الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

المعهد: الآداب واللغات
القسم: اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعليمية النصوص الأدبية
وأثرها في الفهم والتذوق في الجزائر

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

إعداد الطالبة :
زينب فرحات

إشراف الأستاذ :
خديجة محفوظي

الشعبة :. اللغة العربية

التخصص : علوم اللسان العربي

السنة الجامعية : ٢٠١٢/٢٠١٣

إهداء

إلى أغلى من لي في هذه الحياة... إلى من كان لي ولأخوتي الأم والأب ...

إلى حبيبي؛ أدامه الله لنا .. أبي

* *

إلى من كانت بمثابة الأم والصديقة ... أمّي نصيرة

إلى من أرى فيهم أسرتي : إخوتي؛ فاطمة ، وليد ...

* *

إلى الهدية التي رزقنا بها الله أختي؛ نسرين

* *

إلى التي رحلت عنا إلى بارئها ..

إلى من اشتاق قلبي إلى حضنها .."أمّي" الغالية رحمها الله.

* *

إلى من جعل الله بيني وبينه مودة و رحمة؛ زوجي سمير.

* *

إلى أعز صديقاتي .. من رافقتني في مشواري الثانوي والجامعي؛ صديقتي بشرى

* *

إلى الأستاذ الموجه الذي أعانني في دربي الجامعي؛ أستاذي سليم مزهود.

* * *

أهدي ثمرتي نجاحي

"زينب فرحات".

مقدمة

مقدمــة:

تعد التعليمية نشاطا تواصليايهدف إلى ربط الصلة بين المعلم والمتعلم، وإلى خلق مجموعة من الموافق والعلاقات، فهي علم بالغ الأهمية مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بالعلوم الأخرى؛ فهي الدراسات العلمية لطرائق التدريس وأساليبه وتقنياته من حيث مستوياته ونظرياته، قصد بلوغ أهداف منشودة على المستوى المعرفي أو الوجداني، حيث إنها تجعل من المتعلم طرفا فاعلا في العملية التعليمية، والمعلم بوصفه موجها ومرشداوالتعليمية الأدبية هي تعليمية تبحث عن أيّ شيء ندرس في النصوص الأدبية؟ وكيف يتم تدريسها؟ وما الهدف من تدريسها؟ وما أثرهافي الفهم والتذوق لذا التلاميذ ؟

في دراستنا هذه تناولنا موضوعا خاصا بتعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية "المستوى النهائي أنموذجا" بالجزائر وأثرها في الفهم والتذوق، وذلك من أجل معرفة محتويات النصوص الأدبية ومدى تأثيرها في نفسية التلاميذ ومستواهم الفكري والأدبي، وذلك من خلال إتباع طريقة جديدة في التدريس وهي "المقاربة بالكفاءات"؛فهل هذه الطريقة مطابقة للأهداف التربوية الموضوعة لتدريس النصوص الأدبية ؟.

ونجيب عن هذه التساؤلات وغيرها من خلال الدراسية الميدانية لثانوية لثانوية من الثانويات وهي "متقن هواري بومدين" بمدينة رجاص، ولاية ميلة،من خلال استمارة استبيان خاصة بتلاميذ السنة الثالثة الثانوية؛ شعبة آداب وفلسفة، وأساتذتهم الكرام، ونجيب عن مجموعة من الأسئلة أهمها :

- ما عدد الحصص المقدرة في الأسبوع لتدريس هذه المادة ؟
- هل النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي ملائمة لميولاتك ؟
- ما هي الصعوبات التي تواجهك في تحليل النصوص بأسلوبك الخاص ؟
- إلى أي النصوص الأدبية تميل ؟

وسنتعرض إلى أراء الطلبة والأساتذة وإلى الحلول المقترحة من قبلهم أجل حل الصعوبات التي تواجههم في تدريس ودراسة هذه المادة، اعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي المناسب للدراسة الميدانية

وعن الأسباب التي أدت بنا إلى تناول هذا الموضوع، هو أهمية هذا التخصص في العملية التربوية، وكذا أهميته في إعطاء مكانة للغة العربية، ولأنه من خلال هذا التخصص تدرس لغتنا العربية التي لها أهمية في الأوساط الاجتماعية، و لكن رغم هذه الأهمية للغة العربية إلا أن هذا التخصص يكون مجهولا في المنظومة التربوية رغم مكانة اللغة العربية التي هي لغة الدين والعلم والحضارة كما أن النظام التربوي بصفة عامة وتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية بالمستوى النهائي .

ونظرا لأن معالجة أي موضوع لا تتم إلا بطريقة منهجية منظمة فقد سطرنا خطة كالأتي:

يحتوي هذا البحث "تعليمية النصوص الأدبية وأثرها في الفهم والتذوق في الجزائر" على مقدمة، ومدخل وفصلين وخاتمة، حيث خصص المدخل والفصل الأول لمسائل نظرية فقط أما الفصل الثاني فقد كان مزيجا بين النظري والتطبيقي والدراسة الميدانية.

فالمقدمة حاولنا فيها بالتعريف بالموضوع وأهميته وطرحنا فيها أهم التساؤلات التي كانت منطلقا للبحث.

ولعل أهم الدراسات الجديدة التي تناولت النص من مختلف زواياه وجوانبه المتعددة في تحليل وفهم وتذوق النصوص البحوث النبوية والتحليلية.

ولإنجاز هذه الدراسة واجهتني كثير من الصعوبات فيها ما يخص الجانب النظري وفيها ما يخص الجانب التطبيقي، حيث تضمنت صعوبة التنظير في جمع المراجع

المهمة في تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، وفي الجانب التطبيقي فلا يخفى على باحث صعوبة الميدان وعدم اهتمام الكثير منا بعملية التقييم وتأتي على رأس الصعوبات مسألة تحديد استمارة الاستبيان وتوزيعها وإرجاعها.

أما المدخل فكان فصلا نظريا تناولت فيه بعض المسائل النظرية المتعلقة بالعملية التربوية ومختلف المناهج التي اعتمد عليها في العملية التدريسية، كما تناولت التعليمية مفهومها وعلاقتها بمختلف العلوم والمحاور المكملة للعملية التعليمية.

وأما الفصل الأول فهو فصل نظري، تناولت في المبحث الأول منه مفهوم النص الأدبي، وأهداف تدريس النصوص الأدبية والوسائلالمعتمدة في تدريس النصوص الأدبية، أما المبحث الثاني: فقد تناولت فيه مفهوم الفهم وأثر تعليمية النصوص الأدبية فيه ومفهوم التذوق وأثر تعليمية النصوص الأدبية فيه.

وأما الفصل الثاني الذي يخص الجانب التطبيقي فتناولت في المبحث الأولمنه مفهوم الهدف التربوي ومفهوم المقاربة بالكفاءات ومفهوم التقويم، أما المبحث الثاني فتناولت فيه خطوات تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال نماذج تطبيقية معتمدة في ذلك على استمارة استبيان التي وزعتها على طلاب الستة الثالثة شعبة آداب وفلسفة حيث عالجت فيها مسائل مختلفة أهمها الصعوبات التي تواجه الطالب في تحليل النصوص الأدبية، وأهم الحلول المقترحة من قبلهم لمعالجة هذه الصعوبات وكذلك وزعت استمارة استبيان خاصة بالأساتذة، فحاولت من خلالها الكشف عن كيفية تدريس النصوص وما هي الصعوبات التي تواجههم في تدريس المادة ولقد حصرت هذه المسائل كلها ووضعتها في جدول،وختم البحث بخاتمة لخصت فيها نتائج كل الفصول وأهم ما توصلت إليه من نتائج تدريس النصوص الأدبية واعتمدت في هذه الدراسة على مصادر ومراجع متعددة ومتنوعة أهمها:

المدخل:

- **مفهوم التعليميـة.**
- **موضوع التعليمية.**
- **محاور العملية التعليميـة.**
- **علاقة التعليمية ببعض العلوم.**

مَدخـل:

إن التربية العلمية الفعالة هي التي تهدف إلى خلق مجموعة من المواقف والعلاقات والتي تعكس في أهدافها وأساليبها التعليمية المستوى المعرفي للتلاميذ والطلبة والمستوى الوجداني مثل مهارات التفكير واتجاهاته، وتطبيقاته وذلك قصد بلوغ غايات شاملة محققة داخل المحيط المدرسي القائم على المتعلم كطرف تفاعلي والمعلم كموجه ومرشد وملم بجميع جوانب العملية التعليمية.

وتعد المناهج المدرسية "أداة توجيه وإرشاد وتعليم لتحقيق النمو المتكامل والشامل، في جوانب شخصية المتعلمين جميعها، ناهيك عن محافظتها على ثقافة المجتمع وأصالته، وفق أسس تتسم بالبساطة والوضوح والتوازن"[١].

فالمناهج أذا هي المبدأ والطريق الذي يتبعه الطلبة لتحقيق أهدافهم وذلك وفقا لما تقوم عليه فلسفة مجتمعاتهم، المتمثلة في العقيدة والأفكار والعادات والتقاليد، وذلك للمحافظة على أصالة المجتمعات وفق ترتيب منطقي ومنظم.

فالمنهج إذا "هو عنصر أساسي في التربية، فهو يشكل ربط التفاعل بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلم والأشياء المحيطة به، ويحدد معالم الطريقة لبلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع"[٢].

وهذا يعني أن المناهج تمثل حلقة ربط بين التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم، كما ترتبط ارتباطا وثيقا بتحديد الطرق التي يستطيع أن يستخدمها المعلم في تعليم المتعلمين

---

(١) طه **علي** حسين، الدليمي، سعاد، عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية وكلية التربية، جامعة بغداد، ط: **الإصدار الثاني**، ٢٠٠٥، ص ١٥.

(٢) المرجع نفسه، ص ١٥-١٦.

في كل مرحلة من مراحل التعليم، قصد بلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع، وذلك من خلال تحديد المناهج التي يجب أن تقدمها المدرسة.

لقد ظلت المناهج التقليدية سائدة ومسيطرة على مجال التعليم لمدة زمنية محددة حيث كانت تركز اهتمامها في العملية التعليمية على الكم المعرفي للمعلم بحيث لا يكون المتعلم فيها سوى متلق يحفظ أكبر عدد ممكن من المعلومات والمعارف استعدادا للامتحانات " إن البيداغوجيات التقليدية بيداغوجيات تعليمية، تقارب بالكم والخدمات في ضوء منطق تحصيلي"[١].

وانتقلت البيداغوجيات التقليدية من التدريس بالمقاربة بالمضامين المحتويات إلى التدريس بالمقاربة المبنية على الأهداف، حيث كان التدريس بالمحتويات يعتمد على الطريقة الإلقائية التي تعتمد على الحفظ كوسيلة أساسية في العملية التعليمية، والمقاربة بالأهداف تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة، الذي أصبح فيه سلوك المتعلم بذلك إنتاج شبه آلي.

وتقوم المقاربة بالأهداف على ثلاثة مراحل أساسية تتمثل المرحلة الأولى في ماقبل الفعل التعليمي ← لماذا هذا الدرس؟ ، والمرحلة الثانية هي الفعل التعليمي نفسه ما الذي سيقدم في الدرس؟، والمرحلة الثالثة تتمثل في تقويم النتائج ← ماهي أدوات التقويم؟[٢].

ولكن هذه المقاربة أفرزت العديد من النقائص، فهي لم تجعل التلميذ قادرا على تفسير الظواهر خارج نطاق القسم كما أنها تحد من إبداع المعلم فالمعلم يقوم بدور التلقين والمتعلم يحفظ دون فهم وهذا ما يؤدي إلى الحد من نشاط المتعلم.

---

(١) محمد زيان، حمدان: قياس كفاية التدريس بوسائل وأساليب معاصرة ,دار التربية الحديثة، (د،ط)، ٢٠٠٠م، ص ٨٥.

(٢) محمد عبد الرحيم، عدس: فن التدريس، دار الفكر للطباعة، ط١، ١٩٩٨، ص٢٦٠.

"ولهذا جاءت بيداغوجيا الكفاءات وهي نظرة جديدة في بناء المناهج وأساليب التدريس وفي تغيير دور المعلم والمتعلم، فالمعلم يقوم بالتفسير انطلاقا من الخبرات التي يكتسبها في الوسط الذي يعيش فيه فتصبح بذلك المعرفة عملية تبنى ولا تنقل حيث يشترك المتعلم والمدرس في تكوين المعنى"[١].

وبهذا فالمقاربة بالكفاءات ركزت اهتمامها على الدور الذي يقوم به المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، حيث جعلته محور الفعل التعليمي، فالمعلم يقوم بإثارة إشكاليات مختلفة، ويترك المجال للتلاميذ لكي يجدوا لها الحل.

ولمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لا بد من التقويم فهو جزء مهم في العملية التعليمية والتعلمية، لأنه عملية مستمرة تبدأ مع بداية العملية التربوية وتلازمها حتى نهايتها من أجل تحسينها وتطويرها، فهو وسيلة لتقديم المعلومات، ولا يهدف فقط إلى مراقبة المخرجات النهائية[٢].

ومنه جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع التقويم والتدريس وذلك من أهم مادة تعليمية وهي مادة اللغة العربية وبالضبط في تعليمية النصوص، وفي أهم مرحلة تعليمية وهي المرحلة الثانوية .

فما هي التعليمية؟ وما علاقتها بالعلوم الأخرى؟

١-مفهوم اللتعليمية:

أ/لغة:

(١) فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القة الجزائر، (دط)، ٢٠٠٥م، ص ٨.

(٢) أنور، عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٦م، ص ١٦-٢٦.

جاء في لسان العرب في مادة علم "علم من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام وعليم، فعيل: من أبنية المبالغة، والعلم، نقيض الجهل، علم علما، وعلم هو نفسه، وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفته، وعلمه العلم، أعلمه إياه فتعلمه، وأعلمت كآذنت، وعلمته الشيء فتعلم"[1].

ب/ اصطلاحا:

تعد التعليمية من أكثر اللسانيات التطبيقية إثارة للجدل، نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع وذلك على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتعليمية، الذي يخص مادة معينة، سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس، فالترجمات العربية لمصطلح la didactique متفاوتة تتراوح ما بين فن التدريس وعلمه، التدريسية، علم التعليم، تعليمية تعليمات، " وهناك من الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس"[2]، وهذا المصطلح ديداكتيك عرف رواجا كبيرا عندنا، واستخدمناه كلفظة عربية، وهو يتخطى الطرائق الخاصة يشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد في مجال التربية والتعليم[3].

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة الشيء لتدل عليه أما في الفرنسية فإن كلمة ديداكتيكتطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، ومع التطور الدلالي أخذت الكلمة

---

(1) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١م): **لسان العرب، مادة (علم)** دار صبح وإيسوفت، بيروت، لبنان، الجزء٩،ط١، ٢٠٠٦م، ص ٣٦٢، ٣٦٣..

(2) بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، **جامعة باجي مختار، عنابة، ٢٠٠٩م**، ص ٨٤.

(3) **أطولن طعمة وآخرون**: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٦م، ص ١٣.

مدلول تقنية أو فن التعليم، ويقصد به كل مايوحي إلى التثقيف، أي التزود بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء شخصية الفرد أو المتعلم.

"التعليمية هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استمرارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"1.

وتعني التعليمية أيضا كما عرفها جان كلود غاينونJ.C.GAGNON في دراسة له أصدرها سنة ١٩٧٣ بعنوان "ديداكتيك مادة": LA DIDAKTIQUE D'UNE DISCIPLINE

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:2

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة والدراسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- وإعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبداغوجيا وعلم الاجتماع...إلخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البداغوجيالمتعلق بتدريسها"

نستنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل وله علاقة بعلوم أخرى بالتعليم من حيث محتويات المادة المدروسة وأساليب وطرائق التدريس ونظرياته.

والتعليمية تبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما وهما: **ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟** فالسؤال الأول يشتمل على المادة الدراسية من حيث كمها وكيفها وبالنظر إلى معجمها وتراكيبها ونحوها وأصواتها ودلالاتها، والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين، أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم، والتي تتحول هذه الحاجات والرغبات إلى مفاهيم لغوية.

فمعنى هذا أن التعليمية في هدفها الذي تسعى إليه هو الوصول إلى نتيجة ايجابية وهي استغلال تلك المواهب والرغبات الكامنة في المتعلمين.

ثانيا:موضوع التعليمية:

تهتم التعليمية بعدة مواضيع لاتنحصر في مادة واحدة، وإنما تمتد لتشمل كل مايتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها واتجاهاتها ومساراتها والذي يمكن تفصيله فيما يلي:

١-معرفة عينة المتعلمين:

من هم؟ صغار أم كبار؟ وماهو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه، وبالمادة التي سيدرسونها مجددا وماهي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية؟ وخصائصهم كجماعة يضمهم قسم واحد؟ والخصائص المميزة لهم كأفراد[١].

فالإجابة عن هذه الأسئلة تمكننا من معرفة مستوى المتعلمين وميولاتهم اتجاه المادة التي يدرسونها والسمات التي يتميز بها كل فرد عن آخر.

٢- المعلم:

في هويته وتكوينه وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية، وعلاقته بالتوجيهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه وأدائه[٢].

٣- المحتوى:

([١])بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ص ١٠.

([٢])المرجع السابق ، ص ١٠.

ويتمثل في كل مايمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقدر[١].

٤- مؤسسة التعليم:

أين تقع؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟ وماهي القوانين التي تسيرها؟[٢].

٥- معرفة الأهداف:

مانوعها؟ أهي عامة أم خاصة أم إجرائية؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف معينة؟ ومن يختارها ويحددها؟[٣].

فمعرفة الاهداف لها أهمية كبيرة في نظام التعليم وذلك بغية الوصول إلى متعلم يتمكن من توظيف معارفه المكتسبة وإلى الطريقة المثلى التي توضح لنا كيف نبني تعليمية مؤسسة على أهداف تربوية تعليمية.

٦- الأنشطة:

أي ماهي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته، والتي تتعلق بمهارات السمع والكلام والقراءة والتصحيح؟.

إن مثل هذه الأنشطة تساعد المتعلمين على الإنصات الجيد لما يبلغه المعلم من معلومات وذلك لتخزين هذه المعلومات أو للرد عليها شفويا أو كتابيا.

٧- الوسائل:

---

(١)،بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ١١.

(٢) المرجع نفسه، ص ١٢.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٢.

