



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المرجع:

دراسة تحليلية لمحتوى النصوص الأدبية في الطور الثانوي "شعبة آداب وفلسفة"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

المؤلف: :
.....

* وهيبة جراح

المراجع: :
.....

- يعقوب هاجر
- عيساوي حياة
- عريجة إكرام

السنة الجامعية: 2016-2017

شكركم يا رب



نحمد الله على نعمة البدن والعقل السليم، ونعمة التعليم، ونعمة ان هدانا
الى صراطه المستقيم، صراطا كان كله علما وتعليم بفضلك يا من بعباده
رحيم..

نتقدم بالشكر واسمى المعاني الى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة
من بعيد او قريب وكل من شارك في انجاح هذا التربص.

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"
ونخص بالذكر المشرفة الدكتورة وهيبة جراح التي لم تبخل علينا في
شيء من نصائح وتوجيهات من أجل إتمام هذا العمل ..

كما نشكر ادارة ثانوية الإخوة بولسنان - تاجنانت - ميلة على حسن
استقبالهم و جميع أساتذتها وتلاميذها على تعاونهم معنا ..

و في الأخير نرجو أن يكون عملنا هذا نافعا يستفيد
منه الطلبة المقبلين على التخرج .. شكرا لكم



لهند



لقد أشرفنا على نهاية هذا العمل وكله بفضل الله تعالى، فالحمد والشكر
لك يا رب العالمين، الذي ألهمتنا الصبر والمثابرة وزودتنا بالقدرة على انجاز
هذا العمل والذي أهديه إلى من قال فيهما الله تعالى: "وأخفض لهم جناح الذل
من الرحمة، وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا" ..

إلى من يعجز عن وصفها اي لسان، أغلى الناس على قلبي .. إليك يا
أمي الحبيبة .. بن رميته ليلي

إليك يا أغلى مخلوق في الوجود .. أبي الغالي.. يعقوب الحاسن

إلى إخوتي سارة، شيماء، آدم..

و إلى من كانت بمثابة الأخت لي .. إبنة عمي.. مروة

إلى البراعم الصغار .. مرام وبسملة ..

وإلى رفيق دربي .. بن سليمان يوسف

هاجر



لعمري



لقد أشرفنا على نهاية هذا العمل وكله بفضل الله تعالى، فالحمد والشكر
لك يا رب العالمين، الذي ألهمتنا الصبر والمثابرة وزودتنا بالقدرة على انجاز
هذا العمل والذي أهديه إلى من قال فيهما الله تعالى: "وأخفض لهم جناح الذل
من الرحمة، وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا" ..

إلى من يعجز عن وصفها اي لسان، أغلى الناس على قلبي .. إليك يا
أمي الحبيبة .. بن وشن نواره

إليك يا أغلى مخلوق في الوجود .. أبي الغالي .. عيساوي حموا
إلى من أحببتهم مهدي، إلياس، لطفي، توهامي، ريمة، سميرة،
رميساء ..

و إلى جدتي الحاجة خضرا.. أطل الله عمرها

إلى البراعم الصغار .. آلاء الرحمان والطيب عبد السلام ..

وإلى سندي في المذكرة.. شفشوف أبو بكر الصديق

حياة



لعمري



لقد أشرفنا على نهاية هذا العمل وكله بفضل الله تعالى، فالحمد والشكر لك يا رب العالمين، الذي ألهمتنا الصبر والمثابرة وزودتنا بالقدرة على انجاز هذا العمل والذي أهديه إلى من قال فيهما الله تعالى: "وأخفض لهم جناح الذل من الرحمة، وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا" ..

إلى من يعجز عن وصفها اي لسان، أغلى الناس على قلبي .. إليك يا أمي الحبيبة .. شقيق بوبية

إليك يا أغلى مخلوق في الوجود .. أبي الغالي.. رمضان عريجة

إلى إخوتي تنصير وإيمان وتوأم روحي أحلام

و إلى أجدادي وجداتي .. أطال الله أعمارهم

إلى جميع الاصدقاء والصديقات ..

وإلى كل من ساهم معي في إتمام هذا العمل

إكرام



مقدمة

مقدمة :

تؤدي اللغة دورا مهما في الحياة الانسانية و في التواصل الاجتماعي لا تظاهيها في ذلك أية وسيلة أخرى من وسائل التواصل الانساني كالرموز و الاشارات والصدر و الرسوم ... الخ ولذلك يعرف الانسان بأنه حيوان رمزي، أي يستخدم اللغة.

وقد ربط علماء الاجتماع بين الحياة البشرية و اللغة فقال احدهم :أن الحياة الانسانية مرتبطة بعاملين هما :اللغة و العمل و لقد كرم الله البشر باللغة فقال عز وجل "الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4) " سورة الرحمن.

فاللغة كما يعرفها ابن الجني بقوله:"حدها فأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم..." . طرق ابن حيان ميدان اللغة ويحاول إعطاء مفهوم لها حيث قال: والكلام أصوات من قطعت ضرب من التقطيع وألفت ضربا من التأليف، ووضعت للإفهام، وأما المحفوظ والمكتوب فلن يدعى كلاما إلا مجازا وفي ذلك خلاف بين الناس، فهي من أهم الظواهر الاجتماعية التي انتجها التطور البشري وهي مركب معقد وترتبط ارتباطا عضويا بجميع المعارف الإنسانية.

فاللغة هي أساس تطور المجتمعات و رقيها وعليها تبنى العلوم، وهي أساس بزوغها وجوهرها، فكل العلوم على اختلافها استقت مادتها من اللغة، فكل علم لغة، ونحن الآن بصدد دراسة الكيفية التي تقدم بها مضامين اللغة العربية، وهنا تستوقفنا جملة من التساؤلات تستدعي منا البحث عن غمارها نذكر منها على سبيل المثال: ما هي آليات تدريس النصوص الأدبية؟ و ماهي الطرائق المتبعة والمتخذة في التدريس؟ وما هي الإجراءات المتبعة في مقارنة مضامين النصوص الأدبية؟.

وأما عن المنهج المتبع في هذه الدراسة فهي المنهج الوصفي التحليلي فقد قمنا من خلاله بوصف محتوى النصوص الأدبية وكذا تحليل نتائج الاستبيان وهذا المنهج في الاساس

يقوم على دراسة القاطرة التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو تبينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو إجتماعية.

في موضوعنا هذا حاولنا الإلمام ببعض الوسائل التي تمكن من دراسة النصوص الأدبية في الطور الثانوي واتخذنا من الإشكالية الآتية منطلق في بحثنا هذا: ما هي أهم الطرائق والوسائل المعتمدة في استثمار مضامين النصوص الأدبية في الطور الثانوي؟ وقد أخذنا ذلك النصوص الأدبية في الطور الثانوي ومن ثانوية "الإخوة بولسنان" نموذجاً، وذلك من أجل معرفة محتويات النصوص الأدبية في الطور الثانوي، حاولنا من خلال هذه الدراسة أن تجيب على مجموعة من الانشغالات منها مدى تأثير محتوى هذه النصوص على تفكير واستيعاب المتعلم وهل تلائم هذه المحتويات مستوى التلميذ في الطور الثانوي ، حاولنا من خلال الدراسة (المقاربة) الميدانية التي قمنا بها بثانوية " الإخوة بولسنان " رصد آراء التلاميذ حول المناهج المقررة و كانت فيها مشاركة من الأساتذة جزاهم الله خيرا .

و أما عن أسباب اختيار الموضوع فقد خصصنا شعبة الآداب والفلسفة بالذات لأنها أولاً وقبل كل شيء كانت شعبي ، وأكد سنجد فيها أرياحية في التعامل معها ودراستها ، وثانياً ميلنا وحبنا للغة العربية فهي أم العلوم بلا منازع وقد اتبعنا في بحثنا هذا على الخطة التالية :

مقدمة وحاولنا فيها إعطاء لمحة عن اللغة العربية ومصطلح التعليمية بإيجاز شديد، ثم الفصل الأول بعنوان آليات تدريس النصوص الادبية و طرائقها و فيه مبحثين، المبحث الأول بعنوان مصطلحات ومفاهيم ، المبحث الثاني حول مفهوم النص كما تطرقنا لمفهوم النص لغة في لسان العرب عند ابن منظور ومفهومه في الدراسات الحديثة (لسانيات النص) ، أما الفصل الثاني فخصصناه للجانب التطبيقي فاخترنا ثانوية " الإخوة بولسنان

" من اجل القيام بدراسة تحليلية لمحتوى النصوص ثم قمنا بتحليل للاستبيان الموجه لكل من التلاميذ والأساتذة ثم إعطاء حوصلة ونتيجة عنه ثم الخاتمة وقائمة المصادر و المراجع المعتمدة في البحث.

أما عن الصعوبات التي واجهتنا اثناء إعداد المذكرة هي: ضيق الوقت وقلة المراجع وصعوبة جمع الاستبيان الموزع على الأساتذة والتلاميذ بسبب غياب إما الأساتذة وإما بعض التلاميذ.

وأخيرا وليس آخرا. نمنح شكرا بحمد الله عز وجل الذي شرح صدرنا ويسر أمرنا فالحمد لله كما يليق بجلاله وبِعَظِيم سلطانه فهو الذي منحنا الصبر والعزيمة على اتمام هذا العمل المتواضع ونسأله أن يوفقنا في كل ما هو خير.

إنه لم دواعي العرفان بالجميل أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى التي تفضلت بالإشراف على مذكرتنا بتوجيهاتها وإرشاداتها، الدكتورة "وهيبة جراح" وأيضا نتقدم بجزيل الشكر إلى بقية أساتذة الجامعة وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد ولو بكلمة.

الفصل الأول:

آليات تدريس النصوص

الأدبية

الفصل الأول: آليات تدريس النصوص الأدبية

هل جاءت التعليمية تقتل مكانة التربية؟ الجواب: لا بالتأكيد لقد اتخذت التعليمية منحى عموديا باتجاه محتويات التعلم وباتجاه كفايات المتعلم وحوافزه وصعوباته واستراتيجياته وبحث في هذا الاتجاه العمودي عن المعارف الأكثر ملاءمة للاطار المدرسي وعن الطرائق الأكثر فاعلية في بناء المعارف وتحصيلها وتكييفها أما التربية في امتدادها الأفقي فقط ظلت ضرورة على اختلاف مطلقاتها ولابد من التذكير بأن علوم التربية (بصيغة الجمع) شغلت المكانة التي كانت تشغلها التربية العامة فالدراسات والأبحاث كثيرة ومنتجة في علم الاجتماع التربية وعلم نفس التربية وفي تكنولوجيا التربية وفي الإحصاء التربوي...

المبحث الأول: مصطلحات ومفاهيم

المطلب الأول: مفهوم علم التعليم

كلمة "تعليمية" هي مصطلح وترجمة لكلمة Didactique المشتقة من الكلمة الاغريقية Didaktikos التي تطلق على ضرب من الشعر المعروف.

و تشير بعض القواميس والمراجع المختصة الى ان مصطلح "تعليمية" ظهر في منتصف القرن السادس عشر ليشير الى اسلوب شعري معروف كانت من خلاله تطرح النظريات والقوانين العلمية وظل هذا اللفظ متداولاً في قواميس اللغة اللاتينية والفرنسية ليسير الى كل ماله علاقة بالتعليم (وسائل تعليمية طرق تعليمية).

مصطلح التعليمية في اللغة الاغريقية Didacticos يعني كل ما هو خاص بالتربية وقد عنون احد المربين التشيكي وهو أجان أموس كومينروس (1592-1670) احد كتبه بعنوان: التعليمية الكبيرة.

و يشير قاموس 1960 le robert ان التعليمية فن التعلم ويرى: la comber في الموسوعة العالمية (Encyclopédie universelle 1968) أنها أسلوب مرادف للبيداغوجيا اد يقول ببساطة ان التعليمية هي التعليم ذاته.

أما J.Château أحد مؤسسي علم التربية بفرنسا فقد اعتبرها: علم العلاقة التربوية مما يؤكد انتماؤها إلى علوم التربية.¹

وظل الاهتمام بموضوع التعليمية قائما في بحوث كثيرة إلى غاية العشرية الأخيرة حيث تعرض PH.Meirieu للجدل القائم بين التعليمية (تتمحور حول المعارف) والبيداغوجيا (تتمحور حول الطفل).

ومن هنا فقد تعددت التعاريف لهذا المصطلح فقول:

"التعليمية هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعية الحياتية المتنوعة".²

فلو قلنا أن التعليمية هي مجموعة من النشاطات والمجهودات فإنها تستدعي تفعيل القدرات في العمل من أجل تحصيل امثل للمعارف.

"إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى

M.F.Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا: "لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات Didactique des langues بدلا من اللسانيات التطبيقية L'linguistique

¹ مطبوعات مدرسية وملخصات.

² الدكتور أنطوان صباح، تسمية اللغة العربية ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، الصفحة 18.

appliquée فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها".¹

فمصطلح التعليمية عند المهتمين بهذا الموضوع بطلق على "الأدبي الذي يستهدف تلقين أطروحة ما سواء أكانت أدبية، سياسية، دينية وأخلاقية".²

هذا وقد لاقى مصطلح التعليمية عناية كبيرة من طرف الباحثين في هذا المجال، فكل أشار إليه حسب وجهته ومفهومه وإن كان يصب في قالب واحد فقد ذكر سميث 1962 أن التعليمية على أنها فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

إذا كان سميث عدها فرع من فروع التربية وظيفتها مراقبة العملية البيداغوجية، فإن ميلاري اعتبرها مجموعة طرق واساليب وتقنيات التعليم.

أما بروسو فيرى بأنها تنظيم تعلم الآخرين وأن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعليمية المقترحة على التلميذ.

وفي سنة 1988 يعود بروسو ليقول أن التعليمية هي الدراسة التعليمية لتنظيم وضعيات التعليمية ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية.

مما يجدر الإشارة إليه انه نحن في صدد بحثنا عن ايجاد مفهوم دقيق وشامل لهذا المصطلح التعليمية Didactique صادفنا العديد من المفاهيم فصعب علينا ايجاد مفهوم جامع وشامل ودقيق لهذا المصطلح وما زاد الطين بلة أننا وجدنا العديد من المصطلحات المقابلة لهذا المصطلح الأجنبي Didactique وذلك راجع على عامل الترجمة بالدرجة

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، بن عكنون، الجزائر، الطبعة الثانية، الصفحة 130-131.

² سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1405هـ، 1985 م.

الأولى وظاهرة الترادف في اللغة العربية بالدرجة الثانية. فاللغة العربية تعد أغنى اللغات بالمفردات المترادفة.

فمصطلح التعليمية وجدناه يصادفه كمفهوم للعربية عدة مصطلحات منها "التعليمية، التعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك". وتتفاوت هذا المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي أختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنباً 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 إختياره مقابل مصطلح « Didactique »¹.

يتضح من القول أنه ونظراً لتعدد المصطلحات والمفاهيم لمصطلح ديداكتيك أن أغلب الباحثين فضلوا مصطلح التعليمية على غرار باقي المصطلحات وذلك لتجنب اللبس والغموض الذي ساد حول هاته المصطلحات بسبب تعددها ودلالاتها بالرغم من كونها تصب في قالب لغوي واحد إلا أنها تعددت، وهذا ما أدى بالباحثين إلى تفضيل مصطلح على باقي المصطلحات الأخرى، فمنهم من مال إلى استعمال علم التدريس، علم التعليم...، ومنهم من فضل مصطلح التعليمية، ومنهم من اختار الديداكتيك.

ومن التعاريف السابقة يمكننا الخروج بالتعريف التالي للتعليمية:

التعليمية علم من علوم التربية له قواعد ونظريات يعني بالعملية التعليمية التعليمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط. يرتبط أساساً بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لهذا وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم.

¹ بشير إيدير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م، ص 8-9.

المطلب الثاني: التعريف بالطور الثانوي

التعليم الثانوي هو حلقة وصل تربط بين التعليم الاساسي والتعليم العالي تدوم ثلاثة سنوات ثم يتوج بشهادة تخول للمتعلم أو الطالب الاندماج أو الانخراط في ميدان التعليم العالي.

وتتكفل به المؤسسة العمومية المتكونة من العديد من الهياكل البيداغوجية المعروفة بالثانوية.

هذا الأخيرة التي يعرفها أحمد شبشوب بقوله:

"تعتبر الثانوية مرحلة ووسيلة تستعمل لتهيئة الأفراد للاندماج في المجتمع والحياة المهنية عند بلوغهم سن الرشد".¹

كما يتناولها علي أسعد وطفة من نفس الزاوية التي تناولها أحمد شبشوب فيعتبر الثانوية على أنها:

"الثانوية هي مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف لضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد أجيال".²

والملاحظ أن كلا المفهومين يتفقان في نقطة وهي كون أن الثانوية كمؤسسة هي وسيلة ضرورية للأفراد فهي من جهة وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع والدولة، ومن جهة أخرى تساعد على الانخراط في الحياة المهنية للأفراد عند بلوغ سن الرشد.

والأهم من كل هذا وذاك يمكن القول أن حقيقة التعليم الثانوي فيها حلقة فعالة في الوسط التعليمي وأن لها دور هام في تحقيق التدرج في النمو العقلي.

¹ شبشوب أحمد، علوم التربية، دار التونسية للنشر، د.ط تونس 1991، ص 256.

² علي اسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعية بدون طبعة، دمشق، 1993، ص 95-96.

المطلب الثالث: مفهوم النص والمحتوى

1- مفهوم النص:

لغة:

النصوص جمع نص، والنص في اللغة ما كان له ظهور وحركة وارتفاع فنص الشواء نصيصا، صوت على النار، ونصت القدم، غلت، ويقال نصبو فلانا سيدا: نصبوه والشيء رفعه وأظهره، ويقال: نص الحديث رفعه وأسنده إلى المحدث عنه، وفلانا أو العروس: أقعده على المنصة وتناص القوم، ازدحموا، والمنصوص عليه المبين المعين.¹

اصطلاحا:

يعرف الجرجاني النص بقوله: ما إزداد وضوحا عن المعنى الظاهر بمعنى في نفس المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى (...) وأنه ما لا يحتمل إلا معنى واحد وقيل ما لا يحتمل التأويل.²

وقد ذكر أحدهم أن النص هو:

صيغة الكلام الأصلية التي كتبها المبدع أو الباحث أو المؤلف ولللفظ في الاصطلاح علاقة وثقى بأصل اللفظ في اللغة، إذ يلحظ فيهما من الاشتراك 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

¹ أبي قاسم الزمخشري، أساس البلاغة، ج1 دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ص 275.

² الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، د.ط، ص 310.

الجاذبة المؤثرة المتمثلة في المعنى المبتكر واللفظ البسيط المختار والأسلوب الأنيق المنتخب الخيال الواسع البارع والذي يلجأ إليه المبدعون في صناعة الشعر والنثر.¹

ومن ثم فإن النص هو الإنتاج الكلامي الذي يبده المبدع أو المؤلف بصفة خاصة بحيث لا يمكن أن يسمى النص نصاً إلا إذا كان له تأثيراً على القارئ وبلغ درجة عليا من القوة والوضوح والجزالة والامتياز بالأسلوب الأنيق والخيال البارع.

بحيث يجب أن يكون النص يتميز بالدقة والوضوح ليصل إلى المعنى المقصود والمراد. وقد تعددت مجالات النصوص ومواضيعها وذلك باختلاف موضوعات الدراسة حيث نجد أن هناك:

- نصوص علمية:

وهي نصوص تنطلق من الواقع وتعتمد على الوصف الدقيق وتوظيف للمصطلحات العلمية بحيث تحمل هذه النصوص (العلمية) دلالة محددة.

- نصوص حجاجية (برهانية):

بحيث أن الهدف الرئيسي من هذه النصوص بالدرجة الأولى هو الوصول بالقارئ إلى درجة من الإقناع ويتميز بتقديم للأدلة والحجج والبراهين وتوظيف ألفاظ خاصة بالحجاج.

- نصوص أدبية:

¹ عبد الله الكيش، عبد الحميد الهرامة، محمد مسعود جبران، اللغة العربية، قواعد، تدريبات، نصوص، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 2004 ص163.

وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف وتتميز بلغتها الخلاقة المبدعة التي تهجر وترحل عبر الدلالات المختلفة ولذلك تتعدد قراءتها وتتسع لوجوه التأويل.¹

فالنصوص الأدبية كما أشرنا تختلف عن النصوص العلمية في نقطة مهمة هي كون أن النصوص الأدبية تكثر فيها وجوه التأويل على عكس النصوص العلمية، فلا مجال للتأويل فيها.

النصوص الأدبية:

النصوص الأدبية قطع تختار من التراث الأدبي يتوفر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة وتزيد في طولها على المحفوظات ويمكن اتخاذها أساساً لتدريب التلاميذ على التذوق الأدبي مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة، ويمكن اتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب وتنسق حقائقه لعصر من العصور أو لفن من الفنون أو لأدب من الآداب.²

تدريس النصوص الأدبية:

نقصد بها قطعاً أدبية موجزة شعراً أو نثراً تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة:

أ- أهداف تدريسها:

- استجلاء فصاحة وبلاغة القرآن الكريم.
- استجلاء فصاحة الرسول (ص) وأثر الحديث في اللغة والأدب.

¹ بشير أبرير، المرجع السابق، ص 114.

² الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، الأستاذ الدكتور محمد محمود موسى ن دار ابن الجوزي، ط 1 - 2012،

- إثارة الوجدان وإيقاظ العواطف النبيلة.
- تزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مربها صاحب النص من خلال نصه.
- زيادة ثروة الطلبة اللغوية والفكرية والتعبيرية.
- تنمية قدراتهم على الفهم والتذوق والحكم والموازنة.
- تدريبهم على فهم الاساليب الأدبية وإدراك اهمية وضوح الفكرة وتسلسلها وحسن التعبير عنها.
- تربية الذوق الأدبي في الطلبة.
- تهذيب ميولهم وتربية شخصيتهم على المعاني السامية.
- توسيع خيال الطلبة وإطلاق العنان لأفكارهم.
- تدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.
- تنمية ميولهم الى قراءة النصوص، ومطالعة الفنون الأدبية الأخرى والتعرف على المدارس الأدبية الحديثة.

وفي هذا الإطار حدد عبد العليم إبراهيم ثلاثة شروط كي تكون مادة الأدب مادة تعليمية تحدث السلوك المرغوب في نفوس الطلاب:

1- أن يثير النص في النفس قوة إدراكية، أي يزوده بزيادة من الثقافة ويمده بألوان مختلفة من الخبرات.

2- أن يثير النص في النفس قوة وجدانية فيتذوق نواحي الجمال فيه.

3- أن يثير النص في النفس قوة علمية تدفع الفرد إلى سلوك معين.

إضافة إلى هذا لا بد أن نذكر ما يجدر مراعاته لتحقيق هذه الأهداف:

1- حسن إختيار النصوص الأدبية التي تثير اهتمام الطلبة وانتباههم.

- 2- أن تتصل بما يدور حولهم من أحداث وما يبعث فيهم حسن الخلق والعواطف والأخلاق النبيلة.
 - 3- أن تختار أكثر النصوص من أدب العصر الحديث لتتناسب ميولهم ومداركهم.
 - 4- أن لا يتكرر النص في الصفوف المختلفة.
 - 5- إختيار أفضل الطرق لتدريس هذه المادة وإختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
 - 6- إختيار أساليب التقييم الناجحة والجيدة.
 - 7- أن تكون القطع مناسبة من حيث الطول والقصر والصور الخيالية.
- ب- طريقة تدريسها:

- التمهيد: (المقدمة) التعريف بصاحب النص ومناسبة النص.
- عرض النص على السبورة أو لوحة كرتونية أو من كتاب.
- القراءة الصامتة، مناقشة عامة.
- القراءة الجهرية، من المدرس ثم قراءة الطلاب.
- الشرح: أسئلة، تقسيم النص الى وحدات متصلة المعنى، شرح الوحدة بعد قراءتها، المفردات، الأساليب، التراكيب، النحو التدقيق وضوح المعنى، ، ، الأفكار...
- الربط بين الوحدة والنظرة العامة.
- النقد والتدقيق الأدبي والبلاغي وبيان جمال التشبيهات والإستعارات.
- قراءات أخرى للنص.
- بعض الأسئلة العامة والفنية للمناقشة.
- التحليل والنقد والاستنباط، والنظرة النقدية تتناول أفكار النص ومعانيه وعاطفته واسلوبه والاحكام الأدبية العامة.
- ذكر المرادفات والأضداد والتعريف والتفصيل والتشبيه وبيان الاشتقاق.

فالنص على اختلاف أنواعه سواء كان علميا أو أدبيا أو حجاجيا هو قطعة من إبداع مؤلفه يحاول فيه الإتيان بشيء جديد والوصول بالمتعلم لمرحلة أو لدرجة من الإقناع (حجاجي) والوعي والاستيعاب بحيث يشترط في صاحبه أن يكون له القدرة على الإقناع والإيصال والتأثير.

فالنص هو حوصلة لأفكار مؤلفة ونتاج لمخزونه وفكره وهو مرآة عاكسة لأسلوبه فالنص يعكس أسلوب صاحبه وطريقة تفكيره بحيث تلمح فيه وجهة نظره وطريقة تعامل مؤلفه مع المواقف فقلم المؤلف هو بمثابة لسانه بمجرد قراءتك لنص ما لمؤلف ما فانك حين تقرأه وكأنك تجول في فكر صاحبه فتكون لمحة وصورة ولو موجزة عن طريقة تفكير صاحبه ورأيه وفكره وأسلوبه وربما حتى شخصيته.

المحتوى التعليمي:

أي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للتعلم، كما أنها تظهر في سياق المحتوى اللغوي المحدد مسبقا في المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة، وفي العصور العربية الأولى كان اهتمامهم في بناء المحتوى التعليمي وانتقاء مادته بكل ما من شأنه خدمة الدين الاسلامي وعليه يحتل النص القرآني والحديث النبوي الشريف الصدارة بين النصوص الأخرى.¹

وعليه كان المحتوى التعليمي هو المادة اللغوية الواجب تلقينها وتظهر ضرورة هذا العنصر من خلال الاهتمام الواضح من قبل ابن خلدون حيث أجده يعمل جاهدا على تنظيم محتويات التعليم وترتيبها وفقا لمبادئ محددة تراعى فيها قوة عقل المتعلم ومدى استعداداته لتقبل ما يرد عليه:

من تنظيم لمسائل المادة الدراسية تنظيما منطقيا يندرج من البسيط الى المعقد (...).

¹ مناع أمينة، مجلة الوحدات للبحوث و الدراسات، المجلد 7، العدد 2، 2014، ص109

وتحبيذ الاختصار في المحتوى، وتحبيذ الإغراق في الجزئيات.¹

المتأمل لهذا الرأي (رأي ابن خلدون) يدرك أن هذا الأخير قد وضع مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في المحتوى التعليمي من تنظيم وترتيب وقوة عقل المتعلم واستعداديته وقابليته للتعليم.

ونظرا لأهمية هذا المصطلح وأدراك المهتمين بهذا المجال، وضرورة الخوض في غماره فقد ناقش هذا المصطلح مجموعة من الباحثين ومن بينهم الجاحظ.

وفي هذا الصدد ذكر الجاحظ قصة عتبة بن أبي سفيان الذي أوصى معلم أولاده قائلا له: " علمهم كتاب الله.... وأروهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفه ولا تتقلهم من علم إلى آخر حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في السمع مشغلة في الفهم " ثم أن هذا النص فيه من الإشارة التربوية المهمة للوصول إلى مستوى الجودة في صياغة محتوى يتميز بالإحكام والدقة والجودة.²

أي أن الجاحظ في خضم تناوله لمصطلح المحتوى فإنه وإضافة الى المبادئ التي حددها ابن خلدون من تنظيم وتحبيذ للاختصار والإغراق في الجزئيات فقد أضاف الجاحظ معيارين يجب أن يتوفران في المحتوى وهما الدقة والجودة.

