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

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعلمية النص الأدبي في الطور المتوسط
السنة الرابعة متوسط انموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: أدب عربي/ لغة عربية

إعداد الطالب(ة):

*- حياة بوجمعة

*- شهر زاد بوقريقة

إشراف الأستاذ(ة):

مريم بوزردة

السنة الجامعية: **2015/2014**

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

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعلمية النص الأدبي في الطور المتوسط
السنة الرابعة متوسط انموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: أدب عربي/ لغة عربية

إعداد الطالب(ة):

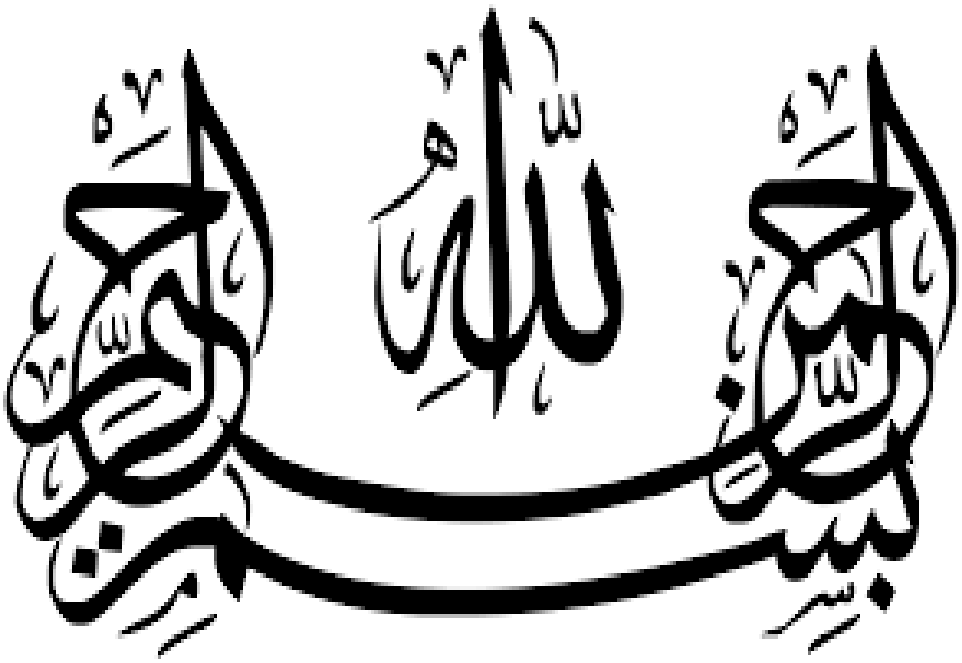
*- حياة بوجمعة

*- شهر زاد بوقريقة

إشراف الأستاذ(ة):

مريم بوزردة

السنة الجامعية: **2015/2014**


بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

الحمد الله رب العالمين ، الرحمن الرحيم ، ملك يوم الدين ، أشهد أن لا إلاه إلى الله هو رب الأولين والآخرين وقيوم السماوات والأرضين ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ، أشهد أنه الرسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين وعلى من سار على هديه واقتفى أثره إلى يوم الدين ، اللهم ما اصلح لي ديني الذي هو عصمة أمري واصلح لي دنياي التي فيها معاشي واصلح لي آخرتي التي فيها معدي و اجعل الحياة زيادة لي في كل خير واجعل الموت راحة لي من كل شر ، اللهم إني أسألك خير المسألة وخير الدعاء وخير النجاح وخير العلم وخير الثواب وخير الحياة وثبتني وثقل موازيني وحقق دعائي وارفع درجتي .

شكر و عرفان

الحمد لله الواحد القهار ،العزيز الغفار مكور الليل على النهار ،تذكره لأولى القلوب والأبصار ، وتبصرة لذوي الألباب والاعتبار ،أحمده أبلغ حمد و أزكاه على توفيقه لنا على إنجاز واتمام هذا البحث المتواضع ، كما نتقدم الشكر ووافر الامتنان لكل من أسهم في هذا البحث حتى خرج إلى حيز الوجود وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة مريم بوزردة التي تكرمت بالإشراف على هذا البحث ،وأرشدتنا بتوجيهاتها ونصائحها البناءة .

وكما لا ننسى أن نشكر كل من الأساتذة اللذين كانت لهم لمسة عطاء من بعيد أو من قريب في سيرورة هذا البحث دفعة 2014-2015

نهدي هذا البحث إلى اللذين أفنيا حياتهما في تربيتنا ومد يد العون لنا ودفعنا للعلم والاجتهاد الوالدين الكريمين اللذان تعجز الكلمات عن الإحاطة بما يفي حقهما صاحبي اليد البيضاء التي أمدت لنا عونا كاملا اليكما نجزي خالص شكرنا

إلى أخواتنا وأزواجهم وأبنائهم وإخوتنا سدد الله خطاهم على الحق والإيمان وكل الأساتذة والصديقات .

وفي الأخير ندعوا الله عز وجل أن يجعل عملنا ذخرا لنا يوم القيامة .

إهداء

أهدي هذا العمل إلى والدّي بصة خاصة وأقول لهما أبي عاشور ، أمي نصيرة هذه ثمرة النجاح ابنتكما ولا أطلب منكما سوى الرضا في الدنيا والآخرة

أهدي تحياتي إلى أفراد عائلتي أختي نجاح وابنهما الكتكوت فرحات وزوجها ، أختي فايزة آخر العنقود ، أختي وشريكي عزيز ، أخي محمد وزوجته .

تحية خاصة إلى خطيبي " نسيم " الذي كان سندي وعوني في هذا العمل ومعه عرفت معنى الصبر والحنان ومواجهة قساوة الحياة شكرا لك .

أزف تحية الإسلام إلى روح والد زوجي الطاهرة رحمة الله عليه . وأسكنه فسيح جنانه ، وتحياتي الحارة إلى افراد عائلته أمي مسعودة وإخوتي حورية ، زهية ، حنان وإخواني سعيد ، لخضر ، وأقول لهم أنتم عائلتي الثانية وبيتي الدافىء

إلى كل من يحبني إلى كل الأقارب من بعيد أو قريب أهديكم تحية الإسلام والله ولي التوفيق وشكرا

من جدّ وجد ومن زرع حصد

شهـــرزاد بوقريـــــة

إهداء

حـــــــــــــــــياة

خطة البحث

خطة البحث :

دعاء

شكر وعرفان

-المقدمة

-الفصل الأول : تعلمية النص الأدبي

مفهوم التعليمية

أ-لغة

ب-اصطلاحا

-المحث الثاني : عناصرها =

أ-المرسل

ب-الرسل إليه

ج-القناة

د-الرسالة

-المبحث الثالث: أهدافها

أ-الأهداف المتعلقة بالجانب العقلي المعرفي

ب-الأهداف المتعلقة بالبعد الحركي

جـ-الأهداف المتعلقة بالجانب الوجداني

-المبحث الرابع: بين النص و الخطاب:

أ-مفهوم النص

أ1=لغة

ب2=اصطلاحا

ب-مفهوم الخطاب

أ1=لغة

ب2=اصطلاحا

الفصل الثاني: النص الأدبي في مرحلة المتوسط

-المبحث 1 مفهوم النص الأدبي

-المبحث 2 وحدة مرحلة المتوسط

-المبحث 3 أسس اختيار المتوسط

-المبحث 4 أهداف تدريس النص الأدبي

-المبحث 5 مراحل تدريس النص الأدبي

-المبحث 6 طرائق تدريس النص الأدبي

أ-طريقة الإلقاء

ب-طريقة الاستقراء

ج-الطرائق الحديثة المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

د-طرية الاستقصاء

هـ-طريقة المناقشة

و-طريقة الاكتشاف

ي-طريقة الاستنتاج

الفصل التطبيقي : الجانب الميداني

-المبحث 1= دراسة وحرفية للكتاب المدرسي السنة الرابعة متوسط

-المبحث 2=اختبار ثلاث نصوص من كتاب المدرسي

-المبحث 3= مذكرات لهذه النصوص

-المبحث 4=دراسة تحليلية وصفية لهذه المذكرات

-المبحث 5= دراسة مقاربة بين الطريقة القديمة والحديثة في تدريس النصوص الأدبية

-الخاتمة

-قائمة المراجع الأدبية

- فهرس الموضوعات

مقدّمـــــــــة

مقدمة :

تعد اللغة العربية موضوع علمي منذ القدم، وهي في الوقت ذاته محط اهتمام عملي، لذا المعنيين بتعليم اللغات، وغني عني عن الذاكرة تعليم ضرورة تعرضها المعرفة وتقدم الفكر، ولا سيما وقد أصبح معروفا أن الأمم لا ترقى إلا برقى لفاتها، لذلك أضحى النهوض بمجال تعليمتها واجبا على كل متخصص يسهم في التنويه العقل وبناء الحضارة ولما كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرائقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخوضها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي، فإن تعليمية اللغات وسيلة اجرائية لترقية قدرات المتعلم ولاكتساب المهارات اللغوية التي ستعزز منهاجيتها وعلميا من خلال استثمار النتائج المحققة في ميدان البحث اللساني، والذي يعد قرب العلوم الانسانية إلى تعليمية اللغات، من حيث كونها المنوال العملي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية فيتخذها موضع للدرس ووسيلة اجرائية في الوقت ذاته.

وبما أن النص الأدبي يعد أحد أهم فروع علم اللغة العربية وباعتباره وسيلة لضبط الكلام الفصيح؛ إذ إنّه زمن خلاله يتمكن متعلم اللغة القراءة الصحيحة بإحكامها، لذلك فقد حظي النص الأدبي بالاهتمام في منهج التعليم في مؤسساتنا التربوية، وتتجلى هذه العناية في الوقت المخصص له؛ حيث يتسرع في تدريس النص الأدبي في الوقت مبكر، بدءا من الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى المستوى الثانوي، وفي الطور الأول تدرس النصوص الأدبية بطريقة ضمنية حيث يدرب المعلم التلاميذ على أحكام النطق الصحيح، وذلك من خلال دروس القراءة والمطالعة، ثم يدرس في التعليم المتوسط على شكل مصطلحات أدبية وهي المرحلة التي نسلط عليها الضوء في بحثنا هذا؛ إذ أنها تتوسط المرحلة الابتدائية والثانوية.

ومن الجوانب التي أثارها الدارسون في هذا الموضوع تدرس النص الأدبي وفق الطرق التقليدية القديمة؛ حيث إن هذه الطرائق لوحظ من خلالها ضعف التلاميذ في مادة الأدب، ولهذا جاءت طرائق أخرى كبديل للطرائق السابقة محاولة القضاء على هذا الضعف ومنها طريقة المقاربة بالكفاءات والتي مازالت الدراسات قائمة فيها.

ولهذا جاء إشكال البحث ما المقصود بتعليمية النص الأدبي؟

- ماهي خطوات تدريس النص الأدبي؟
- وما هي أهدافها ومراحلها؟

ولك الإجابة عن الإشكال المطروح اخترنا بحثنا هذا الموسوم بـ: **تعليمية النص الأدبي في الطور المتوسط لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجا.**

ومن آفاق البحث وفرضياته:

-التوصل إلى معرفة النقائص الموجودة في تدريس انص الأدبي.

-إضافة إلى معرفة اسباب ضعف التلاميذ في هذا المجال.

-أما الهدف الرئيسي هو معرفة كيف يدرس النص الأدبي؟ وماهي مزاياه في مرحلة المتوسط؟

ومن أسباب اختيار هذا الموضوع تذكر على وجه الخصوص:

أ) قلة الدراسات التطبيقية في هذا المجال وخاصة في مرحلة المتوسط.

ب) الاهتمام الكبير بمهنة التعليم وخاصة إذا تعلق الأمر بتعليم لغة القرآن الكريم في اللغة العربية.

جـ) الشغف العلمي لمعرفة الطريقة المتبعة في تدريس النص الأدبي من خلال الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط من التعليم.

ومن الدراسات التي اعتمدنا عليها في انجاز هذا العمل:

-أنطوان الصياغ، نادر مصاروة، سعد علي يازل.

اضافة إلى كتب أخرى لنفس المؤلفين السابقين وغيرهم: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدارييها.

-مجموعة رمضان: أصول التربية وعلم النفس.

ولقد ابتعنا في بحثنا هذا منهجا وصفيا تحليليا معتمدين على اجراءات الإحصاء والذي نأمل أن يجيب عما طرح من اشكالات في هذا البحث أما المحاور الاساسية التي ارتكز عليها البحث كانت ثلاثة مقدمة فصول وخاتمة فأما المقدمة تطرقنا فيها إلى الهدف من موضوع البحث أما فصل البحث فقد كانت ثلاثة، فالفصل الأول كان حول أهم المفاهيم والمصطلحات الخاصة بتعليمة النص الأدبي وأهدافه، والفصل الثاني تناولنا فيه قضية النص الأدبي في المرحلة المتوسطة في حين كان الفصل الثالث جانب ميداني من

خلال الكتاب المدرسي ونماذجه المطلع عليها في المؤسسة التربوية **"الأخويين بن نجار محمد وبالقاسم"** وبناء على الوصف الشامل السابق فإن خطة البحث المنفصلة فهي كما يلي:

اعتمادا في بحثنا على مقدمة كانت عبارة عن لمحة عامة عن الموضوع، ثم قسمناه إلى ثلاث فصول كان الفصل الأول عبارة عن مفاهيم وصطلحات خاصة بالتعليمية ، تناولنا فيها تعريف التعليمية لغة واصطلاحا عناصرها فيها تعريف التعليمية لغة واصطلاحا عناصرها تعليمية وأهدافها أما الفصل الثاني فكان تعليمية النص الأدبي في طور المتوسط تطرقنا فيه إلى مفهوم النص الأدبي وكيفية تعليمه للمتعلم وأهم الصعوبات التي تواجه المتعلم وطريقة معالجتها ، أما الفصل الثالث فكان جانب ميداني في المؤسسة تربوية اعتمادنا على الكتاب المدرسي السنة الرابعة متوسط ، وتطرقنا فيه إلى وصف الكتاب المدرسي وكذلك اختيار ثلاث نصوص كانت نماذج للدراسة، وتحليل ثلاث مذكرات من طرف الأستاذ المشرف على النصوص " بن حميد محمد" ، ثم بعدها ختمن بحثنا هذا بخاتمة كانت عبارة عن مجموعة من النتائج والإستخلاصات لما ذكره في الفصول السابقة ، متبوعة بقائمة المصادر والمراجع وملاحق والفهرس .

الفصل الأوّل:

تعليميّة النّصّ الأدبيّ

1. مفهوم التعليمية:

أ) لغة:

من "علّمَ، يعلّم، تعليم. نقول عَلِمَ الأمر و تعلَّمه: أتقنه".[1] وكلمة تعليمية في اللغة العربية "مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره".[2]

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة (Didactique) صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didaktikos) وتعني فلنتعلم؛ أي يعلم بعضنا بعضا، و(Didaskein) تعني التعليم.[3]

وتشير بعض القواميس والمراجع إلى أن مصطلح تعليمية ظهر في منتصف القرن السادس عشر(16) يشير إلى أسلوب شعري معروف.

ب) اصطلاحا:

نفتتح كلامنا بهذه الحكمة الشهيرة التي وردت عن الحكيم الصيني **كونفوشيوس**؛ حينما قال: "إذا أردت أن تؤسس لعام فـازرع القمح وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشجر الأرض وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلم الناس"،[4] نستنتج من هذه الحكمة أن التعليم أهم ما في الحياة، فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات، وهو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة.

وإذا نظرنا إلى مهنة التعليم وجدناها تجمع بين العلمية والفنية، فهي فن من حيث الإبداع الشخصي الذي يؤديه بعض المدرسين خلال تعاملهم مع تحليل المحتوى، وتحضير الدروس واختيار الاستراتيجيات التعليمية، وأثناء تقديمه للدرس داخل الأقسام، وهي علم؛ لأن للتعليم منطلقاته النظرية وقواعده البحثية، وله أيضا منهجيته العلمية وأدواته البحثية الخاصة به، الأمر الذي جعل الحكم على أداء المدرس لا يخضع للانطباعات الشخصية، وإنما يخضع أي أداء تدريسي لمجموعة من المعايير الدقيقة

---

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، طبعة جديدة محقّقة، بيروت، لبنان، مادة علّم، المجلّد 02، ص 870.

[2] عبد الله قلي: **التعليمية العامة والتعليمية الخاصة**، عن مجلة المبرز، العدد 16، 2002، ص117.

[3] **Dictionnaire larouss**, p 137.

[4] بشير البرير: **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ط 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، 1427، ص 7.

خاصة بجوانب الأداء التي أثبتت البحوث النظرية التربوية والدراسات التجريبية تأثيراتها الإيجابية المباشرة على المتعلمين، وقد عُرف هذا المصطلح بعدة تعاريف نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

– عرفها **جان كلود غانيون** "J-C-Gagnon " في دراسة له أصدرها عام 1973 بعنوان "ديداكتيك مادة" كما يلي "إشكالية إجمالية تتضمن:

– تأملا وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة و غايات تدريسها.

– وإعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل المتعلق بتدريسها".[1]

نستخلص من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل بذاته، وهذا لا ينفي أنّ له علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم، ومن بين هذه العلوم نجد: اللسانيات من حيث إنّها مصطلح جامع يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين متعددة لحل مشكلات ذات صلة باللغة، وكذلك علم اللغة الاجتماعي وذلك؛ لأنّ اللغة لا تتحقق إلاّ في المجتمع، وبحكم أنّ اللغة لا تظهر إلاّ من خلال المجتمع، وأنّ المجتمع لا يكون إلاّ بلغة معينة، لذلك فإن تعليمية اللغة لا تحقق نجاحا إلاّ بالاستعانة بالجانب الاجتماعي، ولذا قيل: "كلماّ اتسعت حضارة الأمة و كثرت حاجاتها ومرافق حياتها ورقي تفكيرها وتهذيب اتجاهاتها النفسية نهضت حضارتها".[2]

إضافة إلى علم اللغة النفسي، فإنّ هذا الجانب يُعدّ مجالاً واسعاً لدراسة ومعرفة السلوك اللغوي عند الفرد عموماً، في حين نجد لها علاقة بعلم التربية، فهو الجانب الذي يمكّن من التعرف على كيفيات التعليم وطرقه المنهجية التي تفيد، وعادة ما تعبِّر المبادئ التربوية عن النظرة التطبيقية في عملية التعلّم لما تقدمه الأسس الأخرى من معلومات، مثل: الأساس النفسي والثقافي والتربوي.

---

[1] رشيد بناني: **من الديداكتيك إلى البيداغوجيا**، ط 1، الدار البيضاء، 1991، ص 39.

[2] عبد المجيد عيساتي: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة**، ط1، دار الكتاب الحديث، الأردن، 2012-1433 هـ، ص 15.

ومن التعريفات الاصطلاحية التي أخذتها التعليمية، نذكر: "أنها علم يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة مما له صلة بهذه الدَائرة الكبرى".[1]

ومن خلال ذلك فالتعليمية ليست ما يجري داخل الصف فقط، بل إنّ هذا العمل يعّد عملاً متأخراً، لكنه ضروري يسبق بأشياء كثيرة، فالتعليمية تنطلق من القرار السياسي مروراً بالعمل الإداري وصولاً إلى الأهداف وباقي الجزئيات الأخرى، التي تندرج في البرمجة والزمن والوقت المخصص وما إلى ذلك.

وقولنا إنّ التعليمية تبدأ من القرار السياسي عندما ترسم الدولة السياسة الوطنية للغة وتجيب عن عدد من الأسئلة الهامة: أي لغة ندرس ولماذا؟ لماذا ندرس اللغة أصلية كانت أم أجنبية؟ وفق أي مخطط ينبغي أن توضع؟ كيف يتم التعامل مع اللهجات المحلية؟ أي لغة أجنبية نختار ولماذا من لغات كثيرة منتشرة في العالم؟.

هذا وينبغي أن يكون بإجابة واضحة لا لبس فيها ولاغبار عليها، ولا تحتمل أيّ تأويل يذكر.

إنّ هذه الأسئلة وغيرها هي التي تمثل السياسة الرسمية للدولة.[2]

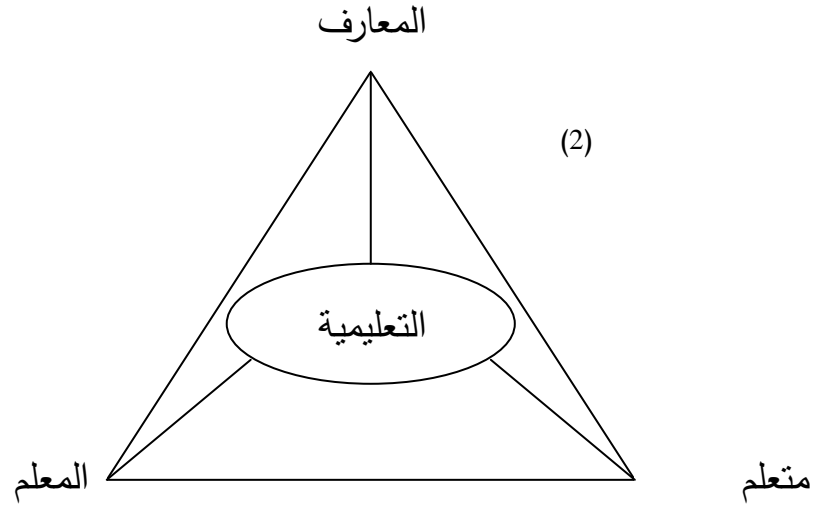
ولقد عرف كذلك مصطلح "Didactique" الأجنبي رواجاً كبيرا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظةً دخيلة بحروف عربية "ديداكتيك"، وظن البعض أن تسمية "الطرائق الخاصة في تعليم المادة" تفي بالغرض، غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي أقترحه **أحمد شبشوب** في كتابه "تعليمية المواد" "Didactique des disciplines"؛ لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة؛ ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد، في مجال التربية والتعليم.

ولقد أطلق هذا المصطلح في الحلقة الدراسية التي نظمها النادي الثقافي العربي، في 20 نيسان 2001، بعنوان "تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان".[1]

---

[1] عبد المجيد عيساتي: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة**، ص 11 .

ويعرفها أيضا **إيف شوفالار** التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف، ومن المعلم، ومن المتعلمين.



حيث تمثل زوايا المثلث ثلاثة محاور، استقطبت تفكير الباحثين في التعلّمية:

1. المتعلم والمعارف:

لكل من المتعلمين فرادته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها: صعوبات، حوافز، تصورات، مكتسبات سابقة... والمتعلم شريك فاعل في بناء معرفته.

2. المعلم والمعارف:

إن المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، ولكنها تخضع لتحديد وتدخل وقياس من قِبل واضعِي المناهج المدرسية، ومراكز إعداد المعلمين، ومؤلفي الكتب المدرسية. ويتعاطى المعلم مع هذه المعارف بتحولاتها المختلفة، ويستوعب محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجع الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين، ومساعدتهم على بنائها وتمثيلها وتحصيلها.

3. المعلم والمتعلمون:

[1] أنطوان الصيّاح: **تعلميَة اللغة العربية**، ط1، دار النهظة العربية، بيروت، لبنان، 1427 هـ-2006، ص 13، 14.

[2] مرجع نفسه ، ص 14.

إن العلاقة بين المعلِّم والمتعلمين علاقة مركبة معقدة، تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم، في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم، وتلمسّهم المعرفي؛ حيث تحول موقع المعلم من العارف السبّاق المسيطر والمتفوق إلى العارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلم مع تلاميذه، انطلاقا من الخط الذي يقفون عليه، وانسجامًا مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة.[1]

يعرف **سميث** (1962 ت) التعليمية بأنها "فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"؛[2] بمعنى أنّ لها صلة وثيقة بالتربية؛ حيث إن موضوعها الأساسي يندرج تحت وضع الأسس والمناهج العامة والأساسية للعملية التعليمية، وطريقة مراقبتها والتغيير والتعديل فيها إذا لزمت الحاجة إلى ذلك.

ويعرفها: **هيلاري** (1979 ت) بأنها "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"؛ [3] بمعنى أنها تلك المناهج والأساليب والوسائل التي يتبعها ويعتمدها كل معلم في عملية التعليم.

ثم يأتي بعدهم **بروسو** (1983) ليعرّفها بقوله: "بأنها تنظيم تعلم الآخرين، وأن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ"؛[4] بمعنى عن طريق التعليمية يتم ضبط وترتيب العملية التعليمية، في حين أن الموضوع الأساسي لها يتمحور حول دراسة الشروط والقواعد الواجب توفرها في الوضعيات التعليمية التي تُعرَضُ على المتَعَلِم.

وفي سنة 1988 يعود **بروسو** ليقول:"إن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافًا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية"،[5] إذن فهو هنا جعل التعليمية علم يختص بدراسة وضعيات التعلم.

---

[1] ينظر: أنطوان الصياح: تعلمية اللغة العربية، ص 15-16.

[2] الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً3، دليل المعلم ، ص 6.

[3] المرجع نفسه، ص 6.

[4] المرجع نفسه، ص 6.

[5] المرجع نفسه، ص 6.