التي يمكن استعمالها في أداء العملية مثلا: هل قسم أم مخبر؟ هل كتاب أم مطبوعة أم صور أم أشرطة؟...إلخ

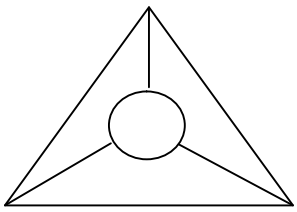
٨- النتائج التي تم تحقيقها فعلا:

وهل تم تحقيق الأهداف المحددة؟ وما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟ وهل بإمكان المتعلمين أن يشاركوا في تقويم النتائج المتوصل إليها؟ وما هي الثغرات التي ظهرت ومن اللازم سدها؟ وماهي الصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين معا في التعليم والتعلم؟ وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالمتعلم، أم بالمحتوى أم بالوسائل أم بالمعلم باعتباره العنصر الأول في العملية التعليمية؟ وكيف يتم تصحيح كل ذلك؟ أم بعملية التقويم في حد ذاتها؟[١].

نستنتج من كل هذا كله أن نموذج التعليمية تدور حول المعلم وما يتعلق به والمتعلم وذلك بمراعاة ميوله ورغباته وتحفيزه نحو المواد الدراسية وبيان أهميتها، وإثراء الوسط التربوي بالتصدي للمعرفة وفهمها، واهتمت التعليمية أيضا بمحتوى البرنامج الدراسي، وبحثت عن أفضل طرق التدريس الأكثر فعالية لبناء المعارف وتحقيق الأهداف وفق مناهج وأساليب منظمة.

ثالثا:محاور العملية التعليمية:

يضع "شوفلار" العملية التعليمية في قالب مثلث يتألف من المعارف، والمعلم والمتعلمين.



التعليمية

١-المتعلم والمعارف:

(١) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سبق ذكره، ص ١٤.

لكل من المتعلمين خصوصياته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها، صعوبات، حوافز، تصورات، مكتسبات، والمتعلم شريك في بناء معارفه.

٢- المعلم والمعارف:

إن المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، ولكنها تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج المدرسية، ومراكز إعداد المعلمين ومؤلفي الكتب المدرسية.

يتعاطى المعلم مع هذه المعارف، في تحولاتها المختلفة ويستوعب محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين ومساعدتهم على بنائها وتمثلها وتحصيلها.

٣- المعلم والمتعلمون:

إن العلاقات بين المعلم والمتعلمين علاقات مركبة، معقدة، وتحكمها الوساطة الناجحة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم وثقافتهم العامة، فلقد تحول موقع المعلم من العارف السباق المسيطر والمتفوق إلى العارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلم مع تلاميذه[١].

فالتعليمية إذن هي تلك العلاقات القائمة بين مكونات العملية التعليمية المعلم والمعرفة والمتعلم، فهي بهذا تعنى بأهم ما يعرض من معارف، وبكيفية تقديم هذه المعارف من قبل المعلمين، من أجل تسهيلها للمتعلمين واستيعابها وتحصيلها من قبلهم.

رابعا: علاقة التعليمية ببعض العلوم:

أ/ علاقة التعليمية باللسانيات:

(١) أطولن طعمة وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ص ١٥.

تتداخل التعليمية مع معارف عديدة ففي إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، وفي بلجيكا ترادف البيداغوجيا، ويرتبط مفهومها في فرنسا مع اللسانيات التطبيقية.

"ترمي اللسانيات النظرية إلى صوغ نظرية لبنية اللغة، ووظائفها بغض النظر عن التطبيقات العملية التي قد يتضمنها البحث في اللغات، أما اللسانيات التطبيقية فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات، ونتائجها على عدد من المهام العملية، ولا سيما تدريس اللغات"[١].

"تعليم اللغات اختصاص بذاته وليس جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللغات كل القضايا المتأتية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية مما يتخذ خارج جدران الفصل تجلت شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات وبرمجتها، تماما كشرعية حضورها في علاج العاهات الكلامية أو في فحص النص الأدبي"[٢].

وبهذا فإن تعليمية اللغات استفادت من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظريتها وذلك انطلاقا مما قدمهسوسيرF.SOUSSURE في المدرسة البنيوية LE STRUCTURALISMEوبلومفيلدBLOOMFIELD في المدرسة التوزيعية L'ECOLE DISTRIBUTIONNELLE ومدرسة شومسكيCHOMSKYالتوليدية التحويلية L'ECOLE GENERATIVE TRANSFORMATIONNELLEوماقدمته المدرسة الإنجليزية مع فيرث FURTH ثم تطورت بفضل تلميذيه مايكل هاليداي M.HALLIDAY وديل هايمس DELL HYMES وقد نتج عن هذه المدارس عدة مفاهيم كان لها الأثر في تعليمية اللغات، من

(١) **محمد محمد** ، يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط١، ٢٠٠٤، ص ١٥.

(٢) **عبد السلام المسدي**: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي ليبيا،ط١، ٢٠١٠، ص ١٨٨، ١٨٩.

بين أهم المفاهيم النظام عند سوسير: " ففي رأيه أن اللغة نظام محكم يتكون من مستويات للتحليل هي: المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي"[١].

"ومن ثمة فإن تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعي فيها التدرج من البسيط إلى المعقد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتسيير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك"[٢].

"إن الرؤية الوصفية للغة التي ترسخت في منهج مستقل بها عند سوسير لم يتوقف تأثيرها في التعليمية فحسب وإنما امتد ليطال مناهج تحليل النصوص الأدبية"[٣].

"ومن بين مظاهر التأثير أن أعيد الاعتبار للغة المنطوقة فأصبحت لها أهميتها في الوصف والدراسة وهي نظرة جديدة لم تكن من قبل عندما كانت تسود الدراسات التاريخية والمقارنة التي كانت تركز على النصوص المكتوبة لكبار الأدباء، إن اللغة المنطوقة تتميز بالنشاط والحيوية من ذلك أن الطفل لايشرع في تعلم اللغة المكتوبة إلا بعد أن يتعلم اللغة المنطوقة"[٤].

" وقد استفادت تعليمية اللغات أيضا من اللسانيات في جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلمين خصوصا في تعلم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى أن معظم المدارس اللسانية قد اتخذت من الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللغة بالإضافة إلى

---

(١) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ١٧.

(٢) محمد صالح، بن عمر: كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط١، ١٩٩٨ ص ١٦.

(٣) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سبق ذكره، ص ١٧.

(٤)المرجع نفسه، ص ١٨.

تكوين الأرصدة اللغوية الأساسية التي يحتاجها المتكلمون باللغة في أغلب شؤون حياتهم وقضاء حوائجهم"[١].

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة الملكة اللغوية LA COMPETENCE LINGUISTIQUE ويقابلها مفهوم الأداء أو الإنجاز LA PERFORMANCE وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، فالملكة اللغوية " تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك بمعنى أن الإنجاز هو استثمار للملكة"[٢].

ومن هنا نستنتج أن الملكة تمثل تلك العمليات العقلية التي يمتلكها الفرد والتي تمكنه من إنجاز اللغة والذي يتمثل هذا الأخير في توظيف هذه العمليات.

إن المعرفة اللسانية والإلمام بقضايا اللغة لا يكفي للقيام بالعملية التعليمية اللغوية، بل يقتضي تعليم بإتباع منهجية علمية واضحة تركز على القضايا التي يجب تعليمها وعلى الترتيب المتبع في تعليمها، وكذا على طرق تقديم المواد وممارستها وتتضمن تعليمية اللغات الإجراءات العلمية التالية[٣]:

١-التحليل اللساني:

هو وسيلة إلى وصف اللغة وصفا دقيقا وعلميا، وله تأثير واضح على المنهجية المتبعة في تعليم اللغات، وليس بمقدور معلم اللغة على حد تعبير ميشال زكريا:" أن يعلم مادته مالم يكن ملما ببني اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها"[٤] " وبالتالي فأستاذ اللغة

---

(١) محمد صالح، بن عمر: كيف تعلم العربية لغة حية؟ ص ١٧-١٨.

(٢)بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سبق ذكره، ص ١٨.

(٣) ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،ط٢، ١٤٠٥-١٩٨٥م، ص ١٥.

(٤)ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ، ص ١٥.

لايكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة"[١]، واكتسابه لهذه المعرفة سيعينه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، وستفيده– هذه المعرفة– على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، ذلك أن اللغة هي تنظيم محكم من القواعد لامجرد لائحة من الكلمات، لأنها لو كانت كذلك لتمكن التلميذ من تعلمها بسهولة وذلك بجعله يحفظ لائحة وكفى، لكن تعليم اللغة من حيث كونها تنظيم قواعد ليس سهلا كما يعتقد البعض[٢].

٢– اختيار المادة اللغوية:

ان استاذ اللغة لا يستطيع ان يعلم تلاميذه اللغة بصورة كاملة، انما لابد له ان يختار المسائل والقضايا اللغوية التي تناسب المتعلمين بهذف اكسابهم المهارات الضرورية

التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، ويرتبط اختبار المسائل اللغوية بالهدف الموضوع للمادة اللغوية، ومستوى المتعلم وأيضا المدة الزمنية المخصصة للمادة المدرسة[٣]، وذلك بالكيفية التالية[٤]:

أ/ ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.

---

(١) **عبد الرحمن، الحاج صالح**: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي للغة العربية ، مجلة اللسانيات، العدد ٤، ١٩٧٤، ص ٤٢.

(٢) ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سبق ذكره، ص ١٥.

(٣)**المرجع السابق** ، ص ١٦.

(٤) **أحمد ، حساني**: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط١، ٢٠٠٠م، ص ١٤٣.

ب/ ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى مكونات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التوصيلية داخل المجتمع، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.

ج/ قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا، مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتى لايصاب بالإرهاق الإدراكي أو مايعرف: "التخمة الذاكرية"[١] على حد قول عبد الرحمن الحاج صالح وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة:

إن الدراسة اللسانية تساعد معلم اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها للتلميذ، وذلك من خلال البحوث التي أجريت في ميدان تعليمية اللغات، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية كما أشرنا "بالهدف من تعليم اللغة وبمستوى المتعلم والمدة الزمنية وبالمادة المدرسة في حد ذاتها"[٢]، ثم إن اختيار الألفاظ والتراكيب التي يجب إكسابها للمتعلم في مرحلة معينة من تعليمية جانبين متكاملين كما يرى الحاج صالح وهما[٣]:

١-دور المربي ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، وتحديدها تحديدا علميا دقيقا ثم القيام بعملية المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية، أي ما يخص المفاهيم التي تقدم له بالفعل في البرنامج الدراسي، واكتشاف نقائصه وثغراته من الوجهين النفساني ، الاجتماعي والتربوي.

---

(١) **عبد الرحمن، الحاج صالح**: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، **مرجع سبق ذكره، ص٤٥**.

(٢) ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سبق ذكره، ص ١٧.

(٣) **عبد الرحمن، الحاج صالح**: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مرجع سبق ذكره، ص٤٧.

٢- دور المربي واللساني معا، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في المقرر الدراسي، فالمربي بإمكانه تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية من البنى والمفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة من مراحل نموهم العقلي والاجتماعي، وبعمله هذا يعين اللساني على ضبط المحتوى اللغوي الذي يحتاجه المتعلمون فعلا.

٣- **التدرج في تعلم المادة اللغوية:** إن التدرج في تعلم اللغة أمر طبيعي، لأنه يتوافق مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، فبعد أن يختار معلم اللغة المسائل اللغوية التي تكون مادته التعليمية، لا يمكنه أن يعلم تلك المادة على مرحلة واحدة، لذا يتوجب عليه أن يرتب هذه المادة على نحو متدرج، فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف تتدرج المادة التعليمية؟ ووفق أي ترتيب؟[١]يكتسي هذا السؤال أهمية بالغة خاصة فيما يتعلق بإنجاح عملية تعليم اللغة، ويقتضي التدرج في تعليم المادة "اعتماد التراكيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات"[٢]، ولابد من العناصر الأساسية الآتية:

أ/ السهولة:

ونعني بهذا العنصر التدرج من السهل إلى الأقل سهولة وهذه الخطوة ضرورية في عملية التعلم "إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجددة التي تتطلب نضجا أكثر"[٣]، فسهولة التركيب اللغوي يؤدي إلى سهولة إدراكه، وسهولة الإدراك ترتبط بعدد من القواعد

(١)ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، **مرجع سبق ذكره، ص ١٧.**

(٢)**المرجع السابق ، ص ١٧.**

(٣) **أحمد حساني**: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، مرجع سبق ذكره، ص ١٤٥.

والتحويلات التي تدخل على هذا التركيب، ويرتكز هذا المبدأ على ماتقدمه نظرية الأداء الكلامي التي تندرج ضمنها قواعد الإرسال والالتقاط وظروف التكلم[١].

ب/ الانتقال من العام إلى الخاص:

تهتدي العملية التعليمية بهذا المبدأ، وتعمل على تطبيقه في أية عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة، ولهذا يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة، وتدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، والتراكيب البسيطة قبل المعقدة[٢].

ج/ تواتر المفردات:

يجب الاهتمام بهذا المبدأ أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة، فمما لاشك فيه، هو أن الألفاظ التي تؤلف القائمة المعجمية للغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها " فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية"[٣] ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة ما.

٤-**عرض المادة اللغوية:** إن لعرض المادة اللغوية دور هام في إنجاح العملية التعليمية، ومعلم اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي على إتقان عمليتي العرض والتقديم[٤] للمادة اللغوية بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية، والأسئلة التي بالإمكان أن نطرحها في هذه النقطة هي[٥]:

---

(١) بتصرف عن ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سبق ذكره، ص ١٧-١٨.

(٢)المرجع السابق ذكره، ص ١٧.

(٣)أحمد، حساني: دراسات اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص ١٤٥.

(٤)بتصرف عن المرجع نفسه، ص ١٤٦.

(٥) أنظر ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سبق ذكره، ص ١٨.

- ماهي الوسيلة التي يمكن اعتمادها لعرض المادة (الكتاب المدرسي، أم التسجيلات، أم الأفلام....؟.

- ماهي المسائل اللغوية التي تتدرج في هذا العرض؟

- كيف يتم تعليم قضايا المحتوى والشكل في اللغة؟ أي: كيف يمكن لنا أن نبسط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟.

- هل تختلف نوعية التعليم من درس إلى آخر؟

كل هذه التساؤلات تدفع أستاذ اللغة إلى وضع استراتيجية محكمة لعرض وتقديم مادته اللغوية بصورة هادفة وواضحة، وتقتضي عملية عرض المادة اللغوية منهجية تشتمل على[1]:

- تحديد نظام اللغة المراد تعلمها.
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.

نستنتج مما سبق أن عرض المادة التعليمية يعد مبدءا أساسيا لوضع البرنامج الدراسي، حيث لا تحقق أهداف البرنامج الدراسي إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية، ولابد لأستاذ اللغة أن يضع أهداف عملية تعليم المادة نصب عينة، بحيث يكتسب التلميذ الخبرات الآتية[2]:

أ- إدراك الأصوات اللغوية والحروف الأبجدية.

([1]) **أحمد حساني**: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص ١٤٦.

([2]) ميشال زكرياء: **مباحث في** النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سبق ذكره، ص ١٩.

ب- إدراك الكلمات وتفهم معانيها.

ج-انتقاء المحتوى التعبيري وبالتالي البنية اللغوية.

د- إدراك الكلمات في البنية اللغوية، تركيب الجملة، بناء النص.

هـ- إتقان القراءة والإملاء.

و- إجراء المحادثات وامتلاك آليات الحوار والخطاب الشفوي والكتابي.

غير أن هذه الإجراءات لا يمكن أن يكتسبها المتعلم بسهولة وسرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مقومات علمية تستمد أصولها من النظرية اللسانية بصفة عامة، واللسانيات التطبيقية بصفة خاصة، أي أن امتلاك معلم اللغة لنظامها اللساني ومختلف قضاياها يساعده في عملية عرض المادة التعليمية.

٥- **التمرين اللغوي:** " يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات مقوما بيداغوجيا هاما، باعتباره فضاءا رحبا، يمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وتقوية ملكته اللغوية وتنويع أساليب تعبيره، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه"[١] فمن الطبيعيإذا "أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغوي الذي يهدف إلى جعل التلميذ سيلتمس تعدد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللغوية"[٢] ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته، وتحديد أهدافه التعليمية، وضبط إجراءاته المختلفة قصد تدليل مختلف الصعوبات التي قد تعترض المتعلم، ولتفادي الخطأ اللغوي الذي يمكن أن يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغات[٣] فالتمرين اللغوي يعتبر وسيلة مهمة في تحسين

---

(١) **أحمد حساني**: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص ١٤٧.

(٢) ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، مرجع سبق ذكره، ص ١٩.

(٣) **بتصرف عن أحمد حساني**: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص ١٤٧.

امتلاك العادات اللغوية لذى المتعلم وبذلك يتمكن من ممارسة اللغة وأدائها، وبهذا الصدد يقول "برنر" BRUNERUNER وذلك بنقل عن رشيد أحمد طعيمة : "لتعلم إنسانا في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها، إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إن المعرفة عملية وليست نتاجا"[١].

ب/ علاقة التعليمية بعلم الاجتماع:

لقد استفادت التعليمية أيضا من علم الاجتماع وأخذت الكثير منه، باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية وأداة تواصل بين الأفراد والمجتمعات، ولهذا فإن علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية منها[٢]:

"من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وعم يستعملها؟ وماهي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك؟ وماهي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وماهي الأوضاع اللغوية وغير اللغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوبوماتؤديه الحركات والإيماءات وأنظمة التبليغ غير اللغوي وعلاقة ذلك بطرائق التعليم؟"

ج/ علاقة التعليمية بعلم البيداغوجيا:

(١) رشيد أحمد طعيمة: الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي، **المجلة** العربية للتربية ، عدد٢، **تونس**، ١٩٨٥م، ص ٣٢.

(٢) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ٢٠.

تتداخل التعليمية بالبيداغوجيا في تبادل المنافع بدرجة كبيرة وهذا التداخل بينهما يؤدي إلى صعوبة التفريق بينهما، لكن التعليمية تعالج المعرفة أما البيداغوجيا فتهتم بالعلاقات القائمة بين المتعلمين والمعلمين، وتجيب عن الأسئلة التالية:" العلاقة بين المعلم والمتعلم، واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العميلة التعليمية وأساليب تقويم التعليم و التعلم...إلخ"[١].