كما أن الجاحظ لم يقف عند ذلك الحد بل تفتن الى مسألة مهمة وهي أن المحتوى التعليمي ننظر إليه من زاويتين، الحجم وطبيعة المادة، ذلك بما نبه عليه في آخر كلامه حيث قال "إزدحام الكلام في السمع مشغلة في الفهم " إشارة منه الى ضرورة انتقاء الأهم للمتعلم وعدم الاكتراث عليه إلا بما يحتاجه في تلك الفترة التعليمية.³

¹ فتحة حداد ، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،جامعة مولود

معمرى ، تيزي وزو ، 2004 ، د.ط ، ص190

² مناع أمانة، المرجع السابق ص 109

³ المرجع نفسه ص 109

في هذه النقطة بالذات نجد أنه اعتبر أن للمحتوى التعليمي معياران للحكم عليه وهما حجمه وطبيعة مادته أي ان المادة المنتقاة منها كما أنه دعا وبصريح العبارة الى ضرورة الایجاز في المحتوى وتفادي الاطناب.

و إذا كان ابن خلدون قد اشترط في المحتوى الترتيب والتنظيم والاختصار، وكان الجاحظ قد أضاف الى ذلك معيار الجودة والدقة والحجم وطبيعة المادة والاختصار فإنهما أعقلا جزءا مهما ومبادئ أساسية وضرورة جدا وهي مراعات الطبيعة المتعلم، استعدادهم، وقدراتهم، مراعات الأهداف البيداغوجية، أي ضرورة توافق المحتوى مع الأهداف مسطرة لكل مرحلة تعليمية، وضرورة ارتباطه بالواقع والمجتمع بحيث يجب أن يكون موافق لاحتياجات المتعلم وطبائعه وعاداته وتقاليده.

المطلب الرابع: المنهاج التعليمي

علم المنهاج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة، ومع أن المنهج قد ورد ذكره كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد وكومينوس في القرن السابع عشر وفروبا "froebel" في القرن التاسع عشر وغيرهم ، إلا أن الدراسة المختصرة والنظامية في المنهاج لم تبدأ إلا في القرن العشرين حيث ظهر أول كتاب في المنهاج من تأليف فرانكلين بويت عام 1918 بعنوان "المنهج Cumiculum" وظهر كتاب شارتر عام 1923 بعنوان "بناء المنهج Cumiculum Construction" ثم ظهر الكتاب الثاني لبويت عام 1924 بعنوان "كيف تصنع منهجا how to make a cuniculum" وفي عام 1926م أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا بعنوان "أساسيات بناء المنهج وتقنياتها في جزأين ثم كان الدعم الكبير للمنهاج كميدان للدراسة في التربية باستثناء أول قسم للمنهاج والتدريس في معهد إعداد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك سنة 1937م وأعتبر هذا التاريخ علامة بارزة في الميدان.¹

¹ التربية و العامة سند التكوين المتخصص، عبد الله قلي ط 2009، ص 61

مفهوم المنهاج:

قبل الحديث عن المنهاج يجدر بنا الحديث أولاً عن مفهومه من حيث الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية له:
لغة:

1-وردت كلمة المنهاج في القرآن الكريم في أكثر من موضع ومن قوله تعالى: "لكل جعلنا شرعه ومنهاجا" المائدة 48.

2-وفي حديث ابن عباس رضي الله عنه: "لم رسول الله (ص) حتى ترككم على طريق ناهجة".

ويعني المنهاج الوارد في الآية الكريمة: "الطريق الواضح".

وفي الحديث: حتى ترككم على طريقة بنية واضحة وبذلك يكون معنى النهج: البين واضح. وطريق نهج: أي بين واضح. وانهج الطريق: وضح واستبان وصار طريقاً واضحاً بيناً".¹

كما يعني النهج، الطريق المستقيم (ابن منظور).

ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال: "أعمل على ما نهجته لك" ولا تبتعد هذه المعاني اللغوية لكلمة منهاج في اللغة العربية عن الكلمة اللاتينية Cuniculum والتي تعني في جذورها اللاتينية "مضمار سباق الخيل".

اصطلاحاً:

إن التربية عملية هادفة ومقصودة، ترمي إلى تنمية الإنسان وتحقيق كمال طبيعته

¹ بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، الأستاذ محمد بن يحيى زكريا، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ط2008، ص 126.

من أجل التكيف المحقق للسعادة في الدنيا والآخرة، وتعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه، ومن أجل ضمان نموه واستمراره.

ويكون المنهاج هو الترجمة العملية لتحقيق هذه الأهداف وهذا الاعتبار ويكون المنهاج هو الوليد الشرعي للمجتمع.

فما معنى كلمة منهاج؟

تتسع كلمة المنهاج لتعني: "كم المعرفة" المسمى أحيانا بالمحتوى، وكذا الأنشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، كما تعني التقويم، وقبل ذلك كله تعني الأهداف المستوحاة من بنائه واعداده، بالإضافة إلى المتعلم والمعلم والظروف المحيطة بهما.

وللمنهاج تعريف عديدة نحاول أن نذكر منها: ¹

- حسب تعريف جولاندشير:

"المنهاج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تتبعها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمو ينسجم والأهداف المسطرة".

- وحسب تعريف L'Dhaimant:

"المنهاج: هو كل ما تقدم المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل وائتزان".

¹ النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 132.

"المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإلزامي لتعليم مادة دراسية ما".

الاستنتاج:

من هذه التعاريف ورغم الاختلافات الموجودة إلا أننا نستنتج أن المنهاج يتمثل في مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين على اعتبار أن المنهاج هو أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ.

والمنهاج أنواع فقد وجدت تقسيمات مختلفة للمناهج تختلف باختلاف الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في إختيار محتوياتها وأشكال تنظيم هذا المحتوى إلا أن التقسيم الأكثر شيوعا يصنفها في 3 أشكال رئيسية:

الشكل 1: ويضم المناهج التي تدور حول المادة الدراسية ومن أمثلة هذا النوع منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المواد المترابطة ومنهج المجالات الواسعة...

الشكل 2: ويظم المناهج التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومن أمثلة هذه المناهج المنهج المحوري.

الشكل 3: ويظم المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطهم ومن أمثلتها منهج النشاط.¹

¹ عبد الله القلي/فضيلة خناش، التربية العامة، الحراش، الجزائر، 2009، ص 77.

• مفهوم المنهج الوصفي:

يعرف المنهج الوصفي بأنه: كل استقصاء ينصب على دراسة ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية.¹

منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام:

هذا المنهاج هو الأكثر بروزا في التعليم الثانوي لأنه موجه إلى فئة واسعة من تلاميذ المرحلة الثانوية وبعد النموذج الذي يظهر مكانه اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة.²

فهذا المنهاج يطبق على التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي وهو يهدف بالضرورة إلى الوصول إلى طريقة ناجحة في التعليم خصوصا تدريس مادة اللغة العربية.

المكونات الأساسية لمنهاج التعليم الثانوي العام:

1- الأهداف: وهي أنواع:

أ- الأهداف العامة: الأهداف المنتظر تحقيقها من تدريس المادة في المرحلة الثانوية.

ب- الأهداف الخاصة: وهي الأهداف التي تتعلق بفروع المادة (نصوص، قواعد اللغة، بلاغة، مطالعة موجهة، ...) وتضاف إلى:

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

² مطبوعات من إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية مادة الدب العربي للتعليم الثانوي، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، ص 26-29-31.

أهداف معرفية: المتصلة بالتكوين اللغوي والأدبي للمتعلم، والأهداف المنهجية المتصلة باكتساب المتعلم القدرة على العمل والتعلم أخيرا الأهداف التعليمية والمتصلة بممارسة المتعلم اللغة شفويا وكتابيا والتكوين الذاتي عن طريق المطالعة.

ج- الأهداف الإجرائية: التي تتصل بإنجاز درس معين ويحددها المعلم مراعي فيها حاجات المتعلمين من جهة الأهداف العامة والخاصة كما تخضع لمواصفات من بينها ضبط المعايير التي تقاس بها درجة الإتقان وتحديد السلوك أو الإنجاز المطلوب من المتعلم بدقة وغيرها.

2- المضامين:

وضع منهاج المضامين في شكل وحدات تعليمية عددها 12 وحدة تعليمية في جميع السنوات والشعب، وهذا التوزيع كان بغرض إيجاد انسجام وتكامل بين محتويات النشطة التعليمية للمادة وذلك من أجل النمو المتوازن للمتعلم من جهة، وللاستاذ من جهة اعطاءه مجال معتبر في تكييف عمله رغم التفاوت وفق حاجات المتعلمين، خصوصا أن مضامين الأنشطة بين الشعب متطابقة في الحجم الساعي بين الشعب ومثال ذلك نص "مطلع الفجر" لمفدي زكريا في السنة الثالثة ثانوي، ففي شعبة الآداب يقدم في أربع ساعات بينما شعبة اللغات الأجنبية وبقية الشعب الأخرى فيقدم في ساعتين.¹

3- الطرائق والوسائل:

لما كان المنهاج قائما على أساس الأهداف فإن الطرائق مهما كان تنوعها لا بد أن تتوخى تحقيق الأهداف التي تتناسب مع أهداف النشاط ومع الأهداف العامة للمادة وتتجلى المهام المنوطة بالأستاذ عند إعداد درسه في مراعاة ما يلي:

¹ نفس المرجع السابق ذكره.

- رسم أهداف الدرس في شكل أهداف إجرائية.
- تنسيق مضمون الدرس ليكون متناسقا مع اهدافه.
- اعتماد الطريقة المناسبة للنشاط المستهدف.
- إدراج الوسائل الموظفة في الدرس ووسائل تقويم التلاميذ أثناء الدرس وبعده.
- إشراك التلاميذ في اعداد الدرس بإرشادهم إلى الموضوع وتحديد ما هو مطلوب منهم.
- اعتماد الطرائق الملائمة للنشاط مسترشدا بما اقترحه المنهاج تحت عنوان "سير الأنشطة".

4- التقويم:

عرف منهاج التقويم بأنه: "عملية بيداغوجية تمكن من قياس الفعالية الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي تحتل أن تكون أكثر موضوعية من سواها"، وهذا التعريف يبين أن التقويم أداة أساسية في العمل التربوي لأنه يكشف مواطن القوة أو الضعف في تحصيل المتعلمين ويمكن الأستاذ من إختيار الأسلوب الملائم للتعامل معهم وإذا كان للتقويم أنواع كثيرة، فإن المنهاج أكثر أكد على اعتماد ثلاثة أنواع هي:

أ- التقويم التشخيصي:

وهو الذي يستخدم في بداية العملية التعليمية لمعرفة المستوى الأولي للمتعلمين ومدى تمكنهم من التحكم في مكتسباتهم السابقة.

ب- التقويم التكويني:

وهو الذي يصاحب العملية التعليمية ويتخذ أشكالا متنوعة بعضها يتصل بالأسئلة الشفوية المرافقة للدرس، وبعضها الآخر يتصل بالتمارين التي تعقب الدرس.

ج- التقويم التحصيلي:

وهو الذي ينجز بعد انتهاء مقرر فصلي أو سنوي بقصد إصدار حكم يتعلق بوضعية المتعلمين.

المبحث الثاني: مفهوم النص وطرائق تدريسه

المطلب الأول: مفهوم النص عند ابن منظور

النص:

رفعك للشيء، الحديث ينصه نص: كل ما أظهر فقد نص وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصت إليه ونصت الصبية جيدها: رفقة.¹

المطلب الثاني: مفهوم النص في اللسانيات الحديثة:

لقد احتلت تعريف النص حيزا كبيرا عند المهتمين بلسانيات النص،

وعليه فإن مفهوم النص ضرورة ملحة نحاول تفصيلها، إلا أن البحث عن مفهوم موحد جامع

يعد ضربا من المستحيل وفي وسط هذا الزخم من التعريفات الاصطلاحية، فقد ذكر

أحد الباحثين بعد أن أورد نحو الاربعة عشر مفهوما لمصطلح النص، أنها لا توجد

صعوبات تواجه علماء المناهج مثلما هو الحال بالنسبة لعلم لغة النص.

مبدئيا تشكل كل متتالية من الجمل، كما يذهب إلى ذلك "هالدي" و"حسن" نصا شريطة

أن تكون بين هذه الجمل علاقات أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات تتم

هذه العلاقات بين عنصر وآخر وأراد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، يسمي الباحثان

تعلق عنصر بما سبقه علاقة قبلية وتعلقه بما يلحقه علاقة بعدية (...). غير أن التمثيل

¹ دار التوفيقية للتراث القاهرة، ص 177.

بالعلاقة بين عناصر جمل سابقة وبين عناصر جمل لاحقة أو العكس لا يعني أن النص مجموعة من الجمل، وذلك أن النص يمكن أن يكون منطوقاً أو مكتوباً، نثراً أو شعراً، حواراً أو مونولوج¹.

أي أن النص حسب "هاليداي" و"حسن" هو كل متتالية من الجمل بينها علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في الجملة سابقة ولاحقة أو بين عنصر. وإن النص يمكن أن يكون إما منطوقاً أو مكتوباً، شعراً، حواراً، فكل ما يربط بين مجموعة من الجمل في علاقات سابقة ولاحقة هو النص.

فالنص إذن وحدة دلالية وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص إضافة إلى ذلك أن كل نص يتوفر على خاصية كونه نص يمكن أن يطلق عليه النصية وهذا ما يميزهما ليس نص فلكي يكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية بحيث تساهم في وحدته الشاملة والنص حسب براون ويول هو التسجيل الكلامي للحدث التواصل².

ومن هنا فقد شكل مفهومه قطب رحي الدراسات المعاصرة بدليل اختصاصي الدراسات المتعلقة بالنص بأسماء عديدة منها علم النص، لسندات النص، نحو النص، وكلها تلتقي إلى ضرورة مجاورة الجملة في التحليل إلى فضاء أوسع اصطلاح عليه بالفضاء النصي.

والنص بذلك مجموعة منتهية من العبارات المكتوبة تكون الخطاب اللاحق النوعي والمطابق باستمرار الموقف انتاجياتها، الأمر الذي يجعلها تخضع للتحليل باعتبارها بنية

¹ محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، شارع جان دارك، ط1، ص 13.

² براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي زليطي، جامعة ملكة سعود، 141/1997، ص220

كلية ينظر إليها عبر عدة مستويات (صوتية، تركيبية، دلالية، تداولية....) وهذا ما جعل البعض يضيفون صيغة المتعلق على نفسه.¹

المطلب الثالث: طرائق تدريس النصوص الأدبية

قبل الإشارة الى أهم الطرائق المتبعة في ميدان تدريس اللغة العربية لا بد أولاً من تحليل للعنوان وإعطاء لمحة ومفهوم بسيط ومصطلحات المكونة له وهي كالتالي: الأدب، النص، طريقة التدريس.