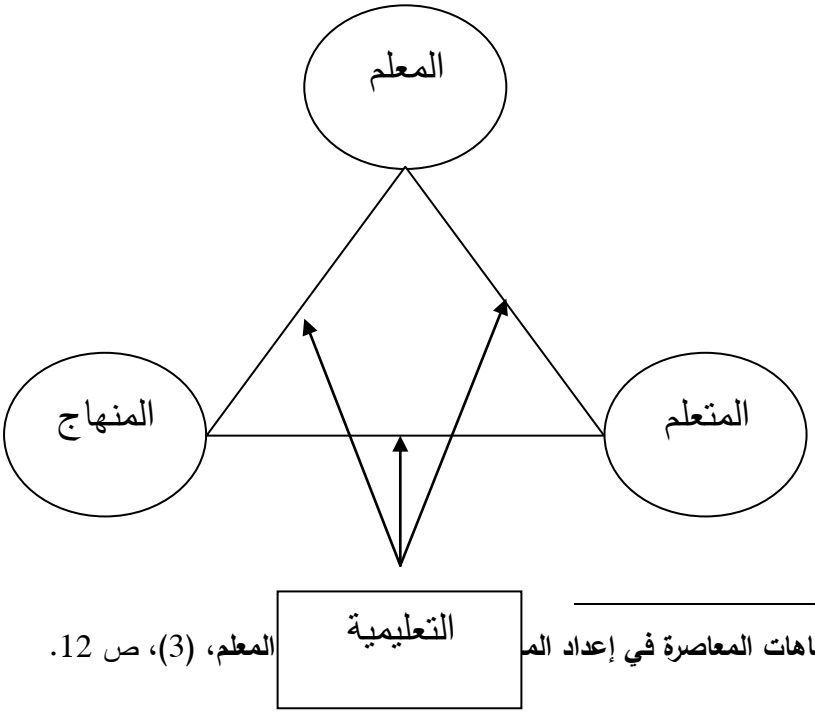
2. عناصر العملية التعليمية:

إنّ التعليمية ليست مجرد تأمل في المسائل البيداغوجية، وإنمّا هي استغلال للواقع التعليمي وتناوله بالدراسة وتحليل وضعيات التعلّم بكل مكوناتها (معلم، متعلم، مادة تعليمية، قناة) من أجل توفير فعالية أكبر.

"ومن المعروف أنّ العمل التعليمي يرتكز على أربعة أقطاب مهمة وأساسية هي:

1. المرسل (متصل، المصدر، المعلم).
2. المرسل إليه (متلقي، المستقبل، متعلم).
3. القناة (وسائل التعليم).
4. الرسالة (المحتوى، المادة التعليمية، المنهاج).

وبعبارة أوضح إذا كانت الأقطاب الثلاثة ممثلة في المثلث التالي تمثل العملية التعليمية التعلمية، فإنّ التعليمية تخص الأضلاع الثلاثة لهذا المثلث؛ أي إنها تنصّب على دراسة الأقطاب الثلاثة".[1]



[1] ينظر: **الإتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم**، (3)، ص 12.

أ. **المرسل:** "متصل، المصدر، المعلم" يعدّ المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، وعليه تبنى جميع الآمال التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم، بقدر ما يؤدي إلى نمو المتعلّمين وتطورهم، فالمعلم قائد يؤثر تأثيراً كبيراً في متعلّميه؛ لأنه العنصر الفعال والرئيس في عملية تنشئتهم، فالأطباء والمهندسون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع، يتأثرون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم إلى حد كبير بسلوك معلميهم، وما بذله هؤلاء المعلمون من جهد طوال سنوات تعليمهم، ولا شك أنّ العلماء والبارعين في مختلف مجالات الحياة، قد عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون متميزون طوال مراحل تعليمهم، الأمر الذي أثّر في بناء شخصيتهم وصقل تفكيرهم، على نحو مكنهم من التفوّق والتميّز في مجتمعهم.

فالمعلم عنصر مهم في العملية التعليمية، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم، ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، ويوظف هذه العوامل لخدمة التلميذ.[1]

إنّ تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد بالدرجة الأولى على المعّلمين، من حيث كفاءتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها؛ لأن المعلم هو عصب العملية التربوية، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه النجاح في بلوغ غايتها، وتحقيق دورها في تطور الحياة في عالمنا الجديد، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو ركن أساس من أركان العملية التعليمية؛ لأنّه يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند المتعلّمين عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها، واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، والمعلّم عنصر أساس في أي موقف تعليمي؛

[1] ينظر: **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا، دليل المعلم** ، (ج 3)، ص 13.

لأنه أكبر مدخلات العملية التعليمية وأخطرها بعد الطلبة، لماذا؟ لأن التعليم عملية نبيلة شريفة ومحترمة، وأي استخدام له خارج أهدافه السامية التي وضعت وسطرت له يصبح خطرًا.

هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع، وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه، والمحافظة على التراث الوطني الإنساني، وتسليح المتعلّمين بطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف، وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية.

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقة في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي ينعكس بدوره على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية.[1]

ولما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية، فمن الضروري أن ينال العناية بالقدر الذي يتناسب مع الدور الخطير الذي يؤدّيه في إعداد النشء وتكوينهم، ولذلك تهتم المجتمعات مهما تباينت بإعداد المعلمين في إطار الفلسفة السياسية والاجتماعية، وفي الحدود التي تجعلهم قادرين على ممارسة مسؤولياتهم لتشكيل المواطن الصالح للمجتمع، ولذلك فإن المعلم الكفء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، ذلك أن تكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به المعلم من سمات تمكّنه من أداء هذه المهنة، ومن هنا كان لا بد من الاهتمام الشديد بالتنمية المهنية للمعلم.

وقد أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية، ومدى فاعليته التعليمية، بحيث يمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيسيتين:

1. خصائص شخصية عامة.

[1] ينظر: **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا** ، دليل المعلم،(ج 3) ص ص 13-14.

2. وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية.

ومن الأهمية التأكد من أنه كلما استطاع المعلم اكتساب هذه الصفات ودمجها في شخصيته، كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه، ومن ثَمّ إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة، ويعتبر سعي المعلم لامتلاك هذه الصفات، ومثابرته لاكتسابها واحدة تلوى الأخرى خلال تكوينه النظري والعلمي داخل الكلية، يعد مؤشرا إيجابيا كافيا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية والتطوير والتأثير التعليمي الفعّال.[1]

ب – المرسل إليه: "متلقي، المستقبل، متعلم"، للمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يُهَيؤُ سلفًا للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى المعلّم لتعليمها له، ودور المعلّم أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.[2]

وعليه فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم المعلّم، ومن الجهد الذي يبدله من تحقيق غاية تعليمه، يجب أن تتوفر فيه شروط التعلم التي نعرفها في موضوع التعليمية كالنضج والاستعداد والفهم. وكذا مراعاة الظروف المحيطة به والخاصة به، وهي كالأتي:

1. معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة.
2. تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقاتها بالتحصيل والاكتساب.
3. مراعاة الفروق الفردية "العضوية والنفسية والاجتماعية"، ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.
4. تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.[3]

---

[1] ينظر: **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا ، دليل المعلم** ، (ج 3) ص 13.

[2] ينظر: محمد بكّار: **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، ببوزريعة–الجزائر، المحاضرة 10، ص ص 5، 6.

[3] ينظر: أحمد حساني: **دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات**، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص 42.

والمتعلم هو المستهدف من العملية التعليمية؛ حيث تسعى التربية إلى توجيه المتعلم وإعداده للحياة، وكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجاته وعملية التدريس يجب أن تواجهها، بحيث لا يقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع داخل جدران الصف، بل يجب أن يتعدى الصف إلى البيئة الخارجية، وذلك لإتاحة الفرصة لمواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها المتعلم، ويحقق له النمو الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه، التي لا يستطيع أن يعبّر عنها بصراحة.[1]

جـ – القناة: "وسائل التعليم"، إذا قلنا القناة يتبادر إلى أذهاننا مباشرة وجود وسيلة للتواصل بين شخصين أو أكثر، توضّح عملية التواصل، ونحن هنا نقصد القنوات في مجال التعليم، وهي كثيرة ومتعددة؛ إذ تساعد بشكل كبير، وتساهم مساهمة فعّالة في إيصال المعلومة للمتعلمين وتوضيحها وتثبيتها، وبما أنّ الوسائل التعليمية يقصد بها: أنّها مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستعملها المعلّم لتحسين عملية التّعليم؛ بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس الطلاب، فإنها عُدّت وسائط تربوية يستعان بها؛ لإحداث عملية التعلم.

أنواع التقنيات التربوية:

أ. **الوسائل السمعية:** هي الوسائل التي تعتمد في استخدامها على حاسة السمع مثل: – اللغة المسموعة.

– التسجيلات الصوتية والاسطوانات.

– الإذاعة المدرسية والمذياع الرسمي (الراديو).

ب. الوسائل البصرية: وتدرج ضمنها كل الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر وحدها، ومن أمثلتها: الصور، الرموز التصويرية والنماذج والعينات، الشفافيات والشرائح، والرسوم، والخرائط، والأفلام الصامتة (الثابتة والمتحركة).

[1] ينظر: عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ص 147.

ج. الوسائل السمعية والبصرية: وهي التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر، وتشمل التلفاز التربوي، والأفلام التعليمية الناطقة، والأفلام الثابتة والشفافيات، والشرائح عندما تستعمل بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.[1]

ومواد تعليمية أخرى مثل: 1- الخرائط، 2- المصورات.

وأمّا اللوحات فيقصد بها: 1- السبورة.

د – الرسالة: "المادة التعليمية، المحتوى، المنهاج"، أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم، وهي تلك المحتويات اللغوية التي تتكوّن في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)، والآداءات والتمثلات الأدائية (الجانب الصوتي)، والبني والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)، المعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم اللغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية، وهذه المحتويات محددة مسبقاً في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم، موزعة في كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.[2]

إنّ المحتوى الدراسي للمادة التعليمية التي يشمل عليها المنهج أو المقرر أو الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، يحكمها نظام خاص وهدف معيّن،[3] وتبرز أهمية الحاجة إلى مبدأ "الاختيار" أمام الشبكة الهائلة من العناصر التي تحتويها اللغة،[*] وذلك لأنّ رصيد كل لغة أكبر من أن يقدم في مستوى واحد من المستويات التعليمية، وبهذا تخضع موضوعات التعليمية للانتقاء من قبل المعلمين والتربويين، وتفرض عليهم اختيار بعضها ورفض بعضها الآخر، كما تفرض عليهم تقديم بعض الموضوعات في مستوى معين وتأجيل البعض الآخر لبرنامج تالٍ في مستوى آخر، باختصار "أن تعلّم معناه أن تختار"،[4] فليست كل موضوعات اللغة العربية متساوية من حيث الأهمية والإفادة

---

[1] ينظر: سعد علي زاير و إيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص 329.

[2] نفس المرجع

[3] ينظر: رشيد أحمد طعيمة: **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 37.

[*] من الأساليب العملية المستخدمة في تحليل المحتوى اللغوي جانب الاستقراء.

[4] رشيد أحمد طعيمة: **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ص 37.

والاستعمال، فهناك موضوعات سهلة وبسيطة وأخرى معقدة، لهذا يجب على معلّم اللغة العربية أن يغربل المحتوى التعليمي المقرر.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف نختار الموضوعات اللازمة والمناسبة لمحتوى ما في مستوى تعليمي معين؟

إنّ الاختيار، كما يعرفه **رشدي أحمد طعيمة** "هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال"؛[1] أي إنّ الاختيار هو إجراء تربوي موضوعي يهدف إلى الحصر الكمي والنوعي للتراكيب اللغوية الأساسية، التي تجري في الاستعمال بجانبيه المنطوق والمكتوب، وتشكل هذه الخطوة حجر الأساس في إعداد القواعد وتأليفها، وذلك لبناء أرضية لغوية متماسكة، فتكون مصدرا لاختيار المحتوى التعليمي في المقررات بحسب أساسياته في الاستخدام والبناء اللغوي.

كيفية عرض المادة اللغوية:

إنّ لعرض المادة اللغوية دوراً هامًا في إنجاح العملية التعليمية، ومعلم اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأوّلي على إتقان عمليتي العرض والتقديم للمادة اللغوية بصورة تهدف إلى تطوير ملكة التلاميذ اللغوية، والأسئلة التي بالإمكان أن نطرحها في هذه النقطة هي الآتية:[2]

- ما هي الوسيلة التي يمكن اعتمادها لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام...).
- ما هي المسائل اللغوية التي تندرج في هذا العرض؟

[1] رشيد أحمد طعيمة: **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ص 187.

[2] ميشال زكرياء: **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، ط 2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1985 م-1405 هـ، ص 20.

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 تعليمها.
- مراعاة مراحل التدرّج في تعليم لغة معينة.
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض.
- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.

يتضح مما سبق أنّ عرض المادة التعليمية يعد أساساً مهماً لوضع البرنامج الدراسي؛ حيث لا تتحقق أهداف هذا الأخير إلاّ بالعرض الناجح للمادة اللغوية.

- **أهداف العرض الناجح للعملية التعليمة:**

لا بد لأستاذ اللغة أن يضع أهداف عملية تعليم المادة نُصْبَ عينيه، بحيث يكتسب التلميذ الخبرات التالية: [2]

أ. إدراك الأصوات اللغوية والحروف الأبجدية.

ب. إدراك الكلمات وتفهّم 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 آلية الحوار والخطاب الشفوي والكتابي.

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

---

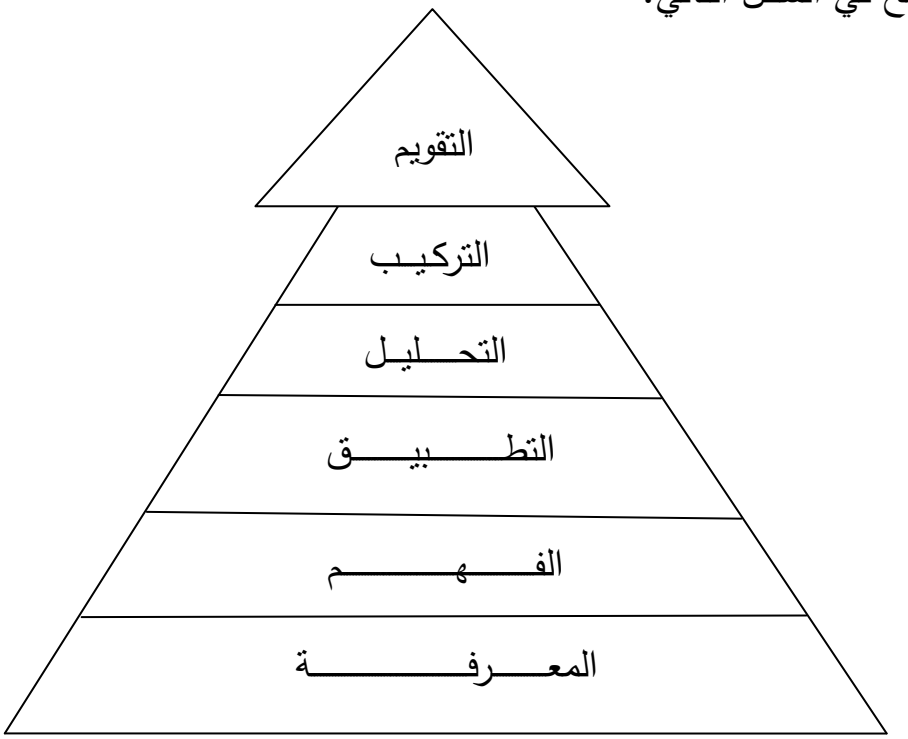
[1] المرجع نفسه، ص 21.

[2] ميشال زكرياء: **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، ص 21.

2. الأهداف التعليمية:

أ. الأهداف المتعلقة بالجانب العقلي المعرفي:

لا يزال تصنيف بلوم [*]Bloom من أكثر التصنيفات شيوعا وفائدة في مجال الأهداف التعليمية، وتحديدها بشكل يكلفّ إيضاح نواتج التعلم الممكنة التي يتوقع أن يحدثها التعلم،[1] ويعدّ المجال المعرفي Domaine cognitif ميدان تنتظم فيه الخبرات المعرفية، وجميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، ويتضمن الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلم ذات العلاقة بكل من تذكر المعلومات، وتنمية القدرات والمهارات العقلية "Intellectual abilites" على أساس تدرج الصعوبة من البسيط إلى المعقد، كما هو موضح في الشكل التالي:[2]



[*] الأمريكي بلوم بنيامين أصدر سنة 1956 كتابه "صنافة الأهداف البيداغوجية" وكان جزءه الأول خاص بالمجال المعرفي.

[1] عبد الله عبد الحميد محمود: **دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي الحديث والثقافة الإسلامية والتوحيد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام 1405 هـ – 1410 هـ**، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، سنة 2006، العددان 101–102، 1414–1415 هـ، ص 462.

[2] كمال عبد الحميد زيتون: **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 169.

سجل أن مستويات الصّنّافة آخذة بمبدأ التدرج الذي ينطلق فيه من البسيط للوصول إلى المعقد، فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة ترتيبا هرميا، حيث نجد أن قاعدة الهرم تمثل المستويات السهلة في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم.

♦ **فئة صنافة هرم بلوم:**

1. المعرفة La connaissance: ويعرف كذلك بمستوى المعلومات أو الحفظ أو التذكر، وهو أول مستويات مجال المعرفة كما وصفها **بلوم**، ويمثل المستوى الأدنى من مستويات التعلم، والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم، والمعرفة كما هي محددة في تصنيف **بلوم** تعني استدعاء وتذكر الوقائع العامة والخاصة؛ أي مجرد التذكر، يقول حسني عبد الباري عصر: "ويتضمن مستوى المعلومات مهمة تخزين الحقائق واسترجاعها، أو ما يعرف بالتعلم الآلي، وليس مطلوبا من المتعلم في هذا المستوى سوى تذكر الحقائق لاستخدامها العاجل، أو لاستخدامها فيما بعد، وعندما يحين وقت تلك الحقائق فلا بد من استدعائها في صورها الأصل غير محرفة، ولا مشوهة"،[1] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: عرف، اذكر، عدد، حدد.

ومثال ذلك: (الكتاب المدرسي، ص 14)

وَمَا المـــوتُ إلاَّ ســـارِقٌ دَقَّ شخْصُه * يَصـــولُ بـــلا كَـــفٍّ ويَسْعَى بِـــلاَ رِجْـــلِ

هل التعبير في قول الشاعر (يصول بلا كف و يسعى بلا رجل) تعبير حقيقي أم مجازي؟ اشرح ذلك

حدد المبتدأ أو الخبر في البيت السابق.

وكان عدد هذه الصيغ في كتابنا 19 صيغة، وقدرت نسبتها بـ : 09,46 %

2. الفهم La compréhension: ويعرف كذلك بمستوى الاستيعاب، ويعد الفهم مرحلة أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ والتذكر، "ويراه كثير من المربين أول درجات الوعي... وهو لا يتضمن كثيرا من مظاهر التعلم الآلي والاستدعاء، وإنما يحتاج

[1] حسني عبد الباري عصر: **مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)**، ط 1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م، ص 143.

من المتعلم أن يشغل المعلومات التي أستقبلها في طريقة ما ليوظفها مع المعلومات القديمة".[1]

وتتضمن أسئلة الفهم مزيدا من النشاط الذهني من جانب المتعلّمين أكثر من أسئلة المعلومات، وهو يتضمن"تحويل المادة، أو ترجمتها من شكل لآخر ويستطيع الأفراد تحويل المعلومات من صورة لأخرى من خلال محاولتهم التعبير عنها بلغتهم الخاصة"، ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: حول، اِشرح، لخص، اِستخرج، أعرب. أمثلة: (الكتاب المدرسي، ص 34)

1- قلص النص الآتي إلى أربعة:

"أجبرتهم الظروف على التوقف عن اللعب فتخلوا عن طفولتهم سعيا وراء لقْمة العيش، مارسوا أعمال الكبار بشروط السوق فتعرضوا للعنف و القمع حتى أصبحوا بحق أطفال شقاء وحرمان... فلم يعرفوا شيئا عن الطفولة المدللة، وتحت ظروف أسرية صعبة تركوا المدارس.....انطلقوا نحو ورش الرخام وإصلاح السيارات....وقد أوضحت الدراسات أن الفقر هو السبب الرئيسي في توجه الأطفال إلى سوق العمل لكسب المال اللازم لزيادة دخل الأسرة كوسيلة للبقاء على قيد الحياة، وذلك على الرغم من أنّ عمل الأطفال يحرمهم من فرصة تعليم مناسبة قد تخلق لهم فرصة عمل أفضل في المستقبل".

(الكتاب المدرسي، ص 76)

2- حوّل المصادر الصريحة في الجمل الآتية إلى جمل:

- يتمنى الأطباء السلامة للإنسان من كل داء.
- أرى تحسن حالتك الصحية.
- يريد العلماء القضاء على الأوبئة في العالم.
- حاول العالم نجدة قارة آسيا في مُصابها،

و لقد بلغ عدد الصيغ في مدونتنا 81 صيغة بنسبة 41،11 %

3. التطبيق L'application: وهو استعمال المعارف المكتسبة (قواعد، قوانين) في مواقف جديدة، ويعرفه **رشدي طعيمة** بقوله: "وهو الذي يقيس القدرة على استخدام الصيغة

[1] المرجع نفسه، ص 146.

المجردة في مواقف فعلية ومحسوسة، مثل تطبيق مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدد".[1]

ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: طبق، اختر، استعمل، استخدم، أنتج.

مثال: (الكتاب المدرسي، ص 107)

2- استعمل أدوات الشرط: من، مهما، كيفما في جمل للتعبير عن:

- إخلاص العمال في العمل يحقق الازدهار للبلاد،
- أفضال الوطن عليك أكثر من تضحيتك من أجله،
- كما تدين تدان،

وبلغ عدد صيغ التطبيق في مدونتنا 21 صيغة بنسبة 10،65 %

4. التحليل L'analyse: وهو المستوى الرابع من مستويات تقييم **بلوم**، يتمثل في تفكيك للعناصر المكونة لموضوع ما بشكل يؤدي إلى توضيح تسلسل أفكارها والعلاقات فيما بينها، يقول **محمد الدريج:** "أما في التحليل نقوم بالتركيز على تفكيك المادة إلى جزئيتها أو عناصرها، وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر والكيفية التي انتظمت وفقها".[2] ومن الصيغ الفعلية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: قارن، صنف، ميز، وضح، ومثال ذلك:

- اختر من الجرائد اليومية ستة أحداث متفرقة وأجب عما يأتي: هل تتشابه في: الموضوع، بناء النص، الأسلوب؟
- صنف المعلومات حسب ما تعبر عنه: المكان، الزمان، الأشخاص، الظروف، النتائج.ولقد بلغ عدد الصيغ في مدونتنا 12 صيغة قدرت نسبتها بـ: 6،9 %

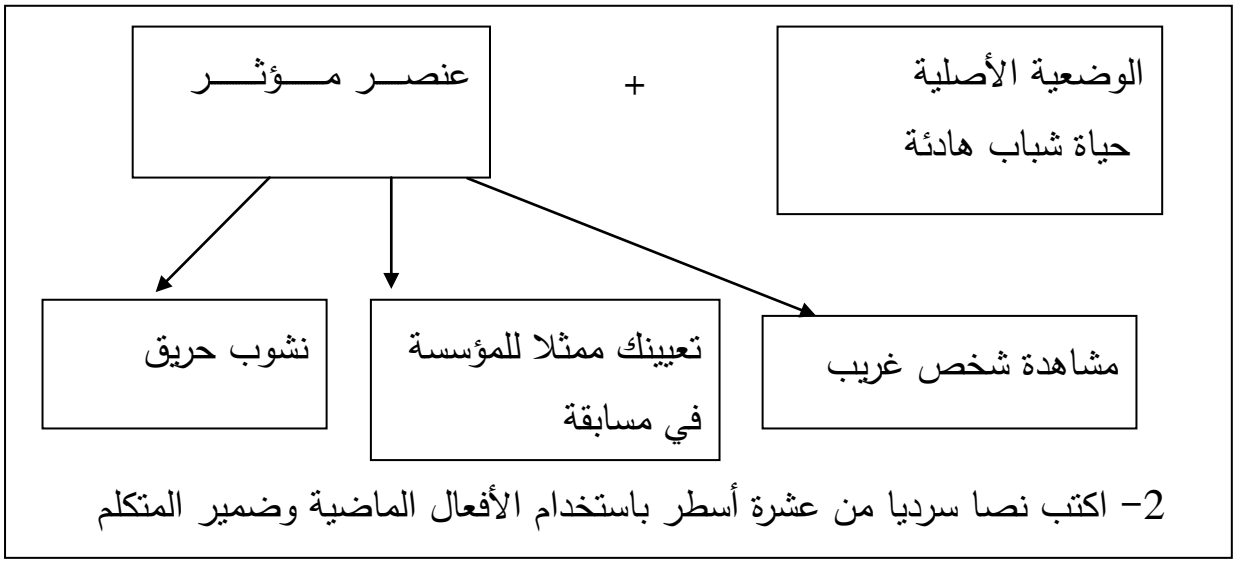
5. التركيب La synthèse: ويشير إلى قدرة المعلّم على التجميع والتنظيم والربط بين الأشياء، ووضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد، فبينما يعمل المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها، فإن معلم يعمل في مستوى

[1] رشدي طعمة: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها**، ص 168.

[2] محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص 50.

التركيب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو،[1] ومن الصيغ الفعلية الموظفة في هذا المستوى ما يلي: ركب، صغ، كوّن، اكتب. مثال: (الكتاب المدرسي، ص 136)

1- اكتب نصا سرديا في عشرة أسطر انطلاقا من المعطيات الآتية:



2- اكتب نصا سرديا من عشرة أسطر باستخدام الأفعال الماضية وضمير المتكلم

وعدد هذه الصيغ في مدونتنا 39 صيغة أي ما يعادل نسبة 19،79 %

6. التقويم L'évaluation: وهو المستوى السادس في مجال المعرفة وأعلاها واعقدها، وفيه "تظهر القدرة على التفكير الناقد، والتفكير التحليلي، وتظهر القدرة على الحكم، وتحديد القيمة أو تقويم حدث ما وفق مستويات محددة أو معايير مسبقة"، [2] وبالتالي فالتقويم هو أكبر من مجرد رأي، أو اختيار إجابة صواب من بين عدة إجابات، فهو يتضمن "القدرة على إصدار الأحكام الخاصة بقيم الأشياء وأهميتها ويعتمد على أهمية الشيء ذي صلة"،[3] ويتطلب من المتعلم "أن يدلي بآرائه ويقوم صحة الحلول والأفكار كما يتطلب منه صياغة أحكام تجاه قيمة معينة"،[4] وهذا المستوى هو أرقى المستويات الخمس الأخرى، يأتي في نهاية تصنيف الأهداف الخاصة بالمجال العقلي،

[1] جودت أحمد سعادة: **استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية**، ص 153.