د/ علاقة التعليمية بعلم النفس:

تشترك التعليمية مع علم النفس بأنواعه" فالنظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلق بعلم نفس السلوك الذي يعد مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراسته، والاستجابات نحو المتغيرات المختلفة، وتتأسس المقاربات التواصلية على النظريات النفسية البنائية أو علم النفس التكويني أو المعرفي كما يسمى أحيانا باعتبارها تعد التعلم عملية تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة"[٢].

ويجيب علم النفس عن الأسئلة التالية: كيف يتلقى التلميذ خطابا؟ وماهي الصعوبات والعقبات التي تواجهه؟ وماهي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللغات وبين عناصر مثل: الشخصية والذاكرة والإدراك والفهم.

([١])المرجع نفسه، ص ٢١.

([٢]) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ٢٠.

- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها.
- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية.
- مهدي حسين، التميمي، مهارات التعليم (دراسة في الفكر والأداء التدريسي)
- بشير ايرير في كتابه تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية والتطبيق

وفي الأخير نقول إن هدفنا من هذا البحث لم يكن لإيجاد الحلول فحسب، وإنما لخدمة التعليم ولو بالشيء القليل، و أن يكون البحث قد حقق ولو جزءا يسيرا من نتائجه المتوصل إليها، ويبقى بحاجة ماسة إلى إثراءه من خلال دراسات وبحوث أخرى، وإذْ نضع هذه الدراسة المتواضعة بين أيديكم فإننا نلتمس العذر، إذا كان البحث ناقصا ونسأل الله التوفيق والسداد، والشكر والعرفان لمن قدم لي يد العون.

الفصل الأول

النصوص الأدبية، وأثرها في الفهم والذوق

الفصل الأول:

المبحث الأول: النص الأدبي

أولا: مفهوم النص الأدبي

١- النص.

٢- الأدب.

ثانيا: محتوى النصوص الأدبية و الغرض منها.

ثلثا: أسس اختيار النص الأدبي.

رابعا: أهداف تدريس النص الأدبي.

خامسا: الوسائل التعليمية لتدريس النصوص الأدبية.

المبحث الثاني: أثر تعليمية النصوص الأدبية في الفهم و التذوق.

أولا: مفهوم الفهم.

١-أنواع المفاهيم

٢-أهمية المفاهيم

ثانيا: أثر تعليمية النصوص الأدبية في الفهم

١-مفهوم القراءة

٢-أنواع القراءة

٣-علاقة القراءة بفهم النصوص الأدبية

ثالثا: أثر تعليمية النصوص الأدبية في التذوق

١-مفهوم التدوق

õ المبحث الأول؛ النص الأدبي

- أولا: مفهوم النص الأدبي

أ-**لغة:** جاء في لسان العرب "النص"؛ "نصص، النص، رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا؛ رفعه وكل ما أظهر، فقد نص، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأشد، يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصه إليه، ونصت الظبية جيدها؛ رفعته.

ونص المتاع نصا، جعل بعضه على بعض... والنص والنصيص؛ السير الشديد والحث وأصل النص: أقصى الشيء وغايته..."[١].

ب- اصطلاحا:

-في التراث اللساني العربي:

كان مفهوم النص في التراث اللساني العربي متمثلا في مفهوم البيان، وفي ذلك يقول الإمام الشافعي: "البيان اسم جامع لمعان مجتمعة الأصول متشبعة الفروع، فأقل مافي تلك المعاني المجتمعة، أنها بيان لمن خوطب بها مما نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنه، وإن كان بعضها أشد تأكيد لبيان من بعض مختلفة عند من يجهل لسان العرب"[٢].

ويعرفه أيضا بهذا المفهوم الجاحظ فيقول "فالحاجة إلى بيان اللسان حاجة دائمة واكدة وراهنة ثابتة"[٣].

---

١) ابن المنظور : لسان العرب ، مادته النص الجزء ١٤ ص : ١٥٤.

٢)بشير إبرير ، بين النظرية والتطبيق، ص:٣٥ .

٣)بشير إبرير، المرجع نفسه ، ص : ٣٩ .

- في التراث اللساني الغربي :

***تعريفات بنيوية:** يرى أصحاب هذا المنهج ضرورة قطع النص في مبدعه، وعن سياقاته التاريخية والاجتماعية والنفسية، ويركزون على البنيه النصية نفسها ويتعاملون مع النص على أنه بنية مغلقة في مستوييه النحوي والدلالي، فيعرفه تدروفTODOROVبقوله "إنّ النص قد يتطابق مع جملة، كما قد يتطابق مع كتاب بأكمله، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه"(١).

ويعرفه فاينريشHVEINRICH" بأنه تكوين حتمي، أجزاؤه ثابتة، بمعنى أنه كلية مترابطة الأجزاء، تتابع العمل فيها وفق نظام وتسهم كل جملة في فهم ما يليها كما تسهم المقدمة في فهم المتأخرة، بحيث يتحقق المعنى من خلال معاني الأجزاء في بينة كلية كبرى" (٢).

ومن هنا فالمنهج يعتبر النص بنية مغلقة، فأي احتلال في النظام المشتمل على علاقات منظمة في جزء منها يؤثر في تقييم الأجزاء فبهذا يكون التعامل مع النص باستقلالية وخصوصية، فهو بذلك يعزل العمل الأدبي في بيئته ومجتمعه الذي ألف فيه.

فالنصوص الأدبية إذن تعرفه "بأنها قطع تختار من التراث الأدبي قد تكون شعرا وقد تكون نثرا وهي أساس واضح للتذوق الأدبي ومصدر أكيد لإصدار الأحكام الأدبية ومرآة عاكسة لصفات أديب أو ظروف مجتمع وحياة عصر"(٣).

(١).عثمان أبو زنيد:نحو النص إطار نظري ودراسات تطبيقية،اربد،عالم الكتب الحديث،ط ١،٢٠١٠،ص :١٣.

(٢) المرجع نفسه.ص :١٣-١٤.

(٣) محمد رجب فضل الله :الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب مصدر، ط(١)، ١٩٩٨م ص : ٢٢١.

ويعرفه أحدهم بقوله: " النص هو صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف وجمعها نصوص"[١]، وحين تقول: "نص الحديث كذا ...نقصد متنه دون سلسلة السند"

وحين نقول: "نص شعري، قصد القصيدة كلها أو أي جزء منها يعطي فكرة ثابتة تاما وكذلك الحال في قولنا: " نص نثري إذ قد يكون النص من كتب التاريخ القديمة أو من الخطب أو من الأمثال... "[٢].

٢- تعريف الأدب :

أ- لغة:

جاء في لسان العرب " أدب"؛ "الذي يتأدب به الأديب مع الناس، سمي أدبا لأنه يدأب الناس إلى المحامد وبينهما إلى المقابح، الأدب أدب النفس والدرس والأدب الظرف وحسن التناول والأدب فهو أديب من قوم أدباء وأدبه فتأدب علمه"[٣].

ب-إصطلاحا:

"هو الكلمة الجميلة المسؤولة"[٤]؛ فاللغة هنا هي اللغة الأدبية الراقية؛ اللغة الفصحى التي لا تقف عند مجرد توصيل المعنى بل تهتم بتجميل العبارة عن طريق العاطفة الصادقة والموسيقى المؤثرة في النفوس بإيقاعها الذي يهز مشاعر القراء، بمعنى أن الأديب يجب أن يراعي واجبه نحوى المتلقين لأنه هو الموجه والمرشد الذي يقودهم ويلفت انتباههم لمشاكل المجتمع ليدركها الناس من أجل وضع حلول لها.

(١) عبد القادر أبو شريفة : مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر، عمان، الطبعة (٠٤) ،٢٠٠٨م ، ص : ٠٧.
(٢) المرجع نفس. الصفحة نفسها.
(٣) ابن المنظور: مادة الأدب، ج١، ص : ٨٠.
(٤) محمد عبد الغني المصري، مجد محمد الباكيد البرازي : تحليل النص الادبي بين النظرية والتطبيق، الوراقة للنشر والتوزيع عمان الطبعة ٠١ ، ٢٠٠٥م ، ص : ١٦.

و"نقصد بالأدب تجارب الأمة المكتوبة والمروية التي تعبر فيها عن تجاربها وتعكس قيمها ومثلها وعقيدتها ومطامحها التي تهدف إليها كما نقصد به مؤثر الأجداد والآباء التي تحكي قصصهم وروايتهم و بطولاتهم وحضاراتهم"(١)

ثانيا؛ محتوى النصوص الأدبية والغرض منها :

إن للدرس الأدبي قيمةً وأهمية كبيرة سواء من الجانب التربوي أو المعرفي فهويوجه السلوك الإنساني ويهدي به النفوس ويصقل الذوق، لذا فإنه تقدم للتلاميذ مواضيع تربي الشعوب ويكون أجيال ويزرع فيهم قيما ومبادئ ومُثلا عليا، لأن الأدب بيده أن يبني أمة أو يهدمها"؛ فالأمة التي تفتقر إلى الأدب تفقد وجودها وتاريخها، لأن الأدب هو جذور الحضارة وينبوع الثقافة "(٢).

وبهذا فإن لكل نص أدبي محتوياته تبعا للأغراض التي قيلت فيها أو كتبت من أجلها وباختلاف الأغراض اختلافات المحتويات.

"فنجد بعض المسرحيات التي تمثل الملهاة و البعض الأخر يمثل المأساة ومن الأشعار ما يعبر عن الفرح و البعض الأخر يعبر عن الحزن"(٣)

" ونلمس من خلال حبكة القصة ما يريده الكاتب البعض الأخر يسعى إلى الانتقام من خلال الشخصيات اجتماعية وسياسية"(٤)

(١) محمد عبد الغني المصري ، مجد محمد الباكيد البرازي : تحليل النص الادبي بين النظرية والتطبيق، ص : ١٦.
(٢) زكريا إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية. ص : ٢٥٧
(٣) المرجع نفسه. ص ٢٦٥.
(٤) المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

ونجد أن جميع النصوص الأدبية على اختلاف وتباين المحتوى والأهداف واللغة والمذهب، إلا أنها لا تخرج عن كونها:

١- مادة متعلمة.

٢- مادة لغوية.

٣- مادة ثقافية إنسانية [١]

وتقوم دراسة الأدب على دراسة مادته ذاتها إذ يجب أن يجعل المدرس للنص الأدبي الجزء الأكبر من اهتماماته من خلال التشديد على التذوق النص وتفهمه وإدراك صورة ومعانيه واستنباط خصائصه، ذلك أن الفهم والتذوق والتحليل والدقة والموازنة والاستنباط هي الأسس التي تقوم عليها الدارسات الأدبية، فلا فائدة من دراسة الأدب إذا ما نشأت عن تحقيق هذه الأسس لذا تمس الحاجة إلى أن يطلع الطلبة في المرحلة الثانوية على ما يكفي من النصوص الأدبية للوصول إلى الغرض الأسمى من دراسة الأدب وتذوقه تلقينا وإنتاجا، وبذلك يتأهلون لدراسة تاريخ الأدب وما فيه من قضايا وأحكام وأسباب ومسببات وتطورات[٢]

فالهدف من "مادة الأدب العربي ليس المهم هو حشد أكبر قدر ممكن من النصوص الأدبية في الكتاب المقرر، وإنما يجب اختيار النصوص التي تثري معارف الطلاب وتجاربهم"[٣].

(١)زكريا إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية. ص ٢٦٦.

(٢) انظر محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١ ٢٠٠٦م،ص: ٣١٢.

(٣)زكريا إسماعيل : المرجع السابق. ص ٢٦٦.

ومن هذا كله فالنصوص الأدبية هي مرآة الأمة التي تعكس حالتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ فالأدب بفروعه كالكائن الحي ينمو ويشيخ ولكنه لا يموت فهويحكي التاريخ وحياة الأمم.

ثالثا؛أسساختيار النص الأدبي:

إن أسس اختيار النص الأدبي تتركز على تفعيل دور التلميذ الإيجابي في خدمة الجوانب المعرفية واللغوية المعطاة له، إضافة إلى جوانب نفسية وأخرى لها علاقة بالواقع الذي يحيط به، فتجعلها أكثر فاعلية في التعامل معه بشكل إيجابي، ومن أهم هذه الأسس نجد:

- التمعن في اختيار النص الأدبي وملاحظة مدى ملاءمته مع مستوى المتعلمين
- تزويد المدارس بكل ماله صلة بالنص الأدبي و الإحاطة به، وتهيئة مايعني النص من معلومات [1]
- ضرورة تعريف القراء بروائع الأدب العربي، وترغيبهم في مطالعة الآثار الأدبية وتذوقها وحفظها ومعرفة سر جمالها .
- اختيار النصوص المقررة بحيث تبرز روح العصر وتصل الطالب بعد دراسة الأدب بنتائج حاضرة وتراث ماضية وأصلا يظهر أثره في الحياة .
- تبيان الجمال في التعبير ومفاضلة بين النصوص لاحتذاء الأسلوب الأدبي في التعبير الشفهي والتحرير.
- مراعاة أوجه القصور السابقة حين وضع مقررات الأدب والنصوص لتلاميذ كل مرحلة في مراحل التعليم.

(١) محسن علي عطية :الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية . ص ٣١٤.

- اختيار وسائل تعليمية المناسبة لكل نص أدبي سواء أكان شعرا أم نثرا[١]
- توظيف النص وجعله مرتبطا بالواقع.
- التخطيط الجيد والإعداد المسبق من المدارس لتنفيذ الدرس .
- اختيار طريقة التدريس التي تستجيب لمقتضيات النص.
- اختيار أساليب التقويم الملائمة .[٢]

وبهذه الأسس يستطيع المعلم اختيار النصوص التي يقدمها لطلبته وكذلك طريقة عرضها

رابعا: أهداف تدريس النصوص الأدبية:

- تزويد المتعلمين بثروة لغوية من المفردات والتراكيب والأساليب أو ما يمكن تسميته بتنمية الثروة اللغوية
- تنمية ميل الطالب إلى المطالعة و قراءة النصوص الأدبية من شعر ونثر وتدريبهم على الأداء و جودة الإلقاء [٣]
- تمكين التلميذ من وسائل التذوق الأدبي منها النحو و البلاغة.
- تعويد التلاميذ تعمق المقروءوسبر أغواره، تحليلا حتى يفهم معناه ويتجاوز أهداف المعنى إلى مغازيه[٤]
- تذوق بلاغة كلام الله عز وجل، وإدراك أسراره، وفهم أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم.
- معرفة عوامل النهضة الأدبية في العصور المختلفة وعوامل التدنيوالانحسار.

---

(١) زكريا اسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية، ص ٢٦٥.

(٢)محسن علي عطية :الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية . ص ٣١٤.

(٣)زكريا إسماعيل : المرجع السابق. ص ٢٥٩.

(٤) حسين عبد الباري: الاتجاهاتالحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب ، الأزاريطة (د.ط) ، ٢٠٠٥ م، ص ٢٢٤.

- تنمية الميل القرائي للطلبة
- تدريب الطلبة على الفهم والتحليل والاستنباط. [١]
- التعرف على حركات التجديد في الشعر العربي من أقدم عصوره حتى الآن .
- تمييز ألوان النثر الحديث وخصائص كل منها من خلال نصوص دالة[٢]

فمن خلال هذه الأهداف يتمكن الطلاب من تنمية الذوق الأدبي لديه كما يتمكن من فهم وتحليل النصوص الأدبية واكتشاف جماليات النص.

خامسا؛ الوسائل التعليمية لتدريس النصوص الأدبية :

- الكتاب المدرسي لمادة النصوص .
- السبورة.
- ديوان الأدب إذا كان شاعرا[٣]
- المراجع العلمية والتاريخية والأدبية التي تتناول العصور الأدبية وشعرائها الذي يفيد التلميذ وينهل منه ما يريد.
- تشجيع التلاميذ على قراءة القصص القصيرة والطويلة مما يساعدهم على تنمية التذوق الأدبي لديهم إلى حرية اختيار ما يناسب ميولهم واهتماماتهم.
- تشجيع التلاميذ على إلقاء ما يحفظونه من شعر أو نثر داخل الفصل الدراسيمما يولد ذلك الثقة في نفوسهم كما يمكن ترك الحرية لهم في مناقشة ما يرغبون مناقشته بعضهم بعض[٤]

(١) محسن علي عطية: الكافي في أساليب التدريس اللغة العربية، ص ١٠٢

(٢) طه حسين الدلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي : اتجاهاتحديثة في التدريس اللغة العربية . ص ٢٨٨.

(٣) المرجع نفسه.ص ١٦٨

(٤) زكريا اسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية، ص ٣٠٩

ولكن بالرغم من هذه الوسائل فيمكن للمعلم أن يختار وسائل أخرى طبقا لنوع الدرس وأن لا يجعل من الوسائل التعليمية هدفا في حد ذاتها، بل يزيد من استخدامها، وتحسين العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف.

المبحث الثاني؛ أثر تعليمية النصوص في الفهم والتذوق:

أولا؛مفهوم الفهم:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب في الفهم "فهم؛ الفهم؛ معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فهما وفهما فهامة علمه الأخيرة عنسيبويه. وفهمت الشيء عقلته وعرفته وفهمت فلانا وأفهمته وتفهم الكلام فهمه الشيء بعد الشيء ورجل فهم؛ سريع الفهم ويقال فَهَم وفَهِم وأفهمه الأمر وفهمه وإياه جعله يفهمه واستفهامه سأله أن يفهمه"(١)

ب- اصطلاحا:

عرفه الكثير من العلماء والتربويين ومن بينهم ديسيكوعلى أنه نوع معين من المثبتات يمكن أن تكون مجموعة أشياء أو حوادث أوأشخاص تشترك معا بخصائص معينة ويرمز إليها برمز خاص"(٢)

أماالتعريف الثاني للفهم؛ فهو "عملية نفسية عقلية معقدة تصعب دراستها "(٣)

(١) ابن المنظور: لسان العرب، مادة الفهم ،الجزء ١٠، ص ٣٢٨.

(٢) راتب قاسم عاشور و آخرون: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة والنشر والتوزيع، عمان، ط ٠٢ ، ٢٠٠٧م ، ص٢٨٥.

(٣) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ١٣٧.

فالفهم إذا عملية من عمليات العقلية التي يستند إليها الفرد في تحصيل المواضيع الخارجة التي تتأثر بعوامل متعددة ولغوية واجتماعيةوثقافية.

