وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــــث العلمـــــي

جامعـــة حسيبـــة بن بوعلي الشلـــف

كليـــة الآداب والفنون

قســـم اللغة العربية

تخصص: تعليمية اللغة العربية وتحليل الخطاب

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D)

العنوان:

آليات تلقّي النص الشّعري في الطّور الثّانوي في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة

إعـــــداد:

الكامل خيرة

أعضاء لجنة المناقشة

اسم الأستاذ ولقبه	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد عراب	أستاذ محاضر(أ)	جامعة الشلف	رئيسا
أحمد بن عجمية	أستاذ	جامعة الشلف	مشرفا ومقررا
محمد رزيق	أستاذ	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
يوسف بن نافلة	أستاذ	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
محمود فتوح	أستاذ محاضر(أ)	جامعة تيسمسيلت	عضوا مناقشا
محمد صالح بوضياف	أستاذ محاضر(أ)	المركز الجامعي بالنعامة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ٢٥ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ٢٦ وَٱحۡلُلۡ
عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ٢٨ ﴾

صدق الله العظيم

سورة طه الآيات: (25–28)

الإهـــــداء

أهدِي ثمرة هذا المجهود:

إلى والديّ الكريمين حفظهما الله.....هذا غرسكما قد أثمر.

إلى الزوج الكريمة أم عبد المؤمن

وإلى ابني الغالي عبد المؤمن، وإلى كل العائلة

وإلى الأخت فلاحي سعاد

إلى صديقي وأخي سماتي السعودي

إلى الصديق عزي علي

إلى الطاقم التربوي لإبتدائية سماتي السايح بجن

إلى كل من قرأ البحث واستفاد.

شكر وتقدير

الحمدلله الذي وفّقنا بعونه على إنجاز هذا العمل، و قيّض لنا من يستحق بحق الشكر والامتنان على ما كان منهم من عون على تخطي الصعاب في تحقيق هذا الإنجاز، وأخص منهم بالشكر الأستاذ المشرف: أ.د:**أحمد بن عجمية**، الذي لم يأل جهدا في توجيهي، ونصحي، والأخذ بيدي، حتى بلغ هذا العمل تمامه.

وإلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة.

مقدمة

إنّ تبني الإصلاح كان ضرورة حتمية فرضها الوضع التعليمي السائد، حيث كان لا بد للمدرسة الجزائرية أن تجد حلولا للمشاكل التعليمية والتربوية، والفشل الذي لحقَبها لأكثر من ستين سنة بعد الاستقلال، عَرَفَت خلال هذه المدة المنظومة التربوية إصلاحات وتغييرات طفيفة صادفتها العديد من العقبات، والعراقيل في مراحلها الأولى، فكان لا بد من التغيير الجذري سواء، على مستوى المناهج، أو طرائق التدريس، أو المواضيع التعليمية، وهذا من أجل مسايرة التطورات الحاصلة في جميع المجالات .

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر منذ 2003 إصلاحات تربوية شاملة في الأطوار التعليمية الثلاث، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة جديدة تهتم بالأداء والإنجاز، وتهتم أيضا بالتدريس بالكفاءات، والتي ترتكز على منطلق التعلم دون التعليم ، حيث أصبحت تتعلق بالتلميذ من حيث المجال المعرفي، والذهني، والنفسي، والاجتماعي .

وفي هذا السياق تبنت وزارة التربية الوطنية عدة مقاربات بيداغوجية، مثلت كل واحدة منها مرحلة معينة في تاريخ المدرسة الجزائرية، وكان لكل مرحلة معينة أثرها في تفعيل نشاط المدرسة الجزائرية،كونها تتماشى مع متطلبات الواقع الاقتصادي، والاجتماعي، والتكنولوجي، الذي فرضته الظروف في تلك المراحل البيداغوجية، فقد تبنَّت في أول الأمر المقاربة بالمحتويات، أو ما يُسمى بالمضامين، والتي تعتمد في تدريسها على الحفظ والاستظهار، وهي مقاربة تقوم على تبليغ المضامين المعرفية، وشحنها في ذهن التلميذ دون معالجتها، ومناقشتها، ويتم اللجوء إلى استظهارها وقت الامتحانات، كما أنها تعتمد على معارف الأستاذ فقط، فيكون التلميذ في هذه الحالة خزان ومستودع يُشْحَنُ بمختلف المعارف، والمعلومات القائمة على التلقين المباشر، ولكن مع مرور الوقت، أصبحت هذه المقاربات غير فعّالة، وهذا من خلال أنها مكلِّفة ومستهلكة للوقت والجهد، كما أنها تربي الاستبداد وتُشَجِّع على الاتكالية، وتساعد على

ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والإدراك وهذا حَسْب خبراء علم النفس، لذلك فَكَّرَت المنظومة في تطوير هذه المقاربة، من المحتوى إلى تحديد الأهداف.

والمقاربة بالأهداف غرضها عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا، وتدبيرا، وتسييرا، وتقويما، مع الجرأة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة، في شكل أهداف عامة وخاصة، والغرض من ذلك كله تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مَوَاطِن الضعف والقوة بصفة خاصة، وهذا من أجل تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على تقديم الدروس، بطريقة علمية هادفة، وواعية، ومركزة، ومخططة في ضوء تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة، مع انتقاء المعايير الكفيلة بالتقويم والملاحظة، والرصد، والقياس، والاختبار، ومن ثَمَّ العمل على تقويم مدى تحقق النتيجة، أو الهدف في آخر الحصة الدراسية ؛ لأن ذلك الذي يحكم الدرس بالنجاح أو الإخفاق ،فإذا تحقق الهدف المسطر في بداية الدرس، تحقَّقَ نجاح العملية التعليمية، وإذا لم يتحقق ذلك فقد أخفق المعلّم في عمليته التعليمية، ومع هذا فإن هذه المقاربات لَمْ تُحقِّقْ أهدافها المسطرة من أجلها، فقد ركَّزَت على الجانب المعرفي و أهملت كثيرا جانب التلميذ، والذي من أجله تسعى المنظومة التربوية إلى تطوير مناهجها، كما أنها لازالت تُعَلِّم بالطرق التقليدية التي فاتها الزمن.

ومع التطورات التكنولوجية التي شهدها العالم في مجال التربية والتعليم ،ارتأت المنظومة التربوية إلى تطوير مناهجها وتحسينها وذلك بما يناسب المتعلم من حيث بيئته، ومعرفته، وثقافته، ومقوماته، إذ تَبَنَّتْ مقاربة جديدة تهتم بالتلميذ من الدرجة الأولى، وبالمادة الدراسية التي تُقدَّم إليه.

وهنا أصبح التدريس اليوم يقوم على مبادئ ومعارف تجاوزت المرحلة التقليدية، إلى مرحلة الكفاءة الذاتية والمقاربة النّصية الأدبية، حيث تجعل من التلميذ المحور الأساسي في عملية التعلم والتعليم، وإعداده للتكيف والتفاعل مع الصعوبات التي يتلقاها في مساره العلمي بنجاح،

ومن أجل هذا عملت المنظومة التربوية على وضع هذه المقاربات حتى تُمَكِّن الطاقم التعليمي من تطبيق ما ورد في البيداغوجيا المعتمدة في التدريس بالكفاءات، تطبيقا صحيحا.

والتدريس بالكفاءات يرمي إلى الارتقاء التلميذ إلى أسمى درجات التربية والتكوين، إذ أنها تستند إلى نظام متكامل من المعارف، والأداءات، والمهارات، المنظمة التي تُتِيح للمتعلم القيام بالإنجازات، والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية، وهي أسلوب تعليمي ظهر في عدة دول أجنبية ومن بعد، في الدول المجاورة، تونس، والمغرب، ثم تبنته الجزائر في أوائل القرن العشرون، وكان الدَّاعي إلى اعتماد هذه المقاربات، هو التصور الذي يجعل من المدرسة الجزائرية ورشة من ورشات تطبيق هذه المقاربات، وقد مسَّت هذه الإصلاحات الأطوار التعليمية الثلاث، الطور الابتدائي والطور المتوسط، والطور الثانوي، وقد جاءت هذه المقاربات بتصورات ومفاهيم جديدة على الساحة التربوية، مما أدى إلى ظهور إشكالية صعبة تتمثل في عدم إدراك وتكيف الأساتذة معها، وكذلك تبنّيهم لهذه المقاربات دون سابق تكوين لهم، إذ وجدوا أنفسهم أمام نماذج تدريس جديدة غير مهيئين لها، ليُطلب منهم تطبيقها.

واللغة العربية كغيرها من المواد حظيت باهتمام كبير لتطوير تعليمها في مدارسنا، وقد قام المهتمون بأمرها –أهل الاختصاص– لتيسير تطبيق مناهجها للتلاميذ لتسهيل دراستها، وتنمية مهارات فنونها الأربع: الاستماع والحديث، والقراءة والكتابة، مع الحفاظ عليها ككل متكامل ووحدة واحدة لا تتجزأ .

إنّ اللّغة العربية هي جوهر التفكير لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم دون لغة، وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية، وبالقدرة على الفهم والإفهام، وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة، ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي في منظومتنا عامة، وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة .

ولتنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعّالة يتطلب من الأستاذ رسم خطة للعمل بما يفيد التلاميذ، ويعالج أوضاعهم، وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم، وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات التلاميذ واستعداداتهم، وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات، فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة في تفعيل النشاطات التعليمية، علما أن هذه البيداغوجيا تستند بدورها على المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية، التي لا يتم التعلم الحقيقي دونها ،لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية.

إنّ الدّراسات التربوية اليوم تُقِرُّ بأن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك بوجه عام وخاصة النصوص الشعرية التي تعتبر من أليق الدراسات التعليمية للتلاميذ في المرحلة الثانوية، لأنها ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وإرهاف الإحساس، حيث يسعى الأستاذ في ظل التدريس بالكفاءات إلى جعل درس النص الشعري قوة عملية يُحدثها في التلميذ، فيشتدُّ تأثيره فينقلب إلى قوة محركة تدفع إلى نوع من السلوك العملي والتصرف الإيجابي.

ولكن يبقى الإشكال العام المطروح هو :**ماهي الآليات التي يجب وضعها في يد الطالب في الطور الثانوي ؟**

وماهي أهداف تدريس النصوص الشعرية ؟ وما المقصود بالتدريس بالكفاءات ؟

وهل من الضروري أن يخضع النص الشعري المدروس إلى خطوات أساسية ؟

ومن خلال هذه الإشكالية كان موضوعي في هذه الدراسة موسوم بـــ : **آليات تلقي النص الشعري في الطور الثانوي في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة** ، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على أهم مراحل المقاربات البيداغوجية التي مست المنظومة التربوية

منذ الاستقلال وكذلك الرغبة في الكشف عن نتائج تطبيق هذه المقاربات في الطور الثانوي، والوقوف على مواطن النجاح والإخفاق،

كما أن الهدف الأساسي لهذه الدراسة يتمثل في نقطتين مهمتين هما :

- ما يطرحه النص الشعري التعليمي من معضلات الفهم، والإدراك، والاستيعاب القرائي، وما يثيره من تساؤلات شائكة حول مناهج تدريسه وكيفية تلقيه، حيث معظم أساتذة التعليم الثانوي يشعرون بالنفور من دروس الشعر، وعجزهم عن فهمها، والتفاعل معها ، مما يجعل من نشاط تدريسه سلبي عقيم .
- الوعي بالأهمية التربوية الكبيرة التي يكتسبها النص الشعري في مجال تعليمه، وتنمية شخصية المتعلم، وتهذيب وجدانه، في ظل قصور الممارسات التدريسية في الواقع المدرسي.

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت على المنهج الوصفي بإجراء تحليلي ، الذي يعمد إلى اعطاء صورة واضحة دقيقة عن تفاصيل الظاهرة المدروسة ، حتى يمكن فهمها والإحاطة بمكوناتها .

وقد قمت بتقسيم هذه الدراسة إلى مدخل، وأربعة فصول ، وخاتمة.

أما المدخل فهو عبارة عن مفاهيم لمجموعة من المصطلحات التعليمية وهذه تعتبر مرحلة تمهيدية للمساعدة في الدخول لهذه الدراسة.

أما فيما يخص الفصل الأول فهو معنون بـــ : **الإصلاحات التربوية في الجزائر**، وقد قسَّمت هذا الفصل إلى أربعة مباحث ، ففي المبحث الأول تطرقت إلى: **مفهوم الإصلاح التربوي وأهميته** ، أما المبحث الثاني فقد كان بعنوان : **اتجاهات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر**، وفي هذا المبحث حاولت أن أتعرف على أهم الاتجاهات التكنولوجية والديمقراطية التعليمية، وكذلك الاتجاه الثقافي والإنساني مع شرح وجيز لكل اتجاه ، وفي المبحث الثالث قمت بتحديد **أهم مراحل الإصلاح التربوي** من مرحلة بداية التفكير إلى غاية مرحلة تعديل

(2000، 2015)، مدرجا في كل مرحلة أهدافها ونتائجها، أما المبحث الأخير فتعرفت على أهم **مجالات الإصلاح التربوي**، من حيث إصلاح المنهاج التربوي والكتاب المدرسي، وتطوير طرائق التدريس.

أما الفصل الثاني كان عنوانه:**تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات في ظل نظرية التواصل**، وقمت بتقسيم هذا الفصل إلى مبحثين، وكل مبحث إلى مجموعة مطالب، فكان عنوان المبحث الأول:**تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات**،

وقمت بتقسيم هذا المبحث إلى أربع مطالب، فكان عنوان المطلب الأول هو **التعليمية بين والنظرية والمفهوم** ، وتناولت في هذا المطلب مفهوم للتعليمية والتعلم، ونظريات التعلم مع شرح موجز لكل نظرية، ثم انتقلت إلى المطلب الثاني وحاولت من خلاله أن أشرح المقاربة بالمحتويات، وفي المطلب الثالث تناولت المقاربة بالأهداف، وفي المطلب الأخير من المبحث تناولت فيه المقاربة بالكفاءات، مبرزا مفهومه، وأدوار المعلم والمتعلم وفق هذه المقاربة، أما المبحث الثاني من الفصل الثاني فقد كان بعنوان :**التواصل اللغوي في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات**.

والمتمعن في هذا العنوان يجده لا يَمُت بأي صلة بموضوع الدراسة، أي تعليمية النصوص الشعرية، لكن في الحقيقة لا تتم أي عملية تعليمية ما لم يتوفر فيها شرط التواصل اللغوي، لذلك وجدت أنه من الضروري أن نشير إلى **مفهوم التواصل اللغوي وعناصر العملية التواصلية**، وهذا في المطلب الأول من المبحث الثاني، أما في المطلب الثاني فتناولت فيه **كفايات التواصل اللغوي وأشكاله**، وقد أشرت إلى مفهوم كفايات التواصل ثم التعرف على بعض أشكاله، أما المطلب الثالث من هذا الفصل فكان عنوانه : **التواصل في المجال التعليمي التربوي** وحاولت أن أتعرف على أنواع التواصل اللغوي ومهاراته.

أمّا فيما يخص الفصل الثالث فكان بعنوان:**تلقي النص الشعري في الطور الثانوي،** وقد قمت بتقسيم هذا الفصل إلى مجموعة مباحث وكل مبحث إلى مجموعة مطالب، فتناولت في المبحث الأول **فعل التلقي بين النشأة والمفهوم،** فقمت بتعريف موجز **لنظرية التلقي،** ثم انتقلت إلى **تاريخ ظهور نظرية التلقي،** أما المبحث الثاني فكان بعنوان **النص الشعري بين النظرية والتطبيق** ، و قسّمت هذا المبحث إلى خمس مطالب ،في المطلب الأول تناولت **مقدمة في نظرية الشعر** وهذا عند رومان جاكبسون والفيلسوف أرسطو، وتناولت في المطلب الثاني **النص الشعري التعليمي،** أما المطلب الثالث فكان بعنوان **القراءة المنهجية للنص الشعري،** ومن خلاله قمت بتعريف موجز للقراءة المنهجية مع تبيان خطواتها، وفي المطلب الرابع تناولت فيه **المنطلق البيداغوجي لتدريس النص الشعري في الطور الثانوي،** وفي هذا المطلب حاولت أن أوضّح كيف انتقل تدريس الشعر من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات، أما في المطلب الخامس فكان بعنوان: **بيداغوجيا التذوق الشعري** وفيه أدرجت جمالية تلقي النص الشعري وتأثيره على تفاعل المتعلمين.

أما المبحث الثالث فقد كان بعنوان: واقع **تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي ، السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي،** وقمت بتقسيم هذا المبحث إلى مجموعة مطالب، المطلب الأول كان بعنوان **تدريس النصوص الشعرية وفق المقاربة بالكفاءات** حاولت من خلال التعرف على طريقة التدريس وفق هذه المقاربة، أما المطلب الثاني فقد كان بعنوان **القراءة النموذجية للنص الشعري،** حاولت من خلاله أن أعرِّج على جملة من المبادئ، والضوابط التي تنهض عليها القراءة المدرسية للنص الشعري، من أجل توضيح شروط هذه القراءة المؤطرة بالسِّياق المدرسي، وفي المطلب الثالث تناولت فيه **المكون الإيقاعي للنص الشعري** أما المطلب الرابع فقد كان بعنوان: **النصوص الشعرية المقررة في الطور الثانوي حسب الكتاب المدرسي،** وحاولت من خلاله أن أتعرف على النصوص الشعري الموجودة في

السنوات الثلاث من التعليم الثانوي، وفي المطلب الخامس من هذا المبحث أدرجت فيه **خطوات تدريس النصوص الشعرية حسب المقرر**.

أما المطلب السادس فقد كان بعنوان: **أهداف تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي حسب المقرر**، والمطلب السابع كان عنوانه: **الأهداف العامة لتدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي**، تناولت من خلاله مجموعة من الأهداف التعليمية التي يكتسبها المتعلم، أما المطلب الثامن فقد كان بعنوان : **مآخد المناهج المقرّرة لتدريس النصوص الشعرية**، أما المطلب التاسع عنوانه **اشكالية تدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي**، والمطلب العاشر عنوانه **معايير وأسس اختيار هذه النصوص**، أما المطلب الأخير فعنوانه : **القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقرّرة في المرحلة الثانوية**.

والفصل الرابع والأخير، هو عبارة عن دراسة ميدانية لمعرفة **واقع تلقي النصوص الشعرية في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة في الطور الثانوي**، وقد قمت بتقسيم هذا الفصل إلى مبحثين، المبحث الأول قمت بحضور حصص في تعليمية النصوص الشعرية في بعض الثانويات للسنوات التعليمية الثلاث، للطور الثانوي، والمبحث الثاني عبارة على تحليل لاستبيانات، بعضها للتلاميذ وبعضها للأساتذة، واعتمدت في انجاز هذه الدراسة على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها :

- القراءة والحداثة، ومقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، لحبيب مونسي، وكتاب في تحليل الخطاب الشعري لفاتح علاق، وكتاب نقد الشعر لقدامة ابن جعفر، وكتاب التشريع المدرسي، لعبد الرحمان بن سالم، والتقرير العام لإصلاح المنظومة التربوية، أما الصعوبات التي واجهتني في انجاز هذه الدراسة فهي ندرة المراجع وخاصة في تدريس النصوص الشعرية وكذلك بُعد محل إقامتي عن أقرب جامعة ، وهذا لاقتناء الكتب والمراجع.

وفي الأخير أشكر الله أولا و أشكر الأستاذ الدكتور المشرف بن عجمية أحمد على صبره وتشجيعه لي لتكملة هذه الدراسة، فإليك كل الشكر الجزيل أستاذي المحترم ،كما أشكر لجنة المناقشة.

الطالب : الكامل خيرة

الشلف يوم : 15 ماي 2021

مدخل :

تحديد مصطلحات البحث

1. النص الشعري
2. النص الشعري التعليمي
3. خصائص النّص الشعري
4. الوسائل التعليمية
5. التقويم أو التقييم
6. الطور الثانوي
7. مفهوم البيداغوجيا
8. المناهج التعليمية

1 –مفهوم النص الشعري:

أ–تعريف النص:

–لغة : يعرّف ابن منظور كلمة نص في كتابه لسان العرب كالتالي " نصّ الشيء رفعه وأظهره ... ونصّه أي استقصى مسألته عن الشيء حق استخراج من عنده، ويقال نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه،ونص كل شيء منتهاه"[1].

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس " النون والصاد " أصل صحيح يدلّ على ارتفاع وانتهاء الشيء"[2].

وفي المعاجم الحديثة عرّفوا النص على النحو الآتي:" نصص بالغ في النص.... ونصّ المتاع جعل بعضه فوق بعض"[3].

تتفق هذه التعريفات اللغوية على أن لفظة نص تحمل معاني الرفع وبلوغ الغاية في الأمر ونهاية الشيء، وينهج صاحب القاموس المحيط النهج نفسه في استقصائه لمادة نصّ،" حيث يديرها هو الآخر على معاني الرّفع والإظهار، والتحريك والتعيين ،والتوقيف وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه"[4].

ويمكن القول إن الدلالة المركزية للنص في المعاجم العربية القديمة هي: الظهور والاكتمال، وبلوغ منتهى الغاية، ولكن بعض المعاجم العربية الحديثة قد تجاوزت هذا المعنى، فالمعجم العربي الأساسي جاء فيه " نص: ج نصوص، ما لا يحتمل إلا معنى واحد أو لا يحتمل التأويل (لا

[1]– أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، مادة (نص)، دار الصادر ، بيروت لبنان ، ط3 ، 1994م ، ج 7، ص42.

[2]– أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة ،توضيح إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العالمية ، لبنان ،ط1، 1999م، مجلد 2، ص525.

[3]– عبد الله البستاني، معجم وسيط اللغة العربية، مكتبة ناشرون لبنان، طبعة جديدة، 1990م، ص631.

[4]– ينظر: الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ، 1995، ج2، ص ص488 ،489.

اجتهاد مع النص) صيغة الكلام الأصلية كما وردت في المؤلف (وثيقة بنصها الحرفي)،(ترجم الكلام نصا وروحا)،(نقل الكلام بنصه)، عند الأصوليين الكتاب والسُّنة.

وعند الأدباء: أثر مكتوب شعرا أو نثرا، أومختارات من النصوص الأدبية"[1].

يوضح هذا التعريف أن النص يختلف تعريفه من فئة إلى أخرى، أو حسب مصدره، فالنص عند أصحاب السّنن معناه القرآن الكريم، أو حديث الرسول صلى الله عليه وسلّم، أما عند الأدباء والشعراء فمعناه نصا مكتوبا أو منطوقا يتمثل في الشعر أو النثر.

النص في المعاجم الغربية كالفرنسية تعني النسيج، وذلك باعتبار النسيج من سماته النوعية والتماسك والتداخل بين خيوط لحمته وسداه،وهذا ما نجده متحققا في بنية النص ،بوصفه خطابا متناسق الأجزاء منسجم العناصر،وهذا كما جاء في معجم "لاروس (larousse)" ،"أن كلمة نص أتت من نَصَّ ومعناها نسج، وهذا ما يعني أن النص هو النّسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوال للكلمات"[2].

ومعنى هذا الكلام أن النص كالنسيج، كلما كان النسيج متنوع الألوان ومتناسق الأشكال كان جميلا، كذلك النص جماله في تناسق الكلمات وتسلسل الأفكار .

-اصطلاحا:

يرى حامد أبو زيد أن النص هو " الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه، والنص بمثابة الرسالة الواصلة بينهما "[3]، حيث يقصد بالمرسل الكاتب والمرسل إليه القارئ، أما الوسيلة الإبلاغية فهي النص.

---

[1]- المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، لاروس، ص 1200.

[2]- محمد حمود، تدريس الأدب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،1993، ص 25، عن محمد الأخضر الصبيحي ، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص ، رسالة دكتوراه جامعة قسنطينة 2004 /2005 .

[3]-ينظر :ناصر حامد أبو زيد ، مفهوم النص،دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان ،ط3 ، 1996م، ص ص 26، 27.

وهو أيضا " وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية وفق أنسجة لغوية من أصوات وكلمات وتراكيب تُمْزَجُ جميعها فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقا فهو بذلك وسيلة لنقل المعرفة والثقافة له ديمومة الزمان والمكان"[1].

تذهب هذه التعريفات في اتجاه توكيد " خلود العمّوش" لمفهوم النص هو مفهوم جمع بين الدّقة والوضوح تمثّل في قولها : "النص سلسلة من العلامات المنتظمة في نسق من العلامات تنتج معنى كليا يحمل رسالة ودراسة تسلسل هذه العلامات وتناسقها يقضي بنا عادة إلى تحليل النص، كما أن طريقة توالي الجمل المرتبطة يحدد إيقاع القراءة"[2].

وما نخلص إليه من خلال التعاريف السابقة أن النص هو وحدة معرفية تجمع بين معارف لغوية، وتربوية، ونفسية، وفق نسيج لغوي يتميز بالنوعية والتماسك، وهو نوع من الاحتكاك التواصلي بين الباث بالنص والمتلقي ،وهو مادة لغوية خصبة قابلة للدراسة ،والتحليل،والإبحار فيها بعيدا.

ب– الشعر:

– لغة:

قال ابن فارس:"الشعر: الشين، والعين والراء أصلان معروفان يدل أحدهما على ثبات والآخر على عِلمٍ "[3].

والأصل شَعَرْتُ بالشيء:إذا علمته وفطنت له وليت شِعري، أي ليتني عَلِمتُ.

1- ينظر: لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008، ص02.

2- ينظر: خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقات بين النص والسّياق ،عالم الكتب الحديثة ، الأردن، د ط ،ص20.

3-أبو الحسين بن فارس، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق وضبط عبد السلام هارون ، دط ، دون سنة ،ج3، ص193.

أما في مختار الصحاح للرازي نجد هذا التعريف: "الشِعرُ واحد الأشعار وجَمعُ شعراء على غير قياس "[1].

وجاء في لسان العرب:شعر: شَعَرَ به وشَعُرَ يَشعُرُ شعرا وشعرةٌ وأشعرَهُ الأمر وأشعَرَهُ به أي أعلمهُ إياهُ "[2].

وفي تاج العروس للزبيدي تعريف الشعر كالتالي:" حكى اللحياني: شعرا بكذا، إذا فطن له، وحكى عن الكسائي أَشعُرُ فُلاَن ما عمله، وأَشعُرُ لفلان ما عمله، وما شَعَرْتُ فُلانٌ ما عمله، قال وهو كلام العرب"[3].

وعند الزمخشري هذا التعريف :

ما شَعَرتُ به : ما فَطِنت له وما عَلِمتُهُ ،وأَشعَرْتُ أمر فلان : جعلته معلوما ومشهورا وشَعَرَ فلان : قال الشِّعْرَ[4].

وجل هذه التعريفات تصبّ في تعريف واحد، وهو أن الشعر: علم منظوم القول.

– اصطلاحا:

هناك عدة تعريفات مختلفة ولكنها تصبُّ في معنى واحد تقريبا، فنجد مثلا :

قدامى ابن جعفر يقول: "الشعرُ قول موزون مُقفًّى يدل على معنى"[5].

[1]– محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، إخراج دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، بيروت 1989.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، ص2273.

[3]– الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح مصطفى حجازي ، مطبعة محكمة، الكويت ،1973 ، ج2، ص176.

[4]– الزمخشري ، أساس البلاغة ، تح محمد باسل، دار الكتب العلمية ، لبنان، ط1، 1998 ،ج2 ، ص10.

[5]– قدامة بن جعفر، نقد الشعر ،تحقيق كمال مصطفى، ط3 ،1978 ، ص17.

أما بن سينا فعرّف الشعر على أنه:"هو كلام مُخيّل مؤلف من أقوال موزونة متساوية، وعند العرب مقفاه "[1]. حيث أنه لا يختلف هذان التعريفان على أن الشعر هو كلام موزون يدل على معنى معين .

ولكن هناك من وضع تعريفات له محدّدة، تميز وتفرّق بينه وبين النثر خاصة من حيث الشكل، حيث نجد ابن طباطبا يعرف الشعر على أنه "كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم، بما خصّ به من النظم الذي إن عُدّل عن جهته مجّته الأسماع وفسد على الذوق، ونظمه محدود ومعلوم "[2]. حيث عرّف ابن طباطبا الشعر على أنه ذلك الكلام المنظوم الذي يختلف عن النثر من حيث النظم والذوق .

وتطرّق الجاحظ لمفهوم الشعر في كتابه **الحيوان** قال:" المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والقروي والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن وتخير اللفظ وسهولة المخرج وصحة الطبع وجودة السّبك، فإنما الشعر صناعة وضرْب من النسج ، وجنس من التّصوير"[3].

فالشعر هو كلام موزون ومقفى يدل على معنى، فيه ما هو حسن وما هو قبيح وهذا استنادا لقول الرسول صلّى الله عليه وسلّم: إنما الشعر كلام فمن الكلام ما هو طيب وما هو خبيث" .

ومن خلال التعريفات السابقة نستخلص أن **النص الشعري** هو نوع من أنواع النصوص الأدبية، بحيث ينفرد عنه بخصوصيته الجمالية المتميزة القائمة على عناصر فنية، **فالنص الشعري** بنية لغوية شعرية، تحمل رسالة جمالية يتوجه بها شاعر مبدع مُخَاطِب إلى مُتَلَقٍ ، وهذا بدوره يجعله يكتسي خصوصية من حيث تدريسه وفقا لمقتضيات العملية التعليمية.

---

[1]- الفارابي، إحصاء العلوم، نقلا عن مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها، منشورات دار ضفاف، بيروت، ط1، 2013، ص43.

[2]- ابن طباطبا ، عيار الشعر، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط1، 1982، ص29.

[3]- الجاحظ ،كتاب الحيوان، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ ،نشرته مكتبة ومطبعة، مصطفى البابي الحلبي وأولاده ،مصر، ط2 ، د ت، ج3، ص 130 ،131.

2- مفهوم النص الشعري التعليمي :

النص الشعري التّعليمي، هو مادة تعليمية لها أهداف وغايات واضحة محدّدة،وتكون معدّة ومحدّدة وفقا لخصوصيات العملية التعليمية التّعلّمية، بحيث يناط به تحقيق أهداف تربوية في مقدمتها تنمية ملكة الذوق الأدبي عند المتعلّم، ومن هنا وجب أن يراعى في اختيار النصوص الشعرية وتدريسها الخصائص التربوية، والفكرية، والنّفسية للمتعلم" المتلقي" ليصير النص مرتبطا بأغراض تجعل المتعلّم يُقبِلُ على القراءة والفهم والتذوق، ويقول **محمد الأخضر صبيحي**: " باختصار يمكن تعريف النص الشعري التعليمي بأنه وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معينا، ويتم اختيارها لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم والتحليل والتذكر لدى المتعلّمين[1] .

وهكذا يقوم الفعل القرائي للنص الشعري على منظور ديداكتيكي يعتبر النص شبكة من العلاقات المتفاعلة فيما بينها، وأهم مرتكزاتها المتعلم، والنص، والبنية اللغوية، حيث تشكل تفاعلا فيما بينها لتحقيق العملية التعليمية التعلّمية .

ويمكن القول إن النص الشعري التعليمي يتأسس على كونه تعليمية تواصلية ذات خصوصية لغوية ووظيفية، ذلك أن الغاية الأساسية من تدريسه إن لم تكن هي النص في ذاته ولذاته فهي اكتساب المتعلّم الكفاءة الشعرية تلقيا وإنتاجا .

3- خصائص النّص الشعري:

تتميز النصوص الشعرية عن غيرها من الأجناس الأدبية الأخرى بخصائص فنية وجمالية نستطيع أن ندرجها كما يلي:

[1]- محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، بمرحلة التعليم الثانوي ، مخطوط رسالة دكتوراه ،جامعة قسنطينة 2005/2004، ص12.

أ –الوزن الشعري :

من الواضح أن الوزن والإيقاع يشكلان الإطار الموسيقي للقصيدة العربية، وقد كان الخليل بن أحمد الفراهيدي من طوَّر القصيدة العربية، وأوجد أنماطا موسيقية مستقلة عن المحتوى الشعري ووجد أن هذه الأنماط الإيقاعية تقع في خمسة عشر بحرا، ثم جاء الأخفش وكشف البحر السادس عشر، " وأساس البحر عدد من التفعيلات تتكرّر في كل بيت من أبيات القصيدة "[1]، فما الوزن وما الإيقاع؟،**فالإيقاع** يقصد به وحدة النّغمة التي تتكرّر على نحوٍ ما في الكلام أو البيت، أي توالي الحركات والسكون على نحو منتظم في فقرتين أو أكثر من القصيدة أو في القصيدة كلها، "فالإيقاع في الشعر تمثله التفعيلة في البحر العربي"[2]،فمثلا (**فاعلاتن)** في بحر الرمل تمثل وحدة النّغمة في البيت، أي توالي متحرّك فساكن، ثم متحركين فساكن ، ثم متحرّك فساكن، لأن المقصود من التفعيلة مقابلة الحركات والسكنات، وهذه التفعيلات تتكرّر في باقي الأبيات وهذا ما يجعل القصيدة تتميز بإيقاع موسيقي منتظم . ومثال ذلك في قصيدة ميخائيل نعيمة:

مَاؤُها الإيمان، أمّا غرسهـــــا فالرَّجاءُ والحُبُّ والصَّبرُ الطّويل

جوُّها الإخلاص، أمّا شَمْسُـــها فالوفَاءُ والصِّدقُ والحِلْمُ الجمِيلُ

أمّا **الوزن** فهو "مجموعة التفعيلات التي يتألف منها البيت، وقد كان البيت هو الوحدة الموسيقية للقصيدة العربية في معظم الأحيان[3]".

---

[1]– حسين عبد الجليل يوسف، موسيقى الشعر العربي، دراسة فنية وعروضية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989، ج1 ،ص37.

[2]– المرجع نفسه، ص37.

[3]– محمد فاخوري، موسيقى الشعر العربي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حلب كلية الآداب ،1996، ص164.

والذي يرى في القصيدة التقليدية هو المساواة بين أبياتها في الإيقاع والوزن خاصة، والجمع بينهما في آن واحد، بحيث تتساوى الأبيات في حظها من عدد الحركات ،والسكنات المتوالية، وفي نظام هذه الحركات والسكنات في تواليها تتضمن هذه المساواة وحدة عامة للنظم، وتكرار النغم تألفه الأذن وتلذُّ به، ويسري ذلك إلى النّفس فتسُرُّ به أيضا، أما إذا فقدت الموسيقى التناسب والتساوي بين نغماتها فعندئذ تصبح مدعاة للنفور.

ب– القافية:

صورة البيت الشعري العربي تتكون من وحدتين موسيقيتين[1]:

إحداهما تكرار للأخرى ،أي أنهما تساويان زمنيا في حركاتهما وساكناتهما، وإن اختلفت ثانيها عن الأولى بتوقيع خاص في نهايتها وهو ما يسمى بالقافية .

فالبيت الشعري يتكون من شطرين، وآخر تفعيلة في الشطر الأول تسمى **عروض**، وآخر تفعيلة في الشطر الثاني تسمى **الضرب**، وما عدا العروض والضرب في كل شطر يسمى حشوا[2].

ولم يخل الشعر العربي من عيوب الوزن، ولعلّ أبرزها كثرة الزِّحافات، واضطراب الأوزان في بعض الأبيات، ولكن هذين العيبين وغيرهما لا يُنقصان من قيمة الشعر العربي "وإن شعرا حملته إلينا قرون طويلة، بوسائل مختلفة يُتوَقَّعُ أن تظهر فيه بعض هذه العيوب[3].

[1]– حسن عبد الجليل يوسف، موسيقى الشعر العربي، دراسة فنية عروضية، ص37.

[2]– المرجع نفسه، ص37.

[3]– عفيف عبد الرحمان، الشعر وأيام العرب في العصر الجاهلي، دار الأندلس، ط1، 1984، ص360.

ج- **الخيال والصورة الفنية:**

تتمثل الصور الفنية والجمالية في التركيب الفني والبلاغي للشعر " فالمجاز بأشكاله المختلفة وما يسمى بالعدول أو الانحراف في الأبنية اللغوية والإبداعات المتنوعة في مواقع الكلمات وأشكال التراكيب، هي منافذ الشعر إلى تجديد اللغة وتحفيزها"[1].

فالصور المجازية جزء ضروري من الطاقة التي تمد الشعر بالحياة، وأن أقدم نماذج الشعر العربي لا تخلو من الخيال والتصوير، وارتباط الخيال بالواقع ضروري وإلا أصبح وَهْمًا، فالخيال ليس مجرّد تصور أشياء غائبة عن الحس، بل هو حد معقد ذو عناصر كثيرة، ويُضيف إليه تجارب جديدة، وقد منحت البيئة الصحراوية الشاعر العربي في تصوره وخياله إلى أبعد من حدود قبيلته أو الجزيرة العربية على أكثر تقدير، ولم يتخيل إلا ما يراه حوله وما يراه ماثلا أمامه.

د –الواقعية:

لقد عاش الشاعر قديما أحداث الأيام، فصوّر لنا حياتهم من خلال الشعر، "فمعظم شعراء الجاهلية شهدوا حروبا ومعارك، فقد صوروا لنا أحداثهم من خلال ألسنتهم الفصيحة"[2].

فالشاعر العربي كان يعتز ببطولاته من خلال وصفها في مجموعة من الأبيات، ومن خلال قراءة شعرهم ندرك جيدا واقع الحياة التي كانوا يعيشونها في هذه الفترة الزمنية.

4–الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية الدعامة الأساسية للمعلم، وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية، وقد أخذت عدة تعريفات:

[1]–صلاح فضل، تعليم الشعر وذاكرة اللغة الخلاقة www/abiladaily.com / articles

[2]–عفيف عبد الرحمان، الشعر وأيام العرب في العصر الجاهلي، ص374. بتصرّف.

"فهي كلّ أداة يستخدمها المدرّس لتحسين عملية التعلّم والتعليم وتوضيح المعاني أو شرح الأفكار ..."[1]، كأن يستخدم القاموس في شرح الألفاظ والمعاني .

"وهي أيضا أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلّم"[2].

والمقصود من هذين التعريفين أن المدرّس يستخدم مجموعة من الأجهزة والمواد ليسهل عملية التعليم، فيستخدم المتعلم جميع حواسه للاستفادة من هذه الوسائل، حيث أن رجال التربية يركزون كثيرا على أهمية استخدام الحواس في عمليات التعلّم، إذ يُسهل على المتعلّم إدراك محيطه.

ومن هذا كله فإن الوسائل التعليمية تمثل كل الأدوات، والأجهزة، والوسائل المتنوعة التي يستخدمها المدرّس لتبسيط الحقائق العلمية المعقّدة، والمفاهيم الصعبة، وهذا كله بهدف تنمية التحصيل العلمي، والفكري للمتعلم، وإكسابهم المهارة في استخدام هذه الوسائل وكذلك استثمارها.

– أهم الوسائل التعليمية المستخدمة:

أ – دليل الأستاذ: دليل الأستاذ مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المناهج الجديدة، وتفعيلها في تدريس النشاطات المقرّرة[3].

وهو أحد الأدوات المساعدة في بناء الأنشطة المتعلّقة بكفايات المتعلّمين، وتنميتها في مجال التعليمية، ويعتبر أداة معرفية تتيح للمعلم فرصة تعميق معلوماته وتوسيع معارفه وثقافته العلمية والتربوية. "ويجب أن يشتمل الدليل على المعطيات الآتية:[4]

[1]– محمد الحيلة، التكنولوجيا المعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية،ط1 ،2001/2000 ، ص59.

[2]– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ،1988، ص55.

[3]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي ،ص35.

[4]–المرجع نفسه، ص36.

- شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج من حيث هي اختيار منهجي، وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من هي طريقة تعليمية.

- تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات مع مراعاة خاصية الإدماج .

لكن دليل الأستاذ على الرغم من كل مميزاته، لا يقيد حرية الأستاذ في اجتهاداته وإسهاماته، والاستعانة بوسائل وأدوات تعليمية أخرى ،يضفي على عمله اليومي، ونشاطه المدرسي طابع التجديد والإغناء، فهو ليس غاية في حد ذاته بقدر ما هو وسيلة فعّالة في تيسير العمل على الأستاذ.

ب- الكتاب المدرسي (كتاب المتعلّم) :

الكتاب المدرسي أهم وسيلة يعتمدها المتعلم في التعلم ،"إن هذا الكتاب يتبنّى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلّم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية،وهو يشتمل على نصوص أدبية (شعرية ونثرية) ونصوص تواصلية"[1] .

يعتبر كتاب المتعلم المرجع الأساس ،بما يتضمّنه من أمثلة متنوعة، وجداول مختلفة، وقواعد وتمرينات كتابية في القواعد والإنشاء والنصوص القرائية ،حيث يساعده على إعداد الدروس؛فيجد فيه المادة العلمية من تطبيقات كتابية، ومراجعة للدروس كي تترسّخ في ذهنه. وعلى الأستاذ أن يعمل على إغنائه وتنويع تمارينه بما يُفيد المتعلّم بدعم مكتسباته وترسيخ معارفه، وعليه أن يجعل من هذا الكتاب حافزا لتقوية دافعة المتعلّمين وترغيبهم في العمل الدراسي.

[1]-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، ص35.

ج- السبورة :

بالرغم من تعدّد الوسائل المستعملة في العملية التعليمية التّعلّمية، تبقى السبورة وسيلة تقليدية شائعة الاستعمال في عدّة وحدات ومكونات دراسية، وهي القاسم المشترك بين جميع الدروس، وتعدّ أكثر الوسائل انتشارا، ويعود سبب انتشارها إلى سهولة استعمالها من قبل المتعلّم، إضافة إلى مرونتها عند الاستعمال، إذ يمكن تسخيرها لجميع المواد الدراسية[1].

كما أن هناك شروط لاستعمالها:

- الاختصار في الكتابة عليها قدر الإمكان.
- تقسيم السبورة حسب ما يُدون عليها من معلومات.
- الكتابة عليها بخط واضح ومقروء.

د – الوسائل السمعية البصرية:وتتمثل الوسائل السّمعية البصرية في :

-الحاسوب: يعتبر الحاسوب من أرقى الوسائل التّعليمية التي يستخدمها المدرس في العملية التّعليمية خاصة وانه يوجد فيه عدّة برامج تسهل العملية التّعليمية كالباوربوينت وغيرها .

-المذياع المدرسي:يساعد هذا المذياع على الاستماع إلى النشيد الوطني، أو الاستماع إلى القصائد الشعرية.

هـــ- الرّحلات التعليمية:وهي من الوسائل التعليمية التي تتم خارج جدران الصف وعلى أرض الواقع بقصد تحقيق خبرات تعليمية علمية وفق غايات تربوية معينة، و" تعدّ الرّحلات التعليمية من أقوي الوسائل التعليمية تأثيرا في حياة المتعلّمين، فهي تنقلهم من جو الأسلوب الرّمزي المجرد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها، فتقوي فيهم عملية الإدراك للحقائق"[2]، وغالبا ما تكون الرحلات التعليمية موجهة إلى المصانع، أو المؤسسات الحكومية، أو المعارض التّعليمية.

[1]-ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس. رابط التحميل:https//t.me/kotobtarabawia/50

[2]- جيهان عادل حجاحجة، الوسائل التعليمية الحديثة والتقليدية، أغسطس 2018. موقع جوجل .

وهذه أهم الوسائل التّعليمية المتوفِّرة في المدرسة الجزائرية، آملين إن شاء الله أن ترتقي إلى وسائل متطورة وحديثة،وذلك من أجل تطوير منظومتنا التربوية والوصول إلى درجات عليا من التّقدم في العلوم والتكنولوجيا .

5- التقويم أو التقييم:

في مستهل الحديث عن تدابير التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فإن المنهجية تستوجب عدم الخلط في استخدام التقويم والتقييم، حيث يرى بعضهم بأن كليهما يحملان المعنى نفسه، وهما يفيدان بيان قيمة الشيء.

فمصطلح **التقويم**" يعني بيان قيمة الشيء ثم تعديله وتصحيح ما أعوج منه ،أمّا مصطلح **التقييم** فيدلّ على إعطاء قيمة الشيء فقط، ومن هنا فكلمة **التقويم** أعم وأشمل من كلمة **التقييم**،حيث لا يقف **التقويم** عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بدّ من تعديله بعد الحكم عليه"[1].

وهناك من يرى أن **التقويم** "مجرّد عملية يقوم بها الفرد لتقدير قيمة أو كمّية الشيء الذي يتعامل معه بدقّة وعناية فائقة، وهناك من يرى أنه تعديل الشيء أو إصلاح اعوجاجه"[2].

ومن هذا المفهوم فإن استعمال صيغة التقويم يكون أنسب لمجال المقاربة بالكفاءات، ذلك لأن إدماج المكتسبات في المقاربة بالكفاءات هام ولكنه غير كاف ،فلا بد من معرفة مدى تفاعل المتعلم مع هذه المكتسبات مع الوقوف على تشخيص نقائص هذا التفاعل ،ورسم أساليب العلاج التي ترتقي بالمتعلّم إلى المستوى المطلوب.

وإذا كان **التقييم** –في ظل المناهج المبنية على المحتويات -يكاد ينحصر في قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلّم؛ فإن **التقويم** من منظور منهاج المقاربة بالكفاءات يتصف

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج ، ص37.بتصرف.

[2]- ينظر: عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية ،ط1، 1997، ص104.

بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها، بل يتعدّاها إلى المعارف الفعلية والمعارف السّلوكية ،بتوظيف المتعلّم لقدراته ومهاراته .

" وتعدّ الامتحانات من أكثر الوسائل المستخدمة في التقويم في العملية التعليمية التّعلّمية؛ فهي تكشف عن قدرات المتعلّمين،وتقيس مستوى تحصيلهم في المباحث التي يدرسونها، وتحديد جوانب القوة والضعف عندهم، وتقييس المهارات التفكيرية المختلفة لديهم[1].

وبذلك تعتبر الاختبارات جزءا أساسيا من عمل المعلّم ومن حياة المتعلّم،إذ من خلالها نتعرّف على نقاط الضعف لدى المتعلّمين ، من أجل معالجة النقص وتعزيز نقاط القوة .

6 –الطور الثانوي:

وهو آخر مرحلة تعليمية قبل الدخول إلى الجامعة، و"يُعدّ التعليم الثانوي مكملا لمرحلتي الابتدائي والمتوسط وهو ثالث مرحلة من التعليم في الجزائر الذي يأتي بعد المرحلة المتوسطة مباشرة، بحيث ينتقل المتعلّم إليها بعد تحصله على شهادة التعليم المتوسط، وقد حدّد المرسوم مدتها بثلاث سنوات[2]، وتسمى أيضا مرحلة ما قبل الجامعة، وهي مرحلة بناء مستقبل المتعلّم الدراسي، وفي هذه المرحلة يكون المتعلّم قد اكتمل نمّوه الجسدي وباستطاعته دعم المعارف المكتسبة "ومواصلة الدراسة من أجل تكوين عال أو الانخراط في العملية التعليمية"[3].

وهي المرحلة المسؤولة عن تنمية الطلبة خلال فترة المراهقة من الجانب البدني والعقلي والعاطفي والتعليمي .

[1]– الصمادي محارب، إستراتيجية التدريس بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار قنديل للنشر والتوزيع ،2010، ص26.

[2]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 76– 35 ، المؤرخ في 1976/04/16 ، المتعلّق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

[3]– تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلّمين المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1990، ص7.

-أهداف التعليم الثانوي:

لكل مرحلة تعليمية أهداف تربوية تتماشى مع قدرات وأعمار المتعلّمين، كما هو الحال في التعليم الثانوي وتتمثل أهدافه في:

- إكساب الطلبة العمل الإنساني وترسيخهم لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلبة بالمهارة السلوكية والقيم التربوية.
- إكساب الطلبة حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- " تحسين مهارات الطلبة اللغوية وقدراتهم الأدائية".[1]
- ترسيخ القيم الدينية والسلوكية في نفوس الطلبة.

7 – مفهوم البيداغوجيا :

تعني البيداغوجيا في دلالتها اللغوية تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه ، وتدلّ أيضا على التربية العامة، أو فن التعلّم أو نظرية التربية التي تنصبُّ على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل القسم[2].

"فهي جملة من الأنشطة التعليمية التّعلّمية التي تتم ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين." [3]

وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية، وأكثر من هذا فالبيداغوجيا نظرية تربوية علمية عامة ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم،كما أنها تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية

[1]- محمد هاشم فالوجي، رمضان محمد ، التعليم الثانوي في البلاد العربية ، المكتب الجامعي الحديث ،2007، ص124.

[2]- ينظر: د. جميل حمداوي ، د. فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، مطبعة الخليج العربي، شارع الحسن الثاني، تطوان، ط1، 2018، ص14.

[3]- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب ،ط1، سنة 2006 ، ص150.

والتعليمية، ومن هنا فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات، كما تنفتح على عدّة علوم مثل: علم النّفس، وعلم الاجتماع والفلسفة، والسيميوطيقيا، وعلم الإدارة ...

وتنبني البيداغوجيا على ثلاث عناصر رئيسية هي: المعلم، المتعلم، والمعرفة، أي أن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات والطرق البيداغوجية والوسائل التعليمية،ومن هنا يتضمن هذا الفضاء التربوي ثلاث علاقات أساسية هي: العلاقة الديدكتيكية (المعلم، التعليم، المعرفة)، والعلاقة البيداغوجية (المعلم، التكوين، المتعلم) وعلاقة التعلم (المتعلم، التعلم، المعرفة)[1].

8 –المناهج التعليمية:

لقد اختلف علماء المناهج وعلماء التربية في تحديد دقيق لمفهوم المناهج التعليمية، فيرى **جلاتهورن**glatthorn" أن تعريف المنهاج من أصعب التعريفات جميعها لأن مصطلح المنهج استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال "[2].

" فالمنهاج التعليمي هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان داخل الصف أو خارجه."[3]

" وهو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم التي تُقدم إلى المتعلّمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة منظمة من النوايا التربوية أو التدريسية أو كليهما معا."[4]

[1]– ينظر: د. جميل حمداوي، د. فاطمة بولحوش، ديدكتيك اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، ص15.

[2]–جلاتهورن ألن، قيادة المنهج ، ترجمة :سلام سلام وآخرون ،جامعة الملك سعود ، الرياض، ط1، 1995، ص360.

[3]–أبو ختلة إيناس، نظريات المناهج التربوية ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ،ط1، 2005، ص27.

[4]– محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة ، عمان ،ط1، 2004، ص18.

"والمنهاج بمفهومه المعاصر هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، وهي مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها، ويُقصد منها الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والجسمية" [1].

ومن خلال التعريفات السابقة للمنهاج التربوي التعليمي يمكننا إعطاء تعريف وجيز له : وهو أنه مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المنظومة التربوية للتلاميذ، وذلك بغرض تكوينهم من جميع الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجنسية والنفسية، والفنية وهذا من أجل إعداد جيل قادر على ممارسة دوره في الحياة العملية والدراسية .

ومن هنا فقد أدرجت أهم المصطلحات التي استخرجها من عنوان الرسالة مع إعطاء مفهوم وجيز لكل مصطلح، لكن تبقى مصطلحات أخرى سأحاول أن أدرجها في الفصول الثلاث الآتية.

[1]- جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 2004، ص64.

الفصل الأوّل:

الإصلاحات التّربوية في الجزائـــر

المبحث الأول : مفهوم الإصلاح التربوي وأهميته

أ –تعريف الإصلاح التربوي

ب –أهمية الإصلاح التربوي

المبحث الثاني : اتجاهات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر

أ –الاتجاه نحو توظيف التكنولوجي

ب – الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم

جـــ–الاتجاه نحو الذاتية الثقافية

د–الاتجاه نحو التنمية الشاملة

ه –الاتجاه الإنساني

و –الاتجاه نحو الذاتية المتكاملة

المبحث الثالث: مراحل الإصلاح الوطني

1. بداية التفكير
2. مرحلة التبني والتوجيه
3. مرحلة أمرية إصلاح 16 أفريل 1976
4. مرحلة تطبيق المرحلة الأساسية
5. مرحلة تعديل 1990 - 2000
6. مرحلة تعديل 2000- 2015

المبحث الرابع: مجالات الإصلاح التربوي في الجزائر

1. إصلاح المناهج التربوية
2. إصلاح الكتاب المدرسي
3. تكوين الأساتذة
4. تفعيل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة
5. تطوير طرائق التدريس

المبحث الأول: مفهوم الإصلاح التربوي وأهميته

إن الإصلاح عموما عملية في غاية الأهمية، وذلك لما تعرفه المجتمعات من حركة مستمرة على مستوياتها الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، والجزائر كغيرها من البلدان شهدت هذه الحركة على مستوى الأنماط السياسية، والاقتصادية، والقيم الأخلاقية، والأطر الثقافية، وهذا ما عجّل إصلاح المنظومة التربوية للتكيف مع الوضع، والإلمام باستراتيجيات العولمة، وامتلاك وسائلها وأدواتها،إذ لا يخفى على أحد الدور الذي يؤديه النظام التربوي في تأهيل النشء، وإعداده ليكون مشاركا فاعلا في النهوض ببلاده لمواكبة العولمة.

1-تعريف الإصلاح التربوي:

أ-لغة :"أصلح، إصلاحا وصلح الشيء بمعنى أحسن إليه"[1]. و"صلح صلاحًا وصلوحًا، صلاحية ضد الفساد، بمعنى أزال عنه الفساد ، يقال: صلحت حال فلان : أي زال عنه الفساد والرجل كان صالحا في عمله: أي لزم الصلح، وصلح : تصليحا أي أعاد إلى حالة حسنة"[2] .

قال الله تعالى:﴿وَلَا تَجْعَلُوا اللَّهَ عُرْضَةً لِأَيْمَانِكُمْ أَنْ تَبَرُّوا وَتَتَّقُوا وَتُصْلِحُوا بَيْنَ النَّاسِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٢٤﴾﴾[3]، فكلمة الإصلاح مشتقة من الفعل أصلح، وصلح ، تدل على تغير حالة الفساد، أي إزالة الفساد عن شيء، ويقال "أيضا هذا يصلح لك، أي يوافقك، ويحسن بك، ويقال أيضا صالح لكذا أي فيه أهلية للقيام لعمل ما، وبصفة عامة الصلاح ضد الفساد"[4].

---

[1]- علي بن الحسن الهنائي، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، ط6، 1988، ص 95.

[2]- المصدر نفسه، ص 95 .

[3]- سورة البقرة، الآية: 224.

[4]- طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2 ، 1992 ، ص 11.

وقال الله أيضا:﴿ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُواْ ٱلسُّوٓءَ بِجَهَٰلَةٍ ثُمَّ تَابُواْ مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ وَأَصۡلَحُوٓاْ إِنَّ رَبَّكَ مِنۢ بَعۡدِهَا لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ ١١٩﴾[1]، فالإصلاح هو تغير الشيء من السيئ إلى الحسن أو من الفساد إلى الصلاح، ونقول فلان أصلح حاله، بمعنى تغير إلى الأحسن، أو استبدل السيئ بالحسن، ونقول أصلح نفسه بمعنى طور نفسه إلى الأحسن.

ب–تعريف الإصلاح التربوي:لقد تعددت التعاريف، ومهما تعددت التعاريف فإن أصحابها يكادون يجمعون على أهميته، وضرورته لمواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع، سواء كانت هذه التغيرات في الاتجاه الإيجابي، وبالتالي تدعيمها وتحسينها، أو كانت سلبية وبالتالي تصحيحها وإعطائها الوجهة السليمة، ويرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث، ويعد الإصلاح التربوي أنه عملية التغيير في النظام التعليمي، أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية، أما علماء اجتماع التربية فيعرفونه بأنه "يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع"[2].

وهو أيضا"ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير، فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة والتعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى ، ولفرض التعليمية والبنية الاجتماعية في النظام التعليمي القومي في بلد ما"[3].

والإصلاح التربوي هو عبارة عن تطوير وتحسين للعملة التربوية والتعليمية، والذي يجب أن يعتمد على أسس وركائز أبرزها:

[1]– سورة النحل، الآية: 119.

[2]– عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2002، ص 202 .

[3]– حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص ص 245، 246 .

التخطيط العلمي التربوي السليم ومراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها بطريقة علمية، وإسناد الإصلاح إلى دراسة علمية للتلميذ والمعلم والبيئة التعليمية والمجتمع.

فالإصلاح هو مجمل التغيرات التي تطرأ على المناهج التعليمية، وطرائق التدريس، والكتب المدرسية بطريقة متناسقة ومتناسبة مع بعضها البعض، حيث أننا لا نستطيع أن نغير عنصر واحد من هذه العناصر، فتغير المناهج التعليمية تتبعها تغير في طرائق التدريس، والكتاب المدرسي.

الإصلاح التربوي تربطه علاقة فلسفية بالتطورات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية والثقافية، وهو عملية هندسة يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجتها، وعملية التطوير تتم في ضوء معايير، وطبقا لمراحل معينة ومسطرة، ويتناول عناصر المنهاج، وأسسه ومجالاته،"وترتبط بعملية التطوير عمليات أخرى فرعية، وهي عملية التعديل وعملية التحسين، وهاتين العمليتين أقل شمولا، وأقل عمقا من عملية التطوير نفسها، وفي حالة فشل التطوير لا تبقى إلا عملية التغيير وفي هذه العملية نبدأ من نقطة الصفر"[1].

المبحث الثاني: اتجاهات إصلاح المنظومة التربية في الجزائر:

شملت الإصلاحات التربوية عدة اتجاهات لتحقيق الأهداف التربوية، حيث أنها وظفت كل الوسائل والآليات من أجل تطوير التعليم، وطرق تدريسه ومن هذه الاتجاهات :

أ-توظيف التكنولوجيا:

"هي عملية منظمة تتكون من طرق التدريس، و الوسائل التعليمية، والتقويم التربوي، وهي مدمجة في العملية التربوية بهدف رفع الكفاءة، وتحسين نوعية التعليم، ومواكبة التطور والعصرنة، وهي أيضا تعني وجود عنصر التكنولوجيا في العملية التعليمية تطويرا، أو إثراء لها، أو تيسيرا لعمليتي التعليم والتعلم، ويقصد بذلك استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية

[1]- إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم إجتماع التربية، 2010، 2011، ص70.

من وسائل صوتية وضوئية"[1]، ومثال ذلك استخدام الحاسوب لعمل قاعدة بيانات عن الطلبة، والمعلمين بالمؤسسة التربوية.

وهي "تطبيق المبادئ العلمية في العملية التعليمية مع التركيز مع المتعلم وليس الموضع والاستخدام للوسائل السمعية البصرية، ومعامل التعلم والتعليم المبرمج والآلات التعليمية"[2].

فهذا التعريف ملخصا لعملية دمج هذه التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية عن طريق توفر العناصر الثلاث لإنجاحها، وهي المواد التعليمية، والأجهزة والأدوات التكنولوجية، والخبرات والمهارات الفنية للمعلم، والجزائر كغيرها من البلدان العربية شهدت هذا التطور الهائل في الميدان التكنولوجي، ما دفعتها إلى استغلال هذا التطور التكنولوجي في الميدان التعليمي، التعلمي، حيث وفرت جميع الوسائل التكنولوجية في المدرسة الجزائرية ، وهو ما نلاحظه في مدارسنا، تؤكد عدة بنود في القانون التوجيهي للتربية الوطنية على ضرورة التمكن في مجال تكنولوجيا التعليم لمواكبة المجريات العالمية التي سبقت منظمتنا التربوية في احتواء هذا المجال التقني الحديث، وتوظيفه في الميدان التربوي التعليمي من أجل تحقيق أهداف وغايات التعليم الفعّال،تؤكد المادة 04: عدة عناصر توضح هذا الاهتمام الكبير من قبل السلطات الوصية كإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه، والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس، من أجل تيسير عملية إكتساب المعرفة، وتنمية استقلالية المتعلمين في البحث عن المعلومة، ومعالجتها واستغلالها، لإيجاد الأجوبة والحلول للمشكلات التي تطرح عليهم.

[1]- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الحمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة، مصر،ط3، 2003، ص33.

[2]- حسان هشام، محاور وآليات الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية، ع 27، 2017، ص 242.

- "إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي، والأدبي والفني، وتكييفها مع التطورات الاجتماعية والتكنولوجية"[1].

وفرت المنظومة التربوية للمدرسة الجزائرية عدة وسائل تكنولوجية كالحاسوب، الأيباد والأنترنيت، في سبيل تنمية قدرات التلاميذ، وتحقيق أهدافهم التربوية في ضوء الحقائق والمهارات والمفاهيم، كما "أن هذه الوسائل تساعد على إنتاج المادة التعليمية المناسبة للدارسين من حيث وضوح التفاصيل وترابط الأجزاء وتكاملها"[2].

وقد أعطت لنا هذه الوسائل التكنولوجية تقدما ملحوظا في العملية التربوية إذ أصبح المتعلم يعتمدها في اكتساب المعارف والمعلومات، فالأنترنيت عُمِّمَتْ في جميع المؤسسات التربوية، من أجل رفع قدرات التلاميذ المعرفية، والفكرية، خدمة للتعليم والمدرسة الجزائرية بصفة عامة.

ومن هنا فقد نجحت المنظومة التربوية إلى حد كبير في استخدام وتعميم التكنولوجيا في جميع المؤسسات التربوية، كما أن تعليم مادة الإعلام الآلي مدرجة في جميع المستويات تقريبا، ليتمكن المتعلم في التحكم في هذا الجهاز ويستعمله استعمالا صحيحا.

ب–ديمقراطية التعليم:

التعليم حق أساسي لكل طفل بلغ من العمر ست سنوات إلى غاية ستة عشرة سنة من عمره، وهو جزء من مفهوم مركب للديمقراطية يتجاوز المفهوم السياسي له، إلى مفهوم ينشر الديمقراطية في خلايا المجتمع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، يدعو من خلاله إلى الديمقراطية في مجال التعليم ، وهذا نحو محورين أساسيين وهما:

[1]– وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص 63 .

[2]– ينظر: ماجد محمود صالح،إنتاج الوسائل التعليمية،كلية الحقوق الأزاريفة، مصر، ط1، 2009، ص43.

- تعميم التعليم بجعله إلزاميا ومجانيا:

.بمعنى تعميمه حتى يصبح متاحا لكل الأطفال في سن التعليم، ولجعله متاحا لابد أن يكون موجودا في المكان المناسب، وأن يكون مجانا، وأن تتوفر له أدوات ووسائل التعليم، وأن يتوفر العدد المناسب من المعلمين والمدربين للقيام بمهنة التعليم في جميع المواد، "فمجانية التعليم في الجزائر حقيقة وليست زيفا، حيث سعى في هذا المحور مجموعة من الغيورين على هذا البلد إلى تجسيد هذا المسعى، والذي يعتبر من أبرز المطالب الأساسية للثورة الجزائرية ، قبل أن يتحول إلى حق قانوني لكل طفل جزائري، حيث أنها ضمنت توفير كل الضروريات لأزيد من خمسين بالمائة من التلاميذ من منح، وكتب بالمجان، ووجبات غذائية، كما تضمن الوزارة الألبسة والنقل المدرسي لأكثر من مليون تلميذ، ويتم الاجتهاد من أجل التكفل بجميع التلاميذ الذين يحتاجون النقل المدرسي وذلك بالاشتراك مع القطاعات الوزارية الأخرى، أما عن المطعم المدرسي فهو فضاء بيداغوجي معمم لكافة التلاميذ المتمدرسين"[1].

وفرت الدولة الجزائرية كل الإمكانات من أجل تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع الواحد، إذ جعلت التعليم، والنقل، والمطعم المدرسي، مجانا لجميع التلاميذ، "مجانية التعليم تتيح الفرص لجميع أفراد المجتمع بصورة متكافئة للتعلم والاستفادة من مجالات التعليم واكتساب المهارات في مختلف مراحلها "[2].

ومن أجل تحقيق فرص متكافئة بين مدارس الريف، ومدارس الحضر من حيث الخدمات وغيرها، ومن أجل تحقيق المساواة، ومهما كانت الطبقة تم اتخاذ هذا القرار.

ومن خلال هذه الحقائق فإن مجانية التعليم ساهمت بشكل كبير في تراجع نسبة الأمية في الجزائر، وأعطت دفعا قويا لعجلة التنمية الاجتماعية، بعد أن حدد الدستور الجزائري المبادئ

[1]-جريدة الفجر، مجانية التعليم في الجزائر، جهود تبذل وأرقام وحقائق تتكلم 2015/09/19.

[2]- الدوري علي حسين، الإدارة التربوية وديمقراطية التعليم، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص 16.

التي تحكم النظام التربوي الجزائري من خلال التركيز على أن التعليم المجاني من صلاحيات الدولة الجزائرية وحدها.

-ديمقراطية إدارة التعليم:

"تعتبر الإدارة الديمقراطية ظاهرة اجتماعية تنشأ من طبيعة الاجتماع البشري، وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية تتناول جميع ميادين النشاط الاجتماعي، والثقافي والاقتصادي والتعليمي، وهي عبارة عن تفاعل اجتماعي نشط مؤثر، وموجه نحو الهدف المحدد، فحيثما توجد أي جماعة من البشر تظهر القيادة على رأسها"[1] .وقد ظهرت اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية الجزائرية، تمحورت في العناية بكل مجالات ذات الصلة بالعملية التربوية، فبرزت الإدارة كمهارة في القيادة وفي العلاقات الإنسانية، وتنظم العمل الجماعي وتهيئ الظروف الملائمة للعمل.

وعليه فقد ظهر مفهوما جديد للمدرسة، ووظيفتها تتمثل في "اعتبار المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع، ولابد لها في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه والعمل على تطوير الحياة بالإضافة إلى أداء وظيفتها القديمة المتمثلة في نقل التراث الثقافي من الآباء إلى الأبناء"[2].

جـــ -تدعيم الذاتية الثقافية:

إن الاهتمام بالذاتية الثقافية، اتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات، منها الوطنية، فمن الاعتزاز بالوطنية، والشعور بالحرية والتحرر، إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية.

و" التمايز بين المجتمعات يظهر من خلال ممارسة القيم الخاصة بكل مجتمع، فعلى الصعيد التحدي العلمي فإن الهوية الثقافية أصبحت من أهم التحديات التي تواجه تربية المجتمع وتنميته،

[1]- عبد الفتاح نبيل وآخرون، علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000، ص 48.

[2]- الفريحات. غالب عبد المعطي، الإدارة والتخطيط التربوي، تجارب عربية متنوعة، دار المطبوعات والنشر عمان،ط1، 2000، ص63.

وقد أكد على ذلك برنامج اليونيسكو، إذ يرى أن ضرورة إعادة التفكير في التنمية وابتكار استراتيجيات جديدة من شأنها أن ترى الخصوصية الثقافية لكل الأمم"[1].

إن أهمية هذا البعد تتجلى في تعميق أهداف التعليم في المجتمع ، "ومن المهام الأساسية التي يضطلع بها الإصلاح التربوي، تكييف النظام التعليمي انطلاقا من القيم الثقافية الوطنية المتجذرة في روح المجتمع الجزائري، وقد تبدو هذه النظرة ذاتية، ولكنها ليست نظرة على ضوء الأهداف الخاصة بكل مجتمع ودوافعه الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، وهذه الرؤية يجب أن تكون صادقة حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم المجتمع أو مغايرة لأهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها اليونيسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته، على أن الإصلاح التربوي الذي يجري في مختلف الدول ينبغي أن يكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه"[2].

فالاهتمام بالذاتية الثقافية يسمح للإنسان بالحفاظ على قيمه وعاداته، ويستثمر فيها حتى لا يبقى رهينة الغزو الفكري، والاستيلاب الحضاري الذي بات يهدد الأمم العربية.

د–التنمية الشاملة:

ويندرج هذا التوجه في السياسة التعليمية للدول التي تعاني من التخلف، "ويعني هذا الاتجاه توفير الترابط العضوي في التنمية التربوية، وسائر جوانب التنمية من اقتصادية وسياسية وثقافية"[3] .

[1]–علي براجل، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية)، سلسلة إصدارات التنمية الاجتماعية، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2002، ج 1، ص107.

[2]–أحمد مختار آمبو، منابع المستقبل، اليونسكو، باريس 1982، ص71.

[3]– عبد الله عبد الدايم، التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950إلى عام 2000 دار العلم للملايين، لبنان، ط6، 1998، ص382.

إن مساهمة التعليم في التنمية لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التربوية، وتكيفت مع مقتضيات التنمية، ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل الدولة الجزائرية، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا، فهو في تطوره يحتاج إلى محيط اجتماعي واقتصادي متطور.

هـ–الاتجاه الإنساني:

ويندرج هذا التوجه في تأكيد مكانة الإنسان في المجتمع، وتمكينه من تطوير شخصيته في جميع جوانب الحياة، الفكرية، والوجدانية، والروحية والجسمية على نحو متوازن ومتكامل.

و–التربية المتكاملة:

"تأكيد للمبدأ الإنساني ولحاجته إلى تربية شاملة، ومتكاملة لجميع جوانب شخصيته، وتستمر وتتصل عبر مراحل حياته جميعها من المهد إلى اللحد مستجيبة للحاجات المتجددة المتغيرة"[1].

هذه أهم الاتجاهات التي اهتمت بها الإصلاحات التربوية من أجل تحقيق تنمية اجتماعية وثقافية، وأيضا من أجل تطوير المنظومة التربوية التي كانت تعاني من مرض التبعية الاستعمارية، كما أنها ساهمت في توضيح وتقريب المدرسة من المتعلم وذلك من خلال توفير الوسائل التعليمية المتطورة، وتوفير الموارد البشرية اللازمة للقضاء على المدرسة التقليدية التي كانت تعاني منها المنظومة التربوية بصفة خاصة والمجتمع الجزائري بصفة عامة.

[1]– علي براجل، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية)، ص 115.

المبحث الثالث: مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر

مرت الجزائر بعدة مراحل مختلفة في سبيل إصلاح المنظومة التربوية، وذلك للتكيف مع المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية، لمواكبة عصر الحداثة والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وهذه أهم المحطات الإصلاحية الجزائرية:

1- بداية التفكير في الإصلاح:

لقد قامت الجزائر ومنذ السنوات الأولى من الاستقلال على بذل الجهود الحثيثة من أجل تطوير قطاع التربية والتعليم، ومحو كل التنظيمات والتشريعات المدرسية التي ورثتها عن العهد الاستعماري، فكان لابد من التفكير في إصلاح قطاع التربية لاستكمال الاستقلال، فالشعب الجزائري عرف واقعا مرا تمثل في نسبة مرتفعة جدا من الأميين، قدرت بـــ : خمسة وثمانون بالمائة سنة اثنان وستون بعد المائة التاسعة والألف الأولى، في أوساط السكان، بينما كانت نسبة المتعلمين لا تتجاوز العشرين بالمائة، نتيجة سياسة التجهيل التي انتهجها الاستعمار الفرنسي طيلة فترة الاحتلال، رغم محاولة الشيوخ، وجمعية العلماء المسلمين في تعليم الجزائريين، وبالتالي فقد عرف قطاع التربية في الجزائر بعد الاستقلال مشاكل كثيرة نذكر منها مايلي[1]:

- قلة الهياكل والمؤسسات التربوية، فقد كان الهدف من الاستعمار الفرنسي محو الدين الإسلامي وزرع المسيحية من خلال هدم المساجد والزوايا وبناء الكنائس، ومحو الهوية الوطنية.
- تغيير جميع المناهج التعليمية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، واعتبار اللغة الفرنسية لغة رسمية في جميع المدارس.
- كثرة الأمية في أوساط المجتمع الجزائري.

[1]- أ. نصيرة سالم، الإصلاحات التربوية في الجزائر، جامعة الجلفة، ص53. بتصرف.

والواقع هنا أن المدرسة الجزائرية التي ورثناها كانت مدرسة غربية عن مجتمعنا في توجهاتها ولغتها وأهدافها، ومع ذلك تم تبنيها مع الإدراك بأنها لا تنسجم في كثير من جوانبها مع الحقائق الوطنية، لأنها أسست في الأصل لأهداف تخدم الغاية الاستعمارية، لهذا دعت الدولة الجزائرية إلى تصحيحها، فقد اتجه المسؤولون على المدرسة الجزائرية آنذاك إلى الاحتفاظ بالوضع القائم مع إحداث التغيرات الممكنة، والتي من شأنها أن تمهد لإقامة نظام تربوي وطني يعوض النظام الموروث أو يعدله.

2- مرحلة التبني والتوجه:

تُعدُّ هذه المرحلة الخطوة الأولى لتغيير نظام المدرسة الموروثة، وإتباع نظام التعليم التابع للدولة الجزائرية وذلك بإنشاء عدة مؤتمرات وأيام دراسية.

2-1- المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني 1964:

وكان من مساعي هذا المؤتمر تغيير البرامج الموروثة عن الاستعمار الفرنسي، والذي كان هدفه الأساس هو محو الشخصية الوطنية، وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، كما ألح المؤتمر على قضايا أخرى تتعلق بضرورة الإسراع بتعميم التعليم، وجعله حقا متاحا لجميع الأطفال، وإقامة نظام دائم لمحاربة الأمية والجهل ، وتعميم التكوين المهني، وإعطاء التعليم التقني مكانة مفضلة في البرامج المدرسية، بالإضافة إلى الدعوة بإنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج تعريب يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية، والروحية، وكان من ثمار هذه المحطة الإصلاحية التمهيدية ما يلي [1]:

- غرس الثوابت الإسلامية والوطنية في جيل الاستقلال
- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم

[1]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر - حقائق وإشكالات - جسور للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2013، ص72.

- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريسه (لأن الاستعمار الفرنسي حاول بكل الجهود تغيير التاريخ).

- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع سيادة الدولة

كانت هذه أهم النقاط التي ركز عليها المؤتمر لإعادة هيمنة الدين الإسلامي واللغة العربية للمجتمع الجزائري والحفاظ على الهوية الوطنية، وترسيخ تاريخ الشعب الجزائري.

2-2-إصلاح التعليم:

"ظهرت هذه الوثيقة في سبتمبر عام تسعة وستون بعد المائة التاسعة والألف الأولى، تضمنت عددا من النقاط منها تأكيدها على ديمقراطية التعليم، وضمان كل الوسائل المادية، والبشرية التي تسمح بتحقيق مدرسة جزائرية تستجيب للمرحلة الجديدة التي تعيشها البلاد، حتى تخرج من دائرة التبعية للمستعمر الفرنسي"[1].

هذه الفترة هي فترة التحولات الاقتصادية والاجتماعية، في إطار ربط المدرسة بالواقع الجزائري وإيجاد الحلول لمشاكل المنظومة التربوية، وهذا كله من أجل ألاَّ تفقد محتواها، والأهداف التي وجدت من أجلها، كما نجد أن هذه المرحلة هي تطبيق المخططات التنموية الاقتصادية التي تميز قطاع التربية والتعليم، وهذا من أجل إدراج اللغة العربية في جميع المستويات.

وكان من ثمار هاتين المرحلتين التمهيديتين الإعلاء من شأن اللغة العربية الجزائرية، وغرس الثوابت الإسلامية والوطنية في جيل الاستقلال، وهو ما مهد ميلاد المدرسة الجزائرية عام ستة وسبعون بعد المائة التاسعة والألف الأولى.

[1]- بوفلجة غيات، التربية والتكوين في الجزائر، دار الغرب، وهران الجزائر، 2002، ص ص41، 43 .

