الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية و آدابها

ميدان اللغة والأدب العربي

شعبة الدراسات اللغة

تخصص: اللغة والأدب العرب

من إعداد الطالبة: قريشي فتيحة

معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من الطور الثانوي

إشراف الدكتور: سليمان بن علي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
د.أبوبكر بوقرين	أستاذ محاضر – أ–	رئيســـا
أ.د.سليمان بن علي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
د.بن شتوح عامر	أستاذ محاضر –أ –	مناقشا

السنة الجامعية 2019–2020

قال تعـــــالى :

﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ۝٢ ﴾

سورة يوسف

صـــــدق الله العظيم

إهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار وعلمنا العطاء دون انتظار ...

إلى من افتقدته في مواجهة الصعاب ولم تمهله الدنيا لأرتوي من حنانه ...

إلى من ربانيي وتمنيته بجانبي هذا اليوم إلى روح جدي الغالية رحمة الله عليه .

إلى من مهدت لي طريق النجاح ورسخت في عقلي معاني الكفاح ...إلى من فرشت لي دروب الحياة صبرا ...إلى من لم يعرف دعائها حدود ولا عطائها قيود ...إلى رمز الجد والحنان ونبع العطاء وإلهام إلى أمي الحبيبة والغالية حفظها الله وأطال في عمرها .

إلى من يصب معهم همي وتعبي ويسري في عروقهم دمي ...إلى رفاق دربي إخوتي "خديجة ،سهام ،أحمد زينب ،محمد".

إلى من جمعتني بهم الأقدار وصدقت معهم المشاعر ورسخت معهم أجمل وأحلى الذكريات إلى كل صديقاتي وإلى سكينة زريق، فاطمة خيراني.

إلى كل من سقط منا سهوا.

وفي الأخير أهدي لكم جميعا هذا العمل المتواضع حبا وعرفانا.

فتيحة قريشي

شكر وعرفان

في قوله تعالى ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ ﴿٧﴾ ﴾

{ سورة ابراهيم }

نشكر الله ونحمده كثيرا ونثني على فضله علينا ثناء يليق بجلاله ونطمع في رحمته وعطاءه فالحمد الله أولا وأخيرا على توفيقه لنا في انجاز هذا العمل المتواضع الذي نسأله سبحانه وتعالى أن يكون خالصا لوجهه الكريم .

كما أتوجه بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى مشرفي وأستاذي "سليمان بن علي " الذي أفادني كثيرا بنصائحه القيمة ولم يبخل على بتوجيهاته ،وكان عون لي في إتمام هذا البحث ،فجازه الله كل خير.

كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة على ما سيفيدوننا به من نصائح وتصويبات ،وأتوجه بخالص الشكر والتقدير لأساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

وكما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة الفاضلة "نبق فضيلة " التي كانت لها بصمة في هذا البحث .

وشكري الخالص إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة .

مقدمة

الحمد الله القائل في كتابه العزيز بعد بسم الله الرحمان الرحيم :﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾[سورة العلق]

والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد خاتم النبيين ،وأشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة ضرورية تقتضيها التحويلات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كل تطور إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، ومجال التربية والتعليم يعد من المجالات التي تعنى بهذا التطوير والتجديد، ومن بينها مجال تجديد تدريس علوم اللغة العربية الذي يتضمن النحو والبلاغة والنصوص وغيرها.

ويعد النحو مادة أساسية في منهاج التعليم، فهو وسيلة تهدف إلى غاية محددة تتمثل في إتقان المتعلم القراءة والكتابة فتعمق فكره ومعرفته وتساعده على فهم النصوص وتحليلها، كما تعد البلاغة سر صناعة العربية، إذ من خلالها نعرف أسرار الإعجاز القرآني والبلاغة النبوية، وجماليات النصوص الأدبية، ويتم بفضل قواعدها تصحيح مسار الأدباء والمبدعين، والحفاظ على اللغة العربية ومراعاة سلامة تطورها.

كما يمثل النص الأدبي دعامة أساسية في التدريس في شتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، لذا توجهت عناية اللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأنها بهذا الشكل تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي المنطقي مع المعارف والمعلومات.

وعليه فمن خلال ما سبق ذكره من مجال التجديد في تدريس علوم اللغة العربية من نحو وبلاغة ونصوص أدبية، إرتأينا التطرق إلى موضوع البحث المعنون بـــ"معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية لتلاميذ سنة أولى من الطور الثانوي".

وعلى هذا الأساس يمكن طرح الإشكالية التالية: ماأهم معالم التجديد التي شهدها الكتاب المدرسي في تدريس علوم اللغة العربية لتلاميذ السنة أولى من الطور الثانوي؟ وهل كانت ناجعة؟ ويمكن أن تتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسية بعض الأسئلة الفرعية مثل:

- ما مفهوم النحو؟ وما هي أهداف تدريس قواعده؟
- وما هي أهم صعوبات تعلم النحو؟
- ما مفهوم البلاغة؟ وما أهداف تدريسها؟ وما هي أهم طرق تدريسها؟
- ما المنهجية المتبعة في تدريس النصوص الأدبية ؟

وقد كان هذا الموضوع مقترحا من قبل الأستاذ المشرف، فأقبلت عليه بصدر رحب، ومن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع "معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية " أولا هو رغبتي الملحة للتعرف أكثر والإطلاع على الموضوع ومعالجته، وثانيا دراسة مدى إسهام معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية للسنة أولى ثانوي، ولأن هذا الموضوع أقرب إلى حقل التعليمية التي هي مجال دراستنا.

ومما سبق ذكره من التساؤلات التي انطلق منها هذا البحث، وبعد جمعنا للمادة العلمية ارتأينا أن تكون خطة البحث كالتالي: مقدمة وفصلين (نظري وتطبيقي) وخاتمة.

أما الفصل الأول فقد عنونته بـــــ " العلوم اللغوية وتحليل النصوص في ضوء المنهجيات المتبعة في الطور الثانوي "، تناولت فيه مبحثين، مبحث عرضت فيه تدريس النحو والبلاغة في السنة الأولى ثانوي ، قدمنا فيه مجموعة من التعريفات اللغوية والاصطلاحية لكل من التدريس والنحو والبلاغة ثم أشرت إلى أهداف تدريس قواعد النحو وأسباب ضعفه وصعوبات تعليمه وإلى تدريس البلاغة بين القديم والحديث وأهداف وطرق تدريسها، وأما المبحث الثاني عنونته بالمنهجية المتبعة في تدريس النصوص الأدبية فقد أشرت أولا إلى المفاهيم الأساسية حول المقاربات وتناولت فيه (المقاربة بالأهداف والكفاءات، والنصية)،وثانيا تدريس النصوص الأدبية وتناول فيه (مفهوم النص والنص الأدبي، واقع

تدريس النصوص الأدبية في الجزائر في مرحلة الثانوي، أهمية تدريس النص الأدبي وخطواته، ونموذج لتحليل النص الشعري) في حين خصصت الفصل الثاني (التطبيقي) المعنون بـــ:

واقع تدريس العلوم العربية لتلاميذ السنة الأولى الثانوي وأفاق التطوير – استطلاعات وتحليلات- للدراسة الميدانية، مقسمة الفصل إلى مبحثين، تناولت في المبحث الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بحيث تطرقت إلى منهج البحث وأداة البحث والعينة، والاستبيان، أما المبحث الثاني الذي عنون بـــــ "عرض وتحليل نتائج الدراسة، فقد تطرقت إلى تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها، واستخلاص النتائج العامة للدراسة".

- وبعد هذه الجولة توصلنا في الأخير إلى أهم النتائج التي وقفنا عندها في خاتمة البحث.
- وقد اعتمدت في هذا البحث على مجموعة من المصادر أهمها:

اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها لطه حسين علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، وتعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج لزرارقة الوكال، والموجه الفني لمدرسي اللغة العربية لعبد العليم إبراهيم، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم لمبروك زيد الخير.

كما اعتمدت على الدراسات السابقة التي سبقتنا في هذا المجال والتي صادفتها خلال جمعي لهذه المادة العلمية فتتمثل في مذكرات تخرج منها: تعليمية اللغة العربية في دراسة النصوص العربية للأقسام النهائية لزهاري مداس، وتعليمية القواعد اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لسعودي أحلام.

أما بالنسبة للمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، والذي فرضته طبيعة الموضوع، إذ من خلاله يمكن وصف الظاهرة اللغوية وتحليلها.

وكأي باحث في هذا المجال واجهتني بعض الصعوبات ولعل أبرز هذه العوائق قلة المصادر والمراجع، وكذلك الوضع الراهن للبلاد الذي حال بيننا وبين إكمال هذه الدراسة الميدانية فاضطررنا لتعويضها

بإجراء مقابلات مع الأساتذة للإجابة على أسئلة الإستبيان، ورغم هذه الصعوبات إلا أنني استطعت بفضل الله وعونه تجاوزها وإتمام هذا البحث.

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل "سليمان بن علي" الذي أشرف على هذا البحث، والذي أفادني بملاحظاته الهادفة ونصائحه القيمة التي قدمها لي من بداية البحث إلى نهايته، فله مني فائق الاحترام والتقدير.

وفي الأخير أسأل الله العلي القدير أن يوفقنا إلى مافيه الخير والسداد.

الفصل الأول: العلوم اللغوية وتحليل النصوص في ضوء المنهجيات المتبعة في الطور الثانوي

المبحث الأول :تدريس النحو والبلاغة في السنة الأولى ثانوي

1.مفهوم التدريس

2. **مفهوم النحو**

-أهداف النحو

-أسباب الضعف في تدريس القواعد النحوية .

-صعوبات تعلم النحو .

-علاج ضعف الطلاب في القواعد النحوية .

3. مفهوم البلاغة

-تدريس البلاغة بين القديم والحديث

-أهداف تدريس البلاغة

-طرق تدريس البلاغة

-تدريس مادة البلاغة

-قواعد يجب مراعاتها أثناء تدريس البلاغة

المبحث الأول: تدريس النحو والبلاغة في السنة الأولى ثانوي.

التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دورا عظيما. كما أنه علم له أهدافه الخاصة وأسسه ومبادئه ونظرياته، وهذا ما يجعلنا نهتم به ونبين كيف يعد المعلم لمهنة التدريس وماهي المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة، ومدى أهميتها في إعداد جيل يعمل على تسليم الشعلة الى الجيل الذي بعده، لذلك كان الإهتمام بأساليب ومهارات التدريس أمرا ضروريا.

1. مفهوم التدريس:

أ **لغة:** التدريس كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي (درس)، حيث في لسان العرب: "درس الكتاب، ندرُسُهُ دَرْساً ودِرَاسَةً ودَراسَهُ، من ذلك، كأنه عانده حتى إنقاد لحفظه[1].

ب **اصطلاحا:** إن مفهوم التدريس قد تعرض لآراء واتجاهات متباينة ويرجع السبب في ذلك الى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه فلكل منهم منهجه الخاص به الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له[2]، من بينها ما يأتي:

عرفه غانم محمود على أنه:" تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية، وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيويا ونشيطا وفاعلا"[3].

أما كوثر كوجك ذكرت تعريف ستيفين كوري للتدريس حيث عرفه بأنه :" عملية معتمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الإشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة واستجابة لظروف محددة"[4].

---

[1] ابن منظور، لسات العرب، م س، المجلد 06، ص 79.

[2] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1434هـ، 2013م، ص 141.

[3] غانم محمود محمد، التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره، درا الفكر، عمان، ط1، 1416هـ/1995م، ص 134.

[4] كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط9، 1968م، ص6.

وعرف أيضا بأنه:" عملية نقل المعرفة من المعلم الى المتعلم"[1] والهدف من هذه العملية هو اكساب ونقل المعلومات للمتعلم.

والتدريس لا يحدث إلا بوجود طرفين أساسيين، هما المعلم والمتعلم، ولذلك يهتم المعلم بمساعدة المتعلم على أن يمر بخبرات عديدة ومتنوعة، مباشرة وغير مباشرة، تسهم في تشكيل شخصية وتهدف الى إحداث تغيير في الإتجاه المرغوب[2].

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن التدريس مهنة شريفة لكنها شاقة وليست بسهلة، تتطلب كفايات معينة، من الصعب توفرها عند كل إنسان، فهي مهنة لها أصولها ولها أخلاقياتها.

2. مفهوم النحو:

أ **لغة:** النحو إعراب الكلام، والنحو هو القصد والطريقة، يكون ظرفا ويكون إسما، ونحا ينحوه وينحاه نحوا، واتجاه ونحو العربية منه... وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا، بقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم[3].

- ويعرفه ابن فارس بقوله:" النون والحاء والواو كلمة تدل على قصد ونحوت نحوه، ولذلك سمي سحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم"[4].
- ويعرفه "ابن عصفور" بأنه:" علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من[5] استقراء كلام العرب الموصلة الى معرفة أحكام أجزائه التي تتألف منها".

والمقصود بأن النحو مستخرج من المقاييس المستنبطة أي أنه مضبوط ودقيق ومأخوذ من تتبع كلام العرب أي أنه لا زيادة فيه ولا نقصان ولا استثنائية.

---

[1] صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط9، 1968م، ص 6.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م، ص 39.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1994م، مادة (ن.ج.أ)، ص 361.

[4] ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 403.

[5] ابن عصفور، المقرب تحقيق عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1418هـ - 1998م، ص 67.

ب **اصطلاحا**: لقد تعددت تعريفات النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك ما يلي:

يعرفه ابن الجن في كتابه "الخصائص" بأنه: إنتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شد بعضهم عنها رد به إليها[1].

ويعرفه الشريف الجرجاني في كتابه " التعريفات" إن النحو هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التركيب العربية، ومن الإعراب والبناء وغيرها، وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلام من حيث الإعراب، وقيل علم بأصول يعرف به صحة الكلام وفساده[2].

أما تعريف السكاكي للنحو: لغة: جاء بمعاني كثيرة أهمها القصد، كما: نحوت نحوا، أي قصدت قصدا. وجاء بمعنى الطريق، كما يقال: مشيت في نحو فلان، أي طريق فلان. وجاء بمعنى التشبيه، نحو: رأيت زيدا نحو الأسد، أي مثل الأسد، وجاء بمعنى النوع، نحو: أكلت الطعام على ثلاثة أنحاء، أي أنواع.

وفي تعريفه الاصطلاحي: وفي اصطلاح أهل اللغة، هو العلم الذي يدرس القوانين التي بها يؤدي الكلام، وتركيب الجمل، ويتم التخاطب والتواصل عند البشر[3].

ومن خلال هذه التعريفات الاصطلاحية المتعددة للنحو نستخلص أنه علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناءاً، والهدف من هذا العلم هو الضبط والتقنين لهاته الكلمات والجمل، فهو أسس من أجل الحفاظ على اللغة ومستوياتها وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

---

[1] ابن الجن، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار المتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1429هـ - 2008م، ص 88.

[2] شريف الجرجاني، التعريفات، دح، محمد المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، ط 2004، ص 202.

[3] علي خراجي، الآراء النحوية والوظائف الإسنادية من خلال مفتاح العلوم للسكاكي، دار الكوثر للنشر والتوزيع، طبعة 2013، ص 185.

1.2 أهداف تدريس القواعد النحوية:

"تهدف دراسة النحو الى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحة، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب"[1].

ومن بين أهم الأهداف أيضا ما يأتي:

1) تقويم إعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم: من خلال تدريب التلاميذ على استخدام الألفاظ والجمل والعبارات بشكل صحيح دون تكلف أو جهد.
2) تمكين التلاميذ من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء، من خلال تعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب لتكون خالية من الأخطاء النحوية الذي يذهب جمالها.
3) تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير بوضوح، وجعل محاكاتهم للغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون المحاكاة آلية بدون فهم.
4) توقف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغتها، لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.
5) إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية الى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية، لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال " ماضي، حاضر، مستقبل" والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد... إلخ[2].

2.2 أسباب الضعف في تدريس القواعد النحوية:

من الملاحظ أن ظاهرة الضعف في تدريس القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، فقد أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعا، وقد

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 105-106.
[2] فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص 10-11.

أدى ذلك الى نفور وكراهية التلاميذ للغة العربية والاستهانة بها ومن يعملون في ميدانها، ولعل ذلك راجع الى الأسباب التالية:

1) كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعباتها وتفصيلاتها بشكل لا يساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل تجعلهم يضيقون بها ذرعا.
2) إن الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، بل تملى عليهم دون أن يكون لهم دورا أو نشاط تفاعل معها.
3) الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
4) أسباب بيئية واجتماعية محيطة بالتلميذ مثل: البيت والمجتمع والأصدقاء...، فالطالب يدرس النحو بين جدران الصف، فإذا خرج من الصف، لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درس في الصف، لذا تحدث الفجوة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.
5) المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده، وتعميق مفاهيمه بشكل متدرج ومترابط، بل أن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعده على فهمها.
6) عدم إلتزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فالبعض قد يلجأ الى الطريقة الإلقائية بحيث يكتفي بإلقاء بعض أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية[1].
7) عدم الإستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.

[1] فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 12.

8) هناك بعض الأسباب التي تعود الى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفردية بينهم والظروف الاجتماعية والنفسية[1].

3.2. صعوبات تعليم النحو:

حقيقة كثيرة هي الدراسات التي سلطت الضوء على مجال تعليم النحو وفي الوقت ذاته تكثر الشكوى من صعوبة النحو وهي في تزايد مستمر، جيلا وراء جيل مما أدى الى نفور الكثيرين من مادة النحو ويمكن أن نقول دوحن مبالغة كرههم لها، فالسؤال الذي يفرض نفسه فيم تكمن الأسباب التي جعلت مادة النحو صعبة على المتعلمين؟

تباينت آراء الدارسين في تحديد جوهر ومكمن الصعوبة في النحو العربي إذ انقسموا الى ثلاث اتجاهات، فاتجاه يرجح أن الصعوبة متعلقة بالمتعلم، واتجاه ثان تتعلق الصعوبة بالمعلم، في حين ذهب رواد الاتجاه الثالث الى أن الصعوبة تتعلق بمادة النحو.

1.3.2الصعوبات الخاصة بالمتعلم:

كثيرة هي الأمور المؤهلة لشعور المتعلم بصعوبة الرافد النحوي وعذم قدرته على فهمه، من أهمها:

- ✓ الكم الكثير لدروس النحو مقارنة مع الحجم الساعي الخاص به الذي لا يتعدى نصف ساعة 1/2 من حجم ساعي كلي مقدر بسبع ساعات لشعبة الآداب، وعلاوة على هذا إن القواعد تدرس بطريقة آلية جافة لا تثير في التلميذ شوقا ولا إهتماما، خاصة إذا كانت الأمثلة مبتذلة متكلفة.
- ✓ هناك أسباب تعود الى التلاميذ حيث الفروق الفردية بينهم وظروفهم الاجتماعية والنفسية.
- ✓ إن القواعد معقدة تكثر فيها الأقوال والأوجه الجائزة مما يصعب على التلميذ فهمها واستيعابها[1].

[1] محمد جاهمي، واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، فيفري 2005، ص 11.

2.3.2الصعوبات الخاصة بالمعلم:

ترجع صعوبة النحو في بعض الحالات لأمور متعلقة بالمعلم عينه، نذكر منها:

- ضعف معلم اللغة العربية وخاصة فيما يتعلق بالخلفية المرجعية التي لديه في الجانب النحوي وهذه المعضلة من بين أسبابها الإعداد الأكاديمي والمهني، على الرغم أن المعلم يعد عنصرا رئيسيا وفعالا ضمن عناصر العملية التربوية هذا من جهة، وكذا أن اللغة العربية هي اللغة الأم والرسمية في البلاد، فضعف هذا المعلم سيكن له تأثير شامل في النظام التربوي ككل.
- العزوف عن دراسة اللغة العربية لدى طلاب الجامعة، وهم وإن تخصصوا في هذا المجال يكونوا مجبرين حتى يضمنوا العمل الوظيفي فقط.
- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة، ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام، وحياة التلميذ وميوله، واهتماماته على وجه الخصوص.
- عدم إهتداء المعلم للطريقة الفعالة والناجحة لتدريس القواعد النحوية وإيصالها بيسر ومتعة للمتعلم، ففاد الشيء لا يعطيه وكلما كانت طريقة الشرح جافة، آلية رغب عنه التلميذ، وكلما كانت الأمثلة مرتبطة بواقعه وميولاته والقضايا التي تهمه كلما ركز واستمع ورسخ بعد أن استوعب، فحب التلاميذ للقواعد النحوية أو كرههم لها يرجع الى طريقة التدريس والى مهارة المعلم في ذلك[2].

3.3.2.الصعوبات الخاصة بمادة النحو:

تتمثل الصعوبات الخاصة بمادة النحو في الأمور الآتية:

---

[1] عربية فوزية، جغلاف عزيزة، توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية في الطور الثانوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، قسم اللغة والأدب العربي سنة 2009م، ص 34-35.

[2] المرجع السايق، ص 36.

- ✓ طبيعة مادة النحو التي تتسم بالجفاف والتجريد والبعد عن الواقع الذي يعيشه التلميذ وكذا أن الإهتمام في النحو يتوقف على التركيز على الجمل والتراكيب اللغوية لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات بالإضافة الى شعب التفاصيل التي تتعلق بالقواعد النحوية مما يعرقل فهمها عند التلاميذ وتسهيل نسيانها.
- ✓ إضطراب المادة النحوية وكثرة التأويلات، والواقع أن للنحو فلسفة معينةن قد تناسب الخاصة ممن كرس حياته لهذه المادة بحثا ودراسة، ولكنها تلائم العامة الذين لا يحتاجون من النحو إلا ما يقوم الألسنة من الزلل والخطأ.
- ✓ طبيعة مسائل النحو، ففي كل مسألة نجد آراءً وأحكاماً مختلفة ومتنوعة وهذا يعد من أكبر العيوب والعراقيل في تحصيل القواعد النحوية والتمكن من ضوابطها.
- ✓ عدم وجود علاقة بين واقع التلميذ وبين ما هو مبرمج له من دروس في النحو، هذه الأخيرة لا مكان لها على أرض الواقع[1].
- ✓ كثرة ما في القواعد من أقوال ومحاكاة واختلاف مسائلها واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة ومتنوعة، مما أدى علماء التربية أن ينادوا بتأخير دراسة القواعد الى سن المراهقة[2].

ومن خلال ما سلف ذكره نجد الصعوبة لا تقتصر على عنصر دون غيره بل هي مرتبطة بكل العناصر من متعلم ومعلم ومادة ومحيط.

4.2. علاج ضعف الطلاب في القواعد النحوية:

لا يهمنا في هذا السياق سرد محاولات تطوير تدريس النحو أو القواعد النحوية التي امتلأت بها كتب تدريس النحو العربي، أو الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تدريس القواعد النحوية، وهي تبدأ

[1] المرجع السابق، ص 37.

[2] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط 1993م، ص 134.

من محاولات الدكتور طه حسين وعلي الجارم، وإبراهيم مصطفى وآخرين، ولكن الذي يعنينا هنا هو تحديد بعض أوجه علاج ضعف الطلاب في القواعد النحوية، ومنها ما يلي:

1) أن تكون دروس النحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه المتعلم في الحياة العامة أو التي يستخدمها.
2) استغلال دوافع التعلم لدى المتعلمين، حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وتفهمها جيدا، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات.
3) تدريس القواعد النحوية في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم ودائرة اهتمامه، والتي ترتبط بواقع حياته.
4) الإهتمام بالموقف التعليمي والوسائط التعليمية وطريقة التدريس المناسبة[1].
5) ضرورة ترتيب أبواب النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث تجمع الموضوعات ذات العلاقة في أبواب مستقلة، فالمرفوعات مثلا تدرس ككتلة واحدة، والمنصوبات والمجرورات كذلك، أو تدريس موضوعات المفرد أو المثنى والجمع وملحقات جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم كلها في كتلة واحدة، ولا تدرس كموضوعات منفصلة أو موزعة على سنوات الدراسة.
6) جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التعاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ[2].
7) العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال.

---

[1] د. بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، نظرية وتطبيقات عملية، ، ط1، ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1439هـ - 2013م، ص 10.

[2] إسماعيل أبوا ضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، ، دار الفكر ناشرون وموزعون، المملكة الأردنية، الهاشمية، الأردن، 1427هـ - 2007م، ص 201.

