الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

ⴰⵖⵡⵔⴰⵙ ⵏ ⵍⵎⵓⵙⵜⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵍⵣⵣⴰⵢⵔ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵔⵜ ⵜⴰⵎⴰⵔⵜⵉⵜ ⵜⴰⵣⵣⴰⵢⵔⵉⵜ

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵔⵜ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔⴰⵏ ⵏ ⵜⵣⵣⴰⵢⵔ

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم : اللّغة العربيّة وآدابها

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT : LANGUE ET LITTÉRATURE ARABES

الرقم: ...../...../ 2024

رقم الترتيب:

الرقم التسلسلي:

مذكرة لنيل شهادة الماستر

الميدان: اللّغة والأدب العربيّ.

الفرع: دراسات لغوية.

التخصص: لسانيات تطبيقية.

– عنوان المذكرة –

تعليميّة النصّ الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات
كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ثانوي/ علوم تجريبية أنموذجًا

إعداد الطّالبتين:

– سوهيلة ڤورميط

– شابحة حمادو

إشراف الأستاذ:

– أ. بوعلام إقلولي

أعضاء لجنة المناقشة:

– أ. بن فضة فريدة، أ.ت.ع، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... رئيسة

– أ. بوعلام إقلولي، أ.م.أ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مشرفًا ومقرّرًا

– أ. صوفيان لشهب، أ.م.ب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....عضوًا ممتحنًا

السّنة الجامعية: 2023–2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله على ما يسّره لاتمام هذا البحث فله الثناء والشّكر كلّه.

ثمّ أتوجّه بجزيل الشّكر إلى الّذي رافقنا في البحث خير مرافقة، فأرشدنا وصوب عملنا وقوّمه وأعاننا على إتمامه، فقد كان لتوجهاته وتصويباته الدقيقة أجمل الأثر في تخريج هذا العمل على هذا الشكل، ذلكم هو مشرفنا "الأستاذ الدكتور" إقلولي بوعلام" الّذي لم يبخل علينا بنصائحه، ويشهد الله كم استفدنا منه.

نسأل الله أن يحفظه ويمتعه بالرعاية والستر.

سوهيلة وشابحة

إهـــــداء

إلى والدي العزيز الّذي كان سندا لي منذ نعومة أظافري، كما كان رمزًا للتّضحية والعفّة.

إلى أمّي الغالية الّتي ظلّت وما زالت تقدم أكبر التضحيات من أجلنا..... حفظها الله.

إلى إخوتي وأبنائهم "مهدي ولؤي".

إلى زوجي الحبيب .... إلى ابني قرة عيني "منير".

إلى أرواح طاهرة غادرتنا قبل أن تقاسمنا فحرتنا أجدادي رحمهم الله.

إلى كل من بادلني مشاعر الحبّ والاحترام أهدي هذا العمل.

سوهيلة

إهـــــداء

إلى والدي العزيز صاحب السّيرة الطيّبة حفظه الله.

إلى أمّي الغالية الّتي غمرتني بفيض حنانها.... ورافقتني بدعواتها .... أطال الله في عمرها...

إلى إخوتي الّذين لا يحلو المجلس إلاّ بلقياهم.

إلى زوجي وابني الغالي "أيلان" أدام الله وجودهما بجانبي.

إلى كل من أحبّهم قلبي ونسيهم قلمي.

أهدي هذا العمل.....

شابحة

مقدمة

مقدمة:

شهدت المنظومة التربويّة الجزائريّة تغييرات جذرية في السّنوات الأخيرة، فقد أدخلت أساليب جديدة في التّدريس من خلال اعتمادها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كخيار بديل لبيداغوجيا الأهداف محاولة منها تحديث التّعليم والانتقال من فلسفة التّعليم القائم على التلقين إلى فلسفة قائمة على التّكوين خاصّة وأنّ المتعلّم أصبح محور العمليّة التربويّة.

يعتبر النصّ الأدبي من إحدى المقوّمات الأساسية لنجاح العمليّة التّعليميّة وذلك من خلال تأثيره على المتعلّم في الجانب المتعلق بالفهم وتحصيل المعارف، فقد انصب اهتمامنا على دراسة النّصوص الأدبيّة المتضمنة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

إنّ اختيارنا لهذا الموضوع كان اختيارا مضبوطًا بعناية إذ أردنا من خلاله التقرب من قطاع التربية وملامسة أجواء التدريس والتعرّف على طرائقه البيداغوجيّة المنتهجة، واستيعاب خصوصيات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ورصد أهم معوّقاتها لدى المعلّم والمتعلّم على السواء، ما يسمح لنا بطرق مجال هذا القطاع الحساس لاحقًا.

لقد عالجنا موضوعنا هذا انطلاقا من إشكالية تتفرّع منها الأسئلة الآتية:

- ما أهميّة النصّ الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات؟
- إلى أي مدى يمكن الإسهام في اكتساب المتعلّم الكفاءات وإثراء رصيده المعرفي؟
- ما الطّريقة المثلى في تدريس النصّ الأدبيّ، وهل حقّقت بيداغوجيًا المقاربة بالكفاءات الأهداف المسطّرة لها؟ وما مدى استيعاب وتفاعل المعلم والمتعلّم مع المنهاج المعتمد؟ هذا إلى جانب عدّة تساؤلات أخرى فرضت نفسها في ثنايا هذا البحث وتتعلّق أساسًا بالمفاهيم الاصطلاحية المرتبطة بالتّعليميّة وبالنصّ الأدبيّ

وكذا المقاربة بالكفاءات والّتي حاولنا إيجاد إجابات وافية عنها في الفصل النّظري

قسمنا بحثنا إلى فصلين، وسَمْنَا الأول بـ: عرض مفاتيح المصطلحات.

وهو فصل نظري قسّم بدوره إلى ثلاثة مباحث تعرّضنا في المبحث الأوّل لمفهوم التّعليميّة وفروعها، في حين تطرّقنا في المبحث الثّاني التّعليميّة والبيداغوجيا، أمّا المبحث الثّالث فخصّصناه للنصّ الأدبيّ، مفهومه وخصائصه وكذا الأهداف المتوخاة من تدريسه في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

وختمنا هذا الفصل بمبحث رابع ركّزنا فيه على مفهوم المقاربة بالكفاءات والمفاهيم المجاورة لهذا المصطلح إضافة إلى أنواع الكفاءات ومستوياتها.

أمّا الفصل الثّاني فوسمناه بتعليمية النصّ الأدبي في السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية، وهو عبارة عن فصل تطبيقي ميداني تطرّقنا فيه لتحليل المدوّنة من حيث المعطيات الشّكلية والمضمونية، كما ركّزنا على واقع تدريس النصّ الأدبي ببيان استراتيجيات فهمه ودور المعلّم في تدريسه، وكذا منهجية تدريس النصّ الأدبي بوصف وتحليل الأنماط مع استعراض مذكرة نموذجية، وختمنا هذا الفصل بالاستبيان الخاص بهذه الدّراسة الميدانية.

فبحكم طبيعة الموضوع اعتمدنا على بعض آليات المنهج الوصفي التحليلي في بحثنا لما يكلّفه من آليات مساعدة على التّشخيص والوصف والتّحليل خاصّة وأننا في مقام وصف العمليّة التّعليميّة وتحليلها.

أما عن الصعوبات الّتي واجهتنا خلال إنجاز هذا البحث فتتمثل في قلة المراجع المتخصصة وسبب ذلك في نظرنا حداثة تجربة الاصطلاحات التربوية في الجزائر، فغنى التجربة الميدانية كفيل بميل الأساتذة والباحثين إلى تناول مثل هذه القضايا التربوية بالدراسة والبحث.

يجب التنويه كذلك ببعض المراجع الّتي كان لها الأثر البالغ في إنجاز هذا البحث وفهم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وهي:

- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق لبشير إبراهيم، المرجع في التّعليميّة، الزاد في النفيس والسند في علم التدريس لعبد القادر لوريسي.
- مقاربة التّدريس بالكفاءات لخير الدين هني.
- التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات) لفريدة حاجي.
- هذا إضافة إلى مراجع أخرى أنارت لنا طريق البحث وتجلى تأثيرها في ثناياه.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أنّ نشكر كل من كان سندا لنا طيلة إعدادنا لهذا البحث ونخص بالذكر أستاذنا بوعلام إقلولي الّذي تولاه بالمتابعة والتصحيح والتقويم منذ أن كان فكرة إلى أن أخذ الشكل الّذي هو عليه الآن، فله منا جزيل الشكر والعرفان.

الفصل الأوّل

عرض مفاتيح المصطلحات

المبحث الأوّل: التّعليميّة وفروعها.

المبحث الثّاني: التّعليميّة والبيداغوجيا.

المبحث الثّالث: النصّ الأدبيّ، مفهومه، خصائصه وأهميّة تدريسه.

المبحث الرّابع: المقاربة بالكفاءات، نشأتها، أنواعها ومستوياتها.

المبحث الأوّل: التّعليميّة وفروعها.

تعدّ التّعليميّة العلم الذي أسال حبر الدّارسين والباحثين لمعرفة ماهيتها واكتشاف نشأتها وتطوّرها، وللتّعليميّة عدّة تعريفات لغوية واصطلاحية وهي كالآتي:

1- مفهوم التّعليمة نشأتها وتطوّرها:

أ- التّعليمة لغة:

مصطلح التّعليمة: «لفظ إغريقي، تمّ استخدامه في القديم بتسمية ديداكتوس didactico، حيث أطلق على نوع من أنواع الشّعر، الّذي يدور موضوعه حول مذهب مرتبط بمعارف عالمية أو تقنية»[1].

وهي من فعل تعلّم، يتعلّم، تعليمًا، فقد جاء في لسان العرب: «تعلّم من موضع أعلم»[2]. وقوله تعالى: «الرّحمن علّم القرآن خلق الإنسان علّمه البيان»[3]، ويقصد بذلك أنّ الله عزّ وجلّ علّم للإنسان القرآن الّذي فيه بيان لكلّ شيء، ومعنى علّمه البيان هو أنّ الله عزّ وجلّ علّم للإنسان الحلال والحرام وفصّل له بين الحق والباطل.

وفي مجمل اللّغة نجد أنّ «العلِمُ: نقيض الجهل، وتعلّمت الشّيء أخذته، وتعلّمتُ أي: عَلِمْتُ»[4].

وَرَدَ كذلك في قاموس المنهل الوسيط أنّ: «Didactique تعني تعليمي إرشادي، وهي أيضًا فن التّعليم»[5]. وجاء في التنزيل الحكيم قوله تعالى: «ويتعلّمون ما يضرهم ولا ينفعهم»[6] ومفاد ذلك أنّه إذا عرفت شيئًا فقد أدركته وأيقنت معناه.

---

[1]- ينظر رشيد بناتي، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي المغرب، ط1، 1991، ص 39.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار المكتبة العلمية، لبنان، ط1، 2003، ص 222.

[3]- سورة الرحمن، الآية 1، ص 04.

[4]- أبو الحسين أحمد بن فارس زكريا، مجمل اللّغة، لبنان، ط1، 1984، ص 664.

[5]- سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط فرنسي- عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، لبنان، 2003، ص 277.

[6]- سورة البقرة، الآية 102، رواية ورش عن نافع.

أمّا اللّغة فإنّ مصطلح التّعليميّة يعود إلى «علم- يعلم- تعليمًا، علّمه الشيء، أي جعله يعرفه وجعله يتعلّمه مثل "علّمه القراءة والكتابة". والتّعلّم مصدرها علّم، أمّا التّعليميات فهو فرع من التّربيّة يتعلّق بطرائق التّدريس»[1].

أمّا لفظ التّعليم فيعني «ذلك الجهد الّذي يخططه المعلّم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التّلاميذ، وهنا تكوّن العلاقة بين المعلّم والمتعلّم»[2].

نستنتج ممّا سبق أنّ التّعليميّة لفظ يطلق على كلّ ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين المُدَرسْ والتّلميذ.

ب- التّعليميّة اصطلاحًا:

عرّفت عائشة بن عمار مصطلح التّعليميّة بقولها «تعني التّعليميّة طرق اكتساب المعارف وتبليغها في مجال تصويرها» أي يعتمد عليها المدرّسون الّذين تعترضهم مشكلات في التّدريس أمّا "جون كلود غانيون" فعرّفها في دراسة له أصدرها بعنوان «ديداكتيك المادة سنة 1973 بأنّها إشكالية إجمالية....»[3] بمعنى أنّها تحتوي على الأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية، وكيفية تدريسها، ولقد وضعت اللّغة العربيّة مصطلح اللّسانيات التّعليميّة ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتيLa didactique de langue)). لذلك فإنّ البعض يسعى إلى ترجمة العبارة الفرنسية فيستخدم معها مصطلح (تعليمية اللّغات). «فعندما كانت اللّسانيات هي المجال الأهم الّذي يتناول موضوع اللّغة، أضحى من المهم التقيّد بالتركيب الّذي وُصف بتعليميّة اللّسانيات التّعليميّة»[4]. ولقد استخدم مصطلح الديداكتيك ليبيّن الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض بوضوح، حيث كان «أوّل ظهور له في سنة

[1]- أحمد العايد وآخرون، المنظمة العربيّة للتربيّة والعلوم لاروس، المعجم العربيّ الأساسي للنّاطقين بالعربيّة ومتعلّميها، 1989، ص 860.

[2]- حسين أحمد اللّقاني، معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في طرق المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، مصر، ط2، 1999، ص 92.

[3]- بشير إبراهيم، تعليميّة النّصوص بين النظرية والتّطبيق، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2007، ص 10.

[4]- يوسف مقران، دروس في اللّسانيات التّعليميّة، مؤسّسة كنوز الحكمة للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2007، ص 13.

1954 في فرنسا، وتمّ استخدامه لفن التّعليم، التّعليميّة، علم التّدريس، أو المنهجيّة، وهي العلم بدراسة طرائق وتقنيات التّعليم، أو هي مجموعة النّشاطات والمعارف الّتي يلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التّعليم»[1].

والديداكتيك بالأساس تفكير في المادة الدّراسية من أجل تدريسها أو بمعنى آخر هي «دراسة علميّة لتنظيم وضعيات التّعلّم الّتي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم) أو وجداني (قيم، مواقف)، حيث تتطلّب هذه الدّراسة العلميّة التقيّد والالتزام بالمنهج العلمي»[2]، فالتّعليميّة تعبّر عن مقاربة خاصّة لمشكلات التّعليم لأنّ المعلّم يواجه بعض الصّعوبات أثناء ممارسته للعمليّة التّعليميّة الّتي يؤدي مهامه فيها، علمًا أنّ هذه الصعوبات بمثابة مشكلات تعرقل مسارات كلّ المتعلّمين من حين لآخر، لأنّها تعتبر حقلاً معرفيًا قائمًا بذاته، كما أنّها تهدف لتحقيق غاية علمية، نظرًا لكونها تنتج نظامًا منسجمًا من المعارف بشكل مستمر وذلك بالتّركيز على مدى أهميّتها وكيفيّة اكتساب المتعلّم للمادة التّعليميّة لأنّها «تعتبر الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلّم الّتي يعيشها الفرد بهدف بلوغ مخرجات تعليميّة محدّدة، بغية تدريسها في ظل تواجد نوعين من المشكلات: مشكل متعلق بالمادة في حدّ ذاتها، والآخر مرتبط بالفرد في وضعية التّعلّم»[3] ومن هنا يتبيّن أنّ التّعليميّة بصفة عامة هي علم تطبيقي شهد تطوّرات ملحوظة في العقود الأخيرة.

جـ- نشأة التّعليميّة وتطوّرها:

تُعدّ تعليميّة اللّغات (Didactique langues) كميدان تطبيقي علمًا حديث النشأة، كان ظهوره مرتبطًا باللّسانيات التّطبيقيّة، حيث يحتوي على العديد من العلوم المختلفة الّتي تهتم باللّغة ومختلف جوانبها، لقد عرّف كورد (Corder) بأنّ «اللّسانيات التّطبيقيّة هي العلم الّذي

[1]- محمد الصالح حرثوبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2003، ص 126.

[2]- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص 255.

[3]- عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة، الزاد في النّفيس والسند في علم التّدريس، الجاسور للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 19.

يهتمّ بمجموع العمليّة التّعليميّة للّغة، بمعنى أنّه هو الّذي يهيمن على التّخطيط وعلى اِتّخاذ القرارات، باعتباره علمًا يستهدف قواعد العلم من الوصف والضّبط والتّنظيم»[1] فكلمة تعليمية (Didactique) «اصطلاح تمّ استخدامه في الأدب التّربوي منذ بداية القرن السّابع عشر، ولا يزال يتداول حتّى وقتنا الرّاهن»[2].

لقد استمرّ مفهوم التّعليميّة إلى بدايات القرن التّاسع عشر، وفي بداية القرن العشرين «ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي" (Dewey) (1859- 1952) الّذي أكّد على أهميّة النشاط الحي والفعّال للمتعلّم في العمليّة التّعليميّة واعتبارها نظرية للتعلّم لا للتّعليم، كما استبدل أتباعه المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النّشاطات الخاصّة بالمتعلّمين، وانحصرت وظيفة التّعليميّة في تحليل نشاطات المتعلّم»[3] كما أخذ مصطلح تعليميّة المواد يبرز بقوّة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربيّة العامّة، حيث كان التّركيز قبل هذه المرحلة ينحصر في إعداد المتعلّمين تمكين المعلّم من المادة الّتي يقوم بتعليمها، وبمعرفة محتوى منهج هذه المادّة تأمينًا للنظام والانضباط[4].

وكنتيجة لتطوّر المفاهيم التربويّة والتّعليميّة خلال القرن العشرين «ظهر بوضوح أنّ كلا من المفهومين الهربارتي وأنصار التّربية الجديدة يتّصف بالأحادية، حيث فصّلوا بشكل ميكانيمي التّعليم والتعلّم الواحد عن الآخر واتّضح خطأ هذين النّشاطين في العمليّة كطرفين متعارضين وعدم إمكانية اخضاع أي طرف للطّرف الآخر»[5] ويتبيّن ممّا سبق أنّ هناك توافق ملحوظ بين مصطلح التّعليميّة مع مجموعة من المحاور التربويّة الّتي أصبحت محور العمليّة التّعليميّة، «وقد تحوّلت النّظرة إلى المعارف الّتي تدور عليها، ففي الماضي كانت

---

[1]- عبد الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، مصر، دط، 1995، ص 12.

[2]- عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة، الزاد النفيس والسند في علم التّدريس، الجاسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط، 2014، ص 19.

[3]- ينظر المرجع نفسه، ص 20.

[4]- ينظر أنطوان صياح وآخرون، تعليميّة اللّغة، ج1، دار النهضة العربيّة، د.ط.ن، الجزائر، 2014، ص 13.

[5]- ينظر عبد القادر لوريسي، المرجع السابق، ص 20.

عبارة عن بضاعة يمتلكها المعلّم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التّلاميذ وكان عليه أن يعيد انتاجها ويبيّن أنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره، وهذا التحوّل العميق يعود إلى التّغيير الّذي حدث على نظريات التعلّم»[1] وعليه فإنّ التّفكير اللّساني جزء من الاستراتيجيّة الديداكتيكية، لأنّه «يمدّها بحقل من المفاهيم وبمنهج التّحليل ومنظور التّفكير»[2].

وإذا ما تطرّقنا إلى ظروف نشأة مصطلح التّعليميّة فإنّنا نجد أنّ ذلك راجع إلى "Makey" الّذي أنشأ مصطلح جديد من خلال سؤال طرحه أحد الدّارسين: «لماذا لا نتحدّث عن تعليميّة اللّغات (Didactique de langues) بدلاً من اللّسانيات التّطبيقية (Linguistique appliquée)، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض ويمنح لتعليميّة اللّغة مكانتها الّتي تستحقها»[3]. كما بيّنت وأكّدت الدّراسات المعاصرة في علوم التّربية أنّ للتّعليم والتعلّم علاقة تكاملية، حيث أنّ نشاطات كل طرف في العمليّة التّعليميّة يربطها التّفاعل المنطقي مع الطرف الآخر كون التّعليم له تأثير داخلي ينطلق من داخل ذات الفرد إلى خارجها.

ولعلّ ما يمكن الخلوص إليه هو أنّ مصطلح التّعليميّة ظهر في العشرينات من القرن الماضي، أمّا أصلها فيعود إلى مدة زمنية قديمة، فهي دراسة تسعى لتطبيق مبادئها على مواد التّعليم، كما أنّها تقدم اللّوازم والمعطيات الضرورية لإعداد كل وسيلة تعليميّة. ويكون موضوع النشاط التّعليمي «أي نشاط التّعليم والتّعلّم في ترابطها وفقًا لقوانين العمليّة التّعليميّة ذاتها»[4] حيث نسقت وجمعت بين تخصصات متنوّعة لأنّ التّعليميّة وتعليمية اللّغات لا تهم الباحث اللّساني فقط، بل هي مجال مشترك يجمع بين النفسي والتربوي وكذا اللّساني «وهذا

[1]– ينظر أنطوان صياح وآخرون، تعليميّة اللّغة، ج1، ص 17.

[2]– ينظر علي أيت أوشتان، اللّسانيات والبيداوغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثّقافة المغرب، ط1، 1998، ص 23.

[3]– ينظر أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2009، ص ص 130– 131.

[4]– عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة، الزاد النفيس والسند في علم التّدريس، ص 21.

دليل قاطع على الطابع الجماعي الّذي يتميّز به البحث التّطبيقي»[1] بمعنى أنّه يضمن النّتائج الإيجابية والحلول النّاجحة.

2- أركان التّعليميّة:

نعني بأركان التّعليميّة تلك العناصر المتفاعلة فيما بينها بشكل إيجابي من أجل تحقيق علاقة تكاملية في مجال التّعليم، ولكن في حالة وجود أي خلل في ركن من أركان التّعليميّة فإنّ ذلك يؤدي إلى خلل في نتائجها، وتعتمد هذه الأركان على ثلاثة عناصر هي:

أ- المعلّم:

هو ذلك الشّخص الّذي يساعد المتعلّم على اكتساب المعرفة خلال مرحلة التعلّم، إذ «يعدّ الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة له خبرته وتقديره، وله دور كبير وحيوي في العمليّة التّعليميّة من خلال تخطيطه لتوجيه الطّلاب ومساعدتهم»[2].

ومن أجل نجاح سيرورة العمليّة التّعليميّة لابدّ من أن تتوفّر في المعلّم مجموعة من الخصائص، فكلّ إنسان يستطيع أن يصبح معلّمًا، ولكن ليس باستطاعة كلّ معلم أن يكون ناجحًا بالضرورة. وقد تكون هذه الخصائص إمّا فطرية أو مكتسبة من خلال تربصه، ويمكن إجمالها في:

«1- أن يكون معلّمًا مستفردًا غير نمطي.

2- أن يكون صحيحًا بدنيًا، خاليًا من الأمراض والعاهات المزمنة، كالتأتأة...

3- أن ينظر إلى آراء طلبته باحترام.

4- أن يبتعد عن أساليب التّعنيف والإهانة للطلبة.

5- أن يتمتّع بخلق عال يجعله المثل الأعلى لطلبته.

6- أن يكون مُجيدًا للّغات الأجنبيّة ويحسن توظيفها»[3].

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 130.

[2]- أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، ص 20.

[3]- ينظر مهدي حسن التميمي، مهارات التّعليم، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2007، ص ص 69- 70.

وعندما يتحلى المعلّم بهذه الصّفات الرّاقية يكون قد ساهم في نجاح سيرورة العمليّة التّعليميّة، علمًا أنّه من الصّعب توفّرها عند الكلّ، ما يجعل بعض المعلّمين يقضون وقتًا كبيرًا للوصول إلى عقول التّلاميذ من أجل تأدية مهامه على أكمل وجه، لأنّ المعلّم «يعيّن ويشرف ويوجّه ويرشد، حتّى يسّهل للوصول إلى الهدف المنشد»[1] بمعنى أنّ المعلّم الّذي لا يؤدّي عمله على أكمل وجه لا يكتسب مهارات من أجل ايصال الأفكار الصّحيحة للمتعلّمين، كما أنّه يحرص دومًا على توفير ما يشد انتباه المتعلّمين وتشويقهم ويزرع فيهم حب الاستطلاع والاكتشاف.

ب- المتعلّم:

يعدّ الركيزة الأساسية في العمليّة التّعليميّة، إنّه ذلك التّلميذ أو الطّالب الّذي يتلقى التّعليم والمعلومات بطريقة ما من المعلّم، حيث «لا تحدث العمليّة التّعليميّة إلاّ بوجوده وانتباهه وادراكاته، ومشاركاته الذّاتية وهذا يشترط اشتراط جوهريًا على المتعلّم أن ينتقل كليًا من وجوده في دائرة التّعليم الّتي تعتمد على المعلّم إلى وجوده في دائرة التعلّم الّتي تعتمد على ذاته، وهذا التعلّم مسؤولية المتعلّم وليس مسؤولية المعلّم»[2].

ولقد عرّفه أحمد حساني بأنّه: «فرْدٌ مهيأ للانتباه والاستيعاب الّذي يقتضيه استعداده للتعلّم»[3].

كما ذهب كمال عبد الحميد زيتون إلى أنّ «المتعلّم هو المستهدف من وراء هذه العمليّة، حيث تسعى التربيّة إلى توجيه التّلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة ولكي يتحقّق ذلك يجب معرفة احتياجاته وسلوكه»[4] بمعنى أنّ العمليّة التّعليميّة تقاس بمقدار ما تشير إليه فاعلية المتعلّم وتوصيله إلى الاستجابات المقدرة لهذه التّأثيرات «حيث

[1]- صالح عبد الحميد عبد المجيد، التربية وطرق التّدريس، دار المعرفة، مصر، 1976، ص 152.

[2]- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2004، ص 43.

[3]- ينظر أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ص 142.

[4]- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003، ص 81.

