الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر– بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

دور النص الأدبي في تحقيق الكفاية اللغوية لتلاميذ التعليم المتوسط على ضوء المقاربة بالكفاءات

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في الآداب واللغة العربية

تخصص: اللسانيات التعليمية

إعداد الطالبة:

صونية جبيري

إشراف الأستاذ الدكتور:

الأمين ملاوي

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	ليلى كادة	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
02	الأمين ملاوي	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
03	ليلى سهل	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
04	يسمينة عبد السلام	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
05	أبوبكر زروقي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
06	محمد يزيد سالم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة باتنة	مناقشا

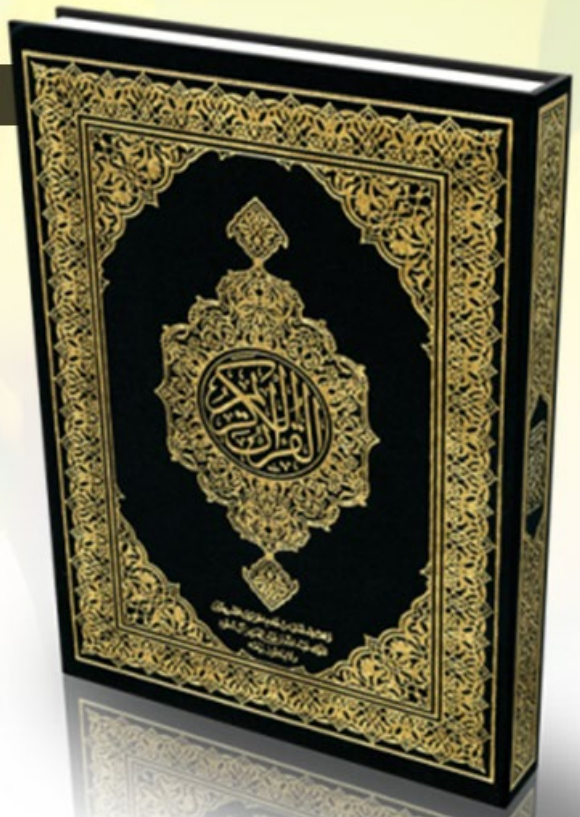
السنة الجامعية: 1444هـ / 1445هـ - 2023م / 2024 م

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾

طه: ١١٤



قال ابن القيم رَحِمَهُ اللَّهُ:

"وكفى بهذا شرفًا للعلم أن أمر نبيّه أن يسأله المزيد منه"

شكر وعرفان

أولا الحمد والشكر لله على إعانته وتوفيقه على تحقيق المقاصد والغايات وإتمام هذا العمل المتواضع، فقد ألهمني الصبر والقوة والعافية على تحدي الصعاب ومجابهتها وتجاوزها.

ومن باب من لم يشكر الناس لم يشكر الله أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا البحث وإتمامه، وأخص بالذكر مؤطري والمشرف على هذا العمل الأستاذ الدكتور ملاوي الأمين الذي أكن له أنبل التقدير والاحترام، فلطالما كان صبورا معي ولم يشعرني ولو للحظة بالضغط والقلق وهذا ما جعلني أشعر بالراحة النفسية والعمل بهدوء وطمأنينة، وأنا جد ممتنة على ذلك، إلى جانب نصائحه وتوجيهاته القيمة والبناءة.

والشكر الجزيل موصول كذلك إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين أضع بين أيديهم هذا البحث المتواضع لتقييمه وتقويمه.

مقدمـة

مـقدمـــة

إن تبني مقاربة الكفايات كاستراتيجية في المنظومة التربوية الجزائرية، كان بهدف ترقية القطاع التربوي وتفعيله، وتحقيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي، بغية ربط المدرسة بالواقع والحياة بمختلف مستوياتها ومجالاتها لمحاربة الفشل الدراسي ومواجهة مختلف المواقف والتحديات، وكذا الاستجابة لمقتضيات العولمة، باعتبار أن المعيار الذي يقاس به تطور المجتمعات وتقدمها هو مستوى الجودة الذي تحققه في مجال التربية والتعليم، والذي تطلب رؤية تربوية حديثة تساير التطورات الحاصلة في عالم اليوم، بعيدا عن النظام التربوي التقليدي القائم على التلقين والتحصيل المعرفي واستقبال المعلومات وتخزينها دون توظيفها عمليا؛ إذ أنّ مقاربة الكفايات من بين الطرائق البيداغوجية ذات البعد النفعي (البراغماتي)، التي جعلت من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلّمية.

وباعتبار أن اللغة تمثل وعاء الفكر وأداة للتعبير والتواصل واكتساب مختلف المعارف والعلوم، فقد أولى النظام التربوي الجزائري مكانة وعناية خاصة باللغة العربية كلغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي، من خلال حثّه على ضرورة تعلّمها وتحصيل قواعدها وكفاياتها، من أجل التمكّن من توظيفها بإتقان في الوضعيات والمواقف المناسبة داخل المدرسة وخارجها، باعتبار أن أهم ما يعنى به في تعليم اللغة هو التركيز على استخدامها وممارستها بشكل سليم وصحيح، وبالأخص في المراحل الأولى لنمو المعرفة أو القدرة اللغوية.

و يمثل المحتوى التعليمي جملة المضامين و التجارب و الخبرات، و كذا أنشطة التعلم و محتوياتها، و التي من شأنها أن تترجم الأهداف البيداغوجية المسطرة إلى كفايات و قدرات و مهارات، وينبغي على المتعلم اكتسابها و تحصيلها أثناء الطور أو المستوى التعليمي الذي هو بصدده، إما في شكل مقرر دراسي، أو مجزوءات، أو مقاطع تعليمية، و يختار ذلك المحتوى بالارتكاز على جملة من المعايير تكفل كسب الرهانات الملقاة على عاتق المؤسسات التربوية و مواجهة مختلف التحديات، و تمثل النصوص الأدبية المقررة جزءا من هذا المحتوى التعليمي التي يسعى من خلالها المنهاج بتجسيد مبدأ المقاربة النصية في تدريس نشاطات اللغة المقررة، إلى تحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة حسب مستوى المتعلم العلمي والادراكي.

وما يجب الإقرار به في هذا الصدد هو أن النصوص الأدبية بمختلف أنواعها في ظل المقاربة بالكفايات اعتبرت من المصادر المحورية التي يسعى من خلالها المتعلم إلى اكتساب جل وسائل التعبير، وكذا آليات الاستعمال السليم والصحيح للغة، سعيا منها من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية إلى تحقيق كفايتي التّلقي والإنتاج اللازمة لفهم النصوص، وتحليلها، وتأويلها، وإعادة إنتاجها وفقا لحاجة المتعلم، باستحضار تلك القواعد اللغوية والأبنية، وكذا آليات التعبير المكتسبة، واستثمارها في المواقف المناسبة، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي، وخلقا لروح الابداع والابتكار

لديه، بشكل يعمل على تفعيل درس الأدب، ذلك أنّ التحكم في النص الأدبي من حيث الفهم والإنتاج، أساس تحقيق الأهداف من تدريسه ووظيفيته.

ولأجل ذلك تحتّم على المتعلم التمكّن والحذق في فهمه لتلك النصوص الأدبية المقررة، وتذوق جماليتها وكذا معرفة آليات تحليلها وتأويلها ونقدها، بشكل يضمن له اكتساب ملكة لغوية ونصية تمكّنه من تنمية ملكته التذوقية للأدب والنصوص، ما يعين على فهمها واستيعابها، لتتحقق تبعا لذلك لديه القدرة على استثمار تلك المعارف والمكتسبات اللغوية، ومحاكاتها لإنتاج نصوص مماثلة بشكل عملي ووظيفي، ما دفع بالأستاذ في الطور المتوسط للسعي مع متعلميه لدراسة وتحليل تلك النصوص الأدبية المختارة في الكتاب المدرسي مبنًى ومعنًى، لكشف بنائها الفني والفكري واللغوي، بغية تنمية القدرات اللغوية والتحليلية والنقدية لديهم، وإكسابهم قاعدة لغوية تليق بمستواهم العلمي والادراكي، وذلك من خلال تزويد المتعلم بما يعينه على فهم طبيعة عمل اللغة والقواعد والمبادئ التي تحكمها، ثم المران عليها وإعادة استخدامها واستثمارها ميدانيا، بغية تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة، وتكوين رصيد لغوي ومعرفي ضروري وكاف لتلك المرحلة أو الطور التعليمي الذي هو بصدده، بما يضمن له إتقان استعمال اللغة؛ باعتبار أن النصوص الأدبية بنوعيها الشعرية والنثرية ما هي إلا تعبير أداته اللغة، ليكتسب بذلك الأدب أهميته من أهمية اللغة ذاتها، وهذا ما يفسر التوجه إلى تدريس نشاطات اللغة العربية من خلال النصوص في ظل هذه المقاربة الراهنة، ذلك أن التحكم في النص الأدبي من حيث الفهم والإنتاج بجميع أنماطه المختلفة، أساس نمو وثراء المعرفة اللغوية لدى المتعلم، وبالتالي بناء تلك الكفاية اللغوية التي سعت النصوص المقررة في المنهاج إلى تحقيقها، وذلك من خلال خلق روح المبادرة والتعلم الذاتي لدى المتعلم.

ومن هذا المنطلق، وبالنظر إلى أهمية النص الأدبي ودوره تعليميا في ظل مقاربة الكفايات، ولدت فكرة هذا البحث واكتسبت مشروعيتها في موجودها النظري والتطبيقي، وذلك بعنوان: (**دور النص الأدبي في تحقيق الكفاية اللغوية لتلاميذ التعليم المتوسط على ضوء المقاربة بالكفاءات**)، حيث سعت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة مدى فاعلية ونجاعة تلك النصوص الأدبية المختارة في تحقيق المهارات والكفايات اللغوية المستهدفة تربويا عبر نشاطات اللغة العربية المتاحة في مناهج التعليم المتوسط ، من خلال فتح مجال الحوار والمناقشة، وإقحام المتعلم للتفاعل والمشاركة في دراسة النصوص وشرحها وتحليلها، بشكل يعينه على تكوين وبناء كفاياته اللغوية بنفسه عملا بمبدأ التعلم الذاتي وخلقا لروح الابداع والابتكار لديه، إلى جانب إبراز أهمية تطبيق المقاربة النصية كاستراتيجية في تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية انطلاقا من نشاط القراءة ودراسة النص، وكذا إبراز مدى تجسيدها على مستوى منظومتنا التربوية، وهل تعد المنهج الأنسب الذي يعين المتعلم على بناء وتكوين كفاياته اللغوية الضرورية واللازمة بنفسه،

عملا بمبدأ التعلم الذاتي، وفي الأخير السعي إلى تحديد الآثار المترتبة عن تطبيق المقاربة النصية في تعليمية النصوص ومدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة بما يتلاءم ومستوى المتعلم العلمي والادراكي.

وعن الدراسات التي أجريت في هذا المجال، لا نجد دراسة استقلت بالحديث عن الكفاية اللغوية من منظور المقاربة بالكفايات، فقد وقع الاضطلاع على مذكرات لنيل شهادة الماجستير و الدكتوراه، اتخذت من مقاربة الكفايات، و المعارف اللغوية كمكتسبات يُستند عليها في التحصيل المعرفي و اللغوي موضوعا لها، بعيدا عن التصور المعتمد في هذا البحث، حيث الاهتمام متعلق باللغة باعتبارها تتعلق بالمصير الفكري والإبداعي والحضاري للشعوب والأمم، وتمثل في الإطار التربوي لغة التدريس والبحث والتحصيل المعرفي والتواصل، كما تعد المعيار الذي يقاس به مدى تقدم المجتمعات وتحضرها، من خلال مستوى الجودة الذي تحققه في مجال التربية والتعليم؛ إذ تختلف دراستنا هذه عن تلك الدراسات في الهدف ومعالجة الإشكالية، و نذكر من تلك الدراسات على سبيل المثال:

- الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، لـ ربيع كيفوش، رسالة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، لقسم اللغة العربية وآدابها، بجامعة الحاج لخضر- باتنة، للسنة الجامعية 2013م-2014م.

كل تلك الأفكار والتصورات دفعتنا إلى طرح تساؤلات وإشكاليات أساسية ومهمة في مجال تعليمية النصوص الأدبية في ظل المقاربة النصية، بغرض دراستها وتحليلها والبحث في سياقها، بغية تسليط الضوء عليها والتمكن من فهمها، لإيجاد حلول لتلك العراقيل التي تحول دون تحقيق تلك النصوص الأدبية المختارة للدور المنوط بها بنجاعة وفعالية، والمتمثل في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المسطرة في المناهج عند المتعلم بما يتلاءم ومستواه العلمي والادراكي، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية في تدريس فروع اللغة المختلفة، عبر النشاطات اللغوية المقررة، ومن هذه الإشكاليات والتساؤلات نذكر الإشكال الرئيسي لهذه الدراسة والمتمثل في: **ما دور وما أثر تدريس تلك النصوص الأدبية المقررة في تنمية القدرات اللغوية وبالتالي تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة والمستهدفة تربويا لدى المتعلمين في الطور المتوسط بما يتناسب ويتلاءم مع مستواهم العلمي والإدراكي؟**

وعن هذه الإشكالية تفرعت جملة من التساؤلات والتي نرى طرحها كما يلي:

- هل النصوص المختارة والمقررة في المنهاج تخدم الواقع المعيش للمتعلم وتلائم عصره وبيئته وثقافته وظروفه وتستجيب لحاجاته ودوافعه وميوله وأذواقه، أو على أي أساس يتم انتقاء النصوص الأدبية المراد تدريسها لمتعلمي الطور المتوسط؟

- ما الأسلوب أو الطريقة المثلى التي من خلال اتباعها في مجال تدريس النصوص قد تعين على تطوير القدرات اللغوية والتعبيرية لدى المتعلمين؟
- ماذا عن التوجه الوظيفي في تدريس اللغة من خلال الأدب والنصوص في ظل المقاربة بالكفايات؟
- ما أهمية تطبيق المقاربة بالكفايات، وكذا تجسيد مبدأ المقاربة النصية كمنهج أو استراتيجية في تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية، انطلاقا من نشاط القراءة ودراسة النص؟ وما مدى تجسيدها الفعلي على مستوى منظومتنا التربوية؟
- هل تعد المقاربة النصية المنهج الأنسب والأنجع الذي يعين المتعلم على بناء وتكوين كفاياته اللغوية الضرورية بنفسه، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر والفعال؟
- ما الآثار المترتبة عن تطبيق وتفعيل المقاربة النصية في تدريس فروع اللغة ونشاطاتها؛ أو كيف تتحقق فعالية درس الأدب والنصوص ووظيفيته كهدف منشود في المنهاج في ظل المقاربة النصية؟

إنها جملة المسائل والإشكاليات التي تم الانطلاق منها والارتكاز عليها، لتأسيس ووضع فرضيات هذا البحث، وتحديد أهدافه، ومن ثمة بناء هذه الدراسة على أساسها، من خلال محاولة الإجابة عنها واختبارها بكل عناية واهتمام، بغية تسليط الضوء عليها، لإنارة درب المستفيد من هذه الدراسة.

أما عن أهمية البحث ودواعي اختيار الموضوع، فتكمن في كون أن المقاربة بالكفايات باعتبارها مقاربة جديدة في تناول الأنشطة اللغوية، يعتبر النص فيها بؤرة كل التعلّمات، والمنطلق الأساس لتدريس مختلف فروع ونشاطات اللغة بشكل موحد وشامل، يحقق وحدة اللغة ودلالتها. من هنا كان لابد للمدرس من الحذق في توجيه المتعلم بما يجعله قادرا على إنتاج نص وظيفي ذي دلالة، سليم ومحكم البناء ومنسجم المعنى، من خلال استحضار تلك المفردات والقواعد والمبادئ اللغوية التي اكتسبها وقت الحاجة إليها، بشكل يعينه على تكوين وتحقيق كفاياته اللغوية بنفسه، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر والناجع، وبالتالي تطوير مهاراته في الإلقاء والتعبير في مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف، تماشيا مع مقاربة الكفايات التي تؤثر أن تكون تلك التعلمات التي تلقاها المتعلم ذات منفعة ووظيفية.

وقد سعينا من خلال البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

فأما عن الهدف الرئيسي للبحث فيكمن في الكشف عن دور النصوص الأدبية المختارة، ومدى فعالية تدريسها في تنمية القواعد والمعارف اللغوية لدى متعلمي التعليم المتوسط وفق مقاربة الكفايات، وبالتالي تحقيق الكفاية اللغوية على ضوء الأهداف المرسومة في المنهاج حسب نشاطات اللغة المتاحة والمقررة.

وأما عن الأهداف الجزئية فنوردها كالآتي:

- ❖ الكشـف عن أهمية تطبيق المقاربة بالكفايات في تدريس مادة القراءة ودراسـة النص، بجعل النص خادما لواقع المتعلم المعيش، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية في تدريس مختلف فروع ونشاطات اللغة المتاحة للمتعلم في هذا الطور التعليمي.
- ❖ التحكم في الطريقة التي تعين على تطوير القدرات التعبيرية لدى المتعلمين، من خلال الأنشـــطة اللغوية المختلفة المتعلقة بالنصـــوص الأدبية: كالقراءة، والكتابة، والحديث، والمناقشـــة والحوار حول النص المدروس، لجعل المتعلم متمكنا من لغته متحكما فيها، من خلال الممارســـة والمران على اللغة بما يحقق تثبيتها، وإتقان استعمالها.
- ❖ الحث على انتقاء النصـــوص الحيوية القريبة من الواقع المعيش، بما يلائم روح العصـــر وبيئة المتعلم، وظروفه واحتياجاته اللغوية، بعيدا عن ظواهر التعقيد اللغوي والغموض والغرابة المنفرة من اللغة، وتشـــجيع القراءة والمطالعة الحرة لما لها من دور في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة.

وتمثل هذه الأهداف جملة الفرضيات التي سعينا من خلالها إلى التحقق من مدى تجسيدها ونجاعة نتائجها في الواقع التربوي، والتي تمثل إجابة عن الأسئلة المطروحة، وتفسيرا لإشكاليات البحث، من خلال دراستنا الميدانية التي عملت على اختبارها بغية تأكيدها بما هو واقعي وملموس.

وللإجابة عما طرح من تساؤل وإشكال، سيق البحث في هيكل تنظيمي قوامه أربعة فصول، ثلاثة منها نظرية، والرابع ميداني تطبيقي، وذلك كما يلي بيانه وتفصيله:

فقد عنون **الفصل الأول** بـ: **مقاربة الكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية بين شرعية الوجود ومساءلة الموجود**، هدفنا من خلاله إلى استعراض العناصر التالية:

- مبررات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.
- مفهوم الجودة الشاملة وتجسيدها في المجال التعليمي.
- مستجدات المنهاج.
- ماهية المقاربة بالكفايات.
- دواعي بناء المناهج وفق مقاربة الكفايات.
- البعد العملي التطبيقي لبيداغوجيا الكفايات (التجسيد الفعلي والواقعي لبيداغوجيا الكفايات).

أما **الفصل الثاني** فهو بعنوان: **تدريس النص الأدبي في ظل المقاربة النصية،** تناولنا فيه الحديث حول المسائل أدناه:

- معنى التدريس وتدريس الأدب والنصوص
- تحديد أهم أنواع النصوص
- مفهوم النص الأدبي وأنماطه وكيفية تدريسه والهدف من ذلك
- المقاربة النصية
- التجسيد الفعلي للمقاربة النصية
- الآثار المترتبة عن تطبيق وتفعيل المقاربة النصية في تدريس اللغة

وتناولنا في **الفصل الثالث** الذي هو بعنوان: **تحقيق الكفاية اللغوية من خلال تدريس النص الأدبي لمتعلمي التعليم المتوسط** الحديث عن:

- مفهوم اللغة ومكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية
- نظرية الكفاية اللغوية
- واقع اللغة العربية ومدرسها ومتعلميها في ظل تحديات العصر وضرورة عصرنتها واستحداث مضامينها.

أما **الفصل الرابع**: فعنونه: **إختبار الكفاية اللغوية المستهدفة من خلال تدريس النصوص الأدبية المختارة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط،** والذي مثّل الإطار الميداني للبحث، فقد تناولنا فيه:

- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ومحاورها.
- طريقة تدريس وتحليل النصوص في المرحلة الإعدادية.
- عراقيل تحليل النص الأدبي.
- تقييم عملية تدريس اللغة من خلال النصوص الأدبية بتجسيد المقاربة النصية.
- تحليل الاستبانة.
- تقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي تحول دون ذلك.
- اقتراح بعض الحلول والتوصيات.

أما عن العراقيل التي صادفتنا في إعدادنا لهذا البحث، فتمثلت في دقة الموضوع الذي يتطلب التحديد الدقيق للمصطلحات؛ فأي خطأ أو غموض في التعبير، أو الوصف والتحديد غير الدقيق لمعاني المصطلحات، قد يؤدي إلى تغيير مسار هذا البحث، أو تضليل المستفيد منه هذا من جهة، من جهة أخرى صادفنا مشكل تخوف الأساتذة وتحفظهم في الإجابة عن بعض أسئلة الاستبانة، وتهاون بعضهم في ذلك، وكذا الامتناع البات لبعض الأساتذة عن الإجابة وملئ الاستبانة، ما أجبرني على الاستغناء عن ثلاث متوسطات في الدراسة رغم إجابة المتعلمين فيها.

وأما عن المنهج المتبع في الدراسة، فقد استندنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي، وكذا آلية التحليل والتفسير، الذي رأينا مناسبته لطبيعة موضوعنا، بحيث أن المنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث وتحديدها، وإنما يحلل ويفسر ويقارن ويقيم، ولهذا اتبعناه من أجل الكشف عن دور النص الأدبي في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة تربويا لدى متعلمي التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفايات، من خلال النشاطات اللغوية المختلفة المتعلقة بمادة اللغة العربية ومن أهمها نشاط القراءة ودراسة النص هذا بالنسبة للجانب النظري.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي الميداني فقد اعتمدنا فيه على أداة الملاحظة الميدانية، و على الاستبانة كأداة لجمع البيانات العلمية من خلال أسئلة موجهة لكل من أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والمتعلمين من نفس المستوى التعليمي، حول موضوع الدراسة بهدف تحقيق الموضوعية وكذا النتائج المرغوبة، من خلال تأكيد ما تم التوصل إليه من نتائج وحقائق بما هو واقعي وملموس في الحقل التربوي، وآلية الإحصاء والتحليل بهدف ضبط النسب المئوية وتحليل نتائج الدراسة المتعلقة بتلك الاستبانة المعتمدة، كوسيلة مهمة لجمع البيانات والمعلومات الضرورية التي من شأنها أن تخدم هذه المرحلة من الدراسة، وتم الاعتماد على هذا المستوى التعليمي بالذات كأنموذجا (السنة الرابعة من التعليم المتوسط) لكونها آخر سنة دراسية في المتوسط؛ أين يمكن التحقق والتأكد من المستوى اللغوي للمتعلم، والتي كانت أكثر إفادة في الكشف عن دور النصوص الأدبية المختارة في المنهاج في تحقيق تلك الكفاية اللغوية المستهدفة تربويا من عدمها، وحوت الاستبانة أسئلة تخص موضوع الدراسة، بعضها أسئلة مغلقة تتم الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا)، وذلك بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة، إلى جانب إدراج بعض الأسئلة المفتوحة، ومن خلال هذا الاستجواب توصّلنا إلى نتائج اعتمدنا عليها من خلال تحليلها في اقتراح بعض الحلول والتوصيات. وتكونت عينة البحث من تسعة وعشرين أستاذا في تخصص اللغة العربية، من بينهم خمسة وعشرون إناث، وأربعة ذكور، وغالبيتهم تفوق خبرتهم عشر سنوات في حقل التعليم، تم اختيارهم بشكل عشوائي عبر ثلاث ولايات من الوطن وهي: بجاية، وباتنة، والمسيلة، من خلال إحدى عشرة متوسطة، وأما عن عينة المتعلمين

فكان عدد الاستبيانات المحصلة من هذه الفئة هو ستمائة وأربعة وثمانون متعلما ممن يدرسون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من بينهم أربعمائة وثمانية إناث، ومئتان وستة وسبعون ذكورا.

وقد أنهينا هذه الدراسة بخاتمة تحوي محصّلة ما تم الوصول إليه من نتائج وتقييمها، واقتراح بعض الحلول والتوصيات الملائمة والضرورية حسب جهدنا، إسهاما في تطوير وترقية طرق وأساليب تدريس نشاطات اللغة العربية، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية، وبلوغ أهداف ومرامي المنهاج المسطرة، والتي من بينها تنمية المعرفة والكفاية اللغوية لدى المتعلمين في الطور المتوسط وتحقيق وظيفيتها، بشكل يؤدي إلى ترقية مستواهم اللغوي، ومنه المعرفي، بما يحقق ترقية العملية التعليمية التعلمية ونجاعتها، بشكل يحقق جودة الفعل التربوي.

وفي الأخير تم تذييل الدراسة الميدانية بملاحق تحوي نموذجا للاستبانة المستعملة لإنجاز الدراسة الميدانية، وبعض الوثائق التربوية التي تتضمن التوزيع السنوي للغة العربية لمستوى السنة الرابعة متوسط، وكذا البرنامج اللغوي والأدبي المقرر له، لننهي الدراسة بوضع قائمة للمصادر والمراجع، وفهرس الموضوعات.

وفي ختام هذه المقدمة لا يسعني سوى أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لمؤطري والمشرف على هذا العمل الأستاذ الدكتور الأمين ملاوي، الذي أكن له أنبل التقدير والاحترام، لسعة صبره عليّ، ونصائحه وتوجيهاته القيمة والبناءة، في سبيل تقويم هذا العمل المتواضع ومحاولة إنجاح البحث، ليبلغ المستفيد منه عصارة ثماره بمشيئة الله تعالى.

الفصل الأول

مقاربة الكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية

بين شرعية الوجود ومساءلة الموجود

- من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات (المقاربة بالكفايات تجاوزا للمقاربة بالأهداف).
- مفهوم الجودة الشاملة وتجسيدها في المجال التعليمي.
- مستجدات المنهاج.
- ماهية المقاربة بالكفايات.
- مبررات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ودواعي بناء المناهج وفق مقاربة الكفايات.
- البعد العملي التطبيقي لبيداغوجيا الكفايات (التجسيد الفعلي والواقعي لبيداغوجيا الكفايات).

إنّ التطور العلمي والتقدم التكنولوجي العالمي، إلى جانب النمو الاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي، وكذا الثقافي، كل هذا استلزم ضرورة إعادة النظر في المنظومة التربوية الجزائرية وإصلاحها بما يواكب هذا التطور ويسايره، بطريقة تضمن ترقية التعليم وجودته، وتفعيل التعلّم والرفع من مستوى الكفايات الأدائية، من أجل ربط المدرسة بالحياة والواقع المعيش، باعتبار أنّ معيار تطور الشعوب والأمم وتقدمها يقاس بمدى تطور وجودة نظامها التربوي، ضف إلى ذلك الركود والجمود الذي ميز المقاربة التقليدية، بسبب تجزيئها للمعارف والأهداف التربوية لتصبح غير ذي دلالة، وهكذا جاءت المقاربة بالكفايات كاستراتيجية جديدة، وكحركة تصحيحية لسد ثغرات ونقائص المقاربة بالأهداف، التي سادت النظام التربوي لعقود طويلة بهدف إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وعصرنتها، لمواكبة التطورات العالمية الحاصلة[1]،أو بالأحرى عولمتها بعد أن أضحى العالم قرية صغيرة –من خلال وسائل التواصل الاجتماعي ومقتضيات العولمة–، يعجّه التنافس الشرس نحو التقدّم في جميع ميادين الحياة، وبذلك أضحت مقاربة الكفايات المتبناة من قبل المنظومة التربوية الجزائرية ابتداءً من سنة 2003 البديل البيداغوجي للمقاربة بالأهداف، بهدف التأقلم مع المحيط المعاصر، ومواجهة تحدياته من تطور معرفي وتكنولوجي سريع، وكذا مقتضيات العولمة، من هنا جاء السؤال الذي يطرح نفسه وهو: كيف ظهر الاتجاه الداعي إلى بناء الكفايات، أو ما هي دواعي ومبررات تبني مقاربة الكفايات في منظومتنا التربوية، ما هي عوامل ظهورها، وما مفهومها ؟

1– من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات (المقاربة بالكفايات تجاوزا للمقاربة بالأهداف):

قبل رصد أهم المبررات والعوامل التي دفعت بالدولة الجزائرية إلى إصلاح منظومتها التربوية، والذي سوف يكون في عنصر لاحق وفي موضعه، رأينا ضرورة الحديث عن نقائص وسلبيات المقاربة التقليدية، ذات الطابع السلوكي التجزيئي للمعارف والأهداف البيداغوجية، والتي حاولت المنظومة التربوية تصحيحها وتجاوزها ضمن مخطط الإصلاح التربوي، وذلك كما يلي:

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، وزارة التربية الوطنية، الحراش–الجزائر، د.ت، ص2.

1-1 عيوب وسلبيات المقاربة بالأهداف:

لقد جاءت المقاربة بالكفايات بهدف تصحيح وتكملة النقائص، وسد الثغرات التي اعترت بيداغوجيا الأهداف، وتجاوز طابعها السلوكي التجزيئي للمعارف والأهداف البيداغوجية، فالإفراط في استخدام هذه الأخيرة غالبا ما أدى إلى مشاكل بيداغوجية، وانحرافات كبيرة عن الأهداف التربوية المستهدفة، نذكر منها ما يلي[1]:

-تجزئة وتفتيت الفعل التربوي ليصبح غير ذي دلالة لدى المتعلّم؛ وذلك مثلا من خلال فصل نشاطات اللغة عن بعضها في التدريس، بدلا من إدماجها على شكل فروع ومقاطع تعليمية متداخلة ومتكاملة، بهدف الاستفادة من نقاط التقاطع التي تربط بين مختلف المواد والنشاطات اللغوية، واستغلالها بغية بلوغ الهدف المستهدف.

- فصل الأهداف البيداغوجية عن المحتوى التعليمي.

- خطية وآلية، وكذا رتابة النشاط التعليمي وجموده، والذي من شأنه أن يقتل إيجابية المتعلم وروح الإنتاج والإبداع لديه، ويقضي على مبدأ التعلّم الذاتي.

ونتيجة لهذه النقائص والسلبيات، ظهرت مقاربة الكفايات لتتجاوز ثغرات مقاربة الأهداف وتكمّل نقائصها، وكان ذلك تحديدا سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية لتنتشر بعد ذلك في جميع دول العالم، لتصبح بذلك البديل البيداغوجي لهذه الأخيرة[2].

ونشير في هذا الصدد إلى أنه لم تحدث قطيعة بين المقاربتين الأهداف والكفايات، بل حصل بينهما في الآن نفسه، انفصال واستمرار[3]، فقد جاءت مقاربة الكفايات -كما أسلفنا-، كحركة تصحيحية لسد ثغرات بيداغوجيا الأهداف وتكملة نقائصها.

وتوالت الإصلاحات والتعديلات للمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال لتصل إلى أوجّها في فترة الثمانينات، أين جدّدت الكتب والمحتويات التعليمية، وكذا توفير الوسائل التعليمية وفق الأهداف التربوية المستهدفة، كما تمّ بناء المناهج على أساس مقاربة الكفايات[4]، وقد شرعت الجزائر بغية الالتحاق بالركب والتطور العالمي في تبني هذه المقاربة الجديدة رسميا منذ السنة الدراسية 2004/2003 ، وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج

---

[1] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: -المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات، الحراش-الجزائر،2006، ص65

[2] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص65.

[3] – المرجع نفسه، ص 67.

[4] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط -مادة اللغة العربية-، مرجع سابق، ص2.

والمجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة الجديدة، من أجل أداء أفضل، ومخرجات أكثر قدرة على توظيف المعارف والمكتسبات، والتكيف الإيجابي مع التغيرات الحاصلة في مختلف المجالات[1].

1-2 مستجدات المنهاج:

إنّ تبنّي المقاربة بالكفايات كنظام بيداغوجي بديل، إنما الغرض منه هو مواكبة التطورات والتغيرات السريعة الحاصلة في جميع المجالات والقطاعات الحيوية، ولاسيما منها قطاع التربية والتعليم، الأمر الذي أدى بدوره إلى ضرورة تحديث المناهج التعليمية، وتعديل فحواها بما يتماشى وفلسفة البيداغوجية الراهنة، ويستجيب لمستجدات العصر بشكل متوائم ومتلائم، الأمر الذي استلزم حتمية الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، وفيما يلي تحديد لمعنى المنهاج وأهم مكوناته، وحصر أهم المستجدات التي جاء به في ظل المقاربة بالكفايات.

1-2-1 معنى المنهاج ومكوناته:

وفي هذا العنصر سنحاول تحديد معنى المنهاج وتمييزه عن البرنامج الدراسي، لننتقل بعد ذلك إلى تحديد أهم مكوناته، وذلك كما يلي:

1-2-1-1 معنى المنهاج ومعايير بنائه:

1)- تعريف المنهاج:

لقد عرف قاموس التربية الحديث **البرنامج التعليمي** على أنه: "مجموعة مهيكلة من الدروس، ونماذج التعليم، والموارد التعليمية (Didactiques) والمواقيت، هدفها تسهيل توصيل المعارف والكفاءات"[2].

كما عرف **المنهاج** على أنه: "مجموعة الأعمال المخططة من أجل إثارة التعلم: يتألف من تحديد أهداف التعليم، ومن المحتويات، والطرائق (بما في ذلك التقييم)، والوسائل (بما في ذلك الكتب المدرسية)، والإجراءات المتعلقة بالتكوين المناسب للمدرسين"[3]، ويضيف: " المنهاج مخطط عمل بيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج الدراسي..."[4].

فإذا كان **البرنامج المدرسي**:" يتضمن غايات النظام التربوي، والأهداف أو الكفاءات المنشودة، والمحتويات في مختلف المواد"[5].

---

[1] – لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 03، العدد 02، 2011/01/17، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص72.

[2] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي-، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص75.

[3] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي-، مرجع سابق، ص337.

[4]– المرجع نفسه، ص337.

