الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مستغانم
كلّية الأدب والفنون
قسم الأدب العربي

مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في تخصّص اللّسانيات التّطبيقيّة، الموسومة بـ:

تعليميّة النّصّ الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات

السّنة الثّانية ثانوي شعبة أدب وفلسفة أنموذجاً.

من إعداد الطّالبة:
- حمزة خيرة.

تحت إشراف الأستاذ:
د . جلّول بوطيبة.

أعضاء لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ (ة) المناقش	مؤسّسة العمل	الصّفة
د. بوطيبة جلّول	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم	مشرفاً
د. بوزيد نادية	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم	رئيساً
د. بن عائشة حسين	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم	مناقشاً

السّنة الجامعيّة: 2019 / 2020.

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠

دعاء

اللّهمّ إنّا نسألك زيادة في الدّين

وبركة في العمر

وصحّة في الجسد

وسعة في الرزق

وتوبة قبل الموت

وشهادة عند الموت

ومغفرة بعد الموت

وعفوا عند الحساب

وأماناً من العذاب

ونصيباً من الجنّة

وارزقنا النّظر إلى وجهك الكريم.

اللّهمّ فكّ كربي واقض حاجتي وحقّق أمنيتي وعجّل بفرحتي أنا وكلّ من استغفرك وصلّى على سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم، اللّهمّ قِنَا من الجنون والبرص والجذام وسيّء الأسقام.

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر الخاص والخالص إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ بوطيبة جلول على ما أسداه لي و لبحثي من نصائح وتوجيهات، وعلى ما بذله من وقت في تتبع مراحل البحث خطوة خطوة منذ أن كان فكرة وخلال مراحل تسجيله، فهو أحسن قدوة لي في مسيرتي الدراسية لحسن أخلاقه وشرف تواضعه وسخائه كرمه المعرفي، ودافعيته وتشجيعه على العمل والجد لتحقيق الأهداف المرجوة،

وفي الختام لا يسعني إلا أن أشكر أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة من رئيس اللجنة والأساتذة الأعضاء والأستاذ المشرف لتفضلهم علي مناقشة هذا الموضوع فهم أهل لتصويب وتقويم ما تخلله بحثي من أخطاء وإظهار ما خفي عني من وجهات نظر، لذا أسأل الله العزيز أن يجزيهم خير الجزاء.

مقدّمة:

مقدّمة:

يعد حقل التعليمية من أهم المجالات التي تهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة، من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها، وعلاقتها بالمتعلمين، وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعليها والصعوبات المتوقعة، ومن بين هذه المعارف هناك النص الأدبي الذي يعتبر منبع الكثير من الخبرات والمعلومات، فحظي باهتمام الباحثين والخبراء التربويين، حيث يمثل النص دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا وجّهت مختلف العناية له بالاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات.

هذه الأهمية التي يحظى به النص الأدبي جعل التربويين يهتمون بتعليمها خاصة في المرحلة الثانوية، فهي تسهم في تنمية التذوق الأدبي للمتعلمين وتكوين شخصياته وتوجيه السلوك، فحاولت التعليمية جاهدة البحث عن بدائل منهجية وبيداغوجية لدراسة النصوص بشكل فعال ومؤثر، مما يسمح للطالب بكشف أغوارها والغوص في خباياها على مختلف المستويات الجمالية، بإعطاء جانب المضمون الأدبي أكثر أهمية وبمساءلة الشكل وتفكيك دواله والبحث عن وظائف الأساليب وغايات النظم.

خلال البحث المتواصل للتعليمية عن أمثل الطرق والسبل لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة والرقي بعملية التعليم، قامت بتطبيق عدة مناهج وطرق تعليمية آملة إيجاد طريقة تحقق لها متطلباتها، منها من باءت بالفشل ولم تحقق ما طلب منها، فكانت آخر محاولاتها تطبيق نوع جديد من المقاربات ألا وهو المقاربة بالكفاءات، التي كان دافع اختيارها تجاوز الأخطاء التي وقعت فيها باقي المقاربات السابقة وتحرير عملية التعليم من الروتين، حيث قامت هذه الأخيرة بعدة إجراءات وإصلاحات لعلها تنعش هذه العملية وتجعها إلى الحياة.

يعتبر النص الأدبي من أهم النشاطات التعليمية التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية في السنة الثانية ثانوي، ومن خلال هذه المقاربة الجديدة المطبقة على عمليات التعليم، قد أعطت تصور آخر لهذه العملية وبالأخص تعليمية النص الأدبي، ومن هنا وجب علينا أن نطرح الإشكالية التالية: كيف يتم تدريس النص الأدبي من خلال الاعتماد على المقاربة بالكفاءات؟ وقد انبثقت عن هذه الإشكالية تساؤلات أبرزها: ما مفهوم تعليمية النص الأدبي؟ وما أهميتها؟ وما هو التغيير الذي أتت به هذه المقاربة على النص الأدبي؟

ولاختيار هذا الموضوع دوافع وأسباب مختلفة تمثلت فيما يلي :

1. البحث في ميدان التعليمية كونه يسعى للكشف عن الحقائق المختلفة، بناء على مجموعة من الآليات والتقنيات البحثية التي تترك في نفس مالكها الإحساس بالمتعة والتشويق.
2. التعرف على قطاع التربية والتعليم والرغبة في التقرب منه لأنه ميدان عملي هادف بامتياز، ونحن بصدد دخوله بإذن الله مما يعطينا فكرة عنه.
3. ملامسة الواقع التربوي التعليمي والبحث في الحلول المناسبة للمساهمة في تحسينه وتطويره بناء على ما يقدمه هذا الميدان من خدمات مجانية للأمة الجزائرية.
4. أهمية النص الأدبي باعتبارها بوابة الولوج إلى باقي النشاطات والتعرف على كيفية تقديمه وفق هذه المقاربة.

وبناء على هذه الإشكالية وانطلاقا من مقتضيات الموضوع قسمت البحث إلى مدخل وثلاثة فصول فضلا عن المقدمة والخاتمة، حيث تطرقت في المدخل إلى اللغة العربية وأهمية تدريسها، حيث عرفت اللغة وبينت أهميتها ثم كيفية تعليمها، أما الفصل الأول المسمى تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات، وقسمت هذا الفصل إلى ثمان مباحث، تصدرتها تعريف التعليمية وعناصرها ومستوياتها، ثم انتقلنا إلى المقاربة بالكفاءات وأهم المفاهيم الأساسية لها ثم عرجنا على الخصائص المميزة لهذه المقاربة، وذكرنا النظريات التي تأسست عليها المقاربة بالكفاءات، ثم أدرجنا أهم أهدافها، وفي الأخير أحصينا أهم إجراءات التي قامت بها المقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الثاني الموسوم بتدريس النص الأدبي وفق بيداغوجيا الكفاءات، فقسم هو الآخر إلى ست مباحث حيث تطرقنا في المبحث الأول إلى تعريف النص الأدبي أما المبحث الثاني بيّنا فيه أهمية النص الأدبي، إضافة إلى المبحث الثالث الذي شمل أهداف تدريس النصوص، والمبحث الرابع تناولنا فيه معايير اختيار النصوص الأدبية، وانتقلنا إلى المبحث الخامس حيث عرفنا فيه المقاربة النصية التي تهتم بدراسة النصوص، أما المبحث السادس والأخير فتطرقنا فيه إلى خطوات تدريس النصوص الأدبية وفق بيداغوجيا الكفاءات.

أما الفصل الثالث المسمى بواقع تدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية (السنة الثانية أدب وفلسفة أنموذجا)، فقد خصص لتحليل نتائج الاستبيان الموجه لأساتذة اللغة العربية وتلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وخلصنا في نهاية هذا العمل إلى خاتمة عرضنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث ومجموعة من التوصيات التي نأمل أن تتم الاستفادة منها في البحث التعليمي.

ومما لا شك فيه أن لأي بحث قائمة مصادر ومراجع يقوم عليها، وتنير درب الباحث وترشده إلى طريق الصحيح، ومما أنار لنا درب في هذا البحث نذكر: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات لحاجي فريد، وتعليمية النصوص -بين النظرية التطبيقية- لبشير

مقدّمة:

إبرير، مقاربة التدريس بالكفاءات لخير الدين هني ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات لمحمد صالح الحثروبي، ومن الصعوبات التي اعترضت طريق هذا العمل ما يلي:

ـ صعوبة الحصول على المراجع المتخصصة في ميدان التعليمية لقلتها في المكتبات الجامعية.

ـ قلة المراجع الخاصة بتدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية، مما دفع بنا إلى التركيز أكثر على الوثائق التربوية.

ـ قلة البحوث التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر، مما شكل لدينا نوعا من الغموض والضبابية في كيفية معالجة الموضوع.

ـ تخوف بعض الأساتذة من الإجابة على الأسئلة، كما أنبعضهم لم يعطيها الأهمية الكافية أثناء الإجابة، والبعض الآخر اكتفى بتقديم حجج لرفضه الإجابة عنها.

وبالرغم من تلك الصعوبات إلا أن ذلك لم يزدنا إلا صبرا وقوة نحو المضي قدما من أجل تحقيق الأحسن، فقد استطعنا بعون الله الذي لا يخذل عباده أبدا أن ننجز هذا البحث الذي يعد قطرة في بحر التعليمية، آملين أن يتقبله الله منا، وأن تعم به الفائدة لكل من رغب في مواصلة البحث في هذا الموضوع، أو الإطلاع على جانب من جوانب هذا البحث التربوي.

ونتقدم في الأخير بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف بوطيبة جلول على ما أمدنا به من توجيهات ونصائح، دون أن ننسى شكر كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

مدخل

. أولا: اللّغة العربيّة:

تعد اللغة العربية من أهم اللغات التي استقطبت اهتمام الدّارسين والباحثين كافة فمنذ القدم تميزت اللغة بأنها خاصية إنسانية، فتطوّرت بتطوّر الفكر الإنساني، فهي أداة تواصل بين بني البشر، ووسيلة لنقل أفكارهم وثقافاتهم وتراث حضارتهم أمّة بعد أمّة وجيل بعد جيل، فلا يمكن لأي أمّة أن تعتزّ بوجودها وبنفسها إلا بها، لأنها المرآة التي تعكس فكر الأمّة وثقافتها وحضارتها، فبواسطة اللغة يبنون أفكارهم ونظرياتهم، ويجمعون من خلالها معارفهم ومعلوماتهم، فهي الأداة التي يفكر بها الإنسان ويتفاهم مع غيره، فلا يمكن لأي أمّة أن تفرض وجودها بين الأمم الأخرى إلا بها والمحافظة عليها وتطويرها.

. تعريف اللّغة العربيّة:

1. لغة:

اللغة أصلها لَغْوَةٌ على وزن فَعْلَةٌ، فحذفت واوها وجمعت على لُغَات ولُغُون، ومنها الفعل لَغَا أي تكلم، وقد جاء في الحديث الشريف: من قال لصاحبه والإمام يخطب يوم الجمعة: صه فقد لغا. واللغو: النطق. ويقال هذه لُغَتُهُم التي يَلْغُونَها أي ينطقونها[1].

في لسان العرب: "لَغَا: اللَّغو واللَّغَا، السقط وما لا يعتد به من الكلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع، اللَّغْو واللَّغَا واللَّغْوَى ما كان من الكلام غير معقود عليه. قال الأزهري: واللّغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لُغْوة من لَغا إذ تكلم"[2].

جاء "اللغو: ما لا يعتد به لقتله أو لخروجه على غير وجه الاعتماد من فاعله. وقال الشّافعي: اللَّغو في لسان العرب: الكلام غير المعقود عليه. ويقول الأزهري: واللغة من الأسماء الناقصة وأَصلها (لَغْوَة) من لغا إذا تكلم. وعلى هذا المعنى جاء قوله تعالى: { لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُم } سورة المائدة الآية: 89. واللغة: اللسن، وحدها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فعلة من لغوت: أي تكلمت"[3] .

---

[1] ـ جاسم محمود الحسون ـ حسن جعفر الخليفة ـ طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ البيضاء ـ ط1 ـ 1996 ـ ص17.

[2] ـ ابن منظور ـ لسان العرب ـ تحقيق: عامر أحمد حيدر ـ المجلد 8 ـ دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ ط1 ـ 2005 ـ مادة (ل غ ا) ـ ص 679 / 680 / 681.

[3] ـ عبد الفتاح حسن البجة ـ أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة / المرحلة الأساسية الدنيا ـ دار الفكر للطباعة والنشر ـ عمان ـ ط1 ـ 2000 ـ ص07.

مدخل:

جاء في المعجم الوسيط: "لَغَا في القول لَغْوًا: أخطأ وقال باطلا. ويقال: لغَا يَلغُو لَغًا فلان لَغْوًا: تكلم باللَّغو، لَغَا بذلك تكلم به، و عن الصوت، وعن الطريق: مال عنه، والشيء بطل"[1].

كما جاءت في صورة فصلت: { وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُواْ لِهَذَا الْقُرْءَانِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ } فصلت: الآية 26. فاستعملت بمعنى القول الباطل، كما جاء في قوله تعالى: { والَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ } سورة المؤمنون: الآية 03. واستعملها الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم في معنى ما لا يحتاج إليها من الكلام في قوله "إذا قلت لصاحبك أنصت، والإمام يخطب يوم الجمعة فقد لغوت"[2].

2. اصطلاحا:

يتعين علينا إذا ما رغبنا في وضع مفهوم اللغة أن نطلع إلى تعاريف العلماء القدامى منهم والمحدثون الذين اختلفوا في تعريفها ومعرفة ماهيتها وذلك لارتباط اللغة بكثير من العلوم، ومن أبرز تلك التعريفات نجد:

تعريف ابن جني للغة في كتابه الخصائص: "أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[3]. فاللغة حسب ابن جني هي أصوات تواضع عليها قوم ما ذات دلالة معروفة فيما بينهم تستعمل من أجل تلبية غرض معين، فابن جني هنا يقصد اللغة في مجالها الاستعمالي التداولي، فهو قد ذكر الوظيفة الاجتماعية في التعبير ونقل الأفكار، كما قد أشار أن لكل قوم لغتهم. ويتضمن هذا العريف أربع جوانب هي:

1- أن اللغة أصوات، فالصوت هو المادة الأساسية المكونة للغة، فهذه الأصوات التي ارتبط بها الإنسان ارتباطا وثيقا على مر العصور، حتى أصبح لا يقدر على التفكير أو فالتعبير عن خواطره إلا عن طريقها، فلا سبيل للتفكير بدون هذه الأصوات متمثلة في كلمات وجمل، فالتعبير لغوي يمكن الإنسان من خلال استخدام اللغة التي يتعامل بها من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره وما يختلج في نفسه، وتستخدم للتعبير عن حاجات الفرد والمجتمع المختلفة، ومن خلال اللغة يقوم المتكلم أو المرسل بالتعبير عما يريده من خلال الأصوات.

2- اجتماعية اللغة، فاللغة لا تنشأ إلا في مجتمع ولا تستعمل إلا فيه، والكلام يختلف من مجتمع لآخر باختلاف طبقاته، وذلك راجع إلى أسباب اجتماعية، لذلك قال ابن جني "كل قوم" بمعنى أن اللغة متعارف عليها اجتماعيا، فاللغة ذات أثر فعال لا يمكن تصور أي مجتمع بدونها، فهي رمز للمجتمع تدل عليه وتعكس صورته الثقافية والأخلاقية وصفاته المختلفة، كما أنها أداة

---

[1] ـ شعبان عبد العاطي عطية ـ أحمد حامد حسين ـ جمال مراد علمي ـ المعجم الوسيط ـ مكتبة الشروق الدولية ـ ط4 ـ 2004 ـ ص 831.

[2] ـ حاتم علو الطائي ـ نشأة اللغة وأهميتها ـ دراسات تربوية ـ عدد 6 ـ نيسان ـ 2009 ـ ص 197.

[3] ـ أبو الفتح عثمان ابن جني ـ الخصائص ـ تحقيق: محمد علي النجار ـ المكتبة العلمية ـ ج1 ـ ص 33.

للتفاهم والتعاون يستعملها الإنسان في أغراض شتى، فهي من العناصر الأساسية التي توحد الجماعات فمهما اختلفت العادات والتقاليد والبيئة تبقى اللغة قالبا يلم كل أفراد المجتمع وتجعله متماسكا.

3- اعتبار أنها أداة يعبر به كل قوم عن أغراضهم، فاللغة أولى وأهم أدواة التعبير إذ عجزت الوسائل الأخرى عن نقل كل المخزون الفكري الموجود في ذهن المتكلم، واعتبرت قليلة الجدوى، فلغة مهمة في التعبير عن أفكاره وصياغة سائر العمليات العقلية في قوالب لغوية، فقد تميزت اللغة بالدقة في الوصف والتخصيص لتصوير دقائق الأشياء والتعبير عن الانفعالات والمشاعر والعواطف.

وعند الأنباري هي " ما كان من الحروف دالا بتأليفه على معنى يحسن السكوت عليه"[1]، ومن خلال التعريف نستخلص أن مجموعة حروف تجمع لتكون كلمة ذات معنى مفهوم عند الغير بدون عناء، يستعمل لقضاء أغراض معينة، فكل لغة حروف وتراكيب ومعاني تتفرد بها عن باقي اللغات.

عرفت اللغة بأنها " أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم"[2]. ونستنتج من تعريف ابن تيمية ما يلي:

1- أن للغة وظيفة اتصالية وتعبيرية يستعملها الفرد للتواصل مع غيره، والتعبير عن خواطره وأفكاره.

2- أن للغة علاقة بالعقل كالعمليات العقلية المختلفة فلا يمكن للفرد أن يفكر بدون لغة، وكذلك المشاعر والأحاسيس التي يعبر عنها الفرد.

3- أن للغة أهمية في نقل المعرفة وتحصيلها.

عرفها ابن خلدون بقوله "اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تعبر ملكة متقدرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم".[3] ومن خلال تعريف ابن خلدون نستنتج ما يلي:

1- أن اللغة وسيلة اتصال إنسانية واجتماعية، يمتلكها متكلم اللغة، ويعبر بواسطتها عن آرائه واحتياجاته، ومتطلباته.

---

[1] ـ د: عبد المجيد الطيب عمر ـ منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة ـ تقديم: عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس / محمد أبو موسى ـ المملكة العربية السعودية ـ ط2 ـ 1473 ـ ص 41.

[2] ـ أحمد شيخ عبد السلام ـ اللغويات العامة / مدخل إسلامي وموضوعات مختارة ـ الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ـ ط2 ـ 2006 ـ ص 09.

[3] ـ د: سعدون محمود الساموك ـ د: هدى علي جواد الشمري ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ـ دار وائل للنشر ـ ط1 ـ 2005 ـ ص 23.

2- أن اللغة نشاط لساني قصدي تصبح ملكة لسانية بتكرار استعمالها.
3- أن اللغة نشاط إنساني عقلي إرادي يتحقق في حدود عادة كلامية لسانية.
4- أن اللغة تختلف من مجتمع إلى آخر، طبقا لما اصطلح عليه أفراد ذلك المجتمع وتواضعوا عليه.

وعرفها المحدثون بأنها " نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم"[1]، فاللغة إذن هي أصوات منظمة تحمل في ذاتها معنى محدد متفق عليه من قبل الجماعة، يستخدمه الأفراد والجماعات بهدف التعبير عن الآراء والأفكار كما أنه وسيلة للتفكير، كما أنه أداة للتواصل بين بني أفراد المجتمع الواحد، وعرفت أيضا بأنها "نظام صوتي يمثل سياقا اجتماعيا وثقافيا له دلالته ورموزه، وهو قابل للنمو والتطور، ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع"[2]، أي أن اللغة عبارة عن نظام صوتي تحمل دلالات ورموز تمثل ثقافة المجتمع وحضارته، تنمو وتتطور بتطور المجتمع عبر العصور فلا وجود للغة من دون مجتمع.

وعرفها سميح أبو مغلي بأنها: "مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها أداة للفهم والإفهام، والتفكير، ونشر الثقافة، فهي وسيلة الترابط الاجتماعي لابد منها للفرد والمجتمع".[3] فأبو مغلي قد عرف اللغة من خلال الاستعمال النطقي أي الأصوات والكتابي الذي يتمثل في الألفاظ والتراكيب، فكلاهما يشتركان في غرض واحد وهو إيصال الفكرة المراد التكلم عنها للغير وفهم الناس الآخرين عند التكلم، وهي أداة للتفكير، ونشر الثقافة ، والترابط بين أفراد المجتمع من خلال التواصل فيما بينهم فهي وسيلة ضرورية لتحقيق ذلك.

في حين يرى تمام حسان: "بأن اللغة جهاز صوتي يتم استعماله حسب قواعد متعينة، لا بد للمتكلم أن يطابقها عند الكلام، وكذلك لها جهاز صرفي يتكون من الصيغ، تخضع لقوانين محددة، درجت عليها البيئة اللغوية، تلزم المتكلم من أن يراعيها ويخضع لضوابطها وقوانينها وأصواتها"[4].فقد أشار تمام إلى الجهاز النطقي للغة الذي يراعى فيه إخراج الحروف حسب مخارجها حتى يكون اللغة المنطوقة مفهومة لدى المتلقي، كما يحكمها نظام صرفي يضبط الصيغ والمفردات في قوالب لغوية معينة يتفق عليها مجتمع ما، حيث يجب على كل مستعملي هذه اللغة من تطبيق هده القوانين والضوابط والأصوات المعينة.

[1] ـ د: سعدون محمود الساموك ـ د: هدى علي جواد الشمري ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ـ ص 24.
[2] ـ المصدر نفسه ـ ص 24.
[3] ـ سميح أبو مغلي ـ الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ـ مجدلاوي للنشر والتوزيع ـ عمان ـ 1997 ـ ص 09.
[4] ـ حاتم علو الطائي ـ نشأة اللغة وأهميتها ـ دراسات تربوية ـ عدد 6 ـ نيسان ـ 2009 ـ ص 199.

ثم جاء علماء اللغة الغربيون في العصر الحديث، ليضعوا تعاريف للغة منها: سابير (Sapir 1961) بأنها "وسيلة إنسانية محضة لإيصال الأفكار والعواطف والرغبات عن طريق نظام من الإشارات المقصودة. كما يصفها بأنها وسيلة للإيصال ذات عناصر مركبة نحويا ومنتجة صوتيا لتبادل رسائل مفيدة بين المتكلمين"[1]. فاللغة حسب سابير وسيلة اتصال وتواصل بين أفراد المجتمع ونقل للأفكار وخبرات بينهم، كما أنها خاصة بالإنسان فقط تمكنه من نقل الأفكار والخبرات والرغبات والعواطف بين أفراد مجتمعه، ودلك عن طريق مجموعة من الشارات التي تحمل دلالات معينة منظمة فيما بينها، كما أنه يرى أنها وسيلة اتصال في مجتمع ما تتكون من عناصر نحوية مركبة منتجة صوتيا تحمل معنى في ذاتها يفهمها كل من المتكلم والمتلقي.

فقد عرف نعوم تشومسكي (Naom Chomsky) "ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما؛ لتكوين وفهم جمل نحوية"[2]، يشير هذا التعريف إلى أن اللغة ميزة إنسانية وملكة فطرية ولد كل إنسان وهو مزود بها والتي تمكنه من التواصل مع غيره من المتكلمين، حيث يستطيع الطفل تكوين عدد لا متناهي من الجمل وفق قواعد معينة حسب اللغة التي يتكلمها، كما أنها مجموعة من الأصوات الدالة على معتني معينة متفق عليها.

ومن التعاريف السابقة نستنتج أن اللغة هي مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب مترابطة المتفق عليها التي يعبر بها الفرد عن نفسه وعن أغراضه، والتفكير ونشر الثقافة. وهي وسيلة الترابط الاجتماعي التي لا بد منها للفرد والمجتمع والأداة التي يفكر بها الإنسان، والتي يستطيع بها أن يصل إلي أفكار الآخرين، والأداة التي تربط الإنسان بغيره من الأفراد وتربطه بالمجتمع, ولكل مجموعة من الناس ألفاظها وتراكيبها التي تطلق عليها اللغة.

. مفهوم اللغة العربية:

أصبح التكلم عن اللغة العربية حديث الساعة، لما لها من أهمية كبيرة لأنها تحقق العديد من الأغراض لمستعمليها، فهي لغة قديمة قدم التاريخ، "لغة أصيلة، تنتمي إلى عائلة لغوية كبيرة عريقة عراقة التاريخ، تعرف باللغات السامية"[3] نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، فهي من أكثر اللغات السامية من حيث عدد المتحدثين وانتشارا في العالم، فمن هنا لا شك أن اللغة العربية استطاعت أن تضرب بجذورها في أعماق التاريخ، فقد وصلت إلينا عن طريق الشعر الجاهلي كما قال صالح بلعيد: "اللغة التي يتداولها العرب من العصر الجاهلي إلى الآن؛ حيث نطق بها

[1] ـ د: عبد المجيد الطيب عمر ـ منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة ـ تقديم: عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس / محمد أبو موسى ـ المملكة العربية السعودية ـ ط2 ـ 1473 ـ ص41.

[2] ـ نادية رمضان النجار ـ اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين ـ مراجعة: عبده الراجحي ـ دار الوفاء لدنيا الطباعة ـ الإسكندرية ـ ص19.

[3] ـ توفيق محمد شاهين ـ أصول اللغة العربية بين الثنائية والثلاثية ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ ط1 ـ ماي 1980 ـ ص08.

الشعراء والفصحاء، وأصبحت ديوان العرب ومدونتهم الكبيرة، وانزل بها القرآن الكريم"[1] والسنة النبوية، وهذا راجع إلى تدوين اللغة من العصر الجاهلي كالمعلقات الشعرية ومرورا بعصور متلاحقة حيث خلف كل عصر مؤلفات دلت على مستوى تطور اللغة عندهم وما مدى فصاحتهم.

استطاعت اللغة العربية أن تجابه كل التحديات التي واجهتها عبر كل العصور التي مرت بها، " فما كان ليتحقق لها ذلك لولا نزول القرآن الكريم بها"[2] حيث حُفظت اللغة من الزوال واللحن بعد اختلاطها مع اللغات الأخرى بحفظه، فالقرآن الكريم خير حافظ للغة إذ توفرت فيه مختلف الصور اللغوية الاعجازية التي عجز كل الدارسين والعلماء من مجارياتها، والتراث اللغوي الذي خلفه الأدباء في تلك العصور المتلاحقة ساعد في حفظ المخزون اللغوي الذي وصلت إليه الشعوب، فقد "حملت في ثناياها عوامل تزكيتها ونمائها، ومن ثم سايرت التطور الحضاري والفكري، وعبرت في يسر عن الفكر الأصيل بكل أبعاده [...]، ووسعت الفكر الدخيل حين مست الحاجة إلى التطلع إليه والاستعانة به"[3] فاللغة العربية تطورت بمرور الزمن مسايرة للتطور الحضاري والفكري، كما وسعت للفكر الدخيل عليها من الأجانب.

اللغة العربية لغة حية "بمعنى أنها ليست جامدة تقف حيث عصر بعينه، وإنها وإن وقفت ـ لسبب أو لآخر ـ فإن التاريخ يسير، وإن الأمم تسير مع التاريخ تتطور، ويقضي تطورها أمورا كثيرة يجب أن تطاوعها اللغة وتسد حاجياتها "[4]، فاللغات التي لم تتطور مع تطور المجتمع الذي وجدت فيه ومع تغير العصور تعد لغة ميتة لا تلبي لناطقيها احتياجاتهم وأغراضهم، فالمجتمع في تطور مستمع مع ظهور مختلف التكنولوجيات المتطورة مما جعل اللغة تتطور معه لتغطي هذا الحدث الطارئ على مجتمعها، فكم من لغة اندثرت بسبب عدم تطورها مع الزمن وعدم مواكبتها لهذه الأحداث الجديدة والتطورات الحاصلة لدى الناطقين بها، كما للغة العربية نظام صوتي وصرفي ونحوي وتركيبي، الذي يجب تطبيقها لغة كما لألفاظها دلالات خاصة بها، فكل خروج عن هذه القواعد المتعارف عليها يعد لحنا، فاللغة العربية كما قال بروكلمان " تفترق عن غيرها (من اللغات السامية) في احتفاظها الكامل بالأصوات الأصلية الغنية، على الأخص بأصوات الحلق وأصوات الصفير المختلفة، كما أنها تفترق عنها كذلك في احتفاظها التام بالحركات القديمة، ثم إن طريقة بناء الصيغ في السامية الأولى توجد في العربية في أرقى مراحل تطورها"[5]، فحروف اللغة العربية لم تتغير منذ ظهورها إلى يومنا هذا ولم تتغير مخارجها أو أصواتها، كما حافظة على حركات الحروف (الفتحة والضمة والكسرة)، وحافظة على نفس

[1] ـ صالح بلعيد ـ اللغة العربية خلال خمسين سنة ـ دار أسامة ـ قسنطينة ـ 2012 ـ ص339.
[2] ـ نور الله كورت وميران محمد أبو الهيجاء ومحمد سالم عتوم ـ اللغة العربية أصلها في الإسلام وأسباب بقائها ـ مجلة كلية اللاهوت ـ جامعة بيغول ـ العدد 6 ـ 2015 ـ ص137.
[3] ـ توفيق محمد شاهين ـ أصول اللغة العربية بين الثنائية والثلاثية ـ ص08.
[4] ـ علي جواد طاهر ـ أصول تدريس اللغة العربية ـ دار الرائد العربي ـ بيروت ـ ط2 ـ 1984 ـ ص12.
[5] ـ سعيد أحمد بيومي ـ أم اللغات / دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها ـ مكتبة الأدب ـ القاهرة ـ ط1 ـ 2002 ـ ص19.

الصيغ القديمة التي استعملت عند ناطقي اللغة العربية القدماء، فقد تميزت اللغة العربية بالترادف والاشتقاق والإيجاز والإبانة والقدرة على استيعاب الأفكار والمشاعر، والحفاظ على هذه الأنظمة أمر ضروري.

. أهمية اللغة العربية:

تعد اللغة العربية من أقد اللغات الحية على وجه الأرض، فقد حفظ الله عز وجل هذه اللغة من خلال إنزال القرآن الكريم إذ قال الله تعالى: { إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّ لَـهُ لَحَافِظُونَ } سورة الحجر الآية: 09. وبعد الفتوحات الإسلامية انتشرت اللغة العربية وأصبحت لغة العلم والدين والسياسة، كما أنها استوعبت الحضارات الوافدة إليها وأصبحت لغة عالمية، فقد اكتسبت اللغة العربية أهميتها من القرآن الكريم حيث اصطفاها الله عز وجل من بين لغات العالم لينزل بها كتابه المقدس، إذ قال تعالى: { إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعْقِلُونَ } سورة يوسف الآية: 02، فقد حفظت اللغة من خلال نزول القرآن الكريم بها، فكل قارئ للقرآن الكريم أو مهتما بالثقافة الإسلامية أن يكون ناطقا باللغة العربية، فهي المفتاح لفهم ما جاء في القرآن الكريم.

للغة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع فهي المرآة العاكسة لما يدور في نفسه من أفكار وآراء وخبرات، فهي الأداة التي يعبر بها عما يخالج نفسه، كما تعبر "عن حاجته ومطالبه، ولتكون وسيلة الاتصال والتفاهم مع غيره، وهي بهذا ضرورية لكل من الفرد والمجتمع"[1]، فاللغة هي أحسن وأولى الأدوات في التعبير لأنها توصل المعلومات إلى الآخرين بأكمل صورة، حتى يفهمه بنو مجتمعه، فاللغة مهمة للفرد لأنها وسيلة راقية للتعبير عن أفكاره وعواطفه ونقلها إلى الآخرين وتلبية حاجاته، وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يعيش فيه، وبواسطتها يتمكن من التفاهم مع بني جنسه ويطلع على تجارب الآخرين، إذ أن "لغة كل أمة هو لسان حالها الذي يعبر عن آمالها وطموحاتها"[2]، فاللغة هي التي تعبر عن حال الأمة، وعن مستواها العلمي والثقافي والاجتماعي، فتصف حالة هذا المجتمع وعاداته وعن الثقافات السائدة فيه، وعن مراحل تطورها وطموحاتها.

فقد اعتبر بعض الباحثين أن اللغة هي وسيلة وأداة للتواصل، يحتاجها الفرد للتواصل مع أفراد مجتمعه، فاللغة "صفة من صفات هذا الإنسان ووسيلة قوية من وسائله في الاتصال"[3]، فكما هو معروف على الإنسان أنه كائن اجتماعي بطبعه يحتاج إلى وسيلة للتواصل مع أفراد مجتمعه، وأمثل وسيلة في التواصل هي اللغة لما فيها من ألفاظ وصيغ وتراكيب تسهل على الفرد إيصال ما يريده إلى غيره، فاللغة نظام "يستخدمه جماعة معينة من الناس بهدف الاتصال وتحقيق

[1] ـ زكريا إسماعيل ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ دار المعرفة الجامعية ـ 2005 ـ ص 33.
[2] ـ المصدر السابق ـ ص 34.
[3] ـ علي جواد الطاهر ـ تدريس اللغة العربية ـ دار الرائد العربي ـ بيروت ـ ط2 ـ 1983 ـ ص11.

التعاون فيما بينهم"[1]، فلا يمكن تخيل أي مجتمع من دون تواصل بين أفراده، فيصبح كل فرد منطوي على نفسه، كما أنه لا يتعاون مع غيره لأنه بالتواصل يتعاون أفراد المجتمع على تحقيق أغراضهم وحاجاتهم المختلفة اليومية من أكل وشرب، وتبادل الثقافات والأفكار بينهم.

