



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

استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص
الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات
- السنة الثانية أدب وفلسفة أنموذجا -

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر
الشعبة: لغة عربية
تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذ:

*- سمير معزوزن

إعداد الطالبتين:

*- الزهراء بقباقي

*- أمال شوارفة

لجنة المناقشة

أستاذ مشرفا ومقررا	سمير معزوزن
أستاذ رئيسا	نوري خوذري
أستاذ مناقشا	الجيلالي جقال

السنة الجامعية: 2017/2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿١﴾ أَفْرَأُ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ

خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلِيٍّ ﴿٢﴾ أَفْرَأُ وَرَبُّكَ

الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ

الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾

سورة العلق

شكر وتقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فاتحة كل خير وتمام كل نعمة

أولاً وقبل كل شيء الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى الذي بفضلہ تتم الصالحات
حمداً كثيراً باركاً على فيض نعمه التي لا تعد ولا تحصى وعلى كرمه وتوفيقه لنا
في إنجاز هذا البحث والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين نبينا محمد صلى
الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين ومصدقاً لقوله تعالى ﴿لَإِنْ شَكَرْتُمْ
لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ سورة إبراهيم 07

وقوله ﷻ "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

نتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى أستاذنا المشرّف "سمير معزوزن" حيث
كان نعم الموجه، فقد أفادنا بحسن خلقه تعامله قبل أن يفيدنا بعلمه والذي
أعطانا من وقته الشيء الكثير في سبيل إنجاز هذا البحث ولم يبخل علينا
بتوجيهاته ونصائحه السديدة وإرشاداته الوجيهة فله منا جزيل الشكر والعرفان.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بشكر خاص إلى الأستاذين الكريمين أعضاء لجنة المناقشة
الذين تحملاً عبئ قراءة هذا البحث والاطلاع عليه وإعماله بالملاحظات المفيدة.
كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث سواءاً من
قريب أو من بعيد ونخص بالذكر أستاذة ثانوية الشهيد بوحنّة مسعود وخاصة
الأستاذتين الكريمتين "لمرابط سامية" و"قمرى حياة"

الإهداء:

إلى ملائكي في الحياة... إلى معني الحب وإلى معني العنان والتفاني... إلى بسملة الحياة وسر الوجود

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي، وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أطل الله في عمرك أمي الحبيبة

إلى من كلفه الله بالصيبة والوقار... إلى من علمني العطاء، بدون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل اقتدار... أرجوا من الله أن يمد في عمرك لتدري ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوما أهدني بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد...

والدي العزيز...

إلى زوجي الحبيب رفيق دربي وشريك عمري الذي رافقني في كل خطوة إلى من يجري حبهم في عروقي ويلهج بذكريهم فؤادي ويحملون في عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي إلى إخواني: إبراهيم وهشام

وأخواتي: نجاة، نبيلة، راضية، والشمعة الصغيرة شميناز، الكتكوتة فاتن

إلى أخوات الزوج: "سعاد، ومونية" وكل عائلة "طباخ"

إلى عمتي وأعمامي وكل من يحمل لقب "بقباقي"

إلى من عملت معي بكل بغبة إتمام هذا العمل إلى صديقتي ورفيقة دربي "أمال"

إلى من ضاقت السطور من ذكرهم فوسعهم قلبي... صديقاتي

إلى كل أساتذتي، وكل من علمني حرفا فصرت له بعلمي عبدا...

إلى كل الذين كانوا عوناً لنا في بحثنا هذا وتورا يضيء الظلمة التي كانت تقف

أحياناً في طريقنا.

إلى كل من قد يبعث عن المعرفة بين ثنايا هذه الوريقات...

أهدي ثمرة جهدي

الزهراء

مقدمة

تعودُ الجذور الأولى لنظرية القراءة إلى العهد اليوناني مع أرسطو في مؤلفه "فن الشعر" وهذه النظرية ليست حديثة كما تبدو للقارئ من الوهلة الأولى، فهي النظرية التي كسّرت حاجز الصّمت حيال التهميش الذي كان يعانيه القارئ (المتلقي) في ضوء النظريات السابقة فخلقت ديناميكية جديدة في مجال التفاعل الأدبي والتواصل النقدي.

وانصّب اهتمام هذه النظرية على الكيفية التي يتمُّ بها تلقي النصّ الأدبي عبر الزمن ومحور هذا الاهتمام هو المتلقي وحكمه على النصّ الأدبي في فترة تاريخية وهو ما يُبرر اعتمادها على المناهج التاريخية والاجتماعية، كما استندت على المناهج النصية لأنّها كانت تُؤمن بالنصّ وكيفية ارتباط القراءة به، ذلك لأنّ النصّ وهو بعيدٌ عن المتلقي وردّ فعله يبقى عملاً جامداً لا ينتج عنه شيءٌ، وهو في حاجةٍ إلى قارئ يفهمه ويُفسره ويُؤوله ويخرج به إلى الوجود، ولا يكون هذا إلا بفعل القراءة. فكل قارئ ينظر إلى النصّ من منظوره الخاص، ومن منطلق ثقافته واستقبالاته، ومن هنا تأتي تعددية القراءة للنموذج الواحد، وهذا يعني أنّ النصّ والقارئ يندمجان في وضعيةٍ واحدةٍ يستحيل الفصل بينهما، ولا يمكننا الوصول إلى معنى النصّ إلّا من خلال التفاعل الحاصل بينهما.

وبما أنّ نظرية القراءة أعطت الحرية للقارئ وجعلته قُطباً فعالاً لأنّها دَعَتْ إلى انتقال علاقة الكاتب بالنصّ إلى علاقة النصّ بالقارئ، وهي بذلك تتفق مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تُتيح الفرصة للمتعلم لإبداء رأيه والاعتماد على نفسه والاجتهاد في البحث عن المعارف لا الاعتماد على المُعلِّم، وهي بهذا جعلته عنصراً بارزاً في العملية التعليمية التعلمية، وهكذا تحول الدور من المُعلِّم إلى المُتعلِّم، فهي تهتم بالدور النشط الذي يُؤديه المُتعلِّم في التعليم، كما أنّها تُشجّع على الاستقلالية والمبادرة لدى المُتعلِّم.

ولذلك جاء عنوان بحثنا موسوماً بـ: "استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات" السنة الثانية آداب وفلسفة أنموذجاً.

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتجيب عن الإشكالية الرئيسة، وهي: كيف يُمكننا الاستثمار في نظرية القراءة ومعطياتها في تعليم نصوص اللغة العربية وأنشطتها؟ وما هي العلاقة الجامعة بين نظرية القراءة والمقاربة بالكفاءات؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات:

- ما القراءة الناقدة؟ وما هي العمليات العقلية التي تتضمنها؟
- ما علاقة القارئ بالنص؟ وما عوامل التفاعل بينهما؟





- كيف تتم دراسة النص في ضوء المقاربة بالكفاءات؟
- هل تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم اللغة العربية يُساعد على التحصيل الجيد للمتعلمين في المرحلة الثانوية؟

- إلى ما تهدف المقاربة بالكفاءات؟ وما هي أهم الطرائق التي تُدرّس وفقها؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي كثيراً ما يُستعمل في التربية والتعليم، فهو يسمح لنا باكتشاف الميدان وتحليله، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي ساعدنا في حساب النسب المئوية والتكرارات في تحليلنا للنتائج المُتحصّل عليها عن طريق الاستبانات، التي وضّحت جوانب مهمة من الدّراسة للتعرف على تصورات المُتعلّمين والمعلّمين ورصد آرائهم في أفكارٍ مختلفة متعلقة بموضوع البحث.

ولأجل هذا انتظم هذا البحث في فصلين: نظري وتطبيقي، وكل فصلٍ يندرج تحته ثلاثة مباحث، عالجنا في المبحث الأول مفهوم نظرية القراءة ونشأتها وأهم رُؤاها وتطرقنا في المبحث الثاني إلى التعريف بالنصوص الأدبية وعلاقة القارئ بالنص وعوامل التفاعل بينهما، وختمنا هذا المبحث بكيفية دراسة النص وفق المقاربة بالكفاءات، أمّا المبحث الثالث فخصّصناه للحديث عن المقاربة بالكفاءات ومبادئها وخصائصها وأهميتها.

أمّا الفصل الثاني فكان للدّراسة التطبيقية للموضوع المدروس، حيث تناولنا في المبحث الأول التعريف بالمؤسسة والكتاب المدرسي، وكذلك وصف العينة ونقد محتوى الكتاب المدرسي، أمّا المبحث الثاني فخصّصناه للمدونة المكتوبة والاستبانة، وتطرقنا في المبحث الثالث إلى أهم النتائج على مستوى المعلّم والمتعلّم والمنهاج وقد أرَدَفْنَا هذين الفصلين بمقدمة تمهيدية وخاتمة جامعة لأفكارنا، ثم أضفنا بعض الملاحق التي اعتمدنا عليها في الدّراسة وتأتي بعدها قائمة المصادر والمراجع، ثم فهرساً يضمّ الموضوعات المدروسة، وأخيراً الملخص باللغة العربية والأجنبية.

ويُعوّد سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى ما يلي:

الأول: ذاتي: يتمثل في حب الإطلاع على نظرية القراءة، والميل إلى مثل هذه البحوث.

الثاني: موضوعي: ويتمثل في إبراز أهمية نظرية القراءة وكيفية تطبيقها على النصوص الأدبية في ضوء البيداغوجيا الجديدة -المقاربة بالكفاءات- ومدى نجاعتها في المرحلة الثانوية.

وهذا البحث جُهدٌ متواضع ننشد من خلاله:



- ملاحظة التلاميذ أثناء تواصلهم في القسم، وذلك من أجل الكشف عن مدى استغلالهم لمكتسباتهم اللغوية القبلية وقدراتهم التأويلية في تحليلهم للنصوص الأدبية، بالإضافة إلى رصد التقارب والتباين بين آراء العينة المستهدفة.
- معرفة ما إذا كان المعلمون يطبقون هذه النظرية، ومدى استفادة المتعلمين منها ودورها في ميدان التعليم، ومدى توافقها مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- رصد آراء المختصين حول هذه النظرية حسب خبرتهم وأثرها على المتعلمين في التعليم الثانوي.

واعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع، نذكر منها:

من فلسفات التأويل إلى نظرية القراءة، دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة لعبد الكريم شرفي، النص وجمالية التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي دراسة مقارنة لمحمود عباس الواحد، نظرية التلقي أصول وتطبيقات لبشرى موسى صالح النص والممانعة مقاربات نقدية في الأدب والإبداع لمحمد راتب الحلاق، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه لمحمد الأخضر الصبيحي، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لسعد علي زاير، إيمان إسماعيل، قراءات في طرائق التدريس لمحمد مقداد وآخرون.

ولم نكن أول من طرق باب البحث في هذا الموضوع، بل سبقتنا عدة دراسات وكانت لها الفضل في تمهيد الطريق وتسهيله لنا، نذكر منها: دليلة مروك في مذكرتها بعنوان: استراتيجية القارئ في شعر المعلقات، وعبد الحميد كحيحة في مذكرته: بعنوان تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية.

ولقد واجهت مراحل هذا البحث بعض الصعوبات، نذكر منها:

طبيعة الموضوع في حد ذاته من حيث تشعبه لأنه يتطلب معرفة واسعة بمبادئ ومفاهيم النظرية في مواطنها الأصلية، ومعرفة عميقة بكيفية تطبيقها على النصوص الأدبية بالإضافة إلى العراقيل الميدانية المتمثلة في الاستبانة التي استغرقت منا وقتاً كبيراً في توزيعها واسترجاعها وتحليلها.

وفي الأخير، فإن حقق بحثنا هذا بعض أهدافه، ذلك ما نصبو إليه، وإن كان غير ذلك فعزأنا أننا قدمنا له كل غالٍ ونفيس ليخرج على الصورة التي هو عليها الآن.

فإن أصبنا فمن عند الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا، ولكل شيء إذا ما تم نقصان ونرجو من الله عز وجل أن نفيد بعملنا هذا الأجيال اللاحقة، ولو بالشئ القليل في هذا الميدان.

الجانِب النظري

الفصل الأول: نظرية القراءة والنصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات

- نظرية القراءة

- النص الأدبي

- المقاربة بالكفاءات



نظرية القراءة والتلقي:

تمهيد:

ظهرت نظرية القراءة لتضع حدًا "لسلطة المؤلف" التي ظلت مهيمنةً لقرونٍ من الزمن على الدراسات الأدبية والنقدية والمناهج التاريخية والاجتماعية والثقافية والدراسات البيوغرافية. وهذه النظرية كما يتضح من عنوانها تُعنى بالمتلقي القارئ للعمل الأدبي وجاءت كثورةٍ على ما سلف من المناهج، لاسيما البنوية التي أهملت القارئ. وتقوم هذه النظرية على جوهرٍ أساسيٍّ يقوم به القارئ، وهو عملية امتصاص المعنى الأدبي الذي يحمله النص وتبيان معناه. وهكذا يكون العمل الأدبي في ضوء نظرية القراءة نتاج العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ، فهي لا تلغي طرفًا على حساب طرف آخر.



1- نشأة نظرية القراءة: (*)

مع نهاية الستينيات من القرن العشرين (حوالي سنة 1967) نشأت نظرية القراءة بألمانيا الغربية، وبالأخص بجامعة (كونستانس Université De Constans)⁽¹⁾، وتعود البدايات الأولى لهذه النظرية إلى تلك المقترحات التي صاغها الناقد الألماني (هانز روبرت ياوز) (Hans Robert Jauss) في الستينيات، والتي عُدَّت الأساس لنظرية جديدة في فهم الأدب وتغييره والوقوف على أهم إشكاليّاته التي خلفتها النظريات التي تعاقبت على فهمه وتحليله، وصيغت هذه المقترحات في محاضرة عام 1967 في جامعة كونستانس تحت عنوان (لم تتم دراسة تاريخ الأدب) وقد تضمنت مقالة شهيرة عام 1970 بعنوان (تاريخ الأدب بوصفه تحدياً لنظرية الأدب)⁽²⁾.

وتُعدّ هذه النظرية نتاج تفاعل العديد من النظريات المعرفية والأفكار الفلسفية والمنهجيات الفكرية التي غُنيت بقضية الفهم والاستيعاب والتأويل، وخاصة ما يتعلق منها بالنصوص الأدبية لتؤكد في الأخير أنّ التلقي ليس فعلاً سلبياً أو آلياً، كما أنّ القارئ ليس مجرد مستهلك للإبداع، بل له دورٌ موازي لدور كل من المؤلف والنص الأدبي ومكماً لهما⁽³⁾. وتتميز هذه النظرية عن غيرها في أنّ مفهومها السياسي والفكري الذي صاحبها منذ نشأتها مرتبط بالصراع الذي واجهته ألمانيا الغربية مع النظام الماركسي الذي كان مهيمناً على تفكير ألمانيا الشرقية، والذي يهتم بمُنجز العمل المبدع أكثر من اهتمامه بهذا المستوعب (القارئ)، وهي بذلك تؤكد على حرية القارئ وأغفلت دور صاحب النص (المبدع) بمعنى أنّها لا تهتم بدراسة أحواله النفسية وظروفه الاجتماعية⁽⁴⁾.

(*) - نترجم هذه النظرية إلى عدة ترجمات منها: نظرية التلقي، جمالية التلقي، جمالية الاستقبال وفي هذا المبحث سنوضح السبب الذي دفعنا إلى استخدام مصطلح القراءة.

(1) - نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية، روبرت سي هولب، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1992، ص 27.

(2) - تأثير جمالية التلقي الألمانية في النقد العربي، علي بخوش، دط، دت، ص 4.

(3) - فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، حسين محمد حسين، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، جامعة المنصورة، 2007، ص 81.

(4) - إستراتيجية القارئ في شعر المعلقات، معلقة امرئ القيس، دليلة مروت، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب، منتوري قسنطينة، 2009-2010، ص 12.



2- مفهوم نظرية القراءة والتلقي: la réception theorion:

يُعرّفها سمير حجازي بأنها "مجموعة من المبادئ والأسس النظرية والإمبريقية التي شاعت في ألمانيا منذ منتصف السبعينيات على يد مدرسة تدعى كونتساس تهدف إلى الثورة ضد البنية الوصفية وإعطاء الدور الجوهرية في العملية النقدية للقارئ أو المتلقي باعتبار أن العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ بصورة جدلية تجعله يقف على المعنى الذي يختلف باختلاف المراحل التاريخية للقارئ"⁽¹⁾.

وتُعرّف أيضاً بأنها: "النظرية التي تهتم بالكيفية التي تم بها تلقي النص الأدبي في لحظة تاريخية^(*)، معينة، ولذلك نجدها تركز على شهادات المتلقين بشأن هذا النص أو بشأن الأدب عموماً، وعلى أحكامهم وردود أفعالهم المحددة تاريخياً، وتعتبرها عوامل حاسمة في تحديد كيفية التلقي في هذه اللحظة التاريخية بعينها"⁽²⁾.

وعرّفها محمد عبد الواحد أنها: "عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي"⁽³⁾. أما محمد حمود يُعرّفها: "أنّها المشاركة الذهنية والوجدانية للحياة الخاصة للنص مع القارئ"⁽⁴⁾. أما عند محمد مبارك: "فهي النظرية التي تنظر إلى النص على أنّه بنية شكلية والمتلقي هو النصّ الآخر الذي يضع لذّته الجماعية عندما يُحلّل، أسلوبه ويفهم إبهامه من خلال مجموعة من العمليات في ذهن القارئ"⁽⁵⁾.

(1) - مفهومات نظرية القراءة والتلقي، خالد علي مصطفى، ربي عبد الرضى عبد الرزاق، الكلمة المفتاح قرأ تلقى، البحث مستل من أطروحة الدكتوراه، مجلة ديالي، العدد 69، 2016، ص 161-162.

(*) - من بين طروحات يابوس Jouss نجد "تعلق السيرورة التاريخية للأدب بالتلقي" فقد كان يحاول لفت الانتباه إلى أنّ السمة المميزة للظاهرة الأدبية إنّما تكمن في بعدها التاريخي وكانت الحاجة في نظره إلى تاريخ أدبي جديد في أسسه ومبرراته وتوجهاته ووسائله، فهو يعيد الاعتبار للمتلقي في وقت هيمنت فيه الدراسات النصّية والسياسيولوجية وغيرها.

(2) - من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، عبد الكريم شرفي، دراسة تحليلية نقدية في النظريات الغربية الحديثة، الدار العربية للعلوم، منشورات الإختلاف، الجزائر العاصمة، ص 143.

(3) - فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، حسين محمد حسن، ص 85.

(4) - المرجع نفسه، ص 85.

(5) - المرجع نفسه، ص 85.



في حين يُعرّفها آيزر: "بأنّها النظرية التي تهتم بمهمة المؤول^(*)، في توضيح المعاني الكامنة في النص من خلال تصويره للمعنى كأنه شيء حدث متجاهلاً لطبيعة النص بوصفه حدثاً وتجربة للقارئ يُنشّطها هذا الحدث"⁽¹⁾.

وفي الأخير، نستنتج أنّ هذه النظرية لم تنشأ من فراغ، بل هي نظرية نقدية قائمة على أصول مرجعية وفلسفية. وقد حُصرت العوامل المؤثرة في تطور هذه النظرية في خمسة تأثيرات من قبل روبرت هولت "Robert Holt" "هي: الشكلائية الروسية^(**)، بنوية براغ^(***)، ظاهرة رومان إنغاردن "Roman Engarden" وتأويلية هانز جورج غادامير "Hans Gorg Gadamer"، وسيسيولوجيا الأدب^(****).

^(*) - جاء في لسان العرب لابن منظور: "التأويل المرجع والمصير، مأخوذ من آل يؤول إلى كذا أي صار إليه" ومن هنا ظهر مصطلح الهرمينوطيقا l'herméneutique وهي كلمة مشتقة من اليونانية hermeneia والتي تعني فن التأويل وهي تشير إلى الجهود التأويلية التي مارسها الإنسان لتفسير النصوص وفهمها والبحث عن المعايير المضمرّة في باطن النصّ برده إلى بداياته الأولى ومصادره، ويتفق الدارسون على النشأة الدينية للهرمينوطيقا ومعظمهم يردّها إلى فهم الكتاب المقدس الانجيل ومصطلح "الهرمينوطيقا" هو مصطلح قديم بدأ استخدامه في دوائر الدراسات اللاهوتية ليشير إلى مجموعة القواعد والمعايير التي يجب أن يتبعها المفسر لفهم النصّ الديني "الكتاب المقدس"، لكن هناك من يردّها إلى المجهودات التي بذلها الأثينيون في العصر الكلاسيكي من أجل إستخراج معنى الملاحم الهومييرية التي أصبحت لغتها تتمنع عن الفهم المباشر.

والواقع أنّ مفهوم الهرمينوطيقا ينطوي على مجموعة من المفاهيم الفرعية أو المقابلة التي تشير إلى أصناف مختلفة من العمليات التأويلية الممارسة على النصوص كالفهم والتفسير والشرح والتأويل والترجمة والتطبيق، أمّا عند آخرين فهي تعني فن امتلاك كل الشروط الضرورية للفهم.

⁽¹⁾ -فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، حسين محمد حسن ص 85.

^(**) - ظهرت هذه الجماعة عام 1914 عندما نشر فيكتور شكوفسكي "Viktor Shklovsky" مقالته عن الشعر المستقبلي بعنوان "انبعاث الكلمة" أمّا الانبثاق الفعلي لهذه الحركة فقد جاء نتيجة لاجتماعات ونقاشات ومنشورات جماعتين من الطلاب، الجماعة الأولى وسميت حلقة موسكو تأسست عام 1915 وكانت اهتماماتها لغوية حيث وسّعت نطاق اللسانيات لتشمل اللغة الشعرية ومن أبرز أعلام هذه الحلقة "رومان جاكسون" "أمّا الجماعة الثانية فقد أطلقت اسماً على نفسها هو "جمعية دراسة اللغة الشعرية" وظهرت عام 1916 ببطرسبورغ، وكان اهتمامهم بالأدب وبحركة الشعراء المستقبليين.

^(***) - ظهر هذا المنهج في الخمسينيات من القرن العشرين وقد ساهم في ظهور هذا المنهج وشيوعه تلك الدراسات التي قام بها الأنثروبولوجي الفرنسي "كلود ليفي شتراوس" "Claude Lévi-Strauss" "المتتملة في الأساطير والطقوس وعلاقات القرابة وتقاليده الطعام، وتعد البنوية امتداداً متطوراً للدراسات الشكلية التي أولت اهتماماً مركزاً لقطب النصّ وأبعدت كل ما هو خارج عن النصّ من سياقات ثقافية واجتماعية ونفسية وإيديولوجية وغيرها.

^(****) - ساعدت سوسيولوجيا الأدب نظرية التلقي على فهم العلاقة التي تجمع بين المتلقي والظروف الاجتماعية التي تمّ فيها التلقي من خلال التركيز على فحص المنظومة الاجتماعية في تلقيها للعمل الأدبي وبيان حقول الفعالية للعمل القرائي مع تقديم المحفزات وتوفير الظروف والمعطيات الأساسية لانجاح العملية التوصلية بين النصّ والجمهور.



بالإضافة إلى التقنيكية، وهي النظرية التي أعادت بناء تصور جديد لمفهوم العملية الإبداعية من حيث تكونها عبر تاريخ وطرق اشتغال القراءة ودور القارئ في استنتاج هذه العملية، فقد أولت أهمية كبيرة للقارئ الذي يتعامل مع النص ويتقبله وأعطت الحرية والسلطة الكاملة له وسعت منذ تأسيسها إلى تخليصه من الدور السلبي الذي طالما لازمه وتحويله إلى متلقي إيجابي ومع ذلك فهي لا تنفي دور النص.

وفضّلنا استخدام مصطلح "القراءة" على "التلقي" فهو مصطلح سهل ومتداول لدى العام والخاص، فقد جرى على مجرى العادة والألفة على السنة العرب، فالقراءة هي مفتاح اكتساب المعرفة ولأهمية القراءة كان أول ما حثّ عليه الله سبحانه وتعالى عباده قوله: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)". -سورة العلق-

من أبرز أقطاب هذه النظرية:

2-1 - هانز روبرت يابوس Hans Robert Joss (1):

أحد أساتذة جامعة كونستانس الألمانية في الستينيات، اهتم بإصلاح مناهج الثقافة والأدب في ألمانيا، باحث لغوي رومانسي متخصص في الأدب الفرنسي وكان هدفه الأساسي الربط بين دراسة الأدب والتاريخ.

وهو يؤكد على قضيتين أساسيتين هما: الأثر الذي يمنحه النص من جهة والتلقي من جهة أخرى، وأنّ التعامل مع النص يتم وفق معيارين لا غنى لأحدهما عن الآخر وهما: معيار الإدراك الجمالي لدى المتلقي ومعيار الخبرات الماضية التي يتم استدعاؤها في لحظات التلقي، ذلك أنّ الخبرات الجمالية التي كشف عنها التعامل مع النص بواسطة القراء في عصور سابقة هي بمثابة دليل يُغني في سلسلة الاستقبالات من جيل إلى جيل، ومن المفاهيم (*) الأساسية التي استحدثها يابوس "أفق الانتظار" (2).

(1)-قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، محمود عباس عبد الواحد -دراسة مقارنة- دار الفكر العربي، ط1، 1996، ص27-28.

(*) - المسافة الجمالية **distance esthétique** أو بؤرة التوتر أو مسافة التوتر: هي في نظرية كمال أبو حبيب إنزياح جمالي يقاس بحسب ردود أفعال الجمهور سواء أكان سلبيًا أم إيجابيًا. فالمهم أن يكون مقياسًا للتلقي عبر التاريخ بمعنى أن يكون مقياسًا لدرجة الأصالة والقيمة الفنية في كل نص جديد.

(2)-المرجع نفسه، ص27-28.



أفق الانتظار **l'horizon d'attente**: هو عبارة عن ذلك الفضاء الذي تتم من خلاله عملية بناء المعنى ورسم الخطوات المركزية للتحليل فيبدو وكأنه "أداة" أو معيار يستخدمه المتلقي لتسجيل رؤيته القرائية بوصفه مستقبلا لهذا العمل أو ذاك⁽¹⁾.

ويُفهم من هذا التعريف، أن أفق الانتظار يُمكننا من فهم التجربة الجمالية والتاريخية التي تحكم الفهم والتلقي، ويُمكننا أيضًا أن نستوعب طبيعة العلاقة التي تقيمها مختلف الأعمال الأدبية مع آفاق الانتظار المُشْفرة، فبفضل أفق الانتظار يُمكننا فهم ووصف التأريخ الأدبي.

2-2- فولفجانج إيزر wolgang izer:

هو أحد أقطاب جامعة كونستانس الذي أسهم في تطوير نظرية التلقي ووضع أسسها⁽²⁾ كانت أولى محاضراته التي ضمنها رؤيته النقدية تحت عنوان "الإبهام واستجابة القارئ" في خيال النقد، وهي محاضرة ألقاها على طلابه في جامعة كونستانس عام (1970)⁽³⁾. وقد اعتمد على مرجعيات متنوعة في تأسيس فرضياته "فاعتمد على مفاهيم الظاهرية^(*) وعلى علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا"⁽⁴⁾.

وعلى خلاف "ياوس" فإن "إيزر" ينطلق من فعل القراءة الذي يقوم به المتلقي، عبر طريقة الربط بين المستويات النصية المختلفة، وذلك من أجل سدّ الثغرات والبحث عن المسكوت عنه، حيث يبدأ فعل القراءة من ركيزة أساسية هي القارئ الضمني **lecteur**

(1) - نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، عبد الناصر حسن محمد، دار الطبع، المكتبة المصرية لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999، ص 113.

(2) - نظرية التلقي أصول وتطبيقات، بشرى موسى صالح، دار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص 48.

(3) - قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، محمود عباس عبد الواحد، دراسة مقارنة ص 27.

(*) - الظاهرية أو الفينومينولوجيا هي الركيزة الأساسية التي قامت عليها نظرية التلقي وقد نشأت عند "إدموند هوسرل" "Edmmund Husserl" الذي يرى أن المصدر الأعلى لكل إثبات عقلي هو: "الوعي" والمعنى الفلسفي لمصطلح الفينومينولوجيا يعتمد أساسا على المعنى اللغوي لكلمة الظاهر ويتجاوزها فهي ترى أنه "لا توجد معرفة إطلاقا إلا بواسطة الظواهر، وأن الإدراك لا يمكن أن يتم إلا اعتمادا على ما يظهر من الأشياء فقط دون باطنها". ومصطلح الظواهر في الفينومينولوجيا يرتبط بالتجارب الإنسانية المعيشة، وبالكيفية التي يعيش بها الإنسان حياته الغنية بالمعاني والمدلولات، لهذا نجد التسميتين "الظاهرية"، و"الظاهرية" متداولة في الفلسفة ك مقال لمصطلح "phénoménologie"، أي دراسة "الظواهر" و"الظواهرات" فموضوع الفينومينولوجيا هو الكشف عن ماهية الظواهر للوصول إلى حقيقة الوجود.

(4) - نظرية التلقي أصول وتطبيقات، بشرى موسى صالح، ص 48.



implicite، "وهو قارئ موجود داخل النص، يمثل الحد الأدنى للوعي والتجربة التي يُبنى عليها فعل القراءة كاملاً"⁽¹⁾.

وكان اهتمامه الرئيسي منذ البداية هو: "كيف وتحت أي ظروف يكون للنص الأدبي معنى بالنسبة للقارئ"⁽²⁾.

3- أنواع القراءة:

أشهر أنواع القراءة المنصوص عليها في "معجم علوم التربية" هي:⁽³⁾.

3-1- القراءة السماعية: (lecture additive):

هي نشاط قرائي هدفه تنمية مهارة الإصغاء والسماع لدى المتعلمين، وذلك من خلال الإصغاء والاستماع الجيد لنصٍ مقروءٍ جهرًا والتقاط دلالاته المعنوية ومؤشرات حول مكوناته، دون اللجوء إلى الكتاب (القراءة البصرية) ومثال ذلك ما يقدمه الطلبة من عروض خلال تعليمهم.

3-2- القراءة الجماعية: (lecture de groupe):⁽⁴⁾

وذلك من خلال قراءة المتعلمين لنصوصٍ مكتوبة بإيقاع واحد وفي الوقت نفسه وعادة ما يكون لدى متعلمي اللغة الأجنبية أو الموسيقى.

3-3- قراءة الانحراف: (lecture en diagonale):⁽⁵⁾

وهي قراءة سريعة هدفها التقاط معاني النص بسرعة دون تعمق فيها، وهذا ما نلاحظه عند مراجعة الطلبة لمحاضراتهم ودروسهم قُبَيْلَ الامتحانات الدورية.

3-4- القراءة المفسرة: (lecture expliquée):⁽⁶⁾

وهي صفة ترتبط بعملية تفهيم النص وما يشمله هذا التفهيم من خطوات ومراحل.

(1) - التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، مراد حسن فطوم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2013، ص 35.