ولقد أجريت أبحاث ميدانية عديدة للتعرف على صعوبات تعلم النحو وجوانب ضعف التلاميذ، فقد قام محمود السيد أحمد بدراسة ميدانية تناولت تقييما شاملا لمناهج النحو في بعض البلاد العربية وعلاقة هذه المناهج بأساليب التعبير لدى التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم ولقد خرج الباحث بمجموعة من التوجيهات نرى عرضها كما هي لأهميتها البالغة راجين أن توضع موضع التنفيذ والتوصيات هي:

1) تعميم المفهوم الواسع للنحو أصوات وبنية وضبطا للأواخر وتراكيب ومعاني.
2) وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثيلها في أذهان القائمين على تدريس اللغة.
3) صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغا سلوكيا.
4) توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.
5) التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل بكثرة في الحياة في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء.
6) تخليص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الإستعمال لا في أساليب الكتاب ولا في استعمالات الطلبة وأرجاؤها الى المتخصصين مثل: الإشتغال، الإستغاثة، الإعراب التقديري... إلخ.
7) التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية، فالمضارع المرفوع بالضمة وثبوت النون قبل المنصوب والمجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرا، ودراسة التمييز بعد العدد، ودراسة الحال بعد المشتقات... إلخ.
8) ربط القواعد بالمفاهيم والعلاقات التي تعبر عنها بعض الباحث النحوية مثل علاقة الظرفية وعلاقة الحالية وعلاقة الإخراج وعلاقة السببية... إلخ.
9) ربط المباحث النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العناوين الرئيسية التي تنطوي تحتها.
10) تخصيص حيز للقواعد النحوية في المناشط المدرسية الخاصة باللغة العربية.

11) فصل التمرينات في كتب القواعد الى شفوية وكتابية، على أن تبدأ بالشفوية أولا، وعلى أن تتم عملية الإنتقال من السهل الى الصعب وتخاطب التمرينات الكتابية المستويات العليا من المعرفة[1].

3. مفهوم البلاغة

أ لغة:

ورد في لسان العرب في مادة (ب.ل.غ) الشيء يبلغ بلوغا بمعنى وصل وانتهى، والبلاغة هي الفصاحة[2].

فلغوياً تعني البلوغ والوصول والانتهاء الى الشيء، يقال بلغ فلان المكان أي وصل إليه وانتهى إليه.

قال تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ بَيۡنَ ٱلسَّدَّيۡنِ وَجَدَ مِن دُونِهِمَا قَوۡمٗا لَّا يَكَادُونَ يَفۡقَهُونَ قَوۡلٗا ﴿93﴾ ﴾ [سورة الكهف][3]

ب **اصطلاحا**: البلاغة علم يضع القوانين التي تحكم الأدب، وهذه القوانين هي التي يجب أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها، إذ تقدم البلاغة المعايير التي ينبغي أن تراعى عند إخراج العمل الأدبي وهكذا، وعليه فإن علم البلاغة لم يقم إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال، والبلاغة مرتبطة بالأدب، وفي الأدب تظهر مترلتها الرفيعة في ضوء ما تؤديه من فاعلية في نفس القارئ أو السامع، فبالبلاغة يبلغ المعنى قلب السامع ويتمكن من نفسه ويصل غايته لذلك عرفت بأنها مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، أي حال السامع أو القارئ[4].

---

[1] المرجع السابق ،ص 202-203.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ط4، مادة (ب.ل.غ)، دار صادر بيروت، المجلد الثاني 2005، ص 143.

[3] سورة الكهف، الآية:93.

[4] عمران جاسم الجبوري ،حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 1434هـ - 2013م، ص 330.

وأيضا اختار الجاحظ في القرن الثاني هجري تعريفا للبلاغة بقوله :" وأحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه"[1] فالبليغ عنده الذي يقلل اللفظ ويجلى المعنى به.

2.3 تدريس البلاغة بين القديم والحديث:

لا يعنينا أن نرتد بالقديم الى القرون الأولى التي نشأت فيها البلاغة، ولكننا سنقتصر في بحث تدريس البلاغة على التعليم المدرسي في العصر الحديث ولهذا التعليم طريقتان تمثلتا في مدرستين لكل منهما طابعها ومنهجها وأسلوبها، هاتان المدرستان هما المدرسة القديمة والحديثة:

طابع المدرسة القديمة هو:

1) تمزيق وحدة البلاغة، وجعلها علوما ثلاثة، تعرف بعلوم المعاني والبيان والبديع، ومن الغريب أن دراسة المعاني كانت تسبق دراسة البيان والبديع، وهذا يعارض القاعدة التربوية التي تقتضي بالإنتقال من السهل الى الصعب، ولا شك أن المعاني أصعب العلوم الثلاثة.
2) تدريس البلاغة في عزلة عن الأدب، واتخاذ الأمثلة من الجمال المقتضية المبتورة، والعبارات المتكلفة المصنوعة.
3) زيادة الإهتمام بالبحوث النظرية، والفلسفات العميقة، من التعاريف، والتقاسيم والضوابط، وذلك في الدراسة والإمتحانات أيضا.

وقد أدت هذه الدراسة الى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها من تكوين الذوق الأدبي في الطلاب، واغرائهم بتتبع الآثار الأدبية، وتبيين جمالها، وكشف أسرار هذا المجال، وشعر الطلاب أن درس البلاغة شيء يبدو فيه التكليف، فوقفوا منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية[2].

أما طابع المدرسة الحديثة فهو:

[1] الجاحظ، البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون، مكتب الخانجي، القاهرة، مصر، 1998م، ط7، ج1، ص 11.
[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة، ص 305.

1) إن البلاغة وحدة متكاملة، ليس بينها فواصل، ولكنها في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنية.

2) القضاء على العزلة التي كانت بين درس الدب ودرس البلاغة، وجعل البلاغة جزءا من الدراسات الأدبية، التي يؤديها النص، وبهذا محيت من درس البلاغة الأمثلة والعبارات المتكلفة.

3) تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية، وقل الإحتفال بالتقاسيم والتعاريف، والصيغ المألوفة في إجراء الإستعارات ونحو ذلك مما كان سببا في انحراف البلاغة بتكوين الذوق الأدبي، وإنضاج الحاسة الفنية.

4) معالجة الموضوعات البلاغية من الناحية النفسية الوجدانية، وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة أو النص وعن عاطفة الأديب، وموسيقا الكلام، واستجابة القارئ ونحو ذلك[1].

5) ما يلاحظ أن الطريقة التقليدية لتعليم اللغة العربية تقوم على الفصل بين فروع المادة بتدريس كل فرع منها بمعزل عن الآخر، والطريقة الحديثة فنقدم اللغة العربية ككل متكاملة الجوانب ووحدة متماسكة ومتجانسة.

3.3 أهداف تدريس البلاغة:

1) تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلمين وتمكينهم من فهم النصوص الأدبية.

2) تمكين الطلبة من المفاضلة بين النصوص الأدبية وكذلك بين الأدباء.

3) تبيان مواطن الجمال الفني في الأدب وكشف أسرارها.

4) إطلاع الطلبة على وسائل التعبير المختلفة وأساليبه والإفادة منها في تعبيرهم عن أفكارهم، وتمكينهم من كيفية استخدام المحسنات وكل ما توفره البلاغة من أساليب تعبير كالإستعارة والكناية والتشبيه بأنواعه مما يجعل الكلام أكثر وقعا في نفس السامع أو القارئ.

5) فهم ما يشتمل عليه النص من مهارات الأدبية الفنية التي يعبر بها عن نفسه وعواطفه وأحاسيسه.

[1] المرجع نفسه، ص 306.

6) تحقيق المتعة الشخصية عند المتعلمين واستغلال أوقات الفراغ.

7) تمرس المتعلمين بالأسس التي تقوم عليها البلاغة.

8) تنمية القدرة لدى المتعلمين على إدراك العلاقة بين اللفظ والمعنى[1].

4.3 وسائل تحقيق هذه الأهداف:

لعل من أهم هذه الوسائل أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الراقية ومعالجتها على النحو التالي[2]:

- البدء أولا بفهم هذه النصوص فهما دقيقا من قبل الطلاب.
- إعادة النظر مرة أخرى لاستشراف ما في هذه النصوص من أثر فني، وأثر هذا الجمال في روعة الأسلوب.
- الربط بين النصوص الأدبية والمباحث البلاغية لأنهما يتوجهان الى تحقيق غاية مشتركة وهي تكوين الذوق الأدبي لدى الدارسين.
- عدم الإسراف في معالجة القواعد النظرية البلاغية والمصطلحات.
- الإكثار من التدريبات الشفوية والكتابية.

5.3 طرق تدريس البلاغة:

إن طرائق التدريس تعتمد على دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، والمتعلم هو محور التعلم وكل عنصر في هذه العملية مجند لخدمته، وعلى هذا الأساس أهم الطرائق المتبعة هي:

1) **الطريقة الاستقرائية:** يكون دور المتعلم فيها نشطا، ويصطلح عليها أيضا الاستنتاجية والاستدلالية والاستنباطية، ترتب فيها الخطوات ترتيبا تصاعديا ينطلق من الجزء الى الكل، وضع لها "هاربرت" خمس خطوات هي (المقدمة، العرض، الربط، الاستنباط، التطبيق) تبدأ من

[1] د. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 315

[2] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات،ط1، 2001م، ص 460

الجزء المحسوس لتكوين الكل المجرد فينطلق من المثال أو التجربة ليستخلص القاعدة أو النظرية ويصوغها بلغة دقيقة: الجزء، مثال، قاعدة، نتيجة[1].

2) **الطريقة القياسية**: القياس استدلال نازل والاستقراء استدلال صاعد، ففي القياس ينتقل المتعلم من الكل الى الجزء، أي الانتقال من القاعدة أو القانون أو النظرية الكلية الى الجزء، فهي تبدأ بالكل العام ثم تتطرق الى الأجزاء، ثم تعود الى الكل العام وتتلخص في التمهيد وعرض القاعدة وتفصيلها ثم التطبيق[2].

3) **طريقة المناقشة**: يكون دور المتعلم فيها إيجابيا جوهرها الحوار، حيث تكون الفرصة متاحة للمتعلم للتدخل في الحوار واستثمار معارفه السابقة لبناء معارف جديدة، بما يستثير انتباهه ونشاطه العقلي الفعال، وتهتم هذه الطريقة بميول وطموحات واتجاهات المتعلمين وتساهم في تكييف الظروف لمعالجة الفروق الفردية، ولذلك إن المناقشة تسمح بالتعرف على شخصيات الطلبة، كما تتنوع المناقشة الى حدة وموجهة وغيرها[3].

كل طرق التدريس ضرورية، وقد لا يقتصر التدريس على طريقة واحدة بل يحتاج الى استخدام عدة طرق.

6.3 تدريس مادة البلاغة:

تعتبر مادة البلاغة بفروعها من المواد الممتعة للطالب، وستهل عليه فهم قواعد اللغة وأصولها، ولكن إذا ما درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ قواعدها، دونما التمتع بالنصوص الأدبية والتمعن بالآليات القرآنية فإنها تفقد قيمتها كمادة أدبية أساسها إدراك الجمال وغايتها تربية الذوق السليم.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 50-52.

[2] المرجع السابق ،ص 49-50.

[3] المرجع نفسه، ص 59.

ومادة البلاغة تعتمد على الاستنباط من خلال اتأمل في النص الأدبي مرة وفي الأعماق نفس القارئ مرة أخرى، حيث تثيره المتعة الى البحث عن أساليبها، وما أحدثه الأثر الأدبي الجميل في نفسه، لذلك يمكن القول أن البلاغة والنقد يصقلان ملكة الأدب، ويهيئان الناشئ لتذوق الشعر الرائع والنثر المحكم، ويمهلان له سبيل المحادثة والكتابة إذا أراد أن يتكلم فيصيب، وأن يكتب فيبلغ بقلمه حاجة نفسه، بمعنى أن يتسم بالفصاحة والطلاقة في اللفظ والكتابة واختيار المعاني.

فالفصاحة قرينة البلاغة، فإذا كانت البلاغة هي إيصال المعنى كاملا الى ذهن القارئ والسامع، فإن الفصاحة هي إظهار ما نفس الكاتب والتعبير عنه، وإظهاره دونما لحن أو أخطاء، فالفصاحة إذن هي موافقة الكلام لقواعد العربية بحيث لا يقع فيه لحن أو إضطراب في التركيب النحوي ولا خطأ في العروض أو القافية إن كان شعر، وتكون ألفاظه مع ذلك لغة سائغة لا هي بالسوقية المبتذلة ولا الوحشية المحضورة.[1]

يقول حميد بن ثور الهلالي في وصف فصاحة حمامة:

عجبت لها أني يكون غناؤها فصيحا لم تغفر بمنطقها فما

فلم أرى فيها شاقة صوت مثلها ولا عربيا شاقة صوت أعجما.

فتشمل الفصاحة التي يهدف تدريس البلاغة صقلها ما يلي:

1-سهولة النطق بالكلمة، فالكلمة الفصيحة هي التي يسهل الانتقال حروفها أثناء النطق وقد أخذ المتنبي قوله:

فقلقلت بالهم الذي قلقل الحشا قلاقل عيس كلهن قلاقل

[1]. زكريا إسماعيل أبو الضبعات، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر ناشرون موزعون، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ط1، 1427هـ - 2007م، ص 230-231.

2-وضوح معنى الكلمة، فالكلمة الواضحة هي الكلمة المستخدمة والمتداولة ليست المهجورة والغريبة وإن سهل نطقها.

3-صحة الكلمة، لإفصاحه تعتمد على صحة اللغة والتحدث بالفصحى فالكلمات العامية وإن كان لها جذور لغوية صحيحة تعد خطأ بمقاييس اللغة الفصحى.

4-سلامة التركيب ، قد تكون الكلمات كلها صحيحة، ولكن تركيبها تنقصه السلامة والصحة، وإن أدت العبارة وظيفتها في فهم معناها ولكن تركيبها المشين يشوه اللغة ويبعدها عن مواطن الجمال فيها، فمثلا لو قال الشاعر " فلم أر شاقة مثلها مثلى" لتشوه اللفظ وإن لم يختلف المعنى بتأخير المفعول به مثلي[1].

- وبالنسبة لتدريس علم البلاغة بشكل غرضي هادف في المرحلة الثانوية يجب ألا تقتصر دراستها على الموضوعات المقررة دونما تطبيق عملي في دروس اللغة العربية والدين كذلك، فلا بد أيضا من رسم استراتيجية لتدريس موضوعات البلاغة، والتكتيك يخضع لمتغيرات الموقف التعليمي نفسه، وقد يراعي المعلم في عملية الأداء لتحقيق الأهداف العامة والأهداف السلوكية الجوانب التالية:

1) يتوفى في النصوص والشواهد الأدبية أن تكون صادقة نافعة متفقة مع أهداف التربية التي ترعى الدين والحق.

2) الاعتماد في تدريس هذه المادة على الإكثار من إيراد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية واختيار النصوص الأدبية البليغة الجميلة.

3) تجلية الصورة البيانية بذكر نواحي الجمال فيها وتأثيرها في النفس، وعدم الإقتصار على ذكر التسميات الاصطلاحية بإجراء الاستعارة بالطريقة المعهودة.

4) استنباط القواعد البلاغية والتعريفات بالاعتماد على مناقشة النصوص وتذوقها وعدم الاقتصار على سردها وتقديرها.

[1] زكريا إسماعيل أيو الضبعات،المرجع السابق ،ص 232.

5) يراعي في تقديم النص والحكم عليه الوضوح والدقة، وتتجنب العبارات العامة التقليدية التي تصلح لكل نص.

6) الإكثار من التطبيقات على نصوص جميلة، ووجوب إشراك التلاميذ في الكشف عن أسرار الجمال وتذوق النص، ويجب أن تصدر أحكامهم النقدية معتمدة على دراساتهم للنص الأدبي نفسه للتأكد من نمو قدرتهم النقدية وتمكنهم من مادة البلاغة.

7) الحرص على تدريب الطالب دوما على صياغة الكلام تطبيقا لما يدرسه من فنون البلاغة.

8) يستعان على إيضاح موضوعات هذه المادة الكتابات المشرقة بالمناسبة، والأمثلة التحليلية الجميلة التي يوردها أئمة العلم من أمثال عبد القاهر الجرجاني والآمدي وغيرهما[1].*

7.3 قواعد يجب مراعاتها أثناء تدريس البلاغة:

إن تطور درس البلاغة وتجاوز نفور المتعلمين منه يتطلب أمورا من أهمها:

- لا بد من تدريس البلاغة عن طريق النصوص الأصلية المقروءة لا عن طريق الأمثلة المتجزأة المقطوعة من سياقها.
- لا بد من تحليل النص الأدبي المقدم للمتعلمين ومن ثم استخراج القواعد البلاغية التي يتضمنها النص الأدبي، إذ لا بد من تجنب التركيز على القواعد والمصطلحات البلاغية بحيث لا تبدو مقصودة لذاتها.
- حث المتعلمين على الاشتراك في الدرس من طريق الأسئلة المخطط لها جيدا بحيث تقودهم عبر أسلوب استقرائي الى تلمس مواطن الجمال في الصورة واكتشاف أركانها والتوصل الى تعميم القاعدة.

[1] المرجع السابق، ص 233-234.

- التطبيق من طريق النصوص المتكاملة الأصلية وإعتماد المقارنات بين النصوص التي تتناول موضوعا معينا وموضوعات متشابهة[1].

[1] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ص 330.

المبحث الثاني :المنهجية المتبعة في تدريس النصوص الأدبية

1.مفاهيم أساسية حول المقاربات

-المقاربة بالأهداف

-المقاربة بالكفاءات

-المقاربة النصية

2.تدريس النصوص الأدبية

-مفهوم النص

-مفهوم النص الأدبي

-واقع تدريس الأدبية في الجزائر في مرحلة ثانوية

-أهداف تدريس النص الأدبي

-تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات

-خطوات تدريس النص الأدبي

-نموذج تحليل نص شعري مقرر في الكتاب المدرسي أولى آداب .

المبحث الثاني : المنهجية المتبعة في تدريس النصوص

1.مفاهيم أساسية حول المقاربات

1.1. المقاربة Approche

- **لغة:**"من جذر قَرُبَ، القُربُ نقيضُ البعد، قرب الشيء يقرب قرب أي دنا"[1].

- **اصطلاحا:** حسب لاروس larouss هي أسلوب معالجة مشكل أو موضوع ما، أو هي مجموعة الأساليب التي توصلنا إلى هدف معين وتعني أيضا مجموعة من الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والاقتراب من تحقيق الهدف، وتعني أيضا كيفية دراسة المشكل ومعالجته وبلوغ الغابة، وترتكز كل المقاربة على استراتيجية معينة للعمل، فقمن الناحية النظرية؛ استراتيجية، طريقة، تقنية، أما من الناحية التطبيقية؛ اجراء، تطبيق، صيغة وصفة.[2]

أي يمكن القول بأن المقاربة بناء مشروع عمل قابل للإنجاز عن طريق خطة معينة تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتداخلة لتحقيق الأداء الفعال.

2.1.المقاربة بالأهداف

أ. مفهوم الأهداف:

لغة: ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة "هدَف: يهدُف ويهدِف ،هدفا ، فهو هادف ،وهدف إلى الأمر :جعله هدفا وعرضا يسعى إليه ،هدف إلى المساعدة الفقراء ،الفوز بالمباراة ،يهدف إلى تحسين أوضاعهم ،أدب هادف ،مسرحية هادفة ،قصد وأسرع ،رمي إليه ،هدف إلى العلا ،وهدف فلان للخمسين قاربها.[3]

– **اصطلاحا:** عرفه صلاح عبد الحميد بأنه "التغيير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية ،التي تؤدي إلى تحقيق النمو شخصيتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، مج 1، بيروت، ص 149.

[2] عبد الكريم غريب، عبد العزي الفرضاف، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، الجزائر، 1998، ص 21. .

[3] -أحمد مختار عمر ،معجم اللغة العربية المعاصرة ،مج 2،ط1 ،1429ه،2008م ، 2333.

المرغوب ،فهو قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة تصف تغييرا مقترحا في سلوك المتعلم الذي تحدث فيه تغييرات اجابية نتيجة التفاعل الحاصل بينهم وبين المتعلم .[1]

فالأهداف هي كل ما يعسى المنهاج إلى تحقيقه في المتعلم ،وهي التغيير الإيجابي المرغوب فيه الذي تسعى العملية التعليمية إلى الوصول إليه ،فالهدف يمثل نقطة البداية للعمليات المنهج .

– ب. تعريف بيداغوجيا الأهداف

إن بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية ذات طبيعة سلوكية (...)تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة ،التعليم بالأهداف طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وانجازه وتقييمه؛ ولتحقيق ذلك لابد من إنتاج خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية وتلك هي الاستراتيجية.[2]

يتضح من خلال هذا التعريف ان التدريس بالأهداف يتم عن طريق خطة منظمة ومحكمة للوصول إلى الأهدف المنشود.

فالغاية من تطبيق منهجية التدريس بالأهداف هي تخليص العملية التعليمية من الغموض والارتجال والخطاب الشفهي وحشو الكم المعرفي والملأ المستمر للذاكرة ...، وكذلك أبعاد التقويم المتمحور حول الحفظ وإعادة المعرفة الممنوحة، دون فهم ودون وعي وإدراك لما يحفظه، فإن الغاية الحقيقية تمكن من تحويل العملية التعليمية التعلمية من اللامعقول إلى المعقول عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير والتخطيط وإعداد المسبق والتحضير الجيد للخطوات والمراحل، والتنظيم المحكم للمادة والوسائل

[1]–صلاح عبد الحميد مصطفى ،المناهج الدراسية ،عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر ، الرياض 2004 ،ص45.

[2]–حكمة بن بوزيد ،الإنتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات مرحلة الإبتدائي ،جامعة محمد بوضياف ،المسيلة ،قسم اللغة والأدب العربي ،2017 ،ص7.

ومن شروط العمل بهذا الأسلوب هو أن تصبح الأهداف الخاصة والأهداف المرحلية الإجرائية هي الفائدة لكل نشاط تعليمي تعلمي بعد تحضير الجانب المعرفي.[1]

ج. أهمية الأهداف التربوية:

الأهداف دائما تكون نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في اطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة الفائدة والموجه لكافة الأعمال ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية على النحو الآتي:[2]

- تصف الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وثرائه وآماله واحتياجاته ومشكلاته.

- تعين الغايات مخططي المنهاج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

- تساعد الأهداف على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقليا ومهارياووجدانيا في المجالات المختلفة.

- تؤدي الأهداف التربوية دورا بارزا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.

إذا تحديد الأهداف التربوية ضروريا لكل ضروب السلوك الواعي وتزداد اهميتها في العملية التربوية التي يراد منها توجيه الجيل وبناء صدح الأمة وتعين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة حتى يجتاز البشر هذه الحياة بسعادة ونظم وانسجام وتفاؤل ورغبة واقدام ووعي وتدبر وإحكام.

---

[1]-خالد البصيص ،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع ،الجزائر 2004 ،50.

[2]-عبد الرحمان النظري ،أصول التربية وأساسها في البيت والمدرسة والمجتمع ،دار الفكر جزائر ،ط1 ،2007 ،ص106.

د. مستويات الأهداف:

إن الحديث عن الأهداف التربوية يجرنا حتما للحديث عن مستوياتها:[1]

***الأهداف العامة:** تعمل على اكساب المتعلم جملة من القدرات والمهارات والمواقف من خلال المواد الدراسية.

مثل: القدرة على النقد والحوار والاستماع إلى الغير.

***الأهداف الخاصة:** وهي الأهداف المرتبطة بأفعال ملموسة ومحتوى دراسي معين في حصة أو درس.

مثل: حل تمارين أو مسائل حسابية أو إعراب كلمة أو جملة.

***الغايات:** وهي مبادئ وقيم عليا توحي الى توجهات السياسية التعليمية وغالبا ما تستمد الى الدستور وقيم المجتمع.

***المرامي:** يراد بها الأغراض أو المقاصد، وهي أقل من الغايات ويمكن أن تمثل لذلك تثبتا لعقيدة الاسلامية في المتعلم أو اتاحة الفرصة المتعلم قصد استيعاب الظواهر العملية فالمرامي تجيبنا على السؤال: ماذا تريد؟[2]

***الأهداف الاجرائية:** وهي: "تعني صياغة الأهداف على شكل سلوكات وانجازات قابلة للملاحظة والقياس، والسلوك هو كل فعل يقوم به المتعلم لكي يبرهن من خلاله على التغيير الذي حدث نتيجة تعلم معين".[3]

إذن فالهدف الاجرائي مرتبط بالمتعلم، إذ يستطيع هذا الأخير أن يعبر عن ما اكتسبه من معارف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقويم.

