الجمـــهوريّة الجزائريّـــة الديمقراطيّة الشعبيّـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التّعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليّـــــة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستـر

تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

تعليميّةُ الرّافدِ اللّغويِّ فيِ ضوءِ المقاربةِ بالكفاءاتِ السَّنةُ الثالثةُ منَ التّعليمِ الثانويِّ. (دراسةٌ وصفيّةٌ تحليليّةٌ).

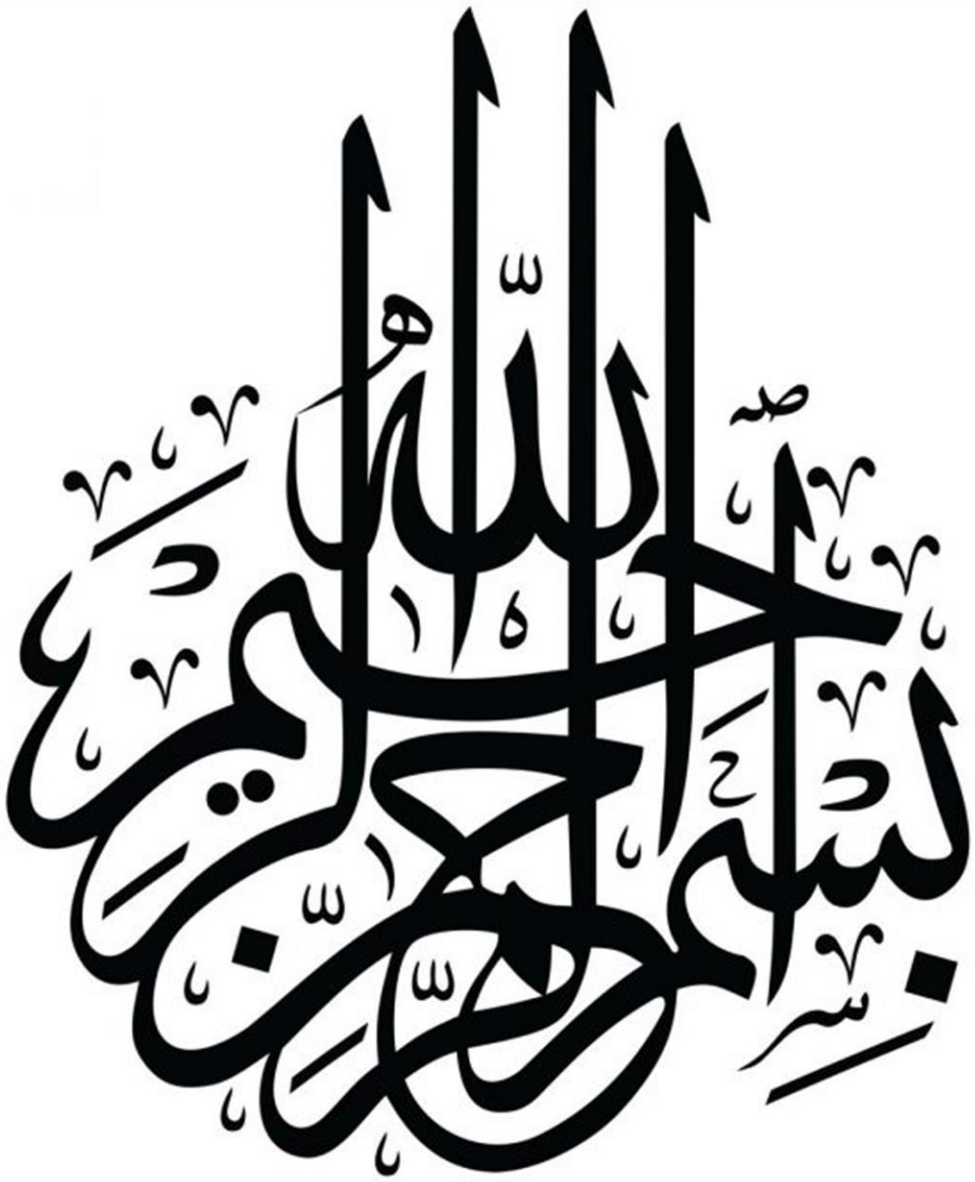
مقدّمة من قبل:
الطّالب (ة): آية بخوش
الطّالب (ة): مروة شايب

تاريخ المناقشة: 19 / 06 / 2023

أمام اللّجنة المشكّلة من:

الاسم واللّقب	الرتبـة	مؤسّسة الانتماء	الصّفة
إبراهيم براهمي	أستاذ تعليم عالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسًا
صالح طواهري	أستاذ محاضر – أ –	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفًا ومقررًا
آمنة جاهمي	أستاذة محاضرة – أ –	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنًا

السّنة الجامعيّة: 2022/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم

﴿ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾

سورة هود:88

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي
الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا
فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا
الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

المجادلة:18

إهداء:

نهدي هذا العمل المتواضع

إلى عائلتنا من صغيرها

إلى كبيرها، ومن قريبها إلى بعيدها

مروة & آية

شكر وتقدير:

عملًا بقوله تعالى : {وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ} الحمد لله الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات حمدًا كثيرًا مباركًا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ومن باب من لم يشكر النّاس لم يشكر اللّٰه، نتقدّم بجزيل الشّكر وخالص الامتنان للأستاذ المشرف "صالح طواهري" الّذي كان لنا العون والنّاصح طوال هذا المسار العلمي، والشّكر كذلك موجّه إلى أعضاء اللّجنة المناقشة لتحمّلهم عناء قراءة هذه المذكّرة، وإلى كلّ من ساهم من قريب أو من بعيد ولو بالكلمة الطّيبة لإتمام هذا البحث، نتقدّم لكم بخالص الشّكر والتّقدير.

قائمة الرُّموز المستعملة

قائمة الرُّموز المستعملة:

الرمز	دلالته
م ن	المرجع نفسه
م س	المرجع السابق
تح	تحقيق
مج	مجلّد
ع	عدد
ص	صفحة
ط	طبعة
ج	جزء
د ت	دون طبعة
د ت	دون تاريخ
د ب	دون بلد
ص ن	الصّفحة نفسها
تر	ترجمة
ت	توفي
م	ميلادي

مقدّمة

تعدُّ اللّغة من أعظم معجزات الله في خلقه، ذلك بأن سخّرها لخدمة النّاطق بها وجعلها أداة يتواصل بها مع بني جنسه، ومشاركتهم آراءه وإبداعاته وتطوّراته، ولكي يتسنَّى له استغلال هذه النّعمة الّتي وهبها الله إيّاه سعى إلى اكتشاف كنهها ومعرفة خباياها، فبحث في أصل اللّغة، ونشأتها، وخصائصها الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة بغية تعلّمها وتعليمها، وكونها لسان حاله واحتياجًا أساسًا في حياته تمّ إدراجها مادة أساسة منذ تعلّماته الدنيا.

و ليتمكّن الفرد من امتلاك أيّ لغة وبالأخصّ اللّغة العربيّة منها، عليه بإتقان قواعدها أو ما يسمّى الآن بالمصطلح الحديث "**الرّوافد اللّغويّة**" من نحوٍ، وصرفٍ، وبلاغةٍ، وعروضٍ (...)، حيث تمثّل الدّعامة الأساسة للّغة العربيّة وبها تقوّم الألسنة والأقلام، ونظرًا لأهمّية تعلّمها وتعليمها سعت المنظومات التّربويّة العامية في سياق التجديد ومنها الجزائريّة بين الفينة والأخرى إلى استحداث بيداغوجيّاتٍ جديدةٍ تتناسب وتعليميّة هذه الرّوافد، ولعلَّ أحدثها ما يسمّى بالمقاربة بالكفاءات، فبعدما كان المتعلّم وعاء تصبّ فيه المعارف صبًّا أصبح عنصراً فاعلًا متفاعلًا معها، يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج.

وسنتطرق إلى هذا الموضوع في بحثنا هذا الموسوم بـ: "**تعليميّة الرّافد اللّغويّ في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة الثّالثة من التّعليم الثانويّ (دراسة وصفيّة تحليليّة)**"، ومن خلاله سنحاول الإجابة عن هذه الإشكاليّة الرّئيسة:

- **ما مدى فاعليّة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليميّة الرّافد اللّغويّ؟**

وتتفرّع عن هذه الإشكالية تساؤلات أخرى :

- **ما الرّافد اللّغويّ ؟**
- **ما المقاربة بالكفاءات ؟**

ويرجع أساس اختيارنا لهذا الموضوع إلى محاولة الارتقاء بتعليميّة لغتنا العربيّة ومحاولة اكتشاف واقع تعليم روافدها اللّغويّة في ظلّ البيداغوجيا الجديدة، وما لهذا الموضوع من فائدة تعود علينا بعدِّنا أساتذة المستقبل.

ولنتمكّن من الإلمام بكلّ حيثيّات الظّاهرة المدروسة ارتأينا السّير وفق الخطّة الآتية:

قسّمنا البحث إلى مدخل وفصلين:

أمّا **المدخل** المعنون ب:"قراءة في مصطلحات العنوان "؛ فقد حدِّدت فيه مفاهيم مصطلحات: التَّعليميّة، الرّافد اللّغويّ، المقاربة بالكفاءات.

ثمّ **الفصل النّظريّ** الّذي جاء بعنوان: "تعليميّة الرّافد اللّغويّ" حيث عولج فيه:

-مفهوم الرّافد النّحويّ والصّرفيّ وأهمية تعليمهما وطرائق تعليمهما.

-مفهوم الرّافد البلاغيّ، أهميّته وطرائق تعليمه.

-مفهوم الرّافد العروضيّ، أهميّته وطرائق تعليمه.

ثمّ **الفصل التّطبيقيّ** المعنون ب: "تعليميّة الرّافد اللّغويّ بين الواقع والمنهاج" والّذي تضمّن:

-قراءة في منهاج السّنة الثّالثة ثانويّ والوثيقة المرافقة له.

-دراسة واقع تعليم الرّافد اللّغويّ (الكتاب المدرسيّ ومذكّرات الدّرس).

-دراسة إحصائيّة تحليليّة (استبانة).

وقد اتبعنا لسيرورة هذه الخطّة المنهج الوصفيّ بالاعتماد على آليّة التّحليل؛ وذلك لوصف ما قدّمه كلٌّ من: منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانويّ -شعبة آداب وفلسفة-، والوثيقة المرافقة له، الكتاب المدرسيّ ومذكرات إنجاز دروس الرّافد اللّغويّ، وتحليل عناصرها المتعلّقة بتعليميّة الرّوافد اللّغويّة، وكذا وصف إجابات المعلّمين وتحليلها من خلال الدّراسة الميدانيّة.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على قائمة من المصادر الّتي جعلت من الموضوع مثمرًا، فمنها القديمة والحديثة، ومنها المتخصّصة والوزاريّة، ولعلّ أبرزها:

-أساليب تدريس اللّغة العربيّة لأحمد صومان.

-اتّجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة لطه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي.

-المناهج التّعليميّة لأقسام السّنة الثّالثة ثانوي في مادّة اللّغة عربيّة وآدابها.

-الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانويّ.

-كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة ثانوي -شعبة آداب وفلسفة، لغات أجنبية-.

-دليل أستاذ اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التّعليم الثّانوي (جميع الشعب).

أمَّا الدّراسات السّابقة لهذا الموضوع فقد عثرنا على قلّةٍ قليلةٍ منها، ولعلّ أهمها رسالة الدكتوراه لعبد الحميد كحيحة "تدريس الرّوافد اللّغويّة وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثّانوية السَّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ -أنموذجًا-".

ولقد واجهتنا بعض الصّعوبات أثناء إنجاز هذه المذكّرة تكمن في:

-كثرة المصادر والمراجع الّتي لم نستطع الإحاطة بها وانتقاء الأهمّ منها.

-قلّة الجدّية في التّعامل مع أسئلة الاستبانة من قبل بعض الأساتذة.

-استحداث مصطلح الرّافد اللّغويّ مما صعّب علينا ضبط مفهوم دقيق له.

لكنّ هذا لم يقف حائلاً بيننا وبين إنجاز بحثنا، فبفضل اللّه عزّ وجلّ الّذي له كل الحمد والشّكر استطعنا تجاوز هذه العراقيل، ثمّ بفضل الأستاذ المشرف الدّكتور صالح طواهري الّذي كان دائم العون العلميّ والدعم النفسيّ ،فجزاه اللّه كلّ خير.

وفي الختام نرجو أن نكون قد وفّقنا في تقديم ما هو أفضل لموضوعنا.

مدخل: قراءة في مصطلحات العنوان

أوّلًا: مفهوم التّعليميّة.

ثانيًا: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

ثالثًا: مفهوم الرّافد اللّغويّ

أوّلًا: مفهوم التّعليميّة:

شكّلت اللّسانيّات التّطبيقيّة أهميّةً بالغة في تاريخ الدّراسات اللُّغويّة، من حيث إنّها تسعى لإيجاد الحلول الممكنة لأيّ مشكل لغويّ؛ وذلك باستثمار ما توصّلت إليه اللّسانيّات العامة من نظريات، والاستعانة بالعلوم اللّسانيّة الأخرى من علم النّفس، علم الاجتماع، علم التّربية (...)، هذا ما أدّى إلى تعدُّد مجالاتها وقضاياها، ولعلّ أهمّ هذه القضايا ما يسمّى بتعليمية اللُّغات[1]، فما المقصود بالتّعليميّة؟

أ–لغةً:

التّعليميّة مصطلح لاتينيّ الأصل مرادف لـ: «(didactique) الفرنسيّة و (didactique) الإنجليزيّة، واللّفظان الإنجليزيّ والفرنسيّ معًا مستمدّان من كلمة (didaskein) اليونانيّة الّتي تعني (علّم)، وأول استعمال لهذا اللّفظ في اللُّغات الأوروبية يرجع إلى سنة 1632م، حيث استعمله (coménias) في مؤلّف يتناول وجهة نظر عامّة في شأن التّربية وتنظيم المدرسة، يحمل عنوان (magna didactica)»[2]؛ إذًا فأوّلُ استعمال لهذا المصطلح كان في كُلِّ مجال له علاقة بالتّربية والتّعليم وأحوالها الدّاخلية.

والتّعليميّة مصدر صناعيّ لكلمة "تَعليم" المشتقّة من الفعل "علّم" الّذي يعني:

- جاء في معجم "مقاييس اللُّغة" لـ"**أحمد ابن فارس**" (ت395هـ) مادة (ع–ل–م): «العين واللّام والميم أصلٌ صحيح واحد، يدلُّ على أثَرٍ بالشيء يتميَّزُ به عن غيره.

[1] ينظر: عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، د ط، 1955م، ص12.

[2] بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، د ط، 2010م، ص120.

من ذلك العَلامة، وهي معروفة يقال: عَلَّمت على الشيء علامة ويقال: أعلم الفارس، إذا كانت له علامةٌ في الحرب»[1].

- وجاء أيضا في "لسان العرب" لـ"**ابن منظور**" (ت711هـ): «عَلَّمَهُ يَعلُمُهُ ويُعَلِّمهُ عَلْمًا وَسَمَهُ، وَعَلَّمَ نَفْسَهُ وأَعْلَمَهَا: وَسَمَهَا بِسيمَا الحَرْفِ، وَرَجُلٌ مُعلمٌ إذَا عُلِمَ مَكَانُهُ في الحَرْبِ بِعَلَامَةٍ أَعْلَمَها»[2] .

والملاحظ هنا أنَّ "علَّم" في المعاجم العربيّة جاءت بمعنى العلامةُ والسّمةُ وهو ما ينطبق على المعلّم حيث يعلّم المعرفة فهو يسمها ويعلّمها في ذهن المتعلِّمين.

ب–اصطلاحًا:

ظهرت ترجمات عدّة للمصطلح الأجنبيّ (didactique) من بينها: تعليميَّة، تعليميَّات، علم التَّدريس، التَّدريسيَّة، الدّيداكتيك (...)، لكنَّ مصطلح التَّعليميَّة كان الأكثر بروزًا واستعمالًا، والَّذي عُرِّف بعدَّة تعريفات، أبرزها:

«مجال يهتمّ بمحتوى التّدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التّحفيز، والأساليب والاستراتيجيات النَّاشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلّمون ما يتعلَّمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثَّرون في معرفته، وكيف يعيدون النَّظر في مسارهم لتصحيحه»[3].

[1] أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج4، 1979م، مادة (علم)، ص109.

[2] ابن منظور، لسان العرب، تح عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، د ت، مادة (علم)، ص3084.

[3] مبروك بركات وعامر عرابة، إشكالية تعليم الرافد النحوي وفق المقاربة بالكفاءات في تعليم الثانوي من وجهة نظر الأستاذة، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج 09، ع 03، 2020م، ص275.

فالتَّعليميَّة مجال يهتمّ بكل حيثيّات العمليَّة التَّعليميَّة التّعلميّة من معلّم ومتعلّم ومعرفة، بحيث يكوَّن على أساسها متعلّم كفء قادر على حلّ مشكلاته والعوائق الّتي تواجهه في حياته التَّعليميَّة والاجتماعيّة.

ويعرِّفها أيضا "**محمد الدريج**" في كتابه "تحليل العمليَّة التَّعليميَّة": «هي الدِّراسة العلميَّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقليّ المعرفيّ أو الانفعاليّ الوجدانيّ، أو الحسّ حركيّ المهاريّ»[1].

فهي لا تقتصر فقط على أطراف العمليَّة التَّعليميَّة (معلّم، متعلّم، معرفة)، بل تعنى أيضًا باستحداث طرائق وأساليب التَّعليم الفعَّال، وتوفير الظُّروف الصّحيّة المحيطة به كلّها لأجل هدفٍ واحدٍ، وهو بناء شخصيَّة المتعلّمين العقليَّة والوجدانيَّة والمهاريَّة.

والتَّعليميَّة بهذا اختصار لإجابة السُّؤالين: كيف أُعلِّم؟ وكيف يكون التَّعليم؟

- من خلال تعريف التَّعليميَّة يتَّضح لنا مدى تطابق ما تدعو إليه بيداغوجيا التّعليم اليوم بما يسمَّى "**المقاربة بالكفاءات**".

ثانيًا: مفهوم المقاربة بالكفاءات:

يشهد العالم اليوم حراكًا في جميع القطاعات، فكان لزامًا على قطاع التَّربية والتَّعليم مواكبة ذلك التّطور، لذلك تمّ استحداث بيداغوجيا تعليم جديدة تهدف إلى تحقيق الأهداف المعرفيَّة والسُّلوكيَّة والمهاريَّة سميَّت "**بالمقاربة بالكفاءات**"، فقد كانت الأوساط التّعليميّة بحاجة إلى تبنِّيها بعدما أثبتت المقاربات السَّابقة فشلها.

والمقاربة بالكفاءات مصطلح مركب من مقاربة وكفاءة.

[1] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة البحوث والدراسات جامعة محمد خيضر بسكرة، ع 08، 2010م، ص36.

1- المقاربة l'approche:

أ-لغةً:

هي مصدر الفاعل (قَارَبَ) وأصلها (قَرَبَ)، والّتي تعني:

- جاء في معجم "مقاييس اللُّغة" من مادة (ق-ر-ب): «القاف والراء والباء أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على خلاف البُعد يقال قَرُبَ يَقرُبُ قربًا وخلانٌ ذو قرابتي، وهو من يَقرُبُ منك رحِمًا»[1].
- كما جاء في "القاموس المحيط" «قَرُبَ منهُ، ككَرُمَ، وقَرِبَه كسَمِعَ، قُربًا وقُربَانًا: دنا، فهو قريبٌ للواحد والجمع»[2].

إذًا فقد اتّفقت المعاجم العربيّة على أنَّ المقاربة من التّقريب ودنوِّ الأمر والشّيء حتى يصبح قريبًا.

ب-اصطلاحًا:

ففي مجال التَّربية والتَّعليم يقصد بالمقاربة ما جاء في "**قاموس التَّربية الحديث**": «المقاربة approche-approach الكيفيّة العامَّة الّتي يجري بمقتضاها إدراك مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة، أو بلوغ غاية»[3]، فالمقاربة آلية تسهِّل الخوض في أمر ما ومجابهة العوائق لبلوغ الغاية المسطّرة.

كما تعدُّ «أساسًا نظريًا يتألّف من مجموع المبادئ الّتي يبنى عليها تأليف برنامج دراسيّ، واختيار استراتيجيّات التّعليم أو التّقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع»[4].

---

[1] أحمد ابن فارس، مقاييس اللغة، (م س)، ج5، مادة (ق ر ب)، ص80.

[2] الفيروز أبادي (817هـ)، القاموس المحيط، تح: انس محمد الشامي وزكريا جابر، دار الحديث، القاهرة، 2008م، مادة (ق ر ب)، ص1299.

[3] بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، (م س)، ص323.

[4] (م ن)، (ص ن).

إذًا فهي مجموع أسس ومبادئ تبنى على أساسها بيداغوجيا التّعليم مثل ما كان سائدًا في منظومتنا التّعليميّة: المقاربة بالمحتوى، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة النّصيّة، والمقاربة بالكفاءات؛ تسعى من خلالها تحقيق الأهداف المعرفيّة والإدراكيّة والتّربويّة المرجوة.

2-الكفاءة la compétence:

أ-لغةً:

عرّفت الكفاءة في المعاجم العربيّة من مادة (ك-ف-ء) بـ:

- «الكاف والفاء والهمزة أصلان يدلُّ أحدُهما على التّساوي في الشّيئين، ويدلُّ الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج؛ فالأول: كافأت فلانا، إذا قابلته بمثل صنيعه، والكفء: المثل»[1].
- وجاء في "القاموس المحيط": «كافأه مكافأة وكفاء: جازاه، وفلانا ماثله وراقبه، والحمد لله كفاء الواجب؛ أي ما يكون مكافئا له، والاسم الكفاءة والكفاء»[2].

إذًا فقد اتفقت المعاجم العربيّة على أنّ الكفاءة هي المشابهة والمماثلة، وذلك في قوله تعالى في محكم آياته: ﴿وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ سورة الإخلاص:4؛ أي لم يكن له عِدْلٌ ولا شبيهٌ ولا نظيرٌ له سبحانه.

ب-اصطلاحا:

يعدُّ مصطلح الكفاءة من المصطلحات البينيّة تستعمل في العديد من التّخصصات والقطاعات خصوصًا المجال المهنيّ، حيث يعرّفها "**جود good** "(1973) بأنّها: «القابليّةُ على تطبيق المبادئ والتّقنيّات الجوهريّة لمادة حقل معيّن في المواقف العلميّة»[3]؛ أي القدرة على استثمار المعارف والكيفيّات في إنجاز عمل ما في موقف ما، فالكفاءة

[1] أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، (م س)، ج5، مادة (ك ف ء)، ص189.

[2] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (م س)، مادة (ك ف أ)، ص1423.

[3] محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006م، ص69.

تقوّم الذِّهن والسلوك وتجعله قادرًا على التَّخطيط والتَّنظيم والإنجاز في المواقف الَّتي يتطلَّب تطبيقها.

ولقد أُسقط هذا المفهوم على قطاع التَّربية والتَّعليم وأصبح يعرّف كما جاء به "**محمد السَّيد علي**" في "موسوعة المصطلحات التَّربويَّة":«مختلف أشكال الآداء الّتي تمثِّل الحدَّ الأقصى الّذي يلزم لتحقيق هدف ما»[1].

أو بمعنى آخر: «ارتفاع مستوى الآداء إلى الدَّرجة الّتي تجعل صاحبها مماثلا لأنموذج المعياريّ الّذي يعتدّ به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الآداء»[2].

فالكفاءة إذًا: هي الحدُّ الّذي يصل إليه الفرد عند الممارسة الفعليّة للقدرات والمعارف الّتي يمتلكها في المواقف العلميّة تجعل منه كُفْءًا، وهو أمر ينطبق على كلٍ من المعلّم والمتعلّم على حدٍ سواءٍ، فكفاءة المعلّم هي قدرته على استثمار معارفه وخبراته في إنجاز أدواره التَّعليميَّة المختلفة، أمَّا كفاءة المتعلّم فهي متمثلة في قدرته على استحضار معارفه السَّابقة في المواقف التّعليميّة المناسبة وتوظيفها، ونظرًا لفائدة هذا المنظور تم استثمارها في بيداغوجيا جديدة تسمّى "المقاربة بالكفاءات".

3- المقاربة بالكفاءات: l'approche par compétence

تبنَّت المنظومة التَّربويَّة في السَّنة الدِّراسيَّة 2004/2003 مقاربة جديدة تسمَّى المقاربة بالكفاءات، حيث جاءت كرد فعل على المقاربات الّتي سبقتها بالمحتوى وبالأهداف، وتجاوز سلبياتهما، فبعدما كان المعلّم هو المالك الوحيد للمعرفة والمتعلّم عنصر اتّكاليّ يعتمد كليًّا على ما يلقّنه المعلّم من معارف، أصبح المتعلّم عنصرًا أساسًا في العمليّة التّعليميّة يتفاعل ويشارك في تقديم المعرفة.

وتُعرَّفُ المقاربة بالكفاءات بعدَّة تعريفات أبرزها:

[1] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التَّربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011م، ص39.

[2] (م ن)، (ص ن).

- يقرّ "**كمال فرحاوي**" بأنَّها: «مجال توظيف المعارف وتجنيدها من أجل مواجهة وضعيات مختلفة مستجدَّة غير نمطيَّة، ويصبح دور المدرسة هو تزويد المتعلّم بأدوات لمواجهة هذه الوضعيّات مهما كان نوعها ودرجتها والمكان الّذي يواجهها فيه»[1]؛ فمن خلال استثمار المعارف والخبرات في حلّ العوائق والمواقف المختلفة الّتي يواجهها المتعلّمون في حياتهم العمليّة والاجتماعيّة، وحتّى يتمكّن المتعلّم من تحويل هذه المعارف النَّظرية إلى تطبيقيّة، فهذه البيداغوجيا تضمن له امتلاك أدوات الملاحظة والتفاعل وتَمَكُّنِهِ منها.
- ويعرّف "**قيرع فتحي**" أيضًا المقاربة بالكفاءات حيث يعدُّها: «تعلُّمًا اندماجيًّا غير مجزأ يساعد على إعطاء معنى للمعارف المدرسيَّة المكتسبة بشكلٍ بنائيٍّ، واكتساب كفاءاتٍ مستديمةٍ تضمن للتَّلاميذ التّعامل مع وضعيّات معاشيّة، تعاونًا سليمًا وسديدًا»[2]؛ فهي بيداغوجيا تستند على الطّريقة البنائيَّة عند استثمار المعارف المحصّلة في اكتساب معارف جديدةٍ تسهم في بناء شخصيّة المتعلّم العقليّة والمهاريّة فتجعله قادرًا على التَّأثير والتّأثر داخل محيطه التَّعليمي والاجتماعيّ، كما وتراعي هذه المقاربة «معضلة تنوّع المتعلّمين واختلاف ملامحهم العرفانيّة والوجدانيّة من ناحيّة أخرى فما تقوم عليه هذه المقاربة من مبادئ ومفاهيم من شأنه أن يجعلها تتحكّم في تلك الفروقات والتعامل معها بشكلٍ يسمح للمتعلّم بتحصيل المعرفة واستثمارها في مواقف مختلفةٍ بحسب ما تقتضيه الحاجة»[3]؛ فمراعاة الفروق الفرديَّة من شأنه أن يصل بنتائج إيجابيّة مرجوّة وبناء شخصيّة قويّة قادرة على المواجهة، وهو أمر غفلت عنه المقاربات السَّابقة وهمَّشت دوره في بناء التَّعلُّمات.

---

[1] كمال فرحاوي، تصميم المناهج التَّعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2017م، ص29.

[2] قيرع فتحي، المعلم والمقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية جامعة الجلفة، الجزائر، مج10، ع03، 2017م، ص204.

[3] خالد حسين أبو عشمة وآخرون، التعليمية بين استراتيجية مناهج التعليم ومهارات التعلم، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1، 2019م، ص77.

ثالثا: مفهوم الرّافد اللُّغويّ:

ألحقت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تغيرات عدّة في طرائق وأساليب التَّعليم وكل ما له علاقة بالعمليَّة التَّعليميَّة، لكن هذا التَّغيير لم يمس ناحية الممارسة التَّعليميَّة فقط، بل أنَّه عمل على تغيير المصطلحات المنهجيّة السّائدة في الأنظمة القديمة، ولعلَّ أهمّ التّغييرات ما نجده في منهاج اللُّغة العربيّة ما يسمّى "بالرّافد اللُّغويّ" الَّذي كان بديلًا لمصطلح الأنشطة اللُّغويّة.

وحتى نتبيّن معنى هذا المصطلح الجديد يجب علينا التّفصيل في ألفاظه المركّبة من رافدٍ ولغةٍ.

1-الرَّافد:

أ-لغةً:

(رَافِدٌ) على وزن فَاعِلٌ أصلها من الفعل (رَفَدَ) الَّذي يعني:

- جاء في معجم "مقاييس اللُّغة" من مادة (ر-ف-د): «الرَّاء والفاء والدال أصلٌ واحدٌ مطَّرد منقاس، وهو المعاونة والمظاهرة بالعطاء وغيره فالرَّفْدُ مصر رَفَدَهُ يَرفُدُه، إذا أعطاه، والاسم الرِّفد (...)، والرَّافد: المعين، والمِرْفِدُ أيضًا»[1].

وجاء أيضا في قاموس "لسان العرب" لـ"**ابن منظور**" (ت711هـ): «الرِّفْدُ بِالكَسرِ: العَطاءُ والصِّلةُ، والرِّفْدُ بِالفَتْحِ: المِصْدَرْ رَفَدَهُ يَرْفِدُهُ رَفْدًا أَعْطَاهُ، ورَفَدَهُ: أَعَانهُ، والاسمُ مِنْهُمَا الرِّفدُ وَتَرَافدُوا: أَعَانَ بَعْضُهُمْ بَعضًا»[2].

الملاحظ من خلال هذين التَّعريفين أنَّ المعاجم العربيَّة تكاد تتفق على أنَّ "رَفَدَ" يقصد به الإعانة والعطاء، وإذا اشتققنا اسم الفاعل منها فإنَّ الرّافد هو المعين والمعطي.

---

[1] أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، (م س)، ج2، مادة (ر ف د)، ص421.

[2] ابن منظور، لسان العرب، (م س)، مادة (ر ف د)، ص1687.

ب– اصطلاحًا:

يعدُّ مصطلح الرَّافد في مجال التَّربية والتَّعليم أحد المصطلحات المنهجيَّة المستحدثة

–كما سبق ذكره– وذلك وفقًا للمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، حيث جاء في "الوثيقة المرافقة لمناهج اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثَّانويَّة": «الرَّافد هو مجموع العناصر الماديَّة الّتي تقدم للمتعلّم، مثل: نص مكتوب، صور، خرائط.

وهذا الرَّافد بدوره يتضمّن ثلاثة عناصر هي:

- السِّياق الَّذي يحدد إطار الوجود.
- المعلومات الّتي يتفاعل بدلالتها المتعلّم.
- الوظيفة الّتي توضّح الهدف من الانتاج»[1].

فالرَّافد حسب ما سبق هو بمثابة المرآة العاكسة للمعارف المجرَّدة حيث تجسّدها على صورتها الماديّة حتى يتمكن المتعلّم من إدراكها، مثل: النَّص المكتوب، الصُّور، الخرائط، المخطّطات (...)، فبدراستها وتحليلها يتوصَّل المتعلِّم إلى المعرفة المراد تحصيلها، فهذه الرَّوافد تعدُّ وسيطًا بين المتعلّم والمعرفة المجرَّدة.

2–اللُّغة:

أ–لغةً:

جاءت كلمة (اللُّغة) في المعاجم العربية من مادة (ل–غ–ا) على النَّحو الآتي:

–يعرِّفها "**الأزهري**" (ت370هـ) في معجمه "تهذيب اللُّغة": «لَغَا: قال اللَّيث: اللُّغة واللُّغاتُ واللُّغِين: اختلافُ الكلامِ في معنى واحد.

ويقال: لغَا يَلغو لَغوًا، وهُوَ اختلاط الكلامِ ولَغَا يَلْغَا لُغةٌ وفي الحديث: (من قال يوم

[1] وزارة التَّربية الوطنيَّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي العام والتكنلوجي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، 2006م، ص7.

الجمعة والإمَامُ يخطبُ لِصاحبه صهْ فقد لغَا)، أي تَكَلَّم»[1]، وهو تعريف كما جاء به "**الخليل**" (ت170هـ) في معجمه "العين".

- وجاء أيضا في "معجم الوسيط": « (اللُّغة) أصوات يعبر بها كلُّ قوم عن أغراضهم (ج) لغى ولغات ويقال سمعت لغاتهم اختلاف كلامهم»[2] .

يتَّضح لنا من خلال هذه التَّعريفات أنَّ اللُّغة من اللَّغو وهو اختلاف الكلام وتباينه بين النَّاس، يوظّف للتَّعبير عن أغراضهم ومقاصدهم.

ب–اصطلاحًا:

لعلّ من أشهر تعريفات اللّغة وأقدمها ما يقدمه "**ابن جني**" (ت392هـ) في كتابه "الخصائص": «أمَّا حدُّها فإنَّها أصوات يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم»[3].

ويضيف "**إبراهيم أنيس**" (1397هـ) إلى هذا التَّعريف بأنَّ: «للّغة نظام تخضع له وقواعد مقررة فليست فوضى، وليست تتألف من أشياء لا رابط بينها فلها نظام معيّن في توزيع أصواتها ونماذج محدَّدة في بناء كلماتها وجملها ولولا هذا النّظام لما تحقَّق لها هدف»[4].

فاللُّغة أصلها أصوات تخضع لأنظمة معيَّنة (صوتيّة، تركيبيّة، معجميّة...) خاصة بالجماعة اللُّغوية الواحدة، يعبِّر بها الفرد عن أفكاره وغايته؛ فالوظيفة الأولى والأهمّ للّغة هي التَّواصل.

هذا عند العرب، أمَّا عند العلماء الغرب المحدثين ما نجده عند "**فرديناند دي سوسير**" (ت1913م) في محاضراته "علم اللُّغة العام" حين فرَّق بين اللُّغة واللِّسان حيث يقول:

---

[1] محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي (ت370هـ)، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، لبنان، ط1، 2001م، مادة (ل غ ا)، ص217.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دار الدعوة، ج2، ط3، د ت، ص213.

[3] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر، ج1، ط4، د ت، ص34.

[4] إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، مصر، د ط، 1970م، ص11.

«اللُّغة نتاج جماعيّ لملكة اللِّسان ومجموعة من التَّقاليد الضَّرورية الّتي تبنَّاها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة»[1].

فاللُّغة حسبه نموذج اجتماعيّ تقليديّ يتبنَّاه الفرد من مجتمعه ليتفاعل ويتواصل داخل هذه الجماعة اللُّغويَّة.

3-الرَّافد اللُّغويّ:

من المفيد الإشارة إلى أنَّ مصطلح الرَّافد اللُّغوي من المصطلحات الحديثة لذلك فقد نجد ندرة في تقديم تعريف وافٍ للمصطلح المركَّب الرَّافد اللُّغوي، ومن بين المحاولات في ضبط مفهومه نجد: «الرَّوافد اللُّغويَّة هي أنشطة لغويّة وتعلُّمات تساعد على فهم النَّص الأدبي، أو هي دعائم فهم النَّص الأدبي، أي هي المفاتيح الأساسية لفهم معاني وأبعاد النُّصوص وبدونها لا يستقيم الفهم الصَّحيح للنَّص، لا من حيث سلامة اللُّغة وتراكيب الجمل، ولا من حيث جمال صوره وأسلوبه ولا من حيث موسيقاه الدَّاخليَّة والخارجيَّة (في حالة النص الشعري)»[2].

إذًا فالرَّوافد اللُّغويَّة هي أنشطة لغويَّة تمكِّن المتعلِّمين من فكّ شفرات النُّصوص الأدبية والغوص في معانيها وتذوّق جمال تراكيبها، وتتمثَّل هذه الأنشطة في الرَّافد النَّحويّ والرَّافد الصَّرفيّ والرَّافد البلاغيُّ والرَّافد العروضيُّ بالنِّسبة للنَّص الشِّعري.

لكنَّ الجدير بالذِّكر هنا في هذا المقام أنَّ هذه الرَّوافد لا تقتصر وظيفتها على النّص فقط بل تتعداه إلى ما هو خارج النَّص -كما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات- فالرَّوافد اللُّغويَّة تُقَّوِمُ اللِّسان وتقَّويه.

---

[1] فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، د ط، 1985م، ص27.

[2] عبد الحميد كحيحة، تدريس الرَّوافد اللُّغويَّة وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثَّانوية، أطروحة معدَّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللُّغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة- ،الجزائر، 2017-2018م، ص12.

فصل أوَّلٌ: الرَّوافد اللُّغوية

أوَّلًا: الرَّافد الصَّرفيّ والنَّحويّ.

ثانيًا: الرَّافد البلاغيّ.

ثالثًا: الرَّافد العروضيّ.

