الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

الرقم: ..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية

أنماط النصوص و مؤشراتها في ضوء المقاربة بالكفاءات
سنة ثالثة آداب / فلسفة
– أنموذجاً –

مقدمة من قبل:
هدروق أسماء

تاريخ المناقشة: .....

نعيجة الطاهر	أستاذ رئيس	كلية الآداب و اللغات الأجنبية
بلعز الطاهر	أستاذ مشرف	كلية الآداب و اللغات الأجنبية
زغدودي ليلى	أستاذ مناقشة	كلية الآداب و اللغات الأجنبية

السنة: 2014 / 2015

شكر و تقدير

الحمد لله رب العرش العظيم، صاحب الفضل و التوفيق الرحمن الذي أنار لي درب العلم و المعرفة و أعانني على إنجاز و أداء هذا العمل المتواضع، و من سخر لي من عباده من كان لي عونًا و سندًا.

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان، و فائق التقدير و الإمتنان إلى كل من تفضل و مد يد العون، لإخراج هذا البحث إلى النور و أخص بالذكر الأستاذ المشرف، و الأب الثاني "**الطاهر بلعز**" الذي كان السند القوي، الذي لم يبخل علي بجهده، و لا بوقته، و لا بنصائحه القيمة و آرائه التي كانت عونًا في إتمام هذا البحث فألف شكر على مساعدتك -أتمنى له الصحة و العافية و السعادة و الهناء- كما أشكر كل الأساتذة الكرام في قسم اللغة الأدب العربي، و على رأسهم أستاذي الفاضل – رئيس القسم- "**العمیار العیاشي**"، و لا يفوتني أن أشكر عمال المكتبة و كاتب هذه المذكرة، و كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في سبيل إنجاح هذه المذكرة.

و شكري و إمتناني إلى الأساتذة الكرام أعضاء المناقشة الذين سيشتركون في تقويم هذه المذكرة.

أسماء

الإهـــداء

الحمد لله، لا إله إلا الله، أبدأ الكلام بالذي لا يطيب الكلام إلا بذكره

« فإذكروني أذكركم و أشكروا لي و لا تكفرون »

أهدي باكورة جهدي إلى من أظهر الجميل و ستر القبيح – إليك اللهم يا عظيم العفو - يا حسن التجاوز – يا واسع المغفرة – يا أرحم الأرحمين – يا من لا توفي الكلمات و الصفحات و صفة لأنك الكبير الأكبر.

إلى من بلغ الرسالة و أدى الأمانة – و نصح الأمة – إلى نبي الرحمة و نور العالمين، "سيدنا و حبيبنا محمد صلى الله عليه و سلم"

إلى الشمعتين اللتين تذوبان لتنير إلى الطريق.

إليك يا أعظم و أحن إنسان في حياتي، إلى من زرع الإرادة في نفسي، و غرس في قبلي كل ما هو طيب، إلى سيد الرجال و عزيز القلب "**أبي جمال**" حفظك الله و أطال في عمرك و أدامك تاج فوق رأسي.

إلى المرأة التي لن توفيها كلمات مدادي حقها و أرواق الكتب فضلهاإلى مركز إيماني و أمالي، إلى سر وجودي، ينبوع الحنان و الشمس التي تبعث بألياف نورها في دمي، إليك غالية قلبي "**أمي بريزة**" أسأل رب العرش العظيم لك الصحة و العافية.

إلى شريك حياتي، إلى من علمني معنى الحب و السعادة و الصبر و المثابرة، إلى رفيق دربي في لحظات فرحي و حزني، إلى من دعمني و كان سندي، إلى نصفي الثاني و نبض قلبي زوجي الغالي "**بدر الدين**" و إلى عائلته الكريمة و أخص بالذكر أمي الثانية "**بليدة**" جفظها الله و أطال عمرها.

إلى شمس اليوم و فرح الغد، إلى من سكن القلب و أستوطن الوجدان، إلى فلذة كبدي و قرة عيني، إلى نور القلب و أمل الحياة، "**إبني العزيز جواد محمد أمين**" و كتكوتتي الجميلة التي تقاسمت معي عناء هذا العمل و هي في بطني "**إبنتي و لؤلؤتي أميرة جوري**"، أتمنى لهما المستقبل الزاهر و الصحة و السعادة، و حسن الأخلاق و الطاعة لله عز و جل.

إلى أختي الوحيدة شمعة البيت الغالية و المشاغبة "**رندة**" لأتمنى لها التوفيق و المستقبل الناجح، إلى أختي الثانية زوجة أخي "**أسماء**" و العائلة الكريمة لأتمنى لها السعادة و النجاح إلى وسامي كتفاي، إلى فخرا حياتي، إلى زينة الشباب و إخواني "**عبد النور و سمير**" نصرهما و وفقهما الله و حماهما من كل شر و رزقهما الحلال الطيب.

إلى إخواتي اللاتي لم تلدهن أمي، صديقات العمر و حبيبات القلب "**بسمة، رحمة، هاجر، أحلام، إيمان، أميرة و أسماء**" و إلى أزواجهن و أولادهن و أتمنى لهن السعادة إلى كل رفيقات الدراسة، و اللاتي جمعني بهن القدر تحت ركاب العلم و الأدب.

إلى كل عائلتي "**هدروق**" و "**بوكحيل**" من صغيرهما إلى كبيرهما و أخص بذكر جدتاي "**حدة و فاطمة**" أطال الله في عمرهما.

"إلى كل من وسعه قلبي و نسيه قلمي"

أسمـــاء

أسمـــاء

مقدمة:

فرض الإنفجار المعرفي و التطور التكنولوجي المتسارع، الذي شهده العالم في القرن العشرين و خاصة النصف الثاني منه، و بداية القرن الحادي و العشرين، على الإنسان المعاصر بصفة عامة و على المنظومة التربوية بصفة خاصة، البحث عن أنجع السبل لتكيف و التأقلم مع هذه الأوضاع الجديدة.

فلوحظ حركية لامتناهية في عملية إصلاح النظم التعليمية و إعادة صياغة أهدافها التربوية و تطوير محتوياتها المعرفية وإبتكار الوسائل التعليمية و التكنولوجية، من أجل تحقيق أحسن النتائج و أرقى المستويات التعليمية التعلمية، و عليه دأبت كثير من دول العالم على إصلاح نظامها التربوي، و كلها عزم على مواكبة الركب الحضاري،و الجزائر كغيرها من الدول شهدت مجموعة من التكيفات و التعديلات منذ الإستقلال إلى يومنا هذا، على مستوى المناهج و البرامج التعليمية، تسعى من خلالها لمواكبة هذه الثورة و الإستفادة من جليل نتائجها، رغبة في بناء مدرسة متجددة و منفتحة على رفع تحديات العولمة و رهانات الألفية الثالثة.

و لا يوجد أفضل من المدرسة مواجهة هذه التحديات المفروضة، لأنها الركيزة التي تعتمد عليها في بناء الأجيال، حيث مس الإصلاح التربوي في الجزائر النظام التعليمي بكل مكوناته للوقوف على تثمين الإيجابيات و معالجة السلبيات، و بيداغوجيا التعليم بالكفاءات هي الإبن البكر لهذا الإصلاح التربوي و التي جاءت بعد عدة تجارب (التعليم بالمحتويات، التعليم بالأهداف...)، و نظرًا لفاعلية و نجاعة هذه البيداغوجيا – المقاربة بالكفاءات- تبنتها المنظومة الجزائرية في مناهجها التي شرعت في تطبيقها مع مطلح العام الدراسي 2003 / 2004، و تقوم هذه المقاربة على ماهو أنفع و مفيد للمتعلم و أكثر إقتصادًا لوقته، حيث تسعى لتجويد العملية التعليمية / التعلمية، و إلى الرفع من المردود التربوي، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي و العمل الفردي إلى إعتماد التعلم الذاتي، و إكتساب الكفاءات و المهارات اللازمة للحياة الدراسية و المستقبلية للمتعلم بغية الوصول إلى الإصلاح الشامل لكل مركبات المناهج و بناءها وفق مقاربة بيداغوجية تتلائم و حجم التحديات الإقتصادية والحضارية التي تواجه المدرسة اليوم.

فمهمة المدرسة في ظل المقاربة بالكفاءات تحولت من مهمة تكوين الفرد كدائرة معارف متنقلة إلى الفرد الذي يمتلك كفاءات عليا تساعده على الإنتاج و الخروج من الركود و على الإقبال و الإبتكار و الإبداع و عليه فالكشف عن الكفاءات وتطويرها، هو مهمة من المهام الكبرى للمدرسة الحديثة، مدرسة الألفية الثالثة، ألفية الإنفجار التكنولوجي.

و لقد أدى هذا التطور في التعليمية بصفة عامة و تعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، إلى الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغة العربية، إذ إنصرفت الهمم لدى الدارسين على إختلاف توجهاتهم العلمية و المدارس اللغوية التي ينتمون إليها في السعي إلى ترقية الأدوات الإجرائية حول تعليمية اللغة العربية لإعتبارها الحصيلة المعرفية لنظرية السانية، و ذلك بإستثمار النتائج المحققة في مجال الأبحاث النظرية و التطبيقية بالفعل التربوي، لترقية التعليم و طرائق أدائه في كل مرحلة من المراحل التعليمية.

و من أهم ما تركز عليه المحتويات التعليمية "النص" بوصفه أعلى وحدة لغوية في الدراسات اللسانية النصية بصفة عامة بإعتلاره وحدة إجرائية إستعمالية إطارها الكلام، تنطلق من إنجاز لغوي أو كفاءة تواصلية، و في الدراسات التربوية البيداغوجية بصفة خاصة و ذاك أنه نقطة إنطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة تتخذه هذه الأنشطة محورًا تدور حوله لتحقيق كفاءات أربع: الإستماع، الفهم، القراءة، و التعبير بشقيه (الشفوي و الكتابي).

و هنا تكمن محطة بحثنا التي نركز فيها على جانب مهم في تعليمية النصوص، ألا و هو محور الأنماط النصية في التعليم الثانوي، بإعتبار النمط الطريق الذي يبنى عليه إعداد النص و إخراجه لتحقيق غاية مرسله.

و من أبرز أسباب هذه الدراسة:

أن الدافع الأساس و الجوهري هو الإصلاح الجديد الذي أقرته وزارة التربية الوطنية – المقاربة بالكفاءات– في مؤسساتنا التربوية، و الرغبة الجامحة لمعاينة هذا المستوى الجديد الذي كلما تطرقت إليه الدراسات بالبحث و التحليل و تجسيد هذه المقاربة الجديدة التي تختلف كثيرًا و البيداغوجيات السابقة (بيداغوجية المحتويات، و بيداغوجية الأهداف) من خلال طرائق التدريس و مضامين المنهاج و التركيز على محور الأنماط النصية.

و من بين نقاط الاختلاف التي ميزت هذه المقاربة الجديدة عن سابقتيها، أنه كثيرًا ما نجد بعض الأساتذة و كذلك الكثير من الطلبة يقفون حيارى أمام تحديد نمطية النص، خاصة طلبة التعليم الثانوي و المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا الذي تخلو أسئلته من سؤال حول نمط النص و مؤشراته في إمتحان اللغة العربية.

البحث عن مدى موافقة و ملائمة الكتاب المدرسي لمستوى و قدرات المتعلمين، و الكشف من خلاله عن البعد اللغوي والمعرفي و الوظيفي، إنطلاقا من الكفاءات التي يراد بعثها و تنميتها على مبدأ التواصل بشقيه الشفوي و الكتابي، أو على مبدأ المقاربة بشقيها الكفائية و النصية، و هنا تكمن غاية تعليمية الأنماط النصية.

و لأهمية المسألة إخترت موضوع بحثي الذي جاء موسومًا بعنوان: أنماط النصوص و مؤشراتها في ضوء المقاربة بالكفاءات "السنة الثالثة أدبي من التعليم الثانوي نمودجًا".

حيث طرحت من خلاله مجموعة من التساؤلات الهامة منها:

ماهو العمل بالكفاءات؟ و لماذا أعتمد هذا النظام؟

كيف تستخدم هذه البيداغوجيا الحديثة في تدريس النصوص بمختلف أنماطها و أنواعها؟ و كيف يمكن الإستفادة منها؟

و هل طريقة التعليم تختلف بإختلاف المقاربة الجديدة؟ و ما مدى فاعليتها على أرض الواقع؟ و ما محل أهمية النص في هذه المقاربة؟

لماذا لا يستطيع المتعلم التمييز بين الأنماط النصية و الوقوف على مؤشراتها؟

ماهي الكفاءات و المهارات التي يكتسبها المتعلم من تعلم أنماط النصوص و مؤشراتها؟

و للإجابة عن هذه التساؤلات و غيرها، قسمت البحث إلى مدخل و فصلين رئيسين، تسبقهما مقدمة و تليها خاتمة تحتوي على النتائج و الإقتراحات المتوصل إليها في البحث.

و قد ضم المدخل المعنون بـ "إصلاح النظام التربوي في الجزائر وفق المقاربة بالكفاءات" أربعة عناصر رئيسية هي:

مفهوم الإصلاح.

لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية؟

المبادئ المعتمدة في بناء المناهج المقاربة بالكفاءات.

عناصر التجديد في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات.

بينما يتناول "الفصل الأول" الموسوم بـ "أنماط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات".

و هو عبارة عن فصل نظري منهجي، تم تقسيمه إلى مبحثين رئيسين، تناولت في "المبحث الأول" "المقاربة بالكفاءات" و قد تضمن: مفهوم التدريس بمقاربة الكفاءات (مفهومها، خصائصها، و مستوياتها و مركباتها).

كما تطرقت إلى كل ما يشمل التدريس بالمقاربة بالكفاءات (أساليبها، أهدافها، أهميتها، التقويم فيها، مزاياها، و مأخذها).

و البيداغوجيات المرافقة لها (الإدماج، حل المشكلات، المشاريع).

أما "المبحث الثاني" فقد تطرقت فيه إلى "النص بمختلف أنماطه و أنواعه في الطور الثانوي".

و قد تضمن: مفهوم النص في ضوء المقاربة النصية: النص على المستوى اللساني (مفهومه في الدراسات العربية و الغربية).

و النص على المستوى البيداغوجي (المقاربة النصية و أهميتها في بيداغوجية الكفاءات، أنواع النصوص و أشكالها).

كما تضمن الأنماط النصية- الوصفية، السردية، الحجاجية، التفسيرية، الحوارية، الإخبارية، الأمرية- (بمفهومها و أنواعها و مؤشراتها).

أما "الفصل الثاني" فهو فصل تطبيقي و قد عنون بـ:"دراسة تطبيقية لأنماط النصوص و مؤشراتها من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة"

في البداية أشرت إلى: التعليم الثانوي و أهميته، كذلك إلى أهمية اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي لشعبة آداب و فلسفة، و ملامح الدخول و الخروج في هذه السنة و أهدافها الختامية.

بعدها تطرقت إلى "دراسة تقويمية لأنماط النصوص من خلال الكتاب المدرسي" تشمل:

الكتاب المدرسي (مفهومه، أهميته، وصفه، محتوياته).

مواضيع النصوص و كفاءاتها التعليمية و أهداف تدريسها.

أهداف و كفاءات تعلم أنماط النصوص في السنة الثالثة أدبي من التعليم الثانوي، و مشكلات تدريس النصوص.

و قد ختمت هذه الدراسة بوضع نماذج تطبيقية لأنواع و أنماط النصوص و حاولت الوقوف على مؤشراتها مقتطفة من الكتاب المدرسي، إضافة إلى دراسة إحصائية لأنماط النصوص في الكتاب المدرسي، فقمت بتحليلها للكشف عن كيفية تطبيق هذه البيداغوجيا، و مدى تحقق الكفاءات المنشودة من تعليمية أنماط النصوص و أنواعها في الميدان.

و قد أردفت هذا البحث بملحق و هو عبارة عن إستبيان لدراسة ميدانية، قمت بها لإثراء هذا البحث.

و من ثمة فإن طبيعة الدراسة تقتضي إعتماد المنهج الوصفي التحليلي في معالجة هذا البحث، لأن الدراسات اللغوية و التربوية قوامها العلمية و الموضوعية، و قد تم الإعتماد على الجانب الإحصائي كوسيلة لدعم النتائج و التوصيات.

و لكشف الحقائق و رفع اللثام، و لكي يكون البحث أكثر ثرائا، إعتمدت في إنجازه على مجموعة من المصادر والمراجع الأساسية التي رأيتها مناسبة لخدمة ميدان الدراسة، أبرزها:

منهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي للغة العربية.

الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية و آدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

دليل الأستاذ للغة العربية لسنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب (داجي سعيدي، نجلة بوزيان).

تعليمية النصوص (بين النظرية و التطبيق)لبشير إبرير.

أنماط النصوص (النظرية و التطبيق) لمحفوظ كحوال.

و مما لا شك فيه، أنه بحث لا يخلو من عقبات في طريق إنجازه، فقد واجهتني صعوبات عدة منها:

كون الموضوع حديث النشأ، فلم أجد دراسات توفي الموضوع حقه من التقميش العلمي، بالإضافة إلى قلة المادة التي تخدم هذا الموضوع نظرًا لغلوه، بإعتباره يعتمد على المدونة و الميدان معًا.

الإطلاع السطحي لبعض الأساتذة على أسئلة الإستبيان، حالت دون تمكينهم من الإجابة لأسباب شخصية، كثافة محاور النصوص و تداخلية الأنماط في النصوص المبرمجة بما جعلني في الكثير منها أقف حائرة في تحديد النمط السائد في النص.

إضافة إلى أسباب و ظروف شخصية و صحية واجهتني هذه السنة.

و لكن بفضل و رحمة المولى – عز و جل- و بالعزم و الرغبة بالدأب و المطالعة الجّمة، تذللت هذه الصعوبات و هذه المعاناة من كدٍ و سهرٍ و حيرةٍ و إضطراب، فالإرادة و الإيمان مفتاحا النجاح.

و في الأخير لا يسعني سوى أن أتقدم بالشكر للأستاذ الفاضل: طاهر بلعز – أطال الله في عمرك و رعاك- لأن الفضل بعد الله – سبحانه و تعالى- الذي وفقني في إنجاز هذا العمل، يرجع إليه هو الآخر، بحسن توجيهاته السديدة فشكرًا لك أستاذي المحترم على صبرك و دمت ذخرًا للعلم و المعرفة.

إصلاح النظام التربوي في الجزائر وفق الـمقاربة بالكفاءات:

تـمهيد:

نظرا لأهمية التصليحات التربوية التي تثبتها المنظومة الجزائرية في منهاجها، (و الجيل الثاني) المقاربة بالكفاءات، ارتأيت أن أخصص هذا المدخل الذي حظي بأهمية نسبية، بسهم الأسد في هذه المقدمة.

حيث تعد عملية التجديد و التطوير في مختلف الميادين ضرورة تقتضيها التحولات و المستنجدات في المجتمعات، و يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفاعلية و السعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة و قطاع التعليم أولى بهذا التطوير.

و في هذا السياق جاءت عملية الإصلاح، حيث أنه واجب، خصوصا إذ طرأ تغير و تجدد على الواقع المحيط القريب و البعيد.

1- مفهوم الإصلاح:

كلمة الإصلاح كلمة فضفاظة تتسع لكثير من الدلالات و المعاني و تتضمن عدداً من المقاصد و الغايات و تستوجب جملة من الإجراءات.

فقد يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء و المفاسد، إزالة الإختلال و معالجة الظواهر السلبية إذ كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك.

و قد يعني الإصلاح السعي لتطوير النظام التربوي، و إعادة بناء المناهج، و تحديد الوسائل و أساليب العمل، مما يستجيب للحاجات المتجددة و التغيرات المتلاحقة، و التحولات العميقة، و عملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم و انما تسعى إلى تحسينه و إضافة ما تأكدت ضرورته، واشتد الحاجة إليه.[1]

و قد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام و التجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، و لعناصر السياسية التعليمية التي توجهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ماهو قائم و تعويضه ببناء جديد، مختلف شكلا و مضمونا و غاية عن البناء القائم.[2]

و الإصلاح للتعليم و منظومته أوجب لأنه يتعلق بإنتاج بشري، و عليه دأبت كثير من البلاد على إصلاح منظومتها التعليمية التربوية حتى تتحقق بلوغ أهداف و غايات كبرى رستمتها لنفسها.[3]

لعلى الغاية بإجراء عمليات الإصلاح التربوي هي أن يحدث تغير أيجابي في جهود المعلمين و المتعلمين، و يتحقق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي، و نوعية النتائج التربوية، و قيمة المعارف و المهارات المبرمجة للتعلم، و في أساليب التسيير و التنظيم.[4]

و هكذا تراجع الأهداف و الأغراض و المناهج و طرق التدريس مرحليا، من طرف الجهات المتخصصة و تجري التعديلات دون حملات إعلامية ضخمة[5] ، إذ فرض الإنفجار المعرفي و التطور التكنولوجي المتسارع على المدرسة الجزائرية مجموعة من التكييفات و التعديلات على مستوى المناهج و البرامج التعليمية.

---

[1]- عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر (حقائق و إشكالات)، " جسور لنشر و توزيع"، الجزائر، ط1، 2009م، ص 62.
[2]- المرجع نفسه، ص 63.
[3]- أحمد بن محمد بونوة، مفتش التربية الوطنية لبيداغوجيا لتكوين بالعربية، المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيق، ص 06.
[4]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات، "م س، ص 64."
[5]- بوفلجة غيات، التربية و التعليم بالجزائر، دار العرب للنشر و التوزيع، ط2، 2006، ص 120.

و الإهتمام بقضايا الإصلاح التربوي في الجزائر ليس وليد اليوم بل هو قديم جديد قديم مع مدرسة الأمس، و جديد مع مدرسة اليوم، لقد برز هذا الإهتمام منذ بداية الإستقلال في شكل نوايا و أمنيات مع عودة المدرسة إلى السيادة الوطنية، ثم في شكل إجراءات كان الهدف منها تحوير النظام القائم آنذاك، و تكييف الظروف الانتقالية التي كانت تعيشها المدرسة، و محاولة إزالة عوامل الغربة عنها، و جعلها تقترب شيئا فشيئا من المجتمع الذي يحتضنها و تحويلها من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية.[6]

فالمدرسة الجزائرية شهدت تطور عبر مراحل و حققت إنجازات معتبرة حيث الهياكل القاعدية و عدد المدرسين و الأساتذة و خبراتهم، و عدد المؤطرين و المقتشين، و أدوات الدعم و الوسائل البيداغوجية الموفرة، و كلها إنجازات معتبرة قدمتها الدولة و المربين رغم الأزمات الاقتصادية التي عرفتها الجزائر.[7]

حيث مس الإصلاح التربوي في الجزائر كل الجوانب العلمية التربوية من بناء للمناهج و المقاربات المتعددة و الوسائل و التقويم، إضافة إلى طرائق التدريس و أساليبه التي أصبحت متعددة و بيداغوجية التعليم بالكفاءات هي الابن ابكر لهذا الإصلاح التربوي و التي جاءت بعد عدة تجارب(التعليم بالمحتويات، التعليم بالأهداف.....).

ذلك لضرورة مواكبة هذه الثورة العلمية و الاستفادة من جليل نتائجها و لقد كان من مقتضيات مسايرة الجزائر هذا التدفق العلمي الهائل أولوية مراجعة نظامها التعليمي بكل مكوناته للوقوف على ما حصل فيه من إيجابيات و تثمينها أو إصلاح السلبيات و معالجتها قبل استفحال الداء فيها.[8]

و عليه فإن المقاربة بالكفاءات جاءت استجابة لما يشهده العالم اليوم من هذا الإنجاز العلمي و التكنولوجي، و نظرا لفعالية و نجاعة هذه المقاربة في التدريس، تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في مناهجها التي باشرت في تغييرها مع مطلع العام الدراسي 2004/2003، و البداية كانت مع مناهج السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط، و ذلك وفق مبادئ تقوم على ماهو أنفع و أفيد للمتعلم و أكثر اقتصادا لوقته.[9]

إن الكشف عن الكفاءات و تطويرها و توجيهها توجيها سليما هو مهمة من المهام الكبرى للمدرسة الحديثة، مدرسة الألفية الثالثة، ألفية الانفجار التكنولوجي، هذا الذي حول العالم إلى قرية بفضل تطور وسائل الاتصال و غزو الإعلام الآلي جميع مرافق الحياة.

و عليه فإن مهمة المدرسة تحولت من مهمة تكوين الفرد "كدائرة معارف متنقلة إلى الفرد الذي يمتلك كفاءات عليا تساعده على الإنتاج الثقافي"، و عدم الاكتفاء باستهلاك الثقافة فيساهم في الإبداع و التطور و التجديد[10]، هكذا مع ظهور مصطلح المقاربة بالكفاءات في عالم التربية، قد تحول دور المدرسة من منظمة تكوين الفرد خزان المعارف إلى فرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع، فهي طريقة تساعد المتعلمين على الخروج من الركود و الإقبال على الابتكار[11].

و من خلال هذا المنطق، يجب أن يدرك المربون ضرورة الإهتمام و العناية بكفاءات التلميذ، بطرائق التدريس التي تساعد على كشف هذه الكفاءات بواسطة التحفيز و الإثارة لتربية ذلك التلميذ المبدع و المنتج و المطور لنفسه و مجتمعه، و المجدد لثقافة عصره.

---

[6]- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، مرجع سابق، ص 68 – 69.
[7]- بوفلجة غيات، التربية و التعليم بالجزائر، مرجع سابق، ص 119.
[8]- رشيد حليم، مجلة الممارسات اللغوية "من المقاربة بالأهداف و المهارات إلى المقاربة بالكفاءات"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد 2، د ط، 2011م، ص 146.
[9]- كمال بن جعفر، مجلة الممارسات اللغوية "المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تعديل الراهن"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد الخاص بأعمال الملتقى"التعليمية و التعلمية"، 7.8.9 ديسمبر 2010، الإيداع القانوني 2011، ص 406 – 407.
[10]- وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 2003، حسين داي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، د ت، د ط، ص 19-20.
[11]- مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة للمنهاج لسنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب، د ط، ماي 2006، ص 02.

و لهذا تبنت وزارة التربية الوطنية هذه المقاربة الجديدة في اطار اصلاحها الشامل للمنظومة التربوية ،لمالها من أهمية في مجال التعليم و التكوين و لعل ما يفسر ذلك أن المقاربة بالكفاءات، فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم و تفعيل التعلم و تحدتهما مع عبر تحديث مناهج التعليم و تعديل مسارات التكوين، فضلا عن أخذها بالإعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة و القدرة على تحويلها و تجنيدها و إدماج التعلم من جهة أخرى.

فإنها "توجه جديد تبناه القطاع في ظل افرازات التقدم العلمي و التطور التكنولوجي"[12] لما عرفه هذا الأخير من رواج في عالم الاقتصاد و الشغل.

2- لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية:

إن الإجابة عن هذا السؤال تستلزم إطلالة على الوضع المعرفي في عصرنا الحاضر، فمن الثابت أن المعارف أخذت تزداد في هذا العصر بشكل سريع، الأمر الذي يجعل العالم اليوم يعيش بحق مرحلة الانفجار المعرفي، كغيرها من الدول تحاول الجزائر الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية و التعديلات الظرفية و التخفيفات المتلاحقة للبرامج دون تطوير لمستوى التعليم أو تحسين لمردودية المعلم و المتعلم، و كان من الضروري الإجابة على التساؤلات العدة التي تطرح في كل الأوقات و من طرف الجميع: ما الذي يحتاجه الشباب لمواجهة القرن الجديد و الألفية الثالثة؟ ماهي الكفاءات التي يجب أن يكسبها الشباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟ و كانت الإجابة بتبني مناهج جديدة و بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات.

حيث يشير "بيرينو Perrenoud" إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لإستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الإجتماعية و مهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم إكتساب المعارف و تطبيقها في آن واحد.[13]

و كذالك الإجابة على تساؤلات أخرى منها:[14]

1. ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف و سلوكات و قدرات و كفاءات؟
2. ماهي الوسائل و الطرائق المساعدة على الإستغلال هذه الوضعيات و المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟
3. ماهي الوضعية التعليمية الأكثر دلالة و نجاعة لإكتسابه هذه الكفاءات و جعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويله لمتكسباته السابقة؟
4. كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، و يهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمشكله خلال عملية التعلم.

فكان لخبراء التربية أن أخذوا يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي – التعلمي- على مبادئ قائمة على جعل المتعلم جوهر العملية التعليمية - التعلمية، و المتعلم لا يستطيع أن يكون في مستوى تتبع هذه المعارف المتنامية و الإستفادة من أهمّها، إذ لم يكن يتوافر على ذكاء يرقى به إلى فهم مركبات هذا العصر، و من هنا: فإن الحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في حقيقة الأمر حديث عن الذكاء في مفهومه العام.

و إن هذا التصور يدعوا أساسا إلى العناية بشخصية المتعلم داخل المجتمع و ذلك قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية، حتى يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي و العالمي، هذا التكيف الذي يتطلب درجة معينة من

[12]- وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي2003، م س ،ص 20.
[13]- قرايرية وسيلة، تقديم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأعوان المناهج الجديدة في ايطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الإبتدائية، رسالة دكتوره علوم في علم النفس التربوي، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010.
[14]- مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج، كتاب "المنهاج" لسنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، د ط، جوان 2011، ص 03.

التحكم في مستوى من الكفاءات و في عدد منها[15] و الكفاءات باعتبارها وسيلة أساسية للتكيف مع المحيط المحلي و العالمي، تعتبر في عصرنا الراهن محط اهتمام جميع المؤسسات التربوية و التعليمية و بنظر فاحص إلى بناء البرامج التعليمية السابقة، يمكن أن نلاحظ بأن هذه البرامج مثقفة بمعارف غير ضرورية للحياة في مجملها، و لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية، فكان لابد من التفكير في مقاربة بيداغوجية تساير مستنجدات العصر.[16]

الدواعي التي كانت وراء بناء مناهج وفق المقاربة بالكفاءات:

من أبرز الاسباب التي أدت إلى إعادة النظر في المناهج القديمة و بناء مناهج وفق المقاربة الجديدة ما يأتي:

1. انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.[17]
2. غياب البحث التربوي و عدم فاعلية نظام التقيم و المتابعة.
3. التدهور المستمر لمستوى التلاميذ و نتائجهم بسبب "الربط بين المدرس و المادة التعليمية على حساب المتعلم و الوضعية"[18]، فالمتعلم يجد نفسه مجبرا على تخزين المعارف بكميات كبيرة من غير علم لأي المواقف تصلح، و العلاقة بين المعلم و المتعلم لا تعدو أن تكون علاقة قائمة على التعليم لا التعلم، و تركز بذلك على المدرس كركن أساسي في سيرورة التعليم و تهمل المتعلم غير مبالية بميول المتعلمين و الفروق التي بينهم، مما يحول دون اكتساب الكفاءات نظرا لعجز المتعلم عن تحويل المعارف وتوظيفها في وضعية ما من وضعيات الحياة.
4. الرغبة في السعي لتنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم المعرفية التي تتماشى مع العولمة، و كذلك ذلك التقدم في مجالات الإتصالات.[19]
5. فشل محاولات التعديل و تكييف المناهج مع الواقع، حيث جاءت هذه المناهج الحديثة كرد فعل على المناهج القديمة المتعلقة بالمعارف الغير الضرورية للحياة ،التي لا تسمح لحاملها بتدبر أمره في الحياة العملية على عكس المناهج الحديثة التي تتمحور أساسا حول التعلم ، و تركز بشكل خاص على المتعلم في بناء تعليمه ،وبذلك تكون الغاية التي تنشدها إنشاء جيل يؤمن بالعمل قيمة،
و بالتفوق ميزة، و الإبداع فضيلة في مجتمع أساسه التلازم بين الحرية و المسؤولية.
6. إحتياج اليد العاملة المتخصصة.
7. ضعف شعور المعلم و المتعلم بالمادة التعليمية.[20]
8. ضعف الإنسجام بين حاجات المجتمع الجديدة و محتويات البرامج القديمة.
9. تفعيل مختلف المحتويات و المواد في المدرسة و الحياة إذ أن حفظ المفاهيم و إجراءات تذكرها على المدى القصير لكن غير كافيان، لأن المشاكل التي يتعرض لها المتعلم ليست من الشكل: إحتسب، استظهر....بل هي وضعيات إشكالية ملموسة و مترابطة، يتطلب حلها توظيف و تجنيد عدة مفاهيم و قدرات و مهارات، يكون قد اكتسبها و ينبغي له أن يوظفها في حل المشاكل التي تكون قد اعترضته.[21]
10. الفارق الكبير بين مواصفات المتخرجين و بين متطلبات سوق الشغل.[22]

و خلاصة القول: أن التعليم قد انتقل من التعليم بالأهداف الذي كان سائدا لفترة زمنية طويلة إلى التعليم بالكفاءات نتيجة الإخفاقات التي أصابت المدرسة في إعداد تلاميذها للحياة، و في الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة لها،

---

[15]--شلوف حسين، الوثيقة المرادفة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللجنة الوطنية، المجموعة المتخصصة في مادة اللغة العربية، د ط، جانفي 2005، ص 03.

[16]- المرجع نفسه، ص04.

[17]- عبد لعزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، مفتشية التربية و التعليم الأساسي، منشورات تالة، الجزائر، د ط، د،ت، ص 92.

[18]- مرغارين ألتي، بيداغوجيات التعلم، نقلا عن كاتب المقاربة مشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، الطباعة الجامعية الفرنسية (Puf)، باريس، 1997، ص 03 – 04.

[19]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص41.

[20]- شلون حسين، ملتقى جهوي في بيداغوجيا الكفاءات، متقن أول نوفمبر، مستغانم، د ط، 29- 30 مارس (2004)، ص 02.

[21]- مختار مراح و كمال رأس العين، مقاربة بالكفاءات، د ط، د ت، ص 03.

[22]- لحسن مادي، المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس، www.Elbassair.com.

لعموميتها و لعدم تمكن المعلمين من تمثلها و تحويلها إلى أهداف إجرائية عملانية، و بسبب تركيز الحياة العصرية على الوظيفية و الإنتاجية في كل استثمار بما فيه الإستثمار التربوي المتمثل بالمدرسة، انتقل التعليم إلى التعليم بالكفاءات.[23]

3- المبادئ المعتمدة في بناء مناهج المقاربة بالكفاءات:

- من مفهوم البرامج إلى مفهوم المنهاج:[24]

إن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يستلزم التخلي عن مفهوم البرامج، و الانتقال إلى مفهوم المنهاج، و هذا الأخير لا يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح "البرنامج" الذي هو عبارة عن مجموعة من المعلومات و المعارف و المضامين التي يجب تلقينها للمتعلم و الساعات المخصصة لذلك التي تقدم في فترة من فترات التعليم، بل إن هناك مفهوم جديد للمناهج على إعتبار أنه الوثيقة المرجعية الرسمية الوطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية أي أنه يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت إشراف و مسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة.

هذا المفهوم تكرسه الكثير من الأنظمة التربوية في العالم هو:

"المنهاج عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف و المضامين و الطرائق و إستراتيجيات التعليم و تقييمه و كذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية و الوسائل السمعية البصرية و غيرها".

و إنطلاقا من هذا المفهوم فإن المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية، و أكثر إجرائية موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الإجتماعية، يتوقع أن يتحلى به المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم.

- الرغبة في بناء مدرسة جديدة و متجددة و منفتحة قادرة على رفع تحديات العولمة و رهانات الألفية الثالثة.[25]

مدرسة مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يجاوز التلقي السلبي و العمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، و القدرة على الحوار و المشاركة في الاجتهاد الجماعي، مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة.

- منح الأفراد فرصة اكتساب القيم و المعارف و المهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، و فرصة مواصلة التعلم، كلما استوفوا الشروط و الكفايات المطلوبة، و فرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم و اجتهاداتهم.
- تنظيم برامج تكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب إكتسابها[26]، لتزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين و العاملين الصالحين و للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء و أطر التدبير ذات المقدرة على زيادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي و التقني و الاقتصادي و الثقافي.
- تقييم الكفاءات انطلاقا من النتائج و المعاير المكونة لها.

---

[23]- أنطوان طعمة، و آخرون، تعليمة اللغة العربية دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 2006م، ص 38.

[24]- محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى للطابعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002، د ط، ص 23 (بتصرف).

[25]- لحسن مادي، المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس، ص 04.

[26]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، 2000م، ص 326.

4- عناصر التجديد في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات:[27]

- إعتبار الكفاءة مبدأ منظما للتعليم بحيث تكون أساسا لهيكلة المحتويات.
- تحديد الكفاءة تتطلب جملة من الوضعيات تمكن من معالجة المعارف و المفاهيم الأساسية، و القواعد المنظمة للمادة بكل بنائي، و تخص النقاط التي تمثل صعوبة لدى المتعلمين.
- اعتماد وضعيات تعليمية – تعلمية، كمشاكل حقيقية، يمكن حلها بأساليب مختلفة عبر مركبات الكفاءة المستهدفة، تستدعي مفاهيم أساسية و تقنيات تعلم، تمكن المتعلم من استخدام أكثر ما يمكن من المهارات التي تظهر بكفاءة، و تزداد تعقيدا بالتقدم في المراحل التعليم.
- التركيز على التصور البنائي للتعلم، و إعطاء أهمية خاصة لنشاطات المتعلم و قدرات الذاتية في ذلك، مما يستدعي تصوراً جديدًا لمكانة المتعلم باعتباره محور العملية التربوية وتصوراً جديدًا لمهمة المعلم كموجه و مسهل لعملية التعليم تحفيزا و تنشيطا و تقويما.
- العناية بتكييف خطط التعليم، و تسيير الوضعيات التعليمية التعلمية وفق الخطوات التالية:

1. التنظيم الفضائي للقسم وفق ما تقتضيه كل وضعية تعليمية – تعلمية كتنظيم العمل الشخصي، عمل الأفواج، العمل الجماعي.
2. تنويع المسارات البيداغوجية قصد التكفل بالصعوبة الفردية وتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.
3. الإنتباه إلى ردود الفعل في القسم و التعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.
4. تشجيع مختلف التفاعلات داخل القسم، و حسن توزيع الوقت المخصص لنشاطات من ملاحظة و ممارسة يدوية و حوار و حوصلة.
5. التركيز على تقديم آليات إكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها.
6. الإستفادة من التعلمات خارج وضعيات الوسط المدرسي.
7. توخي تعلم ذي دلالة و معنى، يترك أثرًا دائما لدى المتعلمين، و يمكنهم من التكيف، بل التحكم في وضعيات الحياة اليومية.

[27]- محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص 33.

1- مفهوم المقاربة:

أ. لغة:

أخذت دلالة المقاربة من المادة اللغوية (ق.ر.ب) جاء في لسان العرب لإبن منظور: قَرَبَ قِرَابًا و أقرَبَهُ: عَمِلَهُ و القُرَابُ، و القَرَابَةُ: القريب، قارب فلان في أموره إن إقتصد[1]، و في الحديث سددوا و قاربوا، أي اقتصدوا في الأمور كلها، و اتركوا الغلو فيها و التقصير، يقال قارب فلان في أموره إذ اقتصد[2].

قَرِبَ: بالكسر (قِرْبَانًا) بكسر القاف أي دانا منه.

و شيء مقارب بكسر الراء أي وسط بين الجيد و الردئ[3].

اِقْتَرَبَ الوعد أي تَقَارَبَ و قَارَبْتُهُ في البيع مُقَارَبَةٌ.

و التَقَارُبّ ضد التباعد في الحديث إذا تقارب الزمان و في رواية إذ اقترب الزمان لم تكن رؤيا المؤمن تكذب.

و اقْتَرَبَ: افتعل من القرب و تقارب: تفاعل منه و يقال للشيء إذا ولّى و أدبر تقارب، و القرابة و القرب: الدنو في النسب[4]، قارب الخَطْوَ: دناه[5] المُقَارَبَةُ و القِرَابُ: المعاشرة للنكاح: و هو رفع الرجل[6].

كما يحدد معجم علوم التربية مفهوم المقاربة كما يأتي:

كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية.....و ترتبط بنظرة الدارس إلى اعالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة[7].

ب. إصطلاحًا:

المقاربة (Approche): هي تصور و بناء مشروع عمل قابل الإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة ووسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم، و الوسط و النظريات البيداغوجية[8].

و المقصود بلفظ "مقاربة" الظرف الدال على وضعية القرب المباشر من مكان ما "المنزل الواقع جنب المسجد"[9]

نستنتج من خلال هذه التعاريف الاصطلاحية أن المقاربة هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما – مرتبط بأهداف معينة- إنها الطريقة التي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكل ما أو تناول موضوع ما، و الغرض من ذلك الوصول إلى النتائج أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما و قد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي وقع بين مكونات العملية التعليمية تعلمية، حيث ترتكز على استراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة، و هي ترتبط هنا بمنظور التدريس بالكفاءات الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها إنما الهدف منها تحقيق التعلم الفعال باعتباره خطة

---

[1]- ابن منظور لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 1، ط 1، 1990، ص 666.
[2]- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، ط3، تموز 2005، ص 840.
[3]- أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج1، مادة ق رب، 1997، ص 220.
[4]- ابن منظور لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج1، ط3، 1994، ص 663- 665.
[5]- الفيروز آبادي، قاموس المحيط، دار الفكر للطباعة و نشر و توزيع، طبعة جديدة موثقة و مصححة، 1999، ص 114.
[6]- ابن منظور، لسان العرب، ج1، ط3، م س ص 667.
[7]- عبد اللطيف الغرابي و آخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك سلسلة علوم التربية 9، 10 دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994م، ص21.
[8]- فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، ص 02.
[9]- بوطارن محمد الهادي و رتيمة محمد العيد و آخرون، المصطلحات اللسانية و البلاغية و الأسلوبية و الشعرية، إنطلاقا من التراث العربي و الدراسات الحديثة، دار الكتاب الحديث، 2008، ص 17.

منظمة تتضمن مسارا من العمليات التي يمكن أن تحمل على تحقيق أهداف معينة و تمثل للمعلم أدوات التحكم في الموقف التعليمي، و تضمن أداء مجند بالموارد و المهارات و القدرات.

2 الكفاءة / الكفاية:

مفهومها:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب (لإبن المنظور)، مادة (كَفَأ):

كفأ: كَافأه على الشيء مُكَافَأَةً و كِفَاءً: جزاه، و الكُفَيءَ: النظير، و كذلك الكفْءَ: على فُعْلٍ النظير و المساوى الكفاءَةُ بالفتح و المد، و منه الكفاءة في النّكاح: و هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها و دينها و نسبها و بيتها و غير ذلك.

تَكَافَأَ الشيئان: تماثلا، و كافأه مكافأة و كِفَاءً: ماثله[1].

التكافؤ عند العرب هو التساوي بالإنطباق مثل تكافؤ شكلين مساحة و حجما، و كذا الكفء و الكفْؤ بسكون الفاء و ضمها بوزن فَعْل و فعُل، و في حديث الحقيقة شيأن متكافئتان بكسر الفاء أي متساويتان، و كل شيء ساوى شيئا فهو مكافئ قال تعالى:"...و لم يكن له كفوًا أحدٌ". [2] أي لم يكن له مساويا و نظيرًا.

و جاء في معجم الرائد (لجبران مسعود)، مادة (كَفَّ)

كَفَأ يَكْفَأ كفْأ: 1- عن الشيء: انصرف عنه، 2- طرده، صرفه، 3- عن القصد: مال عنه، 4- الإناء: أماله و قلبه ليصبّ فيه.

كَفَّى يَكْفِي: كفايةً من مادة (ك ف ي): الشيء: استغني به غيره.

الكُفْؤُ: ج أكفاء و كفاء: المثل و النظير.

الكَفَاءةُ: 1- حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، 2- الجدارة، 3- شهادة الدروس التكميلية أو الإعدادية في بعض البلدان[3]

و قد ورد في معجم الوسيط أن: كفاه الشيء، يكفي كفاية: استغن به عن غيره فهو كَافٍ.[4]

و جاء في لسان العرب (لابن المنظور): من باب (ك ف ي):

كفي: اليث يكفي كِفايةً: إذا قام بالأمر و يقال استكفيته أمر فكفانيه (.....)[5]

كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر يقال كفاه للأسر إذا قام فيه مقامه، و في حديث رسول الله صلى الله عليه و سلم قال: "من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه، أي أغنتاه على قيام الليل"[6]

و تعرف الكفاءة في معجم مصطلحات التربية و المناهج كمايلي:

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج1، ط1، 1990، ص139.
[2]- سورة الإخلاص الآية 04.
[3]- جبران مسعود، معجم الرائد، دار العلم للملايين، لبنان، ط3، يناير 1978، م2، ص 1246.
[4]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية لطباعة و نشر و التوزيع، ج1-2، 1960، ص 195.
[5]- ابن المنظور، لسان العرب، دار صادر ، بيروت، مجلد 15، مادة (كفي)، ط3، 1994، ص 225.
[6]- محمد بن يحي، المدخل بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، السنة الدراسية (2003-2004)، ص 04.

– "إمكانية تعبئة الشخص، بكيفية باطنية لمجموعة مندمجة من المواد بهدف حل صنف من الوضعيات - المشكلات"[1]

و عرفت في المعجم التربوي:

الكفاءة (كفاية)(Competence): " هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها و السلوكية لحل وضعية مشكل، لتأكد من أن التلميذ اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية – مشكل"[2]

إن الكلمتين "الكفاءة –الكفاية" متحدتين فاء و عين الكلمة و مختلفتين في لام الكلمة، "كفأ -كفي".

و من خلال ما مر يمكن القول بأنه من الأفضل استخدام كلمة "كفاية" بدل من "كفاءة" التي تعني النظير و المساواة في المجال التربوي، و يكون الجمع على كفايات و كفاءات المعلمين على التوالي.

ب. إصطلاحًا:

للكفاءة تعاريف كثيرة تختلف بإختلاف الميدان الذي تنتسب إليه، و منها:

لقد ظهر مفهوم الكفاءة لأول مرة في عالم الشغل، و بشكل خاص في التكوين المهني إذ ارتبط مفهوم الكفاءة في البداية بالكفاءة المهنية (Competence Professionnelle)، و قد عرفت الكفاءة في هذا المجال كمايلي:

- الكفاءة المهنية هي القدرة شخص ما على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة، حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة و معترف بها في عالم الشغل.[3]
- الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات و المعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين، فهي بالتالي تشمل التنظيم و التخطيط للعمل و التجديد و القدرة على التكييف مع نشاطات جديدة.....[4]

كما اقتصر تعريف المديرية العامة للتعليم الإكمالي الكندي (D.G.E.C) للكفاءة على التكوين المهني و يتمثل في الآتي:

- الكفاءة هي القدرة على القيام بالأدوار و المهام المتعلقة بوظيفة عمل، و بالمعنى الأضيق في مجال إعداد البرامج تشتمل كفاءة ما على جملة من التصرفات الاجتماعية – العاطفية، المهارات المعرفية و المهارات النفسية و الحس حركية التي تمكن من ممارسة وظيفة، نشاط أو مهمة بدرجة من الإتقان تكون موافقة لأدنى متطلبات سوق العمل.[5]

قدمت هذا التعريف المديرية العامة لتعليم الإكمالي (D.G.E.C) حينما عرَفت الإطار الجديد لإعداد البرامج لصالح المقاربة بالكفاءة عام 1990 و لم يكن الأمر آنذاك يتعلق إلا ببرامج القطاع المهني.

و عرَف لويس دانو (Louis D'hainoult) الكفاءة:

"مجموعة من التصرفات الإجتماعية و الوجدانية و من المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما"[1] و نستشف من هذا التعريف أن الكفاءة من الممكن أن تطبق في سياقات مختلفة سواء كانت شخصية، إجتماعية أو أو مهنية و لم تعد تقتصر على السياق المهني فقط.

---

[1]- محمد الدريج و آخرون، معجم مصطلحات التربية و المناهج و طرق التدريس، ألكسم المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب التنسيق و التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص 53.
[2]- فريد شنان، مصطفى لهجرسي، المعجم التربوي، 2009، ص 28.
[3]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، 2000م، ص 314.
[4]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص 09.
[5]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، 2000م، ص 316.

و من الواجب الإشارة إلى تعريف جيلا (Gilet) لأن العديد من المستشارين البيداغوجيين يميلون لأستناد إليه أكثر فأكثر.

"الكفاءة نظام من المعارف التصويرية و الإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات و التي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة / المشكل و حله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)"[2]

لقد ساهم هذا التعريف في إظهار البعد الإدماجي للكفاءة من حيث أنها تفوق مجموعة أجزائها...من الواجب أن تدرج المعارف المكتسبة خلال سير التعلم، سواء كانت تصويرية (نظرية) أو جزئية (تطبيقية) في نشاط يسمح بتحديد المهمة / المشكل و تقديم الحل لها.

الكفاءة بالنسبة إلى الفرد هي إمكانية تسخير داخلي لمجموعة مندمجة من الإمكانات بهدف حل وضعيات مشكلة ذات المجال الواحد.[3]

أي أن الكفاءة معرفة إدماجية Savoir Intégrer مبينة على تسخير مجموعة من المكتسبات (معارف، العلوم، استعدادات، طرائق، تفكير...) و تحويلها إلى سياق معين و ذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق إنجازه. و يعرفها محمد الدريج بأنها "نظام من المعارف المفاهمية الذهنية و المهارتية العملية التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية و حلها بنشاط و فعالية .لقد ارتبط مفهوم و الكفاية في بداياته بمجالات الشغل و المهن و تدبير الموارد البشرية في المقاولات لينتقل بعد ذلك إلى الحقل التربوي حيث يستدعي مصطلح الكفاية في علوم التربية مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية بهدف النجاح في الإنجاز فعل ما "[4]

و من هنا يأتي مفهوم الكفاءة ضمن المقاربة البيداغوجية ذات النسق المفتوح، و يعتبر الفرد ممتلكا لكفاءة ما، متى استطاع التصرف، و اتخاذ القرار الملائم للخروج من وضعية / مشكلة.

إعتمادا على تراكم معرفي و خبري و استثمار المهارات و قدرات انبنت في سياقات مختلفة.

إن الكفاءة بهذا المعنى تعني التصرف إزاء وضعية / مشكلة بفاعلية، استنا دًا إلى قدرات انبنت مع تقاطع معارف و مهارات و خبرات متراكمة، و عموما فإن الكفاءة هنا، ليست هي القدرة فحسب و لا المهارة فحسب، و إنما هي جماع ذلك مع الإنجاز و الفاعلية.[5]

و الكفاءة كذلك هي مجموعة مدمجة من المهارات (الجسمية و الحسية) و المهارات (العقلية) و المهارات (الوجدانية)، يمكن ملاحظتها و قياسها و الحكم عليها بالنجاح أو الفشل، فالنجاح يدل على وجود كفاءة، و الفشل يدل على انعدامها أو عدم اكتمالها.[6]

من خلال هذه التعاريف نجد أن مفهوم الكفاءة معقد جدا، لأنها مفهوم مشترك بين عدة ميادين و منها تعدد معانيه إلى درجة أنه أصبح حسب استعارة "ألبار جيكار Albert Jacquard" كلمة اسفنجية فكما يمتص الإسفنج شيئًا فشيئًا المواد التي يصادفها، تثري كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها.[7]

عرفت الكفاءة ما يزيد عن مئة تعريفًا اقتصادي و تنظيمي و هندسي و تعليمي.

الكفاءة هي التي تصف عمليات عقلية أو حلات إتجاهية.[8]

---

[1]- المرجع نفسه، ص 317.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]- حسين شلوف و محمد خيط، دليل استاذ اللغة العربية الخاص بكتاب سنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجزائر، مارس 2005، ص 11.
[4]- بشير إبرير و آخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات و اللغة العربية، 2009، ص 162.
[5]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الإبعاد و المتطلبات، دار الخلدوينة للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر، د ط، د ت، ص 16.
[6]- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، د ط، د ت، ص 16.
[7]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2000م، ص 309.
[8]- دراجي سعيدي نجلة بوزيان، دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب، ص 02.

الكفاءة: "ملاءمة المدة اللازمة لكل وضعية تعليمية"[1]

و مما ينبغي الإشارة إلى أن هناك خلط كبير بين مصطلحي الكفاءة التي أشارنا إليها من قبل، أما الكفاية يعرفها فيري (Good) اقتصاديا "أنها القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد و الوقت و النفقات".

و يعرفها نوام تشوميسكي: " بوصفها تمثل مجموع القواعد التي تسمح للفاعل المتكلم داخل أي لسان بإنشاء و فهم كل و / أو لا شيء غير جمل لهذا اللسان"[2]

في ضوء التعريفات السابقة للكفاءة و الكفاية نرى أن الكفاية أبلغ و أوسع و أشمل من الكفاءة في مجال العملية التربوية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف و الوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من (جهد و مال و وقت) و بذلك تقيس الجانب الكمي و الكيفي معاني مجال التعليم، و حيث تعني الكفاءة الجانب الكمي، أي أنها تعرف من وجهة النظر الإقتصادي بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة و جهد ممكنين و هناك من يرجح أن الكلمتان تحملان المعنى ذاته، أو ما بقاربه كأن المراد من الكلمتين متضمن في معناها "القدرة على العمل و حسن تصريفه، أو يكفي و يغني عن غيره"، "و لكن الشائع في الإستعمال هو لفظ "كفاءة" و هو ما عليه الحال في الإستعمال الفقهي".[3]

3. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

شرعت وزارة التربية الوطنية ابتداءا من السنة الدراسية 2002- 2003 في تطبيق منهاج جديد لتعليم اللغة العربية.

و قد جاء هذا استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف و تقدم تقنيات الإعلام و الإتصال التي تؤثر تأثيرا واضحا على مظاهر الحياة البشرية.

تهدف هذه الطريقة إلى تمكين المتعلمين من شبكة المعارف، و اكتسابهم المهارات الوظيفية التي تساعدهم على ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه أحوال الخطاب، و تقوم على التعليم بواسطة الكفاءات من خلال المسار التعليمي التعلمي الذي يتيح للمتعلم بناء معارفه بنفسه بفضل الظروف و الأوضاع التي يخلقها المعلم أثناء العملية التعليمية، فبعد بيداغوجيا تبليغ المحتويات و بيداغوجيا الأهداف تقترح وزارة التربية على المدرسة الجزائرية اعتماد بيداغوجيا جديدة هي بيداغوجيا الكفاءات.

حيث يعرفها الأستاذ فريد حاجي:"هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."[4]

و هي كذلك عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها و التي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة و التقويم وفقا للمقاييس محددة مسبقا[5]، كما تمارس بيداغوجية الكفاءات في وضعية إدماجية، فهي ادماج المعارف و القدرات و المهارات ، انها مفهوم ادماجي للمعارف يأخذ في الحسبان معًا المحتويات المعرفية و الأنشطة التعليمية و الوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة على غرار المناهج السابقة، حيث نجد المعلم في بيداغوجيا الأهداف يعرض دروسه مجزأة دون أن يعمل على إدماجها، أما في المقاربة بالكفاءات فهو مدعو أن يؤلف بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفة ذات معنى، أي يعمد لإدماج بعضها في بعضه

[1]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج التربية التحضرية، 2003م، ص 07.
[2]- ماري نوال غاري بريور،تر عبد القادر فهيم الشيباني، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، ص 29.
[3]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، (م، س)، ص 09.
[4]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2005، ص 11.
[5]- قرايرية / حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراة علوم في علم النفس التربوي، تقديم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، م س، ص 23.

باعتبار الادماج خاصة أساسية في المقاربة بالكفاءات[1]، فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه، حيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، و قد قال أحدهم:

"أنا كفء إذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء"

و لهذا تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل و مندمج من المعارف و الخبرات و المهارات المنظمة و الاداءات، و التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية – تعلمية إنجاز وضعيات فعلية، و عليه، تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفية تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية.[2]

إن المقاربة بالكفاءات من حيث هي تصور و منهج منظم للعملية التعليمية – التعلمية تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة.

إذ هناك مفهوم نظري لبيداغوجيا الكفاءات، يتميز بالشمول، حيث يضم مختلف المفاهيم القريبة منه أو التي تتقاطع معه كالقدرة و الأداء و المهارة و المعرفة و الإنجاز، و بذلك يصبح المفهوم مركبًا، إذ يعني فيما يعنيه حسب J.Leplat أنه:

"مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات و النتائج، التي يحققها المتعلم، و كذلك القدرة على المواءمة و الملائمة، مع الظروف و المواقف و الشروط التي يواجهها المتعلم، و أخيرًا، الخاصية الإيجابية للمتعلم التي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة."[3]

و هذه المقاربة "تستند إلى ما أقرته النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم و أساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي"[4] و التي تنطلق من كون المعرفة تبنى و تلقن، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق و ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم، و من هنا يتوجب القول إن المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية و الوجدانية و المهارية، ليصبح بمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية قادرًا على الفعل و التفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي و الإجتماعي و عموما في حياته الحاضرة و المستقبلية.[5]

يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم و ليس برنامجا للتعليم و تتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالدينامية، فهي تفسح مجالًا واسعًا للممارسة التعليمية.

إذن، بيداغوجيا الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نشاط تعليمي و مرحلة تعليمية بضبط استراتيجية التعليم و انتقاد المحتويات و أساليب التقويم و كيفية انجازها و غير ذلك من الأدوات.[6]

و منه نستخلص أن بيداغوجيا الكفاءات هي مقاربة تربوية و ديداكيتكية جديدة و معاصرة، تهدف إلى المتعلم بمجموعة من الكفاءات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة و المركبة، التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي.