---

[1]-عبد الباسط هويدي ،محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ،مجلة الدراسات والبحوث الجامعية ،جامعة الشهيد حمة لخضر ،الوادي ،2015 ،ص55-56.

[2]صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة، لنشر والتوزيع ، ط3، 2004، ص 100.

[3]وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، دار الخراش، الجزائر، 2004، ص 146.

خلاصة القول أن هذه الأهداف هي كل متكامل، يسعى الى اكساب المعرفة للمتعلم، وما على المعلم سوى التقيد بالأهداف العامة، وكذا حسن صياغة الأهداف الخاصة، والتي من شأنها تعزيز اكتساب المعرفة، ولذلك بنيت المناهج الدراسية وفق المقاربة بالأهداف لتحدد الأهداف العامة التي ينبغي أن يحققها المعلم.

٥. مميزات التدريس بالأهداف:

وتتمثل مميزات التدريس فيمايلي:[1]

- يستخدمها المعلم لدليل على تخطيطه للدرس: أي أنها تجزئة للهدف الخاص، وتحضير له.
- تجزئ المادة الدراسية وتمكن من توضيعها وتدريسها بفعالية ونشاط.
- تسهيل عملية التعلم حيث يعرف المتعلمون ما يطلب منهم، أو ما يتوقع منهم القيم به، وذلك لوضوح الهدف.
- تنقل بدقة نية المدرس الى التلاميذ دون تأويل أو اختلاف مستعملة أفعالا محددة.
- تترجم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقويم.
- تساعد على تحديد الوسائل والأنشطة والطرائق التربوية الملائمة لتحيق الهدف.
- توضيح نوعية الإنجاز بتحديد مواصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل اليها التلاميذ لكي يبرهن على أن التغيرات المقصودة قد حدثت فعلا لديه.
- يسهل عملية التقويم يجعل الاختبارات موضوعية تحدد مدى تحقيق الأهداف في جميع مستوياتها بعيدا عن الذاتية والهواء ... الخ.
- تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي (هدف عام، مرمى، غاية ...) الخ.
- التدريس بالأهداف يساعد على تغيير وتعديل سلوك المتعلم بمساعدة المتعلم.

[1]- زروق لخميسي، الأنيس في فن التدريس (التعليم بالهداف، التقويم، انجازات، مصطلحات)، ط2، دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر، 1999، ص 29-30.

و. الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف:

إن الأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا دون ان يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية، فالتلميذ بالتدريس بالأهداف يصبح عاجزا على توظيف مكتسبات لحل المشاكل او التواصل مع الغير، وعدم تحديد محتويات التعليم بشكل واضح كذلك صعوبة التحويل والادماج بسبب تجزئة العملية التعلمية واعطاء تعلم غير متصل ...إلخ،وان بيداغوجية الأهداف تقوم على مسعى تعليمي يتمثل في سلوك يظهر في تعلم على شكل أهداف ووحدات قصيرة تتصف بما يلي:[1]

✓هي اهداف تقوم على تعلم اكاديمي في شكل وحدات قصيرة مجزأة وعلى المدى القريب اضافة الى صعوبة الربط بين الغايات والأهداف التربوية بسبب التفرع الكبير عند اشتقاقها (من غايات ومرامي واهداف عامة الى اهداف خاصة وأهداف اجرائية)

✓إن كثرة التفرع في التدريس بالأهداف يؤدي الى صعوبة التعلم، ضف ال ذلك نقص في تنسيق المواد وكذا كثافة البرنامج تجعل المتعلم غير قادر على الاستيعاب والفهم.

✓يعتبر المدرس في المقاربة بالأهداف صاحب سلطة مطلقة فهو يقدم للتلميذ المعرفة الجاهزة وبالتالي يصبح التلميذ لا يستطيع ان يواجه ما يتعرض له من مواقف مستجدة.

✓كما ان التجديد الاجرائي السلوكي والصارم للأهداف على سبيل المثال كثيرا ما يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الأقسام، فيستبعدون مبادرات التلاميذ بل ومبادرات المدرسين أنفسهم.

نستنتج في الأخير أن التدريس بالأهداف قد ركز على الطرق والوسائل وعلى المعلم وأهمل دور المتعلم حيث أصبح التلميذ عنصرا غير فعال في العملية التعلمية.

إن عدم بلوغ نتائج المدرسة المستوى المطلوب والمستهدف نتيجة نقائص بيداغوجيا الأهداف في المدرسة الجزائرية أدى لها الى تغيير مناهجها واستراتيجيات التدريس فيها وبالتالي البحث عن بديل

[1]-حكمة بن بوزيد ، الإنتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات مرحلة الإبتدائي ،ص21-22.

للتدريس بالأهداف فوجدت في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ضالتها ولو إلى حين. فما المقاربة بالكفاءات؟

3.1. المقاربة بالكفاءات

أ. مفهوم الكفاءة:

- **لغة:** كفأ، كافاه عل الشيء مكافأة وكفاء: جازاه تقول: ما لي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على ان أكافئه.

الكفئُ: النظير وكذلك الكفء والكفؤ والمصدر الكفاءة، الكفاءة: النظير والمساوي.[1]

قال تعالى:﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤ ﴾[سورة الإخلاص]

اصطلاحا: تعريف محمد الدريج "هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات واتجاهات مدمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة".[2]

الكفاءة تعززها المعارف والمهارات ويوظفها الفرد في وضعيات إدماجية لمواجهة مشكلة ما، فكان المتعلم يوضع دائما وضعيات حقيقية محتملة الوقوع وعليه أن يحسن التصرف وايجاد الحلول.

تعريف عبد الكريم غريب: "الكفاية نظام من المعارف الاجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية منظمة أو انجاز مهمة من المهام أو حل المشكلة من المشكلات وتتضمن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والاجراءات وهي قدرة الفرد أو المؤسسة على الانتاج.

وكلما كانت الكفاية الانتاجية عالية دل ذلك على أن الانتاج يتصف بالوفرة والنوعية الجيدة فالطالب ذو كفاية عالية مثلما يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وجهد قليل".[1]

---

[1]–ابن منظور ،لسان العرب، ، مادة 'ك ف أ' ،ص 19.

[2]رفيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي نحو ممارسة جيدة لبناء الاختيارات والتقويم بالكفاءات، منشورات أنواع المعرفة، الجزائر، 2012، ص 71.

يرى صاحب هذا التعريف أنه لا فرق بين المؤسسة التي تنتج سلعة ما وبين الفرد المتعلم مادامت الغاية الواحدة وهو الجودة مع اختصار الوقت والجهد أي أنه ينظر للكفاية بمنظور اقتصادي.

ويعرفها جيلي: "أنها نظام من المعارف المفاهيمية والاجرائية المنظمة بشكل مخطط عملياتي، تسمح في اطار العائلة من الوضعيات بتحديد مهمته لمشكلة وحلها بكيفية فعالة".[2]

يمكن القول أن الكفاءة جملة من الامكانيات التي يستطيع لها الفرد بلوغ درجة النجاح في التعليم، وهي معرفة إدماجية تبنى على أساس تسخير المعارف والمهارات وطرائق التفكير والاستعدادات في سياق معين بفرض مواجهة مختلف المشكلات التي تصادق الفرد أو انجازها.

ب. المقاربة بالكفاءات: هدفت اصلاحات المنظومة التربوية الحديثة الى اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي متبنية بذلك الطريقة البنائية لترمى من خلالها الى بناء شخصية المتعلم والارتقاء به فهي تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية والوجدانية ليصبح بمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية، قادرا على الفعل والتفاعل الايجابيين في محيطه المدرسي والاجتماعي.[3]

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة أومنهج بيداغوجي يرمي الى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية ،وهي تسعى إلى اكساب المتعلم مجموعة من القدرات العقلية والوجداني والمهارية.

فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح وامتلاك أدوات الملاحظة والتواصل باستغلال تلك المعارف النظرية وتحويلها الى اجراءات تطبيقية تقوم بمساعدته في حل المشاكل التي تعترضه.

"جاءت المقاربة بالكفاءات للتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية واهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.[4]

---

[1] عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم الجودة وتكوينها، ط1، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005، ص 59.

[2] محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية، دار رسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2013، ص 25.

[3] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين، الجزائر، 2006، ص 4.

[4] الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 2.

فهذه المقاربة ما هي الا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:[1]

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات الى أهداف وأنشطة تعليمية.

بعدما تعرفنا على مفهوم الكفاءة نستخلص أن مركز ومحور هذه الكفاءة هو المتعلم والمعلم والمادة التعليمية (المعرفة) على أن تمنح الحرية للمتعلم في ابداء رأيه والتعبير عنه لأن ذلك يشجعه ويخوص في نفسه روح المبادرة والإبداع وإنجاز المشاريع لأنه يمتلك القدرة والكفاءة.

ج .مزايا المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق ما يلي:[2]

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية وهي بذلك تعتبر من أحسن البيداغوجيات في التعليم.
- تولد دافع العمل لدى المتعلم لذلك يزول الكثير من حالات عدم الانضباط في القسم كل واحد لديه مهمة تناسبه.
- تنمية المهارات ولقدرات لدى المتعلم العقلية والمعرفية.
- عدم اهمال المضامين والمعارف اي محتويات المواد لنه سيتم ادراجها ضمن الكفاءات المنجزة.
- مراعاة الفروق الفردية وعدم اهمالها والاعتماد على أسلوب حل المشكلة.
- قدرة التلميذ على ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشية.
- قدرته على الاستماع للأخرين وتسجيل الملاحظات والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.
- تمكن التلميذ من الاجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة مع قدرة التلميذ على البحث في المصادر والمراجع.[3]
- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة وإلزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.

---

[1]-محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006، ص 9.

[2]عربية فوزية، جغلاف عزيزة، توظيف القواعد النحوية في الوضعية الادماجية في الطور الثانوي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019/2018، ص 17.

[3]توظيف القواعد النحوية في الوضعية الادماجية في الطور الثانوي، مرجع سابق، ص 18.

– ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.

– استطاعة التلميذ تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.

– اصدار أحكام نقدية معللة والاستقلال بالرأي تدريجيا.

– تحويل دور المدرس من مهمة تكوين الطالب –خزان المعرفة– الى مهمة تكوين الطالب المتفاعل معها معنى ذلك أنها نقلت المتلقي من التعليم الى التعلم ومن الحفظ المجرد الى الخبرة والقدرة ومن المعرفة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة ومن التكديس العلمي الى الفاعلية العلمية.

– تبني في التلميذ مظاهر التنوع والتفرد والاختلاف مع الاعتماد على توظيف مكتسباته ومواجهة وضعيات مشكلة وبذلك يكون الفعل البيداغوجي قد تحول تحولا جذريا معتمدا على مقاربة منتهجة وديناميكية خاصيتها الادماج في تفعيل النشاطات التعليمية يتلاءم فيها الفعل التربوي بمضامين العلمية الثقافية بالمتغيرات المحلية الاقليمية والعالمية.

– المقاربة بالكفاءات رد فعل على المناهج التعليمية السابقة الناقلة لمعارف غير ضرورية للحياة والتي تسمح لحاملها ان يتدبر أمره في الحياة العملية.

– التقييم في المقاربة يتسم بالتركيز على تصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون مع الحرص على ان يكونوا مشاركين في تصويب أخطائهم.[1]

– تغيير دور الأستاذ في منطق المقاربة بالكفاءات فلا يلتزم في تقديم دروسه طريقة نمطية مكروه انما تتكيف بطريقته وفق ظروف الموقف التعليمي فتكون في حاجة الى توزيع وتفعيل لذلك تمكن من اعتبار المقاربة بالكفاءات من أنسب المقاربات لبناء المعارف فيمكن الأستاذ المتعلمين من اكتشاف المشكلات معالجتها بطرائقهم الخاصة ودعم معارفهم التطبيقية لمعارف نظرية كرافد لها.

– منهج المقاربة بالكفاءات قائم على أساس أن المعلم يشرح ويكيف محتوى الدرس على حسب مستوى تلاميذه.

[1] توظيف القواعد النحوية في الوضعية الادماجية في الطور الثانوي، مرجع سابق، ص 19.

– المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمعلم موجه ومرشد فقط، ولهذا غيرت المدرسة الجزائرية سياستها التعليمية وسعت جاهدة لإصلاح منظومتها التربوية.

ج. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على جملة من لمبادئ نذكر منها:[1]

– **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها لمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

– **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ ناشطا في تعلمه.

– **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به الى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

– **مبدأ الادماج:** يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه.

– **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها الى تنمية الكفاءة.

د. خصائص المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات عل تحقيق الأغراض الآتية:[2]

– **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:** من المعروف أن احسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذا انها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

[1]-ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية الرابعة من التعليم الابتدائي: http://www.onefa.edu.dz.

[2]حثروبي محمد الصالح، المدخل الى التدريس بالكفاءات، د.ط، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 12.

– **تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:** يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتقف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى مع ميوله واهتمامه.

– **تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات الميول والسلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية – الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة .

– **عدم اهمال المحتويات (المضامين):** ام المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وانما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

–**اعتبارها معيار للنجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على ان الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار، التي ترمى كلها إلى تنمية الكفاءة.

– توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة (استغلال الموارد المكتسبة).[1]

يمكننا تمثيل منهج المقاربة بالكفاءات .

المقاربة بالكفاءات تشجع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم وهي تعطي حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء كما تساعد دمج المعلومات لتنمية كفاءات او حل إشكاليات في وضعيات مختلفة مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين ولا تكتفي فقط بالمعارف الصرفية والنظرية في القياس.

[1]. حثروبي محمد الصالح : مدخل الى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر 2002،ص12.

4.1. المقاربة النصية:

أ. **المنظور البيداغوجي**: من منظور بيداغوجي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية الى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر ومن ثم العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى.[1]

وتعنى المقاربة النصية في بناء مناهج اللغة العربية وتدريس أنشطتها المختلفة اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس وعلى العموم تستدعي المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآليات فهمه وإنتاجه.[2]

وعلى صعيد آخر فإن المقاربة النصية تعتمد على مبدأ التدرج في عملية بناء المعرفة بحيث يتم فعل التعلم انطلاقا من النص في حركة حلزونية لا تراكمية.

كما جاءت هذه المقاربة لتقويم المسار التقليدي في تعامل المتعلم على المستويين الكتابي والشفوي مما جعلهم يتجهون للبحث عن وسائل تعليمية تمكين المتعلم من التحكم في انتاج النصوص، بمختلف أنواعها بعد تعرفه عليها وعلى ماهيتها وخصائصها الأمر الذي يجعله يكتسب الاستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية الأخرى والتي كانت في المناهج السابقة تدرس مستقلة لأن المقاربة النصية تقتضي التحكم في الانتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء ولا التراكم ووفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية ويرى المنظمون لهذا المنهاج بان هذه التعليمية في التعامل مع النص الدبي من منطلق الإدماج تجعل النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما سليما، وأداة فعالة

[1] مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آدب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي 2005، ص 15.

[2] وزارة التربية الوطنية، النخبة الوطنية للمنهاج، مدير التعلم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر، 2003، ص 08.

تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها وطريقة من الطرائق التي تسهل عملية التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.[1]

إذن فهي تتيح للمتعلم إمكانية رصد العناصر المكونة للنص، فهما لمعانيه، ورصدا لمضامينه وتزويده بالآليات التي تجعل منه فردا مشجعا ومفيدا وقادرا على تكيف بشكل ايجابي مع الظواهر المعقدة.

ينظر الى النص من حيث المقاربة النصية "بان له أبعاد تربوية هامة جدا منها ما يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى التلميذ ومنها ما ينمي لديه قدرات عقلية معينة، هذا فضلا عن تعميق كفاءاته اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية".[2]

ب. أنماط المقاربة النصية:

– **مقاربة سوسيولسانية:** وهي دراسة شروط انتاج النص التاريخية الانية وشروط انتشاره داخل المجتمع، ووسائل تحقيق غرض التواصل وتشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم انتاج النص ونشره (الإرسال والتلقي) مع تحديد أدوار كل منهما في المجتمع وتنظيم النص حسب مرجعيته.

– **مقاربة لسانية:** وتتعلق بعملية تحديد خصوصيته النص اللغوية فتشمل وظيفة اللغة وأسس اللفظ، وما سيحمله المرسل أثناء نقل الرسالة من اوصاف ونعوت، مراعيا في ذلك السياق ومستوى المتلقي العمري والثقافي.

– **مقاربة منطقية تركيبية:** وتتم على مستوى التحليل النصي بداية بالتقاط نظام النص وشكله والعلاقات الزمنية وإجراءات انسجام النص والتقاطه أشكال العمل (نفي، استفهام، إسمية، فعلية).[3]

---

[1] زرارقة الوكال، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الانتاج، ص 11.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي العام، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثانية من التعليم الثانوي، مطبعة الديوان الوطني للتكوين والتعليم، الجزائر، مارس 2006، ص 11.

[3] عادل بلخيري، واقع الدرس البلاغي في ضوء المقاربة النصية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبة الأدبية نموذجا، جامعة عب الحميد بن باديس، مستغانم، 2015/2014، ص 35.

من خلال ما توصلنا له نجد ان المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وجهان لعملة واحدة.

بحث تعد المقاربة النصية ذات اهمية كبيرة بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في كونها رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته، حيث ان النشاطات المقررة في تدريسه اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ.[1]

المقاربة النصية اختيار منهجي يضع المتعلم موضع المتفاعل مع النص مستثمرا مكتسباته القبلية، وهذه المقاربة توافق تماما المقاربة بالكفاءات التي هي اختيار تربوي.

2. .تدريس النصوص الأدبية

1.2 مفهوم النص:

أ **لغة**:وردت كلمة "نص" في مقاييس اللغة العربية لابن فارس كالتالي" نص: النون والصاد أصل يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء منه قولهم نص الحديث الى فلان رفعه إليه، ونص لكل شيء منتهاه"[2].

ب **اصطلاحا**: في ما يخص الدلالة الاصطلاحية للنص فقد أخذ العديد من التعاريف.

نجد الجرجاني في كتابه التعريفات يعرف النص بأنه:" ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلم" أي: المعنى الذي يقصده المتكلم، ويقول أيضا في الكتاب نفسه:" النص ما لا يحتمل إلا معنى واحدا، وقيل ما لا يحتمل التأويل"[3].

في هذين التعريفين يربط الجرجاني النص بقصدية المتكلم.

أما في الدراسات المعاصرة فاختلفت الرؤية فيها الى النص، نجد محمد مفتاح ينظر الى مفهوم النص "باعتباره أحد المفاهيم اللسانية والسميائية الأساسية، والتي أنشئت حولها علوم عدة كنظرية النص،

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم، جانفي 2005، ص 15.
[2] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، المجلد 2، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، 1999م، ص 525.
[3] الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان للطبع، بيروت، لبنان، (د ط)، 1985م، ص 260.

لسانيات النص، السيميائيات النصية، فالنص عند محمد مفتاح يضع مشكلا في مستهله ويقترح له حلا في نهايته، وما بين البداية والنهاية ينمو النص ويتدرج ويتطور، وهو في نموه يشكل توجها ديناميا عن طريق التحولات التي تمت في زمان وفضاء معين، وكل جملة منه بمثابة نقلة شطرنج تتولد عنها احتمالات عديدة بعضها ممكن، وبعضها ممنوع، ويشير مفتاح في حديثه عن النص الى العلاقات الخارجية والداخلية التي تحكم النص، فالعلاقات الخارجية تتحدد في علاقة هذا النص بالنصوص الأخرى، أما العلاقات الداخلية فتتمثل في التفاعل الداخلي للجمل والألفاظ والتراكيب[1] وحسب رأي مفتاح لا يمكن قبول كل التأويلات التي تعطى للنص، فإذا كان التأويل قريبا من مراد المتكلم قُبِلَ، وإن كان بعيدا عن ذلك رُفِضَ. ومنه نجد أن رأي مفتاح يتفق كثير مع قول الجرجاني، في ربط عملية تحقق نصية النص بمقصدية المتكلم.

2.2 مفهوم النص الأدبي:

يشير النص الأدبي الى مفهومين: النص والأدب. أما النص فهو صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وجمعها نصوص. والثاني الأدب بمعناها الخاص المتعارف عليه من شعر ونثر أدبي مما يتصل بالعقل والقلب معا، ويكاد يكون هذان المعنيان مفهومين عالميين يتفق عليها العلماء في كل مكان[2].

ونظرا للمكانة التي يحتلها النص الأدبي فقد عد محل إهتمام الباحثين والدارسين، فأوجدوا له مفاهيم مختلفة منها:

[1] محمد مفتاح، النص من القراءة الى التنظير، شركة المدارس للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000م، ص 3-4.
[2] عبد القادر أبو شريفة، مدخل الى تحليل النص الأدبي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط4، 2008م، ص 7.

عرف النص الأدبي بأنه عبارة عن ظاهرة لغوية يحمل معنا لغويا جماليا، وهو بنية لغوية تبتعد عن كل ما هو مألوف وشائع، ويعد أيضا مثير يتسم بالجدة والتعقيد والقدرة على الإثارة. ذلك كله يحفز المتعلم على فك رموزه ويستخلص المعنى المراد منه[1].

كما عرف أيضا بأنه وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية الأدبية، تنمية مبنية على التعمق والإحاطة والاستنباط، والتأمل لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة المؤثرة والظروف الموجهة والوازنة بين المتشابهات منها[2].

فالمتعلم يجد فيها ضالته بما أنها تعبر بأسلوب فني عن قضايا وأفكار من واقعه المعيش.

ويقصد به أيضا " قطعا أدبية موجزة شعرا أو نثرا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة"[3].

وعليه فالنص الأدبي عبارة عن قطع أدبية مأخوذة من التراث الأدبي قديمه وحديثه، يتميز بلغته الخلاقة المبدعة، وله تركيب فني خاص به.

3.2 واقع تدريس النصوص الأدبية في الجزائر:

في مرحلة الثانوية:

مرحلة التعلم الثانوي مهمة في حياة الطالب، وهي منعرج خطير لأنها تقع في صلب المراهقة التي كثيرا ما تزل فيها الأقدام الفنية والتقنيات عن جادة الصواب، كما أنها المترلة بين المترلتين، فهي الفارق بين التعليم الأساس الممتد، والتعليم الجامعي المأمول، ولا يخفى ما لشهادة البكالوريا فيها من أهمية، لأنها

[1] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 147.

[2] سعد الدين أحمد، النصوص الأدبية في اللغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص82.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 337.

فيصل النجاح، ومفتاح الإنتقال الى الجامعة، فهي بذلك مرحلة لتأسيس التكوين الذي به يدخل الطالب التعليم الجامعي المعمق، ويتبلور خلالها ومن خلال ما بعدها مستوى تكوينه وإمكانياته.

وكتاب النصوص للتعليم الثانوي يعاني من ضعف في الشكل والمضمون، فطباعته رديئة، وثمنه غال، وطريقة عرض النصوص فيه ما تزال مختلفة عن المقاييس الدولية التي تراعى في طباعة الكتاب التربوي، وهو لا يماشي التطور الذي يلاحظ في المناهج، فكثيرا ما يصطدم الطالب بدروس مبرمجة عليه غير موجودة في الكتاب الرسمي، أو يجد دروس تستغرق جملة من الصفحات المتلاحقة، رغم أنها ألغيت من البرنامج، وطولب الأستاذ بحذفها من التدريس، ولكنها بقيت تثقل كاهل الكتاب بما يعنيه وجودها من عدم تطور الكتاب مع معطيات التغيير التي تعمل لها لجان التأليف، وتقررها الوزارة الوصية، والكتاب لا يحيل الطالب الى المراجع التي أخذ منها النص، أو اعتمد عليها المؤلفون في التحليل الأدبي الذي يذيل به النص عادة، فيكون الكتاب المقرر هو المصدر الوحيد الذي يستقي منه الطالب المعرفة.[1]

وأكبر ما ينقص الكتاب، أن الطرائق والمناهج التي تحتذى في المعالجة والتحليل، لا تذكر في مقدمة الكتاب، ولا يشار إليها في ثناياه، وكل المعلومات النظرية المقدمة في صدر الكتاب لا تنفع الطالب من قريب ولا من بعيد، وهو خطأ منهجي لا بد أن تتداركه الجهات المعنية. وطرائق التحليل للأفكار كأنها قوالب جاهزة تتكرر بنفس المصطلحات والعبارات، ويسير التحليل على نفس الشاكلة، من غير تجديد ولا توسع، ولا تغيير، خاصة وأن طبيعة النص، والغرض، والكاتب، ونوع الأسلوب، وعصر التأليف، ومعطيات التناول، كل أولئك مختلف بعضه عن بعض بصورة طبيعية، ومنطقية، وواقعية.