ج- أنواع المفاهيم:

ميزفيجوتسكي بين نوعين من المفاهيم هما:

أ-المفاهيم الشفوية:

وهيالتي تنمو نتيجة الاحتكاك والخبرات اليومية الحياتية التي يتعرض لها الأفراد وتفاعلهم مع الظرف المحيطة.

ب- المفاهيم العلمية:

وهي التي تنمو نتيجة تهيئة مواقف تعليمية يتعرض لها الفرد وعلى الرغم من اختلاف بين الوقفين إلا أنهما متممان لبعضهما(١)

ج- أهمية المفاهيم في التعلم:

يلخص "برونر" أهمية التركيز على المفاهيم في عملية التدريس في العناصر الآتية:

- إن استيعاب المفاهيم يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة فهمها وتعلمها .
- إن تنظيم المادة الدراسية في إطار هيكلي مفاهيمي يساعد على استبقائها في الذاكرة و الاحتفاظ بها لفترة أطول.
- إن استيعاب المفاهيم أساس لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره إلى مواقف جديدة.
- إن استيعاب المفاهيم يعمل على تضيق الفجوة الموجودة بين التعلم السابق واللاحق للمتعلم. (١)

(١) راتب قاسم عاشور وآخرون : تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص ٢٨٩.

ثانيا؛ أثر تعليمية النصوص الأدبية في الفهم :

١- مفهوم القراءة :

أ- لغة:

جاء في لسان العرب "قرأ"، "القرآن"؛ التنزيل العزيز، وإنما قدم على أبسط منه شرفا.

قرأءه،يقرأه، والأخيرة عن الزجاج، قرء و قراءة وقرآنا، الأولى عن اللحيانيفهو مقروء، وقرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض ومنه قولهم هذه الناقة سلى فقط وما قرأت خنينا قط أي لم يأتي رحمها على ولد " [٢]

ب- اصطلاحا :

- **التعريف الأول** :"القراءة عملية عقلية مربكة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة؛ بحيث إن لكل درجة تفكيرا، تعتمد على ماتحتها ولا تتم من دونها، فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم فهي تستلزم الفهم والاستنتاج[٣]

(١)راتب قاسم عاشور وآخرون : تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص ٢٨٨.

(٢) ابن منظور: لسان العرب مادة قرأ، الجزء ١،ص ٦٩.

(٣) راتب قاسم عاشور و آخرون: المرجع السابق،ص ٦٤.

التعريف الثاني :

"إن القراءة مهارة فهم و تفاعل مع المقروء و استجابة له لمواجهة المشكلات اليومية و هي عملية فكرية تعقليه تهدف إلى الفهم و ترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها و محتوياتها من الأفكار و المعاني"(١)

ج/ أنواع القراءات :

١- القراءة الصامتة :

"هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على معاني و الأفكار و الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة و تسمى "القراءة البصرية" و للقراءة الصامتة عدة مزايا من حيث الأداء ومن حيث الفهم ومن الناحية الاجتماعية"(٢)

٢- القراءة الجهرية:

وهي القراءة التي ينطق القارئ من خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أداءها معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

ومن خلال مزايا التدريب على إجارة النطق عند القارئ كشف عن عيوب النطق وعلاجها وتشجيع التلاميذ الذين يهابون الحديث وإفهام السامعين ما يدور حولهم من قضايا وأمور ومشكلات"(٣)

فالقراءة الجهرية هي القراءة التي يتكلم بها القارئ ويسمع من حولهم من خلال أدائه لمفردات وعبارات بطريقة صحيحة يتذوقون من خلال أدائه ما يقرا.

(١) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص ١٣١.

(٢) راتب قاسم عاشور وآخرون: تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص-٦٦65

(٣) المرجع نفسه،ص٦٧ . ٦٨.

٣- قراءة الاستماع:

"وهو النشاط اللغوي الرابع بعد القراءة والكتابة والمحادثة ولعل أبرز أهمية الاستماع تتمثل في كونه الوسيلة الأساسية للتعليم في حياة الإنسان"[١]

وبهذا يعتبر الاستماع وسيلة الأولى التي يتصل بها الطفل مع العالم الخارجي المحيط به فهو وسيلة الفرد إلى الفهم .

د-علاقة القراءة بفهم النصوص الأدبية:

بالرغم من تعدد وسائل الإعلام في اكتساب المعلومات وجمعها لم تفقد القراءة أهميتها ومكانتها في عملية التعلم وتعليم إذ أصبح الإستعاب بمختلف مستوياته هدفا رئيسا من أهداف القراءة ذلك لأن الفهم المقروء يجعل الفرد متحابا للنص وتفاعلا معه " لأن الفهم يعين القارئ على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معان ظاهرة أو خفية والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها"[٢]

وبهذا فالعلاقة بين القراءة والفهم علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينهما في تحليل النصوص الأدبية فلا يمكن التحدث عن القراءة ولا تحدث عن فهم فهما مترابطان.

وفي هذا يقول " روبير دوترانس" "إن الذي يقرأ ولا يفهم لا يعتبر من القارئين وإنما تدرب على آليات القراءة واستعمالها لا أكثر من ذلك"[٣]

وبهذا فإن الطلبة الذين يقرؤون موضوعا قراءة صامتة يكون فهمهم واستيعابهم وإلمامهم بجزئيات الموضوع أكثر من الطلبة الذين يقرأون قراءة جهرية"[١]

(١) راتب قاسم عاشور و آخرون: تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ص ٦٩.

(٢) المرجع نفسه، ص٦٣ ،٦٤.

(٣)بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ص ١٣٥- ١٣٦.

فالطريقة في قراءة النص تلعب دورا كبيرا في فهمه واستيعابه "لأن القراءة عمل فكري الغرض الأساسي منها أن يفهم الطلاب ما يقرأونه في سهولة ويسر وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة والتلذذ بطرائق ثمرات العقول ثم تعويد الطلاب جودة النطق وحسن التحدث وروعة الإلقاء ثم تنمية ملكة التذوق والحكم والتمييز بين الصحيح والفاسد"[٢]

فالقراءة مفتاحا لفهم النصوص الأدبية وتذوقها فهي تعين الطلاب على الفهم النص المقروء وتذوقه.

فدراسة النصوص الأدبية "خير وسيلة لملء وقت الفراغ ففي جماله تسلية ومتعة وفي الإمعان في قراءته لذة لا تقوم على الفهم والوعي وكثرة قراءته تزيد من ذخيرة القارئ اللغوية مما يسير له فهم المقروء ويؤهله للإنتاج الأدبي إذ أتيحت له موهبة ذلك"[٣]

ثالثا؛ أثر تعليمية النصوص في التذوق:

١- مفهوم التذوق:

أ- لغة :

جاء في لسان العرب "الذوق" " ذوق، الذوق، بالضم الموق والحمق، والذائق: الهالك حمقا يقال: وهو أحمق مائق ذائق، وقد ماق وذاق، يموق و يذوق مواقة وذواقة وذوقا ومووقاوذووقا ورجل مدوق: محمق، أبو سعيد: ذاق الرجل في فعله وذاك يذوق ويدوك وإذا حمق ومال دوقوروبى أي هزلى" [٤]

(١)أنظر راتب قاسم و آخرون: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص ٦٦.

(٢)سميح أبو مغلي : أساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية عمان، الطبعة ١ ، ٢٠٠٥م ، ص ١٩.

(٣)عبد المنعم ، سيد عبد العال : طرق تدريس اللغة العربية، الناشر مكتبة غريب، ص ١٠٩.

(٤) إبن المنظور: لسان العرب، مادة الذوق ، الجزء ٠٤ ، ص ٤٣٢.

ب/ اصطلاحا:

" وهي تلك الملكة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض عيوبه ومزاياه"(١)

وعرفه إبن خلدون التذوق الأدبي "هو محصول ملكة البلاغة في اللسان"

فمن تعريف نستنتج أن التذوق هو ملكة يمتلكها الفرد ليوازن ويقارن بين الأعمال الأدبية ليصل إلى نتيجة يفصل بها عمل عن أخر.

ج- علاقة قراءة النصوص الأدبية بالتذوق:

من خلال قراءتنا للنصوص الأدبية فإننا نمارس التذوق " فالتذوق أساس المعرفة فلا يمكن للتلميذ أن يفهم النص دون تذوقه ولا يمكنه نقده وتحليله دون ذلك أيضا فبتذوق الأدبي تنمو المواهب الذوقية وتتم المحاكاة في الكتابة والكلام والتعبير"(٢)

ومن هذا نستنتج أن التذوق هو المبدأ الذي يستند إليه التلميذ في القراءة النصوص فلا يمكن فهم النصوص الأدبية دون تذوقها .

لذلك يجب على المعلم أن يدرب تلاميذه على تذوق النصوص فإذا تذوقه التلاميذ النصوص فقد يحقق بذلك هدفا من أهدافه وهو قدرة التلاميذ على تحليل النصوص الأدبية وفهمها .

(١) زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص ٢٧٧.

(٢) المرجع نفسه. ص ٢٩٦.

والتدريب على تذوق النص الأدبي تسبقه خطوات عملية لابد منها وهي "ممارسة الكلام الجيد وفهمه ويتضمن ذلك معرفة مفردات اللغة ومعانيها وتفسيرها كما يتضمن معرفة بالأسلوب الجيد والمفاضلة بين الأساليب الكتاب والأدباء ومعرفة دقيقة بأصول البلاغة والبيان وعلم البديع لأن ذلك يمكن التلميذ من اكتشاف نواحي الجمال اللفظي والمعنوي في النص ومدى تأثره على النفس"(١)

فإن تدرب التلميذ على هذه الخطوات فيمكنه بذلك تذوق النصوص الأدبية " فإذا ما أدرك مغزى النص ووجد فيه عناصر الجمال أو عناصر الفشل فإنه يكونقد دخل إلى منطقة أخرى هي نقد النص التي كثرا ما تتوقف عندها في ممارستنا القرائية اليومية لأننا لانقصد أن نكون ناقدين، وإنا إنما نريد أن نتذوق النص الأدبي"(٢)

فالتذوق الأدبي مفاتح فهم النص والتدريب على التذوق النصوص الأدبية، من مهام المعلم داخل القسم، فالغاية والهدف الأسمى من تدريس النصوص الأدبية هو قدرة التلميذ على تحليل والنقد والتركيب التي تؤدي إلى فهم الشامل عن طريق التذوق فالقراءة والتذوق والفهم كل مكمل بعضه في تعليمية النصوص الأدبية لأن تحليل النص الأدب قائم على تكامل هذه العناصر مع بعضها .

لأنه إذا ما استطاع التلميذ عن طريق القراءة وفهم المقروء في معالجة النص الأدبي من حيث شرح المفردات والمعاني واكتشاف مواطن القوة والضعف في النص ويصل من خلالها إلى اكتشاف مواطن الجمال ومدى تأثير قوة المعنى واللفظ على نفس القارئ والسامع وعقد موازنات بين النصوص الأدبية من حيث القائل والمناسبة والظروف

(١) زكريا اسماعيل : طرق التدريس ص ٢٩٦-٢٩٧.

(٢) عبد القادر أبو شريفة: مدخل إلى تحليل النص الأدبي ، ص ٢١.

الاجتماعية والسياسية واكتشاف جوهر الموسيقى الداخلية والخارجية في كل نص فإننا نحكم عليه بأنه تذوق النصوص الأدبية.[١]

لأن التذوق الأدبي كما يقال هو " قوام الدراسة الأدبية وروحها "[٢]"وهذه العملية التذوقية نمارسها أليا و عفويا على المستوى الأولي البسيط في قراءتنا للنصوص الأدبية"[٣]

"وفقدان القدرة على الإحساس بالجمال فقدان لمعنى الحياة "[٤]، فالأدب، "يساعد القارئ على نمو عاطفة حساسة يولدها دأبه على قراءة الأدب الجميل أو سماعه فيؤثر هدا عليه عند اختيار ما يقرأه من هذا الأدب أو حين يصل إلى مرتبة الإبداع والإنتاج""[٥]

(١)زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، ص ٢٧١.

(٢)المرجع نفسه. ص ٢٧١

(٣)عبد القادر أبو شريفة: مدخل إلى تحليل النص الأدبي، ص ٢١.

(٤)عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية مكتبة غريب، الأردن، ص ١٠٨.

(٥)المرجع نفسه. ص ١٠٩.

الفصل الثاني:

المبحث الأول: تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات.

- بيداغوجيا التدريس بالأهداف

-الهدف التربوي.

أولا: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

١- مفهوم المقاربة.

٢- مفهوم الكفاءات.

ثانيا: المتطلبات المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات.

ثالثا: مفهوم التقويم.

رابعا: أنواع التقويم.

خامسا: التقويم بالكفاءات.

المبحث الثاني: خطوات تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات.

أولا: نموذج تطبيقي للنصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: نموذج من أشكال تقويم النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثالثا:نموذج من الاختبارات

رابعا: الاستبيان

*** بيداغوجيات التدريس**

البيداغوجيا القديمة اهتمت بنقل المعرفة من الأستاذ إلى التلميذ، وجعلت من التلميذ وعاءا يجب ملؤه بالمعلومات، وهذا من جهة أن التعليم هو عملية تحصيل المعلومات والمعارف، ومن جهة أخرى أن المعلم هو المالك الوحيد للمعرفة التي يقدمها للتلميذ، ثم يقوم بتخزينها عن طريق الحفظ في ذاكرته إلى وقت الامتحانات وللنقائص التي أبرزتها هذه البيداغوجيا تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربة جديدة هي " المقاربة بالأهداف" التي تسعى إلى الجمع بين النشاط التعليميالتعلمي، وفسح المجال أمام المدرس لصوغ أهدافه بحيث تكون واضحة وقابلة للملاحظة والقياس في المواقف السلوكية للمتعلم إلا أن هذه المقاربة أخفقت في تحقيق بعض أهدافها الجوهرية وبخاصة في إعداد تلميذ قادر على حل مشكلاته بنفسه، ومن ثم كان لزاما أن تظهر مقاربة جديدة تعالج كل هذه النقائص، وتهدف إلى إعداد متعلم باحث وناقد ومفكر قادر على تحمل المسؤولية ومواكبة الحياة بمختلف جوانبها، ومن ثم صار التعلم عملية تفاعل بين الأستاذ وتلميذه وصار التلميذ عنصرا فعالا في العملية التعليمية وقد أشار الدكتور " مهدي حسين التميمي" إلى الفرق بين البيداغوجيا القديمة والحديثة وما يمتاز به المنهج الحديث: " يهتم بنمو الفرد من جميع النواحي العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعيةوالأخلاقية، وبالفروق الفردية بين التلاميذ، وبتدريب التلاميذ على طريقة التفكير السليم وفق الأسلوب العلمي في حل المشكلات، بالإضافة إلى مشاركتهم في التخطيط للأنشطة التعليمية"[١].

إذن فالبيداغوجيا التعليمية تهتم بتحصيل المعرفة، والبيداغوجيا الجديدة لا تهتم بتحصيل المعرفة، بل تسعى إلى جعل المتعلم مكتشفا ومسهما بفاعلية في بناء معارفه

(١) مهدي حسين، التميمي: مهارات التعليم (دراسة في الفكر والأداء التدريسي)، دار كنور المعرفة للنشر، عمان، ط١، ٢٠٠٧ م، ص ٩٨.

بنفسه وبصورة أوضح فالبيداغوجيات التقليدية بيداغوجيات تعليمية، أما البيداغوجيات الحديثة فهي بيداغوجيات تعلمية.

وسنقف على أهم البيداغوجيات الحديثة في التدريس ألا وهي: بيداغوجيا التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

- بيداغوجيا التدريس الأهداف:

إن مايجري داخل غرفة الدراسة ومع مرور الزمن، أدّى إلى اكتساب الخبرة وتبادلها مع تبادل الأراء والأفكار وبالتالي الإجماع على: عدم ملائمة البرامج، عدم ملائمة الأساليب، عدم ملائمة الوسائل التعليمية.

الأمر الذي دفع المؤطرين والباحثين إلى التفكير في تغيير مايجري داخل القسم وهنا تجلت عبارة "الأهداف" في جميع المؤسسات التربوية في الملتقيات والندوات لمختلف المواد، وأصبح السؤال المطروح: لماذا التدريس بالأهداف؟ سؤال مشروع يثير فضول مايريد أن يعرف " من الواضح جدا أن التعلم الذي لا تتحدد أهدافه وتتضح في ذهن المعلم يكون تعليما عشوائيا لا تتحقق الفائدة المرجوة منه"[١].

وبهذا يكون التدريس بالأهداف طريقة لتنظيم التعلم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه فالأهداف إذن هي نقطة البداية في العملية التربوية، لهذا فإنها عندما تحدد تحديدا واضحا تكون بمثابة الخطوط الأساسية التي يبنى عليها اختيار المواد التعليمية، وتنظيم محتواها وأساليب تدريسها.

(١) زكريا إسماعيل، أبو الضبعات: المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧ م، ص ١٨٢.

ولهذا يقول إيزنر " عند فقدان الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي بفعالية، ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس"(١).

وهذا وقد تناول تايلور " عام ١٩٤٩ م الأهداف كوسيلة لتطوير المناهج حيث اعتبر أن تحديد الأهداف له فائدة كبيرة هي التي تساعد المدرس كمرشد تطبيقي للموقف التعليمي، ويؤكد تايلور على أن الشكل الأكثر فائدة لصياغة الأهداف هو الصياغة التي تحدد كلا من نوع السلوك الذي ينبغي نموه عند التلاميذ والمحتوى والمجال الذي سيؤدي فيه هذا السلوك"(٢).

وبقدر ما يكون لهذا المنهج أو لذلك البرنامج من أهداف واضحة، بقدر ما يسهل على القائمين عليه التخطيط للأساليب أو الطرق أو التقنيات التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف، وتأتي عملية توضيح الأهداف التربوية في المقام الأول بالنسبة للعاملين على تخطيط المناهج وتطويرها وتنفيذها"(٣).

إضافة إلى ما سبق تمثل الأهداف العمود البناء لكل نشاط تعليمي هادف، والمبدأ الدقيق لتوجيه المربيين نحو تحقيق ما يسعون إليه من نتائج التعليم، كما يختار على أساس هذه الأهداف، وتأتي عملية توضيح الأهداف التربوية في المقام الأول بالنسبة للعاملين على تخطيط المناهج وتطويرها وتنفيذها"(٤).