[5] – إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر،2005، ص14.

« Un programme scolaire comprend les finalités du système éducatif, les objectifs ou les compétences poursuivis et les contenus dans les différentes disciplines »[1].

فإنّ المنهاج: " يحدد مجمل مسلك التعلّمات المسطّرة للتلميذ. وهو أوسع من البرنامج: فزيادة على البرنامج، يقدم إرشادات أخرى، خصوصا عن الطرائق البيداغوجية وعدة التقييم"[2].

«Un curriculum définit l'ensemble du parcours d'apprentissage prévu pour l'élève.il est plus large que le programme : en plus de programme, il donne d'autres indications, surtout sur les méthodes pédagogiques et sur le dispositif d'évaluation»[3].

وبهذا نعني بالمنهاج: "مجموعة منسجمة من الأعمال المخططة، ووثيقة تربوية رسمية يستند إليها الأستاذ في أداء عمله"[4].

ليكون بذلك المنهاج هو عبارة عن وثيقة تربوية رسمية يستند عليها الأستاذ لأداء مهامه التربوية، والتي تحوي مخطط السياسة التعليمية المنجز من قبل خبراء التربية.

إذ أصبح المنهاج بالمفهوم الجديد يتكون من العناصر التالية[5]: المقررات الدراسية – الكتب والمراجع – التكنولوجيا التعليمية – النشاطات – الاختبارات وأساليب التقييم –طرائق التدريس – المرافق والمباني والتجهيزات المدرسية. فمصمم المنهاج عند قيامه بذلك يطرح على نفسه تساؤلات نذكر منها: ما الذي ينبغي تدريسه؟ ولماذا؟ ووفق أي ترتيب؟ وبأي أسلوب ندرس؟ وكيف يتم تقييم التعلم؟ ...

وعليه فإن مصطلح المنهاج قد تطور مفهومه واستعماله، من الاستعمال التقليدي الذي يعني البرنامج الدراسي أو المقرر، ليصبح معبرا عن مخطط السياسة التعليمية، فيشمل الحاجات والأهداف أو الكفايات، وكذا البرامج ونشاطات التعليم والتعلم، والطرق البيداغوجية، والوسائل التعليمية نحو الكتب المدرسية ودليل الأستاذ، والوسائل

[1] -Xavier Roegiers, l'approche par compétences dans l'école algérienne, UNESCO-O.N.P.S,2005,p15 .

[2] – إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص14

[3]- Xavier Roegiers, op.cit., p15

[4] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص3.

[5] – بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص338.

والأجهزة الجماعية، وتدابير التقييم والموارد البشرية، والمواقيت[1]، فإذا كان المنهاج يعبر عن فلسفة الدولة وغاياتها في مجال التربية، فإن البرنامج يعد أقل تجريدا منه؛ إذ يعمل على تجسيد المنهاج الدراسي في شكل مواد ومقررات معينة، ومحددة بدقة[2].

فالبرامج التقليدية كانت تعرض المحتويات على المتعلمين بمعزل عن الأهداف البيداغوجية، مما يجردها عن معناها ودلالتها، لتحل محلها المناهج الجديدة التي أعطت معنى ودلالة للتعلمات وللعملية التعليمية بشكل عام، بحيث أنها تنص على ضرورة وحتمية صياغة المادة أو المحتويات التعليمية بمعية الأهداف والكفاءات، كما تحدد الأساليب والطرق المناسبة لأداء العملية التعليمية، وكذا مختلف الوسائل والإجراءات البيداغوجية الملائمة والضرورية لأداء الفعل التربوي على أحسن وجه، وبشكل ناجع وفعال، ليصبح بذلك المنهاج أوسع نطاقا من البرنامج، الذي أضحى يمثل جزءا منه؛ أي يحويه المنهاج.

2)- معايير بناء المناهج:

إن بناء المناهج يستدعي مجموعة من المساعي ينبغي التقيد بها في وضعها، ونذكر منها ما يلي[3]:

- دراسة وتحليل السياسة التربوية من جميع النواحي.
- دراسة الجمهور المستهدف الذي هو المتعلمين من حيث خصائصه النفسية ومن حيث حاجاته.
- ضبط الكفايات أو الأهداف وتحديدها.
- حصر المحتويات وتحليلها.
- إحصاء الموارد والعوائق.
- تحديد الوسائل الفردية والجماعية نحو: الكتاب المدرسي، الأجهزة المخبرية، الخرائط، صور التعبير...
- تحديد الطرق التربوية.
- ضبط نشاطات التعليم والتعلم.
- تصميم مخطط التقييم.
- ضبط طرق وأدوات التقييم.

[1] - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي-، مرجع سابق، ص337.

[2] - جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية-التعلمية، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، alukah.net، 2015، ص55.

[3]- بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص338.

وهكذا تطور المفهوم التقليدي الضيق للمنهاج إلى أوسع نطاق، ليشمل جميع المساعي الكبرى للعملية التعليمية التعلمية في بناء متعلم مستقل وفعّال، ووفق أهداف تربوية محددة، وخطة عملية سليمة، بما يحقق النمو الشامل والمتوازن[1].

1-2-1-2 مكونات المنهاج:

يتركب المنهاج من مكونات متداخلة ومتكاملة لا يمكن فصلها عن البعض، نوجزها فيما يلي[2]:

1)- الأهداف:(Objectives)

يحدد الهدف التربوي على أنه: "نتيجة محددة بدقة يجب على الفاعل أن يحققها أثناء أو في ختام وضعية بيداغوجية أو برنامج دراسي"[3]، فالأهداف بنوعيها العامة والخاصة تضم ما يجب على المتعلم أن يكتسبه ويحققه من كفايات وقدرات ومهارات بعد مواجهته لمواقف تعليمية معينة مخططة مسبقا[4]، ويسعى المنهاج أثناء وضعه لتلك الأهداف الإجابة عن الإشكال التالي: ماذا نعلّم؟ حتى يستطيع المتعلّم مواجهة الوضعيات والمشكلات، بتفعيل مكتسباته القبلية مترجما إياها من أفكار ومعارف نظرية إلى تجسيد فعليّ أدائي، واستثمارها تأقلما مع الواقع المعيش. ويجب عند تسطير هذه الأهداف مراعاة مجالات النمو الثلاثة لدى المتعلم وتتمثل في: المجال المعرفي، والمجال الحس حركي، والمجال الوجداني، وهي مجالات أو مستويات مترابطة ومتداخلة ومتلازمة مع بعضها البعض؛ إذ لا يمكن تصوّر بناء تعلّم مميّز وفعّال دون أخذها في الاعتبار مجتمعة عند تحديد وتسطير الأهداف التعليمية[5].

ولا بأس أن نميز في هذا الصدد بين كل من الغايات، والأغراض، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة أو الإجرائية كما يلي[6]:

أ-الغايات: وهي مرام فلسفية وطموحات مستقبلية بعيدة تريدها الدولة من التربية، وتتسم بالغموض والتجريد والعمومية؛ فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة.

---

[1] - ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي-، مرجع سابق، ص337.

[2] - ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط - مادة اللغة العربية-، مرجع سابق، ص3-4.

[3] - بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص361.

[4] - ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: -المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص22.

[5] - محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص47.

[6] - ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية-التعلمية، مرجع سابق، ص18.

ب–الأهداف العامة أو الأغراض: وتتعلق بتوجهات وأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التكوين والتأطير والتدريس، فهي تعد أقل عمومية من الغايات، فإذا كانت هذه الأخيرة ترتبط بسياسة الدولة العامة، فإن الأهداف العامة ترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم حول العملية التعليمية التعلمية.

ج–الأهداف الوسطى: هي أهداف تتموقع بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة؛ بمعنى أنها أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة، وأقل إجرائية وتطبيقا من الأهداف الخاصة نحو: أن يعرف المتعلم أخوات كان، أو أن يستظهر القصيدة الشعرية، ويتذوق الشعر.

د–الأهداف الخاصة أو الإجرائية أو السلوكية: هي أهداف تعليمية معرفية، وانفعالية، وحسية حركية، تقيس إنجازات المتعلم بعبارات واضحة ودقيقة، لتكون بذلك قابلة للملاحظة الموضوعية، والقياس، والتقييم.

وهكذا فإن التدريس الهادف يخضع لمجموعة من المحطات الإجرائية والأنشطة التعليمية الهادفة، والتي تتلاءم مع أنواع ثلاثة من الأهداف: أهداف أولية، وأهداف وسطية، وأهداف نهائية، سواء تعلقت بأنشطة المدرس أم بأنشطة المتعلم، ويتم ذلك من خلال تحديد المداخل الأولية، بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المتعلقة بكل درس، حيث نبدأ بتحديد الهدف العام، ثم نعقبه بتحديد الأهداف الإجرائية السلوكية حسب طبيعتها: معرفية، ووجدانية، وحسية حركية؛ إذ يحدد المدرس بمعية المتعلم، الأهداف الأولية المرتبطة بالمقطع التعليمي التمهيدي الذي يرتبط بالأنشطة المكتسبة، وبعملية المراجعة والاستكشاف، ثم يحدد الأهداف الوسطية أثناء مرحلة المقطع الوسطي أو التقويم التكويني، لينتهي الدرس بالأهداف النهائية مع اختتام الدرس[1].

إن عدم وضع وتحديد الأهداف التربوية أثناء التدريس وإنجاز الحصص التعليمية، من شأنه أن يشتت الدرس ويفقده معناه ودلالته، سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلم، فتغيب أهميته وضرورته، كونه يجرد النشاط التعليمي من حيويته وفعاليته، فتسطير الأهداف التربوية غرضه هو تثمين وتفعيل الكفايات وتجسيدها عمليا.

2)– المحتوى التعليمي:(Contenu)

يعرف المحتوى حسب قاموس التربية الحديث على أنه: "مجموع المفاهيم المؤلفة للمادة الدراسية المقررة للتحصيل في موضوع من مواضيع التعلم"[2]، ويتألف من ثلاثة أبعاد وهي[3]: المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية للتعلم.

ومنه فإن المحتوى التعليمي هو مجموعة من المضامين والخبرات والتعلمات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم أثناء السنة الدراسية، إما في شكل مقرر دراسي، وإما في شكل مجزوءات أساسية أو ثانوية أو مساعدة، وإما في شكل

[1] – ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، مرجع سابق، ص21.

[2] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث–عربي–إنجليزي–فرنسي–، مرجع سابق، ص279.

[3] – بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص279.

وحدات أو مقاطع تعليمية معينة[1]؛ إذ تمارس العملية التعليمية من خلال مواد دراسية تهدف من خلال مضامينها تحقيق أهدافها العامة والخاصة.

ونشير هنا إلى أهمية وضرورة تحديد المحتويات بشكل دوري ومرحلي، مع تحديث المضامين بشكل متدرج، بإدراج كل ما هو جديد وعصري، مع الحفاظ على كل ما هو أصيل وهوياتي من القيم والأفكار والتصورات[2]، ويجب أن يختار المحتوى وفق الأهداف والكفايات المرسومة، وفي انسجام تام مع المرامي المحددة في المنهاج، وتماشيا مع مقتضيات التقدم العلمي والتكنولوجي الراهن، والواقع الاجتماعي الحالي ومستجدات العصر، بغية كسب الرهانات الملقاة على عاتق قطاع التربية ومواجهة مختلف التحديات.

وعليه فإن المحتوى يتمثّل في أنشطة التعلّم ومحتوياتها، والتي من شأنها أن تترجم الأهداف البيداغوجية إلى كفايات وقدرات ومهارات، شرط أن تتناسب مع مستوى المتعلّم بالتدرّج والاستمرار والتكامل، وتحرّك دوافعه، إجابة عن السؤال ماذا نعلّم؟

3)- الطرائق:(Méthode)

وتمثل مجموعة الطرق والمنهجيات والتقنيات التعليمية التي يتبعها المعلم، والتي ينصح بها المنهاج كأفضل الأساليب التي يجب اتباعها للوصول إلى الكفاءات المطلوبة[3].

فالطريقة هي تخطيط يجري تنفيذه وفق مراحله المحددة سلفا، وباستخدام التقنيات المسطرة، والوسائل المهيأة من قبل المنهاج قصد بلوغ هدف[4]؛ إذ يحث المنهاج على انتهاج طرائق وأساليب بسيطة وحيوية، تحفز المتعلم وتدفعه إلى بناء معارفه بنفسه، والابتكار والإبداع فيها، من أجل تفعيلها أدائيا، ويجب أن تكون طريقة التدريس ملائمة لمستوى المتعلّم وسنّه، إجابة عن السؤال كيف نعلّم؟

فالطرائق تنتهج على شكل وسائط لفظية، أو بصرية، أو رقمية، أو بحثية لنقل المعارف، بغية تحقيق مجموعة من الأهداف والكفايات والغايات الأساسية، وأما عن أنواعها وأشكالها فهي تختلف وتتنوع حسب مضمون المحتوى المراد تدريسه، وحسب الأهداف التربوية المتوخاة، وكذا حسب طبيعة المتعلمين وخصوصياتهم الفردية، ويمكن حصر تلك الطرائق في: الطريقة الإلقائية، الطريقة الحوارية، طريقة البحث، وطريقة عمل المجموعات[5]، ونشير في هذا الصدد

---

[1] -ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية-التعلمية، مرجع سابق، ص57.

[2] - جميل حمداوي، نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، www.alukah.net، 2015، ص64.

[3] - عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 01، العدد 04، 03 ديسمبر 2012، جامعة محمد خيضر بسكرة-الجزائر، ص162.

[4] - ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي-، مرجع سابق، ص213.

[5] - ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية-التعلمية، المرجع السابق، ص60.

إلى ضرورة تطوير وتحديث الطرائق البيداغوجية، من خلال تبني طرائق بيداغوجية عصرية وناجعة، تستجيب لمقتضيات العصر وتواجه مختلف تحدياته فعليا وأدائيا، وتحقق وظيفية ونفعية تلك التعلمات المكتسبة، وهذا كله بغية تحقيق الجودة الشاملة للفعل التربوي، وتأهيل الناشئة بطريقة كفائية لتحمّل أعباء وتحديات الحياة، ذاتيا وبشكل ناجع.

ففي ظل هذه المقاربة الجديدة التي تركز على محورية المتعلم، ومبدأ التعلم الذاتي، نجد أن الطرائق الأكثر تحفيزا وحيوية لتحقيق الأهداف والكفايات المنشودة، هي تلك التي تركز على نشاط المتعلم، وتعمل وفق مبدأ الفروق الفردية، كطريقة حل المشكلات، والمشروع، وتخلق النشاط والحيوية في قاعة الدرس، كما يمكن للمدرس أن يزاوج بين طريقتين كالتلقين والحوار، أو البحث والعمل في مجموعات، وذلك حسب طبيعة المادة، أو نوع النشاط أو الوضعية، فمن الضروري اختيار طريقة بيداغوجية تلائم النشاط المعتمد لتحقيق الكفاية المنشودة.

4)- الوسائل البيداغوجية: (Outils pédagogiques)

يعرف نعمان عبد السميع متولي الوسيلة التعليمية على أنها: "هي خبرات مترجمة في صورة محسوسة ملموسة تهدف إلى نقل ما يريده المعلم إلى طلابه بصورة مباشرة في وقت قليل"[1]؛ فالوسيلة تمثل الأداة التي تترجم المحتويات النظرية إلى المحسوسات المادية، وهو ما يعين المدرس على إفهام متعلميه حتى يتمكنوا من الإلمام بمحتويات الدروس المقدمة لهم.

وقد وضع المنهاج مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة والملائمة لأداء العملية التعليمية التعلّمية، وتحقيق وظائفها وأهدافها التربوية، وقد حصرها في الإجابة عن السؤال بماذا نعلّم؟ أو بأية وسيلة نعلم؟

فالوسائل الديداكتيكية تمثل جزءا من العملية التعليمية الكلية، وهي ضرورية، فهي بالإضافة إلى كونها تساهم في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، تضيف حيوية وجاذبية إلى محتويات المواد الدراسية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق، لذا فعلى المدرس توظيفها على الوجه الأنسب ليجعل من تعليمه أكثر تشويقا وجاذبية، فيعين المتعلمين على فهم المادة وحسن تحليلها، كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته، مما يجعلها سهلة الاسترجاع من خلال التصور العقلي، كأن يلجأ المتعلم إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال...؛ إذ ننقل المتعلم من خلالها من المجردات إلى مجال المحسوسات[2]، على أن تكون تلك

[1] – نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2012، ص171.

[2] – ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، مرجع سابق، ص66.

الوسائل التعليمية التي يسترشد ويستعين بها المدرس معاصرة ومستحدثة، حتى تؤدي غرضها بشكل ناجع وفعال نحو الاستعانة بالوسائل الرقمية، والاعلاميات والحوسبة، والأقراص الرقمية....

وأما عن **أنواع الوسائل التعليمية**: فهي ثلاثة أنواع، ويمكن تصنيفها كما يلي[1]:

أ–الوسائل اللفظية: كالشرح، والأمثلة، الوصف، البرهان، القياس، الأمثال، التشبيه، البيان، الاستشهاد...

ب–الوسائل البصرية: كالخطاطات، المجسمات، الصور، الخرائط، الأيقونات، السبورة، الكتب، الرموز، اللوحات...

ج–الوسائل التكنولوجية المعاصرة: كالراديو، والمسجل، والتلفزيون، الحاسوب، الاعلاميات، البرمجيات، السبيرنطيقا، الأشرطة، الفيديو، أدوات التصوير، والداتاشاو Data show...

وأما عن **أهمية الوسائل التعليمية ووظائفها**: فنجملها فيما يلي[2]:

- تضفي الحيوية والفعالية والنشاط على حصة الدرس.
- تعمل على استثارة اهتمام المتعلم، وجعله أكثر انتباها وتقبلا وتركيزا.
- تسعى إلى بناء الدرس بطريقة عملية متدرجة استقراء واستنباطا.
- جذب ذهن المتعلم وتحفيزه على المشاركة البيداغوجية الفعالة، وبناء الدرس بشكل مبسط في ضوء وسائل أكثر تطورا وتقنية ومعاصرة.
- تنويع الوسائل بغية الحد من الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي الواحد.

ويضيف نعمان عبد السميع متولي[3]:

- سرعة الفهم والترسيخ والتحصيل المعرفي، وتوفير الجهد والوقت والمال، إذا أحسن المدرس استغلالها.
- تعين على توضيح وإبراز الجوانب المبهمة، وتثبت عملية الإدراك؛ فاستنادها على الأساس المادي يعين على تبسيط الصورة أكثر والإدراك الحسي لها.

ومنه فمن الضروري تحديث وعصرنة الوسائل البيداغوجية بغية تحقيق الحداثة الحقيقية، والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية وتفعيلها بشكل ناجع وعملي، تماشيا مع مستجدات العصر ومقتضيات العولمة، وكذا سرعة وتيرة المعلومات والتكنولوجيا.

[1] – جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، مرجع سابق، ص67.

[2] – جميل حمداوي، المرجع السابق، ص69.

[3] – ينظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، مرجع سابق، ص172.

5)- التقويم التربوي: (Evaluation)

يعرف التقويم في المجال التعليمي على أنه: "عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة"[1].

كما تعرفه الفتلاوي في نفس السياق على أنه: "هو عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة، واتخاذ قرارات بشأنها"[2]، والتقويم يرافق العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

وأما عن **أغراض التقويم**: فهي متعددة ونذكر منها[3]:

أ. معرفة القدر الذي تحقق من الأهداف التربوية المختلفة.

ب. الحكم على مدى تقدم المتعلمين في تعلّمهم وأدائهم للمواد الدراسية، ومستوى تحصيلهم.

ت. التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المدرس في التحقق من فاعلية تدريسه بغية تطوير الأساليب والطرق التدريسية التي يستخدمها، وكذا تحديد المحتوى والأهداف التربوية الملائمة للغرض والنشاط.

ث. يزود المتعلم بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط، وما الذي ينبغي عليه تعلمه أيضا، وما هي نواحي الضعف في تحصيله، وما أهم النقاط التي يحتاج أن يركز عليها، بغية تطوير أساليب تعلمه التي يستخدمها.

ج. تحرّي وتشخيص أخطاء المتعلّمين، لاستدراكها ومعالجتها في حينها ويسمح كذلك بمعرفة المستوى الحقيقي للمتعلّم[4].

وقد تغير مفهوم التقويم ووظيفته في ظل مقاربة الكفايات تغيرا جوهريا، فلم يعد يركز على قياس مكتسبات المتعلّمين من خلال مدى حفظهم لها واستظهارها، بقدر اهتمامه بمدى تحقق الكفاية المستهدفة لديهم.

وتنطلق عملية التقويم من بداية الموسم الدراسي باعتبارها فترة تعطي مؤشرات ما إذا كان المتعلّم يمتلك المكتسبات القبلية الضرورية، والتي من شأنها أن تعينه على اكتساب التعلّمات اللاحقة، وتسمح بانتقاء أنشطة التعلّم الملائمة لخصائص وحاجات المتعلمين وقدراتهم ومستوياتهم الذهنية، ويعتبر التقويم الركيزة الأساسية لقيام العملية

---

[1] – نوال زلالي، استراتيجية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، يوم دراسي عن: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم: 22 أفريل 2013، جامعة البويرة–الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، الجزائر 2013، ص140.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، لبنان–الأردن، 2010، ص266.

[3] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص266.

[4] – ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط – مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص4.

التعليمية التعلّمية ونهوضها، لأنه يسمح للأستاذ بالوقوف على مدى قرب المتعلّم أو بعده عن المطلوب، ومدى قدرته على استثمار مكتسباته القبلية وإدماجها، لتخطّي الصعوبات وتجاوزها[1]، فالتقويم يعين المتعلم على مواجهة مختلف المواقف التي تعترضه في الحياة، ونظرا لأهمية عنصر التقويم التربوي سنرجئ التفصيل فيه في عنصر لاحق وفي موضعه.

وبهذا فإن تطبيق مقاربة الكفايات، يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج؛ إذ الأول عبارة عن مجموعة من المعارف والمحتويات التي يجب تلقينها للمتعلّم خلال مدة تعليمية معينة، في حين أنّ الثاني يشمل مخطط السياسة التعليمية ومختلف مسالك التعلّمات، التي يساهم في إطارها المتعلّم من خلال إدماج مكتسباته القبلية وتفعيلها، بهدف تكوين نفسه بنفسه، مما يحقق له مبدأ التعلّم الذّاتي تحت إشراف وتوجيه ومسؤولية المدرس خلال مدة التعليم. وما تجدر الاشارة إليه في هذا الصدد هو أنه تبعا لما سبق نخلص إلى نتيجة أساسية مفادها أن الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج الذي أصبح يحوي هذا الأخير ويتضمنه، قد نتج عنه تغير وتحول خصائصه، وتبعا لذلك فقد أصبح بناء أي برنامج تعليمي قائم على الكفايات يمر عبر الخطوات الأساسية التالية[2]:

أ. **تحديد الكفاية أو مجموعة الكفايات المراد تحقيقها لدى المتعلم**: ويتم ذلك من خلال تحقيق الشروط التالية:

- ❖ تحديد ما يجب أن يتعلمه المتعلم خلال مستوى تعليمي أو مدة تعليمية محددة.
- ❖ مساهمة المتعلم في اختيار أنشطة التعلم.
- ❖ تحديد أساليب التقويم الصادقة.

ب. **اختيار المحتوى الملائم لتحقيق الكفاية أو الكفايات المستهدفة**: وذلك من خلال استيفاء الشروط الآتية:

- ❖ بأن يستند المحتوى إلى أهداف محددة، وأن يعمل على تحقيقها.
- ❖ أن يتنوع المحتوى تبعا لطبيعة المادة واحتياجاتها وحجمها وغيرها من الأمور، طبقا لنظام التصنيف.
- ❖ أن يكون نشاط التعلم المصاحب لذلك المحتوى ملائما لمستوى المتعلم الذهني.
- ❖ أن تتنوع الخبرات التي يشمل عليها ذلك المحتوى.

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص8.

[2] – ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات مرجع سابق، ص98. وللاستزادة والتوسع ينظر المرجع نفسه، ص99-100-101.

- أن تكون تلك المادة العلمية التي يستند عليها المحتوى صحيحة ودقيقة، ووظيفية تخدم احتياجات المتعلم وميوله؛ أي ذات أهمية لديه.

ج. اختيار الأنشطة التعلمية حسب نوع الكفاية المستهدفة ومستواها: وتنقسم هذه الأنشطة إلى ثلاثة أنواع وهي: الأنشطة القبلية – الأنشطة المصاحبة – الأنشطة البعدية، وهذه الأنشطة التعلّمية يجب أن تحمل مواصفات تم حصرها كما يلي بيانه[1]:

- أن تختار تلك الأنشطة بشكل يمكّن المدرس والمتعلم من الاستعانة بها في تنمية تلك الكفاية المستهدفة.
- أن تشمل مادتها العلمية على القرارات والظواهر الخارجية، وأن تشير إلى بعض الأنشطة الجماعية.
- أن تتنوع تلك الأنشطة التعلمية.
- أن تتيح تلك الأنشطة فرصة التدريب على الكفايات المستهدفة، لممارستها بشكل فعّال في المواقف الحياتية.
- أن تتيح للمتعلم فرصة اكتساب الكفاية وإتقانها عن طريق أسلوب التعلم الذاتي.

د. اختيار التقنية أو الاستراتيجية التعليمية المناسبة[2]: ونذكر على سبيل المثال:

– **تقنية التعليم الإتقاني:** والتي تمارس من خلال تجسيد الوظائف التالية:

- تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات فرعية.
- تحديد أهداف واضحة ودقيقة لكل وحدة فرعية.
- تحديد المستوى الأدنى للإنجاز.
- التدريس وفق مجموعة دراسية.
- إجراء اختبار تشخيص ومعالجة في نهاية كل وحدة.

– تقنية التدريس المصغر: وتستند في تجسيدها على تكوين مجموعة صغيرة من المتعلمين، يتم تدريبهم في وقت وجيز، بهدف إتقان هؤلاء لمهارة تعليمية محددة في المنهاج.

هـ. التقويم: وتنحصر وظيفته في التحقق من بلوغ المتعلم المستوى المحدد، وتمكنه من تحقيق الكفاية المستهدفة لديه من عدمها، وهذا يرتبط بـ:

- ظروف البيئة التعليمية.
- المستوى السابق للمتعلم.

[1] – ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص99.

[2] – المرجع نفسه، ص100.

- أدوات تقويم خبرات المتعلم قبل عملية التعلم.

فتقويم المتعلم في ظل الكفايات يتم وفقا لإنجازه للأهداف، وليس وفقا لإنجاز أقرانه؛ إذ يرتبط تعلم المتعلم وارتفاع مستواه، وتقدمه وكذا انتهائه من البرنامج، بمدى إنجازه وتحقيقه للكفايات المستهدفة لديه.

وهكذا أضحى التعلّم في ظل المقاربة بالكفايات ذو بعد بنائي، يسهم من خلاله المتعلم في بناء معارفه بنفسه، مما يكرّس لديه مبدأ التعلّم الذاتي، من خلال تجنيد معارفه القبلية بطريقة اندماجية واستثمارها في حل الوضعيات والمواقف المتاحة له، وهو ما يحقق التفاعل بين المتعلم وبين موضوع المعرفة، ويخلق لديه روح التفكير الإبداعي والابتكاري من خلال الإعراب عن قدراته الداخلية والإفصاح عنها، وهذا من شأنه أن يحقق الجودة الشاملة للفعل التربوي، الذي يعد أداة للتنمية وتقدم الشعوب والأمم، وفيما يلي تحديد لمفهوم الجودة الشاملة في المجال التعليمي، ومدى تحققها واقعيا.

1-3 الجودة الشاملة في المجال التعليمي:

إن تحقيق جودة التعليم يعد في غاية الأهمية للنهوض بهذا القطاع الحيوي وترقيته باعتباره المعيار الذي يقاس به مدى تقدم الشعوب والأمم في كافة المجالات والنواحي، لذا فلابد أن يكون من أولويات العاملين في القطاع وكذا المتعلمين والمدرس على حد سواء، وعليه فسنحاول في هذا الصدد تحديد المقصود من الجودة الشاملة في مجال التربية، وتحديد مواصفات هذه الأخيرة، ثم الحديث عن تفعيلها وتجسيدها الواقعي من قبل المتمدرسين والمدرس، وكذا الخبراء والعاملين في قطاع التعليم على حد سواء.

1-3-1 معنى الجودة الشاملة في مجال التربية:

تعرف الجودة عموما بأنها: "المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة"[1]، وتعني الجودة الشاملة في مجال التربية: "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات التواصلية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع"[2].

فتحقيق الجودة في التعليم بات مطلبا وضرورة ملحة، من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر تعجه السرعة المعرفية والتكنولوجية، مما يفرض ضرورة مواجهة الصراع والمنافسة الشرسة بين الأفراد والجماعات

[1] – حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد –الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2006م-1426هـ، ص21.

[2] – المرجع نفسه، ص21

والمؤسسات داخليا وخارجيا، ورفع التحدي في جميع النواحي والمجالات، فتحقيق جودة التعليم يعد أداة للتنمية والتقدم لأية دولة.

1-3-2 مواصفات الجودة في العملية التعليمية:

ترتبط الجودة في المجال التعليمي بالملائمة للغرض التربوي المحدد في المناهج التربوية سواء مع احتياجات المتعلم أو المحيط داخليا وخارجيا، وقد حدد كل من ريد Reid وشو Shaw مواصفات الجودة في العملية التعليمية بما يلي[1]:

- منهاج دراسي ملائم لحاجات النظام التعليمي واهتماماته وأهدافه.
- نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب المتعلم للتعلمات والكفايات والتمكّن منها.
- ارتفاع نسبة النجاح وانخفاض نسبة التسرب المدرسي.
- مدى نجاح المقررات الدراسية، ومدى جودتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في المناهج.

ونشير هنا إلى أن الجودة في التعليم ليست مسؤولية فردية وإنما جماعية، تفرض على كل فرد مسؤولية تحسين أدائه ورفع مستواه إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك منوط وموكل لكل العاملين في قطاع التربية، إلى جانب المتمدرسين والمدرس على حد سواء، محاولين الوصول إلى أقصى مستويات الجودة حسب المعايير والمواصفات التي تقوم عليها الجودة عموما[2]، والذي من شأنه أن يحقق في نهاية المطاف الأهداف التربوية المرجوة بأقصى درجة من الكفاية، لتصبح بذلك الجودة وسيلة يتحدد من خلالها مدى إمكانية المؤسسة التربوية من تفعيل أهدافها وطموحاتها، وترجمتها واقعيا بشكل محسوس، من خلال الرفع من نوعية ومردودية العملية التعليمية التعلمية بجميع أبعادها.

1-3-3 تجسيد وتفعيل الجودة في الواقع التعليمي:

لتفعيل الجودة واقعيا، وجعلها كأساس ومعيار لتقييم مدى نجاح الفعل التربوي في تحقيق الغرض المنشود منه، لابد من تربية الناشئة على ممارستها وتجسيدها، من خلال توعية وزيادة اهتمام المتعلم بها من حيث معارفها وميادينها ونظرياتها وأساليب تطبيقها، وتزويده بالمعلومات والمهارات، وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية، وفي علاقته مع ذاته والآخرين[3] هذا عن المتعلم، وأما عن الخبراء

[1] – ينظر: حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد –الأسس والتطبيقات، مرجع سابق، ص14.

[2] – ينظر: حسن حسين البيلاوي، المرجع السابق، ص15.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص22.

والعاملين في قطاع التربية فما يعينهم على تحقيق جودة التعليم والتعلم في ظل هذه المقاربة الجديدة، هو حتمية تصميم وبناء المناهج التربوية على أساس[1]:

- وضوح الأهداف التربوية وواقعيتها وإمكانية تحقيقها.
- سلامة المحتوى، وحداثته وشموليته.
- تلبيتها لمطالب الدارسين واهتماماتهم.
- إشباع رغبات أولياء الأمور، ومطالب المجتمع ككل.
- الدقة العلمية وحداثتها.

وأما عما يجب تحقيقه لدى المتعلم من مواصفات، فتتمثل في أربع غايات رئيسية لابد أن يفي بها النظام التربوي في المجتمع المعاصر[2]:

- إكسابه المعرفة اللازمة.
- تنمية ذاته وقدراته الشخصية.
- جعله يتكيف مع المجتمع.
- إعداد إنسان معاصر كفئ وقادر على مواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة.

وتمثل هذه الغايات الأربعة ما ورد في تقرير اليونسكو "تعلم ذلك الكنز الكامن"، والتي صاغها التقرير كالتالي: 1- تعلم لتعرف 2- تعلم لتعمل 3- تعلم لتكون 4- تعلم لتشارك الآخرين.

مما سبق يتجلى لنا أن تحقيق النجاعة والفعالية في الإنجاز والأداء الكفائي، والجودة في المردودية والتحصيل، أضحى من بين أولويات النظام التربوي الجزائري، ونجد أن المقاربة الأكثر ملاءمة ونجاعة لتحقيق الجودة الشاملة في المجال البيداغوجي والنهوض بالقطاع، بغية مسايرة ومواكبة جل التطورات الحاصلة في كافة الميادين والقطاعات الحيوية، وكسب مختلف الرهانات البيداغوجية الملقاة على عاتق النظام التربوي، هي مقاربة الكفايات؛ إذ يعتبر الباحثين والمهتمين بقطاع التربية أن الكفايات لها حظوظ أوفر لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية ونجاعتها في تحقيق الأهداف البيداغوجية المرجوة، وكسب رهانات التقييم والجودة الشاملة. وفيما يلي سنعمد إلى تحديد مفهوم المقاربة بالكفايات والأساس العلمي الذي نشأت عليه.

[1] - حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد –الأسس والتطبيقات، مرجع سابق، ص60.

[2] - المرجع نفسه، ص61.