تتوقّف عليها المشاركة الإيجابية للمتعلّم في بناء نظامه اللّغوي، وتحصيله اللّغة كموضوع للتعلّم»[1]. وذلك يظهر في مدى استعداده ومدى القدرات والاهتمامات الّتي يملكها ولا تنجح العمليّة التّعليميّة إلاّ بمساهمة المعلّم الّذي يسعى إلى تزويد تلاميذه بمختلف الخبرات الّتي تتضمنها المادة المدروسة، إنّه يختار لهم كلّ الوسائل واللّوازم الّتي تمكنهم من تحصيل المعارف من خلال تعلّمهم للمناهج الدّراسية، ويتمّ ذلك بتوفير الدّعم الدائم والبيئة الملائمة، وتعزيز اهتماماتهم باستمرار «ليتم بتقدمه وارتقاؤهم الطّبيعي الّذي يقتضيه استعدادهم للتعلّم عن طريق خضوعهم للممارسات الّتي تظهر في تغيّر أداء الفرد ومدى استيعابها»[2].

جـ- المنهج التّعليمي:

يعدّ المنهج التّعليمي من أهمّ الأنشطة الهادفة من أجل استثمار التّعليم وتحقيق سيرورته حيث «تعمل المدرسة على تنظيمه وتقديمه والإشراف عليه وتكون مسؤولة عنه داخل المدرسة وخارجها»[3].

كما يقصد به تلك الطريقة الّتي يعتمدها الفرد للوصول إلى أهدافه من أجل تحقيق غايته التربوية اعتمادًا على مختلف المعلومات الّتي يتلقاها ويكتسبها من خلال مساره التّعليمي «وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو المؤسسات الاجتماعية الّتي تحمل مسؤوليات التربية»[4]. حيث ترتكز على تبيان طرائق التدريس وتحديد المحتوى والأهداف التّعليميّة

[1]- الطاهر لوصيف، منهجيّة تعليم اللّغة وتعلّمها، بحث لنيل شهادة الماجستير، معهد اللّغة والآداب، جامعة الجزائر، 1996، ص 554.

[2]- عبد الحكيم ياسين حجازي، وسائل سليم الهياخبة، مفاهيم أساسية في التربية، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016، ص 93.

[3]- عبد المحسن عبد العزيز الأبانمي، المناهج الدّراسية والتّغيّرات الثّقافية في المجتمع السعودي، مطابع التّقنية للنشر والتّوزيع السعودية، ط1، 1993، ص 12.

[4]- محمد فتحي عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة الدّراسية في المكتبات والمعلومات، الدّار المصرية اللّبنانية للنّشر والتّوزيع، مصر، ط14، 2008، ص 127.

والنجاح الّذي يحققه التّلاميذ، حيث تظهر نتائجهم من خلال ما يتعلّمونه و«يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتّطبيق»[1].

من هنا نستنتج أنّه لا يمكن الاستغناء على أي ركن من أركان التّعليميّة، فإنّ حدث خلل في أحد أركانها ستتدهوّر نتائجها، لأنّها تؤثّر كثيرًا على المتعلّم بالدرجة الأولى وعلى المعلّم كونه يتعامل مع تلاميذه ويقوم بتنفيذ المنهج التّعليمي، يعقبه المنهج الّذي هو بمثابة خطة التّعليم الّتي يلتزم بها المعلّم من أجل المتعلّم «وتكون ذات محتويات منظمة على شكل نشاطات مختلفة يمكن أن تتلاءم مع مستويات وحاجات التّلميذ»[2]. وذلك بمراعاة اهتماماته وحوافزه.

3- فروع التّعليميّة:

تنقسم التّعليميّة إلى فرعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

أ- التّعليميّة العامّة (Didactique générale):

تسمى أيضًا التّعليميّة الأفقية، وهي الّتي تكون مبادؤها وممارستها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات «وتهتمّ بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والمبادئ العامّة الّتي يجب مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة بعين الاعتبار»[3] بمعنى أنّ التّعليميّة العامّة تسعى إلى تقديم المعطيات النّظريّة والمبادئ الأساسية الّتي تتحكّم في العمليّة التربويّة من مناهج وطرائق تدريس، وأساليب تقويم واستغلالها أثناء القيام بأيّ عمل تربوي، بغض النّظر عن المحتويات الدّراسية، أمّا المؤلفة (أفنان نظير دروزة)، فتنظر إلى التّعليميّة العامّة على أنّها «نتائج ملموسة ملحوظة قد تكون معلومات

[1]- محمد عزت، عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثّقافة، مصر، ط1، 1981، ص 11.

[2]- محمد شارف سرير، نور الدّين الخالدي، الفعل التّعليمي، مطبعة الأمير، الجزائر، 1998، ص 24.

[3]- علي تعوينات، التّعليميّة والبيداغوجي في التّعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مختبر تطوير الممارسات النّفسية والتربويّة، جامعة الجزائر، 2010، ص 07.

جديدة أو مهارات تقنية، وذلك لما يقوم به المعلّم داخل صفة من إجراءات ونشاطات... لأنّها عمليّة تساعد الأفراد على أن يتعلّموا شيئًا جديدًا»[1].

ب- التّعليميّة الخاصّة (Didactique spéciale):

التّعليميّة الخاصّة أو ما يسمى بديداكتيك المادة، «تهتمّ بما يخصّ تدريس مادة معيّنة من مواد التّكوين أو الدّراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها»[2]. وهي من أهمّ العوامل الّتي يشترط على المعلّم أن يأخذها بعين الاعتبار أيضًا عند اختيار الطّريقة التّدريسية المناسبة.

وترى (أفنان دروزة) أنّ التّعليميّة الخاصّة «هي الطّريقة الّتي يتدرّج بها المعلّم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها ويتسلسل بها من السّهل إلى الصّعب، إلى أن تتحقّق الأهداف المنشودة في أقلّ وقت وجهد ممكن»[3]. وبذلك تكون التّعليميّة الخاصّة مجموعة من الطرائق المختلفة الّتي يلتزم بها كل معلّم من أجل الوصول إلى غاياته المعيّنة في المادة الّتي يقوم بتدريسها.

4- مفهوم الأهداف التّعليميّة (Éducation objective):

يُعدّ تحديد الأهداف التّعليميّة من الخطوات المهمّة لأي منهاج تربوي «حيث تتطلّب هذه الأهداف من العاملين في مجال التربية والتّعليم وخاصّة المعلّمين أن يكونوا عارفين بها حتّى ينسجم أداؤهم مع مضمونها»[4] فالأهداف التّعليميّة ترتبط بمقرر دراسي معيّن، أو بوحدة دراسية، كما أنها «تنبثق مباشرة من الأهداف التربويّة حيث تكمن وظيفتها الأساسية في توجيه عمليّة التّعليم والتّعلّم وتسييرها لتحقيق الأهداف الخاصّة أو الفرعية الّتي ستدور حولها

[1]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التّدريس وترجمتها علميًا، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، مصر، ط1، 2000، ص 36.

[2]- علي تعوينات، التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي، ص 06.

[3]- أفنان نظير دورزة، النظرية في التدريس وترجمتها علميًا، ص 36.

[4]- ربيع مشعان هادي، القياس والتّقويم في التربيّة والتّعليم، دار زهران للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2010، ص 38.

عمليّة التّدريس»[1]. بمعنى أن انعدام الأهداف التربويّة يفقد المعلّم اختيار استراتيجيات التّعليم «ومن مقوّمات عمليّة التّدريس النّاجحة المعلّم في تحديد الأهداف التّعليميّة وصياغتها بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس»[2].

فالمعلّم لا يمكن أن يكون تفكيره كالمربي إلاّ بعد أن يخضع لوضع أهداف لنشاطاته التّعليميّة، وتحقيق هذه الأهداف ليس بالأمر السّهل كونها تكتسب بالخبرة.

المبحث الثّاني: التّعليميّة والبيداغوجيا.

1- مفهوم البيداغوجيا:

من حيث الاشتقاق اللّغوي، تتكوّن كلمة «بيداغوجيا في الأصل اليوناني من شقين هما: Peda وتعني الطّفل Agoge وتعني القيادة والسّياقة وكذا التّوجيه. وكان البيداغوجي Pedagogue في العهد اليوناني القديم هو الشّخص المكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتّكوين أو النزهة فيوجههم»[3].

ويذهب (إميل دوركايم) إلى «أنّها نظرية تطبيقيّة للتربية تستمدّ مفاهيمها من علم النّفس التّكويني وعلم الاجتماع»[4].

كما تعرف البيداغوجيا بأنّها «حقل معرفي يقوم على التّفكير الفلسفي بهدف توجيه الأنشطة المطلوب ممارستها في مجال التربية والتّعليم كما أنّها نشاط علمي يتكوّن من مجموعة من الأنشطة ينجزها كل من المعلّم والمتعلّمين داخل حجرة الدّرس[5].

---

[1]- ينظر حمدان، محمد زياد، تقييم التّحصيل، دار التربية الحديثة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 1986، ص 504.

[2]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التّدريس وترجمتها علميًا، ص 59.

[3]- ينظر مجمع اللّغة العربيّة، معجم علم النّفس والتربيّة، ج1، دار المطابع الآمرية مصر، 1984، ص 77.

[4]- نجاة يحياوي، فتيحة الطويل، التربية والبيداغوجية دراسة نقدية لرؤية دوركايم، مجلة دفاتر المخبر، المسألة التربوية في ظلّ التحديات الرّاهنة، الجزائر، 2018، ص 95.

[5]- ينظر خالد المير، التّعليميّة والديداكتيك، سلسلة التّكوين التربوي، ع03، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص 65.

ومن خلال هذه التّعريفات نستنتج أنّ هناك تميز بين الجانب النّظري والجانب التّطبيقي للبيداغوجيا، كما تعدّ أيضًا مجموع طرائق التّدريس الّتي تترجم العلاقة الديناميكية بين المعلّم والمتعلّم، علمًا أنّ البيداغوجيا تنحصر بين وحدة الموضوع واختلاف المقاربات[1].

2- مكوّنات علم البيداغوجيا:

يتكوّن علم البيداغوجيا من ثلاثة عناصر أساسية هي المدرس والمتعلّم إلى جانب المعرفة، حيث تكمن مهمّة المعلّم التربويّة في «تحضير الوضعيات الّتي تجعل المتعلّم يستحضر قدراته الذّاتية لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة لأنّ المعلّم يساعده على تحديد موضوع الوضعيّة ثمّ يوجهه إلى الموارد الّتي ينبغي استثمارها في حل المشكلة»[2]. بمعنى أنّ المعلّم يكون على علم تام بطريقة التّدريس ويأتي ذلك عن طريق المضامين والمحتويات والطّرائق البيداغوجية بواسطة المعرفة الّتي بدورها تتضمّن «مجموعة من الموارد الّتي يمتلكها المتعلّم وتتكوّن هذه المعرفة من مهارات، وانجازات، ومعارف، ومواقف وكفايات معرفية وثقافية ومنهجية»[3].

أمّا المتعلّم فهو «البطل الحقيقي في سيرورة التّعلّم إذ يساعده المدرس على الوضعيات السياقية المتدرّجة في البساطة والتّعقيد»[4] ويتحقّق ذلك باعتماد المعلّم على نفسه من أجل مواجهة الظروف المعقدة باستخدام معارفه بطريقة لائقة وهادفة.

---

[1]- ينظر حاجي فريدة، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2000، ص 08.

[2]- ينظر جميل حمداوي، العمليّة التّعليميّة التعلّميّة التّخطيط – التدبير- التّقويم، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2022، ص 06.

[3]- المرجع نفسه، ص 06.

[4]- المرجع نفسه، ص 06.

3- أنواع البيداغوجيا: تتمثل أنواع البيداغوجيا فيما يلي:

أ- بيداغوجيا الأهداف:

لقد جاء هذا النّوع من البيداغوجيا من أجل تنظيم العمليّة الديداكتيكية لأنّها نظرية تربوية جديدة قائمة على التّخطيط والقياس والتّحقيق الموضوعي، حيث عرّف قطاع التربيّة والتّعليم في فترة الثمانينات من القرن العشرين مقاربة جديدة تسمى بنظرية الأهداف[1]. وذلك يعني أنّ بيداغوجيا الأهداف معيار إجرائي لمعرفة الحصيلة التّعليميّة لدى المتعلّم والمعلّم معًا، وتعتبر كذلك وسيلة فعّالة في مجال التّخطيط والتّقويم وبناء الدّرس الهادف.

ب- بيداغوجيا الكفايات:

تعتبر بيداغوجيا الكفايات «مقاربة تربويّة معاصرة تهدف إلى اكتساب المتعلّم لمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصّعبة الّتي يواجهها في واقعه الدّراسي خاصّة»[2] من هنا يتّضح أنّ الكفايات عبارة عن معارف ومهارات تواصلية ومنهجيّة يكتسبها المتعلّم من أجل التأقلم مع المحيط، لأنّ التحلي بها هو الطّريق الحقيقي لتحصيل النّجاح، بالاعتماد على الذّات لمواجهة مختلف الصّعوبات وتحمّل المسؤولية في الواقع الحي.

جـ- بيداغوجيا الأخطاء:

لقد عرّفها عبد الكريم غريب بأنّها «تصوّر ومنهج لعمليّة التّعلّم، فهو استراتيجية للتعلّم، لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تنظم ضوء المسار الّذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء، ويعتبر الخطأ أمرًا

[1]- ينظر محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1983، ص 36.

[2]- بير ديشي، تخطيط الدّرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2003، ص 121.

طبيعيًا وإيجابيًا يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة»[1]. ولعلّ ما يُسْتَشَفْ من هذا التّعريف هو أنّ بيداغوجيا الخطأ عبارة عن مقاربة تربوية تعمل على تشخيص الأخطاء وتبيان طرائق معالجتها، إضافة إلى أنّها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية ومتفائلة، على أساس أنّ الخطأ هو الطّريق الوحيد للتعلّم وخطة مناسبة وفعّالة لاكتساب المعارف.

د- بيداغوجيا التعاقد:

هو مصطلح يشير إلى وجود اتّفاق بين طرفين أو أكثر، «وتعتبر بيداغوجيا التقاعد المعتمدة في مجال التربيّة والتّعليم إجراءات وقوانين يتمّ الاتّفاق عليها بين طرفي العمليّة التّعليميّة»[2] لأجل تنظيم العمليّة التّعليميّة وضمان سيرها على أكمل وجه نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها من خلال الحصص الدّراسية.

باختصار أنّ هذا النّوع من البيداغوجيا يقوم على مبدأ تعاقد المتعلّم ومدرسه والإِتّفاق على الإِلتزام بأداء المهام وتحقيق مشاريع معيّنة تسهم في تطوير الممارسة التربويّة، كما تعمل على توطيد العلاقة الوجدانية الانفعالية بين المدرس والمتعلّمين ولعلّ من أبرز أسسها الحرّية والالتزام والتفاوض[3].

هـ- بيداغوجيا حلّ المشكلات:

تهدف بيداغوجيا حلّ المشكلات لمساعدة المتعلّم على تطوير مهارات الإبداع والابتكار لديه، حيث عرّفها بعض الباحثين بأنّها «طريقة في التّفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات، بحيث يتمّ الانتقال من الكلّ إلى الجزء (الاستنتاج) من أجل الوصول إلى حلّ مقبول»[4]. إنّها تتطلّب نتائج ذهنيّة بمستويات مختلفة

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006، ص 723.

[2]- اللّحية حسين، بيداغوجيا التقاعد، دار المعارف للنّشر والتوزيع، المغرب 2010، ص 18.

[3]- ينظر آلاء الشافعي، ما هي بيداغوجيا التعاقد https//www.Fakera.com (28 جانفي 2024).

[4]- محمد السكران، أساليب التّدريس الدّراسات الاجتماعية، دار الشروق، الأردن، 1989، ص 149.

وتعتمد على «نشاطات ومعلومات يتبادلها المعلّم والمتعلّم للوصول إلى تحقيق التّفاعل الإيجابي في عمليّة التعلّم المتوقعة»[1] بمعنى أنّ بيداغوجيا حلّ المشكلات تعتمد على وضع المتعلّم أمام مشكلة مستخلصة من واقعه الثّقافي ثمّ تدفعه إلى الاعتماد على فاعليته واستحضار معارفه السّابقة من أجل إيجاد حلّ لها غير أنّها تجعل المتعلّم في بعض الأحيان يقع تجعل المتعلّم يقع في نوع من الارتباك والتّساؤل والشّعور بأنّ مكتسباته السّابقة غير كافية لإيجاد الحلول، لذلك ينبغي عليه بذل قصارى جهده لأجل الوصول إلى العمل المتقن واكتساب مهارات وكفاءات متنوّعة.

و- بيداغوجيا المشروع:

تعتبر بيداغوجيا المشروع نوعًا من أنواع التّجديد التربويّ، حيث لا يقتصر الأمر على المدرّس فحسب، بل يتعداه إلى خلق يهدف إلى تحقيق التّوافق بين المتعلّم والمدرس من منطلق أنّ «الفعل البيداغوجي فعل يقوم به طرفان لا يمكن الإقرار بوجود مشروع وسيرانه في المنظومة، ما لم يكن هناك تمفصل بينه وبين مشاريع أخرى تساعد على خلق جوّ التّفاعل بين المدرّس والمتعلّم»[2].

كما يشترط أن تكون بيداغوجيا المشروع ذات أهميّة وقيمة تربوية معيّنة لها علاقة وطيدة باحتياجات المتعلّم «فإذا كان مشروعًا تافهًا يؤدي بالطّلبة إلى الانشغال بفعاليات غير مثمرة»[3]، وبالتّالي تضيع الجهود ويذهب الوقت هدرًا.

ز- بيداغوجيا اللّعب:

تعتمد بيداغوجيا اللّعب على مجموعة من المهارات بطريقة مسليّة واستخدام اللّعب كوسيلة من أجل التعلّم وبخاصّة لدى الأطفال باعتباره أداة للنّمو والتّواصل، حيث تعمل على «ضبط وتوجيه وتصحيح سلوك الطّفل عن طريق المرشد، وتقويته وتزويده بمعلومات عامّة

[1]- يوسف ونايفة قطامي وماجد أبو جابر، تصميم التّدريس، دار الفكر العربيّ، الأردن، 2002، ص 07.

[2]- ينظر حاجي فريد بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، 2005، ص 02.

[3]- ينظر وليد جابر، طرق التّدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، الأردن، 2005، ص 229.

ومعايير اجتماعية»[1]. بمعنى استغلال أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتعزيز الذكاء وتنميّة الفكر لدى الأطفال، فاللّعب عندهم هو «كل ما يفعلونه باختيارهم وقت الفراغ لمجرّد المتعة. والخلو من كل اضطراب ليس فيه إجهاد للجسم ولا يرجى منه إلاّ الاستمتاع»[2].

وتضفي عليهم البهجة والسّرور أثناء قيامهم بنشاط أو عمل في حدود زمانية ومكانية وبقواعد مقبولة ومتفق عليها من طرف من يمارسها»[3].

ح- البيداغوجيا الفارقية:

تعتبر البيداغوجيا الفارقية «فرعًا من فروع البيداغوجيا المكملة لها، حيث تدرس الفروق الفردية بين المتعلّمين وتجعلهم يتحكمون في الأهداف المرجو تحقيقها، وجاءت لتهتم أساسًا بالطّفل المتمدرس من خلال إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعلميّة للحدّ من الفوارق المختلفة والمتنوّعة كمًا وكيفًا، سواء كانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعيّة أم بيداغوجية»[4].

ويعرّفها "مراد بهلول" كالآتي «تتمثّل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرق والأساليب الملائمة للفروق ما بين فردية (بين الأفراد) والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة بالمنهج)»[5] بمعنى أنّ البيداغوجيا الفارقية نهج تعليمي يركّز على تلبية احتياجات الطّلاب المختلفة، حيث تعتبر أساسية في التّعليم الشّامل وتسعى إلى تجربة التعلّم لكل طالب وتعزيز فرص النجاح للجميع. إنّها أداة فعّالة لتطوير مهارات الأدب من خلال توفير بيئة ترتكز على احترام التنوّع وتشجيع التفكير.

[1]- ينظر نبيل عبد الهادي، سيكولوجية اللّعب وأثرها في تعليم الأطفال، دار وائل، الأردن، 2004، ص 182.

[2]- حنان عبد الحميد عناني، اللّعب عند الأطفال، دار الفكر، الأردن، ط9، 2014، ص 15.

[3]- ينظر المرجع نفسه، ص 27.

[4]- جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، دار المثقف، الجزائر، ط1، 2015، ص 07.

[5]- م. النجاري، رضوان العثماني، بيداغوجيا المسارات أو الفارقية مجزوءة تدبير التعلّمات، المركز الجهوي لمهن التربيّة والتّكوين، وجدة، المغرب، 2015، ص 03.

4- بين التّعليميّة والبيداغوجيا:

يعدّ البيداغوجي مربيًا كون البيداغوجيا مرتبطة بتهذيب الخلق وتربية الأجيال، أما التّعليم فقد ارتبط بالتّحصيل، والمكتسبات المعرفية، ومع مرور الزّمن انتقل البيداغوجي من معناه الواسع (المربي) إلى المعلّم الّذي يقوم بتقديم المعرفة دون البحث والتساؤل عن نمط المتعلّم الّذي يسعى إلى تكوينه وتعليمه، وبذلك تحوّلت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بالقيّم التربويّة إلى فن التّدريس وتقديم المعرفة، وانصبّ الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتدريس وظهرت بيداغوجيا كثيرة عرفت بأصحابها "هيربرت" و"منتسوري"، «ولم تتمكّن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التّدريس فتخلّت بعد ذلك عن البعد العلمي»[1].

أما التّعليميّة فتهدف إلى الممارسة الشّاملة من أجل تحقيق النجاح في كلّ التخصّصات لجميع المتعلّمين كما أشار كومينوس (Comenius)، وذلك بإضافة البعد العلمي الّذي تفتقده البيداغوجيا حيث أنّها «تلعب دورًا فعالاً في عمليّة التّدريس كونها فعلاً وخطابًا في الوقت نفسه، فهي تشمل أفكار المعلّمين، ومدى فهمهم للمنهاج الدّراسي»[2]. بمعنى أنّ المعلّمين يطبّقون المبادئ البيداغوجية في الفصل الدّراسي وذلك يتحقّق مع مجموعة واسعة من الجماعات والأفراد، ويعتمد تنفيذ المقاربة البيداغوجية إلى حدّ كبير على الأحكام الّتي يصدرها المعلّم المحترف انطلاقًا من المهارات العلميّة الّتي اكتسبها «وتكون البيداغوجيا في عمليّة التّدريس فعّالة إذا كانت الأهداف واضحة وحاملة لتوقعات عالية قادرة على توفير الحافز، ومتطورة نظريًا»[3] أي معرفة ما يصلح في الممارسة الشّاملة، باعتبار أنّ البيداغوجي يمتلك المهارة في اختيار طرائق التّدريس الملائمة من أجل تيسير عمليّة التعلّم.

---

[1]- بلقاسم جياب، تعليمية اللّغة العربيّة، بحث لنيل درجة الدكتوراه، كلّية الأدب العربيّ والفنون جامعة باتنة، الجزائر، 2016، ص 17.

[2]- ينظر داود أحمد عيسى، أصول التّدريس النظري والعلمي، دار يافا للنّشر والتّوزيع الأردن، 2014، ص 19.

[3]- روبول أوليفي، لغة التربيّة، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة أوكان عمر، دار إفريقيا، الشروق، المغرب 2002، ص 08.

وبهذا فالتّعليميّة تهدف إلى وضع نظام منسجم من التّوجيهات الّتي يمكن تحقيقها، وهو ما عبّر عنه (دي كورت) (De Corte) بالتّعليميّة التجريبيّة (Didactologie) والتّعليميّة (Didactique) من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيفيّة تعليم محتوى تعليمي معيّن، فالتّعليميّة تفكير منهجي، إذ في الوقت الّذي نجد فيه البيداغوجيا تتساءل عن الغايات، فإنّ التّعليميّة تبحث وتتساءل عن الوسائل كونها «تتناول منطق التعلّم انطلاقًا من منطقة المعرفة، أمّا البيداغوجيا فتتناول منطق التعلّم انطلاقًا من منطق القسم»[1].

وعلى الرّغم من مساهمة النّظرية اللّسانية في تطوير طرائق تعليم اللّغات، فإنّ ما يمكن ملاحظته منذ البدء هو أنّ العلاقات بين اللّسانيات التّعليميّة لم تصل بعد إلى الغاية المنتظرة، وما يؤكّد ذلك هو «العزلة العلميّة الّتي يعاني منها الأستاذ، حيث اعتبر أن مادته فنًا وليست بعلم، وهذا تصوّر وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي»[2].

ولمعرفة أوجه الاختلاف بين التّعليميّة والبيداغوجيا نتمعّن الجدول الآتي:[3]

التّعليميّة	البيداغوجيا
تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصياتها في عمليتي التّعليم والتعلّم.	لا تهتم بدراسة وضعيات التّعليم والتعلّم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتمّ بالبعد المعرفي وأبعاد أخرى نفسية واجتماعية.
تتناول منطق التّعليم انطلاقًا من منطق المعرفة.	تتناول منطق التّعليم من منظور العلاقة التّعليميّة أي منطلق القسم (معلّم- متعلّم).

ولعلّ ما يستخلص من هذا الجدول هو أنّ التّعليميّة تهتمّ بالجانب المعرفي، بينما تهتمّ البيداغوجيا بالجانب الخاص بالمتعلّم والمعلّم على السّواء[4].

[1]- عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة، الزاد في النّفيس والسّند في علم التّدريس، ص 32.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص 133.

[3]- ينظر محمد رمضاني، مفهوم الدّيداكتيك والبيداغوجيا والفرق بينهما https://figshare.com (05-11-2023).

[4]- ينظر مجمع اللّغة العربيّة، معجم علم النفس والتربية، ج1، ص 77.

5- بين الديداكتيك والبيداغوجيا:

هناك ما يميز البيداغوجيا عن الديداكتيك «فالأولى تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلّمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف، أمّا الديداكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العمليّة التّعليميّة لتجديد التّعليم والتّعلّم وتطويره، كما أنّها تهتمّ بالتّخطيط لأهداف التربيّة ومراقبتها مع مراعاة الطرق والوسائل الّتي تسمح لها ببلوغ هذه الأهداف»[1].