ينقد كتاب الأفكار، ولكنه نقد يعتمد على المصطلحات تكرر دوما، ولا تنطلق الأفكار في الغالب من التمثيل الذي يؤيد الرأي، ويدعم الفكرة، ولكنها تعطى مجردة من ذلك، ولا تتدرج من البساطة الى التعقيد، ومن الجزء الى الكل، ومن المحسوس الى المجرد، بل تلزم حالة واحدة، فتكون سببا في فقد الطالب ملحمية الترقي في الفهم، والتألق في التصور، ولذة الإنتقال من حالة الى أخرى[2].

[1].مبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم، طبعا لمطبعة العربية 11، 2006م،ص 78.
[2]مبروك زيد الخير، نفس المرجع السابق ، ص-79.

وقد رأينا الكلام عن العاطفة مثلا يستعمل نمطا من التعبير، وجملة من المصطلحات، يلتزم بها محللوا النص دون أن تغير أو تستبدل، للتعبير على ألوان من العواطف، يفترض أنها تختلف من نص الى آخر، ومن حالة نفسية وذهنية إنفعالية يكون عليها صاحب النص الى آخر، كونها ظاهرة تتغير بتغير الزمان، والمكان، والباعث.

وقد أصبح لفظ (عاطفة جياشة) مذكورا في تحليل جميع النصوص، حتى أصبح لازمة عند الطلبة، وأصبح الأساتذة في التصحيح يتندرون به، ويعتبرونه نكتة يتداولونها، إذ يرون العبارة مفرغة أحيانا من معناها، حينما لا تعبر عن واقع، ومثلها التوصيف الذي يطلق على الأسلوب فيقال بأنه واضح، وسلس، ومتناسق ويخدم الفكرة، ويوحي بتمكن صاحبه، وقدرته، الى غير ذلك.

وندوات الأساتذة الدورية لا تخلو من الإشارة الى ملاحظات هامة في هذا الشأن، كالشكوى من ضعف المستوى، ومن إكتظاظ الأقسام، ومن عزوف الطالب عن الدرس الأدبي، بل من تقاصر الهمم كلية عن التحليل، أو التحضير له، أو الإسهام فيه، بل الغالب أن يتكل الطالب عما يقدمه أستاذه، فينتظر أن يصيبه وابل منه أو طل.

ومعلوم أن عدم الممارسة للتحليل، وتلمس آلياته وأدواته، من شأنه أن يوسع الهوة بين الطالب والنص الأدبي، فتراه عاجزا عن المحاورة والمشاركة، ناهيك عن التحليل، والتعميق، واستنباط الأحكام، وتذوق الصور.

والنص الأدبي مرتكز العملية التعليمية، وهو وسيلة الإمداد بالخبرة، والتجربة، والفكر، كما أنه معين العطاء الذوقي، ومصدر الملكة التي يؤمل لها الرسوخ، تماشيا مع خصائص اللغة العربية، وضرورات التلمس للتراث العربي الزاخر[1].

[1] مبروك زيد الخير، المرجع نفسه، ص 80.

4.2 أهداف تدريس النص الأدبي:

إن القول بأهمية تدريس النصوص الأدبية في مرحلة تعليمية معينة يقودنا الى البحث في الأهداف الرئيسية الخاصة بتدريس هذا النوع من الأنشطة، فأهمية تدريسه تتوقف على ما يحققه من أهداف وأغراض في عملية التدريس، ولعل من أهم غايات تدريس النصوص هي " بث روح الأدب العربي في نفوس الطلبة وترغيبهم فيه، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وتوضيح حقائق اللغة وأسرارها في عصورها الماضية، وتزويد الطلبة بثروة لغوية وإنماء ثقافتهم الأدبية"[1] والمتعلم من خلال النصوص المقررة وقراءتها وتحليلها يتمكن من استنشاق روح الأدب العربي.

كما أن الهدف أيضا من دراسة النصوص هو الوقوف على ابداعات الأديب، شاعرا أو كاتبا في نصه وما تجلى فيه من جماليات، تبدو في دقة التعبير وروعة التصوير، وحسن التركيب، وجمال الموسيقى، كما تبدو فيها نحوية الألفاظ والتراكيب والصور من تجارب صادقة وعواطف جياشة، ومعاني بارزة وأفكار جليلة، جعلت القارئ ينفعل بها ويتأثر، مثلما انفعل بها الأديب من قبل، انفعالاً وتأثيراً يجعلانه مشدودا الى ما في النص من سمات فنية ترقى بالأدب، ومن قيم موضوعية تسمو بالإنسان الى مراقي التقدم والكمال[2].

أما الهدف من تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية فهو كما يلي[3]:

- التعرف على حركات التجديد في الشعر العربي منذ أقدم عصوره حتى الآن.
- التعرف على نشأة النثر العربي وتتبع تطوره من خلال نصوص دالة.
- تمييز ألوان النثر الحديثة وخصائص كل منها من خلال نصوص حالة.

---

[1] محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة، مصر، ط1، 1948م، ص 208.

[2] محمد عارف محمود حسين، حسين علي أحمد، دراسات في النص الأدبي للعصر الحديث، دار الوفاء لدني للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط4، 1991م، ص 4.

[3] طه حسين علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 228.

- التعرف على تراجم أدبية للشعراء والكتاب المبدعين لأدبنا العربي، ودراسة نماذج من نتائج تعكس خصائص أدبية.
- تقويم النصوص التي يدرسها الطالب ويصدر أحكامها عليها.

وخلاصة ذلك أن الهدف العام من دراسة النصوص الأدبية يتمثل في تمكين المتعلم من التعامل مع أي مشكلة تعترضه، وذلك من خلال اعتماد منهجية معينة انطلاقا من العمل التشاركي الذي تتميز به دراسة النصوص، بحيث يشارك المعلم والطلبة في تحليل النص، حتى يتسنى لهم في الأخير الوصول الى مبتغاهم.

5.2 تعليمية النص الأدبي وفق منهاج المقاربة بالكفاءات:

تقوم تعليمية النص الأدبي في مناهج المقاربة بالكفاءات على المقاربة النصية التي هي من منظور بيداغوجي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتجلى العناية الى مستوى النص ككل، وليس الى دراسة الجملة.

إذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر ومن ثم تنصب العناية، على ظاهرة الإتساق والإنسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك الى محاولة رصد الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى.

وتعتمد المقاربة النصية في تعليمية النص الأدبي على تعزيز المكتبات القبلية للمتعلم مع السعي الى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم[1].

فمنطلق المقاربة بالكفاءات نجده قد نقل المتعلم من التعليم الى التعلم، ومن الحفظ المجرد الى الخبرة والقدرة والكفاءة، ومن المعرفة المجزأة الى المعرفة المتكاملة، ومن التكديس العلمي الى الفاعلية العلمية،

[1] زرارقة الوكال، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ص 10-11.

وبالتالي "فإن دور المدرسة تحول من مهمة" تكوين الفرد –خزان المعارف– الى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك الإبداع والتطور والتجديد[1].

وجاءت هذه المقاربة النصية لتقويم المسار التقليدي في تعامل المتعلم على المستويين الكتابي والشفوي مما يجعلهم يتجهون للبحث عن وسائل تعليمية تمكن المتعلم من التحكم في إنتاج النصوص، بمختلف أنواعها بعد تعرفه عليها وعلى ماهيتها وخصائصها الأمر الذي يجعله يكتسب الإستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط فيمكنه كل ذلك من الإبداع في الكتابة التحليلية الأخرى والتي كانت في المناهج السابقة تدرس مستقلة لأن المقاربة النصية يقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطلق البناء، لا لاتراكم ووفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية ويرى المنظمون لهذا المنهاج بأن هذه التعليمية في التعامل مع النص الأدبي من منطلق الإدماج، تجعل النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما سليما، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عملية التعبير على مستوى المشافهة والكتابة، وتمكنه في النهاية من إمتلاك الملكة النصية، أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة[2].

6.2 **خطوات دراسة النص الأدبي**:توضح مقدمة الكتاب المراحل التي يتناول من خلالها النص، أي طريقة دراسته وتحليله، وتتمثل في ثماني خطوات كما حددها المنهاج، وهي: [3]

أ **أتعرف على صاحب النص:** وهي الخطوة الأولى التي تستهل بها كل النصوص الأدبية وفيها يتعرف المتعلم على صاحب النص وعصره وبعض ما يتعلق به وهي كما وردت في الكتاب كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص .

---

[1] ضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2018م، ص 4.

[2] زرارقة الوكال، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج، ص 11.

[3] –حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013/2012، ص 09.

ب **تقديم موضوع النص:** يوحي عنوان "تقديم موضوع النص" بعرض لمحتواه، لكن الكتاب يقدم لنا هذه الخطوة على أساس أنها قراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسنالأداء وتمثيل المعنى ، رغم أننا حين نعود للكتاب بحده يعرض بعض النصوص الأدبية مرفقة بتقديم مختصر لها دون أي تبرير لهذه المنهجية التي تخص نصا دون غيره بالتقديم.

إن التقديم للنص وعرضه وقراءته خطوات تختلف عن بعضها البعض ولا يمكن إجمالها في عنصر واحد، وهذا الخلط الذي لاحظناه في الكتاب المدرسي موجود أيضا في الوثيقة المرافقة والاختلاف الوحيد بينهما يتمثل في كون هذه الأخيرة تجعل القراءة الفردية لبعض التلاميذ خطوة قائمة بذاتها.

ت .**أثري رصيدي اللغوي:** تتكفل هذه الخطوة بتذليل الصعوبات اللغوية أمام المتعلم، حيث إن فهم النص يتطلب فهم مفرداته الصعبة أيضا، خاصة وأن النصوص المقترحة هي نصوص بعيدة عن الواقع اللغوي للمتعلم فبعضها يعود للعصر الجاهلي.

ويقتصر الشرح على بعض الكلمات والتراكيب، 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 المعرفة لتكوين موسوعته الخاصة.

ث .**أكتشف معطيات النص:** يطالب المعلم في هذه الخطوة بتوجيه المتعلم لاكتشاف ما يتعلق بالنص من حيث بناؤه الفكري، كالفكرة العامة والأفكار الأساسية والمعاني والأساليب التي استعملها الكاتب للوصول إلى ما يرمي إليه من خلال طرح أسئلة دقيقة ومحددة لا تفضي بالمتعلم إلى بذل مجهود فكري. ونلاحظ أن هذه الخطوة تتعلق بالطريقة التقليدية في معالجة النصوص والتي يتم فيها استخراج فكرة عامة وتقسيم النص إلى فقرات ومن ثم استخراج الأفكار الأساسية ودراسة كل فكرة بمعزل عن الأخرى مما يجعل النص مجموعة من الأفكار المجزأة وينفي عنه سمة الترابط والشمولية.

ج .**أناقش معطيات النص:** تعطى في هذه المرحلة للمتعلم فرصة مناقشة ما ورد في النص، وهذه الخطوة هي بمثابة تعزيز للخطوة التي تسبقها وترسيخ لها، حيث يتمكن من «تسخير مكتسباته

ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص بشكل إبداعي متعمق بعيد عن السطحية والأحكام النمطية والمهم ألا يكون النقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في اتساق النص ومجازاته».[1]

وكما هو واضح فإن هذه الخطوة هي تحقيق للمقاربة بالكفاءات التي تشرك المتعلم في بناء تعلماته وإدماج مكتسباته القبلية وكذا لما جاء في الوثائق الرسمية بخصوص تشجيع روح المبادرة والنقاش والنقد، هي في ذات الوقت نقد للمقاربة القديمة التي كانت تقدم أحكاما جاهزة تكاد تطرد في النصوص حتى أننا حفظناها عن ظهر قلب من مثل: العاطفة صادقة، أسلوب مناسب، الألفاظ جزلة ...الخ.

ح .**أحدد بناء النص**: في هذه الخطوة يتعرف المتعلم على نمط النص، والعلامات النصية، والدلائل اللغوية الموجودة فيه، والتي يعمل الأستاذ على توجيهه إليها، ويقر الكتاب منذ البداية أن من طبيعة النصوص اللاتجانس، بحيث لا وجود لنص خالص يبنى على نمط واحد، ولكن رغم ذلك هناك دائما نمط مهيمن على بقية الأنماط مما يسمح لنا بتصنيف النص إلى سردي أو وصفي، أو حجاجي ... الخ، بحيث تكون الأنماط الأخرى في خدمة النمط الغالب، وما على الأستاذ إلا توجيه المتعلم لاكتشاف البنية المهيمنة على النص.. [2]

خ .**أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص**: تتعلق هذه الخطوة باكتشاف أدوات الاتساق والانسجام النصي، ولكن الكتاب لا يقدم رؤية واضحة لهذه المفاهيم خاصة وأنها مستحدثة في مناهجنا، وإنما يكتفي بتكرار ما ورد في الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ، وذلك بتحديدها تماما كما وردت في السندين المذكورين، وكأن المعلم والمتعلم هنا سواء في تلقيهما لها ![3]

[1]-حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ،ص10.

[2]-مرجع السابق ،،المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ،ص11.

[3]-المرجع نفسه ،ص11.

د .**أجمل القول في تقدير النص:** وهي أخر 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 الأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز جانبه الفكري و الفني.[1]

3 .نموذج تحليل نص شعري مقرر في الكتاب المدرسي أولى آداب

أ. **تعريف العصر الجاهلي:** يراد بالعصر الجاهلي في الدراسة الأدبية فترة محدودة في الحياة العربية تقدر بقرن أو قرن ونصف انتهت بظهور الإسلام.

وكلمة الجاهلية التي أطلقت على هذا العصر مشتقة من الجهل بمعنى السفه والغضب والطيش وصار إطلاقها عليها للدلالة على ما كان فيه من وثنية وأخلاق قوامها الحمية والأخذ بالثأر وإقتراف ما حرمه الدين الحنيف فهي تقابل كلمة الإسلام التي تدل على الخضوع والطاعة لله عز وجل وما ينطوي فيها من سلوك خلقي كريم.[2]

– النص الادبي: قصيدة قيلت في العصر الجاهلي "وصف البرق و المطر " (عبيدة بن الأبرص)[3]

يا من لبرق أبيت الليل أرقبه — من عارض كبياض الصبح لماح
دان مسف فويق الأرض هيدبه — يكاد يدفعه من قام بالراح
كأن ريقه لما علا شطبا — أقرا أبلق ينفي الخيل رماح
فالتج أعلاه ثم ارتج أسفله — وضاق ذرعا بحمل الماء منصاح
فمن بنجوته كمن بمحفله — والمستكن كمن يمشي بقرواح
كأنما بين أعلاه وأسفله — ريط منشرة أو ضوء مصباح
كأن فيه عشارا جلة شفاش — عثا لها ميم قد هممت بإرشاح
بحا حناجرها هدلا مشافرها — تسيم أولادها في قرقر ضاحي
هبت جنوب بأولاه ومال به — أعجاز مزن يسح الماء دلاح

[1]-المرجع نفسه ص11.
[2]– المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة لسنة الاولى الثانوي، مرجع سابق، ص 15.
[3]–المرجع نفسه، ص47.

أ .**التعرف على صاحب النص** :هو عبيد بن البرص شاعر من بني أسد من مضر، عظيم الشهرة، الا أن الباقي من شعره اقل من شهرته، ومع ذلك يعد من شعراء الطبقة الأولى، يذكر انه نبغ في الشعر وهو كبير وعايش الشاعر امرئ القيس، العبيد ديوان شعر متعدد الإغراض منها وصف الطبيعة التي عكس فيها إحساسه الرهيف وإجادة التشبيه .[1]

ب .**إثراء الرصيد اللغوي:**[2]

العارض	هو السحاب المعترض في السماء
لمّاح	شديد البياض
المسف	قليب من الأرض .
هيْدبَه	هو السحاب اي المتدلي قريب من الارض
بالرّاح	الكف
بنجْوتهِ	من كان بعيدا عنه
بمحلفه	من كان في وسطه.
المُستكين	من كان في الوسط
القرواح	الأرض المستويه الظاهرة
ريقه	أول الشتاء
شطّبَا	اسم الجبل .
اقرب	خاصرة الإبل
ابلق	فرس بجمل لونين ابيض و اسود
فالتّج ،ارتّج	هو الحركة باضطراب
الرّماح	الضّارب برجله
المنصَاح	المنشف بالماء
العشار	الإبل التي مرّ على حملها عشرة أشهر
جّلةْ شُرُفا	هي الإبل المسنة
لهاميم	الناقة الغزيرة لبنها
قرقر	الأرض اللينة
دلاح	ممتلئة من الماء
إعجاز	عجز. مُؤخر الشيء .

[1].المرجع نفسه، ص47.
[2]. المرجع نفسه، ص48.

ت -**اكتشاف معطيات النص:**

* الظاهرة الطبيعية التي شدت انتباه الشاعر وبات لها راصدا بمعاني البرق، الذي كان يلوح ويختفي وسط كومة من السحاب المعترضة في السماء ولشدة لمعان البرق، الذي لمع في وسط كومة هائلة من السحاب التي غطى المنطقة، وكان قريبا جدا من الأرض، وقد يشبهه الكاتب ببياض الصبح عندما يلوح وسط الظلام.[1]

والمعنى المقصود في قول الشاعر: "يكاد يدفعه من قام بالراح ".

هو قلب السحاب من الأرض حتى يكاد الشخص الواقف يدفعه بكف يده و اللفظان الدالان على هذا المعنى دان مسيف .

*لا يستطيع الاحتماء (أي الحماية) من المطر لان المطر عندما يترل بغزارة فإنه يملا الأمكنة جميعا، فلا يستطيع أحد أن ينجو منه فالذي هو بعيد عنه قد يصيبه ما أصاب الذي هو في وسطه، والبيت الدال على ذلك هو قول الشاعر:

فمن بنجوته كمن بمحفله *** والمستكين كمن يمشي بقزواح

ولقد تعتبر اتجاه نزول المطر بعاملين هما: هبوب رياح الجنوب، وتغير إتجاه السحاب والشاعر يراقب هذه الظاهرة الطبيعية، حتى يكشف السحاب.

ث .مناقشة معطيات النص :

* لقد عايش الشاعر ظاهرة طبيعية حيث شدت انتباهه وحملته على الدهشة فعبر عنها بأسلوب تعجبي سماعي، والبيت الذي يدل على ذلك " يا من لبرق "بالإضافة إلى اعتماده على صيغ المبالغة في قوله "الماح":[2]

* تتبع الشاعر لهذه الظواهر الطبيعية ليلا "أبيت الليل أرقبه" ولليل دلالة نفسية عميقة، وفي الليل يعم السكون وتتعطل الحركة ويخلوا المتأملون إلى تأملاتهم فيكون الترقب أكثر الدقة .

* أثر صيغة التصغير للفظ "فويق" في معنى البيت الثاني:

[1]-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة لسنة الاولى الثانوي، مرجع سابق، ص 59.

[2]-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة لسنة الاولى الثانوي، مرجع سابق، ص 60.

دان مسف فويق الارض هيدبه يكاد يدفعه من قام بالراح

هو تصوير شدة قرب السحاب من الأرض لثقل ما يحمله من مطر .[1]

*لقد أكثر الشاعر من توظيف الصور البلاغية وخاصة التشبيه والكناية حيث نجد التشبيه على سبيل المثال في قوله " فمن بنجوته من بقفله " حيث شبه هنا حالة البعيد عن المطر بحالة الذي هو وسطه ولا احد يسلم منه بكثرة سيلانه.

*لقد أكثر أيضا المحسنات البديعية ومثال عن ذلك :

الليل ≠ الصبح

أعلاه≠أسفله

بنجوته≠ بمخفله

* ولقد استعمل الطباق بالإيجاب هو من المحسنات البديعية حتى تحدث رنة موسيقية وتوضح المعنى فالأضداد تتمايز بالأنشاء.

ج .**تحديد بناء النص** :

* العبارات والألفاظ الدالة على لون السحاب نجد: كبياض الصبح .

* النعوت الموجودة في البيت الثاني والسابع :مسف، دان، جلة، شرفا .

* نمط النص: وصفي لأنه في مقام يحتم عليه الوصف فالشاعر قد وصف لنا لوحته أو مشهدا طبيعيا بأدق التفاصيل كما أكثر من النعوت والأساليب الانفعالية كالتعجب .

ح **-أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:**

*الأبيات التي يورد فيها الضمير الدال على المطر: [2]

فمن بنجوته كمين بمخفله كأنما بين اعلاه واسفله

*دلاله تتابع النعوت في البيت السابع : على المعنى هو إبراز شدة إعتناء النوق بأبنائها

[1] المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة لسنة الاولى الثانوي، مرجع سابق، ص 16.

[2] -المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة لسنة الاولى الثانوي، مرجع سابق، ص 17.

كان فيه عشارا جلة شرفا شعثا لهاميم قد همت بإرشاح

وقد جاء هذا البيت لتقوية المعني .

*يدل إستيفاء الشاعر بوصف الإبل في البيت الثامن:

بحا حناجرها هذ مشافرها تسيم أولادها في قرقر ضاحي

* يدل على معرفة الشاعر بالتربية المادية والمعنوية للحيوانات كأنه خبير بيطري، إما اثر ذلك في المعنى فأقول بان هذا البيت ساهم في إشباع المعاني عن طريق التصوير .

خ **-مجمل القول في تقدير النص:** موضوع القصيدة هو موضوع مرتبط بالطبيعة حيث أعجب "عبيدة بن الأبرص " بمنظر نادرا ما يتكرر في الصحراء وهو مشهد البرق والمطر، واخذ يصفه وصفا فنيا متميزا .

د.الكتابة العروضية:

فسارت إلينا لا تحاول غيرنا

فسارت/ إلينا لا/ تحاو/ لغيرنا

0//0// /0// 0/0/0// 0/0//

فعولن مفاعلتن فعول مفاعلن

بأجمعها كعب جميعا وعامر

بأجم/ عها كعبن/جميعن/ وعامرن

0//0// 0/0// 0/0/0// /0//

فعول مفاعيلن فعولن مفاعلن

البحر الطويل:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

التغيرات :

فعولن – فعول = حذف الساكن

مفاعيلن– مفاعلن = حذف الساكن الخامس

خلاصة :

إن تحليل هذه النصوص الأدبية من أجل تحقيق الأهداف وذلك لما وضعه المنهاج من مراحل، لأنها تسعى إلى بناء الذوق الحسي والمعرفي لدى المتعلم من خلال دراسة النص الأدبي بغية الوصول إلى الأنساق المعرفية الأخرى، بكل أبعادها قصد تحقيق التمازج والتفاعل الايجابي للقارئ مع النص.

ما نلاحظه أن التغيير في طرق تدريس النصوص الأدبية يجعل الأمر صعب وغير ملائم مع قدرات المتعلم، وخاصة في اختبار هذه النصوص الأدبية للسنة الأولى آداب، لان اللغة التي استعملها شعراء هي لغة صعبة غير متداولة في الأوساط المعيشية أي عصرنا هذا، لان اللغة التي كتب بها الشعراء قصائدهم، هي لغة راقية كانوا يتداولونها آنذاك وكذلك بالنسبة إلى مضمون النص.

الفصل الثاني :واقع تدريس علوم العربية سنة الأولى ثانوي وأفاق التطوير "استطلاعات وتحليلات"

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1.منهج البحث .

2.أداة البحث .

3.عينة البحث .

4.الاستبيان .

المبحث الثاني :عرض وتحليل نتائج الدراسة

1.تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها .

2.النتائج العامة للدراسة .