الأدب:

جاء في لسان العرب أن الذي يتأدب به الأديب سمي أدبا لأنه يؤدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح.

قال أبو زيد: "أدب الرجل بأدبأدب فهو أديب" والأدب: الفرق وحسن التناول يقال ان الأدب مشتقة من الأدب بمعنى الدعوة إلى اللوائح. ويرى المشرق "كارل نيليو" أنها مشتقة من الأدب بمعنى العادة ويرى أن هذه الكلمة لم تشتق من المفرد وإنما اشتقت من الجمع.²

وهذا عن مفهوم الأدب لغة كما جاء في لسان العرب لابن منظور أما لو حاولت إعطاء مفهوم اصطلاحى لكلمة أدب نجد: يعرف الكلاسيكيون الأدب بأنه التعبير المنفعل عن الطبيعة والحياة والله بينهما يعرفه الرومانسيون بأنه صياغة الأفكار والأحاسيس الحضارية الجديدة في أسلوب جميل. ثم جاءت المذاهب الفكرية كالسريالية والحجرية فقطعت الصلة

¹ صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، العدد 164، ص 232

² نادر مصاروة ، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة ، العدد 7 ، د. ط ، ص 316

بين الأدب والمجتمع وعرفته بأنه حق التعبير الوجداني أو الفردي من واقع إحساسه بالجمال المطلق أو نتيجة انفعاله الخاص.¹

هذا عن مفهوم الأدب بصورة موجزة ومختصرة كما تناولته بعض الكتب نتطرق بعدها لمفهوم التدريس ونتجاوز بذلك مفهوم النص فقد تم الإشارة إليه سابقا.

التدريس:

في اللغة يقصد به عدة معالم متعددة فالأصل اللغوي للتدريس يرفع إلى كلمة درس وهذه الكلمة لها معاني متعددة كما ورد في كتب اللغة منها أن درس درسا بمعنى حق وذهب أثره أي تقادم عهده.

ودرس الثوب ونحوه: أخلق ويلي. ودرس الشيء درسا: غيره أو محا أثره. ودرس الكتابة: قرأه وأقبل عليه...²

وهذا عن مفهوم للتدريس لغة أما اصطلاحا فقد تناولته العديد من المؤلفات بأنه: عملية متعمدة لتشكيل بيئة الطالب وبيئته المعرفية بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين أو الاشتراك في سلوك معين وذلك وفق متطلبات حدوث التعلم...³

فالتدريس يعتبر نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي...⁴

نتطرق بعد ذلك إلى إعطاء نظرة حول نشأة الطريقة ومفهومها:

¹ المرجع نفسه ، ص317

² مخططات جامعة المدينة العالمية ، طرق تدريس مواد اللغة العربية 2011، د.ط ، ص10

³ المرجع نفسه ، ص09

⁴ المرجع نفسه ، ص09

الطريقة:

نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساسا على فكرة الملاحظة والمحاكاة فمنذ القديم والانسان 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 مشرقة 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 أي ظاهرة في الحياة تبدأ بالبساطة والسطحية لتضرب بجذورها بعد ذلك في الأرض ولقد كانت الطريقة في المجال المادي وحده ثم امتدت إلى المجال العقلي.¹

تعريف طريقة التدريس (Méthode d'enseignement):

تعرف بأنها: الإجراءات التي يتبعها المعلم بمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة مشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات.

وتعرف أيضا بأنها: كيفية تنظيم واستعمال موارد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة. والطريقة هي حلقة الوصل بين التلميذ والمنهج، ويتوقف عليها نجاح وإخراج المقرر أو المنهج إلى حيز التنفيذ.

كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.²

¹ طه علي حسين البسمي، سعاد عبد الكريم، اللغة العربية ومنهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق النشر و

التوزيع، عمان، ط2، 2003، ص202

² الدكتور عبد الله قلي (الدكتورة فضيلة حناش)، سند التكوين المتخصص في التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين

مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، شارع اولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر السند 2009

بعد إلقاء نظرة حول نشأة الطريقة وعلى مفاهيم للمصطلحات المكونة للعنوان نقوم الآن بذكر لأهم هاته الطرائق المتبعة في ميدان التعليم من أجل تعليم النصوص الأدبية خصوصاً.

فالتعليم لا يكون عشوائياً وإنما يكون بصورة منظمة وممنهجة للوصول بالمتعلم إلى الهدف الأسمى وهو الحصول على المعرفة التي لا تكون إلا من خلال إتباع مجموعة من الطرائق والتي سنقوم الآن بعرضها وهي كالتالي:

يعتمد الباحثون في تدريس الأدب على طريقتين أساسيتين: تعتمد الطريقة الأولى على تقديم الحقائق العامة على النصوص أما الثانية تعمل على جعل النصوص أساساً للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق ونسعى الطريقة الأولى بالقياسية وتسمى الثانية بالطريقة الإستقرائية.¹

1- الطريقة القياسية:

وهي تبدأ في عرض السمات الفنية التي يتميز بها العنصر الذي ينتمي إليه النص الأدبي ثم الحديث عن الخصائص الفنية من ناحية الشكل سواء كان بألفاظ التراكيب وعرض مبدأ عن حياة أديب من الأدباء صاحب النص الأدبي والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسية، الاجتماعية، الثقافية، ثم الانتقال إلى بيان الفنون التي طرقتها المعاني التي تناولتها وعند تناول فن المسرحية أو المقالة أو القصة، نبدأ بذكر تعريف هذا النوع الأدبي ثم نشأته وتطوره التاريخي ثم الحديث عن عناصره ومقوماته الفنية، وإسهامه في معالجة الموضوعات المتعددة من إجتماعية وسياسية وقومية ويعقب ذلك الإتيان بمجموعة من النصوص التي تصدق عليها الأحكام السابقة.²

أي أن هذه الطريقة التي يقوم فيها الأستاذ بإعطاء الأحكام العامة أي أنها الانتقال من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص حيث يقدم فيها الأستاذ القواعد العامة ثم يتم

¹ نادر مصاروة ، المرجع السابق ، ص320

² المرجع نفسه ، ص321

قياس الأمثلة إنطلاقاً من القاعدة العامة إلا أنه ومما عيب على هذه الطريقة أنها غير مراعية لقواعد التفكير المنطقي فأظن أنها أسوء طرق التدريس إذ أنها تبدأ بالأصعب إلى الأسهل حيث تبدأ بإعطاء الأحكام العامة للمتعلّم الذي يجد صعوبة في فهمها لأنها تنطلق من العام إلى الخاص ومن الكليات إلى الجزئيات ومن المفروض حيث يجب أن يكون العكس حيث يجب أن يكون التعليم والتلقين فيها تدريجي، كما أشار إليه ابن خلدون في مقدمته حيث دعا إلى ضرورة تلقين العلوم شيئاً فشيئاً.

" حيث يرى ابن خلدون أن الطريقة الناجحة في تلقين العلوم إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا يلقي عليه أولاً مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله وإستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي الى آخر الفن...، فيجب على المعلم أن يبتعد عن التعقيد ويتقيد بالتدرج في عرض مسألة علمية بإعتبار التدرج أحد المبادئ المساهمة في نجاح العملية التعليمية".¹

ومن هنا فالراجح أن هذه الطريقة لا تصلح للتدريس خصوصاً في المراحل الأولى للتدريس حيث يجد المتعلّم صعوبة في فهم ما يلقي عليه، فتسبب له الغموض وعدم الفهم لذا لا بد من البحث عن بديل آخر لهذه الطريقة فنحاول منها معرفة الطريقة الاستقرائية لعلها تكون البديل النوعي للطريقة القياسية ويمكنها تعويض النقص الموجود فيها.

لأن هذه الطريقة (الطريقة القياسية) فيها ما فيها من العيوب والمآخذ التي تحسب عليها لأن لها خصوصاً وأنها تنطلق من مبدأ، إلا أنه قارن من الكل الى الجزء والاعتماد على التلقين الكمي لا النوعي.

¹ فاتح زيوان، المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء اللسان التربوي الحديث، د ط، 2006، ص6

فقد نهى ابن خلدون على طريقة التلقين والإعتماد على التعليم الكمي والتركيز على حجم المعلومات التي تتساب في أذهان المتعلمين، ويرى ابن خلدون أن التركيز ينبغي أن ينصرف إلى بناء التفكير الصحيح ولو مع علم قليل.

يقول في ذلك: "أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا وإذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا يلقي عليه أولا مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يريد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية ضعيفة وغايتها أنها تهيء لتعلم الفن وتحصيل مسأله...."¹

2- الطريقة الاستقرائية:

وهي طريقة التي يعتمد فيها المدرس إلى الإشتراك مع طلابه في إستنباط خصائصه كل نص أدبي، ثم تجمع هذه الخصائص بعد إنتهاء الطالب من دراستها، ثم إطلاق الأحكام على هذه النصوص والخصائص الفنية لهذا العصر الذي ينتمي إليه النص الأدبي، فعند دراسة الأدب الجاهلي مثلا يقدم المعلم عددا من النصوص لدراستها من حيث المبنى والمعنى بحيث يستنبط الطلاب الخصائص لكل نص على حدة، وبعدها تجمع هذه الخصائص لتكون معا سمات الشعر الجاهلي فبدلا من أن يقال للطلاب أن شعر زهير ابن أبي سلمى يتصف ب "حسن الایجاز"، حذف فصول حشو الكلام، وإجادة المدح وتجنب الكذب فيه، وتجنب التعقيد اللفظي والمعنوي لذلك كان شعره عفيفا يقل فيه الهجاء.

يقدم المدرس نماذج متعددة من شعره يقوم الطلاب بتحليلها حتى يتوصلوا بأنفسهم إلى بيان خصائص شعر زهير المتمثلة في العناصر المذكورة أعلاه.

¹رقية طاهر جابر العلواني، منهج ابن خلدون في اصلاح العملية التعليمية، كلية الآداب، جامعة البحرين، د ط

إن تدريب الطلاب على عملية إكتشاف الحقائق بأنفسهم أمر مهم جدا في إدراك العمل الأدبي من حيث الرموز والأنماط. إذا فالطريقة الإستقرائية تنمي القدرة على الفهم والتحليل والإستنتاج والتذوق والدقة في الحكم. ولهذا يتجنب الطالب تكرار العبارات المحفوظة من أن الأسلوب يتسم بالجدالة والصدق والمتانة، وملخص ذلك فإن طريقة الإستقرائية تنتم بالإيجابية على المدرسين تبنيها في تدريس النصوص الأدبية.¹

أي أن هذه الطريقة هي عكس الطريقة القياسية، حيث تقوم هذه النظرية على الانتقال من الجزئيات إلى الكليات أو من الخاص إلى العام، جاءت هذه الطريقة كبديل عن الطريقة القياسية التي لم تسلم من المآخذ والعيوب إلا أن هاته الأخرى لا يمكن إخفاء عيوبها فصحيح أنها مراعية لقواعد التفكير المنطقي وتراعي التدرج في تلقين المعارف والمعلومات ونظرا لأنها تتطرق شيئا فشيئا في التلقين، فهي تأخذ الكثير من الوقت وأمثلتها مبتورة من النصوص كما أن التلميذ فيها غير إيجابي رغم أن هذه الطريقة لم تسلم من العيوب والمآخذ إلا أننا نظن أنها تبقى أحسن وأفضل طريقة في التعليم مقارنة مع الطريقة القياسية.

وحتى الآن لم نجد طريقة واضحة وخالية من الأخطاء والعيوب، فلنرى الطرق الأخرى المتبقية لعلنا نجد فيها بديل عن الطريقتين السابقتين.

الطريقة الإلقائية:

تعد طريقة الإلقاء أو المحاضرة من أقدم الطرائق للتدريس، وكانت مرتبطة بعدم وجود الكتب المدرسية، وهي لا تزال من أكثر الطرائق شيوعا وانتشارا حتى الآن.

ويراد بها قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف في كافة الجوانب، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى، ويتم التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير والذي كثيرا ما يتضمن

¹ نادر مصاروة، المرجع السابق، ص 322-323

الأخبار، أخبار يكون غرضها أساسا تجهيز المتعلم بجملة من المعلومات عن الحوادث والحقائق.

تتميز هذه الطريقة بالأسلوب المباشر في الإتصال الإنساني في إتجاه واحد يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلميذ، ويكون أسلوب المعلم إلقاء إذا قام بتقديم المعلومات حول موضوع الدرس بشكل مستمر دون إنقطاع لمدة خمس دقائق وإلا اعتبر توضيحا وتفسيرا أو إجابة عن السؤال.

تسمى طرائق الإلقاء والعرض بالطرق الإستبدالية أو التسلطية التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن التلميذ بقدر من المعارف لإعتقادها أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها، وعلى التلميذ أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات مما يفقد التلميذ روح البحث والرغبة في الإكتساب، ويقلل من إمكانية توظيف التلميذ لهذه المعلومات في حياته العامة وتكون عرضة للنسيان.¹

تقوم هذه النظرية على إلقاء المعلومات من طرف الأستاذ على التلميذ فنكون فيها الأستاذ هو محور العملية التعليمية ولا مجال لمشاركة المتعلم فيها، إلا إذا سمح له الأستاذ بذلك فيبقى الأستاذ في تدريس الجماعات الصغيرة، إلا أنها أيضا لا تصلح للتعليم، فهي تقوم على سرد وحشو لدماع المتعلم بالأفكار والمعلومات حيث يجد نفسه وكأنه آلة لا يشارك ولا يساهم في إستنباط المعلومات والحقائق.

والأهم من كل هذا وذاك أنها تخلو من عنصر التشويق الذي نلمس أنه غائب تماما في هذه الطريقة.

طريقة حل المشكلات:

¹ الدكتور عبد الله قلي، المرجع السابق، ص 95.

إن حل المشكلات في الأساس عبارة عن بحث عن بيانات عن مشكلة لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها وتقويمها، فهو يستلزم إكتشاف العلاقات بين الوسائل والغايات أكثر ما تستلزمه أشكال أخرى من التعلم.