3- مرحلة أمرية إصلاح 16 أفريل 1976:

تُعدُّ هذه المرحلة بداية تأسيس المدرسة الجزائرية الأساسية، وكانت الأسبقية في هذا الإصلاح لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا. فالمدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شرع فيه منذ بداية السبعينات إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال عام ثمانون بعد المائة التاسعة والألف الأولى، إلى أن شملت جميع الأطوار في نهاية الثمانينات.[1].

وإذا ما تصفحنا أمرية 16 أفريل 1976 فإننا دون شك سنقف على أهم المبادئ التي تشكل النظام التربوي الجزائري والتي تتمثل في ما يلي[2]:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل.
- منح المعارف العامة والتقنية والتكنولوجية.
- الاستجابة لمطامح الأمة في العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن والتضحية.
- جعل اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية والتكوين.
- إلزامية التعليم بالنسبة لجميع الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين السادسة والسادسة عشر.
- ضمان الدولة لمبدأ المساواة في شروط الالتحاق التي تلي المرحلة الأساسية.
- مجانية التعليم في جميع المؤسسات التعليمية.

وقد صار التعليم بموجب هذا الأمر مهيكلا حسب المراحل التالية:

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق ط2، ديسمبر 2009 ، ج1،ص 03.

[2]- بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2010 ، ص208.

3-1-التعليم التحضيري:

"وهو تعليم مخصص للأطفال الذين لم يلتحقوا السن القانوني للدخول المدرسي"[1]، التربية التحضيرية فترة ما قبل التمدرس الإجباري، وتعتمد على إيقاظ مدارك الأطفال، وتعويدهم على السلوك القويم، وتعريفه على محيطه الاجتماعي .

"والمقصود من التعليم التحضيري الفترة التي يتم فيها تنشيط وتنمية وتوجيه القدرات المختلفة للأطفال دون السن الرابعة والخامسة من العمر، وتحضيرهم لمرحلة التعليم الابتدائي، وتقوم على مواصلة تحضيرهم وتهيئتهم بجدية أكثر وبانتظام دون التغاضي عن دور وأهمية ووظيفة اللعب، للتمكن وبكل سهولة من اقتحام عالم التعليم والتعلم النظامي للمدرسة، أي للنجاح في الدخول للسنة الأولى ابتدائي، ومن ثم الانطلاق بفعالية في عملية التعلم وتحقيق النتائج المرجوة"[2] .

وقد تناولت الأمرية السالفة الذكر أساسيات تنظيم التعليم التحضيري، وحددت الغرض منه والمعنيين به وكيفية تنظيمه في جملة من المواد، وامتد ذلك من المادة 19 إلى المادة 23، وبذلك وضع المشرع الجزائري الإطار القانوني، ودَعَّمَ التعليم الأساسي ذي التسع سنوات والبعد الوطني والتكنولوجي آنذاك، لأجل تطوير العملية التعليمية وتمثلت الضوابط والمعايير القانونية فيما يلي:

[1]- أ، د زمام نور الدين، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع19/جوان/2015 ، ص ص241، 242.

[2]- شارف محمد، التعليم التحضيري في المدارس الابتدائية، كتاب المربي، الأمل الجزائر، 2003، ص09.

-**المادة19**: التعليم التحضيري تعليم متخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وهو تعليم الغاية منه إدراك جوانب النقص في التربية العائلية، وتهيئة الأطفال إلى المدرسة الأساسية[1] .

حيث خصصت المنظومة التربوية تعليم للأطفال الذين لم يبلغوا سن التعليم وتهيئتهم من الجوانب النفسية والإدراكية والاجتماعية للدخول للمدرسة.

- **المادة20**: يلقن التعليم التحضيري في رياض الأطفال و مدارس الحضانة وأقسام الأولاد[2].

خصصت الدولة هذا التعليم في مكان خاص وعادة يكون في المساجد أو دار الحضانة أو في الأقسام الدراسية ولكن له وقت مخصص.

-**المادة21**: يجوز للإدارات والهيئات العمومية والجماعات المحلية والمؤسسات الاشتراكية، أن تفتح مؤسسات للتعليم بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلف بالتربية[3] .

يجوز فتح مدارس خاصة للتربية التحضيرية من طرف مؤسسات الدولة مثل:الجماعات المحلية والإدارات العمومية وذلك بترخيص من الوزير المكلف " **وزارة التربية الوطنية** "

-**المادة 22**: لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط[4].

استعمال اللغة العربية للتعليم التحضيري ضروري جدا لأن التلميذ لا يستطيع أن يفهم لغة غيرها.

3-2- التعليم الأساسي:

وغاياته إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ مدته تسع سنوات ، وقد أعطى هذا التعليم دفعا جديدا للنظام التربوي، وللجزائر من حيث المحتوى والمناهج ، "وقد صدر بأمرية

[1]-أمرية 16 أفريل 1976.

[2]-المرجع نفسه.

[3]- المرجع نفسه.

[4]- المرجع نفسه.

رئاسية في 16 أفريل 1976 وأَقَرَّهُ النظام الوطني، ودعا إلى تطبيقه في الحال، ورغم المحاولة التي تمت من طرف وزارة التعليم في مجال تطبيق الإصلاح على مستوى مجموعة من المدارس، فإن التطبيق الفعلي والشامل للإصلاح وتعميم المدرسة الأساسية، لم يتم في الوقت المحدد ، ولا على الوجه المطلوب، وبدأ بتنصيب المدرسة الأساسية عام ثمانون بعد المائة التاسعة والألف الأولى، بعد أن أَعَدَّتْ الوزارة العُدَّة اللازمة لها بتوفير مختلف الوسائل الضرورية الخاصة بها، مثل تحضير البرامج التعليمية والمواقيت، والمنهجيات، والطرق البيداغوجية، وقد سَبَّق ثلاثة ألاف حملة إعلامية وتحسيسية بين الأوساط التعليمية ثم شرع في تطبيقها على المستوى الوطني، وعُمِّمَت السنوات التالية تدريجيا سنة بعد سنة إلى السنة السادسة"[1].

فالمدرسة الأساسية الجديدة التي بدأ العمل بها تدريجيا إبتداء من العام الدراسي 1980-1981، هي مدرسة تجمع بين التعليمين الابتدائي، والمتوسط في مدرسة واحدة، بحيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسط عبارة عن مرحلة واحدة، هي مرحلة التعليم الإجباري، وبذلك تصبح مراحل التعليم في النظام التربوي الجزائري أربع مراحل، ثم التعليم الجامعي، أما من حيث بنائها الداخلي تحتوي المدرسة الأساسية على ثلاثة أطوار متتابعة، يُراعي كل منها الخصائص النفسية والعضوية لنمو الطفل وهي :

الطور الأول أو المرحلة القاعدية: لمدة ثلاث سنوات من السنة 6 إلى السنة 9

الطور الثاني أو مرحلة الإيقاظ:لمدة ثلاث سنوات أيضا من 10 إلى السنة 13

وهدفها التأديب واستعمال وسائل التعبير الأساسية واكتشاف الوسط الاجتماعي والطبيعي.

[1]- عبد الرحمان بن سالم، التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية، الجزائر، ط3، 2000، ص 67.

الطور الثالث أو المرحلة التوجيهية:

"ومدتها ثلاث سنوات من 13سنة إلى 15 سنة وتهدف إلى تأكيد المكتسبات السابقة"[1].

إذا فالمدرسة الأساسية هي محاولة للتغيير تماشيا مع المستجدات من تعميق للتعريب ومسايرة للتغيير الثقافي والاجتماعي التي شهدته الجزائر.

3-2-التعليم الثانوي:

يُعدُّ التعليم الثانوي بداية التكوين بالنسبة للتلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي، وهو أنواع، التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي التقني والمهني، وتتمثل أهميته في[2]:

- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعد أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع
- مرحلة الإعداد الجاد للتلميذ في قيمته ومعتقداته وسلوكه وهويته
- التخصيص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع
- مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للمدرسة الأساسية

ولكن مع مرور الوقت ومع كل هذه التعديلات سجلت المؤسسة التربوية الجزائرية عدة مآخذ وسلبيات نذكر منها:

- افتقار المدرسة إلى نصوص تشريعية جزائرية
- انعدام فلسفة تربوية تعليمية تكوينية جزائرية مصرح بها
- طول المسار الدراسي
- ارتفاع ظاهرة التسرب المدرسي
- ضعف المنهجيات البيداغوجية وأساليبها

[1]- طاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر الجزائر، 1993، ص11.

[2]- د، بوشعالة سميرة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع14، 2017، ص ص77، 78.

وبناء عن هذه السلبيات والمآخذ سعت المنظومة التربوية إلى تطوير أكثر في المناهج وطرائق التدريس، وقامت بفتح معاهد لتكوين الأساتذة والمعلمين.

4 –مرحلة تطبيق المدرسة الأساسية:(تعديل 1980 –1990) :

سعت المنظومة التربوية إلى تحقيق جملة من الأهداف وذلك من أجل تحسين، وتطوير التعليم، وجعله من المراتب الأولى، وذلك لمدى أهميته في حياتنا الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية، ومن أهم هذه الأهداف نذكر مايلي[1]:

- دراسة اللغة العربية وإتقان التعبير بها مشافهة وتحريرا
- إعطاء التلاميذ تعليما مبني على الأسس الرياضية والعلمية
- تعليم التلاميذ أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية
- تعليم اللغات الأجنبية للتلاميذ
- تزويد التلاميذ بالتعليم الفني ليوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فهو لم يشهد في هذه المرحلة تحولات عميقة، رغم أن التكفل به تمَّ بإسناده إلى جهاز مستقل (**كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني**)وقد اقتصرت التحولات على[2]:

التعليم الثانوي العام: – إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984، 1985 حيث كلفت المنظومة التربوية أساتذة العلوم الطبيعية والفيزيائية لتدريس هذا الاختصاص، ولكن تمَّ التخلي عنه سنة 1989،1990 .

[1]–وزارة التربية الوطنية، النصوص الخاصة بقطاع التربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، فيفري 1992، ص ص 25، 26.

[2]–أ ،د زمام نور الدين، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،ع19، 2015، ص243.

- إدراج التعليم الاختياري (**لغات، إعلام آلي ، تربية بدنية** .....) ، ثم تمَّ التخلي عنه أيضا إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

- فتح شعبة العلوم الإسلامية.

التعليم التقني:

- التعليم التقني قصير المدى يُتوج بشهادة الكفاءة التقنية.

- تعميم فتح مادة التاريخ.

وفي نهاية هذه المرحلة تمَّ إدماج القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية في وزارة واحدة تدعى الآن بوزارة التربة الوطنية، مكلفة بجميع شؤون التعليم من امتحانات ومناهج تعليمية وسن للقوانين

5- مرحلة تعديل 1990 -2000 :

بعد مدة زمنية من تطبيق أمرية 16 أفريل 1976، بدأت تُسَجَّلُ له بعض المآخذ، من خلال النقاشات التي تعرضت لها المدرسة الجزائرية، حيث انقسم فيها المتحاورون إلى مؤيدين ومعارضين، حيث ركَّز المؤيدون على ايجابيات هذه المدرسة، بينما كانت سلبيات هذه المدرسة هي ركيزة المعارضين لها، ومن ايجابيات المدرسة الأساسية[1]:

- التطور الكبير في نسبة التمدرس، وهو مؤشر يدل على ديمقراطية التعليم لأن المنظومة التربوية ركزت على مجانية التعليم لكل طفل يبلغ من العمر الست سنوات.

– ارتفاع نسبة التلاميذ في الأطوار المختلفة للمدرسة الأساسية، والتي فاقت 87 من المائة، ومع نهاية القرن الماضي بلغ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية فقط 7 ملايين تلميذ.

[1]- إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص 142.

أما سلبيات المدرسة الأساسية تمثلت في[1]:

- طول البرامج وكثافتهم.
- تردي مستوى المتعلمين وهذا راجع إلى عدم وجود أساتذة مكونين .
- عدم توفر الوسائل التعليمية.
- ضيق أُفُق المناهج واعتمادها على طريقة التلقين، وليس على الفهم والاستنتاج.

وبالنسبة للتعليم الثانوي فقد تميزت هذه المرحلة بالتوجه التكنولوجي والعلمي، وذلك بتنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وهي:

- **جذع مشترك آداب:** والذي بدوره تتفرع عنه شعبتين في السنة الثانية ثانوي وهما
  - شعبة آداب وفلسفة
  - شعبة اللغات الأجنبية:(اللغة **الألمانية اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية**)
- **جذع مشترك علوم وتكنولوجية:**

حيث تتفرع أربع شعب في السنة الثانية والثالثة كالآتي:

- شعبة التسيير والاقتصاد.
- شعبة الرياضيات.
- شعبة تقني رياضي والتي تحوي أربعة خيارات أيضا (الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، هندسة الطرائق).
- شعبة العلوم التجريبية.

ورغم ايجابيات هذه المرحلة إلا أن لها سلبيات عديدة وهي[2]:

[1]- مولود المنصور، المدرسة من منظور وتطور المجتمع، رسالة ماجستير الجزائر كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع 2010، ص ص99 ، 101.

[2]- المركز الوطني للوثائق، إصلاح المنظومة التربوية، المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص مارس 2015، ص ص3 -5.

- عدم التكافؤ بين الشُّعُب، إذ تمنح شعبة العلوم الطبيعية فرص أكثر للالتحاق بالتعليم العالي.
- ازدواجية الأداء في أربع شعب من التعليم التقني مع شعب التعليم التكنولوجي.
- عدم تثمين شعبة العلوم الدقيقة.

6- تعديل (2000 -2015):

خلال هذه الفترة شهدت المنظومة التربوية العديد من الانجازات وهي[1]:

- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات.
- تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التعليم ومجانيته، وهذا بالقضاء على الفوارق بين أبناء الجزائريين.
- تقريب المدرسة من جميع الجزائريين.

وعرفت هذه المرحلة عدة محطات هي:

- **إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:**

"خرجت هذه اللجنة بتقرير يحتوي على حوالي 600 صفحة، والذي يعطي توجيها جديدا وأحيانا معاكس للتوجيه السابق للمنظومة التعليمية الجزائرية، فقد أعطى هذا التقرير مكانة كبيرة للغة الفرنسية، بحيث بدأ تعليمها في السنة الثالثة ابتدائي،"[2].

- اختزل هذا التقرير سنة من مدة الطور الابتدائي، أي خمس سنوات عوض ست سنوات، كذلك تمديد الطور المتوسط سنة واحدة، أي أربع سنوات عوض ثلاث سنوات، وإعادة تنظيم الطور الثانوي،
- تبنى هذا التقرير مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات.

[1]- إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، ص ص 145،146.

[2]- المركز الوطني للوثائق، إصلاح المنظومة التربوية، المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص مارس 2015، ص1.

– إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جذعين مشتركين (**الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم تكنولوجيا**)

– **تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية** :نُصِّبَت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000، من طرف رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة ،في حفل رسمي نُظِّمَ بقصر الأمم بنادي الصنوبر، وذلك بحضور شخصيات مهمة في الدولة:

- رئيس مجلس الأمة
- رئيس المجلس الشعبي الوطني
- رئيس المجلس الدستوري

كما شارك في هذا الحفل أعضاء الحكومة وممثلي الهيئات وإطارات الدولة ورؤساء الأحزاب.

– **تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:**

إن رئيس الجمهورية، وبناء على الدستور، ولاسيما المواد 53 ، 65 ، 77، وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 101 -2000 المؤرخ في 09 ماي 2000، والمتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالقرارات التالية[1]:

المادة الأولى :تبين تشكيلة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المحدثة بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101 -2000 المؤرخ في 09 ماي 2000 والمذكور أعلاه في الملحق بهذا المرسوم .

المادة الثانية: ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

[1]– التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001 ، ص10.

وتتألف اللجنة من 158 عضو عينوا لاعتبار شخص من رئيس الجمهورية بحكم كفاءتهم وخبرتهم والعناية التي يولونها للمنظومة التربوية والتكوين ويترأسها البروفيسور عبد الرحمان الحاج صالح أما النواب فهم :[1]

1- بن علي بن زاغو 3- الطاهر حجار

2 -خليدة مسعودي 4 -إبراهيم حراوبية

ومجموعة من الأعضاء عددهم تقريبا 153 عضوا، وكانت مهمتهم حددها المرسوم رقم 101- المؤرخ في 09 ماي 2000، حيث تشمل هذه المهمة الصلاحيات والمهام التالية:

"**المادة 02** : تتكفل اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم المنظومة التربوية القائمة، قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي، ومفصل لجميع العناصر، ومكونات المنظومة التربوية، والتكوين المهني والتعليم العالي ، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية "[2].

إذ تقوم اللجنة بتشخيص المنظومة التربوية والتكوين المهني والتعليم العالي واستخراج بعض النقائص والمآخذ، ووضع تصور موضوعي وذلك قصد إصلاح المنظومة التربوية والتعليم بصفة عامة على أساس مقاييس علمية متفق عليها.

"**المادة الثالثة** :تتكفل اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة، تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة، والأهداف والاستراتيجيات، والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجيدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية، وكذا تقييم الوسائل المادية والبشرية الواجب توفيرها من جهة أخرى"[3] .

[1]- رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد، دار الحضارة، الجزائر 2002، ص 15.

[2]- التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001، ص ص12 ،13.

[3]- المرجع نفسه، ص 13.

حيث أن اللجنة الوطنية تقوم باقتراح تعديل معين بشرط أن يكون هذا التعديل أو التغيير يتماشى مع فلسفتنا التربوية، وكذا تقييم الوسائل البشرية والمادية الواجب توفيرها.

"**المادة الرابعة** :تُقَدِّم اللجنة الوطنية في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها، نتائج أشغالها في تقرير عام، يُستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها، لإعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التربية والتكوين"[1].

إذ تُقَدّم هذه اللجنة تقرير إجمالي حول نتائج أشغالها، وذلك بعد تنصيبها بتسعة أشهر من أجل وضع قانون جديد يحكم المنظومة التربوية والتكوين.

"تقوم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بإعداد عدة ورشات تلخص محتويات التقرير بعد المصادقة عليها وبعد إثرائها في الجمعيات العامة"[2].

- تسليم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.
- تستعين بخبراء ومستشارين أجانب أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.
- تطلب من الإدارة والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات والإحصاءات.

أما التعليم الثانوي فلم يعرف إصلاحا حقيقيا رغم أهميته ، فصحيح أنه شمل مجالات كثيرة ولكنه لم يستهدف الفلسفة التي ترسم غاياته وأهدافه، بل ركز أكثر على الجوانب المتعلقة بهيكلته ومردوده الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما أدى إلى تفاقم الاختلال في سيرورته، وتناسقه مع التعليم الأساسي والتعليم العالي، من جهة ومع الحاجات الاجتماعية من جهة أخرى، ولم يعد أي مشروع منسجم لإصلاح مرحلة ما بعد الإلزامي إلا بعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، "وهو المشروع الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في

[1]- التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001، ص 13.

[2]-المرجع نفسه، ص18.

30 أفريل 2002 ، والذي يقضي بهيكلة جديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، لينتج بانسجام في الرؤية الجديدة للتعليم، ما بعد الإلزامي على وجه الخصوص والمنظومة التربوية بأكملها بوجه عام"[1] .

ومن القضايا التي طرحت للنقاش في هذه المرحلة هي:

- أي لغة أجنبية نختار؟
- وفي أي مرحلة من مراحل التعليم نُدرجها ؟ .

"إضافة إلى إمكانية فرنسة الشُّعَب العلمية في التعليم الثانوي، وكذلك المشكل المتعلق ببرنامج التربية الإسلامية، وحصتها الزمنية ضمن التربية المدنية، أو تدريسها كمادة منفصلة"[2] .

وهنا كان لابد من إدراج اللغات كاختصاص مستقل وليس كمادة فقط، وإدراج الفرنسية في المواد العلمية خاصة العلوم الطبيعية، والرياضيات، وحذف مادة التربية المدنية نهائيا من التعليم الثانوي، وهذه من أهم اقتراحات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي كان لها كل الدور في تطوير وإصلاح التربية، ومن أجل مواكبة العصرنة كان لابد من الإصلاح التربوي وذلك للظروف الآتية.

- الزيادة المتنامية في عدد السكان والتي أدت إلى ارتفاع عدد المتمدرسين.
- التغيرات الحاصلة في العالم في مجال العلوم والثقافة.

[1]- د. بوشعالة سميرة، تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين الماضي والحاضر، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ص ص81 ،82.

[2]- تلوين حبيب، التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران 2002، ص214.

- "تحدي المعلوماتية، ويتطلب اللجوء إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال من أجل التحصيل المدرسي"[1].
- ارتفاع معدل البطالة وانخفاض معدل النمو الاقتصادي.
- "العولمة والتي تمثل تحدي كبير لوجهة المؤسسة التربوية"[2].
- "انتشار ظاهرة العنف المدرسي من طرف الأساتذة والمتعلمين"[3].

وخلاصة ذلك أن المنظومة التربوية مرت بعدة مراحل وصعوبات للنهوض بجيل جديد لمواكب للعولمة، والتطورات السياسية والاقتصادية، وأيضا القضاء على الفوارق بين الجزائريين، والمساواة في التعليم، فإصلاح المنظومة التربوية جاء لخدمة المجتمع الجزائري، والمحافظة على قيمه وهويته، ولغته العربية، وذلك من خلال وضع مناهج إستراتيجية بعيدة المدى، لتحسين وضع المؤسسة التربوية ومستوى المتعلم، لتحقيق أقسى نجاح ممكن.

المبحث الرابع:مجالات الإصلاح التربوي في الجزائر:

لقد شهدت المنظومة التربوية عدة إصلاحات تربوية، والواضح أن كل هذه الإصلاحات مست معظم المفاصل المحورية للمنظومة، حيث يتضح ذلك من خلال النصوص القانونية والتنظيمية التي أتت أحياننا لتُغير أو تُعدل، أو تُتم مواد معينة، أو تعيد صياغتها، وحيانا أخرى لإضافة مواد جديدة لم تكن موجودة أصلا، وهذا لتتماشى المنظومة التربوية مع ماهو حاصل على الساحة الدولية، ومتطلبات عصر التطور، ولقد مست هذه الإصلاحات مجالات عديدة وهي:

[1]- وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 2005، ص10.

[2]- عبد اللطيف صوفي، تحديات المجتمع الكوني، مطبوعات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007 ، ص11.

[3]-فوزية بودريوة، واقع الاتصال بالمؤسسة التربوية ، رسالة ماجستير الجزائر، قسنطينة 2006 -2007، ص 55 .

1 -إصلاح المناهج التربوية:

هناك عدة تعريفات فيما يخص إصلاح المناهج أو تحسين المناهج وتطويرها، ويقصد بتحسينها "الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية"[1] .

ويرتبط مفهوم الإصلاح بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه، فالإصلاح يشمل جميع عناصر المنهاج من الأهداف إلى التقويم، "وهو أيضا عملية شاملة لأنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمناهج وتؤثر فيه، فهي تتناول أهداف المناهج والخبرات الدراسية، سواء منها ما يتصل بالكتب، أو المقررات الدراسية والأنشطة الأخرى، لتحسين طرائق التدريس المتبعة، وإضافة طرائق جديدة، وتطوير نظام التقويم المتبع"[2] .

ويعتبر الحديث عن المناهج وتطويرها من أهم القضايا التربوية حاليا، وذلك لأن أي تغيير في المجتمع لابد أن يتبعه تغيير في النظام التعليمي، ومهما بُذل من جهد في تطوير المناهج فإنها لم تصل إلى درجة الكمال، ويواجه المنهج التربوي مجموعة من التغيرات والتحديات، منها الانفجار المعرفي والتقدم في وسائل الاتصال، والعولمة ..... هذه التحديات التي تجعل من التطوير ضرورة، بل حقيقة لابد منها.فالبحوث التربوية في زيادة مستمرة، وتشمل نواحي هامة ومتعددة، فمنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتعلق بالمادة الدراسية وطرق تدريسها.

والإصلاح الحقيقي للمناهج هو النظر في عملية بنائها وطرق تسطيرها، والأسس التي ارتكزت عليها، ومدى تناسبها الفعلي مع المضامين والبرامج، والأخذ بعين الاعتبار لخصوصيات الطفل الجزائري وطبيعة مجتمعه وثقافته، وهويته الحضارية، وصولا إلى عملية التنفيذ من قبل المعلمين، والأساتذة.

ومن دواعي الإصلاح وتطوير المناهج في الجزائر:

---

[1]- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسير، عمان، ط1، 2011، ص22.

[2]- مذكور علي أحمد، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي مصر، 2001، ص287.

-الدواعي الفلسفية:

"ويقصد بها الإصلاح الجديد الذي تم في ضوئه مراجعة برامج التعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة، تستجيب للشروط العلمية الراهنة، والمتطلبات التي تقتضيها بناء المناهج التربوية "[1]، والعمل على إنجاح المتعلم في الحياة العلمية، وتأهيله للتوافق مع محيطه في كل فترات مراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية لتحقيق النجاح والتوافق

-الدواعي العلمية:

"ترتكز الدواعي العلمية على الارتقاء بالمتعلم ، وذلك بجعله يستند إلى نظام متكامل من المعارف، والانجازات والمهارات المنظمة، ضمن وضعيات تعليمية، تضع المتعلم في صلب التعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجي فعّال تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وأيضا كفاعل أساسي في بناء التعلمات، حيث يساهم التلميذ في بناء التعلمات تحت إشراف المعلم ومسؤولياته خلال مدة التعليم، أي يشمل كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة "[2].

فالمتعلم يكون قادرا على تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي وظيفي نفعي على شكل سلوكات، ويدفعه إلى استعمال المكتسبات القبلية من معارف نظريات ومهارات واستثمارها قصد الوصول إلى إيجاد الحلول الملائمة لحل إشكالية معينة.

إن عملية بناء المناهج عملية جد صعبة، يتحكم في بنائها مجموعة من العناصر التنظيمية المتكاملة، والمتزنة فيما بينها، ولهذا فقد "ركزت المنظومة التربوية على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج، والطرائق التعليمية، والمصادقة عليها وتطويرها، فقد أنشأت هيكلة جديدة تحت وصاية

[1]- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر، دار هومه، 2008، ص61.

[2]-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، نافذة على التربية، نشرة إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية، ع43، فيفري 2002، ص33.

وزارة التربية الوطنية أطلق عليها اسم اللجنة الوطنية للمناهج، أو المجلس الوطني للمناهج ، طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 08جانفي 2008، والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية"[1].فمنذ بداية العام الدراسي 2007 -2008 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيّز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية التي تتكون منها المنظومة التربوية، أي "لا يقل عن 187 منهاجا جديدا، ثم بناؤه منذ انطلاق 2003"[2].

فالتصورات والمبادئ العامة المنظِّمة للمنهاج تهدف إلى مراجعة المنهاج ليواكب إصلاح المنظومة التربوية، "تستمد أُسُسُها من تصور فلسفي يُحيِ مجتمع تربوي، ويُكْسِب المتعلمين القيم والمعارف والمهارات، التي تجعلهم يندمجون في الحياة العلمية والاجتماعية"[3] .

ويمكن تحديد هذه التصورات في :[4]

- إن المتعلم محور العملية التعليمية
- يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبه
- الاستعانة بعدة طرائق لتنمية الكفاءة المستهدفة واختيار الوسائل البيداغوجية المناسبة.

ومن هنا فإن تطوير المناهج يُعد جانبا أساسيا في أي نظرية يتبناها واضعو المناهج، لأنه يقوم على البحث العلمي، والتجريب التربوي، ويُبنى على نتائج تقويمية.

[1]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر الجزائر ،2009، ص49.

[2]-المرجع نفسه، ص57 ،59.

[3]-علي آيت أوشان ، بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، سلسلة دراسات بيداغوجية ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2016، ص41.

[4]-محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفايات، دار الهدي ، عين مليلة الجزائر، ص 23.

-أسس بناء المناهج:

أ-الأسس المعرفية:

"ويقصد بها الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة التي يمكن أن تحتويها المناهج التربوية، لتُقَدم إلى التلاميذ"[1]، فهو يمثل الجانب التقني الذي يُبرَزُ من خلال المعارف والمواد التعليمية، التي يتناولها التلميذ مستندا بوسائل تقنية حديثة، فكلما توفرت الوسائل الحديثة كلما زاد في إمكانية الاستيعاب، وكلما اقتربت وسائل عرض المادة من بيئة التلميذ الاجتماعية، كلما ساهم ذلك في التحصيل الجيد للمادة، فالوسيلة التي يعرفها التلميذ تساعده على فهم المادة العلمية بطريقة سلسة ودون جهد.

ب -الأسس الفلسفية:

"المناهج الدراسية تُبنى من فلسفة المجتمع، وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها، وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا"[2].

إن ممارسة النظم الاجتماعية بما في ذلك النظام التربوي يستعين بالفلسفة التي يتبناها المجتمع، من عادات وأفكار ومبادئ،"فالمناهج لابد أن ترتكز على فلسفة تربوية معينة، تعكس فلسفة المجتمع لتُترجَم إلى أهداف واستراتيجيات تتماشى معه في الحياة الاجتماعية، ويمكن توضيح الفلسفات التربوية ومدى تأثيرها على المناهج من خلال الامتداد التاريخي الذي يعكس ارتباط المناهج بالفلسفة التربوية للمجتمع"[3] .

[1]- توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان ط2، 2001، ص187 .

[2]-توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 43.

[3]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الأول، الجزائر، 2002، ص ص 234، 235.

وهكذا فإن المناهج الدراسية لا يمكن تطويرها أو إصلاحها، ما لم نرتكز على فلسفة مجتمع ما، ليتحقق بذلك نوعا من التجانس بين الأهداف العامة للمجتمع، والأهداف الخاصة للمناهج التربوية.

جـــ – الأسس الإجتماعية:

"هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المناهج وتنفيذها في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها"[1].

فالمناهج الدراسية يجب ألاّ تخرج عن دورها في الحفاظ على هوية المجتمع الذي ينتمي إليه، حيث أنها تقوم بتثبيتها وتعزيزها وذلك من خلال:

– تقوية وتطوير اللغة باعتبارها الوعاء الحامل للتراث الثقافي الخاص بالمجتمع، فلا يمكن للمناهج التربوية أن تعبر عن مضامينها إلا بلغة مجتمعها، حتى يشعر التلميذ بأن لغة المادة التعليمية هي امتداد للغة المجتمع.

– الدين؛ فالبعد القيمي جانب مهم في بناء المناهج التربوية، فالتلميذ يُزَوَّدُ بالمادة التعليمية مع مراعاة البعد الأخلاقي، والذي يعتبر التوأم الحقيقي للدين.

– التاريخ إذا كانت المناهج التربوية ملزمة بالتكيف مع التحولات، والتطورات الاجتماعية والتكنولوجية، فهي مطالبة أيضا بالحفاظ على الجوانب التاريخية للمجتمع، وذلك من خلال عرض الوقائع التاريخية له.

د– الأسس النفسية:

تعتبر الأسس النفسية من أهم الجوانب التي تُراعيها المناهج التربوية،"وتتمثل في المبادئ والقيم النفسية التي توصلت إليها الدراسات النفسية،والبحوث، حول طبيعته وخصائص نموه

[1]–توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 195.

واحتياجاته وميوله، وقدراته، واستعداداته، وحول عملية التعليم التي يجب مراعاتها عند وضع المناهج وتنفيذها"[1].

فقبل أن نتكلم عن تطوير المناهج يجب مراعاة الجوانب النفسية والوجدانية للمجتمع، لأنها تكتسي أهمية بالغة وتحدد طبيعة المادة الدراسية التي يحتاجها المتعلم والتي يستطيع استيعابها بسهولة.

وبناء على هذه الأسس يتم بناء المناهج التربوية، فلو لم تُراع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية هذه الأسس، لما استطعنا أن نبني مجتمع مثقف محافظ على هويته ووطنيَّته، ودينه وقيمه.

2-إصلاح الكتاب المدرسي:

" كان الكتاب التعليمي قبل عقد الخمسينيات في الجزائر لا يختلف عن أي كتاب أدبي علمي يوجد بالمكتبات العامة، وبعد عقد الخمسينيات بدأ تطوير الكتب المدرسية، والذي نتج عنه علم النفس التربوي والنظرية التربوية وتكنولوجيا التعليم، ثم تقويمها للتأكد من أنها أُلِّفت في ضوء المناهج وتوفرت فيها الشروط الأساسية التي كانت تشترطها المؤسسة التربوية، من حيث المقدمات، والنشاطات التعليمية والصور والرسومات"[2]، إذ أن الكتب في القديم كانت متشابهة ولا تختلف كثيرا عن بعضها، لأن تأليفها كان قليل جدا، وكان معظم التلاميذ يدرسون عن طريق التلقين، وكانت المدارس قديما عبارة عن كتاتيب أو حلقات للذكر، والبعض الأخر يُدَرَّسُ في المساجد، ولم تكن الحاجة إلى الكتاب أو إلى الرسومات، إلا بعد ظهور عصر النهضة التكنولوجية، فكان لابد من تطوير الكتاب المدرسي ،وهذا تماشيا مع المناهج الجديدة، وقد مرّ الكتاب بعدة مراحل هي:

[1]- توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 187.

[2]- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، وتصميم الكتاب التعليمي، دارة المسيرة، ط1، 2004، ص50.

أ–مرحلة الاستقلال:

تميزت هذه المرحلة باستمرار العمل بالكتاب المدرسي القديم الموروث من الاستعمار الفرنسي، "إذ كانت اللغة الرسمية لهذا الكتاب هي اللغة الفرنسية، أما عن اللغة العربية فكان استعمالها في بعض المؤلفات العربية (مصر، دمشق، مصر)، ثم اعتمدت بعض المؤلفات الجزائرية في مجال التاريخ لكونها من المواد التي تمثل السيادة الوطنية"[1] .

تعتبر هذه المرحلة مرحلة بداية المدرسة الجزائرية المستقلة، لكن استقلالها لم يكن كاملا وذلك لوجود آثار الاستعمار الفرنسي في الكتب المدرسية، فكان لابد لنا أن نتماشى مع هذه المناهج وذلك لقلة وجود المؤلفات العربية، فاعتمدت الدولة على بعض المؤلفات العربية من الدول الشقيقة، وبعض المؤلفات التاريخية حتى نسترجع سيادة اللغة العربية والمدرسة الجزائرية نهائيا.

2– مرحلة الجزأرة :

تميزت هذه المرحلة باحتكار الدولة – **وزارة التربية الوطنية**– ، فقامت بتأليف الكتب المدرسية إعدادا، و إخراجا، وطباعة، فوفرت الكتاب المدرسي مجانا لكل التلميذ في جميع مراحل التعليم، وهذا تماشيا مع سياسة تلك المرحلة–**التميز بالاقتصاد الموجه وجزأرة قطاع التربية والتعليم** –"وضعت عدة تغيرات على محتوى الكتاب، وكان أول تغيير لها هو القضاء على اللغة الفرنسية (**تعريب الكتاب المدرسي**)فقد ألفت كمًّا هائلا من الكتب المدرسية ، لذا يمكن أن نسميها مرحلة الكم"[2] .

[1]– إسماعيل إيمان، الكتاب المدرسي – " تربية وصناعة " – الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، الجزائر واقع وآفاق، أعمال الملتقى يوم 24، 25، نوفمبر 2007 ، الجزائر جوان 2008، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ص294.

[2]– إسماعيل إيمان، الكتاب المدرسي، ص295.

3 –مرحلة التجديد :

وهي المرحلة المواكبة للإصلاحات التربوية الحالية، إذ"شهد الكتاب المدرسي جيل جديد وطباعة جديدة، ولأول مرة تمّ تخلي الدولة عن صناعة الكتب المدرسية،حيث فُتح مجال صناعة الكتب لدور النشر الخاصة بصناعة الكتاب، ويمكن وصف هذه المرحلة بمرحلة النوعية والتنوع"[1] .

فقد عرف الكتاب المدرسي في هذه المرحلة قفزة نوعية في مجال التأليف والصناعة، فقد تميزت بالنوعية أكثر، حيث تخلت وزارة التربية الوطنية عن تأليف الكتب وفتح مجال للمنافسة بين دور النشر.

إذا فالكتاب المدرسي مرّ بعدة مراحل،وهذا حسب السياسة التي تمر بها البلاد،"وهي اليوم تواكب الإصلاحات الجديدة (التدريس بالمقاربات والجيل الثاني)"[2] .

كما أن الكتاب المدرسي في المرحلة الأولى من التعليم حُظِي بمنزلة خاصة ويُعتَمَد عليه في تزويد الطفل بمهارات القراءة والكتابة، لأن اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، فهو يساعد المتعلم على القراءة الجيدة، من خلال الصور التعليمية، وما يقابلها من كتابة، كما أنه يساعد التلاميذ على القيام بعدة نشاطات سواء كانت عن طريق الاستماع، والقراءة، أو عن طريق الكلام، والكتابة.

[1]– إسماعيل إيمان، الكتاب المدرسي، ص296.

[2]– سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربية، رسالة ماجستير جامعة بن يوسف بن خدة 2006 ،2007، ص10.

فلولا الكتاب المدرسي لما استطعنا أن نقوم بتدريس التلاميذ، فهو الوسيلة التقليدية الوحيدة والحديثة التي لم ولن نستطيع الاستغناء عنها مهما تطورت الوسائل التكنولوجيا، و"يعتبر إحدى وسائل تنفيذ المنهاج"[1].

حيث يشارك مجموعة من المختصين كالأساتذة،والمديرين في تغيير وإصلاح الكتاب المدرسي، فكلٌ يُشَارِكُ حسب اختصاصه، من أجل إعطاء صورة صحيحة للكتاب المدرسي مع مراعاة جميع الجوانب النفسية، والاجتماعية، والبيئية للمجتمع الذي يدرس فيه، ولإعداد الكتاب المدرسي وجب أن يتصف بالمعايير المناسبة الآتية:

- إقحام مادة الكتاب مع السياسة التعليمية وعدم تعارضها مع عقيدة الأمة
- وضوح الأهداف المثبتة في بداية الكتاب ومفصلة في مطلع كل وحدة دراسية أو موضوع دراسي
- وضوح لغة الكتاب، وبساطتها وتناسبها مع المستوى اللغوي للطلبة
- تضمين الوحدات الدراسية ،وتناسبها مع المستوى اللغوي للطلبة
- تحقيق تدرج، وتوسع المفاهيم الأساسية في مادة الكتاب بين الصفوف الدراسية المتتابعة[2].
- تبويب مادة الكتاب المدرسي وعرضها تحت عناوين رئيسية.
- ارتباط ما تطرحه مادة الكتاب من مفاهيم ومبادئ ،ومهارات بالحياة لتساعد الطلبة على مواجهة المشكلات.
- صحة المادة العلمية المطروحة في الكتاب وحداثتها، ودقة الحقائق الواردة فيها .
- التنوع في أسلوب عرض المادة يثير اهتمام التلاميذ ويساعدهم على التركيز.

[1]-أ ،د جميلة راجا، الكتاب المدرسي بين الواقع و الطموح ، ص345.

[2]- عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، تحديات ومناقشات، دار جرير للنشر، ط1، 2007، ص90.

- وجود فهرست الكتاب يُوضح الموضوعات الأساسية، وما يدرج تحتها من موضوعات فرعية[1].

3 –تكوين الأساتذة:

هو فعل بيداغوجي يكتسب ويُبنى، وليس مجرد تسجيل المعلومات، أو تعليم لعادات معينة، "فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وتحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان"[2] . يكتسب من خلاله المعلم أعلى مستوى من الكفاءة، والثقافة، من أجل الحصول على تقنيات التعليم، وكيفية ممارستها.

"وهو برنامج يتم تحديد أهدافه في ضوء الكفايات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المعلم، وأن يتحكم فيها، ليؤدي وظيفته بفعالية، وكفاءة، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الإجراءات، والعمليات، والممارسات التي ينبغي أن يتحكم فيها المعلم، وبإشراف وتوجيه مجموعة من المتخصصين الأكاديميين، والتربويين في مجال إعداد المعلم"[3] .

يُكونُ الأساتذة مفتشون تربويون ومختصون لتنمية قدراتهم الفكرية، والسلوكية والعقلية، وإمدادهم بمهارات ومعارف، وإكسابهم مواقف تكون منسجمة مع غاياتهم الاجتماعية،من أجل تعليم أبنائنا بكفاءة عالية، وأيضا من أجل فهم المناهج التربوية وعرضها على شكل دروس للمتعلم بطريقة سلسة.

اهتمت السلطات العليا بتكوين المؤطرين التربويين باختلاف مهامهم ومسؤولياتهم، من معلمين، أساتذة ومفتشين تربويين، وكذا المستشارين البيداغوجيين وغيرهم في الأطوار التعليمية

---

[1]- محمد هاشم ريان، دليل المعلم في التعلم والتعليم، ص 390 ،391.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب ط1، 2006، ص876.

[3]- مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2000، ص800.

الثلاثة، و لم تتوان في بذل جهود فيما يخص إعداد وتأهيل إطاراتها من المعلمين والأساتذة منذ أن استرجعت سيادتها سنة 1962، واعتبرتها ضمن أولوياتها.

"إن تكوين الأساتذة أثناء العهد الاستعماري كان في ثلاث مؤسسات مخصصة التكوين" دار المعلمين في ببوزريعة" التي تأسست عام 1866م ، "ودار المعلمين في قسنطينة" التي تأسست 1876م، "ودار المعلمين بوهران" ، وكان التكوين حكرا على أبناء الجالية الأوربية، و لم يُفتح الباب لتكوين الجزائريين إلا سنة 1883م، بالرغم من ذلك فإن عدد المعلمين الجزائريين الذين تخرجوا من هذه المراكز الثلاث يُعد على الأصابع .

وبقيت هذه المراكز تعمل إلى غاية الخمسينيات من القرن الماضي، فأنشئت مراكز ثلاثة خاصة بتكوين المعلمات بنفس المدن الثلاث، وبقي الباب دائما مغلقا في وجه الجزائريين لأسباب سياسية واستعمارية، وبعد الاستقلال مباشرة صارت هذه الهياكل غير كافية نظرا لحاجة المنظومة التربوية إلى أعداد متزايدة سنة بعد سنة من المعلمين والأساتذة ، وقد وظفت لسد هذه الحاجة مجموعات من الشباب الذين لم تكن لهم أي فكرة على التربية، والبيداغوجيا، وعن التعليم، فواجهت الوزارة هذه المشكلة بإقامة نوع خاص من التكوين، وهو التكوين أثناء الخدمة لتنوب عن التكوين الأولي، وقامت بإنشاء مؤسسات خاصة بهذا النوع من التكوين وهي مراكز التكوين الثقافي والمهني"[1].

وفي هذا الإطار قامت المنظومة التربوية بنص مجموعة من المواد وهي:

"**المادة 49**: الهدف من تكوين الموظفين التابعين للتربية هو إكسابهم لمختلف المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم والتكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهنته الحصول على تقنيات المهنة وإكسابهم أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة"[2] .

[1]- عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري المكتبة الوطنية، الجزائر، ط3، ص313.

[2]-بموجب المرسوم، الجريدة الرسمية الجزائرية 1976، ص537.

ويشمل هذا التكوين الأساتذة لتزويدهم بالمعلومات والمعارف النوعية، حيث يبقى التكوين مستمر وعلى جميع المستويات التعليمية ولجميع المعلمين خاصة الجدد.

"**المادة51** :توفر هذه المؤسسات بالدوام الكامل أو بالدوام الجزئي التكوين الأساسي وتساهم في تحسين مستوى الموظفين والعاملين"[1] .

مؤسسات التكوين تبقى دائما مفتوحة من أجل تحسين مستوى المعلمين.

"**المادة 50**: ينظم التكوين في مؤسسات ملائمة موضوعة تحت إشراف الوزير المكلف بالتربية، تختلف مدته تبعا للتخصص المطلوب أو العملية المنوطة بها ويشمل المعلمين والموظفين الإداريين والمفتشين من مختلف المستويات"[2] .

في هذه المادة يحدد لنا الأصناف التي وجب عليها التكوين حسب اختصاص كل صنف، والمدة المطلوبة للتكوين وذلك في مؤسسات خاصة بالتكوين تحت إشراف وزير التربية الوطنية.

"**المادة52**: تساهم هذه المؤسسات على علاوة على ما تقوم به من تكوين للمؤسسات المتخصصة في:

- الوثائق والإعلام لمجموع الموظفين العاملين
- البحث والتجربة في ميدان التعليم والتكوين"[3] .

تقوم مؤسسات التكوين بدفع مبالغ مالية ضخمة على المؤسسات التي تقوم بالتجارب والبحث في ميدان التعليم، كما أنها تقوم بشراء الوسائل المهمة التي تساعد على التكوين

"**المادة 57** :يجوز منح الموظفين الرسمين عطلة للدراسة تتراوح مدتها من ثلاث أشهر إلى سنة"[4].

---

[1]- بموجب المرسوم، الجريدة الرسمية الجزائرية 1976،ص 537.

[2]- المرجع نفسه، ص537.

[3]- المرجع نفسه، ص ص 537 ،538.

[4]- المرجع نفسه،ص ص537 ،538.

كما أعطى الحق للموظفين بعطلة من أجل الدراسة وتحسين مستواهم ومثال ذلك الأساتذة الذين من صنف معلم ابتدائي، والذين لهم مستوى النهائي الثانوي زاولوا دراستهم وقامت الوزارة بترقيتهم إلى صنف أستاذ مدرسة ابتدائية.

ويخضع المعلم للتكوين بناء على:

– **الإعداد الأكاديمي**:"التزويد بأساسيات المواد التي سوف يقوم بتدريسها ويحدد مستوى تقديم المعارف بمستوى المرحلة"[1] .

– **الإعداد التربوي المهني**: "يتحصل المكون على المهارات والتقنيات اللازمة لأداء المهمة التربوية ورفع قدراتهم بحيث تساعد المتعلمين من معرفة العملية التعليمية وماتحتويه من عناصر"[2].

– **الإعداد الثقافي**:"دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، وإنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها .... ومن أكثر هذه الأدوار وضوحا وتميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية"[3].

وهنا يجب أن يكون المعلم ذا فكر وثقافة واسعة، ولا يعتمد على الكتب فقط في نقل المعرفة، فمن صفات المعلم الناجح يجب أن يكون مثقف من جميع النواحي سواء كانت الاجتماعية أو الثقافية أو النفسية أو العلمية.

4 –تفعيل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

هي المؤسسة العمومية التي يعهد إليها دور التنشئة الاجتماعية للأفراد وفق برنامج ومنهاج يحددهما المجتمع حسب فلسفته، فالمدرسة بشكل عام مؤسسة عمومية أو خاصة تخضع لضوابط

[1]–رقاقدة مسعودة، التكوين بالكفايات؟ لأي تكوين؟، ملتقى التكوين بالكفايات جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 756.

[2]– علي راشد، اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، مصر، ص 79.

[3]– المرجع نفسه، ص 81.

محددة، تهدف إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري، بحيث تنتج وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة، ويجعلها تقوم لعملية الخاص لكي تصب في الإطار العام، ويحقق الأهداف والغايات والمرامي المرغوبة.

وهي مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية، واختزالها في صورة أولية بسيطة، أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، وهو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها، وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور الوسطية كما هو الحال الآن [1].

فالمدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة تختلف باختلاف المجتمعات واختلاف المراحل التاريخية ونلاحظ ذلك جيدا حينما نتأمل في هذه المراحل التاريخية للمدرسة، فالمجتمع في الماضي ليس نفسه الآن.

إن وظيفة المدرسة في العصر الحالي تقوم بتطوير قدرات التلاميذ وذلك بتأهيلهم لاستيعاب المعارف من مختلف العلوم والتكنولوجيا الحديثة، وتساهم المدرسة أيضا في نقل الثقافة وبقائها في الجيل الحالي وتناقلها للأجيال القادمة.

"ويتفق **عبد الله عبد الرحمان** مع هذا التعريف في وظائف المدرسة الحديثة ولخص وظائفها فيما يلي"[2]:

- نقل الثقافة في المجتمع من جيل إلى جيل.
- تزويد المجتمع بالمبدعين والمجددين.
- للمدرسة وظيفة الانتقاء الاجتماعي.

فالمدرسة تقوم بعملية الانتقاء الاجتماعي، وذلك من خلال الاختبارات التي يُمتحن فيها التلاميذ والتي تُظهر مستوياتهم التعليمية مرحلة بعد مرحلة، فيظهر منها المتفوقون في الحياة

[1]- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004، ص33.

[2]- عبد الله محمد بن عبد الرحمان، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، مصر،2001 ، ص21.

الاجتماعية فمنهم من يصبح أطباء ودكاترة وعلماء .....، أما الباحث"**ناصر إبراهيم** فقد حدد وظائف المدرسة الحديثة في تبسيط التراث الثقافي بطريقة يفهمه التلميذ، لتتماشى ومختلف مراحله العمرية، وعلى المدرسة تبيان الجيد منها وتعليمه للطفل، واستبعاد المدخل القيم والتقاليد المجتمعية، وأخيرا توفير بنية اجتماعية متوازنة أي داخل محيط المدرسة الصفي وجميع التفاعلات التي تحدث داخل جدران المدرسة"[1] .

تقوم المدرسة الجزائرية بنقل حياة المجتمع وثقافته من جيل لأخر من أجل الحفاظ على القيم الجزائرية، كما تسهر على المحافظة على الطفل من الانحراف الأخلاقي، لأنه يقضي جُلّ وقته داخل محيط المدرسة، كما أنها توفر وسائل الترفيه مثل: الأنشطة اللاصفية والمسرح، وتقوم أيضا بالرحلات لاكتشاف المعالم التاريخية والمناطق السياحية لمعرفة جمال بلاده والحضارات التي مرت بها.

"لا تقتصر أهمية المدرسة على مناهجها الدراسية، ولا على ما تُعلِّمه للتلاميذ من مهارات معرفية، بل في بنية التنظيم للمدرسة نفسها، أي بنية وشكل العلاقات الاجتماعية الهرمية داخل المدرسة، بين الإدارة والمدرّس وبين المدرّس والتلميذ، وتعمل كل هذه التنظيمات داخل المدرسة على غرس القيم مثل الولاء والطاعة ،التنافس والمثابرة ،وهي قيم مطلوبة لاستقرار النظام"[2].

فالمدرسة اليوم تختلف عن المدرسة الماضية، فهي لا تكتفي بنقل المعارف والمعلومات فقط، بل أصبحت تخلق علاقات اجتماعية مع الأسرة التربوية، فالمدرسة أصبحت تهيء المتعلم للخروج إلى الحياة الاجتماعية ،كما أنها تغرس في نفوسهم القيم الإنسانية التي لا نجدها خارج أسوار المؤسسة.

[1]-إبراهيم ناصر، أسس التربية، مطبعة عامر للنشر والتوزيع، الأردن،ط5، 1999، ص112. بتصرف

[2]- حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع (دراسة في علم اجتماع التربية) المكتب العربي الحديث، مصر، 2006 ، ص67.

هكذا فالمدرسة الجزائرية اليوم لها دورا فعالا وأساسيا في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع، محققة لهيمنة الدولة محافظة على الدين الإسلامي والهوية الوطنية وذلك بواسطة الإقناع والتراضي.

5 –تطوير طرائق التدريس:

ترتبط طرائق التدريس كثيرا بتطوير المناهج الدراسية والنظم التربوية بصفة عامة، فقد تطورت طرائق التدريس وأصبحت طرائق حديثة تختلف باختلاف المادة الدراسية، وعدد المتمدرسين في الحجرة الواحدة، وتختلف أيضا بحسب المكان والزمان، ومن أبرز هذه الطرائق ما يلي:

أ –الطريقة التلقينية:

وهي من أعرق الطرائق وأقدمها، وهي ترتكز على المعلم في التلقين، حيث يقوم المعلم بسرد المعارف على المتعلمين، يعرفها **الأستاذ محمد عبد القادر أحمد** على أنها :"عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المدرس مرتَّبة و مبوَّبة بأسلوب شائق جذاب "[1].أي عرض المعارف والمعلومات بطريقة مرتبة و"هذا لحفظها في الأذهان بسرعة، مع استعمال أسلوب التشويق في السرد، وفيها تُحوَّلُ المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدّارسين"[2] . حيث يكون المتعلم عبارة عن وعاء فارغ يُمْلَأ بالمعارف والمعلومات للحفظ، واسترجاعها وقت الحاجة.

حسب التعريفات السابقة نجد أن المعلم هو العنصر المحرك في هذه الطريقة، فهو يقوم بعملية إرسال المعلومات، إذ"يكتف المتعلم بعملية الكتابة والاستماع دون أن يُبدي رأيه في مجموعة المعارف التي تلقاها، وتَسْتَعْملُ هذه الطريقة أسلوب القصة، وأسلوب الشرح، والمحاضرة" .

[1]– محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة، ط2، 1999، ص81.

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، ص58.

"فأسلوب القصة أسلوب شيق يعتمد على الوصف والسرد،حيث يستعمل عبارات يجذب بها انتباه المتعلمين في سرد الحقائق والمعلومات"[1]، وهي الطريقة الوحيدة التي يحبها الأطفال، أما أسلوب الشرح فيعتمد فيه المدرس على توضيح الصعب من المفردات والجمل، ويُقصدُ بها توضيح مادة الدرس بلغة سليمة يفهمها المتعلم، مع استعمال الوسائل التعليمية المتاحة .

أما في"المحاضرة فيعتمد المدرس على العرض الشفاهي للمادة دون السماح بمقاطعته أثناء ألقائها"[2]، وهنا يقوم المعلم بإلقاء الدرس مشافهة وبعد نهاية الدرس يُفتح مجال الأسئلة للتلاميذ، وهذه الطريقة مملَّةً نوعًا ما لأنها لم تؤَدّ الغرض المطلوب. كما أن لها سيئات عديدة وهي:[3]

- عدم إشراك المتعلمين في المادة التعليمية.
- انعدام روح التعاون بين المتعلمين.
- عدم مراعاة الفروق الفردية.
- القضاء على القدرات الفكرية والثقافية للمتعلم.
- قتل روح المثابرة والبحث وذلك من خلال الاستعانة بالمعلم دون الاعتماد على النّفْسِ.

ب –الطريقة الحوارية:

وهي طريقة المساءلة والإجابة، وهي "تقنية هامة جدا خصوصا فيما يتعلق بالتفاعل التربوي"[4].وهي من الطرق القديمة جدا حيث استعملها القدامى وخاصة عند حل النزاعات، حيث أنهم يتناقشون بهدوء وإنصات مع احترام دور كل شخص وذلك بالتداول.

---

[1]–ناجي تمار ومجموعة من المؤلفين، طرائق التدريس، باتنة مطابع عمار قرفي، 1994، ص82، بتصرف .

[2]–عبد المنعم سيد عبد العالي، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 1993، ص28، بتصرف.

[3]–محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، ص82.بتصرف.

[4]–طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ص 26.

هذه الطريقة تعتمد على مجموعة من الأسئلة المترابطة التي تُلقى على التلاميذ ليتوصلوا إلى المعرفة والحقائق، وأيضا "تساعدهم هذه الطريقة على اكتشاف أنفسهم وأخطائهم"[1]، وذلك من خلال استخدام الأسئلة والأجوبة ،لأنها تدفع المتعلم إلى المشاركة والتنافس، ومن ايجابيات هذه الطريقة هي [2]:

- تعلم أسلوب الحوار مع احترام رأي الآخر وانتظار الدور.
- زرع روح المحبة والتآخي بين المتعلمين والمعلمين.
- القضاء على الخجل القاتل لروح الإبداع.
- الوصول إلى الأهداف التربوية من خلال الأسئلة والأجوبة.
- تمكن المعلم من معرفة مستوى متعلميه، كما تجعله أكثر إدراكا لمدى انتباههم وتقبلهم لمدى لموضوع المناقشة.
- إكساب المتعلمين الثقة بالنفس مع تنمية التفكير النقدي لهم.
- إعطاء فرصة المشاركة لجميع المتعلمين.

تعتبر طريقة الحوار طريقة مثلى للتعلم، ولكن ضيق الوقت يجعلنا نهمل بعض المواد التي يجب أن يدرسها التلميذ في الصف، لأن مدة كل حصة تقريبا ساعة وهذا لا يكفي بالطريقة الحوارية.

جـــ – طريقة حل المشكلات :

" المشكلة هي موقف أو وضعية يصعبُ تحقيقها، لها أهداف تربوية"[3] .

---

[1]–عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2005، ص96.بتصرف.

[2]–صبري الدمراش، تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية ، القاهرة ، مكتبة خدمة الطالب ،ط2 ،1989 ، ص346. بتصرف.

[3]–محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص 388.

حيث يطرح الأستاذ إشكالية معينة مع إعطاء بعض رموز الإجابة، يعتمد عليها المتعلم للوصول إلى الحل، وهنا ويكون دور المعلم سوى التوجيه والتقييم.

"أما المتعلم فيقوم بتحديد المشكلة وذلك من خلال وصف طبيعتها وتحديد عناصرها، وجعلها على شكل سؤال يحتاج إلى حلٍ"[1].

يقوم المتعلم بجمع المعلومات للوصول إلى الحل المناسب، ويُسْتَحْسَنُ تقسيم التلاميذ إلى أفواج لزرع روح المنافسة.

د-طريقة المشروع:

وهي "طريقة بيداغوجية تعتمد على منهجيات تسمح للمتعلم بالعمل داخل القسم الدراسي، أو خارجه بهدف تطبيق الجانب النظري من المعرفة، وذلك لتنمية قدرات المتعلمين العقلية، والشخصية والاجتماعية"[2] .

وقد تكون هذه المشاريع جماعية يتعاون فيها مجموعة من المتعلمين داخل القسم، وقد تكون فردية يقوم بها كل تلميذ في بيته.

هـ-طريقة دمج المكتسبات:

وهي وضعية إدماجية مركبة في مجال ما، يطلب من المتعلم حلها باستعمال وتوظيف كل المكتسبات، حيث يدمج فيها المتعلم كل ما تعلمه وذلك بإعادة استثمار مكتسباته المدرسية، وهي طريقة يسترجع فيها المتعلم كل ما تعلمه في مسار تعليمي معين وذلك من أجل معرفة مدى قدرة المتعلم على الحفظ والتذكر، وهذا يجعل من المتعلم مُلِمْ بالمادة التعليمية.

---

[1]-حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص346.

[2]-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2006 ، ص398.

وهكذا فقد وضعت المنظومة التربوية عدة طرائق تعليمية، وذلك من أجل تعليم أبنائنا تعليما فعّالا، فالمعلم يستطيع أن يختار الطريقة الملائمة لتلاميذه لإيصال المعرفة مهما كانت صُعوبتها، فاختيار الطريقة الصحيحة يعني الوصول إلى المعرفة الصحيحة، حيث أننا لا نستطيع الاستغناء عن أية طريقة مهما كانت تقليدية أو حديثة، وأحياناً نلجأ إلى طريقة التلقين وأحيانًا نقوم بدمج أكثر من طريقتين، وذلك في سبيل إيصال المعرفة للتلميذ.

إن إصلاح المنظومة التربوية سياسة تربوية تبنَّتها الدولة الجزائرية بما لها من موارد بشرية، ومادية وذلك لأجل تطوير المدرسة التقليدية، فقد استعملت تقنيات حديثة للوصول إلى الأهداف المرجوة، فكما لاحظنا، فقد تغيرت المناهج التعليمية من التقليدية إلى الحديثة ثم تأليف الكتب المدرسية ولكن بصيغة حديثة، كما أنها سُطرت طرائق حديثة تتماشى مع التطورات الجديدة، كطريقة الحوار وطريقة دمج المكتسبات. ففي الماضي كان التدريس بالمضامين أو بالمحتوى، ثم تطورت هذه المقاربات فأصبحت التدريس بالأهداف، ثم تطورت هذه المقاربات من الأهداف إلى الكفاءات، وسنقوم بشرح هذه المقاربات بالتفصيل في الفصل الثاني.

الفصل الثـــــاني:

تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات

في ظلّ نظرية التّواصل

المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: التعليمية بين النظرية والمفهوم

1- تعريف التعليمية

2- تعريف التعلم

3- نظريات التعلم

المطلب الثاني: المقاربة بالمحتوى

المطلب الثالث: المقاربة بالأهداف:

المطلب الرابع: المقاربة بالكفاءات :

المبحث الثاني: التواصل اللغوي في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات :

المطلب الأول: مفهوم التواصل اللغوي وعناصر العملية التواصلية:

1 – مفهوم التواصل اللغوي:

2 - عناصر العملية التواصلية

المطلب الثاني : كفايات التواصل اللغوي وأشكاله

1 -مفهوم الكفاية التواصلية

2 -أنواع الكفاية التواصلية

3 -أشكال التواصل اللغوي

4 -عناصر العملية التواصلية التربوية

5 -التواصل اللغوي وتعليمية اللغة العربية

6 -المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليمية اللغة العربية

7 -مكانة التواصل والتبليغ في تعليمية اللغة العربية

المطلب الثالث: التواصل في المجال التعليمي التربوي:

1 -التواصل اللفظي

- -مهارات التواصل اللفظي في المجال التعليمي التربوي

2 -التواصل غير اللفظي

3 -معوقات التواصل عند التلاميذ

4 -طرق وأساليب تحقيق العلاقات التواصلية

المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات

اللغة مصدر اهتمام الإنسان منذ الأزل ولازالت،لأنها أداة التفكير والتعبير وتمثل اللغة خبرات الحياة بجوانبها المختلفة،و من أهم اللغات العربية التي تتميز بخصائصها الفريدة، فهي لغة القرآن الكريم بما فيه من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة، ولما كانت اللغة العربية بهذه الأهمية العظيمة وجب على أهلها أن يولوها ما تستحق من عناية لإبقائها على حيويتها، ومع التطورات التربوية الجديدة، حظيت اللغة العربية بمكانة في الوطن العربي عامة، وفي الجزائر خاصة ،حيث أن وزارة التربية الوطنية أولت اهتمامها الكبير في تطوير تعليم اللغة العربية في المؤسسات التربوية،إذ قامت بتغيير طرق تدريسها من الطريقة التقليدية الكلاسيكية إلى إنشاء مناشير ومقررات جديدة .

المطلب الأول: التعليمية بين النظرية والمفهوم:

1-تعريف التعليمية:

أ- **لغة:** التعليمية من حيث الصيغة هي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس إليها، فهي "مشتقة من الفعل علَّمهُ العلمُ تعليمًا وعلامًا، وعلَّمه إياه فتَعلَّمهُ"[1].

ب- اصطلاحا:جاء في قاموس التربية الحديث على أنها "دراسة مسارات التعلم والتعليم المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة، مادة دراسية أو مهنة مثلا"[2].

وهي "مادة دراسية تربوية موضوعها تخطيط ومراقبة وتعديل الوضع البيداغوجي"[3] .

[1]- مجد الدين محمد بن يعقوب، فيروز آبادي، قاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8 1426-2005 ، ص1140.

[2]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، دار رجعي للنشر والطباعة الجزائر، د ط، 2010، ص 129.

[3]- المرجع نفسه، ص 129.

التّعليمية تُبنى على التخطيط والتنظيم الجيد، وليست مجرد معارف تكدس في ذهن المتعلم، لذلك فإن هدف التعليمية هو دراسة المعرفة التي يستطيع المعلم أن ينقلها للتلاميذ.

"وتعني أيضا الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته،وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي، أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التعليم في مختلف المواد"[1].

وهي تنظيم تعلم الآخرين، والموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ.

"إن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية"[2] .

ويمكن من خلال هذه التعريفات نلخص تعريف التعليمية على أنها: علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته، حيث استطاعت التعليمية عبر سيرورة تشكلها أن تتوفر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي والممثلة في :

- توفرها على حقل الدراسة والاشتغال .
- توفرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها.
- توفرها على منهجية محددة لمقاربة المواضيع المشكلة لحقل اهتمامها.

فالتّعليمية تهتم بمحتوى التدريس وبناء المناهج، وإعداد المقررات، وتقويمها، وهذا من حيث اختيار المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وعلاقة المتعلمين بهذه

[1]- محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الجزائر ط1 ، 2000، ص13 .

[2]- مليكة بوراوي، النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع14، الجزائر 2005، ص 102.

المعارف، من حيث التحفيز، والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة، لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يدرسون، وكيف يتعلمون؟

2-تعريف التعلم:

هو "ما يقوم به المتعلم لبلوغ هدف يندرج ضمن المنهاج المقرر"[1]، أي أنه نشاط يهدف اكتساب معرفة ويكون بإدماج واستيعاب وإدراج معطيات جديدة ضمن بُنى معرفية داخلية موجودة من قبل، "فهو مسار ذو أثر مستديم نسبيا يُكتَسب بواسطة سلوك جديد أو تغيُّر سلوك متوافر عن طريق التفاعل مع الوسط أو المحيط"[2]، أي أنه سلوك ينتج عن تجربة فردية ، اذ يتمكن المتعلم من خلاله من تغيير سلوكاته وتصوراته، ويكون هذا التغير قابل للقياس بحيث يعيد توجيه الفرد ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية.

ويعني أيضا "إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس، والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة، وهو يرتبط بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج، والمعلم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية"[3]،وهو أيضا عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات التعليمية والدوافع وتحقيق الأهداف

فالتعلم هو ما يقوم به المتعلم داخل الحجرة الدراسية معتمدا على مجموعة من المعارف والسلوكيات التي يستطيع من خلالها بناء شخصيته في مختلف مراحله العمرية، وهو في نظرية التربية الحديثة " عملية يُغير بها الإنسان مجرى حياته، نتيجة تفاعله مع بيئته واختياره لها"[4].

---

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص359.

[2]-المرجع نفسه، ص 129.

[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،ط1 ،2003، ص ص29،30.

[4]- إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمّار للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 1989، ص ص 118 ،119.

وهو النشاط الذي يمارسه الشخص والذي يؤثر على سلوكه مستقبلا[1].وهذا يعني أن التعلم يقوم أساسا على ايجابيات الفرد وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ، وعن طريق هذا التفاعل يتوصل الإنسان إلى طرق جديدة.

ويتبن من التعاريف السابقة أن التعلم هو التغيير والتعديل الثابت نسبيا الحاصل في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة أو مواقف تعليمية معينة، وتقاس فاعلية هذا التغيير في أداء المتعلم في وضعيات أخرى، ويتأثر بمجموع من العوامل المتداخلة الداخلية كالاستعداد والنضج والدافعية ...وأخرى خارجية طبيعية كالمادة المتعلمة والمعلم وظروف الموقف التعليمي .

3-نظريات التعلم:

تعتبر هذه النظريات تصورات نفسية، واجتماعية، ولسانية محددة الأهداف، فالمنظور التدريسي للغة العربية يختلف وفق النظرية التي يتبناها النظام التعليمي، وقد جاءت تعليمية اللغات لتأكد أن اللغة هي مجموعة من المهارات، يكتسبها المتعلم في حياته عن طريق التدريب المرن ،و " تعليم اللغة ليس معناها أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك، ويتفاعل ايجابيا مع برنامج المادة التعليمية"[2] .وسنحاول أن نُسلط الضوء على هذه النظريات وعلى التنبؤات والتفسيرات التي قَدَّمَتْها للعملية التعليمية، والتي مازال العمل على تطويرها إلى يومنا هذا.

أ-النظرية السلوكية:"ظهرت المدرسة السلوكية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على يد العالم الروسي **إيفان بافلوف (ivan pavlov)** (**1849 -1936**) وبعد ذلك تطورت هذه المدرسة مع علماء آخرين؛مثل: **إدوارد ثورندايك وجون واطسون (john watson)** (**1878 -1958**)،والذي يعد المؤسس الحقيقي لهذه النظرية، إذ يرى علماء

[1]- رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1981، ص12.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 2000 ، ص 140.

هذه النظرية أن الشرطية هي الوحدة الأساسية للتعلم"[1]،وهي تعبر عن الاتصال أو الترابط بين مثير من ناحية واستجابات للمنبهات، وتعزيز هذا الترابط بعد ذلك، "حيث نفت المدرسة السلوكية كل التصورات المرتبطة بالوعي، وبالقدرات، والاستعدادات الفطرية، أو الوراثية المتأصلة في الإنسان، وأقصت المنهج الاستنباطي الذي يعتمد بالأساس على تأمل الفرد ما يجري في شعوره، وما يدور في باطنه، فهم يشبهون البِنْيات العقلية بعلبة سوداء لا يمكن النفاذُ إليها، واعتبروا أن التعليم يكون عن طريق الارتباطات بين المثير والاستجابة، ومن أصحاب هذه النظرية **سكينر(skinner)** (**نظرية الاشتراط الإجرائي**) التي تؤكد على التعزيز والممارسة في تشكيل سلوك المتعلم"[2] .

ومن مبادئ النظرية السلوكية مايلي :

- يحدد التعليم في خطوات أو مثيرات جزئية قابلة للملاحظة
- يتطلب التعليم استجابة ملاحظة من قبل المتعلم
- يزود التعليم تعزيزا فوريا لاستجابة المتعلم
- ترافق استجابة المتعلم تغذية راجعة فورية توضح له مدى صحة الاستجابة

ب- النظرية البنائية أو نظرية بياجي:" نسبة إلى العالم **جون بياجي (jean piaget) 1896-1980**، وهي نظرية موقف أو سلوك ذاتي، تنطلق من أن التعليم الصحيح والفعلي يكون عن طريق بناء التعلُّمات، وعن طريق المتعلم نفسه"[3]، وتقوم هذه

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ص 141.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1، 2006 ، ص150.

[3]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1978، ص ص279 ،280. بتصرف

النظرية على أساس الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وذلك بمروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله .

فاكتساب اللغة ليس عملية اشتراطية بقدر ماهو وظيفة إبداعية، وهي "نظرية تقوم على توجيه المعلمين والمتعلمين على اكتساب المعرفة بيسر، عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية،يَنظر إليها المتعلمون كمفكرين ،تؤدي إلى الاكتشاف وبناء خطوات العمل ،وتعميق معاني المفاهيم،كما أنها تنبذ المعرفة التي تُكتسب عن طريق النقل المباشر من المعلم إلى المتعلم، ومن أهم مبادئ هذه النظرية ما يلي"[1]:

- التعليم لا ينفصل عن التطور المتنامي لدى التلميذ.
- التعليم يقترن بقياس الذات على الموضوع، وليس بمجرد تحصيل معارف عنه.
- الاستدلال شرط أساسي لبناء المفاهيم المختلفة، إذ أنه يربط العناصر ببعضها البعض .
- الخطأ شرط أساسي للتعلم؛ فمن خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي تُعتبر صحيحة .
- التشجيع على الوعي الذاتي بعملية بناء المعرفة

جـــ- النظرية التوليدية التحويلية: "يطلق على هذه النظرية في العالم العربي تسميات متعددة؛ كنظرية تحليل المعلومات، النظرية العقلية النفسية، النظرية التوليدية التحويلية، وكل هذه المسميات تدور في ما أسماها **تشومسكي(chomsky)**القدرة اللغوية؛ أي تلك القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان، واستطاع بها توليد عدد غير محصور من العبارات، والتراكيب اللغوية، حيث سعت هذه النظرية إلى فهم النظام اللغوي للمتعلم، وكيف يعمل.

وقد أكد تشومسكي أن لغة الطفل نظام لغوي صحيح في ذاته، وذلك أن عمله ليس الإقلال من التراكيب الخاطئة شيئا فشيئا، كما أن لغته لا يمكن أن توصف بأنها أكثر خطأ

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ص ص 279 ،280. بتصرف

في مراحلها، لأن الطفل يكوّن- باستمرار – افتراضات بناء على ما يتلقاه من تعلمات، ثم يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام أو الفهم، ومع نموه يراجع هذه الافتراضات فيعدلها أو يعدل عنها، حيث أن الطفل ينشأ في بيئة لغوية معينة يكتسب المعرفة اللغوية بالفطرة، من غير حاجة إلى تعلم قواعد لغته بصورة نظرية مباشرة"[1].

ومن هذه النظرية ظهر مايسمى بالنحو التوليدي، فالنحو التوليدي يتمثل في تحليل العمليات المنطقية العقلية في البنية العميقة وصولا إلى البنية السطحية، "ودراسة الجملة في ضوء القواعد التوليدية لا تتوقف عند إدراكنا لما يجري في الذهن فحسب، وإنما لابد لنا من التمتع بجانب حدسي يُمَكّننا من إدراك العملية الذهنية، بالإضافة إلى أخذ الأصوات والمباني الصرفية، والنحوية في الحسبان"[2] .

ومن مبادئ هذه النظرية ما يلي :

- التحرر من قيود المنهج العلمي سعيا وراء استكشاف البنى العميقة المجردة في لغة الطفل ، أي البنى التي لا تظهر للرؤية ولا تخضع للملاحظة.
- وصف لغة الطفل باعتبارها لغة شرعية ، لغة تحكمها القاعدة ذات نسق مطرد .
- اللغة ليست سلوكا يُكتسب بالتعليم فقط وإنما هو فطرة عقلية

د – النظرية الإدراكية العقلية الجشطالتية: يعتبر**"ماكس فرتيمر(max wertheimer) (1880– 1943)**، مؤسس النظرية الجشطالتية، وظهرت هذه النظرية في ألمانيا في الوقت الذي ظهرت فيه النظرية السلوكية في أمريكا، إن كلمة جشطالت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة للمدركات الحسية، إذ بينت أن حقيقة الإدراك يكمن في الشكل والبناء العام، وليس في العناصر والأجزاء، وترى هذه المدرسة أن

[1]– ستي بدرية، أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية (النظريات في اكتساب اللغة وتعلمها)، معهد الخرطوم ،جمهورية السودان ،2017 ، ص ص 16 ،17.

[2]– المرجع نفسه، ص ص 16 ،17.

التعلم عملية عقلية ممثلة في استخدام الذاكرة، والدافعية والتفكير، ويرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التعلم داخلية، ويكون محتوى التعلم بقدر سعة وعمق معالجة المعلومات لدى المتعلم[1]"، ويُنظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم، مع التركيز على كيفية التذكر والاسترجاع، وتخزين معلومات الذاكرة، حيث أن النظام الإدراكي نشيط وفعال يعمل بصورة دائمة في تنظيم مكوناتها، في ضوء المستجدات الناتجة من فعل التفاعلات المستمرة، والمتكررة مع الخبرات الحسية البيئية، فالكثير من أثار الذاكرة يتم دمجها مع آثار أخرى أو تتداخل مع غيرها، وقد يؤدي ذلك إلى صعوبة في عملية التذكر، ومن مبادئ هذه النظرية ما يلي[2]:

- مبدأ التشارك في الاتجاه أو الاستمرار، أي نميل إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في الاتجاه نفسه على أنها استمرار لشيء ما، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار،وهكذا فإن الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى المجموعة نفسها.

- مبدأ البساطة حيث يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية التي يمتاز بها والنظام الإدراكي الإنساني، اعتمادا على هذا المبدأ فإننا نسعى إلى إدراك المجال على أنه كل منظم يشمل على أشكال منتظمة وبسيطة، فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يُسمى بالكل الجيد ،الذي يمتاز بالانسجام، والانتظام ،والاتساق.

المطلب الثاني: المقاربة بالمحتوى:

تبنت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال المقاربة بالمحتوى، التي تعتمد أساسا على الحفظ والاستظهار، "وهي مقاربة تقوم على تبليغ المحتويات، والمضامين المعرفية، وشحنها في

[1]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، دت، ص40.