تهتم البيداغوجيا بالعلاقات التربويّة في المنظومة التّعليميّة، ومهمتها هي التأمّل في طبيعة المادة الدّراسيّة، بينما يتمحور موضوع الديداكتيك حول منظومة التّعليم والتّعامل بين المعلّم والطّالب، ويشترط أن يكون هذا التّعامل رسميًا، كما نجد أنّ «البيداخوجيا تهتمّ بالممارسات المهنية، بينما الديداكتيك تهتمّ باكتساب الطّالب للمعرفة فقط»[2]، فالبيداغوجيا تقوم بالكثير من الاختبارات التّعليميّة، ولا تهتمّ بالبعد المعرفيّ للتّعلّم، أمّا الديداكتيك فيستمد مرجعيته من علم النّفس ونظريات التعلّم ويقوم بتوصيل المعرفة والاهتمام بالجانب المعرفيّ من أجل سيرورة التعلّم والفعل البيداغوجي.

المبحث الثالث: النصّ الأدبيّ مفهومه/ خصائصه وأهميّة تدريسه.

1- مفهوم النصّ الأدبيّ:

يعدّ النصّ صيغة الكلام الأصلية الّتي وردت من المؤلف وجمعها نصوص، فحينما نقول: «نص شعري نقصد القصيدة كلّها أو جزء منها يعطى فكرة تامة، وكذلك الحال في قولنا نص نثري، إذ قد يكون النصّ من كتب التّاريخ القديمة أو من الخطب

[1]- نور الدين أحمد قايد، وحكيمة السبيعي، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجيا والتربيّة، مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، ع8، دار المعارف العامة، مصر، 2010، ص 33.

[2]- عبد العزيز الآمراني، مدخل عام إلى الديداكتيك منتدى مبادرات للأساتذة المغرب، 2014، ص 42.

أو الأمثال ...»[1] وبذلك يكون النصّ كلام المؤلّف دون تحديد نوعه كأن يكون شعرًا أو خطبة أو رسالة، وعندما نربط النصّ بلفظة أدب فإنّنا نجعله محصورًا ومحددًا على الأدب دون غيره وبذلك ننفي كل ما يتعلّق بنصوص التّاريخ، العلوم، الجغرافيا، لأنّها ليست نصوصًا أدبية بالمفهوم الخاص»[2]. والأدب عبارة عن أحد أشكال التّعبير الإنساني وإعادة صياغة للحياة بلغة مؤثرة، أمّا العلوم الأخرى فأخذت تستقل الواحدة تلوى الأخرى، فضاق معنى الأدب واقتصر على الشّعر والنّثر وما يتصل به من تفسير وشروحات للمعاني، فالنصّوص الأدبيّة تعدّ وعاء التّراث الأدبيّ الجيّد، قديمه وحديثه، نثره وشعره ومادته الّتي عن طريقها تبرّر مهارة المتعلّمين اللّغوية والفكريّة والتعبيريّة تحتوي على مجموعة من الأسس والقيّم الوطنية والقومية والعالمية الّتي على أساسها أختيرت هذه النّصوص لتمثيل التّراث بكلّ تطوّراته ومسيرته[3] بمعنى أن النصّ الأدبيّ قطعة مختارة من التّراث الأدبيّ، يتوفّر فيها الجمال وينصّ على فكرة متكاملة أو عدّة أفكار مترابطة لأنّ في جوهره «مجموعة من الكلمات الّتي تصف بطريقة خاصّة، بحيث يعبّر المبدع عن شعوره أو حالته النّفسية»[4]. فالنصّ الأدبيّ بصفة عامّة هو قطع مختارة من الشّعر أو النّثر يقرأ إنشاء أو إلقاء يفهم أو يحفظ مع مراعاة جمال وبهاء الأفكار الّتي يحتويها ليفتح للقارئ آفاق جديدة وقدرة على التّعبير عن ما يمكن أن يعبّر عنه بأسلوب آخر.

[1]– عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزف، مدخل إلى تحليل النصّ الأدبي، دار الفكر، الأردن، ط1، 2008، ص 08.

[2]– المرجع نفسه، ص 09.

[3]– ينظر عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتب الجامعية، لبنان، ط1، 2001، ص 353.

[4]– عمران حاسم جيوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق اللّغة، دار طوان للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط2، 2014، ص 250.

2- خصائص النصّ الأدبيّ: يتسّم النصّ الأدبيّ بمجموعة من الخصائص هي كالآتي[1]:

- السّيـــاق:

يعتبر السّياق «جملة من العناصر المكوّنة للموقف الكلامي. أمّا عبدة الراجحي فيقول: «أنّه مجموع الظروف الّتي تحيط بالكلام»[2]. وهو الحالة الّتي أتاحت الفرصة للأديب في كتابة النصّ، أي يشترط عليه استخدام قرائن لغويّة تدلّ على هذه الحالة ليتسنى للمتلقي الوصول إلى فهم تلك الحالة، كما أنّه بناء نصّي متكامل ومترابط بين فقراته.

- التنـــاص:

هو ذلك التّوافق الّذي يربط بين النصّ الحالي بنصوص أخرى، والهدف من التناص هو إنشاء نصّ أدبي وتوليد دلالات جديدة، «كما يكاد يكون فيه التّعبير صورة مألوفة حيث يقتدي المتأخر بمن تقدّم ولا يختل المعنى»[3].

- ارتباط المعلومات بالمعرفة:

هي تلك المعلومات الّتي يتضمنها النصّ، لأنّ لديها علاقة وطيدة مع المعرفة الحقيقية الّتي ينتمي إليها، كما أنّها تقوم بتحديد نوع النصّ، علمًا أنّ النصّ العلمي يقدّم معرفة علمية للمتلقي[4].

- الاتّســـاق:

ونعني به ترابط الجمل وتسلسلها باستخدام مجموعة من الأدوات كاستخدام تعبير محلّ تعبير آخر، وتكرار بعض التعبيرات مع احترام زمن الجمل والأفكار ويتمّ ذلك من

---

[1]- ينظر قارة نور الدين، النصّ الأدبيّ من النسق المغلق إلى النسق المفتوح، جامعة وهران، الجزائر، 2010، ص ص 52- 62.

[2]- عبد المنعم خليل، نظرية السّياق بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر مصر، 2007، ص 82.

[3]- جمال مباركي، التناص وجملياته في الشّعر الجزائري المعاصر، اصدارات رابطة الإبداع الثّقافية، الجزائر، 2003، ص 76.

[4]- ينظر محمد أحمد محمد القضاه، بحث عن خصائص النصّ الأدبي https://mawdoo3.com (16-02-2023).

خلال الإحالة النصّية الّتي تكون بواسطة استخدام الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة[1].

- الانسجـام:

ونقصد به ترابط جمل النصّ بشكل متسلسل بتتابع دلالة الجمل، فكلّ جملة اِمتداد للفكرة الّتي وردت فيها، وللانسجام النصّي إنّه عبارة عن «علاقات دلالية تعمل على تنظيم الأحداث والأعمال داخل بنية النصّ منها البيان والتّفسير، الإجمال والتّفصيل، كما يعمل على تنظيم وتماسك بنيته الدّاخلية باستخدام التضاد والمقابلة ...» [2].

- القصديــة:

يعتبر النصّ الأدبيّ رسالة يقدّمها الأديب لأجل تحقيق هدف معيّن، لذلك يسعى إلى استعمال كلّ ما تتضمّنه رسالته دون أن يشعر المتلقي بالغموض الّذي يجعله بعيدًا عن المقصود من وراء النصّ وقد عرفها صلاح اسماعيل بأنّها «تلك الحالات الّتي تملك مضمونًا قصديًا يدلّ على شيء أو موضوع معيّن»[3].

ولعلّ ما نستشفه من هذه الخصائص هي أنّها تلخص لنا «البحث في معرفة الأسس العامّة والمعايير الّتي يقوم عليها الأدب، ومعرفة الخصائص الّتي يمكن من خلالها تطبيق هذه الأسس»[4] وهي العمليّة الّتي تحكم نتائج الأدب وتبيّن سمات وخصائص النصّ الأدبيّ بدون شكّ.

---

[1]- ينظر محمد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربي، لبنان، ط1، 1991، ص 21.

[2]- أحمد مداس، لسانيات النصّ نحو منهج تحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 83.

[3]- صلاح اسماعيل، نظرية جون سيرل في القصدية، بحث في فلسفة العقل، دار قباء الحديثة، مصر، 2007، ص 75.

[4]- فرحات بدري الحربي، عناصر النصّ الأدبيّ، www.uobabylon.edu.iq (2023/12/07).

3- الأهداف المتوخاة من تدريس النصّ الأدبيّ:

أ- أهميّة تدريس النصّ الأدبيّ:

للنصّ الأدبيّ دور كبير في تنميّة قدرات ومكتسبات المتعلّم، إنّه يمدّه بألوان كثيرة من المعرفة والخبرة، كما يعمل على توسعة آفاقه الثّقافية ما يساعد على تفتّح ذهن القارئ أو المتعلّم، حيث ينظر إلى الأشياء الباطنية ليغوص فيها ويتزوّد بمختلف الألفاظ والمعاني. فتدريس النصّ الأدبيّ يُكسب المتلقي الإدراك اللّغوي والتذوّق الجمالي إنّه «ينمّي أفكار المتعلّم ويبعث في نفسه الارتياح ممّا يحتويه النصّ من حكم بليغة، وخيال فضفاض»[1] بمعنى أن تدريس النصّ الأدبيّ نابع من الإدراك وما يحمله من قيّم وأخلاق ترفع بالإنسان وتقوده إلى عالم الحس المرهف، ودروس النصّ الأدبيّ، كما يراها عبد المنعم إبراهيم «فرصة مواتية للطّلاب لكي يتحرّروا من الدّراسة العقلية وقوانينها، وصورها المنطقيّة، ولتستريح فيها عقول الطّلاب وتستنشق من خلالها سمات الحريّة في الرأي والانطلاق في التّفكير الممتع المنبعث من ينابيع الخير والجمال»[2] بمعنى أنّ النصّوص الأدبيّة نصوص راقية ومشوّقة ذات طابع إنسانيّ، كما تجسّد ذوق المبدع والمتلقي معًا. لها مكانة في إعداد النّفس، وتكوين الشّخصيّة، وتوجيه السّلوك، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشّعور وصقل الذّوق وتغذيّة الرّوح الإنسانية»[3].

والقارئ للنّصوص الأدبيّة يكتسب شخصيّة متشبّعة بالقيّم والأخلاق كما لها أيضًا أهميّة متميّزة بين فروع اللّغة العربيّة نظرًا للصلة الموجودة بين الأدب واللّغة من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالصلة بين اللّغة والأدب تتجلى في كون الأدب ضروريًا

---

[1]- محمد صلاح سميك فن، التّدريس للتربية اللّغويّة، مكتبة الأنجلو مصرية، 1972.

[2]- عبد المنعم إبراهيم، تقويم التّعليم اللّغوي والأدبيّ، دار الصفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1999، ص 35.

[3]- ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتّطبيق، الشروق للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص ص 42- 43.

لحصول الملكة اللّسانية»[1] ومن هذا التّعريف نستخلص أنّ بين الأدب واللّغة علاقة وطيدة وتكاملية.

إنّ أهميّة النصّ الأدبيّ تكمن في كونه «وسيلة لتعريف بمميزات اللّغة العربيّة وخصائصها وتطوّرها في العصور المختلفة، فضلاً عن تنميّة الثّقافة الأدبيّة وتربية الذّوق الأدبيّ، على الرّغم من أنّ تربيّة الذّوق لا يأتي من تهيئة المستلزمات الضرورية لنجاح هذه العمليّة»[2] فعند تحليل النصّوص الأدبيّة يستنتج المتعلّم مميّزات اللّغة العربيّة والّتي تختلف عن غيرها من لغات العالم بالعديد من المميّزات مثل: الإعراب، التّرادف، والاشتقاق ...الخ.

كما يتسنى للطّالب من خلال دراسته للنّصوص الأدبيّة التّعرف على ما احتواه تاريخه العربيّ والإسلاميّ من تراث أدبيّ وعلمي وحضاري، وصور مشرقة من القيّم والمثل وأنواع المعرفة، ما يساعده على تهذيب وجدانه وصقل ذوقه وإرهاف حسّه[3].

نستنتج ممّا سبق أنّ النصّوص الأدبيّة أداة لتزويد المتعلّم بمجموعة من القيّم والخبرات وتوسيع أفقه الثّقافي، ففي كلّ نصّ أدبيّ زاد ثقافي يوسّع به فكره ويفتّح ذهنه على آفاق جديدة، كما أنّه يسعى لتغيير سلوكات المتعلّم، حيث يوجد في النصّ الأدبيّ مجموعة من الحقائق الّتي تثير عاطفة المتعلّم، وتساعده على جودة النّطق وسلامة الأداء والتعوّد على الإلقاء، وفهم وشرح الأساليب الأدبيّة الّتي لا تفصح عن المعنى المراد منها.

ب- أهداف تدريس النصّ الأدبيّ في ظل المقاربة بالكفاءات: من هذه الأهداف نذكر:

- تنميّة قدرات التّلاميذ في جانب التذوّق الفنيّ، وزيادة قدرتهم على النّقد والتّحليل وإصدار الأحكام الأدبيّة المختلفة.
- تمكين المتعلّم من الحفاظ على قيمه ومبادئه والتمسّك بها.

[1]- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود، الساموك، مناهج العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005، ص 213.

[2]- طه حسين الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، الأردن 2005، ص ص 227- 228.

[3]- ينظر سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1997، ص 62.

- تمكين المتعلّم من التعرّف على التّراث الأدبيّ والحضاري، وكذا الثّقافي عبر المسارات التّاريخية المختلفة.
- توسيع مدركات المتعلّم الحسّية وتعميق نظرته إلى الأمور والغوص فيما وراء المقاصد والمعاني.
- إحداث تغيير فكري ووجداني وسلوكي في نفسية المتعلّم وتكوين مهارات جديدة لديه.
- يكتشف المعلّم من خلال تدريسه للنصّ الأدبيّ المواهب الأدبيّة لدى التّلاميذ فيعمل على صقلها وتنميتها.
- تنمية المهارات الكتابية والإبداعية لدى المتعلّم من خلال توظيف ما تعلّمه في النصّوص الأدبيّة، وزيادة قدرته على استخدام الخيال والصور الإبداعية. وعليه فإنّ تدريس النصّوص الأدبيّة يسعى إلى تنمية ملكة/ المتعلّم اللّغوية وتمكينه من إصدار الأحكام الأدبيّة والتعرّف على الأدب العربيّ[1].
- زيادة الذخيرة اللّغوية ما يساعد على فهم المقروء[2].
- التعرّف على بعض الخصائص الفنّية للنّصوص الشّعرية والنّثرية المدروسة واصدار الأحكام حولها.
- الإفادة من الأساليب الأدبيّة الرّفيعة الّتي كتبت بها النصّوص، ومحاولة النّسج على منوالها، ما يساعد على التّعبير الشفويّ.
- غرس عادة المطالعة وحبها لدى المتمدرسين من خلال تعاملهم مع الكتب/المختلفة، ودواوين الشّعر، ومؤلفات الأدباء لتوثيق النصّوص الّتي يحفظونها والتعرّف على مصادرها الأساسيّة[3].

[1]– ينظر عبد المنعم إبراهيم، تقويم التّعليم اللّغوي والأدبيّ، ص 47.

[2]– ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف للنّشر، مصر، 1991، ص ص 206– 207.

[3]– ينظر عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع لبنان، ط1، 1999، ص 47.

- إبراز مواطن الجمال الفني في النصوص المدروسة واستلهام القيم من مضامينها.
- تحديد أنماط النصّ مع التّعليل والتّمييز بينها.
- امكانية تحرير نصوص مماثلة للنّصوص المدروسة (تفسيرية، سردية، حوارية، حجاجية تعليميّة).
- تعويد المتعلّم على المناقشة والتّحليل والاستنباط باعتماد قوّة الحجة وسلامة التّعبير[1].

المبحث الرابع: مفاهيم عامّة حول المقاربة بالكفاءات.

تهدف المنظومة التربوية إلى إنتاج بيداغوجيا جديدة، فكانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث من أجل النّهوض بقطاع التربيّة والتّعليم عامّة واللّغة العربيّة خاصّة، وسنحاول التعرّف على هذا المصطلح فيما يلي:

1- تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- التحديد اللّغوي:

المقاربة لغة من: «القرب وهو نقيض البعد، وقراب الشّيء وقرابه وقرابته: ما يقارب قدره والقراب: التوصّل للشيء»[2] كما نجد التحديد اللّغوي عند خير الدّين هني في قوله: «هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة). فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع منه (يقارب) ومثله: يقاتل، مقاتلة ...» [3].

أمّا الكفاءة لغة فقد جاء في قاموس لسان العرب المحيط «الكفء وهو النّظير والمساوي، أمّا كلمة الكفاءة فهي مصدر مشتق من فعل كفى، يكفي، يعني قام بالأمر.

[1]- ينظر وزارة التربيّة الوطنيّة، مديرية التّعليم الثّانوي منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى ثانوي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2005، ص 07.

[2]- إبراهيم الحمداني وفاتن الحاج يونس، المصطلح في الخطاب النّقدي الأندلسي بين الإتباع والابداع، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2020، ص 433.

[3]- خير الدين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة الجزائر، ط1، 2005، ص 101.

وكفى الرّجل كفاءة، فهو كاف. معناه اصطلح»[1]. كما نقصد بها «المماثلة والمساواة وتعرف في معاجم اللّغة العربيّة كفاءة أي كون الشّيء مساويًا لشيء آخر»[2]. ومن خلال التّعريفين السّابقين نستنتج أنّ الكفاءة تعني المتماثلة والمساواة.

ب- التّحديد الاصطلاحي:

من خلال اطّلاعنا على كتب ومعجم مصطلحات علوم التربيّة يمكن تعريف المقاربة اصطلاحًا بأنّها: «كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية»[3].

كما يمكن تعريف الكفاءة بأنّها نوع من الاستعداد لإدماج وتوظيف المكتسبات السّابقة من معلومات ومعارف ومهارات في بناء جديد، قصد حلّ وضعيّة مشكلة أو التكيّف مع وضعية طارئة إنّها قدرة الفرد على استثمار مختلف معارفه ومهارته لحلّ مشكلة معقدة والتكيّف مع الوضعيات (المشاكل الّتي تصادفه)[4].

أمّا عبد الكريم غريب فيرى أن الكفاءة: «نظام من المعارف المفاهميّة والإجرائية الّتي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرًا على الفعل عندما يكون في وضعيّة أو إنجاز مهمّة من المهام أو حلّ مشكلة من المشكلات»[5]. فالكفاءة مجموعة من الإجراءات المنسجمة الّتي تجعل الفرد قادرًا على إنتاج مفاهيم من خلال ما اكتسبه في حلّ المشكلات الّتي تواجهه، ومن خلال كلّ هذه التّعريفات الاصطلاحية واللّغوية يتّضح أنّ المقاربة بالكفاءات لا تدخل ضمن المستجدات البيداغوجية في المناهج الجديدة، لأنّها تعمل على تنظيم برامج التّكوين إنطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والّتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة وفقًا لمقاييس

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، 2004، ص 19.

[2]- محمد صبري حافظ محفوظ والسيد محمود البحيري، تخطيط المؤسّسات التّعليميّة، عالم الكتب، مصر، ط1، 2004، ص 14.

[3]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، ص ص 14- 15.

[4]- ينظر عدنان أحمد، أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2011، ص 246.

[5]- ينظر إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاته الجهمي، الكفاءات التّدريسية في ضوء الموديولات التّعليميّة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2008، ص 30.

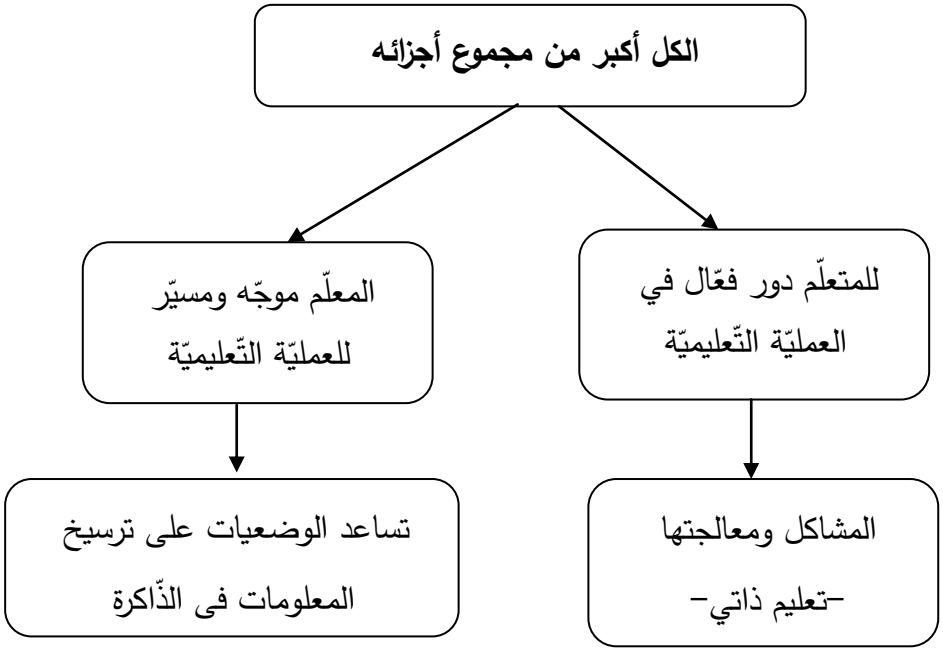
محدّدة مسبقًا، فهي تحفز المتعلّم وتجعله عنصرًا فعالاً في العمليّة التّعليميّة، حيث اعتمدت كمنهجية أساسية لتنفيذ البرامج وتحقيق الأهداف المرجوة للسّعي نحو النّجاح وتقدير قيمة المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف كحلّ المشكلات وإنشاء المشاريع كأسلوب للتّدريس، وفي هذا الصدد يعتبر: «التّدريس بالكفاءات منهجًا للتعلّم وليس برنامجًا للتّعليم»[1] لأنّه يسعى إلى حفظ المعلومات، أمّا التّعليم فيهدف إلى تزويد المتعلّم بمختلف المهارات والقدرات.

يذهب (رشيد لبيب) إلى أنّ عمليّة التعلّم بمعناها الشّامل «عمليّة تجعل المتعلّم من خلالها يكتسب أساليب جديدة تؤدي إلى إشباع حاجته وتحقيق أهدافه الّتي يحدّدها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعيّة والمادية»[2] فعملية التّدريس بالكفاءات لا تقتصر على اكساب المتعلّم المعلومات الجاهزة فحسب، بل تعمل على تطوير نشاطه العقلي والنّفسي، وجعله قادرًا على استثمار مهاراته الوجدانية والحركية وتكيّفه مع البيئة المحيطة به، كالتعرّف على الاجراءات المعرفيّة الّتي يفصلها أثناء عمليات التّفكير والإبداع وكيفيّة اكتسابه للمعلومات وتخزينها من أجل الحصول على فاعلية كبيرة في حلّ المشكلات التّعليميّة أثناء مواجهة الصّعوبات الّتي تصادفه، ويتبيّن لنا ذلك من خلال المخطط الآتي:

[1]– فريد حاجي، التّدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار ميلة، الجزائر 2005، ص 44.

[2]– ينظر، عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التّدريس في التربيّة البدنيّة الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص 21.

نموذج يمثل مخطط المقاربة بالكفاءات[1]



ما نستخلصه من هذا المخطط هو أنّ المتعلّم بمثابة المحور الأساسي، حيث يعمل على توظيف المكتسبات لغرض حلّ الصعوبات والمشكلات من أجل تحقيق كفاءات أكثر تعقيدًا. كما أنّه مرشد وموجّه يساعد على إنتاج المتعلّم ذي الكفاءة.

2- نشأة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

ظهرت بيداغوجيا الكفاءات جراء الصّراع القائم بين نظريتين في التعلّم، وهذا ما اتّفق عليه أغلب الباحثين، حيث أقروا بأنّ النّظرية البنائية يتزعمها العالم السويسري (جان بياجيه) أما النّظرية السلوكية فيتزعمها كلٌ من العالم الأمريكي (واطسن Watson) والعالم الروسي (بافلوف Bavlov)، فمؤيدو النظرية الأولى ينطلقون من مبدأ أنّ التعلّم يحدث من النمو المعرفي. والمصدر الأساسي لهذه المعرفة إنّما هي ناشئة من الخبرة والنشاط الذاتي للفرد. بينما حصر أصحاب النظرية الثانية عملية التّعليم في مدى التّأثير والاستجابة، أي من النّشاط الذّهني الّذي يدخل في تنظيم التعلّم وتحصيله ضمن تيار علم النّفس المعرفي، حيث

[1]- صالح بلعيد، الجهود العلمية واللّغويّة للباحث، أعمال اليوم الدّراسي، إصلاحات التّعليم العالي والتّعليم العام، الراهن والأفاق، مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2013، ص 32.

يرى العالم (جون بياجيه Jean Piaget)، أنّ المعرفة تتكوّن عن طريق المكتسبات القبلية الّتي تطرق إليها ذهن المتعلّم وذلك من أجل تحديد الوضعيات اللاّزمة لسلامة تلك المعرفة المكتسبة، وهذا ما أكّده حسن اللقائي في قوله «إنّ المعلّم لا يلقن المعارف للتّلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي، ولكنّ يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات ليحدّدوا الخطوات اللاّزمة للتأكّد من سلامة تلك الفرص»[1] بمعنى أن المتعلّم يكتسب مهاراته الأساسية من خلال ما يمارسه ويتلقاه في حياته.