فالأهداف إذا تمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف، والمصدر الدقيق لتوجيه المربيين نحو تحقيق ما يسعون إليه من نتائج التعليم، وعلى أساس هذه الأهداف

(١) صلاح، خضر: قراءات في مناهج وطرق التدريس، الدار العربية للنشر، القاهرة، د،ط،د: ١٩٩٣ م، ص ٧٧.
(٢) المرجع نفسه ،ص:٧٧.
(٣) جودت أحمد، سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار المعارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٩٥ م، ص ٢٨.
(٤) المرجع نفسه ، ص ٢٨.

يختار محتوى المنهج الدراسي، والوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم في العملية التعليمية، والأساليب والطرائق التي يتبعها في تدريسه، والسؤال الذي يطرح نفسه ما المقصود بالأهداف التربوية؟

-مفهوم الهدف التربوي:

تشير لفظة الهدف التربوي عامة إلى البغية أو القصد الذي تسعى إلى الوصول إليه، أما الهدف التربوي فيعرف على أنه: "العبارات التي تصف المخرجات أو النتائج المتوقعة في كافة أبعاد الشخصية الإنسانية لأي منظومة تربوية، كمنظومة التدريس"(١).

وهناك من يرى أن الهدف التربوي "عبارة تصف نتائج تعليمية، تبني سلوك التلميذ الذي نتوقع أن يكون لذيه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة"(٢).

ويرى جون ديوي أن الهدف التربوي" يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف في موقف معين وبطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"(٣).

وعليه فإنّ الهدف في التربية الوصول إلى نتيجة متوقعة في نهاية العملية التعليمية.

المبحث الأول : تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات الحديثة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية عبر جميع أطوار التعليم بدءا بالابتدائي فالأساسي لتطبق في المرحلة الثانوية ابتداء من

(١) حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد، زيتون: تصنيف الأهداف التدريسية، دار المعارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٩٥ م، ص ٢٨.

(٢)المرجع نفسه، الصفحة نفسها

(٣) جودت أحمد، سعادة،: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ، ص ٢١.

سنة (٢٠٠٥-٢٠٠٦م) تركز هذه المقاربة على منطق التعلم الذي يعني اكتشاف المعارف والمهارات لا على التلقين، وأسمى هدف تسعى إليه هذه المقاربة هو تنمية الكفاءات

لدى المتعلم لتساعده على تسخير إمكانياته ومعارفه في حل مشكلاته التي تعترضه في حياته المدرسية والعامة، وهذا للتأكد على أن المعارف تكتسب ولا تعطى، وهي تستنبط وتفهم ولكن لا تحفظ.

فهذه المقاربة تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم المعارف جاهزة للتلميذ بل يجب أن يترك له فرصة لكي يستخلص ويستنتج، ويستنبط حتى يتوصل إلى بناء معلوماته اعتمادا على مكتسباته.

أولا:مفهوم المقاربة بالكفاءات

١-مفهوم المقاربة

أ/ لغة:

جاء في لسان العرب "قرب": "القرب نقيض البعد، قرب الشيء بالضم، يقرب قربا وقربانا أي دنا فهو قريب، قارب الشيء داناه، والتقارب: ضد التباعد واقتراب الوعي أي تقارب، وقاربته في البيع مقاربة"(١).

ب/ اصطلاحا:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل مكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية"(١).

(١) ابن منظور :لسان العرب، مادة (قرب)، ج١١،ص ٧٢-٧٤.

فهي تعني القيام بعمل وفق تخطيط محدد مع مراعاة كل الجوانب التي تدخل في هذا العمل من أجل الوصول إلى الهدف الحقيقي في عملية التعليمية.

٢-مفهوم الكفاءة:

أ/ لغة:

جاء في لسان العرب: " كفأ: كافأه على الشيء مكافأة جازاه والكفء النظير، وكذلك الكفء والكفؤ على الفعل، والمصدر الكفاءة والكفء النظير المساوي ومنه الكفاءة على النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها...وتكافأ الشيئان: تماثلا[٢].

وتعرف الكفاءة في اللغة الأجنبية كما عرض لها قاموس ويبستر Webster بأنها "الوسائل الكافية والأساسية والملائمة للحياة، والفرد الكفء يكون ممتلكا للقدرة المطلوبة أو المناسبة"[٣].

ب/ اصطلاحا:

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة نذكر بعض منها:

الكفاءة عند جود good "هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية"[٤].

---

(١) فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة الجزائر، (د،ط)، ٢٠٠٥ م، ص ١١.

(٢) ابن منظور: لسان العرب، مادة كفأ، الجزء ١٢، ص ١٠٧.

(٣) أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د،ط)، ٢٠٠٠ م، ص ٣٥٣.

(٤) سهيلة، محسن كاظم القتلاوي: كفايات التدريس المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٣ م، ص ٢٨.

وتعرف بأنها "الصلاحية والقدرة على إتمام هدف ما أو عملية ما بنجاح وفقا لما هو محدد"[١].

أما الكفاءة في التعليم فتعني: " قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[٢].

أما الكفاءةفي التدريس فتعني: " معرفة معلم بكل عبارة مفردة يتمولها ومالها من أهمية"[٣].

من الملاحظ أن هذه التعاريف مختلفة ولكن في حقيقتها سنرى أنها تتفق وتجتمع على مفهوم واحد هو أن الكفاءة هي الإحاطة بكل الإمكانيات والجوانب الممنوحة للتلميذ من أجل توظيف جملة من المعارف والمعلومات والمهارات لحل وضعيات مشكلة وبذلك يتحقق الهدف، ونشير إلى أن هناك فرق بين المصطلحين: كفاية وكفاءة، فالكفاية تهتم بالسمات والخصائص الكمية والكيفية لذلك يصعب قياسها على عكس الكفاءة، فإن اقتصارها على الكم يسهل ملاحظتها وبالتالي يقاسها، إلا أن هناك من يطلق مصطلح الكفاية بذل الكفاءة ويمكن أن نقول أن الكفاءة هي القدرة على توظيف المعارف النظرية وتطبيقها في الحياة العملية، الكفاءة=الجانب النظري + الجانب التطبيقي.

(١)محمد عمر، الطنوبي: أساسيات تعليم الكبار، دار مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، ط:١، ٢٠٠٢ م، ص ٣٠.

(٢) أحمد محمد، الطيب: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، دار الأزاريطة، الإسكندرية، ط١، ١٩٩٩ م، ص ١٩٥ .

(٣) سهيلة، محسن كاظم القتلاوي: كفايات التدريس المفهوم، التدريب، الأداء، مرجع سبق ذكره، ص ٢٨ .

ج/ خصائصها:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في مايلي:

١- توظيف جملة من الموارد:

إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة تتمثل في: معلومات وخبرات معرفية، والقدرات والمهارات السلوكية.

٢- الكفاءة ذات طابع نهائي:

إذ إن تسخير الموارد لا يتم عرضها بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية[١].

٣- الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

أي وضعيات قريبة من بعضها البعض وتكون مندمجة كأن يحل التلميذ ويركب، ويقارن ويدمج التعليمات السابقة مع التعليمات الجديدة.

٤- الكفاءات غالبا ماتتعلق بالمادة:

بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد أي أن تنميتها لدى المتعلم يقتضي التحكم في عدة موارد لاكتسابها.

٥- الكفاءة قابلة للتقويم:

وإذا حصل العكس فيها ليست كفاءة، لذا يشترط فيها شرطان (الملاحظة والقياس)، أي يمكن ملاحظة الكفاءة عن طريق السلوك الذي يظهر في الكلام والمناقشة[٢].

---

(١) فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الأبعاد والمتطلبات، ص ٢١ .

(٢) المرجع نفسه. ص ٢١.

د- مستوياتها:الكفاءة ثلاثة مستويات:

١- الكفاءة القاعدية: compétence de base

هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ماسيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم(١).

٢- الكفاءة المرحلية: compétence d'étape

هي الكفاءة المحققة بعد تدريس كل مجال خاص بكل مستوى خلال كل سنة دراسية، أي مجموع الكفاءات التي يضعها المعلم ويسعى إلى تحقيقها بعد كل مرحلة معينة.

٣- الكفاءة الختامية: compétence finale: المقصود بها الكفاءة التي تتحقق في نهاية السنة الدراسية من المرحلة الثانوية(٢).

* **مفهوم المقاربة بالكفاءات:**هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ماتحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهل اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة(٣).

(١)فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الأبعاد والمتطلباتص ١٢.

(٢) صالح بوشاقور: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، البدر للنشر، (د ط)، ٢٠٠٥ م، ص ٤٤ .

(٣) فريد حاجي: المرجع السابق ، ص ٢١ .

بمعنى أن واقع الحياة يحتم تقديم فرد صالح يستطيع التكيف والتماشي مع كل الصعوبات والمشاكل التي تواجهه وذلك باستثمار ما تعمله في حل المشاكل والنزاعات الاجتماعية البسيطة والمعقدة مستخدما كفاءاته المعرفية والسلوكية بحرص.

وهذا لن يتحقق إلا من خلال مناهج دراسية تطبق في المدارس التي تحرص على تثمين المعارف والمحتويات المدرسية وجعلها موافقة للواقع المعيشي، وبهذا يمكن القول أن الهدف الأساسي الذي تسعى إليه هذه المقاربة الجديدة هو تقليص الهوة بين المدرسة ومتطلبات المتعلم الاجتماعية.

ثانيا: المتطلبات المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات:

- تصور آخر للتعلم: بمعنى أن التعلم يصبح مؤسسا على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف لأنه يكون موجها نحو الحياة المعيشية.
- تصور آخر للمعلم والمتعلم: فالمعلم يكون منشطا وموجها، بعدما كان مبلغا للمعارف في حين أن المتعلم يشارك في تعلمه ويسهم في تكوينه.
- تصور آخر للتقويم: حيث يدمج التقويم ضمن عملية التعلم(١).

ثالثا؛ مفهوم التقويم:

أ- **لغة:**جاء في لسان العرب التقويم: "قوم" نقيض الجلوس، قام يقوم قوم و قياما، وقومة وقامة، والقومة المرة الواحدة، قال ابن الأعرابي ،ورجل قائم من رجال قوم وقُيم وقيم وقُيام وقياموقوم،وقيل:جمع، وجاء في التهذيب:ونساء قيم وقائمات أعرف"(٢).

(١) المهدي ابن تبقة، أحمد العاطف: المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التعليم المتوسط في الجزائر، مجلة المبرز، ع: ٢١، مارس ٢٠٠٤ م، ص ١٣.

(٢)ابن منظور، لسان العرب، مادة (قوم)، الجزء 11 ، ص 323 .

ونجد للتقويم من الناحية اللغوية معنيين:

- **المعنى الأول:** التعديل والإصلاح، قوم الشيء: عدله أزال اعوجاجه.
- **المعنى الثاني:** الوزن والتقدير، قوَم الشيء: جعله له وزنا وقيمة وهذا المعنى يصطلح عليه التقييم.

ب- اصطلاحا:

هناك عدة تعريفات عرفت التقويم سنذكر بعضها:

تعريف صلاح الدين محمود علام: "التقويم وهو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج وبذلك يساعد في توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك"(١).

ويرى رشيد أحمد طعيمة: أن التقويم هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع، أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا، من أجل اتخاذ قرارات معينة(٢).

ويعرفه أنور عقل فيقول: "إن المفهوم الحديث للتقويم هو بوصفه عملية مستمرة تشخيصية وقائية، علاجية شاملة لجميع نواحي النمو تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية بقصد الإصلاح والتطوير وتحقيق الأهداف "(٣).

(١)صلاح الدين محمود، علام: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان ط١، ٢٠٠٧ م، ص ٢١ .

(٢) رشيد أحمد، طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٠مـ ص ٣٦ .

(٣) أنور، عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠١، ص ٢٢ .

أي أن التقويم هو عملية تشخيصية لتحديد نقاط القوة والضعف في العملية التربوية من أجل تعزيز نقاط القوة، واقتراح حلول لتجاوز العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف للتخلص من نقاط الضعف.

ج- خصائصه:

١- التقويم عملية تبدأ بأهداف واضحة محددة للمساعدة على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة.

٢- التقويم عملية شاملة وهذا يعني عدم اقتصاره على أهداف معينة بل إنه يتسع جميع الأهداف.

٣- التقويم عملية مستمرة هدفها التطوير والتحسين.

٤- التقويم عملية متكاملة يهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية.

٥- التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من يشملهم التقويم أو القائمين عليه[١].

د- وسائله:هناك عدة وسائل للتقويم منها:

١-القياس: mesurèrent

أ- لغة:جاء في لسان العرب "قيس" "قاس الشيء يقيسه قياسا واقتاسه وقيسه إذا قذره على مثاله، والمقياس: المقدار، والمقياس: ماقيس به، القيس والقياس: القدر، ويقال: هذه خشبة قيس أصبع أي قدر أصبع، ويقال: قايست بين شيئين إذا قادرت بينهما وفي الحديث: ليس مابين فرعون من الفراعنة هذه الأمة قيس بشر، أي قدر بشر"[٢].

(١)محمود داود سليمان، الربيعي: طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن (د ط)، ٢٠٠٦ م، ص ٤٠٤.

(٢) ابن منظور: لسان العرب، مادة "قيس" الجزء ١١، ص ٣٣٨ .

ب/اصطلاحا: "هو مقارنة كمية معينة بمقياس مناسب بغرض تحديد قيمتها العددية المطابقة لها والتي يظهرها هذا المقياس"(١).

ويعرفه صلاح الدين محمود علام بأنه " تعيين فئة من الأرقام أو الرموز بالنظر لفئة من الخصائص أو الأحداث، طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا"(٢).

نستخلص أن القياس هو تمثيل لظاهرة معينة بالأرقام وذلك تبعا لقواعد محددة، أي هو عبارة عن عملية وصفية كمية، كذلك نجد أن التقويم أعم وأشمل من القياس، فالقياس يعتبر من الخطوات الأولى للتقويم، إذ أنه القيمة الرقمية التي يحصل عليها المتعلم في اختبار ما، فما هو الاختبار؟.

٢-الإختبار:

أ- **لغة:**جاء في لسان العرب: "خبرت الأمر، أخبره إذا عرفته على حقيقته"(٣).وقد ورد مصطلح خبر في معجم مقياس اللغة لإبن فارس: "الخاء والباء والراء أصلان فالأول العلم والثاني يدل على لين ورخاوة"(٤).

ب- اصطلاحا:

يعرفه قاسم علي الصراف بأنه: " مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها والاختبار يمثل عينة من السلوك، بمعنى أنه يخبرنا شيئا واحدا عن الفرد وليس كل شيء، وعند

(١)زكرياءاسماعيل أبو الضبعات: المناهج أسسها ومكوناتها، ص ٣٠٩ .

(٢) صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص١٣ .

(٣) ابن منظور: لسان العرب، مادة "خبر" الجزء ٠٤، ص ١٠ .

(٤) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت ٣٩٥)، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجبل، بيروت، مجلد ٨، ١٩٩١ م، ص ٢٤٠ .

الإجابة عن أسئلة الاختبار نحصل على مقياس عددي (درجة) للصفة التي اختبرناها لدى الفرد ويسمى الاختبارالامتحانexaminassions في بعض الدول"[١].

معنى هذا أن الاختبار لا يمكنه أن يعطينا حقيقة ما يتميز بها الفرد من قدرات.

فالتقويم إذا يعتبر عملية واسعة وهادفة تتضمن القياس والاختبار ومن ثم إصدار الأحكام للوصول في النهاية إلى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملية التقويمية وتحسين نتائجها.

رابعا؛ أنواع التقويم:

اتفق جل الباحثين على أن هناك ثلاث أنواع أساسية للتقويم: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم النهائي، وذلك بناءا على المراحل الثلاثة التي تتم فيها سيرورة التعليم قبل الفعل التعليمي، وأثناء الفعل التعليمي، وعند نهاية الفعل التعليمي، ويركز المعلمون حاليا على التقويم النهائي يتضمن هذا التقويم معظم الدرجات التي يتحصل عليها الطالب أثناء دراسته لفصل معين، أو عام دراسي كامل[٢].

وسنحاول اختصار هذه الأنواع الثلاثة فيما يلي:

١- التقويم التشخيصي:

هوالتقويم الذي يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب[٣].وهو يساعد المعلم على تحديد المستوى التعليمي المبدئي للتلميذ في الوضعيات التي يراد تدريسها، ويساعد في معرفة حب المتعلمين للموضوعات وميلها لتعلمها[١].

(١)قاسم علي، الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب (الحديث) الكويت (د ط)، ٢٠٠٢، ص ١٧.
(٢)أنور، عقل: نحو تقويم أفضل، ص ٤٧.
(٣) قاسم علي، الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم ،مرجع سبق ذكره، ص ٢٤ .

يمكن أن يفيد هذا النوع من التقويم في تحديد الأهداف السلوكية أو التربوية العامة أو الخاصة وكذلك اختيار طريقة التدريس التي تناسب مستوى وقدرات واستعدادات وميول واتجاهات الطالب، فالمعلم قبل بداية الشرح أو إعطاء المتعلمين معلومات أو تعلّمات جديدة يحتاج للكثير من المعلومات عن طلابه واستعداداتهم، إضافة إلى ضرورة معرفة ميولهم واتجاهاتهم نحو المقرر حتى يتمكن المعلم من توفير الإجراءات والمواد اللازمة لضمان نجاح عملية التعلم[٢].

٢- التقويم التكويني:

هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها جنبا إلى جنب وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء وذلك لتحسين العملية التعليمية[٣]، وهو يساعد المعلم على التعرف على مدى تقدم التلميذ في عملية التعلم ومستوى تحصيله، والصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء الحصة وهذا يساعد المعلم على تقديم تغذية راجعة لطلابه حول أخطائهم[٤].

أي أنه يكون أثناء الفعل التعليمي (أثناء الدرس) لمعرفة النتائج ومدى استيعاب المتعلمين للمتعلمات الجديدة، وبالتالي التمكن من تدارك النقائص.

٣- التقويم النهائي أو الختامي:هو التقويم الذي يأتي عادة في نهاية تدريس المقرر الدراسي أو المنهج الدراسي على هيئة الاختبارات النهائية[٥].