تعد اللغة قيدا لما وصلت إليه الأمم والشعوب، فلا يمكن معرفة مكانة تلك الأمم من دون معرفة تاريخها ومخلفاتها ومراحل تطورها، إذ تكمن أهميتها في "واختزان ونقل هذا المخزون إلى الأجيال وحفظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتمهيد إلى حلقات جديدة ومراحل جديدة"[2] فاللغة هي القيد لما وصله الإنسان من تقدم وإبداع في العلوم والمعارف، وبها يتم تخزين كل ما وصلت إليه المجتمعات والحفاظ عليها من الزوال ونقله إلى الأجيال القادمة بعدها وحفظ ما وصلت إليه في مختلف العلوم تمهيدا للأجيال اللاحقة مجال البحث والمواصلة فيه، كما أنها الدليل الذي يبين المستوي العلمي والأدبي الذي وصلت إليه حضارة من الحضارات، عن طريق تدوين معارفهم وحفظها في مؤلفات، إذ " ينقل من جيل إلى جيل حتى تدرك الأجيال والأمم مدى مساهمة هذا المجتمع أو ذاك في بناء صرح الحضارة الإنسانية علماً وأدباً وخلقاً وفناً وعقيدة "[3]، فهي عون على التطور والتقدم من خلال الإطلاع على ما توصلت إليه الأمم والشعوب الأخرى، وعدة مثالية لتوجيه الأمم القادمة والإفادة من تجاربها والاتعاظ من حوادث السابقين فنبني علوم جديدة وفنون راقية من خلالها، فكم من لغة اندثرت واختفت بسبب عدم تدوين ما وصلت إليه تلك الحضارات، ولم تترك أي أثر يدل على حضارتها ومكانتها بين الحضارات الأخرى، ولم تساهم في بناء حضارات اللاحقة بما وصلت إليه من علم ومعرفة.

إن اللغة هي أداة التفكير الوحيدة فلا يمكن للإنسان أن يفكر بدونها، فاللغة والفكر عنصران متداخلان لا يمكن فصلهما عن بعض، إذ "بواسطتها يتم وعي الإنسان للأشياء، فلا معرفة من غير لغة، ولا علم، لا فن، لا أدب، ولا فلسفة ولا دين من غير لغة، فهي ملتقى النشاطات الفكرية، البعيدة والقريبة في وجود الإنسان"[4]، فهي سبب ما أحرزه الإنسان من تقدم، إذ تعد أداة التفكير وثمرته، فباللغة يحلل الظواهر ويركبها ويجردها ويتصورها، ويعرف الأشياء ومميزاتها، فكل النشاطات العقلية المختلفة تكن عن طريق اللغة، فهي الوسيلة التي تطلق الفكرة إلى العالم الخارجي، "فاللغة لا تنفك عن الفكر، كما أن الفكر محال التعبير عنه بغير لغة"[5]، فاللغة مصاحبة للفكر حيث أن الإنسان يصوغ أفكاره وآرائه في قوالب لغوية يفهمها غيره، وأنجع وسيلة لطرح هذه الأفكار للمحيط الخارجي للفرد، فاللغة كما قال طه حسين " ليست أداة للتعامل والتعاون

[1] ـ جاسم محمود الحسون ـ حسن جعفر خليفة ـ طرق تدريس اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ البيضاء ـ ط1 - 1996 ـ ص17 - 18.

[2] ـ علي جواد الطاهر ـ تدريس اللغة العربية ـ ص 12.

[3] ـ زكريا إسماعيل ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ دار المعرفة الجامعية ـ 2005 ـ ص33.

[4] ـ حاتم علو الطائي ـ نشأة اللغة وأهميتها ـ دراسات تربوية ـ عدد 6 ـ نيسان ـ 2009 ـ ص 211.

[5] ـ حسني عبد الباري عصر ـ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ مركز الإسكندرية للكتاب ـ 2000 ـ ص 89.

الاجتماعي فحسب وإنما هي أداة التفكير والحس والشعور"[1]، فاللغة تستعمل في نقل المعاني والمعلومات والمشاعر والتجارب بين الأفراد، وتبادلها في مختلف المجالات والميادين والتعرف على آراء الآخرين.

. تعليم اللغة العربية:

تعتبر اللغة من أهم الأدوات التي عرفها الإنسان منذ وجوده على الأرض في التعبير عن وآرائه وأفكاره وأغراضه، كما أنها وسيلة للتواص بين أفراد مجتمعه لتبادل الخبرات ومختلف المعارف، والتعاون فيما بينهم لتحقيق مختلف الرغبات المشتركة، وتعتبر أيضا أداة للتفكير حيث يقوم الإنسان بتحويل أفكاره وإطلاقها إلى العالم الخارجي من خلال عبارات لغوية، ويحفظ بها تراث الأمم والشعوب ومدى يقدمهم وتطورهم في مختلف المجالات، واللغة العربية لا تقل أهميتها عن اللغات الأخرى، حيث أنها قد جابهت وصمدت في وجه مختلف العراقيل والصعوبات، وتطورت مع تطور مجتمعها ولبت له مختلف حاجاته وعبرت عن أفكاره وأرائه، وكانت أمثل قالب يفرغ فيه مخزونه الفكري والوجداني، لذا وجب على المعلمين الاعتناء بها وتلقينها للتلاميذ والطلاب بشتى السبل، حتى يتمكن منها وتكون له خير سند في التعبير عما يريده بكل سهولة وفصاحة خالية من الأخطاء، لهذا قام الباحثون بالاجتهاد والبحث عن أحدث الطرق للقيام بهذه المهمة، ومن الطرق الحديثة لتعليم اللغة العربية نجد:

أ ـ الاتجاه التكاملي:

يعد هذه الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية إذ "ينادي بتدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة متناسقة العناصر متآلفة الأجزاء"[2]، فليس هناك انقطاع أو انفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكن تدريس قواعد اللغة بمعزل عن الأدب، ولا البلاغة بدون بدون نصوص أدبية، بل يجب أن تتكامل هذه الفروع في مجموعها لتكون وحدة متماسكة تتمثل في اللغة، وعلى هذا الأساس لا يجب اعتبار أي فرع من فروع اللغة العربية قائما بنفسه ومنعزل عن باقي الفروع، بل يجب أن يُكامِل المعلم بين هذه الفروع ويربط بعضها ببعض حتى يسهل على المتعلم التنقل بين الفروع والتمكن من فهمها وكذا فهم العلاقة الرابطة بينها، فإن هذا التقسيم في اللغة جاء قصد التسهيل والتيسر على المتعلمين وتنظيم النشاطات حسب الوقت ودرجة العناية، فهذا الاتجاه يدعو إلى أن "يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية. فيكون هو موضوع القراءة والتطبيق النحوي والحفظ والإملاء وغير ذلك"[3]، أي أن النص هو

[1] ـ محمود أحمد السيد ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ منشورات جامعة دمشق ـ 2007 ـ ص 39.

[2] ـ جاسم محمود الحسون ـ حسن جعفر الخليفة ـ طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ البيضاء ـ ط1 ـ 1996 ـ ص 31.

[3] ـ فتح المعجد ـ دراسة عن تخطيط تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية ـ P-At-Ta'dib ـ جوان 2017 ـ المجلد 12 ـ ص114.

محور الدراسات اللغوية والأدبية فهو وحدة متكاملة يُعلَّم من خلاله القراءة والتعبير والإملاء والقواعد، وعلى هذا الأساس قد انتقل من الكل الذي هو النص إلى الجزء وهي باقي الفنون الأخرى التي يقول الطالب بدراستها من خلال النص.

يقوم هذا الاتجاه على أسس عدة منها ما هو لغوي وتربوي ونفسي، فأسس اللغوية تتمثل في "استعمالنا اللغة في حديثنا وكتاباتنا وكل ذلك صادر من ثقافتنا اللغوية كوحدة مترابطة"[1]، فإذا أراد المتعلم التعبير عن موضوع معين يأتي حديثه مترابطا ومتماسكا مع ما درسه من قبل ولا يستعين بكتب أو قواميس تعينه على ذلك ليمده بالألفاظ، أما من الناحية التربوية "فقد أكد علماء النفس على عامل النضج بجانبيه الفعلي والجسمي فعندما نتعلم على أساس الوحدة فإننا نضمن وبدون شك النمو المتعادل والفهم المتوازن لفروع اللغة"[2]، فالنمو الفكري للطفل يجب أن يكون متوازن بين فروع اللغة العربية، فلا يمكن تغليب فرع على آخر والاتجاه التكاملي يضمن هذا الجانب، حيث يعلم الطفل هذه الفروع متكاملة ومتماسكة مع مراعاة نموه الفكري ومدى تمكنه من فهم هذه الفروع المترابطة، كما أن هناك ترابط بين الفروع الدراسات اللغوية، ومن الناحية النفسية فقد تمثلت في " تجديد لنشاط الطالب وتكراره وفهم الموضوعات بطريقة متسلسلة تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل وهذا يلائم طبيعة الذهن في إدراك المعلومات"[3]، فعلى هذا الأساس يجدد نشاط الطلاب وتشويقهم وتنويع أعمالهم، كما أنه يقوم بالتكرار والرجوع إلى الموضوع الواحد وعلاجه من مختلف النواحي، ومع التكرار يتم ترخيص وتثبيت مختلف الدروس وزيادة الفهم.

ومما سبق نستنتج أن الاتجاه التكاملي يرى أن تعليم اللغة يكون على أساس أنه كل متكامل الجزاء متناسقة العناصر، حيث ينطلق المعلم من الكل الذي هو النص ليتفرع إلى باقي العلوم والفنون الأخرى، فمن النص يعلم تلامذته القراءة والقواعد والإملاء و حفظ الشعر والبلاغة وغيرها من المواد التعليمية الأخرى، فهذه الأخيرة قسمت لتنظيم الوقت والحصص على السنة الدراسية لا لتشتيت فروع اللغة وتقسيمها، هذا الاتجاه يقوم على عدة أسس منها التربوية حيث يُكامل الطالب بين معارفه التي تعلمها في كلامه فمثلا عند الإجابة في الامتحان أو انجازه لتعبير ما، فهو يُكامل بين القواعد النحوية والصرفية والبلاغة والإملاء، وبين مهارات عدة منها القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، فلا تحقيق ذلك لو طبق فرعا واحدا فقط، أما من الجانب التربوي فأن هذا الاتجاه يمكن الطفل من تحقيق نمو عقلي وفكري متوازن، لأنه يعلمه اللغة على أنها كل متناسق، لا يُغلَّب فيه فرع على آخر، أما من الناحية النفسية فتوفر له تكرار العملية التي تحقق ترسيخ للمعلومات عن طريق الرجوع إليها كل مرة وزيادة الفهم، كما أنها تقوم على أساس

[1] ـ سعاد عبد الكريم الوائلي ـ طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ـ دار الشروق النشر والتوزيع ـ الأردن ـ ط1 ـ 2004 ـ ص 34.
[2] ـ المصدر السابق ـ ص 34.
[3] ـ المصدر نفسه ـ ص 34.

التسلسل في المعلومات فمن السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل وتنشط التلاميذ بمعالجة الموضوع الواحد من كافة الجهات.

ب ـ الاتجاه الوظيفي:

الاتجاه الوظيفي من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، إذ يتمثل في "تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية ممارسة صحيحة"[1]، أي أن تعليم اللغة يجب أن يكون وفق تمكين التلاميذ من أداء وظائف يحتاجها في حياته اليومية، كالتفكير والتعبير والاتصال وحفظ التراث، فلا يمكن تحقيق هذه الوظائف إلا من خلال نشاطات موجهة من قبل المعلم، فيساعد تلامذته، كما انه يعدّ مفهوما "من المفاهيم التي نبه عليها الأقدمون مثل الجاحظ وابن خلدون باختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم، وتؤدي وظيفة تعبيرية في حياته"[2]، والمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يمكن من ممارستها طبيعيا، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة مفهومة عند المتعلم، ولا بد أن تكون واضحة بحيث يتمكن متعلم اللغة من استخدامها والاستفادة منها في التعبير عن مواقفه المختلفة في الحياة.

والاتجاه الوظيفي يرى اللغة من هذا المنظور على "أنها أداة اجتماعية لها وظائف فكرية واجتماعية وتربوية، [...]، إذ لا فائدة من تعليم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه"[3]، فلا فائدة من تعليم اللغة إذا لم تعد بالفائدة على متعلميها، لأن الغاية المرجوة من تعليمها تتمثل في أن اللغة وسيلة لتفاعل الفرد مع أفراد مجتمع الذي يعيش فيه، وكذلك التعبير عن أغراضه المختلفة وحاجاته، فقد أتاحت هذه النظرية قدرت الفرد في التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته في فهم الآخرين كما تجعل المتعلم "يحس أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن مطالبه"[4]، أي تجعل المتعلم يتحمس لتلقي المواد الدراسية التي أمنت له متطلباته ولبت حاجياته في مختلف المواقف التي يتعرض لها في حياته مما يسهل عملية التعليم ويحقق الأهداف المسطرة.

وكاستنتاج لما سبق ذكره، فإن الاتجاه الوظيفي يقوم على أساس تعليم اللغة من أجل تحقيق وظائف معينة كالتفكير والتعبير والاتصال وحفظ التراث، حيث يطلب المعلم من تلاميذه القيام بنشاطات معينة تمكنهم من إكسابهم القدرة على التحقيق وظائف معينة، فالمعلومات التي لا تحقق وظيفة معينة أو يستفاد منها في المستقبل تتعرض للنسيان، كما أن الفرد يتحمس عند تلقي أي

[1] ـ أحمد عبده عوض ـ مداخل تعليم اللغة العربية / دراسة مسحية نقدية ـ مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ـ مكة المكرمة ـ ط1 ـ 2000 ـ ص 76.

[2] ـ المصدر السابق ـ ص 76

[3] ـ عبد السلام يوسف جعافرة ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق ـ مكتبة المجتمع العربي للنشر ـ عمان ـ ط1 ـ 2011 ـ ص 159 ـ 160.

[4] ـ أحمد عبده عوض ـ مداخل تعليم اللغة العربية ـ ص 77.

مادة دراسية لأنها دافع تعلمها تعود تتمثل في إخراج ذلك المخزون الذهني إلى المحيط الخارجي وعدم تركه مكبوتا، وباعتبار اللغة وسيلة لتفاعل الفرد مع مجتمعه يجب أن تلبي وظائفه وحاجاته، فقد أتاح هذا الاتجاه الفرصة للفرد في التعبير عن متطلباته وآرائه المختلفة.

ج ـ الاتجاه التواصلي:

باعتبار أن اللغة من أهم الوسائل التي توفر عملية التواصل بشكل فعال وإيصال ما في ذهن المتكلم إلى الآخرين، وعناية الباحثين بهذا الجانب جاء اتجاه آخر في تعليم اللغة وهو الاتجاه التواصلي، كرد فعل على عملية التدريس القائمة على التلقين والحفظ، ومن أجل تحسين وتطوير تلك العملية، حيث تعد اللغة وسيلة تحقق غرض التواصل منحت الحرية للفرد ليترجم أفكاره وينشئ علاقات تواصلية متنوعة، إذ من أهم مقومات هذا الاتجاه أن "وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بالأفرد والمجمع"[1]، فهذا الاتجاه يركز على الطبيعة التواصلية للغة، ودورها في التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد، فعملية التدريس هي الأخرى لا تخلو من التواصل بين التلاميذ والمعلم، وتدريس اللغة العربية وفقا لمبادئ هذا الاتجاه تقوم على "إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال"[2]، فعند اكتساب المتعلم مهارة الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة وتنميتها لديهم تساعدهم على التواصل من خلالها مع الآخرين والتفاعل معهم في مختلف المواقف، ومعنى كل ذلك أن عملية تعليم اللغة يجب أن تأخذ بعين الحسبان الميزة التواصلية للغة المُتَعلمَة، إذ لابد في تعليمها من إخضاع المتعلمين إلى سياقات اتصالية تمكنهم من الممارسة الفعلية لتلك اللغة في المدرسة وخارجها.

التواصل اللغوي شكل من الأشكال اللغة التي نتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ففي عملية التواصل اللغوي" هناك المرسل، وهناك المستقبل وهناك رسالة ووسائل لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل"[3] فالمرسل يتمثل في الفرد أو مجموعة أفراد يصدرون الرسالة من أجل التعبير عن آرائهم أو لتحقيق غرض ما، أما المستقبل فهو الفرد الذي توجه له الرسالة قصد التأثير فيه، أما الرسالة فتتكون من مجموعة ألفاظ وعبارات مكونة أفكارا ومعلومات، والوسيلة التي تنقل الرسالة هي اللغة التي تحمل موضوع الرسالة وتحقق الفهم والإفهام والتواصل مع الغير، وهذا يعني أن "تعليم اللغة يرتبط دائما بموقف اجتماعي معين له

[1] ـ أحمد عبده عوض ـ مداخل تعليم اللغة العربية ـ ص 65

[2] ـ المصدر نفسه ـ ص69.

[3] ـ محسن علي عطية ـ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ـ دار الشروق للنشر والتوزيع ـ الأردن ـ ط1 ـ 2006 ـ ص164.

أطراف ثلاثة هي: المرسل ورسالة وجمهور"[1]، المرسل يقوم بإصدار رسالة تحمل أفكار وآراء ما يستقبلها المتلقي فردا كان أو جماعة فيقوم بتفكيك الرسالة وفهم المقصود منها، وتكون إما قصد الإفهام أو التأثير، فتدريس اللغة العربية من هذا المنظور يتطلب ثلاثة عناصر وهي وجود سياق تواصلي، وحدث من شأنه إحداث تفاعل بين المعلم والتلاميذ وفعل تواصلي، وهو نتاج ذلك التفاعل.

وخلاصة القول أن الاتجاه التواصلي جاء ليحسن عملية التعلم بفتح مجال لمتعلمين للمشاركة في هذه العملية، حيث يهدف إلى استثارة دوافع المتعلمين، وذلك من خلال تعريضهم لمواقف تواصلية مختلفة تنبني على إحداث التواصل بينهم وبين المعلم، وتمكينهم من المهارات اللغوية خاصة المهارات التواصلية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة التي تستعمل في مختلف أنواع التواصل مع الغير والتفاعل مع مختلف المواقف، فتعليم اللغة يكون عن طريق تعريض المتعلم لموقف تواصلي حيث يقوم الطرفان بالتفاعل حوله، حيث يتكون هذا الأخير (التفاعل) من مرسل ورسالة ومستقبل، فالمرسل هو المعلم والرسالة تتمثل في المعلومات والمستقبل الذي هو المتعلم حيث يقوم بالأخذ والرد مع المعلم لمحاولة فهم المعلومات.

[1] ـ جاسم محمود حسون / حسن جعفر الخليفة ـ طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ ليبيا ـ ط1 ـ 1996 ـ ص33.

الفصل الأوّل:

تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- **توطئة:**

عرف الإنسان منذ ظهوره على الأرض ببحثه المتواصل عن إجابات للأسئلة التي تطرح في ذهنه، ومحاولاته لاكتشاف ماهية الأشياء المحيطة به وما عملها، ومع مرور الوقت اكتسب مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات عن طريق المحولة والتدريب، وبعد اختلاطه بغيره من الأفراد توجب عليه التعاون معهم وتبادل لمعارف معهم، هنا ظهرت عملية التعليم والتعلم، فعملوا على تطويرها وتسهيلها وإيجاد تقنيات متطورة عن التي كانوا يعملون بها للوصول إلى التعليم الفعال.

ظهرت التعليمية التي تمثل العلاقة بين المعلم والمتعلم والمادة المعرفية، التي احتلت مركزا بارزا في هذه العملية ، كونها موضوعا هاما يرسم استراتيجيات التعليم والتعلم، والبحث عن الوسائل التعليمية والحديثة والتكنولوجية، لتنال بذلك أهمية كبرى من طرف الباحثين محاولين لعمل على تطويرها لتوافق المحيط والمجتمع والمتعلمين.

ومع التطور الذي شهده العالم بأسره في مختلف المجالات خاصة المجال الثقافي والمعرفي ظهرت عدة طرق تعليمية منها من أعلن فشله وعجزه في تحقيق الأهداف المنتظرة، ومنها من فرض لنفسه مكانا بارزا واعتمد في تعليم مختلف المواد الدراسية، ومن بينها المقاربة بالكفاءات التي عملت على تحسين الأداء البيداغوجي، متجاوزة كل المقاربات السابقة لها التي فشلت في احتواء العملية التربوية.

. أولا: التّعليميّة:

– **تعريف التعليم:** هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله على المعلومات، وهو مشتق من "الفعل تعلم، وهو تلقين أنواع المعارف وإرشاد إلى قواعد السلوك"[1]، فالمعلم هو الذي يقوم بتسهيل المعلومات على المتعلم ويحفزه على اكتساب المعرفة والخبرة والقيم الإنسانية والاجتماعية.

وهو "جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصنعة، ويعرف على أنه: نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم أو أنه معلومات تلقى، ومعارف تكتسب فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى الفرد بطريقة معينة"[2]، فهو عملية تواصل بين المعلم والمتعلم حيث يقوم المعلم بتكليف المتعلم بنشاطات معينة تهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وإكسابه مجموعة من المعارف والمعلومات.

– : وهو تحصيل أو اكتساب الفرد للمعلومات والمهارات التي تساعد على فهم الموجودات والأشياء في محيطه، "لذا يعتبر التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما تقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار"[3]، فالتعلم هو تلك السيرورة المتمثلة في المعلومات والمعارف والخبرات التي يتلقاها المتعلم وكيفية تفاعله معها وتطويرها لتمكنه من التكيف مع المواقف الجديدة التي تصادفه في بيئته.

التعلم هو تلك العملية "التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو عضويّة، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة"[4]، يشير هذا التعريف إلى أن التعلم هو شيء نستدل عليه من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها بشكل مباشر، وذلك السلوك يكون ثابت نسبيا فلا يمكن اعتبار إي سلوك قام به الفرد ناتج عن عملية التعلم إلا إذا كان ثابتا وناتجا عن خبرة معينة أو أداء عمل ما.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك فرق بين التعليم والتعلم، فالتعلم هو نشاط ذاتي نابعا من المتعلم ، وهو تلك الفترة التي يقضيها في اكتساب معلومة ما أو خبرة معينة قصد تغيير سلوكه

---

[1] ـ توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ـ طرائق التدريس العامة ـ دار المسيرة للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط2 ـ 2005 ـ ص21.

[2] ـ محسن علي عطية ـ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ـ ط1 ـ دار الشروق للنشر والتوزيع ـ عمان ـ الأردن ـ 2006 ـ ص55.

[3] ـ أحمد حساني ـ دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ الجزائر ـ ط1 ـ 2009 ـ ص139.

[4] ـ عبد المجيد نشواتي ـ علم النفس التربوي ـ دار الفرقان للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط4 ـ 2003 ـ ص274.

إلى الأفضل، أما التعليم فهو عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم حيث يلعب المعلم دور المحفز والمؤثر في المتعلم ويقتصر دور المتعلم على الفهم والحفظ والتركيز.

. مفهوم التّعليميّة:

استعملت التّعليميّة للدّلالة على ما يرتبط بالتّعليم وذلك من خلال الأنشطة الّتي تحدث في العادة داخل الأقسام أو في المدارس، وتستهدف نقل المهارات والمعلومات من المدرّس إلى التّلميذ، لذا سنحاول الوقوف عند معناها اللّغوي والاصطلاحي.

. لغة: العِلْمُ نقيضُ الجهل، عَلِمَ عِلْماً وعَلُمَ هو نَفْسُه، ورجل عالمٌ وعَلِيمٌ من قومٍ عُلَماءَ فيهما جميعاً. وعَلامٌ وعَلامَةٌ إذ بالغت في وصفه بالعِلم أَي عالم جِدًا، قال ابن السكيت: تَعَلَّمْتُ أَنَّ فلاناً خارج بمنزلة عَلِمْتُ. وتعالَمَهُ الجميعُ أي عَلِمُوه. وعَالَمَهُ فَعَلَمَهُ يَعْلُمُه، بالضم: غلبه بالعِلْم أي كان أَعْلَمَ منه[1].

جاء في معجم المحيط: "عَلِمَ فلان عَلَماً: انشقّت شفته العليا. فهو أَعلم، وهي عَلْمَاءُ. (ج) عُلْمٌ. وفي التنزيل العزيز: { لا تَعْلَمُونَهُمُ اللهُ يَعْلَمُهُمْ }. والشيء، وبه: شعر به ودَرَى. وفي التنزيل العزيز: { قَالَ يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ، بِمَا غَفَرَ لِي رَبِي }. والشّيءَ حاصلاً: أيقنَ به وصدّقه، وتقول علمت العلمَ نافعاً. وفي التنزيل العزيز { فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتً }. فهو عالم. (ج) علماء. عَالَمَهُ: باراه وغالبه في العلم. فالفاعل مُعَلِمٌ، والمفعول مُعَلّمٌ. وفلانا الشيء تعليماً: جعله يعلمه. تَعَالَمَ فلانٌ: أظهر العِلمَ. والجميع الشيء: علموه. تَعَلَّم الأمر: أتقنه وعرفه، العِلْمُ إدراك الشيء بحقيقته واليقين. المُعَلِّمُ من يتَّخِذ مهنة التعليم. والمُعَلِّمُ الملهم الصواب والخير"[2].

ونجد في القاموس المحيط: "عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا وعِلامًا، ككذَّابٍ، وأَعْلَمَهُ إياهُ فتَعَلَّمَهُ. والعَلاَّمَةُ، والتَّعلِمَةُ والتِّعْلامَةُ، العالِمُ جِداً، وعَلِمَ به، والأَمرُ أَتقَنَهُ، كتَعَلَمَهُ. والعُلْمَةُ، بالضم، والعَلَمَةَ والعَلَمُ، أَعْلَمَ الفَرَسَ: عَلَّقَ عليها صوفاً ملونا في الحرب"[3].

لفظ Didactique يقابله في اللغة اليونانية لفظ Didaktikos وهو يعني (دراسة طرق التدريس أو تقنيات التدريس) وهو مشتق من كلمة "Didaskein" ويعني علّم، كما يعني لفظ "Didakhé" التعليم[4].

---

[1] ـ ابن منظور ـ لسان العرب ـ ص 417 ـ 418 ـ 419.

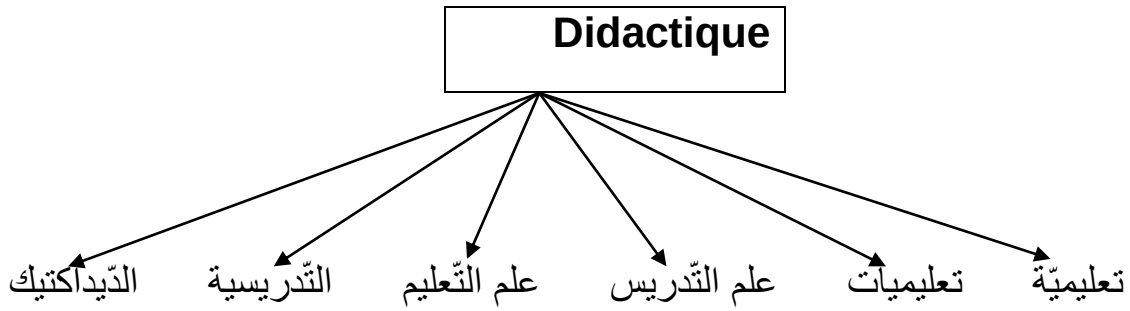
[2] ـ مجمع اللّغة العربيّة ـ المعجم المحيط ـ مكتبة الشّروق الدّولية ـ ط4 ـ 2004 ـ ص 624.

[3] ـ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ـ القاموس المحيط ـ تحقيق محمد نعيم العرقوسي ـ مؤسسة الرّسالة ـ سوريا ـ ط6 ـ 1998 ـ ص1140.

[4] ـ بعلي الشريف حفصة ـ التّعليميّة ـ مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ العدد1 ـ يونيو 2010 ـ ص07.

ومما سبق نستنتج أن مصطلح التّعليميّة يحمل عدّة معاني منها: العلم نقيض الجهل، ومعرفة الشّيء واليقين منه، والعلامة والسّمة على الشّيء، وتعني أيضا دراسة طرق التّدريس وتقنيّاته، والتّعليم.

. **اصطلاحا:** التّعليميّة موضوع هام في عمليّة التّعليم، لذا تطرق لها العديد من الباحثين والدّارسين بهدف الوصول إلى مفهوم مضبوط، لأن هذا المصطلح شهد عدة ترجمات، فنجد في اللّغة العربيّة عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ومنها مصطلح " Didactique" الّذي يقابله في العربيّة عدة ألفاظ:[1]



اختلفت ترجمة مصطلح Didactique فمنهم من استعمل ديداكتيك لتجنب أي لبس أو اختلاط في المفهوم، ومنهم من اختار أن يستعمل علم التّدريس أو علم التّعليم، وآخرون اختاروا مصطلح التّعليميات.

فمفهوم التّعليميّة يتعلق "بمحتويات التّدريس وطرائق التّدريس ووسائل التّدريس، إذ إنّه يبحث في هذه الحدود الثّلاثة كعلم من حيث مكوناتها وعلاقتها بالمدرسة والتّلميذ والمدرّس، والدّيداكتيك هو الدّراسة العلميّة لسيرورة التّعليم والتّعلم قصد تنظيم هذه السّيرورة بكيفية يمكن اكتساب المفاهيم والمواقف والذّات والمحيط"[2]، فالتّعليميّة أولت اهتماماً كبيراً بمحتويات الدّروس وطريقة تقديمه للمتعلّمين والوسائل اللّازم استعمالها في مثل هذه الدّروس حتّى تعطي هذه العمليّة فعاليتها، وعلاقة كل هذا بالمدرسة والمعلّم والمتعلّم، فالتّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لعمليّة التّعليم وكيفية إجرائها ليتمكّن المتعلّم من اكتساب المفاهيم والخبرات والمهارات، وفهم المواقف الّتي تصادفه وكيفيّة التّعامل معها، وكذا فهم ذاته ومحيطه.

عرف محمد دريج التّعليميّة "هي الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنيّاته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي المهاري. كما تتضمّن البحث في المسائل الّتي يطرحها تعليم مختلف

[1] ـ بشير إبرير ـ تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق ـ عالم الكتاب الحديث ـ الأردن ـ ط1 ـ 2007 ـ ص08.
[2] ـ سعد علي زاير وسماء تركي داخل ـ اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة ـ دار المنهجية للنشر ـ ط1 ـ 2015 ـ ص 115.

المواد"[1]، فالتّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لطرق وتقنيّات وأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يواجهها كل من المعلّم والمتعلّم، قصد تحقيق الأهداف الدّراسية المسطّرة سواء على المستوى العقلي المعرفي من خلال تزويد المتعلّمين بالمعلومات والمعارف اللّازمة، أو الانفعالي الوجداني من خلال تقويم سلوكهم وزرع القيم الحميدة فيهم، أو الحسي الحركي من خلال تعليمهم المهارات اللّغوية والحركيّة، كما تبحث في المسائل والمشاكل الّتي تواجه التّعليم في مختلف المواد التّعليميّة.

وعرّفها غريب: بأنّها "عمليّة تنطلق من الأهداف لتصوّر وتخطّط وتنفّذ وضعيّات التّعليم والتّعلم قصد التّمكن من بلوغ الأهداف المحدّدة وهي تشمل الأهداف والوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات، وأنشطة، ووسائل)، التّقييم والمراجعة"[2]، أي أنّ التّعليميّة تنطلق لتحقّق أهداف معيّنة وهي إيصال المعلومة للمتعلّم وترسيخها في ذهنه، ولتحقّق التّعليم الفعّال، فتقوم بتصوّر مراحل التّعليم والتّعلم وتخطّط لها وتبحث في كيفيّة تنفيذها، لتحقّق الأهداف المحدّدة في هذه العمليّة وتشمل الأهداف والوسائل اللّازمة لتحقيق هذه الأهداف، كما تقوم بتقييم عمليّة التّعليم وتصحيح الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم.

وقال جاسمين "B. Jasmin" في تعريف للتّعليميّة بأنّها "هي بالأساس تفكير في المّادة الدّراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمّادة الدّراسية وبنيتها ومنطقها ... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التّعلم، وهي مشاكل منطقيّة وسيكولوجيّة"[3]، فالتّعليميّة حسب جاسمين هي تفكر في كيفيّة تعليم المّادة الدّراسيّة، حيث تواجه نوعين من المشكلات مشكلة تتعلّق بالمّادة الدّراسيّة ومكوّناتها وعناصرها وكيفيّة تدريسها ومنطقها والمنهج المستعمل في تدريسها، ومشكلة ثانية تتمثّل في الفرد خلال عمليّة التّعليم ووضعيّته النفسيّة والجسميّة حتّى يكون هناك تناسق بين المّادة الدّراسية ومستوى نموّه الذّهني وقدرته على الاستيعاب.

وعرّفها أيضا REUCHLIN بأنّها "مجموع الطّرائق والتّقنيات والوسائل الّتي تساعد على تدريس مادة معيّنة"[4]، فالتّعليميّة حسبه هي تلك الطّرائق الّتي يستعملها المّعلم في تقديم المعلومات للمتعلّمين، والتّقنيات المتاحة سواء كانت حديثة أو قديمة على حسب الحاجة إليها، والوسائل التّعليميّة المتنوّعة الّتي تساعد المعلّم في إيصال وتقريب المعلومات والمهارات والخبرات إلى المتعلّم، حيث تتنوّع هذه الوسائل حسب نوعية المّادة الدّراسيّة التي يقدمها المعلّم.

---

[1] ـ محمد الدريج وآخرون ـ معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس ـ المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم ـ الرّباط ـ 2011 ـ ص100.

[2] ـ سعد علي زاير و سماء تركي داخل ـ اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة ـ ص 115.

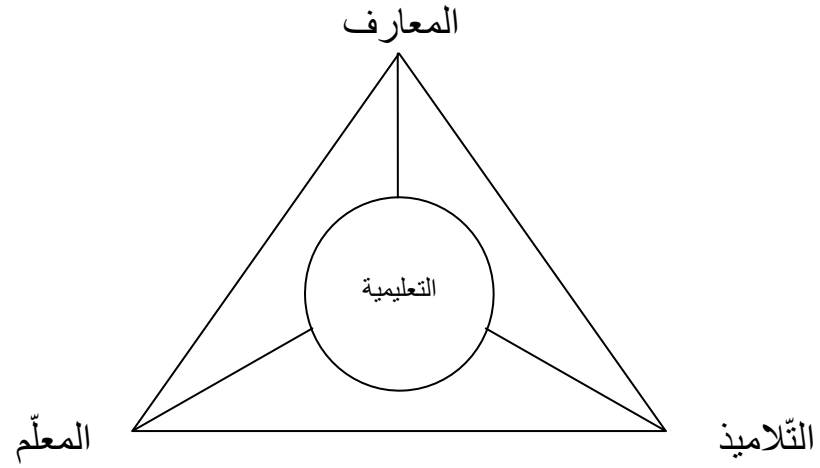
[3] ـ فريدة شنان ـ مصطفى هجرسي ـ المعجم التّربوي ـ ملحقة سعيدة الجهوية ـ ص44.