إنّ المقاربة بالكفاءات افتراض جديد اتّخذته كلٌ من الدول المتقدمة والنّامية، كخيار بيداغوجي وديداكتيكي للإصلاح التربوي، حيث خرجت المنظومة التربوية الجزائرية من الجمود إلى الانفتاح بعدما تبنتها وشرعت في تنفيذها لتحسين ورفع مستوى حل المشكلات التّعليميّة والتربويّة الّتي تعاني منها. إنّها بمثابة بلورة لتحسين مستوى التّعليم لمسايرة ومواكبة التقدّم العلمي والتّكنولوجي الّذي يشهده العالم، لذلك أسست لجان تحت إشراف وزارة التربية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتّلاميذ ودخلت هذه البرامج حيز التطبيق حيث أصبحت المقاربة بالكفاءات نموذجًا تربويًا تعليميًا يسعى لمواكبة التقدّم الفكري والتربوي العالمي[2]، ويمكن إيجاز أهم العوامل الّتي أدّت بالمنظومة التربويّة الجزائرية إلى انتهاج هذا التوجّه فيما يلي:

- السعي إلى تحويل النظريات والأسس العلميّة إلى كفاءات تعليميّة تجد أثرها في اداء المتعلّم.
- عدم جدوى الطريقة التّعليميّة القائمة أساسًا على الجانب النّظري ما أدى إلى إحداث نوع من الانفصال بين ما يتمّ تعلّمه وبين الأداء والممارسة ما يؤثّر على المتعلّم إذ يجعله يشعر بنوع من النّقص في قدرته على الأداء[3].

---

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص ص 10- 11.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 12.

[3]- ينظر إبراهيم غنيم والصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، ص 26.

– الارتقاء بمستوى أداء الفرد وتزويده بكل مستجدات الطهارة والكفاءة من خلال التدريب والإعداد المستمر.

– تنامي الأسلوب الفعّال في التّدريس قوامه الاهتمام بالأداء المهاري أكثر من الأداء اللّفظي في العمليّة التّعليميّة.

– متطلبات الحاجيات المهنية للمتعلم وإمكانية تحديدها من خلال الأدوار المطلوب القيام بها بعد تخرجه[1].

– إعطاء التّدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات رؤية جديدة تنطلق من نشاطات متعدّة، تعتمد على نظريات وقواعد علمية لتشكيل فكر علمي محض لدى المتعلّم[2].

– تكوين أفراد قادرين على تحويل ما تعلّموه إلى قطاعات غير مدرسية (قطاع الشّغل) والرّغبة في إعادة هيكلة برامج التّعليميّة[3] فالانتقادات الّتي تعرّضت لها المؤسّسات المدرسية فرضت على الجميع الاطّلاع على ما يخدم الإصلاح التربوي في الجزائر، علمًا أن اختيار المقاربة بالكفاءات في التّدريس هو الكفيل الوحيد لتحسين رفع مستوى التّعليم وتحقيق المردودية الجيّدة للوصول إلى حلّ المشكلات.

3- المقاربة بالكفاءات والمفاهيم المجاورة:

انطلق التفكير بمفهوم المقاربة بالكفاءات وصولاً إلى ارتباطها بالمفاهيم المجاورة والّتي يمكن حصرها وايجازها فيما يلي:

- المهـارة:

تعتبر وسيلة تعلّم متعلقة باستخدام المجال المعرفي والحركي والوجداني، حيث تكتسب من خلال نشاطات الإنسان الّتي يقوم بها فيظهر فيه التحكّم والإبداع والإتقان، لأنّ التعلّم يحتوي على عدد من القدرات تسمح للمتعلّم بالإنجاز في وقت وجيز، وفي هذا الصدد تؤكد

[1]– ينظر إبراهيم غنيم والصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، ص 26.

[2]– ينظر عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص 265.

[3]– ينظر محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، ص 31.

(فاطمة الزهراء بوكرمة) بأنّ «المهارة تنتج عن حالة من التعلّم وهي من خلال استعدادات وراثية والكفاءات تعني خصوصًا المعرفة الفعلية»[1] بمعنى أنّ الفرد له إمكانية وقدرة على استخدام معلوماته واستعداده للإنجاز.

- القـــدرة:

ونعني بها كل ما يجعل الفرد قادرًا على فعل شيء ما، ويكون مؤهلاً للقيام به أو إظهار مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، إنّها «استعداد مكتسب يسمح للفرد بالنّجاح في النّشاط الجسماني أو المهني. كما يمكن أن تكون فطرية تنمّي من خلال الخبرة»[2] وبذلك تكون القدرة عبارة عن مجموعة من الاستعدادات الّتي يوظفها المتعلّم.

- الاستعداد:

عرفه (خير الدّين هني) بأنّه «السّرعة المتوقّعة من التعلّم في ناحية من النّواحي ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختيارات الاستعداد»[3].

وحسب تعريف (فاطمة الزهراء بوكرمة) فالاستعداد هو «القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد هو نجاح كل نشاط ... يمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيّد كالقدرة على مخاطبة الجمهور[4]. فالاستعداد إذن هو الحالة الّتي يكون فيها المرء مستعدًا للتعلّم واكتساب سلوك جيد أو قدرة الإنسان على التكيّف والتطوّر.

- الإنجـــاز:

ويشمل قدرة المتعلّم على إظهار سلوك ما لمواجهة وضعيات مشكلة وهو من أهم المفاهيم الّتي ارتبطت بالكفاية: «ويعتبر هدفًا بيداغوجيًا يضاف إليه وصف الّتي سيكون فيها

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة، مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنّشر، الجزائر، 2008، ص ص 19- 20.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 19- 20.

[3]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 100.

[4]- ينظر فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، ص 132.

السّلوك النّهائي ملاحظًا بمعنى أنّ الإنجاز هو مؤشر القدرة والاستعداد»[1]. بمعنى أنّ الإنجاز هو ما يستطيع الفرد القيام به شريطة أن تتوفّر لديه الكفاءة والاستعداد، كما يعتبر الأداة الّتي تبرهن على تحقيق الهدف.

4- أنواع الكفاءات ومستوياتها:

أ- أنواع الكفاءات:

- الكفاءات المنهجية:

تعتمد الكفاءات المنهجية على استعمال التّقنيات والمهارات المكتسبة، إنّها تعمل على محاولة «التمكّن من منهجيات تساعد في تنظيم الأعمال المطلوبة، وتدبيرها في الحيز الزّماني والمكاني واكتساب منهجية علمية لتعليم وتكوين الدّارسين»[2] كما هو الأمر بالنّسبة لتمييز أنماط الكتابة ووظائفها، وخصوصية الأنواع الأدبيّة والسير وفق المقاربات اللّغوية واكتساب القدرة على تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وإيجاد الحلول لها.

- الكفاءات التّواصلية:

يتجلى هذا النّوع من الكفاءات من خلال القدرة على التّعبير والغاية منها «التمكّن من مختلف أنواع التّواصل داخل المؤسّسة التّعليميّة وخارجها في مختلف مجالات تعلّم المواد الدّراسية»[3] علمًا أنّ هذه الكفاءة تسعى لتحسين القدرات اللّغوية المكتسبة وتعميق المعارف والمهارات وتبادلها للتّأثير والتأثّر وايصال المعلومة.

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، ص 132.

[2]- محمد بو علاق، مدخل المقاربة التّعليم بالكفاءات، ص 99.

[3]- المرجع نفسه، ص 99.

- الكفاءة الثقافية:

تعمل على إثراء الحصيلة المعرفية للمتعلّم وتوسيع ذاكرته لتطوير رصيده المعرفي وإثراء إحساساته وتغيير نظرته للعالم وللحضارات البشرية وتعمل على تفتح شخصيته على مختلف الثقافات الإنسانية بكل مكوّناتها[1].

- الكفاءة الاستراتيجيّة:

تسعى لتنميّة قدرات المتعلّم العقلية والمعرفيّة والنّفسية، كما تُساعده على التعرّف والتّعبير عن الذّات، كما تُكسبه القدرة على تعديل السلوكات الفردية والجماعية، والتكيّف مع مغيراتها ومع البيئة[2].

ب- مستويات الكفاءة:

اعتمدت الإصلاحات على التدريس بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية، فقد قامت اللّجنة المتخصصة والمكلفة بإعداد المناهج بوضع مستويات الكفاءات المستهدفة في كل مادة حيث أعطتها تسميات مختلفة إلاّ أنّها تتّفق في تحديد المراحل الأساسية الّتي تمرّ بها الكفاءة أثناء تكوينها وهي:

- الكفاءة القاعدية La compétence de base:

وهي الكفاءة الأساسية الّتي ترتكز عليها التعليميات الجديدة المرتبطة بالمواد الدراسية، ولهذا يعد اكتسابها أمرا ضروريا لمواجهة أي تعلّم جديد[3].

بمعنى أن تلك الكفاءة توضح للمتعلم القدرة على أداء عمل والتحكّم فيه من خلال التوظيف الصحيح لمعارفه السّابقة.

---

[1]- ينظر محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 99.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 99.

[3]- ينظر بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث عربي - فرنسي - انجليزي - منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010، ص 227.

- الكفاءة المرحلية La compétence de d'étape:

هي مرحلة تجعل الأهداف الختامية قابلة للتجديد، حيث أنّها تتعلّق بفصل أو مجال معيّن، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التّلميذ جهرًا ويراعي الأداء الجديد مع فهم ما يقرأ[1].

- الكفاءة الختامية La compétence finale:

تعتبر كفاءة يستهدف اكتسابها للمتعلّم خلال سنة دراسية أو طور دراسي وتتميّز بطابع شامل يتمّ إدماجها بهدف تحقيق المعارف والمهارات والسلوكات وكلّ التّعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تتحقّق في نهاية التعلّم، وإلى جانب هذه الأنواع الثلاثة هناك نوعان من الكفاءة تمّ تصنيفها من حيث الخصوصية والامتداد هما:

- الكفاءة الخاصّة La compétence spécifique:

أطلق عليها هذا الاسم لكونها تقتصر على التخصّص في دراسة المادة المدروسة بأدق التّفاصيل، ولا تعمم بدراسة مواد أخرى ولا تشملها في محتواها[2].

- الكفاءة الأفقية Le transversal:

تعتبر الكفاءة الأفقية مجموعة من المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد الّتي يجب توظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، ما يدفع المتعلّمين إلى التمكّن من التعلّم في استقلالية متزايدة[3].

وقد ذهب (محمد الصالح الحرثوبي) إلى أنّها: «عبارة عن مجموعة من التّعليمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوّعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي عبارة عن تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر،

---

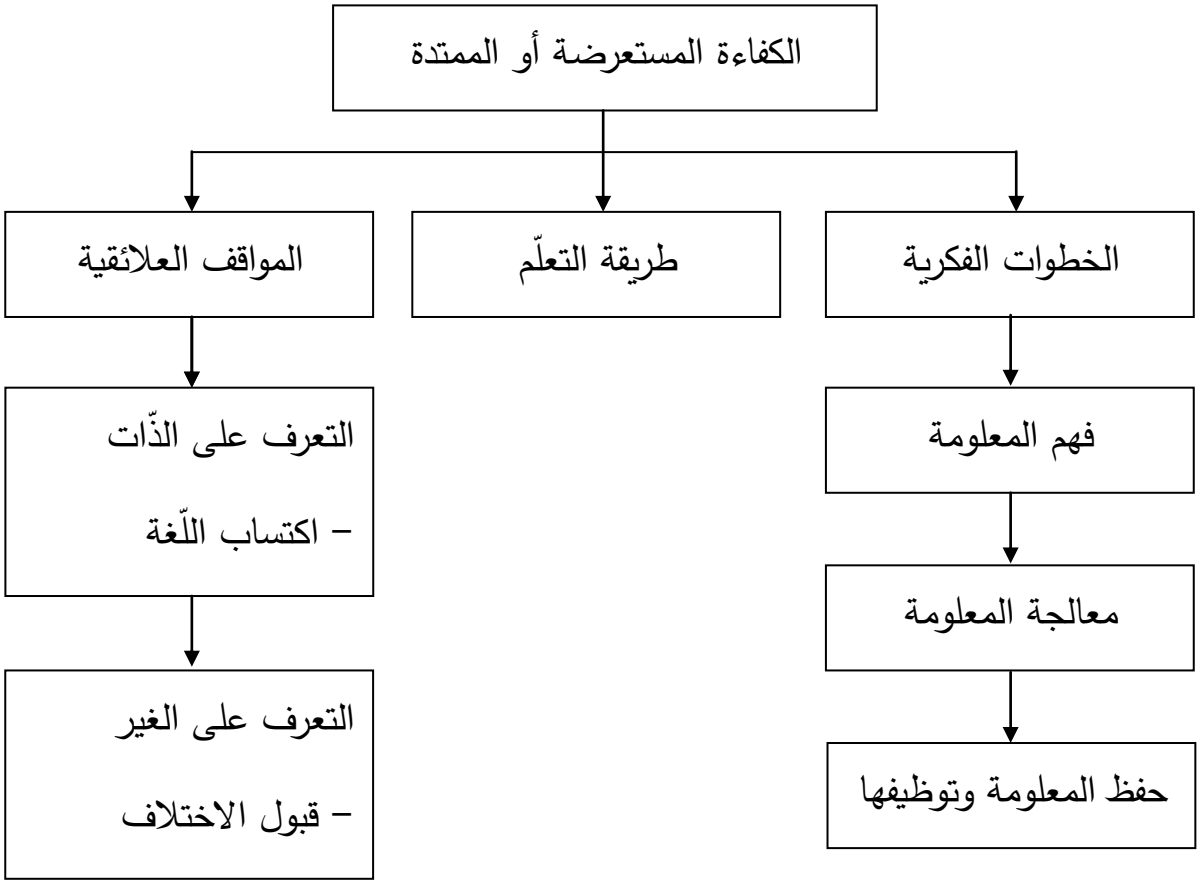
[1]- ينظر صالح بلعيد، دراسات تقويمية للمستندات التربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، الجزائر 2011- 2012، ص 76.

[2]- ينظر المرجع نفسه، ص 77.

[3]- ينظر خير الدين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص 77.

بحيث أن توظيفها يمتدّ إلى وضعيات جديدة ومختلفة في المواد الدّراسية الأخرى[1]. وأنّ هناك خطوات لتحقيقها، علمًا أنّ هذه الكفاءة مرتبطة بتعلم اللّغة كما يتجلى في الشّكل الآتي:

نموذج يبيّن خطوات الكفاءة المتعلّقة بتعلّم اللّغة[2]



يبين لنا الشّكل كيفية تحقيق الخطوات الّتي تحقّق الكفاءة المستعرضة والمتعلّقة بتعلّم اللّغة، علمًا أنّ لغة الأم هي أوّل مفتاح لفتح أبواب المعرفة، وتستعمل تلك الكفاءات بشكل مباشر في بناء المعرفة لدى المتعلّم.

[1]– ينظر محمد الصالح الحرثوبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2002، ص 05.

[2]– ينظر محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 101.

الفصل الثّاني

تعليميّة النصّ الأدبيّ في السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: تحليل محتوى الكتاب.

أ- وصف المدوّنة.

ب- المعطيات الشّكليّة.

ج- المعطيات المضمونية.

المبحث الثّاني: واقع تدريس النصّ الأدبيّ في السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية.

1- استراتيجيات فهم النصّ الأدبي.

أ- استراتيجيات فهم مفردات النصّ.

ب- استراتيجيات فهم الجمل.

ج- استراتيجيات فهم بنية النصّ.

د- تحديد الأفكار الأساسية.

2- دور الأستاذ في تعليم النصّ الأدبيّ في ظل المقاربة بالكفاءات.

3- منهجية تدريس النصّ الأدبيّ في ظلّ المنهاج المعتمد.

4- أنماط النصّوص المتضمنة في المدونة ومؤشراتها.

5- بطاقة نموذجية لنصّ أدبيّ مقرر في ضوء المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثّالث: استبيان الدّراسة.

أ- وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة.

ب- وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالمتعلّمين

ج- استنتاجات عامة.

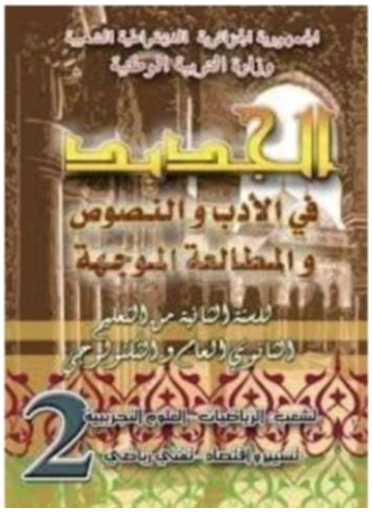
المبحث الأوّل: تحليل محتوى الكتاب.

يعتبر الكتاب من الوسائل الهامّة في العمليّة التّعليميّة، وهو مرجع أساسي فيها، فهو «وثيقة رسمية يحتوي على معلومات مكيّفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما»[1] يساعد المعلّم على التّخطيط لعمليّة التّدريس لأنّه بمثابة المنظار الّذي يوضّح العمل، إذ «يحدّد طريقة التّدريس أو على الأقل يوحي بها»[2] وهذا ما يجعل المعلّم يؤدي الوظيفة الّتي تحتاج إليها عمليّة التربية والتّعليم، كما أنّ الكتاب المدرسي وسيلة مفيدة في يد التّلميذ، يسترجع من خلاله دروسه واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته بما يقدّم من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المعلّم عن تقديمها لضيق الوقت ما يخلق نوعًا من التكامل[3].

أ- وصف المدوّنة:

المستوى: السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي علوم تجريبية.

عنوان الكتاب: الجديد في الأدب والنصّوص والمطالعة الموجهة.



- **المؤلفون:**

- بوبكر الصادق سعد الله (أستاذ في التّعليم الثّانوي).

- مصطفى هواري (أستاذ في التّعليم الثّانوي).

- **إشراف:**

- مصطفى هواري.

تصميم وتركيب: عائشة حمزاوي -وكال.

---

[1]- محمد رفعت رمضان وأخرون، أصول التربية وعلم النّفس، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1957، ص 250.

[2]- شتوح زهور، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية واقع وآفاق، بحث لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التّطبيقيّة، جمعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، ص 110.

[3]- محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي، السعودية، 1990، ص 24.

معالجة الصور: كمال ساسي.

النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

سنة وبلد النشر: 2009 في الجزائر.

مقياس الكتاب: 23 × 16 سنتمتر.

عدد الصفحات: مائة وخمسة وسبعون صفحة.

ب- المعطيات الشّكلية:

الجديد في الأدب والنصّوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي[1]، وثيقة تعليميّة مطبوعة، جاء في جزء واحد، وبغلاف من الورق الأملس، لونه بني، كتب أعلاه باللّون الأحمر للدلالة على أهميّة العمل من أجل تحقيق الرخاء "الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة" وكتب تحته مباشرة وبنفس اللّون "وزارة التّربيّة الوطنيّة".

كتب في وسط الغلاف بخط كبير وثخين بلون أصفر، الكلمة الأولى من عنوان الكتاب "الجديد" وتحته مباشرة كتب باللّون البني وبخط متوسّط تكملة العنوان "في الأدب والنصّوص والمطالعة الموجهة"، ثمّ كتب تحت العنوان باللّون الأبيض للدلالة على الحرّية في التّعبير وإبداء الرأي. وبخط صغير "للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي".

أمّا نهاية الغلاف فكتبت بالأزرق عبارة "لشعب: الرياضيات- العلوم التجريبية- تسيير واقتصاد- تقني رياضي".

ومن الجهة السّفلية على اليسار رقم 2 كبير باللّون الأزرق، وهذا الرّقم يرمز إلى مستوى السّنة الثّانية ثانوي.

أمّا في الواجهة الخلفية للكتاب، فنلاحظ رسم مسجد كدليل على العظمة والمكانة المرموقة في الإسلام، والشّيء نفسه بالنّسبة لكتاب اللّغة العربيّة فهو عظيم وله دور فعّال في العمليّة التّعليميّة، كونه حافل بالمعلومات الموجّهة للتّلاميذ.

[1]- كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية ثانوي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009، ص 01.

أمّا الصّفحة الّتي تليه مباشرة فقد كتب بخط Traditional Arabic "الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة" تبعتها من أسفل عبارة "وزارة التربيّة الوطنيّة" بخط Simplified Arabic.

تحتها عنوان الكتاب "الجديد في الأدب والنصّوص والمطالعة الموجّهة". باللّون الأزرق كزرقة البحر، وهذا دليل على المستوى الّذي وجّه إليه هذا الكتاب الحافل بالمعلومات والتّاسع بالمعطيات كشساعة البحر، بالإضافة إلى أسماء المؤلفين وأسماء المصممين، أمّا نهاية الصّفحة فخصصت لعبارة "الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية" وقد كتبت باللّون الأسود.

تتكوّن فرقة تأليف الكتاب من أساتذة التّعليم الثّانوي، وفي أريي هذا غير كاف لأنّ عمليّة التّصميم للكتاب المدرسي في الطور الثّانوي عمليّة جدّ دقيقة، فهي الرّكيزة في بناء الكفاءات لدى المعلّم، لهذا يستوجب وجود أعضاء آخرين في تكوين الكتاب المدرسي كمختصين في علم النفس التربوي، لأنّهم يساهمون في إعداد المضمون والمحتوى معًا بما يلائم الحالة النّفسية للمتعلّم.

أتى حجم الكتاب مناسبًا للمحتوى كما كان الورق من النّوع الرّفيع والمقاوم للتمزّق.

نشير إلى غلاف الكتاب كان في المستوى لاحتوائه على رسم المسجد الّذي يدل على الافتخار بالإسلام والدّين، لكن يا حبذا لو وجدنا حرف الضاد في الغلاف للدلالة على العروبة والحروف الأبجدية.

جـ- المعطيات المضمونية:

- **المحتوى العام للكتاب:** يسعى كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي، (شعب علوم تجريبية، الرّياضيات، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) إلى تعميق معارف المتعلّم في النصّوص.

– بدأ الكتاب بمقدّمة الّتي تعتبر فاتحة الكتب، فمن خلالها نتعرف عن المواضيع والنشاطات الّتي تضمنتها، وأنّها تقوم بتوجيه المعلّم والمتعلّم إلى طريقة استخدام الكتاب، كما تبيّن في داخلها الكفاءات الّتي يجب تحقيقها «وبما أنّ الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج التربويّ فهو يحتوي على مقدّمة تشمل على خلفية الطّبيعة للمادة التّعليميّة الّتي تتلاءم مع الكفايات المراد تحقيقها»[1]. لذلك وجب التّركيز والاهتمام بها.

جاءت مقدّمة كتاب (الجديد في الأدب والنصّوص والمطالعة الموجّهة) في صفحة واحدة بدأها المؤلّفون بالإشارة إلى المستوى الّذي خصّ به الكتاب وهو السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي، كما حدّدوا الهدف منه «فأنجز هذا الكتاب وفقًا لتوصيات منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، وهو مبني على المبدأ الّذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات الّتي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم»[2]. ثمّ أشاروا إلى محتوى الكتاب والغاية المرجوة منه، حيث قسمت محاوره إلى اِثني عشرة وحدة مثل: النزعة العقلية في الشّعر العربيّ الدّعوة إلى الجديد والسخرية من القديم، شعر الزهد...الخ.

من بينهم اثني عشرة نصًا أدبيًا مثل: زحف عربيّ ظافر لأبي تمام، وصف النحل لأبي نواس، ونص للموت ما تلدون لأبي العتاهية ....الخ.

كما نجد أيضًا اثني عشرة نصًا تواصليًا مثل: أثر النزعة العقلية لشوقي صيف، الصراع بين القدماء والمحدثين لطه حسين، الدعوة إلى الاصلاح والميل إلى الزهد للكفراوي ... الخ.

كما تضمن أيضًا أربعة نصوص في المطالعة الموجهة وهي كالتالي:

1- باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين لابن المقفع.

[1]– ينظر نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفاءات، تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بحث لنيل شهادة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، ص 99.

[2]– كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي هو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربيّة الوطنيّة تحت رقم 502/م ع/2009، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009، ص 01.

2- حيرة الأحمر لإبراهيم بن محمد البهيقي.

3- في أرض الجن لابن شهيد.

4- نساء الهند لابن بطوطة.

إلى جانب ثمانية أنشطة في التّعبير الكتابي إضافة إلى ثلاث مشاريع موجهة للمتعلمين الّذين يطالبون بإنجاز مشروع واحد في كل فصل دراسي ليتم تقييم أعمالهم تماشيًا مع ما يتضمنه المنهاج.

المبحث الثّاني: واقع تدريس النصّ الأدبيّ في السّنة الثّانية علوم تجريبية.

1- استراتيجيّات فهم النصّ الأدبيّ: وينقسم إلى:

أ- استراتيجيّات فهم مفردات النصّ:

بمعنى أنّ الفهم هو الجزء الأهم في عملية القراءة، فلا يمكن اعتبار المتعلّم قارئًا إلاّ إذا فهم ما يقرأ وتدريبهم على القراءة «فإنّ إعدادهم لهذا النّشاط إلهام يقتضي تدريبهم على القراءة البصرية الصّامتة الّتي تدفع إلى التّفكير وإلى بناء المعنى من سياق النصّ»[1].

ب- استراتيجية فهم الجمل:

من بين الإشكاليات الّتي يتعرض لها المتعلّم خلال دراسته للنّصوص الأدبيّة هو عدم فهمه الجيّد لنظام تتابع الجملة بين المشافهة والمكتوب «ففي الكلام المشافهة قد يفهم المعنى في جملة واحدة وبها يتحدّد المراد، وهو ما لا يحصل في النصّ المكتوب»[2] بمعنى المتعلم يفهم الجمل في الكلام المشافه بطريقة أفضل من فهمه للنصّ المكتوب الّذي يستدعي منه فهم كل جملة منها.

[1]- موهوب حروش، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة كلغة حيّة، المربي، المجلّة الجزائرية للتربية، الجزائر، ص 59.

[2]- يحي محمد، دراسات منطق الفهم، النصّ والخطاب Rttps://www.Fahmaldin.net(2021).

جـ- استراتيجيات فهم بنية النصّ:

تتمثّل هذه الاستراتيجيّة في مدى قدرة القارئ على استخراج البنيّة النصّية، أي مدى تفاعله مع النصّ، حيث تعتبر قراءة المتلقي إنتاجًا إبداعيًا تمكنه من طرح فرضيات ويربطها بمعلوماته القبلية[1].

د- استراتيجيّات تحديد الأفكار الأساسية:

تعتمد هذه الاستراتيجيّات على تحديد الأفكار الأساسية في النصّ «قد يتفاجئ المعلّم أحيانًا، عند سؤاله عن الأفكار الأساسية في النصّ بأجوبة المتعلّمين المتفاوتة»[2]. إذ قد يراها هؤلاء حسب مراكز اهتماماتهم، فتبعد أو تقرب من الفكرة الأساسية الّتي يريد كاتب النصّ توضيحها، ويقوم المتعلم بالبحث عنها.