فهي إختيار بيداغوجي يهدف إلى تثمين المعارف المدرسية المكتسبة و جعل التعليمات ذات دلالة في حياة المتعلم، بحيث يستغلها استغلالًا منهجيًا و يوظفها بكيفية فاعلة و ناجحة تحل المشكلات التي تعترضه في المؤسسة المدرسية أو خارجها في محيطه الاجتماعي و حياته اليومية.

---

[1]- وزارة التربية و التعليم الوطنية: مديرية التعليم الإبتدائي، الوثيقة المرادفة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003، ص 21.

[2]- اللجنة الوطنية للمنهاج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي، مرجع سابق، ص 04.

[3]- فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات، مرجع سابق، ص 04.

[4]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 08.

[5]- اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي، مرجع سابق، ص 04.

[6]- إبراهيم قاسمي، دليل المعلم بالكفاءات للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، ط1،د ت، ص 13.

خصائص الكفاءة:

من خلال تعاريف الكفاءة يمكن تحديد خصائصها على النحو الآتي:

أ. توظيف مجموعة من الموارد:

إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات و الموارد المختلفة مثل:

المعارف العلمية، المعارف الفعلية المتنوعة و القدرات و المهارات السلوكية، بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة و فائدة بالنسبة له، و في غالب الأحيان فإن هذه الإمكانيات تكون خاصية الإدْماج.[1]

ب. الكفاءات ذات طابع نهائي:

إن الشخص الذي يحصل على كفاءة ما، يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الإجتماعية، و بمعنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة إلى المتعلم، هذه الدلالية هي التي تدفع المتعلم إلى توظيف جملة من التعليمات للإنتاج أو للقيام بعمل أو معالجة وضعية مطروحة في نشاطه المدرسي أو حياته اليومية.[2]

ج. الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذا المجال الواحد:

إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض) فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي تستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة.

و إن تنوعت الوضعيات فلابد أن يكون هذا التنوع في الوضعيات محدود و محصور في مجال مشترك، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء، و إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات و فيزياء) هي فئة وضعيات.[3]

د. الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة:

هي في غالب الأحيان الكفاءة لها طابع متعلق بالمادة، أي أنها توظف معارف و قدرات و مهارات أغلبيتها في المادة الواحدة مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لإكتسابها، و هناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة.[4]

فكل ما يمثل الموارد الأساسية لبناء أي كفاءة، يمكننا تجنيد بعض المعارف و مهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة.[5]

الكفاءة ذات خاصة مادوية تتعلق بمادة واحدة أو عدة مواد متقاربة.[6]

---

[1]- محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 44 – 45.
[2]- مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مارس 2006، ص 05.
[3]- المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، الجزائر، 2005، ص 08.
[4]- محمد صالح الحثروي، المدخل إلى لتدريس بالكفاءات، م س، ص 45.
[5]- وزارة التربية الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية و أدابها الشعبتان آداب و فلسفة، لغات أجنبية، ماي 2006، ص 06 – 07.
[6]- خير الدين هني، المقاربة التدريس بالكفاءات، م س، ص 59.

٥. الكفاءة قابلة للتقويم:

الكفاءة تقيم – أساسا- على مقياسين إثنين على الأقل و هما: نوعية الإنجاز في العمل و نوعية النتيجة المتوصلة إليها في نهاية الإنجاز.[1]

و في المجال المدرسي يقيم المتعلم بدلالة ما ينتجه، و ذلك بإعتبار جملة من المقاييس، و في مقدمتها: جودة الإنتاج و مطابقة للمطلوب.

و بإختصار، حين نقبل على تقييم كفاءات المتعلمين، لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في وضعية معقدة يدعوا علاجها تجنيده لمعارفه و مهارته و مختلف امكاناته بما في ذلك معرفه الفعلية و معارفه السُلوكية علما بأن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقييم، و هي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة و القياس.[2]

مستويات الكفاءة:

الكفاءة مفهوم تطوري يبنى تدريجيا على مستويات مندرجة من السهل الى الصعب و من البسيط إلى المركب، تظهر فيه تعليمات التلاميذ خلال مراحل متوالية إذ يتحقق كل مستوى منها مرحلة تعليمية معينة ، فتندرج مستوياتها حسب مراحل التكوين كما نراه في التالي:

1. الكفاءة القاعدية:"Competence de Base"

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادراً على أداءه أو القيام به في ظروف معينة و كما تحكّم فيها ليتسنى له دخول دون مشاكل في تعليمات جديدة و لاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه المتعلم[3]، إذن هي الكفاءة التي تركز عليها الكفاءات اللاحقة، **مثال:** القدرة على القراءة و الكتابة و الرسم و مبادئ الحساب.....الخ.

2. الكفاءة المرحلية – المجالية: "Competence D'étape"

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلم جهراً و يراعي الأداء الجيد مع الفهم لما يقرأ[4]، وتسمى أيضا المجالية و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهراً، ثلاثيًا، أو سداسيًا، أو مجالًا معينًا.[5]

3. الكفاءة الختامية: "Competence Final"

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية و هي الهدف النهائي الإدماجي تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، و تتميز بطابع شاملًا و عام وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها و تنميتها خلال سنة دراسية أو طوراً[6]، وهي بمثابة هيكل البرنامج و التقيم يتم على أساسها[7].

مثال:

---

[1]- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي للغة العربية، د ط، ماي 2006، ص 20.
[2]- مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مارس 2006، ص 06.
[3]- فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات، سلسلة موعد التربوي، م س، ص 02.
[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[5]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات ، م س، ص 16.
[6]- فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات، م س، ص 02.
[7]- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، 23 ماي 2014:www.alukah.net.

في نهاية الطور الثانوي يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجته الشخصية و المدرسية و الاجتماعية و من خلالها يكون قد بلغ مستوى انجاز الكفاءاتين اللتين يؤهلانه الى الا رتقاء و هما :

أ- الكفاءة الختامية الا ولى : يتوصل المتعلم الى خوض تجارب فعلية في أ ليات الفكر النسقي

ب- الكفاءة الختامية الثانية : يتوصل المتعلم الى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية و فهمها و من ثمة الا رتقاء الى محاولة حلها و طريقة انشاء نسق لها .

4. الكفاءة المستعرضة أو الأفقية: "Competence Transversales"

هي الكفاءات العامة جدًا و تنطبق على عدة مواد، يتم تقييمها من خلال الكفاءة الختامية[1]، كذلك هي مجموعة المواقف و المعارف و الخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد، و يرمي التحكم في الكفاءات الأفقية إلى دفع المتعلم نحو اكتساب المعارف و حسن الفعل و التعلم باستقلالية متزايدة[2]، و تمثل أيضا مستوى من الكفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها كثيرا من المواد، إدماج نواتج تعليمات معينة.[3]

أي يمكن تحقيقها عندما تندمج نواتج تعليمات مختلفة في مجال معرفي واحد أو أكثر، **مثلا:** القراءة كفاءة عرضية لأنها أداة في العديد من المواد العلمية و اللغوية.

مركبات الكفاءة:

أ. المحتوى:

إنها الأشياء التي يتناولها التعلم، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة، لأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض الأشياء.

لقد قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التعلم فحصروه في ثلاثة أنماط من الأشياء هي: المعارف المحصنة (الصرفة)، المعارف الفعلية (المهارات)، المعارف السلوكية(المواقف)، و هذه المعارف الضرورية يستند إليها التعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات.

و قد يكون لمحتويات التعلم مجال أقل أو أكثر اتساعا حسب الزمان و حسب متطلبات الكفاءة التي ترتبط بعناصر ذلك المحتوى.

و عند القيام بتوزيع هذه المحتويات يجب أن يأخذ في الحساب الفترة الزمنية المطلوبة، و مستوى المتعلمين في مرحلة ما من أجل اكتساب كفاءة من الكفاءات و التحكم في محتويات التعلم.

و المقاربة بالكفاءات تتطلب الإنطلاق من وصف و تحليل الكفاءات المتوقعة قبل الشروع في طرح التساؤلات حول الأهداف ثم المحتويات المتصلة بهذه الكفاءات[4]، و عليه فإن الأساس في المقاربة بالكفاءات هو التركيز على الكفاءة و ليس المحتوى، فتعريف المحتوى تعرضه الكفاءة و ليس العكس و لذلك ينبغي أن نختار المحتويات إنطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلمي.

---

[1]- المرجع نفسه.
[2]- فريد حاجي، المرجع السابق، ص 02.
[3]- دراجي سعيدي و نجلة بوزيان، دليل الأستاذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 07.
[4]- محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 46.

ب. القدرة:

مقدرة الفرد الفعلية على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، تتحقق بأفعال حسية أو ذهنية، قد تكون فطرية أو مكتسبة، كما قد تكون عامة أو خاصة يتمثل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقة محددة، أو في تعلم مهارات أو إكتساب معارف معينة، يمكن قياس بعض القدرات عن طريق الإختبارات.[1]

ج. الوضعية:

بعد أن بات واضحا أن الكفاءة تعرف من خلال تسخير جملة مندمجة من الإمكانات (المعارف، المهارات، القدرات)، لمواجهة مختلف الوضعيات المستهدفة في الحياة، فالوضعية إذا مركب أساسي بالنسبة لها.

عرف معجم روبير (Robert)

الوضعية: أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع أي إن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أووضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه "مجموعة من الظروف المكانية و الزمانية و الحالية التي تحيط بالحدث، و تحدد سياقه."

و تعرف الوضعية في مجال التربية و الديداكتيك بأنها "وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، و المهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهمية و المنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية و البرهنة عليها."

إن الوضعية حسب محمد الدريج: "تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها و خطواتها، و هكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات و المعارف الضرورية لمواجهة الوضعية و حل الإشكال ما يعرف بالكفاية".[2]

و تأسيسها على ما سبق، نفهم بأن الوضعية هي مجموعة من المشاكل و العوائق و الظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته و أهليته التعليمية / التعلمية و المهنية.

و تتألف الوضعية ثلاثة مكونات و هي:

"الرافد: الذي هو مجموع العناصر المادية التي تقدم المتعلم مثال: نص ، مكتوب، مسألة صور مخطط".

التعليمات: الخاصة بالإنجاز المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

بعد الوضعية: و هو الإنتاج المسبق المنظر[3]، و هي مكونات أساسية التي تركز عليها الوضعية.

<u>وضعيات التعلم في المقاربة بالكفاءات:</u>

1. وضعية / مشكل: "Probléme Situation"

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى نتائج، و ينبغي أن يكون فيها السياق و الناتج جديدين أو أحدهما على الأقل.

[1]- فريد شنان، مصطفى لهجرسي، المعجم التربوي، م س، ص 21.
[2]- جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات و الإدماج، ص 05 – 06 www.Alukah.net.
[3]- محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص 48.

و تستدعي الوضعية / المشكل القيام بمحاولات منها بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة للحل النهائي، مقاربة النتائج و تقييمها زمن بين ما تتطلبه تنظيم التدريس القائم على إيقاظ دافعية و فضول المتعلم عبر التساؤل، و وضعه في وضعية بناء للمعارف و هيكلة المهمات لكي يوظف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم.[1]

فالوضعية / المشكل أنشطة و مهام مقدمة بكيفية متمفصلة، تفيد دائما عملية بنائية يقوم فيها المتعلم بالإدماج بين تعلمات مختلفة لحل مشكل معين.

و تنقسم الوضعية المشكل إلى قسمين:[2]

أ. **الوضعية / المشكل الديداكتيكية:** و هي وضعية تعليمية تعلمية يتصورها المدرس و يخطط لها لكي يمكن التلاميذ من التعلم في وضعيات اندماجية.

ب. **الوضعية / المشكل المستهدفة:** موقعها هو نهاية التعلم للتمكن من كشف ما إذا كان المتعلم قد إستدمج مجموعة من التعلمات كي يعالج مشكلها معينا.

2. وضعية تعلم اندماجية: "Situation d'apprentissage"

أ- مفهوم الوضعية اندماجية:

"في وضعية / مشكل، ذات معنى تنجز إثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الإندماجية، و تستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة."[3]

إن تطوير الكفاية غير كاف بل ينبغي تقديم فرص تعبئة عملية من الكفايات معًا داخل وضعية اندماجية.

فهي أنشطة تتيح للمتعلم، في وقفات التقويم و الدعم، أن يقوم بمهام تتطلب إدماج التعلمات، و استثمارها بكيفية شاملة، و ذلك استخدمت أدبيات الكفايات مفهوم تشغيل التعلمات (Mobilisation)، إن لهذا التشغيل مقصدًا محددًا، و هو حل مشكل يواجه المتعلم، حيث إننا نضعه في مواجهة مشكل تعلمي، يستدعي منه تحريك تعلماته، فنعاين، حينئذ، الكيفية التي يوظف بها هذه التعلمات.[4]

ب- مكونات الوضعية الإدماجية:

- **السياق:** - يصف المحيط الذي تدور فيه الوضعية.
  - يراعي مستوى المتعلم.
  - يحدد المهمة المطلوبة إلى المتعلم.
- **السندات:**- الصور ذات بيداغوجية واضحة.
  - النصوص مفهومة من طرف المتعلم بالقدر الكافي.
- **التعليمية:**- نص التعلمية يراعي مستوى المتعلم.
  - تسمح للمتعلم بتجنيد الموارد المكتسبة.
  - تقترح ثلاث فرص لتقويم المعيار.[5]

---

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، مرجع سابق، ص 02 – 03.
[2]- لحسن مادي، المقاربة بالكفايات في مجال التدريس، مرجع سابق، ص 22 – 23.
[3]- المركز الوطني للوثائق، المقاربة بالكفاءات، م س ، ص 03.
[4]- لحس مادي : المقاربة بالكفايات في مجال التدريس، مرجع سابق، ص 19، www.elbassir.com.
[5]- وزارة التربية، منهاج اللغة العربية، الوثيقة 7، د ط، 2007، ص 22.

ج- خصائص الوضعية الإذماجية:

- أن تطرح مشكلة قبلة للحل من قبل المتعلم.
- أن تكون وجيهة، أي أن تقوم فعلا ما ينبغي تقويمه.
- أن تدمج مجموعة من المواد المكتسبة.
- أن تكون جديدة، لم يسبق تناولها أثناء التعلم.
- أن تكون دالة بالنسبة إلى المتعلم.
- أن تقتضي على انتاج مركب ينجره المتعلم (إنتاج نص، إقتراح حل مشكلة رياضية أو عملية.....).
- أن تكون لغة سياقاتها و تعليماتها مفهومة من قبل المتعلم أي منتمية إلى سجل لغة تعلمه و أن تحترم قيم مجتمع المتعلم.
- أن تنتمي لديه مواقف و سلوكات (المحافظة على المحيط، احترام رأى الآخر، إنتظار دوره في تناول الكلمة).[1]

التدريس بالكفاءات:

أساليب التدريس بالكفاءات:

إن التدريس بالكفاءات لا يستقيم إلا مع منهجيات بيداغوجية المشروع و بيداغوجية المشكلة و المقاربة التواصلية، و هي البيدغوجيات بدورها تتطلب أسلوب تدريس يأخذ في الإعتبار الفروق بين المتعلمين و تقديم الدعم لهم من طرف المدرس، و من بين هذه الأساليب:

التعلم الذاتي و التعليم الفعال:

1- التعلم الذاتي: يعرف "ابراهيم حسين" التعلم الذاتي بأنه "تهيئة مواقف تعليمية ديناميكية ذات أهداف سلوكية محددة، يوجه المتعلم خلالها بأقصى درجة من الإيجابية و الدافعية، بحيث يعتمد الدّارس على نفسه في تحقيق الأهداف السلوكية التي يوجه لإدراكها و تحقيقها مرحليا و طبقا لإستعداداته و قدراته الشخصية، كما يعتمد على نفسه في تقويم قدراته و نواتج تعلمه في ضوء محك ناجح و صادق."[2]

أهمية التعلم الذاتي في العملية التعلمية:

- ✓ يعد التعليم الذاتي من آليات تحسين حياة الإنسان، و ذلك يمنح الفرد الفرصة لإطلاق عنان قدراته الإبداعية الخلاقة، كما يساعد الفرد على تحقيق ذاته.
- ✓ يستطيع المتعلم أن يختصر زمن تعلمه ذاتيا، و يتحرّر من قيود البرامج المحددة زمانيا و مكانيا.
- ✓ يعطي التعلم الذاتي أدوار جديدة لمؤسسات التعليم و التعلم التقليدية، و ذلك بإضافة برامج تعليمية مرنة إلى برامجها المحددة، تساهم في تطوير المجتمع، و تنمية الطاقات البشرية فيه.
- ✓ يعد التعلم الذاتي من أهم الأنماط التي تنادي بها فلسفة التربية المستمرة لأنه يضمن تحقيق استمرارية التعلم أفقيا و رأسيا.[3]
- ✓ يساعد التعلم الذاتي المعلم أو المعلمة، و يوفر لهما الوقت و الجهد الكلي يغير كل منهم من دوره في العملية التعليمية، و يتحول إلى مسير و موجه لها.[1]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، الوثيقة 8، د ط، 2007، ص 23.
[2]- علاء الدين أحمد كفافي، و آخرون، مهارات الإتصال و التفاعل في عملتي التعليم و التعلم، قراءات أساسية في تربية الطفل، دار الفكر الفكر، عمان ، الأردن، ط1، 2003م، ص198.
[3]- المرجع نفسه، ص 199.

1- التعليم الفعال:

هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي و المشاركة الإيجابية للمتعلم، و التي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة و العمليات العلمية كالملاحظة، و وضع الفرضيات، و القياس، و قراءة البيانات، و الإستنتاج و التي تساعد في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه و تحت إشراف المعلم و توجيهه و تقويمه.

إن التدريس الفعال يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه و محيطه و عيه لطموحاته و مشكلات مجتمعه، و هذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل و البلورة و الفهم، ليس من خلال المراحل التعليمية فقط و لكن بصورة مستمرة تجدها و تنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد.[2]

و من المبادئ الأساسية للتعلم و التعليم الفعال ما يأتي:

- ✓ إختيار المادة التعليمية و الخبرات التعليمية، بدلالة حاجات المتعلم و متطالباته الذاتية بحيث يصبح مركز للعملية التعليمية.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية، و تنظيم المادة التعليمية.
- ✓ التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي في تعليم التلاميذ، و استقرارهم في العمل و إرشادهم لمساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم.
- ✓ تحديد الأهداف التعليمية و توضيحها لمعرفة الإتجاه المقصود و إختيار الطرائق المناسبة.[3]

أهمية المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات هي توجه جديد في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم و علاقته بالمعرفة و بالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل، بناء، مزودا بمعالم قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل تقاس فيه الثورة بالكفاءات و المعارف، و لذا فتنمية الكفاءات يعني التأكيد على إدماج و توظيف المعارف / الموارد، و أيضا تعلم الاستخدام الأفضل لما تعرفه في مجالات الحياة.

و من هنا تبرز أهمية المقاربة كونها:

1. تسمح بإدماج: منطق "تنمية السيرورات المعرفية - العقلية" و منطق "هيكلة المعارف".
2. موجه نحو الاستقلال الذاتي للمتعلم، و تكوينه الشامل و المنسجم و المنسق، و أيضا تكيفه و إدماجه الاجتماعي.
3. تهيكل العملية التعليمية بصفة أحسن و تنظيمها و تدخل تناسقا أكثر في مخطط تكوين المتعلمين.
4. تضمن إنسجاما أكثرًا بين المواد التعليمية – التعلمية.[4]
5. إعطاء دلالة التعلمات و ذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد التعلم بفاعلية في حياته المدرسية و العائلية أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سن الرشد، حيث يدخل سواء بوصفه عاملا أو موا طنا.
6. بناء التعلمات الداخلية و جعل مختلف مكتسبات المتعلمين في وضعية تناسق تدريجي و توظيف متصل و في وضعيات ذات دلالي يجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي أو العام الدراسي حيث يبني داخليا لدى المتعلم نظاما أكثر شمولية و ثراءا فمن سنة لأخرى و من طور إلى طور يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيا و توضح هذه المكسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدًا.[5]

---

[1]- علاء الدين أحمد كفاغي و آخرون، مهارات الإتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم، مرجع سابق، ص 200.
[2]- محمود داود سليمان الربيعي، طرائق و أساليب التدريس المعاصرة، جطر للكتاب العالمي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 35.
[3]- عبد الرحمن علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار المسير، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 86.
[4]- نوال زلالي، استراتيجية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، أعمال اليوم الديراسي إصلاحات التعليم العالي و التعليم العام الراهن و الآفاق، منشورات مخبر اللسانيات اللغوية في الجزائر، 22 أفريل 2013، البويرة، الجزائر، ص 127.
[5]- بكي بلمرسي، المقاربة بالكفاءات، ص 20، www.pdffactory.com

7. تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ و الإسترجاع و على منهج المواد الدراسية المنفصلة.
8. تستجيب المقاربة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الإقتصادي و الثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهو يترك التعلم فيه أثراً دائما و يمكنه من التكيف مع مختلف إشكاليات الحياة.
9. تعتبر السلكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية مؤشرات للكفاءة.
10. توحد التصور لدى الأساتذة و المتعلمين.[1]

أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة تحمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

1. إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات، لتظهر و تتفتح، و تعبر عن ذاتها.
2. بلورة إستعداداته و توجيهها في الإتجاهات التي تتناسب و ما تيسر له الفطرة.
3. تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب.
4. تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
5. زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالإندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
6. سير الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج.
7. استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية مناسبة للمعرفة التي يدرسها و شروط إكتسابها.
8. القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و للظواهر المختلفة التي تحيط به.[2]
9. الاستبصار و الوعي بدور العلم و المتعلم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.
10. يتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي و الأساسي و التركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أساس التعلمات التي سيقدم عليها.
11. يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة و استغلالها في البحث عن الحلول مختلف الوضعيات المشكلة التي يدعى إلى علاجها.[3]
12. يؤدي بناء المناهج بهذه المقاربة إلى إعطاء مرونة أكثر و قابلية أكبر في الإنتفاح على كل جديد في المعرفة و كل ماله علاقة بتطور شخصية المتعلم.[4]

و يمكن تلخيص هذه الأهداف في:

- النظرة إلى الحياة من منظور علمي.
- الاعتماد على مبدأ التكوين و التعليم.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نوعية.

كما تهدف المناهج الحالية المبنية على بيداغوجيا الكفاءات، في جوهرها إلى جعل الفعل التربوي بمضامينه العلمية و الثقافية يتلاءم و المتغيرات المتلاحقة لبعد مواطن الغد و يجعله إيجابي التفكير و الفعل، قادراً على التكيف و التفاعل السريع،

[1] - اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ لسنة الثالثة من التعليم الثانوي، أكتوبر 2006، ص 03 – 04.
[2] - المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 17، ص 10.
[3] - اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية و أدابها، جميع الشعب، ماي 2006، ص 04 – 05.
[4] - اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ، م س، ص 03.

مواطن الغد الذي يؤمن بالعمل قيمة و بالتفوق ميزة و بالإبداع فضيلة في مجتمع أساسه الدبين الحرية و المسؤولية و الإنتاج و الإتقان.[1]

التقويم في بيداغوجيا الكفاءات:

التقويم التربوي من العناصر المهمة التي يتضمنها المنهج، و يلازم الفعل التربوي من بدايته إلى نهايته، و يرتبط ارتباطا وثيقا بأداء المتعلمين، و يتيح للمعلم اكتشاف الإختلالات اللازمة عن عملية التعلم في حينها كما تسمح للمتعلم بمعرفة مستواه الحقيقي.

1- مفهوم التقويم:

"هو مسار يتمثل في جميع معلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة و ذلك لإتجاذ قرار مؤسس و يرافق التقويم مختلف محطات التعلم و يواجهها، و يسير مهمة المتعلم في إكتساب الكفاءات المستهدفة، و بالتالي يسهم التقويم في تحسين التعلم."[2]

و عرفه "ويلبر هاريس Wilbur Harris " قائلا: "التقويم سيرورة نستميه لإصدار حكم بشأن قيمة"[3]

2- تقويم الكفاءة:

ترتبط الكفاءة بالقدرة التي يجب على التلميذ إظهارها للتعرف على طبيعة مشكلات من المشاكل، المسعى المطبعة في حلها، المواد المناسبة التي يجب تجنيدها، نوعية حل و النتيجة المحصل عليها، و تقويم لمدة القدرة في سياق حل المشكلات معناه نشهد للتلميذ حصوله على الكفاءة، كما نشهد أيضا على أن المعلومات المقدمة في التعليم قد أدمجت و يمكن استعمالها كموارد.[4]

تقويم الكفاءة يتم من خلال تقديم وضعيات مشكلة للمتعلمين، حيث يتم اختيار ما تنتمي إلى صنف الوضعيات المتطورة خلال التعلم و تُقَوّمُ الكفاية في إطار التقويم التكويني.

3- أنواع التقويم:

ينقسم التقويم التربوي بالنظر إلى توقيته إلى ثلاث أنواع:

أ - التقويم الشخصي: "Evaluation Diagnostic"

هو نمط من أنماط التوقعات، يتيح للمدرس معرفة ما إذ كان المتعلم قادرا على تتبع الأنشطة المنتظرة إنجازها، في الأسبوع الأول من السنة الدراسية، ينظم المدرس أنشطة تقويمية ليتعرف المستوى المعرفي و المهاري لتلاميذه، كما يلجأ المدرس إلى التقويم التشخيصي عند بداية كل درس للوقوف على مدى تحكم المتعلمين في التعلمات.[5]

---

[1]- مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، الوثيقة لمرافقة لمنهاج اللغة العربية و آدابها.
[2]- مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، الوثيقة المرادفة لمنهاج اللغة العربية و آدابها السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، م س، ص 04.
[3]- فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات، م س، ص 02.
[4]- الحسن بواجلابن، التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين، مراكش، السنة التكوينية (2012- 2013)، ص 03.
[5]- أمير عبد القادر و عبد العزيز عميم و آخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، نوفمبر 2010، مطبعة الديوان الوطني لتعليم التكوين بعد، ص 176- 177.

ب- التقويم البنائي (التكويني): "Evaluation Formative"

و يتضمن مراقبة تقدم تعلم الطلاب أثناء التدريس و يستفاد من نتائجه في العلاج المبكر و توفير التعدية الراجعة للطلاب و تزويد المعلم بالمعلومات المستخدمة، و من أدواته الأسئلة الصعبة أثناء التدريس، الإختبارات القصيرة، و التمارين و الملاحظات و المناقشات الإجتماعية.[1]

ج- **التقويم التحصيلي أو الختامي: "Evaluation Sommative"**

يأتي التقويم التحصيلي أو الختامي غالبا عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معين، و كذلك ينطبق مفهوم التقويم التحصيلي على مجموعة من الدروس، أو الدرس و يكتسي طابع الحصيلة لمكتسبات المتعلم و قدراته و ينصب في المقاربة الجديدة على قياس الكفاءة القاعدية، أو المرحلية، أو الختامية، و قد ينصب على مؤشرات كفاءة ما.[2]

لقد أحدثت بيداغوجيا الكفاءات تغيراً جوهريا في مفهوم التقويم و وظيفته فلم يعد يقتصر على قياس مكتسبات المتعلم و مدى حفظه للدروس و استظهارها، بقدر اهتمامه بمدى تحقق الكفاءات المستهدفة.

كما أصبح التقويم في هذه البيداغوجيا الجديدة ملازما للفعل التعليمي، التعلمي من بدايته إلى نهايته، و غايته تثمين قدرات المتعلمين و تسميتها و تعديل الإستراتيجيات لتلاءم مع حاجيات المتعلمين، و اكتشاف الصعوبات و علاجها، كما أصبح التقيم أكثر سعة، و يحدث عن طريق فعل منتج، و يسعى إلى البحث عن الإدماج بين التعليم و التعلم و التقيم[3]، و تجدر الإشارة إلى اهتمام المقاربة بالكفاءات بالنظرة الشمولية، ارتباط التقويم بسياق معين، و من اجابيات هذه المقاربة أيضا إقرارها المتعلم على التقويم الذاتي.

و نستخلص أن تقويم الكفاءة هو أولا و قبل شيء تقويم قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

و على العموم، يمكن حصر تقويم المتعلم من منظور المقاربة بالكفاءات فيما يلي:[4]

- تنمية مستوى الكفاءة و الأداء لديه.
- تشخيص صعو با ت التعلم و الكشف عن حاجات المتعلم و مشكلاته و قدراته بهدف تكييف العمل التربوي.
- الوقوف على مدى نجاح الطرائق و الأساليب المستعملة.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من موارد.

إن عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، عملية شاملة و متكاملة و ملازمة لكل فعل تعليمي / تعلمي، ترمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقق كفاءة المتعلم.

<u>مزايا التدريس بالكفاءات:</u>

لقد أضاف الإصلاح المنظومة التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات مزايا كثيرة ساهمت في إثراء العملية التعليمية / التعلمية، و في تفعيل الفعل التربوي، نذكر منها مايلي:

---

[1]- الحسن بوجلاين، التقويم التربوي، م س، ص 03.
[2]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط1، 2003م، ص 270.
[3]- أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، ص 11.
[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي الهام و التطنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، الشعبتان: آداب و فلسفة – لغات أجنبية، م س، ص 20- 21.

أ- فيما يخص التعليم و المتعلم:

أعادت المقاربة بالكفاءات بناء الفعل التعليمي على مبادئ منطقية مبنية على أسس متينة، و على ما هو أنفع و أنسب للمتعلم و أكثر اقتصادا لوقته حيث ترتكز هذه المقاربة على التصور البنائي للتعلم و تجعل الفعل التربوي ينتقل من منطق التعليم إلى منطق التعلم و تجعل الفعل التربوي ينتقل من منطق التعليم إلى منطق التعلم و تولي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم و قدراته في التعلم، فالتصور الذي تقدمه بيداغوجيا الكفاءات في العملية التعليمية مؤسس على اكتساب الكفاءات و ليس على تراكم المعارف فتجعل التعلم موجه نحو الحياة، و من أهم ما أضافته لتعليم و التعلم ما يأتي:

- تكون النتائج المنتظرة أكثر وضوحا و ملموسة بالنسبة للتلاميذ.[1]
- التلاميذ متيقنين لأن هدفهم واضح و أكثر تحفيزاً.
- يستطيع التلاميذ أن يتصوروا دور الكفاءات في وضعية العمل.
- يصبح نقل التعليمات سهلًا.
- تعمل المناهج على تشجيع إندماج المفاهيم و الأدوات الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- تجسيد المناهج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي (معارف، مهارات، سلوكات).[2]
- تستلزم المقاربة بالكفاءات وضع تخطيط أحسن للدروس.
- المقاربة بالكفاءات تدعم التنوع و تستلزم اليونة في الوسائل لتحقيق الأهداف.
- تستلزم ابتهاج التقويم التكويني.
- تسمح بمراجعة التطبيقات البيداغوجية.
- تدعم التشاور بين المدرسين في التكوين العام و الخاص.
- تسمح بتأسيس روابط جيدة بين أهداف التكوين العام و الخاص.
- إن المقاربة بالكفاءات تدفع إلى توحيد خطط الدروس و المستلزمات و تدعم المساواة في التقيم و تقارب التعلمات.[3]
- تستلزم إجراء تبادلات نظامية و تخمينات بيداغوجية جماعية.
- يترك المبادرة البيداغوجية للمدرس في إعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة، و اختبار الوسائل و الأساليب المناسبة.
- تبني المقاربة بالكفاءات الطرق البيداغوجية النشطة و الإبتكار، من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية، و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تحمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع و حل المشكلات"، و يتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي[4]، إذ أنه الأسلوب المعتمد الفعّال الذي يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات و الحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم و المتعلم.[5]

---

[1]- بكي بلمرسي، المقاربة بالكفاءات، م س، ص 47.

[2]- ضياف زين الدين، أبعاد التدريس بالكفاءات، في دورية منتدى الأساتذة، عدد 03، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، أفريل 2007، ص 68.

[3]- بكي بلمرسي، المقاربة بالكفاءات، م س، ن ص.

[4]- حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفيات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جزائر، د ط، د ت، ص 204 – 205.

[5]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، جوان 2011، ص 04.

ب- فيما يخص المتعلم:

- تنمية المهارات و إكتساب الإتجاهات، الميول و السلوكيات الجديدة، تحمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية، (الإنفعالية) و "النفسية – الحركية"، و قد تتحقق منفردة أو متجمعة.[1]
- تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلم محوراً أساسيا لها و تعمل على إشتراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم حيث تقوم على إختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بإستعمال الأدوات الفكرية.
- حيث تتيح الفرصة لتهيئة وضعيات للتعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية، الاجتماعية لدى المتعلم مثال: الروح النقدية، و حب الإستطلاع، الاستماع إلى الغير و الميل إلى البرهنة.
- يؤكد على التناسق و الإلتحام بين الحياة المدرسية و حياة التلميذ في المحيط الإجتماعي و ذلك لأن المعارف، و الخبرات، و الكفاءات المستهدفة بالمدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة و المستقبلية.[2]
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية – التعلمية، بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم.[3]

<u>مأخذ و سلبيات التدريس بالكفاءات:</u>

على الرغم من كثرة ما كتب عن مزايا حركة التربية القائمة على الكفاءات، فقد كان لبعض المربين بعض المآخذ عليها و فيمايلي بعض الأمثلة على ذلك:

يعتقد "جيمس دي James Day" بأن شرعية حركية التربية القائمة على الكفاءات موضع شك ما دامت قد ارتبطت منذ نشأتها بأغراض المسؤولية، المرتبطة بدورها بالأغراض السياسية، و لم ترتبط بتربية المعلمين نفسها.

أ- فيما يخص المقاربة بالكفاءات:

- يكتنف التقديرات الوزارية و التعليمات الإبداعية الالتباس و الغموض.
- التباس في مفهوم الكفاءة.
- سخر ديفيد كامبل (David –N- Compbell) من الكفاءات وصفها بأنها غير واضحة كغيرها من المصطلحات التربوية الحديثة، و أنها "موضة" ألقت بكل مسؤولية الفشل في حالة وجودها على المعلم و لهذا فإنها حركة لا تثق بالمعلم عندما تخطط له كل شيء سيعلمه فأصبح التعليم آليا و أصبح المعلم يعلم مادة و لا يعلم إنساناً.[4]
- ترجمت المقاربة بالكفاءات بطريقة محدودة.
- حصر تعريف الكفاءات في سلوكات فقط.
- أقحمت خطأ هذه المعادلة، درس = كفاءة.

ب- فيما يخص المهمة:

- تحمل المدرسون عبئا متزايد من العمل.
- إن أحاسيس الأمن، أو الرفض أعاقت عملية المقاربة بالكفاءات.

---

[1]- حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، م س، ص 205.
[2]- ضياف زين الدين، أبعاد التدريس بمقارنة الكفاءات، م س، ص 69.
[3]- شلوف حسين، ملتقى تربوي في إطار شرح المناهيج الجديدة أسس بيداغوجيا الكفاءات في جانبها النظري و التطبيقي، دار الطلبة، قسنطينة، د ط، 2003، ص 08.
[4]- توقيف مرعي، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر، د ط، 2003، ص 46-47.

- أننا نعيش في مجتمع يجل المهارة و يحترمها، لذا فيجب على التعليم أن يتوجه نحو إمتلاك المهارات و الكفاءات، و لكن ذلك له محاذير هامة منها:
  1. لا نستطيع أن نطور الكفاءة دون الإهتمام بالتطبيق و هذا ليس سهلا.
  2. لا نستطيع الفصل بين إمتلاك الكفاءة و محتوى هذه الكفاءة بمعنى أننا يجب أن نهتم بمحتوى الكفاءة أولا و من ثم نهتم بإمتلاك هذه الكفاءة.

ج- فيما يخص محتويات الدروس:[1]

- المحتويات غير محدودة في المقاييس الوزارية.
- إن تحديد المحتويات يكون غالبًا غير متناسقا.
- بعض الأنظمة يمكن أن تكون موضوعا للبرامج و رهن للواجبات الضرورية.

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج:

تعد بيداغوجيا الإدماج إطاراً منهجيًا لإجراءات المقاربة بالكفاءات، فهي تندرج ضمنها، و مقاربة الإدماج تمكن المتعلم من إكتساب مهارات و سلوكيات تتلائم مع الوضعيات الجديدة.

فقد سار تطوير المناهج نحو التخلص و التحرر من جميع القيود و الخصائص التقليدية في المنهج القديم للمواد الدراسية المنفصلة و أول مظاهر هذا التطور إدماج المواد الدراسية ذات العلاقات بينها و بين بعض، فتمزج تلك المواد مزجا تاما يزيل ما بينها من فواصل و حواجز مثل إدماج اللغة و المواد الاجتماعية، و العلوم الطبيعية و الفنون، اللغة و العلوم الطبيعية.....[2]

1-مفهوم الإدماج:

هو عملية تحول ترابط عناصر مختلفة و منفصلة عند الانطلاق بطريقة منسقة قصد تحقيق هدف محدد، و هو تمش مركب يمكن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة و تكيفها طبعا لمستلزمات مقام معين لتملك تعلم جديد.[3]

و من بين التعاريف الكثيرة للإدماج نجد تعريف للجند "Legendre" أكثر تعبيراً عن معنى الإدماج في ضل المقاربة بالكفاءات: " يستند الإدماج التعلمي إلى مسلمة ترى أن المعارف تشكل كلاًما منطقيًا و تعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف و المهارات المكتسبة"[4]

إذن فالإدماج هو نشاط ديداكتيكي هدفه جعل المتعلم يستثمر مكتسباته التي كانت موضوع تعليمات منفصلة من أجل إعطاء معنى و دلالة لتلك المكتسبات و من أجل حل وضعية مشكلة معينة.

إنه يأتي عند نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالًا، أي عندما نريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

و يرتكز الإدماج على عمليتين ديناميكيتين مكملتين، واحدة تؤدي إلى تحصيل الكفاءات، و الأخرى تؤدي إلى تقوية هذه الكفاءات خلال برنامج التكوين.

---

[1]- بكي بلمرسي، المقاربة بالكفاءات ، م س، ص48.
[2]- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية، ط1، 2003، ص 58.
[3]- بشير إبرير و الشريف بوشحدان و آخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، م س، ص 42.
[4]- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور و التطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، م س، ص 79.

و الكفاءة بحد ذاتها هي ناتج دمج معارف و م هارات، و يظهر هذا الإدماج عندما يكون المتعلم قادراً على بلوغ نتائج و أداءات معينة.[1]

فالكفاءة هي نتيجة تطور إدماجي للعمليات التعليمية – التعلمية التي تعتبر أساسية و ضرورية.

إن الكفاءة تدمج جملة من المعارف و المكتسبات القبلية و كذا المواقف و المهارات الفطرية و المكتسبة بطريقة فعالة عملية، بهدف إعطاء معنى للتعلمات.

فهي خاصية إدماجية تستبعد التراكم المعرفي، و ترتكز على ضرورة استغلال المتعلم لمعارفه، بواسطة إدماج مكتسباته و توظيفها عند مواجهة لوضعية مشكلة جديدة.

إذن المقاربة بالكفاءات تعتمد أساسا على بيداغوجيا الإدماج.

2- أهمية الإدماج:

إن إدماج و تجنيد القدرات و المعارف و المواد المختلفة.....تمكن المتعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو تلك و يعتبر الإدماج من أهم ما استحدثته بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات حيث كانت البيداغوجيا التراكمية ترتكز على المعارف بالدرجة الأولى رغم بعض المحاولات في تعديل طرائق التدريس و تحسينها فظلت تعتمد النمط المجزأ شأنه في ذلك شأن بيداغوجيا الأهداف إلى حلت محلها، فظهرت بيداغوجيا الكفاءات المبينة على خاصية الإدماج بهدف تكوين متعلم كفء مزود بمكتسبات تمكنه من أداء دوره في المجتمع بصورة فعالة.[2]

و من ثمة تكمن أهمية لبيداغوجيا الإدماج في المقاربة بالكفاءات في كونها:

- تسمح بإبراز الفوارق بين النظري و التطبيقي.[3]
- تمكين المتعلمين من التحكم في الكفايات.
- تبرز الجانب النفعي للتعليمات المنعزلة.
- أنه نشاط يكون فيه التلميذ فاعلًا: فهو يقود التلميذ إلى تعبئة مجموعة من الموارد أو تحريكها أو توظيفها و استثمارها في حل وضعية، مشكلة دالة ليس بمنطلق تراكمي و لا تجمعي فارغ من المعنى.
- وضع نشاطات من أجل هيكلة مكتسبات ما قبل التعلم، مع منح المتعلم نقاط ترسيخ تسمح له بإقامة جسور معرفية تعطي معنى للتعلمات جديدة.
- إعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المحتملة، بدلا من فصلها في البناء المعرفي للمتعلم.
- العمل على ضوء مداخل عدّة(إجتماعية، إقتصادية، فلسفية، نفسية) لمواجهة وضعية ما.[4]
- تجنيد القدرات مثل (التوثيق، تحليل وضعية، التقويم الذاتي، الإتصال) من مختلف المواد من أجل تحكم أوسع و أعمق في هذه القدرات.[5]

تعتبر بيداغوجيا الإدماج إحدى الآليات التي تعتمدها منظومتنا التربوية الجزائرية في تدريس أنشطة اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية في التربية الحديثة لتطوير المدركات و المعارف السلوكية لدى المتعلم حيث يساهم المتعلم في بناء الدرس

[1]- بكي يلمرسي، المقاربة بالكفاءات، م س، ص 21.
[2]- مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، الوثيقة المرادفة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي و التكنولوجي، م س، ص 03.
[3]- عبد القادر قروش، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 04، Tp : www.almualem.net/mega/a1024.html.
[4]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، ع 17، ص 12.
[5]- المرجع نفسه، ص 12.

انطلاقًا من مكتسبات سابقة و محاولة تكييفها مع متطلبات وضعية ما، لاكتساب نشاط تعليمي جديد ، يستدعي ذلك تبني المتعلم الدور المحوري لإدماج و تفعيل مجموعة المهارات المستعرضة، بها يتيح له اكتساب مهارات لمواجهة وضعيات جديدة.

هكذا، يفيد الإدماج بيداغوجيا "توظيف المتعلم مكتسباته القبلية و تجنيدها بشكل مترابط و في إطار وضعية ذات دلالة، يعني ذلك أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها".

- **3- مراحل الإدماج:**

و قد حدد أستاذ عبد الكريم غريب ثلاث مراحل للإدماج كمايلي:[1]

- تمكين المتعلم من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة، و التي ينبغي ترسيخها في ذهنه.
- إعادة بناء العالم الداخلي، لأن الإدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.
- توظيف المكتسبات السابقة و استعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة.

- **4- مركبات الإدماج:**

للإدماج ثلاث مركبات و هي: [2]

4-1الترابط L'Interdépendance: بمعنى ترابط مختلف العناصر التي نبحث عن إدماجها و ذلك عن طريق:

- إبراز نقاطها المشتركة.
- دعم الروابط الموجودة بينها.
- جعلها متضامنة فيم بينها.
- جمعها متلاحمة مع الحرص على عدم التمييز بينها.

4-2التنسيق "Coordination": إن العمل على ايجاد صيغة تنسيقية لهذه العناصر، الهدّف منه الحصول على توظيف منسجم لها، و من ثمة على حيوية هذه العناصر المترابطة، و التناسق فيما بينها.

4-3الإستقطاب "Polarisation": بمعنى أن وضع هذه العناصر موضوع الفاعلية يقع من أجل هدف محدد، و بصورة خاصة من أجل إعطاء معنى للإدماج.

<u>أهم طرائق التدريس في بيداغوجيا الكفاءات:</u>

بيداغوجيا المشاريع و حل المشكلات:

تعتبر طرائق التدريس من الأدوات الفعالة و المهمة في العملية التربوية، أي أنها تلعب دورًا أساسيًا و فعالًا في تنظيم الحصة الدراسية، و في تناول المادة العلمية، لذى تسعى المنظومة التربوية دائمًا إلى ابتكار الطرائق الحديثة، التي أصبحت تركز على جهد المتعلم و نشاطه في عملية التعلم، التي تنطلق من التربية الحديثة التي تنادي بـ (علم الطفل كيف يتعلم) على غرار المثل الصيني القائل: "لا تصدلي سمكة و لكن علمني كيف أصيد".

[1]- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور و التطبيق، م س، ص 79.
[2]- شلوف حسين، أسس بيداغوجيا الكفاءات في جانبيها النظري و التطبيقي ، م س، ص 20.

و يؤكد المنهاج الجديد القائم على مفهوم الكفاءة و يرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقة خطية جامدة، تجزئ المعارف و المهارات إلى أشلاء لا علاقة بينها، في حين تحثهم على تصور مواقف تعليمية موجهة نحو حل المشكلات و انجاز المشاريع.

I- طريقة حل المشكلات في بيداغوجيا الكفاءات:

يعمل التعلم القائم على بيداغوجيا الكفاءات، على مساعدة التلاميذ على حل المشكلات الحقيقية التي تواجههم، و ليس على حلها نتيجة لتعليمات تقدم لهم من طرف معلمهم، و بالتالي فإن مهمة المعلم في هذه الطريقة تنحصر في اختيار المشكلة و تقديمها للمتعلم ثم مساعدته في إلقاء الضوء عليها، و تشجيعه على تحقيق النجاح باستمرار و حثه على طرح التساؤلاته، و البحث و التقصي عن الحلول المناسبة لها.

فالفعل التربوي، إنما يكون في تصميم التدريس بالكفاءات إذ كان يتمحور حول التدريس بالمشكلات، حيث بوضع المعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة و المبادرة و روح الإنتاج و الإبداع[1]، و الاعتماد على نفس.

صاحب بهذه الطريقة "جون ديوي" عالم التربية الأمريكي الشهير، و الذي يرى أن المتعلم يمثل نظامًا مفتوحًا يتفاعل مع البيئة المحيطة به و يواجه حالات صعبة و محيرة تدفعه إلى الاستفسار و التذكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة، و إن طريقة حل المشكلات تقوم على إثارة مشكلة، تشير اهتمام المتعلمين و تستهوى إنتباههم، و تتصل بحاجاتهم و تدفعهم إلى التفكير و الدراسة و البحث عن حل علمي لهذه المشكلة.

- **I – 1)مفهوم المشكلة:**

يعرف (كرونباخ) المشكلة (المسألة) فيقول: "كل موقف يكون مشكلة للفرد حينما يكون في حاجة لإعطاء جواب و لا يوجد لديه بحكم العادة جواب جاهز"[2]

أي هي كل موقف يدفع المتعلم إلى الحيرة و استفسار و البحث عن الجواب المناسب للمشكلة.

و يرى بعض رجال التربية أن "حل المشكلات" طريقة علمية باعتبارها العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها التلميذ كي يتغلب على صعوبات الموقف، و يتركز الإهتمام هنا على أسلوب الحل و إجراءاته، و استراتيجيات و كيفية إكتشافه، بمعرفة التلميذ منفردًا، أو بتوجيه المدرس له.

و يعرف أصحاب الاتجاه المعرفي حل المشكلات بأنها: "ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، و مكونات مواقف المشكلة معا، و ذلك من أجل تحقيق الهدف"[3].

و يتم ذلك وفق استراتيجية الاستبصار، التي تتم فيها محاولة صياغة قانون أو مبدأ عام أو اكتشاف نظام علاقات، باستمرار الخبرات و المعارف القبلية و التفكير العلمي، و ذلك من أجل حل المشكلة.

فبيداغوجيا حل المشكلات هي مجموع الطرائق و الإجراءات التي تعد بواسطتها الوضعيات الديداكتيكية و تنظم و تنشط لكيفية تجعل التلاميذ يواجهون مشكلًا و يقومون بعمليات لحله و يتضمن نموذج حل المشكلات أربع مراحل أساسية:[1]

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، م س، ص 05.
[2]- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس، م س، ص 114.
[3]- محمد بن يحي زكرياء و عباء مسعود، التدريس عن طريق، 1- المقاربة بالأهداف و المتقاربة بالكفاءات، 2- المشاريع و حل المشكلات، لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص 104.

1. فهم الشكل: و يشمل إجابة عن أسئلة مثل الجانب المجهول في المشكل و معطياته و شروطه و مدى تمكن الفرد من الاستجابة لتلك الشروط و تميز أجزائه.
2. تصور خطة و إعدادها: و يشمل التصور مقارنة الشكل أو المسألة بمسائل أخرى تشبهها و التعبير عنه.
3. تنفيذ الخطة: يشمل عملية إنجاز الخطوات و فحصها تدريجيا.
4. العودة إلى الحل و فحصه.

- **I -2)خطوات حل المشكلة:**

المشكلة موقف يتطلب عملًا تطبيقيا، حيث أن المتعلم الذي يمارس حل المشكلات عمليًا يحدد المشكلة و يرغب في حلها، و لا يكون الحل جاهز لديه لذلك يحتاج إلى القيام بإجراء ما، فيقوم بالبحث و جمع المعلومات و تشجيعها و يصوغ الفرضيات، و يقيم التجارب و يختبرها، ليتوصل إلى الاستنتاجات من هذه المهارات.

و على الرغم أنه لا يوجد اتفاق مطلق حرفي على عناصر خطوات حل المشكلة إلا أن الأدب التربوي العلمي يتفق على العناصر الأساسية المشتركة في الطريقة العلمية لحل المشكلات و هي:[2]

- الشعور (الحس) بالمشكلة.
- تحديد المشكلة و صياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل، إما في صياغة سؤال (موقف مشكل) أو في صورة تقريبية.
- جمع البيانات و المعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة.
- وضع أحسن الفرضيات أو (التفسير) لحل المشكلة.
- إختيار الفرضية (أو الفرضيات المؤقتة المحتملة) بأي وسيلة علمية.
- الوصول إلى حل – المشكلة.
- استخدام (الفرضية) كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة و يساهم هذا الأسلوب في تنمية قدرة المتعلم على التفكير العلمي و لكي يكتسب المتعلم مهارات التعلم الفرصة استخدام خطوات المنهج العلمي من أجل الوصول إلى حلول مقنعة للمشكلات و اختيار انسبها، و يتركز التعلم النشط على تشجيع التلميذ على فرض حلول للمشكلات و تجربة الخيارات المتاحة و حساب نتائجها.[3]

و يرى بوليا "Polya" أن اسلوب حل المشكلات هو سلوك إنساني يتضمن خطوات، تكفل للمتعلم الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة التي تعرض عليه حيث لا يتوافر أمامه الحل بصورة مباشرة، و أن أسلوب حل المشكلات يمثل عمليات تتضمن مهارات و معلومات يستطيع الطالب عن طريق استخدامها الإلمام احتياجات المشكلة التي يواجهها[4] أي أن هذه الطريقة تعتمد على إثارة مشكلة تهدف إثارة التلاميذ و وضع الخطوات و العمليات التي يؤدي استخدامها إلى الوصول إلى حل المشكلة.

---

[1]- عبد اللطيف الغرابي، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية 10.9، دار الخطابي للطباعة و النشر، الطبعة الأولى، 1994، ص 287.

[2]- عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص 128 – 129.

[3]- أيمن عبد القادر عيسى، برنامج "تأهيل و ارشاد المعلم الحديث طرق التدريس الفعال للمناهج المطورة"، مقدمة في طرق التدريس، دورة تدريبية في المهارات الأساسية للتدريس، 2011، ص 06.

[4]- رحيم يونس كرو الفراوي، المناهج و طرائق التدريس، م س، ص 164.

- **I -3)مزايا طريقة حل المشكلات:**

تتمثل عمليات حل المشكلات أحد الإستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول المتعلم، و التي تعتمد على تفعيل أدائه، و تعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرائق لتنمية التفكير العلمي للمتعلم حيث كلما زادت المشكلات التي يواجهها تنمو خبراته و قدرته في حلها و ابتكار حلول جديدة لها.[1]

و من بين المزايا و الفوائد الكثيرة إلى تحققها هذه الطريقة مايلي:

- تتضمن هذه الطريقة هدفًا واضحًا يهتدي به الطالب في عمله، و يمكن استخدام هذه الطريقة في الكثير من المواقف خارج المدرسة، و بذلك يمكن أن يستفيد الطالب مما سبق تعلمه في المدرسة و تطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.[2]
- يساعد المتعلم على استخدام مصادر مختلفة للتعلم و عدم الاعتماد على المقرر المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم.
- إيجابية التلميذ، حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة و فحصها، و بناء التوقعات حولها، و التنبؤ بالحلول، و دراستها للوصول إلى النتائج و كتابتها.[3]
- تعزز العلاقة و تقوي الثقة ما بين التلاميذ و المعلم و ذلك من خلال التوجيهات و الإرشادات التي يقدمها لهم.
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية و الإستنتاجية للطلبة و التلاميذ.
- تلعب دورًا كبيرًا في تدريب التلاميذ على العمل الجماعي و التعاون فيما بينهم من أجل مواجهة الموافق و المشاكل المثارة.[4]
- تدفع التلاميذ و تزيد رغبتهم في البحث و التحليل و جمع المعلومات و نستنتج من هذه المزايا أن هذه الطريقة، في إحدى الطرائق التي يقوم فيها المتعلم باستخدام قدراته الفكرية، و إثارة حسب الاستطلاع العقلي، و إعطاء الثقة للطالب في نفسه و تنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرض لها، و تطبيقها في مواقف مشابهة في الحياة.

- **I-4) عيوب طريقة المشكلات:**

نظرا لأن فاعلية طريقة المشكلات تعتمد على درجة إهتمام الطلاب و طريقة تفكيرهم و مستوى خبراتهم، و هي أمور تتفاوت من طالب إلى آخر، و نظرا لأن دور المدرس يتطلب إعطاء حرية أكبر للطلاب في تخطيط النشاطات و تنفيذها، فمن المتوقع أن تظهر عيوب و بعض الصعوبات التي يرى بعض المدرسون أنها تفوق من فاعلية التعليم و منها:

- يحتاج إلى وقت طويل: لذلك نجد بعض المدرسين يبتعدون عن هذه الطريقة نظرًا لطول المقررات الدراسية.
- احتياج طريقة حل المشكلات إلى كثير من الإمكانات، و هذا لا يتوافر في بعض المؤسسات التعليمية.[5]
- قد يتمكن المتعلمين من التواصل إلى الحلول الصحيحة و هذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية و على قدراتهم الذهنية و على مستواهم التعليمي.
- أن عدم إمتلاك المعلم للقدرة الكافية على إثارة المشكلة و إعطاء التوجيهات و الإرشادات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى و أداء المتعلمين.
- عند توصل التلاميذ إلى الحلول الصحيحة قد يجعلهم يشعرون بتفوقهم على معلمهم أو مدرسهم و هذا سوف يقودهم إلى حالة التباهي و الغرور و عدم الالتزام بتوجيهات و ارشادات المعلم.[1]

---

[1]- فتيحة صبحي سالم اللولو، استراتيجيات حديثة في التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، أغسطس 2006، ص 04.
[2]- فهمي عبوشي و زيادة قباحة و آخرون، دليل طرائق التدريس، فلسطين، شباط 2010، ص 22.
[3]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، "مناهج و طرق التدريس"، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010 – 2011م، ص 42.
[4]- ردينة عثمان أحمد و حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، م س، ص 95.
[5]- فهمي عبوشي و زيادة قباحة و آخرون، دليل طرائق التدريس، م س، ص 22.

نستخلص أن طريقة حل المشكلات مثل كل الطرائق البيداغوجيا لها مزايا و عيوب من وجهة نظر التربوين، فهناك من يتبنى هذه الطريقة نظرا لأهميتها بإعتبارها نشاط ذهني منظم للمتعلم، و لتنميتها لتذكير الناقد و التأملي و التواصل، التخطيط و تنظيم المعلومات، تساعد على إستبقاء المعلومات[2]، و هناك من يوجه لها الانتقادات و يحاول إظهار العيوب فيها، و ذلك لما لها من صعوبات تعيق الفعل التربوي لما كانت المشكلة حالة غامضة يستعصى على المتعلم حلها لأن معلوماته و قدراته و إمكانياته لا تخوله و لا تمكنه من الوصول إلى الهدف فيكون من الصعب عليه حل تلك المشكلة.

II- طريقة المشاريع في بيداغوجيا الكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات و المقاربة بالمشروع هما مقاربتان متفاعلتان فإذ كان المشروع يقضي إلى انتاج وثيقة تحسيسية في شكل مطوية أو نشرية و يرسم المسار الممكن لذلك، فإن المقاربة بالكفاءات تدعو المتعلم إلى تفصيل موارده لإنجازه مشروعه.[3]

و لقد ظهرت بيداغوجيا المشروع من حيث هي ضرورة لتكيف الفعل التربوي مع المخزون القبلي بحيث يدفع المتعلم إلى تفعيل قدراته الفكرية و اليدوية اعتماداً على مكتسباته القبلية.[4]

و من بين الطرائق الفعالة لتحقيق عملية تدريس مثمرة، تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التعلم بالمشاريع.

إن فكرة المشروع تعود إلى النفساني "جون ديبوي" في نظرية التفكير، و التي دعت إلى ربط المدرسة و التعليم بالحياة الخارجية، و هذا ما ذهب إليه جون ديبوي من خلال جعل المتعلم يحي داخل المدرسة بخارجها بمعنى أن المتعلم يحيا حياة طبيعية و إجتماعية في المدرسة بتدريب على مواجهة الحياة الخارجية و مشكلاتها، و بذلك يستطيع وضع حل للمشكلات التي تعترضه إنطلاقا من تجاربه التي يستفاد منها في المدرسة و هذا البعد عملي يرتبط بالجهد الذاتي للمتعلم و المعلم دوره مرشد و موجه اقترن اسم هذه الطريقة باسم المربي الأمريكي "وليام كيلباتريك" فقد أراد "كيلباتريك" تطبيق نظريات "ديبوي" في الفلسفة و علم النفس إذ أن هذه الطريقة استاجابة للفلسفة النفعية البرغماتية، و هي فلسفة تؤمن بالإنتاج و تبنى على الجانب النفعي العملي.

