الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

المعهد: الآداب واللغات
القسم: اللغة العربية وآدابها

المرجع:.....

آليات تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بـ ثانوية سي الحواس ـ ميلة.

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

إعداد الطالب(ة):
منال لخنافر

إشراف الدكتورة:
ظريفة ياسة

الشعبة: اللغة العربية

التخصص: علوم اللسان العربي

السنة الجامعية : 2013/2012

الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

المعهد: الآداب واللغات
القسم: اللغة العربية وآدابها

المرجع:.....

آليات تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية
دراسة ميدانية بـ ثانوية سي الحواس - ميلة.

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

إعداد الطالبة(ة):
منال لخنافر

إشراف الأستاذ(ة):
ظريفة ياسة

الشعبة :لغة عربية

التخصص :علوم اللسان العربي

السنة الجامعية : 2013/2012

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَيَسْأَلونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

الله أكبر الله أكبر الله أكبر، بسم الله على كل شيء أعطاني ربي، بسم الله افتتحت وعلى الله توكلت، الله ربي لا شريك له أسألك اللهم خير ما أعطيت، اللهم لا تجعلني أصاب بالغرور إذا نجحت ولا باليأس إذا أخفقت .

اللهم إذا أعطيتنا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا، اللهم صلى وسلم على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلموا على آله وصحبه وأتباعه وبارك وسلم تسليما كثيرا .

مقدمة

تعد اللغة العربية موضوع بحث علمي منذ القديم،وهي في الوقت ذاته محط اهتمام عملي لدى المعنيين بتعليم اللغات، ولا يمكن إنكار أن تعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة لا سيما وقد أصبح معروفا أن الأمم والمجتمعات لا ترقى إلا برقي لغاتها،لذلك أضحى النهوض بمجال تعليمها واجبا على كل متخصص يسهم في تنوير العقل وبناء الحضارة.

ولما كانت التعليمية هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء كان ذلك على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس الحركي،فان تعليمية اللغات وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم بغية اكتساب المهارات اللغوية واستثمارها في عدة ميادين خاصة الميدان اللساني الذي يعد أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات.

وبما أن النصوص الأدبية شعرية كانت أو نثرية تعد من أهم فروع علم اللغة باعتبارها وسيلة تعرف المتعلم بالتراث القديم،وهي كذلك أحد الأدوات التي تساعد الطالب على تطوير مهاراته اللغوية، من حسن الاستماع،وجودة القراءة والكتابة، وغيرها، فقد حظيت النصوص الأدبية باهتمام في مؤسستنا التربوية،وتجلت هذه العناية في الوقت المخصص لها في الدراسة، حيث شرع في تدريسها في وقت مبكر، بدء من الطور الابتدائي إلى الطور الثانوي،ففي الطور الأول يكون تعلمها مجرد تدريب على النصوص أما الطور الثاني فيسعى الطالب إلى فهمها وتحليلها، ونقدها إذا لزم الأمر، كل هذا لتتطور اللغة العربية وتحظى بمكانتها باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد.

وقد حاولنا في بحثنا هذا والموسوم بـــ **آليات تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية سنة ثالثة ثانوي آداب نموذجا**،الاهتمام بجانب مهم في الحفاظ على اللغة العربية ألا وهو"نصوصها"ومن أسباب اختيار الموضوع ما يلي :

-الدور الفعال الذي تلعبه النصوص الأدبية في التعريف بالموروث القديم.

-أنها أداة لتقويم وتطوير المهارات اللغوية للمتعلمين.

-إدراكنا لأهمية هذه المادة في الرقي باللغة العربية،والحفاظ على لغة القرآن الكريم بالخصوص .

-قلة الدراسات ــ حسب إطلاعنا ــ التي تناولته خاصة على مستوى معهد الآداب واللغات بجامعتنا.

-عدم توحيد طريقة أو آلية معينة في تقديم النص.

لذلك حاولنا إعطاءها حقها والمكانة التي تستحقها في هذا البحث وتصبوا هذه الدراسة إلى:

- محاولة الوصول إلى طريقة أو آلية معينة واضحة بالنسبة للمعلم و المتعلم
- محاولة تحسين الواقع التعليمي لمادة اللغة العربية خاصة النصوص ومعرفة المشاكل التي تعانيها.
- محاولة حصر بعض السلبيات التي تعترض طريق تدريسها .

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على عدة مراجع أهمها:

- "صياح أنطوان" تعليمية اللغة العربية ج1،ج2.
- "طه علي حسين الدليمي" تدريس اللغة العربية،بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية.
- "بشير ابرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق .

وكما ذكرنا سابقا فقد حاولنا في دراستنا هذه والتي خصصنا فيها السنة الثالثة ثانوي أن نبرز واقع تعليم النصوص في هذه المرحلة، وعلى هذا الأساس قسم بحثنا إلى مدخل وثلاثة فصول، وخاتمة، تصدرتها مقدمة وفصلان حيث يتضمن الفضلان النظريان ما يلي:

الفصل الأول: الذي جاء بعنوان : **العملية التعليمية والتلقي** ، خصص للحديث عن مفاهيم وإجراءات خاصة بالتعليمية وذلك بالتطرق إلى ظروف نشأتها،عناصرها، وسائلها،ثم الحديث عن مفاهيم تتعلق بالتقي،آلياته،صعوبة التلقي وبعض الحلول.

الفصل الثاني: المعنون **بالنصوص الأدبية واكتساب المهارة اللغوية** والذي حوى مجموعة من العناصر تمثلت في بعض طرائق واستراتيجيات تدريس النصوص إضافة إلى ذكر أنواع المهارات اللغوية من استماع، قراءة، وكتابة.

الفصل الثالث : عالج هذا إجراءات الدراسة الميدانية والتي تمثلت في التعريف بمجال الدراسة وتوضيح عينة البحث وكيفية اختيارها والمنهج المتبع في الدراسة، كما تضمن أيضا أدوات جمع البيانات من مقابلة واستمارة. أما الخاتمة فقد تضمنت معظم النتائج المتوصل إليها .

وقد تطلبت هذه الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي وقد صاحب الانتقال عبر هذه الخطوات جملة من الصعوبات نذكر منها :

-نقص الدراسات السابقة – حسب اطلاعنا – حول الموضوع ، والتي كان من الممكن أن نستفيد منها في بحثنا .

-قلة المراجع في هذا الميدان ، إضافة إلى ضيق الوقت .

-وهناك صعوبات أخرى واجهتني أثناء الدراسة الميدانية حيث لم أتمكن من حضور بعض الدروس وذلك بسبب الإضراب ، وعدم حضور الطلبة إلى الثانوية بحجة التحضير في المنزل لشهادة البكالوريا ، فاضطررت إلى الاستجواب سواء أساتذة أم طلبة .

وبعملي المتواضع هذا ،أعترف أن ما كان فيه من محاسن بفضل الله سبحانه وتعالى ويرجع كذلك إلى الأستاذة الفاضلة "ظريفة ياسة" وتوجيهاتها السديدة لي .

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أعترف بالجميل الذي قدمه لي جميع الأساتذة بالمركز الجامعي – ميلة – وكذا أساتذة ثانوية "سي الحواس" والعون الكبير الذي لقيته من طرف مدير هذه المؤسسة .

مدخل :

إن الحديث عن العملية التعليمية في التعليم الثانوي يستدعي منا الخوض في ثناياها والبحث في جزئياتها ، وقبل التعمق فيها باعتبارها موضوع البحث المتناول داخل العملية التعليمية تتبادر إلى الذهن جملة من الأسئلة حول عدة مصطلحات متداخلة مع التعليمية وجب علينا فهمها وتحديدها لتكون مفاتيح الولوج لهذا الموضوع ، وتأتي في مقدمة هذه المصطلحات التعليم ، التعلم والتدريس وأخيرا التعليمية .

فالمتأمل لهذه المصطلحات يتبين له أنها مجرد تسميات لمسمى واحد ، غير أن المتمعن لها جيدا يجد فروقا بينها وإن كانت بسيطة نظرا للتقارب الشديد بينها .

التعليم :Instruction : هو أحد موضوعات علم النفس ، قامت حوله عدة تجارب كتعلم حركة أو اكتساب مهارة أو معرفة طرق التعلم وغيرها . وبهذا يمكن القول أ، التعلم هو عملية تكتسب بواسطتها المعلومات والمعارف لتساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر التعلم .

التعلم : هو عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة دون معرفة سابقة أو قديمة تكون القاعدة لها . وبهذا يمكن القول أن التعلم هو تغيير في الأداء والسلوك .

التدريس : Enseignement: تعد المهارة من المقومات الأساسية له ، وتكمن في حسن استماع المدرس لتلاميذه وحديثه إليهم وكذلك الطرق التي يستعملها المعلم .

وللتدريس خطوات وجب على المعلم معرفتها لكي يكون تدريبه ناجحا يفهم بواسطته المتعلمون الدرس والهدف منه ، بحيث "يقسم الدرس إلى عدة أقسام وتسمى خطوات (هريرت) الخمسة وهي : المقدمة ، العرض ، الربط ، الاستنباط ثم التطبيق" .[1]

1) محمد صالح سمك : فن التدريس للغة العربية ، مكتبة الأنجلومصرية ، مصر ، ص 197.

فالمقدمة تهيئ المتعلمين لموضوع الدرس وتثير دافعيتهم إلى التعلم ، ويكون ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة الدقيقة والواضحة حيث تكون لها علاقة بالموضوع والغرض هو قيام المعلم بعرض الأمثلة والشواهد المختلفة على السبورة أو عن طريق الكتاب ، ثم تبدأ المناقشة وأثناء هذه الأخيرة يأتي القسم الثالث من عناصر الدرس وهو الربط أي يربط بين ما تعلمه المتعلم اليوم وما تعلمه بالأمس لكي تتسلسل المعلومات في ذهن المتعلمين ، ويأتي بعدها الاستنباط ويتمثل في إجابة المتعلمين على الأسئلة المطروحة أثناء المناقشة لتسهيل استخلاص النتائج المتوقعة من الدرس ، أما التطبيق فهو القسم الأخير ويتم من خلاله التطبيق على النتائج . ويسمح لنا بمعرفة مدى فهم المتعلم للدرس.[1]

هذا فيما يخص كل من التعليم والتعلم والتدريس ، أما التعليمية فهي مفهوم لازال أقرب إلى الغموض ، ولكن سنحاول في هذا البحث أن نزيل ولو جزء بسيط عنه .

1 مفهوم التعليمية :

نشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة ، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية ومن بين هذه المصطلحات نجد : **(didactique)** الذي يقابله في العربية مصطلحات عدة منها : « **تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ، علم التعليم ، التدريسية ، الديداكتيك** وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس ، علم التعليم ، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح تعليمات ، ... غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر هو تعليمية لذلك تم اختياره مقابل مصطلح **didactique** »[2].

1) ينظر: راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الوامدة : أساليب تدريس اللغة العربية ، د ط ، ص ص115-117.
2) بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية النظرية والتطبيق ، أربد علم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 1427ه ، 2007م ، ص ص 8، 9.

من خلال ما تقدم نلاحظ أن مصطلح **didactique** الغربي تقابله عدة مصطلحات في العربية كتعليمات ، وعلم التدريس ، وعلم التعليم ، وهذا راجع إلى الترجمة وإلى ظاهرة الترادف الذي تمتاز به اللغة العربية وإلى التقارب الشديد بين هذه المصطلحات إلا أن أغلبية الباحثين وقع اختيارهم على "التعليمية" لأنه الأقرب إلى **didactique** وأصبح شائعا في الاستعمال ، بالرغم من الإغراء الذي يمارسه كل من "علم التدريس" و"علم التعليم".

2 العملية التعليمية :

« هل التعليمية اسم جديد لما هو معروف ومتداول بين المعلمين والأطراف التربوية والمهتمين بشؤون التربية ؟.

هل يستطيع أحدنا القول أن ما تعرف به التعليمية هو من الأمور المعروفة غير أن التعليمية عبرت عنها بطريقة جديدة ؟ .

هل تلغي التعليمية المفاهيم التي كانت سائدة قبل نشأتها أو قبل هذا الفيض من النتاج العلمي الذي رفض التعليم بالعديد من المفاهيم المقيدة؟».[1]

إن الغرض من هذه الأسئلة هو التحفيز والإقبال على الدراسة وتحدي بعض المفاهيم السائدة لدى المتعلمين ، كما تقوم بإثارة همتهم لاستقبال معرفة جديدة تساهم في إعمال الفكر لفهمها وتجربتها على أرض الواقع وأخذ العبر منها بهدف الاستفادة من النتائج الإيجابية الجديدة .

3 موضوع التعليمية :

« تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية ، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية

1) صياح أنطوان : تعليمية اللغة العربية ، ج1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008 ، ص ص 15،16.

التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم والتعلم والذي يمكن تفصيله كما يلي :

1 ـ معرفة عينة المتعلمين ، أصغار أم كبار ؟ وما هو مستواهم المعرفي ؟ .

2 ـ المعلم في هويته وتكوينه وخصائصه النفسية المعرفية والاجتماعية .

3 ـ المحتوى ويتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر».[1]

مما تقدم نلاحظ أن أهم مواضيع العملية التعليمية هي المتعلم وجميع جوانبه المعرفية والنفسية والاجتماعية ، إضافة إلى المعلم وأهم أساليب ممارساته وطرائق تبليغه وأدائه ثم المحتوى وهي مواضيع أساسية ، ضف إلى ذلك مواضيع أخرى تهتم بها التعليمية منها مؤسسة التعليم من حيث دراسة موقعها أهي في المدينة أم في الريف ومن حيث قدرتها على توفير وسائل العمل ، وكذلك معرفة الأهداف التربوية ونعني بها قدرتها على الإجابة على جميع التساؤلات مثل هل يهدف التعليم إلى إكساب المتعلم إشكاليات حقيقية والاطلاع المعمق على المفاهيم والتحكم فيها والربط بينها ، زيادة على هذا تهتم كذلك بموضوع الوسائل التي يمكن استعمالها في أداء العملية التعليمية والنتائج التي تم تحقيقها فعلا ، وهل تم تحقيق الأهداف المرجوة .

وتدخل ضمن محاولة تحقيق الأهداف التربوية جانب تعليم النصوص في المؤسسات التربوية كالثانوية مثلا ، ولقد تعددت قراءات النص الأدبي لما له من سلطة على القارئ إن صح التعبير ، ويرجع هذا التعداد إلى الخصوصيات النفسية والثقافية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئا عن آخر.

1) بشير إبرير : المرجع السابق ، ص ص 10،11.

4 محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية وآدابها :

« تعد تعليمية مقاربة النصوص من أهم المحاور التي تهتم بها التعليمية ، ولعل هذا المجال هو الأخصب إنتاجا ، والأكثر إثارة للجدل في تطبيقات التعليمية ، وهنا نلمس أثر علاقة التعليمية بالعلوم المرجعية . إن النص كان مادة للشرح وعندما سطع نجم المقاربة التاريخية بحثا عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطورها تحولت مقاربة النص إلى مقاربة تاريخية فبتنا ندرس تاريخ الأدب بدلا من دراسة الأدب نفسه ، ولما سطع نجم البنوية حدثت ردة فعل على المقاربة التاريخية وأصبحت دراسة النص دراسة داخلية غارقة في البنى الداخلية الصوتية والمعجمية والدلالية والبيانية والهندسية العامة ».[1]

تناولنا في هذا المدخل كما أسلفنا الذكر نظرة خفيفة حول موضوع (**didactique**) ورأينا أنه مصطلح أجنبي دخيل على اللغة العربية ، لذلك قابلته عدة مصطلحات متداخلة ومتقاربة معه نظرا لشساعة اللغة العربية ولوجود كلمات كثيرة مرادفة لمصطلح واحد أجنبي ومن بين هذه المصطلحات نجد التعليم ، التدريس وغير ذلك إلا أن التعليمية هي الأقرب إلى (**didactique**) ويتمحور موضوعها حول مجموعة من الأسئلة المحفزة للمتعلم من طرف المعلم للدخول في الدرس ، ويكون موضوعها إما المتعلم أو المعلم أو المحتوى الدراسي أو الطريقة المتبعة في التدريس . وهذا ما نسميه (بعناصر العملية التعليمية) التي سنتطرق إليها بإسهاب في الفصل الأول ، ثم ذكرنا بعد ذلك بعد محاور اهتمام العملية التعليمية ، وهي كثيرة ومختلفة إلا أننا خصصنا في ذلك النصوص الأدبية لأنه موضوع الدراسة في هذا البحث ، وكيف يتلقاها المتعلم ، وسنتناول في آخر هذا المدخل العملية التعليمية التي تمارس في كل أطوار الدراسة سواء أكان ذلك في الطور الابتدائي أو الطور المتوسط أو الثانوي ، والذي يهمنا هنا هو الطور الأخير ، وسنحاول أن نعطي نظرة أو لمحة وجيزة تكون إطلالة فقط ، ولنفصل فيه في الجانب التطبيقي .

1 - أنطوان صياح : تعليمية اللغة العربية ، ج2 ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان ، ط1 ، 2008م ، ص27.

5 مفهوم التعليم الثانوي :

يعد التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي ، فهو تعليم مبني على التخصص والتنوع ، تدوم مدته ثلاث سنوات وتتكفل به المدارس الثانوية الشاملة والتي تجمع بين رحابها مختلف أنواع العلوم والتخصصات ، وتدرس في هذه المرحلة عدة مواد منها الفلسفة ، الأدب العربي ، الرياضيات وغيرها .

«إن التعليم الثانوي يختص بالمتعلمين الذين هم في طور المراهقة ومعد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي الذي يدوم تسع سنوات ، وذلك بهدف دعم معارف التلاميذ المكتسبة ، وتعزيز شخصياتهم وقدراتهم الفكرية والنفسية وتنمية ثقافاتهم وذكائهم النقدي ومناهج عملهم وتفكيرهم حتى يتمكنوا من مواصلة الدراسة في مرحلة التعليم أو الانخراط في مختلف ميادين الحياة العملية ، ولهذا يعد التعليم الثانوي بشقيه العام والتقني من أهم الأطوار التعليمية لكونه يفسح المجال للتلميذ لإبراز شخصيته واختيار مستقبله العلمي والمهني» [1] .

« ولقد بدأت عملية تكوين المدرسة الشاملة منذ بداية (1947م) ، وتعتبر هذه العملية أي عملية تكوين المدرسة الثانوية الشاملة من المعالم البارزة في الإصلاحات الجذرية التي دخلت على النظام التربوي في الجزائر وذلك ببداية تنفيذ المخطط الرباعي الثاني (1974–1977م) في ميدان التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة للبلاد ، وقد أطلق اسم "المدرسة الثانوية المتعددة الفروع"* على هذا النوع من المدارس».[2]

ومما سبق نقول بأن التعليم الثانوي هو المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي يتزامن مع طور المراهقة للمتعلمين ، ومن هنا وجب علينا مراعاة ذلك قصد إبراز شخصية قادرة على تحمل المسؤولية في مختلف ميادين الحياة العلمية ، وسميت بالمدرسة الثانوية

1) تركي رابح: أصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجامعية المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر،1980 ، ص 65.
*- المتعددة الفروع = معناها تدرس فيها فروع عديدة ومختلفة لم تكن موجودة في التعليم المتوسط كالفلسفة وغيرها .
2) نفسه ، ص125.

الشاملة لأنها تشمل في رحابها كافة أنواع التعليم الثانوي على اختلاف تخصصاته ومن هنا فقد سمحت هذه المدرسة بالاختلاط والتمازج بين المواد العلمية والتقنية المختلفة وتبادل الخبرات بينها ، وتحطمت على إثرها الفوارق الاجتماعية والطبقية بين التلاميذ من ناحية ، كما تحطمت الفوارق التي كانت منذ قرون عديدة بين التعليم النظري والتقني أو المهني من جهة أخرى ، وقد أسهم هذا في تسهيل عملية انتقال التلاميذ من برنامج دراسي لا يناسب قدراتهم العقلية واستعداداتهم العقلية أو العلمية والذهنية ، ولهذا أطلق عليها اسم "المدرسة الثانوية الشاملة لأنها تشمل كافة أنواع التعليم الثانوي في رحابها .[1]

1) ينظر : تركي رابح ، المرجع السابق . ص 125.