أوَّلًا: الرَّافد الصَّرفيّ والنَّحويّ:

إنَّ المتتبِّعَ لكتب علماء العربيَّة من النُّحاة المتقدّمين وغيرهم، يجد أنَّ كثيرًا منهم قد رَبَطَ بين النَّحو والصَّرف، وجعل دراسةَ النَّحو من دراسة الصَّرف، بل ضمَّن دراسةً نحويَّةً أبوابًا من علم الصَّرف، ذلك أنَّ علوم اللُّغة العربيَّةِ من نحو وصرف وبلاغة كانت تدَرَّسُ على أنَّها مادة واحدةٌ، فلم تتحدَّد فصولها ومباحثها لتكون علومًا قائمةً بذاتها، وكتاب "**سيبويه**" (ت148هـ) "الكتاب"، لا يقتصر على دراسة النَّحو فحسب، بل ضمَّنَهُ بعض موضوعات علم الصَّرف والبلاغة وحتى العروض، فقد أورد مسائل صرفية ضمن مسائل نحويَّة مثل "باب الإدغام" الّذي يُعَدُّ بَابًا صرفيًّا بَحْتًا.

وهذا "**ابن السَّراج**" (ت316هـ) في كتابه "الأصول في النَّحو" في تعريفه للنَّحو يُورِد مثالًا شارحًا للصَّرف: «النَّحو إنَّما أُريدَ به أن ينحو المتكلِّم إذَا تعلمه كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرَضِ الذي قصده المبتدؤون بهذه اللُّغة، فباستقراء كلام العرب فاعلم: أنَّ الفاعل رُفِعَ والمفعول به نُصِبَ، وأنَّ فعل ممَّا عينهُ: ياء أو واو تُقلبُ عينهُ من قولهم: قامَ وباعَ»[1].

ويقصد بقوله "وأن فعل مما عينه ياء أو واو تُقلب عينه" الإعلال الّذي يطرأ على الفعل الّذي عينه ياء أو واو فتقلب ألفًا و ذلك لعلةٍ صرفيَّة وهي الثِّقل أو التَّعذر فأصل (قَامَ وبَاعَ) هو (قَوَمَ وبَيَعَ)، ويعدُّ الإعلال من أهم مباحث الصَّرف وأشهرها، وحريٌّ بنا أن نذكّر ذلك الاختلاف الحاصل بين النحاة في ربطهم بين الصَّرف والنَّحو، فقد ذهب بعضهم إلى أسبقيّة الصَّرف على النَّحو كـ"**ابن جني**" –عندما عرّف النحو–، في حين ذهب آخرون إلى أسبقيّة النَّحو، ونحن نأخذ بالرّأي الّذي يجمع بينهما ذلك أنَّنَا نهدف إلى دراسة اللُّغة بعدّها بنية واحدة.

[1] ابن السَّراج، الأصول في النحو، تح: تاج عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، د ب، ج1، ط3، 1996م، ص35.

1-تعريف الرَّافد الصّرفيّ:

أ-لغةً:

جاءت كلمة (صَرْفٌ) في معجم "العين" لـ"**لخليل**" (ت 175هـ) و"لسان العرب" لـ"**ابن منظور**" (711هـ- 1311م) بمعانٍ متقاربةٍ لا تعدو أن تكون التَّحويل والتَّغيير.

ففي "العين": «الصَّرْفُ: فَضْلُ الدِّرْهَمِ في القيمةِ، وجَوْدةُ الفِضَّة وبَيْعُ الذَّهَبِ بالفِضَّةِ ومنه الصَّيْرَفِيُّ لتَصريفهِ أحدَهُما بالآخر (...)، وصَيْرَفِيّات الأمُور: مُتصَرفاتُها (...) وصَرْف الكلمة: إجراؤها بالتنوين»[1].

وجاء في "لسان العرب": «وصَرْفُ الْكَلِمَةِ إِجْراؤُها بالتَّنْوين. وصَرَّفْنا الآيات أَيْ بَيَّنَّاها (...) والصَّرْفُ: أَنْ تَصْرِفَ إِنْسانًا عَنْ وَجْهَ يُرِيدُهُ إِلَى مَصْرِفٍ غَيْرِ ذلِكَ (...)، وَالصَّرْفُ فَضْلُ الدِّرْهَمِ عَلَى الدِّرْهَمِ»[2]

من خلال التَّعريفين السَّابقين يتبيَّن لنا أنَّ الصَّرف هو: تغيير الشَّيء من حال إلى حال، ومنه تصاريف الأمور وصيرفيّاتها ومتصرّفاتها أي تحوّلاتها وتغيّراتها، وعليه فإنَّ تصريف الرّياح هو تغيير موضعها وانتقالها من الشَّمال إلى الجنوب ومن الشّرق إلى الغرب، كما يعني الصَّرف المفاضلة بين الدَّراهم من حيث قيمتها وهذا عمل الصّيرفيّ.

ب- اصطلاحًا:

لابدَّ لكل معنًى لغويّ من تعريف اصطلاحي، والصَّرف في الاصطلاح اللّغويّ: «هو التّغيير الّذي يتناول صيغة الكلمة وبنيتها لإظهار ما في حروفها من أصالة وزيادة، أو

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان-، ج2، د ت، مادة (ص ر ف)، ص391.

[2] ابن منظور، لسان العرب، (م س)، مادة (ص ر ف)، ص2435.

صحَّةٍ أو إعلال أو غير ذلك، ويختصُّ بالأسماء المتمكِّنة (أي المعربة) والأفعال المتصرّفة أمَّا الحروف وشبهها من الأسماء المبنيَّة والأفعال الجامدة فلا دخل لإسم التَّصريف بها»[1].

فالصَّرف بهذا المعنى هو علم يعنى بدراسة أبنية الكلمات العربيَّة لمعرفة ما يطرأ على حروفها من التَّغييرات سواء أكان ذلك بسبب المعنى أو المبنى، كما يهتمّ بدراسة الأسماء المعربة والأفعال المتصرِّفة دون سواها كالأفعال الجامدة مثل: (نعْمَ، بِئْسَ)، كما يعمل على ضبط صيغ الكلمات، الّتي تحدّد دلالاتها فكلمة (استغفال) على وزن (استفعال)؛ تفيد "الألف والسين والتاء" فيها معنى الطَّلب وهي أحرف الزيادة.

ويضيف **"صالح بلعيد"** إلى هذا أنَّ الصَّرف علمٌ: «يهتمُّ بنسيج اللَّفظ في ذاتها من حيث أصواتها الّتي تتكون منها، وهو قسيم النَّحو»[2].

فالأصوات في البناء اللُّغويّ لابدَّ أن تكون متآلفة غير متنافرة، سهلة النُّطق، فإن طرأت عليها علَّة صرفيَّة كـ"الثِّقل والتَّعذر" تدّخل علم الصَّرف بالتغييرات الصَّرفية كالإعلال والإبدال والقلب...

2- تعريف الرَّافد النَّحويّ:

أ-لغةً:

جاء في معجم "**العين**": «النَّحْوُ: القَصْدُ نَحْوَ الشَّيء. نَحَوْتُ نحوه، أي قَصَدْتُ قَصْدَهُ»[3].

وجاء في "**مقاييس اللّغة**": «(نَحَوَ) النُّونُ والْحاءُ وَالوَاوُ كَلِمَةٌ تَدُلُّ عَلَى قَصْدٍ، وَنَحَوْتُ نَحْوَهُ. وَلِذَلِكَ سُمِّيَ نَحْوُ الْكَلَامِ، لِأَنَّهُ يَقْصِدُ أُصُولَ الْكَلَامِ فَيَتَكَلَّمُ عَلَى حَسَبِ مَا كَانَ الْعَرَبُ

[1] أحمد فاضل السامرائي، الصرف أحكامٌ ومعان، دار ابن كثير، جامعة الشارقة، بيروت –لبنان–، ط1، 2013م، ص09.

[2] صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع د ب، د ط، 2002م، ص09.

[3] الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، (م س)، ج4، مادة (ن ح ا)، ص201.

تَتَكَلَّمُ بِهِ (...) وَمِنَ الْبَابِ: انْتَحَى فُلَانٌ لِفُلَانٍ: قَصَدَهُ وَعَرَضَ لَهُ»[1].

ونستنتج من هذين التّعريفين أنَّ النّحو في الوضع اللُّغويّ هو القصد والطّريق.

ب–اصطلاحًا:

جاء في الخصائص "**لابن جني**" في باب القول على النَّحو: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرُّفه من إعراب وغيره كالتَّثنية والجمع والتّحقير، والتَّكسير والإضافة، والنّسب والتّركيب وغير ذلك...، ليلحق من ليس من أهل اللُّغة العربيَّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها ردَّ بها إليها»[2].

لقد شمل تعريف ابن جني النّحو والصّرف والإعراب، فالتّثنية والجمع والتّحقير هي مباحث صرفيّة، والنَّحو عنده مجاراة لكلام العرب في التّغييرات المختلفة الّتي تلحق البناء اللّغويّ، فالتَّغيرات الصَّرفيَّة كالتّثنية والجمع والتّكسير...، أمَّا النَّحوية فهي الضَّوابط الّتي تحكم أواخر الكلم (الحركات الإعرابيّة)، ونلاحظ أنَّ ابن جني قد قدَّم الصَّرف على النَّحو، وهو بذلك يذهب مذهب من يقول بأسبقيّة الصَّرف على النَّحو.

أمَّا "**صالح بلعيد**" فقد اقتصر في تعريفه للنَّحو على أنَّه: «يهتمّ بالتَّركيب من حيث صحَّته وموافقته لكلام العرب وجريانه على أوزانه»[3].

فالنَّحو إذًا علمٌ يعنى بدراسة تراكيب الجمل وضبط أحكامها الّتي تحدِّدُ أحوالها المختلفة، بحيث لا تحيد عن الاستعمالات العربية الفصيحة.

والجدير بالذِّكر أنَّ "**عبد الرحمان حاج صالح**" قد فرَّق بين نحوين (النَّحو العلميّ، والنَّحو التَّعليميّ)؛ وذلك لأنّ بعض الدّارسين لا يفرقون بين هذين الميدانين: «الميدان العلميّ والنَّظريّ والبحوث المتعلِّقة به والميدان التَّطبيقي الّذي يخصُّ التَّعليم،

[1] أحمد ابن فارس، مقاييس اللغة، (م س)، ج5، مادة (ن ح و)، ص403.

[2] ابن جني، الخصائص، ج1، (م س)، ص35.

[3] صالح بلعيد، نظرية النظم، (م س)، ص9.

فالأوَّلُ يشمل الدِّراسة العلميَّة لكلّ ما يحيط بالإنسان والإنسان نفسه، بما في ذلك اللُّغة كظاهرة، ونظام أدلّة (...)، وأمَّا الثَّاني فيدخل في تعليم اللُّغة واكتساب المهارة في استعمالها»[1].

ويعنى موضوع بحثنا بالنَّحو التَّعليمي الَّذي يتميَّزُ بالطَّابع الأكاديميّ، فهو يروم تبسيط قواعد النَّحو على المتعلّمين، وهو غير موَّجه لفئة المتخصّصين وإنّما لطلّاب العلم المبتدئين.

3- أهميَّة تعليم الرَّافد الصَّرفيّ والنَّحويّ:

ليس من المعقول أن يجهل النَّاطقُ بلغة الضَّاد قواعدها الّتي تعدُّ مادَّتها الخام؛ فهي تضبط للمتعلّم كلامه وتجعله يجري على أحكامها فتمنعه من الوقوع في الزَّلل في قراءة القرآن الكريم، وتُكسبه ملكةً تعينه على فهم معانيه وتدبُّرها واكتشاف الإعجاز فيه.

فإذَا تعلَّم لغة القرآن الكريم اكتسب اللِّسان الفصيح، وعرفَ الأحكام الّتي تحكم هذا اللِّسان وماهي إلَّا قواعد النَّحو والصَّرف والبلاغة، وتكمن أهميّة الصَّرف في الآتي:

«1- أنَّه يطلع المتعلِّم على الثَّراء اللُّغوي والمعنويّ في اللُّغة العربيّة.

2- يعطي للمتعلِّم أداة لتصحيح الألفاظ العربيَّة وما يعتريها من إعلال أو إبدال.

3- يحتاج النَّحو إلى علم الصَّرف قبل الاشتغال بالنَّحو الّذي يتعلّق موضوعه بالجمل وأشباهها»[2].

ويحقق تعليم قواعد النَّحو فوائد جمَّى لعلَّ أهمّها:

«1- فهم الكلام على وجه صحيح حتّى يساعد على استيعاب المعاني.

2- صون اللّسان عن الخطأ وحفظ القلم من الزَّلل.

---

[1] عبد الرَّحمان حاج صالح، النحو التَّعليمي والنَّحو العلمي وضرورة التَّميز بينهما، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة / ع127، ألقي هذا البحث في مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية في مارس 2013، ص01.

[2] نجم عبد اللَّه الموسوي، دراسات تربوية في طرائق التدريس للغة العربية [دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية]، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان –الأردن–، ط1، 2014م، ص323.

3- تعويد المتعلِّمين قوَّة الملاحظة والتَّفكير المنطقيّ المرتَّب، والاستنباط، والحكم والتَّعليل»[1]، وذلك من خلال استنتاج القاعدة بعد تتبُّع الأمثلة وشرحها وتعليلها.

«4- التّمييز بين الخطأ والصَّواب ومراعاة العلاقات بين التّراكيب.

5- توقف المتعلِّمين على أوضاع اللّغة وصيغتها لأنَّ قواعد اللُّغة إنَّما هي وصف علميٌّ لتلك الأوضاع والصِّيغ وبيان التَّغيُّرات الّتي تحدث في ألفاظها»[2].

وعليه فإنَّ أهميّة تعليم الرَّافد الصَّرفيّ والنَّحويّ تكمن في قدرتها على إكساب المتعلِّم مهارات اللُّغة العربيَّة "كالتَّعبير الشَّفويّ والتَّعبير الكتابيّ" الّتي تتطلّب أوّلًا فهم قواعدها.

فالنَّحو والصَّرف والبلاغةُ والعروض كلُّها وسائل لتحقيق غاية واحدة وهي الإنتاج (التَّعبير) سواءٌ أكان شفويًّا أم كتابيًّا، كما أنَّ الغاية من تعليمها هو جعل المتعلّم ينتج كلامًا فصيحًا محقَّقًا لأغراضِ التَّواصل، ويُعدُّ النَّحو وسيلةً لحفظ اللِّسان من اللَّحن في القرآن الكريم وفهم معانيه، فهو أجدرُ العلوم وأحقّها بحفظ كتاب اللَّه نظرًا لأهميَّته اعتنى العلماءُ بطرائق تعليميه منذ القديم.

4- طرائق تعليم الرَّافد النَّحويّ:

تعدَّدت طرائق تعليم النَّحو بين القديم والحديث،« وتعدُّ الطَّريقةُ القياسيَّة في تعليم قواعد اللُّغة أقدم الطّرائق فهي تقومُ على الإنتقال من الكليَّات إلى الجزئيَّات، بحيث يعرض المعلِّم القاعدة النَّحويَّة إجمالًا ثمَّ ينتقل إلى شرحها وتفصيلها مدعِّمًا الشَّرح بالأمثلة والتَّطبيق عليها، وبعد أن أثبتت هذه الطّريقة فشلها ظهرت الطَّريقة الاستقرائيَّة الّتي تقوم على الانتقال من الجزئيَّات إلى الكليَّات»[3].

[1] ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2012م، ص242.

[2] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وتدريسها، دار الصَّفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن-، د ط، 2014م، ص407.

[3] ينظر: (م ن)، ص270.

ولقد تجاوزت بيداغوجيا التَّعليم الحديثة (المقاربة بالكفاءات) هذه الطَّرائق؛ ذلك أنَّها تقوم على المعلِّم فهو محور العمليَّة التَّعليميَّة التّعلميّة؛ حيث يصبّ المعلومات والمعارف في ذهن المتعلِّم كأنَّه وعاءٌ فارغ؛ فهو عنصر سلبيّ لا يساهم في الوصول إلى القاعدة لوحده، ولقد اعتمدت المقاربة بالكفاءات اختيَّارًا بيداغوجيا يتبنّى الطَّريقة البنائيَّة الّتي تسعى إلى جعل المتعلّم يبني معرفته بنفسه، ولقد اخترنا من الطَّرائق ما يوافق هذه البيداغوجيا الجديدة وموضوع بحثنا.

أ-طريقة حلّ المشكلات:

تقوم هذه الطَّريقة على استثارة المعلِّم لمشكلة نحويَّة في أذهان المتعلِّمين، «كأن يجمع عن طريق درس القراءة والتَّعبير والإملاء بعض الأخطاء الّتي نتجت عن عدم معرفة القاعدة النَّحويَّة ويناقشها مناقشةً تظهر فيها حاجتهم إلى المعرفة، فالمتعلِّم في هذه الطّريقة هو الّذي يحدّد المشكلة، وهو الّذي يتوصّل إلى حلِّها مع المعلِّم»[1]؛ فهي طريقة فعَّالة في تحفيز النَّشاط الذِّهني لدى المتعلِّمين، وتسير هذه الطريقة وفقًا لخطوات علميَّة ممنهجة تتمثَّل في الآتي:

«1- تحديد المشكلة المراد دراستها.

2- الرَّبطُ بين عناصر المشكلة.

3- ذكر الحلول (الفروض) الممكنة.

4- إيجاد الحلول الممكنة.

5- تجريب الفروض واختيارها.

6- تعميم النَّتائج الّتي توصَّل إليها المتعلِّم.

[1] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وتدريسها، (م س)، ص411-412.

7- نقل الخبرة إلى مواقف جديدة.»[1].

تمثّل الخطوة الأولى استثمارًا للمعرفة السَّابقة في تكوين المعرفة الجديدة (اللَّاحقة)، فطريقة حلّ المشكلات طريقة فعَّالة تسهم في تنميَّة حبّ المعرفة والاستطلاع لدى المتعلِّمين، كما أنَّها تدفعهم لاكتشاف المعارف الجديدة، والأهمّ من ذلك توظيفها في حلّ المشكلات الّتي تواجههم في حياتهم اليوميَّة -وهو ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات-.

ب- طريقة التَّمثيل في تعليم الرَّافد النَّحويّ:

وقد ارتأينا اختيار هذه الطَّريقة من بين الطَّرائق الحديثة في تعليم النَّحو لأنَّها تجسِّد جوهر المقاربة بالكفاءات، حيث تعمل على ربط القواعد النَّحويَّة بالحياة الّتي يعيشها المتعلِّم، بحيث يتمُّ تحويل المعارف النَّظريَّة إلى مواقف ملموسة مجسَّدة على أرض الواقع، فهي تعدُّ من أنجع الطّرائق لأنَّ قواعد اللُّغة مادة جافَّة وبها تجعل من تعلّمها حيويّا غير ممل يساعد في تقريب الفهم إليهم وترسيخه في أذهانهم.

ويهدف التَّمثيل إلى تفعيل حواس المتعلّم كلّها فهو من استراتيجيات التعلُّم النَّشط فالمتعلّم فيه يشاهد، ويتكلّم، ويستمع، بحيث يعمل على زيادة دافعيَّته إلى التَّعلم.

وقد عرّف التَّمثيل في الميدان التَّربوي بأنَّه: «طريقة لتوفير خبرة ليتمكَّن المتعلّمون من خلالها تعلّم موضوع معيّن، فيصمِّم المعلّم موقفًا مشابهًا في أمور مهمّة مع الظّاهرة موضع الدّراسة، ويحدّد المعلِّم أدوار المتعلِّمين (...)، ويؤدي المتعلّمون أدوارًا تحدّد بردود أفعالهم الخاصة تجاه تلك المعوّقات والفرص الّتي يهيِّئها الموقف»[2]، وتكون الأدوار مستقاة من الحياة العامَّة موافقةً لموضوع الدَّرس، «ويمكن أن يلعب المتعلِّمون أدوارًا مختلفة، فقد يلعب أحدهم دورًا يمثِّل مهنة معيَّنة، ويأتي متعلِّم آخر ويلعب دور صحفيّ يجري معه لقاء

[1] يوسف محمد أحمد طيطي، ، طرائق تدريس النحو العربي، تاريخ النشر: 2012/07/24، تاريخ الاطلاع: 2023/03/03، الموقع: kenano.inline.com

[2] ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وتدريسها، (م س)، ص307.

ويسأله عن العديد من الأشياء مستخدمًا أدوات الاستفهام، والأدوار الّتي يمكن أن يلعبها المتعلِّمون هي مثلا: دور المعلّم، ورجل المرور، وصاحب بنك (...)»[1] .

– إنَّ تمثيل المتعلِّم للقاعدة النَّحويَّة يجعلها أرسخ في ذهنه؛ لأنَّه قد استعمل حواسه وعمل على تحويل المعلومات النَّظرية إلى واقع ملموس.

– تزيد هذه الطَّريقة من رغبة المتعلِّمين في التَّعلّم، ولاسيما إذا طبِّقت هذه الطَّريقة في المراحل الأولى الّتي يكون فيها المتعلِّم طفلًا لا يؤمن إلّا بالأشياء المحسوسة.

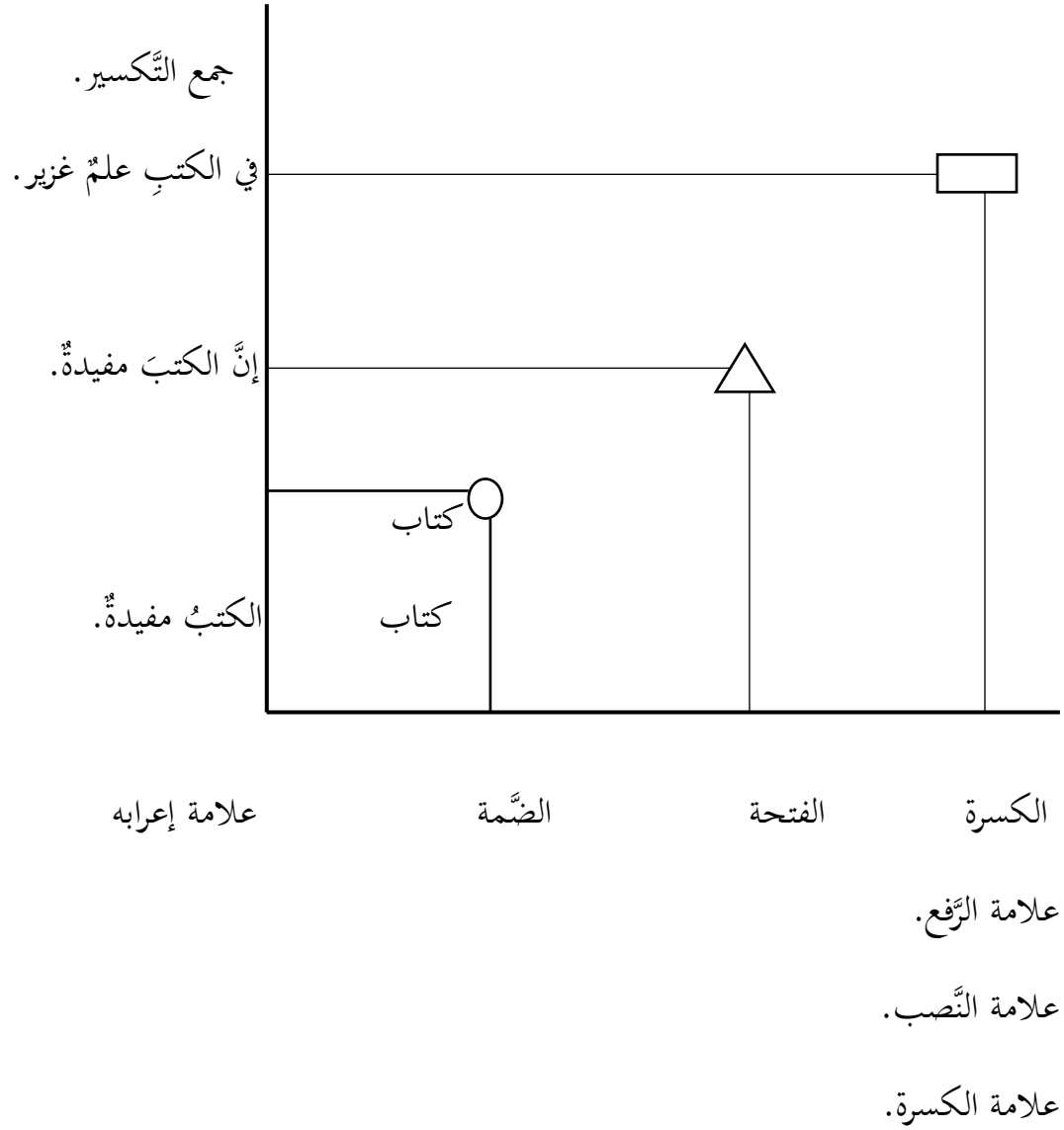
– يصقل تمثيل الأدوار شخصية المتعلِّم العلميَّة كما يكسبه مهارات الاستماع، والحوار، والكلام الجيِّد، والفصاحة، وحسن الخطاب، كما أنَّها تزيد من ثقته بنفسه.

ج–طريقة تعليم الرَّافد النَّحويّ باستخدام الخطوط البيانيَّة:

تعدُّ هذه الطَّريقة من أحدث الطّرائق في تعليم القواعد وأنجعها، فهي تهدف إلى تقريب فهم القواعد إلى المتعلِّمين بأيسر السُّبل وأمتعها، ذلك أنَّها تعمل على عرض القاعدة النَّحوية في شكل رسوم بيانيَّة معروفة لدى المتعلِّم، فهو يستعملها في الريّاضيّات والجغرافيا (...) مما يجعله يفهمها بسهولة، ولأنَّها طريقة تختلف عن الطرائق القديمة في عرض المادة النَّحويَّة فهي تكسب المتعلِّم الفضول العلميّ والتَّشوّق إلى المادة الجديدة. ونأخذ الشَّكل البيانيّ الآتي على سبيل التَّمثيل لهذه الطّريقة:[2]

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة، جدار الكتاب العالمي، عمان– الأردن–، د ط، 2009م، ص278.

[2] (م ن)، ص320.



مخطط يوضح الحالات الاعرابية لجمع التكسير.

الملاحظ أنّ هذه الطّريقة تمكّن المتعلّم من خلال التّأمُّل في الرّسم التّخطيطي معرفة الحالات الاعرابيّة المختلفة لجمع التّكسير، كما أنَّ الرّموز الّتي تشير إلى الحركات القصيرة (الفتحة- الضمّة- والكسرة) جاءت موافقة لحركة الفم والفكّ والأسنان عند النُّطق بها، فالضَّمة بضمّ الشَّفتين إلى الأمام وتلك الدَّائرة تدلُّ لهذه الحركة، ورأس المثلّث المتَّجه للأعلى يمثِّل الفتحة الّتي تتطلّب عند النّطق بها فتح الفم واتجاهه صوب الأعلى قليلا،

وتعليم القواعد باستعمال هذه الطَّريقة يسهم في إيصال المعلومات إلى المتعلِّمين بسهولة و يسر مع أنَّه أسلوب شيّق بعيد عن الرّتابة والجفاف، ويشدُّ انتباه المتعلّمين ويسهم في تشويقهم إلى المعرفة أكثر والأخذ من مناهلها والخوض في غمارها، لاسيما إذا اطمأنَّت نفسيّة المتعلِّم إلى سهولة المادّة وتخلَّص من الفكرة الّتي تراوده دائمًا "أنَّ النّحو صعبٌ"، "وطريق الوصول إلى معرفته شاقٌ".

ثانيا: الرَّافد البلاغيُّ:

1-تعريف البلاغة:

أ- لغةً:

أصل البلاغة من مادة (بَلَغَ)، حيث جاءت في "**المعجم الوسيط**" بمعنى: «بلغ الشّجر بلوغا وبلاغا وحَان إِدْرَاك ثمره، والغلام أدْرك وَالْأَمر وصل إِلَى غَايَته وَمِنْه (حِكْمَةٌ بَالِغَةٌ) (...) والبلاغة حسن الْبَيَان وَقُوَّة التَّأْثِير»[1].

فالبلاغة تعني بلوغ الغاية، وقد جاءت بهذا المعنى في الآية الكريمة: ﴿وَإِذَا بَلَغَ ٱلْأَطْفَٰلُ مِنكُمُ ٱلْحُلُمَ فَلْيَسْتَـْٔذِنُواْ كَمَا ٱسْتَـْٔذَنَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ﴾ سورة النور: 59.

أي وصل الأطفال إلى سنِّ البلوغ.

ولقد شرح "**الزمخشري**" في كتابه "أساس البلاغة" معنى مادة (بَلَغَ) بشروحات عديدة إلَّا أنَّ أهمَّها قوله: «وبلغ الرَّجلُ بلاغةً فهو بليغٌ، وتبالغ في كلامه: تعاطى البلاغة وهو ليس من أهلها»[2].

فالرَّجل البليغ هو الَّذي يقول كلامًا بليغًا، والكلام البليغ هو الكلام الحسن الواضح الفصيح بالغ التَّأثير في النُّفوس.

---

[1] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، (م س)، ج1، ص69،70.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، تح: باسل عيون السُّود، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان–، ج1، ط1، 1998م، ص75.

ب-اصطلاحًا:

البلاغة من الفنون الجميلة الّتي عرفها العرب منذ القدم، حيث اتَّسمت بها أجود قصائدهم وأشعارهم، وهي الميزة الّتي تجعل اللُّغة العربيَّة ترتقي على غيرها من اللُّغات، فتجد النَّاطق بها يتكلَّم بلسان فصيح واضح البيان عذب السَّمع قريب الفهم.

ولقد عُرِّفَ هذا العلم من قبل مجموعة من الدَّارسين، حيث نجد "**الشَّريف الجرجاني**" يعرِّفها من ناحيتين (البلاغة في المتكلّم، والبلاغة في الكلام)، «فالبلاغة في المتكلِّم ملكة يُقتَدَرُ بها على تأليف كلام بليغ كلامًا كان أو متكلِّمًا فصيح (...)، والبلاغة في الكلام مطابقة لمقتضى الحال (...) مع فصاحته»[1].

فالبلاغة تكسب المتعلّم ملكة تلازمه دائمًا فتجعله يقول ما ينبغي في الوقت الّذي ينبغي؛ أي أن يقول كلامًا فصيحًا مناسبًا للمقامات التَّواصليَّة المختلفة الّتي يكون فيها.

ويضيف "**القزويني**" توضيحًا للبلاغة في الكلام فيقول: «أمَّا بلاغة الكلام فهي مطابقتهُ لمقتضى الحال مع فصاحته، ومقتضى الحال مختلف فإنَّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التَّذكير يباين مقام التَّعريف ...»[2].

إذًا البلاغة هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ومقتضى الحال هو مقام الكلام ولولا وجود هذا المقام لما تواصل المتخاطبون، ويضيف "**القزويني**" في تعريفه إلى هذا معنى آخر مهمًّا -وهو مقامات الكلام-، فلكل مقام كلاميّ مقاله، والمتكلِّم البليغ هو الَّذي يقول كلامًا فصيحًا بما يناسب كلَّ مقام فيحقِّق الفهم والإفهام، فالبلاغة بهذا بلاغتان: "بلاغة في المتكلم" و"بلاغة في الكلام".

---

[1] الشريف علي الجرجاني، كتاب التعريفات، تح: مجموعة من المؤلفين بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان-، د ط، 1983م، ص 46.

[2] القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان-، د ط، د ت، ص20.

2-خطوات تعليم الرَّافد البلاغيّ:

يهدف تعليم مادة البلاغة إلى إكساب المتعلِّمين القدرة على اكتشاف الألوان البلاغيَّة المشرقة، والّتي تبدو مقارنةً بغيرها كالقمر في ليلة ظلماء يتميّز فيها عن النّجوم اللّامعة بجماله وسطوعه، فهي تكسب النَّص جمالًا فنيًّا وقوَّةً ووضوحًا في المعاني، وللوصول إلى هذا الهدف يسير تعليم رافد البلاغة باتّباع طريقة المناقشة وفق الخطوات الآتية:[1]

أ-التَّمهيد:

تعدُّ مرحلة التَّمهيد مهمَّة في تعليم البلاغة، وتتميَّز بأنَّها تضع المتعلِّم في جوِّ الدَّرس فيكون مهيئًا لاستيعاب المادَّة الجديدة، إذ ينبغي على المعلِّم أن يُحضِّرَ المادَّة العلميَّة تحضيرًا جيّدًا ثمَّ يكيِّفها لتناسب مستوى متعلِّميه باستثمار المواقف التَّعليميَّة والوسائل والأنشطة الّتي تساعده في سيرورة درسه.

ب-عرضُ النَّص الأدبيّ:

حيث يعرض المعلِّم النَّص البلاغيّ على المتعلِّمين ثُمَّ يقرؤه قراءةً جهريَّةً معبِّرةً عن المعاني ممثِّلةً لها، ثمَّ يعمل المتعلِّمون رفقة معلِّمهم على شرحه وتحليله واستخراج الخصائص الفنِّية والألوان البلاغيَّة الّتي أكسبت النَّصَ جمالًا وقوَّةً في المعاني.

ج-عرض القاعدة:

بعد عمليَّة عرض النَّص البلاغيِّ وتحليله، يصوغ المتعلِّمون القاعدة البلاغيَّة مستعينين بما تعلَّموه من المرحلة السَّابقة بمساعدة معلِّمهم.

د- التَّطبيق:

بعد استنتاج القاعدة يطرح المعلِّم أسئلة على المتعلِّمين من أجل التَّطبيق عليها، ثمَّ يكلِّفهم بالرّجوع إلى نصوص أخرى مماثلة واستخراج الألوان البلاغيَّة الموجودة فيها.

---

[1] ينظر: عمران جاسم العيوني، حمزة هاشم السُّلطاني، دار الصادق الثَّقافية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان -الأردن-، ط2، 2014م، ص332-333.

3-أهميَّة الرَّافد البلاغيّ:

لتعلُّم البلاغة أهميَّة بالغة في اكساب المتعلِّمين مهارات لغويَّة كثيرة أهمُّها:

«1- إعداد المتعلِّم على وجهٍ يُمكِّنُهُ من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم كونه أبلغ كلام على الإطلاق.

2- القدرة على تذوُّقِ جمال الحديث النَّبويِّ الشَّريف، والجيِّد من كلام العرب.

3- تبصرهم بالأسس الّتي تقوم عليها بلاغة الكلام وجمال الأسلوب، وتدريبهم على الاستفادة منه في تقويم تعبيرهم»[1].

وعليه فإنَّ البلاغة تعين المتعلِّم على اكتساب الذّوق السَّليم والأسلوب الرَّفيع والتَّعبير البليغ، وتسعى المقاربة بالكفاءات من تعليم البلاغة إلى تكوين متعلِّمٍ قادرٍ على تبليغ المعاني، بحيث يفهمه المتلقي، فيتحقق الغرض من التَّواصل لأنَّ: «الدَّرس البلاغيّ يعدُّ من أهمِّ الدِّراسات التي تؤكّد وشائج الصِّلة والارتباط المتين بين دراسة اللُّغة واستعمالها في السِّياق، إذ لا ينبغي أن تسعى إلى أن يبلغ المتعلِّم بلاغةً أخرى وهي البلاغة التَّداولية»[2].

فللبلاغة جانب جماليّ يجعل من كلام المتكلِّم جميلًا برَّاقًا، وجانب تواصليٌّ وهو ما يجب أن نركّز عليه في تعليم البلاغة، يروم المتكلِّم البليغ فيه تحقيق أغراض التَّواصل.

---

[1] ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، (م س)، 325-326.

[2] صالح طواهري، تعليميَّة البلاغة العربية في المقررات الدراسية في ضوء الطَّرائق التعليمية الحديثة (مقررات التعليم الثَّانوي أنموذجا) ،جامعة 8ماي 1945 قالمة (الجزائر)، 2022/12/14، ص 181.

ثالثا: الرَّافد العروضيّ:

عرف عن العرب قديمًا أنَّهم كانوا ينشدون الشِّعر موزونًا مقفى بالسَّليقة، دون معرفة لأحكامه وقواعده، لكن ما لبث أن استمرَّ الأمرُ على حاله، فقد أصابها ما أصاب اللُّغة من لحن، حيث تعرَّضت للتَّحريف من قبل منشديها، لهذا فقد أرجع بعض الدّارسين إلى أنَّ سبب وضع ما يسمَّى بعلم العروض من قبل رائده "**الخليل بن أحمد الفراهيدي**" (ت170هـ) في كتابه "**العين**"، إنَّما لأجل الحفاظ على هذا الفنِّ الأدبيِّ العريق و ديوان العرب[1].

1-تعريف العروض:

أ-لغةً:

اتَّفقت معاجم اللُّغة العربيَّة على معنى العروض حيث:

- جاء في معجم "العين" لـ"**لخليل بن أحمد الفراهيدي**" (ت170هـ)، من مادَّة (ع-ر-ض): «العروض عروض الشِّعر، لأنَّ الشّعرَ يعرض عليه، ويجمع أعاريض، وهو فواصل الإنصاف، والعروض تؤنَّثُ والتَّذكير جائز، والعروض: طريقٌ في عُرض الجبل، وهو ما اعترض في عُرض الجبل في مضيق، ويجمع عُرُض»[2].

- وجاء أيضًا في "لسان العرب" لـ"**ابن منظور**" (ت711): «والعروض عروض الشِّعر، وهي فواصل أنصاف الشِّعر، وهو آخر النِّصف الأوَّل من البيت، وكذلك عروض الجبل (...) ويسمَّى عروضًا لأنَّ الشِّعرَ يُعرَضُ عليه (...)، والعروض ميزان الشِّعرِ لأنَّه يُعارضُ بها»[3].