[4] ـ المصدر نفسه ـ ص44.

من خلال التعريفات السّابقة نستنتج أن التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة للطّرائق والتّقنيّات والوسائل المستعملة في تدريس مادة ما، وكيفيّة تنظيم المعلومات حسب نوعيّة تلاؤمها مع المستوى الدّراسي للمتعلّم، والمناهج المستعملة في تدريس هذه المادة الدّراسيّة، وكيفيّة التّعامل مع المتعلّم وتقييمه والتّأكد من وصول المعلومات بشكل جيّد، وتقويم أخطائه ومعالجة الصعوبات التي تواجهه في هذه العمليّة، فالتّعليميّة تقوم بالتّخطيط للعمليّة الدّراسيّة ومراحلها والوضعيّات الّتي تواجه كل من المعلّم والمتعلمّ، وعلاقة المتعلّم بالمعلّم، من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة من هذه العمليّة.

. عناصر العمليّة التّعليميّة:

تتكون العمليّة التّعليميّة من ثلاثة أقطاب تتفاعل وتتكامل وتترابط فيما بينها لتكون في نهاية المطاف نظاما تربويا، فإن غاب قطب منها اختلت هذه العمليّة، وخرجت عن إطار التّعليم، ولن تتحقق أهداف هذه المنظومة التّربوية، حيث تتمثّل هذه العناصر في المعلّم والمتعلّم والمعرفة، فـ "أيف شوفالار" يرى أن " التّعليميّة في قلب مثلث، يتألّف من المعارف، ومن المعلّم، ومن المتعلّمين"[1]:



فالباحثون في التّربية والتّعليم يرون أن نجاح أي عمليّة تعليميّة مرهون بتفاعل أقطابها الثّلاثة وتكاملها، وهي كالتّالي:

1. المعلّم: هو أهم أقطاب العمليّة التّعليميّة، حيث لا يمكن إقصائه من هذه العمليّة، فهو الرّكيزة الأساسيّة فيها، لأنّه يلعب دوراً هاما من الناحية النّظريّة والناحية الإجرائيّة العمليّة، إذ يقوم ببناء وتسيير أنشطة المتعلّم، وتطبيق ما جاء في المناهج الدراسيّة والإضافة عليها من خبراته الشخصيّة، كما يقوم بنقل الخبرات والمعارف وغيرها إلى المتعلّمين، ومعرفة نوعها وتبسيطها للمتعلّم، " فالمعلّم هو محور الرّسالة التّربويّة والرّكيزة الأهم في نجاحها، فمهما كان

[1] ـ المصدر السابق ـ ص14.

الكتاب المدرسي جيد العبارة، رفيع الأسلوب وافي الفكرة، وأنّه مهما روعي في وضعه من القواعد والأسس فإنّه لن يحقّق الهدف المنشود إذ لم يقم على تدريسه معلّم يتمتّع بالكفاءة والقدرة والوعي والإخلاص والتقوى"[1]، فالمعلّم هو الّذي يقوم بتبسيط تلك المعلومات وتزويدها بوسائل تعليميّة تمكنه من إيصالها، فالمعلمّ بخبرته وكفاءته وقدراته وخبراته يمثّل محور العمليّة التّعليميّة، فمهما كانت المعلومات مسبوكة بطريقة جيدة وأسلوب شامل لكل جزئياتها وقواعدها يبق المعلّم هو الأساس في هذه العمليّة فهو الّذي يقوم بتقويم الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمين.

ويتعدّى ذلك ليكون المربّي فيقوم بغرس الأخلاق الحميدة في نفوس تّلاميذه وتهذيب سلوكهم، "فالمعلّم كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان ولا يتحقّق ذلك إلّا بالتّكوين المستمر"[2] وفي هذا الصّدد نجد أنّ المعلّم يعمل دائما على تقويم معارف تلاميذه وتفهّم مواقفهم وردود أفعالهم، والتّكيف مع مستواهم الذّهني والفكري مما يحقّق الانسجام والتّكامل بينهم، كما يلعب المعلّم أدوارا عدّة متداخلة ومتشابكة فيما بينها منها:

دور المعلّم:

. **المعلّم خبير ومتخصص:** فالمعلّم "كونه متخصّصا أو خبيرا تعليميّا "[3]، أي أنّه مكلّف بالتّخطيط لكيفيّة إلقاء الدّرس ويرشد المتعلّم ويقوّمه، فهو الّذي يقرّر ويختار المادّة الّتي يدرّسها للمتعلّم ونوع المعلومة الّتي يحتاجها، ونوع الوسائل التّعليميّة الّتي تساعده في إيصال المعلومات، وهو "الّذي يخطّط للمتعلّم ويرشده ويقوّمه، وإنّه يضع القرار مسبقا لتحديد ماذا تعلّم، وما المواد التّعليميّة واللّازمة لعمليّة التّدريس، وما الطّريقة التّدريسيّة الّتي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويم مدخلات التّعلم"[4]، والطّريقة المناسبة للمحتوى والنّمو الفكري والعقلي للمتعلّم، وتقييم المتعلّم وتقويم أخطائه واكتشاف الصّعوبات الّتي يعاني منها ومحاولة إيجاد حلول لها.

. **المعلّم قائد أو إداري:** ويتمثّل دوره في أن " تقع على عاتق المعلّم مسؤوليّة تنظيم الصّف الدّراسي من مقاعد وإعلانات ولوحة البيانات والكتب الإضافية وتشجيع المتعلّمين على الإطّلاع على هذه الكتب"[5]، فالمعلّم هو الّذي يتّخذ الإجراءات اللّازمة في ضبط حجرة الدّراسة، بتطبيق القوانين الدّاخلية للقسم، فيجب أن يكون عطوفاً متسامحاً لا قاسياً متجبّراً، وأن يتعامل مع المواقف الّتي تصادفه بحكمه وحسن اتّخاذ القرارات، وعدم التّسرع في العقاب أو التّوبيخ، كما يقوم بتنظيم

[1] ـ عبد الله العامري ـ المعلّم الناجح ـ دار أسامة للنّشر والتّوزيع ـ الأردن ـ ط1 ـ 2009 ـ ص 13.
[2] ـ أحمد حساني ـ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة ـ حقل تعليميّة اللّغات ـ ص142.
[3] ـ كمال عبد الحميد زيتون ـ التّدريس نماذجه ومهاراته ـ عالم الكتاب القاهرة ـ ط1 ـ 2003 ـ ص79.
[4] ـ عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني ـ المناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة ـ 145.
[5] ـ كمال عبد الحميد زيتون ـ التّدريس نماذجه ومهاراته ـ ص79.

مقاعد الصّف الدّراسي وتعليق الإعلانات المتعلّقة بالمتعلّمين كما يقوم بإرشادهم إلى نوع الكتب الّتي يجب الإطّلاع عليها.

. **المعلّم مرشد وناصح:** دور المعلّم في هذه العمليّة هو اتّخاذ القرارات والتّدابير اللّازمة في ما يصادفه أثناء القيام بمهمّته "خاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلّم التّلاميذ ونموّهم"[1] فالمعلّم يقوم ببناء علاقات مع تلاميذه لتمهّد له عمليّة التّعليم، فيقوم بفهم نفسيّتهم وميولاتهم ورغباتهم، ويقوم بكسب ثقتهم وتقريبهم منه وتبادل الاحترام بينهم، فكلّما كان التّلميذ متعلّق بمعلّمه ومحبّ له تزداد قابليته لتّعلم ما يقوم المعلّم بإلقائه عليهم ويحبّ المادّة الّتي يقوم بتدريسها، والعكس صحيح، فشعور التّلميذ بالرّاحة النّفسية وحبه للمعلّم يزيده حماسا وتفاعلا معه، وإذا نفر المتعلّم من معلّمه يؤثر ذلك على العمليّة التّعليميّة بالنّفور منها.

. خصائص المعلّم:

1. **الخصائص المعرفيّة:** أكدت معظم الدّراسات والأبحاث أنّه لا بدّ أن يتوفر حدّ معين من الذّكاء لدى المعلّم، وأن يتمتع بالصّفات التّالية:

- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلّمين، وأن يقدّم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمريّة لهؤلاء المتعلّمين.
- القدرة على إدراك الفروق بين التّلاميذ وتقدير سلوكيّاتهم.[2]
- القدرة على التّعرف على الكلمات والتّلميحات الّتي تدل على فهم التّلميذ أو عدم فهمه.
- القدرة على تشخيص صعوبات التّعلم وعلاجها
- القدرة على استخدام الوسائل السّمعية والبصرية بصورة فعّالة[3].

2. **خصائص شخصيّة:**

- أن يكون محبّا لمهنته، ولوعا بها، ويؤدّي عمله بشغف وشوق ونشاط.
- أن يكون ذا صحة وحيويّة، وسلامة حواسه، وغير ذلك مما يساعد على تأدية رسالته.
- أن يكون ذا صحة نفسيّة واتّزانه الانفعالي، بحيث لا يسهل مضايقته. ولا يبدو صورته المزاجيّة هوجاء، لذلك يجب على المعلّم أن يُكسب نفسه فضيلة الصّبر وسعت الصّدر[4].
- أن يكون خاليا من العيوب والعاهات، كالصّم والعور والتأتأة، لأنّ هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر في أداء واجبه، مع احتمال تعرضه للسّخرية والنّقد.
- أن حسن الزّي، نظيفاً منظماً، فالمعلّم نموذجٌ لتلاميذه، وإهمالَه ملابسَه يوحي إليهم بذلك، وقد يجعله موضع سخرية[5].

---

[1] ـ عمرن جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني ـ المناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة ـ 146.
[2] ـ أحمد حساني ـ دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات ـ ص67.
[3] ـ كمال عبد الحميد زيتون ـ التّدريس نماذجه ومهاراته ـ ص80.
[4] ـ ينظر ـ عبد الله العامري ـ المعلّم الناجح ـ ص46/45.
[5] ـ عبد الله رشوان ـ علم الاجتماع التّربية ـ الإصدار الثّاني ـ ط1 ـ عمان ـ 2004 ـ ص217.

3. **خصائص مهنيّة وتقنيّة:**

- أن يكون المعلّم قدوة في المجتمع ويحرص على إعطاء المثل العليا في الأخلاق والسلوك يثبّتها بين جميع المتعلّمين والمجتمع برمّته.
- المعلّم أحرص النّاس على نفع المجتمع، يبذل الجهد في التعلّيم والتّوجيه والتّربية، وتبيان السبل الرّشيدة والحثّ على إتّباعها والعمل على اجتناب المنكرات[1].
- أن يكون مخلصا في عمله، جادا في مجاله ومحبّاً له.
- أن يكون المعلّم عطوفا ليّنا مع التّلاميذ فلا يكون قاسيا فينفّرهم منه، ويفقد لجوئهم إليه واستفادتهم منه، والتّفاهم معه، وأن لا يكون عطوفا لدرجة الضّعف.
- أن يتّصف بالصّبر والتّحمل حتّى يستطيع التّعامل معهم وتوجيههم بنجاح[2].

2. المتعلّم: القطب الثّاني في عمليّة التّعليم وأساسي لأنّه لا تتحقّق عمليّة التّعليم بغيابه، فهو المستهدف في هذه العمليّة لذا يجب مراعاة كل الظروف المؤثرة فيه وتوفير جو دراسي له يمكّنه من تلقي المعلومات والتّفاعل مع المعلّم من خلالها، وتطوير الأهداف واختيار المادّة الدّراسيّة والأنشطة التّربويّة وطرق التّدريس والوسائل اللّازمة الّتي تراعي وتوافق مستواه ونموّه العقلي والنّفسي، فـ"بقدر مراعاتنا لهذه الطّبيعة وتلك الخصائص ... ومن خلال الإجراءات العمليّة داخل الحجرة بقدر ما يساعد التّلميذ على تقبّل اللّغة كمادّة دراسيّة، وتكوين اتجاهات إيجابيّة نحوها، وبالتّالي يساعد ذلك على نموّه اللّغوي كما يساعد على اكتساب سلوكيّات ايجابيّة كالثّقة بالنّفس"[3]، فنظرا إلى اختلاف حاجات التّلميذ واستعداداته الّتي تتطوّر عبر مراحل نموّه، يجب أن تتطوّر معه العمليّة التّعليميّة وطبيعة ثقافته والمعارف الّتي يتلقّاها وطريقة تقديمها له حسب المرحلة التّعليميّة الّتي يمرّ بها، فالمتعلّم هو ذلك الشّخص الّذي "يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطّبيعي الّذي يقضيه استعداده للتّعليم"[4]، أي أنّ التّلميذ ينخرط في المؤسّسة التّربويّة وهو مزود بمجموعة من القابليات والمكتسبات والانتباه والتّركيز واستيعاب المعلومات الّتي يقدّمها المعلّم، حيث يقتصر دور المعلّم على ملاحظة هذه الاهتمامات في مختلف مراحل التّعليم وتقويمها وتزويد المتعلّم بالتّوجيهات والنّصائح والمعلومات اللّازمة ليطوّرها ويحقّق التقدم والارتقاء الطّبيعي في هذه العمليّة ويمكنه من الاستعداد لها، ومن الصّفات الّتي يجب توفّرها في المتعلّم نجد ما يلي:

- أن يكون لديه الرّغبة في التّعلم.
- أن يكون متواضعا لا يتكبّر على العلم، ولا يتآمر على المعلّم.

---

[1] ـ بوعبوة أحمد وحديد يوسف ـ سوسيولوجيا المدرسة والمعلّم في الجزائر ـ مجلة آفاق علميّة ـ المجلد11 ـ العدد1 ـ 2019 ـ ص439.

[2] ـ عبد الله الرشوان ـ علم الاجتماع التّربية ـ ص221.

[3] ـ إسماعيل زكريا ـ طرق تدريس اللّغة العربيّة ـ دار المعرفة الجامعيّة ـ 2005 ـ ص72.

[4] ـ أحمد حساني ـ دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات ـ ص142.

- أن يكون مطيعا لا مجادلا[1].
- أن يكون ناضجا على المستويات التّالية: النّمو العقلي، النّمو الانفعالي، النّمو المعرفي، والنّمو الاجتماعي.
- أن يكون ذا قابلية للتّعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معيّنة إذ ما تهيأت له الظّروف المناسبة.

3. المادّة المعرفيّة (المحتوى): وتعرف أيضا بالمادّة التّعليميّة، وهي من أهم أقطاب العمليّة التّعليميّة الّتي من خلالها تؤثر في المتعلّم من خلال تغيير سلوكه وتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة من هذه العمليّة، فهي " تشمل أنواع الخبرات والدّراسات الّتي توصلها المدرسة إلى التّلاميذ"[2]، فكل المكتسبات الّتي يتلقاها المتعلّم داخل المدرسة تمثل مادّة دراسيّة، حيث تختلف طريقة إلقاء هذه المعارف والمعلومات حسب نوعيتها والوسائل المستعملة في إيصالها، وأخذ خصوصيات المتعلّم النّفسيّة والجسميّة ونموّه الفكري بعين الاعتبار.

تتضمّن المادّة التّعليميّة "جميع الخبرات الّتي توفرها المدرسة لمساعدة الطّلبة على تحقيق النتاجات التّعليميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم"[3]، فالمادّة الدّراسيّة هي كلّ ما توفّره المدرسة من خبرات مهما كان نوعها كالمهارات والمعارف الّتي تمكّن المتعلّم بالدّفع بقدراته إلى أقصى حد، وهي أيضا "جميع أنواع النّشاطات الّتي يقوم بها الطّلبة، أو جميع الخبرات الّتي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية لمدرسة كان أم خارجها"[4]، فقد تعدّت المعرفة من تلك الخبرات والمهارات والنشاطات الّتي يقوم بها المتعلّم في حجرة الدّراسة، إلى تلك النّشاطات الّتي يقوم بها المتعلّم خارج أسوار المدرسة بتوجيه منها والمعلّم.

الكتاب من أهم موارد المعلومات والمعارف و"عملية التّدريس أيا كان نوعها أو نمطها أو مادّتها ومحتواها تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتاب المدرسي، فهو يمثّل بالنّسبة للمتعلّم أساسا باقيا لعمليّة تعلّم منظّمة، وأساسا دائما لتعزيز هذه العمليّة، ومرافقا لا يغيب للاطّلاع السابق والمراجعة التّالية"[5]، فالكتاب هو مصدر كلّ المواد التّعليميّة الّتي يقوم المعلّم بتبسيطها وتدعيمها بالوسائل التّعليميّة الّتي تمكّن المتعلّم من فهمها وحفظها واستعمالها في مواقف أخرى تستدعي ذلك، فهو ترجمة لما يسمى بالمنهج الدراسي.

ومن هنا نستنتج أن كلّ قطب من الأقطاب الثّلاثة (المعلّم والمتعلّم والمادّة المعرفيّة) مهم في العمليّة التّعليميّة، فالمعلّم هو المكلّف بتبسيط المعلومة وإيصالها للمتعلّم بأي طريقة كانت، وذلك بتوظيف عدة وسائل تعليمية، أما المتعلّم فعليه أن يمتلك الرّغبة في التّعلم والاستعداد والتّحضير

[1] ـ محسن علي عطية ـ الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة ـ ص39.
[2] ـ عبد العليم إبراهيم ـ الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة ـ دار المعارف ـ القاهرة ـ ط14 ـ ص35.
[3] ـ منصور حسن الغول ـ مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها ـ دار الكتاب الثّقافي ـ الأردن ـ 2009 ـ ص09.
[4] ـ المصدر نفسه ـ ص09.
[5] ـ عبد الله العامري ـ المعلّم الناجح ـ ص39.

لتلقي هذه المعلومات، ويجب عليه أن يكون متواضعا لا متمرّدا على المعلّم، وأن يتمتّع بنموّ كل من الجانب الفكري و العقلي والجسمي ليقوم بفهم تلك المعلومات المقدّمة إليه، أما المادّة المعرفيّة فهي من أهم أقطاب هذه العمليّة الّتي تقدّم إلى المتعلّم من خلال مراعاة سنّه ونموّه، واختيار الوسائل التّعليميّة الّتي تتناسب معها.

. مستويات التّعليميّة:

التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لطرائق وتقنيات وأساليب التّدريس، إلّا أنّه هناك مواد دراسيّة كثيرة تختلف فيما بينها من حيث طريقة التّدريس والمنهج المتّبع ونوعيّة المعلومات والوسائل المستعملة في التّدريس، ونظرا لهذا الاختلاف نميز نوعين من التّعليميّة متكاملين فيما بينهما وهما كالتّالي:

- **التّعليميّة العامّة (Didactique générale):** هي الّتعليميّة الّتي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النّظرية الّتي تتحكم في العمليّة التّربويّة، من مناهج وطرائق التّدريس والوسائل، وأساليب التّقويم، واستغلالها أثناء التّخطيط لأي عمل تربوي بغض النّظر عن المحتويات الدّراسيّة، وطبيعة أنشطة المادّة الدّراسيّة، فهي "تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة الّتي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار"[1]، فتشكل حقل المعارف النّظرية الّذي يهتم بتقنيّات وطرائق التّدريس بشكل عام دون الاهتمام بمادّة دراسيّة معيّنة، أي بكل ما يجمع بين مختلف مواد التّدريس أو التّكوين وذلك على مستوى الطّرائق المتّبعة ولعله ما يجعل هذا الصّنف في التّعليميّة يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المّواد.

مما لا شك أن المّواد الدّراسيّة تتنوّع من مادّة إلى أخرى، إلّا أنّها تشترك في اهتمامها بكيفيّة التّدريس ومراحله، فجاءت التّعليميّة العامّة لتعتني "بكلّ ما يشكّل اتفاقا بين مختلف مواد التّدريس والتّكوين، كالطّرائق المتّبعة والقواعد والأسس العامّة الّتي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار"[2]، فكل الدّروس باختلاف أنواعها تمرّ عبر مراحل محدّدة ومشتركة، تتمثل في مرحلة الاكتشاف والملاحظة، ومرحلة الفهم والتّحليل، ثم مرحلة الاستنتاج والتّمرين، فهذه المراحل تدخل ضمن اهتمامات التّعليميّة العامّة، فهي تقوم بتطوير هذه المراحل ودعمها بالوسائل المناسبة.

[1] ـ محمد دريج وآخرون ـ معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس ـ المنظّمة العربيّة والثّقافة والعلوم ـ الرّباط ـ 2011 ـ ص101.

[2] ـ وهيبة وهيب وفاطمة صغير ـ تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مركز التّعليم المكثّف للّغات بجامعة تلمسان / الطّلبة الصّينيون نموذجا ـ المؤتمر الدّولي السّادس للّغة العربيّة ـ المجلس الدّولي للّغة العربيّة ـ ص161.

- **التّعليميّة الخاصّة أو النّوعية (Didactique Spéciale):** تعتبر التّعليميّة الخاصّة جزء من التّعليميّة العامّة كما أنّها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق لأنّها تتعلق بمادّة دراسيّة واحدة، كونها " تخصص عملي تطبيقي يتعلّق بتدريس مادّة معيّنة؛ إذ نقول: ديداكتيك العربيّة، وديداكتيك الفرنسيّة، وديداكتيك الرياضيات، وديداكتيك العلوم، ... لها حيّز ضيّق، يتعلّق بمجال دراسي معيّن"[1]، وتهتم بعيّنة تربويّة خاصّة وبوسائل خاصّة، وتقوم بالعناية بمادّة دراسيّة واحدة من خلال البحث في كيفيّة تدريسها، وإيجاد أمثل الوسائل التّعليميّة والطّرق والتّقنيّات الّتي تنظّم العمليّة التّعليميّة، وإيصال المعلومات الواجب تعليمها للطّالب من خلال التّعرض لكلّ مادّة على حدى، و"التّعليميّة الخاصّة تمثّل الجانب التّطبيقي للتّعليميّة العامّة إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلّمين، وتهتم بمراقبة العمليّة التّربويّة وتقويمها وتعديلها،... وتهتم بتخطيط التعلّيم والتعلّم الخاص بمادّة معيّنة أو مهارات أو وسائل معيّنة، مثل ديداكتيك العلوم وغيرها"[2]، فهي تأخذ قوانينها من التّعليميّة العامّة وتقوم بتطبيقها على المواد الدّراسيّة، حيث أنها بحثت في كل مادّة على حدى وعن الوسائل الفعّالة في تدريسها وتنشيط الّتلاميذ وتفاعلهم مع المعلّم والمادّة الدّراسية، والّتي تحقّق الأهداف التّربويّة، كما أنّها تقوم بمراقبة العمليّة التّعليميّة وتقويمها إن تطلّب ذلك، فالتّعليميّة الخاصّة أكثر دقّة لأنّها تركّز على مادّة دراسيّة أو مهارة لغويّة والعناية بها من كل الجهات.

فالتّعليميّة الخاصّة " تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التدريس من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، فهي تهتم بنفس القوانين والنظريات التي تعتمدها التعليمية العامة، لكن مجالها محصور في القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة واحدة"[3]، فهي تركز على مادة لغوية واحدة وتصب اهتمامها عليها من خلال انتقاء الوسائل التعليمية الموافقة للمادة الدراسية، والمنهج المتبع في تدريسها، والأساليب والتقنيات الخاصة بكل مادة، فهي تطبق قوانين وقواعد التعليمية العامة لكن في حيز ضيق بالتركيز على مادة واحدة والحرص على إيصالها للمتعلم بأكمل وجه.

ومما سبق نستخلص أن التعليمية نوعان، تعليمية عامة وأخرى خاصة، فالتعليمية العامة تهتم بدراسة بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، كالقواعد والأسس العامة التي يتوجب مراعاتها دون الغوص في خصوصيات هذه المواد، فتشكل حقل المعارف النظرية الذي يهتم بتقنيات وطرائق التدريس بشكل عام دون الاهتمام بمادة دراسية معينة، أما التعليمية الخاصة فتهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التدريس من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة

[1] - جميل حمداوي - محاضرات في الديداكتيك العامّة - ص15.
[2] - (ينظر) - مصطفى الحسناوي - الديداكتيك: من التصور إلى الإجراءات العمليّة (ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا) - مجلة علوم التّربية - ص 113 - 114.
[3] - (ينظر) - علي آيت أوشان - اللسانيات والديداكتيك - مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء / المغرب - 2005 - ص25.

بها، فهي تهتم بنفس القوانين والنظريات التي تعتمدها التعليمية العامة، لكن مجالها محصور في القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة واحدة، وتركز على مادة لغوية واحدة وتصب اهتمامها عليها.

المقاربة بالكفاءات:

1. مفهوم المقاربة:

المقاربة لغة: في معجم لسان العرب: " قرب: نقيضُ البُعدِ. قال سيبويه: إنَّ قُرْبَكَ زيداً، ولا تقول إنَّ بُعدَك زيداً، لأنَّ القُرب أَشدُّ تَمكُّناً في الظرف من البُعد، واقتَرَبَ الوعدُ أَي تَقَاربَ. وقارَبْتُه في البيع مُقاربة. والَّتقَارُبُ: ضدّ التَّبَاعد. وفي الحديث: إذَا تَقَاربَ الزمانُ، واقتَرَبَ: افْتَعَلَ، من القُرْب. وتَقَارَبَ: تَفَاعَلَ، منه، ويقال للشيء إذا وَلَّى وأَدْبَرَ: تَقَارَبَ، وفي حديث المَهْدِيّ: يَتَقَارَبُ الزمانُ حتى تكون السنةُ كالشهر، والتَّقَرُّبُ: التَّدَنِّي إلى شيءٍ، والتَّوَصُّلُ إلى إنسان بقُرْبةٍ أَو بحقّ. والإقْرابُ الدُّنُوُّ، ابن سيده: وقارَبَ الشيء داناه. وتَقَارَبَ الشيئانِ: تَدانَيا"[1].

وجاء في المعجم الوسيط: " قَرُبَ الشيءُ قَرَابَةً، وقُرْباً، وقُرْبةً، وقُرْبَى، ومَقْرُبَةً: دنَا. فهو قريبٌ. ويقال: قرب منه، وقُرُبَ إليه. تقارب: دنا كل منهما من الآخر. والزرع: دنا إدراكه. والوعد: دنا"[2].

كما جاء في القاموس المحيط: " اقترب: تقارب. وشيء مقارب، بالكسر: بين الجيد والرديء، أو دين مقارب، بالكسر، ومتاع مقارب، بالفتح"[3].

وورد عن خير الدين هني أن المقاربة "هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع منه يقارب ومثله قاتل يقاتل مقاتلة (...) وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن فهو (قربان)، وهي (قربى)، ومنها (تقارب) ضد تباعد"[4].

يحمل مصطلح المقاربة في المعاجم العربية القديمة والحديثة على عدة معان منها: القرب وهو نقيض البعد، ويقال للشيء إذا وَلَّى وأَدْبَرَ: تَقَارَبَ، والإقْرابُ الدُّنُوُّ، والمقاربة هي مصدر غير ثلاثي جاء على وزن مفاعلة من الفعل قارب على وزن فاعل، والمضارع منه يقارب وتعني حادثه بكلام حسن فهو قربان.

---

[1] ـ ابن منظور ـ لسان العرب ـ مادة (ق ـ ر ـ ب) ـ المجلد1 ـ ص662 / 663 / 666.

[2] ـ مجمع اللغة العربية ـ المعجم الوسيط ـ مكتبة الشروق الدولية ـ ط4 ـ 2004 ـ ص723.

[3] ـ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي ـ القاموس المحيط ـ تحقيق محمد نعيم العرقسوسي ـ مؤسسة الرسالة ـ دمشق ـ 1998 ـ 123.

[4] ـ خير الدين هني ـ مقاربة التدريس بالكفاءات ـ مطبعة الجزائر ـ ط1 ـ 2005 ـ الجزائر ـ ص101.

. **المقاربة اصطلاحا:** عرف أصحاب الاختصاص أن "كلمة مقاربة، الذي يقابله المصطلح اللاتيني Approche، فإن معناه، هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما "[1]، فالحقيقية ليست ثابتة ومطلقة عبر كل الأزمنة والعصور بل هناك دائما عنصر التجديد والبحث المتواصل الذي يحتمه تغير الأوضاع والظروف والأزمنة، فما هو صالح اليوم قد يكون فاشلا في المستقبل ولا يعطي نفس النتائج السابقة والخطة الناجحة اليوم قد تفشل غدا، ولهذا سمية بالمقاربة لأنه الباحثين يقتربون من الحقيقة ولا يصلون إليها بشكل مطلق ونهائي.

وهي " الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم"[2] فلانطلاق في أي مشروع لابد أن يوفر مجموعة من البيانات والنظريات التي تعتبر القاعدة للانطلاق فيه، وكذلك التعليم يعتبر مشروع ذا أهمية كبير، حيث يقوم المعدون فيه بجمع كل ما يتعلق بهذه العملية من نظريات وتقنيات والمبادئ التي تعتمد عليها في أعداد برنامج دراسي، ووسائل المعمول بها، وعمليات التقييم والتقويم، فهذه المجموعة من النظريات التي تجمع تسمى بالمقاربة.

ويقصد بها أيضا "هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط و النظريات البيداغوجية * "[3] أي القيام بتصور ورسم خطة أو إستراتيجية للقيام بمشروع ما، بمراعاة كل الظروف المتحكمة في هذا المشروع، والعوامل المتداخلة في تحقيقه بشكل مثالي ولتأديته كما هو مخطط له، وتحديد العدة اللازمة لهذا المشروع والزمان والمكان المثاليين لإعداده، دون نسيان خصائص المتعلم والمحيط الذي يعيش ويدرس فيه، والنظريات البيداغوجية المساعدة لتحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب.

---

[1] ـ شرقي رحيمة وبوساحة نجاة ـ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية ـ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ جامعة قاصدي مرباح / ورقلة الجزائر ـ عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ـ ص53.

[2] ـ نادية بوشلاق ـ النماذج السلوكية وفعالية عملية التعليم /التعلم ـ مجلة العلوم الإنسانية ـ العدد 24 ـ جامعة منتوري ـ قسنطينة ـ 2006 ـ ص139.

*ـ البيداغوجي من الأصل اليوناني تتكون من شقين هما péda: وتعني الطفل وagogé وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه، والبيداغوجيا على مستوى التطبيق هي ذلك النشاط العلمي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل مؤسسة المدرسة بين المدرس والمتعلّمين، أما في بعدها النظري هي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتمّ بدراسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفاعلية الفعل البيداغوجي ـ أحمد الفاسي ـ الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات ـ جامعة عبد المالك السعدي ـ مطبعة الخوارزمي تطوان ـ ص07 ـ 08.

[3] ـ محمد الصالح الحثروبي ـ المدخل إلى التدريس بالكفاءات ـ دار الهدى ـ ط2 ـ 2002 ـ الجزائر ـ ص42.

و"يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، لدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، والتي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة "[1]، فكما أشرنا سابقا أن لإعداد أي مشروع أو نشاط ما يجب أن تكون هناك رسم لمراحل العمل أو خطة العمل لتحقيق هدف معين، إما حل مسألة أو دراسة وضعية أو بلوغ غاية ما، والطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي، وهذا ما يراد به المقاربة، أما في مجال التعليم وحسب خير الدين هني فتدل على تقارب عناصر ومكونات العملية التعليمية، فترتبط وتتقارب فيما بينها لتسهل وتقريب المفاهيم والمعارف إلى المتعلم لفهمها واستيعابها.

من خلال ما سبق نرى أن المقاربة تعني الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، الانطلاق في مشروع أو حل مشكلة ما، أما في التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم، وتصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المؤثرة فيها وفي النتائج المحققة.

2. مفهوم الكفاءة:

. **الكفاءة لغة:** ورد أن " أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسول صلى الله عليه وسلم ـ في حديث العقيقة ـ " شاتان متكافئتان". أي مساويتان، وكل شيء ساوى شيئا فهو (مكافئ) له. وفي أدبيات أخرى تجد في باب (كفأ). والكفيء، هو النظير، ومنها الكفء: المماثل، ولا كفاء له: لا نظير له، ومنه (الكفاءة) والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: ومعناها أن يكون الرجل مساويا المرأة في حسبها ودينها وغير ذلك"[2].

وجاء في معجم لسان العرب: " كفأ: كافَأَهُ على الشيء مُكافأَةً وكِفَاءً: جازاه. ونقول: ما لي بهِ قِبَلٌ ولا كِفاءٌ أي ما لي به طاقةٌ على أَن أُكافِئَه. والكَفِيءُ: النَّظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٍ وفُعُولٍ. والمصدر الكَفَاءةُ، بالفتح والمدّ. والكُفْءُ: النظير والمساوي"[3].

كما جاء في المعجم الوسيط: "كافَأَهُ على الشّيء مكافأَة وكِفاءً: جازه. ويقال: كافأَه بصُنعه. وفلاناً: ماثلَهُ وساواه. ويقال: ظُلَّةٌ نُكافِئ بها عَين الشَّمس: نقاومُها. الكَفَاءَةُ: المماثلة في القوة والشرف"[4].

---

[1] ـ خير الدين هني ـ مقاربة التدريس بالكفاءات ـ ص101.

[2] ـ كمال عبد الحميد زيتون ـ التدريس نماذجه ومهاراته ـ عالم الكتب ـ ط1 ـ 2003 ـ ص49.

[3] ـ ابن منظور ـ لسان العرب ـ مادة (ك ـ ف ـ أ) ـ المجلد 1 ـ ص 139.

[4] ـ مجمع اللغة العربية ـ المعجم الوسيط ـ مكتبة الشروق الدولية ـ ط4 ـ 2004 ـ ص791.

وجاء في القاموس المحيط: "كافأه مكافأة وكفاء: جازاه، وفلانا: ماثله، وراقبه. والحمد لله كفاء الواجب، أي: ما يكون مكافئا له، والاسم: الكفاءة والكفاء، بفتحها ومدهما"[1].

و"الكفاءة تشير إلى معاني المناظرة والمماثلة والتساوي، وكل شيء يساوي شيئا حتى صار مثله فهو مكافئ له، وقد جاء الاستعمال العربي مؤكد ذلك؛ ففي القرآن الكريم: "ولم يكن له كفوا أحد" أي صار له نظير"[2].

"الكفاءة وجمعها كفاءات وليس كفايات، وكلمة Competence لغويا يعني: المهارة والقدرة، أو الإمكانية، وباللغة الفرنسية Comptent وتعني: الجدارة في التخصص والصلاحية والأهلية "[3].