المبحث الأول: ماهية التعليمية .

المطلب الأول : مفهوم التعليمية .

1 محاولة في تحديد الميدان وتعيين مداه :

إذا كان هدف الإنسان من إنشاء المدرسة هو إعداد صغار السن لمواجهة الحياة ومحاولة التأقلم مع الواقع ، فإن المواد الأساسية التدريسية التي تعلم في المدرسة وطرائق تعلمها ما فتئت تتطور كبقية العلوم الأخرى على اختلافها ، ويرجع هذا إلى الإسهامات الكبيرة التي قدمها علم النفس وعلم تكوين المعرفة ، وعلم كيفيات الإدراك في شرح طرق تعلم المتعلم حيث أنه : « لم يكن بوسع أي ممارسة تعليمية أن تبق معزولة عن هذا التطور العلمي الذي سار بوتيرة متسارعة في النصف الثاني من القرن العشرين وما زال في بداية الألفية الثالثة ، وهذا ما أدى إلى الانتقال من مفهوم الطرائق العامة الذي كان سائدا حتى سبعينيات القرن الفائت إلى مفهوم الديداكتيك»[1].

مما تقدم نقول أن التعليمية لم تكن موجودة قديما بل كان هناك طرائق التعليم التي تطورت فيما بعد بفضل بعض العلوم كعلم النفس ، ونظرا للتطور العلمي المتسارع في بداية الألفية الثالثة فقد أدى هذا إلى الانتقال من مفهوم الطرائق العامة إلى مفهوم الديداكتيك ، ولقد تميز هذا الأخير عن مفهوم الطرائق العامة انطلاقا من خصوصية كل مادة تعليمية والتي تفرض طريقة خاصة في تعليمها .

والتعليمية فيما مضى كانت تعني : الديداكتيك الخاص بكل مادة من المواد التعليمية والتي تشكل مجموعة من النشاطات المتعلقة بمادة معينة تتماشى وطبيعتها العلمية التي يمكن من خلالها أن نبني عليها ممارساتنا التعليمية في العملية التربوية ، ومن هنا يمكننا تحديد التعليمية بأنها :

1) صياح أنطوان : تعليمية اللغة ، ج1 ، مرجع سابق ، ص ص 17،18.

«مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة».[1]

وانطلاقا من هذا التعريف فقد توصلت البحوث التربوية والنفسية إلى الكيفية التي يتعلم بها الطلبة إذ خلصوا إلى أن التعلم له هدف ، وتفهم فيه المهمات التعليمية ، وأن هذا التعلم يكون ذاتيا وأنه يعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المتراكمة لدى المتعلم كي يستطيع تنظيم المعلومات ، واكتساب ذخيرة من البنى المعرفية .

2 تعريف التعليمية :

إن أهمية المصطلح الأجنبي **didactique** دفعنا إلى استخدامه لمصطلح دخيل بالحروف العربية ديداكتيك الذي كان قديما يعني الطرائق الخاصة بكل مادة من المواد فتجاوزنا هذه التسمية إلى مصطلح أشمل وأعم وهي تعليمية المواد ، ولقد أطلق هذا المصطلح في الحلقة الدراسية التي نظمها النادي الثقافي العربي في 20 نيسان 2001 بعنوان "تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان" حيث جاء فيه : « لقد عرف مصطلح (**didactique**) رواجا كبيرا عندنا ، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية (ديداكتيك) وظن البعض أن تسمية الطرائق الخاصة في تعليم المادة تفي بالغرض ، غير أننا رأينا أن نعتمد المصطلح الذي اقترحه أحمد شبشوب في كتابه "تعليمية المواد **didactique discipline** " لأن هذا المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد في مجال التربية والتعليم » .[2]

وإذا أردنا معرفة الظروف التي ظهر فيها مصطلح الديداكتيك **didactique** في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر فإن المهتمين بهذا الموضوع يشيرون :« إلى أن ذلك يعود

1) صياح أنطوان : تعليمية اللغة ، ج2 ، مرجع سابق ، ص18.
2) صياح أنطوان : تعليمية اللغة ، ج1 ، مرجع سابق ، ص 13،14.

إلى (**Mackey**)الذي يعود له الفضل من جديد في بعث هذا لمصطلح القديم **didactique** للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا قد يتساؤل الدارس عن تعليمية اللغات **(didactique de langue)** بدلا من اللسانيات التطبيقية(**linguistique appliquée**) لأن هذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها».[1]

ولقد لقي هذا المصطلح الأجنبي **didactique** رواجا كبيرا واهتماما بالغا من طرف الباحثين العرب وحاولوا إعطاء مفهوم واضح له ، منهم محمد الدريج الذي يعرفها : «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية ، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا ، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي – الحركي».[2]

نخلص من خلال التعاريف السابقة لــ : **didactique** إلى نقطة جوهرية لا يختلف فيها اثنان وهي أن كثرة الترجمات للمصطلح الواحد والترادف الموجود بكثرة في اللغة العربية سبب الكثير من السلبيات منها عدم وضع مصطلح موحد ، فهناك عدة مفاهيم تقابل **didactique** منها التدريس ، التعليم وغيرها ، لذلك استعملت ديداكتيك مباشرة وهي الأقرب إليها لأنها توضح الطرق والتقنيات المستخدمة في التعليم بغرض الوصول إلى النتائج المرجوة التي تساعد المتعلم سواء أكان ذلك على المستوى العقلي أو المعرفي أو الاجتماعي .

أما التعليمية في معجم المصطلحات فهي :« تطلق على الأدبي الذي يستهدف تلقين أطروحة ما سواء كانت أدبية ، سياسية ، دينية أو أخلاقية .

1) أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الساحة المركزية ، بن عكنون ، الجزائر ، د ط ، ص 131.
2) محمد الدريج : التدريس الهادف ، كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس ، الرباط ، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية ، قصر الكتاب ، البليدة ، 2000 ، ص ص 28،29.

وتسود التعليمية أدب فترات تاريخية معينة ، تعاني من غياب قيم خاصة ».[1]

كما أشرنا في المدخل فإن التعليمية تقابل عدة مصطلحات لها نفس المعنى تقريبا منها : التدريس وطرقه ، التعلم والتعليم .

«فالتعلم ببساطة هو نشاط يؤديه المتعلم بإشراف المعلم أو من دونه ، يهدف إلى إكساب معرفة أو مهارة ، أو تغيير سلوك .

أما التعليم فهو التصميم المنظم المقصود للخبرة أو للخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء ، وهو أيضا العملية التي يمد بها المعلم الطالب بالتوجهات .

وفي هذه الحالة يتحمل المعلم ممسؤولية إنجاز الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية والتعليم كذلك الجهد الذي يخططه المعلم ، وينفذه في حالة تفاعل مباشر بينه وبين الطلبة وهنا يبرز دور طرفا هذه العملية المعلم والطالب لتأدية تعليم مثمر وفعال».[2]

في ضوء ما ذكرنا نقول أن التعليمية تطلق على العمل الأدبي الذي يقدمه المعلم للمتعلمين عن طريق التلقين الجيد واختيار الطريقة المناسبة ، وهي تقابل عدة مفاهيم متقاربة منها التعلم الذي يخص المتعلم بإشراف من المعلم ، أما التعليم فهو خاص بالمعلم وما يقدمه من توجهات للمتعلم لتأدية تعليم مثمر وفعال ولنجاح العملية التعليمية ، وقد توصلت البحوث التربوية والنفسية إلى الكيفية التي يتعلم بها الطلبة .

1) سعيد علوش : معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1405هـ - 1985م ، ص165.
2) طه علي حسين الدليمي : تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية ، أربد ، عالم الكتاب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 1430هـ -2009م ، ص 05.

3 نشأة التعليمية وموقعها :

إن نشأة التعليمية **didactique** في بدايتها كانت مصطلح غربي ، إلا أنه في الربع الأخير من القرن العشرين برز وبقوة مصطلح **«تعليمية المواد didactique des disciplines »** مما أدى في مقابل ذلك ضمور وتراجع استخدام بعض المصطلحات منها **«التربية العامة pédagogie générale »** وقبل هذه المرحلة كان يتم التركيز على إعداد المعلمين ، مثلا كتمكنهم من المادة التي يعلمونها ، ويستند على الموهبة الشخصية ويقتصر إعداده على الطرائق المتبعة وأساليب الشرح ، واستخدام وسائل الإيضاح وغير ذلك ، ولقد تزامن بروز مصطلح تعليمية مع مجموعة تحولات تأتي في مقدمة ذلك انتقال المحور في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح عنصرا فعالا بدلا من وعاء يستقبل المعلومات فقط . ضف إلى ذلك تحول النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت المعارف مجرد بضاعة يمتلكها المعلم الذي كان يجتهد ويتفنن في نقلها بوضوح إلى المتعلم ، وعلى هذا الأخير أن يستوعبها وينظمها ويعيد إنتاجها من جديد كي يثبت أنه حقا تلقنها وقادر على تمريرها هو الآخر ، وهذا ما جاءت به البنائية التي حاولت أن تكشف لنا أن التلميذ لا يمكنه أن يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه ، وأنها ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل إلى مرسل إليه استنادا على التكرار والتدريب كما في النظرية الماركسية .[1]

وتجدر بنا الإشارة إلى إيراد العرض الذي قدمه "أحمد شبشوب" في كتابه (تعليمية المواد) ولعله أول من اقترح مصطلح تعليمية ليعربها بـــ **didactique** حيث يقول : «يمكن اعتبار الفيلسوف (غاستون باشلار **Gaston Bachelard**) أحسن ممثل للبنائية الإبستيمولوجية فقد كتب يقول في كتابه (نشأة الروح العلمية1970) تمثل كل معرفة بالنسبة للعالم جوابا عن سؤال مطروح ، ولولا وجود المشاكل والأسئلة لما وجدت

1) ينظر : صياح أنطوان ، ج1،المرجع السابق ، ص ص17-18.

المعرفة العلمية ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية لأن كل المعارف تبنى».[1]

وبما أنه هناك تعليمية المواد فالملاحظ لهذه التسمية يكشف مباشرة أنها شملت عدة مواد منها الرياضيات التي تضم الجبر والهندسة ، وتعليمية العلوم الدقيقة ، والعلوم الاجتماعية والإنسانية ، وعلوم اللغة والأدب وغير ذلك من المواد الأخرى.

وسنتطرق الآن إلى تعليمية اللغة العربية وآدابها ولا شك لدي أن لها فروع كثيرة تندرج تحتها .

4 النشأة والواقع الحالي :

كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث المنتشرة في مختلف المناطق ، ويظهر هذا من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي توجهات البحث في الغرب ، وكذلك طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب ، أما تعليمية العربية لغة أمًا فقد عرفت بعض المبادرات في بعض المدارس الخاصة ، حيث كان تعليم اللغة العربية يستوجب بعض الطرائق فكانت في معظمها مستوحاة من الطرائق المطبقة في تعليم الإنجليزية أو الفرنسية ، إلا أن هذا التعداد اللغوي أسهم في دفع المهتمين باللغة العربية إلى التجديد ، وتطوير أساليب التعلم ويمكن اعتبار خطة النهوض التربوي والمناهج الجديدة التي ترجمت المنعطف الحاسم الذي استفادت منه تعليمية اللغة والأدب .

ويتجلى الاهتمام بتعليمية اللغة العربية من خلال نص المنهج وإعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة واختيار الطرائق المناسبة في التلقين ، والإكثار من الندوات والمؤتمرات حول المناهج الجديدة .[2]

1) صباح انطوان : المرجع السابق ، ص18.
2) ينظر : صباح انطوان ، تعليمية اللغة ج2 ، مرجع سابق ، ص 25.

المطلب الثاني: عناصر العملية التعليمية .

1 أركان العملية التعليمية :

بعد أن حاولنا تحديد مفهوم مصطلح التعليمية ، وإلقاء نظرة خفيفة حول نشأتها حيث تضمن مفهومها مجموعة من النشاطات التي تستخدم في التعليم قصد بلوغ أهداف معينة والوصول بالمتعلم إلى أرقى تعليم ، سنحاول بعد ذلك تحديد عناصر أو أركان العملية التعليمية .

1 « ضرورة وجود المعلم كطرف هام في قيام العملية التعليمية .
2 المتعلم : الطفل ، التلميذ ، الطالب ، المتلقي بصفة عامة .
3 المحتوى الدراسي أو ما يعلمه الأول ويتعلمه الثاني ».[1]

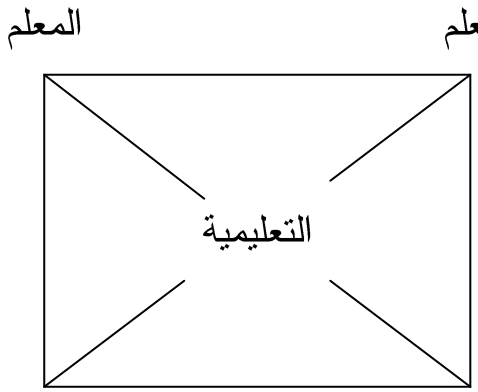
أما المعلم فهو الذي يمارس فعل التعليم ، وتنحصر وظيفته من خلال مجموع العمليات والأفعال والإجراءات البيداغوجية التي يقوم بها خلال سيرورة الفعل التعليمي وذلك رغبة في تحقيق أهداف هذا الفعل ، والمعلم له عدة وظائف يقوم بها من خلال نشاطاته المختلفة منها : رسم الخطة المنهجية التي ينبغي اعتمادها في التعليم والتي تقوم على مبادئ التكرار والتدرج والمباشرة ، واختيار المحتويات ، وتهيئة الدروس واختيار وتحديد الطرق التعليمية المناسبة ، وإلقاء شرح الدروس بالاعتماد على النقد والبرهنة من أجل تحقيق الغرض من تدريس المحتويات بكيفية تجعل تعليمها وتعلمها سهلا .

أما المتعلم فهو الذي يمارس عليه فعل التعلم ، وتنحصر وظيفته بشكل واضح في تلقي المتعلم ما يخططه المعلم وتنفيذه ، واستماعه وكتابته لكل ما يلقى عليه من قبل المعلم من المعلومات الخاصة بالمادة المدرسة ، إضافة إلى تخزين المعلومات وضرورة استحضارها في الوقت المناسب والمطلوب ، أما العنصر الثالث والمتمثل في المحتوى

1) فتيحة حداد : ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، 2001 ، ص ص 186 ، 187 ، 189.

الدراسي فهو العنصر الجامع بين المعلم والمتعلم ، وهو عنصر لا يقل أهمية عن العنصرين السابقين وذلك من خلال ترتيب هذه المحتويات وفقا لمبادئ محددة تراعى فيها قدرات المتعلمين ومدى استعدادهم لتقبل ما يرد عليهم ، وكذلك تنظيم مسائل المادة الدراسية تنظيما منطقيا يتدرج من البسيط إلى المعقد ويبدأ بما هو واضح ، ومن الأفضل الاختصار في المحتوى كي لا يبعث الملل لدى المتعلمين .

ويشير صياح أنطوان إلى أركان التعليمية في الشكل الآتي :



شكل رقم 01.

فالمتعلم هو كائن حي نام ، متفاعل مع محيطه له موقفه من النشاطات التعليمية متأثرا بتاريخه العلمي وممن عاش معهم ومن رافقهم ومن تعلم على أيديهم ، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي وهو ركن تقام التعليمية لأجله وتوضع في خدمته .

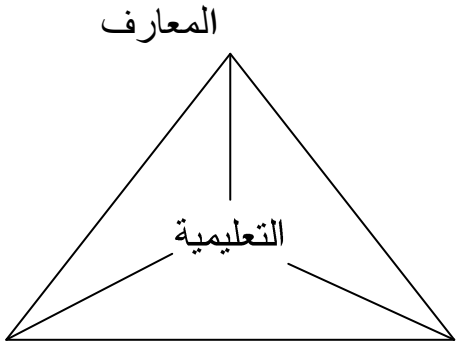
أما المعلم فهو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة ، له معرفته وخبرته وتقديره وهو ليس كما يقال مجرد وعاء لنقل المعرفة وإنما هو مسير لنقل المعرفة ، وهو أيضا مهندس التعلم انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه العملية ومن حضوره الدائم وتحفيزه للمتعلم .

1) صياح أنطوان : تعليمية اللغة ، ج2 ، مرجع سابق ، ص ص 19،20.

وبالعودة إلى المعارف فهي تشمل كل ما يتعلمه المتعلم وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من قدرات عقلية وفنية وغير ذلك وكذلك استغلاله لكافة مهارات المتعلم والتي تساعده على بناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة .

وفيما يخص الركن الرابع المتمثل في الوضعية التعليمية فهي تشكل إطار العملية التربوية والتي تتم بتكامل الأركان الثلاثة السابقة ، حين تتفاعل هذه الأركان لتحقيق أهداف معينة فينشط المعلم العملية التعليمية ويشاركه في هذا المتعلم بانيا في نفس الوقت معرفته محصلا بذلك المعلومات والمهارات والكفايات ليستثمرها في حياته اليومية.

وهنا تجدر بنا الإشارة إلى أن بعض الدارسين في تحديدهم لعناصر العملية التعليمية قد تطرقوا إلى المعلم ، المتعلم ، والمعارف دون ذكر الوضعية التعليمية مثل ما فعل (إيف شوفالار **IF CHEVALAR**) حيث يضع التعليمية في قلب مثلث وليس مربع .



الشكل 02.

المتعلم والمعارف : لكل من المتعلمين طريقته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها صعوبات ، حوافز ، تصورات ، مكتسبات سابقة .

المعلم والمعارف : إن المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات ، ولكنها تخضع لتحديد من قبل واضعي المناهج المدرسية ويتعاطى المعلم مع هذه المعارف في تحولاتها المختلفة .

1) صياح أنطوان : المرجع سابق ، ص 24.

المعلم والمتعلمون : إن العلاقات بين المتعلم والمتعلمين علاقات مركبة ، معقدة تحكمها الوساطة الناجحة التي نشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف وبين المتعلمين أنفسهم .

إن وضع التعليمية في مثل هذا المثلث يعني أنها وليدة معرفة أعمق بمحتوى المادة التدريسية ، وما يعنيها من المعارف ومعالجة هذه المعارف وتنظيمها وتصنيفها ، وتسهيل استيعابها وتحصيلها ويجب مراعاة التدرج في هذه المعارف ومراعاة العمر العقلي للمتعلمين .

من كل هذا نلاحظ أن أركان العملية التعليمية لا تخلو من عنصري المتعلم والمعلم باعتبارهما محوري العملية التعليمية أما الفارق الجوهري بين الشكل (01) والشكل (02) هو زيادة الوضعية التعليمية التي تنتج من تفاعل جميع عناصر التعليمية وهذا بفضل التطور وجهود الباحثين في تحديد عناصرها ، وهناك عناصر أخرى لا تقل أهمية عنها منها المحتوى الدراسي بالإضافة إلى عنصر آخر لا يقل أهمية عن الطرائق المتبعة في التدريس والتلقين للوصول بالمتعلم إلى أعلى المراتب العلمية لمواجهة الحياة ، وهذا ما نجده أو ما عالجته اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات .

2 مقومات العملية البيداغوجية :

« منها المعلم والمتعلم بالإضافة إلى :

طريقة التعليم :

1 – البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات .

2 – استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية العامة .

3 – ترقية الخبرة البيداغوجية عن طريق التكوين المستمر قصد استخدام الوسائل السمعية البصرية المساعدة .

4 – الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة »[1].

1) أحمد حساني : المرجع السابق ، ص344.

من هنا نقول أن العملية التعليمية لا تخلو من عنصري المعلم والمتعلم كطرفين ضروريين فيها ثم تأتي بقية المقومات الأخرى كطريقة التعليم والبحث المستمر وأهم الوسائل المستخدمة وغيرها .

المطلب الثالث: الوسائل التعليمية .

1 مفهومها :

«إذا ذكر اسم الوسائل التعليمية أمامنا فإن الفهم الذي يتبادر إلى أذهاننا من هذا المصطلح هو أن الوسائل التعليمية هي كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف من جهة والتي تساعد الأستاذ (المعلم) على التوضيح وإيصال الفكرة من جهة أخرى » .[1]

ومما لا شك فيه أن الوسائل التعليمية التي كانت تستخدم في القديم ليس هي التي نستعملها في العصر الراهن فكلما تطور الإنسان ، تطورت هي الأخرى لتواكب العصر وتتماشى معه.