[2]- المرجع نفسه، ص40.

ذهن المتمدرس، دون معالجة مضامينها فهما، واستيعابا، وتحليلا ومناقشة، ويتم اللجوء إلى استظهارها وقت الحاجة، وهنا يمارس المعلم طريقة تدريس واحدة وهي عملية التلقين، أي أن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، والتلميذ هو المستقبل، ويقوم المعلم بالإملاء على التلاميذ حسب المقررات الدراسية، أو الكتب المدرسية، ويقوم التلاميذ بالحفظ، وهنا يعتبر التلميذ مجرد خَزَّان فارغ يشحن بمختلف المعارف، والفنون القائمة على التلقين، ويعتبر التلقين وظيفته الحفظ والتذكر واسترجاع المحفوظ"[1].

فالمتعلم في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تقديم الدرس، والمعلم وحده من يقوم بتقديم الدرس مباشرة، معتمدا على المناهج والمقررات الدراسية، وعلى الطريقة الإلقائية.

وقد ظل بناء مناهج التعليم الجزائرية قائما على التدريس بالمحتوى، أو بالمضامين، وتلقينها على المتعلم، " لذا كانت البرامج مكتظة بتراكم المعارف، أي تقديم المعلم لأكبر عدد ممكن من المعارف في ذهن المتعلم، ولم يفكر فيما وراء هذه المعارف، لماذا تُقدم ؟ أو ماذا يفعل بها التلميذ؟، وهل تتحول هذه المعارف إلى سلوك وعمليات تطبيقية ؟"[2].

وفي ظل هذا المقاربة أو التدريس بالمحتويات فقد اعترت العملية التعليمية عدة ظواهر سلبية، وشكلت عقبات تُذكر في المسار التعليمي للمعلم، والمتعلم على حد سواء، من حيث أنه مُكلِّف ومستهلك للوقت، والجهد بسبب الحمل والاستظهار للمعروضات المعرفية، خاصة عندما تكون جملة المقررات المعرفية متعلقة بالمعلومات الإنسانية في فنونها الكثيرة المتنوعة ،علما أن لمعارفنا التراثية الأصيلة قسط وافر منها، يحمل صفة الشفوية التي تستقر بالحشو الذهني وبآلية الحفظ .

[1]- صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التربوية، مجلة اللغة العربية، الجزائر، السداسي الثاني، العدد 25، 2010 ، ص 202.

[2]- عبد العزيز عميمر ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ماهي ؟ كيف ؟ الجزائر 2005 ، ص07.

يضاف إلى عيوب هذه الطريقة بحسب منتقديها أنها تربي الاستبداد وتشجع على الاتكالية وتساعد على ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج، وحصر المتعلم في التلقي فقط.

"كما أنها تساعد على قتل المواهب والقضاء على روح الحوار، وبهذا تنشأ أجيالا لا تعتمد على العقل، ولا على النقد، ولا على التحليل، فعقولها خزانة معلومات تُستعادُ وقت الحاجة"[1].

ومن هذه الظواهر السلبية أيضا :

- العناية الكاملة للمادة الدراسية وإغفال علاقتها بالمتعلم والمدرِّس، فنجاح العملية التعليمية، مشروطا بمدى فهم وتنشيط، وتفعيل العلاقة بين العناصر الثلاث(المتعلم- المعلم - المادة الدراسية)

"يُعد المتعلم مستقبلا للمادة الدراسية التي يقدمها له المعلم، حيث يقوم المعلم بتنظيم الدرس، وتجهيزه وما على المتعلم سوى أخذها منه دون بذل أي جهد "[2]، مما يحول بينه وبين تنمية قدراته العقلية، ويجرده من روح المبادرة والاستكشاف والتطلع نحو المجهول .

- ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات .
- الخلط في المعلومات، وذلك لاعتماده على طريقة الحفظ والحشو.
- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي فقط.

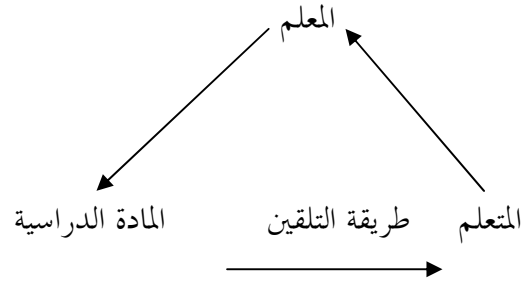
[1]- د عزوز ميلود، المقاربة البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر مجلة أفاق علمية ،م10،ع3، 2018 ص 39 40.

[2]- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990، ص 231.

- "مراكمة المعارف وتغليب معيار الكم فيها على معيار النوع، حيث يتعامل أغلب المدرسين مع مفردات المقررات والبرامج بشكل حَرْفِي دون تغيير ...."[1].وبذلك يضيق المجال أمام المدرسين للمبادرة والابتكار وتصميم الوضعيات المناسبة لظروف المتعلم.

- تقلص منهجيات التدريس وانفرادها بطريقة الإلقاء والتلقين ،وهذا ما يجعل المتعلم يسأم ويمل من المادة التعليمية .

ومن خلال هذه السلبيات ، قامت المنظومة التربوية بتطوير هذه المناهج وتحسينها، واستبدالها بمقاربات أخرى تعتمد على الأهداف.



-مخطط يوضح التدريس وفق المقاربة بالمحتوى أو المضمون-

المطلب الثالث: المقاربة بالأهداف:

تعدُّ المقاربة بالأهداف ثاني تجربة قامت بها المدرسة الجزائرية، وقد شهدت فترة أطول من المقاربة السابقة (المحتوى)،"حيث تمخضت عملية الإصلاح التربوي التي عرفتها مناهج التعليم في الجزائر إبان فترة التسعينات، عن إقرار نموذج للتدريس بواسطة الأهداف، الذي يستند أساسا على الإطار العام لآليات العمل المتبعة، عقب التطور الصناعي الأمريكي، ثم محاولة تطبيق هذه الآليات في ميدان التربية والتعليم، ومن ثَمَّ تأسيس الفعل التعليمي على مجموعة مبادئ، تجد مرجعيتها أساسا في عالم الممارسة الصناعية والتكنولوجية، وتتغذى بمفاهيم عملية من قبيل

[1]- محمد الراجحي ، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، المغرب، 2007، ص 23.

العقلنة، التسيير، تحديد المهام،والأهداف بشكل عملي علمي، وضبط طرق ووسائل التنفيذ، والتحقق من النتائج"[1]، ويمكن القول إن التدريس بمقاربة الأهداف هو ممارسة منطقية تستهدف الفعل التعليمي على مستوى التخطيط والإنجاز، من أجل تنظيمه والتحكم في مساره، ضمانا لحصول الاستجابة السلوكية المنتظرة عند المتعلم، بصورة ملموسة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

وفي هذه الطريقة يستعمل المعلم كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتعلم عبر مراحل معينة، وذلك بمشاركته (المتعلم) في كل مرحلة، أي بعد كل مرحلة معينة من الدرس يعطي المعلم للمتعلم تطبيقا يُلَاحِظُ فيه مدى فهمه، واستيعابه لهذه المرحلة، ثم ينتقل إلى المرحلة التي تليها، وهذه تسمى الطريقة المرحلية في التقويم،

وفي ظل بيداغوجية الأهداف ينبغي أن يُعبِّر الهدف المرتبط بالممارسة التعليمية الصَّفْيَّة عن وصف السلوك المرغوب في حصوله لدى المتعلم، "ليكون الهدف التربوي بذلك ، مؤشرا دالا على ما يحصل من تغير ونمو ملموس في قدرات التلاميذ العقلية، وقيمهم الوجدانية ومهاراتهم الحسية الحركية".[2]

إن المقاربة بالأهداف تسعى إلى تحديد وصياغة التعلمات بعقلانية، وتسمح إلى تحويل الناتج العلمي إلى سلوك مكتسب، يكون بمقدور المعلم أن يمارس عليه فعل التقويم الصادق مادام متوفر على شرطي الوضوح، والقابلية للقياس، "ذلك أن الوضوح والقياس يشكلان المعيار

[1]- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1 ،2010 ، ص13.

[2]- المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي : تلقى النص الشعري القديم نموذجا مخطوط رسالة دكتوراه علوم التربية الرباط، المغرب 2001 -2002 ، ص53.

الفعلي في تحقيق المقاصد، على وجه الدقة الكاملة والتحكم في المسار، فإن لم تكن متأكدا من المكان الذي تسير إليه فإنك ستصل إلى مكان آخر"[1].

ومن الواضح جدا أن نجاحة العملية التعليمية لابد أن تستند في جميع مراحلها إلى أهداف مسطرة مسبقا، من شأنها أن تنظم وتضبط مسارها، وتجنبها مساوئ الارتجال والعفوية، والغموض، فالتخطيط والقصدية، لا يخلو منهما أي نشاط تربوي، وتكون هذه النظرة قد سهلت على المعلمين التخلص من الإرث التعليمي الفاقد للتخطيط السليم، والمراقبة الأكيدة لحاصل الجهد التربوي في كل محطة من مرحلة الدرس، بعدما كان يسبح بخياله في مجال يُعَسَّرُ عليه أن يصف الفعل التعليمي في صياغة ذات الدقة والوضوح، والغاية الحقيقية منها تكمن في تحويل العملية التعليمية من اللامعقول إلى المعقول،أي عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير، والتخطيط، والإعداد المسبق والتحضير الجيد للخطوات والمراحل، والتنظيم للمادة والوسائل،" ومن شروط العمل بهذا الأسلوب هو أن تصبح هذه الأهداف الخاصة والأهداف المرحلية الإجرائية هي القائدة لكل نشاط تعليمي تعلمي"[2].

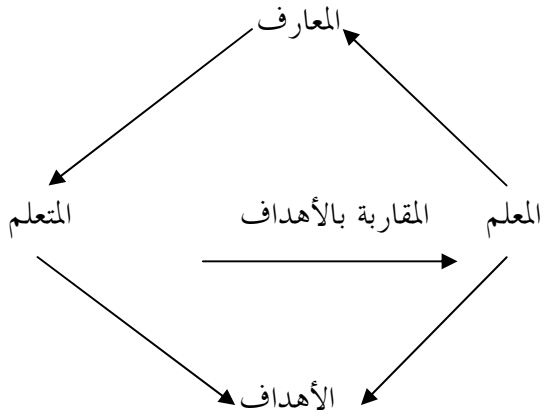
والتدريس مهما اختلفت طرائقه وتعددت نماذجه لابد أن يكون مشدودا إلى أهداف تحركه، "وإذا كان مجموعة من المدرسين لا يضبطون الأهداف المتوخاة، فإن لديهم في المقابل إحساسا حدسيا عن طبيعة التدريس الجيد، وعن المواضيع الرئيسية التي ينبغي تلقينها للتلميذ، كما يقومون بهيكلة وتنظيم المواد ومحتوياتها، سواء استعانوا في ذلك بالتوجيهات الرسمية أم لا"[3]، فتحديد الأهداف حتمية منهجية يستحيل أن يستغني عنها أي مدرس، ومهما تطورت المناهج التربوية، لكن هذه البيداغوجية أثارت العديد من التساؤلات التي تكشف عن عيوبها في

[1]- د عزوز ميلود ، المقاربة البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر مجلة أفاق علمية ،م10،ع3، 2018 ص 40.

[2]-خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص50.

[3]- محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، 2000، ص115.

واقع الممارسة الصفية، لأنها عملية صعبة ومعقدة، تستغرق وقتا طويلا، وتتطلب جهدا وإمكانيات يَعُزُّ توافرها أحيانا،"فهي تقتضي تجزيء سلوك المتعلم إلى مئات السلوكات البسيطة، مثل الذاكرة، والفهم والتطبيق، لكن يصعب القيام بها بشكل مرضٍ في المجالات الأخرى، كالتحليل، والتركيب، والتقويم"[1]، بما يجعل المتعلم يشغل حيزا هامشيا في العملية التعليمية، ويجعل الفعل التعليمي خالٍ من المنطق السيكولوجي المركب للتعليم، ومن هنا إهمال شخصية المتعلم وعدم معرفة الفوارق الفردية داخل الفصل الواحد، "إذ تُقدِّمُ مادة تعليمية واحدة،وبأسلوب واحد في التقييم"[2]، وهذا ما يجعلنا نُعيبُ هذه المقاربة (**المقاربة بالأهداف**)لأنه لا تتحقق من خلاله النجاعة التعليمية، إذ أنها تُجرِّدُ المتعلم حقه في حرية التعلم والمبادرة، والتكوين الذاتي، ومن هذا المنطلق جاءت المقاربة بالكفاءات لمواجهة هذه المعضلة والاهتمام أكثر بالمتعلم، وميولاته المعرفية، والوجدانية.



– مخطط يوضح التعليم وفق المقاربة بالأهداف –

[1]– المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1،2001 ، ص104.

[2]– محمد الراجحي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم ، ص25.

المطلب الرابع: المقاربة بالكفاءات:

مرَّ على تبني هذه المقاربات التدريسية أكثر من عقدٍ ونص عقدٍ من الزمن في منظومتنا التربوية، وهي "خطة أو إستراتيجية يتم بموجبها بناء مشروع يمكن للمتعلم توظيف معارفه، ومهاراته، وسلوكياته بصورة منظمة وفي وقت قياسي و تطبيق تلك المعارف في المجتمع تطبيقا واعيا"[1]، وكذلك "التصرف بإحكام أمام مسائل أو وضعيات واقعية"[2]، وتُحدد مكانة المعارف في الفعل التعليمي، وتنقلها من الحيز النظري إلى التطبيق، وهي عملية تنظيم برامج التكوين، انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها، والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتكوين، وفقا لمقاييس محددة مسبقا، كما تُعرَّف أيضا" بأنها تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجيات التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته"[3]، وهي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال :

- "تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها"[4] .

لأن الهدف الأسمى لهذه المقاربة ليس تزويد المتعلم بمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ماهو تطوير وتكييف نشاطه العقلي، والوجداني، والنفسي، والحركي، لكي يصبح قادرا على استثمار طاقاته وقدراته بشكل فعال، فالهدف إذن هو مساعدة المتعلم لمواجهة المواقف والمهام ، وترتكز هذه المقاربة الجديدة على عدة مرتكزات أهمها **التصور البنائي للمعرفة** وذلك باعتبارها عملية

[1]- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ،د ط ،2005، ص08.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط ، 2003، ص03.

[3]-حثروبي محمد الصالح ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر ،د ط ، دون سنة، ص12 .

[4]- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د ط ، 2008 ، ص302.

بناء واكتشاف لاسبيل فيها إلى تفضيل العقل على الملاحظة الحسية، ولا لتفضيل هذه الأخيرة على العقل .

"إن المعرفة وفقا لهذا التصور ليست مضامين جاهزة يتم تلقّيها بصورة خطية سلبية، وإنما هي سيرورة بنائية مستمرة تقوم على التفاعل بين الذات والموضوع، فهي بذلك ليست مُبلّغة ولا مُلقَّنة، ولكنها مبنية نتيجة لنشاط ذهني يمارسه الفرد في وضعيات وسياقات مختلفة،لأن الذات (**المتعلم**) لا تمارس النشاط المعرفي لمجرد أنها تسير وفق خطة مقننة، بل لأنها تبني المعرفة كجواب على مشكلة مُحَدَّدة أو وضعية تستدعي حلا معينا"[1].

ومن ثم فإن الكفاءة تتميز بمجموعة من الخصائص أهمها الملائمة بين المعارف التصريحية النظرية، والمعارف الإجرائية العملية ، أي امتلاك المعارف ومعرفة كيفية انتقائها، وتحويلها، واستعمالها وفقا لوضعيات التعلم، "إذ لا يمكن التحقق من توافر الكفاءة إلا من خلال الإنجاز، أو الأداء الذي يجسدها، أي عن طريق ممارسة فعل التعلم في وضعيات متعددة، مما ينمي المعارف والقدرات"[2].

وبمعنى آخر يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات " تقوم على دمج المعارف، والطرق، والمواد لتجنيدها، وتوظيفها في الحياة لحل المشكلات، وهذه المقاربة تحدد علاقة المعلم بالمعرفة وبالمتعلم، وتجعل المعلم هو المسؤول عن تنفيذ وإجراء المنهاج في الميدان"[3].

ومن خلال التعاريف والمفاهيم السابقة فإن المقاربة بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في العملية التعليمية، متمركزة حول المتعلم، وتسعى إلى تنمية معارفه، ومهاراته، وقدراته لكي يستطيع توظيفها في الحياة بشكل عام .

---

[1]- محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية، ص39.

[2]- صلاح الدين مبارك حداد، إشكالية تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية، كلية الآداب واللغات جامعة قسنطينة 2018، 2019 ، ص 102 ، بتصرف.

[3]- أحمد بن محمد نويوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، الجزائر 2014، ص 14.

"فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1].

1- دور المعلم والمتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات :

أ – دور المعلم :

تُعدُّ مهنة المعلم مهنة إنسانية يقوم بتدريس المتعلمين بمجموعة من المعارف،متبعا الخطوات والطرائق التي يستمدها من المنهاج التعليمي، ويجب أن تتوفر فيه صفات عدة، وهي "البشاشة والحيوية، الحماسة والعدالة، والذكاء، والقدرة، والصبر، والكفاءة، والتحلي بالأخلاق الحسنة"[2].

فالمعلم الكفء هو الذي يُسخّر كل قدراته لإنجاح العملية التعليمية، كما أن له القدرة على تحليل الوضعيات وحلها، و يتميز بطلاقة اللسان وفصاحته،وإذا كان دور المعلم في المقاربة بالأهداف ينحصر في ضبط وتوجيه التلاميذ خلال الدرس ، وتقويم نتائجه، فإن دور المدرس في المقاربة بالكفاءات يتمثلفيما يلي[3]:

- **التدريس وفق مشكلات مطروحة** : أصبحت مهمة المعلم من بيداغوجيا التلقي والحشو إلى بيداغوجيا جديدة تقوم على هندسة الوضعيات التعليمية وتنشيطها، وهذا يتطلب طاقة كبيرة وتكوين تعليمي عميق وبحث متواصل ليتمكن من ترجمة الأهداف المعرفية إلى أهداف تعلمية، ومن توريط المتعلمين في البحث ، وتبرير إجاباتهم وإثارة الرغبة في التعلم لديهم ، وكذلك تسوية سيرورة التعلم من خلال بناء مشكلات متدرجة التعقيد .

---

[1]- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،ع4 ،2010، ص469.

[2]- محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للنشر، الأردن، ط1،2000 ، ص ص35 ،36.

[3]- ينظر : جودت أحمد سعادة ، مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية ، ط1 ، دت ، ص477.

- **التوجيه:** يعتبر التوجيه من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم في هذه المقاربات، إذ يكون المعلم مُنشطا للعملية التعليمية،كما أنه يشجع المتعلمين في المشاركة والانخراط في بناء تعلماته، حيث يجعلهم في وضعية بحث، واكتشاف، وشجاعة في تلقي وإلقاء الأسئلة والإجابة عنها .

- **التخطيط للدرس:** وهي أول خطوة يقوم بها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها:

- صياغة أهداف الدرس: وهي خطة المعلم من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها.
- تحديد طرائق التدريس – تحديد استراتيجية الدرس[1].

- **تحليل محتوى الدرس:** حيث يقوم المعلم باستخلاص جوانب التعلم المختلفة من جوانب معرفية ووجدانية، ومهارية، مما يساعد المعلم في إعداد الدرس بغية تحقيق الأهداف التعليمية.

– التعرف على الفروق الفردية للمتعلمين: يتعرف المعلم على متعلميه من حيث مستوى النمو العقلي، والمستوى الاجتماعي،ويتعرف أيضا على الخصائص الفردية للمتعلم، من حيث القدرة على التركيز والانتباه والدافعية نحو التعلم .

- **التحفيز:** يقوم المعلم بتحفيز تلاميذه على التعلم،وإقناعهم بمدى أهمية التعليم في حياتهم الاجتماعية، والمهنية والسياسية، وكل هذا قصد إثارة الرغبة والدافعية للتعلم .

- **الاعتماد على التقويم التكويني:**وتتمثل في "تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية، وترتيب الأهداف ترتيبا هرمي، وتحديد المحك، وإعداد بنود الاختبار"[2].

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم- التدريب- الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003 ، ص ص40 ،41.

[2]- محمد بن يحي زكرياء، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006 ، ص121.

ب- دور المتعلم :

المقاربة المُعِدَّة لتكوين الكفاءات تتطلب من المتعلم مشاركة قوية في التكفل بالمهمة، وليس فقط حضورا جسمانيا، ووجدانيا فعليا ،بل يشمل التخيل، والتصور، والتخمين،هذا ما يؤدي إلى تحوير وتعديل لدور المتعلم في العملية التعليمية ، فيبتعد عن الدور السلبي والتلقي إلى الدور الإيجابي، والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية ، ومن أهم الأدوار التي يقوم بها المتعلم وفق هذه المقاربة هي:

- **العمل الجماعي:** في هذه المقاربات لا يمكن للمتعلم الانزواء والانعزال لوحده في انجاز مشاريعه، حتى ولو كان بصدد تأدية مهمة موكلة إليه، سواء كان مشروعا أو إشكالا معقدا، يستدعي تكافل فريق، ويستلزم قدرات مختلفة في إطار تقسيم المهام،وتكاملها بين أعضاء الفريق، وهذا الإجراء يسمح بتخلص بعض المتعلمين من السلبية والخجل، لتعوض بالحماس والمثابرة، وروح الاجتهاد، فالتعلم التشاركي هو شكل تفاعلي لتنظيم العمل داخل الفصل، يتعلم بواسطته التلاميذ من بعضهم البعض .

" فاقتراح عمل على المجموعة يعني التقاء شخصيات مختلفة تتجاهل أحيانا بعضها البعض، والهدف هو خلق مناخ وظيفي مريح يشارك التلاميذ فيه بوجاهة ويستمعون بشغف، يجاوبون دون عدوانية، ويخلقون لأنفسهم أسباب الفعالية والنجاح، فقد تجاوزوا فرديتهم لمنفعة مشتركة"[1].

- **الاشتراك في النشاط:** يمارس التلميذ الأنشطة التعليمية في شكل وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه، تأخذ شكل مشكلة .

- **التحلي بالمسؤولية** : إن المقاربة بالكفاءات تهتم بجعل التلميذ مسؤولا عن تعلماته، وذلك بتجديد كل موارده الداخلية والخارجية من أجل بلوغ الهدف المحدد، "إذ يتقمص المتعلم دور

[1]- أحمد حسينة، الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات، جامعة سطيف 2 ، دت ، ص ص8 ،9.

العالم الصغير المكتشف لما تعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، فهو باحث عن معنى لخبرته مع مهام التعلم، بالإضافة إلى أنه بَانٍ لمعرفته ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم والتقويم"[1].

تُعدُّ المقاربة بالكفاءات تكملة للمقاربة بالأهداف، إلاّ أنها أكثر انفتاحا على غيرها، تهتم بالوظيفة الإدماجية للفرد داخل المجتمع وإمكانية استفادته ممّا يتعلّمه داخل الفصل الدراسي، واستثماره لحل المشكلات التي تعترضه في حياته العلمية والعملية، ويبقى دور الأستاذ في هذه المقاربة هو توجيه التلاميذ، بحيث يضع خبرته تحت تصرّفهم، أما التلميذ فهو الفاعل الأساس في التكوين الذاتي، وتسخير مكتسباته لحل وضعيات معقّدة.

[1]- زيتون حسن، زيتون كمال، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، ط1، 2003 ، ص190.

المبحث الثاني: التواصل اللغوي في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات:

المطلب الأول: مفهوم التواصل اللغوي وعناصر العملية التواصلية:

1 –مفهوم التواصل اللغوي:

أ – **لغة:**تستمد كلمة " **التواصل** "أصلها من: وصلَ، يصلُ، وصلاً وصِلةُ، ومعنى ذلك– كما جاء في أغلب المعاجم العربية – إقامة صلة، أو رباط، أو علاقة بين شخصين، أو بين شيئين، وضدَّ الوصل هو الفصل، فصلَ، يفصلُ، فصلاً.

جاء في" **لسان العرب** " لابن منظور:" **وصلتُ الشيءَ وصلاً وصلة والوصلُ ضد الهجران وهو خلاف الفصل** "[1].والشرح نفسه – تقريبا نجده في معجم **تاج العروس** حيث جاء: " **وصله توصيلا بمعنى لَأَمَهُ وهو ضد فصله** "[2].

وكذلك في " **قاموس المحيط** " إذ يشرح صاحبه هذه الكلمات كما يلي: **وصلَ الشيءُ بالشيءِ وصلاً** بمعنى **لأَمه**"[3].

و يمكن أن يكون **الوَصلُ** ماديا ، مثل : "وصلتُ الحبلَ بالحبلِ، بمعنى ربطهما ببعضهما"[4]، أو كمثل ما جاء في معجمي " **لسان العرب** " **و القاموس المحيط** " من "أن **الواصلةُ** هي المرأة التي تصل شعرها بشعر امرأة أخرى"[5]،أي تطيل شعرها باستعمال خصلات من شعر غيرها .

كما يمكن أن يكون معنويا، كما في حالة التحاب والوِدُّ بين شخصين، فيقال : " وصله وصلاً وصِلةٌ وواصِلةٌ و وِصالاً، كلاهما يكون في الحب .

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط1 ،1997، ج6 ، ص449.

[2]– مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: علي بشيري، دار الفكر، بيروت،1997، ج15 ، ص776.

[3]– الفيروز أبادي، قاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني، دار الكتب العلمية ،بيروت، ط2، 2007، ص1080.

[4]– عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، ط1، 1993، ص487.

[5]– ابن منظور، لسان العرب، ص449.

ومن هذا القبيل أيضا صلة الرّحم، فهي رباط معنوي بين الأهل والأقارب، ويقال:"وصَلَ رحِمه يَصلها وصِلةُ، فكأنه بالإحسان إليهم، وقد وصل مابينه بينهم من علاقة القرابة"[1] .

وما نستنتجه من هذا كله، هو أن الوصل بين الناس يعني إقامة علاقة بينهم، وبالنسبة للأشياء يعني ضمها إلى بعضها، أو الربط بينها .

وأما كلمة **تواصل** التي يفيد وزنها المشاركة، فهي تعني تبادل الكلام وعدم المقاطعة،

ب– اصطلاحا : يظهر تعريف التواصل من خلال التعريفات التالية :

- **ابن خلدون** : يعرف اللغة بقوله :" **اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام "**[2].

ويقصد ابن خلدون في هذا الكلام بأن الفرد بحاجة إلى التواصل مع الجماعة للتفاهم وذلك بفعل لساني يفيد كلاما ذو معنى.

- **ابن جني**:عرف اللغة قائلا: " **أمّا حدُّها فأصواتا، يُعبّرُ بها كل قوم عن أغراضهم "**[3].

وهنا نجد أن ابن جني أعطى للغة سمة الجماعة وهي خاصية من خاصيات التواصل، وبهذا لا تكون اللغة صالحة للتواصل إلا إذا توفر فيها مرسل ومرسل إليه، حيث أنه لم يتكلم عن التواصل تصريحيا، ولكنه أشار إليه ضمنيا من خلال تعريفه للغة ،

ثانيا عند المحدثين: حدد علماء العصر الحديث العملية التواصلية من خلال تحديد عناصرها بطريقة أكثر علمية، وفي هذا الأساس قدم الكثير من العلماء ماهية التواصل نذكر منهم:

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ص 450.

[2]– ابن خلدون، المقدمة، تح درويش جويدي :المكتبة العصرية ، بيروت لبنان ،2002 ، ص545.

[3]– ابن جني ، الخصائص ،ج1، تح : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1، 2001، ص87.

- **تمام حسّان :" ..... وعندي أن المعنى البلاغي للفظ البلاغة على ضوء الإبلاغ أو التواصل، والذي هو موضوع من موضوعات علم الاتصال "[1].**

وحسب تعريف تمام حسان فإن التواصل والبلاغة يحملان بالتقريب المعنى نفسه وهو الإبلاغ، إن البلاغة "**هي فن القول بشكل عام، أو هي فن الوصول إلى تعديل موقف المستمع أو القارئ"[2].**

فكل من البلاغة والتواصل يركزان على التشكيل اللغوي كأداة لممارسة الفعل على المتلقي، على أساس أن النص اللغوي في جملته، إنما هو نص في موقف.

- **أمبرتو إيكو(umbertoeco):** يرى أن التواصل " **سيرورة اجتماعية لا تتوقف عند حد بعينه، تتضمن عدد هائل من السلوكات الإنسانية ، اللغة ، الإيماءات، النظرة ...."[3].**

ومن خلال هذا التعريف يتّضح لنا أن التواصل مفهوم لا يمكن حصره، أو تحديده في مجال معين، حيث جعله سيرورة اجتماعية بمختلف تمظهراتها، فهو يشمل كل السلوكات الإنسانية بمختلف أشكالها .

- **عند رومان جاكبسون(roman - jakobson):**من بين العلماء اللسانين الوظيفيين الذين أولوا اهتماما كبيرا بعملية التواصل اللغوي، والذي رأى أن من أهم وظائف اللغة " وظيفة التواصل التي تتيح للإنسان الاتصال بغيره من بن جنسه، إلا أن لهذه الوظيفة طابعا ثنائيا أيضا يكمن في وجود شكلين من التواصل : **التواصل بالكلام والتواصل بالكتابة،** فالتواصل بالكلام أو التواصل اللفظي بمعناه الأكثر شيوعا هو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، ومن هذا المنطق يشمل عمليتي بث واستقبال مُرْسِلة لها مدلولات معينة تحدد بالتواصل

[1]- محمد فضول، قضايا المصطلح الأدبي، العدد 4 ،1987، ص27.

[2]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار عالم المعرفة، الكويت،1987، ص97.

[3]- marie klinkemberg,labor, bruxelles, 1988 p :29umbertouco :lesigne. Traduit

والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه ، وتتم عملية التواصل هذه تبعا للدوافع النفسية الفيزيولوجية للمتكلم، كما تحقق عبر القناة السمعية"[1] .

ومن هنا وضع رومان جاكبسون مخططا فيه ست عناصر هي: المرسل، المرسل إليه، الرسالة، والقناة، والمرجع والرمز، ويلزم أن تجمع هذه الوسائل الستة لتوصيل أي رسالة، ويمكن حصرها في المخطط الآتي :[2]

2 – عناصر العملية التواصلية :تتمثل عناصر العملية التواصلية في :

أ– المرسل:

وهو المتكلم الحاضر ويعتبر العنصر المهم في العملية التواصلية، فمنه ينطلق الخطاب ويبدأ التواصل " **والمتكلم من وقع الكلام من قصده وإرادته واعتقاده ....والذي يدلّ على ذلك أن أهل اللغة متى علموا واعتقدوا وقوع الكلام بحسب أحوال أحدنا، وصفوه بأنه متكلم ، ومتى لم يعلموا ذلك لم يصفوه "**[3].

[1]– عباسي سعاد، التوصل اللغوي في التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه جامعة تلمسان ،2017 – 2018 ،ص28.

[2]– Voir :R Jakobson ,Essais deliguistiquegeneal , Editionde minuit, Cool. Points. Paris 1963,p204- 2019.

[3]– ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، دار الكتب العلمية ،بيروت ، لبنان ،ط1 ،1982، ص44.

والمقصود بالمتكلم هو باعتباره الذات المحورية في إنتاج الخطاب، لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد معينة وبغرض تحقيق هدف فيه، و"المرسل هو المحرك للعملية التواصلية، لأنه مصدر الخطاب المُقَدَّم[1]".

ب- المرسل إليه :

وهو المستقبل للعملية التواصلية، إذ" يوجه المرسل رسالته إلى المرسل إليه ، أثناء التخاطب ويقوم المرسل إليه بعملية التفكيك لكل أجزاء الرسالة"[2]، ويعتبر المرسل إليه مهم جدا في العملية التواصلية ،لأن قيام عملية التواصل يتوجب حضور المتلقي (المرسل إليه)،"إذ يكون هو الطرف الآخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمدا"[3] .

جـ - الرسالـــة : وهي المحادثة التي تقع بين المرسل والمرسل إليه، وبها يتحقق التواصل بين الطرفين ، أو "هي الجانب الملموس في العملية التخاطبية، إذ تتجسد عندها أفكار المرسل في صورة سمعية لمّا يكون التخاطب شفويا"[4].كما أنها هي النقطة التي تجمع بين المرسل والمستقبل أثناء عملية الاتصال، لهذا من المهم اختيار العبارات والرموز بعناية،حيث يتم التعبير عنها باللغة المنطوقة، أو غير المنطوقة، وتعتبر اللغة من الأمور التي تحدد مدى نجاح الاتصال وفعاليته.

د -السياق:"لكل رسالة سياق معين مضبوط قيلت فيه، ولا تفهم مكوناتها الجزئية أو تفك رموزها السَّننية إلا بالإحالة على الملابسات التي أنجزت فيها الرسالة، قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب، ولهذا ألح جاكبسون على السياق باعتباره العامل المفصل للرسالة"[5].

---

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري ،استراتيجيات الخطاب ،دار الكتب الجديدة ، الإمارات المتحدة ،ط1 ،2001 ، ص45.

[2]- الطاهر بومزير ، التواصل اللساني والشعرية ، منشورات الاختلاف ،ط1 ، 2007 ، ص25.

[3]- عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب، ص47.

[4]- الطاهر بومزير ، التواصل اللساني والشعرية، ص27.

[5]- المرجع نفسه، ص30.

فمن دون السياق قد يتعثر ويتغير المعنى بين المرسل والمرسل إليه إذا لم تظهر الرسالة داخل سياق معين، من خلاله يتوصل المتلقي إلى قصد المرسل، لتستمر عجلة التواصل بينهما .

هـ – القنـــاة :

وهنا نتحدث عن اللغة باعتبارها وعاء للعمل التخاطبي، "فهي التي تسمح بقيام التواصل بين المرسل والمرسل إليه، وعبرها تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى"[1] .

وقد تكون القناة غير اللغة المنطوقة، كالإشارة أو العلامة السيميائية، لكن باعتبار أن التواصل يكون شفويا– غالبا– فالقناة حتما هي اللغة المنطوقة أو الإشارة أو هما معا .

و – السَّـــنَن:

أو ما يسمى **بالشفرة(shayfra)**لأنه عبارة عن مواضعة بين شخصين أو أكثر ، من أجل إقامة التواصل، "وهو نسق القواعد المشتركة بين الباث والمتلقي، والذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تُؤوّل"[2]، فوجود السَّنَن المشترك بين المتخاطبين يُبَيِّن قصدية المتكلم، ويعين السامع على الفهم ، ومن ثم تستمر العملية التواصلية، "وتُعدُّ السَّنَن القانون المنظم للقيم الإخبارية، والهرم التسلسلي الذي ينظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كل نمط تركيبي، فمنه ينطلق الباث عندما يرسل رسالة خطابية معينة ، حيث يعمل على الترميز"[3].

ومن هنا يبدأ عمل المرسل إليه بفك ذلك الترميز ، وحتى يتم العمل بطريقة منظمة لابد أن يكون هناك سَنَن أو اتفاق مسبق ، وهكذا فنجاح التواصل يتمثل في اشتراك المرسل والمتلقي في السنن نفسه، واحترامهما له ، لأن عملية الإسنان أو الاستنان، تتم بطريقة مُثلى وعلى الوجه الصحيح.

---

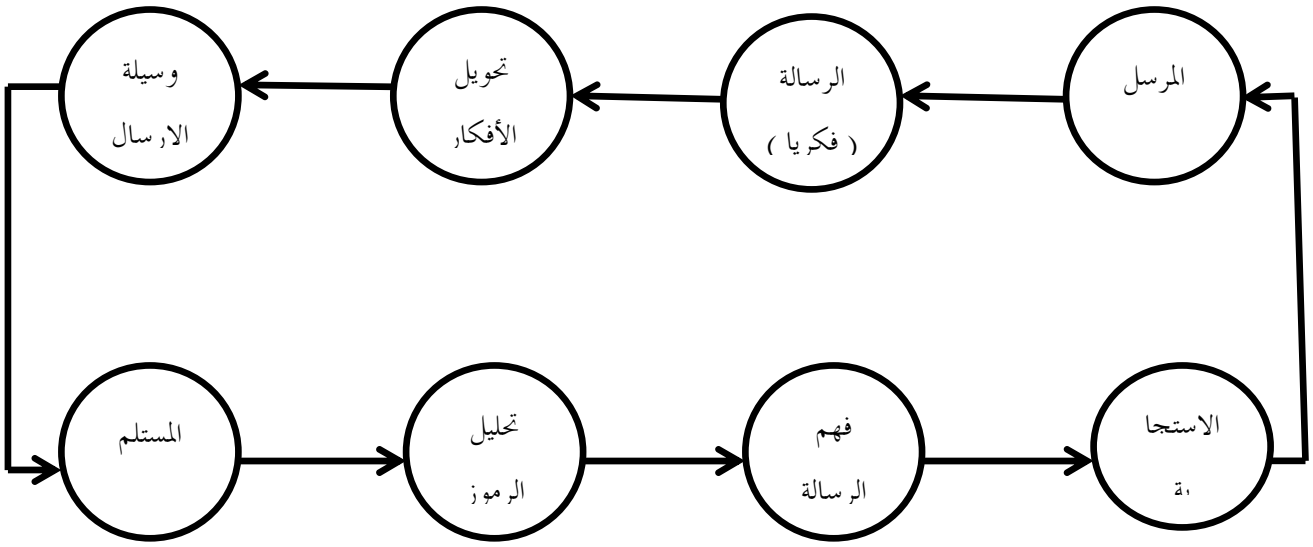
[1]– عمر أوكان، اللغة والخطاب ، إفريقيا الشرق، المغرب ،2000 ، ص49.

[2]–المرجع نفسه، ص48.

[3]– عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي، دار العرب ، الأردن 2007 ، ص123.

وقد يؤدي الاختلاف المعجمي إلى عدم الفهم والتفاهم بين الطرفين أو إلى الفهم العكسي – أحيانا–خاصة حين يتعلق الخطاب بين مرسل ومرسل إليه في أحد المستويات المتباين فيها دلاليا، " **كدلالة أهل الحجاز بالقرء على الطهر ، ودلالة أهل العراق بها – القرء –على الحيض**"[1].

ويمكن توضيح عملية الاتصال من خلال الشكل التالي[2]:



– مخطط يوضح عناصر العملية التواصلية–

المطلب الثاني : كفايات التواصل اللغوي وأشكاله

1– مفهوم الكفاية التواصلية:وتعني معرفة مجموعة القواعد اللغوية والأسلوبية والاجتماعية والثقافية للغة ما، وهي"المعرفة بالقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين"[3] .

[1]– ابن وهب، البرهان في وجود البيان ،تح : محمد شرف ، مطبعة الرسالة ، الكويت ، د ت، ص58.

[2]– كامل المغربي، السلوك التنظيمي (مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1995 ، ص236.

[3]– ينظر: هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص88.

الكفاية التواصلية هي قدرة المتكلم على معرفة متى وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام، "إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة، وتَمكُّنِه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه"[1] .

إن كانت الكفاية اللغوية تستمدُّ وجودها من وجود قواعدها، وأنظمتها المحدّدة ، فإن الكفاية التواصلية تستمدُّ وجودها من العلم بالكفاية اللغوية، ومن العلم بجميع المؤشرات التي تعمل في اللغة، اجتماعية، أو دينية، أو نفسية، أو ثقافية، أو تراثية، أو غير ذلك من المؤثرات التي تمثلها اللغة وتتأثر بها .

بمعنى "أن استعمال اللغة في مختلف الأنشطة الإنسانية لا يقف عند حدّ إصدار العبارات والجمل الصحيحة نحويا، بل يجب أن تكون العبارات والجمل مناسبة للوضعية التواصلية، فلم يعد المطلوب تمكين الفرد من معرفة القواعد اللغوية وحدها ،بل كذلك القواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية"[2] .

تكز كلا من المفاهيم السابقة على أن استعمال اللغة في مختلف الأنشطة الإنسانية يتطلب كفاية تواصلية من الأفراد زيادة على الكفاية اللغوية.

2 – أنواع الكفاية التواصلية : وتنقسم إلى قسمين :

أ –الكفاية الخطابية:إن معرفة اللغة لا ينبغي حصرها في فهم الجمل والنطق بها وقراءتها، وكتابتها، بل يتجاوز ذلك إلى معرفة استعمال هذه الجمل في مقاصد تواصلية.

[1]– هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصال، ص88.

[2]– ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 1993، ص110.

وإذا كان اكتساب اللغة يقتضي اكتساب القدرة على تأليف الجمل السليمة فيما بينها، فإن ذلك لا يعدو أن يكون مجرد مظهر خارجي للاكتساب، ولذلك يجب التميز بين مستويين[1]:

- **استعمال اللغة**:أي معرفة قواعدها النحوية والصرفية والدلالية والتركيبية ....
- **توظيف اللغة** : أي معرفة التحيينات التواصلية لهذه اللغة .....

ويتحقق التحيين التواصلي للغة معينة باستعمال نوعين من المواقف :

- **الموقف الأول**:الاحتفاظ بشكل الجملة كما هي في سياق لغوي خاص
- **الموقف الثاني**:التعرف على الوظيفة المحصلة عليها عن طريق الجملة في موقف تواصلي.

"ويكون لهذه الجمل معنى في الاستعمال، وقيمة في التوظيف، فهي في الحالة الأولى تعبر عن قضايا، بتأليف الكلمات في بنيات مسايرة للقواعد النحوية والتركيبية، أما في الحالة الثانية حالة التواصل، فإنها تكون موظفة لأغراض تواصلية نفعية"[2].

ويظهر هذا الاختلاف بين الاستعمال والتوظيف في الدرس اللغوي بالفصل بين الأهداف الرّامية إلى اكتساب مهارات النطق، والفهم، والكتابة، والقراءة، عن طريق البنيات اللغوية ....

ويبين من جهة ثانية عن طريق الملاحظة المباشرة أن الأفراد حين يعملون إلى إنشاء خطاب فهم يقومون بأمرين :

- التعبير عن قضية معينة.
- القيام بفعل تواصلي .

[1]- عبد الهادي بن ظافر الشهري ،استراتيجيات الخطاب ،دار الكتب الجديدة ، الإمارات المتحدة ،ط1 ،2001 ، ص45.

[2]- عبد العزيز بن عيش، استراتيجيات وكفايات التواصل، دار الكتب العلمية للنشر،بيروت، لبنان ، ط1، 2001 ، ص38.

ويحيل ذلك إلى خاصيتين بهما الخطاب المتواصل له في الفعل التواصلي، وهما **اتساق الخطاب وانسجامه**[1].

أ – اتساق الخطاب:

ويدل على الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطور الخطاب، والقدرة على الربط بين الجملة والقيمة المناسبة لها، بالإضافة على قدرة المتكلم على إنشاء خطاب منسّق قادر على التطور داخل الخطاب.

ب – انسجام النص:

يعود إلى طبيعة العلاقات المستترة بين هذه الضوابط،والتي تحتاج إلى تشغيل الأفعال التكميلية، فتستنتج الروابط المضمرة بتأويل الأفعال الكلامية.

وبهذا المعنى يكون الانسجام الخطابي في الخطاب نتيجة لتطابق بين توظيف اللغة، واحترامها لمجموعة من الأعراف المشتركة لمختلف الأنماط الخطية .

ج – الكفاية النصية:

هي القدرة على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية ، فرغم توظيف الجمل في التبادل، فإنها تستعمل في الواقع نصوصا، لأن هذه الجمل ليست معزولة ، بل لها ارتباطها بجمل سابقة أو لاحقة، تحيل على مراجع معينة، كما تستخدم هذه الكفاية في اشتغالها محورين[2].

- محور خطي لتحقيق المتوالية الكلامية في شكل جمل.

- محور دلالي للعلامة اللغوية، أي قدرتها الإحالة على وقائع وأشياء توجد خارج اللغة ، ولذلك فإن فهم الجمل في شكل مقاطع يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية لتحديد العلاقات المستترة، والمواقع التواصلية والمراجع الإحالة .

[1]- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، الأردن ،2005، ص62.

[2]- ميلود حبيبي، الاتصال وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب ، ط1، 1993، ص110.

3 – أشكال التواصل اللغوي:

اعتنى الدارسون بالتواصل الإنساني وصنفوه إلى التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، والتواصل الكتابي.

أ– التواصل اللفظي:

يعتمد التواصل اللغوي على الأصوات، ويتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا،" بحيث يتواصل البشر فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينهانسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة "[1].

هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي، وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا.

ويعد التواصل اللفظي شكل من أشكال التواصل اللغوي ،فهو الأداة التي يصب بها الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، كما أنه أداة لنقل الأفكار والمشاعر، وتوظيفها بألفاظ محددة تحمل المعاني والأحاسيس للسامع، "إذ يشكل التواصل اللفظي جزءا هاما من حياة الناس، فهو عامل جمع بينهم وبين ارتباطاتهم،وبذلك يعد وسيلة الإفهام وأحد جانبي عملية التفاهم، وبه يتمكن الفرد من التعبير عمّا في نفسه وعن أفكاره، وبذلك تحصل المعرفة"[2].

ب– التواصل غير اللفظي:

يُعدُّ التواصل غير اللفظي شكل من أشكال التواصل، يستخدم الإنسان عدة طرق للتعبير عمّا في داخله.

---

[1]– عباسي سعاد، التوصل اللغوي في التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه جامعة تلمسان ،2017 – 2018 ، ص33.

[2]– فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري العلمية، الأردن، ط1، 2007 ، ص26.

و"هناك وسائل كثيرة غير لفظية يستخدمها الإنسان أو تصدر عنه بهدف نقل المعلومات، أو الأفكار أو المشاعر،أو بهدف المساعدة على نقلها، أو الدقة في التعبير عنها"[1]، وقد أشار أبو هلال العسكري في كتابه الصناعتين على أن "حسن الإشارة من باب البلاغة،فحسن التواصل عنده وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة وحسن الإشارة"[2]، فمصطلح التواصل غير اللفظي يشير إلى نقل للعلامات يتم بوسائل أخرى غير الألفاظ المنطوقة كالحركات الجسمية وتغيرات الوجه،والصفير والرمش عن طريق العين .

"وتستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم على خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ المعلومات"[3]،ومع ذلك فإن لهذه العلامات الجسمية وظيفة دلالية تكميلية، من حيث أنها تُظهر شكل العلاقة أثناء التواصل وتقويه،كما أنها تُشير إلى الموقف الشخصي، والسلوك الانفعالي الذي يسلكه أحدهم تجاه الآخرين .

جـــ – التواصل الكتابي:

وهو تواصل يعتمد على الكلمات والألفاظ المكتوبة، حيث أنها تتضمن نقاطا رئيسية تشير بوضوح إلى المضمون، ويُستَخدَمُ فيها كلمات بسيطة وجمل قصيرة واضحة.

4 – عناصر العملية التواصلية التربوية :

العملية التعليمية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة ،والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف بشكل ايجابي كي تتحقق أهداف التعليم، لأن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من أركان هذه العملية إلى خلل في نتائج العملية التعليمية،وتتمثل عناصرها فيما يلي :

[1]– أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1 ،2000، ص119.

[2]– أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تح : مفيدة قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1989 ، ص25.

[3]– بيير يورو، السيمياء، ترجمة ، أنطوان أبي زيد ، منشورات عويدات ، بيروت، لبنان ،ط1، 1984، ص122.

أ–المعلم : (المرسِل)

اهتم العلماء والباحثون التربويون بالمعلم،باعتباره يمثل جوهر العملية التواصلية والتربوية، كما قاموا بالكثير من الدراسات والبحوث التي تحدد مفهومه، باعتباره موجها ومؤديا، ومثقفا وموصل فعل الرسالة من خلال لسانه ولغته وإخلاصه في العمل، وطرائق عمله التي تعتبر كلها أداة فعالة في إنجاح العملية التعليمية، والسير بها نحو مستقبل أفضل ،وهدفه تنمية خبرة الطرف المقابل في ميدان من الميادين، ويكون عارفا بخصائص المتقبلين، وبعبارة أخرى " هو النقطة التي تبدأ عندها عملية التواصل ،وقبل أن يشرع المعلم (المرسِل) في توجيه رسالته، هناك إجراءات عديدة يجب أن يتخذها، منها : تحديد مضمون الرسالة والرموز التي يستعملها وكذلك أسلوب الكلام والنغمة المصاحبة له "[1].

فالمعلم الجيد يثبت فرص المشاركة بين التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك فهو يسعى دائما ليتعلم بشكل أكبر، ويحسن من مهاراته التدريسية التي تتطلب العمل المتواصل[2] .

بالإضافة إلى أن وظيفته تعدت من الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية،ووظيفته ماهي إلا تمكين التلميذ من الحصول على المعارف والمُثل العليا، وإتقان المهارات،وتعويدهم السلوك الايجابي باعتبار أن المعلم يتمتع بحرية واسعة للإبداع ،فعندما يغلق باب القسم لا أحد يعرف ما يدور بداخله عدا المعلم والمتعلم[3] .

ب– المتعلم: (المرسل إليه)

هو العنصر المستفيد من خدمات الإرشاد ومحور العملية التعليمية ،وينبغي عليه الاستفادة من الفرص المتاحة في المدرسة، وفي المجتمع المحلي، واستشارة المرشد التربوي والمعلمين،وكذا الوالدين في زيادة معرفته وفهمه لقدراته واستعداداته وفق رسم خططه التعليمية،وفي اتخاذ

[1]–دليو فضيل ، مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيري، دار المطبوعات الجامعية الجزائر،1998، ص17.

[2]– يوسف قطامي وآخرون، استراتيجيات التدريس، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة ،2008، ص19.

[3]– محمد محمود الحيلى، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة، ط1، 1999 ، ص89.

القرارات المرتبطة بحاضره ومستقبله الدراسي، "فالتلميذ يُعدّ أهم عناصر عملية التواصل البشري، ويرتكز هذا الجزء على فاعليته، فهو الذي يبادر ويبحث، ويكتشف، ويستجيب لخصوصيته الذاتية[1]"، فهو الأداة الرابطة بين المعلم والمحتوى، ومدى إسهام التلميذ، وايجابياته، وفاعليته، ومساهمته في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وهو من أهم عناصر العملية التواصلية، باعتباره المستفيد الوحيد منها ، إذ يبحث ويقوم بحل المشكلات التي تعلّمه الاستجابة لخصوصيته الذاتية.

"فالتلميذ عليه أن يدرك أن مساهمته في التعليم أساسية و ضرورية لنجاح التعليم، وتحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة"[2]، فللمُتعلم إيجابية في هذا النوع من هذا التعليم ونعني بالإيجابية أن تكون لديه نظرة واقعية وطموح للتعلم ويدرك أن دوره لم يعد يقتصر على التلقي والمذاكرة والتقديم للاختبار.

جـــ–الرسالة : هذا الزاد المعرفي هو همزة الوصل بين التلميذ والمعلم، والغذاء الفكري والروحي والوجداني الذي يضمن الأمان من الجهل والظلام، هذا إذا أحسن المتصرف فيه .

فهو أنموذج تعليمي يتمحور حول محتويات التعلم باعتبارها تضم أساسيات المعرفة بكل أشكالها، ويرتكز على التحكم في المحتويات وتنظيمها داخل المنهاج،فالمنهاج من الزاوية الاتصالية هو الرسالة بعناصرها المختلفة اللغة، والأسلوب، والأهداف،والمحتوى،والتي يسعى القائم بالاتصال إلى توجيهها إلى المتلقي، مضافا إليها ما يساعد القائم بالاتصال إلى تحقيق هذه الرسالة بأهدافها من استراتيجيات ووسائل وطرائق، ومن هناك الإلمام الكافي بما يقتضي توفره لإعداد رسالة بالمواصفات،هو ضرورة تعليمية وتواصلية في الوقت ذاته،ولا بد للقائمين على وضع المناهج الدراسية والمعلمين كذلك من الإحاطة بأبعادها وإتقان مهاراته[3].

---

[1]– عبد الرحمان الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000، ص2.

[2]– صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص ص56 ،57.

[3]– نصر الله عمر عبد الرحيم، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل الأردن، ط1، 2001، ص141.

وخلاصة القول أن العملية التعليمية الناجحة ماهي إلا تجاوب وتكامل وتفاعل بين ثلاث عناصر مهمة (معلم ،متعلم ،رسالة) ومدى تلاؤمهم وتوافقهم في سيرورة العملية التعليمية.

5-التواصل اللغوي وتعليمية اللغة العربية:

يقول تمام حسان :"**إن تعليم اللغة لا يتم إلا في ضوء نظرية لغوية**[1] " وعليه فإن للسانيات تأثير في توجيه برامج اللغة العربية في التعليم، ولاشك أنَّ الطريقة التعليمية القديمة خاضعة لنظرية لسانية ما، وإن من شأن تأملنا في معالم هذه الطريقة أن يقودنا إلى الكشف عن أسسها اللّسانية.

إن من أهم سيمات الطريقة القديمة في تدريس اللغة العربية عندنا في الجزائر،،تركيزها المكثف على القواعد ،"وبناء على ذلك كان جانب كبير من دروسها عبارة عن حفظ للقواعد، وتحليل لِبُنى اللغة وتراكيبها،وأما حظ التطبيق من كل ذلك فقد كان عبارة عن تمارين تركيبية تتراوح بين تركيب الجمل، والشكل، والإعراب،و،تحليل النصوص"[2]وباختصار فإن درس اللغة العربية كان عبارة عن تدريب في بنُى اللغة انطلاقا من الكلمة مفردة أحيانا وانطلاقا من جملة أحيانا أخرى.

ولعلَّ هذه السمات كافية تجعلنا ندرك بوضوح آثار اللسانيات في هذه الطريقة،وهو الأمر الذي جعل طرائق التدريس التي ظهرت في هذه الفترة أتت متأثرة بها تأثرا واضحا .

وكما هو معروف فإن أحد ركائز البنية هي أن :" اللغة نظام من الرموز وأن الجملة هي الموضوع الأول للدراسة في البحث اللساني"[3]،وتجدر الإشارة هنا إلى أن البنيويين استطاعوا في إطار هذا التصور أن يتوصلوا إلى وصف دقيق لأنظمة اللغات، وتأثر طرائق التدريس بمبادئ

[1]- تمام حسان، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة المناهل، تصدرها وزارة الدولة المتكلفة بالشؤون الثقافية، الرباط، ع8، 2010، ص110.

[2]- المرجع نفسه، ص107.

[3]-محمد العبد، العبارة والإشارة (دراسة في نظرية الاتصال)، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007، ص26.

البنيوية ،فأنكب المدرس مع تلميذه على تحليل جمل اللغة، للكشف عن العلاقات التي تربط بين عناصرها ،وبمعرفة وظيفة كل عنصر فيها، ثم عمد بعد ذلك إلى تعليمهم مختلف القواعد المتحكمة في ذلك، عن طريق ما سبق ذكره من تمارين تركيبية، وتحويلية وغيرها،وهذا ماجعل التلاميذ يَطَّلِعون على كثير من الحقائق عن اللغة ، ومكّنهم من اكتساب معلومات نحوية ومعجمية قيّمة،ولكنهم وجدوا أنفسهم عاجزين عن استعمال اللغة في مواقف تواصلية حقيقية سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ومن هنا يتبين لنا أن اكبر خطأ وقعت فيه هذه الطريقة التقليدية،هو اهتمامها بالجانب النظري من اللغة أكثر من اهتمامها بالجانب العملي التطبيقي،وهذا ما جعل بوادر التذمر من هذه الطريقة تظهر، إذ يقول تمام حسان :" **أن ما نقوم به الآن في مدارسنا ليس في الحقيقة تعليما للغة العربية، وإنما هو تعليم لقواعدها،فنجعل التلميذ يَضِيعُ في متاهات النحو ومصطلحاته ويقف عند حد الوسيلة دون أن يدرك الهدف الرئيسي، وهو اللغة** "[1]، وقد ساد في اعتقاد المربين أنه إذا استطاع المتعلم أن يتعلم قواعد اللغة ، أمكنه أن يتكلّمها، لذلك حرصوا على تعليمها إياه منذ سن مبكرة ،ونحن كما رأينا أن اللغة أساس كل نشاط اجتماعي، ووسيلة تواصل بين الناس، وتأسيسا على ما تقدم فإن تدريس اللغة العربية في ضوء نظرية الاتصال يتطلب الاهتمام بكفايات التواصل اللازمة للمعلم، أو الطالب .

وإن مدخل التواصل يقتضي وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخداما عمليا،والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، وعدم التشديد على جانب دون جوانب أخرى، فاللغة كلٌّ متكامل، وأيُّ خلل يتعرض له جزء أو فن من فنونها يتسرب إلى اللغة كلها، ويتسبب في قصورها عن أداء أهم وظائفها، وهو التواصل والتفاهم وتبادل الخبرات

[1]–محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1990، ص111.

والمهارات والأداء، ومعنى ذلك أن التواصل يهتم باستخدام اللغة، وممارسة أنظمتها المختلفة، وقواعدها، ووضعها وضع التطبيق الفعلي.

6- المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليمية اللغة العربية:

هناك مبادئ عامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تعليم اللغة العربية، وأن لا يحيد المدرس عنها في جميع دروس اللغة العربية منها:

- الوظيفة:" إن وظيفة اللغة في الحياة هي التواصل والتفاهم بين المجتمعات والأفراد "[1]وهذا يعني أن للغة وظائف في الحياة، وتأسيسا على هذا المبدأ يجب أن يكون تعليم اللغة العربية وظيفيا، بمعنى أن تُوَظَّفَ اللغة لخدمة الفرد والمجتمع في عملية التفاهم والتواصل في مجالات الحياة المختلفة.

وإذا حاد المدرس أو المعلم عن هذا المبدأ فتعليمه لا يلبي حاجة الفرد للغة " ولعلّ النأي عن هذا المبدأ هو ما أدى بالكثير ممن تلقوا تعليما طويلا في مجال اللغة إلى العجز عن التعبير عن موقف من المواقف التي تعترض الإنسان "[2].

لذلك فإن مبدأ الوظيفة في تعليم اللغة العربية يُعدّ مبدأ مهما، يجب مراعاته والتأسيس عليه في تعليم مهارات التواصل اللغوي .

-الموازنة في التعليم بين مهارات التواصل[3]: إن التواصل اللفظي وغير اللفظي متلازمان ومتكاملان، ولا يقوم الواحد منهما دون الآخر، فلا استماع دون كلام أو قراءة، ولا قراءة دون كتابة ، ولا مرسل دون كلام أو كتابة ولا مستقبِل دون استماع أو قراءة.

---

[1]- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص96.

[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008 ، ص39.

[3]-محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص97.

وإذا ما حصل قصور في أية مهارة من مهارات التواصل،فإن أثره سيمتد إلى عملية التواصل برمتها، فالضعف في الكلام لا يُحقق فهما جيدا عند المستمع، ومثله الضعف في الاستماع، وكذلك الضعف في الكتابة، يؤديان إلى عدم وصول الرسالة بالشكل الذي يريده المرسل، وكذلك الضعف في القراءة يعيق الفهم، انطلاقا من هذه الحقائق "فإن مبدأ الموازنة بين مهارات التواصل في التعليم يعد من الأسس التي يجب أن تراعى في تعليم اللغة العربية."[1]

– التعبير، هو الغاية في تعليم اللغة العربية، وأن الغرض الأساسي من تعليمه هو تمكين الفرد من التعبير عن حاجاته، وأفكاره، وأحاسيسه، ونقل خبراته إلى الآخرين، وهو الأصل الذي تسعى إليه جميع فروع اللغة العربية، فيتأسس على هذا المبدأ جميع الفروع لخدمة التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي

7–مكانة التواصل والتبليغ في تعليمية اللغة العربية:

تضع البرامج اللغوية للتعليم أهدافا للوصول إليها أهمها :

– تمكين التلميذ من اللغة، والتي يستطيع عن طريقها أن يقوم بجميع العمليات التواصلية، والتبليغية التي يطلبها منه المجتمع[2]، لأن الوظيفة الأساسية لأي لغة في أي مجتمع كان، هو تيسير التواصل والتفاهم بين أفراده،وكان من نتائج هذه النظرة أنه أُعيد النظر في برامج العديد من اللغات، وطرائق تدريسها، واعتمادها على جانبي التبليغ والتواصل من اللغة.

وإن الهدف من مختلف المهارات المُدَرَّسَة، من قراءة، وقواعد، وتعبير بشكليه، الشفوي والكتابي، هو تمكين التلاميذ من أداة للتبليغ والتواصل .

[1]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي ، ص 98.

[2]– أحمد مختار عمر، اللغة العربية بين الموضوع و الأداة، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد 3، 1984، ص143.

- إن التأكيد على الجانب الوظيفي التواصلي واضحا، وهو ما يدل دلالة قاطعة على أن اللغة العربية يجب أن تكون أداة التواصل في المجتمع الجزائري، ووسيلة تفاعل فيه، وأنه يجب أن تؤخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار في تدريسها .

المطلب الثالث: التواصل في المجال التعليمي التربوي:

1 –التواصل اللفظي: يُعد التواصل اللفظي من أكثر الوسائل استعمالا في العملية التعليمية، إذ أن أكثر ما يجري من أساليب التعليم في قاعات الدرس هو الحديث (اللغة المنطوقة)، زيادة على قول الكلام نشاطا إنسانيا يقوم به الصغير والكبير، والمتعلم وغير المتعلم، ويوفر للإنسان أكبر فرصة للتعامل مع الحياة، والتفاعل مع الجماعة، لذلك فإن له مكانة مهمة في المجتمع، حيث تؤكد البرامج الجديدة للأطوار التعليمية المختلفة على الجانب الشفوي في تعليم اللغة العربية " إذ تجعل من بين أهدافها الأساسية الوصول بالتلميذ إلى التعبير السليم عن أفكاره وآرائه وإلى القدرة على المحادثة والتواصل مع الغير مع ما يستلزم ذلك من أساليب الإدلاء بالرأي والاقتناع وغيرها"[1].

حظي التواصل اللفظي باهتمام المعنيين بالتعلم في مختلف بلدان العالم،وحظيت دروس المحادثة والتدريب على الحديث باهتمام كبير في مناهج التعليم الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، وحددت استراتيجيات متعددة للحديث تتلاءم مع أهداف الحديث والسياق الذي يُرد فيه، فهو"فن من فنون اللغة يتعلمه الإنسان ليتحدث بطلاقة وانسياب، ويُعدُّ هذا التأكيد من أهم نتائج التطورات الحديثة التي طرأت على المناهج، والمتمثلة في التنبيه إلى أهمية لغة الحديث ووجوب إعطائها الأولوية على لغة الكتابة،باعتبار أن الكلام المنطوق هو الأصل وأن الكتابة أحد أشكالها"[2].

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ، د.ط ،2005، ص43.

[2]- فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، 2009، ص21.

ويُمكن القول:"إن التواصل اللفظي يعد غاية من الغايات الأساسية لتعليم اللغة العربية، وتمكن المتعلم من إتقان التحدث بلغة سليمة خالية من الغموض، مراعيا في ذلك متطلبات النظام الصوتي والصرفي، والدلالي، والبلاغي للغة العربية، ونظرا لكل هذه الاعتبارات أصبح من الضروري أن يحظى الكلام، والمحادثة، والتواصل اللفظي (الشفوي) بصفة عامة باهتمام مدارسنا، وذلك من أجل تمكين التلميذ من لغته،وإن تعليم الكلام والاتصال اللفظي أمر حيوي في تعليم اللغة وهو يتصل بطبيعة عملية الكلام وكيفية نموها"[1].

- **مهارات التواصل اللفظي في المجال التعليمي التربوي:**

تعد الوظيفة الأساسية للغة هو تحقيق التواصل، لذلك لا بد أن تلبي حاجة المتعلم لاستخدامها في المواقف المختلفة، وتكيفها داخل غرفة الدرس، ليكتسب المتعلم القدرة على استعمالها في مختلف المواقف الاجتماعية، وبذلك يكتسب القدرة التواصلية المرتبطة أساسا باكتساب المهارات اللغوية.

أ- مهارة الاستماع:

تُعد مهارة الاستماع وحسن الإصغاء إحدى المهارات الأساسية والفاعلة في تعليمية اللغة العربية، ويُقصد به الإنصات والفهم والتفسير،" وهو مهارة لغوية تُمَارَسُ في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مسموع، وفهمه، والتفاعل معه،لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية، والمهارية لديهم، وتتضمن عملية الاستماع ثلاث خطوات رئيسية وهي[2]:

1. استقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش.

[1]- عبد المجيد سيد أحمد منصور، سيكولوجيا الوسائل التعليمية، ص29.

[2]- الهاشمي عبد الرحمان، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص22.

2. الانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلم، وهذه العملية تتطلب جهدا عقليا.

3. تفسير المحتوى السمعي والتفاعل معه، إذ يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقارنتها وربطها مع البيئة المعرفية لديه.

ويُؤكد دور الاستماع في عملية التواصل والتعلم **ابن خلدون :" السمع أبو الملكات "**،فعلى المعلم أن يسعى جاهدا لجذب سماع المتعلمين،وقد أثبتت الأبحاث اللغوية أن المرء في حالة الاستماع لا يُعدّ سلبيا بل هو إيجابي فعَّال، يعمل على فك الرموز التي تصل إليه، وفهمها وتفسيرها والحكم عليها،ومن هنا يُعدّ الاستماع نافذة يطل المرء من خلالها على تجارب الآخرين وخبراتهم[1] .

ب–مهارة التحدث:

وهي شكل من أشكال التواصل مع الآخرين، وهي عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة، والأداء الصوتي، والتعبير،"وهو نظام متعلم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي، نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر، فالمحادثة وسيلة اتصال، هي الأكثر تكرار، وممارسة، واستعمالا، في مختلف المواقف الحياتية،ويرى الكثير من المربين أن المحادثة تأتي بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي،ثم تليها أهمية القراءة والكتابة"[2].

ويتم عن طريق التحدث الاتصال بين الأفراد والمجتمع، ويَفصِح الفرد عمَّا بداخله للآخرين بسهولة ويُسر، ويُستخدم التحدث في مختلف ألوان النشاط المدرسي، ولا يقتصر دور المتعلم على الاستماع، بل يتعداه إلى تبادل الأدوار مع المعلم والرفاق، بهدف الوصول على تعلم

[1]– ينظر: عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984 ،ص722.

[2]– محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص102.

أكثر فعالية، وهذا ما نسميه بتطبيق المقاربة بالكفاءات،والمتحدث البارع يبحث عن الوسائل والطرق التي تقوي من هذه المهارة لديه وتنميها، ومن هذه الوسائل ما يلي:[1]

– الإيمان بما يقول وأن يكون قدوة حسنة للمستمعين، فلا يطلب منهم أمرا هو لا يَقْدِم عليه بل يجب أن يكون أول المطبقين له .

– الثقة بالنفس: على المتحدث الماهر أن يكون واثقا من نفسه، ليصل إلى عقول المستمعين.

– مراعاة حال المستمع، وذلك أن يختار الموضوع، واللفظ المناسبين للمستمع، فَيُرَاعي القول

– الاستعانة بالأمثلة، فالمثال الجيد والمناسب يوضح الفكرة، ويبقى راسخا في ذهن السامع.

– الصدق:وهي من أهم الأخلاق التي يجب أن يتصف بها المتحدث، فيلتمس الصدق والأمانة في نقل المعلومة الصحيحة للمستمع، ويَتحرَّى كذلك الصدق في العاطفة والمشاعر التي يظهرها للآخرين.

جـــ– القراءة: إن تعلم القراءة لها أهمية في حياة الإنسان، خاصة في السنوات الأولى من المرحلة المدرسية، حيث ينمو الكلام بشكل طبيعي عند أغلب الأطفال،ومن ثم يمكن تعلم القراءة التي تمر خلال العديد من المراحل،بحيث يبدأ الطفل بقراءة الكلمات القصيرة كما هي، بعبارة أخرى أن الأطفال لا يكون لديهم وعي بالحروف والمقاطع،وبأصوات تلك الحروف والمقاطع يقرأ الكلمات من خلال مشاهدة شكلها أي من خلال ترجمة الصورة مثل كأس،ولد ،تفاحة .....[2]، ونحن نعلم أن أول ما أوحى به الله لسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في الآية الكريمة هو القراءة ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ

[1]– طارق سويدان، فن الإلقاء الرائع ، شركة الإبداع الفكري، الكويت ، ط3 ،2004، ص ص26 -29. بتصرف .

[2]– جون باولي داس، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة ، تر: حنان فتح الشيخ ، دار شتاة، مصر ، 2005، ص ص29 ،30.

ٱلۡأَكۡرَمُ ﴿٣﴾ ﴾[1]، وإن دلّ ذلك على شيء فإنما يدل على أهمية القراءة في الإسلام، فتتطلب القراءة في العادة ما يفكر به الآخرون وهي تمثل في الواقع أساس العملية التعليمية التعلمية، ومع ذلك فإنه من الصعب الافتراض بأن التلاميذ يفهمون جيدا القراءة الناقدة التي تتطلب عملية إمعان النظر بدقة، وتجميع الأفكار وتلخيص المعلومات،وفهم الأمور والمجريات من القراءة، وربط النقاط ببعضها، وتحديد الأخطاء المنطقية والرسائل المخفية، وتحديد الأولويات، وغير ذلك من الأمور.

"ومن أجل جعل التلاميذ أكثر اهتماما بالقراءة، فإن نتائج البحث التربوي النفسي تقترح ضرورة تزويدهم بأسئلة معينة قبل القيام بعملية القراءة ليجيبوا عنها،أو أن تطلب منهم تلخيص ما قاموا بقراءته، لأنه لا بد من التركيز والانتباه خلال قراءتهم للمعارف،وذلك من أجل استخلاص المطلوب أو الإجابة عن الأسئلة"[2]، ومن أهداف تعليمية القراءة التمكن من فك رموز اللغة للوصول إلى المعني المستتر في النص، والتمكن من الفهم القرائي للنص بأبعاده المختلفة، ووضع المعارف اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية، والدلالية) موضع التطبيق، وتختلف هذه المعارف من نص إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، بل وتتصاعد تدريجيا كلما تقدم المتعلم في دراسته، ولاشك أن القراءة هي أهم وسيلة لإكساب المتعلم ثروة لغوية متنوعة، وهي مفتاح المعرفة وطريق الرُّقي؛ "وما من أمة تقرأ إلا ملكت زمام القيادة، وكانت في موضع الرَيادة، لأنها من أهم المعايير التي تقاس بها المجتمعات"[3].

- **مهارة الكتابة** : وهو فن التعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام اللغة، لنقلها وتقديمها للآخرين في شكل موضوع مكتوب، وهي عملية عقلية يقوم الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها،

[1]- سورة العلق، الآية: 1-3.

[2]- جودت أحمد سعادة ،التعلم الناشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن ،ط1 ،2006، ص60.

[3]- عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط4 ،2009 ،ص32.

وتنظيمها ثم وضعها بالصورة النهائية على الورق، وبها يتمكن القارئ من فهم المقروء بيسر، وترجمة الأفكار بطريقة مبدعة تجذب القارئ للغوص في حروفها دون ملل أو سأم ، ولا يعني ذلك أن من لا يملك الموهبة لن يتمكن من ممارسة هذه المهارة بالقدرة نفسها، "فالتدريب والممارسة كفيلان بجعل أي شخص كاتبا متألقا في عالم الكتب،والكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي ،فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من الخطاب الشفوي إلى نص مطبوع"[1] .

وتستند مهارة الكتابة على ثلاثة أنواع من المعارف هي[2]:

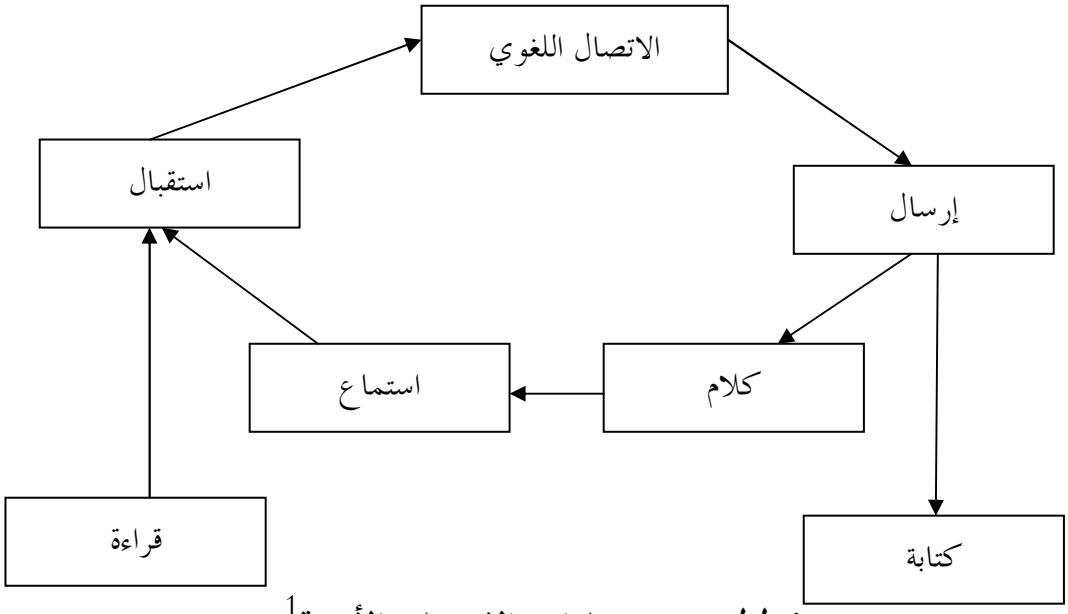
- المعارف اللغوية، وهي معارف صرفية ونحوية ، تجعل المتعلم يأمن من الوقوع في الخطأ.
- المعارف الثقافية، وهي المعارف العامة المعبّر عنها.
- المعارف المتعلقة بقواعد كتابة النص، وتتعلق بنوع النص ونمطه وجمالياته الفنية.

الكتابة إذا ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكوِّن جملا والجمل لتكوِّن فقرات، والفقرات لتكوِّن موضوعا،" إن الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعريف الدارس بأبعادها "[3].

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها ، صعوباتها ، ص189.

[2]- عباسي سعاد، التوصل اللغوي في التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه جامعة تلمسان ،2017 - 2018 ، ص41.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها صعوباتها، ص191.



-مخطط يوضح مهارات الاستماع الأربعة[1] -

الاتصال اللغوي يتطلب مهارة بين المرسل والمرسل إليه، والمستقبل والرسالة، والمرسل إما أن يكون متكلما، وإما أن يكون كاتبا،وبذلك فإن مهارات الإرسال تتمثل في مهارتي الكلام والكتابة، أما مهارات الاستقبال فتُحَدَّد في عمليتي الاستماع أو القراءة.

2-التواصل غير اللفظي:

إذا كان التواصل بالنسبة لأي لغة يمثل وظيفتها المركزية، سواء أكانت لفظية أو غير لفظية،فإن الأدوات الإجرائية اللازم لمسها لإدراك عملية التواصل بيّنة وذات هوية مستقلة،" فالتواصل غير اللفظي يتمّ انجازه من خلال وسائل أخرى غير الألفاظ المنطوقة،وأن الناس لا يتّفقون جميعا على ما يتضمّنه المصطلح،بتضمن الحركات الجسمية وتعبيرات الوجه واللمس ..."[2] أما بالنسبة لدور المعلم عند استخدامه للغة غير اللفظية،فيجب أن يدرك أهمية استخدام الاتصال غير اللفظي أو الرموز غير اللفظية، حيث ينوع في استخدام اللغتين اللفظية وغير اللفظية، لأنه لا يمكن فصلهما، ويستخدم عدة رموز كالإشارات، والرسوم، واللوحات،

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1، 2006، ص166.