و لقد طور "كيلباتريك" فكرة "ديبوي" و وضع أبعادا لها، منطلقا من فكرة "أن التربية عملية نمو" تتم عن طريق اكتساب خبرات جديدة يحققها المتعلم بنفسه.

أما هدف هذا المربي في هذه الطريقة، فيستند إلى إعادة التوازن إلى نفس المتعلم، و دفعه إلى تحقيق رغبته في التعلم.[5]

- **II- 1)مفهوم المشروع:**

يفسر المشروع بأنه سلسلة من النشاط المتنوع يقوم به الفرد بمفرده، أو مع أفراد الجماعة بقصد الحصول على بعض الأهداف، و عن طريق قيم الفرد بالنشاط يتعلم و يكتسب كثيرا من المعلومات و الحقائق و المهارات و الاتجاهات، في مجالات مختلفة كذلك يقوم باكتساب لهذه الأمور جميعا عن طريق مروره بخبرات مباشرة، يتفاعل فيها مع الموقف تفاعلًا مباشراً و كاملًا.

أما "كيلباتريك" يعرف المشروع بالتعريف الآتي: "المشروع هو نشاط غرضي، تصاحبه ممارسة عملية، و يجري في محيط إجتماعي"[6]

أو "المشروع هو فاعلية القصدي التي تجري في محيط إجتماعي"[1].

---

[1]- ردينة عثمان أحمد و حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس، م س، ص 96.
[2]- دليل عضو هيئة التدريس لطرائق التدريس المدمج، سلسلة منشورات، مركز التعليم المفتوح، قسم الأبحاث، عدد 02، ص 07.
[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي، م س، ص 03.
[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الشعبتان أداب / فلسفة لغات أجنبية، مارس 2006، ص 19.
[5]- يوسف هارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ليبيا، د ط، 2008، ص 160.
[6]- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المنهج و طرق التدريس، دار الوفاء الدنيا للطباعة و النشر، الإسكندرية، ط 1، 2003، ص 62.

و هو هنا ركز على أمرين: الأول أن الممارسة في هذه الطريقة "ممارسة عملية" و النقطة الثانية هي "الهدف و القصد"، يشترط أن يكون متصلا بما يحياه هذا المتعلم، فالمشروع عمل ميداني يقوم به المتعلم بنفسه بإشراف المعلم، بشرط أن يكون هذا المشروع هادفا و يتم في بيئة الاجتماعية.

- **II- 2)خطوات طريقة المشروع:**

يتطلب السير في طريقة المشروع إتباع مجموعة من الخطوات هي:[2]

- إختيار المشروع و تحديده.
- الإتفاق على خطة المشروع.
- تنفيذ خطة المشروع.
- تقويم المشروع.

- **II- 3) أنواع المشروع:**

هي كثيرة و متعددة و هناك تصنيف لهذه المشاريع نذكر منها:

3-1- التصنيف من حيث عدد المشاركين في المشروع:

تنقسم إلى نوعين، بشكل عام يكون العمل في المشروع فردياً أو جماعيًا.

أ. **المشروع الفردي:**
يكون العمل في هذا النوع من المشاريع بشكل فردي أي يقوم كل طالب بإعداد المشروع لوحده مختلفًا عن المشاريع الأخرى أو يكون نفس المشروع و لكن كل طالب على انفراد مثل: قيام كل طالب بتحضير الدائرة الكهربائية أو تصميم بناء هندسي[3] هذا في المجال التكنولوجي أما في المجال اللغوي مثل: إكمال نهاية قصة ما أو كتابة تقرير حول قضية معينة.....

ب. **المشروع الجماعي:**
يستند إلى العمل الجماعي، حيث يعمل المتعلمون جميعهم في معالجة مشروع واحد، مثل: إعداد عمل مسرحي أو حفلة تربوية، أو رحلة مدرسية فيتولى كل فريق القيام بمهمة أو عمل، لتنفيذ المشروع المشترك[4].

3-2- التصنيف من حيث الأعداد و المحتوى:

ينقسم إلى أربعة أقسام:

أ. **المشاريع الكتبية:**
يقوم الطلبة بكتابة التقارير و المقالات و الملخصات التي يكلفون بها كل حسب اختصاصه و من ثم يقوم بعرض ما قام به و مناقشة من قبل الطلبة و المدرس أو من قبل المكلفين بالمناقشة.

ب. **المشاريع التصميمية:**
التصميم يختلف باختلاف طبيعة المواد الدراسية و باختلاف تخصص الدراسين فالتصميم في الهندسة ليس هو التصميم في الفنون الجميلة.

---

[1]- م ن، ص

[2]-

[3]- ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف، طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص 112 – 113.

[4]- يوسف هارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، م س، ص 164.

ج. المشاريع التطويرية:

نتيجة التطور التكنولوجي و التقدم العلمي الذي يشهده العصر فإن مهمة الطلبة في هذا الإطار هو تطوير ماهو موجود من أجهزة و معدات و أنظمة لكي تصبح أكثر تطوراً و عطاء مما هي عليه.[1]

د. المشاريع البحثية:

إن هذا النوع من المشاريع يهتم بدراسة مشكلة معينة أو موضوع ما من أجل التوصل إلى حلول مناسبة.

- **II- 4)مزايا طريقة المشروع:**

إن أهم ما يميز طريقة المشروع ما يأتي:

- الإهتمام بميول الطلبة و رغباتهم و حاجاتهم فهي التي تقرر محتويات المنهج.
- يساعد منهج المشروعات على إكساب الطلبة الأسلوب العلمي في التفكير و معالجة المشكلات.
- ينظر إلى المواد الدراسية على أنها وسيلة لتحقيق أغراض الطلبة و حل مشكلاتهم.[2]
- يكتسب التلاميذ الخبرات و يمارسون من خلالها، سلسلة من النشاطات و تفاعل المباشر مع المشكلة و الموقف التعليمي.
- تعتبر طريقة المشروع طريقة صالحة للربط بين المدرسة و البيئة و المجتمع، و يتوقف مدى الرَبط على نوع المشروع.
- إتاحة حرية التذكير و تحضير المشروع و تخطيطه و تنفيذه و بذلك يكتسب التلاميذ قيما كثيرة من خلالها يتاح لهم فرصة النمو السليم (نمو شخصية التلميذ نمواً سليما في جميع جوانبها).[3]
- يتعلم الطلبة الاعتماد على النفس و الصبر و على تحمل المسؤولية.
- تنمي لدى الطلبة روح المساعدة و الممارسة الديمقراطية و روح النقد البناء.
- تنمي قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات و إعطاء البدائل المناسبة.[4]

- **II- 5) عيوب طريقة المشاريع:**

بالرغم مما للمنهج المشروعات من مزايا كثيرة و مفيدة فله عيوباً منها:

- يتطلب منهج المشروعات مدرسا من نوع خاص، و هذا لا يتوافر في أغلب مدارسنا.
- يهمل تنظيم المادة الدراسية تنظيما منطقيا أي من السهل إلى الصعب لأن أساس المشروع قائم على تعلم المواد الدراسية يكون مصاحبا للنشاط.
- لا يوجد ضمان كاف لنجاح المشروع و الوصول إلى نتائج مفيدة إذ تتوقف نتائج المشروع على نوع المشكلة و طبيعة ميول الطلبة و اعتماد ما تهم كما قد يحتاج المشروع إلى كلفة مادية و يتطلب وقتا طويلًا.
- قد تكرر المشروعات بنمط واحدًا أو يتم اختيارها من ميدان دراسي واحد و لذا تفقد الدراسة تنوع الخبرات للطالب.[5]

مما سبق تستخلص أن نشاط إنجاز المشروع يظهر بأن المتعلم يحتل مركز الثقل في الفعل التعليمي التعلمي، في حيث يكون المعلم مرشدا و موجها و مشرفا عليه، و هذا ما تسعى إليه بيداغوجيا الكفاءات في تطبيق الطرائق الفعالة التي تجعل المتعلم ايجابي و محوراً للعملية التعليمية التعلمية.

---

[1]- ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف، م س، ص 112.
[2]- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، دار دجلة، ط 1، 2009، ص 107.
[3]- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في مناهج و طرق التدريس، م س، ص 63.
[4]- ردينة عثمان الأحمد، حزام عثمان يوسف، مرجع سابق، نفس الصفحة.
[5]- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج و طرائق التدريس، مس، ص 108.

في ظل الإصلاح الذي اعتمدته المنظومة التربوية الجزائرية في التدريس، تعتبر المقاربة بالكفاءات إمتداد و تواصل لبيداغوجيا الأهداف و ليست إلغاء لها، فلا يمكن للكفاءة أن تتحقق إلا إذ مرت بأهداف تتم صياغتها في شكل سلوكات و لا ترفض المحتويات و لكن تسعى إلى انتقائها و تفعيلها في مختلف مواقف الحياة اليومية و السعي إلى التغيير الجيد للأوضاع التعليمية.

إن اعتماد المقاربة بالكفاءات يعني الجودة في التعليم، فهي تمكن المتعلم من أدوات التعلم، و تجعله يتدبر و يطور استعداده في مختلف مواقف التعلم.

فهي تقوم على أسلوب التعلم الذاتي لتحقيق القدرات و المهارات فتنظر إلى المتعلم من خلال نشاطاته و ما يقوم به لبناء معارفه، كما يتغير دور المعلم من التلقين و التخزين إلى التدريب و التوجيه و ينتقل الإهتمام و التركيز إلى كفاءة التي تغرض ما يمكن اخياره من المضامين و المحتويات التعليمية، أي تختار المضامين وفق الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلم و ذلك حسب خصوصيات كل مرحلة من مراحل تعلمه.

فالهدف من وراء تطبيق هذه المقاربة هو الوصول إلى المكانة الجيدة بين الأمم المتطورة، و تكوين جيل جديد متهيء لدخول القرن الواحد و العشرين، و هو مندمج مع التغيرات العالمية خاصة في المجال العلمي و الإقتصادي، و بناء على ما تقدم نتوقع أن تكون لتلك الحقائق و الأبعاد المختلفة التي أدخلتها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي، تأثيرها الفعال على تدريس النصوص بمختلف أنواعها و أنماطها المقررة في الطور الثانوي و هذا موضوعنا في المبحث التالي.

I- مفهوم النص في ضوء المقاربة النصية:

1- مفهوم النص:

أ. لغة:

إن المتأمل في لسان العرب (لابن منظور)، يجد أن المادة اللغوية (ن.ص.ص) تعني النص و جمعه، نصوص، أصله نصَصَ و هو وزن فَعَلَ يقال: نَصَ، يَنُصّ، نصّا.

- النص: رفعك الشيء، نصّ الحديث ينُصه نصّا: رفعه و كل ما أظْهِر فقد نُصّ، قال عمر بن دينار: ما رأيت رجلًا أنصّ للحديث من الزُهْري أي أرفَعَ له و أسْنَد، يقال: نص الحديث إلى فلان أي رفعه، و كذلك نَصَصْتُهُ إليه[1]، و نَصّت الظبية جيدَها: رفعَته.

و قد جاء في قول "امرئ القيس":

وَجِيدٍ كَجِيدِ الرِّئم لَيْسَ بِفَاحِشٍ إِذَا هِيَ نَصَّتْهُ وَ لَا بِمُعَطَّل.[2]

قال أبو عبيد: النَّصّ التحريك حتى يستخرج من الناقة أقصى سيرهَا، و النَّصّ و النصيص: السير الشديد و الحثُّ.

نصُّ كل شيء: منتهاه، و في الحديث عن "علي رضي الله عنه" قال: "إذا بلغَ النساءُ نَصَّ الحِقاقِ فالعصبة أولى، يعني إذ بلغت غاية الصغر إلى أنَ تدخل في الكَبر، فالعصبة أولى بها من الأَم، يرد بذلك الإدراك و الغاية"[3]

النَّصّ: الاسناد إلى الرئيس الأكبر، و التَوقيفُ و التعينُ على شيء ما.[4]

و جاء في كتاب الجيم"لأبو عمرو الشيباني" مادة (نصص): و قال: هذه المُصْنَعة ناصّة السّواقي: أي بعيدَة السَّواقِي.[5]

و جاء في معجم متن اللغة "لأحمد رضا"، مادة (ن ص ص): نَصَّ الحقاق: كناية عن منتهى بلوغ العقل – و القرآن و الحديث، اللفظ الدال على معنى لا يُحْتَمَلُ غيره، أو ما دلَّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام.[6]

و جاء في معجم اللغة المعاصرة "لأحمد مختار عمر" مادة (نَصّ): نَصّ: [مفرد]: ج نصوص (لغير المصدر): 1- مصدر نَصّ/نَصّ على. 2- مالا يحتمل إلا معنى واحدًا، و لا يحتمل التأويل، كلام مفهوم المعنى من الكتاب و السنة. 3- صيغة الكلام الأصلية كما وردت من المؤلف.

النّصّ: 1- الكتاب و السنّة، 2- أثر مكتوب من شعر أو نثر.[7]

و جاء في معجم السانيات "لجورج مونان" النص: يمكن لهذه المفردة أن تشير ليس فقط إلى الوثيقة المكتوبة، و لكن إلى كل مدونة مستخدمة من قبل اللساني.[8]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، م7، ص 97.
[2]- بشير ابرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة اللسانيات، اللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، ع2، ديسمبر 2006، ص 175.
[3]- ابن منظور، لسان العرب، م س، ص 98.
[4]- الفيروز آبادي، قاموس المحيط، مرجع سابق، ص 567.
[5]- أبو عمر و الشيباني، كتاب الجيم، معجم لغوي تراثي، (تحقيق عادل عبد الجبار الشّاطي)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط 1، 2003، ص 367.
[6]- أحمد رضا، معجم متن اللغة، موسعة لغوية حديثة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، د ط، 1380هـ / 1960م، م 5، ص 472.
[7]- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 1429هـ / 2008م، م 3، ص 2222.
[8]- جورج مونان، ت. جمال الحضري، معجم اللسانيات، ط1، 1433هـ / 2012م، ص 466.

نستنتج من هذه المادة المعجمة (ن ص ص) تعدد المعاني اللغوية لكلمة "النص" فهي تدل هي: الرفع بنوعيه الحي و التجريدي و الحركة، و الإظهار، و منتهى الشيء و غايته، و الاسناد، و اللفظ الدال على معنى لا يحتمل غيره (كلحديث، و القرآن) و الاستقصاء وصيفة كلام المؤلف.....

و النص هو ما يرفع أو يظهر إما كحدث كلامي سواء أكان نطقًا أم كتابة.

ب. النص في الاصطلاح:

"النص مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة، فهو وسيلة لنقل الأفكار و المفاهيم إلى الأخرين، و هو طريق للخطاب إما من خلال الصوت المسموع و إما كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة."

توجد تعريفات عديد للنص لا يمكن حصرها ، و ذلك بحسب نظرة كل دارس و المدرسة التي ينطلق منها، و المنطلقات النظرية و الخلفيات المعرفية التي ينطلق منها، أي بحسب الخصوصيات الثقافية و السانية و النفسية و الحضارية التي تميز درسا عن درس آخر لذلك سنتناول بعض من هذه التعريف من الدراسات العربية و من الدراسات الغربية.

أولًا: مفهوم النص في الدراسات العربية:

أما مفهوم النص في اصطلاح القدماء فلم يوله اهتماما ما يذكر سوى علماء الأصول، و لعل الإمام الشافعي أو من تطرق إلى مفهوم النص في نظريته عن البيان، حيث ذكر عن النص أنه: "ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره"[1] ، وعلى ذلك فالنص هو ما رفع فبيانه إلى أبعد غايته.

و النص كما جاء في كتاب التعريفات "لعلي بن محمد الجرجاني" فهو:

"ما ازداد وضوحًا على الظاهر لمعنى في نفس المتكلم، و هو سوق لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي و يغتم بغمي، كان نصًا في بيان محبته، و مالا يحتمل إلا معنى واحدًا، و قبل ما لا يحتمل التأويل."[2]

نستشف من هذا التعريف أن النص يشترط الوضوح في الكلام، ليفهم المعنى المقصود و بدقة دون حاجة إلى التأويل لأن النص في ثقافة عصرنا فهو مفتوح و متعدد القراءات نجد كذلك أن كلمة نص قد تطورت دلاليًا في نطاق العربية بإطلاقها على الكتاب و السنة إجمالا، بغض النظر عن وضوح المعنى، أو قطيعته، ثم تطورت أيضا بإطلاقها كلمة (نص) في أوائل النهضة العربية في نهايات القرن التاسع عشر و مستهل القرن العشرين على نص الشاعر و غيره من النصوص و مع بروز الحداثة، و اتجاهات ما بعد الحداثة دخلت العربية مفاهيم مختلفة للنص مرتبطة بتلك الاتجاهات.

و أما عن النص في اصطلاحات العربية المعاصرة نجد محاولة، "طه عبد الرحمن" فقد عرف النص على أساس منطقي بأنه: "كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينهما بعدد من العلاقات."[3]

و يعرض الدكتور "عبد السلام المسدّي" مفهوم النص في قوله أن: "النص تركيب و أداء و تقبل، ملفوظ وتلفظ و استقبال."[4]

معنى هذا النص عنده يتعدى التلقي و الإستقبال، فهو متعدد القراءات، و هو في كل مرة كأنها صار نصًا جديدًا.

و هذا ما يذهب إليه أيضًا الأستاذ عبد المالك مرتاض، فيرى النص من حيث دلالته: "هو شبكة معطيات، ألسنية و بنيوية و ايديولوجية كلّها تسهم في إخراج النص إلى حيز الفعل و التأثير"، و من هنا يستند الأستاذ مرتاض على نظرية القراءة في تحديد مفهوم

[1]- جمعان بن عبد الكريم، إشكاليات النص (دراسة لسانية نصية)، الناشر النادي الأدبي بالرياض و المكز الثقافي العربي، ط1، 2009، ص 26.
[2]- علي بن محمد الجرجاني، كتاب التعريفات، دار الإيمان لطبع و نشر و التوزيع، اسكندرية، د ط، 2004م، ص 265.
[3]- جمعان بن عبد الكريم، إشكالات النص، م س، ص 27 – 28.
[4]- نجيب ربيعي، أحمد موساوي، دراسة في حركية المصطلح النقدي لمصطلح "النص" في كتاب نظرية النص لحسين حمري أنموذجا، مذكرة ماجيستر في اللغة العربية و آدابها، 2011- 2012، ص 34.

النص، "فالنص قائم على التجددية بحكم مقروئيته، و قائم على تعددية بحكم خصوصية عطائية، تبعا لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو قابلية للعطاء المتجدد و بتعدد تعرضه للقراءة."[1]

ثانيا: مفهوم النص في الدراسات الغربية:

حين نعود إلى الأصل اللاتيني لكلمة "النص" في اللغات الأوروبية، فإننا نجد كلمتي (Text) (Texte)، مستثقفين من (Textus) بمعنى النسيج.

و في هذا السياق "ولان بارت R.Bathes" أعد النص نسيجا و حجابا جاهزا يكمن وراءه المعنى / الحقيقة مختفيا يقول: " فإنا سنشدد داخل النسيج على الفكرة التوليدية القائلة إن النص يتكون و يصنع نفسه من خلال تشابك مستمر، و لو أحببنا عمليات استحدث الألفاظ لا استطعنا أن نصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت "هو نسيج العنكبوت و شبكته."[2]

فالنص بهذا المعنى البارثي يشبه نسيج العنكبوت، و هو نسيج للكلام منسرج من كلمات و جمل و معاني متشابكة و متماسكة، و منسجمة لينتج في نهاية نصياً، و هو نسيج قابل للتفكيك و التحليل و إعادة التصور و إمكانية التداخل و احتمال التقاطع.

كذلك يعد **رولان بارت النص** إنتاجية بقوله: "النص نشاط و انتاج النص قوة متحولة، تتجاوز جميع الأجناس و المراتب و المراتب المتعارف عليها."[3]

و هذا ما تذهب إليه كذلك"**جوليا كريستيفا** Julia Kristeva" فالنص عندها أكثر من مجرد خطاب أو قول، إذا إنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة عبر لغوية، بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها.[4]

و بهذه الطريقة تعرف النص على أنه: "جهاز للنقل اللسانياتي الذي يعيد توزيع نظام اللسان بوصفه الكلمة المبلغة في حالة علاقة،قاصدا المعلومة المباشرة في علاقاتها مع مختلف الملفوظات السابقة، و المتزامنة."

أو هو جهاز لساني بعيد نظام اللسان بالربط بين الكلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر و بين أنماط عديدة من الملحوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه،[5] فالنص إذن انتاجية إنه ترحال لنصوص و تداخل نصي، و تقاطع مع نصوص عديدة، و علاقته باللسان الذي يحصل فيه هي علاقة توزيعية.

أما النص عند "**فاولر** Fouler" في كتابة "اللسانيات و الرواية" هو: "البنية النصية الأكثر إدراكًا و معاينة...وعند اللساني هذه البنية هي متوالية من الجمل المترابطة فيما بينها تشكل استمرار و انسجاما على صعيد تلك المتوالية."[6]

أي أن النص عنده متوالية كلامية مترابطة و منسجمة.

النص إذن علامة كبيرة ذات وجهين: وجه الدال و وجه المدلول و يتوفر في مصطلح "النص" في العربية و كذلك في مقابله في اللغات الأعجمية "Texte" بمعنى النسيج، فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة و المتباعدة في كل واحدٍ هو ما نطلق عليه مصطلح النص.[1]

---

[1]- إبراهيم عبد النور، مفهوم النص في رحاب اللسانيات، مجلة الممارسات اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع 1، 2010م، ص 140 – 141.

[2]- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و تطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 1427هـ/ 2007م، ص 88.

[3]- ن م، الصفحة نفسها.

[4]- صلاح فضل، بلاغة الخطاب و علم النص، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، الكويت، أغسطس 1992، ص 211.

[5]- ابراهيم عبد النور، النص في رحاب اللسانيات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، ع1، 2010، ص 147.

[6]- بشير إبرير و آخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، مرجع سابق، ص 210 – 211.

و النصوص في أبسط تعريفاتها، مختارات من الشعر و النثر.....تفهم و تتذوق و تحفظ رعاية لجمال سبكها، و بهاء أذكارها، و للحاجة إليها في الحياة، و إحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد.[2]

و نستخلص أن النص ليس مجرد لفة و لا اتصال و لا كتابة، و ليس تتابع لجمل مترابطة، يراعي الظروف الخارجية أحداثا و زمانا و مكانا، فالنص يتكون من كل ذلك، و كذلك من العلاقات المتداخلة و المستويات و الجوانب المتشابكة في تكوين النص، كما يعتبر عملية إنتاجية مركبة داخل اللغة.

المعايير النصية في المنظور اللساني:

إن أهم المفاهيم التي جاء بها دوغراندو دريسلار "R.A.Beaugrand" و "W.Dresslar" هو مفهوم النصانية Textualaite، فقد رأيا أن المحولات السابقة في إيجاد قواعد لإنشاء النصوص آلت جميعها إلى الفشل، لأنها لم تستطع أن تحدد موقفا واضحا من النصوص غير النحوية و من إختلاف الأساليب في داخل النصوص لذلك إقتراحا بعض المبادئ العامة التي تصلح معايير أساسية لتحقق النصية و يتفق معهما الكثير من علماء النص اللغويون على هذه المعايير السبعة و هي كالآتي:

1. الإتساق "La Cohesion":

يعرفه محمد خطابي في مقدمة كتابه لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب يقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، و يهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته[3]، أما بوجراند فيعرفه بأنه "يترتب على إجراءات تبدوا بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي."[4]

فالاتساق يقوم على فهم كل جملة في النص من خلال فهم الجمل الأخرى، و يصطلح عليه أيضا"بالربط النحوي"، و ذلك كما أشار إليه "فان دايك" حين أطلق مصطلح ترابط للإشارة إلى علاقة خاصة بين الجمل[5]، و يقسم فان دايك يقسم الروابط على مجموعتين، إحداهما مجموعة الروابط المنطقية و بعضها طبيعي ينبع من طبيعة التركيب اللغوي، و الاختلاف بين النوعين لا يتعدى كون الأول منهما تابعا من تنظيم الجمل و ترتيبها على وفق المعاني، تسلسله و مطابقة الربط بانسجامه مع مقاصد الكاتب.[6]

و يجمع علماء النحو و النص على أن الترابط بين التراكيب يتحقق بوجود عاملين: عامل لغوي و هو الترابط السياقي اللغوي، و عامل غير لغوي و هو الترابط الحاصل فيما بين الملفوظات و المقام الخارجي، و قد يمتد الأمر ليشمل الترابط الحاصل فيما بين اللغة و سياقاتها المختلفة.[7]

و في الاتساق يتوقف فهم جملة لاحقة على فهم جملة على فهم جملة لسابقة لها بحيث ترتبط فيما بينها بأدوات شكلية فيحدث الاتساق في ظاهر النص، و " المقصود بظاهر النص تلك الأحداث، أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية، و لكنها لا تشكل نص إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك مما يجعل النص محتفظا بكينونته و استمراريته."[8]

---

[1]- الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا)، الناشر المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1993م، ص 12.
[2]- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1404هـ / 1984م، ص 67.
[3]- محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب) الناشر المركزي الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص 05.
[4]- روبرت دي بوغراند، ترتملم حسّان، النص و الخطاب و الأجراء، الناشر عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1998، ص 103.
[5]- النص و السياق، فان دايك، عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2000م، ص 74.
[6]- ابراهيم محمود خليل، في اللسانيات و نحو النص، دار الميسرة لنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007 م/ 1427هـ، ص 197.
[7]- عبد المهدي هاشم الجراح، نحو النص و تطبيقاته على نموذج في النحو العربي، دراسات العلوم الإنسانية و الإجتماعية، المجلد 33، ع1، 2006، ص 74.
[8]- سعد مصلوح، نحو أجرمية للنص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد العاشر، العددان الأول و الثاني، يوليو / أغسطس 1991 م، ص 154.

و الجدير بالذكر أن للإتساق أهمية كبيرة في تحديد النص، أولا نص فإذا توفرت في بنية لغوية خصائص الاتساق تجعل منها نصا،بحيث تستطيع الحكم عليه بأنه يشكل كلا موحدا أي نصا، و ليس مجرد جمل غير مترابطة.

2. الإنسجام "La Cohérance":

هو ما يكون من علاقة بين عالم النص و عالم الواقع[1] و هو المعيار الثاني بعد الاتساق عند دي بوجراند و يختص بالاستمرارية في عالم النص، و نعني بها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم و العلاقات الرابطة بين المفاهيم.[2]

هيئة المفاهيم و العلاقات التي تحت سطح النص مبنية بعضها على بعض و مترابطة.[3]

و جاء في كتاب "ابراهيم الفقي" أن الانسجام La Cohérance هو مجموع العلاقات التي تربط معاني الأقوال في الخطاب أو معاني الجمل في النص و بصفة عامة يصبح النص متماسكا إذا وجدت سلسلة من الجمل.[4]

مصطلح الانسجام له طبيعة دلالية تتجلى في علاقات و تصورات تعكسها الكلمات و الجمل ، و قد جعل علماء النص اللغويون أمثال هاليدي و ديبوجراند و درسلر (ويول و براون) معيار الإنسجام النصي ضرورة لاعتبار ما يقوله المتكلم نصا أو غير نص و عند فايترش يتحقق معنى النص من خلال وحدة النص، و هذا يعتمد حل السياق، فالجمل و أشكال القول لأخرى (المنطوقات اللغوية) يتماسك بعضها دلاليا مع بعض عبر المعلومات التي يقدمها النص، بحيث لا يجد المخاطب فراغا أو فجوة عند توصيل المعلومات.[5]

و يصطلح عليه أيضا بالترابط الفكري الذي يهتم بربط الأفكار داخل النص بحيث يعتبر معيار الانسجام و العامل الرئيس في تمييز النص معنى عدم النص.

3. القصد "Intentionalite":[6]

تعد القصدية أو القصد المعيار الثالث لوصف نص ما بالنصية، فالقصدية إذا شرط أساسي كل نوع من أنواع التواصل و يتعلق بموقف منتج النص الذي يريد أن يبني نصا مترابطًا متماسكًا لتحقيق قصد منتجه أي ليقدم معرفة أو تحقيق هدف يطرح في إطار خطة أو تخطيط ما و لابد من الإشارة إلى أمرين مهمين.

الأول: الصلة الوثيقة بين هذا المعيار و معياري الربط و التماسك، و إذ يمكن المحافظة على هذين المعيارين بدرجة ما، من خلال إعادة صياغة لتحقيق أهداف نصية متخايرة.

الثاني: ضرورة محافظة منتج النص عليها تتضمن حرصه على دوام التواصل و رغبته في إيصال مقاصده إلى متلقيه، فإذا تجاهله تنخفض درجة الإتصال بينهما إلى أن تنقطع نهائيا آخر أمر.

وبذلك يتضح أن القصدية أو القصد لا يتحقق إلا بشروط (أولها) وجود المنتج أو المبدع الذي يعد نصا متماسكا مترابطا له أهداف محددة، و مقاصد معينة، و رسالة موجهة (و ثانيا) إلى متلق يجيد فك شفرات النص، و يحلل معانيه وصولا إلى الأهداف الخفية غير المعلنة (و ثالثها) عبر قناة تواصلية تربط منتج النص بمتلقيه.

---

[1]- محمود ابراهيم، خطاب النهضة و التقديمي الرواية العربية المعاصرة، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003م، ص 17.

[2]-

[3]- نادية موات، مظاهر لإتساق النص و انسجامه في القصيدة المتبني في مدح على بن محمد بن سيار بن مكرم التميمي، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، ع3، مطبعة المعارف، جويلية 2007، ص 326.

[4]- صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي(بين النظرية و التطبيق)، دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2000م، ص 94.

[5]- يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، المجلد 7، العدد 1، كانون الثاني، 2011، ص 202.

[6]- بشرى حمدي البستاني، و سن عبد الغاني المختار، هي مفهوم النص و معايير نصية القرآن الكريم، دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11، العدد 1، 2011، ص 188 – 189.

4. المقامية "Situtionalite":[1]

يتعلق هذا العنصر بالسياق الثقافي و الاجتماعي للنص و يعني أن يكون النص موجها للتلاؤم مع حالة أو مقام معين بعرض كشفه أو تغييره، و قد يكون الموقف الذي يحمله للنص مباشراً يمكن إدراكه بسهولة أو غير مباشر و يمكن استنتاجه و يفترض هذا العنصر وجود مرسل و مرسل إليه.

5. القبول"Acceptabilité":[2]

و هو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة يتنبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك و التحام، و للقبول مدى من التغاضي في حالات تؤدي فيها المواقف إلى الارتباك، أو حيث لا توجد شركة من الغابات بين المستقبل و المنتج.

6. الإخبارية "Informativité":[3]

تقتضي للإعلامية الإخبار، و هو ما يخص الرسالة اللغوية التي تحمل في شكل جمل، تحيل على نصوص سابقة تحمل نفس المؤشرات اللغوية بما يحرك الذاكرة نحو التناص.

7. التناص "Intertextualité":

يتعلق هذا العنصر كذلك بالسياق الثقافي و الإجتماعي، فيرى "دبوغراند" و "دريسلار" أن عنصر التناص، هو أهم العناصر المحققة للنصائية، فالنصوص في رأيهما تكتب في إطار خبرة سابقة، و مما ذكرته "كريستيفا" أن التناص حضور لنصوص أخرى "إنه موقع اللقاء داخل النص للملفوظات المأخوذة من نصوص أخرى، إنه تحويل الملفوظات سابقة و متزامنة معه،...."

إن النص يعيد توزيع اللغة، إنه عدم و بناء لنصوص سابقة عليه أو معارضة له، إننا نطلق مصطلح التناص على هذا التداخل النصي الذي ينج داخل الواحد، و بالنسبة للذات المعارفة.[4]

و التناص هو تفاعل النصوص أو تداخلها ضمن النص الحاضر فتتحاور النصوص السابقة و المتزامنة مع النص المقروء، من خلال تداخل التكوين الثقافي للأدباء و تفاعله في نفوسهم، و هكذا يصبح النص الحاضر محط ترحال عدد لا نهائي من النصوص الغائبة.[5] فالنصوص السابقة تشكل خبرة لتكوين النصوص اللاحقة التي تأتي بعدها.

تمثل هذه المعايير السبعة التي قدمها دي غراند أساسًا مشروعًا لإيجاد النصوص و استعمالها[6]، و تحديد النص من لا نص.

و يمكن تصنيف هذه المعايير في:[7]

1. ما يتصل بالناص في ذاته: و هما معيار السبك و الالتحام(الاتساق و الالتحام).
2. ما يتصل بمستعملي النص: سواء أكان منتجًا أم ملتقيا و ذلك معيار القصد و القبول.

---

[1]- بشير ابرير، تعليمية النصوص، م س، ص 96.
[2]- روبرت دي بوغراند، ترمام حسّان، النص و الخطاب و الإجراء، م س، ص 104.
[3]- أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 84.
[4]- عبد الجليل مرتاض، التناص، ديوان المطبوعات الجامعية 1، الساحة المركزية – بن عكنون- الجزائر، أنجز طبعه على المطابع، ديسمبر 2011، ص 19.
[5]- آسيا تغليسية، فاعلية النص الغائب في الخطاب الشعري عند نوردين درويش، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري – جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السادس، 2010، د ص.
[6]- عبد الرحمن بن حمين العارف، نحو النص في الدرس اللغوي المعاصر (النظرية و التطبيق)، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، العدد الرابع، ديسمبر 2007، ص 195.
[7]- فهيمة لحلولي، علم النص، تحريات في دلالة النص و تداوله، مجلة كلية الأداب و اللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العددان العاشر و الحادي عشر، جانفي و جوان 2012، ص 226.

3. ما يتصل بالسياق الخارجي للنص: و ذلك معايير رعاية الموقف (المقامية) و التناص و الإعلامية (الإخبارية).

و منه نستخلص أن لنص معايير تأسيسية تساعد المتلقي في أن يميز النص من غيره من المنطوقات، و يدرس من خلالها جودة النص و فعاليته و ملاءمته.

و تجدر الإشارة إلى أن تحقق النصية لا يلزم تحقق المعايير السبعة في كل نص، و لكن بوجود مما يتحقق ما يسمى بالاكتمال النصي.

فالاتساق (الربط النحوي) يهتم بترابط بنى النص ظاهرياً عبر العلاقات النحوية بين المفردات و الجمل.

و الانسجام (الترابط الفكري) يهتم بترابط البنى العميقة في النص، أي البنى المضمونية و تماسكها.

أما المقصودية فيتضح أنها شرط أساسي لكل نوع من أنواع التواصل، و هو الهدف من إنشاء النص.

و المقامية التي تستنتج منها أهمية السياق و مناسبة النص و الموقف و الظروف المحيطة به.

و أما الإخبارية (الإعلامية) فتتعلق بأفق إنتظار المتلقي و توقعه للمعلومات الواردة في النص.

و القبول (المقبولية) يتعلق بموقف المتلقي من النص من حيث قبوله أو رفضه له.

و أخيرا يأتي معيار الأخير التناص الذي يعتبره "دو غراند و دريسلار" أهم العناصر لتحقيق النصائية، باعتباره عملية لسانية بعدية، فهو تفاعل النصوص ضمن النص الحاضر و تجاوز النصوص السابقة و المتزامنة مع النص المقروء إلى إنتاج و تكوين نصوص لاحقة، أي تفاعل بين نص انتهى و نص بصدد الولادة.

مفهوم النص على مستوى البيداغوجي:

النص تعليمية اللغات و من وجهة النظر البيداغوجية هو عبارة عن "وحدة تعليمية تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو و الصرف و العروض و البلاغة و علوم أخرى كعلم النفس و الاجتماع و التاريخ بالإضافة إلى المعارف التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص و تدريسها"[1]

إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، و في تدريس اللغة العربية خاصة، و لهذا توجهت عناية المربين و اللغويين إلى الإهتمام بالناء الجيد و المتماسك للنصوص لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف و المعلومات و على إكتساب مهارات نصية متعددة و كذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي.

و النص يتناول- في ضوء المقاربة بالكفاءات- من حيث هو بنية كلية مترابطة و أن دراسة يجب أن تكون من هذا المنطق.[2]

و النص بمعناه العام كُلاً لغويا تعبيريا و تبليغيا في إطار حقل معرفي محدد، إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو ابداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية.

و من هنا يكون النص بنية لغوية ذات دلالات متعددة و وظائف متنوعة، و محصول معرفي نشأ و ترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر و تتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى في النص.

النص إذن، منطق و ملتقى المعارف و العلوم و أنشطة اللغة العربية، تتخذه هذه الأنشطة محوراً تدور حوله لتحقيق كفاءات أربع:

[1]- بشير إبرير و آخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، م س، ص 211.
[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرفقة للمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و تكنولوجي، م س، ص 07.

1- الفهم.

2- الإستماع.

3- التعبير الشفوي.

4- التعبير الكتابي.

المقاربة النصية و علاقتها بالكفاءات:

يقترح المنهاج التربوي الحديث في جميع مراحل التعليم العام – الابتدائي منه و المتوسط و الثانوي- تناول أنشطة اللغة العربية من جانبها النصي بحيث يجعل النص وسيلة لتعبير و الاتصال، فمن النص يكتسب المتعلم مهارة الكتابة و التحدث في الحالات التبليغية، و يتخذه مطية لبناء كفاءات التعلم المختلفة و من ثمة اعتبار النص عنصرًا أساسيًا في الوحدة التعليمية و يشكل النص، و هذا يعني أن المتعلم ينطلق من النص – النص الأدبي و التواصلي – فيحلله ليستخلص خصائصه المناسبة لنمطه.[1]

- **مفهوم المقاربة النصية:**

هي مجموع طرائق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية.[2]

و تقصد بالمقاربة النصية: أن يكون النص محور جميع التعليمات المختلفة و محور النشاطات الداعمة من : نحو، صرف، و بلاغة، و كتابة و التعبير و قراءة....فهذه النشاطات هي لخدمة النص و تعلمها يكون بواسطة النص نفسه، بحيث يكون هناك انسجام تام و تناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئه فيها، و أن ما يلاحظه المتعلم من تجزئة ماهو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية، أما النص فهو وحدة لغوية مختلفة، لا مجال فيها للتجزئة فيكون تعلم اللغة في سياق النص.

و يحدد النص على أنه نتيجة لعملية تبليغية أو تعبيرية و هو بناء يتضمن محتوى يتشعل من مفاهيم، و مفردات و تراكيب و معارف، فالمقاربة النصية مقاربة تعليمية تسهل دراسة النص و تساعد على إرساء تعلم الكتابة، و تجعل ممارستها تتم وفق خطوات علمية.[3]

إن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، و ذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزة لها، حيث إن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملاً فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص ما أطول.[4]

و كيف تترابط و تتألف الأبنية النصية و مستوياتها المختلفة و كيف تتناسق مع الوظائف العملية و الفكرية، و كيف تنصهر الظواهر اللسانية (الصوتية و الصرفية و النحوية) في بوتقة النص و تتماشى فيه وفق الدلالات المتواخاة منها.

إن النص ليس مجرد مجموعة من الجمل لا رابط بينها و إنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية و نحوية و دلالية، تربط بين أجزاء النص و مقاطعته.

و في المقاربة النصية مجال لدراسة و وصف هذه الأبنية، والوقوف على شتى مظاهر الترابط النصي فيها.[1]

---

[1]- مديرية التعليم الثانوي العام و مديرية التعليم الثانوي التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية نت التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، م س، ص 10.

[2]- عبد اللطيف الفاري و آخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك)، م س، ص26.

[3]- بن تريدي، أيت عبد السلام، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص 24.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرادفة للمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 02.

و عليه فإن المقاربة النصية على بناء مناهج اللغة العربية و تدريس أنشطتها المختلفة، تعني إتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية فهو المنطق في تدريسها و هو الأساس في تحقيق الكفاءات لأن النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل مستويات اللغوية (صرفية، صوتية، نحوية، دلالية، أسلوبية) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المفاهمية، الاجتماعية، الثقافية) و بهذا يصبح النص بؤرة العملي التعليمية التعلمية.

و تعد المقاربة النصية من بين المقاربات البيداغوجية المتعددة في عملية التعليم، حيث تتوزع الكفاءات و الأهداف التعليمية في مناهج أطوار التعليم العام على المجالات الأربعة للغة (الشفوية و الكتابية) بكيفية متوازنة على مدار السنوات الدراسية، فالمنطلق الأساس للأنشطة التعليمية تعتمد المقاربة النصية من أجل البناء اللغوي، لذلك كان النص بمختلف أشكاله محل الفعل بالتعليمي التعلمي.

و تعتبر المقاربة النصية ذات أهمية بالنسبة للمقاربة بالكفاءات، في كونها رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته و توظيفها بسهولة و يسر، و في كونها تسمح له بتنويع أشكال التعبير من (السرد إلى الحوار إلى الاحتجاج إلى الوصف...) مع تنويع المواضيع، و بهذا تسهم المقاربة النصية في تنمية الكفاءات اللغوية لدى المتعلم.

أنواع النصوص و أشكالها:

تتعدد التصنيفات المقترحة لتحديد أنواع النصوص و أشكالها التعبيرية بتعدد مقاييس التصنيف ذاتها، و يتم إدراج نص ما في هذا الجنس من التعبير أو ذلك، حسب مقصدية الكاتب و ما يريد من قارئه أن يعرفه أو يتوصل إليه، و تمثل مسألة تحديد الشكل الذي يعالجه علم النص، قضية خلافية خلافية بين علماء النص.

"إذ لا تزال هناك محاولات مستمرة لوضع أطر نظرية من نصوص فعلية متفرقة أو تكوينها من أطر موجودة من قبل، و تسهم مسألة تحديد النص هنا بنصيب كبير،و بخاصة فكرة هل يمكن أن يرجع التصنيف إلى معيار شكلي، أي الإمتداد الفعلي الذي يحققه نص ما، أم علينا أن نهمل هذا المعيار، لأن النص يتمثل في مضمون يمكن أن يتحقق في أشكال مختلفة، و من ثم إتجه التحديد إلى التركيز على عامل داخلي نصي أو عامل خارجي نصي أيضًا، بل لوحظ الميل إلى ضرورة التوقيف بينهما في بعض الإتجاهات النصية."[2]

توجد تصنيفات عديدة نذكر منها نموذجًا:

- يقدم جيلنس H.Glinz من خلال تخطيط لنظرية نصية تصوراً يقوم على أسس تواصلية – دلالية، تبرز الوظيفة الأساسية أو مفهوم جامعًا ندرج تحت مجموعة من الأشكال النصية المشتركة في الوظيفة المحددة، و هكذا يمكن أن تكون أنماط النص الرئيسية في مايلي:
  1. نصوص ربط (وعد، عقد، قانون، إرث، أمر).
  2. نصوص إرشاد (التماس، خطاب دفاع، نصوص دعاية، خطاب سياسي، كتب تعليم و إرشاد).
  3. نصوص إختزان (ملاحظات، فهرس، دليل تليفون، يوميات، تخطيط، مسودة).
  4. نصوص لا تنشر علالنية (تقرير،عرض،رسالة،كارت).
  5. نصوص تعرض علالنية (خبر، كتاب، دراسة، رواية، قصة، مسرحية، شعر).

و هكذا تراعي النظرية النصية كل أشكال التواصل دوت تميز، خلافًا للبلاغة و الأسلوبية معًا .[3]

---

[1]- المرجع نفسه، ص 15.
[2]- سعيد حسن بحيري: علم لغة النص (المفاهيم و الإتجاهات)، الشركة المصرية العالمية للنشر – نجمان، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص 65.
[3]- ن م، ص 68.

و نظرا لتعداد التصنيفات المقترحة لتحديد أنواع النصوص، إرتأيت أن أشير إلى أهمها حيث يمكن تصنيفها بشكل عام إلى (نصوص علمية، نصوص وظيفية، نصوص أدبية).

أ. النصوص العلمية:

يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها إختلاف بين الناس و إنها يستعدون في فهمها بإختبار نتائجها إختبار يخضع لوسائل مادية محسوسة و معايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد، و إنما تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق و تثبتها التجربة العلمية.[1]

ب. النصوص الوظيفية (الإدارية):

نقصد بها النصوص التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية و التقارير

و التعليمات يستعمل هذا النمط من النصوص في كثير من مجالات الحياة اليومية مثل: البلاغات الإشهارية و الفنون المطبعية و القررات و التعليمات و التمارين المدرسية.....[2]

ج. النصوص الأدبية:

تتميز بلغتها الخالقة المبدعة التي تهاجر و تعبر و ترحل بين الدلالات المختلفة و لذلك تتعدد قراءتها و تتسع لوجوه التأويل، كما تتميز بطاقتها الخلافة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن الأشخاص و مشاعرهم و طرائق تفكيرهم و كيفية سرد الأحداث في ترابطها و تعاقبها و إنتظامها و محاولة النسج على مناويلها لكتابة نصوص أخرى[3]، و هي أكثر النصوص إدراجًا في حياتنا التعليمية، و النصوص نوعان: شعر و نثر.

1) <u>الشعر:</u>

فن الشعر من أشهر الفنون الأدبية و أكثرها إنتشاراً، و ربما كان ذلك لقدم عهد البشرية به، فالشعر هو الصورة التعبيرية الأدبية الأولى التي ظهرت في حياة الإنسان منذ العصور الأولى....إنه الطريقة الوحيدة التي إمتدى إليها الإنسان للتعبير و التنفيس عن إنفعالاته.[4]

و الشعر جنس أدبي عريق يقوم على إستعمال مخصوص للغة حتى يأتي التعبير فيه إيحاء مؤثر واسع الدلالة، كأنه النسج و التصوير و الموسيقى في وقت واحد، و تلك عناصره التي تصنعه إنطلاقا من الكلمات بدلالاتها و ألوانها و أصواتها.[5]

و قد عرفه قدامة بن جعفر بأنه قول موزون يدل على معنى و أنه سمي الشاعر لأنه يشعر من معاني القول و إصابة الوصف بما لا يشعر به غيره.[6]

أما أرسطو فقد عرف الشعر بأنه: "كلام مخيل مؤلف من أقوال موزونة متساوية، و المخيل هو الكلام الذي ينفعل له الإنسان إنفعالا نفستنيا غير فكري."[7]

---

[1]- بشير إبرير: تعليمية النصوص، م س، ص 115.
[2]- ن م، ص 117.
[3]- بشير إبرير، تعليمة النصوص، م س، ص 114.
[4]- عز الدين إسماعيل: الأدب و فنونه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط8، د ت، ص 81.
[5]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين الخاص بأساتذة اللغة العربي – الاوسال الأول مطبعة بن باديس، الجزائر، أوت 1999، ص 02.
[6]- إبن الفرج قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ت ح، محمد عبد المنعم الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 64.
[7]- محمد عبد المنعم خفاجي، الحياة الأدبية في العصر الجاهلي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1992، ص 204.

و يقدم أدونيس تعريفًا جديدًا للشعر قائلا: "الشعر العربي القديم غناء، أو تأمل ضمن إطار جزئي من الحياة و العالم، و إطار ثابت من التعبير، و كان معناه يقوم على الشكل بمعنى أن النثر اليوم ممكن في بعض الحالات، أن يعتبر شعرا و معناه اليوم يقترن بالخلق و التغيير، لا بالصناعة و الوصف، كما كان الأمر قديما، لم يعد الشعر شكلا بل أصبح وضعا أو حالة."[1]

أما إبن خلدون فيقول:"الشعر هو كلام البليغ المبني على الإستعارة و الأوصاف، المفصل بأجزاء متفقة في الوزن و الروي، مستقل كل جزء منها في غرضه و مقصده عما قبله و بعده، الجاري على أساليب العرب المخصوصة به."[2]

الشعر إذن، من أهم أنواع الفنون الأدبية و أقدها عند العرب، حيث كانوا ينظمونه منذ العصر الجاهلي بسليقتهم و طبيعتهم ثم تطور هذا الفن في العصور المتتالية إلى أن جاء عصر النهضة فتعددت و تنوعت الإتجاهات و التيارات الجديدة في الشعر العربي، نتيجة إختلاف الشعراء في ثقافتهم، و نواحي التأثير التي عملت على تكوينهم.

ليثمر من كل هذا رصيد غني و متنوع من روائع شعرائنا العرب (من مختلف الأمكان و الأزمنة و العصور).

أنواع الشعر:

ينظر إلى الشعر على أنه ينقسم إلى قسمين كبيرين تبعا لموقف الشاعر، فإذا تناول الشاعر المادة الخام لموضوعه تناولا موضوعيا فإن الشعر قد يكون قصصيا أو وصفيا، فإذا تناولها تناولا ذاتيا، أي من حيث هي تجربة شخصية، فإن الشعر يكون غنائيًا و الشعر المسرحي يجمع بين هذين المنحنين، فهو موضوعي بالنسبة للشاعر، و لكنه يعرض المادة عرضًا ذاتيًا من خلال شخصيات خيالية.[3]

أولًا: الشعر الغنائي:

الشعر الغنائي هو شعر ذاتي يتعتى بع الشاعر بعواطفه و دخائل نفسه، و يرى هردر الألماني أن الشعر الغنائي هو التعبير الكامل عن الخلجات النفسية في أعذب لغة صوتية و الشعر الغنائي أقدم أجناس الشعر و أكثرها إنتشاراً[4]، و موضوعاته تدور حول العزل، و الوصف، و الفخر و الحماسة و المدح و الرثاء و الهجاء.

ثانيًا: الشعر الملحمي أو القصصي:

هو شعر موضوعي تختفي فيه ذات الشاعر و تظهر روح الأمة في قصة شعرية تصور معارك الأمة و انتصاراتها و أبطالها، و تطول حتى تزيد على آلاف الأبيات، و تعتمد على الأسطورة و المبالغة.[5]

ثالثًا: الشعر المسرحي أو التمثيلي:

الشعر المسرحي هو شعر موضوعي تختفي فيه ذات الشاعر، و يقوم على الحوار و الحركة بين الشخصيات.[6]

و الشعر من حيث أسلوب نظمه نوعان:[7]

---

[1]- أحمد بزوت، قصيدة النثر العربية (الإطار النظري)، دار الفكر الجديد، ط1، 1996، ص 45 – 46.
[2]- إبن خلدون، مقدمة العلامة إبن خلدون، دار الفكر ، بيروت، 2004، ص 591.
[3]- عز الدين إسماعيل، الأدب و فنونه، م س، ص 91.
[4]- نجم الدين الحاج عبد الصفا، الشعر العربي و الإتجاهات الجديدة في عصر النهضة الأدبية، نادي الأدب، ص 06
Tahun Ke2, Normor 2, November 2004
[5]- المرجع نفسه، ص 07 – 08.
[6]- نجم الدين الحاج عبد الصفا، المرجع السابق، ص 08.
[7]- سمير كاضم الخليل و آخرون، الأدب و النصوص لصف الثالث المتوسط، المديرية العامة للمناهج، العراق، ط1، 2011، ص 14 – 15.

الأول: موزون و ينقسم هو الأخر نوعين (عمودي) يقوم على الوزن و القافية الموحدة و البيت ذي الشطرين، إن أوزان الشعر أو بحوره متنوعة تنتهي بقافية موحدة كما في الشعر العربي القديم من نحو المعلقات و شعر المتنبي و أبي تمام و الجوهري و شوقي و غيرهم، مثال: قصيدة من وحي المنفى لأحمد شوقي.

و قد تتنوع القوافي في الشعر العمودي قديمًا، و لكن تنوع القوافي بات ظاهرة في الشعر العربي الحديث و لدى شعرائه و ظهر أسلوب آخر في شعر هو "الشعر الحل" أو ما أصطلح على تسميته (شعر التفعيلة) يقوم على الإيقاع، و على تنوع القوافي أو غيابها تماما، مع إيحاء و تكثيف و رمز و غموض شفاف و إحلال الشطر الشعري بدلا من البيت ذي الشطرين و من شعرائه: بدر شاعر السياب، و عبد الوهاب البياتي و نارك الملائكة.....و غيرهم، مثال: أغنيات للألم، د: نازك الملائكة.

و النوع الثاني: خالٍ من الوزن يطلق عليه "قصيدة النثر"، يخلو من التفعيلات و يكتفي بالأسلوب المكثف و الرمزي و الصور القائمة على المفاجأة و الإيحاد و أبرز شعرائه أودينس و محمد الماغوط و سركون بولص و زاهر الجيزاني و غيرهم، مثال: نص الفراغ الأدونيس.

2) <u>النثر:</u>

النثر قول مرسل أداته اللغة التي تواضع عليها المجتمع، و يتم بين متخاطبين أو أكثر.

و يعرفه أحمد حسن الزيات على أنه: "أسبق أنواع الكلام في الوجود لقرب تناوله و عدم تقيده ضرورة إستعماله."

فقد كان العرب ينطقون به معرب غير ملحون لقوة السليقة و فصل الوراثة و قلة الإختلاط بالأعاجم.[1]

و النثر نوعان:[2]

- **النثر العادي:**

و هو الكلام العام الدي يستعمل في التخاطب اليومي بين أفراد المجتمع لقضاء مرآبهم و تحقيق الإتصال، و هو يخلو من كل ألوان التجويد و التحسين و الزينة الفنية و تتحدث به عامة الناس.

- **النثر الفني:**

و هو كلام خاص تنشئه فئة موهوبة أو خاصة من أفراد المجتمع هم الخطباء و الأدباء و العلماء، و يتميز هذا النثر الفني بمستوى في التعبير و التنظيم، أرقى معاني الكلام العادي و بإختيار للألفاظ و التراكيب أنفى و أطرف لما يتوافر عليه من وجوه التحسين اللفظي و المعنوي، و من الإستعارات و المجازات و الكنايات و التشابه التي تفيد كلها إلى تحقيق المتعة الفنية.

النثر إذن، هو وسيلة الإدراك بإستعمال المنطق و العقل للوصول إلى الغاية في التأثير في النفوس، و نقل أفكار المتكلم أو الكاتب فعباراته يجب أن تشق في سير عن القصد، و الجمل فيه تقريرية و علامات على معانيها وسائل تنتهي بإنتهاء الغاية منها، و موضوعه حدث من الأحداث أو مسألة من المسائل المبنية أولا على الفكر.

فن الكتابة النثرية:

فقد ظهر عند العرب في شكل و وصايا في العهد الإسلامي الأول أو قبل ذلك ثم تتطور بإقامة الدولة الإسلامية و نظام الخلافة بعد ذلك و إعتنى كثيرا عند بدء عصر الترجمة في عهد مأمون بن هارون الرشيد الخليفة العباسي، و شيئًا فشيئًا ظهرت فنون النثر الكثيرة القديمة كرسائل بأنواعها، و القصص بأنواعها، و المقامات، و النثر الفلسفي و العلمي، أيضًا إلى جانب النثر الأدبي العام، و

[1]- أحمد حسن زيات، تاريخ الأدب العربي، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص 25.
[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين الخاص بأساتذة اللغة العربية و آدابها، الإرسال الثاني، ديسمبر 1999، ص 02.

في العصر الحديث ظهر فن المقالة الأدبية، و القصة الحديثة و الأقصوصة و الرواية و المسرحية و نحوها، مما جعل الفن الأدبي يتسع و يتعقد أكثر لنمو الأفكار و تعقد المجتمعات العصرية التي تظل مشاكل الإنسان و مشاغله المادية و الروحية محور الكتابة الأدبية أبدًا.[1]

أنواع فنون النثر:

للنثر فنون و أنواع متعددة كما أسلفنا الذكر منها القديم و منها ما ظهر حديثًا، و ينقسم النثر من حيث أسلوبه إلى قسمين هما:

النثر العلمي و النثر الفني (الإبداعي) يتمسز هذا الأخير بأسلوبه الأدبي الجميل المعبر عن أعماق الأديب و تجربته الإنسانية و غايته جمالية و لأحصر موضوعاته و التي ستحاول أن نوجز في الأنواع المقررة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي و ذلك إنسجاما و إتساقًا مع عناصر بحثنا هذا.

1. **النثر العلمي:**

يختص يتوصيل الأفكار العلمية بكل تفصيلاتها و العلوم بفروعها المتعددة سواءَ أكانت إنسانية أم كانت علومًا صرفة، و غايته توصيلة، إفهامية و يتميز بالدقة و الوضوح و التركيز، و البعد عن الأساليب العاطفية و المشاعر.[2]

مثال: (نص خواص العمر و تأثيراته / القزيوني).

2. **المقالة:**

نوع من الأنواع النثرية، يدور حول فكرة واحدة، تناقش موضوعًا محددًا أو تعبير عن وجهة نظر ما، أو تهدف إلى إقناع القراء بفكرة معينة، أو إثارة عاطفة عندهم، و يمتاز طولها بالإقتصاد، و لغتها بالسلاسة و الوضوح و أسلوبها بالجاذبية و التشويق.[3]

و في مراجع المقالة و أدبياتها تعريفات كثيرة و متعددة، تدل على سعة هذا الفن و صعوبة وضع تعريف جامع مانع له نذكر منها:

~ **تعريف دائرة المعارف البريطانية:**

هي قطعة إنشائية ذات طول معتدل، تكتب نثرًا، و تلم بالمظاهر الخارجية للموضوع بطريقة سهلة سريعة، و لا تفي إلى بالناحية التي تمس الكاتب عن قرب.