---

(١) سلمان، خلف الله: المرشد في التدريس (صياغة أهداف، طرائق تدريس...إعداد دروس نموذجية، دار جهينة، عمان، ط١، ٢٠٠٢ م، ص ٣٠.

(٢) أنور ، عقل: نحو تقويم أفضل، ص ٣٣.

(٣) سلمان ، خلف الله: المرجع السابق، ص ٣٠ .

(٤)أنور ، عقل: المرجع السابق، ص ٣٤ .

(٥) قاسم علي، الصراف. ص ٢٤.

وخلاصة القول إن التقويم عملية تربوية يقوم بها المعلم باستمرار أي أنها ترافق العملية التعليمية من البداية إلى النهاية.

خامسا: التقويم بالكفاءات:

أ- مفهومه:

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر: هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة[١].

من هذا التعريف نستخلص أن تقويم الكفاءات ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

ب- متطلباته:

١- **مهارة صوغ الأسئلة:**إذ يجب أن يكون واضحا غير معقد ومتوافقا مع سن وقدرات واهتمامات المتعلم، وأهم شيء أن يكون مثيرا للتفكير[٢].

٢- **مهارة الملاحظة:**بما أن التدريس بالكفاءات يتمركز حول المتعلم كي يبني تعلماته بنفسه، من خلال وضعه أمام موقف تعليمي/تعلمي فإن المدرس عليه أن يلاحظ المتعلم وهو يعمل طيلة الأسبوع، حيث يلاحظ مؤهلات المتعلم وطرائق عمله، وكيفية تعلمه واستعداده وحوافزه ورغباته...[٣].

(١)فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص ٦٥.

(٢)أنظر،حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزارطية، (د ط)، ٢٠٠٥ م، ص ٣٣.

(٣)انظر، سلمان خلف الله: المرشد في التدريس، ص ٣٠.

٣- مهارة الموارد البيداغوجية:

فهناك قلة من المتعلمين من يستطيعون تفسير كيفية تعلمهم والإجابة عن سبب القيام بهذه العملية أو تلك، وسبب بداية أو إنهاء حججه أو برهنته بهذا الشكل أو ذاك، لذا من الضروري أن يتيح المدرس للمتعلم فرصة التساؤل عن سيروراته الإجرائية، ليزيح عن إجاباته طابع الاعتباطية(١).

٤- مهارة وضع تناغم بين الإيقاع البيداغوجي والإيقاع الزمني:

إن الإيقاع المدرسي ليس فقط مسألة توزيع زمنين بل هو نتيجة تصور بيداغوجي ينظر إلى الزمن في ضوء الأهداف البيداغوجية للمشروع التي هي الأصل ترجمة لحاجات المتعلم المرصودة لذا استبدلت بيداغوجيا الكفاءات الإيقاع التقليدي الذي يستجيب لاكتساب المعارف في ذاتها، بإيقاع جديد يتميز بالتدبير المرن للوحدات التعليمية حتى يستجيب لتوسيع سيرورات التعلم بدءا من ترتيب الأولويات مع كل فريق لتستجيب هذه الوحدات لأهداف المشروع التعليمي(٢).

٥- مهارة تحليل النتائج وتفسيرها:

من الطرق التي يمكن أن يستعين بها المعلم لتحليل النتائج وإعطاء الأجوبة رموزا عوض العلامة، فإن ذلك يساعد المدرس على تقويم إنتاج المتعلم فعلى سبيل المثال الرمز "G" للإجابات التي لا تتطابق مع النموذج المقترح، والرمز "o" للغياب الكلي للإجابة.

(١)سلمان خلف الله: المرشد في التدريس ، ص ٢٣.

(٢) فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص ٢١.

٦- مهارة تحديد تابع المتعلم:

إن المتعلم يشعر أحيانا باللامساواة أثناء تقديم المعلم لنتائج امتحان، ويكمن السبب في عدم وجود تفسيرات واضحة ودقيقة لمعايير التقويم، ولتجنب ذلك ينبغي ترقية التقويم الذاتي أو الجماعي في مرحلة التعلم، وبالإضافة إلى تحديد المعلم لمعايير ومؤشرات يلجأ إليها عند إصدار حكم على نتائج المتعلم[١].

(١)فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ، ص ٧١.

المبحث الثاني: خطوات تدريس النصوص الأدبية:

إن الأدب بنصوصه النثرية والشعرية يؤدي دوره في التأثير في المتعلم ويحمل القارئ أو السامع على التفكير والتفاعل معه، فتبرز أهميته في إعداد النفس، وتهذيب الوجدان، وصقل الذوق والعقل، فهو "يشكل غداءا للروح والعواطف"[١].

ودرس الأدب والنصوص هو الفرصة المحببة للمتعلم في المراحل الدراسية المختلفة ومن اجل تدريس هذه المادة وفهمها يتبع المعلم الخطوات التالية[٢]:

١-التمهيد:

التمهيد للموضوع في الأدب، سواء أكان النص الأدبي شعرا أم نثرا يختلف عن التمهيد لموضوع في القواعد، فقد يتحدث معلم عن حياة الشاعر أو الكاتب، ويعد ذلك تمهيدا مناسبا للدخول في الموضوع، وقد يتناول معلم آخر قصة مثيرة للتمهيد للدخول في الموضوع.

٢- قراءة المعلم النموذجية:

تعد قراءة المعلم النموذجية للنص خطوة مهمة، فلهذه القراءة أهمية خاصة في اقتناع الطالب بالنص، واهتمامه به، والإلقاء الجيد يؤثر تأثيرا مباشرا في نفسية الطالب، وإثارة انتباهه، وتتولد لديه الرغبة في قراءة النص.

٣- قراءة الطلبة الصامتة:

يسمح المعلم للطلبة بقراءة النص قراءة صامتة بوقت محدد، بحسب طول النص ونوعه، وقد يعمد بعض المعلمين إلى بيان معاني الكلمات الصعبة قبل القراءة الصامتة.

---

(١) طه حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية، ص ٧٣ .

(٢) المرجع نفسه، ص ١٧٦.

٤- تحليل النص:

يتخلل النص القراءة الجهرية التفسيرية للطلبة، وينبغي أن يعرف المعلم أن الشاعر أو الكاتب عندما يعالج قضية معينة، فإنه يضمن قصيدته أو نصه النثري أفكارا تدور حول فكرة رئيسية، وهو يتطلب تقسيم النص إلى وحداته الفكرية، لتكون عملية تحليلية سهلة ميسرة متسلسلة، وعلى المعلم أن يشرك الطلبة في التحليل[١].

درس أنموذجي في النصوص؛ (الأسلوب الحواري الاستنتاجي):

-الأسلوب الحواري:

يستند هذا الأسلوب إلى فلسفة سقراط الذي كان يولد المعرفة بالحوار، والنقاش بينه وبين طلابه وكانت نظريته تسمى نظرية المعرفة[٢].

" كان غرض سقراط الرئيس من الحوار إزالة الأوهام من القول، والتخلص من العقبات التي تقف في سبيل العلم والتعليم، وإرشادهم إلى أحسن الوسائل في التفكير والحكم والتعليل وكسب المعلومات والمعارف"[٣].

من خلال هذا الأسلوب الأستاذ هنا لا يقدم المعلومات جاهزة لطلبته، وإنما يطرح أسئلة مختلفة تمكنهم من الوصول إلى الحقائق بأنفسهم، فهو بهذا الأسلوب يشجعهم على التفكير والاعتماد على النفس.

وباعتماد هذا الأسلوب على أسئلة وأجوبة، فإنه يشترط فيها أن تكون واضحة وهادفة.

النشاط: نصوص أدبية

المستوى: الأولى جذع مشترك آداب وفلسفة

الموضوع: الخطاب الغير التاريخي على قبر صلاح الدين

(١)طه حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية، ص ٧٦-٧٧.

(٢) المرجع نفسه .ص ٩٢.

(٣) حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبناني، للنشر والتوزيع، ط١، (د، ت)، ص٢٤.

النص:

ها أنتَ تَسْترخي أخيرا

فوداعاً

يا صَلاحَ الدينْ[١]

يا أيُها البطلُ البِدائيُّ الذي تراقصَ الموتى

على إيقاعِه المجنونِ

يا قاربَ الفَلّينِ

للعربِ الغرقى الذين شَتَّتْهُمْ سُفنُ القراصِنه

وأدركتهم لعنةُ الفراعِنه

وسنةً.. بعدَ سنه

صارت لهم "حِطينْ

تميمةَ الطِّفل، وأكسيرَ الغدِ العِنّينْ

جبل التوباد حياك الحيا

وسقى الله ثرانا الأجانب

مرَّتْ خيولُ التُركْ

مَرت خُيولُ الشِّركْ

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص١٦٨-١٦٩.

مرت خُيول الملكِ – النَّسر

مرتْ خيول التتر الباقينْ

ونحن – جيلاً بعد جيل – في ميادينِ المراهنه

نموتُ تحتَ الأحصِنه

وأنتَ في المِذياعِ،في جرائدِ النَّهوينْ

تستوقفُ الفارين

تخطبُ فيهم صائِحاً: "حِطّينْ

وترتدي العِقالَ تارةً

وترتدي مَلابس الفدائيّينْ

وتشربُ الشَّايَ مع الجنود

في المُعسكراتِ الخشِنه

وترفعُ الرايةَ

حتى تستردَ المدنَ المرتهنَة

وتطلقُ النارَ على جوادِكَ المِسكينْ

حتى سقطتَ – أيها الزَّعيم

واغتالتْك أيدي الكَهَنه

وطني لو شُغِلتُ بالخلدِ عَنه

نازعتني – لمجلسِ الأمنِ –نَفسي

نم يا صلاحَ الدين

نم.. تَتَدلى فوقَ قَبرِك الورودُ

كالمظلّيين!

ونحنُ ساهرونَ في نافذةِ الحَنينْ

نُقشّر التُفاحَ بالسِّكينْ

ونسألُ اللهَ "القُروضَ الحسَنه

فاتحةً:

آمينْ(١)

يقوم الأستاذ بعرض ما قدمه في الحصة السابقة عن طريق طرح أسئلة شفوية والتلاميذ يجيبون، ثم يقوم بالتمهيد للدخول في الدرس.

بقول الأستاذ:

التاريخ العربي سجل حافل بالبطولات والأمجاد، ولنا فيه دروس وعبر وهنا الكثير من الشعراء الذين أسهموا عن طريق الرمز في محاولة إحياء الضمير العربي ليصحو من غفلة العيش على أنقاض الماضي، واليوم سنتناول قصيدة للشاعر من هؤلاء الشعراء

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص ١٦٩.

نكشف من خلالها بأي خطاب ناجى هذا الضمير، ألا وهي: الخطاب الغير التاريخي على قبر صلاح الدين وبعد تسجيل العنوان على سبورة ينتقل الأستاذ إلى مرحلة ثانية من مراحل تقديم الدرس.

١-أتعرف على صاحب النص:

- الأستاذ: من هو محمد أمل دنقل؟ بعد طرح السؤال يجيب عدد من التلاميذ.

- التلميذ: هو محمد أمل فهيم محارب دنقل، ولد عام ١٩٤٠ بمصر وتوفي بالقاهرة عام ١٩٨٣ أول مجموعاته الشعرية البكاء بين يدي زرقاء اليمامة ١٩٦٩م[١].

٢- أثري رصيدي اللغوي:

يتم قراءة النص من طرف الأستاذ قراءة فصيحة جهرية ثم قراءته من طرف عدد من التلاميذ والأستاذ يصحح الأخطاء التي يقعون فيها أثناء ذلك، بعدها يقوم الأستاذ بشرح مفردات النص الغامضة بكتابتها على السبورة حتى تتضح، وفي هذا النص وجدنا:

في معاني الألفاظ:

- حطين: المكان الذي قهر فيه صلاح الذين العليين

- الغد العنين: أي العاجز الذي لا يحمل خيرا وفائدة

- تميمة: خرزة أو مايشبهها، كان الأعراب يضعونها على أولادهم للوقاية من العين.

- جبل التوباد: جبل في الحجاز تغنى به مجنون ليلى

- إكسير: ما يلقى على الفضة ونحوها فيحوله إلى ذهب خالص

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص١٦٨.

في الحقل المعجمي:

يقوم الأستاذ بالشرح ويطلب من التلاميذ الكلمات الدالة على الذل.

التلميذ١: شتتهم

الأستاذ: صحيح، أحسنت

التلميذ٢: الفارين

الأستاذ: صحيح، جيد، ثم يقوم بكتابتها على السبورة

ثم يطلب منهم الأنماط الدالة على عزة العربي

التلميذ١: ترفع الراية

الأستاذ: صحيح

التلميذ٢: الفدائيون

الأستاذ: جيد

٣- أكتشف معطيات النص

يقوم الأستاذ بإثارة أسئلة حول النص مناقشا ومحاورا خلالها التلاميذ للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

الأستاذ: العنوان صورة عاكسة لمضمون النص فما علاقته؟

التلميذ١: عنوان النص صورة عاكسة لمضمونه وتتجلى أن العرب لم يدخلوا التاريخ

التلميذ٢: من خلال العنوان يقارن الشاعر مع الآن وما يحدث للعرب وماكان في وقت صلاح الدين.

الأستاذ: لماذا اعتبر الشاعر نصه خطابا؟

التلميذ: لأنه يخاطب الأمة العربية وكلامه موجه إلى مجموعة من الناس لذلك اعتبره خطابا.

الأستاذ: في القصيدة صور لنا الشاعر مجموعة من المشاهد أذكر لنا مشاهد مرت في مخيلتك إذا كنت متذوقا للقصيدة؟

التلميذ١: الناس اللذين يجلسون أمام النافذة ويقشرون التفاح.

الأستاذ: ماذا فهمت من ذلك وما دلالة هذا المشهد؟

التلميذ١: دلالة على اللامبالاة من قبل الأمة.

التلميذ٢: ياقارب الفلين

الأستاذ: وضح ذلك

التلميذ٢: هنا استعارة تصريحية يسعف الجرحى وصلاح الدين ينجي الأمة من الغرق.

الأستاذ: ماهي صفات صلاح الدين التي تدل على معالم شخصيته؟

التلميذ١: بدائي

الأستاذ: ما دلالتها؟

التلميذ١: تدل على أصالته

التلميذ٢: تخطب فيهم

الأستاذ: على ماذا تدل كلمة تخطب؟

التلميذ٢: على الزعامة

التلميذ٣: تشرب الشاي وتدل على صفة التواضع في صلاح الدين

الأستاذ: صحيح، أحسنت

الأستاذ: أين تجد الاقتباس في القصيدة؟ وما فائدة هذا التوظيف؟

التلميذ١: اقتبس الشاعر بيتين لأحمد شوقي، وامرئ القيس.

التلميذ٢: فائدة التوظيف فيه تذكير بقداسة البلاد العربية، وثراها جبل التوباد هذا الثري الذي صار اليوم ملكا للأجنبي وكأن الشاعر يسخر من الأمة.

الأستاذ: أحسنتم، ثم يقوم بكتابة ذلك على السبورة ويطلب من التلاميذ تدوين ذلك على الكراريس.

٤- مناقشة المعطيات:

الأستاذ: للشاعر ارتباط وثيق بصلاح الدين فيما يتمثل؟

التلميذ: يمثل شخصية تاريخية تمثل رمزا من رموزا التاريخ فأراد الشاعر أن يقدمه كنموذج

الأستاذ: جيد

الأستاذ: فيما تتابع الأفعال التاريخية؟

التلميذ: وذلك بذكر الشاعر الأحداث من القديم إلى الحاضر في سياق منظم

الأستاذ: هل الشاعر مجدد في مضمون شعره أم مقلد؟

التلميذ١: مجدد

الأستاذ: وضح ذلك؟

التلميذ٢: من حيث المضمون

الأستاذ: خطأ

التلميذ٣: مقلد الأستاذ: أحسنت، الشاعر مقلد في معاني النص ولكنه ألبسته صياغة جديدة وذلك لقدرته الشعرية في توظيف الرموز.

٥- أحدد بناء النص:

الأستاذ: ماهو نمط القصيدة؟

التلميذ: النمط السردي وهوأشبه بالحكاية.

الأستاذ: لِمَ ارتبطت الوحدة الموضوعية بالوحدة العضوية في النص؟

التلميذ١: التسلسل هو الذي جعل الوحدتين مرتبطتين

الأستاذ: وضح ذلك

التلميذ٢: ذلك أن القصيدة تعرض موضوع هموم الأمة وأسبابها وجاءت أحداثها متتابعة كعضو واحد لا يجوز التقديم والتأخير.

الأستاذ: جيد، ثم يقوم بتدوين ذلك على السبورة ويطلب من التلاميذ كتابته على الكراريس.

ونشير إلى أن تدريس هذا النشاط يأخذ حصتين من أجل إتمامه، كما نشير إلى أن درس القواعد المتمثل في "البدل وعطف البيان" له ارتباط وثيق بموضوع النص وذلك أن ما هو مقرر من مواضيع القواعد النحوية يتناسب وموضوع النصوص لأن الأمثلة التي يستند إليها الأستاذ في تدريس النحو تكون مأخوذة من درس النصوص ليس كما كان في القديم أن الأستاذ هو الذي يقوم بوضع الأمثلة لتدريس القواعد النحوية، وكذلك بالنسبة

لبقية الأنشطة البلاغة والعروض فهي مرتبطة أيضا بنشاط النصوص الأدبية ففي درس العروض مثلا تقدم "الزحافات والعلل" وفي القواعد "البدل وعطف البيان" استنادا إلى درس النصوص " الخطاب الغير التاريخي على قبر صلاح الدين".

٢- نماذج من أشكال التقويم في النصوص الأدبية:

٢-١- خطوات تناول الوضعية في القسم:

إن الحجم الساعي المخصص لهذه الوضعية "ساعة واحدة" وهي تنجز بعد نهاية كل محور، والخطوات هي:

١-كتابة الموضوع على السبورة

٢-قراءة الأستاذ لنص الوضعية ثم قراءته من قبل التلاميذ

٣-تخصيص الأستاذ نصف ساعة الأولى لفهم ومناقشة المعطيات، فيقوم بطرح بعض الأسئلة: ما مفهوم الإيثار وما هي آثاره الإيجابية في العلاقات الإنسانية بين الأفراد؟

ويقوم الأستاذ والمتعلمين بتحديد الكلمات المفاتيح التي تساعد في عدم الخروج عن الموضوع.