[2]- محمد العبد، العبارة والإشارة ، (دراسة في نظرية الاتصال) مكتبة الآداب، القاهرة ، ط1، 2007 ، ص26.

كوسيلة للإيضاح، وهكذا فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ تشكل كترا من المعلومات، والمؤشرات، على جوانب انفعالية ووجدانية،كما أنها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة إنسانية.

ويُعرَّفُ الاتصال غير اللفظي بأنه:" كل ما يصدر عن جسم الإنسان من حركات أو إيماءات، أو إشارات أو تعبيرات وجه، أو من خلال المظهر،أو الصوت وتغيراته سواء كانت إرادية أو غير إرادية فطرية، أو مكتسبة،وتؤثر في عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل "[1].ومن هنا ندرك أن ما للإشارات، والحركات، والإيماءات من دلالات عما يدور بداخلنا من أفكار، وانفعالات وأحاسيس، وهذه الإشارات أحيانا يكون لها تأثير أقوى من الألفاظ المنطوقة، وأحيانا أخرى تكون غير كافية لتأدية كل الرسائل بوضوح وشفافية، "فلا بد أن يُعزّز بالتفاعلات اللفظية التي تزيل كل إبهام وتشويش من كل إرسالية غير لفظية، في مجال التواصل"[2].

"و من الممكن حقا أن تُعرَضَ سياقات دلالية في شكل إيمائي، بحيث تستغني بهذه الطريقة على التواصل المحاكي – عن اللغة اللفظية–،وغالبا ما يكون للعلامات الإيمائية، والجسمية وظيفة مصاحبة الأحاديث وأشكال التواصل اللفظي الأخرى، ومع ذلك فإن لهذه العلامات الإيمائية والجسمية وظيفة دلالية تكميلية، من حيث أنها تظهر شكل العلاقة أثناء التواصل وتقويه، كما أنها تشير إلى الموقف الشخصي والسلوك الانفعالي ..."[3].

ومن هنا ندرك أن ما للإشارات والحركات والإيماءات من دلالات عما يدور بداخلنا من أفكار وانفعالات وأحاسيس، وهذه الإشارات أحيانا يكون لها تأثيرا أقوى من الألفاظ المنطوقة،

[1]– العريني ، أحمد بن عبدالله بن صقير، مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القسيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير ، الأكاديمية العربية في الدنمارك ،كلية الآداب والتربية، 2011 ، ص9.

[2]– سمير شريف استيتية، اللسانيات التواصلية والمجتمع، ص29.

[3]– سعيد بن كراد ، استراتيجيات التواصل من اللفظ إلى الإيماءة ، ص18.

وأحيانا أخرى تكون غير كافية لتأدية كل الرسائل بوضوح وشفافية، ويتألف الاتصال غير اللفظي من مجموعة من العناصر كـــالإيماءات ووضعية الجسد، وتعابير الوجه، والتي تنتظم مع بعضها لتشكل قناة اتصالية تنقل المعنى الذي يحمله كل عنصر من هذه العناصر، حيث يتم تمرير رسائل من خلال الاتصال غير اللفظي إلى الأشخاص الآخرين، وتكون هذه الرسائل صادرة عن المرسل (الأستاذ) وموجهة إلى المستقبل (الطالب)، وتتمثل هذه العناصر في:

أ – المساحة الشخصية: يُقصد بالمساحة الشخصية كمية الفراغ أو المسافة التي تفصل بين الأشخاص أثناء الاتصال، والتي تساعد على تحديد نوع العلاقة بينهم، وتختلف المسافة بين الأشخاص حسب المعنى الذي تحمله ثقافة المجتمع، ولقد برهن "**إدواورد هال** وهو عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي ومؤسس علم التقاربية، أي دراسة المساحة الشخصية، أننا جميعا نحمل منطقتنا الخاصة معنا أينما ذهبنا، هذه الفقاعات المحددة ثقافيا تحدد مقدار الفراغ الذي نحتاجه بين أنفسنا والآخرين في حالات اجتماعية مختلفة ،بغض النظر عن الجدران أو الحواجز، أو المعالم الأخرى الثابتة في بيئتنا "[1]، أي أن الإنسان لهمنطقة خاصة يستطيع أن يتصرف فيها كما شاء، كما أن الآخرين لا يستطيعون أن يخترقوا هذه المسافة، لأنها من حق أي شخص .

ب– التواصل بالنظر: إن لغة العيون تنقل رسائل ذات مدلولات مختلفة، فتفسر بعض النظرات من قبل الأشخاص على أنها استلطاف أو تبادل علاقة، فيستخدم المعلمون في المواقف الصفية النظر كوسيلة اتصال مع التلاميذ، فهي تربط بينه وبين الطلبة،فعند الحديث إليهم فإنه ينظر إليهم، فيحقق اتصال بصري معهم، مما يجعل الحديث مباشر ومريح،لكن عندما يفقد الاتصال البصري معهم،فإن ذلك يُفشل عملية الاتصال، وبالتالي يُفشل عملية التعلم ويمنعه من تحقيق أهدافه، وإذا حافظ الأستاذ على اتصال بصري مناسب، فإن ذلك يعتبر وسيلة مناسبة لجعل التلاميذ مهتمين بما يقول،فهو يُعدٌّ متغيرا مهما في تنظيم الاتصال أثناء عملية التعلم، لذلك ينبغي " أن يحقق الأستاذ الاتصال البصري مع جميع الطلبة،لأن عدم تحقيقه مع أي طرف

[1]– بويز كارولين، لغة الجسد، ترجمة مها فخري قنبر، دار الشعاع سوريا، ط1، 2010، ص151.

سيشعره أن الأستاذ غير مكترث له، ولا يعطيه أي أهمية أو احترام، وبالتالي سيؤدي إلى تكوين انطباع سلبي لديه، مما يقود إلى عرقلة سير عملية التدريس،كما أن الاتصال بالعين يؤثر على قرارات الأشخاص "[1]، وبمجرد أن ينظر الأستاذ إلى التلاميذ يستطيع تحديد ردود أفعالهم، وبالتالي يُمَكّنه ذلك من الحصول على الإجابة عن بعض الأسئلة:

- هل الأداء جيد ؟ ، هل يفهم الطلبة ما يقول ؟، هل استطاع جذب انتباه طلبته ؟

وإذا لم ينظر إليهم يشعر المتعلم بعدم الثقة والانزعاج، وعدم الاحترام وعدم الراحة[2]، مما يسبب على عرقلة العملية التعليمية التعلمية .

ج – تعبيرات الوجه: وهي مجموعة الحركات التي تقوم بها عضلات الوجه، تُعبر عن رد فعل الفرد، أو الاستجابة لموقف يتعرض له مثل الفرح، أو الحزن، أو المفاجأة،فكل هذه التغيرات تؤثر في عملية التواصل الصفي[3] .

فأول شيء نلاحظه في الشخص هو وجهه،فالوجه يعتبر أحد مصادر المعلومات التي نحصل عليها لتكوين أحكام عن هذا الشخص،إذ تُعدّ تعابير الوجه جزءا من هذه المعلومات التي نحصل عليها لمعرفة ما يُفكر فيه الآخر، وما يشعر به وما سيقوله، فتعابير الوجه قناة اتصالية مكملة للكلام المنطوق، حيث تساعد المستقبل على استنباط المعنى،والأشخاص ينظرون إلى تعابير وجوه بعضهم البعض،لكي تساعدهم في اتخاذ قراراتهم في علاقاتهم الاجتماعية،فربما تلغي ابتسامة الأستاذ تردد الطالب في اتخاذ القرار مثلا، "وتؤكد الدراسات أن عدد من تعابير الوجه الممكنة تبلغ حوالي 7000 تعبير، وعلى الرغم من هذا العدد الهائل من تعابير الوجه إلا أن هناك أنواع أساسية لتعابير الوجه، يشترك فيها كل البشر وتعتبر هذه النماذج عالمية، وقد

[1]– برنس دون ، التواصل عبر الثقافات، ترجمة شكري مجاهد ، العبيكان للنشر السعودية، ط1، 2009، ص24.

[2]– محمد مصطفى عبد السميع، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر، عمان، الأردن ،2009، ص116.

[3]– محمد مصطفى عبد السميع، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ص118.

قسمت إلى مجموعات أساسية منها الغضب والاشمئزاز والفرح والخوف والحزن والدهشة، وغالبا ما يستخدم الأستاذ تعبيرات الوجه الدالة على الغضب للتحكم في السلوكات الخاطئة الصادرة عن التلاميذ، كما يستخدمون تعبيرات الابتسامة دلالة على الاستحسان والمرح، للفت الانتباه، وتُعطِي تعابير الوجه معلومات عن العمر والجنس والهوية والحالة العاطفية، فتعابير الوجه هي تجليات واضحة للحالات المؤثرة، والنشاط المعرفي، والنية والشخصية ونفسية الشخص، وإنها تلعب دورا اتصاليا هاما في العلاقات الشخصية"[1].

فالوجه من العناصر الأساسية للاتصال غير اللفظي التي تساعد المعلم على العملية التعليمية، فهناك سلوكات لا تحتاج إلى استعمال الألفاظ أكثر ما تحتاج إلى إشارةيفهمها المتعلم دون استعمال جهد تفكيري أو ذهني .

د – لغة الجسد: إن حركة أعضاء الجسم تنقل الرسالة ،ولها تأثير فعال من خلال الإيماءات بالرأس وإشارات الأيدي، فهي تزود بمدلولات مختلفة عن الشخص الذي نتعامل معه، لذا يستطيع المعلم أن يكشف عن بعض جوانب شخصية المتعلم ،لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق التعلم الفعال، وإن وضعية جسد الأستاذ تساهم في تكوين انطباع ايجابي عند الطالب، خلال عملية الاتصال أثناء عملية التدريس،فقد تشير وضعية الجسد إلى اهتمام وإصغاء الأستاذ للتلاميذ، وإلى درجة حماسته واندفاعه لتلبية رغبات وحاجات التلاميذ، ومن الأمثلة عن الحركات الجسدية :

- ضرب القدم بالأرض يدلُّ على نفاذ الصبر
- طريقة هز الرأس تشير إلى القبول أو الرفض
- زم الشفاه المتكرر يعبر عن العصبية
- مسح الأنف دلالة على عدم الموافقة

[1]- داروين تشارلز، التعبير عن العواطف عند الإنسان والحيوانات، تر: محمد عبد الستار الشيخلي ، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1 ،2010 ، ص29.

– رفع السبابة بشكل عمودي دلالة على الموافقة[1] .

هـــ – استخدام الصمت: يستخدم المعلمون والمتعلمون الصمت في غرفة الصف، لأغراض مختلفة فقد يكون للفت الانتباه، أو التعبير عن الحيرة، أو التواضع أو الموافقة .

3 – معوقات التواصل عند التلاميذ:هناك عدة معوقات للتواصل نستخلصها فيما يلي:

– عائق الانتباه، ومنها الصور بالقاعة أو خارجها، أو كتابات تلفت النظر فتشتت انتباه التلاميذ، وتمنعه من التركيز على استيعاب الرسالة الصادرة إليهم، ومنها وجود مشاهد حية تستدعي انتباه المتعلمين وتمنعهم من التواصل مع الدرس مثلا :نوافذ قاعة الحجرة المطلة على الشارع أو المطلة على ساحة الرياضة.

– اختلاف المستويات الذهنية للمتعلمين في الفصل الواحد .

– رداءة الخط وعدم وضوحه، مما يحد من استعمال السبورة ومنع التلاميذ من التعامل معها.

– الصورة الخاطئة التي يحملها الأستاذ على المتعلم مما يترتب من المتعلمين الخجل، والاضطراب وضعف الشخصية،مما يفضي إلى سوء التصرف في العلاقات.

– نفور الأساتذة من بعض التلاميذ وإهمالهم.

– عوائق نفسية تمنع المتلقي من الاندماج في النشاط التواصلي وتحد من رغبته في المشاركة، ويأتي في مقدمتها شعور بالخجل، أو الخوف من العقاب، أو السخرية، وعدم الإحساس بالحرية.

– الخلل في النطق وعدم القدرة على الكلام، قصور عضوي يحد من قدرة المتلقي على التعبير من استجابة بإنجاز العمل المطلوب.

[1]– محمد مصطفى عبد السميع ، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ص118.

4-طرق وأساليب تحقيق العلاقات التواصلية:

يمكن تحقيق العلاقات التعليمية والتواصلية بين الأستاذ والتلاميذ بطرق وأساليب متعددة نذكر منها ما يلي :

- كثرة التفاعل والتواصل بين الأستاذ والتلميذ في الحُجرة،وهذا عن طريق استعمال الأستاذ لأساليب تعليم، وتواصل تضمن اشتراك التلميذ المتواصل مع الأستاذ،كذلك الأمر بالنسبة للتفاعل والتواصل في ساحة المدرسة، ومجالات النشاطات الأخرى،حتى يستطيع الأستاذ متابعة نشاطهم والمقدرة على تقدير جهودهم .

- العلاقات والتواصلات بين الأساتذة والتلاميذ تزداد نتيجة لزيادة وجود فرص المحادثات والمناقشات بينهم، وهذا في الموضوعات الهامة التي يهتم بها جميع العاملين داخل المدرسة وخارجها،والشرط الأساسي هو تناول الموضوعات بصورة موضوعية دون إعطاء الرأي الشخصي، لأن الموضوعية تساعد اتجاه التفكير العلمي أثناء تناول الأمور والحكم عليها.

- زيادة فرص اللقاءات الجماعية والتواصلات الإنسانية التي تكون من نوع التواصلات المثمرة بين الأساتذة والتلاميذ،مما يغرس في نفوسهم وشخصياتهم الاتجاه الصحيح لإجراء حوار والمناقشة الهادفة .

– تؤدي مثل هذه الفعاليات والعمليات الاجتماعية إلى تمكُّن الأساتذة والتلاميذ من التعرف على بعضهم عن قرب بعمق وتفهم ،مما يعمل على تنمية الإحساس بالعلاقات الأسرية التي تقوم على احترام الصغير للكبير ،وفهم الكبير للصغير والعطف عليه وقيام الجميع بالتعاون على المسؤولية داخل المدرسة وخارجها، وأثناء وجودهم في البيت مع الأسرة وهذه قاعدة

إسلامية، فقد قال صلى الله عليه وسلم : { ليسَ مِنّا مَنْ لَمْ يَرحَمْ صَغيرنَا ويُوقر كبيرنَا ويُعطي لعالمنا حقّه }[1].**رواه مسلم**.

وفي النهاية فإن العلاقات التي تقوم بين الأساتذة والتلاميذ يتوقف عليها مستقبل التلميذ بما في ذلك تطور شخصيتهم، وهو التطور الصحيح والايجابي،إن هذا الجانب يتوقف على مدى الاستعداد الموجود لدى الأستاذ والتلميذ على القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم كل في مكانه، وقدرته على التواصل والتفاعل مع الآخرين، عن طريق فهم الرسائل التي تُرسل، بهدف الحصول على المعرفة والتطور المعرفي العلمي، الذي يؤدي إلى التفهم ،والرغبة في التعاون والعيش المشترك.

[1]- أبي عبد الله محمد النيسابوري، معرفة علوم الحديث، تح : أحمد فارس، دار ابن حزم، بيروت ط1، 2003، ص443.

الفصل الثالث:

تلقّي النّص الشّعري في الطّور الثّانوي

المبحث الأول: فعل التلقي بين النشأة والمفهوم

المطلب الأول: مفهوم نظرية التلقي

المطلب الثاني : تاريخ ظهور نظرية التلقي

المبحث الثاني: النص الشعري بين النظرية التطبيق.

المطلب الأول: مقدمة في نظرية الشعر

المطلب الثاني: النص الشعري التعليمي

المطلب الثالث: القراءة النموذجية للنص الشعري

المطلب الرابع: المنطلق البيداغوجي لتدريس النص الشعري في الطور الثانوي

المطلب الخامس: بيداغوجيا التذوق الشعري

المبحث الثالث: واقع تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي– السنة الأولى ثانوي ، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي–

المطلب الأول: تدريس النصوص الشعرية وفق المقاربة بالكفاءات

المطلب الثاني: القراءة المدرسية للنص الشعري

المطلب الثالث: المكون الإيقاعي – العروض- للنص الشعري

المطلب الر ابع: النصوص الشعرية المقررة حسب الكتاب المدرسي (وزارة التربية الوطنية)

المطلب الخامس: خطوات تدريس النصوص الشعرية حسب مقرر وزارة التربية الوطنية

المطلب السادس: أهداف تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي حسب المقرّر

المطلب السابع: الأهداف العامة لتدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي

المطلب الثامن: مآخذ المناهج المقررة لتدريس النصوص الشعرية

المطلب التاسع: إشكالية تدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي

المطلب العاشر: معايير وأسس اختيار النصوص الشعرية

المطلب الحادي عشر: القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقرّرة في المرحلة الثانوية

المبحث الأول: فعل التلقي بين النشأة والمفهوم:

المطلب الأول: مفهوم نظرية التلقي: أول ما يستدعي الوقوف إليه هو ذلك المصطلح المستخدم عنوانا لهذه النظرية، أي نظرية التلقي، أو نظرية الاستقبال،فمصطلح التلقي غير مألوف لدى المشتغلين بحركات النقد في الشرق والغرب على حد سواء ،لأن المادة اللغوية بمشتقاتها في العربية وتصريفاتها في الانجليزية معنى التلقي، والاستقبال معا .

أ – التلقي لغة :جاء في لسان العرب: " فلا يتلقى فلان أي يستقبله ".[1]

ويقال في اللغة العربية :" تلقّاه أي استقبله، والتلقي هو الاستقبال كما حكاه الأزهري "[2].

أي تلقٍّ[3]،في الانجليزية (réception).

لكن التمايز في الدلالة بين مفهوم الاستقبال ومفهوم التلقي، يكمن في طبيعة الاستعمال عند العرب،وفي مجرى الإلف والعادة بالنسبة للأذن الأجنبية،فالكثير الغالب في الاستعمالات العربية هو استخدام لفظة التلقي،وهي مذكورة في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿فَتَلَقَّىٰٓ ءَادَمُ مِن رَّبِّهِۦ كَلِمَٰتٍ فَتَابَ عَلَيۡهِۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ٣٧﴾[4]، فدلالة استعمال لفظة التلقي في القرآن الكريم تنبيه إلى ما قد يكون لهذه المادة من إيحاءات، وإشارات إلى عملية التفاعل النفسي، والذهني مع النص، حيث أن كلمة التلقي مرادفة أحيانا لمعنى الفهم والفطنة.

ب– التلقي اصطلاحا:يدخل هذا المصطلح تحت صفة النظرية، وهي" مجموعة من المبادئ والأسس النظرية، التي شاعت في ألمانيا منذ منتصف السبعينات، على يد مدرسة كونستانس

---

[1]– جمال الدين أبو الفضل محمد بن منظور،لسان العرب، تح :عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت ط01،2005، ج08، ص658.

[2]– أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تح: أحمد عبد الرحمان مخيْمر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط01، 2004، مج07، ص276.

[3]– روحي البعلبكي، قاموس عربي انجليزي ، دار العلم للملاين ، بيروت، ط08 ،1996، ص365.

[4]– سورة البقرة، الآية: 37.

،تهدف إلى الثورة ضد البنيوية والوصفية، وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ ،باعتبار أن العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ "[1].

وتسعى هذه النظرية إلى الاهتمام المطلق بالقارئ، والتركيز على دوره الفعال كذات واعية، لها نصيب الأسد من النص، وإنتاجه وتداوله، وتحديد معانيه .

كما يُعرِّف **عبد الكريم شرفي** نظرية التلقي " بأنها تلك الحركة القائمة بين المبدع والمتلقي، وهي عبارة عن حركة ذهاب وإياب "[2]،لأن التفاعل الحادث ضمن العملية الإبداعية يكون من خلال التأثير والتلقي، "وهي بمثابة انصهار نظريتين في نظرية واحدة ،فالأولى تقوم بدراسة حركة الذهاب من المؤلف إلى القارئ،والثانية تدرس حركة الإياب من المتلقي إلى المؤلف،ولقد نُعتت هذه النظرية بالاستجابة باعتبارها مظهرا من مظاهر التلقي،تجعل من القراءة عملية انتقائية ينجزها القارئ الفعلي"[3].

المطلب الثاني: تاريخ ظهور نظرية التلقي

نشأت نظرية التلقي مع نهاية الستينات من القرن العشرين حوالي سنة 1970م، بألمانيا الغربية، بالأخص في **جامعة كونستانس،** وأشهر روادها الأستاذان:**هانز روبرت ياوس (Hans Robert)،وفولفغانغ آيزر(Wolfgang Iserè)،** وتركز اهتمامها على القارئ، وتجعل منه محور العملية النقدية، وهذا الاهتمام البارز بهذا القطب جعلها تتمتع ببعض المرونة والانسيابية في التعامل مع النصوص الأدبية [4].

---

[1]- سمير سعيد حجازي، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الأفاق العربية ،مدينة نصر، ط01،2001، ص145.

[2]- عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة (دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة) منشورات الاختلاف الجزائر ،ط01 ،2007م، ص144.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص ص144، 145 .

[4]- روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال ،مقدمة نقدية ، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، 1992 ، ص ص27 وما بعدها بتصرف .

ولدت هذه النظرية في نهاية الستينات من هذا القرن وبداية السبعينات، قبل أن تزدهر وتتطور فيما بعد، لتصل قمة تطورها في النصف الثاني من العقد السابع، وحتى العقد الثامن ، متمخضة عن مجموعة من الملابسات،والظروف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وحتى النفسية التي عاشها المجتمع الألماني بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وما نتج عنها من تطور وتغير في العقلية الألمانية، خاصة مع ظهور الحركات الطلابية، وبلوغ جيل ما بعد الحرب مرحلة لابأس بها من الوعي والنضج الفكري، ساعد على قيام ثورة فكرية شملت حتى الجانب الأدبي الذي لم يسلم هو الآخر من التغيير.

ويضاف إلى هذه العوامل السالفة الذكر عامل آخر مهم بل ومرتبط بها أصلا، ألا وهو " الأزمة الفكرية والمنهجية التي شهدتها السَّاحة الأدبية خلال العقود الماضية،حيث استنفذت المناهج التي ظهرت أغراضها مع مضي الزمن، الواحدة تلو الأخرى ،دونما الوصول إلى مقارنة صحيحة تحيط بالعمل الفني بكل جوانبه."[1]

فكل هذه العوامل ساعدت على ميلاد نظرية جديدة تهتم بالقارئ أو المتلقي الذي تم تغيبه لسنوات طويلة جدا، فالمتلقي أو القارئ يعتبر من العناصر الفعّالة لعملية التواصل والإبداع معا، ومن هنا فإن دور نظرية التلقي هو الاهتمام بالقارئ، وبتحديد معنى النص وتأويله، والوصول إلى نتائج يكون القارئ هو محورها، وقد نشأت بين ثنايا جامعة (" **كونستانس"constance**)، نسبة لمدينة كونستانس التي تقع في جنوب ألمانيا على بحيرة بوذنري، ونشأت هذه المدرسة في أواخر الستينات كردة فعل على مدارس ثلاثة كانت سائدة في الدراسات النقدية الألمانية حينئذ، ألا وهي مدرسة التفسير الضمني، والمدرسة الماركسية، ومدرسة فرانكفورت أهم أعلامها: هانس روبرت ياوس وفولفغانغ أيزر-بألمانيا الغربية على يد مجموعة من كبار الأساتذة والدارسين في مجال الأدب والنقد، وعى رأسهم **ياوسو آيزر** يضاف

[1]- سميرة جدو، عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام ،مذكرة ماجستير ، قسم اللغة العربية ،جامعة قسنطينة2007 2008 ، ص 25.

إليهما عدد من المساهمين في نشأتها سواء أكانوا أساتذة بالجامعة أو مشاركين في المؤتمرات التي كانت تُعقد في الجامعة مرة كل عامين، ثم تنشر أعمالهم ضمن سلسلة موسوعية موسومة بـــــ: "**البيوطيقيا والهرمينيوطيقا** "[1].

وركزت هذه النظرية على المتلقي، الذي هُمّش من المناهج السياقية والمناهج النسقية، لفترة لا بأس بها من الزمن،"كما تركز على تجربة المتلقي العلمية وخلفياته الثقافية، والمعرفية في الإبداع الأدبي، ومدى استجابته له ،وما يحدث من تأثير في نفسه، وكيفية إدراك الفضاء الذي يحلق فيه، والعالم الذي يصوغه المبدع ،ويدور في فلكه وكيفية ملء الفراغات التي توجد في النص الإبداعي"[2].

والنص مفتوح على القارئ وكفاياته القرائية التي يُوظِّفُها في ممارسة فعل قرائي واعٍ، متحرر من الإسقاطات والإملاءات الناجزة بما يحقق تفاعله مع النص، ويجعله شريكا أساسيا في صنع المعنى، وتُعد نظرية التلقي نموذجا جديدا في الدراسات الأدبية، مخالفا لما قبله، لا يتمثل فقط في ربط الموروث الماضي والحاضر الراهن، وإنما في إيلاء المتلقي الأهمية " قارئا أو مشاهدا، أو سامعا "كطرف أساسي في العملية الإبداعية والنقدية، وقد عملت نظرية التلقي على إخراج الأدب من حلقة جمالية الإنتاج والتصوير المغلقة، لتعانق أفاقا من زاوية التلقي، وهي إذا تقوم بتحرير القيود التي فُرضت على المتلقي في ظل المناهج السياقية والمناهج النسقية،حيث أن الأدب لا يسير سيرورة تاريخية ملموسة إلا بوجود متلقي يتمتع بالإبداع الأدبي .

ونظرية التلقي تؤكد على حرية القارئ من منطلق الثورة على القيود التي كبل بها النقد الشيوعي عملية الإبداع، والتي فَرضت على القارئ التعامل مع النص وفهمه في حدود إيديولوجية معينة، تلغي ذاتية القارئ في سبيل خدمة المذهب أو الطبقة، وهذا يعني أن للنص

[1]- روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال ، مقدمة نقدية، ص 25.

[2]- ينظر: فوزي سعد عيسى، جماليات التلقي (قراءة نقدية في الشعر العربي المعاصر) دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014 م ،ص05.

معنى واحد يتعين على القارئ الكشف عنه، وبهذا تكون القراءة مقيدة ومحددة المعالم سلفا " فهي لا تحلم بزعزعة أفق أو تجاوز معيار، بل ترضى من خلال ملامستها للكائن أن تكرر ذواتا سابقة عليها "[1].

إذن لقد أسندت نظرية التلقي للقارئ الدور الذي يستحقه في تحقيق العملية الإبداعية، وذلك بوصفه طرفا أساسيا في صنع أدبية النص، وإخراجها من طور الكمون، والإمكان إلى طور التحقق والتجسد، عبر القراءة التفاعلية بين القارئ والنص، من منطلق أن آلية الإبداع الأدبي في النص لا تبدأ في الاشتغال إلا عند لحظة اتصال القارئ بالنص، من خلال فعل القراءة؛ وبذلك فقد أعادت هذه النظرية شيئا كثيرا من التوازن والموضوعية، إلى دراسات النص الأدبي التي اتسمت بمحدودية الرؤية الفنية والنقدية، في ظل المناهج السياقية والمناهج النصية، بسبب تحيز لأحد مكونات العملية الإبداعية على حساب المكونات الأخرى ،مما أفقد الظاهرة الأدبية بعض عناصرها الفاعلة ،كما في التفسير بالسياق الخارجي أو موت المؤلف ،أو إهمال حركة التاريخ .

[1]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، مطبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق،دط، 2000، ص279.

المبحث الثاني: النص الشعري بين النظرية والتطبيق:

تعتبر النصوص الشعرية من أهم النصوص التي يتلقاها المتعلم في الطور الثانوي،فهي تشمل أكثر من ستين من المائة من النصوص المقترحة في التعليم، لأن الشعر يحتل مرتبة رفيعة في اللغة العربية، لما فيه من تحريك المشاعر، وإيقاظ الجوانب الحسية الجمالية، ففي هذا المطلب سأتطرق إلى مقدمة في نظرية الشعر، وكذا تعليمية الشعر في الطور الثانوي وإشكالية تدريسه، وأهمية تدريس النصوص الشعرية.

المطلب الأول: مقدمة في نظرية الشعر:

ظلّ البحث في حقيقة الشعر ومحاولة الكشف عن جوهره وخصائصه النوعية المميزة لكينونته الشعرية محل جدل واسع بين النقاد والدارسين، وحتى الشعراء أنفسهم قديما وحديثا، "على أن الدراسات غالبا ما كانت معيارية تستند إلى قوانين بلاغية، وجزئية تقف عند أشكال تعبيرية معينة دون ربط ذلك برؤية النص الشعري، أما الدراسات الحديثة فتحاول أن تتناول النص كاملا، فهي لا تقف عند بنية محددة أو مستوى محدد بل تربط المكونات ببعضها البعض للوصول إلى بنية عميقة للنص"[1].

فهي بذلك تشكل الظاهرة الشعرية ومحاولة الإحاطة بأبعادها المتعددة واستجماع ما أمكن من عناصرها وخيوطها الرفيعة.

ولعل أقدم نظرية لمفهوم الشعر هي نظرية أرسطو في كتابه فن الشعر، غير أن هذه النظرية لا تستمد مقولاتها النقدية من حقيقة الشعر بصورة عامة بقدر ما تستمدها من خصوصية الشعر اليوناني، ولاسيما الملحمي والدرامي منه بمعزل عن الشعر الغنائي، فالشعر عند أرسطو " ينحصر في المحاكاة، أي تمثيل أفعال الناس ما بين خيّرة وشريرة ...والمحاكاة لا الوزن هي التي تفرق بين الشعر والنثر "[1].

[1]- غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث ، دار العودة بيروت، ط1 ،1982، ص52.

[1]- ينظر: كتاب فن الشعر لأرسطو، تر: دكتور إبراهيم مادة، مكتبة الأنجلو المصرية ، رقم الإيداع 2020/83، ص 30.

وفعل المحاكاة عند أرسطو لا ينحصر عن دائرة الوصف الخارجي الموضوعي للواقع، فالمهمة التي يضطلع بها الشعر اليوناني هي أن يقدم صورة نمطية للواقع، تكون خالية من انفعالات الشّاعر ونوازعه الذاتية، على خلاف ذلك مع طبيعة الشّعرية العربية القديمة التي تطغى عليها النزعة الذاتية، المعبرة عن عواطف الشّاعر وأحاسيسه، مهما كان الغرض الشّعري المطروق.

ويرى رومان جاكبسون بأن الشّعر " ذلك الفرع من اللّسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعرية في علاقاتها بالوظائف الأخرى للغة، وتهتم الشّعرية بالمعنى الواسع للكلمة بالوظيفة الشعرية، لا في الشعر فحسب، إنما تهتم بها أيضا خارج الشّعر، حيث تهيمن هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة "[1]. كما أنه يطرح تعريفا آخر للشّعرية وذلك في قوله " يمكن للشّعرية أن تُعرّف بوصفها الدراسة اللّسانية للوظيفة الشّعرية في سياق الرسائل اللفظية عموما، وفي الشّعر على وجه الخصوص"[2].

وهكذا انبثقت شعرية جاكبسون من اللّسانيات في محاولة منه لإكساب الشّعرية نزعة علمية من خلال ربطها باللّسانيات،كما يتّضح الفرق بين اللغة التواصلية العادية واللغة الشعرية ذات الحساسية الجمالية الخارجة، والخارقة للمألوف، والمرادفة للإبداع، ومن هذا المنطلق قام بتحديد العناصر التواصلية وهي: المرسل، والمرسل إليه، والرسالة والسياق، ووسيلة الاتصال، والشّفرة .

أما فلاسفة العرب على غرار الفارابي فهو يقول، بأن " الأقاويل الشعرية هي التي تُركّب من أشياء شأنها أن تُخيل في الأمر الذي فيه المخاطبة حالا، إما جمالا أو قبحا "[1].

[1]- رومان جاكبسون ، قضايا الشعر، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر المغرب، ط2 ،1988، ص35.

[2]- المرجع نفسه، ص35.

[1]- الفارابي، إحصاء العلوم، نقلا عن مسلم حسب حسين، الشعرية العربية أصولها ومفاهيمها، واتجاهاتها، منشورات دار ضفاف، بيروت، ط1، 2013، ص43.

فالفارابي يعتبر التخيل عنصرا فاعلا في الإبداع الشعري، والمقصود بالتخيل هنا التصوير الفني، والشعر عنده هو الخطاب المخيَّل الذي يكون نتاج عمل المخيلة عند الشاعر،ويؤثر على المتلقي بإثارة مخيّلته أيضا .

وقد اهتم الخطاب النقدي القديم بدراسة الشعر، محاولا وضع تعريفات محددة له تميزه عن النثر، سيما من حيث الشكل الذي ينفصل عن المحتوى في العملية الشعرية عند أغلب النقاد القدامى، وضمن هذا المحتوى الشكلي الظاهري، نجد ابن طباطبا يعرف الشعر بأنه " كلام منظوم، بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم ،بما خص بهم النظم الذي إن عُدِّل عن جهته مجتْه الأسماع، وفسد على الذوق،ونظمه محدود معلوم"[1].

كما نجد قدامة ابن جعفر يعرف الشعر أيضا بأنه " قول موزون مقفى يدل على معنى"[2]. جاعلا التَّسْجيع والتقفيه حدا فاصلا بين الشعر والنثر، لأن الوزن ليس كافيا وحده للتفرقة بينهما.

وفي العصر الحديث لم يعد مفهوم الشعر رهين تلك المقاييس، والمعايير، والأطر المغلقة التي فرضها الخطاب النقدي القديم، فقد تحرر مفهوم الشعر في الاتجاه الرومانسي الذي يعد فاتحة عهد للنص الشعري بأفق التحديث من تلك المعايير القديمة، ليصير تعبيرا حرا عما يحسه الشاعر إزاء العالم من حوله، ومن ثم فقد ارتبط مفهوم الشعر بالشاعر، وعلاقته بالمجتمع والعالم الإنساني،لذلك لا بد من الإجادة في تأليفه وحسن إلقائه، وذلك لإحداث وقع في الجمهور واستقطابه، خاصة وأنه ينقل تجربة إنسانية، معاناة الشاعر، انتصارات وانكسارات القبيلة،" فالشعر فن خاص في القول في طريقة التعبير، كأن يقول عاداته وتقاليده، ومآثره وانتصاراته وانهزاماته "[1].

[1]- ابن طباطبا، عيار الشعر، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط1، 1982، ص29.

[2]- قدامة ابن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، ط3، 1978، ص17.

[1]- أدونيس، الشعرية العربية، دار الأدب بيروت لبنان، ط2 ،1989، ص06.

والشعر من هذا المنظور موقف شمولي من الحياة والعالم، لا ينفصل فيه الحاضر عن الماضي والمستقبل،يكون الشاعر فيه رائيا لا يعرض أفكارا مباشرة، ولا يقدم حقائق عن الأشياء وواقع الإنسان بصورة سكونيه، وإنما يقدمها بصورة تتجاوز حدود عصرها، وتتعالى على كل ما هو آني وجزئي، والعملية الإبداعية هي حقيقة في مستوى الإدراك والمعرفة، فالشعر رسالة جمالية موجهة إلى المتلقي لتثير حساسيته الانفعالية، مما يقتضي أن يكون المتلقي على أكف الاستعداد النفسي والمعرفي والمنهجي لتلقي هذه الرسالة الجمالية .

المطلب الثاني : النص الشعري التعليمي:

يُعرّف محمد مفتاح للنص الشعري التعليمي بأنه"مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعدّدة"[1]، والمعنى من هذا الكلام أن النص الشعري التعليمي هو مدونة حدث كلامي ذي وظائف تربوية وتعليمية متعدّدة من شأنها أن تحول النص إلى محتوى تعليمي تربوي يخضع لمقتضيات العملية التعليمية، سواء من حيث اختياره وإعداده، أو تلقيه وعرضه على المتعلم، "فالنص الشعري التعليمي سندا بيداغوجيا أساسيا،لذلك تقتضي المعالجة البيداغوجية له أن تراعي مجموعة من الأسس النفسية والبيداغوجية واللغوية التي تتقاطع فيما بينها، لتشكل الملمح التربوي للمحتوى التعليمي لهذه النصوص"[2]، لأن النص الشعري التعليمي الذي يُبنى على أسس نفسية وتربوية ولسانية يكسب المتعلّمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا ميولهم، واتجاهاتهم، ومهاراتهم، واستعدادهم، ومراعيا كذلك حاجاتهم اللغوية سواء من حيث مفردات اللغة من الألفاظ وتراكيبها، أو الأشكال والأنماط الملائمة للنص،" إذ ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب والنصوص يلائم المتعلم في مرحلة تعليمية معينة "[1].

[1]- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ،ط3 ،1992، ص119.

[2]- المرجع نفسه، ص120.

[1]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي ،مجلة التربية ،ع130، 1999، قطر، ص109.

مما يجعل عملية اختيار النصوص التعليمية التي تتماشى وقدرة المتعلم على الاستيعاب القرائي لها ضرورة منهجية لا مناص منها في أي مرحلة تعليمية، لذلك وجب مراعاة الشروط الآتية :

- استجابته لحاجيات المتعلّمين النفسية، والاجتماعية، والثقافية، واللغوية، والمعرفية، والوجدانية.
- إثارته لاهتماماتهم وتلاؤمه مع مستوياتهم الإدراكية وقدراتهم الذهنية والعقلية.
- إقراره في محور أو وحدة تعليمية يتلاءم مضامينها وأهدافها.
- يُراعى في اختياره باعتباره قطبا أساسيا في القراءة، تمثيليته العالية لروح الإبداع الشعري المشع، والمؤثر في مخيلة المتلقي وذائقته الجمالية ؛أي أن يكون مأخوذ من المدونة الشعرية التي يقع عليها الاتفاق بين النقاد على مستواها الفني الرّاقي، ويُراعى أيضا اختيار تمثيله الواضح المحدد لنوع ونمط النص المراد تدريسه.

وقد أصبحت مقارباته التعليمية تُبنى أساسا على طبيعة المتلقي من خلال فهم، وتقدير الأولويات النفسية، والمعرفية التي يشتغلها المتعلم في التعامل مع موضوعات التعلم، ولا سيما منها النصوص القرائية، وفي هذا الصدد تمّ تبنّي المقاربة النصّية كاختيار لساني، وتعليمي، ومنهجي، في مختلف المناهج الجديدة لتدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام، وهذا من أجل دفع المتعلّم إلى استيعاب أبعاد ومكونات الظاهرة النصية، بما يمكّنه من اكتساب الكفاءة النّصية تلقيا وإنتاجا .

إنّ اختيار المقاربة النّصية كخيار تعليمي منهجي معناه اتخاذ النص وحدة تعليمية محورية ترتبط بها جميع الأنشطة التعلّمية، (قواعد، بلاغة، قراءة ...)تبدأ منه، ثمّ تعود إليه بإنتاج المتعلم لنصوص تحاكي وتتمثل الخطاطات الذهنية للنصوص المدروسة التي كان المتعلّم قد استثمرها في عقله .

وقد صاغ المنهاج الهدف الختامي قائلا :" يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة، من النصوص التي تتوفّر على بُعّدي الاتساق والانسجام، لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدّراسي، أو الاندماج في وسط مهني"[1].

وكما هو جلي، فإن البعد النّصي سَجِّل حضوره بشكل واسع في كفاءة المتعلّم النّصية، على التّمكن من فهم النصوص وتصنيفها، وإنتاجها، ولن يأتي له ذلك إلاّ بفعل القراءة الذي اتّخذ مفهوما تفاعليا يمكن الوقوف على حيثياته في ضوء المقاربة التفاعلية للقراءة ، وهي مقاربة يمكن أن تنسحب على ما هو بيداغوجي مدرسي .

ومن المؤسف أن البعد الوظيفي والأساسي لهذه المقاربة وهو تدريس النصوص الشعرية التعليمية من أجل فهمها، وإنتاجها، ما يمثل إكساب المتعلم الكفاءة النّصية، نجده غائبا في مناهج اللغة العربية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي ،إذ يغلب على ممارسات هؤلاء المدرّسين منطق التجزئة وعدم المكاملة والربط بين التّعلّمات والأنشطة التي يؤخذ بها المتعلّم بالرّغم من أن المنهاج الجديد يتبنّى نموذج التدريس بواسطة الكفاءات وهو يتميز عن النماذج السابقة، بأنه ينهض أساسا على المقاربة الشمولية والادماجية لفروع المادة التعليمية .

المطلب الثالث: القراءة المنهجية للنص الشعري:

تعتبر القراءة المنهجية مفتاح الولوج في معاني النصوص الشّعرية، وإن الغرض منها هو تحويل المتعلم إلى قارئ مبدع، وقادر على تجاوز المعرفة السطحية إلى المعرفة المشَفَّرة والعميقة .

وإنَّ العديد من الدراسات أكدت على أن المتعلم يُمكنه تعلم مهارات ما وراء المعرفة، وهذا من خلال تزويد المعلم للمتعلم بتقنيات النقد الأدبي، التي تساعده على تحليل وقراءة أي نص شعري.

[1]- منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي للسنوات الثلاث، الجزائر، 2003.

"إن القارئ المتعلم شخص فاعل ومتفاعل، مزود بجملة من القدرات، والاستعدادات، والخبرات الماضية ،تؤهله في للانخراط في أي عملية تعليمية تعلّمية، بما فيها عملية القراءة وممارسة أنشطتها بقدر كاف من الفعالية، والديناميكية، ليكون قادرا على التعامل مع النصوص المكتوبة وتفكيكها وفهمها"[1].

وتتطلب قراءة النص الشعري كفاية لسانية وبلاغية، وذلك لاحترام شروط التلفظ أثناء قراءة للنص الشعري، وتُمثل هذه الكفايات الكفاءة النصية على المستوى المدرسي تلقيا وإنتاجا، أو هي الأدوات الواجب توافرها لدى المتعلم في المرحلة الثانوية، ليقوم بتفعيلها وتوظيفها بالشكل المناسب، ليُوصَفَ بأنه متعلم كفء على مستوى القراءة، وعلى مستوى الإنتاج، فهو مطالب بمعرفة الشروط المتحكمة في التحليل والفهم، والتصنيف والاكتشاف، والتصميم والإنتاج .

" فمصطلح القراءة بمعنى (**تعرّفٌ وفهمٌ واستبصارٌ**)"[2]،أما مصطلح المنهجية فهي الكيفية التي يحصل بها التعرّف، والخطوات التي تُسهِمُ في حصول الفهم والاستبصار، لتصبح في هذا السياق صفة للفظة القراءة، وتدل على أن القراءة محكومة بضوابط وخطوات تجعل منه فعلا موجها، فالقراءة المنهجية طريقة بديلة في التعامل مع النصوص، تُعطي فيها المبادرة للمتعلم لبناء معنى النص المكتوب وفهمه وتصنيفه، وتفكيكه،واستخراج عناصره اللغوية والبلاغية، وهي قراءة مُتأمَّلَة مُتمَعَّنٌ فيها، مُدعَّمة بالحجج،ومرنة .

أ –خطوات القراءة المنهجية للنص الشعري :

يقتضي المفهوم الحديث للقراءة من المعلم والمتعلم، إعادة النظر في الممارسات التربوية المعتمدة التي أظهرت عدم كفاية مفهوم الطريقة في الإحاطة بتدريس النصوص الشعرية، ليتحوّل

[1]– عبد اللطيف الجابري، تدريس القراءة، دليل نظري، الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،ط1، 2005، ص52.

[2]– علي أحمد مدكور ،تدريس فنون اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم الكويت ، ط1 ،1979، ص16.

إلى مفهوم الإستراتيجية المعتمدة في تعلّمها ويصبح التساؤل الأساسي: كيف أدفع بالمتعلم إلى اعتماد استراتيجيات تفيده في بناء المعنى؟.

- **مرحلة القراءة الاستكشافية العامة** : وهي مرحلة اللقاء الأولي بين القارئ المتعلم، والنص الشعري، وهي" قراءة استكشافية تنطلق مما هو مفترض لتصل إلى ما هو ممحص"[1]، وهي خطة انتقائية تقوم على مؤشرات نصية وغير نصية تعتمد على اكتشاف هوية النص الشعري ،وبناء المشروع القرائي الذي يكمن دور المتعلم فيه في بناء المعنى، وتصحيح الفرضيات، وردود الأفعال الأولية التي يمكن أن تبرز بسبب صعوبات يطرحه النص الشعري المقروء ،أما المعلم فيلاحظ ويوجه ويتقدم بالمتعلّمين نحو مرحلة القراءة المنظمة .

إن هدف هذه المرحلة هو تحفيز كل متعلم على صوغ فرضياته الخاصة، والتي هي بحاجة إلى إثبات أو نفي، في المرحلة الموالية مع زملائه في الصف،بإشراف المعلم وتدخُّله عند الضرورة التي تقتضيها الجدية والمصداقية، وهو ما يسهم في تسريع عملية القراءة لتسهيل عملية الفهم، فمن الطبيعي أن الإغراء في الشروحات سيؤدي إلى إرهاق الذاكرة المؤقتة، وهو ما يُشَتِّتُ عمليات القراءة، وبذلك يصعب الفهم .

- **مرحلة القراءة المعمَّقة** : وتعني هذه المرحلة الشروع الفعلي في الانتقال من الاطِّلاع السّطحي على الفقرات، أو الأجزاء، إلى ممارسة القراءة المنظّمة بصورة جهرية أو صامتة "وتقتضي هذه المرحلة أن يمرّ القارئ تدريجيا بتتبُّعه لوحدات أجزاء النص الشعري "[2].أي وجب على القارئ أن يتمعن كثيرا في وحدات النص الشعري وأن يقرأ هذه الأبيات بتدرج لكي لا يختل المعنى .

إن النتيجة النهائية لهذه المرحلة، هي عملية تركيب ما تمّ تحليله وجمعه، من معطيات نصية للإجابة عن الإشكاليات التي صادفت المتعلم، وهو يمارس عملية القراءة، وكشف أكبر قدر من

[1]- ينظر: أنطوان صياح ،استراتيجيات الفهم القرائي، تعلّمية اللغة العربية ،ج2، ص68.

[2]- ماغي الخوري شنوي، استراتيجيات فهم النصوص، تعلّمية اللغة العربية ،ج1، ص60.

خبايا النص الشعري والاستفادة من امتداداته الدلالية، في فتح القراءة من جديد من زاوية النقد والتقويم .

- **مرحلة انفتاح القراءة** :تشكل مرحلة انفتاح القراءة المرحلة النهائية لكل نشاط قرائي، إذ تقوم على مراجعة معاني النص الشعري، وأفكاره، والتأمل فيها، وإطلاق آليات التّخيّل، والإبداع، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، بهدف استثمارها واسترجاعها في قراءة نصوص أخرى، أو في عيش مواقف حياتية مستقبلية، ولا يكتمل أي نشاط قرائي إلا بهذه المرحلة التي يمكن للمعلّم أن يدرّب متعلميه ويشجّعهم على التمرس عليها في الصف أو خارجه،فيكسبهم القدرة على التركيب، والتقويم، وإنتاج نصوص شعرية ، والتخيل والإبداع، بعد أن يتراجع المدرس ويترك المجال للمتعلمين كي ينأوا بأفكارهم ومشاعرهم التي خلقها تفاعلهم مع النص الشعري[1] .

إن قراءة النصوص الشعرية وفق الخطوات المذكورة باستخدام المعارف المرجعية للمتعلم وتشجيع الحوار، والمناقشة، وعدم الوقوف عند القراءة الخارجية، والانفتاح على أنواع مختلفة من النصوص، تجعل من القراءة المنهجية إستراتيجية تعليمية لتدريس النص الشعري في سياق تعليمي تفاعلي، يجعل من المتعلم قادر على فهم النصوص وإدراك مقاطعها، وتتكفل المدرسة بصقلها من خلال تزويد المتعلم بالرصيد اللغوي، والفكري، معجما وتركيبا وبلاغة، وتعبيرا عبر الوحدات التعليمية المختلفة التي تتوزع على مجاليّ التّلقّي والإنتاج في مادة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي، من خلال نشاط النص الشعري الذي يمثل المنطلق الأساسي للتّلقّي، وللقراءة، والفهم، والتحليل، وتحصيل المعارف الثقافية، واللغوية، والبلاغية، والفنية، والخصائص البنائية له (للنص الشعري).

[1]- عبد اللطيف الجابري ، تدريس القراءة، ص21.

المطلب الرابع : -المنطلق البيداغوجي لتدريس النص الشعري في الطور الثانوي:

ونقصد به المرجعية البيداغوجية المؤطرة لتدريس النص الشعري في مرحلة التعليم الثانوي فمن المعروف في الأدبيات البيداغوجية والتربوية، أن البيداغوجيا تهتم أساسا بالعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم،لأن مدى نجاعة الفعل التربوي التّعلُّمي المنشود ،إنما يتوقف على طبيعة بناء هذه العلاقة .

كان المتعلم في ظل بيداغوجيا المحتويات، وبعدها بيداغوجيا الأهداف، يمثل دور المتلقي السلبي المنفعل المستهلك، بمعية معلم يدعي امتلاك المعرفة الكاملة، وهو وحده المُخول بتقديمها جاهزة للمتعلم الذي يتلقاها عنه بلا اعتراض أو مساءلة، وهو وحده الذي له حق الكلام وإطلاق الأحكام وإصدار الأوامر والقرارات، وما على المتعلم إلا الاستماع والتنفيذ وإبداء فروض الطاعة والولاء .

تقدم بيداغوجيا الكفاءات، أو ما يسمى التدريس بواسطة الكفاءات- مع العلم أن هذه البيداغوجية هي التي من المفترض أنها مطبقة الآن في مراحل التعليم العام - " نموذجا لعلاقة جديدة تربط الأستاذ بالمتعلم، تتمثل هذه العلاقة في كون التلميذ هو المحور الأساس للعملية التعليمية التّعلّمية، فالتلميذ في ظل هذه البيداغوجيا يُمكنه أساسا من كيفية التعلم.

ففي ظل بيداغوجيا الأهداف كنا نتساءل : ماذا يتعلم التلميذ؟ وماهي الأهداف المسطرة لهذا التعليم ؟ أما في ظل بيداغوجيا الكفاءات فإن السؤال المركزي فهو : كيف نعلّم المتعلّم كيف يتعلم؟"[1] وعن السؤال المركزي تتفرع أسئلة فرعية منها :

كيف يقرأ المتعلم ؟ .... كيف ينبغي أن يقرأ؟ (مهارات الأداء والقراءة)

كيف يفكر المتعلم ؟... كيف ينبغي أن يفكر ؟(مهارات التفكير والتدبر)

كيف يفهم المتعلم ؟... كيف ينبغي أن يفهم ؟(مهارات الفهم والتبيين)

كيف يحلّل المتعلم ؟... كيف ينبغي أن يحلّل ؟(مهارات التحليل والتركيب والنقد).

[1]- سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2012، ص ص 43 44.

كيف نُمكن المتعلم من وسائل التعلم حتى يستقلّ بنفسه في مواجهة المشكلات التي تعترض طريقه؟ ... كل هذه الأسئلة تحيل على الجانب المنهجي الذي ظلّ غائبا في مرحلة التدريس بالأهداف .

"لا شك أن الجانب المنهجي الذي تُحيل عليه بيداغوجيا الكفاءات، هو نفسه الذي يُحيل عليه تدريس النص الشعري الذي لا يكفُّ عن طرح أسئلة شعريته، مما يجعل مستويات فهمه، وتذوقه مرتبطة مبدئيا بمدى امتلاك المتعلم للمهارات السابقة، ويجعل منه في الوقت ذاته محكا لاكتساب هذه المهارات وتطويرها، لتصبح في نهاية مرحلة تعليمية كفاءةً، وهي ما سمّيناه في بيداغوجيا النص الشعري (الكفاءة الشعرية)، ذلك لأن الكفاءة بمفهومها البيداغوجي ذات طابع شمولي إدماجي، حيث تتضمن بصورة مندمجة مجموع المهارات التي يشغلها المتعلم في مواجهة أوضاع جديدة ، أو مشكلات طارئة ".[1]

كما أن المتعلم الذي لا تثيره المادة المعرفية بما تطرحه من إشكالات وتساؤلات لا يمكن أن يهتم بها، أو أن يقبل عليها ،لابد أن تُقدم هذه المعرفة عبر بيداغوجيا حل المشكلات التي تظهر من خلال دور المتعلم الفاعل والمركزي في التعلم الذاتي وبناء المعرفة .

ينسجم تدريس الشعر مع هذا المنظور البيداغوجي تماما،بما يثيره الشعر من إشكالات وتساؤلات تبعث المتعلم عن البحث، والتنقيب، في أعماق النص عن إجابات لها،بتوجيه وتسديد للخطى المنهجية من الأستاذ، وفي مواقف تعليمية يسوده الحوار، والاختلاف، وتعددية الرؤى.

المطلب الخامس: بيداغوجيا التذوق الشعري :

من الأهداف الأساسية لتدريس النصوص الشعرية في المرحلة الثانوية تنمية قدرة المتعلم على فهم هذه النصوص وتذوقها،وربما لا نبالغ إذا قلنا إن اكتساب المتعلم لهذه القدرة يجزء عن قدرات أخرى مرتبطة بدراسة النص الشعري، يكون المتعلم قد تقاعس عن تحصيلها في هذه

[1]- سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، ص44.

المرحلة التعليمية، ذلك أن هذه القدرة القاعدية لو تمّ اكتسابها هي التي تؤهل المتعلم لاكتساب مزيدا من القدرات والمهارات، بصدد قراءة النصوص الشعرية، لاسيما وأن السبب الرئيسي في انخفاض نسبة المقروئية للنص الشعري عند عامة القراء، وزهد المتعلمين في الإقبال على قراءته، هو عجز كل أولئك عن فهمه وتذوقه، فالتذوق الأدبي بصفة عامة هو تلك الملكة التي تمكِّن من تقدير قيمة العمل الأدبي وبيان مواطن الحسن، والإثارة والجمال فيه، ويفسرها ابن خلدون بأنها "حصول ملكة البلاغة في اللسان، وملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين، التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تُكْتَسَبُ بممارسة الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع"[1]، فحصول هذه الملكة هو نتاج الممارسة والتمرن بقراءة النصوص الشعرية، والتفطن لأسرارها الجمالية، وليس نتاج تكوين كم معرفي مجرد بهذه النصوص يكتسي التذوق الشعري، وهو ذو أهمية كبيرة في التواصل التفاعلي مع النص الشعري، ولكن الملاحظ أن المدرسين " يعالجونه في نطاق ضيق هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة، ويظن كثير منهم أن التذوق الفني إنما هو تسمية ما في التعبير من الألوان البلاغية، فيقولون: في هذا البيت تشبيه هو كذا وفي هذا البيت استعارة في كلمة كذا، أو كناية عن كذا دون التعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه، أو هذه الاستعارة، أو تلك الكناية، وهذا المنهج الذي ينهجونه في معالجة النصوص ليس له حظ من الطابع الفني ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية "[2].

فالإشارة إلى مواضع الأشكال البلاغية في النص وتسميتها لا يُغني شيئا عن التذوق الشعري، بل لا بد من التعبير عن الإحساس بجمالية هذه الأشكال، ودرجة تفاعلها مع سائر مكونات القصيدة، وفي المرحلة الثانوية التي تتفتح فيها ميول المتعلم، وتنمو قدراته، وَيَصقل

[1]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 273.

[2]- المرجع نفسه، ص275.

ذوقه، ويكون فيها أكثر قدرة على تذوق الشعر من المراحل السابقة، يُمَكِّنُ المدرسين التعهد بهذه الملكة عند المتعلمين بالتربية الجمالية بأساليب متنوعة منها :

- لا يقتصر المدرّسون في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحي الجمال في التعبير وتأثيره في النفس[1].حيث يتدرب المتعلمين على الإحساس بجمالية الألوان البلاغية، والوزن والإيقاع، وبيان مدى تأثيرهم في نفوسهم .

- تحبيب قراءة الشعر إلى نفوس المتعلمين وتوجيههم إلى الوقوف على روائعه ونماذجه الراقية المبثوثة من مصادر الأدب والشعر .

المبحث الثالث:واقع تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي:

يكتسي هذا النشاط أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ، إذ هو ميدان ممتاز يمكّن المدرّس في هذا المستوى من جعل التلاميذ منهجيين في عملهم، موضوعيين في تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم معتزّين بمقومات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه، ومسهمين بفاعلية في بناء حضارة أمتهم .

المطلب الأول: تدريس النصوص الشعرية وفق المقاربة بالكفاءات:

إن الدراسة التربوية اليوم تُقِرُّ للنصوص الشعرية المكانة الأولى في إعداد النفس، وتوجيه السلوك، وهي بذلك من أَلْيَق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية، لأنها ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور، وصقل الذوق وإرهاف الإحساس، ولكي تترسَّخ هذه القيم يسعى المعلم -في ظل التدريس بالكفاءات - إلى جعل درس الشِّعر قوة عملية يحدثها في المتعلم، فيشْتدُّ تأثيره فينقلب إلى قوة محرّكة تدفع إلى نوع من السلوك العملي، والتصرّف الإيجابي، فالطريقة التقليدية في تدريس النصوص الشعرية في المدارس الثانوية لا تكادُ تخرج عموما عن إطار استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية مع شرحها، ثمّ مناقشة معاني النص

[1]- عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 273.

مع الإشارة إلى نوع العاطفة ودراسة الأسلوب، وتكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل نص شعري كانت له آثار سلبية على التلميذ إذ همّشت فكره وجمّدت إبداعه، فهذا الأسلوب في التعامل مع النص الشعري لم يعد يُلائم العصر الحاضر، ولا يُهيِّئ التلميذ إلى التفاعل مع محيطه الاجتماعي، والسياسي، والثقافي[1].

ولكن نحن الآن أمام معرفة أدبية شعرية، والشعر فن،والفن يخضع للإبداع أكثر من خضوعه للقواعد والضوابط، لذلك فإن الأبحاث التربوية اهتدت إلى مقاربة بيداغوجية وظيفية، بقصد التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فظهرت المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي تُمَكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه؛ وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. فما المسلك الذي يسلكه دراسة النص الشعري في ظل المقاربة بالكفاءات ليتمكّن من اكتشاف ما في مجاهله من كنوز وفي عالمه المعقّد من كوامن المعاني، والأفكار، والقيم، والنظريات، ويجعل المتعلّم أكثرُ تعلُّقا بالشعر ؟

وفي سياق الإجابة عن هذا السؤال وجب القول بأنّه لا يجوز الاستعداد لدراسة نص شعري بأحكام نقدية جاهزة، وإنما على المعلم أن يُحدّد أولا الظاهرة المسيطرة على النص الشعري، فكرية كانت أو فنية، ثم ينطلق في دراسته بدلالة هذه الظاهرة المسيطرة عليه، على أن لا تكون هذه الدراسة وصفية مثل (الأفكار واضحة، سهلة الفهم، والأسلوب جزل .....)، وإنما الدراسة تكون بتبنّي المقاربة النّصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الشعري، وكذا بوضع المتعلم المتلقّي موضع التفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه، وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص، ومعناه بالحجّة البينة والفكر الطليق ....

والنص الشعري يتجدّد من خلال كل قراءة،ومهمّة المعلم أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير، والتعمق في دراسة إبداعية بنـــزعة عقلية وتفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلّق باللغة

[1]- مناهج اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي ، ص ص 17 ،18. بتصرّف

وآدابها، مادامت تسمو بفكره وتَرْقَى بعقله، وتُمَتِّع مشاعره، وتُفْلِحُ الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمت وفق المقاربة بالكفاءات، يعني وفق منطق الإدماج، أي بإدماج مكتسبات الرّوافد اللغوية من نحو وصرف، وبلاغة وغيرها من الرّوافد الأخرى في دراسة النص الشعري، فالنص الشعري عموما عالم منغلق ولكنّه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه، وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه، وذلك بفكرة أن لا طريقة في دراسة النص الشعري هي الطريقةُ[1].

والخلاصة أن دراسة النص تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف، والتحليل لا يخضع للنمطية بقدر ما يتم عبر مناقشات موجّهة تُطرَحُ فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النص حينا وتتخطاه أحيانا لتطل على موضوعات تتصل بواقع المتعلّمين وتثير اهتماماتهم.

المطلب الثاني: القراءة المدرسية للنص الشعري :

" إن تدريس الأدب ظل تابعا للبحث الأدبي يستمدُّ منه مفاهيمه وأدواته ومقارباته[2]" وظل منفتحا بصورة أوضح وأخصْ على نظريات القراءة والتواصل والتأويل،حيث انتقلت نظرية النقد المعاصر من الاهتمام بالإحالات المرجعية للنص إلى تركيز اهتمام بعد ذلك في البنية النصية المغلقة على ذاتها، ثمّ تحول مسار تطور هذه النظرية أخيرا في اتجاه القارئ المتلقي باعتبار علاقته التفاعلية مع النص.

لذلك سأحاول في هذا العنصر أن أعرِّج على جملة من المبادئ والضوابط التي تنهض عليها القراءة المدرسية للنص الشعري، من أجل توضيح شروط هذه القراءة المؤطرة بالسياق المدرسي .

[1]- مناهج اللغة العربية وآدابها، ص19. بنصرّف

[2]- محمد البراهمي، القراءة المنهجية للنصوص ، ص26.

من الواضح أن القراءة للنصوص قراءة منضبطة، ومُؤَطَّرَة في السياق المدرسي ومشروطة بأهداف وحدود ومقتضيات التلقي البيداغوجي، حيث يقوم " فارق واضح في التلقي ما بين القراءة المتخصصة النقدية والقراءة المدرسية المتعلّمة، فإذا كانت النظريات الأدبية الحديثة تميز أنواعا ثلاث من بلاغة القراءة هي: بلاغة النص،وبلاغة القراءة المتخصصة، وبلاغة القارئ العادي دون تعيين هذا القارئ، فإن هذا التمييز لا ينسحب على واقع القراءة المدرسية لأن العلاقة بين النص المقروء والقارئ المتعلم تتمّ عبر وسيط هو المدرّس، والأمر الذي يستدع تصنيفا آخر لأنواع بلاغة القراءة هو:بلاغة النص القرائي، بلاغة القارئ الناقد المتخصص، بلاغة القارئ المدرّس، بلاغة القارئ المتعلم "[1].

وبناء على التصنيف السابق لأنواع بلاغة القراءة في السياق المدرسي بات من الضروري" تحويل علاقة: نص شعري بقارئ متخصص، إلى علاقة نص شعري بقارئ متعلم، بالإضافة إلى المدرّس باعتباره عنصرا لا يمكن إقصاؤه"[2].

وقد أدى هذا التحول الحاسم في صياغة معادلة القراءة المدرسية إلى ترتيب جملة من الشروط والمحددات البيداغوجية التي ينبغي التوقف عندها بروية ووعي منهجي، منها الإطار التفاعلي لوضعية الإقراء التدريسي ومكوناته وأهدافه، وتحديد وضعية ووظيفة كل من المتعلم والمدرس، طرق وآليات عقلنة الفعل القرائي، من أجل تحويل مساره في اتجاه القراءة المدرسية المتعلّمة إذ أن المقصود بتدريس النص الأدبي هو اختصار المسافة بينه وبين القارئ"[3].

وهكذا فإن القراءة المدرسية للنص الشعري نجدها تتكئ لتحقيق جملة من الأهداف على مرتكزات بيداغوجية وتعليمية واضحة .

[1]- محمد البراهمي، القراءة المنهجية للنصوص، ص ص 26 ،27.

[2]- المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي، ص292.

[3]- عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب ،1995، ص209.

المطلب الثالث: المكون الإيقاعي –العروض– للنص الشعري:

يعتبر المكون الإيقاعي بنية صوتية دلالية لا تنفصل عن العناصر التكوينية للشعر،وليس مجرد قالب موسيقي مفرغ من أي دلالة شعرية كما في حالة النظم، فالإيقاع بالوزن العروضي أو بأصوات اللغة جزء أصيل من النظام التخيلي للقصيدة، له هو الآخر إسهام في توليد المعنى وتشكيل الرؤيا،مثل المجاز، والصورة الشعرية، وسائر الخصائص الأسلوبية للنص الشعري.

وتكتسي مادة العروض في المقرر الدراسي لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي أهمية كبيرة، ذلك لأنها تُمكِّنُ المتعلم من معرفة أوزان الشعر، والتمييز بينها، وإدراك الصحيح المستقيم، والمكسور الذي أصابه اختلال عروضي منها، لكن برغم أهمية العروض فإن أداء المتعلّمين في الدراسة مع هذه المادة يتميّز بضعف واضح ومردود هزيل، والسبب الرئيسي في ذلك هو عدم فاعلية طرق التدريس، هذا بالإضافة إلى أسباب أخرى كعدم امتلاك المتعلم للمعرفة الكافية لمادة العروض، مما يوجب التفكير بجدّية في إستراتيجية جديدة وفعّلة لتدريس العروض واستثماره وظيفيا لتعميق فهم المتعلم للنص الشعري وتذوقه، فأغلب الظن أن العنصر الموسيقي هو الفاصل الحاسم والواضح بين الشعر والنثر،" إن بعض النثر قد تكون فيه روح الشعر، ولكنه يظل نثرا إذا لم ينقله الوزن إلى عالم الشعر "[1].

إنّ تدريس العروض ينبغي أن يستهدف صقل وتطوير ما سمّيناه بالكفاءة الشعرية أو بالملكة الشعرية، التي تُكتسب بكثرة التمرّن بقراءة الشعر وإنشاده، " فهدف تعليم العروض هو الوصول بالملكة الإيقاعية إلى مستويين[2]:

- مستوى اكتشاف وزن أي بيت من خلال سماعه أو قراءته دون اللجوء إلى الرّموز
- مستوى تأليف الكلام دون تكلّف .

[1]– عبد القادر القط، الشعر بين التقييد والتحرير، الآداب،ع8، 1953، ص23.

[2]– مصطفى حركات، تدريس العروض،العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة ،الجزائر ،ع3، 2001، ص13.

أما منهجية تدريسه فتقتضي المعرفة المرتبطة بفهم النظام الخليلي وآلياته، (حروف وحركات، أسباب، أوتاد وعلل)، والمهارة المجسّدة في أشياء ثلاث وهي: التقطيع العروضي ،الإنشاد، تأليف الشعر، وهكذا ينتقل العروض إلى هدف أسما وهو تعلم الشعر[1].

كما يجب العناية الفائقة بتعلم قواعد القراءة الإيقاعية أثناء الإنشاد، وهي قراءة تقتضي التوقف عند حدود التفاعيل لإبرازها والتوفيق في النطق بين العناصر المتشابهة، ويلزم التأكيد على أن تكون هذه القراءة أيضا صحيحة من حيث موافقتها لقواعد النحو والصرف، ذلك لأن "الموسيقى في الشعر حسّاسة إلى حد بعيد، تتأثر بأي خطأ في القراءة، فتختلّ ويحدث نشاز لا تجيزه قوانين الموسيقى الشعرية "[2].

المطلب الرابع: النصوص الشعرية المقررة حسب الكتاب المدرسي (وزارة التربية الوطنية) :

"لقد تحول مفهوم الكتاب المدرسي وتَغَيَّرَ من مفهوم تقليدي يرى الكتاب المدرسي وسيلة تُعرَضُ بشكل منظم، من خلال نصوص تلخص المادة المُدَرّسة، إلى مفهوم حديث يمثل مجموعة وثائق مختارة ومعدة للتحليل في القسم "[3].

والمراد هنا أن عملية اختيار محتوى هذه المادة وتنظيمها على متن الكتاب المدرسي ينبغي ربطها بالأهداف، وبناؤها على أسس تربوية، ونفسية، واجتماعية، وثقافية، ولسانية سليمة،في إطار الإصلاحات التربوية التي شهدتها المناهج التعليمية والمقاربات البيداغوجية المعاصرة في عملية التدريس ضمن هذا التطور الجديد لأهداف ووظائف استعمال الكتاب المدرسي، وفي ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة سنحاول عرض أهم النصوص الشعرية المقررة في كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي، وقد اخترت الشُّعَبْ الأدبية في هذه الدراسة وذلك لسببين :

[1]- مصطفى حركات، تدريس العروض، العربية، ص14.

[2]- محمد عبد اللطيف حماسة، البناء العروضي للقصيدة، ص17.

[3]- لطفي البكوشي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية ، مجلة أصول الدين ، تونس.

السبب الأول أن اختصاصي أدب عربي وأنا من محبي الشعب الأدبية، أما السبب الثاني فدراسة النصوص الأدبية في الشعب الأدبية لا تتوقف في الطور الثانوي، بل تتماشى معنا في الدراسات العليا عكس الشعب العلمية، فدراستها تتوقف في الطور الثانوي .

أ – النصوص الشعرية المقرّرة في السنة الأولى ثانوي آداب : الكتاب المدرسي لهذه السنة بعنوان: **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)** :يحتوي هذا الكتاب على اثنا عشر (12) نصا أدبيا، حيث لاحظنا الهيمنة الغالبة للنصوص الشعرية عدا نصين نثريين هما: الأمثال والحكم، وتوجيهات إلى الكُتّاب لعبد الحميد الكاتب، ويمكن تفسير هذه الهيمنة الشعرية إلى استقرار الشعر في الوعي الأدبي على أنه فن العربية الأقدم والأجمل، ما يجعله يَحظى بالنصيب الأوفر من العناية البيداغوجية في مناهج تعليم اللغة العربية. وسأقوم بضبطها في الجدول الآتي: من الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي[1].

المستوى	النصوص الشعرية المقترحة
السنة الأولى ثانوي جذع مشترك أدب عربي	– في الإشادة بالصلح والسلام لزهير بن أبي سلمى – الفروسية لعنتر بن شداد – وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص – تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لعبدة بن الطبيب – من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك – فتح مكة لحسان بن ثابت – من تأثير الإسلام للشعر والشعراء للنابغة الجعدي – في مدح الهاشميين للكميت بن زيد

[1]– وزارة التربية الوطنية الكتاب المدرسي، المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي ،جذع مشترك آداب ،تأليف : حسين شلوف وآخرون، 2018 2019 .بتصرف.

	– من الغزل العفيف لجميل بن معمر – في مدح عبد الملك بن مروان للأخطل

وهذه النصوص الشعرية المقترحة على متعلمي السنة الأولى، هي من العصر الجاهلي، وعصر صدر الإسلام، والعصر الأموي، وقد تم اختيار المنهج التاريخي في اختيار النصوص الأدبية التعليمية المقرّرة لتدريس الأدب، وقد كانت البداية بدراسة أدب العصر الجاهلي لأنه عاملا مساعدا على فهم جميع العصور،" فلا يستطيع أحدا أن يفهم قصائد بشار بن برد إذا لم نتعرف على الشعر الجاهلي سواء أكان سهلا أو صعبا "[1].ويعد المنهج التاريخي أكثر المناهج إتباعا في اختيار النصوص الأدبية، لأنها لا يمكنها أن تشكل صورة واضحة ومماثلة لروح العصر من حيث الخصائص الأدبية، والفنية، والثقافية، إلا إذا تم اختيارها وفقا لمقتضيات هذا المنهج عبر مسار تطوره التاريخي، حيث يكون عامل التتابع الزمني مساعدا على فهم حركة تطور الأدب، حيث ضَمَّت ثلاث نصوص شعرية من الأدب الجاهلي، وكانت أغراضها بين المدح والفخر والوصف، وأربعة نصوص من الأدب الإسلامي، وثلاث نصوص من الأدب الأموي تنوعت أغراضهم بين المدح والغزل، ومن المعضلات البيداغوجية المترتبة عن إتباع هذا المنهج تغييب أدبية النص، والتفاعل معه، فأغلبية النصوص يهيمن عليها موضوع واحد وهو تصوير الصراع الدامي، وما ينشأ عنه من حروب، وقتال، ومعارك، وذلك في نص زهير بن أبي سلمى، ونص كعب ابن مالك كذلك ألفاظه وتراكيبه غير مألوفة للمتعلم في بداية المرحلة الثانوية،حيث أنه حديث العهد في قراءة الشعر الجاهلي، فمثلا في شعر عبيد بن الأبرص هناك ألفاظ حتى المعلّم لا يستطيع فهمها، (**منصاح ،قرواح، إرشاح ،ضاحي** ...)، فكيف تكون هذه النصوص قريبة من وعي المتعلم واهتماماته وهي تغص بألفاظ وعبارات غريبة وموضوعات مقطوعة الصلة بواقع حياته ؟، فالمتعلم بقدر ما يؤخذ بمعالجة تعقيدات هذه النصوص يزداد

[1] – محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية،2011، ص587.

نفورا منها. أما بالنسبة لعدد الأبيات في كل قصيدة فهي متقاربة، إذ يبلغ المعدل الإجمال للنص 14 بيتا شعريا مشكلا شكلا تاما ليسهُل قراءتها.

ب- النصوص الشعرية المقرّرة في السنة الثانية من التعليم الثانوي: الكتاب المدرسي لهذا الطور بعنوان :**الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية** : يحتوي هذا الكتاب على اثني عشر (12) نصا أدبيا،كلها نصوص شعرية إلا نصا واحدا بعنوان" **نشاط النثر للجاحظ**"، وتعود سبب غلبة النصوص الشعرية إلى إتباع مؤلفي الكتب المدرسية على مقتضيات المنهج التاريخي في عملية الاختيار،كما أن الشعر هو أكثر الفنون الأدبية اكتمالا ونضجا من البداية، في حين أن الفنون النثرية كالقصة والراوية والمسرحية لم تتضح معالمها إلا فيما بعد .

والجدول الآتي يوضح أهم النصوص الشعرية في هذه السنة :

-من الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة ولغات أجنبية [1].

المستوى	النصوص الشعرية المقترحة
السنة الثانية آداب وفلسفة ،ولغات أجنبية	- الترعة العقلية لبشار ابن برد - وصف نخلة لأبي نواس - المجون والزندقة لمسلم بن وليد - شعر الزهد لأبي العتاهية - الحكمة والفلسفة في الشعر لأبي الطيب المتنبي - الشكوى واضطراب أحوال المجتمع لابن الرومي - من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية لبكر ابن حماد - الشعر في طل الصراعات الداخلية على السلطة لأبي حمو

[1]- وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، السنة الثانية من التعليم الثانوي، تأليف أبو الصادق سعد الله وآخرون، 2018 ،2019 بتصرف.

	موسى الزياني - وصف الطبيعة الجميلة لابن خفاجة - رثاء الممالك لأبي البقاء الرندي - الموشحات لابن سهل

إن الملاحظ في هذه النصوص المقرّرة سيجدها ليست قاصرة على الأدب الجاهلي فقط بل مستوحاة من آداب العصور الأخرى - الإسلامي والأموي والعباسي-كما أنه لم يغفل نصوصا شعرية أخرى من الشعر المغربي والأندلسي، وقد اتبعوا المنهج التاريخي في اختيار هذه النصوص وذلك لغرض تعليمي تربوي تجسده أهدافٌ مسطرة ومنشودة لتُكَوِّن صورة واضحة لخصائص الأدب وقضاياه المرتبطة بروح العصر الذي تمثله .