يحمل مصطلح الكفاءة عدة معاني منها: التساوي والنظير والمماثلة، والمكافئة والمجازات، كما تحمل معنى المهارة والقدرة أو الإمكانية، والجدارة والصلاحية والأهلية.

. **الكفاءة اصطلاحا:** كما هو معروف أن لكل مصطلح أجنبي نضيره فاللغة العربية، "ومن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى أن الكلمة Compétence وردت في بعض الكتابات بمعنى: كفاءة، أو أهلية، وفي كتابات أخرى تعني: المهارة أو القدرة على فعل أو أداء ما تريد، وبالنظر إلى الفعل منها Compete نجده يعني: محاولة اكتساب بعض الأشياء بالمنافسة، أو تعني نافس"[4]، فقد تعددت ترجمة هذا المصطلح من باحث لآخر فمنهم من أطلق عليها مصطلح الكفاءة أو الأهلية، أو المهارة في القيام بالأعمال المختلفة أو القدرة على فعل وأداء عمل ما، وأشار آخرون بأنها اكتساب الأشياء عن طريق المنافسة بين جماعة معينة.

فقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى الاصطلاحي فمصطلح "الكفاءة الذي يقابله في اللغة الفرنسية La Compitonce، فالمقصود به هو مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة منه"[5]، فالكفاءة هي تلك القدرات والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد التي تساعده على القيام بإنجاز مهام معينة، والتي تدل على إمكانية قيام الفرد بعمل ما.

وعرفت أيضا بأنها "مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا

[1] ـ مجد الدين بن يعقوب الفيروزآبادي ـ القاموس المحيط ـ تحقيق محمد نعيم العرقسوسي ـ مؤسسة الرسالة ـ دمشق ـ 1998 ـ ص50.
[2] ـ كمال عبد الحميد زيتون ـ التدريس نماذجه ومهاراته ـ ص50.
[3] ـ المصدر السّابق ـ ص50.
[4] ـ المصدر نفسه ـ ص50.
[5] ـ شرقي رحيمة وبوساحة نجاة ـ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية ـ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ ص53.

الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية"[1] فالكفاءة هي القدرة على توظيف المهارات والمعارف الشخصية المكتسبة واستعمالها في الوضعيات المختلفة التي تواجه المتعلم، والتخطيط للعمل وتنظيمه واستخدام الاستراتيجيات لتحقيق لأهداف المرجوة، والتكيف مع النشاطات الجديدة التي لم تمارس من قبل.

ويرى محمد صالح الحثروبي أن " الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية يمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية"[2] ويرى أيضا أن "عبارة عن سيرورة معقدة لاكتساب المعارف التصويرية والأدائية يستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص"[3]، ومن هذين التعريفين نستنتج أن الكفاءة تكتسب من خلال تزويدها بالمعارف والخبرات الفكرية والمهارات الحركية، ومختلف المكتسبات التي تم التزود بها من خلال المواقف اليومية الثقافية والاجتماعية التي يتعرض لها المتعلم، والتي بواسطتها يتمكن من حل مختلف المشاكل التي تواجهه، وتجعله يقوم بمختلف الأعمال بأقل جهد وقت وبشكل متقن، والمشكل الذي يواجه المتعلم يفرض عليه استخدام مهارات وقدرات خاصة تساعده على حلها.

ويعرفها فيليب بيرنو (Perrenoud) بأنها " القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، وقدرات، ومعلومات، الخ)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[4]، أي القدرة على تزويد الفرد وتخزينه لمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والمعلومات التي يدمج بينها ويستثمرها في مواجهة مشاكل ووضعيات توجب عليه حلها وفهمها بشكل فعال وملائم.

يعرفها رومانفيل Romainville بأنها: " الإدماج الوظيفي للدرايات، والإتقان، وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"[5] أي حسن استخدام المعلومات والمهارات والخبرات والدمج بينها وحسن التعامل مع الوضعيات الطارئة، والتعامل مع الغير بحكمة والتخطيط المحكم حيث تمكنه من انجاز مختلف المشاريع ومواجهة العراقيل والمشاكل والتكيف معها بشكل فعال ولائق.

---

[1] ـ المصدر نفسه ـ ص 53.

[2] ـ محمد صالح الحثروبي ـ المدخل إلى التدريس بالكفاءات ـ دار الهدى ـ ط2 ـ 2002 ـ ص55.

[3] ـ المصدر نفسه ـ ص42.

[4] ـ جميل حمداوي ـ البيداغوجيات المعاصرة ـ ص39.

[5] ـ لخضر لكحل ـ المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق ـ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ عدد خاص: ملتقى التكوين ـ بالكفاءات في التربية ـ جامعة الجزائر2 ـ ص77.

أما في المجال التعليمي فإن الكفاءة تعني مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[1]، فالكفاءة من المنظور التعليمي تتمثل في قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تتمثل في إيصال المعلومات والمعارف للمتعلم والتأثير في سلوكه، وإكسابه مهارات جديدة تساعده في القيام بمختلف النشاطات والمشاريع التعليمية بأقل جهد ووقت.

وكخلاصة للآراء السابقة يمكن لنا أن نقول: إن مفهوم الكفاءة معناه مستوى من الأفعال والنشاطات والأفكار التي تظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين، ومعرفة المدرس بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية، على العموم، فالكفاءة هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.

3. المقاربة بالكفاءات: يعرف أحمد رشدي طعيمة المقاربة بالكفاءات على أنها "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس الحركية"[2]، فالمقاربة بالكفاءات قد جمعت بين كل من الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات المكتسبة التي تيسر على عملية التعليم تحقيق أهدافها العقلية التي تتمثل في تنمية مختلف عمليات الذهنية والحرص على تطويرها وتقويمها، وكذلك الأهداف الوجدانية والنفسية المتمثلة في جعل المتعلم أكثر ثقة في نفسه والابتعاد عن الانطواء والتعامل مع بقيت زملائه ومعالجة مختلف المشاكل التي تصادفه في هذه العملية، والأهداف الحركية المتمثلة في تدريب المتعلم على القيام بمختلف الحركات وجعل أجهزته الحركية متناسقة فيما بينها.

كما " تعتمد المقاربة بالكفاءات إلى جعل المتعلم يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلفة في الوضعيات المشكلة التي يدعى إلى علاجها"[3] فالمتعلم بحاجة إلى ربط مختلف المعارف السابقة وتوظيفها في عمليات جديدة حتى لا يقوم بنسيانها، حيث يقوم بإيجاد علاقات فيما بينها وتوظيفها في حل مشكلات ووضعيات تواجهه في مختلف الوضعيات التي يقع فيها.

وهي أيضا " الطريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية التي تنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل

[1] ـ كمال عبد الحميد زيتون ـ التدريس نماذجه ومهاراته ـ عالم الكتب ـ ط1 ـ 2003 ـ ص51.
[2] ـ سمير الجوهاري ـ طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ـ مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ العدد47 ـ 2018 ـ ص65.
[3] ـ وزارة التربية الوطنية ـ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ ص03.

المسؤوليات الناتجة وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليمية "[1]، دراسة الوضعيات التي يوضع فيها المتعلمون وتحليلها بشكل دقيق ورصد الكفاءات التي يتوجب على المتعلم اكتسابها للقيام بتلك المهام وتحمل مسؤولياتها وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليمية، ومراعاة ذلك في إعداد الدروس والبرامج التعليمية.

وهي "محاولة لتحديث المناهج وتفعيله، حيث تربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات معقدة ومشكلات ومشاريع، لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها، كما أنها تساعد التلاميذ الأكثر عوزا في الوقت الراهن على التعلم والنجاح"[2]، أي أن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تحديث المناهج الدراسية وجعلها أكثر فعالية، والربط بين المعارف المختلفة بالوضعيات والممارسات الاجتماعية التي تواجه المتعلم وبالمشكلات و المشاريع المتعددة، فهي تقوم بمساعدة التلميذ الراغب في التعلم.

ومن هنا نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تعني مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات، التي من شأنها أن تيسر للعملية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس الحركية، وطريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية التي تهدف إلى التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليمية.

. المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات:

شكلت المقاربة بالكفاءات حقلا ثريا إنبنى على مجموعة من المفاهيم الجديدة وهي كالتالي:

1. **الاستعداد:** هو " ذلك المستوى من النمو الذي لابد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحي من بدنية وعقلية واجتماعية كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس"[3]، فهو شيء ضروري في حياة كل فرد يوظفه لتنمية قدراته ولمواجهة متطلبات حياته اليومية وكذا عمليات التعلم التي يقبل عليها، فيجب أن يصل إلى نسبة محددة من النمو البدني والعقلي والاجتماعي والتوفيق والدمج بينها ليتمكن من مواجهة الأوضاع التي تصادفه في عملية التعلم ويحقق بذلك أهداف العملية التعليمية، وهو أيضا "متعلق بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المتعلم

[1] ـ محمد صالح الحثروبي ـ المدخل إلى التدريس بالكفاءات ـ ص11.
[2] ـ صباح سليمان ـ ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر ـ مجلة العلوم الإنسانية ـ دورة دولية محكمة تصدرها جامعة محمد خيضر ـ ص280.
[3] ـ بن سي مسعود لبنى ـ واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ـ دراسة ميدانية بولاية ميلة ـ جامعة منتوري ـ قسنطينة ـ كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ـ قسم علم النفس وعلوم التربية ـ اشراف عزوز لخضر ـ 2008 ـ ص50.

والمعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق"[1]، فالاستعداد النفسي عامل مهم في اكتساب المهارات والخبرات، يجب حضوره في كل العمليات المختلفة وحتى عمليات التعليم والتعلم، فذا لم يكن المتعلم مستعد لهذه العملية لن يكتسب أي معلومة أو مهارة، ولن يكون هناك تواصل بين المعلم والمتعلم، ولن تتحقق الأهداف المنتظرة من هذه العملية.

2. **القدرة:** هي "ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة والقوة المعرفية والتجريبية، لإنجاز عمل ما أو للقيام بنشاط مهما كان نوعه، أو هدفه، فهي بهذا تصير وسيلة لا غاية"[2] أي استطاعة الفرد المشحونة بالاستعداد والقوة والمعرفة العقلية والتجريبية المكتسبة للقيام بمختلف الأعمال والنشاطات مهما كان نوعها أو الهدف منها دون أجهاد الجسد أثناء ذلك، وهي بذلك وسيلة للقيام بالأعمال بسهولة وليست غاية يسعى الفرد لتحقيقها، وهي أيضا "كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من انجاز أي نشاط كان (فكريا، بدنيا، مهنيا أو اجتماعيا)"[3]، أي استطاعة المتعلم استثمار كل الخبرات والمهارات المكتسبة أو الفطرية لانجاز مختلف النشاطات والأعمال الفكرية أو البدنية أو المهنية أو الاجتماعية، ومواجهة الوضعيات التي تصادفه في حياته.

3. **المهارة:** تعد المهارة أساسية في إنجاز أو فعل أي شيء لتجعله في أجمل صورة وعلى أكمل وجه، فقد عرفت بأنها السهولة في الإنجاز، فيعرفها توفيق أحمد 1981 المهارة بأنها "السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة "[4] فالإنسان بصفة عامة يكتسب مهارات مختلفة بالمرور بمجموعة من المراحل، التي تكون له في نهاية هذه المهارة والتي بدورها تساعده على القيام بأعمال وأفعال معينة بسرعة ودقة، كما تمكنه من التكيف مع الوضع المتغير في الوسط الذي يعيش فيه، فأن طرأ أي تغيير على الوسط يقوم هذا الفرد بتنمية مهارات جديدة تساعده على التأقلم معه، وتعني أيضا "الأداء المتقن القائم على الفهم وعلى الاقتصاد في الوقت والمجهود معا"[5]، فالفرد عندما يكتسب مهارة ما فإنه قد استوعب وفهم كيفية القيام بهذا العمل والمراحل التي يمر بها والنتائج التي يجب التحصل عليها، وما هي المهارات التي يوظفها ليقوم باستهلاك أقل جهد ووقت ممكن في القيام بالأعمال وبشكل متقن وبأكمل وجه.

---

[1] ـ أحمد حساني ـ دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ـ ص63.

[2] ـ خالد لبصيص ـ التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ـ دار التنوير للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ ص92 ـ 93.

[3] ـ خير الدين هني ـ مقاربة التدريس بالكفاءات ـ ص 68.

[4] ـ محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود ـ التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات ـ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ـ 2006 ـ الجزائر ـ ص82.

[5] ـ محمود أحمد السيّد ـ طرائق تدريس اللغة العربية ـ منشورات جامعة دمشق ـ 2017 ـ ص66.

- **خصائص المقاربة بالكفاءات:**

إن المميزات الجوهرية التي ميزة المقاربة بالكفاءات عن باقي الميادين الأخرى جعلها دافعا قويا لتستند عليها مختلف العمليات التعليمية، وتتمثل تلك الخصوصيات فيما يلي:

1. توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم، بمعنى أنه عوض أن تنظم الدروس حول مبادئ أكاديمية بحتة ومهارات معينة، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما يتناول مواقف حياتية حقيقية أصلية لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا يناسبها وتتوفر لها حلول وبدائل عدة.

2. العمل التفاعلي، إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء والصمت والمواقف السلبية التي تحول دون التعليم الفاعل المجدي.

3. اعتماد أسلوب العمل بالأفواج الصغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج المنجز بالضرورة بصفة فردية دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، ويحسن فرص مشاركته في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية تفكيره ومهاراته الاجتماعية.

4. إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء وعرضها، كثر الحلول المتوصل إليها أو تقديم عرض تاريخي وقد يكون الناتج متنوعا كان يكون حوارا، تقريرا، نصا أدبيا، شريطا مصورا، نموذجا مجسما، برنامجا إعلاميا، أو دراسية أكاديمية لظاهرة ما من الظواهر.[1]

5. تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية، إذ أنها تنادي بإقحام في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه كانجاز المشاريع وحل المشكلات.

6. تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة.

7. عدم إهمال المحتويات (المضامين)؛ لأنها تساعد على طرح المشكلات مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة[2].

8. تفرد التعليم أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادرته وأرائه وأفكاره.

9. التقويم البنائي أي أن وفق هذه المقاربة لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في هذه العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد معرفة.

10. تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستهدفة.[3]

---

[1] ـ مصطفى بن جليس ـ المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة ـ العدد38 ـ 2004 ـ ص09.

[2] ـ محمد صالح الحثروبي ـ المدخل إلى التدريس بالكفاءات ـ ص44.

[3] ـ مسعودة بن السايح ـ واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ـ مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ـ العدد14 ـ ص171.

ومما سبق نستخلص أن المقاربة بالكفاءات تضع المتعلم أمام مشكلة أو سؤال ليبحث عن إجابات وحلول لها مما يجعل التعلم ذا أهمية أكبر ويحسس المتعلم بأهميته، فهذه الطريقة تجعل المتعلم يتفاعل مع الوضعية التي تواجهه والبحث عن الحلول والطرق التي توصله إلى الإجابات عن الأسئلة، على عكس الطريقة القديمة التي تتصف بسيطرة المعلم على العملية التعليمية، كما توفر لهم فرص العمل في أفواج صغيرة مما تنمي خبراته أكثر من خلال الاحتكاك والتحاور مع زملائه وعرض العمل المنجز على المعلم،وراعت المقاربة بالكفاءات الفروق الفردية للمتعلمين وميولاتهم واتجاهاتهم وعملت على توجيههم وتطويرهم وتنمية مهاراتهم، كما حررت المعلم من الروتين الموضوع فيه إفساح المجال له لإدخال طرق ووسائل تعليمية جديدة.

- **الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات:**

بما أن المقاربة بالكفاءات طريقة من طرق التعليم الحديثة التي جاءت بعد الكثير من المحاولات لتطوير وتحديث عملية التعليم، فلا شك أنها قد ارتكزت على مجموعة من النظريات لتنظم هذه العملية وتحقق أهدافها المتمثلة في إيصال المعلومات للمتعلم ومعالجة المشاكل التي تواجهه أثناء وبعد هذه العملية، ومن هذه النظريات نجد:

- **النظرية السلوكية:** والتي تعرف أيضا بنظرية المثير والاستجابة، هي مدرسة من مدارس علم النفس أسسها عالم الحيوان الأمريكي واتسن watson وأعلن عنها في بيان أصدره عام 1912.

تعتبر هذه النظرية أن "التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري، ويصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته"[1]، فالتعلم حسب النظرية السلوكية هو النتيجة المتوصل إليها والتي تتمثل في التغير الملحوظ على سلوك المتعلم، فالطفل عند بداية تعلمه يحرص معلمه على غرس سلوكيات جديدة فيه تتوافق مع البرنامج الدراسي، باستخدام طرق علمية موضوعية، فحسب مبدأ هذه النظرية (المثير والاستجابة) فالمتعلم يتعرض لمثير من طرف المعلم والذي يتمثل في المادة المعرفية أو المعلومات، فيصدر المتعلم بدورة رد فعل متمثل في التفاعل مع المعلومة من خلال الفهم والتحليل، أو طرح الأسئلة حولها إن استصعب عليه فهمها.

فلدى السلوكيين كي تتحقق الأهداف من التعلم " لابد من صياغة أهداف تعليمية دقيقة مرتبة منطقيا، ولذلك كان التركيز ضمن هذه المقاربة السلوكية على تقديم الأمثلة حول بعض المفاهيم

[1] ـ عبد الباسط هويدي ـ الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ـ مجلة العلوم الإنسانية ـ العدد4 ـ ديسمبر 2015 - ص122.

في شكل فروض واختبارات تظهر قدرة المتعلم"[1]، فالتركيز على تحقيق الأهداف التربوية يكون من خلال ترتيبها بشكل منظم ومنطقي حتى يتم تحقيقها بشكل سلس ويتمكن منها المتعلم، وتبسيط بعض المفاهيم وتدعيمها بأمثلة لتقريب المفهوم من المتعلم، والتأكد من قدرة المتعلم بإعطائه امتحانات أو فروض يقوم بحلها لمعرفة أي درجة من التعلم حققها.

- **النظرية المعرفية:** ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين كاحتجاج على النظريات السلوكية، حيث ترتكز النظريات المعرفية اهتمامها على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، والإدراك، والشخصية.

اعتبرت هذه النظرية التعليم على أنه "نظام نشط لمعالجة المعلومات، فشبهوه بالحاسوب فهو يلتقط المعلومات ثم يخزنها في الذاكرة، ويسترجعها عندما يكون بحاجة إليها لحل مشكلة ما"[2]، فالطفل يولد صفحة بيضاء وبمرور الوقت يقوم باكتساب معلومات وخبرات يخزنها في ذهنه، ثم يقوم باسترجاعها وقت الحاجة وأحيانا يقوم بدمجها مع غيرها من المعلومات لحل المشكلة التي قرضت عليه ذلك أو لمواجهة وضعية ما.

فالنظرية المعرفية تنظر إلى التعليم " من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم"[3]، فترتكز على المعرفة السابقة لبناء معارف جديدة، فالمتعلم يكون مزود بمعارف قديمة مخزنة في ذاكرته فتقوم النظرية باسترجاعها وتوظيفها في عمليات ووضعيات أخرى أو تضعه أمام مشكلة عليه حلها، حيث يكون الهدف منها إكسابه مهارات أو معارف جديدة، كما تراعي مصادر المعارف التي تناسب سن المتعلم وقدراته العقلية ونوع المعرفة التي تقدمها له، وكيفية توظيفها في عملية التعلم، وإيجاد استراتيجيات وطرق تسهل عملية التعلم وتوجيه المتعلم إلى كيفية التعامل مع مختلف الوضعيات.

- **النظرية البنائية:** تسمى أيضا بالنظرية التكوينية، أو علم النفس التكويني لأن موضوعها هو تتبع البنية العقلية، لأنها تؤمن بأن المعرفة الإنسانية تنبني ولا تعطى، فهي تهتم اهتماما كبيرا بدراسة النمو المعرفي لدى الطفل.

ترى هذه النظرية أن " الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات مسبقة يمكن البناء عليها"[4] فلا ننسى المرحلة التي سبقت التعليم المدرسي، حيث تشبع الطفل ببعض المهارات التي تعلمها في البيت، فالتعلم الصحيح لن يتم بناؤه وفق ما قام به المتعلم بسماعه، حتى لو قام

[1] ـ خير الدين هني ـ مقاربة التدريس بالكفاءات ـ ص89.
[2] ـ المصدر نفسه ـ ص91.
[3] ـ عبد الحميد حسن الحميد شاهين ـ استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم وأنماط التعلم ـ دبلوم خاصة في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس ـ كلية التدريس بدمنهور ـ جامعة الإسكندرية ـ مصر ـ 2011/2010 ـ ص105.
[4] ـ حاجي فريد ـ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ـ دار الخلدونية ـ الجزائر ـ 2005 ـ 22.

بحفظه أو تكراره أمام المدرس، وتؤكد النظرية البنائية أن الفرد يقوم ببناء معلوماته الداخلية، متأثرا بالبيئة التي يعيش فيها والمجتمع واللغة.

ويرى باحثو هذه النظرية أن هناك علاقة بين المتعلم والمحيط، فأول شيء يتعرض له المتعلم هو المحيط الخارجي، الذي يعتبر منبع المعارف أولى التي يتعرض لها عفويا، ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى تتصف بالتنظيم في محيط مغاير عن الذي كان فيه وهو المدرسة، فتصبح "عملية الاستيعاب التي تؤدي إلى دمج المعطيات الجديدة في الأطر العقلية القديمة، وعملية التلاؤم التي تؤدي إلى أطر عقلية جديدة"[1] ، فهذا الدمج بين القديم والحديث يعطي المتعلم قدرة على مواجهة ما يصادفه من مشاكل ووضعيات مختلفة في حياته اليومية.

ومما سبق نستخلص أن المقاربة بالكفاءات كونت لنفسها حقلا معرفيا خصبا وفرضت نفسها في ساحة التعليم، وذلك لاستنادها على مختلف نظريات التعليم التي أثبتت نجاعتها في الحقول التربوية، واضعة نصب عينيها تحقيق الأهداف التي فشلت الكثير من طرق التعليم السابقة تحقيقها.

. أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

- فسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة لمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها[2].
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به[3].
- تجاوز الواقع المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع، وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- الانطلاق من منطق التعلم والاهتمام، أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم[4].

[1] ـ محمد الراجي ـ بيداغوجيا الكفايات من اجل الجودة في التربية والتعليم ـ طوب بريس ـ الرباط ـ 2007 ـ ص48.
[2] ـ محمد صالح الحثروبي ـ المدخل إلى التدريس بالكفاءات ـ ص57.
[3] ـ حاجي فريد ـ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ـ 22.
[4] ـ خير الدين هني ـ مقاربة التدريس بالكفاءات ـ ص123.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحلول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية.
- ربط التعليم بالواقع والحياة والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية[1].

وعليه فإن التوجه الجديد للمناهج يعمل على إحداث تغيرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل وبناء، ومزود بمعالم قوية في مجتمع موحد نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات والمعارف، لذا تم فتح المجال أمام المتعلم لتفجير طاقاته وقدراته الكامنة والمكبوتة، والعمل على توجهها وتطويرها في مجالات متنوعة، وإكسابه عادات سليمة وتنمية مهاراته وربطها بالواقع والبيئة التي يعيش فيها التلميذ، وتدريب المتعلم على التفكير المتشعب وربط بين المعارف والدمج بينها للوصول إلى حل المشكلات والتعامل مع مختلف الوضعيات، استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعارف التي يدرسها، وتجاوز عمليات التعليم القديمة القائمة على الحفظ والاسترجاع، وتنمية الكفاءات هو الحل من أجل استخدام أفضل لحياة أفضل لما نعرفه في شتى المجالات.

. إجراءات المقاربة بالكفاءات:

يحتاج هذا التصور الجديد المتعلق بتنظيم العملية التعليمية التعلمية إلى مجموعة إجراءات تتمثل في:

1. **أعداد المناهج:** يعتبر المنهاج الدراسي من أهم الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف والكفاءات التي ينبغي تعليمها طيلة السنة الدراسية، بالإضافة إلى تحديده للطرق والاستراتيجيات المتبعة في العملية التعليمية، "انطلاقا من فلسفة المجتمع، وبناء على معايير عالمية، سواء بالنسبة لمحتوياتها أو سبل معالجتها مع توفير الشروط الكفيلة بتفعيل الفعل التربوي الذي سينعكس لا محالة على مختلف مجالات الحياة المجتمعية[2]، ولذا ينبغي أن تراعي التطورات والتوجيهات الجديدة في هذا العصر التطور التكنولوجي والعولمة وغير ذلك من التوجهات حتى تعطي العملية التعليمية نتائجها الصحيحة متناسبة مع تطورات المجتمع وليكون هناك توافق بين تفكير المجتمع والتطورات المختلفة التي يشهدها مع تفكير المتعلم وتهيئته للاندماج معهم.

إذن فالمنهاج الدراسي المبني وفق المقاربة بالكفاءات يهدف إلى تحقيق مجموعة من المطالب سواء كانت منهجية أو بيداغوجية منها:

- اعتماد الطرائق النشطة والوسائل المناسبة لتقديم المضامين، وتحقيق أهداف المنهاج كاعتمادها على طريقة حل المشكلات وتوفير الوسائل التكنولوجية.

[1] ـ السعيد مزروع ـ التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات ـ مجلة علوم الإنسان والمجتمع ـ العدد3 ـ سبتمبر2012 ـ ص205.
[2] ـ حاجي فريد ـ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ـ ص34.

- توفير الوثائق التربوية الداعمة التي تيسّر للمدرّس والدّارس أداء مهامهما، فبالنسبة للمعلم توقر له الوثيقة المرافقة لمنهاج ودليل الأستاذ، وتوفر للمتعلم الكتب المدرسية.
- إدراك موقع المتعلم من العملية التربوية، ومعرفة حاجاته وميولاته، ومنحه فرصة المبادرة وقواعد التعلم[1].

ومن هنا تتبين أهمية المنهاج الدراسي، فهو الذي يبين عناصر العملية التعليمية والتي تتمثل في المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي واحتياجات كل عنصر منها، وتبين العلاقة التي تربط بينهم، كما يسهل وينظم عملية التعليم والتعلم.

2. **إعداد الكتب المدرسية:** يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية في عملية التعليم ولاسيما من منظور هذه المقاربة، فهذه الأداة "لم تعد تتضمن مجرد محتويات مواد على المتعلم استيعابها بالذاكرة، أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة وإنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم في إدماج الكفاءات[2]، فقد أصبح يحتوي على كم من المعارف والخبرات المترابطة والمتكاملة فيما بينها، وعند قراءته يتم اكتساب المتعلم معارف ومعلومات ثم يعيد توظيفها في حل المشاكل والوضعيات التي تواجهه، ونظرا للعلاقة الموجودة بين الكتاب والمتعلم وجب أن يتوافق محتوى الكتب المدرسية مع خصوصيات المتعلمين والفروقات الموجودة بينهم.

واستنادا على ذلك يجب أن يتوفر في محتوى الكتب المدرسية مجموعة من المعايير منها:[3]

- الصدق: ينبغي في محتوى الكتاب المدرسي أن يكون وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، ومتماشيا مع الأفكار الحديثة التي أثبتت صحتها.
- الأهمية: يجب أن يتحقق طابع الأهمية في المحتوى، حتى يتسنى بعد ذلك الوصول إلى الأهداف المتوخاة في العملية التعليمية.
- اهتمامات التلاميذ: إذ على المكلف بإعداد الكتب مراعاة اهتمامات التلاميذ وحاجباتهم، حتى يتسنى لهم التفاعل مع ذلك المحتوى.
- قابلية المحتوى للتعلّم: بمعنى أن يكون ذلك المحتوى متناسبا وقدرات التلاميذ ومستوى نضجهم، وخبراتهم السابقة، وذلك من أجل تحقيق مجموعة نم الكفاءات المعرفية التي تساعدهم على تحسين تحصيلهم الدراسي.,
- الفائدة والمنفعة: إذ لابد في محتوى الكتب المدرسية أن يكون مفيدا ونافعا للجميع.

---

[1] ـ أمينة طيبي ـ قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية، مجلة اللغة والاتصال ـ العدد01 ـ أكتوبر 2005 ـ ص95.

[2] ـ حاجي فريد ـ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ـ ص34.

[3] ـ وزارة التربية الوطنية ـ أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية) ـ الحراش ـ الجزائر ـ 2009 ـ ص129/128.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الكتاب المدرسي هو أداة أساسية في عملية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، إذ يحتوي على مجموعة من المعلومات التي تساهم في بناء كفاءات المتعلم وتطويرها، إذ يتصف بصدف وأهمية المعلومة التي تحقق الأهداف العملية التعليمية، وقابلا للتعليم ليبني عليه المتعلمون كفاءاتهم وتحسين مستواهم الدراسي.

3. **تصور آخر للتقويم:** يعتبر التقويم من العناصر الأساسية التي يجب تواجدها في عملية التعليم والتعلم كيفما كانت، فبواسطته يتم تقييم ما تعلمه التلميذ وتقويم الأخطاء التي يقع فيها، ورصد الأهداف التي حققتها العملية "فالتقويم في المقاربة بالكفاءات عنصر مواكب لعملية التعلم، فهو تكويني القصد منه الضبط والتعديل، ويهتم بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف"[1]، فلا بد أن يرافق كل نشاط تعليمي مجموعة من الأسئلة تهدف إلى معرفة مدي تمكن المتعلم من المعارف وتقويم الأخطاء التي وقع فيها.

بما أن التقويم من خلال المقاربة بالكفاءات هو عنصر مهم في عملية التعليم والتعلم، وجب إرفاقه بمختلف النشاطات والعمليات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ليتم جني أحسن الثمار في نهاية هذه العملية، لهذا "يتم تقويم كفاءات المتعلمين عن طريق أداءاتهم، وهذه الأداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي، وعليه فالتقويم هنا يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكل وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات"[2] ، فعندما يقوم المتعلم بأداء مهام ما فهو يصدر سلوكات أو ينتج أشياء مادية يمكن من خلالها رصد الكفاءات التي يقومها المعلم، يرى مدى تطورها ونموها خلال العملية التعليمية.

يستدعي التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات الأمور التالية:

- أن يطلب من التلاميذ إنجاز أعمال يسهل في بداية تفاعلهم معها وتزيد تدريجيا في التعقيد.
- أن يدفعهم باستمرار إلى التفكير في كيفية إنجازهم للأعمال.
- أن يربط بين المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة[3].

ومن هنا نستنتج أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يساهم في تحسين العملية التعليمية، ويرفع من المردودية التربوية، فهو يعطي صورة حقيقية لمدى تقدم كل تلميذ في تعلمه وتحديد نقاط القوة والضعف لكل تلميذ من التلاميذ، ويعتبر ركن أساسي في تحسين أي عملية تعليمية.

---

[1] ـ سليمة قاصي ـ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: أية ممارسة ـ مجلة التربية والصحة النفسية ـ المجلد 05 ـ العدد01 ـ جامعة الجزائر 02 ـ ص155.

[2] ـ وزارة التربية الوطنية ـ مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ جوان 2013 ـ ص21.

[3] ـ وزارة التربية الوطنية ـ دليل الأستاذ ـ اللغة العربية ـ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ـ ص30/29.

خلاصة الفصل الأول:

تعد التعليمية موضوع هام في عملية التعليم، والتي تقيم على الدراسة العلمية لمحتويات التدريس لطرائقه وتقنياته ووسائل المستعملة فيه، ويبحث في العلاقة الموجودة بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي فدرس كل قطب من أقطاب هذه العملية وبين خصائص ومهام كل منها قصد تنظيمها قصد الوصول إلى الأهداف المنشودة.

والتعليمية صنفان صنف يهتم بدراسة المواد التعليمية بصفة عامة وتسمى بالتعليمية العامة، حيث تبحث في كل ما هو مشترك في تقديم المواد الدراسية ، أي القواعد والأسس المشتركة بين المواد دون العوص في خصائص كل مادة منها. أما التعليمية الخاصة فهي تهتم بكل مادة على حدى من حيث الوسائل والتقنيات المستعملة في تقديمها.

بعد العجز الذي شهدته مختلف المقاربات السابقة جاءت المقاربة بالكفاءات التي تعد منهجا من المناهج الحديثة التي شهدتها عملية التعليم في مختلف المدارس والتي تسعى إلى تقريب الفرد من محيطه وجعله يتكيف معه، من خلال إتاحة المجال أمام المتعلم لإيجاد حلول لمشاكل ووضعيات مختلفة تكون متوافقة مع قدراته وميولاته.

تمتعت المقاربة بالكفاءات بمجموعة من الخصائص من أهمها ربط التعلم بمشكلة أو سؤال لتحفيز المتعلم على دمج خبراته السابقة وتوظيفها لإيجاد الحلول، وفك أسر العملية التعليمية من سيطرة المعلم وجعلها عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، وإدراك العمل بالأفواج لبث روح المنافسة بين المتعلمين، والعمل على إيجاد وساءل بيداغوجية جديدة كتكليف المتعلمين بمشاريع تنمي كفاءاتهم وقدراتهم وتشبع ميولاتهم، مرافقة العملية التعليمية بالتقويم المستمر الذي يترجم مدى تمكن المتعلم من المعلومات ويبين نقاط القوة والضعف التي من واجب المعلم معالجتها.

من الإجراءات التي قامت بها التعليمية هي إعادة إعداد المناهج وفق ما يتناسب معها من مبادئ ما حصل من تطور معرفي و إصدار الكتب المدرسية التي تعتبر عنصر أساسي في العملية التعليمية يساعد على دمج كفاءات المتعلم الذي يحرص على مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، كما لازموا عملية التعليم والتعلم بالتقويم المستمر لضبطها وتعديلها واهتم بدرجة اكتساب المتعلم للكفاءات المختلفة وتوظيفها في مواقف مختلفة.

الفصل الثّاني:

تدريس النّصّ الأدبي وفق بيداغوجيا الكفاءات.