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. **منهج البحث:** المنهج هو سبيل الباحث إلى النتائج المراد استخلاصها والوصول إليها ، ومناهج البحث العلمي عديدة ومختلفة باختلاف موضوع البحث وقد اعتمدت في بحثي هذا المنهج الوصفي التحليلي كونه الأقرب لطبيعة الدراسة فهو لا يقتصر على جمع البيانات وتبويتها فقط، وإنما يمضي إلى ما هو ابعد من ذلك، لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات.
2. **أداة البحث:** تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي الميداني المتمثلة في الاستبيان، وهي وسيلة للحصول على إجابات أسئلة وذلك باستعمال استمارة يقوم المجيب بتدوين الإجابات عليها. لهذا اخترنا هذه الأداة لتكون دليلنا العلمي للإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بحظ علوم اللغة العربية "نحو وبلاغة" في حصة اللغة العربية وكذلك بمنهجية تدريس النصوص الأدبية في سنة الأولى من طور الثانوي".
3. **عينة البحث:** وزعت هذا الاستبيان على عدد من أساتذة اللغة العربية في مرحلة الثانوي" وقد بلغ عدد هؤلاء الأساتذة 20 عشرين أستاذا" يتوزعون بين ذكور وإناث، في مجموعة من ثانويات بلدية الاغواط"، قصد الوصول إلى نتائج دقيقة وكذلك من اجل تعميم تلك النتائج من جهة أخرى.
4. **الاستبيان:**

الاستبيان أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق والتوصل إلى الواقع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والأراء، وهو في بعض الأحيان الوسيلة العلمية الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية.[1]

-يحتوي هذا الاستبيان على 20 (عشرون) سؤالاً"، وتنوعت هذه الأسئلة بين مفتوحة ومغلقة، فالأسئلة المفتوحة تتيح للمجيب فرصة التعبير عن رأيه بتوسع وبحرية.

[1]-رجاء وحيد دويدري ،البحث العلمي ،أساسيات النظرية وممارساته العلمية ،دار الفكر ،دمشق ،ط1 ،200،ص353.

-دون حصر إجابته في عدد محدود من الخيارات كما أنها تقدم للباحث معلومات إضافية تدعم موضوع بحثه إلى أنها صعبة في فرز إجابتها وتصنيفها وتحليلها، أما الأسئلة المغلقة فهي عكس ذلك يختار المجيب أحد البدائل المعطاة كإجابة، وذلك عن طريق تأشير أحد الخيارات دون التوسيع في الإجابة، وقد يلجأ الباحث دائما إلى هذا النوع من الأسئلة كما لأنه يأخذ وقتاً طويلا للإجابة ويمتاز هذا النوع من أيضا بسهولة تفريغ المعلومات و فرزها.

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة

*أولا: تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها:

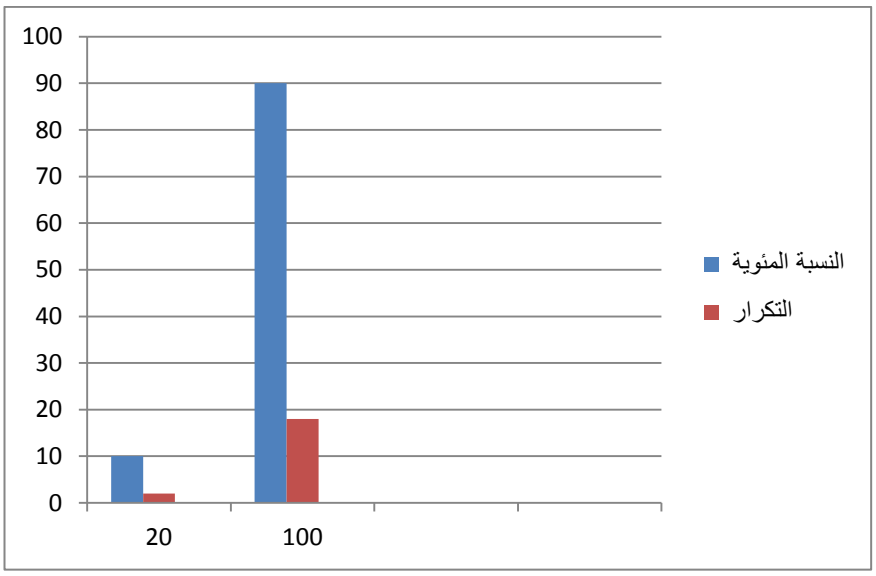
نتائج الاستبيان تقدم على شكل جداول تتضمن النسب المئوية للإجابات والأشكال التوضيحية مع تحليل النتائج:

-الجدول 01: يمثل الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع:
التكرار	02	18	20
النسبة المئوية %	10	90	100

-التعليق على الجدول: ما نلاحظه في هذا الجدول أن نسبة الإناث فاقت نسبة الذكور بكثرة حيث بلغت نسبة الإناث 90% ، ونسبة الذكور 10% قد يعود السبب حسب رأيي أن الإناث لهنّ ميل كبير لمهنة التعليم، على عكس الذكور الذين يميلون إلى ممارسة مهن أخرى، مما يتطلب من المعلم سواء امرأة أو رجلاً الصبر والحنان...، ومن المعروف أن المرأة أكثر دراية في التعامل مع التلاميذ المتعلمين.

-الشكل 01:يمثل الجنس

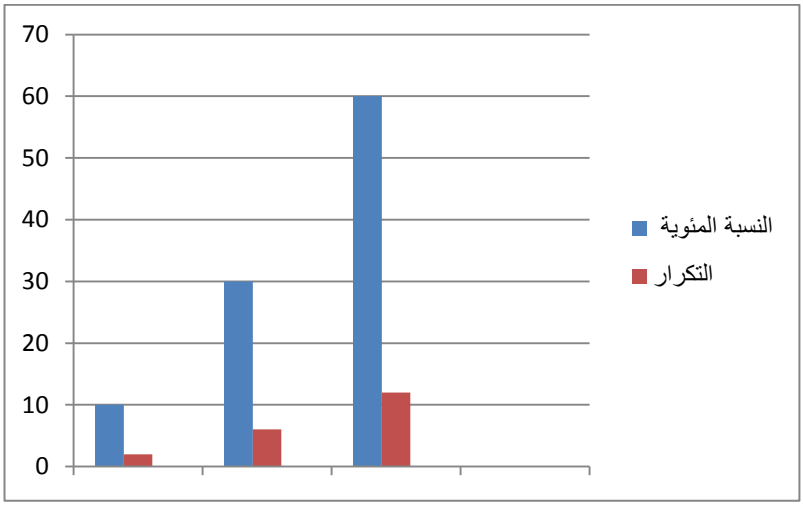


-الجدول 02: يمثل الخبرة المهنية لافراد عينة البحث

الخبرة	اقل من 5سنوات	من6الى10	اكثر من 10سنوات
التكرار	02	06	12
النسبة المئوية %	10	30	60

-التعليق على الجدول: يمثل هذا الجدول النسبة المئوية لخبرة الأساتذة في التعليم حيث نجد أن الأساتذة أصحاب الخبرة المهنية أكثر من 10سنوات، بلغت نسبتهم في هذه العينة 60% وهي بذلك تفوق باقي النسب الأخرى، وهذا الأفضل لأن كلما زادت خبرة الأساتذة سهلت عليه عملية التعليم، ومن خلال هذه الخبرة يكون الأستاذ قادرا على معرفة الخصائص الفردية وتحديدها لكل طالب من طلابه وميوله ومعرفة الفروق الفردية بين المتعلمين ليتمكن من مراعاتها فالأستاذ الناجح تكون لديه خبرة كبيرة في التعليم فيؤذي بذلك إلى نجاح العملية التعليمية، في حين نجد نسبة أصحاب الخبرة من6سنوات إلى 10قد بلغت 30% فهذا الأخير كذلك لديها خبرة كبيرة في التعليم، ولديها القدرة الكافية على التعامل مع كافة الوضعيات التعليمية بطريقة سلسة تثبت جدارتها بها في التدريس -أما نسبة الأساتذة أصحاب الخبرة أقل من 5سنوات فقد بلغت 10% وهي اقل خبرة لأنهم في رأييأساتذة مبتدئين عليهم الاستعانة بهؤلاء أي الأساتذة الأكثر خبرة.

-الشكل 02: يمثل الخبرة المهنية لافراد عينة البحث

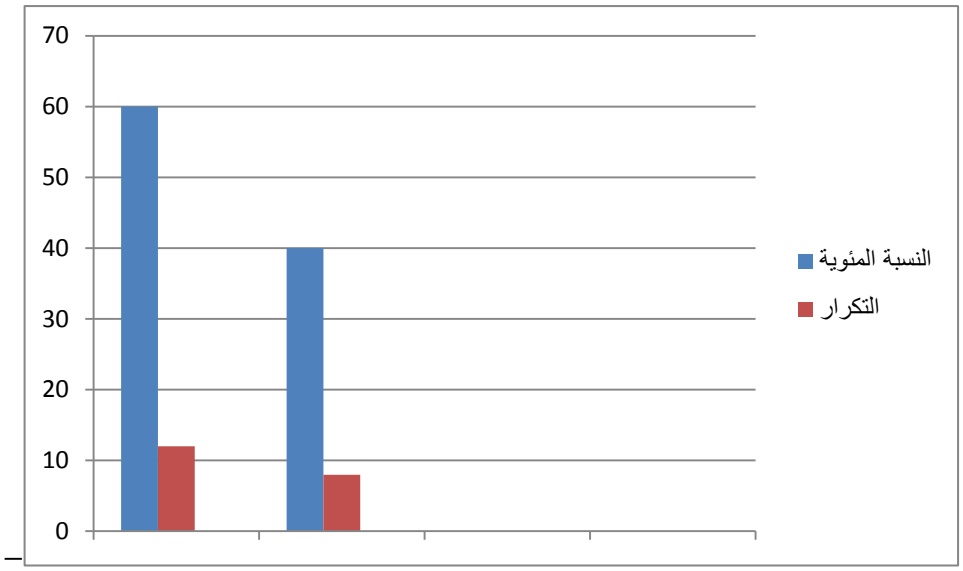


-الجدول03: يمثل المؤهل العلمي لأفراد عينة البحث

المؤهل العلمي:	ليسانس	ماستر	المجموع:
التكرار	12	8	20
النسبة المئوية %	60	40	100

-التعليق على الجدول: يلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس هي الأعلى بنسبة بلغت60% والذين لديهم الماستر بلغت نسبتهم 40% فمن خلال هذه النسب نستنتج أنهم لم يهتموا للمستويات العليا، في هذه المرحلة خاصة في السابق ، لكن نجد أن شهادة الماستر هي الأنسب لمرحلة الثانوي، لأن علمهم راق وزادهم عال وذو إمكانيات وقدرات فعالة في مختلف المستويات، في العملية التعليمية على عكس من لديهم شهادة ليسانس قد يكون تكوينهم غير كافٍ لتدريس تلاميذ مرحلة الثانوي وجعلهم يكتسبون علم فعال، ومن هنا نستطيع أن نقول لابد على كل أستاذ الذي يمارس العملية التعليمية أن يكون نفسه وأن يطور زاده في العلم حتى يستطيع أن يتفوق في هذه المهنة النبيلة التي بها تربى الأجيال الصاعدة وبالوعي وتبني الأمة.

-الشكل03: يمثل المؤهل العلمي لأفراد عينة البحث



-جواب04: الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية.

يمثل الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية من خلال النتائج المتوصل إليها نلاحظ الأهداف تتباين من وجهة نظر كل أستاذ إلى آخر فمن أهمها:

-الاستعمال الجيد للغة العربية والتحكم في مخارج الحروف وذلك من خلال القراءة السلسة.

-التحكم في اللغة بشكل جيد واستعمالها بدون أخطاء.

-تمكين المتعلم من استعمال اللغة الفصحى استعمالاً مسترسلاً صحيحاً.

-تمكين المتعلم من اكتساب اللغة العربية الفصحى وإثراء رصيده اللغوي.

-التمكن من اللغة وتوظيفها توظيفا صحيحا.

-التعبير السليم كتابة ومشافهة" في موضوعات التلاميذ، ومنه يتبين لنا أن للقواعد النحوية أهمية كبيرة في حياة كل فرد ،فهي تجعل المتعلم يتعرف على صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء وكذلك تجعله يحسن اختيار التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسن أسلوبه وتجمله.

جواب رقم05: كيفية معالجة النقص الذي يعاني منه التلاميذ في المادة النحوية في رأي اساتذة طور الثانوي.

يمثل كيفية معالجة النقص الذي يعاني منه التلاميذ في المادة النحوية في رأي اساتذة طور الثانوي: بعد جمعنا للاستبانة وتحليل نتائجها، نلاحظ أن أساتذة طور ثانوي أجمعوا على مجموعة من الاقتراحات إلى تعالج النقص لدى التلميذ.

-وكانت أجوبتهم كالآتي :

-تبسيط بعض القواعد النحوية.

-التركيز على القواعد في الابتدائي وخاصة الإعراب لأن المرحلة الابتدائية مرحلة أساسية لترسيخ القاعدة.

-تغليب للفصحى على العملية التعليمية.

-كثرة الواجبات المترلية.

-زيادة ساعات الدعم، لأن الوقت المقرر غير كافٍ لشرح الدروس بدقة وتأني.

-تذكير التلميذ بالقاعدة أثناء تدريس أنشطة الأخرى كالنصوص لترسيخها.

-الجدول06: يمثل صعوبة الدرس النحوي على حسب أساتذة اللغة العربية

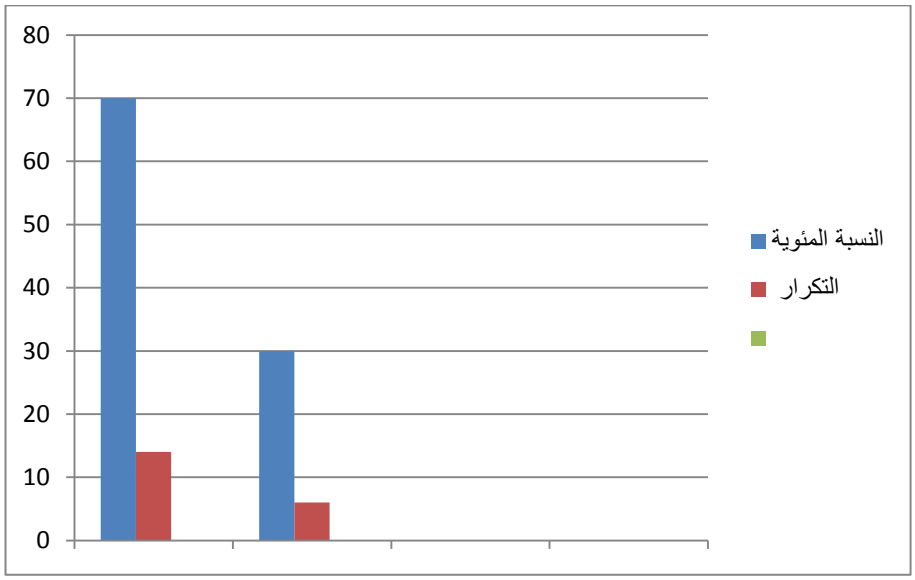
الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	14	6	20
النسبة المئوية %	70	30	100

-التعليق على الجدول: من خلال عينة الدراسة يتبين لنا أن معظم الأساتذة أجمعوا على أن صعوبة المادة النحوية ترجع إلى الموضوعات المقررة وقد بلغت نسبتهم 70%، حجتهم لذلك أن اللجنة الوصية على وضع المقررات لا تفلح أحيانا في اختيار الموضوعات الملائمة لمستوى التلاميذ، وبهذا تكون بعيدة كل البعد عن الهدف المرجو وفهم المتعلمين ، فلعل المشكل في نظرهم متعلق بدرجة الأولى بتفاوت قدرات التلاميذ وهذا ما يخلق صعوبة في وضع المقرر الملائم لكل مستوى، وكذلك يرجعو عدم تلائم مستوى التلاميذ في بعض الأحيان مع الموضوعات المختارة إلى كون التلميذ لا يحمل زادا نحوياً منذ المرحلة الابتدائية وهي مرحلة أساسية لترسيخ المبادئ الأولية النحوية.

في حين نجد فئة معارضة للرأي الأول قدرت نسبتهم ب30 %،و ترجع هذه الفئة صعوبة المادة النحوية الى الطريقة المعتمدة من طرف المعلم، فطريقة في رأيهم لها دور كبير في تحبيب المادة عند التلميذ وهذا يرجع إلى مهارة المعلم في إثارة اهتمام التلميذ وانتباهه ، فإذا كانت الطريقة المعتمدة

حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها ودرسوها والعكس إذا درست بطريقة جافة وآلية فلا تحفز التلاميذ ، كما أنهم أرجعو كذلك صعوبة المادة إلى إهمال التلاميذ وعدم التركيز و اللامبالات وقلة إهتمامهم بهذه المادة ،على حد القول "فاقد الشئ لا يعطيه" فقد يعود ضعف المتعلمين إلى إهمال اللأولياء وعدم الحرص عليهم.

الشكل06: يمثل صعوبة الدرس النحوي على حسب أساتذة اللغة العربية



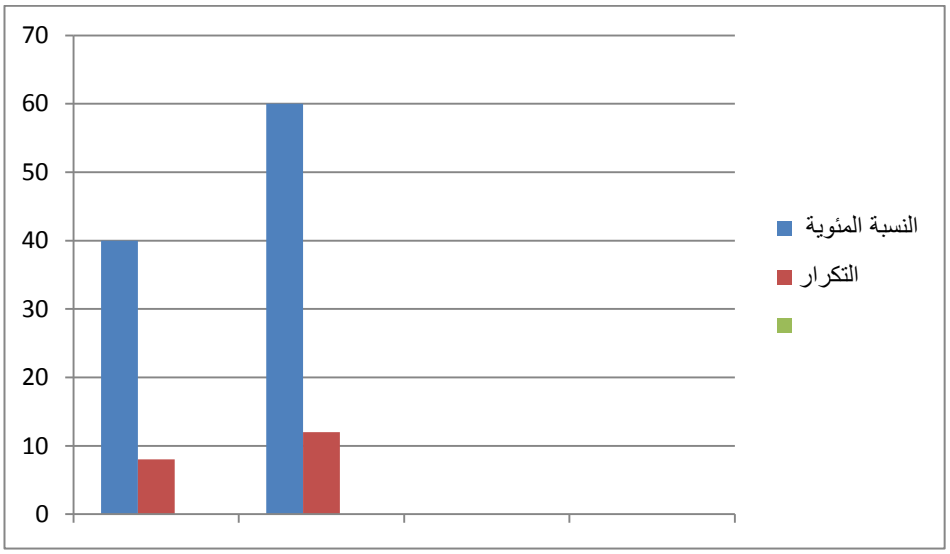
-الجدول07: يمثل رأي المعلم حول مادة النحو

الاجابة:	صعبة	سهلة	المجموع:
التكرار	8	12	20
النسبة المئوية %	40	60	100

-التعليق على الجدول: من خلال النتائج المحصلة نلاحظ أن أغلب الأساتذة يعتبرون بأن مادة النحو مادة سهلة بنسبة 60% مرجعين ذلك إلى خبرة الأساتذة ، فأن كان يملك خبرة عالية وأقدمية في الميدان تجاوزت 12سنة وأكثر"، يستطيع وبكل سهولة التقليل من صعوبة النحو العربي، وذلك باستخدام طرق مسيرة ومبسطة لفهم التلميذ لهذه القواعد مع خلق روح المثابرة لديهم ،فإيمان المعلم بعدم صعوبة النحو يؤثر إيجاباً على التلميذ، ومن هنا نستخلص أن للمعلم دور كبير في تيسير الدرس.

اما فيما يخص الأساتذة القائلين عكس ذلك والذين بلغت نسبتهم 40% فارجع بعضهم الصعوبات إلى بعض الموضوعات المختارة في رأيهم أنها لا تناسب مستوى التلاميذ ، والبعض ارجع ذلك إلى صعوبة النحو في حد ذاته لأن مادة النحو مادة جافة غير حيوية كباقي المواد الأخرى في نظرهم.

-الشكل07: يمثل رأي المعلم حول مادة النحو



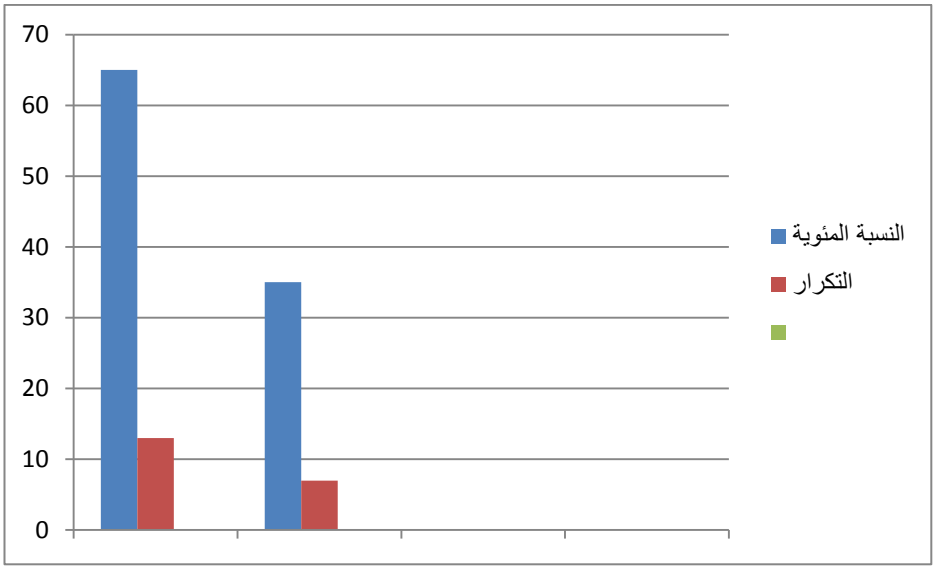
-الجدول08: يمثل اللغة المستعملة من طرف المعلم أثناء تقديم الدرس النحوي

الاجابة:	فصحى	عامية	المجموع:
التكرار	13	7	20
النسبة المئوية %	65	35	100

-التعليق على الجدول: من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن معظم الأساتذة رفضوا استعمال العامية ويلتزمون الفصحى خلال التدريس بنسبة 65%، وذلك بغية إعداد متعلم قادر على توظيف اللغة السليمة في تواصله، وعليه يجب أن يعود التلميذ سماع الأساليب العربية وترديدها باستمرار فالتلميذ الذي يتعود على سماع قواعد سليمة من المعلم وكذا تعوده على النطق السليم للقواعد يكون أقل أخطاء في تعبيراته الشفوية والكتابة كما انه يثري رصيده اللغوي.

أما البعض الآخر من الأساتذة يستعين باللغتين الفصحى والعامية"، أثناء تقديم الدرس فقد بلغت نسبتهم 35%، لأنها في رأيهم تساهم في بعض الأحيان في تبسط الدرس وتقريب الفكرة للتلاميذ ومن بين الحالات التي تستخدم فيها العامية، شرح فكرة مهمة أو توضيح المسائل الصعبة وتقريب المعنى وكذلك في تقديم بعض الملاحظات الخارجة عن الدرس، لكن لهذا الامر أبعاد سلبية فالازدواج بين اللغتين يؤدي الى ضعف المستوى اللغوي للتلميذ وقلة الابداع بكل انواعه.

الشكل08: يمثل اللغة المستعملة من طرف المعلم أثناء تقديم الدرس النحوي

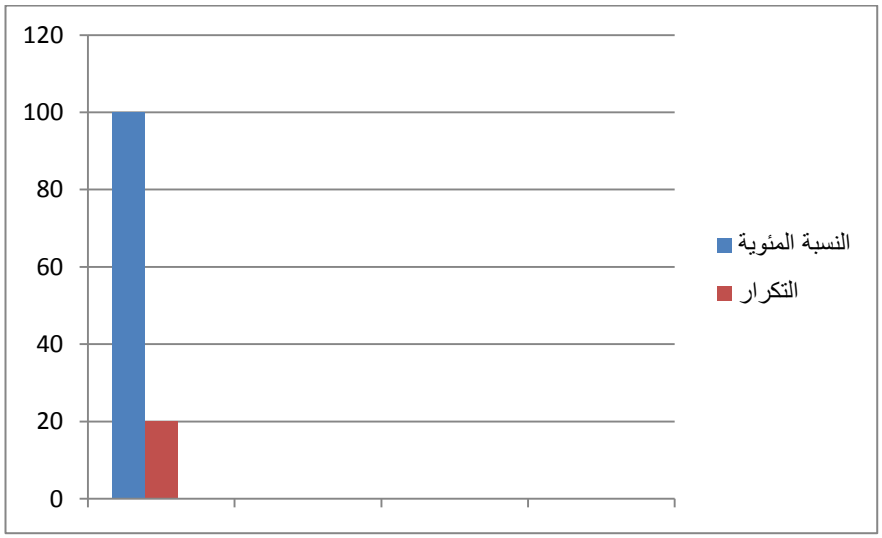


-الجدول09: يمثل مدى تأثير التمارين والتطبيقات النحوية علاقتهم القاعدة النحوية

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	20	0	20
النسبة المئوية %	100	00	100

-التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال النتائج المحصل عليها أن كل الاساتذة أجمعوا على أن فهم القاعدة النحوية لا يكون الى بوجود التطبيق، فالتمارين ترسخ القاعدة في ذهن المتعلم وكذلك تبيّن مدى فهمه واستيعابه للدرس.