والمشكلة بشكل عام هي حالة شك وحيرة تتطلب القيام بعمل بحثي يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى شعور بالإرتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي في صورة مشكلات يتم دراستها وفق خطوات.

والمشكلة أيضا حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من إجاباتهم، وتختلف المشكلة من حيث المحتوى والصعوبة وأساليب معالجتها، ويطلق على طريقة حل المشكلات (الاسلوب العلمي في التفكير)، فهي تقوم بإثارة تفكير التلاميذ، وإشعارهم بالقلق بحيث يتطلب إيجاد الحل المناسب، وما على التلاميذ إكتشاف الحقائق. فهذه الطريقة تقوم من حل إثارة المعلم لمشكلة، فيترك الفرصة في التفكير ومحاولة إيجاد حل لهذه المشكلة.

خطوات طريقة حل المشكلات:

تمر هذه الطريقة بمجموعة من الخطوات:

- 1- الإحساس بوجود مشكلة وتحديدّها: ويكون دور المعلم في هذه الخطوة إختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية.
- 2- فرض الفروض: وهي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم لحل المشكلة، وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والملاحظة والمناقشة وغيرها.
- 3- إختيار الفروض: ويعني تجريب الفروض وإختيارها حتى يصل التلاميذ للحل بإختيار الأقرب والصحة للوصول إلى الأحكام المرتبطة بتلك المشكلة.

4- الوصول إلى الأحكام العامة (تطبيق): أي تحقيق الحلول والأحكام التي تم

التوصل إليها للتأكد من صحتها.¹

وحسب رأينا تعتبر هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس، حيث أنها تدرب التلميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية وهي نقطة مهمة جدا كما أنها تنمي روح التعاون والإحساس بالمسؤولية لدى التلاميذ وتحفزهم ببذل مجهود لحل هاته المشكلة. إلا أن هاته الطريقة هي الأخرى لم تسلم من العيوب فهي صعبة التحقق، لأنه قد لا ينجح المعلم في إختيار المشكلة وقد لا ينجح في تحديدها تحديدا دقيقا مما يصعب ويعرقل العملية التعليمية.

الطريقة الإستكشافية:

ونعني بهذه الطريقة مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية والتي تختص بالتخطيط للدرس في شكل أنشطة إستقصائية وتنفيذها وتقويمها بشكل يضع المتعلم في موقف المكتشف للمعرفة مع تقديم التوجيه والمعاونة والتشجيع إذا لزم الأمر.

حيث تساهم هذه الطريقة في اعطاء الطلاب الفرصة لممارسة عمليات الإستقصاء (الملاحظة، الإستدلال، القياس، التفسير...) وبالتالي ينمي لديهم هذه العمليات والقدرة على حل المشكلات، وكيف يكتشفون ويولدون المعرفة بأنفسهم وكيف يتعرفون على مصادر المعرفة وأدوات الوصول إليها والتحقق من صحتها. كما تساهم أيضا في تنمية مفهوم الذات لدى الطالب من خلال مشاركته في الأنشطة الإستقصائية وبذله للجهد وشعوره بالإنجاز.²

¹ الدكتور عبد الله قلي، المرجع السابق ص 100-101.

² المرجع السابق، ص 105-107-108.

فبالرغم من كل هذه المزايا التي امتازت بها هاته الطريقة إلا أنها هي الأخرى لا تخلو من العيوب والتي من بينها أنها طريقة غير فعالة لجميع الطلاب، ومنهم الطلاب الذين يعانون من بطء التعلم أو الذين لديهم صعوبات في إستخداما لإستقصاء، كما أن هذه الطريقة تستغرق وقتا طويلا مقارنة بالتدريس الإلقائي من جهة، كما تتطلب توفر إمكانات مادية ومصادر التعلم من جهة أخرى وهذا ما جعل تلك الطريقة لا تتناسب مع جميع الطلبة وكذلك المعلمين من ناحية التدريس بها.

طريقة المشروع:

تعرف طريقة المشروع بأنها العمل الميداني الذي يقوم به التلاميذ ويتسم بالناحية العملية تحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة التعليمية، وأن يتم في البيئة الإجتماعية للمتعلم.

وعرفه المربي الأمريكي (وليام كلباترك) بأنه: الفعالية القصدية التي تجري في وسط إجتماعي متصل بحياة الأفراد. وتسمى هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختاروها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج الموضوعية بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها، بلك يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط، ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ.¹

أي أن هاته الطريقة يطلب فيها الأستاذ من التلميذ إنجاز عمل أو مشروع ميداني يهدف من خلاله إلى ترسيخ للمعلومات وزيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم وتحسه بروح المسؤولية.

¹المرجع السابق ص 102-103.

كما أن هذه الطريقة تعتبر توظيف للمعلومات والمعارف الملقاة داخل الصف، إلا أنها صعبة التنفيذ نظرا لكثرة المواد المقررة، فيجد فيها المتعلم صعوبة في القيام بمشاريع لكافة المواد المقررة كما أنها تحتاج إلى إمكانيات ضخمة من المواد المادية وكذلك الكثير من الجهد.

طريقة الحوار (المناقشة):

عادة ما يوضح الحوار مقابل الإلقاء ومع ذلك هناك تداخل بينهما وصعوبة تصور حوار لا يتخلله إلقاء في جميع مراحل.

والحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

وتتعدد أشكال الحوار إلا أن أهمها وأكثرها شيوعا نجد: الحوار الحر أي المناقشة الحرة والحوار السقراطي، ففي النوع الأول يشترك المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ وينحصر دوره في السهر على حسن سير الحوار وشد الإنتباه إلى الموضوع، أما في النوع الثاني (السقراطي) فيتميز بكون المدرس يكون أكثر فعالية ويلعب دور المنشط والموجه للحوار بحيث يركز على أسلوب وضع الأسئلة وإستخراج التلاميذ للإجابات المضبوطة والصحيحة. ويمكن للمدرس أن يشترك القسم كله في مجموعة واحدة للحوار والمناقشة، غير أن هذا الشكل يظل من الناحية العملية قليل الفعالية وإن كان هو السائد، وقد يلجأ المدرس إلى توزيع تلاميذ القسم إلى مجموعات صغيرة للعمل والمناقشة.¹

¹ الدكتور عبد الله قلي، المرجع السابق، ص 98.

تقوم هذه الطريقة على الحوار بين المعلم والمتعلم من خلال إثارة المعلم لمعلومات سابقة للوصول إلى المعلومات الجديدة، وتقوم على التفاعل بين كل من المتعلم والمعلم فنلمس فيها روح التعاون والتفاهم بينهما مما يخلق الدافعية لدى المتعلم وتشجعه على المناقشة الحرة فتسود روح المسؤولية والتعاون بينهم ويكون التلميذ فيها عنصر إيجابي فيساعد في استنباط القواعد والمعارف بنفسه مما يؤدي إلى ترسيخ المعلومات، إلا أنها تأخذ الكثير من الوقت في المناقشة والحوار كما أن المعلم فيها يكون كمشرد ومراقب فقط، أي غياب شبه تام له داخل الصف.

الفصل الثاني:

محتوى النصوص الأدبية

في الميدان

الفصل الثاني: محتوى النصوص الأدبية في الميدان

تطرقنا في هذا الفصل إلى محتوى النصوص الأدبية في الميدان فحاولنا من خلاله إعطاء مقارنة وصفية لهذه النصوص إستناداً إلى المستندات التربوية بصفة عامة والكتاب المدرسي بصفة خاصة؛ إذ أن الكتاب المدرسي يعتبر من أهم الوسائل التربوية التي تساهم في نجاح العملية التعليمية. كما تطرقنا أيضاً إلى مضمون النصوص الأدبية في الممارسة أي في الميدان فمن خلال الحضور الشخصي داخل الصف وتحليل نتائج الإستبيان الذي قمنا به تعرفنا على محتوى هاته النصوص.

المبحث الأول: مقارنة وصفية لمضمون النصوص الأدبية في المستندات التربوية

يحظى البحث التربوي باهتمام فائق في كثير من بلدان العالم، ونخص بالذكر هنا السلك التربوي الجزائري والذي من شأنه تعميق مناهج وأساليب إتخاذ الطرائق التعليمية المناسبة والمسايرة لعصرنا هذا، عصر العولمة والسرعة.

تتجلى مظاهر هذا الإهتمام في تطوير المستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية وأحداث تغييرات جوهرية تمس الشكل والمضمون على السواء. أن التعليم التربوي يعتمد في الأساس على مبدأ التطور الذي يستهدف الكتاب المدرسي سعياً وراء تحسين المستوى والتحصيل التعليمي المتميز لدى المتعلم، شريطة أن يواكب المعلم هذه التطورات التي أصبحت أكثر من الضروريات في يومنا هذا، ونركز في مداخلتنا هذه على مضمون النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

* أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

يعتبر الكتاب التربوي سندا تربويا ومعرفيا مفيدا بالنسبة للمتعلم ويكون هونا للمعلم على أداء مهامه التربوية الشريفة.

إنه يحمل في طياته ما يعمل على إثراء مدارك التلميذ وبالتالي تنمو قدراته ومعارفه، هذا من جهة، كما يعمل على أن يكتسب لغة صحيحة وسليمة بناء على نصوص القراءة التي يحتويها هذا الكتاب والتي تكون مرة إلى مرتين في الأسبوع من جهة أخرى. فالقراءة المتواصلة تساهم بشكل واسع في اكتساب المتعلم اللغة السليمة، وبالتالي اكتساب ثقافة أدبية مميزة.

يعد الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلم أداة مساعدة له على الفهم والتحليل والتطبيق، إنه الوسيلة التعليمية البيداغوجية الناجعة التي تعتمد الطرائق الفاعلة والكاملة، لكن على هذا الكتاب أن يكون مغلقا، "ونقصد بالمغلق أن يكون الوسيلة التعليمية الوحيدة لإفادة المتعلم واكتسابه المهارات الأساسية لتحصيل الملكة اللغوية لأن المتعلم في هذه المرحلة لا يعتمد على غير كتابه الموجود أمامه، ويتم ذلك عن طريق التنويع في تطبيقات الدعم في مختلف المستويات وأن الإكثار من هذه التطبيقات كفيل بتعزيزها وتحصيلها.¹

والمرحلة التي نقصد هنا هي المرحلة الثانوية:

إننا نجد في كتاب السنة الثالثة ثانوي كتابا واحدا موحد في مضمونه وبرنامجه، إنه يشتمل على 12 محورا ويتضمن كل محور نصا أدبيا، تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وفي النصين الأدبي والتواصلية تتم المعالجة الأدبية والنقدية، حيث يستمر النصين من الناحيتين اللغوية والبلاغية بفرض ضبط اللغة وتنمية ملكية التدوق الفني عند المتعلمين. والأجدر أن نذكر هنا أن الدروس النحوية والبلاغية في هذا الكتاب لم تأت

¹ أحمد محمد الصغير، دراسة تحليلية تقييمية لمقررات القواعد والصرف والبلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، الشعب الأدبية، رسالة ماجستير، رسالة جامعية، 2000-2001، ص 91.

مستقلة إنما وردت على شكل معارف مستمدة من النصوص نفسها المتضمنة داخل هذا الكتاب والمقررة لحصة القراءة وذلك بهدف خدمة المعنى والمبنى معا لتلك النصوص. وبهذا نستنتج أن هذا الكتاب يقوم في أساسه على المقاربة النصية للإختيار المنهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات للإختيار التربوي. وقد تمت معالجة الدروس اللغوية والبلاغية لكل محور من خلال نصين مختلفين، والغاية من وراء ذلك تزويد المتعلمين بأكبر عدد من النماذج النصية من جهة، ودفع الملل عنهم من جهة ثانية، وترسيخ تلك القواعد النحوية والبلاغية من جهة ثالثة.

قراءة أولية في كتاب اللغة العربية وآدابها
الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي

➤ لجنة التأليف:

- أ / الشريف مربي (أ / محاضر - جامعة الجزائر)
- دراجي سعيد (م. ت. ت سابقا) (أ / جامعي حاليا).
- سليمان بورن - نجا بوزيان - مدني شامي (أ ت ث)

➤ خبرات معتمدة في بناء الكتاب المدرسي:

- احترام ومحاولة تغطية المنهاج الرسمي.
 - إحترام عدد الصفحات المقررة.
 - ضبط النصوص الأدبية بالشكل التام.
 - المرجعية الفكرية:
- 0 التنوع الثقافي: المبدعون العرب (الجزائر، السودان، العراق، سوريا،

مصر...)

- 0 الجمع بين أدب الشباب والشيوخ.
- 0 صوت المرأة الجزائرية المبدعة.
- 0 الابتعاد عن الإيديولوجية.

➤ المحتويات:

- عدد النصوص: 60 نصا في الشعب الأدبية موزعة بين النصوص الأدبية والتواصلية، المطالعة الموجهة وإحكام الموارد.
- 48 نصا في الشعب العلمية موزعة بين النصوص الأدبية والتواصلية، المطالعة الموجهة وإحكام الموارد.
- التعبير الكتابي: 08 مواضيع للشعب الأدبية، 05 للشعب العلمية.
- المشاريع: 06 مشاريع للشعب الأدبية، 05 مشاريع للشعب العلمية.

ملاحظات أولية:

➤ كثافة النصوص 05 نصوص في كل وحدة تعليمية للشعب الأدبية 04 للشعب العلمية.

➤ عدم تطابق الكتاب المدرسي مع المنهاج: نصاً أدبياً للشعب الأدبية في حين المنهاج يتحدث عن نص واحد.

➤ النصوص الأدبية: تتباين من حيث المستوى الإبداعي ومكانة الأدباء، إذ نجد: ابن خلدون، إيليا أبو ماضي، أحمد شوقي، نزار قباني، محمود درويش، طه حسين...

بجانب هؤلاء تأتي الأسماء النكرة: محمد شنوفي، حسين عبد الخضر، ادريس قرقة، أحمد بودشيشة.

➤ سوء توزيع قواعد اللغة على الوحدات، إذ كثيراً ما تدرج ثلاث موضوعات في وحدة تعليمية واحدة، وفي أخرى موضوعاً واحداً.

➤ عدم إرفاق قواعد اللغة وبلاغة وعروض وتطبيقات بتمارين داعمة.