2- ماهية مقاربة الكفايات

أضحى مصطلح الكفاية متداولا في مجال التربية، وقد اعتمدته معظم البلدان في أنظمتها التربوية ومنها: الجزائر، وفرنسا، وكندا، والمغرب وغيرها، وهذا المصطلح فرض نفسه في جميع الميادين بهدف التأقلم مع المحيط المعاصر ومواجهة تحدياته من تقدم علمي وتكنولوجي سريع، وكذا مسايرة مقتضيات العولمة، الأمر الذي دفعنا إلى محاولة التحديد الدقيق لمصطلح الكفاية، وذكر أهم خصائصه، والأساس العلمي الذي نشأ عليه، إلى جانب حصر أهم المبادئ التي يستند عليها في بناء الكفايات، وكذا أهم أنواعها ومستوياتها، وذلك كما يلي:

2-1 مفهوم الكفاية وأهم المفاهيم القريبة منها:

لقد شاع في الاستعمال تداول مصطلحي **كفاية** و**كفاءة** بنفس المفهوم ونفس المعنى، ولنحسم الأمر في هذه المسألة وجب علينا تحديد المعنى اللغوي والاصطلاحي لكليهما حتى تتضح الرؤية بغية التمييز بينهما، وذلك كما يلي:

2-1-1 تعريف الكفاءة والكفاية لغة واصطلاحا وتحديد أهم خصائصها:

هناك تداخل كبير في استعمال مصطلحي الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس بينهما نعرض دلالة كل منهما لغة ثم اصطلاحا، كي نصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر كما يلي:

2-1-1-1 تحديد المعنى اللغوي لكل من "الكفاءة" و"الكفاية" والتمييز بينهما:

يمكن تحديد المعنى اللغوي لكل من "الكفاءة" و"الكفاية" بغية التمييز بينهما كالآتي:

1)- المعنى اللغوي لمصطلح الكفاءة:

الكفاءة لغة: ورد في لسان العرب حول مادة (**كفأ**): كَافَأَهُ على الشيء مُكَافَأَةً، وكِفَاءً: جازاه، والكَفِيءُ: النظير، وكذلك الْكُفْءُ، والْكُفُؤُ على وزن فُعْل وفُعُل. والمصدر الكَفَاءَةُ بالفتح والمد. وتقول: لا كِفَاءَ له بالكسر، وهو في الأصل مصدر للفعل كفأ، أي :لا نظير له، والكُفْءُ: النّظير والمساوي. وتَكَافَأَ الشيئان: تماثلا[1].

وورد في المعجم الوسيط: (الكُفْءُ): المماثل، والقوي القادر على تصريف العمل. جمع أكْفَاء وكِفَاء. (الكَفَاءَةُ): المماثلة في القوة والشرف. ومنه الكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. و(الكُفُؤُ): الكُفْء، (الكَفِيءُ): الكُفُؤُ[2]. وقد جاءت لفظة (**كفؤا**) في سورة الإخلاص بعد بسم الله الرحمن الرحيم: "ولَمْ يَكُن لَّهُ كُفُؤًا

[1] -ابن منظور (توفي 711هـ)، لسان العرب، المجلد 5، د. ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة (كفأ)، ص3892.

[2] - ينظر: مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة-مصر،2004، مادة (كفأ)، ص791.

أَحَد"[1]، بمعنى أنّ الله تعالى لا نظير له ولا مثيل له، لا في أسمائه ولا في أوصافه ولا في أفعاله؛ أي توحيد الأسماء والصفات لله تبارك وتعالى[2].

2)- المعنى اللغوي لمصطلح الكفاية:

الكفاية لغة: جاء في لسان العرب عن مادة (كفي): كفي اللّيث: كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً، إذا قام بالأمر. ويقال اسْتَكْفَيْتُهُ أمرا فَكَفَانِيهِ بمعنى الاكتفاء. ويقال: كَفَاكَ هذا الأمر أي حَسْبُكَ وَكَفَاكَ هذا الشيء. وكَفَى الرجل كِفَايَةً، فهو كَاف وكُفِيَ، واكْتَفَى، كلاهما: اضطلع، وكَفَاهُ ما أهمّه كِفَايَةً وكَفَاهُ مئونته كِفَايَةً وكَفَاكَ الشيء يَكْفِيكَ، واكْتَفَيْتُ به[3]. كما جاء في الآية الكريمة من سورة فصلت بعد بسم الله الرحمن الرحيم: "أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيد"[4]؛ أي: أولم يكفهم على أن القرآن حق، ومن جاء به صادق، بشهادة الله تعالى وهو أصدق الشاهدين[5]؛ بمعنى أنه قد أوضح وبيّن ما فيه الكفاية من الدلالات على وحدانيته.

3)- التمييز بين مفهوم " الكفاءة" ومفهوم الكفاية من الجانب اللغوي والمعجمي:

إن المصطلحين **كفاءة** و**كفاية** يختلفان في لام الفعل ويتحدان في فائه وعينه، ففي ضوء الأصل اللغوي للمصطلحين نجدهما مختلفان في الجذر، فالأول جذره اللغوي (**كفأ**) والثاني جذره اللغوي (**كفي**)؛ والاختلاف في الجذر يتبعه منطقيا اختلاف في الدلالة، فدلالة "**الكفاءة**" هي المكافأة والمناظرة، ودلالة "**الكفاية**" هي القيام بالأمر والقدرة عليه، ومنه نستطيع القول بأن هذه الملازمة "**مقاربة الكفايات**" تعني بصورة إيحائية الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه[6].

---

[1] – سورة الإخلاص: الآية 4.

[2] – عبد الرحمان بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير الكلام المنّان، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان،2002، ص 937.

[3] –ابن منظور، لسان العرب، مادة (كفي) ص 3907.

[4] – سورة فصلت: الآية 52.

[5] – عبد الرحمان بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير الكلام المنّان، المرجع السابق، ص 752.

[6] – نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية–قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، السنة الجامعية 2010م–2011م، ص23.

*يجوز استعمال الكفاءة، والكفء لمعنى: الكفاية والكافي: "إذ ترى لجنة مجمع اللغة العربية أنه لا مانع من استعمال الكفء حيث يستعمل الكافي والكفاءة حيث تستعمل الكفاية".

2-1-1-2 تحديد المعنى الاصطلاحي للكفاءة والكفاية:

تكثر وتتعدد التعريفات لمفهوم الكفاءة والكفاية من المنظور الاصطلاحي، وهذا حسب الحقل أو السياق الذي يستعمل فيه المصطلح المقصود، والذي يهمنا في هذا المجال هو مفهوم الكفاءة والكفاية من المنظور التربوي، وسنورد في هذا السياق البعض من تلك التعريفات والتي من بينها:

1)- عرفت الفتلاوي الكفاءة من المنظور التربوي المدرسي بأنها: "هي تمكين المتعلم من تعلم كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته في وضعيات مختلفة تواجهه في حياته اليومية"[1]. وعرفت كذلك من هذا المنظور على أنها: "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[2].

2)- كما ورد عن أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه تعريف الكفاءة حسب **"لويس دهينو"**:"الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية ومن المهارات النفسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه"[3].

3)- وأما عن تعريف **باريتي Péretti** للكفاءة فيقول كمال فرحاوي على أنها: " جملة من المعارف المنسقة والمهارات العملية والمواقف التي يستحضرها المتعلم في وضعية معينة بهدف القيام بنشاط محدد وإنجاز مهمة معينة"[4]

4)- ويعرفها **فيليب بيرينو** : **F.Perrenoud** : فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"[5].

5)- **وزارة التربية كيبك 2000**:" الكفاية هي التمكن من أداء عمل مركب، يعتمد استحضار مجموعة من الطاقات وتوظيفها بفعالية"[6].

6)- وأورد كذلك كمال فرحاوي تعريف **رومانفيل ومن معه للكفاية Romainville et consorts** على أنها: "الإدماج الوظيفي للدرايات savoirs، والإتقان savoir-faire، وحسن التواجد مع الغيرsavoir être، وحسن التخطيط للمستقبلsavoir-devenir ، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة

---

[1]- أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2005-2006، ص2

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- التدريب- الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان- الأردن، 2003، ص28.

[3] - أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، المرجع السابق، ص2.

[4] - كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، دفاتر المخبر: المجلد04، العدد02، الصادرة في: 2011/12/31، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص145.

[5] - فيليب برنو، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2004، ط1، ص12.

[6] - رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص12.

من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، ومن حل المشكلات، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل"[1].

7)- أما عن **تعريف عبد الكريم غريب للكفاية**[2]: فيفيد أن الحديث عن الكفاية ملازم للحديث عن الذكاء وما يرتبط به من قدرات تضمن التكيف الفردي والاجتماعي، فيرى عبد الكريم غريب أن الكفاية تفترض ثلاثة أمور أساسية، وهي:

- القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو استراتيجية العمل.

- تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة في خطة التدخل السالفة الذكر.

- الأخذ بعين الاعتبار لنتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة عمل معينة كأساس لوضع الخطة الموالية.

فهو يؤسس تعريفه للكفاية على نظريات سيكولوجية تتمفصل حول التفسير المعرفي للشخصية البشرية... ذلك أن فهم الكفايات وطبيعتها وشروط تقييمها يستلزم فهم واستيعاب سيرورة بنائها وتشكلها واكتسابها من قبل المتعلمين.

8) - أما **الفتلاوي فقد عرفت الكفاية إجرائيا** على أنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة"[3].

9)- و**يعرف عدمان مريزق الكفاية** على أنها: "مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية وتقدم في صيغة وضعيات دالة للتعامل مع وضعيات تواصلية لها علاقة بحياة المتعلم"[4].

10)- أما محمد ملوك فقد حدد **الكفاية من منظور دوكتيل وروجيرز**: والذي يعد الأكثر تعبيرا عن مدلول الكفاية؛ إذ تعني في نظرهما: «الكفاية هي إمكانية تعبئة الشخص، بكيفية باطنية، لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف من الوضعيات-المشكلة»[5]

---

[1] - كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مرجع سابق، ص144.

[2] - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص261.

[3] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- التدريب- الأداء، مرجع سابق، ص29.

[4] - عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010، جامعة غرداية، الجزائر، ص139

[5] - محمد ملوك، المقاربة بالكفايات-بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة-، مركز التوثيق التربوي بوجدة،20 مارس 2007، ص2.

يستنتج من خلال هذه التعاريف أن الكفاية مرتبطة بالمعنى المعرفي السلوكي، وقد حددت مقاربتين لفهمها، تتعلق الأولى بالمقاربة الذهنية، التي تعتبر أن الكفاءة تحوي كتلة من المعارف والمكتسبات المرتبطة فيما بينها، في حين تتعلق الثانية بالمقاربة التصرفية السلوكية، أين ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الإنجاز، سواء على مستوى الحركة السلوكية، أو على مستوى اللفظ والتعبير[1]. ففي ضوء التعريفات الاصطلاحية السابقة لمصطلحي الكفاءة والكفاية، يستنتج أن: الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها، بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم؛ حيث أنها بذلك تعنى في مجال التعليم بقياس الجانب الكمي والكيفي معا وفي نفس الوقت، بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء والجودة والقدرة، في حين تعنى الكفاءة بالجانب الكمي فقط دون التكوين، باعتبارها من وجهة نظر الاقتصاد على أنها تعني الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين[2].

لذلك تبنى الباحثون وخبراء التربية مفهوم الكفاية، حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا متخصصا في مجال التربية، وفي الجزائر نجد تبني كلا المصطلحين بسبب سوء اختيار المصطلح الناتج عن اختلاف الترجمة؛ فاستعمال منظومتنا التربوية لمصطلح الكفاءة ليس معناه أنه أكثر دلالة من الكفاية، وإنما يعود السبب في ذلك بالدرجة الأولى إلى استعماله في المناهج الرسمية الجزائرية بهذه التسمية، وبالتالي فالعبرة في استعمال المصطلح إنما تكون بالدلالة الاصطلاحية له[3]، ما دفعنا إلى تبني مصطلح "كفاية" بدلا من مصطلح كفاءة في ثنايا بحثنا هذا باعتباره الأشمل والأبلغ والأوسع والأعم دلالة، والأقرب إلى المقصود في المجال التربوي، مقارنة بمصطلح "كفاءة" الذي يعنى بالمجال الاقتصادي في الغالب.

إنها جملة من التعاريف أوردناها ليتجلى لنا مفهوم الكفاية بشكل أعم وأشمل وأدق، ومن خلالها نستخلص أن الكفاية تتحدد وتنبني بالاستناد على جملة من العناصر الأساسية، وتنحصر في كون أنّ الكفاية تقوم على دمج مجموعة من المعارف والمهارات المكتسبة؛ أو ما يسمى بالتعلّمات القبلية، واستثمارها في مواجهة وضعيات مشكلة

[1] – لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مرجع سابق، ص78. وينظر كذلك عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص264.

[2] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص70. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر كذلك سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم– التدريب– الأداء، مرجع سابق، ص29.

[3] – لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، المرجع السابق، ص76.

يستوجب حلها، وفي ظل هذه المقاربة الجديدة فإنّ الكفاية يبنيها المتعلّم بنفسه ولا تقدم له جاهزة، من خلال تصور وتقديم حلول للوضعيات والمواقف أو المشاكل التي يواجهها.

2-1-1-3 خصائص ومميزات الكفاية:

فانطلاقا من التعريفات التي أوردناها لتحديد معنى الكفاية، يمكن لنا استخلاص مجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم القريبة منها ونجملها فيما يلي[1]:

1)- **توظيف أو تعبئة مجموعة من الموارد: (Mobilisation d'un ensemble des ressources)** فالكفاية تتطلب تسخير وتجنيد جملة من الموارد المتنوعة من معلومات ومعارف ومهارات وخبرات وقدرات ومفاهيم، وبصفة مدمجة، يستثمرها المتعلم لمواجهة مختلف الوضعيات وإيجاد حلول لها.

2)- **خاصية الإدماج: (Intégration)** فمقابل خاصية تجزيء المعارف والمهارات لبيداغوجيا الأهداف، تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومندمجا.

3)- **خاصية الربط بين عائلة الوضعيات (الكفاية مجالية) : (Lien à une famille de situations)** فالكفاية مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد أي القريبة من بعضها.

4)- **الكفاية غائية:** فهي ذات دلالة؛ إذ تمكّن المتعلم من التحرك إيجابيا في الحياة الاجتماعية بمجرد تحقيقه وتحصيله لها، بشكل يعينه على مواجهة مختلف المواقف والوضعيات اليومية؛ إذ تكتسب الكفاية دلالتها من خلال إدراك المتعلم للغاية من تحصيلها.

5)- **خاصية الديمومة والاستمرارية** في ممارستها وأدائها.

6)- **الكفاية ذات طابع نهائي:** فالكفايات محطات نهائية لسلك دراسي، أو مرحلة تكوينية معينة، في إطار منهاج مبني على الكفايات[2].

7)- **الكفاية مرنة وغير ثابتة:** وتستمد ديناميكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها[3].

---

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، اللجنة الوطنية للمناهج، جانفي 2006، ص 5. وللاستزادة ينظر كذلك بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، د.ت، ص 6-7.

[2] - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص262.

[3] - عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص262.

8)- **الكفاية متعلقة بمادة:** بمعنى أنها ذات خاصية مادوية في الغالب كونها تستلزم التحكم في مادة أو عدة مواد مختلفة لاكتسابها وتنميتها لدى المتعلم، لكن هذا لا ينفي إمكانية وجود بعض الكفايات المجرّدة من الانتساب إلى مادة معينة.

9)- **خاصية قابلية الكفاية للتقويم:** (**Evaluabilité**) فالكفاية تظهر عند المتعلّم بعد التقييم، فهي تعبّر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس؛ إذ يقيّم المتعلم من خلال ما ينتجه ويحققه من كفايات؛ بالاستناد على مجموعة من المعايير، نذكر في مقدمتها جودة الإنتاج وملائمته للمطلوب إلخ ...

وقد أضاف كل من أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه خاصيتين هما[1]:

10)- **جعل المتعلم محورا رئيسيا في العملية التعليمية:** وبذلك فهي تشجعه على روح المبادرة والاستقلالية والتعلم الذاتي.

11)- **تعطي كلا من المعلم والمتعلم أدوارا جديدة في العملية التعليمية:** ففي ظل هذه المقاربة تغيرت العلاقات التعليمية؛ إذ أصبح المتعلم شريك ومسؤول في علاقة التعليم والتعلم، فيتحمّل على إثر ذلك مسؤولية تعليم نفسه بنفسه وبتوجيه من المدرس؛ أي أضحى مانحا لنفسه المعارف والمعلومات ليصبح بذلك دور المدرس هو التوجيه والإرشاد والتحفيز[2].

كما أضاف نورالدين بوخنوفة[3]:

12)- **ملائمة الكفاية لمستوى المتعّلم، وأن تكون ذات حلول ممكنة.**

ويضيف بكي بلمرسلي المميزات التالية[4]:

13)- **الكفاية استعراضية:** فهي ترتبط بمواد دراسية عديدة وهي قابلة للتوظيف في موارد مختلفة.

14)- **تطويرية:** فالكفاية تنمو طوال حياة الإنسان وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.

15)- **تحويلية:** فالكفاية تتحول من حالة إلى أخرى.

16)- **خاصية الواقعية:**(**Authenticité**) ففي مقابل الطابع النظري لبيداغوجية الأهداف، نجد مقاربة الكفايات تهتم بحل مشكلات ذات دلالة عملية وواقعية؛ إذ تعتمد على اختيار وانجاز وضعيات تعلمية مستقاة من

[1] – أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة إبتدائي، مرجع سابق، ص2.

[2] – إيريك جنسن، التدريس الفعال–أكثر من 1000 طريقة عملية للتدريس الناجح، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2007، ص6.

[3] – نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية–قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص57.

[4] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص9.

الواقع المعيش، في صيغة مشكلات يواجهها المتعلم في شكل مواقف أدائية ميدانية، وبذلك فهي تفيد المتعلم شخصيا واجتماعيا ومهنيا.

إن استعراض خصائص الكفاية من شأنه أن يعيننا في تمييزها عن تلك المفاهيم القريبة منها، لكن قبل ذلك رأينا ضرورة تحديد مركباتها.

2-1-2 مركّبات الكفاية وكيفية صياغتها وتمييزها عن المفاهيم القريبة منها:

في بعض الأحيان قد تتداخل الكفاية ببعض المفاهيم القريبة منها أو مع مركباتها، مما يؤدي إلى الغموض والالتباس لذلك رأينا تحديد مركباتها والوقوف على معاني بعض المفاهيم القريبة منها وذلك كما يلي:

2-1-2-1 مركّبات الكفاية:

إذ تتركب الكفاية من العناصر الأتية[1]:

1)- المحتوى :(Contenue)

ويتضمن المحتوى تلك المعلومات والأمور التي ينبغي على المتعلم معرفتها والإحاطة بجوانبها ويمكن حصرها في ثلاثة أنواع من المعارف وهي:

أ. المعارف المحضة (الصّرفة).

ب. المعارف الفعلية (المهارات).

ج. المعارف السّلوكية(المواقف).

وهذه المعارف ضرورية ولازمة لاكتساب بعض الكفايات مثلا: إمكانية استعمال كلمات ومفردات في وضعيات مناسبة.

ويجب عند انتقاء وتنظيم المحتويات داخل المنهاج في ظل هذه المقاربة الجديدة التركيز على المعايير والاعتبارات التالية[2]:

أ. اعتبار المعرفة وسيلة لتحقيق الكفاية، لا غاية في حد ذاتها.

ب. انتقاء المحتوى يتم استناد على الأهداف المرجوة من المنهاج نحو تنمية قدرات، بناء كفايات...، مع مراعاة المستوى العلمي والذهني للمتعلمين.

[1] - بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص11.

[2] - المرجع نفسه، ص،39.

ج. انتهاج أساليب مرنة وملائمة مع المعرفة المراد تحصيلها وبناؤها، من خلال أنشطة ووحدات متكاملة ومؤطرة.

د. حصر دور ووظيفة الوسائل البيداغوجية في المساعدة والايضاح فقط، في حين يتمحور دور المتعلم في استعمالها كوسيلة لتحقيق التعلمات والكفايات المستهدفة.

هـ. اعتماد الأنشطة والوضعيات التعليمية المرتبطة بالواقع المعيش والمحيط الاجتماعي.

و. عند التقويم يجب الاعتماد على مؤشرات الكفاية المحققة، والمترجمة في شكل أفعال سلوكية ظاهرة، قابلة للملاحظة والقياس من خلال وضعيات ونشاطات متنوعة، نحو القدرة على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة وتحويلها إلى كفايات أدائية داخل المدرسة وخارجها.

2)- القدرة: (Capacité)

وهي كلّ ما يمكن أن يجعل الفرد قادرا ومؤهّلا على القيام أو إظهار سلوك معين، أو مجموعة من السلوكات لمواجهة وضعية ما بشكل مناسب، ومثال ذلك القدرة على التحليل والموازنة.

3)- وضعية التعلم(Situation) :

تعرف الوضعية في المجال الديداكتيكي: "هي عبارة عن عائق معرفي هدفه إثارة اهتمام المتعلم وحثه على بناء تعلمات في موضوع معين"[1]، أو "هي مجموعة ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته، أو بتعبير آخر فالوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط التعلم، وتتكون الوضعية من كفاءات ومجموعة معارف التي تندرج في سياق معين يتم الربط بينها لإنجاز عمل معين"[2]؛ أي أن الوضعية ملموسة وواقعية في الغالب، يواجهها المتعلم بقدراته ومهاراته وكفايته بهدف حلها، ومنه فالوضعية هي جملة من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة يستلزم حلها.

والوضعية **نوعان**[3]:

أ. وضعيات الحياة اليومية، تتعلق بواقع المتعلم المعيش.

ب. وضعيات مدرسية، ترد داخل مسار تعليمي محكم التخطيط.

---

[1] – رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص24.

[2] – شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، قسم العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، أيام 17-2011/01/18، الجزائر، ص60.

[3] – شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، المرجع السابق، ص60.

وتستند وضعية التعلم على ثلاثة **مكونات** أساسية هي[1]:

أ. **السند (الدعامات)**: وتمثل جملة العناصر المادية التي يتم تقديمها واقتراحها على المتعلم وتتكون من:

- ❖ السياق ويمثل الظروف القريبة من حياة المتعلم واهتماماته.
- ❖ معلومات كاملة أو ناقصة (على شكل معطيات) يستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز.
- ❖ وظيفة تحدد الهدف من الإنجاز أو المنتوج، والتي من شأنها أن تمكن المتعلم من التقدم في إنجاز عمل معقد.

ب. **المهمة (المرتقبات)**: وهي النتائج المرجوة بعد الإنجاز، أو التنبؤ بالمنتوج المرتقب.

ت. **التعليمة (الارشادات)**: وهي مختلف التوصيات وشروط العمل، التي تقدم للمتعلم بصورة واضحة تحدد له ما هو مطلوب منه إنجازه.

وأما عن **شروط صياغتها**: فيراعى في صياغة الوضعية جملة من الشروط نذكر منها[2]:

- ❖ أن تصاغ الوضعية بشكل واضح.
- ❖ أن ترتبط بما هو ملموس لكي تتيح للمتعلم التفكير في عناصرها وبناء فرضياتها.
- ❖ تغليب الطابع الإشكالي عليها؛ إذ يستحسن صياغة الوضعية في شكل لغز يتطلب حلا من المتعلمين.
- ❖ الحرص على انتقاء الوضعية من واقع المتعلم، وأن تكون مثيرة لاهتمامه وميوله بغية تحفيزه على الاسهام الفعال في حلها، فتكون بذلك مرتبطة به لا مفروضة عليه.
- ❖ أن تكون الوضعية في مستوى المتعلم، بمعنى ألا تكون سهلة مبتذلة، ولا صعبة تتجاوز مستوى المتعلم المعرفي والعقلي والسوسيوثقافي، فينفر من حلها.

وأما عن **خصائص وضعية التعلم** فتتمثل فيما يلي[3]:

- ❖ إدماجية: بحيث تحمل المتعلم على استحضار وتجنيد التعلمات السابقة قصد توظيفها بشكل مندمج لبناء تعلمات وكفايات جديدة.
- ❖ تضع المتعلم أمام تحدّي فيحاول تخطيه بقدراته الذاتية.
- ❖ تبعث في المتعلم الدافعية للعمل.
- ❖ تجعل المتعلم يقارن بين مكتسباته القبلية ليختار منها ما يناسب لحل الوضعية.

---

[1] – شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، مرجع نفسه، ص60. وللاستزادة ينظر كذلك: رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص24-25.

[2] – ينظر: رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المرجع السابق، ص25.

[3] – المرجع نفسه، ص26.

- ❖ تساعد المتعلم على تجاوز الحدود الفاصلة بين مختلف المواد والوحدات التعليمية (التقاطع والتناسق والتكامل بين المواد والوحدات).
- ❖ تجعله يتساءل ويبحث عن المناهج والأسس العلمية المتعلقة ببناء المعارف والكفايات.
- ❖ تمكنه من قياس وتقويم حصيلته فيما يخص حل تلك الوضعية التي بين يديه (ما يمتلكه من مكتسبات وتمثلات، وما يمكن البحث عنه وإنجازه كتعلم جديد).
- ❖ ذات منتوج منتظر: وقد يكون هذا المنتوج واحد في حالة الوضعية المغلقة، أو متنوعا في حالة الوضعية المفتوحة، وهي وضعية تعلمية لا تعليمية تعطى فيها حرية العمل للمتعلم[1].

وتكون الوضعية ذات دلالة[2]:

- ❖ إذا جعلت المتعلم يستفيد من معارفه وخبراته فيجندها في مواجهة تحديات واقعه المعيش، مما يحفزه على التعلم الذاتي.
- ❖ إذا جعلته يشعر بفاعليتها وجدواها في معالجة نشاط معقد.
- ❖ إذا سمحت بإسهام مختلف المواد والوحدات بشكل متداخل ومتقاطع في حل مسائل معقدة.

وتضيف شرقي رحيمة وبوساحة نجاة[3]:

- ❖ عندما تبين له حدود معلوماته ومعارفه، وتكشف عن أهميتها.
- ❖ عندما تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف.
- ❖ عندما تسمح له باكتشاف دور المواد الدراسية المختلفة في حل المشكلات المعقدة؛ أي تمكنه من الربط بين النظري والتطبيقي.

مما سبق يتضح لنا أن وضعية التعلم هي إشكالية يتم وضعها من قبل المدرس، ليساعد المتعلمين على توظيف مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم ومكتسباتهم القبلية بشكل مندمج بهدف إيجاد حل لها، فتجعل من المتعلم عنصرا فاعلا وإيجابيا، كما تعمل الوضعية على إضفاء دلالة للمادة أو المحتوى التعليمي وتجعله حيويا وذا فعالية وفائدة.

2-1-2-2 تحديد الكفاية وصياغتها:

إنّ تحديد عناصر الكفاية وصياغتها إنّما يتم بشكل تقريبي، وذلك لتداخلها ببعض المفاهيم القريبة منها مما يصعب من أمر تحديدها بشكل دقيق أحيانا، وفيما يلي سنتناول تحديد عناصر الكفاية ثم لتقنية صياغتها.

---

[1] – شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، مرجع سابق، ص60.

[2] – ينظر: بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص12

[3] – شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، المرجع السابق، ص61.

1)– عناصر تحديد الكفاية:

تتحدد الكفاية من خلال الأخذ بعين الاعتبار العناصر التالية[1]:

أ. **تحديد السياق أو الظروف المتعلقة بتلك الكفاية.**

ب. **تحديد ما هو مطلوب من المتعلم أو ما ننتظره منه:** ويتعلق الأمر في هذه الخطوة بتحديد نوع أو طبيعة المهمة المنتظرة من المتعلم والتي قد تكون حل وضعية مشكلة أو إنتاج جديد (نص أو لوحة...)، إنجاز مهمة، التأثير على البيئة أو المحيط الذي ينتمي إليه...

ج. **في أية وضعية ينبغي تطبيق تلك الكفاية المستهدفة:** بمعنى تحديد الوضعية التي سيبرز فيها المتعلم تلك الكفاية المستهدفة، أو الظروف المحيطة بها كالسياق والمعطيات والموارد الخارجية...، وكذا سيرورة الإنجاز، العراقيل، المراجع... فمثلا عند إنتاج نص نحدد إن كان بالإمكان استخدام القاموس، أو الاستعانة ببعض الكتابات أو رؤوس أقلام، وغيرها من الأمور التي لها علاقة بالوضعية التي ستظهر فيها تلك الكفاية المستهدفة.

2)– الصياغة التقنية للكفاية:

إن صياغة الكفاية مرتبطة بجملة من الشروط والعناصر تتحدد كالآتي[2]:

أ. **الشروط:**

- الصياغة اللغوية السليمة.
- الوضوح والدقة بشكل يجنب الاختلاف في التأويل لدى المتعلمين.
- الواقعية: بأن تكون قابلة وممكنة الإنجاز، ومرتبطة بالبرنامج المقرر مع مراعاتها لمستوى المتعلمين العلمي والإدراكي، وملاءمتها لمحيطهم.
- الشمولية: وذلك بإحاطتها لجميع جوانب الشخصية (المعرفي، المهاري، الوجداني).
- الوظيفية: بأن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وتمكنه من تجنيد مكتسباته وتوظيفها في مواجهة المشكلات، أو إنجاز مهام مرتبطة بحياته.
- القابلية للتقويم: بأن تصاغ الكفاية بطريقة قابلة للتقويم، وتستجيب لأهداف المنهاج المسطرة[3].

[1] – ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق:–المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص91.

[2] – ينظر: عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مكتبة نور الالكترونية، 2008، ص11.

[3] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص93.

ب. العناصر:

- المحتوى التعليمي المراد إكسابه للمتعلم كنتيجة لنشاط التعلم: ويتلخص في المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والمواقف.
- المهمة المتوقع إنجازها بعد عملية التعلم: وتعد دليلا لاكتساب الكفاية، وتتجسد هذه المهمة من خلال فعل مركب مرتبط بسياق معين.
- الظروف أو الشروط الواجب توافرها في سياق المهمة المطلوبة: والتي تشير ضمنيا إلى فئة الوضعيات المرتبطة بالكفاية.
- معيار الأداء المطلوب: وينحصر في الأداء المقبول والجيد.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد أن مهمة تحديد الكفاية موكلة إلى خبراء المناهج والمختصين والعاملين في الحقل التربوي، خاصة منهم المدرس الذي له علاقة مباشرة بالميدان، ففي مجال تحديد الكفايات، إضافة إلى الاسترشاد بالعمل وكذا محتوى المادة التي وضعها خبراء التربية، فمن الضروري أن ينتبه إلى مجموعة المتعلمين الذين يتعامل معهم، وإلى البيئة التي تحيط بهم، وكذا كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية الآنية، حتى يتمكن من التعديل في مواصفات المنهاج، وفي مستويات الكفايات، ليختار منها ما يتماشى ويتناسب مع الظروف المحيطة بالمتعلمين الذين يدرسهم، فدور المدرس الفعّال يكمن في زيادة وتحسين جودة الفعل التعليمي، من خلال إيجاد البدائل التي يحتاجها للتمكن من إحداث التغيرات المنتظرة لدى المتعلمين[1]، وحتى يتمكن من ذلك كله يجب أن تكون الكفايات التي يريد تحقيقها واضحة ومحددة، ومصاغة بشكل مثالي ضمن المتغيرات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها وإحداثها لدى المتعلمين، وعلى المدرس المنفذ ميدانيا أن يكون على دراية تامة بها وقادر على تجسيدها.

2-1-2-3 علاقة الكفاية ببعض المفاهيم القريبة منها:

يمكن لمفهوم الكفاية أن يتضح أكثر ويتحدد بدقة، إذا ما قورن بمفاهيم أخرى تقترب منه وتقترن به نذكر منها ما يلي:

1)- البيداغوجيا (Pédagogie):

فالبيداغوجيا كلمة إغريقية الأصل، وكانت تعني في دلالتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته، وقد تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة، وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس

[1] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص96.

داخل المؤسسة التعليمية، ثم تطور استعمال الكلمة ليدل على المربي (Pédagogue)، والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المدرسين والمتعلمين، وقد تعني كذلك تلك النظرية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية، وتقدم البيداغوجيا مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره، ومن ثم فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات، كما تنفتح على علوم أخرى عديدة كعلم النفس، وعلم الاجتماع، واللسانيات وغيرها من العلوم[1].

وتنبني البيداغوجيا على ثلاثة مرتكزات تربوية رئيسية، تتمثل في المعلم والمتعلم والمعرفة؛ إذ يقوم المعلم بمهمة تكوين المتعلم ونقل المعرفة إليه، ضمن علاقة بيداغوجية ديداكتيكية عبر المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل التعليمية، وغيرها من الأمور، ليحصّل المتعلم تلك المكتسبات والمعارف والمضامين، وكذا المهارات والخبرات والتجارب ضمن علاقات التعلم، والجامع بين هذه المرتكزات الثلاثة يسمى بالفضاء البيداغوجي[2]، والذي يتضمن ثلاثة علاقات أساسية هي[3]:

- العلاقة الديداكتيكية بين (المعلم ⟸ التعليم ⟸ المعرفة).
- العلاقة البيداغوجية بين (المعلم ⟸ التكوين ⟸ المتعلم).
- علاقة التعلّم بين (المتعلم ⟸ التعلم ⟸ المعرفة).

وتمثل بيداغوجيا مقاربة الكفايات جزءا لا يتجزأ من البيداغوجيا، كطريقة أو أسلوب جديد استحدث في الحقل التربوي، بغية مسايرة تحديات العصر ومقتضيات العولمة، والتكيف مع المحيط الراهن في جميع المجالات، باعتبار هذه البيداغوجيا توظف طرائق وأنشطة حيوية وفاعلة وناجعة، تنسجم مع هذه المستجدات والمعطيات التعليمية الراهنة.

2)- المقاربة Approche:

يعرف الحسن اللحية المقاربة على أنها: " الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع، أو الطريقة التي يتقدّم بها في الشيء. كما عرفها على أنها: "أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ، يتأسس عليها برنامج دراسي"[4].

---

[1] – ينظر: جميل حمداوي، نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، مرجع سابق، ص7.

[2] – ينظر: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، مرجع سابق، ص6.

[3] – المرجع نفسه، جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، المرجع السابق، ص6.