«قبل أن تنشأ المدرسة ويظهر معها التعليم المنظم كانت عملية التعلم عند الإنسان تتم عن طريق الصدفة ، ثم انتقلت معارفه إلى من جاء بعده عن طريق التقليد والمحاكاة. ومع تطور الإنسان واكتسابه لمهارات مختلفة انتقل إلى التجربة كوسيلة تحقق أهدافه في الحياة وتدل مخلفات الإنسان الأول على أنه بدأ التعبير عن أفكاره بوسائل بسيطة جدا هي صور ورموز تعارف على مدلولاتها وأتقن التعامل بها ، فالكتابة الهيروغليفية تشكل بمجموعتها قيما لتلك الفترة» .[2]

وانطلاقا من هذا القول نقول أن الوسائل التعليمية تتطور مع تطور الإنسان وحاجته إليها .

1) صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للنشر والتوزيع ، الأبيار بوزريعة ، الجزائر العاصمة ط 2003 .ص121.
2) بشير عبد الرحيم الكلوب : الوسائل التعليمية وإعداده وطرق استخدامها ، مكتبة المحتسب ، عمان ، دار إحياء العلوم بيروت ، د ط ، ص17.

«والوسائل التربوية هي كل ما يستعين به المعلم على تفهيم التلاميذ من الوسائل المختلفة ».[1]

وهي بتعبير أدق الوسائل التعليمية الحديثة التي تستعمل في عملية التعليم ويمكن تقسيمها إلى قسمين .

أجهزة علمية : كالمسجلات والأشرطة ، جهاز التلفاز ، الفيديو ، الحاسبات الآلية .. والمواد التعليمية المسجلة على الأشرطة السمعية أو البصرية .

2 **أنواع الوسائل التعليمية** : للتعليمية وسائل كثيرة ومتنوعة نذكر منها :

أ « **الوسائل الحسية** : وهي ما يؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس وذلك بغرض ذات الشيء ، أو نموذجه ، أو صورته أو نحو ذلك .

ومن أمثلة ذلك : نماذج مجسمة ، الصور ، الصبورات ، البطاقات واللوحات الأشرطة المسجلة .

ب –**الوسائل اللغوية** : وهي ما يؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ كذكر مثال ، أو التشبيه ، أو الضد أو المرادف .

ومن أمثلة ذلك : الأمثلة، التشبيه والموازنة ، الشرح والوصف ، القصص والحكايات».[2]

وبذلك يمكن القول أن الوسائل التعليمية هي كل التقنيات المرفقة بالمنهاج التي تحسن التدريس ، سواء أكانت صورة ، وصايا تربوية يسترشد بها المدرس ليمارس عمله التربوي على الوجه المطلوب ، أو كانت في شكل أجهزة تعليمية يستعين بها المدرس في تأدية مهامه ، أو يستخدمها الطالب لمواصلة الاكتساب.

1) عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني المدرسي للغة العربية ، دار المعارف ، مصر ، ط11 ، ص432.
2) المرجع نفسه ، ص432.

ورغم تطور هذه الوسائل إلا أننا لا يمكن أن نهمل الكتاب المدرسي والإجادة بأهم مزاياه في العملية التعليمية لأن :

«الكتاب المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي لأن له أهمية كبيرة في حمل هذا المنهاج وتبليغه ».[1]

وتجدر بنا الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي مهم ولكن في تعليم اللغة الأم لأنه في تعليم اللغات الأجنبية يكون كتابا صامتا بالنسبة لهم ، ولأن تعلمها يكون سماعي لذلك ظهرت الأجهزة السمعية والحسية وغير ذلك .

1) محمد الأوراغي : اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية ، منشورات الاختلاف ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1 ، 1431هـ - 2010م ، ص43.

المبحث الثاني : ماهية التلقي .

المطلب الأول : مفهوم التلقي .

1 – لغة :

جاء في لسان العرب لـــ ابن منظور :

«نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن تلقي الركبان ، وروى أبو هريرة رضي الله عنه قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : **﴿ لَا تَلَقّوْا الْأَجْلَابَ فَمَنْ تَلَقّى مِنْهُ شَيْئًا فَاشْتَرَى فَصَاحِبُهُ بِالْخِيَارِ...،﴾**.

وتلقي الركبان هو أن يستقبل الحضري البدوي قبل وصوله إلى البلد ... ، قال الأزهري : والتلقي هو الاستقبال ، ومنه قوله تعالى : **﴿وَمَا يُلَقّاهَا إِلاّ الّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقّاهَا إِلاّ ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ﴾**، وتلقاه استقبله ، والرجل يلقي الكلام أي يلقنه ، وقوله تعالى : **﴿فَتَلَقّى آدَمُ مِنْ رَبّهِ كَلِمَاتٍ﴾**أنه أخذها عنه».[1]

من خلال التعريف اللغوي للتلقي يتبين أنه يعني في مجمله الاستقبال كما وردت معاني التلقي عند علماء اللغة وأصحاب المعاجم .

حيث ذكر الجوهري في (الصحاح) : «أن تلقاه ، أي استقبله. والمعنى نفسه عند الزمخشري في البلاغة».[2]

2 – اصطلاحا :

أما التلقي في الاصطلاح فيعني :

"استقبال النفس للكلام أو القول الشعري وتأثرها بمقتضاه بالانفعال والتحرك". [3]

1) ابن منظور : لسان العرب ، ضبطه وعلق حواشيه : خالد رشيد القاضي ، ج12 ، دار صبح وايد يسوفت ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2006 ، ص309.
2) محمد بن الحسن التيجاني : التلقي لدى حازم القرطاجي من خلال مناهج اليلغاء وسراج الأدباء ، عالم الكتب الحديث ، أربد ، الأردن ، ط1 ، 2011 ، ص408.
3)المرجع نفسه : ص 408.

«والمتلقي الكائن أو الآلة التي يصدر إليها خبر ما ،ويقابل أو يعارض المتلقي في نظرية الأعلام الباعث».[1]

3 – الإرهاصات والأصول المعرفية :

3-1- الإرهاصات : إن نظرية التلقي نظرية حديثة كما تبدو للدارس من الوهلة الأولى وذلك قياسا على إجراءاتها ، وروادها وما إلى ذلك ولكن هذا لا يمنع من وجود جذور لها في تاريخ النقد والأدب تصل هذه الجذور إلى العهد اليوناني القديم إذ وجدت في أدب هذا العهد اهتمامات خاصة بالمتلقي ، ولكن من وجهة نظر مخالفة للنظريات الحديثة وذلك استنادا للمرجعيات التي كان الدارسون يعودون إليها آنذاك ، هذه الاهتمامات عدت فيما بعد إرهاصات أولى لهذه النظرية ، وذلك لأن أي عملية نقدية لا تستقيم إلا بتوافر ثلاثية : المبدع ، النص والقارئ (المتلقي) التي وجدت على مر العصور .

فقد كانت البذرة الأولى لها في كتابات أرسطو في مؤلفه "فن الشعر" والذي يعد بحق أحد أصول العملية النقدية حول ما أسماه بـــ "التطهير" حيث نسب للأدب وظيفة تطهيرية ولذلك فإن الوضعيات التي يتم فيها التمويه تعد ذات شأن في تحقيق الاندماج التام للمتلقي (المشاهد مع العمل الدرامي، ولذلك فقد استند أرسطو إلى طريقة في تحقيق الإيهام وهي المماثلة التي أقامها بين المحاكاة (العالم الرمزي) والطبيعة (العالم الطبيعي).[2]

ومن هنا يتبين لنا الأثر الفعلي وهو الاهتمام بالمتلقي منذ القديم ويظهر هذا جليا في أعمال أرسطو التي قدمها حول فكرة التطهير والتي يتبين لنا بوضوح الاهتمام بأحد عناصر العملية التعليمية ألا وهو المتلقي ، فقد كان أرسطو يحاول أن يوضح للنقاد أن العمل الدراسي أو العمل الأدبي عامة يؤثر في المشاهد أو القارئ تأثيرا كبيرا .

ولكن الباحث في الإرهاصات الأولى لنظرية التلقي لا يمكنه المغادرة دونما العودة إلى فرقة فلسفية قد تكون أسبق من أرسطو وجدت لديها اهتمامات بالمتلقي ، وهي فرقة

1) سعيد علوش : مرجع سابق ، ص201.
2) ينظر: عودة خضر ناظم :الأصول المعرفية لنظرية التلقي ، دار الشروق ، 1997 ، ص12.

السوفسطائيين وعلى رأسهم (لونجينوس)*، فقد وجدت عندهم بعض الإشارات التي يمكن إدراجها ضمن الإرهاصات الأولى لتيار التلقي حيث لوحظ في آرائهم أنهم قد جعلوا المتلقي في وضع مزدوج وذلك انطلاقا من اعتقادهم أن كل ملفوظ هو في حقيقته احتمال لابد أن يحتوي على بنيات من شانها تحقيق الاقتناع التام للمتلقي .

3-2- الأصول : «إن لنظرية التلقي أصلين اثنين أحدهما معرفي والآخر نقدي ، فأما الأول فتمثله الفلسفة الظواهرية التي كان لها الأثر الأكبر في ظهورها وهذا ما نلاحظه في فكر زعمائها الكبار وخاصة منهم (ياوس) و (آيزور) والذين لم يخفوا تأثرهم الكبير بمبادئ هذه الفلسفة التي كان لها الأثر الكبير ليس في نظرية التلقي وحسب ، بل وفي غيرها من الاتجاهات المعرفية الأخرى ، وأما الثاني فيمثله كل نقاد مدرسة جنيف المؤلف الضمني عند (وان بوث) بنيوية براغ ، وحتى الشكلانية الروسية ». [1]

وانطلاقا من هذا نقول أن لنظرية التلقي أصلين الجانب المعرفي والأصل النقدي ، أما الأول فزعيمها (ياوس) والذي ارتأى تسميتها نظرية التلقي بدلا من المصطلح الآخر "الاستقبال"، ونقول الأصول المعرفية أو الفلسفة الظواهرية التي كانت الخزان المعرفي الوحيد الذي أخذت منه هذه النظرية وأما الأصول النقدية فقد أخذ أصحاب منهج التلقي موسوعتهم النقدية من خزانين كبيرين أحدهما كان معرفيا فلسفيا ممثل في الفلسفة الظواهرية ، وثانيهما نقدي تمثله اتجاهات نقدية مختلفة .

المطلب الثاني : آليات التلقي .

إن الاهتمام بالمتلقي يتطلب من المعلم كيفية أو طريقة يتبعها لإيصال المعلومات أو المعرفة إليه ، شرط أن يكون المتلقي مستعدا لتقبل هذه المعرفة ، وسواء أكان هذا المتلقي طفلا أو طالبا في أطوار مختلفة فعلى المعلم أن يختار الطريقة أو الآلية المناسبة لكل مستوى وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في هذا المبحث . وتأتي في مقدمة هذه الآليات :

*- زعيم فرقة السوفسطائيين ، وهي فرقة فلسفية يونانية قديمة .

1) سميرة جدو : عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في البلاغة وشعرية الخطاب ،إشراف عمار ويس ، السنة الجامعية 2007-2008 ، ص8.

1 -**التلقين** : وقد اعتبرها "ابن خلدون " طريقة مناسبة في التعليم في المرحلة الأولى منه لأنها تناسب المواد المدروسة في هذه المرحلة نحو ما نجده في حفظ القرآن الكريم تلقينا لأنه أهم المواد الأساسية ، والصبي في هذه المرحلة يحفظ كل ما يلقى عليه ويلقن له خاصة في المغرب حيث يقول :« فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط».[1]

2 -**المحاكاة والتقليد** : اعتبر ابن خلدون المحاكاة والتقليد من وسائل التعلم الهامة حيث يقول : « وقد يسهل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمن التجربة، إذ قلد فيها الآباء والمشيخة والأكابر، ولقن عنهم ووعى تعليمهم، فيستغني عن طول المعاناة في تتبع الوقائع واقتناص هذا المعنى من بينها. ومن فقد العلم في ذلك والتقليد فيه أو أعرض عن حسن استماعه وإتباعه، طال غناؤه في التأديب بذلك، فيجري في غير مألوف ويدركها على غير نسبة، فتوجد آدابه ومعاملاته سيئة الأوضاع بادية الخلل، ويفسد حاله في معاشه بين أبناء جنسه».[2]

إن نظرية التلقي أو الاهتمام بها قد ظهر عند الغرب ، وقد اهتم بهذه النظرية (هانزروبرت) وآخرين، حيث تحول الاهتمام بالنص الذي كان المحرك للمتعلم إلى المتلقي الذي يتلقى هذا النص ،وسنتطرق إلى بعض العلوم التي اهتمت به .

فلقد شهد تاريخ التلقي الأدبي مجموعة من المقاربات التي حاولت أن تربط العلاقة بين النص والقارئ ، فمن الهرمينوطيقا إلى سيميائيات التلقي انتشرت عدة مقاربات مختلفة الأهداف والخلفيات النظرية ، وقد سعى جانب منها إلى وضع قواعد التلقي من منطلق كشف الآليات التي يتأثر بها والتي يمارسها النص على القارئ في حين سعى جانب آخر إلى رصد الطريقة التي من خلالها يمكن للقارئ باعتباره احد مكونات النص

1) عبد الرحمن ابن خلدون : تاريخ ابن خلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر ، ج1 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، 2001 ، ص740.
2) المرجع نفسه : ص741.

أن يساهم هو الآخر في إنتاج النص ، ويمكن أن نرصد هذه المقاربات في بعض الاتجاهات ذات الحضور المتميز ، ويتعلق الأمر بجمالية التلقي بشقيها الفينومولوجي عند (إيزارIzar) والهرمينوطيقي عند (ياوسYaous) ، وفي بلاغة القرآن عند (شالShall) وفي سيكولوجية القراءة عند (بيكار Pikar) وفي أسلوبية القراءة عند (ريفاتير Rivatire) وفي سيميائيات التلقي عند (إيكو Icco) وفيما يمكن أن يسمى بسرديات التلقي وفي سوسيولوجية القراءة عند (لينهارب Linharb) وغيره .

ولبناء إستراتيجية نظرية تتسم بنوع من التماسك والانسجام نركز فقط على سردبيات التلقي التي تهتم بالمتلقي في الخطاب ، أما سيميائيات التلقي فقد حاولت بناء إطار نظري ونمذجة القراءة ونأخذ بعين الاعتبار القارئ بوصفه مكونا نصيا يساهم في إنتاج النص ويظهر هذا من خلال أعمال ودراسات (إيكواتIkwat).[1]

وقد نصح ابن خلدون هو الآخر المتعلم بتقليد مشايخه وآبائه ن والكبار من قومه في تعليمه حتى يتسنى له الأخذ من خبرتهم وزادهم العلمي .

3 -**التجربة** : يرى ابن خلدون أن التعليم في هذه المرحلة لابد من إخضاعه للتجربة ن لأن التجربة في نظره تكسب المتعلم الخبرة عن طريق المشاهدة والمعاينة ، هذا ما ذكره في المقدمة ، وما تأكيد "ابن خلدون" على التجربة إلا لتوصله أن سن الطفل يفرض على المتعلم أن يخضع معلوماته العلمية إلى التجربة لأن عقل الطفل في هذه المرحلة يستوعب الأمور بصعوبة خاصة المسائل المجردة ، المعقدة غير الملموسة .

4 -**الوسائل التعليمية الحسية** : إضافة إلى اعتماد المعلم على التجربة يرى "ابن خلدون" أن عليه أن يعتمد أيضا على الوسائل الحسية في التعليم في حالة تعذر الفهم على المتعلم للمرة الأولى والثانية ، أي عليه التوجه للوسائل الملموسة مثلا ، رغبة في التمثيل بواسطتها وكذا تقريب المعلومة العلمية أكثر .

1) ينظر : حسن سرحان : في التلقي الأدبي نحو تصور جديد للقراءة ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2012 ، ص ص21-22.

5 -**التكرار والتدرج :** يرى ابن خلدون أن وضع المتعلم الذي لا يتمكن من الفهم في المرة الأولى والمرة الثانية تفرض على المعلم في هذه الحالة كمسؤول أول على المحتوى الدراسي من اجل إيصاله للمتعلم وبالتالي إفهامه إياه وجه مطالب بأن يكرر له "للمتعلم" المادة العلمية لعدة مرات حتى يتمكن من فهمها .[1]

إن نظرة ابن خلدون حسب ما أوردته فتيحة حداد في الطرائق والآليات التي يتعلم بها المتعلم سواء أكان طفل أو غير ذلك يدل على أن محور التعليمية اهتم به منذ القديم وتطرق إليه العديد من الباحثين ويظهر ذلك في "مقدمة ابن خلدون" وتأتي في مقدمة هذه الطرائق : التلقين والمحاكاة ، والتقليد بالإضافة إلى التكرار ويكون مرة أو مرتين عند الطفل في المراحل الأولى من التعليم ، أما التكرار الثالث فهو يكون بعد المرحلة الثانية وهذا التكرار تعبيرا عن المرحلة النهائية وهي مرحلة الشمول والتعليم الثانوي.

المطلب الثالث :صعوبات التلقي والحلول المقترحة .

أولا : الصعوبات .

1 -**الكتابة :** هي المرحلة الأولى التي تميز الإنسان عن الحيوان .

2 -**الفساد في الكتابة :** وله أثره السيئ على سير مراحل التعليم لدى التلميذ (المتعلم) من جهة والتقديم العلمي والرقي الثقافي من جهة أخرى ن بالإضافة إلى صعوبات أخرى.

3 -**عدم المناقشة :** ولقد انتشرت ظاهرة التلقين في المراحل الأولى من التعليم ، وظهر هذا خاصة في تعليم القرآن الكريم حيث يكلف الصغار بحفظ آيات كتاب الله دون مناقشته وكانت تطبيق عقوبات مختلفة على المتعلمين ، ولقد عبر عنها الكثير من الباحثين منهم (عبد الله الأمين النعمي) حيث يقول في هذا الشأن " تعليم القرآن بطريق التلقين بمعنى أن الطفل يكرر ما يذكره المعلم من فقرات إلى أن يتم له حفظها بطريقة آلية"[2].ولقد تطرق

1) ينظر : فتيحة حداد : المرجع السابق ، ص ص 192 ، 195 .
2) عبد الله الأمين النعمي : المناهج وطرق التعليم عند القابسي وابن خلدون ، مركز الدراسات جهاد اللبيين للدراسات التاريخية ، ط1 ، 1992 ، ص163.

إليه ابن خلدون في كتابه بقوله : «وأيسر طرق هذه الملكة قوة اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها. فتجد طالب العلم منهم، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون».[1]

وتعد عدم المناقشة أو التلقين من أهم الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة التلقي ، وهو عيب جسيم تعاني منه مؤسساتنا التربوية ، وكذا الهياكل الإدارية التابعة للمنظومة التربوية .

4 – **الحفظ دون الفهم** :على المتعلم أن يسقط الحفظ الواهي ، غير الحامل لفائدة وعليه أن يناقش ويفهم ويحفظ في نفس الوقت إضافة إلى كثرة التأليف للمادة الواحدة ، وكثرة الاختصار وكثرة القواعد في العلوم ، استعمال العنف الذي يقضي على شخصية الطفل ورجولته .[2]

وهناك بعض الصعوبات ساهمت بشكل كبير في إعاقة عملية التلقي وعدم حصول الفهم المراد للمتعلم منها :

5 **فلسفة القواعد** : ومن خلال هذا العنوان يتضح تأثر القواعد بالفلسفة ، فلقد حاول الأقدمون أن يخضعوا الظواهر اللغوية إلى نظام العلة والمعلول والعامل والمعمول والفاعل والمنفعل ، فحاولوا أيضا إخضاع اللغة للمنطق وللفلسفة ن واللغة لا تخضع لمنطق لأنها أقدم من المنطق ولا حاجة بها للفلسفة .

6 **الإسراف في المصطلحات الغامضة البعيدة عن متناول الأولاد** : جمهرة المعلمين يعترفون أن أكثر مصطلحات علم القواعد غامضة .