وعليه فللعروض معنيين؛ الأول هو الأرض في عرض الجبل، فمثلًا: مكَّة المكرَّمة سميَّت عروضًا نظرًا لموقعها الجغرافي، أمَّا المعنى الثَّاني فمرتبط بالشّعر، فقد سمِّيت التَّفعيلة الأولى

[1] ينظر: عبد الحميد كحيحة، تدريس الرّوافد اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوي، (م س)، ص 262.
[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، (م س)، ج3، مادة (ع ر ض)، ص134.
[3] ابن منظور، لسان العرب، (م س)، مادة (ع ر ض)، ص2895.

للشَّطر الأول من البيت بالعروض، وكذلك ميزان الشّعر أيضًا يسمَّى عروضًا لأنّه يعرض به الشِّعر.

ب–اصطلاحًا:

من خلال التَّعريف اللُّغوي يتَّضح أنَّ علم العروض علم يهتمُّ بالأوزان والقوافي والبحور الشِّعريَّة، حيث يقول فيه "**الخطيب التَّبريزي**" (ت502هـ): «إعلم أنَّ العروض ميزان الشِّعر، بما يعرف صحيحه من مكسوره»[1].

ويعرِّفه أيضا "**مصطفى الغلاييني**" (ت1364هـ): «علم يعرف به صحيح أوزان الشِّعر وفاسده، وتبين قواعد نظم الشِّعر نظمًا صحيحًا لا خلل فيه»[2]

ويقول فيه "**ابن جني**" (ت392هـ): «إعلم أنَّ العروض ميزان شعر العرب، وبه يعرف صحيحه من مكسوره، فما وافق أشعار العرب في عدد الحروف السّاكن و المتحرّك سمّي شعرًا، وما خالفه فيما ذكرنا فليس شعرًا، وإن قام ذلك وزنًا في طباع أحدهم لم يحفل به حتّى يكون على ما ذكرنا»[3].

فرغم اختلاف هذه التَّعريفات لفظًا إلا أنَّها اتَّفقت معنى في مفهوم علم العروض، ويمكن اختصاره في أنَّه ذلك العلم الَّذي يدرس القالب الموسيقيّ للشّعر حتّى يعرف صحيحه من فاسده بما يوافق ما عرفته العرب من أوزان –بحور الشِّعر الستة عشر–.

تمَّ إدراج هذا العلم ضمن نشاطات اللُّغة العربيّة –في مرحلة ما قبل الجامعة– نظرًا لأهميَّته مِثلَهُ مثلَ باقي علوم اللُّغَة الأخرى (علم الصَّرف، علمُ النَّحو، علم البلاغة...) بما

[1] أبو زكريا يحي بن علي الخطيب التبريزي، الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني حسن عبد الله، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، 1994م، ص17.

[2] مصطفى غلاييني، جامع الدروس العربية، تح: علي سليمان شياره، مؤسسة ناشرون، لبنان، ط1، 2010م، ص753.

[3] ابن جني، العروض، تح: أحمد فوزي الهيب، دار القلم، الكويت، ط1، 1987م، ص50.

يسمَّى اليوم في ظل المقاربة بالكفاءات بـ"الرَّافد العروضي"، حيث يعلَّم من خلاله بحور الشِّعر والتّدرُّب على التَّقطيع العروضيّ (...).

2-أهميَّة الرَّافد العروضيّ:

يعدُّ الشّعر وسيلة الأديب للتَّعبير عمَّا يختلج صدره من مشاعر وأفكار، والعروض هو الضَّابط الموسيقيّ لهذا التَّعبير، لذلك فعلم العروض يعدُّ مفتاح بوابة الشعر وعلى متعلم اللغة امتلاكه والإحاطة به لما يعود عليه من فائدة تتمثّل في:[1]

- الاطّلاع على الثَّراء الموسيقيّ للشِّعر العربيّ.
- اكتساب أداة لتصحيح ما يرد في الشِّعر من ألفاظ خاطئة، ويميّز الزّائد في البيت الشّعري ويضيف ما نقص منه.
- يضع في يده أداة علميّة نقديّة.
- يسهم في امتلاك أذن موسيقيّة وذوق سليم.
- تعلّم القراءة الشِّعريَّة الصحيحة.
- أداء القصائد أداءً إنشاديًّا.

وكما أنّ تعلُّم هذا العلم وتعليمه يضمن حفظه واستمراريَّته، فهو أحد علوم اللُّغة العربيَّة الأصيلة وبالحفاظ عليه نحافظ على ديوان العرب كما تحافظ قواعد اللُّغة من نّحو وصرف على اللُّغة من أيِّ لحن أو ضياع.

[1] ينظر: نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، د ب، ط1، 2014م، ص280.

3-تعليميَّة الرَّافد العروضيّ:

كان الرَّافد العروضيُّ في مراحل بيداغوجيَّة سابقة يلقَّن بأساليب جامدة غير مراعيَّة لخصوصيَّة وخلفيَّات هذا العلم، لكن في ظلِّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات اليوم أصبح تعلُّم الرَّافد العروضيّ نشاطًا حيويًّ تراعى فيه خصوصيَّة كلّ من الشِّعر وعلم العروض، ولعلَّ من أبرز الاقتراحات لتعليمه نجد:[1]

أ-اختيَّار الأمثلة:

تستحسن المناهج الجديدة -أهمُّها المقاربة بالكفاءات- اختيار الأمثلة من النّص الشّعري المدروس سابقًا لدى المتعلِّمين، «فالعروض علم يمسّ أجمل فنون الأدب العربيّ، هو فَنُّ الشِّعر إلَّا أنَّ تدريسه بطريقة عقيمة بفصله عن النَّص الأدبيّ وبإرهاق المتعلِّمين بسيل من المصطلحات الغريبة والبحور الشِّعرية، بدا للمتعلِّمين وكأنَّه طلاسم وألغاز»[2].

فخطأ فصل الرَّافد العروضي عن النَّص الأدبي الشعري تحديدًا يوقع المتعلّم في إشكالين إما فهم الأمثلة الشّعرية الجديدة وفكّ شيفرتها، أو فهم المعرفة العروضيَّة الجديدة وتحصيلها، هذه الدَّوامة من المحتمل أن تولِّد النُّفور في نفوس المتعلِّمين، «وللنُّهوض بتدريس هذا العلم بفعاليَّة لا يتمُّ إلا باتِّباع طريقة تربويَّة صحيحة تحبِّبه إلى المتعلّمين وهذا لا يتِّم إلَّا من خلال اعتماد النَّص الأدبيّ أساسًا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم متواصل في سياق الدِّراسة للنَّص الأدبيّ المقرر، بقدر توافره على المبتغى»[3].

لذلك لابدَّ أن يكون هناك ترابط بين النَّص الأدبيّ السَّابق وبين الرَّافد العروضي المقرر حتّى لا تكون هناك فجوة في الدَّرس تسبّب في فشله (وهو ما تدعو إليه المقاربة النصية).

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربيَّة بين النَّظرية والتَّطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003م، ص234-235.

[2] وزارة التربية الوطنية، مناهج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2020م، ص25.

[3] (م ن)، (ص ن).

ب–قراءة الأمثلة:

يُقرأ كلّ نص حسب طبيعته فمثلًا القرآن يرتَّل والشِّعر ينشد(...)، وللإنشاد فائدة كبيرة لتعليم العروض ذلك أنَّ «العروض هو علم موسيقى الشِّعر، وعلى ذلك يكون هناك صلة تجمع بينه وبين الموسيقى بصفة عامَّة، وهذه الصِّلة تتمثَّل في الجانب الصَّوتي.

فالموسيقى تقوم على تقسيم الجمل إلى مقاطع صوتيّة تختلف طولًا وقصرًا أو إلى وحدات صوتيَّة معيَّنة على نسقٍ معيَّنٍ، بغضِّ النَّظر عن بداية الكلمات أو نهايتها، وكذلك شأن العروض»[1]، هذه القراءة الموسيقيَّة يجب أن تقوم ببيان المقاطع العروضيَّة وعددها والحدود الفاصلة بينها، لذلك على المعلِّم أوَّلًا أن يقرأ أكثر من مرّةٍ على مسامع متعلِّميه الأبيات الشِّعريَّة قراءة موسيقيَّة مراعيَّة للتَّنغيم والوقف؛ وذلك حتَّى يكسب مسامعهم ملكة تمكِّنُهم من التَّمييز بين طبيعة المقاطع الشِّعريَّة وتفعيلاتها تسمَّى بـ"ملكة الحسّ الموسيقيّ" ،مع تكليفهم بقراءتها قراءةً صحيحةً.

ج–المناقشة والشَّرح:

يهتمُّ الرَّافد العروضيّ بالجانب الموسيقيّ من الأبيات لبناء القاعدة العروضيَّة المراد تعليمها، لكن هذا الهدف لا يؤتي أُكله إلَّا إذا جاء مقترنًا بفهم سياق النَّص، لذلك على المعلِّم أن يخصّص وقتًا لمناقشة المعنى العام للأمثلة أو النَّص الأدبيّ وتذَّوُّقه، فبه يتمكَّن من الأداء الموسيقيّ الصَّحيح له فيسهّل تحليله عروضيًّا.

د–تحليل الأمثلة:

تستند هذه المرحلة على جانبين هما: الجانب الشَّفويّ والجانب الكتابيّ؛ أمَّا الجانب الشَّفويّ فيكون بالقراءة الوظيفيَّة الايقاعيَّة الّتي تبيِّن المقاطع والتَّفاعيل وحدود الأبيات الشّعريَّة، وهو جانب مهم على المعلِّم احترامه وعدم تجاوزه واشراك المتعلِّمين في القِّيام به، ويكون ذلك بالتَّنغيم والإنشاد كما يمكن استخدام طريقة النّقر على المكتب أو

[1] د. عبد العزيز عتيق، علم العروض والقافية، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، د ط، 1987م، ص12.

التَّصفيق باليدين، بعد ذلك تناقش هذه المقطوعات والبحر الّذي جاءت عليه، ومناقشة طبيعة تفعيلاتها في ترتيبها وبنائها.

أمَّا الجانب الكتابيّ فيكون بالتَّدريب الكتابيّ على التَّقطيع العروضي وتحديد المقاطع الطَّويلة والقصيرة منها، كتابة التَّفعيلات بالرُّموز والحروف العروضيَّة، ليصل بعد ذلك إلى البحر الّذي ينتمي إليه البيت.

بعد ذلك يلاحظ المعلِّم مع متعلِّميه المقطوعات الشِّعريَّة ويقارنوها بالإطار الموسيقيّ الأصليّ للبحر ليتبيَّنوا أوجه التَّغيير الّتي تعرَّضت إليها، والتَّنبيه على أنَّ هذا الأمر يجيزه العروضيّوُن.

هـ-التَّطبيق:

أو ما يسمَّى بمرحلة التَّقييم ويكون ذلك بتكليف المتعلِّمين بتقطيع الأبيات الشِّعريَّة ومحاولة إنشادها على أوجهها الصَّحيحة.

فصلٌ ثانٍ: تعليميَّة الرَّافد اللُّغوي بين الواقع والمنهاج.

أوّلاً: قراءة في منهاج السّنة الثّالثة ثانويّ والوثيقة المرافقة له.

ثانيًا: دراسة واقع تعليم الرّافد اللّغويّ (الكتاب المدرسيّ ومذكّرات الدّرس).

ثالثًا: دراسة إحصائيَّة تحليليَّة (استبانة).

تعدُّ الرّوافد اللّغويّة من نحو وصرف وبلاغة (...) عماد اللّغة وقوامها، لذلك فالمنظومة التَّربوية تحرص على انتقاء أفضل وأحدث البيداغوجيات لتعليم هذه الرَّوافد وتعلّمها بصورة مبسَّطة وسلسة تناسب الأطراف الميميّة الثّلاثة من "معلّم" و"متعلّم" و"معرفة"، ولعلّ أحدث ما طبَّقته المنظومة التّربويّة الجزائريّة في السّنوات التَّعليميَّة الحالية ما يسمّى "بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات"، والّتي كما عرَّفناها سابقًا محاولة استثمار المعارف المخزَّنة في ذهن المتعلّم لتحصيل معارف جديدة وإنتاجها باعتماد أدوات معيَّنة.

وحتّى نرصد مدى تطبيق هذه المقاربة في تعليميَّة الرّوافد اللّغويّة -كما يمليه بحثنا-كان لابدّ أن نوَّجه الدِّراسة إلى مكوِّنات الحقيبة التَّعليميَّة الّتي تعدُّ المصدر الرَّئيس لبناء الدَّرس اللُّغويّ، حيث اقتصرنا على دراسة المستوى الثّالث ثانويّ شعبة "آداب وفلسفة".

أوَّلًا: قراءة في منهاج السَّنة الثَّالثة ثانويّ والوثيقة المرافقة له:

تعمل المنظومة التَّربويَّة على رسم المسار التّربويّ لكلٍّ من المعلّم والمتعلِّم والمعرفة، ووضع خطط العمل وأدواته لتحقيق الأهداف التّعليميَّة المسطرة، وكلُّ هذا يتجسّد من خلال المنهاج والوثيقة المرافقة له.

قُدِّمت مناهج اللُّغة العربيّة لأقسام السَّنة الثَّالثة ثانويّ على هيئة مخطط سنويّ لتدرُّج التَّعلُّمات لكلّ الشُّعَب (لغات أجنبيّة، علوم تجريبيّة، آداب وفلسفة، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) كلٌّ على حدة؛ حيث قسّمت الجداول إلى:[1]

-الميدان: والّذي تضمَّن عنصري التَّلقي والإنتاج.

-الكفاءات المستهدفة: حدّدت فيها الأهداف المرجو تحقيقها في كلِّ وحدة.

[1] ينظر: مديرية التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، المناهج التّعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللّغة عربيّة وآدابها، المديرية الفرعية للبرامج التّعليميّة، طبعة جوان 2011، ص2.

–المضامين المعرفيَّة والموارد: والّتي تتضمَّن النُّصوص الأدبيَّة والتّواصليَّة المقرَّرة، والرَّوافد المقررة، والرَّوافد النَّحويَّة، والصَّرفيَّة، والبلاغيَّة، والعروضيّة، وكذا تحديد حصص التَّعبير الكتابيّ والمشاريع.

–أنماط النَّشطات: وهي عبارة عن مهام وعمليات تخصُّ كل مضمون معرفيّ.

–الحجم الزَّمنيّ: وهو الوقت المقدَّر لإنجاز هذه المضامين، وقد كان في حدود المجال [24سا-70] لكلّ وحدة.

–توجيهات وملاحظات: حدّدت فيها أبرز النِّقاط الّتي على المعلِّم التَّركيز عليها في تقديم المعرفة.

–في نهاية كلّ وحدة هناك أسبوع التَّقويم والمعالجة الدَّوريَّة المحتملة.

أمَّا الوثيقة المرافقة فقد جاءت شارحة ومفصّلة لما جاء في المنهاج، ففي «إطار مساعدة المعلّمين على التَّكفُّل بمنهاج السَّنوات الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي العام والتّكنولوجيّ لجميع الشُّعب بالنِّسبة إلى مادة اللُّغة العربيَّة، تمَّ إعداد هذه الوثيقة»[1]، حيث تتضمّن هذه الوثيقة شرح الأساس الّذي بنيّ عليه المنهاج وتحليله فجاءت بـ:

1–المقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة لتدارك نقائص المقاربة بالأهداف؛ حيث تسعى إلى بناء شخصيّة المتعلّم السلوكيّة والمهاريَّة والمعرفيّة من خلال كفاءات تمكّنه من التّفاعل الإيجابيّ وإنتاج المعرفة وإدماجها مع مكتسباته القبليّة، ثمَّ تطبيقها على مواقفه الحياتيَّة الّتي قد تواجهه في الأوساط الاجتماعيّة والحياتيَّة والمدرسيَّة.

ولعلَّ أنجع طريقة تتوافق مع المقاربة بالكفاءات هي طريقة حلّ المشكلات، حيث يستفزّ المعلّم المتعلّمين بوجود مشكلة وهو ما يحفّزهم للبحث عن الحلول وكشف الغموض، وبهذا

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي –اللغة العربية وآدابها–، مديرية التعليم الثانوي، ماي 2006 ، ص2.

فهو ينمّي لديه روح البادرة والإنتاج والإبداع والتَّكيّف مع الوضعيّات الجديدة، لكن على المعلّم الانتباه إلى كيفيَّة طرح الإشكالات ودرجة صعوبتها –مراعيًا للفروق الفرديّة–، وما إذا كانت تمسّ أطراف المعرفة وتحقق الأهداف المنشودة.

وطريقة حلّ المشكلات تسمح باستثمار الموارد القبليّة للمتعلّم وفق منهجيَّة منظَّمة تزيده ثقةً بقدراته وثروةً في معارفه بدلًا من الاكتفاء بتلقينها وتخزينها في ذهنه، لذلك يحسُن بالمعلِّم التَّكثيف من تطبيقها، لاسيما في تعليم الرَّافد اللُّغويّ نظرًا لتوافقها معه[1].

2- المقاربة النَّصيَّة:

يبنى النَّص على مجموعة من الجمل يربط بينها علاقات منطقيّة، ونحويّة، ودلاليّة(...)، تجعل من بنية النَّص متينة البناء منسجمة المعاني، والمقاربة النَّصيّة مجال لدراسة ووصف هذه البنية والوقوف على شتَّى مظاهر التَّرابط النَّصي فيها، ويكون هذا الرَّبط بوسائل متعدّدة يمكن حصرها في (إعادة اللّفظ، إعادة المعنى، الضّمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أدوات التَّعريف (ال)، الأدوات، المطابقة).

وفي هذا المستوى من الدّراسة يرتقي المنهاج بالمتعلّم إلى إنتاج نصوص متينة بمختلف أنماطها، ولا يتأتّى ذلك إلَّا بتعليم النَّص بمستوييه القرائيّ والكتابيّ[2] .

3- تقديم نشاطات تطبيقيَّة وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات:

«بنيت مناهج السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثّانويّ وفق بيداغوجيا الكفاءات، هذه الكفاءات تمارس في وضعيّة إدماجيّة من خلال دمج المعارف والقدرات والمهارات»[3].

---

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، ص2،4،5،6،7.

[2] ينظر: (م ن)، ص2،15،16.

[3] (م ن)، ص3.

4- بيداغوجيا المشروع:

«يفضي المشروع إلى إنتاج وثيقة تحسيسيّة في شكل مطويَّة أم نشريَّة، ورسم المسار الممكن لذلك، وهو أمر تتقارب فيه مع المقاربة بالكفاءات وتتفاعل معها من خلال دعوة المقاربة بالكفاءات المتعلّم إلى تفعيل معارفه لإنجاز المشروع[1] ».

كلّ هذه التّوضيحات والتّفصيلات من المفروض أن تكون أساس بناء مناهج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانويّ بنشاطاتها المختلفة ومنه تعليميّة الرّافد اللّغويّ، وهو الّذي سنحاول رصده من خلال ملاحظة ما إذا حظي هذا الجانب من الاعتناء في ظلّ هذه المقاربة الجديدة أم لا؟

1- لعلَّ أوَّل أمر -قبل تقديم أيّ معرفة- يجب أن يحدّد هو الأهداف، وهو ما نجده غائبًا في المنهاج؛ حيث ركّزت الكفاءات المستهدفة على إنتاج نصوص شفويّة وكتابيّة بمختلف أنماطه، ونصوصًا نقديّة ترتبط بآثار العصور المدروسة.

حيث إنَّ تحديد الأهداف أمر ضروريّ عند اختيار محتوى المقرّر الدراسيّ، وهو ما أورده "**عبده الرّاجحي**" في كتابه "علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة" حيث «لابد أن تكون محددة تحديدًا واضحًا عند اختيار النّمط اللّغويّ وعند اختيار كلّ مادة من هذا النّمط، والأغلب أنّ الأهداف تتوزّع إلى أهداف "تعليميّة" وأخرى "سلوكيّة" وثالثة "أدائيّة"»[2]، وإهمال المنهاج مثل هذا الأمر يوحي بعدم أهميّة الرّافد اللّغويّ وعَدِّهِ أمرًا هامشيًا يمكن التَّخلي عنه، على عكس ما هو عليه من أهميّة في التّحصيل اللّغويّ لدى المتعلّمين.

2- أمَّا فيما يخصّ "**المحتوى المقرّر**":

-من حيث التّرتيب: ليست مرتّبة ترتيبًا منطقيًا يراعي مبدأ التّدرج في تقديم المعرفة، أو ما يسمّى بالتّدريج الوظيفي fonctionnel gradation، «هذا النّمط لابدَّ أن ينبني

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، ص3.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (م س)، ص62.

على التّدريج الدّوريّ: حيث تندرج القواعد الوظيفيّة على حلقات المقرّر، بسيطة أوَّل الأمر، ثمّ تتوسّط وتتركّب في الحلقات التّالية في شبكة من علاقات الوظائف»[1]، أي من الجزء إلى الكلّ، ومن الأصل إلى الفرع، ومن المطّرد إلى الشّاذ، ومن البسيط المعروف إلى المركّب غير المعروف، وهي نقطة رئيسة تحث عليها المقاربة بالكفاءات مفادها: «التّركيز على مضامين بعينها تتوافر على شروط التّماسك والتّكامل»[2].

حيث نجد هذا المبدأ غائبًا في المحتوى النّحويّ والصرفيّ، فمثلًا نجد "إعراب المسند والمسند إليه" قد جاء في الوحدة الثّانية بعد تسع دروس في النّحو—فمن المفترض أن يكون أوّلهم-، كما جاءت أيضًا "أحكام التّمييز والحال" قبل درس "الفضلة وإعرابها".

والأمر نفسه عند الرّافد البلاغيّ؛ حيث قُدِّم درس جديد على المتعلّم وهو "التّضمين" قبل دروس "بلاغة الصّور البيانيّة" الّتي له تصوّر مسبق حولها -درسها السّنة الماضية-.

أمّا بالنّسبة إلى العروض فقد راعى التّدرُّج في وضع المحتوى و تسلسله من التّعرف على "نشأة الشّعر الحرّ"، إلى بعض "البحور الشّعريّة" ثمَّ "الأسباب" و "الأوتاد" و"الزّحافات" و "العلل".

-من حيث التّرابط: لا وجود لعلاقة ترابط بين محتوى الرّافد الواحد وبين الرّوافد الأخرى خصوصًا الرَّافد النَّحويّ والصّرفيّ، «فالفعل التّربويّ المبنيّ على بيداغوجيا الكفاءات يقود المتعلّم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الخبرة بخبراته وقيّمه وكفاءاته»[3].

فأساس المقاربة بالكفاءات هو الإدماج، لهذا يجب أن تكون هناك أوجه ربط بين مختلف محتويات الرّوافد اللّغويَّة؛ حتّى يستعين بها المتعلّمون في تحصيل كفاءات جديدة ذات صلة بكفاءات أخرى إمّا محصّلة سابقًا، أو حصَّلها حديثًا.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (م س)، ص77.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، ص4.

[3] (م ن)، (ص ن).

كما نلحظ عدم وجود علاقة تكامل بين محتوى السَّنة الثّالثة ثانويّ والسّنة الّتي قبلها، إلّا الرَّافد البلاغيّ والعروضيّ اللّذين كانا مكملين لمحتوى العام الماضي، ففي الرَّافد البلاغيّ مثلًا تمَّ تعليمه "الصّور البيانيّة" في السّنة الثّانية وفي السَّنة الثَّالثة أُدرجت "بلاغة هذه الصّور"، وكذلك الحال مع الرّافد العروضيّ ففي السَّنة الثَّانية تعرَّف على "الشِّعر المقيَّد وعروضه" وفي السَّنة الثَّالثة "الشِّعر الحرِّ وعروضه".

–من حيث الوظيفيّة: فهناك بعض المقررات اللّغويَّة الّتي لا يحتاجها المتعلّم في واقعه الاجتماعيّ، وهو ما نجده في الرَّافد النَّحويّ والصَّرفيّ مثلًا: درس "أي، آي، إي"، "المضاف إلى ياء المتكلِّم"، "اسم الجنس الجمعيّ والإفراديّ" (...). والمقاربة بالكفاءات حسب ما جاءت به الوثيقة المرافقة للمنهاج «هي اختيار منهجيّ يمكّن المتعلِّم من النَّجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه المدرسيَّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[1].

وهو ما يدعوا إليه علماء التيسير في اختيار المحتوى النَّحويّ حسب نسبة شيوعه، «إذ لابدَّ من الاختيار وفق معايير موضوعيّة هي الشّيوع، التَّوزيع، قابليَّة التّعلم والتَّعليم.

فهناك بنى بسيطة وأخرى مركَّبة، وهناك بنى مركزيّة لا يستغني عنها الاستعمال اللّغويّ وأخرى هامشيَّة... وهكذا، ولا يتمّ الاختيار إلّا بعد دراسات إحصائيَّة حيث يبدأ بعدِّ الظَّواهر اللّغويَّة الشَّائعة ووضع قوائم البنى النَّحويَّة الأساسيّة basic structure listes تكون مصدرًا لاختيار المحتوى النَّحويّ في المقرّر التَّعليميّ»[2]، بحيث تكون هذه المحتويات موجودة في واقع المتعلّمين الاجتماعيّ والمدرسيّ، وتكون حاضرة في استعمالاته اللّغويّة، حتّى يتمكّن في الأخير من توظيفها، فهناك مسائل أهمّ تغاضى عنها المنهاج قد تسدُّ نقائص البنية اللّغويَّة لدى المتعلّمين وكما أنّها أكثر شيوعًا في واقعه مثل: "المبتدأ والخبر"، "الفعل و الفاعل"، "المفعولات" (...).

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، (ص ن).

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (م س)، ص71.

–من حيث مستوى المتعلّمين: هناك بعض المقرّرات الّتي وضعها المنهاج لم يراع فيها المستوى العمريّ للمتعلّمين والفروقات الفرديّة بينهم، وهو أحد أهمّ المعايير الّتي يجب أخذها بعين الاعتبار في اختيار أيّ محتوى معرفيّ –وخصوصًا النّحويّ–، «ففي تعليم اللّغة الأولى يمثّل هذا العامل أهميَّة خاصَّة، إذ إنّ اختيار المحتوى وفق المستوى تترتّب عليه نتائج خطيرة، لذلك يجب أن يخضع في اختياره لمعايير كثيرة منها: القدرات المعرفيّة والبيئيّة واللّغويَّة...»[1].

لأنَّ مثل هذا الإهمال قد يؤدّي إلى نفور المتعلِّمين من تعلُّمها، ولعل أبرز هذه المحتويات نجد مثلًا في العروض: "الزّحافات والعلل" و"الأسباب والأوتاد" (...).

وكذلك احتواؤها على مسائل خلافيَّة مثل: "نون الوقاية"، "تقسيم النّحاة حروف الجرّ".

فمثل هذه المحتويات هي من اهتمامات المتخصّصين –مرحلة ما بعد الثانوي–، قد تدخل عقول المتعلّمين في متاهات هم في غنى عنها، بل هم في حاجة إلى مقرّرات تقوّي القاعدة والرّكيزة الأساسة للّغة لديهم.

3–أمَّا في ميدان الإنتاج فلا وجود لتنبيه على استثمار دروس الرَّوافد اللّغويَّة المحصَّلة في إنجاز التّعبير الشّفويّ والكتابيّ وحصّة المشاريع، لكن حسب ما جاءت به المقاربة بالكفاءات فإنَّ «دور المدرسة قد تحوَّل من مهمة تكوين الفرد –خزّان المعارف– إلى الفرد المتفاعل مع المعارف، فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج لأنَّه لم يعد يكتفِ بالاستهلاك بل يتعدَّاه إلى الابداع والتَّطوير والتَّجديد»[2].

فالهدف الأساس من تعلّم الرّوافد اللّغويَّة هو امتلاك الملكات اللّغويّة (استماع، تحدّث، قراءة، كتابة)، والاهتمام بالجانب النّظري وحده غير كافٍ لتحققها دون تّطبيق، وبالتّالي عدم الاكتفاء بالتَّخزين، بل يجب أن يدعّم دائمًا بالممارسة.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (م س)، ص62.

[2] اللجنة الوطنيّة للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، ص2.

4-الحجم السَّاعي المقدَّر غير كافٍ، وضبطه في مجال محدّد هو تقييد للمعلّم وبالتّالي يصبح غير مبدع، لذلك فأمر الوقت يجب أن يترك للمعلّم فهو أدرى بمستوى المتعلّمين وبنوع المعرفة والظّروف المحيطة بإنجازها، ولأنَّ حصرها في زمن معيَّن يجبره على استعمال الطرائق القديمة في تقديم الرَّافد اللُّغوي وعدم إنجاز تطبيقات كافية عليه.

ومن أمثلة المقررات الّتي تحتاج زمنًا أكثر في التّقديم: "الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب" و"الّتي لا محلّ لها من الإعراب"، "صيغ منتهى الجموع وقياسها"، "بلاغة المجاز العقليّ والمرسل"، "الزّحافات والعلل".

5- بالنِّسبة للتّوجيهات والملاحظات المرسومة فقد كانت جلُّها تركّز على تقديم البناء اللّغويّ والفكريّ للنّص وأنماط النّصوص، في المقابل لم تولِ اهتمامًا بالرَّافد اللّغويّ.

أمَّا بالنّسبة إلى "**المقاربة النَّصيّة**" فنجد مظاهر بروزها في المنهاج من خلال ربطه للنُّصوص الأدبيّة والتَّواصليّة بدرس الرَّافد اللُّغويّ، حيث وزَّعها على الشَّكل الآتي:[1]

أ-النّص الأدبيّ:

1-قواعد النَّحو والصَّرف.

2-البلاغة.

ب-النَّص التَّواصليّ:

1-قواعد النَّحو والصَّرف.

2-العروض.

فالملاحظ هنا أنَّ الرَّوافد النَّحويَّة والصَّرفيَّة والبلاغيَّة والعروضيَّة لم تَعُد نشاطات مستقلَّة بذاتها بل أصبحت تدرّس في كنف النُّصوص بما يسمَّى بـ"المقاربة النَّصيَّة"، حيث تسمح هذه الأخيرة للمتعلِّم «بتجاوز مستوى الجملة والنَّظر إلى النَّص من حيث شموليته، عن

[1] ينظر: مديرية التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، المناهج التّعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللّغة عربيّة وآدابها، (م س)، (ص ن).

طريق اكتشاف تناميه من نقطة الصِّفر إلى نقطته النِّهائيَّة، أي بتحليل كيفيّة سريان المعلومات فيه، أمَّا على الصَّعيد المكتوب، فإنَّ المتعلِّم عند إنتاجه لنصوصه سيوَّل الاهتمام لاتِّساق النَّص، وهذا بالسَّهر على جعل الوحدات الّتي تكوِّنه مترابطة لا خلل فيها»[1].

بحيث إنّ الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص يحقّق في المتعلّم القدرة على إنتاج نصوصٍ رديفةٍ للنَّص المدروس والقدرة على تحليلها وهي بنية كاملة، وهو الهدف الأساس من تعلّم اللّغة العربيّة عامةً وروافدها خاصةً، وكذا القدرة على الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ على الصّورة اللّغويّة السَّليمة.

فمن الخطأ النَّظر إلى الرَّوافد اللّغويّة نحويَّة كانت أم صرفيّة أم بلاغيَّة على أنَّها مجرد جمل مبتورة عن النّص تمثّلها تلك الأمثلة المعروضة في الدّرس، وعلى المتعلِّم حفظها وترديدها دون فهم لدورها الّذي أدّته في حَبكِ نسيج النَّص وما حققت من روابط معنويَّة ومادّية بين كلمات النّص وفقراته، بل وبين معانيه ودلالاته الّتي توضِّحها العلائق الموجودة بين هذه الرَّوابط.

من خلال هذه الملاحظات يتبيّن أنّ نسبة تطبيق المقاربة بالكفاءات على تعليميَّة الرَّافد اللّغويّ في منهاج اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، قد كانت ضئيلة جدًا خصوصًا في تعليميَّة الرَّافد النّحويّ والصَّرفيّ إلَّا في بعض الحالات، وبالتَّالي فإنّ هناك فجوة بين ما تمليه الوثيقة المرافقة وما هو موجود في المنهاج؛ أي لا يوجد تنسيق بين واضعي المنهاج والوثيقة المرافقة له، كما أنَّ رسم ما جاء في المنهاج لم يكن مدروسًا حسب الأبعاد المعرفيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة (...) بل كان بصفة عشوائيَّة عكس ما يتطلّبه ضبط أيّ منهاج تعليميّ.

هذا الأمر يوقع المعلّم في حيرة بين ما تمليه المقاربة بالكفاءات والوثيقة المرافقة، وبين ما يجده في المنهاج الّذي من المفترض أن يتّبعه في مشواره التّعليميّ، ولو اطّلعنا على دليل

[1] فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النَّصيَّة وتطبيقاتها التَّربويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، مجلَّة تعليميات، الجزائر، مج1، ع05، 2021م، ص6.

الأستاذ لوجدناه قد برّر هذا النقص بأنّه: «قد لا يتوفّر في المنهاج الدّراسيّ أو دليل الأستاذ مصادر جيّدة جاهزة للكفاءات الّتي تنوي تحقيقها، وفي هذه الحالة سيكون من الضروري أن يضع المعلّم الكفاءات المستهدفة اعتمادًا على خبرته الشّخصيَّة ويكون ذلك كتابة»[1]، هذا راجع إلى اجتهادات المعلّمين في وضع المذكّرات ورسم درس الرّافد اللّغويّ كما ينبغي أن يكون استنادًا إلى الظّروف المحيطة به الّتي لا يكون أدرى بها إلّا المعلّمون، لذلك سنقوم بتحليل نماذج من مذكّرات دروس الرَّوافد اللّغويَّة والكتاب المدرسيّ الّذي يعدُّ الأساس الأوّل الّذي تنبني عليه المعرفة.

ثانيا: دراسة واقع تعليم الرّافد اللّغويّ (الكتاب المدرسيّ ومذكّرات الدّرس):

بعد معرفة مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النَّصيّة في تعليميَّة الرّوافد اللّغويّة من خلال المنهاج والوثيقة المرافقة له، سنحاول في هذا المقام معرفة مدى تطبيقها في الكتاب المدرسيّ وفي واقع تدريسه من خلال أخذ بعض النَّماذج من مذكّرات دروس الرَّوافد اللغويّة.

1-الكتاب المدرسي : (وصف وتحليل) :

يمثّل الكتاب المدرسيّ المعرفة في صورتها المادّية، مقدّم في الأساس المتعلّمين، حيث يقدّم المعارف المرتبطة بتخصّص معيّن، توزَّع هذه المادّة بطريقة ممنهجة وفق البيداغوجيا التَّربويّة، تهدف من خلالها اكساب المتعلّمين كفاءات متعدِّدة ومتنوّعة.

ومن خلال بحثنا هذا سيكون التَّركيز على كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانويّ شعبة "الآداب والفلسفة" و"اللّغات الأجنبيَّة" (2012-2013).

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص2.

يحتوي هذا الكتاب على تقديم يصف مضمونه والأساس الّذي بني عليه، حيث «يقوم على أساس المقاربة النَّصِّية كاختيار منهجيّ وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربويّ»[1].

- بعد التّقديم نجد فهرس المحتويات والّذي وزّع فيه على التّرتيب:

"النّصوص الأدبيّة"، "قواعد اللّغة" (نحو وصرف وبلاغة وعروض)، "النّصوص التّواصليَّة"، "المطالعة الموجَّهة"، "التّعبير"، "المشاريع".

- ثم نجد مضمون النَّص، حيث في بداية كل محور تحدّد الأهداف أو الكفاءات المرجوَّة، ثمَّ تعرض بعدها النُّصوص (الأدبيّة والتّواصليّة) ومعها أنشطتها وروافدها.
- في نهاية كلِّ محور يوجد إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها، «فقد ذُيِّل كل محور بتقييم تحصيليّ غايته إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها، انطلاقًا من النّص متبوع بأسئلة اختباريَّة ووضعيَّة أو وضعيّتين لإدماج المعارف الّتي تمَّ تحصيلها في مختلف نشاطات المحور»[2]؛ يرصد من خلالها المتعلّم مدى استيعاب وفهم المتعلِّمين للمعارف المقدَّمة.

جاء في مقدِّمة الكتاب أنّه قد بني على أساس مقاربتين -كما ذكرنا سابقًا- ومن خلال هذه الملاحظات سنحاول رصد ما إذا كان هذا الأمر محققًا في متن الكتاب أم لا:

1.الأهداف: حدِّدت أهداف تعليميّة الرَّافد اللُّغويّ في مقدِّمة الكتاب وهي: «ضبط اللّغة وتنمية ملكة التَّذوق الفنيّ عند المتعلّم»[3].

هذا بصفة عامة وبصفة خاصة فقد حدّدت الكفاءات المستهدفة لتعليميّة كل رافد لغويّ في بداية كلّ محور، فمثلًا:

---

[1] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب و فلسفة ولغات أجنبية، 2012-2013، ص3.

[2] (م ن)، (ص ن).

[3] (م ن)، (ص ن).

- **في تعليميّة الرَّافد النَّحويّ:** من المحور الأوَّل "أتعلَّم الإعراب التَّقديريّ والإعراب اللَّفظيّ وإعراب المعتلّ الآخر وأوظّفها".

- **في تعليميَّة الرَّافد البلاغيّ:** من المحور الأوّل "أتعرَّف على تشابه الأطراف والتَّضمين وأوظّفها".