فقد تم اختيار خمسة نصوص من الأدب العباسي،تمثل الأغراض الشعرية من الوعيد والخمريات، والمجون والزهد والحكمة، وهجاء المجتمع والشكوى من أحواله، ونصَّين من الأدب المغربي يدوران في فلك الهجاء والقتال من أجل الحكم والسياسة، ونصَّين في الأدب الأندلسي ينتميان إلى الوصف و الموشحات . وتعتبر هذه النصوص خالية من مما قد يتخيل المتعلم أن حياة العرب كانت فقط للقتل والفتك والبطش .

أما عن عيوب هذه النصوص فهي تخدش للقيم الأخلاقية للمجتمع، فمثلا نص أبي نواس الذي يتغنى فيه بأوصاف الخمر ونشوتها، ونص مسلم بن الوليد الذي يعدد فيه ألوانا من المجون، فهذه النصوص غير ملائمة تربويا لأنها صادمة لقيم وأخلاق المجتمع، فمثل هذه النصوص وجب التعامل معها في حدود الدراسات الأكاديمية المتخصصة فقط، فهي لا تستجيب لميول المتعلمين وحاجاتهم النفسية والفكرية، أما بالنسبة لعدد الأبيات فهي لا تختلف عن السنة الأولى بمعدل 14 بيتا مشكلا شكلا تاما .

ج- النصوص الشعرية المقررة في السنة الثالثة ثانوي آداب، الكتاب المدرسي لهذا الطور بعنوان: **اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين :آداب وفلسفة،**

لغات أجنبية: "يُعدُّ هذا الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية ثانوي، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية "[1]،حيث يحتوي هذا الكتاب على أربعة وعشرين (24) نصا أدبيا بين النثر والشعر، لكن اللافت للنظر أن النصوص الشعرية كانت لها الهيمنة الغالبة على المختارات المُشَكِّلة لبنية الكتاب المدرسي، حيث أن عدد النصوص الشعرية بلغ أربعة عشر (14) نصا شعريا ،وسأحاول ضبطها في الجدول الآتي:

من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية[2].

المستوى	النصوص الشعرية المقترحة
السنة الثالثة آداب وفلسفة ،لغات أجنبية	- في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للبويصري - في الزهد لابن نباتة المصري - آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي - من وحي المنفى لأحمد شوقي - أنا لإيليا أبو ماضي - هناك وهناك للشاعر القروي - منشورات فدائية لنزار قباني - حالة حصار لمحمود درويش - الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية - جميلة لشفيق الكمالي

[1]- الشريف مريبعي و آخرون، وزارة التربية الوطنية الكتاب المدرسي، للغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية، 2018 2019 ، ص01.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،إشراف الدكتور الشريف مريبعي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2018 2019، بتصرف.

	- أغنيات للألم لنازك الملائكة - أحزان الغربة لعبد الرحمان جيلي - أبو تمام لصلاح عبد الصبور - خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل

جل هذه النصوص تنتمي إلى العصر الحديث، فنصوص هذا الكتاب اختيرت من دواوين الشعر العربي الحديث، عدا نصين يعودان إلى عصر الضعف هما: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، للبوصيري، والزهد لابن نباتة المصري، تتميز معظم نصوص هذا الكتاب بالجمال الفني، والقدرة على إمتاع المتعلم والتأثير في مخيلته ووجدانه، والتنوع من حيث أغراضها، وموضوعاتها، وفنونها، ومذاهبها، أما عن عيوب اختيار هذه النصوص فتتمثل في :الغياب التام للنصوص التي تغني للأمل، والتفاؤل، والحياة، والمستقبل، والمبالغة في اختيار النصوص الشعرية الحزينة، وآلام الاغتراب والتشرد، وهذا ما يجعل المتلقي يدخل في حالة من الكآبة والحصرة .

كما أن هذه النصوص جاءت واضحة المعاني سهلة الألفاظ والتراكيب، لا يوجد فيها غموض، فأساليبها الشعرية سهلة يفهمها المتعلم ويتفاعل معها لأنها مأخوذة من الشعر الحديث، وهي نصوص طويلة نوعا ما ومشكّلة شكلا جزئيا تاركة للمتعلم العناية بإتمام الشكل، "بما تتيح اندماجها لتحقيق الكفاية التواصلية الشاملة "[1]. وقد جاءت هذه النصوص مصحوبة بجهاز بيداغوجي يتمثل في الأسئلة والشروح والتعاريف .

وهكذا يتلقى المتعلم النصوص الشعرية في المرحلة الثانوية حسب عدد العصور الأدبية،مراعين في ذلك التطور الزمني ابتداء من العصر الجاهلي، الذي يتعرّف عليه المتعلم في السنة الأولى، وعلى أهم شعراء هذا العصر، موضحا في ذلك حياة العرب قبل الإسلام وبعده في المستوى التعليمي نفسه يتعرف على العصر الإسلامي،وكيف استقى الشاعر في هذا العصر ألفاظه من القرآن الكريم، وبعدها يتعرف على العصر الأموي وكيف ظهر الشعر السياسي في

[1]- برامج اللغة العربية، الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، تونس.

هذه المرحلة، ثم في السنة الثانية يتعرّف فيها على الشعر في العصر العباسي، وكيف نشأت الحياة الفكرية والأدبية في هذا العصر، ويتعرف فيها على أهم الأغراض الشعرية التي نظم بها العباسيون شعرهم، ثم في السنة نفسها يتعرف على الشعر الأندلسي، بينما في السنة الثالثة ثانوي يتعرف على الشعر الحديث، وكيف تطور بسبب الاحتكاك بحركات التجديد العالمية ،والجدول التالي يوضح أهم عصور الشعر العربي.

المستويات	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
– العصور الشعرية المدروسة	– الشعر الجاهلي في صدر الإسلام – الشعر الأموي	–الشعر العباسي –الشعر المغربي(الدولة الرستمية والأندلسية)	– الشعر الحديث – الشعر المعاصر

جدول يمثل العصور الأدبية التي يتلقاها المتعلم في المستوى الثانوي

المطلب الخامس: خطوات تدريس النصوص الشعرية حسب مقرر وزارة التربية الوطنية

وضعت وزارة التربية خطوات لتدريس النصوص الأدبية (الشعرية) وجب على المعلم إتباعها لكي يصل بالمتعلم إلى تثمين ملكته النقدية وتدريبه على الدراسة والتحليل وتتمثل الخطوات في:

أ– التعريف بصاحب النص:هو أول عنصر في خطوات تدريس أي نص شعري أو نثري، يقوم من خلاله التلميذ على إعطاء نبذة تاريخية عن حياة الشاعر وعن أهم مؤلفاته، إذ "يَطلب المعلم من المتعلمين تحضير مسبق لحياة الشاعر وعصره، حيث يعتمد الأستاذ إلى طرح أسئلة جزئية تقودهم إلى التعريف بصاحب النص، وبجوانب البيئة الطبيعية التي عاشها وهذا في مدة لا تتجاوز ربع ساعة"[1].

[1]– حسين شنوف ومحمد خيط ، دليل أستاذ اللغة العربية ، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، ص15.

حيث يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ كأن يقول:من تعرف من شعراء العصر كذا ؟ من هو الشاعر فلان ؟ أين درس ؟ بما اشتهر ؟ متى توفي ؟ أذكر بعض دواوينه؟ .

وهذه بعض الأسئلة التي وجب على المعلم طرحها ليتعرّف المتعلمون على شاعرهم والعصر الذي عاش فيه هذا الشاعر، وذلك بمشاركة جميع المتعلمين.

ب- تقديم موضوع النص :القراءة النموذجية لبعض التلاميذ :في هذه المرحلة يقرأ المعلم النص قراءة سليمة مراعيا في ذلك جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى، بحيث يصور قراءته ما يزخر به النص من عواطف وقوة التأثير، وبعده تلي مباشرة قراءة التلاميذ لوحدات النص، وتكون قراءة كل واحد مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصحيح الأخطاء مباشرة، وينبغي أن تتكرّر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرّفوا على النص، ويحسنوا قراءته " ...على القارئ الجيد أن يمتلك المهارات العقلية لتقنية القراءة من حيث ثروة المفردات وإدراك المعنى القريب والبعيد ..... ولابُدَّ له أن يدرك معنى الفقرة وأخيرا النص كاملا "[1].ومن هذا القول وجب على المتعلمين أن يستمتع ويستفيد بما يقرأ، فبفضل القراءة يَكسِبُ المتعلم المعرفة اللغوية، وتعوِّده على التركيز والسرعة في القراءة.

ج- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين: وهي تعريف لبعض المفردات والألفاظ الواردة في النص، حيث يجتهد المعلم في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية المستعصية على المتعلمين، وذلك لمعرفة المعنى العام للنص، وليس على المعلم أن يكثر من الشرح اللغوي، وإنما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى ،حيث يتم الشرح بالتعرُّفْ المعجمي على المعنى ثم التعرف إلى ما توحي به من دلالات، انطلاقا من السِّياق التي وظفت إليه .مثال ذلك شرح

[1]- راتب قاسم عاشور أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار النشر والتوزيع عمان، ط1، 2003، ص16.

لكلمة **القومة : من الفعل قام يقوم وجمعه قائمون وقَوَمَ، أي الرّاعون والحارسون لمصالح الأمة .**

" فإن هذا التوظيف يجعل معنى البيت واضحا، والشرح اللغوي إنما يكون مفيدا عندما يحدث في سياق شرح معاني النص وأفكاره"[1].

د- اكتشاف معطيات النص: في هذه المرحلة يقوم المعلمُ ببعض الأسئلة المبسطة تسمح بالتلاميذ بالمشاركة في القسم، وذلك من أجل اكتشاف ما يتوافر عليه النص من معاني وأفكار، من مشاعر وانفعالات، من أساليب اتخذها الشاعر للتعبير عن أغراضه،"إذ يتوصل المعلم إلى جعل التلاميذ يكتشفون معطيات النص عن طريق صياغة أسئلة مبسطة، تسمح لهم بالمشاركة والفهم، ومثال ذلك كأن يقول :ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأول من النص"[2].

نستنتج مما سبق، أنه لاكتشاف معطيات النص يعتمد المعلم على طائفة من الأسئلة تمكِّن التلاميذ من فهم النص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني، والأفكار، والعواطف، والتعابير الحقيقية والمجازية .

هـــ- **مناقشة معطيات النص:**" تتمُّ المناقشة بالربط بين المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يضعها، وبين ما مرّ عليه من خلال تجاربه السابقة ويتمُّ ذلك عن طريق الموازنة والتي تعبر مهارة فرعية أساسية ولكنها تأتي بعد عملية تفسير التحليلات المستخلصة "[3].

والمناقشة أهم مراحل درس النص،حيث في هذه المرحلة يُوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، وفي هذه المرحلة يسعى الأستاذ تدريجيا إلى بناء اللبنات الأولية لتحقيق الكفاءة المرسومة في الجانب، كما البيداغوجي، كما يحرص على صياغة أسئلة تدفع التلاميذ إلى النقد الإبداعي كأن يقول :

---

[1]- حسين شنوف ومحمد خيط ، دليل أستاذ اللغة ، ص15.

[2]- أبو بكر الصادق عبد الله، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2010، الجزائر ص11.

[3]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط1،السنة 2005، ص97.

ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النص ؟ هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص ؟[1].

تُعدُّ هذه المرحلة مناسبة لتدريب التلاميذ على إدماج معارفهم، حيث تندمج المعرفة الجديدة في المعارف القبلية، تتوظف في مناقشة معاني النص، الأمر الذي يعطي للنص شكلا يَنبض بالحياة .

و- تحديد بناء النص: في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه ثمّ تدريب التلميذ مشافهة على إنتاج نصوصا وفق النمط المدروس، كأن يكون نمط حجاجي، أو وصفي، أو سردي وهناك علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص، وهنا يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة على متعلِّميه كأن يقول: **ما الغرض من الاستفهام في البيت كذا؟، ما النمط الغالب على النص؟**[2].

ز- **تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:** ويهتم بالجانب الشكلي المتجسّد عبر وسائل، تظهر جليا على سطح النص، والتي تؤدي إلى ترابطه مما يُساعد في تأويله، "وهو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكِّلة للنص، ويهتمُّ فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية)، التي تصل بين العناصر المكوِّنة لجزء من الخطاب"[3]، وفي هذه المرحلة يتدرَّبُ التلاميذ على الوقوف على أدوات تشكيل النص، حيث أن النص منتوج مترابط في أفكاره،متوافق في معانيه، متسق ومنسجم، وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، ولا يحصل الانسجام لنص ما إلاّ إذا كان متَّسَقا ،لأن الاتِّساق شرط ضروري للانسجام، ويجدر على المعلم طرح أسئلة معينة كأن يقول: **استعمل الشاعر مجموعة من حروف الربط حددها. ما علاقة البيت الأول بالبيت الأخير** ؟ وهذه

[1]- نور الدين معروف، مذكرة لغة عربية ثانوية محمد عبد الرحمان الديسي ، بوسعادة .

[2]- المرجع نفسه.

[3]- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، ص05.

الأسئلة توجه للتلاميذ من أجل اكتشاف مظاهر الربط الدلالي، والشكلي القائم بين معاني أبيات النص الشعري .

إذن فعلى المعلم أن يُعرِّف تلاميذه بعناصر الاتساق والانسجام من باب اطلاعهم على الأدوات المشكِّلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكاة عناصرها .

ك- أجمل القول في تقدير النص : في هذه المرحلة من دراسة النص يتوصل المعلم مع التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص، مع التأكيد على خصوصيات النص في التوظيف اللغوي عند الشاعر، للتعبير عن أفكاره وطريقة الإفصاح عن معانيه، وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها في الوصف،فاستعمال أسلوبه الأدبي تعكس رؤيته الجمالية وتُفرِّدُه عن غيره .وهنا يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة كأن يقول:**بم تُعلِّلْ عُمق الأفكار ؟استخرج صورة بيانية. ثم بين أثرها؟**

وهكذا يتوصل التلاميذ بمساعدة المعلم إلى تقدير النص، واستخراج أجمل القول في النص .

ل- الإيقاع والكتابة العروضية:،" و الواضح أن الأوزان ماهي إلّا أجزاء من الإيقاعات " [1].

إذ يقوم المتعلمون بتقطيع بيت من أبيات هذه القصيدة من أجل استخراج البحر الذي اعتمده الشاعر في تـــأليف شعره، وذلك من خلال استخراج تفعيلاته، وأوزانه

إن هذه المراحل التي نصها المنهاج يجب على المعلم إتباعها في دراسة أي نص، شعري كان أو نثري قبل أن يتطرّق إلى النشاطات الأخرى المرتبطة به، كالقواعد النحوية، والبلاغة، والعروض.

[1]-ينظر عبد الرحمان تبرماسين، العروض و إيقاع الشعر العربي ، دار الفجر، ط1، 2003م، ص 80.

مذكّرة توضّح خطوات تدريس النص الشعري في الطور الثانوي [1].

وضعيات التعلم	مراحل التدريس	أنشطة التعليم	أنشطة المعلمين
وضعية الانطلاق	1-أتعرف على صاحب النص	-توجيه الأسئلة إلى المتعلمين بالقدر الذي يتعرَّفون فيه على صاحب النص	-التعرف على صاحب النص.
	2-تقديم النص	-قراءة الأستاذ النموذجية، وتكون قراءة سليمة ومراعاة جودة النطق وحسن الأداء	-قراءة التلاميذ الفردية المتكرّرة للنص مع تصويب الخطأ.
البناء	3-الرصيد اللغوي وأكتشف معطيات النص	- استخراج الألفاظ الصعبة وفهمها.	- شرح الكلمات الصعبة التي لها أهمية في النص
	4-أكتشف معطيات النص	- أسئلة حول النص :- بما استهل الشاعر قصيدته	- تصاغ هذه الأسئلة حتى يتمكّن المتعلّمين من الوقوف على أفكار الشاعر
	5-أناقش معطيات النص	-ماهو موضوع النص ؟ أذكر بعض الصور التي اختارها الشاعر وبين أثرها في المعنى	- صوغ الأسئلة التي تمكّن التلاميذ من

[1]-وزارة التربية الوطنية ،منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي، ص09 ، بتصرّف .

الاستثمار	6- أحدد بناء النص 7-أتفحص الاتساق والانسجام في بناء النص 8- أجمل القول في تقديم النص 9-الإيقاع والكتابة العروضية.	- إلى أي نمط من الأنماط ينتمي إليه النص ؟ - ما أثر الترابط بين البيت الأول والرابع ؟ادعم إجابتك -للنص مدلول ظاهر وآخر خفي أذكرهما . - قطع البيت الأول واستخرج بحره	الوقوف على دراسة النص لفهم معانيه - بناء على أسئلة جزئية يكتشف المتعلمين نمط النص - توجه الأسئلة لجعل التلاميذ يكتشفون مظاهر الربط الدلالي والشكلي القائم بين الأبيات - صوغ الأسئلة ليتمكّن المتعلمون من خلالها رصد تقدير النص -معرفة بحور الشعر

المطلب السادس: أهداف تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي حسب المقرّر:

لكل عمل تعليمي أهدافه، كما هو الحال في تعليمية النصوص الشعرية، لها أهداف عديدة نستخلصها من خلال منهاج اللغة العربية للطور الثانوي:

أ- يكتشف معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها[1] :وذلك من خلال

- اكتشاف المعنى العام للنص.

[1]-حسين شلوف وآخرون، كتاب المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي، ص 05، بتصرّف

- تعيين التعابير الغامضة وتعليل مواطن غموضها.
- تحديد الأفكار الرئيسية.
- تمييز مقومات الشعر عن النثر.
- استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية .
- نقد الأساليب والعبارات، يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الرّكاكة.
- التعرّف على عصر الأديب وأثره في حياته.
- تعيين الرّمز وتفسير مدلوله.

ب–يُحدّد بناء النص الشعري[1]: وذلك من خلال:

- اكتشاف الظاهرة الغالبة على النص وتعليلها بإبراز خصائصها.
- اكتشاف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.
- يحدد النمط الغالب على النص ،سردي، أو وصفي، أو حجاجي.

ج– يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص الشعري[2] : وذلك من خلال:

- تحديد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها.
- يذكر التكرار وأثره في ثبات المعنى.
- يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.
- يتبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والترقيم.
- يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.

د- يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى :وذلك من خلال:

[1]– حسين شلوف وآخرون، كتاب المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي ، ص06. بتصرّف.

[2]–وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي، ص09 ، بتصرّف .

- يكتشف معنى الكلمة من سياق الجملة.
- يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها (الطباق،الجناس ،التشبيه).
- يضع فرضيات لشرح معنى الكلمات باعتماد سياق النص.

هـ- يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها :وذلك من خلال:

- يتمرس على تعريف النقد الشعري انطلاقا من دراسة النصوص الشعرية.
- يبين وظيفة الشعر في الحياة بجميع صورها.
- يتمرس على الذوق الشعري من خلال تقنيات التعبير.
- يستخلص مقومات نقد الأثر الفني من خلال دراسة النص الشعري.

و- يتحكّم في تقطيع النصوص الشعرية ومعرفة بحورها: وذلك من خلال:

- البحث في الأوزان التي استخدمها العرب في شعرهم ليعرف بها صحيح الشعر من فاسده.
- الاطلاع على الخصائص الموسيقية الجيدة للأوزان وتنمية الحس الموسيقي[1].

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي ، ص 10. بتصرّف.

توزيع الأهداف التعلُّمية على محاور الكتاب المدرسي للطور الثانوي:

1- كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب[1]:

المحور الأول:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب - زهير بن أبي سلمى-	- يتعرّف على مزايا الحياة في ظل السلم والسلام . - يتعرّف على ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان. - يتعرّف على النمط الوصفي في النص.

المحور الثاني:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: الفروسية -عنترة ابن شداد	- يتعرّف على قيم الفروسية وتعلق العرب بها في الجاهلية. - يتعرّف على الصفات التي يعتزّ بها الفارس .

المحور الثالث:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: وصف البرق -عبيد ابن الأبرص-	- يتعرّف على أثر الطبيعة في وجدان الشاعر الجاهلي. - يتذكر بعض خصائص النّص الوصفي .

[1]- حسين شلوف وآخرون، كتاب المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي، ص ص 05، 06،07، بتصرّف .

المحور الرابع: لايوجد فيه نص شعري

المحور الخامس:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: تقوي الله والإحسان إلى الآخرين – عبدة بن الطيب–	– يتعرف على أثر القيم الدينية في حياة العرب. – يتعرّف على صفات الشعراء المخضرمين. – يتذكر خصائص النص الوصفي.

المحور السادس:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: من شعر النضال والصراع –كعب بن مالك –	–يتعرّف على بعض إسهامات الشعر بمعانيه وخياله في الدفاع عن الدعوة الإسلامية. –يتعرّف على شعر الحماسة في الحرب

المحور السابع:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: فتح مكة –حسان بن ثابت –	– يتعرّف على أثر الفتوحات الإسلامية في تفاعل الشعر مع الأحداث. – يتعرّف على بحر الوافر. – يتعرّف على غرض الهجاء ودوره في محاربة الكفار.

المحور الثامن:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري :من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء- النابغة الجعدي –	– يتعرّف على مظاهر تأثير الإسلام في الشعر والشعراء. – يتعرّف على البحر الكامل.

المحور التاسع:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: في مدح الهاشمي – الكمين بن زيد–	– يتعرّف على تأثير الأحزاب السياسية في شعراء صدر الإسلام. – يتعرّف على البحر الطويل.

المحور العاشر:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري : من الغزل العفيف –جميل بن معمر–	–يتعرّف على مظاهر التعبير الوجداني من خلال شعر الغزل العفيف. –يراجع تفعيلات البحر الطويل. –يتعرّف على الحب العذري من خلال النص.

المحور الحادي عشر:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري : مظاهر التجديد في الشعر الأموي- الأخطل-	- يتعرّف على مستجدات شعر المديح في العصر الأموي . - يتعرّف على البحرين البسيط والخفيف . - يتعرّف على العصر الأموي.

المحور الثاني عشر:لايوجد فيه نص شعري.

- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب -[1]

يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير

الكفاءة الأولى (المجال الشفوي)	الكفاءة الثانية (المجال الكتابي)
إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق	كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة

[1]- حسين شلوف وآخرون كتاب المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي، ص 08.

2-كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة [1].

المحور الأول:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: النّزعة العقلية في الشعر – بشار بن برد–	-يتعرّف على مزايا الحياة العقلية في العصر العباسي. -يقف على خصائص النّمط الوصفي . -يتعرّف على حركة التجديد في العصر العباسي.

المحور الثاني:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: الدعوة إلى التجديد والسّخرية من القديم – أبو نواس –	– يتعرّف على الصراعات بين القديم والحديث في العصر العباسي وأثره في الشعر . – يتعرّف على خصائص النص الوصفي. – يتعرّف على بلاغة التشبيه والاستعارة في النص.

المحور الثالث:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: المجون والزندقة – مسلم بن الوليد–	– يتعرّف على مظاهر المجون والزندقة من خلال الشعر العربي وانعكاساتها في العصر العباسي . – يتعرّف على موسيقى النص الشعري . – التعرّف على ظاهرة المدح .

[1]– أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، شعبة الآداب والفلسفة ،ص 223، بتصرّف

المحور الرابع:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: شعر الزهد – أبو العتاهية –	– يتعرّف على شعر الزهد وأسباب ظهوره . – يتعرّف على أساليب الإغراء والتحذير.

المحور الخامس : لايوجد فيه نص شعري.

المحور السادس:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري: الحكمة والفلسفة في الشعر – أبو الطيب المتنبي –	– يتعرّف على أثر الحياة الفكرية والفلسفية في الشعر . – يتعرّف على خصائص الشعر الحِكمي والفلسفي في الشعر العباسي.

المحور السابع :

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري : الشكوى واضطراب أحوال المجتمع –	– يتعرّف على أثر الحياة الاجتماعية على الفرد ومظاهر الظلم في العصر العباسي الثاني. – يقف على خصائص النّمط الوصفي .

المحور الثامن:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري :من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية- بكر بن حماد-	- يتعرّف على مميزات عهد الدولة الرستمية . - يحدد الخصائص الفنية في الشعر . - يتعرّف غلى بعض القضايا التي تناولها الشعراء في عهد الدولة الرستمية.

المحور التاسع:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري :الشعر في ظل الصراعات الداخلية في السلطة - أبو حمو الزياني-	- يتعرّف على الصراعات الداخلية في المغرب العربي. - يتعرّف على البحر السريع

المحور العاشر:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري :وصف الطبيعة الجميلة - أبو خفاجة-	- يتعرّف على النمط الوصفي وأهم موضوعاته في الشعر الأندلسي . - يتعرّف على خصائص الطبيعة وجمالها .

المحور الحدي عشر:

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري : رثاء الممالك – أبو البقاء الرندي–	– يتعرّف على غرض الرثاء في الشعر. – يتعرّف على المدن الأندلسية . – يتعرّف على بحر المديد.

المحور الثاني عشر: لا يوجد فيه نص شعري.

– الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية ثانوي – شعبة الآداب والفلسفة [1]

يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية، لإنتاج – مشافهة وكتابة– نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير، تتوافر على البنية الدلالية والشكلية.

التعبير المنطوق	التعبير المنطوق
إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص أو عرض أو مناقشة فكرة	كتابة نصوص وصفية أو سردية حجاجية في وضعيات فعلية، ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

[1]– أبو بكر الصادق سعد الله وآخرون ، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، شعبة الآداب والفلسفة، ص 05. بتصرّف

3- كتاب السّنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة

المحور الأول :

الكفاءة المرحلية :
يستطيع المتعلّم الكتابة وفق النّمط الوصفي والسردي ،مُحاكيا طرق القدامى في ألفاظهم وتعابيرهم.

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري الأول: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلّم – البصيري-	-يتعرّف على ظاهرة المديح النبوي عند شعراء عصر الضعف -يقف على خصائص النّمط الوصفي
النص الشعري الثاني: في الزهد -ابن نباتة	- يتعرّف على أسباب لجوء شعراء عصر الضعف إلى الزهد

-المحور الثاني: لا يوجد فيه نصوص شعرية.

-المحور الثالث:

الكفاءة المرحلية :
يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الوصفي مع إسقاط بعض المفاهيم النقدية وتوظيفها في تحليل الظواهر الأدبية المسْتجدة في أدبنا الحديث .

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري الأول: ألام الاغتراب – محمد سامي البارودي . النص الثاني: من وحي المنفى –أحمد شوقي –	– يتعرّف على أسباب ظهور شعر المنفى في أدب النّهضة العربية الحديثة. – يتعرّف على علاقة السياسة ببعض الفنون الشعرية الغنائية – يتذكر بعض خصائص النّص الوصفي . – يتعرّف على مفهوم الحنين إلى الوطن أو الروح الوطنية . – يتعرّف على بعض خصائص الكلاسيكية. – يقف على ظاهرة المحاكاة والإيحاء في الإبداع الشعري.

–المحور الرابع:

الكفاءة المرحلية:
يستطيع المتعلّم الكتابة وفق النّمط الحواري مراعيا رأي الآخر – من الأجناس والديانات أو الحضارات الأخرى.

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري الأول: أنا–إيليا أبو ماضي–	– يتوسع في فهم النّزعة الإنسانية وسبب اهتمام الشعراء بها. – يقف عند القواسم المشتركة بين الأدب والأخلاق والحضارة . – يتذكر بعض خصائص النّص الوصفي .

النص الشعري الثاني: هنا وهناك - الشاعر القروي رشيد سليم الخوري	- يتعرّف على مفهوم الرّفض والحس الثوري ورسوخ البعد العاطفي والخلقي في الشعر. - يقف على خصائص النمط الحواري. - يتعرّف على بعض خصائص المذهب الرومانسي في الشعر العربي الحديث

المحور الخامس:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم أن يعالج قضية سياسية من قضايا الساعة،بأسلوب أدبي مؤثر موظفا النمط الحجاجي أو الوصفي .

النشاطات	**الأهداف التّعلّمية**
النص الشعري الأول: منشورات فدائية -نزار قباني-	- يقف عند التزام الشعراء العرب المعاصرون بالقضايا القومية. - يقف على النمط الحجاجي . - يتعرف على الشعر الحر .
النص الشعري الثاني: حالة حصار -محمود درويش -	- يقف على انشغال الشعراء العرب المعاصرين بقضية فلسطين. - يتمكن من تميز بحر المتقارب في الشعر .

المحور السادس:

الكفاءة المرحلية:
يستطيع المتعلم كتابة مقال أدبي يعالج فيه قضية فكرية وفق النّمطين الوصفي والحجاجي، بتوظيف مكتسباته في هذا المحور.

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري الأول: الإنسان الكبير – محمد الصالح باوية–	– يقف على اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة . – يقف عند بعض الظواهر الفنّية في الشعر الحر (اللغة ،الموسيقى ،الرمز). – يلاحظ التطور الموسيقي للشعر الحر.
النص الشعري الثاني : جميلة –شفيق الكمالي–	–يقف عند انشغال شعراء العرب بالثورة الجزائرية. –يستخلص بعض مظاهر التّجديد في الشعر الحر. – يتدرّب على التّغني ببحر الكامل في الشعر الحر

المحور السابع:

الكفاءة المرحلية:
يستطيع المتعلّم كتابة مقال عن حالات الحزن والألم مع اقتراح حلول للخروج من حالات السأم والضجر، بتوظيف مكتسباته في هذا المحور، باعتماده التنويع في الأنماط النّصية.

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري الأول: أغنيات للألم – نازك الملائكة –	– يقف عند مظاهر الحزن والألم لدى شعراء العرب المعاصرين. – يبين امتزاج الأنماط النّصية في القصيدة الواحدة. – يتعامل تحليلا وتوظيفا مع بحر المتدارك في الشعر الحر.
النص الشعري الثاني: أحزان الغربة – عبد الرحمان جيلي–	– يستخلص مظاهر الحزن والألم عند الشعراء العرب المعاصرين ويعلل مختلف أسبابها نفسيا، واجتماعيا،وحضاريا. – يلاحظ ظاهرتي المزج بين بحرين، وتفعيلتين في الشعر الحر كالوافر والهزج.

المحور الثامن:

الكفاءة المرحلية:
يستطيع المتعلم كتابة مقال نقدي حجاجي حول الرّمز والأسطورة، في الشعر العربي المعاصر بتوظيف شتّى مكتسباته الفكرية واللغوية.

النشاطات	الأهداف التّعلّمية
النص الشعري الأول: أبو تمّام -صلاح عبد الصبور-	- يكتشف مدى توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة. - يقف على خصائص النّمطين السردي والوصفي من النّصوص.
النص الشعري الثاني: خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين -أمل دنقل-	- يقف عند مظاهر التجديد في القصيدة العربية .

المحور التاسع: لا يوجد فيه نص شعري.

المحور العاشر: لا يوجد فيه نص شعري.

المحور الحادي عشر: لا يوجد فيه نص شعري

-الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية ثانوي -شعبة الآداب والفلسفة

يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج - مشافهة وكتابة -نصوص متنوعة

↓

الكفاءة الأولى (المجال الشفوي)	الكفاءة الثانية (المجال الكتابي)
إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق	كتابة نصوص حجاجيه وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة

المطلب السابع: الأهداف العامة لتدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي:

إن أهداف تدريس النصوص الشعرية هي تحقيق غايات ثقافية وفكرية ولغوية تعلّمية، سواء باتخاذها وحدة تعليمية محورية، أو باتخاذها موضوعا للقراءة والتحليل، لكن يجب ألّا يتم التركيز على هذه الغايات، وإلا تحولت النصوص إلى مجرد وثائق وإحالات تاريخية.

"إن أهداف تدريس النصوص الشعرية يجب أن تكون أهدافا نصية بدرجة أولى (أنواع النصوص،طرائق بنائها، كيفيات اشتغالها)، والمقصود من ذلك إكساب كفايات نصية تُمَكِّنُه من التعامل مع الكم الهائل من النصوص التي تزخر بها الحياة الاجتماعية والثقافية والأدبية "[1]، بوعي نقدي، وإنتاجها وتذوقها بناء على قراءة منهجية واعية، ومن خلال هذا الكلام نُحدّد أهداف تدريس النصوص الشعرية من ثلاث نواحي :

أ – **دراسة النصوص الشعرية عملية من عمليات التعليم:** حيث تدرس بها التلاميذ لتُحدِث فيهم تغييرا ما، والتغيير في مختلف الأشكال والضروب، فقد يكون تغييرا في الفكر، أو في الخلق، أو في العادات، أو المعلومات، وقد يكون تغييرا في الصوت أو الإشارة، والتعليم المثمر هو الذي يُحدث في المتغير هذا التغيير المطلوب .

والنص الشعري من حيث هو مادة تعليمية يُحدث في القارئ والسامع هذا التغيير، وأهم القوى التي يتناولها النص الشعري بهذا التأثير أو هذا التغيير ثلاث قوى وهي[2]:

–**القوة الإدراكية:** للنص الشعري مشاركة جليلة في زيادة مدركات المتعلّم، وفي إمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة، وتوسيع الأفق الثقافي بوجه عام، ففي كل نص شعري زادٌ ثقافي يُوسِّع الفكر ويفتح الذهن، ويزيد صلة المتلقي بالحياة، وفهمه لها وإلهامه بها يضطرب فيها من ألوان السلوك والنشاط.

[1]– محمد الأخضر صبيحي، المناهج اللغوية وأثرها في تدريس النصوص، ص290.

[2]– يُنظر عبد العليم إبراهيم، الموجه لمدرسي اللغة العربية، دار المعرفة، كورنيش النيل، القاهرة، ط5، ص254.

– **القوة الوجدانية:** إن الشعر كما يؤثر في إدراك المتعلم، يؤثر كذلك في شعوره وإحساسه ،فكثير من الحقائق التي تشرق على ذهن المتعلم تثير وجدانه، وتُؤثر في عاطفته تأثيرا يجعله يرضى أو يسخط، يحب أو يكره، يؤيد أو يعارض إلى غير ذلك من الانفعالات الوجدانية، فالنصوص الشعرية ترمي إلى تعهد هذه الناحية وإثارتها في التلاميذ، لأن كل نص شعري رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثر بها القارئ أو السامع، مثل العاطفة الوطنية أو الرثاء أو الطرب أو الخوف من التهديد والوعيد،أو الهجاء[1] .

فمثلا في قول الشاعر حسّان بن ثابت في مدحه للرسول صلى الله عليم وسلم:

أنت مِصْبَاُح كلّ فضلٍ فما تصـــ دُرُ إلّا عن ضـــوئكَ الأضـــواءُ.[2]

فكيف يسمع المتلقي هذا الشعر؟، ولا يتأثر بحب رسول الله صلى الله عليه وسلم والاعتزاز به. أو الاعتزاز بالوطنية في شعر الثورة الجزائرية لـــ : مفدي زكريا:

جزائـــرُ، يـــا بِدعـــةَ الفـــاطرِ و يـــا روعـــة الصـــانع القـــادر

ويَابابِلَ السْـــحر مـــن وحيهـــا تلـــقّب هـــــاروت بـــــالسّاحر

ويا جنّة غـــــار منـــها الجنـــان وأشـــــغله الغيـــــب بالحاضـــــر

أو كقول ذلك الشاعر الذي عصر قلبه الحزن ومزَّقَ كبده، حينما رأى في ابنه التمرّد والعصيان،فقال:

جعلتَ جزائِي غِلْظـــةً وفظاظـــة كأنـــك أنـــت المـــنعمُ المتفضّـــل

فليتك إذ لم تـــرع حـــق أُبـــوتي فعلت كما الجارُ المجاورُ يفعـــلُ.[3]

[1]–يُنظر عبد العليم إبراهيم، الموجه لمدرسي اللغة العربية، ص ص 255، 256.

[2]– د الشريف مريبعي وآخرون،كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب الأدبية ،2018 ،2019 ،ص9.

[3]– يُنظر: أحمد شوقي، الديوان، مداخلة وتحقيق الدكتور أميا أكيا، دار الجيل بيروت، ط2، 1999، ج2، ص263.

من منّا لا يفيق من سكرته ولا يثوب إلى رشده، ولا تملكه الروعة ولا تأخذه الخشية عند سماع هذه الأبيات .

ففي القديم كان يدفع الخلفاء بأولادهم أو أولياء عهودهم إلى المؤدبين، ليؤدبوهم وينشئوهم النشأة التي تُعِدُّهُم ليكونوا فصحاء العرب وأخيارهم، وكان الشعر أهم مادة في التأديب .

وهذه الأمثلة قليلة مما تزخر به النصوص الشعرية من قيم ومعان تثير العاطفة وترهف الحس، فماذا نفعل تجاه هذه النصوص الشعرية الرفيعة ؟ وكيف ننتفع بها في معالجتها للتلاميذ ؟

فالواجب أننا لا نمرّ مرور الكرام بأمثال هذه النصوص ذات الآثار الوجدانية، بل يجب أن نقف أمامها وقفة متأنية فاحصة، وقفة تحليلية مصورة، تروض جماح التلاميذ وتأسرُ عواطفهم، وتجمعهم مع الأديب على وجه الحق .

ومما يتصل بهذه القوة الوجدانية العاطفية أن الشعر فن جميل، ومن غايات الفنون الجميلة إمتاع النفوس، واستمالة القلوب، وبعث الإحساس بالجمال ....

– **القوة العملية**:إن هذا التغيير الانفعالي الذي يحدثه النص الشعري في القارئ أو المتلقي، قد يكون لينا رفيعا،تقف نتيجته عند الإيمان به والرضا عنه، وقد يشتد ويقوى فينقلب إلى قوة محرّكة ،تدفع إلى نوع من السلوك العملي والتصرّف الإيجابي،تظهر نتيجته بارزة وذلك كالأناشيد الحماسية التي تَخلَقُ من الجبناء شجعان مناضلين، ونحو ذلك من الشعر والقصص، وأمثلة ذلك أن **المتنبي** حين خرج من الكوفة عائذا من فارس، هاجمه أعراب بني ضبة،وكان فيهم **فاتك بن أبي جهل**، وكان المتنبي قد هجاه هجاء لاذعا،ولّما رأى المتنبي هذا الخطر يهدده، ولاحت له نذر الشر فهمّا بالهرب، ولكن غلامه أنكر عليه هذا الجبن وقال له : ألست القائل ؟

الخيلُ واللّيلُ والبيـــداءُ تعـــرفني والسّيفُ والرّمْحُ والقِرْطاسُ والقلمُ[1]

[1]– أبو الطيب المتنبي، الديوان، شرح الإمام العلاّمة الواحدي، دار الكتاب الإسلامي ،القاهرة ، ص484.

فقال المتنبي: قتلتني، وعاد يُناضل أعداءه حتى قُتل، ويُشير مؤرّخ الأدب إلى هذا الحادث بقولهم: بيت من الشعر قتل صاحبه.

وهؤلاء الشعراء يحرّكون الجماعات،ويدفعونها ببلاغتهم إلى أعمال في الهدم والإنشاء، كانت معالم شاخصة في حياة الأمم وتاريخ الشعوب ولهذا يجب – ونحن نختار النصوص الشعرية للتلاميذ – أن نؤثر الدّقة وأن نحاذر أن يُفلت منا إلى أيدي التلاميذ أدب يدفعهم إلى عمل شائن وسلوك معيب، يجب أن نحفظ تلاميذنا من الشعر المبتذل الرخيص، الذي يثير فيهم أخس الغرائز وأدنى الميول.

ب– النص الشعري مادة لغوية:إن النص الشعري مادة لغوية ،وهو من هذه الناحية له أهداف كثيرة يسعى إلى تحقيقها، كمشاركة درس القراءة في أخذ التلاميذ بجودة النطق وسلامة الأداء، وحسن التمثيل وتصوير المعنى، وللشعر فضل يفوق به سائر الفنون لأن الشعر بجوهره وموسيقاه يتطلب نوعا ممتازا من الإلقاء، ودِقّة في الفهم، وحسن استخلاص المعاني من الألفاظ ،لأن شرح الأساليب الأدبية يكسب المتلقي هذه القدرة،" كما يُسْهم أيضا في تنمية الثروة اللغوية الشعرية من خلال الصور الشعرية والموسيقية والموقف الخاص بالشاعر من تجربته البشرية"[1] .فلاشك أن درس النصوص الشعرية كسبا جديدا لطائفة من الألفاظ، والتراكيب، والمعاني أيضا، ولكن لا ينبغي أن تجمع بنا الرغبة في تحقيق هذه الغاية، فنتعمَّد اختيار النصوص المثقلة بالمفردات الصعبة ،بل نختار مالا يُعْسر على التلاميذ، وفيه زاد لغوي جديد، وينمي التذوق الأدبي، لأن درس الأدب الناجح يربي في التلاميذ ذوقا فنيا ناجحا ينتفعون به في:

– حسن الأساليب عند الكتابة أو التحدث، لا عن طريق النقل والاقتباس فقط، بل عن طريق التمثل والهضم والانبعاث أيضا.

– استمتاع التلاميذ بما يقرءون أو يسمعون من الشعر الجيد، فهذه المتعة لا يحصلها إلا من أوتي نصيبا من هذا الحس الفني وهذا التذوق الجمالي .

[1]–سعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث ، دار النّهضة ، بيروت، ط3، 1984، ص65.

ج- النص الشعري مادة ثقافية إنسانية: إن النص الشعري مادة ثقافية إنسانية، وبهذه المثابة يستهدف غايات كثيرة، نذكر بعضها فيما يلي:

- فهم الطبيعة الإنسانية كالغيرة، والجشع، والغدر، والإيثار والحسد، والبخل، والكرم، والحقد، والحب، والحزن، والألم،.....ويتجلى هذا واضحا في شعر **محمود سامي البارودي**- آلام الاغتراب[1]:

" هلْ من طبيبٍ لداء الحُبّ أو راقِ يشفي عليلا أخـــا حـــزن وإيـــراق

هذا الشاعر يحكي شعور الإنسان وهو بعيد عن موطنه وحيّه وأسرته .

- دراسة النصوص الشعرية مجال لتنمية خبرات التلاميذ من النواحي الاجتماعية، والخلقية والتاريخية، لأن الشعر يصف الحياة في جميع المجالات والأنماط.

المطلب الثامن: مآخذ المناهج المقررة لتدريس النصوص الشعرية

- كثرة الحقول المعجمية والدلالية للموت والحرب والاقتتال، والصراعات السياسية في كثير من النصوص، (نصوص: بشار بن برد، أبي العتاهية، ابن الرّومي، أبي موسى الزياني)، وهذا ما يجعل من المتعلم يعتقد أن الحياة قديما كانت مجرّد صراعات قومية، أي يحكمها قانون الغابة .

- وجود نصوص في المدونة تخدش القيم الأخلاقية للمجتمع، مثل نص أبي نواس الذي يتغنى بالخمرة ونشوتها، وكذلك نص مسلم ابن الوليد الذي يعدّد فيه أوانا من المجون والتخلع فهذه النصوص تعتبر خطرة على المتعلّمين خاصة وأنهم في فترة المراهقة،فلا يجوز أن تكون ضمن المقررات المدرسية .

- غياب تام للنصوص التي تغني للأمل، والتفاؤل، والانتصارات، واستشراف مطالع المستقبل، وهذا في مناهج السنة الثانية ثانوي .

[1]- د .الشريف مريبعي وآخرون،كتاب اللغة العربية وآدابها ،السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب الأدبية ،2018، 2019 ، ص9.

- بعض نصوص المدونة لا تعبر عن الأوج الشعري مثل قصيدة **من وحي المنفى لأحمد شوقي** التي أتت دون المستوى الفني المنتظر ،كذلك قصيدة **آلام الانتظار للبارودي** .

- معظم نصوص المدونة خاصة للسنة الأولى والثانية ثانوي، لا تستجيب لميول المتعلّمين وحاجاتهم النفسية، والفكرية، لأنها تتجاوز قدرتهم على فهمها، مثل نصوص الشعر الجاهلي والأموي.

- غلبة النصوص الشعرية القديمة على مدونة السنة الأولى، والثانية ثانوي.

- إغفال النصوص النّقدية الواصفة والقارئة للنصوص الشعرية المُقرّرة، والتي من شأنها تساعد المتعلّم على مزيد من الفهم لشعرية النصوص، وإدراك سرُّ تأثيرها في المتلقي .

- ندرة النصوص الشعرية الجزائرية أو تكاد تكون منعدمة، مما يدعونا التساؤل الممزوج بالأسف عن سبب هذا التجاهل

- خلو المدونة من بعض نماذج الشعر العالمي، فمن معايير المحتوى التعليمي الجيد، أن يشمل أنماطا من التعلم تنفتح على العالمية، ولا تعترف بالحدود الجغرافية والإقليمية.

- عدم تمثيلية بعض النصوص للتعلُّمَات المقصودة، بسبب افتقارها للوحدة المعنوية والموضوعية، ربما نتيجة لسوء اقتطاعها من مصدرها الأصلي.

- معظم النصوص جاءت فيها ألفاظ غير مألوفة وتراكيب صعبة على المتعلّم.

المطلب التاسع: إشكالية تدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي :

إذا عدنا إلى أصل نشأة الشعر، فهو فنا شفويا سماعيا، وذلك بالنظر إلى طبيعته الإنشادية الموسيقية، "فمعادلة الشعر عبر العصور، شاعر منشد، ومتلق سامع "[1]. فالشعراء قديما كانوا ينشدون أشعارهم سماعيا، وذلك في الأسواق والمحافل والمجالس، فتهتزّ لها نفوس المستمعين طربا وإعجابا، حيث كان الإلقاء الإنشادي للقصيدة يقتضي تلقيا سريعا لحظيا ،لا تتيح فرصة كافية

[1]- محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص111.

للتأمل وتقليب الرأي، وهذا ما يدلّ على رقي المستوى اللغوي والفني الذي يمتلكه المتلقي قديما،كما أن معاني القصيدة قديما كانت قريبة من فهم المتلقي،حيث لم يكن يجد هذا الأخير مَشَقّة في تلقي الشعر، إلا فيما ندر من أبيات قليلة لشعراء يُعَدُّون على رؤوس الأصابع، لكن مع تطورات الشعر في العصور الحديثة تعسَّر على المتلقي فهم معانيها، حيث أن قدرة المتلقي (القارئ) التواصلية مع النص الشعري أصابها الكثير من الوهن، بما أفضى علاقة غير ودّية بين القارئ والنص، وذلك لعدّة أسباب سأحاول أن أدرجها فيما يلي :

أ- غموض الشعر: إن ظاهرة الغموض في الشعر المعاصر أصبح من القضايا النقدية الشائكة التي شغلت المشهد النقدي الجديد " فهم يرون ضرورة اشتمال النص على فراغات تُشَكِّلُ لدى المتلقّي غموضا ما، وأن هذا الغموض من مقومات العمل الأدبي الناجح، كما أنه يُضْفِي أهمية على دور القارئ في محاولات الكشف والفهم،فيتحقَّقُ له الشعور بالمتعة "[1].

ومن تجليات الغموض داخل النص الشعري، المجاز أو الصورة، حيث أباح شعراء الحداثة "لأنفسهم التحرّك بحرية في هامش عريض من التعبير المجازي، لم يكن مسموحا به قديما إلا ضمن حدود ضيّقة"[2]. حيث أنه لم تعد عملية التصوير الشعري تعتمد على الأنماط البلاغية التقليدية كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز، التي تقوم على علاقات مجازية محددة يُمكِنُ إدراكها دون بذل جهد من التفكير والتّمعن، وإنما أصبحت قائمة على الجمع بين المتنافرات والمتناقضات التي تشذّ على منطق الترابط بين الأشياء ، وعلى ألوان التعجب والتغريب الدلالي لا حصر لها، مما يؤدي إلى التعقيد في الفهم والإدراك بالنسبة للمتلقي .

كذلك من مصادر الغموض استعمال الرمز لأنه يُعتبر قناعا فنيا يعبر به الشاعر من خلاله عن تجاربه،"وما يزيد الأمر تعقيدا في بعض الأعمال الشعرية احتشاد مجموعة من الرموز في القصيدة الواحدة، مما يخلق نوعا من التشويش في ذهن المتلقي الذي يجد نفسه عاجزا عن

[1]- محمود عبّاس عبد الوافي، قراءة النص وجماليات التلقي، ص26.

[2]- مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقّي، مؤسسة الرحاب الحديثة ، بيروت، ط 1، 2010، ص84.

ملاحقتها، وإدراك إيحاءاتها، والربط بين دلالاتها "[1]. ففي هذه الحالة يتحول الرّمز من مفتاح لفهم النص الشعري إلى لغز محيّر، يُثقل كاهل المتلقي، ويبعده عن النص الشعري، والحال نفسه عند استعمال الأسطورة، باعتبارها عامل تجديد وإثراء لحياة النص، بما تُضْفِي عليه من ظلال للمعنى المتعدد، لكنها تتحوّل بسبب سوء فهم توظيف الشاعر لها إلى مصدر إبهام، خاصة إذا تمّ مراكمة مجموعة من الأساطير في قصيدة واحدة، مما يقطع صفة التواصل بين المتلقي والنص الشعري، فتجده لاهثا وراء المعنى، لكن بينه وبين هذا المعنى أميالا وهذا ما يزيد الأمر تعقيدا، وهذه المشكلة يُعاني منها الكثير من المتلقين بمن فيهم القرَّاء المتخصصون والعارفون، بل وبعض الشعراء أنفسهم،"فإذا كان طلاب الأدب ومدرِّسوه يشعرون بالعجز حيال الولوج إلى شعر الحداثة، فكيف هي الحال مع سائر المتلقّين من ذوي الثقافة المحدودة ياترى..."[2]. ومن الواضح أن ما يزيد من تأزم الوضع هو حالة الوهن اللغوي وغياب الحس البياني الجمالي عند العديد من المتعلّمين والأساتذة " فالشعر فن لغوي يتطلّب في تذوقه وعيا لغويا ودربا على القراءة والتأمل والتحليل، وهذا ما يفتقده النشء الجديد في المدرسة.

ب- عجز المتلقي عن فهم الشعر: والإشكالية الأساسية التي يثيرها تقديم النص الشعري في المنظومة التعليمية هي مدى قدرة المتعلّم على فهمه وتذوقه، خاصة في ظل قصور الممارسة التدريسية المتكرّرة في الواقع المدرسي، الأمر الذي يُفْقِدُ الشعر قيمته التربوية والفنية، مع العلم أن حِدّة هذه الإشكالية قد استفحلت في الوقت الحاضر حتّى صارت محل تذمرات الكثير من المعلّمين والمتعلّمين، وهذا يعني أن الحد المطلوب من شروط نجاح درس الشعر غير متوفر بصورة كافية، وفعّالة، وفقا لظروف العملية التعليمية التّعلّمية، حيث يُصَادِفُ المتعلمون أثناء تعاملهم مع النص الشعري العديد من الصعوبات نذكر منها:

- عدم قدرتهم على إدراك بنياته اللغوية القائمة على الانزياح.

[1]- مريم حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقّي، ص89.

[2]- المرجع نفسه، ص23.

- عدم تمكّنهم من التفاعل مع الصورة الشعرية الواردة فيه.
- عدم إدراكهم لخطاطة النصوص الشعرية.

"وتزداد هذه الصعوبات مع ضعف الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلّمين، مما يجعل الاشتغال الديداكتيكي على النصوص الشعرية مجالا لرصد العديد من الاختلالات المعرفية، والبيداغوجية التي تحول دون تحقيق الأهداف من تدريس الشعر"[1].

وهكذا على المتلقي أن يحرص على تطوير أدواته الفنية، وإغناء مكتسباته الثقافية ،ويكون ذلك بالاطلاع على مدونة الشعر العربي القديم،وإدراك قيم وإبدالات الكتابة الشعرية الجديدة التي لا تُلغِي الموروث الشعري، وإنما تنطلق منه بخُطى واثقة نحو آفاق التّحديث الشعري الأصيل.

ج- عائق القراءة الشعرية : إن القراءة لم تعد ذلك الفعل البسيط الذي نمرِّرُ به البصر على السطور، وليست هي القراءة التَّقَبّلية التي نكتفي بها عادة بتلقي الخطاب، تلقيا سلبيا اعتقادا منّا أن معنى النص قد صُيّغ نهائيا ..... إن القراءة أشبه ما تكون بقراءة الفلاسفة للوجود، إنها فعل خلاّق يَضُمُّ الرّمز إلى الرّمز، ويضمّ العلاقة إلى العلاقة، وسيرٌ في دروب ملتوية جدا من الدلالة[2].

وإذا عدنا إلى القراءة الشعرية وجدنا تحدّيات ورهانات الفعل القرائي لهذا النص المنفتح، تزداد حدة وشراسة، إذ لم يعد النص الشعري يُسَلِّمُ نفسه بسهولة ،وهذا بسبب الرموز والإيحاءات ومهارات التأويل، فالقارئ (المتعلم الحديث) مُطَالَبٌ بقراءة الشعر قراءة حديثة، تتكئ على المنجز المعرفي، والنّقدي، وتستلهم روح العصر،قراءة منتجة قِوامها الحوار والمشاركة والتفاعل .

[1]- علي آيت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء ،السلسلة البيداغوجية، دار أبي رقراق الرباط المغرب ،2001 ، ص29.

[2]- حسين الواد، في مناهج الدراسات الأدبية، ص86.

غير أن القراءة المنتجة لا تلين قناتها ولا يمكن أن تحقق الغاية المرجوة، إلّا إذا وُجد القارئ الذي يحوز مؤهلات فنية وثقافية، ما يمكِّنُه من فتح غموض النص، واقتحام أساليبه الصعبة، بوعي ومنهجية دون الوقوع في أخطاء التأويل .

د–عائق المعلم :إن الوظيفة الأساسية للمعلم هي تسهيل عملية التعليم، وإعداد وضعيات التواصل التفاعلي بين المتعلّمين والنص، وإدماجهم في الفعل التعليمي، وهذه المهنة مهمّة صعبة وخطيرة، مما يوجب عليه أن يؤدّيها بشيءٍ كبيرٍ من المهنية والحرفية والرغبة،ونشير هنا إلى مرتكزات مقاربات الفعل التعليمي،وهو الاشتغال على طبيعة وخصوصية المضامين المعرفية، "وفي ظل هذا المشغل الخاص لتعليمية النصوص فإن عملية فهم وتذوق النص الشعري تؤثر فيه ثلاثة عوامل وهي : السياق الذي تجري فيه المُهِمَّة (وهي مهمة تعليمية تعلّمية)، وخصائص النص مع مراعاة خصوصية الخطاب الشعري وخصائص القارئ "[1] .

وبهذا يتعيّن على المدرس أن يكون على وعي دقيق بخصائص النص الشعري، ووظيفته وخصائص المتعلّم، وتمثيلاته حول ثقافة النص، حتى يتسنَّى له أن يسلك مسْلكا توفيقيا يُلائم بين طبيعة النص وطبيعة المتعلّم، ومن أبرز القضايا التي ينبغي إثارتها في هذا السياق، حدود الإفادة من النص الشعري في ضوء وعي منهجي يستطيع أن يضع حدودا فاصلة بين النصوص الشعرية العامة والنصوص الشعرية الواجب تدريسها، والنصوص الشعرية التي يجري تدريسها في الصف، وأثر ذلك في بناء طريقة تدريس ملائمة مع الموقف التعليمي .

إن امتلاك روح الإبداع، والتذوق الشعري يعني القدرة على إلقاء النص الشعر، وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة، لذلك يتعيّن على المعلّمِ أن يحرص على عدم تعمية النص، واستغلاقه على المتلقي الذي يَظَلُّ دوما أحد الأقطاب الأساسية في عملية الإبداع الشعري.

المطلب العاشر: معايير وأسس اختيار النصوص الشعرية : يقوم مجموعة من مختصي التعليمية والأدب من أساتذة ومفتشين، ودكاترة ومختصي علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي،

[1]– علي آيت أوشان، الأدب والتواصل ، بيداغوجيا التلقي والإنتاج ،دار أبي رقراق ،الرباط ،ط1 ،2009، ص108.

من اختيار النصوص التعليمية، وينبغي أن تخضع هذه النصوص إلى معايير تجعلها نصوصا وظيفية في فكر وسلوك المتعلّم، وقد وضع القائمون على إعداد المناهج المدرسية مجموعة من المعايير والأسس التي وجب الاحتكام إليها في اختيار النصوص التي يتفاعل معها القارئ وأهمها[1]:

- تنويع المصادر التي يمكن أن تنتقي منها النصوص القرائية، حتى يَتسنّى للمتعلّمين العثور على نصوص من الواقع اليومي .

- أن تكون مستوفية للشروط الديداكتيكية التي يتطلبها تعليم القراءة في مختلف المراحل الدراسية، وأبرزها التدرج في الصعوبة، ومراعاة قوانين المقروئية من تنظيم ووضوح الخط.

- أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس، صور واضحة، متكاملة لهذا العصر، من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب.

- أن يكون النص الشعري متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا له، فالمناسبة التي يُمَهّدُ بها للنص الشعري تثير المتلقي، وتشوّقه إلى النص،فيقبل على النص.

- أن تكون النصوص المختارة ترمي إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف الطيبة،والشعور النبيل وإغراء التلاميذ بالفضيلة والمثل العليا، وبث روح القوة والجرأة والرجولة في نفوس المتعلّمين.

- أن يكون النص الشعري مناسب الطول، بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ وكافيا أيضا لتصوير ما سيق لأجله.

- أن تكون النصوص تشتمل على قيم ومعايير سوسيوثقافية واجتماعية.

- أن يساير النص الشعري أهداف المنهاج، فإذا طلب المنهاج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي، أو تصوير الحياة السّياسية في الشعر الأموي، أو مظاهر التجديد في شعر العصر الحديث، أو غير ذلك، فوجب أن يتكفل بها من هذه النواحي.

[1]- عبد اللطيف الجابري ،تدريس القراءة، ص ص62 ، 63.

يمثل النص دعامة أساسية في التدريس في المواد المختلفة، وفي تدريس اللغة العربية وآدابها على وجه الخصوص، ولهذا توجَّهَت عناية القائمين على إعداد المناهج التربوية، علماء النفس ومختصين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النص تركيب لغوي مُنَظَّمٌ يُساعِد المتعلّمين على بناء ذهنيات منظمة تمكّنهم من التعلم بمنهجية ونجاح، "حيث تكون النصوص الجيدة ذات البُنى المنسَّقة أداة مُسَاعِدَة على اكتساب مهارة نصيّة متعددة، كمهارة السَّرد أو مهارة الحجاج ....."[1].

المطلب الحادي عشر: القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقرّرة في المرحلة الثانوية

القيم التربوية هي معايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قويّة، وعامة، وتتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها التعليمية، ويمتصها الفرد من بيئته الخارجية، ويقيم منها موازين يبرز بها أفعاله ويتخذها هاديا ومرشدا[2] .

وهي أيضا "مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات، بحيث تُمكِّنه من اختيار أهداف وتوجيهات لحياته، يراها جديرة لتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات والاتجاهات، أو السلوك العملي، أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة"[3] .

من خلال هذا الكلام نستنتج أن القيم التربوية صفات إنسانية ايجابية راقية مضبوطة بضوابط الشريعة الإسلامية، تؤدي بالمتعلم إلى السلوكات الايجابية في المواقف المختلفة، التي يتفاعل فيها مع دينه، ومجتمعه، وأسرته في ضوء معيار ترتضيه الجماعة لتنشئة أبنائها، وهو الدين والعرف والأهداف، وتصبح هذه القيم تربوية كلما أدت إلى النّمو السوي لسلوك المتعلم،

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ، ص16.

[2]- عبد الودود مكروم، الأصول التربوية لبناء شخصية مسلمة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص232.

[3]- علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربوية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة 1988، ص34.

وكلما اكتسب بفضل غرسها في ذاته بمزيد من القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الخير والشر ...وأهم هذه القيم هي:

-القيمة التربوية الخلقية- القيمة التربوية الاجتماعية-القيمة التربوية الوطنية- القيمة التربوية الفنية والثقافية .

أ -القيمة التربوية الخلقية: تُعدُّ القيمة التربوية الأخلاقية من أهم القيم التربوية، لما لها من دور بارز في تحديد معالم الشخصية، كيف لا وقدوتنا في ذلك صلى الله عليه وسلّم، مُعلِّمُ الأخلاق القائل : **إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق،** وتتجلّى القيمة التربوية الخلقية في شعر حسان بن ثابت حين كان يمدح رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوله :

رحمـــةٌ كلُّـــه ،وحـــزمٌ وعـــزْمٌ ووقـــــارٌ وعِصـــــمةٌ وحيـــــاءُ[1]

فهذه من الصفات الخلقية التي يتصف بها رسول الله، ونحن نقتدي بصفات رسول الله الذي يشجعنا على فعل الخير والتسامح والتواضع.

وكذلك من القيم الخلقية **الشجاعة** في قول الشاعر عنترة بن شداد في موضوع الفروسية :

إذَا كَشَفَ الزّمَـــانُ لَـــكَ القِناعـــا ومَدَّ إليـــكَ صـــرْفُ الـــدّهْرِ باعـــا

فـــلا تخْـــشَ المنيّـــةَ واقْتَحِمهـــا ودافِعْ ما اســـتطعْتَ لهـــا دِفاعـــا[2]

فالشجاعة من القيم الخلقية التي وجب أن يكتسبها المتعلّم في حياته، لحماية نفسه، ووطنه، ودينه والشيء نفسه في شعر المتنبي حينما قال :

وإذا لَمْ يَكُـــنْ مـــن المـــوتِ بَـــدٌّ فمـــن العجْـــزِ أنْ تَمـــوتَ جبانـــاَ[3]

---

[1]- ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي للشعبتين آداب فلسفة، ولغات أجنبية، ص09.

[2]- ينظر: كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص37.

[3]- ينظر :كتاب الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، ص103.

ومن القيم الأخلاقية أيضا : **تربية الأولاد على التقوى والأدب وطاعة الوالدين** وذلك في قول الشاعر عبدة بن الطبيب :

أُوصِـــيكمْ بِتُقـــى الإلـــه فإنَّـــه يُعْطِي الرّغائِبَ مَنْ يَشَـاءُ وَيَمْنَـعُ[1]

وَبِبِـــرِّ والِـــدِكُمْ وطاعَـــةَ أَمْـــرِهِ إنَّ الأَبَـــرَّ مـــن البـــنين الأَطْـــوَعُ

ب- القيمة التربوية الوطنية : يعيش المتعلم في ظل الوطن يتنفس هواءه وينعم بخيراته، ويحس بالأمان والطمأنينة، لذلك يستطيع أن يُضحي بالغالي والنفيس، كي ترفرف رايته عاليا، وتتجلّى القيمة التربوية الوطنية في شعر مفدي زكريا -النشيد الوطني-

وكذلك قول أبو القاسم خمّار:

وبدا مِـــنَ الأوْراسِ مارِدنـــا كمـــا يبـــدُو لـــدَحْر النّائبـــات قضـــاء

متفجّرُ البُركـــان محمـــوم الـــذّرى تذْري الجنْـــدي أطرافـــه الهوجـــاء

فهو يتكلّم عن معارك جبال الأوراس حينما انطلقت الثورة التحريرية[2].

كذلك الشاعر محمد الفيتوري الذي تغنّى طويلا وتجاوب مع ثورة نوفمبر وأنها ستدوس على جماجم الفرنسيين :

فـــالثورةُ مازالـــت تكْسُـــو قِمَّـــةَ الأوراسِ وتَسْـــقِيهَا[3]

والثـــورةُ مازالـــت تَمْشـــي فَـــوْقَ جَمَـــاجِمَ جَلّادِيهَـــا

وتُعدّ أيضا العروبة من القيم الوطنية التي ركّزت عليها المنظومة التربوية في عدة نصوص وذلك للحفاظ على اللغة الوطنيّة الرسمية.

[1]- ينظر: كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص91.

[2]- ينظر: كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي للشعبتين آداب فلسفة، ولغات أجنبية، 131.

[3]- المرجع نفسه، ص133.

وقد أشاد بها الشاعر العراقي شفيق الكمالي في قوله[1]:

الشّعْبُ لَنْ يُقْهر

حَضَارتِي حَضارة المِشْعل

عجّل فلنْ أغدو فرنسية

عروبتي أقوى من الخِنْجر

عروبَتِي دمْي وهل أعيش دون دَمْ .

ج- القيمة التربوية الاجتماعية: فمن القيم الاجتماعية إصلاح ذات البين، وهي قيمة تَنُمُّ عن نفس صافية وفطرة سليمة، وتعايش ملؤه الصدق والمودّة والأخوة، ونرى هذه القيمة في قول الشاعر زهير بن أبي سلمى[2] :

وقَدْ قُلْتُما: إنْ نُدْرِكِ السِّلْمَ واسِعا بِمالٍ ومعْروفٍ مِنَ القَوْلِ نسْلَم

فأصْبحْتُما مِنْها على خَيرِ مَوْطن بَعِيدينَ فِيها مِنْ عُقُوقٍ ومَأْثَمَ

د-القيمة التربوية الفنية والثقافية: من الملاحظ أنه لا يخلو أي نص شعري من القيم الفنية، وذلك للكشف عن وجوه شعرية النص، وأسرارها الجمالية والفنية، حيث أن معظم النصوص تتميز بالجمال الفنّي والقدرة على إمتاع المتلقّي المتعلم، والتأثير في مخيّلته ووجدانه.

والغاية الأساسية من قراءة النصوص الشعرية ، هي الانتقال بالمتعلم من التلقي السلبي إلى التلقي الإيجابي، الذي تميزه مظاهر التواصل، والتفاعل مع النص الأدبي، وبعبارة أكثر إكساب المتعلم على فهم وتذوق النصوص الشعرية، وتفكيكها، واكتشاف مكوناتها، وبيان أثرها في توضيح المعنى، وإيلاجه في عالم الرؤيا والتخيل، أي اكتشاف البعد الوظيفي الدلالي النصي.

[1]- كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي للشعبتين آداب فلسفة، ولغات أجنبية، ص124.

[2]- ينظر: كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص156.

الفصل الرابع:

واقع تلقّي النّصوص الشّعرية في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة في الطّور الثانوي

" تخصص آداب "

– دراسة ميدانية–

المبحث الأول : نماذج من بعض النصوص الشعرية في بعض الثانويات

1. تحليل نص فتح مكة لحسان بن ثابت للسنة الأولى ثانوي تخصص آداب- ثانوية قردي عرفة تبسة
2. تحليل نص " الموشّحات " لابن سهل الأندلسي، للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة – ثانوية سعدي الطاهر تبسة .
3. تحليل نص" من وحي المنفى "لأحمد شوقي للسنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة- ثانوية سعدي الطاهر تبسة

المبحث الثاني :آراء الأساتذة والمتعلّمين في تلقي النصوص الشعرية .

1. تحليل نتائج الأساتذة حسب الإجابة على الاستبيان.
2. تحليل نتائج المتعلّمين حسب الإجابة على الاستبيان.

المبحث الأول : نماذج من بعض النصوص الشعرية في بعض الثانويات

قمت بزيارة ميدانية لبعض ثانويات ولايتي تبسة وخنشلة، هناك ثانويات لم نجد فيها صعوبات، رُحِّبتُ من طرف مدرأها، وهناك ثانويات وجدت فيها صعوبة في الدخول هذا راجع إلى الجانب الصحي الذي تمرّ به البلاد، وحَضَرت بعض الحصص في النصوص الشعرية في هذه الثانويات وفي صفوف مختلفة– الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي– وكان اختياري دائما في تخصص الآداب والفلسفة، لأن هذا تخصص الآداب يتبعهم حتى في الدراسات العليا ،عكس التخصصات الأخرى، تعليم الأدب فيها لا يتعدّى الطور الثانوي .

1- تحليل نص " فتح مكة " للسنة الأولى ثانوي تخصص جذع مشترك آداب[1].

في هذا العنصر تحليل نص **فتح مكة للشاعر حسَّان بن ثابت**، وهذا بعد زيارتي الأولى لثانوية الشهيد قردي عرفة العقلة– تبسة– وقد حَضَرْتُ حصة مع الأستاذ المدرس وقد اعتمد في تدريسه لهذا النص عدة أدوات وهي: مذكرة الأستاذ اليومية ،والكتاب المدرسي مع الوثائق المرفقة ،كما أنه اعتمد على المنهجية المتبعة في تحليل النصوص الشعرية.

في البداية قام الأستاذ بوضعية انطلاق للدرس، فكان أول سؤال للتلاميذ: ماذا تَعرِفُونَ عن الشعراء المخضرمين؟، حاول التلاميذ الإجابة عن هذا السؤال، وكانت إجابتهم بين الخطأ والصواب،(هم شعراء الجاهلية ، هم شعراء عاشوا عصرين مختلفين ،...) ، ثم قام بسؤال آخر، من هم الشعراء المخضرمون ؟ فكانت إجابتهم على حسان بن ثابت ، وكعب بن زهير، وكانت أغلب الإجابات على حسّان بن ثابت، لأن التلاميذ على علم بعنوان الدرس ، وقد قاموا بتحضير الدرس في البيت، ثم طرح التساؤل التالي : من يعطينا نبذة تاريخية عن حسان بن ثابت ؟ ثم بدأ التلاميذ برفع أيديهم للمشاركة، فكل واحد أعطى ما عنده من فكرة عن

[1]– حسين شلوف، وآخرون ،الكتاب المدرسي ،المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي ،جذع مشترك آداب، 2018، 2019 .ص 121 بتصرف.

الشاعر، وبعد ذلك قام الأستاذ بتدوين نبذة عن حياة الشاعر من خلال إجابات التلاميذ، كما أنه لم يخرج من ما هو محدّد له في المذكرة التربوي.

أ – **أتعرف على صاحب النص** : هو أبو الوليد حسّان بن المنذر الأنصاري الخزرجي ،شاعر مخضرم، وهو أحد شعراء الدعوة الإسلامية، عاش ستين (60)سنة في الجاهلية، ومثلها في الإسلام، فهو يعتبر من شعراء الرسول صلى الله عليه وسلّم، كما أنه كان يهجو الكفار ، فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلّم يقول له: **أهجهم وروح القدس معك**، وقد فقد بصره في كبره. توفي في المدينة سنة خمسين (50) هجري في خلافة معاوية، له ديوان شعر ضخم متعدّد الأغراض، له 372قصيدة بـــ 2540 بيتا.

وبعدها مباشرة أمر التلاميذ بفتح كتاب القراءة ص 121 ، ثم بدأ بقراءة النص الشعري قراءة شعرية جميلة ، وبعدها وزَّع الأدوار على التلاميذ ، فكانت قراءة التلميذ الأول جميلة جدا والثاني متوسطة وقراءة التلميذ الثالث متلعثمة قليلا ، وما حَاولْتُ فهمه هنا أن الأستاذ يحاول أن يشارك جميع التلاميذ في عملية القراءة .

ثم سجل الأستاذ على السبورة **إثراء الرصيد اللغوي**، وطلب من التلاميذ شرح الكلمات الصعبة التالية: "(**النقع، كداء، الأسل، متمطرات، تلطِّمهن، الحنيف**)" [1]، فكانت إجابات التلاميذ جلُّها غير صحيح، لأن هذه الألفاظ صعبة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي ، وقد قام الأستاذ بشرح هذه الكلمات ودوَّنها على السبورة .

الكلمة	شرحها
النقع	الغبار
كداء	جبل في مكة
الأسل	الرماح

[1]– حسين شلوف وآخرون، الكتاب المدرسي، ص ص 121،122.

متمطرات	متصببات عرقا لكثرة الجري
تلطّمهن	تنفضن ما عليها من غبار
الحنيف	المسلم الطاهر

ثم انتقل الأستاذ إلى:

ب– اكتشاف معطيات النص: سأل الأستاذ التلاميذ: ما هو السياق التاريخي الذي قيلت فيه هذه القصيدة ؟ لَمْ يُصِب التلاميذ في الاجابات، لأن ألفاظ هذه القصيدة غريبة نوعا ما، فأجاب الأستاذ على هذا السؤال قائلا: السياق التاريخي الذي قيلت فيه هذه القصيدة هو فتح مكة، ثم دوَّنه على السبورة، وسألهم مرة أخرى: ما هو مكان المعركة ؟ وماهي مكونات الجيش الإسلامي ؟، فأجابت تلميذة بقولها : مكان المعركة جبل مكة ، ثم أجاب بعض التلاميذ عن السؤال الثاني وكانت إجابتهم صائبة نوعا ما؛ (مكونات الجيش هي الخيل والأسل والأسنة والسيوف). ومن خلال هذه الإجابات دوّن الأستاذ على السّبورة: قامت الحرب في جبل مكة من أجل فتحها ،وقد استعمل المسلمون جميع الأسلحة، الخيول، والرماح، والسيوف . ثم أكمل الأستاذ أسئلته بقوله: لقد عاهد الأنصار الرسول – صلى الله عليه وسلم– على نصرته، أين تجلى ذلك في النص ؟ فأجاب أحد التلاميذ : تجلى ذلك في قوله : "(فإن أبي ووالده وعرضي لمحمد منكم وقاء)" [1] .

ثمّ دوَّن الأستاذ على السبورة:

جـــ – أناقش معطيات النص: ومباشرة طرح السؤال: ما دلالة الماضي " عَدِمْنا" وما علاقتها بدلالة المضارع " تُثيرُ" في البيت الأول ؟

[1]– حسين شلوف وآخرون ،الكتاب المدرسي ، ص ص 121،122.

لم يجب أحدا على السؤال، مباشرة بدأ الأستاذ بشرح هذا التساؤل قائلا: وهي دلالة على طول الحرب واستمرار الشهادة، أما علاقته بالمضارع في" تثيرُ" وهذا لِاستمرار سيطرة جيش المسلمين على الكفار، وتجدد مظاهر القتال، ثم طرح السؤال التالي: لم وَظَّف الشاعر النساء في نصّه ؟ فأجاب تلميذ :لأنهن شاركن في غزوات رسول الله صلى الله عليه وسلّم ، وذلك بقيامهن بدور التمريض والطبخ، وسألهم أيضا : بالبيت الثالث عشر دليل نبوي على صدق إيمان المؤمن، فهل تحفظ حديث للرسول مشابه لهذا الكلام : فأجابت إحدى التلميذات، قال الرسول صلى الله عليه وسلّم : (لا يُؤْمِنُ أَحدُكُم حتى يُحبَّ لأخِيهِ ما يُحِبُّ لِنفْسهِ)، وأجاب تلميذ آخر قائلا: قال الرسول صلى الله عليه وسلّم: "{لا يُؤْمنُ أحدُكمْ حتى أكُونَ أحَبَّ إليه من نفسه ، وولده ، وأخيه}"[1]، كانت هذه هي الإجابة القريبة من هذا المعنى ، ثمّ سألهم مرة أخرى : ما علاقة اللِّسان بالصَّرم في المعركة؟ ،وما الصورة البيانية التي وُظِّفها لذلك ؟ فلم يُجب أحد، ثم بدأ الأستاذ بشرح هذه العلاقة قائلا: العلاقة بينهما هي علاقة مشابهة، لأن كلاّ منهما يقطع صاحبه، أما الصورة البيانية هي تشبيه مُؤَكَّد وذلك لغياب الأداة. وانتقل الأستاذ إلى كتابة:

د – أُحدِّد بناء النص: سأل التلاميذ قائلا: في النص مواضع الهجاء حدِّدْها وبين نوعها ، فأجاب مجموعة من التلاميذ : (البيت العاشر والحادي عشر، والثاني عشر)، مُكْمِلا الأستاذ: هو هجاء يمسُّ الأخلاق ولا يَمسُّ الأعراض، لأن للشاعر هجاء في الجاهلية فاحش وقاس على الأعراض، والمُلاحظ هنا أنه تأثر بتعاليم الدين الإسلامي، ثمّ سألهم أيضا: ما النمط الغالب في النص ؟ علّل إجابتك، فأجابت تلميذة : النمط الغالب على النص هو نمط وصفي، لأنه يصف المعركة التي قامت بين المشركين والمسلمين من أجل فتح مكة، ودَعَّم الأستاذ إجابة التلميذة بأنه نمط وصفي تعليلي، لأن الشاعر يعلل سبب هذه الحرب وهو منع المسلمين من أداء

[1]– رواه البخاري ومسلم .