(2) - تأثير جمالية التلقي في النقد العربي، علي بخوش، ص 16.

(3) - في بيداغوجيا القراءة، يحيى دعاس، استبيان ميداني في حقيقة واقع قراءة طلبة التدرج ماذا تقرأ؟ متى؟ وكيف؟، دط، دت، سوق أهراس، ص 177.

(4) - المرجع نفسه، ص 177.

(5) - المرجع نفسه، ص 177.

(6) - المرجع نفسه، ص 177.



3-5- القراءة المُعبّرة: (lecture expressive): (1)

صفة ترتبط بالقراءة التي يتلفظ بها المتعلم (إيقاع النَّص) ونبره وتناسقه الصوتي، بكيفية تنقل إلى المتلقي الشحنة الوجدانية الانفعالية، ومدلول النَّص وهي شرط من شروط قراءة النص الجهرية.

3-6- القراءة الصورية: (lecture formelle): (2)

هي مهارة تُعلّم القراءة والتي تجعل المتعلّم يُدرك محتوى النَّص مكتوب بناءً على عمليتي التّأويل والفهم. وتقوم هذه المهارة على فرضيات للقراءة ترى أنَّ الذات المدركة ليست ذاتاً سلبيةً خلال فعل الإدراك، بل تتداخل بنشاطها في بناء إدراكها مستفيدة من تجاربها السابقة مثلما تُمكن عملية التّأويل ذاتها من إضفاء دلالة على الموضوع يُمارسه بدوره نوعاً من رجع المردودية.

3-7- القراءة المنهجية: (lecture méthodique): (3)

تقوم على مجموعة من الخطوات المتدرجة لفهم النَّص وإدراك محتواه وعناصره اللسانية وذلك بإدراك النَّص إدراكاً شاملاً قصد تكوين فرضية للقراءة، ويتمُّ هذا الإدراك من خلال تجميع معطيات حول صورة النَّص وعنوانه وصاحبه، والتقاط مؤشرات من داخله ومن خارجه، وتهدف إلى تحويل النَّص بشرحه أو تلخيصه أو توسيعه، ومحاولة تحليل بعض المعطيات من الجانب الدلالي أو السمعي أو البلاغي، وهذا النوع من القراءة يكون غالباً في تعليم اللغات والأدب والفلسفة.

3-8- القراءة المُوجهة: (lecture diriger): (4)

نشاط قرائي يُكلّف به المعلّم المتعلّم على أن يكون ذلك خارج قاعات الدرس، ويتعلق بالنصوص المطولة والكتب كالروايات والتراجم والاتجاهات الفلسفية وغيرها وهدفها تعزيز المواد المقررة بأفكار رافدة، وفي ذلك تدريب الطلبة على قراءة المراجع والمصادر واستثمار مضامينها في تعليمهم المعرفي.

(1) - في بيداغوجيا القراءة، يحيى دعاس، استبيان ميداني في قراءة طلبة التدرج ماذا تقرأ؟ متى؟ وكيف؟، ص 177.

(2) - المرجع نفسه، ص 177.

(3) - المرجع نفسه، ص 177.

(4) - المرجع نفسه، ص 177.



أمّا القراءة من حيث الأداء فهي نوعان: صامتة وجاهرية، فالصامتة وهي التي ليس فيها صوت ولا همس وعمادها السرعة والاستيعاب وإدراك المدلولات والمعاني والأفكار الأساسية والفرعية، والجاهرية فهي عملية بصرية صوتية إدراكية، فالمتعلم يتعرف على الكلمات بصرياً ثم النطق بها وإدراك مدلولاتها والقدرة على استخدامها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة⁽¹⁾.

وهناك من يجعل أنواع القراءة فيما يلي: ⁽²⁾.

- القراءة الإسقاطية: لا تركز على النص، ولكنها تمر من خلاله متوجهة نحو المؤلف أو المجتمع.
 - قراءة الشرح: التي تقف عند ظاهر النص، وتكتفي في شرحه بوضع كلمات بديعة لنفس المعاني.
 - القراءة الشاعرية: التي تسعى إلى جلاء باطن النص وتقرأ فيه أبعد مما لفظه.
- والقراءة المنوطة بالنفاذ إلى أعماق النص الأدبي هي القراءة الشاعرية وتسمى أيضاً بالقراءة الناقدة عند لطفي عبد البديع" وهذه القراءة تتجاوز الدلالة الظاهرة والدلالة الأحادية أيضاً من منطلق أنه ليس هناك معنى محدد للنص. ⁽³⁾

4- مفهوم القراءة الناقدة:

هي ذلك النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله ثم إصدار الحكم عليه من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف في ضوء معايير علمية⁽⁴⁾. ويعرفها أولسن (olsen,A 1972): "أنّها تفاعل عاطفي عقلي بين القارئ والمؤلف وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار أحكام وعمل استنتاجات"⁽⁵⁾.

(1)- في بيداغوجيا القراءة، يحيى دعاس، استبيان ميداني في قراءة طلبة التدرج ماذا تقرأ؟ متى؟ وكيف؟، ص 178.

(2)- نظرية التلقي في تراثنا النقدي والبلاغي، شعبان عبد الحكيم محمد، دار العلم والإيمان، ط1، 2009، ص 100-101.

(3)- المرجع نفسه، ص 100-101.

(4)- فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة للطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة المتوسطة، عبد الله بن محمد آل تميم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 36، 2014، ص 267.

(5)- مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة، كلثوم قاحه، محمد الساسي الشايب "دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مجلة العلوم الانسانية، والاجتماعية، جامعة الشلف وورقلة، العدد 24، 2016، ص 359.



في حين يُعرّفها البعض: "أنّها نوع من أنواع القراءة يتطلب من القارئ التمكن من بعض مهارات الفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل كالاستنتاج ومهارات التقويم كإبداء الرأي وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح والصّحة والدّقة والارتباط والعمق والاتساع والمنطق"⁽¹⁾.

وتتضمن القراءة الناقدة عدداً من العمليات العقلية، وهي⁽²⁾:

4-1- التحليل: **analysais**

وهي عملية يتم فيها تقسيم النّص إلى أجزاء لفهم التفاصيل والنّص ككل، ويستخدم التحليل لشرح مكونات النّص كالمفاهيم والحقائق والأحداث والبيانات الواردة فيها.

4-2- التفسير: **interpretation**⁽³⁾

ويتم في هذه العملية فحص العلاقات بين أجزاء النّص والنّص ككل، ويجب أن يبدأ القارئ بتفسير المعاني تمهيداً لإدراك المعنى العام للنّص.

4-3- التركيب: **synthesis**⁽⁴⁾

وهي العملية التي يتم فيها عمل ترابطات بين الأجزاء والكل ومن خلال ذلك يصل القارئ إلى استنتاجات مقبولة حول العلاقات وتضميناتها، كما يُمكن التركيب أيضاً من دعم الأفكار بأدلة محسوسة سواء من خلال النّص أم من خبرته السابقة.

التقويم: **Evaluation**⁽⁵⁾

في هذه العملية يُمكن للقارئ أن يُصدِر حكماً على قيمة وجودة ما يقرأ مستنداً في أحكامه على مجموعة من المعايير ويساعده في ذلك إتقانه لعملية التحليل والتفسير والتركيب وعلى الرغم من اختلاف تعريفات القراءة الناقدة وتعددتها فما لا حظناه أن هذه التعريفات اتفقت في أن القراءة الناقدة تتضمن عمليات التفكير العليا (التحليل، التفسير، التركيب، التقويم) فهي تساعد الطلبة على حل المشكلات، التفكير يوضح وتنظيم المعلومات والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية للمشكلة.

(1) - مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة ، كلثوم قاحة، محمد الساسي الشايب، ص359.

(2) - فاعلية استراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة للطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة المتوسطة، عبد

الله بن محمد آل تميم، ص 228

(3) -المرجع نفسه، ص286.

(4) -المرجع نفسه، ص268.

(5) -المرجع نفسه، ص268.



5- مهارات القراءة الناقدة ⁽¹⁾:

وتتمثل مهارات هذه القراءة في:

- ✓ تقدير المعاني وإصدار الأحكام بشأنها.
- ✓ ربط الأفكار بعضها ببعض وإدراك العلاقة بينها.
- ✓ مقارنة العبارات المختلفة والمتعارضة مع بعضها.
- ✓ التمييز بين الحقائق والآراء وربط السبب بالنتيجة.
- ✓ القدرة على استخلاص النتائج من المقدمات.
- ✓ تحديد هدف الكاتب.

✓ التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف في الأفكار العبارات.

ومن مهارات هذه القراءة أيضًا ما أشار إليه الخبراء في مجال القراءة فقد أجمعوا على خمس مهارات للقراءة الناقدة تتمثل في: القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والتفريق بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج وعمل الاستنتاجات وتقويم المقروء ⁽²⁾.

- تمكين الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل ومعالجة المعلومات وتنمية التفكير الناقد يؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره وتحريره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر عنها أو استكشاف لها ⁽³⁾.

وهناك من صنّف مهارات ^(*) القراءة الناقدة من خلال تحديد المستوى الخاص بهذه القائمة وفيما يلي ذكر البعض منها:

(1) - فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، محمد فؤاد الحوامدة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، 2015، ص 115.

(2) - إستخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، نصر حمدان، المجلة العربية للتربية، ص 16.

(3) - درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الساسي وأثرها في تحصيل الطلبة وإتجاهاتهم نحو القراءة، سعاد عبد الكريم عباس اللواتلي، ضياء محمد أبو الرز، الجامعة الهاشمية، ووزارة التربية والتعليم، الأردن، ص 5.

(*) - مهارة القراءة الناقدة: هي أداء يتم في سرعة ودقة أثناء الموقف الاختباري الذي يتطلب من التلاميذ إظهار السلوك الدال على توافر المهارات المستهدفة من خلال توظيف قدراته العقلية والحركية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات القراءة الناقدة المُعد لهذا الغرض، والقراءة الناقدة هي أرقى أنواع القراءات، إذ إنها تتطلب مستوى عاليًا من النضج والثقافة.



قائمة سميث وباريت "Smith et Barit" في مستوى الفهم الناقد " التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال والتمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي والحكم على الكفاية والصدق والحكم على مناسبة الأفكار والحكم على القيمة والتقبل والرغبة (1).

وهناك من صنفها إلى سبع مهارات وهي: مهارة التمييز والمقارنة التمييز بين العبارات الزائدة والعبارات الأساسية في المادة المقروءة، مهارة الاستنتاج استنتاج الأدلة الداعمة لأراء الكاتب ومعلوماته، استنتاج مظاهر الجمال في المقروءة، مهارة الحكم والتقييم، تقويم فكرة الموضوع من حيث تسلسلها واستفائها المعلومات الضرورية (2).

ولمهارات القراءة الناقدة أهمية كبيرة في حياتنا المعاصرة، فهي من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لمواجهة الكم المعرفي الذي يُفيد من جهات متعددة وتُعبّر عن آراء ووجهات نظر مختلفة فإكتسابها يجعل القارئ أقلّ عرضة للانسياق الأعمى وراء الأفكار التي يقرأها ويكون حريصاً على السؤال عن صحتها وقيمتها قبل التفاعل معها، ويحتاج الفرد والمجتمع على حد سواء للقراءة الناقدة لكونها جزء مهمّاً من تشكيل الفكر الناقد، وهي بالنتيجة ثمرة من ثمار التربية المستمرة (3).

وفي الأخير، نخلص إلى أنّ القراءة(*) الناقدة أحد أنماط القراءة يقوم فيها القارئ بتحليل الموضوع المقروء ونقده وإبداء رأيه الشخصي فيه وإظهار مدى صحته وسلامته والقراءة الناقدة تتطلب ممارسة مهارتها من إعمل العقل والمستويات العليا من التفكير.

(1) - مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة: دراسة على عينة من تلاميذ لسنة الثانية ثانوي، كلثوم قاجة محمد الساسي الشايب، ص360-362.

(2) - المرجع نفسه، 360.

(3) - درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة وإتجاهاتهم نحو القراءة، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ضياء محمد أبو الرز، ص5.

(*) - قراءة القراءة: أدخل هذا المصطلح في الدراسات اللغوية الحديثة هروباً من كلمة (نقد) التقليدية، وتُعنى بنقد الكتابات النقدية. وهي فكرة تُعرف على أنّها ذلك النشاط الذي يجعل من المقروء المكتوب نمطاً إبداعياً جديداً من خلال إعادة كتابته وفق الرؤى والأفكار الجديدة، إنّها نشاط يركز على القارئ أثناء تفاعله مع النصّ الأدبي قصد تأويله وخلق صورة معناه التخيلية، كما أنّ العمل الأدبي في هذا الإطار لا تكتمل حياته وحركته الإبداعية، إلّا عن طريق القراءة وإعادة الإنتاج من جديد، إنّ فعل قراءة القراءة من هذا المنظور حدث نسبي لا يستدعي امتلاك الحقيقة المطلقة أو الوحدة المتعالية على الزمان والمكان، لأنّ القراءة تختلف حسب هذين العنصرين وحسب طبيعة القراء ونوعيتهم.



تمهيد:

يُعدُّ النَّصُّ في الوقت الحاضر من أكثر المفاهيم تداولاً في الساحة اللُّغوية والنقدية والثقافية، وذلك من أبعاد فكرية وإيديولوجية وتربوية مهمة جداً. وهذا ما جعله يحتل صدارة الدِّراسات اللُّغوية والنقدية الحديثة، ونَحْصُ بالذكر النَّصَّ الأدبي الذي يتميز عن غيره من النُّصوص الأخرى في استعماله الخاص للُّغة وتطويرها حسب السياقات وانفتاحه على المعنى بتعدد القُراء، كما يعتبر نشاط النُّصوص الأدبية محور كل أنشطة اللُّغة العربيَّة وذلك لكونه يُحقق أبعاداً تربوية مهمة منها: الجانب الوجداني والجانب العقلي إضافة إلى الجوانب اللُّغوية والثقافية والمعرفية.



1/ مفهوم النص:

تعددت تعريفات النص وتنوعت، وذلك لاختلاف وجهات نظر كل باحث: فهو عند "جوليا كرسيفا" Julia Kristeva " : "عبارة عن جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان Langue عن طريق ربطه بالكلام Parole رامياً بذلك إلى الإخبار المباشر مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة" (1).

أمّا بول ريكو "Paul Ricoeur" فيُعرِّفه على أنّه: "خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة" (2).

ويُعرِّف أيضاً على أنّه: "ما تتقرئ فيه الكتابة وتكتب فيه القراءة" (3).

والنص عند هيلمسليف "Louis Hjelmslev" : يُشير إلى أي ملفوظ، منطوقاً كان أو مكتوباً طويلاً أو مختصراً، جديداً أو قديماً" (4).

وهو أيضاً ذلك العمل الأدبي الرفيع وهو نسيج لغوي مُحكم البناء، والنص الأدبي يخلق بفعل مبدع ويوجه إلى جمهور من الناس، ويقرؤونه ويتفاعلون معه سلماً أو إيجاباً، بل يشاركون المؤلف المبدع من خلال نقدهم وتذوقهم في عملية إبداع النص وخلقه" (5).

وهذا التعريف يتقارب مع التعريف الذي جاء في معجم "لاروس العالمي" " Larousse mondial " حيث جاء أنّ كلمة "النص" معناها "نَسَجَ"، وهذا يعني أنّ النص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وقول للكلمات" (6).

أمّا النص الأدبي فهو نص معرفي تتلاقى فيه جملة من المعارف الإنسانية أهمها على الإطلاق المعرفة الأدبية، لكنها ليست كافية وحدها، ولذلك فإنّ قارئ الأدب الذي يكتفي بمعرفة الأدب فقط تكون قراءته ومعرفته بالنص غير كافية، فعليه أن ينزع إلى معارف أخرى لأننا قد نجد في النص الأدبي المعرفة التاريخية والنفسية والاجتماعية وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية وغير ذلك من المعارف الإنسانية، وهو ما يلقي مسؤولية إضافية على

(1) - انفتاح النص الروائي، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، ط1، 1989، ص19.

(2) - نص الوطن وطن النص شهادة في شعرية الأمكنة، عز الدين المناصرة، مجلة التبيين، دت، العدد 01، ص40.

(3) - قراءة في القراءة، رشيد بن جدو، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 48-49، 1988، ص13.

(4) - مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبيحي، الدار العربية للعلوم ناشرون، ص20.

(5) - التلقي والابداع قراءات في النقد العربي القديم، محمود درياسة، جامعة اليرموك، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1

2010، ص26.

(6) - تدريس الأدب إستراتيجية القراءة والاقراء، حمود محمد، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديد، 1993، ص25.



كاهل المشتغل بالأدب كتابةً وقراءةً في التزوّد بهذه المعارف قدر الإمكان للاستعانة بها في قراءة النصوص الأدبية وكتابتها⁽¹⁾.

إضافة إلى تعريفه أيضًا على أنه: "نسيج من الألفاظ والعبارات التي تطرد في بناء منظّم متناسق يعالج موضوعًا أو موضوعاتٍ في أداء يتميز على أنماط الكلام اليومي والكتابة غير الأدبية بالجمالية التي تعتمد على التخيل والإيقاع والتصوير والإيحاء والرمز، ويحتلّ فيها الدال بتعبير سوسير مرتبةً أعلى من المدلول مقارنةً بالنص غير الأدبي"⁽²⁾.

وما لاحظناه من التعريفين السابقين، أنهما يتفقان على أنّ النص الأدبي هو عبارة عن نسيج من الألفاظ والعبارات التي تُعالج موضوعًا معينًا بهدف تنمية قدرات المتعلمين اللغوية والفكرية والثقافية والوجدانية، إضافة إلى ذلك أنّه يسعى إلى ربط العلاقة القائمة بين المؤلف والقارئ.

ويتصف النص الأدبي بجملة من الخصائص تميزه عن غيره من النصوص، نذكر منها:

- أنّه نصّ لا يغرق في استعمال البرهان العقلي، ولا التحليل المنطقي، إنّما يستخدم الأسلوب البياني القائم على الإقناع والتأثير والإيحاء ومخاطبة الوجدان والعاطفة وهذا ما يسمى بالخطاب الشعري المعتمد على الخيال وبناء الصور الفنية⁽³⁾.
- أنّه نصّ يحتمل معاني متعددة، وهذا ما يفسر قابليته للتأويل لأنّه نصّ يُظهر غير ما يُخفي فهو حمّال أوجه، مستعدًا لقبول العديد من القراءات⁽⁴⁾.
- وما يجب التركيز عليه عند تناولنا للنصوص الأدبية يجب الاعتماد على الفهم والاستيعاب والتذوق الفني السليم من خلال قراءة مفيدة.

وذلك لأنّ النصّ في نظر أنصار نظرية القراءة يتشكل من خلالها: "وأنّ جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النصّ بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنصّ وتصور القارئ

(1) - السميائية وتبليغ النصّ الأدبي، بشير إبرير، مجلة المنهل، عدد 524، 1995، ص29.

(2) - شعرية النصّ بين جدلية المبدع والمتلقي، السعيد بوسقطة، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 08، 2001، ص2016.

(3) - النصّ والممانعة مقاربات نقدية في الأدب والإبداع، محمد راتب الحلاق، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دط، دمشق، 1999، ص11.

(4) - المرجع نفسه: ص29.



ومن ثمة فقد زُجِحَ النَّصُّ من مركز الدراسة الأدبية وصار لا يعيش إلا من خلال القارئ حتى قيل أَنَّ النَّصَّ هو القارئ نفسه⁽¹⁾

2/ أنواع النصوص:

لقد تعددت النصوص بتعدد المعارف الإنسانية في العلوم والأدب والفنون وليس من السهولة أَنْ نقرأها كلها وإنَّما نتواصل معها تبعاً لتخصصاتنا وقد وضعت معايير تُصنَّف من خلالها هذه النصوص، والمحاولات في هذا المجال كثيرة نذكر منها:

2-1- التّصنيف على أساس وظيفي تواصلية: ⁽²⁾

والمرجع الأساسي لهذا التّصنيف رومان جاكسون "Roman Jakobson" الذي ميز بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزاً فيها:

✓ النصوص تُهيمن فيها الوظيفة المرجعية *La fonction référentielle* وهي التي يأتي فيها عرض المعلومات أو الأخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية بالدرجة الأولى.

✓ نصوص ذات طابع تأثري، وهي التي يكون التركيز فيها على المتلقي من أجل إقناعه والتأثير فيه، وتكثر فيها صيغ الخطاب والطلب.

✓ نصوص ذات طابع تنبيهي *phatique* وهي تهدف أساساً إلى الحفاظ على استمرارية التواصل، ومراقبة مدى فعاليته ونجاعته.

✓ نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف *La fonction métalinguistique* ويكون التركيز فيها على وسيلة الإتصال من حيث وضوحها وحسن أدائها لوظيفتها.

✓ نصوص ذات طابع إنشائي *La fonction poétique* ويكون الاهتمام فيها منصباً على الجانب الشكلي كتحسين التركيب وانتقاء الكلمات والذي يكسبها طابعاً جمالياً.

2-2- التّصنيف السياقي أو المؤسّساتي: ⁽³⁾

هو تصنيف ذو طابع اجتماعي، يُركّز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص وما نتج عن هذا التّصنيف ما هو متداول حالياً من تمييز بين النصوص الإعلامية والدينية

(1) - دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي، الشريف مربي (وفق البرنامج الجديد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، ص 6.

(2) - مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبحي، ص 107_110.

(3) - المرجع نفسه، ص 108.



والإشهارية والإدارية وكل نوع من هذه الأنواع يُمكن رُدهُ إلى المؤسسة الاجتماعية التي يصدر عنها.

2-3- التّصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النّص:

هو أكثر التّصنيفات وضوحًا ودقّةً، لأنّه يُميّز بين أنواع النّصوص حسب العمليات الذهنية أو العقلية التي توظف في النّص أكثر من غيرها، كالاستدلال والشرح وغيرها، وعليه فهم يُميّزون بين الأنواع التالية:⁽¹⁾

2-3-1- النّص الحجاجي: Le texte argumentatif: ⁽²⁾

ينطلق الحجاج في النّص من مبدأ أنّ للقارئ والسامع رأيًا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام، ويهدف في النهاية إلى الإقناع، ويستند هذا النوع من النّصوص إلى كثير من الحجج والأدلة.

2-3-2- النّص الإعلّامي: Le texte informatif: ⁽³⁾

ويهدف هذا النوع من النّصوص إلى تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين يفترض أنّ المتلقي يجهلها أو ليست لديه معلومات كافية حوله، ويتخلل هذا النوع من النّصوص مهارة ذهنية هي الشرح، وما يتطلب ذلك من تقديم للحجج والأدلة والأمثلة التوضيحية لأنّ بعض الأفكار قد تكون في حاجة إلى الشرح والتفصيل ويكون ذلك بتقديم المعلومة وشرحها وتقديم الدليل، ثم ذكر المثال التوضيحي.

2-3-3- النّص السردي: Le texte narratif: ⁽⁴⁾

يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زمني معين يُبيّن فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث وكيف تتطور عبر الزمن وعادة ما يشتمل الخطاب السردى على ثلاث مراحل هي:

(1) - مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبّحي ، ص108.

(2) - المرجع نفسه، ص108.

(3) - المرجع نفسه، ص109.

(4) - المرجع نفسه، ص110.



الحالة الأولية L'etatinitail، التحولات الطارئة والحالة النهائية L'était final كما يشتمل أيضًا على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها ومن خصائص السرد أيضًا اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية⁽¹⁾

النص الوصفي: le texte descriptif: يعكس الوصف واقعًا فيه إدراك كلي وآني للعناصر المكونة لهذا الواقع، وكيفية انتظامها في الفضاء والمكان الذي توجد فيه، وقد يكون الأمر متعلقًا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو بغيرها، وهو يشتمل على مؤشرات مكانية على عكس السرد⁽²⁾.

وهناك من يُجمل هذه النصوص في ثلاثة أنواع كبرى:

أ- النص الإعلامي: (3).

ويتمثل هذا النوع في الصحافة والإعلام وتستمد من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية والاشتراكات، ويستند على مؤشرات مرئية مثل العناوين في كتاباتها وأنواع الطباعة ويتوجه لأغلب الجماهير ليتمكنها من الفهم الإجمالي لمختلف الأحداث.

ب- النص العلمي: (4)

يتميز بكونه حقيقة لا يوجد فيها اختلاف، فالخطاب العلمي يقدم حقائق علمية يتفق عليها الناس ويستعينون في ذلك باختبار نتائجها بوسائل مادية محددة، ومعايير الحكم على هذه الحقائق لا يترك مجالاً للجوانب الخاصة التي تميز بها هذا الفرد عن ذلك، وإنما لها واقعية يؤكد لها المنطق وتثبتها التجربة العلمية.

ج- النص الأدبي: (5).

هو نقيض للنص العلمي، لأنه غير ثابت ولا يقدم حقيقة علمية دقيقة، وإنما يقدم حقيقة فنية تنبع من الذات. لأن النص الأدبي هو نتيجة ما في الفنان من تباين وفردية... وهذه الفردية أو الذاتية التي تميز الفن عن العلم عند النقاد وعلماء الجمال هي العنصر الأساسي الذي يجعل الفن عند خلقه يستمد سمة الأصلية التي هي مجموعة الخصائص الفردية للأشخاص.

(1) - مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبحي، ص 110.

(2) - المرجع نفسه، ص 110.

(3) - السيميائية وتبليغ النص الأدبي، بشير إبرير، ص 4.

(4) - قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، محمد زكي العشماوي، دط، 1979، ص 12.

(5) - المرجع نفسه، ص 12.



3- علاقة النص بالقارئ:

إنَّ نظرية التلقي مع اهتمامها الخاص بدور القارئ وتفاعله مع النص أكدت على العلاقة القائمة بين النص والقارئ، والفصل بين القارئ والنص أمر في غاية الصعوبة "فالنص هو الوسيط الضروري الذي بوعيه تتمكن الذات من وعي ذاتها"⁽¹⁾، وذلك بما تقوم به الذات من مساهمة في تشكيل المعنى المعطى سلفاً في النص، وهنا يتجلى دور القارئ في ملئ الفراغات^(*)، أو الفضاءات حتى لا يصبح القارئ عاكساً للمعنى أو ناقلاً لما في النص⁽²⁾.

لذلك فإنَّ العلاقة بين القطبين علاقة حوار وتداخل وتفاعل فلا يمكن الفصل بين فهمنا للنص وبين النص ذاته⁽³⁾.

وهذا يعني أنَّ النص والقارئ متكاملين، فكل منهما يكمل الآخر، ولا وجود لأحدهما إلا بوجود الآخر؛ أي أنَّ النص لا يتحقق إلا من خلال القارئ، والقارئ لا يكون له وجود إلا من خلال القراءة.

وعليه: "النص والقارئ يندمجان في وضعية واحدة، فإنَّ الفصل بينهما لم يعد صالحاً وبالتالي فإنَّ المعنى لم يعد موضوعاً يستوجب التعريف به، فإنَّما أصبح أثرًا يُعاش"⁽⁴⁾. فمن خلال هذا التداخل بين القارئ والنص يتحقق من منظور "أيزر" "فعل القراءة"^(*) بوصفه تفاعلاً دينامياً بين القطبين

(1) - نظرية التلقي في تراثنا النقدي والبلاغي، شعبان عبد الحكيم محمد، ص 21.

(*) - يرى "أيزر" أنَّ الفراغات هي مفاصل حقيقية للنص لأنها تفصل بين الخطوط العريضة والآفاق النصية، وأنها في الوقت نفسه تثير التخيّل لدى القارئ وعندما ترتبط الآفاق بالخطوط العريضة تختفي الفراغات، فهي من وجهة نظره ليست شيئاً موضوعياً أو واقعياً أو وجودياً مُعطى لكنّه موضوع يتمّ تشكيله وتعديله من قبل القارئ حين يدخل في علاقة تفاعل مع النصّ إذ السمة المميزة لتلك الفراغات أنّها ذات طبيعة مبهمّة غير محدّدة وعدم التحديد هو بالذات ما يكثر من تنوع التواصل الممكن بين النصّ والقارئ.

(2) - المرجع نفسه، ص 21.

(3) - المقامات والتلقي بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث، نادر كاظم، المؤسسة العربية للمؤسسات والنشر، بيروت، ط 1، 2003، ص 25.

(4) - المرجع نفسه، ص 25.

(*) - فعل القراءة، هو فعل معرفي حر لا يكون فيه القارئ مجرد مستقبل للنص دون أن تكون له دراية بدلالاته، بل يعمد إلى أن يصبح فعلاً متجدداً فالقراءة هي التي يحدث عبرها التفاعل الأساس لكل عمل أدبي بين بنيته ومتلقيه.



وهذا ما يؤكد قول "إيزر": "أنَّ للعمل الأدبي^(*) قطبين قد نسميهما: القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نصُّ المؤلف والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ⁽¹⁾".

من هذا المنظور أصبح للقارئ دورًا فعالاً بوصفه مشاركاً في تحقيق جمالية النص الأدبي من خلال بحثه عن "اللذة" في النص ويتضح ذلك من خلال ما قاله "رولان بارت Rolin Bart": "تبدأ متعة القارئ عندما يصبح هو نفسه منتجاً؛ أي عندما يسمح النص له بأن يأخذ مكانه بعين الاعتبار"⁽²⁾.

وخلاصة القول أنَّ علاقة النص بالقارئ تكمن من خلال معرفة القارئ وتحديد خصائص النص وكشف خباياه، لأنَّ للنص الأدبي خصوصيات فنية تحقق له أدبيته وهي مرتبطة به وملزمة له، إلا أنَّ كمال النص يوجد في الذات المتلقية له لأنَّها تعج بكم هائل من الرؤى الفنية والجمالية.

ويرى بعض الباحثين أنَّ علاقة النص بالقارئ هي علاقة محكومة بمجموعة من العمليات النفسية والذهنية يشترك فيها قراء الأدب على اختلاف ثقافتهم وعصورهم الزمنية، وهذا ما يدفعنا لذكر بعض أنواع القراءة ومنهم: القارئ المتميز، الأعظم أو الأعلى، الضمني الأنموذجي، المدرب، المثالي⁽³⁾:

أ- القارئ المتميز (الأعظم الأعلى)⁽⁴⁾:

عند ريفاتير "Revatir" هو مجموعة من العارفين اللذين يصلون دائماً إلى نقطة معقدة في النص الأدبي، ويمكنه كشف كثافة المعنى المحتملة والمشفرة داخل النص والحقيقة الأسلوبية عنده يمكن تمييزها فقط عبر فرد مدرك.

(*) - إنَّ العمل الأدبي في نظر إيزر هو نسيج جمالي متداخل ومتكامل تتفاعل فيه البنيات الداخلية للنص مع عمليات الإدراك والفهم، التي يقوم بها التلقي أثناء مباشرته للنص.

(1) - فعل القراءة، نظرية جمالية التجارب في الأدب، إيزر فولفغانج، ترجمة حميد الحمداني والجيلاني الكدية، دط، منشورات مكتبة المناهل، فاس، 1955، ص12.