➤ ورود قواعد اللغة في شكل ومضات لا تستوفي المعارف اللغوية التي تتطلبها المرحلة، مع تسجيل بعض الأخطاء العلمية.

➤ عدم إدراج 05 موضوعات في علم العروض في الكتاب المدرسي نص عليها المنهاج وهي: نشأة الشعر الحر، الأسباب والأوتاد في الشعر الحر، التفاعل في الشعر الحر، الزحافات والعلل في الشعر الحر، البحور مركبة الشعر الحر.

➤ غياب مشروعاً مقرر أنفي المنهاج (في الشعب الأدبية):

- إنجاز نشرة تجسد حركة التأليف في العصر المملوكي 356 هـ / 923 هـ.

- كتابة قصة قصيرة تعالج وضعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

➤ في الشعب العلمية: غياب مشروع كتابة قصة قصيرة (وتعويضه بإنتاج اضبارة الفن القصصي).

إلى جانب إضافة مشروع غير وارد المنهاج: إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة.

- غياب التطابق بين مضامين نشاط التعبير في المنهاج والكتاب المدرسي خاصة في الشعب العلمية.
- عدم تخريج كثير من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية، فضلا عن رداءة الطباعة ونوعية وطريقة مسكه.

النصوص الأدبية:

أنلنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام. وهي بذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي لأنها الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدأنوتصفية الشعور وصقل الذوق وارهاف الإحساس. وكلنا لا نجهل اثر الأدب في تربية الافراد وتكوين الأجيال وأصلاح المجتمعات، والامة قد لا تنهض بما تتوافر عليه من قوى مادية بقدر ما تنهض بأساليب لتفكير والمبادئ والمثل، وأن الدراسات التربوية تقرر اليوم بأن النصوص الأدبية تمثل مركزا ثقل المواد التي يدرسها أستاذ اللغة على وجه العموم.¹

أن أستاذ اللغة حين ممارسته لهذا النشاط فهو يمهد للنص بتعريف وجيز بصاحبه والعصر الذي عاش فيه، فيما له علاقة بالنص مع الإشارة إلى المناسبة، ثم ينطلق في الدراسة الأدبية من حيث:

- 1-الفكرة العامة: وطريقة استنتاجها أن يوجه الأستاذ عددا من الأسئلة تتناول المعنى الإجمالي للنص وتساعد على تحديد فكرته العامة.

¹ عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني، الدراسات الوطنية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، في ضوء مقارنة الكفاءات، المعتقد يومي 04 - 05 ديسمبر 2013، الجزء 1، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014، ص 51-52.

2- شرح معاني النص: وذلك بنثر أبياته، أن كأن النص شعرا أو تلخيص فقراته إذا

كأن نثرا بعد شرح الكلمات الصعبة والغريبة.

3- مناقشة المعاني: وذلك من حيث وضوحها أو غموضها، سطحيته أو عمقها،

جدتها أو التقليد فيها، تسلسلها ومدى ارتباطها فيما بينها، تصويرها لشخصية

الأديب والحياة العامة في عصره بما فيها من مؤثرات فكرية أو سياسية أو

اجتماعية.

4- العاطفة: وتدرس من حيث نوعها أو مصدرها أو الدافع إليها ثم الحكم عليها من

حيث القوة أو الصدق.

5- الأسلوب: ويدرس من حيث:

- التراكيب: قوتها، جزالتها، مرونتها، وسلامة تركيبها، قصرها وطولها، ما فيها

من تقديم وتأخير وكثرة التنويع بين الخبر والإنشاء، التكرار تأثيره في توضيح

المعنى.

- الصور البيانية: هي الصور التي يلبس بها الشاعر أو الكاتب معانيه وهل هي

كثيرة أو قليلة؟ وما نوع هذه الصور، محسوسة أو معنوية؟ هل هي مبتدلة أم

مبتكرة؟ وهل هي قريبة أم بعيدة الإدراك؟.

إننا نقر بأن التقدم الذي عرفته نظريات المعرفة والعلوم الإنسانية قد اسهم في

تحويل مسار تحليل النص الأدبي. ولقد تمثل ذلك في استثمار نتائج هذه العلوم في

جوانبها المنهجية بصورة خاصة. وقد حاولنا في دراستنا هذه الاستفادة من هذه النتائج بما

يتمشى وغاية تدريس اللغة العربية. وانطلاقا من هذا الأساس نرى بأن دراسة النص

الأدبي دراسة أدبية كاملة تتطلب إتباع المراحل التالية:

أ - إكتشاف معطيات النص:

والمراد بالمعطيات هنا ما يتوفر عليه النص من المعاني والأفكار، من المشاعر والإنفعالات والعواطف، من التعابير الحقيقية والمجازية، من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، من موقف الأديب وغرضه من انشاء النص. وعلى العموم كل ما ورد في النص من وسائل استعانبها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية.

ب- مناقشة معطيات النص:

والمناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباتها وتجنيدتها ليسلط ملكته على المعطيات الواردة في النص، سواء اتعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب تعبير مختلفة أم بجماليات اللغة على أن يكون النقد ابداعيا. يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم والمهم أن لا يكون النقد وصفيا نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة، والأحكام النقدية المشكوكة وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يأتوا وأن يتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في سياق النص ومجازاته بما يفيد إنفتاح النص على ما يحصى من الدلالات والمعاني.

ج- تحديد بناء النص:

في سياق الحديث عن بناء النص الجدير بالذكر -مبدئيا- أن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو حواريا... الخ ظهورا انتمائيا محضا لنمط من أنماط هذه النصوص. حيث أن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردية وكذلك العكس. وإذن فمن باب الموضوعية القول بأن من أجدى خصائص

النصوص هي اللاتجانس ولكن رغم ذلك، فإن نوع يهيمن على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه سردي أو حجاجي أو وصفي...إلخ.

وهناك علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص، فإذا كان عنصر السرد هو الغالب، المهيمن، فإن البنية الحجاجية- مثلا- تكون في خدمة البنية السردية.

واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم -مشافهة وكتابة- على انتاج نصوص من النمط المدروس.

د- تفحص مظاهر الإتساقوالإنسجام في تركيب فقرات النص:

النص منتج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، منسق ومنسجم وليس تجمعا ارتباطيا للكلمات، اذ قد نجد مجموعة متراسة من الجمل ولكنها لا تشكل نص مكتمل البناء وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل.

ولا يحصل الإنسجام لنص ما إلا اذا كان متسقا، حيث أن الإتساق شرط ضروري للإنسجام، فعندما يقرأ نص خال من عناصر الإتساق كالروابط -مثلا- فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وإنسجامه.

وعلى وجه الإجمال فالإتساق فهو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص، وحتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الإهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص أي إلى الكيفية التي يتم بها تألف الجمل لضمأنتطوره، فالإتساق يقوم على العلاقات ويشير إلى مجموعة من الإمكانيات التي تربط بين شيئين

وهذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية، التي تنتج بواسطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.

بينما الإنسجام نظرة شاملة، تضع في الحساباً مقارنة النص في بنيته الدلالية والشكلية، إذ إنه يفترض أن الإنسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية، فهو لا يتعلق فقط بظاهر النص، وإنما بالتصور الدلالي أو المعرفي.

وعلى الأستاذ بوصفه مديراً للنص - أن يعرف تلاميذه بعناصر الإتساق والانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة، من باب اطلاعه على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وتدريبهم على محاكات بنائها من جهة أخرى.

هـ - إجمال القول في تقدير النص:

في ختام دراسة النص يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصيات في التوظيف اللغوي عند الأديب والتعبير عن أفكاره وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي، وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرد من غيره.

هذه هي المراحل التي اجتهدنا في إقرارها بالنسبة إلى تناول دروس النصوص الأدبية - من حيث هو العمود الفقري في تدريس اللغة العربية وأيضاً من حيث هو مركز ثقلها - في مرحلة التعليم الثانوي.

ومع إقرارنا بهذه المراحل في تناول النص الأدبي، فإننا نؤمن بأن النص الأدبي معينلاً ينضب، فهو يتجدد وينبعث من خلال كل قراءة. وإنكأ روح التفكير والتعميق في دراسته

دراسة إبداعية بنزهة عقلية تفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلق باللغة آدابها، ما دامت تسمو بفكره ترقى بعقله وتمتع مشاعره.

واللافت للنظر، أن النص الأدبي قد يبدو أول وهلة عالما صغير بسيطاً غير معقد ولا متشعب، ولكن بالنظر الثاقب والدراسة المعمقة نكتشف مساحته الفكرية وحجمه الحقيقي، فالنص الأدبي -عموماً- عام منغلق ولكن قابل للانفتاح ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها وذلك بفكرة اللاتريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة.

وبما أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم فاعلاً في بناء معارفه، فإن هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط أستاذ لدرسه بواسطة أسئلته، هذه الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجح والفعال، لأن هذه الأسئلة هي التي تمكن المتعلم من الإكتشاف والإستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن، وقديماً قيل: "إننا قد ننسى ما تعلمناه، ولكننا لا ننسى أبداً ما اكتشفناه". وإذا كان المربون -منذ القدم- قد أدركوا أهمية صوغ السؤال في تنشيط الدرس فإن العناية بصوغ الأسئلة تزداد أهمية في ظل التدريس بالطرائق النشطة، حيث تصبح هذه الأسئلة تمثل استراتيجيات نجاح الدرس والتدريس، إذ إنها:

- تحفز المتعلمين على التفكير.
- تثير حيويتهم وفضولهم ونشاطهم.
- توجههم إلى القضايا الهامة في الدرس.
- تبعث الثقة في نفوسهم، حيث يشعرون بأهمية مشاركتهم في بناء عناصر الدرس ودورهم في اثرائه واغنائه.

مع العلم أن الأسئلة تستثمر لتلخيص دراسة النص في كل مرحلة من مراحله وتسجيل ما في مجاهله من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والفلسفات والنظرات. الأمر الذي يجعل المتعلمين أكثر تعلقاً بالنص امتثالاً لقيمه في سياق تفاعل مع هذه الأسئلة والإجابة عنها.

المبحث الثاني: مضمون النصوص الأدبية في الممارسة (تحليل نتائج الإستبيان)

أثناء الحصة حاولنا التركيز والإلمام بمجموعة من النقاط حول موضوعنا السالف ذكره، فركزنا بالدرجة الأولى على محتوى هذه النصوص وكيفية وطرق تدريسها فوجدنا أن هذه النصوص تبدأ أولاً بـ:

- التعرف على صاحب النص.
- تقديم النص.
- إثراء الرصيد اللغوي: وهو بمثابة معجم وقاموس صغير موجود في الكتب يتم فيه شرح الألفاظ الصعبة الموجودة داخل النص.
- إكتشاف معطيات النص: وهي مجموعة من الأسئلة تتراوح من 5 إلى 6 أسئلة حول النص المدروس يقوم الأستاذ بطرحها على التلاميذ وذلك لمعرفة مدى استيعابهم وفهمهم للنص الملقى.
- تحديد وبناء النص: وهو أيضاً مجموعة من الأسئلة يجيب عليها التلميذ.
- تفحص الإتساق والإنسجام: وذلك من خلال معرفة مدى الترابط بين الأفكار الواردة في النص واحترام علامات الربط ومدى مراعاة الكاتب أو الشاعر لقواعد التفكير المنطقي.

كما يجب الإشارة إلى أنه نحن أيضا كأنا دور إيجابي داخل الصف حيث حاولنا الإجابة عن الأسئلة التي طرحها الأستاذ كما طرحنا بدورنا مجموعة من الأسئلة المتمثلة في:

- هل طريقة تقديم النص النثري هي نفسها طريقة تقديم النص الشعري؟
- هل النصوص الشعرية خصوصا في الطور الثانوي فيها نوع من الصعوبة والتعقيد أم هي مراعية لمستوى التلميذ ومقدرته؟
- ما هي الطريقة المستعملة أكثر أثناء تقديم النصوص؟

تلقينا مجموعة من الإجابات بعضها من طرف الأستاذ وبعضها من طرف التلاميذ حيث حاول الأستاذ فسخ المجال للتلاميذ للإجابة عن أسئلتنا فامتنع في البداية عن الإجابة تاركا المجال للتلاميذ إلا في بعض الأسئلة التي وجد فيها التلاميذ صعوبة في الإجابة ففضل هو بالإجابة عنها فكانت الإجابة عن أسئلتنا كالآتي:

فعن لطريقة المتبعة في تقديم النصوص الشعرية والنثرية فقد ذكر مجموعة من التلاميذ أنها تختلف فالنصوص الشعرية غالبا ما تكون معقدة تحتاج أكثر من ساعة وما هو مقرر عليهم في البرنامج هو ساعة واحدة كما انهم قد اشاروا إلى أنهم يجدون صعوبة في فهم النصوص الشعرية لصعوبة فهم الكلمات خصوصا وأن الكلمات التي يتم إعطاء شرح لها في الكتاب المدرسي لا تتعدى 4 أو 5 كلمات في حين أن القصيدة ككل معقدة خصوصا قصائد الشعر الجاهلي التي تتميز بكون أن كلماتها معقدة ومبهمه المعنى والدلالة.

فلاحظنا أنه وبمجرد سؤالنا هذا السؤال وجدنا إنشغالا كبيرا من طرف التلاميذ فبدأ الكل يحتج فهم يرون أن هناك بعض القصائد لا تتماشى وقدراتهم ومستواهم أما عن الطريقة المستعملة أكثر داخل المناقشة هي الأنسب لتدريس النصوص مع العلم أنه لا يمكن اغفال دور طريقة الإلقاء وأن لم يكن لها حظ أوسع وأكبر من طريقة المناقشة فحسب رأي

الأستاذ أن من خلال المناقشة بينه وبين التلاميذ يحدث تفاعل ويستطيع التلميذ إدراك المغزى المراد من النص حيث يكون فيها دور التلميذ إيجابي من خلال طرحه وإجابته عن الأسئلة فيكون هناك ترسيخ للأفكار والمعارف ثم قمنا بتوزيع الإستمارة على كل من الأساتذة والتلاميذ الموجودين في المؤسسة حيث خصصنا فيها 10 أسئلة للتلاميذ و10 أسئلة للأساتذة وبذلك اشتملت الاستمارة على 20 سؤالاً.