مناسك العمرة، وقد اعتمد الشَّاعر أغراضًا أخرى كالمدح والفخر لتعليل وجوب الإيمان بدعوة الرسول صلى الله عليه وسلّم، ثمّ طلب من التلاميذ كتابة القصيدة على شكل نثر، معتمدا أغراض الشاعر في الدِّفَاع عن الرسول صلى الله عليه وسلّم، وهذا عبارة على واجب مترلي بسبب ضيق الوقت.

بعدها مباشرة كتب على السّبورة:

ه – أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص:كان سؤال واحد هو: حَدِّدْ ملامح ضمير المتكلّم في البيت الأول، و وفي البيت الأخير ؟ وما علاقة ذلك بالنص ؟ أجاب الأستاذ مباشرة، ففي البيت الأول وَظَّف الشَّاعر ضمير المتكلّم " نا"، وفي الأخير ضمير المتكلم "ي " وهي علاقة مشاركة وتفاعل بين الأدوار ، فبين الشاعر دور الجماعة في صناعة النصر ،ودور الفرد في حماية رسول الله صلى الله عليه وسلّم –ثم انتقل إلى:

و – أجمل القول في تقدير النص، والسؤال هو: ما السَّبَبُ الذي حارب من أجله المسلمون ؟ فكانت الإجابة التالية: السبب الذي حارب من أجله المسلمون هو منع الكُفَّار للرسول وأصحابه من دخول مَكّة معتمرين وهجاؤهم له؛ هجاء الكفار للرسول صلى الله عليه وسلّمَ، ثمّ انتهت الحصة، ولم يكمل ما تبقى من أسئلة ،كانت حصة مفيدة تَفَوَّق فيها الأستاذ إلى حدٍّ كبير في التّحكم في القسم ، وإثراء الحصة بمجموعة من الأسئلة البناءة لكن ما لاحظته هو عدم تفاعل بعض التلاميذ مع هذا النّص الشعري ، وعندما سألت الأستاذ على عدم تفاعلهم معه قال : بأن هذا النص فيه نوعا من الغموض وغرابة في اللفظ، وهذا ما يعيق تفاعل التلاميذ مع جميع النصوص الشعرية، ولاحظت أيضا أن الأستاذ اعتمد كثيرا على المذكرة التربوية في الأسئلة والتحليل، وهنا انتهت حصة النص الأدبي وانتهت زيارتي للمؤسسة مع تشكراتي للأستاذ .

2- تحليل نص " (الموشّحات) " لابن سهل الأندلسي ،للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة[1]

قمت بزيارة ميدانية إلى ثانوية سعدي الطاهر العقلة، ولاية تبسّة، رَحَّبَ الأستاذ بي في قسمه، وشرح للتلاميذ سبب حضوري للحصة، ثم مباشرة أمر تلاميذه بفتح الكتاب المدرسي على الصفحة 208 ، ثم سأل تلاميذه، ماذا تعرفون عن الشاعر ابن سهل، فأجابت تلميذة مباشرة: هو إبراهيم بن سهل الإشبيلي الأندلسي، ثم قام تلميذ آخر: ولد سنة 605ه، وكل تلميذ أجاب بما يعرف – والملاحظ هنا أن التلاميذ قاموا بتحضير درسهم في المترل – ثم كتب الأستاذ على السبورة

أ – أتعرف على صاحب النص: وبناء على أجوبة التلاميذ، واعتماد على المذكرة التربوية، قال: هو إبراهيم بن سهل الإشبيلي من أبرز شعراء الأندلس، ولد سنة 605ه، بين أحضان بيئة غنية بالعلم والثقافة، والمال والجاه، عاش زمن المرابطين الوافدين من شمال إفريقيا، الذين حكموا الأندلس، وقد قيل أسلم في أواخر حياته ، مات غريقا سنة 649 ه، من آثاره ديوان شعر أكثره في الغزل وبعض الأغراض التقليدية، إلى جانب هذا فقد تأثر بالغناء الشعبي الإسباني المتحرر من الوزن والقافية، فشاع في الأندلس كَفَنٍّ جديد في النظم، واشتهر بالموشحات. وبعدها بدأ بقراءة النص قراءة جيدة، مسترسلة، ثم أمر التلاميذ بقراءة النص قراءات متتالية، كل حسب دوره، وبعدها انتقل إثراء الرصيد اللغوي.

ب– إثراء الرصيد اللغوي: وهنا قام برسم جدول لكتابة الألفاظ الصعبة لشرحها، كي يتَّضِح المعنى أكثر على التلاميذ ويَسْهُلَ فهم النص، وفهم دلالات هذه الألفاظ، والسِّياق الذي وُظِّفت فيه .

[1]– وزارة التربية الوطنية ، الكتاب المدرسي ،السنة الثانية من التعليم الثانوي ،تأليف أبو الصادق سعد الله وآخرون، 2018 ،2019، ص208.

اللفظة	شرحها
صَبٍّ	عاشق ولهان
مكنس	بيت الظبي
الخَفْقِ	اضطراب القلب
العَارِضِ المْنْبَجِسْ	السحاب الذي يهبط منه المطر
القَطْرُ	المطر
مَذْهَب	في لون الذهب
ظَبْيُ الحِمَى	محبوبة الشاعر كان يشبهها بالظبي
صُمِّ الصَّفا	الصخرة الملساء

مصطلحات هذه الموشّحة جدُّ صعبة ، لا تُفهم بيسر ، إلاَّ إذا عدنا إلى استعمال المعاجم.

كانت مشاركة التلاميذ فعّالة، لأن معظم التلاميذ استعملوا القاموس لشرح المصطلحات، كما أن بعضها شرحها متوفر في الكتاب المدرسي، وفي هذين العنصرين استعمل الأستاذ طريقة المناقشة، وهي الأنسب لهذا العنصر.

ثم انتقل إلى كتابة العنصر الموالي:

ج– أكتشف معطيات النص: سأل الأستاذ تلاميذه: مَنْ كوى قلبُ الشاعر ؟ فأجاب أحد التلاميذ خجلا : الذي كوى قلب الشاعر هي محبوبته التي شبهها بالظبي ، وهذا في البيت الأول : (هلْ دَرَى ظَبي الحمَى أنْ قد حَمَى)[1]، وسألهم مرة أخرى: بِمَ يبرز الشاعر وقوعه في شباك الحب ؟، وما هو موقف حبيبته منه ؟، وكانت الإجابة أن محبوبة الشاعر كانت

[1]– وزارة التربية الوطنية ،الكتاب المدرسي ،السنة الثانية من التعليم الثانوي ،تأليف أبو الصادق سعد الله وآخرون 2018 ،2019، ص209.

جميلة جدا وفاتنة، إذ شبهها بـــــ (شَمْسُ الضُّحى، وشروق الشمس)، أما موقفها منه فهو الرفض والصَّد. وهذا في قول الشاعر :

كلّما أشكو وَجْدي بَسَمَا كالرُّبى والعارِضِ المُنْبَجِسِ [1].

ثم سألهم مرة أخرى: يبدو الشاعر متعففا، استخلص مظاهر العِفّة من النص.

فأجاب أحد التلاميذ : الشاعر لم يتطرق في وصفه لمحبوبته على مفاتنها أو الجوانب المادية في المرأة ، وأكمل الأستاذ : واكتفى بذكر عواطفه ومعاناته ، (**ذهب الدّمعُ بأشواقي إليه**) .

ثم سألهم قائلا: على ما يَدُلُّ تعبير الشاعر " كلما أشكو " ؟ ، وكيف يرى الشّاعر من تصرّف محبوبته منه ؟، فأجاب تلميذ : يدلُّ تعبير الشاعر على المرضِ الذي أصاب قلبه ، وكانت محاولات التلاميذ مختلفة بين الخطأ والصواب ، واختار الأستاذ الإجابة الصحيحة من خلال إجابات التلاميذ: (يدل تعبير الشاعر " كلما أشكو " على عدم فقدانه الأمل).

وموقف الشاعر من تصرّف محبوبته تصرّف عادل ، وذلك في قوله : فهو عندي عادل إن ظلما. وبعدها انتقل إلى كتابة العنصر الموالي:

د – أناقش معطيات النص: والسؤال المطروح : ماذا أفادت "لو" في قوله : "لو أبصر البَدْرُ وجههُ سجدا".

لم يجب أحدا على هذا السؤال، فأجاب الأستاذ قائلا: أفادت" لو" الشرط، وهي حرف امتناع لامتناع، ثم قال لهم: هناك محسنات بديعية في النص استخرجها، فاستخرج التلاميذ مجموعة من المحسنات البديعية، ولكن الأستاذ اكتفى بكتابة الجناس الناقص بين: غرر و الغرر، والطباق الإيجاب بين مأتم وعرس و أثرهما توضيح المعنى وتأكيده.

[1]– وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 209.

ثم قال لهم هناك صورة بيانية في النص أذكرها ؟، فأجاب تلميذ: الصورة البيانية في النص هي استعارة، و لم يذكر نوعها، فأجاب تلميذ آخر: وهي استعارة مكنية، حيث حذف الشاعر المشبه وهي حبيبته وترك صفة من صفاتها وهي الظبي، في قوله : " هل دَرَى ظَبْيُ الحِمى"[1]

وقد استعمل الأستاذ الطريقة الحوارية والمناقشة لأنها الأنسب في مناقشة معطيات النص.

ثم انتقل إلى كتابة العنصر الموالي:

ه – أحدد بناء النص: والسؤال مباشرة ما النمط السائد في النص ؟ فأجابت إحدى التلميذات: النمط السائد في النص هو نمط وصفي وغرض القصيدة هو الغزل، والغزل يقتضي النمط الوصفي، ثم سألهم مرة أخرى: ما الفرق بين القصيدة العمودية والموشح ؟ فلم يجب أحد، فقام الأستاذ بشرح هذا الفارق، وهو أن القصيدة العمودية تتوافر على الوزن والقافية، أما الموشح يحتوي على الوزن بينما القافية تتغير من حين لآخر. ثم انتقل إلى كتابة العنصر الموالي:

و – أتفحص الاتساق والانسجام، وكان السؤال كالآتي: ما الأفكار الأساسية التي دار حولها النص؟ فكانت إجابات التلاميذ كلها قريبة من الصواب، فاختار مجموعة من الأفكار، وهذا حسب تقسيم الكتاب للموشحة.

(1): استيلاء المحبوبة على قلب الشاعر

(2): تأثر الشاعر بحب محبوبته

(3): وصف الشاعر لمدى حبه لمحبوبته

(4): وصف الشاعر لمكانة محبوبته في قلبه

[1]– وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، السنة الثانية من التعليم الثانوي، ص 209.

وبعدها سألهم عن مدى انسجام وحدات القصيدة، فكانت الإجابة نعم، وحدات القصيدة منسجمة، لأن الشاعر تكلّم عن موضوع واحد، هو وصف حبه لمحبوبته، ومعاناته معها، وسألهم مرة أخرى:ما علاقة البيت الأول بالبيت الأخير ، فأجاب التلاميذ بأن في البيت الأول الشاعر كان يصف كيف استولت محبوبته على قلبه، وفي البيت الأخير أكَّد الشَّاعر استسلامه لمحبوبته بعدما أصبح حبها كالروح في الجسد، وفي الأخير كتب الأستاذ العنصر:

ك – أجمل القول في تقدير النص –وهنا انتهت حصة النص الأدبي .

فالمشكلة نفسها تقريبا عند جميع الأساتذة وهو عدم اكتفاء الوقت لتحليل النصوص الأدبية.

وكانت حصة مثمرة ارتقى فيها الأستاذ إلى حد بعيد في بناء تعلّماته، وهذا من خلال تنوعه في دمجه للطريقتين الحوارية و التلقينية، وهي الطريقة الأنسب لتحليل النصوص الشعرية، كما أعجبني أيضا تفاعل التلاميذ مع الحصة، وهذا راجع إلى تحضيرهم الجيد للدّروس في البيت، وكذا تحكّم الأستاذ في الصف الذي يُدرِّسه، كما زوَّدني بمجموعة من الوثائق والمذكرات التربوية ، وهنا انتهت زيارتي للمؤسسة ، مع تمنياتي للتلاميذ بالنجاح .

3–تحليل نص"من وحي المنفى " للشاعر أحمد شوقي للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة[1]:

قمت بزيارة إلى مؤسسة "سعدي الطاهر" العقلة ولاية تبسة، رحَّب بنا مدير المؤسّسة، ثمّ قام بتوجيهي إلى قسم الثالثة ثانوي آداب وفلْسفة، حَضَرتُ حصة القراءة مع الأستاذة المُدَرِّسة بعنوان "من وحي المنفى للشاعر أحمد شوقي"، أَخْرِجَتْ الأستاذة من محفظتها مذكراتها التربوية، والوثائق المرافقة للأستاذ، ثم أمرت التلاميذ بإخراج الكتاب المدرسي، وفتحه على الصفحة 59 ، في البداية قامَت الأستاذة بوضعية الانطلاق، وحاولت أن تُعرِّفَ عن الشاعر، قائلة، يعتبر أحمد شوقي من رواد النهضة الأدبية في العصر الحديث، مَن هو الشاعر أحمد شوقي

[1]– الشريف مريبعي وآخرون ، وزارة التربية الوطنية (الكتاب المدرسي)، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية، 2018 2019، ص 59.

؟، قام التلاميذ برفع أصابعهم بأدب، وبدأت الأستاذة بإعطاء الدور للتلاميذ والاستماع إلى إجاباتهم ، فكانت الإجابات مختلفة وبناء عليها كَتَبَتْ على السُّبورة:

أ – أتعرّف على صاحب النص: هو أحمد شوقي شاعر مصري من مواليد القاهرة، بمصر، عام 1868 ،لأب كردي وأم تركية، دخل مدرسة (المبتديان) وأنهى الابتدائية والثانوية بإتمامه الخامسة عشرة من عمره، فالتحق بمدرسة الحقوق ثم بمدرسة الترجمة ، ثم سافر ليدرس الحقوق في فرنسا على نفقات الخديوي توفيق، لُقِّبَ بأمير الشعراء في سنة 1927 ، وتوفي في 23 أكتوبر 1932، خُلِّد في ايطاليا بنصب تمثال له في إحدى حدائق روما، وهو أول شاعر يُصَنَّفُ في المسرح الشعري، من آثاره : ديوان "الشوقيات" الشعري – من أربعة أجزاء – ، مسرحية " مصرع كليوبترا " مسرحية مجنون ليلى .

واكتفت الأستاذة بهذا القدر من التعريف، ثم بدأت بقراءة النص الشعري قراءة نموذجية ، وبعدها قامت بتوزيع القراءات الفردية على التلاميذ، وبعدها كتبت العنصر الموالي.

ب – إثراء الرصيد اللغوي: من خلال القراءات الفردية للتلاميذ بدأت الأستاذة باستخراج الكلمات المُسْتَعْصِية فهمها، وشرحها، لتبسيط المعنى وفهم النّص.

اللفظة	شرحها
الأيك	الشجر الكثيف
الطّلّ	أضعف المطر
عوادينا	مصائبنا مفردها مصائب
حواشينا	جوانبنا
نَشْجَى	نحزن
ساري	سارى معه ليلا
جَالت	طافت

رواقينا	جمع راقية، وهي التي ترقى ضد السِّحر

وبعدها مباشرة كتبت العنصر الموالي :

ج– اكتشف معطيات النص: اعتمدت الأستاذة على مجموعة من الأسئلة الموجودة في المذكرة، وقامت بكتابة إجابات التلاميذ واستخدمت الطريقة الحوارية لمشاركة جميع التلاميذ في التعلم ومن خلال المناقشة توصّلَت إلى النتائج التالية :

يخاطب الشاعر في النص طائرا يبكي على الشّجر من هو ؟

– يخاطب الشاعر في النص طائرا يبكي وينوح على الشجر، ويقصد به ملك إشبيليا المعتمد ماهو الجامع بين الشاعر ومُخَاطِبِيه ؟ وماهي القرائن اللغوية الدالة على ذلك ؟

– الجامع بين الشاعر ومخاطبه هو مصائب الفراق والبعد، والقرائن اللغوية الدّالة على ذلك ضمير المتكلّم " **نا** "

ماهي الأبيات التي تَدُلُّ على حرقة الشاعر ؟

–الأبيات الدّالة على حرقة الشاعر هي من 9 ، 10، 11 ، 12

– في القصيدة حب ووفاء للوطن، ويتمثل ذلك في الشوق والحنين للوطن، والأسف على فراقه

– نلمس نبرة الخطاب في القصيدة من خلال البيت الأول

– الدلالات النّفسية التي تحملها المفردات (**نشجى، نأسى ، هاج** [1]) هي الحزن والألم الناتج عن بعده عن الوطن، أما المفردات، الكافور، ريحان، الخلد فتدل على حب الوطن والاشتياق له .

وبعد نهايتها من كتابة هذه العناصر انتقلت مباشرة إلى كتابة العنصر الموالي :

[1]– الشريف مريبعي و آخرون ، وزارة التربية الوطنية (الكتاب المدرسي)، ص 59.

د – أناقش معطيات النص: والملاحظ هنا أن الأستاذة تسارع وتسابق الزمن، فبأسلوب حواري جميل ألقت مجموعة من الأسئلة على التلاميذ، ومع الأخذ والرد بين إجابات التلاميذ وشرحها للنص تفوقت في مناقشة معطيات النص وقد توصلت إلى ما يلي:

تنوعت مصادر الإيحاء من طبيعية وثقافية، فمن الطبيعية نجد مصطلحات مستوحاة من الطبيعة كالطلح والريحان والبرق والأرض، والمصادر الثقافية تمثلت في الأخذ من التراث الأندلسي.

ويدلّ هذا الإيحاء على نبوغ الشاعر، وسعة اطلاعه، وقدرته على الإبداع الفني بين أحمد شوقي وابن زيدون في نونيته أوجه تشابه، وهي الحالة الشعورية " الشوق والحنين "، فكلاهما عبرا عن الإحساس بالغربة والوحدة والشوق.

واعتمد الشاعر على بحر واحد وهو البحر البسيط وقافية وروي واحد، " النون الدالة على الحزن"، ولا تعيب الشاعر لأنه أظهر قدرته على محاكاة القدماء بالإبداع، أما الموسيقى الشعرية الخارجية للقصيدة جاءت نتيجة لمحاكاة القصيدة القديمة

علاقة الشاعر بوطنه تشبه علاقة أمّ موسى بولدها.

ثم انتقلت إلى العنصر الموالي:

هـــ – أحدد بناء النص: قامت الأستاذة بتوجيه بعض الأسئلة للتلاميذ، واعتمدت على المذكرة التربوية، وقد توصلت إلى هذه النتائج بعد المناقشة والحوار :

- مواصفات الحالة النّفسية يعُمُّها الحزن والأسى وشوقه إلى وطنه مثل:
- جِئْنَا إلى الصِّبرِ نَدعُوهُ، سَعْيًا إلى مصرِ نقضِ[1].
- نمط النص وصفي داخلي، لأن الشاعر يُعبِّرُ عن معاناته ومأساته النّفسية وهو في المهجر.
- في النص بعض السرد والأمر وقد خدم كلا النمطين الحالة الشعورية للشاعر.

[1]– الشريف مريبعي و آخرون ، وزارة التربية الوطنية (الكتاب المدرسي)، ص 59.

وبعدها انتقلت إلى العنصر الموالي:

و – أتفحص الإتساق والانسجام: وكالعادة أسئلة يجيب عنها التلاميذ والوصول إلى حقائق الخيط العاطفي الذي يربط الأربع الأبيات الأولى هو الحزن والأسى أما الأبيات الأربعة الموالية فهي توحي إلى الشوق والحنين إلى وطنه.

- إن تكرار مصر في القصيدة جاء ليدل على أنها مصدر معاناة الشاعر وإلهامه، فقد وُلِد لديه إحساس الحب والشعور بالغربة.

وبعدها انتقلت الأستاذة إلى عنصر:

ي – أجمل القول في تقدير النص : طرحت الأستاذة سؤالا على تلاميذها ، عمّ عَبَّرَ الشاعر في هذه القصيدة ؟ أجاب بعض التلاميذ على هذا السُّؤال، ومن خلال إجاباتهم توصَّلوا إلى كتابة مايلي:

عبر الشَّاعر في هذا النص عن فيض من العواطف تجاه وطنه، وكان للمَنْفَى أثر واقع في تأجيج تلك العواطف ، وقد أفاد شوقي من التراث الشعري الأندلسي في نسج خيوط تجريبية شعرية ، فرأى بأن واقعه يشبه الملك المعتمد بن عباد أن أطيح به فَنُفِي وسُجِن.

لاحظت أن الأستاذة لم تخرج عن الأسئلة الموجودة في المذكرة ،كما لاحظت قليل من الملل والضجر على بعض التلاميذ، لأن الحصة فيها أربع ساعات كاملة، وهذا ما يجعل كلاً من الأستاذ التلاميذ يشعرون بالملل.

ونستخلص من خلال هذه الدراسات الميدانية أن جُل الأساتذة يعتمدون على المراحل نفسها في تحليل النصوص الأدبية، وهذا في جميع مراحل التعليم الثانوي، كما أنهم يعتمدون كثيرا على الكتاب المدرسي والمذكرات التربوية، فتقريبا الأسئلة والأجوبة نفسها، وهذا يدلُّ على أن الأستاذ مقيد بمجموعة من الخطوات والمعارف، لا يستطيع الخروج منها، و يُعتبرُ هذا من مآخذ المناهج التربوية الحديثة ، وهو قتل روح الإبداع لدى الأساتذة والتلاميذ .

كما أن هناك مشكلة في المذكرة التربوية وهي كثرة الأسئلة ،في مجملها تقريبا واحد وثلاثون سؤالا (31) لكل نص أدبي، وهذا ما يجعل من المتعلّم يَنْفُر من حصة النص الأدبي، حيث أن بعض الأسئلة لا علاقة لها بالنصوص الأدبية ، وأيضا مراحل تحليل النصوص الشعرية تبدو وكأنها كثيرة وبعضها غير وظيفية، أي أنها لا تنفع المتعلّم، ومثال ذلك " **أكتشف معطيات النص** " فهناك ما يُقَابلها وهو "**أناقش معطيات النص** ".

ومن الملاحظ أيضا أن الأساتذة وُفِّقُوا إلى حدٍّ كبير في اختيار طرائق التدريس، ففي نص واحد استعمل الأساتذة عدَّة طرق – الطريقة الإلقائية، الطريقة الحوارية، والطريقة الاستكشافية– وهذا من أجل ترسيخ المعارف والمعلومات في أذهان التلاميذ، وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية من خلال إدراج مناهج المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني : تحليل نتائج واقع تلقي النص الشعري في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة في الطور الثانوي:

إنّ تنشيط حصص اللغة العربية في التعليم الثانوي، بصورة فعّالة يتطلّب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمين ، ويعالج أوضاعهم، وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلُّم، وهذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلّمين واستعداداتهم ،وبما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة في تفعيل النشاطات التعليمية وخاصة نشاط النصوص الأدبية النثرية والشعرية، حيث يكتسي هذا النشاط أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلّم .

وبما أن التربية المعاصرة أصبحت اليوم تعمل بالدرجة الأولى على إعداد الفرد لمواجهة محيطه، فإن الأبحاث التربوية اهتدت إلى مقاربة بيداغوجية وظيفية بقصد التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فظهرت المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي تمكن التلميذ من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسَّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، والأمر على هذه الحال، فما المسلك يا ترى الذي يسلكه متعلم النصوص الشعرية في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة، ليتمكن من اكتشاف ما في مجاهله من كنوز، وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار، والقيم، والنظريات، ويجعل التلميذ أكثر تعلُّقا بالنصوص الشعرية، لذلك قمت بدراسة ميدانية على مجموعة من الثانويات للتعمق أكثر في حقائق هذه المناهج، ومدى تحقيقها للأهداف التربوية المُسطّرة لها.

1 – أهداف الدراسة :

تهدف دراستنا هذه إلى:

- الكشف عن فاعلية تدريس النصوص الشعرية وفق بيداغوجيا الكفاءات

- الوقوف على مدى تفعيل هذه المقاربات في تدريس النصوص الشعرية.
- الكشف على مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في بلورة إستراتيجية التعليم.
- معرفة الصعوبات التي تعيق المدرس والمتعلّم في تعليمية النصوص الشعرية وفق هذه المقاربات.

2- فرضيات الدراسة :

تطرح دراستنا مجموعة من الفرضيات هي :

- صعوبة تدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي وخاصة وفق خطوات تحليل النص الأدبي.
- صعوبة بعض الألفاظ خاصة وأن معظم النصوص الشعرية بين العصر الجاهلي والعصر الأموي (غرابة اللفظ).
- نتوقع أن تحقق هذه المقاربات نوعا من الأهداف التربوية.
- وجود فاعلية في تدريس النصوص الشعرية وفق المقاربة بالكفاءات.

3- مكان الدراسة :

تمّ توزيع الدراسة على ثانويات ولاية تبسة، وبعض ثانويات ولاية خنشلة، وذلك من أجل توسيع الدراسة للوصول إلى حقائق بعيدة المدى، والثانويات المعنية هي :

ثانوية سعدي الطاهر – تبسة –	ثانوية فارس الطاهر–تبسة –
ثانوية قردي عرفة – تبسة –	ثانوية الشبوكي محمد بن عبد الله
ثانوية طريق العقلة — تبسة–	ثانوية مالكية – تبسة –
ثانوية سعد بن أبي وقاس –تبسة –	ثانوية غديري مختار – خنشلة –
ثانوية هوّاري بومدين –تبسة –	ثانوية هنداوي الطاهر – خنشلة –
ثانوية النعمان – تبسة –	ثانوية براهمي بومعراف

ثانوية مخازنية مبروك –تبسة–	ثانوية القطب السكني –تبسة–
ثانوية شرفي الطيب– تبسة–	ثانوية سعدي الصديق

4 – إجراءات الدراسة :

أ– المنهج المستخدم :

لا يخلو أي بحث علمي من إتباع منهج معين، وموضوع دراستنا يقف على مدى تطبيق المقاربات البيداغوجية في التعليم الثانوي في الجزائر، فقد اِتَّبَعْتُ المنهج الوصفي بأسلوب تحليلي.

ب– عينة الدراسة :

تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ الطور الثانوي على مختلف الثانويات، وأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي ، فمنهم من زرته في قسمه ومنهم من التقيت به خارج أسوار المؤسسة، لعدم تواجده في المؤسسة ،وبعد أسبوع بدأْتُ بجمع الاستبيانات، وكان عددها 44 استبيان بالنسبة للأساتذة ، و150 استبيانا بالنسبة للتلاميذ، اِسْتَرجَعْتُ منها 121 استبيانا، وقد تمّ تطبيق الدراسة معهم ، بتحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها .

ج– الاستبيان:

يُعَدُّ الاستبيان وسيلة استقصائية تُمَكّنُنَا من الحصول على معلومات دقيقة، وقد قمت بتوزيع هذا الاستبيان على الأساتذة والتلاميذ بطريقة عشوائية، ويتضمن استبيان الأساتذة على تسعة عشر سؤالا (19) سؤالا، مدرجا في أربعة (4) صفحات، وكانت الأسئلة تَسْتَوجب الإجابة بـــ: (نعم) أو (لا)، أو الاختيار من متعدد، وهناك أسئلة يُجيب عنها الأستاذ حسب رأيه، أما فيما يخص استبيان التلاميذ فهو يتضمن على أربعة عشرة (14) سؤالا، مدرجا في أربعة (4) صفحات، فكانت الأسئلة تَسْتَوْجب الإجابة بـــ :(نعم) أو (لا)، أو الاختيار من مُتعدِّد أيضا.

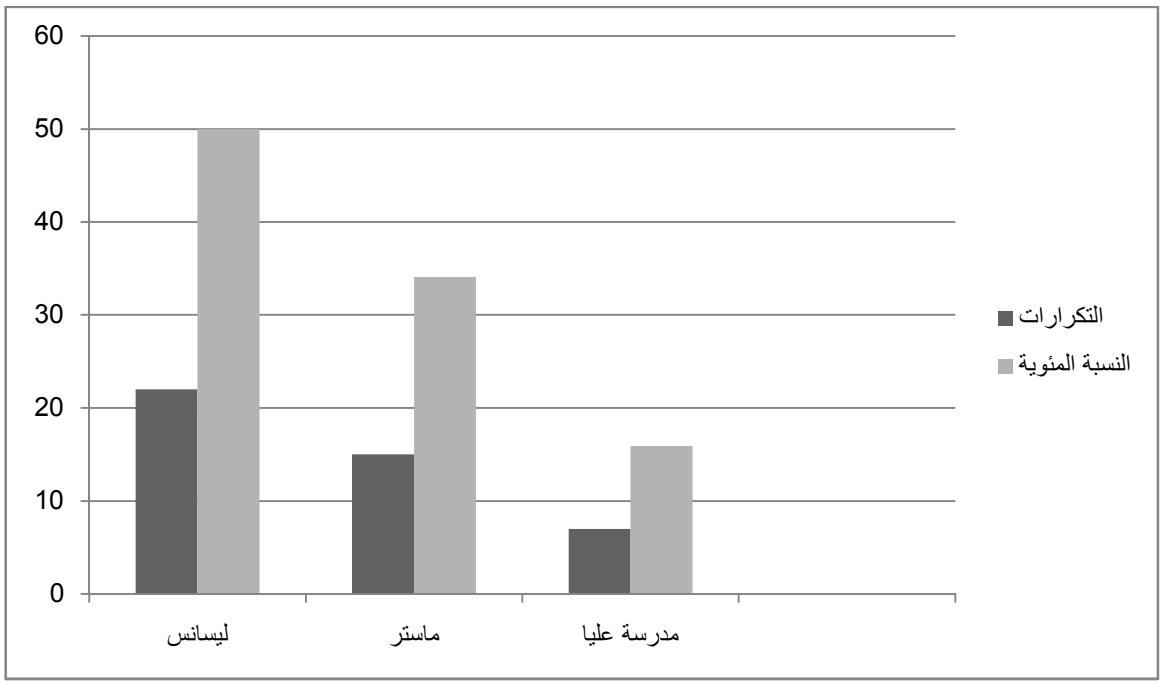
5 – تحليل مكونات الاستبيان:

أ – تحليل مكونات استبيان الأساتذة:

– س1 – جدول توزيع الأساتذة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	22	%50
ماستر	15	%34.09
مدرسة عليا	07	%15.90

الجدول رقم (01):



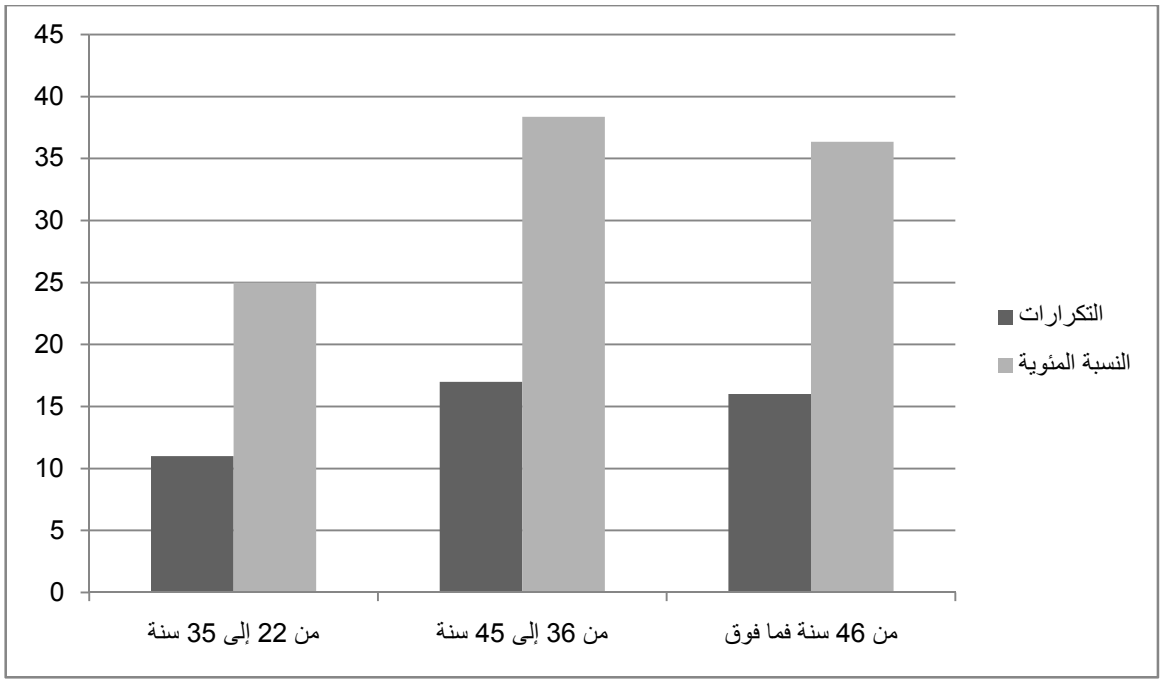
– أعمدة بيانية توضح توزيع الأساتذة حسب المؤهل العلمي–

من هذا الجدول يتبين لنا أن نسبة خمسون (50%) لديهم مستوى ليسانس بمختلف التخصصات، ونسبة (34.09%) لديهم شهادة الماستر أيضا بمختلف التخصصات ، أما المدرسة العليا فاحتلت المراتب الأخيرة بنسبة (15.90%)

– س2 – جدول توزيع الأساتذة حسب السن:

السن	التكرارات	النسبة المئوية
من 22 إلى 35 سنة	11	%25
من 36 إلى 45 سنة	17	%38.36
من 46 سنة فما فوق	16	%36.36

الجدول رقم (02):



– أعمدة بيانية توضح توزيع الأساتذة حسب السن –

من الجدول السابق لاحظنا أن الذين أعمارهم تتراوح بين (36 و45 سنة) هم الأكثر، وهذا بنسبة (38.36%)، وهذا العمر يتناسب مع تلاميذ الطور الثانوي فنجد الأستاذ في هذا العمر قد تجاوز عدة عقبات واكتسب خبرة في الحياة، وبعدها مباشرة تلي الفئة التي يتجاوز أعمارهم (46) سنة، بنسبة 36.36%)، والملاحَظُ هنا أن نسب هذه الأعمار متقاربة تقريبا، وهذا العمر يكون له تكوينا كافٍ لتعليمية التلاميذ في الطور الثانوي، لأنه من الصَّعْب أن تُعَلِّم تلاميذ وأنت تتجاوزهم في السِّن بسنوات قليلة، أما الفئة التي يتراوح عمرها بين (22 و35 سنة) فهي تحتل المرتبة الأخيرة بنسبة (25%) ، وهي فئة فتية ليس لها تكوين كافٍ لتعليم تلاميذ الطور الثانوي .

– س3 – جدول توزيع الأساتذة حسب الخبرة المهنية :

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	10	%22.72
من 10 إلى 20 سنة	14	%31.82
من 20 فما أكثر	20	%45.46

الجدول رقم(03):

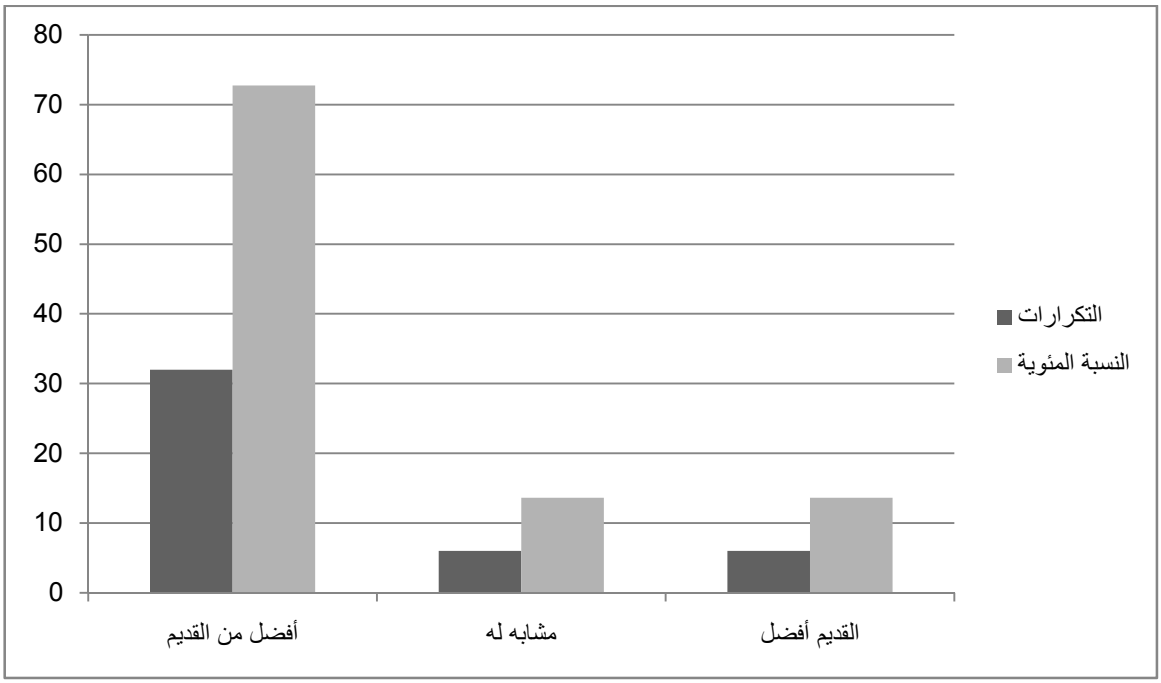
– أعمدة بيانية توضح توزيع الأساتذة حسب الخبرة المهنية–

يتبين لنا من النتائج أن أكبر نسبة هم الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم عشرين (20) سنة، حيث بلغت نسبتهم (45.46%)، وهذه فئة مخضرمة عايشت المقاربتين –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات– وهي الفئة التي تَعرف الفارق هاتين المقاربتين، وهذا ما يُساعد تلاميذ الطور الثانوي على اكتساب المعارف، ففي كل مرة يستعمل طريقة معينة، كما نجد نسبة (31.82%) من الأساتذة التي تتراوح خبرتهم المهنية بين (10 إلى 20 سنة)، وهذه الفئة تقريبا عايشت التحوّلات البيداغوجية، حيث أنها استفادت هي أيضا من التكوين على المناهج الحديثة ، أما الفئة التي خِبرتها أقل من (10) سنوات فهي أقل نسبة، وَقُدِّرت بـــ (22.72%)، وهي فئة فتية لها تكوين في المقاربة بالكفاءات، تحاول أن تُثْبِت جدارتها في التعليمية.

– س4 – ماهي نظرتك للمنهاج الجديد :

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أفضل من القديم	32	%72.73
مشابه له	06	%13.64
القديم أفضل	06	%13.63

الجدول رقم (04):



– أعمدة بيانية توضح نظرة الأساتذة للمنهاج الجديد –

ومن نتائج الجدول السّابق التي تُوضِّح أن نسب الإجابات، حول نظرة الأساتذة للمنهاج، بيَّنت لنا أن أكبر نسبة هي(72.73%) من عينة البحث أجابوا بـــــ (أفضل من القديم)، أي أنهم يرون أن المنهاج الجديد أفضل من القديم، وهذا بالأغلبية، أما (06%)، فهي نسبة

الأساتذة الذين أجابوا بأنه (مشابه له)، و(06%) هي نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأن القديم أفضل من الجديد.

وفي الحقيقة يرى معظم الأساتذة أن منهاج المقاربة بالكفاءات هو أفضل من القديم، لأن هذا المنهاج يهدف إلى إكساب التلاميذ كفاءات، ومهارات، ومعارف، وقدرات، كما تجعله مشاركا فعّالا في العملية التعليمية التّعلّمية، ولكي يكون الأستاذ كفء يجب عليه أن يوظِّف كل قدراته في التحليل، والتعبير، والتواصل.

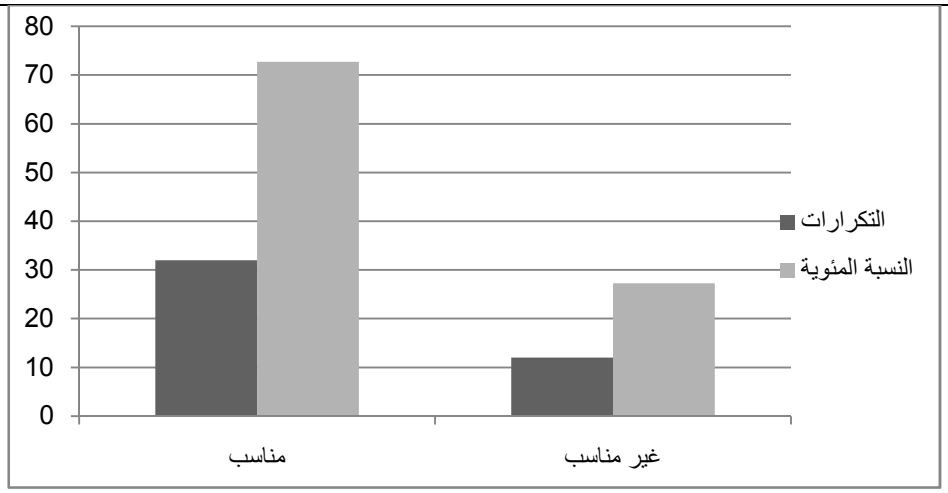
بينما هناك من يرى بأن تحديد الهدف ضروري لإختيار النشاط التعليمي المناسب، وإذا كان من أهداف الأستاذ تزويد التلاميذ بمهارات، أو طرق تفكير، أو اتجاهات معينة، فإن ذلك سيساعد الأستاذ على اختيار أنواع النشاطات التعليمية التي يُمكن أن تُحقِّق هذه الأهداف ، "وعملية الفهم تبقى غامضة إذَا لم تُترْجم إلى أفعال سلوكية وانجازات ملموسة مُعبَّر عنها في صورة أهداف إجرائية" [1].

– س5 – ما رأيك في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
مناسب	32	%72.73
غير مناسب	12	%27.27

الجدول رقم (05):

[1]– توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، مرجع سابق ص70.



–أعمدة بيانية توضح رأي الأستاذ في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات–

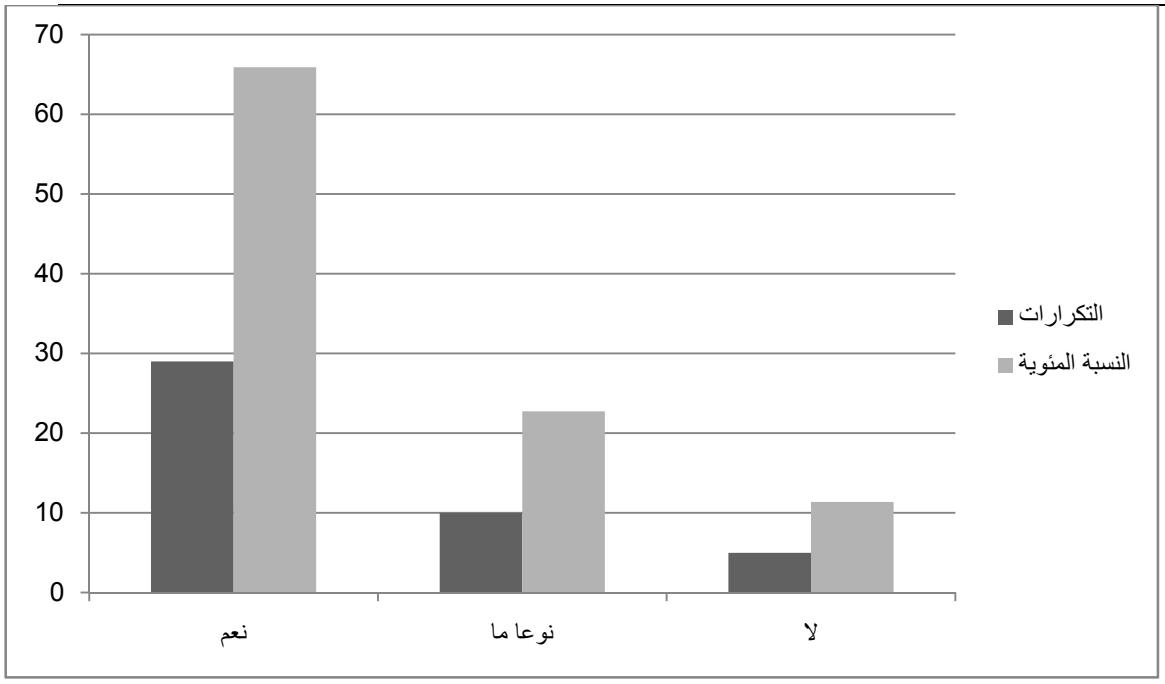
من خلال الجدول أعلاه، نستنتج أن نسبة (72.73%)، ترى أن طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مناسبة في ميدان التعليم، ونسبة (27.27%) ،ترى أنه غير مناسب.

ويمكن أن نفسر ذلك أن الأساتذة الذين لم تتجاوز خبرتهم المهنية عشرون (20) سنة يرون أن هذه البيداغوجية ملائمة، وهذا دليل على خضوعهم لدورات تكوينية من طرف المفتشين والمختصين، أما الذين تجاوزت خبرتهم المهنية عشرون (20) سنة، فهم من عشاق الطريقة القديمة لأنهم تطبعوا عليها، كما يرون أنفسهم غير معنيين بالتكوين، لأن معظمهم يحملون رتبة أستاذ مكون .

– س06–هل المناهج الحديثة تتوافق مع قدرات المتعلّمين:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	29	%65.91
نوعا ما	10	%22.73
لا	05	%11.36

الجدول رقم (06):



– أعمدة بيانية توضح مدى توافق المناهج الحديثة مع قدرات المتعلمين –

من خلال ملاحظتنا للجدول استنتجنا أن أعلى نسبة هي (65.91%) وهي نسبة العينة التي ترى أن المناهج الحديثة تتوافق مع قرارات المتعلّمين، بينما سجلنا نسبة (22.73%) وهي نسبة الفئة التي ترى بأن المناهج الحديثة تتوافق نوعا ما مع قدرات المتعلّمين، ونسبة (05%) هي نسبة العينة التي ترى بأن المناهج لا تتوافق مع قدرات التلاميذ.

في الحقيقة يستطيع الأستاذ الإجابة على هذا السؤال ، وذلك من خلال تفاعل تلاميذه في القسم، فمعظم الأساتذة يُقِرُّون على أن المقاربة بالكفاءات تتوافق مع قدرات المتعلّمين، فالمقاربة بالكفاءات تستعمل أكثر من طريقة للتدريس، كما أنها تشارك التلميذ وتجعله يكتشف الحقائق بنفسه لتبقى راسخة في ذهنه، "فالمطلوب من التلاميذ هو كيف يتعلّمون؟، وكيف يستخدمون مختلف المعارف والقدرات في وضعية ما[1]؟".

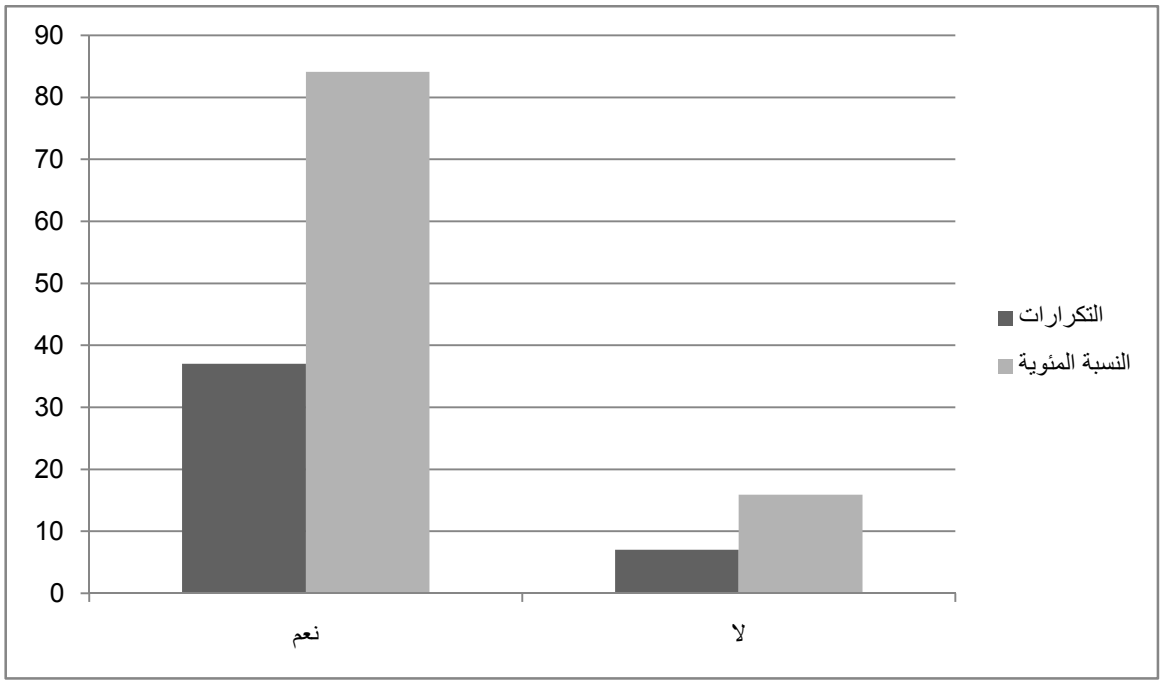
[1]– المركز الوطني للوثائق التربوية 2000 ، ص53.

أما الذين يرونها لا تتوافق مع قدرات التلاميذ، فهم فئة قليلة من الأساتذة الذين مازالوا يُعلِّمُون وفق المناهج القديمة، لأنها راسخة في ذهنهم ولا يستطيعون التّخلّي عنها .

– س 07 – هل المناهج الحديثة تتوافق مع ثقافة المجتمع :

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــــم	37	%84.10
لا	07	%15.90

الجدول رقم (07):



– أعمدة بيانية توضح توافق المناهج الحديثة مع ثقافة المجتمع –

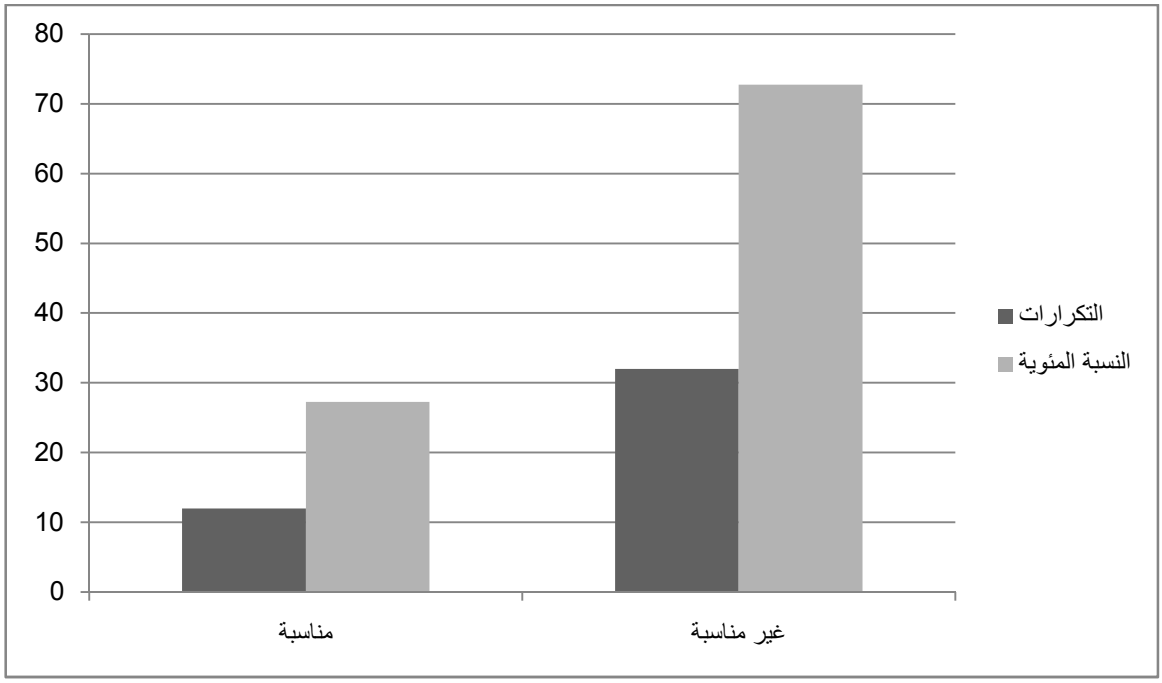
من خلال الجدول نستنتج أن نسبة (84.10%) هي نسبة الأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالكفاءات تتوافق مع ثقافة المجتمع، بينما نسبة (19.90%) هي نسبة الأساتذة الذين يرون بأنها لا تتوافق مع ثقافة المجتمع.

خلال هذه النتائج فالمناهج مبنية على الجانب الثقافي للمجتمع والفرد الجزائري ، فأهداف المنهاج هو الحفاظ على مقومات الشعب الجزائري " والاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة، وتكوين شخصية مسْتقِلّة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات"[1].

– س 08– هل النصوص الشعرية المقررة للطور الثانوي مناسبة أم غير مناسبة

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
مناسبة	12	%27.27
غير مناسبة	32	%72.73

الجدول رقم (08) :



–أعمدة بيانية توضح أن النصوص الشعرية مناسبة أو غير مناسبة–

[1]– فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد ، دار الخلدونية الجزائر 2005 ، ص22.

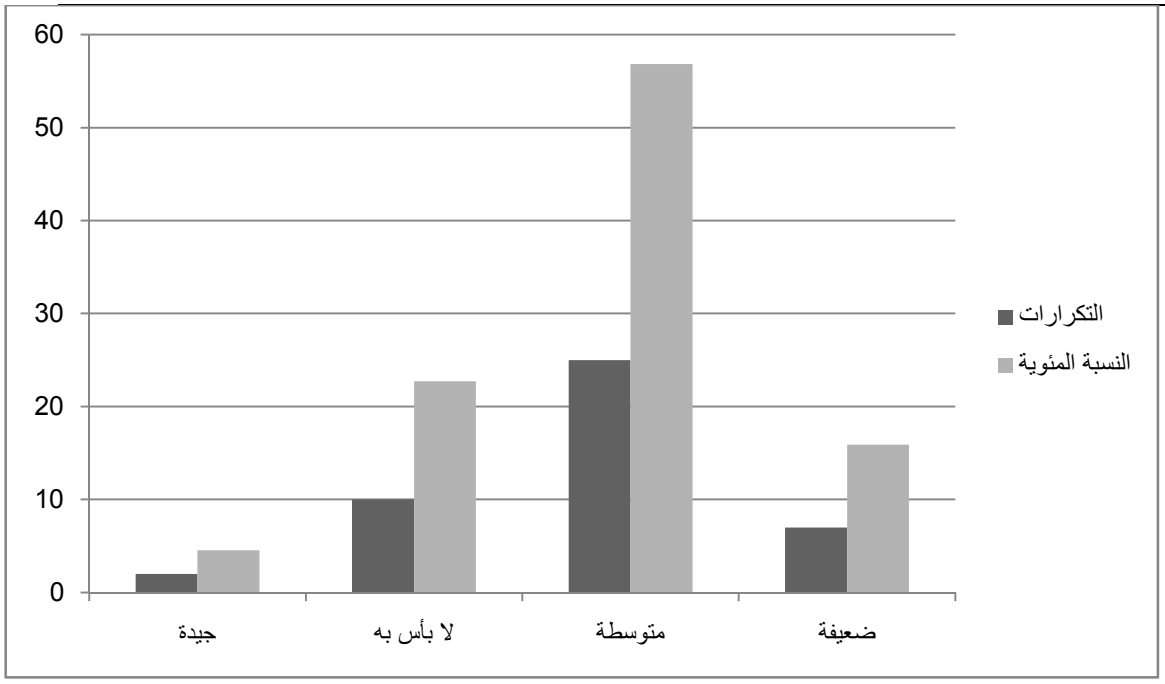
خلال الجدول السابق لاحظنا أن النسبة الأعلى هي (72.73%)، وهي التي ترى بأن النصوص الشعرية للطور الثانوي غير مناسبة، أما نسبة (27.27%)، فهي نسبة النصوص المناسبة.

والمُلاحظُ في الكتب المقرّرة للطور الثانوي، لوجد أن معظم النصوص المقرَّرَة هي من العصر الجاهلي والإسلامي والأموي وخاصة السنة الأولى ثانوي، والسنة الثانية ثانوي، فهي تتميز بغموض المعنى وغرابة اللفظ، وَبُعدِ أغراضها وموضوعاتها عن ملامسة نبض الواقع الذي يحيط بالمتعلّمين، فهي في هذه الحال لا تتناسب مع عقول ومدارك المتعلّمين أما نصوص السنة الثالثة فهي مأخوذة من الشعر الحديث، فجاءت نوعا ما واضحة المعاني وسهلة الألفاظ والتراكيب ، فهي مناسبة نوعا ما.

– س09 –ما مدى تفاعل المتعلمين مع النص الشعري في ضوء هذه المقاربات ؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	02	%04.55
لا بأس به	10	%22.73
متوسطة	25	%56.82
ضعيفة	07	%15.90

الجدول رقم (09):



– أعمدة بيانية توضح مدى تفاعل المتعلمين مع النص الشعري في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة –

خلال الجدول السَّابق نرى أن أعلى نسبة هي (56.82%)، وهي نسبة الأساتذة الذين يرون بأن تفاعل المتعلمين مع النص الشعري متوسطة، في حين النسب الأخرى المتبقية بين (22.73%) ترى بأن التفاعل لا بأس به ، و(15.90%) ترى أن التفاعل ضعيف، بينما النسبة الأخيرة فهي (04.55%) يرى أصحابها بأن التفاعل جيد .

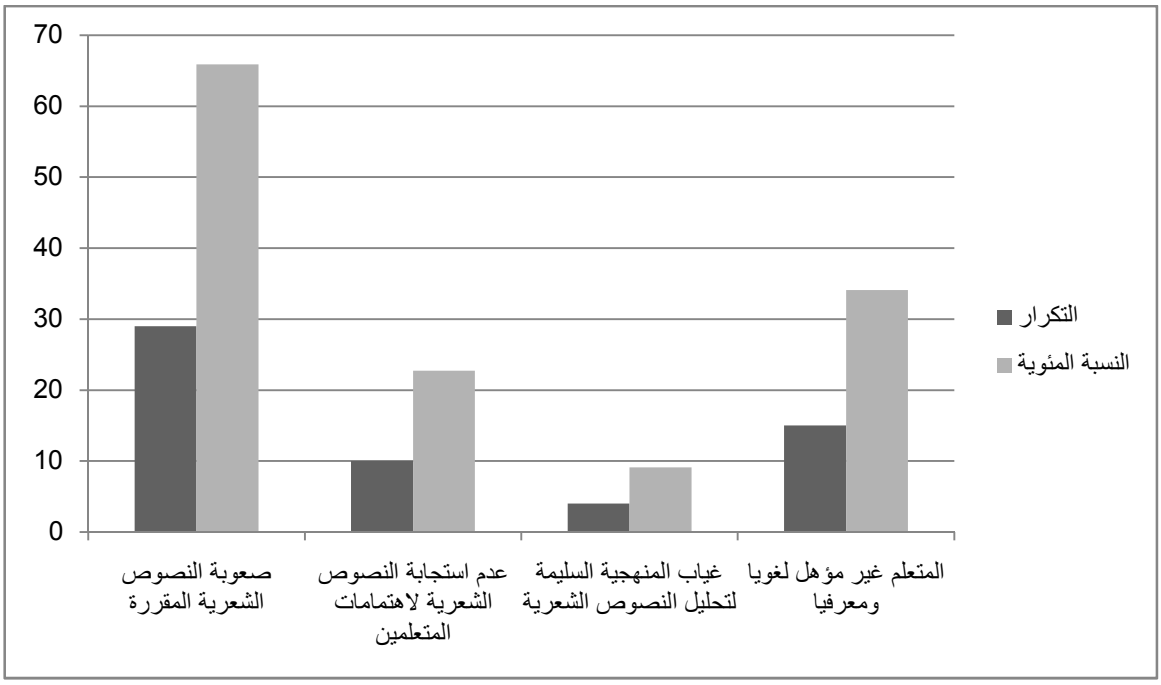
من يرى هذه النتائج يشعر بالارتياح لأن معظم أفراد العينة يُقرِّر على أن تفاعل المتعلّمين مع النص الشعري أثنا ممارسة عملية القراءة له متحقق على نحو متوسط، وبينما الفئات الأخرى بين الضعيف والجيد والمُرضي، لكن بالرغم من هذه الإصلاحات العميقة التي حدثت على مستوى النصوص الأدبية والمناهج التعليمية، فهي لم تبلغ درجة التفاعل المأمول، وهذا راجع إلى أن الممارسات التدريسية السائدة للنص الشعري لم تخرج من دائرة الطرائق التقليدية، وهذا نظرا للخطاب المدرسي الغامض، والغير متماسك على الإصلاحات المزعومة، بالإضافة إلى عدم

حرص غالبية المعلمين على التكوين البيداغوجي المستمر، واعتمادهم في التدريس على تجربتهم الشخصية.

– س 10 – في نظرك. ماهي أسباب غياب التفاعل ؟

الأجوبـــــــــة	التكـــرار	النسبـــة المئويـــة
صعوبة النصوص الشعرية المقررة	29	%65.90
عدم استجابة النصوص الشعرية لاهتمامات المتعلمين	10	%22.72
غياب المنهجية السليمة لتحليل النصوص الشعرية	04	%09.09
المتعلّم غير مؤهل لغويا ومعرفيا	15	%34.09

الجدول رقم (10):



– أعمدة بيانية توضح أسباب غياب التفاعل –

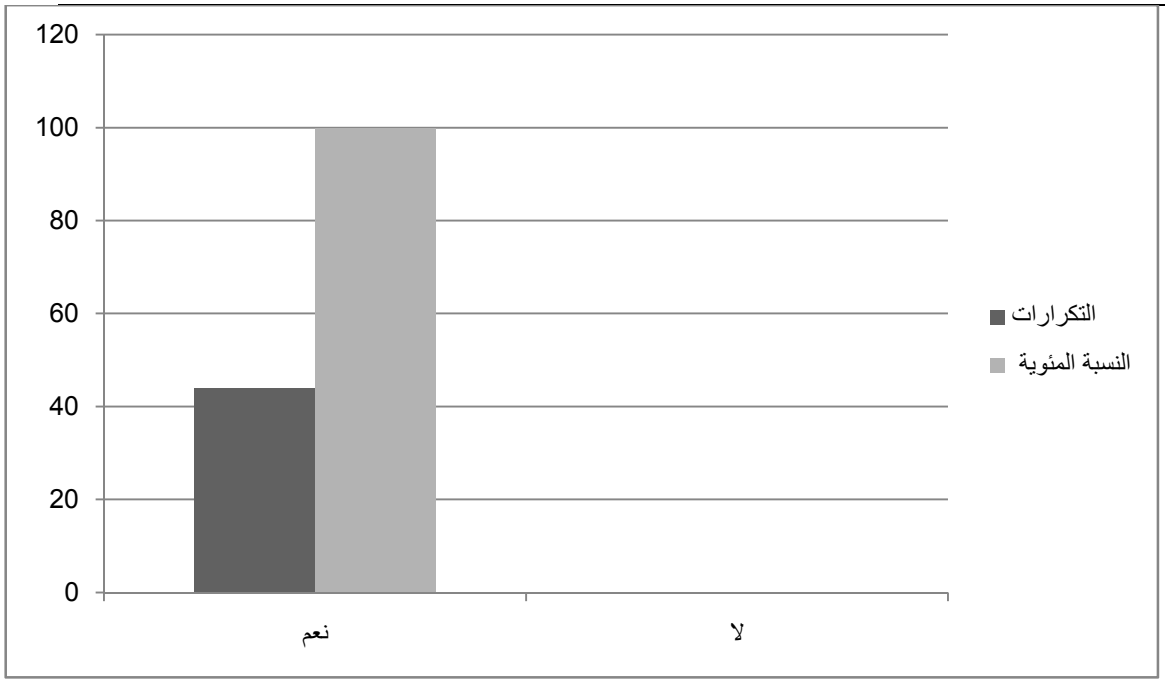
من خلال نتائج الجدول السّابق لاحظنا أن أعلى نسبة مُتحصَّل عليها هي (65.90%) وهي صعوبة النصوص الشعرية المقرّرة ، تليها مباشرة (34.09%) وهي المتعلّم غير مؤهل لغويا ومعرفيا، أما فيما يخص عدم استجابة النصوص الشعرية لاهتمامات المتعلمين فهي بنسبة (22.72%)، وفي الأخير نسبة (09.09%) الفئة التي اختارت غياب المنهجية السليمة لتحليل النصوص الشعرية .

واللافت للنظر هنا أن الأساتذة قد اختار كل واحد منهم أكثر من اختيارين، وقد اتفق معظمهم على أن صعوبة النصوص الشعرية هي التي غيَّبَت التفاعل، وهذا راجع إلى اهمال شروط انتقاء النصوص الشعرية الملائمة لمستوى التلاميذ، بما يُعيق سير العملية التعليمية ، ومن الأسباب الأخرى أيضا التي كانت محل اختيار الأساتذة، هي أن المتعلم غير مؤهل لغويا ومعرفيا ، وغياب المنهجية السليمة، يُعبِّر عنها واقع الممارسات التدريسية السائدة، مما يزيد من نفور هؤلاء المتعلمين من تعليمية الشعر، وهناك أسباب أخرى تعوق تفاعل التلاميذ مع النص الشعري، وهي انعدام الرغبة والحافزية لديهم، و هذه العوائق كلها من شأنها أن تصرفهم عن قراءة الشعر تماما، ولا سيما في ظل انجذاب التلاميذ إلى الأدب القصصي الممتع .

– س 11 – هل تعتمد في تدريسك للنصوص الشعرية على منهجية الكتاب المدرسي ؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	44	%100
لا	00	%00

الجدول رقم (11) :



– تدريس النصوص الشعرية على منهجية الكتاب–

يظهر لنا من خلال الجدول أن جميع الأساتذة يعتمدون في تدريسهم للنصوص الشعرية على الكتاب المدرسي بنسبة(100%).

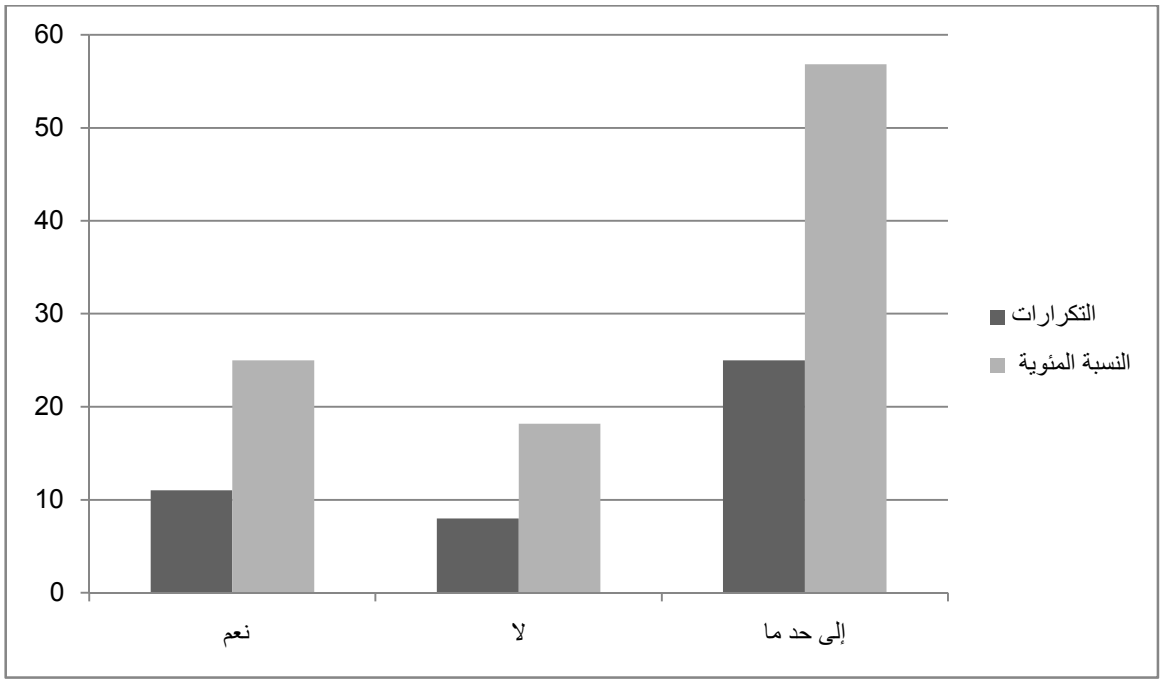
إن إتباع منهجية الكتاب المدرسي أمر محتَّمٌ لا مجال فيه للمناقشة، ليس لأنه ملائم لتدريس هذه النصوص، بل خوفا لتعرُّض الأساتذة للعقوبات من طرف المفتشين والمدراء، والفاعلية الإجرائية لخطوات تحليل النصوص تتمثل في تحينها، وفقا لنوعية وطبيعة النصوص المدروسة واختيار آليات التحليل المناسبة لها، فالأستاذ يمكنه أن يَتَّبِعَ خطوات منهجية بعينها في تحليل كثير من النصوص، خاصة إذا ثبتت الفاعلية الإجرائية لهذه الخطوات، ولكن يتعين عليه بالتوازي مع ذلك أن يتصرَّف ويجتهد في عملية التحليل بمقتضى الاستجابة إلى نداءات التلاميذ، فالمعلِّم هو سيد الحصة، ويجب عليه أن تكون عنده منهجية خاصة به يستنجد بها حينما يستصعب الفهم،

إن منهجية تحليل النصوص تعتبر قيودا تقتل روح الإبداع لدى الأستاذ والتلميذ في آن واحد، ومن المؤسف أن نسجن المعلم بين مجموعة من الخطوات يتبعها في أي نص وفي أي قسم، فحبذا لو أضفنا قليلا من التغيير في خطوات تحليل النصوص الشعرية، وهذا لكي نخلق الفارق بينها وبين النصوص النثرية .

– س 12 – هل منهجية تحليل النص الشعري تساعد المتعلّم على الفهم ؟:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــم	11	%25
لا	8	%18.18
إلى حد ما	25	%56.82

الجدول رقم (12):



– أعمدة بيانية توضح مدى مساعدة منهجية تحليل النصوص الشعرية على الفهم –

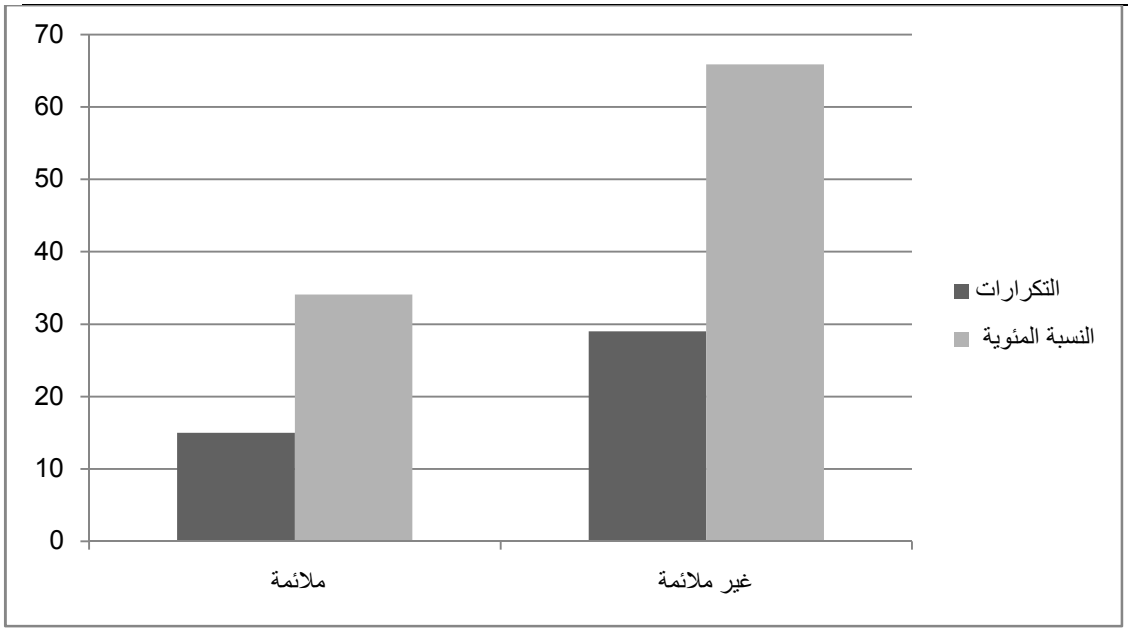
من خلال الجدول السّابق نلاحظ أن إجابات الأساتذة تُبَيِّنْ أن النسبة الأكبر هي (56.82%) وهي الإجابة بـــ : **إلى حد ما**، في حين نرى النسب الأخرى بين (25%) أجابوا: **بنعم** و(18.18%) أجابوا بـــ : **لا**.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن منهجية تحليل النص الشعري تساعد على فهم التلاميذ، ولكن بنسب قليلة، حيث يقوم المتعلم بتحضير النص المستهدف مسبقا من خلال رجوعه إلى الكتاب المدرسي، وأثناء الحصة يقوم الأستاذ عادة بطرح أسئلة تمهيدية لربط التعلمات السابقة –أي تحضير المتعلم – بالتعلمات الآنية، ومن خلالها يكون المتعلّم قد اكتسب معارف ومفاهيم.

–س13 – ما رأيك في الخطوات المتبعة في تدريس النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي.

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
ملائمة	15	%34.10
غير ملائمة	29	%65.90

الجدول رقم (13) :



– أعمدة بيانية توضح الخطوات المتبعة في تحليل النص من خلال الكتاب المدرسي –

من خلال الجدول لاحظنا أن أعلى نسبة هي (65.90%)، وهي نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الخطوات المتَّبَعة في تدريس النصوص الشعرية هي غير ملائمة، أما الذين يرون بأنها ملائمة فنسبتهم (34.10%).

وأدرجنا فيما سبق خطوات تدريس النص الشعري، مع تبيان الأسئلة المُصَاغة فيه، لكن يبقى الإشكال في، هل هي ملائمة أم غير ملائمة ؟، لكن معظم الأساتذة يرونها غير ملائمة، وهذا بناء على تَعَدُّدْ خطوات التحليل، وكثرة الأسئلة، وأيضا إهمال أهم عنصر وهو –مرحلة التمهيد– فهي مرحلة أساسية أولية لتهيئة المتعلّم وتحفيزه، وتشويقه على استقبال النص الشعري، وإزالة كل الحواجز التي تصدُّه عن ذلك .