(2) - المرجع نفسه، ص56.

(3) - تأثير جمالية التلقي الألمانية، علي بخوش، ص21.

(4) - المرجع نفسه، ص36.



ب- القارئ الضمني: Lecteur implicite⁽¹⁾:

عند إيزر هو ذلك القارئ الافتراضي الذي أضمره المؤلف بوعيه أو بدونه حين كتب نصه حيث يضع صورة عن نفسه وصورة أخرى عن قارئه، وهو يضع قارئه تماماً كما يضع نفسه الثانية.

ج- القارئ الأنموذجي: Lecteur idéal⁽²⁾:

عند إمبرتو إيكو وهو القارئ الذي يحتاجه المؤلف إلى تخيل ردود أفعال التأويلية عند كتابة النص فيفترض المؤلف أن ردود الأفعال يمكن أن تصلح كاستراتيجيات تأويل معيارية يحتاج النص إلى توفرها من أجل حسن الاتصال.

د- القارئ المدرب: lecteur⁽³⁾:

مستعار من الألسني الأمريكي نعوم تشومسكي "Noam chomsky" يُراد به ذلك القارئ القادر على استخراج معنى النص وإدراك علاقته الداخلية ودلالته الصرفية، البلاغية ونظامه العميق وأعرافه الكتابية (شعر، قصة، مقالة) وما ترتيبه من أعراف تأويلية، وهو قارئ قياسي، إذ إنّه أقرب إلى آلة تحليلية مبرمجة منه إلى كيان إنساني ذي أهواء و مواقف وانحيازات.

هـ- القارئ المثالي: Lecteur⁽⁴⁾:

عند رومان إنغرادن "Roman Engraden" وهو تكملة للقارئ المدرب وصورته الأعلى ولغته يوجد في صيغة افتراضية فقط، ذلك أنه هو مجهز على أحسن وجه لفك ألغاز النصوص، وعدته تتراوح بين المعرفة الواسعة والقدرة على التذوق وتوفر الحساسيات والانزياحات والخبرة الطويلة في استراتيجيات القراءة.

4- عوامل التفاعل بين النص والقارئ:

بعد أن حلل إيزر كيفية اشتغال النصوص الأدبية، ثم سيرورة القراءة كما تتم في وعي

(1) - تأثير جمالية التلقي الألمانية، علي بخوش ، ص36.

(2) - المرجع نفسه، ص36.

(3) - المرجع نفسه، ص36.

(4) - المرجع نفسه، ص36.



القارئ، انتقل إلى تحليل مجموع الشروط والعوامل التي تحكم وتُصعد التفاعل والتواصل الممكنين بين النص والقارئ⁽¹⁾.

ويتمثل أول هذه العوامل والذي أخذه آيزر من علم النفس الاجتماعي من مقولة "عرضية" La contingence إذ كلما كانت سيرورة التواصل عريضة؛ أي غير متوقعة يُسبب اختلاف استعدادات وخبرات طرفي التواصل، كلما كشفت لكل واحد منهما أثناء مختلف مراحل التفاعل التواصلي عن نقائص استعداداته وخبراته الخاصة فتفرض عليه من ثم تغييرها وتعديلها باستمرار من أجل تحقيق التفاهم المطلوب⁽²⁾.

ويخلص آيزر إلى أن العرضية هي التي تحث التفاعل التواصلي وتثيره، فعندما تتناقص فإن التفاعل يتجمد في شكل توزيع طقوسي للأدوار، وعلى العكس من ذلك، ولما تزايدت العرضية اغتنت متتالية ردود الأفعال أكثر⁽³⁾.

أما العامل الثاني فيتمثل في مفهوم "اللا شيء" الذي استعاره آيزر من "لينغ" p-dlaing والذي يحكم علاقات التواصل بين الأشخاص لأن التواصل الاجتماعي في نظر "لينغ" لا يقوم فقط على فهم الناس لذواتهم وللآخرين، بل ويتأسس أيضًا على فهمنا للصورة التي يحملها الآخرون بشكلنا، فنحن في العادة نتصرف حسب هذه الصورة التي نعتقد أن الآخرين قد كونوها عنا، ولكن في المقابل لا نعرف كيف يتصورنا الآخرون، فنحن نعلم أنهم يتصوروننا بكيفية معينة، ولذلك يسمي "لينغ" هذه الصورة بالاشيء لأنها ليست معطاة لنا على حقيقتها ولكنها مع ذلك تؤسس التواصل بين الناس داخل المجتمع⁽⁴⁾.

غير أن هذا اللاشيء لا يجب أن يظل قيمة مطلقة بل يجب أن يعرف تحديدًا وتصحيحًا متزايدين باستمرار، لأن سيرورة التواصل "تفرض تعويض النقائص والفراغات التي تميز تصور الآخرين لي". ومن هنا يأخذ هذا المفهوم أهميته القصوى، إنه من جهة يعني أن العلاقة التواصلية ليست محددة مسبقًا ومن جهة أخرى يكشف عن سلبية التجربة أي نقص تصور الآخرين ونقص الفكرة التي أحملها أنا بشأن هذا التصور، وهكذا يتضح أن المعنى

(1) - من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، عبد الكريم شرفي، 218.

(2) - المرجع نفسه، ص 218.

(3) - المرجع نفسه، ص 218-219.

(4) - المرجع نفسه، ص 219.



ينتج عن التداخل بين النص والقارئ، كما أن النص يُخصّص للقارئ فضاءات معينة تمكنه من المشاركة في بناء المعنى النصي وليست هذه الفضاءات سوى أماكن اللاّ تحديد les lieux d'indétermination التي ترسم تفككات وفجوات des enclaves داخل النص والتي تفرض نفسها على القارئ ك فراغات des vides من أجل سدّها وملئها، وبذلك تظهر هذه الفراغات كعوامل جوهرية لقيام التفاعل بين النص والقارئ فهي تثير تخيله حسب شروط يضعها النص ويضيف آيزر نوعاً آخر الفراغات يتمثل في مختلف "إمكانات النفي" les potentiels de négation أو وجوه السلب⁽¹⁾.

* **أماكن اللاّ تحديد:**^(*) بفضلها يستطيع النص مراقبة سيرورة التواصل، ومن ثمة التحكم في نشاط البقاء الذي يقوم به القارئ والذي ينتهي إلى تشكيل الموضوع الجمالي أو المعنى النصي، ونجد آيزر يعتبر القيمة الجمالية في حدّ ذاتها نتاجاً لعملية التحقيق وسدّ أماكن اللاّتحديد النصية⁽²⁾.

* **البياض: le Blanc:** يُؤكد إيزر وجود نوع آخر من الفراغات تختلف عن أماكن اللاّتحديد التي تحدث عنها إنغرادن، وهذه الفراغات تتمحور بالضبط بين الخطاطات والمنظورات النصية وتحث القارئ ضرورة التركيب والتوليف بينها من أجل بناء الموضوع الجمالي. أمّا الفراغات التي يسميها آيزر بالبياضات les Blancs textuels تتمثل بالضبط في مجموع التفككات التي تقصل بين أجزاء المنظورات النصية، ويؤكد آيزر كلمات زادت البياضات النصية كلمات تعقدت عملية التركيب والتوليف بين مختلف أجزاء النص وكلما زادت حيوية وإنتاجية نشاط التخيل والتمثل لدى القارئ وتلعب دوراً أساسياً في بناء التشكيلات الأساسية لدى القارئ⁽³⁾.

(1) - من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، عبد الكريم شرفي، ص 219-221.

(*) - يرى: إنغرادن أنّ أماكن اللاّ تحديد هي التي تسمح بالتمييز بين النص وعملية تحقيقه لذلك نجده ينظر إلى القيمة الجمالية والسمات الميتافيزيقية على أنّها قيماً إيجابية ومتعالية، يتم تحقيق النص؛ أي ملئ أماكن اللاّ تحديد فيه على ضوئها وتتوزع أماكن اللاّ تحديد على الخطاطات وأشكال المنظورات النصية المتداخلة فيما بينها وتشير إلى سمات أو جوانب الموضوع القصدي التي لم يُحددها النص وتثير لدى القارئ عمليات الإكمال أو الملء الضرورية لتحقيق الموضوع الجمالي مع العلم أنّ العمل الأدبي عند إنغرادن يعرض بكيفية خطابية، حيث يظهر كتشكيل خطاطي، وهذا الأخير يعتبره البنية الموضوعية للعمل الأدبي.

(2) - من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، عبد الكريم شرفي، ص 222-223.

(3) - المرجع نفسه ص 225.



* **السلبية:** تتميز السلبية باعتبارها شرطاً أساسياً لقيام تواصل أدبي بسماتها المختلفة، فمن حيث الشكل تظهر هذه السلبية بمثابة العلاقة الممكنة بين مختلف الوضعيات النصية تسمح بفهمها وتكشف عن المعنى الخفي الذي لم يكن مُعطى في أي واحدة من هذه الموضوعات المعزولة عن بعضها البعض، أمّا على مستوى المحتوى فتظهر في الوقت نفسه باعتبارها السبب المحدد لتشويه العناصر النصية والعلاج المناسب لهذا التشويه، وبهذا المعنى تعتبر السلبية البنية الأساسية للنص الأدبي، وعلى أساسها يتم التواصل وتتميز بقدراتها على توصيل تجربة جديدة وغير معهودة⁽¹⁾.

ويمكننا القول في الأخير، أنّ الأساس في قراءة كل عمل أدبي هو ذلك التفاعل الحاصل بين النص والقارئ، وذلك أنّ النص يقدم مظاهر خطاطية، ومن خلال هذه الأخيرة، ينتج الموضوع الجمالي في حين أنّ الإنتاج الفعلي يحدث من فعل التحقيق الذي يُنجزه القارئ .

7- دراسة النص في ضوء المقاربة بالكفاءات: (2)

تتميز النصوص الأدبية بطابعها الوجداني والابداعي لذلك قد تكون في قالب شعري أو نثري ودراسة النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات يكون على النحو التالي:

7-1- **التعريف بصاحب النص:** ويكون التعريف موجزا عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص.

7-2- **تقديم موضوع النص:** يقوم فيه المدرس بقراءة موضوع النص قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

7-3- **قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ:** وفيها يقوم كل تلميذ بقراءة جزء من النص مع مراعاة الأساتذة للأخطاء وتصحيحها.

7-4- **إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين:** بعد تلك القراءات التي يقوم بها التلاميذ يطلب الأستاذ من التلاميذ تعيين الكلمات الغامضة الجديرة بالشرح غير المشروحة في الكتاب.

7-5- **أكتشف معطيات النص:** هي ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار والعواطف والانفعالات والتعبير الحقيقية والمجازية وأساليب الأديب التي يتخذها من أجل الإقناع

(1) - من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، عبد الكريم شرفي ، ص 233-234.

(2) - الكتاب المدرسي : الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي الآداب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية.



والتأثير وغرضه من إنشاء النص؛ أي اكتشاف العناصر بالتعرف تدريجياً على الأدوات الجمالية.

7-6- مناقشة معطيات النص: وهي من أهم مراحل الدراسة الأدبية وفيها يستعين المتعلم بمكتسباته القبلية من أجل تحليل المعطيات الواردة في النص، وفيها يتوغل المتعلم في ثنايا النص في طرح أكبر عدد ممكن من المعاني المختزنة في النص ومجازاته بما يفيد انفتاح النص على الدلالات والمعاني.

7-7- تحديد بناء النص: وهنا نتعرف على نمط النص، إن كان نصاً حجاجياً أو وصفيّاً أو سرديّاً أو تفسيريّاً، ويحاول فيها المعلم مساعدة التلاميذ على معرفة النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه وتدريبه على إنتاج نصوص من النمط المدروس⁽¹⁾.

7-8- أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: وفيه نتعرف على الأفكار التي يدور حولها النص ومدى اتساقه وانسجامه. فالاتساق هو ذلك التماسك القائم بين الأجزاء المكونة للنص ويشير أيضاً إلى الترابط من خلال العلاقات المعنوية التي تنتج بواسطة وسائل دلالية موضوعية بهدف خلق نص، أمّا الانسجام فهو يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية لأنّه لا يتعلق فقط بظاهر النصّ وإنّما التصور الدلالي. فمن خلال هذه المرحلة يتعرف المتعلم على جمالية الألفاظ والتراكيب اللغوية.⁽²⁾

7-9- أجمل القول في تقدير النص: وفي نهاية دراسة النص يتوصل المعلم مع المتعلمين إلى تلخيص أبرز الخصائص النفسية والفكرية للنص، والحرص على إبراز الخصائص النفسية والفكرية للنص مع الحرص على إبراز الخصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره، وفي الإفصاح عن معانيه والوسائل التي تميز أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية.⁽³⁾

(1)-الكتاب المدرسي : الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي الآداب والفلسفة، الآداب واللغات الأجنبية.

(2)-المرجع نفسه ،ص225.

(3)-المرجع نفسه ،ص225.



المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

نشأت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نتيجة الصراع القائم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري جون بياجيه "Jean Piaget" والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي واطسن "Watson" والعالم الروسي بافلوف "Ivan Pavlov". فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من مبدأ أن التعلم يحدث انطلاقاً من التفاعل بين الموضوع والذات، بينما أصحاب النظرية الثانية يحصرون التعلم في مبدأ المثير والاستجابة، أما التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة، انطلاقاً من تسخير مجموعة من المعارف والمهارات لمواجهة مختلف الوضعيات الاشكالية.

ولهذا يشير "بيرينو" "Perino" إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية ومهام مفتوحة غالباً ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تُسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آنٍ واحدٍ.



1- مفهوم المقاربة بالكفاءات: L'approche par compétences

تُعرّف المقاربة^(*) بالكفاءات على أنّها برامج تعليمية مُحدّدة بكفاءات، كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ. وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لاكسابه الكفاءات اللاّزمة، والتي تُمكنه من الاندماج السريع والفَعّال في مجتمعه⁽¹⁾.

وهي أيضًا بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكّم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمة فهي اختيار منهجي يُمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة⁽²⁾.

كما أنّها تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أونهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث الوسائل التعليمية وطرائق التدريس وأهداف التعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته⁽³⁾.

كما تُعرّف أيضًا بأنّها طريقة تربوية وأسلوب عمل، تُمكن المُدرّس من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنصبّ على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد فيها المتعلّم⁽⁴⁾.

إذاً فهي مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين والتحكّم فيها.

(*) ظهرت في أوروبا خلال القرن 15 وطبّقته الولايات المتحدة الأمريكية كأسلوب تعليمي لتطوير تكوين جيوشها ثم انتقل بصفة فعّلية إلى مؤسساتها التعليمية بدءاً من سنة 1960 إلى غاية 1980 وبعدها بلجيكا 1993، ثم تونس عام 1999.

(1) - مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، سليمان نايت وآخرون، دار الأمازيغية، الجزائر، 2004، ص 29-30.

(2) - تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النّصية في المرحلة الثانوية السّنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً، عبد الحميد كحيحة مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، ص 52.

(3) - صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، العطوي آسيا دراسة ميدانية بولاية سطيف، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2009-1010، ص 26.

(4) - المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، عدنان مريزق، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، جامعة غرداية، ص 140.



من التعاريف السابقة نستنتج أنَّ المقاربة بالكفاءات هي أسلوب يسعى إلى تعليم الفرد كيفية التّصنيف وترتيب المعلومات والنظر إلى المشكلات التي تواجهه، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وتقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ منها: (1).

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

* **مبدأ التطبيق** : يعني ممارسة الكفاءة بغرض التّحكم فيها. بما أنَّ الكفاءات تُعرف عند البعض على أنَّها القُدرة على التّصرف في وضعية ما ، حيث يكون التلميذ نشيطاً في تعلّمه. * **مبدأ التكرار** : أي تكليف المتعلّم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات .

* **مبدأ الإدماج** : ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى، كما يُتيح للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات.

* **مبدأ الترابط** : ويسمح أيضاً هذا المبدأ لكل من المعلّم والمتعلّم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلّم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية: (2).

أ- تفريد التعليم: أي أنَّ التّعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلّم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يُشجع على استقلالية المتعلّم ويفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره.

ب- حُرّية المُدرّس واستقلاليته: أي أنَّ هذه البيداغوجيا تمتاز بكونها تُحرّر المُدرّس من الروتين وتُشجعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التّعليمية التي تُؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

ج- التقويم البنائي: أي أنَّ التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنّما يُساير العملية التّعليمية، والمُهم في العملية التّقويمية هنا هو الكفاءة وليس المعرفة.

(1) - المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التّعليمية في الجامعات الجزائرية، عدنان مريزق، ص140

(2) - التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، ص567-568.



د- تحقيق التكامل بين المواد: أي أنّ الخبرات التي تُقدّم للمتعلّم في إطار مُندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة.

بالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنّها تتميز كذلك بما يلي⁽¹⁾:

- ✓ النّظر إلى الحياة من منظور عملي.
- ✓ التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.
- ✓ تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- ✓ تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- ✓ تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

3- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ الهدف من التّدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية وعقلنة الموارد البشرية رغبةً في استثمارها وتحقيق التّكّيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادراً على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومُنفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعتها قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلّمين الكفاءات الملائمة.⁽²⁾

ومن أهداف هذه المقاربة أيضاً نذكر:⁽³⁾

- إفساح المجال أمام المتعلّم لما لديه من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح وتُعبّر عن ذاتها.
- تجسيد الكفاءة المتنوعة التي يكتسبها المتعلّم من تعلّمه في سياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصّر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرّسها وشروط اكتسابها.

(1) - التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، الأخضر عوايب وإسماعيل الأعور، ص568

(2) - التّدرّس والتقويم بالكفاءات، فريدحاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 19، 2005 ص22.

(3) - تدريس قواعد اللّغة العربيّة بالمقاربة النّصية في المرحلة الثانوية، عبد الحميد كحيحة ، ص58.



- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تُحيط بالمتعلم.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.
- دمج المعارف والمواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة، ولحل المشكلات، وهذه المقاربة تُحدّد استراتيجية العمل داخل المؤسسات وتُحدّد علاقة المعلم بالمعرفة وبالمتعلم⁽¹⁾.

4_مزايا المقاربة بالكفاءات:

تُساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية: (2)

4-1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية". والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنّها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات". ويتم ذلك إمّا بشكل فردي أو جماعي.

4-2- تحفيز المتعلمين (المتكويّنين) على العمل: يترتب عن تبني الطرائق البيداغوجية النشطة تولّد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخفّ أوتّرول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأنّ كل واحدٍ منهم سوف يُكلّف بمهمة تُناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

4-3- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

4-4- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلاً.

4-5- اعتبارها معيارًا للنجاح المدرسي: تُعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين تُؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

(1) - المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيق ، أحمد بن محمد بونوة، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للتكوين بالعربية، ص10 .

(2) - بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، شرفي رحيمة، بوساحة نجاة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص57.



5- أهمية المقاربة بالكفاءات:

تبرز أهمية المقاربة بالكفاءات في كونها ⁽¹⁾:

- أ- تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية/ العقلية، ومنطق هيكل المعارف.
- ب- تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.
- ج- تجعل التعلّات أكثر فعالية، حيث تضمن تثبيتاً أفضل للمكتسبات، وتُركّز على ما هو جوهري، وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم.
- د- تسمح بإعطاء معنى للتعلّات، إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلّات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلّم وفائدة له أيضاً.
- هـ- تُهيكل وتُنظّم التعلّم بصفة أحسن.
- ي- تضمن انسجاماً أكثر بين المواد.
- و- تُؤسّس للتعلّات البعدية، من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلّم، وتقوم بتجنيد مُزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطّور الدراسي للمتعلّم، وتسمح له، وبالتدرّج من إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيداً من سنة إلى أخرى، ومن طور لآخر ⁽²⁾.

6- طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

يقوم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الطرائق المثلى التي تُساعد المتعلّمين على حل المشكلات وإنجاز المشاريع وتتمثل هذه الطرائق فيما يلي:

(1)-المنتدى:رحاب التحضيري، مفهوم الكفاءة وأهميتها في الفعل التعليمي التعليمي ،منتديات رحاب،14:15.

WWW.rihab.dz.com

(2)- المرجع نفسه.



6-1- الطريقة الأولى: طريقة الاستكشاف: تُعتبر طريقة الاستكشاف^(*) والتقصّي من أكثر طرائق التدريس فعاليةً في تنمية التفكير العلمي ومهاراته لدى المتعلّمين، وذلك لأنها تُتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرائق العلم وعملياتهم العقلية ومهارات الاستكشاف والتقصّي بأنفسهم⁽¹⁾.

ويُعرّف الاستكشاف على أنّه الوسيلة التي عن طريقها يكتسب الفرد المعرفة بنفسه مستعملاً في ذلك مصادره وطاقاته الخاصة والاستكشاف يعني أن لا يُقدّم للطالب المعلومات جاهزة وإنما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمه كيف يتعلّم بنفسه⁽²⁾.

في حين تُعدّ طريقة الاستقصاء علمية في البحث والتفكير والتحليل من أجل الوصول إلى الاستنتاجات وإعطاء الحلول المناسبة، كما أنّها تُسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للمتعلم⁽³⁾.

تتميز طريقة الاستكشاف والتقصّي بمجموعة من الخصائص أهمها: ⁽⁴⁾.

✓ يُعتبر التلميذ (المتعلّم) محوراً أساسياً في عمليتي التعلّم والتعلّم في مادة العلوم (النشاط العلمي).

✓ تُنمي عند المتعلّمين مهارات الاستقصاء والاستكشاف والتساؤل العلمي (عمليات العلم) التي تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالتجريب.

(*) يرى جانبيه Gagne (1977) أنّه يُوجد فرق بين الاستكشاف والاستقصاء، وذلك من حيث أنّ الاستكشاف ينبغي أن يكون هو الهدف من تدريس العلوم بشكل رئيسي في المرحلة الأساسية الدنيا (الطور الأول من التعلّم) وهو يتضمن تعلّم التلاميذ المفاهيم والمبادئ العلمية، فمثلاً: أن يكتشف التلاميذ مبدئاً علمياً عندما تُسخّن المعادن، فإنّها تتمدد أو أنّ الكائنات الحية الدقيقة (الفيروس) تُسبب الأمراض.

أمّا الاستقصاء فإنّه يتضمن سلوكاً علمياً متقدماً لدى المتعلّم كما في تحديد مشكلة ولهذا يعتقد (جانبيه) أنّ تدريس العلوم بالتقصّي يبدأ في المرحلة المتوسطة من التعلّم، ومن هنا يشكل تدريس العلوم بالاستكشاف الأساس لتطوير العلوم بالاستقصاء. وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فإنّه في نظر الأدب التربوي والعلمي فهما تؤمان ووجهان لعملة واحدة فكلاهما يهتمان بتنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية لدى المتعلّم.

(1) - التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، مجلة علمية محكمة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 14، 2013، ص 75.

(2) - مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، ص 249.

(3) - مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل، ص 252.

(4) - التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص 77-78.



- ✓ تُثْمِي التفكير العلمي لدى المتعلّمين، إذ تتطلب تهيئة مواقف أو وضعيات تعليمية تعليمية (مشكلة تساؤل مفتوح النهاية تستلزم استخدام طرق العلم، وخاصة الطريقة العلمية في البحث والتفكير وإجراء التجارب).
- ✓ تهتم ببناء شخصية الفرد من حيث ثقته واعتماده على نفسه وتحمل المسؤولية وشعوره بالإنجاز وتطوير مواهبه.
- ✓ تزيد من نشاط المتعلّم وحماسه تجاه عملية تعلّم العلوم مما يعني أنّه تتطور لديه القدرة على تكوين المعرفة العلمية وتمثلها، وبالتالي تُصبح جزءاً من نظامه المعرفي الشخصي.

6-2- الطريقة الثانية: طريق حل المشكلات: Résolution de problèmes:

إنّ طريقة حل المشكلات من الطرائق الحديثة التي يتمّ التركيز عليها في تدريس العلوم عامة، وذلك لمساعدة المتعلّمين على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيعهم على البحث والتتقيب والتجريب الذي يُمثل قمة النشاط العلمي⁽¹⁾.

وورد في تعريف آخر "بأنّها الطريقة التي تقوم على درس التعبير والقراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة وقاعدة، ثم يلفت نظره إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقروء التي بين أيديهم أو غير ها ومناقشتها معه حتى يستتبط القاعدة"⁽²⁾.

تُساعد طريقة^(*) حل المشكلات على اكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية من قبل المتعلّم وتطبيقها والاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة.⁽³⁾

- ✓ تُثْمِي القدرة الابتكارية للمتعلّم وتُعَوِّده على التفكير العلمي.

(1) - التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص78.

(2) - تعليم القواعد النحوية ودورها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، صباح نقودي (نقلاً عن أساليب تدريس اللغة العربية، فؤاد أبو الهيجا)، ص120-121.

(*) - تتداخل هذه الطريقة في العلوم مع طريقة النقصي والاستكشاف لدرجة أنّ الكثير من المختصين في التربية العلمية يعتبرونها جزءاً من طريقة النقصي والاستكشاف، وأنّها امتداداً لها، وبالتالي يصعب التفريق بينهما. وبخاصة إذا ما علمنا أنّ طريقة النقصي والاستكشاف تتطلب موقفاً مشكلاً أو سؤالاً تفكيرياً يُثير تفكير الطالب ويتحدى عقله بحيث يجره لبحث وينقص ويتساءل ويجمع المعلومات ويُفسر ويستنتج، ويُجرب للوصول إلى حل المشكلة.

(3) - التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص79.



- ✓ تُنمي الاتجاهات العلمية الإيجابية مثل: الدقة والموضوعية والاعتماد على التجريب (1)
- ✓ تشجيع المتعلمين للتعرّف على المشكلات العلمية، ومحاولة الوصول إلى حلها ويُحتمل أن يستحوذ اهتمامهم وميولهم وبناء اتجاهاتهم العلمية الإيجابية (2).
- ولتحقيق كل ذلك، على المُدرّس أن يكون مقتنعا بهذه الطريقة وكيفية تطبيقها، وبالتالي يُزوّد المتعلمين بالإطار الذي تتم عمليات حل المشكلة في نطاقه. وتتماشى هذه الطريقة مع الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم كما تستند إلى أسس تربوية حديثة من أبرزها ما يلي: (3)

- ✓ تتفق هذه الطريقة مع طبيعة عملية التعلّم لدى الأفراد المتعلمين التي تقتضي أن يُوجد لدى الطالب هدف أو غرض يسعى لتحقيقه.
- ✓ تتماشى هذه الطريقة مع مواقف البحث العلمي وبالتالي فإنّها تُنمي روح النّقصي والبحث العلمي لدى المتعلمين وتدريبهم على خطوات الطريقة العلمية، ومهارات البحث والتفكير العلمي.
- ✓ تُحقّق هذه الطريقة وظيفة أوجه التعلّم أو مجالاته سواء المتعلقة بالمعارف العلمية أم المهارات العلمية المختلفة المناسبة.
- ✓ تجمع هذه الطريقة بين شقّي العلم بمادته وطريقته في إطار واحد، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في نفس الوقت.
- ✓ تتضمن هذه الطريقة في العلوم اعتماد المتعلّم على نشاطه الذاتي لتقديم الحلول للمشكلات العلمية المطروحة، وتمكّنه أيضًا من اكتشاف المفهوم أو الطريقة التي تمكّنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة. (4)

(1) -قراءات في طرائق التدريس، محمد مقداد و آخرون، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط1، 1994، ص49.

(2) -التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص79.

(3) -المرجع نفسه، ص79-80.

(4) -التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص79.



6-3- الطريقة الثالثة: طريقة المشروع(*) :projet

يعتمد هذا الأسلوب في التعلّم على تشجيع المتعلّمين على التّقصي والاستكشاف و المساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة، كما أنّه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلّم من المجرد إلى التّطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلّمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى⁽¹⁾.

يُعرّف المشروع على أنّه "أسلوب إنسانيّ يعترض القدرة على استحضار الغائب (ما ليس حاضراً الآن) وتخيل الزمن القادم (تصور المستقبل) من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق، إنّهُ سلوك إنساني يفترض أسلوباً في التفكير والعمل"⁽²⁾.

وتُعَدُّ طريقة التعلم بالمشاريع نموذجاً للتعلّم الممرّكز على المتعلّم كونها:⁽³⁾.

✓ تُعطيه الإحساس بالتمكّن حيث إنّها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات وأهداف محددة في المنهاج.

✓ تخلق لديه الإحساس بالتحدي، ذلك أنّ تصميم هذه المشاريع من قبل المتعلّم يتطلب نظرة شمولية حول هذا المشروع، وذلك بإخراجه من مرحلة التّصور إلى مرحلة التّنفيد هذه الأخيرة بدورها تتطلب كفاءات مختلفة مثل: البحث، التحليل، التركيب، النشر التواصل.

✓ تمنحه الإحساس بالمسؤولية، بحيث يلعب الدّور المحوري في العملية التّعليمية التّعلّمية من حيث أنّه يختار الأسئلة المحورية لمشروعه وتوجيه عمليته التّعلّمية بما يتناسب ومستواه المعرفي، كما يقوم بالتأمّل الدّاتي في سيرورته التّعلّمية في مراحلها

(*) يُعَدُّ جون ديوي John Dewey (1859-1952)، الأمريكي أول من بادر ببيداغوجيا المشروع بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسّم التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون في إطار المشروع، القراءة والكتابة والحساب والانتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات، وبنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تُبرر قناعاته هي حتى يتعلّم التلاميذ لابد من العمل وإنتاج شيء ما، وكذلك يجب عليهم أن يتعلّموا حل المشكلات التي تُصادفهم في حياتهم وأن يتعودوا على العيش في جماعة، وهذا يفرض عليهم التعلّم وتعود التعاون مع جماعتهم ومع الآخرين.

(1)-التّدرّيس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص80.

(2)- الكفايات في التّعليم من أجل مقارنة شمولية، العربي سلماني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2006، ص66.

(3)- التّدرّيس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص80.



المختلفة وعليه فإنَّ طريقة التدريس بالمشاريع تركز على أنشطة تعليمية تعلُّمية مفتوحة وطويلة المدى . (1)

(1) -التدريس بالكفاءات وتقويمها، فاتح لعزيلي، ص79.

الجاب التطبيقي

الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية من خلال المتابعة
الميدانية والاستبانة

1- منهجية البحث

2- حضور الدروس مع الاستبانة

3- النتائج



1- منهجية البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مناهج البحوث الميدانية المُطبقة في بحوث اللسانيات التطبيقية وذلك بالاعتماد على عينة تُختار بمعايير مدروسة وباستخدام أدوات البحث الميدانية المعروفة والمتمثلة في:

وحضور الدروس مع التلاميذ مدعمة بالاستبانة، وسنقوم في دراستنا هذه على الكشف عن كيفية استغلال نظرية القراءة، ويكون ذلك في البيئة التي تُؤدّى فيها العملية التعليمية والتربوية من خلال تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة.