2- دور الأستاذ في تعليم النصّ الأدبيّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

تبنت وزارة التربيّة طريقة بيداغوجية جديدة تسمى المقاربة بالكفاءات، حيث جاءت لتحسين مستوى الأداءات والنّتائج المدرسية وتسهر على خلق علاقة وطيدة تجمع بين المجتمع والمدرسة وتجعل المتعلّم قادرًا على التصرّف في مشاكله اليوميّة، حيث تعدّدت مفاهيم المقاربة بالكفاءات من مصطلح لآخر، ويرى بعض الباحثين بأنّها «قدرة وكفاءة الفرد على التصرّف بإتّزان أمام المشكلة، ومنهم من يعتقد أنّها القدرة على إدماج عدّة أشخاص من الموارد في سياق معيّن»[3] حيث فرضت التطوّرات العلميّة الّتي شهدها المجال التربويّ تقديم

[1]- ينظر عبد السميع أحمد، فاعلية استخدام استراتيجية تحليل بنية النصّ اللّغوي لتدريس النّصوص الأدبيّة، دار المنظومة، السعودية، ص 190.

[2]- أنطوان صياح وآخرون، تعليميّة اللّغة، ص 63.

[3]- معمر الدين عبد القادر، أهميّة التكوين في أجرأة المقاربة بالكفاءات، المجلد 03، العدد 07، مخبر تجديد البحث في تعليمية اللّغة العربيّة في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي لياس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2015، ص 144.

تعليمات مهمّة من أجل الفشل الدّراسي، ويظهر أهم غرض في هذه البيداغوجيا «الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجيات الجديدة والحديثة للمجتمع خاصّة مع التغيرات»[1].

ومن أهم الوسائل الّتي يعتمدها المدرّس أو الأستاذ في الأدب هو النصّ، حيث يعدّ عماد التّعليم للمادة اللّغوية الأدبيّة وركيزتها، لذلك توجبت عناية المختصين بالبناء والمتماسك للنّصوص لأنّها تساهم في تشكيل عمليّة منظمة، في هذا الصدد يمكننا حصر أدوار الأستاذ في تعليم النصّ الأدبيّ كوظيفة أولى يبدأ فيها بتجميع المعلومات الجزئيّة للنصّ بغرض التّوضيح، وهذا ما يسمى ببناء المعنى، حيث بإمكان الأستاذ أن يذكر المتعلّمين بمعارفهم السّابقة من خلال طرح الأسئلة المهمّة، «كما يعمل على اكتساب مهارات ومفاهيم أساسية تمكّن الطّلاب من التّعبير عن أنفسهم بثقة وتوجيههم وتنمية مهاراتهم»[2]. فالأستاذ أحد أهمّ ركائز العمليّة التربويّة، كونه يلعب دورًا أساسيًا في تنسيق وتسيير الأنشطة التّعليميّة، كما يشترك غالبًا في «إستراتيجيّة التّغيير من البيداغوجيا المركزة إلى المعارف ويستوجب عليه تطوير كفاءاته وقدراته من خلال التربص والتّكوين كي يكون أكثر تنظيمًا ومنظمًا للتّلاميذ»[3] فدور الأستاذ لا يرتبط بقاعة الدّرس فقط، إنّما له المجال الواسع في إعطاء اقتراحات تساعد في إيجاد حلول للمشاكل.

«تعتمد المقاربة النصّية في تعليميّة النصّ الأدبيّ على تعزيز المكتسبات القبلية للمتعلّم مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلّم»[4]. ونقصد بذلك أنّ

---

[1]– الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في منظومة التربية الجزائية، مجلّة التربية والصّحة، م6.ع1، الجزائر، 2020.

[2]– البار عبد القادر، بن فردية ضياء الدين، تعليمية النّصوص الأدبية والرّوافد اللّغويّة في المقاربة بالكفاءات، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، العدد 35، الجزائر، 2018، ص 116.

[3]– مناهج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص 10.

[4]– زراقة الوكال، تعليميّة النصّ الأدبيّ في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج، جامعة عمار ثليجي، الجزائر، ص 11.

المتعلّم انتقل من مرحلة الحفظ والتعلّم إلى مرحلة اكتساب الخبرة ومن المعرفة الجزئية إلى المعرفة المتكاملة.

ويعدّ النصّ الأدبيّ من أهم النّشاطات الّتي يدرسها المتعلمين من أجل اكتساب معارف من خلال استخلاصها عبر تدريجات تربوية ومن بين أهمّ أهداف منهجية تدريس النصّ الأدبي يمكن حصرها فيما يلي:

- أن يكون النصّ أصليًا وليس مترجمًا.
- أن يكون في خدمة شخصية المتعلّم والقارئ.
- أن يكون ملائمًا من حيث الأفكار والأسلوب.
- أن يجلب الإضافة للجانب التّعليمي كون النصّ يكون بمثابة أرضية ينطلق منها تعلّم المواد الأخرى[1]. بمعنى منهجيّة تدريس النصّ الأدبيّ لابدّ أن تبنى على وضعيات موجّهة من طرف الأستاذ حيث يقوم بإنجاز حصّة معالجة النصّوص اعتمادًا على ما يلي:

✓ مراقبة الأعمال الّتي كلّف التّلاميذ بإنجازها تحضيرًا للدّرس الجديد، حيث تدفعهم هذه العمليّة إلى العمل والاجتهاد خارج القسم، وفي هذا الصدد يتخذ الأستاذ المواقف التربويّة الإيجابية الملائمة لمختلف الحالات.

✓ إدخال التّلاميذ في أجواء الدّرس من خلال طرحه لأسئلة يقوم باختيارها بدقة، حتّى يتمّ تشويقهم لمعرفة ما سيقدم إليهم.

✓ قراءة الأستاذ للنصّ قراءة نموذجية محترمًا كلّ قواعد القراءة السّليمة حتّى يكون قدوة للتّلاميذ ثمّ يطالب بعضهم بالقراءة دون أن ينسى متابعة أخطاءهم وتصحيحها.

✓ تقسيم النصّ إلى وحدات فكرية ويشرحها للتلاميذ من خلال توضيح المفردات الصّعبة واستخلاص الفكرة العامّة عن طريق أسئلة فنّية.

[1]– بلخير شنين، النصّ الأدبيّ ودوره في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، مجلّة الأثر، ع3، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2018، ص ص 111– 112.

✓ تكليف التّلاميذ بتحضير الدّرس الموالي مع مراعاة مستواهم المعرفي وطبيعة النصّ[1].

3- منهجية تدريس النصّ الأدبيّ في ظل المنهاج المعتمد:

- تصميم لدرس في النصوص الأدبيّة:

أ- تمهيد:

يعبّر فيه المدرس عن بيئته وحالته الاجتماعية والسياسية الموجودة في عصره بالاعتماد على الإثارة والتشويق والتمييز بين ما درسوه وما سيدرسونه[2].

ب- تقديم موضوع النصّ:

عبارة عن قراءة جهرية نموذجية، حيث يقوم المدرس بفتح الكتاب على صفحة النصّ لفهم معناه[3].

ويتمّ ذلك عن طريق قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى مع الحفاظ على مكوّنات النصّ أي يشمل سلامة النصّ من جميع مكوّناته وعناصره[4]. مراعيًا مخارج الحروف، بعد ذلك تأتي قراءة بعض التّلاميذ مع تصويب أخطائهم من طرف المدرس، كما «يطلب منهم عدّة قراءات بهدف تحسين عملية النّطق والفهم وتحفيز عملية المشاركة»[5].

جـ- إثراء الرصيد اللغوي:

تعدّ من أهمّ الخطوات الّتي تدفع التّلميذ إلى التّفكير والتّمييز في معاني كلمات وألفاظ النصّ، حيث يقوم المعلّم بشرح كلّ مفردة من خلال قراءته الأوليّة للنصّ ويسعى لتحديد

---

[1]- ينظر وزارة التربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ص ص 21- 22.

[2]- راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار الكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009، ص 319.

[3]- محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، مصر، ط1، 2005، ص 315.

[4]- محمد مفتاح، النصّ من القراءة إلى التنظير، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1999، ص 05.

[5]- بشير إبرير، إشكالية تصنيف النّصوص (المعالجة التّعليميّة)، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة خيضر، بسكرة، 2005، ص 120.

المفردات والتّراكيب اللّغوية الجديدة «وهذا الاستمرار في الفصل الدّراسي يعمل على نسج حوصلة حول ألفاظ اللّغة العربيّة وهالات من المعاني من أجل تثبيتها وترك أطيافها في ذهن التّلاميذ وتزويدهم بالمفردات فسيحة الأفق»[1] بمعنى التّلميذ يعتمد على قدراته العقليّة اللّغويّة وتزرع فيه رغبة التعلّم والاكتشاف وذلك لا يعني أنّ المعلّم يقوم بشرح كل ما يتضمّنه النصّ من المفردات، وإنّما يجتهد في توضيح بعض الكلمات الصّعبة الّتي يعسر على التّلاميذ فهمها كونها مصطلحات جديدة لم يتمّ التطرّق إليها من قبل.

د- اكتشاف معطيات النصّ:

يكون ذلك عن طريق صياغة الأسئلة الّتي تمكّن المتعلّمين في تحديد أفكار الشّاعر مع استخراج مختلف الأساليب والعواطف من أجل الوصول إلى تزويد التّلاميذ بالمعرفة واليقين بالوسائل الّتي استخدمها الأديب وفهمه للنصّ فهمًا صحيحًا[2] ويكون ذلك بدراسة الفكرة نفسها وكيفية تصنيفها وسبب اختيارها من طرف صاحب النصّ.

هـ- مناقشة معطيات النص:

يتمّ في هذا العنصر إبراز الملكة الإبداعية للمتعلّم حيث يقوم بدور النّاقد باستخدام قدراته التذوّقية ومكتسباته القبلية لتحليل ونقد معطيات النصّ لكن يشترط «أن يكون النّقد إبداعيًا يعتمد على تعيين الظّاهرة، ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلّم»[3] من أجل تمكّنه من تقديم نظرته للنصّ الأدبيّ لأنّه قابل للعديد من القراءات المختلفة.

[1]- حسين الوادي، قراءات في مناهج الدّراسات الأدبيّة، سراس للنّشر والتّوزيع، تونس، ط1، 1985، ص 199.

[2]- سيدي عومر فاطمة، تعليمية النصّ الأدبيّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات السّنة الثّانية أداب وفلسفة أنموذجًا، مجلّة الموروث، المجلة 8، ع01، جامعة أحمد بن بلة، وهران 2020، ص 184

[3]- محمد أيت موحي وآخرون، سلسلة علوم التربيّة، دار الكتاب الوطنيّ، المغرب، 1995، ص 10.

و- تحديد بناء النص:

يتمّ التطرّق في هذا العنصر إلى تحديد نمط النصّ مع ذكر أهمّ خصائصه والتعرّف على دوره في تحديد وتقويّة المعنى[1]. أي يكون المتعلّم قادرًا على تحديد نمط النصّ بمساعدة بمساعدة معلمه.

ومنه يقوم «بتفكيك المكوّنات البنيويّة للنصّ الأدبيّ وتحليل العلاقات اللّفظية والمنطقيّة وتحليلها»[2] ويتمّ هذا من خلال طرح الأساتذة لعدّة أسئلة الّتي يتفاعل معها التّلاميذ من أجل الوصول إلى معرفة بناء النصّ ومكوّناته وتحديد النّمط الغالب عليه بالرّغم من وجود أكثر من نمط إلاّ أنّه يوجد نمط رئيسي يبنى عليه.

ز- تفحص الاتساق والانسجام في تركيب وبناء فقرات النصّ:

يحاول التّلميذ في هذا العنصر أن يبيّن مدى قوّة أفكاره ودوره في تنسيق وتجسيد المعنى، وذلك من خلال استخدامه لمجموعة من الخصائص والأدوات الّتي تخول للمتعلّم «القدرة على تصنيف الحقول الدلالية والمعجمية (طبيعة الأسماء والأفعال....)»[3]. بمعنى المتعلّم يكون قادرًا على التّوظيف الصّحيح لمكوّنات النصّ الّتي تجعله متسقًا ومنسجمًا.

ح- إجمال القول في تقدير النصّ:

تعدّ الخطوة الختامية حيث من خلالها يتوصل التّلميذ إلى استخلاص الأفكار الفنية باعتبارها مجمل الخطوات السّابقة، لكن مع مراعاة «تجنب الإسقاط وإصدار الأحكام غير المعلّلة، والرّبط بيم الخلاصات الجزئية لكلّ مرحلة من مراحل تحليل النصّ الأدبيّ وتقويمه

[1]- ينظر محمد حمودة، مكوّنات القراءة المنهجية للنّصوص، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1998، ص 139.

[2]- بومعزة غشام، تعليمية نشاط النصّ الأدبيّ المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا الملتقى الوطنيّ لإدماج تقنيات الاتّصال والإعلام في التربيّة والتّعليم، ثانوية حسيبة بن بوعلي الجزائر، 2012، ص07.

[3]- المرجع نفسه، ص08.

من حيث بناء الأفكار اللّغوية والنّقدية»[1] وذلك بتنوّع الجوانب المطروحة الّتي تنصب في معالجة عملية تحليل النصّ الأدبي.

- منهجية تدريس النصّ الأدبيّ في ظل المنهاج المعتمد:

مراحل تدريس النصّ الأدبيّ	توجيهات بيداغوجية
التعرف على صاحب النصّ	يقوم المعلّم بطرح أسئلته للتّلاميذ من أجل مساعدتهم على معرفة صاحب النصّ
تقديم النص	يقرأ المعلّم النصّ أولاً وتليها قراءات فردية للتّلاميذ
إثراء الرّصيد اللّغوي	يتمّ شرح الكلمات الصّعبة ليتمكّن المتعلّمين فهم النصّ
اكتشاف معطيات النصّ	يطرح المعلّم بعض الأسئلة من أجل تقريب المضمون حيث يتمّ التّركيز في هذه المرحلة على العواطف، والتفريق بين الحقيقة والمجاز[2]
مناقشة معطيات النصّ	يشترط أن تكون الأسئلة فنية في هذا العنصر من أجل فهم التّلاميذ للنصّ والأغراض الّتي يتضمنها
تحديد بناء النص	يتمّ تحديد نمط النصّ من طرف التّلاميذ واكتشاف خصائصه، وذلك بمساعدة المعلم[3]
تفحص الاتساق والانسجام	يتم في هذا العنصر التركيز على مظاهر الرّبط الدّلالية والفنيّة عن طريق الأسئلة المطروحة[4]
إجمال القول في تقدير النصّ	مناقشة الأسئلة الّتي تمكن التّلاميذ من استنتاج حوصلة للنصّ وذلك بمعرفة جميع الخصائص العامّة للنصّ الأدبيّ المدروس

[1]- بومعزة غشام، تعليمية نشاط النصّ الأدبيّ المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا الملتقى الوطنيّ لإدماج تقنيات الاتّصال والإعلام في التربيّة والتّعليم، ص 08.

[2]- ينظر أوبيرة عبد الرؤوف، كيفيّة دراسة النّصوص الأدبية حسب خطوات الكتاب المدرسي
https://horizentaibet.ahlamontada.net.

[3]- المرجع نفسه.

[4]- المرجع نفسه.

4- أنماط النصّوص المتضمنة في المدوّنة ومؤشراتها:

يعدّ النمط من أهمّ الطّرائق الّتي يعتمد عليها الكاتب أو الشّاعر من أجل تحرير نصوصهم، ويكون ذلك وفق مراعاة كلّ من (اللّغة، الأسلوب، المضمون). ونجد أنواع كثيرة نذكر منها:

أ- النمط السردي:

هو نمط أدبي يستخدم لسرد الأحداث والقصص، بطريقة متتالية تسمح للقارئ بمتابعة القصّة بسهولة[1]، ومثال على ذلك النصّ الأدبي: من أعاجيب الحيات للجاحظ[2]، حيث اعتمد الكاتب على طريقة السّرد في بناء نصّه بغية اطّلاع القارئ على ما يجري من الأحداث الّتي تقوم بها شخصيات معيّنة ومن مؤشراته نجد:

- من أبرز المؤشرات الّتي يشترط أن تتوفر في السّرد هي ذكر الزّمان والمكان. فالزّمن يمكن للقارئ تحديده من خلال تسلسل الأحداث، لكن المكان يجب أن يكون مذكورًا من أجل تشجيع القارئ على تخيّل الأحداث بدقة ووضوح[3].

- الجمل الخبرية، أفعال الحركة (الفعل الماضي لسرد الأحداث، أدوات الربط).

- الفعل المضارع الّذي يجعل القارئ يعيش مع أحداث القصّة[4] ونجد كلّ هذه العناصر مجسدة في نص من أعاجيب الحيات وهي كالآتي:

- تحديد الزّمان والمكان مثال عن ذلك من النصّ:

- حدّثنا أبو جعفر المكفوف النحوي، وأخوه رَوْحُ الكاتب ورجال من بني العنبر، أنّ عندهم في رمال بلعنبر ....

- بلعنبر هو اسم مكان صيغت على هذا النحو للتخفيف بدلاً من كلمة بني العنبر.

---

[1]- ينظر عاصم الأسمر، مؤشرات النمط السّردي واستخدامه https://www.edarabia.com، (16-03-2024).

[2]- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التّعليم الثّانوي العلمي والتكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020، ص 64.

[3]- ينظر محمد بوعزة، تحليل النصّ السّردي، ص 89، 91.

[4]- ينظر النمط السّردي مؤشراته وخصائصه، السّنة الثّانية ثانوي https://www.Tassilia/gerie.com، (29-11-2014).

- استخدام الوصف مثل:

ورمض الجندب غمست هذه الحية ذنبها في الرمل، ثمّ انتصبت كأنّها رمح مركوز، بمعنى أنّ الكاتب وصف لنا الحية كأنّها رمح مدفون في الرّمال. فذكر المشبّه وهي الحيّة، والمشبه به: رمح مركوز، الأداة هي: كأنّ، وجه الشبه: الانتصاب.

- كثرة روابط العطف مثل:

الواو (وفيه جهل الطائر بفرق ما بين الحيوان والعود)، الفاء مثل: (فجيء الطائر الصغير). استخدمت الفاء للدلال على الترتيب. كما استخدم ثمّ للدّلالة على التّرتيب أيضًا في قوله (ثمّ انتصبت كأنّها رمح).

- كثرة الأفعال الدّالة على الحركة والانتقال[1].

مثل (ثمّ انتصبت كأنّها رمح)

(وقع على الحية)

(قبضت عليه)، (ابتلعته، أكلته وانصرفت).

ب- النمط الوصفي:

هو الطريقة المستخدمة من أجل نقل مشهدًا حقيقيًا أو من صنع الخيال بالاعتماد على الملاحظة الدقيقة والمهارة في الربط والتّعبير[2].

النص الأدبي: نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي[3].

النمط الغالب على هذا النصّ هو الوصفي ويعتبر تقنية مستخدمة في تحرير النصوص الوصفية بمحاكاة الشيء، وتمثيله، ومن مؤشراته في النصّ نجد:

[1]- محفوظ كحوال، أنماط النّصوص، دار نوميديا للطباعة والنّشر، الجزائر، 2007، ص 07.

[2]- ينظر النمط الوصفي السّنة الثّانية ثانوي. https://www.iktesab.com، (04-04- 2022).

[3]- الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، ص 149.

– استخدام الأوصاف والنعوت مثل:

في البيت السّابع: تبكي الحنيفية (البيضاء) من أسف.

والبيت الثّامن: على ديار من الإسلام (خيالية).

– استعمال الفعل الماضي لوصف ما مضى، والأفعال المضارعة للدلالة على الحركة مثل:

في الشطر الثّاني من البيت الأول: فلا (يغير) بطيب العيش إنسان.

والبيت السّابع: (تبكي) الحنيفية البيضاء من أسف.

والبيت الحادي عشر: كم (يستغيث) بنو المستضعفين وهم قتلى وأسرى فما يهتز إنسان.

البيت الخامس عشر: لمثل هذا (يذوب) القلب من كمدٍ.

– الصورة البيانية في البيت الثّالث:

دهى الجزيرة أمر لا عزاء له هوى له أحد و(أنهد ثهلان).

– استخدم الكاتب "أنهد ثهلان" كناية لتبيان عمق المعصية.

– استعمال الأحوال كما ورد في البيت العاشر:

حتى المحاريب تبكي (وهي جامدة).

– استخدام الإضافات مثل:

في البيت الأوّل: (لكل شيء) إذا ما تمّ نقصان.

جـ– النمط الحجاجي:

هو أحد الأنماط الّتي يتمّ كتابة النّصوص بها ويتمّ الاعتماد في ذلك على الأدلة والبراهين لإثبات صحة الكلام أو نفيه[1]. ومثال عن ذلك نجده في النصّ الأدبي للموت ما تلدون لأبي العتاهية[2].

[1]– ينظر دينا محمود، مؤشرات النمط الحجاجي، https://www.almrsal.com، (24– 02– 2020).

[2]– الجديد في الآدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، ص 37.

– **نمط النصّ:** حجاجي لأنّ الشّاعر يريد إثبات فكرة الموت الّتي ينكرها بعض النّاس فينعمون في ملذات الدّنيا وذلك بالاعتماد على الحجج والبراهين قصد إقناع الطرف الأخر (مستمع، مخاطب، قارئ) حول رأي أو فكرة ما، ومن مؤشراته نجد:

– كثرة الأدلة والبراهين ولقد اعتمد الشّاعر على حجج عقلية ونقلية.

– الأدلة العقلية وهي: هلاك النّاس.

– الأدلة النقلية: في البيت الثّامن هو اقتباس من قوله "صلى الله عليه وسلم" عن أبي عباس رضي الله عنه قال: «كنت خلف النبيّ صلى الله عليه وسلم يومًا فقال: يا غلام، إني أعلّمك كلمات: احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أنّ الأمّة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلاّ بشيء قد كتبه الله عليك، وإن اجتمعوا على أن يضروك بشيء، لم يضروك إلاّ بشيء قد كتبه الله عليك»[1].

– الاعتماد على النفي والإثبات، كما ورد أسلوب النفي في البيت الأوّل:

(ما يدفع الموت أرصاد)، ولا حرس ما يغلب الموت لا جن ولا إنس.

– استعمال الحروف المختلفة من أداوت التوكيد مثل: ما ورد في البيت الثّامن: (إنّ) الخلائق في الدّنيا لو اجتهدوا.

وفي البيت التّاسع: (إنّ) المنية حوض أنت تكرهه.

– استخدام الجمل القصيرة[2]. مثل: البيت الرّابع: (هلا أبادره) ما دام لي نفس.

د– النمط الحواري:

وهو الطّريقة المعتمدة عليها في إعداد النصّوص المسرحية خاصّة بغية تحقيق المرسل منه، والحوار هو تواصل كلامي بين طرفين أو أكثر[3]، ولقد غلب النمط السّردي

[1]– محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير للنّشر والتّوزيع، لبنان، 2018، ص 62.

[2]– محفوظ كحوال، أنماط النصوص، ص 164.

[3]– ينظر ابتسام مهران، مؤشرات النمط الحواري، https://www.almrsal.com، (29– 11– 2020).

وتخلّله النمط الحواري في نصّ المطالعة الموجهة «باب الحمامة ومالك الحزين لابن المقفع»[1].

وللنمط الحواري مؤشرات وهي كالآتي:

– وجود حوار بين اثنين أو أكثر وهذا ما جرى بين الحمامة والثعلب ومالك الحزين، مثل:

– قال لها مالك الحزين: «يا حمامة، مالي أراك كاسفة اللّون، سيئة الحال؟»[2].

فقالت له: «يا ملك الحزين إنّ ثعلبًا دهيت به، كلّما كان لي فرخان جاء يهددني ويصيح ...»[3].

فقال الثّعلب: " أخبرني من علّمك هذا؟».

– استخدام الفعل الماضي للدّلالة على أنّ النصّ من نسج الخيال، ولقد استهل الكاتب بداية النصّ بفعل ماض وهو كالآتي: (زعموا) أنّ حمامة كانت تفرخ في رأس نحلة طويلة ذاهبة في السّماء...»[4].

– كثرة حروف الاستفهام وحروف الجواب مثل:

(من) علّمك هذا؟، فقولي له: (لا) ألقي إليك فرخي».

5– بطاقة فنية نموذجية لنص أدبي مقرر في ضوء المقاربة بالكفاءات:

الوحدة التّعليمية الحادية عشرة: رثاء المماليك والمدن.

النّشاط: نص أدبيّ.

الموضوع: نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي[5].

الأهداف التّعليميّة المتوخاة من تدريس نصّ "نكبة الأندلس".

– يتعرّف المتعلّم من خلال دراسته لهذا النصّ على الذّوق الجمالي الّذي يتضمّنه.

---

[1]– الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، ص 15.

[2]– المرجع نفسه، ص 15.

[3]– المرجع نفسه، ص 15.

[4]– المرجع نفسه، ص 15.

[5]– المرجع نفسه، ص 149.

– يتمكّن المتعلّم من استخراج الخصائص الّتي تساعده في تحديد نمط النصّ ويضبط مؤشراته.

– يتسنى له معرفة أحد جوانب من تاريخ الإسلام قبل سقوط الأندلس.

– يقوم المتعلّم بتحليل النصّ واستنتاج أهمّ خصائص رثاء المدن.

أ– تحديد نمط النص وخصائصه:

اعتمد الشاعر على استخدام النمط الوصفي في هذا النصّ كونه يهدف إلى وصف مشاهد سقوط الأندلس.

ب– خصائصه:

– كثرة الصوّر البيانيّة: (تبكي الحنيفية).

– استخدام النعوت والأحوال مثل: الحنيفية، البيضاء.

– الألفاظ الدالة على الحزن والأسى: تبكي، ساءته....