~ **تعريف د، عبد اللطيف حمزة:**

هي فكرة من الأفكار التي يتصيدها الكاتب الصحفي، أو يتلقفها من البيئة المحيطة به، و متى إنفعل هذا الكاتب بفكرة ما أحس في نفسه حاجة ملحة إلى الكتابة و لا يشترط فيها نظام معين.[4]

و من أنواع المقال نجد: المقال السياسي، المقال الإجتماعي، المقال الإقتصادي، إضافة إلى المقال الأدبي، و هذا الأخير هو موضوع حديثنا في هذا المقام فهو يهتم بمختلف شؤون الحياة و الأدب و النقد و من أشهر كتابه العرب، طه حسين، العقاد، الزياة و هي زيادة.....[1]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، المرجع السابق، ص 03.
[2]- سمير كاضم و آخرون، الأدب و النصوص لصف الثالثة المتوسط، م س، ص 14.
[3]- صالح أبو صبع، محمد عبيد الله، فن المقالة (أصول نظرية – تطبيقات - نماذج)، دار مجد لاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 12.
[4]- المرجع نفسه، ص 11.

مثال: نص الصراع بين التقاليد و التجديد في الأدب لـ: طه حسين.

3. **القصة:**

عرفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، و هي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، و تصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، و يكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثر و التأثير.[2]

أنواع القصة:

تنقسم القصة حسب مصدر مادتها، و موضوعها إلى:[3]

- **القصة الواقعية:** و هي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع، و تستمد مضامينها من أنماط حياة الناس و طرائق معيشتهم و أساليب تفكيرهم.
- **القصة الخيالية:** و هي ذلك النوع الذي يستلهم حوادثه من خيال بعيد عن الواقع، و تأتي نماذجه تحاكي تمام المحاكة تلك النماذج على الأرض، و عن طريق هذه القصص يستطيع القاصون أن يعالجو كثيراً من القضايا الإجتماعية و العلمية و غيرها.

أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة هي:

قصص الأخلاق و المثل العليا، القصص الإجتماعية، القصص التاريخي، قصص البطولة و المغامرة، القصص الرمزي.

مثال: نص (الجرح والامل) لزوليخة السعودي.

4. **المسرحية:**

المسرحية فن عالمي عرفته جميع الحضارات تقريبا، و تختلف النظريات حول نشأتها، و ترجع هذه النظرية لظهور المسرحية إلى أصول دينية كان الكهان بها يتقمصون شخصيات الحيوانات أو مخلوقات أخرى.

و تعد المسرحية الوجه الثاني للقصة، كما يصنعها الدكتور محمد يوسف نجم في مقدمة كتابه (المسرحية في الأدب العربي الحديث): "و المسرحية تتميز عن سائر فنون الأدب الأخرى بأنها تكتب لتمثل على المسرح، و للمسرح و ممثليه و جمهوره أثر في توجيه الكتاب الذين يسهمون في الحركة المسرحية"[4]

أم عن العناصر الأساية للمسرحية هي: (الحوار – الصراع - الحركة) هي العناصر الجوهرية التي تميز فن المسرحية عن غيره من الفنون الأدبية.[5]

أنواع المسرحية:

هناك أنواع عديدة للمسرحية أهمها: "الملهاة و المأساة" (الكوميديا – و تراجيديا).

---

[1]- محمد الطيب و آخرون، تاريخ الأدب و النصوص الأدبية، منشورات وحدة المكتبة العربية، الدار البيضاء، د ط، ص 89.
[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 205.
[3]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 206 – 207.
[4]- محمد يوسف نجم، المسرحية في الأداب العربي الحديث، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط2، 1967، ص 05.
[5]- عز الدين إسماعيل، الأدب و فنونه، م س، ص 149.

و المسرحية الشعرية التي تصور مأساة تاريخية، كمسرحيات شوقي و تلميذه عزيز أباظة، كما ظهرت المسرحية الفكرية التي يتناول فيها الكاتب الصراع و المشكلات الإنسانية الكبرى، كمسرحيات توقيف الحكيم الأسطورية و كذلك هناك المسرحية الإجتماعية التي تتناول مشكلات وقتية، و تقدم صورة للمجتمع....[1]

أما أنواع المسرحيات المدرسية هي:[2]

- مسرحيات دينية و تهذيبية و تاريخية.
- مسرحيات قصيرة تصور بعض نواحي الحياة الإجتماعية.
- مسرحيات تتصل بما يدخل في خبرة التلاميذ من المعلومات العامة.
- مسرحيات غنائية قصيرة يستطيع الأطفال تمثيلها و يشترط فيها أن تكون نغماتها سهلة حية معبرة باعثة على النشاط و الحركة.
- مسرحيات قصيرة تجري على ألسنة أرباب الحرف .
- مسرحيات وطنية و قومية تمثل البطولة و الشجاعة.
- مسرحيات قصيرة تتصل بنشاطهم و أعمالهم في المدرسة و خراجها.

أنواع النصوص في المرحلة الثانوية:

تعتبر النصوص أهم وسيلة تربوية تعليمية لها مكانتها الخاصة في المنهج الدراسي المتبع بمدارسنا لما توفره من مساعدة لعملية التعلم، لهذا يتناول نشاط الأدب و النصوص في التعليم الثانوي ثلاثة أنواع من النصوص و هي:

النص الأدبي و النص التواصلي و نص المطالعة الموجهة.

- **1-النص الأدبي:**

- **مفهوم النصوص الأدبية:**

نقصد بها قطعا أدبية موجزة شعراً أو نثراً تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة[3]، و يتوافر لها الحظ من الجمال الفني، و تعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة مترابطة، و يمكن إتخاذها أساسا لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي، مع الاكتفاء ببعض الصّور السهلة، في الصفوف المتقدمة من المرحلة الإعدادية، و مع شيء من السعة و التعميق في المرحلة الثانوية، كما يمكن اتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب، و تنسيق حقائقه، لعصر من العصور أو لفن من الفنون، أو لأديب من الأدباء.[4]

إن النص الأدبي باعتباره منظومة معرفية لا يتأسس فقط على معرفة بسيطة تستند إلى المجتمع أو الفرد و حسب، أو إلى جانب النفسي لمنتجه و كفى، و لكنه يتأسس على ذلك كله.

و من ثم فإن مبدع النص الأدبي لا يمكنه أن يصوغ نصا يقف فيه القارئ على جانب من الأهمية، بل لابد لمبدع النص الأدبي من جملة من المعارف النفسية، و الفلسفية و التاريخية و الأدبية و الإجتماعية و السياسية، حتى يستطيع تنوير القارئ، و على هذا

[1]- المرجع نفسه، ص 153.
[2]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 184.
[3]- راتب قاسم عاشور و محمد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها (بين النظرية و التطبيق)، عالم الكتب للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 337.
[4]- عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط4، دت، ص 251.

الأساس فإن القارئ في تحليله للنص الأدبي لابد أن يكون مزوداً بروافق ثروة من هذه المعارف جميعا، حق خلفياته و مرجعياته المختلفة.[1]

و في مجال تدريس اللغة العربية و أدابها، إنه لا شيء شق على المعلم من تعليم الإنشاء، و لا شيء أكثر إعتياصا على المدرس من تمريس الطلاب على تحليل نص أدبي ذلك بأن المشرف عليه يعلن هذا لا يلقن قواعد و يفهما كما يجيء أستاذ الرياضيات و أستاذ النحو مثلا، و إنما يحاول جاهدًا غرس تربية جمالية و بلاغية و فنية و فلسفية فكرية في نفس الطالب من خلال هاتين المادتين فهي عملية تتصل بتربية الذوق الأدبي الرفيع لدى الطفل أو الفتى إبتغاء الوصول إلى غاية مرسومة.[2]

➢ **2-النص التواصلي:**

يكون النص إشكالية كبيرة معقدة في تعليمه و قراءته و فهمه و التواصل معه، لهذا نطرح الأسئلة الآتية: ماهو التواصل و ما أهميته في العملية التعليمية؟ و ماهو النص التواصلي و ما علاقته بالنص الأدبي؟

- **مفهوم التواصل و أهميته في العملية التعليمية:**

التواصل فعل حضاري لابد منه في حياة الأمم و المجتمعات، لأنه عنصرا بالغ الأهمية في حياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر الإنسان يشرع في تواصله مع الآخرين إبتداءا من صرخة الميلاد و يظل كذلك إلى مماته، و قد يستمر في تواصله معهم بشكل غير مباشر إذ ترك آثار فنية أو فكرية بعده.

يقابل المصطلح العربي "تواصل" المصطلح الأجنبي "Communication" و يمكن أن نعد تعريف الباحث الأمريكي "شارل كولي" لتواصل من بين أهم التعريفات التي إتفق عليها الكثير من الدراسين و عدوه أقرب إلى ميادين التربية و التعليم في كون التواصل "هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور، إنه يشمل كل الرموز الذهنية مع الوسائل تبليغها عبر المجال و تعزيزها في الزمان، و يتضمن أيضا تقاسم الوجه و تعابير و هيئات الجسم و الحركات و نبرة الصوت و الكلمات الكتابات و المطبوعات و القطارات و التليغرافات و التلفون و كل ما يشمله آخر ما تم من إكتشافات في الزمان و المكان."[3]

نستنتج أن التواصل جوهر الحياة الإنسانية، يأخذ في اعتباره كل العوامل الذهن و كل الرموز و الإشارات و يمكن أن يكون لغوياً أم غير لغوي، ذلك حسب الوسيلة المستعملة فيه، و قد يكون شفوياً أو مكتوباً و هو رسالة يرسلها إنسان إلى آخر أو آخرين و تبادل للمعلومات و لكي تحقق و ينجح التواصل لابد أن يتوفر شرط أساسي و هو أن المتخاطبان من وضع لغوي واحد في الإرسال و الاستقبال حتى يضمن الفهم المتبادل بينهما.

و لعل الصورة التعليمية أفضل مثالًا على العملية التواصلية، يظهر ذلك واضحًا، جليا في عناصرها: معلم يبلغ مادة تعليمية بما تحتوي من معلومات علمية أو فنية إلى المتعلم، فهي نفسها عناصر التواصل متكلم و مخاطب يتبادلان خطابا ما حسب ما يقتضي المقام الذي يوجدان فيه و الوضع الذي ينطلقان منه، و تظهر هذه العلاقة على أكثر من مستوى، من هنا يكتسب التواصل أهميته في العملية التربوية، فالمعلم الذي يشتغل بالنص و يعمل على تبليغه للمتعلمين عليه أن يبحث في تحليله و معرفته مختلف المعاني التي تؤدي العلامات و الإشارات و الرموز في النص و علاقة بعضها ببعض سواء أكانت لغوية أم غير لغوية.[4]

- **مفهوم النصوص التواصلية:**

[1]- جاهمي محمد، النص الأدبي سيماه و سيمياؤه، محاضرات الملتقى الثالث السيمياء و النص الأدبي، الكتاب الثالث، شركة الهدى، عين مليلة، د ط، 19 – 20 أفريل 2004م، ص 336.

[2]-عبد المالك مرتاض، النص الأدبي من أين؟ و إلى أين؟، محاضرات ألقيت على الطلاب الماجستر في الأدب العربي، اللغة الإجتماعية، 80-1981، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1983، ص 41.

[3]- بشير إبرير، تعليمة النصوص بين النظرية و التطبيق، م س، ص 121.

[4]- بشير إبرير، تعلمية النصوص، المرجع السابق، ص 122.

النص التواصلي نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع و التعمق، و الأستاذ في تدريسه لهذا النص يتهدى بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي.[1]

و يتم التركيز في النصوص التواصلية على الناحية المعرفية و على وسائل إلا بلاغية المقنعة في التعبير، و مهما يكن من أمر فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية و الرافدة لها في الفهم و الإستيعاب.

و أكثر ما يميز النص التواصلي هو العمق الفكري و الثراء اللغوي، بحيث تجعل معارف التلميذ أكثر زخاءاَ و عناءاَ فتكون مشتملة على أسئلة تساعد المتعلمين على البراعة و حسن إستثمار الأثر من جميع الجوانب و تكون بدورها مثيرة لفضول المتعلمين في البحث عن سندات و مراجع أخرى زيادة للمعرفة و فتحاً لآفاق جديدة.[2]

و لما كانت النصوص الأدبية تمثل الأصل في نشاط الأدب و النصوص التواصلية الفرع، فإن الأمر يتطلب تفصيل القول في النصوص الأدبية، بما يجعل المدرس يتعامل معها بشكل مُرضٍ ينعكس إيجابيا على إستعاب التلاميذ.[3]

أهمية النصوص الأدبية:

لقد أدرك المربون أهمية النصوص الأدبية فهي وسيلة لتعريف الطلبة ميزات اللغة العربية و خصائصها، و تطورها في العصور المختلفة، فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية و تربية الذوق الأدبي، على الرغم من أن تربية الأدبي لا تتأثر إلا من خلال تهيئة المستلزمات الضرورية لنجاح هذه العملية.[4]

إن النص الأدبي يهذب النفس، و يرفق الذوق، و يرهق الإحساس و يصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانية، و معارض أخلاقية، و صيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها و النص الأدبي ثقافات متنوعة، تاريخية و نفسية و إجتماعية و هو نافذة متبعة و إستراوح، و مجال خصيب الإثراء اللغوي، و هوخ للأدب و ترجمة الأدباء، فلا خصيصة أدبية إلا و النص شاهد عليها، و لا ظاهرة مستحدثة إلا و النص قؤينها، و لا تأريخ لأديب إلا بنتاجه من الشعر أو النثر أو التصنيف و لا تأريخ لأدب أمة، أو بيئة، أو عصر إلا بجمع النصوص و إستقرائها.[5]

و على وجه العموم، إن النصوص الأدبية تمثل مركز ثقل المواد التي يدرسها أستاذ اللغة، حيث عن طريق النص الأدبي:

- ~ يتعود التلاميذ على جودة النطق و سلامة الأداء و حسن التعبير.
- ~ يتدرب التلاميذ على دقة الفهم و حسن إستخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبية التي تتميز – عادة- بالدقة و حسن التركيز.
- ~ تنمو ثروة التلاميذ اللغوية بواسطة النصوص المدروسة و التي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة و التراكيب مصورة في الإنتاج الأدبي كالكرم و البخل و الأمانة و الخيانة و الإيثار و الأنانية و التضحية و التسامح و التعاون.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، (اللغة العربية و أدابها) الشعبتان آداب و فلسفة لغات أجنبية، م س، ص 08.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، (اللغة العربية و أدابها) جميع الشعب، ص 09.

[3]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الأولى الثانوي العام و التكنولوجي، مارس 2005، ص 21.

[4]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000، ص 139.

[5]- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 227.

- يوسع أفق فكر المتعلمين و تزيد صلتهم بالحياة و ما يضطرب فيها من أنواع السلوك و النشاط، و يسعى المدرس – في ظل التدريس بالكفاءات- إلى جعل درس الأدب قوة عملية بحدثها في المتعلم، فيشتد تأثيره فينقلب إلى قوة محركة تدفع إلى نوع من السلوك العملي و التصرف الإيجابي.[1]

أسس اختيار النصوص الأدبية:

إن تدريس الأدب مرتبط في الواقع بإختيار النصوص الملائمة القريبة من فهمهم و إستعدادهم العقلي و

الوجداني و تجربتهم أيضًا، و في النصوص الأدبية الكثير من الصور و المعاني مما له صلة بأي لون من ألوان الحياة أو الفكر و إن إختيار النص المناسب للطلبة لا يقل أهمية عن إعداد المعلم و إختيار الطريقة الملائمة للتدريس، إذ يجب أن يتمشى النص الأدبي مع الغاية من تدريسه في المراحل المختلفة.[2]

و هناك مجموعة من الأسس تعتمد على إختيار النص الأدبي أهمها:[3]

- أن يكون النص –في بعض الأحيان- مرتبطًا بما يجري في المجتمع من أحداث مهمة، لأن ذلك يساعد الطلاب على تذوقه و التفاعل معه.
- أن يكون بعيدًا عن التعقيد في المعنى و الوعورة في التركيب و الغرابة في اللفظ.
- أن يكون مناسبًا لمرحلة النمو و حاجاته فكرة و خيالًا و أسلوبًا لينجذب الطلاب إليه دون شعور بالملل.
- أن سكون متنوعًا يشمل أهم الأغراض و الفنون.

طريقة تدريس النصوص الأدبية:

لقد كانت الطريقة السائدة في تدريس النصوص الأدبية في الثنويات لا تخرج عن إطار إستخراج الفكرة العامة و الأفكار الأساسية مع شرحها مبتذلًا في أغلب الأحيان، ثم مناقشة معاني النص مع الإشارة إلى نوع العاطفة و دراسة الأسلوب، و تكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل نص أدبي، و مما أخذ على هذه الطريقة أنها همشت فكر التلميذ و جمدت إبداعه، و لما كانت المقاربة بالكفاءات من خصائص دفع المتعلم إلى استقلالية برأيه و تشجيعه على المبادرة فكان طبيعيا أن يتناول النص إنطلاقا من كونه نصًا متعددا، نصًا مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه و إثرائه، و من هذا المنطق في دراسة النص الأدبي يتمكن المتعلم –يتوجيه الأستاذ- أن يبسط ملكته الفكرية و النقدية على النص، مبرزا رؤيته الخاصة، و في مثل هذا الأسلوب في تناول النص تفعيل مبادرة المتعلم و إستغلال لمكتسباته.[4]

خطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تعد الطريقة التي يستخدمها المعلم واحدة من الأسباب التي تؤدي إلى نجاح مهمته.

فقد ثبت أن الطريقة الجيدة المناسبة كفيلة بمساعدة المعلم على مهعالجة كثير من الثغرات في المناهج، كمنا أنها تقدره على تدليل صعوبات الكتاب المقرر، إضافة إلى الكشف عن نقاط الضعف لدى الطلاب، ليسير إلى معالجتها و التغلب عليها.

على المعلم عند معالجته لأي نص أدبي أن يسير وفق المراحل الآتية:[5]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 17 (www.onefed.edu.dz).
[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م س، ص 147.
[3]- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر و التوزيع، ط 1، 2009، ص 223.
[4]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 104.
[5]- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط1، 2005، ص 357.

أ. مرحلة التمهيد للدّرس:

لقد أصبح من المتعارف عليه ، أن التمهيد لأي درس، و في أي موضوع يعدّ نافذة يطل المعلم من خلالها على النص، بشرط أن تكون هذه الإطلالة مشوقة تثير الرغبة في نفوس الدّارسين لإقبال على دراسة النص.[1]

و توجد عدّة أساليب يمكن إتباعها في التمهيد للدرس منها: يتناول المعلم حديثًا أو أسئلة تمهد للموضوع، أو يتناول شرح مناسبة النص و تصوير جوه، أو التحدث عن الأديب صاحب النص بإعطاء تعريف موجز له.[2]

ب. مرحلة عرض النص:

يقوم المعلم بكتابة عنوان النص، و التاريخين الهجري و الميلادي، ثم يعرض القطعة المراد دراستها، باستخدام واحد من الأساليب الأتية:

1) بإمكان المعلم أن يعرضها على لوح كرتون مقوى، بتعليقه أمامهم على اللوح، هذا إذا كان النص قصيراً، أمّا إذا كان النص طويلًا، فيمكن الأخذ بالأسلوب الآتي:

~ كتابة النص يدويا، أو طباعته على الورق، ثم تصويره و إعطاء كل طالب ورقة.

~ اللجوء إلى الكتاب المقرر، و الطلب منهم فتح الكتب على النص المطلوب.

ج. مرحلة معالجة النص المدروس:

❖ **القراءة:**

بيدأ المدّرس فيقرأ النص كله قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلبة، حتى يحسنوا القراءة، و مرحلة القراءة هذه المرحلة أساسية هامة لأنها الكفيلة بتقويم ألسنة الطلبة و تجويد إلقائهم، ثم إن فيها تمهيدًا صالحًا لفهم المعنى.[3]

❖ **المناقشة العامة:**

يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة العامة المكشوفة التي تتضمنها القطعة، بغية التعرف إلى مدى قدرة الطلاب على فهم القطعة المقروءة قراءة جاهزة، و تفيد هذه الأسئلة فيي إعطاء الطلاب فكرة عامة، و صورة شاملة متكاملة عن المادة المقروءة.[4]

❖ **الشرح التفصيلي (الفهم و الإستيعاب):**

يمرّ الشرح بعض التفاصيلي بعدة خطوات متلاحقة هي:

~ يقوم أحد الطلاب بقراءة الوحدة المعنوية الأولى.

~ يقوم المعلم بالتعاون مع التلاميذ بشرح بعض الألفاظ الصعبة و من ثم تدوين معانيها أمامهم.

~ مناقشة المعنى العام للوحدة: و يتم ذلك بتوجيه أسئلة تفصيلية جزئية، تكون الإجابة عنها الفكرة العامة للوحدة، و تسهم في بلورة المعنى العام، و تتيح للطلاب الفرصة لتمرينهم على التعبير بنوعيه.[5]

---

[1]- م ن، ص 358.
[2]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 2006، ص 311 (بتصرف).
[3]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 311.
[4]- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، م س، ص 361.
[5]- المرجع نفسه، ص 362.

د. **يلي الممارسات السابقة عملية تشجيع الطلاب على صوغ ما أسفرت عنه الأسئلة السابقة من معنى عام**، في قوالب لغوية قصيرة، و عبارات مترابطة، و مع ملاحظة ألا يتدخل المعلم في عملية الصوغ هذه، و يكتفي بالتوجيه، إلا إذ عجز الطلاب في هذا الجانب.[1]

ه. **مرحلة استخلاص الأحكام و النقد و التذوق الأدبي:**

عقب الإنتهاء من شرح الوحدة، يلفت المعلم أنظار طلبته إلى بعض الكلمات و الصور، و يناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر في أن الشاعر إختار كلمة (كذا) و كان يمكن التعبير بكلمة أخرى، ثم يعرض المعلم الكلمتين و يوجه الطلبة إلى الموازنة بينهما، حتى يظهر لهم فضل كلمة على كلمة و قد تكون المناقشة التذوقية لبيان جمال التشبيهات، أو الإستعارات أو لبيان السبب في إيجار التعبير، أو بسطه و إطالته، أو نحو ذلك من الألوان البلاغية كالتكرار، و القصر و الحذف، و التقديم و التأخير، و الجناس.

و. **مرحلة التحليل:**

بعد الإنتهاء، من شرح النص و تذوقه، يحلله الطلبة إلى عناصر الأساسية، في عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية.[2]

❖ **تقويم النص و الحكم عليه:**

تتمثل هذه المرحلة في قيام الطلاب بتوجيه من المعلم و إرشاد بإستنتاج الملاحظات التي لمحها في النص، و استخلاص مميزاته التي إنفرد بها عن غيره من النصوص المشابهة أو ما وافقته.[3]

و بإعطاء النص قيمة معينة سواء أكانت فنية، أو إنسانية، أو تاريخية أو دينية أو غير ذلك هذا وقد يشتمل النص على أكثر من قيمة.[4]

➢ **3-نصوص المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية:**

- **مفهوم المطالعة:**

المطالعة عملية عقلية إنفعالية تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه و فهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني، و كذلك الإستنتاج و النقد و الحكم و التذوق و حل المشكلات.

إن المطالعة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الذي قصده الكاتب و إستخلاصه و إعادة تنظيمه و الإفادة منه[5]، و المطالعة عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة، و الحصيلة اللغوية، و القدرة على على التحليل على الموازنة و الحكم، و الدوق الأدبي، و الإحساس بالجمال، و زيادة القدرة على البحث و الإفادة من مصادر المكتبية المدرسية، و إكساب المثل العليا و الإتجاهات الإيجابية.[6]

إن المطالعة هي وسيلة لإكتساب الخبرات الجديدة و إتساع الأفق و خصوبة المعرفة و ذلك بواسطة المعارف و المعلومات التي يكتسبها القارئ من خلال قراءاته المتجددة التي تنمي و تطور قدراته العقلية و رصيده المعرفي، و هي كذلك وسيلة من وسائل التمتع و التسلية لأنها عملية يخلو فيها القارئ إلى ذاته و تحرره من مشاكل حياته و ضغوطاتها في أوقات فراغه، فيشبع هوايته و ينمي مهارته القرائية و حصيلته اللغوية.

---

[1]- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها، م س، ص 363

[2]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 314.

[3]- عبد الفتاح حسن البجة، المرجع السابق، ص 363.

[4]- وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية)، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص 308.

[5]- محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، م س، ص15.

[6]- طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م س، ص 169.

و المطالعة الموجهة نشاط يقوم به المتعلم خارج القسم، و ذلك بناءاً على التوجيهات القارة و المتغيرة التي يقدمها المدرّس، حيث يقتصر دور المدرس على تصويب المسار و الحكم الذي يفصل في المناقشات و هي بالتالي من أهم الأنشطة لأنها القراءة الطبيعية التي تلازم الإنسان عبر مراحل حياته.

- **خطوات درس المطالعة الموجهة:**

يمكن إيجاز درس المطالعة الموجهة في المراحل التالية كما وردت في منهاج اللغة العربية لسنة الثالثة ثانوي:[1]

أ. **مرحلة المطالعة الأولى:**

~ مطالعة الأثر لتكوين فكرة عامة عنه: نوعه، موضوعه، طبيعته.

~ مناقشة سريعة في القسم لتقويم الفكرة المكونة لدى المتعلمين و لتثبيت خط التوجه.

ب. **مرحلة المطالعة المعمقة:**

~ تقسيم الأثر مرحليا إلى أجزاء واضحة (يمكن أن توجه عناية المتحصلين إلى نقاط تحددها أسئلة مسبقة تتناول: موضوع النص، بنيته، الأشخاص و طبائعهم و العلاقات القائمة بينهم-إن كان الأثر قصة- المغزى و طريقة آداءه.....).

~ كتابة تقرير عن الجزء المطالع.

~ عرض التقارير في القسم بشكل فردي أو فوجي.

~ المناقشة الجماعية و تصويب الرؤية.

~ إنتقاء نص صغير من الجزء المطلع و تحليله في القسم تحليلا نموذجيا تحت إشراف الأستاذ و مساعدته.

ج. **مرحلة التلخيص:** (يحدد الأستاذ نسبة التخليص المطلوبة).

~ تلخيص الجزء المطالع بإحترام تقنيات التلخيص.

~ قراءة نماذج من التلخيصات و تصويب أدائها.

~ إعتماد الخطوات نفسها في معالجة الأجزاء الباقية من لأثر المطالع.

د. **مرحلة التقييم:** (بعد مطالعة الأثر بكامله)

~ حكم عام على الأثر (مقارنة موضوعه -إذ أمكن- بأثار أخرى يعرفها المتعلم).

~ ذكر للأثار التي تركها النص المطالع في نفس القارئ.

~ الحكم على أسلوب الأثر.

~ قراءة نماذج من تقارير المتعلمين في القسم و مناقشتها و إجراء التعديلات عليها.

~ كتابتها بصيغتها النهائية و تقديمها إلى الأستاذ لتقييمها.

ه. **مرحلة استثمار الأثر:**

و يكون الاستثمار بالوقوف على:

~ القيمة الفكرية و الفنية للنص

~ إستخراج الخصائص التركيبية اللغوية لبعض الفقرات و الجمل

~ إنجاز تدريبات لغوية.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و أدابها) الشعبتان: آداب و الفلسفة – لغات أجنبية، م س، ص 10 – 11.

~ إنتاج نصًا وفق نمط الأثر المدروس.

- **أهمية درس المطالعة الموجهة:**

إن للمطالعة الموجهة أهمية تربوية تمكن في كونها أهم رافد ثقافي يزود المتعلم بشتى المعارف و يهدف بروائع الفكر و الأدب.

و من ثم وجب أن يسموا إختيار النصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي و نصوص ذات نوع قصصي حديث و معاصر على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة و إستثمار معطياتها الفكرية و الفنية[1]، و ذلك ليحقق للمتعلم:[2]

~ التزود بالأفكار و القيم الإنسانية.

~ التمكن من التطبيق الصحيح لقواعد اللغة العربية و التعبير مشافهة و كتابة.

~ التزود بوسائل التعبير المتنوعة لإكتساب الملكة اللغوية.

~ التعرف على بعض الفنون الأدبية.

و بهذا تسهم المطالعة الموجهة في زيادة خبرات المتعلم و توسيع آفاقه و قدراته على الفهم و النقد و تحسين قراءته و صقل ذوقه و تنمية حبه للإطلاع على نتاج الفكر البشري.

- **أهداف تدريس المطالعة الموجهة:**

تهدف المطالعة الموجهة إلى مايأتي:[3]

~ الإستمتاع اليقظ لما يلقي عليه في زمن مناسب و استخلاص و تضمنه من أفكار و معان.

~ نطق الكلمات نطقًا صحيحا على وفق المخارج الصحيحة لها.

~ الفهم بعمق و إستنتاج الأفكار المباشرة و الضمنية للدروس التي يطالعها.

~ النقد بصراحة و موضوعية و التفاعل مع المقروء.

~ القدرة على استخدام الكتب و المكتبات و مصادر المعلومات الأخرى.

~ القدرة على مواجهة المشكلات العلمية التي يتعرض لها، و القدرة على التمييز بين العادات الإيجابية و غير الإيجابية.

~ تقديره المفكرين و المربين و العلماء و الكتاب و الشعراء من خلال تقدير آثارهم و إكتساب قيم و إتجاهات إيجابية.

و لكي يحقق هذا النشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق، تبرز فيه عمليات إستقلال المتعلم: فهمًا، و تلخيصًا و تقييمًا، مع مراعاة المبادئ الآتية:[4]

~ إنها عمل حر، ينجز جزء منه داخل القسم و الجزء الأكبر خارجه.

~ للمتعلمين –أفراد و أفواجا- الدور الرئيس في التنفيذ.

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، المرجع سابق، ص 06.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، الشعب (الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير و إقتصاد، تقني رياضي) مارس 2006م، ص 29.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربي مناهجها و طرائق تدريسها، م س، ص 144.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و أدابها) الشعبتان، آداب و فلسفة – لغات أجنبية، م س، ص 10.

- للأستاذ دور الموجه الذي يصوب المسار، و الحكم الذي يفصل في المناقشات و بتحقيق هذه الأهداف تتحقق الكفاءة المستهدفة من تدريس المطالعة الموجهة و هي تمكين المتعلم من إمتلاك القراءة الطبيعية الممنهجة من أجل الإستفادة منها في تثقيف نفسه و تهذيب روحه، و التواصل مع الأجيال و التفاعلات و الحضارات، و توسيع معرفته العلمية و الأدبية و الفنية.

كما أن للمطالعة الموجهة دوراً لا يقل أهمية عن أنواع القراءات الأخرى، و تمثل الهدف البعيد لتعويد المتعلمين على ممارسة المطالعة الحرة و الإنتفاع بها، و من ثمة هي رافد قوي لا يمكن الإستغناء عنه في إثراء ملكة التعبير بنوعيه.

II- أنماط النصوص المختارة في الطور الثانوي "السنة الثالثة ثانوي شعبة أدب و فلسفة نموذجًا"

- **مفهوم النمط:**

أ- النمط لغة:

النمَطُ: ظِهارة فراش ما، النمط: جماعة من الناس أمرهم واحد.

و النَمَط: ضرب من البَسّط، و ا لجمع أنماط مثل سبب و أسباب قال أبن بري: يقال له نمط و أنماط و نِماط: قال المتنخل: علامات كتَخبير النّماطِ.[1]

نَمَطٌ: النَّمطُ: هو الطريقة، و الأسلوبَ –الصِّنف أو النوع، أو الطِرازُ من الشيءِ[2]، يقال: عندي متاع من هذا النمط.

ب- النمط إصطلاحًا:

الطريقة التي إعتمد عليها الكاتب أو الشاعر أو الناقد.... في إعداد و إخراج نصّه إلى القراء، و من حيث البناء الفني (اللغة و الأسلوب)، و الفكري (المضمون) و هو أنواع كثيرة[3] ، و ارتأيت في هذا البحث أن أركز على الأنماط الشائعة في العليم الثانوي بدءاً بالنمط الوصفي، ثم السردي، ثم النمط الحواري ثم التفسيري، ثم الإخباري ثم الحجاجي و أخيراً النمط الأمري.

و هناك من يضيف إلى هذه الأنماط أنواعًا أخرى، ك "النمط الإبداعي و الوثائقي"، و هناك إختلاف في تسمية هذه الأنماط،إذ نجد للنمط الواحد عدة تسميات، فالنمط الحجاجي مثلًا هناك من يعرفه بالنمط "البرهاني"، أو "النمط الإقناعي"، كما نلاحظ بعض التدخلات بين بعض الأنماط، كالنمط الأمري، و "الإيعازي"، و "الإرشادي" و قلها ما نعثر على نص أحادي النمط، إذ عادة ما يستخدم الكاتب عدة أنواع من الأنماط، و هذا ما يعرف بـ"تداخلية الأنماط" في النص الواحد، أما إطلاق النمط على نص ما فيكون للنمط الرئيسي فيه و المهيمن عليه، و هنا نجد الكثير من المتعلمين يقفون حيارى أما تحديد نمطية النص.

إن الأنماط تساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها و لا شك أن توظيف الأنماط و إتقان الربط بينهما يتطلب مهارة في الصياغة الفنية و طرائق الكتابة.

- **أنماط النصوص و مؤشراتها:**

عند تحليل النصوص و معالجتها، في مجال التعليم و من زاوية المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية، و كذا من زاوية المقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية، لابد من إيضاح أهمية تزويد المتعلم ببعض المعارف النظرية عن الأشكال و الأجناس الأدبية، و كذا تزويده بالوسائل و التقنيات و الكفاءات التي تمكنه من أن يصبح قارئًا مستقلا و منتجًا مستغنيا عن كل مساعدة و هذا بعض ما يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقه في ظل المقاربة بالكفاءات.و لا شك – كذلك في أن الوقوف على الطريقة بناء نمط معين من النصوص من شأنها أن تساعد المتعلم على إكتساب كفاءة نصية عالية على المستوى الدراسة و الإنتاج معا.

و المعلوم أن هذه الكفاءة لا تحقق إلا إذ تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من الأنماط النصية[4]، بما يمكنه من تمثل إستعاب الخصائص اللغوية و البنائية لكل نمط.

و نظراً لإتساع مادة هذا العنصر، سنفرد لها نماذج في الجانب التطبيقي، و هذه عينة من الأنماط الواردة في مقرر السنة الثالثة ثانوي (أداب و فلسفة) و التي سنذكر تعريف كل نمط منها و مؤشراته.

---

[1]- إبن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج 7، ط 3، 1994، ص 417 – 418.
[2]- علي بن هادي و آخرون، القاموس الجديد للطلاب (معجم عربي مدرسي ألفبائي)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991، ص 1253.
[3]- محفوظ كحوال، أنماط النصوص (النظرية و التطبيق)، نوميديا للطباعة و النشر و التوزيع، قسنطينة، 2007م، ص 07.
[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، للغة العربية و آدابها، م س، ص 10.

1. **نمط النصوص الوصفية:**

أ. **مفهوم الوصف (لغةً و إصطلاحًا):**

لغةً:

وَصَفَ، وَصَفَهُ، يَصِفَهُ وَصْفًا، و صِفَةً: نَعتَه، فأتَّصَفَ، و الوِصَّافُ: العارِفُ بالوَصْف.

و تواصَفُوا الشيء: وَصَفَه بعضُهم لبعضٍ، و الصِّفة: كالعِلْمِ و السَّوادِ، و أما النحاة فإنما يُردون بها النَّعْتَ، و هو اسم الفاعل و المَفْعولِ، أو ما يرجعُ إليهما من طريقِ المعنى، كمِثلٍ و شِبْهٍ.[1]

إصطلاحًا:

محاكاة الشيء، و تمثيله، و بذكر نعوته، و قد عرفه "قدامة بن جعفر": "الوصف إنما هو ذكر الشيء كما فيه من الأحوال و الهيئات، و لما كان أحسنهم من أتى في شعره بأكثر المعاني التي الموصوف مركَّب منها، ثمّ بأظهر لما فيه، و أولاها حتَّ يحكيه بشعره، و يمثله للحس بنعته"[2]

ب. **أنواع الوصف:**

ب-1) الوصف النقلي:

و هو قريب إلى الوصف التصويري، إذ يعطينا الكاتب أو الشاعر صورة فوتوغرافية، أمينة عن الأشياء الموضوعة "فإذا قرأنا وصفًا نقليًا لشيءٍ ما لمحنا أبعاده و شكله و زمانه و مكانه، و ألوانه و الإجراء التي يتركب منها، و إذ إعتمد التشبيه، جاء طرفاه حسيين في الغالب.

ب-2)الوصف التجسيمي:

يعتمد الأديب إلى الأمور المجردة، فيجعل لها أجساما محسوسة.

ب-3)ا لوصف التشخيصي:

و هنا يجعل الشاعر مثلًا الأشياء الجامدة، و الحيوانات و النباتات، شخو صاحبة تعقل و تشعر، و تتكلم و تتحرك عن طريق محاولة إبّاها.[3]

ب-4)الوصف المستوحى:

و هو الوصف الذي لا يقف عند الأشياء الموصوفة، بل يتعدَّاها إلى أشياء أخرى، إثر عملية تداعي المعاني، و الأفكار، أو العلاقات التاريخية....عن طريق (الإحالات)، أو الإتساق النّصّ (إحالة قبلية).[4]

و الوصف هو فن من فنون الإتصال اللغوي، يستخدم لتصوير المشاهد و تقديم الشخصيات و التعبير عن المواقف و المشاعر و الإنفعالات و هو رسم لصورة الفن و الحياة.[5]

إذن النص الوصفي هو الرسم بالكلام الذي ينقل مسهدًا حقيقيًا أو خياليًا للأحياء أو للأشياء أو الأمكان بتصوير داخلي و هو أن يكون الموضوع ذاتيًا (كوصف الأحاسيس و المشاعر الإنسانية)، أو يتصوير خارجي و هو أن يكون الوصف خارجيًا بذاته و مكوناته (كوصف الأشياء و الأماكن)، أي وضعًا ذاتي و أخر موضوعيًا.

---

[1]- مجد الدين محمد بن يعقوب، فيروز آبادي، قاموس المحيط، مؤسسة الراسلة لطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط 8، 2005م، ص 859 – 860.

[2]- قدامة بن جعفر ، النقد الشعر، م س، ص 1039.

[3]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 25.

[4]- م ن، ص 26.

[5]- دولة إسرائيل وزارة التربية و التعليم، إدارة المصارف العربية قسم التعليم الإبتدائي، مهارة الوصف، ص 04.

فيؤدي الوصف الموضوعي وظيفة مرجعية، و أما الوصف الذاتي فيؤدي وظيفة جمالية مثل: تقريب البعيد، التجسيم، التشخيص، الإستبطان (الحالة النفسية)، مثال: نص "في مدح الرسول (صلى الله عليه و سلم) للبوصيري".

ج. مؤشرات النمط الوصفي:

و من أهم خصائص النمط الوصفي مايلي:

- ~ الوصف أقدر على التعبير من وقع "المنظر أو الشيء" و ما يثيره في النفس من الإحيساسات، و المعاني، و الذكر، و الآمال، و الألام، و المخاوف، و المخالج.
- ~ في ا لوصف شيء من الموسيقى، من حيث كونه صوتًا يمتد في الزمان، و يدرك بالأذان، هذا ما لا نجده في فن "التصوير" الذي يدرك بالعين، و يعجز عن محاكاة الأصوات.[1]
- ~ توظيف التصوير و المجاز و التشبيه.
- ~ التفصيل في الإشارة إلى دقائق الأمور.
- ~ توظيسف ترادف الألفاظ و تقابلها، و توظيف الأساليب الإنشائية (كالإستفهام و التعجب).[2]
- ~ تبرز في النمط الوصفي أسماء الذوات، و أفعال الجوارح، و الجمل الإسمية و النعوث.
- ~ طغيان الجانب الموضوعي على الذوات و الأشياء الموصوفة، و إختيار الألفاظ المناسبة التي يقل فيها عنصر الإيحاء.[3]

2. نمط النصوص السردية:

أ. مفهوم السرد (لغةً و إصطلاحًا):

لغةً:

س ر د – د رْ عُ (مَسْرَودَةٌ) و (مُسَرَّدَةٌ) بالتشديد: فقيل سَرْدُها نَسْجُهَا و هو تداخل الحَلْقِ بعضهم في بعض، و قِيلَ (السَّرْدُ) الثَّقْبَ و (المَسْرودَة) المثقوبةُ.

فلانٌ (يَسْرَد) الحديث إذا كان جَيِدَ السياقِ له.

إصطلاحًا: عرف "جيرار جينت" أنه: "عرض الحدث أو سلسلة من الأحداث واقعية أو خيالية بواسطة اللغة و بخاصة اللغة المكتوبة"[4]

و السرد "هو الكيفية التي تروى بها القصة عن طريق هذه القناة – الراوي و المروي- و ما تخضع له من مؤثرات بعضها متعلق بالراوي و المروي له و البعض الآخر متعلق بالقصة ذاتها، و إن القصة لا تحدد بمضمونها و أيضًا بالشكل أو الطريقة التي يقدم بها ذلك المضمون."[5]

ب. أنواع السرد:

السرد أن المواضيع، و الشخوص و الأدوار المنوطة بهم، و كذا الزمان و المكان، و المواقف، و قد نجد في النص الواحد أنواع عديدة من السرد، أهمها:

---

[1]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 22.
[2]- المجلس الأعلى للتعليم محفظات عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصف الحادي عشر، وحدة 11 – 6، النص الوصفي، ص 94.
[3]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 22.
[4]- أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، م س، ص 124.
[5]- عبد المالك مرتاض، نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، 1998، ص 252.

ب-1)السرد الشخصي:

و يسمى أيضا السرد الذاتي، و يكون متعلقا بحوادث النص، خادما لها محركًا إياها كأن يتحدث الراوي عن نفسه (تحركاتها، أعمالها....) أو يتحدث عن ذات إحدى شخصيات القصة أو الرواية، و ذلك بالوصف أو التحليل.

ب-2)السرد الخارجي:

أي أن ينتقل الراوي من الحديث عن ذاته أو ذات إحدى شخصياته في النص إلى خارج النص عن طريق تداعي المعاني و الأفكار، و هو ما يعرف في نظرية النص بالإحالة المقامية، فيسرد أحداثا تاريخية من الماضي لتوكيد بعض مواقف أو أحداث نصه.[1]

ب-3)السرد البسيط:

و هو الذي يعتمد فيه الكاتب على زمن واحد (أي سيادة زمن ما على بقية الأزمنة) و هو الذي يعتمد، إضافة إلى المباشر و التقريرية و العفوية في الطرح.

ب-4)السرد الوصفي:

و هو قليل الإستعمال إذ ما قورن بالسرد البسيط، و أزمنته متعددة، إذ نجد في الفقرة القصيرة الواحدة عدة أزمنة، و عدة أساليب.[2]

يتعلق النمط السردي بواقع تجري فيه أحداث معينة (من الواقع أو من نسج الخيال) و هذه الأحداث تنمو و تتطور بسبب مؤثرات مختلفة.

فالسردي يهدف إلى حكي قصة فينقل أحداثا تستدعي شخوصًا بشرية أو ذات سلوكات أو تصرفات بشرية، لذا يكون أكثر شيوعًا في الفن القصصي (القصة و الحكاية و الرواية)، القصص القرآني، السيرة، التاريخ، التعبير ماهو حركي غير ثابت في الزمن.

و يستوفي في النمط السردي وظائف منها: إخباري مرجعية، فنية جمالية (خيالية)، العبرة، الإقناع و التأثير، الإستحضار، إحياء القيم للإصلاح.....الخ.

ج. <u>مؤشرات النمط السردي:</u>

من خصائصه:

- ~ إشتماله على مؤشرات زمانية و مكانية.
- ~ استعمال الفعل الماضي لفظًا أو معنى لسرد حدث ماضي، و الفعل المضارع الذي يضع القارئ في أجواء الحدث.
- ~ إعتماد تقنيات السرد الفني (الحذف، الإستباق، الإسترجاع).
- ~ غلبة الروابط الظرفية و العطفية.
- ~ غلبة الأسلوب الخبري و قلة الأساليب الإنشائية بأنواعها.
- ~ كثرة الأفعال الدالة على الحركة و الإنتقال و الأقدام.....الخ.
- ~ نمو الأحداث بأسلوب خطي أفقي (بنفس الوتيرة).[1]

[1]- حميد لحميداني، بينية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، ط3، 2000، ص 45.
[2]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 107.

مثال: نص = الجرح و الأمل – لزوليخة السعودي.

3. **نمط النصوص الحوارية:**

أ. **المفهوم (لغةً و إصطلاحًا):**

لغةً:

حاوَرَ: مُحاوَرَةًو حواراً، جاوب: "حاوَرَ فلانًا".

حوار: تبادل الحديث و المجادلة و الكلام: "حوار بين متخاطبين"، كلام يتبادله ممثلو مسرحية.

حِواريّ: ما يكون على شكل حوار: "مؤلّفات حوارية".[2]

إصطلاحًا:

الحوار هو حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين إثنين أو أكثر على خشبة المسرح، أما في العمل القصصي فقد يرد في شكل مقاطع تخلل القصة، و أما في العمل المسرحي فيأتي مميزا للبناء المسرحي، حيث إن المسرحية تتبنى عليه، و الحوار هو الذي يظهر طبيعة الشخص و يبرز الفكرة و يعبر عن الحوادث و تتابعها.[3]

ب. **أنواع النمط الحواري:**

ب-1)**النمط الحواري الذاتي:** كأن يحاور التكلم نفسه / ذاته أو شيئًا من دواخله

(الأمل، الحلم القلب....) فتجيبه على لسانه في المواضيع، فلسفية، حضارية، عاطفية....

ب-2)**النمط الحواري الموضوعي القصصي:** و في هذا النوع يكون طرفا المحورة بائنين من خلال النص، كما أشارنا في الخصائص (إنسان - إنسان)

(إنسان - الحيوان)(إنسان طبيعة)(حيوان - حيوان).... الخ، و غالبًا ما يكون هذا النمط في شكل قصة محكمة البناء، تامة الأركان و الخصائص.[4]

و منه النص الحواري هو حوار و تبادل الكلام بين المتحاورين حول موضوع ما، أو كلام يقع بين الكاتب و نفسه.

و هو نص يقدم فيه الكاتب وصفًا لمشهد، أو موقف معين، و غالبًا ما تكون تلك النصوص نقل لواقع معين بنظرة متجردة.[5]

مثال: نص: لـ "إدريس قرقوة" – المنظر السادس من المسرحية المرأة الصقر "لالا فاطمة نسومر".

و قد ينبني النص الحواري على مقاطع يتداخل فيه الوصف مع السرد، أو الحجاج مع التفسير، و قد يتأسس الحوار على مجرد تبادل الأفكار بين شخصين أو أكثر مشافهة.

ج. **مؤشرات النمط الحواري:**

~ ضرورة توافر أطراف المحاورة.

---

[1]- م ن، ص 109.
[2]- م ن، ص 105 – 106.
[3]- صبحي حمودي و آخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص 264.
[4]- اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 13.
[5]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 141 – 142.

- ضرورة توافر علامات الخطاب الحوار"(-) الشرطة".
- حيوية الخطاب عدم إنقطاع خيوط الحكاية في عمره السجال بين المتحاورين.[1]
- غلبة الفعل المضارع في الحديث عن الحاضر و الفعل الماضي لإستفسار عن الأحداث الماضية.
- يهدف إلى التواصل بين طرفين أو أكثر و تبادل الكلام و الأراء حول موضوع معين، و قد يكون للإمتاع و التسلية أو التعليم و التثقيف....

4. نمط النصوص التفسيرية:

أ. مفهوم التفسير(لغةً و إصطلاحًا):

لغةً:

فَسّرَ: وضّح، شرَح، أعطى توضيحات تجعل الأمر سهل الفهْم: "فسَّر عِبارَة" أوّل رموزًا و كشف عن دلالاتها.

فسّرَ حلمًا، مُفَسّر: مَن يفسّر، شارح: "مفسّر أحلام".

تفسير: ج تفاسير: شَرْح، تأويل، علم قائم على درس نص كِتابيّ و إيضاح معناه...، و بيان ماهو غامض فيه.

تفسيري: تَوْضيحي، إيضاحيّ، غايته الشَّرْح و التفسير: "مذكِّرة تَفْسيريّة".[2]

إصطلاحًا: هو أسلوب تواصلي يقدم فيه المرسل إلى المسل إليه المعرفة و العلم و يقترح فكرة ما، أو يفسر ظاهرة بالإستناد إلى الشواهد و البراهين.

و هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص التفسيري و إخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه، و يدخل ضمنه النمط الإبلاغي.[3]

و يستوفي هذا النمط النصي وظيفة الإفهام و الأخبار' إذ يجعل الظاهرة مفهومة بشكل جيد، كما يخبر القارئ بما يجهله حول الظاهرة و مقوماتها.

ب. أنواع النمط التفسيري:

ب-1)تفسير ظاهرة:

و قد تكون هذه الظاهرة طبيعية، فيزيائية، علمية، إجتماعية، نفسية، حضارية....[4]

ب-2)تفسير حادثة:

كيفية و أسباب وقوع حادث ما.

ب-3)تفسير نص:

(قرآني، حديث نبوي، أدبي....) بالشرح و التحليل و إيضاح المعنى.

و عليه النص التفسيري هو النص الذي يفسر مشكلة أو حدث أو ظاهرة بغرض تقديم رؤية تحليلية لها.

---

[1]- م ن، ص 140.
[2]- صبحي حمودي، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، م س، ص 814.
[3]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 56.
[4]- المرجع نفسه، ص 58 – 59.

و يستعمل في حالات متعددة: المجلات و الكتب العلمية، كتب التاريخ، الكتب المدرسية.....

مثال: نص منزلة المثقفين في الأمة "لمحمد البشير الإبراهيمي".

ج. <u>مؤشرات النمط التفسيري:</u>

من بين خصائص النمط التفسيري

التركيب و البناء:[1]

- ~ إستخدام عنوان يعرف بالموضوع، قد يكون على صيغة سؤال يبدأ بكيف أو لماذا.
- ~ المقدمة: الإبتداء بجملة تحدد الظاهرة التي سيتم تفسيرها.
- ~ العرض: مجموعة من الفقرات تصف الظاهرة و تفسيرها إعتمادا على السبب و النتيجة.
- ~ الخاتمة: الإنتهاء بجملة ختامية تذكرنا بالتفسير و قد تزيد معلومة إضافي.
- ~ الصفات اللغوية الأسلوبية.[2]
- ~ إلتزام اللغة العمومية التقريرية المباشرة و الإبتعاد عن اللغة الخصوصية أو الشعورية.
- ~ إستخدام الجمل الفعلية، و توظيف الفعل في الزمن الحاضر.
- ~ الإكثار من الأفعال الدالة على الحركة، و إستخدام صيغة المصدر.
- ~ إستخدام كلمات تدل على السبب و النتيجة مثل: لذلك، من أجل ذلك، نتيجة لـ....
- ~ توظيف الجمل التي تحتوي على التشبيه و التصوير لتوضيح المعنى، و الجمل الوصفية لإثراء المعنى.

5. <u>نمط النصوص الإخبارية (الإعلامية):</u>

أ. <u>المفهوم</u> (لغةً و إصطلاحًا):

لغةً:

خَبَرَ، و خَبَرَ، خُبْرًا، و خُبْرَةٌ، و خِبْرَةً، مَخْبَرَةً الشيءَ: و به: علِمهُ بحقيقتهِ و كنهه.

خَبَّرَ و أَخْبَرَهُ الشيءَ بالشيءَ: أعلمه أيَّاه و أنبأه بما عنده.

خَابَرَهُ: يستعملها البعض بمعنى كالمه و باحثه.

تَخَبَّرَ الأمر: علمه بحقيقة.

و تَخَبَّره: سأله الخبرَ.

تخابرا: تكاملا و تباحثا.

إِسْتَخْبَرَهُ: تَخَبَّرَه.

الخُبّر (مص): العلم بالشيء.

---

[1]- المجلس الأعلى للتعليم، خطط عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصف الحادي عشر، وحدة 11 – 2، النصوص التفسيرية، 2006، ص 36.

[2]- م ن، ص 37.

و الخَبِر و الخَبِر من الرجال: العالم بالخَبَر.ج: أخبار و أخابير: ما يُنْقَل و يُتَحَدَّث بهِ.

الأخْباري: من يُدَّون الأخبار و يسردها فهو أشبه بمُكاتب الصحف اليوم.[1]

إصطلاحًا:

هو أسلوب تواصلي يهدف إلى تزويد المخاطب أو القارئ بالمعلومات الخاصة بموضوع ما أو بحادثة من الحوادث.[2]

ب. **أنواع النمط الإخباري (الإعلامي، الابلاغي):**

- ~ سياسي وطني.
- ~ دولي.
- ~ إجتماعي.
- ~ إقتصادي.
- ~ علمي.
- ~ رياضي.
- ~ تاريخي.
- ~ ثقافي.....الخ[3]

و النص الإخباري هو النص الذي ينقل إلينا تفاصيل حادثة أو شيء ما أو حياة شخص ما مع بيان نتائجه.[4]

فهو يعني بنقل معطيات متصلة بموضوع ما و يتوجه إلى قارئ خالي الذهن لإعلامه بأسلوب موضوعي.

و تتمثل النصوص الإعلامية في الصحافة و الإشهار و نستمدها من المكتبات و الأكشاك و المراكز الثقافية و الإشتراكات و الكتب المدرسية.... و تتوجه لأغلب الجماهير لتمكنها من الفهم الإجمالي للأحداث الجارية.[5]

مثال: نص (آلام الإعتراب) "محمود سامي البارودي".

ج. **مؤشرات النمط الإخباري:**[6]

- ~ سهولة الألفاظ و العبارات.
- ~ قصر الجمل.
- ~ إعتماد الأسلوب المباشر التقريري.
- ~ ظهور زمكانية الحدث (الزمان و المكان).
- ~ الأسباب المؤدية إلى الحدث.
- ~ نتائج الحدث.
- ~ إعتماد لغة الأرقام (أحيانًا).

---

[1]- فؤاد إغرام البستاني، منجد الطلاب، دار المشرق ش م م، بيروت لبنان، ط43، 1982، ص 153.
[2]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 233.
[3]-المرجع نفسه، ص 234.
[4]-عمر العلوي، المختصر في دراسة النص لسنة الرابعة المتوسطة، دار الشاطر لطباعة و النشر و التوزيع، د ط، 2008، ص 06.
[5]- بشير إبرير، تعليمية النصوص (بين النظرية و التطبيق)، م س، ص115.
[6]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 233.

6. نمط النصوص الحجاجية (الإقناعية):

أ. المفهوم: (لغةً و إصطلاحًا):

لغةً:

حجّ، (حَجّة - حجّا) غلبهُ بالحجّة.

(حاجةً – حجَاجًا و محاجَةً) خاصمه، (تحاجَا - تحاجّا) تخاصما (إحتَجَ) أدَّعى و أتى بالحجّة بالشيء: جعله حجّةً و عذرًا له، (إستحجّ) طلب الحُجَّة و أبداها.

(الحجّة) البرهان ج حُجج و حِجَاج.

(المِحجَاج) أيضًا: الكثير الخصومة.

(المحجوج) المغلوب بالحجّة.[1]

(إحتَجّ عليه) أقام الحجّة، عارَضه مُستنكرًا فِعلَه.

(تَحَاجُوا) تجادلوا. حَاجّهُ: جادله و في التنزيل العزيزة "أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي"حَاجّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّه".[2]

إصطلاحًا:

عرف الحجاج في اللسانيات النصية و نظرية الحجاج تعريفات شتى تتلاقى تارة و تتقاطع أخرى، فالحجاج عند أدريسين "Anderson" و دوفر "Dover": "طريقة لإستخدام التحليل العقلي و الدعاوي المنطقية غرضها حل المنازعات و الصراعات و إتخاذ قرارات و التأثير في وجهات النظر و السلوك"، و هو عند بيرلمان "Perleman"طائفة من تقنيات الخطاب التي تقصد إلى إستمالة المتلقين إلى القضايا التي تعرض عليهم أو إلى زيادة درجة تلك الإستمالة".[3]

و غيرها كثير من التعريفات، و منه فالحجاج نمط خاص من الخطابات يتخذ قضية خلافية قاعدة له ينطلق منها ليجعل الخطاب ينفتح على عوالم عدة متخذا في ذلك البرهان و الإستمالة و الإقناع وسائل رئيسة لتبليغ المقصود، بضمها أقوال مترابطة ترابطًا منطقيًا، متسلسلة تسلسلا موضوعيًا يقتضيه المقام بغية التأثير في المتلقس و إقناعه فهو النمط يتبنى مهمة إقناعية(تبني فكرة)، جدالية سجالية، التعجيز و الإفهام، إنفعالية تأثيرية (مخاطبة الجماهير.)

ب. أنواع النمط الحجاجي:[4]

ب-1)النمط الحجاجي الإقناعي:

و هو أن يسعى المتكلم أساسًا لإقناع المخاطب بفكرة ما ليجعله يتحمس لها، و يلتف حولها، و نجد هذا النوع في الخطب و القصائد الحماسية.

ب-2)النمط الحجاجي الد حضي:

و هو أن يُدحضَ، و يكسر أحد الطرفين المتحاجين حجج الآخر، و إدعاءاته، و قد نجد هذا النوع الحجاجي خصوصًا في شعر النقائض.

---

[1]- فؤاد إغرام البستاني، منجد الطلاب، دار المشرق ش م م، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة و الأربعون، 1982، ص 106.
[2]- إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، ص 156.
[3]- وفاء صبحي، الأبعاد التداولية في الخطاب الإشهاري (دراسة الحجاج)، مجلة اللسانيات و اللغة العربية، م س، ع 2، ص 166.
[4]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 189.