-الشكل09: يمثل مدى تأثير التمارين والتطبيقات النحوية علاقتهم القاعدة النحوية



-الجدول10: يمثل مدى اسهام الاصلاح التربوي في تسيير الدرس البلاغي

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	13	7	20
النسبة المئوية %	65	35	100

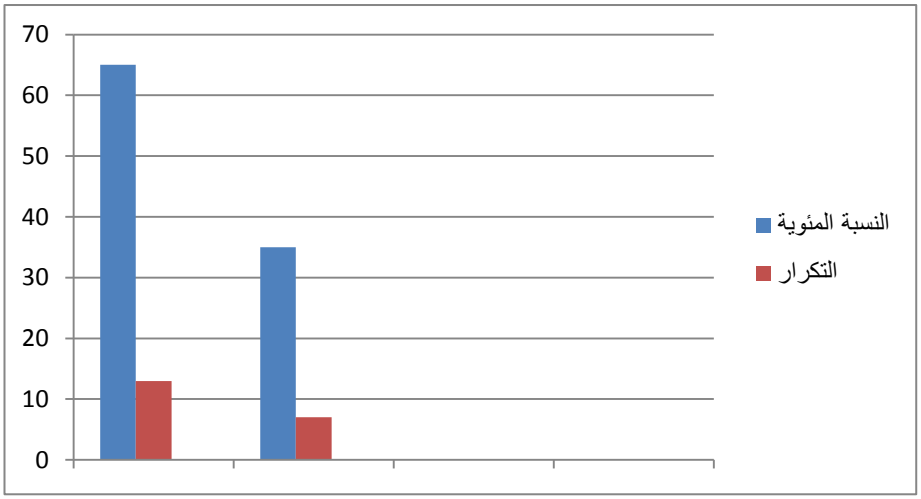
-التعليق على الجدول: ما نلاحظه من خلال هذا الجدول، أن نسبة كبيرة من الأساتذة أجمعت على أن الإصلاح التربوي يسهم في تيسير الدرس البلاغي وقد قدرت نسبتهم بـــ65%، مبررين رأيهم بأن الدرس البلاغي أصبح سهلاً وفي متناول الجميع بفضل آليات الإصلاح الجديد، وقد شجع التلميذ على الاطلاع على موضوع الدرس والتحضير له مسبقا، وهو أساس ما تقوم عليه المقاربة الجديدة على اعتبار أن الأساتذة يكتفي بدور الموجه فقط، فكل ما يتوصل اليه المتعلم بنفسه في تصور الظاهرة الفنية البلاغية يكون أقرب للذهن وأكثر استيعاباً، لذا يحتاج الدرس البلاغي إلى هذه الطرق الجديدة والتي تسهم في ذكاء روح الاستنتاج لدى المتعلم.

-وبينها نجد نسبة قليلة من الأساتذة قالت عكس ذلك بنسبة 35% بأن الإصلاح التربوي لم يسهم في تيسير الدرس البلاغي حجتهم في ذلك أن التغيير شكلي فقط يلمس المصطلحات وبعض النصوص، أما

المضمون فبقى كما هو ، أي أنه لايوجد تغيير عميقا كذلك يرون بأن بعض الدروس صعبة ومعقدة ويستحيل الاعتماد فيها على المقاربة .

فمن هنا يحتم على الأستاذ تقديم درس البلاغة وشرحه وفق الطريقة القديمة ، ويبقى المتعلم مستمع ومتلقي دائما والأستاذ الملقي .

-الشكل10: يمثل مدى اسهام الاصلاح التربوي في تسيير الدرس البلاغي



-الجدول11: يمثل الصعوبات التي تواجه الاستاذ أثناء تدريسه لنشاط البلاغة السنة أولى ثانوي

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	20	00	20
النسبة المئوية %	100	00	100

-التعليق على الجدول: على حسب هذه النتائج نلاحظ أن كل الاساتذة تواجههم صعوبات وعراقيل في تدريس البلاغة، وقد راجعوا ذلك الصعوبات الى:

-عدم وجود قاعدة صلبة لدى التلاميذ فيما يخص دروس البلاغة.

-قلة الحجم الساعي الذي يدرج فيه الموضوع البلاغي.

-ضعف مستوى التلاميذ.

-صعوبة شرح بعض الدروس التي تحتاج الى التركيز.

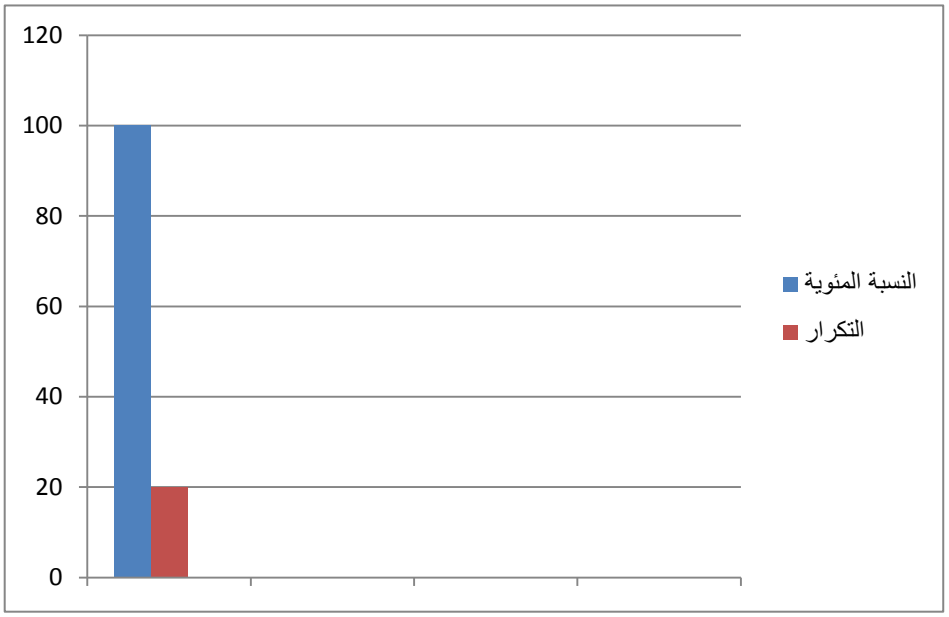
-قلة التركيز واللامبالاة التلاميذ مع أن دروس البلاغة أسهل من دروس النحو.

-صعوبة التمييز بين الصور البيانية عكس المحسنات البديعية فهي سهلة الهضم والفهم.

-صعوبة المصطلحات ونقص الممارسة في القسم لقلة الوقت.

-وما نلاحظه أن الصعوبات تدور حول درجةاستيعاب التلاميذ وعدم تمييزهم بين بعض المفاهيم وكذلك الوقت الذي يرى الاستاذ أنه غير كافٍ.

-الشكل11: يمثل الصعوبات التي تواجه الاستاذ أثناء تدريسه لنشاط البلاغة السنة أولى ثانوي



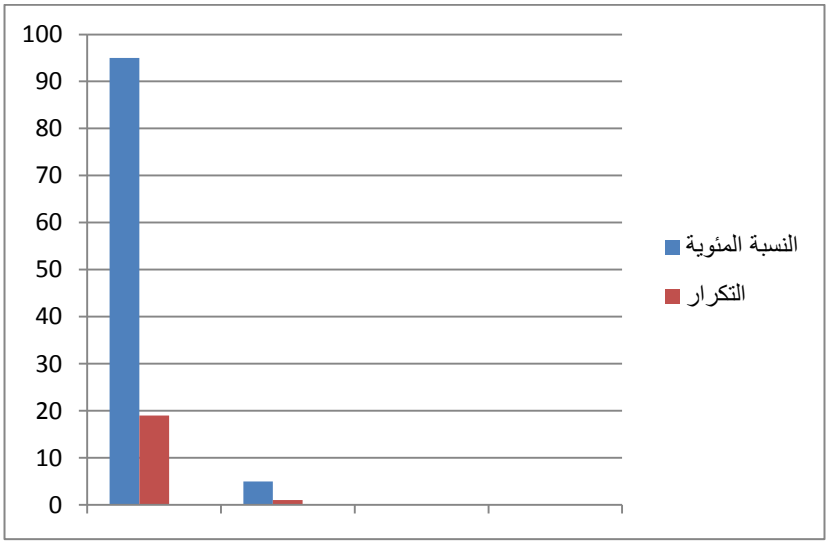
-الجدول12: يمثل مدى اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	1	19	20
النسبة المئوية %	5	95	100

-التعليق على الجدول: على حسب هذه النتائج المتحصل عليها أن معظم التلاميذ لم يهتموا بتحضير المنزلي لدروس البلاغة وقد بلغت نسبتهم 95% ، وهذا راجع الى عدم مثابرة للتلاميذ وقلة الدافعية لديهم أيضا ضعف المكتسبات القبلة، مما يصعب تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل حجرة الدرس القسم.

-مما نجد نسبة قليلة جدا بلغت 5% من المتعلمين يهتم بالتحضير المنزلي لدروس البلاغة هذا ما يساعد المعلم في تقديم درسه وبسهولة.

-الشكل12: يمثل مدى اهتمام التلاميذ بالتحضير المنزلي



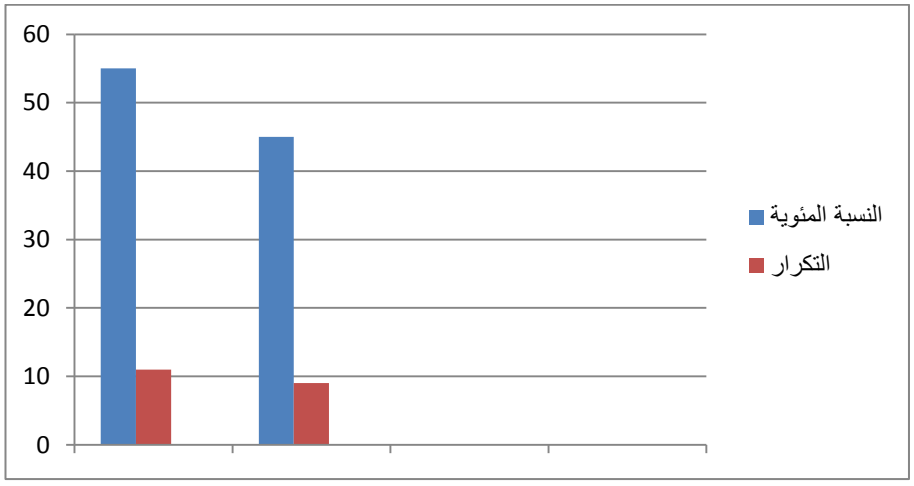
-الجدول13: يمثل مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس البلاغة

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	11	9	20
النسبة المئوية %	55	45	100

-التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال النتائج لمحصلة أن نسبة مقبولة من الاساتذة تطبق المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس البلاغة وذلك بنسبة 55%، لأن المقاربة بالكفاءات تساهم في انجاح العملية التعليمية وتجعل من المتعلم محورا وعنصر فعال في هذه العملية ، والمعلم مرشداً وموجهاً فقط، وتبين من خلال اجابة الاساتذة أن التلاميذ في هذه العملية أكثر تقبلاً للدروس بهذه الطريقة مقارنة بالمقاربات السابقة.

-لكن نجد بعض الأساتذة بنسبة 45% لم تطبق المقاربة بالكفاءات بشكل كامل بل مزدوجاً بطريقة تقليدية وحجتهم في ذلك أنه يجب على الأساتذة التنويع في طريقه وأساليبه بحسب ما تقتضيه العملية التعليمية وطبيعة كل درس وأنه ليس من المحبب اعتماد طريقة واحدة في تدريس البلاغة.

-الجدول13: يمثل مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس البلاغة



-الجدول14: يمثل اكتفاء الأستاذ بدور المرشد والموجه فقط

الإجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	6	14	20
النسبة المئوية %	30	70	100

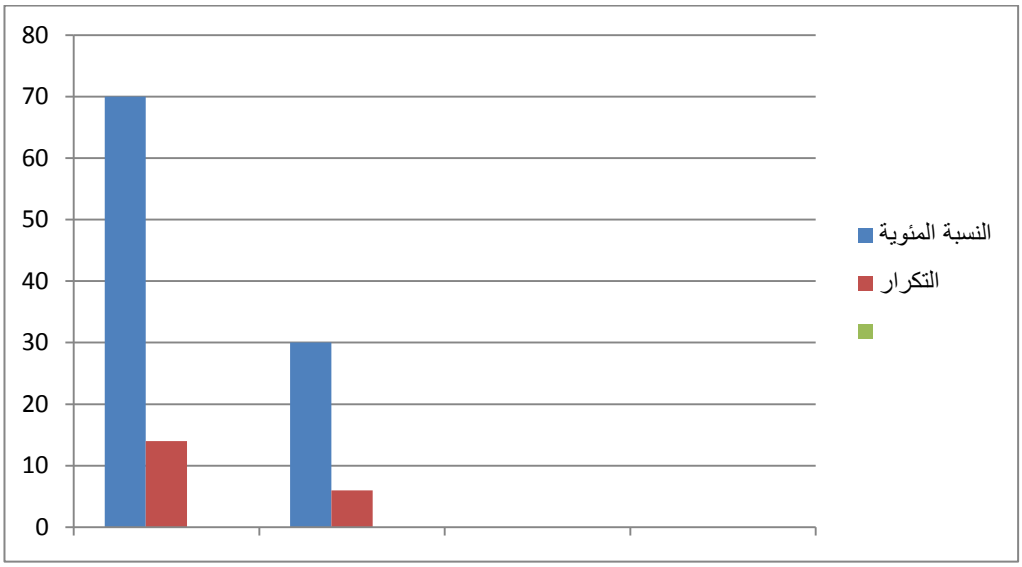
-التعليق على الجدول: ، نسبة كبيرة من الأساتذة لم تكتفي بدور الموجه والمرشد فقط قدرت نسبتها بـــ70% فقد دلت هذه الإجابات التي كانت من ممارسي مهنة التعليم على أن الطرق الحديثة كالمقاربة بالكفاءات لم تطبق بعد على أرض الواقع،،وقد برروا إجاباتهم بعدة حجج من بينها غياب الاستعداد لدى المتعلم وعدم تحضيره للدروس هذا ما يحتم على الأستاذة أن يكون مسيرا للحصة، وان لا يكتفي بدور الموجه فقط، فالتوقيت المخصص للحصة لم يكفي أن ينتظر الأستاذ الإجابات السريعة والمبادرة من طرف كل متعلم، كما أنهم أرجعوا ذلك أيضا إلى مشكلة الاكتظاظ في الأقسام التي يعاني منها معظم الأساتذة والفروقات الفردية الموجودة لدى التلاميذ التي يجب مراعاتها من قدرة على الاستيعاب وذكاء.

وقد يعود ذلك إلى نقص التكوين لدى الأساتذة هذا ما لا يؤهله بالإكتفاء بدور الموجه فقط.

أما فيما يخص الأستاذ الذين أجابوا بإمكانية اكتفاء الأستاذ بدور الموجه فكانت نسبتهم قليلة بـــ30% فالملاحظ أن فئة قليلة من الأساتذة تسعى إلى تطبيق الطرق الحديثة "المقاربة بالكفاءات" لجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتحفيزه على المبادرة والجّد مع المراقبة المستمرة له .

ما استنتجناه من هذه الدراسة ومن خلال أبحاثنا السابقة أن العملية التعليمية في الجزائر لا تزال بعيدة كل البعد على هذا المستوى أي أنها لم تستعين يعد بطرق الحديثة .

-الشكل14: يمثل اكتفاء الأستاذ بدور المرشد والموجه فقط



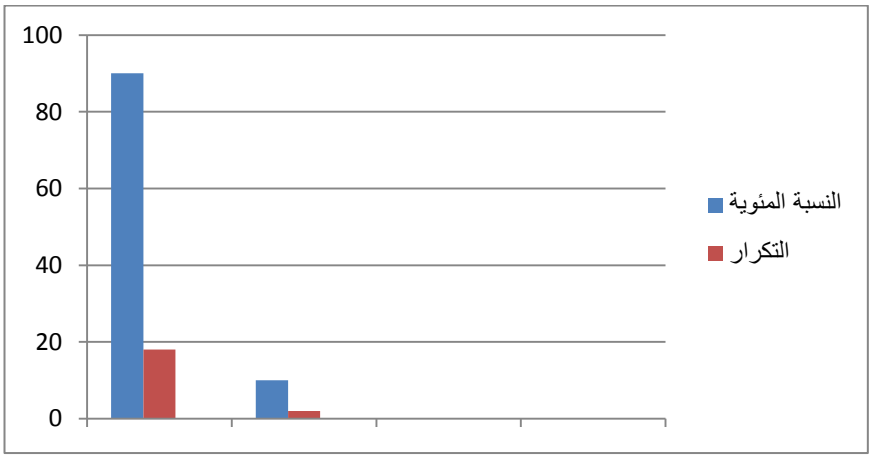
-الجدول15: يمثل مدى مراعاة المناهج الحديثة للفروقات الفردية

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	18	2	20
النسبة المئوية %	90	10	100

-التعليق على الجدول: توضح نتائج الاستبانة أن أغلب الأساتذة أجمعوا على أن المناهج الحديثة تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين بنسبة 90% دليلهم على ذلك أن المتعلم تربطه علاقة وطيدة وقوية بتلميذه ويتعامل معه كزميل وصديق لا كمعلم ، والتلميذ هو العنصر الفعال في العملية التعليمية، والمعلم مرشد وموجه فقط، يشجعهم بالاستمرار كما أنه يختار لهم الطريقة الملائمة التي تناسب مع رغباتهم وكذا مستوى إدراكهم على عكس المناهج القديمة التي لم تكن تراعي الفروقات الفردية التي كان فيها المتعلم مستمع ومتلقي فقط.

-بينما نجد بعض الأساتذة قالوا عكس ذلك، بأن المناهج الحديثة لا تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، بلغت نسبتهم 10% مرجعين ذلك إلى كثافة البرنامج واكتظاظ الأقسام التي تجاوز عددها 40تلميذا في القسم ،وكذا طول بعض الأنشطة مع قصر الوقت.

-الشكل15: يمثل مدى مراعاة المناهج الحديثة للفروقات الفردية



-الجدول16: يمثل في أي مستوى يظهر الضعف اللغوي للمتعلمين أثناء النشاط النص الأدبي:

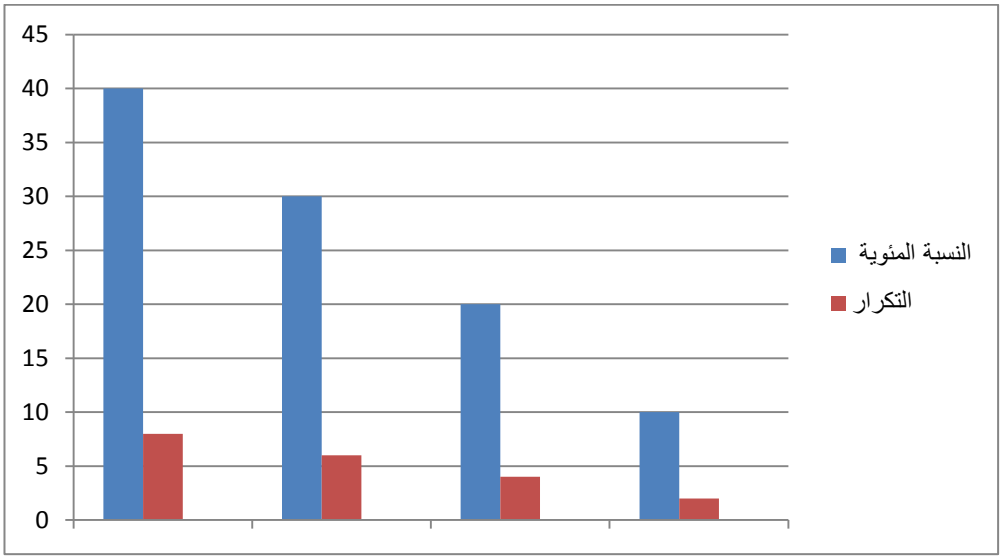
الاجابة:	تركيب	بلاغي	صرفي	صوتي	المجموع:
التكرار:	8	6	4	2	20
النسبة المئوية%:	40	30	20	10	100

-يظهر لنا من خلال عينة الدراسة أن الضعف اللغوي للمتعلمين أثناء دراسة النشاط النص الأدبي، يظهر في المستويات الأربعة ولكن الضعف يظهر أكثر في المستوى التركيبي والبلاغي ثم يليه المستوى الصرفي وبعدها الصوتي.

-وقد بلغت نسبة ضعف المتعلمين في المستوى التركيبي بنسبة 40%، ونسبة ضعفهم في المستوى البلاغي 30% والمستوى الصرفي بلغت نسبتهم 20% والصوتي بنسبة 10%.

-ولعله يعود ذلك إلى وجود تراكيب مواكبة للتطورات الحاصلة وضعف المكتسبات القبلية لدى المتعلم كل هذا يؤثر بسلب على العملية التعليمية ، أما الضعف البلاغي لعلةّ راجع إلى خوف المتعلم من القواعد البلاغية ممّا أدى به إلى حفظها وتطبيقها وعدم استعمالها في الكتابات أو الأداء اللغوي بشكل عام.

-الشكل16: يمثل في أي مستوى يظهر الضعف اللغوي للمتعلمين أثناء النشاط النص الأدبي:



-الجدول17: يمثل ملائمة الحجم الساعي لنشاط النص الأدبي

الإجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	3	17	20
النسبة المئوية %	15	85	100

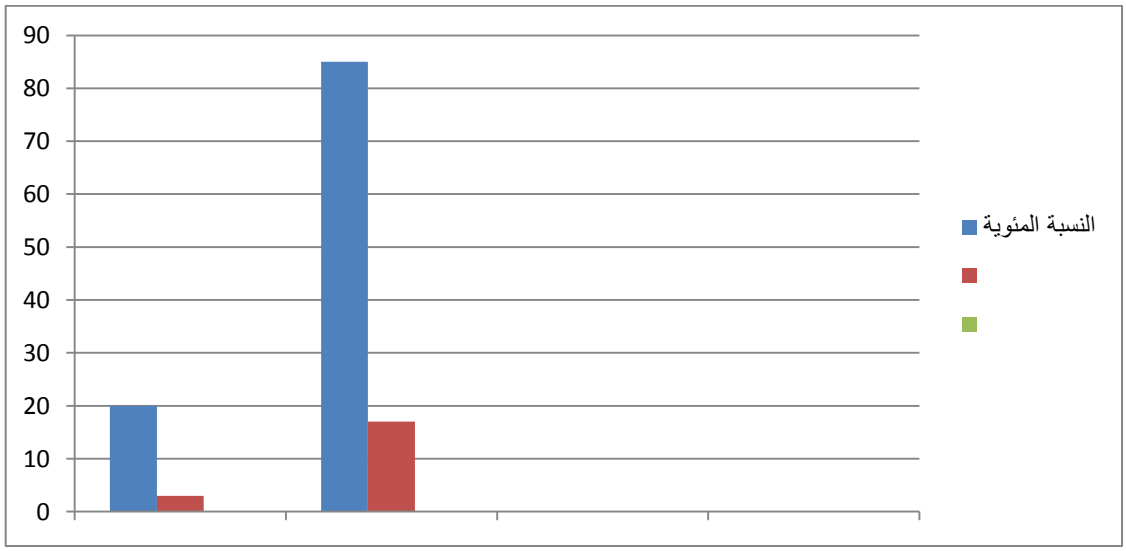
- مالاحظناه من خلال نتائج الاستبانة ومن خلال معايناتنا الميدانة السابقة أن أغلب الأساتذة غير راضين بالحجم الساعي المقرر لنشاط النص الأدبي لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة فيه وبلغت نسبتهم 85% صرحت هذه الفئة بأن الحجم الساعي المخصص غير كاف، حجتهم في ذلك أن النص الأدبي محور جميع الأنشطة الداعمة ، لذا يجب شرحه بدقة وتأني وبعقلانية لتسهيل جميع الأنشطة.

وأرجعوا ذلك أيضا إلى طول المراحل وكثافة البرنامج مقارنة بالحجم الساعي، لذا يجب تخصيص مدة زمنية اطول للنص الأدبي لتلقين وحداته.