٤-يطلب الأستاذ من المتعلمين تحرير الموضوع داخل القسم في نصف ساعة المتبقية، ويجب أن يكون العمل فرديا.

٥-يقوم الأستاذ في نهاية الحصة بجمع الوثائق للتصحيح.

أ- التقويم في الوضعية الإدماجية:مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة في (الدعوة إلى التمسك بالخصال التي تنير الحياة).

نص الوضعية "يقول جبران خليل جبران":

"...إنكم تعطون قليلا عندما تعطون من حطام ما تملكون، أما العطاء الحقيقي فهو أن يعطي الإنسان من نفسه، وهناك من يملك القليل ولكنه يعطي كل ما يملكه، ذلك شأن المؤمنين بالحياة، فخزانات هؤلاء لا تفرغ أبدا".

هب أنك حورت صديقا في مفهوم "العطاء" وكنت موافقا الأديب جبران في ما ذهب إليه، عبر بتوظيف مختلف معارفك المكتسبة في هذا المحور في مفهوم الإيثار وآثاره الإيجابية في العلاقات الإنسانية بين الأفراد في نحو (١٥٠ كلمة)[١].

ب- الكفاءات المنشودة من خلال هذه الوضعية:

إن للوضعية علاقة بالنص الأدبي "بالدعوة إلى التمسك بالخصال التي تنير الحياة "لميخائيل نعيمة" وذلك أن الوضعية تحاول ضمان الكفاءات التالية:

١-التمكن من استخدام الطالب الأسلوب الحواري

٢-التمكن من النقاش مع الآخرين بأسلوب حضاري

٣-القدرة على التأثير على الآخرين من خلال أفكارك

٤-القدرة على إسقاط النصوص الأدبية على الواقع

النص:

واجعل اللهم قلبي

واحة تسقي القريب

والغريب

ماؤها الإيمان،أما غرسها

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص٨٩.

فالرجا والحب والصبر الطويل

جوها الإخلاص،أما شمسها

فالوفا والصدق والحلم الجميل

فإذا ماراح فكري عبثا

في صحاري الشك يستجلي البقاء

مر منهحججوكا بقلبي فجثا

تائبا يمتص من قلبي الرجاء

وإذا ما أملي يوما مشى

تائها في مهمه العيش السحيق

عاد لما كاد يقضي عطشا

يحتسي الإيمان من قلبي الرقيق

وإذا الإيمان ولى والرجا أضحى ضرير

فلينم قلبي إلى(أن ينفخ البوق الأخير) [1].

ميخائيل نعيمة:

فمن خلال نص ميخائيل نعيمة نفهم أنه يدعو إلى التمسك بالخصال الحسنة التي تنير حياة الإنسان، فجاء نص الوضعية هو محاورة المتعلم زميله عن خصلة من الخصال الحميدة وهي العطاء وأثرها في العلاقات الإنسانية، وحتى دعوته إلى التمسك بهذه الصفة للنجاح في حياته، ومن هنا يكون المتعلم قد مارس دوره التواصلي

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص ٨٨.

والاجتماعي والوظيفي في حين كان قبل مجرد قارئ بعيد عن واقعه اليوميومن هنا تحقق الكفاءة المرادة من التعلم وهي تفعيل المتعلم للتأثير في محيطه

ج- التقويم في النص التواصلي: الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين[1].

نوع التقويم	الكفاءة	المراحل	أسئلة التقويم
التقويم التشخيصي	المعرفة لاسترجاع	التمهيد اكتشف	١- من هو إيليا الحاوي؟ لماذا قال الكاتب الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص١٥٢.

	المكتسبات القبلية الفهم (يستخرج) (يناقش) (يعبر) (يفسر)	معطيات النص	المعاصرين؟ في النص ذكر لعدد من الشعراء: – حاول التعرف عليهم مستعينا بما أمكنك من مراجع. حفل النص بعناوين أعمال شعرية، – حاول التعرف على ما أمكنك من هذه الأعمال؟ – كيف هي تركيبة القصيدة المعاصرة وما الفرق بينهما وبين ما سبقها من قصائد؟ – ماهي العوامل التي تدخل وتساهم في بناء القصيدة المعاصرة؟
التقويم التكويني	التحليل: (يلاحظ) (يعلل) (يستنتج)	أناقش معطيات النص	١– كيف تتطور هذه القصيدة من الداخل يرى الكاتب أن الألم والمعاناة التي يعيشها الشعراء المعاصرون هي نتيجة نظرة وجودية إلى حقيقة الإنسان والقيم، كيف أثبت الكاتب وجهة نظره؟ – ناقش قول "دي موسيه" "لا شيء يجعلنا كبارا كالألم"، مبينا ومعللا وجهة نظرك. – ما هو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانية؟ وما العلاقة الفكرية الرابطة بينهما؟ حلل[1]. –كيف بنى الكاتب نصه؟ هل عن طريق إطلاق الأحكام النقدية مجملا ثم التفصيل والتحليل؟ علل إجابتك محللا أفكار النص من حيث بناؤها الفكري –إلى أي نمط ينتمي هذا النص؟ استنبط خصائصه منه
التقويمالنهائي:	ينقد ويعطي رأيه في	استخلاص	– إلام ترد ظاهرة الألم في الشعر المعاصر؟ – ماهي طبيعة المعالجة الفكرية التي تناول الكاتب بها

(١) الشريف مريبعي وآخرون: اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين، آداب ولغات أجنبية، ص ١٥٢–١٥٣.

	النص		هذه الظاهرة؟

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الأسئلة جاءت مصنفة ومرتبة ترتيبا منطقيا، فيبدأ أولا بتقويم الكفاءة المعرفية أي ما هي مختلف المعارف والمكتسبات القبلية للمتعلم، ثم تقويم كفاءة الفهم وذلك خلال مرحلة اكتشاف معطيات النص "حيث إن الإجابةالصحيحة على الأسئلة الخاصة بهذه المرحلة تدل على فهم المتعلم للنص، ثم تأتي مرحلة الاستنباط والاستخراج إلى مرحلة التحليل والاستنتاج، ليصل الأستاذ بالمتعلم في آخر مرحلة وهي مرحلة التقويم فيقوم الأستاذ هنا كفاءة المتعلم حيث يفسح لهم المجال لإبداء رأيهم وتسمى هذه الكفاءة بكفاءة التقويم

ثالثا: نموذج من الاختبارات

هيكلة الاختبار في شعبة الآداب والفلسفة:

ينطلقمنسندشعريأونثريمنمقررالسنةالثالثةمنالتعليمالثانوي،يطالبالمترشحبدراستهمنحيث:

١- **البناءالفكري**

(٠٨):ويتضمنأسئلةدقيقةومتدرجةذاتصلةوثيقةبمضمونالنص،تهدبإلىتقييممدى استيعابالمتعلملأبعادالنصالفكرية.

٢- **البناءاللغوي** (٠٨):ويتضمنالجوانبالآتية:

أ-دراسةالظواهرالنحويةوالصرفيةفيعلاقاتهابالبناءالفكري.

ب- دراسةالظواهرالبلاغيةمعإبرازوظيفتهاوقيمتهاالجمالية.

ج-دراسةالظواهرالعروضيةإذاكانالنصشعرا.

٣-**التقويمالنقديللنص**:(٠٤) وفيه يصدرالمتعلمأحكامانقديةذا صلةبالبناءالفكريوالبناءاللغوي.

- **نموذج تطبيقي من الاختبارات :**

– متقن هواري بومدين وادي النجاء – المستوى: ٣ آ و ف

الاختبار الثاني في مادة اللغة العربية و آدابها

قال الشاعر الفلسطيني سميح القاسم:

ربّما تسلبني آخر شبر من ترابي
ربّما تطعم للسجن شبابي
ربّما تسطو على ميراث جدي..
من أثاث ... و أوان... وخواب..
ربّما تحرق أشعاري و كتبي
ربّما تطعم لحمي للكلاب
ربما تبقى على قريتنا كابوس رعب..
يا عدوّ الشمس .. لكن.. لن أساوم..
وإلى آخر نبض في عروقي .. سأقاوم..

ربما تطفئ في ليلي شعلة
ربّما أحرم من أمّي قبلة
ربّما يشتم شعبي وأبي، طفل، و طفلة
ربّما تغنم من ناطور أحزاني غفلة
ربّما زيف **تاريخي** جبان، وخرافي مؤلّه
ربّما تحرم أطفالي يوم العيد بدلة
ربّما تخدع أصحابي بوجه مستعار
ربّما ترفع من حولي جدارا وجدار
ربّما تصلب أيّامي على رؤيا مذلّة
يا عدوّ الشمس، لكن لن أساوم
وإلى آخر نبض في عروقي.. سأقاوم..

المطلوب:

أسئلة البناء الفكري(٩ ٠ ن):

١– ذكر الشاعر جرائم العدو الصهيوني، صنّف هذه الجرائم.

٢– حفل النص بالألفاظ ذات الاستعمال الرمزي، استخرج اثنين منها و بين دلالتهما.

٣– ما المراد بقول الشاعر: (ربّما زيّف تاريخي جبان، و خرافي مؤلّه) ؟

٤– ما هي العواطف التي تلمسها في القصيدة ؟

٥– إلى أي نوع من أنواع الشعر تنتمي هذه القصيدة ؟ و إلام يهدف الشاعر ؟

– أسئلة البناء اللغوي: (٩ ٠ ن)

١- أعرب ما تحته خط.

٢- أستخرج من النص أسلوبا إنشائيا مبرزا نوعه و غرضه البلاغي.

٣- في الأسطر (٢-٧-١٧) ألوان بيانية، وضحها وبين أثرها في المعنى.

٤- تعددت وتنوعت حروف الجر في النص، فما المعنى الذي أفادته (في) ؟.

٥- قطّع الأسطر الثلاثة الأولى تقطيعا عروضيا، و حدد تفعيلاتها وسمّ الحر الذي اعتمد عليه الشاعر.

التقويم النقدي: (٠٣ن)

وضح ما في النص من مظاهر التجديد شكلا و مضمونا.

رابعا: الاستبيان

١- وصف عينة الاستبيان:

حضرت لبعض الحصص المتناولة للنص الأدبي بمتقن هواري بومدين ببلدية رجاص، وقمت برصد خطوات تدريس النص الأدبي، ووزعت على طلبة السنة الثالثة قسم آدابوفلسفة ٣٤ استمارة استبيان، كما قمت بتوزيع استمارة الاستبيان على أستاذة اللغة العربية سعيت من خلال الاستمارة التعرف على خبايا تعليمية النصوص الأدبية محاولة التعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه الطالب أو الأستاذ في دراسة وتدريس هذه المادة، مبرزين لي أهم الحلول التي يرونها مناسبة لتحسين مستوى تدريس وتطوير هذه المادة.

واعتمدت في ذلك على المنهج الإحصائي وذلك من خلال توزيع الاستمارات واسترجاعها، حيث استخرجت النتائج على شكل جدول ثم قمت بالتعليق على تلك النتائج المحصلة إحصائيا

٢- نتائجالاستبيان والتعليق عليها:

أ- خاصة بالتلاميذ :

السؤال	الأجوبة	النسبةالمؤوية%
ما رأيك في مادة المقدمة؟	زائدة عن المطلوب	%١٤.٧٠
	كافية	%٥٥.٨٨
	ناقصة	%٢٩.٤١

من خلال آراء الطلبة من قسم أداب وفلسفة للسنة الثالثة ثانوي، استنتجت النتائج التالية: فئة يرون بان مادة النصوص الأدبية زائدة عن المطلوب بنسبة (١٤.٧٠ %) وفئة أخرى تراها كافية بنسبة (٥٥.٨٨ %) وفئة أخرى تراها ناقصة بنسبة (٢٩.٤١%).

وذهب بعض الطلبة إلى إبداء رأيهم إلى أن بعض النصوص مكرر وان نشاط القواعد في اغلب النصوص الأدبية غائب وكان من المفروض أن يسأل التلميذ عن إعراب الكلمات أو الجمل.

السؤال	الأجوبة	النسبة %
إلى أي النصوص الأدبية تميل؟	الشعر	%٢٣.٥٢
	النثر	%٤١.١٧
	كليهما	%٣٥.٢٩

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب الطلبة يميلون إلى النثر وذلك بنسبة (٤١.١٧%) لأنهم يرون بأن النصوص النثرية سهلة وفي متناول الجميع.

وفئة من الطلبة بنسبة (٢٣.٥٨%) يميلون إلى الشعر، وهي نسبة ضئيلة (ربما يرجع السبب إلى ضعف الطالب اللغوي، وغموض بعض النصوص الشعرية.

وفئة أخرى من الطلبة يميلون إلى النصوص الشعرية والنثرية معا بنسبة (٣٥.٢٩%).

السؤال	الأجوبة	النسبةالمؤوية
ما مدى فهمك للنصوص؟	جيد	١٤.٧٠%
	متوسط	٦١.٧٦%
	لا تفهم	٢٣.٥٢%

من خلال الجدول نلاحظ أن فئة قليلة من الطلبة بنسبة (١٤.٧٠%) فهمها للنصوص الأدبية جيد، وفئة أخرى بنسبة (٦١.٧٦%) يكون فهمها متوسط، وفئة أخرى تجد صعوبة في فهم النصوص الأدبية بنسبة (٢٣.٥٢%) وهذا راجع إلى غموض بعض النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي، وهذا ما لاحظته من خلال الاقتراحات التي قدمها بعض الطلبة من بينها:

- الاعتماد على الطريقة السهلة في الفهم
- وضع خطة نموذجية لمعالجة الأسلوب والأفكار
- أن يتماشى تدريس النصوص الأدبية وفق النموذج

السؤال	الأجوبة	النسبةالمؤوية

هل تواجه صعوبة في تحليل النصوص بأسلوب الخاص؟	نعم	%٢٦.٤٧
	لا	%٢٠.٥٨
	أحيانا	%٥٤.٩٤

هناك من الطلبة من يرون أن بعض النصوص تواجههم، فيها صعوبة أحيانا في التحليل بأسلوبهم الخاص وذلك بنسبة (٥٤.٩٤%) لأنهم إذ وفر لهم الوقت الكافي لاستطاعوا تحليلها لأن النصوص تبدوا لهم في متناول الجميع ونسبة من الطلبة التي قدرت بـ (٢٦.٤٧%) يواجهون صعوبة في تحليلها بأسلوبهم الخاص، ويرجع ذلك إلى عدم تذوقهم للنصوص المقترحة في الكتاب المدرسي، وفئة من الطلبة بنسبة (٢٠.٥٨%)لا تواجههم أي صعوبة في تحليل النص الأدبي.

السؤال	الأجوبة	النسبةالمؤوية
ما هي الصعوبات التي تواجهك، وتمنعك من الفهم الجيد ؟	صعوبة فهم المفردات	% 32.36
	منهجية وطريقة التدريس	%٢٦.٤٧
	غموض بعض النصوص	% 41.17

من خلال الجدول نلاحظ أن فئة من الطلبة بنسبة (٣٢.٣٦) تجد صعوبة في فهم المفردات وخصوصا في النصوص الشعرية وخاصة في استخدام الرموز في الشعر الحر، كما تعود إلى الفقر اللغوي الذي يعاني منه طلبتنا نتيجة القاعدة اللغوية الهشة، وفئة أخرى بنسبة (٢٦.٤٧%) ترجح الصعوبة إلى منهجية وطريقة التدريس وذلك باستخدام والاعتماد على منهجية وطريقة سهلة لأجل تبسيط وتسهيل المادة من قبل الأستاذ، وفئة من التلاميذ بنسبة (٤١.١٧ %) ترجح الصعوبة إلى غموض النصوص الأدبية بما هو مقرر في الكتاب المدرسي ونقترح تبسيطها بما يتماشى ومستواهم.

السؤال	**الأجوبة**	**النسبةالمؤوية%**

هل النصوص المقترحة في الكتاب الدراسي ملائمة لميولاتك؟	نعم	%٢٩.٤١
	لا	%٧٠.٥٨

فئة من الطلبة قدرت نسبتهم (٢٩.٤١%) يرون بان النصوص المقترحة في المقرر الدراسي ملائمة لميولاتهم، ونسبة من الطلبة قدرت بـ (٧٠.٥٨%) يرون بان النصوص لا تلاءم ميولاتهم ورغباتهم حتى أنهم يطالبون بتغيرها من خلال:

- إثراء الكتاب ببعض النصوص المناسبة لمستواهم
- أن تكون النصوص المقررة في الكتاب تتماشى مع النموذج الدراسي
- الابتعاد عن النصوص العلمية والمترجمة

٧-**الحلول المقترحة:**من بين الحلول التي طالب بها طلاب السنة الثالثة ثانوي نذكر:

- يرى بعض الطلبة انه يجب التكثيف من الجانب التطبيقي مع تقديم الإجابات النموذجية لها وعدم الخروج عنها، وذلك فيه أن التعود على نمط من الإجابة في نص فإذا جاء نص آخر من نفس النوع تكون الإجابة مختلفة فنجد أن الطالب هنا لا يحاول أن يتعب في تحليل النصوص وإنما الاكتفاء بنمط واحد في التحليل.

- عدم الاكتفاء بما هو مقرر في الكتاب المدرسي، وإنما تنويع في النصوص المقدمة، وهنا يكون عمل الطالب وليس عمل الأستاذ إذ عليه أن يطالع ويحلل نصوص وذلك بالاعتماد على نفسه، وهنا تستوجب على الطالب ضرورة المطالعة حتى يتكون لديه رصيد ثقافي متنوع.

- مراعاة ميول ورغبات الطالب، لأننا نلاحظ تجاهل رغبات الطالب وقدراته الحقيقية، فغالبا ما يوجه التلاميذ المتفوقون إلى الفروع الأدبية دون رغبة منهم، كما يوجه

إليها ذوي المستوى الضعيف والمتوسط دون ميل إليها، وهذا يرجع إلى المسؤولين والموجهين.

– يجبالاهتمام بقدرات الطالب وإعطائه مجالا لإبداء رأيه، والمناقشة المستمرة مع الأستاذ لأن الطالب عنصر فعال في العملية التعليمية.

ب/ الأستاذة:

١– ما عدد الحصص المقررة في الأسبوع؟

– إن عدد الحصص المقررة في الأسبوع لتدريس هذا النشاط هو ساعتان

٢– ما طبيعة النصوص المقدمة؟

– إن طبيعة النصوص المقدمة هي المزج بين الشعرية الأدبية والنثرية "نص تواصلي".