ب-3)النمط الحجاجي المقارب:

و فيه يتم إستخدام أسلوب المقارنة قصد التوضيح و الإقناع.

إذن النص الحجاجي هو النص الذي تعرض فيه رؤية معينة، قصد الإقناع بها، و يغلب عليه تقديم الأدلة و البراهين و تدعيم و جهة النظر بالشواهد المقنعة بغية التأثير في المتلقي.

ج. **مؤشرات النمط الحجاجي (الإقناعي):**

- ~ ضرورة توافر طرفين أو أكثر للمحاجة خصوصا في النصوص "الحوارية الحجاجية"، و قد يكون أحد الطرفين غائبًا (المخاطب) إستخدام الخطاب المباشر.[1]
- ~ بداية الموضوع بفقرة إفتتاحية يتم من خلالها عرض القضية مع ذكر الأسباب التي دعت إليها.
- ~ سرد الحجج و الأدلة التي تدعم الموضوع أو القضية.[2]
- ~ ترتيب الحجج و الأدلة حسب قوتها على أن دعم هذه الشواء القضية المعروضة من : القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو الشعر الفصيح، الحكم و الأمثال من التراث.
- ~ توظيف المؤثرات الصوتية للتأثير في الملتقي مثل السجع و الجناس.
- ~ توظيف اللغة التي تعتمد على المشاعر و الأحاسيس، و تثير العاطفة.
- ~ توظيف أسلوبي السخرية أو أسلوب المدح و الذم، أو أساليب الترغيب و الترعيب.
- ~ توظيف الكلمات المترادفة لتأكيد الفكرة، توظيف مفردات الحواس كلاللون و السمع لتقريب الموضوع من ذهن المتلقي.
- ~ المزاوجة للتأثير في الملتقي و الجمل الطويلة التي تتضمن ذكر الأسباب و النتائج.[3]
- ~ إستخدام بعض القرائن اللغوية:
- ~ و لذا، إنطلاقا من، بناءًا على، هذا يستلزم، إذًا، النفي بـ (لا ليس، أبدًا)....الخ و الربط المحكم بين الجمل.[4]

7. **نمط النصوص الأمرية (الإيعازية):**

أ. **المفهوم "لغةً و إصطلاحًا":**

لغةً:

أمر: الأَمْرُ: معروف، نقيض النَّهي، أمره به و أَمَرَهُ، الأخيرة عن كراع، و أمره إياه، على حذف الحرف، يأْمُرَهُ أمرًا و إمارًا فأتمر أي قبلَ أَمْرَه، قوله عز و جل: "و أُمِرْنَا لِنسلِمَ لِرَبِّ العالمين" ، العرب تقول أمرتك أن تفْعَل و لِتفْعَل و بأن تَفْعَل.

و الأَمِيرُ: ذو الأَمْر، و الأَميرْ: الآمِر، قال: و النَّس يلحوْن الأمير إذ هُمْ خَطِئُو الصوابَ، و لا يُلامُ المُرشِدُ.

و الأَمرَ: واحد الأمور، يقال: أَمْرَ فلانٍ مستقيم و أُمُورْه مستقيمة و الأَمرَ: الحادِثة و الجمع أمورُ، و في التنزيل العزيز: "ألا إلى الله تصير الأمورُ"[5].

أَمَرَ – أَمْرَ اهُ الشيءَ و بالشيءَ: طلب منه فِعْلَ شيء: أو إنشاءَه فهو آمِرٌ و ذاك مَأْمُور، يقال، أمره أن يفعل و بأن يفعل.

---

[1]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 188.
[2]- المجلي الأعلى للتعليم، مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر، م س، ص 62.
[3]- مخططات عمل اللغة العربية لدولة قطر، م س، ص 63.
[4]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 189.
[5]- إبن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 1999م، ص 203 – 204.

ج – أوَامِرْ: طلب إحداث الشيء.[1]

إصطلاحًا:

الأمر: هو طلب الفعل على وجه الإستعلاء و الإلزام، و صيغه:

- فعل الأمر (أدرسّ).
- المضارع المقترن بلام الأمر (لتدرسّ).
- إيم فعل الأمر (حذار).

و النمط الأمري:

أسلوب تواصلي يرمي توجيه التعليمات إلى فئة من الناس و دعوتهم للقيام بعمل معين أو تركه.[2]

ب. <u>أنواع النمط الأمري</u>:[3]

ب-1)النمط الأمري الإجتماعي:

و هو أن يتناول النص إحدى القضايا الإجتماعية المعروفة (الفقر، الحقوق الزوجية، الجهل، التكافل الإجتماعي).

ب-2)النمط الأمري السياسي أو الوطني:

و ذلك أن تناول النص أمراً من أمور السياسية و الوطن قصد النضال و التضحية و نيل الإستقلال....الخ.

ب-3)النمط الأمري الديني الخلقي:

و هو أن يتناول النص إحدى المسائل الخلقية قصد بناء المجتمع على الفضائل و المثل العليا التي شاد بها ديننا الإسلامي الحنيف و هي مسائل تنظم الحياة و علاقات الناس مع بعضهم البعض.

إذن النص الأمري بين للقارئ أو السامع المهمة التي يجب إنجازها، أو الطريقة التي ينبغي إتباعها لإستعمال جهاز أو آلة، أو إجراء عمل، أو القاعدة التي يرجع إليها لمعرفة ماهو مسموح و ماهو محظور، أو الدعوة إلى النصح و الإرشاد و التمسك بفضائل الأخلاق.[4]

ج. <u>مؤشرات النمط الأمري(الإيعازي)</u>:

من بين خصائصه الآتي:[5]

- ضرورة تواجد آمر و مأمور.
- إعتماده على الحجج و البراهين لإقناع الطرف الآخر.
- إعتماده على أساليب الإنشاء خاصة (الأمر، النهي، الإستفهام و التعجب) قصد التأثير في المخاطب.
- طغيان فعل الأمر على بقية الأفعال قصد النصح و الإرشاد و تهذيب النفوس.

---

[1]- فؤاد إغرام البستاني، المنجد الأبجدي، دار المشرق ش م م، بيروت، لبنان، ط5، 1982، ص 144.
[2]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 286 – 287.
[3]- م ن، ص 290 – 291.
[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية و آدابها، م س، ص 14.
[5]- محفوظ كواحل، أنماط النصوص، م س، ص 287 – 288- 289.

- شيوع الألفاظ الحماسية لتحريك النفوس.
- الإكثار من توظيف أداة (لا) الناهية المتبوعة بالأفعال المضارعة.
- إعتماد أساليب التحكم و السخرية.

يكثر تداول هذا النمط في فن الخطابة، فن الوصية، الدعاوي، كتب الإرشاد و التوجيه، وَصَفَات كيفيات الإستعمال، و يستوفي في المقابل وظيفة التواصل الفكري أو الإجتماعي أو الوجداني العاطفي.

دراسة تطبيقية لتعلمية أنماط النصوص و مؤشراتها السنة الثالثة ثانوي "أداب و فلسفة نموذجًا":

تمهيد:

بعدما تعرضنا في الفصل الأول لأمور نظرية تتعلق بتعليم و تعلم النصوص بمختلف أنماطها و أنواعها في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، إرتأيت أنه من اللازم البحث عن مدى تطابقه و أرض الواقع الدراسي.

و ذلك عند قيامي بدراسة ميدانية زرت فيها ثانوية "عبد الرحمن محجوب" بولاية قالمة، و كان قسم الثالثة ثانوي وجهتي، نظرًا لما تكتسبه هذه المرحلة من أهمية في المسار الدراسي و بالتحديد هذه السنة النهائية للمتعلم التي تسمح له بتحديد مصيره، فقد ينتقل إلى التعليم الجامعي أو يتبوأ الحياة المهنية و العملية، و كذلك لأهمية النصوص في إمتحان شهادة البكالوريا، فأسئلة هذا الآخير لا تخلو من سؤال حوا نمط النص و مؤشراته في مادة اللغة العربية نظرًا لأهميتها لشعبة آداب و فلسفة، بإعتبارها مادة أساسية فهي تحمل أكبر معامل- (06) ستة – بين المواد الأخرى.

و بعد تحديد المستوى إتخذت الكتاب المدرسي لسنة الثالثة ثانوي (آداب و فلسفة) نقطة إنطلاق في البحث عن واقع تعليم النصوص و مدى تحقق الكفاءة النصية و الأهداف الختامية من تعلم أنماط النصوص و مؤشراتها في هذه السنة، و كذا من خلال إجراء التربص الميداني خلال الفترة الممتدة من: 2015/04/15 إلى غاية 2015/04/30، و من خلال مساءلتي لأساتذة الكرام في مساعدتي للتعرف على الواقع التربوي و على كشف الإبهام و الملابسات المحيطة بمشكلة بحثي.

و عمدت في هذا الفصل التطبيقي إلى إختيار المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على الملاحظة الميدانية و الإستبيان و النماذج، و تتبع المشكلة و تمثيلها في إحصائيات و أرقام و رسوم بيانية لنستخلص منها النتائج و الإقتراحات.

التعليم الثانوي:

يعد التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم لأنه يعتبر حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة، و عالم الشغل من جهة أخرى، فمن خلاله يحدد مصير المتعلم و مستقبله الدراسي و المهني، فهو المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، يسبق هذه المرحلة (التعليم الابتدائي و التعليم الأساسي) و يليها التعليم العالي (بعد الحصول على شهادة البكالوريا) و هو التعليم الاختياري (مثال: جامعة أو مدرسة مهنية).

تلقى هذه المرحلة إهتماما كبيراً في بنية المنظومة التربوية الجزائرية الحالية، حيث شهد التعليم الثانوي تطوراً ملحوظًا عن طريق تحقيق نتائج إيجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي، و تزايد عدد التلاميذ.

و الغرض من التعليم الثانوي هو تلقين المعرفة المشتركة، لتحضير كل متعلم إلى التعليم المهني، أو التدريب المباشر للمهنة.

1. تعريفه:

التعليم الثانوي: "هو مرحلة من مراحل النظام التربوي مدتها ثلاث سنوات على العموم و يمكن اختصارها أو تمديدها، تبعا لمقتضيات التربية، أعدت لإستقبال التلاميذ المتحصلين على شهادة التعليم الأساسي و غالبًا ما يسمى التعليم بالتعليم ما بعد الأساسي"[1]

و في المرحلة الثانوية هي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها و فروعها، و هي مرحلة لها طبيعتها الخاصة من حيث سن المتعلمين و خصائص نموهم – المرحلة المراهقة- و هذه المرحلة تستدعي ألونًا من التوجيه و الأعداد، و فيها يبدأ تخصيص الطلبة في العلوم أو في الآداب أو في المجال التقني.

فالمدرسة الثانوية إذن "هي مدرسة تجمع بين التعليم الأكاديمي و التعليم الفني بحيث تجمع بين الدراسات الإنسانية و العلوم الإنسانية و العلوم التكنولوجية، و تتضمن المنهج و المقررات لتعليم المهارات العقلية اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة."[2]

أي أنها: " تقدم لتلاميذها تعليقا عاما حرفيًا في الوقت نفسه لإزالة الحواجز بين ماهو نظري و ماهو تطبيقي."[3]

و منه فالتعليم الثانوي هو المرحلة التالية من مراحل نظام التعليم العام التي تلي مرحلة التعليم الإبتدائي و المتوسط، و تعتبر نقطة بداية إما لمواصلة التعليم الجامعي أو الإنتقال إلى الحياة العملية.

2. الأهمية:

يحتل التعليم الثانوي موقعًا عامًا في السلم التعليمي، حيث يمثل حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، و يعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية، فهي مرحلة مؤثرة في حياة الفرد و المجتمع، إنها مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات الإتجاهات و القيم السليمة، لأنها تعني بشريحة هامة من المتعلمين هم المراهقين و الشباب المبكر، الذين يرسمون مستقبل المجتمع.

---

[1]- عبد الرحمن بن سالم، التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرفي، الجزائر، ط2، 1994، ص 77.

[2]- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية – عربي – إنجليزي، مراجعة حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 264.

[3]- تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ديوتن المطبوعات الجامعية، د ط، 1990، ص 65.

و هي مرحلة أساسية و حيوية في حياتهم،المرحلة التي يتحدد في ضوء خبراتها مسار نموهم الإجتماعي و النفسي و الإقتصادي فيها يتم تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع، و فيها يبدي المتعلم رغبته في التعبير و تمتاز بنظام ممنهج خاص، و صارم يهدف إلى تكوين جيد للمتعلمين المقبلين في نهاية المرحلة الثانوية على إجتياز إمتحان البكالوريا، و بعدها يتخذ المتعلم قرارات مصيرية تتعلق بمستقبله من حيث مواصلة التعليم العالي، أو الإلتحاق بعالم الشغل و العمل.

و من هذه المعطيات يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي من خلال إعتبار هذه المرحلة بأنها مرحلة الإعداد الجاد للموطن في قيمته و معتقداته و سلوكه و هويته و كذلك فهي المرحلة التي تحقق فيها الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع و كذلك فإن هذه المرحلة توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب المراهقين لأن في هذه المرحلة يَمُر التلميذ بمرحلة "المراهقة و ما يصاحبها من تغييرات أساسية و تتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة."[1]

و كذالك فإن التعليم الثانوي يساهم في "الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية و تساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري."[2]

و منه فإن التعليم الثانوي يعمل على بناء الشخصية و الهوية الجزائرية و يقوم بتكوين نظرة على العالم المتغير و كذلك التحكم في اللغات.

أما المخطط الرباعي 1974 – 1977 فهو يحدد لنا أهمية المدرسة الثانوية على النحو التالي: "إذا كان التعليم الأساسي يمنح التلميذ بفضل طريقته المتدرجة في التربية الأساسية، ثقافة عامة، فإن التعليم الثانوي ينبغي أن يعتبر كمرحلة اكتساب و تدعيم لعدد من الوسائل التثقيفية و هذا التعليم سيقوم على توأمة التعليم العام بالثانوية العامة بالتعليم التقني بالثانوية التقنية."[3]

كل هذا يؤكد هنا الأهمية البالغة التي تكتسبها هذه المرحلة لمالها من دور فعال في تغيير سلوكات المتعلم، خاصة و أنها حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي.

أهمية اللغة العربية في التعليم الثانوي "الثالثة ثانوي نموذجًا":

يحتل موقع اللغة العربية في التعليم أهمية كبيرة، و في إختيار محتوى مناهجها في مراحل التعليم العام، و توزيعه على الفروع في كل مرحلة، و وضع الأهداف و التوجيهات الخاصة به، ففي التعليم الثانوي مثلًا و بتحديد في السنة النهائية يكتسب تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة و ذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تتويجًا لمرحلة التعليم الثانوي و من المتفق عليه، أن التدريس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية يحتاج إلى جهد مستمر و المتعلم في هذه المرحلة أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات و مضاعفة الجهود، ساعيا دائمًا إلى تلمس أنجع السبل و تتبع أنفع الطرائق لكي ينجح في تنشيط الفعل التربوي، و لمساعدة المتعلم على بلوغ الفوز و النجاح.

و على العموم، تم إعداد منهاج سنة الثالثة ثانوي و إعتباراً لخصوصية تدريس اللغة العربية في هذا المستوى بالشكل الذي يسمح بـ:[4]

~ ترسيخ حب الإطلاع في نفسية المتعلمين، و تعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعليمية.

---

[1]- بلحاج فروجة، التوافق النفسي الإجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، م س، ص 184.
[2]- نفس المرجع، نفس الصفحة.
[3]- تركي رابح، أصول التربية و التعليم، م س، ص 128.
[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالة من التعليم الثانوي اللغة العربية و آدابها، م س، ص 02.

- تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التذكير المنهجي السليم القائم على أساس الإستغلال الأقصى للعمليات العقلية الأتية:

أ. الفهم.
ب. التحليل.
ج. التفسير و المقارنة.
د. النقد و الحكم.
ه. التعليل و الإستدلال.
و. التجديد و الإبداع.

مع تمكينهم من توظيف التقنيات العملية الآتية:

- منهجية معالجة المشكلات.
- منهجية البحث.
- ضوابط العمل الجماعي.
- فنيات الحوار و آدابها.
- تقنيات التخليص و التدوين.

إن تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات في هذه المرحلة يهدف إلى تعزيز الكفاءات القبلية و إثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة النهائية و تعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلم يتفاعل مع النشاطات التعليمية تفاعلا إيجابيا.

أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

من الواضح أن الأهداف التي ترمي إليها من خلال تدريس لغتنا العربية هي تمكين المتعلم من إكتساب المهارات اللغوية التي تساعده على الإتصال بغيره في المجتمع الذي يحيا فيه، إلا أن الطبيعة المرحلة التي يمر بها المتعلم تتطلب صوغ أهداف ملائمة لها، و من هنا سنتعرف أهداف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي.

يرمي تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى:[1]

1. أن يقرأ نصوص متنوعة من القرآن الكريم و الحديث الشريف و الشعر العربي و المترجم و النثر العربي و المترجم قراءة ناقدة و وظيفية و إبتكارية.
2. أن يكتب كتابة خالية من الأخطاء اللغوية موظفًا ما أكتسب من معارف و معلومات و مفاهيم و حقائق من المهارات الأخرى في تعبيره الكتابي أو في كتابه.
3. أن يكتسب القواعد النحوية و الصرفية على النحو تفصيلي.
4. أن يوظف ما إكتسبه من القواعد النحوية و الصرفية في مواقف حياته متنوعة.
5. أن يفهم النصوص المسموعة و يميزها و يوظف ما اكتسبه من المسموع في مواقف حياته متنوعة.
6. يتحدث أمام زملائه في مواضيع متنوعة سليمة بجرأة و طلاقة.

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 65.

بناء على الأهداف السالفة الذكر نخلص إلى تحديد ملامح دخول و خروج المتعلم في السنة (سنة 3 ثا) فقد و ذكرها في المنهاج التربوي كالآتي:[1]

ملمح دخول و خروج المتعلم في السنة الثالثة الثانوية (شعبة آداب/ فلسفة):

1- **ملمح الدخول:**

بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادراً على:

- إنتاج و آتابه نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة و ذلك:
- في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية و الأدبية على الوجه الإجمال.

2- **ملمح الخروج:**

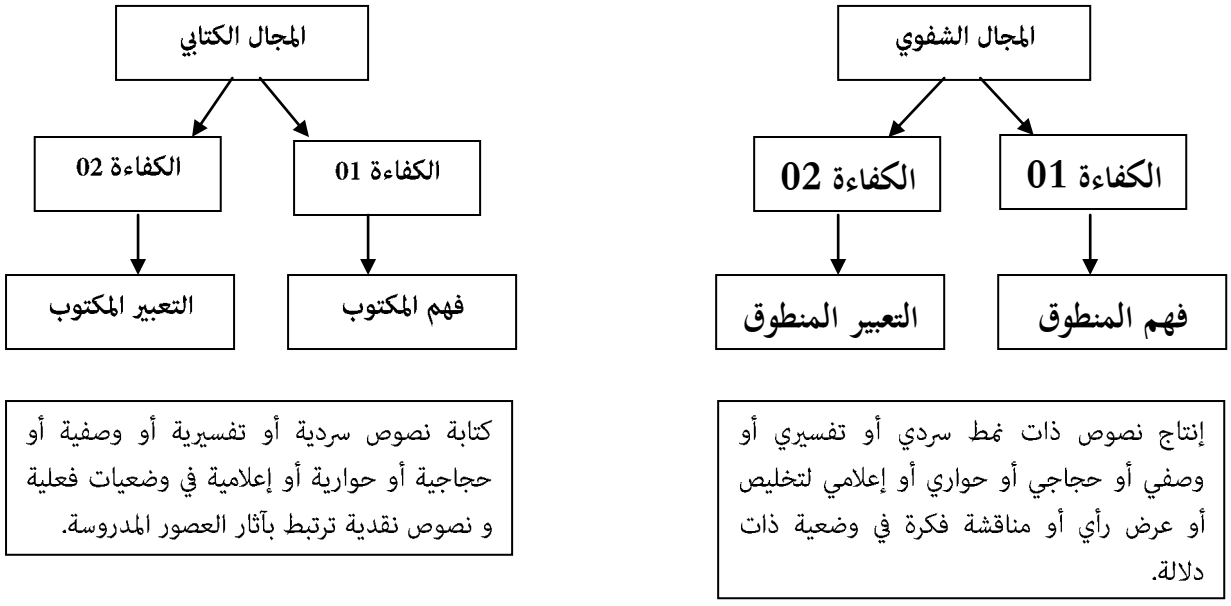
بخروج المتعلم من هذه السنة، يكون قادراً على:

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة ترآيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي – من السردي إلى الوصفي – من التفسيري إلى الإعلامي – من الوصفي إلى الحجاجي – من السردي إلى الحواري – من الحواري إلى الحجاجي..).
- إنتاج و آتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حواري، إعلامية).
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي العصور الأدبية المدروسة..

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الثالثة، م س، ص 05.

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب / فلسفة):

في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية للإنتاج- مشافهة و كتابة- أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه بما يجعله قادراً على مواصلة مساره الدراسي أو الإندماج في وسط مهني.



إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي لتخليص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة.

كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية و نصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

دراسة تقويمية لأنماط النصوص من خلال الكتاب المدرسي "سنة 03 ثانوي (آداب و فلسفة)"

تمهيد:

الكتاب هو المعين الذي يستمد منه الإنسان معلوماته فهو يمثل خبرة الأجيال العملية و الأدبية، كما يعتبر الكتاب المدرسي أحد أركان العملية التربوية الأساسية، فهو الأداة الأولى التي تعبر عن المنهج و تترجنه و تدفعه نحو تحقيق غاياته، و هو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، من المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في لامختلف المستويات من الكفاءة، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية، حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين و بناء كفاءاتهم المعرفية و الأدبية، فهو المرشد بالنسبة للمعلم و المرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم، لذلك يتطلبه جهوداً مميزة من قبل مجموعة واسعة من الإختصاصين و الفنيين و الخبراء في الإخراج و الطباعة.

1. تعريف الكتاب المدرسي:

يعرف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي،و هو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إ نجاز أهداف المناهج العامة و الخاصة، كمّا أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظراً لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا.[1]

كما عرف الكتاب المدرسي في ضوء عناصره و أهدافه كالتالي: "هو نظام كلي يهدف إلى مساعدة المعلمين و يشتمل على عدة عناصر الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم، و بهذا يهدف إلى مساعدة المعلمين و المتعلمين في صف ما، و في مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج."[2]

و منه الكتاب المدرسي هو أكثر الوسائل التعليمية فاعلية و كفاءة في مساعدة المدرس و الطالب في أداء مهمتهما في المدرسة، لأنه موجه نحو أهداف التربية، و يرسم الحدود العامة و المفاهيم و القيم التي يحتاجها الطلبة و المجتمع معا في أي مرحلة من مراحل تطوره.

2. أهميته:

تتمثل أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي و دوره الفاعل في إنجاز العملية التعليمية، كما يعتبر الوسيلة الهامة لعرض المدة المختارة في موضوع معين و التي تشكل جزءاً هاما من المنهج الشامل لذلك المادة فهو من أهم الوسائل التعليمية في أي مرحلة من مراحل التعليم، لقوة أثره في العملية التعليمية التعلمية و شدة فاعليته في تشكيل إتجاهات الطلاب و قيمهم، و تنمية ميولهم و قدراتهم ، و في مايلي بعض النقاط الخاصة بأهمية الكتاب المدرسي:

- يعالج الأفكار و المعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة بشيء من الإيجار و التركيز.[3]
- تنظيم التعليم: إنه يحتوي على خبرات و أنشطة و أسئلة تساعد على تلقي المادة التعليمية بصورة منتظمة.
- تنمية مهارات القراءة: و يظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار و المعاني الرئيسية.

---

[1]- أبو الفتوح رضوان و آخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه)، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، د ط، د ت ، ص 37.
[2]- محمد محمود الحيلة و توفيق أحمد مرعي، مناهج التربية (مفاهيمها و عناصرها، أسسها و عملياتها)، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000، ص 35.
[3]- محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم و الوسائل التعليمية، دار الإسراء، طنطا، د ط، 2005، ص 153.

- يلازم التلاميذ خلال مراحل تدرسهم فهو المصدر الأساسي الذي يشتقون منه في معظم الأوقات الحصيلة المعرفية، و هو يلازم المعلم و المتعلم و لا يمكن الاستغناء عنه.[1]
- للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف العامة و الخاصة للعملية التعليمية.
- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في عمليات المراجعة و التطبيق و التلخيص.

نستخلص أن الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية بالنسبة للمعلم و المتعلم، و لكن من الجدير الإشارة إلى أنه لا يعتمد عليه اعتمادا تامًا يحيله إلى نصوص لا تخرج عنها، فإذ اتخذ بهذه الصورة من الجهود و التقيد أصبحت له إضرار تربوية في جهود أفكار الطلبة و تقيدهم بالحفظ الحرفي من دون انطلاق إذهانهم إلى الإبداع و إستعاب المفاهيم الأساسية.

3. وصف الكتاب المدرسي الجزائري "السنة الثالثة (اللغة العربية و آدابها) آداب/ فلسفة، لغات أجنبية":

- **الكتاب المدرسي الجزائري:**

هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلمين و إكتسابهم بعض المهارات و مساعدة كل من المعلم و المتعلم على تفعيل سيرورة التعلم.

أما الكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوية، كتاب مدرسي مقرر من وزارة التربية الوطنية، يحمل عنوان "اللغة العربية و آدابها"، هو كتاب من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، سنة 2007 تمت أول طباعة له.

- **الإخراج:**

الكتاب بين تأليف: "دراجي سعيدي" (مفتش التربية و التكوين) و "سليمان بورنان" (أستاذ التعليم الثانوي)، و "نجاة بوزيان" (أستاذة التعليم الثانوي) و "مدني شحامي"(أستاذ التعليم الثانوي)، "الشريف مريبعي"(أستاذ محاضر)، أما معالج الصور هو "كمال ساسي"، و تصميم الغلاف لـ "توفيق بغداد" و من تصميم و تركيب السيدة "نوال بوبكري".

و من تنسيق و إشراف الدكتور الشريف مريبعي (أستاذ محاضر بجامعة الجزائر).

- **وصف الغلاف:**

صنع الغلاف من الورق المقوى، خلفية الكتاب ملونة بالأصفر الفاتح لبترز بقية ألوان الخط حيث كتب في أعلاه "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية" باللون الأسود و بالخط الرفيع، أما في الثلث العلوي للكتاب كتب العنوان بالخط الكوفي و بالخط العريض "اللغة العربية و آدابها" و باللون الأزرق القاتم، و كتب تحته مبائرة باللون الأحمر "السنة الثالثة من التعليم الثانوي" بالإضافة إلى وضع الرقم ثلاثة "03" في منتصف الكتاب بالخط الكبير و باللون الأزرق القاتم للدلالة على المستوى، و في أسفله كتب: "للشعبتين آداب / فلسفة، لغات أجنبية" بالرمادي و الخط المتوسط للدلالة على أن هذا الكتاب موجه لمتعلم جذع الأدب بشعبيته.

[1]- المنهج الدراسي و الألفية الجديدة، مكتبة دار القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 252.

- **محتوياته:**

المنهج المتبع في هذا الكتاب يعتمد على المقاربة النصية، حيث يكون تقديم المادة اللغوية إنطلاقا من النص، و كذلك إعتماداً على المقاربة بالكفاءات من أجل إدماج المتعلم و إكسابه معارف جديدة حيث يشتمل الكتاب إثني عشر محوراً ينجر كل محور في أسبوعين و كل محور نصين أدبين و نصًا توصليًا و آخر للمطالعة الموجهة، ففي النصين الأدبين تتم المعالجة الأدبية و النقدية مرتبطة بالنصين الأدبين تتم المعالجة الأدبية بالإضافة إلى إستثمار النواحي اللغوية و العروضية و البلاغية.

أما النص التواصلي فهو يعالج ظاهرة أدبية نقدية مرتبطة بالنصين الأدبين، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطول النسبي و يعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية.

بالإضافة إلى هذا إتخد التقويم أشكال متعددة، فقد كان لكل محور تقويم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم و تفعيلها أو من خلال طرح الأسئلة إختيارية إنطلاقا من النص، أو من خلال الوضعيات الإدماجية، كما يأخذ أشكال أخرى من خلال التعبير و إنجاز المشاريع.

- **فهرسه:**

يزود المعلم و المتعلم بمضمون الكتاب، حيث تم عرض محتوياته في جدول مقسم إلى ثمانية خانات جاءت كمايلي:

1. أرقام المحاور و بلغت إثني عشرة محوراً.
2. عناوين النصوص الأدبية.
3. عناوين النصوص التواصلية.
4. عناوين قواعد اللغة.
5. عناوين البلاغة و العروض.
6. عناوين نصوص المطالعة الموجهة.
7. عناوين التعبير.
8. عناوين المشاريع.

كما كتب أمام كل درس رقم صفحته، ليبلغ مجمل عدد الصفحات مئتين و سبع و ثمانين صفحة (287).

مواضيع النصوص و كفاءاتها التعلمية:

بيدأ المنهاج بتناول أهم مآثور الأدب في عصر الضعف (656هـ-1213هـ) ثم أدب النهضة و العصر الحديث، فالأدب المعاصر.

كما يتناول أهم روائع المذاهب و المدارس الأدبية العربية كالكلاسيكية المتمثلة في شعر المنفى و من أعلامها (أحمد شوقي و الباريودي....)، و الرومانية المتمثلة في شعر المهجر و من أعلامها (الرابطة القلمية مثل نازك الملائكة و قاسم الشابي...) و جماعة الديوان مثل (عبد الرحمن الجيلي، و العقاد و المازني...).

و المذهب الواقعي المتمثل في الشعر السياسي و من أمثلة أعلامه (مفدي زكريا و درويش و نزار القباني...).

و غيرها من المدارس التي كانت محل محاكاة أدباء العرب أولا ثم خلق و إبداع ثانيًا.

توزيع الكفاءات التعليمية على المحاور و الجداول الآتية توضح ذلك:[1]

المحور الأول:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الوصفي و السردي محاكيًا طرق القدامى في ألفاظه و تعابيره.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول (في مدح الرسول صلى الله عليه و سلم) البوصيري	●يتعرف على الظاهرة المدح النبوي عند الشعراء عصر الضعف. ●يقف على خصائص النمط الوصفي. ●يتذكر الإعراب التقديري (في النحو). ●يتعرف على تشابه الأطراف (في البلاغة).
النص الأدبي الثاني (في الزهد لإبن نباتة)	● يتعرف على أسباب لجوء الشعراء عصر الضعف إلى الزهد. ● يقف على مظاهر التقليد في الشعر. ● يتذكر إعراب المعتل الآخر (في النحو). ● يتذكر التضمين أو التناص (في البلاغة).
النص التواصلي: (الشعر في عهد المماليك/ حنا الفاخوري)	● يقف على أهم الدراسات المتعلقة بالفنون الشعرية التي شاعت في عصر الضعف و التفسيرات المحيطة بذلك

المحور الثاني:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الحجاجي معتمدًا الدقة العلمية في التعبير و البرهان و المقاربة و حسن الربط و متحكمًا في منهجية عرض المقال.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: (خلدون القمر و تأثيره/ القزويني)	● يتعرف على خصائص النثر العلمي في عصر الضعف و على أصناف العلوم و على المصطلحات العلمية الشائعة أنذاك. ● يقف على خصائص النمط التفسيري في النصوص. ● يتعرف على معاني حروف الجر. (في النحو) ● يتعرف على "الجمع" (في البلاغة).
النص الأدبي الثاني: (في الطبيعة و النفس الإنسانية عبد الرحمن بن خلدون)	● يتعرف على بعض فروع العلوم الإنسانية في إنتاج ابن خلدون (في عصر الضعف). ● يقف على خصائص النص التفسيري و الحجاجي. ● يتعرف على المعاني حروف العطف (في النحو). ● يتعرف على "التقسيم" (في البلاغة).
التص التواصلي: (حركة التأليف في عصر المماليك / بطرس البستاني).	● يقف على أهم الدراسات المتعلقة بالنثر العلمي في عصر الضعف، و سبب إنشغال العلماء بالتدوين في المجال العلمي.

[1]– دراجي سعيدي، سليمان بورنان و آخرون، دليل الأستاذ للغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 49 – 55.

المحور الثالث:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الوصفي مع إسقاط بعض المفاهيم النقدية و توظيفها في تحليل الظواهر الأدبية المستجدة في أدبنا الحديث.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: (آلام الإغتراب/محمود سامي البارودي)	• يتعرف على أساليب ظهور شعر المنفى في أدب النهضة الأدبية الحديثة. • يتعرف على علاقة السياسية ببعض الفنون الشعرية الغنائية. • يتذكر بعض خصائص النمط الوصفي. • يتعرف على نون الوقاية (في النحو). • يتذكر المجاز العقلي و المجاز المرسل و يقف عند بلاغتها.
النص الأدبي الثاني: (من وحي المنفى/أحمد شوقي)	• يتعرف على مفهوم الحنين إلى الوطن أو الروح الوطنية. • يتعرف على خصائص الكلاسيكية من خلال شعر أحمد شوقي. • يقف على ظاهرة المحاكاة و الإيحاء في الإبداع الشعري. • يتعرف على كيفية الإضافة إلى ياء المتكلم (في النحو). • يتذكر التشبيه و يقف عند بلاغته (في البلاغة).
النص التواصلي: (إحتلال البلاد العربية و آثاره في الشعر الأدبي/فواز السحار).	• يقف على بعض الدراسات النقدية التي تدرس العلاقة الوطيدة بين السياسة و الأدب. • يكتسب مهارات نقدية و يوظفها في التعبير.

المحور الرابع:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم الكتابة وفق النمط الحواري مراعيًا رأي الآخر (من الأجناس أو الديانات أو الحضارات الأخرى) و مبررًا القيم الإنسانية بين كل البشر بالتدعيم من الشواهد النصية و الواقعية و التاريخية.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: (أنا/ إيليا أوماضي)	• يتوسّع في فهم النزعة الإنسانية و سبب إهتمام الشعراء بها. • يقف عند القواسم المشتركة بين الأدب و الأخلاق و الحضارة. • يتذكمر خصائص النمط الوصفي. • يتعرف على معاني و إعراب: إذ – إذا – إذن – حينئذ (في النحو).
النص الأدبي الثاني: (هنا و هناك/ الشاعر القروي)	• يتعرف على مفهوم الرفض و الحس الثوري و رسوخ البعد العاطفي و الخلقي في الشعر. • يقف على خصائص النمط الحواري. • يتعرف على بعض خصائص المذهب الرومانسي في الشعر الحديث. • يتعرف على الجمل التي لها محل من الإعراب (في النحو). • يتذكر الكتابة و يقف عند بلاغتها (في البلاغة).
النص التواصلي: (العشر: مفهومه و غايته / مخائيل نعيمة)	• يقف عند بعض الدراسات النقدية الداعية إلى التجديد و إلى النزعة الإنسانية في الأدب. • يفهم يعمق خصائص المذهب الرومانسي.

المحور الخامس:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المعلم أن يعالج قضية سياسية من قضايا الساعة، بأسلوب أدبي مؤثر موظفًا النمط الحجاجي أو الوصفي – السردي.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: " منشورات أدبية " لـ: نزار القباني.	• يقف عند إلتزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية. • يقف على خصائص النمط الحجاجي. • يتعرف على الجمل التي لها محل من الإعراب و على الخبر و أنواعه و يوظفها. • يميز بحر الرجز الشعر الحر.
النص الأدبي الثاني: "حالة حصار" لـ: محمود درويش.	• يقف عدد انشغال العرب المعاصرين بقضية فلسطين. • يتعرف على المسند و المسند إليه و يتمكن في توظيفها. • يتمكن من تمييز بحر "المتقارب" في الشعر الحر.
النص التواصلي: "الإلتزام في الشعر العربي الحديث" لـ: مفيد محمد قميحة.	• يقف عند قضية مهمة: هل من واجب الشاعر الإلتزام بقضية مجتمعة و بقضايا الأمة أم لا؟.

المحور السادس:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم كتابة مقال أدبي يعالج فيه قضية فكرية وفق النمطين الوصفي و الحجاجي بتوظيف مكتسباته في هذا الحوار.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: "الإنسان الكبير" لـ: محمد الصالح باوية	• يقف على اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة. • يقف عند بعض الظواهر الفنية في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الرمز). • يتبين الفروق بين التمييز و الحال. • يلاحظ التطور الموسيقى في الشعر الحر من خلال تعرفه على بحر "الرمل".
النص الأدبي الثاني: "جميلة" لـ: شفيق الكمالي	• يقف عند انشغال العرب بالثورة الجزائرية. • يستخلص بعض مظاهر التجديد في الشعر الحر. • يتعرف على الفضلة و إعرابها و يتحكم في توظيف الهمزة في أول الأمر. • يتدرب على التغني ببحر الكامل في الشعر الحر.
النص التواصلي: "الأوراس في الشعر العربي" لـ: عبد الله الركبي.	• يعي علاقة الإنسان بالمكان و البعد الذي يكتسبه هذا المكان في إرتباطه بأحداث تاريخية تبقى راسخة في ذاكرة الشعوب.

المحور السابع:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم كتابة مقال عن حالات الحزن و الألم مع اقتراح حلول عملية للخروج من حالات السأم و الضجر بتوظيف مكتسباته في هذا المحور و باعتماده التنويع في الأنماط النصية.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: "إغتيات للألم" لـ: نازك الملائكة.	• يقف عند مظاهر الحزن و الألم لدى شعراء العرب المعاصرين. • يبين سبب امتزاج الأنماط النصية في القصيدة الواحدة. • يتعرف على صيغ منتهى الجموع و قياسها. • يتعامل تحليلا و توظيفًا مع المتدارك في الشعر الحر.
النص الأدبي الثاني: "أحزان الغربة" لـ:عبد الجيلي	• يستخلص مظاهر الحزن و الألم عند الشعراء العرب المعاصرين معللًا مختلف أسبابها نفسيًا، و اجتماعيا و حضاريًا. • يتعرف على صيغ جموع القلة و يتمكن من تصريف الأجوف في شتى حالات استناده. • يلاحظ ظاهرة المزج بين بحرين و تحرين و تحصيلين في الشعر الحر (كالوافر و الهزج مثلًا).
النص التواصلي: "الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين" لـ: إيليا الحاوي.	• يتبين مدى تجسيد الشعراء العرب أثر الألم و الحزن في أعمالهم الأدبية. • يستخلص بعض قيم الإسلام في التعامل مع الغير. • يتعرف على فضيلة التسامح الديني.

المحور الثامن:

الكفاءة المرحلية: يستطيع المتعلم كتابة مقال نقدي حجاجي حول الزمن و الأسطورة في الشعر العربي المعاصر بتوظيف شتى مكتسباته الفكرية و اللغوية.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: "أو تمام" لـ: صلاح عبد الصبور	• يكتشف مدى توظيف الرمز و الأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة. • يقف على خصائص النمطين السردي و الوصفي من النصوص. • يتعرف على البدل و عطف البيان و العلاقة بينهما.
النص الأدبي الثاني: "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" لـ: أمل دنقل	• يقف عند مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة. • يتعرف على إسم الجنس الإفرادي و الجمعي. • يتعرف على الأرصاد و قيمته المعنوية و البلاغية.
النص التواصلي: "الرمز الشعري" لـ: عز الدين إسماعيل.	• يقف عند إهتمام النقاد و الأدباء المعاصرين بالرمز و يعي أبعاد توظيفه في الشعر العربي.

المحور التاسع:

الكفاءة المرحلية: ينقد – شفويًا نصوص أدبية في فن المقال و يبدي رأيه في أفكاره و أسلوبه، و يكتب مقالات معتمدًا التفسير و الحجاج، وضعيات مستهدفة مع توظيف التعلمات اللغوية المستهدفة.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: "منزلة المثقفين في الأمّة" لـ: محمد البشير الإبراهيمي.	• يستنتج خصائص فن المقال شكلًا و مضمونًا. • يدرك دور رجال الإصلاح في إزدهار فن المقال. • يصنف النص حسب نمطه. • يميز بين "لو – لو لا- لو ما" و يوظفها.
النص الأدبي الثاني: "الصراع بين التقليد و التجديد في الأدب" لـ طه حسين	• يستنتج خصائص المقال النقدي عند طه حسين. • يعبّر عن رأيه في أفكار النص موضحًا و معللًا. • يميز بين أمّا – إمّا و يوظفها.
النص التواصلي: "المقالة و الصحافة و دورهما في نهضة الفكر و الأدب" لـ: شوقي ضيف	• يعرّف بعوامل إزدهار الفكر و الأدب في العصر الحديث خاصة المقالة و الصحافة. • يقوم بوضع هيكله فكرية للنص.

المحور العاشر:

الكفاءة المرحلية: ينقد – شفويا – نصوصًا أدبية قصصية و يبدي رأيه في مضمونها و أسلوبها و يحلل و يبدع – كتابيًا – نصوصًا في الفن نفسه في وضعيات مستهدفة موظفًا تعلماته المكتسبة.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: "الجرح و الأمل" لـ: زليخة السعودي.	• يحدد و يحلل العناصر القصصية. • يبين الترابط العضوي بين الإبداع الفني و القصصي و الواقع السياسي و الإجتماعي. • يستنتج نمط النص القصصي و عناصره. • يكتشف و يوظف الجملة المنسوخة بان و أخواتها و يتعرف على التفريق و يدرك و بلاغته و أثره في المعنى.
النص الأدبي الثاني: "الطريق إلى قرية الطوب" لـ: محمد شنوقي.	• يحدد و يحلل العناصر القصصية. • يحلل و يستنتج صورة الشخصية و علاقتها بالموقف القصصي. • يحلل دور اللغة و وضعيتها التعبيرية في العمل القصصي. • يكتشف و يوظف أسم الجمع و الجمع مع التقسيم.
النص التواصلي: "صورة الإحتلال في القصة الجزائرية" لـ: أنيسة بركات درار.	• يكتشف المصادر الفكرية و الواقعية للقصة الجزائرية. • يحدد العلاقة العضوية بين الواقع الاستعماري و المضمون الفكري لهذه القصة.

المحور الحادي عشر:

الكفاءة المرحلية: ينقد – شفويًا - نصوص أدبية مسرحية و يبدي رأيه في مضمونها و أسلوبها و يحلل و يبدع – كتابيا – نصوصًا فيي الفن المسرحي في وضعيات مستهدفة موظفًا تعلماته المكتسبة.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: (من مسرحية شهرزاد) لـ: توفيق الحكيم.	• يستنتج خصائص الأدب المسرحي الغربي في المشرق في بدايات نضجة مع الحكيم مضمونًا و أسلوبًا. • يعلل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها. • يوظف الأحرف أي – أيّ – إي و كذا الفعل المعتل الففيف و يتعرف على ظاهرة الجمع مع التفريق من أجل توظيفها في تعبير الشفوي و الكتابي.
النص الأدبي الثاني: (كابوس في الظهيرة) لـ: حسين عبد الخضر	• يتعرف دارسًا و ناقدًا على خصائص المسرحية العربية المعاصرة في بلاد المشرق. • يعلل الأحكام النقدية و يتعمق في دراسة عناصر العمل القصصي. • يتعرف على الكلمات "كم – كأي - كذا" و دلالتها و الفعل المعتدي إلى أكثر من مفعول: قصد التوظيف في التعبير الشفوي و الكتابي.
النص التواصلي (المسرح في الأدب العربي) لـ: جميل حمداوي.	• يكتشف نشأة و تطور المسرح العربي و تطوره و كذا أهم توجيهاته الفكرية و الفنية. • يعدد و يعلل وجهة نظره حول مختلف هذه التوجيهات. • يحدد نمط النص و يضع هيكلته الفكرية.

المحور الثاني عشر:

الكفاءة المرحلية: ينقد – شفويًا- نصوصًا مسرحية جزائرية و ينمي أحكامه و يعللها و يوظف تعلماته -كتابيا- في إنتاج نصوص نقدية و إبداعية.

النصوص	الأهداف التعليمية
النص الأدبي الأول: (لالة فاطمة نسومر) المرأة الصقر، لـ: إدريس قرقورة.	• يستنتج بعض خصائص المسرح الجزائري. • يتبين بعض مميزات الأدب المسرحي الجزائري. • يستنبط صورة المجتمع إبان الكفاح التحريري. • يتعرف على نوني التوكيد و المشكلة و يوظفها.
النص الأدبي الثاني: (من مسرحية "المخص") لـ: أحمد بودشيشة.	• يحلل بعض عناصر المسرحي. • يحدد العلاقة بين الأدب المسرحي و المحيط الإجتماعي. • يوظف "ما" بمختلف دلالاتها و يستعمل الفعل المعتل الناقص في تعبيره الشفوي و الكتابي.
النص التواصلي: (المسرح الجزائري، الواقع و الأفاق) لـ: مخلوق بوكروح.	• يتعرف و يستنتج أهم مراحل تطور المسرح الجزائري و خصائصه. • يبدي رأيه حول مضمون و أفكار النص.

أهداف تدريس النصوص في المرحلة الثانوية:

إن الهدف من دراسة النصوص هو الوقوف على إبداعات الأديب، شاعرًا أو كاتبًا في نصه و ما تجلى فيه من جماليات، تبدو في دقة التعبير و روعة التصوير، و حسن التركيب، و جمال الموسيقى، كما تبدو فيها نحوية الألفاظ و التراكيب و الصور من تجارب صادقة و عواطف جياشة، و معاني بنيكة، و أفكار جليلة، جعلت القارئ ينفعل بها و يتأثر، مثلما إنفعل بها الأديب من

قبل إنفالا و تأثيراَ يجعلانه مشدوداً إلى ما في النص من سمات فنية ترقى بالأدب، و من قيم موضوعية تسمو بالإنسان إلى مراقي التقدم و الكمال.[1]

أما في المرحلة الثانوية فيرمي تدريس النصوص إلى ما يأتي:

- أن تزداد قدرة الطلبة على فهم النصوص الأدبية، و إدراك نواحي الجماتل فيها و تذوقها و نقدها و تحليلها.[2]
- التعرف على حركات التجديد في الشعر العربي من أقدم عصوره حتى الآن.
- التعرف على نشأة النثر العربي و تتبع تطوره من خلال نصوص دالة.
- تمييز ألوان النثر الحديث و خصائص كل منها من خلال نصوص دالة.[3]
- التعرف على حركة الشعر الحديث، و بواعثها و خصائصها من خلال نصوص دالة.
- التعرف على تراجم أدبية للشعراء و الكتاب المبدعين لأدبنا العربي، و دراسة نمادج من نتائج تعكس خصائص أدبهم.
- تقويم النصوص التي يدرسها الطالب و يصدر أحكامه عليها.[4]

أما بالنسبة إلى الأهداف الوسيطةالمندمجة و المسطرة في المنهاج الدراسي لسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة و لغات أجنبية في الآدب و النصوص هي على النحو التالي:[5]

- إكتشاف معطيات النص الداخلية و الخارجية و مناقشتها.
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم و التمييز بين الأفكار الأساسية و الثانوية و حسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة، علمًا بأن التلخيص ليس مناقشة و إنما نقل مختصر و في للأثر محل التلخيص.
- اكتشاف مظاهر الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص و ذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي و بناء المعنى.
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.
- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة.

أهداف و كفاءات تعلم أنماط النصوص في التعليم الثانوي (سنة الثالثة آداب / فلسفة):

يهدف تدريب المتعلمين على تمرس النصوص بمختلف أنماطها في سنة الثالثة من التعليم الثانوي إلى:

- تحديد نمط النص و استخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي.
- تبيان المقاطع الوصفة في النص السردي أو الحجاجي.

---

[1]- محمد علرف محمود حسين، حسين علي أحمد، دراسات في النص الأدبي العصر الحديث، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، ط4، 1991، ص 04.

[2]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 310.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، م س، ص 228.

[4]-المرجع نفسه، ص 229.

[5]- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 06.

- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي.
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.
- إبراز المؤشرات و الروابط الجميلة التي تمكن من تحديد نمط النص.
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص.
- تحويل عكسي لأنماط النصوص.
- تكييف أداء قراءة النص حسب نمطه.

و على العموم، على الأستاذ أن يجري من التدريبات ما يراه كافيًا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج و كتابة النصوص بمختلف أنماطها.[1]

نماذج لأنواع و أنماط النصوص و مؤشراتها من خلال الكتاب المدرسي (سنة ثالثة ثانوي آداب/فلسفة):

بعدما تطرقنا في الفصل النظري إلى أنواع النصوص و طرائق و خطوات تدريسها، وفق منهجية المقاربة بالكفاءات و إلى التعريف بالأنماط النصية و ذكر أنواع كل نمط، إضافة للمؤشرات الأساسية لكل نمط، إنتقلنا في هذا الفصل التطبيقي إلى الكشف عن مدى تطابق هذه المادة النظرية و أرض الواقع الدراسي، وفق المنهجية المسطرة في منهاج السنة الثالثة ثانوي للغة العربية – شعبة آداب و فلسفة-

حيث إنتهزت فرصة التربص في الثانوية، و إلتقائي بالأساتذة الكرام، ذوي الخبرة و الإختصاص، لمساعدتي في إختيار مجموعة من النماذج النصية من الكتاب المدرسي للغة العربية و آدابها السنة الثالثة ثانوي (آداب/فلسفة).

حيث تمثل هذه النمادج كل نمط من الأنماط (الوصفية، السردية، التفسيرية، الإخبارية، الحوارية، الأمرية، الحجاجية...) أو بالأخرى تمثل النمط الغالب في النص، أو لنصوص متعددة الأنماط، مع الإشارة أن إختيارنا لهذه النمادج، لم يكن عشوائيًا أو إعتباريًا، بل ركزنا على أخذ عينات مختلفة من النصوص الأدبية و النصوص التواصلية و نص المطالعة، و قد تنوعت بين الشعر و النثر بمختلف فنونه و مختلف العصوةر و المدارس الأدبية العربية (من الأدب في عصر الإنحطاط، فالأدب الحديث، إلى الأدب المعاصر) و الأدب العربي و الأدب الجزائري.

و تمثلت هذه النماذج كالآتي:

- نص أدبي: قصة "لزليخة السعودي"، الجرح و الأمل، من المحور العاشر، الصفحة (204)، نموذج النمط (الوصفي، و الحواري، و السردي).
- نص مطالعة موجهة: مقالة نقدية "لسعاد محمد الأخضر" إشكالية التعبير في الأدب الجزائري، من المحور السادس، الصفحة (135)، نموذج النمط الحجاجي.
- نص تواصلي: "لفواز سجار" إحتلال البلاد العربية و آثاره في الشعر و الأدب من المحور الثالث، الصفحة (36)، نموذج النمط الإخباري.
- نص أدبي: من النثر العلمي "للقزويني" خواص القمر و تأثيراته، من المحور الثاني، الصفحة 30، نموذج النمط التفسيري.
- نص أدبي: من الشعر الحديث (القصيدة العمودية) "للشاعر القروي رشيد"، هنا و مناك، من المحور الرابع، الصفحة 77، نموذج النمط الأمري.

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 08.

- نص أدبي: من المسرحية "الإدريس قرقورة" المنظر السادس من المسرحية المرأة الصقر (لالا فاطمة نسومر) من المحور الثاني عشر، الصفحة 254، نموذج النص متعدد الأنماط.

و لقد حاولت من خلال هذه النماذج الوقوف على مؤشرات كل نمط من الأنماط الموظفة فيها.

نموذج 01:

النشاط: نص أدبي **المستوى:** السنة الثالثة

المحور: العاشر **الشعبة:** آداب و فلسفة

الموضوع: الجرح و الأمل "لزليخة السعودي" ص 204

الأهداف التعليمية:

- يجدد و يحلل العناصر القصصية.
- يبين الترابط بين الإبداع الفني القصصي و الواقع السياسي الإجتماعي.
- يستنتج نمط النص القصصي و عناصره و الأنماط المرافقة و المساعدة له.
- يكتشف و يوظف الجملة المنسوخة بإن و أخواتها و يتعرف على التفريق و يدرك بلاغته و أثره في المعنى.

نموذج: النمط "السردي و الوصفي و الحواري" - القصة-

الكفاءة	المراحل	سير الدرس	الطريقة و الوسيلة
المعرفة: **إكتساب** **الفهم:** **- يعبر.** **- يستخرج.** **- يفسر.**	**أتعرف على صاحب النص** **أثري رصيدي اللغوي** **المعطيات اللغوية**	* زليخة السعودي أدبية جزائرية، ولدت قرب مدينة خنشلة سنة 1943، برزت بإنتاجها الغزير و كتاباتها في كل الأجناس الأدبية في القصة و المسرحية و المقالة و المحاولات الشعرية. نشر أعمالها إتحاد الكتاب الجزائريين في سلسلة "ذاكرة الأدب الجزائري" تحت عنوان "الآثار الأدبية الكاملة للأديبة الجزائرية زليخة السعودي 2001، وافتها المنية أثناء عملية وضع سنة 1972 بالجزائر العاصمة". أ. في الحقل المعجمي: تنتمي القيم الواردة في النص: الحقيقة و المعقول، اليأس، المعاناة. ب. في الحقل الدلالي: البهر (المباهرة): الإندهاش و الحيرة. الأبهران: هما عرقان يحملان الدم في جسم الإنسان في الأذنين. البهار: هو زهر طيب الريح يكثر أيام الربيع.	**إلقائية** **إلقائية** **حوارية**
	إكتشاف معطيات	**إستخراج من النص شخصية فاعلة و شخصية مفعولا بها و خصائص كل منهما؟**	**حوارية**

	النص	**الشخصية المفعول بها:** هي ياسمينة، متسولة، بائسة، يائسة، ضائعة فقدت كل أفراد أسرتها و معهم فقدت الرغبة في الحياة. **الشخصية الفاعلة:** هي أحمد، فلاح قوي يحسن عمل كل شيء، مجاهد ضحى بحياته في سبيل الوطن. **من هي الشخصية المساعدة و الشخصية؟** **المعارضة في هذه القصة؟** الشخصية المساعدة هي تلك المتسولة المقعدة أمّا المعارضة فهو أحد المارة، الرافض لظاهرة التسول التي إنتشرت في المدينة. **إنتق من النص مقاطع وصفية تسيطر عليها الحركة.** من المقاطع الوصفية التي تسيطر عليها الحركة: ....كان كل همها أن تخرج من الجحيم الفاغر فاه أمامها فجرت نحو الجبل، جرت حتى سالت الدماء من قدميها و لما وصلت إلى القمة المشرفة على القرية... إشتعلت في القرية الآمنة على حين غزة معركة دامية.... و تلفت حولها في هلع لتجد مجموعة من الأطفال و الكهول الذي استطاعوا النجاة. **إستخلص من النص أهم خصال المرأة السياسية و الإجتماعية و الثقافية:** من أهم خصال المرأة: أ. السياسية: النضال و الإلتزام بقضايا وطنها. ب. الإجتماعية: المربية و المحافظة على أبنائها في غياب الأب. ج. الثقافية: المحافظة على الهوية الجزائرية. **قارن بين شخصية "ياسمينة" و "أحمد" من حيث الهوية و الحالة و الخصائص:** المقارنة: أحمد هو الرجل الفاعل، الرجل الإيجابي المجاهد، المناضل، الشهيد. أما ياسمينة فهي الشخصية السلبية البائسة المشردة، ضحية الحرب (فقدت زوجها و الأبناء و البيت فتشردت و جنت). أما من حيث الهوية: فالهوية عند ياسمينة تتجيد فيه الحفاظ على بيتها و أبنائها و غرس حب الوطن فيهم و الإرتباط بالأرض و الوطن. أما عند أحمد فهي النضال و رفض الإستعمار و الدفاع عن الوطن. **حدد ملامح صورة المرأة الثانية كما وردت في النص؟ ماذا تستنتج؟** ملامح صورة المرأة الثانية: بائسة، مقعدة، مشردة، مجنونة. و نستنتج أن المرأة ائمًا هي الضحية الأولى في الحروب و الصراعات المسلحة.	
	مناقشة معطيات النص	**تنوع البنامج السردي في القصة و قد قام على العناصر التالية:** **1) التحريك: و يعني الحافز الذي تمثل في رغبة أحمد في التغير و إحساسه بواجبه نحو وطنه.** **2) الكفاءة، تتجلى في قدرة ياسمينة على تجاوز آلامها و تحليها بالصبر و القوة.** **3) الإنجاز: إستشهاد أحمد و تضحيته في سبيل الوطن.**	

		4) **الجزاء: الإشادة بأحمد و بدوره البطولي و تخليد ذكراه.** 5) **الشخصية القصصية هي الشخصية الفنية التي يرسمها القاص في خياله و يجعلها حية و حركتها و سكناتها.** **يتجلى الفرق بينها و بين الشخصية الحقيقية في كونها خيالية مثالية، في حين أن الشخصية الحقيقية شخصية واقعية.** **اللاحقة هي: إيراد الحدث الذي سيحصل في المستقبل من ذلك:** **....في كل العائدين ترى أحمد و هو يلوح من بعيد بالعلم و يهتف للفجر.** **كانت ياسمينة...جاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كل شيء...و رحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب.** **و انتظرت طيلة عامين...و المناجم الرهيبة.** **فقد حكم النص أحداث قصصية إنتظمت وفق التخطيط الآتي** 1) **وصف الإطار الزمني و المكاني للأحداث.** 2) **حال ياسمينة المتشردة في المدينة.** 3) **تذكر ياسمنة المتشردة ماضيها.** 4) **ياسمينة تشهد فرحة الإستقلال.**	
	أحدد بناء النص	- تستند إلى الشخصية القصصية عدة وظائف منها: المساهمة في بناء العقدة القصصية, بيّن مساهمة ياسمينة في بناء النص. **القصة القصيرة ذات ارتباط وثيق بالنّزعة الّذاتية، وبالحديث المفرد فزليخة السعودي عمدت إلى الحوا ر الداخلي** الذي يؤدي إلى بناء الأحداث القصصية وتصعيدها فمن خلاله تنشأ أحداث قصة ياسمينة في ماضيها وحاضرها، ونتعرف سماتها وخصائصها، ويتم تحليلُ الحوا ر استرشاداً بمعطيات الّذاكرة، والمخيلة بوصفها مولدًا مستمراَ لحالا ت وصور و رغبا ت،تقيم فعل الّتواصل. - عدّد وظائف الوصف التي يمكن استخلاصها من خلال النص. **-الوصف هو تمثيلُ الأشياء أو الحالات أو المواقف أو الأحداث في وجودها أو وظائفها، مكانيا لا زمانيًا،** **ويكون الوصف في البداية لتسهيل الفهم والمتابعة، أو في النهاية للتشويق.** **للوصف وظائف مختلفة منها- من** ~ **تصوير المشاهد والانفعالات و العواطف.** ~ **رسم ملامح الشخصيات (ياسمينة واحمد)** ~ **نقل صورة البيئة الجزائرية اثناء الثورة.** ~ **نقل معانات الجزائريين.** **ويمكن استخلاص وظائف هذه القصة في:** **(الوظيفة الواقعية، الوظيفة السردية، الوظيفة الجمالية)** - صنف أنواع الحوار في هذا النص و بيّن دورها في تقدم الأحداث تنوع الحوار بين افتراضي دار بين الراوي و ياسمينة مهدت به الكاتبة للاحداث الموالية.	