7 **قصر القواعد على الشكل** : ليس الغرض النهائي من ضبط اللغة في أحكام شكل الكلمة وقواعدها وما يطرأ عليها من تغيرات بهدف درس اللغة إلى الفهم والإفهام وحسن التعبير .

1) ابن خلدون : المرجع السابق ، ص773.
2) ينظر : فتيحة حداد : المرجع السابق ، ص209.

8 **كتب التدريس :** حيث أنه هناك بعض الصعوبات في لغتها ومادتها ، خاصة كتب الصرف والقواعد .[1]

وقد أشار ابن خلدون في المقدمة إلى عدة عوامل تعيق عملية التعليم بصفة عامة والتلقي بصفة خاصة نذكر منها : كثرة التأليف في العلوم وكثرة المختصرات التي تجيد من الفهم الجيد إضافة إلى أن الشدة على المتعلمين مضرة كبيرة .

ثانيا : بعض الحلول المقترحة لتسهيل عملية التلقي .

بعد أن تطرقنا لأهم الصعوبات التي تعيق عملية التلقي ، حاولنا من خلال ذلك تحديد ثغراتها لتقديم بعض الحلول المقترحة من طرف الباحثين لمساعدة المتعلم من جهة وإنجاح العملية التعليمية من جهة أخرى وتأتي في مقدمة ذلك :

1 – أن يكون تلقين العلوم تدريجيا : كان في القديم يستعمل العنف والإكراه في التعليم ولكن هذا عقد المتعلم ونفره من التعليم ، إذ يرى ابن خلدون أن التعليم يجب أن يتبع فيه منهجية خاضعة للمنطق والأسس العملية الدقيقة ، وقد شرح هذا بدقة قائلا : « اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدرّج شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ».[2]

2– عدم إرهاق فكر الطالب والإحاطة بطبيعة الفكر : وهذا يكون بمعرفة المعلم أو الأستاذ نوعية المتعلمين الذين يتعامل معهم ، بمعنى أن يدرك مدى قدرة استيعابهم للمعلومات التي يتلقونها من قبله .

1) ينظر : أنيس فريحة : نظريات اللغة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت – لبنان ، ط2 ، 1981 ، ص ص 162-163.
2) ابن خلدون : المرجع السابق ، ص783.

3- عدم الانتقال من فن إلى فن آخر قبل فهمه : وهذا أيضا أشار إليه ابن خلدون ، فهو يؤكد على ضرورة عدم الانتقال بالطالب "المتعلم" من علم إلى آخر إلا بعد التأكد من فهم ما سبقه أي أنه يجب أن يتحاشى الخلط الذي يلحق الطالب الذي سيؤدي إلى العجز وعدم الفهم ولقلة التحصيل حيث يقول في هذا الشأن:« ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلل وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم».[1]

اعتماد الطريقة الحسية للصغار بمعنى الابتعاد عن التجريدات ، تنويع الأساتذة للكبار ،عدم الاقتصار في التعليم على القوانين اللغوية المجردة عن الواقع والاستعمال .[2]

1) ابن خلدون : المرجع السابق ،ص 783.
2) ينظر : فتيحة حداد : المرجع السابق ، ص201.

مما سبق نخلص إلى أن التعليمية هي تلك الدراسة التي يخضع لها التلميذ ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي ، وهذه العملية تستلزم عناصر فعالة فيها من معلم ، ومتعلم ومعارف وطرق مختلفة وغير ذلك ، ولنجاح هذه العملية وجب توفير وسائل تعليمية متعددة ، مادية كانت أو معنوية ، ولكي يكون التلقي جيد كذلك وجب معرفة الآليات أو الطرق التي يستخدمها المعلم لإيصال المعلومات والمعارف إلى المتلقي ، وتجاوز كل الصعوبات التي تحول دون الفهم الصحيح والبحث عن الحلول والاقتراحات المناسبة لذلك .

المبحث الأول: ماهية النصوص، وأنواعها

المطلب الأول: مفهوم النص:

أ- لغة:

« النصوص جمع نص، والنص في اللغة ما كان له ظهور وحركة وارتفاع، فنص الشواء نصيصا، صوت على النار، ونصت القدر، غلت، ويقال: نصبوا فلانا سيدا: نصبوه والشيء رفعه وأظهره ويقال: نص الحديث: رفعه وأسنده إلى المحدث عنه وفلانا أو العروس: أقعدها على المنصة؛ وتناص القوم ازدحموا، والمنصوص عليه: المبين المعين »[1] نستخلص من التعريف اللغوي للنص أنه ما يرتفع ويظهر إما كحدث كلامي من خلال الصوت المسموع وإما كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة وقد ورد هذا في معظم المعاجم.

ب- اصطلاحا:

« صيغة الكلام الأصلية التي كتبها المبدع أو الباث أو المؤلف وللفظ في الاصطلاح علاقة وثقى بأصل اللفظ في اللغة، إذ يلحظ فيهمنا من الاشتراك مراعاة معنى الظهور والحركة والارتفاع؛ فلا يسمى النص نصا في الأدب والنقد إلا إذا بلغ مستوى القوة والتأثير، وفي اللغة بلغ الشيء نصه،وبلغنا من الأمر نصه: شدته، والشدة في النص الأدبي هي السلطة الجاذبة المؤثرة المتمثلة في المعنى المبتكر واللفظ الفصيح المختار والأسلوب الأنيق المنتخب الخيال الواسع البارع، والذي يلجأ إليه المبدعون في صناعتي الشعر والنثر بل في نصوصها الرائعة، فيكون إبداعهم مخالفا للطرائق الأخرى التي يقصد منها مجرد الإيصال والإبلاغ المباشرين »[2].

ولقد عرف الشريف الجرجاني النص بقوله: « ما ازداد وضوحا على المعنى الظاهر لمعنى في نفس المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى كما يقال أحسنوا إلى فلان الذي

1)أبي القاسم الزمخشري: أساس البلاغة، ج1، تح، محمد باسل عيون السود دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص275.

2) عبد الله الكيش؛ عبد الحميد الهرامة، محمد مسعود جبران: اللغة العربية، قواعد، تدريبات، نصوص، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص ص 163، 164.

يفرح بفرحي ويغتم بغمي كان نصا في بيان محبته، وأنه ما لا يحتمل إلا معنى واحدا وقيل ما لا يحتمل التأويل».[1]

فالناظر إلى التعريف الأول يرى أن النص هو الكلام الأصلي الذي يكتبه المبدع أو المؤلف وتكون له علاقة وطيدة باللغة، ولا يمكن أن نسميه نصا إلا إذا بلغ مستوى القوة والتأثير، وأن يمتاز بالأسلوب الأنيق والخيال الواسع البارع، فيكون هذا الإبداع مخالفا لما يقدمه غيره وذلك في التأثير على قارئه، ولا يكون مجرد إبلاغ وإيصال مباشرين، أما التعريف الثاني فيلاحظ فيه مستويين، المستوى الأول ويتعلق بالمعنى الظاهر، والثاني بزيادة الوضوح على المعنى الظاهر، وهذه الزيادة هي ضرورة لمعنى في نفس المتكلم يود تبليغه إلى المخاطب، ومن الشروط الأساسية اللازم توفرها في إفهام المخاطب شرط الوضوح ليفهم المعنى المقصود بدقة دون حاجة التأويل، لأن النص كما أشار" الشريف الجرجاني " في التعريف الثاني بقوله" ما لا يحتمل التأويل" وهذا يعني أن مفهوم النص عنده هو المفهوم نفسه بالصورة التي هو عليها، له معنى واحدا ولا يحتمل التأويل.

ويمكن أن نبحث عن مفهوم النص في التراث من خلال التطرق إلى عدة مفاهيم مثل: الجملة والكلام والقول والتبليغ والخطاب والنظم، وهي الأسس النظرية المكونة للنص ، فالنص كما يقول (تودوروف) هو: « يمكن أن يكون جملة، كما يمكنه أن يكون كتابا تاما، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه »[2].

ويراد أيضا بالنصوص أنها « تعريف الطلاب بما احتواه تاريخهم العربي الإسلامي من تراث أدبي وعلمي حضاري وصور مشرفة من القيم والمثل وأنواع المعرفة، لينطلق الطالب من خلال هذه الكوة المضيئة إلى تهذيب وجدانه وصقل ذوقه وإرهاف حسه».[3]

1)الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاري دار الفضيلة، د ط، ص310.
2)منذر عياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002، ص122.
3)سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، ط1 2005، ص67.

إن الحديث عن النصوص بصفة عامة يستدعي منا تحديدها، لأن لكل مجال نص خاص، فالنص العلمي مثلا يعالج المجال أو الجانب العلمي، والنص النقدي يعالجه ثم ينقده فيكون مجاله النقد، والأمر نفسه بالنسبة للنص الأدبي وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي لنصب تركيزنا على النصوص الأدبية باعتبارها موضوع الدراسة.

2- أنواع النصوص:

2-1- نصوص علمية:

« يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد وإنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية.».[1]

مما تقدم نقول أن النصوص العلمية تعتمد على وصف الواقع وصفا مباشر دقيقا لذلك فهي تعتمد على توظيف المصطلحات العلمية وأهم ما يميز النصوص العلمية أن معجمها خال من الإيحاء لا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف ودلالتها محددة ليست مجازية ونلمس هذا النوع من النصوص في الموسوعات اللغوية والعلمية وفي المجالات المتخصصة.

بالإضافة إلى النصوص العلمية هناك أنواع أخرى منها:

2-2- النصوص الإعلامية:

من هذا العنوان يتبين لنا أنها تتمثل في الصحافة والإشهار ونستمدها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية، وتعتمد على مؤشرات مرئية مثل: العناوين في كتاباتها ومضامينها.

1)ينظر: بشير إبرير:تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص ص115،116.

2-3- نصوص حجاجية برهانيه:

ويعد هذا النوع من أهم أنواع النصوص التي توصلت الدراسات بشأنه إلى نتائج هامة جدا، إن الهدف من النصوص الحجاجية هو الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة، وبتوظيف الألفاظ والكلمات المناسبة للحجاج، هذا كما لا يمكن إهمال النصوص الوظيفية الإدارية، ونقصد بها النصوص التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل: الوثائق الإدارية، التقارير والتعليمات، وهذا النوع من النصوص مفيد جدا في الحياة الاجتماعية لأنه لولاها ما تمكن الفرد من كتابة طلب عمل مثلا، وبالتالي لا يقضي حاجته في الحياة الاجتماعية ، لذلك وجب الإطلاع على هذا النوع من النصوص، ونجد هذا في النمط كثيرا في البلاغات الإشهارية والفنون المطبعية والقرارات وغير ذلك.[1]

ولقد ارتأينا أن نذكر هذه الأنواع في المجال التعلمي، لنبرز أهميتها والهدف منها، وكذلك لنخلق مجالا للمقارنة فيما بينها خاصة مع النصوص الأدبية التي سنحاول إعطائها في هذه الدراسة.

2-4- النصوص الأدبية:

« وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة، وسرد وأوصاف، وتتميز بلغتها الخلاقة المبدعة التي تهاجر وتعبر وترحل بين الدلالات المختلفة ولذلك تتعدد قراءتها وتتسع لوجوه التأويل، كما تتميز ببطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص (أشخاص حيوانات، أشياء،...)»[2].

والنص الأدبي كذلك هو:

1) ينظر: بشير إبرير: المرجع السابق، ص115ص ، 116.
2) نفسه، ص114.

« ظاهرة لغوية زيادة على كونه معنى لغويا جماليا بالدرجة الأولى، وهو بنية لغوية تبتعد عما هو مألوف وشائع، وهو أيضا مثير له خصائص الجدة وبعض التعقيد والقدرة على الإثارة، وكل ذلك يدفع المتعلم إلى لأن يستخلص المعنى من النص المدروس، وهكذا قيل إن تدريس الأدب مرتبط في الواقع باختيار النصوص الأدبية الملائمة للتلاميذ القريبة من فهمهم واستعدادهم العقلي والوجداني وتجربتهم أيضا، وفي النصوص الأدبية الكثير من الصور والمعاني مما له صلة بأي لون من ألوان الحياة أو الفكر».[1]

مما سبق فالنص عبارة عن ظاهرة لغوية له معنى جمالي بالدرجة الأولى، يحاول فيه مبدعه أو كاتبه الإتيان بشيء جديد يؤثر محاولا جاهدا الابتعاد عما هو مألوف وشائع وإبراز خصائص الجدة وأن تكون له القدرة على الإثارة، لكي يساعد المتعلم على فهم النص المدروس، وتوظيف أهم القدرات لديهم سواء كانت عقلية أو وجدانية أو غير ذلك. واختيار الطريقة المناسبة أو الملائمة لتدريس النصوص الأدبية يجب أن تتماشى مع الغاية من تدريسه في المراحل التعليمية المختلفة، ففي المرحلة الأساسية يدرس الطلبة قطعا أدبية موجزة سواء أكانت شعرا أو نثرا، ثم يكلفون بعد ذلك بحفظ شيء منها بعد الفهم والدراسة، وهو في هذه الحلقة امتداد لدرس المحفوظات في الحلقة السابقة، ففي الحلقة التي يبدأ فيها تدريس النصوص الأدبية، تزداد العناية بتدريب الطلبة على تذوق النص بعد شرحه وفهم معناه، ويكون ذلك تمهيدا وإعدادا لما سيدرسه طلبة المرحلة الثانوية من نصوص أدبية نقدية راقية ومن بين طرائق تدريس النصوص الأدبية.

1)طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،ط2 ، 2003 ،ص147.

المطلب الثاني: طرائق تدريس النصوص الأدبية

1- نظرة حول نشأة الطريقة:

نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساسا على الملاحظة والمحاكاة، فمنذ القديم والإنسان البدائي ينقل خبرته بطريقة المحاولة والملاحظة، ولكنه كان يدرك سر النجاح في بعض الخبرات، وأسباب إخفاق بعضها الآخر، وخلص في الأخير إلى أنه لو نقل خبرته إلى المتعلم بطريقة مشوقة واضحة تأثر بها، ورغب فيها، على عكس إذا قدمها جافة وفاترة وغامضة، فإن المتعلم حتما ينفر منها ولا يرغب فيها، ولقد تطورت الطريقة شيئا فشيئا شأنها في ذلك شأن أية ظاهرة في الحياة، تبدأ بالبساطة والسطحية، لتضرب بعد ذلك بجذورها في الأرض، ولقد كانت الطريقة في المجال المادي وحده ثم امتدت إلى المجال العقلي، وكانت في بدايتها سطحية، ليظهر من بعدها عناء التفكير وذكاء المحاولة، ولعلها قطعت أمدا طويلا قبل أن يصحو التاريخ على طريقة المصريين القدامى في تعليم الحساب، التي امتدحها " أفلاطون " وكانوا يعتمدون فيها على المشوقات الحسية.[1]

ولكن هناك حقيقة لا يختلف فيها اثنان أن المعلم الناجح هو في حقيقتة طريقة ناجحة توصل الدرس إلى المتعلمين بأيسر السبل، فمهما كان المعلم غزير المادة، ولكنه لا يمتلك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله.

بعد إلقاء نظرة خفيفة حول نشأة الطريقة نتطرق الآن إلى ذكر بعض الطرائق التي يتم من خلالها تدريس النصوص الأدبية، وقبل ذلك نفرق بين مصطلحين اثنين هما: الآلية والطريقة بتقديم المفهوم اللغوي.

1)ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم: المرجع السابق، ص202.

2- مفهوم الطريقة لغة واصطلاحا

أ -الطريقة لغة

جاء في القاموس المحيط : « الطريقة ج طرائق: وهي كل أحد ورة من الأرض والحفظ في الشيء ونسجه تنسج من صوف، أو شعر أو عرض ذراع.

أما الآلية: فهي الحالة والشدة، وهي ما اعتملت به من أداة يكون واحدا وجمعا».[1]

من التعريف اللغوي للطريقة والآلية نلاحظ التقارب الشديد بينهما فكل منهما أداة لفعل شيء ما، أو الوصول إلى شيء ما، وبالتالي ارتأينا استخدام مصطلح طريقة بدلا من آلية لأنها الأنسب خاصة في مجال التدريس.

ب -اصطلاحا :

ومن هنا فإن الطريقة « هي العصا السحرية التي يستطيع بها المدرس أن يوجد من المنهج والطالب شيئا آخر، بل أن المنهج مادة وطريقة وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي تؤدي إلى نمو الطلبة بتوجيه من المدرس وإرشاده»[2] وقد أخذت الطريقة عبر تاريخها الطويل تعريفات مختلفة، إلا أنها بقيت تؤدي المعنى الأساسي المقصود وهو إنها طريقة تعليم، ومن هنا فإن الطريقة في التدريس هي:

« هي ذلك الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل وأقل الوقت والنفقات، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو الطالب».[3]

1)الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي طبعة منقحة، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005 ص903 – 963.
2)طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها المرجع السابق، ص202.
3) ينظر: نفسه، ص202.

من هنا نقول أن الطريقة هي ذلك الأسلوب الراقي الذي يستخدمه المعلم، أوهي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية وهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك فهي قابلة للتطور والارتقاء فقد ترك لنا المهتمون بطرائق التدريس عددا كبيرا من الطرائق بعضها يصلح لتدريس علم بعينة وبعضها يصلح لتدريس علوم مختلفة، ومن هذه الطرائق: طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية، وطريقة الأسئلة أو طريقة الاستجواب، وطريقة المناقشة الاجتماعية أو طريقة التسميع المشترك، والطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، وطريقة الوحدات، وطريقة حل المشكلات...، وغير ذلك.

ولقد قسم المربون طرائق التدريس إلى طرائق قديمة وطرائق حديثة أما الطرائق القديمة فهي تلك التي اتبعها الأوائل قبل نشأة المدارس وتسمى أيضا بالطرائق المسجدية نسبة إلى الحلقات التي كانت تعقد في المساجد، ولقد تنوعت وتعددت الأساليب التي اتبعها الشيوخ في أداء دروسهم، أما الحرائق الحديثة فهي التي ارتبطت بما يمكن إتباعه لتعليم التلاميذ داخل المدرسة، وهي طرائق تلتزم بالنظم المدرسية.

وسنتطرق الآن إلى ذكر بعض الطرائق المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية.

المطلب الثاني : طرائق تدريس النصوص الأدبية:

1- الطريقة الإلقائية أو التقليدية:

« مازال العديد من مدرسي اللغة العربية، سواء أكان في تعليم النصوص الأدبية أو القواعد أو التعبير أو البلاغة، يعتمدون الطريقة الإلقائية في شرح دروسهم، تلك الطريقة التي يكون الطلاب فيها سلبيين، لا يشاركون في الوصول إلى الحقائق والمعلومات».[1]

والطريقة التقليدية : هي تلك التي سار عليها واتبعها معظم العلماء المشهورين الذين نشروا العلوم والمعارف، واتخذوا من بيوت الله مدارس لنشر تلك العلوم »[2].

والطريقة الإلقائية لها أهداف عامة، وخاصة، فالعامة تتمثل في تدريب المتعلم على جودة النطق وسلامة الأداء، وتساعده في تمثيل وتوظيف المعاني ودقة فهمها من جهة وتدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية نثرية كانت أو شعرية ونقدها من جهة أخرى، أما الأهداف الخاصة فهي التي تجعل الطالب قادرا على أن يتعرف مثلا على حياة الشاعر أو الكاتب أو المبدع، والتعرف على اسمه، نسبه، صفاته، خصائص شعره، كما تساعده أيضا في التعرف على كيفية تحليل الأبيات الشعرية، وتذوق المعاني التي يتضمنها النص، وفي الوقت نفسه ينقده نقدا أدبيا صحيحا، وأن يتمثل المعاني والقيم السامية التي يحملها النص.

وبالإضافة إلى كون الطريقة الإلقائية أو التقليدية لها أهداف فإن لها وسائل تعليمية تعتمد عليها لتحقيق الأهداف السابقة الذكر من أهمها الكتاب المدرسي لمادة الأدب والنصوص الذي لا يمكن الاستغناء عنه، بالإضافة إلى السبورة، وديوان الشاعر أو نص الكاتب المراد دراسته.

زيادة عن هذا فإن للطريقة التقليدية خطوات تتبع أثناء تقديم الدرس تأتي في مقدمة هذه الخطوات:

1) نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، العدد7 (د، ت) ص316.
2) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: المرجع السابق، ص90.

