير أو تعديل لمحاور السنة الثالثة أدبي ؟ نعم ☐ لا☐

-إن كان الجواب ب نعم ماذاتقترح:.....

*هل يتوافق تطبيقها مع الحجم السّاعي؟ نعم ☐ لا☐

*مع أيّ نص يتفاعل التلميذ أكثر؟ تواصلي ☐ أدبي ☐

*هل النّص التواصلي يخدم النص النّص الأدبي ؟ نعم ☐ لا☐ إلى حد ما ☐

* عند تدريسك للنّشاط التواصلي بماذا تصف شعورك ؟

سأم وملل ☐ متعة☐ تشعر بضغط داخلي وخارجي ☐

*حسب منظورك هل هناك نفور التلاميذ من النصوص التواصلية ؟

نعم☐ لا ☐

*هل تجد صعوبة في تقديم النص التواصلي ؟

نعم ☐ لا☐ أبداً☐ أحياناً ☐

*من يتفاعل أكثر في حصة النص التواصلي؟

المعيد الغير معيد ☐ كلاهما ☐

*من يميل أكثر إلى الشعر ؟

الإناث☐ الذكور☐ كلاهما ☐

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة مولود معمري**

**تيزي - وزو**

**معهد اللغات و الآداب**

**قسم اللغة العربية وآدابها**

**استبيان موجّه لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي . آداب وفلسفة .**

**. ثانوية زعموم محمد . بوغنـــي .**

أخي التلميذ، أختي التلميذة؛ تحيّة طيبة وبعد:

نحن طالبتان بالسنة الثانية ماستر تخصص بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، نحن بصدد إعداد مذكرة التخرّج تحت عنوان:

**تعليمية مادة النص التواصلي في المرحلة الثانوية السنة الثالثة –آداب و فلسفة– أنموذجا،**

نأمل منكم المساعدة وذلك من خلال الإجابة على هذه الأسئلة، ونرجو منكم الإجابة بجدّية. في الأخير نسأل الله عزّوجّل أن يوّفقكم في مشواركم الدراسي.

السّن: .... سنة

معيد ☐ لا ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

*هل تحب دراسة النص التواصلي ؟

نعم ☐ لا ☐ دون إجابة ☐

*هل تجد النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة مشوقة ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

*كيف تصف شعورك أثناء دراسة النص التواصلي ؟

الملل ☐ متعة ☐ شعور بضغط داخلي وخارجي ☐

*هل تجد صعوبة في تلقيك للنّص التواصلي؟

نوعا ما ☐ نعم ☐ لا ☐

*هل لكثافة البرنامج دور في عدم اهتمامك بالنشاط التواصلي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

*إلى أيّ نص تميل أكثر ؟

أدبي ☐ تواصلي ☐ دون إجابة ☐

*ما هي النصوص التواصلية التي تميل إليها ؟

سياسية ☐ تاريخية ☐ ثقافية ☐

*مع أي تتفاعل أكثر؟ الشعر ☐ النثر ☐

*ما هي النصوص التي تجدها مشوّقة؟

ذات طابع ديني ☐ ذات طابع تاريخي ☐ ذات طابع ثقافي ☐

# دليل بناء مذكرة وظيفيّة

المؤسّسة..... المستوى المستهدف .....

المحور: (الرقم والعنوان)..... السّند التّربويّ .....

النّشاط:..... نص( أدبـ ي – تواصلي) ..... الموضوع:..... ص.....

الرّافد(نوعه ، موضوعه) ..... المدّة الزّمنيّة للحصّة.....

.....

**الكفاءة المرحليّة**

.....