		والحوار الخارجي بين ياسمينة والمتسولة و بين ياسمينة و احمد وله دور في رسم ملامح الشخصيات وتصوير حالها. **وحوار داخلي** دار بين ياسمينة ونفسها. و **قد أسهم هذا التنوع** في تقدم الأحداث القصصية بحيث كشف الحوارُ الخارجي عن صفات الشخصية المساعدة (أحمد)حين سؤال المتسولة لياسمينة عن من يكون أحمد، واما المونولوج الداخلي فقد جسد الصراع النّفسي الذي تعانيه الشخصية وهو أساس الأحداث القصصية كّلها، فكان الحوار الداخلي تعبيرا عن تدّفق الأفكار، وعن المكان الذي تجري فيه.) - للوصف وسائله اللغوية و تنظيماته, بيّن الوصف حسب الحيز المكاني وحسب تنقل الشخصية القصصية, قدم أمثلة عن ذلك من النص. و حاول أن تطبق هذه العملية على القصة. للوصف وسائُله اللّغوية وتْنظيمأُتهُ **فهو يتناولُ الأشياء ليرسمها بواسطة اللّغة،فحين يروي الساردُ الأحداث في الزمن ، يصورُ الو صف الأشياء في المكان، وبوصف المكان تخترق الشخصية الفضاء القصصي، ويتم التّمهيد لمزاجها وطبعها، ومن ثمة يمارس وظيفته الإيهامية فيفصل كلّ صغيرة من مكونات المكان ليخلق انطباعًا بالحقيقة وتأثرًا بالواقع.** **ـ نوعت الكاتبة في الحيز المكاني بين القرية والمدينة و بين الجزائر وفرنسا, فوصفت القرية بما فيها من مظاهر الجمال التي دنسها الاحتلال, والمدينة بما فيها من مظاهر التشرد والحرمان فهي ملجأ للفارين من وجع الحياة , كما كانت فرنسا حلما يراود الهاربين من مأسي الاحتلال, ونجد ذلك في: هناك في زاوية الشارع المهجورة..... النخيل المثقلة أعرافه بالنخيل, هناك وراء البحر في تلك الدنيا.....** **. اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرة معركة دامية .. و بعد ساعات أصبح كلّ شيء فيها يلتهب تحت سيل القنابل..** و يتمثل الحيز المكاني للقصة في البادية و المدينة فنقلت الكاتبة صورة للريف الجزائري و للمدينة أثناء الثورة. و من ذلك: "جاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كل شيء". "و يمر المارة على جدار المتسولات فيلقون عليهن نظرة الحزن و الرثاء و يقول قائل: لقد إمتلأت ميدنتنا بالمجانين". كما نجد تصويراَ لبلاد الغربة – فرنسا- "هناك وراء البحر و تلك الدنيا التي تعدها مليئة بالخير.....و المناجم الرهيبة". يعرف التبئير أنه زاوية النظر التي تنظم من خلالها عملية القص لكن النظر متعددة عرف كلا منها و حاول أن تطبق هذع العملية على هذه القصة: أ. الزاوية الصفر: أو التبئير الصفر أو اللاتبئير و نجده في السرد التقليدي	

		فيكون الراوي غائب غير ممثل في النص المسرود. ب. الزاوية الخارجية: الذي لا يمكن التعرف على دواخل الشخصيات. الزاوية الداخلية: أو التبئير الداخلي و خاصيته أن الراوي يعرف كل شيء. ~ المبئر: الراوي. ~ المبأر: الحكي ذاته. ~ التبئير: حصر المجال. الراوي حاضر في النص المسرود/ الراوي يصدد رواية حكايته هو الراوي/ و هو غائب، غير ممثل في النص/ الراوي عالم المسرود كشخصية من شخصيات. يصف التفاصيل و الدقائق المتصلة بالنص المروري. و الرواية المسرودة./	
	أتفحص الإتساق و الإنسجام	وجهة النظر (الرؤية): الراوي له وجهة نظر في عرضه للأحداث و ترتبط بالعلاقة التي تربط هذا السارد بالنص و أهم خصائصه معتمدًا الطابع الغالب في النص: نمط النص سردي تخلله الوصف و الحوار. غلب على النص النمط السردي: لأنه بصدد سرد قصة. يمكن تحديد النمط السردي من خلال القرائن التالية: ● تواتر الأفعال الدالة على الماضي أو على الحاضر ● السرد ● الجمل الخبرية ● القرائن الزمانية و المكانية ● أفعال الحركة الأحداث، الماضي لسرد الأحداث الماضية، المضارع يضع القارئ في خصم الحدث. ● التدرج في الزمن. تمر كل قصة من حيث الحدث و من الزمن بالمراحل الآتية: زمن ما قبل التحول – زمن التحول- زمن ما بعد التحول. زمن ما بعد التحول و يتمثل في الحياة في الريف. زمن التحول بعد توجه أحمد إلى فرنسا. زمن ما بعد التحول إستشهاد أحمد. إحراق الاستعمار للقرية و تشرد ياسمينة. **هل تجد بين مضمون النص و بين العنوان علاقة قوية؟ إستدل على ذلك في النص؟** نعم هناك صلة قوية بين العنوان و مضمون النص، فقد صور معاناة الجزائريين خلال الحرب بين القرية (الريف) و المدينة و بين الجزائر و فرنسا. يظهر في قولها: (و تمزق قلبها الجريح و في جنون الخوف الذي يملكها...) و في : "في كل العائدين ترى أحمد و هو يلوح من بعيد لاعلم و	

		يهتف للفجر".	
	أجمل القول في تحديد بناء النص	**نوعت الكاتبة بين الوصف و الحوار فهل تجد تجديدًا في هاتين التقنيتين؟ علل** نعم جددت الكاتبة فقد ركزت على **الوصف** للحيز المكاني و من خلالها رسمت ملامح الأحداث و الشخصيات حيث تنوعت القاصة بين **الوصف و الحوار** فجددت في إعتماد الأسلوب الإرتدادي، أو في طريقة الإرتجاع الفني، فبدأت بعرض الحدث من هايته ثم رجعت إلى الماضي لتسرد القصة كاملة و قد **توزع الوصف و الحوار** في المقطع القصصي على النحو التالي: أ. الأسلوب الإرتدادي: تبدأ بوصف المكان و مركباته، ياسمينة في زاوية الشارع تعاني البرد و الخوف و الجوع، تسترجع أحداث الماضي في قريتها. ب. **الحوار الثنائي**: إقتصر على الحوار العادي الذي دار بين ياسمينة و المرأة البائسة. ج. **الحوار الداخلي**: حين حاولا أحد المارة نفسه عن علة كثرة المجانين في المدينة "إمتلأت مدينتنا بالمجانين..فما علة ذلك؟".	
	إجمال القول في تقدير النص	يعالج هذا النص الهجرة التي غرضتها ظروف الإحتلال و ما نجم عن ذلك من آثار مأساوية في كثير من المجالات، و كان للمرأة حضور قوي في القصة الجزائرية بإعتبارها موضوعًا و بإعتبارها كاتبة للنص. **نوعت الكاتبة بين النمط السردي و هو النمط السائد في القصة و النمط الوصفي و الحواري اللذان يخدمان النص.** كما نوعت في الحيز التكافي بين البادية و المدينة، و بين الجزائر و فرنسا، موظفة تقنيات القصة المعاصرة إلى حد بعيد.	

النموذج 02: **الفئة المستهدفة:** الثالثة أداب و فلسفة – لغات أجنبية.

النشاط: المطالعة الموجهة

الموضوع: إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث "لسعاد محمد لخضر" ص 135.

الكفاءات المستهدفة:

- ~ أن يكتشف علاقة اللغة بالفكر.
- ~ أن يستنتج أثر الحس القومي في الأدب الجزائري الناطق بالفرنسية.
- ~ أن يطبق مكتسباتي اللغوية و أدمجها في إنتاج الكتاب.

نموذج: النمط الحجاجي – مقالة-

الوضعيات	الاهداف الخاصة	سير الدرس
وضعية الانطلاق	**وضع المتعلم في جو النص و ان يوضح القضية المعالجة ويبرز نظرة الكاتبة لها**	. ما القضية التي تطرحها المؤلفة ؟ و ما طبيعتها ؟ ما نظرتها إلى هذه القضية ؟ -تطر ح المؤّلفة قضية الّتعبير في الأدب الجزائر ي الحديث محاولة الإجابة عن أسئلة إشكالية يفرضها الموضوع ، هل الّتعبير بلغة الآخر يعني الذوبان فيه ؟ هل التعبير بالّلغة

		الفرنسية يعني القصور عن التعبير عن خلجات النّفس العربية وقضايا الأمة ؟ وبعبارة أخرى، هل اللّغة ترجمان الفكر؟ وهي قضية ذات طابع أدبي واجتماعي وفلسفي، فإذا كانت اللّغة أداة الأديب في تصويره للمشاهد والحياة والعادات التي تحتوي الإنسان الجزائر ي ، والآمال التي تتنازع النّفس الإنسانية، فمن المعقول والبديهي أن تنطلق تلك الأعمال من ثقافات ومشاعر ملتصقة بتراب الجزائر وسمائها وبأحاسيس الجزائريين، ومن بيئات جزائرية يستحضرها الكّتاب بصدق في التصوير .والازدواجية اللّغوية في الأدب الجزائر ي تقيم نو عا من التّمايز الذي أنبتتها صيرورة تاريخية لا مناص منها. تعتبر النّاقدة العملية الأدبية في الجزائر تجربة فريدة في تاريخ الآداب القومية المعاصرة -وترى أ ن الأدب الجزائر ي الذي كتب باللّغة الفرنسية لم يولد ولم يتطور إلا بعد أن استطاع الأدباء الجزائريون أن يملكوا زمام اللّغة الفرنسية وأن يعبروا بها عن الحقيقة الجزائرية، وبد لا من أن تسلب منهم شخصيتهم وقيمهم كما أرادت لها فرنسا ، وبد لا من أن تكون أداة لتشويه القيم والتقاليد أصبحت .لهم لغة قادرة على التعبير عن تلك الشخصية ما أهم الأفكار الواردة في النّص ؟ أهم الأفكار الواردة في النّص: 1-تميز العملية الأدبية في الجزائر عن بقية الآداب القومية. l2-لأدب الجزائري وحدة متكاملة رغم تعدد اللّغات التي كتب بها. 3-اللغة مفروضة على الأديب جزء من شخصيته. 4-نجاح الأدباء الجزائريين في توظيف اللغة الفرنسية في خدمة قضاياهم والتعبير عن أفكارهم. أجب عن الأسئلة التي طرحتها النّاقدة في خاتمة النص. ان الكاتب الجزائر ي قادرعلى تطويع اللّغة وصنع هويته وانتمائه فالكاتب الذي يكتب باللغة الفرنسية يجب أن يقف إلى جانب شعبه ويلتزم بقضاياه الوطنية والقومية، ويشعر بالمشاكل التي يتخبط فيها شعبه، حتّى يجد مجتمعه صدى لمعاناته في نتاجه الأد بي، وبذلك يساهم الأديب في معركَتي التحرير والبناء رغم استخدامه للغة عد وه، والواقع الأدبي في الجزائر أثناء الاستعمار خير دليل على نجاح العملية الإبداعية باللّغة الفرنسية لدى الأدباء الجزائريين أمثال :كاتب ياسين، مولود معمري، محمد اديب ومالك حداد.
بناء تعلمات جديدة	**ان يحدد الجنس الادبي الذي ينتمي اليه النص ويستخلص خصائصه وتحديد نمط النص ومؤشراته**	إلى أي جنس أدبي ينتمي هذا النّص ؟ ما خصائصه ؟ - ينتمي النص إلى فن المقالة النّقدية، تعالج فيه الكاتبة قضية ترتبط أسَاسا بالأدب، فتحلّلها و تقومها، وتطبق عليه نظريات النّقد وتعطيه أحكا ما، ومن خصائصه :وحدة

		الفكرة، صحة العبارة، قصد المعنى، جلاء الفكرة وبساطة التعبير، الإيجاز مع استعمال الأسلوب العلمي والميل إلى استخدام الأدّلة مع مراعاة الموضوعية، وتوظيف المصطلحات النّقدية مثل :الأدب، الكاتب، الشاعر، اللغة، الإبداع، أداة تعبير، عواطف وأفكار. ضع للّنص هيكلة فكرية و تصميمًا منهجيًا . ماذا تستنتج ؟
		يعتمد النص على هيكل المقالة المعروف: مقدمة: تناولت تقديم الموضوع معتبرة إياه إشكالا. عرض: تناولت الكاتبة فيه تفاصيل إشكالية البحث عن نموذج يكون ترجمانا للإنتماء الفكري، ثم اللغة الفرنسية و علاقتها بالواقع و مدى قدرتها على تمثل الحقيقة الجزائرية مع "العادات و التقاليد" تعزيز الفكرة بال شواهد و الأعلام. خاتمة: جاءت في شكل إستنتاج ورد في مجموعة من الأسئلة الملخصة. أتفق مع الكاتبة فيما ذهبت إليه بإعتبار أن هذا أدب عربي و نشره باللغة الفرنسية لا يعني أنه أدب فرنسي، فالأديب قادر على تطويع اللغة و صنع هويته و إنتماءه و من الظلم أن ننظر بعين العربية إلى هؤلاء الكتّاب لإستخدامهم لغة مستعمر أجبرتهم الظروف على تعلم لغته، و الكتابة بها. **عن إستثمار المعطيات:** **النمط المعتمد في النص هو النمط الحجاجي، فبالرغم من أن الكاتبة تقدم ظاهرة الكتابة باللّغة الفرنسية لدى أدباء الجزائريين في العصر الحديث، مبرزة الأسباب و الظروف التي حتّمت عليهم الخضوع لتلك اللّغة، معتمدة على الشرح و التحليل، غير أنّها تتبنى موقفًا من الظاهرة و يتجلى في إذا كان الحديث يدور عن أدب باللغة العربية و أدب باللّغة الفرنسية أو أدب باللّغة الأمازيغية: " قولها يتضح موقف الكاتبة و يتعزز" لا يعني "ففي عبارة النّفي،..." فلا يعني ذلك أن هناك آدابا منفصلة إن الظروف التي ساعدت...هي "و" بل الأدب الجزائري يكون متكاملة بعبارات الإثبات الإجابة واضحة "و عبارات الجزم و التأكيد..." لقد إستطاع الجزائريون "و...." نفس تلك الظروف إضافة إلى الأمثلة العديدة التي تقدمها لنا الكاتبة لتثبت وجهة نظرها، مستقية المثال من، تماما إعترافات الأدباء الجزائريين أنفسهم، أما النمط النصي الذي إستعانت به الكاتبة فهو النمط التفسيري من خلال طرح الإشكالية بإعتبارها معطى و الإنطلاق منها إلى الأدلة و الأمثلة، الجمل الخبرية للشرح و التحليل، وفرة النعوت و المصطلحات الخاصة بالموضوع، إشارة الكاتبة إلى مصادر معلوماتها عندما إستشهدت بآراء الأدباء الجزائريين، إستخدام الفاء رابطًا للتفسير و التعليل.** **النص خاضع للإتسجام لأنه إلتزاما بخصائص المقالة يعتمد وحدة الفكرة، و ينتهج في سبيلها منهجية منسجمة من التمهيد إلى الخاتمة.** **و يحقق النص تماسكه و إتساقه بفضل عوامل لفظية عديدة أبرزها وسائل الوصل من حروف العطف و جر و أسماء موصولة و هي كثيرة، الإحالة الضمائرية و الإشارية، المعجم المناسب للموضوع، التكرا "الجزائرية، اللغة، الكتاب، تقاليد، مشكلة...".** تتوافد رؤية الناقدة مع الكثير من الكتاب الجزائرين مثل:

		" كاتب ياسين ": كانت اللغة قضيته و المشكلة التي تؤرقه منذ البداية نشأ في مجتمع متعدد اللغات و اللهجات بين العربية الفصحى، الأمازيغية و الفرنسية دافع كثيراً عن الأمازيغية، و في ذلك يقول و لكن سرعان ما إكتشفت أنه لإيصال صوتي إلى أكبر عدد ممكن من النّاس، جزائريين و فرنسيين علي أن أتجه إلى باريس "فم الذئب" كما يقال. مولود معمري: كان مهتما كثيراً بدراسة ظاهرة الأدب المكتوب باللغة الفرنسية، و هو يرى أن هذا الأدب قد أسهم إسهاماً عظيماً في قضية التحرر الأفريقي، و اللغة المستخدمة في ذلك الأدب هي لغة المستعمرين حتى يمكن منازلة النظام الإستعماري في ميدانيه.

النموذج 03:

النشاط: نص تواصلي **المستوى :** السنة الثالثة

المحور: الثالث **الشعبة :** آداب وفلسفة

الموضوع: احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب
لـ :فواز سحار، ص 36

نموذج :النمط الاخباري

الأهداف التعليمية

- ~ أن أتعرف على العلاقة بين السياسة والأدب.
- ~ أن أتعرف على معطيات النّص وأناقشها.
- ~ أن أضع هيكلة النّص وأحدد نمطه.

الكفاءة	المراحل	سير الدرس	الطريقة و الوسيلة
التشخيص: وضعية الانطلاق	تمهيد	قراءة النص وتعريف بصاحبه	حوارية
الفهم : يعبر يستخرج يفسر	**اكتشاف معطيات النص** ~ ما القضية التي يعالجها الكاتب؟ ~ ما الأفكار الأساسية التي تضمنها نصه؟ حددها. ~ ما أثار الاحتلال في مواقف وردود أفعال الأدباء والشعراء؟ ~ كيف عبروا عن هذه المواقف؟ ~ ما الفرق بين النزعة العربية و النزعة الإقليمية؟ ~ ما دواعي وأسباب الهجرة إلى خارج الأوطان العربية؟ ~ من أبرز الشعراء المتناولين لمواضيع الحني إلى الأوطان؟ وازن بين موقف الشعراء المهجريين	~ يعالج الكاتب أثر الاحتلال في نفسية الشعراء و رد فعلهم. ~ الأفكار الأساسية هي: 1. نتائج احتلال الغرب للأقطار العربية. 2. ظهور النزعة العربية. 3. هجرة فريق من الأدباء إلى أمريكا وحنينهم إلى أوطانهم. 4. إلتزام الأدباء بالقضية الفلسطينية. ~ عبروا عن هذه المواقف بإبراز النزعة القومية العربية والغيرة عليها والانضمام إلى الحركات التحررية والعمل تحت لوائها. ~ الفرق بين النزعة العربية والنزعة الإقليمية هو أن النزعة العربية تنادي بتوحيد العرب أينما كانوا وشعارها هو المحافظة على النزعة القومية بينما الإقليمية لا تشمل كل العرب و لا تدافع عنهم كلهم	

	وشعراء مقاومة الاحتلال.	بل عن البلدان التي ينتمي إليها شعراؤهم. ~ دواعي وأسباب الهجرة إلى خارج الأوطان العربية هي : الظلم والقهر والاستعباد والتعدي على الحريات وكل ممارسات الاستعمار. ~ أبرز الشعراء المتناولين لمواضيع الحنين إلى الأوطان هم إيليا أبو ماضي، شفيق معلوف، أحمد شوقي فوزي المعلوف، الشاعر القروي، نسيب عريضة. ~ الشعراء المهجريون يعبرون دوما عن حنينهم وشوقهم إلى أوطانهم، مبرزين آمال العودة إليها أما شعراء المقاومة فإنهم يعلنون الثورة على الاستعمار ويحمسون الشعب ويرغبونه في الدفاع عن الأوطان والاستشهاد في سبيل الله.	
يضع هيكلة النّص ويحدد نمطه	**أناقش معطيات النّص:** ~ ذكر النّص أربع نزعات في الأدب العرب ي عبرت عن مواقفها وردود أفعالها تجاه الاحتلال وآثاره. ~ لخص هذه النزعات وبين أفضلها. ~ ضع هيكلة النّص. ~ على أ ي نمط نصي اعتمد الكاتب في عرضه لأفكاره؟ علل.	النزعات هي: 1. النزعة العربية التي تدعو إلى توحيد الشعب والانتقام من الغرب. 2. النزعة الإقليمية التي تبث الشوق والحنين إلى الوطن. 3. النزعة الشرقية برئاسة أحمد شوقي تدعو إلى المحافظة على عادات و تقاليد الشرق. 4. النزعة لتحررية وهي التي تدعو إلى تحرير الوطن من قبضة الاستعمار. ~ أفضل هذه النزعات هو النزعة القومية التي توحد العرب وتقوي ساعده لمواجهة أي خطر استعماري. ~ هيكلة النص:إن كل مقال مهما كان نوعه ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: أ. المقدمة :وتتمثل في تبيين أثر الاستعمار في نفسية الشعراء والأدباء. ب. العرض : وتتمثل في عرض النزعات التي ظهرت في الأدب العربي. ج. الخاتمة : لا تظهر في هذا النص لأنه مختوم بنزعة الفلسطينيين التحررية و هي جزء من العرض. **اعتمد الكاتب في عرضه لأفكاره على النمط الإخباري وبما ان الاخبار هو نقل بأمانة وبدقة وتفصيل للأخبار والوقائع الى الغير نجد الكاتب في هذا النص يبين ما وقع للبلاد أثناء الاحتلال من أحداث مأساوية.** **ومن مؤشراته :** ~ **غلبة الضمير الغائب: تكرار الضمير هم (الشعراء) ، والضمير هما (شوقي وحافظ) ، الضمير هو (العربي) . لأن الكاتب يعالج اثر الاحتلال في نفسية الشعراء العرب ورد فعلهم .** ~ **الجمل الخبرية مثبة أو منفية :مثل لم يكتف الغربيون باحتلال أجزاء كبيرة من بلاد الشرق. ... لقد تجسدت الرغبات التحريرية من هيمنة الغرب في**	

		حركات عربية منظمة . . ~ **حروف العطف الدالة على التعاقب والترتيب :الواو (وإنما... ،"شوقي وحافظ"، وغيرهما... ،وكان الشعر...) الفاء (فانضم... ،فتمضي عيونهم... ،فنظمت فيها القصائد الباكية...) ثم (ثم توالت الأحداث...)**	
الخلاصة	**أستخلص و أسجّل:** ~ ما الموقف العام للشعراء تجاه الاحتلال؟	~ الموقف العام للشعراء تجاه الاحتلال هو رفض وجوده في البلدان العربية و الدعوة إلى تطهير الوطن منه.	

النموذج 04:

المحور: الثاني. **الشعبة:** آداب و فلسفة

النشاط: نصوص أدبية

الموضوع: خواص القمر و تأثيراته للقزويني، ص 30.

نموذج: النمط التفسيري – النثر العلمي.

الأهداف التعليمية:

~ أن يستخلص خصائص النثر العلمي في عصر المماليك.
~ أن يصنف نمط النص و أن يعرف الجمع.
~ أن يعرف معاني حروف الجر و أهميتها في بناء النص.
~ كتابة نصوص في وضعيات ذات دلالة مشافهة و كتابة.

الوضعيات	**الأهداف الخاصة**	**سير النشاط**
وضعية الانطلاق	وضع المتعلم في جو الموضوع أن يتعرف على صاحب النص و ما طبع حياته الأدبية.	~ كيف كانت حالة الأدب في عصر المماليك؟ ~ ماهي الفنون الأدبية التي عرفت في هذا العصر، مت النثر العلمي و ما خصائصه؟ **أتعرف على صاحب النص:** هو زكريا بن محمد القزويني ولد حوالي (605هـ/1208م) لما شب ترك بلده و راح يضرب في الإمصار حتى بلغ دمشق، و إحتك فيها بإبن عربي المنصوف، ثم إنتقل إلى العراق حيث تولى القضاء و بقي في ذلك المنصب حتى سقوط بغداد في يد المغول، وافته المانية سنة 682هـ/1283، من أهم كؤلفاته في علم الجغرافيا: آثار البلاد و أخبار العباد، و آخر في علم البيئة و عنوانه "عجائب المخلوقات و غرائب الموجودات" و قد ضمنها فضلا عن المادة الأساسية مواد أخرى متنوعة من أدب و سياسة و دين....

بناء التعلمات الجديدة	أن يثري رصيده اللغوي	أثري رصيدي اللغوي: في المعان و الألفاظ: ● المتبحر: واسع الطرفين عميق الوسط. ● فلك: جمع تلك و أفلاك و معناه مدار النجوم. ● المد: إرتفاع المياه على الشاطئ و غمر أراضي جديدة بالمياه. ● زعم: ظن ظنا راجحًا، زعم: قال. ● الجزر: إنحسار الماء و إنكشاف الأراضي المغطاة بالمياه. ● أحدب الرجل: خرج ظهره و دخل صدرها و بطنها. ● المحدب: الأحدب، الأحدب السيف. ● تحدب عليه: تعطف و حنّ. يكون المد حينها يقترب القمر من الأرض فإن جاذبية القمر تجعل المياه تغطي اليابسة، و عندما يكون الجزر يبتعد القمر عن الأرض فلا تقع في جاذبية القمر و لذلك تتراجع المياه إلى البحر.
	أن يكتشف معاني النص و يعبر يمثل و يستخرج و يفسر	**أكتشف معطيات النص:** تحدث الـ كاتب في الفقرة الأولى عن عالم القمر مذكرًا أنه كوكب، و أن مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، و من شأنه أن يقبل النور من الشمس على أشكال مختلفة، و لونه الذاتي إلى السواد و يقطع جميع الفلك في شهر، و هو أصغر الكواكب و أسرعها سيراً. و تتلخص في النواحي التالية: معلومات حول القمر، من حيث شكله و حركته و موضعه من الفلك و تأثيراته على الكائنات الأرضية. و لدورة القمر و حركته أهمية في التقاويم و ضبطها، و حاجة المسلمين إليه ضرورية لأن التقويم القمري مرتبط بعقائدنا و عباداتنا، و معرفة الوقت و الجهات الأصلية.
	يحلل و يناقش أفكار النص و يقارن	**أناقش معطيات النص:** ~النص حافل بالمعلومات و لكنه ضعيف القيمة العلمية لأنه لا يرضى العقل المفكر في كثير من نواحيه، خاصة في عصرنا عصر التطور التكنولوجي من ذلك عندما تحدث عن الذين يمرضون في أول الشهر يستطيعون الشفاء بسرعة بينما الذين يمرضون في آخر الشهر لا يستطيعون المقاومة. ~يعالج الكاتب الخرافات معالجة ساذجة لا يعمل فيها النظر الثابت و لا يلجأ إلى الشك في الروايات و لا يتبع أسلوب التحقيق إلا في بعض الأحيان حين يستخدم كلمة "زعموا". ~الكاتب كان همه جمع المعلومات لذلك رغم إستخدامه لعبارة "زعموا" التي تقيد الشك لكنه لم يبد رأيه.
	أن يتوصل إلى استخراج الروابط التي جعلت فقرات النص منسجمة و متسقة	**أتفحص الإتساق و الإنسجام في تراكيب فقرات النص:** من الروابط اللفظية التي وظفها الكاتب حروف الجر حيث أكثر إستعمال حرف الجر (الباء) و الذي أفاد الإستعانة، التعددية، السببية و الترابط بين أجزاء النص. تدل الأفعال: يبدأ، يزال، على الإنطلاق و التحول كما تكرر ضمير الغائب هو الذي يعود على القمر. و لتوضيح المعنى و استخدام الطباق لأن بالأضداد تفهم الأشياء فالنص ذو وحدة

		موضوعية. اشتمل النص على الجملة من خصائص أسلوب النثر العلمي: البعد عن العاطفة و الخيال. تجري الموضوعية. توظيف المصطلحات العلمية. اعتماد الأسلوب العلمي للبحث. الاستعانة بالأرقام و الإحصاءات. **أجمل القول في تقدير النص:** ينتمي نص القزويني إلى النثر العلمي. امتاز أسلوبه بالبساطة و الوضوح. **نمط النص تفسيري و من خصائصه:** **استخدام عنوان يعرف بالموضوع:** **النص يفسر ظاهرة طبيعة و هي: "خواص القمر و تأثيرته".** **المقدمة: تحديد الظاهرة التي سيتم تفسيرها، مكان القمر الطبيعي، و لونه، و مسيرته، و حجمه، و دورته و حركته.** **العرض:مجموعة من الفقرات تصف الظاهرة "القمر" و تأثيراته على الكائنات الحية و تفسرها اعتماد على السبب و النتيجة و أراء و إعتقادات العلماء.....الخ.** **الخاتمة: جملة ختامية تزيد معلومات إضافية و تذكرنا بالتفسير.** **"و كتب الطب الناطق بذلك، و زعموا أن الذين يمرضون في أول الشهر تكون أبدانهم و قواهم على دفع المرض أقوى".** **أما الخصائص اللغوية الأسلوبية:** • **إلتزام لاكاتب بالغة العمومية التقديرية المباشرة و الإبتعاد عن اللغة الشعورية أي إستخدام لغة موضوعية و ألفاظ دقيقة و المصطلحات العلمية الفلكية مثل: القمر، الشمس، البحر، المدر و الجزر....الخ.** **و اعتماد الكاتب على اللغة العلمية لأن هذه اللغة أداة لتليغ المعارف العلمية و الحقائق الكونية.** **و هي لغة دقيقة واضحة تستعين بالأرقام و الإحصاء و المصطلحات و قد ظهر ذلك في النص، و هو يعرض معلومات وفق ترتيب منطقي بعيدا عن العاطفة و الإنفعال.** • **إستخدام الجمل الفعلية ، و توظيف الفعل في الزمن الحاضر، مثل: يقبل، يقطع، يحده، ينقسم، يدل، يبلغ، يعود، يمرضون...الخ.** • **إستخدام الكلمات الدالة على السبب و النتيجة و الملاحظة مثل: فإذ، غلونها، و منها، و لذلك.....الخ.** • **توظيف التصوير لتوضيح المعنى، مثل: إستخدام الطباق لأن بالأضداد تفهم الأشياء (أقوى، أضعف، السخونة، الرطوبة).** تدل كلمة "زعمو" الواردة في النص: على الشك و الظن أي أن الكلام الذي يأتي بعد هذه الكلمة غير أكيد وأقوى مشكوك فيه. تفيد هذه الصيغة التفصيل و التفسير مع التوةكيد، و يقابلها قوله: "الذين يمرضون في أول الشهر تكون أبدانهم و قواهم على دفع المرض". لقد إعتمد الكاتب على الأسلوب العلمي الخالي من العاطفة فكانت لغته

		عملية إصطلاحية. يعود سبب قلة الأساليب الإنشائية إلى إعتماد الكاتب على سرد الأخبار المتفرقة التي جمعها و إلى إهتمامه بإيصالها إلى القراء. إعتماد الكاتب على المرويات لم يكن لا قصورا منه و لا تقصير لأنه كان يظن أنه يقدم معلومات موثوق بها و غير ناقصة خاصة و أن في عصره إختلط الفلك بالتنجيم.

النموذج 05:

المحور: الرابع.

النشاط: نصوص أدبية. **المستوى:** الثالثة أدبي

الموضوع: هنا و هناك للشاعر القروي، ص 77.

"نموذج: النمط الأمري" "شعر – قصيدة عمودية".

المضامين التعليمية:

- ~ مظاهر التجديد في الشعر الحديث.
- ~ مفهوم النزعة الإنسانية – الوحدة العضوية.
- ~ الوقوف على خصائص المذهب الرومانسي.
- ~ الجمل التي لها محل من الإعراب.
- ~ بلاغة الكناية.

الوضعيات	الأهداف الخاصة	سير النشاط
وضعية الإنطلاق	**أن نتذكر مبادئ الرابطة العلمية التي تتبنى مبادئ الإتجاه الرومانسي**	ما الإتجاه الأدبي الذي ينتمي إليه إيليا أبو ماضي و ماهي مبادئه؟ الإتجاه الأدبي الذي ينتمي إليه إيليا أبو ماضي هو الإتجاه الرومانسي الذي تبنته الرابطة العلمية فمن مبادئه: ● تقوية النزعة الفردية عند الأديب، فصار يختفي بعواطفه الذاتية و مشاعره الخاصة. ● حررت العواطف من سيطرة العقل و تسلطه. ● إنصرف الشعر عن معالجة القضايا العامة أو المجردة إلى التعبير عن التجارب

		الخاصة. ● اللجوء إلى طبيعة في بساطتها و نقائها هرباً من تحسبات الحضارة و زيفها. ● التحرر من قيود الشكل التي غرضها الكلاسيكيون فدعو إلى التلقائية في التعبير، فجاءت لغتهم سهلة و عباراتها شديدة المرونة. ● من الشعراء الذين إلتزمو كذلك هذا الإتجاه القروي فمن هو و ماهي المجهودات التي أسرع من خلالها في خدمة المجتمع و الإنسان من خلال أدبه. هو رشيد سليم الخوري من مواليد 1877م في قرية البربارو بلبنان تربى في عائلة متعلمة، و مارس التعليم و التجارة بعد أن طاف بعدة مدارس لبنانية من 1900م إلى 1909م، هاجر إلى سان باولو و إشتغل بالتدريس في المعاهد العربية، تولى رئاسة مجلة الرابطة العلمية سنة 1937م لمدة ثلاث سنوات، ثم رئاسة العصبة الأندلسية عام 1958م وافته المانية سنة 1984م، و من آثاره ديوان "البراكين"و "الأعاصير" و "فجر على الشفق". العصبة الأندلسية تكونت في المهجر الجنوبي عام 1933م، و ضمت: الشاعر القروي، إلياس فرحات، رياض معلوف، و كانت لها نزعة المحافظة و عرفت بعبيرتها على الثراث العربي و يمكن أن تميز في نزعتهم الأدبية المظاهر الآتية: الثورة على القديم و محاولة التجديد في الفنون الأدبية. الحنين إلى الوطن، الإيمان بالقومية العربية و الدعوة إليها. الإيمان بالحرية على إختلاف وجهها، النزعة الإنسانية السامية و عدم الوقوف عند النظرة الطائفية و التعصبية البغيضة، النزعة الفلسفية و محاولة الكشف عن أسرار الكون و الحياة.
	إكتساب المعطيات اللغوية **يفسر و يستخرج**	**أثري رصيدي اللغوي:** **في معاني الألفاظ:** إرتدعوا: كفوهم. الردع: الكف عن الشيء، ردع، يردعه ردعًا: كفَّه. عذبه: لومه، نوب: مصائب، يرنوله: يطيل النظر. ركع: إنحنى، خضع و تواضع. ضرع إليه: خضع و ذل فهو أضرع و هي ضرعاء. **في الحقل المعجمي:** الكلمات: (الإحسان، الندى، جودوا) تنتمي إلى الأخلاق الفاصلة. الأفلاظ: (الطمع، الجشع، البخل) تنتمي إلى الأخلاق المنمومة. **أكتشف معطيات النص:** ما القضية التي أثارت إنتباه الشاعر هذا النص؟ القضية التي أثارت إنتباه الشاعر في هذا النص هي وجود بعض الصفات الذميمة في المجتمع الذي هاجر إليه لأنها شيء إلى الإنسان و تحط من قيمته. كيف ينظر الشاعر إلى صاحب المليون و البخيل؟ يذمها عبد المليون و يدعو إلى الأعراض عن البخيل لأنه يتحد من الجود سلعو لتحقيق أطماعه فهو صاحب نفس وضيعة يجب أن تترفع عنها النفوس الخيرة، و الأ]يات التي تدل عل ذلك هي: (5-6-7). ما الصفات التي أشاد بها الشاعر؟ أشاد الشعار بالإحسان و الكرم و الفضيلة، وتمثل بالنسبة له مكارم الأخلاق التي يجب أن تسود المجتمع. من الذين ذمهم الشاعر في النص و لما؟ ذم الشاعر الإنتهاز بين بين المتلقين الذين يبيعون ذممه مقابل تحقيق رغباتهم

	يحلل أفكار النص و يناقش و يستنتج	دون أن يقيموا وزن للمبادئ و القيم الإنسانية و يتغيرون بتغير المواصف و الأحوال. **أناقش معطيات النص:** قال الشاعر: "لا ترسلو الخبر...بل أرسلوا العز" بين من خلال هذا المقولة رأى الشاعر في المجتمع غير العربي؟ يرى الشاعر أن المجتمع العربي مجتمع مادي، لا يولي إهتماما للمبادئ و القيم الإنسانية بقدر إهتمامه بغذاء الجسد. ماهي التصرفات و السلوكات المنبودة التي وجدها في مجتمع الغرب؟ هل توافقه الرأي؟ علل من التصرفات و السلوكيات المنبوذة التي وجدها الشاعر في مجتمع الغرب، جشع الأغنياء و جعل الجود وسيلة لتحقيق الأطماع، و النفوس و شحنها و هي ضد المبادئ الإنسانية. ينتمي الشاعر إلى الرابط العلمية أين تجلت مبادئ في النص؟ مبادئ الرابط العلمي التي تجلت في النص هي: • النزعة الإنسانية فالشاعر يريد أن يكون المجتمع متخلف تسوده المبادئ و القيم السامية. • التأمل في حقائق الكون و الحياة مثل: جوع النفوس من الجوع. تضمن البيت التاسع حكمة مفادها أن المصائب تجمع بين الناس و لكنه يرى أن مجتمعه لا تنطبق عليه هذه الحكمة، فالمصائب التي توالت عليه لم تتمكن من جمعه تحت راية واحدة بل زادته فرقة. **أحدد بناء النص:** ما دام الشاعر في غير وطنه فإن "هنا" يعني بها المجتمع غير العربي أي بلاد المهجر و "هناك" يعني بها المجتمع العربي. علاقة الشاعر بـ "هنا" و "هناك" هي: أنه عربي و لكنه يعيش في المهجر بعيد عن موطنه الأصلي. صلة الشاعر بالمخاطب في "هنا" هي: صلة تبرئة نفس مما يحدث في المجتمع غير العربي، ما صلته بالغائب في "هناك" هي صلة قرابة و إنتماء و ميل. **تفحص الاتساق و الانسجام في النص:** يعود ضمير المخاطب في النص على المجتمع غير العربي و أفراده الذين ردوا من كل القيم الإنسانية. نعم بالفعل لقد تغير العائد عليه في ثنايا النص فانتقل الشاعر من المفرد في البيت 07-08 إلى جمع الغائب في الأبيات 10-11-12، و إلى جمع المخاطب في البيت 15 لأنه في البيت 7-8 يخاطب أهل العقول و ما يجب أن يتحلو من أخلاق فاضلة، أما في الأبيات 10 – 11 – 12 فإنه بصدد تشريح المجتمع غير العربي و إنتقاد السلوكيات و التصرفات المنبودة. إستخدم الشاعر المخاطبين للتشهير بهم بإعتبارهم فئة كبيرة ضلّت طريق الإنسانية و إستخدم المخاطب لتبين ما يجب أن يكون في المجتمع الإنساني. تجسدت التقابلات في النص في المقابلة بين المواقف الإنسانية السائدة في الوطن العربي و التصرفات المنبودة السائدة في الأوطان غير العربية و نجد ذلك في البيت الثالث. أفاد تكرار الأمر في النص: الدعوة إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة و القيم الإنسانية. **النمط الغالب على النص هو الأمري الذي يخدمه السردي و الحجاجي و يتضح ذلك في البيت 1-2-7-8-15 لأن الشاعر بصدد الدعوة إلى التحلي بالنزعة**

		الإنسانية و كل القيم الفاضلة، من خصائصه: • **الدعوة إلى القيام بفعل ما: جودوا على صاحب المليون و إرتدعوا، و راقب الله في تذمام متضع...** • **توظيف أفعال الأمر: جودوا، دع، أسعفوه، أرسلو...** • **النصح و الإرشاد و التوجيه:** **و أسعفو بما أيمانكم ملكت... ثم أحمدوا الله لا مال و لا شجع** **دع البخيل إذ كنت ذا شمم ... فإن من ليس يعنيه أمرؤ يدع.** **مجمل القول في تقدير النص:** تناول الشاعر مسألة المبادئ و القيم الإنسانية في الحياة الإجتماعية فانتقد جملة من الصفات المنمومة، و أشاد بمكارم الأخلاق، و قد صاغ أفكاره بلغة واقدية بسيطة خالية من التكلف و التعقيد. **التقويم النقدي:** الشاعر القروي مهجري من شعراء العصبة الأندلسية، يمتاز شعره سهولة الألفاظ و وضوح العبارة مع المحافظة على سلامة اللغة العربية جريا على سنن الشعراء العصبة الأندلسية. العناية بالصور السياسية و الألفاظ الموحية و المحافظة على وحدة الوزن و القافية الرصانة و صدة الأسلوب و بلاغة العبارة تشخيص الطبيعية – صدف العاطفة- عليه النزعة الإنسانية و النزعة القومية على كتاباته.

النموذج 06:

المحور : الثاني عشر النشاط : نصوص أدبية المستوى : الثالثة آداب وفلسفة و لغات

الموضوع: المنظر السادس من المسرحية المرأة الصقر " لالا فاطمة نسومر" لـ: إدريس قرقوة ص 254. **الكفاءة المرحلية :** ينقد شفويا نصوصا أدبية مسرحية و يبدي رأيه في مضمونها و أسلوبها و يحلل و يبدع كتابيا نصوصا في الفن المسرحي

في وضعيات مستهدفة موظفا تعلماته المكتسبة

الأهداف التعلمية :

1-يستنتج خصائص الأدب المسرحي الجزائري

2-يتبين بعض مميزات الأدب الجزائري الحديث

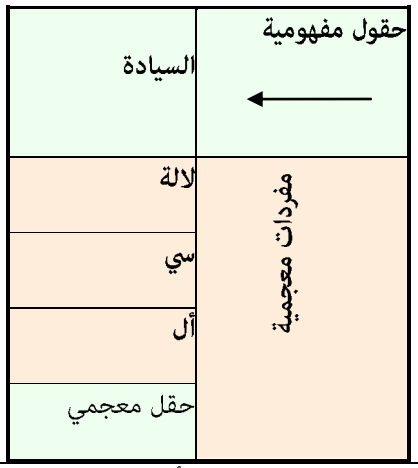
3-التعرف على صورة المجتمع الجزائري و سماته إبان الثورة

4 –تصنيف النص حسب نمطه ويبين سبب امتزاج الانماط في النص

لنص متعدد الانماط نموذج - المسرحية-

تقديم النص:

المجتمع الريفي الجزائري له عاداته و تقاليده و للمرأة نصيب في بناء المجتمع و تطوره و في النص موقف عظيم لامرأة جزائرية حفظت لها ذاكرة الأجيال هذا الموقف

المراحل	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين
التمهيد أتعرف على صاحب النص	عرف بصاحب النص إدريس قرقوة	كاتب جزائري ولد في "تسالة" ولاية سيدي بلعباس في 1967 كثير الاهتمام بالمسرح واكب دراسته إلى أن تحصل على شهادة الدكتوراه ،و شارك في إنشاء فرق مسرحية بعدة مناطق من البلاد و له تأليف مسرحي متعدد خاصة حول شخصيات وطنية منها : فارس الجزائر الأمير عبد القادر و يوغرطة الملك الثائر و لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر
شرح بعض المفردات و التعريف ببعض الأعلام	**الوَحَل**، بالتحريك: الطينُ الرَّقيق الذي ترتَطِمُ فيه الدوابّ،..... **الأعلام :** ولدت لالا فاطمة بقرية ورجة سنة 1246هـ/1830م ونشات نشأة دينية. لها أربعة إخوة أكبرهم سي الطاهر. آثرت حياة التنسك و الانقطاع و التفرغ للعبادة، كما تفقهت في علوم الدين و تولت شؤون الزاوية الرحمانية بورجة. و بعد وفاة أبيها وجدت لالا فاطمة نسومر نفسها وحيدة منعزلة عن الناس فتركت مسقط رأسها و توجهت إلى قرية سومر أين يقطن أخوها الأكبر سي الطاهر، و إلى هذه القرية نسبت . تأثرت لالاّ فاطمة نسومر بأخيها الذي ألّم بمختلف العلوم الدينية و الدنيوية مما أهله لأن يصبح مقدما للزاوية الرحمانية في المنطقة و أخذت عنه مختلف العلوم الدينية، ذاع صيتها في جميع أنحاء القبائل. قاومت الاستعمار الفرنسي مقاومة عنيفة أبدت خلالها شجاعة و بطولة منفردتين، توفيت في سبتمبر 1863، عن عمر يناهز 33 سنة.	
الحقل المعجمي	معاني سلط /سلطان/سليط	سلط: السَّلاطةُ: القَهْرُ، وقد سَلَّطَه اللهُ فتَسَلَّطَ عليهم،والاسم سُلْطة، بالضم.والسُّلْطُ والسَّلِيطُ: الطويلُ اللسانِ، والأنثى سَلِيطةٌ وسَلَطانةٌ ، ولسان سَلْطٌ وسَلِيطٌ كذلك.ورجل سَلِيطٌ أي فصيح حَدِيدُ اللسان. ، وامرأة سَلِيطة أي صَخّابة. طويلة اللسان..والسُّلْطَانُ: الحُجّةُ والبُرْهان، والسليطُ ما يُضاء به، ومن هذا قيل للزيت: سليط وكل سلطان في القرآن حجة. وقوله تعالى: هلَك عنِّي سُلْطانِيَهْ، معناه ذهب عني حجتُه. وسُلْطانُ كل شيء: شِدَّتُه وحِدَّتُه وسَطْوَتُه، والسِّلْطةُ: السهْمُ الطويلُ، والجمع سِلاطٌ؛
الحقل الدلالي	**ما هو الحقل الدلالي للكلمات التالية:** **لالة/سي/آل**	
اكتب	ما موضوع هذا المقطع المسرحي؟	- موضوع هذا المقطع المسرحي يتعلق بالمرأة الجزائرية إبان الثورة، وهي مواقف متعلقة بجوانب اجتماعية من حيث كونها أما و أختا وخالة و كنة، ومرتبطة بجوانب سياسية من حيث مساندة الثوار في مهمتهم، وهي في الحالتين كلتيهما رمز التضحية.

	على ما أقدمت أمينة بحضرة زوجها، " سي الطاهر" ؟	أقدمت أمينة بحضرة زوجها " سي الطاهر" على التكلم في عرض أخته " لا؟ Gفاطمة".
	- كيف اعتبر سي الطاهر هذا التصرف ؟	- اعتبره انتقاصا من قدر أخته و عائلته و عدم احترام له هو شخصيل و لأسرته [الجواب الوارد في دليل الأستاذ غير مقنع] و لذلك صوبنا الجواب بما هو أنسب للسؤال المطروح
	- كيف أدب زوجته أمينة ؟	- بصفعها ... وقد هم أن يتلفظ ب " الطلاق " بعد احتدام الكلام بينهما .
	- ما كان رد فعل " لالة فاطمة " إزاء هذا الوضع؟	- قررت الرحيل عن بيت أخيها سي الطاهر إذ شعرت بأنها هي السبب في الخلاف الناشب بينه وبين زوجته ، وأقنعته بضرورة الرحيل لأن مهام أخرى تنتظرها وانصرفت...
	- ما الموقف الذي ألت إليه أمينة في أخر المطاف؟	- ألت أمينة في أخر المطاف إلى محولة إقناع فاطمة بالبقاء معها في بيت أخيها بعد أن اعترفت لها بخطتها والتمست منها العفو.
مناقشة المعطيات	- ما الشعور الذي أبدته تجاه لالافاطمة ؟ وما سببه؟	- هو الحسد ... وسببه أن لالا فاطمة احتلت مكانة اجتماعية مرموقة **إذ صار** يقصدها الناس ويسعى لديها الركبان حتى استحقت لقب "لالافاطمة نسومر"
	- كيف كان موقف سي الطاهر؟ وكيف تصرف؟ وإلى أي مدى بلغ؟	- كان موقف سي الطاهر صارما، إذ بعد أن تبين نية زوجته أمينة فيما تكنه في صدرها لأخته، قام بتأديتها بشدة وقسوة (صفعها) وبلغ به لأمر إلى تهديدها بالطلاق.
	- أبرز ملامح كل شخصية من شخصيات هذا المقطع المسرحي بمختلف أبعادها.	- ملامح كل شخصية من شخصيات هذا المقطع: **أ-سي الطاهر** : سيد القوم،مقدم القبيلة، مرابط،أبي أنوف، غيور على أهله ، ذو صرامة ، سريع الإنفعال ، مرهف الحس... **ب-لالة فاطمة:** سيدة في قومها ، صبورة، ذات حلم، متروية، شديدة الإسمان با الله ومتسامحة، راجحة العقل، متينة، عفيفة طاهرة ، مصلحة إجتماعية، مجاهدة... ج-أمينة: ربت بيت، إعتراها الحسد، عنيدة جريئة قليلة الصبر، صريحة ، تعترف بأخطائها...
	- بم تباينت شخصية لالة فاطمة عن شخصية أمينة؟	- أن لالة فاطمة شديدة الصبر وقوية الإيمان ورزينة .
	- ما رأيك في الموقف النهائي لأمينة؟	- هو موقف يستحق الإشارة إذ ليس من السهل عل نفس الاعتراف بخطتها وخصوصا في موقف أمينة ...

بناء النص	- ما السياقات الدالة على مفهوم عمل الخير والتسامح والتكفل الاجتماعي في النص؟	- **مختلف السياقات:** - **الدالة على عمل الخير:** حين تزكي لالافاطمة أمينة لدى زوجها سي الطاهر وتتعهد بعدم إذايتها " مثلا" - **الدالة على التسامح:** حين أسرعت أمينة نحو لالا فاطمة تلتمس عفوها (المقطع الأخير في النص) - **الدالة على التكفل الإجتماعي:** في مواضيع مختلفة أهمها حين تخبر لالا فاطمة أخاها بضرورة وقوفها إلى جانب المجاهدين...
	- ماذا يمثل موقف لالة فاطمة بالنسبة إلى جيل اليوم؟	- يمثل النموذج الذي يستحق أن يقتدى به ، هو رمز المثل العليا بالنسبة إلى جيل اليوم.
	- ما القرائن اللفظية الدالة على نمط النص؟	**القرائن اللفظية الدالة على نمط النص:** - **الأفعال بمختلف صيغها: (تخرج ،تحمل ،دعها ،كفي ،سترحل، سأحمل، أخفيت ،أظهرت..)** - **أدوات الاستفهام:** **لم اخفيت عني كل هذا ؟** **أقل الرجا ل وانتهى الشجعا ن ؟** **ما أصا بكما ؟** **كيف و هؤلاء الصبية من لهم ؟** - **الضمائر : أنت ،أنت ،هو، هي.** - **الحوار بمختلف الصيغة:** **حوار داخلي: بين امينة ونفسها .** **و حوار خارجي: بين امينة وسي الطاهر، وبين فاطمة و وسي الطاهر ،وبين فاطمة و امينة.**
	- هل يمكن تصنيفها تصنيفا دلاليا؟	**نعم يمكن تصنيفها دلاليا:** **أ - مايدل على الوصف:** **- توظيف الصور البيانية : التشبيه مثل (الوحل انت ،كلامك سهاما تخترق قلبي وظهر اختي ..)**

		- وصف الاحاسيس : مثل (حملها الذهول والاعجا ب بفاطمة ..) - وصف المنظر أوالشيء : مثل (و يرفع سي الطاهر يده ليصفعها مرة أخرى ، عندها تدخل فاطمة وتسرع لتمسك بيده قائلة.. وخرج سي الطاهريتابع المنظر المؤثر.. ،و يصفعها على خدها فتصيح في وجهه ..،نزلت دموعها على كتف فاطمة ..) - النعوت والصفات: مثل (اختي العفيفة الطاهرة .. ،لسانك السّليط .. ،سيد القوم ..،مغترة ،اغرورقت عيناه بالدموع ..) ب - مايدل على السرد: - ذكر الزمان والمكان: كان (الحوار داخل البيت، قرية ايت ايراثن بدار سي طاهر.) - الشخصيا ت : أمينة ،سي الطاهر، لا لة فاطمة. - استعمال الظروف : عند و بعد. - كثرة الروابط : الواو: وأنا وزوجها ،وتسرع، بغيضة و منغصة ،وتعناقتا .. الفاء :(فهي ،فا نها ،فزوجتك ، فابقي،فيمل ،فيرغم ..) ثم :ثم قالت.. - كثرة الافعال الدالة على الانتقال و الاقدام : (خرج ،دخلت ،تلفتت ،استدار، أسرع ،وصلت..) ج- مايدل على الحوار: - توظيف بعض افعا ل المحاور (قائل، قائلة ،قالت) . قائلا: أرأيت ماذا فعلت بحماقتك يا امرأة ؟ ثم قالت: أرجوك سامحيني. قائلة: ما دهاكما . ؟ - توفر أطراف المحاورة :أمينة ،سي الطاهر، لا لة فاطمة. - حيوية الخطاب بعدم انقطاع الحكاية في غمرة السجا ل بين أطراف المحاورة: (تحمل لالة فاطمة أمتعتها و تخرج من البيت، و أمينة تنظر إلى فاطمة، لم تتوّقع أبدا منها كل هذا وهي التي كانت تظّنها مغترة بنفسها وشبابها، متحرقة للشهرة وذياع الصيت ولا يهمها من الناس شيء، تابعتها بذهول كبير، كانت كلمات لالة فاطمة طرقا عنيفا يضرب جنبات قلبها، لتفيق من غفوتها و ترفع الغشاوة عن نفسها..)

		د - مايدل على الحجاج والتفسير: - استخدام الجمل القصيرة. - توافر طرفي المحاجة فهو من النصوص الحوارية الحجاجية: (سي الطاهر و أمينة) التكرار:امثلة: (كفى، كفى.. كّفي يا امرأة ،كفي سمومك.. انت السبب ،انت السبب..) - الاعتماد على حج مقنعة لاثبا ت الرأي: مثا ل: (بل قل لي بربك، وأنت سيد القوم ومقدم القبيلة و وريث المرابطة، أيعقل أن تسترجل المرأة وتقود الرجال إلى ساحات القتا ل، أقلّ الرجال وانتهى الشجعان ؟!) - إقناع لالة فاطمة أخاها بضرورة الرحيل وأن يعفو على زوجته. - والربط المحكم بين الجمل: عن طريق حروف العطف (الواو والفاء)وجمل الشرط وجوابه : مثا ل: (إذا كان كذلك فابقي مع زوجك، أرجوك سي الطاهر لا تؤذينها بشيء، فوالله لو سمعت أنك أذيتها أو لمتها حرمت نفسي من رؤيتك إلى يوم القيامة ، فزوجتك حرة في قولها واعتقادها ولا أحد يجبرها على غير رأيها ، فهي وفية لك ولبيتها، ولولا ذلك لما كان منها هذا، أحمد الله أن رزقك بامرأة تسعى لصلاحك و تبذل جهدها في نصحك..)
	- حدد العقدة في هذا المقطع؟	- حين تمسك لالة فاطمة بفم أخيها سي الطاهر وكان قد هم بتطليق زوجته...
	- كيف تم انفراجها؟	-حين استطاعت لالافاطمة إقناع أخيها بضرورة رحيلها عن أخيها بعد أن أخذت منه ميثاقا بأن يتصالح مع زوجته.
الآتي	- بم استهل الكاتب هذا المقطع	- بتحديد المكان الذي تجري فيه الأحداث.