[4] – الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، أفريقيا الشرق، د. ت، ص 27.

أما الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية فقد عرفت المقاربة على أنها تعني:" مجموعة التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه"[1].

وهناك من عرفها على أنها: "كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل، والمقاربة تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بثلاث عناصر أساسية هي: المدخلات (المنطلقات)، الفعاليات (العمليات)، المخرجات (وضعيات الوصول) "[2]. فمصطلح مقاربة يقابله مصطلح Approche والذي يعني الطريقة الكلية في تأمل تعليم وتعلم اللغات، وفقا للتصورات التي تعملها اللغة ووظائفها في التعلّم والتعليم، والشروط البيداغوجية والاجتماعية للتعليم المعطى[3].

ومنهم من يرى كذلك على أن المقاربة: "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية"[4].

وعليه فانطلاقا من هذه التعريفات نستخلص أن المقاربة[5]:

- ❖ عبارة عن تصور أو فكرة.
- ❖ هي جملة الإجراءات والطرائق التي تخطط لمعالجة مشكل بيداغوجي.
- ❖ التعلم والتعليم هما محورا البحث في المقاربة.
- ❖ المقاربة تهدف إلى الوصول لغاية محددة.

وبالتالي فالعملية التعليمية هي التي تفرض موضوع المقاربة من خلال اتباع شروط محددة في إطار التخطيط التربوي.

وإذا ما ربطنا مصطلح المقاربة بمصطلح الكفاية، فنجد أن للكفاية مقاربات عديدة منها: المقاربة بالمعرفة، والمقاربة بالمهارة، والمقاربة بالسلوكات وحسن التواجد، والمقاربة بالمعارف والمهارة وحسن التواجد، وغيرها من المقاربات

---

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص6.

[2] – عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص159.

[3] – بسمة خلاف، المقاربة بالكفايات (مفهومها، وخصائصها، وأهدافها، ومرجعياتها)، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، العدد الحادي عشر، يناير 2020م، المجلد 2، المركز الديمقراطي العربي، برلين–ألمانيا، ص225.

[4] – بسمة خلاف، المرجع السابق، ص225.

[5] – المرجع نفسه، ص226.

الكفاياتية، والمقاربة بالكفايات تهيئ المتعلم بشكل وظيفي وفعال لمواجهة تحديات المحيط والحياة المهنية، باكتساب المعارف الضرورية والمناسبة لكل مجال من مجالات الحياة، ويتم ذلك من خلال تنمية قدرة استعمال تلك المعارف المكتسبة في سياق واقعي وعملي[1]، ويستوجب التكوين على أساس الكفايات تداخل التخصصات والمكتسبات في وضعيات معقدة حياتية ومهنية.

3)- الاستراتيجية والكفاية:

تعرف الاستراتيجية على أنها:" نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وإنجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة، من أجل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها "[2].

كما يعرّف **بكي بلمرسلي** استراتيجية التدريس على أنها:" خطة محكمة البناء، ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة، وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة... "[3].

فبتجسيد المقاربة بالكفايات كنظام تربوي جديد، استلزم الأمر رؤية جديدة ومتطلبات جديدة لاستراتيجيات التعليم والتعلّم نجملها فيما يلي[4]:

- ❖ تغيير صياغة المناهج شكلا ومضمونا.
- ❖ تغيير أساليب النشاطات البيداغوجية.
- ❖ تغيير ذهنية وتصورات المدرس.

وأما عن كيفية اختيار الاستراتيجية الملائمة لكل وضعية تعلمية فهي تخضع لجملة من المعايير والاعتبارات، التي يجب أخذها في الاعتبار لتحديدها نجمل أهمها فيما يلي[5]:

- طبيعة الأهداف التعليمية المرجوة ومستواها.
- المستوى العلمي والذهني للمتعلمين، واحتياجاتهم ومكتسباتهم، وكذا قدراتهم المختلفة.
- الإمكانيات المادية والبيداغوجية، وكذا الوسائل المساعدة.
- المحتويات الخاصة بالوضعية والأنشطة المتصلة بها.

[1] – الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، مرجع سابق، ص27.

[2] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص 76.

[3] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص34.

[4] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص 77.

[5] – بكي بلمرسلي، المرجع السابق، ص37.

- الخلفية العلمية للمدرس وأسلوب تحكمه في مختلف مهارات التنشيط، واختياره من العوامل ما يلائم كل وضعية.

4)- الكفاية والقدرة:

إذا كانت القدرة قد حددت على أنّها:" جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة"[1].

فإننا نجد أنّ مفهوم مصطلح القدرة يتداخل ومفهوم مصطلح الكفاية باعتبارهما يتفاعلان بانسجام، فكل منهما يكمل الآخر مما يصعب أمر التفريق بينهما، ومن هنا يمكننا التمييز بين المصطلحين كالآتي[2]:

القـدرة	الكفـاية
الأسـاس	البنـــاء
مكوّن طبيعي ومعرفي	مكوّن معرفي/ أدائي
القـدرة تنمو	الكفايات تتركّب
تنمو بتوالد الكفايات	تتركبّ بنواتج التعلّمات
غير مرتبطة بالزّمن	أحيانا ترتبط بالزّمن
تنمو طبيعيا وتعلّميا (المؤثّرات داخليّة وخارجيّة)	تتكوّن تعلّميّا (المؤثّرات خارجية فقط)
غير قابلة للتقويم المباشر	قابلة للتقويم بمؤثّرات سلوكية
نموّها غير منته (مستمرّ)	غايتها متنامية
تضمر بعدم تنميتها وتوظيفها(تتجمّد)	تتآكل وتزول بعدم توظيفها (بالإهمال والنّسيان)

5)- علاقة الكفاية بالمعرفة:

فإذا كانت المعارف هي التي تكوّن مختلف الكفايات، ففي المقابل نجد أن الكفاية هي المؤشر الوحيد والحقيقي على اكتساب المعرفة، ومثال ذلك: فلكي نعتبر المتعلم أنه قد تمكن من معرفة لغوية معينة فلا يكفي أن

[1] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص 88.

[2] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص12.

يسرد علينا محتواها، بل يجب أن يكون متمكنا من توظيف تلك المعرفة أدائيا كالتحكم في معاني المفردات وتوظيفها في سياقها المناسب[1].

6)- **الكفاية والمهارة (Habilité)**:

فإذا كانت المهارة هي:" التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي"[2]، فإن الكفاية هي: مجموعة مدمجة من تلك المهارات والمعارف والمكتسبات القبلية.

ونجد في مجال التعليمية ثلاث مستويات للمهارة وهي كما يلي[3]:

- مهارات التقليد والمحاكاة: كإتقان التعبير الشفوي من خلال وصف مظهر طبيعي باستعمال خصائص الوصف بمهارة وتمكّن.
- مهارات الإتقان والدقة: وأساس بنائها التدريب والمران المتواصل والمحكم، ومثالها ترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز، كالتحقق من اكتساب الكفاية النصية وذلك من خلال نشاط التعبير الكتابي بإنتاج نصوص متناسقة المعنى ومحكمة البناء.
- مهارات الابتكار والتكيف والابداع: وتنمى بالجهد الذاتي مع توجيه المدرس[4].

7)- **الكفاية والأداء أو الإنجاز (Performance)**:

ويعتبر الأداء ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به:" إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح"[5].

كالأنشطة التي تقترح لحل وضعية–مشكلة، وما يميز الكفاية عن الأداء؛ هو أن هذا الأخير يعد بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية، وهو يمثل السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وقياسه بشكل مباشر، في حين أن الكفاية تتعلق بالمعرفة الضمنية التي تتيح للمتعلم أن يسلك سلوكا أو أداء معينا، وبذلك فهي بمثابة قدرة داخلية تجسدها العملية الآنية للأداء على أرض الواقع، وذلك طبقا للتنظيم الداخلي الخاص بمجال الكفاية المستهدفة، والكفاية لا يمكن قياسها بشكل مباشر وهي ثابتة، عكس الأداء الذي يتغير حسب المواقف والعوامل النسبية والموضوعية ، والكفاية لا تعد شرطا كافيا للأداء لكنها ضرورية له، كما يشير الأداء إلى مستوى الإنجاز الذي حققه

[1] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص14.

[2] – رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص16.

[3] –ينظر: رحيمو بخات، المرجع السابق، ص17.

[4] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص 83.

[5] – ينظر: رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المرجع السابق، ص18.

المدرس أو المتعلم، ففي مجال التدريس مثلا فالإنجاز هو مقدار ما حققه المدرس من سلوكات فعالة مع متعلميه خلال العملية التعليمية التعلمية[1].

8)- الكفاية والاستعداد (Aptitude):

يقصد بالاستعداد:" تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء"[2]. وبذلك يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز ويعتبر الميل والرغبة ضروريان لحدوثه.

فالاستعداد هو قدرة كامنة في نفسية الفرد ويقابله في المعنى البيولوجي مصطلح النضج؛ والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما[3].

9)- الكفاية وأهداف التعلّم:

إذا كانت الكفاية هي "القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف متنوعة، فإنّ أهداف التعلّم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكّم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته"[4]، أو بتعبير آخر فإن أهداف التعلم هي تلك التغيرات أو السلوكات المراد إحداثها أو تحقيقها لدى المتعلم، خلال فترة تعليمية محددة مخطط لها سلفا؛ والتي من شأنها أن تمثل أو تجسد تلك الكفاية المستهدفة في المنهاج لدى المتعلمين.

ويقسم لويس دينو1980 Louis D'hainaut أهداف التعلم إلى أربع مستويات هي[5]:

- مستوى الغايات.
- مستوى المرامي.
- مستوى الأهداف العامة.
- مستوى الأهداف الإجرائية أو الخاصة.

10)- مؤشّر الكفاية (Indicateur de compétence) :

يحدد المؤشر على أنه:" المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما، ويتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس"[6]. فالمؤشر في المجال التربوي يمثل العلامة التي

---

[1] – ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص 79.

[2] – رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص18.

[3] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، المرجع السابق، ص88.

[4] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص14

[5] – بكي بلمرسلي، المرجع السابق، ص14.

[6] – المرجع نفسه، ص15.

تدل على بلوغ الهدف وتحققه لدى المتعلم من عدمه.

11)- **المعيار**:

يحدد المعيار على أنه "خاصية تعتمد لإصدار حكم تقديري على إنتاج أو موضوع معين "، وهو نوعان: معيار الحد الأدنى، ومعيار الإتقان[1].

أما عن أهمية تحديد المعايير فتكمن فيما يلي[2]:

- ❖ منح نقط أو علامة للمتعلم تكون أكثر دقة.
- ❖ تثمين العناصر الايجابية في انجازات المتعلمين.
- ❖ تشخيص تعثرات وأخطاء المتعلمين بشكل دقيق.

12)- **الإدماج**:

أ. معنى الإدماج: ونقصد به "السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارفه الجديدة، فيعيد هيكلة تمثلاته وخطاطاته الداخلية، ويطبق كل ما اكتسبه على وضعيات جديدة ملموسة "[3]، ويشير روجيرس إلى الادماج باعتباره بيداغوجيا قائمة بذاتها، إلى حد استعماله له كمرادف لمصطلح المقاربة بالكفايات الأساسية، وهو يعرّف الإدماج باعتباره عملية يتم من خلالها جعل مختلف العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة، بهدف استعمالها بشكل متناسق ومنتظم تبعا لهدف محدد[4].

ويعتبر الإدماج حسب مجموعة " Pole de lest" الكيبكية (كندا)، جزءا لا يتجزأ من سيرورة العملية التعليمية التعلمية تتضمن مجموعة من المراحل المترابطة والمتناسقة على النحو التالي[5]:

- تفعيل المكتسبات المعرفية السابقة والتي لها علاقة بالتعلمات الجديدة.
- بناء معارف جديدة وربطها بالمعارف السابقة.
- تنظيم التعلمات وهيكلتها من أجل تيسير استخدامها في الوقت المناسب.
- تطبيق التعلمات المهيكلة في وضعيات بسيطة.

[1] – محمد ملوك، المقاربة بالكفايات–بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة–، مرجع سابق، ص8.

[2] – محمد ملوك، المرجع السابق، ص9.

[3] – المرجع نفسه، ص 11.

[4] – عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص9.

[5] – المرجع نفسه، ص9–10.

- مرحلة الإدماج التي تشكل المرحلة الأخيرة من السيرورة، وتهتم بعملية الربط بين جملة من التعلمات المهيكلة من أجل حل وضعيات مشاكل معقدة.

ب. أهداف الإدماج: تسعى بيداغوجيا الادماج إلى تحسين مردود الفعل التربوي من خلال تحقيقها لجملة من الأهداف المهمة نوردها فيما يلي[1] :

- ❖ إعطاء دلالة للتعلّمات.
- ❖ تعلّم كيفية استعمال المعارف المكتسبة في وضعية معينة، وذلك بالربط بين المعرفة وغايات التعلّم.
- ❖ إعداد المتعلّم لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته.

13)- **التقويم التربوي:**

يعد التقويم "عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف، والذي بمقتضاه، يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب"[2]، فإذا كان إدماج المعلومات والمعارف المكتسبة واستثمارها في مواجهة الوضعيات يعد ضروريا وأساسيا، إلا أنه يستلزم تقويما موضوعيا يمكّن المدرس ويعينه في الوقوف على أخطاء المتعلمين ونقائصهم، فيبادر إلى علاجها واستدراكها في حينها قبل أن يتفاقم أمرها.

ففي ظل هذه المقاربة الجديدة أضحى التقويم التربوي مرافقا وملازما للعملية التعليمية التعلمية من بدايتها إلى نهايتها، والغرض من ذلك هو تثمين قدرات ومهارات المتعلمين وتطويرها، وكذا تعديل استراتيجيات وأساليب التعلم لتتماشى مع حاجات المتعلمين، واكتشاف النقائص والصعوبات التي يعانون منها وتصحيحها في الوقت المناسب، وينقسم التقويم التربوي حسب توقيته إلى ثلاث أنواع هي[3]:

أ. التقويم التشخيصي (الأولي أو التمهيدي) (Evaluation Diagnostic): وهو تقويم يلازم العملية التعليمية عند انطلاقها أي في بداية السنة الدراسية أو الحصة، ويتم قبل عملية التعلم، وأما عن أهدافه فنذكر منها ما يلي:

- ❖ يكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم، وخصائصهم النفسية والادراكية.
- ❖ يكشف عن جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين.

---

[1] – محمد ملوك، المقاربة بالكفايات–بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة–، مرجع سابق، ص 13.

[2] – وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي، 1995، ص6.

* ملاحظة: ونشير هنا أن هنالك لبس بين المصطلحين "التقويم" و"التقييم"؛ إذ استعمل كل منهما بالمعنى نفسه دون التمييز بينهما، وهذا ما لاحظناه في معظم الكتب والمناهج التربوية.

[3] – ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط – مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص 9. وللتوسع في فحوى الفكرة والاستزادة ينظر: أحمد الزبير، المرجع نفسه، ص10-11-12.

- ❖ يكشف عن مدى الاستعداد للمرحلة اللاحقة.
- ❖ يوضح ما لم يستوعبه المتعلم من أمور.
- ❖ يوضح الصعوبات والعراقيل التي يعاني منها المتعلمين.
- ❖ يقيس التحصيل والمكتسبات العلمية.
- ❖ يساعد على تنظيم بيداغوجيا الدعم.
- ❖ يساعد المدرس على تحديد أهداف التعلم والاستراتيجيات.

ب. التقويم التكويني(البنائي) (Evaluation Formative): ويرافق سير حصة الدرس من البداية إلى النهاية، ويتم إجراؤه من خلال التدخل المباشر للأستاذ لأجل تصحيح ومعالجة النقائص والثغرات التي تحصل أثناء سير الدرس، وأما عن أهدافه فنورد منها:

- ❖ يكشف عوائق التعلم.
- ❖ الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم.
- ❖ يسمح باكتشاف الفروق الفردية.
- ❖ يمكن المدرس من معرفة مدى فهم المتعلمين للدرس، أو أجزائه.
- ❖ يساعد على التعلم وتصحيح المسار.
- ❖ يسمح للمدرس والمتعلم بتقويم أدائه.
- ❖ يمكن من سد الثغرات والنقائص الملاحظة.
- ❖ يدفع المتعلمين إلى التعلم.

ج. التقويم التحصيلي (الختامي –النهائي– التجميعي) (Evaluation sommative): ويأتي هذا التقويم في نهاية المقرر الدراسي لأي مستوى، ويعنى بحصيلة المكتسبات والقدرات التي حققها المتعلم عند نهاية السنة الدراسية لكل مستوى؛ إذ أنه في ظل هذه المقاربة الجديدة أضحى دوره ينحصر في قياس الكفاية القاعدية أو المرحلية أو الختامية، وقد يكون مؤشرا على تحقق كفاية معينة؛ إذ يتعلق التقويم الختامي عادة بالكفايات المرحلية أو الختامية، أو الاندماجية ويهدف عادة إلى:

- التحقق من النتائج النهائية للتعلم.
- يكشف عن مدى التحكم في الكفاية.
- يسمح بالانتقال إلى مقرر آخر، أو درس آخر.

- يحدد مقدار ما تم تحقيقه من أهداف.
- يسمح بإعطاء المتعلمين درجات وتقديرات.
- يسمح بالتوجيه.
- يسمح بمنح الشهادة، والتعيين في الوظائف.

ويختلف هذا الأخير عن النوعين السابقين من خلال كونه يهتم بالنقطة باتخاذها كمقياس للنجاح أو الرسوب، في حين أن النوعين السابقين ينحصر اهتمامهما على تحسين عملية التعلم وصيرورتها، ولارتباط التقويم الختامي بمسار فعل التعلم ومصيره، فمن الضروري أن يكون مبنيا على أسس علمية سليمة لتكون الأحكام والقرارات المتعلقة بشأنه متسمة بالمصداقية والدقة.

وتبعا لهذه الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي يمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع من الأهداف في مجال التدريس بالكفايات وهي كالآتي[1]:

1- أهداف ترتبط بوضعية الانطلاق.

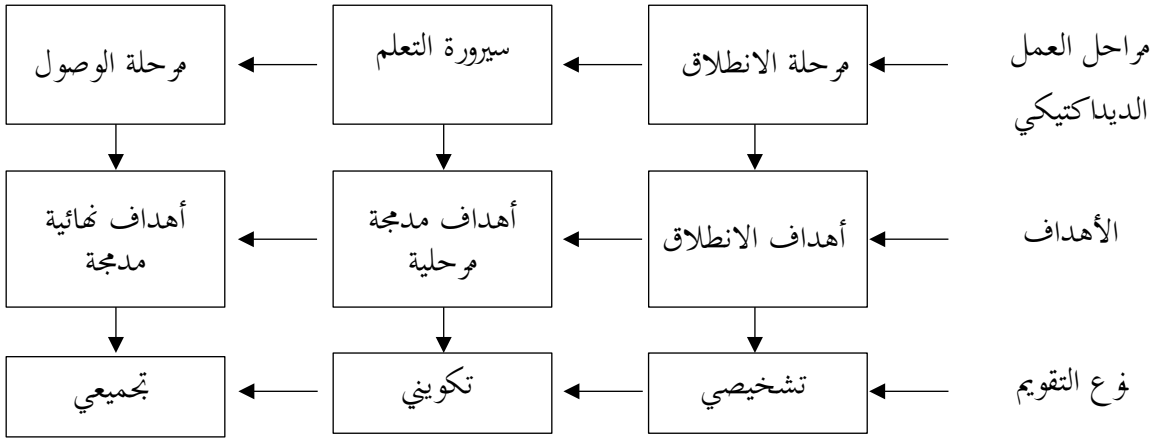
2- أهداف مرحلية تندرج في سياق العملية التعليمية التعلمية، وهي على نوعان: الأهداف المميزة/ والأهداف المدمجة.

3- الأهداف الختامية المدمجة.

وتمثل هذه الأهداف مرجعية التقويم، إلى جانب قيامها بتوجيه مراحل العمل الديداكتيكي وتسييره وفق مبدأ تدرج الخبرات في الوحدات أو المقاطع التعليمية؛ إذ يختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه، وحسب المرحلة التي يتم فيها.

[1] - محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: -المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص119.

وفيما يلي رسما تخطيطيا يوضح العلاقة بين أنواع التقويم والأهداف المرتبطة به حسب مراحل العمل التعليمي كالآتي[1]:



رسم تخطيطي للعلاقة بين مراحل العمل الديداكتيكي والأهداف وأنواع التقويم

ويعد **الاختبار** في مؤسساتنا التربوية من الوسائل الأساسية المعتمدة للتقويم، أين يمثل السؤال عاملا حاسما في تقرير النتائج لغرض التقويم والمعالجة، فبات من الضروري إعداد السؤال إعداد علميا وبصياغة دقيقة حتى يحقق الغرض كما ينبغي، ومن الشروط الواجب توافرها في أسئلة الفحص نذكر[2]:

- **الشمولية**: بأن يغطي السؤال أغلب الدروس المقررة.
- **الثبات**: بأن يعطي نفس النتائج لو كرر على نفس المجموعة وفي نفس الظروف.
- **الصدق**: بأن يقيس فعلا ما وضع لقياسه.
- **الموضوعية**: بأن لا يسمح بتدخل الذاتية.
- **التمايز**: من خلال إبرازه لمختلف المستويات، والفروق الفردية.

وما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن التدريس بالكفايات يستدعي التنويع في استخدام أدوات التقويم، والتي لابد من استيفائها لشروط الاختبار الجيد السالفة الذكر.

ونشير في الأخير إلى أن التقويم بأنواعه الثلاثة هدفه هو تحسين العملية الديداكتيكية وتثمينها، والرفع من جودة الفعل التربوي، ومن ثمة ترقية المنظومة التربوية وتفعيلها.

[1] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص120.

[2] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص11.

مما سبق نخلص إلى القول أن التحكم في مختلف المفاهيم القريبة أو المرتبطة بالكفاية والتمكن منها، من شأنه أن يحقق التحكم في مفهوم المقاربة بالكفايات، والذي ينجر عنه التمكن من أساليب وإجراءات ووسائل تطبيقها بشكل ناجع وفعّال؛ ومن ثمة تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها كاستراتيجية ترمي إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم، والرفع من مستوى الكفايات الأدائية المستهدفة في المنهاج لدى المتعلمين، من أجل ربط المدرسة بالحياة والواقع المعيش تأقلما مع المحيط المعاصر وتحدياته، وبهذا تتحدد ماهية المقاربة بالكفايات، وتتجسد ميدانيا كما يلي بيانه.

2-2 مفهوم المقاربة بالكفايات وتجسيدها العملي:

فبعد تحديد مفهوم مصطلحي الكفاءة والكفاية وتمييزهما عن غيرهما من المفاهيم القريبة منهما، وذلك من خلال تحديد الخصائص والمكونات التي يرتكز عليها المصطلحين ليتجلى المفهوم أكثر وبشكل أدق، يعين على تحديد ماهية المقاربة بالكفايات كمنهج أو استراتيجية جديدة، تبناها النظام التربوي الجزائري كإصلاح للقطاع التعليمي، بغية ترقية التعليم وتفعيل التعلم لمجابهة مختلف المستجدات والتطورات الحاصلة محليا وعالميا في شتى المجالات، من خلال تحقيق النجاعة والجودة الشاملة؛ إذ يتحتم على النظام التربوي أن يواكب التغيرات المعرفية المتسارعة والمستجدات الحاصلة، وأن يساهم في تحديث وتطوير القطاع التعليمي، الذي يمثل المعيار الذي يقاس به مدى تقدم الشعوب من عدمه، ويتم ذلك من خلال تمكين المتعلم من القيام بإنجازات وأداءات تتسم بالإتقان والجودة، باعتبار أن الجودة في الإنجاز في التعليم الكفائي مؤشرا لاكتساب الكفاءة، وفيما يلي سنعمد إلى تحديد معنى المقاربة بالكفايات ومميزاتها، إلى جانب الوقوف على تصوراتها الجديدة عن عناصر العملية التعليمية.

2-2-1 تعريف المقاربة بالكفايات:

إذ يتحدد مفهوم المقاربة بالكفايات كاستراتيجية وبيداغوجية جديدة على أنها: "طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعّال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم"[1]

وعرفت كذلك مقاربة الكفايات على أنها: "تلك البيداغوجية التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم"[2].

[1] – عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مرجع سابق، ص140.

[2] – عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص160.

وعليه فإن المقاربة بالكفايات هي مذهب أو تصور بيداغوجي حديث للعملية التعليمية، يسعى إلى تثمين المعارف المدرسية وتفعيلها وتوظيفها ميدانيا، بهدف تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في الوضعيات المختلفة؛ إذ تحتل المعرفة في ظل هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي، من خلال الأنشطة التعليمية المنتقاة والمخططة بعناية وبطريقة تتلاءم وتتواءم مع مستوى المتعلمين العلمي والإدراكي، وكذا واقعهم المعيش، وبذلك يتم الانتقال في ظل هذه المقاربة الجديدة من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية، إلى منطق التعلّم الذي يركز على المتعلم ويجعل منه محورا للعملية التعليمية التعلمية، فينفتح على كل ما هو جديد في المعرفة، ويبني شخصية متوازنة وفاعلة إيجابيا تتكيف مع مختلف الإشكاليات ومستجدات الحياة[1]، وبالتالي فهي مقاربة تحرص أكثر على النجاعة وحسن التكيف والملائمة مع المستجدات والتغيرات المتزايدة والسريعة في مجتمعنا، فهي ذات نتائج جادة وميدانية؛ إذ تسعى هذه المقاربة الجديدة إلى تحقيق نتائج وأهداف بعيدة المدى.

وبهذا يكون قوام هذه الاستراتيجية الجديدة يرتكز على الاعتبارات التالية[2]:

1)- دمج المتعلم في المحيط ووضعه في مواجهة موقف أو مشكل مستمد من الواقع المعيش.

2)- إثارة وبحث المواقف أو المشاكل المطروحة ومناقشتها بشكل جماعي، مما يتيح تعدد الاتجاهات والرؤى في حل تلك المشكلات بما يتماشى ووتيرة كل متعلم وأسلوبه في الحياة.

3)- اعتماد أسلوب المناقشة الجماعية في استخلاص وتحصيل النتائج، ومن ثمة تحرير الاستنتاجات والتقارير النهائية.

4)- مراقبة وتقويم التحصيل الدراسي للمتعلم في نهاية كل مرحلة أو طور تعليمي، للتأكد من مدى تحقق تلك الكفايات المستهدفة في المنهاج من عدمها.

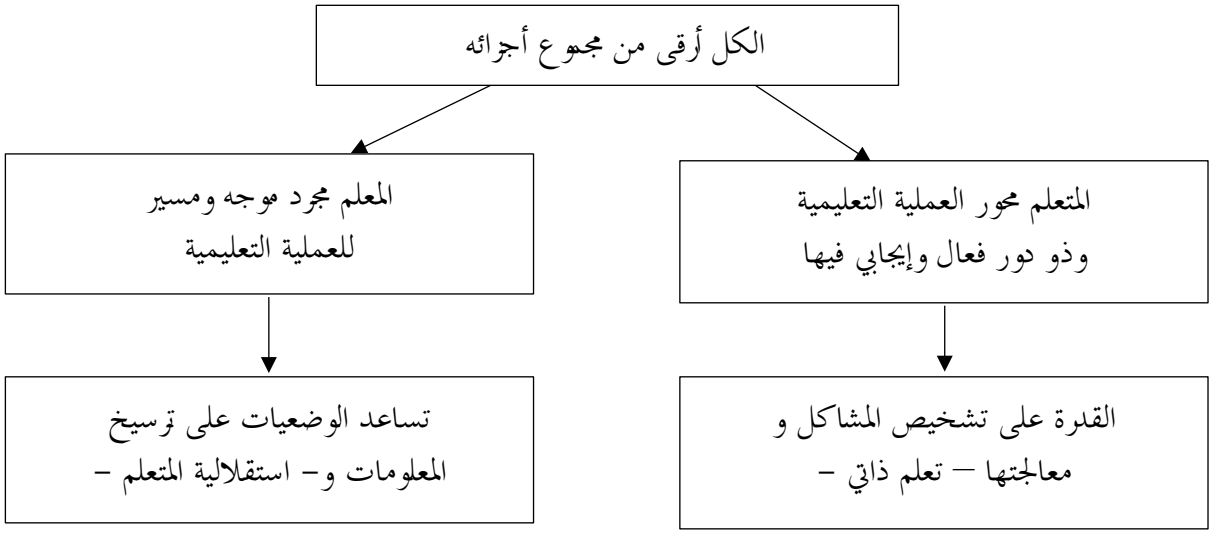
5)- تقلص دور المعلم إلى مجرد منشط، مرشد، وموجّه، ومشرف للمتعلم ومحفزا له.

وفيما يلي نعرض رسما تخطيطيا يوضح التعلم في ظل المقاربة بالكفايات كما يلي[3]:

[1] – ينظر: عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مرجع سابق، ص140.

[2] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص39.

[3] – حياة بناجي، السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، يوم دراسي عن: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم: 22 أفريل 2013، جامعة البويرة–الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، الجزائر 2013، ص194.



رسم تخطيطي للتعلم الكفائي

2-2-2 مميزات المقاربة بالكفايات:

ونجملها فيما يلي[1]:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي وأدائي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي منها.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية/التعلمية بدفعه إلى بناء تعلماته بنفسه، عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباته.

2-2-3 التصورات الجديدة لبيداغوجيا الكفايات عن مكونات العملية التعليمية:

إن إعداد المناهج وفق مقاربة الكفايات، يستدعي إعادة النظر في جميع التصورات التقليدية للعملية التعليمية بشكل عام، سواء حول أقطابها، أو طرق وأساليب تسييرها وذلك كما يلي[2]:

2-2-3-1 تصور جديد للتعلّم:

- تعلم مبني على أساس اكتساب الكفايات بدل تكديس المعارف.
- تعلم موجه نحو الحياة من خلال إعطاء معنى ودلالة لأنشطة التعلم.

[1] – وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي2005، ص2.

[2] – ينظر: عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مرجع سابق، ص143. وللاستزادة والتوسع ينظر كذلك أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص6-7-8-9.

- ❖ انتهاج أسلوب إدماج المعارف بدل أسلوب التراكم والتكديس للمكتسبات.
- ❖ توجيه التعلم نحو تنمية القدرات العقلية الدنيا (معرفة، فهم، تطبيق)، والعليا (تحليل، تركيب، تقويم)، باعتبار هذه القدرات هي النواة الأساسية للتعلم والتكيف وحل المشكلات.

2-2-3-2 تصور جديد لدور المعلم والمتعلم:

فالمنهاج الجديد يفرض التخلي عن الدور التقليدي للمعلم والمتمثل في التلقين والتبليغ وتقديم المعارف جاهزة للمتعلم، وهذا الأخير الذي كان مجرد مستقبل سلبي لما يمنحه له المعلم من معرفة، إذ يحث المنهاج الجديد على اتخاذ أسلوب جديد أكثر نجاعة وفعالية وحيوية، أين أضحى المعلم مبدعا ومصغيا ومنشطا وموجها للمتعلم الذي أصبح محورا للعملية التعليمية وفاعلا إيجابيا فيها، يحفزه المعلم نحو تبنيه لمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر، أين يصبح المتعلم مسؤولا ويشارك في تعلمه وتكوينه، من خلال جعله في وضعية مشكلة لها دلالة في واقعه المعيش، فيبحث عن حل لها بنفسه من خلال تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته القبلية في سبيل تحقيق الكفايات المنشودة، وعلى المعلم أن يراعي في ظل هذا التصور الجديد لدوره مسألة الفروق الفردية وميول المتعلمين.

2-2-3-3 تصور جديد للخطأ:

يمثل الخطأ في التصور الجديد لعملية التعلم جزءا من هذه الأخيرة، يستدعي من المدرس استغلاله لترقية الفعل التربوي، بتحليله والبحث عن عوائقه وعلله، واستدراج المتعلمين إلى اكتشافه وعلاجه وفق معايير محددة[1].

2-2-3-4 تصور جديد للتقويم:

- أضحى التقويم بالمنظور الجديد للتعلم يركز على البعدين التكويني والتشخيصي، ويندمج ضمن عملية التعلم، فأصبح التقويم على إثر ذلك قائما على أساس المراقبة المستمرة بهدف تصحيح المسار في أوانه.
- تقويم مقيس وموضوعي عوض تقويم معياري وانطباعي.
- تقويم يجنب الرسوب أو النجاح غير المستحق.
- تقويم يثمن الكفاءات بشكلها العملي بأسلوب يدفع المتعلم إلى تنميتها.

[1] – ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط – مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص7.

2-2-3-5 تصور جديد لتسيير القسم:

إذ يعمل المدرس على تفعيل بيداغوجيا الفروق الفردية في قسمه، وكذا الوتائر الشخصية في التعلم، ويعمد إلى تجديد العلاقات مع المتعلمين، بهدف محاولة تكييف الوضعيات حسب حاجة كل متعلم وميوله ومستواه الادراكي.

2-2-4 أنواع الكفايات ومستوياتها:

لقد استند النظام التربوي الجزائري على تصنيف كزافيي روجيرز لأنواع الكفايات في حقل التربية[1] وهي تمثل مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم ونوردها فيما يلي[2]:

2-2-4-1 الكفايات النوعية (المجالية):

وهي عكس الممتدة أو المستعرضة، فهي كفايات ترتبط بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، يكتسبها المتعلم في فترة تعليمية محددة، ومثال ذلك: القدرة على استنباط مغزى من إحدى القصص، فهي تمثل مجموع الكفايات القاعدية في مجال واحد، وهي أقل شمولية وعمومية من المستعرضة وهي السبيل إلى تحقيق هذه الأخيرة.