-بينما نسبة المعلمين الراضين عن حجم الساعي المخصص للنصوص الأدبية ، فكانت قليلة جدا قدرت بنسبة 15% مبررين ذلك بأن التصليحات التي جاءت في المناهج أخذت بعين الاعتبار ضرورة مسايرة

الحجم الساعي، وما اقترحوه على المتعلمين تحضير الدرس تحضيرا جيدا لكسب الوقت ، ويرون بأن الحجم الساعي يكون مناسبا مع الهدف المسطر اذ كان المتعلمون على استعداد تام ولهم من الكفاءات مايجعلهم مسايرين للمنهاج.

-الشكل17: يمثل ملائمة الحجم الساعي لنشاط النص الأدبي



-الجدول18: يمثل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تقديم نشاط النص الأدبي

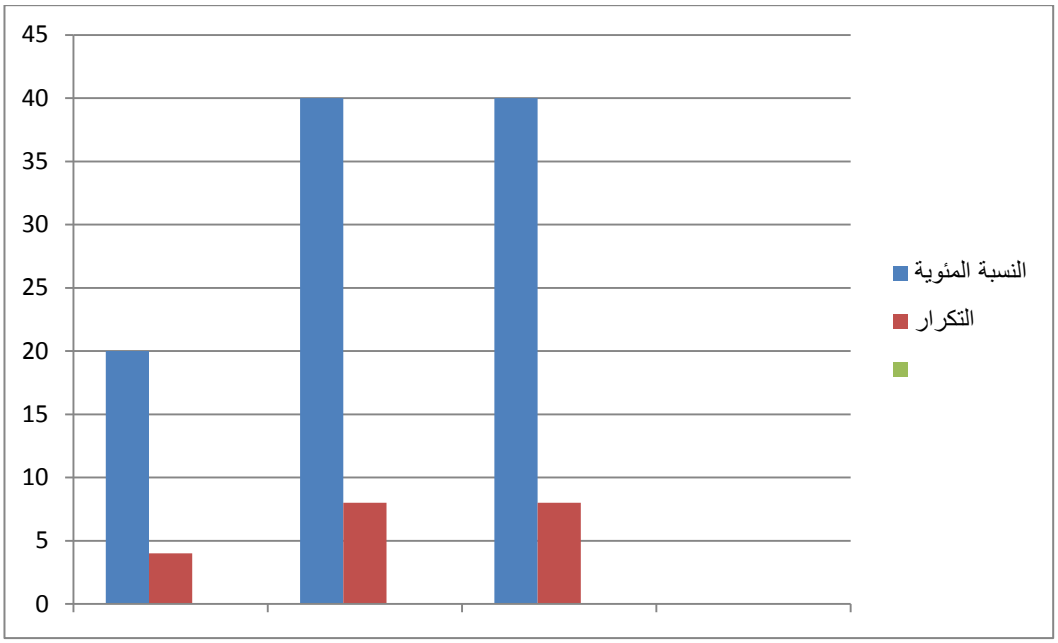
الإجابة:	صعوبات تتعلق بالأهداف	صعوبات تتعلق بالمحتوى	صعوبات تتعلق بالمتعلم نفسه	المجموع:
التكرار:	4	8	8	20
النسبة المئوية%:	20	40	40	100

-يظهر لنا من خلال عينة الدراسة أن تدريس النصوص الأدبية المقررة تحتوي على عدد من الصعوبات وتمثلت في صعوبات تتعلق بالمحتوى وبالمتعلم وقد بلغوا أكبر نسبة قدرت بـــ40% للمحتوى و 40 للمتعلم، فيما يخص الصعوبات المتعلقة بالمحتوى، قد أرجع المعلمين ذلك إلى كثافة المحتوى مقارنة الحجم الساعي المقرر لهم، وكذلك وجود نصوص ذات مستوى عال مع صعوبة بعض المصطلحات على المتعلمين.

-أما فيما يخص الصعوبات المتعلقة بالمتعلم، قد يعود ذلك إلى عدم وجود دافع واهتمام لديهم اتجاه الدراسة وهذا ما أثر على تحصيلهم الدراسي بسلب، فمعظم الأساتذة أرجعوا ذلك إلى عدم استيعاب المتعلم لبعض المصطلحات الصعبة الغامضة وأيضا توجد بعض الدروس مستوى عالي لا يستطيع المتعلم التكيف معها صعوبتها فنلاحظ أيضا أن نسبة قليلة من الأساتذة قدرت بـــ20% ركزا على الصعوبات التي تتعلق بالأهداف ومرجعين إلى عدم الدقة الأهداف وتعذر معرفة المستوى الحقيقي للمتعلم ،واختلاط أهداف مادة بمادة اخرى.

كل هذه الصعوبات ب الاهداف والمحتوى والمتعلم تؤثر على المتعلم وعلى العملية التعليمية سلبا . وتدفع المتعلم إلى الفشل والرسوب .

-الشكل18: يمثل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تقديم نشاط النص الأدبي



-الجدول19: يمثل أهم المهارات المكتسبة من النصوص الأدبية "الكتابة، القراءة، الاستماع، التحدث":

المهارات اللغوية:	الكتابة	القراءة	الاستماع	التحدث
عدد المعلمين:	6	7	4	3
النسبة المئوية%:	30	35	20	15

*التحليل: توضح لنا نتائج الاستبانة أن معظم الأساتذة اتفقوا على أن أهم المهارات المكتسبة من النصوص الأدبية هي مهارة القراءة" بدرجة أولى التي بلغت نسبتها بـــ35%حيث تعتبر القراءة الأداة الرئيسة في عملية التعلم، فقراءة النصوص بنوعيها الصامتة والجهرية تساعد على النطق السليم وطلاقة اللسان، إذ تسهم كذلك في تنمية القدرة على استنتاج المعنى العام من النصّ المقروء.

-ثم تليها مهارة الكتابة بنسبة 30% فتعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع المتعلم أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع ونقلها للآخرين، وهي تحويل الرموز من خطاب شفوي

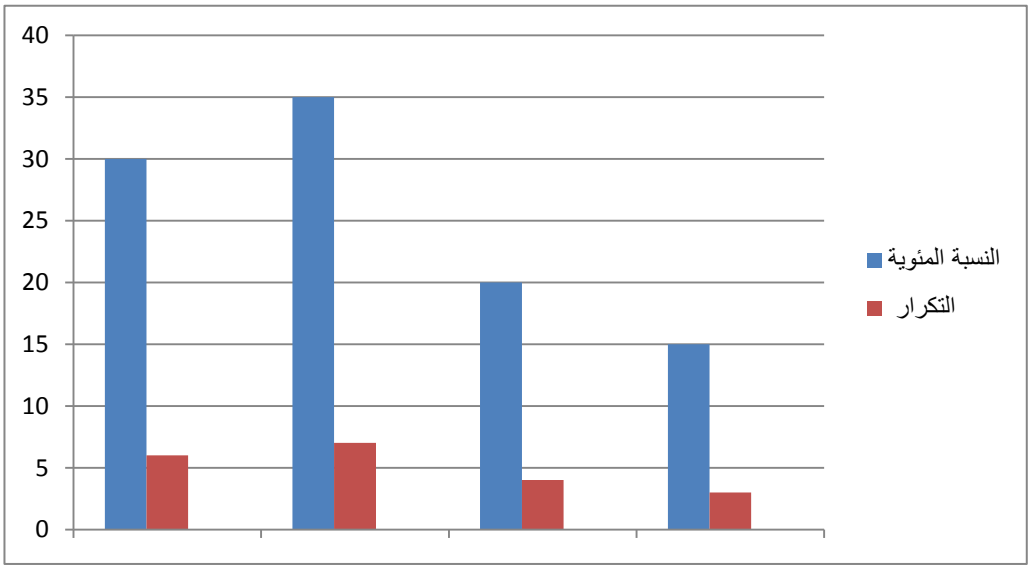
إلى مكتوب، و منه يساهم النص الأدبي في مساعدة التلاميذ في تنمية قدراتهم على التقاط الأفكار الرئيسة وكتابتها بشكل صحيح ، كما أنه ينمي قدراتهم على تحرير مواضيع كتابية بصيغة معبرة ومسترسلة.

ثم مهارة الإستماع التي جاءت في المرحلة الثالثة بنسبة 20، وهو العملية التي يستقبل في المتعلم المعاني والافكار الكامنة وراء مايسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ أو ترجمة رموز أو اشارات ترجمة مسموعة .

لذا يجب تدريب المتعلمين على حسن الإصغاء والإنتباه مع توفير لهم الجو الملائم الذي يساعدهم عللى حسن الإصغاء والمتابعة ، وهذا ما نفتقه في أقسامنا، فالمتعلم عد تعلمه النص الأدبي لا يتوفر له اجو الهادئ الذي يمكنه من فهم الدري فبعموم الفوضى يصبح المعلم يتكلم والمتعلم يسمع دون فهم ،ذلك نتيجة الحجم الكبير لعدد المتعلمين في قاعات الدرس .

وأخيرا تأتي مهارة التحدث بنسبة 15فهو كذلك فن من فنون الإتصال اللغوي ، فالكلام يعتبر الوسيلة الوحيدة التي يعبر بها الفرد عما يجول بداخله من مشاعر وأحاسيس وما يطلبه اليه بأسلوب صحيح، ذا يجب تدريب المتعلمين على صياغة أفكارهم بشكل صحيح و منظم ،مقنع يقبله المتلقى.

الشكل19: يمثل أهم المهارات المكتسبة من النصوص الأدبية "الكتابة، القراءة، الاستماع، التحدث":



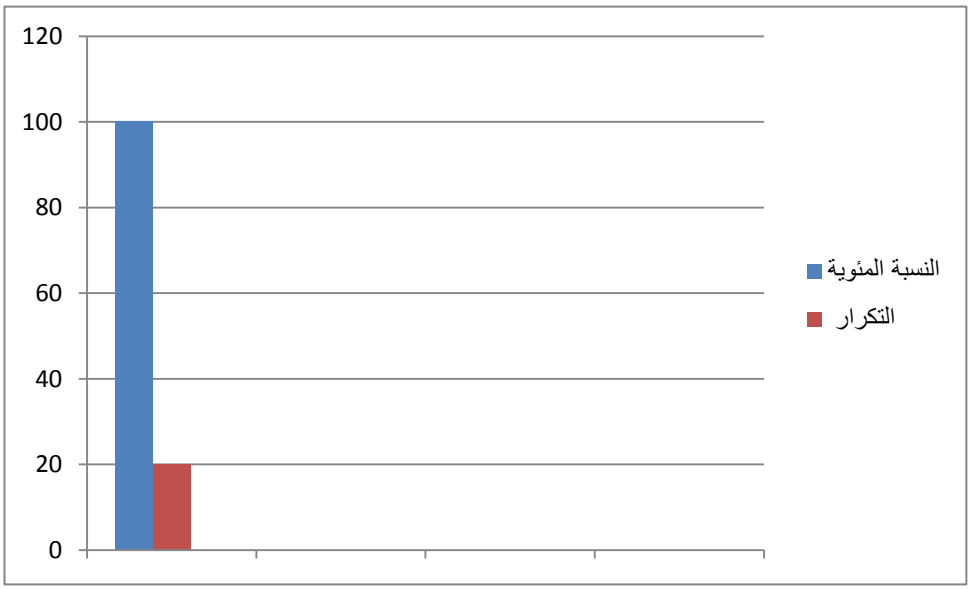
-الجدول20: يمثل تناسب محتوى النصوص المبرمجة في هذه المرحلة ورغبات المتعلمين

الإجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	20	00	20
النسبة المئوية %	100	00	100

-التعليق على الجدول: ما نلاحظه في هذا الجدول، أن كل الأساتذة أجمعوا على أن النصوص المقترحة تتناسب مع رغبات المتعلمين لأنها تعالج مشكلات إجتماعية وكذلك أقرب إلى الواقع المعيش، لذا يستطيع المتعلم التفاعل معها والتواصل مع أفراد آخرين والعيش معهم، فالتعبيرات التي جاءت بها الوزارة كانت مرتبطة بالتطور الذي لحق العصر فكان لازما تغيير المحتوى وفقا لهذا الواقع، بهذا أصبحت كل المواضيع مستمدة من الواقع المعيش سواء ثقافية ،علمية، أدبية لتخلق لدى المتعلم رغبة واستعداد اكبر لدراستها على عكس المواضيع الموجودة في الكتاب القديم، ومن هنا نجد أن الخبراء كان

اختيارهم لمحتوى النصوص يمل على اهتمام المعلمين وميولهم وحاجاتهم المعرفية، بشرط أن يكون مناسباً لمستواهم وقدراتهم.

-الشكل20: يمثل تناسب محتوى النصوص المبرمجة في هذه المرحلة ورغبات المتعلمين



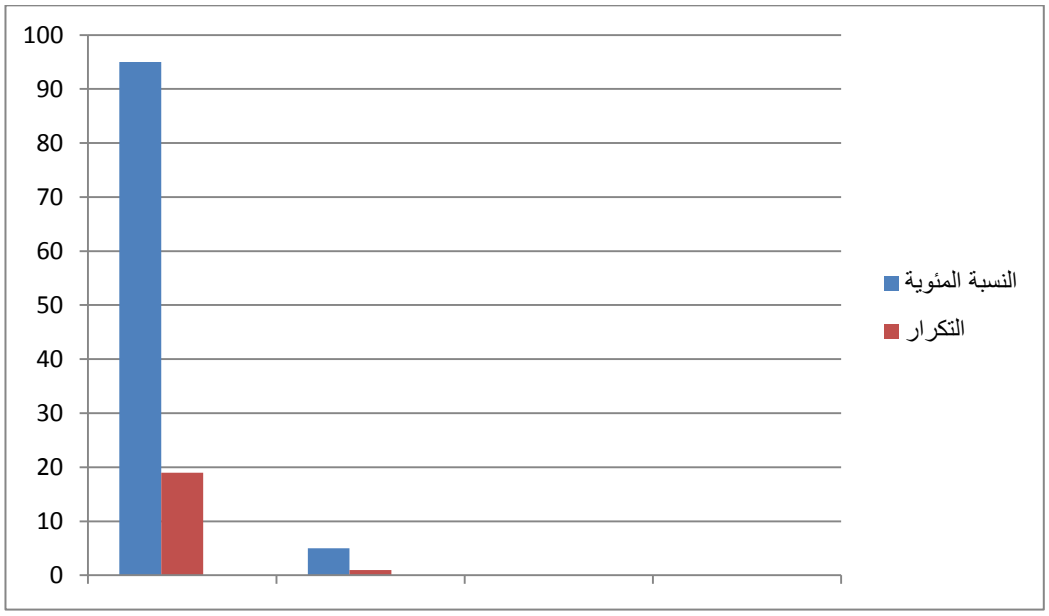
-الجدول21: يبين لنا تقيد المعلمين بتوجيهات المناهج

الإجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	19	1	20
النسبة المئوية %	95	5	100

-**التعليق على الجدول:**، من خلال الإحصائيات تبين لنا، أن معظم الأساتذة أقروا بأنهم يتقيدونّ بتوجيهات المناهج، إلى فئة قليلة منهم قالت بأنها لاتتقيدّ بتوجيهات في بعض الأحيان، قدرت نسبتهم بـــ5% حجتهم على ذلك كثافة البرنامج وكذلك الحجم الساعي غير كافي" أي الوقت أقل من الأنشطة المطلوبة" وأحيانا بسبب ظروف الطارئة كاعطل طارئة أو مناسبات أو غير ذلك يغيرو في بعض الوحدات فيما يخص الأنشطة الشفوية والأعمال الخارجية، وكذلك فيما يخص الوسائل التعليمية ليس كل التلاميذ لديهم بيئة مواتية.

-في حين نجد أن الأغلبية قالت عكس ذلك بأنهم يتقيدونّ بتوجيهات المناهج بلغت نسبتهم 95% ذلك راجع إلى أن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية حديثة يجب تطبيقها و التقيد لما جاء فيها بالمنهاج، فهو يهتم بمساعدة المتعلم ويزوده بالتوجيهات التي تمكنه من فهم مهنته فهماً أعمق، وتوفير فرص استثمار خبراته وكذا يهتم بالمعلم ويوجهه لأداء رسالته على أكمل وجه.

-الشكل21: يبين لنا تقيد المعلمين بتوجيهات المناهج

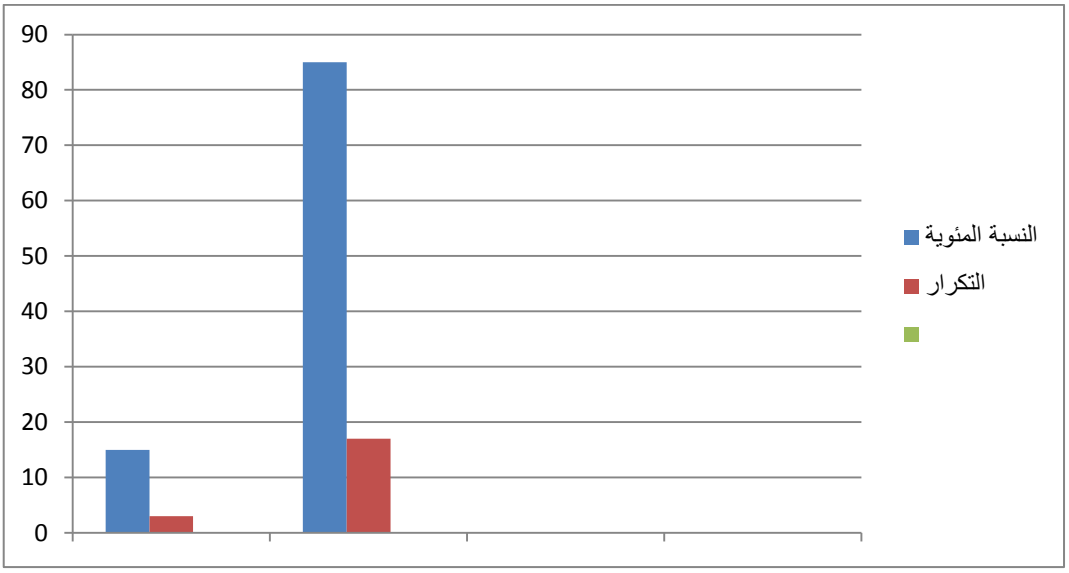


-الجدول22: يمثل مدى اعتماد المعلمين على الوسائل الحديثة:

الإجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	3	17	20
النسبة المئوية %	15	85	100

-التعليق على الجدول: من خلال الاحصاء نجد أن الوسائل المعتمدة لم تتجاوز المرحلة التقليدية بعد، مع أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تستدعي ضرورة استعمال الوسائل التعليمية الحديثة كالعارض، الحاسوب، ويتضح لنا من خلال هذه النتائج أن اغلب الأساتذة أجابوا على أن الوسائل التعليمية الحديثة لم تعتمد بعد بلغت نسبتهم 85% أي أنهم لا زالوا يعتمدون الوسائل التقليدية في تقديم الدرس كالصبورة والكتاب. أما بعض المعلمين كانت إجابتهم مناقضة للأولى بنسبة 15% وأجابوا بأن الوسائل التعليمية الحديثة تعتمد ولا يكتفوا بالوسائل التعليمية التقليدية، لأن العمل بالتكنولوجيا الحديثة أصبح أمر مطلوباً وضرورياً، في تعليم النصوص الأدبية وهذا ما تستدعيه المقاربة بالكفاءات لذا يسمح بإدخال الحاسوب الالكتروني إلى الأقسام لخلق ورغبة لدى المتعلم وجذبه لتعلم للنصوص الأدبية.

-الشكل22: يمثل مدى اعتماد المعلمين على الوسائل الحديثة:



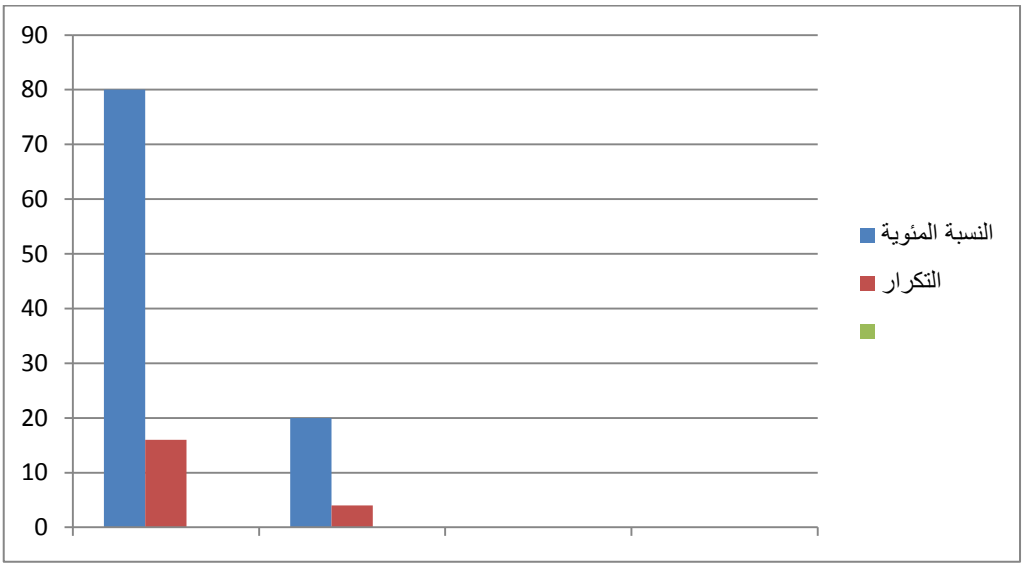
-الجدول23: يبين ويمثل مدى اتقان التلاميذ مهارة استماع للنصوص الأدبية:

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	16	4	20
النسبة المئوية %	80	20	100

-**التعليق على الجدول:** يعتبر الاستماع أهم خطوات التعلم وأولى مهارات الاكتساب اللغوي ومن خلاله يتمكن المتعلم من إثراء رصيده اللغوي.

-فمن خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة تقول بأن التلاميذ لا يتقنون مهارة الاستماع للنصوص الأدبية قدرت بـــ80% وارجعوا ذلك إلى تعقيد النصوص فعندما يكون النص معقدة وغير مناسب لمستوى التلاميذ يصعب استيعابه، وكذلك الاكتظاظ في الأقسام وعموم الفوضى من بين العوامل المؤثرة، ارجعوا ذلك أيضا إلى الشرود الذهني لدى بعض التلاميذ في حجرة الدرس وقد يعود ذلك إلى الأستاذة في بعض الأحيان فعندما يسرع في التحدث والشرح يصعب على المتعلم عملية التركيز والسمع، ويرجع ذلك أيضا إلي عوامل إجتماعية ،كالأسرة فهي تلعب دورا كبيرا في هذا فالتلميذ الذي ينعم بالاستقرار في بيته و يترعرع في بيئة سليمة نجده أكثر دافعية وقابلية للاستماع على عكس التلميذ الى لديه مشاكل عائلية نجد لديه صعوبة في الاستعداد للاستماع.

-الرسم البياني:

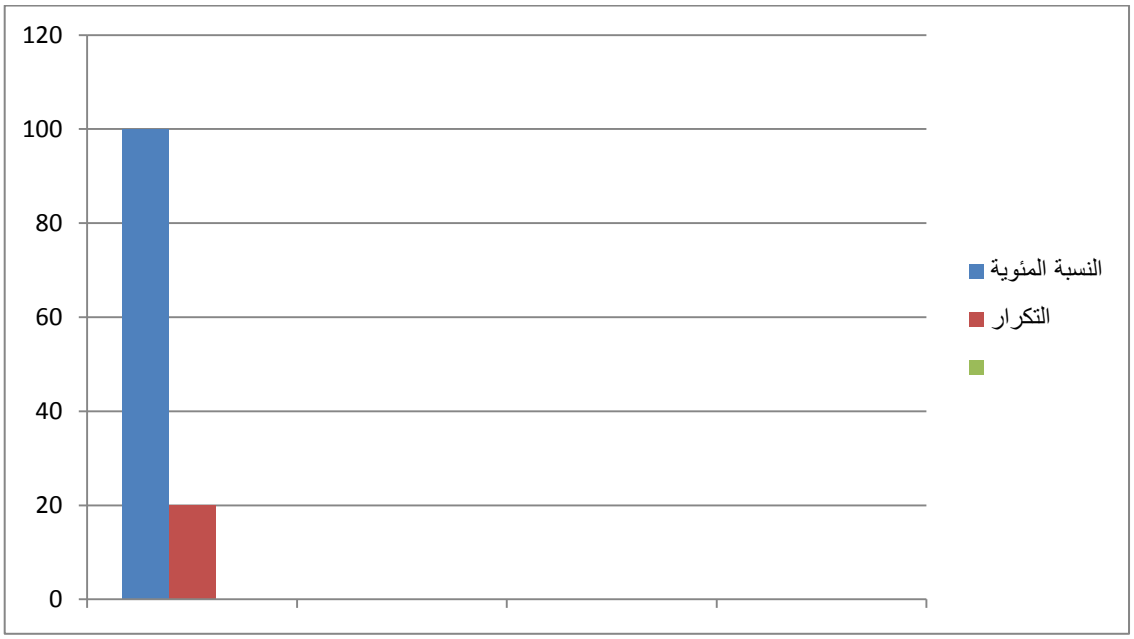


- الجدول24: يبين لنا، يمثل إسهام تدريس نشاط النص الادبي في إكساب مهارات لغوية

الاجابة:	نعم	لا	المجموع:
التكرار	20	00	20
النسبة المئوية %	100	00	100

-**التعليق على الجدول:** نلاحظ من خلال الجدول أن كل الأساتذة أجمعوا على أن النصوص الأدبية كفيلة بإكساب المتعلمين المهارات اللغوية الاربعة "القراءة ،الكتابة، الإستماع ،التحدث" فالنص التعليمي يعد في حقل التعليمية منطلقاً أساسياً، ومن الآليات المساعدة على التحصيل اللغوي والمعرفي ،فغايته هي تعويد التلاميذ على إجادة الإلقاء وحسن الأداء لذا يكتسب النص أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلم وزيادة صلته بالحياة وتوسيع أفقه الفكري.