1-2- العينة ومواصفاتها:

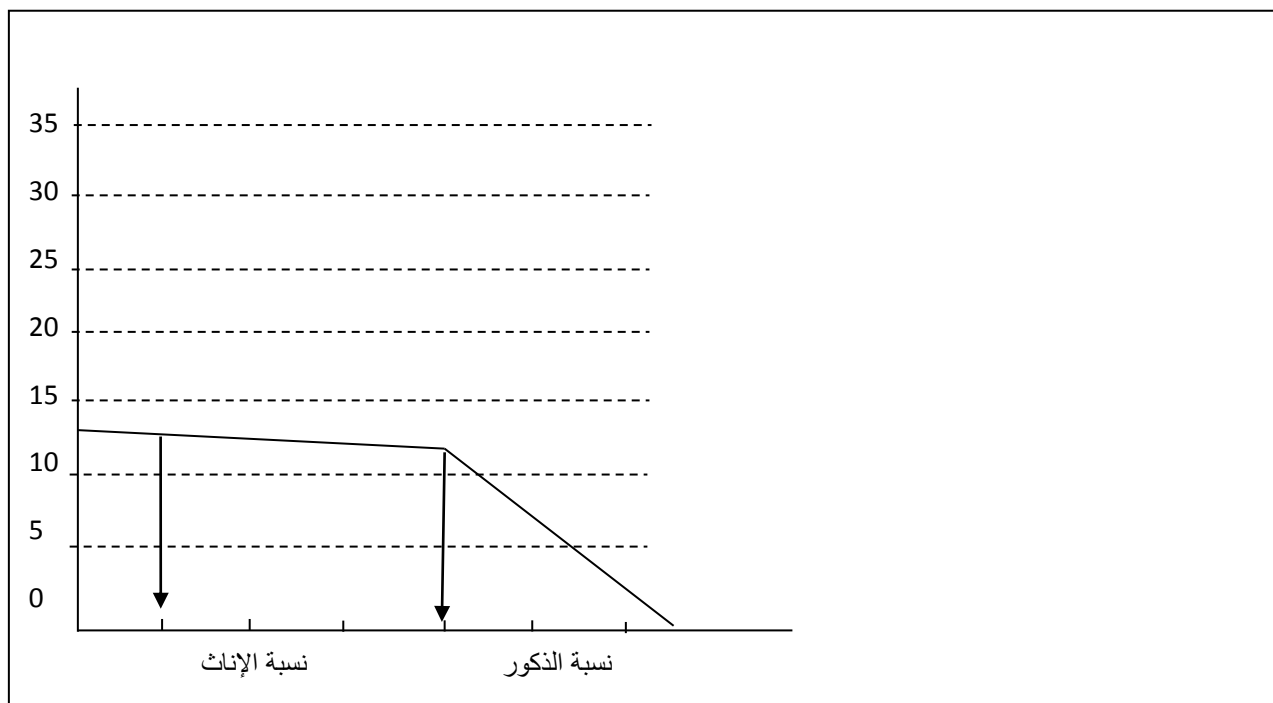
إنَّ العينة التي اعتمدنا عليها في تحرياتنا الميدانية خلال السنة الدراسية 2016-2017 من ثانوية بوحنه مسعود، وقد شملت تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة -مدينة فرجوة أنموذجا- وقد كان الهدف من هذا البحث هو الكشف عن كيفية استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

وتتكون هذه العينة من تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة من التعليم الثانوي، وقد تشكلت هذه العينة من قسم واحد وثانوية واحدة، وكان عددهم (26) تلميذاً منهم (12) ذكراً، و(14) أنثى ويتراوح سنهم ما بين (16-19) سنة، وبحكم أنَّ المرحلة الثانوية هي المرحلة التي يصل فيها التلميذ إلى درجة من النضج والإطلاع وإبداء الرأي في النصوص التي يتلقاها ويتفاعل معها، وهو بذلك أصبح فعالاً في العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما نصّت عليه نظرية القراءة والمقاربة بالكفاءات ⁽¹⁾، وذلك بالاعتماد على مكتسباته اللغوية القبلية وقدراته التأويلية.

الجدول التالي يُبين عدد تلاميذ هذا القسم:

الابتدائية	ذكور	إناث	المجموع
الشهيد بوحنه مسعود	12	14	26

(1)- ينظر الفصل الأول.



المخطط يوضح نسبة ذكور وإناث العينة.

1-3- التعريف بالمؤسسة⁽¹⁾:

تقع ثانوية الشهيد بوخنة مسعود غرب مدينة فرجوة، تتربع على مساحة قدرها 40000م²، المبنية منها 15000م² أما غير المبنية منها فقدرت مساحتها 25000م² تم بناؤها بتاريخ 19/06/1986.

يحدّها شرقاً الملعب البلدي بيري السعيد، أمّا بجانبها غرباً فتحدها مكتبة البلدية الشهيد عبد الرزاق عبد المجيد، أمّا من الناحية الشمالية فتحدها مفتشية الضرائب، ويحدّها من الناحية الجنوبية حي الصومام ويفصل بينهما الطريق الوطني رقم (79) الرابط بين فرجوة وميلة تحتوي على 30 قاعة للتدريس منها (23) قاعة مستعملة و(07) غير مستعملة، و(06) مخابر وقاعة للتربية البدنية، كما تحتوي على ملعب واحد ومكتبة واحدة، بالإضافة إلى مطعم ومطبخ، وقاعة للكشف والمتابعة، و(19) محلاً إدارياً، (04) قاعات للإعلام الآلي، يزاول الدراسة بهذه الثانوية (674) تلميذاً، منهم (254) ذكور و (419) إناث، ويشرف على تأطيرهم (56) أستاذاً، منهم (29) امرأة و(27) رجل.

⁽¹⁾ - ينظر الملحق رقم (1).



1-4- تعريف الكتاب المدرسي:

يُعدُّ الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية أهم المصادر التعليمية، وذلك لما له من أهمية في ترجمة المنهاج التربوي المقرر، فهو يسعى إلى تحقيق الكفايات المنشودة، وذلك من خلال رفع مستوى من الخبرات التعليمية، وله الدور التَّعليمي والتَّعلُّمي الذي يُعدُّ الأساس في التربية كونه: "صلب التدريس وهو الدرس بعينه وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي"⁽¹⁾.

ويُعرف أيضًا بأنَّه: "نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدَّدها المنهاج"⁽²⁾.

وتتجلى أهمية الكتاب في تفريد التَّعليم، فبواسطة الكتاب يستطيع المتعلِّم قراءة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدراته الفردية، كما أنَّه يُساهم في تنظيم عملية التَّعليم، وذلك لاحتوائه على خبرات وأنشطة وأسئلة التي تساعد على تلقي المادة العلمية وذلك بصورة منتظمة يُساعد أيضًا في تنمية مهارات القراءة، ويظهر ذلك من خلال استغلال الأفكار والمعاني الرئيسية من النُّصوص القرائية⁽³⁾.

1-4- 1- شكل الكتاب وإنتاجه: (4)

إنَّ كتاب اللُّغة العربيَّة "الجديد في الأدب والنُّصوص والمطالعة الموجهة" للسَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي العام والتَّكنولوجيا لشعبي الآداب والفلسفة واللُّغات الأجنبيَّة وثيقة تعليمية مطبوعة، تحوي برامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المحتوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps)، ونشر في المرسوم الدراسي 2017/2016 في جزء متوسط الحجم، يبلغ عدد صفحاته 255 صفحة.

(1) - الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، أبو الفتوح رضوان وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، ص7.

(2) - أصول التَّدريس العربيَّة بين النظرية والتطبيق والممارسة، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان الأردن، 2000، ص335.

(3) - دليل كتاب مادة العلوم الإسلامي، في السَّنة الثَّانية ثانوي، جميع الشعب، موسى صاري، مفتش التربية والتكوين، ص6.

(4) - ينظر الملحق رقم (2).



غلافه⁽¹⁾، الخارجي من الورق السميك الأملس، الجهة العلوية منه بلون بني غامق كُتب عليها الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وبعدها مباشرة وزارة التربية الوطنية، وكلاهما كُتب بلون برتقالي فاتح وخط عادي، يليها كلمة "الجديد" بخط كوفي "بلون أصفر ممزوج بالبرتقالي ثم في وسط الغلاف كُتب "في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" بخط سميك واضح بلون بني غامق. "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" كُتب على مساحة ممزوجة بلونين الأبيض والبني الغامق.

أمّا الجهة السفلى من الغلاف فكانت بلون بني فاتح يميل إلى الاصفرار، والجهة اليمنى من الكتاب كُتب عليها: "السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي" بلون أبيض وخط ديواني وبعدها مباشرة كُتب لشعبي "الأدب والفلسفة واللغات الأجنبية" بلون أبيض وخط عادي رفيع أمّا الجهة اليسرى من هذا الجزء السفلي: "كانت بلون بني فاتح يميل إلى البرتقالي" كُتب عليه رقم (2) بلون أحمر فاتح.

أمّا واجهة هذا الكتاب فقد كانت عليها رسومات على شكل قصور، تُحيي إلى ما جاء في محتوى الكتاب الذي يتناول العصر العباسي وهي تشير إلى الازدهار العمراني فيه. أمّا بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون رفيع السمك، كُتب على أول الصفحة البيانات الموجودة في الواجهة، بالإضافة إلى ما يلي:

الإشراف

أبو بكر الصادر سعد الله

أستاذ بالتعليم الثانوي

تأليف

أبو بكر الصادق سعد الله

أستاذ بالتعليم الثانوي

تصميم وتركيب

مصطفى هواري

كمال خلفي

أستاذ بالتعليم الثانوي

أستاذ بالتعليم الثانوي

تصميم الغلاف

السيدة: بغداد توفيق

السيدة: بوبكري نوال

(1) - الغلاف الخارجي للكتاب تختلف ألوانه باختلاف طبعاته، ونحن قمنا بوصف طبعة هذا الموسم (2016-2017).



أمّا الصفحة الموالية فتحتوي على تقديم المؤلفين بخط أسود داكن سميك نوعاً ما، وفي أعلى هذه الصفحة كُتبت البسمة بلون برتقالي فاتح مزخرف وكان فهرس الكتاب في آخر صفحات الكتاب.

وزُود الكتاب في الصفحات الأولى بخريطة الدولة العباسية ثم لمحة تاريخية عن هذا العصر، أمّا الوحدات التي اشتمل عليها هذا الكتاب فقد كُتبت كل وحدة وما تحتوي عليها في صفحة واحدة بلون برتقالي فاتح ممزوج بالأبيض، ثم يُكتب كل نص سواء أكان أدبيّاً أو تواصلياً أو مطالعة في الأعلى يفصل بينه وبين العنوان خط بلون برتقالي فاتح ثم تقديم النص في إطار بلون برتقالي فاتح وخطوات دراسة النص (أكتشف، أناقش، أحدد...) بخط أسود داكن وغليظ أمّا أمثلة قواعد اللغة والعروض فقد كُتبت بخط واضح ولون برتقالي فاتح والبعض منها مزود بجداول، وتختتم كل وحدة بمشروع ومثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة.



فهرس الكتاب:

الوحدة الأولى- النزعة العقلية في الشعر-

المشروع / الوضعية	النص الأدبي	المطالعة الموجهة	النص التواصلية	قواعد اللغة	بلاغة / عروض / نقد
	تهديد ووعيد. بشار بن برد. ص. 11.	باب الحمامة والثعلب ومالك حزين لابن المقفع. ص. 19.	النزعة العقلية في القصيدة العربية. ص. 22.	- البناء والإعراب في الأسماء. ص. 13. - البناء والإعراب في الأفعال. ص. 25. - اسم التفضيل. ص. 27.	- المصطلحات العروضية. ص. 15. - الصدق في التعبير. ص. 25. - التشبيه الضمني والتمثيلي. ص. 29.

الوحدة الثانية: - دعوة إلى التجديد والسخرية من القديم-

المشروع الأول. ص. 47. بناء وضعية مستهدفة رقم 01 ص. 48.	وصف النخل لأبي نواس. ص. 32.	بلاد الصين. لابن بطوطة. ص. 38	الصراع بين القدماء والمحدثين - طه حسين - ص. 40.	- التعجب. ص. 34. - النسبة. ص. 42.	- الحروف التي تصلح رويًا. ص. 36. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. ص. 44.
---	-----------------------------	-------------------------------	---	--------------------------------------	--

الوحدة الثالث: - المجون والزندقة-

أ دهرا تولى؟ مسلم ن الوليد. ص. 50.	مقتطفات من رسالة الغفران. ص. 58.	حياة اللهو والمجون. ص. 62.	- أفعال المدح والذم. ص. 52. - الاختصاص. ص. 64.	- الوصل. ص. 54. - الشعر والموسيقى الداخلية. ص. 55.	
------------------------------------	----------------------------------	----------------------------	---	---	--



الوحدة الرابعة: - شعر الزهد-

المشروع الثاني.ص.84. بناء وضعية مستهدفة رقم 02.ص.85.	لموت ما تلدون لأبي العتاهية.ص.69.	المقامة العلمية.ص.74. و....ص.76.	الدعوة إلى الإصلاح - الاغراء والتخدير.ص.71. - اسم الفعل.ص.78. - أحرف العرض.ص.80.	- الحروف التي تصلح وصلا ورويا.ص.73. - الاقتباس والتضمين.ص.82.
---	--------------------------------------	-------------------------------------	---	---

الوحدة الخامسة: - نشاط النشر -

تقسيم مخلوقات العالم. الجاحظ.ص.87.	أيها الولد. محمد الغزالي.ص.96.	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب.ص.100.	- مواضيع كسر همزة إن.ص.89. - التوكيد.ص.103.	- بحر المتقارب.ص.93. - الفرق بين الشعر والثر.ص.95. - القصر بإعتبار الحقيقة والمجاز.ص.106.
---------------------------------------	-----------------------------------	---	---	---

الوحدة السادسة: - الحكمة والفلسفة -

من حكم المتنبي.ص.111.	حي ابن يقضان لابن طفيل.ص.119.	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية.ص.123.	- البديل.ص.113. - تخفيف همزة إن، أن، كان.ص.115. - الأحرف المشبهة بليس.ص.125.	- حركات القافية.ص.117. - المساواة والإيجاز.ص.127.
--------------------------	----------------------------------	---	--	--



الوحدة السابعة: -الشكوى واضطراب أحوال المجتمع-

المشروع الثالث.ص130. بناء وضعية مستهدفة رقم03.ص131.	أفاضل الناس للمتنبي.ص13.	حي ابن يقضان.ص139.	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم.ص.ص142.	- الاستغاثة والندبة.ص135. - الترخيم.ص144. - التورية.ص146.	- بحر الرجز.ص136. - الصورة الشعرية.ص137.
--	-----------------------------	-----------------------	---	---	---

الوحدة الثامنة: - من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية-

المشروع الرابع.ص168. بناء وضعية مستهدفة. رقم.04.169.	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد.ص151.	حيرة الأحمر للبيهقي. ص158.	نهضة الأدب في عهد الدولة لرستمية.ص161.	- المصدر وأنواعه.ص153. - المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثة.ص163. - أسماء المكان والزمان.ص165.	- الخيال وأنواعه.ص157. - تجاهل العارف.ص167. - بحر المنسرح.ص155.
--	--	-------------------------------	---	--	---

الوحدة التاسعة: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة-

استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى الزياني.ص171.	في أرض الجن لابن شهد.ص179.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق.ص.183.	- مصادر الماضي غير الثلاثي.ص173. - الجمع وأنواعه.ص175. ت المصدر الدال على المرّة.ص186.	- بحر السريع.ص177. - التقاص.ص178. - اللف والنشر.ص188.
--	-------------------------------	---	--	---



الوحدة العاشرة: - وصف الطبيعة الجميلة.

المشروع الخامس.ص.210 بناء وضعية مستهدفة رقم 05.ص.211	وصف الجبل لابن خفاجة.ص.192	أدب المجالس لابن حزم.ص.192	خصائص شعر الطبيعة.ص.202	- جواز تأنيث العامل للفاعل.ص.194 - أحرف التنبيه.ص.196 - وجوب تأنيث العامل.ص.204 - التنازع.ص.204	- بحر الرمل.ص.198 - الإبداع الأدبي.ص.199 - حسن التعليل.ص.208
---	-------------------------------	-------------------------------	----------------------------	--	--

الوحدة الحادية عشر: - رثاء الممالك والمدن -

	نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي.ص.213	بلاد الأندلس للرازي المؤرخ.ص.220	رثاء الممالك والمدن.ص.222	- مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء.ص.217 - خصائص كان وليس.ص.224 - الممنوع من الصرف.ص.226	- بحر المديد.ص.218 - الحداثة.ص.219 - مراعاة النظير.ص.229
--	--	-------------------------------------	---------------------------	---	--

الوحدة الثانية عشر: - الموشحات -

المشروع السادس.ص.251 بناء وضعية مستهدفة رقم 06.ص.252	هل درى ظبي الحمى العامل. لابن سهل.ص.231	ألف ليلة وليلة.ص.240	الموشحات والغناء.ص.244	- عوامل المفعول به الظاهرة.ص.234 - الاشتغال.ص.235 - الإعلال والإبدال.ص.247	- بحر الكتدارك.ص.238 - التقسيم.ص.250
---	---	----------------------	------------------------	---	---



1-4-2- نقد محتوى الكتاب وتقييمه:

بعد إطلاعنا على محتوى الكتاب لاحظنا أنّ موضوعاته كثيرة ومتنوعة وقد سجلنا بعض الملاحظات عن هذا المحتوى، وهي كما يلي:

- يحتوي على 12 وحدة وكل وحدة تنقسم إلى مجموعة من الأنشطة من نص أدبي (نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي) ونص تواصل (حياة اللهو والمجون) ونصوص المطالعة الموجهة (في أرض الجن لابن هشام)، قواعد اللغة (البناء والإعراب في الأسماء) والبلاغة والعروض والنقد (التشبيه الضمني، التمثيلي، الوصل، الخيال وأنواعه) والحجم الساعي غير كاف لإنجاز هذا المحتوى المقرر لكثرة مواضيعه.
- تنوع محتوى النصوص الأدبية، فقد عالجت هذه النصوص الجانب الاجتماعي (الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم) والجانب الفكري (الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية)، وكذلك الجانب السياسي (استقلال بلاد المغرب عن المشرق)، والملاحظ من هذا التنوع الانتقال من بلاد المشرق إلى بلاد المغرب إلى بلاد الأندلس.
- ثم عالج محتوى الكتاب الجانب النحوي والبلاغي وتقنية التعبير والمشاريع، وهذان الأخيران يساعدان المتعلم على تنمية قدراته الفكرية والمعرفية وروح الإبداع لديه، أمّا فيما يخص الجانب النحوي، فإنّ الأمثلة المقترحة في درس القواعد غير كافية لأنّه يُقدم مثلاً أو مثالين فقط، وهذا ما يجعل ذهن المتعلم محصوراً في هذين المثالين فقط.
- يرى بعض الأساتذة أنّ بعض نصوص المطالعة الموجهة لا علاقة لها بالنص الأدبي والنص التواصل في كل وحدة.
- بعض النصوص الأدبية غير مناسبة والمرحلة العمرية التي يعيش فيها المتعلم ، خاصة في مرحلة المراهقة التي تُعتبر مرحلة حرجة، حيث تُعالج فيها نصوص عن المجون والزندقة وشعر الغزل....



وحتى يتيسر لنا تشخيص الموضوع المدروس اعتمدنا على الوسائل التالية:

2- ملاحظة العملية التربوية داخل القسم:

قمنا بحضور بعض الدروس وخاصة الحصص المتعلقة بالنصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة الموجهة، لمعرفة مدى توظيف نظرية القراءة في دراسة النصوص، وكذا مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في مساعدة كل من المعلم والمتعلم في سير العملية التعليمية التعلمية، وهل ساعدت نظرية القراءة المتعلم في مواجهة الصعوبات التي يتعرض لها أثناء تلقيه للنصوص؟

2-1- توزيع الاستبانة:

تُعتبر الاستبانة من أهم الوسائل التي تُمكننا من معرفة واقع استغلال نظرية القراءة والمقاربة بالكفاءات في تدريس النصوص الأدبية، عند تلاميذ السنة الثانية ولذلك قمنا بإعداد استبانة تتضمن مجموعة من الأسئلة موجهة لمعلمي اللغة العربية، واستبانة أخرى موجهة إلى تلاميذ ثانوية الشهيد بوحنة مسعود.

2-2- استبانة خاصة بالمتعلمين: (1)

قمنا بتوزيع استبانة على تلاميذ العينة التي شملتها دراستنا، من أجل إبداء رأيهم حول الموضوع المدروس، ومعرفة مدى تفاعلهم مع النصوص، وقد تضمنت هذه الاستبانة (17) سؤالاً ويندرج تحت كل سؤال إجابات مقترحة مع التعليل إن كان ذلك ممكناً، وهذا ما سهّل علينا تشخيص الموضوع المدروس ودراسة الإجابات وتحليلها، بالإضافة إلى معلومات عامة تتعلق بالتلاميذ (الجنس والسّن)، وقمنا بتوزيع (26) استبانة وتحصلنا عليها كلها، وقد انحصرت الأسئلة في الجانب اللغوي للتلاميذ.

2-3- استبانة خاصة بالمعلمين: (2)

لقد قمنا بتوزيع استبانة لمعلمي الثانوية التي شملتها دراستنا، وذلك لمعرفة مدى تقارب وتباعد المعلمين في الإجابة، وقد راعينا كل الملاحظات والآراء التي أبدوها بما أنهم عصب فعال في

(1)-ينظر الملحق رقم (3).

(2)-ينظر الملحق رقم (4).



العملية التعليمية. وقد احتوت الاستبانة على (20) سؤالاً ومعلومات أخرى تتعلق بالمعلم (الجنس - السن - الحالة العائلية - والمؤهل العلمي) وفي الأخير ختمنا الاستبانة بآراء يراها المعلم ضرورية تساعدنا في إنجاز بحثنا هذا. وقمنا بتوزيع (15) استبانة وتحصلنا على (14) وقد حاولنا من خلال هذه الأسئلة الإحاطة بالموضوع المدروس، وكانت هذه الأسئلة متنوعة ما بين مفتوح ومغلق وأسئلة لإبداء رأي المعلم، وحصرننا هذه الاستبانة في الجانب اللغوي التعليمي.

3- المدونة المكتوبة:

تحصلنا عليها من خلال النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب المدرسي، وذلك لمعرفة الصعوبات التي تعرقل المتعلم في تلقيه للنصوص الأدبية وفهمها واستيعاب

4- المدونة اللغوية:

تحصلنا هذه المدونة عليها من خلال حضورنا للدروس مع المتعلمين في القسم، وقد اعتمدنا في جمع هذه المدونة على الجانب الشفوي والكتابي وقد كان الهدف من وراء ذلك هو الحصول على نتائج إيجابية تكون ثمارا لاستغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية.



5- كيفية تحليل النصوص:

5-1- النصوص الأدبية: يكتسب هذا النشاط أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ، إذ هو ميدان جيد يُمكن المُدرس في هذا المستوى من جعل التلاميذ منهجيين في عملهم موضوعيين في تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم، معترزين بمقومات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه مسهمين بفعالية في بناء حضارة أمتهم⁽¹⁾

النص الأدبي الأول: في هجاء عمران بن حطان/ بكر بن حماد:

حضرنا نصاً أدبياً شعرياً لبكر بن حماد يهجوا فيه عمران بن حطان ويوجد هذا الدرس من حيث الترتيب في الوحدة التعليمية الثامنة الواردة في الكتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وتتكون وهذه القصيدة من 14 بيتاً ومطلعها:

قل لابن ملجم والأقدار غالبية * * * هدمت ويلك للإسلام أركاناً

يقول بكر بن حماد:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1- قل لابن ملجم والأقدار غالبية | هدمت ويلك للإسلام أركاناً |
| 2- قتلت أفضل من يمشي على قدم | وأول الناس إسلام أو إيماناً |
| 3- وأعلم الناس بالقرآن ثم بمـ | سن الرسول لنا شرعاً وتبياناً |
| 4- صهر النبي ومولاه وناصـ | أضحت مناقبه نوراً وبرهاناً |
| 5- وكان منه على رغم الحسود لـ | مكان هارون من موسى بن عمراناً |
| 6- وكان في الحرب سيفاً صارماً ذكراً | ليثاً إذا لقي الأقران أقراناً |
| 7- ذكرت قاتله والدمع منحدر | فقلت: سبحان رب العرش سبحاناً |
| 8- إني لأحسبه ما كان من بشر | يخشى المعاد ولكن كان شيطاناً |
| 9- أشقى مراد إذا عدت قبائلهـ | وأخسر الناس عند الله ميزاناً |
| 10- فلا عفا الله عنه ما تحملـ | ولا سقى قبر عمران بن حطاناً |
| 11- لقوله في شقي ظل مجترماً | ونال ما ناله ظلماً وعدواناً |

(1) -مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص21.



- 12- يا ضربة من تقى ما أراد بها
13- بل ضربة من غوى أو رده لظى
14- كأنه لم يرد قصداً بضربته
إلا ليبلغ من ذي العرش رضواناً
فسوف يلقي بها الرحمن غضباناً
إلا ليصلى عذاب الخلد نيراناً

لقد تضمّن هيكل الدّرس النموذجي مُجمل خطوات دراسة النّص الأدبي التي مرّ ذكرها (1) وهي خطوات تسير بالتوازن مع توجهات البيداغوجيا للمعلّم، وكانت الانطلاقة في التّدرّس من خلال تتبع خطوات الدرس التي ابتدأت بتمهيد عن القضايا التي تناولها الشعر في عهد الدولة الرستمية، وذلك بعد الانتهاء من دراسة القضايا التي سادت بلاد المشرق العربي ثم الانتقال بعد ذلك إلى المغرب العربي، ثم يليها التعريف بالشاعر وقبيلته ثم تأتي بعد ذلك خطوة أكتشف معطيات النّص بواسطة الأسئلة للوصول إلى أفكار النّص أمّا الخطوة الرابعة فتخص مناقشة معطيات النّص، وذلك بالاستمرار في طرح الأسئلة للوصول إلى أهم المعاني والأفكار التي يتضمنها النّص، ثم تليها الخطوة الخامسة وتتعلق بتحديد بناء النّص والتي تُنجز كسابقاتها بالتساؤل والإجابة التي تدور بين المعلّم (المُرشد والمتعلّم بوصفه الباحث)، أمّا الخطوة السادسة الخاصة بتفحص الاتساق والانسجام في بناء النّص، وتليها الخطوة الأخيرة أجمل القول في تقدير النّص.

التعريف بصاحب النّص: وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذ العينة، مثل (متى ولد وأين، فيما نبغ...؟) ثمّ تقديم تعريف مختصر عن حياة الشاعر كالنحو الآتي:

بكر بن حماد بن إسماعيل التيهيرتي ولد سنة 200هـ، نبغ في الشعر في مختلف أغراضه ويعد من أشهر شعراء الدولة الرستمية، إذ اتصل بالكثير من ملوكها يمدحهم تارة ويهجوهم تارة أخرى، توفي سنة 296هـ، بمدينة تيهرت ثم تلي بعد ذلك خطوة قراءة النّص من قبل الأستاذة، وبعض التلاميذ تحت توجيهات الأستاذة وتصويباتها.

إثراء الرّصيد اللغوي: وفي هذه الخطوة تطلب الأستاذة من التلاميذ استخراج المفردات الصعبة من النّص، والتي لم يتم شرحها في الكتاب، مثل:

الويل: واد في جهنم
صارما: الحدة

(1) - أنظر الفصل النظري، ص 29-30.



الأقرب: في نفس النَّصِّ محترماً: مذنباً

كمي: يحمي نفسه بالذرع الواقى

أكتشف معطيات النَّصِّ:

س1/ بماذا استهل الكاتب نصه؟

ج تلاً/ بفعل أمر (قل) وكانت كل إجابات أفراد العينة متماثلة.

ج أس/ استهل الكاتب نصه بفعل الأمر، فهو يخاطب من خلاله الشاعر عمران بن حطان.

س2/ ما هي الجريمة المرتكبة في حق المقتول؟

ج تلاً/ زهق الروح - حرية العيش - سفك الدماء.

ج أس/ الجريمة المرتكبة في حق المقتول هي القتل العمدي.

س3/ ما هي الحالة النفسية للشاعر عندما تذكر ابن ملجم؟

ج تلاً/ كانت الحالة النفسية للشاعر عندما تذكر ابن ملجم هي الحزن والأسى والغضب منه

وكانت نفسها إجابة الأستاذ.

أناقش معطيات النَّصِّ:

س1/ ما دلالة كلمة ويلك في النَّصِّ؟

ج تلاً/ التهديد - التحذير.

ج أس/ أفادت لفظة ويلك في النَّصِّ الدعاء بالشر أي حلول الشر على هذا الشخص والتبشير

بالغذاب الكبير والهلاك.

س2/ ما معنى كلمة الإيمان والإسلام اللتان وردتا في البيت.

ج تلاً/ الإسلام هو شهادة أن لا إله إلا الله وأنَّ محمدًا رسول الله وإقام الصلاة وإتاء الزكاة

وصوم رمضان وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلاً، والإيمان هو أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه

ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره.

س3/ في البيت الخامس ظاهرة بلاغية ما هي؟

ج تلاً/ لم تكن هناك إجابات من قبل التلاميذ.

س: نقصد به السؤال.

ج تلاً: نقصد به إجابة التلاميذ.

ج أس: نقصد به إجابة الأستاذ.



ج أس/ في البيت الخامس ظاهرة بلاغية هي الاقتباس، وهي مقتبسة من قوله تعالى: ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ﴾.

أحدد بناء النص:

س2/ ما هي نزعة الشاعر؟

ج تلا/ هي نزعة عقائدية.

ج أس/ يكشف النص عن النزعة العقائدية للشاعر فهو من آل البيت وعقيدته إيمانية قوية وذلك باستعمال اسم التفضيل في القصيدة.

س3/ هل الشاعر مجددًا أم مقلدًا؟ وما ملمح التجديد؟

ج تلا/ مقلد والغرض هو الهجاء.

ج أس/ الشاعر مقلد للقدمات لأنه بدأ القصيدة بهجاء يئم عن تهديد ووعد للقاتل وهو غرض قديم. وملمح التجديد يظهر في نوعية الهجاء، إذ استعمل مصطلحات إسلامية، وهي الدعاء بالخلود في النار.

فقدما كانوا يهجون بالمال والنسب والأولاد... أمّا الآن فقد تغير الهجاء وأصبح يذم الشخص على أفعاله السيئة.

أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام:

س1/ ما هي العلاقة بين الأبيات التي وصف فيها علي؟ وما علاقة البيت الأول بالآخر.

ج تلا/ الجزء من جنس العمل هذا فيما يخص علاقة البيت الأول بالآخر، أمّا الشطر الأول من السؤال فلم تكن هناك إجابة.