2-2-4-2 الكفايات المستعرضة(الممتدة) أو الختامية:

وهي عكس الكفايات النوعية فهي أوسع وأشمل وأعم، وتعني الكفايات العامة؛ إذ يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة ومثالها: محاولة امتلاك آليات التفكير العلمي؛ فهذا الأخير يدخل ضمن كل التخصصات، مما يجعل من الكفايات المستعرضة تتطلب وقتا أكبر لتحقيقها وذلك لتداخل التخصصات في نطاقها، ولأنها تمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، وسميت كذلك بالكفايات الختامية (Compétence finale) كونها نهائية تصف عملا كلّيا منتهيا، وتعبّر عن مفهوم إدماجيّ لمجموعة من الكفايات المرحلية، يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، فمثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، ويمكن تسميتها كذلك بالكفاية الختامية المندمجة باعتبارها مجموع الكفايات المكتسبة في نهاية الطور.

---

[1] – نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص29.

[2] – المرجع نفسه، ص30-31. للاستزادة ينظر كذلك جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج، د.ط، شبكة الألوكة، www.alukah.net، د.ت، ص4.

2-2-4-3 الكفايات الأساسية (القاعدية): (Compétences de base)

كما يمكن أن نسميها بالكفايات الجوهرية أو الدنيا، وتمثل الأسس الضرورية التي لابد من أخذها في الحسبان من أجل بناء التعلمات اللاحقة؛ إذ من دونها يستحيل تحقق التعلم، ومثالها كفاية القراءة والكتابة والحساب في التعليم الابتدائي.

2-2-4-4 الكفاية المرحلية: (Compétence d'étape)

وهي مجموعة من الكفايات القاعدية التي تعمل على توضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر تجسيدًا، وتتعلق بشهر أو فصل، ومثالها أن يقرأ المتعلم جهرًا مراعيا الأداء الجيد مع استيعاب المقروء.

2-2-4-5 كفايات الاتقان: (Compétences de maîtrise)

وهي كفايات تكميلية وليست أساسية وضرورية، فهذا النوع من الكفايات وإن كانت مهمة ومفيدة في التكوين، إلا أنه عدم امتلاكها لا يمنع المتعلم من مواصلة التعلمات اللاحقة، ومن الأمثلة عن هذه الكفاية حفظ المتعلم لتعريف أحد المصطلحات كالبيداغوجيا مثلا.

وقد أضاف بكي بلمرسلي الأنواع التالية[1]:

2-2-4-6 الكفايات المعرفية: (Compétence de connaissance)

فإلى جانب المعلومات والحقائق التي لابد من تحصيلها والتمكن منها، فمن الضروري كذلك امتلاك كفايات التعلم المستمر، ومعرفة طرائق استخدام أدوات المعرفة في الميادين العلمية.

2-2-4-7 كفايات الأداء (الإنجاز أو النتائج):(Compétence de performance)

إذ تتعلق الكفايات في هذا المجال بأداء الفرد وممارسته الفعلية وليس بمعرفته، ومعيار تحقيقها هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب من المتعلم، ومثال ذلك: أنّ المدرس يكون صاحب كفاية تدريسية إذا امتلك القدرة على تغيير سلوك المتعلم.

كما يضيف محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود نوع آخر للكفايات وهو[2]:

2-2-4-8 الكفايات الوجدانية: (Compétences affectives)

ويرتبط هذا النوع بالسلوك الوجداني للمتعلم، كآرائه ومختلف اتجاهاته وميوله وكذا معتقداته، كميوله لمادة تعليمية معينة، أو اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة المراد اتقانها.

---

[1] – ينظر: بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص9.

[2] – محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص94.

وما يمكن قوله في هذا المجال هو أن ممارسة أي نوع من هذه الكفايات يستلزم مراعاة الوضعيات التعلمية التي تحمل معنى، حتى يستطيع المتعلم التفاعل مع المحيط والتأثير عليه سلوكيا وأدائيا.

2-2-5 الأساس العلمي لبيداغوجيا الكفايات (أصول المقاربة بالكفايات):

لقد تأسست مقاربة الكفايات على منظور بنائي يستلزم (مؤثر- الذات --استجابة)؛ بمعنى أنه لحصول التأثير للمؤثر الخارجي لابد من وجود القابلية للذات المتعلمة والاستعداد لفعل التعلم؛ بمعنى أن التعلم يحدث ويتحقق على أساس مبدأ التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وذلك كرد فعل للمنظور السلوكي الذي حصر التعلم في مبدأ (مثير- استجابة)، وهكذا تأثرت المبادئ التعليمية التعلمية بالبنائية حيث وجهت العملية التعليمية الديداكتيكية نحو خلق وضعيات ومواقف تفاعلية، تثير دوافع المتعلم وتحثه على البحث والفضول وإثارة القضايا، لخلق جو من المبادرة والإبداع والابتكار، وذلك بإدماجه في المحيط وتمكينه من استعمال معارفه ومكتسباته القبلية وكافة الوسائل الاستراتيجية بصورة مندمجة، بهدف التأثير على المحيط ومواجهة التحديات والمواقف الحياتية والارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء[1]، وهكذا يصبح المتعلم قادرا على تحصيل وبناء معارفه بنفسه، فيتجسد لديه مبدأ التعلم الذاتي، والذي من شأنه أن يجعل منه محورا للعملية التعليمية التعلمية تحت توجيه وإرشاد الأستاذ.

ونخلص إل القول في هذا الصدد أن الهدف الأسمى للنظرية البنائية لا ينحصر في تزويد المتعلم بمعلومات ومعارف جاهزة، وإنما تصبو إلى تطوير وتكييف نشاطه العقلي والوجداني والنفسحركي، بطريقة تمكنه من استثمار طاقاته وقدراته بشكل ناجع وفعّال؛ إذ الهدف الرئيسي لها يكمن في مساعدة المتعلم لمواجهة المواقف والمهام والعراقيل، وإيجاد حل لها ومعالجتها بنفسه؛ إذ ترى المدرسة البنائية أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، وإنما يملك خبرات سابقة تمكنه من البناء عليها؛ أي الانطلاق منها، بحيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها ويفسر هذه الخبرات بناء على معارفه السابقة، ليعطي على إثرها المبررات والأسباب المنطقية حولها؛ إذ يسعى هذا التيار إلى تفعيل القدرات الإنسانية من خلال تحريك وتحفيز ودعم القدرات الخاصة والكامنة لدى كل فرد، وذلك من خلال اعتماد بيداغوجيا الكفايات[2]، التي لا تحصر الفرد في كونه مجرد سلوكيات يمكن التحكم فيها وتوجيهها، وإنما تدفعه وتمكنه من المبادرة والتفاعل وتحقيق ذاته، من خلال بناء وتحصيل كفايات وظيفية ونفعية، تعينه على التكيف مع المحيط المحلي والعالمي.

[1] - ينظر: بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 40.

[2] - ينظر: زمام نورالدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، دفاتر المخبر: المجلد 07، العدد 02، الصادرة في: 2012/10/30، بجامعة بسكرة، الجزائر، ص146.

2-2-6 أسس ومبادئ المقاربة بالكفايات:

ترتكز المقاربة بالكفايات على جملة من الدعائم والأسس التي توظف مجتمعة حتى نتمكن من تبنيها وتجسيدها بنجاعة في منظومتنا التربوية، ونستعرضها فيما يلي[1]:

1)- **مبدأ البناء:** ويرتكز على استرجاع المتعلم لمعلوماته ومكتسباته السابقة، بهدف ربطها ودمجها بمكتسباته اللاحقة قصد حفظها في ذاكرته وتخزينها لمدة طويلة للاستفادة منها؛ إذ نجد بيداغوجيا الكفايات تنبني على الفلسفة البنوية التي تعتبر المعرفة الإنسانية بناء وإعادة بناء.

2)- **مبدأ التطبيق:** ويعني الممارسة والأداء الفعلي للكفاية بغرض تفعيلها والتحكم فيها، باعتبار أنّ الكفاية قد تُعرّف على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون المتعلم نشطا في تعلمه.

3)- **مبدأ التكرار:** ومعناه تكليف المتعلم بتكرار نفس المهام والأنشطة الادماجية لعدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفايات والمحتويات.

4)- **مبدأ الادماج:** يسمح الادماج بممارسة الكفاية من خلال إقرانها وربطها بأخرى، مما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاية والمحتويات، فيدرك الغرض أو الهدف من تعلمه.

5)- **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم، والتي من شأنها أن ترمي مجتمعة إلى تنمية الكفاية.

وتضيف بسمة خلاف المبادئ التالية[2]:

6)- **مبدأ المواءمة:** بمعنى ابتكار وضعيات ذات معنى، ومحفّزة للمتعلم، وهو مبدأ يسمح باعتبار الكفاية أداة لإنجاز مهام مدرسية، أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

7)- **مبدأ التمييز:** بمعنى الوقوف على مكونات الكفاية من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، وفعلية، ودلالة.

8)- **مبدأ التحويل:** بمعنى الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة، باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعية مغايرة لتلك التي تم فيها التعلّم.

9)- **مبدأ الشمولية:** ويعني تحليل عناصر الكفاية انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من مدى قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاية المتمثلة في السياق والمعرفة، والمعرفة السلوكية، والمعرفة الفعلية، والدلالة.

---

[1] – شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، مرجع سابق، ص59.

[2] – بسمة خلاف، المقاربة بالكفايات (مفهومها، وخصائصها، وأهدافها، ومرجعياتها)، مرجع سابق، ص231.

2-2-7 أهداف ومقاصد المقاربة بالكفايات:

إن الغاية من تبني مقاربة الكفايات كاستراتيجية أو كنظام تربوي جديد تتمثل في تحقيق المرامي والأبعاد التالية[1]:

1)- استقلال شخصية المتعلم وانفتاحها على المحيط والحياة، من خلال إفساح المجال لقدراته وطاقاته الكامنة للظهور والانفتاح على أرض الواقع فتعبّر عن ذاتها.

2)- بلورة استعدادات المتعلم، وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة.

3)- تدريب المتعلم على كفايات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكل أو مواجهة وضعية.

4)- تجسيد المتعلم لمختلف الكفايات التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات متنوعة.

5)- زيادة قدرة المتعلم على إدراك تكامل المعرفة، وتبصره بالتداخل والادماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

6)- استخدام المتعلم لأدوات منهجية، ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

7)- قدرة المتعلم على تكوين نظرة شاملة للأمور، وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

8)- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع، وتحسين نوعية الحياة.

ويضيف عبد الباسط هويدي الأهداف التالية[2]:

9)-ربط التعليم بالواقع والحياة.

10)- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية وظيفية من خلال تفعيل المحتويات والمواد التعلمية في المدرسة وفي الحياة.

11)- المساهمة في تحقيق النجاح لأكبر عدد من المتعلمين.

[1] – بسمة خلاف، المقاربة بالكفايات (مفهومها، وخصائصها، وأهدافها، ومرجعياتها)، مرجع سابق، ص232.

[2] – عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص167.

2-2-8 أهمية المقاربة بالكفايات:

لقد كان لبيداغوجيا الكفايات دور أساسي وفعّال في ترقية العملية التعليمية التعلمية، وتثمينها وظيفيا وميدانيا، وتتجلى أهميتها تربويا في الاسهامات التالية[1]:

1)- **وظيفية التعلمات:** إذ تصبح المعارف التي تدرس ذات معنى في نظر المتعلم، فيتم توظيفها لأداء مهمات معينة؛ فبيداغوجيا الكفايات تعمل على ربط التعلمات باهتمامات وحاجات المتعلمين وذلك بشكل عملي ووظيفي.

2)- **فعالية التعلمات:** فبيداغوجيا الكفايات تركّز حول:

- التعلمات التي لها طابع جوهري وفعال.
- ترسيخ التعلمات وتثبيتها وكذا تنميتها.
- جعل العلاقات قوية بين التعلمات المرتبطة والمتعالقة، ومن ثمة استثمار التقاطعات بين مختلف المواد والانفتاح عليها، مما يكسب الفعالية الضرورية في بناء التعلمات.

3)- **بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة أخذا بعين الاعتبار التعلمات السابقة والامتدادات المرتقبة:** فهذه المقاربة تجنب تجزيء المهام، فهذا التجزيء يجعل المعرفة التي يتلقاها المتعلم غير ذات معنى.

4)- **اعتماد الوضعيات التعلمية:** فالمقاربة بالكفايات تساعد على التعلم وفق وضعيات نشيطة تبنى على أساس المحتويات الدراسية؛ إذ الهدف من الكفاية هو إنجاز مهام، فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية المبنية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى عدة مواد دراسية كانت الكفاية المحصلة استعراضية.

5)- ما يجعل هذه المقاربة مهمة كذلك هو **قابليتها للتقويم والقياس لأثر التعلمات** من خلال معايير دقيقة، نحو جودة الإنجاز ومدّته.

6)- إنها بيداغوجيا تريد من المتعلم بأن لا تبقى معارفه المكتسبة نظرية، بل تتحول إلى المجال العملي التطبيقي لتخدمه في حياته المدرسية والعائليـة والمهنية مستقبلا.

ويضيف بكي بلمرسلي على أنّها[2]:

7)- تحقق الاستقلال الذاتي للمتعلم، من خلال تكوين نفسه بنفسه وتحصيل تعلماته، ومن ثمة بناء كفاياته الضرورية التي من شأنها أن تعينه على التأقلم والاندماج في محيطه الاجتماعي.

---

[1] - ينظر: رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص21. وللتوسع والاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص22-23.

[2]- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 29.

8)- مساهمتها في معالجة مشكل تضخم البرامج من خلال تركيزها على التعلمات الأساسية، وتوفير الأدوات الفكرية اللازمة، وكذا التحكم في المعارف المهيكلة.

9)- إعادة تنظيم وهيكلة العملية التعليمية بشكل منسجم ومتناسق، تتداخل فيه نشاطات اللغة على شكل وحدات تعليمية متداخلة ومتكاملة مما يحقق دلالة للتعلمات، وذلك وفق مخطط السياسة التعليمية لخبراء التربية.

وتبعا لما تقدم ذكره نجد أنّ أهم وأنجع الأساليب والطرق البيداغوجية، وأكثرها فعالية وملاءمة نجدها في ظل بيداغوجيا الكفايات، باعتبارها تصبو إلى غرس التوجه والمبادئ القائمة على البنائية في تحصيل التعلمات، وتجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية بجميع أنشطتها، وتزرع فيه روح التعلم الذاتي وتحصيل تعلّماته وكفاياته بنفسه، من خلال تنمية قدراته ومهاراته على التفكير الإبداعي والخلق والابتكار، وهذا ما يجعل منه ذا دور إيجابي وفعال داخل المدرسة وخارجها، باعتباره عنصرا فاعلا في المجتمع ومؤثرا فيه مما يدفعه إلى تحمل المسؤوليات في كنفه.

3- مبررات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ودواعي بناء المناهج وفق مقاربة الكفايات:

وفي هذا الموضع سنعمل على رصد أهم المبررات والعوامل التي دفعت بالدولة الجزائرية إلى إصلاح منظومتها التربوية، بتبني مقاربة الكفايات كاستراتيجية جديدة في التدريس بغية تحقيق الغايات والأهداف المسطرة في مخططاتها السياسية والمناهج التربوية، للنهوض بهذا القطاع الاستراتيجي الحساس وتحقيق الجودة الشاملة والنجاعة في مجاله، والتكيف مع المحيط الراهن الذي يفرض النظر إلى الحياة بمنظور نفعي وعملي، بغية مجاراة الدول المتقدمة في ظل مقتضيات العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الراهن، باعتبار أن تقدم وتحضر الشعوب منوط بهذا القطاع الاستراتيجي الحساس الذي يكتسي مكانة مهمة ويتصدر باقي القطاعات الأخرى لدى الدول الكبرى المتقدمة نحو أستراليا واليابان وكوريا الجنوبية وفنلندا والنرويج وغيرها، وفيما يلي إيراد لأهم تلك العوامل والمبررات.

3-1 مبررات تبني التدريس بالكفايات كإصلاح تربوي:

إن حتمية إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تستوجب إعادة النظر في معظم غايات النظام التربوي ككل، ومقاصده، وآليات اشتغاله، ومبادئ تنظيمه، حتى يصبح قادرا على مواجهة التحديات التي يفرضها عليه المحيط من الداخل أو من الخارج، وذلك من خلال الإمكانات المتوفرة؛ إذ تمثل المؤسسة المدرسية الأداة الأساسية والفعالة التي تيسر للنظام التربوي سبل تحقيق هذا التكيف مع المحيط، بطريقة تجعلها تستجيب لمتطلباته بكل فعالية، فيصبح تبعا

لذلك النظام التربوي أكثر قدرة وفاعلية على تحقيق كفاياته الداخلية والخارجية على حد سواء[1]؛ إذ يفيد عبد الكريم غريب في هذا الصدد: "في ظل هذا المنطق الجديد الذي أصبح يسود التكوين داخل المؤسسات التربوية، فإن الأمر لم يصبح متوقفا على المعارف والمكتسبات، وعلى ما كدسه المتعلم في ذاكرته، بقدر ما أصبح متوقفا على تكوين قدرات الدراية Savoir والاتقان Savoir-faire وحسن التواجد Savoir-être وحسن التخطيط للمستقبل Savoir devenir، ذلك أن هذه القدرات تسعى في تآلفها إلى تكوين شخصية وفق نموذج الكفايات للتكيف مع مختلف الوضعيات والظروف، وقادرة بالتالي على الخلق والابداع، وهي الرهانات التي أصبحت المدرسة الحالية تسعى إلى ربحها من أجل الاستجابة لنوع المتطلبات التي أصبحت تفرضها مختلف القطاعات الاقتصادية، في ظل مناخ يسوده عنف المنافسة المتأسسة على نجاعة الأداة أو الوسيلة وجودة المنتوج"[2]؛ فمفاد هذه المقولة واقعيا هو أن المدرسة في دول العالم الثالث عموما، والمدرسة الجزائرية بشكل خاص، وإن سايرت مختلف أشكال التطور المعرفي والتربوي في ظل نظامها التقليدي، إلا أن ذلك لم يكن بشكل متوازن، ونلحظ ذلك من خلال اختلال التوازن بين المدرسة والمحيط والمجتمع؛ إذ تبقى تلك المعلومات والمعارف الملقنة والمحصلة مخزونة ومكدسة في ذهن المتعلمين، ولا تخدم الواقع المعيش، بمعنى أنها غير وظيفية وغير نفعية، ما نجم عنه تخلف المجتمع عن مسايرة ركب النمو والتطور، فذلك من شأنه أن يخلق انعدام الترابط بين نظام التعليم ومخططات التنمية، مما يعيق التقدم والتطور لمواكبة تحديات العصر وسوق الشغل، ومقتضيات العولمة، الأمر الذي أعاق وعطل الإصلاح التربوي الراهن، الذي يصبو إلى تحقيق الجودة والنجاعة في التعليم والتعلم، من خلال تفعيله واقعيا وميدانيا بشكل حيوي وإيجابي في مواجهة مختلف الوضعيات والتحديات، فلا يكفي تكوين متعلم لديه كم هائل من المعارف والمعلومات، بل لابد من جعله ذو قدرة على توظيفها وتفعيلها واقعيا وأدائيا بشكل نفعي، من خلال نقل التعلمات والمكتسبات المدرسية إلى المحيط والحياة المهنية، وتعبئة المكاسب المعرفية داخل سوق الشغل الذي يعيش منافسة شرسة، فيجب اكساب المتعلم فن التعامل مع الحياة في كافة المجالات، بهدف مواجهة مختلف التحديات، بنوع من المرونة وحسن التدبير والنجاعة المطلوبة، من خلال الغرس في المتعلم القدرات اللازمة والمستوفية للغرض، والمتمثلة في قدرات الدراية، والاتقان، وحسن التواجد، وحسن التخطيط للمستقبل، باعتبارها قدرات تسعى في تآلفها إلى تكوين شخصية المتعلم وفق نموذج الكفايات، للتكيف مع مختلف الوضعيات والظروف، والذي من شأنه أن يخلق لدى المتعلم روح الخلق والابداع بنوع من الجودة والنجاعة، فهي مكونات تخلق لدى المتعلم حسن المسؤولية اجتماعيا ومهنيا، من خلال الوعي بحقوقه

[1] – ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب، 2014م-1435هـ، ص222.
[2] – المرجع نفسه، ص224.

وواجباته، فيصير مواطنا منتجا من جميع النواحي[1]. وبذلك تتحقق الوظائف والأدوار المنوطة بالمدرسة، والمتمثلة في إدماج المتعلم في المحيط، وإنتاج الأطر والمد بها لذلك المحيط، إلى جانب ضرورة عصرنة الوسائل البيداغوجية والمحتويات وتحديثهما؛ إذ أضحت العلوم والتكنولوجيا الحديثة عنصر أساسي ومهم في أية ثقافة، فالتقنيات التكنولوجية الحديثة باتت تفرض نفسها وبإلحاح على الحياة المدرسية، وبخاصة في المرحلة المتوسطة. وعليه فيتعين على المدرسة أن تعمل –وعلى رغبة ملحة– على تصميم وبناء وتطوير المناهج والبرامج والمحتويات التعليمية، بشكل يتلاءم ويتواءم مع متطلبات المجتمع والمحيط، وبما يتماشى ويواكب كل المستجدات التي تشهدها مختلف الميادين الحيوية، حتى تتمكن من الانفتاح والظفر بمفتاح العلوم والعولمة[2]، باعتبار أن النظام التربوي يعد مظهرا من مظاهر تطور الشعوب والدول ونهضتها.

إنها جملة من الاعتبارات التي ألزمت الدولة الجزائرية على تبني مقاربة الكفايات كبديل بيداغوجي، في سبيل النهوض بالقطاع التربوي التعليمي، والمضي قدما نحو ركب الحضارة لمواكبة النهضة العلمية ومقتضيات العولمة، بغية مواجهة تحديات العصر الشرسة، ومسايرة المستجدات الحاصلة في جميع القطاعات الحيوية، وبشكل سريع.

فتبعا لما سبق ذكره، يمكن حصر وإجمال أهم المبررات الداعية لتبني التدريس بالكفايات في النقاط التالية[3]:

– الحاجة الملحة إلى تغيير النظام التربوي والممارسات البيداغوجية داخل الصفوف الدراسية، بما يلائم مستجدات العصر، باعتبار مقاربة الكفايات وسيلة تعمل على اقتصاد الجهد والوقت، أمام السرعة التي تسير على وتيرتها المعارف والتكنولوجيا الحديثة، فقد أضحى تحقيق النجاعة والفعالية في الإنجاز والأداء، وكذا الجودة في المردودية والتحصيل، من أسمى أولويات قطاع التربية، لتكون بذلك مقاربة الكفايات لها أوفر الحظوظ لكسب هذه الرهانات الديداكتيكية والبيداغوجية، التي يواجهها كل من الخبراء والباحثين ومختلف العاملين في القطاع.

– تجاوز عيوب بيداغوجيا الأهداف القائمة على تجزئة المعارف لتصبح غير ذي دلالة.

3–2 دواعي وأسباب بناء المناهج وفق مقاربة الكفايات:

يعد التطور المعرفي والتكنولوجي المعاصر، وكذا مقتضيات العولمة –كما أسلفنا–، من أهمّ العوامل التي دفعت بخبراء التربية إلى التفكير في إصلاح وإعادة بناء المنظومة التربوية وعصرنتها، استناد على مبادئ ترتكز على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم، وأكثر اقتصادا لوقته، وبطريقة تضمن ترقية التعليم وتفعيل التعلم، لربط المدرسة بالحياة والواقع

[1]– ينظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص223. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص224–225 و227.

[2] – عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص230. وللاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص231 و233.

[3] – المرجع نفسه، ص259.

المعيش، بغية مواجهة تحديات العصر والتأقلم مع المحيط، ويمكن إيجاز هذه العوامل في أساسين تم اعتمادهما في بناء المقاربة بالكفايات وهما[1]:

3-2-1 الأساس الحضاري:

والذي يتضمن العوامل التالية:

أ- النظر إلى الحياة من منظور نفعي وعملي.

ب- مطلب التنافس والمردودية الذي فرضته الشركات والمصانع.

ج- التنويع من الوسائل والأنشطة العلمية، وكذا الحقول المعرفية بما يتماشى وتعقد الوضعيات ومقتضيات العصر، بدلا من منطق وحدانية المادة التقليدي الجامد.

ويضيف عبد الكريم غريب[2]:

د-الرهانات التي ألقيت على عاتق المدرسة ويتحتم عليها ربحها، ونذكر منها تكوين أجيال المستقبل تكوينا يمدهم بالكفايات الضرورية واللازمة، وكذا الأدوات التي تعينهم على تحصيل وبناء مختلف أشكال المعارف وتنميتها، بما يحقق مبدأ التعلم الذاتي.

هـ-التشتت السلوكي الذي انجر عن المقاربة التقليدية القائمة على السيكولوجيا السلوكية Behaviorisme، ما يجعلها مقاربة عاجزة، ويصعّب من أمر تطبيقها واقعيا بشكل ناجع وفعال.

و-اعتبار المختصين في قطاع التربية أن الكفايات لها حظوظ أوفر لضمان نجاح العملية التعليمية، وكسب رهانات التقييم والجودة.

3-2-2 الأساس البيداغوجي:

والذي نجد فيه العوامل التالية:

أ- تثمين المعارف وتفعيلها، لجعلها صالحة للاستعمال والاستثمار في المدرسة والحياة، مسايرة لمستجدات العصر.

ب- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية وأدائية.

ج- التخفيف من محتويات المواد المدرسية بالتركيز على ما هو عملي وأفيد للمتعلم.

---

[1]- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، د.ت، ص5. وللاستزادة ينظر كذلك: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط -مادة اللغة العربية-، مرجع سابق، ص4 -5.

[2] - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص259.

د-التعلم الذاتي للمتعلم بتوجيه من الأستاذ، من خلال إدماج مكتسباته القبلية في مواجهة المواقف والوضعيات المتاحة، ليصبح بذلك المتعلم في ظل مقاربة الكفايات محور العملية التعليمية التعلّمية، ومنفذ عمليتي التعليم والتعلّم، لينحصر بذلك دور الأستاذ في القيادة والتوجيه والإرشاد، وكذا التحفيز له.

وهذا كله من شأنه أن يحقق ويقر المبادئ والاعتبارات البيداغوجية التالية[1]:

- **إعتبار محورية المتعلم:** وهو ما يحقق إيجابية المتعلم، من خلال إدماجه كفاعل أساسي في بناء المعارف والتعلمات، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي بتوجيه من الأستاذ، من خلال أنشطة ووضعيات التعلم، وهو ما يستدعي بدوره استحضار البيداغوجيا الفارقية عند تبني مقاربة الكفايات كاستراتيجية تربوية جديدة.
- **توفير فضاء ملائم للتعلم الذاتي:** ولن يتأتى ذلك إلاّ من خلال بناء وتوفير مواقف ووضعيات تعلمية، تحفز المتعلم على التفاعل مع محيطه إيجابيا، عن طريق البحث والتساؤل والاستكشاف، باتباع أسس ومناهج التفكير العلمي.
- **توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي:** ويقصد بذلك العدة البيداغوجية المفتوحة، كمختلف الأدوات والوسائل البيداغوجية، والوسائط، وكذا الطرق والتقنيات، والتي من شأنها أن تعين المتعلم وتحفزه على التعلم الذاتي الفعّال، كونها تتيح له فرصة تنمية شخصيته بكل مكوناتها (العقلية والوجدانية، والحس حركية)، مثلما هو معمول به في المقاربات المعتمدة على حل المشكلات والمشاريع التربوية.

وهكذا قام التصور الداعي إلى الإصلاح العام للنظام التربوي، الذي من شأنه أن يجعل من المتعلّم محورا، أو صلب الاهتمام والتفكير في العملية التعليمية التعلّمية، بعد أن كان المدرّس هو المحور الرئيسي فيها، والغرض من هذا كلّه هو الرفع من مستوى جودة التعليم، وتمكين المتعلّم من اكتساب مهارات، وقدرات، وملكات تفيده في شتى ميادين الحياة، وبشكل وظيفي، وبذلك أضحت مقاربة الكفايات تجاوزا للمقاربة بالأهداف، فتم تبعا لذلك تغيير محتوى الكتب والمقررات المدرسية، وكذا المناهج، استجابة لهذه المقاربة الجديدة، فصممت على إثر ذلك المناهج التربوية الجزائرية والكتب المدرسية وفق تصور جديد، وذلك ابتداء من (2003)، أين أضحى المتعلم يحصل معارفه ويبنيها بنفسه، بتجسيده لمبدأ التعلم الذاتي، الذي يجعل منه عنصرا فاعلا وحيويا في العملية التعليمية في مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف، فأضحت بذلك مقاربة الكفايات مرتبطة بالمتعلم كمحور للعملية التربوية، بحيث تشتغل بكل الجوانب والنواحي المحيطة به، سواء معرفيا، أو وجدانيا ونفسيا، أو فكريا، أو اجتماعيا، فلابد للمناهج الدراسية

[1]- ينظر: رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي- قطاع التربية الوطنية-، الرباط، أفريل2006، ص5. وللاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص،6-7-8.

أن تستجيب لحاجيات المتعلم، بشكل يجعل من مكتسباته وظيفية ونفعية، بانتقاء ما يهمه منها وما يخدم مصالحه، والذي بدوره سيقوم على إدماجها بغية استثمارها بشكل عملي في حل مشكلاته المعقدة ومواجهة مختلف المواقف الحياتية، بطريقة تجعله يتكيف مع الواقع والمحيط، مهما حصل له من تغيرات ومستجدات.

4- التجسيد الفعلي والواقعي لمقاربة الكفايات (البعد التطبيقي لمقاربة الكفايات):

تعتبر بيداغوجيا الكفايات ذات بعد عملي ميداني، مما يفعّل العملية التعليمية ويجعل من أهدافها محققة؛ إذ تحقق حيوية وديناميكية الفعل التربوي من خلال هذا البعد العملي، والذي يظهر جليا من خلال[1]:

- ❖ استخدامها لقدرات المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم.
- ❖ توحيدها للتصور لدى المعلم والمتعلم.
- ❖ تركيزها على منطق التعلم.
- ❖ تكتسب المعرفة في ظلها بنائيا.
- ❖ اهتمامها بالعمليات العقلية المرافقة للتعلم، لا بنواتجه.
- ❖ اعتبارها للسلوكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية مؤشرات للكفاية.
- ❖ اهتمامها بتفريد التعليم.
- ❖ اعتبارها لمستوى الأداء الماهر دليلا على التقدم والنمو واكتساب الكفاية المستهدفة.

ويتجسد أسلوب التعليم الكفائي ميدانيا في حصة الدرس باتباع مراحل وخطوات مخططة ومنظمة، هدفها تحقيق وتفعيل الكفاية المستهدفة بشكل ناجع من خلال طرائق حيوية وناجعة، تنسجم وتتفاعل مع المستجدات والمعطيات التعليمية الراهنة، وفيما يلي رصد لخطوات تدريس الكفاية وفق التعلم الكفائي، ولأهم الطرائق والأساليب المتبعة في تطبيق الأنشطة المتعلقة بالكفايات المستهدفة.

[1] – عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مرجع سابق، ص142.

1-4 خطوات سير الحصة التعليمية لاكتساب الكفاية وفق استراتيجية الكفايات:

فيمكن ايجاز أهم الخطوات والمراحل التعليمية لاكتساب الكفاية حين تقديم حصة الدرس وفق التطبيق الكفائي، انطلاقا من مستوى المتعلمين والوسائل المنتقاة كما يلي[1]:

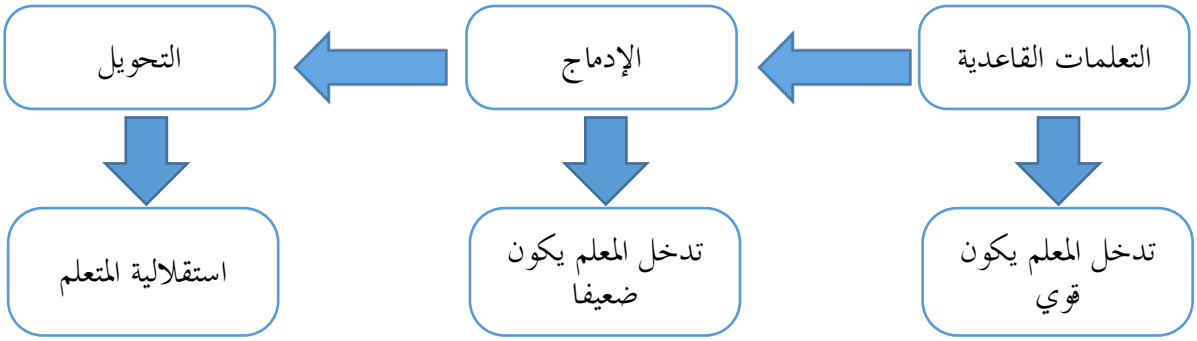
1)- مرحلة الاستكشاف: وتنطلق هذه الخطوة من خلال طرح مشكلة تتحدى المتعلمين، فتدفعهم وتحفزهم إلى محاولة التمكن منها ببذل مجهود فردي أو جماعي(الأفواج)، ليتم بذلك التقويم الأولي للإنجاز بناءً على معايير تقويم أولية.

2)- مرحلة التعلم المنهجي: وهي خطوة ترتبط بالمضامين والمحتويات المقررة، والتي يتم انتقاؤها وتنظيمها على شكل نشاطات متدرجة، لتتضح من خلالها الأداءات المطلوبة.

3)- مرحلة الادماج: وهي مرحلة ترتبط بالمكتسبات الجديدة، أو التطبيق العملي من خلال الأنشطة، وهو ما يسمى بتفعيل الكفاية من خلال المران والممارسة.

4)- مرحلة التقويم النهائي: وفي هذه الخطوة يمكن أن نحكم على مدى تحكم وتمكن المتعلم من الوحدة ككل، من خلال وضعية حقيقية، أو وضعية مشابهة للوضعية المشكلة التي سبق وأن رصدها، فيعالجها المتعلم بنفسه ودون الاستعانة بالمدرس.

ويمكن إيجاز وتصوير مراحل اكتساب الكفاية في الشكل الآتي أدناه[2]:



رسم تخطيطي يصور مراحل اكتساب الكفاية لدى المتعلم

ومنه فبيداغوجيا الكفايات تسعى إلى تمكين المتعلمين من تحقيق كفايات متعددة ومتنوعة، منها ما يتعلق بتنمية القدرات العقلية الدنيا (معرفة، فهم، تطبيق)، ومنها ما يتعلق بتنمية القدرات العقلية العليا (تحليل، تركيب، تقويم)، باعتبار هذه القدرات هي النواة الأساسية للتعلم والتكيف وحل المشكلات سواء داخل المدرسة أو خارجها،

[1] - عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سابق، ص167.