[2] حسني عبد الباري عصر: **مهارات تدريس النحو العربي**، ص 162.

[3] عبد الرحمان **عدس: دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، ط 2، دار الفكر، عمان، 1420 هـ – 1999 م، ص 40

[4] ميلود زيان: **أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية**، (د ط)، (د ت)، مطبعة هومة، الجزائر، ص 44.

ولا يمكن أن يتم إلاّ بتوافر مكونات أخرى في حصول المعرفة وفهمها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها، ومن الصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى كما يلي : قوّم، احكم، برّر، اكتب.

مثال:

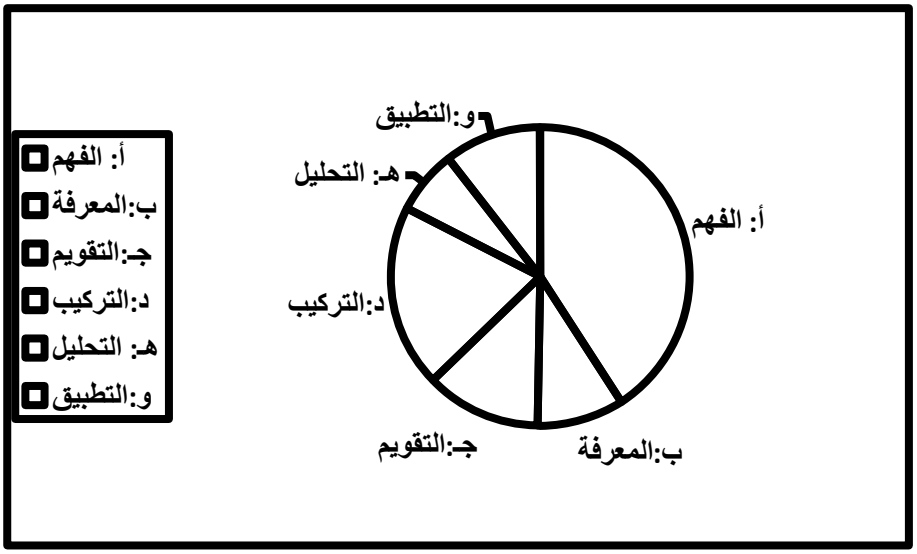
اكتب خاطرة حول فكرة أو قضية أو إحساس أخذ اهتمامك وأستقطب مشاعرك؟

وعدد الصّيغ في الكتاب المدرسي 25 صيغة قدرت نسبتها بـ : 12،69 %

والجدول التالي يوضح نسبة مستويات المجال المعرفي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

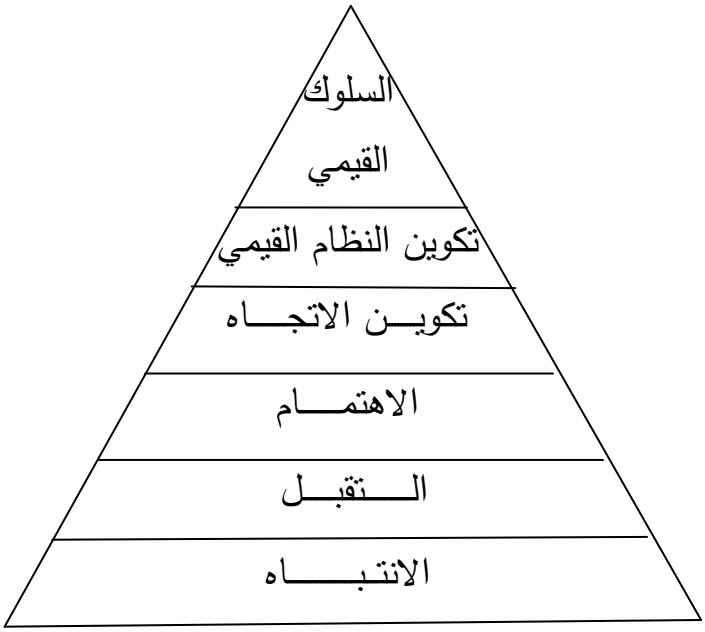
المستوى	العدد	النسبة
المعرفة	19	% 09،64
الفهم	81	%41،11
التطبيق	21	%10،65
التحليل	12	%6،9
التركيب	39	% 19،79
التقويم	25	% 12،69
المجموع الكلي	197	% 100

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



ب. الأهداف المتعلقة بالجانب الوجداني:

ويطلق عليه أيضا المجال العاطفي أو الانفعالي، وتعني الأهداف في هذا المجال بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات، فضلا عن تكوين الاتجاهات والميول والقيم، وتتدرج مستويات هذا المجال من اليسير إلى المعقد، ومن البسيط إلى المركب كما هو موضح في الشكل التالي وفق تصنيف **كوثر كوجك**:[1]



[1] سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط 1، دار صفاء، عمان، 2014 م-1435 هـ، ص 206

1. مستوى الانتباه: يتطلب هذا المستوى جدب انتباه المتعلّم إلى مثير ما، وهذه الإثارة قد تكون عن طريق البصر، أو السمع، أو اللمس...، مما يثير فضول المتعلّم لمعرفة المزيد، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستمع بيقظة، ينتبه، يتابع، يصغي، يحس...

2. مستوى التقبل أو الاستجابة: يتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يملك ردّة فعل؛ أي إنّ هذا المستوى يمثّل مشاركة حيّة من جانب الطالب، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستجيب، يطيع، يجيب بحرية، يناقش، يتقبل، يبادر، يناقش...

3. مستوى الاهتمام: هو المستوى الذي يتميز فيه سلوك المتعلّم بالفعالية والإيجابية في إطار الدرس، وينعكس الاهتمام بالظاهرة التي تجذب انتباهه إلى دفعه لإثارة الأسئلة والنقاشات حولها، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يشير إلى، يعتني بـ، يبدي اهتماما، يتعاون في، يجمع مادة حول الموضوع...

4. مستوى تكوين الاتجاه: تكوين الاتجاه هو الطريق الممهد لتكوين القيم؛ حيث يشرع المتعلّم في التعبير عن وجهة نظره بجرأة وشجاعة، حتى يصبح قادر على الدفاع عن رأيه ومواجهة الآخر، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يختار بحرية، يمارس بحماس، يتبنى فكرة، يبادر بـ، يدافع عن...

5.مستوى تكوين النظام القيمي: هذا المستوى يتطلب تحديد مكانة كل قيمة في وجدان المتعلّم، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم، وأن ينظم تنظيمًا قيّماً طبقّياً يستند إلى سلوك المتعلّم، ومن الأفعال المستعملة في هذا المستوى: يختار، يفاضل، يصنف، يرتب، يوائم ويكيف...

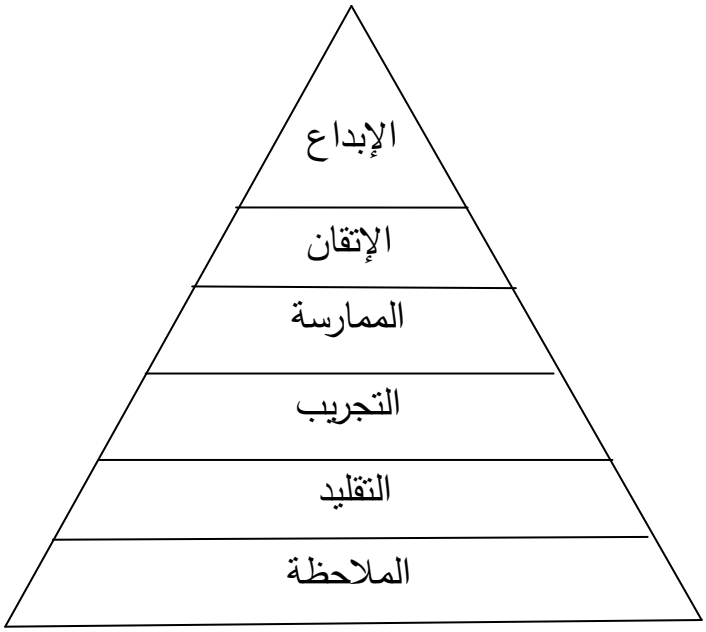
6. مستوى السلوك القيّم: وهو أعلى مستويات المجال الوجداني، وفيه تتكامل الأفكار والاتجاهات والقيّم، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية في المدرسة أو خارجها ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يسلك، يتصرف، يحافظ على، يدافع عن، يتطوع لـ...

واقترح **كراثول** تصنيفا للأهداف في المجال الوجداني يتضمن خمسة مستويات، تبدأ بالسهل، وتنتهي بالصعب وهي على التوالي:[1]

1. مستوى الاستقبال.
2. مستوى الاستجابة.
3. مستوى التقييم.
4. مستوى التنظيم.
5. مستوى تشكيل.

ج. الأهداف المتعلقة بالجانب الحركي:

يهتم هذا الجانب بتكوين المهارات وتنميتها، وهي تلك المهارات التي تتطلب استعمال أو تنسيق عضلات الجسم في التداول والبناء، وكثير من الخبرات التعليمية تصنف في هذا المجال كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون، ووفقاً لتصنيف **كوثر كوجك** كما هو موضّح:[2]



[1] عمران جاسم الجبوريو حمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط 2، دار الرضوان، عمان، 2014 م – 1435 هـ، ص 34، 35.

[2] سعد علي زايرو إيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص 209.

1. مستوى الملاحظة: هو أوّل مستويات تكوين المهارات، وفيه يكون المتعلّمون واعين بما يحدث حولهم، ولا تتحدد الملاحظة بالنظر فحسب؛ إذ يمكن استعمال حواس الإنسان الخمس في عملية الملاحظة، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يراقب، يعاين، يلاحظ، يكشف، ينصت...

2. مستوى التقليد: غالبا ما يكون أداء الطالب في هذا المستوى تحت إشراف دقيق ومتابعة مستمرة من قبل المعلّم، والأداء هنا يكون عن طريق المحاكاة، التي يقلد فيها الصغير الكبير، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينقل، يكرر، يقلد، يحكي، يتبع...

3. مستوى التجريب: في هذا المستوى تتكون ثقة المتعلّم بنفسه، ويعرف أخطاءه في العمل ويتلافاها في محاولاتٍ متكررةٍ، وهو المستوى الذي يتطلب رفع المراقبة عن المتعلّم، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤدي، ينفذ، يتبع نظرية في عمل ما، يطبق ما تعلمه، ينتج...

4. مستوى الممارسة: وهو المستوى الذي يبدأ فيه تكوين المهارة، ومن مظاهر الأداء في هذا المستوى زيادة سرعة العمل، وقلة الأغلاط، وزيادة الإنتاج، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينتج بكميات، يعمل بثقة، يتدرب على، يصنع...

5. مستوى الإتقان: وهو دلالة على تكوين المهارة؛ إذ يعمل على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين، تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة، بحيث يجرؤ المتعلّم على الخروج عن المألوف، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمم، يبني، يبتكر، يطوّر، يكوّن، يؤلف...

6. مستوى الإبداع: الإبداع في هذا المستوى حركي؛ بمعنى قدرة المتعلّم على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة، تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة والإقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفن، ومن الأفعال المستعملة في هذا المستوى: يصمّم، يشيّد، يطوّر، يبتكر، يؤلف، يكوّن...

وقد قام **سمبسون** بتصنيف هذا المجال بالتدرج من السهل إلى الأكثر صعوبة، ويتضمن هذا المجال المستويات الآتية:[1]

1. مستوى الإدراك الحسي.
2. مستوى الميل أو الاستعداد.
3. مستوى الاستجابة الموجهة.
4. مستوى الآلية.
5. مستوى الاستجابة الظاهرة.
6. مستوى التكيف.
7. مستوى الأصالة.

2. **بين النص و الخطاب:**

أ. مفهوم النص:

أ.1. لغة: نصا، النّاصية، واحدة النّواصي أين سيدة الناصية و"النّصاة" لغة طيئية، قصاص الشعر في مقدم الرأس، قال حُرَيْث بن عتّاب الطائي:

لَقـــدْ آذَنـــتْ أهـــل اليمامـــة طَـــيءٌ

بَحَـــربٍ كنـــاصـاةِ الحِصـــــانِ المْشَهَـــــرِ

وليس لها (بديل) نظير إلاّ حرفين: باديةٌ وباداةٌ، وقاريةٌ وقاراةٌ، وهي الحاضرة، ونَصاه نصواً: قبض على ناصيتِهِ، وقيل: مدّ بها، وقال الفراء في قوله عزّ وجل ﴿لَنَسْفَعَنَّ بالنّاصية.﴾ ناصيته مقدم رأسه أي لنعصرَنّهَا لنّأخذنّ بها أي لنُقِيمنّهُ ولِنُذِلّنَهُ. 2

أ. 2. اصطلاحاً: يعدّ تعريف النص مبحثاً صعبا في التراث اللساني العربي نظرا؛ لأن التراث واسع ومتنوع جداً، تحتاج عملية البحث فيه إلى كفاية من الوقت والجهد والحنكة المنهجية والعدة الإجرائية، وذلك لتعدد المنطلقات الفكرية والمعرفية والمداخل الخاصة بدراسته ودراسة النص فيه، ولهذا فإن تتبع هذا المفهوم في التراث اللساني العربي

---

[1] عمران جاسم الجبوري و حمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط 2، دار الرضوان، عمان، 2014م – 1435 هـ، ص 34–35.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**، تر: خالد رشيد القاضي، ط 1، ج 14، 2006 – 1427، باب النون.

لا نراه ممكنًا وفي متناول باحث واحد يكتب مقالا أو يقدم درسًا جامعيًا، وعليه سنختار بعض النماذج من علمائنا الأجلاء لنذكر ببعض من أفكارهم المتعلقة بالظاهرة اللغوية بصفة عامة ومنها النص.[1]

إنّ الجهود التي بذلت في النصف الأخير من القرن العشرين، في أروبا وبعض البلدان الأخرى مثل و.م.أ، واليابان مكنت للنصّ الأدبي من أن يرقى إلى مستوى يمكن أن يلجّ معه عالم التنظير الحقيقي.

ولعل أشهر من تناول النص في فرنسا خصوصًا، **رولان بارت** (Roland Barthes / 1915-1980)، **وجوليا كريستيفا** (Julia Kristeva)، و**جاك دريدا** (Jacques Derida)، **قريماس** (A .J.Grimas)، و**ميشال أريفي** (Michel Arrivé)...، ومن أشهرهم خارج فرنسا نجد أمبرتو إيكو (Umberto Eco)، و**ميخائيل باختين** (Mikhail Bakhtine)، و**رومان ياكبسون** (Roman Jakobson) وغيرهم أيضا.[2]

ومن اللسّانيين كذلك من تعرضّ لمفهوم النص أمثال **دي سوسير** و**هيلمسلايف** وغيرهم كثر.

إنّ كلمة نصَّ "Textus" اللاتينية منشقة من فعل نص Texere، ومعناه بالعربية "نسج"، ولذلك فمعنى النص هو النسيج، ومثلما يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة قماش متينة ومتماسكة، "فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلٍ واحد هو ما يعرف بالنص".[3]

وإذن فالنص مرتبط في مفهومه الأوّلي بمفهوم النسيج والحياكة لما يبذله الكاتب فيه من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة، وكذلك لما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والربط بينها بما يكون كلا منسجما مترابطا، ولما كان النص الأدبي هو مدار نشاطات اللغة العربية، ومن الأفيد للأستاذ أن يتعرف على أهم المواصفات التي

---

[2] ينظر: عبد المالك مرتاض: **نظرية النص الأدبي**، ط 2، دار هومة، الجزائر، 2010، ص 41.

[3] **المنهاج و الوثائق المرافقة**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، مارس 2006، ص 66.

يتميز بها النص الأدبي حتى تؤخذ هذه المواصفات بعين الاعتبار في تناول النصوص بالدراسة، ونجمل هذه المواصفات فيما يأتي:

"يحتمل النص الأدبي معاني متعددة، وهو ما يفسر قابليته للاختلاف في تأويله تأتي الاختلافات في القراءة من أنّ كل واحد منا يقرأ النص في ضوء خبراته وتجاربه مع النصوص وكذلك في ضوء ثقافته ومعرفته بالوجود.

يخضع النص الأدبي إلى نوع من الانتظام في بنيته، مع العلم أنّ هذه البنية تختلف من نمط من النصوص إلى آخر، ورغم ما يلحق بنية النمط – أحياناً – من تغيرات وتطورات، فإنها تبقى محتفظة ببعض الاستقرار النسبي وهذا ما يجعل من السهل وصد ملامحها.

يحتوي النص الأدبي على كثير من الخيال، فهو لا ينقل الواقع كما هو، وهذا ما يجعل صورة الواقع المنعكسة فيه مختلفة عن الواقع الحقيقي، أو هي في الحقيقة صورة مبتكرة تخلق واقعاً جديداً".[1]

عرّفته **جوليا كريستيفا** Kristeva . J في كتاب **سعيد يقطين** "انفتاح النص الروائي" بقولها: "النص جهاز شبه لساني Paralinguistique يعيد توزيع نام اللّسان Langue عن طريق ربطه بالكلام Parole التواصلي راميًا بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة".[2]

وتعريف **جوليا كريستيفا** يحدد النص كإنتاجية Productivité، وعلاقته باللسّان الذي يحصل فيه هي علاقة توزيعية؛ أي علاقة هدم وبناء؛ إذ نجد في النص الواحد ملفوظات مأخوذة من نصوص عديدة غير النص الأصلي.

- وعرّفه **جاكبسون** (Jakobson) انطلاقًا من دراسته لوظائف اللغة المتمثلة في:
- الوظيفة المرجعية Fonction Référentielle
- الوظيفة التعبيرية Fonction Expressive
- الوظيفة الإنتباهية Fonction Phatique

[1] المناهج والوثائق المرافقة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006، ص 66.

[2] بشير ابرير: **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ص 86.

- الوظيفة الإفهامية Fonction conative
- الوظيفة ما وراء اللغوية Fonction Métalinguistique
- الوظيفة الشعرية Fonction poétique

وتعد الوظيفة الأخيرة – الوظيفة الشعرية – هي الوظيفة الأساسية في الخطاب الأدبي، و عليه فإن لتعريف جاكبسون للنص له علاقة وثيقة بمفهوم الوظيفة الأساسية في النص، غير أنّ هذا لا يعني أن باقي الوظائف لا تؤدي دورها، وإنما تتعالق على أداء دورها بما يخدم الوظيفة الشعرية.[1]

– أما **رولان بارت** (R-Barthes) في كتابه "لذة النص" الذي ترجمه محمد الرفرافي، ومحمد خير بقاعي في مجلة، العرب والفكر العالمي – العدد 10 سنة 1990 ص 35 بقوله: "فإنّا سنشدد داخل النسيج على فكرة التوليدية القائلة إن النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، ولو أجبنا عمليات استحداث الألفاظ لاستطعنا أن نصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت "هو نسيج العنكبوت وشبكته".[2]

فلما شبه **رولان بارت** النص بالنسيج الذي منه حصل حجاب جاهز نلبسه ويسترنا ونتخفى فيه ويصبح جزء من شخصيتنا يكون في رأينا قد أصاب الحقيقة؛ لأن النص هو أيضا منتوج لعملية التشابك المستمر، والانسجام والتماسك التي يقيمها الناص.*

وذهب **هاليداي** إلى أن النص هو "اللغة التي تخدم غرضا وظيفيا، أي هو اللغة التي تخدم غرض في إطار سياق ما، وقد يكون النص منطوقا أو مكتوبًا"،[3] فهو هنا يربط مفهوم النص بالسياق، وكذلك من خلال الهدف الذي يؤديه والوظائف التي يقوم عليها وهي:

---

[1] المرجع نفسه، ص 87.

[2] بشير ابرير: **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، ص 88.

* الناص = الكاتب أو منتج النص.

[3] يوسف نوا عوض: **نظرية النقد الأدبي الحديث**، ط 1، دار الأمين، القاهرة، 1994، ص 17

1. **الوظيفة التجريبية:** تبرز في مستوى الاستعمال وتتكون من بعدين، بعد تجريبي والأخر منطقي، الأول يتعلق بالتجربة التي يعيشها الفرد المتكلم في سياق ثقافي واجتماعي، والبعد الآخر يتم من خلاله التعبير عن العلاقات المنطقية المجردة.

2. **الوظيفة التواصلية:** وتتعلق بالبعد الاجتماعي للمتخاطبين، وفيها يتم تحديد زاوية المتكلم ووضعه وأحكامه وتشفيره لدور علاقته في المقام وحوافز قوله لشيء ما في علاقته مع المخاطبة.

3. **الوظيفة النصية:** تتضمن الأصول التي تتركب منها اللغة لإبداع النص.

يعرف **مايكل ريفاتير** (M.Riffaterre) النصّ بقوله: "أنّه ليس إلاّ سلسلة من وحدات [إخبارية]* متعاقبة"،[1] هذا التعريف يريد به أنّ النص ملفوظ خطابي من وجهة اشتغاله في عملية التواصل وما يتطلب السياق من مخاطِب ومخاطَب ورسالة وقناة.

كما يعرفه **براون** و**يوك** بقولهما: "مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"،[2] وهذا التعريف يحمل إشارة صريحة إلى أنّ النص يرتكز على الوظائف وهذه الخاصية من صفة الخطاب.

أما دوبو جراند فيصوّر النص على أنّه: "تجلّ لعمل (Action) إنساني ينوي به شخص أن ينتج نصّاً ويوجه (Orienté) السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات(Relations) من أنواع مختلفة، وهو توال (Progression) من الحالات المعلومية [المعرفية] (Etat de connaissance) والانفعالية (D'émotion) مرتبط بالأعراف الاجتماعية (Conventions sociales) والعوامل النفسية (Facteurs psychologiques) ونصوص أخرى مقارنة بالجملة"،[3] وهو بهذا الطرح يدعوا إلى تضافر الجهود والمساعي المنهجية لتحليل الخطاب تحليلاً وافياً، يشمل التواصل وعناصره، ويمتد إلى المعارف والانفعالات كمحركات اجتماعية ونفسية، تسوغ عملية التواصل والتخاطب

* يقصد بها ريفاتير أن النص يشترك في الوظيفة الإخبارية مع الخطاب وذلك لوجود نية الإخبار.

[1] أحمد مداس: **لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري**، ط1، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، 2007، ص 11.

[2] أحمد مداس: **لسانيات النص**، ص 11، ص 12.

[3] المرجع نفسه، ص 12.

وفي هذا المذهب تؤكد **جوليا كريستيفا** عليه بقولها: "النص الأدبي خطاب يخترق حاليا وجه العلم والايديولوجيا والسياسة....."،[1] وتعرفه أيضا بقولها: "...في سياقات معرفية وتداولية وسوسيو ثقافية وتاريخية"،[2] وهنا توسيع للنصّ ليشمل الملفوظ من حيث هو خطاب والمكتوب من حيث هو نص وتؤكد المساواة بينهما من جهة، وبين المكتوب والمنطوق من جهة أخرى.

أمّا **فان ديك** Van Dyk فقد أتخذ نفس المسلك الأوّل –مسلك **كريستيفا**– من حيث شرطيّ النصية والتواصل، بينما من حيث المفهوم، "أخذ النص/الخطاب، من ثلاث زوايا، أولهما زاوية الحدس Intuition، والثانية زاوية توالي الجمل Suite progression de phrase، والثالثة زاوية أفعال الكلام Actes de parole"،[3] فهو بهذا التعريف حصر مفهوم النص في ثلاث زاويا، فالزاوية الأولى أراد أن يؤكد أنّ النص وحدة منسجمة بغض النظر عن نوعه (مكتوب، منطوق)، أما الزاوية الأخرى كون النص وحدة متوالية، منتظمة، متتالية من الجمل تحكمها قواعد وروابط من أجل تحقيق التعالق والانسجام، وفي الزاوية الأخيرة فتدل على أنّ النص يحمل قيمة تداولية من حيث أفعال الكلام لتحقق الترابط والانسجام.

أمّا **سعيد بقطين** يتوجه على توجه **فان ديك** بقوله: "النص هو مجموع البنيات النسقية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه".[4]

ويقتضي تعريف **آدام** بقوله: "النص بنية متدرجة معقدة تشمل من المقاطع – الناقصة أو التامة– من نفس النوع أو من أنواع مختلفة".[5]

وتعريف المقطع عنده هو"الوحدة المكوّنة للنص تتكوّن من مجموعة من القضايا (القضايا العليا)، وهي نفسها تتكّون من القضايا".[6]

---

[1] المرجع نفسه، ص 13

[2] سعد يقطين، انفتاح النص الروائي، ط 2، دار البيضاء، المغرب، 2001، ص 15.

[3] أحمد مداس: لسانيات النص، ص 14.

[4] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص 12.

[5] أحمد مداس، لسانيات النص، ص 15.

[6] المرجع نفسه، ص 14.

ومن هذا التعريف نخلص إلى أن النص –في رأي **آدام**– سلسلة من المقاطع تكوّنها سلسلة من القضايا الفكرية تربطها وحدات لغوية في بنيتها، لتؤدي المعنى والدلالة والغرض المقصود، فهي سلسلة متصلة مترابطة تحكمها بنيات.

ويعرّف النص على أنّه "مجموعة الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل: فالنص إذاً نموذج للسلوك اللساني الذي يمكن أن يكون مكتوباً أو منطوقاً"؛[1] بمعنى أنّ النص ترجمة للفعل اللساني، وهذا الأخير قيد يكون مكتوباً كما يمكن أن يكون منطوقاً.

أمّا **هالمسلاف** (L Hjelmslev) فيعرّف النصّ بقوله "ملفوظ كيفما كان منطوقاً أو مكتوباً، طويلا أو قصيراً، قديماً أو حديثاً"،[2] وهنا هالمسلاف يؤكد على أن النص ملفوظ ساء كان منطوق أو مكتوب.