ج أس/ العلاقة بين الأبيات (2-3-4-5) هي علاقة الترابط لأنّ الأبيات تتميز بالوحدة الموضوعية فهي تنحصر في وصف علي كرم الله وجهه، علاقة البيت الأول بالآخر هي النتيجة، فالبيت هو نتيجة للبيت الأول والجزء يكون من جنس العمل.

س2/ ما هي صيغ المبالغة التي تعرفونها؟

ج تلا/ أفعّل - أفعل به.

ج أس/ صيغ المبالغة هي: فاعل - مفعول - فعال - مفعول - فعل.

س3/ ما هي العاطفة الموجودة في الأبيات الستة الأولى؟



ج تلا/ المحبة لعلّي كرم الله وجهه.

ج أس/ العاطفة الموجودة في الأبيات الستة الأولى هي عاطفة المحبة وتعود علي كرم الله وجهه، أمّا في الأبيات الستة الأخيرة فهي عاطفة الكره وتعود على ابن ملجم.

أجمل القول في تقدير النص:

وفي هذه المرحلة يتوصل كل من المتعلّم والمعلّم إلى استنتاج أهم الأفكار التي يدور حولها النص واستخلاص المغزى منه، وكان كالنحو الآتي:

تعكس القصيدة المكانة العظيمة للشعر في المغرب العربي أثناء حكم الدولة الرستمية في المغرب العربي لأنّه كان يُعبّر عن آلام الشعوب وآمالهم ويترجم بحق أحوال المجتمع، كما يكشف الصراع العقائدي بين المذاهب الإسلامية كالخوارج والشيعة.

5-1-1- تحليل ونقد أجوبة المتعلّمين:

قبل بداية كل وحدة تقوم الأستاذة بإعطاء ملامح عنها، وكان عنوان الوحدة التي حضرنا النصوص التابعة لها هي "الانتقال من بلاد المشرق إلى بلاد المغرب، وهذا ما أعطى الفرصة للمتعلّم باسترجاع الأحداث التي كانت في المشرق العربي، وما جعله أيضًا في فضول لمعرفة ما كان يجري بالمقابل في المغرب العربي في ظل الصراعات التي كانت في المشرق.

وكان عنوان القصيدة "في هجاء عمران بن حطان" ما أدّى بالمتعلّم إلى الاعتماد على مكتسباته اللغوية القبلية، بما أنّه تناول هذا الغرض في العام الماضي وهذا لأنّه يعلم أنّ الهجاء هو ذم شخص وذكر مساوؤه واستدل على ذلك بالكلمات الواردة في القصيدة مثل: (الشيطان، الظالم، الشقي، المذنب.... وغيرها).

يدفع مطلع القصيدة المتعلّم إلى التأويل، فهو يؤولها مباشرة بأنّ الشاعر يريد أن يوصل فكرة ما وهي كرهه ومقته لابن ملجم وحبّه الشديد لعلّي كرم الله وجهه.

بعد تفحصنا لأجوبة المتعلّمين الخاصة بتحليل النص الأدبي توصلنا إلى:

أسئلة اكتشاف معطيات النص لا يواجه فيها المتعلّمون صعوبات، وهذا لأنّها أسئلة سهلة وبسيطة تدور حول محتوى النص وأفكاره، وكل المتعلّمين بإمكانهم الإجابة عنها: وهذا دليل على أنّهم اطلعوا مسبقًا على الدرس في البيت.



أمّا فيما يخص أسئلة مناقشة معطيات النصّ، ففيها استطاع المتعلّم أن يسخر مكتسباته اللغوية القبلية، وهذا ما لاحظناه على بعض إجابات المتعلّمين ويتضح ذلك في إجابات السؤال الثاني وذلك عندما سألتهم الأستاذة عن معنى الإسلام والإيمان، فكانت الإجابة سريعة مباشرة وهذا دليل على أنّ البعض من المتعلمين لهم خلفية معرفية فيما يخص الجانب الديني، أمّا إجابة السؤال الثالث المتعلق بالبلاغة فنلاحظ عدم وجود إجابات من قبل المتعلمين ويرجع ذلك لغياب المكتسبات القبلية وهذا يدل على عدم مراجعة المتعلّمين للدروس السابقة، فنحن اليوم وصلنا إلى مرحلة أنّ المتعلّم يحفظ ويراجع من أجل الامتحان فقط أو بالأحرى من أجل العلامة.

أمّا ما لاحظناه عن أسئلة تحديد بناء النصّ أنّ هناك حضور دائم للسؤال عن نمط النصّ، بالإضافة إلى بعض الأسئلة المتعلقة بالفهم، وكانت إجابات المتعلّمين على نمط النصّ إجابات سديدة وسليمة. وذلك لأنّه نمط وصفي، وأنّ أغلبية المتعلّمين يفضلون النمط الوصفي، وهذا لسهولة خصائصه، إذ يمكنهم التعرف عليه من مجرد القراءة الأولى للنصّ ونذكر منها: الصفات، الصور البيانية الجمل الاسمية والإضافة، أمّا باقي الأسئلة فكانت إجاباتهم عنها من خلال تأويلهم للمصطلحات الواردة في القصيدة (الإسلام، أركان، النبي...) وبذلك كان من السهل عليهم التّعرّف على نزعة الشاعر بأنّها عقائدية.

في حين كانت أسئلة أتفحص الإتساق والانسجام التي يدور فحواها حول الترابط والتماسك الشديد بين الأجزاء المكونة للنصّ، وبذلك كانت إجابات المتعلّمين عليها واضحة ومقنعة ويتجلى ذلك في السؤال الأول والمتعلق باستخدام العلاقة بين الأبيات التي وصف بها علي، قد كان ذلك واضحاً في الأبيات الأولى من القصيدة، ونظراً لفهم مطلع القصيدة وتأويلهم لمفاهيمها يتيسر لهم ذلك.

أمّا خطوة أجمل القول في تقدير النصّ، فكانت أسئلتها في متناول الجميع لأنّها تقوم على استخلاص أهم الأفكار الرئيسية للنصّ والمغزى منه.

وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات نجلها فيما يلي:

طريقة المعلّم في تقديم الدّرس وشرحه تجعل المتعلم يتفاعل معه ولا يخرج عن إطار النصّ وبذلك فالمعلّم لا يترك لهم مجالاً للكُلّ والمَلل بل يقوي رغبتهم في الدراسة.



تعيد الأستاذة صياغة أسئلة النص بطريقة بسيطة من أجل إيصالها إلى ذهن المتعلم، بالإضافة إلى انتقاء الأسئلة التي تكون في صالح المتعلم وتخدمه.

قراءة بعض التلاميذ هي قراءة سليمة، وذلك من حيث الفصاحة والأداء والإلقاء واحترام علامات الوقف وضبط الكلمات بالشكل الصحيح، وعلى العكس من ذلك، فهناك من يقرأ وهو لا يراعي فيها لا الضبط ولا علامات الترقيم.

إجابات المتعلمين عن الأسئلة دون إعادة السؤال.

خطوات دراسة النص الأدبي أكثر من خطوات دراسة النصوص الأخرى وهذا ما يجعلها تستغرق أكثر من ساعة.

5-2- النصوص التّواصلية: هي نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية ويتم التركيز فيها على الناحية المعرفية وعلى الوسائل الإبلابية المقنعة في التعبير. ومهما يكن من أمر فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية ورافدة في الفهم والاستيعاب (1)

حضرنا نصًا تواصليًا نثريًا لباز إبراهيم بكير يتحدث فيه عن نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية، ويوجد هذا الدرس من حيث الترتيب في الوحدة التعليمية الثامنة في كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، وقد تضمن هيكل الدرس التواصلية مجمل خطوات دراسة النص التواصلية، وهي خطوات تسير بالتوازن مع أي توجيهات البيداغوجيا للمعلم، وكانت الانطلاقة في التدريس من خلال تتبع خطوات الدرس التواصلية، وكانت البداية بالقراءة الأولى للنص من قبل الأستاذة، تلتها قراءة التلاميذ ثم الانتقال إلى خطوة اكتشاف معطيات النص بواسطة الأسئلة من أجل التعرف على أفكار النص، ثم تأتي بعدها خطوة مناقش معطيات النص، وذلك بالاستمرار في طرح الأسئلة من أجل الوصول إلى أهم المعاني والأفكار التي يتضمنها النص وأخيرًا تأتي خطوة استخلص وأسجل.

(1) - مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب، ص 21.



النص التواصلي الأول: نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية لبجاز إبراهيم

يعتبر القرن الثاني والثالث الهجريين انطلاقة حقيقية في ميادين الفكر والثقافة والعلوم المختلفة بالبلاد العربية مشرقها ومغربها.

وكانت الدولة الرستمية قد نشأت من حيث المكان والزمان في تلك القرون الأولى من تاريخ العرب والمسلمين الفكري، فمن حيث المكان في المغرب العربي، إذ هي الدولة الأولى التي انفصلت عن المشرق في ذلك التاريخ المبكر انفصالا سياسيا... لذا يعتبر كل ما قدمه أبناء المغربين الأدنى والأوسط في الميادين الفكري جديدا في المغرب العربي.

لقد كان للرستميين دوراً بارزاً في الحياة الفكرية بالمغرب الأوسط، ولا نبالغ إذ قلنا بالمغرب العربي. لقد حملت هذه الدولة كما يقول الأستاذ "ابن تاويت الطانجي" مشعلا عظيما للحضارة والعلم في الشمال الافريقي فكانت تلي القيروان في ذلك، وما كان لفاس عاصمة الأدارسة أن تبلغ تيهت الرستمية في الحياة الفكرية، والدينية منها.

والحقيقة أن الرستميين بحكم ثقافتهم الواسعة شجعوا الحركة الفكرية فنشطت تيهت في هذا الميدان كما نشطت في الميادين الأخرى وطار وذاع صيتها في الآفاق بعد تعميمها حتى دعيت "عراق المغرب وبلخ المغرب"، إلحاقا بها في المعارف والعمران والحضارة. إذا كانت تيهت قد برزت كمركز ثقافي مشهور في المغرب العربي خلال القرن الثالث الهجري فإن ذلك راجع إلى كونها عاصمة دولة مستقلة، والواقع أن دور الحكام الرستميين في الحياة الفكرية كبير، ويثبت هذا ما قاموا به من جهود في نشر العلم وبناء المساجد وجلب الكتب من المشرق. وقد كان الإباضيون في الدولة الرستمية من المهتمين باللغة العربية وإتقانها، ليخيل إلينا أن الضابط لها والحافظ لرسمها ونطقها يعتبر عنهم عالما.

ونشير هنا أن الجهود التي بذلت في عهد الدولة الرستمية لتعريب البربر، جهود جبارة كانت من أهم الخلفيات الثقافية العربية التي انطلقت منها دولة بني حماد في الغرب الأوسط... وأصبح علماءها يناظرون فقهاء العرب في قواعد الأصول... ومبادئ علم الكلام مما سهل تعريب المغرب... وكانت اللغة العربية في الدولة الرستمية لغة الرسمية في مجال الأدب، وتتفق الدراسات الحديثة تقريبا على أن الدولة الرستمية لم تبرز في الحياة الأدبية الصرفة بروزها في الحياة الدينية من فقه وحديث ومناظرات.



ويذهب بعض الأئمة إلى الاهتمام البالغ بالحياة الدينية على حساب الحياة العلمية البحتة باستثناء القليل منهم، ونذكر على سبيل المثال: الإمام أبا بكر أفلح الذي كان يحب الآداب والأشعار، فتشجيع الحاكم للأدباء والشعراء ورعايته لهم من الأمور التي تدفع الحياة الأدبية أشواطاً، فيجود الأديب بما لديه من عبقرية، ولم يكن الحكام الرستميون ينتظرون من الشاعر أن يدافع عنهم أو يشهر أفكارهم.

وهناك من الآراء مفادها أنّ الحياة الأدبية التي شهدتها تيهرت خاصة لم تصل إلينا لعدم اهتمام المؤرخين وأصحاب كتب التراجم بتدوينها.

ومن أبرز شعراء هذه الدولة الإمام أفلح بن عبد الوهاب والشاعر بكر بن حماد بن سمك بن إسماعيل الزناتي التيهرتي، وهذا الأخير نظم قصائد في أغراض مختلفة كالوصف والمدح والهجاء والثناء إلخ.

أمّا في مجال النثر فيرى الدكتور أحمد مختار عمر أنّ النثر عند الإباضية فاق جانب الشعر وأنّه جاء في شكل خطب أو وصايا أو رسائل ديوانية أو أقاصيص تعليمية أو حكم ونذكر منهم الإمام عبد الوهاب الذي أرسل إلى "نفوسة" في مسألة خلف بن السمح الذي تولى منصب ولاية نفوسة بعد وفاة أبيه، ويرى المصدر نفسه أنّ النثر الاباضي الإباضي كان باللسان البربري عربيه كتاب السير والطبقات فيما بعد. من جهته يشكك الدكتور رابح بونار في وجود غير الرسائل الديوانية والخطب.

وأخيراً ما يمكن الإشارة إليه، أن اهتمام التيهرتيين بالشعر والنثر له علاقة الاستمرارية بما كان سائداً في تيهرت في القرن الثالث الهجري، فكانت الحياة الفكرية في هذه الدولة تنبض بالنشاط. الدولة الرستمية (160-296هـ بتصرف)

أكتشف معطيات النص:

س1/ متى كان تأسيس الدولة الرستمية؟.

ج تـ/إجابة التلميذ (x1) في الفقرتين (2 و 3)، وأجابت التلميذة (x2) ب (160-296هـ).

ج أس/ وكانت إجابة الأساتذة نفسها إجابة التلميذ و (x2).

س2/ بما شُبهت تيهرت؟

ج تـ/ شُبهت بالعراق.



ج أس/ شُبهت تيهرت بعاصمة الحضارة في المشرق وهي العراق ولقَّبها بعراق الغرب، وذلك بسبب ما حققته في مجال المعارف والعمران والحضارة.

س3/ كيف تم تعريب البربر؟

ج تلا/ بواسطة الاهتمام الكبير باللغة العربيَّة عن طريق المناظرات.

ج أس/ المغرب العربي يتكون من جنسين البربر السكان الأصليين والعرب الذين جاؤوا عن طريق الفتوحات، وتم تعريب البربر بواسطة الاهتمام الكبير باللغة العربيَّة عن طريق المناظرات.

أناقش معطيات النص:

س1/ ماذا يقصد الكاتب بقوله: أنَّ الدولة الرستمية انفصلت سياسيًا عن الدولة العباسية.

ج تلا/ لم تكن هناك إجابة.

ج أس/ يقصد الكاتب بذلك أنَّ الدولة الرستمية انفصلت عن الدولة العباسية في السيادة والحكم وبقيت متصلة بها حضاريًا.

س2/ لماذا تفوق النثر عن الشعر في الدولة الرستمية؟

ج تلا/ كانت إجابة التلاميذ (1y) لأنَّ النثر سهل الإيضاح إلى وزن أوقافية.

أمَّا إجابة (x1) بأنَّ الحركة العلمية لا يمكن أن تكون شعرًا كما أجابت (x2) بانتشار الخطب والنُصوص والرسائل الديوانية.

ج أس/ وجمعت الأستاذة بين الإجابات الثلاثة.

س3/ بماذا أقام الحكام في الدولة الرستمية؟

ج تلا/ جلب الكتب من المشرق، الاهتمام بالأدباء والشعراء، إنشاء الزوايا والمدارس ودور التعليم، وكان أكثر المجالات اهتماما هو المجال الديني.

ج أس/ وتناسبت إجابة الأستاذة مع إجابة التلاميذ.

أستخلص وأستنتج:

س1/ ما نمط النص؟

ج تلا/ نمط النص تفسيري يتخلله الحجاج، لأنَّه ينقل إلينا معلومات مستندا إلى الشرح.

ج أس/ نمط النص تفسيري، لأنَّه يُفسر كيف تطورت الحياة الفكرية في الدولة الرستمية.

س2/ إلى أي لون أدبي ينتمي النص؟



ج تـلا/ المقال.

ج أس/ ينتمي النص إلى فن المقال التاريخي وأهم قيمة في النص هي القيمة التاريخية لأنه بمثابة وثيقة تاريخية (أرشيف).

5-2-1- تحليل ونقد أجوبة المتعلمين:

بما أن النص التواصلي تابع للنص الأدبي، فإن المتعلمين تكون لهم نظرة أو فكرة عن الدولة الرستمية، ولهم الرغبة في الإطلاع على أهم مجريات الأدب في عهد هذه الدولة.

وبعد تفحصنا لأجوبة المتعلمين الخاصة بتحليل النصوص التواصلية توصلنا إلى ما يلي:

- إن أسئلة اكتشاف معطيات النص كانت في متناول جميع المتعلمين، وبذلك كانت إجاباتهم عليها صحيحة، وهذا راجع إلى أن أسئلة هذه الخطوة واضحة بسيطة لأنها مرتبطة بأهم ما يدور في النص من أفكار ومعاني وانفعالات، وهي لا تحتاج إلى التأويل.

- أما فيما يخص أسئلة مناقشة معطيات النص فقد كانت جميع الأسئلة واضحة بإمكانهم الإجابة عنها، ما عدا السؤال الأول المتعلق بسياسة الدولة الرستمية ولم يتبادر إلى ذهن المتعلمين أن هذا السؤال مرتبط بالسيادة والسلطة والحكم - على الرغم من وضوحه - ومن هنا نستنتج أن هؤلاء المتعلمين ليست لديهم خلفية معرفية في المجال السياسي وبذلك تعذر عليهم تأويل جملة "انفصلاً سياسياً".

- في حين كانت خطوة أستخلص وأسجل آخر خطوات دراسة النص التواصلي وفيها يتوصل المعلم مع المتعلمين إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص وفي هذه الخطوة نلاحظ أن كل متعلم يبدي رأيه ويعطي فكرته، وفي الأخير تجمع هذه الأفكار والآراء للوصول إلى الفكرة العامة التي يدور حولها الموضوع.

وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات نُجملها فيما يلي:

- نلاحظ أن المتعلمين يتفاعلون مع النصوص التواصلية أكثر من النصوص الأدبية وذلك لأن النصوص التواصلية تكون نثرًا على عكس النصوص الأدبية التي تكون أغلبها شعراً، وخاصة الشعر الممتد من العصر الجاهلي إلى العصر العباسي، وذلك لأن مصطلحاته غامضة، ومبهمة وهذا ما يجعلهم ينفرون من النصوص الأدبية.



- الإطلاع على الموضوع والتحضير المُسبق له في البيت من قبل المتعلّمين يُؤدي دورًا كبيرًا في تفاعل المتعلّمين مع النّص داخل القسم، هذا ما يسهل على المعلّم تقديم الدرس.

ملاحظة: هذه الوحدة لا تحتوي على نص المطالعة الموجهة. (1)

(1)-أنظر الملحق رقم (5).



النص الأدبي الثاني: استرجعت تلمسان/ لأبي حمو موسى الزياتي:

حضرنا نصًا أدبيًا شعريًا لأبي حمو موسى الزياتي يفتخر فيه بنفسه وجشيه، ويوجد هذا الدرس من حيث الترتيب في الوحدة التعليمية التاسعة الواردة في الكتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وهذه القصيدة تبلغ 17 بيتًا بعنوان الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة.

النص:

- 1- وجبت الفياض بلدة بعد بلدة
 - 2- وما زلت أطوي سهلها وأكامها
 - 3- ولما بدا لي غيب القوم ظاهر
 - 4- حملنا عليه حملة مضرية
 - 5- وطاحت على وادي ملال هشائم
 - 6- وهبت رياح النصر من كل جانب
 - 7- وعجبنا و عرجنا على واد يسر
 - 8- وسرنا ضحى و النصر يهفو أمامنا
 - 9- قدمنا و كان الفتح يرجو قدومنا
 - 10- وصفوا صفوفا ثم صفت صفوفنا
 - 11- كررنا هليهم كرة بعد كرة
 - 12- فطوبى لعبد الواد عند ازدحامهم
 - 13- فرامت مرين الصلح بعد فرارها
 - 14- فلا صلح حتى تضرم الحرب نارها
 - 15- دخلت تلمسان التي كنت ارتجي
 - 16- فخلصت من غصابها دار ملكنا
 - 17- لقد اسلموها عنوة دون عدة
- وطوعت فيها كل باغ و باغـم
وأحطمها بين الربى والهضائـم
وحيم بين الظلال الغياهمـم
فولو شرادامثل جفل النعائـم
من القوم صرعى للنسور القشاعـم
وجاءت ألينا مبهجات الغنائـم
وجزنا المخاض كالليوث الضراعـم
برايات سعد فوقنا كالغمائـم
وكان على الأعداء شر المقادـم
وسالت دموع القوم مثل العنادـم
وقد سعرت للحرب نيران جاحـم
لقد جدلو في الحرب كل مزاحـم
وقد ظلمو عهد ولست بظالم
وتساقط الابدان تحت الجماجم
كما ذكرت في الجفر اهل الملاحـم
وطهرتها من كل باغ و بـارم
لقد طلقوها بالقنا و الصـوارم



لقد تضمن هيكل الدرس النموذجي مجمل خطوات دراسة النص الأدبي التي أسلفنا ذكرها في النص الأدبي الأول.

التعريف بصاحب النص:

قامت الأستاذة بطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بصاحب النص، وعن طريق هذه الأسئلة تتوصل الأستاذة مع التلاميذ إلى تعريف موجز بصاحب النص، كآتي:

هو أبو موسى بن أبي يعقوب بن عبد الرحمن بن يغمراسن، ولد سنة 723هـ بغرناطة أصبح واليًا على تلمسان عاصمة الزيانيين قتل من قبل خلفاء ابن تشفين مؤسس الدولة المرابطية سنة 791هـ، إلى جانب درايته بالحكم والفروسية والقيادة العسكرية، عرف بشاعريته وفصاحته المتأثرة بالشعراء القدامى.

إثراء الرصيد اللغوي:

في هذه الخطوة تطرقت الأستاذة إلى شرح أغلب مصطلحات القصيدة، لأن مصطلحاتها مبهمة وغير واضحة، ونأتي على ذكر البعض منها:

- أكامها = الجبال والأراضي غير المنكشفة. - مضرية = قوية وشديدة.
- غيهب = الظلام - الهشائم = الأشلاء / الصرعى.

أكتشف معطيات النص:

س1/ بما يفتخر الشاعر؟

ج تلاء/ بجيشه وخاصة بنفسه.

ج أس/ يفتخر الشاعر بقوته وشجاعته وفروسيته وانتصاره كما يفتخر بجيشه.

س2/ ما هي ظروف المكان التي ذكرها الشاعر في القصيدة؟

ج تلاء/ وادي ملال ، واد يسر، الفيافي .

ج أس/ ظروف المكان التي ذكرها الشاعر في القصيدة هي نفسها إجابة التلاميذ وأضافت الجفر والفيافي.

س3/ كيف دخل الشاعر تلمسان؟

ج تلاء/ معتزا / بكل فخر وحماس / محاربا.

ج أس/ دخل الشاعر تلمسان فاتحًا وليس غازيًا.



أناقش معطيات النص:

س1/ ما العبارات الدالة على أنَّ الشاعر غير ظالم؟

ج تـلا/ البيت 16 و 9.

ج أس/ العبارات الدالة على أنَّ الشاعر غير ظالم هي البيت: 1 و 9 - 13 - 16.

س2/ هل الشاعر كان مغرورًا أم مبالغًا في الافتخار؟ ولماذا؟

ج تـلا/ بالغ قليلًا في الافتخار، لأنَّه قائد شجاع (كانت إجاباتهم متماثلة).

ج أس/ بالغ الشاعر في الفخر لكي يظهر شجاعته التي تجسدت في الانتصار.

س3/ لماذا خصَّ الشاعر النور القشاعم دون غيرها؟

ج تـلا/ دلالة على كثرة القتلى في وادي ملال (وكانت إجاباتهم متماثلة).

ج أس/ خصَّ الشاعر النور القشاعم ليبين كثرة القتلى، لأنَّ النور تجتمع على ذلك من

جهة، ومن جهة أخرى ليبين قوته اللغوية على توظيف المعجم القديم (الرجوع إلى فحول

الشعراء).

أحدد بناء النص:

س1/ ما هي الأغراض الشعرية التي تنتمي إليها القصيدة؟ وهل هي قديمة أم جديدة؟.

ج تـلا/ وصفي سردي/ الفخر.

ج أس/ الأغراض الموجودة في القصيدة هي الفخر والوصف، وهما غرضان قديمان.

س2/ ما نمط النص؟

ج تـلا/ وصفي سردي.

ج أس/ نمط النص وصفي سردي وهي نفس إجابة التلاميذ.

س3/ ما مؤشرات الوصف والسرد؟ وما المؤشر المشترك بينهما؟

ج تـلا/ مؤشرات الوصف: الصفات، الأحوال، الاستعارات (البيت 9).

مؤشرات السرد: تسلسل الأحداث، الأفعال الماضية.

والمؤشر المشترك بينهما هو: استعمال الأسلوب الخبري، ظروف المكان.

ج أس/ كانت إجابة الأستاذ هي نفسها إجابة التلاميذ.



أفحص مظاهر الإتساق والانسجام:

س1/ بما تتميز القصيدة؟.

ج تـلا/ بالوحدة الموضوعية، لأنها تناولت موضوعا واحدا وهو الحرب.

ج أس/ كانت إجابة الأستاذة نفسها إجابات التلاميذ.

س2/ ما الأشياء التي ساعدت على إتساق النص؟

ج تـلا/ التكرار والضمائر.

ج أس/ الأشياء التي ساعدت على إتساق النص هي الضمائر، ضمير المتكلم العائد على

الشاعر وضمير المتكلمين العائد على الشاعر وجيشه.

س3/ ما دلالة تكرار هذه الضمائر؟

ج تـلا/ ليُبين شجاعته كقائد، ليظهر قوته.

ج أس/ دلالة تكرار ضمير المفرد هي نسبُ الفروسية للشاعر، أمّا ضمير الجمع لنسب

الانتصار للجماعة.

أجمل القول في تقدير النص:

س1/ ما موضوع النص؟

ج تـلا/ الحماسة ووصف المعارك.

ج أس/ وكانت إجابة الأستاذة نفسها إجابة التلاميذ.

س2/ ما القيمة التاريخية للنص؟

ج تـلا/ كونه يحكي على التاريخ المجيد، يسرد لنا أحداثاً مضت ونعتز بها.

ج أس/ القيمة التاريخية للنص كونه وثيقة تاريخية حفظت لنا تاريخ المغرب العربي.

تحليل ونقد أجوبة المتعلمين:

قبل بداية هذه الوحدة قامت الأستاذة بطرح أسئلة على التلاميذ عن الوحدة السابقة (الوحدة 8)

مثل: ما هي مدن المغرب؟ فكانت إجابات التلاميذ جيدة، وهذا يعني أنّ التلاميذ يراجعون

دروسهم، ولا زالوا يحتفظون بالمكتسبات القبلية، فعنوان الوحدة يحيل المتعلم إلى أنّ المغرب

العربي كان في صراعات مثلما كان المشرق العربي، أيضاً في فوضى واضطراب أحوال



مجتمعه، وكذا من عنوان النص "استرجعت تلمسان" تبادر إلى ذهن المتعلمين أن فحوى النص يدور حول الحرب والصراع، فالشاعر يريد استرجاع حقه الذي سلب منه.

بعد قراءة الأستاذة للنص وتلتها قراءة التلاميذ، لاحظنا أنه لم يكن هناك تفاعل مع القصيدة من قبل التلاميذ، وهذا ما دفع الأستاذة إلى شرح مفرداتها كلمة كلمة فبدأت الرؤى تتضح لهم وبدأ تفاعلهم يظهر شيئاً فشيئاً، وهذا ما سهل عليهم الإجابة عن أسئلة خطوات دراسة النص. وعدم فهم المتعلمين للقصيدة راجع إلى أن الشاعر مُقلد لفحول الشعراء شكلاً ومضموناً ومعبراً عن ملكته اللغوية، متحدياً أهل الفصاحة في المشرق، فهو يشبه عنتر بن شداد في فخره بنفسه.

وبعد تفحصنا لأجوبة المتعلمين الخاصة بتحليل خطوات دراسة النص الأدبي توصلنا إلى:

- عدم وجود تأويل في الإجابات لأنَّ المقام لا يقتضي ذلك.
- توظيف بعض المكتسبات القبلية، ويتضح ذلك في تعريفهم للافتخار، وفي سؤال الأستاذة: من يشبه الشاعر في افتخاره بنفسه، فكانت الإجابة أنه يُشبه عنتر بن شداد.
- وجود خلط بين الأنماط والأغراض.
- وجود قراءة نموذجية من قبل أحد أفراد العينة ملتزمة فيها بالفصاحة واحترام علامات الوقف، روح الإلقاء، فهي تبدو وكأنَّها شاركت الشاعر في المعركة من حيث الحماسة.



النص التواصلي الثاني: استقلال بلاد المغرب عن المشرق لبجاز إبراهيم

بكير:

حضرنا نصًا تواصليًا بعنوان استقلال بلاد المغرب عن المشرق، وهو رافد للنص الأدبي الثاني، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها بشيء من التوسع والتعمق والهدف من ذلك جعل المتعلم يقف موقفًا نقديًا من الظاهرة التي تناولها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.

النص:

إنَّ التحدث عن الأوضاع السياسية العامة في المغرب العربي قبل 160 هـ، تاريخ تأسيس الدولة الرستمية، يفرض علينا الرجوع إلى أوضاع المشرق العربي، إذ إن المغرب كان في هذه الفترة مرتبطًا ارتباطًا مباشرًا بالمشرق العربي وهو في نفس الوقت على أبواب الانفصال عنه سياسيًا، وإداريًا شيئًا فشيئًا.

إنَّ الملاحظ لأوضاع المشرق العربي، قبل 160 هـ يجدها تتميز بميزتين اثنتين هما:

1- ثورات الخوارج.