*** التمهيد:**

وفيه يتم إثارة نشاط الطالب وذلك بالتشويق للنص أو القصيدة المراد دراستها عن طريق مقدمة سهلة تتناول حديثا مناسبا عن جو النص والمناسبة التي استدعت إنشاءه، ويكون ذلك بتوجيه بعض الأسئلة حول الموضوع، ويعرف بصاحب النص وذكر نبذة عن حياته ويقوم المعلم بعرض النص على السبورة أو في الكتاب وقيام الطلاب بنظرة عاجلة عليه.

*** القراءة النموذجية الجهرية للقصيدة أو النص:**

يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية جهرية بصوت واضح النبرات يتمثل فيه المعنى.

*** القراءة الجهرية لبعض الطلبة:**

يقرأ أمهر الطلبة وأكثرهم محاكاة للمعلم بعض أبيات القصيدة أو للنص قراءة جهرية، وفي هذه الخطوة يشد انتباه الطلبة الآخرين، ويشجعون على القراءة.

*** شرح الأبيات والمفردات الصعبة فيها:**

وهنا يبدأ المعلم بالشرح مناقشا الطلاب في الأغراض التي أرادها الشاعر أو الكاتب مع استخلاص الأفكار المهمة.

ثم يأتي تحليل النص تحيلا مفصلا يسلك فيه المعلم طرح مجموعة من التساؤلات حوله ليعرف قيمه وسيتخلص الدروس والعبر.[1]

2- الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة:

« وتسمى هذه الطريقة بالجدلية وهي تستند إلى فلسفة "سقراط " الذي كان يولد المعرفة بالحوار والنقاش بينه وبين طلابه، وهكذا يقوم الحوار على إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركة في الحوار والجدل والنقاش، ونزول المعلم إلى مستوى طلابه خلال هذه

1) ينظر: سميح أبو مغلي: المرجع السابق، ص68، 69.

المحاورة، ثم الارتفاع بهم إلى مستوى أفضل... وهكذا يستخلص المعلم النتائج والأفكار من خلال الأسلوب الحواري الجدلي المتبع في النقاش ».[1]

ولطريقة المناقشة أهداف عامة وخاصة شأنها شأن الطريقة الإلقائية، كما لها أيضا وسائلها المتمثلة في الكتاب المدرسي لمادة الأدب والسبورة والديوان أو النص، وعند تقديم الدرس يتبع المعلم كذلك عدة خطوات منها: التمهيد، القراءة الجهرية الأنموذجية للنص الأدبي أو القصيدة، القراءة الجهرية الأنموذجية لبعض الطلبة، شرح المفردات الصعبة تحليل النص واستخلاص الدروس والعبر، وتحليل النص يكون حسب الخطوات الآتية:

1/ تقسيم النص بحسب الأفكار العامة وبيان صلة هذه الأفكار ببيئة الأديب.

2/ العاطفة: وذلك بإبراز العاطفة التي أحسها الأديب وعبر عنها وكيف استطاع أن ينقل هذا الإحساس إلى قرائه أو سامعيه.

3/ الأسلوب من حيث جزالة الألفاظ ولينها.

4/ الخيال: أي الصورة الخيالية والتعابير المجازية والبيانية من تشبيه واستعارة وكناية وأثر ذلك في النص.

5/ تقويم النص، وذلك بإبداء رأينا في تقدير النص وهل كان الأديب مبتكرا فيما أورده من أفكار أو كان مقلدا مقتبسا وهل وفق في التعبير عما أحس به، ثم ما هي قيمة الأديب في تصويره لعصره وبيئته ؟ [2]

3– طريقة المحاضرة:

تقوم دراسة النص الأدبي حسب هذه الطريقة على أمرين هامين:

– معرفة جو النص.

1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: ، مرجع سابق، ص92.
2)ينظر: سميح أبو مغلي: المرجع السابق، ص69.

– دراسة النص نفسه.

فمعرفة جو النص تعني الإحاطة بزمن النص ومكانه، وقائله والمناسبة التي قيل فيها، لتسهل على الطالب فهم النص بدقة، وتذوقه بذوق العصر نفسه.

أما دراسة النص نفسه فتتناول ثلاث نواح:

*** الناحية اللغوية والنحوية:**

وذلك بشرح المفردات والتراكيب شرحا لغويا ونحويا وتفهم معاني الجمل والتراكيب الصعبة.

*** الناحية الأدبية:**

وذلك بإبراز الأفكار العامة الواردة فيه وبيان صلة هذه الأفكار بيئة الأديب، وتوضيح العاطفة التي أحسها، وعبر عنها في النص.

*** أسلوب النص:**

وذلك بالعرض لألفاظه من حيث جزالتها ولينها وائتلاف حروفها، أو تنافرها وقوتها وضعفها، كما نتعرض للصور الخيالية والتعابير المجازية والبيانية، من تشبيه واستعارة وكناية، وأثرها على النص.[1]

بعد ذكر هذه الطرائق ينبغي على المعلم أن يدرك أنه لكل منها محاسنها وسلبياتها وأنه لا توجد طريقة مثالية تماما، خالية من العيوب، كما لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب الأهداف المراد تحقيقها جميعا لكل طريقة تحتاج إلى طريقة أخرى تكملها، وعلى المعلم أن يعرف أهم شيء في عملية التدريس بالإضافة إلى الطريقة وهي الاهتمام والتركيز على الطالب أو المتعلم فعلى المعلم أن يختار أبسط الطرق وأيسر الأساليب التي تناسب مادته وموضوعه، ولكن ما هو الهدف من تدريس النصوص الأدبية يا ترى؟ .

1) ينظر : سميح أبو مغلي: المرجع السابق ، ص68.

*** أهداف تدريس النصوص الأدبية:**

« إن الهدف الأساسي من تدريس النصوص الأدبية في المرحلتين الإعدادية والثانوية هو تدريب الطلاب على حسن الأداء وسرعة الفهم، وعلى زيادة خبراتهم اللغوية وتربية أذواقهم الفنية والأدبية» [1]،وهذا معناه أنه يجب الوقوف على مواطن الجمال الفني في الآثار الأدبية الشعرية كانت أو النثرية، كما يجب إثارة الرغبة والتشويق في دراسة الأدب وتذوقه، وتقدير الجيد من الكلام، ومعرفة روائع الأدب والإلمام بالعصور الأدبية، وأطوارها، لتنمية قدرة الطالب على التحليل والنقد، وتدريبه على حسن الأداء وسرعة الفهم. ومن بين أهداف تدريس النصوص الأدبية أيضا:

« ربط الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة ليستخلص الدروس والعبر منها، وتوسيع الخيال لدى الطالب وإطلاق العنان لأفكارهم إضافة إلى تدريبهم على النتاج الأدبي شعرا أو نثرا أوقصة أو مقالا، وتعويد المتعلم على البحث العلمي والرجوع على أمهات الكتب في التراث ».[2]

مما تقدم نقول أن الهدف الأساسي من تدريس النصوص الأدبية خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية هو تدريب الطلاب على حسن الأداء وسرعة الفهم زيادة على تعريفهم بتاريخ النصوص الأدبية لتنمية أذواقهم الفنية والأدبية.

المطلب الثالث: استراتيجيات تدريس النصوص الأدبية

نظرا للتطورات التي طالت ميدان التربية عامة ومجال التدريس بصفة خاصة ظهر كثير من التربويين الذين رغبوا في تجاوز أساليب أو طرق التربية التقليدية، فبتغيير الظروف أصبح لزاما عليهم تطوير هذه الطرق تلبية لتغيير الظروف، وظهر مصطلح يعرف باستراتجيات التدريس تكون قادرة لبناء جيل جديد ومواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات مذهلة تتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح، والقدرة على تحديد

1)ينظر : سميح أبو مغلي: المرجع السابق ص67.
2) نادرة مصاورة: المرجع السابق، ص 14، 15.

المعارف، وتحصيل المعلومات، وحل المشكلات، وانطلاقا من هذا سنحاول إعطاء معنى لإستراتيجية التدريس وذكر بعض مكوناتها.

1- معنى لفظة إستراتيجية:

« إن لفظة إستراتيجية هي نحت عربي أي ليس لها كلمة مرادفة باللغة العربية، ومصدر هذه اللفظة كلمة (**STRATEGY**) الإنجليزية، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من كلمة إغريقية هي (**STRATIGIA**) تعني الجنرالية والكلمة الإغريقية مكونة من لفظتين هما (**AGEAN**) وتعني جيش، (**STRATOS**) وتعني يقود، ومن ثم فإن المعنى في مجمله يشير إلى فن قيادة الجيوش أو إلى أسلوب القائد العسكري.

أما معنى إستراتيجية التدريس:

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة »[1].

ومما سبق نقول إن الإستراتيجية في الميدان التربوي جاءت متأخرة، إذا ما عرفنا أنها كانت مستعملة كمصطلح، بشكل واسع في الميدان العسكري، ثم انتقل أسلوب جديد ذي أدوات جديدة في التفكير تطلبته علوم جديدة.

2- مكونات إستراتيجية التدريس:

ويمكن تحديد مكونات إستراتيجية التدريس بأنها تتكون من:

أهداف تدريسية يحاول المعلم تحقيقها وإيصالها إلى المتعلم بأنجح الاستراتيجيات عن طريق التحركات التي يقوم بها، والأمثلة والتدريبات والوسائل المستخدمة للوصول إلى

1)علي سامي الحلاق: اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007، ط2، 2010 ، ص ص 103، 104.

الأهداف، بالإضافة إلى ضرورة ملائمة الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة، وتحديد استجابات الطلاب للمثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها، ويرى كثير من التربويون أن التحركات التي يقوم بها المعلم ليهتدي بها في التدريس هي أهم مكونات الإستراتيجية لدرجة أن البعض يميزها عن غيرها، بأنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التدريسية.[1]

ومن بين استراتيجيات تدريس الأدب:

2-1-الإستراتيجية التكاملية:

يطلق على الإستراتيجية التكاملية تسميات عديدة، فمنهم من يعدها فلسفة جاءت نتيجة البحوث التي أجريت في علم النفس، ونظريات التعلم، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم الإنسان، والفلسفة، والتربية ومنهم من يسميها المنحى الكلي، ومنهم من يدعوها بالأسلوب التكاملي ومهما يكن من أمر هذه الإستراتيجية فإنها تؤمن بأن التعليم يقوم على أساس نشاط الطالب وإيجابياته، وأن الخبرة التي يكتسبها تبقى معه ويعد التكامل ثورة أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار، بالإضافة إلى أن تكامل الفنون اللغوية يعني تقديم مواقف تعليمية طبيعية، وتتطور أيضا أنظمة اللغة من الجانب الصوتي والتركيبي والدلالي وانطلاقا من هذا يحدث التكامل في تعلم كل المهارات اللغوية، فالكتابة يمكن أن تعلم عن طريق الاهتمام بالقراءة، وسنخصص حديثا موسعا حول هذه المهارات في المبحث الثاني لهذا البحث.

ويرى فريق من المهتمين بالتكاملية أن النص المقروء يمكن أن يكون المحور الأساسي لبقية الفنون اللغوية الأخرى، لأن القراءة مثلا هي الأساس الذي تقوم عليه العديد من الدراسات الصوتية والصرفية والمعجمية، والأسلوبية والأدبية، والقراءة كذلك تمكن

1)ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع السابق، ص107.

الطالب من المناقشة والتحدث، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية في النص، كما تمكنه من تلخيص النص والتعليق عليه كتابة.

ولهذه الإستراتيجية أهميتها في تدريس اللغة العربية وذلك بربط فروع اللغة العربية ببعضها وربط المهارات أيضا، كربط القراءة بالكتابة وفي هذه الحالة يتطور أداء الطالب الخطي الكتابي خطا ونقلا وإملاء، كما تمكن الطالب من التعبير الشفوي وتوسيع مجالات استعماله لتنمية مهارة التعبير الكتابي.[1]

وللإستراتيجية التكاملية خطوات:

التمهيد، القراءة، القراءة التفسيرية.[2]

2-2-إستراتيجية الأسئلة والتدريبات والأنشطة

تعد صياغة الأسئلة من أكثر الصعوبات تأثيرا في عمل المعلم، فقد قيل إن عملية وضع السؤال هي عملية فنية، ولما كان المعلمون يتفاوتون في فن التدريس، فهم حتما يتفاوتون في وضع الأسئلة وصياغتها، وكثيرا ما يشعر المعلم بالارتباك عندما يطلب منه وضع أسئلة خاصة تلك التي تتطلب من المتعلم التعمق في التفكير، لكي يكون المعلم في المستوى المطلوب يجب عليه أن يختار الأسئلة المناسبة وطرحها في المواقف المناسبة أيضا، وهكذا فعندما يجد الطلبة أن معلمهم بارع في إثارة الأسئلة، وتلقي الأجوبة يثقون به وبعلمه.

أما إستراتيجية التدريس فهي قائمة على قدرة الطالب على تقويم خططه، ومراقبة مدى استيعابه، فعندما يعطى له نص معين، ويطلب منه مثلا استخراج الأفعال فإنه في هذه الحالة يمارس إستراتيجية التدريس، وهي متنوعة بحسب تنوع المادة والموضوع.

أما فيما يتعلق بإستراتيجية النشاطات، فهي تهدف إلى إكساب الطلبة المهارات والعادات والاتجاهات الإيجابية وتساهم في زيادة التفكير والقدرة على التخطيط والابتكار

1)ينظر: طه علي حسين الد ليمي: المرجع السابق ص ص89، 90، 92.
2) ينظر: نفسه: ص93.

وتتجلى أهمية الأنشطة في كونها إستراتيجية يتعلم بها المحتوى المعرفي، وبها يكتسبون المهارات، كما تساعد الطلبة على التعلم بالملاحظة والتدريب وتطور نموهم معرفيا، وإثارة حب الإطلاع والاكتشاف لديهم.

أما في المجال اللغوي فتساهم هذه النشاطات في تنمية مهارات تعليمية متنوعة ومتدرجة مثل مهارة التعبير عن الرأي، ومهارة المقارنة، ومهارة الربط والتفسير والاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم.[1]

1)ينظر: المرجع السابق، ص92.

المبحث الثاني: مهارات تعلم النصوص الأدبية:

المطلب الأول : مهارة الاستماع.

مهارة الاستماع من المهارات الهامة في العملية اللغوية، ولقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة في نقل التراث من الماضي إلى الحاضر، وقد كانت الكتابة تأتي بعد عملية سماع المادة الثقافية؛ بمعنى نقل هذه المادة ثم كتابتها، وهذا ما يؤكد على أهمية الاستماع، إذ إن الذي يسمع الحديث جيدا يستطيع التعبير عنه ونقله أكثر من الذي لا يجيد هذه المهارة.

1- تعريف الاستماع:

« المقصود بالاستماع ليس السماع، بل المقصود به هو الإنصات »[1].

فالإنصات أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب أن تعلمها أو تكونها لدى التلاميذ، فالاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز ثم تفسيرها، وعرف على أنه إنصات وفهم وتفسير ونقد وتوظيف.

- الفرق بين الاستماع والسماع:

« يقصد بالسماع مجرد حاسة لا يتميز بها، سامع عن سامع، ولا إنسان عن حيوان فالسماع مجرد استقبال الأذن لذبذبات، وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية ».[2]

أما مهارة الاستماع فهي أكثر من مجرد سماع إنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات.

1)زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005، ص119.
2) فراس السليتي : فنون اللغة ، الأهمية ، المفهوم ، المعوقات ، البرامج التعليمية ، عالم الكتب (الحديث للنشر والتوزيع بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2007 ، ص22 .

2- أنواع الاستماع:

هناك أنواع عديدة للاستماع أهمها:

- **الاستماع غير المركز:**

أو ما يسمى بالاستماع الهامشي غير المؤثر وهذا الاستماع يحتاج إلى كون الكلام المسموع منتفي مع الكلام الواعي المركز.

- **الاستماع الناقد:**

هو ذلك الاستماع الذي يهيئ للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع ويتيح له إبداء الرأي فيه، إما بالقبول أو الرفض.

- الاستماع اليقظ : هو ذلك الاستماع الذي يحتاج إليه المرء في المواقف التي تكون الحاجة فيها إلى الدقة والفهم أكثر وأوضح .

- **الاستماع التحليلي:**

وهذا النوع أكثر أهمية من الأنواع السابقة فعندما يفكر المستمع فيما سمعه من المتحدث ويكون ما سمعه ضد خبرته الشخصية، عندها المستمع يأخذ موقفا تحليليا لما سمعه ويسمعه، وهذا النوع ينبغي أن ينتمي أو ينطلق من الصف الرابع ابتدائي، وحتى نهاية المرحلة الثانوية ليستطيعوا تقويم وتحليل ما يسمعونه.

- **الاستماع من أجل المتعة والتقدير:**

حيث يتضمن الاستماع بمحتوى المادة المسموعة وتقدير ما يقدمه المتكلم، والاستجابة التامة عن رغبة وميل للموقف الذي يجري فيه الاستماع.[1]

3- أهمية الاستماع:

« للاستماع أهمية كبيرة لمهارات اللغة العربية الأساسية »[2]، ومهارات اللغات الأجنبية الأخرى.

1)ينظر: فراس السليتي: المرجع السابق، ص24.
2)المرجع نفسه، ص19.

فهي مهارة يكثر استخدامها في العديد من المواقف الحياتية فلقد بيّن الله عز وجل في كثير من الآيات الكريمة أهمية السمع والاستماع قائلا: ﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾[1] .

فالاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، ذلك أن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة والأجوبة.

وهو كذلك « يكسب إلى الدرس أو إلى أيّ موضوع السامع معلومات لغوية وعلمية جديدة، وعلاوة على اللغة يمكن اكتساب مجموعة من الأفكار والمفاهيم والنظريات الجديدة التي لم تمر بخبرات السامع من قبل، أو إذا كانت لديه خبرات مسبقة، فإن الخبرات الجديدة تدعمها أو يبني عليها السامع اتجاهات وأفكار تساعده على حل مشكلاته اليومية »[2].

والاستماع أيضا ينمي إدراك السامع وفهم ما يطرح من موضوعات وقضايا جديدة إن في تكرار المتدرب على مهارة الاستماع أصبح قادرا على الفهم والاستيعاب بشكل أفضل ومن خلال الاستماع يكتسب الفرد الكثير من المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، متلقيا الأفكار والمفاهيم، ومن هنا يمكن القول أن الدور الذي لعبه الاستماع في نمو الحياة الإنسانية، وفي نقل ونشر الثقافة قبل أن تظهر الكتابة، يؤكد لنا ما له من دلالة اجتماعية وتاريخية، ودوره المهم في عملية الاتصال، وكذلك بواسطته يستطيع المتعلم أو السامع أن يكتسب المهارات الأخرى للغة كالقراءة والكتابة.

1)سورة الأعراف، الآية 21.
2) فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية " بين المهارة والصيغة "، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن عمان، 2006، ص216.

المطلب الثاني :مهارة القراءة.

تعتبر القراءة أكبر نعمة من الله بها عباده، وكفى بها شرفا أنها كانت أول ما نطق بها الحق، ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾[1] وتعد من أهم وسائل الاتصال بين الناس والمحيط الذي يعيشون فيه، بل تزيد من معلوماته وتكشف له حقائق كانت مجهولة، كما أنها في كثير من الأحيان تكون مصدر سروره وسعادته وتكوينه النفسي، ولا يقتصر على هذا فقط بل هي خير ساعد ما الإنسان على التعبير.

1- مفهوم القراءة:

وتعرف القراءة بأنها:

« عملية تعرف الرموز المطبوعة، ونطقها نطقا صحيحا إذا كانت القراءة جهرية وفهمها»[2].

ومن خلال هذا التعريف، نرى بأن القراءة ليست عملية بسيطة، إنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس ومهارات مختلفة، ففيها رؤية الكلمات المكتوبة، لما يظهر هنا أهمية البصر، وفيها نطق الرموز المكتوبة، والتطبيق والفهم يستدعي اشتراك النطق وحاسة السمع، وعليه فالقراءة أنواع:

2- أنواع القراءة:

يقسم الباحثون القراءة إلى نوعين هما: « القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية ويشترك هذان النوعان في المهارات الأساسية للقراءة مثل: تعرف الرموز وفهم المعنى ولكن لكل منها وظائفه ومميزاته الخاصة به »[3] .