ب. مفهوم الخطاب:

ب – 1 لغة: خطَب، الخَطْبُ: الشأن أو الأمر، صغُرَ أو عَظُمَ، وقيل هو السبب الأمر، يقال: ما خطبك؟ أي ما أمرك؟ وتقول: هذا خَطْبٌ جليل، وخَطْبٌ يسير، والخطب الأمر الذي تقع فيه المخاطبة، والشأن والحال، ومنه قولهم، جلّ الخطب أي عظم الأمر والشأن، وفي حديث عمر، وقد أَفْطروا في يوم غيم من رمضان، فقال: الخطب يسيرُ، وفي التنزيل العزيز ﴿قال فما خطبكم أيها المرّسلون﴾ [سورة.]، وجمعه خَطُوب فأما قول الأخطل:

كلمــع أيـــــدي مثاكيـــل مسلبـــــة
يَنْدُبْــن ضَـــرسَ بنـات الـــــدّهر و الخطـــب

إنمّا أراد الخطوب، فحذف تخفيفاً، قد يكون من باب رَهْن ورُهُنٍ وخَّطَبَ المرأة يخطبها، خطباً وخِطبة بالكسر، الأول عن اللحياني، وخطيبتي، وقال الليث: الخطيبتي اسم، قال عدّي ابن زيد، يذكر قصد جديمة الأبرش بخطبة الزبّاء:

لخطيبتــي التـــي غـدرت وخـــانت وهـــنّ ذوات غـــائلــة لُحِيـــــــنا

[1] المرجع نفسه، ص 10.

[2] المرجع نفسه، ص 10.

قال أبو منصور: وهذا خطأ محض خطيبتي همّا مصدراً كالخطبة هكذا قال أبو عبيد، والمعنى لخِطْبة زبّاء، وهي امرأة غدرت بجديمة الأبرش حين خطبها فأجابته وخانت بالعهد فقتلته، وجمع الخاطب: خطابٍ.[1]

ب – 2 اصطلاحا: أخذ هذا الصطلح رواجاً كبيراً في عالم اللسانيات، كون هذا المفهوم شاسع، يقع في تحديده بين الملفوظ والمكتوب كفعل لغوي وعلاقته بالنص شمولية وانسجاماً، واشتغالاً في التواصل، وتحقيقاً للنصيّة وهذا ما تولاه اللسانيون بالدراسة بغية الوصول إلى حقيقة هذا المصطلح.

يحدّد الخطاب بأنّه اللغة التي يسيطر عليها متكلم في حالة استعمال، يكون بذلك مرادفا للكلام (Parole)، وهو أيضا وحدة تساوي أو تفوق الجملة، مكوّن من متتالية تشكّل رسالة ذات بداية ونهاية، وتشتغل اللغة فيه وسيلة تواصل.

يعرفه **رومان جاكبسون** بقوله: "الخطاب نصّ تغلبت فيه الوظيفة الشعرية للكلام"،[2] ومن هذا التعريف نجد أن **جاكبسون** يسوي بين النص والخطاب، مع ضرورة تزامنهما مع الوظائف اللغوية للكلام Fonction de la langue.

أمّا **هاريس** (Z . Harris) فيحدد مفهوم الخطاب بقوله: "ملفوظ طويل أو هو متتالية من الجمل تتكوّن من مجموعة منغلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض"،[3] ف**هاريس** من خلال هذا التعريف يحاول أن يسوي بين النص والخطاب، بين المنطوق والمكتوب، طال أم قصر، تكوّن من جملة أو من عدّة جمل أمّا العناصر والمنهجية اللسانية فهي من صميم اختصاصه.

ويعرفه **إميل بنفنست** (E.Benveniste) بقوله: "هو الملفوظ من وجهة اشتغاله في التواصل، وما يتطلبه السياق الخطابي من مخاطب ومخاطَب ورسالة ووضع ومقام وقناة

[1] ابن منظور: **لسان العرب**، باب الخاء.

[2] أحمد مداس: **لسانيات النص**، ص 10 – 11.

[3] أحمد مداس: **لسانيات النص**، ص 11.

تواصلية،[1] وهذا التعريف يوافق دورة جاكسون في الوظائف اللغويـــة إذ يجعـل بنفنست الوظيفة الإخباريـــة والقصديـــة Intentionnalité وظيفة مشتركة بين النص والخطاب.

في حين نجد **سعيد يقطين** يعرف الخطاب على أنّه "مظهر نحوي، يتم بواسطته إرسال القصة، وأنّ النص مظهر دلالي يتم من خلاله إنتاج المعنى من لدن المتلقي...في الخطاب نقف عند حدود الراوي والمروي له، وفي النص نتجاوز ذلك إلى الكاتب والقارئ انه توسيع مشروع نؤسسه على قاعدة الترابط والانسجام بين الحكي كخطاب والحكي كنص، وبين باقي مكوناتهما في علاقتهما بالقصة"،[2] والمتأمل في قول سعيد يقطين يخلص إلى انه يقارن بين النص والخطاب إذ ذكر بعض الفروقات على مستوى النص والخطاب،في النحو والدلالة، في عملية التواصل، بين الراوي والمروي له، بين القارئ والكاتب، تقوم هذه العملية على أساس الترابط والانسجام والتواصل.

أمّا "عبد السلام المسدي" فيعرف الخطاب في كتابه الأسلوب والأسلوبية بقوله: "خلق لغة من لغة"،[3] وحقيقة الخطاب في دأب المسدي أنها تستجوب الاعتقاد بوجود لغة ذات انسجام نوعي، وعلاقات تربط أجزاءها داخل النظام اللغوي العام، متقارباً مع غيره من الباحثين بمعنى التحوّل من اللغة كمعطى اجتماعي إلى اللغة كمعطى فردي فهو حينئذ ظاهرة أسلوبية خاصة، وخلاصة هذا القول تجعل من الخطاب طريقة تعبيرية ورسالة لغوية، تستند الأولى على الأسلوب من حيث شعرية الانزياح والعدول داخل النظام السيميائي على ضوء ثنائية الكفاءة Compétence والأداء Performance وتستند الثانية على البعد التواصلي لافتراض المُخَاطِبْ والمُخَاطَبْ.

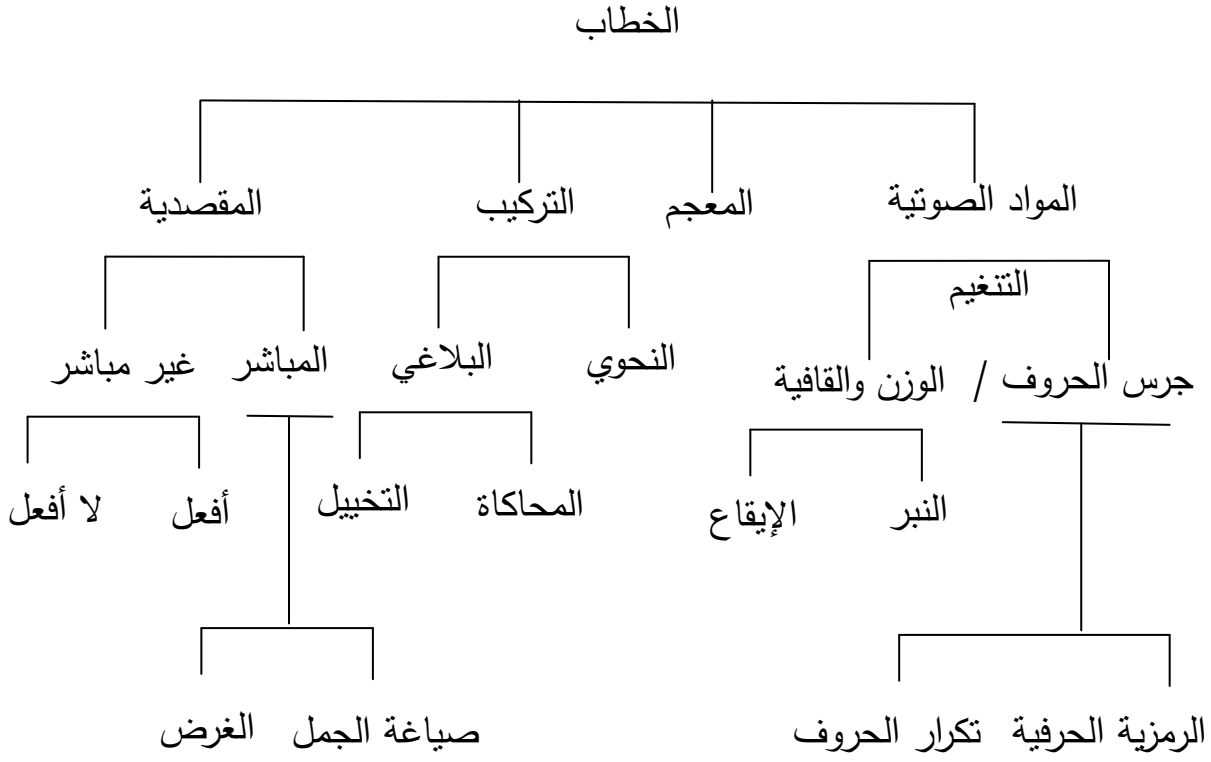
مكونات الخطاب: يمكن أن نجمل مكوّنات الخطاب في الخطاطة التالية: [4]

[1] المرجع نفسه، ص 11

[2] سعيد يقطين: **انفتاح النص الروائي**، ص 32.

[3] عبد السلام المسدي: **الأسلوب** والأسلوبية، ط 2، الدار العربية للكتاب، تونس، 1982، ص 117.

[4] أحمد مداس: **لسانيات النص**، ص 20.



(تقليب الحروف/ الكلمات المحور)

يبدوا من الشكل الاهتمام الواضح بالجانبين اللغوي والإيقاعي؛ لاشتراكهما في الجانب الصوتي، وبالمقصدية لارتباطها بأفعال الكلام، وتغاضى الشكل عن التشاكل (Isotopie) والتباين (Alotopie)، فالخطاب في كليته هو اللغة تتقاطع مع المقصدية في الأفعال الكلامية، كما تتقاطع مع الإيقاع في المواد الصوتية.

والخطاب بهذا الشكل لا يبدوا بالصورة التي يجب أن يكون عليها من وجوه أوّلها، أنّ المعجم عنصر موجود وكفى والكلمات المحور ليست من مكوّناته، بل هي من المواد الصوتية، وثانيها أنّ التركيب بنوعيه غير متوازن؛ لأن النحوي منه تحديد لا غير بنيما البلاغي يمتد إلى المحاكاة والتخييل.

الفصل الثّاني

النّص الأدبيّ في مرحلة التّعليم المتوسّط

1. مفهوم النص الأدبي: إن ضبط مفهوم شامل لهذا المصطلح يستوجب تحديد مفهوم النص على حدة والأدب على حدة، لنخلص إلى:

أَنّ النصّ هو صيغة الكلام الأصلية التي صدرت عن المؤلف، وجمعها نصوص وحين نقول: نصّ الحديث كذا...، ونقصد متنه دون سلسلة الشد، وحين نقول: نصّ شعري، نقصد القصيدة كلها أو جزءًا منها يعطي فكرة تامة، وكذلك الحال في قولنا نصّ نثري، فقد يكون النص من كتب التاريخ القديمة أو من الخطب أو من الأمثال...إلخ، وعليه يكون مفهوم النص كلام المؤلف دون تحديد نوعه كأن يكون أدبا، شعراً، خطبة، رسالة، شرحاً أو قصة... إلخ، وقد اعتاد المتعلّمون أن يقرؤوا نصوصاً مختارة من الشعر والنثر...، ومن القرآن والحديث...، ومن الكتب والرسائل.

وأمّا المفهوم الآخر–الأدبي– محدداً للنصّ بقصره على الأدب فقط، بمفهومه الخاص، باستثناء نصوص في التاريخ والجغرافيا والعلوم...لأنها ليست من الأدب،[1] وهذا الأخير هو الكلام المعبّر المؤثّر عن المنظوم والمنثور، وهو تعريف ينطبق على الشعر وعلى النثر.

أ. مفهوم الأدب:

أ.1. لغة: الأدب في اللغة، مشتق من أدب، الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس سميّ أدبا؛ لأنه يؤدّب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح وأصل الأدب الدعاء ومنه قيل للصنيع يدعى إليه الناس: مدعاة ومأدبة.[2]

أَدَبَ الرجل يأدُبُ: أَدباً فهو أديب.

الأدب: أدَبُ النفس، والأدب: الظرف وحسنُ التناول وأدُب بالضمّ فهو أديب من قوم أدباء، والأدْبَة والمأدبة كل طعام صنع لدعوة وعرس.

والأدب مصدر قولك أدب القومَ يأدِبهم بالكسر أدبا إذا دعاهم إلى طعامه، والأدب: العجب.[1]

---

[1] ينظر: عبد القادر أبو شريفة و حسين لافي قزق: **مدخل إلى تحليل النص الأدبي**، ط 4، 2008م – 1428 هـ، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ص 7.

[2] ينظر: عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق التدريس اللغة العربية**، ط 1، 2013 م – 1434 هـ، دار الرضوان، المملكة الأردنية الهاشمية عمان، ص 246.

أ.2. اصطلاحاً: عرفه **قطب** بأنه: "تعبير موح عن قيّم حيّة ينفعل بها ضمير الفنان هذه القيم تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون وبين بعض الإنسان وبعض".[2]

عرفته موسوعة **وبسترز** بأنه: "الكتابة بتعبيرات وصيغ خاصة تفرض مجموعة من الأفكار، وللأدب مجموعة من الأشكال منها: الشعر والرومانسية والتاريخ والسير والمقالات".[3]

ب. مفهوم النص:

ب.1. لغة: النص في اللغة: النصّ: رفْعُكَ للشيء، نَصَّ الحديث ينصّه نصّاً، رفعه وكل ما ظهر فقد نص، يقال نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصته إليه ونصّت الظبية جيدها: رفعته، ونصّ الرجل نصًّا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصُّ كل شيء منتهاه.[4]

ب.2. اصطلاحا: عرفها ظافر بقوله: "مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة حتى نهاية المرحلة الثانوية وتتنوع بين المقطوعة الشعرية والقصيدة والخطبة والرسالة والمقالة والقصة والمسرحية".[5]

عرفه **الهاشمي** بأنها: "نصوص يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة أو مترابطة، وتعد وسيلة للتدريب على التذوق الأدبي".[6]

ج. مفهوم النصوص الأدبية:

المقصود بالنصوص الأدبية مقطوعات مختارة يتوافر لها حظ من الجمال الفني تحمل الطلبة على التذوق الأدبي.

---

[1] ينظر: عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ص 246.

[2] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ص 246.

[3] المرجع نفسه، ص 247.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 247.

[5] المرجع نفسه، ص 247.

[6] المرجع نفسه، ص 248.

ولدراسة النصوص الأدبية قيمة تربوية كبيرة، فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الإحساس.

والنصّ الأدبي نهر تصّب فيه بقية روافد اللغة، فهو يخدم تجويد القراءة في التجويد النطق، وصحة الأداء، وتمثيل المعنى ويخدم النحو في المحافظة على سلامة الضبط، ويخدم الإملاء في الرسم الإملائي الصحيح وما يحصل عليه الطالب من فائدة في الفروع المختلفة من خلال النص الأدبي.

ومن هنا فالطالب أحوج ما يكون إلى دراسة النصوص الأدبية، لتنمية الجانب الوجداني لديه، فهي تحرر عقله وتنقله إلى عالم الخيال، ليعيش بعض الوقت مع اللحظة الشعرية والصورة الأدبية.

والنصوص الأدبية ضرورية لحصول النطق الصحيح للكلام سواء أكان نظماً أو شعراً، وهذا النطق يكون بالحفظ والسماع المستمرين؛ لأن حفظ النصوص الأدبية يعين على تكوين الحاسة الفنية التي تتذوق الأدب، ويوسع خيال الطلبة، وينمي عندهم القدرة على النطق الجيّد والتعبير الصحيح، فالإنسان في مواقفه بالحياة يحتاج إلى الاستشهاد بأي من الذكر الحكيم والحديث الشريف، والشعر البليغ، والبيان الساحر، وقديما قالوا: "من حفظ حجة علا من لم يحفظ".

ويقول الشافعي:

عِلْمِـي معـي حيـث يَمَمْـتُ ينفعني

صـدري وعـاء لـه لا بطـن صنـدوق

إن كنت في البيت كان العلم فيه معي

أو كنت في السوق كان العلم في السوق

إنّ دراسة النصوص الأدبية تنمي لذا الطلبة القدرة على الفهم والاستنتاج وتكوين الأدب لديهم لحملهم على قراءة وحسن الإلقاء والقدرة على النقد.[1]

2. وصف المرحلة المتوسطة:

[1] ينظر: فاضل ناهي عبد عون: **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها**، ط 1، 2013 م – 1434 هـ، دار صفاء، عمان، ص 157 – 158 – 159.

إنّ المرحلة المتوسطة هي المرحلة التي تفصل بين الطور الأوّل من التعليم الابتدائي، والمستوى الثانوي، ونركز على المرحلة المتوسطة؛ لأهميّتها التعليمية، فهي مرحلة وسطية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ولذلك تلقى عليها مهمات وتبعات جسام، ينبغي للمشتغلين بالتربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها، فهي تقوم بوظائف ثلاث مهمة وحاسمة ومتكاملة في آن واحد:

1. تصحيح وتقويم ما حصل في المرحلة السابقة؛ أي تحسين مستوى المتعلّم ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية.

2. تمكين المتعلم من تطوير كفاءته، وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية ارتقاء بما سبق تعلمه في المرحلة السابقة.

3. إعداد المتعلّم لولوج التعليم الثانوي بالحدّ المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها.

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم المتوسط حلقة جوهرية من حلقات التعليم، وأيّ ضعف فيها أو تقصير أو سوء تدبير سينعكس انعكاساً سلبياً –كما هو واقع الحال اليوم– على التعليم في المراحل المقبلة، وإذا كانت العناية بالمرحلة المتوسطة بصورة عامة مسألة أكيدة، فإن العناية باللغة العربية فيها أكثر تأكيداً، ففي هذه المرحلة يدخل المتعلم مرحلة حرجة، إمّا أن يتقن فيها اللغة اتقانا جيدّاً يمكن البناء عليه، وإمّا أن يسقط في بؤرة الضعف والخطأ فلا يخرج منها إلاّ بجهد ومعاناة وصبر.

ولا شك أنّ تطوير تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة من الضروريات الحضارية التي يفرضها الحفاظ على الهوية الوطنية والقويمة –بما أنّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد – وتستدعيه ضرورات معرفية إستراتيجية، تتمثل في مواجهة السيل المعرفي الجارف، الذي تفرضه الأمم الأخرى بلغاتها، وبما أنّ عملية تطوير اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يتطلب رصداً للظواهر الإيجابية منها سلبية.

3. أسس اختيار النص الأدبي:

إنّ اختيار النصوص الأدبية يمثل عصب اختيار المحتوى اللغوي، فهنا نلجأ إلى النصوص الأصلية، وإن كنّا لا نستبعد تبسيط النص في مراحل تعليمية معينة، وأن تكون

النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها، فالغالب اختيار النصوص التي تهّم المتعلّم، والنصوص التي تيسّر له فهم المجتمع الذي يتعلم لغته، ونطبّق هنا معايير اختيار النصوص الأدبية بالإضافة إلى معايير أخرى، منها أهمية الموضوع، صعوبة النص، أسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم.

وتعليم اللغة نشاط عملي يتجدد كلّ يوم، وهو يفرز تجارب وخبرات جديدة، ويكشف عن مشكلات لم تكن معروفة، ويقترح حلولا كانت غائبة، ولكل لغة خصائصها، ولكل تعليم أهدافه، على أن ذلك كله لا يعني إلاّ شيئاً واحداً هو ألاّ يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتيا أو حسبما تسوق الصدفة، وإنّما يجب أن يكون وفق منهج علمي يتخذ معايير موضوعية وتتكامل فيه مجالات التخصص.[1]

ومن أسس تدريس النص الأدبي نجد: [2]

1. مراعاة ميول المتعلّمين، فيعطون من المواد ما يلائمهم، ويتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم لكي يستفيدوا من التعلّم.

2. العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم، وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها.

3. تشويق الطلبة إلى العمل، وترغيبهم فيه حتى يعملوا، فإنّ من يعمل برغبة لا يتعب في دراسة النصوص الأدبية.

4. مراعاة عالم المتعلّم، والتفكير فيه قبل أي شيء آخر، والعمل على إعداده للحياة التي تنتظره ليُفاد من التعليم النظري والعلمي.

5. إيجاد روح التعاون، بأن يتعاون المتعلّم مع المعلّم، والمعلّم مع الطالب للوصول إلى الغاية المرجوّة من ذلك النصّ الأدبي.

---

[1] ينظر: عبده الراجحي: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، 1995، الإسكندرية، ص 74.

[2] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص 57، 58.

6. تشجيع المتعلّمين على أن يتعلموا بأنفسهم ويعتمدون عليها، ويثقون بها في أعمالهم وبحوثهم للتوّصل إلى التذوّق الأدبي، وألاّ يستعينوا بـالمعلّم إلاّ عند الضرورة والشعور بالصعوبة.

7. استثمار النشاط الذاتي للمتعلّمين في فهم النصوص الأدبية من أجل الاندماج في محتوى النص والتفاعل معه.

4. أهداف تدريس النص الأدبي:

لتدريس النص الأدبي أهداف كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

1. "تدريب المتعلم على جودة النطق.
2. سلامة الأداء وتمثيل المعاني.
3. دقة فهم المعاني.
4. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية وتقدها.
5. تذوق بلاغة كلام الله تعالى وإدراك أسراره.
6. تنمية المهارات اللغوية للطلبة.
7. تهذيب المتعلم بالمعاني الرفيعة والقيم النبيلة التي تشتمل على النصوص.
8. تمكين المتعلمين من تذوق ما في النص الأدبي من صور فنية ومعانٍ سامية وأساليب رفيعة".[1]
9. "تمكين المتعلمين من فهم التعبير الأدبي والتفاعل معه والاستجابة لما فيه من فكر وشعور.
10. تزويد المتعلمين بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة بوساطة ما يقرأ ويحفظ من شعر ونثر.
11. تنمية قدرة المتعلمين على التعبير الفصيح، وتزويدهم بالثروة اللغوية المتمثلة في المفردات والتراكيب.

[1] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، صص 268، 269.

12. تمكين المتعلمين من تذوق ما في النصوص الأدبية من صور فنية ومعان سامية، وأساليب دقيقة.
13. استعمال الذاكرة في الحفظ والتذكر والتصوّر والتخّيل.
14. تهذيب المتعلمين بالمعاني الرفيعة والقيم النبيلة التي تشمل عليها النصوص الأدبية.
15. تنمية قدرة المتعلمين على إجادة الأداء وحسن الإلقاء وتمثيل المعاني.
16. تحبيب الأدب إلى نفوس المتعلمين، وتشويقهم إلى الاستزادة من قراءته وحفظه".[1]
17. "تدريب المتعلم على التفكير المتواصل المنظم.
18. تسهيل إدراك المتعلم للمعاني، والتعبير عنها بوضوح وسلامة.
19. وتنمية الثروة اللغوية والفنية لذا المتعلمين بفضل ما يُعرض عليهم من أمثلة وشواهد.
20. تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب".[2]

5. مراحل تدريس النص الأدبي:

1. التحية: أبـدا الـــدرس بالتحيـــة العربية الإسلاميـة وبالترحيب وأقول:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أهلاً وسهلاً ومرحباً بكم

بسم الله الرحمان الرحيم

2. المراجعة: أوجه بعض الأسئلة للتأكد من فهم التلاميذ للدرس السابق وهي كالتالي:

س 1:..... ج :.....

س 2:..... ج :.....

س 3:..... ج :.....

[1] فاضل ناهي عبد العون: **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها**، ص 160.

[2] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ص 219.

3. التمهيد: أطـــرح الأسئلـــة التـــي توجـــه الطـــلاب إلـــى الـــدرس الجديــد:

س 1:..... ج :.....

س 2:..... ج :.....

س 3:..... ج :.....

4. إعلان بدء الدرس:

ثم أعلن عن الدرس الجديد وأقول:

قبل هذا درستم/ درستن الدرس .....كان عنوانه ..... وندرس اليوم الدرس .....عنوانه.....[1]

5. القراءة النموذجية من طرف المعلم/ المعلمة: أقرأ النص المكتوب على الملصقة على الحائط بصوت عالٍ وبنطق سليم مرّة أو مرتين، وأقول:

الآن أقرأ النّص.

أنظروا/أنظرن إلى النص واستمعوا/ واستمعن جيّداً.

6. التكرارات:

أ.التكرار الجماعي:

أقرأ الدرس مع المتعلّمين جملة جملة، وأقول:

اقرؤوا/اقرأن جميعاً معي.

ب.التكرار الفئوي "تصف الجماعي":

أقسم الفصل في مجموعتين: تقرأ المجموعة الأولى مع الأستاذ وتسمع الثانية فقط، ثم تقرأ المجموعة الثانية مع الأستاذ وتسمع الأولى فقط.

ج. التكرار الفردي: يقرأ النص المتعلّم/ المتعلّمة فرداً فرداً ومثلا أقول:

- اقرأ يا .....اقرئي يا.....من يقرأ/تقرأ؟
- اقرأ يا .....اقرئي يا.....من يقرأ/تقرأ؟

[1] ينظر: الحافظ عبد الرحيم الشيخ: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط 1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2013، ص 111، 112.

7. الشرح:

أ. شرح المفردات:

أشرح المفردات أوّلا حسب مستوى المتعلّمين بوسائل التوضيح التالية: "نموذج، صورة، الرسوم، التمثيل، الترادف، التضاد، الترجمة".[1]

المفردات	المعاني
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

ب. شرح المعنى العام:

اشرح المعنى العام للنص بالصور والأسئلة أو الترجمة:

.....

.....

8. القراءة الصامتة: أطلب من المتعلّمين أن يقرؤوا/ يقرأن الدرس قراءة صامتة، وأقول: أقرؤوا/ أقرأن الدرس بصوت صامت.

9. التقويم والأسئلة: وبعد قراءة صامتة أسأل المتعلّمين من الدرس المدروس لتأكد فهمه كالتالي

س 1:.....