- **توطئة:**

نالت النصوص الأدبية أهمية بالغة في الجانب التعليمي، وهذا ما جعل التربويين يهتمون بتعليمها، لما فيها من تأثيرات ايجابية على المتعلمين، ولاستخلاص كل ايجابيات النص الأدبي قام التربويون وأصحاب الاختصاص بتطبيق طرق وتعليميات مختلفة منها ما تقوم على أساس التلقين والتحفيظ، ومنها ما قامت على أساس استهداف قدرات المتعلم واستعداداته وميولاته، وإعادة تنظيم صلة المتعلم بالمعارف في ضوء مبادئ التربية الحديثة لتحقق جملة من الأهداف، منها الوصول بالمتعلم إلى القدرة على اكتساب المعرفة بنفسه والقدرة على التصرف فيها حسب نوع الوضعية التي هو بصدد معالجتها.

ونظرا لهذه الأهمية تناولنا في هذا الفصل تعريف النص الأدبي حتى نبين ماهيته وخصائصه المميزة له، ثم بينا الأهمية التي يزخر بها النص الأدبي، وبعد ذلك رصدنا الهدف من تدريسه للتلاميذ، ثم قمنا بذكر معايير اختيار النصوص الأدبية، وبتعريفنا المقاربة النصية، ثم مراحل تدريس النصوص الأدبية وفق بيداغوجيا الكفاءات.

أولا: تعريف النص الأدبي:

1. تعريف النص:

. **لغة:** تعددت المعاني الغوية لمادة (ن، ص، ص)، فقد جاء في معجم لسان العرب: "النَصُّ: رفْعُك الشيء. نَصَّ الحديث يَنُصُّه نصًّا: رفَعَه. وكل ما أُظْهِرَ، فقد نَصَّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأَيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزُّهْري أَي أَرْفَعَ له وأَسْنَدَ. يقال: نَصَّ الحديث إلى فلان أَي رفَعَه، وكذلك نصَصْتُه إليه. ووُضِعَ على المِنَصَّةِ أَي على غاية الفَضِيحة والشهرة والظهور. نَصَّصْت المَتاعَ إذا جعلت بعضه إلى بعض. وكل شيء أَظْهرته، فقد نَصَّصْته. ونصَّ المتاع نَصًّا: أي جعلَ بعضه على بعض. والنَّصُّ والنَّصِيصُ: السير الشديد والحثُّ، ولهذا قيل نَصَصْت الشيء رفعته، ومنه مِنَصَّة العروس. وأَصل النَّصّ أَقصى الشيء وغايتُه، ثم سمي به ضربٌ من السير سريع. ابن الأَعرابي: النَّصُّ الإِسْنادُ إلى الرئيس الأَكبر، والنُّصُّ التوْقِيفُ، ونصُّ الأَمرِ شدتُه ونَص الرجل نَصًّا إذا سأله عن الشيء حتى يستقصي ما عنده. ونص كل شيء: منتهاه، قال الأزهري: النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصائها. فنصُّ الحِقاقِ إنما هو الإدراكُ، وقال المبرد: نصُّ الحقاق منتهى بلوغ العقل"[1].

جاء في القاموس المحيط: " نَصَّ الحديثَ إليه: رَفَعَهُ، والشيءَ: حَرَّكَهُ، ومنه فلانٌ يَنُصُ أَنْفَهُ غَضَبًا، وهو نَصَّاصُ الأنفِ، والشيءَ أَظْهَرَهُ، والشِّوَاءُ يَنِصُ نَصيصًا: صَوَّتَ على النارِ، والقِدْرُ: غَلَت. والنَّصُّ: الإِسْنَادُ إلى الرئيسِ الأَكْبَرِ، والتَّوْقيفُ، والتَّعيينُ على شيءٍ ما. وسَيْرٌ نَصٌّ ونَصيصٌ: جِدٌّ رَفيع. ونَصيصُ القَومِ: عَدَدُهُم. والنَّصَّةُ: العُصفُورَةُ، وبالضم: الخُصْلَةُ من الشَّعْرِ، أو الشَّعرُ الذي يَقَعُ على وَجهِهَا من مُقَدَّمِ رأْسِها. وحَيَّةٌ نَصْنَاصٌ: كثيرةُ الحركةِ. ونَصّصَ غريمَه وناصَّهُ: اسْتَقْصَى عليه، ونَاقَشَه. وانْتَصَّ: انقَبَضَ، وانتَصَبَ، وارتَفَعَ. ونَصْنَصَهُ: حَرَّكَهُ، وَقَلْقَلَهُ، والبَعِيرَ: أَثبَتَ رُكْبَتَيهِ في الأرض وتَحَرَكَ للنُهُوضِ "[2].

وجاء في معجم العين: " نَصَصْتُ الحديث إلى فلان نصّاً، أي رَفَعْتُه، والمِنَصَّةُ: التي تَقعُدُ عليها العَروسُ. ونَصَصْتُ ناقتي: رَفَعْتُها في السَّير، ونَصَصْتُ الرجلَ: استَقْصَيْتُ مَسْأَلتَه عن الشيءِ، يقال نَصَّ ما عنده أي استقصاه. ونص كل شيء: منتهاه، وفي الحديث"[3].

النص في المعاجم العربية القديمة يدور على عدة معان هي: الرفع والإظهار، وجعل بعض الشيء فوق بعضه، وإدراك وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه، والتحريك، والتعيين على شيء ما،

---

[1] - ابن منظور - لسان العرب - دار صادر - بيروت - المجلد 7 - ص97 - 98.

[2] - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي - القاموس المحيط - تحقيق محمد نعيم العرقوسي - مؤسسة الرسالة - سوريا - ط 6 - 1998 - ص632 / 633.

[3] - الخليل ابن احمد الفراهيدي - كتاب العين - تحقيق عبد الحميد هنداوي - دار الكتب العلمية - لبنان - ج4 - ط1 - 2003 - ص228.

والتوقيف والاستقصاء والمناقشة [1]، وصيغة الكلام الأَصلية التي وردت من المؤلف، والنص الذي وما لا يتحملُ إلاَّ معنى واحد .

. **اصطلاحا:** اختلف الباحثون في تعريفهم للنص تبعا للمنطلقات المعرفية والنظرية التي انطلقوا منها قديما وحديثا، فكل تعريف ينم عن وجهة نظر صاحبه والمنطلقات التي ينطلق منها، ومن هذه التعريفات ما يلي:

لم ينل النص في الفكر اللغوي العربي القديم اهتماما كبيرا، فقد أخذ ببعد ديني فقهي يتجلى في " معنى الدليل، فهو الخطاب يعلم ما أريد به من الحكم، أو العلم المراد به غيره نافيا الاجتهاد"[2]، ومن هنا ترى أن النص عند العرب قد ارتبط بالقرآن الكريم، فهو نص إلهي غير قابل للمناقشة أو الاجتهاد، بينة فيه أحكام الدين والمعاملات وغيرها، التي يعمل بها العرب دون الخوض في نقاشات حولها، فقد ارتبط مفهوم النص عند الفقهاء العرب بالقرآن الكريم والسنة النبوية، فاتصف بوضوح المعنى ودقتها الكلام ليفهم المعنى المقصود دون الحاجة للتأويل، ولا وجود لغموض في الألفاظ والمعاني، كما أعتبر مصدر مختلف الأحكام وتفسيراتها فأولوهما الاهتمام والتقديس.

كما قال الإمام الشافعي أن النص "خطاب، بمعنى رسالة معلوم صاحبها ومتلقيها، وهي رسالة قطعية تحمل حكما معينا قابلا للتطبيق، فالنص واضح لا يقبل التأويل، مما يجعله يلغي كل أشكال التأويل والاجتهاد. وهو موجه من أعلى إلى أدنى، وجاهز للتطبيق دون نقاش، لأنه خطاب إلهي "[3]، فالنص عند الشافعي هو خطاب موجه من جهة عليا إلى جهة دنيا محددة، ورسالة قطعية غير قابلة للاجتهاد أو التأويل، تحمل في ذاتها حكما واضحا وجب تطبيقه دون نقاش، لأنه خطاب صادر من خالق الأرض وسماء صاحب العرش العظيم. فالوضوح في الأحكام الشرعية مرده إلى وجود نص، فلا اجتهاد مع النص، وهذا الموضوع ليس بغريب عن المعنى اللغوي لهذا المصطلح.

وعند المحدثين العرب ومن بينهم طه عبد الرحمن فعرفه بأنه " كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[4]، ومن هذا التعريف نستنتج أن مصطلح النص قد أخذ معنى جديد، متمثل في أنّه مجموعة جمل متتالية ومترابطة فيما بينها من خلال

[1] ـ ملفوف صالح الدين ـ مفهوم النص في المدونة النقدية العربية ـ مجلة الأثر ـ الجزائر ـ 22 / 23 فيفري 2012 ـ ص130.
[2] ـ سعاد آمنة بوعناني ـ النص التعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم ـ جامعة وهران 1/ أحمد بن بلة ـ مخبر اللغة العربية والاتصال ـ 2015 ـ ص18.
[3] ـ المصدر نفسه ـ ص18.
[4] ـ مفيدة بنوناس ـ تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين واقع المناهج وآفاق البديل ـ جامعة الشادلي بن جديد ـ الطارف /الجزائر ـ ص49 ـ 50.

المعنى الذي تحمله الجمل المشكلة له، ومن خلال رابط التراكيب، فكل من هذين الرابطين يقومان ببناء جمل متماسكة لتشكل وحدة متكاملة تسنى النص.

ويذكر عبد المالك مرتاض بأنه " تحول من عدم إلى وجود، ومن سكون إلى حركة ومن اعتباطية إلى دلالة، هو استحالة من مفرد إلى مركب، ومن لغة إلى أسلوب، ومن مجرد سمات لفضية إلى هيئة عمل أدبي، إلى نص عظيم"[1]، فالنص هو ذلك التحول من اللاشيء إلى نص مترابط الفقرات والعبارات، والانتقال من سكون إلى حركة الشخصيات أو الأحداث، واعتباطية المفردات إلى ألفاظ تحمل دلالات معينة حسب السياق الموجودة فيها، والتحول من مفردة واحدة إلى مجموعة من التراكيب المتتالية، ومن لغة مجردة إلى أسلوب الكاتب المفعم بالأحاسيس والمشاعر، ومن مجموعة صفات لفظية إلى نص أدبي.

ويرى برينكر Brinker أن النص " تتابع متماسك من علامات لغوية"[2]، أي أنه عبارة عن عدة علامات وتراكيب لغوية، المتماسكة فيما بينها مشكلة جمل وفقرات تدور حول موضوع معين، فعندما يقوم الكاتب بنسج خيوط نصه يستخدم علاقات لغوية مترابطة من حيث التركيب والمعنى، فإن غاب عنصر من هذه العلاقات اختل المعنى الكلي للنص، كما يراعي تسلسل الأفكار حتى يضمن تماسك النص ليشكل وحدة منظمة مترابطة الأجزاء.

أما تودوروف فعرف النص قائلا " يمكن أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابا بكامله"[3]، ومن هنا نجد أن النص ينطلق من أقصر طول له ألا وهو الجملة، فقد اعتبرها نصا تحمل في ذاتها معنى معين، كالحكم والأمثال الشعبية تكون على شكل جمل قصيرة لكنها تحمل معان وعبر تتعدى حجم تلك الجملة، كما يمكن أن تتعدى ذلك الطول لتكون كتابا، أي أن النص ما كان أقل تقدير له هو الجملة وأعلى تقدير هو الكتاب أو عدة أجزاء متتالية.

ويرى فاينرش H. Weinrich " بأن النص عبارة عن بنية ترتبط أجزائها بعضها ببعض؛ إذ تستلزم وحداتها اللغوية بعضها البعض لفهم الدلالة الكلية"[4] فقد وصف النص بأنه بنية متراصة الأجزاء ومترابطة فيما بينها من حيث المعنى والتركيب، حيث تشكل هذه التراكيب نصا يفهم من خلالها دلالته النهائية له، وإذا غاب عنصر في أحد التراكيب أدى إلى اختلال المعنى العام للنص.

ومن هنا نستنتج أن النص هو كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، وتتابع لمجموعة علامات لغوية حيث تشكل بنية مترابطة يستلزم كل

---

[1] ـ عبد المالك مرتاض ـ نظرية النص الأدبي ـ دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ 2007 ـ ص04.

[2] ـ صبحي ابراهيم الفقي ـ علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية ـ دار قباء للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ط1 ـ 2000 ـ ج1 ص33.

[3] ـ عدنان بن ذريل ـ النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق ـ منشورات اتحاد الكتاب العرب ـ 2000 ـ ص15.

[4] ـ ليندة قياس ـ لسانيات النص النظرية والتطبيق / مقامات الهمذاني أنموذجا ـ تقديم: عبد الوهاب شعلان ـ مكتبة الآداب ـ القاهرة ـ ط1 ـ 2009 ـ ص21.

جزء منها الآخر لكي يفهم المعنى العام للنص، ويمكن أن يكون جملة واحدة كالأمثال والحكم، أو يكون نصا طويا مكون من مجموعة فقرات.

2. تعريف الأدب:

. **الأَدَبُ لغة:** جاءت مادة (أ. د. ب) في لسان العرب بمعنى: "الأَدَبُ الذي يَتَأَدَّبُ به الأَديبُ من الناس؛ سُمِّيَ أَدَباً لأَنه يَأْدِبُ الناسَ إلى المَحامِد، ويَنْهاهم عن المَقابِح. وأَصل الأَدْبِ الدُّعاءُ، ومنه قيل للصَّنيع يُدْعَى إليه الناس: مَدْعاةٌ ومَأْدُبَةٌ. ابن بُزُرْج: لقد أَدُبْتُ آدُبُ أَدَباً حسنًا، وأَنت أَدِيبٌ. وقال أَبو زيد: أَدُبَ الرَّجلُ يَأْدُبُ أَدَباً، فهو أَدِيبٌ. الأَدَبُ: أَدَبُ النَّفْسِ والدَّرْسِ. وأَدُبَ، بالضم، فهو أَدِيبٌ، من قوم أُدَبَاءَ. وأَدَّبه فَتَأَدَّبَ: عَلَّمَه، واستعمله الزجاج في الله، عز وجل، فقال: وهذا ما أَدَّبَ اللهُ تعالى به نَبِيَّه ﷺ"[1].

جاء في القاموس المحيط: " الأَدَبُ، مُحَرَّكَةً: الظَّرْفُ، وحُسْنُ التَّنَاوُلِ، أَدُبَ كَحَسُنَ، وأَدَباً فهو أَدِيبٌ، ج: أُدَبَاءُ. والأُدْبَةُ، بالضمِّ، والمَأْدُبَةُ وَالمَأْدَبَةُ: طَعَامٌ صُنِعَ لِدَعْوَةٍ أو عُرْسٍ. وآدَبَ البِلادَ إيدابًا: مَلأَهَا عَدلاً. والأَدْبُ بالفتحِ: العَجَبُ، كالأُدْبَة بالضمِّ، ومَصْدَر: أَدَبَهُ يَأْدِبُهُ: دَعاهُ إلى طَعَامِهِ، كآدَبَه إيداباً، وأَدَبَ أَدَبًا، مُحَرَّكَةً: عَمِلَ مَأدَبَةً (وأُدْبَةً). وأَدَبَ البَحْرِ: كَثْرَةُ مائِهِ"[2].

جاء في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية الدولي أن "حَذَق فُنون الأَدب. (الأَدَبُ): رياضة النَّفس بالتعليم والتَّهذيب على ما ينبغي. وجُملة ما ينْبَغي لذي الصِّناعة أو الفن أن يتمسك به، كأَدب القاضي، وأَدب الكاتب. والجميل من النَّظم والنَّثر. وكل ما أَنتجه العقل الإنسَاني من ضُروب المعرفة. وعلوم الأَدب عند المتقدِّمين تشتمل: اللغة والصَّرف، والاشتقاق، والنَّحو، والمعاني، والبيان، والبديع، والعَروض، والقَافِية، والخَطّ، والإنشاء، والمحاضرات. (ج) آداب. وتطلق الآداب حديثاً على الأَدب بالمعنَى الخاصّ، والتاريخ والجغرافية، وعلوم اللسان، والفلسفة. والآدابُ العامة: العُرْف المقرَّر المَرْضِيّ. وآداب البحث والمناظرة: قواعد تبين وتنظِّم كيفية المناظرة وشرائطها. (الأدبيّ): المنسوب إلى الأَدب. ويقال: قيمة أدبيَّة: تقدير معنوي غير ماديّ؛ ومنه: مركز أَدبي. وشجاعة أدبية، وكسب أَدبي، وموت أَدبيّ"[3].

ومما سبق نستنتج أن مصطلح أدب يحمل عدة معني منها الدعوة إلى محامد الأخلاق ونهيهم عن المقابح، وأدبه أي علمه ولقنه فنون الأدب، وتأديب النفس والدرس، وجاءت بمعنى الدعوة للمأدبة، وهو الظرف وحسن التناول، فحذق الفنون هو الأدب، وجاءت أيضا بمعنى التأدب بأدب القرآن أو أدب الرسول ﷺ، رياضة النَّفس بالتعليم والتَّهذيب على ما ينبغي، وأتت أيضا بمعنى الجميل من النَّظم والنَّثر. وكل ما أَنتجه عقل الإنسَان من المعرفة.

---

[1] ـ ابن منظور ـ لسان العرب ـ ص206.

[2] ـ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي ـ القاموس المحيط ـ ص58.

[3] ـ (ينظر) ـ مجمع اللغة العربية ـ المعجم الوسيط ـ مكتبة الشروق الدولية ـ القاهرة ـ ط4 ـ 2004 ـ ص9 / 10.

. **الأدب اصطلاحا:** اختلف تعريف النص عند الأدباء والباحثين فعرفوه قديما بأنه "من الفنون الرفيعة تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللغة، وفيه جمال وفيه متعة وله سحر قوي في النفوس، فالأدب من الفنون الجميلة التي يتذوقها الفرد بشيء من المتعة والسرور"[1]. فالأدباء السابقين وصفو النص بأنه أرقى الفنون لما يتجلى فيه من جمال الأسلوب وحسن المعاني ورقي الأفكار والقيم، فهو قالب من التراكيب اللغوية التي نترك أثرا قويا في نفس القارئ، و تمتع الفرد وتعوده على التذوق الفني للأدب.

ويعرف أيضا بـ " الملكة الراسخة في النفس، التي يمكن للفرد أن يعبر فيها عن مكنونه الداخلي وسبره في أغوار عوالم الجمال والإبداع "[2]. أي أن الأدب كل ما يوظفه الكاتب من ألفاظ المؤثرة والمعاني الراقية في التعبير عما يخالجه من أفكار وخواطر وعواطف فيترك أثرا في المستمع والقارئ، أو إفراغ الأحاسيس والمشاعر في ألفاظ لغوية تترابط فيما بينها بشكل راقي يجذب ويثير عواطف القارئ والمستمع، وتجعله يتفاعل مع النص الذي يقرأه ويغوص في مخيلته ويأتي بأفكار جديدة حول الموضوع الذي يقرأه. وهو تلك الملكة التي يستخدمها الفرد في التعبير عما يخالجه من أفكار ومشاعر بشكل مؤثر والإبداع في اختيار الألفاظ.

قال ابن خلدون "الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم والأخذ من كل علم بطرف"[3]، فالشخص المتأدب هو المطلع على كل العلوم، منفتحا على مختلف العلوم وملما بها، فكانوا قديما يطلقون صفة المتأدب على الشخص الذي ألمّ بعلوم مختلفة كعلم اللغة والفقه وعلم النحو والصرف وعلم الاشتقاق... والذي يحفظ أشعار العرب ويكون عالما بأخبارهم.

أما الأدب بمعناه المعاصر فيقصد به " التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل "[4]، فهو فن من الفنون الجميلة التي يعبر فيها الكاتب عن مشاعر النفس الإنسانية، فتؤثر في الوجدان بقدر ما فيها من جمال التصوير وحسن التعبير والخيال، لهذا يشعر الفرد عند قراءته لنص معين بلذة القراءة والمطالعة أكثر وأكثر، فالكاتب هنا يهتم بالشكل الخارجي للنص، وبالألفاظ ذات التأثير المباشر في نفس القارئ، فالكاتب كالصائغ الذي يختار القطع والأحجار فيجمع بينها بشكل متناسق ليخرج في نهاية الأمر تحفة فنية .

---

[1] ـ منصور حسن الغول ـ مناهج اللغة العربية طرائق وأساليب تدريسها ـ ص250.

[2] ـ سعد علي زايد ـ سماء تركي داخل ـ اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ـ الدار المنهجية للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط1 ـ 2015 ـ ص 71.

[3] ـ جاسم محمود الحسون ـ حسن جعفر الخليفة ـ طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ البيضاء ـ ط1 ـ 1996 ص217.

[4] ـ المصدر نفسه ـ ص217.

وهو "المعاني الراقية والألفاظ المؤثرة التي يتخذها الأديب تعبيرا عما يجيش في صدره من أفكار أو خواطر أو عواطف، بما يترك أثارا في القارئ والمستمع"[1]، فالأدب هو الفسحة التي يجد فيها الكاتب راحته فيعبر عما يحوم في نفسه متخذا من المعاني الراقية والألفاظ المؤثرة وسيلة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس مختلفة، ونقل القيم والأفكار والاتجاهات للآخرين، فيؤثر فيم.

عرفته موسوعة ويسترز بأنه: " الكتابة بتعبيرات وصيغ خاصة تعرض مجموعة من الأفكار، وللأدب مجموعة من الأشكال منها: الشعر الرومانسية والتاريخ والسير والمقالات"[2]، فالأدب هو كل كتابة بأسلوب خاص والتفنن في الربط بين الكلمات وإعطائها معاني جديدة تكون أكثر تأثيرا في النفس والذهن، تعرض مجموعة من الأفكار والمفاهيم والقيم، فالأدب يتنوع في الشكل منه الشعر والنثر وينقسم النثر إلى المقال والسير الذاتية والقصة والرواية وغيرها.

ومما سبق نستنتج ان الأدب من الفنون الرفيعة التي تصاغ فيه المعاني في قوالب لغوية جميلة لها سحر قوي في النفوس، والمعاني الراقية والألفاظ المؤثرة يتخذها الأديب تعبيرا عما يجيش في صدره من أفكار أو خواطر أو عواطف، بما يترك أثارا في القارئ والمستمع، فهو تعبير مبدع عن الذات بلغة مؤثرة أو إعادة ترجمة الحياة وتأثيرها على النفس بأسلوب راقي.

ت. مفهوم النص الأدبي:

النص الأدبي هو " سياق من الجمل النحوية ـ وهذا هو الشكل في النص ـ خرج من الاستعمال الحقيقي للغة إلى المجاز والعاطفة والإيحاء، والخيال ـ وهذا هو مضمون النص ـ الذي يعجز الكلام الحقيقي عن الوفاء بما في شعور المبدع، فيستخدم تحريرات عديدة في الجمل والتراكيب؛ ليعبر بها عن تجربته الشعورية"[3]، وعرف كذلك بأنه " نسيج من العلاقات اللغوية المركبة التي تتجاوز حدود الجملة بالمعنى النحوي، كما أنه وليد عوامل ومؤثرات مختلفة لغوية ونفسية واجتماعية ووليد تجربة ذاتية للمبدع في لحظة الإبداع وعلى ارتباط وثيق بالمتلقي في حالة التلقي"[4].

ومن التعريفين السابقين نستنتج أن النص الأدبي مكون من مجموعة الجمل النحوية المركبة وفق قواعد معينة تتجاوز الجملة، عادة ما يوظف الكاتب ألفاظ بغير معناها الحقيقي، ويشبعها بالمجاز والعواطف المؤثرة، كما يلعب الإيحاء دورا كبيرا في شد القارئ وتمتيعه بالقراءة

[1] ـ سعد علي زايد ـ سماء تركي داخل ـ اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ـ الدار المنهجية للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط1 ـ 2015 ـ ص71.

[2] ـ المصدر السابق ـ ص247.

[3] ـ حسني عبد الباري عصر ـ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ ص181.

[4] ـ فضل ناصر حيدرة مكوع العلوّي ـ نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي ـ أطروحة دكتوراه ـ جامعة الكوفة كلية الآداب / قسم اللغة العربية ـ 2003 ـ ص17.

وإيصال المعاني والأحاسيس إلى القارئ، ونقل التجربة الشعرية التي عجز عن نقلها الكلام الحقيقي، ويكون ناتج عن مجموعة من العوامل المؤثرة في نفسية الكاتب كالعوامل الاجتماعية أو السياسية، أو الفكرية التي يحاول معالجتها أو التعبير عنها للفت الأنظار إليها، أو وليد تجربة ذاتية فيفصح عنها بأسلوب راقي وكلمات مؤثرة، فهو "مبنى لغوي جملي تبتعد عن المألوف والشائع والمعتاد بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إيثار الإعجاب، وهي بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا أو نثرا"[1]، فالنص الأدبي بالنسبة للقارئ هو نص يكتنفه الغموض لا يصرح بالمعاني والعبارات الحقيقية، فيزيد شوقه وتثيره لمعرفة حقيقتها، فهي غير موحدة تختلف من كاتب إلى آخر حسب أسلوب كتابته ومدى استعماله للمجاز والخيال، لزيادة إعجاب القراء بها.

النصوص الأدبية هي " قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر فيها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة "[2]، فهي قطع اختيرت من التراث الأدبي، لما فيها من جمال الأسلوب ورقي الأفكار، تقدم للتلاميذ على شكل فقرة تحمل فكرة متكاملة أو نصا كاملا بحمل عدة أفكار متتالية ومترابطة تعالج قضية معينة، كتبت بأسلوب شيق لإثارة فضول القارئ ومتعته عند القراءة، فتؤثر في الوجدان بقدر ما فيها من جمال التصوير وحسن التعبير والخيال.

. أهمية النص الأدبي:

أن النص الأدبي يهدف إلى تهذيب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الإحساس، ويصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها، وهو ثقافات متنوعة تاريخية ونفسية، واجتماعية، فضلا عن كونه نافذة للمتعة ومجالا خصبا للإثراء اللغوي.

وتبرز أهمية مادة الأدب والنصوص أيضا لما لها من "مكانة كبيرة في إعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الإحساس، وتغذية الروح"[3]، فالقارئ لهذه النصوص الأدبية يقوم باكتساب شخصية قوية من خلال التشبع بالقيم والأخلاق الفريدة المتوفرة في تلك النصوص، وإعداد نفسه لمواقف مشابهة للتي قرأ عنها، وتقويم أفكاره وسلوكياته وتوجيهها إلى الصواب والأحسن عامة، والتوفير لذهنه المادة الأساسية التي تساعد على تطويره و إكسابه خبرات ومعلومات جديدة لم يسبق له أن صادفها أو علك بها.

[1] ـ بشير إبرير ـ تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية والتطبيق ـ ص129.
[2] ـ عبد العليم إبراهيم ـ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ـ دار المعارف مصر ـ ط13 ـ ص251
[3] ـ سعاد عبد الكريم الوائلي ـ طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ـ الشروق ـ الأردن ـ ط1 ـ 2004 ـ ص42 ـ 43.

وللأدب أهمية متميزة بين فروع اللغة العربية " للصلة الموجودة بين الأدب واللغة من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالصلة بين اللغة والأدب تتجلى في كون الأدب ضروريا لحصول الملكة اللسانية"[1] ومن هذا التعريف نستخلص أنه بين الأدب واللغة علاقة تكاملية حيث أنه لا وجود للأدب بدون لغة ترسخه وتقيده، فهي أداة للتعبير عما يحصب في حياة الكاتب نفسيا واجتماعيا وعلميا، ولا وجود للغة بدون الأدب لأنه الوعاء الذي تفرغ فيه اللغة وتحفظ من الزوال عبر مر العصور، فإن بقية اللغة حبيسة أذهان الأدباء ستنسى وتندثر مع زوال متكلميها، كما أن هناك صلة بين الأدب والحياة، حيث أن الأدب يتخذ مواضيعه من الحياة التي يعيش فيها الكاتب، فيقوم بترجمة الأحداث والظواهر الاجتماعية الموجودة إلى لغة يعبر بها الكاتب عن أحاسيسه ولآرائه إزاء ما يحصل، كما أن الكاتب يقوم بالبحث عن حلول للظواهر السلبية التي يعاني منها، كما يلعب دور الناصح أحيانا لشباب مجتمعه محاولا الإصلاح والقضاء على المشاكل التي تصادفه هو ومجتمعه، أما من الجانب التعليمي فتعتبر النصوص الأدبية وسيلة ضرورية لإكساب المتعلمين الملكة اللسانية من خلال القراءة والتأثر ببعض الكتاب وتزويدهم بمخزون لغوي الذي يوظفونه هم الآخرين في كتاباتهم الأدبية.

إن أهمية النص الأدبي تتمثل في كونه "وسيلة لتعريف الطلبة بميزات اللغة العربية وخصائصها، وتطوّرها في العصور المختلفة، فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية وتربية الذوق الأدبي، على الرغم من أن تربية الذوق الأدبي لا يتأتى إلا من تهيئة المستلزمات الضرورية لنجاح هذه العملية"[2]، فعند دراسة وتحليل النصوص الأدبية يستنتج المتعلم مميزات اللغة العربية كونها تتفرد عن غيرها بعدة مميزات منها خاصية الاشتقاق والإعراب والترادف ووفرة الأصوات فيها، كما أنه يكتشف مراحل تطور اللغة من خلال تناول نصوص مختلفة لأزمنة متعددة، فالنصوص التي كتبت في العصور القديمة تتميز بمصطلحات تتصف بالقوة لأنها مستوحاة من الطبيعة،

من النصوص الأدبية يتم تعريف الطالب " بما احتواه تاريخهم العربي والإسلامي من تراث أدبي وعلمي وحضاري وصور مشرقة من القيم والمثل وأنواع المعرفة، لينطلق الطالب من خلال هذه الكوة المضيئة إلى تهذيب وجدانه وصقل ذوقه وإرهاف حسه"[3]، فالنصوص الأدبية تعتبر ذاكرة يحفظ فيها كل ما أنتجته الأمم من الإبداعات وتطورات في مختلف المجالات العلمية والحضارية، ويجسد الأحداث التي مرت بها الأمم العربية والإسلامية في صور مشرقة، كما يقوم بنقل المثل والقيم السائدة سابقا، وأنواع المعارف التي سبقونا إليها لينطلق المتعلم في دراستها والتأثر بأساليبهم في الكتابة والأخذ بقيمهم.

---

[1] ـ هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ـ دار وائل للنشر ـ ط1 ـ 2005 ـ ص213.

[2] ـ طه حسين الدليمي ـ اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها ـ ص227 ـ 228.

[3] ـ سميح أبو مغلي ـ الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ـ دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ـ 1997 ـ الأردن ـ ص62.

فالنصوص الأدبية هي أداة لتزويد المتعلم بمجموعة من المعارف والقيم والخبرات، وتوسيع أفقه الثقافي ففي كل نص أدبي زاد ثقافي يوسع به فكره ويفتح ذهنه على آفاق جديدة، كما أنه وسيلة تغيير لسلوكيات المتعلم، حيث يوجد في النص الأدبي مجموعة من الحقائق التي تثير وجدان وعاطفة المتعلم، مثلا عند دراسة نص يتحدث عن قضية وطنية تجد أن القارئ قد تأثر به، فتتأجج في نفسه نار المحبة لوطنه والرقي به. كما أنه مادة من مواد اللغة العربية التي تساعد الطلبة على جودة النطق وسلامة الأداء وتمثيل المعنى، والتعود على الإلقاء، كما يعودهم على فهم وشرح الأساليب الأدبية التي لا تفصح عن المعنى المراد منها وغلبة الخيال عليها.

. أهداف تدريس النصوص الأدبية:

الأدب كما عرفناه هو تعبير عن تجربة شعورية منبثقة عن التصور للكون والإنسان والحياة, وهو بنوعيه الشعر والنثر، ومصدر متعة للكبار والصغار، ويجدر بنا أن نعرض الأهداف الأساسية من تدريس النص الأدبي والتي هي كالتالي:

1. إدراك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية أو الاجتماعية.
2. التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والإيقاع، والسجع، والقافية، فالتمتع بالأدب الجميل يورث حب الجمال في صنعة القادر العظيم.
3. السمو بالذوق الجمالي الأدبي، نتيجة لمزاولة قراءة الأدب الجميل تتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره لقراءته وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقي.
4. زيادة الذخيرة اللغوية التي تساعد على زيادة فهم المقروء والقدرة على استعمالها[1].
5. الاطلاع على بعض الخصائص الفنية لقطع النصوص شعرا ونثرا.
6. الإفادة من الأساليب الأدبية الرفيعة التي كتبت بها النصوص، ومحاولة النسج على منوالها، مما يساعد على التعبير الشفوي والتحريري.
7. غرس عادة المطالعة وحبها، من خلال رجوعهم، وتعاملهم مع كتب التفسير والحديث ودواوين الشعر، ومؤلفات الأدباء، لتوثيق النصوص التي يحفظها، والتعرف إلى مصادرها[2].
8. إعطاء صورة واضحة ومتكاملة عن أسلوب حياة أمة من الأمم وطريقة تفكيرها ومعالجتها لمشاكل حياتها، ونظرتها إلى الحياة ومساعدة الطالب على معرفة مشاكل مجتمعه وأيديولوجيته ونمط تفكيره.

[1] ـ علي أحمد مدكور ـ تدريس فنون اللغة العربية ـ دار الشواف للنشر ـ القاهرة ـ 1991 ـ ص 206 ـ 207.

[2] ـ عبد الفتاح حسن البجة ـ أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ـ دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ـ ط1 ـ 1999 ـ ص

9. تنمية القدرة لدى الطالب أن ينتقد ويحلل ما يقرؤه أو يسمعه، بحيث يصبح قادرا على فرز الأدب الرديء من الأدب الجيد[1].
10. تدريب الطلاب على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى المتضمن في النص الأدبي.
11. تهذيب ميول الطلاب وتربية شخصياتهم تشيعه النصوص الأدبية من معان سامية ومثل عليا تؤثر في نفوسهم وتوقظ شعورهم.
12. إطلاع الطلاب على الأدب في عصوره المختلفة ومعرفة العوامل التي أدت إلى نهضته وازدهاره أو ضعفه وانحطاطه.
13. تعريف الطلاب بالاتجاهات والمذاهب الأدبية ومكانة الأدب العربي منها[2].
14. تعلم اللغات والتعرف على الجوانب الدّلالية والمعجميّة والصوتيّة، وكذلك علاقة النص باللغة والبناء الداخلي للنص والخارجي[3]

مما سبق نستنتج أن للنص الأدبي تأثير كبير على القارئ، فمن خلاله يدرك المتعلم ما في الأدب من صور ومعان صورة أو عاطفة ، أو تعرض ظاهرة من الظواهر ما، كما تكسبه ما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والإيقاع، والسجع، والقافية، السمو بالذوق الجمالي الأدبي، وزيادة الذخيرة اللغوية مع الاطلاع على بعض الخصائص الفنية لقطع النصوص شعرا ونثرا، كما يعتبر همزة وصل بين المتعلم والعصر الذي كتب فيه هذا النص الأدبي.