[2] - عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مرجع سابق، ص140.

بهدف التكيف مع متغيرات المحيط والحياة بجميع مجالاتها ومستوياتها، من خلال إنجازات وأداءات تتسم بالجودة والاتقان كمؤشر لاكتساب الكفاية في التعلّم الكفائي.

4-2 طرق تدريس أنشطة التعلم وفق مقاربة الكفايات:

في ظل التدريس الكفائي الجديد يركز نشاط التعلم على المتعلم؛ إذ ينبني أساسا على الأعمال والنشاطات التي ينجزها هذا الأخير، وتتخذ أنشطة التعلم أشكالا وأنواعا مختلفة تتجلى أو تظهر على شكل سلوكات، إنجازات، أداءات وتصرفات ظاهرة أو باطنة، وتختلف من متعلم لآخر، وهي تعكس مستوى التعلم الذي بلغه المتعلم، وتعتمد بيداغوجيا الكفايات في تدريس هذه الأنشطة على طرائق حيوية ونشطة ذات فعالية ناجعة، تقوم على الاعتبارات والأسس التالية[1]:

1)- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية.

2)- تركيزها على إدماج الكفايات المستعرضة(الأفقية) Compétences transversales في الأنشطة التعليمية؛ إذ التحكم في الكفايات العرضية يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة، فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كل الأنشطة، وكذا في المواد اللغوية والعلمية.

3)- الاهتمام بتنمية الأنشطة الفكرية والتحكم في توظيف المعارف.

4)- جعل المتعلم يوظف مجموع الإمكانات المتنوعة (معارف، سلوكات، مهارات، قدرات...).

5)- إدماج التعلمات يقاس كمّا بحسب عدد الأنشطة التي تتدخل لتحقيقه، ويقاس نوعيا بكيفيات تنظيم هذه التعلمات.

ومن بين الأنشطة أو الوضعيات الفعالة المعتمدة في التدريس الكفائي لتحقيق وتكريس الأهداف التربوية المنشودة بأسلوب ناجع نذكر: أنشطة الاستكشاف والمشاريع -أنشطة التعلم عن طريق حل المشكلات -أنشطة الإدماج -أنشطة التقويم، وفيما يلي تفصيل لأبرزها في الاعتماد والتطبيق في ظل التدريس الكفائي الراهن وذلك كما يلي:

4-2-1 الوضعية المشكلة:

وتعتبر عنصرا مركزيا ومحوريا؛ إذ تمثل الحقل الملائم لبناء الكفاية وتجسيدها واقعيا، كونها تعد المجال الذي تنجز فيه الأنشطة التعلّمية المتعلقة بها أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها، وتساهم في تصحيح وإعادة بناء التعلّمات، ويتم اختيار الوضعيات المشاكل بطريقة متناسقة ومتسلسلة ضمن مخطط السياسة التعليمية للمنهاج.

[1] - بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص41.

4-2-1-1 تعريف الوضعية-المشكلة:

ويقصد بها "مجموعة متساوقة من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد"[1]، ففي ظل الوضعية المشكلة يكون المتعلم أمام عقبة أو إشكال أو تناقض، يدفعه إلى إعادة النظر في معارفه ومكتسباته القبلية، فهي مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح جملة من الاستفسارات، ويتعين عليه على إثر ذلك استحضار جميع مكتسباته من معارف ومفاهيم وخبرات، وذلك في مختلف المواد، وبالتالي فالوضعية المشكلة تبعا لذلك "هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية (موارد) وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها، كأن يكلف المتعلم بإنتاج نص سردي منسجم ومحكم البناء، وهو يجهل الروابط اللغوية الدلالية المحققة لاتساق النص وانسجامه، فيكون بذلك أمام وضعية مشكلة"[2].

4-2-1-2 مكونات الوضعية-المشكلة:

وتتكون الوضعية-المشكلة(Situation-problème) حسب روجرس من[3]: **وضعية:** تحيل إلى الذات في علاقتها بسياق معين، أو بحدث، مثلا اليوم العالمي للمدرس. **مشكلة:** وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي، مثلا المشاكل المقترحة في العلوم.

وتحدث الوضعية-المشكلة في الإطار المدرسي خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم، وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات.

4-2-1-3 مميزات الوضعية المشكلة:

ومن مميزاتها أن[4]:

- تكون فيها المشكلة أقرب ما يمكن من الواقع.
- تخاطب المتعلم مباشرة لتحفيزه، من خلال تحسيسه أنه معني بالقضية التي تطرحها الوضعية-المشكلة.
- أهمية التعليمات والأسئلة المفتوحة في تنمية روح المبادرة لدى المتعلم.
- خلخلة البنية المعرفية للمتعلم.

---

[1] – رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مرجع سابق، ص24.

[2] – ينظر: شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، مرجع سابق، ص59.

[3] – محمد ملوك، المقاربة بالكفايات-بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة-، مرجع سابق، ص4.

[4] – المرجع نفسه، ص5.

4-2-1-4 وظائف الوضعية-المشكلة:

وأما عن وظائف الوضعية-المشكلة فهي عديدة، منها ما يرتبط بالمادة المدرسة، ومنها ما يتعلق بتنشئة المتعلم بصفة عامة، ففيما يتعلق بالمادة المدرسة نجد أن الوضعية-المشكلة قد تؤدي الوظائف التالية[1]:

- **وظيفة ديداكتيكية:** تعمل على تحفيز المتعلم لانخراطه الفاعل في بناء تعلماته.
- **وظيفة تعلم الإدماج:** وتتعلق بتعلم إدماج المعارف والموارد (التعلمات المكتسبة) خارج سياق المدرسة.
- **وظيفة تقويمية:** وتتحقق هذه الوظيفة من خلال اقتراح وضعية-مشكلة جديدة، تهدف إلى تقويم قدرة المتعلم على إدماج التعلمات في سياقات مختلفة، ووفق معايير محددة، ويعد النجاح في حل تلك الوضعية-المشكلة دليلا أو مؤشرا على التمكن من الكفاية.

ونشير هنا أن للوضعية-المسألة وظائف أخرى، نذكر منها: بناء وتحويل وتنمية القيم والاتجاهات، دعم التفاعل بين المواد، تنمية القدرة على الخلق والإبداع من خلال الأسئلة المفتوحة.

4-2-1-5 أنواع الوضعية-المشكلة:

أما عن أنواع الوضعية-المشكلة فتتمثل فيما يلي[2]:

- الوضعيات الديداكتيكية أو وضعيات البناء، وتسمى كذلك -حسب دوكيتيل- بوضعيات الاستكشاف.
- الوضعيات الهدف.
- وضعيات الإدماج أو وضعيات إعادة الاستثمار.
- وضعيات التقويم.

4-2-1-6 أهمية الوضعية-المشكلة في العملية التعليمية التعلمية:

وتتجلى أهمية الوضعية-المشكلة تربويا فيما يلي[3]:

- تساعد المتعلم على التعلم الحقيقي؛ باعتباره محور العملية التعليمية؛ إذ يوضع في قلب مسار التعلم.
- تسعى إلى تجنيد وتعبئة مكتسبات المتعلم القبلية، مما يجعله أكثر فاعلية وإيجابية.
- تنمي لدى المتعلم القدرة على التحليل، التمييز، التصنيف، المقارنة، الاستنتاج، اتخاذ القرار، وإصدار الأحكام.
- تعد أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات والتعلمات.

---

[1] - محمد ملوك، المقاربة بالكفايات-بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة-، مرجع سابق، ص5.

[2] - المرجع نفسه، ص5.

[3] - شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، مرجع سابق، ص61.

4-2-2 وضعية الإدماج (نشاط الإدماج) Activité d'intégration:

يفيد الإدماج تعليميا الربط بين مختلف المواد أو الموضوعات الدراسية سواء من مجال واحد أو من مختلف المجالات، بغية إزالة الحواجز بينها وإعادة استثمار وتوظيف المكتسبات المحصلة في وضعيات ذات دلالة، فتتحقق بذلك كفاية إدماج التعلمات، وفيما يلي تحديد لمعناه.

4-2-2-1 تعريف نشاط الإدماج:

ويعرف على أنه "نشاط ديداكتيكي يستهدف جعل التلميذ يحرك مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات، إنه يأتي عند نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي عندما نريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج[1]. فالوضعية الإدماجية هي انعكاس للكفاية التي اكتسبها المتعلم؛ إذ تعد تجسيدا وتطبيقا فعليا لها، وهي تعدّ كأداة لتقويم مدى تمكّن المتعلم وتحكّمه في الكفاية المراد تحقيقها لديه[2].

4-2-2-2 خصائص نشاط أو وضعية الادماج:

إنّ أهم ما يميز وضعية الإدماج هو كونها[3] :

- وضعية تدفع بالمتعلم إلى تعبئة تعلّماته ومكتسباته القبلية بصفة مندمجة.
- هي وضعية مركبة من حيث أنها تستدعي التعبئة المندمجة لجملة من الموارد المكتسبة من جهة، وقابليتها للتقويم من جهة أخرى.
- ميزة الواقعية، فارتباطها بالواقع المعيش للمتعلم يجعلها ذات دلالة ومعنى لديه.
- هي وضعية مجالية؛ أي أنها ذات المجال الواحد؛ بمعنى تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات المتصلة بالكفاية المستهدفة.

وأما عن **المقصود بعائلة الوضعيات Famille de situations** "فهي مجموعة من الوضعيات لها مستوى واحد من الصعوبات، تترجم نفس الكفاية. وكل كفاية تحدد بعائلة من الوضعيات"[4].

ويضيف محمد ملوك المميزات التالية[5]:

---

[1] – محمد ملوك، المقاربة بالكفايات–بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة–، مرجع سابق، ص11.

[2] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر– باتنة، السنة الجامعية 2013–2014، ص37.

[3]– ربيع كيفوش، المرجع السابق، ص 37.

[4] – محمد ملوك، المقاربة بالكفايات–بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة–، مرجع سابق، ص7.

[5] – المرجع نفسه، ص11.

- ❖ يكون المتعلم في نشاط الإدماج فاعلا.
- ❖ يوجه المتعلم إلى استحضار موارد ومصادر متداخلة ومترابطة.
- ❖ ميزة الوظيفية، كونه نشاط موجه نحو تحقيق كفاية أو هدف نهائي.
- ❖ نشاط يدور حول وضعية جديدة، بمعنى أنه نشاط يتسم بالجدة والابداع مما يخلق دافعية لدى المتعلم لبناء تعلمات جديدة.

4-2-2-3 شروط إعداد وبناء نشاط أو وضعية الإدماج:

يتم إعداد وبناء وضعية الإدماج بانتهاج الخطوات التالية[1]:

1)- حصر وتحديد الكفاءة المستهدفة.

2)- تحديد التعلمات التي نريد إدماجها (قدرات ومضامين).

3)- اختيار وضعية تنتمي لعائلة من الوضعيات ذات دلالة، ويجب أن تكون جديدة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما نود دمجه.

4)- تحديد كيفية وصيغ التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط، ومراعاة مستواه الادراكي.

ويضيف جميل حمداوي[2]:

5)- إعداد الوسائل المتوفرة وتحديد المطلوب من المتعلم بدقة ووضوح.

6)- تحديد أشكال العمل: فردي، جماعي أو في مجموعات...

7)- توضيح مراحل العمل مع الإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.

4-2-2-4 كيفية إنجاز نشاط الإدماج (مرحلة الإدماج):

تعمل الوضعية الادماجية كتقنية حديثة في التقويم المدرسي، على تسطير هدف تعليمي إندماجي جامع وملم لنشاطات وتعلّمات المتعلم المكتسبة والمنجزة، والربط المحكم بين المدرسة والواقع المعيش؛ إذ يقوم من خلالها المدرس بتصوّر وضعية على شكل سؤال واحد جامع، يدفع بالمتعلم إلى إدماجه لجملة من التعلّمات والمعارف والمهارات التي حصّلها خلال مدة تعليمية معينة، دامجا إيّاها خلال المناقشة والتحليل لبناء الأفكار واستخلاص النتائج. فتقسم الكفاية الإدماجية تبعا لذلك إلى كفايتين شفوية وكتابية، وذلك حسب ظروف المهمة المطلوب إنجازها كما قد يطلب إنجاز الكفايتين معا[3].

---

[1] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص43.

[2] – جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، www.alukah.net، 2015، ص 35.

[3] – ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، مرجع سابق، ص 38.

ونجد أن فرانس جارنييه يربط الإدماج بمرحلتين أساسيتين في الإنجاز هما[1]:

- **مرحلة الاستبطان:** وخلالها يعيد المتعلم تنظيم بنياته الداخلية لإعطاء معنى ودلالة لتعلماته (معارف، مهارات، اتجاهات ومواقف).
- **مرحلة التصريح:** وتتجلى هذه المرحلة من خلال تطبيق التعلمات المكتسبة في سياقات جديدة (النقل أو التحويل للمكتسبات إلى وضعيات أخرى).

ونضرب مثالا في هذا الموضع على نشاط إدماج الكفايات في اللغة نحو تحرير فقرة إخبارية تحوي جمل محكمة البناء، صحيحة ومنسجمة التأليف، باستخدام الروابط المنطقية الملائمة.

ونشير هنا إلى أنه يمكن تخطيط أنشطة الإدماج عند نهاية التعلّمات المتعلّقة بالكفاية، كما يمكن التطرق للإدماج بالتدريج خلال تقديم الأنشطة التعلمية وفق مراحل الكفاية.

فتنمية أية كفاية مستهدفة مرتبط بجودة تلك المعارف المدمجة لبنائها وتحصيلها لا بكمية هذه الأخيرة المحصلة، وبقدرة المتعلم على إدماجها واستثمارها في المدرسة أو الحياة اليومية، وبذلك فإن تقويم المتعلم ينصب على مدى قدرته على تنظيم وإدماج وتحويل تلك المكتسبات ومدى إمكانيته استثمارها في المحيط.

4-2-3 نشاط المشاريع:

4-2-3-1 تعريف طريقة المشروع:

تعرف طريقة المشروع في المجال التربوي على أنها: "تنمية قدرات المتعلم المعرفية، الحس حركية والوجدانية/الاجتماعية بفعالية اعتمادا على نشاطات مختلفة يقوم بها طواعية فرديا أو جماعيا في القسم أو خارجه وفق خطة تمكن من تحقيق مجموعة من القدرات والكفاءات بواسطة أدوات تنظيمية في المعنيين المنهجي والفكري"[2].

ويحدد كذلك المشروع بأنه:" أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عمليا وتحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية[3].

4-2-3-2 مميزات طريقة المشاريع[4]:

- تتيح للمتعلم فرصة حسن التصرف في حل المشكلات، بتجنيد مكتسباته وتوظيفها في إنجاز مشاريعه.

---

[1] – عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص10.

[2] – أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبة، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، مرجع سابق، ص3.

[3] – رافدة عمر الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1430هـ/2010م، ص94.

[4] – ينظر: أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبة، المرجع السابق، ص3.

- تجعله مسؤولا عن تعلمه، ومعتمدا على نفسه في التخطيط والتنفيذ ومواجهة المشكلات والعراقيل، مما يعزز ثقته بنفسه.
- تراعي الفروق الفردية للمتعلمين وتمنح كل متعلم فرصة العمل وفق وتيرته الخاصة.
- تعطي معنى لما يحصّل من معارف لدى المتعلم.
- تطور القدرات العلائقية بين المتعلمين من خلال التعاون والاتصال والمناقشة والحوار وتبادل الأفكار والمعلومات والوسائل.
- تحقق استقلالية المتعلم وتنمي لديه القدرة على الخلق والابداع.

وتضيف رافدة الحريري [1]:

- تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى المتعلم، من خلال حثه على التفكير الحر المبدع والبحث والقراءة وجمع وتنظيم المعلومات.
- تنمي لدى المتعلم مهارات عدة كالتحليل، والتفسير، والربط، وتوقع الأحداث، وإجراء المقارنات، إلى جانب كشفها لمواهب المتعلم.
- المشروع يصدر عن حاجات المعلم والمتعلم وميولهم.
- المشروع وحدة تعليمية تعتمد على الترتيب المنطقي للمادة الدراسية.
- المشاريع إما أن تكون فردية أو جماعية.

4-2-3-3 أهداف طريقة المشروع:

يهدف نشاط المشاريع الى تحقيق هدفين أساسيين هما[2]:

1)- تقديم محتوى مشخص وحي للفعل التربوي.

2)- يهدف إلى اتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين.

4-2-3-4 أسس طريقة المشروع:

يستند نشاط المشاريع على جملة من الأسس النفسية والاجتماعية جاءت بها التربية الحديثة، ومن أهم هذه المبادئ نذكر[3]:

- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.

[1] – ينظر: رافدة عمر الحريري، المرجع السابق، ص94. وللاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص96-97.

[2] – رافدة عمر الحريري، المرجع السابق، ص94.

[3] – المرجع نفسه، ص94.

- مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.
- مبدأ الحرية؛ أي أن تنطلق من ميول المتعلم واهتماماته.
- اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية، باعتبارها صورة مصغّرة عن الحياة الاجتماعية.

4-2-3-5 أنواع المشاريع:

قسم كلباتريك المشروعات الى أربعة أقسام هي[1]:

1)- **المشروعات البنائية (الانشائية)**: وهي ذات صبغة علمية تهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء، كصناعة الصبون مثلا.

2)- **المشروعات الترفيهية**: يتعلم المتعلم فيها من خلال المتعة، كالرحلات التعليمية والزيارات الميدانية لخدمة مجال دراسي معين، كاصطحاب المتعلمين إلى متحف لإطلاعهم بصناعات الإنسان القديم وكيفية تطورها عبر العصور.

3)- **المشروعات التي تكون في صورة حل المشكلات**: وتدفع بالمتعلم إلى التفكير المبدع والمنتج كالبحث عن مسببات مشكلة للقضاء عليها، كمشروع تربية الدواجن للقضاء على الحشرات.

4)- **المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة**: وذلك من خلال التدريب عليها مثل مشروع الإسعافات الأولية.

4-2-3-6 خطوات تنفيذ المشروع:

ينبني المشروع على خمسة خطوات نوجزها فيما يلي[2]:

1)- **تحديد الهدف**: وذلك وفق شروط تربوية تحقق الغرض من المشروع؛ إذ لابد من انتقاء أنشطة مشاريع متنوعة ومفيدة، بما يتفق مع مادة المنهاج المقرر والأهداف التي يرمي إليها.

2)- **اختيار المشروع**: ويتم الاختيار من قبل المتعلم إما فرديا أو بشكل جماعي، بما يناسب قدراته وحاجاته، وكذا الأهداف المرسومة.

3)- **التخطيط**: إذ يقوم المتعلم بوضع خطة منظمة للمشروع ومناقشة تفاصيلها، وتحديد أنواع الأنشطة والموارد والمصادر والمهارات، والصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع.

---

[1] - رافدة عمر الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، مرجع سابق، ص95.

[2] - المرجع نفسه، ص 95.

4)- **التنفيذ:** ويمثل أكثر المراحل حيوية ونشاط، فهي تحرك ميول واهتمامات المتعلمين وتشبع حاجاتهم، على أن تتم عملية التنفيذ للمشروع وفق ما جاء في الخطة، وينحصر دور المعلم هنا في التوجيه وإمداد المتعلمين بالوسائل والمراجع اللازمة، كما يعمل على الرد عن استفساراتهم.

5)- **التقويم:** ويتم من خلال مراجعة المتعلمين لنتاج عملهم وإنجازهم ونقده، من خلال المقارنة بينه وبين الأهداف الأساسية التي وضعوها، ليكون بذلك دور المعلم هو التوجيه وتقديم المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد والتقويم.

وأما عن المؤاخذات التي وجهت لهذه الطريقة، هو كونها تحتاج إلى الوسائل والأدوات والأجهزة والورشات لإعدادها وتنفيذها، والتي قد لا تكون متاحة للمتعلم وحتى للمدرس، إلى جانب استدعائها لوقت وجهد معتبر وكذا المال مما يصعب من أمر إنجازها في معظم المدارس، وفي غالب الأحيان، كما أن المناهج الدراسية الحالية لا تناسب طريقة المشروع لمحدوديتها وعدم مرونتها.

مما سبق نشير في الأخير أن التدريس الكفائي يفرض علينا استخدام وتوظيف طرق وأنشطة حيوية ونشطة، تنسجم وتتفاعل مع المستجدات والمعطيات التعليمية الراهنة، باعتبار أن التدريس بالكفايات يعكس التطور المميز للنشاط التعليمي الحالي، من حيث اختيار الوسائل والطرق البيداغوجية الفعالة والناجعة ، وكذا استخدام أساليب التقويم المستحدثة، بهدف النهوض بالفعل التربوي ومجاراة المستجدات الحاصلة بغية مواجهة مختلف التحديات معرفيا وتكنولوجيا، وفي جميع المجالات والقطاعات خاصة الحيوية منها، وبهذا فعلى الأستاذ أن يحرص على إثراء وتنويع النشاطات والوضعيات بما تحتاجه من معارف متنوعة ووسائل إجرائية فعّالة، وأن يعتني بتوفير تدريب ملائم وفعّال للمتعلمين بشكل يعينهم على التعلّم الذاتي لبناء وتجسيد تلك الكفايات المستهدفة في المنهاج، وذلك بشكل عملي ووظيفي خدمة لواقعهم المعيش سواء محليا أو عالميا.

ما يمكن قوله في الختام هو أن تبني بيداغوجيا الكفايات كمقاربة تربوية جديدة تصديا لمختلف التحديات التي يفرضها التطور المعرفي والتكنولوجي السريع، وكذا مقتضيات العولمة، أضحى حتمية ضرورية لا مفر منها، لاعتماد هذه المقاربة على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم، ولاستنادها على مبادئ علم النفس الأساسية والجوهرية في التعلم الناجع كمبدأ الفروق الفردية، وكذا قيامها على أسس أهم نظريات التعلم نحو المعرفية والبنائية والتوليدية التحويلية ، والتي تعد الأنجع في تثمين المعارف المدرسية وتفعيلها على أرض الواقع بشكل ناجع، وذلك لاعتمادها على مبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر والفعال، مما يحقق استقلالية المتعلم ومحوريته، إلا أن تبني هذه المقاربة لابد أن يعزز بالتكييف المناسب مع الواقع والثقافة الجزائرية في جميع الميادين والمجالات، مع تدعيم التكوين المستمر للمدرسين كفائيا وبيداغوجيا، حتى يكون أداؤهم أكثر فاعلية ومردودية، مما يحقق النهوض بالفعل التربوي وترقية

القطاع بشكل عام، وتحقيق الجودة الشاملة في هذا المجال، باعتباره المعيار الذي يقاس به مدى تقدم الشعوب وتحضرها، فرغم المجهودات المعتبرة التي بذلتها الدولة الجزائرية من أجل ترقية المنظومة التربوية وتفعيلها، إلا أنها فشلت في بلوغ الغايات المنشودة؛ إذ لا يزال إلى وقتنا الراهن الاستمرار في تطبيق مضمون البيداغوجية التقليدية في واقعنا التربوي، باعتبار المتعلم خزان المعلومات والمعارف التي يحصلها، فلا يزال يمتحن على مدى قدرته على الحفظ والاستظهار، بدل امتحانه وتقويمه على مدى قدرته على حل المشكلات ومواجهة الوضعيات؛ فالمتعلم إلى اليوم لا يزال عاجزا عن مواجهة وتصدي التحديات التي تصادفه؛ إذ التقليد الغربي كان أعمى لدرجة إغفال الدراسة والتكييف للكثير من المسائل الجوهرية للقطاع كما أسلفنا الذكر، فبيداغوجيا الكفايات لازالت قيد الدراسة والبحث والتجريب من قبل الخبراء والباحثين والمختصين في المجال التربوي، داخل الوطن وخارجه –كالدول المجاورة لنا–، بهدف جعلها أكثر واقعية وتكيّفا وانسجاما على مستوى التنفيذ لتحقيق الفعالية والنجاعة، ومن ثمة تفعيل وترقية المنظومة التربوية ككل، وتحقيق الجودة الشاملة لهذا القطاع الاستراتيجي والحساس، باعتباره المعيار الذي يستند عليه لقياس مستوى التقدم والتحضر لأية دولة أو أمة.

الفصل الثاني

تدريس النص الأدبي في ظل المقاربة النصية

- معنى التدريس وتدريس الأدب والنصوص
- تحديد أهم أنواع النصوص
- مفهوم النص الأدبي وأنماطه وكيفية تدريسه والهدف من ذلك
- المقاربة النصية
- التجسيد الفعلي للمقاربة النصية
- الآثار المترتبة عن تطبيق وتفعيل المقاربة النصية في تدريس اللغة

للنصوص الأدبية أهمية بالغة في حياة الأشخاص؛ فهي تعبر عن أحاسيسهم وانشغالاتهم وتعكس واقعهم المعيش، وتمثل هذه الأخيرة بمختلف أنواعها في ظل المقاربة بالكفايات الحجر الأساس الذي تنبني عليه العملية التعليمية؛ لأجل ذلك يتحتّم علينا التمكّن والحذق في فهمها وتذوقها وكذا معرفة آليات تحليلها وتأويلها ونقدها، ومن ثمة تدريب الناشئة على ذلك في المدارس بشكل يجعل المتعلم يكتسب ملكة لغوية ونصية، تمكّنه من تنمية ملكة التذوق الأدبي لديه بهدف إنتاج نصوص مماثلة، إلى جانب أهمية درس الأدب في تكوين شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه وتقويمه، وهذا ما دفع بالأستاذ في الطور المتوسط إلى السعي مع متعلميه لدراسة وتحليل النصوص الأدبية المقررة في الكتاب المدرسي مبنًى ومعنًى، لكشف بنائها الفني والفكري واللغوي بهدف تنمية القدرات اللغوية والتحليلية والنقدية لديهم، وإكسابهم قاعدة لغوية تليق بمستواهم العلمي والادراكي؛ كما يمثل النص في ظل هذه المقاربة الجديدة المنطلق الأساسي لتنشيط كافة فروع اللغة العربية؛ إذ يعد قطب الرحى الذي تلتقي فيه أو تصب حوله مختلف النشاطات اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض وتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، لتدرّس بذلك تللك النشاطات مجتمعة على شكل وحدات أو مقاطع تعليمية متداخلة ومتناسقة ومتكاملة يخدم كل منها الآخر، ليصبح بذلك التعلم ذي معنى ودلالة، وهو ما يعد تجسيدا للمقاربة النصية، خلافا وتجاوزا للمقاربة التقليدية القائمة على فصل وتجزئة تلك النشاطات اللغوية في شكل مواد دراسية مستقلة عن بعضها فتفقد على إثر ذلك معناها، كونها خاضعة للقواعد النمطية والضوابط المعيارية الجامدة في شكل قوالب وقوانين لغوية جاهزة تستحضر في كل المواقف والوضعيات بصورة آلية، والتي من شأنها أن تجمّد إبداعية المتعلم وتعوده آلية الإجابة الجاهزة كما أسلفنا الذكر في الفصل السابق، وهذا من شأنه أن يخلق جو الملل والنفور من درس اللغة والأدب كما أنها طريقة لا تتلاءم ومستجدات العصر الحالي ولا تعين المتعلم على الانخراط في محيطه ومواجهة تحدّيات العصر، من هنا جاءت الضرورة إلى تبني المقاربة النصية في تدريس النصوص الأدبية باعتبارها الأنجع والأنسب؛ إذ تجعل من النص الأدبي خادما لواقع المتعلم ومستجيبا لانشغالاته اليومية، وهذا ما يرفع عنه الجمود والملل ويغرس فيه الحيوية التي من شأنها أن تشجّع فيه روح المبادرة والتعلم الذاتي، بغية التفاعل مع محيطه في شتى الميادين والخلق والإبداع في كنفه، من هذا المنطلق وبالنظر إلى مدى أهمية ودور النص الأدبي واقعيا وتعليميا في ظل هذه المقاربة الجديدة جاءت الضرورة إلى طرح هذا الإشكال المهم، أو هذه المسألة الأساسية بغرض الخوض فيها بالتحليل والدراسة والبحث، بغية تسليط الضوء عليها والتمكن من النص فهما وتحليلا وتأويلا وتذوقا ونقدا وإنتاجا مشابها له، وعليه **فيا ترى ما السبيل الذي يسلكه المتعلم، وما الآليات التي يستخدمها لدراسة تلك النصوص الأدبية المقررة له–في ظل المقاربة النصية–، ليتمكن من اكتشاف كوامنها واستكناه حقيقتها وفهم الظواهر اللغوية الواردة فيها – باعتبار النص**

شكلا ومحتوى–، بشكل يجعل المتعلم أكثر فهما لها وأفضل إنتاجا، وأحسن امتثالا لقيمها الإنسانية والمبادئ السامية التي تحملها؟ ماذا تعني المقاربة النصية، ما مرتكزاتها وما مدى تجسيدها في منظومتنا التربوية؟؛ إذ أضحى الدور الأساسي للمدرس يتمثل في تحديد وتوضيح المسلك الذي يسلكه المتعلم في ظل هذه المقاربة، لفهم الظواهر اللغوية الواردة في النص الأدبي المختار، ومن ثمة اكتشاف مكنوناته وخباياه –باعتبار أن هذا الأخير مضمون وصورة– ، وهذا من شأنه أن يعينه على بناء وتكوين القواعد والأنظمة اللغوية وكذا أسس وآليات التحليل السليم بنفسه، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أصبح المتعلم حاذقا ومتمكنا من فهم النصوص ونقدها وتحليلها وتأويلها وإعادة إنتاجها حسب المواقف والوضعيات المتاحة؛ إذ أنّ مهمة المدرس في هذا المجال تنحصر في تمكين المتعلم في آخر المطاف من بناء وتحصيل كفايات لغوية ونصية ضرورية ولازمة لإنتاج نصوص عملية ووظيفية منسجمة المعنى ومحكمة البناء، بشكل يتناسب ومستواه العلمي والادراكي.

وقبل الخوض في البحث والدراسة بغية تسليط الضوء على هذه الثلة من الإشكاليات والمسائل، رأينا ضرورة تحديد أهم أنواع النصوص مركزين بشكل واضح على النص الأدبي، وذلك بتحديد ماهيته ومختلف أنواعه وحصر أو إجمال آليات تحليله والغرض من تدريسه في ظل المقاربة النصية، كونه المستهدف من الدراسة. ولا بأس أن نعمد في هذا الصدد إلى تحديد مصطلح التدريس، والتدريس الفعال، والمقصود من تدريس الأدب والنصوص، وكذا التذوق الأدبي لها، قبل التوغل والتفصيل في عناصر بحثنا لما لهذه المصطلحات المفتاحية من دور وأهمية في هذا المنوال.

1– معنى التدريس وتدريس الأدب والنصوص:

يمثل التدريس الجانب التطبيقي للدرس اللساني، وينصب اهتمامه حول دراسة التفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم والمادة المعرفية أو المحتوى التعليمي؛ أي أقطاب العملية التعليمية بشكل متكاتف ومتكامل، بغية تحقيق النتائج والغايات المرجوة، وبالتالي ترقية وتفعيل العملية التعليمية، وتمثل النصوص الأدبية بمختلف أنواعها في ظل المقاربة النصية الحجر الأساس الذي تنبني عليه العملية التعليمية، ما يستلزم ضرورة تدريسها بشكل يحقق التمكّن والحذق في فهمها وتذوقها، وكذا معرفة آليات تحليلها وتأويلها ونقدها، ومن ثمة تدريب الناشئة على ذلك في المدارس بشكل يجعل المتعلم يكتسب قاعدة لغوية تليق بمستواه العلمي والادراكي، وتمكّنه من تنمية حس التذوق الأدبي لديه، واكتساب أسس وآليات التحليل السليم للنصوص الأدبية بما يحقق له الفهم الجيد لها، والإنتاج السليم والوظيفي، وهذا ما يفرض علينا تحديد المقصود من التدريس، وتدريس الأدب والنصوص، والتذوق الأدبي لهذه الأخيرة.

1-1 معنى التدريس والتدريس الفعال:

لقد تعددت التعريفات لتحديد مصطلح التدريس كل حسب وجهة نظره وحسب السياق الذي ينطلق منه، وسنقتصر هنا على السياق التواصلي في تحديده لتفادي التفصيل في هذا العنصر حتى لا نخرج عن موضوع الدراسة؛ إذ الغرض من تحديد هذا المصطلح هو تنوير الدراسة لا غير، لارتباط هذا الأخير بموضوع البحث.

1-1-1 معنى التدريس:

فهناك من عرّف التدريس من منظور تواصلي على أنه: "عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله في الموقف التعليمي"[1].

ويعرّف كذلك في نفس السياق على أنّ:" التدريس هو وسيلة اتّصال تربوي هادف تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم لدى المتعلم"[2].

ومنه فإن العملية التعليمية التعلمية أو التدريس لا يحدث إلا بوجود قطبين أساسيين هما: المعلم والمتعلم؛ إذ نجد أن المعلم يهتم بتوجيه ومساعدة المتعلم للمرور عبر خبرات عديدة ومتنوعة وتحصيلها بنجاح، والتي سوف تسهم في تشكيل شخصيته وتعمل على إحداث تغيير لسلوكه في الاتجاه المرغوب كهدف ختامي مستهدف.

وعليه فإنّ التدريس هو نظام من الأعمال المخطط لها على شكل نشاطات هادفة يقوم بها كل من المدرس والمتعلم باتباع المنهج التربوي المسطر من قبل خبراء التربية، وتبعا لذلك فيمكن اعتبار التدريس فن وعلم في الآن ذاته، فهو **فن** من خلال ما يظهر من قدرات المدرس الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعبير وفي إدراك العلاقات، وإيجاد الحلول، واستنباط المبادئ والأسس والقواعد العامة أثناء الشرح. وهو **علم** كبقية العلوم الأخرى من خلال القدرات الخلاقة التي يظهرها المدرس في تأديته لعمله، وذلك بصقل تلك القدرات بالعلم والتعمق في تخصصه، ومعرفته بأهمية العلاقات الإنسانية من خلال إحاطته بعلم النفس وعلم الاجتماع، وكذا إدراكه أن التدريس نظام له مدخلاته والمترجمة في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية، وله عملياته والمتعلقة بالطرائق والأساليب المستخدمة، كما له مخرجاته والمتمثلة في تحقيق الأهداف التي رسمها المدرس استنادا على الأهداف العامة، ليلتجئ في الأخير إلى التغذية الراجعة والدعم والمعالجة الداخلية والخارجية، فالتدريس بذلك وسيلة مهمة، منظمة وهادفة

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم– التدريب– الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان– الأردن، 2003، ص17.