-الشكل23: يبين ويمثل مدى اتقان التلاميذ مهارة استماع للنصوص الأدبية:



***ثانيا: نتائج الاستبيان** : بعد عملية تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة خلصنا في الأخير إلى مجموعة من النتائج المهمة والمتمثلة في ما يأتي :

1-مادة النحو مادة عادية وليست بصعبة في نظر بعض الأستاذة وأرجعوا ذلك إلى دور الأساتذة فإن كان متمكن ولديه خبرة يستطيع وبكل سهولة التقليل من صعوبة هذه المادة وتيسيرها أما بعض الأساتذة يرون بأنها مادة صعبة وجافة وغير حيوية كباقي المواد الأخرى.

2-وجود فئة من الأساتذة تغلب العامية على الفصحى في حجرة الدرس مما أدى إلى وجود ثنائية لغوية أثرت سلبا في التكوين متعلم غير متمكن لغويا .

3-هناك الكثير من الأساتذة لم تكتف بدور الموجه والمرشد فقط بل تميل إلى أسلوب التلقين في تعليمية اللغة العربية وهذا ما يتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات.

4-من بين أكبر الصعوبات التي تعترض الأستاذ في التدريس قلة الحجم الساعي وكثافة البرنامج مع الاكتظاظ في حجرات الدرس هذا ما يشتكي من أغلب الأستاذة.

5-لا وجود لتطبيق فعلي للمقاربة بالكفاءات في تقديم الدروس عند كثير من الأساتذة لأنها لا تزل غامضة وحتى الدورات التكوينية المؤطرة غير هادفة ولا تأتي بنتيجة .

6-هناك فئة كبيرة من الأساتذة لم تتحرر من قيود المقارب التقليدية بصفة كاملة وقد يكون ذلك لعدم قدرتهم على صناعة المعرفة.

7-إجماع كل الأساتذة على أن النصوص الأدبية كفيلة بإكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربعة، فيتمكن المتعلم باكتسابه لهذه المهارات من ممارسة اتصاله اللغوي في محيطه المدرسي وحياته اليومية .

8-تناسب محتوى النصوص المبرمجة لسنة أولى ثانوي مع رغبات التلاميذ لكونها تخدم قضايا واقعهم المعاش.

9-ترجع الصعوبات التي تعترض السير الحسن لعملية تحليل النصوص إلى قلة تكوين الأساتذة في الميدان فهذا ينعكس سلباً على فهم التلميذ لتلك النصوص.

الخاتمة

في ختام بحثنا هذا خلصنا إلى مجموعة من الاستنتاجات نوضحها في النقاط الآتية:

1/إن معرفة مبادئ القواعد النحوية والتمكن منها يحتاج إلى خبرة وممارسة جيدة تؤتي ثمارها مما يستوجب ظروفا خاصة لتطبيقها .

2/ترجع صعوبة النحو وتعقيده إلى كل الجوانب التي لها علاقة بعملية التعليم من معلم أو متعلم أو المقرر الدراسي.

3/من أسباب تدني وتدهور مستوى التلاميذ الطرائق الجافة إلى يعتمدها بعض الأساتذة والتي تفتقد إلى التشويق هذا ما يؤدي إلى نفور التلاميذ

4-الغرض من تدريس القواعد النحوية هو حفظ لسان التلميذ اذا تكلم وقلمه اذا كتب.

5-صعوبات المادة النحوية في طور الثانوي يعاني منها كل من المعلم والتلميذ ،وتدخل أسباب مختلفة في هذه الصعوبات أهمها:

أ/الموضوعات المختارة التي لا تتناسب مع مستوى التلميذ هذا ما أدى إلى صعوبة المادة النحوية .

ب/عدم التزام المعلم والمتعلم بالفصحى أثناء الدرس.

6/هناك صعوبات في تدريس البلاغة بعضها عائد إلى المادة البلاغية في حد ذاتها ،وبعضها عائد إلى المعلم والمتعلم.

7- على الرغم أن وزارة التربية أقرت اعتماد المقاربة بالكفاءات بشكل رسمي إلا أن الأستاذ يلجأ أحيانا إلى المقاربات السابقة في تقديم دروسه ذلك لتفاوت قدرات التلاميذ في القسم.

8 -إن الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية والتي مست جميع جوانب العملية التعليمية قد ساهمت وبشكل كبير في تسيير الدرس البلاغي.

9-تتمثل أهمية النص في كونه يمتاز بمجموعة من الخصائص الجمالية والفنية...الخ. التي تؤهله إلى أن يكون وسيلة وغاية لتحقيق جملة من الأهداف.

10-النصوص الأدبية وسيلة لتعريف المتعلمين مميزات اللغة العربية وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة.

11-يسهم النص في بناء شخصية المتعلم على القيم، وزيادة صلته بالحياة والاعتزاز بمقومات أمته.

12-ضعف المتعلمين في المستويات اللغوية للنص الأدبي خاصة في المستوى البلاغي والتركيبي.

13-عدم توفير الوسائل التعليمية الحديثة لإيصال محتويات النصوص.

14-قلة الحجم الساعي وكثافة البرنامج تنعكس سلباً على تحقيق الأهداف المسطرة.

15-تسهم النصوص الأدبية في زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين.

16-مراعاة المناهج الحديثة للفروقات الفردية بين المتعلمين.

17- يسعى النص الأدبي إلى أن يطلع المتعلم على مجموعة من الظواهر :المعرفية ، اللغوية ، الاجتماعية ، ...الخ التي تكون كفيلة بتحسين مستواه ، كما يسعى النص الأدبي في إطار المقاربة النصية إلى أحداث التكامل بين مختلف الأنشطة بكل فاعلية.

*هذا مجمل الملاحظات والنتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث المتواضع .

و في الأخير نرجو من الله تعالى أن نكون قد وفقنا في عملنا هذا وما التوفيق إلا من عند الله عزّ وجلّ .

-وما توفيقي إلا بالله-

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر

_القرآن الكريم رواية ورش.

الكتب

1. بليغ حمدي إسماعيل ،ا ستراتجيات تدريس اللغة العربية ،دار الفكر وموزعون ناشرون ،المملكة الأردنية الهاشمية ،الأردن ،ط1.
2. الجاحظ ،البيان والتبيين ،تح عبد اليلام هارون ،المكتب الخارجي ،القاهرة ،مصر ،ج1،ط7 ،1998.
3. ابن الجني ،الخصائص ،تح عبد الحميد الهنداوي ،دار الكتب العلمية ،لبنان،ط3 ،1429ه_2008م.
4. حثروبي محمد الصالح ،المدخل إلى التدريس ،دار الهدى عين مليلة ،الجزائر،ط2 ،2013.
5. خالد البصيص ،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع ،الجزائر 2004.
6. راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين نظري والتطبيق ،عالم الكتب للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.
7. رفيق ميلود ،التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل دراسي ،منشورات أنوار معرفة ،الجزائر ،ط2 ،2012.
8. زرارقة الوكال ،تعليمية النص الأدبي في المرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج ،المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ،جامعة عمار ثليجي ،الأغواط ،الجزائر.
9. زروق لخميسي ،الأنيس في فن التدريس (التعليم بالأهداف –التقويم إنجازات ،مصطلحات) ،دار الفنون للطباعة والنشر ،الجزائر ،ط2 ،1992.

10. زكرياء إسماعيل أبو ضبعات ،طرائق تدريس اللغة العربية ،دار الفكر ناشرون وموزعون ،المملكة الأردنية الهاشمية ،الأردن ،ط1 ،1427ه،2007م

11. سعاد الوائلي ،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين النظرية والتطبيق) ،دار النشر والتوزيع ،عملن ،الأردن ،ط1 2004.

12. سعد الدين أحمد ،النصوص الأدبية في اللغة العربية ،دار الراية للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،ط1.

13. سلمى زكي الناشف ،المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة ،كنوز المعرفة ،ط1 ،2003.

14. شريف الجرجاني ،التعريفات ،تح محمد المنشاوي ،دار الفضيلة ،مصر ،2014.

15. صالح بلعيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة ،للنشر والتوزيع ،ط3 ،2004.

16. طه حسين الديلمي ،سعاد عبد الكريم عباس الوائيلي ،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ،للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،ط1 ،2003.

17. عبد العليم ابراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف ،القاهرة ،ط14 ،1919.

18. عبد الفتاح حسن البجة ،أساليب تدريس اللغة العربية ،الكتاب الجامعي ،الإمارات،ط1 ،2001.

19. عبد القادر أبو شريفة ،مدخل إلى تحليل النص الأدبي ،دار الفكر ناشرون وموزعون ط4 ،2008.

20. عبد الكريم غريب ،استراتجيات الكفايات ،وأساليب تقويم جودة وتكوينها ،منشورات عالم التربية ،المغرب ،ط3 2003.

21. عبد الكريم غريب ،عبد العزي الفرضاف ،معجم علوم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة ،دار البيضاء ،الجزائر،1998.

22. -عبد المنعم سيد عبد العالي ،طرق تدريس اللغة العربية ،دار غريب للنشر ،القاهرة ،مصر ،1998.

23. علي خراجي ،الأراء النحوية والوظائف الإنسانية من خلال مفتاح العلوم لسكاكي،دار الكوثر للنشر والتوزيع ،ط4 2013.

24. عمران جاسم الجابودي ،حمزة هاشم السلطاني ، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ،دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان ،ط1 ،1434ه،2013.

25. غانم محمود محمد ،التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره ،دار الفكر ،عمان ط1 ،1416ه،1995م.

26. كولر حسين كوجك ،إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،دار المعارف ،مصر ط9 ،1898.

27. مبروك زيد الخير ،تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم ،ط11 ،2006.

28. محسن علي عطية ،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،دار المناهج ،لنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ط1 2017.

29. محمد عارف محمود حسين ،حسين علي أحمد ،دراسات في النص الأدبي العصر الحديث ،دار الوفاء لدني للطباعة والنشر ،الإسكندرية ،مصر ،ط4 ،1991.

30. محمد عطية الإبريشي ،أحداث في التربية الطرق لتدريس اللغة العربية ،مكتبة نهضة ،مصر للطبع والنشر الفجالة ،مصر ط1 ،1968.

31. محمد مفتاح ،النص من القراءة إلى التنظير ،شركة المدارس للنشر والتوزيع ،دار البيضاء ،المغرب ،ط1 ،2000.

الرسائل الجامعية والمجالات

1. حكمة بن بوزيد ،الإنتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات مرحلة الإبتدائي ،جامعة محمد بوضياف ،المسيلة ،قسم اللغة والأدب العربي ،2017.
2. ضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في مرحلة الثانوية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2018.
3. عبد الباسط هويدي ،محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ،مجلة الدراسات والبحوث الجامعية ،جامعة الشهيد حمة لخضر ،الوادي ،2015.
4. عربية فوزية ،جغلاف عزيزة ،توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية في طور الثانوي ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،2009.
5. محمد جاهمي ،واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية ،مجلة علوم الإنسانية ،جامعة محمد خيضر بسكرة 2008 .

المعاجم العربية

1. أحمد مختار عمر ،معجم اللغة العربية المعاصرة ،مج 2،ط1 ،1429ه،2008م.
2. ابن عصفور ،المقرب تح عادل أحمد واعلي معوض ،دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع ،لبنان ،ط1 1418ه،1998م.
3. ابن فارس ،معجم مقاييس اللغة ،مج 2 ،دار الكتب العلمية ، لبنان ،ط1 ،1999.
4. ابن منظور ،لسان العرب ،دار صادر ،بيروت ،لبنان ،ط3 ،199

الوثائق التربوية :

1. الكتاب السنوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر ،2003.
2. مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من تعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،جذع مشترك آداب ،جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ،2005.
3. المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة الموجهة ،لحسين شلوف وآخرون ،السنة أولى من تعليم الثانوي ،جذع مشترك آداب ،وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية ،الجزائر ،2012-2013.
4. وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمنهاج ،مدرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرافقة ،لمنهاج السنة أولى من تعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ،2003.
5. وزارة التربية الوطنية ،المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،النظام التربوي والمناهج التعليمية ،الجزائر ،2004.
6. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من تعليم الثانوي ،مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين ، الجزائر ،2006.

المواقع الإلكترونية :

_الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة عربية الرابعة من التعليم الإبتدائي

-htTT:/www.onef.edu.dz/programme /PROG.D%20
primaire/dok.acc.uap/doc.Acc%20 Arabe.htm .

الملاحق

الملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية الآداب و اللغات

معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من طور الثانوي

أجريت هذه الدراسة بغرض الحصول على مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات .

وعليه:

نرجو من سيادتكم المساهمة في الإجابة على هذا الاستبيان بكل صدق وشفافية بغرض مساعدتنا للوصول إلى نتائج موضوعية وعلمية ،بوضع علامة (X) على الخانة المناسبة .

ونحيطكم بأن هذه المعلومات الواردة يهذه الاستمارة سرية ،وتستعمل لأغراض علمية .

-البيانات الشخصية

1. الجنس

-ذكر ☐

-أنثى ☐

2. المؤهل

-شهادة ليسانس ☐

-شهادة الماجستير ☐

3. سنوات الخبرة (الأقدمية)

-أقل من 5سنوات ☐

-من 6 إلى 10سنوات ☐

-أكثر من 10سنوات ☐

أسئلة الاستبيان

1. ماهو الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية ؟
2. كيف تتم معالجة النقص الذي يعاني منه التلاميذ في المادة النحوية ؟
3. هل صعوبة الدرس النحوي راجعة إلى الموضوعات المختارة؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل تدريس مادة النحو صعبة أم سهلة ؟

صعبة ☐ سهلة ☐

5. ما هي اللغة المستعملة من طرف المعلم أثناء تقديم التدريس النحوي ؟

فصحة ☐ عامية ☐

6. هل تؤثر التمارين والتطبيقات النحوية على فهم القاعدة النحوية ؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل أسهم الإصلاح التربوي في تيسير الدرس البلاغي ؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل تجد صعوبات أثناء تدريسك لنشاط البلاغة السنة أولى ثانوي ؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل يهتم التلاميذ بالتحضير المترلي لدروس البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل تطبيق المقاربة بالكفاءات أثناء تدريس البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل يكتفي الأستاذ بدور المرشد والموجه فقط ؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل مناهج الحديثة تراعي الفروقات الفردية ؟

نعم ☐ لا ☐

13. في أي مستوى يظهر ضعف المتعلمين أثناء نشاط النص الأدبي ؟

تركيبي ☐ بلاغي ☐ صرفي ☐ صوتي ☐

14. هل الحجم الساعي المخصص لتقديم نشاط النص الأدبي كاف ؟

نعم ☐ لا ☐

15. من الصعوبات التي تواجهكم أثناء تقديم نشاط النص الأدبي ؟

صعوبات يتعلق بالمحتوى ☐ بالأهداف ☐ بالمتعلم نفسه ☐

16. ما هي أهم المهارات المكتسبة من النصوص الأدبية ؟

القراءة ☐ستماع ☐لكتابة ☐حدث ☐

17. هل يتناسب محتوى النصوص المبرمجة في هذه المرحلة مع رغبات المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

18. هل يتقيد الاستاذ بتوجيهات ؟

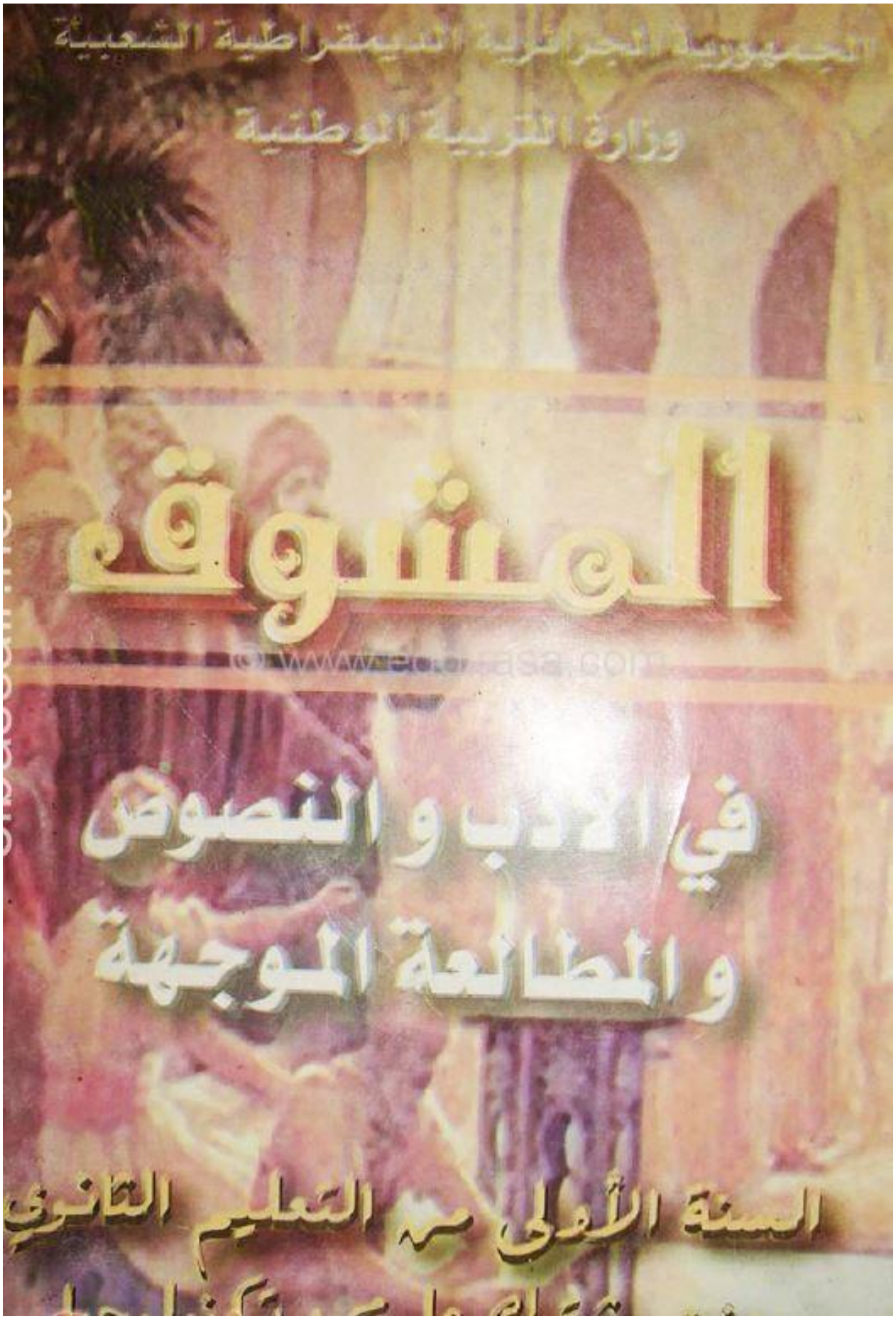
نعم ☐ لا ☐

19. هل تعتمدون وسائل تعليمية حديثة غير الكتاب والسبورة في تقديم الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

20. هل يتقن التلاميذ مهارة استماع النصوص الأدبية

نعم ☐ لا ☐


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المسوق
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
السنة الأولى من التعليم الثانوي

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العنوان	الصفحة
الواجهة	
البسملة	
شكر و تقدير	
الاهداء	
مقدمة	أ–د
الفصل الأول: العلوم اللغوية وتحليل النصوص في ضوء المنهجيات المتبعة في الطور ثانوي	
المبحث الأول :تدريس النحو والبلاغة في السنة الأولى ثانوي	07
مفهوم التدريس	07
مفهوم النحو	08
أهداف تدريس القواعد النحوية	10
أسباب الضعف في القواعد النحوية	10
صعوبات تعلم النحو (صعوبات خاصة بالمتعلم والمعلم وبالمادة النحوية)	12
علاج ضعف الطلاب في القواعد النحوية	14
مفهوم البلاغة	17
تدريس البلاغة بين القديم والحديث	18
أهداف تدريس البلاغة	19
طرق تدريس البلاغة	20
تدريس مادة البلاغة	21
قواعد يجب مراعاتها أثناء تدريس البلاغة	24
المبحث الثاني :المنهجية المتبعة في تدريس النصوص الأدبية	27
أولا :مفاهيم أساسية حول المقاربات	27

المقاربةبالأهداف	**27**
المقاربة بالكفاءات	**33**
المقاربة النصية	**39**
ثانيا :تدريس النصوص الأدبية	**41**
مفهوم النص	**41**
مفهوم النص الأدبي	**42**
واقع تدريس النصوص الأدبية في الجزائر في مرحلة ثانوية	**43**
أهداف تدريس النص الأدبي	**46**
تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات	**47**
خطوات تدريس النص الأدبي	**48**
نموذج تحليل نص شعري مقرر في الكتاب المدرسي أولى آداب	**51**
الفصل الثاني : واقع تدريس علوم العربية سنة الأولى ثانوي وأفاق التطوير "استطلاعات وتحليلات"	
المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**58**
1.منهج البحث .	**58**
2.أداة البحث .	**58**
3.عينة البحث .	**58**
4.الاستبيان .	**58**
المبحث الثاني :عرض وتحليل نتائج الدراسة	**60**
1.تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها .	**60**
2.النتائج العامة للدراسة	**87**
خاتمة	**90**
قائمة المصادر والمراجع	**93**

فهرس الموضوعات:

الملاحق	104–99
الملخص	

الملخص

الملخص:

عنوان المذكرة: معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية لتلاميذ سنة أولى ثانوي

الدكتور : سليمان بن علي **الطالبة : قريشي فتيحة**

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على "معالم تجديد تدريس علوم اللغة العربية لدى طور سنة أولى ثانوي ،وقد تطرقنا فيه إلى فصل أول (نظري) تناولنا فيه مبحثين ،المبحث الأول تحت عنوان تدريس النحو والبلاغة في السنة الأولى ثانوي ،والمبحث الثاني تحت عنوان المنهجية المتبعة في تدريس النصوص الأدبية ،وفصل ثاني (تطبيقي) كان عبارة عن دراسة وصفية تحليلية إستبيان واستنتاج أهم الملاحظات فيه ،وأخيرا خاتمة توصلنا فيها إلى أهم النتائج.

الكلمات المفتاحية:

معالم التجديد ، اللغة العربية ، التدريس ، النحو ، البلاغة ، النصوص

Titre du mémorandum: Jalons pour le renouvellement de l'enseignement des sciences de la langue arabe pour les élèves de première année du secondaire

Docteur: Soulaymane ben Ali **Etudiant: Korichi Fatiha**

Résumé :

Cette étude vise à identifier «les jalons du renouvellement de l'enseignement des sciences de la langue arabe au cours de la première année du secondaire, dans lequel nous avons traité d'un premier semestre (théorique) au cours duquel nous avons traité de deux articles, le premier sujet sous le titre Chance des sciences de la langue arabe (rhétorique et grammaire) dans la classe de langue arabe, et le sujet Le deuxième est sous le titre de la méthodologie utilisée dans l'enseignement des textes littéraires, et le deuxième chapitre (appliqué) était une étude descriptive et analytique d'un questionnaire et la déduction des observations les plus importantes qu'il contient, et enfin une conclusion dans laquelle nous sommes parvenus aux résultats les plus importants.