وتتحقق هذه الأهداف ليس بالأمر الهين، فتحقيقها يتطلب من المدرس التمتع بقدرات وكفاءات ودرايات عالية جدا، ليتمكن من تنفيذ درس النصوص على أكمل وجه وفق المقاربة الخاصة بتدريسها، وفيما يلي سنحاول أن نشير إلى بعض معايير التي يتم من خلالها اختيار النصوص الأدبية.

. معايير اختيار النصوص الأدبية:

تعتبر عملية الاختيار لأي محتوى أمرا جوهريا، ذلك أنه لا يعتمد فيه على الذاتية أو العشوائية، وإنما وفق معايير وأسس عملية تجعله مضبوطا، فلا جدال إذن في أن اختيار النصوص يعتبر أمرا مهما من خلال اختيار المحتوى المناسب للوحدة التعليمية، فالاختيار النصوص الأدبية يكون كالتالي:

[1] ـ منصور حسن الغول ـ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ـ دار الكتاب الثقافي ـ عمان ـ 2009 ـ ص250 ـ 251.
[2] ـ جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة ـ طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ البيضاء ـ ط1 ـ 1996 ـ ص220.
[3] ـ بشير إبرير ـ تعليمية النصوص الأدبية بين النظرية والتطبيق ـ ص129.

1. أن يكون من النص من الطول بحيث يكون كافيا لتحسيس متعة القارئ وكافيا لتصوير ما سبق من مظاهر اجتماعية أو سياسية... وغيرها.
2. مسايرة النص أهداف المجتمع وبالأخص تهذيب النفس وإثارة العواطف في نفوس الشبان[1].
3. أن لا يقتصر المعلم على اختيار القصائد الشعرية وحدها، بل عليه أن يختار نصوصا نثرية أيضا كل الخطب والمقالات والمسرحيات والأقصوصات بشكل متوازن، فلا يطغى الشعر على النثر على الشعر.
4. أن تكون النصوص الأدبية قادرة على تنمية العقل والذوق عند الطالب إلى جانب تربية الروح ورقة الطبع عنده.
5. أن يختار المعلم من الشعر والنثر ما يوافق رغبات وميول الطلبة حتى يجدوا في دراسته لذة ومتعة.
6. أن يكون هذه النصوص قادرة على تشجيع الطلبة من أصحاب المواهب على نظم الشعر، أو كتابة قصة، أو مقالة أو مسرحية أو إنشاء خطبة في المستقبل ليخرج منهم الكتاب والشعراء والأدباء والقصاصون[2].
7. أن يكون النص متصلا بمناسبة تصلح أن بكون أساسا وتمهيدا له، وليس من الضروري أن تكون هذه المناسبة حدثا سياسيا خطيرا، كثورة أو حرب، فهناك مناسبات اجتماعية ووطنية، وهناك علاقات شخصية بين الأفراد.
8. أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر، من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب.
9. أن يساير النص أهداف المنهج، فإن طلب المنهج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي، أو تصوير الحياة السياسية قي الشعر الأموي، أو التفرقة بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي، أو مظاهر التجديد في شعر العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج، فمن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحي[3].
10. أن يكون مرتبطا بأهداف الكتاب ووحداته.
11. أن يكون شاملا للجوانب المعرفية والوجدانية والجسمية اللازمة لتنمية الشخصية.
12. أن يكون ملائما لمستوى المتعلمين وقدرتهم.
13. أن يعالج مواقف ومشكلات ذات صلة بحياة المتعلمين[4]

---

[1] ـ عبد العليم إبراهيم ـ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ـ دار المعارف مصر ـ ط13 ـ ص 256.

[2] ـ منصور حسن الغول ـ مناهج اللغة العربية طرائق التدريس وأساليب تدريسها ـ دار الكتاب الثقافي ـ عمان ـ 2009 ـ ص251.

[3] ـ عبد العليم إبراهيم ـ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ـ دار المعارف ـ ط14 ـ القاهرة ـ ص 265 ـ 266 ـ 267.

[4] ـ ينظر ـ عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية ـ تحليل مضمون المناهج المدرسية ـ عمان ـ دار صفاء للنشر والتوزيع ـ ط1 ـ 2011 ـ ص90.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن اختيار النصوص يجب أن يكون وفق مجموعة من المعايير التي تحرص أن يتوافق النص مع أهداف المنهج وأهداف المجتمع وأن يوافق أيضا خصائص المتعلم وميولاته، وأن يؤثر فيه فيهذب نفس ويثير عواطفه وينمي ذوقه، فهي بمثابة حافز لذوي المواهب على نهج منوال الكتاب والشعراء والنسج على خطاهم، كما يستحسن أن يراوح المعلم بين القصائد الشعرية والنصوص النثرية، فكثيرا ما يميل الطلاب إلى النصوص النثرية لما فيها وحدة الموضوع وعبارات صريحة يفهم من خلالها الموضوع العام للنص، وكذا خلوها من القيود الشعرية وعدم الإقرار بالمعنى الحقيقي كذا نجد الكثير من الصور البيانية والمحسنات البديعية، واستعمال الخيال في القصائد، كما يجب أن يكون النص متصلا بمناسبة لإدراجه فتعتبر كتمهيد له، وأن يكون متوسط الطول بحيث يتمتع القارئ به ويتصور ما سبق من مظاهر اجتماعية أو سياسية وفكرية، ويستخرج خصائص الفنية والتاريخية لذلك النص.

- المقاربة النصية:

تعتبر المقاربة النصية من أهم المصطلحات المتواجدة في النظام التربوي، فهي إحدى الطرق البيداغوجية في تدريس نشاطات اللغة العربية وتعني "مجموعة طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية"[1] ،يعني هذا التعريف أن المقاربة النصية هي طرائق وآليات تحليل ودراسة النص من مختلف الجهات والمستويات وتحليله إلى بنايات فكرية ولغوية، حيث يكون النص محور الانطلاق إلى مختلف النشاطات والعمليات التعليمية الأخرى، مع مراعاة خصائص كل من المادة التعليمية والمتعلم لتحقيق الأهداف المسطرة.

المقاربة النصية " تقتضي تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها انطلاقا من النص المختار لهذه المقاومة وليس باعتياد الشاهد والمثال التي كانت سائدة"[2] ومن هنا فالنص الأدبي في ضوء المقاربة النصية رافد الأساسي الذي تقوم عليه الوحدة التعليمية، حيث يستهل به المعلم ويستند عليه في تدريس مختلف نشاطات اللغة العربية، فيعود إليه لأخذ الأمثلة لمختلف النشاطات النحو والصرف والبلاغة ... وهو وفق هذه المقاربة يعد النموذج التعليمي الأول الذي تدرس من خلاله كل الأنشطة اللغوية، وذلك بالنظر إليه في كايته وشموليته.

أما من المنظور البيداغوجي فإنها " تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، إذ أن تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب أو نص متكامل الأجزاء"[3]، أي أنها تتعامل مع النص من حيث الشكل والمضمون، فتدرس نوعه ونمطه ثم تقسمه إلى أجزاء مكونة له لتستخرج أنواع

[1] ـ عبد الكريم غريب ـ المنهل التربوي ج1 ـ ط1 ـ مطبعة النجاح الجديد ـ الدار البيضاء ـ 2006 ـ ص269.
[2] ـ غانم حنجار ـ تجليات الإصلاح في مناهج الطور المتوسط ـ 2011 ـ ص80.
[3] ـ مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا ـ وزارة التربية الوطنية ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ جانفي ـ ص15.

العلاقات الموجودة فيه والرابطة بين هذه العناصر المستخرجة، والوقوف على مظاهر الاتساق والانسجام فيه.

تتخذ هذه المقاربة النص باعتباره " محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس"[1] حسب هذا التعريف فإن النص هو المنطلق الأساسي في دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المناهج، باعتباره بنية كبرى تشمل مختلف المستويات اللغوية، وعلى المعلم أن يوجه المتعلمين لاكتشافها بفهم النص ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع أدواته.

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المقاربة النصية هي طريقة دراسة النص الأدبي وتحليل بنيته ونظامه لأغراض تعليمية، من خلال بلاغته ونحوه وصرفه وتركيبه انطلاقا من النص المختار، على عكس الطرق القديمة التي كانت تعتمد على الشاهد والمثال في تدريس مختلف النشاطات، فهذه المقاربة تعتبر النص الأدبي قطب الرحى الذي تدور حوله مختلف النشاطات التعليمية الأخرى.

. **خطوات تدريس النصوص الأدبية وفق بيداغوجيا الكفاءات:**

إن تقديم النصوص الأدبية ليس بأمر ثابت يخضع لضوابط ثابتة وقوانين مطلقة، بل هناك بعض النصوص الأدبية التي تحتاج إلى اجتهاد المعلم وإبداعه الخاص، فلكل نص أسلوبه الخاص وطريقته الخاصة حسب محتواه والأهداف المنتظرة تحقيقها، لكن واضعي المناهج الدراسية قاموا بتحديد مجموعة من المراحل العامة التي يمر عليها تقديم أي نص أدبي، وهذه المراحل هي كالتالي:

1. **تكليف المتعلمين بإعداد الدرس مسبقا:** من خلال قراءة النص في البيت ومحاولة الإجابة عن الأسئلة المرفقة به.
2. **أتعرف على صاحب النص:** وهو عبارة عن تمهيد للنص حيث يقوم الأستاذ بتناول حديث أو أسئلة عن موضوع النص، ثم تعريف بالكاتب "ويكون بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره وفيما له علاقة بالنص"[2]، حيث تعتبر أول خطوة يستهل بها كل النصوص الأدبية والهدف من هذه الخطوة هو وضع المتعلم في جو النص والمناسبة التي كتب فيها، وربطه ببيئة الأديب وعرض النص بصورة موجزة، ولا يذكر في الترجمة إلا ما يلقي ضوءا على فهم النص وتذوقه، أي عرض مقتطف وجيز عن حياة مؤلفه انطلاقا من موضوع الوحدة المتعلقة بالنص المعالج،

[1] ـ وزارة التربية الوطنية ـ اللجنة الوطنية للمناهج ـ مديرية التعليم الأساسي ـ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ الجزائر ـ ديسمبر 2003 ـ ص 08.

[2] ـ حسن شنوف ومحمد خبط ـ دليل أستاذ اللغة العربية ـ كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ الجزائر ـ ص45.

والمطلوب في التعريف أن يكون وظيفيا يخدم النص وأفكاره، ومراميه مع تجاوز كل ما هو هامشي وثانوي"[1]، فكما هو موضح في نص نشاط النثر للجاحظ تم إدراج مولده ومماته والأئمة الذين أخذ عنهم العلم والأدب، ووصف العصر الذي عاش فيه بأزهى أيام الأدب العربي، وذكر أهم مؤلفاته، وهذا تمهيدا لموضوع النص و التلميح إلى دور الأدباء في تدوير عجلة الإنتاج الأدبي وخاصة النثر.

3. تقديم موضوع النص: أول ما يصادفه المتعلم عند تناوله نصا أدبيا هو العنوان الذي يمثل عتبة النص ومفتاحه، حيث يعطي القارئ فكرة عامة عن مضمون النص وأبعاده، ثم ينتقل الأستاذ إلى قراءة النص "قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى"[2]، وتكون قراءة نموذجية معبرة مراعيا فيها كل قواعد القراءة الجيدة من نطق سليم وتمثيل للمعاني، حتى يكون قدوة لمتعلميه من جهة، ويقرب إليهم الفهم العام للنص من جهة أخرى، حيث يترجم ما يزخر به النص من عواطف وقوة التأثير، ثم يطلب من التلاميذ أحيانا قراءة النص قراءة صامتة، حتى" يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها"[3] مما يزيد من قهم النص والتمكن أفكاره المتسلسلة، وليستطيع تقسيم فقرات النص حسب الفكرة العامة التي تجملها، ثم تعقب القراءة الصامتة القراءة الجهرية لبعض التلاميذ، وتكون "قراءة كل منهم مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ"[4] فلا يقاطع التلاميذ القارئ حتى لا يشوشوا أفكاره، كما يمكن تدخل الأستاذ لتصحيح الأخطاء اللغوية التي وقع فيها المتعلم وقت حدوثها حتى لا يقع فيه غيره.

4. إثراء الرصيدي اللغوي: من خلال القراءات الأولية للنص يشرع الأستاذ في رصد وتعيين المفردات والتراكيب اللغوية التي استصعبها التلاميذ تسهيلا لفهم النص وبالتركيز على الكلمات المفتاحية، "وتدوينها على اللوح، إلا إذا كانت مشروحة في الكتاب، ومن الخطأ أن تشرح مفردات النص كله قبل شرح المعنى العام"[5] فتتكفل هذه الخطوة بتذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، حيث إن فهم النص يتطلب فهم مفرداته الصعبة، خاصة وأن بعض النصوص المقترحة يعود للعصر الجاهلي وذلك من أجل "دفع المتعلم إلى البحث في القواميس والمعاجم عن الكلمات التي يجد صعوبة في فهمها وفي هذا تدريب له على البحث والاعتماد على النفس في طلب

---

[1] ـ عبد القادر البار وضياء الدين بن فريدة ـ تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية (المقاربة بالكفاءات ـ المقاربة النصية) ـ مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ العدد 35 ـ سبتمبر2018 ـ ورقلة ـ ص117.

[2] ـ سميرة وعزيب ـ تعليمية النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية / السنة الأولى أنموذجا ـ مجلة إشكالات في اللغة والأدب ـ المجلد 808 ـ العدد02 ـ الجزائر ـ 2019 ـ ص486.

[3] ـ علي أحمد مدكور ـ تدريس فنون اللغة العربية ـ ص 140.

[4] ـ حسن شنوف ومحمد خبط ـ دليل أستاذ اللغة العربية ـ كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ الجزائر ـ ص45.

[5] ـ نادر مصاروة ـ طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة ـ مجلة الجامعة ـ العدد7 ـ ص324.

المعرفة لتكوين موسوعته الخاصة"[1] فيقوم الأستاذ بشرح المفردات بالتعرف المعجمي على معاني الكلمة، ثم المعاني التي تحملها داخل السياق الذي وضعت فيه.

ولشرح المفردات اللغوية عدة أساليب منها:

أ. الإراءة: وذلك بتفهيم المعنى بلإراءة المعنى نفسه أو صورته.
ب. ذكر المرادفات: وذلك بذكر مرادفاتها المستعملة المألوفة.
ت. ذكر الأضداد: وذلك بتعريف التلاميذ بأضداد الكلمة المألوفة لديهم.
ث. التعريف: ويقصد به تحديد معنى الكلمة عن طريق أوصافه وخواصه.
ج. التفصيل والتشبيه: وذلك بتفهيم المعنى بذكره وتفرعاته ومتعلقاته.[2]

5. اكتشاف معطيات النص: الأستاذ في هذه المرحلة بصدد توجيه المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص " من معان وأفكار ومشاعر، من تعابير حقيقية ومجازية، فيتوصل الأستاذ إلى جعل التلاميذ يكشفون معطيات النص عن طريق صوغ أسئلة مبسطة تسمح لأكبر عدد ممكن منهم بالمشاركة في الدرس"[3] فيجب أن تكون الأسئلة التي يطرحها الأستاذ مفهومة وفي تناول جميع التلاميذ حيث لا يبذلون جهدا فكريا في الإجابة عنها، ليتمكنوا من اكتشاف ما يتعلق بالنص من حيث البناء الفكري كالفكرة العامة والأفكار الأساسية، والمعاني والأساليب التي استعملها الكاتب لإيصال ما يرمي إليه، والانفعالات التي وظفها للتأثير في المتلقي، والتعرف على "موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص الذي يدعو إلى الغوص في أفكاره ومعانيه وتراكيبه الأسلوبية المتميزة"[4] ومن هنا يمكننا القول أن هذه المرحلة تهدف إلى اكتشاف المعاني والأفكار والعواطف والمواقف، والغرض العام من لنص، إضافة إلى الحقيقة والمجاز.

6. مناقشة معطيات النص: تعد المناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية، إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلم في "وضعية تتيح له تجنيد مهاراته ومكتسباته لإبراز ملكته النقدية على مستوى المعاني والأفكار وحتى الأساليب، واقتراح أكبر عدد من البدائل بما يفيد انفتاح النص الأدبي على مختلف الدلالات"[5]، تعتبر هذه للمرحلة تعزيزا للخطوة التي سبقتها ترسيخا لها، وتتمثل في مجموعة أسئلة يتمكن التلميذ من خلالها معرفة دوافع الأديب لكتابة النص المدروس مناقشة تذوقية سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أو الأسلوب.

---

[1] ـ سميرة وغريب ـ النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية ـ السنة الأولى نموذجا ـ مجلة إشكالات اللغة والأدب ـ المجلد08 ـ العدد02 ـ 2019 ـ ص486.

[2] ـ عبد الفتاح حسن البجة ـ أصول تدريس العربية ـ ص80.

[3] ـ حسن شنوف ومحمد خبط ـ دليل أستاذ اللغة العربية ـ كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ الجزائر ـ ص46.

[4] ـ عبد القادر البار وضياء الدين بن فريدة ـ تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية (المقاربة بالكفاءات ـ المقاربة النصية) ـ ص118.

[5] ـ المصدر نفسه ـ ص119

7. تحديد بناء النص: من خلال قراءة النص وتجزئته إلى فقرات حسب الأفكار التي تناولها، يقوم المتعلم بتحديد "والتعرف على نمط النص الغالب اعتمادا على مؤشرات داله عليه"[1]، فهناك علامات نصية وبنائية تسمح بالتعرف على النمط الغالب على بقيت الأنماط، مما يسمح لنا بتصنيف النص إلى سردي أو وصفي أو حجاجي ... الخ، بحيث تكون الأنماط الأخرى خادمة للنمط الرئيسي، وما على الأستاذ إلا توجيه المتعلم لاكتشاف البنية المهيمنة على النص، ثم تدريبهم على إنتاج النصوص وفق النمط المدروس.

8. تفحص الاتساق والانسجام: إن هذه المرحلة من أهم مراحل دراسة النص الأدبي، لأنها "تدرب التلاميذ على الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابط جمله، الأمر الذي يجعلهم يكتبون نصوصا متماسكة بجمل متآلفة"[2] خلال طرح أسئلة حول العلاقات بين الفقرات والأبيات والتكرار وأدوات التماسك النصي وغيرها من القضايا، فالنص مترابط في أفكاره ومتوافق في معانيه، يظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى، من خلال الطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتكرار الأفكار وحسن التخليص، كما تظهر في الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكونة للنص من عبارات وجمل، فيجب على الأستاذ أن " يعرف تلاميذه على عناصر الاتساق والانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب من جهة، ومن باب اطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة بنائها من جهة أخرى"[3]، لكي ينتجوا نصوصا متماسكة الأفكار من خلال تطبيق ما تعلموه من وسائل الاتساق والانسجام.

الاتساق هو التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، من خلال الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكملة لهذا النص، أي الكيفية التي تتآلف فيها الجمل أما الانسجام فهو متعلق بالبنية الدلالية والشكلية، ويكون بعدة روابط منها الوحدة العضوية والموضوعية، والحذف والإجمال والتفصيل، والتغريض، فلا يحدث يحصل الانسجام إلا إذا تحقق الاتساق.

9. إجمال القول في تقدير النص: وهي آخر خطوة من خطوات دراسة النص الأدبي "وتشكل هذه المرحلة الخلاصة التي تضم كل ما قيل في النص ويتم التوصل إلى تقدير النص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز جانبه الفكري والفني"[4] فهي نتيجة ما سبقها من المراحل وملاحظات والتي توصل إليها كل من المعلم والتلاميذ، وإبراز كل من الجانب

---

[1] ـ عبد المجيد عيساني وحنان قادري ـ تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب ـ مجلة الذاكرة ـ العدد11 ـ جوان2018 ـ ص218.

[2] ـ عبد المجيد عيساني وحنان قادري ـ تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب ـ مجلة الذاكرة ـ العدد11 ـ جوان2018 ـ 218.

[3] ـ حسن شنون خبط ـ دليل أستاذ اللغة العربية ـ ص49 ـ 50.

[4] ـ سميرة وغريب ـ النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية ـ السنة الأولى نموذجا ـ مجلة إشكالات اللغة والأدب ـ المجلد08 ـ العدد02 ـ 2019 ـ ص488.

الفكري والفني، و"التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره، وكذا عن طريقته في الإيضاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعمالها، أو أكثر من استعمالها"[1] لمعرفة خصائص الفنون الأدبية والأدباء وتوظيفها في مختلف الكتابات أو تحليل مختلف النصوص لهذا الفن أو الأديب.

من خلال رصد الخطوات التي يمر بها تقديم النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات نستنتج أن:

ـ أخذ لمحة على حياة بعض الكتاب والعصر الذي عاشوا فيه

ـ تعود المتعلمين على القراءة السليمة من خلال جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى

ـ تزود المتعلمين بمجموعة من المفردات الجديدة وإثراء قاموسهم اللغوي.

ـ تعود المتعلمين على اكتشاف معاني والأفكار والمشاعر والتعابير حقيقية ومجازية.

ـ التعرف على أنماط النصوص الأدبية وأهم مؤشراتها وخصائصها.

ـ الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابط جمله.

ـ تعود هذه الطريقة المتعلم على تناول مختلف النصوص الأدبية ومنهجية النقد.

ـ هناك تداخل بين مراحل تقديم النص الأدبي مثل تحديد بناء النص وتفحص اتساق وانسجام النص، حيث أن كليهما يدرسان النص من المبنى الداخلي له، فالأولى تقوم بتحديد نمط النص والثانية تدرس وسائل اتساقه وانسجامه.

ـ عدم تعريف المتعلم بمعنى بعض العناوين كالاتساق والانسجام، بل يقوم بالاجابة عن الأسئلة التي تهدف إلى تعرف المتعلم على آليات الاتساق والانسجام دون معرفة إلى أين تندرج هذه الآليات.

[1] ـ حسن شنون خبط ـ دليل أستاذ اللغة العربية ـ ص50.

ملخّص الفصل:

النص الأدبي من أرقى الفنون التي يلجئ اليها الأديب للتعبير عما يجول في خاطره متخذا من العبارات اللغوية رموزا تحمل في طياتها أحاسيسه ومشاعره، فيتفنن في الإفصاح عنها بأساليب ساحرة للنفوس، راقية الألفاظ والمعاني التي تؤثر في كل من يقرأها، فيخرج عن المألوف والشائع ليزيد من تشويق وتمتع القارئ بها، فقد اعتنى كل من الأديب والدارس بالنصوص الأدبية لما لها من أهمية، فهو يهذب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الإحساس، ويصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها، وهو ثقافات متنوعة تاريخية ونفسية، واجتماعية، فضلا عن كونه نافذة للمتعة ومجالا خصبا للإثراء اللغوي.

لتدريس النصوص الأدبية أهداف عدة مها جعل المتعلم يدرك ما في الأدب من صور ومعاني تحمل عواطف مختلفة وتترجم أخيلة الأديب من ظواهر مختلفة، والسمو بالذوق الجمالي الأدبي نتيجة تحبيب المتعلم في المطالعة، وزيادة ذخيرته اللغوية، كما تطلعة على الخصائص الفنية للنصوص المختلفة شعرا ونثرا.

لاختيار النصوص الأدبية مجموعة من المعايير أهمها أن يخدم الكتاب المدرسي والأهداف التعليمية المقررة، وأن يكون ملائما لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويعمل على تنميتها، وأن يساير أهداف المنهج.

يعتمد المعلمون في تقديم النص الأدبي على المقاربة النصية التي تعتبر طريقة التعامل وتحليل النص لأغراض تعليمية، كما أنها تعتبر النص قطب تدور حوله مختلف العمليات والنشاطات التعليمية.

يمر النص في تقديمه على مجموعة من المراحل منها التعرف على صاحب النص من خلال التطرق لبعض الأعمال التي قام بها الأديب وما مر به بما يخدم الموضوع، وتقديم موضوع النص بقراءة نموذجية للمعلم تتبعها قراءات المتعلمين، ومرحلة إثراء الرصيد اللغوي من خلال شرح بعض المفردات والصعبة، واكتشاف معطيات النص بجعل المتعلم يرصد الأفكار والمشاعر الظاهرة على النص والتعابير الحقيقة والمجازية وتفسيرها، ومرحلة مناقشة معطيات النص والتي تتمثل في مجموعة ممن الأسئلة التي تهدف إلى تجنيد مكتسبات المتعلم ومهاراته في نقد المعاني والأفكار وحتى الأسلوب، ومرحلة تحديد بناء النص التي تقوم على رصد النمط الغالب على النص من خلال مجموعة من المؤشرات الظاهرة على النص، وتفحص اتساق وانسجام النص من خلال الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابطه والعلاقة بين الفقرات وأدوات التماسك النصي، وأخيرا مرحلة إجمال القول في تقدير النص التي يدرج فيها كل ما قيل في النص، كما يبين فيها أبرز خصائص هذا الفن.

الفصل الثّالث:

واقع تدريس النّصّ الأدبي في المدرسة الجزائريّة ــ السّنة الثّانيّة أدب وفلسفة أنموذجا -

- **توطئة:**

تهدف هذه الدراسة إلى كشف عن الواقع العملي لتدريس النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الثانية ثانوي انطلاقا من محاولة الوقوف على أبرز المحطات التي يرتكز عليها هذا الواقع.

- **أداة البحث:**

لقد شملت وسائل البحث على أدوات البحث العلمي والميداني المتمثلة في الاستبيان، الذي يتمثل في أسئلة معدّة بطريقة منهجية يقدمها الباحث للعينة التي يريد دراستها (أساتذة ـ متعلمين ـ عمال ...)، فهو يمثل أداة من أدوات الإحصاء والتحليل، فوجّهت استبيانا إلى أساتذة وآخر إلى التّلاميذ، حيث احتوى استبيان الأساتذة على محورين الأول شخصي يتمثّل في الجنس لمعرفة ميولات واختلافات الموجودة بين كل من الجنسين، والخبرة المهنيّة لنرى اختلاف آراء المعلمين حسب تفاوت الخبرة بينهم، أمّا المحور الثّاني فخاص بتعليميّة النّص الأدبي أدرجت فيه 10 أسئلة حول المقاربة بالكفاءات وتدريس النصوص الأدبية، لنرى واقع النص الأدبي من خلال هذه المقاربة ومدى تطبيقها، والعراقيل التي تعترض المعلم، أما الاستبيان الثاني المقدم للتلاميذ فقد احتوى على 08 أسئلة حول النصوص الأدبية وآرائهم حولها.

- **عينة البحث:**

1. **الأساتذة:**

تمثلت عيّنة البحث في 35 أستاذ وجه لهم الاستبيان من بينهم 26 معلّمة و09 معلمين، تتراوح خبرتهم المهنية بين 05 و15 سنة، وهناك معلمين فاقت خبرتهما 15 سنة، مما أفادني كثيرا هذا التنوع في دراستي.

ـ ثانوية عبد الحميد دار عبيد سيدي علي: 06 أساتذة.

ـ ثانوية عبد الباقي بن زيان الشُّعاعي سيدي علي: 05 أساتذة.

ـ ثانوية شمومة محمد عين تادلس: 05 أساتذة.

ـ ثانوية الإخوة عمار ستيدية: 04 أساتذة.

ـ ثانوية الإخوة عباس الصور: 04 أساتذة.

ـ ثانوية مهداوي سيدي لخضر:05 أساتذة.

ـ ثانوية بومهدي سيدي لخضر: 04 أساتذة.

ـ ثانوية متقن بلهاشمي محمد حجاج: 03 أساتذة.

2. التلاميذ:

شمل الاستبيان على 37 تلميذ وهم قسم السّنة الثّانية بثانوية عبد الحميد دار عبيد بسيدي علي.

- **طريقة توزيع البيانات:**

بعد الانتهاء نم جمع الاستبيانات الموزعة على كل من الأساتذة والمتعلمين والذي دام حوالي ثلاث أسابيع، قمت برسم جداول وحسبت عدد تكرارات الإجابة عن الأسئلة ثم حسبة نسب تلك الإجابات بالطريقة التالية: النسبة المؤوية = 100 × التكرار ÷ المجموع.

وكانت هذه الطريقة مفيدة كثيرا في تسهيل عملية تحليل نتائج العيّنات المدروسة، ثم قمن برسمها في مخطط بياني متمثل في دوائر نسبية.

- **أهمية الدراسة:**

تمثلت أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. إزالة الملابسات عن العملية التعليمية وخاصة تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات.
2. بيان أثر المقاربة بالكفاءات على تعليمية النص الأدبي.
3. تذليل الصعوبات كل من المعلم والمتعلم في ظل هذه المقاربة.
4. كشف مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات.
5. التفطن إلى نقائص تطبيق المقاربة بالكفاءات في الميدان التعليمي.
6. بيان أثر النص الأدبي في عملية تعليم روافده.
7. تحسيس أصحاب الاختصاص بأهمية النص الأدبي وأثره على كل من المواد الدراسية التابعة له والمتعلمين.
8. تعزيز ميدان البحوث التربوية بموضوع هام يشغل بال القائمين على هذا الميدان وفتح المجال لمناقشته.

- **منهج الدراسة:**

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الإحصائي التحليلي، فالمنهج الإحصائي هو منهج يستخدم الأرقام الرياضية في معالجة وتحليل البيانات وإعطاءها تفسيرات منطقية مناسبة، ويتم هذا عبر عدة مراحل وهي:

- جمع البيانات الإحصائية عن الموضوع المطلوب دراسته.
- عرض هذه البيانات بشكل منظم وتمثيلها بالطرق الممكنة.
- تحليل البيانات.
- تفسير البيانات من خلال تفسير ما تعنيه الأرقام المجمعة من نتائج.

للمنهج الإحصائي عدة مقاييس إحصائية منها المتوسط، الوسيط، المنوال، النسب المئوية، المعدلات، والجداول التكرارية، ويمكن للباحث استخدام أكثر من طريقة في تحليل وتفسير البيانات.

أما المنهج التحليلي فهو منهج من مناهج البحث العلمي، الذي تقوم عليه العديد من البحوث العلمية المختلفة وحتى اللغوية والأدبية، فقد تميز هذا المنهج يبحث بعمق في الموضوع المدروس ويعطي أفضل النتائج في التحليلات الأدبية واللغوية باختلاف ألوانها وأشكالها، استخلاص أهم ما بها من فائدة وذلك من خلال العمليات المختلفة التي يتضمنها المنهج التحليلي كالتحليل والتفسير والتركيب والتقويم والتقييم والنقد، فهذه العمليات هامة في مختلف الدراسات وخاصة الأدبية.

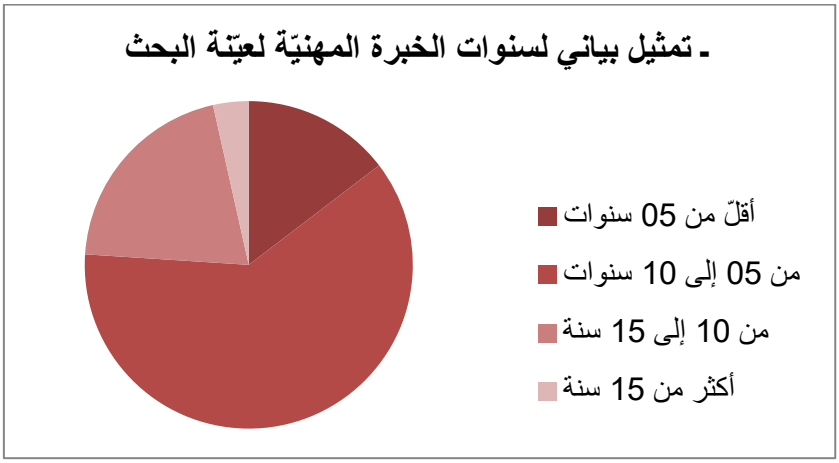
❖ **الدّراسة الميدانيّة:**

أوّلاً: تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للمعلّمين والمعلّمات بالطّور الثّانوي:

1. تحليل نتائج المحور الشّخصي:

اشتمل الاستبيان الموجّه لمعلّمين والمعلّمات اثنا عشر سؤالاً، تمّ توزيعه على عيّنة بحث اختيرت بطريقة عشوائيّة بلغ عددها 35 معلّماً منهم 26 معلّمة و09 معلّمين، تراوحت خبرتهم المهنيّة ما بين 05 سنوات و15 سنة كما هو موضّح في الجدول أدناه:

سنوات الخبرة المهنيّة لعيّنة البحث	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقلّ من 05 سنوات	05	14,28
من 05 إلى 10 سنوات	21	60,00
من 10 إلى 15 سنة	07	20,00
أكثر من 15 سنة	02	5,71

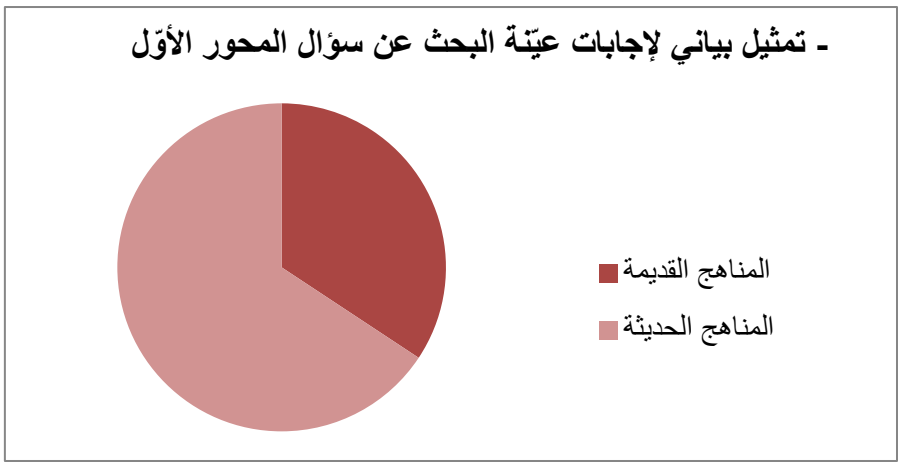


بلغ عدد المعلّمين والمعلّمات الّذين تقلّ خبرتهم المهنيّة عن خمس سنوات خمسة أفراد وهو ما تمثّله نسبة 14,28%، أمّا الّذين تراوحت خبرتهم المهنيّة بين خمس وعشر سنوات فعددهم 21 فرداً أي ما يقابل نسبة 60,00%، بينما بلغ عدد الأفراد الّذين تراوحت خبرتهم المهنيّة بين عشر سنوات وخمسة عشر سنة سبعة أفراد وهو ما تمثّله نسبة 20,00%، في حين بلغ عدد الّذين تجاوزت خبرتهم المهنيّة خمسة عشر سنة فردين اثنين فقط أي بنسبة 5,71%، وهذا التباين في الخبرة مفيد في دراستنا هذه لنرى وجهات النظر لكل فئة منهم.