1)سورة العلق: الآية 01.
2)سلوى مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، عمان ط1، 2003، ص136.
3) نفسه: ص139.

2- 1ـ القراءة الصامتة:

تعرف القراءة الصامتة بأنها: « القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت أو النطق وإن كان نطقا خافتا، ودون تحريك الشفتين، أو التمتمة بالحروف والكلمات ».[1]

ولهذه القراءة مزايا وعيوب، فمن مزاياها أنها تتيح للفرد الانتباه والتركيز على المعنى وفهمه بدقة، وتكون أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من أعباء النطق ومن مراعاة تشكيل الكلمات وإعرابها، كما تجنب القراء أو المتعلمين مواقف الخجل والحرج وبخاصة الذين يعانون من مشاكل في النطق.

أما من عيوب القراءة الصامتة أنها تساهم وبشكل كبير في إخفاء عيوب وأخطاء التلاميذ في النطق والأداء، وتحرمهم من التدرب على النطق السليم، وتمثيل المعاني ووجوه الإلقاء، كما أنها لا تشجع التلاميذ على مواجهة الجماهير، ضف إلى ذلك أنها تساعد على شرود ذهن التلميذ، وقلة تركيزه.[2]

وبالرغم من هذه العيوب إلا أن القراءة الصامتة تبقى ضرورية في حياة التلميذ مثلها مثل القراءة الجهرية.

2-2ـ القراءة الجهرية:

«هي عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، وتعتمد على عناصر ثلاث: رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلـــك الرمـــز»[3]

1)نايف سليمان: أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء، عمان ط2، 2003، ص52.
2)ينظر: أحمد مختار: البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب. القاهرة، ط1، 1982 ص82.
3)مراد علي عيسى سعد: الضعف في القراءة وأساليب التعلم (البحوث والتدريبات والاختبارات)، ط1، 2007 ص168.

وعلى هذا فإن القراءة الجهرية صعبة الأداء مقارنة بالقراءة الصامتة، إذ يبدل فيها القارئ جهدا مضاعفا، فهو مع حرصه على إدراك المعنى يحرص على قواعد التلفظ وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وضبط أواخر الكلمات بالشكل، وللقراءة الجهرية كذلك عيوب ومزايا، فمن مزاياها وهي كثيرة نذكر منها: « هي أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصا في الصفوف الأولى كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلميذ في النطق ».[1]

كما أنها وسيلة لتشجيع التلاميذ ذوي الخوف والتعب وعلاج هذا الداء فيهم ولا غنى عن القراءة الجهرية في المواقف التي تستدعي الصوت، كما أنها تعد التلميذ لمواقف كلامية، ومواجهة الجماهير، والحديث للجماعة، وللقراءة الجهرية عيوب أيضا.

2- 3ـ عيوب القراءة الجهرية:

- تتطلب القراءة الجهرية جهدا من القراءة الصامتة، إذ سرعان ما يتعب القارئ جهرا.

- مردود القراءة الجهرية من الفهم أدنى من مردود القراءة الصامتة لأن القارئ جهرا يكون مشغولا بالنطق عن الفهم.

- تحتاج هذه القراءة إلى وقت طويل: لأنها تتطلب مراعاة مخارج الحروف، والنطق الصحيح للكلمات، وسلامة نطق أواخر الكلمات.[2]

- بالإضافة إلى أنها قراءة تؤدى داخل الصف، ومن الصعب ممارستها خارج المدرسة أو أمام الناس.

1)حسان حسين عبايدة: القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2008، ص78.
2) أحمد مختار: المرجع السابق، ص338.

3- أهمية القراءة:

يمكن إرجاع أهمية القراءة إلى ما يحققه من أهداف متعددة يمكن حصرها فيما يلي:

- **أهداف ذاتية:**

وتتمثل في جودة النطق لدى الفرد، وحسن أدائه وفهم المعنى واكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والخبرات سواء كان ذلك للاستفادة أو التسلية أو النقد، أي أن القراءة تشبع حاجات الفرد للاستقبال والثقة بالنفس، والاتصال بالآخرين، ومشاركتهم في الأفكار، والمشاعر، إضافة إلى تنمية ميول الفرد واهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ، والاستمتاع بها.[1]

- **أهداف اجتماعية:**

وتتمثل في التواصل مع أفراد مجتمعه، وقدرته على التعامل معهم لتحقيق التكيف الاجتماعي.

فالقراءة تؤدي دورا أساسيا في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، حيث تساعده على تفهم سلوك الآخرين ومشاعرهم، وتفهم النظام الاجتماعي من حوله، كما تساعده على إعداد نفسه، وتأهيله للقيام بسائر أدواره الاجتماعية.

المطلب الثالث : مهارة الكتابة.

1- مفهوم الكتابة:

« الكتابة هي تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة وأطلق علماء اللغة على تسميتها حروفا هجائية، تنظم وفق أحكام اللغة وقوانينها في كلمات وجمل مترابطة».[2]

فالكتابة إذن تعتبر أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة أداء مهمة ما بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات.

1)ينظر:رياض البدوي مصطفى: مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط1، 2008 – ص21.
2)عبد الرحمان السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية،ومركز يزيد للنشر، المملكة الأردنية الهاشمية. ط1، 2004 ص121.

2- شروط تعلم الكتابة:

لابد لتعلم الكتابة من مجموعة شروط عضوية ولغوية وعقلية فمن الناحية العضوية تشترك في مهارة الكتابة عدة حواس أبرزها اليد والعين، فينبغي تهيئة هذين العضوين بالتدريب المتواصل قبل ممارسة عملية الكتابة وفي أثنائها.

ومن الناحية الغوية فإن إتقان الكتابة يستلزم معرفة القراءة ويفترض أن يكون المتعلم قد مثل صور الكلمات وألفاظها، وأصبح قادرا على رسمها.

أمّا من الناحية العقلية: فإن للكتابة جانبا عقليا يقوم على ربط صورة الكلمة بدلالتها المعنوية، فإذا سمع المتكلم لفظ الكلمة، أو رأى صورتها تمثل معناها في الذهن وقام العقل يفرزها من مجموعة الكلمات المختزنة.

إنّ ضرورة توافر هذه الشروط أي؛تدريب الحواس ومعرفة القراءة، وبلوغ التلميذ العمر العقلي المناسب يجعل من تعلم الكتابة أمرا سهلا.[1]

3- أهمية الكتابة:

للكتابة أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع فهي: « تساهم في تنمية قدرة التعرف على الكلمات واستعمالها وتركيب الجمل »[2].

كما تساهم في تحليل الكلمات أثناء كتابتها، وتعزز الكتابة أيضا قاموس الألفاظ لدى التلميذ، تلك الألفاظ التي تلعب دورا كبيرا في حديث التلاميذ والتعبير عن أفكارهم.

ولكي تنجح العملية التعلمية لا بد أن يتم ربط المهارات اللغوية جميعها بعضها ببعض لتحقيق الهدف النهائي وهو تنمية مهارات التفكير، فالمهارات اللغوية تشبه جسم الإنسان الذي إن تعطل منه عضو أثر على عمل الجسم كله.

1)ينظر : محمد الدالي: كيف تعلم الإملاء والخط العربي، دار النشر عالم الكتب، القاهرة ط1، 1990، ص7.
2)حسين عبد الباري: فنون اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع بيروت – لبنان، ط1، 2007، ص66.

ومما تقدم في هذا الفصل فقد تناولنا العملية التعليمية والنصوص الأدبية، مستهلين بالتعريف بها فهي تلك التي تشمل الأنواع المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة، وسرد وأوصاف، وهي تتميز بلغتها الخلاقة المبدعة، ولما هي كذلك فلابد من طرائق لتلقي هذه النصوص من أجل فهمها وتحليلها بشكل جيد ودقيق، وهي كثيرة نذكر منها:الطريقة القياسية، طريقة المناقشة غيرها من الطرق ، كما أنه لدى بعض المدرسين استراتيجيات معينة في تقديم هذه النصوص للمتلقي، ولا يفوتنا في هذا المقام ذكر الدور الذي تلعبه النصوص في تطوير المهارات اللغوية، خاصة مهارة الاستماع، القراءة والكتابة.

تطرقنا في مدخل هذه الدراسة إلى مفهوم التعليم الثانوي ورأينا أنه من أهم مراحل التكوين، وهو حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي ، لذلك حظي باهتمام المجتمعات على اختلافها ، ومنها الجزائر ، وذلك من خلال توفير الوسائل المادية والمعنوية التي تساعد التلميذ، ويعد التعليم الثانوي من أهم وأخطر مراحل التعليم لكونه يتزامن مع فترة المراهقة التي تصاحبها تغييرات مختلفة على التلميذ أما الأهداف التي يسعى إليها التعليم الثانوي فهي :

1 -مساعدة التلاميذ على تفهم التغييرات الجسمية والنفسية التي تطرأ عليهم وذلك من أجل مساعدتهم على تخطي مرحلة المراهقة بسلام .
2 -إعداد التلاميذ مهنيا وعلميا ، ومساعدتهم على اختيار مستقبلهم المهني من أجل الانخراط في الحياة العملية .
3 -تزويد التلاميذ بمختلف المعلومات والمعارف حول بيئتهم من خلال الإطلاع على ثقافتهم الاجتماعية والثقافية .
4 -ترغيب التلاميذ في الاطلاع على تراث الآباء والأجداد ، والاعتزاز بالمقومات الشخصية والوطنية من خلال الاهتمام بالدّين والتاريخ واللغة .
5 -تدريب الطالب على استغلال المهارات الفكرية واللغوية التي لديه .
6 -العمل على الإكثار من النشاطات الثقافية والفنية من أجل تنشيط تلميذ المرحلة الثانوية وصرف انتباهه عن الميولات غير الهادفة .

المبحث الأول : منهجية البحث .

المطلب الأول : تعريف المنهج .

هو الطريقة التي يتبعها الباحث لمعالجة ودراسة مشكلة ما من أجل اكتشاف حقيقتها والبحث في جزئياتها ، ومناهج البحث العلمي عديدة تختلف باختلاف مشكلة البحث والموضوع المراد دراسته ، ونحن في دراستنا هذه نهدف إلى الكشف عن **آليات تلقي النصوص الأدبية في التعليم الثانوي** ، ونرى أن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الإحصائي التحليلي .

1 1 –تعريف منهج البحث الوصفي : يعرف المنهج الوصفي في مجال التربية والتعليم بأنه: "كل استقصاء ينصب على دراسة ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها وكشف جوانبها و تحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية ".[1]

ومن هذا التعريف نستخلص أن المنهج الوصفي لا يقف على غرض الوصف فقط كما ورد في التسمية، بل يتعدى ذلك إلى التفسير والتحليل بشكل منظم يسمح لنا بتشخيص الظاهرة والوصول إلى أغراض محددة.

المطلب الثاني : مجال الدراسة (الزماني والمكاني) .

لقد جرت الدراسة التي يتمحور موضوعها حول **آليات تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية** من 17 أفريل إلى 22 أفريل 2013 عن طريق الاتصال ببعض أفراد العينة وتوزيع الاستمارة عليهم وغالبا ما كانت تعطى للأستاذ المنسق للمادة ليقوم بتوزيعها على زملائه ، كما تمت الاستعانة بالناظر أو أحد المساعدين التربويين بشرح بسيط للاستمارة حينما يتعذر الالتقاء بالأساتذة مباشرة وهذا راجع لضيق الوقت وعدم

1) تركي رابح : مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس ، جامعة الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 3 شارع زيغود يوسف ، الجزائر ، ص129.

تواجد بعضهم في عين المكان ، في حين يتم الاتفاق على موعد إعادة أو استرجاع الاستمارة .

أما بخصوص الإطار المكاني للدراسة فقد أجريت هذه الدراسة على أساتذة اللغة العربية بولاية ميلة وتحديدا بدائرة ترعي باينان حيث شملت ثانوية سي الحواس .

المطلب الثالث : عينة البحث وأدوات جمع البيانات :

1-عينة البحث : بعد الاتصال بمدير الثانوية المذكورة سالفا والحصول على العدد الإجمالي لأساتذة المادة على مستوى هذه الثانوية والبالغ عددهم 10 وزعت 10 استمارات على أساتذة هذه الثانوية ، ولقد اختيرت عمدا لأنها سهلت علي الاتصال بالأساتذة وتوزيع الاستمارة واسترجاعها ، ولقد تراوحت سنوات خبرتهم ما بين (02) إلى (19) سنة ويبلغ متوسط سنوات الخبرة 11 سنة ، وكانوا في مجملهم من حملة شهادة الليسانس للتعليم العالي مما يدل على خبرتهم الطويلة في التدريس لأن الشهادة المعروفة الآن غير التي كانت آنذاك .

2 - أدوات جمع البيانات : لكي يتوصل الباحث إلى نتائج أكثر واقعية حول موضوع بحثه لابد أن يعتمد في ذلك على أدوات محددة ، وقد اعتمدنا في بحثنا على جملة من الأدوات هي:

2 1 -المقابلة : تعتبر المقابلة من أكثر الوسائل للحصول على المعلومات شيوعا وهي واحدة من هذه الوسائل التي لا يستغني عنها أي باحث نظرا لما لها من خصائص ومميزات متعددة .[1]

وقد جرى استعمال هذه الأداة مع الخطوات الأولى للبحث التي رسمت فيها بعض الخطوط العريضة له ، وتمت على المستويات الآتية :

1) ينظر : محمد الغريب عبد الكريم : البحث العلمي ، التصميم والمنهج والإجراءات ، مكتبة نهضة الشرق ، ط3 القاهرة 1987 ، ص97.

- مقابلة مع مجموعة من أساتذة المادة وتمت هي الأخرى مع البدايات الأولى لموضوع الدراسة .
- مقابلة تزامنت مع توزيع الاستمارة حيث تم فيها مناقشة محاور موضوع الدراسة ومعرفة آراء الأساتذة حوله .

2 2 -الملاحظة أو الحضور الشخصي : وتعتبر الملاحظة أداة هامة لمعاينة الكثير من الجوانب المدروسة التي لا يمكن فهمها بدقة في حالة اعتمادنا على أساليب معينة كالاستمارة والمقابلة فقط .

وتبرز هذه الملاحظة في هذه الدراسة من خلال الحضور الشخصي لمادة اللغة العربية مع مجموعة من الأساتذة ليتم التركيز على الآليات أو الطرائق التدريسية المستعملة ومدى تفاعل التلاميذ في إطار الدرس ، لكن ولسوء الحظ فقد واجهتني بعض الصعوبات فلم أتمكن من حضور بعض الحصص مع الأساتذة وذلك لعدة أسباب ، فقد كان في البداية إضراب أساتذة التعليم الثانوي وبعد انتهاء الإضراب توجهت إلى الثانوية فإذا الأساتذة يخبرونني بأن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي توقفوا عن المجيء إلى الثانوية للدراسة بحجة التحضير لشهادة البكالوريا في المنازل ، ويرون أن مجيئهم هو مضيعة للوقت خاصة بعدما أنهوا الدراسة وما تبقى من الدروس غير مهم في نظرهم وهذا خطأ يرتكبه التلاميذ حسب رأي الأساتذة ن وبفضل بعض النصائح المقدمة لي من طرف المدرسين قمت بطرح مجموعة من الأسئلة التي تخدم موضوع بحثي منها :

-ما هي الطريقة الأكثر استعمالا في تقديم النصوص ؟.

-ما هي الخطوات المتبعة في تدريسها ؟.

-هل هذه الخطوات عامة ، بمعنى هل الخطوات المتبعة في تدريس النصوص النثرية هي نفسها في النص الشعري والقصة والمسرحية ؟

ولقد حصلت على الإجابة :

أن الطريقة الأكثر استعمالا في تقديم النصوص هي طريقة المناقشة التي تجعل التفاعل قائما بين المعلم والمتعلم ، ولا تجعل من هذا الأخير مجرد وعاء تصب فيه المعلومات بالإضافة إلى طريقة المقارنة بالكفاءات وهي من أحدث الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمون وتوجههم على تنمية القدرات العقلية وتساعدهم أيضا على التحليل والتركيب وهي قائمة على اكتساب المهارات وليس على تراكم المعارف.

أما فيما يخص الخطوات المتبعة في تقديم النصوص فهي واحدة في النصوص النثرية والشعرية ، والقصة ، والمسرحية والفارق بينهما هو طبيعة الأسئلة الموجهة في كل نص ، ولقد كانت لي وقفة مع بعض التلاميذ حول هذه النقطة ، أي ما هي الخطوات المتبعة في تقديم النص الأدبي ، فكانت الإجابة كالآتي :

-قراءة نموذجية للنص من طرف الأستاذ .

-بعدها تقوم عينة من الطلاب بقراءة هذا لنص .

-مرحلة المناقشة بين الأستاذ والتلاميذ عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة حول النص والإجابة عليها من خلاله .

-وعند انتهاء المناقشة يبدأ الأستاذ بإملاء الدرس عليهم .

وحول سؤالي لهم حول الوقت ، قال لي معظم التلاميذ أن الوقت لا يكفي ، وفي بعض الأحيان يكملون الدرس في حصة موالية .

وعند اطلاعي على كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب من أجل معرفة الخطوات والتأكد من أقوال التلاميذ وجدنا نفس الخطوات في جميع النصوص الأدبية الشعرية منها والنثرية ، القصة والمسرحية وتأتي في مقدمة هذه الخطوات :

- التعرف على صاحب النص .
- تقديم النص : شعر ، نثر ، قصة ، مسرحية .

– إثراء الرصيد اللغوي : عن طريق شرح الألفاظ وإعطاء معانيها الدلالية والمعجمية .

– اكتشاف معطيات النص عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة حول هذا النص والإجابة عليها من طرف التلاميذ .

– المناقشة .

– تحديد وبناء النص : ويكون بطرح مجموعة من الأسئلة .

– تفحص الاتساق والانسجام في النص : كاحترام الأفكار الواردة في النص الأصلي احترام علامات الربط والروابط المنطقية وغيرها .

– الكلام الذي يمكن أن يقال في هذا النص بمعنى إعطاء قيمة له .

2 3 الاستمارة : قسمت الاستمارة إلى خمسة محاور وهي :

– محور البيانات الشخصية : ضمت أسئلة عامة (البلدية ، الولاية ، الثانوية ، الجنس الأقدمية في التدريس ونوعية التكوين العلمي)

– المحور المتعلق بالأستاذ : اشتمل على ثلاثة عشرة سؤالا ، وفي هذه المحاور حاولنا حصر السلبيات التي تعيق التدريس الجيد للمادة ، ويكون الأستاذ مصدرا لها .

– المحور المتعلق بالتلميذ : واشتمل على عدة أسئلة يعتقد أنها تشكل مجموعة من السلبيات يكون التلميذ مصدرها .

– المحور المتعلق بمنهج المادة : وضم هو الآخر 10 أسئلة .

– المحور المتعلق بالإدارة المدرسية : واشتمل على خمسة أسئلة .

وبذلك فقد اشتملت الاستمارة على ستة وثلاثين سؤالا ، وبعد تجميع هذه الأسئلة وبناء الاستمارة والتأكد من صلاحيتها تم تحليل البيانات وفق الجداول الآتية .

المبحث الثاني : دراسة تحليلية تقييمية :

المطلب الأول : تحليل الاستبيان .

أولا : المحور المتعلق بالبيانات الشخصية .

1 – يتضمن هذا المحور البلدية ، الدائرة والثانوية التي جرت فيها الدراسة الميدانية وخصت معلمي اللغة العربية ممن يدرسون في السنة الثالثة ثانوي ، العاملين في وزارة التربية الوطنية في العام الدراسي 2012–2013م ، وقد بلغ عددهم (10) أساتذة ، وكانت هذه الدراسة بثانوية الشهيد سي الحواس دائرة ترعي باينان ولاية ميلة ، وقد تم اختيارها عمدا .

2 – **الجنس :** شملت عينة الدراسة كما أسلفنا (10) أساتذة منهم ثلاثة أساتذة ذكور ، و 7 إناث والجدول التالي يوضح عينة الأساتذة حسب الجنس .