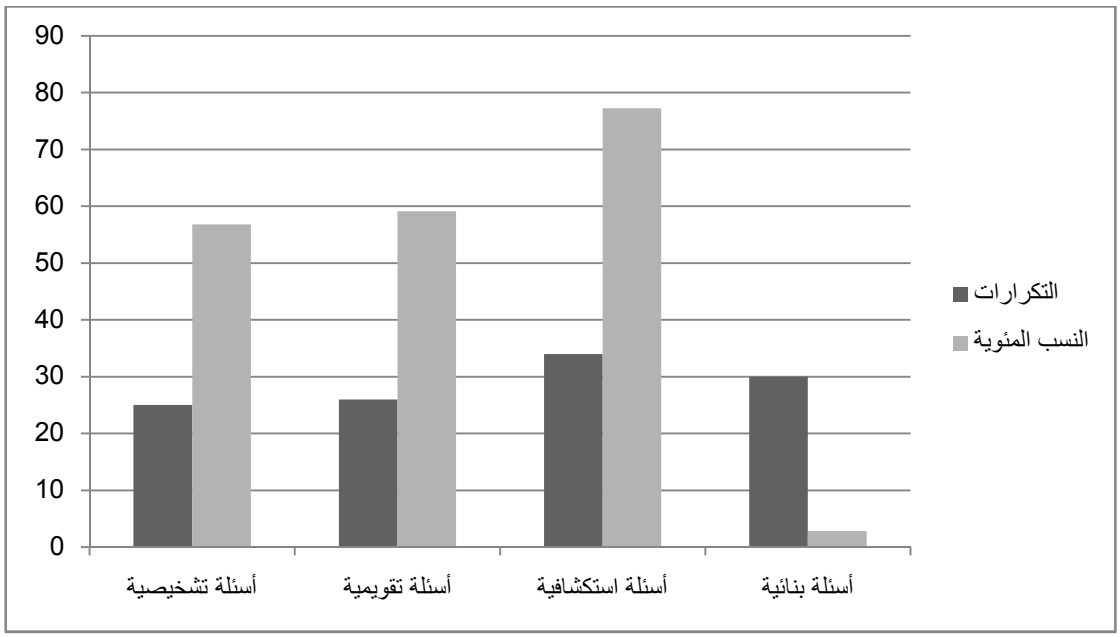
إن الخطوات السابقة المقترحة لتحليل النص الشعري بالنسق التراتبي الذي جاءت عليه، وموجَّهات القراءة التي تضمنتها، لا تواكب في واقع الأمر نزعة تجديد الدرس الأدبي الشعري التي يعلنها الخطاب المدرسي، بل إنها تتعارض مع التصور المنهاجي العام، الذي يتصوره الخطاب

ولو بصورة محتشمة غير مضبوطة لمنهج تدريس النصوص الشعرية، والذي يقوم أساسا على العلاقة التفاعلية بين القارئ المتعلّم والنص الشعري، حيث يضطلع التلميذ بدور فاعل في ممارسة فعل القراءة، مُزوَّدا بِعُدّة قرائية متينة تمكِّنه من تجاوز التلقي السلبي إلى استنطاق النص .

– س14 –ماهي طبيعة الأسئلة التي تطرحها على التلاميذ لتسهيل تعامله مع النص الشعري؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
أسئلة تشخيصية	25	%56.81
أسئلة تقويمية	26	%59.10
أسئلة استكشافية	34	%77.27
أسئلة بنائية	30	%68.18

الجدول رقم (14):



– أعمدة توضح طبيعة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ–

من الملاحظ أن جميع الأسئلة حُظِيَت بنسب لا بأس بها مما نستنتج هنا أن لكل أستاذ طريقتين على الأقل، النسب تقريبا كلها متقاربة، وهذا يدلّ على أن الأسئلة يقوم بها الأستاذ حسب الوضعية التعليمية، وتُعَدُّ الأسئلة الوسيلة الوحيدة التي يعرف من خلال الأستاذ الفروق الفردية لدى التلاميذ، ولكل أستاذ طريقته في طرح الأسئلة، فهي تعتمد على مدى مهارته، وقدرته في التعامل مع التلاميذ، والحوار معهم، وهذه الأسئلة مناسبة لتحليل النص الشعري ، فلكل سؤال موضعه ودوره في بناء التعلمات، فمن خلال هذا الاستبيان نستطيع أن نرتب الأسئلة حسب فاعليتها، ودورها في تفاعل التلاميذ :

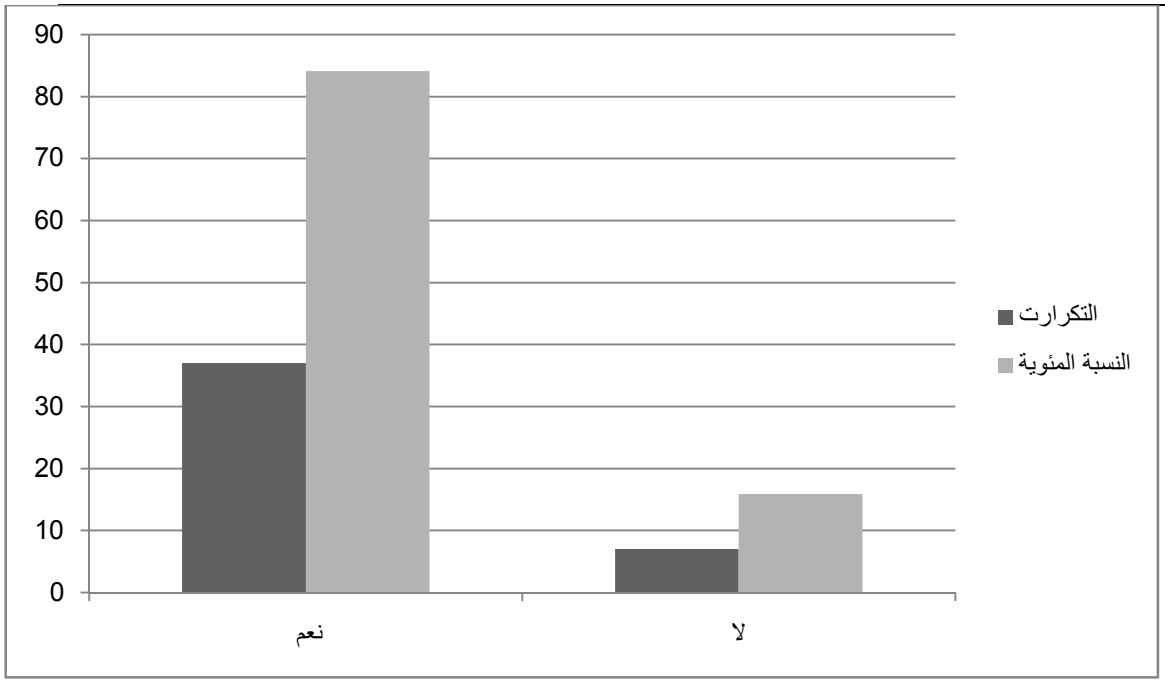
- **01: أسئلة استكشافية**
- **02: أسئلة بنائية**
- **03: أسئلة تقويمية**
- **04: أسئلة تشخيصية**

وما لم تكن هذه الأسئلة دقيقة ومتنوعة فإنها لا يمكن أن تكون أداة حوار، فعَّالة ومنتجة لتمثلات المتعلم وقدراته، والدرس الذي يَقِلُّ حظه من الأسئلة المطروحة يفقد حيويته، ولا يستفيد منه المتعلم .

– 15 –هل تعتبر النصوص الشعرية من الأنشطة المهمة في الطور الثانوي:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــم	**37**	**84.10**
لا	**07**	**15.90**

الجدول رقم (15)



– أعمدة بيانية توضح مدى أهمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي–

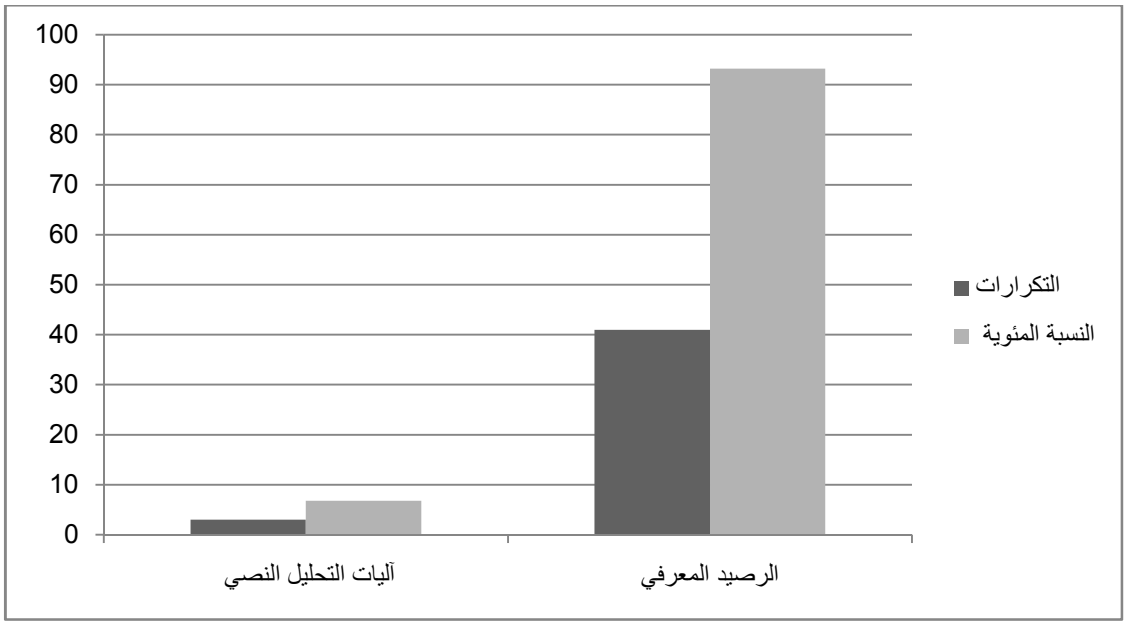
نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة هي (84.10%) هي نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن النصوص الشعرية من الأنشطة المهمة، ونسبة (15.90%) هي نسبة الأساتذة الذين يعتبرون أن الأنشطة الشعرية غير مهمة .

ممَّا لا شك فيه أن النصوص الشعرية لا تقلّ أهمية عن باقي النصوص النثرية، فهي من وسائل تعليم اللغة العربية، من خلالها يستطيع المتعلم اكتساب اللغة السليمة وتنميتها، والتعرّف على الشعراء القدامى ومميزات شعرهم، كما أن للنصوص الشعرية ميزة خاصة، فهي من الحصص الترفيهية التي يستطيع من خلالها المتعلم التعبير على مكنوناته، وأحاسيسه، كما يُمكن أن تخلق في المتعلم روح الإبداع الفني، فيصبح شاعرا أو خطيبا .

– س 16– ماهي المعارف التي ترى أن المتعلّم يفتقر إليها في تحليل النص الشعري؟:

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
آليات التحليل النصي	03	06.81
الرصيد المعرفي	41	93.19

الجدول رقم 16:



– أعمدة بيانية توضح المعارف التي يفتقر إليها المتعلم في تحليل النص الشعري–

من خلال الجدول السّابق يتفق الأساتذة بالأغلبية على أن التلاميذ يفتقرون إلى الرصيد المعرفي، لفهم النص الشعري بنسبة (93.19%)، وأن (06.81%)، هم الذين يفتقرون إلى آليات التحليل النصي.

والمتعلم خلال السنوات السابقة اكتسب خطوات تحليل النصوص الشعري، فهي الخطوات نفسها في تحليل كل النصوص، لذلك فافتقاره – التلميذ – لآليات تحليل النص

الشعري مستبعدة ، كما أنها موجودة بالتفصيل في الكتاب المدرسي، لذلك فلاشك في أراء الأساتذة على أن التلاميذ يفتقرون إلى الرصيد المعرفي في تحليل النص الشعري، فهذا ليس مصادفة بل حقيقة يُعاني منها التلميذ، وهذا ما يعيق فهم النصوص وسيرورة العملية التعليمية

– س 17 –كيف يمكن أن يساهم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في بلْورة استراتيجية تعليمية فعّالة لتدريس النص الشعري:

إن النص الشعري يكتسي خصوصية إبداعية على مستوى تداخل خيوط نسيج القول الشعري، وآليات الاشتغال النصي، الأمر الذي يستوجب امتلاك كفاءات قرائية كافية لمواجهة تعقيدات ومتغيرات هذه الخصوصية، وتتمثل هذه الكفاءة في بناء التلميذ لمعنى النص عبر فعل إنتاجي يضطلع التلميذ فيه بتراكيب الأجزاء المتناثرة ، وبهذا فالمقاربة بالكفاءات يمكن أن تساهم في بلورة إستراتيجية فعالة لتدريس النص الشعري من خلال إجابات بعض الأساتذة ،وقد أدرجتها في نقاط مُلخصة وهي:

- اختيار نصوص شعرية تناسب ميولات المتعلمين .
- التدرب الجيد على آليات تحليل النص الشعري .
- اتخاذ النص الشعري دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية .
- قراءة النص الشعري وتحليله من منظور شمولي، يحيط بكافة أبعاده ومكوناته الدلالية، والجمالية والبنائية .
- التعامل مع النص الشعري على أنه خط متسق العناصر، ومنسجم الأجزاء.
- تمديد الحجم الساعي لدراسة النص الشعري.
- التعامل مع التلميذ على أنه محور العملية التعليمية .
- اعتماد الطرق البيداغوجية والتدريسية الفعالة التي ترتكز على التلميذ .

- استحضار الأبعاد المعرفية والحس حركية المتكاملة للمتعلم، باعتباره محور العملية التعليمية.
- ضرورة استعمال وسائل الإيضاح البصرية العصرية .

– س 18 – اقتراحات حول تجديد النص الشعري في المنظومة التربوية:

من خلال قراءتي لمحتوى هذا السؤال حاولت تلخيصها في النقاط الآتية:

- توظيف نصوص تتلاءم مع مستوى المتعلمين.
- اقتراح نصوص شعرية تختلف عن سابقيها.
- توظيف النصوص الشعرية الوطنية، وهذا للتعرّف أكثر على الشعراء الجزائريين .
- الاستعانة بالمناهج القديمة وعدم إهمالها.
- إدراج نصوص شعرية تُعرِّف المتعلم بالأغراض الشعرية المختلفة.
- اختزال بعض خطوات تحليل النص ودمجها.
- التقليص من الأسئلة في خطوات تحليل النص، والاكتفاء بسؤالين فقط في كل خطوة،
- إلغاء بعض نصوص العصر الجاهلي، والتي ليس لها أي فائدة تربوية.
- بناء مناهج مبنية على أساس الكفاءات، قائمة على منطق الدمج، والوصل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة.

– س 19–ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تقديم النص الشعري :

- شرح المفردات الصعبة للتلاميذ، خاصة مع النصوص الشعرية في العصر الجاهلي .
- عدم استجابة التلاميذ للنصوص الشعرية القديمة .
- الخلط بين خطوات تحليل النص (الخلط في الترتيب).
- نقص الإرشاد والتكوين من طرف خبراء التربية والتعليم.
- انعدام روح الإبداع لدى التلاميذ.
- ضعف القاعدة المعرفية واللغوية لدى التلاميذ.

- غياب مهارة التلقي لدى التلاميذ.
- استعمال التلاميذ لوسائل التكنولوجية في البحث لتعجيز الأستاذ.

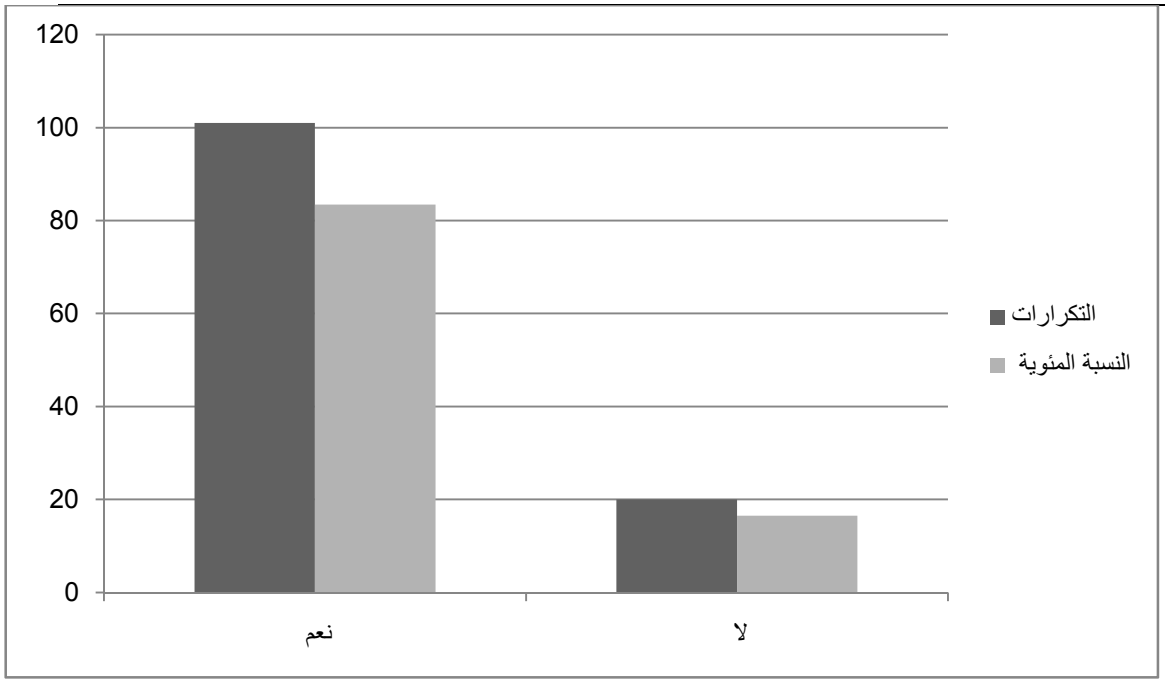
التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو النموذج البيداغوجي المناسب لتدريس النصوص الشعرية، فقد كان تنشيط الدرس في السابق – الطريقة التقليدية– قائم على الحفظ والاستذكار والتلقين فقط، أما الآن فقد أصبح الأمر مختلفا من منظور المقاربة بالكفاءات، فقد أصبح دور المعلم مرشدا ودالا . كما أن طرق التدريس تنوعت وأصبح الأستاذ بإمكانه أن يستعمل عدة طرق من أجل إيضاح المعنى وترسيخها في أذهان التلاميذ.

ب– تحليل مكونات استبيان التلاميذ:

– س 01 – هل تحب دراسة مادة اللغة العربية؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	101	%83.47
لا	20	%16.53

الجدول رقم (01):



– أعمدة بيانية توضح مدى حب المتعلم لمادة اللغة العربية–

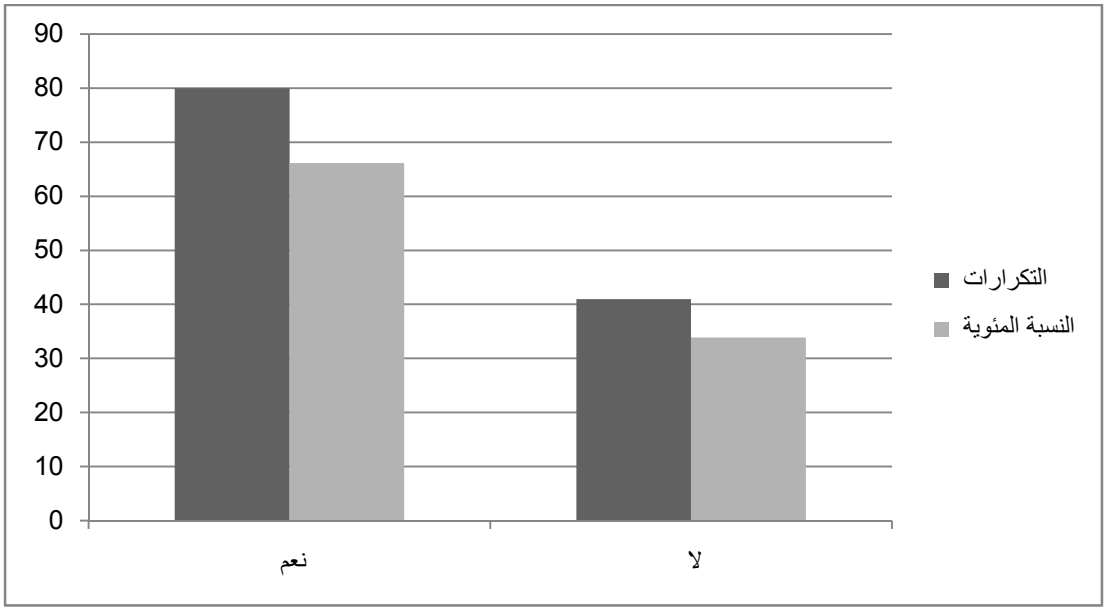
من خلال الجدول السابق لاحظنا أن أكبر نسبة هي (83.47%)، وهي نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـــ : نعم ، بينما (20%) هي نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـــ : لا

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ويجب علينا كأساتذة وتلاميذ أن نعشق لغتنا، أما فيما يخص نتائج الاستبيان فقد أجاب أغلبية التلاميذ بـــ : نعم، كيف لا؟ وهي من اختياراتهم وتوجهاتهم، كما أن للغة العربية مكانة كبيرة في جميع مجالات الحياة، وهي نتيجة كانت مقبولة نوعا ما، ومن جهة أخرى نجد أقلية أجابت بـــ: لا، رُبَّمَا وُجِّهُوا رغما عنهم، أو لم يتم تلبية رغبتهم في الاختصاص الذي أراده، أو هناك أسباب أخرى تجعلهم ينفرون من دراسة اللغة العربية مثل: طريقة تدريس الأستاذ أو طول البرامج الدراسية، وإلى غير ذلك.

– س 02 – هل تحب نشاط القراءة في مادة اللغة العربية ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	80	%66.12
لا	41	%33.88

الجدول رقم (02) :



– أعمدة بيانية توضح مدى حب التلاميذ لنشاط القراءة –

من خلال الجدول أعلاه لاحظنا أن نسبة الذين أجابوا بـــ: نعم نحب نشاط القراءة في مادة اللغة العربية هي (66.12%) ، بينما الذين أجابوا بـــــ: لا فنسبتهم هي (33.88%).

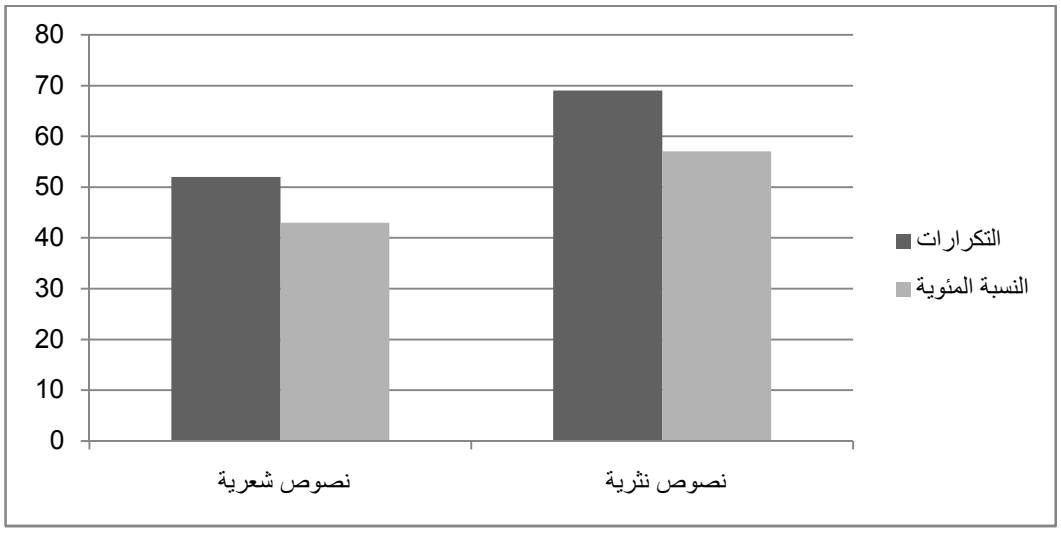
لا ريب أن نجد نسبة التلاميذ الذين يحبون نشاط القراءة مرتفعة، فعندما نقول مادة اللغة العربية ترسم في أذهاننا مباشرة مجموعة الأنشطة التي يدرسها التلميذ في الطور الثانوي، وأهم هذه الأنشطة نشاط القراءة، وهو النشاط الذي من خلاله تُدَرَّسُ جميع الأنشطة، لذلك يجب

على التلاميذ أن يحب هذا النشاط، لأن "الدراسات التربوية والنفسية اليوم تُقرُّ أن لنشاط القراءة المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك، وهي بذلك من أحسن الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية، لأنها الدراسات التي ترمي إلى تنوير الفكر، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وإرهاف الإحساس"[1]، أما الأقلية التي لا تحب نشاط القراءة، فهذا ربَّما لميولاتهم إلى أنشطة أخرى، أو لضعفهم اللغوي والفكري، أو أن حِصَّة القراءة مُمِلَّة لكثرة الأسئلة، وعدم وجود وقت مستقطع في الحصة لاسترجاع الأنفاس.

– س03– ماهي النصوص الأدبية التي تحبها؟

الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نصوص شعرية	52	%42.97
نصوص نثرية	69	%57.03

الجدول رقم (03):



– أعمدة بيانية توضح النصوص الأدبية التي يحبها المتعلم–

[1]– مناهج مادة اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي، ص 17.

كان هدفنا من هذا السؤال معرفة مدى إقبال التلاميذ على النصوص الشعرية في الطور الثانوي، ولكن للأسف كانت نسبة النصوص التي يحبونها المتعلمون هي النصوص النثرية التي تجاوزت (57.03%)، وتتمثل هذه النصوص في القصة والروايا، بينما نسبة النصوص الشعرية التي يحبونها التلاميذ هي (42.97%)

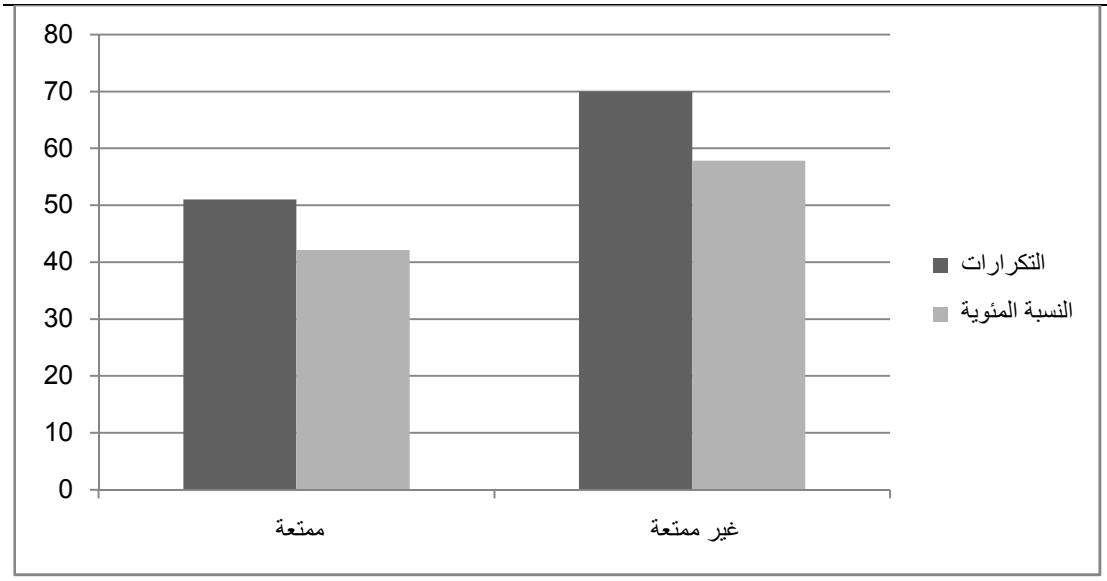
إن اهتمام التلاميذ بالنصوص النثرية راجع إلى سهولتها وقربها من الفهم المعجمي، والتركيبي، بالإضافة إلى توفرها على عنصر التشويق الذي يستثير التلميذ، ويحرك في نفسه حب القراءة.

أما النصوص الشعرية فكان حظها أقل من النصوص النثرية، وهذا راجع إلى مكانة الشعر التي تستدعي من التلميذ بذل جهد ذهني، وتأويلي لفهمه، وفك شفرته، مع العلم أن جل التلاميذ لا يمتلكون هذه القدرة ، فينصرفون عن قراءة الشعر، لعدم قدرتهم على التواصل مع هذه النصوص، خاصة إذا كانت من نصوص العصر الجاهلي التي تمتاز بالغموض والغرابة في اللفظ.

– س04– ما رأيك في دراسة النصوص الشعرية؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
ممتعة	51	%42.14
غير ممتعة	70	%57.86

الجدول رقم(04):



– أعمدة بيانية توضح رأي المتعلم في دراسة النصوص الشعرية–

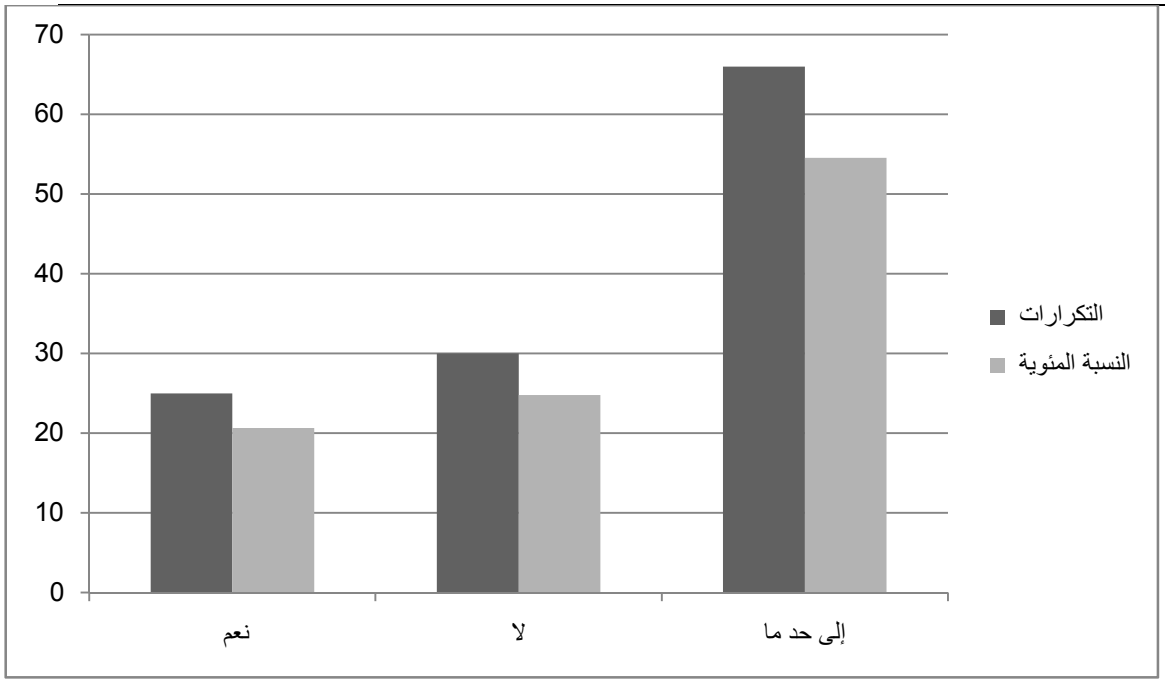
من خلال الجدول السابق لاحظنا أن أعلى نسبة مئوية هي (57.86%)، وهي نسبة التلاميذ الذين يرون بأن النصوص الشعرية غير ممتعة، أما (42.14%) هي نسبة التلاميذ الذين يرون بأن النصوص الشعرية ممتعة .

والنتيجة كانت متوقَّعة، فقد طرحنا هذا السؤال لمعرفة دقة الإجابة، والمقارنة بينها وبين السؤال رقم (03)، وبما أن أغلبية التلاميذ لا يحبون قراءة النصوص الشعرية فأكيد سيرون بأنها غير ممتعة، لذلك فلا إطالة في تحليل هذا السؤال.

– س 05– هل تستوعب مضمون النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	25	%20.66
لا	30	%24.79
إلى حد ما	66	%54.54

الجدول رقم (05):



– أعمدة بيانية توضح مدى استيعاب المتعلم للنصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي–

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن النسبة الأعلى هي (54.54%)، وهي نسبة التلاميذ الذين يستوعبون مضامين النصوص الشعرية إلى حدٍ ما، بينما (24.79%)، فهي من حظ التلاميذ الذين لا يستوعبون النصوص الشعرية، تليها مباشرة النسبة (20.66%) هم التلاميذ الذين يستوعبون النصوص الشعرية .

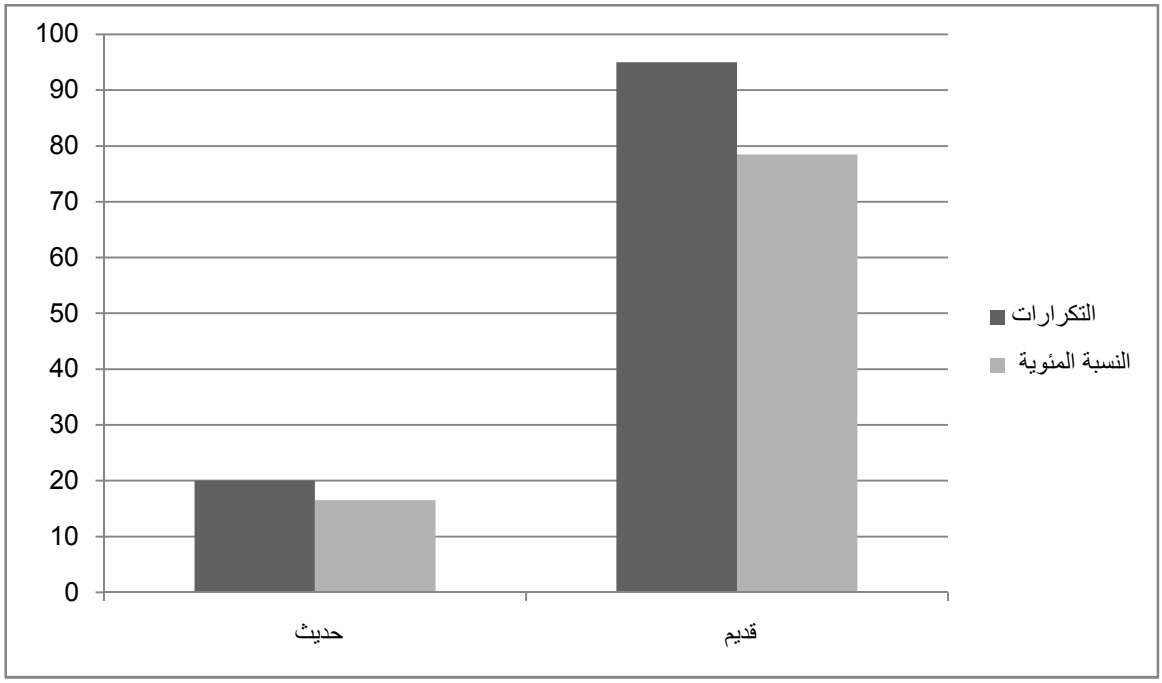
ونستنتج من خلال هذه الملاحظة أن على العموم نسبة التلاميذ الذين يستوعبون مضمون النصوص الشعرية هي (75.20%)، وقد تحصلنا على هذه النتيجة من خلال إجراء عملية الجمع بين النسبتين (54.54 + 20.66)، وهي نسبة إيجابية، وهذا ما يدلُّ على أن الأستاذ يقوم بدور فعال في توضيح معاني النصوص، من خلال المناقشة والحوار أثناء تحليل النصوص الشعرية، فنحن نعرف بأن التلميذ لا يستطيع بمجهوده الخاص أن يفهم مضامين

النصوص الشعرية، خاصة النصوص القديمة منها، أما فيما يخص التلاميذ الذين لا يستوعبون مضامين النصوص الشعرية فهم فئة قليلة ،ربما ليست لهم الرغبة في تعليمية النصوص الشعرية ، فهي لا تؤثر على مردود الأستاذ، أو على قدرته في العملية التعليمية.

– س 06 – ماهي النصوص التي تجدها أكثر صعوبة؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
حديث	20	%16.52
قديم	95	%78.51

الجدول رقم (06):



– أعمدة بيانية توضح النصوص الشعرية التي يجدها المتعلم أكثر صعوبة –

من خلال الجدول السّابق لاحظنا أن نسبة(78.51%) هي النصوص القديمة التي يجدها التلاميذ صعبة، بينما تبقى (16.52%) هي نسبة النصوص الحديثة التي يراها البعض الآخر

صعبة ، ولكن وجدنا هناك من لم يقم بتشطيب الخانتين ونسبتهم (4.95%) ، وقد صنَّفْناهم ضمن التلاميذ الذين لا يجدون صعوبة في تلقي النصوص، سواء كانت قديمة أو حديثة .

مما لا ريب فيه أن نجد صعوبة في تلقي النصوص الشعرية القديمة، وذلك للميزة التي يتميز بها النص الشعري القديم، فمعظم النصوص القديمة جاءت فيها الألفاظ صعبة غير مألوفة على التلميذ الذي يكون عند هذا المستوى الدراسي من التعليم الثانوي، حديث العهد بقراءة الشعر الجاهلي، بالإضافة إلى أن حظ معظم النصوص القديمة من ألوان الطاقة البيانية التصويرية، القادرة على تحريك مخيلة التلميذ قليل وغير كاف.

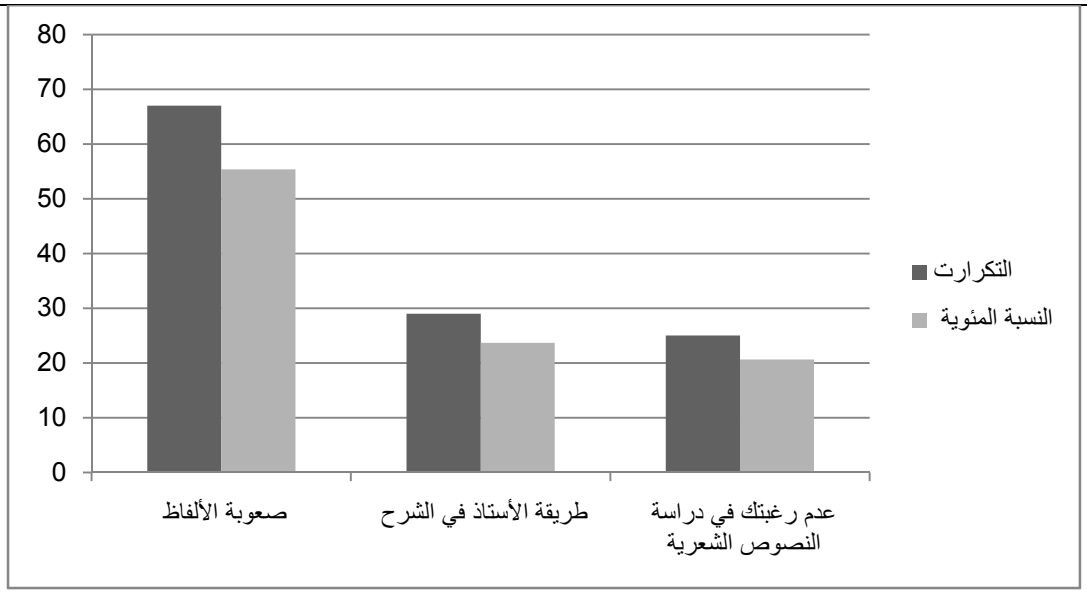
أمّا فيما يخص الذين يرون بأن النصوص الحديثة هي الأكثر صعوبة، فلا أظن ذلك لأن النصوص الحديثة تتميز بالجمال الفني، والقدرة على إمتاع المتلقي، والتأثير في مخيلته ووجدانه.

وهناك مجموعة من التلاميذ الأقلية جدا ترى بأنها لا تجد صعوبة مع النصوص الشعرية القديمة والجديدة ، وهؤلاء التلاميذ هم النجباء الذين يُحَضِّرون دروسهم في البيت، كما أنهم يستعملون أحدث الوسائل لممارسة العملية التعلُّمية، أو ما يسمى بالتَّعلُّم النشط.

–س07 – ما الذي يجعل من النصوص الشعرية صعبة في التلقي؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة الألفاظ	67	%55.38
طريقة الأستاذ في الشرح	29	%23.96
عدم رغبتك في دراسة النصوص الشعرية	25	%20.66

الجدول رقم (07):



– أعمدة بيانية توضح ما يجعل من النصوص الشعرية صعبة–

وطرحنا هذا السؤال من أجل معرفة أهم الصعوبات التي تعيق تعليمية النص الشعري، وقد وجدنا نسبة (55.38%) تتمثل في صعوبة الألفاظ، تليها مباشرة نسبة (23.66%) تتمثل في طريقة الأستاذ، ثم في الأخير نسبة (20.66%) تتمثل في عدم رغبتهم في دراسة النصوص الشعرية .

ونستنتج من خلال نتائج الجدول أن صعوبة الألفاظ دائما تعيق التلاميذ في عملية التلقي، وهذا ما نجده في النصوص القديمة، خاصة السنوات الأولى، والثانية ثانوي، والتي تتميز نصوصها بالتعقيد والصعوبة في الفهم، فلا يستطيع حتى الأستاذ فهمها، حتى يعود إلى مصدرها، والمناسبة التي قيلت فيها.

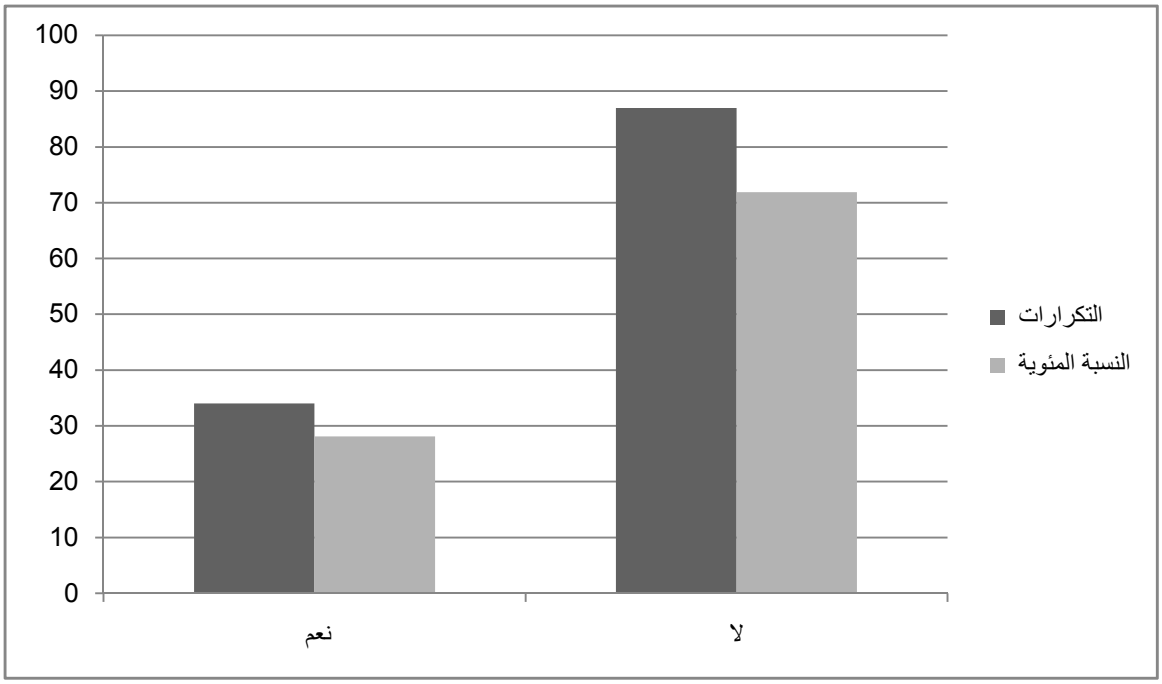
أما بعضهم فقد اختار طريقة الأستاذ في الشرح هي التي تجعل من النص صعبا، وهذا ممكن أن يكون وخاصة عندما يكون الأستاذ حديث المهنة، فالطريقة التي يشرح بها الأستاذ للنصوص الشعرية تساعد التلاميذ كثيرا على الفهم ، خاصة إن استعمل أكثر من طريقتين، لأن الأستاذ الناجح هو الذي يستعمل كل الطرق من أجل توضيح المعنى، وتقريبه من ذهن التلاميذ.

وهناك من اختار عدم رغبته في دراسة النصوص الشعرية ، فلو عدنا قليلا إلى إجابات السؤال رقم (03)، لوجدنا الحل مباشرة، فعندما لا تكون لك الرغبة في دراسة الشعر، فهذا عائق أيضا، ويُحيل إلى عدم فهمك له، فالتلاميذ الذين ليست لهم الرغبة في دراسة الشعر أكيد سيجدون صعوبة في التلقي، فكيف لك أن تستقبل شيئا وأنت له رافض.

– س 08 –هل النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي تتناسب مع قدراتك؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــــم	34	%28.10
لا	87	%71.90

الجدول رقم (08) :



–أعمدة توضح مدى تناسب النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي مع قدرات المتعلم –

والملاحظ في الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر هي(71.90%)، وهي نسبة التلاميذ الذين يرون بأن النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي لا تتناسب مع قدراتهم، بينما النسبة (28.10%) هي نسبة التلاميذ الذين يرون بأن النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي تتناسب مع قدراتهم .

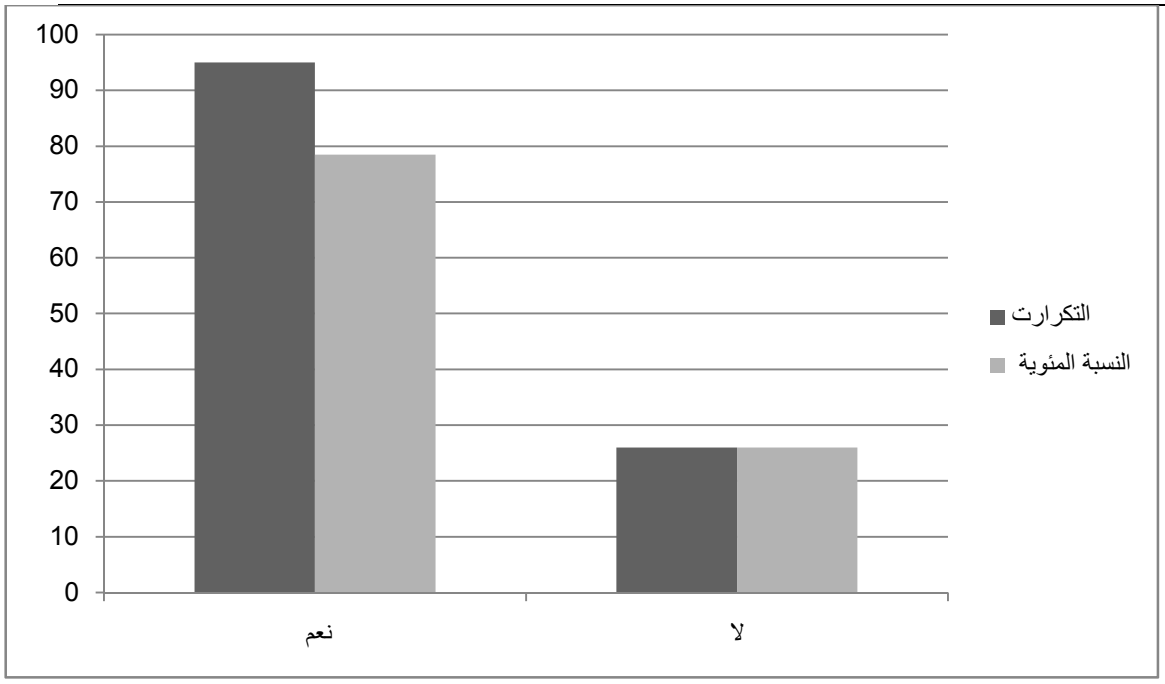
نستنتج من خلال نتائج الجدول أن النصوص الشعرية لا تتناسب مع قدرات التلاميذ وهذا راجع إلى:

- عدم تمثيلية بعض النصوص للتعلمات المودة
- سوء اقتطاع بعض النصوص من مصدرها الأصلي
- تقرير بعض النصوص تخدش القيم الأخلاقية للمجتمع
- بعد أغراض بعض النصوص عن ملامسة نبض الواقع .

–س 09 –هل تؤيد الطريقة الجديدة في تعليمية النصوص الشعرية ـــــ المقاربة بالكفاءات؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	95	%78.51
لا	26	%21.49

الجدول رقم (09):



– أعمدة بيانية توضح مدى تأييد المتعلم لطريقة المقاربة بالكفاءات–

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـــ : نعم نؤيد طريقة المقاربة بالكفاءات في تعليمية النص الشعري هي (78.51%)، أما نسبة التلاميذ الذين لا يؤيدون طريقة المقاربة بالكفاءات فهي (21.49%).

من خلال هذه الإحصائيات نجد أن التلاميذ يتفاعلون مع هذه الطريقة، لأن طريقة "المقاربة بالكفاءات طريقة مناسبة يسعى من خلالها إلى تنويع طرائق التدريس، وتفعيلها بما يجعل المتعلم يستوعب المادة التعليمية"[1]، وذلك باستخدام أسلوب الحوار، كما أن التلميذ يجب أن يكون مشاركا فعّالا في أي عملية تعليمية ،أي أن يكون محور هذه العملية.

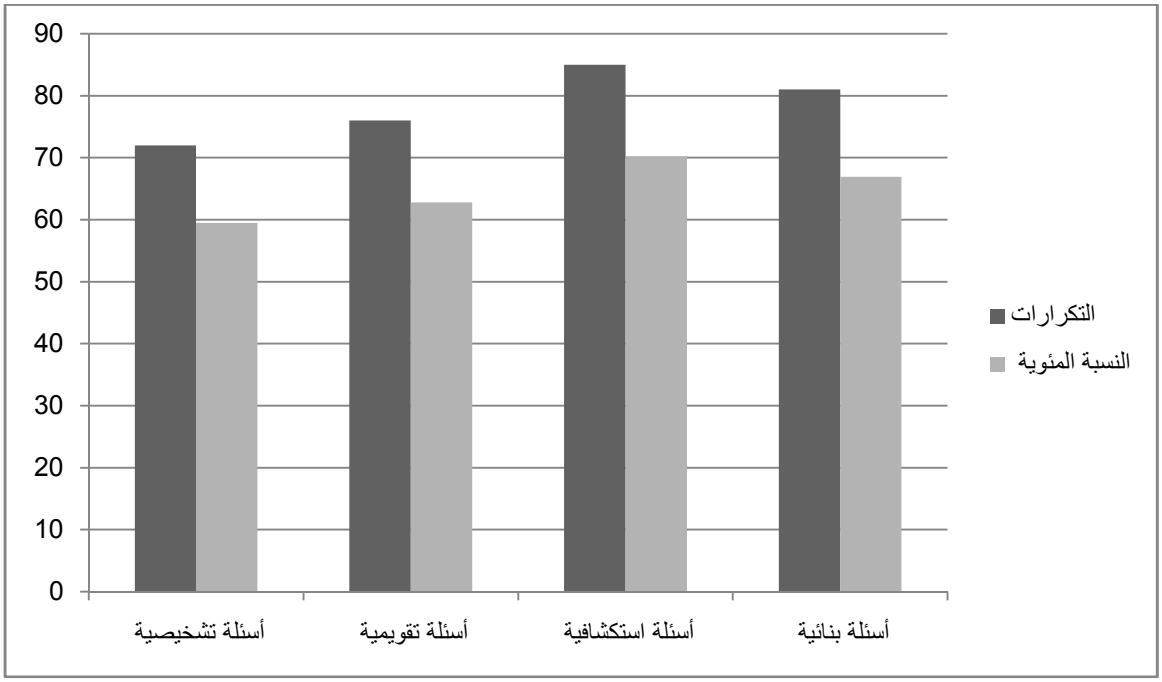
أما التلاميذ الذين لا يؤيدون طريقة المقاربة بالكفاءات، فهم التلاميذ الذين لهم موهبة الحفظ، فهو يقوم بحفظ ما يقدمه الأستاذ دون مناقشة، ولا سؤال، فهو من النوع الذي يردُّ البضاعة حين تُطلب منه.

[1]– مناهج مادة اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي، ص 17.

–س10 –ماهي طبيعة الأسئلة التي يطرحها عليك أستاذك في تحليل النصوص الشعرية؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
أسئلة تشخيصية	72	%59.50
أسئلة تقويمية	76	%62.80
أسئلة استكشافية	85	%70.24
أسئلة بنائية	81	%66.94

الجدول رقم (10):



– أعمدة بيانية توضح طبيعة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ بالنسبة للتلاميذ –

الملاحظ من خلال الجدول السّابق أن التلاميذ اختاروا عدة إجابات، والنسب تقريبا كلها متقاربة، يعني أن الأستاذ يستعمل عدة طرق في تحليل النصوص الشعرية، أي أنه يستعمل

كل سؤال حسب موضعه في النص، وتقديم الأسئلة تختلف من سؤال لآخر، ومن هنا نستطيع أن نقوم بترتيب هذه الأسئلة حسب نتائج الجدول :

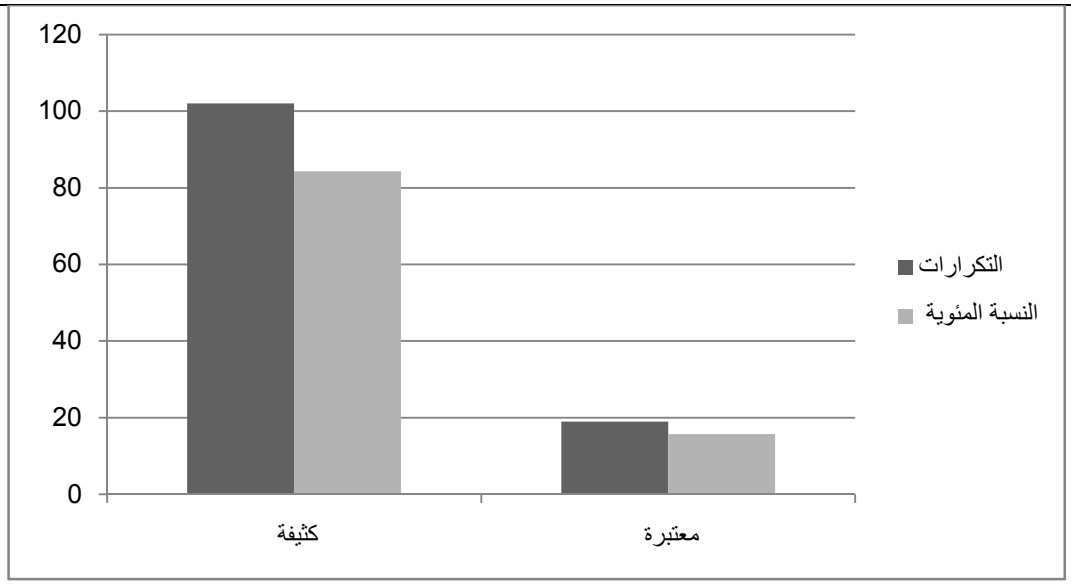
- أسئلة استكشافية
- أسئلة بنائية
- أسئلة تقويمية
- أسئلة تشخيصية

وهنا نستنتج أن الأستاذ قد وفق إلى حد كبير في استعمال الأسئلة وتنويعها، فاستعمال مثل هذه الأسئلة يعني أن الأستاذ يمتلك مهارة جيدة في تقديم الدروس، كما أنها دليل على أنه يسعى جاهدا لأداء مهمته على أكمل وجه .

–س 11– ما تعليقك على الأسئلة المرافقة للنصوص الشعرية ؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
كثيفة	102	%84.30
معتبرة	19	%15.70

الجدول رقم (11):



–أعمدة بيانية توضح تعليق المتعلم على الأسئلة المرافقة للنصوص الشعرية –

من خلال الجدول أعلاه لاحظنا أن أكبر نسبة هي (84.30%)، هي نسبة التلاميذ الذين يرون بأن الأسئلة المرافقة للنص الشعري كثيفة، بينما النسبة (15.70%)، هي نسبة التلاميذ الذين يرون بأن الأسئلة المرافقة للنص الشعري معتبرة .

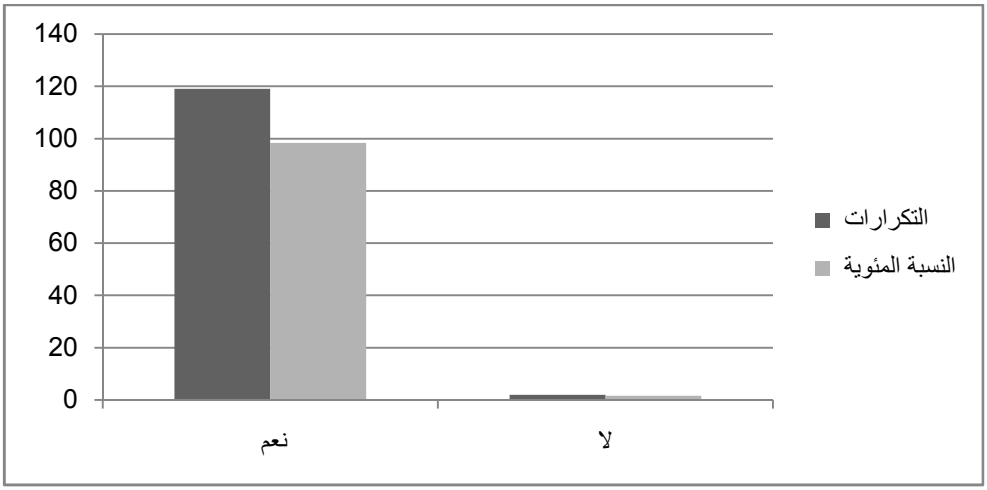
الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد ذلك، لأنها "مقياس مهارة المعلم وجودة طريقته، وللأسئلة أهمية كبيرة في إثارة التلاميذ وتنشيطهم، وعقد الصلة بين أذهانهم وحقائق الدرس."[1] لكن حسب إجابات التلاميذ، وما لاحظناه في جميع النصوص الشعرية، أن الأسئلة مبالغ فيها، حيث أنها تجاوزت الثلاثين سؤالا في نص واحد ، وهذا ما يجعل المتعلم ينفر من نشاط النص الأدبي.

[1]– عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص428.

–س 12 – هل تعتمد في دراستك للنص الشعري على منهجية الكتاب المدرسي؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	119	%98.35
لا	02	%01.65

الجدول رقم (12):



– أعمدة بيانية توضح مدى اعتماد المتعلم في دراسة النص الشعري على منهجية الكتاب المدرسي –

لاحظنا من خلال الجدول أن أغلبية التلاميذ يعتمدون في دراستهم للنص الشعري على منهجية الكتاب المدرسي، "لأن الكتاب المدرسي يتبنى مواقف التدريس اليومية، باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم، ونسيجه الوجداني، وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية"[1]. يستعمل كل من الأستاذ والتلميذ

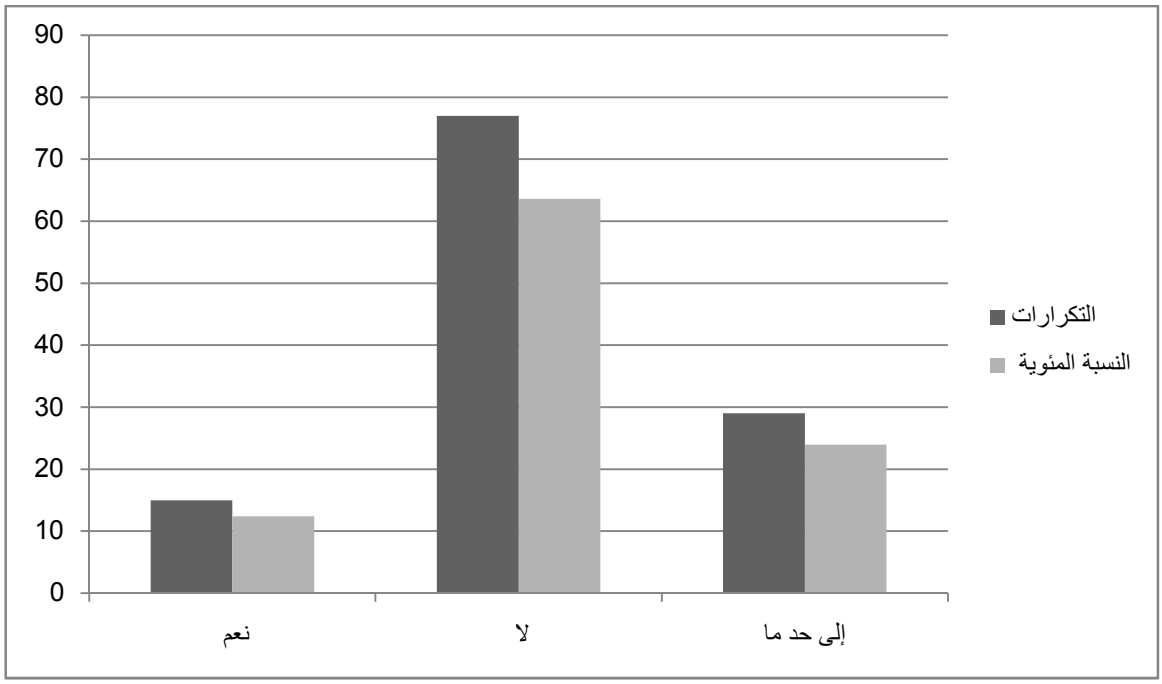
[1]– مناهج مادة اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي، ص 17.

الكتاب المدرسي، لأنه يتبنى منهجية جديدة تتمثل في المقاربة بالكفاءات، كما تتوفر فيه جميع خطوات تحليل النص، أي أنه صورة طبق الأصل للمنهاج والمذكرة اليومية للأستاذ، وهذا ما يجعل جل التلاميذ يستخدمون الوسيلة الوحيدة التي تتوفر لديهم.

– س13 – هل منهجية تحليل النصوص الشعرية تساعدك على الفهم ؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعـــــم	15	%12.40
لا	77	%63.64
إلى حد ما	29	%23.96

الجدول رقم (13):



– أعمدة بيانية توضح مدى مساعدة منهجية تحليل النصوص على الفهم –

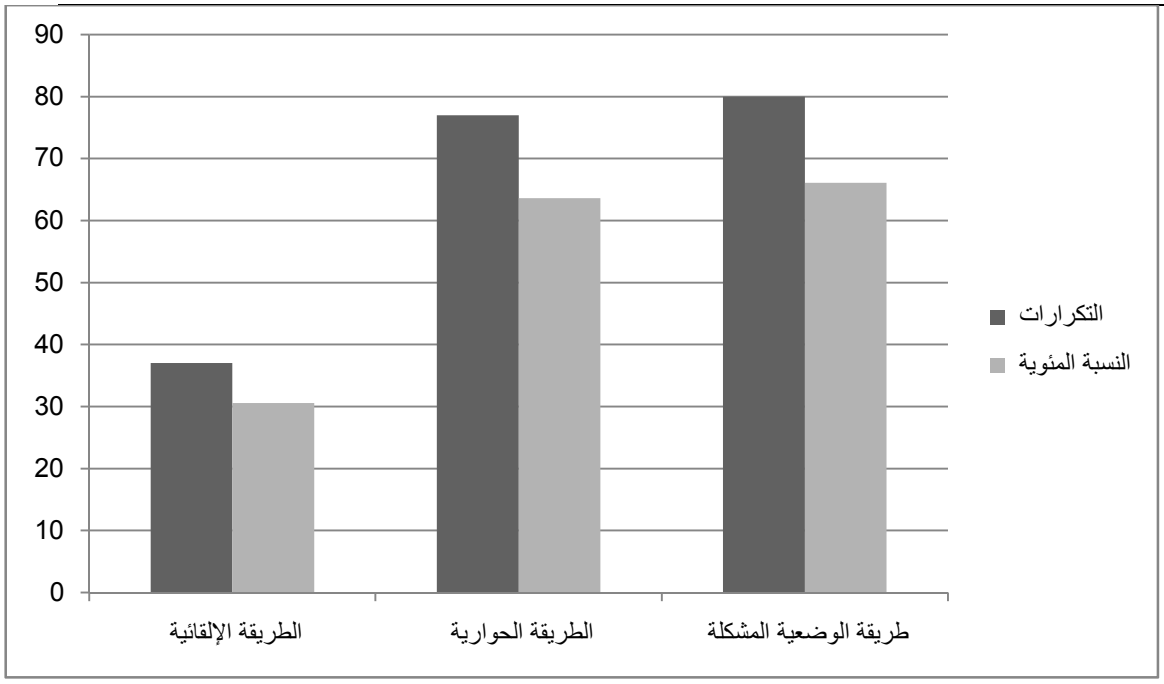
طرحنا هذا السؤال من أجل معرفة مدى مساعدة منهجية تحليل النصوص على فهم التلميذ، ووجدنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـــ : لاقد تجاوزت (63.64%) ، تليها مباشرة النسبة (23.96%)، وهي نسبة التلاميذ الذين أجابوا أن منهجية تحليل النصوص الشعرية تساعدهم على الفهم، ولكن بنسب متفاوتة أو نوعا ما، بينما قلة من التلاميذ أجابت بـــ : نعم وتقدر نسبتها بـــ (12.40%).

وعلى العموم فإن منهجية تحليل النصوص الشعرية لا تساعد التلاميذ على الفهم، والواقع الذي تحيل عليه هذه المنهجية وتكرِّسه في وعي التلاميذ يخالف تماما الأهداف التربوية التي تسعى لها، إذ نجد التلميذ في ظلها مقيدا بتوجيهات صارمة عبر خطوات نمطية، تتكرر طيلة السنوات الثلاث لمرحلة التعليم الثانوي .

– س 14 –ماهي الطريقة التي تفضلها في دراستك للنص الشعري؟

الأجوبة	التكرارات	النسبة المئوية
الطريقة الإلقائية	37	%30.57
الطريقة الحوارية	77	%63.63
طريقة الوضعية المشكلة	80	%66.11

الجدول رقم (14):



– أعمدة بيانية توضح الطريقة التي يفضلها المتعلم في دراسة النص الشعري–

من خلال الجدول أعلاه لاحظنا أن التلاميذ قد فَضَّلوا اختيار أكثر من طريقتين في دراسة النص الشعري، لكن النسب متقاربة نوعا ما بين طريقة الوضعية المشكلة، والطريقة الحوارية، وهي على التوالي (66.11%) و(63.63%) وهي نسب متقاربة نوعا ما.

وعلى العموم يمكن اعتبار الطريقة الحوارية والطريقة بالوضعية المشكلة من أنسب الطرائق، لبناء معارف التلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، لأن أسلوب الطريقتين يعتمد على تحسين نتائج التلاميذ، كما أن الوضعية المشكلة هي وضعية مبنية لغرض تعلُّمي، ترتكز على معطيات معقّدة مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، ويتطلب حلها إجهاد فكري، ومعاناة بإثارة الحوار، والنقاش المجدي، لكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائِمة لمرحلة نمو التلاميذ العقلي، وذات دلالة بالنسبة إليهم .

ليست مشكلة تعليمية الشعر في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لكن المشكلة في:

-كيف نُدَرِّسْ النصوص الشعرية ؟ ومن هي الفئة التي سيتم تدريسها ؟ وماهي النصوص المناسبة لمثل هذه الدراسات ؟ يبقى تصورنا لمثل هذه المقاربات دائما إلى حد إيجاد حلول لمثل هذه الأسئلة.

– نتائج الدراسة :

لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى عدة نقاط فمنها النقاط السلبية، ومنها النقاط الإيجابية.

– النتائج السلبية:

أ – نتائج سلبية خاصة بالمناهج والنصوص الشعرية:

- البدأ بتدريس نصوص الشعر الجاهلي الصَّعب للتلاميذ من شأنه أن يورثهم النفور من الشعر.
- اختزال روعة الشعر الجاهلي وجماليته الفنية، وهذا لكي يتبين حقيقة هذا الشعر للتلاميذ والكشف عن وجهه المشرق.
- إدراج عدة نصوص شعرية لا تَمُتُّ بأي صلة بالتربية والتعليم، مثل نصوص "أبو نواس" في الخمريات، فهي نصوص تخدش القيم الأخلاقية للمجتمع.
- إغفال النصوص النقدية الواصفة والقارئة للنصوص الشعرية المقررة، والتي من شأنها أن تساعد التلميذ على مزيد من الفهم لشعرية النصوص وإدراك سر تأثيرها على المتلقي، مما يزيده من وعيه النقدي .
- عدم تمثيلية بعض النصوص للمتعلمات المقصودة، بسبب افتقارها للوحدة المعنوية والموضوعية، ربما نتيجة لسوء اقتطاعها من مصدرها الأصلي.

- المبالغة في عدد خطوات تحليل النصوص الشعرية إلى أكثر من سبعة (07) خطوات، وهي نفسها في تحليل جميع النصوص.

- الفصل الإجرائي بين خطوات تحليل النص، وتتابعها دون روابط منطقية، ومنهجية واصلة بين البعض منها، فالانتقال الآلي مثلا من مرحلة مناقشة النص إلى مرحلة بناء النص يُفْقِدُ الدراسة الأدبية اتساقها المنهجي.

- المبالغة في تركيب الأسئلة واحتوائها على أكثر من طلب.

- عدم شرح كل الألفاظ الصعبة في النص الواحد، وأحيانا تكون أغرب من المشروح.

- طول البرنامج الدراسي وكثرة النصوص الطويلة فيه .

ب– نتائج سلبية خاصة بالأستاذ والتلميذ:

- افتقار المتعلم في هذه المرحلة من التعليم إلى المعارف والمهارات، التي تُمَكِّنه من التذوق الفني للشعر والتفاعل معه.

- لا يوجد تصور شامل من قبل الأساتذة بمضامين المقاربة بالكفاءات وطرق العمل به.

- سجن الأستاذ والتلميذ ضمن منهجية واحدة لتحليل النصوص الشعرية، وهذا ما يقتل روح الإبداع لكليهما.

- افتقار التلميذ لآليات التحليل النصي، وهذا مايُعيق سيرورة العملية التعليمية.

–النتائج الإيجابية :

- تنشيط الفعل التربوي انطلاقا من جعل التلميذ يكتسب معلومات، ومهارات لغوية وهذا لسلامة لسانه، وقلمه، وصحة كلامه في التعبير.

- تنشيط النصوص الشعرية بإثارة المعلومات القديمة، على اعتبارها هي التي ستُبنى عليها المعلومات الجديدة .

- جعل الأستاذ محور العملية التعليمية وتوجيهه للمناقشة والحوار.

- إحاطة النصوص الشعرية بالإثارة، والمناقشة، والمجادلة.
- تدريب الأستاذ على محاولة تأليف الشِّعر، وهذا من خلال تأثره وانفعاله، للصور الشعرية .
- اكتشاف التلاميذ للأثر الأدبي من معان وأساليب، لتنمية الذوق الأدبي الرفيع.
- الدقة في مناقشة الأفكار، والحرص على تأييد الرأي بالشواهد الشعرية.
- تمكين التلاميذ من المفاضلة بين الشعراء، واختيار الأفضل منه.
- التعرّف على الأغراض الشعرية.
- التعرف على الأوزان الشعرية، وبعض البحور الشعرية.
- تشخيص الأستاذ للصعوبات التي تعترض التلاميذ في سبيل التَّحكُّمْ في مكونات موارده وإثارة حبْ المعرفة لدى التلاميذ، وإكسابهم خِبرة في طرائق التعليم التي تساعدهم على الكشف عن الحقائق بأنفسهم، والوصول إلى المعرفة الصحيحة.
- حُسْن تنشيط المناقشة بين التلاميذ تفعيلا لمعارفهم، وحثِّهمْ على البحث والاطلاع، وتعويدهم على التعبير عن رأيهم ووجهة نظرهم واحترام الرأي الآخر.

– صعوبات تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي:

من خلال الحضور الميداني ومناقشة الأساتذة، اتضحت أمورٌ كثيرة فيما يخص تعليمية النصوص الشعرية، وهي:

- صعوبة تدريس النصوص الشعرية من خلال هاته المراحل لضيق الوقت .
- عدم حفظ التلاميذ للشعر، يؤدي إلى عدم إثراء الرصيد اللغوي .
- صعوبة الألفاظ خصوصا في العصر الجاهلي، مما يؤدي إلى عدم فهم النص.
- يجد الأستاذ أحيانا صعوبة في تقسيم الأفكار، حيث أن كلَّ نص يُقَسِّمه الأستاذ حسب رأيه.

- عدم تفعيل الوسائل البيداغوجية الحديثة .
- عدم تقبل التلاميذ للقصائد الشعرية، وخصوصا الشعر الجاهلي مما يعقد العملية التعليمية.

خاتمة

حظيت المدرسة الجزائرية بمكانة زاخرة في الجزائر، حيث أن وزارة التربية الوطنية أُولت اهتماما كبيرا بكيفية تطوير التعليم في وسط المؤسسات التربوية، إذ أنها قامت بتغيير المناهج التربوية من حيث المواضيع والنصوص التعليمية، وخاصة طرائق التدريس، و قامت بإنشاء مناشير ومقررات جديدة تُساير الطريقة الحديثة، فالمجال التربوي كغيره من المجالات، يطرأ عليه تغيرات وتحديثات في المناهج التربوية، وهي من المساعي الرامية لوزارة التربية، فالمناهج التربوية لا تتصف بالجمود، وأنها تخضع دوريا إلى تعديلات، حيث يتم تطبيقها لتحسين مضامينها، وذلك بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي، قصد إدراج معارف، أو مواد جديدة لأي منهاج تربوي .

وتُعدُّ المقاربة بالكفاءات نتاج هذه التحولات الجديدة التي مست الأطوار التعليمية الثلاث، وهذا في جميع المواد التعليمية، وخاصة تعليمية مادة اللغة العربية، وهي من أهم المواد التعليمية التي يتعلّمها التلميذ، ولعل الطور الثانوي شهد أيضا تطور كبيرا في المناهج التعليمية وخاصة في تعليمية النصوص الأدبية، فقد وضعت عدة مناهج وطرائق لتحليلها ،وخاصة النصوص الشعرية التي تتميز بالجمال والذوق الفني، عن باقي النصوص الأدبية الأخرى.

إن تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي تحتاج إلى عدة قواعد وضوابط، وهذا من أجل فهمها واستيعابها، فالنصوص الشعرية تَبْني في التلميذ الفكر الطليق، وقوة التمييز، وملكة الإبداع.

وخلال دراستنا لآليات تلقي النصوص الشعرية ،توصلنا إلى عدة نتائج نبرزها في النقاط التالية :

- تدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي يشهد عدة اكراهات، واختلالات يمكن حصرها في :

1. افتقار النصوص الشعرية المقرّرة إلى شروط النص التعليمي الجيد .

2. افتقار المتعلم إلى التأهيل اللغوي والفني الذي يُمَكِّنه من فهم وتذوق النصوص الشعرية، والتفاعل معها.

3. المبالغة في تعدد خطوات تحليل النصوص الشعرية إلى أكثر من سبعة (07) خطوات، وهي نفسها في تحليل جميع النصوص، وهذا ما يجعل من التلميذ نافرا لهذه الحصص، وغير مبالي

4. إغفال النصوص النقدية الواصفة والقارئة للنصوص الشعرية المقررة، والتي من شأنها أن تساعد المتعلم على مزيد من الفهم لشعرية النصوص، وإدراك سر تأثيرها على المتلقي، مما يزيده من وعيه النقدي.

5. سجن الأستاذ والتلميذ ضمن منهجية واحدة لتحليل النصوص الشعرية، وهذا ما يقتل روح الإبداع لكليهما.

6. معظم النصوص الشعرية معقدة، وألفاظها صعبة خاصة السنوات الأولى، والثانية ثانوي، لأنها نصوص من العصر الجاهلي.

7. غلبة النصوص الشعرية القديمة على النصوص الحديثة لاعتمادها المنهج التاريخي في اختيار نصوص المدونة.