2- انهيار الدولة الأموية لتحل محلها الدولة العباسية سنة 132 هـ وما رافق كل ذلك من أحداث. قد لجأ الخوارج إلى المغرب لمواصلة نشاطهم السياسي فوجدوه مهينًا لتقبل أفكارهم. والجدير بالذكر أنَّ من بين فرق الخوارج العديدة، لم تنتقل إلى المغرب إلا فرقتان فقط هما: الإباضية والصفيرية. فالإباضية تجعل بداية ظهور مذهبها في المغرب، مع نهايات القرن الأول وبداية الثاني، هذا لا يعني أنَّ الخوارج لم يكونوا بالمغرب قبل ذلك التاريخ، فمن المحتمل أنهم وفدوا إليه واستوطنوه كلما لحقت بهم هزيمة في المشرق، وضاعت عليهم الأرض. ولهذا فقد قامت عدة ثورات أهمها:

- ثورة ميسرة المطغري الصفري سنة 122 هـ، وتعتبر أول ثورة قام بها الخوارج بالمغرب، وفي المغرب الأقصى، وبقيت مستمرة حتى استقل أمرها وعمت ربوع المغرب كله تقريبًا، فسميت بذلك ثورة البربر، وإتّما الذي دعا إليها هو ميسرة المطغري الصفري، قاد جموعًا من بربر مطغرة قبيلته والقبائل المجاورة لها، وقصد طنجة والسوس، حيث عاملا عبد الله بن الحبحاب آنذاك فقتلها، ويبدو أنَّ البربر الصفيرية في المغرب الأقصى، بعد



هذا الانتصار تقاطعوا عليه مما دعاهم إلى مبايعته بالخلافة، وما إن وصلت أخبار هذه الثورة عند الوالي بالقيروان ابن الحباب حتى أوفد إليها جيشين أحدهما بقيادة حبيب بن أبي عبدة وثانيهما يقوده خالد بن أبي حبيب الفهري، فالتقى هذا الأخير بميسرة في مقربة من طنجة، ووقع بين جيشيهما قتال شديد، انهزم على إثره ميسرة وولى راجعا إلى طنجة، هنالك بايع الخوارج خالد بن حميد الزناتي مكان ميسرة الذي قاتلوه بسبب تخاذله، فالتقى الجيشان مرة ثانية وكانت وقعة عظيمة مات فيها حماة العرب وفرسانها وأبطالها فسميت الغزوة بـ "غزوة الأشراف".

- ثم توالى الثورات من صفرية وإباضة، كان عام 138هـ لما هاجمت قبيلة ورفجومة الصفرية القيروان بقيادة عاصم بن جميل، فأخرجوا منها وإليها حبيب بن عبد الرحمن بن حبيب الذي لجأ إلى جبل الأوراس فلحقه عاصم إلى هناك واقتتلا فانتصر حبيب وقتل عاصم، وفي غمرة هذا الانتصار قاد حبيب جيوشه وسيرها نحو القيروان لاستردادها من خليفة عاصم عبد الملك بن أبي الجعد، ودارت المعركة بين الجيشين فقتل حبيب سنة 140هـ عندئذ خلا الجو للصفرية في القيروان فعاثوا فيها فسادا، ولا تختلف المصادر الإباضية وغيرها في تصوير منكرهم بل إن الكتابات الإباضية تعزو قيام ثورة أبي الخطاب عبد الأعلى بن السمح المعارفي اليميني إلى تلك الأعمال الشنيعة التي قانت بها ورفجومة الصفرية.

وكان أبو الخطاب قد بويع بالإمامة سنة 140هـ، وفي نفس السنة توجه بأصحابه من الإباضية إلى مدينة طرابلس، فدخلها وطردها منها عاملها الذي رجع إلى المشرق، وقد سهل له وجوده بطرابلس الاستيلاء على جزيرة جربة، وكان هذا كله في عام واحد.

ولما قامت القبائل البربرية الصفرية، وعلى رأسها "ورفجومة" بأعمالها الشنيعة في القيروان، رأى الإباضية ضرورة الوقوف أمام المعتدي على حرمة الله، وكبرت شوكته فتوجهوا بقيادة إمامهم نحو القيروان، وفي طريقهم استطاعوا أن يستولوا على "قابس" وبعد أن ترك أبو الخطاب عليها، ارتحل وحاصر القيروان ولما قتل زعيم الصفرية بها "عبد الملك بن أبي الجعد" استطاع أن يدخل المدينة سنة 141هـ، ويستخلصها من يد "ورفجومة" ويتخذ أهلها من منكرهم.



ويبدو أنّ أبا الخطاب لم يقدّم طويلاً بالقيروان، حيث خرج لمحاربة محمد بن الأشعث الخزاعي الذي بعثه الخليفة المنصور إلى إفريقيا، فمُنِي بهزيمة شنعاء، ولمّا علم عبد الرحمن بن رستم بانهزام إخوانه ووفاته صاحبه أبي الخطاب نحو المغرب الأوسط، حيث أقام مدينة "تيهت" بعيدة عن القيروان مركز الجيوش العباسية تأويهم وتحميهم وكان ذلك أولى خطوات تأسيس الدولة الرستمية.

وهكذا يكون عبد الرحمن بن رستم مبايعته بالإمامة سنة 160هـ، من طرف إخوته في المذهب أول إمام لأول دولة إسلامية في المغرب الأوسط عرفت في التاريخ بالدولة الإسلامية. الدولة الرستمية – إبراهيم بكير بحاز.

إكتشاف معطيات النص:

س1/ لماذا فرّ الخوارج إلى بلاد المغرب؟.

ج تـلا/ لأنّ المغرب مهينة لاستقبال أفكارهم لمواصلة نشاطهم السياسي.

ج أس/ فرّ الخوارج إلى بلاد المغرب لمواصلة نشاطهم نتيجة الاضطهاد الذي وجدوه في المشرق بسبب سيطرة العباسيين على الحكم.

س2/ بمّ اتسمت الأوضاع في المشرق العربي؟

ج تـلا/ ثورات الخوارج انهيار الدولة الأموية.

ج أس/ هي نفسها إجابات التلاميذ.

س3/ ما هي الفرق التي انتقلت إلى المغرب؟

ج تـلا/ الإباضية – الصفرية.

ج أس/ الفرق التي انتقلت إلى المغرب هي الإباضية (عبد الله بن الإباض) والصفرية (زياد بن الأصفر).

أناقش معطيات النص:

س1/ ماذا نعني بالانفصال السياسي والإداري؟

ج تـلا/ تهتم بشؤون الدولة لوحدها – انفصلت اسمًا وكيانًا.

ج أس/ نعني بالانفصال السياسي والإداري استقلالها عن الخلافة اسمًا وكيانًا وهي نفس إجابة أحد أفراد العينة.



س2/ لماذا اختار عبد الرحمان بن رستم تيهرت مقراً لخلافته.

ج تـلا/ لأنها مدينة آمنة ومستقرة – بعيدة عن القيروان.

ج أس/ اختار عبد الرحمان بن رستم تيهرت مقراً للخلافة لأنها ذات موقع استراتيجي ومنطقة سهلة صالحة لإقامة التجارة.

س3/ على ما يدل عبث الصفرية مع قبائل البربر؟

ج تـلا/ قاموا بأعمال شنيعة – نُقص الأخلاق.

ج أس/ يدل عبث الصفرية على قبائل البربر على بعدهم عن الأخلاق والمبادئ الإسلامية، لهذا قبلت بالرفض، لأنها قامت بأعمال شنيعة واعتدت على الحرمات.

أستخلص وأسجل:

س1/ بما تميزت البيئة في بلاد المغرب؟

ج تـلا/ تميزت بالتنافر والحروب من أجل الاستحواذ على السلطة.

ج أس/ وهي نفسها إجابة التلاميذ.

س2/ ما نمط النص؟

ج تـلا/ سردي لأنه يسرد حقائق تاريخية.

ج أس/ وكانت نفس إجابة التلاميذ.

س3/ ما الأسلوب الغالب على النص؟

ج تـلا/ أسلوب إخباري.

ج أس/ الأسلوب الغالب على النص هو أسلوب خبري.

تحليل ونقد أجوبة المتعلمين:

بعد تفحصنا لأجوبة المتعلمين الخاصة بأسئلة خطوات دراسة النص التواصلي من (أكتشف

– أناقش – أستخلص وأسجل) توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات، نجملها فيما يلي:

1- لاحظنا أن المتعلمين لم يواجهوا أية صعوبة في الإجابة عن أسئلة خطوات النص لأن

الإجابة عنها كانت من فحوى النص.



2- بما أنَّ النَّصَّ يحمل لنا حقائق تاريخية معتمدا على الأسلوب الخبري فلم نجد هناك تأويلا لمفردات النَّصِّ، وهذا لأنَّ النَّصَّ يسرد لنا وقائع الصراعات والحروب التي جرت في بلاد المغرب.

3- الاستعانة بالمكتسبات القبلية من قبل أغلبية المتعلِّمين، ويتضح ذلك في سؤال الأستاذة عن معنى الانفصال السياسي والخارج، وقد كانت إجابتهم سديدة وسليمة كونهم تناولوها في الوحدة السابقة.

4- أمَّا الخطوة الثالثة من دراسة النَّصِّ، فتحتوي على سؤال واحد متعلق بتلخيص النَّصِّ أمَّا الأستاذة فقد قامت بطرح مجموعة من الأسئلة، وذلك حتى تسهل على المتعلِّمين الوصول إلى المغزى العام من النَّصِّ وتلخيصه.



5-3- نُصوص المطالعة الموجهة:

للمطالعة مقامٌ ممتازٌ في اكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتَّروُّد من الثقافات المختلفة، وتنمية الثروة اللُّغوية للمتعلِّمين وهي من أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدراتهم وتصلق أذواقهم، ولكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليات الفهم والتلخيص والتقييم⁽¹⁾.

نص المطالعة الموجهة: الشاعر المضطهد مالك حداد:

قمنا بحضور نص المطالعة الموجهة لمالك حداد، يتحدث فيه عن المعاناة والاضطهاد الذي عانتها المرأة الجزائرية إلى جانب زوجها، إبَّان ثورة التحرير، والعزلة التي فُرضت عليه من المستعمر بعد نفيه إلى فرنسا ويقع هذا الدرس من حيث الترتيب في الوحدة التعليمية التاسعة الواردة في الكتاب المدرسي.

النَّص:

سيتركون الدار نظيفة وسيرحلون يوم سيشرق الفجر مشعًا بنوره الوهاج إلى درجة أنَّ اللئام سيتركون الدار نظيفة وسيرحلون إلى الأبد.

وأعاد خالد بن طبال للمرة العاشرة قراءة رسالة زوجته، كانت "وريدة" تقول له بأنَّها مريضة والأطفال. وتخيّلها، كما عرفها، ثائرة، وحدثته عن السعال الديكي الذي أصيب به أصغر أطفالها، وعن آخر عملية من عمليات القمع، وعن آخر حادث من حوادث الاضطرابات. وريدة هي رمز المرأة الجميلة، أنَّها تترك في النَّفس ذات الأثر الذي يتركه التأسف وهي تعلم تمام العلم أنَّ خالد هو حُبها الوحيد، وذروة مطامحها.

وريدة هي المرأة التي تحنّ إلى أنَّ تعيش في الجبال الثائرة، وترى في أحلامها أنَّها تمنح قبلاتها، وتقرأ لأطفالها أشعار والدهم، أسرار زوجها. وريدة هي المرأة التي لا تعرف أنَّ العيش في الجبال الثائرة صعبٌ وأنَّ الحب هو دائما حرام.

وريدة ذات الشعر الأسود الفاحم والثغر الذي تفوح منه رائحة المسك.

(1) -مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص21.



كانت تقول له: كثر من الأغطية، لأنّ الطقس بارداً في بلاد المنفى.

وكانت تقول: لقد استطعنا أن نقرأ أشعارك، استطعنا أن نقرأها بالرغم من كل شيء.

وكانت تضع سطرًا تحت عبارات "بالرغم من كل شيء".

إنّ الشاعر الذي يخطو في ميدان الشعر أولى الخطوات، لا يحظى من الناس بما يستحقه من التقدير، وأسباب اضطرابه النفسي ترجع في الواقع إلى شكه في مواهبه.

كانت تقول له بصوتها المتعثر، حينما يعود إلى المنزل:

أنت أحمق.

ثم تقول: معترفةً، أحبك.

ثم تضيف هذه الجملة: سأتي عندك إلى باريس، إنّ قلبك مريض.

وتضيف أيضًا: الجزائري لا يموت أبدًا.

طيبة القلب، عندها فن.

"بلى. إذا لم تبتسم فأنت أحمق".

يوجد في الحب شيء من الإعجاز، إنّه يوحي إلى الإنسان عبارات ساحرة. إنّه يجعلها تقول له: لقد خفت حدة السعال على مراد. ويجعلها تحدّثه عن شؤون المنزل.

لقد نشأ هذا الحب في بلاد اشتعلت فيها نيران الحرب منذ عهد بعيد، وذلك أنّ حرب الجزائر لم تبدأ في أول نوفمبر 1954، إنّه هادئ، صارم وهو مثل الحرب قد حقق النص، ومثل الحرب أيضًا يرغب في السلام.

إنّ منطق هذا الحب قد نشأ من أمله الوحيد هو السلام.

كان ينظر إلى وريدة وكانت عيونها تعبر عن ثكنة الصدور.

إنّه حب وصداقة في نفس الوقت.

كان سفر خالد المرتقب جعل الدار موحشة كأنّها خاوية من الأثاث.

أتراني أحرق هذه الأوراق أيضًا؟

كان خالد مترددًا.

انتظري بعض الوقت حتى أعيد قراءتها.

كلا! ذلك مستحيل إنّه لو شاء أن يعيد قراءتها لاستغرق ذلك وقتاً طويلاً...



وكان خالد يصرح: أحرقني كل شيء.

...أحرقني كل شيء، وكوني حذرة من الدخان، فقد يؤدي عينيك!.

حينما يضطر الشاعر إلى أن يحرق قصائده فمعنى ذلك أن الإنسان مهدد بخطر كبير في قيمته الروحية، وأنه تحول إلى جلد وضحية في نفس الوقت...

إن الأشياء لا تسير على أحسن ما يرام. إن اضطهاد شاعر من الشعراء أكثر خطوري وأبعد أثراً من اضطهاد جماعة من الثوار، وإن كان أقل إلحاقاً للأذى إن الثورة الروسية قد تشوهت سمعتها بعض الشيء بانتحار ماياكوفسكي... أكثر ماتشوهت في محاكمة المتهمين في موسكو... وإذا كان سجن الطيور في القفص قد أثار حفيظة الشاعر آرغون، فإنه كان أيضاً يرثي لحال العشاق الذين فرقت بينهم الأيام مثلما يرثي لحال دسنوس وجان بروفست. إن الرجل الغليظ القلب لا يقيم وزناً لشدة البلب. وحينما يضطر الشاعر أن يحرق بنفسه كتاباته، فإن الإنسان يستطيع أن يتصور مبلغ التضحية التي يقوم، وخالد رجل متضامن مع كل مظلوم... إنه إنسان وهو خجول الطبع معتز بنفسه، إن الإنسان متضامن مع أخيه الإنسان في النعيم والشقاء، في السراء والضراء.

أحرقني كل شيء يا وريدة.

أكتشف معطيات النص:

س1/ من هو بطل القصة؟.

ج تالا/ خالد بن طبال وهي نفسها إجابة الأستاذة.

س2/ ما المعاني التي كانت تحملها أشعاره؟

ج تالا/ الدفاع عن الجزائر - طرد الاستعمار.

ج أس/ المعاني التي كانت تحملها أشعاره هي الثورة على الظلم والاستعمار.

س3/ كيف كانت نفسية الشاعر عندما طلب من زوجته حرق أشعاره؟ وما أثر ذلك الحرق؟

ج تالا/ كان متردداً - حزيناً - خائف من فرنسا، وترك هذا الحرق أثراً كبيراً حين تحول إلى جلد وضحية في نفس الوقت، ضحية بالنسبة للاستعمار الفرنسي لأنه اضطر لكتف المعاني التي يحملها وجلاذ بالنسبة لقصائده وكانت إجابته ممتازة وهي إجابة الأستاذة.

س4/ لماذا كانت فرنسا تخاف من الذين يدافعون عن القضية الجزائرية.



ج تلا/ دعوة الناس إلى طرد الاستعمار.

- الخوف من إنتشار الوعي.

- الخروج بالثورة إلى الشارع.

أناقش معطيات النص:

س1/ هل كاتب القصة هو نفسه البطل؟

ج تلا/ اختلفت آرائهم بين مؤيد ومعارض.

ج أس/ يرى بعض النقاد أن بطل القصة هو نفسه الكاتب لأنّ مالك حداد كان يعاني من الظلم الذي سلّطه عليه المستعمر فاضطّر إلى السفر إلى خارج الوطن.

س2/ أيهما بارز في شخصية خالد الشاعر أم الكاتب؟

ج تلا/ الشاعر لأنّ لديه أشعار كثيرة العاطفة التي تناولها في أشعاره، كاتب لأنّ النص عبارة عن قصة.

ج أس/ من خلال لغة الكاتب في النص يتضح أنّه كاتب وشاعر وهو أكثر شاعرية لأنّه ركّز في النص على حرق أشعاره رغم أنّها كانت كيانه والعاطفة التي أبرزها في النص لزوجته ووطنه، وكاتب لأنّ النص عبارة عن رواية.

أستثمر معطيات النص:

س1/ النص عبارة عن ماذا؟

ج تلا/ عبارة عن قصة وهي إجابة سديدة.

س2/ ما هي أركان القصة؟

ج تلا/ الشخصيات، الأحداث، الإطار الزمني والمكاني، المغزى من القصة، النمط الحوارى، السردى، الوصفى.

ج أس/ جمعت بين إجابات التلاميذ.



5-3-1- تحليل ونقد أجوبة المتعلمين:

هناك وجه مقابلة بين هذا النص والنص التواصلي السابق "استقلال بلاد المشرق عن المغرب، وتكمن هذه المقابلة في الاضطهاد الذي عاشه الخوارج في بلاد المشرق وهذا ما دفعهم إلى الانتقال إلى بلاد المغرب، وهو نفس الأمر الذي عاشه الشاعر في الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي والظلم والاضطهاد الذي واجهه إثر دفاعه عن بلده بالقلم وهذا ما أدى إلى نفيه إلى فرنسا.

بعد قراءة الأستاذة للنص وقراءة التلاميذ فقرة فقرة لاحظنا تفاعلاً كبيراً للتلاميذ مع النص ويتضح هذا في خطوات دراسة النص.

أنه فيما يخص الخطوتان أكتشف وأناقش معطيات النص فإن إجابات التلاميذ عنها كانت صائبة وسديدة لأنها من محتوى النص بالإضافة إلى أن هذا النص عبارة عن قصة تسرد لنا الواقع المرير الذي عاشه الشعب الجزائري في ظل الاحتلال والاستعمار الفرنسي وكل أنواع القمع والعنف الذي مورس عليهم.

وبما أن هذا النص يتناول تاريخ الجزائر وكما هو معلوم أن هذا الموضوع قد درس سابقاً في التعليم الابتدائي لا محالة أن التلاميذ قد تزودوا بمكتسبات لغوية قبلية .

هناك اقتباس إجابة التلاميذ (x1) من قول الشهيد مصطفى بن بولعيد الذي قال: "أرموا بالثورة إلى الشارع يحتضنها الشعب".

أمّا خطوة أستمّر معطيات النص فلم تكن هناك صعوبة في لإجابة عن أسئلتها و هذا راجع إلى دراية المتعلمين بهذه القصة وفي الأخير توصلنا إلى ملاحظات نجلها فيما يلي:

- إن هذا النص لا يحتوي على أسئلة خطوات النص بل الأستاذة هي التي قامت بصياغتها بشكل يتناسب وقدرات المتعلمين الفكرية.

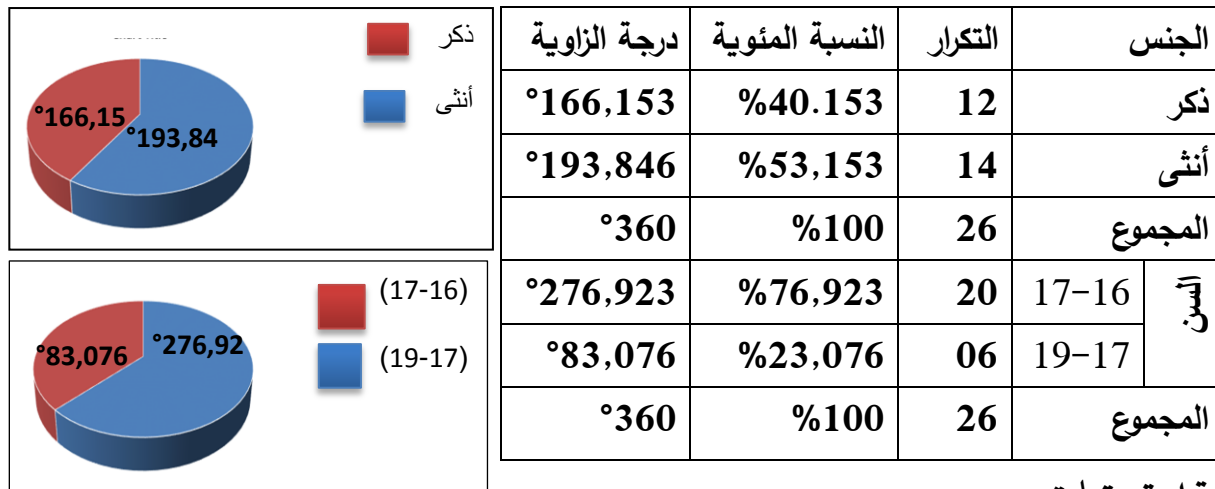
- إن هذا النص مُقتطف من رواية "رصيف الأزهار لا يجيب" وهي من نتاج كبار الأدباء الجزائريين.

- إن هذه القصة مُتفّقة مع مرحلة نمو المتعلمين الفكري واللغوي ومنسجمة مع رغباتهم وميولاتهم، كما أنها عالجت قضية اجتماعية تاريخية.



6- تحليل الاستبانة الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي:

- السؤال 01: متعلق بالمعلومات العامة لأفراد العينة فيما يخص السن والجنس.
- الأسئلة (02-09): متعلقة بالأداء اللغوي للتلميذ في القسم وتمثلت فيما يلي:
- السؤال 02: متعلق بالتوقيت المعتمد للحصة.
- السؤال 03: يتعلق بطبيعة الأجناس التي يجد فيها المتعلم صعوبة.
- السؤال 04: يتعلق بالمرحلة التي يجد المتعلم أسئلتها صعبة.
- الأسئلة 05-06: متعلقة بالنصوص والأنماط المفضلة لدى المتعلم.
- السؤال 07: متعلق بإعطاء الحرية للمتعلم والاستعانة بمكتسباته القبلية.
- الأسئلة 08-09: متعلقة بقراءة النص من قبل المتعلمين والمعلم.
- السؤال 10: متعلق بأنواع الكتب الخارجية التي يطالعها المتعلم.
- السؤال رقم 01: حالة الجنس والسن:

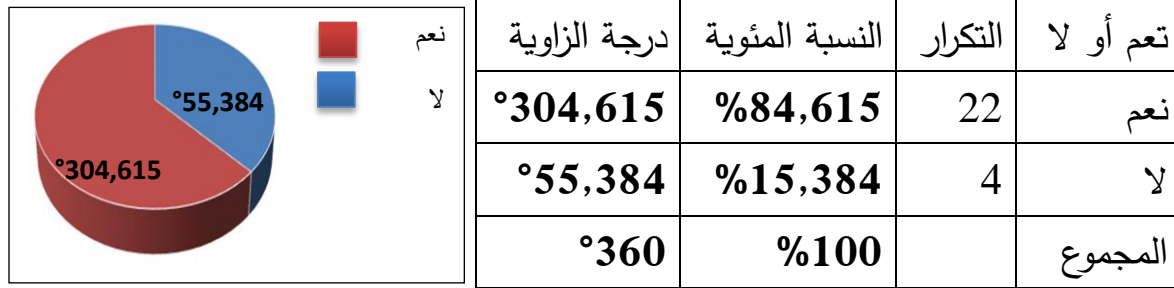


قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ نسبة (53,846%) من أفراد العينة إناث، وهذا يدل على ميل الإناث وحبهن لشعبة الآداب والفلسفة، في حين كانت نسبة أفراد العينة من الذكور (46,153%) أمّا فيما يخص سن أفراد العينة التي تتراوح ما بين (17-16) بلغت نسبة (76,923%) وهذا دليل على أنَّ أغلبية المتعلّمين في فترة المراهقة، وكما نعلم أنَّ هذه المرحلة هي مرحلة حرجة وحساسة في الحياة، في حين أنَّ الفئة التي تتراوح ما بين (19-17) فقد بلغت (23,076%).



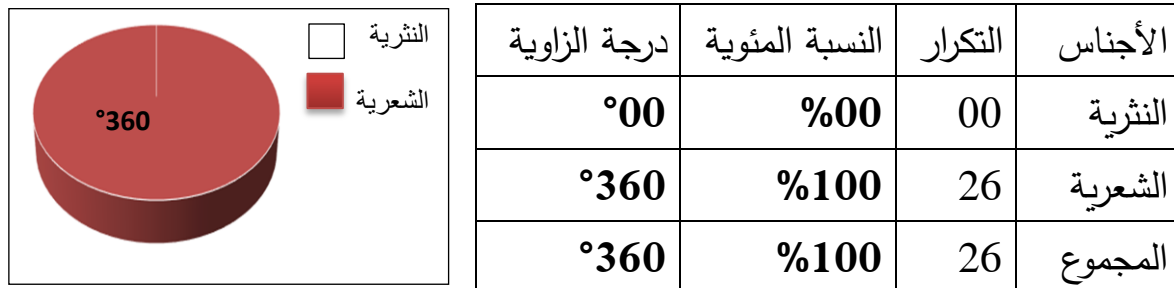
الجدول رقم 02: هل التوقيت المعتمد للحصة (01 ساعة) كافية لاستيعابك الدرس؟



قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه نلاحظ أنَّ النسبة الكبيرة (%84,615) من المتعلمين يرون أنَّ (01) ساعة كافية لاستيعابهم الدرس، وهذا يدل على أنَّ هؤلاء المتعلمين يقومون بتحضير النص مسبقاً في المنزل، وهذا ما لاحظناه عند حضورنا للدرس، أمَّا النسبة القائلة بـ (لا) والتي مثلت (%15,384) ترى أنَّ (01) ساعة غير كافية وهذا راجع إلى عدم الإطلاع على الدرس وتحضيره مسبقاً.

الجدول رقم 03: ما هي الأجناس الأدبية التي تجد صعوبة في تلقيها وفهمها؟



قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه يتضح لنا أنَّ كل أفراد العينة تجد صعوبة في فهم وتلقي النصوص الشعرية والتي مثلت (%100) وهذا ما يدل على نفور التلاميذ من النصوص الشعرية. ويتفقون أنَّ مصطلحات الشعر غامضة وصعبة ويتعذر فهمها، في حين لا يجدون صعوبة في فهم وتلقي النصوص النثرية والتي مثلت (%100).



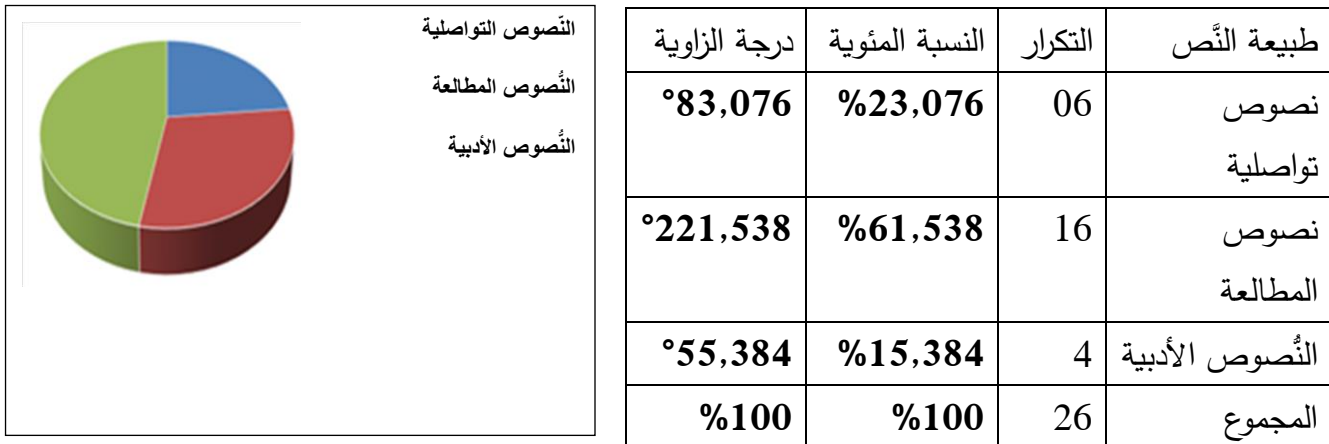
الجدول رقم 04: أثناء تلقيك النص ما هي (المرحلة / الخطوة) التي تجد أسئلتها صعبة ومبهمه؟



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ نسبة (70,833%) من أفراد العينة تجد صعوبة في مرحلة (تحديد بناء النص) لأنّ هذه المرحلة بالتحديد توجد في النص الأدبي (الشعري)، لأنّ أسئلتها تتطلب التركيز والفهم الجيد للنص، أمّا ما يخص أسئلة مناقشة معطيات النص فقد مثلت نسبة (25%) وهذا يدل على أنّ أغلبية العينة يجدون صعوبة في خطوة المناقشة، في حين مثلت مرحلة (اكتشاف معطيات النص) (4,166%) من أفراد العينة، وهي نسبة قليلة جدًا لأنّ الأغلبية الساحقة من أفراد العينة لا تجد صعوبة في هذه الخطوة، لأنّ أسئلتها واضحة والإجابة عنها تكون من خلال فهمهم واستيعابهم للنص، وهناك اثنين من أفراد العينة لم تكن إجاباتهم عن هذا السؤال.

الجدول رقم 05: ما هي طبيعة النصوص المفضلة لديك؟

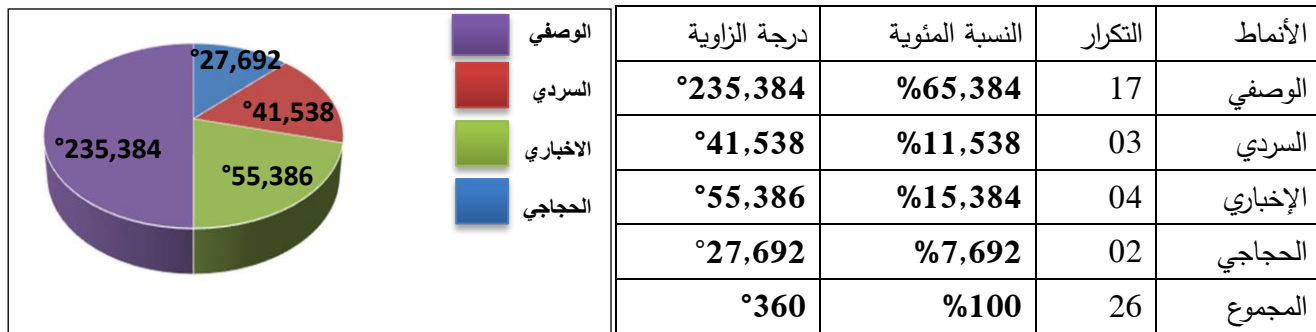




قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يتضح لنا أنَّ نسبة (61,538%) من أفراد العينة تفضل نصوص المطالعة لأنها حسب رأيهم يجدون فيها نوعاً من التسلية وعنصر التشويق والإثارة مثل: قصة حي بن يقضان، ألف ليلة وليلة، في أرض الجن...، في حين تليها النصوص التواصلية بنسبة (23,076%) من أفراد العينة، لأنَّ هذه النصوص حسب رأيهم مفرداتها سهلة وبسيطة وواضحة، أمَّا نسبة (15,384%) من أفراد العينة وهي فئة قليلة تميل إلى النصوص الأدبية.