وبعد تحليل للإجابات تحصلنا على النتائج التالية:

الإطار الزمني والمكاني:

لقد استغرقت فترة إنجازنا لهذه الدراسة حول موضوع: محتوى النصوص الأدبية بالطور الثانوي حوالي 15 يوما وذلك داخل ثانوية الإخوة بولسنأنبداً تاجنانت ولاية ميلة.

حيث قمنا من خلال هذه الدراسة الميدانية بالإتصال ببعض الأساتذة والتلاميذ وقمنا بتوزيع الإستمارة عليهم من أجل الحصول على معلومات وآراء لكل من الأساتذة الطلبة.

عينة البحث وجمع البيانات:

بمجرد حصولنا على الموافقة من طرف مدير الثانوية اخترنا قسم الثالثة آداب وفلسفة حيث حضرنا أكثر من حصة لمادة اللغة العربية فكانت كل الحصص تقريبا تشبه بعضها البعض. فلاحظنا فيها أنها تسير وفيكل حصة منحى واحد فتبدأ بـ:

- قراءة نموذجية للأستاذ للنص.
- قراءة التلاميذ للنص.
- ثم تبدأ المناقشة بين كل من التلاميذ والأستاذ وطرح الأسئلة من كلا الطرفين والإجابة عنها.

- ثم تلخيص الدرس وتكون حسب طريقة الأستاذ فنظرا لأننا دخلنا مع أستاذين مختلفين في الطريقة فوجدنا أن أحدهما يقوم باملاء الدرس على التلاميذ بينما الآخر كأن يترك المجال مفتوحا للتلاميذ بالتلخيص حسب فهمهم.

تحليل الإستبيان:

المحور المتعلق بالبيانات الشخصية:

الثانوية: ثانوية الإخوة بولسنان-تاجنانت-ميلة.

السنة: الثالثة ثانوي.

الشعبة: شعبة الآدابوالفلسفة.

الجنس: شملت دراستنا هذه 10 أساتذة.

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

الملاحظ من الجدول أن نسبة الذكور والمقدرة بـ 70% أكبر من نسبة الإناث المقدرة بـ 30%.

- أقدمية التدريس:

الأقدمية في التدريب	العدد	النسبة المئوية
من 5 إلى 7 سنوات	06	60%
من 4 إلى 5 سنوات	04	40%
المجموع	10	100%

الملاحظ من الجدول أن الاساتذة ذوي الخبرة ولهم أقدمية في التعليم هم الأساتذة الأكثر وجودا داخل المؤسسة وقدرت نسبتهم بـ 60% مقارنة مع الأساتذة الجدد أن صح القول وقدرت نسبتهم بـ 40%.

س1: هل كنت مستعدا طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة اللغة

العربية؟

نعم، لا .

الاجابة :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

أشار كل الاساتذة : انهم كانوا مستعدين طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية

لمادة اللغة العربية فكانت كل اجاباتهم ب " نعم " وكانت نسبتهم المئوية مقدرة ب

100% وهذا أمر ايجابي ومهم جدا في سير العملية التعليمية فالأستاذ هو جوهر العملية التعليمية وعليه يتوقف نجاحها.

س2 : ما رأيك في مضامين نشاط النصوص مع الحصص المخصصة لها ؟
قليلًا - كثيفة - مقبولة

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

ترى نسبة من الاساتذة والمقدرة ب 80% أن الحصص المخصصة لنشاط النصوص مقبولة في حين يرى البعض الآخر أنها قليلة 20% والسبب في ذلك راجع إلى عامل الوقت ضف إلى ذلك أن المضامين كثيرة والوقت ضيق وهذا ما يجعل الأستاذ يسابق الزمن من أجل توصيل أكبر عدد ممكن من المعلومات الا انه عموما فإن المضامين مقبولة حسب أغلب الاساتذة.

س3 : حسب تجربتك هل يتمكن التلميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة ؟
نعم أو لا.

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

حسب ما وجدناه أن معظم الاساتذة يرون أن التلميذ لا يستوعب المضامين بنسبة كبيرة وقدرت نسبتهم ب 90% وهي نسبة ساحقة وحيث صرح البعض الآخر من الاساتذة أن التلاميذ يستوعبون المضامين وقد علل الاساتذة بأن التلاميذ لا يستوعبون المضامين لكثافة البرنامج وضيق الوقت فيلجأ الأستاذ إلى عرض أكثر من درس في حصة واحدة خصوصا اذا كان هنا اضطرابات او اضطرابات جوية كالتلوج مما يستدعي الأستاذ إلى استدراك الدروس لتخصيص حصة واحدة لأكثر من درس وهذا ما يجعل التلاميذ لا يستوعبون المضامين بنسبة كبيرة.

س4 : استعدادك الشخصي اثناء إلقاء الدرس :

جيد - متوسط - ضعيف.

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
جيد	01	10%
متوسط	05	50%
ضعيف	04	40%
المجموع	10	100%

اي أن الأستاذ يكون استعداده الشخصي اثناء إلقاء الدرس متوسط بنسبة 50 % في حين انه يكون جيد اذ وجدنا 10 % وهي نسبة قليلة جدا جدا وضعيفة بنسبة 40 % وهي نسبة كبيرة جدا وقد تؤثر سلبا على سيرورة العملية التعليمية وتوصيل المعلم للمعلومات والحقائق.

س5 : هل يطالب التلاميذ بطريقة معينة في تقديم النصوص ؟

نعم أو لا

الاجابة :

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

الملاحظ أن التلميذ يطالب بطريقة معينة في تقديم النصوص وفي قراءتها وذلك ربما لتحقيق الفهم والاستيعاب فقدرت نسبة الاساتذة الذين صرحوا بذلك بنسبة 70% وهي نسبة كبيرة في حين أشار البعض أن التلميذ لا يطالب بطريقة معينة في تقديم النصوص وأن له الحرية وقدرت نسبته بحوالي 30%.

س6 : اي طرق تدريسك في مادة النصوص تعتمد أكثر ؟

الطريقة التقليدية - المناقشة - المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الطريقة التقليدية	06	60%
المناقشة	02	20%
المقاربة بالكفاءات	02	20%
المجموع	10	100%

وجدنا أن اغلب الاساتذة يفضلون الطريقة التقليدية في التدريس وقدرت نسبتهم ب 60% في حين فضل البعض الاخر طريقة المناقشة وقدرت نسبتهم ب 20% وفضل

البعض الآخر طريقة المقاربة بالكفاءات وقدرت نسبتهم أيضا ب 20% أي أن أغلب الاساتذة يرون أن أفضل طرق التدريس هي الطريقة التقليدية.

س7 : هل تفضل استراتيجية معينة في تقديم النصوص ؟

نعم - لا .

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

لاحظنا أن أغلب الاساتذة يفضلون استراتيجية معينة في تقديم النصوص لأن حسب نظرهم يساعد على الفهم والتلقي الجيد للمعلومات وكل أستاذ يفضل استراتيجية معينة كل حسب طريقته واسلوبه فوجدنا نسبتهم هي 80% في حين أن 20% من الاساتذة لا يفضل استراتيجية معينة في تقديم النصوص.

س8 : هل تستعين بالعامية في التدريس ؟

نعم - لا - أحيانا

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	02	20%
لا	01	10%
أحيانا	07	70%
المجموع	10	100%

أغلب الاساتذة يستعملون أحيانا العامية في التدريس وقدرت نسبتهم بحوالي 70% وحببتهم في ذلك هو صعوبة إيصال المعنى للمتعلم فيلجأ المعلم لإيصاله بأي طريقة كانت في حين أننا وجدنا نسبة 20% من الاساتذة قالوا بأنهم يستعملون العامية في التدريس ونسبة 10% من الاساتذة لا يستعملون العامية في التدريس وهي في رأيي نقطة محسوبة لهم لا عليهم.

س9 : ما هي الصعوبات التي تواجهك في منهج المادة ؟

- عدم وجود المراجع.
- عدم قدرة على استيعاب المقرر الدراسي.
- الاجابة عن هذا السؤال لا تحتاج إلى جدول :
- معظم الأساتذة والمقدر نسبتهم ب 90% أشاروا إلى عدم قدرة فهم التلميذ للمقرر الدراسي فكثافة البرنامج وضيق الوقت يجعل المتعلم في دوامة لا يستوعب ما يلقي عليه فيجد نفسه كالآلة وأنه مجرد حشو لدماغه بالمعلومات والأفكار.
- في حين أشار بعض الاساتذة المقدر نسبتهم ب 10% إلى عدم وجود المراجع وهي حسب رأيي ليست بمشكلة حقيقية فمع التطور التكنولوجي ووجود شبكة الانترنت لم يعد هذا المشكل موجودا أصلا.

س10 : ماهي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين طريقة تعليم النصوص ؟

الاجابة :

امتنع أغلب الاساتذة للأسف عن الاجابة عن هذا السؤال، لا ندري لماذا ولكن البعض أجاب ب :

- توفير وسائل تكنولوجية متطورة في التدريس.
- حسن توجيه التلميذ.
- حسن التأطير للأستاذ.
- العودة إلى الطرق القديمة في التدريس.

المحور المتعلق بالتلاميذ :

س1 : النصوص الأدبية في نظرك مادة أساسية مهمة ؟

نعم..... لا.....

و كانت النتيجة :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

كانت اجابات كل التلاميذ أن النصوص الأدبية مادة مهمة يجب تدريسها للتلاميذ ذلك أن اللغة العربية هي اللغة الام وهي لغة المنشأ لا بد من تلقينها للمتعلم فيجب عليه أن يكون على اتصال بلغته. كما انه أثناء اطلاعه على النصوص الأدبية يكتسب ثروة لغوية ومخزون لغوي كما يكتسب مجموعة من المهارات كمهارة الاستماع، والقراءة.

س2 : ما رأيك في الحصة المقررة للنصوص ؟

قليلة..... كثيفة..... مقبولة.....

كانت النتيجة كالتالي :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
قليلة	01	10%
كثيفة	00	00%
مقبولة	09	90%
المجموع	10	100%

من خلال الجدول يتضح أن أغلب التلاميذ يرون أن عدد الحصص المقررة للنصوص مقبولة بنسبة 90% في حين ترى فئة أخرى أنها قليلة والمقدرة ب 10% وتبريرهم في ذلك أن الوقت لا يكفي فالمقرر عليهم هو حصة واحدة تقريبا في الاسبوع وهي قليلة جدا مع المقرر عليهم في البرنامج السنوي وهو نفس الشيء الذي أثاره أساتذة مادة اللغة العربية في الثانوية حيث أكدوا أن عدد الحصص لا تكفي لإلقاء ودراسة جميع النصوص المقررة في البرنامج وغالبا ما يعجز الأستاذ عن اكمال النصف الأخير الموجود في الكتاب المدرسي.

س3 : هل محتوى النصوص يتناسب واحتياجاتكم وقدراتكم ؟

نعم..... لا.....

كانت الاجابة كالتالي :

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

اي أن أغلب التلاميذ يرون أن محتوى النصوص لا يتناسب واحتياجاتهم وقدراتهم والمقدر نسبتهم بحوالي 70% اذ يرون أن هذه النصوص لا تراعي مستواهم فحسب رأيهم وعلى اية مادة لغوية وهي بالنسبة لهم تافهة كما انها ليست من مستواهم ولا تقدم لهم اي استفادة فبعضها تناسب حتى الطور الابتدائي وبعضها الآخر يجدون انها تعجيزية خصوصا القصائد الشعرية. وبالتالي فهي لم تراعي لا الكم ولا الكيف.

اي انه يجب اعادة النظر في المحتويات والمضامين المقررة وهذا ما طالب به التلميذ.

س4 : هل يراعي الأستاذ الفروقات الفردية لدى التلاميذ ؟

نعم..... لا

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

هنا تكمن الكارثة الملاحظة من الجدول أن أغلب التلاميذ يرون أن الأستاذ لا يراعي الفروقات الفردية لدى التلميذ وكانت نسبهم كبيرة والمقدرة ب 80% وهي نسبة ليست بهينة خصوصا في هذه النقطة بالذات فاذا لم يراعي الأستاذ الفروقات الفردية لدى التلاميذ فإنه هنا يضيع حق التلميذ.

فقد صرح بعض التلاميذ بأنهم يجدون صعوبة في الفهم والاستيعاب من المرة الاولى ويحتاجون إلى اعادة الشرح مرة ومرتين وحتى ثلاث مرات الا أن بعض الاساتذة "سامحهم الله " بمجرد أن يفهم تلميذ او تلميذين ينتقل إلى النقطة التالية دون مراعاة للبقية وهنا يحس التلميذ بأنه مهمش وأن لا حق له.

كما وجدنا بعض التلاميذ والمقدرة نسبتهم بحوالي 20% يصرحون بأن الأستاذ يراعي الفروقات الفردية للتلاميذ وهي نسبة قليلة جدا.

حاولنا توجيه نفس السؤال إلى بعض الاساتذة فردوا بأن الأستاذ يراعي الفروقات الفردية الا انه محكوم بعامل الوقت وعليه السير في البرنامج لذلك يلجأ إلى السرعة في التقديم وهو ما عابه عليه التلاميذ.

س5 : هل تجدون التشويق في دراستكم للنصوص الأدبية ؟

لا.....

نعم.....

كانت الاجابة كالتالي :

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

أجاب بعض التلاميذ بأنهم يجدون عنصر التشويق في النصوص الأدبية والمقدرة نسبتهم بحوالي 40% ووجدنا أن أغلبهم يفضل النصوص النثرية حيث يجدون فيها عنصر التشويق.

في حين كانت نسبة التلاميذ الذين صرحوا انهم لا يجدون التشويق في دراستهم للنصوص الأدبية هي 60% وكأن تحليلهم أن بعضهم ليس له ميل لقراءة النصوص الأدبية وبعضهم الآخرون لم نقل أغلبهم ينفرون من دراسة النصوص الأدبية بسبب وجود القصائد الشعرية فكما لاحظنا انها تمثل عقدة بالنسبة للتلميذ الأدبي وتحليلهم في ذلك صعوبة فهمهم لهذه القصائد خصوصا مع صعوبة الفاظها وتعدد معانيها. وهذا ما يفقدتهم حسب رأيهم عنصر التشويق في دراسة النصوص الأدبية.