أما بالنسبة للتدريس وفق للمقاربة بالكفاءات، يعني النظر إلى التلميذ باعتباره المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليمية، وانطلاقا من هذا المبدأ تتجدَّد وضعيات التعلم بدءًا من كون التلميذ يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية، وباستغلال مكتسباته القبلية، وأنه بالتالي يبحث ويُنَقِّبْ ويكتشف، ويجرب، ويستنتج، ويعيش التجربة، ولكن هذه المقاربات تفتقر إلى العديد من الأسس التي تُبْنى عليها، نذكرها فيما يلي :

- عدم توفر الوسائل والروافد التي تساعد على الفهم والاستيعاب.

- تفرُّد بعض الأساتذة بالطرائق التقليدية التي تعتمد على التلقين.

- استخدام منهجية واحدة في تحليل النصوص الشعرية معتمدا المناهج التعليمية، والكتاب المدرسي، أي نفس الخطوات المتبعة في تحليل جميع النصوص الشعرية في الطور الثانوي.

- إن المدرسة الجزائرية باعتمادها بيداغوجيا الكفاءات لا تزال قيد التجريب،ولم يتح لمثل هذه الآليات التلقي الناجح في الأوساط التربوية، ويرجع هذا إلى التفاوت القائم بين الأطروحات النظرية ومجالات التطبيق.

- كثافة المقرر الدراسي يعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات، فكل قسم من الأقسام الدراسية يحتوي على أكثر من ستون(60) نصا بين النصوص الأدبية، والنصوص التواصلية، ونصوص المطالعة.

- اكتظاظ الأقسام الدراسية، وهذا ما يتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، فيتعذَّرُ على الأستاذ ملاحظة تلاميذه وتقويم كفاءتهم.

- عدم حصول معظم الأساتذة على تكوين مُسْبَق حول المقاربة بالكفاءات، وهذا ما يجعل منهم غير مستوعبين لهذه الطرق الجديدة.

إنّ تدريس النصوص الشعرية وفق المقاربة بالكفاءات هو تدريس، غايته تحقيق الجودة في أداء التلاميذ مشافهة، وكتابة، في مختلف مواقع الحياة ، وهذا من خلال تسطير الأهداف التعليمية الدقيقة والواضحة، واختيار المحتوى التعليمي الوظيفي الذي يستجيب لحاجات المتعلم، وكذا اعتماد الطرائق التعليمية النشطة التي أساسها التعليم بالمشاريع، والتدريس بالمشكلة، ومن هنا يمكننا أن ندرج بعض التوصيات لتتحقق هذه المقاربات:

- تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة قصد تمكينهم من التحكم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، لاسيما فيما يتعلق بتحليل النصوص الشعرية.

- إدراج وسائل تعليمية أخرى داعمة للكتاب المدرسي، خاصة الحديثة منها التي تستهوي التلاميذ.

- استبدال نصوص نقدية واصفة للنصوص الشعرية المقررة، للدراسة المنهجية بتلك النصوص التواصلية، التي تأتي في المدونة لدعم مضامينها.

- التدرج في تدريس النصوص الشعرية عبر العصور، أي البدأ بالعصر الحديث، والذي تكون نصوصه سهلة، وهذا في السنة الأولى، إلى أن نصل إلى باقي العصور في السنة الثانية ثانوي، والثالثة ثانوي.

- اختيار نصوص أدبية تُشَكِّل صورة واضحة متكاملة لروح العصر، من حيث إبراز خصائص أدبه الفنية، ورصد ظواهره الاجتماعية، والثقافية والسياسية.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطيـــــة الشعبيـــة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي
جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف
كلية الآداب والفنون

آليات تلقي النص الشعري في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة في الطور الثانوي

بحث لنيل شهادة دكتوراه

إعداد الطالب : خيـــــرة الكامـــل

استمـــــــــارة استبيان موجهة لأساتذة اللغة العربية للطور الثانوي:

الأساتذة الأفاضل :

يشرفني أن أطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة التي تهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي، وإن إجابتكم عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع.

لذا، نرجو من سيادتكم المحترمة وضع علامة (+) في الخانة التي تُعبر عن رأيكم، وشكرا على تعاونكم.

1 –المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ خريجي ماستر ☐ مدرسة عليا ☐

2 – الســـن

–من 22سنة إلى 35 سنة ☐ من 36سنة إلى 45سنة ☐

– من 46 سنة فما فوق ☐

3– عدد سنوات التدريس

01 إلـــى10 ☐ من 10 إلـــى 20 ☐ من 20 فما فوق ☐

4– ماهي نظرتك للمنهاج الجديد ؟

أفضل من القديم ☐ مشابه له ☐ القديم أفضل ☐

5– ما رأيك في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ؟

مناسب ☐ غير مناسب ☐

6–هل المناهج الحديثة تتوافق مع قدرات المتعلّمين ؟

نعـــم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

7–هل المناهج الجديدة تتوافق مع ثقافة المجتمع الجزائري ؟

نعـــم ☐ لا ☐

8- هل النصوص الشعرية المقرّرة للطور الثانوي مناسبة أم غير مناسبة ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

9 - ما مدى تفاعل المتعلّمين مع النصوص الشعرية في ضوء هذه المقاربات؟

جيدة ☐ لابأس بها ☐ متوسطة ☐ ضعيف ☐

10-في نظرك ، ماهي أسباب غياب التفاعل ؟

- صعوبة النصوص الشعرية المقرّرة ☐

-عدم استجابة النصوص الشعرية المقرّرة لإهتمامات المتعلّمين ☐

- غياب المنهجية السليمة لتحليل النصوص الشعرية ☐

- المتعلم غير مؤهل لغويا ومعرفيا ☐

11- هل تعتمد في تدريسك للنصوص الشعرية على المنهجية المنصوص عليها في الكتاب المدرسي ؟

نعـــم ☐ لا ☐

12- هل منهجية تحليل النص الشعري تساعد المتعلّم على الفهم ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

13- ما رأيك في الخطوات المتبعة في تدريس النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي.

ملائمة ☐ غير ملائمة ☐

14 – ماهي طبيعة الأسئلة التي تطرحها على التلاميذ لتسهيل تعامله مع النص الشعري؟

- أسئلة تشخيصية ☐ أسئلة بنائية ☐ أسئلة استكشافية ☐
- أسئلة تقويمية ☐

15 – هل تعتبر أن النصوص الشعرية هي من الأنشطة المهمة في التعليم الثانوي ؟

نعـــــم ☐ لا ☐

16 – ماهي المعارف التي ترى أن المتعلّم يفتقر إليها في تعامله مع النص الشعري ؟

-آليات التحليل النصي ☐ -الرصيد المعرفي ☐

17 – كيف يمكن أن يساهم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في بلْورة استراتيجية تعليمية فعّالة لتدريس النص الشعري:

.....

.....

18-اقتراحات حول تجديد النص الشعري في المنظومة التربوية:

.....

.....

19- ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء تقديم النص الشعري :

.....

.....

.....

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبـــية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف

كلية الآداب و الفنون

آليات تلقي النص الشعري في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة في الطور الثانوي

بحث لنيل شهادة دكتوراه

إعداد الطالب: **خيـــــرة الكامـــــــــــل**

استمـــــــــــــارة استبيـــان موجهة لطلبة الطور الثانوي:

أخي الطالب (ة)

يشرفني أن أطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة التي تهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي، وإن إجابتكم عنها خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع.

لذا،نرجو من سيادتكم المحترمة وضع علامة (+) في الخانة التي تُعبر عن إجابتكم وشكرا على تعاونكم.

- **الولاية :**.....

- **المستوى :**.....

- **الجنس:**.....

- **الشعبة:**.....

- **الثانوية :**.....

1- هل تحب دراسة مادة اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

2 -هل تحب نشاط القراءة في مادة اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

3 - ماهي النصوص الأدبية التي تحبها ؟

نصوص شعرية ☐ نصوص نثرية ☐

4-ما رأيك في دراسة النصوص الشعرية؟

ممتعة ☐ غير ممتعة ☐

5 -هل تستوعب مضمون النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

6 -ماهي النصوص التي تجدها أكثر صعوبة؟

حديث ☐ قديم ☐

7 –ما الذي يجعل من النصوص الشعرية صعبة في التلقي؟

– صعوبة الألفاظ ☐ –طريقة الأستاذ في الشرح ☐

– عدم رغبتك في دراسة النصوص الشعرية ☐

8 – هل النصوص الشعرية تتناسب مع قدراتك و امكانياتك ؟

نعم ☐ لا ☐

9– هل تؤيد الطريقة الجديدة في التدريس (المقاربة بالكفاءات) ؟

نعم ☐ لا ☐

10 – ماهي طبيعة الأسئلة التي يطرحها عليك أستاذك في تحليل النصوص الشعرية ؟

– أسئلة تشخيصية ☐ أسئلة بنائية ☐ أسئلة استكشافية ☐

– أسئلة تقويمية ☐

11 –ما تعليقك على الأسئلة المرافقة للنصوص الشعرية ؟

كثيفة ☐ معتبرة ☐

12 – هل تعتمد في دراستك للنص الشعري على منهجية الكتاب المدرسي؟

نعـــــم ☐ لا ☐

13– هل منهجية تحليل النصوص الشعرية تساعدك على الفهم ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

14 – ماهي الطريقة لتي تفضلها في دراسة النص الشعري؟

– الطريقة التلقينية ☐ الطريقة الحوارية ☐

–الطريقة الوضعية المشكلة ☐

النص الأدبي:

فتح مكة

(حسان بن ثابت)

أتعلم من خلال هذا النص، بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة.

- أثر الفتوحات الإسلامية في تفاعل الشعر مع الأحداث.
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على محاكاة نمط النص مشافهة وكتابة.
- العدد الأصلي والترتيبي.
- بحر الوافر.
- التذوق الجمالي للنص.

أتعرف على صاحب النص:

هو أبو الوليد حسان بن ثابت الأنصاري الخزرجي، شاعر مخضرم، و هو أشهر شعراء الرسول – ص – فقد ظل يهجو الكفار و يدافع عن الدين الجديد حتى توفي سنة 50 هـ في خلافة معاوية، له ديوان شعر.

تقديم النص

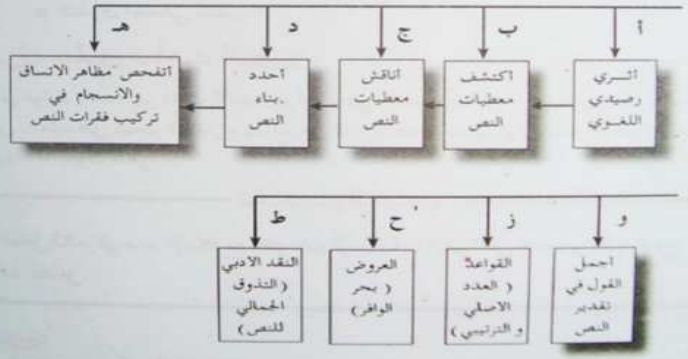
تفاعل الشعر في صدر الإسلام مع الفتوحات الإسلامية، و النص الآتي لحسان بن ثابت نموذج لذلك التفاعل:

النص:

1. عَدِمْنَا خَيْلَنا إنْ لَمْ تَرَوْهَا ... تُثِيرُ النَّقْعَ مَوْعِدُهَا كَدَاءُ
2. يُبَارِينَ الأَسِنَّةَ مُصْعِدَاتٍ ... عَلَيْ أَكْتَافِهَا الأَسَلُ الظِّمَاءُ
3. تَظَلُّ جِيَادُنَا مُتَمَطِّرَاتٍ ... تُلَطِّمُهُنَّ بِالْخُمُرِ النِّسَاءُ

elbassair.net

4. فَإِمَّا تُعْرِضُوا عَنَّا اعْتَمَرْنَا ... وَكَانَ الْفَتْحُ وَانْكَشَفَ الْغِطَاءُ
5. وَإِلاَّ فَاصْبِرُوا لِجِلاَدِ يَوْمٍ ... يُعِزُّ اللهُ فِيهِ مَنْ يَشَاءُ
6. وَجِبْرِيلُ أَمِينُ اللهِ فِينَا ... وَرُوحُ الْقُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ
8. شَهِدْتُ بِهِ فَقُومُوا صَدِّقُوهُ ... فَقُلْتُمْ، لاَ نَقُومُ وَ لاَ نَشَاءُ
10. أَتَهْجُوهُ وَ لَسْتَ لَهُ بِكُفْءٍ ... فَشَرُّكُمَا لِخَيْرِكُمَا الْفِدَاءُ
11. هَجَوْتَ مُبَارَكًا بَرًّا حَنِيفًا ... أَمِينَ اللهِ شِيمَتُهُ الْوَفَاءُ
12. فَمَنْ يَهْجُو رَسُولَ اللهِ مِنْكُمْ ... وَيَمْدَحُهُ وَ يَنْصُرُهُ سَوَاءُ
13. فَإِنَّ أَبِي وَوَالِدَهُ وَ عِرْضِي ... لِعِرْضِ مُحَمَّدٍ مِنْكُمْ وِقَاءُ
14. لِسَانِي صَارِمٌ لاَ عَيْبَ فِيهِ ... وَ بَحْرِي لاَ تُكَدِّرُهُ الدِّلاَءُ



elbassair.net

الموشحات

ابن سهل

اتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة :

- الموشحات كنمط شعري جديد في الأدب الأندلسي والمغربي.
- تحديد خصائصه الفنية.
- بنيته الفنية.
- عوامل المفعول به الظاهرة (شعبة اللغات الأجنبية).
- أحرف العَرض والتحضيض (شعبة الآداب والفلسفة).
- الإعلال والإبدال
- التقسيم
- بحر المتدارك.

1.أتعرف على صاحب النص:

هوإبراهيم بن سهل الأندلسي الإشبيلي من أبرز شعراء الأندلس ولد سنة **605** هـ بين أحضان بيئة غنية بالعلم والثقافة والمال والجاه، عاش زمن المرابطين الوافدين من شمال إفريقيا الذين حكموا الأندلس، تلقى العلم على يد علماء عصره اتصل بابن خلاص صاحب سبته ويقال إنه أسلم في أواخر حياته، مات غريقا مع ابن خلاص سنة **649** هـ من آثاره : ديوان شعر أكثره في الغزل وبعض الأغراض التقليدية، إلى جانب هذا فقد تأثر بالغناء الشعبي الإسباني المتحرر من قيود الوزن والقافية، فشاع في الأندلس كفن جديد في النَظم واشتهر بالموشحات .

elbassair.net

النص :

1. هلْ دَرَى ظَبْيُ الحِمَى أنْ قَدْ حَمَى ... قَلْبَ صَبٍّ حَلَّهُ عنْ مَكْنَسِ
2. فهْوَ في حَرْ وخَفْقٍ مِثْلَمَا ... لَعِبَتْ رِيحُ الصَّبَا بالْقَبَسِ

3. يا بُدُورًا أشْرقَتْ يوْمَ النَّوَى ... غُرَرًا تَسْلُكُ بي نَهْجَ الغَرَرْ
4. ما لِقَلْبي في الهَوَى ذَنْبٌ سِوَى ... مِنْكُمُ الحُسْنُ ومِنْ عَيْنِي النَّظَرْ
5. اجْتَنِي اللَّذَاتِ مَكْلُومَ الجَوَى ... والْتَذَاذِي منْ حَبِيبي بالفِكَرْ
6. كلَّمَا اشْكُو وَجْدِي بَسَمَا ... كالرُّبَى والعَارِضِ المُنْبَجِسِ
7. إذْ يُقِيمُ القَطْرُ فيهَا مَأْتَمَا ... وهيَ منْ بَهْجَتِهَا في عُرُسِ

8. أيُّهَا السَّائِلُ عنْ جُرْمِي لديْهِ ... لي جَزَاءُ الذَّنْبِ وهوَ المُذْنِبُ
9. أخَذَتْ شَمْسُ الضُّحى منْ وَجْنَتَيْهِ ... مُشْرِقًا للشَّمْسِ فيه مَغْرِبُ
10. ذَهَبَ الدَّمْعُ بِاشْوَاقي إليْهِ ... ولَهُ خَدٌّ بِلَحْظِي مُذْهَبُ
11. بَلَّبَتْ الوَرْدُ بِغَرْسِي كُلَّمَا ... لاحَظَتْهُ مُقْلَتِي في الخَلَسِ
12. ليْتَ شِعْرِي أيَّ شَيْءٍ حَرَّمَا ... ذلِكَ الوَرْدَ على المُغْتَرِسِ؟!

13. كلَّمَا اشْكُو إليْهِ حُرْقَتِي ... غَادَرَتْنِي مُقْلَتَاهُ دَنِفَا
14. تَرَكَتْ لَحْظَهُ من رَمَقِي ... أثَرَ النَّمْلِ على صُمِّ الصَّفَا
15. وأنَا أشْكُرُهُ فيمَا بَقِي ... لَسْتُ أَلْحَاهُ على مَا أتْلَفَا
16. فهْوَ عِنْدي عادِلٌ إنْ ظَلَمَا ... وعُذُولي نُطْقُهُ كالخَرَسِ
16. ليْسَ لي في الأمْرِ حُكْمٌ بَعْدَمَا ... حلَّ منْ نَفْسِي مَحَلَّ النَّفَسِ

elbassair.net

موقع عون البصائر التعليمي

2.أثري رصيدي اللغوي:

ظبي الحمى : محبوبة الشاعر التي يشبهها بالظبي، **صب** : عاشق ولهان، **مكنس**: بيت الظبي، **الخفق** : اضطراب القلب، **العارض المنبجس** : السحاب الذي يهطل منه المطر. **القطر** : المطر . **مذهب** : في لون الذهب. **دنفا** : المشرف على الهلاك . **صم الصفا** :الصخرة الملساء .

3.أكتشف معطيات النص:

- من كوى قلب الشاعر ؟ وما هي الآثار الناجمة عنه؟
- بم يبرر الشاعر وقوعه في شباك الحب ؟ وما موقف محبوبته منه ؟
- يبدوالشاعر متعففا، استخلص مظاهر العفة من الوحدة الثانية ؟
- وظف الشاعر في الوحدة الثالثة استفهاما، ما غرضه ؟
- لفظة « أغرُّ » بماذا توحي ؟
- ممن يستغيث الشاعر في الوحدة الرابعة ؟
- علام يدل تعبير الشاعر في قوله : « كلما أشكو.. » ؟ وكيف صور موقف محبوبته من شكواه؟ وما ذكر من أثر ذلك عليه؟
- كيف ينظر الشاعر الى تصرف محبوبته معه،وما موقفه من أقوال العاذلين؟

4.أناقش معطيات النص:

- ماذا أفادت « لو» في قوله : « لوأبصر البدر وجهه سجد. » ؟
- ما الدلالة المعنوية لكلمة « كمدًا »
- خاطب الشاعر محبوبته بصيغة المذكر ما السّر في ذلك؟ وماذا تستنتج ؟
- في الوحدة الاخيرة اقتباس من القرآن الكريم، اكشف عنه؟
- ورد أسلوب إنشائيّ في الوحدة الأخيرة بين صيغته وغرضه؟
- عرض الشاعر كثيرا من الصّور البيانية فماذا كان حظ تلك الصور من الطرافة؟
- حفلت المنظومة بالمحسنات البديعية، اذكر نوعين مختلفين وبين أثرهما.

elbassair.net

5.أحدد بناء النص:

- إنك أمام مبنى جديد للقصيدة العربية فماذا تلاحظ؟
- في القصيدة ظاهرة عروضية غير مألوفة لاحظها؟
- حدد القوافي المتنوعة؟ قارن بين القصيدة العمودية والموشّح؟
- ما النمط السائد في النص ؟ علّل؟

6. أتفحص الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص:

- ما الأفكار الاساسية التي دار حولها النص ؟
- هل ترى انسجاما بين وحدات القصيدة ؟ علّل؟
- هل ترى أن القصيدة تناسب حالة الشاعر النفسية ؟
- ما علاقة البيت الأول بالبيت الاخير ؟

7.أجمل القول في تقدير النص:

- الى أي مدى تعكس القصيدة واقع الشعر العربي في الاندلس ؟
- ما موضوع هذه المنظومة ؟ وما النسق الذي سار عليه الشاعر في نظمها ؟
- أكثر الشاعر من توظيف الألفاظ الرقيقة العذبة، اذكر بعضا منها؟
- ما المقصود بالموشّح ؟ وما الظروف التي ساعدت على ظهوره ؟

موقع عيون البصائر التعليمي

أنظر الدرس

قواعد اللغة :

1	2
عوامل المفعول به الظاهرة	أحرف العرض والتحضيض
(شعبة اللغات الأجنبية)	(شعبة الأدب والفلسفة)

elbassair.net

من إعداد الأستاذ مصطفى بن الحاج السنة الدراسية : 2014/2013

التاريخ الهجري :.....
التاريخ الميلادي:.....

- نوع النشاط : نص أدبي و روافده / النص الثاني من المحور الثالث

ع : من وحي المنفى لأحمد شوقي

اقرأ النص الآتي و أجب عن الأسئلة :

يا نائح (الطلْحِ)، أشباهٌ عَـــوَادِينانَشْجى لِوَادِيكَ، أَم نَـــأْسَى لوادينا ؟
ماذا تقُصُّ علينا غيـــــرَ أَنّ يدًا قصَّتْ جناحك جالت في حواشينا ؟
رمى بنا البينُ أَيْكًا غيرَ ســـامِرنا – أَخا الغريب – وظِـــلاًّ غيرَ نادينا
فإن يَكُ الجنسُ يا ابنَ الطَّلْحِ فرّقنا إنّ المصائبَ يجمعْنَ المُصـــــابينا
لكنّ مصـــرَ وإن أَغضتْ على مِقَةٍعَيْنٌ من الخُلْدِ بالكافور تَســـــقينا
على جـــــوانبِها رَفَّتْ تَمَـــائِمُنَا وحولَ حافاتِها قامتْ رَواقـــــــينا
بِنَّا، فلم نَخْلُ من رَوْحٍ يُـــــراوِحُنا من بَرِّ مصرَ، وَرَيْحَانٍ يُغـــــــادِينا
كأُمِّ موسَى، على اسمِ الله تكْفُلُنا وباسمهِ ذهبتْ في اليَمِّ تُلـــــــقِينا
يا ساريَ البرقِ يَرمِي عن جوانِـــحنابعدَ الهدوءِ، ويهمِي عن مآقـــــينا
لما تَرقرق في دمـــــع السماءِ دمًا هاج البكا، فخَضبْنَا الأَرضَ باكيـــنا
فقف إلى النيل وأهتف فى خـمائله وأنزل كما نزل الطل الرياحيـــــــنا
وآس مابات يذوى من منـــــازلنا بالحادثات ويضوى من مغانيـــــــنا
إلى الذين وجـــــدنا ود غيـرهم دينا وودهم الصافى هو الديـــــــنا
ناب الحنـــــين إليكم فى خواطرنا عن الدلال عليكم فى أمانيـــــــنا
جئنا إلى الصبر ندعوه كعـــــادتنا فى النائبات فلم يأخذ بأيدينـــــــا
سعيا إلى مصر نقـــضى حق ذاكرنا فيها إذا نسي الوافي وباكيـــــــنا
لو غـــــاب كل عزيز عنه غيبتـــنا لم يأته الشوق إلا من نواحيـــــــنا
إذا حملنا لمصـــــر أوله شـــجنا لم ندر أي هوى الأمين شاجيـــــــنا

من إعداد الأستاذ مصطفى بن الحاج السنة الدراسية : 2014/2013

* تقديم النص .. إلامَ يلجأ الشعراء وهم في الغربة ؟ لمَ ؟مثل من ؟

يلجأون إلى وصف أحزانهم و أشواقهم و شدة تعلقهم بأوطانهم و أهلهم : لأن هذه الذكرى تخفف من آلامهم ...و منهم البارودي و شوقي و الزركلي	
1-البناء الفكري / الأسئلة المقترحة و أجوبتها بعد التصحيح	
عرف بصاحب النص تعريفا موجزا	أحمد شوقي شاعر مصري حديث ، ولد عام 1868 م من أب مصري وأم تركية ، تربى ونشأ في قصر الخديوي ، حيث اعتنى به وشجعه على الدراسة ، التي واصلها في فرنسا طالبا في الحقوق والآداب . ولما رجع قربه الخديوي ورفع مكانته ، وعندما عزل توجه الشاعر إلى إسبانيا حيث كان منفاه ، وهناك تشبع بالروح القومية والوطنية مما جعله يغير مجرى حياته الفكرية والأدبية متحولا إلى شاعر للشعب والأمة . ويعد رائد النهضة الأدبية الحديثة بفضل أعماله المسرحية الشعرية وأشعاره الوطنية الملحميةتوفي سنة 1932 م مخلفا ديوانا شعريا ضخما ، من ذلك وطنياته التي نظمها في المنفى .
1. ما هي الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه ؟ وعلام يدل ذلك	1. الصورة التي رسمها الشاعر لوطنه هي أنه جنان الخلد ، وهذا يدل على أنه محب لوطنه ، مخلص له
2. ما الذي يجمع بينه وبين مخاطبه ؟ علل إجابتك بقرائن لغوية	
3. اذكر الأبيات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه ، منتقيا المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هذه	3ـ الأبيات المعبرة عن مدى حرقة الشاعر وشدة شوقه لوطنه هي:الخامس والسادس والسابع . المفردات الموحية بشدة حالته النفسية هي : أغضت . مقة تسقينا . تمائمنا . رواقينا . روح . ريحان
4. إلى أي نمط تحيل هذا النص ؟ هل كان خارجيا أم داخليا ؟	أحيل هذا النص إلى النمط الوصفي الداخلي (التعبير عن العواطف نحو الوطن)
5. في النص بعض من السرد والأمر . حددهما وبين كيف خدما النمط الغالب على النص .	السرد : رمى بنا البين أيكا غير سامرنا . بنا ، فلم نخل من روح يراوحنا . جئنا إلى الصبر ندعوه كعادتنا ..... . الأمر : قف إلى النيل واهتف في خمائله . وآس من بات يذوى سعيا إلى مصر نقضي حق ذاكرنا . ـ ساهم كل من السرد والأمر في بيان الحالة النفسية التي كان عليها الشاعر وبذلك كانا في خدمة النمط الغالب
6. مم نسج الشاعر خيوط تجربته الشعرية ؟	نسج الشاعر خيوط تجربته الشعرية من التاريخ ومن التراث الشعري الأندلسي

من إعداد الأستاذ مصطفى بن الحاج السنة الدراسية : 2014/2013

7. ما هو الخيط العاطفي الذي يربط الأبيات الأربعة الأولى ؟ ثم الأبيات الأربعة الثانية ؟	الخيط العاطفي الذي يربط الأبيات الأربعة الأولى هو تعبير الشاعر عن حزنه وأساه ، والأربعة التي تليها تعبر عن حب الشاعر لوطنه وإعجابه به
8. ما هي مواصفات هذه الحالة النفسية ؟ أعط أمثلة	
9. ماذا أفاد تكرار " مصر " من حيث بناء النص الفكري	أفاد تكرار " مصر " من حيث بناء النص الفكري أن النص سببه حبه " مصر "
10. ادرس العلاقات المنطقية ودلالتها النفسية في كل من الأبيات (4 . 10 . 17 . 18)	الدلالة النفسية لأسلوب الشرط في البيت الرابع : الشعور بالظلموالعجز . وفي البيت العاشر : حزن الشاعر وإخلاصه لوطنهـ والسابع عشر : يوحي بالوفاء والإخلاص . وفي الثامن عشر: يوحي بحب الشاعر القوي لمصر
11. ما هو دور الرابط المنطقي " لكن " ؟ ماذا أحدث بين الفقرتين على مستوى التدفق العاطفي	دور الرابط المنطقي لكن هو أنه ساعد على تقديم التصورات التي تناقض الفكرة التي قبلها ، وأحدث إظهار إعجاب الشاعر ببلده مصر
12. في القصيدة نبرة خطابية . أين تلمس ذلك ؟	نلمس في القصيدة نبرة خطابية في الأبيات : 1، 2 ، 3 ، 4 ، 11 ، 12 النبرة الخطابية مصطلح نقدي يقصد بها توجه الخطاب الفني بصورة مباشرة فيمكن أن نقول إن النبرة الخطابية تقوم على أساس الأسلوب المباشر في إلقاء المعاني بينما يكتفي الأديب أثناء الهمس بالأسلوب غير المباشر في الخطاب ..حين نتحدث عن الأسلوب المباشر و غير المباشر يتدخل في حسم ذلك اعتماد الأديب على الأساليب الإنشائية كالأمر و النداء و النهي؟؟أم نقصد أنه يعرض أفكاره بوضوح بعيدا عن التلميح؟
13. . ما هي الدلالات النفسية التي تحملها هذه المفردات : نشجى . نأسى . هاج .	الدلالات النفسية التي تحملها هذه المفردات :نشجى . نأسى . هاج . هي شدة الحزن
14. . ما رأيك في علاقة ألفاظ الشاعر بمعانيه ؟	ظ الشاعر بمعانيه هي علاقة تساو ، حيث أدت الألفاظ كل المعاني التي أراد الشاعر ذكرها
2- البناء اللغوي / الأسئلة المقترحة و أجوبتها بعد التصحيح	
1.حدد معاني الكلمات التي فوق الخط	. النائح : الباكي . الطلح : نوع من الشجر ويراد به واد في إشبيليا كان الصاحب بن عباد شغوفا به . عوادينا : مصائبنا.مقة : حب . رواقينا :جمع راقية وهي التي ترقي الصبي تجنبا للسحر أو علاجا له . يذوى : يذبل . يضوى : يهزل ويضعف الشجن : الشوق
2.ما هي الدلالات النفسية التي يحملها الاستفهام في الأبيات : 1 . 2 . 18 والأمر في البيت 16 ؟	الدلالات النفسية التي يحملها الاستفهام في الأبيات : 1 . 2 . 18 هي التفجع والمأساة . . الدلالة النفسية التي يحملها الأمر في البيت 16 هي الشعور بالألم

2as.ency-education.com

مـــذكرة تربويـــــة

المـادة: لغة عربية و آدابها. **الموضوع:** الموشحـات . **الشعبة:** أدب و فلسفة

النشـاط: نص أدبي. لابن سهـل . **المستوى:** 2أفل.

الهدف العـــــام: التعرف على مظاهر الحياة الاجتماعية في العصـر الأندلسي . **التوقيت:** 3ساعات.

الأهداف الخاصة: التعرف على شعر الموشحات الأندلسية .

- ❖ دور الطبيعة الأندلسية في الشعـر .
- ❖ التعرف على أحرف العرض و التحضيض .
- ❖ التعرف على بحر المـتدارك .

الكفاءة المقيسة	المراحل	سـير الـــــدرس المضـــامـــــين	الطريـ و الوسـ
المعرفـــة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	هو إبراهيم بن سهل الإشبيلي من أبرز شعراء الأندلس , ولد سنة **605**هـ , بين أحضان بيئة غنية بالعلم والثقافة والمال والجاه ، عاش زمن المرابطين الوافدين من شمال إفريقيا , الذين حكموا الأندلس , اتصل بابن خلاص صاحب سبتة , قيل : أسلم في أواخر حياته , مات غريقا سنة **649**هـ . من آثاره ديوان شعر أكثره في الغزل , وبعض الأغراض التقليدية .	إلقا
اكتساب المعطيات اللغوية	أثري الرصيد اللغوي	ظبي الحمى : محبوبة الشاعر ، صب : عاشق ولهان ، مكنس : بيت الظبي ، الخفق : اضطراب القلب ، العارض المجس : السحاب الذي يهطل منه المطر، القطر : المطر ، مذهب : في لون الذهب ، دنفا : المشرف على الهلاك ، صم الصفا : الصخرة الملساء .	إلقا
الفهم يعبّر, يمثّل يعيد يستخرج يعدد يفسر	أكتشف معطيات النص	من كوى قلب الشاعر ؟ وما هي الآثار الناجمة عنه؟. الذى كوى قلب الشاعر هي محبوبته التي شبهها بالظبي , وقد نتج عنه أن أصبح قلبه ملتهبا ومضطربا . بم يبرر الشاعر وقوعه في شباك الحب ؟ وما موقف محبوبته منه ؟ يبرر الشاعر وقوعه في شباك الحب , لأن محبوبته كانت على جانب كبير من الجمال , أما موقفها منه فهو الصد . يبدو الشاعر متعففا , استخلص مظاهر العفة من الوحدة الثانية . استخلاص مظاهر العفة من الوحدة الثاني : الشاعر في غزله لم يتطرق إلى وصف الجوانب المادية في المرأة , بل اكتفى بذكر عواطفه , ومعاناته .	

2as.ency-education.com

	وظف الشاعر في الوحدة الثالثة استفهاما , ما غرضه ؟ وظف الشاعر في الوحدة الثالثة استفهاما (أيُّ شيء حرّم ذلك الورد على المغترس ؟ وغرضه التعجب . لفظة " أغر " بماذا توحي ؟ توحي لفظة " أغر " بالبياض . ممن يستغيث الشاعر في الوحدة الرابعة ؟ يستغيث الشاعر في الوحدة الابعة من محبوبته . علام يدل تعبير الشاعر في قوله : "كلما أشكو "؟ يدل تعبير الشاعر "كلما أشكو " على كثرة محاولاته وشكواه . وكيف صور موقف محبوبته من شكواه ؟ وما ذكر من أثر ذلك عليه ؟ وقد صور موقف محبوبته من شكواه بأنها تصرف عنه نظرها , ترك الصد أثرا في بقية روحه أثرا كأثر النمل على الحجارة الملساء . كيف ينظر الشاعر إلى تصرف محبوبته معه , وما موقفه من أقوال العاذلين ؟ ينظر الشاعر إلى تصرف محبوبته على أنه تصرف عادل . أما موقف من أقوال العاذلين فنطقهم كعدم نطقهم .		
التحليل البحث عن العناصر و العلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	ماذا أفادت " لو " في قوله : لو أبصر البدر وجهه سجدا . أفادت " لو " في قوله : لو أبصر البدر وجهه سجدا : الشرط , و هي حرف امتناع لامتناع . ما الدلالة المعنوية لكلمة "كمدا "؟. الدلالة المعنوية لكلمة "كمدا " : هو الحزن المكتوم . خاطب الشاعر محبوبته بصيغة المذكر . ما السر في ذلك ؟ وماذا تستنتج ؟ خاطب الشاعر محبوبته بصيغة المذكر , لأنه ورد في أسلوب تشبيه : هل درى ظبي الحمى ....والظبي مذكر مؤنثه ظبية . في الوحدة الأخيرة اقتباس من القرآن الكريم , اكشف عنه . الكشف عن الاقتباس في الوحدة الأخيرة قال تعالى : ... كالذي ينفق ماله رئاء الناس ولا يؤمن بالله اليوم الآخر فمثله كمثل صفوان عليه تراب فأصابه وابل فتركه صلدا 264 البقرة . عرض الشاعر كثيرا من الصور البيانية , فماذا كان حظ تلك الصور من الطرافة ؟. عرض الشاعر كثيرا من الصور البيانية , لنها فقدت عنص الجدة والطرافة , فقد جاءت موافقة لخيال وتصوير غيره من الشعراء السابقين . حفلت المنظومة بالمحسنات البديعية , اذكر نوعين مختلفين , وبين أثرهما . المحسن البديعي الأول , الجناس الناقص بين : غرر , الغَرر، المحسن البديعي الثاني : الطباق الإيجابي بين : مأتما وعرس ، أثرهما : وضحا المعنى وأكداه .	أناقش معطيات النص	حوارية

2as.ency-education.com

التركيب يستنتج يصنف يرتب يحدد	أحدد بناء النص	إنك أمام مبنى جديد للقصيدة العربية , فماذا تلاحظ ؟ لاحظت أن الشاعر تحدث في موضوع واحد . في القصيدة ظاهرة عروضية غير مألوفة لاحظها ؟. في القصيدة ظاهرة عروضية غير مألوفة هي تنوع القافية . حدد القوافي المتنوعة ؟. تحديد القوافي المتنوعة : مكنس . ج لغرر . في عرُس . مذنب . هو دنفا . قارن بين القصيدة العمودية والموشح ؟ مقارنة بين القصيدة العمودية والموشح : القصيدة العمودية تتوافر على الوزن والقافية , أما الموشح فهو يحتوي على الوزن بينما القافية تتغير من حين إلى آخر. ما النمط السائد في النص ؟ علل .النمط السائد في النص و الوصف , لأن غرض القصيدة هو الغزل وهذا يتطلب نمط الوصف .	حوارية
التطبيق يحرر يصف التقييم ينقد يحكم يتحقق يقرر	أتفحص الاتساق و الانسجام. أجمل القول في تقدير النصّ .	ما الأفكار الأساسية التي دار حولها النص ؟ الأفكار الأساسية التي دار حولها النص هي : 1) استيلاء المحبوبة على قلب الشاعر (1 . 2) 2) تأثر الشاعر بهذا الحب (3 . 7) 3) وصف الحبيبة (8 . 12) 4) مكانة المحبوبة (13 . 16). هل ترى انسجاما بين وحدات القصيدة ؟. علل . نعم هناك انسجام بين وحدات القصيدة ؟ لأن موضوع القصيدة واحد . هل ترى أن القصيدة تناسب حالة الشاعر النفسية؟ نعم القصيدة تناسب حالة الشاعر النفسية لأنه يعبر عن أحاسيسه و مشاعره الصادقة . ما علاقة البيت الأول بالبيت الأخير ؟ في البيت الأول تكلم الشاعر عن استيلاء حب محبوبته على قلبه .وفي البيت الأخير أكد الشاعر استسلامه لمحبوبته بعدما أصبح حبها كالروح في الجسد . إلى أي مدى تعكس القصيدة واقع الشعر العربي في الأندلس ؟ القصيدة عبارة عن موشح ابتدعه الأندلسيون استجابة لبيئتهم الجديدة وظروفهم الطبيعة , وحياتهم الاجتماعية . ما موضوع هذه المنظومة ؟ وما النسق الذي سار عليه الشاعر في نظمها ؟ موضوع هذه المنظومة هو التعبير عن لوعة الصد والهجر . النسق الذي سار عليه الشاعر في نظمها هو نسق الموشحات . ما المقصود بالموشح ؟ وما الظروف التي ساعدت على ظهوره . الموشح : يقوم عادة على عدة مقطوعات مختلفة القافية , تتكرر مع كل مقطوعة منها لازمة تسمى القفل , وهذه اللازمة ذات وزن وقافية وعدد أبيات ثابت وغالبا ما يفتتح بها الموشح , ولكنها دائما تكون ختاما له . الظروف التي ساعدت على ظهوره هي انتشار الغناء ومجالس اللهو	حوارية

2as.ency-education.com

		والمجون , إضافة إلى الثراء .الذي كان يتميز به الأندلسيون .	
قواعد اللغة		أحرفه العرض و التحضيض الأوطة .	إلقـــية

٠٢:١٠ ٤٨

التوزيع السنوي 2آ...

education-onec-dz.blogspot.com

التوزيع السنوي لنشـــــاطات مادة اللغة العربية وآدابها

حسب التدرج الـــــــــــسنوي- سبتمبر 2020

السنة الثالثة ثانوي
شعبة آداب و لغات

السنة الدراسية
2020 / 2021 م

المحاور المشروحة	رقم الأسبوع داخل الوحدة	النص الأدبي + النقد الأدبي النص التواصلي (ساعة واحدة)	المتواصلة (ساعة واحدة)	البلاغة - العروض (ساعة واحدة)	التقويم التكويني : بناء وضعية مستهدفة (إدماجية - نقدية) - مشروع مطالعة موجهة ساعة واحدة
النزعة العقلية في الشعر العباسي	01	تهنيد ونصح : ليشار بن برد ص 11 + شعر المتقاض) خصائصه و شعراؤه			تع 1 : كتابة تناقيس لنموس متنوعة
	02	النزعة العقلية في القصيدة العربية د. شوقي ضيف ص 17		التشبيه الضمني و التمثيلي ص 20	و : الاقتباع بالتزام مكارم الأخلاق.
الدعوة إلى التجديد و السخرية من التقليد في الأدب العباسي	01	وصف الخمر أبي نواس ص 33	الصدق في التعبير الأدبي ص 38	التجنيس ص 44	بناء الفعل لأبي مخلوف ص 51 + التكرير و الترديد
	02	الصراع بين القدماء و المحدثين د. طه حسين ص 41		بلاغة التشبيه ص 49	تع 2 : تصحيح الموضوع
الجون و الزندقة في العصر العباسي	01	أدهم شرقي بالمعلد بن الوليد ص 57 + الغزل الحضري: خصائصه و موازنة مع الغزل العاجل		الوصل ص 64	مقتطفات من رسالة الغفران لأبي العلاء المعري ص 58
	02	حياة الجون و الجون د. مصطفى صادق الرافعي ص 63		الاختصاص ص 69	تع 1 : تحرير الموضوع
من شعر الزهد في العصر العباسي	01	الموت ما تدرون لأبي العتاهية ص 111	الشعر والموسيقى د و خ ص 55	الإغراء و التحذير ص 71	بناء الخصائص و التأثير في مالك الحزين لابن القيم ص 79
	02	الدعوة إلى الإصلاح و الميل إلى الزهد محمد عبد العزيز الكفراوي ص 76		اسم الفعل ص 77	استثمار الله النثر في العصر الأموي
ظاهرة الغزل في العصر العباسي	01	تأنيب مخلوقات عالم لمجاهد ص 87		النعت ص 91	القامة العلمية لبديع الزمان الهمذاني ص 7 + استثمار اسم المكان و الزمان و الآلة)
	02	الحركة العلمية و أثرها في الفكر والأدب حنا الفاخوري ص 100		التوكيد ص 105	القصر بأساليبه الحقيقية و الواقع ص 110
الحكمة و الفلسفة	01	سحب الناس قبيلة الزمان للمتنبي ص 111		البدل ص 115	القامة العلمية لبديع الزمان الهمذاني ص 72

في الشعر العباسي	02	الحركة العقلية و الفلسفية في الحواضر العربية حامد حنفي داود ص 123	الأحرف المشبهة بليس ص 125	المساواة و الإيجاز و الإطناب و أثرهما في الكلام ص 127	و : خير جليس
الكلاسيكية و اتجاهاتها في العصر العباسي	01	الفاضل الناس المتنبي ص 133	الإيداع الأدبي ص 199	الاستفاقة و التنبية ص 135	أيها الوالد أبو حامد الغزالي ص 90
	02	الحياة الاجتماعية و مظاهر الظلم د. شوقي ضيف ص 142		التورية ص 144	تع 2 تحرير الموضوع داخل القسم
من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	01	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد ص 151		بحر المنسرح ص 155	تع 3 تصحيح الموضوع
	02	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية بحاز إبراهيم بكير ص 161		اسما المكان و الزمان ص 165	ملف: تقرير حول بعض مدن المغرب العربي من خلال الرحالة العرب ص 170
الشعر في ظل السراعات الداخلية على السلطة	01	استرجعت المسمان لأبي حمو الزياني ص 192		الجمع و أنواعه ص 175	بحر السريع ص 177
	02	استقلال بلاد المغرب عن الشرق بحاز إبراهيم بكير ص 193		المصدر الدال على الفرة و الهيئة ص 196	الصف و النشر ص 198
وصف الطبيعة و الغزل الجميل	01	وصف الجمل لابن خفاجة ص 130		جواز تأنيث الفعل لتفاعل ص 194	بحر الرمل ص 198
	02	خصائص شعر الطبيعة د. عبد العزيز عتيق ص 202		وجوب تأنيث الفعل لتفاعل ص 206	حسن التعليل ص 208
رثاء المدائن و الغزل الأندلسية	01	نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي ص 213		امتناع تأنيث الفعل لتفاعل ص 216	بحر المديد ص 218
	02	رثاء المدن و المدائن و خصائصه الفنية عبد العزيز عتيق ص 222		الممنوع من الصرف ص 226	مراجعة الشطر ص 229
الموشحات الأندلسية	01	هل درى ظبي الحمى ابن سهل ص 231			بحر المتدارك ص 238
	02	الموشحات و الغناء أحمد هيكل ص 244		الإعلال و الإبدال ص 247	التقسيم ص 250

					و : خير جليس
					أيها الوالد أبو حامد الغزالي ص 90
					تع 2 تحرير الموضوع داخل القسم
					تع 3 تصحيح الموضوع
					و : الرد على من يهاجم الدين الإسلامي.
					حي بن يقظان لابن طفيل (2) ص 139
					تع 2 تحرير الموضوع داخل القسم
					حي بن يقظان لابن طفيل (2) ص 139
					إعداد دراسة لموصف في الشعر الأندلسي (الظهور و الخصائص) ص 210
					حي بن الأحمر البيطي ص 158
					اختيار بعض حكايات ألف ليلة و ليلة في جدول ص 251
					في أرض الجن ابن شهيد ص 179 + استثمار الصفة المشبهة)
					و : تقييم السنة الدراسية.

education-onec-dz.blogspot.com

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

قائمة المصادر والمراجع

أ-المصادر والمراجع بالعربية:

1)إبراهيم ناصر:

- أسس التربية، مطبعة عامر للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 1999.

- أسس التربية، دار عمّار للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 1989.

2)أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب ،ط1، سنة 2006.

3)أحمد بن محمد نويوة ، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي ، الجزائر 2014.

4)أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 2000 .

5)أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الحمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة، مصر،ط3، 2003.

6)أحمد حسينة، الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات، جامعة سطيف 2 ، دت.

7)أحمد شوقي، الديوان، مداخلة وتحقيق الدكتور أميا أكيا، دار الجيل بيروت، ط2، 1999.

8)أحمد مختار عمر، أنا واللغة والمجتمع، عالم الكتب، ط1 ،2000.

9)أدونيس، الشعرية العربية، دار الأدب بيروت لبنان، ط2 ،1989.

10) **آيت أوشان علي:**

-الأدب والتواصل، بيداغوجيا التلقي والإنتاج، دار أبي رقراق، الرباط، ط1، 2009.

-ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، السلسلة البيداغوجية، دار أبي رقراق الرباط المغرب،2001 .

-بيداغوجيا الكفايات وتدريسية اللغة، سلسلة دراسات بيداغوجية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2016.

11) بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، دار رجعي للنشر والطباعة الجزائر، د ط، 2010.

12) بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2010 .

13) بوبكر بن بوزيد، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر الجزائر ،2009.

14) بوفلجة غيات، التربية والتكوين في الجزائر، دار الغرب، وهران الجزائر، 2002.

15) تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلّمين المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1990.

16) تلوين حبيب، التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران 2002.

17) توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان ط2، 2001.

18) الجاحظ،كتاب الحيوان، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجاحظ ،نشرته مكتبة ومطبعة، مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، مصر، ط2 ، د ت .

19) جميل حمداوي، د. فاطمة بولحوش، ديداكتيك اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، مطبعة الخليج العربي، شارع الحسن الثاني، تطوان، ط1، 2018.

20) ابن جني، الخصائص ، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1، 2001.

21) **جودت أحمد سعادة:**

- مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية ، ط1 ، دت .

- التعلم الناشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن ،ط1 ،2006.

22) جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 2004.

23) حبيب مونسي، القراءة والحداثة، مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، مطبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط ،2000.

24) حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ط، دون سنة.

25) حسان هشام، محاور وآليات الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية، ع 27، 2017.

26) حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

27) **أبو الحسين أحمد بن فارس:**

- معجم مقاييس اللغة، توضيح إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العالمية، لبنان، ط1، 1999م.

- معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دط ، دون سنة.

28) حسين عبد الجليل يوسف، موسيقى الشعر العربي، دراسة فنية وعروضية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989.

29) حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع (دراسة في علم اجتماع التربية) المكتب العربي الحديث، مصر، 2006.

30) حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997.

31)حمزة، غموض الشعر ومصاعب التلقّي، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط 1، 2010.

32) حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، الأردن ،2005.

33) خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.

34) أبو ختلة إيناس، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2005.

35) خلود العموش، الخطاب القرآني، دراسة في العلاقات بين النص والسّياق ،عالم الكتب الحديثة ، الأردن، د ط .

36) دليو فضيل، مقدمة في وسائل الاتصال الجماهيري، دار المطبوعات الجامعية الجزائر،1998.

37) الدوري علي حسين، الإدارة التربوية وديمقراطية التعليم، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.

38) رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد، دار الحضارة، الجزائر، 2002.

39)راتب قاسم عاشور أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار النشر والتوزيع عمان، ط1، 2003.

40) رقاقدة مسعودة، التكوين بالكفايات؟ لأي تكوين؟، ملتقى التكوين بالكفايات جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

41) رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1981.

42)روحي البعلبكي، قاموس عربي انجليزي، دار العلم للملاين، بيروت، ط08 ،1996، ص365.

43) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح مصطفى حجازي، مطبعة محكمة، الكويت ،1973.

44) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د.ط ،2005.

45) الزمخشري ، أساس البلاغة، تح محمد باسل، دار الكتب العلمية ، لبنان، ط1، 1998.

46) زيتون حسن، زيتون كمال، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، ط1، 2003 .

47) ستي بدرية، أشهر المصطلحات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية (النظريات في اكتساب اللغة وتعلمها)، معهد الخرطوم ، جمهورية السودان ،2017 .

48)سعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، دار النّهضة، بيروت، ط3، 1984.

49)سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2012.

50)سمير سعيد حجازي، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الأفاق العربية، مدينة نصر، ط01، 2001.

51) ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية ،بيروت، لبنان،ط1 ،1982.

52) **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:**

-الكفايات التدريسية، المفهوم- التدريب- الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

-المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006 .

-مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003.

53) شارف محمد، التعليم التحضيري في المدارس الابتدائية، كتاب المربي، الأمل الجزائر، 2003.

54) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر.

55) صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.

56) صبري الدمراش، تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية، القاهرة، مكتبة خدمة الطالب ،ط2 ،1989 .

57) صلاح الدين مبارك حداد، إشكالية تدريس النص الشعري في المرحلة الثانوية، كلية الآداب واللغات جامعة قسنطينة .2018 ،2019 .

58) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار عالم المعرفة، الكويت،1987.

59) الصمادي محارب، إستراتيجية التدريس بين النظرية والتطبيق، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع ، 2010.

60) طارق سويدان، فن الإلقاء الرائع ، شركة الإبداع الفكري، الكويت ، ط3 ،2004.

61) الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية ، منشورات الاختلاف، ط1 ، 2007 .

62) طاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر الجزائر، 1993.

63) ابن طباطبا، عيار الشعر، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط1، 1982.

64) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع .

65) طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1992.

66)أبو الطيب المتنبي، الديوان، شرح الإمام العلاّمة الواحدي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.

67) طيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008.

68)عباس الصوري، بيداغوجيا تحيين النص الأدبي، من قضايا التلقي والتأويل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب ،1995.

69) عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الجغرافية في التراث اللغوي العربي، دار العرب ، الأردن 2007 .

70) **عبد الرحمان ابن خلدون:**

- المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1984 .
- المقدمة، تح درويش جويدي :المكتبة العصرية، بيروت لبنان ،2002 .

71) عبد الرحمان بن سالم، التشريع المدرسي الجزائري، المكتبة الوطنية، الجزائر، ط3، 2000.

72) عبد الرحمان الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000.

73) عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د ط ، 2008.

74)عبد الرحمان تبرماسين، العروض و إيقاع الشعر العربي ، دار الفجر، ط1، 2003م.

75) عبد العزيز بن عيش، استراتيجيات وكفايات التواصل، دار الكتب العلمية للنشر،بيروت، لبنان ، ط1، 2001 .

76) عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ، ماهي ؟ كيف ؟ الجزائر 2005 .

77)عبد العليم إبراهيم، الموجه لمدرسي اللغة العربية، دار المعرفة، كورنيش النيل، القاهرة، ط5.

78) عبد الفتاح نبيل وآخرون، علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000.

79)عبد القادر القط، الشعر بين التقييد والتحرير، الآداب،ع8، 1953.

80) عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر – حقائق وإشكالات – جسور للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2013.

81) عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية، ط1، 1997.

82)عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة (دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة)، منشورات الاختلاف الجزائر، ط01، 2007م.

83) عبد الكريم غريب، المنهل التربوي الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء المغرب ط1، 2006.

84)عبد اللطيف الجابري، تدريس القراءة، دليل نظري، الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005.

85) عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط4 ،2009 .

86) عبد اللطيف حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، دار المسيرة، ط1، 2005.

87) عبد اللطيف صوفي، تحديات المجتمع الكوني، مطبوعات جامعة قسنطينة، الجزائر، 2007 .

88) أبي عبد الله البستاني، معجم وسيط اللغة العربية، مكتبة ناشرون لبنان، طبعة جديدة، 1990م.

89) عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2002.

90) عبد الله عبد الدايم، التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950إلى عام 2000، دار العلم للملايين، لبنان، ط6، 1998.

91) عبد الله محمد النيسابوري، معرفة علوم الحديث، تح : أحمد فارس، دار ابن حزم، بيروت ط1، 2003.

92) عبد الله محمد بن عبد الرحمان، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، مصر،2001.

93) عبد المنعم سيد عبد العالي، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 1993.

94) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب ،دار الكتب الجديدة ، الإمارات المتحدة ، ط1 ،2001 .

95) عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم، تحديات ومناقشات، دار جرير للنشر، ط1، 2007.

96)عبد الودود مكروم، الأصول التربوية لبناء شخصية مسلمة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

97) عفيف عبد الرحمان، الشعر وأيام العرب في العصر الجاهلي، دار الأندلس، ط1، 1984.

98)علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم الكويت ، ط1 ،1979 .

99) علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2004.

100) علي براجل، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية)، سلسلة إصدارات التنمية الاجتماعية، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2002.

101) علي بن الحسن الهنائي، المنجد الأبجدي، دار المشرق، بيروت، ط6، 1988.

102)علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربوية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة 1988.

103) علي راشد، اختيار المعلم وإعداده، دار الفكر العربي، مصر.

104) عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب ،2000.

105)غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار العودة، بيروت، ط1 ،1982.

106) فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر، دار هومه، 2008.

107) فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، 2009.

108) الفريحات. غالب عبد المعطي، الإدارة والتخطيط التربوي، تجارب عربية متنوعة، دار المطبوعات والنشر عمان، ط1، 2000.

109) فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد ، دار الخلدونية، الجزائر، 2005 .

110) **أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور:**

- لسان العرب، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار صادر، بيروت لبنان، ط3، 1994م .
- لسان العرب، تح :عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت ط01، 2005.
- لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط1،1997.

111) فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، الأردن، ط1، 2007 .

112) فوزي سعد عيسى، جماليات التلقي (قراءة نقدية في الشعر العربي المعاصر)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014 م .

113) **الفيروز آبادي:**

- القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ، 1995.
- القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء نصر الهوريني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2007.

114) قدامة بن جعفر، نقد الشعر ،تحقيق كمال مصطفى، ط3 ،1978 .

115) كامل المغربي، السلوك التنظيمي (مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1995 .

116) ماجد محمود صالح، إنتاج الوسائل التعليمية،كلية الحقوق الأزاريفة، مصر، ط1، 2009.

117) ماغي الخوري شنوي، استراتيجيات فهم النصوص، تعلّمية اللغة العربية .

118) مجد الدين محمد بن يعقوب، فيروز آبادي، قاموس المحيط، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8 ، 1426-2005 .

119) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2000.

120) **محسن علي عطية:**

- الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

- مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

121) محمد الحيلة، التكنولوجيا المعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط1 ،2001/2000 .

122) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الجزائر ط1 ، 2000.

123) محمد الراجحي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، المغرب، 2007.

124) محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسير، عمان، ط1، 2011.

125) محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفايات، دار الهدي، عين مليلة الجزائر.

126) **محمد العبد:**

- محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1990.

- العبارة والإشارة، (دراسة في نظرية الاتصال) مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007.

127) **محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي:**

- مختار الصحاح، مكتبة لبنان، إخراج دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، بيروت 1989.

- مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1993.

128) محمد بن يحي زكرياء، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006 .

129) محمد حمود، تدريس الأدب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،1993

130) محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1 ،2010 .

131) محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للنشر، الأردن، ط1، 2000 .

132) محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة، ط2، 1999.

133) محمد فاخوري، موسيقى الشعر العربي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حلب كلية الآداب ،1996.

134) محمد محمود الحبلى، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة، ط1، 1999.

135) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999.

136) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة ، عمان ،ط1، 2004.

137) محمد مصطفى عبد السميع، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر، عمان، الأردن، 2009.

138) محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،ط3 ،1992.

139) محمد هاشم فالوجي، رمضان محمد، التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث،2007.

140) محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ،1988.

141) محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2011.

142) مذكور علي أحمد، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي مصر، 2001.

143) مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: علي بشيري، دار الفكر، بيروت،1997.

144) مسلم حسب حسين، الشعرية العربية، أصولها ومفاهيمها واتجاهاتها، منشورات دار ضفاف، بيروت، ط1، 2013.

145) مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1978.

146) المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لاروس.

147) المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1 ،2001 .

148)أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تح: أحمد عبد الرحمان مخيْمر، دار الكتب العلمية، بيروت ط01، 2004.

149) ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 1993.

150) ناجي تمار ومجموعة من المؤلفين، طرائق التدريس، باتنة مطابع عمار قرفي، 1994.

151) ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط3، 1996م.

152) نصر الله عمر عبد الرحيم، مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل الأردن، ط1، 2001.

153) هادي نهر، الكفاية التواصلية والاتصال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003.

154) الهاشمي عبد الرحمان، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

155) أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تح : مفيدة قميحة، دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان ،ط1، 1989 .

156) ابن وهب، البرهان في وجود البيان، تح : محمد شرف، مطبعة الرسالة، الكويت، د ت.

157) يوسف قطامي وآخرون، استراتيجيات التدريس، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة ، 2008.

ب–المراجع المترجمة:

158) برنس دون، التواصل عبر الثقافات، ترجمة: شكري مجاهد، العبيكان للنشر السعودية، ط1، 2009.

159) بويز كارولين، لغة الجسد، ترجمة: مها فخري قنبر، دار الشعاع سوريا، ط1، 2010.

160) بيير يورو، السيمياء، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، لبنان ،ط1، 1984.

161) جلاتهورن ألن ، قيادة المنهج ، ترجمة :سلام سلام وآخرون ،جامعة الملك سعود ، الرياض، ط1، 1995.

162) جون باولي داس، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة، تر: حنان فتح الشيخ ، دار شتاة، مصر، 2005.

163) داروين تشارلز، التعبير عن العواطف عند الإنسان والحيوانات، تر: محمد عبد الستار الشيخلي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1 ،2010 .

164)روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال ،مقدمة نقدية ، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، 1992.

165) رومان جاكبسون، قضايا الشعر، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر المغرب، ط2، 1988.

166) كتاب فن الشعر لأرسطو، تر: دكتور إبراهيم مادة، مكتبة الأنجلو المصرية، رقم الإيداع 2020/83.

جـــ- المجلات والدوريات:

167) أحمد مختار عمر، اللغة العربية بين الموضوع و الأداة، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد 3، 1984.

168) إسماعيل إيمان، الكتاب المدرسي-" تربية وصناعة "- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، الجزائر واقع وآفاق، أعمال الملتقى يوم 24 ، 25 ، نوفمبر 2007 ، الجزائر جوان 2008، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

169) بوشعالة سميرة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع14، 2017.

170) تمام حسان، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة المناهل، تصدرها وزارة الدولة المتكلفة بالشؤون الثقافية، الرباط، ع8، 2010.

171) زمام نور الدين، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع19/جوان/2015 .

172) صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التربوية، مجلة اللغة العربية، الجزائر، السداسي الثاني، العدد 25، 2010.

173) عزوز ميلود، المقاربة البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر مجلة أفاق علمية ،م10، ع3، 2018.

174) علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، ع130، 1999، قطر.

175) لطفي البكوشي، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين ، تونس.

176) محمد فضول، قضايا المصطلح الأدبي، العدد 4 ،1987.

177) مصطفى حركات، تدريس العروض، العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر ، ع3، 2001.

178) مليكة بوراوي، النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع14، الجزائر 2005.

179) نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،ع4 ،2010.

د- الرسائل الجامعية:

180) إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم إجتماع التربية، 2010، 2011.

181) سميرة جدو، عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام ،مذكرة ماجستير ، قسم اللغة العربية ،جامعة قسنطينة2007 2008 .

182) سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربية، رسالة ماجستير جامعة بن يوسف بن خدة 2006 ،2007.

183) عباسي سعاد، التواصل اللغوي في التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه جامعة تلمسان ،2017 - 2018 .

184) العريني، أحمد بن عبد الله بن صقير، مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القسيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية في الدنمارك ،كلية الآداب والتربية، 2011 .

185) فوزية بودريوة، واقع الاتصال بالمؤسسة التربوية، رسالة ماجستير الجزائر، قسنطينة 2006 -2007 .

186) محمد الأخضر الصبيحي، المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص، رسالة دكتوراه جامعة قسنطينة 2004 /2005 .

187) المفضل أكعبوب، الدرس الأدبي بالتعليم الثانوي : تلقى النص الشعري القديم نموذجا مخطوط رسالة دكتوراه علوم التربية الرباط، المغرب 2001 -2002 .

188) مولود المنصور، المدرسة من منظور وتطور المجتمع، رسالة ماجستير الجزائر كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع 2010.

هـــ- السندات التربوية:

189) برامج اللغة العربية، الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي، تونس.

190) أبو بكر الصادق عبد الله، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010، الجزائر .

191) التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001 .

192) الجريدة الرسمية الجزائرية 1976.

193) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 76- 35، المؤرخ في 1976/04/16 ، المتعلّق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

194) جريدة الفجر، مجانية التعليم في الجزائر، جهود تبذل وأرقام وحقائق تتكلم 2015/09/19.

195) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، نافذة على التربية، نشرة إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية، ع43، فيفري 2002.

196) حسين شلوف، وآخرون، الكتاب المدرسي، المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي ،جذع مشترك آداب،2018 2019 .

197) حسين شنوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر . منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي للسنوات الثلاث، الجزائر، 2003.

198) الشريف مريبعي وآخرون، وزارة التربية الوطنية (الكتاب المدرسي)، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة، لغات أجنبية، 2018 2019.

199) كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب.

200) محفوظ كحوال، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، دت.

201) المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الأول، الجزائر،2002.

202) المركز الوطني للوثائق، إصلاح المنظومة التربوية، المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص مارس 2015.

203) وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، السنة الثانية من التعليم الثانوي،تأليف أبو الصادق سعد الله وآخرون 2018 ،2019.

204) وزارة التربية الوطنية الكتاب المدرسي، المشوق في الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي ،جذع مشترك آداب، تأليف: حسين شلوف وآخرون، 2018 2019 .

205) وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، 2003.

206) وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق ط2، ديسمبر 2009 .

207) وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، السنة الثانية من التعليم الثانوي ،تأليف أبو الصادق سعد الله وآخرون، 2018 ،2019.

208) وزارة التربية الوطنية، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 2005.

209) وزارة التربية الوطنية، النصوص الخاصة بقطاع التربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، فيفري 1992.

و- المراجع الأجنبية:

210) marie klinkemberg,labor, bruxelles, 1988 p :29umbertouco :lesigne. Traduit.

211) R Jakobson ,Essais deliguistiquegeneal , Editionde minuit, Cool. Points. Paris 1963.

ي- المواقع الالكترونية:

212) ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس. رابط التحميل:https//t.me/kotobtarabawia/50

213) صلاح فضل، تعليم الشعر وذاكرة اللغة الخلاقة www/abiladaily.com / articles

214) جيهان عادل حجاحجة، الوسائل التعليمية الحديثة والتقليدية، أغسطس 2018. موقع جوجل

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	**أ–ط**
مدخل: تحديد مصطلحات البحث	
1.النص الشعري.....	6-2
2.النص الشعري التعليمي	7
3.خصائص النّص الشعري.....	10-7
4.الوسائل التعليمية	14-10
5.التقويم أو التقييم	15-14
6.الطور الثانوي.....	16-15
7.مفهوم البيداغوجيا	17-16
8. المناهج التعليمية	18-17
الفصل الأوّل: الإصلاحات التّربوية في الجزائـــر	
المبحث الأول : مفهوم الإصلاح التربوي وأهميته	23-21
أ –تعريف الإصلاح التربوي	21
ب –أهمية الإصلاح التربوي	23-22
المبحث الثاني : اتجاهات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	29-23
أ –الاتجاه نحو توظيف التكنولوجي	25-23
ب – الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم	27-25
جـــ–الاتجاه نحو الذاتية الثقافية	28-27
د–الاتجاه نحو التنمية الشاملة.....	29-28
ه –الاتجاه الإنساني.....	29
و –الاتجاه نحو الذاتية المتكاملة.....	29
المبحث الثالث: مراحل الإصلاح الوطني	46-30

1.بداية التفكير 31-30
2.مرحلة التبني والتوجيه..... 32-31
3.مرحلة أمرية إصلاح 16 أفريل 1976..... 38-33
4.مرحلة تطبيق المرحلة الأساسية 39-38
5.مرحلة تعديل (1990 – 2000)..... 41-39
6. مرحلة تعديل(2000- 2015)..... 46-41
المبحث الرابع: مجالات الإصلاح التربوي في الجزائر..... 67-47
1.إصلاح المناهج التربوية 52-47
2.إصلاح الكتاب المدرسي..... 56-53
3.تكوين الأساتذة 60-56
4.تفعيل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة..... 62-60
5.تطوير طرائق التدريس..... 67-62
الفصل الثـــــاني: تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات في ظلّ نظرية التّواصل
المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالكفاءات..... 88-69
المطلب الأول: التعليمية بين النظرية والمفهوم 76-69
1. تعريف التعليمية..... 71-69
2. تعريف التعلم..... 72-71
3. نظريات التعلم..... 76-72
المطلب الثاني: المقاربة بالمحتوى..... 79-76
المطلب الثالث: المقاربة بالأهداف..... 82-79
المطلب الرابع: المقاربة بالكفاءات 88-83
المبحث الثاني: التواصل اللغوي في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة 120-89

بالكفاءات .....
المطلب الأول: مفهوم التواصل اللغوي وعناصر العملية التواصلية..... 95-89
1. مفهوم التواصل اللغوي..... 92-89
2. عناصر العملية التواصلية..... 95-92
المطلب الثاني : كفايات التواصل اللغوي وأشكاله 107-95
1. مفهوم الكفاية التواصلية..... 96-95
2. أنواع الكفاية التواصلية..... 98-96
3. أشكال التواصل اللغوي..... 100-99
4. عناصر العملية التواصلية التربوية..... 103-100
5. التواصل اللغوي وتعليمية اللغة العربية..... 105-103
6. المبادئ التي يجب مراعاتها في تعليمية اللغة العربية..... 106-105
7. مكانة التواصل والتبليغ في تعليمية اللغة العربية..... 107-106
المطلب الثالث: التواصل في المجال التعليمي التربوي:..... 120-107
1. التواصل اللفظي..... 113-107
- مهارات التواصل اللفظي في المجال التعليمي التربوي..... 113-108
2. التواصل غير اللفظي..... 118-113
3. معوقات التواصل عند التلاميذ..... 118
4. طرق وأساليب تحقيق العلاقات التواصلية..... 119

الفصل الثالث: تلقّي النّص الشّعري في الطّور الثّانوي

المبحث الأول: فعل التلقي بين النشأة والمفهوم..... 127-123
1. مفهوم نظرية التلقي..... 124-123
2. تاريخ ظهور نظرية التلقي..... 127-124
المبحث الثاني: النص الشعري بين النظرية التطبيق..... 140-128

1. مقدمة في نظرية الشعر..... 131-124
2. النص الشعري التعليمي..... 133-131
3. القراءة المنهجية للنص الشعري..... 136-133
4. المنطلق البيداغوجي لتدريس النص الشعري في الطور الثانوي..... 138-137
5. بيداغوجيا التذوق الشعري..... 140-138
المبحث الثالث: واقع تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي– السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي– 189-140
المطلب الأول :تدريس النصوص الشعرية وفق المقاربة بالكفاءات..... 142-140
المطلب الثاني : القراءة النموذجية للنص الشعري..... 143-142
المطلب الثالث : المكون الإيقاعي – العروض- للنص الشعري..... 145-144
المطلب الرابع : النصوص الشعرية المقررة حسب الكتاب المدرسي (وزارة التربية الوطنية) 152-145
المطلب الخامس :خطوات تدريس النصوص الشعرية حسب مقرر وزارة التربية الوطنية.. 158-152
المطلب السادس : أهداف تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي حسب المقرّر..... 174-158
المطلب السابع : الأهداف العامة لتدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي..... 179-175
المطلب الثامن : مآخذ المناهج المقررة لتدريس النصوص الشعرية..... 180-179
المطلب التاسع : إشكالية تدريس النصوص الشعرية في الطور الثانوي..... 184-180
المطلب العاشر : معايير وأسس اختيار النصوص الشعرية..... 186-184
المطلب الحادي العشر : القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقرّرة في المرحلة الثانوية.. 189-186

الفصل الرابع: واقع تلقّي النّصوص الشّعرية في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة في الطّور الثانوي " تخصص آداب " – دراسة ميدانية–

المبحث الأول : نماذج من بعض النصوص الشعرية في بعض الثانويات.... 207-192

1. تحليل نص فتح مكة لحسان بن ثابت للسنة الأولى ثانوي تخصص آداب– ثانوية قردي عرفة تبسة..... 196-192

2. تحليل نص " الموشّحات " لابن سهل الأندلسي، للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة – ثانوية سعدي الطاهر تبسة 201-193

3. تحليل نص" من وحي المنفى "لأحمد شوقي للسنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة– ثانوية سعدي الطاهر تبسة..... 206-201

المبحث الثاني :آراء الأساتذة والمتعلّمين في تلقي النصوص الشعرية 257-207

1. تحليل نتائج الأساتذة حسب الإجابة على الاستبيان..... 234-207

2. تحليل نتائج المتعلّمين حسب الإجابة على الاستبيان..... 257-234

خاتمة..... 262-259

الملاحق..... 282-264

قائمة المصادر والمراجع..... 304-284

فهرس الموضوعات..... 311-306

ملخص الرّسالة..... 314-312

ملخّص الرّسالة

الملخص بالعربية:

إن تعليمية النصوص الشعرية في الطور الثانوي يكتسي أهمية بالغة في بناء شخصية المتعلم، حيث أنها تنمي خبرات المتعلمين من الجوانب الاجتماعية والخلقية والسياسية ، لأن الأدب يمس الحياة من جميع جوانبها، لكن نحن الآن أمام معرفة أدبية ، والأدب فن والفن يخضع للإبداع أكثر من خضوعه للقواعد، فالطريقة التقليدية التي كانت تدرس بها قديما في الطور الثانوي لا تكاد تخرج عن إطار استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية مع شرحها شرحا مبتذلا ، ثم مناقشة معاني النص مع الإشارة إلى نوع العاطفة ودراسة الأسلوب، وإذا كانت هذه الأحكام ترن في آذانهم في كل حصة من حصص النصوص الشعرية ،فكيف لا تكل أذهان التلاميذ ويضيقون درعا بدرس النص الشعري؟ فلا عجب إذا رأيناهم يتكاسلون في هذه الحصة ويعرضون عن قبولها بل ويتمادون في هجرانها نفسيا، حيث أن عقولهم تبقى جامدة وأفكارهم مقيدة ومبادراتهم محصورة. ولكن مع تبني هذه المقاربات البيداغوجية الجديدة كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق .

تنهض الدراسة على محورين أساسيين في محاولة جادة لتفعيل النص الشعري وهما:

– تعليمية النصوص الشعرية المقررة في الطور الثانوي، ومن خلال هذا العنصر تعرفنا على كيفية تحليل هذه النصوص الشعرية ومدى تفاعل المتعلمين نحوها وكذلك التعرف على صعوبات التلقي والتي أدرجناها في مجموعة من النقاط

– واقع تلقي هذه النصوص وهذا من خلال الدراسة الميدانية لبعض الثانويات ، وقد توصلنا إلى بعض الاستنتاجات التي من خلالها أدرجنا توصيات لمعالجتها.

الكلمات المفتاحية : النص الشعري ، التعليمية ، آليات التلقي، الطور الثانوي

Résumé :

L'enseignement des textes poétiques au secondaire est d'une grande importance dans la construction de la personnalité de l'apprenant, car il développe les expériences des apprenants sous les aspects sociaux, moraux et politiques, car la littérature touche la vie sous tous ses aspects, mais nous sommes maintenant confrontés à la connaissance littéraire, et la littérature est un art et l'art est plus soumis à la créativité qu'à des règles. La méthode traditionnelle qui était enseignée dans le passé dans le cycle secondaire ne s'écarte guère du cadre consistant à extraire l'idée générale et les idées de base avec une explication vulgaire, puis discuter des significations du texte en référence au type d'émotion et à l'étude de la méthode.Ces jugements résonnent à leurs oreilles dans chacune des leçons de textes poétiques, alors comment l'esprit des élèves peut-il ne pas se fatiguer et resserrer son bouclier en étudiant le texte poétique ? Il n'est pas étonnant qu'on les voie paresseux dans cette classe et refusent de l'accepter, voire s'obstinent à l'abandonner psychologiquement, car leur esprit reste figé, leur pensée est restreinte et leurs initiatives sont limitées. Mais avec l'adoption de ces nouvelles approches pédagogiques comme méthode pédagogique pour activer la leçon littéraire, ainsi qu'en plaçant l'apprenant en position d'interagir avec l'étude en investissant ses acquis tribaux et en le dirigeant et en le guidant vers ce qui le fait innover dans l'investigation de la structure du texte et de sa signification avec une argumentation claireet la libre pensée. L'étude repose sur deux axes principaux dans une tentative sérieuse d'activation du texte poétique, à savoir : peut En enseignant les textes poétiques prescrits au secondaire, et à travers cet élément, nous avons appris à analyser ces textes poétiques et dans quelle mesure les apprenants interagissent avec eux, ainsi qu'à identifier les difficultés de réception, que nous avons incluses dans un certain nombre de points La réalité de la réception de ces textes, et cela grâce à une étude sur le terrain de certaines écoles secondaires, et nous sommes parvenus à certaines conclusions à travers lesquelles nous avons inclus des recommandations pour y remédier.

Mots-clés : texte poétique, pédagogique, Mécanismes récepteurs, phase secondaire‹

Abstract

Teaching poetic content in Algerian secondary schools is of great importance especially that it shapes the learner's personality and develops their experiences based on social, moral and political aspects. Literature, in fact, touches the human life from different angles; it is the tool which lends itself to the creative minds in order to produce artistically distinguished works. Traditionally speaking, teaching literature has never been fun or interesting simply because learners got used to dealing with literary texts in a superficial and boring way. It is never shocking to notice that learners are no longer doing their best to critically approach a given literary text; this is because they have become addicted to rigid treatment of literature and their minds no longer think creatively. However, the adoption of the new pedagogical approaches as educational methods to foster the interactive delivery of literary content, will hopefully help the learner to unravel the structure of literary texts and gain some critical thinking.

This study is a serious attempt to re-generate literary texts in two main parts as follows:

The first part concerns itself with approaching poetic texts from the learner's point of view; that is, the way the learners receives it, interacts with it, unfold what is within the lines and then reacts to all this based on their own perception.

Literary texts, mainly poetry, find meaning in the way the learner receives them; the element of reception which we have investigated in a number of secondary schools is of grave importance in showing how far the learner can go with literary texts.

Keywords

The Poetic Text – Didactics – Receiving Mechanisms – The Secondary Stage.