**الأهداف التّعلّميّة:**

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

| مراحل الحصّة و(مدّتها الزّمنية) | الهدف الإجرائيّ(مضمونه ، تنفيذه) | الأنشطة البانيّة للتّعلّمات |
|---|---|---|
| مرحلة الانطلاق( )<br>التمهيـ ـد:<br>يمكن تنشيط هذه المرحلة بتقويم الواجب المترليّ المُقدّم سابقا م ـن أجل ربط التّعلّم ـات السّ ـابقة باللاّحقة<br>و يمكن اعتماد وضعية واقعي ـة ذات دلالة، لها صلة بالتعلم ـات الجديدة<br>---------- | أ: أهداف المحصل القبلي<br>–أن يستخدم المتعلّم ثقافته العامّة،وتحضـ ـيره للدّرس<br>– أن يتذكّر معارفه القبليّة، ويحاول أن يدمجها في وضعيّة تعلّميّة<br>---------- | تستدعي هذه المرحلة تقويما تشخيصيا<br>– لمعرفة نقطة الانطلاق، و مـ ـدى تهيُّـ ـؤ التلاميذ لدرسهم خاصّة عندما يكلّف ـون بذلك<br>– يتيح للتّلميذ الإفصاح ع ـن مشـ ـاكله المنهجيّة والمعرفية والاستعداد لتصحيحها<br>---------- |
| مرحلةالعمليات(.....)<br>أنشطة بناء التّعلّمات<br>التّعرف على صاحب النّص:<br><br>تقديم النّص | ب:الأهداف الوسيطة<br>(المندمجة)<br>–أن يعرف الاسم الكامل لصاحب النّص ، مولده ونشأته، آثاره ، وما له علاقة بالنّص<br>– أن يُوضع المتعلّم في جوّ النص | – تستدعي هذه المرحلة تقويما تكوينيا<br>و يتمّ هذا التّقويم بما يلي:<br>1 –إعداد تمارين التّقويم المرحليّ<br>2–بناء الوضعيات التّقويميّة<br>3– تقديم الدّعم الفوري لسدّ الثّغرات<br>يمكن الاسـ ـتئناس بالتّقـ ـديم الـ ـوارد في الكتاب المدرسي ( بايجـ ـاز) |

| | | |
|---|---|---|
| قراءة النّ . . ص<br>. قراءة الأستاذ للنّص<br>.قراءات التّلاميذ الفرديّة | – أن يقرأ الأستاذ قراءة النّص قراءة موحية<br>– أن يقرأ التّلاميذ النّص بمراعاة سلامة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى<br>تقويم مرحليّ(تشخيصيّ)<br>– صوغ أسئلة اختبارية جزئيّة تُوجّهُ إلى التّلاميذ بهدف الاستقصاء حول فهم( المعنى العام للنّص) من خلال الفهم النّاتج عن القراءة الأوّليّة | .....<br>ينبغي أن تتكرّر قراءات التّلاميذ إلى أن يتعرّفوا على النّص و يُحسنوا قراءته.<br>تقتصر قراءة كلّ تلميذ على جزء من النّص ، على أن يعتني الأستاذ بـ :<br>1– تصويب الأخطاء حين وقوعها<br>2– حثّ التّلاميذ على حسن الإنصات و محاولة فهم المنطوق بطريقة ذاتيّة |
| إثراء الرّصيد اللّغويّ<br>في الحقل الدّلاليّ و المعجميّ | –أن يميّز التّلميذ الألفاظ التي أعاقت فهمه للنّص .....و يعلّل ذلك<br>– أن يسترجع التّلميذ رصيده اللّغوي و يستخدم معارفه القبليّة في التّطبيق<br>– أن يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النّص أو مؤشّرات أخرى | – أسئلة لتنشيط التّلاميذ لتحديد المفردات اللّغويّة الصّعبة الواردة في النّص<br>– يستأنس الأستاذ بما ورد في الكتاب المدرسي، و يوجّه التّلاميذ إليه |
| اكتشاف معطيات النّص الداخليّة والخارجيّة<br>ومناقشتها<br><br>الأهداف المميّزة:<br>دراسة المعاني و الأفكار و أساليب التعبير المختلفة و جماليات اللّغة بعد اكتشافها و فهمها. | – أن يصوغ التلميذ الفكرة العامّة للنّص<br>– أن يضع تصميما للنّص( الأفكار الأساسيّة)<br>– أن يحدّد التّعابير المجازيّة والحقيقيّة<br>–أن يكتشف الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات و الجمل.<br>–أن يسخر التلميذ مكتسباته القبليّة، ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، و يقيم أبعادها الفكرية و الفنية بطريقة إبداعية (أي ليست نمطية).<br>تقويم مرحليّ في المجال الشّفويّ والكتابيّ<br>مثال: يتدرّج الكاتب في بناء النّص عبر ثلاث أو أربع وحدات ....<br>المطلوب:– (شفويا) لخّصْ مضمون القصيدة بأسلوبك الخاص ( مجموعة من التّلاميذ)<br>–(كتابيا)يُطلب من كلّ التّلاميذ تلخيص مضمون النّص، ويختار الأستاذُ بعض النماذج للاستماع إليها | – بمكن الاستئناس بالأسئلة الواردة في الكتاب المدرسيّ، أو تدعيمها، أو اختصارها بهدف:<br>1– الوقوف على الأفكار التي عبّر عنها الكاتب والإشارة إلى المجازات اللّغوية بما يكفي لفهم المعنى<br>2–مساعدة التّلاميذ على حسن التعبير عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة صحيحة ( شفويا و كتابيا)<br>وتصحيحها بإسهام المتعلّمين |