	المسرحي؟	
	- علام تدل كثرة التقسم في النص؟ حدد الأدلة الدالة عليه.	- تدل على الجانب الروحي الذي طبع به الكاتب شخصياته. والألفاظ الدالة على القسم هي: " والله" "بربك"
	- ساد النص جو ارتبط بالعقيدة ؟	- ساد النص بجو ارتبط بالعقيدة ، والمصطلحات الدالة عليه كثيرة، نحو: " والله، المجد، إكرام، بربك، لي الله، سلطان، رب العالمين، يؤمنك الله..." بالإضافة إلى أسماء والشخصيات التي تحمل دلالات رمزية تاريخية الطاهر ، فاطمة، أمينة.
	- في أي حقل دلالي يمكن تصنيفها؟	- حقلها الدلالي هو الدين " الإسلام"
	- ما مرد عدم إهتمام الكاتب بالصور إلا مجاء منها تلقائيا؟	- مرد اهتمام الكاتب (المؤلف) بالمعنى على حساب اللفظ.
	- استخرج تشبيها بليغا مبررا دلالته وأثره في سياق النص.	- التشبيه البليغ "الوحل هو أنت" دلالته وأثره في سياق الكلام: أنه أفاد التسوية، فقد سوى المتكلم بين طرفي التشبيه لشدة ماإعتراه من الغضب في ذلك الموقف من المسرحية...
	- هل وفق الكاتب في إعطاء شخصياته حركة طبيعية، ما دليلك؟	- نعم وفق الكاتب في إعطاء شخصياته حركة طبيعية. و الدليل على ذلك كامن في مختلف التصرفات التي نسبها الكاتب لهذه الشخصيات من خلال مختلف السياقات التي سبق توضيحها كعمل الخير و التسامح والتعاون الاجتماعي و أضف إلى ذلك خصائص الحوار الذي نسبه الكاتب إلى كل شخصية في النص
عن إجما ل القول في تقدير النّص: النص يعكس لنا الأدب المسرحي الجزائري الذي يصور لنا صورة المجتمع أثناء مقاومة الاستعمار شخصيات المسرحية تعكس مقومات الأمة التي يقودها الوازع الديني.		

تقييم أنماط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات:

من خلال بناء الوضعيات التقييمية للمتعلم لسنة الثالثة الثانوي (آداب و فلسفة)، يتم الحرص على انتاج نصوص متنوعة وفق الأنماط المدروسة في النصوص، و في مواقف ذات دلالة و بتفعيل الموارد جزئيًا خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتابي.

و ذلك إنطلاقا من وحدة أو وحدات تعليمية – مجال التقيم- يبنى الأستاذ الكفاءة المناسبة لها، و هكذا إلى أن يغطي الكفاءة الختامية (المجال الكتابي)[1]: كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وضعية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية و نصوص نقدية ترتبط بأثار العصور المدروسة.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، م س، ص 27.

و فيما يأتي نماذج من كتاب السنة الثالثة ثانوي لشعبة (آداب و فلسفة).

و أكثر ما يجسد ذلك الوضعيات الإدماجية و التعبير الكتابي.

1. **الوضعيات الإدماجية:**

~ **الوضعية الإدماجية الثانية للمحور الخامس:**[1]

عرفت من خلال النصين الأدبيين لهذا المحور كيف يمكن للقضايا التاريخية و السياسية أن تصاغ في قالب أدبي جميل مؤثر، بإمكانك أنت أيضًا أن تكتب بأسلوب أدبي عن قضية سياسية لفتت انتباهك في المدة الأخيرة متبعًا **النمطين الوصفي و السردي.**

~ **الوضعية الإدماجية الأولى المحور الحادي عشر:**[2]

أكتب حواراً مسرحيًا تعالج فيه مشكلة حروف بعض الشباب عن التعلم باعتباره لا يوفر لهم مكانة في السلم الاجتماعي و لا يوفر لهم العيش الرغد، معتمدًا –خاصة- على **النمطين الحواري و الحجاجي**، موظفًا ما تراه مناسبا من تعلماتك المكتسبة.

~ **الوضعيات الإدماجية للمحور التاسع:**[3]

~ **الوضعية الإدماجية الأولى:**

يحدث في المجتمع الواحد، و ربما في الأسرة الواحدة، أن تتصارع الثقافات، فمن ثقافة محلية إلى ثقافة عالمية، و من ثقافة تقليدية إلى أخرى متفتحة (تجديدية).

أكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة و يتطلع إلى المعاصرة، موظفا من دراسة في البلاغة من صور بيانية مختلفة، و ما درسته في النحو من حروف المعاني، معتمدًا **النمط الحجاجي.**

~ **الوضعية الإدماجية الثانية:**

يقول الله تعالى:"و كذلك جعلنا كم أمة وسطًا، لتكونوا شهداء على الناس، و يكون الرسول عليكم شهيدًا". (البقرة: الآية 143).

أكتب فقرة **تفسيرية** تبين فيها مفهوم الوسيطة و الاعتدال، و هل هما مرتبطان بالأخلاق فقط أو يمسان أيضًا مجال الفن و الآدب.

2. **التعبير الكتابي:**

~ **التعبير الكتابي للمحور الرابع: كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري:**[4]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية و آدابها (السنة الثالثة ثانوي آداب/ فلسفة، لغات أجنبية)، ص 113

[2]- المرجع نفسه، ص 282.

[3]- وزارة التربية الوطنية، الكتاب اللغة العربية و آدابها، المرجع سابق، ص 200.

[4]- المرجع نفسه، ص 90.

أسهم الأدب الهجري في ميلاد أدب عربي متميز، تطبعه نزعة تجديدية تحمل في طياتها ثورة على التقليد و بعد إنسانيا و حنينا إلى الأوطان، و فيما أخرى.

أكتب مقالا أدبياً فيه هذا الرأي مبرزًا مختلف مظا هر التجديد و أسبابه عوامله لدى الأدباء المهجريين ذاكرًا أشهر الأعلام و آثارهم و نشاطاتهم الأدبية التي جسدت شتى أفكارهم و مبادئهم.

~ **التعبير الكتابي للمحور السابع: "كتابة مقال قصصي حواري"**[1]

يقول أحد الحكماء: "الخيبة للضعيف إنسحاق، و للقوي نقطة إنطلاق"

على ضوء هذه الحكمة، و في شكل مقال قصصي تجاوز فيه أحد أصدقائك و قد تعرض إلى أزمة حادة كادت تؤدي به إلى حالة الإكتئاب.

تحدث عن مفهوم النجاح و الفشل في الحياة الإنسان، و يبين أنهما تجربتان طبيعتان في مسار كل منا، و أن اللبيب هو الذي يستفيد من كيهما.

~ **التعبير الكتابي المحور التاسع: كتابة مقال تفسيري - حجاجي:**[2]

إذ من بين أهم تحديات العالم على المديين القريب و المتوسط عدم مسايرة التنمية الإقتصادية و وتيرتها المتباطئة، الوتيرة المتصاعدة لنسب النمو الديمغرافي، بسبب تزايد نسب الولادات و تراجع نسب الوفيات، مما يشكل عقدة بالغة الخطورة على الاستقرار الإجتماعي و السياسي، خاصة لدي دول العالم الثالث، و ينعكس سلبًا حق على الدول النامية لما يحدثه من اضطرابات للاقتصاد العالمي، و تزايد المشاكل الأمنية و الهجرة غير الشرعية.

أكتب على ضوء هذه الفقرة مقالًا ذا طابع تفسيري حجاجي تعالج فيه هذه القضية، محللا مظاهرها و العوامل المتسببة فيها، مبديا وجهة نظرك في مقاربات الحلول المختلفة المتجهة إما إلى برامج تحديد النسل أو تنظيمه، إما إلى إعادة النظر في تسيير الاقتصاد و عوامل نجاعته، و عارضا كيفية تسيير هذه الأزمة.

ثم يعمد المعلم إلى تصحيح منتوج المتعلمين، اعتمادا على معايير المسطرة في المنهاج المدرسي(معايير حد أدنى و حد أقصى).

مشكلات تدريس النصوص في المرحلة الثانوية:

هناك بعض المشكلات التي تعترض سبيل تدريس النصوص، و تشكل صعوبات تواجه مدرسي الأدب و طلبتهم منها:

1. عدم إعتماد معايير محددة لإختبار النصوص الأدبية، فكثير من تلك النصوص يتسم بصعوبة المفردات و التراكيب، مما جعل النص فوق قدرات الطلبة، ز يادة على أن عدداً من النصوص لا يتصل بالحياة و يتناول موضوعات بعيدة عن محيط المتعلمين.
2. الموضوعات التي تشمل عليها النصوص لا تثير رغبة الطلبة و لا تحفزهم على التفاعل مع ذلك النصوص.
3. بعض النصوص الشعرية لم يؤخذ أوزانها الشعرية بعين الاعتبار عند اختيارها لذا جاءت بعض النصوص الشعرية بأوزان لا تلائم طبيعة موضوعاتها.

[1]- المرجع نفسه، ص 159.
[2]- المرجع نفسه، ص 201.

4. بعض النصوص لا تتوافر فيها العناصر المطلوبة للنص الأدبي، كجمال الفكرة و سعة الخيال، و صدق العاطفة، و سهولة اللفظ.
5. ضعف قدرة الطلبة على تذوق النص تذوقا أدبيًا.
6. تقديم دراسة تاريخ الأدب على دراسة الأدب، فاهتمت مناهج الأدب بسرد الحقائق التاريخية أكثر من إهتمامها بالنصوص الأدبية.
7. عدم وجود معيار لقياس قدرة الطلبة على التذوق الأدبي.
8. تغليب الجانب السياسي في الدراسات الأدبية، أبعد المتعلمين عن مواطن الإبداع الحضاري، و صاروا ينظرون إلى الأدب من زاوية تاريخه السياسي.
9. عدم وجود مقياس موضوعي لقياس مدى جمال النص الأدبي، الاعتماد في ذلك على تذوق الفرد و إحساسه، و مختلف من فرد إلى الآخر، فالحكم على جودة النص سيكون ذاتيا يشط عن الموضوعية في أحيان كثيرة.
10. إهمال التذوق الأدبي و تقدير النصوص و الأدب و تفاعل معه لأن المتعلم يبحث عن العلم الاستهلاكي فقط.

دراسة إحصائية لأنماط النصوص و مؤشراتها في الكتاب المدرسي: السنة (3ث) آداب / فلسفة:

1- جدول الأنماط النصوص الأدبية:

النمط	النصوص الأدبية	الصفحة	النمط
المحور الأول	في مدح الرسول (صلى الله عليه و سلم) للبوصيري	ص 09	النمط الوصفي
	في الزهد لإبن نباتة المصري	ص 14	النمط السردي (يتخلله النمط الوصفي و الأمري)
المحور الثاني	خواص القمر و تأثيراته للقزويني	ص 30	النمط التفسيري
	في علم التاريخ لإبن خلدون	ص 38	النمط التفسيري
المحور الثالث	الأم الإغتراب محمود سامي البارودي	ص 55	النمط الوصفي (يتخلله النمط الأمري و الإخباري)
	من وحي المنفي أحمد شوقي	ص 59	النمط الوصفي (يتخلله النمط السردي و الأمري)
المحور الرابع	أنا إيليا أبو ماضي	ص 72	النمط الوصفي
	هنا و هناك الشاعر القروي رشيد سليم الخوري	ص 77	النمط الأمري (يتخلله النمط السردي و الحجاجي)
المحور الخامس	منشورات فدائية نزار القباني	ص 94	النمط الحجاجي
	حالة حصار محمود درويش	ص 101	النمط الوصفي
المحور السادس	الإنسان الكبير محمد الصالح باوية	ص 109	النمط السردي وصفي
	جميلة شفيق الكمالي	ص 123	النمط السردي حجاجي
المحور السابع	أغنيات للألم نازك الملائكة	ص 142	امتزاج الأنماط (سردي وصفي حواري)
	أحزان الغربة عبد الرحمان جيلي	ص 146	النمط الوصفي (يتخلله النمط الحواري و الإخباري)
المحور الثامن	أبو تمام صلاح عبد الصبور	ص 162	النمط السردي (يتخلله النمط الوصفي)
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين أمل دنقل	ص 168	النمط السردي
المحور التاسع	منزلة المثقفين في الأمة محمد البشير الإبراهيمي	ص 182	النمط التفسيري
	الصراع بين التقليد و التجديد في الأدب طه حسين	ص 189	النمط البرهاني الحجاجي
المحور العاشر	الجرح و الأمل زليخة مسعودي	ص 204	النمط السردي (يتخلله النمط الوصفي و الحواري)
	الطريق إلى قرية الطوب محمد شنوفي	ص 212	النمط السردي
المحور الحادي عشر	من المسرحية شهرازاد توفيق الحكيم	ص 230	النمط الحواري
	كابوس في الظهيرة حسين عبد الخضر	ص 235	النمط الحواري
المحور الثاني عشر	لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر إدريس قرقورة	ص 254	امتزاج الأنماط (سردي وصفي حواري)
	من مسرحية المغص أحمد بودشيشة	ص 264	النمط الحواري
المجموع = 12	المجموع = 24		المجموع = 43

2- جدول أنماط النصوص التواصلية:

المحور	النصوص التواصلية	الصفحة	النمط
المحور الأول	الشعر في عهد المماليك حنا الفاخوري	ص 20	النمط التفسيري
المحور الثاني	حركة التأليف في عصر المماليك بطرس البستاني	ص 04	النمط التفسيري
المحور الثالث	إحتلال البلاد العربية و آثاره في الشعر و الأدب فواز	ص 36	النمط الإخباري التفسيري (يتخلله النمط الوصفي)
المحور الرابع	الشعر مفهومه و غايته ميخائيل نعيمة	ص 82	النمط التفسيري
المحور الخامس	الإلتزام في الشعر .ع. الحديث مفيد محمد قميحة	ص 107	النمط التفسيري
المحور السادس	الأوراس في الشعر العربي عبد الله الركيبي	ص 131	النمط الحجاجي (يتخلله النمط الإخباري و التفسيري)
المحور السابع	الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين إيليا الحاوي	ص 151	النمط التتفسيري الحجاجي
المحور الثامن	الرمز الشعري عز الدين إسماعيل	ص 173	النمط التفسيري

المحور التاسع	المقالة و الصحافة و دورهما في نهضة الفكر و الأدب د.شوقي ضيف ص	ص 193	النمط التفسيري الإخباري
المحور العاشر	صورة الإحتلال في القصة الجزائرية أنيسة بركات درار	ص 220	النمط الإخباري
المحور الحادي عشر	المسرح في الأدب العربي جميل حمداوي	ص 242	النمط التفسيري
المحور الثاني عشر	المسرح الجزائري الواقع و الأفاق مخلوق بوكروح	ص 274	النمط التفسيري الحجاجي
المجموع = 12	المجموع = 12		المجموع = 19

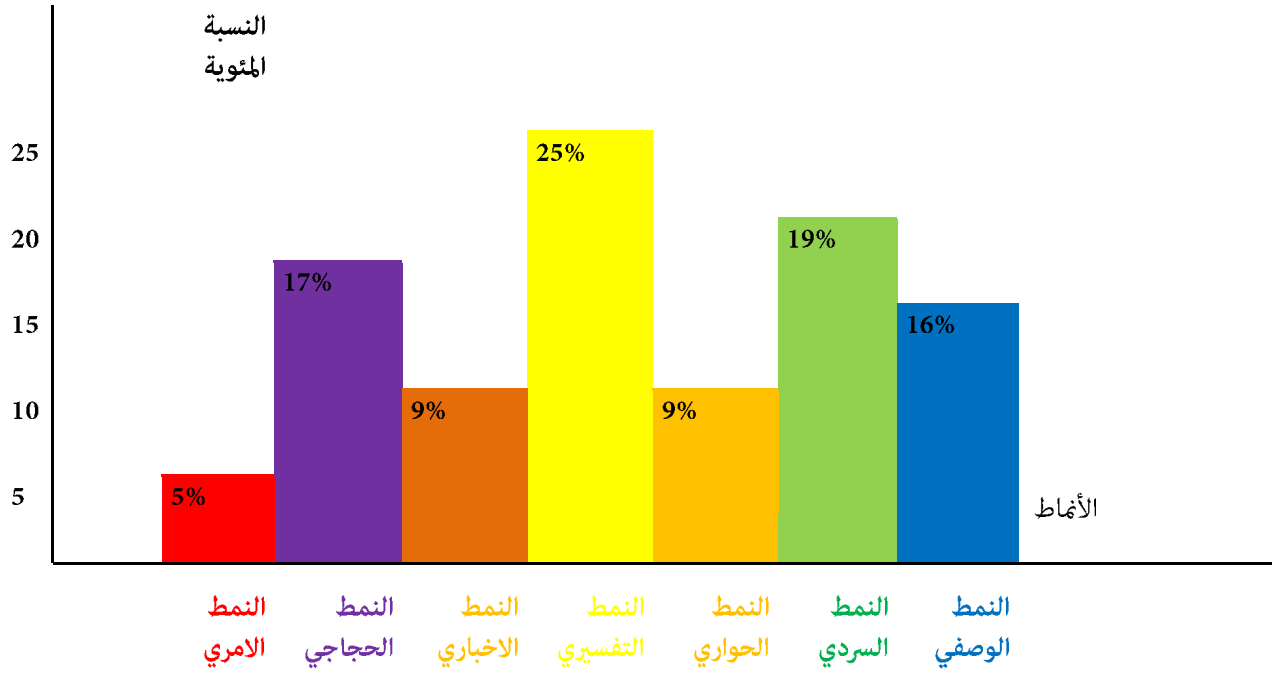
3- **جدول أنماط نصوص المطالعة الموجهة:**

المحور	**نصوص المطالعة الموجهة**	**الصفحة**	**النمط**
المحور الأول	إنسان ما بعد الموحدين مالك بن نبي	ص 22	النمط التفسيري
المحور الثاني	مثقفونا و البيئة غازي الذبية	ص 48	النمط الحجاجي التفسيري
المحور الثالث	المجتمع المعلوماتي و تداعيات العولمة محمد البخاري	ص 65	النمط الحجاجي
المحور الرابع	ثقافة أخرى زكي نجيب محمود	ص 85	النمط الإخباري (يتخلله النمط السردي و التفسيري و الحجاجي)
المحور الخامس	رصيف الأزهار لا يجيب مالك حداد ترجمة حنفي بن عيسى	ص 109	النمط السردي
المحور السادس	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري لسعاد محمد خضر	ص 135	النمط الحجاجي التفسيري
المحور السابع	التسامح الديني مطلب إنسان عقيل يوسف عيدان	ص 154	النمط الحجاجي برهاني إقناعي
المحور الثامن	الصدمة الحضارية متى نتخطاها؟ خالد زيادة	ص 176	النمط الحجاجي التفسيري
المحور التاسع	الأصالة و المعاصرة محمد عابد الجابري	ص 196	النمط الحجاجي
المحور العاشر	من رواية الأمير واسيني الأعرج	ص 223	النمط السردي
المحور الحادي عشر	ثقافة الحوار خاد بن عبد العزيز أبا خليل	ص 245	النمط التفسيري
المحور الثاني عشر	العلامة الجزائري "محمد أبو شنب" محمد السعيد الزاهري	ص 176	النمط السردي
المجموع = 12	المجموع = 12		المجموع = 18

جدول احصاء الأنماط حسب عدد النصوص وانواعها

نوع النص	عدد النصوص	النمط الوصفي	النمط السردي	النمط الحواري	النمط التفسيري	النمط الاخباري	النمط الحجاجي	النمط الامري	عدد الا نماط
النصوص الادبية	24	12	11	7	3	2	4	4	43
النصوصالتواصلية	12	1	0	0	11	4	3	0	19
نصوص المطالعة الموجهة	12	0	4	0	6	1	7	0	18
المجموع =	48	13	15	7	20	7	14	4	80
النسبة المئوية لكل نمط		16%	19%	9%	25%	9%	17%	5%	100%

تمثيل بياني بالاعمدة للنسبة المئوية لكل نمط



التحليل:

إن الأنماط تساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها، و لا شك أن توظيف الأنماط و إتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية و طرائق الكتابة و كذلك التميز بينها و معرفة النمط المهيمن على النص و الكتابة و الإستنتاج على منوالها، يتطلب كفاءات نصية عالية و هذا ما تسعى إليه البيداغوجيا الحديثة – المقاربة بالكفاءات- و لكن هذه الكفاءة لا تتحقق إلا إذ تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية عن كل نمط من الأنماط النصية، بما يمكنه من تمثل و إستعاب الخصائص اللغوية و البنائية لكل نمط و هذا ما سنحاول إكتشافه من خلال الواقع الدراسي، لذا إرتأيت أن من الضروري إسقاطه على دراسة تطبيقية إحصائية للأنماط المدروسة في نصوص الكتاب المدرسي، حيث إتخذت السنة ثالثة ثانوي أداب و فلسفة نموذجًا لذلك.

من خلال هذه الإحصائيات كانت النتائج كالآتي:

إن عدد النصوص في الكتاب المدرسي لسنة ثالثة ثانوي يبلغ (48) ثمانية و أربعين نصًا.

تنوعت بين النصوص الأدبية، و تقدر ب (24) أربعة و عشرين نصًا موزعة على إثني عشر محورًا في كل محور نصين أدبين و نصًا تواصليًا و أخر للمطالعة الموجهة، و بهذا يوجد أثني عشر (12) نصًا تواصليًا، و بالمثل نصوص المطالعة الموجهة ،و منه النص الأدبي هو الذي يحظى بسهم الأسد في محتوى نصوص الكتاب المدرسي.

و قد بلغ عدد الأنماط الموجودة في جميع هذه النصوص تقريباب (80) بثمانين نصًا، تنوعت بين (النصوص الوصفية و التفسيرية و الحوارية و الإخبارية و الأمرية و الحجاجية).

و لكن بنسب متفاوتة و موزعة على مختلف أنواع النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي، شعراَ و نثراً (النصوص الأدبية و النصوص التواصلية، و نصوص المطالعة الموجهة).

و قد حظيَ **النمط التفسيري** بأكبر نسبة في الأنماط حيث قدرت نسبته بـ: 25 % و أكثر ما نجده في النصوص التواصلية حيث يبلغ تكراره (11) إحدى عشرة مرة، و هذا لأن النص التواصلي نص تقني لغته بسيطة و مفهومة يتسم بالشرح و التوضيح، لأن غرضه التواصل، و هو دراسة تشمل تعريفًا بموضوع ما، تعرفه بالشرح و تبين خصائصه و هو تتمة و رافد للنص الأدبي، و يعالج الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي بشيء من التوسع و التعمق و الشرح و التوضيح، و هذا ما يهدف إليه النمط التفسيري، إذ يعمل على تقديم معرفة معززة بالشروح و الشوهد و مدعمة بالأدلة، و يسعى إلى توضيح القضية المطروحة و شرحها.

و يلي نسبة النمط التفسيري، **النمط السردي** بنسبة تقدر بـ: 19 % و أكثر ما نجده في النصوص الأدبية، حيث بلغ تكراره (11) إحدى عشرة مرة، لأن غاية هذا النمط في غرس الأفكار و المفاهيم لدى المتعلم بطريقة غير مباشرة و ذلك من خلال سرد الأحداث و نقلها، كما أنه ينمي خيال المتعلم و يرتقي بالذوق الأدبي و الجمالي عنده.

و النص الأدبي هو نص راقي، يمكن للمتعلم أن يلقى فيه نصوص سردية متنوعة (واقعية أو خيالية) متمثلة في قصص أو مسرحيات أو سير.....

ليأتي بعد النمط السردي، **النمط الحجاجي** بنسبة قدرت بـ: 17 % و أكثر ما نجده في نصوص المطالعة الموجهة، باعتبار المطالعة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولًا إلى المعنى الذي يقصده الكاتب و الإفادة منه، و هذا ما يسعى إليه النمط الحجاجي، لأن الكاتب فيه يسعى إلى طرح فكرة أو قضية معينة و تأيدها بالأمثلة و الحجج و البراهين و الوقائع، ليخلص إلى بيان صحة رأيه، أو يترك للمطالع استنتاج عدم صحة الأراء الأخرى، فالمطالعة الموجهة تهدف إلى الاستماع و التتبع اليقظ لما يلقى على المتعلم و الاستخلاص الأفكار و المعان و النقد بصراحة و على المتعلم و استخلاص الأفكار و المعان و النقد بصراحة و موضوعية و التفاعل مع أراء و مقاصد الكاتب.

و بعد النمط الحجاجي يليه **النمط الوصفي** بنسبة مقاربة له هي 16 %، و أكثر ما نجده في النصوص الأدبية، حيث بلغ تكراره و كذا وصف طبيعة المواضيع الأدبية، لأن الأدب نقل صورة عن ظاهرة أو موضوع ما (فكري كان أو أدبي أو علمي...).

و لأن الوصف يهدف إلى تنمية وعي المتعلم للخلفيات في الشخصيات، و يوحي بواقع ما يجري، تسهيلًا للإحساس بالتفاعل و المشاركة.

و الوصف له وظيفتان :مرجعية عندما يكون الوصف موضوعيا يتناول حالة موصوف و مميزاته الخارجية و النفسية و سلوكية. و تكون جمالية عندما يكون الوصف ذاتيَا أو في وصف الطبيعة الحية، و كل هذا نجده متمثل في النصوص الأدبية، مثل:

نص مدح الرسول (صلى الله عليه و سلم) للبوصيري، و شاعر فيه هو في حالة تعداد لخصال و صفات الرسول (صلى الله عليه و سلم) كالتسامح، و التوضع، و الأخلاق الكريمة و الإبتسامة.... و غيرها لأن صفاته أكثر من أن تحصى و تعد و هي صفات سامية سمو السماء.

و من أمثلة الوصف كذلك: نص آلام الإعتراب "لمحمود سامي البارودي" و نص أحزان الغربة "لعبد الرحمان الجيلي"، و فيها وصف للحالة النفسية و الإجتماعية و الحضارية للشعراء و المعاصرين و تصوير لمظاهر الحزن و الألم.

ففي نص آلام الإغتراب، يصف الشاعر شخصيته و الحالته النفسية بنقل معاناته إلى القارئ و تصويرها تصويراَ مؤثراَ.

أما الشاعر في نص أحزان الغربة فينقل تجربته الشعورية بإعتماد النمط الوصفي (الداخلي و الخارجي) ليصور الواقع الحزين الموحش من خلال وصف (الشارع الزجاجي اللون.، و أكداس الأوجه العطش و العمياء...).

فكان الوصف في هذا النص وصفًا نفسيَا و موضوعيَا و فنيَا.

و يعد النمط الوصفي نسبة تقدر بـ: 09 % **لنمطين (الحواري و الإخباري)**، بنسبة متساوية، و قد تكرر (07) مرات في نص الأدبي، فينحصر وجود النمط الحواري في النصوص الأدبية فقط .خاصة في (القصة و المسرحية)، بإعتبار الحوار بنوعية (الداخلي و الخارجي) أسا الفنون القصصية خاصة في المسرحيات لأن الحوار هيكلها و الصرع هو لبها.

و من أمثلة ذلك: نص مسرحية شهرزاد "لتوفيق الحكيم"، و نص كابوس في الظهيرة "لحسين عبد خضر" حيث كان الحوار في نص مسرحية "شهرزاد" حوار مباشر بين الشخصيتين "شهرزاد و شهريار" و جسد صراع بين العقل و الهوى في النفس البشرية، و قد ساهم هذا الحوار في انسجام النص و تماسكه.

أما في نص "كابوس في الظهيرة" فكان النمط الحواري فيها عمودا للمسرحية، و ذلك من خلال ملائمة الشخصية: كل شخصية تتكلم اللغة التي تناسب وضعها و شعورهما، مثل كلام الأم عن الأطفال في هذا النص.

و كذا من خلال القدرة على رسم ملامحها: فالحوار يجسد ملامح الشخصية النفسية و الجسمانية.

و من ذلك الحوار الذي دار بين الرجلين، صوّر به الكاتب مأساة الأم من جراء القصف.،، و قد ساهم الحوار في تأن الموقف الدرامي و الوصول به إلى ذروة العقدة (توقع القصف، موت الأطفال، و دمار البيت ثم جنون الأم...).

أما **النمط الإخباري**، فأكثر ما نجده في النصوص التواصلية، و بلغ تكراره (04) أربعة مراتفي النصوص التواصلية، لأنها كما أسلفنا الذكر، هي دراسة تشمل تعريفًا للموضوع ما، فتعرفه بألشرح و تبين خصائصه .

كما أن الغاية من النمط الإخباري هي إيصال معلومات و تعريف بموضوع أو مسألة معينة و شرحها و توضيحها، بهدف إعلام المتلقي بالمستنجدات حول مختلف المسائل.

لنجد في الأخير **النمط الأمري (الإيعازي)** بأقل نسبة قدرت بـ: 05 % فقط، نجدها في النصوص الأدبية فقط نص واحد أمري، و ثلاثة نصوص نجد فيها النمط الأمري نمطًا مساعدًا فقط للنمط المهيمن و خادمًا له، و هذا النص هو نص (هنا و هناك) "لشاعر القروي رشيد".

نظمه الشاعر بصدد الدعوة إلى النزعة الإنسانية و إلى التحلي بالأخلاق و القيم الفاضلة، غرضه النصح و التوجيه.

و منه نستخلص أن النمط الأمري لا يأخذ حظوة كافية في محتوى النصوص، للوصول بمتعلم للكفاءة المطلوبة منه، و هذا قد ينعكس على المتعلم سلبًا، لأنه من الضروري أن تكون نسب الأنماط المدروسة في نصوص الكتاب المدرسي متقاربة على الأقل و هذا ما لم نجده في هذه الإحصائيات، لأن النسب متفاوتة بين مختلف الأنواع و الأنماط، و هذا ما قد يحول بين المتعلم و بين تحقق الكفاءة النصية المنتظرة و المسطرة في المنهاج المدرسي، في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، من تعليمية الأنماط و مؤشراتها، و في سنة الثالثة من التعليم الثانوي خصوصًا أن المتعلم فيها مقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، الذي لا تخلو أسئلة من سؤال حول النمط و مؤشراته في النص.

و قد يؤثر في تعامل المتعلم مع النص بفاعلية و إيجابية و ترسيخ خصائص الأنماط، و تعوده نفسيًا مع النمط الذي أصبح هاجسًا بسبب تداخل الأنماط كذلك في النص الواحد فنلاحظ أن النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي لسنة 3ث (آداب و فلسفة)، توظف عادة عدة أنواع من الأنماط حيث قلما ما يوجد نص أحادي النمط، و هذا ما يصعب على المتعلم تحديد النمط المهيمن أو الرئيسي فيه، فالنمط السردي مثلًا قد يتضمن النمط الوصفي أو الحواري أو كليهما، و هذان النمطان -النمط الوصفي و الحواري- يساعدان على إبراز القصة المبنية على النمط السردي و كذلك النمط التفسيري يحتوي النمط النمط الإخباري و يتخطاه و يساعد على توضيح الأفكار و شرحها في النمط الذي يغلب عليه النمط البرهاني، و رغم هذا التداخل يحدد النمط الغالب بحسب طبيعة الموضوع.

و لذلك نقترح أن يعاد النظر في محتوى النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي، بحيث يكون مناسبًا لمستوى و إهتمام المتعلم من جهة و لشروط تحقق الكفاءة النصية المرسومة في المنهاج الدراسي، في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، من جهة أخرى.حيث أن المتعلم يبحث عن التعلم الإستهلاكي الذي يخدمه و يستغله في شكل مهارات و كفاءات يمارسها في حياته المدرسية أو خارجها.

و كذا يبحث عن محتوى يساعده على إستعاب و التدرب على صياغة و إنتاج نصوص متنوعة و تأويلها، و ذلك بالإحاطة على مختلف أنواع النصوص و أنماطها و تعرف على مؤشراتها، و التمكن منها و القدرة على توظيفها في النص، و ذلك من شأنه أن يكون متعلم يجيد النظم و التأليف و الوصف، كما يجيد التفكير المنهجي و الخلق المبدع بعد أن يكتسب مهارات الوصف و السرد و الحجاج و التفسير...، و تمنحه التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق إمتلاك المهارات اللغوية التعبيرية، و كل أشكال البناء الخاصة.

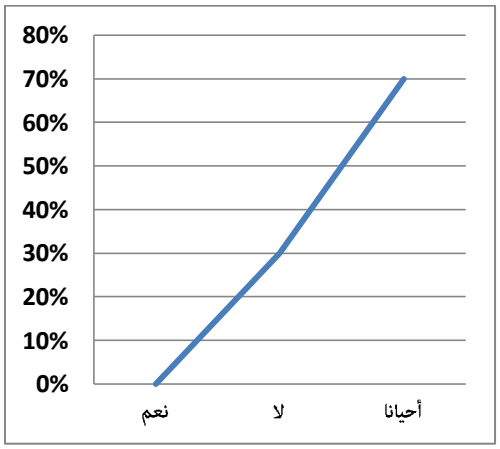
و هذا ما تسمو إليه العملية التعليمية -التعلمية الجديدة في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

تحليل الاستبيان:

تم توزيع الاستبيانات على مجموعة من الأساتذة في ثانويات مختلفة لمعرفة واقع تعليم أنماط النصوص في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث وزعت هذه الاستبيانات على عشرة معلمين في التعليم الثانوي، و خمسة عشر متعلمًا، في ثانويتي "عبد الرحمن محجوب" و "العربي بن مارس" بولاية قالمة، حيث تم إختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية و بالإتصال بمعلمين من الجنسين، و من أعمار متفاوتة، و هذا ما يوفر بالضرورة تنوعًا في التكوين و للحصول على أكبر عدد ممكن من البيانات و المعلومات الأساسية تضمن الإستبيان "الخاص بالمعلم" عشرون (20) سؤالًا أما الإستبيان "الخاص بالمتعلم" فتضمن إثني عشر (12) سؤالًا و كلاهما أنصبت أشئلته على تعليمية النصوص و أنماطها بمختلف مؤشراتها في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي، و في -السنة ثالثة من التعليم الثانوي- و بناءً على الزيارات أثناء التربص المغلق و من خلال مسائلتي للأساتذة الكرام برروَ كالآتي:

الإستبيان الخاص بالمعلم:

1) هل يستطيع المتعلم التميز بين مختلف أنماط النصوص مع الوقوف على أهم خصائص و مؤشرات كل نمط؟



الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	00	03	07
النسبة	% 0	% 30	% 70

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين أكدت أن المتعلم لا يستطيع دائمًا التيمز بين مختلف الأنماط النصوص مع الوقوف على مؤشراتها، و ذلك بنسبة قدرت ب 70 %، بالنظر للفئة التي لا تستطيع فعل ذلك قدرت ب 30 %، و إنعدمت نسبة نسبة المتعلمين التي تستطيع التميز بين الأنماط دائمًا.

و أكدت الأجوبة المعلمين أن السبب هو تداخل الأنماط و عدم القدرة على تميز طبيعة النص، كما أن بعض الخصائص تشترك بين عدة أنماط، و هذا راجع إلى أن النصوص المبرمجة ليست أحادية النمط، فهي مزيج بين أنماط متعددة، و لكل نمط مؤشراته.

2) تنوعت أجوبة المعلمين حول الكفاءة النصية التي يكتسبها المتعلم من تعلم أنماط النصوص و تمثلت كالآتي:

- ~ القدرة على إنتاج و صياغة نصوص وفق النمط المحدد.
- ~ بالتعرف على خصائص كل نمط و التميز بين النصوص يمكن أن يصنف المتعلم كل نص وفق نمطه.
- ~ محاكاة النصوص الأدبية القديمة.
- ~ غرس نزعة عقلية في سلوك المتعلمين و في طريقة تفكيرهم.
- ~ تقريب المتعلمين من أسباب العقل، ليسمو تفكيرهم، و يرقى سلوكهم و يبتعدون عن السلبية و الحدس و التخمين.

~ القدرة على الاستماع و الحوار و المناقشة و المحاجة و المحاكاة في السلوك الإجتماعي.

3) هل يغطي محتوى النصوص جميع أنماط النصوص المقررة في المنهاج المدرسي؟

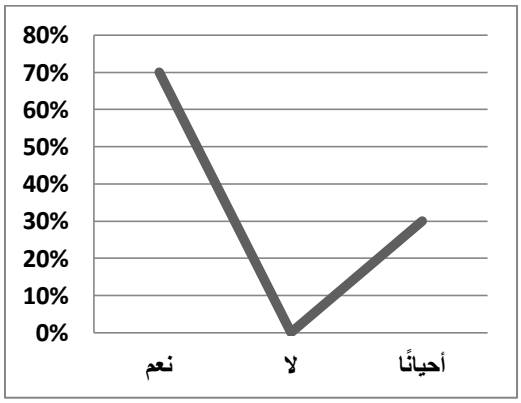
الإحتمالات	نعم	لا	نسبيًا
التكرار	04	00	06
النسبة	% 70	% 0	% 30

يتبين من الإحصائيات أن أغلبية أجوبة المعلمين أكدت أن محتوى النصوص يغطي نسبيًا كل الأنماط المقررة في المنهاج المدرسي، حيث قدرت بنسبة 50 %، و هذا لأنه توجدبعض الأنماط غير مدروسة في نصوص الكتاب المدرسي أو توجد بنسبة قليلة جدًا، فيكثر النمط الوصفي و النمط السردي و النصوص الأدبية، و التفسيري و الحجاجي في النصوص التواصلية و المطالعة الموجهة و نجد كذلك النمط الحواري بأقل نسبة في القصة المسرحية، أما النمط الإخباري و الأمري (الإيعازي) فلا يأخذا خطوة في محتوى النصوص.

أما النسبة المؤيدة لتغطية المحتوى لجميع الأنماط فتقدر بـ: 40 % لأنه يحتوي على نصوص أدبية بمختلف الأغراض شعرًا و نثرًا.

4) من خلال إنجازك لدرس النصوص هل تدرب المتعلم على الوقوف على خصائص كل نمط؟

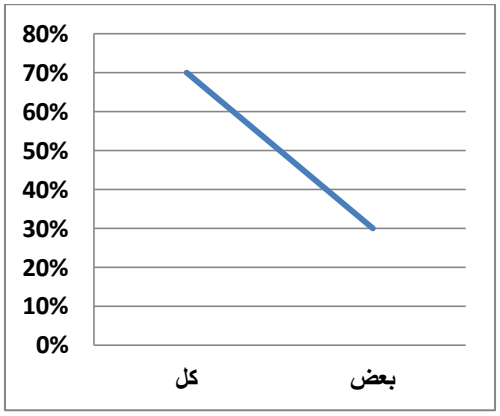
الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	07	00	03
النسبة	% 70	% 0	% 30



من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أغلبية المعلمين تدرب المتعلم على الوقوف على مؤشرات كل نمط، بنسبة تقدر بـ: 70 % مقارنة بالمعلمين الذين يقومون بذلك أحيانًا فقط و ليس دائمًا، و ذلك بنسبة تقدر بـ: 30 %، و منه فإن النسبة الأكبر من المعلمين تدرب المتعلم على الأنماط و على تحديد خصائصها مع الحفظ بعد تحديد نوعه، لأن الوقوف على مؤشرات كل نمط على التميز بينها، و ذلك من خلال إستثمار المعارف المكتسبة.

5) هل يطلب من المتعلم تحديد نمط النص عند معالجة كل النصوص المقررة؟

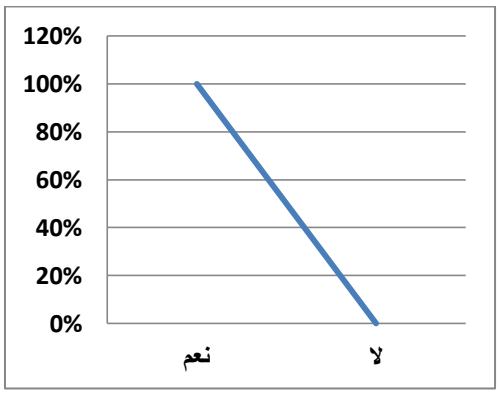
الإحتمالات	كل	بعض
التكرار	07	03
النسبة	% 70	% 30



من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية المعلمين يطلبون من المتعلم تحديد نمط النص عند معالجة كل النصوص المقررة، و ذلك بنسبة قدرت بـ: 70 % لأنه سؤال نمطي مكرر في كل حصة من نشاط النصوص و يدرج دائمًا في أسئلة البكالوريا، و حتى يتعامل المتعلم مع النص بفاعلية و إيجابية، و ترسيخ خصائص الأنماط، و كي يتعود المتعلم نفسيا مع النمط الذي أصبح هاجسًا بسبب تداخل الأنماط في نص الواحد، أما المعلمين الذين أجابوا بأنه يطلب من المتعلم تحديد النمط في بعض النصوص فقط فكانت نسبتهم تقدر بـ: 30 % و هي نسبة قليلة، ترجع ذلك لإرادة الأستاذ الذي يقترح أسئلة تخص النص و لا يتقيد بالكتاب.

6) أثناء الوضعيات أو التطبيقات الأخرى هل تكلف المتعلم بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وضعية، حوارية، إخبارية)؟

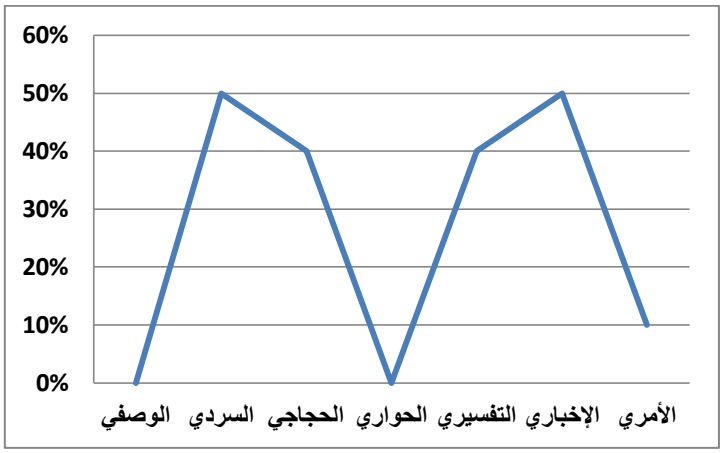
الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	10	00
النسبة	% 100	% 0



تبين الإحصائيات أن جميع المعلمين يحرصون على تكليف المتعلم بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، وصفية، إخبارية، حوارية، حجاجية..)حيث قدرت نسبهم بـ: 100 %، و ذلك أثناء الوضعيات المستهدفة في حصة التعبير الكتابي، فيطلب من المتعلم إنشاء فقرة و إعتماد النمط المناسب أو يحدد له النمط مباشرة من مختلف الأنماط خصوصًا (النصوص: السردية و الوصفية و الحجاجية التفسيرية).

7) من خلال تقويمات للمتعلم ماهي أكثر الأنماط التي لا يستطيع المتعلم التعامل معها؟

الإحتمالات	السردي	الإخباري	الحجاجي	التفسيري	الأمري	الوصفي	الحواري
التكرار	05	05	04	04	01	00	00
النسبة	% 50		% 40		% 10	% 0	% 0

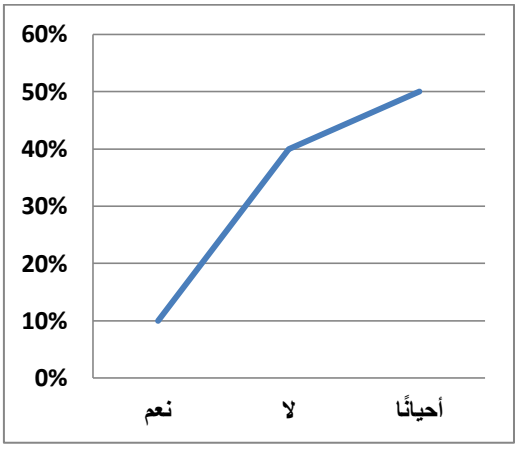


تنوعت الأجوبة في هذا السؤال و اختلفت عن الأنماط التي لا يستطيع المتعلم التعامل معها، فذهب بعض المعلمين إلى أن النمطين "السردي و الإخباري" حيث أن المتعلم لا يستطيع التميز بينهما بنسبة قدرت 50 % و تقريباً نفس النسبة االنمطين "الحجاجي و التفسيري" بنسبة 40 %، و أكبر سبب هو تداخل الأنماط و مؤشراتها و عدم قدرت المتعلم تميز طبيعة النص، أما البعض الأخر منهم، فيذهب إلى أن بعض النصوص في متناول المتعلم كلاحواري و الوصفي، أما النمط الحجاجي فيصعب التعامل معه و النسج على منواله، لأنه أكثر تركيزاً و هدفه هو إقناع الأخر بصحة القضية أو النظرية و هو ما يفتقر إليه المتعلم اليوم.

أما النمط الأمري فنسبه تقدر بـ: 10 % فقط و ربما يرجع السبب إلى أن بعض المتعلمين لا يحفظون خصائص الأنماط، و قلة نسبة إستعماله في النصوص المقررة.

8) عندما يكون النص متعدد الأنماط هل يستطيع المتعلم التميز بينها و معرفة النمط السائد في النص؟

الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	01	04	05
النسبة	% 10	% 40	% 50



أكدت نصف أجوبة المعلمين على أن المتعلم لا يستطيع دائمًا التميز بين الأنماط و معرفة النمط السائد في نص متعدد الأنماط بنسبة 50 % من الأساتذة و هي تقارب نسبة المعلمين الذين فندو قدرت المتعلم على معرفة النمط الغالب في النص المتداخل الأنماط حيث قدرت نسبهم بـ: 40 % أما نسبة من أثبتوا نسبة ذلك فهم فئة قليلة تقدر بـ:10 %.

و ذلك بسبب اختلاط المؤشرات على المتعلم خاصة بين النمط السردي و الإخباري مثلًا، فلا يقدر اتخاذ قرار أيهما أسبق و الغالب في النص، فيصعب عليه تحديد النمط السائد، و هذا الأمر ملاحظ حتى في امتحان شهادة البكالوريا، و أحيانًا النمط الواضح السائد، أما النمط المساعد، فيصعب على المتعلم تحديده.

9) ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديم درس النصوص؟

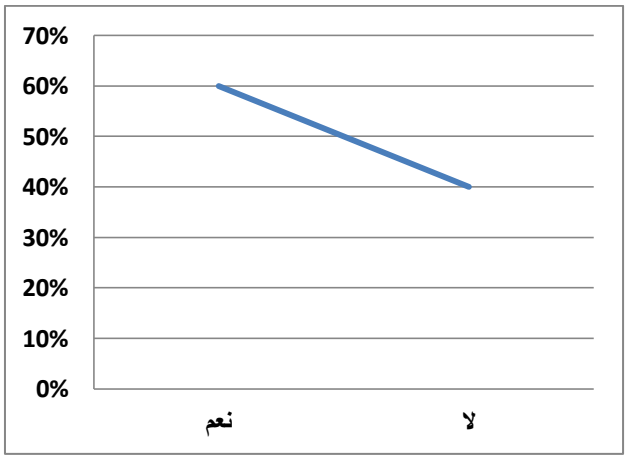
الإحتمالات	مستوى النصوص المقدمة يفوق مستوى التعليم	عدم تحضير المتعلمين للدرس	عدم إهتمام المتعلم بدرس النصوص
التكرار	08	04	04
النسبة	% 50	% 25	% 25

نظرًا لتعقيد و الغموض الذي يطبع صياغة الكفاءات، فمن الطبيعي أن تواجها المعلمين مجموعة من الصعوبات و العراقيل أثناء قيامهم بهذه المهمة، و من خلال نتائج الجدول نستخلص بضع الصعوبات:

- أكدت نصف أجوبة المعلمين بالنسبة 50 % أن مستوى النصوص المقدمة في الكتاب بفرق مستوى المتعلم الثقافي و مكتسباته القبلية، حيث أنها نصوص قاموسها صعب لا يتماشى مع مستوى العقلي و النفسي للمتعلم.
- أما النصف الآخر، فقد إنقسم بين الصعوبات بسبب عدم تحضير المتعلمين للدرس، بنسبة تقدر بـ: 25 % و نسبة مساوية لها بسبب عدم إهتمام المتعلم بالدرس، إضافة لذكر صعوبات أخرى مثل كثافة القسم و كثافة المحاور المدروسة.

10) هل تلقيت تكوين يلائم التوجيهات الحديثة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بتدريس النصوص في المرحلة الثانوية؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	06	04
النسبة	% 60	% 40

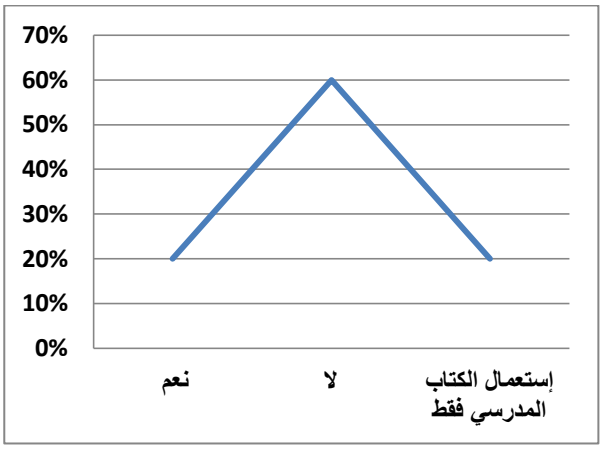


يتبين من الجدول أعلاه، أن أغلبية المعلمين المجيبين على هذا السؤال تلقو تكوينا يلائم التوجيهات الحديثة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لتدريس النصوص في المرحلة الثانوية، و هذا واضح من خلال النسبة التي قدرت بـ: 60 % و هي نسبة معتبرة بالنظر إلى الفئة الغير متلقية لتكوين و التي قدرت بـ: 40 %.

و من هذه الإحصائيات يجب أن يعمم هذا النشاط على المعلمين و هذا التوفير لديهم الشروط الكافية لتقديم درس الكفاءة خاصة أن الوزارة فتحت المجال للدورات التكوينية و الملتقيات و الكتب و الوثائق التوجيهية.

11) هل تملك كل الكتب التربوية التي توضح دقة أساليب تدريس وفق المنهجية الحديثة بما في ذلك دليل أستاذ؟

الإحتمالات	نعم	لا	إستعمال الكتاب المدرسي فقط
التكرار	01	04	05
النسبة	% 10	% 40	% 50

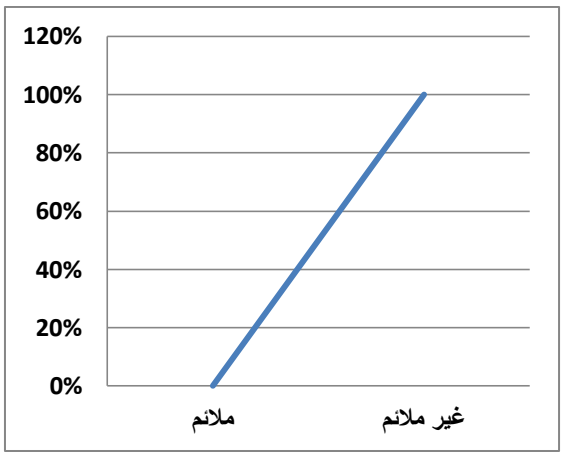


تبين من خلال النتائج أن أغلبية المعلمين لا يمتلكون كل الكتب التربوية اللازمة التي سخرتها الوزارة بما فيها دليل الأستاذ و المنهاج، لتوضيح دقة أساليب و طرائق التدريس وفق المنهجية الحديثة، فهي تعتبر السبيل المنير الذي ينير درب المعلم و يساعده في أداء مهمته بنجاح و بتحقيق الكفاءات المطلوبة، و قد قدرت نسبة هؤلاء المعلمين بـ: 60 % و هي أكبر نسبة مقارنة بالفئة التي تملك كل الكتب التربوية بما فيها دليل الأستاذ و التي قدرت بـ: 20 % فقط، و بالفئة التي تحصر عملها و تركيزها على الكتاب المدرسي فقط و التي قدرت هي الأخرى بـ: 20 %.

- و لكن في الواقع المدرسي و من خلال ملاحظتنا في الزيارة الميدانية اكتشفنا أن المعلم يعتمد بشكل كبير على الكتاب فقط أثناء الحصة الدراسية، و بهذه الصورة من الجهود و التقيد قد يؤدي إلى جمود أفكار المتعلم و تقيده بالحفظ الحرفي دون انطلاق ذهنه إلى الإبداع و الابتكار، و كذلك المعلم ينحصر في التقليد و يبقى رهين الكتاب، و بذلك لا يطلع على مستنجدات الحياة و الإنفجارات المعرفية الحديثة التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى مواكبتها، و منه ينبغي على المعلم أن ينوع في الوسائل التعليمية و يعتمد على مختلف الكتب التربوية المسخرة له، و كذا استخدام القواميس و البحوث الأكاديمية أو مختلف الوسائل التعلمية الحديثة و متنوعة و المتعلقة بالمادة المدروسة، لأن توافرها مرتبط بمدى تحقق كفاءة الدرس و نجاح العملية التعليمية التعلمية فهي تعمل على جلب الإنتباه، و تبعد الملل و الرتابة و تثبت المعلومات في ذاكرة، و تضع المتعلم في خضم مستنجدات التكنولوجيا و الحياة.

12) هي في رأيك أن الحجم الساعي المخصص لتدريس النصوص بالنسبة للسنة 3 ث ملائم فعلًا لتغطيتها؟

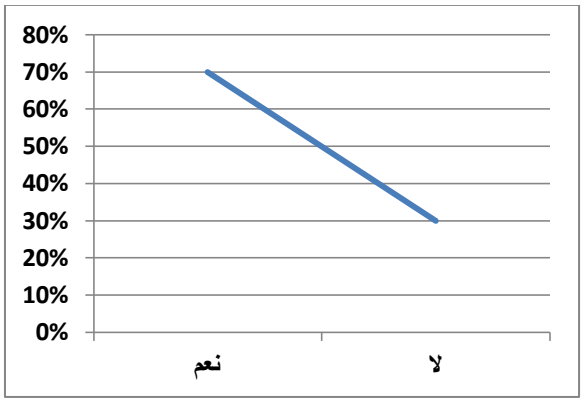
الإحتمالات	ملائم	غير ملائم
التكرار	00	10
النسبة	% 0	% 100



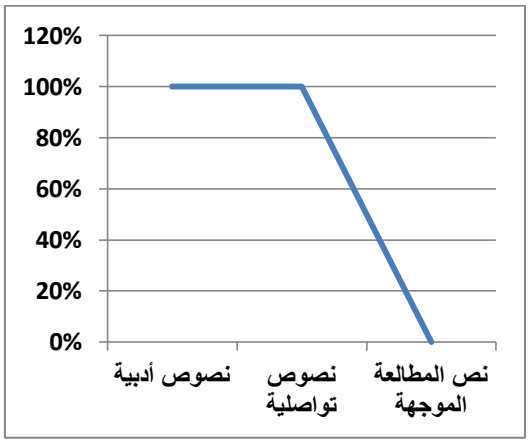
أجمعت أجوبة المعلمين على أن الحجم الساعي المخصص لتدريس النصوص بالنسبة للسنة الثالثة غير ملائم لتغطيتها، حيث قدرت نسبتها بـ: 100 %، و منه الوقت غير كاف نظراً لكثرة المحاور "12 محوراً"، و كثرة النصوص ففي كل محور يُدَّرس نصين أدبين و نص تواصلي و آخر للمطالعة الموجهة، إضافة إلى أن بعض الأسئلة تحتاج إلى الوقت الطويل في التحليل و المناقشة، و بسبب الوقت يضطر المعلم إلى الإختصار في مناقشتها، و كذلك صعوبة الألفاظ في بعض النصوص يجر المعلم إلى المزيد من الشرح.

13) هل تنجز جميع النصوص المقررة في البرنامج خلال السنة الدراسية؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	03	07
النسبة	% 30	% 70



الإحتمالات	نصوص الأدبية	نصوص تواصلية	نص مطالعة موجهة
التكرار	10	10	00
النسبة			



الإحتمالات	ضيق الوقت	الأهمية
التكرار	07	03

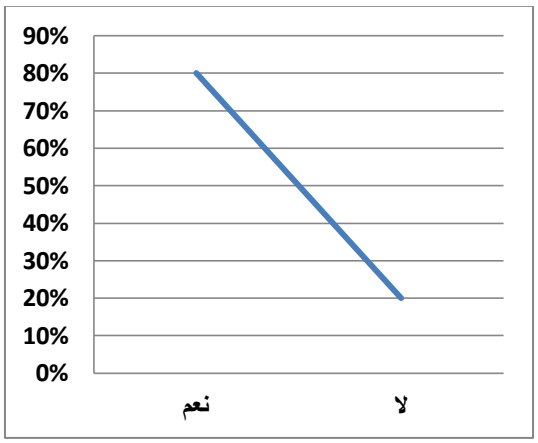
النسبة	% 70	% 30

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين لا ينجزون جميع النصوص المقررة في البرنامج الدراسي بنسبة تقدر بـ: 70 % بالنظر للفئة التي تكمل البرنامج بنسبة 30 %.

فأكدت الأغلبية تركيزها على النصوص الأدبية و التواصلية أكثر بنسبة 100 %، أما نصوص المطالعة الموجهة، قد تحذف في الثلاثي الأخير، و قد أرجعت أغلبية المعلمين السبب إلى ضيق الوقت بنسبة 70 %، و الفئة الأخرى أرجعت سبب ذلك حسب الأهمية بنسبة تقدر بـ: 30 %، و هناك بعض النصوص بل المحاور الأخيرة قد لا تدرس بسبب كثافة المحاور المدروسة، كالقصة و المسرحية في أقسام الثالثة ثانوي بسبب ضيق الوقت و مداهمته في الشهور الأخيرة.

14) هل يوجد بالفعل التفاعل المطلوب بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات داخل الحصة الدراسية الخاصة بنشاط النصوص به؟

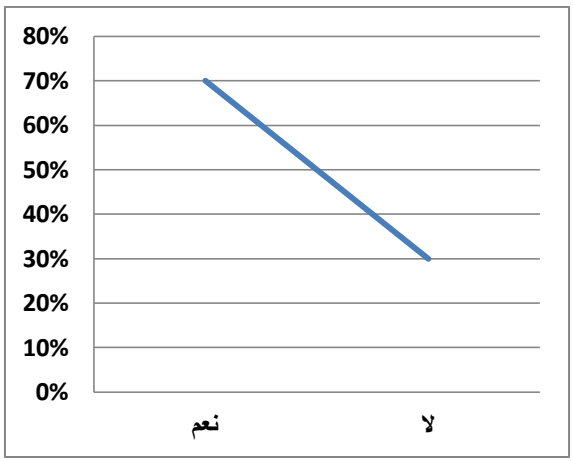
الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	08	02
النسبة	% 80	% 20



تبين الإحصائيات أن أغلبية المعلمين التي أيدت مشاركة و تفاعل المتعلم داخل الحصة الدراسية، و هذا واضح من خلال النسبة التي قدرت بـ: 80 % و هي نسبة تقارب 100 % بالنظر إلى نسبة 20 % لعدم مشاركة المتعلم حيث تكون المشاركة محدودة و غير كافية مقارنة لما يتلقاه من معلومات و من هذه النتائج نستخلص أن المقاربة الجديدة استطاعت أن تحقق أهم مبادئها و المتمثلة في إدماج المتعلم مع المعارف و جعله محور التعليم، و ذلك بمشاركته و إبداء أرائه و الربط بين المكتسبات القبلية و ما يتناوله في الدرس بمعنى تفعيل دوره و تعزيزه.