الجدول رقم 06: أي أنماط النصوص تُفضل؟

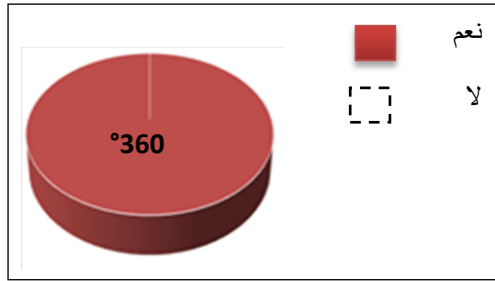


قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنَّ نسبة (65,384%) من أفراد العينة تُفضل النمط الوصفي على الأنماط الأخرى لأنه حسب رأيهم غني بالصور البيانية والاستعارات وهذا ما يزيد من جمال النص ورونقه، ويصف لهم الموضوع كما هو ويبين ملامحه، وبالتالي يسهل التعرف عليه، أمَّا نسبة (15,384%) من أفراد العينة اختارت النمط الإخباري لأنه فيه يتم الإخبار عن أشياء وأحداث ووقائع نجهلها، في حين مثل النمط السردي نسبة (11,538%) من أفراد العينة لأنه حسب رأيهم يسرد لنا واقع حكاية أو قصة والأحداث التي جرت فيها، وهذا ما يزيد التشويق من معرفة نهاية القصة. أمَّا نسبة (7,629%) من أفراد العينة يفضلون النمط الحجائي لأنهم يُحبُّون روح النقاش والحوار وتبادل الآراء والأفكار بينهم.



الجدول رقم 07: هل المعلم يُعطيكَ حرية التعبير عن رأيك أثناء الدرس؟ وهل تستعين بمكتسباتك القبلية؟

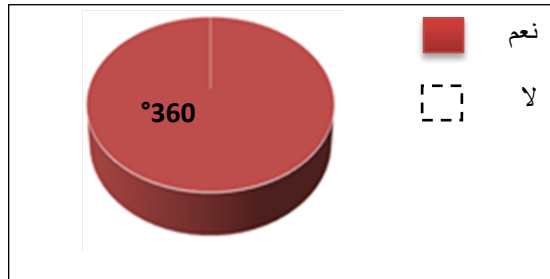


نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	26	%100	°360
لا	00	%00	°00
المجموع	26	%100	°360

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يتضح لنا أنَّ جميع أفراد العينة يتفقون على أنَّ المعلم يُعطيهم حرية إبداء الرأي خلال الدرس، وهذا ما يتفق مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ونظرية القراءة.

جدول رقم 08: هل تتضح لك معاني النَّص وأفكاره عند قراءته عدة مرات من قبل زملائك في القسم؟

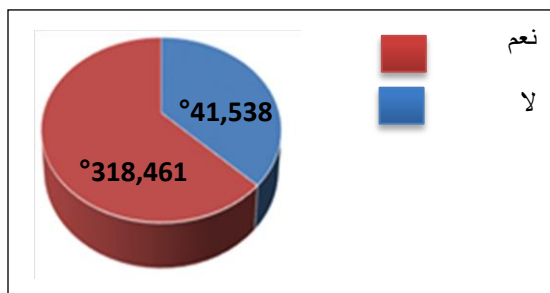


نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	26	%100	°360
لا	00	%00	°00
المجموع	26	%100	°360

قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه، يتضح لنا أنَّ كل أفراد العينة (100%) تتضح لهم معاني النَّص وأفكاره عند قراءته عدة مراتٍ من قبل الزملاء، لأنَّه حسب رأيهم كثرة القراءة تُوصل الأفكار إلى الذهن بسرعة وتوضح معاني النَّص ومفرداته، وكلما زادت قراءة النَّص زاد فهمهم له.

الجدول رقم 09: هل تجد فائدة في قراءة المعلم للنَّص للمرة الأولى (القراءة المثالية)؟



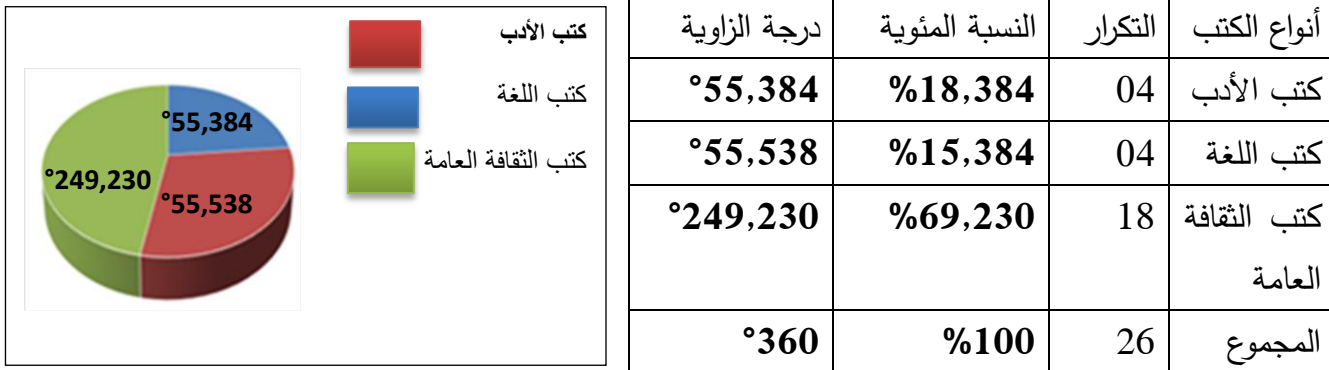
نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	23	%88,461	°318,461
لا	03	%11,538	°41,538
المجموع	26	%100	°360



قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه، يتضح لنا أنَّ نسبة (88,461%) من أفراد العينة تجد فائدة في قراءة المعلم للنص للمرة الأولى، لأنَّ قراءة المعلم تكون قراءة مثالية، حيث يضبط الكلمات بالشكل وخاصة في الأبيات الشعرية، ويتوقف عند الكلمات الغامضة ويقوم بشرحها، وبذلك ففراءة المعلم تختلف عن قراءة المتعلم لأنَّها قراءة بتأني وتمعن، في حين مثلت النسبة (11,538%) من أفراد العينة لا تجد فائدة في قراءة المعلم وذلك يعود لعدم التركيز الجيد مع الأستاذ.

الجدول 10: أي أنواع الكتب الخارجية المرتبطة بالأدب التي تطلعتها؟



قراءة وتعليق:

والملاحظ من الجدول، أنَّ أفراد العينة يفضلون مطالعة كتب الثقافة العامة ومثلت نسبتهم (69,230%) وذلك لأنَّ كتب الثقافة العامة لها مواضيع متنوعة تفيدنا في جميع مناحي الحياة.



7- تحليل الاستبانة الموجهة إلى المعلمين والمعلمات:

الأسئلة من 01 إلى 03 توضح لنا المعلومات العامة المتعلقة بالمعلمين والمعلمات وتمثلت

فيما يلي:

السؤال 01: مُتعلق بالجنس والسن والحالة العائلية.

السؤال 02: مُتعلق بالمؤهل العلمي لمعلمي اللغة العربية.

السؤال 03: مُتعلق بالخبرة المكتسبة في الميدان.

الأسئلة 04-07: مُتعلقة بالأداء اللغوي للمعلم داخل القسم في العملية التعليمية، وتمثلت فيما

يلي:

السؤال 04: مُتعلق بالحجم الساعي لتدريس المحتوى المقرر.

السؤال 05-07: مُتعلق بالنصوص المقدمة للتلاميذ ومدى تفاعلهم معها، وأي هذه النصوص

يجد فيها التلاميذ صعوبات.

الأسئلة 08-10: مُتعلقة بالتلميذ من حيث تفاعله مع بنية النص واستعانت به بقدراته التخيلية

وخلفياته المعرفية.

الأسئلة من 11-12: يتعلقان بالمعلم وكيفية تقديمه للدرس واختياره للتلاميذ في قراءة النص.

الأسئلة 13-14: يتعلقان بنظرية القراءة وكيفية استغلالها في تعليم النصوص.

الأسئلة 15-17: مُتعلقة بالمقاربة بالكفاءات وكيفية استغلالها في تعليم النصوص والصعوبات

التي تطرح أثناء تطبيقها.

السؤال 18: متعلق بمدى ارتباط النصوص المقررة بالمحيط الاجتماعي للمتعلم.

الأسئلة 19-20: يمثلان مدى ارتباط المقاربة بالكفاءات بنظرية القراءة في تعليم النصوص.

وختمناها بملاحظات أخرى يراها المعلم ضرورية.



الجدول رقم 01: الحالة العائلية وجنسها؟

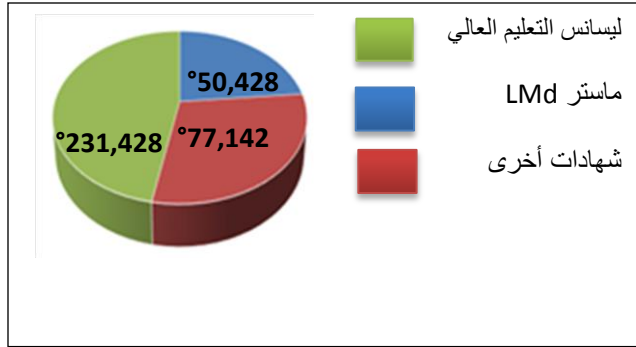
الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكر	01	%21,428	°77,142
أنثى	11	%78,571	°282,857
المجموع	14	%100	°360
متزوج	06	%42,857	°154,285
	08	%57,142	°205,714
المجموع	14	%100	°360
أعزب	03	%21,428	°77,142
متزوج	11	%78,571	°282,857
المجموع	14	%100	°360

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنَّ نسبة (78,571%) من أفراد العينة إناث، وهذا ما يدل على ميل الإناث وتوجههن بصفة عامة إلى مهنة التدريس، وخاصة في السنوات الأخيرة فقد أخذت المرأة مكاناً هاماً في قطاع التربية، وبالمقارنة مع ذلك كانت نسبة أفراد العينة من الذكور (21,428%) فيما يخص السن، فالعينة التي تتراوح بين (40-53) بلغت نسبة (57,142%) وهي الفئة التي تملك خبرة كبيرة في ميدان التعليم، والفئة التي يتراوح سنُّها ما بين (28-40) فقد مثلت (42,857%)، أمَّا فيما يخص الحالة العائلية، فإنَّ نسبة (78,571%) متزوج، وهي تفوق نسبة العزوبة التي تمثل (21,428%).



الجدول رقم 02: المؤهل العلمي للغة العربية؟



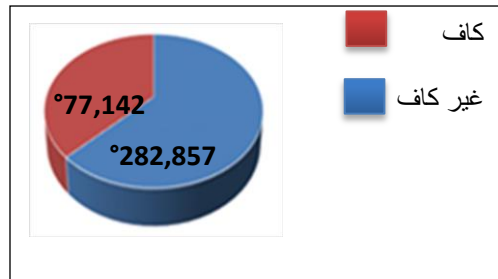
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ليسانس في التعليم العالي	09	64,285%	231,428°
ماستر LMD	02	14,285%	50,428°
شهادات أخرى	03	21,428%	77,142°
المجموع	14	100%	360°

قراءة وتعليق:

يُبين الجدول أعلاه أنَّ المؤهل العلمي لمعلمي اللغة العربية، والذي مثل النسبة الكبيرة التي بلغت (64,285%) حائز على شهادة الليسانس في التعليم العالي، وهي الفئة التي يتراوح سنُّها ما بين (40-53)، في حين بلغت نسبة المعلمين الحائزين على شهادات أخرى (21,428%) وتمثلت هذه الشهادات في شهادة المدرسة العليا للأساتذة وشهادة التعليم الثانوي، ثم يليها نظام (LMD) وماستر (14,285%) وهي نسبة قليلة عن سابقتها.

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها، يتضح لنا أنَّ أغلبية معلّمي اللغة العربية هم من حاملي شهادة الليسانس في التعليم العالي.

الجدول رقم 03: هل ترى أنَّ الحجم الساعي لتدريس المحتوى المقرر كاف أو غير كاف؟



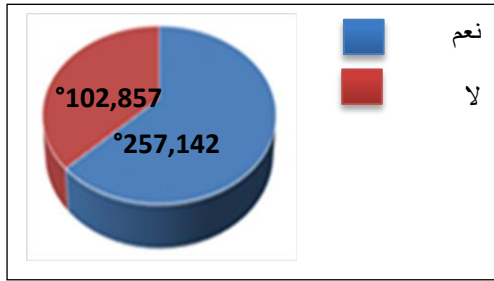
نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
كاف	03	21,428%	77,142°
غير كاف	11	78,571%	282,857°
المجموع	14	100%	360°



قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه يتضح لنا أنَّ أغلب المعلمين يتفقون على أنَّ الحجم الساعي لتدريس المحتوى المقرر غير كاف ومثلث نسبة (78,571%) وهذا يرجع لكثرة الوحدات التي يحتوي عليها المقرر، كما يُؤكِّدون على استحالة إكمال المحتوى المقرر في حجمه الساعي، في حين أنَّ الفئة التي ترى أنَّ الحجم الساعي لتدريس المحتوى المقرر كاف هي فئة قليلة، ومثلث نسبة (21,428%).

الجدول رقم 04: هل النصوص المقدمة للمتعلمين في هذه المرحلة تتوافق وقدراتهم العقلية وإمكاناتهم؟



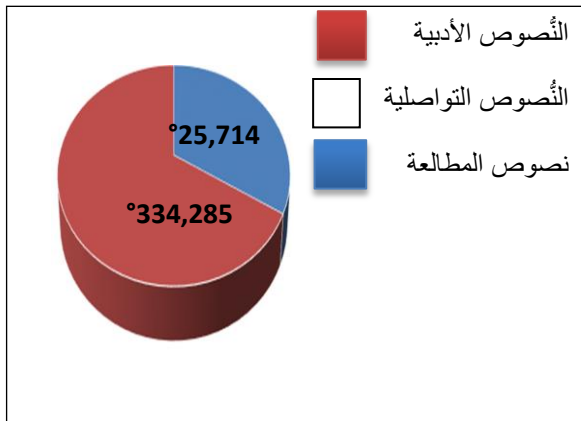
نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	10	71,428%	257,142°
لا	04	28,571%	102,857°
المجموع	14	100%	360°

قراءة وتعليق:

وملاحظ من الجدول، أنَّ نسبة (71,428%) ترى أنَّ النصوص المقدمة للمتعلمين في هذه المرحلة تتوافق وقدراتهم العقلية وإمكاناتهم، وتتمثل هذه النصوص في نصوص المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية، ذلك لأنها تتناول موضوعات تجذب اهتمام المتعلم وتفاعله لأنها تحتوي على عنصر التشويق والمتعة بالإضافة إلى سهولة مفرداتها وبساطتها، أمَّا الفئة التي ترى أنَّ هذه النصوص لا تتوافق مع قدرات المتعلمين وإمكاناتهم فقد بلغت نسبة (28,571%) وهذا يعود - بحسب رأيهم - إلى ضعف المستوى القاعدي.



الجدول رقم 05: ما هي النصوص التي يواجه فيها الطلبة صعوبات؟



النصوص	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
النصوص الأدبية	13	%92,857	°334,285
النصوص التواصلية	00	%00	°00
نصوص المطالعة	01	%7,142	°25,714
المجموع	14	%100	°360

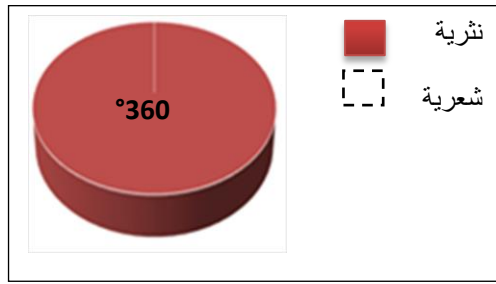
قراءة وتعليق:

يتضح لنا من الجدول أعلاه، أنَّ النصوص التي يواجه فيها المتعلِّم صعوبات هي النصوص الأدبية، وبلغت نسبة (92,857%) وهذا راجع في نظر المعلِّمين إلى القاموس اللُّغوي القديم المُوظف فيها وأيضًا صعوبة الألفاظ والمفردات المستعملة في النصوص الشعرية، وما لاحظناه من تلاميذ العينة نفورهم من هذه النصوص ، وكيف لا تكلُّ أذهان التلاميذ ويضيقون ذرعًا بدرس الأدب، فلا عجب إذا رأيناهم يتكاسلون في هذه الحصة ويُعرضون عن قبولها بل يتمادون في هُجرانها نفسيًا، حيث إنَّها تُبقي عقولهم جامدة وأفكارهم مُقيدة ومبادراتهم محصورة⁽¹⁾، أمَّا نسبة (7,142%) فقد مثلت الفئة التي ترى أنَّ النصوص التي يواجه فيها التلاميذ صعوبات هي نصوص المطالعة الموجهة، وهذا يرجع إلى أنَّ بعض النصوص طويلة وهذا يشعرهم بالملل -حسب رأي المعلِّمين- ، أمَّا فيما يخص النصوص التَّواصلية فيتنفق جميع المعلِّمين أنَّه لا توجد صعوبات تواجه التلاميذ عند تلقيها.

(1)- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص22.



الجدول رقم 06: ما هي النصوص التي يتفاعل معها المتعلمين؟

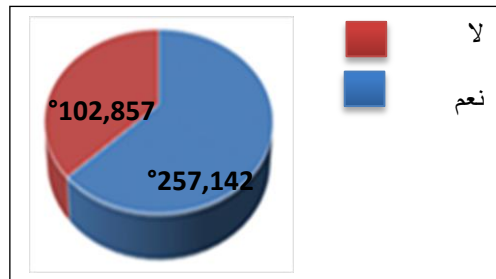


النصوص	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
النثرية	14	%100	°360
الشعرية	00	%00	°00
المجموع	14	%100	°360

قراءة وتعليق:

يتضح من الجدول أعلاه، أنَّ نسبة (100%) من المعلمين ترى أنَّ النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون بقوة وحماس هي النصوص النثرية (وهذا ما أشرنا إليه في الجدول السابق على نفور التلاميذ من النصوص الشعرية).

الجدول رقم 07: هل نلاحظ أنَّ هناك تفاعل بين بنية النص والمتعلم أثناء القراءة؟



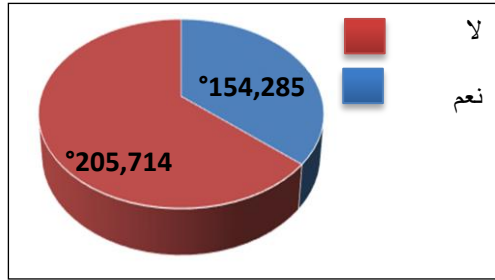
نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	04	%28,571	°257,142
لا	10	%71,428	°102,857
المجموع	14	%100	°360

قراءة وتعليق:

الملاحظ من الجدول أعلاه، أنَّ نسبة (71,428%) وهي الفئة التي ترى بأنه لا يوجد تفاعل بين بنية النص والمتعلم أثناء القراءة، ويعود ذلك إلى عدم التحضير المُسبق للدرس في البيت وعدم الاهتمام والتركيز الجيد أثناء قراءة الأستاذ للدرس، أمّا فيما يخص الفئة التي ترى أنَّ المتعلمين يتفاعلون مع النص أثناء قراءته وبلغت نسبة (28,571%) وهذا يدل على أنَّ بعض أفراد العينة لديهم الرغبة في الاهتمام والتركيز مع الأستاذ بالإضافة إلى التحضير المُسبق للدرس في البيت والإطلاع عليه، وهذا ما لاحظناه على أفراد العينة، وذلك لأنَّ النص يُثير الكثير من المعاني في ذهن مُتلقيه، لأنَّه لا يميل إلى معنى واحد في ذاته، كما أنَّ الأساس في قراءة أي عمل أدبي هو التفاعل بين بنية النص ومُتلقيه.



الجدول رقم 08: هل تلاحظ أنَّ المتعلِّم أحياناً يستعين بقدراته التخيلية في تأويل بعض الأفكار والمفاهيم؟

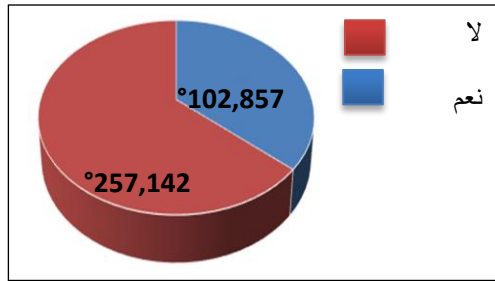


نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	06	42,857%	154,285°
لا	08	57,142%	205,714°
المجموع	14	100%	360°

قراءة وتعليق:

يبين لنا الجدول أنَّ نسبة (42,857%) من معلِّمي اللغة العربيَّة تلاحظ أنَّ المتعلِّم يستعين بقدراته التخيلية في تأويل بعض الأفكار والمفاهيم، وذلك -حسب رأيهم- ، أنَّ هناك من يُسقط بعض المفاهيم على الواقع الذي يعيش فيه، وهذا ما يساعد على تبسيط وتوضيح المعنى وتقريبه إلى ذهنه. في حين ترى نسبة (57,142%) أنَّ المتعلِّم لا يستعين أحياناً بقدراته التخيلية في تأويل بعض الأفكار والمفاهيم، ولعل هذا يرجع إلى عدم الاهتمام بما يُقدم داخل القسم، وإلى انعدام الرغبة في الدراسة.

الجدول رقم 09: هل للمتعلِّم خلفية معرفية أثناء قراءته للنَّص؟



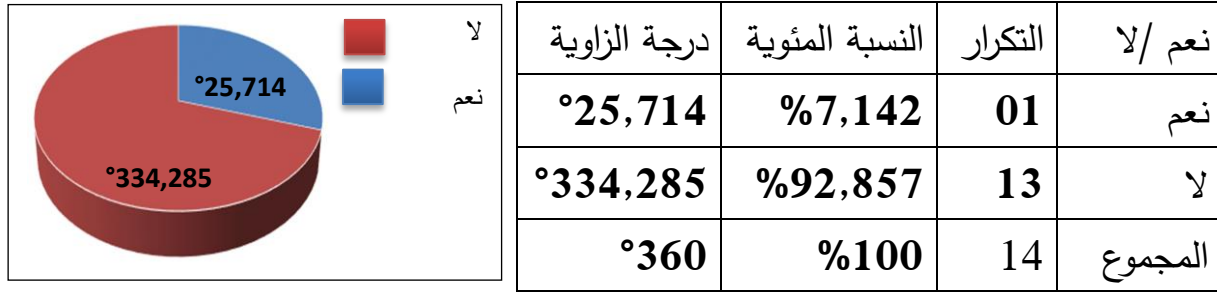
نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	04	28,571%	102,857°
لا	10	71,428%	257,142°
المجموع	14	100%	360°

قراءة وتعليق:

يوضح لنا الجدول أعلاه، أنَّ النسبة الكبيرة من معلِّمي اللغة العربيَّة ترى أنَّه لا توجد خلفية معرفية للمتعلِّم أثناء قراءته للنَّص، وبلغت نسبته (71,428%) وذلك راجع في نظرهم إلى قلة المطالعة والاستكشاف، والاعتماد الكلي على المعلِّم في تقديم الدروس ومراجعتها، أمَّا نسبة (28,571%) فترى بأنَّه توجد خلفية معرفية للمتعلِّم أثناء قراءته للنَّص حسب طبيعة النَّص فكلما تناول النَّص موضوعات قريبة من واقعه المُعاش كلما كان سهلاً بالنسبة إليه، وبذلك تكون لديه خلفية معرفية على ذلك النَّص المتناول.



الجدول رقم 10: قبل تقديمك للنّص هل تعتمد على قراءة التلاميذ الصامتة؟



قراءة وتعليق:

الملاحظ من الجدول أنّ النّسبة الكبيرة من معلّمي اللّغة العربيّة لا تعتمد على قراءة التلاميذ الصّامتة أثناء تقديمها للدّرس بنسبة (92,857%)، وذلك يرجع في نظرهم إلى ضيق الوقت كما أنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على التحضير المُسبق وليس الآني، أضف إلى ذلك فإنّ القراءة الصامتة مرفوضة في هذه المرحلة -حسب رأيهم- ولكن بالمقابل هناك من يعتمد على قراءة التلاميذ الصامتة وبلغت نسبة (7,142%) وهي نسبة قليلة جدًا.

الجدول رقم 11: على ماذا تعتمد في انتقاء التلاميذ لقراءة النّص؟

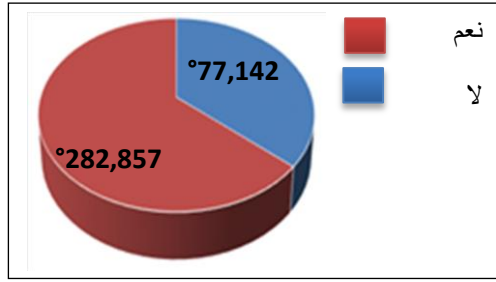


قراءة وتعليق:

يتضح لنا من الجدول أعلاه، أنّ النّسبة متساوية (50%) بين الفروق الفردية والقراءة الجيدة أثناء انتقاء المعلّم للمتعلّمين في قراءة النّص، فنجد الفئة التي تعتمد على الفروق الفردية تعتمد انتقاء التلاميذ الذين لديهم خوف ورهبة من القراءة داخل القسم أمام الزملاء، وذلك من أجل كسر هذا الحاجز واكتساب مهارات القراءة وتدريبهم عليها، أمّا الفئة التي تعتمد على القراءة الجيدة، فهي تقوم باختيار التلاميذ الذين يتمتعون بفصاحة اللسان وسلامة اللغة، واحترام علامات الوقف وروح الإلقاء.



الجدول رقم 12: هل لك إطلاع سابق على نظرية القراءة؟



نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	11	%78,571	°282,857
لا	03	%21,428	°77,142
المجموع	14	%100	°360

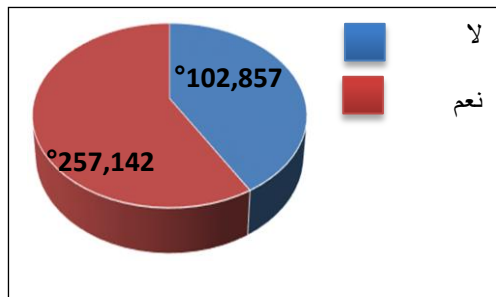
قراءة وتعليق:

نستنتج من الجدول أعلاه، أنَّ نسبة (78,571%) من معلّمي اللّغة العربيّة لهم إطلاع على نظرية القراءة، لأنّها نظرية هادفة تسعى إلى تخفيف العبء عن المعلّم، وجعل المتعلّم قطباً فعالاً في العملية التعلّمية التعلّمية، وتنمية أفكاره وإعطائه الحرية في التعبير عنها، أمّا الفئة التي بلغت نسبة (21,428%) فهي فئة لم يكن لها إطلاع سابق على نظرية القراءة.

السؤال: كيف يمك استغلال نظرية القراءة في تعليم النّصوص الأدبية؟

فقد تنوعت الإجابات وتعددت، فهناك من يستغلّها عن طريق دفع المتعلّمين إلى فهم أبعاد النّص والتفاعل معه، وكيفية استقبالهم له، وهناك من يستغلّها عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة، وذلك لمعرفة قدراتهم على التّأويل.

الجدول رقم 13: هل تطبيق المقاربة بالكفاءات يرفع من مستوى اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية؟



نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	10	%71,428	°257,142
لا	04	%28,571	°102,857
المجموع	14	%100	°360

قراءة وتعليق:

يتضح لنا من الجدول أعلاه، أنَّ أغلبية معلّمي اللّغة العربيّة، ترى أنَّ تطبيق المقاربة بالكفاءات يرفع من مستوى اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية، وبلغت نسبتها (71,428%) فهي بيداغوجيا أعطت الحرية للمعلّم، وبذلك أصبح له دوراً فعالاً في اكتساب المعارف والخبرات



وتدفعه إلى بذل المزيد من الجهد والبحث عن المعرفة والمعلومات، أمّا النِّسبة (28,571%) فتري أنّ المقاربة بالكفاءات لا ترفع من مستوى اللُّغة العربيّة في هذه المرحلة وذلك لأنّ المتعلِّمين وفي هذه المرحلة بالضبط لا يزالون يعتمدون على المعلِّم في تقديم الدرس وإعطاء المعلومات، وهذا ما يقف عائقاً أمام تطبيق المقاربة بالكفاءات.

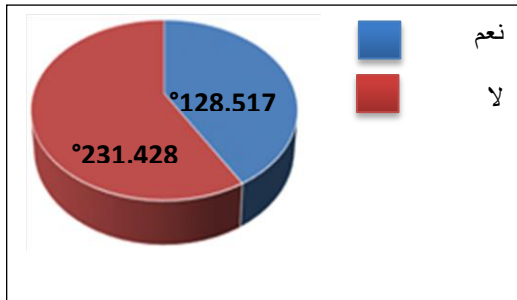
السؤال: كيف يمكن استغلال المقاربة بالكفاءات في تعليم النُّصوص الأدبية؟

اتفقت الإجابات بين معلِّمي اللُّغة العربيّة حول كيفية استغلال المقاربة بالكفاءات في تعليم النُّصوص الأدبية، وذلك بإتباع خطوات دراسة النّص (أُتعرّف على صاحب النّص- إثراء الرّصيد اللُّغوي- اكتشاف معطيات النّص...) إذ يُكلّف التلميذ بالتحضير المُسبق للموضوع المراد دراسته، ومحاولة الإجابة على الأسئلة.

السؤال: ما هي الصعوبات التي تطرح فيما يخص تطبيق المقاربة بالكفاءات في واقع الممارسة التعليمية؟

اختلفت الإجابات وتباينت بين معلِّمي اللُّغة العربيّة فيما يخص صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات، فمنهم من أرجعها إلى كثافة البرنامج (الحجم الساعي) والاحتفاظ داخل القسم ومنهم من أرجعها إلى لامبالاة المتعلِّمين وعدم حرصهم على المشاركة في بناء تعلُّماتهم.

الجدول رقم 14: هل ترى أنّ المحتوى المقرر يرتبط بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم واحتياجاته وميولاته؟



نعم / لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	05	%35,714	°128,517
لا	09	%64,285	°231,428
المجموع	14	%100	°360

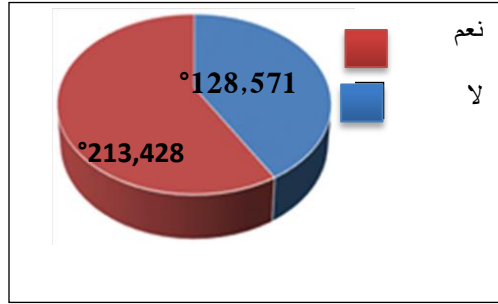
قراءة وتعليق:

من الجدول أعلاه نلاحظ أنّ النِّسبة الكبيرة ترى أنّ المحتوى المقرر للنُّصوص الأدبية غير مرتبطة بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم واحتياجاته وميولاته وبلغت نسبة (64,285%) أمّا الفئة الأخرى فتري أنّ هذا المحتوى المقرر يرتبط بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم، وبعد إطلاعنا على



المحتوى لاحظنا أن بعض المواضيع لها علاقة بالمحيط الاجتماعي للمتعلّم وبإمكانه التفاعل معها، بالمقابل هناك مواضيع لا علاقة لها بالمحيط الاجتماعي للمتعلّم.