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
أنثى	07	70
ذكر	03	30
المجموع	**10**	**%100**

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة الإناث المقدرة بـــ (70%) أكبر من نسبة الذكور المقدرة بـــ (30%)

3 – **الأقدمية في التعليم :**

ونعني بالأقدمية في التدريس أو الخبرة التدريسية ، تلك المدة الزمنية التي قضاها المعلمون في مجال التدريس ، ولتسهيل ضبطها قمنا بتقسيمها إلى فئتين معتمدين على عدد سنوات التدريس ، والجدول التالي يوضح ذلك .

الأقدمية في التدريس	العدد	النسبة المئوية%
من 2 إلى 4	04	40
من 5 إلى 19 سنة	06	60
المجموع	**10**	**%100**

يتبين لنا من عملية الإحصاء التي قمنا بها في الجدول المذكور أعلاه أن نسبة الأساتذة ذوي الخبرة هي الأعلى والتي تقدر بـــ (60%) من مجموع الأساتذة ، وهم من خريجي المعاهد ليسانس في التعليم العالي مما يساهم ذلك في نجاح العملية التعليمية وشكلت الفئة الأخرى التي تقدر نسبتها بـــ (40%) والتي تراوحت خبرتهم من 2 سنة إلى 06 سنوات .

ثانيا : المحور المتعلق بالأستاذ .

نص السؤال الأول : هل كنت مستعدا طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة اللغة العربية ؟ نعم – لا .

وكانت النتيجة .

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	09	90
لا	00	00
المجموع	**10**	**%100**

يتضح من خلال الجدول أن نسبة (90%) من الأساتذة يؤكدون على أنهم كانوا مستعدين طيلة فترة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة اللغة العربية ، أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـــ (10%) من الأساتذة فقد امتنعت عن الإجابة ، وبالتالي لها تأثيرها السلبي على سير العملية التدريسية .

نص السؤال الثاني : النصوص الأدبية في نظرك مادة أساسية مهمة أم ثانوية ؟.

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول كون كل الأساتذة كانت إجابتهم بأن مادة النصوص الأدبية مادة أساسية ، أي ما يعادل نسبة (100%) ، وبرروا ذلك أن النصوص لا تحقق أغراضها إلا إذا اتصلت باللغة العربية وأساليبها .

نص السؤال الثالث : ما رأيك في مضامين نشاط النصوص مقارنة مع الحصص المخصصة لها هل هي: قليلة،كثيفة،مقبولة.؟

وكانت النتيجة كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
قليلة	02	20
كثيفة	00	00
مقبولة	08	80
المجموع	**10**	**%100**

نسبة معتبرة من الأساتذة ترى أن مضامين نشاط النصوص الأدبية مقبولة أي؛ ما يعادل (80%) ، في حين ترى نسبة أخرى والمقدرة بـــ (20%) أنها قليلة ، ومهما يكن من أمر فإن عامل التوقيت يبقى عائقا أمام الدرس في الحصة الواحدة ، إذا اعتمد المعلم على طريقة التدرج في عرض المادة ، ومن خلال النتيجة المتوصل إليها من الجدول أعلاه يتضح أن المضامين مقبولة عموما.

نص السؤال الرابع : حسب تجربتك هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة : نعم،لا؟

وكانت النتيجة :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	02	20
لا	08	80
المجموع	**10**	**%100**

إجابات معظم الأساتذة تقر أن المتعلم لا يستوعب محتوى المضامين المعروضة عليه وقد بلغت (80%) ، في حين رأت فئة أخرى أن التلميذ يستوعب هذه المضامين وبلغت نسبتها (20%) وقد برر معظم الأساتذة بقلة الحجم الساعي وكثافة البرنامج ، لأن الاستيعاب يحتاج إلى مزيد من الوقت .

نص السؤال الخامس : استعدادك الشخصي كأستاذ لمادة ا للغة العربية أثناء إلقاء الدرس وتوصيل المعلومات :جيد،متوسط،ضعيف؟

وكانت النتائج كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
جيد	03	30
متوسط	05	50
ضعيف	00	00
امتنعوا عن الإجابة	02	20
المجموع	**10**	**%100**

يبين لنا الجدول أن استعداد الأستاذ لمادة اللغة العربية أثناء إلقاء الدرس وتوصيل المعلومات يكون متوسط بنسبة تقدر بـــ(50%) في حين يكون استعداده جيد بنسبة (30%) وامتنعت نسبة (20%) الإجابة عن هذا السؤال .

يعد من السلبيات التي تعيق العملية التعليمية في مجال النصوص الأدبية .

نص السؤال السادس : هل التلاميذ على دراية بالطريقة المعتمدة في تقديم النصوص؟نعم،لا. وكانت النتائج كالآتي .

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	09	90
لا	00	00
امتنعوا عن الإجابة	01	10
المجموع	**10**	**%100**

نسبة (90%) تبين لنا أن التلاميذ على دراية بالطريقة المعتمدة في تقديم النصوص حسب ما أورده الأساتذة ، وهي نسبة مقبولة تساعد التلميذ على التلقي الجيد للنصوص في حين أن نسبة (10%) امتنعت عن الإجابة عن هذا السؤال ، وهي نقطة سلبية تعيق التلقي الجيد .

نص السؤال السابع : هل يطالب التلاميذ بطريقة معينة في تقديم النصوص؟نعم،لا.

وجاءت النتائج في الجدول التالي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	05	50
لا	02	20
امتنعوا عن الإجابة	03	30
المجموع	**10**	**%100**

يوضح الجدول أن نسبة (50%) من التلاميذ تؤكد على أنهم يطالبون بالطريقة التي تساعدهم في الاستيعاب وهي نسبة معتبرة تدل على رغبة التلاميذ في فهم النصوص والمشاركة في نجاح العملية التعليمية ، في حين ترى فئة قليلة أي ؛ما يعادل (20%) أنها لا تطالب بطريقة معينة، ومن جهة أخرى امتنعت الفئة المتبقية عن الإجابة وقدرت بـــ(30%).

نص السؤال الثامن :أيّ طرق تدريسك لمادة النصوص تعتمد أكثر.

– الطريقة التقليدية – طريقة المناقشة – طريقة المقاربة بالكفاءات – طرق أخرى تذكر.....

الإجابة على هذا السؤال لا تحتاج إلى جدول ن فقد اختارت نسبة (80%) من الأساتذة المزج بين طريقة المناقشة والمقاربة بالكفاءات لأن الطريقة الأولى هي الآلية التي بواسطتها يستطيع الأستاذ تنفيذ المقاربة بالكفاءات في حين تعتمد فئة أخرى من الأساتذة على طريقة المناقشة فقط بنسبة قدرت بـــ (20%) .

نص السؤال التاسع :هل تفضل إستراتيجية معينة في تقديم النصوص الأدبية؟ نعم،لا.

معظم إجابات الأساتذة أجابت على أنها تطبق أو تفضل إستراتيجية معينة في تقديم النصوص وكانت نسبة ذلك (80%) ، في حين نجد نسبة (20%) من الأساتذة امتنعوا من الإجابة عن هذا السؤال ، وهي نقطة سلبية تعيق نجاح العملية التعليمية ؛لأن تطبيق إستراتيجية معينة أثناء التقديم للدرس يساعد على الفهم والتلقي الجيد .

نص السؤال العاشر : ما هي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هده المادة: صعوبة المادة، كثافة البرنامج، الطريقة المعتمدة، أسباب أخرى تذكر .....

واستبيان ذلك كالآتي :

الصعوبة	العدد	النسبة المئوية%
صعوبة المادة	01	10
كثافة البرنامج	03	30
الطريقة المعتمدة	04	40
أسباب أخرى	02	20
المجموع	**10**	**%100**

من النسب الواردة أعلاه تبين الاحتمالات التي افترضنا أن يقدمها الأساتذة كأسباب جوهرية أدت إلى الضعف الملحوظ لمستوى التلاميذ في هذه المادة ، وقد حظي احتمال الطريقة المعتمدة بأعلى نسبة حيث بلغت (40%) وهذا اعتراف من المعلمين أنفسهم بقصورهم في هذه النقطة ، ليليها كثافة البرنامج بنسبة (30%) في حين قدمت فئة أخرى من الأساتذة أسباب أخرى كضعف مستوى التلاميذ ، وعدم اهتمامهم وقدرت نسبة ذلك بـــ(20%) لتأتي في الأخير نسبة صعوبة المادة (10%) أي؛ ما يعادل أستاذ واحد .

نص السؤال 11 :هل تستعين بالعامية في التدريس ؟ نعم، أحيانا ، نادرا.

وكانت النتائج التالية .

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
نعم	00	00
أحيانا	00	00
نادرا	09	90
امتنعوا عن الإجابة	01	10
المجموع	**10**	**%100**

أظهرت نتائج الجدول أن نسبة (90%) من الأساتذة لا يستعينون بالعامية إلا نادرا وهذا لحرصهم الشديد على تطبيق اللغة العربية الفصحى داخل القسم لمساهمتها في نجاح العملية التدريسية .

نص السؤال رقم 12 :ما هي الصعوبات التي تواجهك في منهج المادة؟

كانت هناك عدة إجابات للأساتذة نوجزها فيما يلي :

1 غياب بعض الوسائل التحفيزية .

2 غياب أهداف دقيقة في دروس محددة وطويلة .

3 عدم وجود المراجع التي تتماشى مع مستوى المتعلمين طول المقرر الدراسي .

4 عدم قدرة التلاميذ –غالبا– على حد تعبيرهم على تحديد نمط النص .

في حين امتنع بعض الأساتذة عن الإجابة عن هذا السؤال وهذا يعيق العملية التعليمية ولا يساهم أبدا في إنجاحها .

نص السؤال رقم 13 :ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين طريقة تقديم النصوص ؟

وكانت الإجابة كالآتي :

معظم الأساتذة امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال وقدرت نسبة ذلك بـــ (70%) وهي نقطة سلبية.وفئة قدرت بـــ (30%) إجابات مختلفة نذكرها كما يلي :

1 توفير الوسائل السمعية البصرية .

2 الخرجات الميدانية .

3 حسن تكوين الأساتذة .

4 حسن توجيه التلاميذ .

5 العودة إلى الطريقة القديمة .

ثالثا : المحور المتعلق بالتلميذ .

نص السؤال رقم 14 :في رأيك: من هم الأكثر إقبالا على مادة النصوص؟ التخصصات العلمية، التخصصات الأدبية، لا فرق بينهما.

وكانت الإجابة كالآتي :

التخصصات	العدد	النسبة المئوية%
التخصصات العلمية	01	10
التخصصات الأدبية	01	10
لا فرق بينهما	08	80
المجموع	**10**	**%100**

يوضح لنا الجدول أعلاه التخصصات الأكثر إقبالا على مادة النصوص الأدبية ويكشف الجدول بنسب متفاوتة بين إجابات الأساتذة ، فأغلب العينة ترى أنه لا يوجد فرق بين التخصصات الأدبية والعملية في درجة الإقبال على النصوص بنسبة قدرت بـــ(80%) واختار (10%) من أفراد العينة التخصصات العلمية ، بينما أكد (10%) من الأساتذة أن التخصصات الأدبية هي الأكثر إقبالا .

نص السؤال رقم 15 :هل الطريقة المعتمدة في تقديم النصوص الأدبية تسمح بانضباط أكثر للتلاميذ : نعم،لا.

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول لأنه :

من خلال الإجابة عليه يتبين لنا أن معظم الأساتذة يقرون أن الطريقة المعتمدة في تقديم النصوص تسمح بانضباط أكثر للتلاميذ بنسبة (100%) ، ومما لا شك فيه أن الانضباط عامل مهم لنجاح العملية التعليمية ، إذ يتيح الجو الهادئ النقاش والاستفسار بينما فقدانه يشكل سلبية كبيرة تقف في وجه عملية التدريس .

نص السؤال رقم 16 :في رأيك هل هناك مطالعات للتلاميذ في ميدان النصوص؟نعم لا،لا أدري.

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	06	60
لا	04	40
المجموع	**10**	**%100**

تمحورت إجابات الأساتذة على السؤال أن نسبة (60%) من الاجابات أقرت أن التلاميذ لهم مطالعات في ميدان النصوص ، في حين عينة أخرى من الأساتذة والمقدرة نسبتها بـــ (40%) أجابت أن المطالعة في مجال النصوص منعدمة وبررت ذلك بضعف مستواهم .

نص السؤال رقم 17 :هل يوظف التلميذ جل المهارات التي لديه ؟ نعم ،لا.

وكانت النتائج كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	07	70
لا	03	30
المجموع	**10**	**%100**

توضح النسب الواردة في الجدول أن نسبة (70%) من الإجابات أكدت أن التلميذ يوظف جل المهارات التي لديه قصد الاستيعاب الجيد وترسيخ المعلومات سواء عن طريق مهارة الكتابة أو حسن الاستماع أو القراءة الجيدة ، في حين ترى فئة أخرى من الأساتذة أن التلميذ لا يستغل المهارات التي لديه ، ولا شك أن ذلك يعيق العملية التعليمية وقدرت النسبة بـــ (30%) .

نص السؤال رقم 18 :أي المهارات يستغلها أكثر : الاستماع، القراءة، الكتابة

اختلف بعض الأساتذة في الإجابة على هذا السؤال واتفق البعض الآخر ، ولكن معظم الأساتذة أجابوا بأن التلميذ يستعمل مهارة الاستماع والكتابة ، ويبررون ذلك بقول التلاميذ حتى لا تفوتنا المعلومات ، والبعض الآخر أجاب مهارة الكتابة مع رفض ذكر السبب .

رابعا : المحور المتعلق بالمنهج (منهج مادة النص) .

نص السؤال رقم 19 : في رأيك : هل المنهج التربوي والتعليمي المتبع في تكوين التلاميذ حاليا : ملائم،غير ملائم، إلى حدما.

والإجابة يوضحها الجدول الآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
ملائم	03	30
غير ملائم	00	00
إلى حد ما	07	70
المجموع	**10**	**%100**

وبخصوص مدى ملائمة المنهج التربوي والتعليمي المتبع في تكوين التلاميذ حاليا أجابت نسبة (70%) بملائمة المنهج المتبع إلى حد ما بينما أجابت نسبة (30%) بعدم ملائمته وانعدام نسبة الإجابة بملائمة المنهج ، ويعتبر عدم ملائمة المنهج وملائمته إلى حد ما نقطة ضعف وسلبية أخرى تعيق الوصول إلى الهدف الذي لأجله أدرجت اللغة العربية في الإطار المدرسي .

نص السؤال رقم 20 : هل الطريقة المعتمدة في تقديم النصوص تراعي النمو النفسي والعقلي؟ نعم،لا،إلى حد ما .

وكانت النتيجة كالآتي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	06	60
لا	00	00
إلى حد ما	04	40
المجموع	**10**	**100**

من خلال هذا الجدول نلاحظ آراء الأساتذة حول مراعاة الطريقة (النمو العقلي والنفسي للتلاميذ) فقد أجابت نسبة (60%) بمراعاة ذلك وهو رأي أغلبية الأساتذة ، أما العينة الأخرى فقد اختارت الإجابة إلى حد ما بنسبة قدرت بـــ (40%) ولهذا نعتبرها نقطة سلبية تحول دون نجاح العملية التعليمية لأنه يعيق التفاهم بين المعلم والمتلقي .

نص السؤال رقم 21 : ما هي نظرتك إلى البرنامج الدراسي؟هل يستوعبه التلاميذ بشكل :جيد ، متوسط ، ضعيف .

بخصوص هذا السؤال كانت معظم الإجابات أن التلاميذ يستوعبون البرنامج الدراسي بشكل متوسط بنسبة (90%) وهي نسبة كبيرة تؤثر في نجاح العملية التعليمية بينما نجد نسبة (10%) من الأساتذة أجابت بأن التلاميذ يستوعبون المقرر الدراسي بشكل جيد وهي نسبة صغيرة ولا مجال للمقارنة بينهما .

نص السؤال رقم 22 :هل يتوافق مع الحجم الساعي الممنوح لكل درس ؟ نعم، لا.

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
نعم	04	40
لا	06	60
المجموع	**10**	**%100**

من خلال الجدول المبين أعلاه فقد أكد (60%) من الأساتذة على أنه لا يتوافق تماما والحجم الساعي الممنوح لكل درس ، وهي نسبة كبيرة في حين أن عينة أخرى بنسبة (40%)أقرت بكفايته ، وما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن فئة الأساتذة الذين يقولون بكفاية الوقت الممنوح لكل درس هم الذين لديهم خبرة طويلة في التدريس .

نص السؤال رقم 23 :باعتبارك أستاذ لمادة اللغة العربية . هل علامات التلاميذ في هذه المادة؟ مرتفعة ، متوسطة ،ضعيفة.

وكانت النتيجة كالتالي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية%
مرتفعة	00	00
متوسطة	09	90
ضعيفة	01	10
المجموع	**10**	**%100**

يتضح من الجدول إجماع أغلبية الأساتذة على أن علامات التلاميذ فيما يخص المادة متوسطة عموما حيث قدرت النسبة بـــ (90%) وهذا يدل على عدم تمكن التلاميذ من النصوص الأدبية في حين دلت نسبة (10%) أو ما يعادل أستاذ واحد على ضعف علامات التلاميذ في هذه المادة .

نص المادة رقم 24 : هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل :كاف، نوعا ما،غير كاف.

والنتائج كانت كما يلي :

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
كاف	00	00
نوعا ما	04	40
غير كاف	06	60
المجموع	**10**	**%100**

يظهر الجدول الذي استهدف الكشف عن مدى توفر الوسائل التعليمية الضرورية للعملية التعليمية أن نسبة (60%) أفادت بعدم توفرها بشكل كاف ، بينما رأت نسبة (40%) من الإجابات توفرها نوعا ما ، في حين لم نجد أيَّ إجابات تفيد بتوفر الوسائل التعليمية بشكل كاف، وهذا النقص في الوسائل يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التعليمية ، وكانت معظم الإجابات أن نقصها يؤثر بشكل كبير في التدريس بنسبة (100%).

نص السؤال رقم 25 :هل الكتاب المدرسي متوفر بشكل : كاف ،غير كاف .

وجاءت النتيجة كما يلي :

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
كاف	07	70
غير كاف	03	30
المجموع	**10**	**%100**

أفادت معظم إجابات الأساتذة بأن الكتاب المدرسي متوفر بشكل كاف بنسب (70%) مما يجعل مشاركتهم أثناء الدرس جيدة ولا يقف الأستاذ موقف الملقي فقط ، بل تكون المناقشة والتفاعل بينهما فيما أجابت فئة (30%) من الأساتذة بعدم كفايته .

نص السؤال رقم 26 : هل يتوافق محتواه مع المقرر الدراسي : نعم،لا.

وكانت النتائج كالآتي :

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
نعم	09	90
لا	01	10
المجموع	**10**	**%100**

تؤكد نتائج هذا الجدول مدى توافق محتوى الكتاب المدرسي مع المقرر الدراسي بنسبة (90%) في حين أشارت نسبة (10%) إلى عدم توافقه .

خامسا : المحور المتعلق بالإدارة .

نص السؤال رقم 27 :هل تكون دروس المادة في أوقات؟ مناسبة، غير مناسبة.

ونلخص النتائج في الجدول التالي :

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
مناسبة	08	80
غير مناسبة	02	20
المجموع	**10**	**%100**

يتضح من خلال الجدول أن أوقات دروس مادة النصوص مناسبة بنسبة (80%) خاصة إذا كانت في الفترة الصباحية ،حيث يكون الأداء التربوي للأستاذ مرتفعا وفعالا ، في حين أكدت نسبة معتبرة على أن أوقات المادة غير مناسبة بنسبة (20%) .

نص السؤال رقم 28 :هل توفر المكتبة المدرسية المراجع للتلاميذ ؟ نعم ، لا .

وكانت النتائج كالآتي :

الإجابة	العدد	النسبة المئوية%
نعم	01	10
لا	08	80
المجموع	**10**	**%100**

إن الملاحظ لهذا الجدول يبين أن المدرسة لا توفر المراجع للتلاميذ وذلك بنسبة (80%) حسب إجابات أغلبية الأساتذة ، في حين نجد نسبة (10%) من الإجابات تؤكد على توفر المراجع في المكتبة المدرسية ، وفئة أخرى من الأساتذة تؤكد على امتنعت على الإجابة أي بنسبة (10%) وهو ما يعادل أستاذ واحد .