جـ– محاكاة النص كتابة ومشافهة:

ينطلق المعلم في هذا العنصر الحديث والإلمام بكلّ المعلومات الّتي تقدم هذا النص كقوله:

لقد تعدّدت أغراض الشّعر الأندلسي ولم تقتصر فقط على الوصف، حيث نجد الكثير من الشّعراء الأندلسيين الّذين كل قد ذاع صيتهم أمثال: ابن زيدون، ابن هاني الأندلسي، أبو البقاء الرندي، فماذا تعرفون عن هذا الأخير يا ترى؟

د- نموذج تدريس نص نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي:

مراحل سير الدرس	أنشطة التّعليم	أنشطة التعلّم
التعرّف على صاحب النصّ	لقد ذاع صيت الكثير من الشعراء الأندلسيين أمثال أبو البقاء الرندي فماذا تعرفون عنه يا ترى؟	ولد الشاعر أبو البقاء صالح في مدينة رندة بالأندلس عام 601هـ. كتب العديد من الفنون الأدبية، حيث يعتبر موسوعة علمية، توفي عام 696 هله ديوان شعري إضافة إلى مجموعة من المؤلفات[1].
النصّ	قراءة الأستاذة النموذجية	قراءة التلاميذ مع تصويب الأخطاء من طرف المعلم
إثراء الرّصيد اللّغوي	نحاول شرح المفردات الصعبة الّتي وردت في النص وهي: دهي، هيمان، كمد الحنيفية البيضاء	- دهي: المصيبة - هيمان: عاشق بشدة وولهان - كمد: الحزن المكتوم - الحنيفية البيضاء: الدين الإسلامي[2]
إكتشاف معطيات النص	1- بماذا بدأ الشّاعر قصيدته؟ 2- أي شيء وهي الجزيرة؟ 3- أين إلتمس الشّاعر التأسي؟[3]	1- إبتدأ الشّاعر قصيدته بالحديث عن الحياة مهما كانت جميلة إلا أنّها تبقى ناقصة وهي سنة الخلق. 2- الشيء الّذي دهى الجزيرة هو سقوط الأندلس وما حدث للمدن وأهلها. 3- إلتمس الشّاعر التأسي عندما لم يساعد الأندلسيين في نكبتهم أحد.

[1]- الجديد في الأدب والمطالعة والنّصوص، ص 149.

[2]- المرجع نفسه، ص 150.

[3]- المرجع نفسه، ص 150.

أحد بناء النص	1- ما هو النمط السائد في النص مع إبراز أهم خصائصه؟[1]	2- النمط السائد في النصّ هو الوصفي، لأنّ الشّاعر في صدد وصف مشاهد وظروف سقوط الأندلس ومن خصائصه نجد: - الإظافات (لكل شيء) - الظروف الزمانية والمكانية. - النّعوت والأحوال: الحنيفية البيضاء.
أتفحص الاتساق والانسجام	1- أذكر عواطف الشّاعر في النص؟ 2- ما علاقة البيت الأول بالبيت الأخير؟[2]	2- لقد طغت في النص عاطفة الحزن والأسى على سقوط الأندلس ويظهر ذلك من خلال العبارات الّتي وظفها الشّاعر، كما نجد عاطفة اللّوم على العرب كذلك. 2- إنّ العلاقة الّتي تربط البيت الأوّل بالبيت الأخير في القصيدة علاقة وطيدة حيث أن البيت الأول له علاقة موضوعية والبيت الأخير يجسد المعنى لذلك ساهما في تجسيد النصّ.
أجمل القول في تقدير النصّ	1- ما هو موضوع القصيدة؟ 2- ما هي خصائص فن رثاء المدن؟[3]	1- يتضمن موضوع القصيدة قضية سقوط الأندلس وعدم وجود مساعدات وجهود المسلمين للدّفاع عنها. 2- تتجلى خصائص فن رثاء المدن فيما يلي: - اِلتماس الحزن والأسى. - ظروف مأساوية ناتجة عن مرارة الأيام - اضطهاد الحالات الّتي ألمت بعد سقوط المدن

[1]- الجديد في الأدب والمطالعة والنّصوص، ص 150.

[2]- المرجع نفسه، ص 151.

[3]- المرجع نفسه، ص 151.

نستنتج ممّا سبق «أنّ النّصوص الأدبيّة والتربويّة الّتي قرّرت ضمن المناهج الموجودة في الكتاب المدرسيّ الّتي يتلقاها المتعلّم جاءت من أجل تكوين المتعلّم واكتسابه للملكات اللّغوية الوجدانية»[1] بمعنى أنّ النصّ الأدبيّ محور تدريس اللّغة العربيّة، حيث تهدف لتطوير كفاءات المتعلّمين بالاعتماد على النظريّة البنائية الّتي تجعل التّلميذ يجتهد في توظيف قدراته العقليّة ومكتسباته القبليّة من أجل بناء معارفه وذلك بمساعدة أستاذه الّذي يوجّهه ويصوّب أخطاءه.

المبحث الثّالث: استبيان الدّراسة.

1- توضيحات حول الاستبيان:

يعدّ الاستبيان أسهل طريقة من أجل الحصول على إجابات لعدد من الأسئلة الموجهة للأساتذة والتّلاميذ بشكل منهجي، حيث يعتبر الاستبيان نوع من أنواع الإحصاء والتّحليل.

لقد كانت نتيجة العرض من طرح بعض الأسئلة الموزعة على معرفة مدى تحكّم وتسيير الأساتذة في الطّريقة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، إضافة إلى معرفة مدى تفاعل التّلاميذ مع مادة النّصوص الأدبيّة وميولاتهم اتّجاهها.

ففيما يخصّ الأساتذة فقد بلغ عدد المستجوبين 20 أستاذًا من بينهم 16 إناث و04 ذكور، وذلك مع الأخذ بعين الإِعتبار لفارق الخبرة المهنية بين الأساتذة الّذين ينتسبون لعدّة ثانويات هـــي:

- ثانوية الشّهيد تزكرات علي – تيزي غنيف.
- ثانوية الشّهيد علي ملاح – ذراع الميزان.
- ثانوية الشّهيد خواص أحسن – الأربعاء ناث إيراثن.
- ثانوية الشّهيد عبد الرحمن الإلولي – الأربعاء ناث إيراثن.

[1]– ينظر محمد حمودة، مكوّنات القراءة المنهجية للنّصوص، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1998، ص 139.

أمّا فيما يخصّ المتعلّمين المستجوبين فقد بلغ عددهم 100 تلميذ من بينهم 70 إناث و30 ذكور من عدّة أقسام للسّنة الثّانيّة ثانوي علوم تجريبيّة الّتي تنتمي لأربع ثانويات المذكورة سابقًا.

لعل أهمّ ما استخلصناه منها ما يلي:

- التعرّف على مدى تحكّم الأساتذة في هذه الطّريقة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) لتدريس النّصوص الأدبيّة، ومدى تفاعل التّلاميذ معها.
- التحقّق من اهتمامات المتلقي ومدى ميولاته مع فاعلية المقاربة بالكفاءات.

أ- وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة:

السؤال رقم 01: تحديد خاصية الجنس.

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
الذكر	04	%20
الأنثى	16	%80
المجموع	20	%100

نلاحظ في هذا الجدول أنّ نسبة الإناث بلغت 80% وهي تفوق نسبة الذكور بكثير، حيث بلغت نسبة هؤلاء 20%، ويرجع هذا التفاوت حسب رأيي إلى أنّ الذكور يميلون إلى دراسة الفروع العلمية أكثر من غيرها، في حين تميل الإناث إلى دراسة الفروع الأدبيّة وهذا ما يفسّر تزايد عدد الإناث في تدريس المواد الأدبيّة، وبالإضافة إلى ذلك يميل الذكور إلى ممارسة مهن أخرى.

السؤال رقم 02: الصفة الّتي ينتمي إليها الأساتذة.

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
متعاقد	02	%10
مستخلف	03	%14
مرسم	09	%45
أستاذ رئيسي	04	%20
أستاذ مكوّن	02	%10
المجموع	20	%100

إن المتمعن في الجدول أنّ نسبة الأساتذة المرسمين قد بلغت 45% وهي تفوق بكثير نسبة الأساتذة المستخلفين الّتي بلغت 15%، كما بلغت نسبة المتعاقدين 10%، ونسبة الأستاذ الرّئيسي بلغت ضعف نسبة الأستاذ المكوّن، حيث قدرت بـ 20%، ونسبة الأستاذ المكوّن 10%.

السؤال رقم 03: هل البرنامج الحالي يقدم أهميّة كبيرة لدراسة النّصوص الأدبيّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	6	%30
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ البرنامج الحالي يقدم أهميّة كبيرة لدراسة النّصوص الأدبيّة بنسبة 70%، كما نلاحظ أيضًا أنّ هناك فئة 20% تقول بأنّ البرنامج يقدم أهميّة كبيرة لدراسة النّصوص.

السؤال رقم 04: هل الحجم الزّمني متوافق مع عدد النّصوص الأدبية المقرّرة؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	09	%45
لا	11	%55
المجموع	20	%100

يتبين من خلال الجدول أنّ نسبة 55% من الأساتذة قد أجابوا بـ "لا" على هذا السؤال، وبالتّالي الوقت المخصص لدراسة النصّ الأدبي بالنّسبة لهم غير كاف، فهو يتطلّب وقت أكثر من الوقت المقدر بساعتين، بسبب طول النصّ والأسئلة المطروحة حوله، فإذا وقف عند كلّ سؤال وتمعن في شرحه وفهمه يستغرق وقتًا أكبر، ونسبة 45% من إجابة الأساتذة أثبتت أنّ الوقت المخصص لتعليم النّصوص كاف، وذلك وفق ما جاء في منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي لشعبة العلوم التجريبية الّذي قسّم إلى دروس وحدّد لكلّ درس فترة زمنية مخصّصة له في الأسبوع، وفي نهاية الأمر يبقى المعلّم دائمًا في صراع لا يفارقه طيلة العام، وهو كيف ينهي البرنامج.

السؤال الخامس: الوسائل المستخدمة في إيضاح الدّرس من غير الكتاب المدرسي.

إنّ الوسائل المستخدمة في إيضاح الدروس حسب رأي بعض الأساتذة المستجوبون كما يلي:

- السبورة.
- الخرائط.

السؤال رقم 06: ما رأيك في إدراج النّصوص التواصلية؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
مفيدة	09	%45
غير مفيدة	05	%25
مفيدة قليلاً	06	%30
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ النصّوص التواصلية مفيدة بنسبة 45% وهي نسبة معتبرة وكذلك نبين أن هناك من يقول أن النصّوص التواصلية غير مفيدة بنسبة 25%.

السؤال رقم 07: ما رأيك في الأنشطة: قواعد اللّغة، العروض، النقد.

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
مفيدة	9	%45
غير مفيدة	4	%20
أحيانا مفيدة	7	%35
المجموع	20	%100

نلاحظ أن أنشطة قواعد اللّغة والعروض والنقد مفيدة بنسبة 45%، أما بعضهم الآخر على حسب الجدول بين أنهم فير مفيدة بالنّسبة 20%، وهناك من يقول أنها أحيانا تكون مفيدة بالنّسبة 35%.

السؤال رقم 08: هل النصّوص الأدبيّة الموجودة في الكتاب المدرسي تحتوي على معطيات (النحوية والصرفية والعروضية والنقدية) المقرر تقديمها في النصّ؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	11	55
لا	3	15
أحيانا	6	30
المجموع	20	100

من خلال الجدول نلاحظ أن النصّوص الأدبيّة الموجودة في الكتاب المدرسي تحتوي على المعطيات النحوية والصرفية والعروض والنقد بنسبة 55%، ونجد أحيانا نجد تلك المعطيات في الكتاب المدرسي بالنّسبة 30%، وهناك من يقول لا نجد تلك المعطيات في النصّوص الأدبيّة بنسبة 15%.

السؤال رقم 09: هل نجحت عملية الإصلاح في دمج (دراسة النصّوص، قواعد اللّغة، العروض، النقد).

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية %
نعم	10	%55
لا	4	%15
أحيانا	6	%30
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول نلاحظ أن عملية الإصلاح نجحت في دمج دراسة النصّوص، قواعد اللّغة، العروض، النقد وذلك بنسبة 55%، كما نلاحظ أحيانا أنها لم تنجح عملية الإصلاح في الدمج بنسبة 30%، كما هناك من قال أنها لم تنجح اطلاقا عملية الدمج بنسبة 15%.

السؤال رقم 10: هل النصّوص الشّعرية القديمة تتناسب مع إمكانات التّلميذ؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	5	%25
لا	8	%40
أحيانا	7	%35
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن النصّوص الشّعرية صعبة حيث لا تتناسب مع عقل التّلميذ وكان ذلك بنسبة 40% بسبب صعوبة الكلمات والمفردات لأنّها من العصر الجاهلي وهناك كلمات لم يعد يسمعها، وهناك الّتي أحيانا يجد الصعوبة بالنّسبة 35%، وهناك من تتناسب مع عقل تلميذ بسبب الحفظ بعض النصّوص الشّعرية والأبيات الشّعرية.

السؤال رقم 11: هل يهتم التّلاميذ بتحضير النصّوص في المنزل؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	12	%70
لا	3	%10
فئة قليلة	5	%20
المجموع	20	%100

نلاحظ أن الكثير من التّلاميذ يقومون بالتحضير المنزلي بنسبة 70%، وتبين كذلك أن هناك من لا يقومون بالتحضير بالنّسبة 10%، وهناك فئة قليلة بالنّسبة 20% تقوم بالتحضير أحيانا.

السؤال رقم 12: هل هناك استجابة ومشاركة في مرحلة بناء المعارف؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية%
نعم	14	%75
لا	2	%10
فئة قليلة	4	%15
المجموع	20	%100

نلاحظ أن هناك استجابة ومشاركة في مرحلة بناء التعليمات بنسبة 75% وهناك فئة قليلة من يستجيبون ويشاركون بنسبة 15%، كما نجد فئة لا يشاركون ولا يستجيبوا في مرحلة بناء التعليمات بنسبة 10%.

السّؤال الثّالث عشر: ماهي المرحلة الصعبة الّتي يعاني منها التّلميذ خلال دراسة النصّ الأدبيّ؟

نلاحظ من خلال الجدول أ هناك عينة من الطلاب لا يقبلون على درس الأدب بكل جوارحهم، لكونهم لا يجدون فيه راحتهم المنشودة، لأن الكثير من النصّوص الأدبيّة المقررة لا يشبع الحاجات النفسية للمطالب، كما أنه يجبره علي حفظ النصّوص الشّعرية والنثرية الّتي لا تتفق مع اتجاهاته وميوله الأدبيّ، والّتي قد تكون صعبة عليه ومثقلة بالمفردات الصعبة البعيدة عن العصر الّذي يعيش فيه، إضافة إلى اشتمالها على المعاني المجازية الّتي تعيق فهمه ، والوعي بأسرار جماله ، وشيئا فشيئا ينفر الطّالب من دراسة الأدب، بل ويكن في نفسه كرهاً لها، ولا يتذكر دروسه إلا من أجل اجتياز الامتحان والحصول على الدرجات، لا حباً فيه، ولا استمتاعا بدراسته.

السؤال رقم 14: ما هو دورك في القسم؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية%
موجه	8	%40
ملقن	5	%25
حواري	7	%35
مجموع	20	%100

يكون الأستاذ موجهًا في القسم بنسبة 40% عند المستجوبين في حين يكون ملقنا بنسبة 25% أما البعض الآخر فيذهب إلى أنه يكون محاورا بنسبة 35%.

السؤال رقم 15: هل تجد صعوبة في تقديم دروس النصّوص الأدبيّة الخاصّة بالسّنة الثانية ثانوي علوم تجريبية؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية%
نعم	3	%20
لا	12	%55
أحيانا	5	%25
المجموع	20	%100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 55% من الأساتذة قد أجابوا بـ "لا" على هذا السّؤال وبالتالي الوقت المخصص لدراسة النصّ الأدبيّ بالنّسبة لهم غير كاف فهو يتطلب أكثر من الوقت المخصص له والمقدر بساعتين، بسبب طول النصّ والأسئلة المطروحة حوله، فإذا وقف عند كل سؤال و تمعن في شرحه وفهمه يستغرق وقتا أكبر، ونسبة 02% من إجابة الأساتذة أثبتت أن الوقت المخصص لتعليم النصّوص كاف، وذلك نظرا لما جاء في منهاج السّنة الثانية من التعليم الثانوي وحدد لكل درس فترة زمنية مخصصة له في الأسبوع، ونسبة

25% أكدوا أن أحيانا لا يكفيهم الوقت المخصص له، وفي نهاية الأمر يبقى المعلّم دائما في صراع لا يفارقه طيلة العام، وهو كيف ينهي البرنامج.

السؤال رقم 16: ما رأيك في دليل الأستاذ؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
مفيد	8	%40
غير مفيد	5	%25
أحيانا مفيد	7	%35
المجموع	20	%100

بالنّسبة لدليل الأستاذ فهو مفيد جدًا للتّلاميذ وهذا ما بيّنه الجدول، حيث وصلت النّسبة إلى 40%، وهناك من قال بأنّ فائدته نسبية وكان ذلك بنسبة 35%.

السؤال السّابع عشر: ما هي معيقات تدريس النصّ الأدبي بالمقاربة بالكفاءات؟

أ- المعيقات التنظيمية:

أكّد أغلب الأساتذة أنّ الاكتظاظ داخل القسم لا يساعد على إعادة هيكلة الوضعية التّعليميّة، وأنّه يصعب على الأستاذ مراقبة التّلميذ داخل القسم مراقبة جيّدة ومستمرة، ما يجعل العمل التربوي يقوم في بعض الأحيان على الارتجالية والعشوائية، كما لا يستطيع التأكّد من استيعاب التّلميذ للدّرس إذ لم بيادر بطلب الإعادة.

ب- الوقت:

صرّح أفراد العيّنة بعدم كفاية الوقت اللاّزم لتطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فهم واقعون في إشكالية التخيير بين إتمام البرامج الدّراسية وبين تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ممّا يجعلهم يأخذون بالاختيار الأوّل بحكم المتابعة الإدارية والبيداغوجية المفروضة عليهم.

- **السؤال الثّامن عشر: ما هي ايجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات؟**

بيّن لنا بعض الأساتذة المستجوبين أنّ إيجابيات المقاربة بالكفاءات تمثّلت في:

- تجاوز الطريقة التقليدية (المقاربة بالأهداف) والتحلي بالطريقة الجديدة (المقاربة بالكفاءات).
- الاهتمام بشخصيات التّلاميذ من مختلف الجوانب مع مراعاة قدراتهم العقلية.
- نصح التّلاميذ وتصويب أخطاءهم من طرف أساتذتهم بدلاً من توجيه عقوبات صارمة على الهفوات الصادرة منهم.
- تنمية قدرات المتعلّم وإكسابه رصيد لغوي ومهارات جديدة ومفيدة في مساره التعليمي.

أما عن سلبيات المقاربة بالكفاءات فقد وضع الأساتذة أنّها لا تخلو من وجود بعض المشاكل الّتي تعرقل سيرورة هذه الطريقة الجديدة، ولا بد من معالجتها، فمن بين هذه السلبيات نجد:

- اكتظاظ الأقسام وهذا ما يصعب على الأستاذ لفت انتباههم وتقديم الدّروس بكلّ أرياحية في قسم يتجاوز ثلاثين تلميذ.
- نقص بعض الوسائل البيداغوجية، وهذا يسبب عائق أمام نجاح بعض الأنشطة التّعليميّة الّتي تستدعي وجود هذه اللّوازم البسيطة، مما يجعل الأستاذ يكلف تلاميذه بإحضارها مثل: أوراق مليميترية، آلة حاسبة، أوراق شفافة، مدور ... وفي أغلب الأحيان لا يتمكّن جل التّلاميذ من إحضارها أثناء الدّرس.
- ضيق الوقت الّذي يشترط فيه تقديم الدّرس نظرًا لطول بعض النّصوص الأدبية الّتي تستدعي تقسيم الحصّة إلى حصتين ليتسنى للتّلاميذ الفهم الجيّد وتسجيل شتى المعلومات المتعلقة بالدّرس.

ب- وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالمتعلّمين:

تضمن استبيان التّلاميذ مجموعة من الأسئلة بتعليمية النصّ الأدبي للسّنة الثّانية علوم تجريبية، حيث أنّنا حاولنا أن نتطرّق لجميع الجوانب الّتي تنتمي إليها للتّعبير عنها فيما يلي:

السؤال رقم 01: تحديد خاصية الجنس.

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية%
ذكر	30	%32
أنثى	70	%68
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أنّ نسبة الإناث طغت على نسبة الذكور، حيث بلغت نسبتهن 68%، في حين بلغت نسبة الذكور 32%، ويعود ذلك إلى غلبة العنصر النّسوي في المجتمع الجزائري.

السّؤال رقم 02: ما رأيك في مادة الأدب العربي؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية%
مشوّقة	55	%56
مملة	30	%28
لا بأس بها	15	%16
المجموع	20	%100

نلاحظ أن نسبة أراء المتعلمين مرتفعة بنسبة 56% لأنّ مادة الأدب العربي مشوقة وهذا راجع إلى التعدّد في أنواع النصوص الأدبية، والبعض الآخر يعبّر على أنّها مملة بنسبة 28%، والبعض يقول لا بأس بها بنسبة 16% على أساس النّصوص المقررة في المنهاج.

السّؤال رقم 03: ما هو ميولك؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
أدبي	20	18%
علوم	70	%75
أحب كلاهما	10	%7
المجموع	**100**	**%100**

تفوقت نسبة فئة العلوم، حيث قدرت بـ 75% وهذا راجع إلى شعبة العلوم التجريبية نظرًا لأهميّة الأدب العربيّ في اختصاصه، أمّا الّذين ميولهم أدبيّ فتمثلت في 20% وهذا راجع إلى حبهم للأدب العربيّ، وهناك من يحب كلاهما بالنّسبة 7%.

السّؤال رقم 04: هل تحب النصّوص الأدبيّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	75	%76
لا	25	%24
المجموع	100	%100

نلاحظ أن معظم التّلاميذ يحبون النصّوص الأدبيّة بالرّغم من صعوبة مفهومها خاصّة الشّعر الأدبيّ بنسبة 76%، ونلاحظ نسبة ضئيلة جدًا 24% لا يحبون النصّوص الأدبيّة.

السّؤال رقم 05: هل تجد الصعوبة في فهم الأبيات الشّعرية؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	11	%55
نوعا ما	4	%20
أحيانا	5	%25
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم التّلاميذ يجدون صعوبة في فهم أبيات الشّعر بنسبة 55% وذلك راجع إلى اللّغة واللّهجة فالشّعر الجاهلي وخاصّة الأعمال المبكرة مكتوبة باللّغة العربيّة الفصحى، وهو ما قد يصعب على التّلاميذ فهمه، وكذلك راجع إلى المفردات والتعابير القديمة الّتي لم تعد مستخدمة اليوم وكذلك إلى المراجع الثقافية لأنّ الشّعر غارق في ثقافة وعادات ذلك الوقت، وغالبًا ما يستخدم أدوات وأشكال الشّعر معقدة وتكون غير مألوفة بالنّسبة لهم. ويبيّن الجدول أنّ هناك فئة نوعا ما بالنّسبة 20% لا تجد صعوبة في فهم الأبيات الشّعرية وذلك بسبب المطالعة وفهمه وحفظه، وهناك 25% من يجدون أحيانا صعوبة في فهم الأبيات الشّعرية.

السّؤال رقم 06: هل تقوم بنشاط المطالعة؟

الاحتمالات	**التكرارات**	**النّسبة المئوية**
نعم	8	%40
لا	7	%35
أحيانا	5	%25
المجموع	20	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك من يقوم بنشاط المطالعة بنسبة كبيرة وتمثل 40%، وهناك من يقول أنّه أحيانًا يقوم بالمطالعة وكانت النسبة هي 25%، وهناك الّذي لا يطالع بالنّسبة 35%.

السؤال رقم 07: هل تحفظ بعض الشّعر؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	13	%65
لا	7	%35
المجموع	20	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن النّسبة مرتفعة جدا للتلاميذ الّذين يحفظون الشّعر وذلك بالنّسبة 65% وهذا راجع للكثير من مطالعة والاستماع له من خلال الدّرس وهناك من لا يستطيع حفظه بسبب صعوبة الكلمات والمصطلحات في العصر الجاهلية بالنّسبة 35%.

السؤال رقم 08: ما رأيك في النصّوص الشّعرية؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
سهلة	5	%25
صعبة	7	%40
صعبة جدا	6	%35
المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّها ما بين صعبة وصعبة جدًا بنسب متفاوتة 40-35% وذلك راجع إلى صعوبة الأبيات الشّعرية، ونلاحظ أنّ بعض التّلاميذ كانت آراؤهم بالنّسبة للنصوص الشّعرية سهلة قدرت بنسبة 25%.

السؤال رقم 09: هل تشارك في القسم؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	06	%30
أحيانًا	03	%15
المجموع	20	%100

بالرغم من صعوبة الأدب العربي إلاّ أنّ معظمهم يشارك وذلك بنسبة 55% وهذا راجع إلى أستاذ المادة وطريقة إيصاله للمعلومة، والبعض لا يشاركون وقد قدرت نسبتهم بـ 30%، وهناك الّذين يشاركون أحيانًا بنسبة 15% كما نجد الكثير من يشاركون.

السؤال رقم 10: هل تمّ احترام ميولك العلمية والأدبية في مرحلة التوجيهات في السّنة الرّابعة متوسط؟

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة المئوية
نعم	14	%70
لا	06	%30
المجموع	20	%100

احترم الاختيار الخاص بالتّوجيه في السّنة الرّابعة متوسط بنسبة كبيرة جدًا قدرت بـ 70% وهناك أقلية لم يحترموا ميولهم بسبب معدل المواد الأساسية بنسبة 30%.

استنتاجات عامة:

- صعوبة التحكّم في التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات عند البعض، وبخاصة الملتحقين حديثًا بقطاع التربيّة والتّكوين.
- قصر المدة المخصصة لتدريس النصّ الأدبيّ في تخصّص العلوم التجريبيّة.
- نلاحظ نقص نسبيًا في تفاعل المتعلّمين مع مادة النصّ الأدبيّ كونهم ينظرون البعض على أنّها مادة مكمّلة بعكس المواد العلميّة الّتي يولونها أهميّة قصوى.
- إنّ قلّة تفاعل المتعلّمين مع تدريس النصّ الأدبيّ واللّغة العربيّة عامّة هو رغبتهم في شغل أعمال حرّة مستقبلاً (هندسة معماريّة، طبيب الأسنان...) بعكس التخصّص في اللّغة العربيّة والّذي يرتبط دومًا في نظرهم بمجال التّعليم.