2. تحليل المحور الخاصّ بتعليميّة النّصّ الأدبي:

- **نصّ السؤال 01: ما المناهج التّعليميّة الّتي تضمن تحقيق الكفاءة المرجوّة ؟**

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
المناهج القديمة	12	34,28
المناهج الحديثة	23	65,71

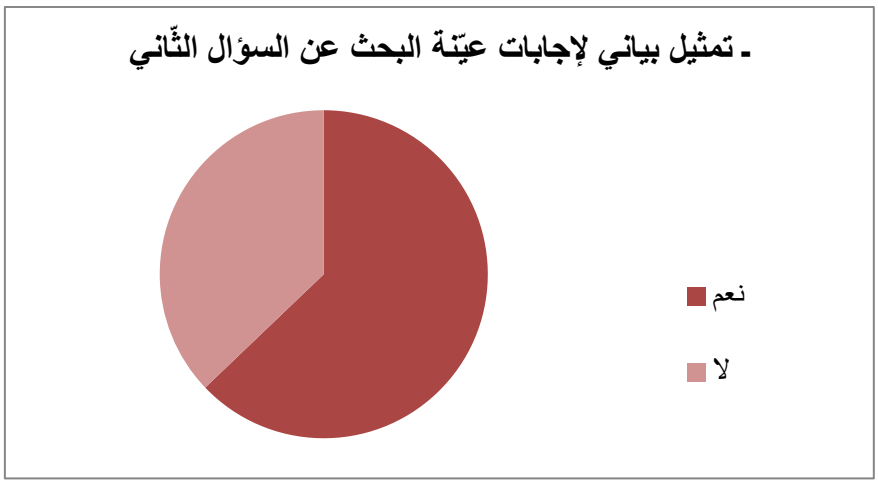


من خلال نتائج الجدول السّابق نلاحظ أنّ نسبة 34,28% من عيّنة البحث يفضّلون المناهج القديمة في فعاليتها لتحقيق الكفاءة المرجوّة منها، بينما 65,71% من عيّنة البحث تفضّل المناهج الجديدة والّتي حسبهم هي أفضل من القديمة في تحقيق مختلف الكفاءات المرجوّة.

فالفئة التي ترى أن المناهج الحديثة هي التي تحقق الكفاءات المرجوة لأن هذه المناهج فتحت المجال أمام المتعلم للمشاركة في عملية التعلم وتطبيق ما تعلمه في مختلف النشاطات والدمج بين المعارف للوصول إلى نتائج يرضى عنها وهذا يساعد في تحقيق الكفاءات، أما المناهج التعليمية القديمة فقد قيدت المتعلم، فكان دوره مقصورا على الاستماع والفهم والحفظ فقط، مما كبح من قدراته ونشاطاته ومختلف ميولاته وحسب رأيهم الكفاءات تتحقق عن طريق الحفظ والفهم والاسترجاع.

- **نصّ السؤال 02: هل تراعي المناهج الحديثة الفروق الفردية بين المتعلّمين وقدراتهم ؟**

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	22	62.85
لا	13	37.14

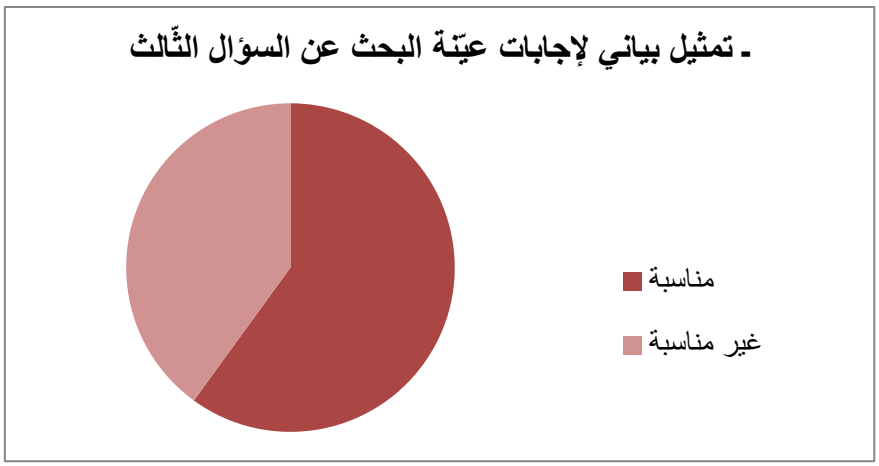


من خلال ملاحظة الجدول نستنتج أنّ هناك انقسام في آراء المعلّمين والمعلّمات حول مراعاة المناهج الحديثة للفروقات الفرديّة بين المتعلّمين وقدراتهم، فنجد 22 أستاذ أي ما يناسب 62.85% يرون أنّها تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، 13 أستاذ أي ما يعادل 37.14% من الأساتذة الّذين يخالفونهم الرّأي، ويعتبرون أنّ المناهج الحديثة لا تهتم بالفروق الفرديّة والقدرات المختلفة بين المتعلمين.

فسرت الفئة الغالبة هنا والتي ترى بأن المناهج الحديثة التي ترى بأن المتعلمون يختلفون في خصائصهم الجسمية، والعقلية، والنفسية من خلال تقديم المعلومات لهم حسب ما يوافق اختلافاتهم ومهاراتهم وميولاتهم، كما راعت العوامل المؤثرة في عملية تعلمهم، وحاولت تحسين ظروفهم، ومراعاة مراحل نموهم وخصوصياتها وأثرها على عملية التعلم، وكذا بحثت عن الوسائل التعليمية التي تناسب هؤلاء المتعلمين.

ـ نصّ السؤال 03: ما رأيك في بيداغوجيا التّدريس بمقاربة الكفاءات في الطّور الثّانوي ؟

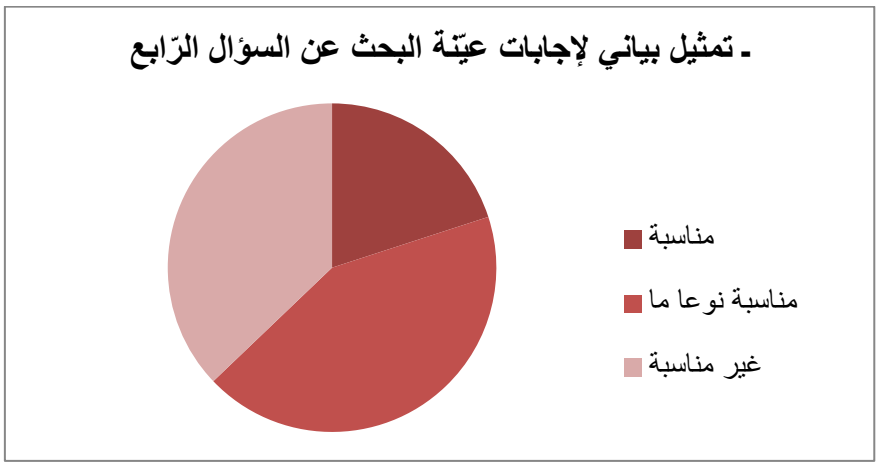
إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
مناسبة	21	60
غير مناسبة	14	40



بعد ملاحظة الجدول تبيّن لنا أنّ هناك 60% من الأساتذة الّذين يرون أنّ بيداغوجيا التّدريس بمقاربة الكفاءات في الطّور الثّانوي مناسبة، بينها 40% يرونها غير مناسبة.

ـ نصّ السؤال 04: ما رأيك في النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
مناسبة	07	20
مناسبة نوعا ما	15	42.85
غير مناسبة	13	37.14



من خلال الجدول السابق والرسم البياني نلاحظ أنّ هناك 20%من الأساتذة يرون بأنّ النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي مناسبة، بينما هناك 42.85% يرون أنّها مناسبة نوعا ما، غير أنّ هناك 37.14% عبّروا عن عدم رضاهم عن هذه النّصوص المقرّرة لهذا المستوى وبأنّها غير مناسبة.

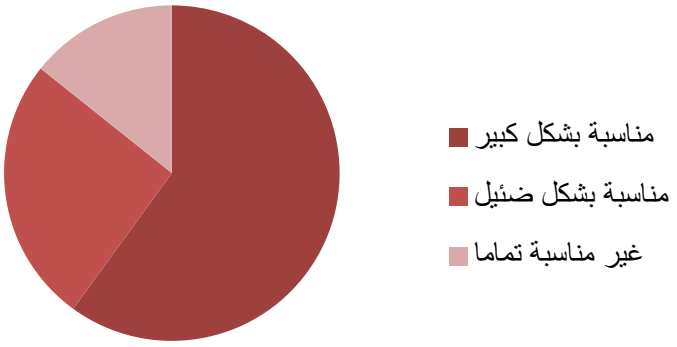
النصوص الأدبية المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي ذلك لما قدمته من معلومات وخبرات تناسب مستواهم الفكري، وإشباعها لميولاتهم وقدراتهم.

أما الفئة التي ترى بأنها غير مناسبة فهذا راجع إلى عدم تجاوب المتعلمين مع هذه النصوص، أو ضعف فهمهم لها.

ـ نصّ السؤال 05: هل ترى أنّ عناوين النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية ثانوي مناسبة لمحتواها ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
مناسبة بشكل كبير	21	60
مناسبة بشكل ضئيل	09	25.71
غير مناسبة تماما	05	14.28

ـ تمثيل بياني لإجابات عيّنة البحث عن السؤال الخامس

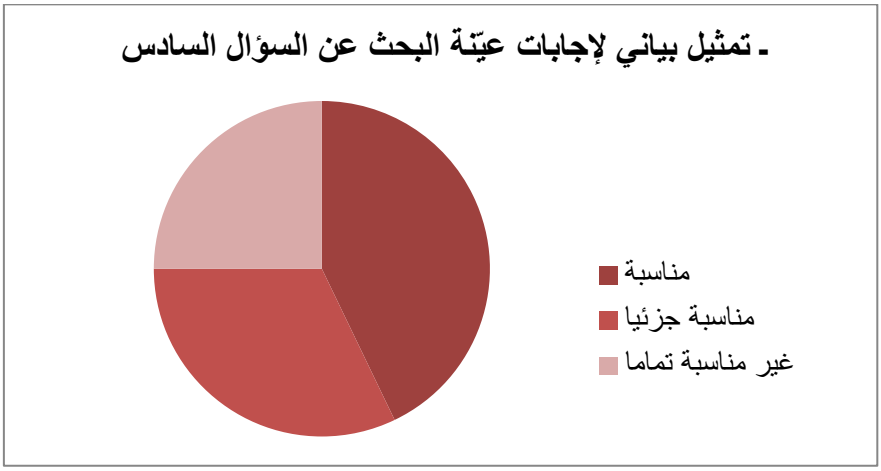


من خلال ملاحظة الجدول تبيّن أنّ 60% من الأساتذة الّذين يرون عناوين النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية ثانوي مناسبة بشكل كبير لمحتواها وهي أكبر نسبة، بينما هناك من يرى أنّها مناسبة بشكل ضئيل قدر ذلك بـ 25.71% من الأساتذة، كما يوجد 14.28% أستاذ رأوا أن العناوين غير مناسبة للمحتوى.

فسرت الفئة التي ترى أن عناوين النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية ثانوي مناسبة لمحتواها لأنها سهلت عليهم تقديم النص من خلال إعطاء المتعلمين فكرة عن محتوى النص فالعنوان يعتبر عتبة النص، ويعبر عما يوجد فيه من أفكار ومعاني.

:06

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
مناسبة	12	34.28
مناسبة جزئيا	09	25.71
غير مناسبة تماما	07	20

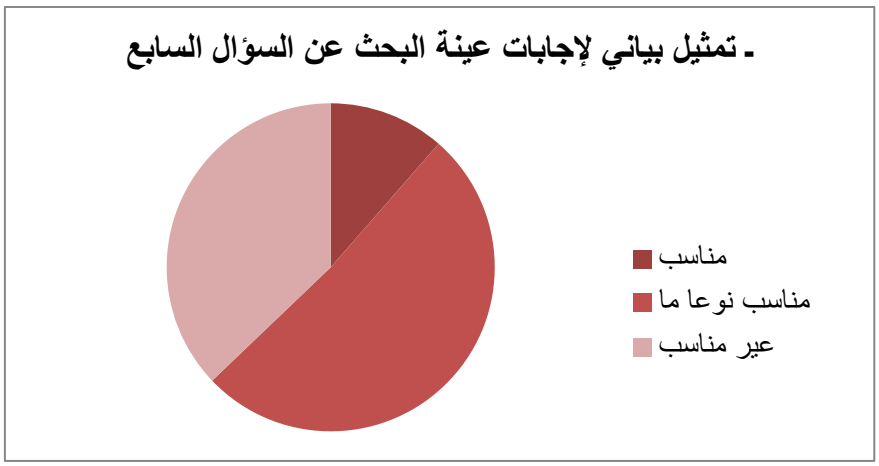


من خلال نتائج الجدول يتّضح أنّ 34.28% من الأساتذة يرون أنّ الخطوات المتّبعة في تدريس النّصوص الأدبيّة ملائمة ومناسبة له، بينها قدّرت نسبة الأساتذة الّذين يرون أنّ هذه الخطوات مناسبة نوعا ما بـ25.71%، كما أن هناك 20% من الأساتذة الّذين يرون بأنّها غير مناسبة تماما.

الفئة الغالبة هنا هي التي ترى أن خطوات تقديم النص الأدبي مناسبة حيث درست مختلف جوانب النص الأدبي الصوتية والدلالية والمعجمية والتركيبية.

ـ نصّ السؤال 07: ما رأيك في التّوقيت المخصّص لتحليل النّصّ ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
مناسب	04	11.42
مناسب نوعا ما	18	51.42
غير مناسب	13	37.14

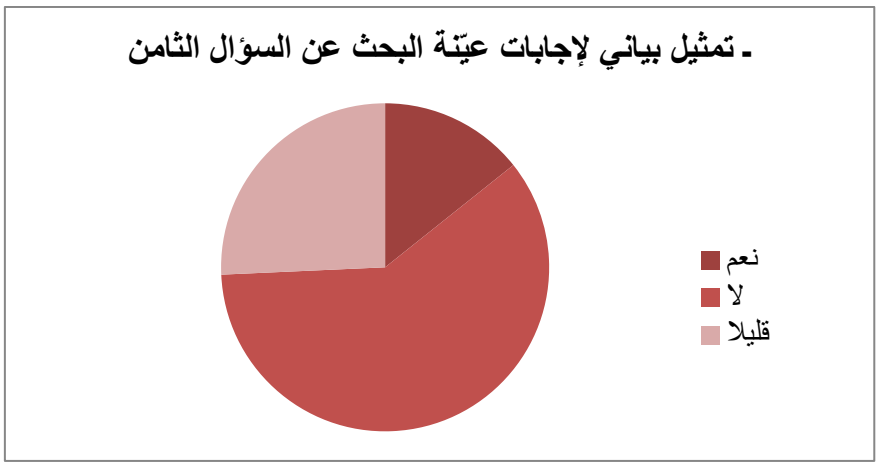


من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول والتّمثيل البياني نلاحظ أنّ هناك تباين في آراء الأساتذة حول التّوقيت المخصص لحصص النّصوص الأدبيّة، نلاحظ أقل نسبة وهي 11.42% والتي تمثّل نسبة الأساتذة الرّاضين عن توقيت حصّة النّص الأدبي، بينما نلاحظ أيضا أنّ هناك 51.42% من الأساتذة يرون أنّها مناسبة نوعا ما وهذا راجع إلى تنوّع النّصوص الأدبيّة، وهناك 37.14% من الأساتذة غير راضين على الوقت المخصص لهذه الحصص، وعدم كفايتهم في تقديمها.

الوقت المخصص لدراسة النصوص الأدبية مناسب لبعض الأساتذة وذلك راجع إلى قدراتهم في إيصال المعلومات إلى المتعلمين بشكل فعال وجيد، وكذا قدرت المتعلمين في استيعاب المعلومات المقدمة لهم، أما الفئة التي ترى أن الوقت مناسب نوعا ما فهذا راجع إلى تنوع النصوص الأدبية بين الطول والقصر والبساطة والتعقيد، مما يجد الوقت الكافي في تقديم النصوص القصيرة أو السهلة في حين لا يناسبه الوقت في تقديم النصوص الطويلة والصعبة، أما الفئة التي لم تناسبها الوقت فقد يضطر المعلم إلى التخلي عن بعض النقاط التي يمكن أن تعتبر مهمة فيؤثر هذا سلبا على المتعلمين.

ـ نصّ السؤال 08: هل تجد أثراً للنّصوص الأدبيّة في تعبير المتعلّمين الكتابي والشّفهي ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	05	14.28
لا	21	60
قليلا	09	25.71



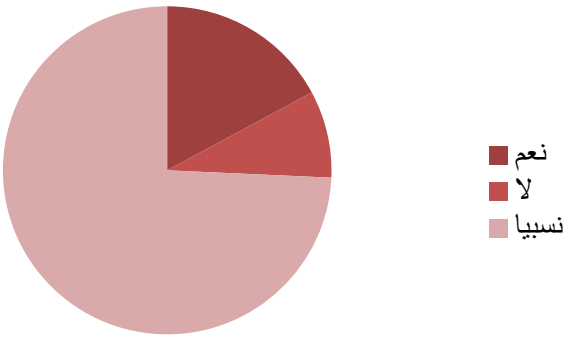
من خلال ملاحظة نتائج الجدول نستنتج أن هناك 14.28% من الأساتذة يرون أنّ للنّصوص الأدبيّة تأثير على المتعلّمين في تعبيرهم الكتابي والشّفهي، كما نجد 60% من الأساتذة الذين خالفوهم الرّأي أي أنّه لا يوجد أي تأثير، وهناك نسبة 25.71% من الأساتذة الذين يرون أنّ النّصوص الأدبيّة تؤثر قليلا على المتعلّمين.

بما أن النص الأدبي وفق هذه المقاربة هو محور وبوابة للانتقال إلى مختلف النشاطات، فكل ما يتعلمه التلميذ مربوط بالنص، بهدف دمج المعارف والخبرات التي يتعلمها من مختلف النشاطات، هذا ما حققته نسبة قليلة من المتعلمين، بينما الأغلبية لم تحقق هذا الهدف وهذا بسبب عدم فهمهم للنص أو لعدم تمكنهم من كيفية دمج معارفهم والاستفادة منها في نشاطاتهم الأخرى.

ـ نصّ السؤال 09: هل تطبّق المقاربة بالكفاءات في تدريس النّصوص الأدبيّة ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	06	17.14
لا	03	8.57
نسبيا	26	74.28

ـ تمثيل بياني لإجابات عينة البحث عن السؤال التاسع



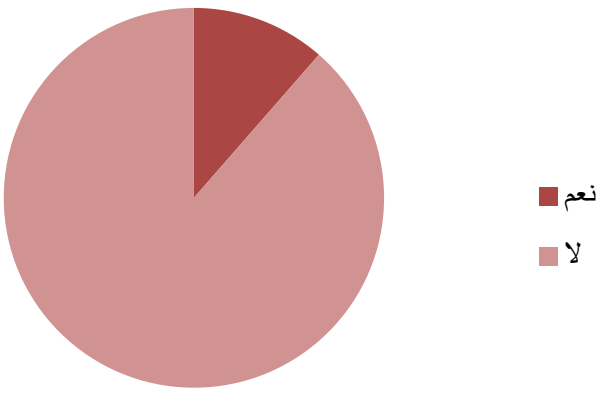
من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ هناك تباين واضح في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس النّصوص الأدبيّة، حيث نجد 17.14% من الأساتذة الّذين يطبقونها، و8.57% استغنوا عنها، و74.28% يطبقونها بشكل نسبي.

فسرت التباين بين نسبة تطبيق المقاربة بالكفاءات بين المعلمين راجع إلى جهل كيفية تطبيقها وآلياتها، والتأثير الايجابي لها على عملية التعليم والتعلم.

ـ نصّ السؤال 10: هل تلقيت تكويناً في كيفيّة التّدريس وفق مقاربة الكفاءات ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	04	11.42
لا	31	88.57

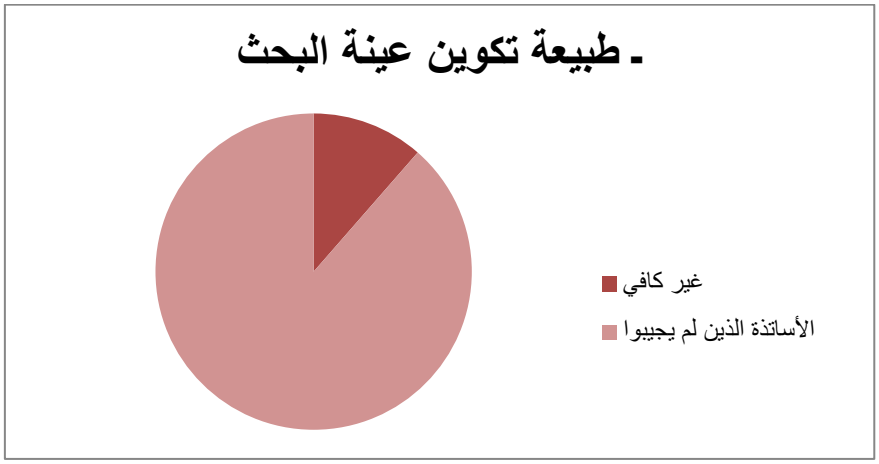
ـ تمثيل بياني لإجابات عيّنة البحث عن السؤال العاشر



من خلال النتائج المتوصّل إليها الموضّحة في الجدول نلاحظ أنّ هناك 11.42% من الأساتذة الّذين تلقوا تكويناً في كيفيّة التّدريس وفق مقاربة الكفاءات، بينما الأغلبيّة لم تتلقى أي تكوين وبلغوا 88.57% من الأساتذة.

- **إن كانت إجابتك (نعم) فهل تعتقد أنّ مدّة التّكوين كافية ؟**

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
كاف	00	00
غير كاف	04	11.42



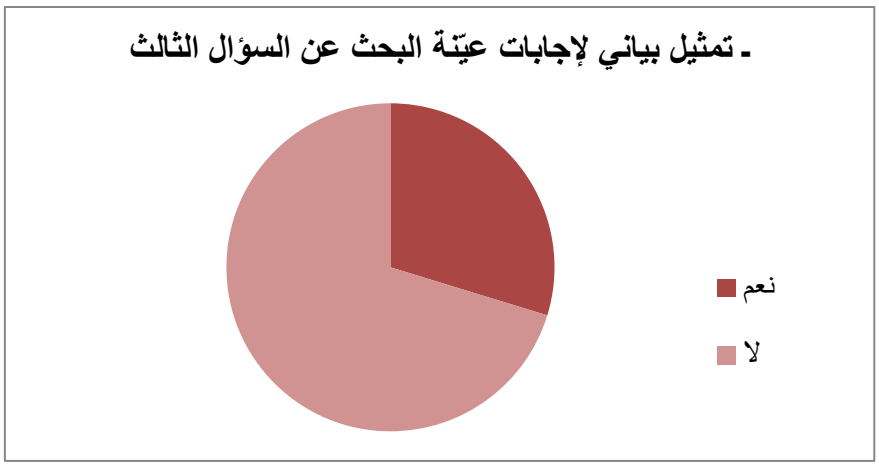
من خلال الجدول الّذي يبيّن نسبة الأساتذة الّذين تلقوا تكويناً في كيفيّة التّدريس وفق مقاربة الكفاءات يرون بأنّه غير كافي وقدروا بـ 11.42% من الأساتذة.

الفئة التي تلقت تكوينا حول كيفية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ترى بأنه غير كافي وسبب ذلك أن هناك الكثير من التغييرات التي جاءت بها هذه المقاربة، والتي يتوجب عليهم الإلمام بها، كما أنها تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يجب التوصل إليها من طرفهم.

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للمتعلّمين بالطّور الثّانوي:

ـ نصّ السؤال 03: هل تحبّ نشاط النّصّ الأدبي ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	11	29.72
لا	26	70.27



نستنتج من خلال العّينة المدروسة ونتائج الجدول أنّ 29.72% من التّلاميذ يحبون نشاط النّص الأدبي، بينما أغلبيّة المتعلّمين لا يحبونه وبلغوا نسبة 70.27%.

فسرت نسبة التلاميذ الذين يحبون نشاط النص الأدبي بأن:

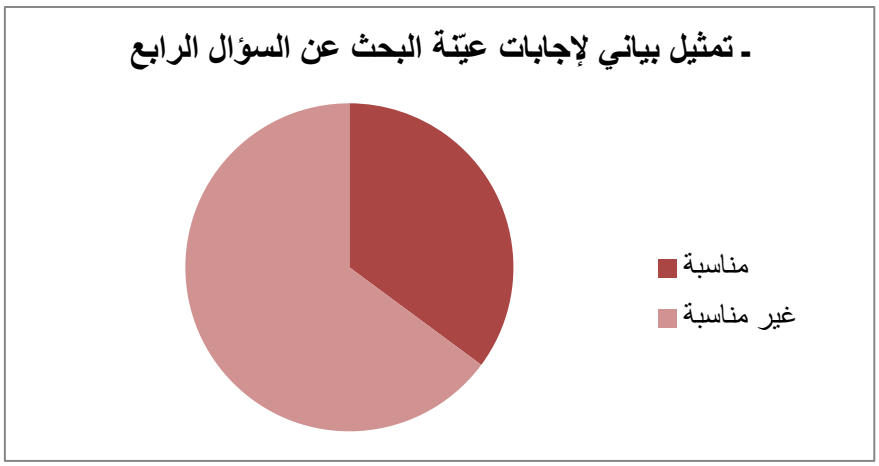
- أن النص الأدبي يشبع ميولاتهم ويغذيها.
- حبهم للقراءة ومطالعة مختلف النصوص.
- قدرتهم على تحليل النصوص الأدبية واستيعاب مختلف الأساليب وفهم الكلمات الصعبة لكثرة تناولها في مختلف النصوص.

كما أن هناك عدد من التلاميذ الذين نفروا من نشاط النص الأدبي وفسرت هذا النفور بما يلي:

- عدم مناسبة هذه النصوص لقدرات هذه الفئة.
- كثرة الأساليب الصعبة التي يعجز التلاميذ من فهمها.
- ضعف القاموس اللغوي للتلاميذ مما يؤثر غلى فهمهم لموضوع النص.
- عدم تمكن الأستاذ من شرح النصوص أو عدم امتلاكه فن الإلقاء لجذب المتعلمين إلى مثل هذه النشاطات.

ـ نصّ السؤال 04: ما رأيك في طريقة تدريس النّصّ الأدبي ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
مناسبة	13	35.13
غير مناسبة	24	64.86



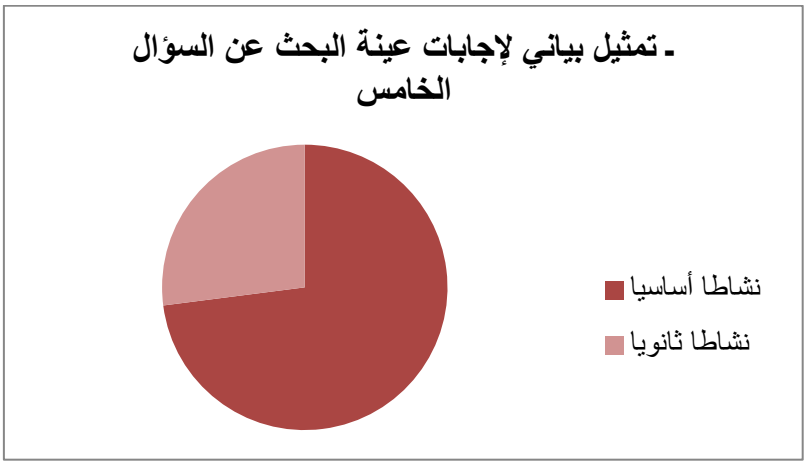
من خلال ملاحظة الجدول نستنتج أنّ هناك 35.13% من المتعلّمين يرون أنّ طريقة تدريس النّص الأدبي مناسبة لهم، و64.86% يرون عكس ذلك أي أنّها غير مناسبة.

فسرت هذه النتائج المتعلمين الذين يرون طرق تقديم النص الأدبي مناسبة لهم بأن هذه الطرق قد تناولت النص من مختلف الجهات وقدمت لهم المعلومات التي هم بحاجة إليها، وربط مختلف الدروس كالصرف والنحو والبلاغة ... بالنص الأدبي، مما يسهل عليهم فهم باقي الدروس.

أما الفئة التي ترى بأن هذه الخطوات غير مناسبة في تقديم هذه الدروس، فهم لم يتمكنوا من فهم هذه النصوص مما أثرا سلبيا على باقي الروافد التعليمية.

ـ نصّ السؤال 05: هل تعتبر النّصّ الأدبي نشاطاً أساسيّا أم ثانويّاً ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نشاطا أساسيا	27	72.97
نشاطا ثانويا	10	27.02



من خلال ملاحظة نتائج العيّنة المدروسة كما هي موضحة في الجدول نستنتج أنّ هناك 72.97% من المتعلمين يرون النّص الأدبي نشاط أساسي، ونجد أيضا 27.02% من التلاميذ يرون أنّه نشاط ثانوي.

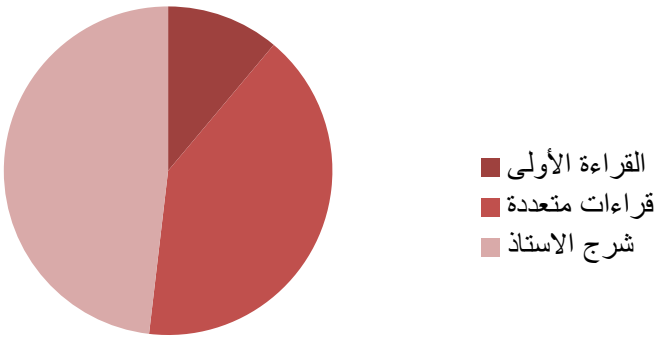
يمكن تفسير الفئة التي ترى أن النص الأدبي نشاط أساسي بأنهم يعتمدون عليه في اكتساب الأساليب اللغوية والعبارات والألفاظ الراقية كما يعتبر دعامة لآرائهم حيث يوظفون حجج منه في كتاباتهم، كما تفطنوا إلى ارتباطه بالقواعد اللغوية ليسهل عليهم الفهم.

أما الفئة التي ترى بأنه غير أساسي فهم لا يدركون ارتباط كافة النشاطات الأخرى بالنص الأدبي، كما أنه يمكن أن يكونوا غير مهتمين به، أو يواجهون صعوبات في فهم هذه النصوص، أو لا يملكون مخزون لغوي يمكنهم من التعامل معها.

ـ نصّ السؤال 06: هل تفهم النّصّ الأدبي من خلال:

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
القراءة الأولى	03	8.10
قراءات متعددة	11	29.72
شرح الأستاذ	13	35.13

ـ تمثيل بياني لإجابات عيّنة البحث عن السؤال الخامس



من خلال الجدول نستنتج أنّ هناك تباين في فهم النّص الأدبي، فنجد 8.10% من المتعلّمين يفهمون النّصوص الأدبيّة من القراءة الأولى، ونجد أيضا 29.72% يفهمونه من قراءات متعدّدة، و35.13% من المتعلّمين يفهمون النّصوص بعد شرحها من قبل الأستاذ.

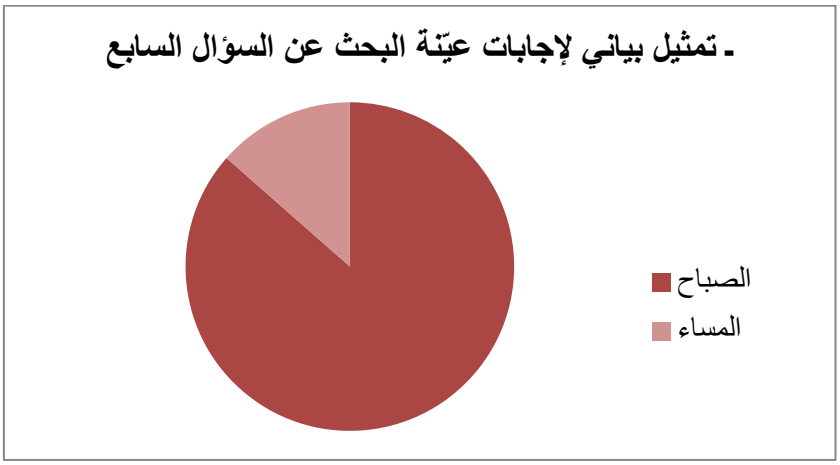
يمكن تفسير الفئة الأولى والتي تفهم النص الأدبي من القراءة الأولى إلى أنهم يمتلكون قدرات على فهم وتحليل مختلف الأساليب، كما أنهم يمتلكون قاموس لغوي مكنهم من فهم مختلف العبارات والألفاظ الصعبة، أو تمكنهم من دروس الصرف والنحو مما سهل عليهم الفهم، وحب المطالعة والتعود على تناول مثل هذه النصوص يضلل مختلف الصعوبات أمامهم.

أما الفئة التي تفهم النص الأدبي من القراءة الثانية فهم يواجهون صعوبة في جانب ما على الأستاذ التفطن له والعمل على معالجته، قد يكون متمثلا في عجز المتعلمين في تفكيك الأساليب وفهم المقصود منها، أو ضعفهم في دروس الصرف والنحو، أو عجزهم عن شرح بعض الألفاظ الصعبة.