2

| | | |
|---|---|---|
| تحديد بناء النّص | – أن يعرض أقسام النّص ( مقدّمة، أحداث، زمان ومكان، الموقف، الخاتمة)، إذا كان النص ذا طابع قصصي أو مسرحي، و إذا كان مقالا يحدد فيه (المقدمة–العرض–الخاتمة) أو أفكاره. و إذا كان قصيدة يحدد أفكارها الأساسية و نوع النص.<br>– أن يحدّد النّمطيّة الغالبة على النّص و يعلّل لها بإبراز خصائصها.<br>– أن يكتشف أهميّة انتقاء الكلمات و العبارات في بناء النّص<br>– أن يربط بين الكلمة و الجوّ النفسيّ | – بناء أسئلة جزئيّة تهتدي بالمتعلّمين إلى تحقيق الأهداف الإجرائية(الاستئناس بما ورد في الكتاب المدرسي) |
| تفحّص الاتّساق و الانسجام في بناء فقرات النّص | – أن يحدّد عوامل الاتّساق المختلفة (حروف العطف– حروف الجر– حروف التوكيد– الظروف– الأسماء الموصولة– أسماء الإشارة– ضمائر الإحالة بأنواعها– الحذف...)<br>– أن يذكر التكرار و أثره في إثبات المعنى<br>– أن يستعين بالقواعد النّحويّة والصّيغ الصّرفية لمعرفة العلاقات بين الكلمات و المفردات<br>– أن يكتشف دور علامات الوقف<br>– أن يحدّد بعض عوامل الانسجام مثل:<br>الوحدة الموضوعيّة – الوحدة العضوية– التدرّج بمنطق و انتظام<br>هويّة النّص و وظيفته التواصليّة | (الاستئناس بأسئلة الكتاب المدرسيّ)<br>. تبنّي أسئلة تهدف إلى جعل التّلاميذ يقدرون على اكتشاف مظاهر الرّبط الدّلالي و الشّكلي بين المعاني |
| مرحلة التّقويم(.....)<br>أُجملُ القول في تقدير النّص | – أن يستنتج المتعلّم ويلخّص أبرز الخصائص الفنيّة والفكرية للنّص ممّا تمّت ملاحظته خلال المراحل السّابقة، خاصة ما تعلق منها بالأهداف المرصودة. | صوغ أسئلة يتمكّن المتعلّمون من خلالها رصد تقدير عام للنّص |
| التقويم التحصيلي | ج– الهدف الختامي المندمج<br>– أن يُفعّلَ المتعلّمُ موارده ويدمج تعلّماته جزئيا في إنتاج نصوص وفق النّمط المدروس في مواقف ذات دلالة( في المجال الكتابي)<br>تقويم ختاميّ<br>يكلّف الأستاذ التّلاميذَ إنجاز وضعية مستهدفة جديدة على المتعلّمين مجسّدا الهدف الختاميّ | تستدعي هذه المرحلة تقويماً تجميعيًا بهدف<br>– قياس مدى تحكّم التّلاميذ في الكفاءة المرحليّة<br>–تعديل تعلّمات التّلاميذ وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الأساليب العلاجيّة الملائمة |