س 2:.....

س 3:.....

ثم أطلب القراءة من المتعلّمين فرداً فرداً، وأقوم بتصحيح الأخطاء النطقية أثناء القراءة ومثلا أقول:[2]

[1] الحافظ عبد الرحيم الشيخ: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص 112، 113.

[2] نفسه، ص 113، 114.

اقرأ يا.....من يقرأ هذه الجملة

اقرأ يا.....من يقرأ هذه الجملة

10. التدريبات: بعد الشرح يأتي دور حل التدريبات، ويتم حلها بالوسائل الآتية:

التدريب الأوّل: بالملصقة اللوحة الجيبية/ السبورة / الشفوي

التدريب الثاني: بالملصقة اللوحة الجيبية/ السبورة / الشفوي

التدريب الثالث: بالملصقة اللوحة الجيبية/ السبورة / الشفوي

التدريب الرابع: بالملصقة اللوحة الجيبية/ السبورة / الشفوي

التدريب الخامس: بالملصقة اللوحة الجيبية/ السبورة / الشفوي

11. الكتابة: أكتب بعض المفردات أو الجمل بخطّ واضح على السبورة وأقول:

الآن هكذا أكتبوا/ أكتبن على الكراسات

- المفردات: ....
- الجمل: .....

.....

12. الواجب المنزلي: أكلف الطلاب بحفظ الدرس، أو بحل بعض التدريبات في المنزل وأقول: أكتبوا/ أكتبن التدريب الثاني/ الثالث في الكراسات بالمنزل

أو:

أحفظوا/ أحفظن الدرس جيّدا في المنزل.

13. الخاتمة: في نهاية الدرس أقول:

قد انتهى الدرس وشكراً على حسن استماعكم مع السلامة إلى اللقاء.[1]

أتمنى لكم التوفيق بالخير والرّشاد.

* **المراعاة:** يجب على المعلم مراعاة النّقاط الرّئيسة أثناء عمليّة التّعليم، وهي كالتالي:[2]

1. إدارة الفصل وتهيئته.

[1] ينظر: الحافظ عبد الرحيم الشيخ: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص ص 114، 115.

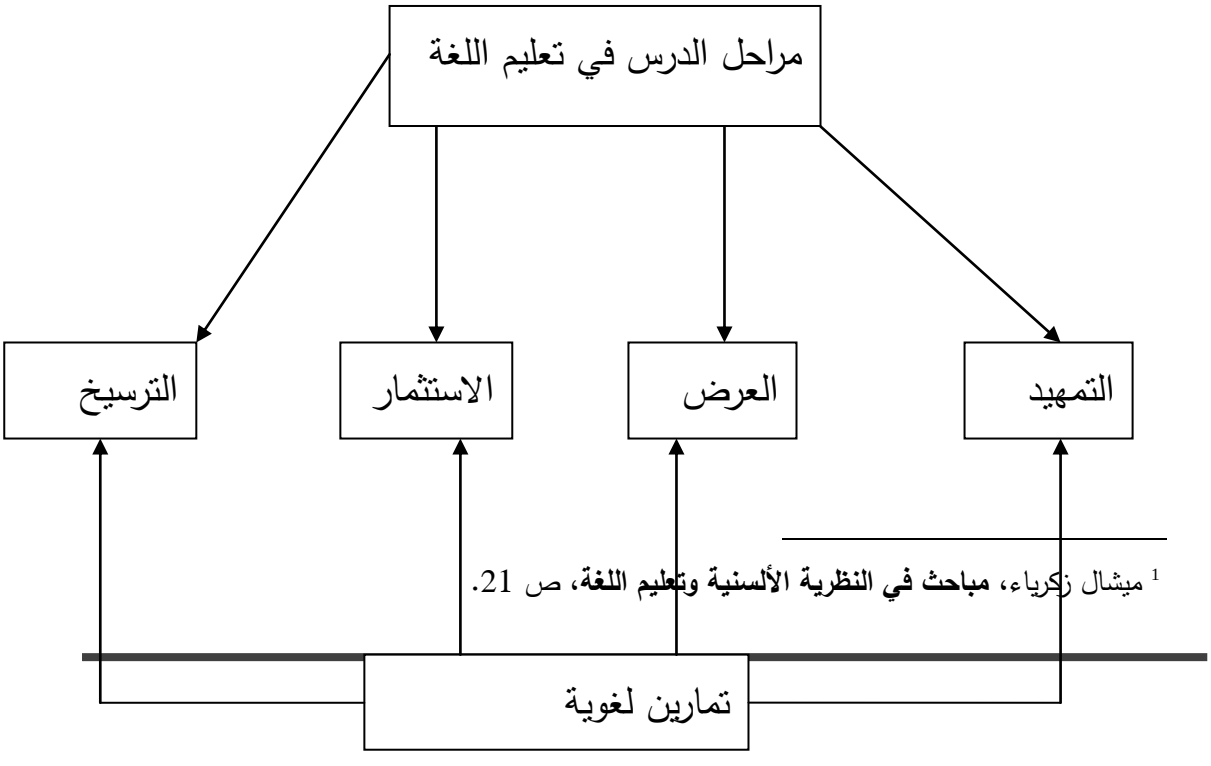
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 115، 116.

2. النطق، الصوت، المخارج.
3. الأداء والأسلوب.
4. استخدام الوسائل التعليمية.
5. تطبيق خطوات الدرس.
6. رعاية الزمن المحدد.
7. مراعاة تعليم المهارات اللغوية الأربع "الاستماع، الكلام، القراءة، التحدث".
8. كيفية إعداد الدرس.
9. تقديم الدرس.
10. خطْ ورسم المعلم/المعلمة.
11. مشاركة المتعلّمين وحيوية الفصل.
12. شخصية المعلم/المعلمة.

***مراحل الدرس في تعليم اللغة:**

إنّ التمارين اللغوية وسيلة للمراجعة والمراقبة؛ حيث يلجأ المعلم إليه قبل الشّروع في الدرس الجديد، ويتوصل من خلال إجاباتهم إلى معرفة مدى استيعاب المتعلّمين للدرس المقدم سابقا، ومدى جاهزيتهم لتلقي الدرس الجديد، فواقع الدرس اللغوي كله تمرّس ورياضة متواصلة؛ حيث نجد أنّ جميع خطوات الدرس تتطلب تمرينات لغوية.

والشكل التالي يوضح ذلك:[1]



[1] ميشال زكرياء، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، ص 21.

5. طرائق تدريس النص الأدبي:

إنّ المعلّم الجيدّ هو الذي يعرف أحسن الطرق وأكثرها نجاحا في تقديم الدّرس أو إيصال الفكرة إلى المتعلّمين، وطريقة التّعليم تعني الأسلوب الذي يتبعه المعلّم مع متعلّميه في عرض المادّة التّعليميّة، والوصول إلى تحقيق أهدافه، وهناك عدّة طرق للتدريس نفصّل الحديث عنها، فيما يأتي:

- **صفات الطريقة الجيّدة في التعليم:**

1. أن تثير تفكير المتعلّمين وتجذب انتباههم.
2. أن تشرك كلاّ من المتعلّمين والمعلّم في عرض الدّرس على نشاط المتعلّم.
3. أن تهتم بالمناقشة والحوار، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
4. أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.
5. أن تستجيب لميول المتعلّمين؛ أي أن تقوم الطريقة على تنبيه رغبة في نفس المتعلّم، بتحفيزه وترغيبه في التعلّم، فعلى المعلّم أن يذكر للمتعلّمين مثلا: خبراً في جريدة، أو موقفا ما–حقيقياً أو مصطنعاً– يثير رغبة المتعلّم في تعلّم الدرس.
6. أن تقوم طريقة التعليم على أساس أن يكون للمتعلّم غاية يريد الوصول إليها من التعليم، مما يدفعه إلى العمل بنشاط ليصل إلى تحقيق هذا الغرض.
7. أن تعتمد هذه الطريقة على خطوات محددة يسير وفق خُطاها كلّ من المتعلّم والمعلّم للوصول إلى الغرض المنشود.[1]

- **أنواع طرق التدريس:**

إنّ تعدّد طرق تعليم النّصّ الأدبيّ، يطرح تساؤلات عدّة عن مدى فاعليّة هذه الطّرق ونجاعتها في تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة. ويجمع المعلّمون على صعوبة

[1] ينظر: الحافظ عبد الرحيم الشيخ: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص ص 49، 50.

المفاضلة بين هذه الطّرق؛ لأنّ لكلّ طريقة مزاياها وعيوبها، ومواقف تستدعي تطبيق واحدة دون الأخرى.

وكل طريقة استحدثت لأهداف خاصة، فربما تكون طريقة أحسن من الأخرى في مجال خاص، ولأهداف خاصة، لكن من الممكن أن تكون عيوبها أكثر من مزاياها عند مقارنتها بالطرق الأخرى.

ويرى علماء تعليم اللغة العربية أنه لا توجد طريقة مثالية أو خاطئة مائة في المائة، وأنّ كل هدف تناسبه طريقة دون أخرى، وأنّ مناسبة الطريقة للهدف يتوقف على إمكانات المعلم والمتعلم والكتاب والمادة المتعلمة والبرامج والوسائل المتاحة.

إنّ الطرق التي استحدثت متعددة، ويختلف بعضها عن البعض كليّا، كما يمكنها أن تتلاءم فيما بينها، أو تتشارك مع بعضها البعض في أهداف معيّنة، وقد يكون بعضها أكثر تطوّرا، وهي كما يلي: إلقاء، استقصاء، استقراء، المناقشة، الاكتشاف، الطرائق الحديثة: المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج.

أ. **طريقة الإلقاء:** ومعناها معروف أي أن يكون المعلم هو الذي يتكلم ويلقي الدرس معتمداً على عباراته وشرحه، فهذه الطريقة لا تعتمد إلاّ على شرحه، ولا حيلة للتلاميذ إلاّ الاستماع و الحفظ.

وهي طريقة لا تعنى إلاّ بالمعلومات وإلقائها على الطلاب، سواء كانت لها وظيفة عند الطلاب وفي الحياة أم لا، وعلى الطالب الحفظ من أجل الامتحان والتلميذ في هذه الطريقة سلبي والنشيط فيها هو المدرس فقط: فهو الذي يتكلم، والتلميذ يسمع والمدرس هو الذي يفهم ويشرح والمتعلم يجلس ولا يشارك.[1]

ب. طريقة الإستقراء:

نشأت هذه الطريقة على يد الألماني ***فردريك*** **هاربارت** (F.Herbert) في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20.

تقوم الطريقة الاستقرائية على الملاحظة والمشاهدة للوصول إلى الأحكام العامة، بها يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى «القوانين العلمية أو الطبيعية»، قيل أنها

[1] الحافظ عبد الرحيم الشيخ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 60، 61.

تستند إلى أساس فلسفي مفاده أنّ الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع المعرفة، بغية الوصول إلى صورتها الكلية، بعد تتبع أجزائها.

ورأى هاربارت أنّ العقل البشري مكوّن من مجموعة المدركات الحسية، التي تتكوّن نتيجة للأحاسيس التي تأتي بها الحواس، والتي تتصل بالبيئة.

وهي تستند على مبدأ "انتقال أثر التعلّم"، يبدأ المعلم باستثارة المعلومات القديمة، ثم ربطها بالجديدة عن طريق التعميم أو القاعدة.

ويعّد الاستقراء كذلك من طرق التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل، لذا تصلح للمراحل الأساسية، لأّن العقل ينتقل فيها من الخاص إلى العام، أي من الجزيئات إلى القواعد العامة، ومن الجمل والأمثلة إلى التعميمات، وهو أسهل على التلميذ.

وتمتاز الطريقة الاستقرائية بأنها تثير تفكير الطلاب، و تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة، وتنطلق من المفهوم، أي من اللغة إلى الأحكام وهو انطلاق طبيعي، لأنّ اللغة أسبق من الأحكام واللغة.*

ويتبع المدرس في الطريقة الاستقرائية الخطوات المنطقية الخمس وهي:

"1. التمهيد.

2. عرض النماذج اللغوية.

3. استقراء القاعدة.

4. الربط والموازنة.

5. التدعيم والتطبيق".[1]

وهي الطريقة التي يعمد فيها المعلّم إلى الاشتراك مع متعلّميه في استنباط خصائص كلّ نص أدبي، ثم تجمع هذه الخصائص بعد انتهاء المتعلّم من دراستها، ثم إطلاق الأحكام والحقائق على هذه النصوص وعلى الخصائص الفنية لهذا العصر الذي ينتمي إليه النص الأدبي.

* هنا إشارة إلى نشأة اللغة.

[1] أنطوان الصباح: **تعليمية اللغة العربية**، ص ص 127، 128، 128.

فعند دراسة الأدب الجاهلي مثلا يقدّم المعلّم عددا من النصوص لدراستها من حيث المبنى والمعنى، بحيث يستنبط الطلاب الخصائص لكل نص على حدة، ثم بعد ذلك تجمع هذه الخصائص لتكوّن معًا سمات الشعر الجاهلي.

فبدلا من أن يقال للمتعلّمين إن شعر زهير بن أبي سلمى يتصف بـ"حسن الإيجاز، حذف فضول حشو الكلام، وإجادة المدح وتجنب الكذب فيه، وتجنب التعقيد اللفظي والمعنوي، وقلة السخف والهذر لذلك كان شعره عفيفا يقل فيه الهجاء".

وهنا يقدم المعلّم نماذج متعددة من شعره، يقوم المتعلّمون بتحليلها، حتى يتوصلوا بأنفسهم إلى كشف وتبيان خصائص شعر زهير المتمثلة بالعناصر المكتوبة أعلاه.

إن تدريب المتعلّمين على عملية اكتشاف الحقائق بأنفسهم، أمر مهم جدا في إدراك كنه وحقيقة العمل الأدبي من حيث الرموز والقوالب والأنماط والمبنى، إذن فالطريقة الاستقرائية تنمي في المتعلّم القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والتذوق، كما وتنمي لديه الدقة في الحكم، وبهذا يتجنب المتعلّم تكرار العبارات المحفوظة من أن الأسلوب يتسم بالجزالة.[1] والمتانة والعاطفة والصدق، وما شبه ذلك من ألفاظ جاهزة. وخلاصة القول فإن الطريقة الاستقرائية تتسم بالإيجابية على المدرسين؛ إذ يجب تبنيها في تدريس النصوص الأدبية، ولكن يجب أن يكون من الواضح أن للطريقة في تدريس الأدب أثر كبير في نجاح المعلّم، فالمعلّم المؤهل والناجح يستطيع أن يبتكر الطريقة الملائمة في تفاعله مع المتعلّمين ومع المادة التي يقوم بتعليمها، كما أنه يكون قادرًا على خلق المواقف الإيجابية في التّعليم؛ لأنه لا يضع نفسه في قالب واحد يتكرر في الدروس كافة، وإنما يخلق لنفسه الطرائق المرنة المحققة للأهداف.[2]

هـ. طريقة الاستقصاء: تعد طريقة الاستقصاء من الطرائق المهمة في عملية التعليم والتعلم، "فهي تسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للمتعلم، لأنها تمثل طريقة علمية في البحث والتفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات وإعطاء

[1] ينظر: نادر مصاروة: **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة**، (د.ط)، ص 322، 323.

[2] نفسه ، ص 323-324

الحلول المناسبة"،[1] والمقصود بالاستقصاء عامة هو أن يبحث الفرد معتمدًا على نفسه للوصول إلى الحقيقة والمعرفة، وقد يواجهنا لدى دراسة مفهوم الاستقصاء في عملية التعليم والتعلم نوع من الغموض، وعدم الإبانة والتداخل مع مفاهيم أخرى، فنجد أن هذا المفهوم يستعمل مرادفاً لمعانٍ ومضامين أخرى كالتفكير الناقد والتفكير التأملي، ومرادف لطرائق تدريس، مثل طريقة حل المشكلات والاستقراء.

ومن المتعارف عليه أن الاستقصاء من حيث القائمين عليه يعني مدى مساهمة كل من المعلّم والمتعلّمين في القيام بهذا الاستقصاء، وبشكل عام يقسم الاستقصاء إلى قسمين:

أ- الاستقصاء الحر.

ب- الاستقصاء الموجه.

ففي الأول تترك الحرية الكاملة للمتعلّمين في اختيار الطريقة، والأسئلة، والأسلوب والأدوات المساعدة...إلخ، وهذا النوع يعطي المتعلّم فرصة استعمال العقلية والمعلومات التي لديه، في حين أن المعلّم يستاثر في الآخر بدور كبيرفي توجيه المتعلّمين والإشراف عليهم. ومن محاسن طريقة الاستقصاء نجد أيضا:

- تنمي القدرات الفكرية والعقلية والمعرفية لدى المتعلّمين.
- تزيد ثقتهم بأنفسهم.

لكن هذا لا يعني أنها عديمة المآخذ، ونذكر منها على سبيل المثال:

- لا يمكن تطبيقها في جميع المواد الدراسية.
- تحتاج إلى جهد كبير ومصادر عديدة ومعلومات واسعة.

د. طريقة المناقشة: يمكن أن نعرف المناقشة على أنها: "عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعلمي-تعلمي معين حول موضوع ما أو

[1] سعد علي زاير وإيمان إسماعيل زاير: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط 1، 1435 هـ - 2014 م، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 252، 253، 255، 256.

مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها".[1] والمناقشة تختلف تبعا لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهي نوعان:

1. **المناقشة الحرة:** وترمي إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة، التي تأتي نتيجة الحركة الحرة للعقل في موضوع أو وضعية ما.

2. **المناقشة الموجهة:** تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضا عن طريق المتعلّمين، ولكنها بالمقارنة مع المناقشة الحرة تركز على موضوع معين، من أجل الوصول فيه إلى قرار.[2] ويمكن تنفيذ طريقة المناقشة بإتباع الخطوات الأساسية التالية:

1. تحديد المكان والزمان التي تجري فيه المناقشة.
2. تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافها.
3. إعداد الأسئلة لإثارة المناقشة حولها بما يمكن أن تقوده للإجابة عنها إلى الحلول المطلوبة أو الأهداف المراد تحقيقها.

وهذه الخطوات في حدّ ذاتها تقودنا كذلك إلى شروط المناقشة الفعالة، وهي:

1. الوعي بالأهداف المراد تحقيقها.
2. أن تكون الفرصة متاحة لاستعمال المناقشة.
3. أن لا يتجاوز عدد المجموعة عشرين متعلما وان لا يقل كذلك على أثنين.

ومن مميزاتها الإيجابية نذكر ما تيسر لنا منها أو أهمها وهي:

- أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المعلم.
- أنها كذلك تمكن المدرس من التعرف على مستوى متعليميه ومدى استعدادهم.

وهذه المميزات لا تنفي أنها قد تتوفر فيها بعض المآخذ على سبيل المثال:

- التدخل الزائد من المدرس في المناقشة، طغيان فاعليته على فاعلية التدريس.
- إستحواذ عدد من المتعلمين على المناقشة.[3]

---

[1] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل زاير: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص 242.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 243.

[3] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم سلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط 1، 1434هـ -2014 م، دار الرضوان للنشر والتوزيع، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ص 183، 185.

و. **طريقة الاكتشاف:** يعرف الاستكشاف عامة بأنه "الوسيلة التي عن طريقها يكتسب الفرد المعرفة بنفسه مستعملا في ذلك مصادره وطاقاته الخاصة".[1]

ومن الشروط الأساسية للتعلم بالاكتشاف هو ألا تعرض المادة على المتعلّمين في شكلها النهائي؛ إذ ينبغي أن يعيد تنظيمها، أو أن يقوم بتحويلها على نحو آخر أن يتمثلها في بيئته المعرفية، فالاستكشاف بباسطة يعني أن لا تقدم المعلومات جاهزة إلى المتعلّم، وإنما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمه كيف يتعلم بنفسه، ولطريقة الاستكشاف أنواع عدة منها:

1. **الاستكشاف الموجه:** بمعنى مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المتعلّمون في الموقف الصفي، تحت إشراف المعلّم المختص.

2. **الاستكشاف الحر:** وهو أعلى مرحلة من الاستكشاف الموجه؛ إذ يترك المتعلّم فيه ليختار مشكلة بحثه من خلال ملاحظاته ومطالعته الخارجية، وتتبع مصادر المعرفة ويكون دور المعلّم هنا بسيطا وغير ملزم أحياناً.

ولطريقة الاستكشاف كما هو معلوم خطوات بيداغوجية، تؤهلها لأن تكون ناجحة وفعّالة، نذكر أهمها:

- تحديد الأهداف السلوكية.
- الاستنتاج عن طريق إلقاء الأسئلة من أجل الوصول إلى القاعدة أو التعميمات.
- التقويم وهو المرحلة الأخيرة للتأكد من صحة المعلومات والتعميمات.

وبما أنه لكل طريقة محاسن ومآخذ، فهذه الطريقة أيضا لا تلبث أن يكون لها مجموعة من المحاسن والمآخذ، فمن محاسنها نجد:

- تعويد الطلبة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة مواجهة منطقية سليمة.
- تنمي الشعور بالألفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف.
- تنمية الأهداف الشخصية لدى الطلبة وشحذ الهمم لتحقيقها.

ومن مآخذها أيضا نذكر:

[1] سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة وطرائق تدريسها**، ط 1، 1435 هـ – 2014 م، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 249.

- لا تصلح للمراحل الأولية من التعليم ولا تستخدم في كل المواقف.
- تحتاج إلى معلّم معد ومدرب تدريبا عاليا.[1]

ز. **طريقة الاستنتاج (القياسية):** القياس هو "انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على الجزئي أو جزيئات داخله تحت هذا الكلي، وتعد الطريقة القياسية من أقدم الطرائق وفيها يتم الانتقال من القانون العام إلى الخاص ومن المبادئ العامة إلى النتائج، وتعد إحدى طرائق التفكير التي يتمكن العقل بموجبها من إدراك الحقيقة".[2]

وحتى تكون هذه الطريقة ناجحة لا بد من إتباع الخطوات التالية:

1- التمهيد والمقدمة: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها المتعلّمون للدرس، والشروع في تنفيذه، وبذلك يتكون لديهم خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه إليه.

2- عرض القاعدة: يتم في هذه الخطوة الإعلان عن القاعدة وكتابتها بخط واضح على السبورة، وإبرازها إن وجدت وسيلة تعليمية، ويوجه انتباه المتعلّم نحوها بحيث يشعر أن هناك مشكلة تتحداه، وأنه يجب أن يبحث عن الحل.

3- تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر المتعلّمون بالمشكلة، يطلب المعلّم في هذه الخطوة أن يعطيّ المتعلّمون أمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما.

4- التطبيق: بعد أن يقدم المعلّم أمثلة كثيرة ووافية بمشاركة المتعلّمين، يكون المتعلّم قد وصل إلى الشعور بصحة القاعدة وجدواها.

وهذه الطريقة كذلك لها محاسن حققتها في المجال التربوي، كما لها مآخذ وجهت لها من طرف المختصين والمتتبعين لهذه الطرق، فإذا تحدثنا عن إيجابياتها يمكن ذكر منها:

- أنها سريعة ولا تستغرق وقت طويل لأن إعطاء القاعدة العامة فيها يكون أسرع.
- أنها تصلح للتدريس في المراحل الثانوية والجامعية وهي مرغوبة أيضا.

ومن سلبياتها كذلك نجد:

- لا تهتم بالقدرات العقلية لأنها تعتمد على حفظ القاعدة واستظهارها.

---

[1] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة وطرائق تدريسها**، ص ص 250، 251، 252.

[2] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ص 190.

- نسيان المتعلمين قواعدها لعدم بذلهم جهد في استنباط قواعدها.[1]

ج. الطرائق الحديثة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج:

إنّ مسعى رصد هذه الوثيقة المرافقة يتمثل في الوقوف على العناصر الأساسية في بناء مناهج السنة الرابعة متوسط، لمادة اللغة العربية، والعمل على شرحها بما يجعل الأساتذة قادرين على التعامل مع هذه المناهج وتنفيذ معطياته.

إنّ منهاج اللغة العربية، مبني على المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية، ويتم تفعيله بدلالة المقاربة النصيّة من حيث مقاربة تعليمية " Approche didactique".

وإذا كان المنهاج يمثل مخططا نظرياً للمقررات الدراسية فإن حسن التعامل معه يقتضي تفعيل هذه المقررات من هذا الجانب، فيجد المعلّم في هذه الوثيقة المرافقة نشاطات تطبيقية من شأنها أن تأخذ بيده؛ ليتمكن من استيعاب أساليب التّعليم في ظل المقاربة بالكفاءات.[2]

وعلى وجه الإجمال إن العناصر التي تمثل مركز ثقل المناهج تتمثل فيما يأتي:

أ. المقاربة بالكفاءات: إن الحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي هو في حقيقة الأمر حديث عن الطموح إلى تنظيم العملية التعليمية–التعليمية بقصد الرفع من فاعليتها، وبالتالي الرّفع من مردوديتها، وتجاوزه لممارسة الفعل التربوي القائمة على الحدس والتخمين والنسبية في تحقيق النتائج. ذلك؛ لأن المقاربة بالكفاءات تتصف بإستراتيجية تربوية محكمة تقوم على أساس الإدماج، والسعي إلى تكوين شخصية المتعلم تكوينا كليا عن طريق بناء معارفه ومعارفه الفعلية والسلوكية.

ويتواصل الحديث في هذه الوثيقة عن المقاربة بالكفاءات، بنية إرساء بيداغوجيا الكفاءات في الفعل التربوي لدى المعلّمين.[3]

---

[1] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: **مرجع سابق**، ص 271.

[2] المنهاج والوثائق المرافقة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006، ص 58.

[3] المرجع نفسه، ص 58.

إن ما يجب أن يؤمن به المعلّم–عندما يتعلق الأمر بالحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي– هو أن بناء المناهج باعتماد هذه المقاربة لم يكن محض مصادفة، وإنما جاء استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف، وتقدم تقنيات الإعلام والاتصال التي تؤثر تأثيرا واضحًا على مظاهر الحياة البشرية، فكان لزاما على المدرسة أن تبني مناهج جديدة تجعل المتعلمين يتعلمون كيفيّة أداء دورهم في نظام اجتماعي معرفي، وأن يتعلموا –أيضا– كيف يتعلمون بصفة دائمة و مستمرة.