15) هل يعتبر النص بالفعل المحور الذي تدور في فلكه كل النشاطات و الرافد المرتبطة به؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	07	03
النسبة	% 70	% 30

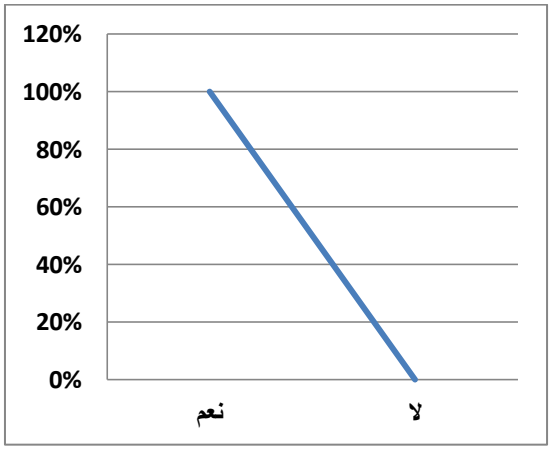


يتبين لنا من النتائج أن أغلبية أجوبة المعلمين، تعتبر النص بالفعل المحور الذي تدور في فلكه كل النشاطات و الروافد المرتبطة به، بنسبة قدرت بـ: 70 %، أما نسبة الفئة التي لا تعتبره كذلك فهي تقدر بـ: 30 % و هي نسبة المعلمين الذين لم يستطيعوا التخلص من الطرائق البيداغوجيا القديمة في تدريس اللغة العربية.

و نستخلص من نسبة الأغلبية، أن تعليمية اللغة العربية في ظل البيداغوجيا الحديثة، من زاوية المقاربة بالكفاءات، و كذا من زاوية المقاربة النصية التي هي مقاربة تعليمية، تعنى بإتخاذ النص محور تدور حوله جميع الفروع اللغة العربية، فهو منطلق في تدريسها و هو الأساس في تحقيق الكفاءات لأن النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية (صرفية، صوتية، نحوية، دلالية، أسلوبية) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المفاهمية، الإجتماعية، الثقافية..)، و بهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية التعلمية.

16) هل تفقد حصة النصوص قيمتها بسبب عدم تحضير المتعلمين و إطلاعهم في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

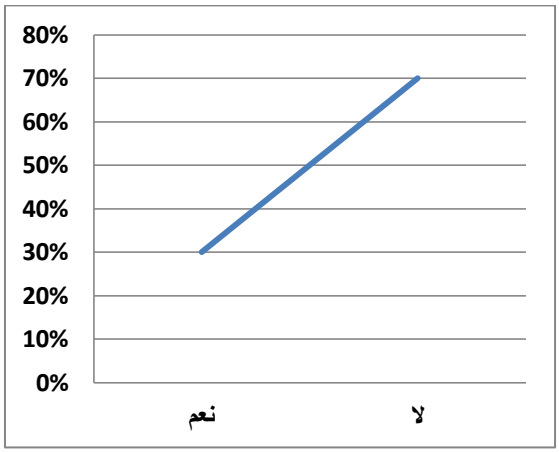
الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	10	00
النسبة	% 100	% 00



أكدت النتائج في الجدول أعلاه أن حصة النصوص تفقد قيمتها بسبب عدم تحضير المتعلمين و إطلاعهم، بنسبة تقدر بـ: 100 %، لأن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، و من أهم أساليب التدريس فيها، التعلم الذاتي و التعليم الفاعل اللذان يدعوان إلى الإيجابية و الدافعية في التعلم، بحيث يعتمد المتعلم على نفسه و ذلك بالبحث و التحضير و الإستنتاج، و التي تساعده في توصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، مع إشراف المعلم و توجيهه و تقويمه، و بذلك تسهل العملية التعليمية التعلمية على المعلم و المتعلم معًا، في إختصار (الوقت و الجهد)، و القدرة على الإستيعاب و ترسيخ المعلومات في الذاكرة.

17) هل يجيب الأستاذ مع المتعلمين على كل الأسئلة المرتبطة بتحليل النص؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	03	07
النسبة	% 30	% 70

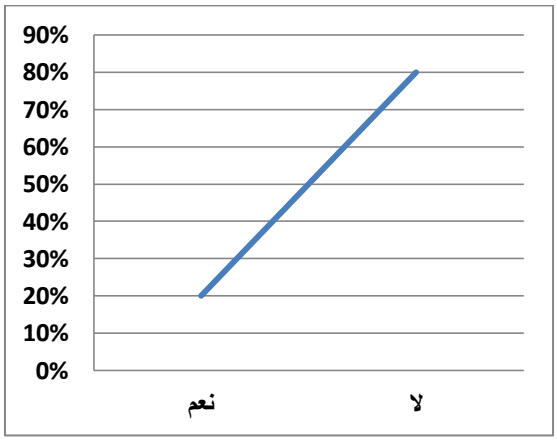


تبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين لا يجيبون على كل الأسئلة المرتبطة بتحليل النص بنسبة قدرت بـ: 70 % بالنظر للأساتذة الذين يجيبون عنها جميعًا، و التي تقدر بـ: 30 %.

و قد يرجع ذلك إلى ضيق الوقت المحدّد لهذا النشاط، لهذا لا يستطيع الإجابة عنها كلها، فيختار ما له صلة مباشرة بنص فقط، و يحذف الأسئلة المكررة و غير المهمة.

18) هل محتوى النصوص في الكتاب المدرسي يتوافق مع مستوى المتعلمين و اهتماماتهم؟

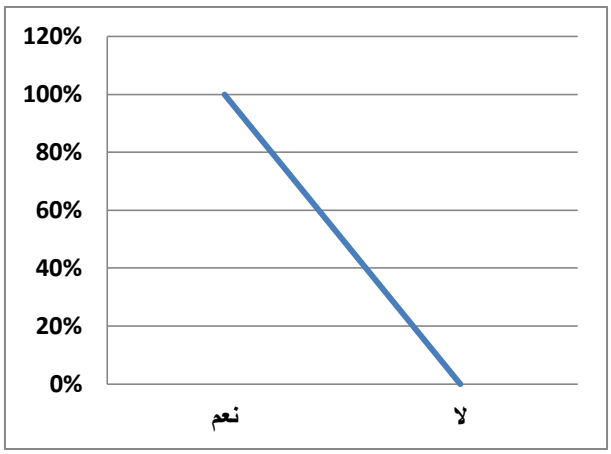
الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	02	08
النسبة	% 20	% 80



أكدت أغلبية المعلمين أن محتوى النصوص في الكتاب المدرسي يتوافق مع مستوى المتعلمين و إهتماماتهم، بنسبة تقدر بـ: 80 % و هي نسبة كبيرة بالنظر للفئة التي أيدت توافقها، بنسبة تقدر بـ: 20 % و قد يكون السبب إلى أن المتعلم الأدبي عادة يكون التلميذ الضعيف المستوى، فهو عاجز عن فهم بعض الأغراض الأدبية و بعض المعاني في النصوص ، "كالرمزية، و دروس النقد و البلاغة" و بالتالي مستوى النصوص يفوق مستوى المتعلم، أما بالنسبة إلى إهتمامات التكنولوجيا أسقطت الكتاب و النصوص الأدبية، و جيل الأنترنيت لا يهتم بنصوص الوصف و القصائد التي قاموسها غامض، كما نجد بعض النصوص لا تتوافق و مستواه العقلي و النفسي (الغزل، اللهو و المجون و السياسة....).

19) هل تلتمس تحقق الكفاءة المرحلية المسطرة لكل محور؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	10	00
النسبة	% 100	% 00

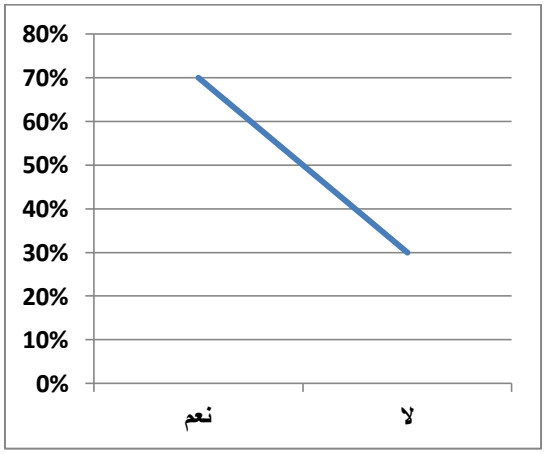


أكدت النتائج تحقق الكفاءة المرحلية المسطرة لكل محور، حيث قدرت النسبة بـ: 100% ، و ذلك يتضح من خلال إجابات المتعلم من مختلف الأسئلة و التطبيقات و قيام بالمشاريع التي تصاحب المحور من بدايته لنهايته، و لكن الشيء الجدير بالذكر أن هذا التحقق لا يكون تامًا دائمًا، إذ يحدث بنسب متفاوتة بين المتعلمين و ذلك حسب الفوارق الفردية التي بينهم و حسب قدراتهم على الإستعاب و مستوياتهم الفكري.

و بهذه النتائج تؤكد نجاح العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات.

20) من خلال مختلف أساليب تقيمك للمتعلم هل تلتمس تحقق الكفاءة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي؟

الاحتمالات	نعم	لا
التكرار	07	03
النسبة	% 70	% 30



يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين يؤيدون تحقق الكفاءاة الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي، وذلك بنسبة 70 % بالنظر للفئة الرافضة إلى تقدر بـ: 30 %.

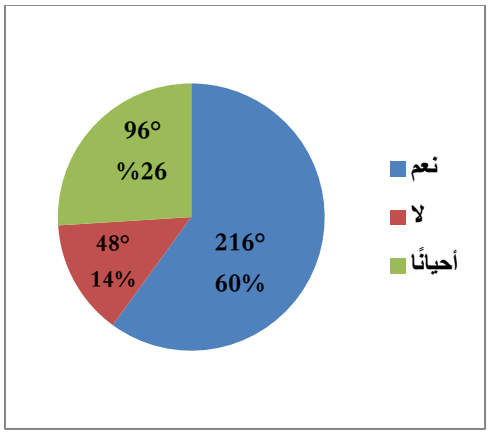
و هذا يدل على نجاح العملية التعليمية – التعلمية في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و إن كان هذا التحقق نسبيًا و ليس على كل المستويات لأن لكل شيء سلبيات و إيجابيات.

الإستبيان الخاص بالمتعلم:

1. هل لديك صعوبة في تحديد نمط النص؟

يمكن حصر الأجوبة في الجدول الآتي:

الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	09	02	04
النسبة	% 60	% 14	% 26

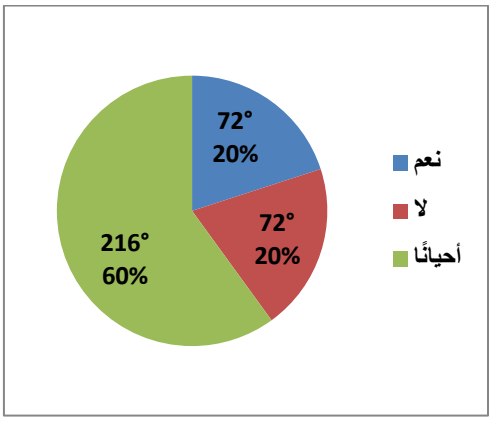


يتبين في الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين يجدون صعوبة في تحديد نمط النصوص بنسبة تقدر بـ: 60 % و أحيانا كثير يقفون في حيرة أمام هذا السؤال بنسبة قدرت بـ: 26 %، أما المتعلمين المتمكنين من ذلك فهم نسبة قليلة تقدر بـ: 14 %.

و تستنتج من هذه الإحصائيات أن متعلم السنة الثالثة ثانوي غير متمكن من أنماط النصوص و مؤشراتها و قد يرجع ذلك حسب رأي الأساتذة إلى تداخل الأنماط و مؤشراتها و إلى أن النصوص المبرمجة متعددة الأنماط.

2. هل تستطيع الوقوف على أهم خصائص و مؤشرات كل نمط؟

الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	03	03	09
النسبة	% 20	% 20	% 60

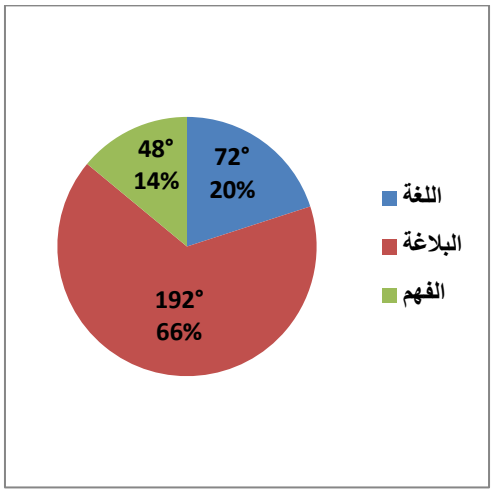


نستخلص من النتائج أن أغلبية المتعلمين لا يستطيع دائمًا الوقوف على خصائص و مؤشرات كل نمط، بنسبة قدرت بـ: 60 %، أما المتعلمين القادرين على ذلك، قدرت نسبهم بـ: 20 % فقط، أما المتعلمين الذين يعجزون تمامًا على الوقوف على هذه المؤشرات و الخصائص فنسبتهم قدرت بـ: 20 %.

و يتبين لنا من خلال ذلك أن المتعلم لا يعرف تحديد خصائص كل نمط و هذا ما يؤدي به إلى عدم معرفة النمط السائد في النص و قد يرجع السبب إلى أن هناك بعض المؤشرات مشتركة بين الأنماط، أو إلى المعلم لا يحفظ كل خصائص الأنماط، و لهذا يجب على المعلم أن يدرب المتعلم نفسيًا و عقليًا عليها.

3.ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء إنجاز النصوص؟

الإحتمالات	اللغة	البلاغة	الفهم
التكرار	03	10	02
النسبة	% 20	% 66	% 14

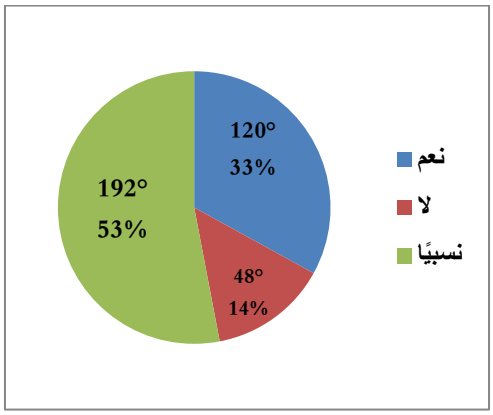


يتبين من نتائج أن أكثر الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء إنجاز النصوص هي في "البلاغة" بنسبة 66 % ، بالنظر إلى "اللغة" بنسبة: 20 %، و "الفهم" بنسبة: 14 %.

و قد يجعل هذا المستوى المتعلم العقلي و النفسي، فالمتعلم اليوم ضعيف أمام الأغراض الأدبية، فهو يعجز عن فهم و تذوق مختلف صور الجمالية في الأدب "كالرمزية و البلاغة" بما فيها من صور بيانية فلا يقدر على تأويل ما تجمله تلك الإستعارات و الكنايات في النصوص الشعرية خاصة، و ذلك يجعله لا يفهم محتوى النص و مقاصده، لأنه يبحث عن الأسلوب السهل و البسيط، الجاهز.

4.هل المصطلحات الموجودة في النصوص مستوعبة و مفهومة من طرف الطلبة؟

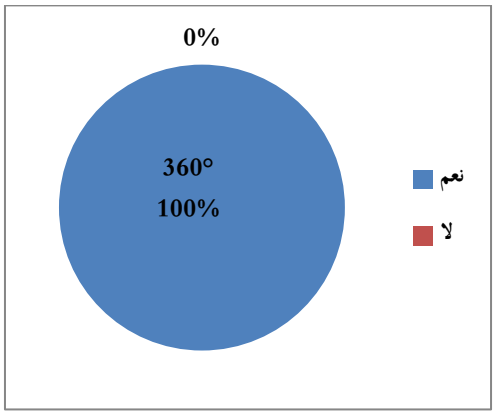
الإحتمالات	نعم	لا	نسبيًا
التكرار	05	02	08
النسبة	% 33	% 14	% 53



يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين يجدون أن المصطلحات الموجودة في النصوص غير مستوعبة و مفهومة بشكل تام – نسبياً- و ذلك بنسبة قدرت بـ: 53 %، و غير مفهومة تماماً بنسبة: 14 %، أما من أكدوا إستعابهم و فهمهم لها قدرت نسبتهم ب:33 % ، لأن كتاب اللغة العربية يحمل نصوص متنوعة شعراً و نثراً، و يحتاج إلى قدرة المتعلم على تذوق هذا الأدب و تأويله، إلى أنه في بعض الأحيان يفوق مستوى هذا المتعلم، حيث نجد بعض النصوص قاموسها غامض و صعب، لا يتماشى و مستوى المتعلم الفكري و النفسي.

5.هل يتيح لك الأستاذ فرصة للمناقشة و التعبير عن آرائك في نشاط النصوص؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	15	00
النسبة	% 100	% 0

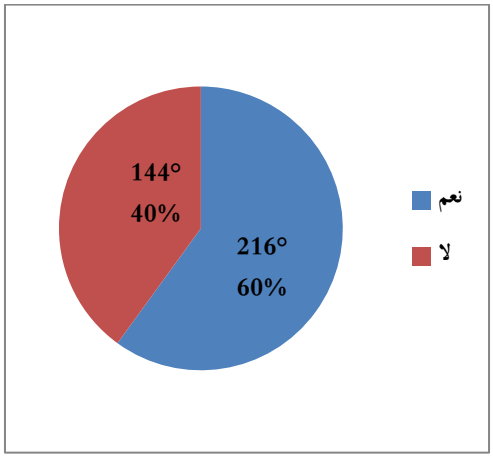


أكدت الإحصائيات أن الأستاذ في حصة النصوص يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة و التعبير عن آرائه و المشاركة، و هذا واضح من النسبة التي قدرت بـ 100 %.

و هذا ما تدعوا إليه البيداغوجيا الحديثة – في ظل المقاربة بالكفاءات- فالمتعلم فيها هو محور العملية التعليمية التعلمية، و يسعى إلى التعلم الذاتي و الفعّال، و المشاركة و إبداء الأراء، لأن هذا يساعد على الفهم و الإستعاب و ترسيخ المعلومات.

6.هل يكلفك الأستاذ بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة؟ (سردية، تفسيرية، حجاجية، وصفية، حوارية، إعلامية).

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	09	06
النسبة	% 60	% 40

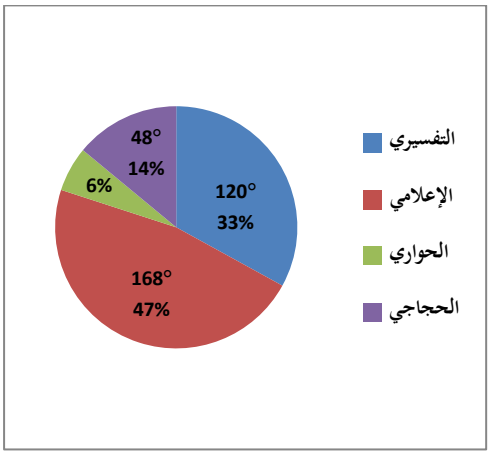


يتبين من الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين يكلفون بإنتاج و كتابة نصوص متنوعة (سردية، تفسيرية، حجاجية، وصفية، حوارية، إعلامية)، و ذلك بنسبة قدرت بـ 60 % بالنظر للفئة التي لا يكلفون بذلك و التي قدرت بـ 40 %.

نستنتج أن المتعلم يدرب على إنتاج و كتابة مواضيع متنوعة يحدد له فيها صياغة الفقرة على نمط محدد في الأنماط أو على النمط المناسب للموضوع، خاصة في حصة التعبير الكتابي و في الوضعيات المستهدفة، و لكن ما لاحظناه أثناء الزيارة الميدانية أنه بعض الأحيان يتجاوز المعلم هذا النشاط بسبب ضيق الوقت خاصة في الثلاثي الأخير من السنة.

7.ماهو النمط الذي تواجه صعوبة في التعامل معه؟

الإحتمالات	التفسيري	الإعلامي	الحواري	الحجاجي
التكرار	05	07	01	02
النسبة	% 33	% 47	% 06	% 14

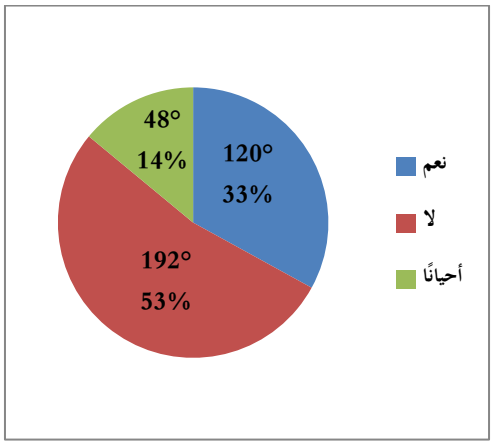


تنوعت أجوبة هذا السؤال عن الأنماط الذي يجد متعلم صعوبة في تعامل معها و لكن الأغلبية تجد ذلك في النمط الإخباري بنسبة 47 % و النمط التفسيري بنسبة 33 % و قد يرجع سبب ذلك إلى أن بعض الأنماط مثل (الإخباري و السردي) و النمط (التفسيري، و الإخباري و الحجاجي) فيها تداخل فالكاتب حين يسرد يخبر، و حين يفسر كذلك، و هذا ما يجعل المتعلم غير قادر على التميز بينها و بينها و معرفة نمط النص.

و بشكل علم يعاني المتعلم من عدم قدرته على التعرف على أنماط النصوص فتحديده له قد يكون عشوائيًا و هذا راجع لعدم إهتمامه و حفظه للخصائص التي تصنف كل نمط.

8.هل يتمشى محتوى النصوص مع اهتماماتك مع واقعك المعيشي؟

الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	05	08	02
النسبة	% 33	% 53	% 14

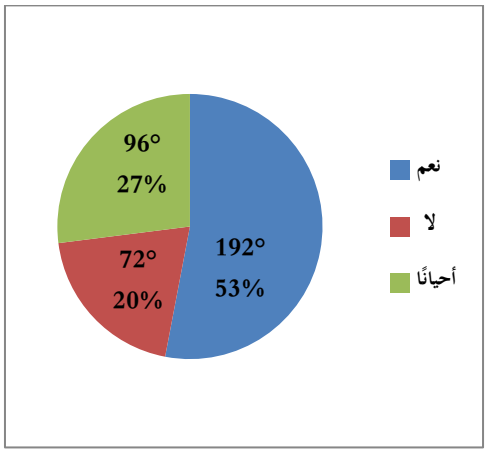


نلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين يجدون أن محتوى النصوص لا يتماشى مع إهتماماتهم و واقعهم المعيشي، بنسبة قدرت بـ: 53 % بالنظر للفئة المؤيدة لذلك بنسبة 33 %، و بنسبة أخرى تقدر بـ: 14 % تجد أن محتوى النصوص يتماشى مع إهتماماتهم و واقعهم.

إذ نجد أن المحتوى يجسد مختلف العصور من عصر الضعف و الإنحطاط إلى العصر الحديث فالمعاصر، و يركز على أهم المدارس و المذاهب العربية، و هذا ما لا يهتم به المتعلم لأنه يبحث على العلم فقط و لا يهمه التراث و التاريخ الأدبي، و تذوق الجمالي و الأدبي لأن إهتمامات التكنولوجيا و الإنترنيت أسقطت الكتاب و النصوص الأدبية.

9.عندما يكون النص متعدد الأنماط هل تجد صعوبة في التمييز بينها و معرفة النمط

الإحتمالات	نعم	لا	أحيانًا
التكرار	08	03	04
النسبة	% 53	% 20	% 27

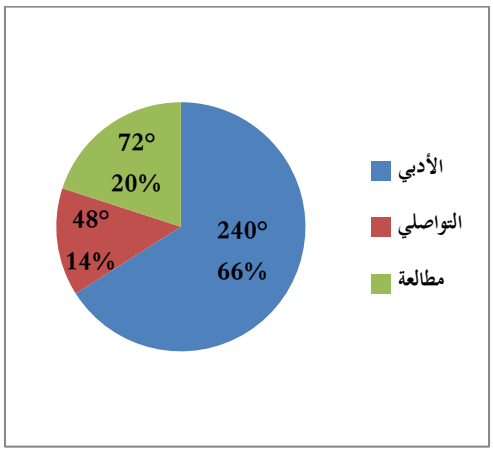


نلاحظ النتائج أن أغلبية المتعلمين يجدون صعوبة في تحديد النمط السائد و المهيمن على النص عندما يكون متعدد الأنماط، بنسبة تقدر ب 53 % و نسبة أخرى أجيانا فقط، قدرت بـ: 27 % بالنظر إلى الفئة المتمكنة من ذلك و التي قدرت نسبتها بـ: 20 %.

و هذا راجع إلى أن النصوص في الكتاب المدرسي تكون متعددة الأنماط إذ كلما نجد نص أحادي النمط، و هذا يؤدي بمتعلم إلى عدم القدرة على تمييز طبيعة النص، كما أن بعض الخصائص تشترك بين عدة أنماط.

10.ماهو نوع النص الذي تتفاعل معه؟

الإحتمالات	الأدبي	التواصلي	مطالعة
التكرار	10	02	03
النسبة	% 66	% 14	% 20

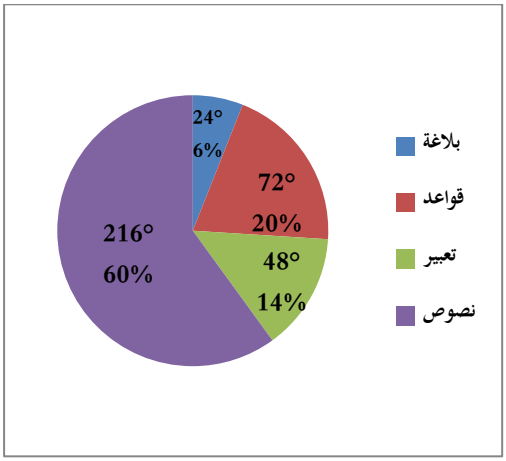


نستخلص من نتائج الجدول أعلاه أن النوع المفضل لدى المتعلمين في النصوص و الذي يكون التفاعل فيه بشكل كبير هو النص الأدبي، بنسبة قدرت بـ: 66 % بالنظر إلى أن النص التواصلي بنسبة 14 % فقط و نص المطالعة بـ 20 %.

و هذا قد يرجع إلى أن النص الأدبي نص راقي يتميز بلغته الخالقة المبدعة و بطاقته الخلافة على الوصف الذي يتيح للمتعلم فرصة تصور الأماكن كما يسمح بتعرف على طبائع الأشخاص و مشاعرهم كما تساهم كيفية سرد الأحداث و ترابطها و تعاقبها في بث عنصر التسويق لدى المتعلم و جلب الانتباه خاصة "في القصص و الروايات و المسرحيات"، و هو وسيلة لتعرف المتعلم على مميزات لغته و خصائصها و تطورها في مختلف العصور، فضلًا عن تنمية ثقافته الأدبية و تربية الذوق و الحس الجمالي عنده.

11.ماهو النشاط الذي تهتم به و تميل إليه؟

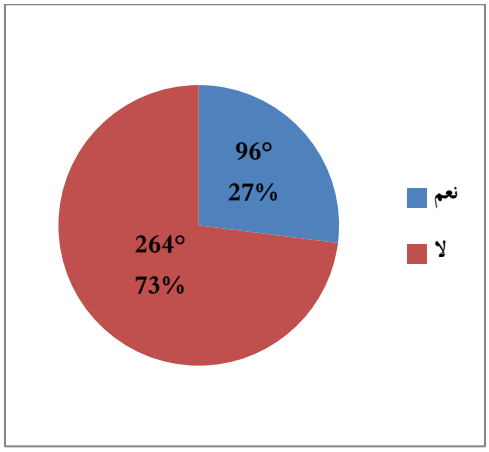
الإحتمالات	بلاغة	قواعد	تعبير	نصوص
التكرار	01	03	02	09
النسبة	% 06	% 20	% 14	% 60



من خلال الجدول أعلاه نستخلص أن أكبر نشاط يجلب اهتمام و ميل المتعلم هو نشاط النصوص بنسبة تقدر بـ 60 % و قد يكون سبب ذلك أن نشاط النصوص يفتح مجالًا واسعًا للمتعلم للمشاركة و إبداء الرأي، من خلال الأسئلة التي يطرحها النص، و فيها يقف المتعلم على روائع و أهم مأثورات العصور الأدبية و المدارس العربية، فيستشف منها مواطن الإبداع و روعة التصوير، و حسن التركيب، و جمال الموسيقى و يتعايش مع تجارب الكاتب و يتابع بإعتمام و تشويق أفكار الكاتب و عواطفه جياشة و معاينة النبيلة، و هذا يجعل المتعلم يتأثر بها، و توسع آفاقه و قدرته على الفهم و النقد و تحسين القراءة و صصل الذوق، و تنمية حبه للإطلاع على ثقافات و مستنجدات العالم البشري.

12.هل ترى أن التوزيع السنوي المقرر لبرامج اللغة العربية كافي لإستعاب جميع الدروس المقررة في البرنامج؟

الإحتمالات	نعم	لا
التكرار	04	11
النسبة	% 27	% 73



يتبين من نتائج الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين يرون أن التوزيع الزمني المقرر لبرنامج اللغة العربية غير كاف لإستعاب جميع الدروس المقررة في البرنامج، بنسبة تقدر بـ: 73 % بالنظر للفئة التي تؤيد ذلك و هي تقدر بـ: 27 % و هذا ما أكده المعلمين حين وجهنا لهم نفس السؤال، و بروز إجاباتهم كالآتي:

- الوقت غير كافٍ نظراً لكثافة المحاور المدروسة "12 محوراً" و كثرة النصوص فيه "48 نصًا".
- هناك بعض الأسئلة تحتاج إلى وقت طويل في التحليل و المناقشة.
- هناك صعوبة و غموض في بعض الألفاظ يتطلب المزيد من الشرح.
- في الثلاثي الأخير، دائمًا تحذف دروس نصوص المطالعة الموجهة و بعض الأنشطة نظراً لضيق الوقت، بل قد لا يتمكن المتعلم من إكمال البرنامج الدراسي خاصة المحور الأخير منه بسبب مداهمة الوقت، هذا و قد لاحظنا أثناء الزيارة الميدانية أن أقسام السنة الثالثة ثانوي قد انقطعوا على الدراسة في منتصف شهر أفريل و ماي، دون إكمال البرامج حيث لم يدرسوا المحورين الأخيرين.

خاتمة:

بحمد الباري و نعمة منه و بفضله و رحمته.

أضع قطراتي الأخيرة بعد رحلة ممتعة و شاقة، عبر فصلين بين التفكر و التعقل و البحث و التحليل، في موضوع هام في حقل التربية و التعليم في الجزائر، و في ظل الإصلاح التربوي في المرحلة الثانوية، ألا و هو موضوع تعليمية أنماط النصوص و مؤشراتها في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة ثالثة ثانوي أدبي نموذجًا، و بعد جمع و تحليل، أستخلص فاكهة بحثي المتواضع، و سلال الخاتمة بالنتائج و الإقتراحات المتواصل إليها، خاصة من خلال الزيارة الميدانية والاحصائيات و الاستبيانات الموجهة للأساتذة و المتعلمين، و المتمثلة كالآتي:

- تعتبر تعليمية النصوص بمختلف أنواعها و أنماطها في ظل المقاربة بالكفاءات، النص محورًا رئيسًا أو وحدة متكاملة تدور في فلكه النشاطات و الروافد المرتبطة به.
- التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات يرتكز على التصور البنائي للتعلم، و إعطاء أهمية خاصة لنشاطات المتعلم و قدراته الذاتية، و تعزيز التعلم الذاتي و التعليم الفعّال، مما يستدعي لإعتبار المتعلم محور العملية التربوية، و تصورا جديدًا لمهمة المعلم كموجه و مسهل لعملية التعليم تحفيزًا و تنشيطًا و تقويمًا.
- تصنيف النصوص حسب المهارات المراد تعليمها للمتعلم، و كذا الكفاءات المأمول التحكم فيها.
- من الشروط الأساسية في تعلمية النص و مؤشراته، أنه ينبغي على المعلم مع المتعلمين، أن يسعى إلى الكشف عن نوع النص و معاينه من جهة و مبناه و هيكلته من جهة أخرى.
- تدرس النصوص بجعل المتعلم يتموقع في الزمان و المكان من خلال التركيز على النمط الذي ينتمي إليه (سردية، تفسيرية، وصفية، حجاجية، إخبارية، حوارية، إيعازية...)، و تدربه على تقنيات الكتابة في مختلف الأنماط، لأن النص اللغوي بمختلف أنماطه يسمح للمتعلم بالإحتكاك بمختلف أنواع التعبير، و يمكنه من ممارستها بكفاءة.
- إن الإحاطة بمختلف أنواع الأنماط و التمكن التمكن منها و القدرة على توظيفها و إستعاب المتعلم لميكانيزمات و خصائص كل نمط من أنماط النصوص، يكسب كفاءة نصية تيسر له التعامل مع أي نص و تمكنه من فهم النصوص و إنتاجها وفق المواقف و الأوضاع المناسبة، حيث من شأنها أن تنمي في المتعلم القدرات و الكفاءات الآتية:
  1. القدرة على تميز أنماط النصوص و الوقوف على مؤشراتها.
  2. الإنتاج و الإبتكار و محاولة محاكاة النماذج المثالية عبر إعادة التركيب، و الصياغة على المنوال النصوص المدروسة.
  3. تنمية مهاراته الأساسية و تقنياته الكتابية في التعبير.
  4. الإرتقاء بالمتعلم من مستوى البناء إلى حد الإبداع في الإنتاج الشفوي و في الكتابة التحليلية الإنشائية.
  5. تقريب المتعلم من أسباب العقل، ليسمو تفكيره و يرقى سلوكه و يبتعد عن السلبية و الحدس و التخمين.
  6. القدرة على الإستماع و الحوار و المناقشة و إحترام الرأي الأخر في السلوك الإجتماعي، و ذلك من خلال التطرق لنمط الحواري.
  7. القدرة على تحليل هيكل النص لبناء المعنى و معرفة مقاصد الكاتب و غاياته.
  8. قدرة المتعلم على العرض أفكاره و أراءه، بالإستدلال على وجهة نظره و الدفاع عنها، من خلال التطرف إلى النمط الحجاجي.
  9. تعويد المتعلم على المنهجية العلمية، و الموضوعية و الحيادية و تنظيم و تبويب المعلومات من خلال التطرق للنمط الإخباري.
  10. المهارة في صياغة الفنية و إتقان الربط و النظم الجيد و التأليف و الخلق المبدع.
  11. القدرة على التوجيه و تأثير من خلال تطرق للنمط الأمري.

12. تنمية الخيال و إكتساب المهارات اللغوية و التقنيات التعبيرية في الوصف و السرد و التفسير و التوضيح و التحليل من خلال التطرق للأنماط الوصفية، السردية، و التفسيرية....و غيرها.

و من جملة الإقتراحات التي يجدر إسداؤها:

- ينبغي على وصفي الكتاب المدرسي التنويع في النصوص بمراعاة المستوى العقلي و النفسي للمتعلم، لأن بعض النصوص قاموسها صعب وغامض يفوق مستوى المتعلم.
- إضافة أن النصوص المستوحاة من واقع التلاميذ المعيشي ذات الدّلالة البعيدة، لأن بعض النصوص في الكتاب بعيدة عن متطلباته و إهتماماته، و هذا ما يجعل المتعلم ينفر و يحس بالملل في حصة النصوص.

و نأمل أن تؤخذ هذه المسألة في الإصلاحات التربوية لمحتويات الكتاب لأن ذالك من شأنه مساعدة المتعلم و إكسابه الكفاءات و المهارات و توظيفيها في مواقف حياته المدرسية و المستقبلية.

- كما ينبغي مراعاة التنويع في أنماط النصوص و توظيفها بنسب متقاربة في الكتاب المدرسي و ذلك لتحقيق الأهداف الختامية المسطرة في المنهاج الدراسي.
- الجدير بالذكر أن مهمة الأستاذ لا تنحصر في تمكين المتعلم من التحكم في أنماط النصوص، بل عليه الحذ ق في التوجيه بما يجعل المتعلم قادراً على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة، ممتماسك، سليم البناء، تماشياً مع المقاربة بالكفاءات، التي تسعى أن تكون التعلمات المدرسية و العملية خارج المدرسة مفيدة للمتعلم.

و هكذا لكل بداية نهاية، و عواقب الأشياء بخواتمها، و لقد إستفدت أيما إستفادة من خلال إنجاز هذا العمل المتواضع الذي أرجو أن أكون قد قدمت من خلاله الإضافة المرجوة، فإن أخطأت فمن نفسي و من الشيطان، و إن أصبت فمن الله "و من إجتهد و أصاب فله أجران، و من إجتهد و لم يصب فله أجر واحد" و أجر الجميع على الله.

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ، ب، ج، د

مدخل: إصلاح النظام التربوي في الجزائر وفق المقاربة بالكفاءات

مفهوم الإصلاح 01

لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية 03

المبادئ المعتمدة في بناء مناهج المقاربة بالكفاءات:.....05

عناصر التجديد في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات: 06

الفصل النظري :

المبحث الأول : المقاربة بالكفاءات

مفهوم التدريس بالمقاربة الكفاءات:

مفهوم المقاربة..... 07

مفهوم الكفاءة / الكفاية 08

مفهوم المقاربة بالكفاءات.....11

خصائص الكفاءة.....13

مستويات الكفاءة.....14

مركبات الكفاءة.....15

وضعيات التعلم في المقاربة بالكفاءات 16

التدريس بالكفاءات:

أساليب التدريس بالكفاءات.....18

أهمية المقاربة بالكفاءات 19

أهداف المقاربة بالكفاءات.....19

التقويم في بيداغوجيا الكفاءات 20

مزايا التدريس بالكفاءات.....22

مأخد و سلبيات التدريس بالكفاءات.....23

بيداغوجيا الإدماج 25

أهم طرائق التدريس في بيداغوجيا الكفاءات.....27

طريقة حل المشكلات في بيداغوجيا الكفاءات 27

طريقة المشاريع في بيداغوجيا الكفاءات 30

المبحث الثاني :النص أنماطه وأنواعه في الطور الثانوي

مفهوم النص في ضوء المقاربة النصية:

مفهوم النص.....35

مفهوم النص في الدراسات العربية.....36

مفهوم النص في الدراسات الغربية 37

المعايير النصية في المنظور اللساني.....38

مفهوم النص على مستوى البيداغوجي.....41

المقاربة النصية و علاقتها بالكفاءات 42

أنواع النصوص و أشكالها 43

أنواع النصوص في المرحلة الثانوية: 49

النص الأدبي.....49

النص التواصلي 50

خطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات

نصوص المطالعة الموجهة.....54

أنماط النصوص و مؤشراتها المختارة في الطور الثانوي "السنة الثالثة ثانوي شعبة أدب و فلسفة نموذجًا:

مفهوم النمط.....56

نمط النصوص الوصفية.....57

نمط النصوص السردية.....59

نمط النصوص الحوارية 60

نمط النصوص التفسيرية 61

نمط النصوص الإخبارية (الإعلامية).....63

نمط النصوص الحجاجية (الإقناعية).....64

نمط النصوص الأمرية (الإيعازية).....66

الفصل التطبيقي: دراسة تطبيقية لأنماط النصوص من خلال الكتاب المدرسي (السنة 3 ث/ آداب و فلسفة)

التعليم الثانوي: (تعريفه، أهميته).....69

أهمية اللغة العربية في التعليم الثانوي (السنة 3 ث/ آداب و فلسفة).....70

أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.....71

ملامح الدخول و الخروج في السنة الثالثة ثانوي (آداب و فلسفة).....72

دراسة تقويمية لأنماط النصوص من خلال الكتاب المدرسي: (تعريفه، أهميته، وصفه، محتواياته). 73

مواضيع النصوص و كفاءاتها التعليمية.....75

أهداف تدريس النصوص. 80

أهداف و كفاءات أنماط النصوص و مؤشراتها، سنة الثالثة ثانوي (آداب و فلسفة).....81

نمادج لأنواع و أنماط النصوص و مؤشراتها من خلال الكتاب المدرسي (سنة الثالثة – آداب / فلسفة) (الوصفية، السردية، الحوارية، التفسيرية، الحجاجية، الإخبارية، الأمرية).....82

تقيم أنماط النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات من (نماذج للوضعيات إدماجية و لتعبير الكتابي).....104

مشكلات تدريس النصوص. 106

دراسة إحصائية لأنماط النصوص و أنواعها في الكتاب المدريس لسنة الثالثة ثانوي (آداب / فلسفة).....107

تحليل الإستبيان:الخاص بالمعلم.....113

الخاص بالمتعلم.....124

فهرس المحتويات

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

~ المصحف الشريف رواية ورش، دار الفكر الإسلامي، د ط، د ت.

المصادر

1. إبراهيم قاسمي، دليل المعلم بالكفاءات للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، دت.
2. أحمد الزبير، سند تربوي على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.
3. أحمد بن محمد بونوة، مفتش التربية الوطنية لبيداغوجيا لتكوين بالعربية، المقاربة بالكفاءات بين النظرية و التطبيق
4. أمير عبد القادر و عبد العزيز عميم و آخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، نوفمبر 2010، مطبعة الديوان الوطني لتعليم التكوين بعد.
5. الحسن بواجلابن، التقويم التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين، مراكش، السنة التكوينية (2012- 2013.
6. حسين شلوف و محمد خيط، دليل استاذ اللغة العربية الخاص بكتاب سنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجزائر، مارس 2005.
7. دراجي سعيدي نجلة بوزيان، دليل الأستاذ اللغة العربية لسنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب.
8. دليل عضو هيئة التدريس لطرائق التدريس المدمج، سلسلة منشورات، مركز التعليم المفتوح، قسم الأبحاث، عدد 02 .
9. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منهاج التربية التحضرية، 2003م.
10. عبد لعزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، مفتشية التربية و التعليم الأساسي، منشورات تالة، الجزائر، د ط، د،ت.
11. فريد حاجي، التدريس و التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17.
12. فهمي عبوشي و زيادة قباحة و آخرون، دليل طرائق التدريس، فلسطين، شباط 2010.
13. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، الشعب (الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير و إقتصاد، تقني رياضي) مارس 2006م
14. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الشعبتان أداب / فلسفة لغات أجنبية، مارس 2006.
15. اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية و أدابها، جميع الشعب، ماي 2006 .
16. للجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التاريخ لسنة الثالثة من التعليم الثانوي، أكتوبر 2006
17. محمد بن يحي زكرياء و عباء مسعود، التدريس عن طريق، 1- المقاربة بالأهداف و المتقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات، لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006
18. محمد بن يحي، المدخل بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، السنة الدراسية (2004-2003).
19. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، جوان 2011.
20. مديرية التعليم الثانوي العام و التقني، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية و آدابها، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، مارس 2006.
21. المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي الثالث، 2000م .
22. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي للغة العربية، د ط، ماي 2006.

23. وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 2003، حسين داي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.
24. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين الخاص بأساتذة اللغة العربي - الاؤسال الأول مطبعة بن باديس، الجزائر، أوت 1999.
25. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين الخاص بأساتذة اللغة العربية و آدابها، الإرسال الثاني، ديسمبر 1999.
26. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، الوثيقة 8، د ط، 2007.
27. وزارة التربية و التعليم الوطنية: مديرية التعليم الإبتدائي، الوثيقة المرادفة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003.
28. وزارة التربية، منهاج اللغة العربية، الوثيقة 7، دط، 2007.
29. بن تريدي، أيت عبد السلام،دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم المتوسط،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003.

المراجع

1. ابراهيم محمود خليل،في اللسانيات ونحو النص،دار الميسرة لنشر و التوزيع،عمان،الأردن،ط1، 2007 م/ 1427هـ.
2. إبن الفرج قدامة بن جعفر،نقد الشعر،تح، محمد عبد المنعم الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.
3. إبن خلدون،مقدمة العلامة إبن خلدون،دار الفكر، بيروت، 2004.
4. أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2006.
5. أحمد مداس، لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدار للكتاب العالمي،عمان،الأردن،ط1، 2007م.
6. أحمد حسن زيات،تاريخ الأدب العربي،دارالثقافة،بيروت،لبنان،ط1، 1985.
7. الأزهر الزناد، نسيج النص (بحث فيما يكون بها لمل فوظ نصًا)،الناشر المركز الثقافي العربي،بيروت،ط 1، 1993م.
8. أنطوان طعمة، و آخرون، تعليمة اللغة العربية دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2006م.
9. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية وتطبيق،عالم الكتب الحديث، الأردن،ط 1، 1427هـ/ 2007.
10. بوفلجة غيات، التربية و التعليم بالجزائر، دار العرب للنشر و التوزيع، ط2، 2006.
11. توفيق مرعي، شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان للنشر،دط، 2003.
12. جاهمي محمد، النص الأدب يسيماه و سيمياؤه، محاضرات الملتقى الثالث السيمياء و النص الأدبي، الكتاب الثالث، شركة الهدى،عين مليلة، دط، 19 – 20 أفريل 2004م.
13. جمعان بن عبد الكريم، إشكاليات النص (دراسة لسانية نصية)، الناشر النادي الأدبيب الرياض و المركز الثقافي العربي،ط1، 2009.
14. حميد لحميداني، بينية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، ط3، 2000.
15. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005.
16. دولة إسرائيل وزارة التربية و التعليم، إدارة المصارف العربية قسم التعليم الإبتدائي، مهارة الوصف.
17. راتب قاسم عاشور و محمد الحوامدة:
   - فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية و التطبيق)، عالم الكتب للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
   - أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

18. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس،دارد جلة،ط 1.

19. ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف،طرائق التدريس (منهج،أسلوب،وسيلة)، دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان،الأردن،ط 1، 2005.

20. روبرت دي بوغراند، تر تملم حسّان، النص والخطاب والأجراء، الناشر عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1998

21. سمير كاضم الخليل و آخرون، الأدب و النصوص لصف الثالث المتوسط، المديرية العامة للمناهج، العراق، ط1، 2011.

22. صالح أبوصبع، محمد عبيد الله، فن المقالة (أصول نظرية – تطبيقات - نماذج)،دارمجد لاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

23. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصي (بين النظرية و التطبيق)، دار قباء للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2000م.

24. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص،عالم المعرفة،سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدره المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ،الكويت،أغسطس 1992.

25. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

26. عبد الجليل مرتاض، التناص، ديوان المطبوعات الجامعية 1،الساحة المركزية – بن عكنون- الجزائر، أنجز طبعه على المطابع، ديسمبر 2011.

27. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،استراتيجيات التدريس المتقدمة، "مناهج وطرق التدريس"،كلية التربية بدمنهور،جامعة الإسكندرية، 2010 – 2011م.

28. عبد العليم إبراهيم، فيطرق التدريس، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط4، دت.

29. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات،ط1، 2005.

30. عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر (حقائق و إشكالات)، " جسور لنشر و توزيع"، الجزائر، ط1، 2009م

31. عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين ،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009.

32. عبد المالك مرتاض:

- النص الأدبي من أين؟ و إلى أين؟، محاضرات ألقيت على الطلاب الماجستر في الأدب العربي، اللغة الإجتماعية، 80-1981، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،دط، 1983.
- نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، 1998.

33. عبد المهدي هاثم الجراح، نحو النص وتطبيقاته عل نموذج في النحو العربي،دراسات العلوم الإنسانية و الإجتماعية،المجلد 33،ع1، 2006.

34. عبدالرحمن علي الهاشمي،فائزة محمد فخري العزاوي،تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار المسير، عمان، الأردن،ط1، 2005.

35. عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط8، دت.

36. علاء الدين أحمد كفاغي ، و آخرون، مهارات الإتصال و التفاعل في عملتي التعليم و التعلم، قراءات أساسية في تربية الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

37. علي بن محمد الجرحاني،كتاب التعريفات، دار الإيمان لطبع ونشر و التوزيع، اسكندرية، دط، 2004م.

38. علي جواد الطاهر،أصول تدريس اللغة العربية،دار الرائد العربي،بيروت،لبنان،ط2، 1404هـ / 1984م.

39. عليأ وحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، دط، دت.
40. عمر العلوي، المختصر في دراسة النص لسنة الرابعة المتوسطة، دار الشاطر لطباعة و النشر و التوزيع، دط، 2008.
41. فان دايك، عبدالقادر قنيني، النص والسياق،إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2000م.
42. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2003.
43. فتيحة صبحي سالم اللولو، استراتيجيات حديثة في التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، أغسطس 2006.
44. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000.
45. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الإبعاد و المتطلبات،دار الخلدوينة للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر،دط، 2005.
46. مارين و الغاريبريور، تر عبد القادر فهيم الشيباني، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1.
47. المجلس الأعلى للتعليم، خطط عمل اللغة العربية لدولة قطر، الصف الحادي عشر، وحدة 11 – 2، النصوص التفسيرية، 2006.
48. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
49. محفوظ كحوال، أنماط النصوص (النظرية و التطبيق)، نوميديا للطباعة و النشر و التوزيع، قسنطينة، 2007م
50. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى للطابعة و النشر و التوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002.
51. محمد الطيب وآخرون، تاريخ الأدب والنصوص الأدبية، منشورات وحدة المكتبة العربية، الدار البيضاء، دط.
52. محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب) الناشر المركزي الثقافي العربي،بيروت،لبنان،ط1، 1991.
53. محمديوسف نجم، المسرحية في الأداب العربي الحديث،دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط2، 1967.
54. محمود ابراهيم، خطاب النهضة و التقديم يالرواية العربية المعاصرة، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003م.
55. محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، جطر للكتاب العالمي للنشر و التوزيع ،عمان، الأردن، ط1، 2006.
56. مرغارين ألتي، بيداغوجيات التعلم، نقلا عن كاتب المقاربة مشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، الطباعة الجامعية الفرنسية (Puf) ،باريس، 1997.
57. وليد أحمد جابر،تدريس اللغة العربية(مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية)، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.
58. يوسف هارون ،طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ليبيا، دط، 2008.

المعاجم و القواميس

1. ابن منظور:
   - لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 1، ط 1، 1990.
   - لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 1999م.
   - لسان العرب، دار صادر بيروت، ج 7، ط 3، 1994.

2. أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج1، مادة قرب، 1997.
3. أبو عمر و الشيباني، كتاب الجيم، معجم لغوي تراثي، (تحقيق عادل عبد الجبار الشّاطي)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط 1، 2003.
4. أحمد رضا، معجم متن اللغة، موسعة لغوية حديثة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، د ط، 1380هـ / 1960م.
5. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط1، 1429هـ / 2008م، م 3.
6. بوطارن محمد الهادي و رتيمة محمد العيد و آخرون، المصطلحات اللسانية و البلاغية و الأسلوبية و الشعرية، إنطلاقا من التراث العربي و الدراسات الحديثة، دار الكتاب الحديث، 2008.
7. جبران مسعود:
   ~ الرائد، دار العلم للملايين، ط3، تموز 2005.
   ~ جبران مسعود،معجم الرائد، دارالعلم للملايين، لبنان، ط3، يناير 1978، م2.
8. جورج مونان، ت. جمال الحضري، معجم اللسانيات، ط1، 1433هـ / 2012م.
9. صبحي حمودي و آخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
10. عبد اللطيف الغرابي و آخرون، معجمع لوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك سلسلة علوم التربية 9،10 دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994م.
11. علي بن هادي و آخرون، القاموس الجديد للطلاب (معجم عربي مدرسي ألفبائي)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991.
12. فريد شنان، مصطفى لهجرسي، المعجم التربوي، 2009.
13. فؤاد إغرام البستاني:
   ~ المنجد الأبجدي، دار المشرق ش م م، بيروت، لبنان، ط5، 1982.
   ~ منجد الطلاب، دار المشرق شمم، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة و الأربعون، 1982.
14. الفيروز آبادي، قاموس المحيط، دار الفكر للطباعة و نشر و توزيع، طبعة جديدة موثقة و مصححة، 1999.
15. مجد الدين محمد بن يعقوب، فيروز آبادي، قاموس المحيط، مؤسسة الراسلة لطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط 8، 2005م.
16. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية لطباعة و نشر و التوزيع، ج1-2 1960.
17. محمد الدريج و آخرون، معجم مصطلحات التربية و المناهج و طرق التدريس، ألكسم المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب التنسيق و التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011.

المجلات

1. ابراهيم عبد النور،النص في رحاب اللسانيات، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، ع1، 2010.
2. آسيا تغليسية، فاعلية النص الغائب في الخطاب الشعري عند نو ردين درويش،مجلة المخبر،أبحاث في اللغة والأدب الجزائري – جامعة محمد خيضر،بسكرة،الجزائر،العدد السادس، 2010.
3. أيمن عبد القادر عيسى،برنامج"تأهيل و ارشاد المعلم الحديث طرق التدريس الفعال للمناهج المطورة"، مقدمة في طرق التدريس، مجلة الممارسات اللغوية، دورة تدريبية في المهارات الأساسية للتدريس، 2011
4. براهيم عبد النور، مفهوم النص في رحاب اللسانيات،مجلة الممارسات اللغوية،منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،ع 1، 2010م
5. بشير محمد البستاني، و سن عبد الغاني المختار،هي مفهوم النص ومعايير نصية القرآن الكريم، دراسةنظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11،العدد 1، 2011
6. بشير ابرير، مفهوم النص في التراث اللساني العربي، مجلة اللسانيات،اللغة العربية ، منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة،ع2، ديسمبر 2006.
   الجزائر، العددان العاشر والحادي عشر،جانفي و جوان 2012

7. رشيد حليم، "من المقاربة بالأهداف والمهارات إلى المقاربة بالكفاءات"، مجلة الممارسات اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،العدد 2،دط، 2011م
8. ضياف زين الدين،أبعاد التدريس بالكفاءات،في دورية منتدى الأساتذة،عدد 03،تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، أفريل 2007.
9. فهيمة لحلولي، علم النص،تحريات في دلالة النص و تداوله، مجلة كلية الأداب و اللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة،
10. كمال بن جعفر، مجلة الممارسات اللغوية "المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تعديلا لراهن"، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،العدد الخاص بأعمال الملتقى"التعليمية و التعلمية"، 9.8.7 ديسمبر 2010- 2011، الإيداع القانوني.
11. نادية موات، مظاهر لاتساق النص وانسجامه في القصيدة المتبني في مدح على بن محمد بن سياربن مكرم التميمي،مجلة اللسانيات و اللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات و اللغة العربية،جامعة باجي مختار، عنابة، ع3، مطبعة المعارف، جويلية 2007
12. يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة و نحو النص، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 7، العدد 1، كانون الثاني، 2011
13. سعد مصلوح، نحو أجرمية للنص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد العاشر، العدد ان الأول و الثاني، يوليو / أغسطس 1991 م.
14. عبد الرحمن بن حمين العارف،نحو النص في الدرس اللغوي المعاصر (النظرية و التطبيق)،مجلة اللسانيات واللغة العربية ،العدد الرابع،ديسمبر 2007.

الملتقيات

1. حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر،ملتقى التكوين بالكفيات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جزائر، دط، دت.
2. شلوف حسين:
   - ملتقى جهوي في بيداغوجيا الكفاءات، متقن أول نوفمبر،مستغانم، دط، 29- 30 مارس (2004
   - ملتقى تربوي في إطار شرح المناهج الجديدة أسس بيداغوجيا الكفاءات في جانبها النظري و التطبيقي، دارالطلبة ، قسنطينة، دط، 2003
3. نوال زلالي،استراتيجية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، أعمال اليوم الدراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن و الآفاق،منشورات مخبر اللسانيات اللغوية في الجزائر، 22 أفريل 2013، البويرة، الجزائر

الرسائل و المذكرات

1. قرايرية وسيلة، تقديم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأعوان المناهج الجديدة في ايطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الإبتدائية ،رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة منتوري قسنطينة، 2010.
2. نجيب ربيعي،أحمد موساوي، دراسة في حركية المصطلح النقدي لمصطلح "النص" في كتاب نظرية النص لحسين حمري أنموذجا،مذكرة ماجيستر في اللغة العربية وآدابها.

المواقع الإلكترونية:

1. أحمدبن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، 23 ماي www.alukah.net.2014

2. بكي بالمرسي، المقاربةبالكفاءات www.pdffactory.com .
3. جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات و الإدماجwww.Alukah.net .
4. عبدالقادر قروش، مقاربة التدريس بالكفاءاتTp: www.almualem.net/mega/a1024.html.
5. لحسن مادي،المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس،www.Elbassair.com.
6. نجم الدين الحاج عبد الصفا،الشعر العربي و الإتجاهات الجديدة في عصر النهضة الأدبية ،نادي الأدب.

http//:www.Tahun Ke2.com / Normor 2, November 2004

7. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية لسنة الأولى من التعليم الثانوي .
www.onefed.edu.dz