3

| | | |
|---|---|---|
| مرحلة<br>استثمار موارد النّص<br>(.....)<br>.. في مجال قواعد اللّغة<br>..في مجال البلاغة و العروض<br><br>واجب مترلي | – أن يتذكّر التلميذُ أحكام القاعدة<br>– أن يمارس التلميذ الإعراب ( التّحليل اللّفظيّ) و يتّخذه وسيلة مساعدة لتعميق فهم مضمون الجملة و تقويم النّطق<br>– أن يتناول التلميذُ هذه الرّوافد بمنطق الإدماج انطلاقا ممّا يتوافر عليه النّص من معطيات ( نحوية ، صرفيّة ، بلاغيّة ، عروضيّة ) على أساس المقاربة النّصيّة كاختيار منهجيّ<br>– – – – – – – – – – – – – – – – –<br>– أن يستعدّ التلميذ للحصّة التعليمية المقبلة ويساهم في بناء تعلّماته مساهمة إيجابيّة | – يستأنس الأستاذ بالخطوات المعتمدة في الكتاب المدرسيّ<br>– – – – – – – – – – – – – – – – –<br>يتمّ التّكليف بواجب مترليّ قصير يتّصل بنسبة كبيرة بالعمل المنتظر في الحصّة المقبلة ، ويكون كتابيا يمكن تقويمه في مطلع الحصّة القادمة |

**يقتضي الجانب الوظيفيّ للمذكّرة أن يشتمل على:**

1-* كلّ مايتعلّق بنوع النّشاط: مثل( نص أدبي و روافده، أو مطالعة موجّهة...) المحور:(... الرقم والعنوان...) موضوع النّشاط: مثل(تحديد عنوان النّص....)، المستوى المُستهدف( السّنة الأولى الثانيّة أو الثّالثة ....)، السّند التربوي: (الكتاب المدرسي المعتمد، المراجع المساعدة)، المدّة الزّمنيّة المخصّصة للحصّة

2-* تحديد الأهداف التعلّميّة المراد تحقيقها في الحصّة تحديدا إجرائيا، و ترتيبها ترتيبا منطقيّا حسب الأولويّة و منطق التعلّم

3-*إعداد وانتقاء المادّة المعرفيّة لتجسيد الأهداف أثناء الحصّة،ثمّ ترتيب هذه المعلومات المطلوبة وفق تدرّج معقول يُراعى فيه مستوى التّلاميذ وحاجاتهم الفعليّة مع إعداد أدوات تنشيط التّلاميذ( الأسئلة البانية للتّعلّمات، أسئلة التقويم المرحليّ و الختاميّ، ثمّ الواجب المترليّ المتعلق بتحضير الدّرس القادم....

4-* ضبط مراحل الحصّة بوقت محدّد لاحترام إنجاز ما هو مسطّر في كل مرحلة

بهذه المذكّرة الوظيفيّة يتجاوز الأستاذ العفويّة و الارتجال، فأهداف الحصّة التعليميّة إنّما تُحدّد في ضوء الحجم الزّمني ، فتُوزّع مراحل الدّرس بطريقة عقلانيّة مضبوطة على المدّة الزّمنيّة المحدّدة فيحدث التّناسب المطلوب ، ولا يتأتّى ذلك إلاّ بالتّخطيط للدّرس، و الاعتماد على مصادر متنوّعة موسّعة في المادّة، وهكذا عندما يجلس الأستاذ لتحضير المذكّرة عليه أن يضع في الحسبان بأنّ جلسته تلك فرصة للبحث و التّفكير لا للنّقل والتّجميع، وأنّ الأسئلة التي يعدُّها ضمن المذكّرة إنّما تسعى في آخر المطاف إلى تعميق كفاءة المتعلّمين في المجالين الشّفوي و الكتابيّ وإكسابهم مهارات تساعدهم على مواصلة المسار الدّراسي أو الاندماج في الوسط المهنيّ.