٣– ما مدى تناسب المقرر الدراسي مع مستوى التلاميذ؟

– نجد أن بعض النصوص المقدمة مناسبة لمستواهم ونجد بعض النصوص غير مناسبة والمستوى الدراسي.

٤– ما الصعوبات التي تواجهك في تدريس المادة؟

– نجد صعوبة في الفهم لدى التلاميذ وذلك يرجع إلى الاختلاف في القدرات العقلية، فهناك من الطلبة من لا نجد معهم أية صعوبة، ولكن تواجهنا صعوبات مع طلبة آخرين، نستطيع أن نقول إن مستواهم ضعيف.

- **الحلول المقترحة:**

– علينا الرفع من مستوى الطالب خاصة في هذه المرحلة لأنها مرحلة حاسمة من مراحل تعليمه

– كما يجب التعديل في اختيار النصوص المناسبة لمستوى الطالب حتى لا نجد صعوبة في إفهامها، كما لا تكون غامضة بالنسبة للطالب لأنه علينا أن نراعي اختلاف التفاوت في القدرات الفكرية والمعرفية والعقلية التي يتميز بها كل طالب عن غيره.

الخاتمة:

في ختام هذا البحث المتواضع بودنا أن نقدم نتائج أوملاحظات محدودة توصلنا إليها من خلال عينة الدراسة.

- اللغة العربية من اللغات التي تتميز بوفرة أصواتها و اشتقاق ألفاظها و ثراء معاني كلماتها إضافة إلى الإعراب الذي يسمح بتغيير المعنى و الدلالة، و بفضلها نتمكن من التعبير الأفكار و العواطف و الأحاسيس أي التواصل في المجتمع، و لكن ما نلاحظه هو ذلك التشوه الذي عرفته لغتنا العربية الفصحى و انعكاسه سلبا على فهم و تذوق ما نقرأه و ما نسمعه.
- إن للتربية دور أساسي في حياة الفرد، فالتربية الحقيقية هي التي تستهدف تنشئة صالحة خلقيا و روحيا و جسميا و مهنيا و علميا.
- من أهداف التربية و التعليم تكوين الطلاب و تنمية قدراتهم و مهاراتهم، لأن التربية و التعليم عنصران أساسيان في تشكيل حياة الفرد. و النهوض بالأمم ثقافيا و اقتصاديا و اجتماعيا.
- و لكننا نجد أن بعض أساتذة اللغة العربية يتعاملون مع الجانب المعرفي فقط دون الجوانب الأخرى.
- اهتمام الأساتذة بإيصال أكبر قدر من المعلومات دون الاهتمام بالأساليب و الطرائق في العملية التعليمية.
- تجاهل ميول و رغبات الطلاب رغم أن معظم الدراسات الحديثة تؤكد على أن تؤخذ احتياجات و ظروف ووضعيات المتعلم بعين الاعتبار.
- نلاحظ أن أهداف تعلم الأدب في المرحلة الثانوية غير واضحة، ووضعية التدريس وضعية خاصة تختلف عن تعليمية العلوم الأخرى، و تحديد هذه الأهداف عملية مهمة

و أساسية داخل كل عملية تعليمية مهما كان اختصاص الأساتذة و مهما كان مستوى الطلاب.

- و إدا ما تحدثنا عن تعليمية النصوص الأدبية، فإنه لا أحد من الباحثين و الدارسين مهما تعمقت تجربته، و دامت ممارسته في تحليل النصوص الأدبية أنه قادر كل القدرة على وضع ضوابط و قواعد تضبط النص و تكشف عن خبايا.

و بالنسبة للطريقة الجديدة المتبعة في تحليل النصوص ألا و هي " المقاربة بالكفاءات " التي تعمل على تحسين و النصوص بمستوى تعليمي جيد للتلميذ، لذلك على أستاذ اللغة العربية في المرحلة الثانوية يدرك أن الطلاب ليس وعاء يملأ بالمعلومات و إنما هو محور فاعل في العملية التعليمية، و هذا ما تهدف إله هذه الطريقة.

- كذلك على أستاذ اللغة العربية في المرحلة الثانوية الإلمام بجميع الأساليب و الطرائق التعليمية الفعالة و اختيار الأنسب.
- على أستاذ اللغة العربية في المرحة الثانوية أن يدرك الأهداف العامة و الخاصة من المناهج و برامج المقررات الدراسية.

و من أهم المشاكل التي يعانيها الطالب حسب الاستمارة هي:

- صعوبة مفردات النصوص الأدبية، لبعدها عن الاستعمال اليومي لها.
- الفقر اللغوي الذي يعانيه طلبتنا، و ذلك لضعف المطالعة.
- مستوى ثقافي معرفي ضعيف بالنسبة للطلبة.

و هذه أهم النتائج التي توصلنا إليها خلال هذه الدراسة.و أخيرا نرجو من الله سبحانه و تعالى التوفيق و السداد في مجهودانا المتواضع، أن يدعم ببحوث أخرى تقدم له ما عجزنا عن تقديمه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المركز الجامعي لميلة

معهد الآداب واللغات

تخصص لغة وعلوم اللسان

استمارة استبيان خاصة بالأساتذة

موضوع البحث: تعليمية النصوص الأدبية وأثرها في الفهم والتذوق في الجزائر المستوى الثالث ثانوي نموذجا

الهدف من هذا الاستبيان هو محاولة معرفة وتقييم طريقة تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية المستوى النهائي.

١- ما عدد الحصص المقررة في الأسبوع؟

ساعة واحدة ☐ ساعتان ☐ ثلاث ساعات ☐

٢- ما طبيعة النصوص المقدمة؟

شعرية ☐ نثرية ☐ المزج بينهما ☐

٣- ما مدى تناسب المقرر مع مستوى التلاميذ؟

متناسب مع مستواهم ☐ أكبر من مستواهم ☐ أقل من مستواهم ☐

٤- ما الصعوبات التي تواجهك في تدريس المادة؟

طبيعة المادة ☐ صعوبة الفهم لذا التلاميذ ☐ لا توجد صعوبة ☐

٥- ماهي الحلول المقترحة؟

الرفع من مستوى الطالب ☐

التعديل في اختيار النصوص المناسبة لمستوى الطالب ☐

حلول أخرى؟

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المركز الجامعي لميلة

معهد الآداب واللغات

تخصص لغة وعلوم اللسان

استمارة استبيان خاصة بالتلاميذ

موضوع البحث: تعليمية النصوص الأدبية وأثرها في الفهم والتذوق في الجزائر المستوى الثالث ثانوي نموذجا

الهدف من هذا الاستبيان هو محاولة معرفة وتقييم طريقة تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية المستوى النهائي.

١- ما رأيك في المادة المقدمة من حيث؟

زائدة عن المطلوب ☐ كافية ☐ ناقصة ☐

٢- إلى أي النصوص الأدبية تميل؟

الشعر ☐ النثر ☐ كلاهما ☐

٣- ما مدى فهمك للنصوص المقدمة؟

جيد ☐ متوسط ☐ لا تفهم ☐

٤- هل تواجه صعوبة في تحليل النصوص بأسلوبك الخاص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

٥- ما هي الصعوبات التي تواجهك وتمنعك من الفهم الجيد للمادة؟

صعوبة فهم المفردات ☐

منهجية وطريقة التدريس ☐

غموض بعض النصوص ☐

٦- هل النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي ملائمة لميولاتك؟

نعم ☐ لا ☐

٧- ما هي الحلول المقترحة؟

عدم الاكتفاء بما هو مقرر ☐

التكثيف من الجانب التطبيقي ☐

حلول أخرى؟

ملخص :

إن تعلم اللغة العربية يمكن التلامي من اكتساب كثيرا من المعارف المتعلقة بتخصصات مختلفة، فتعلم اللغة العربية في جميع مكوناته ينبني على المواجهة اليومية مع نصوص القراءة والكتابة، وتنفيذ الأنشطة عن طريق المشافهة محددة ومتنوعة، فهي تعمل على اكتشاف وتعميق القواعد التي تحكم قواعد اللغة العربية، التي تحتوي على قواعد النحو والصرف، وبناء الجمل والنصوص المتماسكة، والحقول الدلالية والمعجمية.

وينبغي على المعلمين أن يراعوا المكتسبات المعرفية من مختلف التخصصات، من أجل توظيفها في نص لغوي أدبي، ومن ثم نحصل على تلك المعارف من خلال التمكن "التمكن من اللغة العربية وقواعدها"

وينبغي أن يرتكز كل تسلسل لبناء المعارف والمهارات التي تمكن متعددة في النصوص الأدبية، من أجل أداء أفضل للغة، إذ إن تلك المعارف هي أساس إنشاء نص أدبي.

علينا أن نعيد النظر في تفعيل تعليمية النصوص الأدبية، من خلال الاستثمار في قراءة النصوص وكتابتها من قِبَل التلاميذ، في جميع أنواع النشاط الأدبي، ومن ذلك المسرحية، الرسالة، القصيدة، الوصف، القصة، التخيل ... مما يسمح للمتعلم بتطوير نفسه في القراءة، بأريحية أكبر، ومتعة.

يهدف تحليلنا لشرح أسباب وطرق التعلم من العربية إلى توضيح أهمية التذوق الفني للغة النص موضوع الدرس في تطوير مهارات التلاميذ لاستخدامها في تدريس القراءة والكتابة، وفهم السردية والنصوص الشعرية وما إلى ذلك من أنواع النصوص الأدبية، وكذلك الأنماذ ومنها الوصفي والحواري والسردي والتفسيري.

إن التركيز على خلق تذوق النصوص الأدبية في نفوس التلاميذ تجاه تلك النصوص، كفيل بأن يجعل عمليات التعلم ناجحة.

Résume :

L’interaction entre les disciplines serait d’une moindre efficacité si l’apprentissage de la langue arabe dans toutes ses composantes ne se construisait pas quotidiennement par la confrontation avec des textes à lire et à écrire ; par la mise en œuvre d’activités orales spécifiques et variées, par la découverte puis l’approfondissement des règles qui régissent la constitution même de cette langue : l’orthographe, la grammaire, la syntaxe des phrases, la cohérence des textes, les réseaux lexicaux…

C’est cette nouvelle interaction, non plus entre les disciplines, mais entre les champs de la discipline désormais nommée : « Maîtrise du langage et de la langue arab», que les enseignants devraient créer.

Chaque séquence devrait être construite pour fonder l’acquisition de connaissances et de compétences multiples qui permettent, à terme, de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, des objets qu’elle crée (textes, discours, communication) et de réinvestir dans des lectures, des écritures et des activités orales. Par-delà la multiplicité des compétences à construire et des connaissances à transmettre, chaque séquence s’efforce de mettre en œuvre un apprentissage cohérent ; c’est la raison pour laquelle les pédagogues devraient chercher des principes fédérateurs. Un thème ou un type de texte sert de lien à toutes les activités : la lettre, le poème, la description, le conte, l’image, etc.

Ces liens ne sont pas gratuits : ils permettent à l’apprenant de nouer les fils entre les textes lus, d’aller de l’un à l’autre, guidé par l’enseignant ou de façon plus ludique et ainsi de fonder une culture. Les textes devraient être variés et empruntés à des champs disciplinaires divers.

Notre réflexion se propose d’exposer les raisons et les modalités d’un apprentissage du Arab qui ne dissocie pas les usages ordinaire et

artistique du langage. Son orientation est donc à la fois théorique et didactique. C'est la place de la littérature dans l'enseignement , bien entendu, l'enjeu de notre recherche. Notre objectif est de développer chez l'apprenant des compétences à utiliser dans son enseignement de la lecture et de l'écriture, sa compréhension des textes de types narratif et poétique, de même que de types descriptif et dialogal, et du processus d'apprentissage retenus par le programme d'études de langue arabe au lycée. Aussi, lui permettre de se familiariser avec le matériel didactique disponible relatif à l'apprentissage de ces textes tout en exerçant un regard critique. L'apprenant devra donc être capable d'étudier des textes littéraires et le processus d'apprentissage retenus par le programme et d'analyser le matériel didactique destiné à l'apprentissage de ces textes.

قائمة المراجع:

١- أحمد حساني: دراسات في اللسانياتالتطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط(١)، ٢٠٠٠.

٢- أحمد اسماعيل حجي: الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية دار الفكر العربي، القاهرة (د، ط)، ٢٠٠٠م.

٣- أحمد محمد الطيب: التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة، دار الأزاريطة الاسكندرية، ط(١)، ١٩٩٩م.

٤- أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت، (ط(١))، ٢٠٠٦.

٥- أنطوان طعمه و آخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة بيروت (ط)، ٢٠٠٦.

٦- بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة مخبر اللسانيات و اللغة الغربية، جامعة باجي مختار عنابة، ٢٠٠٩.

٧- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م.

٨- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صبح و إيسوفت، بيروت لبنان، ط(١)، ٢٠٠٦.

٩- جودت أحمد، سعادة: صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار المعارف الاسكندرية، ط(١)، ١٩٩٥م.

١٠- حسين عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب الأزاريطة (د،ط)، ٢٠٠٥م

١١- حسن حسين زيتون، و كمال عبد الحميد زيتون: تصنيف الأهداف التدريسية، دار المعارف الاسكندرية، ط(١)، ١٩٩٥م.

١٢- راتب قاسم عاشور و آخرون: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، ط(٠١)، ٢٠٠٣م.

١٣- رشيد بناني: من الديداكتيك إلى البيداغوجية، الحوار الأكاديمي و الجامعي الدار البيضاء (ط(١)، ١٩٩١.

١٤- زكريا، إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية.

١٥- زكريا إسماعيل أبو الضيعات مج أسسها و مكوناتها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط(١)، ٢٠٠٧م.

١٦- سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط(١)، ٢٠٠٥م.

١٧- سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس المفهوم، التدريس، الأداء، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط(١)، ٢٠٠٣م.

١٨- صلاح خضر: قراءات في مناهج و طرق التدريس، الدار العربية للنشر، القهرة، (د،ط)، ١٩٩٣.

١٩- صالح، بوشاقور: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، اليدل للنشر (د،ط)، ٢٠٠٥م.

٢٠- صلاح الدين محمود،علام: القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط(١)،٢٠٠٧م.

٢١- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية منهاجها و طرائق تدريسها، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية و كلية التربية، جامعة بغداد ط(١)، ٢٠٠٦.

٢٢- عبد النعم، سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، الناشر مكتبة غريب

٢٣- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا ط(١)، ٢٠٠٤م.

٢٤- عثمان أبو زنيد: نحو النص إطار نظري و دراسات تطبيقية، إربد عالم الكتب الحديث، ط(١)، ٢٠١٠.

٢٥- عبد القادر أبو شريفة: مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر، عمان، ط(٠٤)، ٢٠٠٨.

٢٦-

٢٧- محمد زيان حمدان: قياس كيفية التدريس بوسائل و أساليب معاصرة، دار التربية الحديثة، (د، ط)، ٢٠٠٠.

٢٨- محمد عبد الرحيم عدس: فن التدريس، دار الفكر للطباعة، ط(١)، ١٩٩٨.

٢٩- فريد حاجي: بيداغوجيات التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، دار الفكر الخلدوني، القبة الجزائر(د، ط) ٢٠٠٥.

٣٠- محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات دار الكتب الوطنية بنغازي، ليبيا، ط(١)، ٢٠٠٤م.

٣١- محمد صالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حية، بحث إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، (ط(١)، ١٩٩٨.

٣٢- ميشال، زكريا: مباحث في النظرية الألسنية، و تعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان،ط٢، ١٩٨٥.

٣٣- محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط(١)، ١٩٩٨.

٣٤- محمد عبد الغني المصري، مجد محمد الباكيد البرازي: تحليل النص الأدبي بين النظرية و التطبيق، الوراق للنشر و التوزيع، عمان، ط(١)، ٢٠٠٥م.

٣٥- محسن علي عطية: الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط(١)،٢٠٠٦م.

٣٦- مهدي حسين التميمي: مهارات التعليم (دراسة في الفكر و الأداء التدريس، دار كنور المعرفة للنشر عمان، ط(١)، ٢٠٠٧م.

٣٧- محمد عمر الظنوبي: أساسيات تعليم الكبار، دار المكتبة بستنان المعرفة الاسكندية، ط(١)، ٢٠٠٢م.

المجلات:

١- المهدي بن تبقة أحمد العاطف: المقاربة بالكفاءات و بناء مناهج التعليم المتوسط في الجزائر، المبدن العدد: ٢١، ٢٠٠٤.

٢- عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النصوص بمستوى مدرسي للغة العربية مجلة اللسانيات، العدد ٤، الجزائر، ١٩٧٤.

٣- رشيد أحمد طعيمة: الأسس النفسية و التربوية و الاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، العدد ٠٢، تونس، ١٩٨٥.

الكتب المدرسية:

١- الشريف مريبعي: لغة العربية و آدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين أداب، فلسفة لغات أجنبية.

الفهـرس

- مقدمة

مدخل: التعليمية

- مفهوم التعليمية
- موضوع التعليمية
- محاور العملية التعليمية.
- علاقة التعليمية ببعض العلوم.

الفصــل الأول

المبحث الأول: النص الأدبية

أولا: مفهوم النص الأدبي

ثانيا: محتوى النصوص الأدبية والغرض منها.

ثالثا: أسس اختيار النص الأدبية.

رابعا: أهداف تدريس النصوص الأدبية.

خامسا: الوسائل التعليمية لتدريس النصوص الأدبية.

المبحث الثاني: أثر تعليمية النصوص الأدبية في الفهم و التذوق

أولا: مفهوم الفهم.

ثانيا: أثر تعليمية النصوص الأدبية في الفهم.

ثالثا: أثر تعليمية النصوص الأدبية في التذوق.

الفصـل الثاني

المبحث الأول: تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات – مفهوم الهدف التربوي.

أولا: مفهوم المقاربة بالكفاءات.
ثانيا: المتطلبات المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات.
ثالثا: مفهوم التقويم.
رابعا: أنواع التقويم.
خامسا: التقويم بالكفاءات.

المبحث الثاني: خطوات تدريس النصوص الأدبية وفق المقارنة بالكفاءات.

أولا: نموذج تطبيقي للنصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات .
ثانيا: نموذج تطبيقي من أشكال التقويم في النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات.
ثالثا: نموذج من الاختيارات وفق المقاربة بالكفاءات.
رابعا: الاستبيان.

الملحق
خاتمة
قائمة المراجع
فهرس