الجدول رقم 15: هل يمكن أن تُفيدنا معطيات المقاربة بالكفاءات في تجسيد نظرية القراءة في قراءة التلاميذ للنصوص الأدبية؟

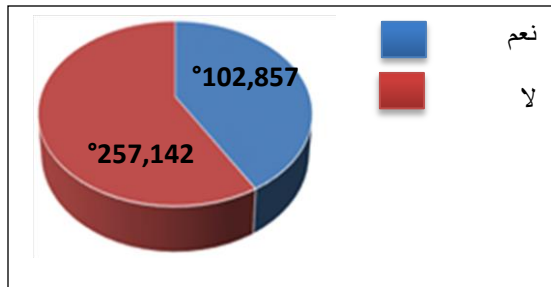


تفيد	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	09	64,285%	213,428°
لا	05	35,714%	128,571°
المجموع	14	100%	360°

قراءة وتعليق:

يتبين لنا من الجدول أن نسبة (64,285%) ترى أنه يمكن أن تُفيدنا معطيات المقاربة بالكفاءات في تجسيد نظرية القراءة في قراءة التلاميذ للنصوص الأدبية، ولعل ذلك يرجع إلى أن كلا من نظرية القراءة والمقاربة بالكفاءات تغطي الحرية للقارئ وتتيح له الفرصة للتعبير عن أفكار النص وإبداء رأيه، أمّا نسبة (25,714%) فهي ترى أن معطيات المقاربة بالكفاءات لا تفيد في تجسيد نظرية القراءة في قراءة التلاميذ للنصوص الأدبية.

الجدول رقم 16: هل يمكن أن تتكلم عن القارئ المثالي للنصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات؟



يمكن	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	04	28,571%	102,857°
لا	10	71,428%	257,142°
المجموع	14	100%	360°



قراءة وتعليق:

تري النسبة الكبيرة من مُعلّمي اللّغة العربيّة أنّه لا يمكن أن نتكلم عن القارئ المثالي للنصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات، وبلغت نسبتها (71,428%) وذلك أنّ المتعلّم في هذه المرحلة غير قادر على فكّ ألغاز النصوص، و غير قادرٍ على تذوقها ، أمّا الفئة التي بلغت نسبتها (28,571%) ترى أنه يُمكن أن نتكلم عن القارئ المثالي للنصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات وذلك ينحصر في فئة قليلة جدًا.



النتائج:

في ضوء الإجراءات العلمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، والتي تهدف إلى التعبير السليم، والفهم الكامل، والقراءة المتقنة، وباعتبار أن التعليم عبارة عن مجموعة من الأسس والإجراءات التي نسعى من خلالها إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية التربوية، فإن العملية التعليمية تبنى على ثلاث ركائز أساسية مرتبة على النحو الآتي: (المعلم، المتعلم، المناهج). ولما كان المعلم هو عصب العملية التعليمية وركيزتها الأساسية، وأن المتعلم هو وعاء مستقبل للمعلومات المقدمة له، فقد تحول هذا الدور من المعلم إلى المتعلم وأصبح المتعلم بذلك قطباً فعالاً في بناء العملية التعليمية التعلمية، وهذا في ضوء البيداغوجيا الجديدة (المقاربة بالكفاءات) ونظرية القراءة التي اهتمت بشكل خاص بمُتلقي النص الأدبي و أوضحت العلاقة بينهما ، وحددت عوامل تفاعلها من خلال محاولتنا رصد كيفية استثمار نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية توصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها في ثلاثة مستويات.

النتائج على مستوى المعلم:

إن الاهتمام بالتعليم والوصول به إلى مرحلة جد متطورة يُعدُّ من أهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم، فتطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم، إذ إنه يؤدي دوراً هاماً في تحقيق الأهداف التعليمية. وعليه يعتمد نجاح المخططات التربوية والنظم التعليمية فهو بذلك عامل مهم في العملية التعليمية التعلمية لأنه يعتبر أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد الطلاب، فالمعلم دعامة من دعائم الحياة وضرورة من ضرورات تواصل العلم وترابط المعرفة، وإننا في هذه الدراسة وقفنا على مجموعة من النتائج على مستوى المعلم يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ التزام المعلم بالدور الذي يقوم به، المتمثل في كونه مسير ومساعد لبناء المعرفة لأنه يُخطط ويُنظم ويوجه ويُرشد لبناء تعلم يحمل معنى عند المتعلمين.
- ✓ يُقدم المعلم الدرس بطريقة نشطة فعالة، يستعمل فيها أسلوب الحوار والمناقشة والتحليل تتخللها روح الدّعابة من حين إلى آخر لإضفاء جوٍ من الحيوية لتجنّب الملل عند التلاميذ مع التزام الفصحى فيما يتحدث به وتجنب الكلمات الجارحة.



- ✓ حرص المعلم على الالتزام بأمر عدّة منها:
- ✓ عدم الالتزام بالأسئلة الموجودة في خطوات دراسة النصوص الأدبية واستبدالها بأخرى من شأنها أن توصل الفكرة للتلاميذ بوضوح وسهولة، أو تغيير صياغتها بعد موافقة مفتش التربية.
- ✓ الخوف على المتعلم من تلقي بعض الدروس المنتقاة في المرحلة الثانوية مثل: الدروس المتعلقة بالغزل والخمر والمجون والزندقة، باعتبار أن المتعلم في هذا السن يمر بمرحلة حساسة وهي مرحلة المراهقة.
- ✓ تشجيع وتعزيز ودعم المتعلمين وذلك لبعث الثقة بالنفس، وتشجيعهم على المزيد من القراءة والمطالعة والإكثار من الممارسة الفعّالة لمهاراتهم.
- ✓ محاولة المعلم تطبيق نظرية القراءة، وذلك من خلال استثارة المتعلمين في مجموعة من الأسئلة والتلميح لهم من أجل تأويلها، بالإضافة إلى أنه يُعطيهم الحرية للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وعدم التمييز بينهم.

النتائج على مستوى المتعلم:

إنّ الاتجاهات الحديثة في التدريس قد أولت أهمية كبيرة لتنمية تفكير المتعلم وقدراته (العقلية، النفسية، الجسمية)، فهو ركنٌ أساسي في العملية التعليمية وسبب وجودها في التربية الحديثة، إذ إنّ المتعلم هو المقصود الأول والأساس من هذه العملية، ولهذا فهو المتغير الرئيس الذي يتعامل معه الأستاذ. أمّا المناهج وأنظمة التعليم وغير ذلك فهي إنّما وُضعت أساسًا لتحقيق الهدف التربوي التعليمي، ومن خلال دراستنا الميدانية سنتحدث عن بعض الأمور المتعلقة بالمتعلم ونحصرها في:

- ✓ الابتعاد عن القراءة الخطيّة المتسلسلة التي تمتاز بنمطية الأسئلة، ما يفضي في الأخير إلى قراءة واحدة منسجمة، والتفتح على القراءات المتعددة للقراء (المتعلمين).
- ✓ نفور المتعلمين من النصوص الشعرية، وخاصة المتعلقة بالشعر القديم (الجاهلي والأموي وبداية العباسي) وهذا راجع إلى صعوبة مصطلحاتها، ولا يمكنهم فهمها واستيعابها وعلى العكس من ذلك، فهم يفضلون نصوص المطالعة الموجهة لاحتوائها على عنصر التشويق والخيال، والنصوص التّواصلية لأنها بالدرجة الأولى نثرية.



✓ يلاحظ ويبحث المتعلّم ليبيّن معارفه بنفسه، ويستثمر تعلّماته السابقة، ويسخّر قدراته العقلية لحلّ الوضعيات الإشكالية التي يقترحها عليه المعلّم (مثل: إنجاز المشاريع والبحوث)، فهو بذلك ينمي مهاراته بالتدرّج.

✓ تدعيم المتعلّمين إجاباتهم بشواهد مقتبسة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فيما يخصّ المواضيع التي لها علاقة بالجانب الديني.

✓ تطبيق المقاربة بالكفاءات من قبل المتعلّمين دون دراية منهم، ويتضح ذلك في التحضير المنزلي للدرس، ثم المناقشات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم لإعادة تنظيم معلومات الدرس من أجل الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة في عقل التلميذ.

النتائج على مستوى المناهج:

المناهج أهم أداة لتربية الأجيال وفق الصورة التي يرغب المجتمع أن يكون عليها النشئ ويشمل مجموعة من الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها المتعلّم داخلها وخارجها قصد تغيير سلوك المتعلّم نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية فهو يتمحور حول المتعلّم ويساعده على التكيف مع بيئته وفهم مجتمعه وذلك من خلال الموضوعات التي يتناولها، فهو يساعده على النمو الشامل والمتكامل حتى يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته و الآخرين، إنّنا من خلال دراستنا هذه خرجنا بمجموعة من النتائج المرتبطة بالمنهاج نجملها فيما يلي:

✓ وضع آليات مساعدة تتعلق بمفاهيم ومبادئ نظرية القراءة و محاولة إسقاطها في مجال تعليمية النصوص في مرحلة التعليم الثانوي.

✓ أغلب مواضيع المحتوى لا تعبر عن متطلبات المتعلمين، ولا تتماشى وقدراتهم العقلية وميولاتهم الشخصية، وهذا ما خلق نُقصًا في دافعتهم نحو التعلم بصفة عامة.

✓ الحجم الساعي غير كافٍ لإتمام المحتوى المقرر لاحتوائه على اثنتي عشر وحدة وكل وحدة تحتوي على خمسة أنشطة، فالنص الأدبي مثلاً يستغرق حصتين على الأقل (2سا) بالإضافة إلى العطل الخاصة بالأعياد الوطنية والدينية.

خاتمة



وفي ختام هذا البحث عَزَّ علينا ذلك، ولعلَّ السَّبب في ذلك يعود إلى تعودنا على البحث والدراسة ولذة طلب العلم، مُتمنين أن يكون هذا البحث المتواضع، قد سلط الضوء - ولو قليلا- على الواقع الذي شهدته الساحة النقدية مع ظهور نظرية القراءة، التي لا غنى عنها لطالب العلم الذي تعزوه أبجديات التعامل مع النُصوص الأدبية.

لكن مع ذلك، فإنَّ المؤسسة التي أنجزنا فيها دراستنا التطبيقية لم تكن نموذجا لتطبيق نظرية القراءة بالقدر الكافي، غير أنَّه ساعدتنا دراسات سابقة تناولت نظرية القراءة وتعليمها في النُصوص الأدبية، والتي أنجزت من قبل مجموعة من الباحثين أمثال: **دليلة مروك، عبد الحميد كحيحة**، وقد استفدنا كثيرا من دراساتهم، سواء من حيث المعلومات المعطاة أم من حيث المنهجية المتبعة.

ونأمل أن تكون دراستنا قد ساهمت ولو بالشيء القليل في توضيح كيفية استغلال نظرية القراءة وتطبيقها على النُصوص الأدبية، وذلك في ضوء البيداغوجيا الجديدة - المقاربة بالكفاءات- واخترنا لذلك عينة من السَّنة الثَّانية من التعلِّيم الثَّانوي لتطبيق خصائص هذه النظرية وتفعيلها، والتي تتميز بمجموعة من العمليات التي تشد انتباه القارئ إلى عملية القراءة والفهم والتأويل وما يترتب عن ذلك من نتائج.

وقد اعتمدنا في ذلك على مناهج البحوث العلمية الميدانية، وقمنا بدراسة طريقة المعلِّم في تقديمه للدَّرس والمتعلِّم في تلقيه والمنهاج، فهي كلها تتدخل في التحصيل اللُّغوي للمتعلِّم، كما قمنا بتوزيع (استبانة) وتحليلها لغويا وتصنيف الآراء الواردة فيها من قبل المعلِّم والمتعلِّم وذلك من خلال حضور الدروس المقدمة الخاصة بالنُصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة المُوجهة، وذلك لمعرفة كيفية تطبيق نظرية القراءة ومدى تفاعل المتعلِّمين معها ومعرفة المشاكل والصعوبات التي تقف عائقا أمام المعلِّم والمتعلِّم في استغلال نظرية القراءة.

ومن خلال تحليلنا للاستبانة لاحظنا أنَّ التلاميذ يُفضلون نصوص المُطالعة المُوجهة هي المفضلة بالنسبة للمتعلِّمين، وذلك لاحتوائها على عنصر التشويق والإثارة، وعلى العكس من ذلك ينفثون من النُصوص الأدبية (الشعرية) لغموض مصطلحاتها وعدم فهمها، وهناك عوامل أخرى ترجع إلى صعوبة المنهاج.

توصلنا في النهاية إلى أنَّ نظرية القراءة لا بُد منها في التعليم لأنَّها تصب كل اهتمامها على المتعلِّم بصورة خاصة، كما استنتجنا أنَّ المقاربة بالكفاءات لها دور كبير في تطوير



أداء المتعلّم في العملية التعليمية التعلّمية، وتكوينه بشكل يجعله يستطيع أن يتعامل مع محيطه ومجتمعه بشكلٍ إيجابيٍّ، وذلك لأنّها تقوم على ما يسمى بطابع الإدماج (Int)؛ أي دمج معارف المتعلم بالواقع المعيشي عن طريق حل وضعيات المشكلة التي يصادفها وذلك بهدف تحريك عقله وجعله يفكر في الحل ويتحمل المسؤولية. ويمكننا القول، بأنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ضرورية لتحسين مستوى التعليم في الجزائر، لكن هناك نقائص في توفير الوسائل اللازمة لها، ونقص تكوين المعلمين وهذا ما جعلنا لا نلتمس التغيير الكبير في منظومتنا التربوية والنجاح المتوقع منها .

وفي الأخير نقترح مجموعة من التوصيات التي نرى أنّها تُمثل مشرعا ينصح الأخذ بها في وضع مشروع تعليمي يُجسد أهداف تعليم اللغة العربيّة بالاستثمار في نظرية القراءة ومعطياتها:

- 1- أن يحفظ المعلم لسانه، فلا يسمع التلاميذ إلا خيرا منه، وحتى حين يعاتب أو يحاسب، فلا يليق به أن يتجاوز ويرمي بالكلمات التي لا يبالى بها، فإذا كانت الكلمة الطيبة تترك أثرها في النفوس، فالكلمة الجارحة تُهدم أسوار المحبة وتقضي على بنيانها، وهذا كله يترك أثرا سلبيا على نفسية المتعلم وبالتالي يفقد الرغبة في التعلم وهذا ما يمقته المتعلمون وينفرون منه ومن صاحبه.
- 2- أن يطلع المعلمون على أهمية نظرية القراءة واستخدامها في تعليم النصوص وتحليلها.
- 3- أن يعمل المعلمون على تحسين الممارسات التربوية، وهذا ما يتطلب تطوير الطرائق البيداغوجيا التقليدية نحو مقاربات أكثر انفتاحا وتمحورا، ترتكز أساسا حول فعل التعلم.
- 4- أن تُعزز الخلفية النظرية لدى المعلمين بكل ما يرتبط بالمقاربة بالكفاءات.
- 5- أن يكون هناك مجال لإعادة النظر في المناهج التعليمية والتقليص من محتوياتها حتى يتسنى للمعلم إكمال المحتوى المقرر.
- 6- أن يركز المعلمون على الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين ومساعدتهم على إبراز قدراتهم وكفاءاتهم.
- 7- أن يكون هناك تشجيع للمتعلمين على القراءة الحرة والإطلاع على المصادر الأدبية واللغوية المختلفة.



8- أن تعقد دورات تدريبية لمعلّمي اللغة العربيّة لتدريبهم على طرائق التدريس الحديثة والنتائج المنبثقة من نظرية القراءة ليتفهموا طبيعة العمليات المعرفية ومحاوّر نظرية القراءة وأسسها وتطبيقاتها التربوية.

9- أن يعاد النّظر في بعض مواضيع النّصوص الأدبيّة لتكون ملائمة مع مستوى المتعلّم في هذه المرحلة.

وأخيراً نود أن نقول: إنّ هذا البحث المتواضع ما هو إلا جهد المقل، ونؤكد أنّه لا يكتمل بدون الدعوة إلى تكثيف البحث في هذا المجال لتشعبه من أجل استجلاء غوامض أخرى والنهوض بتعليمية النصّ الأدبي خاصة، ونحن لا ندّعي الكمال في بحثنا هذا لأنّ الكمال لله تعالى وحده، أمّا النقص فهو من سمة البشر، وما كان فيه من فضل أو حسنة فمن الله وحده لا شريك له، وإنّا لنرجو من الله تعالى أن يجعل هذا العمل زادًا لنا يوم نلقاه، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، وأن يجزي الله تعالى أساتذتنا الكرام وكل من ساعدنا بالنصح والإرشاد خير الجزاء فهو ولي ذلك والقادر عليه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين

الباحثان: الزهراء بقباقي

أمال شوارفة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

1. أبو الفتوح وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفة، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، دت.
2. الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، دت.
3. إيزر فولفغانج، فعل القراءة، نظرية حماية التجارب في الأدب، ترجمة حميد الحمداني والجيلاني الكدية، دط، منشورات مكتبة المناهل، فاس، 1955.
4. بشرى موسى صالح، نظرية التلقي أصول وتطبيقات، دار البيضاء، المغرب، ط1 2001.
5. حمود محمد، تدريس الأدب إستراتيجية القراءة والاقراء، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديد، 1993.
6. روتل سي هولب، رعد عبد الجليل جواد، نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1992.
7. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
8. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي: المركز الثقافي العربي، ط1، 1989.
9. سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في تعليم، دار الأمازيغية الجزائر 2004.
10. شعبان عبد الحكيم محمد، نظرية التلقي في تراثنا النقدي والبلاغي، دار العلم والإيمان ط1، 2009.
11. عبد الفتاح حسن البجة، أصول التدريس العربية بين النظرية والتطبيق والممارسة دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.
12. عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، دت.
13. عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، دار الطبع، المكتبة المصرية لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999.
14. العربي سلماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، 2006.

15. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون.
16. محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والتلقي في تراثنا النقدي والبلاغي والحديث، د.ت.
17. محمد مقداد و آخرون ، قراءات في طرقات التدريس، مطابع عمار قرفي باتنة ط1994.
18. محمود درياسة، التلقي والابداع قراءات في النقد العربي القديم، جامعة اليرموك، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2010.
19. محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي -دراسة مقارنة- - دار الفكر العربي، ط1، 1996.
20. مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2013.
21. نادر كاظم، المقامات والتلقي، بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث، المؤسسة العربية للمؤسسات والنشر، ط1، بيروت، 2003.

الرسائل الجامعية:

22. حسين محمد حسن، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدة التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الاعدادية العامة، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، جامعة المنصورة، 2007.
23. دليلة مروت، إستراتيجية القارئ في شعر المعلقات، معلقة امرئ القيس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010.
24. عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010-2011.

25. العطوي آسية، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، مذكرة لنيل شهادة الماجستير 2009-1010.

الملتقيات:

26. بوساحة نجا، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، شرفي رحيمة ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

المنتديات:

27. المنتدى: رحاب التحضيري: مفهوم الكفاءة وأهميتها في الفعل التعليمي التعليمي منتدى رحاب، WWW.RIHAB.DE.COM.

بحوث ومنشورات:

28. أحمد بن محمد بونوة ، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيق، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للتكوين بالعربية.

29. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الساسي وأثرها في تحصيل الطلبة وإتجاهاتهم نحو القراءة، ضياء محمد أبو الرز، الجامعة الهاشمية، ووزارة التربية والتعليم، الأردن.

30. الشريف مربي، دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي (وفق البرنامج الجديد)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية.

31. صباح نقودي، تعليمية القواعد النحوية ودورها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، (نقلا عن أساليب تدريس اللغة العربية) فؤاد أبو الهيجا.

32. علي بخوش، تأثير جمالية التلقي الألمانية في النقد العربي، بحث مقدم ضمن ندوة عقدتها جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر، 2008.

33. فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعذك التربوي، عدد 19، الجزائر 2005.

34. محمد راتب الحلاق، النص والممانعة مقاربات نقدية في الأدب والإبداع، منشورات إتحاد الكتاب العرب، (دط)، دمشق، 1999.
35. موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية، في السنة الثالثة ثانوي مفتش التربية الوطنية.
36. يحيى دعاس، في بيداغوجيا القراءة، استبيان ميداني في حقيقة واقع قراءة طلبة التدرج، ماذا تقرأ؟، متى؟، كيف؟، دط، د ت، سوق أهراس.

المجلات:

37. الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
38. بشير إبرير، السميائية وتبليغ النص الأدبي، مجلة النهل، عدد 524، 1995.
39. خالد علي مصطفى، ربي عبد الرضا عبد الرزاق، مفهومات نظرية القراءة والتلقي أطروحة الدكتوراه، مجلة ديالي، العدد 69، 2016.
40. رشيد بن جدو، قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 48-49، 1988.
41. السعيد بوسقطة، شعرية النص بين الجدلية والمبدع والمتلقي، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد 08، 2001، ص 2016.
42. عبد الله بن محمد آل تميم، فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 36، 2014.
43. عدنان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، جامعة غرداية.
44. عز الدين المناصرة، نص الوطن وطن النص شهادة في شعرية الأمكنة، مجلة التبيين، العدد 01، د ت.



45. فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علمية محكمة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 14، 2013.
46. كلثوم قاحه، محمد الساسي الشايب، مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة "دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مجلة العلوم الانسانية، والاجتماعية جامعة الشلف وورقلة، العدد 24، 2016.
47. محمد فؤاد الحوامدة، فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد 11، 2015.
48. نصر حمدان إستخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، المجلة العربية للتربية.

المخلص

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على كيفية استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وكيفية تطبيقها على النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، واخترنا لذلك عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

سعت الدراسة للإجابة عن الإشكالية الرئيسة :كيف يتم دراسة النص الأدبي وفق نظرية القراءة والمقاربة بالكفاءات ؟" بالإضافة إلى ما اندرج تحتها من إشكاليات جزئية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بحضور الدروس مع أفراد العينة وملاحظة كيفية سير هذه العملية ودعمناها باستبانات موجهة للمعلمين والمتعلمين.

الكلمات المفتاحية

نظرية القراءة - المقاربة بالكفاءات- النص الأدبي - القارئ (المتلقي)

Résumé

Le travail de recherche vise de jeter la lumière sur la manière d'exploitation de la théorie de la lecture dans l'enseignement des textes littéraires selon la pédagogie de l'approche par compétence et les méthodes de les applique sur les textes littéraires, communications et les textes de la lecture dirigée.

Nous avons choisi comme Objet d'étude les élèves du deuxième année secondaire tenté de répondre à la problématique principale, comment peut-on étudier un texte littéraire selon la théorie de la lecture et l'approches par compétence ?

Pour répondre et afin d'étendre les buts de cette étude.

Nous avons assisté des cours en classe pour qu'un puisse observer le déroulement de cette, opération, et nous l'avons renforcé par des questionnaire pour enseignants et les apprenants.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الكتاب

في الأدب والنصوص
والمطالعة الموجهة

للثانية الثانية من التعليم
الثانوي العام والتكنولوجي

2

لشعبتي: الآداب والفلسفة
و
اللغة الأجنبية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي لميلة

كلية الآداب واللغات

تخصص لسانيات تطبيقية

- مذكرة ماستر تحت عنوان: "استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات"

استبانة موجهة إلى المعلمين والمعلمات

أخي المعلم أختي المعلمة:

في إطار استكمال متطلبات مذكرة الماستر الموسومة "بنظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات"، لدى طلبة السنة الثانية ثانوي جذع مشترك آداب وفلسفة، ونرجوا منكم مساعدتنا في إنجاز هذه المذكرة، وذلك من خلال الإجابة عن هذه الاستبانة الموجهة إليكم والإدلاء برأيكم بشكل موضوعي وصريح ولعلمكم فإن هذه المعلومات التي ستقدم من طرفكم تعالج في سرية تامة، وخاصة أن هذه الاستبانة لا تحمل ذكر الأسماء.

ولعلمكم توافقونا في هدفنا من هذه الدراسة، لأنكم تؤمنون بقداسة العلم وأهميته في حياتنا اليومية والاجتماعية.

- في الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام والشكر المسبق على تعاونكم.
ملاحظة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة وأكمل باقي الإجابات عاديا.

1- معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ☐

الحالة العائلية: متزوج ☐ أعزب ☐

2- المؤهل العلمي لمعلمي اللغة العربية:

- ليسانس في التعليم العالي ☐

- ماستر (نظام LMD) ☐

- شهادات أخرى ☐

2- الخبرة المكتسبة في الميدان:

- أقل من 5 سنوات ☐

- أقل من 10 سنوات ☐

- أكثر من 10 سنوات ☐

4- الأداء اللغوي للمتعلم:

* هل ترى أن الحجم الساعي لتدريس المحتوى المقرر؟

كاف ☐ غير كاف ☐

* هل النصوص المقدمة للمتعلّمين في هذه المرحلة تتوافق وقدراتهم العقلية وإمكانياتهم؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ علّل

.....
.....
.....

* ما هي النصوص التي يواجه فيها الطلبة صعوبات؟

النصوص الأدبية ☐

النصوص التّواصلية ☐

نصوص المطالعة ☐

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* ما هي النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون بقوة وحماس؟

☐ الشعرية

☐ النثرية

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* هل تلاحظ أنّ هناك تفاعل بين بنية النصّ والمتعلّم أثناء القراءة؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* هل تلاحظ أنّ المتعلّم أحياناً يستعين بقدراته التخيلية وتأويل بعض الأفكار والمفاهيم؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* هل للمتعلّم خلفية معرفية أثناء قراءته للنصّ؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* قبل تقديمك للدرس هل تعتمد على قراءة التلاميذ الصامتة؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* على ماذا تعتمد في انتقاء التلاميذ لقراءة النص؟

- الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ☐

- قراءة التلميذ الجيدة ☐

معطيات أخرى أذكرها:

.....

.....

.....

* هل لك إطلاع سابق على نظرية القراءة؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* كيف يمكن استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

3- على مستوى المحتوى:

* هل تطبيق المقاربة بالكفاءات يرفع من مستوى اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* كيف يمكن استغلال المقاربة بالكفاءات في تعليم النصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تُطرح فيما يخص تطبيق المقاربة بالكفاءات في واقع الممارسة التعليمية؟

.....

.....

.....

* هل ترى أنَّ المحتوى المقرر للنصوص الأدبية يرتبط بالمحيط الاجتماعي للمتعلم واحتياجاته وميولاته؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* هل يمكن أن تقيّدنا معطيات المقاربة بالكفاءات في تجسيد نظرية القراءة في قراءة التلاميذ للنصوص

الأدبية؟

☐ لا

☐ نعم

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

* هل يمكن أن تتكلم عن القارئ المثالي للنصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

☐ لا

☐ نعم

وضح:

.....

.....

.....

ملاحظات أخرى ترونها ضرورية:

.....

.....

استبانة موجهة لتلاميذ التعليم الثانوي

إننا بصدد إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان: "استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات" ثانوية بوحنة مسعود" - السنة الثانية أدب وفلسفة أنموذجا - فنرجو منكم المساعدة في إنجاز هذا البحث من خلال إجاباتكم عن الأسئلة المقدمة ونرجو منكم التقيّد بالصراحة والجديّة أثناء الإجابة علماً أنّ هذه الاستبانة لا تحمل أي ذكر للأسماء.

ملاحظة:

الإجابة تكون بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، مع إكمال باقي الإجابات عادياً.

1- معلومات عامة:

- السن
- الجنس

2- الأداء اللغوي للتلميذ في القسم:

- هل التوقيت المُعتمد للوحدة (01 ساعة) كافية لاستيعابك الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

- ما هي الأجناس التي تجد صعوبة في تلقيها وفهمها؟

نثرية ☐ شعرية ☐

لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

- أثناء تلقيك النصّ ماهي (المرحلة / الخطوة) التي تجد أسئلتها صعبة ومُبهمة؟

○ إكتشاف معطيات النصّ ☐

○ مناقشة معطيات النصّ ☐

○ تحديد بناء النصّ ☐

- لماذا؟ علّل

.....

.....

.....

- ما هي طبيعة النصوص المفضلة لديك؟

○ نصوص تواصلية ☐

○ نصوص المطالعة ☐

○ نصوص أدبية ☐

لماذا ؟ علّل

- أي أنماط النصوص تُفضل؟

الوصفي ☐ السردى ☐ الاخبارى ☐ الحجاجى ☐

لماذا ؟ علّل

- هل المعلم يعطيك حرية التعبير عن رأيك أثناء الدرس؟ وهل تستعين بمكتسباتك القبلية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ علّل

- هل تتضح لك معاني النص وأفكاره عند قراءته عدة مرات من قبل زملائك في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ علّل

- هل تجد فائدة في قراءة المعلم للنص للمرة الأولى (القراءة المثالية)؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ علّل

أي أنواع الكتب الخارجية المرتبطة بالأدب التي تطالعها؟

- كتب الأدب ☐

- كتب اللغة ☐

- كتب الثقافة العامة ☐

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدمة	أ-ج
الفصل الأول: نظرية القراءة والنصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات	05
المبحث الأول: نظرية القراءة	07
1- نشأة نظرية القراءة	08
2- تعريف نظرية القراءة	09
2-1- رواد نظرية القراءة	11
3- أنواع القراءات	13
4- مفهوم القراءة الناقدة	15
5- مهارات القراءة الناقدة	17
المبحث الثاني: النص الأدبي	19
1- مفهوم النص	20
2- أنواع النصوص	22
3- علاقة النص بالقارئ	25
3- أ أنواع القراءة	26
عوامل التفاعل بين النص والقارئ	28
دراسة النص وفق المقاربة بالكفاءات	30
المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات	32
مفهوم المقاربة بالكفاءات	33
خصائص المقاربة بالكفاءات	34
أهداف المقاربة بالكفاءات	35
مزايا المقاربة بالكفاءات	36
أهمية المقاربة بالكفاءات	37

فهرس الموضوعات

38	طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
43	الفصل الثّاني: الدراسة التطبيقية من خلال المتابعة الميدانية والاستبانة
45	1- منهجية البحث
45	1-2- وصف العينة
46	1-3- التّعريف بالمؤسسة
47	1-4- التّعريف بالكتاب المدرسي
	الدراسة الميدانية وحضور الدروس
55	2- ملاحظة العملية التربوية داخل القسم
57	5- كيفية تحليل النصوص
84	6- تحليل الاستبانة
	النتائج
102	النتائج على مستوى المعلم
103	النتائج على مستوى المتعلم
104	النتائج على مستوى المنهاج
106	الخاتمة
110	المصادر والمراجع
	الملخص
	الملاحق
	فهرس الموضوعات