نص السؤال رقم 29 :ما متوسط التلاميذ في الأقسام التي تدرسها؟

تمحورت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال والمتعلق بمتوسط التلاميذ في الأقسام التي يدرسونها أن العدد يتراوح ما بين 30 و 40 تلميذ ، وهو عدد كبير دون شك يؤثر على سير العملية التعليمية بطريقة حسنة ، ويقلل فرص الانضباط داخل الصف ويصعب من استفادة التلاميذ العلمية، وأيضا يصعب عمل الأستاذ لتوصيل المعلومات ومراقبة التلاميذ خاصة إذا أضفنا إلى هذا عدد الأقسام التي يدرسها والتي تتراوح في أغلب الأحيان بين أربع وخمس أقسام ، السنة الأولى والثانية ثانوي .

نص السؤال رقم 30 : والمتضمن العدد الذي يراه الأساتذة مناسبا داخل الصف الواحد فقد طالب معظم الأساتذة بتقليص عدد التلاميذ داخل الصف ما بين 25–30 وهذا لضمان السير الحسن للعملية التعليمية وتسهيل مراقبة التلاميذ من طرف الأستاذ واستيعابهم للمادة بشكل جيد.

أما فيما يخص السؤال رقم 31 : المتعلق بفرض الإدارة طريقة معينة أو آلية معينة في تقديم النصوص ، فكانت جل الإجابات بـــ "لا" أي أن للأستاذ الحرية التامة في اختيار الطريقة المناسبة والناجحة في تقديم وإفهام النصوص .

حاولنا من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، التعرف على مجمل الصعوبات التي تعيق العملية التعليمية، وخلصنا في هذا الفصل أن تلقي النصوص الأدبية للشعب النهائية في المرحلة الثانوية تواجهها عدة عراقيل، في مقدمة ذلك غياب طريقة أو آلية محددة في تقديم النصوص تكون واضحة بالنسبة للمعلم والمتعلم ، وتجعل من هذا الأخير محور العملية التعليمية وليس مجرد وعاء تصب فيه المعلومات أو يستقبل فقط، ولقد ارتأى معظم الأساتذة المزج بين طريقة المقاربة بالكفاءات والمناقشة في تقديم النصوص ولكن الواقع يثبت عكس ذلك لأن طريقة المناقشة هي المطبقة، بالإضافة إلى عراقيل أخرى منها عدم فهم الأستاذ المنهج التربوي، وكذا نقص الوسائل التعليمية المادية والمعنوية، خاصة الكتاب المدرسي الذي يلعب دورا كبيرا في نجاح عملية التدريس،ومما يقلل الفهم والاستيعاب الجيد كثرة العدد داخل القسم.

خاتمة

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة المقدمة و التي أجريناها عن طريق البحث ، وكذا الدراسة الميدانية واستجواب الأساتذة ، توصلنا إلى مجموعة من النتائج تليها بعض الاقتراحات التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف القائمين على وضع المناهج التربوية، لأنها تمثل نقصا سلبيا تعيق العملية التعليمية أهمها:

ـ الافتقار إلى الطريقة أو الآلية المحددة في تقديم النصوص الأدبية .

ـ نقص الوسائل التعليمية، يصعب سير العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ـ متوسط التلاميذ داخل القسم الواحد يعيق مراقبتهم، وكذا استيعابهم للدروس بشكل جيد.

ـ الحجم الساعي لهذه المادة غير كاف يحول دون فهم هذه النصوص.

ـ استعمال اللغة العامية في التدريس يؤثر بشكل كبير على المتعلم .

ـ صعوبة المنهج التربوي لدى الأساتذة والمتعلم على حد سواء.

ـ عدم تمكن معظم الأساتذة من التفريق بين الطرائق والإستراتيجيات.

ـ نقص الكتاب المدرسي استغلال ميزانية الثانوية في أمور أخرى.

ـ قلة المراجع في المكتبة المدرسية لا يساهم في إثراء العملية التعليمية.

وانطلاقا من هذه النتائج السلبية حاولنا تقديم بعض الاقتراحات لتساهم ولو بشكل بسيط في إنجاح العملية التعليمية، وفي مقدمة :

ـ تشجيع الدراسة والبحث في ميدان النصوص من خلال تكليفهم بعدة أعمال كتشجيعهم على كتابة القصص ،أو نصوص قصيرة .

ـ العمل على توفير الكتاب المدرسي بشكل جيد داخل الثانويات.

ـ إن واقع تعليم اللغات يثبت أن المتعلم ينسج على منوال معلمه فإذا كان المعلم يمتلك اللغة الخاصة ،ويتحكم في تأديتها مشافهة وقراءة وكتابة، فإن ذلك ينعكس بالضرورة على المتعلم، لذلك لا يجب الاستعانة بالعامية في التدريس.

ـ ضرورة وضع طريقة أو آلية معينة تكون واضحة بالنسبة للمعلم و المتعلم.

ـــ الاعتماد على الطرق أو الآليات التي تسمح بانضباط التلاميذ في هذه المادة من جهة وتراعي الجانب النفسي والعقلي من جهة أخرى.

ـــ تحبيب المادة للتلاميذ من خلال جعلهم يختارون الطريقة المناسبة في تقديم النصوص واختيار النصوص في حد ذاتها.

ـــ زيادة الحجم الساعي للمادة من أجل الاستيعاب الجيد.

ـــ الاستغناء عن الطرق التقليدية التي تجعل المعلم محور العملية التعليمية وليس المتعلم.

ـــ تقديم شروحات مفصلة حول المنهج التربوي للأستاذ والمتعلم.

ـــ تحديد متوسط التلاميذ داخل القسم.

الجمهوريـــة الجزائـــريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـــــم العالـــي والبحـــث العلمـــي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

أخي الكريم أختي الكريمة في إطار انجاز مشروع مذكرة نهاية السنة اختصاص علوم اللسان العربي يسرنا أن طلب منكم ملء هذه الاستمارة الاستبيانية في موضوع **آليات تلقي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية** وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة ولعلمكم أن هذه الاستمارة الاستبيانية تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.

وشكرا

من إعداد الطالبة :

- منال لخنافر

أولا : البيانات الشخصية .

- البلدية :.....
- الولاية :.....
- الثانوية :.....
- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية في التعليم: ☐ سنة
- نوعية التكوين العلمي والتربوي :

أ – ليسانس التعليم العالي ☐

ب – المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين . ☐

ت – تكوين آخر يذكر .....

ثانيا : المحور المتعلق بالأساتذة .

– هل كنت مستعدا طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

– النصوص الأدبية هي في نضرك مادة : أساسية ☐ مهمة ☐ ثانوية ☐

– ما رأيك في مضامين نشاط النصوص مقارنة مع الحصص المخصصة لها هل هي:

قليلة ☐ كثيفة ☐ مقبولة ☐

– حسب تجربتك هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هده المضامين بنسبة كبيرة :

نعم ☐ لا ☐

– استعدادك الشخصي كأستاذ لمادة اللغة العربية أثناء إلقاء وتوصيل المعلومات :

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

- في حالة الإجابة بضعيف : هل ذلك راجع إلى :
  - الطريقة المتبعة في تقديم النصوص ☐
  - نقص أو عدم وجود المراجع. ☐

– هل التلاميذ على دراية بالطريقة المعتمدة في تقديم النصوص ؟ نعم☐ لا ☐

– هل يطالب التلاميذ بطريقة معينة في تقديم النصوص ؟ نعم ☐ لا ☐

– أي طرق تدريسك لمادة النصوص تعتمد أكثر :

– الطريقة التقليدية ☐ – طريقة المناقشة ☐

- طريقة المقاربة بالكفاءات ☐
- طرق أخرى تذكر.....

-هل تفضل إستراتيجية معينة في تقديم النصوص الأدبية ؟

نعم ☐ لا ☐

- ما هي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق نتائج أفضل في هده المادة:

صعوبة المادة ☐ كثافة البرنامج ☐ الطريقة المعتمدة ☐

أسباب أخرى تذكر .....

- هل تستعين بالعامية في التدريس ؟ نعم ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐
- ما هي الصعوبات التي تواجهك في منهج المادة؟

.....

- ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين طريقة تقديم النصوص ؟

.....

ثالثا : المحور المتعلق بالتلميذ .

- في رأيك : من هم الأكثر إقبالا على مادة النصوص ؟

التخصصات العلمية ☐ التخصصات الأدبية ☐ لا فرق بينهما ☐

- إذا كانت التخصصات الأدبية هل دلك راجع إلى :

- كون معامل المادة يفوق معامل التخصصات العلمية ☐
- إدراكهم لأهمية المادة ☐
- أسباب أخرى تذكر .....

- هل الطريقة المعتمدة في تقديم النصوص الأدبية تسمح بانضباط أكثر للتلاميذ :

نعم ☐ لا ☐

- في رأيك هل هناك مطالعات للتلاميذ في ميدان النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐ لا ادري ☐

- هل يوظف التلميذ جل المهارات التي لديه ؟ نعم ☐ لا ☐
- أي المهارات يستغلها أكثر : الاستماع ☐ القراءة ☐ الكتابة ☐

- لمادا ؟.....

رابعا : المحور المتعلق بالمنهج (منهج مادة النصوص) .

- في رأيك : هل المنهج التربوي والتعليمي المتبع في تكوين التلاميذ حاليا :

ملائم ☐ غير ملائم ☐ إلى حد ما ☐

- هل الطريقة المعتمدة في تقديم النصوص تراعي النمو النفسي والعقلي ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

- ما هي نظرتك إلى البرنامج الدراسي ؟ .

- هل يستوعبه التلاميذ بشكل : جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

- هل يتوافق مع الحجم الساعي الممنوح لكل درس ؟ نعم ☐ لا ☐

- باعتبارك أستاذ لمادة اللغة العربية . هل علامات التلاميذ في هده المادة ؟

مرتفعة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

- إذا كانت مرتفعة هل يعني :

- أن التلاميذ يفهمون مادة النصوص : نعم ☐ لا ☐
- أم الطريقة المتبعة في تقديم النصوص .

- هل الوسائل التعليمية متوفرة بشكل :

كاف ☐ نوعا ما ☐ غير كاف ☐

- هل يؤثر نقصها على العملية التعليمية بشكل كبير ؟ نعم ☐ لا ☐

- هل الكتاب المدرسي متوفر بشكل : كاف ☐ غير كاف .☐

هل يتوافق محتواه مع المقرر الدراسي : نعم ☐ لا ☐

خامسا : المحور المتعلق بالإدارة المدرسية .

- هل تكون دروس المادة في أوقات؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

- هل توفر المكتبة المدرسية المراجع للتلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

- ما متوسط التلاميذ في الأقسام التي تدرسها . ☐

- ما هو العدد الذي تراه مناسبا . ☐

- هل تفرض الإدارة طريقة معينة أو آلية معينة في تقديم النصوص .؟

نعم ☐ لا ☐

المصادر والمراجع :

أولا : القرآن الكريم.

ثانيا : الكتب .

1) إبن منظور: لسان العرب، ضبطه وعلق حواشيه خالد رشيد القاضي، ج 12، دار صبح وايدسوفت، بيروت، لبنان، ط1،2006.

2) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعبة، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر،د ط.

3) أحمد مختار: البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب. القاهرة، ط1، 1982.

4) أنيس فريحة : نظريات في اللغة،دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط2،1981.

5) بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، إربد عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،2007.

6) بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها، مكتبة المحتسب، عمان، دار إحياء العلوم، بيروت، د ط.

7) تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ،1980.

8) تركي رابح:مناهج البحث العلمي في علوم التربية وعلم النفس،جامعة الجزائر،المؤسسة الوطنية للكتاب،3 شارع زيغود يوسف، الجزائر،ط1 ، 1980

9) حسان حسين عبابدة: القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن – ط1، 2008،

10) حسن سرحان : في التلقي الأدبي نحو تصور جديد للقراءة، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان،الأردن،ط1،2012.

11) حسين عبد الباري عصر : فنون اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2007.

12) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية،د ط.

13) زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية، القاهرة 2005،.

14) سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتب اللبناني، بيروت لبنان، ط1،1405،1985.

15) سلوى مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال ،دار الفكر، عمان، ط1،2003.

16) سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، ط1، 2005.

17) الشريف الجرجاني: معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاري دار الفضيلة، د ط.

18) صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع،الأبيار بوزريعة الجزائر العاصمة، ط1 ، 2003.

19) صياح أنطوان: تعليمية اللغة العربية، ج 1، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان،ط1،2008.

20) صياح أنطوان: تعليمية اللغة العربية،ج2.

21) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية ، إربد عالم الكتاب الحديث، ط1،2009.

22) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،ط2 ، 2003.

23) عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة ،ج1، دار الفكر للطباعة والنشرو التوزيع، بيروت، لبنان،2001.

24) عبد الرحمان السفاسفة : طرائق تدريس اللغة العربية ، مركز يزيد للنشر ، المملكة الأردنية الهاشمية ، ط1 ، 2004.

25) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني المدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، مصر،ط11.

26) عبد الله الأمين النعمي: المناهج وطرق التعليم عند القابسي،وبن خلدون،مركز دراسات جهاد الليبيين للدراسات التاريخية،ط1،1992.

27) عبد الله الكيش؛ عبد الحميد الهرامة، محمد مسعود جبران: اللغة العربية، قواعد، تدريبات، نصوص، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

28) علي سامي الحلاق: اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007، ط2، 2010.

29) عودة خضر ناظم: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروط،ط1997.

30) فتيحة حداد: ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2011.

31) فراس السليتي: فنون اللغة، المفهوم ،الأهمية ،المعوقات ،والبرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، لبنان،2007.

32) فهد خليل زايد : أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصيغة ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع .الأردن – عمان ، 2006.

33) محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف الدار العربية للعلوم ناشرون،ط1،2010.

34) محمد الدالي : كيف تعلم الإملاء والخط العربي ، دار النشر عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 1990.

35) محمد الدريج: التدريس الهادف،كلية علوم التربية،جامعة محمد الخامس، الرباط، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة،2000.

36) محمد الغريب عبد الكريم:البحث العلمي،المنهج والإجراءات، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، ط3،1987الجرجاني:

37) محمد بن لحسن بن التجاني:التلقي لدى حازم القرطاجني من خلال مناهج البلغاء وسراج الأدباء،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1،2011.

38) محمد صالح سمك: فن التدريس للغة العربيةــ مكتبة الأنجلو مصرية، مصر،1975.

39) مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم (البحوث والتدريبات والاختبارات)، ط1، 2007 .

40) منذر عياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002.

41) نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، العدد 7 (د، ت).

42) نايف سليمان: أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الصفاء، عمان ط2.

ثالثا : الرسائل .

43) سميرة جدو : عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام:مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في البلاغة و شعرية الخطاب،إشراف عمار ويس، السنة الجامعية:2007ــ2008.

الفهرس

الرقم	العنوان	الصفحة
	مقدمـــــــة	أ + ج
/	المدخل	8-2
1	مفهوم التعليمية	3
2	العملية التعليمية	4
3	موضوع التعليمية	4
4	محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية وآدابها .	6
5	مفهوم التعليم الثانوي .	8-7
	الفصل الأول: العملية التعليمية والتلقـــــي	
المبحث الأول	ماهية التعليمية .	22-10
المطلب الأول	مفهوم التعليمية	16-10
المطلب الثاني	عناصر العملية التعليمية.	20-16
المطلب الثالث	الوسائل التعليمية.	22-20
المبحث الثاني	ماهية التلقي .	32-23
المطلب الأول	مفهوم التلقي	25-23
المطلب الثاني	آليات التلقي .	28-25
المطلب الثالث	صعوبات التلقي	32-28
	الفصل الثاني : العملية التعليمية والنصوص الأدبية	
المبحث الأول	ماهية النصوص وأنواعها	50-34
المطلب الأول	مفهوم النص.	38-34
المطلب الثاني	طرائق تدريس النصوص الأدبية	46-39
المطلب الثالث	استراتيجيات تدريس النصوص الأدبية	50-46
المبحث الثاني	مهارات تعلم النصوص الأدبية	59-51
المطلب الأول	مهارة الاستماع	53-51

المطلب الثاني	مهارة القراءة	57-54
المطلب الثالث	مهارة الكتابة	59-57
الفصل الثالث : آليات تلقي النصوص في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية		
المبحث الأول	منهجية البحث .	66-62
المطلب الأول	تعريف المنهج .	62
المطلب الثاني	مجال الدراسة(الزماني والمكاني)	63-62
المطلب الثالث	عينة البحث وأدوات جمع البيانات	66-63
المبحث الثاني	دراسة تحليلية تقييمية	83-67
المطلب الأول	تحليل الاستبيان	82-67
المطلب الثاني	النتائج .	83
	الخاتمة	86-85
	الملحق	91-88
	المصادر والمراجع	96-93
	الفهرس	99-98

ملخص :

إذا كانت النصوص الأدبية هي العمل الفني الذي يشمل جميع الأنواع المعروفة من شعر ، رواية ، قصة ونثر ، وذلك لما تتميز له بلغتها الخلاقة المبدعة ، والتعليمية هي الدراسة العلمية لمختلف طرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة ، فإن تعليمية اللغة العربية خاصة النصوص تدرس مختلف طرائق وأساليب تعليمها ، وهي تعد من المواضيع الشائكة التي يهدف من ورائها إلى التعريف بالموروث العربي ، وتخريج أجيال صاعدة تتقن اللغة العربية جيدا ،ومعرفة النصوص القديمة بداية من المراحل الأولى من مرحلة الدراسات العليا بالجامعة وبحثنا هذا يبرز أهم الطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية ، وتعد طريقة المقارنة بالكفاءات التي تتخذ من طريقة المنافسة آلية لها ، وقد قمنا بدراسة ميدانية بثانوية سي الحواس تعكس لنا الواقع التعليمي الحالي من خلال الاستجواب الذي قمنا به لبعض الأساتذة والطلاب وتوزيع الاستبيانات على الأساتذة ثم تحليلها وإحصائها قصد الكشف على أهم الأسباب التي جعلت من مادة النصوص الأدبية صعبة المنال ، وتعيق الاستيعاب الجيد لها أهمها ، عدم وضوح خطوات الطريقة المتبعة في التعليم في أذهان الأساتذة وكثافة البرنامج الدراسي وضيق الوقت ، والهدف من وراء هذه الدراسة هو إيجاد طريقة موحدة واضحة للأساتذة تكون فعالة وناجحة لفهم النصوص ، وتخريج أجيال تستطيع إنتاج نصوص أدبية مختلفة .

Résumé:

Si les textes littéraires est une œuvre d'art qui comprend toutes les espèces connues de la poésie, un roman, l'histoire et la prose, de sorte que ce qui caractérisait lui parvint la créativité et de l'éducation est l'étude scientifique des différentes méthodes et techniques d'enseignement et les formes de positions de l'organisation apprenante comme ceux de l'étudiant afin d'atteindre les objectifs souhaités, l' l'apprentissage des textes privés de langue arabe enseigné diverses méthodes et techniques enseignées, qui est l'une des questions épineuses qui vise par derrière pour introduire le patrimoine arabe, et les générations de diplômés émergents maîtrisent la langue arabe bien, et apprennent les textes anciens, dès les premières étapes de l'université d'études supérieur universitaire et notre recherche met en évidence les méthodes les plus importantes Moderne dans l'enseignement de la langue arabe, et c'est la méthode comparaison des compétences qui est basé dans la voie de mécanisme de la concurrence a, et nous avons une étude de terrain lycée CI ELHAWAS sens reflètent notre réalité éducative du courant à travers l'interrogation que nous avons fait certains enseignants, les étudiants et la distribution de questionnaires aux enseignants puis analysées et compter divulgation par inadvertance sur le plus important les raisons pour lesquelles les textes littéraires de substance insaisissable, et d'entraver l'absorption bon son le plus important, le manque de méthode des mesures de clarté utilisé dans l'éducation dans l'esprit des enseignants et des cours d'intensité et les contraintes de temps, et le but derrière cette étude est de trouver une façon claire et unifiée pour les enseignants d'être efficace et réussie à comprendre les textes, et l'obtention du diplôme générations peuvent produire différents textes littéraires.