[2] – المرجع نفسه، ص17.

تتّبعها المدرسة لتنشئة الأجيال وتكوين الاتجاهات السلوكية المرغوبة لديهم؛ إذ توجه نمو المتعلم الفكري والعاطفي والنفسحركي والاجتماعي والثقافي، ليصبح قادرا على القيام بأدواره وبناء شخصيته بشكل متزن[1]. ومنه فإنّ التدريس هو عملية موازنة دقيقة بين أهداف المحتوى والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف والخبرات التي يكتسبها المتعلم أثناء مواقف التعلم التي يواجهها، وبهذا فيمكن عد التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم أو أحد أهم أشكاله[2].

1-1-2 معنى التدريس الفعال وأسسه:

وفي هذا الصدد سنحاول إيراد تعريف للتدريس الفعال بهدف الوقوف على أهم أسسه وذلك كما يلي:

1-1-2-1 تعريف التدريس الفعال:

يعرّف التدريس الفعال على أنه: مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطاقة[3].

ولا يكون التدريس فعّالا إلا إذا خطّط وصمم له مسبقا بطريقة منظمة ومتسلسلة، من خلال ثلاث مراحل أساسية نوردها فيما يلي[4] :

1)- **مرحلة التخطيط**: وتتم بتحديد الأهداف المناسبة، ثم اختيار الاستراتيجية أو الطريقة الملائمة، بعدها المواد التعليمية ذات العلاقة بالدرس، وهي عناصر ديناميكية تجعل من هذه المرحلة حيوية ونشطة.

2)- **مرحلة التنفيذ**: وفي هذه المرحلة يجسد فعليا ما تم تخطيطه في السابق.

3)- **مرحلة التقويم**: وهي مرحلة فحص وقياس لما تم تحقيقه من أهداف واستراتيجيات من قبل المدرس خلال حصة الدرس؛ إذ يكشف بدقة مدى نجاح التدريس من عدمه، من خلال تحقق التعلم المرغوب، ويتم ذلك عادة بأساليب التقويم المختلفة من اختبارات موضوعية ومقالية، أو عن طريق ملاحظة أداء المدرس ومدى تفاعل المتعلمين معه، من خلال الإجابة عن أسئلته ومناقشتهم له أو لبعضهم البعض، مما يخلق جوا تفاعليا وحيويا في قاعة الدرس باستعمال أسلوب المناقشة والجرأة في الحوار، والذي من شأنه أن يحقق فاعلية التدريس.

---

[1] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان–الأردن، 2004، ص39. وللاستزادة والتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص40 وينظر كذلك: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية –التعلمية، الطبعة الأولى ،2015، شبكة الألوكة، ص9-10-11.

[2] – سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص40.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم– التدريب– الأداء، مرجع سابق، ص19.

[4] – سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص41.

1-1-2-2 أسس التدريس الفعال:

فباعتبار التدريس هو الأداة الفعالة والناجعة لتحقيق المرامي والغايات التربوية للمجتمع بصفة عامة، وكذا الأهداف التعليمية لكل مادة دراسية لدى المتعلم بصفة خاصة، يشكل فيه المدرس الواسطة التي تربط المتعلم بالمادة التعليمية، ومنه فلابد أن يكون ملمّا ومزودا بخلفية معرفية تؤهله للتأثير في تفكير المتعلمين وتجاوبهم معه، وذلك من خلال تطوير وتنمية مهاراته ومعلوماته وتحديثهما بشكل دوري، من خلال الدورات التكوينية والتأهيلية لتجديد مصادر معلوماته وتحيينها، وكذا الاطّلاع على أحدث التطورات الحاصلة في مجال التدريس وأساليبه المتنوعة، كما يجب عليه أن يدرك خصائص المتعلمين المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية، وكذا المشاكل التي يعانون منها أثناء التدريس، عملا بنظرية الفروق الفردية.

كما يلعب محتوى المادة التعليمية دورا مهما في عملية التدريس، فكلما كانت هذه الأخيرة ملائمة لحاجات المتعلمين، كان تطبيقها أيسر وأسهل، دون أن نغفل عن أهمية ودور الأساليب والطرائق البيداغوجية، التي تحقق التجسيد الفعلي والواقعي للخطط والأفكار التدريسية بشكل يتلاءم وظروف وأحوال المتعلمين، ومنه فعلى المدرّس أن يبحث وينتقي من الأساليب ما يثير ويحرك دافعية المتعلمين نحو العمل على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية، على أن يتجسد كل ذلك في حجرة درس ملائمة، يكون فيها التفاعل التعليمي ممكنا وميسورا؛ إذ تعد قاعة الدرس عاملا مهما لنجاح عملية التدريس، التي لابد أن تتوافر على عناصر ضرورية ولازمة من أثاث، ومعدات كالمقاعد الدراسية المنظمة، والإضاءة، والتهوية، والوسائل التعليمية خاصة الحديثة منها...إلخ[1] وبتوافر كل هذه العوامل والأسس مجتمعة يتحقق التدريس الفعال وبالتالي بلوغ الأهداف والغايات المرجوة منه.

تبعا لما سبق فإن نجاعة وفاعلية التدريس تتحقق بتوافره على أربعة مكونات أساسية وضرورية نحصرها فيما يلي[2]:

- المعلم الكفء.
- المتعلم الممتاز.
- المادة الدراسية الجيدة.
- بيئة التعليم المناسبة.

[1] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص41.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- التدريب- الأداء، مرجع سابق، ص21.

2-1 تدريس الأدب والنصوص والتذوق الأدبي لها:

باعتبار أن الهدف الأسمى من درس الأدب والنصوص يتجلى في تكوين وتنمية الحاسة الفنية المتذوقة للأدب والفنون لدى الناشئة، بشكل يعينهم على استكشاف واستشعار نواحي الجمال في النص الأدبي، والتوسيع من خيالهم بما يقربهم إلى فهم لغة الأدب وتذوقها، حتى ينعكس ذلك على سلوكياتهم، ويظهر في تعبيراتهم من خلال الخلق الفني والإبداع لروائع الأدب، الذي سيتجلى من خلاله تلك المهارات اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية المكتسبة، والضرورية لفهم النصوص الأدبية وحسن تأويلها وإفهامها للآخرين، الأمر الذي يحتم علينا تحديد المقصود من تدريس الأدب والنصوص، ومفهوم التذوق الأدبي.

1-2-1 تدريس الأدب والنصوص:

يعبّر درس الأدب عن ثقافات وخبرات متنوعة تاريخية ونفسية، واجتماعية، فضلا عن كونه نافذة للمتعة الفنية ومجالا خصبا للإثراء اللغوي، فبدرس الأدب والنصوص تستروح عقول المتعلمين فيسترسلون في التعبير عن آرائهم بكل حرية، وينطلقون في التفكير والإعراب عمّا يخالجهم من مشاعر وانطباعات نفسية إزاء ما يقرؤون ويدرسون من قصائد رائعة أو قطع نثرية مؤثرة[1]، ويعد درس الأدب من عمليات التعلم التي تحدث تغييرا مقصودا في سلوك المتعلمين عبر مختلف مراحلهم التعليمية ومستوياتهم الذهنية والنفسية، وأما عن أهم القوى الإنسانية التي يتناولها درس الأدب بالدراسة وبشكل مؤثر، فتنحصر في ثلاث قوى رئيسية هي: القوة الإدراكية، والقوة الوجدانية، والقوة العملية، فالنصوص الأدبية تعد تراثا أدبيا جيدا ومهما الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية؛ إذ للكلمة الفصيحة، أو الجملة البليغة، أو الفكرة السامية الجميلة كمكونات للنص الأدبي أثرها البليغ في بناء الإنسان وتلبية حاجاته، ورقي إحساسه، وتنمية أفكاره ووجدانه[2].

ومنه فإن تدريس الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية يحتاج إلى مدرّس حاذق وناقد، مدرك لتلك الحقائق المهمة التي تحملها تلك النصوص الأدبية في طياتها، وإلى متعلم يتلقى تلك الأفكار والحقائق ويتفاعل معها في ضوء هذه المعطيات مجتمعة، وبذلك فإن تدريس النصوص الأدبية لا يتأتى إلا إذا جعل المتعلم فيه يتذوق نواحي الجمال في النص، وأن يضع المدرس الهدف الرئيسي من درس الأدب نصب عينيه، والمتمثل في تربية الملكة اللغوية والأدبية التي تمكنه من التعبير المؤثر والتذوق الفني للنصوص.

---

[1] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص42.

[2] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، العامرية، اسكندرية ،2008، ص102.

كما يعين حفظ النصوص الأدبية الراقية على تكوين الحاسة الفنية المتذوقة للأدب والفنون، وتوسع من خيال المتعلم، وتنمي عنده القدرة على النطق الجيد والتعبير الصحيح، كما قد يحتاج في واقعه إلى الاستشهاد بما حفظه من المآثر الفنية من شعر بليغ وبيان ساحر في المنتديات والمجالس فيعلو شأنه على إثر ذلك[1].

و لابأس أن نشير في هذا الصدد إلى الاختلاف الوارد بين الدارسين حول طريقة تدريسهم للأدب؛ إذ هناك من يرى تدريسه وفق العصور، فالمعيار الزمني في نظرهم يلائم فكرة التطور الطبيعي للأدب، ويرتبط بشكل وثيق بالحوادث السياسية والاجتماعية والدينية لذلك العصر، فيقسمون على إثر ذلك تاريخ آداب اللغة العربية إلى خمسة عصور وهي: العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي، الأموي، والعباسي، والعصر الحديث، ومنهم من يرى دراسة الأدب على أساس الفنون النثرية والشعرية بمختلف ألوانها؛ إذ يرون الارتباط بين نماذج الفن الواحد ما يكشف عن سلسلة تطورها، في حين يرى آخرون تقسيم الأدب بحسب البيئات، باعتبار تأثير البيئة في شخصية الأديب وإنتاجه الفكري، فهم يرون أن لكل بيئة مزاياها وخصائصها التي تنفرد بها عن غيرها من البيئات[2]، وهذه المزايا والخصائص هي التي توجه الحياة الأدبية فيها وتؤثر في سيرها.

والمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط يتعلم حب الأدب، ويكتسب النظرة السليمة إليه، ويستشعر فيه ما يخالجه من أحاسيس ومشاعر وأفكار سواء في نفسه أو في نفوس الآخرين، فيستخلص منه ما يناسب مستواه من قيم روحية وفكرية واجتماعية وجمالية، ليحصل من جراء ذلك ما يقربه من فهم لغة الأدب وتذوقها، فالنصوص الأدبية تمثل موطن الجمال ومعرض البلاغة وأساس الذوق الرفيع، لما تحمله من روائع فن الكلمة بما فيها من خبرات ذاتية فريدة، ولوحات ابتكارية خالدة، ومواقف من الحياة بأحداثها وصراعاتها وشخصياتها، وبما تتوافر عليه من الاختيار والتنسيق والابداع[3]، ما يحث على ضرورة دراستها وتحليلها ونقدها لاستكشاف تلك المواطن الجمالية فيها واستشعارها، فينمى بذلك حس التذوق لدى المتعلم بهدف تحصيل الملكة اللغوية والأدبية من جهة، وتقمص روائع القيم الروحية والفكرية والاجتماعية والجمالية التي تحملها تلك النصوص في طياتها من جهة أخرى، والتمكن من تحليل ونقد معطيات النص والظواهر اللغوية التي يحويها، واستكناه خبايا تلك النصوص بهدف الإلمام بمعانيها ومضامينها وتحصيل قواعدها، وكذا استنباط خصائص أساليب تلك النصوص التي بين يديه، وتحديد ما يؤثر فيها من سياقات لغوية وغير لغوية، والتدريب والمران على الموازنة بين النصوص المتشابهة، وهذا كله هدفه هو التفاعل من خلال تلك النصوص الأدبية مع الحياة الإنسانية بمختلف مجالاتها التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية،

[1] – ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص43.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص44.

[3] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص81.

والنفسية، والأدبية...، باعتبار أن الهدف الأسمى من درس الأدب والنصوص يتجلى في تربية الذوق الأدبي لدى الناشئة حتى ينعكس ذلك على سلوكياتهم ويظهر في تعبيراتهم، والذي من شأنه أن ينمي لديهم الرغبة في القراءة وسعة الاطلاع، فيزيد من قدرتهم على النقد الصحيح والسليم، ومن هنا تأتي ضرورة تحديد معنى مصطلح التذوق الأدبي لما له من دور في مجال دراسة وتدريس النصوص الأدبية.

1-2-2 معنى التذوق الأدبي:

فإذا كان درس الأدب يهدف إلى تكوين الذوق الفني في نفوس المتعلمين من خلال ما يتلقونه من نصوص أدبية، باعتبارها تعبيرا فنيا عن الفكر الجميل والشعور الصادق، كي يتجلى ذلك في مختلف تعبيراتهم، وكذا إحساسهم بأسرار الجمال في كل ما هو راق وجميل في الحياة، ، فإن ذلك لن يتأتى إلا من خلال الفهم العميق للأثر الأدبي الذي يعد مفتاح التذوق الفني له؛ باعتبار أن الوصول إلى هذا الأخير منوط بالفهم والادراك للعلاقات التي تربط بين مختلف مكونات العمل الأدبي، وكذا إدراك أسرار الجمال ومواطن القوة والضعف لهذا الأخير، فيصل بذلك المتعلم إلى درجة التذوق، التي يمكن اعتبارها إعادة بناء وابتكار أو خلق جديد للأثر الأدبي، من هنا جاءت الضرورة إلى تحديد المقصود من التذوق الأدبي، وإجمال عناصره وأسسه، وأهم المهارات التذوقية التي ينبغي على المتعلم اتقانها في المتوسط.

1-2-2-1 تعريف التذوق الأدبي:

لقد تعددت التعريفات التي قيلت بشأن التذوق الأدبي وذلك حسب توجه الأديب أو منهجه النقدي أو المدرسة التي ينتمي إليها، وسنورد البعض من هذه التعريفات بهدف تحديد المصطلح وتسليط الضوء عليه نظرا لأهميته في الدراسة، وذلك كما يلي:

فمنهم من عرّف التذوق الأدبي على أنه: "اقتدار الفرد على ادراك ما في النص من ضعف وقوة وقيم وجمال، مبنيا بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي مما يجعله يستمتع بالنص أو ينفر منه"[1]. كما عرفه بعضهم على أنه: "تلك الملكة الموهوبة التي يستطيع الانسان أن يقدر بواسطتها الأدب الانشائي من شعر ونثر والمفاضلة بين النصوص والشواهد"[2].

[1] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص34.

[2] – المرجع نفسه، ص34.

وهناك من يرى أن التذوق الأدبي هو: "نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في العمل الأدبي أو الفني، والإحساس بجمال الأسلوب، وصدق الشعور، والقدرة على الحكم"[1]. كما عرف كذلك التذوق الأدبي على أنه: "سلوك يعبّر به القارئ أو المستمع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ومشاركته في الحياة التي تجرى فيها، وتأثره بالصورة البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه"[2]، فالتذوق الأدبي في حقيقته خبرة تأملية فكرية وانفعالية ونقدية، تتحقق من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية والفكرية والعاطفية واللفظية والأسلوبية والفنية للعمل الأدبي أو الفني، وإصدار الأحكام بشأنه، فملكة التذوق تكتسب بممارسة الكلام الجيد والجميل والتفطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد للقيام بذلك.

1-2-2-2 عناصر التذوق الأدبي:

لقد تم حصر عناصر التذوق الأدبي في ثلاثة جوانب رئيسية كالآتي[3]:

1)- **الجانب الوجداني**: وفيه يتمثل دارس النص أو القارئ أحاسيس الكاتب أو الفنان فيستشعر ويستشف تلك الحالة النفسية التي يعبر عنها في ذلك الأثر الأدبي.

2)- **الجانب العقلي**: وهنا تتجلى قدرة المتعلم أو دارس النص الأدبي على فهم الأفكار الواردة في العمل الأدبي، وإدراكه للمعاني التي يوحي بها ذلك الأثر ومدى ما فيها من عمق أو سطحية أو تناقض، ونشير هنا إلى أن الفهم هو عملية لابد أن تسبق التذوق وهي جزء منه وأساس فيه.

3)- **الجانب الجمالي**: وفيه ينصب الحكم على الشكل؛ أي تذوق الشكل في العمل الأدبي، من خلال إدراك أثر كل جزئية فيه ودورها في مجال الفكرة أو الإحساس، سواء أكانت كلمة أو صورة شعرية أو بيانية أو موسيقى، فالجانب الجمالي يختص بالعلاقات بين أجزاء العمل الأدبي ووسائل التعبير فيه.

يتضح مما سبق أن مرحلة التعقل في الأدب تسبق مرحلة الانفعال وتمهد لها، فالعقل يكشف عن معنى المقروء، ليترجمه بعد ذلك إلى انفعالات وأحاسيس، ثم تنتقل هذه الأخيرة إلى العقل مرة أخرى لإصدار الحكم على المقروء.

فمختلف التعريفات للتذوق الأدبي تحث على الاهتمام بجوانبه الثلاثة مجتمعة، وأن يعمل المدرّس على تجسيدها من خلال الفنون النثرية والشعرية التي يدرّسها في مراحل التعليم المختلفة، ليغرس في المتعلمين الإحساس الجمالي

[1] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427هـ-2006م، ص210.

[2] – المرجع نفسه، ص110.

[3] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص116.

باللغة، مع مراعاة المستوى الذهني لقدرات المتعلمين وحاجاتهم اللغوية والأدبية، فالتذوق الأدبي يعد خبرة متكاملة تعمل على تحقيق هدف جوهري وحيد، وهو الاستمتاع بالنص الأدبي وتقدير ذلك الجمال الوارد فيه والحكم عليه، وتعد عناصر التذوق الأدبي الثلاثة متكاملة ومتشعبة لا يمكن الفصل بينها سوى لغرض بحثي ومنهجي.

مما سبق فإن التذوق الأدبي ملكة تقوم وتتكون من خلال الممارسة والاستمتاع بالجوانب المعرفية والعاطفية واللفظية للعمل الأدبي أو الفني، إلا أن هذه الممارسة يجب أن تقوم على أسس ضرورية لتكوين تذوق سليم وراق.

1-2-2-3 أسس التذوق الأدبي:

إذا كان الهدف الأساسي من تدريس النصوص الأدبية هو تنمية حس التذوق الأدبي لدى المتعلم، حتى يتمكن من فهم النصوص ونقدها وتأويلها بهدف استثمارها في الخلق والابداع لنصوص جديدة ذي جودة وقيمة أدبية رفيعة، فإن ذلك يجب أن يقوم على أسس وضعها علماء التربية ومجموعة من الأدباء والباحثين والنقاد، نحصرها فيما يلي[1]:

1)- الاطلاع الواسع على الأدب الرفيع من الشعر والنثر، والتمرس والمران على نصوصه البليغة عن طريق السماع والقراءة والحفظ، ودراستها وتحليلها وتذوقها للكشف عن نواحي الجمال فيها.

2)- محاولة محاكاتها والنسج على منوالها من خلال تقليدها مع طبعها باللمسة الذاتية.

3)- توافر الاستعداد الفطري للتذوق أو الموهبة لذلك، والتي قد تختلف في الدرجة من شخص لآخر.

يتجلى مما سبق أن التذوق الأدبي[2]:

- يعد فطرة إنسانية أو ملكة من الملكات التي تحتاج إلى رعاية واهتمام وتنمية.
- دراسة النصوص الأدبية وتحليلها والوقوف على جوانب القوة والضعف فيها له الفضل الأول في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى المتعلمين.
- النصوص الأدبية تترك آثار مختلفة ومتفاوتة في نفوس المتعلمين لاختلاف الطبائع والأذواق.

وعليه فإن تناول المدرس للنصوص الأدبية بالشرح والتحليل مع متعلميه بهدف فهمها ونقدها والكشف عن مواطن الجمال والقبح فيها، إنما الغرض منه هو السمو بالذوق الأدبي إلى أقصى درجات النمو والاكتمال والرقي والتهذيب، والشعور بجمالية النص والأدب.

[1] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص101.

[2] – المرجع نفسه، ص103.

1-2-2-4 مهارات التذوق الأدبي التي ينبغي اتقانها في التعليم المتوسط:

فالتذوق الأدبي هو مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تغرس في نفوس المتعلمين، وتنمى لديهم عن طريق القراءة المستمرة للنصوص الأدبية المختارة أو غيرها، والتدريب الجيد على تحليلها وتفسيرها شكلا ومضمونا بغية الوقوف على مكنوناتها ومغزاها، وكذا تفاصيلها الدقيقة، وتتنوع هذه المهارات التذوقية وتتفاوت حسب المراحل التعليمية وكذا المستويات الادراكية للمتعلمين، وتعد هذه المهارات التي ينبغي على المتعلم إتقانها كمعايير أساسية، التي من خلالها يمكن الحكم على كفاية المتعلم وقدرته على تذوق نواحي الجمال المختلفة في النص الأدبي بنوعيه، ويمكن إجمال أهمها فيما يلي[1]:

- تحديد الفكرة الرئيسية للنص المختار، واستخراج أفكاره الفرعية.
- بيان سر جمال اللفظ داخل التركيب اللغوي، وتحديد أوجه الجمال في الصورة الواردة فيه.
- إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي، والقدرة على نقد هذه الأجزاء.
- المقارنة والموازنة بين نصين من حيث الموضوع والغرض.
- التمييز بين الأساليب الخبرية والانشائية.
- إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية.
- تحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى.
- فهم الرمز في القصيدة وإدراك الفكرة التي يرمز إليها.
- إدراك الموسيقى والتجانس بين ألفاظ القصيدة وعباراتها.
- التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه وتمثّل الحركة النفسية لهذا الأخير في النص الأدبي.
- استنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص.
- استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الأساسية في القصيدة.
- إدراك مدى عمق المعاني والأفكار.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قربها من الواقع، وكذا مدى إمكانيتها من التعبير عن أحاسيس الشاعر.
- الموازنة بين مجموعتين من الأبيات في غرض واحد.
- القدرة على إدراك أثر القافية في جمال البيت.

[1] – المرجع نفسه، ص119. وللاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص120-121.

- تحديد اللون الأدبي للنص المختار.
- تحديد مكانة النص في الأدب العربي تاريخيا وفنيا.
- تحديد خصائص أسلوب النص المختار.
- الإلقاء الشعري المعبر عن المعنى.

ويضيف علي أحمد مدكور المهارات التالية[1]:

- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس المؤلف.
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.

و نشير هنا إلى أن نمو المهارات اللغوية والأدبية أو التذوقية لدى المتعلم يحدث بشكل مخطط وبأسلوب تدريجي، كونه يرتبط بنموه العقلي وتقدمه في سنوات الدراسة؛ فكلما تقدم المتعلم في المستويات التعليمية والمراحل العقلية والعمرية، زادت قدراته ومهاراته اللغوية وخبراته الأدبية ومدركاته العقلية، فتتسع آفاقه وتتطور عواطفه وميوله وكذا ملكة التقدير الجمالي لديه[2]، مما يعينه ويرفع من قدراته على تأمل النصوص الأدبية بنوعيها ومناقشتها وتحليلها ونقدها وتذوقها، وهذا من شأنه أن يشجعه على الانتاج الفني والابداع على نفس منوال ما تلقاه من نصوص، باعتبار أنه قد بلغ مرحلة السيطرة والتحكم في مختلف المهارات اللغوية والأدبية أو التذوقية اللازمة لمستواه العلمي والذهني.

1-2-2-5 أهمية التذوق الأدبي وعلاقته بالإبداع الفني:

إن للتذوق الأدبي أهمية بالغة، فهو يعمل على تنمية الفكر السليم، وتعميق الإحساس بالجمال، وإمتاع النفس البشرية، كما يساعد على إطلاق المواهب ومداومة الدراسة الفنية، إلى جانب الخلق والابداع عبر مختلف الفنون الأدبية[3]، فهو يزيد من لذة اللغة من خلال استعمالها وممارستها ممارسة فعلية سليمة وصحيحة، سواء في الحديث والتواصل أو الفكر والدراسة والبحث. فحين ينشط التذوق أو الإحساس بالجمال تزدهر الصياغات الفنية الجميلة وينتعش الابداع، ويكثر الاتقان في شتى المجالات اللغوية والأدبية، فالتذوق هو عملية خلق فني وإبداع حقيقي، كون أن المتذوق يتّبع نفس المراحل التي مر بها الفنان المبدع، ليعيد بناء العمل الفني مرة أخرى ويسير في نفس منهجه[4]، ومنه فإن دور المتلقي أو المتذوق ليس مجرد استماع لوجهة نظر المبدع، وإنما خلق جديد وإبداع فني جميل انطلاقا

[1] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص204.

[2] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص109.

[3] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، المرجع السابق، ص115.

[4] – ينظر: علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص211. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص212-213.

من فكرة جميلة تركت أثرا في نفسية المتذوق، فيستمتع به ويبدع انطلاقا منه لخلق أثر فني جديد، بطريقة فنية تمكنه من خوض تلك التجربة الشعورية والتعبيرية وعيشها على نفس طريقة الفنان المبدع، فيصير بذلك المتذوق مبدعا فنيا بأسلوبه الفني الخاص به، لتتعدد بذلك صور الابداع الفني بتعدد المتذوقين كل حسب نظرته وإحساسه الخاص بالحياة، والمدرس تبعا لذلك حين تدريبه لمتعلميه على تذوق النصوص الأدبية بنوعيها، إنما هو في الواقع يمرّنهم على الخلق والابداع.

وهكذا يتضح ما للنصوص الأدبية من دور كبير وفعال في تربية الاحساس بالجمال وتنمية الذوق الفني الرفيع لدى الناشئة، مما يوسع أبعادهم الأدبية ويغرس لديهم الحاسة الفنية المرهفة، التي تمكنهم من التفاعل مع الأثر الأدبي بهدف مناقشته ونقده وإصدار الحكم عليه بجودته أو رداءته؛ فالنص الأدبي يشبع عاطفة المتعلم ويرهف احساسه، وينمي ذوقه الفني ويربي حاسته الجمالية، ويهذب انفعالاته ويصقل مواهبه الفنية، فيصبح بذلك قادرا على تأمل النصوص الأدبية بنوعيها ومناقشتها ونقدها وتذوقها بغية تقدير جماليتها.

وقبل الولوج في تحديد معنى النص الأدبي، رأينا ضرورة تحديد أهم أنواع النصوص مركزين بشكل واضح على النص الأدبي وذلك بتحديد ماهيته ومختلف أنواعه وكذا آليات تحليله، كونه المستهدف من الدراسة.

2- تحديد أهم أنواع النصوص:

وفي هذا المقام سنعمد إلى إيراد مختلف أنواع النصوص مركزين بشكل واضح على النص الأدبي باعتباره بيت القصيد من هذه الدراسة، وذلك بتحديد ماهيته وكذا آليات تحليله والغرض من تدريسه في ظل المقاربة النصية. ويمكن حصر أهم أنواع النصوص المختلفة في ثلاثة أنواع رئيسية نوردها كما يلي[1]:

2-1 النص الإعلامي:

ويدخل في ضمنه جلّ مقالات الصحف ومختلف وسائل الإعلام، ومن أهم خصائصه لفت انتباه القارئ من خلال مؤشرات مرئية من بينها كتابة العناوين بشكل بارز وواضح، والذي من شأنه أن يحرك فضول القارئ لاكتشاف المضمون، وكذا تنوّع طباعتها كالجرائد والمجلات وغيرها، ويغلب على النص الإعلامي سهولة اللغة وبساطتها بعيدا عن الغموض والتعقيد، كونه موجه لتبليغ رسالته الإعلامية إلى كل فئات المجتمع المثقفة منها وعامة الناس، وإحاطتهم بمختلف الأحداث الواردة.

[1]- ينظر: صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، دار الكتب المصرية، مصر، 1432هـ-2011م، ص19. وللاستزادة والتوسع ينظر المرجع نفسه، ص20-21.

2-2 النص العلمي:

وينحصر دوره في تقديم الحقائق العلمية الدقيقة والثابتة، والخاضعة لمنطق الاستقراء والتجريب، وشأنه شأن النص الإعلامي من حيث بساطة اللغة وسهولتها ووضوحها.

2-3 النص الأدبي:

يعبّر النص الأدبي عامة عن المعرفة الإنسانية، وبشكل أخص عن المعرفة الأدبية؛ إذ غالبا ما ينحصر دوره في تقديم حقائق فنية تنبع من ذات الأديب، والذي عليه أن يتزود من مختلف المعارف قدر الإمكان، وأن يمتلك سعة الخيال، وأن يكون متذوقا راقيا، للاستعانة بذلك في قراءة النصوص الأدبية وكتابتها أو إنتاجها.

وكما نعلم فإنّ ميزة الذاتية هي العنصر الجوهري الذي يميز الفن أو الأدب عن العلم، لكن هل يمكن أن نكتفي بهذا كتعريف للنّص الأدبي؟

3- مفهوم النص الأدبي وأنماطه:

سنحاول في هذا الصدد الوقوف على تحديد ماهية النص الأدبي وما يشتمل عليه من خصائص وآليات للتحليل، بعدها الحديث عن الغرض من تدريسه لمتعلمي التعليم المتوسط في ظل المقاربة النصية والوسائل المحققة لأغراضه.

3-1 تعريف النص الأدبي وطبيعته:

سنحاول في هذا المجال ايراد تعريف أكثر دقة وشمولية للنص الأدبي، مع تحديد طبيعته التي تجعله يتميز عن غيره من أنواع النصوص المختلفة، ولكن قبل ذلك سنعمد إلى استعراض مجموعة من التعاريف التي تتباين باختلاف الاتجاه الأدبي أو المنهج النقدي أو التوجه الأيديولوجي لكل أديب، أو ناقد، أو فنان، وذلك على النحو التالي:

3-1-1 تعريف النص الأدبي:

تتعدد تعريفات النص الأدبي وتتنوع بحسب وجهة نظر الأديب، وحسب المدرسة الأدبية التي ينتمي إليها، أو المنهج النقدي الذي يتبناه، أو التوجه الأيديولوجي الذي يسلكه في تعريفه للنص الأدبي، ما يحد من إمكانية وضع تعريف جامع ومانع لهذا الأخير، وإن كانت هناك محاولة في إطار مشروع بناء تعريف للنص الأدبي يقترب من الدقة وشاملا لأكبر قدر من العناصر التي تكونه، والمبادئ التي تحكمه أو التي ينبني عليها، وأكثر موضوعية من

التعريفات التي وضعت لتحديد ماهية النص الأدبي، ولكن قبل ايراده، سنحاول استعراض جملة من التعريفات التي قيلت في هذا الشأن كما يلي:

فقد حدد النص الأدبي بمنظور تربوي وتعليمي على أنه مصطلح يحوي مفهومين متداخلين، فهو يشير إلى مصطلحين أساسيين يكونانه وهما[1]:

أولهما: **النص**: وجمعه نصوص وهو صيغة الكلام الأصلية التي وردت عن المؤلف.

وثانيهما: **الأدب**: وهو لون من ألوان التعبير اللغوي يمتاز فوق آدائه للغرض بألوان من الجمال الفني، ويقصد فيه إلى التأنق في العبارة والسمو في المعنى، ويتمثل في المأثور من الشعر والنثر الفني على مدى العصور.

وقد عرفه كذلك في نفس السياق محمود رشدي خاطر ويوسف الحمادي وآخرون على أن النصوص الأدبية هي: "وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية: فكرية وتعبيرية وتذوقية "[2].

كما عرفت النصوص الأدبية كذلك بأنها: "مأثورات من الشعر والنثر نقلت بألفاظها التي أثرت عن قائليها، ولهذا سميت "النصوص" ثم تميزت بما تحمل من جمال فني يؤثر في السامع والقارئ، ولذلك سميت "النصوص الأدبية"[3].

وعرفت أيضا على أنها: "قطعة من النثر الفني أو الشعر تشتمل على فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة وتختار للدراسة لغرض معين"[4].

أما عن تعريف النص الأدبي من المنظور اللساني فالنص حسب رولان بارت: "هو السطح الظاهري للأثر الأدبي، وأنه نسيج الكلمات المشتبكة والمنظمة بطريقة تفرض معنى متينا وراسخا ووحيدا"[5].

أما محمد مفتاح فقد عرف النص على أنه: "مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"[6].

وحسب محمد عزام فإن جوليا كريستيفا J. Kristeva ترى أن النص: "هو عملية إنتاجية تعني أمرين: أولهما: علاقة النص باللغة التي يتموقع فيها فتصبح من قبيل إعادة التوزيع عن طريق التفكيك وإعادة البناء، وثانيهما:

---

[1] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص81.

[2] – محمود رشدي خاطر، يوسف الحمادي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الطبعة السابعة، الكويت، 1998، ص179.

[3] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، المرجع السابق، ص29.

[4] – محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، (كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية)، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة،1983، ص183.

[5] – محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2001، ص18.

[6] – محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، يوليو1992، ص120.

يمثل النص عملية استبدال من نصوص أخرى، أي عملية تناص، ففي فضاء النص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى"[1].

أما هاليداي M. Halliday فقد عرف النص من المنظور السوسيو لساني على أنه: "النص شفرة يقوم القارئ بفكها، وإن النص شكل لساني للتفاعل الاجتماعي، في سياق مقام معين يتشكل من خلال ثلاثة عناصر سوسيو سيميوطيقية هي المجال، والعلاقة، والمنحى؛ أما **المجال**: فمن خلال الهدف الذي يسعى المتكلم إلى تبليغه يتخذ النص وظيفته الدلالية في نطاقه، وأما **العلاقة**: فتقوم بين المتكلم والمستمع، في حين يشير **المنحى** إلى الأداة الرمزية"[2]. ويربط هاليداي هذه العناصر بوظائف النص التي حددها؛ إذ يربط المجال بالوظيفة التجريبية، والعلاقة بالوظيفة التواصلية، في حين يربط المنحى بالوظيفة النصية[3].