- **في تعليميَّة الرَّافد الصَّرفيّ:** من المحور السَّابع "أتعرَّف على صيغ منتهى الجموع وقياسها وجموع القلّة وأوظّفها".

- **في تعليميّة الرّافد العروضيّ:** من المحور السّابع "أتعامل تحليلًا وتوظيفًا مع بحور المتدارك والوافر والهزج في الشِّعر الحرّ".

فمن مهام المعلِّم توجيه درسه ومتعلِّمه بما يحقّق الأهداف التّعليميّة المسطّرة، كما أنّ عليه الحرص على توظيف الرّوافد المحصّلة في الإنتاج الشَّفويّ والكتابيّ.

2. جاء في مقدِّمة الكتاب أنَّ كتاب السَّنة الثّالثة للّغة العربيّة «امتداد لكتابي السَّنة الأولى والثَّانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرًا من حيث البنية ومن حيث المنهجيَّة المتَّبعة في تقديم محتويات مختلفة النَّشاطات»[1].

هذا من جهة الهيكلة العامة للكتاب، أمّا بالنّسبة للمعارف فإنَّها غير مكمِّلة لبعضها البعض ولا ترابط بينها، والمقاربة بالكفاءات حسب ما جاءت به الوثيقة المرافقة فهي: «تستند إلى ما أقرَّته النَّظريّات التَّربويَّة المعاصرة وبخاصَّة النَّظريَّات البنائيَّة الّتي تنطلق من كون المعرفة بناء»[2]

هذا البناء يجب أن يكون متلاحمًا ومتماسكًا، لكنّنا نلاحظ فجوة بين ما يقدّمه كتاب السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانويّ وما قدَّمته كتب السَّنة الأولى والثَّانية.

[1] كتاب اللغة العربية وآدابها، (م س)، (ص ن).

[2] اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، ص4.

هذا الأمر قد ينعكس على المتعلِّم؛ حيث يجد صعوبة في ادماج مكتسباته الجديدة مع القبليّة، فلا يكون هناك أسلاك ربط بين المعارف الّتي حصَّلها في ذهنه.

3. أسئلة بناء درس الرَّافد اللُّغويّ مباشرة ليس فيها إشكال يثير فضول المتعلِّمين لإيجاد حلول لها، «فالفعل التَّربويّ إنَّما يكون في صميم التَّدريس بالكفاءات إذا كان يتمحور حول التَّدريس بالمشكلات، حيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم باعتبارها نشاطات معقَّدة تطوّر لديه روح الملاحظة والمبادرة وروح الإنتاج والإبداع»[1].

فوضع المعرفة في سياق مشكلة يجعل منها ذات قيمة ومن ثمَّ اكتسابها بكلّ سهولة، ومن أمثلة ما أورده الكتاب المدرسيّ:

–في تعليميّة الرّافد النّحويّ: من درس الإعراب التّقديريّ (بعد تقديم الأمثلة).

– ما إعراب "ترقى" في المثال الأوّل؟

– ما إعراب "علا" في المثال الثاني؟

– ما إعراب "القاضي" في المثال الثالث؟

–في تعليميّة الرّافد الصّرفيّ: من درس صيغة منتهى الجموع وقياسها (بعد تقديم الأمثلة):

–ما وزن "قوافي"، "معابر"؟

–ماذا نسمّي هذا الجمع؟ وهل له صيغ قياسية أخرى؟

–في تعليميّة الرّافد البلاغيّ: من درس تشابه الأطراف (بعد تقديم الأمثلة):

ألا ترى أنَّ الشّاعر كرّر لفظة القافية في أوّل البيت الثّاني؟

–في تعليميَّة الرَّافد العروضيّ: من درس الرجز في الشّعر الحرّ (بعد تقديم أمثلة):

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، (ص ن).

تمّ تقطيع الأبيات ووضع التّفعيلات والبحر الّذي تنتمي إليه.

-نلاحظ أن الأبيات الخطيَّة كلّها بنيت على تفعيلة الرجز (مُسْتَفْعِلُنْ) بتغييراتها المختلفة؛ فلابدَّ أن تكون الأسئلة التَّمهيدية إيحائية ترميزيّة غير مباشرة؛ لكي تثير ذلك الفضول لدى المتعلّم تجاه اللّبس الّذي يعتري موضوع الدّرس، ويحسُن بالمعلّم في هذه المرحلة ممارسة طريقة العصف الذّهني على المتعلّمين بإثارة مجموعة من الأسئلة المتتالية والّتي غالبًا ما تكون متسلسلة كل سؤال منها يستدعي الآخر.

ليس هذا فحسب بل هناك أمر آخر يزيد الوضع تأزُّمًا وهو إجابة الكتاب عن بعض الأسئلة وخصوصًا أسئلة الإعراب والتّقطيع العروضيّ، كلّ هذا نراه منافيًا للتّدريس بالمشكلات الّذي هو من صميم المقاربة بالكفاءات ويخلف أثرًا سلبيًا على المتعلّم، حيث يجعل منه عنصرًا اتكاليًا غير قادر على البحث والتَّقصّي، كما تقتل روح المبادرة والإبداع لديه.

4. هناك بعض الدّروس الّتي قدّم فيها الكتاب القاعدة مباشرةً دون أمثلة لبنائها وهو ما نجده في دروس: "الإعراب اللّفظيّ"، "تشابه الأطراف"، "التّضمين"، "الرّجز في الشّعر الحرّ"، "المتقارب في الشّعر الحرّ"(...).

-وهناك دروس أخرى اكتفى الكتاب ببناء أسئلتها دون ضبط لقواعدها، وهو ما نجده في دروس: "صيغ منتهى الجموع وقياسها"، "اسم الجنس الافراديّ والجمعيّ"، "بلاغة الاستعارة" (...)

-كما نجد بعض الدّروس الّتي لا تفصيل فيها وغير مشبّعة بالأمثلة، نذكر: "نون الوقاية"، "المضاف إلى ياء المتكلّم"، "الجمل التي لا محل لها من الإعراب"، "المتدارك في الشّعر الحرّ" (...)؛ وتقديم الدُّروس بهذه الصّورة يعدّ منافيًا لما جاءت به البيداغوجيا الجديد ، «وبحكم منطق المقاربة بالكفاءات في عالم التّربية، فإنَّ دور المدرسة قد تحوَّل من مهمّة تكوين الفرد

-خزان المعارف- إلى الفّرد المتفاعل مع المعارف»[1]؛ فلم يعد المتعلّم دلوًا يصبُّ فيه المعلّم أو الكتاب ما يشاء بل بات شريكًا حقيقيًا وعنصرًا فعالًا يساهم في تحصيله للمعارف.

5. في كثير من المقررات هناك تذكير بالمكتسبات القبلية والدّروس الّتي لها علاقة بالدرس المقدَّم من الرَّوافد اللّغويّة، والمقاربة بالكفاءات تركّز على: «التّأكد من مكتسباتهم القبلية لأداء العمل الجديد على الوجه الصحيح»[2] ؛حتّى يتمكنوا من ربط معارفهم واستثمارها في إنتاج معارف جديدة، ويمكن رصد هذا من خلال الكتاب في: "الإعراب اللّفظيّ قبل التّقديريّ"، "التّشبيه"، "والكناية"، "والاستعارة"، "والمجاز" قبل بلاغتهم.

6. أمّا فيما يخصّ المقاربة النَّصيّة ومدى تفعيلها في الكتاب المدرسيّ، فقد جاءت في مقدّمته أنَّ الرَّوافد اللّغويَّة «لم تكن دروسًا مستقلةً، وإنَّما هي معارف مستمدّة من النّصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النُّصوص»[3].

فتعليميّة الرَّوافد اللّغويّة حسب المقاربة النَّصيّة تبدأ من النَّص لتعود إليه، لكن بالرّجوع إلى بناء أحكام الرَّوافد في الكتاب المدرسيّ نجد تذبذبًا في تطبيقها، ففي بعض الدُّروس نجدها قد استعانت بأمثلة خارجة عن النُّصوص المقرّرة من مثل:

الرَّافد النَّحويّ: "إعراب المعتلّ الآخر".

الرَّافد الصَّرفيّ: "صيغ منتهى الجموع وقياسها".

الرافد البلاغيّ: "تشابه الأطراف"، "الجمع"، "التّضمين".

كما ونجد بعض الدُّروس الّتي استعانت في بناء قاعدتها على أمثلة من النّص الرّديف من أمثلتها:

الرَّافد النَّحويّ: "المضاف إلى ياء المتكلِّم".

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (م س)، ص2.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، (م س)، ص2.

[3] وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية وآدابها، (م س)، ص3.

الرَّافد الصَّرفيّ: "صيغ منتهى الجموع وقياسها".

الرَّافد البلاغيّ: "بلاغة المجاز العقليّ والمرسل".

الرَّافد العروضيّ: "كلّ الدّروس".

لكن هذا لا يعني أنَّها اعتمدت اعتمادًا كلِّيًا على النَّص، بل إنَّها مزجت بين ما هو في النَّص وأدخلت جملًا جديدة خارجة على الرُّغم من غنى النَّص بالأمثلة البنَّاءة (كما هو الحال في درس "إعراب معتلّ الآخر" الّذي اعتمد اعتمادًا كلّيًا على خارج النَّص)؛ وقد يرجع هذا الأمر أيضًا إلى قصور النُّصوص وسوء اختيارها في وضع المحاور.

إذًا يمكن القول من خلال ما سبق إنَّ نحو الجملة مازال مهيمنا على الرغم من المساعي لاستبداله بنحو النَّص في تعليميَّة الرَّوافد اللُّغويَّة، وهو أمر يحتاج إلى تكاثف الجهود من العديد من التَّخصصات، وكذا الدِّقة في وضع النُّصوص على أن تكون مشبعة بالظاهرة اللغويَّة المدروسة.

7.غياب التَّطبيق الفوري للرَّافد اللُّغوي المدروس حيث «إنَّ المعلّم بمجرد ما ينتهي درسه يرغب في معرفة إلى أيِّ مدى كان تدريسه فعَّالا، هل تعلَّم طلاَّبه ما استهدفه؟ وما جودته؟ وهنا يأتي دور التَّقويم المبنيّ على الكفاءة بإجراءاته المختلفة، ليجيب عن هذه التَّساؤلات الّتي من خلالها يتعرَّف المعلّم على مدى قدرة المتعلّمين على آداء ما تعلّموه»[1].

فحتّى يكون التَّنظير ذا قيمة وأرسخ في ذهن المتعلِّمين لابدَّ أن يتبعه شَقُّه التَّطبيقيّ.

8. في نهاية كلِّ محور هناك إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها؛ حيث يتمُّ فيها دراسة سند نثري كان أم شعري بمثابة تقويم نهائي يقوّم فيه المتعلّم عن ما درسه في ذلك المحور ومنه الرَّوافد اللّغويَّة الّتي تظهر في البناء الفكريّ والوضعيَّة الإدماجيّة.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها، (م س)، ص3.

وتعدُّ هذه الأخيرة (الوضعية الإدماجيّة) ثمرة المقاربة بالكفاءات، حيث «تدرّب المتعلّم على تجنيد موارده وتسخير إمكاناته في وضعيَّات معقَّدة»[1]؛ أي أن يكون قادرًا على استحضار معارفه ومكتسباته في المواقف المناسبة.

9. استعمل الكتاب مصطلحات متخصّصة المتعلِّم وحده لا يمكنه فهمها، فمثلًا نجد لفظة: "وظيفة لسانيّة"، "التّناص"، "تنوين العوض"(...)، فقد استعملت في سياق الحديث فقط ولم يتمّ التَّفصيل فيها، وهي مصطلحات ليست من البيئة الّتي اعتادها المتعلّمون أو درِّست قبلًا، لذلك فقد تشكّل عائقًا في استيعابهم للمعرفة اللُّغويَّة المقدَّمة.

10. مؤلِّفو هذا الكتاب لا يتجاوز عددهم خمس أفراد من الأسرة التَّربويّة (مفتّش وأساتذة)، لكن هذا غير كافٍ لإنجاز كتاب لغوي موجه إلى المتعلّمين في مراحلهم الحسَّاسة مرحلة اكتساب اللّغة خاصةً عند وضع الرَّوافد اللّغويّة؛ لأنّ هذا الأمر يتطلّب تكاثف الجهود من أطراف عديدة متخصّصة على سبيل المثال: "علماء اللّغة النفسيين"، "علماء اللّغة الاجتماعيين"، "علماء التَّربية"، "أساتذة جامعيين من مختلف التَّخصصات" (نحو، صرف، عروض، بلاغة، تعليميَّة...).

11.قِدم الطّبعة حيث إنّ هذا الكتاب قد أُلِّف في زمن غير الزَّمن الحاليّ، وحتّى يتمكّن المتعلّم من استثمار المعارف المقدّمة في المواقف الاجتماعيّة –حسب ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات–لابد أن تكون المعرفة من بيئة مواكبة لزمانه.

إذًا فنسبة بروز المقاربتين (بالكفاءات والنَّصيّة) وتطبيقهما ضئيلة، وهذا يرجع إلى أسباب عديدة لعلَّ أبرزها:

- سوء اختيار النّصوص حسب حاجة كلّ رافد.
- إنجاز الكتاب من أطراف غير متخصّصة وقليلة (تحتاج تكاثف الجهود).
- عدم مطابقة المحتوى اللّغويّ للواقع الاجتماعيّ.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، (م س)، ص8.

- عدم مراعاته للفروق الفرديّة.
- عدم التّنسيق بين واضعي المنهاج والكتاب المدرسيّ.

لذلك على المعلّم ألّا يعتمد على الكتاب المدرسيّ اعتمادًا كليًّا، بل عليه أن يبدع في بناء درسه اللّغويّ من حيث غنى المصادر ومراعاة الظّروف المحيطة بالعمليّة التّعليميّة والاجتهاد في التّوفيق بين النّص ورافده اللّغويّ.

2-دراسة تحليليّة لنماذج مذكّرات دروس الرَّافد اللُّغويّ:

أ/ النّماذج لمذكرات الدّروس:

الوحـــــــــــــــدة : 01

المـــــادة : اللغة العربية وآدابها **الموضوع** : **في مدح الرسول- صلى- للبوصيري** **المستوى**: السنة الثالثة

النشـــــاط : نـص أدبـــي **الشعبـــة**: 3آف ل

الهدف العـــام : التعرف على المدح في عصر الضعف

الهدف الخـاص : الوقوف على خصائص النمط الوصفي

تذكر الإعراب التقديري

التعرف على تشابه الأطراف

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــــــر الـــــدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
المعرفـــة معرفـــة المعطيات الخاصـــة	أتعرف على صاحـــب النـــص	هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام608هـ، وعاصر أحداثا هامة طرأت على الأمة العربية، منها هجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح الدينية، وأشهرها البردة ومطلعها : أمن تذكّر جيرانٍ بذي سلم شرحها وعارضها كثيرون، والهمزية ومطلعها: كيف ترقى رقيك الأنبياء، توفي عام 696 هـ	إلقائيـــــة
اكتســاب المعطيات اللغويـــة	أثـــــري رصيـــدي اللغـــوي	**في معاني الألفاظ:** **السنا:الضياء، السناء: الرفعة، إضاء: مفردها أضاة وهي الغدير اليتيمة العصماء: اللؤلؤة الفريدة من نوعها، الهوينا:الرفق، الإغفاء: النوم الخفيف، مقسط: عادل.** **في الحقل المعجمي:** **- ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية رحمة، عزم، حزم، وقار، عصمة، حياء** **- ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخَلقية في النص؟ من الألفاظ الدالة على الصفات الخلقية ضحكه التبسم،المشي الهوينا، نومه الإغفاء** **في الحقل الدلالي:** **- عد إلى المعجم وتعرف على معاني "عصم"** **عَصَمَ يَعْصِمُ: اكتَسَبَ، ومَنَعَ، ووَقَى، العَصْمُ الإمْسَاكُ، و الاعْتِصَام الاسْتِمْسَاكُ، قَالَ: {لا عاصم اليوم من أمر الله} أي لا شيءَ يَعْصِمُ منه، و الاعْتِصَام التَّمَسُّكُ بالشيءِ، قَالَ: {واعتصموا بحبل الله جميعاً ـــ ومن يعتصم بالله} وَاسْتَعْصَمَ اسْتَمْسَكَ كأنّهُ طَلَبَ مَا يَعْتَصِمُ بِهِ مِنْ رُكُوبِ الفَاحِشَةِ، العِصام ما يُعْصَمُ به أي يُشَدُّ وعِصْمَةُ الأنبياءِ حِفْظُهُ إيَّاهُمْ أوّلاً بما خَصَّهُمْ به من صَفَاءِ الجَوْهَرِ، ثم بما أولاهُمْ من الفضَائِلِ الجِسْمِيَّةِ والنَّفْسِيَّةِ ثمّ بالنُّصْرَةِ وبتَثْبِيتِ أقْدَامِهِمْ، ثمّ بإنْزَالِ السَّكِينَةِ عليهم وبحِفْظِ قُلُوبِهِمْ وبالتَّوْفِيقِ، قال تعالى: {والله يعصمك من الناس}	إلقائيـــــة
الفهـــم يعبّـــر يمثّـــل يعيـــد يستخرج يعـــدد يفســـر	أكتشـــف معطيـــات النـــص	**- ما مكانة النبي - صلى- من باقي الأنبياء والرسل؟ هي مكانة تفوق ارتفاع السماء قدرا، وتسمو على جميع الرسل والأنبياء قيمة وشأنا، فقد أرسله الله إلى الناس كافة، وختم به الرسل والأنبياء، وأعطاه الشفاعة العظمى وحده يوم القيامة.** **- ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟ البيت السابع .** **- أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي - صلى-؟تتجلى في حلمه وصبره الطويل على أذى قومه، والرأفة بهم، والدعاء لهم بالهداية والتوفيق، فقد كان الرسول – صلى – يردد قوله المأثور:" اللّهم اهد قومي فإنّهم لا يعلمون"** **- أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي - صلى-؟ تتجلى في اللين والرفق الذي عرف به الرسول – صلى -** **- حدد فكرة عامة للنص.** **الفكرة العامة: خصال الرسول – صلى- ومنزلته الرفيعة.**	حواريـــــة
التحليل		**- ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال النص؟ يرمي الشاعر من خلال مدح الرسول – صلى- و إبراز مكانته، والإشادة بصفاته وخصاله، إلى دعوة الناس إلى الاقتداء بسيرة الرسول – صلى -** **- هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول لشاعر آخر؟ اذكرها وبين ما الأقوى عبارة: أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها؟ من شعراء المديح النبوي حسان بن ثابت و الكميت بن يزيد.**	

البحث عن العناصر والعلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	أناقش معطيات النص	- هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح. نعم في هذه المقارنة ما يخدم الموضوع، لأن الله منحه علما غزيرا لم يعطه أحدا من البشر،وهدى به امة، وانزل عليه دستورا خالدا هو القرآن الكريم، الذي كان سببا في تقدم المسلمين عندما تمسكوا به، فميزه بذلك عن باقي الأنبياء والبشر. - هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمدا أفضل المخلوقات؟ علل نعم استطاع الشاعر إقناعنا بذلك ، لأنه ركز على صفاته الحسية والمعنوية، فأمتعنا بمديح في ذات الرسول وصفاته، فلقد بلغ الكمال خَلقا وخُلقا، و حوى كل معاني الفضيلة . - هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص؟ وضح. نعم فقد مزج بين الوصف وإحساسه الذاتي ،ويتجلى ذلك في قوله: كيف ترقى رقيك الأنبياء، لا تقس بالنبي في الفضل خلقا، اليتيمة العصماء،الشمس - وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل؟ الصورة البارزة في النص هي التشبيه وتكمن بلاغتها في توضيح المعنى وتجليته، ومن أمثلة ذلك: أنت مصباح كل فضل، أنه الشمس رفعة وضياء.	حوارية
التركيب يستخرج يصنف يفسر يحدد	أحدد بناء النص	- مزج الشاعر بين الخبر والإنشاء ما غرضه من ذلك؟ غرضه المدح والتعبير عن على تفاعل الشاعر مع موضوعه وإعجابه الشديد بخصال النبي- صلى- التي تميزه عن باقي الناس - ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جلية في النص، استخرج بعض الأمثلة وبين الأثر البلاغي الذي أحدثته يبدو الشاعر متأثرا بالقرآن الكريم والحديث الشريف ، ومن أمثلة ذلك قوله: مشيه الهوينا، جهلت عليه قومه فأغضى، فهذا مقتبس من قوله تعالى في سورة الفرقان:" وَعِبَادُ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمۡشُونَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ هَوۡنٗا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمٗا " وفي ذلك تجميل للأسلوب. - اذكر ثلاث صفات صريحة وثلاث صفات مكناة وصف بها الشاعر محمدا - صلى- الصفات الصريحة: معجز القول والفعال،كريم الخلق، مقسط الصفات المكناة:ضحكه التبسم، مشيه الهوينا، نومه الإغفاء - ما النمط الغالب في النص مع التعليل؟ غلب على النص النمط الوصفي، لأن الشاعر في مقام تعداد صفات النبي - صلى-	
التقييم ينقد يحكم يتحقق	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	- تحول الشاعر من ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، ما دلالة ذلك في النص؟ يدل ذلك انتقال الشاعر من مدح الرسول – صلى- بالحديث عن مكانته إلى الحديث عن صفاته الحسية والمعنوية. - هل اعتمد الشاعر على وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علل. لقد اعتمد الشاعر على وحدة البيت ، فأبياته غير متماسكة، بحيث يمكن التقديم والتأخير فيها ، أو حذف بعضها دون تأثير في المعنى. - ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي؟ ما كان غرضه؟ لقد توجه الشاعر في البيت 15 إلى المتلقي و هو نهي يدل على استحالة مقارنة الرسول – صلى- بغيره في علو الشرف والمكانة.	حوارية
	أجمل القول في تقدير النص	- بم يمتاز شعر البوصيري؟ وما قيمة هذه القصيدة فنيا؟ يمتاز شعر البوصيري في المدائح النبوية بالرصانة والجزالة وحسن استعمال البديع وتحتوي القصيدة على معاني دينية وخلقية بالإضافة إلى الرصيد اللغوي والجمال الفني.	حوارية
قواعد اللغة		1- الإعراب اللفظي: - ما هو الإعراب ، وما هي علاماته؟ الإعراب هو تغير الحركة في آخر اللفظ بحسب موقعه في الجملة، وفائدته توضيح المعنى، والحركات الإعرابية هي : الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون. - بم تختص كل حالة من الحالات الإعرابية؟ يشترك الرفع والنصب بين الأفعال والأسماء، والجر خاص بالأسماء، والجزم خاص بالأفعال. - ما هي أنواع الإعراب؟ هناك إعراب لفظي وإعراب تقديري - ما هو الإعراب اللفظي؟ هو أن تظهر علامة الإعراب آخر الكلمة للدلالة على موقعها الإعرابي.	حوارية

	أستثمـــــر موارد النص وأوظفـــها	المرفوع من الأسماء: علامته الضمة، الألف للمثنى، والواو لجمع المذكر السالم المرفوع من الأفعال: علامته الضمة، وثبوت النون المنصوب من الأسماء: علامته الفتحة ، الياء للمثنى وجمع المذكر السالم، الكسرة في جمع المؤنث السالم، الألف في الأسماء الخمسة المنصوب من الأفعال: علامته الفتحة، حذف النون المجرور من الأسماء: علامته الكسرة، الفتحة النائبة عن الكسرة في الممنوع من الصرف، الياء في المثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة المجزوم من الأفعال: علامته السكون، وحذف النون في الأفعال الخمسة ب- الإعراب التقديري لاحظ قول الشاعر: كيف ترقى رقيّك الأنبياء يا سماء ما طاولتها سمـاء وانظر إلى قوله: لم يساورك في علاك وقد حا ل سنا منك دونهم وسناء وتامل قول الشاعر: قاضي المنيّة نافذُ الأحكام عدل القضا حتى على الخُدّام - ما إعراب ترقى في البيت الأول؟ فعل مضارع وعلامة رفعة الضمة المقدرة على آخره للتعذر - ما إعراب علا في البيت الثاني؟ اسم مجرور وعلامته الكسرة المقدرة على آخره للتعذر - ما إعراب قاضي في البيت الثالث؟ مبتدأ مرفوع بالضمة المقدرة على آخره للثقل - متى أيضا تعرب الكلمة إعرابا تقديريا؟ إذا اتصلت بياء المتكلم - ماذا نستنتج؟ تعرب الكلمة إعرابا تقديريا إذا انتهت بألف للتعذر، أو ياء أو واو للثقل، أو إذا اتصلت بياء المتكلم.	

الموضوع : تلخيص نص

النشـــــــاط :تعبير كتابـــي

الأهداف التعليمية: الوقوف على مفهوم التلخيص

الإلمام بشروط ومنهجية التلخيص

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــــر الـــدرس المضـــامين	الطريقة والوسيلة
وضع المتعلم في جو الموضوع	وضعية الانطلاق	- كيف يتعامل القارئ مع النصوص الأدبية؟ قراءتها حتى يتسنى له الوقوف على المعاني - ماهي الطريقة المناسبة لإيجاز النصوص دون إخلال بالمضمون؟ التلخيص يعد إحدى طرق إيجاز النصوص دون إخلال بمضامينها	القائيـــــة

المـــــادة : اللغة العربية وآدابها **الموضوع:** أغنيات للألـــم نازك الملائكة **المستوى:** السنة الثالثة **الوحدة : 07**

النشـــــــاط : نـص أدبـــــي

الأهداف التعليمية :
- يقف عند مظاهر الحزن و الألم لدى الشعراء العرب المعاصرين.
- يبين سبب امتزاج الأنماط النصية في القصيدة الواحدة.
- يتعرف على صيغ منتهى الجموع و قياسها.
- يتعامل تحليلا و توظيفا مع المتدارك في الشعر الحر

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــــــر الـــــدرس المضـــامين
المعرفـــة معرفـــة المعطيات الخاصـــة	التمهيد: تعريف بصاحـــب النـــص	– ذكر إيليا الحاوي عددا من الشعراء العرب المعاصرين . من يذكرنا بهم ؟ نازك الملائكة (1923–2007) شاعرة و ناقدة عراقية من بغداد أتمت دراستها الجامعية أحد أبرز الأوجه المعاصرة للشعر العربي الحديث رائدة للشعر الحديث لم تتوقف في دراستها الأدبية والفنية إلى هذا الحد إذ درست اللغة اللاتينية في جامعة برستن في الولايات المتحدة الأمريكية، كذلك درست اللغة الفرنسية والإنكليزية وأتقنت الأخيرة وترجمت بعض الأعمال الأدبية عنها، وفي عام 1959 عادت إلى بغداد بعد أن قضت عدة سنوات في أمريكا لتتجه إلى انشغالاتها الأدبية في مجالي الشعر والنقد، والتحقت عام 1954 بالبعثة العراقية إلى جامعة وسكون سن لدراسة الأدب المقارن، اشتغلت بالتدريس في كلية التربية ببغداد عام 1957 ، لنازك الملائكة العديد من المجاميع الشعرية والدراسات النقدية منها ما ضمها كتاب ومنها ما نشر في المجلات والصحف الأدبية، أما مجاميعها الشعرية فهي على التوالي:عاشقة الليل 1947، شظايا ورماد 1949، قرار الموجة 1957، شجرة القمر1968، مأساة الحياة وأغنية الإنسان "ملحمة شعرية" 1970، يغير ألوانه البحر1977، وللصلاة والثورة 1978
اكتســاب المعطيات اللغويـــة	إثراء الرصيد اللغـــوي	**في الحقل المعجمي :** **في الحقل الدلالي:**
الفهـــم يعبّـــر يمثّـــل يعيـــد يستخرج يعـــدد يفســـر	اكتشـــاف معطيـــات النـــص	– بلسان من تتحدث الشاعرة؟ و ما القضية التي تشغلها ؟. **تتحدث بلسان المجتمع) الناس(وما يشغلها هي المعاناة و الألم الذي يعيشه الإنسان وحقه في أن يحب ويحيا و يحقق أحلامه وكيف يستطيع التعايش مع اللم و تجاوزه.** **-من تحمل الشاعرة أسباب هذه الحالة النفسية؟ أهي الإرادة الحرة أم الحتمية القاهرة** **-تحملها للحتمية القاهرة التي يفرضها المجتمع على أفراده بقيوده وتضيقه على الناس** – ما دلالة الاستفهام في : من أين يأتينا الألم .كيف ننسى الألم ؟**دلالة على أن الألم متجذر في أمتنا فلا ندري سببه ول كيف نتخلص منه.** – استخرج من النص المعجم الدلالي للمعاناة.- **الأسى ، الحرق، الكآبة ، اللم الرق الدمع جراحنا.** – تعرض الشاعرة سردا قصصيا خياليا عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للناس . فما هي الرسالة التي أرادت إيصالها ؟.**مضمون الرسالة التي أرادت إيصالها أن الحزن و الكآبة التي يعيشها الإنسان ناتج أن الحياة عكس ما يتصوره ويشتهيه ، فهذا الألم و المعاناة نتاج الكبت و الصرامة و القيود التي يحياها الإنسان** – هل لتغير القافية بعد كل مجموعة دلالة على المعاني المعروضة ؟**-نعم لتتغير القافية ارتباط بتغير المعاني في كل مجموعة من السطر فالمجموعة الأولى فيها تمهيد للموضوع وحديث عن طريق الشاعرة . أما الثانية فيها رسم لمعالم الموضوع. الألم. ثم ننتقل في القسم الموالي إلى تحديد هوية اللم لتختتم في المجموعة الخيرة بتساؤلات**
		– ما رأيك في موقف الشاعرة من الألم ؟**-أنها تضخمه ، فهو عندها تشبيه بالمرض المزمن الذي يتعود الإنسان**

التحليل البحث عن العناصر والعلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	مناقشة معطيات النص	على العيش به ول يمكنه أن يشفى منه أو يتخلى عنه. -هل ترى– أنت -ما تراه هي ، على كونه مرتبطا بماضينا السحيق و أنه حتمية لا نستطيع التخلي عنه؟ إلام ترده؟ علل. -بل أخالفها الرأي ، فالألم ليس مرتبطا بماضينا السحيق و لا هو حتمية لا نستطيع التخلي عنه بل إنه من صنعنا و يمكننا أن نتجاوزه بالصبر والتسليم بقضاء الله وقدره) الرضا.(– علل سبب تكرار مفردة الألم مبينا علاقته بالحالة النفسية و بالموقف. – تكرار لفظة "الألم" دلالة على معاناة الشاعرة فهي تعكس حالتها النفسية :خيبة الأمل المريرة وحزنها العميق .كما تدل على الموقف الرافض للقيود و التضييق – حلل الاستفهام الواردة في النص و بين مدى مساهمتها في تكريس الموقف الشعري للشاعرة و حالتها النفسية باعتبارها تمثل الضمير الجمعي .-تحليل الاستفهامات الواردة في النص من أين يأتينا الالم؟/ من أين يأتينا ؟ / فيها دلالة على المكان فهو مجهول. وتتحمل معاني الضياع و الشعور بالقهر. -ومن عساه يكون ذلك الألم ؟ فيه تشخيص للألم ويدل على المعاناة. كيف ننسى الألم؟/ كيف ننساه؟ /إشارة إلى حال الشاعرة ومن تتحدث باسمهم. وتدل على المعاناة الجماعية الشديدة-.من يضيء لنا ليل ذكراه ؟ فيها تشخيص تحمل الأمل في تجاوز الألم -وازن بين بناء الفقرة الأولى في المقطع الأول ونظيرها في المقطع الثاني من حيث الصورة الشعرية ، الموسيقى الشعرية ، الموقف الشعري أين ترى الفروق و أين ترى الاتفاق ماذا تستنتج؟ الموازنة بين المقطع الأول للفقرة الأولى و المقطع الأول من الفقرة الثانية: أ(الصورة الشعرية: أوجه التشابه: -توظيف أنواع الصور الشعرية في المقطعين: الصور البلاغية: الفقرة الأولى المقطع الأول : مهدي لياليا اللم /ذاك الصباح الكئيب الفقرة الثانية المقطع الأول: الألم....طفل صغير ناعم. تحفر في عيوننا معابرا للدمع (2الرمز: الفقرة الأولى المقطع الأول : لياليا، الأسى ، = رمز المعاناة و التخبط في الألم الألم :رمز المعاناة الفقرة الثانية المقطع الأول: طفل : تعاطفها مع الألم غفرنا : تجاوز الألم *واختلفا في المعاني التي أدتها هذه الصور الشعرية *الموسيقى الشعرية: تتفقان في توظيف تفعيلات بحر المتدارك وتختلفان في الروي و القافية *الموقف الشعري: يتفقان في تعبيرهما عن الحالة النفسية للشاعرة ويختلفان في أن المقطع الأول : تعبير عن الضياع والألم المقطع الثاني : تحديد لمعالم الألم. نستنتج :أن الشاعرة استطاعت أن تخلق تناسقا و تناغما بين موسيقى القصيدة بتنويعها للقوافي و بنائها لها على شكل مقاطع و بين صورها الشعرية : خيال) ألوان بديع(ورمزية تعكس العمق الدلالي للغة الموظفة لتسخر هذه العناصر في خدمة الموقف الشعري بل تتفاعل معه
التركيب يستخرج يصنف يفسر يحدد	تحديد بناء النص	– ما النمط الذي وظفته الشاعرة في بداية القصيدة ؟ حلله من حيث الأفعال و الضمائر و الحدث. وظفت الشاعرة النمط السردي: ونوعت في زمن الأفعال ، نجد الماضي :وجدناه ، أعطيناه ثم المضارع : ينبض.... ونوعت الضمائر في إطار تنوع اللغة السردية ، الغائب : ينبض ، مهدي ، في سياق حديثها عن الالم نحن في لسان الشاعرة تعبير عنهم. – وظفت الشاعرة أنماطا أخرى .استخرجها مبينا سبب هذا المزج .- من الأنماط الأخرى : النمط الوصفي وهي ظاهرة نعثر عليها في أغلب النصوص ، فهي تشمل النمط السارد – ما النمط النصي الموظف في الفقرة الثانية ؟-نمط وصفي) ركزت فيه الشاعرة على وصف المشاعر فهو وصف داخلي(من خصائصه توظيف النعوت : الصغير والصور البيانية : تحفر في عيوننا معابرا للدمع ، وتستثير جرحنا في موضع و موضع و موضع.

التقييم ينقد يحكم يتحقق	تفحص الاتساق والانسجام	– ما الخيط الشعوري الذي يربط بين كل أجزاء القصيدة ؟ -الإحساس بالمعاناة و الألم – إلى أي مدى ساهم المعجم اللغوي و الضمائر في اتساق النص و انسجامه؟ -لفظة الألم التي تكررت ، طفل ، طفلنا ، صباح تدل على المعاناة و محاولة التغلب عليها وتقبلها والتعايش معها فهناك ترابط بين المعاني التي أدتها هذه المفردات -ما هو الرابط المنطقي بين الفقرة الأولى والثانية ؟ وما نوع هذه الرابطة التي أقامتها بين الفقرتين ؟ -الرابط المنطقي هو الحديث عن نتائج اللم وهي المعاناة ومسبب هذه المعاناة -قامت الفقرة الثالثة بالربط بين المقطعين الشعريين كيف ذلك ؟ بين الفقرات الثلث للمقطع الثاني قرائن لغوية ربطت بينهما ما هي ؟ -في المقطع الثاني تحديد لمعالم الألم وصفه خارجيا ثم في المقطع الثاني وصف تأثيراته الداخلية في وجدان الشاعرة، وفي الخير تجمع ما بين الفقرتين فهي تريد تجاوز الألم لما سببه لها من معاناة وتتعاطف معه فهو طفلها الذي كبر بين ذراعيها ول تريد التخلي عنه. -القرائن اللغوية التي تربط تلك الفقرات الثلاث هي :الألم -يا طفلنا -كيف ننسى اللم؟
	مجمل القول	ما رأيكم في ظاهرة الحزن و الألم عند نازك الملائكة؟ -ظاهرة الحزن و اللم عند الشاعرة متجذرة في الضمير الجمعي للشعوب العربية إلى حد بروز موقفها المتناقض منها بين الرغبة في تجاوزها و المحافظة عليها حميمية تعاطفية.
قواعد اللغة	استثمار موارد النص وتوظيفها	صيغ منتهى الجموع و قياسها – قالت نازك الملائكة: و رعى قوافينا تحفر في عيوننا معابرا للأدمع ما وزن قوافي و معابر ؟ ماذا نسمي هذا الجمع؟ هل لهذ الجمع صيغ قياسية أخرى ؟ ما هي؟ صيغ منتهى الجموع: كل جمع مكون من خمسة أحرف أو ستة أحرف يتوسطها ألف زائدة. أوزانها: فعالل/ دراهم - فعاليل/ قناديل - أفاعل/ أصابع - أفاعيل/ أساطير - تفاعل/ تجارب - تفاعيل/ تسابيح - مفاعل/ معايش - مفاعيل/ مصابيح - يفاعل/ يحامد - يفاعيل/ ينابيع - فياعل/ صيارف - فياعيل/ دياجير - فواعل/ جواهر - فعائل/ رسائل - فعالى/ فتاوى - فعالي/ ليالي - فعالىّ/ كراسىّ. وهي كل جمع بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أحرف أوسطها ساكن مثل مدارس ومفاتيح، وصيغه كثيرة بلغت 19، إليك أشهرها: 1– 2– فعالِل وفعاليل: لمجرد الرباعي ومزيده بحرف واحد، وللخماسي مثل: درهم ودراهم، وغَضَنْفَر وغضافر، وسَفَرْجَل وسفارج، وعندليب وعنادل، وللثلاثي زيد فيه حرف صحيح مثل: سُنْبُل وسنابل. أما فعاليل فللرباعي والخماسي اللذين زيد قبل آخرهما حرف علة مثل: قِرْطاس وقراطيس، وفِرْدَوْس وفراديس، ودينار ودنانير، وللثلاثي المزيد فيه مثل: سفُّود وسفافيد، وسِكين وسكاكين. 3– أفاعِل: لوزن ((أفْعل)) اسماً أو علماً أو اسم تفضيل مثل: أسود (الأفعى) وأساود، أحمد وأحامد أفضل وأفاضل، وللرباعي الذي أوله همزة زائدة مثل أصابع وأنامل وأرانب. 4– أفاعيل: لما زيد فيه مما تقدم في الفقرة السابقة حرف مدّ مثل: أسلوب وأساليب، وإضبارة وأضابير. 5– تفاعِل: للرباعي الذي أوله تاءٌ زائدة مثل: تنبل (قصير) وتنابل، وتجربة وتجارب. 6– تفاعِيل: لما تقدم في الفقرة السابقة وزيد عليه مد قبل الآخر مثل: تسبيح وتسابيح. تِبّال وتنابيل. 7– مفاعِل: للرباعي المبدوءِ بميم زائدة: مسجد ومساجد، مفازة ومفاوز. 8– مفاعيل: للرباعي المبدوءِ بميم زائدة وقبل آخره مدّ زائد مثل: مصباح ومصابيح، وميثاق ومواثيق.