وإدراكا لما للمدرسة من مسؤولية في تزويد المتعلمين بأدوات تمكنهم من توظيف معارفهم، ومواجهة وضعيات –مشكلة– ذات دلالة تتطلبها الحياة المعاصرة، فقد تم تجاوز التصور الكلاسيكي للبرامج التعليمية الجاهزة، التي تقدم محتويات المواد على شكل مجزأ دون أي ربط بينها، إلى مقاربة "*منهاجية*" دينامية، دائمة تضفي الانسجام على مخططات تكوين المتعلّمين، وتمنح معنى للتعلمات، وتمكنهم من بناء كفاءات ومعارف أوسع، دائمة موجهة، يمكن تجنيدها في مجالي الحياة والعمل.

وإن طموح المناهج الحالية المبنية على بيداغوجيا الكفاءات، تهدف في جوهرها إلى جعل الفعل التربوي بمضامينه العلمية والثقافية، يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة يبعد مواطن الغد، ويجعله إيجابي التفكير والفعل، قادرا على التكيف والتفاعل السريع.[1]

مواطن الغد الذي يؤمن بالعمل قيمةً، وبالتفوق ميزةً، وبالإبداع فضيلة في مجتمع أساسه التلازم بين الحرية والمسؤولية والإنتاج والإتقان، وعلى العموم إن أساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون قادرا من أن يجعل نفسه مفكرا باحثا، منتجًا ومبدعًا، قادرًا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

ب. الكفاءة وخصائصها:

و في تعريف الكفاءة بالنسبة إلى الحقل التربوي بأن "الكفاءة مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية التي تسمح بأداء دور، أو وظيفة أو نشاط بشكل

[1] المناهج والوثائق المرفقة، ص 60.

مناسب وفعّال"،[1] علما أن للكفاءة مفهوما إدماجيا بحيث إنها تأخذ بعين الاعتبار المحتويات والنشاطات الممارسة، وكذا الوضعيات التي تمارس في سياقها هذه النشاطات، إذا فالكفاءة معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة موارد وإمكانيات (معارف، علوم، استعدادات، طرائق، تفكير....إلخ) وتحويلها في سياق معين وذلك لعلاج مختلف الوضعيات المصادفة أو لتحقيق إنجاز معين.

مع العلم أن الكفاءة يتضاءل شأنها وتختفي إذا توقف الشخص عن ممارستها وعليه، فكلما مارسنا هذه الكفاءة زاد حجم كفاءتنا؛ لأنّ من صفات الكفاءة الاستمرارية والديمومة في ممارستها، وبهدف تعميق الفهم نفضل القول –فيما يأتي– في خصائص الكفاءة:

1. **توظيف مجموعة من الموارد:** إن الكفاءة –كما سلف الذكر– تتطلب تسخير جملة من الموارد، وهذه الموارد مختلفة ومتنوعة مثل: المعارف، والمعارف الفعلية المتنوعة والمعارف السلوكية، والقدرات ألخ... وفي غالب الأحيان فإن هذه الموارد تكوّن خاصية الإدماج في الكفاءة، ومن منطلق ما تقدم يمكن القول إن الكفاءة ليست محصورة في استخدام مورد ومصدر واحد فقط، فمواردها ومجالاتها متنوعة ومتعددة.[2]

2. **الكفاءة ذات طابع النهائي:** إن المتعلّم الذي يحصل على كفاءة ما، يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية، ومعنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة إلى المتعلم، وهذه الدلالية هي التي تدفعه إلى توظيف جملة من التعلمات للإنتاج، أو القيام بعمل، أو لمعالجة وضعية مطروحة في نشاطه المدرسي أو حياته اليومية.[3]

3. **الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** إنّ تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض، مثال ذلك: كتابة تقرير حول الحرية الفردية والحرية الجماعية

[1] المناهج والوثائق المرافقة، ص 60، 61.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 61.

[3] المرجع نفسه، ص 61.

موجه للنشر في مجلة بخصوص إشكالية التعايش السلمي، فالوضعيات ذات المجال الواحد الجديرة بالإشارة إليها تتمثل فيما يأتي:

- ✓ تكيف الفرد مع نمط الحياة الاجتماعية.
- ✓ تعديل الفرد لسلوكه بما يوافق تقاليد الحياة الاجتماعية.
- ✓ خصائص التعايش السلمي.
- ✓ علاقة التعايش السلمي بحرية الفرد والجماعة.[1]

4. **الكفاءة ذات خصائص مادوية في الغالب:** مما لا شك فيه أن هناك كفاءات متقاربة بالرغم من انتماءها إلى مواد مختلفة، مثل كفاءة البحث في ميدان العلوم الاجتماعية، فإنها ليست غريبة عن كفاءة البحث في العلوم الطبيعية، غير أن ما يجدر ذكره أن مساعي البحث تختلف من مادة إلى أخرى.

مع العلم أن بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد؛ أي إنّ تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

وهناك كفاءات في الحياة العلمية مجردة تماما من النسب إلى المواد، كأن يكون الشخص –مثلا– كفءًا في تسيير الاجتماعات والملتقيات أو قيادة في المدنية.[2]

5. **قابلية الكفاءة للتقييم** : الكفاءة تقيم –أساسا– بدلالة المنتوج، وفي مجال التعليم –خصوصا– يقيم المتعلّم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتماد جملة من المعايير، في مقدمتها جودة الإنتاج وملائمة هذا الإنتاج بالمطلوب إلخ... وباختصار، حين نقبل على تقييم كفاءات المتعلمين، لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في وضعية معقدة يدعو علاجها تجنيده لمعارفه ومهاراته، ومختلف إمكاناته بما في ذلك معارفه الفعلية ومعارفه السلوكية، علما بأن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقييم، وهي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس.

[1] ينظر: المنهاج والوثائق المرفقة، ص 61.

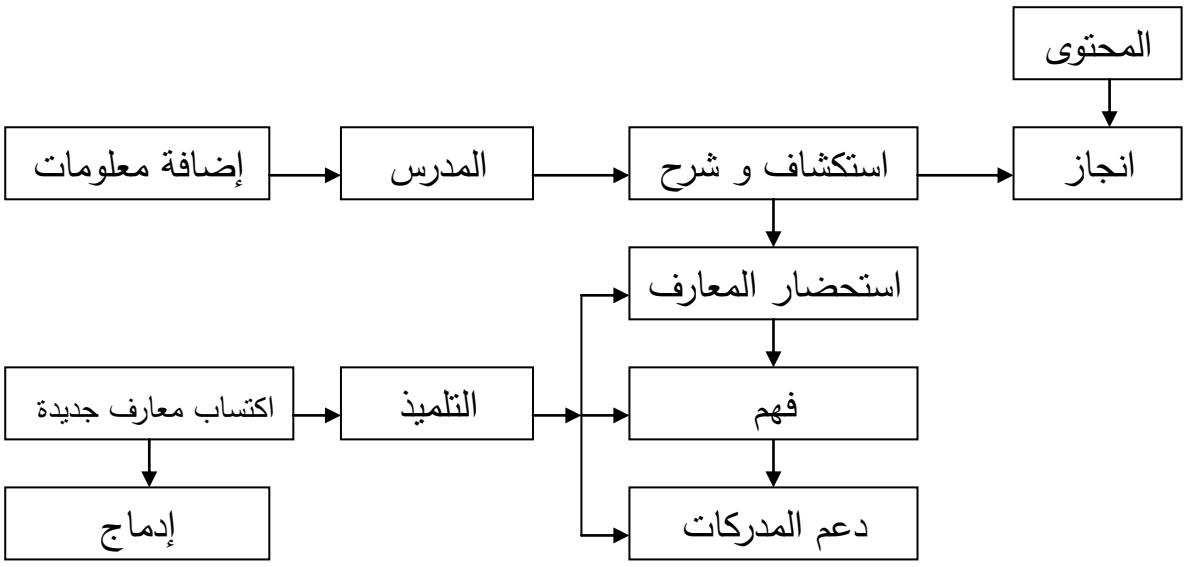
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 62.

وفي حديثنا عن خصائص الكفاءة أشرنا إلى خاصية ارتباط الكفاءة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، وبالنظر إلى أهمية هذه الوضعيات، نرى أنه من المفيد تسليط الضوء عليها حتى يزداد فهم المعلّم لها، فيتوسع إدراكه للمقاربة بالكفاءات.[1]

إنّ المقاربة بالكفاءات تقترح تعلماً اندماجياً غير مجزأ يمكن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية، واكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملا إيجابيا؛ أي إنها بيداغوجيا تريد من المتعلم أن لا يُبقيَ معارفه المكتسبة نظرية، بل يحوّلها إلى المجال العلمي التطبيقي لتخدمه في حياته المدرسية والعائلية ومستقبلاً في حياته بصفته راشداً وعاملاً ومواطناً، هذا ونشير إلى أنّ الفاعلية تبقى أهم مظهر في التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات.

وإنما يكون التّعليم فعّالاً، إذا كان نابعا مباشرة من الأهداف؛ حيث إنّها لب العملية التعليمية التعلّميّة، وكذلك إذا توفر الحافز الذي يسهم في إذكاء الفعل التربوي، ويجعل المتعلمين أكثر إقبالاً على التفاعل مع النشاط مع الحرص المعلّم على إثراء النشاطات بما تحتاج إليه من أنواع المعارف، وعنايته بتوفير التدريب الملائم للمتعلمين.[2]

ويمكن أن نمثّل لهذه الطريقة بالخطاطة التالية:



[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 62.

[2] ينظر: المنهاج والوثائق المرفقة، ص 65.

وهذه الطريقة أيضا يمكن أن تثري رصيد المتعلّمين من المعلومات، ولكن الكفاءات والخبرات المسبقة فردية، فلا يمكن أن نبني منهجا دراسيا هامًا بمدركات فردية كما أنها قد تستغرق وقتا لاكتشاف الخبرات الفردية، وهذا الوقت يعتبر –تربويا– وقتا ضائعًا، والمعلّم يجب عليه بالدرجة الأولى –إداريا– إنهاء البرنامج المقرر، وبذلك يجد نفسه قد عاد إلى الطريقة التقليدية من تلقين للمعارف، ومشاركة المتعلّمين مشاركة تقليدية أيضا، ولم يُدمج المتعلّم الإدماج المرجو في العملية التعليمية التعلّميّة، وكذلك فهذه الطريقة لا يمكن أن نستفيد منها كمنهج موحد في التدريس؛ لأن المدركات تختلف من تلميذ إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى، وبذلك لا يمكن أن تعمم على كل المدارس الجزائرية.

الفصل الثّالث

الجانب التطبيقي

I. دراسة وصفية تحليلية للكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

1- فاعلية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية .

يعد الكتاب المدرسي أداة مهمة من أدوات التعليم، يفوق دوره فيه دور بقية الوسائل المساعدة الأخرى، كالسبورة، الخريطة، الصورة...إلخ يلجأ إليه كلٌّ من المتعلّم والمعلّم؛ لأنه مصدر أساسي للمعرفة، وسند مهّم في طريقة الإعداد وتحصيل المعلومات.

وهو وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية التّعلّميّة، واستبداله بغيره من الوسائل؛ لأنه: "ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس بل إنه صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنمّا هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي، معينة للتلاميذ على فهمه".[1]

ويعرف فرنسوا ريشودوا (François Richaudeau) الكتاب المدرسي Manual scolaire بأنّه:"عبارة عن وسيلة مطبوعة منظمة من أجل استعمالها في مسار التعليمي أو سياق تكويني معيّن، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية، إيديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية وتعتمد أشكالاً للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين"،[2] ويعد الكتاب المدرسي وسيلة تربوية مكتوبة لعمليات التعلّم والتعليم، والتي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كلّ من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلّم، والكتاب المدرسي عامة هو الكتاب الذي يتوفر بين أيدي التلاميذ والمعلمين في المواد الدراسية المختلفة، وفق البرنامج الرسمي الذي يعّد للمرحلة أو المستوى الذي يُؤَلف له، وهو غالبا ما يكون مشفوعاً بالتطبيقات والتمارين المتنوعة عقب كلّ درس أو مجموعة من الدروس، وعليه فإنّ الكتاب المدرسي هو: "الكتاب الذي تعرض فيه بطريقة منظمة مادة مختارة في

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون:**الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه،** (د.ط)، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962 م، ص 7.

[2] F.Richaudeau: **conception et production des Manuals scolaires**, guide pratique, Paris, UNESCO, 1979, p : 51.

موضوع معين، وقد صيغت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفاً بعينه في عمليات التعليم والتعلّم".[1]

إنّ الحديث عن الكتاب المدرسي لا يتضح إلاّ حين تقرنه بعمليتيّ التربية والتعليم لكونه وسيلة فاعلة محركة لهما، وإذا كانت العملية التربوية عملية معقدة متشابكة الأجزاء، تهدف إلى بناء فرد متكامل وعمادها في ذلك المعلم والكتاب، فلا بد إذن من إدراك أهمية الدّور الذي يضطلع به الكتاب ممزوجا بدور المعلم؛ حيث لا ينفصل دور الواحد منهما عن الآخر"والكتاب المدرسي بعد ذلك لا يمكن أن يتخلف عن مكان الطليعة في هذه العملية، وإنّ المدرس إذ كان هو العامل الذي يبدأ عملية التعليم مع التلميذ فإنّ الكتاب المدرسي هو الذي يبقي عليها مستمرة بين التلميذ نفسه إلى أن يصل من التعليم إلى ما يريد"،[2] وتبدو أهميته كمصدر للمعرفة لكل من المعلّم والمتعلّم بما يقدمه لهما من معلومات تعين الأوّل على إعْداد دروسه وفق نمط معين، وتعين الآخر على استيعابها ومراجعتها متى شاء.

وما يزيد من أهمية في نفوس المتعلّمين، ويضفي على العملية التعليمية التّعلّميّة طابع الفاعلية، كلمته المطبوعة من حيث قيمتها ورسميتها التي قد تطغى أحياناً على مكانة المدرّس نفسه "فمع أنهم ينظرون أليه على انه مصدر المعرفة فإنّ الكتاب المدرسي ينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة، وعِظم تأثيرها... ولذلك هو في نظر التلاميذ أقوى سلطة علمية لا يتطرق الشك إليها".[3]

2- علاقة الكتاب المدرسي بالعملية التعليمة:

إنّ أي مفهوم للكتاب المدرسي لا يكون دقيقاً وواضحاً ومحققاً للأهداف التي تنشدها المنظومة التربوية، ما لم يكن مراعياً لعناصر العملية التعليمية منفردة ومجتمعة في آن واحد، ومبيّناً علاقتها بالكتاب المدرسي.

[1] أحمد أنور عمر: **الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي**، (د.ط)، دار المريخ، م.ع. السعودية، 1980، ص 09.
[2] أبو الفتوح وآخرون: **الكتاب المدرسي**، ص 03، 04.
[3] المرجع نفسه، ص 04.

وحتى يؤدي الكتاب الوظيفة المنوطة به ينبغي أن يضع مؤلفوه في الحساب كلّ عناصر العملية التعليمية التعلّميّة، مراعين تلك العلاقة التفاعلية التي تحققها فيما بينها، فتتضافر لتمنح له ذلك النجاح المنتظر؛ لأنّ أيّ إهمال لجانب من جوانبها يؤدي في النهاية إلى قلة فائدته وقصوره عن أداء وظيفته، وعناصر العملية التعليمية التعلّميّة معروفة تتمثل في: المتعلم، المعلم، المحتوى التعليمي، وسنحاول أن نتحدث عن هذه العناصر كلّ على حدة مبرزين علاقتهما بالكتاب المدرسي:

أ- الكتاب المدرسي والمتعلم:

إنّ الكتاب المدرسي يعّد المصدر الرئيسي للمعرفة بالنسبة للتلميذ إلى جانب معلمه، ومرجعاً أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته ويرجع إليه باعتباره سجّلاً مطبوعاً وليس قولاً مسموعا[1]، لتثبيت ما ينبغي تثبيته، أو لحل تمارينه عقب كل درس أو فصل، أو لتحضير ما يجب تحضيره من دروس أو نصوص.

فمن الناحية النفسية يظهر اهتمام التلميذ بكتابه المدرسي إيمانا منه بأن معلوماته تكتسب صفة الصحة والرسمية، ويؤكد ذلك ميله في كثير من الأحيان إلى <<أن يقيس صحة ما يصل إليه من المعلومات والحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلم بمدى اتفاقها مع ما يقرأ في كتابه المدرسي>>[2]

أما من الناحية التربوية فإن الكتاب ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة والخبرات ومهارات وسلوكات معينة وهذا ما يجعله يؤدي الوظيفة التي تحتاج إليها عملية التربية والتعليم، حيث يكون <<وسيلة مفيدة في يد التلميذ يفيد منها استرجاع دروسه، واستذكار كل ما فاته منها، كما يساهم في توزيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدم له من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المربي عن تقديمها أثناء الدرس لضيق الوقت، أو لموانع أخرى قاهرة، فدوره حينئذٍ يكون مكملا لدور المدرّس>>[3]، ومن ذلك كله

[1] محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد الثالث، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية، 1990 م، ص 246.

[2] أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص 04.

[3] مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985 م، ص 18.

يكتسب الكتاب قيمته العلمية وتترسخ هذه القيمة وتزداد تجليا متى أحسن اختيار مادته، وأحسن عرضها وتكييفها حسب مستوى من تقدم له من التلاميذ والمرحلة الدراسية التي تعد لها.

ب- الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي:

ليس الكتاب المدرسي كأي كتاب آخر، ولا تتحكم فيه نفس العوامل التي تتحكم في الكتاب الموجه للعامة، أو العوامل التي تتحكم في الكتاب الأكاديمي ولو كان كأي كتاب آخر لما خضع إلا لذوق القارئ، ولكنه يؤلف لغرض خاص ويتميز عن غيره بما يحتويه من مادة علمية وتربوية ذات طابع خاص أتيح لها من الإنتقاء والاختيار والتكييف والتوجيه والتنظيم ما يؤهلها لتحقيق جملة من الأهداف في جوهر ما يراد بلوغه ويسعى المربون من أجل تحقيها.

وبذلك لا يكون الكتاب مدرسيا إلا إذا رُوعِيَ فيه حسن تكيف مادته للواقع المدرسي بمتطلباته المختلفة، ورُوعِيَ فيه مناسبتها لمستوى التلاميذ من حيث نضجِهم العقلي وحاجاتهم وميولهم النفسية ومهما تعددت العوامل التي تتحكم في الكتاب المدرسي فإن مادته ينبغي أن تتوفر فيها جملة من المواصفات:

- أن تكون مسايرة للسياسة التربوية المقررة والأهداف التربوية المنشودة.
- أن تكون مطابقة لمفردات البرنامج.
- أن تكون مناسبة مع الحصص المخصصة لها.
- أن تعتمد الدقة والحداثة.
- أن تتماشى مع مستوى التلاميذ، ومع خصائص كل مرحلة من مراحل نموهم، فكل مرحلة من مراحل التعليم يجب أن يكون لها كتبها الخاصة بميزاتها الخاصة <<فلا يكون الكتاب في المرحلة الثانوية مثلا مختصرا لكتب المرحلة العالية كما أن الكتب التي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصرا لكتب المرحلة الثانوية>>[1]
- أن تكون نابعة من الحياة الاجتماعية بما فيها من مشاكل وتساؤلات مع اقتراح الحلول كلما أمكن ذلك.

[1] محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، ط 4، دار الفكر العربي، 1975م ، ص 250.

- أن تعتمد على التطبيق بهدف توضيح النظريات.

ج- الكتاب المدرسي والمعلم:

يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية وأساسية تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته أما الجهات المسؤولة من جهة وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادته – التدريس– ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكّنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها.[1]

كما يعتبر الكتاب المدرسي المنظار الذي يوضح للمعلم خطة العمل ويحدد له المستوى العلمي الذي لا ينبغي له أن يرتفع عنه، ذلك لأنه <<يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحي بها، والمدرس لا يملك إلاّ أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتماشى مع الكتاب المدرسي والتلميذ بدوره لا يملك إلاّ أن يتأثر بطريقة التعلّم التي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسي>>[2]

ومهما يكن من أمر، فإن الكتاب المدرسي والمعلم يكمل أحدهما الآخر<<فكلاهما متمم للأخر ولا تتوقف عليهما عملية التعليم فحسب، بل أنّ كل تطور وتقدم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب والمدرس>>[3]

3- وصف المدونة:

1- البيانات العامة

1-1 المستوى سنة الرابع متوسط.

2-1 اسم الكتاب : اللغة العربية.

3-1 تأليف: الشريف مريبعي–مصباح بو مصباح، رشيدة آيت عبد السلام، هاشمي محمد.

---

[1] مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، ص 230.

[2] أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص 08.

[3] محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، ص 242.

4-1 تنسيق وإشراف: الشريف مريبعي.

5-1 الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O.N.P-S

6-1 بلد النشر: الجزائر.

7-1 سعر البيع : 230,00 دج

8-1 عدد الصفحات 239.

9-1 حجم الكتاب : 16,5 x 23,5 سم

10-1 أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد و أشتمل على 24 محوراً.

- خصص القسم الأول منها للثلاثي الأول من العام الدراسي ويظم تسع محاور.
- والقسم الثاني خصص للثلاثي الثاني من العام الدراسي ويظم تسع محاور.
- والقسم الثالث خصص للثلاثي الثالث من العام الدراسي ويضم ستة محاور.[1]

2- تحليل محتوى الكتاب:

إن كتاب اللغة العربية الرابعة من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O-N-P-S ونُشِر في الموسم الدراسي 2007 – 2008، في جزء واحد متوسط الحجم (16,5 x 23,5 سم) يبلغ عدد صفحاته 239 ص.

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس، كتب عليه *"اللغة العربية"* يكون أزرق مظلل (فاتح من الأعلى وداكن من الأسفل)، وقد كتب في الأعلى: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وأسفلها مباشرة وزارة التربية الوطنية، كما رسم على الغلاف قلم حبر ذهبي الرأس ويبدوا أن القلم يعبر عن العلم والمعرفة، بالإضافة إلى لوحة مفاتيح حاسوب لونها بني ما يشير إلى عصر التكنولوجيا، كما يوجد على الغلاف من الناحية السفلية من

[1] الكتاب المدرسي للسنة رابعة متوسط.

جهة اليمين رقم 4 بخط عريض أخضر اللون، لتحديد المستوى الدراسي، كتب في أسفله <<للسنة الرابعة من التعليم المتوسط>>.

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف أما بالنسبة لورق المنتصف فهو ورق أبيض اللون، رفيع السمك، كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة *الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية* بخط *"Traditional arabic"* ثم يليها *وزارة التربية الوطنية* بخط *"Simplified* Arabic" ويتوسط الكتاب العنوان *اللغة العربية* بخط *"Tohama"* ثم السنة الرابعة من التعليم المتوسط كما ذكرت أسماء المؤلفين :

– الشريف مريبعي – مصباح بو مصباح

– رشيدة آيت عبد السلام – هاشمي عمر

والمنسق والمشرف: الشريف مريبعي، تصميم وتركيب بوبكري نوال وفي آخر الكتاب ثم تحديد مؤسسة الطبع وهي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (O.N.P.S) كما تم تحديد السعر والمتمثل في 230,00 دج.

وقد قسم متن الكتاب إلى 24 وحدة، كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة، القراءة، المطالعة الموجهة، التعبير الكتابي، وفي حافة الصفحات ألوان مختلفة *(البنفسجي، الأزرق الفاتح، الأصفر، البرتقالي)* وقد خَصص لكل نشاط لون يميزه عن بقية الأنشطة، فالقراءة باللون البنفسجي، والتعبير الكتابي باللون البرتقالي، والمطالعة الموجهة باللون الأخضر وصفحة المشاريع بلون أصفر، أمّا صفحة نشاط الإدماج والتقييد التكويني فبلون أزرق فاتح.

يتضمن نشاط القراءة نصًّا أدبيا يسبقه تمهيد ويختم باسم المؤلف، يليه المعجم والدلالة وفيه شرح لبعض الكلمات الصعبة الواردة في النصّ، ثم البناء الفكري الذي يضّم أسئلة حول النص، فالبناء الفني الذي يتضمن قواعد تخص البلاغة أو العروض، أمّا البناء اللغوي فيعنى ببعض الجوانب النحوية والصرفية تليها تطبيقات حول الظاهرة اللغوية التي تناولها البناء اللغوي والبناء الفني، أما التعبير الكتابي فهو نشاط يهدف إلى تنمية الملكة اللغوية لذا المتعلمين، وفيه استثمار لنص المطالعة الموجهة وبعد ثلاث وحدات

نجد صفحة المشروع والذي يتضمن إنجاز عمل ما بصفة جماعية، ويلي المشروع نشاط الإدماج والتقييم التكويني وهو عبارة عن تقييم يخص ثلاث وحدات يعالج في وضعيتين ثم نجد نشاط التقييم ألتحصيلي الذي يخص تسعة وحدات والذي يتضمن نصين متبوعين بالأسئلة عن النص وحل الظاهرة اللغوية والفينة.

3- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

تعالج النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط العديد من الموضوعات: "التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى، حيث تبعث فيه الفضول وحب الإطلاع، وتزوده برصيد لغوي جديد ومفيد وبثقافة تنفعه في مجالات متنوعة"،[1] كون هذه النصوص تتوفر على جملة من الصيغ والتراكيب التي ينبغي أن يستنبطها المتعلم، كما أنها بالإضافة إلى كل هذا تستوفي بعض الجوانب البلاغية التي ينبغي أن يدركها المتعلم، فتغدي بذلك خياله وتصقل موهبته وتنمي ذوقه وقدرته النقدية والتحليلية.