س6 : هل تستعين بالعامية في المشاركة في القسم ؟

لا.....

نعم.....

الاجابة :

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
------------	-------	----------------

نعم	10	100%
لا	00	00%
المجموع	10	100%

أكد كل التلاميذ من خلال هذا الإستبيان أنهم يستعينون بالعامية أثناء المشاركة داخل القسم وعللوا ذلك بأنهم يستعينون بها لتوصيل أفكارهم في حين صرح البعض الآخر بأن هذا اعتيادهم على التكلم بالعامية فأتثناء حديثهم باللغة العربية الفصحى يجدون صعوبة في ذلك فلا يستحضرون الكلمات المطلوبة في وقتها فيلجؤون إلى العامية كبديل للتعبير عن أفكارهم.

اي اننا نلاحظ غياب سبه تام للغة العربية الفصحى فاذا كان التلميذ يعبر بالعامية والأستاذ كذلك فأين اللغة الام.

كما أن نسبة 100% المتحصل عليها من هذا الإستبيان هي نسبة ساحقة تؤكد ما كنا نقوله. وحسب ما أرى انه اذا استمر الحال على هذا الشكل فسوف للغة العربية الفصحى عليك السلام.

س7: هل لديك ميول لدراسة النصوص الأدبية ؟

نعم..... لا.....

الاجابة:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	03	30%
لا	07	70%

المجموع	10	100%
---------	----	------

نسبة التلاميذ الذين وجدنا انهم ليس لهم ميول في دراسة النصوص الأدبية هي نسبة كبيرة والمقدر ب 70%.

و قد علل التلاميذ بقولهم انهم لا يحبون الشعب الأدبية أصلا حيث يرون بأنها شعب فيها نوع من الجود والركود ولا جديد يذكر فيها على عكس الشعب العلمية التي فيها نوع من الحركية واعمال العقل وفي عنصر التشويق ضف إلى ذلك انها تستدعي الفهم لا الحفظ. حتى اننا لمسنا في بعض التلاميذ انهم نادمون على اختيارهم لشعبة الآداب ولو عاد بهم الزمن إلى الوراء لاختاروا الشعب العلمية. كما وجدنا أن البعض كأن مجبر ولم يكن اختياره لشعبة الآداب تلقائيا بنفسه بل كأن اما من طرف الوالدين واما من طرف ادارة المؤسسة.

في حين وجدنا نسبة قليلة من التلاميذ تفضل دراسة النصوص الأدبية وحفظ الشعر والمطالعة ويرون في ذلك متعة وافادة. الا انها وللأسف قليلة ومقارنة مع النسب الأخرى وهي نسبة مقدرة بحوالي 30%.

س8: في نظركم ما هي الصعوبات التي تواجهكم في اكتساب المادة ؟

هذا السؤال لا يحتاج إلى الجدول ويمكن الاجابة عليه في شكل نقاط.

لقد رصدنا أهم الصعوبات (على حسب رأي التلميذ) وهي كالتالي :

- غياب المعلم الكفاء.
- كثرة عدد التلاميذ داخل القاعة أكثر من 46 تلميذ في القاعة الواحدة مما يسبب الفوضى والتشويش داخل القسم.
- وجود النصوص الشعرية، التي لا يفضلها الكثيرون.
- هي نصوص متداولة حتى أن بعضها تمت دراسته سابقا في الثانوية أو في المتوسطة.

- غياب عنصر التشويق فيها.
- لا تحمل اي مادة لغوية ولا جديد يذكر فيها بل كل ما هو موجود فيها هي معلومات سابقة.

س9 : ما هي الحلول التي تقترحها ؟

هذا السؤال أيضا لا يحتاج إلى جدول ويمكن الإجابة عنه مباشرة.

لقد قدم بعض التلاميذ مجموعة من الحلول وهي كالتالي :

- اعادة النظر في جودة ومحتوى النصوص المقدمة من طرف الوزارة.
- وضع نصوص مقترحة تحمل في طياتها عنصر التشويق وتحبب المتعلم للدراسة والاطلاع وتحمل ايضا مادة لغوية.
- أنلا يكون عدد التلاميذ الموجودين في القاعة الواحدة أكثر من 20 تلميذ وذلك لتوفير جو مناسب للدراسة.

س10 : هل توفر المكتبة كتباً اضافية تساعدكم على المطالعة ودراسة خارجية للنصوص الأدبية ؟

الاجابة :

أجاب معظم التلاميذ ب "لا" وذلك لأن المؤسسة التي قمنا نحن بزياراتها مؤسسة جديدة تم افتتاحها مؤخراً وتفتقر إلى العديد من الخدمات كما لاحظنا فيها غياب العديد من المرافق والهياكل البيداغوجية وعلى رأسها المكتبة فهي صحيح انها موجودة وفيها مجموعة من الكتب الا انها قليلة وهذا ما يجعل إدارة المؤسسة لم تقم بفتحها حتى الآن فحين قمنا بسؤال مدير المؤسسة عن هذا الانشغال رد علينا بأنها تفتقر للكتب وأنها مسألة وقت فقط وسوف يتم افتتاحها قريباً وهذا ما نتمناه جميعنا.

خلاصة:

لقد كانت الدراسة الميدانية وتحليل نتائج الإستبيانكافلتين بأخذ نظرة حول طريقة تدريس النصوص الأدبية للأقسام النهائية وكذا التوصل إلى أهم العراقيل التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة فلاحظنا أن أهم ما يعيق ذلك هو غياب طريقة أو آلية محدد وواضحة في التدريس بالإضافة إلى عراقيل أخرى المعنوية منها وعلى رأسها عدم مراعاة نفسية التلاميذ والمادية وأهمها؛ غياب الكتاب المدرسي داخل المؤسسة؛ والأهم من كل هذا وذاك أن الحجم الساعي المخصص للمادة غير كاف.

الملاحق

أسئلة متعلقة بالأستاذ:

س1: هل كنت مستعدا طيلة مدة التكوين لتحمل المسؤولية التدريسية لمادة اللغة العربية
نعم..... لا.....

س2: ما رأيك في مضامين نشاط النصوص مقارنة مع الحصص المخصصة لها، هل
هي: قليلة..... كثيفة..... مقبولة.....

س3: حسب تجربتك هل يتمكن التلاميذ من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة،
نعم لا.....

س4: استعدادك الشخصي أثناء القاء الدرس و توصيل المعلومة :
جيد..... متوسط..... ضعيف.....

س5: هل يطالب التلاميذ بطريقة معينة في تقديم النصوص :
نعم..... لا.....

س6: أي طرق تدريسك لمادة النصوص تعتمد أكثر
الطريقة التقليدية.... طريقة المناقشة..... طريقة المقاربة بالكفاءات.....

س7: هل تفضل استراتيجية معينة في تقديم النصوص :
نعم..... لا.....

س8: هل تستعين بالعامية في التدريس : نعم..... لا..... أحيانا.....

س9: ماهي الصعوبات التي تواجهك في منهج المادة

- عدم وجود المراجع.....
 - عدم قدرة التلاميذ على استيعاب المقرر الدراسي.....
- س10: ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين طريقة تعليم النصوص ؟.

.....

.....

الأسئلة المتعلقة بالتلاميذ :

س1 : النصوص الأدبية في نظرك مادة أساسية مهمة أم ثانوية ؟

أساسية..... ثانوية.....

س2 : ما رأيك في الحصص المقررة للنصوص

قليلة..... كثيفة.....

مقبولة.....

س3 : هل محتوى النصوص يتناسب و احتياجاتكم و قدراتكم ؟

نعم..... لا.....

س4 : هل يمارس الأستاذ الفروقات الفردية مع التلاميذ ؟

نعم..... لا.....

س5 : هل تجدون عنصر التشويق في دراستكم النصوص الأدبية ؟

نعم..... لا.....

س6 : هل تستعين بالعامية في المشاركة في القسم ؟

نعم..... لا.....

س7 : هل لديك ميول لدراسة النصوص الأدبية ؟

نعم..... لا.....

س8 : في نظركم ماهي الصعوبات التي تواجهكم في اكتساب المادة ؟

.....
.....

س9 : ما هي الحلول التي تقترحها ؟

.....
.....

س10 : هل توفر المكتبة كتب اضافية تساعدكم على المقاطعة و دراسة خارجية
للنصوص الأدبية ؟

.....
.....

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما تم تقديمه ودراستنا لموضوع "محتوى النصوص الأدبية في الدور الثانوي"، وكذا الدراسة الميدانية حول الموضوع توصلنا إلى مجموعة من النتائج فحاولنا من خلال هذه النتائج تقديم بعض الحلول والبدائل التي يمكن أن تحل ولو جزءا من بعض المشاكل التي يعاني منها قطاع التعليم في المرحلة الثانوية وكانت هذه النتائج كالآتي:

- الحجم الساعي المخصص لهذه المادة غير كاف مما يعيق سير الدرس بسبب الفوضى والتوشيش.
 - افتقار تدريس مادة النصوص الأدبية التي طريقة محددة واضحة يتبعها الأستاذ في التدريس.
 - استعمال اللغة العامية في التدريس سواء من طرق الاستاذ أو المتعلم مما يؤدي إلى تجاهل اللغة العربية الفصحى.
 - نقص الكتب الخارجية داخل المؤسسة التربوية (الثانوية) يؤثر سلبا على دراسة الموضوع والمطالعة.
 - صعوبة المنهج التربوي على التلميذ والاستاذ على حد سواء.
 - نقص الكتاب المدرسي داخل المؤسسة وعدم وضع ميزانية خاصة للتلاميذ المعوزين.
- عند دراستنا لهذا الموضوع رأينا ان هذا القطاع يعاني من عدة نقائص فحاولنا بذلك اعطاء مجموعة من الحلول التي نأمل أن تأخذ بعين الاعتبار وهي:
- توفير الكتاب المدرسي داخل المؤسسة التربوية.
 - توفير المراجع الكافية في المكتبة.
 - وضع طريقة واضحة في تدريس مادة النصوص الأدبية.

- زيادة الحجم الساعي للمادة من أجل إكمال البرنامج السنوي ككل مع تحقيق الفهم الجيد للمادة.
 - تحديد متوسط التلاميذ داخل القسم الواحد بحيث يكون هذا العدد كحد أقصى ويجب العمل به في جميع المؤسسات التربوية.
 - العمل على تحبيب المادة للتلاميذ من خلال تكليفه بأداء أعمال حول الموضوع وتشجيعه في ذلك وتحفيزه بمحفزات مادية أو معنوية.
 - فتح المجال للتلميذ للمشاركة في الدرس بكل حرية يخلق لديه حب المنافسة والمشاركة في الموضوع.
 - التأطير الجيد للأساتذة.
 - مراعاة نفسية التلاميذ وقدراتهم العقلية أثناء وضع المنهج التربوي المتبع.
 - التقديم المجاني للكتاب المدرسي.
 - وضع ميزانية للتلاميذ المعوزين تساعدهم على اقتناء كتب خارجية من أجل المطالعة.
- كانت هذه جملة النتائج والحلول المتوصل إليها من خلال دراستنا للموضوع والتي نأمل أن تأخذ بعين الاعتبار والعمل بها من طرف الجهات المعنية.

قائمة المراجع

المراجع:

- 1- أبي قاسم الزمخشري، أساس البلاغة، ج1 دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.
- 2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، بن عكنون، الجزائر.
- 3- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 4- بشير إيدير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، الأردن.
- 5- سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- 6- شبشوب أحمد، علوم التربية، دار التونسية للنشر، د.ط تونس.
- 7- صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت.
- 8- طه علي حسين البلسمي، سعاد عبد الكريم، اللغة العربية ومنهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق النشر والتوزيع، عمان.
- 9- عبد الله القلي/فضيلة خناش، التربية العامة، الحراش، الجزائر، 2009.
- 10- عبد الله الكيش، عبد الحميد الهرامة، محمد مسعود جبران، اللغة العربية، قواعد، تدريبات، نصوص، دار الكتاب، بيروت، لبنان.
- 11- عليا سعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعية بدون طبعة، دمشق.
- 12- فاتح زيوان، المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء اللسان التربوي الحديث.
- 13- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، شارع جاندارك.
- 14- محمد محمود موسى الوافي في طرق تدريس اللغة العربية دارا بن الجوزي.

المذكرات:

- 1- براون ويول، تحليل الخطاب ، ترجمة محمد لطفي زليطي ، جامعة ملكة سعود.
- 2- تركي رابح، منهاج البحث في علوم التربية وعلم النفس، جامعة الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 3 شارع زيغود يوسف.
- 3- رقية طاهر جابر العلواني، منهج ابن خلدون في اصلاح العملية التعليمية، كلية الآداب، جامعة البحرين.
- 4- فتيحة حداد ، ابن خلدون و آراؤه اللغوية و التعليمية ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، 2004.

- 1- الأستاذ محمد بن يحيى زكريا، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- 2- الشريف الجرجني، معجم التعريفات.
- 3- مخططات جامعة المدينة العالمية، طرق تدريس مواد اللغة العربية 2011.
- 4- مطبوعات من إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر.
- 5- مناع أمينة، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات.
- 6- نادر مصاروة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربة الحديثة.
- 7- النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

الفهرس

الصفحة	الموضوع
–	الشكر
–	الإهداء
أ – ج	مقدمة
5	الفصل الأول: آليات تدريس النصوص الأدبية
5	المبحث الأول: مصطلحات ومفاهيم
5	المطلب الأول: مفهوم علم التعليم
9	المطلب الثاني: التعريف بالطور الثانوي
10	المطلب الثالث: مفهوم النص والمحتوى
17	المطلب الرابع: المنهاج التعليمي
24	المبحث الثاني: مفهوم النص وطرائق تدريسه
24	المطلب الأول: مفهوم النص عند ابن منظور
24	المطلب الثاني: مفهوم النص في اللسانيات الحديثة
26	المطلب الثالث: طرائق تدريس النصوص الأدبية
40	الفصل الثاني: محتوى النصوص الأدبية في الميدان
40	المبحث الأول: مقارنة وصفية لمضمون النصوص الأدبية في المستندات التربوية
51	المبحث الثاني: مضمون النصوص الأدبية في الممارسة (تحليل نتائج الإستبيان)
71	الملحق
76	خاتمة
78	قائمة المراجع
–	الفهرس