9- فواعِل: 1- جمع لرباعي ثالثه واو أو ألف زائدتان: خاتم وخواتم، جوهَر وجواهر.

2- وزن فاعل صفةً لغير عاقل مثل: شاهق وشواهق، وناهد ونواهد.

3- وزن فاعلة: مثل شاعرة وشواعر.

10- فواعيل: لما زاد على ما في الفقرة السابقة حرف مدّ قبل الآخر مثل: طاحون وطواحين، ساطور وسواطير.

11- فعائل: لما يأتي: 1- للرباعي قبل آخره حرف مد زائد مثل: لطيفة ولطائف، وكريمة وكرائم.

12- فَعالى: جمع لمثل عذراء وغَضبى: عَذارى وغضابى.

13- فَعالي: جمع لمثل تَرْقُوة ومؤماة: تراقٍ وموامٍ.

12 و13 معاً: فعالى وفعالي جمع لما يلي:

1- اسم على فَعْلى مثل: فتوى وفتاوى أو فتاوٍ

2- اسم على فِعْلى مثل: ذِفْرى وذفارى أو ذفارٍ

3- اسم على فَعْلاء مثل صحراء وصحارى أو صحارٍ، أو صفة لأنثى لا مذكر لها مثل عذارٍ وعذارى.

4- صفة لأنثى لا مذكر لها مثل: حُبْلى وحَبالٍ وحبالى.

14- فُعالى: جمع لمثل غضبان وسكران: غُضابى وسُكارى.

15- فعاليٌّ: جمع لكل ثلاثي انتهى بياءٍ مشددة ((لغير النسب)) مثل: كرسيٌّ وكراسيّ، وبُختيٌّ وبخاتيّ، وقُمْريٌّ وقماريّ.

القاعدة:

1- صيغة منتهى الجموع هي: كل جمع وقع بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أوسطها ياء ساكنة.

2- أهم صيغ منتهى الجموع في العربية هي: فَوَاعِل، وفَعَائِل، وفَعَالِل، وشبه فَعَالِل مثل: مَفاعِل، وأفَاعِل.

3- تجمع على (فَوَاعِل) المفردات التي جاءت على الأوزان التالية:

(أ) وزن (فَاعِلَة) اسماً كانت أو صفة.

(ب) و زن (فَوْعَل) أو (فَوْعلَة).

(ج) وزن (فَاعَل) بفتح العين.

(د) وزن (فَاعِل) بكسر العين، اسماً أو صفة لمؤنث أو لمذكر لا يَعْقل.

4- يجمع على (فَعَائِل) الرباعي المؤنث الذي قبل آخره حرف مدّ.

5- يجمع على (فَعَالِل) الرباعي المجرد والمزيد، والخماسي المجرد والمزيد. ويحذف من حروف الكلمة في هذا الجمع ما زاد على أربعة أحرف.

6- يجمع على (شبه فَعَالِل) مزيد الثلاثي، مما لم تجمعه العرب على وزن آخر من أوزان جموع التكسير.

7- إذا كان الحرف الرابع في الكلمة حرف مدّ، بقي في الجمع إن كان ياءً. وقلب ياء إن كان ألفاً أو واواً.

عروض

أكتشف
أستنتج

المتدارك في الشعر الحر.....

كيفنْ سلألمْ كيفنْ سافو؟ من يُضيءُ لنا ليلَ ذلك رافو؟

0/0/ 0//0/ 0///0// 0 / 0 /0/ 0/ /0/ 0//0/ 0/ / 0 /

فاعلن فاعلن فاعلن فعلن فاعلن فعلن فاعلن فعلن

يستعمل الشعراء نوعين من المتدارك: النوع الأول هو مقلوب المتقارب والنوع الثاني هو الخبب، وهما في رأينا بحران مختلفان.

أ- مقلوب المتقارب

1 -1مقلوب المتقارب مبني على (فاعلن

2 -في هذا البحر تأخذ تفعيلة البيت أحد الشكلين:

فاعلن، فعلن

3 -في نهاية البيت قد يُضاف ساكن فتصبح التفعيلة (فاعلان) أو (فعلان) ومن الشعراء من يرفل التفعيلة أي يضيف إليها سبباً فتصبح (فاعلاتن

4 -أمثلة:من قصيدة محمود درويش ((أنا آت)) نأخذ هذه الأبيات:

ما الذي يجعل الكلمات عرايا؟ فاعلن فاعلن فعلن فعلاتن

ما الذي يجعل الريحَ شَوْكاً، وفَحْمَ الليالي مرايا؟ فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن فاعلاتن

ما الذي ينزع الجلد عني... ويثقب عظمي؟ فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن فعلاتن

نرى أن الشاعر استعمل في البيت التفعيلة على أحد الشكلين) فاعلن) أو (فعلن) وفي آخر البيت فإنه استعملها مرفلة أي بسبب زائد

ب – الخبب

-1هذا النوع من المتدارك مبني على (فعلن) المكونة من سبب ثقيل متبوع بسبب خفيف.

-2تأتي التفعيلة في البيت على أحد الشكلين: فعَلن، فعْلن

والتفعيلة الثانية ناتجة عن الأولى بإسكان الحرف الثاني وهو ثاني السبب الثقيل وهذا التحويل ما هو إلا الإضمارُ عند العروضيين.

وتأتي، أحياناً، التفعيلةُ على الشكل (فاعل) وهو نادر عند غالب الشعراء.

-3في نهاية البيت قد يُضاف إلى التفعيلة ساكن فتصبح) فَعَلان) أو (فعْلان)، كما يُضاف أحياناً إلى آخرها سبب خفيف فتصير (فَعِلاتن) أو) فعْلاتن.(

-4أمثلة):أ) من ديوان مظفر النواب: ((وتريات ليلية)) نورد هذه الأبيات

أبحث في طرقات مدينتكم عن وجه يعرفني فاعل فاعل فعْلن فعلن فاعل فعْ

أبكي في طرقات مدينتكم لن فعلن فَعلن فعَلن

عن وجه يعرف حزني فعْلن فعْلن فعلن فع

يعرف ماذا في وطني لن فعلن فعْلن فعلن

المـادة : اللغة العربية وآدابها **الموضوع** : **منزلة المثقفين في الأمة** **المستوى**: السنة الثالثة **النشـاط** : نص أدبي

لمحمد البشير الإبراهيمي **الشعبة**: 3آف – ل- ع ت

الأهداف التعليمية : التعرف على خصائص فن المقال شكلا ومضمونا / إدراك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال

تصنيف النص حسب نمط كتابته / التمييز بين "لو- لولا- لوما" وتوظيفها

الكفاءة المقيسة	المراحل	سيـــــر الـــدرس المضـــــامين	الطريقة والوسيلة
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	**الشيخ محمد البشير الإبراهيمي (1889- 1965) رجل أدب وإصلاح وسياسة وأحد رواد النهضة في الجزائر, عمل على استرجاع الجزائر هويتها, وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة, كان شغله الشاغل التربية والتعليم, يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم. ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية, وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في "عيون البصائر"**	إلقائية
اكتساب المعطيات اللغوية	أثري رصيدي اللغوي	**القومة:** الراعون و الحارسون لمصالح الأمة **تزيغ:** تنحرف **الاستبداد:** التفرد بالحكم	إلقائية
الفهم يعبّر يمثّل يعيد يستخرج يعدد يفسر	أكتشف معطيات النص	**– لم تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟ ولم تحتاج إليهم أيام الخوف؟** تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن ليتهجوا لها سبيل السعادة في الحياة ويزودوها بعلمهم وآرائهم ليصلح حالها ويستقيم أمرها, وتحتاج إليهم أيام الخوف لإيجاد الحلول للمشاكل العالقة وقهر المصاعب التي تعترض طريقها. **– كيف ينظر كل من العامي والطاغي إلى الفئة المثقفة ؟** يراهم العامي أعلى شأنا منه فلا يطمح في نيل منزلتهم ويراهم الطاغي عيونا حارسة على مصالح الأمة فلا يفكر في فرض سلطانه . **– هل كانت تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين ؟** لم تحظى الجزائر في عصر الكاتب بنسبة كبيرة من المثقفين **– متى تحظى الجزائر– في نظر الكاتب– بنسبة كبيرة من المثقفين؟**إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف وتهيأت أسبابه **– ما هو واجب المثقفين ذو الأولوية؟** واجب المثقفين هو إصلاح أنفسهم قبل التفكير في إصلاح الغير. **– كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟** تتم عملية إصلاح المجتمع بالتعارف والتقارب في الأفكار والتفاهم و تصحيح وجوه النظر والاتفاق على المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة **– ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟** أن يدعي الثقافة من هو عار من الأخلاق ولا يحسن الضروريات من المعارف العصرية.	حوارية
التحليل البحث عن العناصر والعلاقات يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	أناقش معطيات النص	**– يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة, هل توافقه في ذلك؟ علّل.** فعلا إن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة, لأهمية الدور الذي يؤديه هؤلاء في إصلاح أحوال المجتمع والحرص على رقي الأمة وتطورها. **– من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟** وما هي المقاييس التي تجعله كذلك؟ المثقف الحق في نظر الكاتب هو الذي يهتم بإصلاح نفسه قبل أن يهتم بإصلاح مجتمعه وهو الحريص على مصالح الأمة والمدافع عن مقوماتها, ومن المقاييس التي تجعله كذلك: حسن الخلق والتأهيل العلمي والتعريق. **– ما الهدف الذي يرمي إليه الكاتب في حديثه عن " متطفلي الثقافة "؟ وضح.** يرمي الكاتب إلى إبراز صورة المثقف الحقيقي الذي تحتاج إليه الأمة في كل الأوقات ,هذا المثقف الذي يسطع نجمه في الشدة **– نتحدث كثيرا عن أمة حيّة وأخرى ميّتة, ولغة حيّة وأخرى ميّتة, ما المقصود من هذه المفاهيم؟ ما معيار هذا التصنيف ؟** الأمة الحية هي الأمة التي تعرف انتعاشا وتطورا في جميع المجالات, أمّا الأمّة الميّتة فهي الأمة المتخلفة عن ركب الحضارة. واللغة الحية هي اللغة التي يكثر استعمالها بين الناس ولا يمكن الاستغناء عنها كسبيل للتواصل, أمّا **اللغة الميتة: هي اللغة المندثرة التي لا يستعملها إنسان في العالم ما عدا الباحثين. مثال: البابلية والمصرية القديمة**., ومعيار هذا التصنيف هو الديمومة والاستمرار	حوارية

التركيب يستخرج يصنف يفسر يحدد	أحدد بناء النص	– برزت أساليب التوكيد في النص, استخرج بعض النماذج وبيّن الغرض منها. من أساليب التوكيد الواردة في النص: إنّ أوّل واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم, كما أنّه يوجد في قراء الفرنسية....., إنّ التباعد بين المثقفين....., والغرض منها توضيح المعنى وتقويته. – انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من القاموس القديم, علام يدل ذلك؟ مثّل .يدل ذلك على تأثره الشّديد بالثقافة العربية الإسلامية واغترافه من نبع التراث الأدبي القديم ونلمس ذلك في : تزيغ– القومة– زمرة– الرحال.... – وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع, استخرج بعضها وبيّن أثرها في الكلام .من ألوان البيان الكناية والاستعارة (أيام الخوف– يغذوها من علمهم) ويتجلى أثرها في إبراز المعنى وتشخيصه. ومن ألوان البديع الطباق والسجع (الأمن والخوف– الاعتبار والتقدير– القيادة و التدبير) – ركز الكاتب في نصه على عرض الأحكام, علام يدل ذلك هات بعضها .يدل ذلك على منطقه وموضوعيته في الطرح التي يستوجبها الدور الإصلاحي الذي يقوم به الكاتب في سبيل الارتقاء بالأمة, ومن هذه الأحكام: المثقفون هم خيار الأمة, المثقفون هم حفظة التوازن..... – في أيّ نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟ يصنف النص ضمن فن المقال. – أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه, لماذا فعل ذلك في نظرك؟ ليوضح سبل الارتقاء بالأمة من خلال التأكيد على الدور الذي يؤديه المثقف . – اذكر بعض خصائص هذا النمط النصي. من خصائصه الاعتماد على الشرح والتفصيل, استخدام لغة موضوعية , استخدام ضمائر الغائب	
التقييم ينقد يحكم يتحقق	أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص	– بنى الكاتب نصه على الموازنة, بين أيّ العناصر كان ذلك, وما الحكمة من هذه الموازنة؟ بين المثقفين والمتطفلين على الثقافة، وبين واجب المثقف نحو نفسه و نحو مجتمعه, والحكمة من الموازنة تتجلى في تحديد مواصفات المؤهلين للنهوض بالأمة. – هل يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟ وضّح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات.لقد حقّق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال, إذ أشار إلى حاجة الأمة إلى المثقفين و دورهم في تحقيق ازدهارها, ثمّ تحدث عن المؤهلات التي ينبغي توفرها في المثقف, ليميز بين المثقف الحق و المتطفل على الثقافة. – عرض الكاتب بعض الأمثلة لدعم رأيه في: من يكون المثقف وغير المثقف, اذكر بعضها وبيّن مدلولها/من أمثلة ذلك: – المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تقدم وعلى الحرمات أن تنتهك..... – يوجد في قراء الفرنسية عدد كبير من حملة الشهادات يزعم لهم العرف الخاطئ أنّهم من المثقفين – اعتمد الكاتب طريقة التصنيف في عرض أفكاره, فيم تمثّل ذلك؟ و ما أثرها في أبعاد النص؟ تمثّل ذلك في تحديد المؤهلين لريادة الأمة الذين يفهمون طبيعة مجتمعهم, والمقاييس التي يعتمد عليها في ذلك – تأمل الفقرة الثالثة, وبيّن وظيفة إذ في الربط بين ما قبلها وما بعدها في قول الكاتب: " إذ لا يصلح غيره....." " إذ ما كلّ مثقف".إذ في الجملة الأولى التعليلية, وفي الجملة الثانية الظرفية وجاءت في سياق الكلام لتحقق التناسق والانسجام بين الجمل والمفردات.	حوارية
	أجمل القول في تقدير النص	– يعد الإبراهيمي رائدا من رواد الإصلاح في الجزائر, كيف عبّر عن ذلك في النص؟ – حاول أن تحدد مميزات لغته ؟ يعد الإبراهيمي رائدا من رواد الإصلاح في الجزائر, وقد برهن على ذلك في نصه, إذ شرح بشكل مستفيض كيف يتم الارتقاء بالأمـة, و حدد من هم المؤهلون لذلك بلغة راقية منتقاة, فهو من كتاب المقال المرموقين الذين يتأنقون في أسلوبهم معجما وبلاغة.	حوارية
قواعد اللغة	أستثمر موارد النص وأوظفها	**لو– لولا– لوما** سبق وأن عرفت أسلوب الشرط , وعرفت أن منها لو ولولا ولوما وهي أحرف شرط غير جازمة. – تأمل قول الكاتب : "لو دخلوا في عمل أفسدوه" – حدد أداة الشرط في هذا الأسلوب, وبيّن المعنى الذي دلت عليه أداة الشرط هي لو وجاءت بمعنى "إن" الشرطية – علام يدل الفعل بعدها؟ يدل على المستقبل معنى لا صيغة – تأمل قوله تعالى: " ولو شاء ربّك لجعل النّاس أمّة واحدة " – ماذا أفادت "لو" في هذا السياق؟ أفادت الامتناع للامتناع, فقد امتنع جعل الناس أمّة واحدة لامتناع مشيئة الله – ما طبيعة الفعل الّذي يأتي بعدها؟ ماضيا أو مضارعا	

		وإذا جاء بعدها اسم يعرب فعلا لفعل محذوف: لو الشّهود حضروا لحكم القاضي. – تأمل العبارتين الآتيتين: " لولا رحمة الله لهلك النّاس "، " لوما الكتابة لضاع أكثر العلم " – ماذا أفادت لولا– ولوما في العبارتين؟ أفادت معنى الشرط , فلقد امتنع هلاك النّاس لوجود الرّحمة, وامتنع ضياع العلم لوجود الكتابة, و كلاهما يدخل على المبتدأ و الخبر, لكنّ الخبر يحذف والتقدير: لوما الكتابة موجودة. أختبر معرفتي: بيّن معاني الأدوات التالية (لو– لولا– لوما), واذكر حكم إعرابها: 1– قال تعالى: " ولو علم الله فيهم خيرا لأسمعهم " 2– " ولولا دفع الله النّاس بعضهم ببعض لفسدت الأرض" 3– " لوما تأتينا بالملائكة إن كنت من الصّادقين"	حوارية
بلاغة أكتشفُ أستنتجُ .		بلاغة الاستعارة ملاحظة المعايير: .....يغذّونها من علمهم و آرائهم. .....الأخلاق أن تزيغ اتّفقت المشارب – ما نوع هذه الصور البيانية؟ استعارات مكنية – حاول أن تشرحها. لقد شبه العلم بالطعام في المثال الأول, والأخلاق بالبصر في المثال الثاني, والمشارب بالإنسان في المثال الثالث – ما أثر هذه الاستعارات في المعنى؟ تقريب المعنى وتجسيد مفاهيمه – بيّن بلاغة الاستعارة في الأمثلة السابقة إنّ بلاغة الاستعارة لا تتعدى بلاغة التشبيه في تآلف الألفاظ, وابتكار مشبه به بعيد عن الأذهان, لكن تركيبها ينسيك التشبيه و يحملك على تصور صورة جديدة تنسيك روعتها ما تضمنه الكلام من تشبيه خفي مستور, وما يزيد من جمالها الفنّي عنصر الإيجاز فيها. أختبر معرفتي: تأمّل الاستعارات التالية, وبيّن نوعها وبلاغتها: – مدح أعرابيّ رجلا فقال: تطلعت عيون الفضل لك, وأصغت آذان المجد إليك وقال أحدهم: إذا العناية لاحظتك عيونها نم فالمخاوف كلّهن أمان	إلقائية

ب/تحليل نماذج مذكِّرات الدُّروس:

قبل الشُّروع في تحليل المذكّرات توجّب الإشارة إلى نقطة حسَّاسة لمسناها في مرحلة توزيع الاستبانات، أين سألنا المعلّمين عن المصادر الّتي يعتمدون عليها لإنجاز مذكّرات درسهم، فوجدنا جلّ الإجابات هي اعتمادهم على المذكّرات الجاهزة من مواقع الانترنيت اعتمادًا كلِّيًا في تقديم درسهم، وهو أمر غير جيِّد لأنَّ الجدير بالمعلِّم أن ينجز مذكّرته بنفسه نظرًا لما يملكه من رؤية شاملة حول المعرفة الّتي يراد تقديمها ومستويات المتعلّمين، كما أنَّها تثبِّط دور المعلِّم المبدع بحيث لا يسعى إلى تقديم الأفضل لدرسه (يجعل منه عنصرًا اتكاليًا).

❖ **تعليميَّة الرَّافد النَّحويّ: (مذكّرة درس الإعراب التَّقديريّ):**

قُدِّم هذا الدَّرس الّذي كان تحت عنوان "**الإعراب التَّقديريّ**" ضمن النَّص الأدبيّ "**في مدح الرَّسول** "، حيث خطّط إنجازه على النَّحو الآتي:

1.التَّذكير بالإعراب اللَّفظيّ: من خلال طرح عدَّة أسئلة حوله وتقديم درس موجز عنه.

2.تقديم الأمثلة من النَّص.

3.أسئلة حول هذه الأمثلة عن الإعراب التَّقديريّ.

4.استنتاج القاعدة.

والملاحظ من خلال تقديم هذا الدَّرس أنَّه:

- تمّ تحديد الكفاءات المراد تحقيقها من تعلُّم هذا الرَّافد ألا وهي التَّذكير بالإعراب التَّقديريّ.
- التَّذكير بالمكتسبات القبليَّة حول الإعراب اللَّفظيّ يسهم في اكتساب معارف جديدة (الإعراب التَّقديري) لها علاقة بها، وإقامة علاقات منطقيَّة بينها في ذهن المتعلّم.
- الاعتماد على المقاربة النَّصِّية في تقديم النَّص النَّحويّ.

- البناء الجيّد للأسئلة بحيث كانت متسلسلة من السَّهل إلى الصّعب، ومن الأصل (الإعراب) إلى الفرع (الإعراب اللَّفظيّ والتّقديريّ)، كما أنَّها كانت أسئلة ذات إشكالية محفّزة للبحث والتَّقصي.

- هناك نقص كبير في وضع الأسئلة على الرغم من غنى النَّص بها؛ لأنَّ التَّنويع فيها يؤدّي إلى الإحاطة بكامل أحكام القاعدة وكذلك الحصول على نسبة كبيرة من الفهم.

- استنتاج القاعدة يكون من قبل المتعلِّمين من خلال اختتام الأسئلة بالسُّؤال: (ماذا نستنتج؟)، وقيام المتعلِّم بهذه المهمَّة يجعل منه عنصرًا فعالًا في العمليَّة التّعليميَّة التّعلميّة.

- لا يوجد تفصيل في القاعدة الّتي قد يحتاجها المتعلِّمون عند الرُّجوع إليها؛ فهي تعدُّ بمثابة النَّتيجة النِّهائيَّة المتوصَّل إليها من خلال استقراء الأمثلة الجزئيَّة للدَّرس.

- الطَّريقة المخطّط إنجازها كانت الحواريَّة، وهي طريقة ذات نتائج إيجابيَّة تتوافق مع تعليميَّة الرَّوافد اللُّغويَّة، حيث تسهم في تفعيل دور المتعلّم وإشراكه في الدَّرس.

- غياب التَّطبيق الفوريّ على الدَّرس المحصَّل؛ وهو ما يجعل العمليّة غير مكتملة فلا تتحقّق الكفاءة المرجوّة.

❖ **تعليمَّة الرَّافد الصَّرفيّ: (صيغ منتهى الجموع)**

قُدِّم الدَّرس الّذي كان تحت عنوان "**صيغ منتهى الجموع وقياسها**" ضمن النَّص الأدبّي "**أغنيّات الألم لنازك الملائكة**" حيث سار على النَّحو الآتي:

1. تقديم الأمثلة من النَّص.

2. طرح أسئلة عن الأمثلة لبناء الدَّرس.

3. عرض القاعدة.

والملاحظ من خلال هذا التَّخطيط أنَّه:

– تمّ تحديد الكفاءة المستهدفة من الدَّرس ألا وهي "أن يتعرَّف على صيغ منتهى الجموع".

– غياب التّمهيد للدَّرس؛ وهو الّذي يجعل المتعلِّم غير قادر على ربط معارفه ودمجها مع معارفه المحصَّلة مسبقًا.

– نقص كبير في وضع الأمثلة لكي تمسّ كلّ أحكام القاعدة وترسخ في ذهن المتعلِّمين.

–تحقق المقاربة النَّصِّية في وضع الأمثلة.

– طبيعة الأسئلة كانت مباشرة غير فعّالة لا تثير فضول المتعلِّمين، كما أنَّها قليلة لا تمسّ جميع جوانب الظّاهرة.

– طول القاعدة والإسهاب فيها؛ حيث يمكن التَّخلي عن بعض جزئيّاتها مراعيّة الفئة العمريّة وقابليّة الاستعمال، كما أنَّه يمكن للمعلّم أن يختصرها ويقدِّمها على شكل مخطّطات ورسومات تقرِّب الدَّرس إلى ذهن المتعلِّمين.

– حسب ما هو ظاهر فإنَّ الطريقة المتَّبعة ستكون استقرائيّة.

– غياب التَّحليل الدَّقيق للأمثلة كأنَّ الأهم هو صبُّ المعلومات دون فهم وتحليل.

– العزوف عن التّطبيق الفوريّ للدَّرس.

❖ **تعليميَّة الرَّافد العروضيّ: (المتدارك في الشّعر الحرّ):**

قُدِّم الدّرس العروضيّ الّذي كان تحت عنوان "**المتدارك في الشِّعر الحرّ**" في كنف النَّص الأدبيّ "**أغنيّات الألم لنازك الملائكة**" حيث خطّط له كما يلي:

1.مثال من النَّص مقطّع تقطيعًا عروضيًا.

2. تقديم القاعدة أو الدَّرس.

والملاحظ من خلال تقديم هذا الدَّرس أنّه:

– تمَّ تحديد الهدف المرجو تحقيقه وهو "أن يتعامل تحليلًا وتوظيفًا المتدارك في الشّعر الحرّ".

– ندرة الأمثلة حيث استعمل مثال واحد، وهذا يؤدّي إلى نقص الفهم وعدم ترسيخه في ذهن المتعلِّم، كذلك عدم التَّنويع فيها لا يمسُّ كلَّ أحكام القاعدة ممّا يجعل المعرفة غير كاملة.

– قدّمت القاعدة مباشرةً دون تحليل للأمثلة.

– غياب تكليف المتعلِّم بالتّقطيع العروضيّ وهو ما يجعل منه عنصرًا سلبيًّا اتّكاليًّا.

– غياب التّمهيد عن البحر المتدارك واسترجاع المكتسبات القبليَّة.

– حضور المقاربة النَّصيّة في تقديم الدَّرس.

– غياب التّطبيقات الفوريَّة للدَّرس؛ لأنَّ طبيعة دروس الرَّافد العروضي تميل إلى التّطبيق.

– غياب القراءة النَّموذجيَّة الموسيقية من قبل المعلّم وكذا المتعلِّمين، وهو أمر مهمّ على المعلّم الأخذ به بعين الاعتبار؛ لأنَّ هذه القراءة تمكّن المتعلّمين من امتلاك أذن موسيقيَّة وتسهّل التَّقطيع العروضيّ.

❖ **تعليميَّة الرَّافد البلاغيّ: (بلاغة الاستعارة):**

قُدِّم الدّرس البلاغيّ بعنوان "**بلاغة الاستعارة**" ضمن النَّص الأدبيّ "**منزلة المثقّفين في الأمّة لمحمّد البشير الإبراهيمي**"، حيث سُطِّرَ الدَّرس على النَّحو الآتي:

1. تقديم الأمثلة من النصّ المرفق.

2. أسئلة حول الدَّرس تحلّل من خلالها الأمثلة.

3. تقديم القاعدة.

4. تقويم سريع للمعرفة المكتسبة.

والملاحظ من خلال تقديم هذا الدّرس أنَّ:

– الكفاءة المستهدفة من إنجاز الدَّرس غير محدّدة.

– هناك استرجاع للمكتسبات القبليّة من خلال طرح أسئلة حول الاستعارة.

– أسئلة بناء الدَّرس موزّعة توزيعًا جيِّدًا مراعيًّا لطريقة حلّ المشكلات، وكذلك تميّزها بالتَّنوع (من الصَّعبة والسَّهلة).

– هناك نقص في وضع الأمثلة والتّنويع فيها حتّى تمسّ كلّ أحكام القاعدة وتثبّتها في ذهن المتعلّم.

– وجود تطبيق فوريّ عن المعرفة المكتسبة، وهو أمر جيّد لكلا الطرفين؛ للمعلّم حتّى يعرف مدى نجاح درسه، والمتعلّم لترسيخها في ذهنه والتّدرب عليها والتَّمكن منها.

– الطّريقة المخطّط استعمالها في تقديم الدّرس هي الطّريقة الإلقائية، حيث تعدّ هذه الطَّريقة قديمة تعتمد على صبّ المعلومات في ذهن المتعلّم وهو مخالف لما تدعو إليه المقاربة الحديثة.

ج/عرض النّتائج:

إذًا يمكن القول :

- إنّ هناك نسبيّة في تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية عند تقديم درس الرّافد اللّغويّ، وهذا راجع إلى أنّ المعلّم لازال متمسكًا بالطّرائق الّتي تجعل منه غير مبدع، ودليل ذلك اعتماده على مذكّرات جاهزة ليست مراعية للظّروف التّعليميّة وبيئة المتعلّمين.
- إنّ عدم توفر بعض دروس الرّوافد على تطبيقات فوريّة وغير فوريّة؛ يعلّم المتعلّم الاتّكالية والاعتماد على المعلّم فيصبح مجرّد وعاء تصبّ فيه المعلومات صبًا؛ وبالتّالي يصبح عنصرًا سلبيًا مستقبلًا لا منتجًا، كما ينعكس سلبًا على تحصيله للدّرس اللّغويّ الّذي لا يرسخ في الذّهن إلا بالدّربة والمران.

- إنّ الإكثار والتّنويع في الأمثلة أمر ضروريّ لا يمكن الإغفال عنه؛ لأنّه يجعل الدّرس أكثر شمولًا حيث يحيط بكلّ أجزاء الظّاهرة اللّغويّة المدروسة، كما ويجب أن تكون هذه الأمثلة من الواقع الاجتماعيّ للمتعلّم حتّى تكون أقرب للفهم والاستعمال، وهو ما لاحظنا غيابه في تقديم دروس الرّوافد اللّغويّة من خلال مذكّرات الدّرس.
- إنّ عدم اعتماد المعلّم أثناء تقديمه للدّرس اللّغويّ على الطّرائق الحديثة كطريقة المناقشة، وحلّ المشكلات (...)، يجعل من المادّة اللّغويّة جافّة وبالتّالي نفور المتعلّم من تعلّمها.
- إنّ صياغة أسئلة بناء الدّرس اللّغويّ الّتي تحمل طبيعة الإشكالية وكذا تسلسلها، تضع المتعلّم في وضعيّة المشكلة؛ فتثير فضوله للمعرفة والمشاركة في حلها، وبالتّالي تكسبه أدوات الملاحظة والتّحليل والاستنتاج وتجعل منه عنصرًا فاعلًا في الوسط المدرسيّ وكذا الاجتماعيّ.

ثالثا: دراسة تحليليّة إحصائيّة (استبانة):

1/ أدوات الدِّراسة :

يستلزم لإجراء أيّ دراسة علميّة أن تتوافر لدى الباحث مجموعة من الأدوات والوسائل الّتي يعتمد عليها في إجراء بحثه وهي:

أ/ الاستبانة:

لا يخلو أيُّ بحث ميدانيّ من الاستبانة؛ فهي عبارة عن أسئلة يوجّهها الباحث للعيّنة المقصودة بالدّراسة من أجل الاستعانة بآرائها، وتوجّهاتها، وملاحظاتها، للوصول إلى نتائج تخدم الظّاهرة العلميّة محلّ الدّراسة (موضوع البحث).

وتتضمَّن الاستبانة المتعلّقة بموضوع بحثنا (18) سؤالًا متنوعًا، منها ما هو مغلق ومنها ما هو مفتوح، وقد وجّهناها إلى (32) أستاذًا وأستاذةً في الطّور الثّانويّ آملين أن تكون

خادمة لموضوع بحثنا الموسوم بـ: "**تعليميّة الرَّافد اللّغويّ في ضوء المقاربة بالكفاءات للسَّنة الثَّالثة ثانويّ (دراسة وصفيّة تحليليّة)**".

ب/المنهج:

يعدُّ المنهج مفتاح كل بحث علميّ والطّريق الواضح الّذي يسير عليه كلّ باحث في بحثه، وبه يصوغ الحقائق والمعارف في قالب علميّ.

وتتعدّد أنواع المناهج بين التّاريخيّ، التّجريبيّ، الوصفيّ، الاستقرائيّ(...)، لكن طبيعة موضوعنا قد أملت علينا استحضار المنهج الوصفيّ الّذي يتطلّب تتبّع أجزاء الظّاهرة جميعها ووصفها، مع الاستعانة بآلية التّحليل.

ج/عيّنة الدّراسة:

تُعرّف عيِّنة الدّراسة بأنَّها الفئة محلّ الدّراسة والمقصودة منها، وتتمثّل عيّنة دراستنا في متعلّمي السّنة الثّالثة ثانويّ شعبة (آداب وفلسفة –ولغات أجنبية).

ولقد اخترنا الشُّعب الأدبية دون العلميّة مراعاة لخصوصيّة موضوع بحثنا وخدمة له، لأنَّ الشعبة العلميّة لا تدرس الرّافد العروضيّ.

د/الإطار المكاني للدراسة :

قمنا بتوزيع الاستبانات بشكل متنوّع على ثانويّات من بلديّات مدينة قالمة، حيث اشتملت على الأرياف والمدينة وما بينهما حتّى تكون النّتائج أكثر دقّة ومثمرة.

-ثانويّة "محمود بن محمود" -ببلديّة قالمة-

-ثانويّة "عبد الحق بن حمودة" -ببلديّة قالمة-

-ثانويّة "الاخوة الشّهداء بن صويلح" –ببلديّة قالمة-

-متقن "شعلال مسعود" –ببلديّة قالمة-.

-ثانويّة "هواري بومدين" -ببلديّة عين حساينيّة–قالمة-.

- ثانويّة "محمّد بن يوب" –ببلديّة حمّام دباغ-قالمة-.

-ثانويّة "زريمش عيسى" –ببلديّة حمّام دباغ-قالمة-.

هـ/الإطار الزماني للدراسة :

تمّت هذه الدّراسة في شهر أفريل من الموسم الجامعي 2023/2022م.

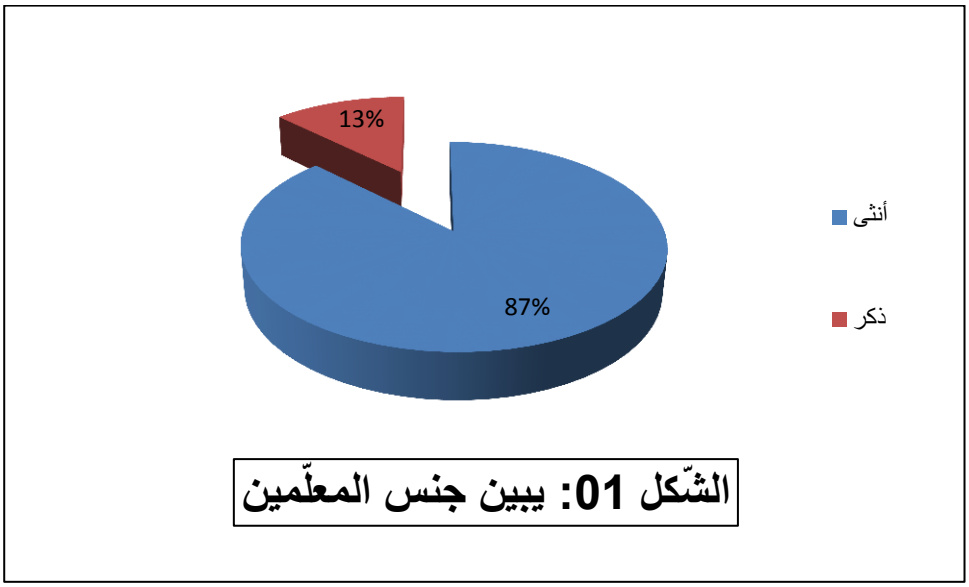
2/ نتائج الدّراسة وتحليلها:

لقد قسّمنا الأسئلة إلى ثلاثة أقسام كالآتي :

القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة:

1. الجنس:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	04	12.5%
أنثى	28	87.5%



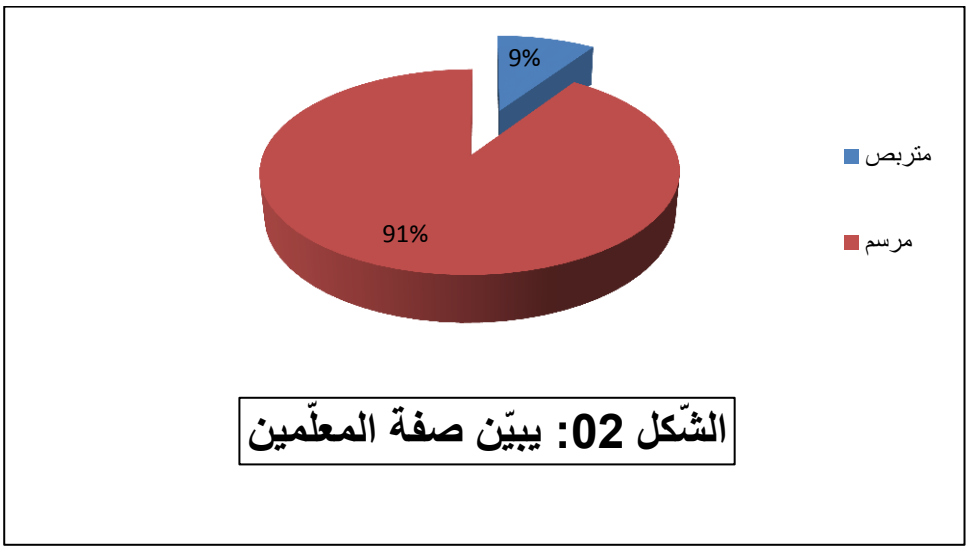
الشّكل 01: يبين جنس المعلّمين

يتّضح لنا من الجدول والرّسم البياني أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الإناث قدّرت بـ (87.5%) حيث فاقت نسبة الذّكور المقدّرة بـ(12.5%)، لأنّ جنس الإناث أكثر

ميلًا لمهنة التّعليم؛ الّتي تعدّ من أشرف المهن، وذلك راجع لطبيعة المرأة الّتي تتميّز بالصّبر فهي الأمّ والمربيَّة، كما أنّ فرص التّوظيف في هذه المهنة تكون للإناث أكثر من الذكور.