خاتمـــــة

خاتمة:

يمكننا إيجاز أهمّ النّتائج الّتي تسنى لنا تحقيقها فيما يلي:

- إنّ التطوّرات الّتي شهدها العالم عامّة والجزائر خاصّة، في مجال الرقي والتنمية المستدامة وما يحيط بها من تحديات هي الّتي عجلت بتغيير طريقة التّدريس من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.
- أعطت المناهج التّعليميّة الحديثة النصّ الأدبيّ أهميّة كبيرة، حيث جعلت منه مركزًا في تدريس اللّغة العربيّة بمختلف أنشطتها علمًا أن النصوص الأدبيّة محل الدّراسة تمتاز بمجموعة خصائص جمالية فنية لغوية واجتماعية، سعى المختصون من وراء انتقائها إلى تحقيق أهداف معرفية أو وجدانية... باعتبارها قاعدة أساسية تبنى عليها جل الأنشطة التّعليميّة.
- فرضت المقاربة بالكفاءات نفسها في الساحة التربوية من أجل رفع مستوى المدرسة الجزائريّة والخروج بها من دائرة الجمود إلى الانفتاح، ودعت إلى إكساب المتعلّم القدرة على دمج المعارف والمكتسبات السّابقة من أجل الوصول لحل المشاكل الّتي تواجهه.
- لعل أهمّ ما استخلصناه من خلال الدراسة الميدانية وتواصلنا مع الأساتذة هو أن طريقة المقاربة بالكفاءات تهدف إلى دراسة النصّ الأدبيّ بشكل فعّال ومؤثر ما يسمح للمتعلّم بتذوقه وإثراء رصيده المعرفي والاهتمام أكثر بمادة اللّغة العربيّة.

استخلصنا من خلال حضورنا لبعض الدروس التركيز على الطريقة الحوارية بإشراك المتعلّم في كل مراحل الدّرس عن طريق أسئلة فنية تنسجم مع عناصر الدّرس ما يخلق نوعًا من التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم ومن خلال دراستنا الميدانية واحتكاكنا ببعض الأساتذة تبيّن لنا ما يلي:

- أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة مرتبط في الأساس بمدى توفر الوسائل وبمدى تحكّم المعلّم في الطرائق الجديدة المعتمدة وبخاصة المقاربة بالكفاءات والّتي يجعلها المنضمون الجدد

لميدان التربية والتّعليم وعليه يجب تكوين هؤلاء تكوينا يتماشى مع التطوّرات الحاصلة في هذا المجال.

- فتح قنوات الحوار المستمر بين المعلّم والباحثين في مجال التربيّة والتّعليم بإشراف الوصاية المساهمة في معالجة المعوّقات والعمل على خلق متعلّم متشبع بالمعارف.
- ضرورة اخضاع المنهاج للتنقيح والتّطوير مع مراعاة قدرات الاستيعاب لدى المتعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم (ورش).

أ- المصادر:

1. الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الثّانية من التّعليم العام والتّكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020- 2021.

ب- المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار المكتبة العلمية، لبنان، ط1، 2003.
2. أبو الحسن بن فارس زكريا، مجمل اللّغة، لبنان، ط1، 1984.
3. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث عربي- فرسي- إنجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، 2010.
4. حسين أحمد اللقاني، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في طرق المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مصر، ط2، 1999.
5. سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط - فرنسي - عربي، دار الأدب للنشر والتّوزيع، لبنان، 2003.
6. عبد الكريم غريب، معجم المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006.
7. عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، المغرب، 1994.
8. مجمع اللّغة العربيّة، معجم علم النّفس والتربية، ج1، دار المطابع الآمرية، مصر، 1984.

9. أحمد العايد وآخرون، المنظمة العربيّة للتربية والعلوم لاروس، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربيّة ومتعلّميها، 1989.

جـ- الكتب:

1. إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التّعليميّة، مكتبة الأنجلو للنّشر والتّوزيع، مصر، 2008.
2. إبراهيم الحمداني فاتن الحاج يونس، المصطلح في الخطاب النّقدي الأندلسي بين الأتباع والإبداع، دار الكتب العلمية، لبنان ط1، 2005.
3. أحمد حساني دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.
4. أحمد مداس، لسانيات النصّ نحو منهج تحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2009.
5. أفنان نظير دروزة، النّظرية في التدريس وترجمتها علميًا، دار الشروق، مصر، ط1، 2000.
6. أنطوان صباح وآخرون، تعليمية اللّغة، ج1، دار النهضة العربيّة، الجزائر، 2014.
7. بشير إبراهيم، تعليميّة النّصوص بين النظرية والتّطبيق، دار الثّقافة، الأردن، 2007.
8. پير ديشي، تخطيط الدّرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة المغرب، ط1، 2003.
9. جمال مباركي، التناص وجمالياته في الشّعر الجزائري المعاصر، دار الإبداع الثّقافية، الجزائر، 2003.
10. جميل حمداوي، العمليّة التّعليميّة، التّخطيط، التدبير، التّقويم، ط3، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 2022.

11. حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2000.
12. حسين الوادي، قراءات في مناهج الدّراسات الأدبية سراس للنّشر والتّوزيع، تونس، ط1، 1985.
13. حمدان محمد زياد، تقييم التحصيل، دار التربية الحديثة، الأردن، ط1، 1986.
14. حنان عبد الحميد عناني، اللّعب عند الأطفال، دار الفكر، الأردن، ط9، 2014.
15. خالد المير، التّعليميّة والديداكتيك، سلسلة التّكوين التربوي، ع3، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، 1994.
16. داود أحمد عيسى، أصول التّدريس النظري والعلمي، دار يافا. الأردن، 2014.
17. راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار الكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009.
18. ربيع مشعان هادي، القياس والتّقويم في التربيّة والتّعليم، دار زهران، الأردن، ط1، 1986.
19. رشيد بناتي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي، المغرب، ط1، 1991.
20. روبول أوليفي، لغة التربية، ترجمة أوكان عمر، دار إفريقيا الشروق، المغرب، 2002.
21. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النظرية والتّطبيق، الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.
22. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، دار مجدلاوي، الأردن، 1997.
23. صالح عبد الحميد عبد المجيد، التربية وطرق التّدريس، دار المعرفة، مصر، 1976.
24. صلاح إسماعيل، نظرية جون سيرل في القصدية، بحث في فلسفة العقل، دار قباء الحديثة، مصر، 2007.

25. طه حسين الدليمي، اللّغة العربيّة، مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، الأردن، 2005.

26. عبد الحكيم يا حسين حجازي، وسائل سليم السياحية، مفاهيم أساسية في التربية، دار المعتز، الأردن، ط1، 2016.

27. عبد الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة، مصر، دط، 1995.

28. عبد السميع أحمد، فاعلية استخدام استراتيجية تحليل بنية النّصب اللّغوي لتدريس النّصوص الأدبيّة، دار المنظومة، السعودية.

29. عبد العزيز الآمرني، مدخل عام إلى الديداكتيك، منتدى مبادرات للأساتذة، المغرب، 2014.

30. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتب الجامعية، لبنان، ط1، 2016.

31. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والممارسة، دار الفكر، لبنان، ط1، 1999.

32. عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزف، مدخل إلى تحليل النصّ الأدبيّ، دار الفكر، الأردن، ط1، 2008.

33. عبد القادر لوريسي، المرجع في التّعليميّة، الزاد في النفيس والسند في علم التدريس، دار الجاسور، الجزائر، ط1، 2004.

34. عبد المحسن عبد العزيز الأبانمي، المناهج الدّراسية والتغيّرات الثّقافية في المجتمع السعودي، مطابع التّقنية، السعودية، ط1، 1993.

35. عبد المنعم إبراهيم، تقويم التّعليم اللّغوي والأدبي، دار الصفاء للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1999.

36. عبد المنعم خليل، نظرية السياق بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء، مصر، 2007.

37. عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الإجتماعيات، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2011.
38. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف، مصر، 1991.
39. علي أيت أوشتان، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، المغرب تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.
40. عمران حاسم جبوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق اللّغة، دار طوان، الأردن، ط2، 2014.
41. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة، مفاهيم ونظريات، دار هومة للنّشر والتّوزيع، 2008.
42. فريد حاجي، التّدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار ميلة للنشر، الجزائر.
43. كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003.
44. اللحية حسين بيداغوجيا التعاقد، دار المعارف، المغرب، 2010.
45. م. النجاري، رضوان العثماني، بيداغوجيا المسارات أو الفارقية مجزوءة تدبير التعلّمات، المركز الجهوي لمهن التربية والتّكوين، المغرب، 2015.
46. محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشروق، مصر، ط1، 2006.
47. محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1983.
48. محمد السكران، أساليب التّدريس، الدّراسات الاجتماعية، دار الشروق، الأردن، 1989.
49. محمد الصالح الحرثوبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2003.
50. محمد الصالح الحرثوبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.

51. محمد أيت موجي وآخرون، سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1995.
52. محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التّعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004.
53. محمد حمودة، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثّقافة، الأردن، 1998.
54. محمد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثّقافي العربيّ، لبنان، ط1، 1991.
55. محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التّربية وعلم النفس، دار الفكر العربيّ، مصر، 1957.
56. محمد شارف سرير، نور الدين الخالدي، الفعل التّعليمي، مطبعة الأمير، الجزائر، 1998.
57. محمد صبري حافظ محفوظ والسيد محمود البحيري، تخطيط المؤسسات التّعليميّة، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع، مصر، ط1، 2004.
58. محمد صلاح سمك فن التّدريس للتربيّة اللّغوية، مكتبة الأنجلو للنّشر والتّوزيع، مصر، 1972.
59. محمد عزت، عند الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثّقافة، مصر، ط1، 1981.
60. محمد فتحي عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة الدّراسية في المكتبات والمعلومات، الدار المصرية اللّبنانية، مصر، ط1، 1981.
61. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2004.
62. محمد مفتاح، النصّ من القراءة إلى التنظير مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1999.

63. مهدي حسن التميمي، مهارات التّعليم : دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2007.
64. نبيل عبد الهادي، سيكولوجية اللّعب وأثرها في تعليم الأطفال، دار وائل، الأردن، 2004.
65. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمد، الساموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005.
66. وليد جابر طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، الأردن، 2005.
67. يوسف مقران، دروس في اللّسانيات التّعليميّة، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2007.
68. يوسف ونايفة قطامي وماجد أبو جابر، تصميم التّدريس، دار الفكر العربيّ، الأردن 2002.
69. محمد بوعزة، تحليل النصّ السّردي، مطابع الدار العربيّة للعلوم، لبنان، 2010.
70. محفوظ كحوال، أنماط النّصوص، دار نوميديا، الجزائر، 2007.
71. محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير للنّشر والتّوزيع، لبنان، 2018.

د- البحوث والرّسائل الجامعية:

1. بلقاسم جياب، تعليميّة اللّغة العربيّة، بحث ليل درجة الدكتوراه، كلّية الأدب العربي والفنون جامعة باتنة، 2016.
2. شتوح زهور، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية واقع وآفاق، بحث لنيل شهادة الماجيستير في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010.
3. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها، مخطوط ماجيستير، معهد اللّغة والآداب، جامعة الجزائر، 1936.

4. قارة نور الدين، النصّ الأدبي من النسق المغلق إلى النسق المفتوح، بحث لنيل درجة الدكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، 2010.
5. نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفاءات، تثبيت المملكة اللّغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بحث لنيل شهادة الماجيستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2010.

هـ- المجلات:

1. البار عبد القادر بن فردية ضياء الدين، تعليميّة النّصوص الأدبيّة والروافد اللّغوية في المقاربة بالكفاءة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع35، الجزائر، 2018، ص 116.
2. بشير إبرير، إشكالية تصنيف النّصوص (المعالجة التّعليميّة)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة خيضر، بسكرة، 2005، ص 120.
3. بلخير شنين، النصب الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، مجلة، ع03، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2018، ص 111- 112.
4. بومعزة غشام، تعليمية نشاط النصّ الأدبي، المفتشية العامّة للبيداغوجيا، الملتقى الوطني لإدماج تقنيات الاتّصال والإعلام في التربية والتّعليم، ثانوية حسيبة بن بو علي، الجزائر، 2012، ص 07.
5. زرارقة الوكال، تعليميّة النصّ الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج، جامعة عمار ثليجي الجزائر، ص 11.
6. سيدي عومر فاطمة، تعليميّة النصّ الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات السّنة الثّانية أداب وفلسفة أنموذجًا، مجلة الموروث، المجلة 8، ع01، جامعة أحمد بن بلة وهران، الجزائر، 2020، ص 184.
7. صالح بلعيد، دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليميّة، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، 2011، ص 76.

8. صالح بلعيد، الجهود العلمية واللّغوية للباحث، أعمال اليوم الدّراسي، إصلاحات التّعليم العالي والتّعليم العام، الرّاهن والأمان، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2013.
9. الطاهر بو مدفع، عبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في منظومة التربية الجزائرية، مجلة التربية والصحة، م6، ع01، الجزائر، 2020.
10. علي تعوينات التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النظام الجامعي، مختبر تطوير الممارسات النّفسية والتربوية، جامعة الجزائر، 2010، ص 07.
11. محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي، السعودية، 1990، ص 24.
12. معمر الدين عبد القادر، أهميّة التّكوين في أجرأة المقاربة بالكفاءات، المجلد 3، ع07، مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التربوية الجزائرية، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2015.
13. موهوب حروش، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة كلغة حيّة، المجلة الجزائرية التربية، الجزائر.
14. نجاة يحياوي، فتيحة الطويل، التربية والبيداغوجية دراسة نقدية لرؤية دوركايم، مجلة دفاتر المخبر، المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، الجزائر، 2018، ص 95.
15. نور الدين أحمد قايد، وحكيمة السبيعي، التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجيا والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، مصر، 2010، ص 33.

و- المواقع الإلكترونية:

- محمد رمضاني، مفهوم الديداكتيك والبيداغوجيا والفرق بينهما https://figshare.com (05-11-2023).
- ما هي بيداغوجيا التعاقد Kera.com https://www.fakera.com (28-01-2024).
- فرحات بدري الحربي، عناصر النصّ الأدبي www.uobabylon.edu.iq (07-12-2023)

- محمد أحمد محمد القضاه، بحث عن خصائص النص الأدبي، https://mawdoo3.com (2023-02-16).
- يحي محمد، دراسة منطق الفهم، النصب والخطاب https://www.fahmaldin.net (2021).
- عاصم الأسمر، مؤشرات النمط السّردي واستخدامه https://www.edarabia.com (2021)
- النمط السردي مؤشراته وخصائصه، السّنة الثّانية ثانوي.
(2020-02-24) https://www.Tassilia/gerie.com
- النمط الوصفي السّنة الثّانية ثانوي https://www.iktesab.com (2022).
- دينا محمود، مؤشرات النمط الحجاجي https://www.almrsal.com (24-02-2020).
- ابتسام مهرات، مؤشرات النمط الحواري https://www. almrsal.com (29-11-2020).
- أوبيرة عبد الرؤوف، كيفية دراسة النصوص الأدبية حسب خطوات الكتاب المدرسي
https://horizentaibet.ahlamontada.net

ز- الوثائق الرسمية:

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التّعليم الثّانوي منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الأولى ثانوي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2005، ص 07.
- وزارة التربية الوطنية، مناهج السّنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص 10.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر وعرفان.

الإهداء

مقدّمة 01

الفصل الأوّل

عرض المفاتيح المصطلحية الأساسية

المبحث الأوّل: التّعليميّة، نشأتها وتطوّرها، أركانها وفروعها 05

1- مفهوم التّعليمة نشأتها وتطوّرها..... 05

أ- التّعليمة لغة..... 05

ب- التّعليميّة اصطلاحًا..... 06

جـ- نشأة التّعليميّة وتطوّرها..... 07

2- أركان التّعليميّة..... 10

أ- المعلّم..... 10

ب- المتعلّم..... 11

جـ- المنهج التّعليمي..... 12

3- فروع التّعليميّة..... 13

أ- التّعليميّة العامّة (Didactique générale)..... 13

ب- التّعليميّة الخاصّة (Didactique spéciale)..... 14

4- مفهوم الأهداف التّعليميّة (Éducation objective)..... 14

المبحث الثّاني: بين البيداغوجيا والتّعليميّة..... 15
1- مفهوم البيداغوجيا..... 15
2- مكوّنات علم البيداغوجيا..... 16
3- أنواع البيداغوجيا..... 17
أ- بيداغوجيا الأهداف..... 17
ب- بيداغوجيا الكفايات..... 17
جـ- بيداغوجيا الأخطاء..... 17
د- بيداغوجيا التعاقد..... 18
هـ- بيداغوجيا حلّ المشكلات..... 18
و- بيداغوجيا المشروع..... 19
ز- بيداغوجيا اللّعب..... 19
حـ- البيداغوجيا الفارقية..... 20
4- بين التّعليميّة والبيداغوجيا..... 21
5- بين الديداكتيك والبيداغوجيا..... 23
المبحث الثالث: النصّ الأدبيّ مفهومه/ خصائصه وأهميّة تدريسه..... 23
1- مفهوم النصّ الأدبيّ..... 23
2- خصائص النصّ الأدبيّ..... 25
3- الأهداف المتوخاة من تدريس النصّ الأدبيّ..... 27
أ- أهميّة تدريس النصّ الأدبيّ..... 27
ب- أهداف تدريس النصّ الأدبيّ في ظل المقاربة بالكفاءات..... 28
المبحث الرّابع: المقاربة بالكفاءات، نشأتها، أنواعها ومستوياتها..... 30
1- تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 30

أ- التحديد اللّغوي 30
ب- التّحديد الاصطلاحي..... 31
2- نشأة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات..... 33
3- المقاربة بالكفاءات والمفاهيم المجاورة..... 35
4- أنواع الكفاءات ومستوياتها 37
أ- أنواع الكفاءات..... 37
ب- مستويات الكفاءة..... 38

الفصل الثاني

تعليميّة النصّ الأدبيّ في السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية في ضوء المقاربة بالكفاءات

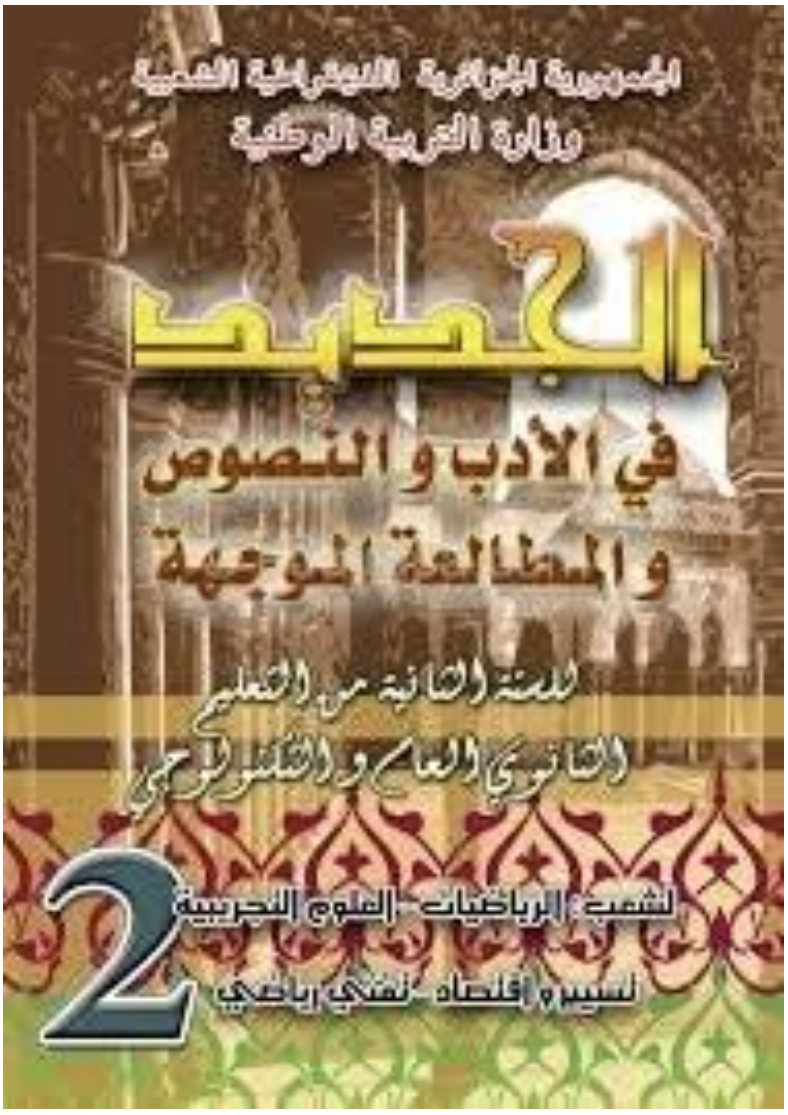
المبحث الأول: تحليل محتوى الكتاب..... 42
أ- وصف المدوّنة 42
ب- المعطيات الشّكليّة 43
ج- المعطيات المضمونية 44
المبحث الثّاني: واقع تدريس النصّ الأدبيّ في السّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية 46
1- استراتيجيات فهم النصّ الأدبي..... 46
أ- استراتيجيات فهم مفردات النصّ..... 46
ب- استراتيجيات فهم الجمل 46
جـ- استراتيجيات فهم بنية النصّ 47
د- تحديد الأفكار الأساسية 47
2- دور الأستاذ في تعليم النصّ الأدبيّ في ظل المقاربة بالكفاءات 47
3- منهجية تدريس النصّ الأدبيّ في ظلّ المنهاج المعتمد 50

- تصميم لدرس في النصوص الأدبيّة..... 50
أ- تمهيد..... 50
ب- تقديم موضوع النصّ..... 50
جـ- إثراء الرصيد اللغوي..... 50
د- اكتشاف معطيات النصّ..... 51
هـ- مناقشة معطيات النص..... 51
و- تحديد بناء النص..... 52
ز- تفحص الاتساق والانسجام في تركيب وبناء فقرات النصّ 52
ح- إجمال القول في تقدير النصّ..... 52
4- أنماط النصّوص المتضمنة في المدونة ومؤشراتها 54
أ- النمط السردي..... 54
ب- النمط الوصفي..... 55
جـ- النمط الحجاجي..... 56
د- النمط الحواري 57
5- بطاقة نموذجية لنصّ أدبيّ مقرر في ضوء المقاربة بالكفاءات..... 58
أ- تحديد نمط النص 59
ب- خصائصه..... 59
جـ- محاكاة النص كتابة ومشافهة..... 59
د- نموذج تدريس نص نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي..... 60
المبحث الثّالث: استبيان الدّراسة..... 62
أ- وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة..... 63
ب- وصف وتحليل الاستبيان الخاص بالمتعلّمين..... 73

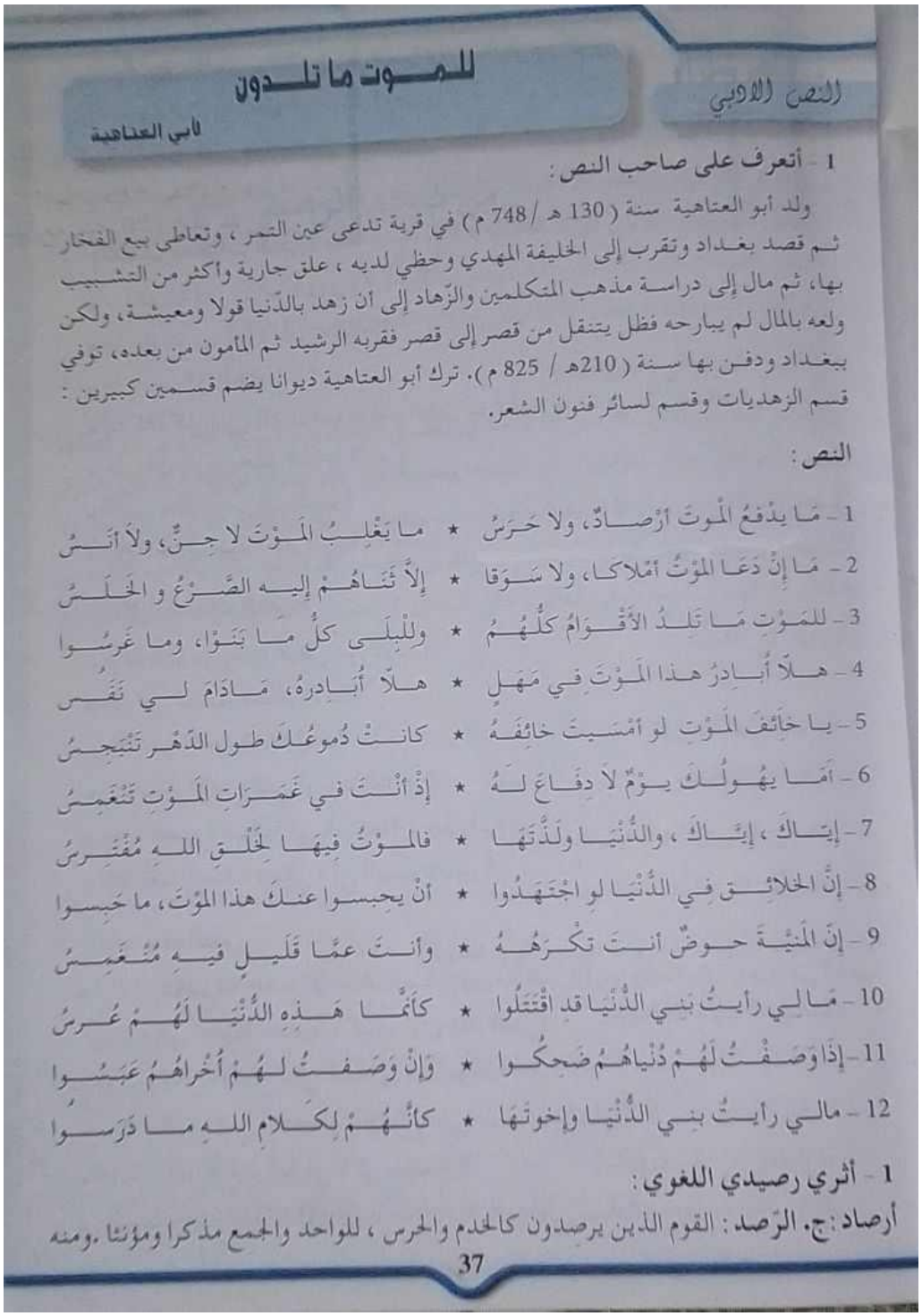
- استنتاجات عامة 78
- خاتمة 80
- قائمة المصادر والمراجع 83
- فهرس المحتويات 94
- ملاحق البحث..... 100

ملاحق

ملحق رقم 01: الواجهة الأمامية للكتاب.