مفتّش التربيّة الوطنيّة:محند أورابح حمان

4

| المحور | نصوص أدبية | ص | قواعد اللغة | ص | بلاغة وعروض | ص | نصوص تواصلية | ص | مطالعة موجهة | ص | تعبير | ص | مشاريع | ص |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | في مدح الرسول (ص) | 9 | الإعراب اللفظي | 11 | تشابه الأطراف | 13 | الشعر في عهد المماليك | 20 | إنسان ما بعد الموحدين | 22 | تلخيص نص | 26 | إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة | 28 |
| | في الزهد | 14 | الإعراب التقديري | 12 | | | | | | | | | | |
| | | | إعراب المعتل الآخر | 17 | التضمين والتناص | 18 | | | | | | | | |
| 2 | خواص القمر وتأثيراته | 30 | معاني حروف الجر | 34 | الجمع | 37 | حركة التأليف في عصر المماليك | 45 | مثقفونا والبيئة | 48 | كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد | 52 | - | |
| | علم التاريخ | 38 | معاني حروف العطف | 42 | التقسيم | 77 | | | | | | | | |
| 3 | آلام الاغتراب | 55 | المضاف إلى ياء المتكلم | 58 | بلاغة المجاز العقلي والمرسل | 58 | اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب | 63 | المجتمع المعلوماتي | 65 | - | | إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها | 70 |
| | من وحي المنفى | 59 | نون الوقاية | 62 | بلاغة التشبيه | 62 | | | | | | | | |
| 4 | أنا | 72 | إذ، إذا، إذن، حينئذ | 75 | الكناية وبلاغتها | 81 | الشعر مفهومه وغايته | 82 | ثقافة أخر | 85 | كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري | 90 | - | |
| | هنا وهناك | 77 | الجمل التي لها محل من الإعراب | 79 | | | | | | | | | | |
| 5 | منشورات فدائية | 94 | الجمل التي لا محل لها من الإعراب | 97 | الرجز في الشعر الحر | 99 | الالتزام في الشعر العربي الحديث | 107 | رصيف الأزهار لا يجيب | 109 | - | | تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي | 114 |
| | | | الخبر وأنواعه | 98 | | | | | | | | | | |
| | حالة حصار | 101 | إعراب المسند والمسند إليه | 104 | المتقارب في الشعر الحر | 105 | | | | | | | | |
| 6 | الإنسان الكبير | 116 | أحكام التمييز والحال | 120 | الرمل في الشعر الحر | 122 | الأوراس في الشعر العربي | 131 | إشكالية التعبير في الأدب الجزائري | 135 | كتابة مقال فكري موضوعه «ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره» | 139 | - | |
| | جميلة | 123 | الفضلة وإعرابها | 127 | الكامل في الشعر الحر | 129 | | | | | | | | |
| | | | الهمزة المزيدة في أول الأمر | 129 | | | | | | | | | | |
| 7 | أغنيات للألم | 142 | صيغ منتهى الجموع وقياسها | 145 | المتدارك في الشعر الحر | 145 | الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين | 151 | التسامح الديني مطلب إنساني | 154 | كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق» | 159 | إنتاج تقصيبة جمعية العلماء | 160 |
| | أحزان الغربة | 146 | جموع القلة تصريف الأجوف | 149 | الوافر والهزج في الشعر الحر | 150 | | | | | | | | |
| 8 | أبو تمام | 162 | البدل وعطف البيان | 166 | الإرصاد | 172 | الرمز الشعري | 173 | الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟ | 176 | - | | - | |
| | خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين | 168 | اسم الجنس الإفرادي والجمعي | 171 | | | | | | | | | | |
| 9 | منزلة المثقفين في الأمة | 182 | لو، لولا، لوما | 185 | بلاغة الاستعارة | 187 | المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي | 193 | الأصالة والمعاصرة | 196 | كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي | 201 | إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته | 202 |
| | | | موازين الأفعال | 186 | | | | | | | | | | |
| | الصراع بين التقليد والتجديد | 189 | أمّا، إمّا | 192 | | | | | | | | | | |
| 10 | الجرح والأمل | 204 | الأحرف المشبهة بالفعل | 210 | التفريق | 211 | صورة الاحتلال في القصة الجزائرية | 220 | من رواية «الأمير:» | 223 | تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية | 228 | - | |
| | الطريق إلى قرية الطوب | 212 | اسم الجمع | 218 | الجمع مع التقسيم | 219 | | | | | | | | |
| 11 | من مسرحية شهرزاد | 230 | أيّ، أيّ، إي تصريف اللفيف | 233 | الجمع مع التفريق | 234 | المسرح في الأدب العربي | 242 | ثقافة الحوار | 245 | - | | إعداد مسرحية | 252 |
| | | | | 234 | | | | | | | | | | |
| | كابوس في الظهيرة | 235 | كم، كأين، كذا | 240 | | | | | | | | | | |
| | | | إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول | 241 | | | | | | | | | | |
| 12 | لالة فاطمة نسومر «المرأة الصقر» | 254 | نونا التوكيد | 260 | المشاكلة | 262 | المسرح الجزائري: الواقع والآفاق | 274 | العلامة الجزائري «محمد أبوشنب» | 277 | تحليل نص مسرحي | 284 | - | |
| | من مسرحية المغص | 264 | ما: معانيها وإعرابها | 270 | | | | | | | | | | |
| | | | تصريف الناقص | 272 | | | | | | | | | | |