تدرس النصوص المختارة من عدة جوانب، حيث <<يسعى الأستاذ مع تلاميذه إلى الكشف عن معاني النص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى، فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج العبارات الفنية وتحليل الصور الطريفة>>[2] ومنها ما يستغل في نشاط المطالعة الموجهة ليوظف بعد ذلك في حصة التعبير الشفهي، فاستغلال النص بهذه الطريقة إنما يجسد لدى المتعلم النظرة الشمولية للغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطاتها أو فروعها.

ومن جهة أخرى <<ينبغي على الأستاذ أن يدرس النصوص الأدبية بالتركيز على خصائص النمط الذي تنتمي إليه (السردي، الوصفي، الحواري، الإخباري، الحجاجي) ومناقشة القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية بما يناسب قدرة استيعاب المتعلم و

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية، ص 39.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية، ص 30.

اهتمامه>>[1] ذلك أن المنهاج يوصي بأن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على :

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- استخراج ميزات النص الحجاجي ومقارنتها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري، والسردي، والحواري، والوصفي).
- كتابة نصوص من أنماط متعدد (الوصف، السرد، الحجاج....) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصياغة وأساليب العرض.

ولقد تنوعت أنواع النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط وبإلقاء نظرة على الجدول نجد أن عدد النصوص النثرية هو "*11 نص*" من بين "*48*" وعدد النصوص الشعرية هو "*7 نصوص*" فقط، واعتمدنا في تصنيف هذه النصوص على النمط الذي تندرج فيه: فالنصوص النثرية تضم : النمط الإخباري، السردي، الوصفي، الحجاجي، الحواري، أما النصوص الشعرية فتشمل الشعر العمودي والشعر الحر، وكان توزيعها كالأتي:

- النصوص الإخبارية : أربعة وعشرون نصاً.
- النصوص السردية: أربعة نصوص.
- النصوص الوصفية: سبعة نصوص.
- النصوص الحجاجية: نصان.
- النصوص الحوارية: أربعة نصوص.

أما النصوص الشعرية فتوزعت كما يلي:

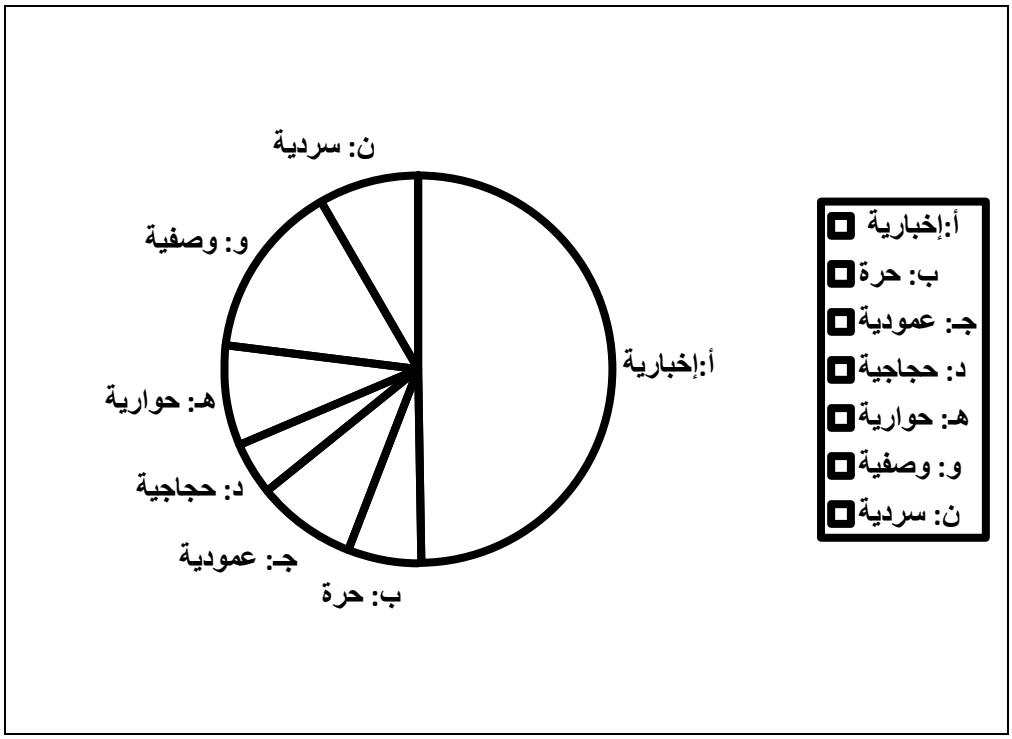
- الشعر العمودي: أربعة قصائد.
- الشعر الحر: ثلاثة قصائد.

والجدول التالي يبين نسبة كل نمط على حدة.

[1] المرجع نفسه، ص 30.

أنواع النصوص	نثرية					شعرية	
توزيعها	إخبارية	سردية	وصفية	حوارية	حجاجية	عمودية	حرّة
عدد النصوص	24	4	7	4	2	4	3
	% 50	% 8,33	% 14,83	% 8,33	% 4,67	% 8,33	% 6,25
	% 85,41					% 14,58	
المجموع	41					7	
	84						

ويمكن تمثيل النسب بالدائرة النسبية التالية:



تمثل هذه وتؤكد ميل واضعي المنهاج إلى اختيار النصوص النثرية خاصة الإخبارية منها التي توظف قصد إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر المختلفة ويتم

التركيز فيها على التواصل أمّا النصوص الشعرية فكانت قليلة ويتضح إهمال المؤلفين للجانب الفني والجمالي الذي تتميّز به النصوص الشعرية.

4- أنواع الأنشطة الواردة في الكتاب وتواترها حسب المحتوى:

1- أسئلة نشاط القراءة:

علمنا أنّ نشاط القراءة يعد منطلقاً لباقي الأنشطة الأخرى باعتباره نشاطاً عقلياً تتآلف فيه قدرات التلميذ المختلفة (تعرف، فهم، تمييز، تحليل، تركيب) كما ذكرنا أهداف نشاط القراءة لذلك لا بد أن تشفع بأسئلة معينة يراقب فيها المعلم قدرة الفهم عند المتعلم ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة، وتطرح هذه الأسئلة عقب كل نص من نصوص القراءة الواردة في محتوى الكتاب، حيث هذا الأخير على 24 نصاً تِبعًا لعدد المحاور، فلكل محور نص واحد على النحْو الآتي:

المحاور	النصوص
1: العلوم والتقدم التكنولوجي	- سيارة المستقبل
2: قضايا اجتماعية	- المدينة الحديثة
3: حقوق الإنسان	- لا تقهروا الأطفال
4: التضامن الإنساني	- القبعات الزرق جنود في خدمة السلم
5: الدين المعاملة	- من شمائل الرسول (ص)
6: شخصيات موهوبة	- الفنان محمد تمام
7: ظواهر طبيعية	- الكسوف والخسوف
8: أمراض العصر	- السكري
9: الثروات الطبيعية	- البترول في حياتنا اليومية.
10: متاحف ومعالم تاريخية	- تمقاد
11: عالم الشغل	- في الحث على العمل
12: الشباب والمستقبل	- الشباب
13: المواطنة	- في سبيل الوطن
14: شعوب العالم	- الزردة

15: الفنون	– زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية
16: الهوايات	– الشطرنج...تحدي الأذكياء
17: أساطير محلية وعالمية	– كيف خلقت الضفادع
18: الإنسان والحيوان	– السمكة الشاكرة
19: المرافق العامة	– حديقة
20: التلوث البيئي	– محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي
21: دور الإعلام في المجتمع	– الدور الحضاري للانترنت
22: الأحداث الكبرى في القرن 20	– انتصار الثورة الجزائرية
23: الهجرة	– الهجرة السرّية
24: الصناعات التقليدية	– الفخاري الصبور

والغرض من إيراد هذه الأسئلة عقب النص هو مساعدة التلميذ على فهم النص وتحديد الأفكار، وتعين المدرس في الشرح وما يميز هذه الأسئلة هو كونها تنطلق من البحث عن الفكرة العامة للنص، ثم تعمل على تفريقها إلى مجموعة من الوحدات الفكرية المنبثقة عنها، وتضطلع أسئلة الفهم بتحليلها.

والملاحظ في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أنّ كل نصوص القراءة جاءت مشفوعة بأسئلة وبالتالي لا يترك نص دونها وقد تفاوت عدد الأسئلة من نص لآخر وعلى العموم فقد كانت بين الأربع (4) إلى العشر (10) أسئلة في كل نص، وبلغ العدد الإجمالي للأسئلة في الكتاب إلى 157 سؤالاً، وقد صيغت بشكل مباشر يتسم بالسهولة والوضوح حيث تستلزم الإجابة عنها قراءة النص فقط، وهي بالتالي تكشف عن مهارة التلاميذ في فهم واستيعاب النصوص لا غير، وهذا يعني أن لا تستدعي من التلميذ البحث في معارفه الخاصة التي قد لا تكون ذات ارتباط وثيق بالنص، ومن الملاحظ أنّ الفهم العام للنص يتجلى من خلال الإجابة على الأسئلة للتأكد من الفهم الصحيح له.

مثال: (الكتاب المدرسي ص: 55)

البناء الفكري:

- ما هي الفنون التي أجادها محمد تمام؟
- متى ظهر ميله للإبداع ؟
- هل للمحيط الذي نشأ فيه تأثير على شخصيته ؟
- أين يظهر ذلك؟
- من هم الفنانون الذين أحتك بهم هذا الفنان؟
- ما الرسالة التي كانت تحملها مدرسة الفنون الزخرفية والمنمنمات الإسلامية؟
- تحمل شخصية محمد تمام اتجاهين مختلفين، وضحهما؟
- أين يظهر تأثرّ محمد تمام بالمدرسة الانطباعية ؟

ولم تهتم الأسئلة فقط بالفهم والاستيعاب، حيث نجد أن بعض النصوص مشفوعة بأسئلة تتطرق أحياناً إلى مستوى التحليل والتفسير ونقد المقروء، وبالتالي لم تغفل هذه الأسئلة إثارة التفكير عند التلاميذ، وهي بذلك تدفعهم إلى البحث والتقصي.

مثال

البناء الفكري:

- من المبارك من الشباب؟ ومن المذموم؟
- ما التعريف الذي قدّمه الكاتب للشباب؟
- لماذا تبني الأمة مستقبلها على الشباب؟
- متى تتحقق النهضة الشبانية في الأمة؟
- من الذي يتأسف على مرحلة الشباب عادة ؟ لماذا ؟
- ما هي واجبات الشباب حسب الكاتب؟
- ما هي واجباته في رأيك بناءً على ما تراه من تطلعات شباب اليوم؟

والملاحظ كذلك جّل الأسئلة التي يمكن للتلاميذ الإجابة عنها شفويا، وبالتالي تساهم في تزويدهم بمهارة الكلام من خلال الإجابة الشفوية عن الأسئلة.

I- اختيار ثلاث نصوص أدبية من الكتاب المدرسي:

1- كيف خلقت الضفادع؟

2- السمكة الشاكرة.

3- المدنّية الحديثة.

II.. مذكرات نموذجيّة للنصوص المختارة:

أ. المذكّرة الأولى[1]:

رقم الدرس	الوحدة: 15	النشاط	الموضوع	المستوى
01	الأساطير	1- قراءة ودراسة نص	كيف خلقت الضفادع	س4م
الأهداف التعلمية المستهدفة في الوحدة : - التمييز بين الحقيقة والخيال في الأساطير. - توظيف الإدغام توظيفا صحيحا . - كتابة قصة باحترام خصائص بنائها والأسلوب المناسب لمراحلها . - ضبط تقنيات الكتابة عن أحداث متفرقة .				
أولا . **فهم المقروء : كيف خلقت الضفادع**				
الهدف التعلمي : القدرة على : - القراءة الإعرابية مع مراعاة تقنيات القراءة وحسن الأداء . - إدراك الفرق بين القصة والأسطورة . - إدراك سر انتصار الظلم على الباطل . - فهم معاني الكلمات: ينبوع, أنهكهما, منحة, أتوسل, متضرع, الوحل, يجدي, تذمر, ضج, وتوظيفها. - معرفة بعض أغراض الاستفهام واستعمالها شفهيا وكتابيا. السند التربوي : كتاب اللغة العربية ص 158 , السبورة .				
وضعيات التعلم	**أنشطة التعلم**			

[1] بن حميدة محمد ، متوسطة الأخوين بن نجار محمد وبلقاسم .

وضعية الانطلاق	♦ **تقديم الوحدة**: ما هي القصة ؟ كيف تسمى القصة التي أحداثها خيالية وأبطالها آلهة؟ ♦ **تقديم الدرس** : كيف يسمى تحول البشر إلى حيوانات في الأساطير والخرافات ؟
الهدف الوسيطي	⊙ يدرك التلميذ مفهوم الأسطورة .
بناء التعلم	قراءة صامتة للنص . ♦ **أسئلة لمراقبة الفهم العام** : ما الذي يدل على أن هذه أسطورة ؟ عم تتحدث الأسطورة ؟ ماذا أصاب القوم الظالمين ؟ ✍ **الفكرة العامة** : ♦ قراءة نموذجية للنص . ♦ قراءات فردية متتابعة مع مراعاة تصحيح الأخطاء واحترام آليات القراءة . ♦ **تعميق الفهم** : الأسئلة : ما هي الألفاظ و التعابير التي تدل على أن النص أسطورة ؟ ما رأيكم في تصرف القوم مع لاتونا ؟ كيف تفسرون استعطاف الإلهة لهم ؟ هل استجيب لدعائها ؟ ماذا حدث ؟ ✍ **شرح المفردات** : أنهكهما: أتعبهما تعبا شديدا, أرهقهما – منحة: هدية, عطية – متضرع: متذللين, خاضعين. الوحل: الطين الرقيق المختلط بالماء – يجدي: ينفع, يفيد – تذمر: تشكّى – ضج: صاح ✍ **الأفكار الأساسية** : 1- استعطاف الإلهة لاتونا للقوم رجاء السماح لها بشرب الماء . 2- رفض القوم القساة لطلبها .

	3- حلول الغضب على القوم . ✍ **المغزى من النص** : الظالم يستحق العقاب العادل . ✍ **البناء الفني** : 1- لماذا تمنعون عني الماء ؟ هذا استفهام غرضه الاستعطاف . 2- أليس الماء مشاعا للجميع ؟ هذا استفهام غرضه التقرير . 3- ألا أثير شفقتكم ؟ ! هذا استفهام غرضه التعجب. 4- نقطة من الماء ترياق لي . في هذه الجملة تشبيه بليغ وسر جماله هو جعل المشبه والمشبه به في درجة واحدة . 5- رفعت يديها إلى السماء. هذه الجملة كناية عن الدعاء .
تقويم بنائي	☜ وظفوا الكلمات المشروحة في جمل مفيدة . ☜ ما رأيكم في هذه الأسطورة ؟ هي مليئة بالتناقضات . أشيروا إلى بعضها . ما المغزى الذي تهدف إليه الأسطورة ؟ لماذا ينتصر الحق على الباطل دائما ؟ ☜ وظفوا الاستفهام في جمل مفيدة مع تنويع الوضعيات .
الهدف الوسيطي	⊙ يثبت التلميذ مكتسباته ويدعمها . ⊙ ويدرك أن الظالم ينال عقابه آجلا أو عاجلا .

ب. المذكّرة الثانية[1]:

رقم الدرس	الوحدة : 17	النشاط	الموضوع	المستوى
01	الإنسان والحيوان	1- قراءة ودراسة نص	السمكة الشاكرة	س4م
الهدف التعلمي : القدرة على : - القراءة الإعرابية مع مراعاة تقنيات القراءة وحسن الأداء . - إدراك أن للشكر جزاء حسنا. - فهم معاني الكلمات:زعانف, شص, ترجحت, جحظت, موثق, الورى,أعوذ, وتوظيفها.				

[1] بن حميدة محمد ، متوسطة الأخوين بن نجار محمد وبلقاسم

– معرفة تفعيلات بحر الكامل والتغييرات التي تقع فيها. السند التربوي : كتاب اللغة العربية ص 166, السبورة .	
وضعيات التعلم	**أنشطة التعلم**
وضعية الانطلاق	♦ **تقديم الوحدة** : لماذا خلق الله الإنسان؟والحيوان ؟ ♦ **تقديم الدرس** : ما العلاقة التي تجمع بين الإنسان والحيوان؟
الهدف الوسيطي	⊙ يدرك التلميذ أن للإنسان مع الحيوان علاقة صداقة أو خصومة
بناء التعلم	♦ قراءة صامتة للنص . ♦ **أسئلة لمراقبة الفهم العام** : ماذا أصاب السمكة ؟ كيف كان حالها وهي في قبضة الصيادين ؟ كيف كانت نهايتها ؟ ✍ **الفكرة العامة** :وصف الشاعر حالة السمكة وأثر ذلك على نفسه ♦ قراءة نموذجية للنص . ♦ قراءات فردية متتابعة مع مراعاة تصحيح الأخطاء واحترام آليات القراءة ♦ **تعميق الفهم** : الأسئلة : ✍ **شرح المفردات** : زعانف:جمع زعنفة وهي للسمكة بمثابة الجناح للطائر شص: حديدة معقوفة يصاد بها السمك ترجحت : اهتزت وتمايلت جحظت : برزت عينها

	موثق: مقيد,مربوط الورى:الخلق , الناس أعوذ : أعتصم وأحتمي. ✍ **الأفكار الأساسية** : 1- وصف الشاعر السمكة قبل وقوعها في الشص. 2- وصف الشاعر عملية صيد السمكة . 3- وصف الشاعر حالة السمكة المصطادة .

ج. المذكّرة الثالثة:[1]

رقم الدرس	الوحدة : 16	النشاط	الموضوع	المستوى
01	قضايا اجتماعية	1- قراءة ودراسة نص	المدنية الحديثة	س4 م
الأهداف التعلمية المستهدفة في الوحدة : - تحديد القيم الأخلاقية والمعالم المادية التي تصنع حضارة أمة . - تقديم الخبر على المبتدأ حسب ماتسمح به قواعد اللغة . - توظيف تقنيات تلخيص النص . - إعداد عريضة حسب ما تقتضيه الهيكلة اللازمة .				
أولا- **فهم المقروء : المدنية الحديثة**				
الأهداف التعلمية : - قراءة النص قراءة مسترسلة معبرة . - استخراج وصياغة أفكار النص ومغزاه . - التعرف على خصائص الحضارة الحقيقية . - توظيف المجاز اللغوي شفهيا وكتابيا . - توظيف الجملة الاسمية التي يتقدم فيها الخبر على المبتدأ وجوبا وجوازا شفهيا وكتابيا - إدماج المكتسبات الجديدة وحسن توظيفها . السند التربوي : كتاب اللغة ص 19 , السبورة .				

[1] بن حميدة محمد ، متوسطة الأخوين بن نجار محمد وبلقاسم

أنشطة التعلم	وضعيات التعلم
وضعية الانطلاق	♦ تقديم الوحدة : ما هي أهم المشاكل الاجتماعية التي تثير جدلا في وسائل الإعلام المختلفة ؟ ما أخطرها ؟ لماذا ؟ ♦ تقديم الدرس : العلم سلاح ذو حدين . ما معنى هذا ؟ متى يكون العلم نافعا ؟
الهدف الوسيطي	⊙ يدرك التلميذ أن الحضارة أساسها العلم .
بناء التعلم	♦ قراءة صامتة للنص . ♦ أسئلة لمراقبة الفهم العام : ما هي القضية التي يطرحها الكاتب في النص ؟ لماذا كان للمدنية الحديثة مساوىء ؟ متى يكون العلم نافعا ؟ ✍ **الفكرة العامة** : تبيان الكاتب أهمية الأخلاق مع العلم لإنشاء حضارة راقية تسعد الفرد والجتمع . ♦ قراءة نموذجية للنص . ♦ قراءات فردية متتابعة مع مراعاة تصحيح الأخطاء واحترام آليات القراءة . ♦ تعميق الفهم : الأسئلة : ماذا استفدنا من الحضارة الحديثة ؟ اذكروا بعض المشاكل الناتجة عن التقدم العلمي . ماذا يرجو الناس من العلماء ؟ أيهما يجب أن يجكم الآخر: العلم أم الأخلاق ؟ لماذا ؟ متى نستغل منتجات العلم أحسن استغلال ؟ ✍ **شرح المفردات** : تافه:حقير,لا فائدة منه– متغلغلة: داخلة – هان: حقر,ضعف,صغر – ملاءمة: مناسبة, موافقة ، – تعقيدا:صعوبة – طغى:سيطر ✍ **الأفكار الأساسية**:

	1- تبيان الكاتب أن أثر التقدم العلمي في كل مكان . 2- تعداد الكاتب بعض الآثارالسيئة للحضارة الحديثة والدعوة إلى الاهتمام بما ينفع الناس. 3- إبراز الكاتب دور الأخلاق الحسنة في حماية العلم من الانحراف . ✍ **المغزى من النص** : العلم لا ينفع وحده بل يجب أن يتوج بحسن الخلق لكي يؤدي الدور المطلوب منه . ✍ **البناء الفني** : الحقيقة والمجاز غزا العلم جميع نواحي الحياة . ماذا يقصد بالفعل [غزا] ؟ بأي معنى استعمل؟ ابحثوا عن كلمات أخرى وردت بالمعنى المجازي . ما الهدف من استعمال المجاز؟ 1- المجاز اللغوي هو اللفظ الذي يستعمل لمعنى لم يوضع له أصلا مع قرينة تمنع إرادة المعنى الحقيقي . 2- العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي نوعان : - المشابهة . مثال : فليت طالعة الشمسين غائبة :::وليت غائبة الشمسين لم تغب - وغير المشابهة . مثال : قال تعالى : " يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم " .
تقويم بنائي	☜ وظفوا الكلمات المشروحة في جمل مفيدة . ☜ رتبوا ما يلي حسب درجة الأهمية مع التعليل:العلم,الأخلاق,المال.ما الذي يعاب على حضارة الغرب ؟ ماهي أحسن حضارة عرفها البشر ؟ لماذا ؟ ☜ وظفوا الكلمات التالية بالمعنى المجازي : البحر, الكلمة , اليد , الرأس ....
الهدف الوسيطي	⊙ يدرك التلميذ أن العلم وحده لاينفع بدون حسن الخلق

II. دراسة تحليلية وصفية لهذه المذكرات:

I- وصف المذكرات:

1- البيانات العامة:

- رقم الدرس.
- الوحدة.
- النشاط.
- الموضوع.
- المستوى.
- الأهداف التعلمية المستهدفة في الوحدة.

2- أوّلاً فهم المقروء:

- الأهداف التعلمية.
- السند التربوي.

أنشطة التعلم	وضعيات التعلّم
وضعية الانطلاق	-تقديم الوحدة. -تقديم الدرس
الهدف الوسيطي	-هدف الوحدة.
بناء التعلم	-قراءة صامتة للنص. -أسئلة لمراقبة الفهم العام. -الفكرة العامة.

	-قراءة نموذجية للنص. -قراءات فردية. -تعميق الفهم بالأسئلة. -شرح المفردات. -الأفكار الأساسية. -المغزى من النص. -البناء الفني.
تقويم بنائي	-استثمار النص في التطبيقات اللغوية.
الهدف الوسيطي	-هدف النص الخروج بحكمة.

II-تحليل محتوى المذكرات:

تتضمن مذكرة نشاط القراءة ودراسة النص على مفاهيم، فالقراءة هي القدرة على فك الرموز آليا وتحويلها إلى ألفاظ مفهومة ذات دلالة بالنسبة للفرد ومستمعه، تثير لذا القارئ أو السامع قبولاً أو رفضاً، استحساناً أو استهجاناً أو نفوراً[1]، وهي عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي مركب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك.....[2]

وتحتل القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى، باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصّية المعتمّدة في تعليم اللغة العربية.

تتم القراءة بنّص واحد في الأسبوع، ويكون المحور الباقي فروع اللغة، قواعد نحوية، قواعد صرفية (الظاهرة اللغوية)، ظواهر بلاغية عروضية....، ومن أهداف القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة ما يأتي: [3]

- قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة مع تصوّر المعنى للاستفادة منه ونقده.

[1] وزارة التربية الوطنية، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، ص 83.

[2] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 24.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 14، 15.

– الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقاً من تعليمات محددة ومهام مضبوطة، كالتركيز على احترام علامات الوقف،| قراءة النصوص قراءة معبرة، استحضار المعاني عند القراءة.

– اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهمهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في إنتاج مكتوب وشفهي.

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق «*تمهيد، وضعية مشكلة*» مشوّقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام، ويحبذ أن تكون متنوعة للابتعاد عن الرتابة (سؤال، قصة، تذكير).[1]

– قصيرة، هادفة، مثيرة.

– مستمدة من الواقع المعيش ما أمكن.

يدعى المتعلم إلى قراءة صامتة، ويدرب عليها لأنها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة اليومية، وهي عملية فكرية هدفها فهم المقروء، لذلك لا بد أن تشفع بأسئلة معينة، يراقب فيها المعلم قدرة الفهم عند المتعلم ودرجة استجابة ومتابعة الأفكار المقروءة، ومن المستحسن أن يتم إعلام المتعلم مسبقاً بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أدائه، كأن يركز على إحدى الأمور الآتية: [2]

– الاسترسال في القراءة.

– احترام علامات الوقف.

– كيفية نطق همزة الوصل.

– الوقف عند التنوين.

ثم تتم معالجة النصوص المقروءة فهماً بالتذكر دائماً بالهدف لأنّ التجربة لأثبت أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلّص زمن الوصول إليه ومن الأهداف المطلوبة :

[1] نفسه، ص 15.

[2] وزارة التربية الوطنية ، ص 15

- حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات للتعرف على دلالة الألفاظ.
- استخراج أفكار النص وطريقة بنائه.
- استنباط الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص.
- نقد المقروء.
- التمييز أنماط النصوص المختلفة حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية.

III- خطوات السير في شرح الدرس:

1- **التمهيد:** قد يتم بطرح أسئلة للتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف المعلومات التي سبقت دراستها والتي لها علاقة بالدرس الحالي.