ملحق رقم 02: نص محل الدراسة والتحليل – للموت ما تلدون– لأبي العتاهية



النص الادبي

للمـــوت ما تلـــدون

لابي العتاهية

1 - أتعرف على صاحب النص:

ولد أبو العتاهية سنة (130 هـ / 748 م) في قرية تدعى عين التمر، وتعاطى بيع الفخار ثم قصد بغداد وتقرب إلى الخليفة المهدي وحظي لديه، علق جارية وأكثر من التشبيب بها، ثم مال إلى دراسة مذهب المتكلمين والزّهاد إلى أن زهد بالدّنيا قولا ومعيشة، ولكن ولعه بالمال لم يبارحه فظل يتنقل من قصر إلى قصر فقربه الرشيد ثم المأمون من بعده، توفي ببغداد ودفن بها سنة (210هـ / 825 م). ترك أبو العتاهية ديوانا يضم قسمين كبيرين: قسم الزهديات وقسم لسائر فنون الشعر.

النص:

1 - مَا يدْفعُ المَوتَ أرْصَادٌ، ولا حَرَسٌ ★ ما يَغْلِبُ المَوْتَ لا جِنٌّ، ولاَ أنَسُ

2 - مَا إنْ دَعَا المَوْتُ أمْلاكًا، ولا سَوَقا ★ إلاَّ ثَنَاهُمْ إليه الصَّرْعُ و الخَلَسُ

3 - للمَوْتِ مَا تَلِدُ الأقْوَامُ كُلُّهُمُ ★ وللْبِلَى كلُّ مَا بَنَوْا، وما غَرسُوا

4 - هلاّ أُبَادِرُ هذا المَوْتَ فِي مَهَلٍ ★ هلاّ أُبَادِرهُ، مَادَامَ لي نَفَسُ

5 - يا خَائِفَ المَوْتِ لو أمْسَيتَ خَائِفَهُ ★ كانتْ دُموعُكَ طول الدّهْرِ تَنْبَجِسُ

6 - أمَا يهُولُكَ يوْمٌ لا دِفَاعَ لَهُ ★ إذْ أنْتَ فِي غَمَرَاتِ المَوْتِ تَنْغَمِسُ

7 - إيّاكَ، إيّاكَ، والدُّنْيَا ولَذَّتَهَا ★ فالمَوْتُ فِيهَا لِخَلْقِ اللهِ مُفْتَرِسُ

8 - إنَّ الخلائِقَ فِي الدُّنْيَا لو اجْتَهَدُوا ★ أنْ يحبِسوا عنكَ هذا الموْتَ، ما حَبِسوا

9 - إنّ المُنيَّةَ حوضٌ أنتَ تكْرَهُهُ ★ وأنتَ عمّا قَلِيلٍ فيهِ مُنْغَمِسُ

10 - مَا لِي رأيتُ بَنِي الدُّنْيَا قدِ اقْتَتَلُوا ★ كأنّمَا هَذِهِ الدُّنْيَا لَهُمْ عُرُسُ

11 - إذَا وَصَفْتُ لَهُمْ دُنْيَاهُمُ ضَحِكُوا ★ وإنْ وَصَفْتُ لهُمْ أُخْرَاهُمُ عَبَسُوا

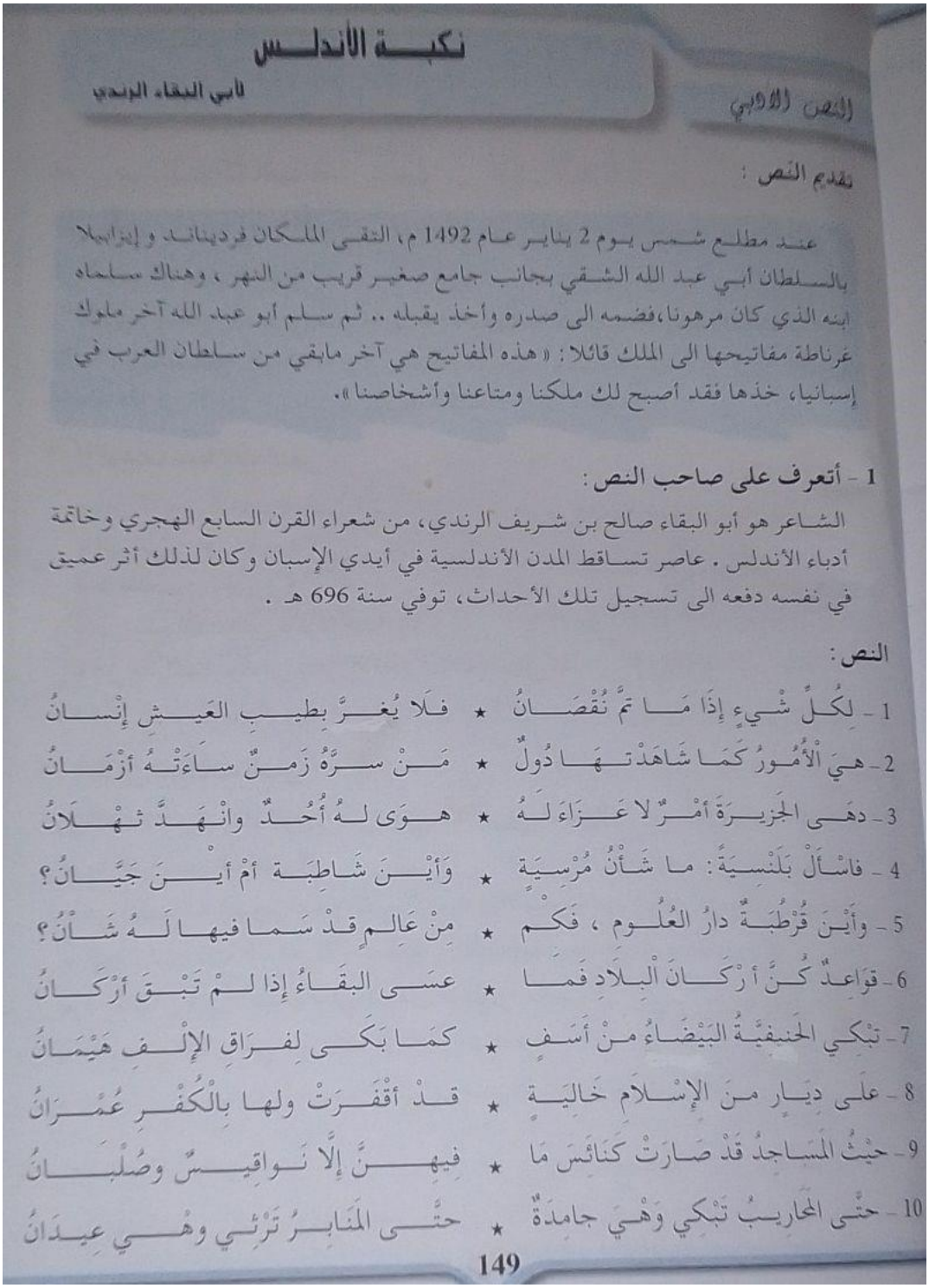
12 - مالي رأيتُ بَنِي الدُّنْيَا وإخوتَهَا ★ كأنّهُمْ لِكَلامِ اللهِ مَا دَرَسُوا

1 - أثري رصيدي اللغوي:

أرصاد: ج. الرّصد: القوم الذين يرصدون كالخدم والحرس، للواحد والجمع مذكرا ومؤنثا. ومنه

37

ملحق رقم 03: نص -نكبة الاندلس- لأبي البقاء الرندي.



نكبة الأندلس

لأبي البقاء الرندي

النص الأدبي

تقديم النص :

عند مطلع شمس يوم 2 يناير عام 1492 م، التقى الملكان فرديناند و إيزابيلا بالسلطان أبي عبد الله الشقي بجانب جامع صغير قريب من النهر ، وهناك سلماه ابنه الذي كان مرهونا،فضمه الى صدره وأخذ يقبله .. ثم سلم أبو عبد الله آخر ملوك غرناطة مفاتيحها الى الملك قائلا : « هذه المفاتيح هي آخر مابقي من سلطان العرب في إسبانيا، خذها فقد أصبح لك ملكنا ومتاعنا وأشخاصنا ».

1 - أتعرف على صاحب النص :

الشاعر هو أبو البقاء صالح بن شريف الرندي، من شعراء القرن السابع الهجري وخاتمة أدباء الأندلس . عاصر تساقط المدن الأندلسية في أيدي الإسبان وكان لذلك أثر عميق في نفسه دفعه الى تسجيل تلك الأحداث، توفي سنة 696 هـ .

النص :

1 - لِكُلِّ شَيءٍ إذَا مَا تمَّ نُقْصَانُ ★ فَلا يُغَرَّ بِطِيبِ العَيشِ إنْسَانُ

2 - هيَ الأُمُورُ كَمَا شَاهَدْتَهَا دُولٌ ★ مَنْ سَرَّهُ زَمَنٌ سَاءَتْهُ أزْمَانُ

3 - وهَذِي الجَزِيرَةُ أمْرٌ لا عَزَاءَ لَهُ ★ هَوَى لَهُ أُحُدٌ وانْهَدَّ ثَهْلانُ

4 - فاسْأَلْ بَلَنْسِيَةً: ما شَأْنُ مُرْسِيَةٍ ★ وَأيْنَ شَاطِبَةٌ أمْ أيْنَ جَيَّانُ؟

5 - وأيْنَ قُرْطُبَةٌ دارُ العُلُومِ ، فَكَمْ ★ مِنْ عَالِمٍ قَدْ سَمَا فيها لَهُ شَأنُ؟

6 - قَوَاعِدٌ كُنَّ أرْكَانَ البِلادِ فَمَا ★ عَسَى البَقَاءُ إذا لَمْ تَبْقَ أرْكَانُ

7 - تَبْكِي الحَنِيفِيَّةُ البَيْضَاءُ مِنْ أسَفٍ ★ كَمَا بَكَى لِفِرَاقِ الإلْفِ هَيْمَانُ

8 - عَلَى دِيَارٍ مِنَ الإسْلامِ خَالِيَةٍ ★ قَدْ أقْفَرَتْ ولها بالْكُفْرِ عُمْرَانُ

9 - حَيْثُ المَسَاجِدُ قَدْ صَارَتْ كَنَائِسَ مَا ★ فِيهِنَّ إلَّا نَوَاقِيسٌ وصُلْبَانُ

10 - حَتَّى المَحَارِيبُ تَبْكِي وَهْيَ جَامِدَةٌ ★ حَتَّى المَنَابِرُ تَرْثِي وهْيَ عِيدَانُ

149

ملحق رقم 04: نص – من أعاجيب الحيات– للجاحظ.

النص الأدبي

من أعاجيب الحيات

للجاحظ

أتعرف على صاحب النص :

هو أبو عثمان عمرو بن محبوب الكناني ولد سنة 160 هـ بالبصرة ، ولُقّب بالجاحظ لبروز عينيه ، نشأ بها في وقت كانت فيه مهد العلم والأدب . أقبل بذكائه الفائق وحافظته الواعية على مجالس العلم وندوات الأدب يغترف منها ، ويتصل بكبار رجال الدين وعلماء اللغة والأدب حتى غزر علمه شرع في الكتابة والتأليف .

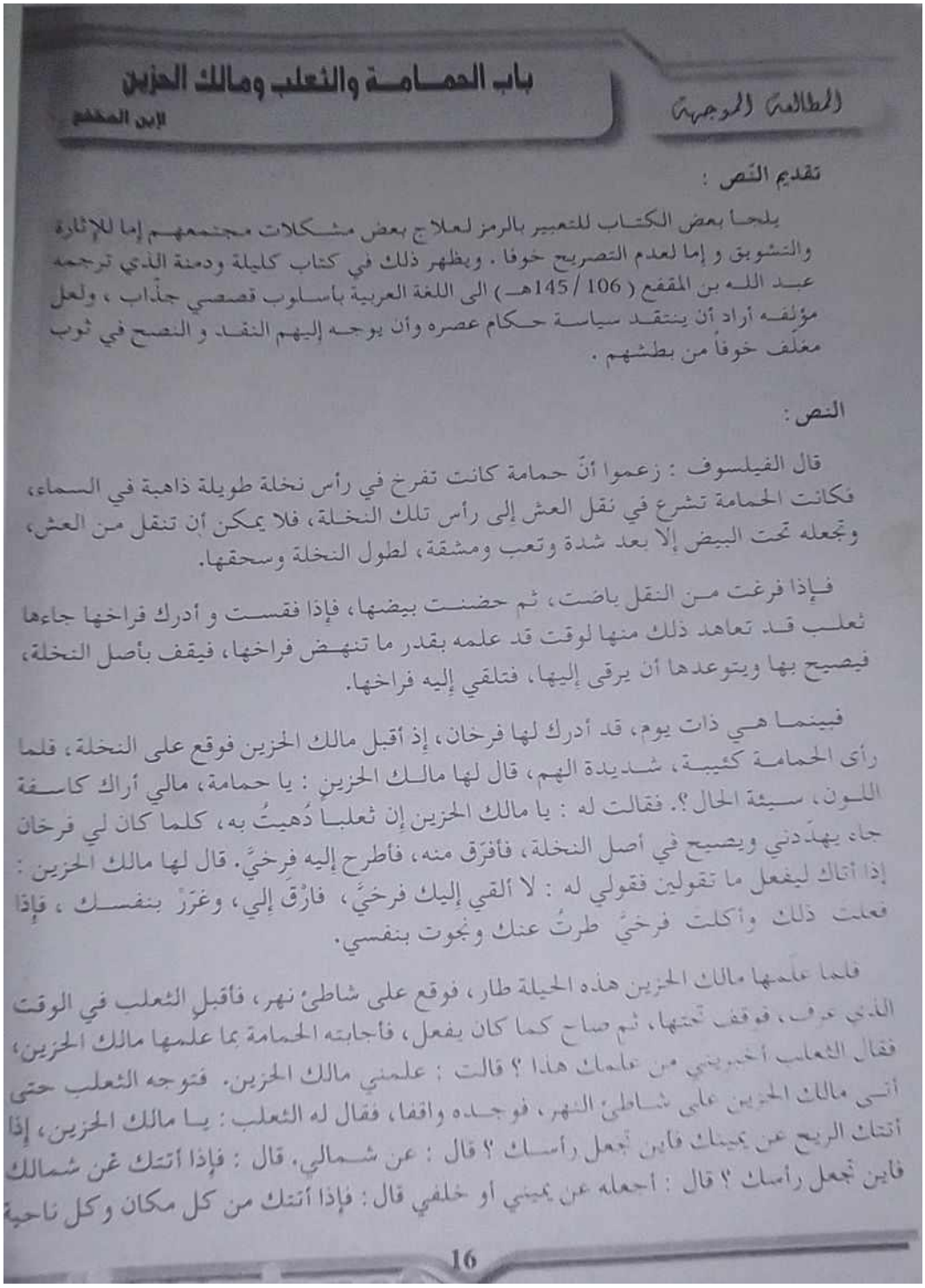
ترك حوالي مائتي كتاب ورسالة ، تعد ثروة أدبية وذخيرة فكرية، يعتبر أول عالم عربي جمع في كتابته بين الجد والهزل، وأكثر من التصنيف في الحيوان والنبات، في الأخلاق والاجتماع . مات سنة 255 هـ .

النص :

« حدّثنا أبو جعفر المكفوف النحوي ، وأخوه روّح الكاتب ورجالٌ من بني العنبر : أنّ عندهم في رمال بلعنبر حيّةً تصيد العصافير وصغار الطير بأعجب صيد. زعموا أنّها إذا انتصف النهار، واشتد الحرّ في رمال بلعنبر، وامتنعت الأرض على الحافي والمنتعل، ورمض الجندب غمست هذه الحيّة ذنبها في الرّمل، ثم انتصبت كأنّها رُمْحٌ مركوزٌ، أو عودٌ ثابتٌ فيجيء الطائر الصغير أو الجرادة، فإذا رأى عودًا وكره الوقوع على الرمل لشدّة حرّه وقع على رأس الحيّة على أنّها عودٌ، فإذا وقع على رأسها قبضتْ عليه، فإذا كان جرادة، أو جُعلاً، أو بعض ما لا يشبعها مثله، ابتلعته وبقيتْ على انتصابها، وإن كان الواقعُ على رأسها طائرًا يشبعها مثله، أكلته وانصرفتْ، وأنّ ذلك دأبها، ما منع الرّمل جانبهُ في الصّيف والقيظ، في انتصاف النهار والهاجرة، وذلك أنّ الطائر لا يشك أنّ الحيّة عودٌ ، وأنه سيقوم له مقام الجذل للحرباء، إلى أن يسكن الحرّ ووهج الرّمل .

وفي هذا الحديث من العجب أنْ تكون الحيّة تهتدي لمثل هذه الحيلة ، وفيه جهلُ الطائر بفرق ما بين الحيوان والعود، وفيه قلّة اكتراث الحيّة للرّمل، الذي عاد كالجمر، وصلح أنْ يكون مَلّة ومَوْضعًا للخبزة، ثُمّ أنْ يشتمل ذلك الرّملُ على ثُلُث الحيّة ساعاتٍ من النهار ، والرّملُ على هذه الصّفة. فهذه أعجوبةٌ من أعاجيب ما في الحيّات ».

ملحق رقم 05: نص –باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين– لابن المقفع.



المطالعة الموجهة

باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين

لابن المقفع

تقديم النص :

يلجأ بعض الكتاب للتعبير بالرمز لعلاج بعض مشكلات مجتمعهم إما للإثارة والتشويق و إما لعدم التصريح خوفا . ويظهر ذلك في كتاب كليلة ودمنة الذي ترجمه عبد الله بن المقفع (106 / 145هـ) الى اللغة العربية باسلوب قصصي جذاب ، ولعل مؤلفه أراد أن ينتقد سياسة حكام عصره وأن يوجه إليهم النقد و النصح في ثوب مغلف خوفاً من بطشهم .

النص :

قال الفيلسوف : زعموا أنّ حمامة كانت تفرخ في رأس نخلة طويلة ذاهبة في السماء، فكانت الحمامة تشرع في نقل العش إلى رأس تلك النخلة، فلا يمكن أن تنقل من العش، وتجعله تحت البيض إلا بعد شدة وتعب ومشقة، لطول النخلة وسحقها.

فإذا فرغت من النقل باضت، ثم حضنت بيضها، فإذا فقست و أدرك فراخها جاءها ثعلب قد تعاهد ذلك منها لوقت قد علمه بقدر ما تنهض فراخها، فيقف بأصل النخلة، فيصيح بها ويتوعدها أن يرقى إليها، فتلقي إليه فراخها.

فبينما هي ذات يوم، قد أدرك لها فرخان، إذ أقبل مالك الحزين فوقع على النخلة، فلما رأى الحمامة كئيبة، شديدة الهم، قال لها مالك الحزين : يا حمامة، مالي أراك كاسفة اللون، سيئة الحال ؟. فقالت له : يا مالك الحزين إن ثعلبا دُهيتُ به، كلما كان لي فرخان جاء يهدّدني ويصيح في أصل النخلة، فأفرّق منه، فأطرح إليه فرخيّ. قال لها مالك الحزين : إذا أتاك ليفعل ما تقولين فقولي له : لا ألقي إليك فرخيّ، فارْقَ إلي، وغرّرْ بنفسك ، فإذا فعلت ذلك وأكلت فرخيّ طرتُ عنك ونجوت بنفسي.

فلما علمها مالك الحزين هذه الحيلة طار، فوقع على شاطئ نهر، فأقبل الثعلب في الوقت الذي عرف، فوقف تحتها، ثم صاح كما كان يفعل، فأجابته الحمامة بما علمها مالك الحزين، فقال الثعلب أخبريني من علمك هذا ؟ قالت : علمني مالك الحزين. فتوجه الثعلب حتى أتى مالك الحزين على شاطئ النهر، فوجده واقفا، فقال له الثعلب : يا مالك الحزين، إذا أتتك الريح عن يمينك فاين تجعل رأسك ؟ قال : عن شمالي. قال : فإذا أتتك عن شمالك فاين تجعل رأسك ؟ قال : أجعله عن يميني أو خلفي قال : فإذا أتتك من كل مكان وكل ناحية

16

ملحق رقم 06: استبيان خاص بالأساتذة

1- تحديد جنس الأستاذ (ة):

ذكر ☐ أنثى ☐

2 – ما هي الصفة التي تنتمي إليها؟

متعاقدة ☐ مستخلف ☐ مرسم ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوّن ☐

3- هل البرنامج الحالي يقدم أهميّة كبيرة لدراسة النّصوص الأدبيّة؟

نعم ☐ لا

4- هل الحجم الزّمني متوافق مع النّصوص الأدبية المقررة؟

نعم ☐ لا ☐

5- ما هي الوسائل المستخدمة في إيضاح الدّرس من غير الكتاب المدرسي؟

أُذكرها.....

6- ما رأُيك في إدراج النّصوص التّواصلية؟

مفيد ☐ قليلاً ☐ غير مفيدة ☐

7- ما رأيك في الأنشطة: قواعد اللّغة، العروض، النقد.

مفيدة ☐ غير مفيدة ☐ أحيانًا مفيدة ☐

8- هل النّصوص الأدبيّة الموجودة في الكتاب المدرسي تحتوي على المعطيات النّحوية والصرفية والعروضية والتقنية المقرر تقديمها في النصّ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

9- هل نجحت عملية الإصلاح في دمج دراسة النّصوص قواعد اللّغة، العروض، النّقد؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

10- هل النصوص الشّعرية القديمة تتناسب مع إمكانات التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

11- هل يهتم التّلاميذ بتحضير النّصوص في المنزل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

12- هل هناك استجابة ومشاركة في مرحلة بناء المعارف؟

نعم ☐ لا ☐ فئة قليلة ☐

13- ما هي المرحلة الصّعبة التي يعاني منها التّلميذ من خلال دراسة النصّ الأدبي؟

14- ما هو دورك في القسم؟

موجّه ☐ ملقي ☐ حواري ☐

15- هل تجد صعوبة في تقديم دروس النّصوص الأدبيّة الخاصّة بالسّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

16- ما رأيك في دليل الأستاذ؟

مفيد ☐ غير مفيد ☐ أحيانًا مفيد ☐

17- ما هي معيقات تدريس النصّ الأدبي بالمقاربة بالكفاءات؟

.....

18- ما هي إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات؟

ملحق رقم 07: استبيان خاص بالمتعلّمين

1- تحديد خاصية الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2 - ما هو رأيك في مادة الأدب العربي؟

مشوقة ☐ مملة ☐ لا بأس بها ☐

3- ما هو ميولك؟

أدبي ☐ علمي ☐ أحب كلاهما ☐

4- هل تحبّ مادة النّصوص؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل توجد صعوبة في فهم الأبيات الشعرية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

6- هل تقوم بنشاط المطالعة؟

نعم ☐ لا ☐ قليلاً ☐

7- هل تحفظ بعض الشّعر؟

نعم ☐ لا ☐ قليلاً ☐

8- ما رأيك في النّصوص الشّعرية؟

.....

9- هل تشارك في القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

10- هل تمّ احترام ميولك العلمية أو الأدبيّة في مرحلة التوجيهات في السّنة الرّابعة متوسط؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل هناك استجابة ومشاركة في مرحلة بناء المعارف؟

نعم ☐ لا ☐ فئة قليلة ☐

13- ما هي المرحلة الصّعبة التي يعاني منها التّلميذ من خلال دراسة النصّ الأدبي؟

14- ما هو دورك في القسم؟

موجّه ☐ ملقي ☐ حواري ☐

15- هل تجد صعوبة في تقديم دروس النّصوص الأدبيّة الخاصّة بالسّنة الثّانية ثانوي علوم تجريبية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

16- ما رأيك في دليل الأستاذ؟

مفيد ☐ غير مفيد ☐ أحيانًا مفيد ☐

17- ما هي معيقات تدريس النصّ الأدبي بالمقاربة بالكفاءات؟

.....

18- ما هي إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات؟

.....

ملخص:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية تغييرات جذرية في السنوات الأخيرة، حيث أدخلت أساليب جديدة في التدريس نتيجة اعتمادها على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي جاءت بمجموعة من المفاهيم والإجراءات جعلت من المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، وسعت إلى تمكينه من عدّة كفاءات ومعارف تساعده على التأقلم مع مختلف الوضعيات.

ولما كان النصّ الأدبي أحد المقومات الأساسية في نجاح العمليّة التّعليميّة، فقد انصب اهتمامنا على تناول تعليميّة النصّ الأدبي في السّنة الثّانية علوم تجريبية بالدراسة، محاولين معرفة أهميّة النصّ الأدبي عند المتعلم وكذا طريقة تدريسه في ظل المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: التّعليميّة – البيداغوجيا والديداكتيك – النصّ الأدبي – المقاربة بالكفاءات.

Abstract:

The Algerian educational system has undergone radical changes in recent years. New teaching methods have been introduced as a result of adopting the competency-based approach, which brought a set of concepts and procedures that made the learner the center of the educational process. This approach aims to equip learners with various competencies and knowledge to help them adapt to different situations.

Since the literary text is one of the fundamental components in the success of the educational process, our focus has been on examining the teaching of the literary text in the second year of experimental sciences. We aim to understand the importance of the literary text for the learner as well as the method of teaching it within the framework of the competency-based approach.

Keywords: Didactics- Pedagogy and didactics - Literary text - Competency-Based approach.