2. الصِّفة :

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
مرسّم	29	90.6%
متربّص	03	09.4%

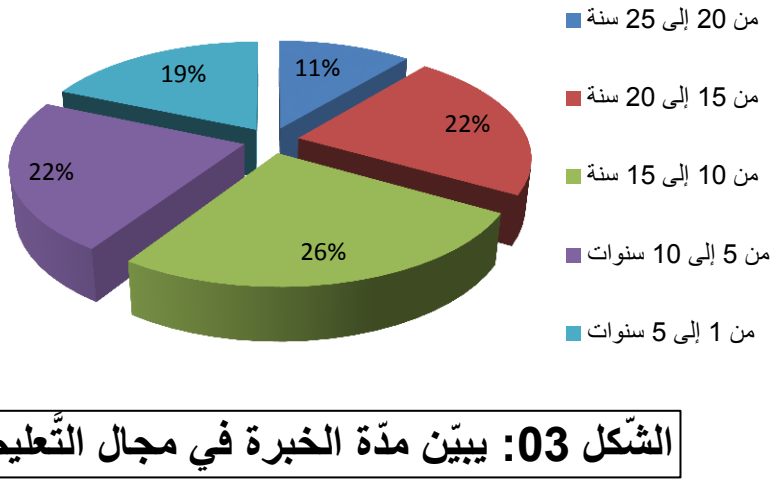


الشّكل 02: يبيّن صفة المعلّمين

يشير الرّسم البيانيّ والجدول السّابق إلى أنَّ النّسبة الأعلى للمعلّمين المرسّمين (90.6%)، والنّسبة الأقلّ للمتربّصين (09.4%)، فالمعلّم المرسّم هو المتواجد بكثرة في الأوساط التّعليميّة حيث يتميّز بخبراته الواسعة وحنكته في مجال التّعليم، وخبرة المعلّم في تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطرة، وذلك أنه قادر على إيصال المعلومة إلى المتعلم بسهولة.

2. مدّة الخبرة في مجال التّعليم:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 01 إلى 05 سنوات	06	15.6%
من 05 سنوات إلى 10 سنوات	05	18.75%
من 10 سنوات إلى 15 سنة	07	21.9%
من 15 سنة إلى 20 سنة	05	18.75%
من 20 سنة إلى 25 سنة	03	09.3%



الشّكل 03: يبيّن مدّة الخبرة في مجال التّعليم

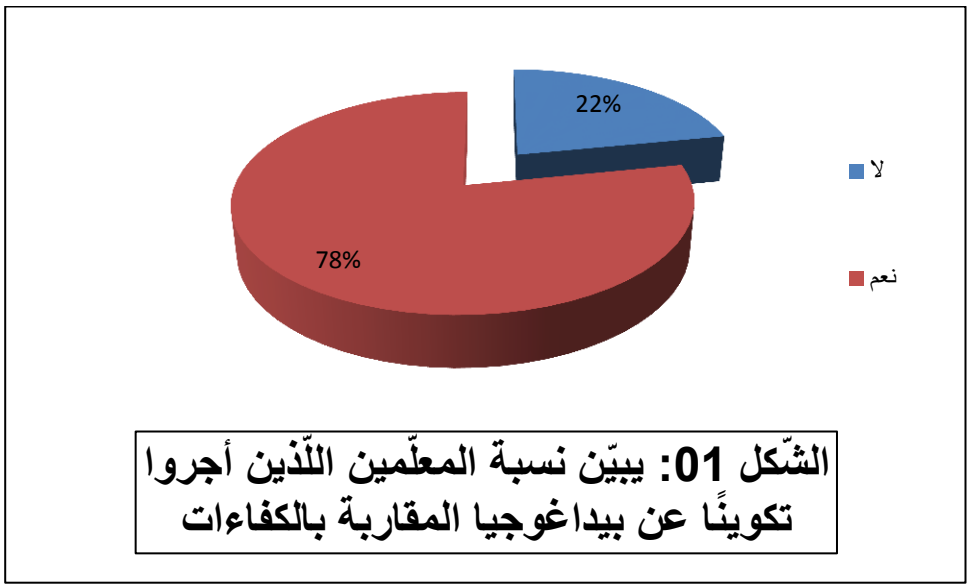
من خلال استقراء معطيات البيانات السابقة نستنتج أن نسبة المعلّمين الّذين امتدّت خبرتهم في مجال التّعليم من" 10 سنوات إلى 15 سنة" أخذت الباع الأكبر حيث قدرت ب (21.9%)، تليها نسبة المعلّمين الّذين تتراوح سنوات تعليمهم بين "05 سنوات إلى 10 سنوات" معها الفئة الخاصة بمن امتدّت خبرتهم من "15 سنة إلى 20 سنة" بنسبة (18.75%)، ثم فئة المعلّمين الّذين تتراوح مدّة خبرتهم من "سنة إلى 5 سنوات" بنسبة (15.6%)، ثمَّ تأتي النّسبة الأقلّ للمعلّمين ذوي الخبرة من" 20 سنة إلى 25 سنة" ب(09.3%)؛ فكلّما زادت خبرة المعلّم تمكّن من التّعامل مع أطراف العمليّة

التّعليميّة من متعلم، ومعرفة، وكل ما يتصل بها بشكل جيّد، ومسايرة المقاربات الحديثة والتطورات الحاصلة.

القسم الثَّاني: أسئلة متعلّقة ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

1. هل أجريت تكوينًا في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	25	78.1%
لا	07	21.9%

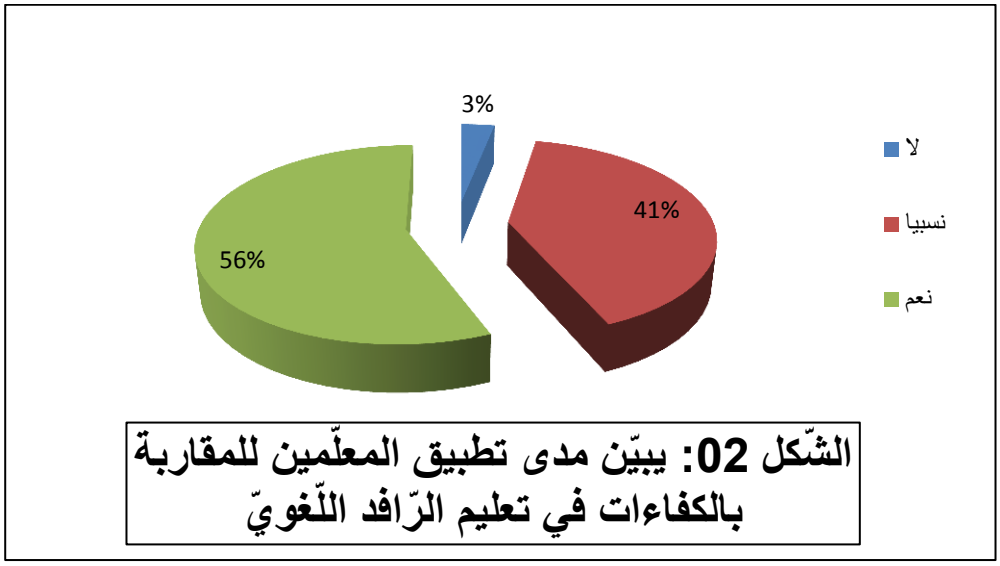


الشّكل 01: يبيّن نسبة المعلّمين اللّذين أجروا تكوينًا عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

يتَّضح لنا من خلال البيانات السّابقة أنّ معظم المعلّمين قد أجروا تكوينًا في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة(87.1%)، أمَّا من كان جوابهم بالنّفي فلم يتجاوز (21.9%) وهي الفئة الأقل، فالهدف من التّكوين هو إنتاج معلّم قادر على تطبيق مبادى هذه المقاربة أثناء العمليّة التّعليميّة والتّعامل مع المنهاج والكتاب المدرسيّ المبنيّ على أساسها بسهولة.

2. هل تطبّق المقاربة بالكفاءات في تعليم الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	18	56.3%
نسبيًا	13	40.6%
لا	01	03.1%



الشّكل 02: يبيّن مدى تطبيق المعلّمين للمقاربة بالكفاءات في تعليم الرّافد اللّغويّ

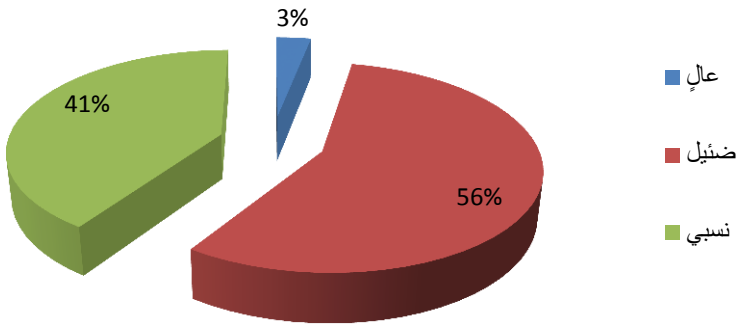
يشير الجدول والرّسم البيانيّ أعلاه إلى أنّ النّسبة الأعلى لفئة المعلّمين الّذين أقرّوا بتطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم الرّافد اللّغويّ حيث قدّرت ب:(56.3%)، فهي تكسب المتعلّم مهارات عديدة تجعله عنصرًا فاعلًا في العمليّة التّعليميّة، بحيث يستطيع بناء معارفه بنفسه والأهمّ من ذلك دمجها، «فالإدماج هو قدرة المتعلّم على توظيف عدّة معلومات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل ذو معنى»[1] .

في المقابل قدّرت نسبة الفئة الّتي أقرّت أنّ هذا التّطبيق نسبيّ ب(40.6%)، أمّا النّسبة الأقل فهي للفئة المجيبة بالنّفي وقد قدّرت ب(03.1%).

[1] نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، كليَّة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة أم البواقي، الجزائر، 2015م،.ص 321-331-325.

3/ ما مدى نجاح تطبيق هذه الطريقة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نسبيّ	18	40.6%
ضئيل	13	56.3%
عالٍ	01	03.1%

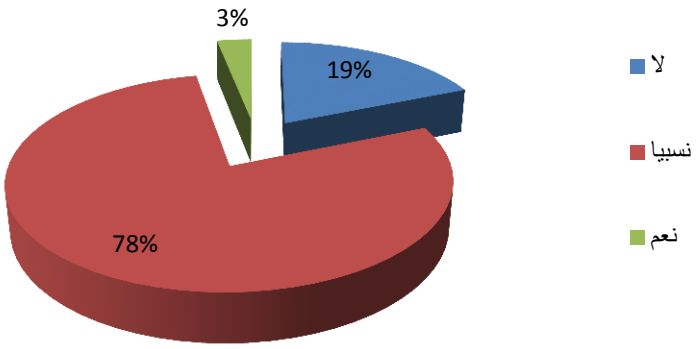


الشكل 03: يبين نجاح بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

يتَّضح لنا من البيانات السَّابقة أنَّ حصّة الأسد كانت لفئة المعلّمين الّتي ترجع أنَّ نجاح المقاربة بالكفاءات نسبيّ يقدّر ب: (56.3%)، بينما نسبة المعلّمين الّذين أجابوا أنَّه ضئيل فقد قدّرت ب:(40.6%) وهاتين النّسبتين متقاربتين، في حين كانت النِّسبة الأقلّ للمجيبين بأنَّه عالٍ ب(03.1%)؛ لأنَّ تطبيق المقاربة بالكفاءات يحتاج توافر ظروف معيّنة تتعلّق بجميع أطراف العمليّة التّعليميّة التَّعَلُمِيَّة، وكلّ العوامل المؤثّرة فيها كمستوى المتعلِّمين، وعددهم في الصفّ الواحد، والحجم السَّاعي للحصص، وطريقة المعلّم...، فلابُدَّ أن تكون هذه العوامل مسخّرة لخدمة هذه البيداغوجيا لكي يكون تطبيقها ناجحًا في ظلِّ أهدافها المسطّرة، كما أنَّ المنهاج والكتاب المدرسيّ دورًا في ذلك كما وجدنا سابقًا أنّهما في أحيان كثيرة لا يوافقان ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات، ممّا يجعل المعلّم غير قادر على تطبيق هذه المقاربة.

4/ هل يتطابق الكتاب المدرسيّ مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	01	03,1%
نسبيًا	25	78,1%
لا	06	18,8%



الشّكل 04: يبيّن مدى تطابق الكتاب المدرسيّ مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات

يتّضح لنا من خلال البيان أنّ الكتاب المدرسيّ يتوافق نسبيًّا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات حسب رأي معظم المعلّمين؛ حيث تقدر نسبة هذه الفئة ب(78.1%)، وذلك يعدّ من المثالب الّتي تمسّ مضامين الكتاب المدرسيّ وكيفيّة تناوله للرّافد اللّغويّ في ظلّ المقاربة بالكفاءات، الأمر الّذي يحدث تلك القطيعة بينه وبين ما جاء به المنهاج، فقد حدّد أهداف هذه المقاربة بعدّها اختيارًا تربويًا بحيث لا يحيد عنه أيّ عنصر من عناصر العمليّة التّعليميّة ومنها الكتاب المدرسيّ، وهذا راجع إلى عدم التّنسيق بين واضعي المنهاج وواضعي الكتاب.

وفي المقابل قدّرت نسبة المعلّمين الّذين كانت إجاباتهم بالنّفيّ ب(18.8%)، فيما أخذت الإجابة بالتّأكيد النّصيب الأقلّ ب(03.1%).

5/ ما الأمر الجديد الإيجابيّ الّذي أضافته المقاربة بالكفاءات؟

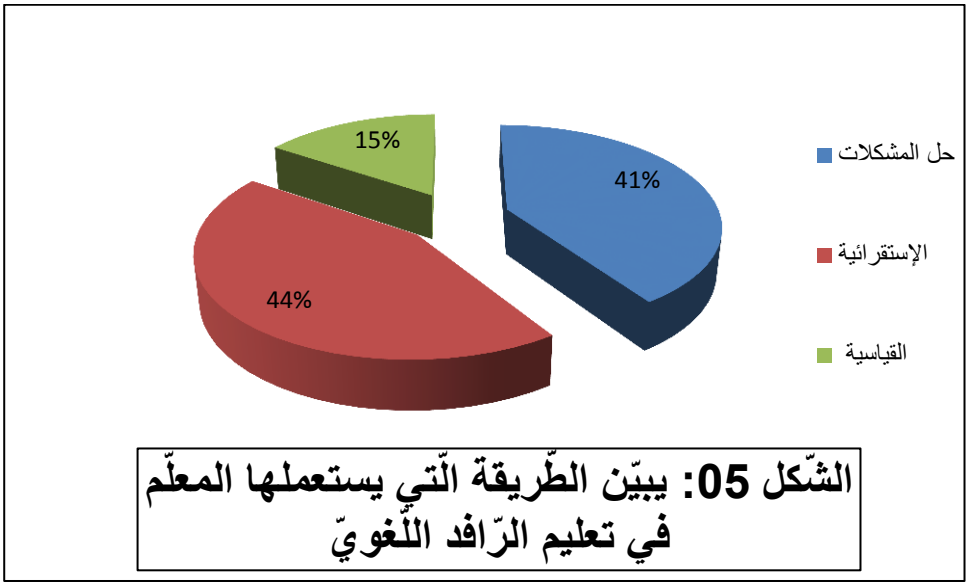
حسب رأي أغلب المعلّمين فإنّ الإضافات الجديدة الّتي قدّمتها المقاربة بالكفاءات تتلخّص في :

- أنّها جعلت المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ من خلال منحه الفرصة لإبداء رأيه والمشاركة في بناء القاعدة ممّا ينمّي قدراته الفكريّة والمعرفيّة واللّغويّة ويعلّمه الاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف.
- إنقاص العبء على المعلّم؛ فقد كان في المقاربات القديمة هو أساس العمليّة التّعليميّة وأصبح اليوم موجهًا فقط.
- الفعل والتّفاعل الإيجابي بين المعلّم والمتعلّم.
- التخلّص من الطّريقة الإلقائية وفتح المجال للمناقشة أكثر، وهذا يفيد في التّعرف على النّقائص لتداركها ومعالجتها.
- تفعيل المتعلّم لمكتسباته القبليّة والحاليّة وتوظيفها في الرّوافد اللّغويّة لاسيما رافديّ البلاغة والنّحو.
- التّمكن من إنتاج نصوص شفويّة وكتابيّة بلغة سليمة.
- ربط المتعلّم بواقعه الاجتماعيّ لتجعله فردًا فعالًا في المجتمع.

لكنّ تحقيق المقاربة بالكفاءات إضافات إيجابيّة يحتاج توافر مجموعة من الشّروط وهي توفير البيئة المناسبة للتّعلم من حيث عدد المتعلّمين، التّكوين الجيد للمعلّم، توفير الوسائل الدّاعمة(...).

6/ ما الطّريقة الّتي تعتمدها في تعليم الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
القياسيّة	05	15.6%
الاستقرائيّة	14	43.8%
حلّ المشكلات	13	40.6%



الشّكل 05: يبيّن الطّريقة الّتي يستعملها المعلّم في تعليم الرّافد اللّغويّ

من خلال هذه النّتائج نلاحظ أنّ أغلبيّة المعلّمين يستعملون الطّريقة الاستقرائيّة في تعليم الرّافد اللّغويّ حيث بلغت نسبتهم (43.8%)، فالطّريقة الاستقرائيّة من الطّرائق الحديثة الّتي حقّقت نتائج إيجابيّة؛ حيث إنّها تحيد عن الطّرائق القديمة الّتي كانت تقدّم القاعدة للمتعلّم مباشرة دون أن يكون للمتعلّم جهد فيها كالطّريقة الاستقرائيّة، والّتي لم تتجاوز نسبة تطبيقها (15.6%) وهي نسبة ضئيلة، وهذا مؤشر جيّد يدلّ على تقيُّد معلّمي التّعليم الثّانوي بطرائق التّعليم الحديثة النشطة كطريقة حلّ المشكلات الّتي تقوم على إثارة مشكلة وعلى المتعلّم البحث عن حلّ لها، وقد بلغت نسبة تطبيقها حسب نتائج الاستبانة (40.6%).

7/ ما المصادر الّتي تعتمدها في التّحضير لدرس الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الكتاب المدرسيّ	**17**	**53.1%**
الكتب القديمة	**30**	**93.8%**
الكتب الحديثة	**24**	**75%**
الإنترنيت ووسائل أخرى	**19**	**59.4%**

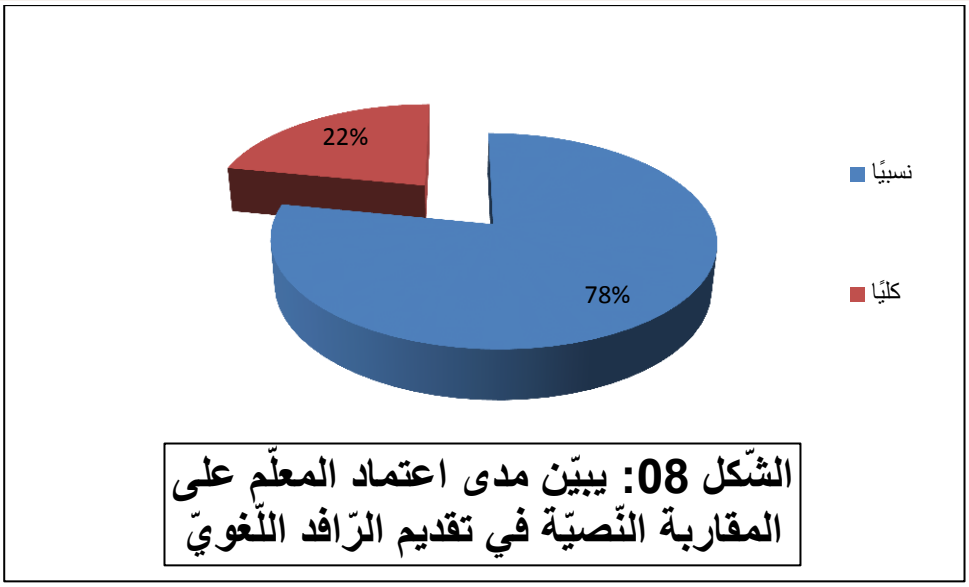
تشير البيانات أعلاه إلى أنّ معظم المعلّمين يستعملون أكثر من مصدر في التّحضير لدرس الرّافد اللّغويّ، حيث نلاحظ أنّ فئة المعلّمين الّذين يستعملون الكتب القديمة قد حظيت بالقسط الأكبر بنسبة (93.8%)، وأغلب هذه الفئة تستعمل في الوقت نفسه الكتب الحديثة حيث قدّرت نسبتهم ب(75%)، كما نلاحظ تقارب النّسبتين "من يستعمل الكتاب المدرسيّ" ب(53.1%)، "ومن يستعمل الإنترنيت ووسائل أخرى" ب(59.4%).

إنّ هذا التّنويع في مصادر المعرفة أمر إيجابيّ، فالأخذ من منابع المعرفة المتنّوعة يسهم في رفع المستوى اللّغويّ للمتعلّم فهمًا وإنتاجًا. واختيار المعلّم للشّواهد اللّغويّة من الكتب القديمة والحديثة يكسبه رصيدًا لغويًّا تراثيًّا تارة وحديثًا مواكبًا لتطورات عصره تارة أخرى.

كما ويدلّ هذا التّنوع أيضًا على أنّ المعلّم يبدع في تقديم درسه فلا يبقى مقيّدًا بما جاء في المنهاج والكتاب المدرسيّ.

8/ ما مدى اعتمادك على طريقة المقاربة النّصيّة في تقديم الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
كليًا	**07**	**21.9%**
نسبيًا	**25**	**78.1%**



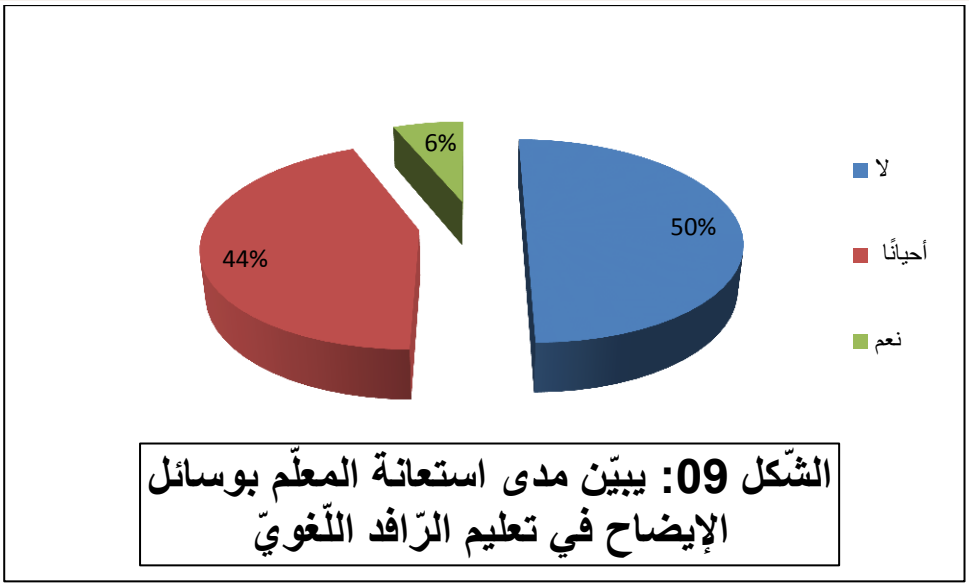
الشّكل 08: يبيّن مدى اعتماد المعلّم على المقاربة النّصيّة في تقديم الرّافد اللّغويّ

من خلال هذه النّتائج يتّضح لنا أنّ معظم الإجابات تعتمد نسبيًا على المقاربة النّصيّة أثناء تقديم درس الرّافد اللّغويّ حيث قدّرت ب(78.1%)، في حين قلّة قليلة تعتمدها كليًا بنسبة (21.9%).

وترجع هذه النّسبيّة في اعتماد المقاربة النّصيّة هو أنّ المعلّم يجد بعض العوائق من حيث أنّ النصوص المقرّرة في الكتاب المدرسيّ لا تخدم درس الرّافد اللّغويّ التابع لها، والمقاربة النّصيّة تسعى لجعل الرّوافد اللّغويّة وسائل لفهم النّص والوقوف على الرّوابط الماديّة والمعنويّة الّتي تحقّق اتّساقه وانسجامه والتّرابط بين بنياته وتلاحمها، فيصبح النّص بذلك من شدّة حبكه كالجملة الواحدة –وهو ما تدعو إليه لسانيات النّص من ضرورة الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص-.

9/ هل تستعين بوسائل الإيضاح (صور، ومقاطع فيديو) في تعليم الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	02	06.3%
أحيانًا	14	43.7%
لا	16	50%



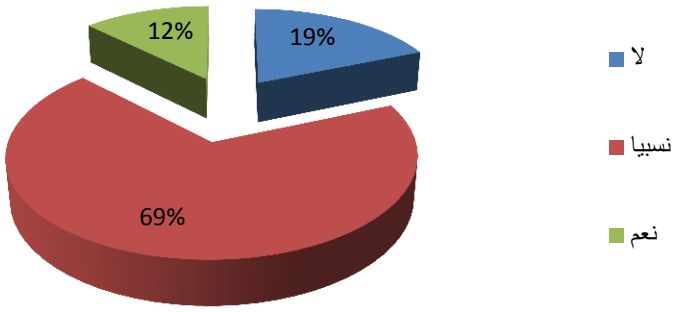
الشّكل 09: يبيّن مدى استعانة المعلّم بوسائل الإيضاح في تعليم الرّافد اللّغويّ

مما سبق نلاحظ أنّ (50%) من المعلّمين لا يستعملون وسائل الإيضاح في تقديم درس الرّافد اللّغويّ، في حين (43.7%) منهم يستعملها أحيانًا، أمّا النّسبة الأقل فهي للّذين يستعملونها بنسبة (06.3%).

إنّ استعمال المعلّمين لوسائل الإيضاح في تقديم بعض دروس الرّافد اللّغويّ أمر يعود بالنّفع على المتعلّمين، فهذه الوسائل تواكب عصره وواقعه الّذي يعيش فيه وبالتّالي تجعل المادّة المعرفيّة أكثر استيعابًا وفاعليّةً، كما أنّ التّقديم الجاف والنّمطيّ للرّوافد يجعل منها مادّةً غير حيويّة ممّا يؤدّي إلى نفور المتعلّمين وعزوفهم عن تعلّمها.

10/ هل تتوافق أمثلة الرّافد اللّغويّ مع الواقع الاجتماعي؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**04**	**12.5%**
نسبيًا	**22**	**68.8%**
لا	**06**	**18.7%**



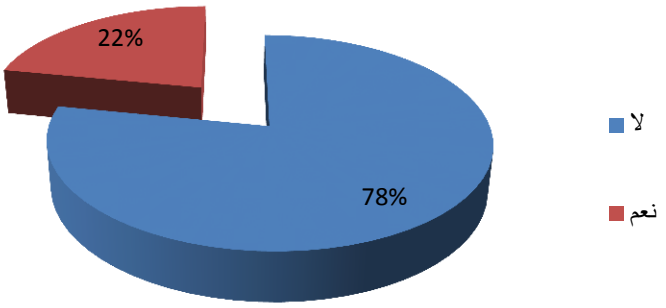
الشكل 10: يبين مدى توافق أمثلة الرافد اللغوي مع الواقع الاجتماعي

من خلال النّتائج المعروضة يتبيّن أنّ النّسبة الغالبة للمعلّمين الّذين صرّحوا بأنّ أمثلة الرّافد اللّغويّ تتوافق مع الواقع الاجتماعي للمتعلّم نسبيًّا حيث قدّرت ب(68.8%)، ثم تليها من أقرّوا بأنّها لا تتوافق بنسبة (18.7%)، في حين كانت النّسبة الأقل للفئة الّتي أقرّت بأنّ هناك توافقًا حيث قدّرت ب(18.7%).

هذا الأمر يحدث فجوة بين ما يتعلّمه المتعلّم وبين ما يصادفه في واقعه الاجتماعي، وهو مخالف لما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات؛ حيث تسعى إلى إعداد فردٍ قادرٍ على استثمار مكتسباته في مواقفه الحياتيّة المختلفة.

11/ هل راعى المنهاج الفروقات الفرديّة للمتعلّمين في اختيار دروس الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	**07**	**21.9%**
لا	**25**	**78.1%**



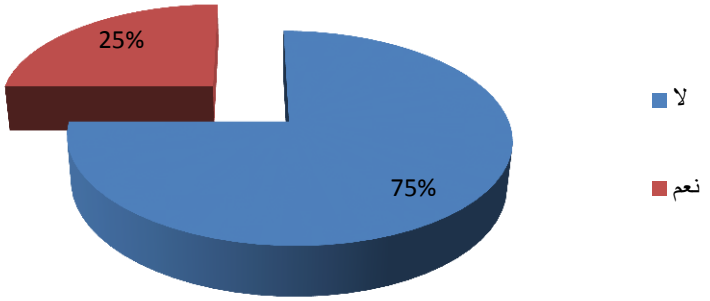
الشّكل 11: يبيّن مدى مراعاة المنهاج الفروقات الفرديّة للمتعلّمين في اختيار دروس الرّافد اللّغويّ

من خلال عرض هذه النّتائج نجد أنّ أغلب المعلّمين يرون أنّ المنهاج لم يراع الفروقات الفرديّة في اختيار دروس الرّافد اللّغويّ –لدى متعلّمي السّنة الثّالثة ثانويّ– حيث قدّرت نسبتهم (78.1%)، أمّا الّذين أجابوا بالتّأكيد فقد كانت الأقليّة بنسبة (21.9%).

إنّ التّعليم الجيّد هو الّذي يراعى فيه الفروقات الفردية بين المتعلّمين، فنسبة الاستيعاب والتّحصيل تتفاوت من فرد إلى آخر وحسب الفئة عمريّة أيضًا، لذلك على واضعي المنهاج أن يولوا هذا الأمر بالاهتمام والدّراسة –وهو ما لم نرصده عند تحليلنا للمنهاج–.

12/ هل توخّى المنهاج التّدرج في ترتيب موضوعات الرّافد اللّغويّ وترابطها؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	08	25%
لا	24	75%



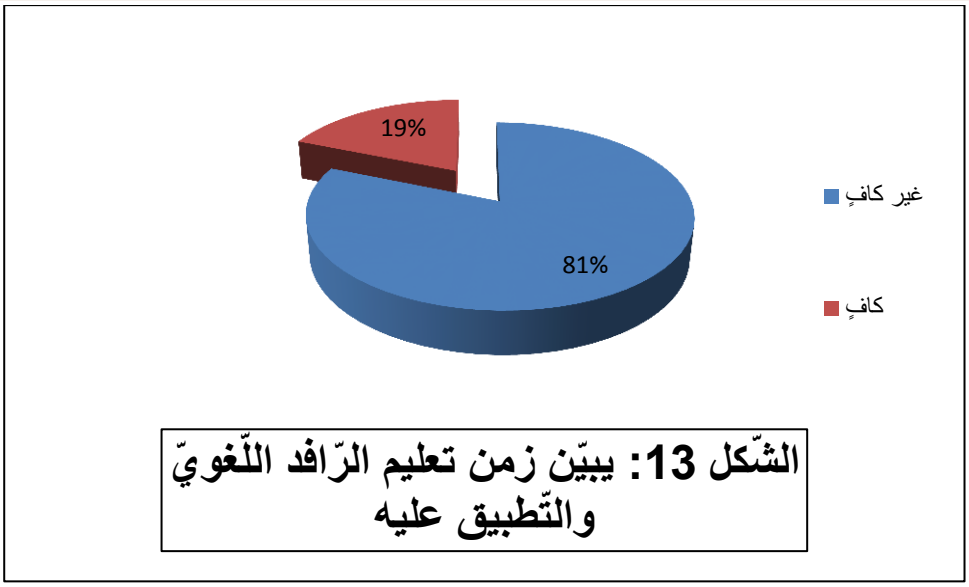
الشكل 21: يبين مدى توخي المنهاج التدرج في ترتيب موضوعات الرافد اللغوي وترابطها

يتّضح لنا من خلال النّتائج أنّ رأي معظم المعلّمين "المنهاج لم يتوخّ التدرّج في ترتيب موضوعات الرّافد اللّغويّ"، كما أنّها غير مترابطة فيما بينها حيث بلغت نسبتهم (75%)، في حين ترى فئة قليلة أنّه لم يتوخّ ذلك كلّه حيث قدّرت نسبتهم ب(26%).

إنّ عامل التدرُّج شرط من شروط اختيار أيّ محتوى تعليميّ ووضعه؛ فلابدّ أن تقدَّم المعارف للمتعلّمين بشكل تدريجي من السّهل إلى الصّعب، ومن المحصّل إلى الجديد، ولابدّ أيضًا أن يكون درس الرّافد اللّاحق مكملًا للسّابق ممّا يحقّق التّرابط بين الدّروس، بحيث يخزّنها المتعلّم كأنّها وحدة واحدة، فمن أدوات المقاربة بالكفاءات اعتماد البناء في تحصيل المعارف الّتي بينها صلة وترابط حتّى يحسن دمجها وربطها ببعض في ذهن المتعلّم –وهو الأمر الّذي لم نلتمسه عند دراستنا للمنهاج–.

13/ هل زمن تعليم الرّافد اللّغويّ والتّطبيق عليه : "كافٍ/غير كافٍ"

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
كافٍ	06	18.8%
غير كافٍ	26	81.2%



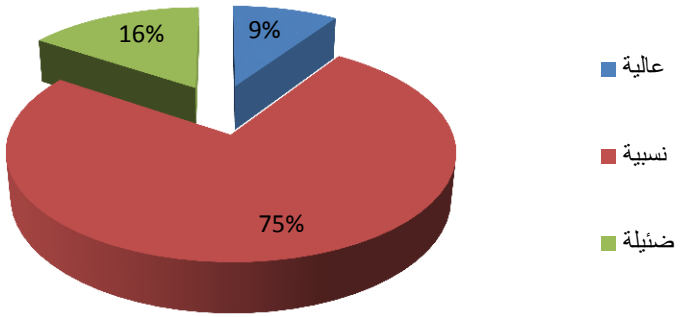
الشّكل 13: يبيّن زمن تعليم الرّافد اللّغويّ والتّطبيق عليه

من خلال النّتائج المعروضة نلاحظ أنّ زمن تعليم الرّافد والتّطبيق عليه عند أغلب المعلّمين غير كافٍ ونسبتهم (81.2%)، أمّا النّسبة المتبقية والأقل لمن أجابوا بأنه كافٍ (18.8%).

هذا الأمر راجع إلى تقييد المنهاج للمعلّم بالوقت دون مراعاة لخصوصيّة الدّروس، فهناك بعض الدّروس اللّغويّة الّتي تتطلب جهدًا ووقتًا للإحاطة بكلّ جوانبها والتّطبيق عليها، كما أنّ تقييد المعلّم بالوقت يجعل منه غير مبدع ويلزمه باتّباع طرائق قديمة في إلقاء الدّرس والّتي تعتمد على الحشو.

14/ كم نسبة تفاعل المتعلّمين في حصّة الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضئيلة	05	15.6%
نسبيّة	24	75%
عاليّة	03	09.4%



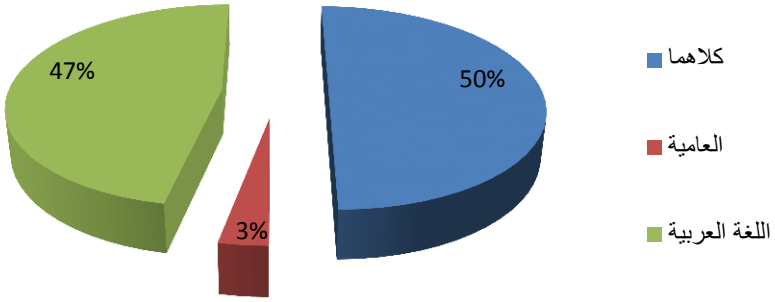
الشّكل 14: يبيّن نسبة تفاعل المتعلّمين في حصّة الرّافد اللّغويّ

تشير البيانات السّابقة إلى أنّ المتعلّمين الّذين يتفاعلون مع دروس الرّوافد تفاعلاً نسبيًا هم الأعلى نسبةً حيث قدّرت ب(75%)، في حين سجّلت نسبة التّفاعل الضّئيلة ب(15.6%)، وأدنى نسبة كانت للتّفاعل العالي ب(09.4%).