2- **عرض النص:** يعالج النص قراءة *(قراءة الأستاذ والتلاميذ)* وشرحها، وبناءها، ثم يعين التلاميذ بالجمل أو الكلمات المطلوبة كأمثلة.

3- **الأمثلة:** وهي أمثلة حية من الواقع وأمثلة من النصّ.

4- **الشرح:** يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة ترتكز على ناحية الشرح التطبيقي بحيث يتم الوصول إلى خلاصة على السبورة حتى تكتمل القاعدة المعرفية.

5- **الاستنتاج:** للنص الذي يعرض بصورة مبسطة ومفصلة.

6- **التقييم:** وتتمثل في تدريب من الكتاب أو أسئلة يعدّها المعلِّم وعلى الأستاذ أثناء دروس القراءة ودراسة النص، أن يشعر التلاميذ أنّ العبرة ليست في الحفظ، بل المهم هو تطبيقها أثناء الكتابة والقراءة والكلام، كما أنّ تصحيح الخطأ أمر ضروري من قبل المعلّم، وذلك بطريقة لا تحرج التلميذ أمام زملائه، وينبغي كذلك أن يظهر التشجيع على جواب التلميذ حتى يقبل على هذا النشاط برغبة كبيرة.[1]

II- دراسة مقارنة بين الطريقة القديمة والحديثة في تدريس النصوص الأدبية:

التفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء في اختيار الأفضل من مختلف الطرائق والأساليب، فلا ينبغي اعتماد طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهداً من

[1] بتصرف عن: وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، ص41

المدرس، وأن يعرف المصادر والنظم وأساليب التعلم ويتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يناسب سواء كان من القديم أو من الحديث وكيفية طرحه بحكمة بدلاً من إتباع طريقة بعينها.

والتدريس يتضمن أكثر من المعرفة لطرائق التدريس، ومعرفة المدرس للنظريات النفسية ولأساليب التدريس لا تكفي وحدها ولا تضمن النجاح، إذ أنّ من أسس التعلّم الجيّد اتجاهات المدرس نحو عمله وطلبته، فيجب أن يحب المدرس طلبته ويخلص لهم ويتفانى في أداء واجبه ويحب المادة التي يدرسها.

والنظرة الشائعة في طرائق التدريس تعّد وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بوساطة المدرس والأساس الذي تستند إليه هو أنّ التعليم عملية نقل للمعلومات من الكتب أو عقل المدرس أو عقل المتعلم، ويؤخذ على هذه النظرة أنها تقتصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى، وتجمد المعرفة البشرية فيما هو موجود حالياً، وتجعل المتعلم سلبياً لا عمل له إلاّ استقبال المعلومات، وتساوي بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق فردية.

وإن النظرة الحديثة إلى طرائق التدريس <<تعدها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه، إذا فهمنا من الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء، والأساس الذي تستند إليه هذه النظرية هو أن التعلم الحديث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، وأن دور المدرس هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها>>[1]

وتتميز هذه النظرة عن غيرها بأنها تنوع أهداف التعليم وتقتصر على المعلومات وتعد المعرفة البشرية متجددة باستمرار، وتجعل دور المتعلم إيجابيا في الكشف والتحصيل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتوسع مجال عمل المدرس من حيث اختيار المادة التي يقدمها والأسلوب الذي يتبعه في التقويم والوسائل التي يستعين بها.

[1] سعد علي يازر، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار الصفاء، عمان، 2014-1435، ص 69 – 70.

ويمكن القول هنا أن طريقة التدريس ليست شيء منفصل عن المادة العلمية أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل متين لموقف تعليمي يشتمل على المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المدرس من المادة العلمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.

وهناك عدة شروط ينبغي أن تتوافر في طرائق التدريس كي تحقق الغرض منها وأهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه وإشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلم، وهناك شروط تختص بها عدد من الطرائق دون بعضها الآخر تبعا لنوع الهدف المنشود، فإذا كان الهدف منها المعلومات فيحسن أن تكون نقطة البدء في الطريقة إثارة مشكلة يستقبلها المتعلمون ويقسم الموضوع على مقاطع واضحة، والعرض المنظم للأفكار التي نطوي عليها كل مقطع، والتكرار في سياقات مختلفة ثم تلخيص وعرض المراجع.[1]

وإذا كان الهدف منها التقييم والاتجاهات، فإن الطريقة ينبغي أن تؤكد القدرة والجو العام للموقف واستعمال الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها. وإذا كان الهدف منها القدرة أو المهارة العملية، فينبغي أن تفي الطريقة في إيجاز تكوين الأساس النظري للعمل ثم تنطلق إلى التدريبات العملية المنظمة، وإلى جانب النوعين السالفين من الشروط ينبغي أن يأخذ المدرس في حسبانه أن الطريقة عنصر اقتصاد الوقت والجهد وعنصر الإمكانات المتاحة، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت الأفضل.

[1] سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار الصفاء، عمان، 2014 م – 1435 هـ، ص 70.

- **القواعد التربوية المسندة إليها طرائق التدريس:**

لكي تكون التربية عملية تهتم بالنواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والعاطفية والجمالية لا بد من مراعاة طرائق التدريس واستيعابها وفهمها، لأن هذا يسهل على المتعلم مهمته ويوصله إلى تحقيق أهداف الدرس بأقل جهد ووقت ويحقق أغراض الطالب في التعلم والنمو وقد دلت التجارب والبحوث العلمية على ضرورة مراعاة القواعد المهمة في طرائق التدريس ومن هذه القواعد:

1- التدرج من المعلوم إلى المجهول:

إن الإنسان لا يدرك الأمور الجيدة إلا بواسطة المعلومات القديمة التي تمثلها، لذلك على المدرس أن يتعرف على ما عند الطلبة من معلومات يتخذ منها مقدمة ومدخلا لدرسه الجديد.[1]

2- التدرج من اليسير إلى المركب المعقد:

على المدرس أن يبدأ من الأجزاء الأساسية التي يراها المتعلم بسيطة فيوضحها توضيحا كاملا ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن الطالب حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو قريب منه.

3- التدرج من المحسوس إلى المجرد:

إن المتعلم لا يدرك المعنى إلا بمدلوله الحسي والمعاني المجردة كالحرية والفضيلة لا يقدر على إدراكها لأنها معاني مجردة، لذلك لا بد من وسائل إيضاح يستعان بها في التدريس لنقل المتعلم من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد.[2]

[1] سعد علي يازر، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار الصفاء، عمان، 2014 م – 1435 هـ، ص 71.

[2] نفسه، ص 72.

خاتمة

الحمد لله الذي انعم علينا بنعمته وفضله على اتمام هذا البحث، الذي قصدنا فيه ابراز طريقة تعليم المتوسط، وقد فضلنا ان نكون نقطة الانطلاق هي العقوبات والصعوبات التي آل اليها النص الأدبي أثناء تقديمه للطلبة فأكسبه بذلك التعقيد الذي كان سبب من اسباب نفور الطلبة منه ولقد توصلنا من خلال هذا البحث إلى النتائج التالية:

✓ إن المصطلح العام المتفق عليه من طرف الباحثين القدامى والمتحدثين في مجال التعليمية هوDidactique؛ إذ إن جميع المصطلحات التي لها علاقة بالتعلم تنطوي كلها تحته.

✓ تقوم العملية التعليمية على ثلاث ركائز أساسية؛ إذ لا يمكن أن تقوم إلا بها وهي:

المعلم والمتعلم والمنهاج، وبذلك يمكن أن نقول أن عمليات التعليمية ليست مجرد تأمل في المسائل البيداغوجية وإنما هي استغلال للواقع التعليمي.

♦ التعليمية لا تهدف إلى البحث في الجانب معين، بل تمس بذلك جميع الجوانب العقلية والحركية والوجدانية التي تُجمع بدورها للوصول إلى فهم دقيق وواضح لما تقدمه من معلومات وارشادات للمتعلّمين.

♦ إن تعليم اللغة نشاط علمي بالدرجة الأولى يتجدد كل يوم، وهو يفرز تجارب وخبرات جديدة؛ إذ ومن خلال تتبعنا وملاحظتنا له بدقة نجد أنه يكشف عن مشكلات لم تكن واضحة وجلية من قبل؛ لأنه يقترح حلولا كانت غائبة أو بالأحرى لم يتم التوصل اليها بعد.

♦ حتى تؤدي العملية التعليمية دورها بشكل ناجح وفعال لا بدّ لها من طرق يجب اتباعها والسير عليها من بينها الالقاء، الاستقراء، المقاربة بالكفاءات، الاستقصاء، المناقشة، الاكتشاف والاستنتاج، لكن ومن خلال اطلاعنا على هذه الطرق توصلنا إلى أن الطريقة الأولى طريقة سلبية لارتكازها على المعلم فقط وتهميش التلميذ في حين تؤدي الطرق الأخرى دورًا إيجابيًّا.

♦ العملية التعليمية التربوية عملية معقدة ومتشابكة الأجزاء؛ لأنها تهدف إلى بناء فرد متكامل وعمادها في ذلك المعلم والكتاب.

♦ بالإضافة إلى ذلك يمكن أن نقول أن العملية التعليمية مرت بمرحلتين المرحلة التقليدية الكلاسيكية ومرحلة المقاربة بالكفاءات؛ حيث إن هذه الأخير هي التي أصبحت معلمة من طرف التربويين ذلك لما حققته من نتائج ساهمت في دفع ونجاح العملية التعليمية.

ونأمل أن تكون أفكار هذا البحث وثماره منفذا لفتح آفاق البحث وفهم دراسات أخرى .

وتحررا أن تكون قد وقفنا ولو بالقليل فنكون حينها قد أفدنا واستفدنا.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش.

I. المصدر:

كتاب السنة رابعة متوسّط،الشريف مريبعي وآخرون،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012-2013

II. المراجع:

1. المراجع العربية:

-أبو الفتح رضوان وآخرون ،الكتاب المدرسي، مكتبة أنجلو المصرية ،1962 .

-أحمد أنور عمر ،الكتاب المدرسي،دط،دار المريخ ،المملكة العربية السعودية ،1980

-أحمد حشاني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات " ط2،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2009 .

-أحمد مداس لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري ، ط1،جدار للكتاب العالمي، الأردن ،2007

-اسعد يقطين ،انفتاح النص الروائي،ط2،الدار البيضاء،المغرب،2001.

-الحافظ عبد الرحيم الشيخ ،تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،ط1،عالم الكتب الحديث ، الأردن ،2013 .

-أنطوان الصياح ، تعليمة اللغة العربية ،ط1،دار النهضة العربية ،لبنان،2006

-بشير ابرير ، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق ،ط1،عالم الكتب الحديث،الأردن،2007

-جودة أحمد سعادة ،استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ،...

-حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي النظرية والتطبيق ،ط1،مركز الأسكندرية للكتاب ،مصر ، 2000

-رشدي طعمة ،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،اعداداتها تطويرها وتقويمها .....

-رشيد أحمد طعيمة ، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية ، ط1، جامعة أم القرى ، 1985

-رشيد بناني ، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا ، ط 1،الدار البيضاء ، 1991

-سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عابر ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ط1، دار الصفاء ، عمان 2014

-عبد الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ،د ط،دار المعرفة الجامعية الاسكندرية ،1995.

-عبد الرحمان عدرس ، دليل المعلم في بناء الإختبارات تحصيلية ،ط2،دار الفكر ، عمان ،1999

-عبد السلام المسدي،الأسلوبوالأسلوبة ،ط2،الدار العربية للكتاب،تونس،1982.

-عبد القادر أبو شريفة و حسين لافي قزن ،مدخل إلى تحليل النص الأدبي،ط4،دار الفكر،عمان ،2013.

-عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي ،ط2،دار هومة ،الجزائر ،2010.

-عبد المجيد عيساني ، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة ،ط1،دار الكتاب الحديث ،الأردن ،2012

-عمران جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطان في المنهاج وطرائق تديس اللغة العربية ،ط 2 ، دار الرضوان ، عمان ، 2014 .

-كمال عبد الحميد زيتوني ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة 2003

-محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية .....

-محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس ،ط4،دار الفكر العربي 1957.

-مليون زيان، أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية ،مطبعة هدمة الجزائر

-ميشال زكريا، مباحث في نظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ط2 ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع لبنان ، 1985 .

-نادر مصاروة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة ،د ط

-يوسف نور عوض، نظرية النقد الأدبي الحديث ،ط1،دار الأمين ،القاهرة،1994

2. المراجع الأجنبية:

F_richaudeau.canception et production

desmanualssohairesquidepratique.paris.UNE sco.1979

3. المعاجم والقواميس:

ابن منظور، لسان العرب، ترجمة خالد رشيد القاضي، ح 14، ط1، دار صبح إديوسفت ،بيروت ،لبنان، 2006

4. الجرائد والمجلات:

-محمد بكار،محاضرات في اللسانيات التطبيقية ،بوزريعة الجزائر ،محاضرة 10

-عبد الله عبد الحميد محمود، دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي الحديث والثقافة الإسلامية والتوحيد، بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام 1405هـ، 1410هـ، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة 2006، العددان 1001-1002، 1414، 1415هـ.

5. وثائق وسندات تربويّة:

-المناهج والوثائق الرافقة ،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عند بعد مارس 2006

-محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة الجامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربية ، المجلد الثالث ، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية 1990

-مجموعة من المؤلفين، محاضرات، ملتقى الكتاب المدرسي، والنضال التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصاديةوالاجتماعية، الجامعةالتونسية، 1985

-الكتاب المدرسي السنة الرابعة متوسط .

-وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط.

-وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية

-وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة متوسط

–وزارة التربية الوطنية، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة .

ملاحق

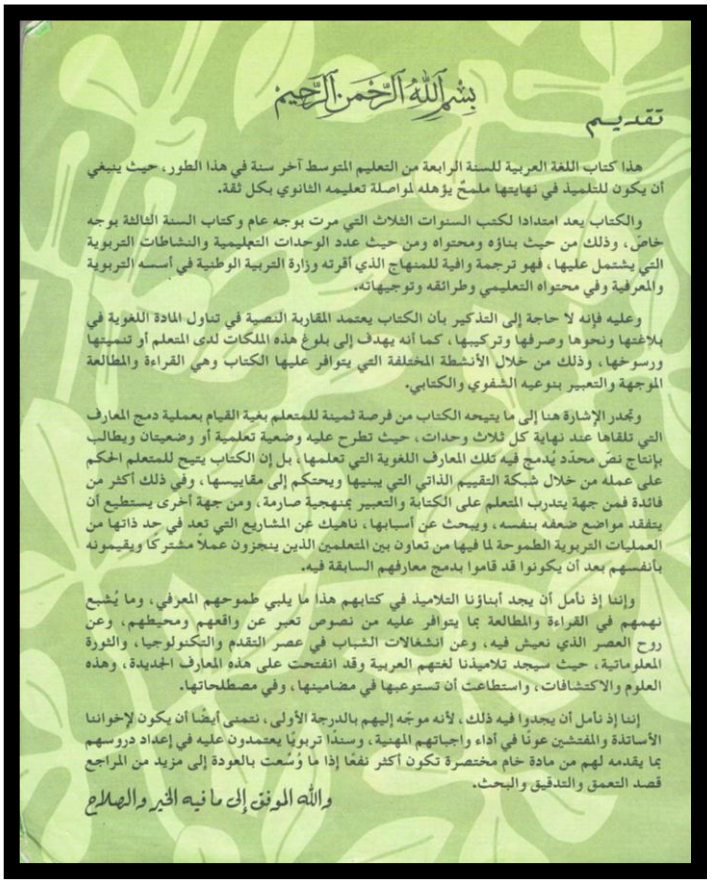
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4
للسنة الرابعة من التعليم المتوسط
اللغة العربية
للسنة الرابعة من التعليم المتوسط
تنسيق وإشراف
الشريف مريبعي
تاليف
الشريف مريبعي
رشيدة آيت عبد السلام
مصباح بو مصباح
هاشمي عمر
تصميم وتركيب
السيدة : بوبكري نوال

التّوزيع السّنوي للمحتوى

الثلاثي	القراءة	ص	الظواهر اللغوية	ص
الثلاثي الأول	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
	المدنية الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29
	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56
	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67
	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
الثلاثي الثاني	تمقاد	95	الجملة الواقعة نعتا	97
	في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
	الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150
	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
	السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
الثلاثي الثالث	حديقة	181	صيغ المبالغة	182
	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
	الدور الحضاري للأنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
	الهجرة السرية	213	التحذير	215
	الفخاري الصبور	223	المدح والذم	225

المحتوى

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع
انترنت المستقبل	15	توسيع فكرة	17	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال
الناشئ الصغير	24	تلخيص نص	26	
معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33	
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	تأليف البوم عن شخصيات موهوبة
خلق المسلم	50	الحوار	52	
موزار الموهبة النادرة	58	الوصف	60	
بركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71	إعداد لوحة إشهارية
التوتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79	
الزراعة بماء البحر	84	الحجاج	86	
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	إعداد تحقيق صحفي
أحب العاملين	108	الخاطرة	110	
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119	
الوطنية	127	الاقتباس	129	تحضير ندوة أدبية
الشعب الصيني	134	السرد	136	
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143	
تسلق الجبال	153	القصة	156	الكتابة عن أحداث متفرقة
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164	
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173	
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	إعداد جريدة
التنوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195	
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202	
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212	
هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221	
الأب النشيط	228	كتابة خطبة	230	



بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط آخر سنة في هذا الطور، حيث ينبغي أن يكون للتلميذ في نهايتها ملمحٌ يؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي بكل ثقة.

والكتاب يعد امتدادا لكتب السنوات الثلاث التي مرت بوجه عام وكتاب السنة الثالثة بوجه خاص، وذلك من حيث بناؤه ومحتواه ومن حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية التي يشتمل عليها، فهو ترجمة وافية للمنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في أسسه التربوية والمعرفية وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته.

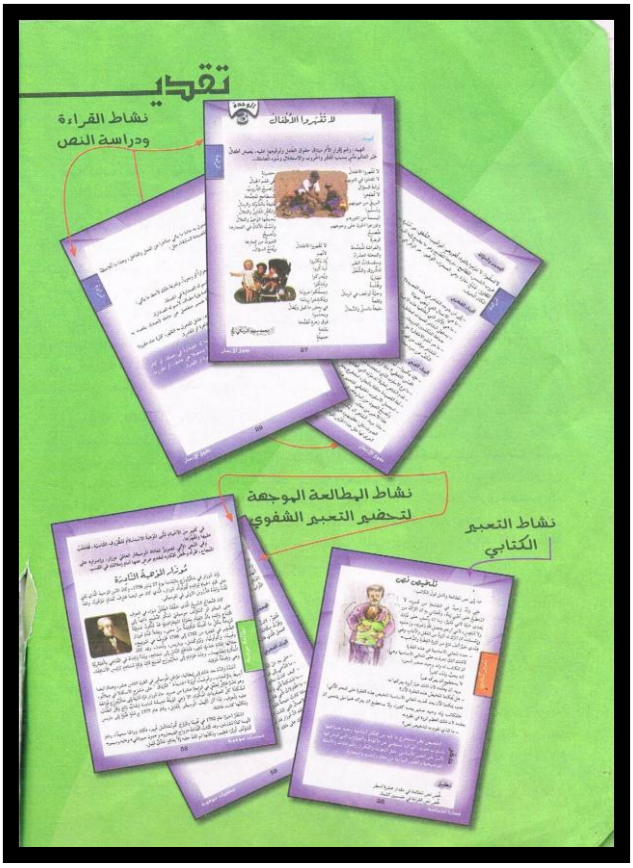
وعليه فإنه لا حاجة إلى التذكير بأن الكتاب يعتمد المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها، كما أنه يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلم أو تنميتها ورسوخها، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يتوافر عليها الكتاب وهي القراءة والمطالعة الموجهة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.

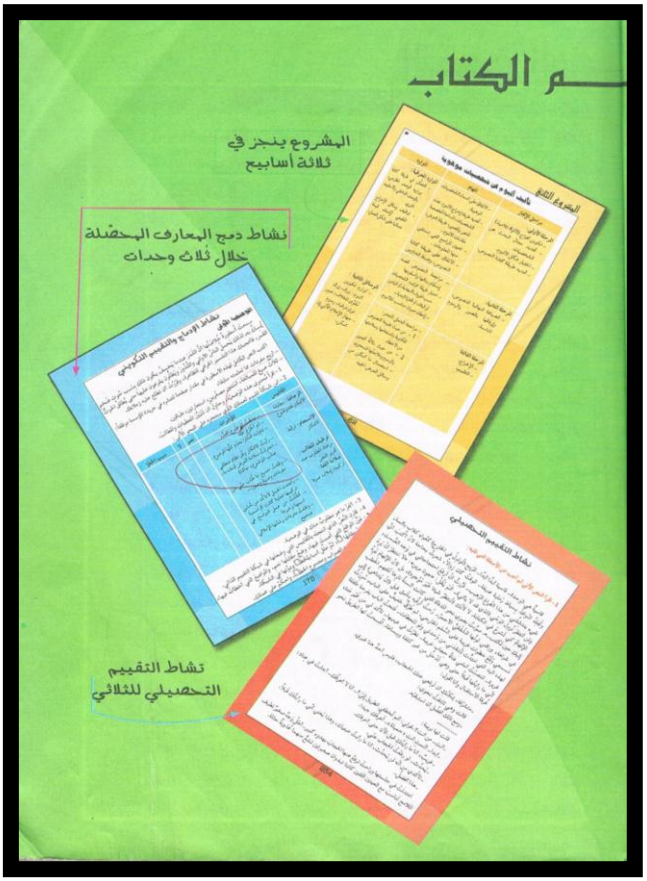
وتجدر الإشارة هنا إلى ما يتيحه الكتاب من فرصة ثمينة للمتعلم بغية القيام بعملية دمج المعارف التي تلقاها عند نهاية كل ثلاث وحدات، حيث تطرح عليه وضعية تعلمية أو وضعيتان ويطالب بإنتاج نصّ محدّد يُدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلمها، بل إن الكتاب يتيح للمتعلم الحكم على عمله من خلال شبكة التقييم الذاتي التي يبنيها ويحتكم إلى مقاييسها، وفي ذلك أكثر من فائدة فمن جهة يتدرب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة، ومن جهة أخرى يستطيع أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه، ويبحث عن أسبابها، ناهيك عن المشاريع التي تعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملاً مشتركا ويقيمونه بأنفسهم بعد أن يكونوا قد قاموا بدمج معارفهم السابقة فيه.

وإننا إذ نأمل أن يجد أبناؤنا التلاميذ في كتابهم هذا ما يلبي طموحهم المعرفي، وما يُشبع نهمهم في القراءة والمطالعة بما يتوافر عليه من نصوص تعبر عن واقعهم ومحيطهم، وعن روح العصر الذي نعيش فيه، وعن انشغالات الشباب في عصر التقدم والتكنولوجيا، والثورة المعلوماتية، حيث سيجد تلاميذنا لغتهم العربية وقد انفتحت على هذه المعارف الجديدة، وهذه العلوم والاكتشافات، واستطاعت أن تستوعبها في مضامينها، وفي مصطلحاتها.

إننا إذ نأمل أن يجدوا فيه ذلك، لأنه موجّه إليهم بالدرجة الأولى، نتمنى أيضًا أن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونًا في أداء واجباتهم المهنية، وسندًا تربويًا يعتمدون عليه في إعداد دروسهم بما يقدمه لهم من مادة خام مختصرة تكون أكثر نفعًا إذا ما وُسّعت بالعودة إلى مزيد من المراجع قصد التعمق والتدقيق والبحث.

والله الموفق إلى ما فيه الخير والصلاح


تقديم
نشاط القراءة ودراسة النص
نشاط المطالعة الموجهة لتحضير التعبير الشفوي
نشاط التعبير الكتابي


م الكتاب
المشروع ينجز في ثلاثة أسابيع
نشاط دمج المعارف المحصّلة خلال ثلاث وحدات
نشاط التقييم التحصيلي للثلاثي

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

-المقدمة الفصل الأول : تعلمية النص الأدبي مفهوم التعليمية 1
-لغة.....1
-اصطلاحا.....1
-المحث الثاني : 5
-عناصرها :.....6
-المرسل.....7
-الرسل إليه.....9
-القناة.....10
-الرسالة.....11
-المبحث الثالث: أهدافها.....14
-الأهداف المتعلقة بالجانب العقلي المعرفي 14
-الأهداف المتعلقة بالبعد الحركي 20
-الأهداف المتعلقة بالجانب الوجداني.....23
-المبحث الرابع: بين النص و الخطاب:.....24
-مفهوم النص.....24
-لغة.....24
-اصطلاحا.....25
-مفهوم الخطاب.....30
-لغة.....30
-اصطلاحا.....31
-الفصل الثاني: النص الأدبي في مرحلة المتوسط 35
-المبحث 1 مفهوم النص الأدبي.....35
-المبحث 2 وحدة مرحلة المتوسط 35
-المبحث 3 أسس اختيار المتوسط 38
-المبحث 4 أهداف تدريس النص الأدبي 40
-المبحث 5 مراحل تدريس النص الأدبي 41
-المبحث 6 طرائق تدريس النص الأدبي 46
-طريقة الإلقاء.....47
-طريقة الاستقراء 47
-طرية الاستقصاء 50
-طريقة المناقشة 52
-طريقة الاكتشاف 53
-طريقة الاستنتاج.....60

-طرائق الحديثة والمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج 60
الفصل التطبيقي : الجانب الميداني.....61
-المبحث 1= دراسة وصفية للكتاب المدرسي السنة الرابعة متوسط 74
-المبحث 2=اختبار ثلاث نصوص من كتاب المدرسي 74
-المبحث 3= مذكرات لهذه النصوص 80
-المبحث 4=دراسة تحليلية وصفية لهذه المذكرات 82
-المبحث 5= دراسة مقاربة بين الطريقة القديمة والحديثة.....84
-في تدريس النصوص الأدبية 86
-الخاتمة 123
-قائمة المراجع الأدبية 128
-الملاحق..... *138*