والفئة التي تفهم النص الأدبي بعد شرح الأستاذ يجب أن تلقى كافة العناية من مختلف الجوانب والحرص على معالجة مشاكلهم وإيجاد حلول للعراقيل التي تواجههم.

ـ نصّ السؤال 07: هل تفضّل حصّة النّصوص الأدبيّة في الصّباح أم المساء ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
الصباح	32	86.48
المساء	05	13.51

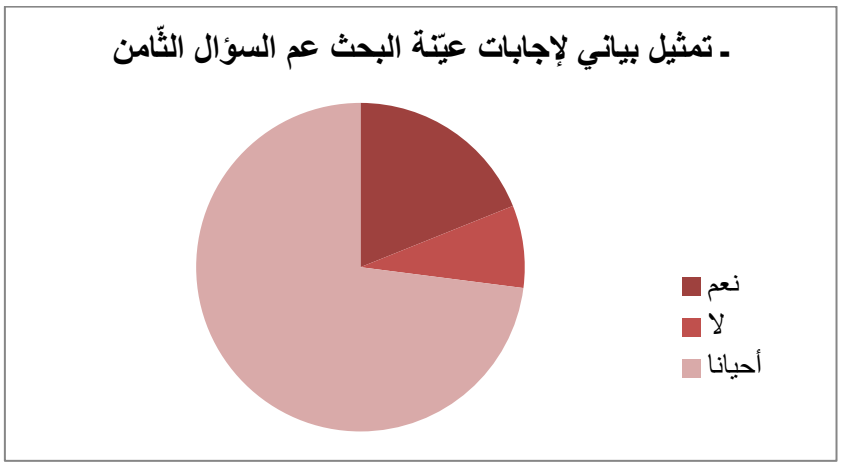


نجد من خلال الجدول الّذي يبين أنّ هناك عدد كبير من التّلاميذ الّذين يفضّلون حصص النّص الأدبي صباحا حيث قدّروا بنسبة 86.48% ونلاحظ أيضا أنّ هناك 13.51% يفضّلونها مساء.

النسبة الغالبة هي فئة التي تفضل تقديم حصص النص الأدبي صباحا وذلك راجع إلى أن المتعلم يكون جاهزا أكثر ومتهيئ لمثل هذه الحصص، وكذلك لنيل القسط الكافي من النوم الذي يوفر لهم المزيد من الطاقة والتركيز خلال الحصة، فبعد الراحة التي نالها الدماغ طيلة الليل يكون جاهزا لتخزين وفهم المعلومات المقدمة إليه في اليوم التالي.

ـ نصّ السؤال 08: هل تستوعب محتوى النّصوص الأدبيّة ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	07	18.91
لا	03	8.10
أحيانا	27	72.97

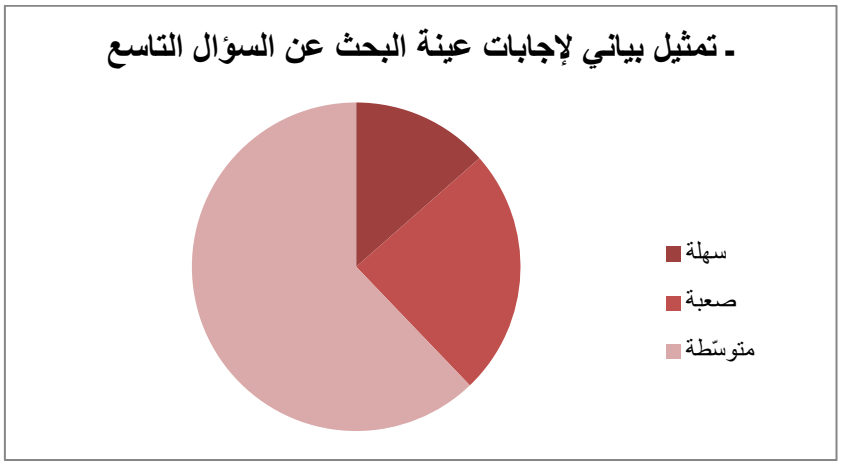


نستنتج من الجدول الّذي يبيّن نسب استيعاب التّلاميذ للنصوص الأدبيّة حيث يوجد18.91% من التلاميذ الّذين يستوعبون النّص الأدبي، ونجد 8.10% لا يفهمون النصوص الأدبية، وهناك من يفهمونها أحيانا حيث قدروا بـ 72.97%.

فسرت عدد المتعلمين الذين يفهمون محتوى النصوص الأدبية كما قلت سابقا أنهم يمتلكون قدرات لتحليل وفهم هذه النصوص ولتعودهم على المطالعة، أما الفئة التي تفهم أحيانا تجد بعض الصعوبات التي يمكن تجاوزها مع المعلم من خلال شرحه لبعض الأساليب الفنية لهم وتعريف وشرح المصطلحات والعبارات الصعبة، أما الفئة التي لا تفهم محتوى هذه النصوص يمكن أن تكون غير مناسبة لقدراتهم الذهنية، أو لتوفرها على أفكار وأساليب تفوق مستوى فهمهم.

ـ نصّ السؤال 09: ما رأيك في النّصوص الأدبيّة ؟

إجابات عيّنة البحث	التّكرار	النسبة المئويّة
سهلة	05	13.51
صعبة	09	24.32
متوسطة	23	62.16



من خلال نتائج العيّنة المدروسة الموضّحة في الجدول والرّسم البياني نستنتج أنّ هناك 13.51% من المتعلّمين يرون أن النّصوص الأدبيّة سهلة، ونجد جزء من المتعلّمين قدروا بـ 24.32% وجدوها صعبة، وهناك 62.16% من المتعلّمين الّذين يرون أنّها متوسّطة.

هناك نسبة قليلة من المتعلمين الذين يرون أن النصوص الأدبية سهلة وذلك راجع إلى تركيزهم مع الأستاذ وتطبيق كل ما تعلمون في تحليل وفهم محتوى النص، وتمكنهم من ودمج مختلف العلوم والمعارف السابقة في فهم هذه النصوص، أما الفئة المتوسطة فتراها أنها صعبة لأنهم إما لقلة انتباههم أثناء تقديم الدروس أو لضعفهم في أحد مرتحل تحليل النص الأدبي، والفئة القليلة المتبقية تستدعي تدخل الأستاذ في تبسط الدرس أكثر واستعمال طرق تساعد وتزيد من تركيزهم في الدرس، وإن أمكن تخصيص حصص منفردة استدراك ما فاتهم من الدرس.

. الاستنتاجات:

بعد الخوض في عملية تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة خلصنا في الأخير إلى القول أن تلك العملية قد أسفرت على مجموعة مهمة والمتمثلة فيما يلي:

- المناهج التعليمية الحديثة قد أتت بالتجديد قي العملية التعليمية وقامت بتغطية النقائص التي وقعت فيها المناهج التعليمية القديمة، كما فتحت المجال أمام المتعلم وإدراجه ضمن العملية التعليمية التعلمية، وعملت على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض، والعمل على دمج المعارف والبحث عن وسائل تعليمية جديدة ومتطورة تحقق التعليم الفعال وتساعد على الوصول إلى الأهداف المسطرة وتحقيق الكفاءات اللازمة، على عكس المناهج التعليمية القديمة التي كان هدفها هو المعلومات التي توجد في الكتاب فيقوم المعلم بشرحها وتبسيطها للمتعلم، وحصر مهام المتعلم في الفهم والحفظ واسترجاع المعلومات إثناء الامتحانات
- أخذت المناهج التعليمية الفروقات الفردية بعين الاعتبار وذلك من خلال مراعاة المتعلم في إعداد الكتب الدراسية، كما قامت بإرفاق عملية التعلم بالتقويم وهذا من اجل رصد الفئة التي تواجه صعوبة المتعلمين والعمل على معالجة وحل هذه الصعوبات.
- الأثر الايجابي للمقاربة بالكفاءات من خلال ربط بين مختلف العلوم مما يسهل على المتعلم الانتقال من مادة لأخرى، وكذا دمج المعارف السابقة وتوظيفها في مختلف النشاطات مما يساعد المتعلم على اكتساب كفاءات مختلفة ويكون لعملية التعلم معنى بتوظيف معارفه السابقة وكذا المعارف التي يتعلمها في مختلف النشاطات.
- أهمية النص الأدبي في عملية التعليم والتعلم حيث يعتبر محور مختلف النشاطات التعليمية الأخرى.

- عدم كفاية المدة المخصصة لتكوين الأساتذة في كيفية التدريس وفق مقاربة الكفاءات.
- جهل عدد من الأساتذة كيفية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وعدم تطبيقها في التدريس.
- لجوء بعض الأساتذة إلى تطبيق المقاربات التقليدية في كثير من الأحيان.
- ترجع الصعوبات التي تعترض السير الحسن لعملية تحليل النصوص إلى قلة تكوين الأساتذة في هذا الميدان.
- حسن اختيار النصوص المقدمة للمتعلمين وتعويدهم على الطريقة الجديدة في تقديمها.
- نجاعة خطوات تحليل النصوص الأدبية من كل الجوانب (الصوتية والدلالية والمعجمية والتركيبية)، وتسهيل عملية الفهم على المتعلم.
- عدم كفاية الوقت المخصص لتقديم النصوص الأدبية وهذا قد يؤثر سلبا على المتعلم من خلال الاستغناء عن بعض النقاط قد تكون مرتبطة بروافد تعليمية أخرى.
- نفور عدد كبير من المتعلمين من النصوص الأدبية مما يؤثر على باقي النشاطات الأخرى، ويستدعي ذلك إيجاد حلول لاستقطاب اهتمامهم للنصوص الأدبية، وجعل حصص النصوص أكثر نشاطا.
- إدراج حصص النصوص الأدبية صباحا لما فيها من ايجابيات على المتعلم.
- يجب على المعلم قراءة النص وطلب من بعض المتعلمين إعادة قراءته حتى يسهل عليهم فهمه ثم تدخل المعلم لشرح ما استصعبه المتعلمون.

خاتمة

خاتمة:

قطع هذا البحث المتمحور حول تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات في السنة الثانية ثانوي في محاولة منه لكشف الواقع النظري والعملي في ظل ما تدعو إليه المقاربة الجديدة بعد أن انتخبها متخصصوا المنظومة التربوية في الجزائر، وبناء على هذا نلخص نهاية هذا العمل إلى أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الشقين النظري والتطبيقي، والتي نلخصها في النقاط التالية:

1. تعد التعليمية حقلا لمختلف الدراسات الميدانية الهادفة اكتشاف الواقع العملي مختلف المواد الدراسية ومن بينها تعليمية النص الأدبي محاولين الوصول إلى أحسن النتائج والتعليم الفعال، وإيجاد حلول للصعوبات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم. فقامت بتحديد عناصر التعليمية وبينت مهام كل عنصر في هذه العملية وربطت بينهم سعيا للوصول إلى عملية تعليمية فعالة وتحقيق الأهداف المنتظرة، كما فتحت المجال أمام المتعلم في المشاركة فيها من خلال التعبير عن آرائه وميولاته.
2. مر قطاع التربية والتعليم بمجموعة من التغييرات الهادفة لتحقيق التطور والفعالية في المنظومة التربوية، وآخر ما شهدته هو المقاربة بالكفاءات لتكون وسيلة لتحقيق ذلك، والتي دعت إلى إكساب المتعلم القدرة على دمج المعارف والخبرات السابقة للوصول إلى حلول للمشاكل التي تواجهه والتعامل مع مختلف الوضعيات.
3. جاءت المقاربة بالكفاءات بمجموعة من المفاهيم والإجراءات التي تعتبر ثورة على الأنظمة والمناهج القديمة التي باءت بالفشل، فهي تسعى إلى التركيز على المتعلم في عملية التعليم، وتمكنه من مجموعة من الكفاءات التي تساعده على التأقلم مع مختلف الوضعيات سواء في المدرسة أو خارجها.
4. فرضت المقاربة بالكفاءات نفسها في الساحة التربوية من خلال ارتكازها على مجموعة من النظريات التعليمية من أهمها النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية، واعتنت بالمتعلم من خلال اعتباره أساس العملية التعليمية والارتقاء به نحو تحقيق الأهداف المطلوبة الكفيلة برسم وتحديد مساره التعليمي المهني، ومراعاة خصوصياته في اختيار المادة التعليمية.
5. قامت مقاربة الكفاءات بمجموعة من الإجراءات منها إعادة إعداد مناهج تعليمية حسب ما يتوافق مع خصائصها وأهدافها، وإعداد كتب مدرسية تساهم في إدماج الكفاءات، إعطاء التقويم تصور آخر من خلال جعله يساير عملية التعليم.
6. تتمثل أهمية النص في كونه يمتاز بمجموعة من الخصائص الجمالية، الفنية اللغوية، الاجتماعية...الخ التي تؤهله إلى أن يكون وسيلة وغاية لتحقيق جملة من الأهداف، فهو

خاتمة:

يقوم بإعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الإحساس، وتغذية الروح، كما أنها وسيلة لتعريف الطلبة على ميزات اللغة العربية وخصائصها، وتطوّرها عبر مختلف العصور، فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية وتربية الذوق الأدبي

7. الهدف من تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات هو جعل المتعلم يدرك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة عاطفة، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية أو الاجتماعية، والسمو بالذوق الجمالي الأدبي. ويعمل على تزويد الثروة اللغوية للمتعلمين، واطلاعه على بعض الخصائص الفنية لقطع النصوص شعرا ونثرا، وتعريف الطلاب بالاتجاهات والمذاهب الأدبية ومكانة الأدب العربي منها.
8. يتم اختيار النصوص وفق معايير محددة باعتبار أن النص كفيل بتحقيق مجموعة من الأهداف: العلمية، الاجتماعية، الخلقية للمتعلم لذلك يراعى في تقديم النصوص كل هدف من تلك الأهداف.
9. يعد النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات وسيلة لتعريف التلاميذ بمجموعة من الكفاءات، وإيصاله إلى بعض الأهداف المعرفية الوجدانية والنفسية الخاصة بالسنة الثانية ثانوي من خلال مناداتها بالمقاربة النصية إلى تعريف المتعلم بأن النص الأدبي هو القاعدة الأساسية التي تبنى عليها جل الأنشطة التعليمية، وهي بذلك تعرفه أيضا بمجموعة من التقنيات التي ينبغي اعتمادها في ظل المقاربة بالكفاءات.
10. يمر النص في تقديمه على مجموعة من المراحل التي تهدف إلى تحليل ودراسة النص وإكساب المتعلم مجموعة من المهارات والكفاءات التي تمكنه من تحليل مختلف النصوص والوقوف على جمالياته.

وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفقت ولو بقليل في الإلمام ببعض جوانب الموضوع، وأن أكون قد استطعت ولو بقدر قليل وصف كيفية تعليمية نشاط النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

ملحق

ملحق:

استبيان موجّه للمعلّم (ة)

. الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كليّــة الآداب والفنــون.

قسـم الأدب العربي.

أخي المدرّس، أختي المدرّسة،

تحيّة عطرة طيّبة، وبعد:

في إطار إنجاز مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستير نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الّذي يهدف إلى التّعرّف على واقع تعليميّة النّصّ الأدبي في مرحلة التّعليم الثّانوي، لذا الرّجاء منكم التّكرّم بقراءة أسئلة الاستبيان والإجابة عنها بدقّة وموضوعيّة، بوضع علامة (×) في المكان الّذي يمثّل رأيك عن كلّ سؤال ممّا يلي:

أوّلاً: المحور الشّخصي:

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) الخبرة المهنيّة:

أقلّ من 05 سنوات	☐	من 10 إلى 15 سنة	☐
من 05 إلى 10 سنوات	☐	أكثر من 15 سنة	☐

ثانياً: محور خاص بتعليميّة النّصّ الأدبي:

1) ما المناهج التّعليميّة الّتي تضمن تحقيق الكفاءة المرجوّة ؟ المناهج القديمة ☐ المناهج الحديثة ☐

2) هل تراعي المناهج الحديثة الفروق الفردية بين المتعلّمين وقدراتهم ؟ نعم ☐ لا ☐

3) ما رأيك في بيداغوجيا التّدريس بمقاربة الكفاءات في الطّور الثّانوي ؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

4) ما رأيك في النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي ؟

مناسبة ☐ مناسبة نوعاً ☐ غير مناسبة ☐

5) هل ترى أنّ عناوين النّصوص الأدبيّة المقرّرة لتلاميذ السّنة الثّانية ثانوي مناسبة لمحتواها ؟

مناسبة بشكل كبير ☐ مناسبة بشكل ☐ غير مناسبة تماماً ☐

6) ما رأيك في الخطوات المتّبعة في تحليل النصّ الأدبي ؟ مناسبة ☐ مناسبة جزئياً ☐ غير مناسبة تماماً ☐

7) ما رأيك في التّوقيت المخصّص لتحليل النّصّ ؟ مناسب ☐ مناسب نوعاً ما ☐ غير مناسب ☐

8) هل تجد أثراً للنّصوص الأدبيّة في تعبير المتعلّمين الكتابي والشّفهي ؟ نعم ☐ لا ☐ قليلاً ☐

9) هل تطبّق المقاربة بالكفاءات في تدريس النّصوص الأدبيّة ؟ نعم ☐ لا ☐ نسبياً ☐

10) هل تلقيت تكويناً في كيفيّة التّدريس وفق مقاربة الكفاءات ؟ نعم ☐ لا ☐

إن كانت إجابتك (نعم) فهل تعتقد أنّ مدّة التّكوين كافية ؟ كافٍ ☐ غير كافٍ ☐

ملحق:

استبيان موجّه للمتعلّم (ة)

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كليّــة الآداب والفنــون.

قســم الأدب العربي.

أخي المتعلّم، أختي المتعلّمة،

تحيّة عطرة طيّبة، وبعد:

في إطار إنجاز مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستير نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الّذي يهدف إلى التّعرّف على واقع تعليميّة النّصّ الأدبي في مرحلة التّعليم الثّانوي، لذا الرّجاء منكم التّكرّم بقراءة أسئلة الاستبيان والإجابة عنها بدقّة وموضوعيّة، بوضع علامة (×) في المكان الّذي يمثّل رأيك عن كلّ سؤال ممّا يلي علما أنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل كلّ إجابة تعتبر وجهة نظر صاحبها:

- **محور خاص بتعليميّة النّصّ الأدبي:**

1) هل تحبّ نشاط النّصّ الأدبي ؟ نعم ☐ لا ☐

2) ما رأيك في طريقة تدريس النّصّ الأدبي ؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

3) هل تعتبر النّصّ الأدبي نشاطاً أساسيّا أم ثانويّاً ؟ نشاطاً أساسيّاً ☐ نشاطاً ثانويّاً ☐

4) هل تفهم النّصّ الأدبي من خلال: القراءة الأولى ☐ قراءات متعدّدة ☐ شرح الأستاذ ☐

5) هل تفضّل حصّة النّصوص الأدبيّة في الصّباح أم المساء ؟: الصّباح ☐ المساء ☐

6) هل تستوعب محتوى النّصوص الأدبيّة ؟ نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

7) ما رأيك في النّصوص الأدبيّة ؟ سهلة ☐ صعبة ☐ متوسّطة ☐

قائمة المصادر والمراجع

. قائمة المصادر والمراجع:

❖ **قائمة المصادر:**

1. ابن منظور ـ لسان العرب ـ تحقيق: عامر أحمد حيدر ـ المجلد 8 ـ دار الكتب العلمية ـ بيروت ـ ط1 ـ 2005.
2. أبو الفتح عثمان ابن جني ـ الخصائص ـ ج1 ـ تحقيق: محمد علي النجار ـ المكتبة العلمية.
3. أحمد حساني ـ دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ الجزائر ـ ط1 ـ 2009 .
4. أحمد شيخ عبد السلام ـ اللغويات العامة / مدخل إسلامي وموضوعات مختارة ـ الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ـ ط2 ـ 2006.
5. أحمد عبده عوض ـ مداخل تعليم اللغة العربية / دراسة مسحية نقدية ـ مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ـ مكة المكرمة ـ ط1 ـ 2000.
6. بشير إبرير ـ تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق ـ عالم الكتاب الحديث ـ الأردن ـ ط1 ـ 2007.
7. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ـ طرائق التدريس العامة ـ دار المسيرة للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط2 ـ 2005.
8. توفيق محمد شاهين ـ أصول اللغة العربية بين الثنائية والثلاثية ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ ط1 ـ ماي 1980.
9. جاسم محمود الحسون ـ حسن جعفر الخليفة ـ طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ـ جامعة عمر المختار ـ ط1 ـ البيضاء.
10. حاجي فريد ـ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات ـ دار الخلدونية ـ الجزائر ـ 2005.
11. حسن شنوف ومحمد خبط ـ دليل أستاذ اللغة العربية ـ كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ الجزائر.
12. حسني عبد الباري عصر ـ الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ـ مركز الإسكندرية للكتاب ـ 2000.
13. خالد لبصيص ـ التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ـ دار التنوير للنشر والتوزيع ـ الجزائر.
14. الخليل ابن احمد الفراهيدي ـ كتاب العين ـ ج4 ـ تحقيق عبد الحميد هنداوي ـ دار الكتب العلمية ـ لبنان ـ ـ ط1 ـ 2003.
15. خير الدين هني ـ مقاربة التدريس بالكفاءات ـ مطبعة الجزائر ـ ط1 ـ 2005 ـ الجزائر.
16. زكريا إسماعيل ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ دار المعرفة الجامعية ـ 2005.

قائمة المصادر والمراجع:

17. سعاد عبد الكريم الوائلي ـ طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ـ دار الشروق النشر والتوزيع ـ الأردن ـ ط1 ـ 2004.
18. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ـ دار وائل للنشر ـ ط1 ـ 2005.
19. سعيد أحمد بيومي ـ أم اللغات / دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها ـ مكتبة الأدب ـ القاهرة ـ ط1 ـ 2002.
20. سعد علي زاير وسماء تركي داخل ـ اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة ـ دار المنهجية للنشر ـ ط1 ـ 2015.
21. سميح أبو مغلي ـ الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ـ مجدلاوي للنشر والتوزيع ـ عمان ـ 1997.
22. شعبان عبد العاطي عطية ـ أحمد حامد حسين ـ جمال مراد علمي ـ المعجم الوسيط ـ مكتبة الشروق الدولية ـ ط4 ـ 2004.
23. صالح بلعيد ـ اللغة العربية خلال خمسين سنة ـ دار أسامة ـ قسنطينة ـ 2012.
24. صبحي ابراهيم الفقي ـ علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية ـ ج1 ـ دار قباء للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ط1 ـ 2000.
25. عبد الرحمان الهاشمي و محسن علي عطية ـ تحليل مضمون المناهج المدرسية ـ دار صفاء للنشر والتوزيع ـ عمان ـ ط1 ـ 2011.
26. عبد السلام يوسف جعافرة ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق ـ مكتبة المجتمع العربي للنشر ـ عمان ـ ط1 ـ 2011.
27. عبد الفتاح حسن البجة ـ أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة / المرحلة الأساسية الدنيا ـ دار الفكر للطباعة والنشر ـ عمان ـ ط1 ـ 2000.
28. عبد العليم إبراهيم ـ الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة ـ دار المعارف ـ القاهرة ـ ط14.
29. عبد الله العامري ـ المعلّم الناجح ـ دار أسامة للنّشر والتّوزيع ـ الأردن ـ ط1 ـ 2009.
30. عبد المجيد الطيب عمر ـ منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة ـ المملكة العربية السعودية ـ ط2 ـ 1473.
31. عبد الكريم غريب ـ المنهل التربوي ـ ج1 ـ مطبعة النجاح الجديد ـ الدار البيضاء ط1 ـ 2006.
32. عبد المالك مرتاض ـ نظرية النص الأدبي ـ دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ 2007.
33. عدنان بن ذريل ـ النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق ـ منشورات اتحاد الكتاب العرب ـ 2000.

قائمة المصادر والمراجع:

34. علي أحمد مدكور ـ تدريس فنون اللغة العربية ـ دار الشواف للنشر ـ القاهرة ـ 1991.
35. علي آيت أوشان ـ اللسانيات والديداكتيك ـ مطبعة النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء / المغرب.
36. علي جواد طاهر ـ أصول تدريس اللغة العربية ـ دار الرائد العربي ـ بيروت ـ ط2 ـ 1984.
37. عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني ـ المناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة.
38. كمال عبد الحميد زيتون ـ التّدريس نماذجه ومهاراته ـ عالم الكتاب القاهرة ـ ط1 ـ 2003.
39. ليندة قياس ـ لسانيات النص النظرية والتطبيق / مقامات الهمذاني أنموذجا ـ مكتبة الآداب ـ القاهرة ـ ط1.
40. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ـ القاموس المحيط ـ تحقيق محمد نعيم العرقوسي ـ مؤسسة الرّسالة ـ سوريا ـ ط6 ـ 1998.
41. مجمع اللّغة العربيّة ـ المعجم المحيط ـ مكتبة الشّروق الدّولية ـ ط4 ـ 2004.
42. محسن علي عطية ـ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ـ دار الشروق للنشر والتوزيع ـ الأردن ـ ط1 ـ 2006.
43. محمد الدريج وآخرون ـ معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس ـ المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم ـ الرّباط ـ 2011.
44. محمد الراجي ـ بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم ـ طوب بريس ـ الرباط ـ 2007.
45. محمد صالح الحثروبي ـ المدخل إلى التدريس بالكفاءات ـ دار الهدى ـ الجزائر ـ ط2 ـ 2002.
46. محمود أحمد السيد ـ طرق تدريس اللغة العربية ـ منشورات جامعة دمشق ـ 2007.
47. منصور حسن الغول ـ مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها ـ دار الكتاب الثّقافي ـ الأردن ـ 2009.
48. نادية رمضان النجار ـ اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين ـ دار الوفاء لدنيا الطباعة ـ الإسكندرية.
49. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك ـ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ـ دار وائل للنشر ـ ط1 ـ 2005.

❖ **المقالات:**

1. أمينة طيبي ـ قراءة في الطرائق البيداغوجية لتحليل النصوص الأدبية الموجهة لتلاميذ الثانوية ـ مجلة اللغة والاتصال ـ العدد01 ـ أكتوبر 2005.

قائمة المصادر والمراجع:

2. بعلي الشريف حفصة ـ التّعليميّة ـ مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ العدد1 ـ يونيو 2010.
3. بوعبوة أحمد وحديد يوسف ـ سوسيولوجيا المدرسة والمعلّم في الجزائر ـ مجلة آفاق علميّة ـ المجلد11 ـ العدد1 ـ 2019.
4. حاتم علو الطائي ـ نشأة اللغة وأهميتها ـ دراسات تربوية ـ عدد 6 ـ نيسان ـ 2009.
5. سعاد آمنة بوعناني ـ النص التعليمي تأصيل المصطلح وحقيقة المفهوم ـ جامعة وهران 1/ أحمد بن بلة ـ مخبر اللغة العربية والاتصال ـ 2015.
6. السعيد مزروع ـ التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات ـ مجلة علوم الإنسان والمجتمع ـ العدد3 ـ سبتمبر2012.
7. سمير الجوهاري ـ طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ـ مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ العدد47 ـ 2018.
8. شرقي رحيمة وبوساحة نجاة ـ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية ـ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ جامعة قاصدي مرباح / ورقلة الجزائر ـ عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
9. صباح سليمان ـ ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر ـ مجلة العلوم الإنسانية ـ دورة دولية محكمة تصدرها جامعة محمد خيضر.
10. عبد الباسط هويدي ـ الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ـ مجلة العلوم الإنسانية ـ العدد4 ـ ديسمبر 2015.
11. عبد الحميد حسن الحميد شاهين ـ استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم وأنماط التعلم ـ دبلوم خاصة في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس ـ كلية التدريس بدمنهور ـ جامعة الإسكندرية ـ مصر- 2011/2010.
12. عبد القادر البار وضياء الدين بن فريدة ـ تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنيوية (المقاربة بالكفاءات ـ المقاربة النصية) ـ مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ العدد 35 ـ ورقلة ـ سبتمبر2018.
13. عبد الله رشوان ـ علم الاجتماع التّربية ـ الإصدار الثّاني ـ ط1 ـ عمان ـ 2004.
14. فتح المعجد ـ دراسة عن تخطيط تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية ـ At-P-Ta'dib ـ جوان 2017 ـ المجلد 12.
15. لخضر لكحل ـ المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق ـ مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ عدد خاص: ملتقى التكوين ـ بالكفاءات في التربية ـ جامعة الجزائر2.

قائمة المصادر والمراجع:

16. محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود ـ التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات/ المشاريع وحل المشكلات ـ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ـ 2006 ـ الجزائر.
17. مصطفى بن جليس ـ المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة ـ العدد38 ـ 2004.
18. مصطفى الحسناوي ـ الديداكتيك: من التصور إلى الإجراءات العمليّة (ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا) ـ مجلة علوم التّربية.
19. مسعودة بن السايح ـ واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ـ مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ـ العدد14.
20. مفيدة بنوناس ـ تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين واقع المناهج وآفاق البديل ـ جامعة الشادلي بن جديد ـ الطارف /الجزائر.
21. ملفوف صالح الدين ـ مفهوم النص في المدونة النقدية العربية ـ مجلة الأثر ـ الجزائر ـ 22 / 23 فيفري 2012.
22. نادية بوشلاق ـ النماذج السلوكية وفعالية عملية التعليم /التعلم ـ مجلة العلوم الإنسانية ـ العدد 24 ـ جامعة منتوري ـ قسنطينة ـ 2006.
23. نور الله كورت وميران محمد أبو الهيجاء ومحمد سالم عتوم ـ اللغة العربية أصلها في الإسلام وأسباب بقائها ـ مجلة كلية اللاهوت ـ جامعة بيغول ـ العدد 6 ـ 2015.

❖ **رسائل التخرج:**

1. بن سي مسعود لبنى ـ واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ـ دراسة ميدانية بولاية ميلة ـ جامعة منتوري ـ قسنطينة ـ كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ـ قسم علم النفس وعلوم التربية ـ اشراف عزوز لخضر ـ 2008.
2. فضل ناصر حيدرة مكوع العلوّي ـ نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي ـ أطروحة دكتوراه ـ جامعة الكوفة كلية الآداب / قسم اللغة العربية ـ 2003.
3. وهيبة وهيب وفاطمة صغير ـ تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مركز التّعليم المكثّف للّغات بجامعة تلمسان / الطّلبة الصّينيون نموذجا ـ المؤتمر الدّولي السّادس للّغة العربيّة ـ المجلس الدّولي للّغة العربيّة ـ ص161.

❖ **المنشورات الوزارية:**

1. أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيقية) ـ الحراش ـ الجزائر ـ 2009
2. دليل الأستاذ ـ اللغة العربية ـ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
3. اللجنة الوطنية للمناهج ـ مديرية التعليم الأساسي ـ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ الجزائر ـ ديسمبر .2003

قائمة المصادر والمراجع:

4. مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا ـ ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ جانفي.
5. مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ـ جوان 2013.
6. الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ـ اللغة العربية والتربية الإسلامية ـ
7. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي ـ الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ملخّص البحث

ملخص البحث:

جاءت هذه المذكرة الموسومة بـ " تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات – السنة الثانية ثانوي أنموذجا" للكشف عن واقع تدريس النص الأدبي وفق هذه المقاربة، والتعرف على ما طرأ عليه من تغييرات من خلال النظام التعليمي الجديد، وبناء على هذه ارتأينا في هذا العمل الوقوف على العديد من المحطات الأساسية من بينها التعرف على العملية التعليمية، ثم المقاربة بالكفاءات، ثم تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات، والمراحل التي تمر بها، بعد أن غدا النص من منظور هذه المقاربة القاعدة الأساسية التي تدور في فلكها كافة الأنشطة التعليمية، وفي الأخير قمنا برصد عملية تعليم النص الأدبي في الثانويات الجزائرية كما قدمنا جملة من الملاحظات التي نأمل أن تكون سبيلا لتحقيق الجودة والفعالية في العملية التعليمية

ـ الكلمات المفتاحية:

التعليمية ـ النص الأدبي ـ مقاربة الكفاءات ـ المقاربة النصية.

Summary:

This note, labeled "teaching the literature", comes with a competency approach. – Second year secondary model" to reveal the reality of teaching a literary text according to this approach, and identify what improvement changes through new educational system, and based on this the in this work stand out from the stations themselves from recognition of the educational process, then the students competencies, then teaching a literary text in accordance with the appropriate competencies, and stages that pass out, after tomorrow, the text from the perspective of this approach, the next basic that revolve in the orbit of all its activities, educational and At last we have to monitor the process of teaching a literary text in the third of Algeria as we made among observations, which we hope will be to allocate any quality one in Learning action

Keywords:

Education - literary text - competency approach - text approach.

فهرس البحث

فهرس البحث:

- البسملة.
- دعاء.
- شكر وتقدير.
- المقدمة: ..... أ / د
- : اللغة العربية وأهمية تدريسها. 1
- : تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات. 15
- توطئة: 16
- أولا: التعليمية 17
- تعريف التعليم والتعلم 17
- مفهوم التعليمية 18
- عناصر العملية التعليمية 21
- مستويات التعليمية 25
- المقاربة بالكفاءات 27
- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات 34
- خصائص المقاربة بالكفاءات 35
- الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات 36
- أهداف المقاربة بالكفاءات 39
- إجراءات المقاربة بالكفاءات 40
- خلاصة الفصل 43
- : تدريس النص الأدبي وفق بيداغوجيا الكفاءات 44
- توطئة 45
- تعريف النص الأدبي 46
- أهمية النص الأدبي 52
- أهداف تدريس النصوص الأدبية 54
- معايير اختيار النصوص الأدبية 55

فهرس البحث:

- المقاربة النصية 57
- خطوات تدريس النصوص الأدبية وفق بيداغوجيا الكفاءات 58
- ملخص الفصل 63
- : واقع تدريس النص الأدبي في المدرسة الجزائرية (السنة الثانية أدب وفلسفة أنموذجا) 64
- توطئة 65
- أداة البحث 65
- عينة البحث 65
- طريقة توزيع البيانات 66
- أهمية الدراسة 66
- منهج الدراسة 66
- تحليل نتائج الاستبيان 68
- الاستنتاجات 83
- الخاتمة 85
- ملحق 88
- قائمة المصادر والمراجع 91
- ملخص البحث 98
- فهرس البحث 100