# قائمة المصادر والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

**المراجع باللغة العربية:**


-أبو النصر، مدحت، محمد، لغة الجسم دراسة في نظرية التواصل الإنساني غير اللّفظي، مجموعة النيل العربية ، ط1، القاهرة، مصر ،2006.

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،دط،1942.
- أحمد طعيمة رشدي، الإستزادة حول طرق إعداد المعلّم وتكوينه، وكل ما يتعلّق بكفاءته ومهاراته، المعلّم، كفايته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر ،1999.
- أحمد طعيمة رشدي، الأسس العامة لمناهج اللّغة العربيّة، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة،2000.
- أنطوان طعمه، علم جديد لتجديد التعليم، تعلمية اللّغة العربية، بناية النخيل،ط1، بيروت، لبنان،2009.
- أنطوان طعمه، علم جديد لتجديد التّعليم، تعلّميّة المواد،(نحو تعلمية اللّغة والأدب)، تعلمية اللّغة العربية، دط، 2009
- الأزهر الزنا، نسيج النص، بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان،1993
- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دط، مكتبة بيروت، لبنان، 1985.
- اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية لتعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جميع الشعب العلمية والأدبية، وزارة التربية الوطنية.
- اللجنة الوطنية للمنهاج، وزارة التربية الوطنية والوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005.
- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2007.
- جابر عبد الحميد، التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998.
- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مادة"وصل"الجزء 11، دار صادر، بيروت، لبنان.
- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، المجلد7، دار المعارف، بيروت، لبنان،1999 .

- حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي –جذع مشترك آداب– المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الجزائر،2008.
- حمداوي جميل، التواصل اللّساني والسّميائي أو التربوي، ط1، مكتبة المثقف، الجزائر، 2015.
- حسين الهلالي، التواصل الغير اللّفظي في التراث العربي الإسلامي، ملاحظات أولية، مجلة علامات، المغرب، العدد 26، 2006.
- دراجي سعيدي وجماعته، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة للشعبتين آداب /فلسفة ولغات أجنبية، من التعليم الثانوي تحت تنسيق وإشراف د/الشريف مريبعي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2008.
- زكرياء ابراهيم، مشكلة البنية، سلسلة المشكلات الفلسفية، مكتبة مصر، العدد3، 1970.
- زكرياء ابراهيم، مشكلة البنية، سلسلة مشكلات فلسفية رقم8، مكتبة مصر، دط، 1912.
- سليمان عدلي، الوظيفة الاجتماعية، دار الفكر، القاهرة، مصر، ط2006،1.
- عبد الرحمان حاج صالح، مدخل علم اللسان الحديث، القرن19، عصر التاريخ(الدار وبنية اللّغة الإيجابية التاريخية)، النصف الأوّل من القرن 20، عصر البنية السكونية، مجلّة اللسانيات، المجلد2، العدد 1، جامعة الجزائر،1972.
- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،دط،1979.
- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن،2006.
- قحطان أحمد الظّاهر، صعوبات التعلّم، دار وائل للنشر، ط1،عمان، الأردن، 2004.
- كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2018.
- محسن علي، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، 2008
- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، بليدة، الجزائر،2000.
- محمد السيد، مجمع اللّغة العربية، مجلة المنهج المدرسي للّغة العربية، العدد2، سوريا،2009 .

- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، المجلد1، جامعة منوبة، تونس،2001.
- محمد الصالح سمك، فن تدريس اللّغة وانطباعها المسلكيّة، وأنماط العملية، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1998.
- محمد بن أحمد الأزهري الهروي، تهذيب اللغة، ط 1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،2001.
- محمد بن محمد عبد الرزاق المرتضي الزبيدي، تاج العروس، من جواهر القاموس، ط2، الجزء 31، دار الهداية، الكويت، 1965.
- محمد علي عطية، عملية مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، لبنان،2008.
- مليكة بوراري، النص القرآني بين المرغوب فيه والمنجز،مجلّة اللّغة العربية، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، العدد 13، الجزائر،2005.
- نسيم عون ، لألسنة محاضرات في علم الدلالة، دار الفرابي، ط1، لبنان، 2005.
- وجيه محمود إبراهيم، التعلّم، أسسه، ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ،دط، 1939.
- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللّجنة الوطنية للبرامج، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ديسمبر2003.

**المراجع باللّغة الأجنبية:**

- JEAN DUBOIS ; Dictionnaire de linguistique de LAROUSSE. Edition Paris, france.1994

- **المواقع الإلكترونية:**

- "محمد الصدوقي، المفيد في التربية"،decembre2017 ، www.atarbawi.com
- "مدونة خالد البكيري، المدخل العام للتعليمية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم"،الجزائر، مارس،2016، الساعة 3.37www.qbakri.blogspot.com.
- "محمود العمري، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، من إصدار المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم"، الجزائر،10 ديسمبر2018،الساعة20:00-www.top.net/downloadf 1074840eq1-rar.html.