ولعلّ نسبيّة تفاعل المتعلّمين في حصّة الرّافد اللّغويّ راجع إلى عدّة عوامل، أبرزها المنهاج وسوء ضبطه بالدّرجة الأولى مما يؤثّر على المعرفة ونوعها، ومن ثم عمل المعلّم، إلى تحصيل المتعلّم.

15/ ما لغة تواصل المتعلّمين في حصّة الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
اللّغة العربيّة	15	46.9%
العاميّة	01	03.1%
كلاهما	16	50%



الشكل 15: يبين اللغة التي يتواصل بها المتعلمون في حصة الرافد اللغوي

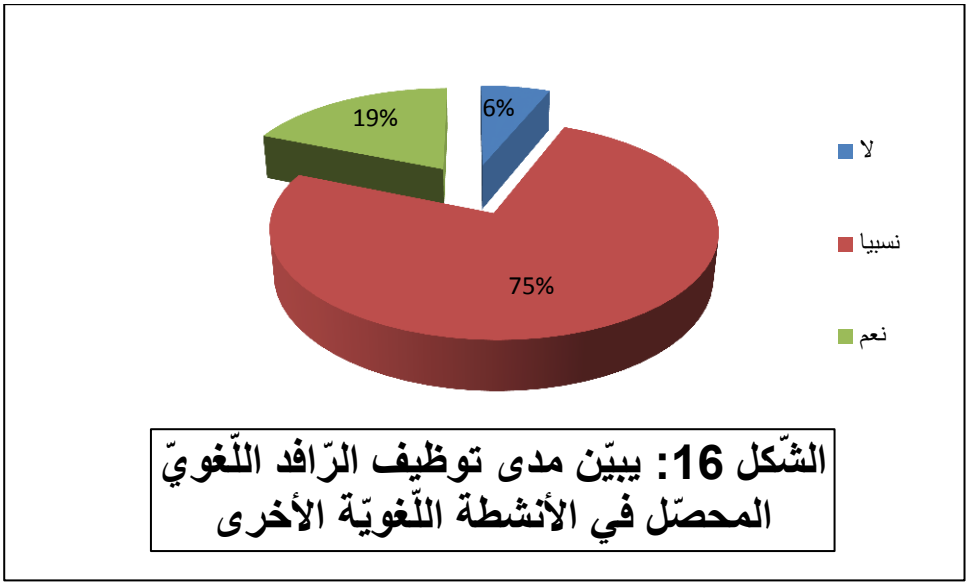
من خلال ما سبق نلاحظ أنّ النّسبة الأعلى كانت لفئة المعلّمين الّذين يستعمل متعلّموهم اللّغة العربيّة والعاميّة معًا في حصّة الرّافد اللّغويّ؛ حيث قدّرت ب(50%)، كما كانت نسبة من يتفاعلون باللّغة العربيّة أقرب منها ب(46.9%)، في حين بلغت من يتفاعلون بالعاميّة النّسبة الأدنى ب(03.1%).

إنّ استخدام المتعلّمين اللّغة العربيّة في درس الرّافد اللّغويّ مؤشّر جيّد؛ لأنّ ممارسة المتعلّم لها يكسبه الملكة اللّغويّة الّتي تجعل لسانه فصيحًا قادرًا على استعمالها حسب المقامات التّواصليّة المختلفة، فالهدف من تعليميّة الرّافد اللّغويّ هو إكساب المتعلّم القدرة على الإنتاج الكتابيّ والشّفويّ باللّغة العربيّة السّليمة.

كما أنّ لتفاعل المتعلّمين باللّغة العربيّة في درس الرّافد اللّغويّ يكسب الدّرس قيمته اللّغويّة، كما ويكون استثمارًا للوقت في تطبيق الرّوافد اللّغويّة المحصّلة سابقًا.

16/ هل تلاحظ توظيفًا للرّافد اللّغويّ المحصَّل في الأنشطة اللّغويّة الأخرى (القراءة، التّعبير الشّفويّ والكتابيّ)؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	06	18.8%
نسبيًا	24	75%
لا	02	06.2%



الشّكل 16: يبيّن مدى توظيف الرّافد اللّغويّ المحصّل في الأنشطة اللّغويّة الأخرى

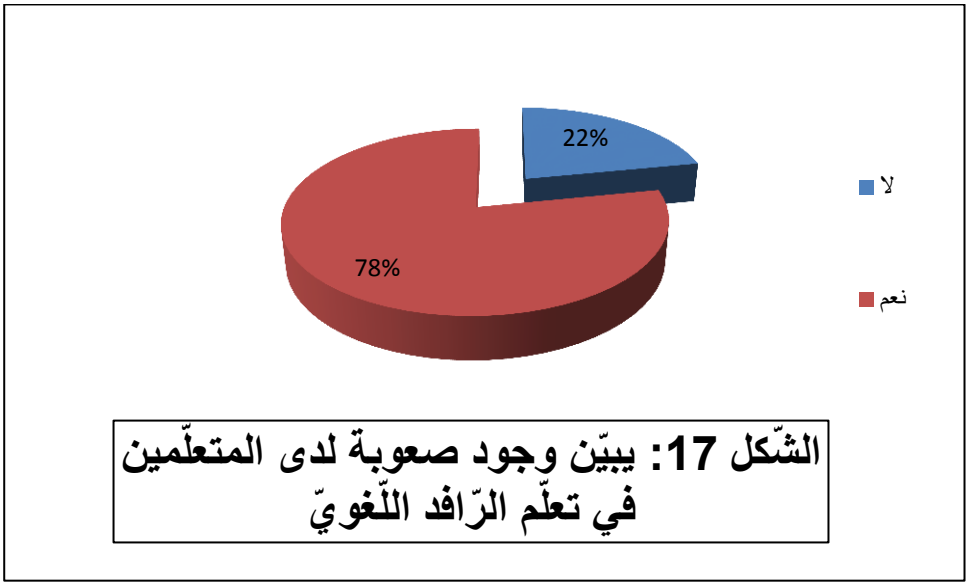
يتّضح لنا من خلال النّتائج السّابقة أنّ النّسبة الأكبر كانت لفئة المعلّمين الّذين يوظّف متعلّميهم بنسبيّة الرّافد اللّغويّ في حصص الأنشطة اللّغويّة المختلفة بنسبة (75%)، في حين بلغت نسبة التّوظيف الكلّي (18.8%)، أمّا النّسبة الأقلّ كانت للّذين لا يوّظفونها حيث قدّرت ب(06.2%).

لا شكَّ أنّ الغاية من تعليم الرّافد اللّغويّ هو إكساب المتعلّم القدرة على الإنتاج والتّعبير السّليم من خلال توظيف قواعدها المحصّلة، فلا يعدّ درس الرّافد اللّغويّ ناجحًا إلا إذا تحقّقت هذه الغاية.

وترجع أسباب عدم توظيف جلّ المتعلّمين للدّروس الرّوافد اللّغويّة في إنتاجاتهم إلى مشاكل تتعلّق بالمنهاج –وهو ما توصّلنا إليه سابقًا–، حيث كان هناك غياب إدراج نشاطي التّعبير الشّفويّ والكتابيّ في مقرّرات السّنة الثّالثة ثانويّ، والأمر نفسه في الكتاب المدرسيّ ومذكّرات الدّرس، كما كان هناك خلل أيضًا في توزيع دروس الرّوافد اللّغويّة الّتي تفوق نسبة إدراك المتعلّمين وبعدها عن واقعه الاجتماعي.

17/ هل يجد المتعلّمون صعوبة في تعلُّم الرّافد اللّغويّ؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	25	78.1%
لا	07	21.9%



الشّكل 17: يبيّن وجود صعوبة لدى المتعلّمين في تعلّم الرّافد اللّغويّ

من خلال ما تقدّم نجد أنّ أغلب المتعلّمين يجدون صعوبة في تعلّم الرّافد اللّغويّ، حيث قدّرت نسبتهم ب(78.1%)، بينما كانت النّسبة الأقل لمن لا يجدون صعوبة فيها بنسبة (21.9%)، وتكمن هذه الصّعوبة حسب رأي المعلّمين المجيبين بالتّأكيد في:

-أين تبرز هذه الصّعوبة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
النحو	**27**	**84%**
الصرف	**11**	**34%**
البلاغة	**12**	**37.5%**
العروض	**09**	**28.1%**

من خلال ما سبق تأخذ صعوبة النّحو النّسبة الأعلى ب(84%)، وبنسبتين متقاربتين لمن يرون صعوبة في البلاغة (37.5%)، والصّرف (34.4%)، في حين تكمن الصّعوبة في العروض النّسبة الأقلّ ب(28.1%).

وعليه فإنّ صعوبة النّحو هي الأكثر انتشارًا في الأوساط التّعليميّة، حيث يعدُّ إشكالًا مطروحًا عند علماء التّيسير منذ القدم وعلماء التّربية والتّعليم إلى الآن، ولعلّ ذلك راجع إلى بعض المعارف النّحوية الّتي تتميّز بتفصيلاتها ،وتفرّعاتها ،وتعدّد أحكامها ،ومسائلها الخلافيّة ممّا تجعل المتعلّم في متاهات هو في غنى عنها، لذلك على واضعي المنهاج أن يحسنوا اختيار معارفها حسب خصوصيّة كل مستوى تعليمي.

كما ترجع هذه الصّعوبة –تنطبق أيضًا على الصّرف والبلاغة– إلى:

- الحجم السّاعي غير كافٍ.
- تأثّر المتعلّمين باللّغة العاميّة الّتي تحيط به من كل مكان داخل وخارج أسوار القسم.
- وجود فجوة بين ما هو مقرّر في المنهاج من معارف والواقع التّداوليّ الاستعماليّ، بل وتتعدّاها إلى وجود بعض القواعد الجافّة الّتي تحفظ ولا توظّف.

أمّا وجود نسبة قليلة في صعوبة العروض راجع إلى طبيعة مادّتها الّتي تعتمد على الجرس الموسيقي في الشّعر مما تميل إليه النّفوس وتطرب له الأسماع.

- **ما سبب هذه الصّعوبة؟**

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
المنهاج	**19**	**59.4%**
الطّريقة	**04**	**12.5%**
مستوى المتعلّمين	**23**	**71.8%**
المحتوى أو المعرفة	**09**	**28.1%**

يرجع أغلب المعلّمين سبب هذه الصعوبة إلى مستوى المتعلّمين حيث قدّرت نسبتهم ب(71.8%)، في حين أرجع آخرون سببها إلى المنهاج ب(59.4%)، ثمّ نسبة الّذين يرون أنّ العائق في المحتوى أو المعرفة المقدّمة ب(28.1%)، أمّا الّذين أقرّوا أنّ سوء اختيار طريقة تقديم درس الرّافد اللّغويّ هي سبب الصّعوبة كانت الأقل نسبةً حيث قدّرت ب(12.5%).

على الرّغم من تفاوت نسب الأسباب إلا أنّ كلّها مجتمعةً تسهم في تفاقم هذه الصّعوبة، وكلّ عامل له تأثير على بقيّة العوامل الأخرى، وخير مثال أنّ سوء ضبط المنهاج في اختيار المادّة اللّغويّة ،وترتيبها ،وعدم مراعاتها لمستوى المتعلّمين ،وكذا توزيع الحجم السّاعي الّذي يؤثر على طريقة المعلّم الّذي يجد نفسه مقيّدًا، إذًا كل هذه العوامل لها علاقة ببعضها البعض؛ بحيث إنّ خللًا في إحداها يؤدّي إلى صعوبة اكتساب المادّة اللّغويّة وبالتّالي تدنّي مستوى التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين.

- **ما الحلول الّتي تقترحها للتّذليل من هذه الصّعوبة؟**

اقترح المعلّمون جملة من الحلول الّتي من شأنها أن تذلّل من صعوبة تعلّم الرّافد اللّغويّ والّتي يمكن أن نجملها في النقاط الآتية:

- التّخفيف من البرامج وحذف بعض الدّروس وجعلها خادمة للمستويات المعرفية (تأنيث العامل للفاعل، مواضع كسر همزة إنَّ وأنَّ...).

- التّقليل من دروس النّحو والصّرف مع مراعاة مبدأ التّدرج في عرضها (المرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات / الأسماء، والأفعال...) ومراعاة الفروق الفردية.
- التّحسين من المقررات المعرفيّة بما يتماشى وواقع المتعلّمين وميولاتهم.
- تشجيع المتعلّمين على ممارسة نشاط الإعراب ومحاولة تطويره.
- وضع أمثلة استكشافية تناسب قدرات المتعلّمين واستعمال الطّرائق الحديثة (مثل طريقة التّخطيط الذّهني).
- إعداد خارطات ذهنيّة في تقديم دروس الصّرف والنّحو.
- إشراك المتعلّم وإدماجه في الحصص اللّغويّة أكثر وتقديمها، وكذا فسح المجال له أكثر لإعطاء أمثلة من واقعه الاجتماعي.
- الإكثار من حلّ التّطبيقات الفوريّة والفرديّة خاصة في نشاط الإعراب والتّعبير.
- إعادة ضبط الحجم السّاعي بما يناسب كلّ مادة معرفيّة، وكذا توفير الجوّ المناسب للمتعلّم.
- التّركيز على التّغذيّة الراجعة من أجل تصويب أعمال المتعلّمين وتقويمها.
- الحرص على التّلقين الجيّد للمعرفة في الأطوار الأولى وتفادي الحشو.
- حثّ المتعلّم على الإكثار من المطالعة وحفظ القرآن الكريم.
- الاعتماد على الملاحق لتسهيل إيصال المعلومات.
- التّركيز على ما يقوّي القاعدة اللّغويّة واجتناب الأمور الهامشيّة والفرعيّة.

إذًا يمكن القول إنّ جلّ هذه الإجابات متعلّقة بالمنهاج وضرورة إصلاحه من كلّ الجوانب، كما للمعلّم أيضًا إسهام في حلّ هذه الصّعوبة، من حيث التّنويع في طرائق تعليم الرّافد اللّغويّ والتّركيز على الطّرائق الحديثة بما يناسب المادة المعرفيّة؛ حتّى يجعل من المعرفة اللّغويّة مادة حيويّة محبّبة، دون أن ننسى دور المتعلّم فيها من خلال عدم اكتفائه بما يقدّم داخل أسوار القسم بل يحاول تنمية قدراته اللّغويّة من خلال التّطبيقات الفرديّة.

18/ ما الأهداف المرجو تحقيقها من تعليم الرّافد اللّغويّ وفق المقاربة بالكفاءات؟

لقد اتّفق جلّ المعلّمين على مجموعة من الأهداف والّتي يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية:

- إنّ الهدف الأسمى من تعليميّة الرّافد اللّغويّ وفق المقاربة بالكفاءات، هو تمكّن المتعلّم من الرّافد المحصّل وتوظيفه للوصول إلى امتلاك الملكة الإنتاجيّة الشفويّة منها والكتابيّة.
- حسن توظيف الرّافد في أمثلة وإدماجه في وضعيّة.
- الممارسة الفعليّة للرّافد اللّغويّ وتطبيقه في الواقع الاجتماعيّ.
- تحقيق التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم في درس الرّافد اللّغويّ، ومعرفة كفاءة المتعلّم وقدراته ومهاراته أثناء العمليّة التّعليميّة.
- تفعيل المتعلّم لمكتسباته وتوظيفها في حلّ المشكلات، من خلال الكشف عن التّأسيس القاعديّ للمستوى اللّغويّ لدى المتعلّم، ومعرفة مدى قدرته على تفعيل هذه المعطيات في المواقف التّواصليّة المختلفة.
- تمكين المتعلّم من الفهم النّظريّ الدّقيق لكل رّافد لغويّ.
- تحسين مخارج الحروف لدى المتعلّمين وضبط اللّسان اللّغوي العربيّ الفّصيح، مع اكتساب ثروة لغويّة لا بأس بها.
- التّمكن من الإعراب وتجنب الأخطاء اللّغويّة.

خاتمة

خاتمة:

في ظلّ عدم جدوى المقاربات القديمة في الإحاطة بجميع أطراف العمليّة التّعليميّة ومنها تهميش دور المتعلّم، سعت المقاربة بالكفاءات إلى تغيير هذا الواقع من خلال جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة؛ بحيث يكون منتجًا للمعرفة بنفسه، متفاعلًا معها، لا مستقبلًا سلبيًا تصبّ فيه المعارف صبًّا، مما يكوّن لديه كفاءات تجعله قادرًا على الإنتاج والإبداع ولاسيما اللّغويّ منه، والرّوافد اللّغويّة كلّها وسائل لتحقيق غاية واحدة وهي الوصول بمتعلّم قادر على التّعبير الشّفويّ والكتابيّ السّليم في المواقف التّواصليّة المختلفة.

وقد توصّلنا من خلال بحثنا هذا إلى رصد مجموعة من النّتائج الّتي تعدّ صفوته:

- تدعو المقاربة بالكفاءات إلى الرّبط بين المحتويات المعرفيّة من خلال دمج المعارف المحصّلة والمعارف المراد تحصيلها، لكن واقع تعليميّة الرّوافد اللّغويّة للسّنة الثّالثة ثانوي في ظلّ هذه المقاربة يظهر عكس ذلك، حيث وجدنا أنّ بعض الرّوافد اللّغويّة مبتورة في أحيان كثيرة.
- لم يجعل منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي في ظلّ المقاربة الجديدة قواعد اللّغة نشاطًا مستقلًا بذاته بل رافدًا لغويًا ينطلق من النّص ليعود إليه، لكن هذا ظلّ في نطاق المنهاج وبالرجوع إلى واقع تطبيقه من خلال الكتاب المدرسيّ فإنّنا نجد فجوة بين النّص ورافده اللّغويّ.
- تسعى المقاربة النّصيّة إلى تكوين متعلّم محصّلٍ لملكاتٍ لغويّةٍ وإدراكيّةٍ ومعرفيّةٍ وأهمّها الملكة الإنتاجية، حيث تظهر هذه الملكة عند توظيف المتعلّم معارفه اللّغويّة في إنتاج نصوص مماثلة للنّصوص المدروسة بمختلف أنماطها وبلغة سليمة مراعية لقواعد الرّوافد اللّغويّة، لكنّنا لاحظنا عكس ذلك من خلال نقص الأنشطة اللّغويّة من تعبير شفويّ وكتابيّ وبالتّالي عرقلة امتلاك هذه الملكات.
- يعدّ تعلّم وتعليم الرّافد اللّغويّ تقويم للقاعدة اللّغويّة لدى المتعلّم؛ بحيث تجعل منه فردًا قادرًا على الإنتاج اللّغويّ الشّفويّ والكتابيّ وتوظيفها في المواقف التّواصليّة

الاجتماعيّة المختلفة، وهو ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات من خلال ربط المعارف اللّغويّة ببيئة المتعلّم لتعود إليها، لكن بالعودة إلى الواقع التّعليميّ فإنّنا نجد أن درس الرّافد اللّغوي ليس له صلة بواقع المتعلّم الاجتماعيّ.

- من أسباب تدني مستوى التّحصيل اللّغويّ لدى المتعلّم يعود إلى الخلل الموجود في المنهاج فيما يتعلق بطبيعة دروس الرّوافد اللّغويّة المدرجة فيه، والّتي التمسنا في بعضها عدم توافقها ومستوى المتعلّمين، كما أنّ بعضها معارف متخصّصة ليست من مستواهم الّذي لايزال في مرحلة الاكتساب، فلا تزيد البرنامج إلا حشوًا وإطنابًا مما يسهم في نفور المتعلّمين من تعلّم الرّوافد اللّغويّة، وبالتّالي تقهقر المستوى اللّغويّ وضعف الملكة اللّسانيّة.
- وجود قطيعة بين المنهاج ومضمون الكتاب المدرسيّ راجع إلى عدم التّوفيق بين واضعي المنهاج وواضعي الكتاب المدرسيّ، هذه القطيعة قد تؤدّي إلى عرقلة المعلّم عند تقديم درسه اللّغويّ، فمثلًا يجد النّص غير خادم لرافده اللّغويّ، فيضطر المعلّم إلى البحث عن نصّ صالح واستبداله.
- تظهر أهميّة التّكوين الجيّد للمعلّم من خلال التّسيير المحكم للدّرس؛ بحيث يكون المتعلّم فيها العنصر المنشّط للدّرس والمعلّم مرشدٌ وموجهٌ له، كما ويجعل المتعلّم قادرًا على البحث والتّقصي.
- إنّ الإكثار من الجانب التّطبيقي الّذي يعدّ خطوة أساسة في تعليم الرّافد اللّغويّ يسهم في ترسيخ المادة اللّغويّة وحسن توظيفها في مواقعها المناسبة، لكنّ هذا الأمر قد أغفل عنه في كلّ من المنهاج والكتاب المدرسيّ.

هذا كلّ ما توصّلنا إليه من خلال دراستنا لواقع تعليم الرّوافد اللّغويّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات ونرجو أن نكون قد وفّقنا في الإلمام بكلّ حيثيّات الظّاهرة.

اقتراحات وتوصيات:

بعد عرض نتائج الدّراسة كان لزامًا علينا أن نقترح بعض الحلول والاقتراحات الّتي من شأنها أن تسهم ولو بالقليل في تدارك النّقائص الموجودة، من بينها:

- حُسن توزيع المنهاج للحجم السّاعي بما يناسب خصوصية كلّ درس، أو إعطاء المعلّم الحريّة في إنجاز الدّروس اللّغويّة بكلّ أريحيّة.
- إدراج التّعبير الشّفويّ ضمن مقرّرات المنهاج، فهو نشاط مهمّ يكسب المتعلّم الطّلاقة وحسن استعمال اللّغة العربيّة بصورتها السّليمة.
- بالنّسبة لدروس الرّوافد اللّغويّة فلابدّ عند اختيارها الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفرديّة ومستوى إدراك المتعلّمين، وأن توزّع بشكل بنائيّ يراعي التّدرج المنطقيّ، وأن تكون هناك علاقة ترابط مع ما يسبقها من المعارف اللّغوية المحصّلة، كما ويجب أن ترتبط مواضيعها بالواقع الاجتماعيّ للمتعلّمين؛ حتّى يستطيع توظيفها في مواقفه الحياتيّة المختلفة.
- التّخفيف من البرنامج السّنويّ والتّركيز على الدّروس الّتي تعدّ الرّكيزة الأساسة في بناء اللّسان العربيّ الفصيح، وتجنّب المواضيع الخلافيّة والقضايا الفرعيّة الّتي توقع المتعلّم في متاهات.
- ضرورة تسطير الأهداف التّعليميّة المرجو تحقيقها من وراء تعليم كلّ درس من دروس الرّوافد اللّغويّة.
- ضرورة برمجة دوريّات تكوينيّة عن المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة وكيفيّة تطبيقهما، وكيفيّة تهيئة الجوّ المناسب والوسائل لتقديم المعرفة اللّغويّة وغيرها.
- على المعلّم إعداد مذكّرات درسه بنفسه بما يناسب الظّروف التّعليميّة المختلفة من المتعلّم، والمعرفة، والوقت، والوسط الاجتماعيّ(...)، فلا يكتفي بما تقدّمه مواقع الأنترنيت من مذكّرات جاهزة.

- ضرورة التّنويع في طرائق التّعليم الحديثة ومواكبة التّطورات الحاصلة في مجال علم النّفس التّربويّ عند تعليم الرّافد اللّغويّ ليكون التّحصيل ذا فائدة تعود على المتعلّم من جميع الجوانب المعرفيّة، والسلوكيّة، والنّفسيّة، والتّربويّة، والاجتماعيّة(...)، فالمتعلّم يكتسب ثقته بنفسه عندما يكون عضوًا فعّالًا ومشاركًا إيجابيًّا في الدّرس مما يدفعه إلى المزيد من الحيويّة والنّشاط والتّخلص من النّمطيّة المملّة، والتّشوق إلى تحصيل معارف أكثر، فإذا تحقّق هذا قد تذلّل صعوبة النّحو الّتي تعدّ ظاهرة منتشرة في الأوساط التّعليميّة –كما وجدنا سابقًا–.
- يحسن بالمعلّم الاستعانة بوسائل الإيضاح الحديثة في تعليم الرّافد اللّغويّ لما لها من فائدة في ترسيخ المعرفة، وجعل المادة اللّغويّة الجامدة أكثر حيويّة لاسيما خلال حصّة الرّافد العروضيّ، فيمكن الاستعانة بمقاطع فيديو لتسميع القراءة الموسيقيّة الصحيحة للقصيدة، كذلك في بعض دروس الرّافد النّحويّ والصّرفيّ يمكن الاستعانة بالمخطوطات الذّهنيّة لتسهيل القضايا الفرعيّة.
- تكليف المتعلّمين بحفظ القرآن الكريم ومطالعة الكتب لتقويم اللّسان وزيادة الذّخيرة اللّغويّة لديه.
- الحرص على تفعيل دور المتعلّم في إنجاز درس الرّافد اللّغويّ.
- إعادة تأليف المنهاج والكتاب المدرسيّ حسب ما تدعو إليه كلّ من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار آراء المعلّمين وكذا المتعلّمين في تأليفه، كما يجب أن تتكاتف الجهود من جميع التّخصّصات في وضع المنهاج من متخصّصي اللّغة العربيّة بكلّ فروعها (نحو، وصرف، وبلاغة، وعروض)، ومتخصّصي علم النّفس التّربوي، وعلم اللّغة الاجتماعيّ، وعلماء التّربية...
- ضرورة التّنسيق بين واضعي المنهاج وواضعي الكتاب المدرسيّ كي لا تكون هناك فجوة بينهما، فيجب أن يكون الكتاب المدرسيّ تطبيقًا لما جاء في المنهاج من تنظير.

- وجوب توخّي الكتاب الدّقة في اختيار النّصوص؛ بحيث تكون خادمة لدرس الرّافد اللّغويّ الرّديف له (أي أن يكون النّص غنيًا بتلك الظّواهر اللّغويّة المدروسة).
- الإكثار من الأمثلة المتعلّقة بالرّافد اللّغويّ بحيث تمسّ جميع أحكام القاعدة، الأمر الّذي يجعل المتعلّم يحيط بالظّاهرة اللّغويّة من جميع أجزائها.
- الإكثار من التّطبيقات الفوريّة بعد تقديم أيّ درس من دروس الرّوافد اللّغويّة؛ مما يسهم في ترسيخها في ذهن المتعلّم، كما تكسبه الملكة الإنتاجيّة (الشّفويّة والكتابيّة) وتعزّزها وتطوّرها.
- على المعلّم عند بداية كلّ درس من دروس الرّوافد اللّغويّة تذكير متعلّميه بمكتسباتهم القبليّة الّتي لها علاقة بالدّرس المراد تحصيله؛ حتّى ينشئ المتعلّم روابطًا بين المعارف المخزّنة ويتمكن من إدماجها.

ملاحق

الجمـــهوريّة الجزائريـّة الدّيمقراطيـّة الشّعبيّـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليّـــــة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

استبانة خاصّة بأساتذة اللّغة العربيّة للمستوى الثّالث ثانوي

تحيّة طيّبة واحترامًا وبعد :

تتقدّم الطالبتان مروة شايب وآية بخوش وبإشراف الدّكتور "صالح طواهري" من قسم اللّغة والأدب العربي جامعة 08 ماي 1945 قالمة إلى أساتذة اللّغة العربيّة وآدابها بهذا الاستبيان ملتمسين منهم المساهمة بإجابتهم عن هذه الأسئلة المتعلّقة بمذكّرة ماستر تخصص لسانيّات تطبيقيّة والموسومة ب: **"تعليميّة الرّافد اللّغويّ في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي (دراسة وصفيّة تحليليّة)".**

لكم منّا أسمى معاني الاحترام والتّقدير.

السّنة الجامعيّة: 2022 / 2023

البيانات الشّخصيّة:

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. المؤسّسة:

.....

3. الوضعيّة (الصّفة):

مرسّم ☐ متربّص ☐

4. مدّة الخبرة في مجال التّعليم:

.....

أسئلة الاستبانة:

1. هل أجريت تكوينًا عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل تطبّق طريقة المقاربة بالكفاءات في تعليم الرّافد اللّغويّ (نحو، صرف، بلاغة، عروض)؟

نعم ☐ نسبيًا ☐ لا ☐

3. ما مدى نجاح تطبيق هذه الطّريقة؟

ضئيل ☐ نسبيّ ☐ عالٍ ☐

4. هل يتطابق الكتاب المدرسيّ مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ نسبيًا ☐ لا ☐

5. ما الأمر الجديد الإيجابيّ الّذي أضافته المقاربة بالكفاءات؟

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

6. ما الطّريقة الّتي تعتمدها في تعليم الرّافد اللّغويّ؟

القياسيّة ☐

الاستقرائيّة ☐

حلّ المشكلات ☐

7. ما المصادر الّتي تعتمدها في التّحضير لدرس الرّافد اللّغويّ؟

الكتاب المدرسيّ ☐

كتب قديمة ☐

كتب حديثة ☐

الأنترنيت ووسائل أخرى ☐

8. ما مدى اعتمادك على طريقة المقاربة النّصيّة في تقديم الرّافد اللّغويّ؟

كليًا ☐ نسبيًا ☐

9. هل تستعين بوسائل الإيضاح في تعليم الرّافد اللّغويّ (صور، مقاطع فيديو..)؟

نعم ☐ أحيانًا ☐ لا ☐

10. هل تتوافق أمثلة درس الرّافد اللّغويّ مع الواقع الاجتماعيّ؟

نعم ☐ نسبيًا ☐ لا ☐

11. هل راعى المنهاج الفروقات الفرديّة للمتعلّمين عند اختيار دروس الرّافد اللّغويّ؟

نعم ☐ لا ☐

12.هل توخّى المنهاج التّدرج في ترتيب موضوعات الرّافد اللّغويّ وترابطها؟

نعم ☐ لا ☐

13.هل زمن تعليم الرّافد اللّغويّ والتّطبيق عليه:

كافٍ ☐ غير كافٍ ☐

14.كم نسبة تفاعل المتعلّمين في حصّة الرّافد اللّغويّ؟

ضئيلة ☐ نسبيّة ☐ عاليّة ☐

15.ما لغة تواصل المتعلّمين في حصّة الرّافد اللّغويّ؟

اللّغة العربيّة ☐

العاميّة ☐

كلاهما ☐

16.هل تلاحظ توظيفًا للرّافد اللّغويّ المحصّل في الأنشطة اللّغويّة الأخرى (القراءة، التّعبير الشّفويّ والكتابيّ)؟

نعم ☐ نسبيًا ☐ لا ☐

17.هل يجد المتعلّمون صعوبة في تعلّم الرّافد اللّغويّ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة نعم، أين تبرز هذه الصّعوبة أكثر:

النّحو ☐

الصّرف ☐

البلاغة ☐

العروض ☐

- ما سبب هذه الصّعوبة حسب رأيك:

المنهاج ☐

الطّريقة ☐

مستوى المتعلّمين ☐

المحتوى أو المعرفة ☐

- ما الحلول الّتي تقترحها للتّذليل من هذه الصّعوبة؟

.....

.....

.....

.....

18. ما الأهداف المرجو تحقيقها من تعليم الرّافد اللّغويّ وفق المقاربة بالكفاءات؟

.....

.....

.....

.....

الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

استبانة خاصة بأساتذة اللغة العربية للمستوى الثالث ثانوي

تحية طيبة واحتراما وبعد :

تتقدم الطالبتان مروة شايب وآية بخوش وبإشراف الدكتور صالح طواهري من قسم اللغة والأدب العربي جامعة 08 ماي 1945 قالمة إلى أساتذة اللغة العربية وآدابها بهذا الاستبيان ملتمسين منهم المساهمة بإجابتهم عن هذه الأسئلة المتعلقة بمذكرة ماستر تخصص لسانيات تطبيقية والموسومة ب: **"تعليمية الرافد اللغوي في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة من التعليم الثانوي".**

لكم منا أسمى معاني الاحترام والتقدير.

السنة الجامعية : 2022 / 2023

البيانات الشخصية :

1. الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☒

2. المؤسسة : ثانوية محمود بن محمود - بلدية قالمة

3. الوضعية (الصفة) :

مرسم ☒ متربص ☐

4. مدة الخبرة في مجال التعليم : 25 سنة .....

أسئلة الاستبانة :

1. هل أجريت تكوينا عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☒ لا ☐

2. هل تطبق طريقة المقاربة بالكفاءات في تعليم الرافد اللغوي (نحو، صرف، بلاغة، عروض)؟

نعم ☐ نسبيا ☒ لا ☐

3. ما مدى نجاح تطبيق هذه الطريقة؟

ضئيل ☐ نسبي ☒ عالٍ ☐

4. هل يتطابق الكتاب المدرسي مع ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ نسبيا ☒ لا ☐

5. ما الأمر الجديد الإيجابي الذي أضافته المقاربة بالكفاءات ؟

- جعلت التعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- أعطت للمتعلم المبادرة فأصبح موجها فقط
- ربطت التعلم بواقعه الاجتماعي
- ركزت على تكوين كفاءات إنتاجية لدى المتعلمين من خلال تنمية ملكاته العقلية والإدراكية والإنتاجية

---

6. ما الطريقة التي تعتمدها في تعليم الرافد اللغوي ؟

القياسية ☐

الاستقرائية ☒

حل المشكلات ☒

7. ما المصادر التي تعتمدها في التحضير لدرس الرافد اللغوي ؟

الكتاب المدرسي ☒

كتب قديمة ☒

كتب حديثة ☒

الأنترنيت ووسائل أخرى ☐

8. ما مدى اعتمادك على طريقة المقاربة النصية في تقديم الرافد اللغوي ؟

كليا ☒ نسبيا ☐

9. هل تستعين بوسائل الإيضاح في تعليم الرافد اللغوي (صور، مقاطع فيديو...) ؟

نعم ☒ أحيانا ☐ لا ☐

10. هل تتوافق أمثلة درس الرافد اللغوي مع الواقع الإجتماعي ؟

نعم ☐ نسبيا ☒ لا ☐

11. هل راعى المنهاج الفروقات الفردية للمتعلمين عند اختيار دروس الرافد اللغوي ؟

نعم ☐ لا ☒

12. هل توخى المنهاج التدرج في ترتيب موضوعات الرافد اللغوي وترابطها ؟

نعم ☐ لا ☒

13. هل زمن تعليم الرافد اللغوي والتطبيق عليه :

كافٍ ☐ غير كافٍ ☒

14. كم نسبة تفاعل المتعلمين في حصة الرافد اللغوي ؟

ضئيلة ☐ نسبية ☒ عالية ☐

15.ما لغة تواصل المتعلمين في حصة الرافد اللغوي ؟

اللغة العربية ☐

العامية ☐

كلاهما ☒

16.هل تلاحظ توظيفا للرافد اللغوي المحصل في الأنشطة اللغوية الأخرى (القراءة، التعبير الشفوي والكتابي) ؟

نعم ☐ نسبيا ☒ لا ☐

17.هل يجد المتعلمون صعوبة في تعلم الرافد اللغوي ؟

نعم ☒ لا ☐

- إذا كانت الإجابة نعم، أين تبرز هذه الصعوبة أكثر :

النحو ☒

الصرف ☐

البلاغة ☒

العروض ☐

- ما سبب هذه الصعوبة حسب رأيك :

المنهاج ☒

الطريقة ☒

مستوى المتعلمين ☐

المحتوى أو المعرفة ☐

- ما الحلول التي تقترحها للتذليل من هذه الصعوبة ؟ تحفيف البرنامج... والتركيز على ما يبني الملكة اللغوية عند المتعلم دون... إحداث التخمة... لديه كما يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح[22]..... - جعل الدروس خادمة للمستويات - وبنائها بشكل منطقي - حل التطبيقات .

18. ما الأهداف المرجو تحقيقها من تعليم الرافد اللغوي وفق المقاربة بالكفاءات ؟

- تكوين متعلم قادر على الإفتاح الشفوي والكتابي بلغة سليمة من خلال اكتسابه الثروة اللغوية الكافية.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3

للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

للشعبتين :

آداب / فلسفة

لغات أجنبية

تنسيق وإشراف :

الدكتور الشريف مريبعي

أستاذ محاضر بجامعة الجزائر

تأليف :

دراجي سعيدي : مفتش التربية والتكوين

سليمان بورنان :أستاذ التعليم الثانوي

نجاة بوزيان : أستاذة التعليم الثانوي

مدني شحامي : أستاذ التعليم الثانوي

الشريف مريبعي : أستاذ محاضر

معالجة الصور : **كمال ساسي**

تصميم الغلاف : **توفيق بغداد**

تصميم وتركيب

السيدة : نوال بوبكري

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net

Scanné avec CamScanner

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا كتاب "اللغة العربية وآدابها" الخاص بشعبتي "آداب/فلسفة" و"لغات أجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي نضعه بين أيدي أبنائنا التلاميذ آملين أن يكون لهم سندا تربويا ومعرفيا مفيدا، وأن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا على أداء مهامهم التربوية النبيلة..

ويعد الكتاب امتدادًا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرًا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نيَّة عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى. ويشتمل على اثني عشر محورًا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصًا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية.

أما النص التواصلي فيحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعلمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب - فضلاً عن تنمية الروح الوطنية - تنميةَ روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية.

أما التقييم فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب، فقد ذُيِّلَ كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات.هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة. ولا يسعنا في الختام إلا أن نتمنى مجددا أن يكون هذا الكتاب في مستوى طموح أبنائنا، وفي مستوى الثقة التي حظينا بها من قبل الجهات المسؤولة.

والله الموفق لما فيه الخير والصلاح

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
Scanné avec CamScanner

فهرس الـ

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب التقديري	12	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبل النهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المثنى الأسماء	17	التضمين والتناص	18								
	خواص القصر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التأليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52		
2	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المغلوماتي	65	.		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي الفتى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حيثما	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	.	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	بمنشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	.		تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوربية وأثرها في الأدب العربي	114
	حالة حصار	101	إعراب المسند والمسند إليه	104	المتقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التعبير والخيال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه وماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره؟	139		
	حبيبة	123	الهمزة المزيدة في أول الأمر	129	الكامل في الشعر الحر	129								

elbassair.net

elbassair.net

Scanné avec CamScanner

محتويات

أغنيات للآلام	142	صرخ مستهى الحسوع وقواسيها	145	الشذارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الجبهة» انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159
7											
أحزان القرية	146	جموع القرية تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشعر الحر	150						
أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166								
8											
خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	.	
مزلة المثقفين في الأمة	182	لو، لولا، لوما	185	بلاغة الاستعارة	187	المثاقفة والمصاحفة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201
9											
الصراع بين التقليد والتجديد	189	أنا، إنا	192	موازين الأفعال	186						
الخرج والأهل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228
10											
الطريق إلى قرية الطيوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219						
من مسرحية شهرزاد	230	أني، أي، إي تصريف اللفيف	233								
كاليوس في الظهيرة	235	كم، كاين، كذا إعراب المنصوبي إلى أكثر من مفعول	240	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	.	
11											
لالة فاطمة نسومر «المرأة الشيخ»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	الملامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284
12											
من مسرحية المغص	264	ما: معانيها وإعرابها تصريف الناقص	270								

elbassair.net

elbassair.net

Scanné avec CamScanner

المحور الأول

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

أستطيع بعد دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجمال اللغة في هذا المحور أن :

- أتعرف على ظاهرة المديح النبوي والزهد في عصر الضعف.
- أتعلم الإعراب التقديري والإعراب اللفظي وإعراب المعتل الآخر، وأوظفها.
- أحدد نمط النص.
- أتعرف على تشابه الأطراف والتضمين وأوظفها.

elbassair.net
Scanné avec CamScanner

فالإعرابُ اللّفظي إذن هُو أن تظهر علامةُ الإعراب آخرَ الكلمة دالّةً على موقعها الإعرابي.

- والمرفوع من الأسماء تكونُ علامته:
  1 - الضمة: ارتقى النّبيُّ.
  2 - الألف: للمثنى: نجح التلميذان.
  3 - الواو: لجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة: (قد أفلح المؤمنون)، "أَخو الحِلْمِ دأبُه الإغْضاءُ"
- والمرفوع من الأفعال (المضارعة) تكون علامته:
  1 - الضّمّة: لا تَستخفُّه السّرّاءُ.
  2 - ثبوت النون: في الأفعال الخمسة: (مَرج البحْرَيْن يلتقيان).
- والمنصوب من الأسماء تكون علامته:
  1 - الفتحة: لا تَقِسْ بالنَبيّ في الفضْل خَلْقًا.
  2 - الياء في المثنى وجمع المذكر السّالم: شاهدتُ حصّتيْن تثقيفيَّتيْن.
  3 - الكسرة في جمع المؤنث السّالم: كافأتُ الطالباتِ النّجيباتِ.
  4 - الألف في الأسماء الخمسة: فتحَ الرّجلُ فاهُ
- والمنصوب من الأفعال (المضارعة) تكون علامته:
  1 - الفتحة: لَنْ يُفْلِحَ المجرمُ.
  2 - حذف النون في الأفعال الخمسة: المجرمون لَنْ يُفلحوا.
- والمجرور من الأسماء تكون علامته:
  1 - الكسرة: شمسُ فَضْلٍ تحَقّقَ الظّنُ فيه.
  2 - الفتحة النائبة عن الكَسرة في الممنوع من الصّرف: يا ابْنَ آدَمَ.
  3 - الياء في المثنى وجمع المذكر السّالم والأسماء الخمسة: ابْتعِدْ عن المجرمين. اعْتَنِ بأخيك.
- والمجزوم من الأفعال تكون علامتُه:
  1 - السّكون: لا تَلْعَبْ بالنّار.
  2 - حذف النون في الأفعال الخمسة: لا تلعبي بالنار.

ب - الإعراب التقديري

- تأمل قول الشاعر:

كيف تَرقى رُقيكَ الأنبيـــاءُ يا سماءً ما طاوَلتْها سماءُ

- وانظر إلى قوله:

لَمْ يُساووكَ في عُلاكَ وَقَدْ حا لَ سَنًا منْكَ دُونَهُم وَ سَناءُ

– وانظر إلى هذه الجملة: يَقضِي القاضي على الجاني

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

أستثمر موارد النص وأوظفها

1 – في مجال قواعد اللغة

إعراب المعتل الآخر

■ ورد في نص ابن نبَاتة:

أسْتَغْفرُ الله لا مالي ولا ولدي آسى عليه إذا ضمَّ الثرى جسدي

■ وَ وَرَدَ في نص البوصيري:

وَسِعَ العالمين علمًا وحِلمًا فهوَ بحْرٌ لَمْ تُعيهِ الأعْباءُ

وجاء في قول الشاعر:

لا تنْهَ عَنْ خُلُقٍ، وتأتيَ مثلَهُ عارٌ عليكَ، إذا فَعلْتَ، عَظيمُ

وجاء في قول البوصيري:

لَمْ يُساووك في عُلاك وقد حال سنا منك دونهم وسناء

– ما إعراب «آسى» في المثال الأول؟

آسى: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة للتعذر.

– ما إعراب «تُعْي» في المثال الثاني؟

تُعْي: فعل مضارع مجزوم بلَمْ وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

– ما إعراب «تأْتيَ» في المثال الثالث؟

تأْتيَ: فعل مضارع منصوب بأن مضمرة وجوبًا بعد واو المعية بعد أن مضمرة. وعلامة نصبه الفتحة.

– ما إعراب «يُساووا» في المثال الرابع؟

يُساووا: فعل مضارع مجزوم بـلَمْ. وعلامة جزمه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة.

إذًا علامة إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر هي:

– الضمة المقدرة في حالة الرفع.

– الفتحة الظاهرة في حالة النصب إذا كان آخره واوًا أو ياء والمقدرة إذا كان آخره ألفا مثل: لَنْ يَسْعى.

– ثبوت النون في الأفعال الخمسة.

– حذف حرف العلة إذا كان مجزوما.

– حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة في حالة النصب أو الجزم.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net
Scanné avec CamScanner

2 – في مجال البلاغة

التضمين

تأمل النماذج التالية :

■ قال الشاعر :

تعودْتُ قَهْرَ النفْسِ طفْلاً وإِنَّـهُ لِكُـلِ امرئٍ من دَهْـرِهِ ما تعـودا

■ وقد قال قبله المتنبي :

لكل امرئ من دهره ما تعـودا وعادةُ سيف الدولة الطعنُ في العدا

■ وانظر إلى قول أبي فراس الحمداني :

سَيذْكُرُني قوْمِي إذا جَدَّ جِدُّهُم وفي الليلـة الظلْمـاءِ يُفْتَقَـدُ البَـدْرُ

■ وقد قال قبله عنترة بن شداد :

سيذكرني قومي إذا الخيلُ أقبَلَـتْ وفي الليلة الظلماء يُفتقدُ البَـدْر

لاحظ أن الشاعر الأول في كلا المثالين أخذ شيئا من شعر الثاني وضمنه في كلامه.

إذن : لقد تعرفت على محسن بديعي آخر : هو التضمين وهو من المحسنات اللفظية، أي أن يُضمنَ الشاعرُ شيئا من شعر غيره بعد أن يُوَطِّئَ له توْطئة حسنَة تُلْحِقهُ بكلامه، وتَجْعلُهُ وكأنَّهُ لَهُ. والتضمين هو نوع من أنواع « التّناصّ » في النقد المعاصر، الذي يرى بأن الشعراء لا ينطلقون من فراغ في إبداعهم وإنما لهم مرجعية ثقافية يشتركون فيها وينهلون منها جميعا، فتتقاطع أفكارهم وعباراتهم وأساليبهم

■ كقول ابن نباتة :

عِفْتُ الإقَامَةَ في الدنيا لَوْ انشَرحَتْ حالي، فكيفَ وما حَظي سِوى النّكَدِ
وما عَجِبتُ لِدَهْرٍ ذُبْتُ مِنْهُ أسًـــى لكنْ عَجِبْتُ لِضِد ذابَ مِنْ حَسَـــدِ

■ وقول الطغرائي :

لَمْ أَرْتَضِ العَيْشَ والأيامُ مُقبِلَةٌ فكيفَ أَرْضَى وقدْ وَلَّتْ على عَجَـــلِ

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

إحكام موارد المتعلم وتفعيلها

أوّلا : دراسة سند شعري

النصّ:

1 - " يا صاح دَعني مِن ذكرى الحبيب ومِن ... بانَتْ سعادُ فقلبي اليومَ متبولُ
2 - وليسَ في ربَّة الخلخالِ لي أربٌ ... وخاتمُ الأنبياءِ القصدُ والسّولُ
3 - محمدُ بن الذبيحينِ الشفيعُ لنا ... هذا حديثٌ صحيحٌ عنهُ منقولُ
4 - طَهَ وياسينُ كهفُ الأنبياءِ ومَنْ ... عليه قد أنزِلَتْ حمُ تنزيلُ
5 - خيرُ النبيينَ في فضلٍ و في كرمٍ ... وما سِواهُ فمرجوحٌ ومفضولُ
6 - ماضي العزائمِ والأبطالُ في قلقٍ ... مهنَّدُ من سيوفِ اللّهِ مسلولُ
7 - وبالهُدى رحمَة للعالمينَ أتى ... مبشّرًا ولكُلّ منه تَنويلُ
8 - منكَ الشفاعةَ أرجو في المعادِ غدًا ... في يومِ لا نافعٌ قالٌ ولا قيلُ
9 - لأنّ لي فيك كنزَ الرَّجا أملاً ... وأنتَ يا مَطلَبَ الراجينَ مأمولُ
10 - فلو أصيرُ تُرابًا في هواكَ فلا ... أسْلو لأني على الأشواقِ مجبولُ"

علي بن محمد بن مليك الحموي

■ **الأسئلة :**

1 – البناء الفكري :

– ما الجانب الذي ركّز عليه الشاعر في مديحه للرّسول عليه الصلاة والسّلام : الدّيني أم الخلقي؟ وضح بالتدعيم من النصّ .

– انثر الأبيات في ستة أسطر.

– قسّم النص باعتبار معانيه، وضَعْ لكل قسم عنوانا.

– ما النّمط الغالب في هذا النصّ؟ ما دليلك على ذلك؟

2 – البناء اللغوي :

– أسلوب الاقتباس أسْهَمَ في تبيان شخصية الشاعر. وضّح بالتدعيم .

– مظهر التقليد للشعراء القدامى بارزٌ في النصّ. فيم يتمثل، وهل تراهُ ضروريًا لبناء النصّ؟

– ما الصورة البيانية البارزة في النصّ؟ استخرج مثالين لها وبيّن أثرهما في الكلام .

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها

أوّلا : دراسة سند شعريّ

النّصّ :

واجعل اللّهمّ قلبي
واحةً تسقي القريب
والغريبْ

مـاؤهـا الإيمـــــان، أمـــّا غـرسُـهـا
فـالـرّجـا والحـــبُّ والـصّـبـرُ الـطـويـــلْ
جـوُّهـا الإخـــلاص، أمّـــا شـمـسـهـا
فـالـوفـا والـصـدق والحـلـم الجـمـيـــلْ
فـــإذا مـــا راح فـكـــري عـبـثًـا

في صحاري الشكّ يستجلي البقاءْ
مـــرّ مـنـهـوكًـا بـقـلـبـي فـجـثـا
تـائـبًـا يـمـتـصّ مـن قـلـبـي الـرّجـاءْ
وإذا مـا أمـلـي يـومًـــا مـشـى
تـائـهًـا فـي مَـهْـمَـه الـعـيـش السحيقْ،
عـــاد لمّـــا كـــاد يـقـضـي عـطـشـا
يـحـتـسـي الإيـمـانَ مـن قـلـبـي الـرقـيـقْ
وإذا الإيـمـان ولّـى والـرجـا أضـحـى ضريرْ
فلْيَنَمْ قلبي إلى أن ينفخ البوق الأخيرْ

ميخائيل نعيمة (همس الجفون)

■ **الأسئلة :**

1 – البناء الفكريّ :

– بم استهلّ الشّاعر الأبيات ؟ عمّ ينمّ ذلك ؟
– ما الذي ينير سبيله في الحياة ؟ وما الخصال التي دعا إليها ؟
– هل استطاع الشاعر أن يجسّد بعض مبادئ "الرّابطة القلميّة" في هذا النصّ ؟ فيم تمثلت ؟ استشهد بأبيات من النص.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
Scanné avec CamScanner

كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري

أسهم الأدب المهجريّ في ميلاد أدب عربيّ متميّز، تطبعه نزعة تجديدية تحمل في طياتها ثورة على التقليد وبعدا إنسانيّا وحنينا إلى الأوطان، وقيما أخرى.

- اكتب مقالا أدبيّا تحلّل فيه هذا الرّأي مبرزا مختلف مظاهر التّجديد وأسبابه وعوامله لدى الأدباء المهجريّين ذاكرًا أشهر الأعلام وآثارهم ونشاطاتهم الأدبيّة التي جسّدت شتى أفكارهم ومبادئهم.

مراحل الإنجاز:

- ضع تصميما للموضوع انطلاقا من المعطيات الواردة في نصه.
- ابْنِ شبكة تقييم واحتكم إليها عند الفراغ من كتابة الموضوع.
- حرّر الموضوع.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

elbassair.net
Scanné avec CamScanner

- ما أصله خبر المبتدإ: خبر كان وأخواتها، خبر إنّ وأخواتها، المفعول الثاني لظن وأخواتها.
- المصدر النائب عن فعله: إحسانا إلى الوالدين.

2 - المسند إليه في الجملة: هو المحكوم عليه أو المخبر عنه وهو:
- الفاعل: للفعل التام أو ما يشبهه: جاء علي الكريم خلقه فكلٌّ مِنْ «عليّ» و «خلقه» مسند إليه.
- نائب الفاعل: «وُضع الكتابُ»
المبتدأ الذي له خبر: الصيفُ حارٌّ.
ما أصله مبتدأ: اسم إن وأخواتها واسم كان وأخواتها ، المفعول الأول لظن وأخواتها.
- استخرج من النص خمس جمل فعلية وعين المسند والمسند إليه.

2 - في مجال العروض

المتقارب في الشعر الحر

عُدْ إلى النص وتأمّل الأبياتَ الخطّية الآتية:

بلادٌ علي أهبة الفَجْرِ
صرْنا أقل ذكاءً
لأنّا نُحَمْلِقُ في ساعَة النَّصْر
لا لَيْلَ في لَيْلنا المُتلألِئ بالمدْفَعيَّة

إذا كتبناها كتابةعروضية ثم قطعناها نحصل على ما يأتي:

بلادُنْ	على أُهْـ	بتلْفَجْ		ـر
0/0//	0/0//	0/0/		/
فعولن	فعولن	فعولن		فَ

صرنا	أقَلْلَ	ذكاءَنْ
0/0/	/0//	0/0//
عولن	فعول	فعولن

لانّنا	نُحَمْلِ	قُفيسا	عَتنْصْ	ـر
0/0//	/0//	/0//	0/0//	/
فعولن	فعول	فعولن	فعولن	فَ

لا لَيْ	لَفيلَيْ	لنلْمُ	تلاْل	ثبلْمدْ	فعيْيَ	ـة
0/0/	0/0//	/0//	/0//	0/0//	/0//	/
عولن	فعولن	فعول	فعول	فعولن	فعول	فـ

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
Scanné avec CamScanner

فالأبيات خاضعة إلى تفعيلة (فعولن) بالتغييرات المعروفة.

وقد أخذ الشاعر هذه التفعيلة من بحرِ المتقارب في الشعر العمودي: فعولن × 8 في البيت الواحد.

أما في الشعر الحر فهناك تحرر تام من مفهوم البحر. حتى التفعيلة ليس شرطا أن تتم ما في البيت بل قد يكون جزء منها في بيت وجزء منها في البيت الذي يليه.

ومن خصائص المتقارب في الشعر الحر أن تفعيلة فعولن قد تأتي:

تامة: فعولن o|o||

متغيرة: فعول |o||

قد تحدث فيها علة: فعول oo||

فعـل o||

وللاستئناس أكثر إليك هذه الأبيات من قصيدة أخرى لمحمود درويش:

نعيشُ مَعَكْ
نعيشُ مَعَكْ
o|| |o||

فعول فعل
نسيرُ مَعَكْ
نسيرُ مَعَكْ
o|| |o||

فعولُ فَعَلْ
نجوعُ مَعَكْ
نجوعُ مَعَكْ
o|| |o||

فعولُ فعَلْ
وحين تموتُ
وحين تموتُ
o|| |o||

فعولُ فعولُ
نُحاولُ ألا نموت معك
نحاول أللا نموت معكْ
o|| |o|| o|o|| |o||

فعولُ فعولن فعول فَعَلْ

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

أجمل القول في تقدير النص

من خلال تحليلنا للنص يمكننا أن نستخلص:

- أن ظاهرة الحزن والألم عند نازك الملائكة متجذرة في الضّمير الجمعيّ للشعوب العربيّة إلى حدّ بروز هذا الموقف المتناقض من الظاهرة بين الرغبة في تجاوزها والمحافظة عليها محافظة حميميّة تعاطفيّة.
- وقد عبرت عن هذا الموقف، من خلال بناء شعري تصويريّ سرديّ لعب فيه المخيال واللّغة الممزوجة بين البساطة والعمق الدلاليّ، والبناء الموسيقي الخادم للموقف والمتفاعل معه، الدَّورَ البارز في بلورته.

أستثمر النص

1 - في مجال قواعد اللغة

صيغ منتهى الجموع وقياسها

- هل للجموع أنواع؟ ما المقصود بمنتهى الجموع؟ وهل لها صيغ متعددة؟
- عد إلى النص وتأمل المفردتين اللتين تحتهما خط في سياقهما:

...ورعى قوافينا ...تحفر في عيوننا معابراً للأدمع

- ما وزن «قوافي»، «معابر»؟

إنه فواعل ومفاعل.

- ماذا نسمي هذا الجمع؟ وهل له صيغ قياسية أخرى؟

كل ما جاء على وزن فواعل، مفاعل، فواعيل، ومفاعيل يسمى صيغة منتهى الجموع.

2 - في مجال العروض

المتدارك في الشعر الحر

- عد إلى آخر مقطع من القصيدة وقطّعه. ماهي التفعيلة أو التفعيلات المستخرجة؟
- كيف تعاملت الشاعرة مع هذا البحر الذي تشكله هذه التفعيلات؟

كيف ننسى الألم، كيف ننساه، من يضئ لنا، ليل ذ كراه

كيف نن س لألم، كيف نن ساهو، من يضي ءلنا، ليل ذك راهو

0/0/ 0//0/ 0//0/ 0//0/ 0//0/ 0///0/ 0//0/ 0/0/

فاعلن فاعلن فاعلن فعلن فاعلن فعلن فاعلن فعلن

إنه بحر المتدارك وظفته الشاعرة باختيار تفعيلتين لكل سطر تماشيا مع متطلبات الموقف.

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
Scanné avec CamScanner

– للمدلولين الزماني والمكاني في النص أهمية بالغة. اشرح ذلك بتقديم أمثلة منه

أحدد بناء النص

– يقوم النص على المزاوجة بين ماض مجيد وحاضر تعيس، وضح ذلك.
– لم ارتبطت الوحدة الموضوعية بالوحدة العضوية في هذا النص؟
– طبيعة الموضوع فرضت نمط النص. فيم تبدو العلاقة بين الموضوع والنمط؟
– يقول الشاعر في أواخر القصيدة نقشر التفاح بالسكين؟
فما مراد التقشير هنا؟ ولم أورد هذا المعنى بهذه الصورة في ختام القصيدة؟

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

– ما سبب انتقال الشاعر من ضمير المخاطب إلى الغائب ومنه إلى ضمير المتكلمين؟
– هل يعتبر هذا الانتقال عفويا أم مقصودا؟
– ما وظيفة الرابط «الواو» في ثنايا هذه القصيدة؟
– «كالمظليين» ماذا يرسم الشاعر من خلال هذا التشبيه؟
– ما العلاقة بين «أنت تسترخي أخيرا» و«آمين»؟
– ما الدلالة النفسية التي تحملها خاتمة النص؟

أجمل القول في تقدير النص

– يمثل أمل دنقل مدرسة المجددين المعاصرين في الأدب العربي بما ساهم به في مجال الشعر الحر إذ سما بالكلمات المألوفة إلى مستوى الكلمات الرامزة ذات الدلالات المؤثرة، فهو يسعى إلى شحن اللفظة بمدلولات شعورية جديدة مرتبطة بالأحداث المعيشة، لذا نراه يوظف التاريخ الأدبي والتاريخ السياسي ويعطيهما أبعادا جديدة.
– النص نموذج من شعر التفعيلة الذي امتزج فيه أكثر من بحر وهذا من سماته.
– عكست القصيدة بعض ملامح شخصية الشاعر التي تنم عن ألم حادٍّ وحزن عميق وعتاب شديد وقد أسقط ذلك على ذكريات وأمكنة وهيئات.

أستثمر موارد النص وأوظفها

1 – في مجال قواعد اللغة

قواعد اللغة :

اسم الجنس الإفرادي والجمعي

– عد إلى النص وتأمل قول الشاعر:
«مرت خيول الترك»
– علام تدل لفظة «الترك»؟

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

– أمفرد هي أم جمع؟
ايت بمفردها.
– ما آخر حروف هذا اللفظ المفرد؟
– أيدل على عاقل أم غير عاقل؟
– وإذن ماذا نسمي كل جمع آخر مفرده ياء مشددة؟
– لو تأملت لفظتي : « تفاح » و« تمر »، ألا يمكن تصنيفهما مع كلمة « ترك »؟
– إذن فما مفرد كل منهما؟
– ما آخر حرف فيهما؟
– تأمل الآن الاسم « لبن » أو « عسل » ، يتبين لك أن كلا منهما يدل على جنس صالح للقليل والكثير.
– أيمكن إصدار هذا الحكم على « ترك » أو « تفاح »؟ ما السبب؟

2 – في مجال البلاغة

الإرصاد

– تأمل قول الشاعر :
« يا أيها البطل البدائي الذي تراقص الموتى على إيقاعه المجنون »
ماهي العلاقة بين لفظتي « تراقص » و« إيقاعه »؟
– ألا تلاحظ أن لفظة « إيقاعه » في هذا السياق أقوى من أي لفظ آخر في إبراز معنى السطر الشعري، وفي تثبيت علاقته بلفظ « تراقص »؟
– لاشك أن جوابك سيكون بالإثبات
– تأمل قوله تعالى :
﴿ وسبح بحمد ربك قبل طلوع الشمس وقبل الغروب ﴾ (ق : الآية 39)
أو ما ترى أنك إذا وقفت على قوله تعالى « قبل طلوع الشمس » بعد إحاطتك بما تقدم علمت أنه « وقبل الغروب ».
فمؤدى الإرصاد أنك إذا سمعت صدر الكلام علمت أن عجزه ليس سوى ما ذكر مواتيا للسياق.
ومن هنا فهمت لجوء الشاعر في المثال الأول إلى لفظة « إيقاعه » بعد استهلال المعنى بلفظ « تراقص ».

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

elbassair.net
موقع عيون البصائر التعليمي

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
Office National des Publications Scolaires

2012 – 2013
MS : 1311/06

ISBN : 978 – 9947 – 20 – 517 – 4 : ردمك
Dépot légal : 115 – 2007 : رقم الإيداع القانوني

مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية
– وزارة التربية الوطنية – رقم **1857** / م.ع / **08** بتاريخ **22** أكتوبر **2008**

Conformément à l'arrêté ministériel n°38 du 26/11/2009
Tous droits réservés à l'ONPS
elbassair.net
Scanné avec CamScanner

* القرآن الكريم: المصحف الشريف برواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المعاجم

1- إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، مصر، ج 2/1 ، ط3، د ت.

2- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرّازي (أحمد بن فارس)، مقاييس اللغة، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د ب، ج 5/4/2 ، 1979م.

3- الخليل بن أحمد الفراهيدي (الخليل) ، العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان -، ج4/3/2، 2003م.

4- أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي (الزمخشري) ، أساس البلاغة ، تح : باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان-، ج1، ط1 ،1998م.

5- علي بن محمد الشريف الحسيني (الجرجاني) ، التعريفات ، تح: مجموعة من المؤلفين بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان -، د ط، 1983م،.

6- محمد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (الفيروز ابادي) ، القاموس المحيط ، تح : أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد ، دار الحديث ، القاهرة -مصر- ، د ط، 2008م.

7- محمد بن أحمد الأزهري الهروي (الأزهري) ، تهذيب اللغة ، تح : محمد عوض مرعب ، دار إحياء التراث العربي ، لبنان ، ط1، 2001م.

8- ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين أبو مكرم (ابن منظور) ، لسان العرب ، تح : عبد الله علي الكبير وآخرون ، دار المعارف ، مصر ، د ط، د ت.

ثانيا : المصادر :

1- إبراهيم أنيس ، اللغة بين القومية والعالمية ، دار المعارف ، مصر ، د ط ، 1970م.

2- أبو زكريا يحي علي الخطيب التبريزي ، الكافي في العروض والقوافي ، تح : الحساني حسن عبد الله ، مكتبة الخانجي ، مصر، ط3، 1994م.

3- لابن السراج أبو بكر محمد بن السري بن سهل ، الأصول في النحو ، تح : تاج عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، د ب ، ج1، ط3 ، 1996م.

4- صالح بلعيد , نظرية النظم , دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، د ب ، د ط ، 2002م.

5- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، د ط، 1955م.

6- عبد العزيز عتيق ، علم العروض والقافية ، دار النهضة العربية ، بيروت –لبنان–، د ط، 1987م.

7- أبو الفتح عثمان ابن جني ، الخصائص ، الهيئة المصرية العامة للكتب ، مصر ، ج1، ط4 ، د ت.

8- أبو الفتح عثمان ابن جني ، العروض ، تح: أحمد فوزي الهيب ، دار القلم ، الكويت ، ط1 ، 1987م.

9- محمد بن عبد الرحمن بن عمر جلال الدين القزويني الشافعي ، الإيضاح في علوم البلاغة ، المعاني والبيان والبديع ، وضع حواشيه : إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان– ، ط1 ، 2003م.

10- مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية ، تح : علي سليمان شيارة ، مؤسسة الرسالة ناشرون ، لبنان ، ط1، 2010م.

-المنشورات الوزارية:

1- اللجنة الوطنية للمنهاج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي _اللغة العربية وآدابها_ مديرية التعليم الثانوي، ماي 2006م.

2- وزارة التَّربية الوطنيَّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي العام والتكنلوجي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، 2006م.

3- وزارة التربية الوطنية ، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية ، 2012_2013م.

4- وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، 2020م.

5- وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب).

6- مديرية التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، المناهج التّعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللّغة عربيّة وآدابها، المديرية الفرعية للبرامج التّعليميّة، طبعة جوان 2011م.

ثالثا: المراجع:

أ-العربية

1- أحمد صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الراية للنشر والتوزيع ، عمان -الأردن-، د ط ، 2012م.

2- أحمد فاضل السامرائي ، الصرف أحكام ومعان ، دار ابن كثير ، جامعة الشارقة ، بيروت -لبنان-، ط1 ، 2013م.

3- بدر الدين تريدي ، قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، د ط ، 2010م.

4- خالد حسين أبو عمشة وآخرون ، التعليمية بين استراتيجية مناهج التعليم ومهارات التعلم ، ألفا للوثائق ، الجزائر ، د ط ، 2019م.

5- سعد على زاير وإيمان إسماعيل عايز ، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان –الأردن–، د ط ، 2014م.

6- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، جدار الكتاب العالمي عمان –الأردن–، د ط ، 2009م.

7- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني ، مؤسسة دار الصادق الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان –الأردن–، ط2، 2014م.

8- قاسم راتب عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، د ط ، 2003م.

9- كمال فرحاوي ، تصميم المناهج التعليمية ، دار الخلدونية ، الجزائر ، ط1 ، 2017م.

10- محمد السيد علي ، موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن ، ط1 ، 2011م.

11- محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود ، التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الجزائر ،2006.

12- نجم عبد الله غالي الموسوي ، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية [دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية] ، الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2014م.

ب–المترجمة:

1– فرديناند دي سوسير ، علم اللغة العام ، تر : يوئيل يوسف عزيز ، دار آفاق عربية بغداد ، د ط ، 1985م.

ج –المجلات

1– فطيمة بغراجي ، مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية ، مجلة تعليميات ، الجزائر ، المجلد 1، العدد 5 ، 2021م.

2– قيرع فتحي ، المعلم والمقاربة بالكفاءات ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية ، جامعة الجلفة، الجزائر ، المجلد 10 ، العدد 33 ، 2017م.

3– مبروك بركات وعامر عرابة ، إشكالية تعليم الرافد النحوي وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، المجلد 9 ، العدد 3 ، 2020م.

4– نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 08 ، 2010م.

د– المقالات:

1– صالح طواهري ، تعليمية البلاغة العربية في المقررات الدراسية في ضوء الطرائق التعليمية الحديثة (مقررات التعليم الثانوي أنموذجا) جامعة 8 ماي 1945 قالمة –الجزائر–، تاريخ الاستلام : 23/2/2022، تاريخ القبول : 23/7/2022 ، تاريخ النشر : 14/12/2022، تاريخ الاطلاع : 2/2/2023 .

2– نورة العايب ، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة أم البواقي –الجزائر–، العدد 43 ، جوان 2015، مجلد أ.

تاريخ الاطلاع : 12/2/2023 .

هـ – المؤتمرات:

1- عبد الرحمن حاج صالح ، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما ، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، ألقي في مؤتمر مجمع القاهرة للغة العربية ، مارس 2013.

و–الرسائل العلمية :

1- عبد الحميد كحيحة ، تدريس الروافد اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات في المرحلة الثانوية ، أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي ، تخصّص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة –الجزائر- ، 2018/2017.

ز–مواقع الإنترنيت:

1-يوسف محمد أحمد طيطي، طرائق تدريس النحو العربي، تاريخ النشر: 2012/07/24، تاريخ الاطلاع: 2023/03/03، الموقع: kenano.inline.com

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

قائمة الرُّموز المستعملة:.....7

مقدّمة: ..... **Erreur ! Signet non défini**.

مدخل: قراءة في مصطلحات العنوان.....4

أولًا: مفهوم التّعليميّة: 5

أ–لغةً: 5

ب–اصطلاحًا: 6

ثانيًا: مفهوم المقاربة بالكفاءات: 7

1– مقاربة approche: 8

أ–لغةً: 8

ب–اصطلاحًا: 8

2–الكفاءة la compétence: 9

أ–لغةً: 9

ب–اصطلاحًا: 9

3– المقاربة بالكفاءات:l'approche par compétence 10

ثالثًا: مفهوم الرّافد اللُّغويّ: 12

1–الرَّافد:.....12

أ–لغةً: 12

ب– اصطلاحًا: 13

2–اللُّغة: 13
أ–لغةً: 13
ب–اصطلاحًا: 14
3–الرَّافد اللُّغويّ: 15
فصلٌ أوَّلٌ: الرَّوافد اللُّغويَّة: 16
أوَّلًا: الرَّافد الصَّرفيّ والنَّحويّ: 17
1–تعريف الرَّافد الصّرفيّ: 18
أ–لغةً: 18
ب– اصطلاحًا: 18
2– تعريف الرَّافد النَّحويّ: 19
أ–لغةً: 19
ب–اصطلاحًا: 20
3– أهميَّة تعليم الرَّافد الصَّرفيّ والنَّحويّ: 21
4– طرائق تعليم الرَّافد النَّحويّ: 22
أ–طريقة حلّ المشكلات: 23
ب– طريقة التَّمثيل في تعليم الرَّافد النَّحويّ: 24
ج–طريقة تعليم الرَّافد النَّحويّ باستخدام الخطوط البيانيَّة: 25
ثانيا: الرَّافد البلاغيُّ: 27
1–تعريف البلاغة: 27
أ– لغةً: 27

ب–اصطلاحًا: 28
2–خطوات تعليم الرَّافد البلاغيّ: 29
أ–التَّمهيد: 29
ب–عرضُ النَّص الأدبيّ: 29
ج–عرض القاعدة: 29
د– التَّطبيق: 29
3–أهميَّة الرَّافد البلاغيّ: 30
ثالثا: الرَّافد العروضيّ: 31
1–تعريف العروض: 31
أ–لغةً: 31
ب–اصطلاحًا: 32
2–أهميَّة الرَّافد العروضيّ: 33
3–تعليميَّة الرَّافد العروضيّ: 34
أ–اختيَّار الأمثلة: 34
ب–قراءة الأمثلة: 35
ج–المناقشة والشَّرح: 35
د–تحليل الأمثلة: 35
هـ–التَّطبيق: 36
فصلٌ ثانٍ: تعليميَّة الرَّافد اللُّغويّ بين الواقع والمنهاج. 37
أوَّلا: قراءة في منهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي والوثيقة المرافقة له: 38

1–المقاربة بالكفاءات: 39
2- المقاربة النَّصيَّة: 40
3– تقديم نشاطات تطبيقيَّة وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات: 40
4– بيداغوجيا المشروع: 41
ثانيا: دراسة واقع تعليم الرّافد اللّغويّ (الكتاب المدرسيّ ومذكّرات الدرس): 47
1–الكتاب المدرسيّ : (وصف وتحليل) : 47
2–دراسة تحليليّة لنماذج مذكّرات دروس الرَّافد اللُّغويّ : 55
أ/ النماذج لمذكّرات الدّروس: 55
ب/تحليل نماذج مذكِّرات الدُّروس: 67
ج/عرض النّتائج: 71
ثالثا: دراسة تحليليّة إحصائيّة (استبانة): 72
1/ أدوات الدِّراسة : 72
أ/ الاستبانة: 72
ب/المنهج: 73
ج/عيّنة الدّراسة: 73
2/ نتائج الدّراسة وتحليلها: 74
القسم الأوّل: البيانات الشّخصيّة: 74
القسم الثَّاني: أسئلة متعلّقة ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات: 77
خاتمة: 99
ملاحق: ..... **Erreur ! Signet non défini**.

قائمة المصادر والمراجع: 132

فهرس المحتويات:.....139

ملخّص:.....144

ملخّص:

شغل موضوع قواعد اللّغة بمختلف فروعها بال العلماء والباحثين، حيث اعتنوا بدراستها وبحثوا في سبل تعلّمها وتعليمها بصورة سهلة وسلسة، ولقد سعينا إلى الإحاطة ببعض جوانب هذا الموضوع في بحثنا هذا الموسوم ب" **تعليميّة الرّافد اللّغويّ في ضوء المقاربة بالكفاءات السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ. (دراسة وصفيّة تحليليّة)**"، والّذي حاولنا من خلاله رصد تعليميّة الرّوافد اللّغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض في ظلّ البيداغوجيا الجديدة "المقاربة بالكفاءات" للسّنة الثّالثة ثانويّ؛ من خلال دراسة المنهاج، والكتاب المدرسيّ، ومذكّرات الدّرس، والتّحقق من التّطبيق الفعلي لها ومدى نجاحها في تعليميّة هذه الرّوافد.

ولقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع نظرًا لأهميّة الرّوافد اللّغويّة في حياة المتعلّم العربي؛ كونها تكسبه المهارات اللّغويّة المختلفة فهي الضّابط الّذي يعصم اللّسان والقلم من الزّلل.

الكلمات المفتاحيّة: الرّوافد اللّغويّة، النّحو، الصّرف، البلاغة، العروض، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصيّة، الكفاءة اللّغويّة.

A summary :

The subject of grammar in its various branches has preoccupied the minds of scholars and researchers, as they took care of its study and searched for ways to learn and teach it in an easy and smooth manner. (A descriptive and analytical study), through which we tried to monitor the learning of the linguistic tributaries of grammar, morphology, rhetoric, and performances in light of the new pedagogy, "the competencies approach" in the third year of high school; By studying the curriculum, the textbook, and the lesson notes, and verifying the actual application and the extent of its success in teaching these tributaries.

We have chosen this topic due to the importance of linguistic tributaries in the life of the Arab learner. As it gives him different language skills, it is the control that protects the tongue and the pen from slipping.

Keywords: linguistic tributaries, syntax, morphology, rhetoric, presentations, competencies approach, textual approach, linguistic competence.