# فهرست الموضوعات

مقدمة .....أ

## الفصل الأول:

## دراسة نظرية للنص التواصلي

المبحث الأول: تحديد معنى المفاهيم في التعليمية : ..... 6

1- مفهوم التّعليم:..... 6

2- مفهوم التعلّم: ..... 7

3-مفهوم التّعليمية:..... 8

أ- التّعليمية: لغة:..... 9

ب- التعليمية: اصطلاحا:..... 9

ج- مكوِّنات التعليمية: ..... 11

المبحث الثاني: تعـــاريف النص ..... 14

1- في الموروث العربي: ..... 14

أ- لغة:..... 14

ب- اصطلاحا:..... 14

ج- مفهوم النص عند الشريف الجرجاني:(740هـ/816هـ): ..... 15

2-في الثّقافة الغربيّة: ..... 15

أ- مفهوم النص قبل سوسير:..... 15

ب- النّص عند سوسير: ..... 17

ج- مفهوم النّص عند لويس هيمسلافHYMSLEV (1965/1900): ..... 18

3- تعريف النّص التّواصلي وخصائصه: ..... 19

المبحث الثالث: تقديم مكانة النصوص التواصلية في الكتاب المدرسي سنة ثالثة ثانوي –آداب وفلسفة–..... 21
1–التّعريف بالكتاب وبمقرر السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة: ..... 21
أ–عرض محتوى المّادة المدرسيّة:..... 21
ب– أهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التربويّة :..... 22
2–أهمّية الكتاب المدرسي في تشكيل النّص التّواصلي :..... 23
3– مفهوم التواصل:..... 24
أ– لغة:..... 24
ب– اصطلاحاً:..... 24
4–أنواع التواصل: ..... 25
أ–التواصل اللّفظي: ..... 25
ب–التّواصل الغير اللّفظي: ..... 25
5–أهداف الطريقة التواصلية: ..... 26
6–العوامل المؤثّرة في الطريقة التواصلية:..... 27
7–أهداف تدريس النّص التواصلي: ..... 28
ملخّص الفصل الأوّل: ..... 29

## الفصل الثاني:

## دراسة ميدانية لواقع تدريس النص التواصلي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ـ آداب وفلسفة.

المبحث الأول: طريـقة تقديم النّصـوص التّواصلية في الواقع [نظريا]..... 31
1–واقع تدريس النّصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي انطلاقا من تصورات المناهج:.... 32

2- خطوات تقديم النّص التواصلي في القسم:..... 33
-أولا: مرحلة الانطلاق: ..... 33
-ثانيًا: مرحلة بناء التّعلمات: ..... 33
-ثالثا: مرحلة الاستخلاص والتسجّيل:..... 34
3- الحجم الساعي: ..... 34
4-عرض درسين نموذجيين:..... 36
المبحث الثاني: تقييم وتحليل عملية تدريس النصوص التواصلية من خلال نماذج من تلك النصوص ومن خلال الاستبيان الموجّه لأساتذة الأدب العربي (المرحلة الثانوية) ..... 40
1-إجراءات الاستبيان: ..... 40
2- ملاحظات عامة:..... 40
3- عرض نتائج الاستبيان:..... 40
المبحث الثالث: تقييم وتحليل الاستبيان الموجّه لتلاميذ السنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة. ... 44
1-إجراءات الاستبيان: ..... 44
2- ملاحظات عامة:..... 44
3- عرض نتائج الاستبيان لدى التلاميذ:..... 45
4-تلقي النّص التّواصلي:..... 49
ملخص الفصل الثاني..... 50
خاتمة ..... 51
ملاحق ..... 55
قائمة المصادر والمراجع..... 66
فهرست الموضوعات ..... 70

## ملخص عام

يعالج موضوع بحثنا المعنون بـ **تعليميّة مادّة النّص التّواصليّ في المرحلة التّعليميّة الثّانوية –السّنة الثّالثة آداب وفلسفة أنموذجا**– طبيعة النّص التّواصلي الذي يلقيه الأستاذ إلى التّلاميذ أثناء العمليّة التّعليميّة. فقسمنا البحث إلى فصلين هامّين وكلّ فصل قسمناه إلى ثلاثة مباحث. تناولنا في الفصل الأوّل دراسة نظرية للنّص التّواصلي حيث حدّدنا فيه المفاهيم والمصطلحات التعليمية، وعرضنا محتوى المادّة الدراسية. وفي الفصل الثّاني رصدنا الميدان وحضرنا بعض الحصص مع الأقسام النّهائية آداب وفلسفة ثمّ حلّلنا طريقة تقديم الأستاذ للنّص التّواصلي وكيفية استقبال التلاميذ له.

## Résumé général

Le sujet de notre recherche, s'intitule " **l'enseignement du texte communicatif dans le niveau secondaire –les classes de 3ème année littéraire et philosophie types d'études**". Il traite de la nature du texte communicatif que l'enseignant délivre aux élèves au cours du processus éducatif. Nous avons divisé la recherche en deux chapitres importants, et chaque chapitre a été divisé en trois sections. Dans le premier chapitre, nous avons traité d'une étude théorique du texte communicatif, dans laquelle nous avons défini des concepts et des termes pédagogiques ou présenté le contenu du matériel d'étude. Au second semestre, nous avons suivi le terrain et assisté à quelques cours avec les sections finales, littéraire et philosophie, puis nous avons analysé la façon dont l'enseignant a présenté le texte communicatif et comment les étudiants l'ont reçu.