وأما عن مشروع بناء ووضع تعريف للنصّ الأدبي بشكل أقرب إلى الشمولية للعناصر التي يحويها والمبادئ التي تحكمه والوظائف التي يحملها وكذا منتجه وكيفية انتاجه، والدقة في التفصيل والتحديد، وكذا الموضوعية مقارنة بالتعريفات التي قيلت بشأن تحديد ماهيته، فقد عرفه محمد عزام من هذا المنطلق على أنه: " **النصّ الأدبي هو وحدات لغوية، ذات وظيفة تواصلية– دلالية، تحكمها مبادئ أدبية، وتنتجها ذات فردية أو جماعية**"[4].

ويمكن شرح هذا التعريف كما يلي[5]:

1)– وحدات لغوية: وهي مجموعة من الجمل المتتالية والمتعالقة، التي بها يتكون النصّ كوحدة دلالية.

2)– الوظيفة التواصلية: وتتحقق إما عن طريق الإخبار المباشر للنص وهنا يكون المعنى ظاهرا، أو الإخبار غير المباشر له، وفي هذه الحالة الأخيرة لابد من تفكيك صور النص البلاغية من أجل الوصول إلى معناه الضمني والعميق لفهم رسالته ومغزاه.

3)– الوظيفة الدلالية: فالنصّ دليل يستوعب دالاً ومدلولاً، ويمثلان بنيات النصّ الصرفية والنحوية والأسلوبية...الخ، والتي بدورها تحتاج إلى تحليل ووصف العلاقات التي تربط بعضها ببعض كبنية كلية لفهم محتوى النص ومبناه.

4)– تخضع أو تحكمها مبادئ أدبية: كالاتساق والانسجام والإخبار، وهي تحقق أدبية النصّ.

---

[1] – محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، مرجع سابق، ص23.

[2] – محمد عزام، المرجع السابق، ص17.

[3] – المرجع نفسه، ص17.

[4] – المرجع نفسه، ص26.

[5] – ينظر: المرجع نفسه، ص26.

5)- تنتجها ذات فردية أو جماعية: فالنص بنية دلالية تنتجها ذات ضمن بنية نصية منتجة بشكل مسبق عن ذلك النص[1]، فبنيات النصّ هي علاقات إنتاجية متفاعلة ومتصارعة في الآن ذاته، تتكوّن وتتحقّق من خلال أفعال إنتاجية تقوم بها إمّا ذات المبدع، أو ذات الجماعة التي اكتسب قيمها ورسخت في ضميره، أو ذات القارئ الذي يعيد بدوره بناء أو إنتاج النصّ في ذهنه، وبهذا فيمكن للنص الواحد أن يتتابع على إنتاجه عدّة ذوات منتجة، ويكون لكل منها نصّها الخاص بها، وهو ما يسمى بتعدد القراءات.

فالنص حسب كريستيفا هو عملية إنتاجية وممارسة دالة من خلال جدال الذات والآخر والسياق الاجتماعي، لتتقاطع فيه تبعا لذلك عدة معان ممكنة[2].

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أنّ **حجم** النص أو **طوله** لا يعدّ عنصرا جوهرياً لتحديد قيمة النصّ النوعية، فالنصّ قد يكون مقطعا شعريّا يحوي ثلاثة أسطر، وقد يكون رواية تستغرق عدّة الصفحات، فالمهم من كل هذا هو **الرسالة** التي يحملها ذلك النص[3]، وإن كان **حجم** النص قد يستوجب شروطاً معينة لممارسة التحليل النصّي.

وتبعا لما سبق ايراده من تعريفات متنوعة للنص الأدبي، فإنه يمكن أن يتحدد على أنه مجموعة من المعاني والأفكار والتجارب والأحاسيس والأخيلة التي تصاغ في تحلية جميلة من الألفاظ والعبارات، وبأسلوب لغوي راق تحكمه مبادئ لغوية وأدبية محددة، فتنبثق منه مجموعة من العواطف الخاصة بالأديب لتحدث أثرا في نفس المتلقي، ولا يمكن إصدار الحكم بجودة ذلك النص الأدبي وتأثيره على متلقيه إلا بجودة تلك العناصر مجتمعة.

ومنه فإن النص الأدبي يتشكل من مكونين أساسيين هما[4]:

- **الشكل:** ويتعلق بالجانب الخارجي للنص ويتمثل في الصور التعبيرية من ألفاظ وأساليب وأخيلة وموسيقى.
- **المضمون:** ويتعلق بالجانب الداخلي للنص ويتمثل في تلك التجارب والأفكار والعواطف.

وبذلك فالمتأمل في الأدب يجده أقرب إلى الذاتية، فتلك الطاقة الوجدانية والتخييلية هي التي تشحن أي نص بالأدب أو الفن، فتنفي عن لغته الجفاف والآلية في التعبير[5].

---

[1] – معامير محمد فيصل، في أكناف النص الأدبي–أمشاج التخلق وخمائر التكوين–، مجلة كلية الآداب والعلوم النسانية والاجتماعية، العدد السادس، قسم الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر–بسكرة– الجزائر، جانفي 2010، ص239.

[2] – محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، مرجع سابق، ص24.

[3] – محمد عزام، المرجع السابق، ص28.

[4] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص82.

[5] – ينظر: مختار عبد الخالق عبد اللاه، المرجع السابق، ص82.

وحتى يكون النص الأدبي رفيعا وذو جودة عالية ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من المعايير والمنطلقات الأساسية، يستند عليها في عملية إنتاجه وبنائه، نذكر منها[1]:

1)- أن يصدر عن ملكة لغوية، وخبرة فنية، وقراءة فاحصة وعميقة للنصوص الأدبية التي سبقت عصر المبدع.

2)- أن يخاطب وجدان المتلقي، ويمس مشاعره، ويداعب أحاسيسه، سواء أكان سامعا أو متلقيا (قارئا).

3)- أن تكون ألفاظه منتقاة، وتراكيبه مختارة، ومعانيه مبتكرة، وجمله منتظمة في سياق واحد؛ أي منسجمة.

4)- أن يعتمد أسلوب الانزياح من إشارة، وإيحاء، وكناية، ورمز، واستعارات، وعبارات لافتة، إلى غير ذلك من السمات المبينة في كتب البلاغة والنقد والدراسات اللغوية المعاصرة.

ولا شك في أن هذه السمات هي سر جمال التعبير ومصدر الامتاع والتأثير.

3-1-2 طبيعة النص الأدبي:

تحيل صفة الأدب اللصيقة بالنص إلى طبيعته فتميزه عن غيره من النصوص، وفيما يلي تحديد لمعنى مصطلح الأدب وأهميته.

3-1-2-1 معنى الأدب:

الأدب بتعريف أعمّ في معناه الاصطلاحي الحديث هو: "كل ما عبّر عن معنى من معاني الحياة بأسلوب لغوي جميل"[2] ؛ فالأدب بهذا المعنى فن جميل يبعث في نفس ووجدان القارئ / السامع المتعة والانفعال من خلال ما يحويه من عذوبة وجمال، في مقابل ما عند القارئ / السامع المدرك من تذوق واستشعار بالفن والأدب.

ويعرف سيد قطب العمل الأدبي بمعناه الخاص على أنه: "التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية"[3]، ومنه فالأدب هو تعبير موح عن تجربة شعورية، أو عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان، وهذه القيم تنبثق عن تصور الأديب للكون والانسان والحياة؛ إذ التجربة الشعورية هي التي تدفع بالفنان إلى التعبير عمّا يخالجه من أحاسيس وانفعالات وجدانية، فتصطبغ بذلك تلك الصورة اللفظية الموحية الموسومة بصفة الأدبية، ويشترط في هذه التجربة أن تكون واضحة لدى صاحبها، وأن يتعاون فكره وخياله في ترتيب عناصرها وتنسيقها، وأن يكون مقتنعا بها صادقا في التعبير عنها، وأن يكون وراءها مغزى يفيد الحياة، ويضيف شيئا إليها[4].

---

[1] – فضل ناصر حيدرة مكوع العلوي، نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي، أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب/قسم اللغة العربية، جامعة الكوفة- العراق، 1424هـ/2003م تحت إشراف الدكتور علي كاظم أسد الخفاجي، ص18.

[2] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، الطبعة الثانية، بيروت –لبنان، 1406هـ -1986م، ص172.

[3] – سيد قطب، النقد الأدبي، أصوله ومناهجه، دار الشروق، الطبعة الثامنة، القاهرة، مصر،1424هـ-2003م، ص11.

[4] – سيد قطب، النقد الأدبي، المرجع السابق، ص11. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص12و15.

ويعرف علي أحمد مدكور الأدب على أنه:" تعبير فني، يتخذ من الأفكار والألفاظ والعاطفة والخيال أدواتا وألوانا يصور بها واقع الحياة وطموحاتها على نحو جديد ومثير"[1].

ومنه يتجلى للأدب ركنين هما [2]: **المعاني** التي تبعث الوجدان وتثير العواطف والأخيلة، و**الألفاظ الجميلة** التي من خلالها تؤدّى تلك المعاني وتخدمها.

وتبعا لما سبق فإن الأدب هو جزء من حياة الإنسان وواقعه المعيش، ويعبر عن كل ما له قيمة باقية في الحياة البشرية، تتناقله وتتوارثه الأجيال من خلال تلك السجلات المحفوظة، فتعمل على استمراره وتنوعه وثرائه، ليصبح بذلك الأدب مصدر إلهام يحفز على بروز مواهب وطاقات متذوقة للفن ومبدعة وخلاقة له.

3-1-2-2 مكانة درس الأدب وأهميته:

تأتي أهمية الأدب من أهمية اللغة ذاتها، فالأدب بنصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلاّ تعبير أداته اللغة، وهو فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما احساسا خاصا وينقلهما إلى عالم الخيال الذي يمثل حاجة إنسانية[3]، فلدرس الأدب مكانة مهمّة في حياة الأفراد، فهو الوسيلة التي بها يتم الاطلاع على قيم ومبادئ الإنسانية، وذلك بمنظور أدبي رفيع من خلال التعبير عمّا يخالج النفس من عواطف وأحاسيس بأسلوب لغوي جميل وراق، ليصبح بذلك درس الأدب كمساهم أساسي وفعّال في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني، فهو يهذب الوجدان ويصفي المشاعر ويعمل على تصقيل الذوق والعقل وترقيق الإحساس[4]، كما يسهم كذلك في التخفيف من أثقال وعبئ المادة العلمية القائمة على دقّة المصطلحات العلمية والقوانين وجمود التعاريف، فلدرس الأدب مكانة كبيرة في تغذية الروح؛ إذ يقول (أكثم بن صيفي) في هذا الصدد: الإنسان بلا أدب شخص بغير آلة، وجسد بلا روح[5]، فالإنسان عقل وعاطفة، الأمر الذي دفع بالمدرسين إلى الاهتمام بالأدب وتدريسه للناشئة.

[1] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص209.

[2] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص173.

[3] – سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص42.

[4] – جودت الركابي، المرجع السابق، ص173.

[5] – سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص43.

3-2 سمات النص الأدبي:

إذا كان النص الأدبي هو المنطلق الأساسي في تدريس نشاطات اللغة العربية وفروعها، فمن الضروري أن يكون الأستاذ محيطا وملمّا بأهم المواصفات التي تميّزه، ليأخذها في الاعتبار أثناء تناوله لهذه النصوص مع متعلّميه، ونجمل هذه السمات فيما يلي[1]:

3-2-1 سمة الغموض:

تعدّ أهم سمة في النص الأدبي، وتعتمد على أسلوب الانزياح كوسيلة للتعبير عن الظواهر والأفكار والأحاسيس، وهذا من شأنه أن يجعل هوية النص صعبة المنال؛ إذ ينفتح النص على قراءات عديدة ومتغيرة ليحاول بذلك متلقيه الكشف عن كوامنه وخباياه في كل مرة لإشباع فضوله، وهذا ما يحقق إبداعية النص وإشعاعه.

3-2-2 صعوبة القبض عليه:

تنجم عن هذه السمة كذلك خاصية تعدد القراءات، التي تجعل من النص الصامت ناطقا من خلال تعدّد التأويلات التي تثيرها تلك الطاقة السيميائية للنص الأدبي، الذي تحكمه علاقات داخلية متشعّبة وقواعد لغوية وأخرى غير لغوية، تؤدي إلى تحريك فضول القارئ لأجل الوصول إلى مغزاه، فجوليا كريستيفا تعتبر النص فضاء متعدد الدلالة تتقاطع فيه عدة معان ممكنة، وتأخذ بمبدأين مقتبسين من المصطلحات الروسية هما: النص الظاهر والذي يجمع البنيتين العميقة والسطحية لتشومسكي، والنص المولّد أو المكون ويتعلق بما يتولد عن النص الظاهر من دلالات ومعان تخلق وتبدع نصا جديدا مولدا، وهو خارج الزمانية والشخصية[2].

فالنص عند إنتاجه يوضع في حلّة تحمل وتضمر الكثير من المعاني والدلالات، تجعل من قراءته مستمرة تتجاوز ظاهر النص المباشر للغوص في مكنوناته بغية سبر أغواره، وكشف خباياه والوقوف على معانيه الخفية وبنيته العميقة، ومن ثمة استجلاء خصائصه ومميزاته[3].

وقد أضاف صلاح منصور خاطر سمة أخرى للنص وهي:

---

[1] – ينظر: محمد جاهمي، النص الأدبي سيماه وسيمياؤه، محاضرات الملتقى الوطني الثالث في السيمياء والنص الأدبي، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر –بسكرة– الجزائر،19-20 أفريل 2004، منشورات الجامعة، بسكرة، الجزائر، 2004، ص338. وللاستزادة ينظر المرجع نفسه، ص339.

[2] – محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، مرجع سابق، ص24.

[3] – ينظر: محمد خان، التأويل: مفهومه وضوابطه، حوليات المخبر دورية متخصصة محكمة، العدد الثالث والرابع خاص بندوة التأويل، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر–بسكرة– الجزائر، ديسمبر 2015، ص9.

3-2-3 سمة العنوان[1]:

يمثل العنوان إحدى عتبات أو مفاتيح النص فهو وسيلة لفهمه وفك شفراته، بغية الغوص في مكنوناته لتأويلها ورفع اللبس عنها، وهذه السمة تطبع أكثر النص النثري علميا كان أم أدبيا، بينما الشعر فيمكنه الاستغناء عن العنوان، كونه في بعض الأحيان قد يستغني عن الانسجام والوحدة الموضوعية.

وللعنوان أربع وظائف أساسية هي :الإغراء، والإيحاء، والوصف، والتعيين، والتي تنضوي في نطاقها وتتفرع عنها وظائف أخرى تبعا لجنس النص الأدبي شعرا كان أو نثرا، وغالبا ما نجد أنّ العنوان يعمل على تلخيص مضمون النص أو رواية بكاملها، كما قد يمثل الفكرة الرئيسية لكلا منهما.

ومنه فالعنوان يوضح طبيعة النص ويبين نوع القراءة الملائمة له، كونه يكشف لنا مقصدية ونوايا المبدع وكذا غاياته الأيديولوجية، فالعنوان يمثل إحالة تناصية وغرضه توضيح وإجلاء معنى النص وفك رموزه للوقوف على خباياه واستنطاقها، فهو بذلك يلخص مضمون النص ويحيل إلى ما يحيط به من ظروف داخلية وخارجية سواء كانت لغوية أم غير لغوية.

ويضيف "محمد عزام" أنّ: للعنوان دور مهم وأساسي في سيميولوجيا النص، فمن خلاله تتجلى مجموعة من الدلالات المركزية للنصّ الأدبي، إذ قد يشير إلى الشخصية الروائية الرئيسية مثل: رواية "زينب" و"دون كيشوت"، أو إلى مكان الحدث الروائي "كقصر الشوق" لنجيب محفوظ، أو إلى الأسطورة الموظفة في النصّ الأدبي كقصة "سندرلا" و"السندباد"[2].

كما يضيف مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها السمات الآتية[3]:

3-2-4 سمة الانفتاح:

وهي سمة تؤدي إلى تعدد المعاني والتأويلات وذلك حسب خبرات القراء وأيديولوجياتهم المختلفة ومعارفهم الوجودية، وحتى يكون التأويل للنصوص علميا وموضوعيا، لابد أن تنطلق القراءة التأويلية من النص ذاته وأن تكون خادمة له وتابعة له، ولتكون كذلك ينبغي أن تنطلق من المسلمات التي رسمها النص المعني بالقراءة والتأويل، وتتمثل

[1] – ينظر: صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، مرجع سابق، ص1. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص2-3.

[2] – ينظر: محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، مرجع سابق، ص28.

[3] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص10-11.

في: قوانين لسان العرب، ومقاصد المتكلم، واتساق النص وانسجامه[1]، ومنه فإن ممارسة القارئ لعملية القراءة يعد من باب الاسهام في إنتاج نصوص جديدة، على أن يتم ذلك من خلال عملية المشاركة في النص لا مجرد الاستهلاك له.

3-2-5 سمة النظامية:

أو ما يسمى بنظم الكلام وتأليفه؛ إذ غالبا ما تكون بنية النص الأدبي خاضعة لنوع من الانتظام، مع العلم أن هذه البنية تختلف من نمط لآخر.

3-2-6 سمة الخيال:

فالنص الأدبي لا ينقل الواقع كما هو؛ بل أنّ صورة الواقع المنعكسة فيه مبتكرة لتخلق واقعا جديدا، فنجد أن تلك الطاقة التعبيرية والتخييلية للنصوص، هي التي تميزها عن غيرها من الأنواع التي تطبعها اللغة العادية الواقعية والتقريرية.

3-2-7 سمة العاطفة:

وهي أبرز سمة في الأدب كعنصر جوهري وضروري في بعض النصوص التي يستحيل فيها الاستغناء عنها مقارنة بالسمات أو العناصر الأخرى، إذ نجد أن النص الأدبي مفعم بالانفعالات والعواطف الجياشة، إلى جانب الصور التعبيرية، والأخيلة، والموسيقى، والمعاني والألفاظ الجميلة والعذبة المفعمة بالدلالة، فتلك الطاقة الوجدانية هي التي تشحن وتصبغ أي نص بالأدبية أو الفن وتزيد من عذوبة لغته.

3-2-8 سمة التناص أو التداخل النصي أو التفاعل النصي:

ظهر مصطلح التناص لأول مرة على يد جوليا كريستيفا التي ترى أن: "النص هو لوحة فسيفسائية من الاقتباسات، وكل نص هو تشرب وتحويل لنصوص أخرى"[2].

و يقول محمد مفتاح في هذا الصدد: "التناص هو تعالق نصوص مع نص حدث بكيفيات مختلفة"[3]، أي أن النص الأدبي جزء من مجموعة من النصوص، يتفاعل معها، فيضـــيف لها ويقتبس منها؛ بمعنى أن النص يتشكل من عدة نصوص تلتحم في تركيب فني ذاتي يجعل منه وحدة متكاملة[4]؛ إذ يعتبر ريفاتير النص فضاء لنصوص متعددة

[1] – محمد خان، التأويل: مفهومه وضوابطه، مرجع سابق، ص21.

[2] – محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، مرجع سابق، ص22.

[3] – محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، (استراتيجية التناص)، مرجع سابق، ص121.

[4] – معامير محمد فيصل، في أكناف النص الأدبي–أمشاج التخلق وخمائر التكوين–، مرجع سابق، ص244.

تخترقه وتتفاعل فيه من خلال أشكال مختلفة من الحوار والجدل، ويرى أن النص لا يمكن تلقيه إيجابيا، أو القبض عليه دون الرجوع إلى قواعد اللغة التي تبنيه ومقتضيات السياق في علاقتها مع التناص، باعتبار أن الدلالة التناصية في تفاعلها مع الدلالة السياقية ينجر عن ذلك التعالق نشوء وتوليد النص، فالدلالة التناصية تمثل معنى آخر ممكنا للنص قد يستبعده السياق أو يحد من تأثيره إذا تعارض معه نحويا ودلاليا[1]؛ معناه أن النص هو تبادل نصوص في فضاء نصي تلتقي فيه مجموعة من الملفوظات والتراكيب، وكذا أنماط من الأساليب المأخوذة من نصوص أخرى ويبطل أحدها مفعول الآخر، فالنص يتداخل عامة بنصوص أخرى قد تساهم في تحديد دلالته، كونه ينفتح على دلالات ومعاني متعددة، بسبب تعدد القراءات التي قد تتجاوز الإطار اللساني إلى إطارات أخرى سياقية تداولية.

ويضيف "محمد عزام" أنّ للتناص أو التداخل النصي أنواع هي كالآتي[2]:

1)- **التناص العام**: وفيه يكون لنص الكاتب علاقة وتداخل مع نصوص غيره من الكتّاب.

2)- **التناص المقيد**: وفي هذا النوع تكون العلاقة بين نصوص الأديب في ذاتها بعضها ببعض.

3)- **التناص البلاغي**: كالاقتباس والتضمين والاحتجاج والارداف، فمثلا في الارداف بأن يذكر الأديب لوصف أمر ما في نصه أحد توابع اللفظ الموصوف لينوب عنه في الدلالة، كأن يورد مثلا عبارة كثير الرماد أو مبسوط اليد للدلالة عن الجود والكرم، أو أن يسوق شواهد منها ليستأنس بها في نصه.

و بذلك تصبح عملية إنتاج النصوص الجديدة متصلة ومقترنة بالنصوص التي يتلقاها المتعلم ويتناولها مع أستاذه في قاعة الدرس والمخزّنة في الذاكرة، فينهل منها عند إنتاجه للنصوص الجديدة أثناء نشاط التعبير بنوعيه، لتظل بذلك عملية قراءة النصوص أخذ وعطاء في الوقت ذاته؛ إذ تارة يأخذ من ذلك النص النموذج المتناول اللغة وقواعدها المحصّلة والمرسخة في ذهنه، وتارة أخرى يصبغ نصه المنتج ببصمته ولمسته الشخصية من خلال أمهات أفكاره وتأويلاته وذخيرته اللغوية؛ أي مكتسباته القبلية، بشكل يجسد كفايته النصية وكذا اللغوية ويحققها تدريجيا، من خلال إتقان اللغة واستعمالها استعمالا صحيحا وسليما، وفي موضعها المناسب، بالمران والتدريب المستمر على ذلك، لتصبح بذلك تعلّماته ذات منفعة ودلالة وفعالية تخدم أغراضه في الحياة، وعليه فهذه هي أهم المواصفات والسمات التي ينبغي على الأستاذ أن يوضّحها ويراعيها أثناء تعامله مع تلك النصوص الأدبية المقررة، وأن يعوّد المتعلم على استقصائها والتعرف عليها حين تناوله لتلك النصوص ودراسته لها.

[1] – أحمد اليابوري، دينامية النص الروائي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، 1993، ص15.

[2] – ينظر: محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي –دراسة–، مرجع سابق، ص 12.

3-3 أنواع النص الأدبي:

ينقسم النص الأدبي إلى نوعين هما[1]:

3-3-1 النص الشعري:

يعرّف الشعر بمعناه الأدبي على أنه: "نسج الألفاظ بجمالية الانزياح وأناقة النسج وعبقرية التصوير"[2]، ويعرفه صلاح منصور خاطر على أنه:" الكلام الموزون المقفى الذي يصور العاطفة والعقل مصاغ بقالب لغوي جميل ذي موسيقى وانسيابية"[3].

ويتكون الشعر من **أربعة عناصر** هي[4]: اللفظ -الوزن -المعنى -القافية.

أما عن **أنواعه** فتتمثل في[5]: الشعر التعليمي- الشعر القصصي أو (الملحمي) - الشعر التمثيلي أو المسرحي -الشعر الغنائي أو الوجداني - الشعر الحديث.

3-3-2 النص النثري:

يعرفه علي أحمد مدكور على أنه:" يقصد بالنثر الأدبي ما توافرت فيه صفات الأدب بمعناه الخاص وهو الفكرة الجميلة في التعبير الجميل، وهو ما يمكن تسميته أيضا (بالنثر الفني)"[6]؛ إذ يعد النثر لغة العقل فهو لغة القوانين، والمبادئ الإنسانية، والعلوم، وكل ما يتعلق بالحياة الفكرية وشؤونها، ومن مقوماته التركيز والتحديد للكلمات والعبارات، كما نجد كذلك **النثر الفني** الذي يوازي الشعر لما يحويه من الإيقاع والنغم، وقد يفوقه أحياناً من خلال ذلك التجانس والتلاؤم الذي يرافق سواء الكلمة من حيث طبيعة حروفها وترتيبها، أو بين الكلمة وأختها، أو تركيب وآخر، ومن مقوماته دقة العرض، وجمال السبك، وسمو المعاني، وروعة الأخيلة، والموسيقى الانسيابية[7].

ويتكوّن النص النثري من **العناصر** التالية[8]: الألفاظ، العاطفة، الخيال، الأفكار، الصور، الموسيقى، الصياغة، والتراكيب.

---

[1] - ينظر: صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، مرجع سابق، ص 39. وللتوسع والتوضيح ينظر: المرجع نفسه، ص40-41-49-54-56-66. وينظر كذلك: سيد قطب، النقد الأدبي، أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص (من 62 إلى 85).

[2] - معامير محمد فيصل، في أكناف النص الأدبي-أمشاج التخلق وخمائر التكوين-، مرجع سابق، ص239.

[3] - صلاح منصور خاطر، المرجع السابق، ص 40.

[4] - المرجع نفسه، ص39.

[5] - صلاح منصور خاطر، المرجع السابق، ص40. وللاستزادة والتوسع ينظر المرجع نفسه، ص (من 40إلى64).

[6] - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص213.

[7] - صلاح منصور خاطر، المرجع السابق، ص66.

[8] - أحمد جمعة أحمد نايل، التحليل الأدبي، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الوفاء، طبعة1، القاهرة،2006، ص5.

وأما عن **أنواعه** فللنثر الأدبي أنواع عدة منها[1]: الخطابة – الخاطرة –التوقيعات –الوصايا –الأمثال –الرسائل –المقامات –المحاضرات العلمية –المقالة –القصة –المسرحية –السيرة الأدبية، ونجد كذلك وصف الأحداث والرحلات، وكل ما يتصف بالخيال والفكرة والعرض، إضافة إلى ذلك كله نجد القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة[2]؛ إذ يعد القرآن الكريم أعظم ألوان الأدب وأجمل أنواع النثر الفني على الإطلاق سحرا وبلاغة وإعجازا.

3-4 مقومات النص الأدبي:

إنّ من بين الظواهر اللغوية المحققة للتماسك النصي فتجعل من النص محكم البناء ومتوافق المعنى وتجسد نصيته، نجد ظاهرتي الاتساق والانسجام، و نشير في هذا الصدد إلى مسألة جدلية المصطلح الواقعة بين اللغويين الذين اختلفوا في تحديد المصطلحين و المزج نوعا ما بين المفهومين، و الذين نجد من بينهم محمد خطابي الذي حدد مفهوم الاتساق بمعنى الانسجام، و إيراد أدواته من هذا المنطلق، و الأمر نفسه نجده في المناهج و الوثائق التربوية أين حدد الانسجام بمعنى الاتساق و وصل مظاهره بهذا المفهوم، إلى جانب مسألة عدم ضبط معنى الاتساق فقد أعطي من الدلالة ما لا يحتمل من قبل بعضهم؛ فمنهم من أطلقه على التماسك النحوي، ما يغيّب الدقة في تحديد المصطلح ، من هنا تتجلى أهمية تحديد المصطلحين وتوضيحهما انطلاقا من هذه المصادر و المراجع، مع التصرف فيها بشكل يعين على فهم التصورات الواردة و إيضاح الرؤيا للمستفيد من هذا البحث، وذلك كما يلي:

3-4-1 الانسجام: (Harmonie)

فالانسجام يعني الأبنية الدلالية المحورية الكبرى وهي أبنية عميقة تجريدية، وبخلاف ذلك يتبين أن الاتساق يتجلى في الأبنية النحوية الصغرى وهي أبنية تظهر على مستوى سطح النص[3]. وبهذا يتضح لنا أن الاتساق يتعلق بالجانب النحوي التركيبي أو اللغوي، في حين أن الانسجام يتعلق بالجانب الدلالي أو المعنوي.

ومن هذا المنطلق يتحدد مفهوم الانسجام على أنه مفهوم دلالي، فهو يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدده كنص، وهي علاقات تبعية في الغالب، خاصة حين يستحيل تأويل عنصر لغوي دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه؛ إذ يفترض كل منهما الآخر مسبقا، ليصبح بذلك الانسجام شرطا ضروريا

[1] – ينظر: صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، مرجع سابق، ص66.

[2] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص213.

[3] – ينظر: حمودي السعيد، الانسجام والاتساق النصي المفهوم والاشكال، الملتقى الوطني الأول حول: اللسانيات والرواية يومي 22 و23 فيفري 2012، مجلة الأثر، جامعة المسيلة الجزائر، ص110.

وكافيا للتعرف على ما هو نص وعلى ما ليس نصا[1]. وعليه فإن ظاهرة الانسجام ترتبط بالمستوى الدلالي أو المعنوي للنص؛ إذ تحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة فيه، ويكون ذلك إلى جانب باقي المستويات الأخرى للنص.

وللانسجام النصي علاقة وطيدة بالاتساق؛ إذ لا يمكن تصور نص محكم البناء دون توافق معناه واتساقه، والذي لا يتحقق إلا إذا كان صاحب النص متمكنا ومتحكما في آليات بناء النصوص وتشكيلها؛ أي ممتلكا للكفاية النصية والقدرة اللغوية الضرورية والمستوفية للغرض.

وأما عن مظاهر الانسجام النصي فنوردها كالآتي[2]:

1)- **الترابط الموضوعي**: (**Cohérence thématique**) ويعني الوحدة الموضوعية وتجنب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة لأخرى دون صلة منطقية، فتتحقق بذلك وحدة النص المعنوية، باعتبار أن النص وحدة دلالية.

2)- **التكرار والتدرج** (**progression**): يخضع النص أثناء سيره وتقدمه في عرض المعلومات لهاتين الظاهرتين الهامتين؛ ذلك أن صاحب النص يذكر أحيانا في أحد مراحل النص أشياء سبق ذكرها، محاولا بذلك ربط السابق باللاحق وممهدا الانتقال إلى معلومات جديدة، وهو ما يجعل القارئ يحس أن للنص مسارا معينا، وأنه يتجه نحو غاية محددة، فيجعله يتوقع أثناء مراحل النص ما سيأتي بعدها.

3)- **المقصدية**:(**Intentionnalité**) وتتمثل في الغاية التي يصبو إلى تحقيقها صاحب النص من خلال نصه، وفي غيابها يعد النص ناقصا.

4)- **مبدأ الاختتام**: (**Le principe de clôture**) فالنص الذي لا يختتم، يفقد الكثير من انسجامه المعنوي وتماسكه، فلا يستطيع قارئه أن يدرك غايته بوضوح، فالتدرج المنطقي المنظم يقتضي الانتهاء بجملة أو فقرة ختامية، فتتحقق بذلك أحد مظاهر الكفاية النصية والمتمثلة في حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النـص، وحسن اختتامها.

---

[1] – محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص12.

[2]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 12.

*ملاحظة: نشير في هذا الصدد إلى مسألة الخلط الواقعة فيما يتعلق بتحديد مفهومي الاتساق والانسجام، ولاحظنا ذلك سواء في المناهج التربوية أو في بعض المراجع والتي نجد من بينها على سبيل المثال محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق.

5)- **الهوية والانتماء**: (Identité et appartenance) والمقصود به أن ينتمي النص إلى نمط معين؛ إذ أنّ الكفاية النصية العامة غالبا ما تقترن بكفاية نمطية، والتي تتمثل في قدرة القارئ على التمييز بين أنماط النصوص بغض النظر عن مضامينها.

3-4-2 الاتساق: (Cohérence)

يعني الاتساق ترابط الجمل في النص مع بعضها بعضا بوسائل لغوية معينة (وهذا الترابط يهتم بالروابط التي تجري في سطح النص أكثر من اهتمامه بالشكل الدلالي أو المعنوي للنص)[1].

كما عرفه محمد خطابي "يقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته"[2]. ومنه فالاتساق بهذا المفهوم هو تلك الشبكة من العلاقات الداخلية، المتنوعة والمتداخلة بين أجزاء النص وعناصره، ويتم تجسيدها من خلال وسائل لغوية متعددة، تنعت بأدوات الربط (les connecteurs)، والتي من شأنها أن تجعل النص بنية لغوية مترابطة ومتماسكة ذات وحدة كلية[3]، وأيّ سوء في استخدام هذه الأدوات أو غيابها يجعل النص غير متسق المعنى.

وأما عن أدوات الاتساق النصي: فلكي يشكل المقطع اللغوي كلا موحدا، ومن ثم نصا قائما يجب أن تتوافر فيه وسائل أو أدوات تحقق له اتساقه ومن ثمة نصيته، وهي متعددة وتختلف من حيث الطبيعة والمعنى والوظيفة، بتنوع علاقات النص الداخلية، ونذكر منها الروابط التركيبية، والروابط الزمنية، وكذا الروابط الإحالية، فمن الربط ما يتم بوسائل دلالية كالتكرار والاستبدال ونحوهما، ومنه ما يتم عن طريق الأدوات المعروفة كالواو والفاء وغيرها، ونذكر من هذه الأدوات ما يلي:

1)- **الإحالة**[4]: (**Référencement**) وهي من أهم الأدوات المحققة لاتساق النص من خلال وصل عناصره ببعضهم البعض أو وصل مختلف مقاطعه، ونذكر من العناصر الإحالية: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وغيرها، والإحالة قد تكون: مقامية: وهي ضرورية ليكون النص متسقا ومن ثمة منسجما مع مقامه، أو نصية: وهي مهمة في تحقيق اتساقه الداخلي، وهذه الأخيرة على نوعان: إحالة قبلية أو إلى سابق، كأن نقول: "قد سبق الحديث

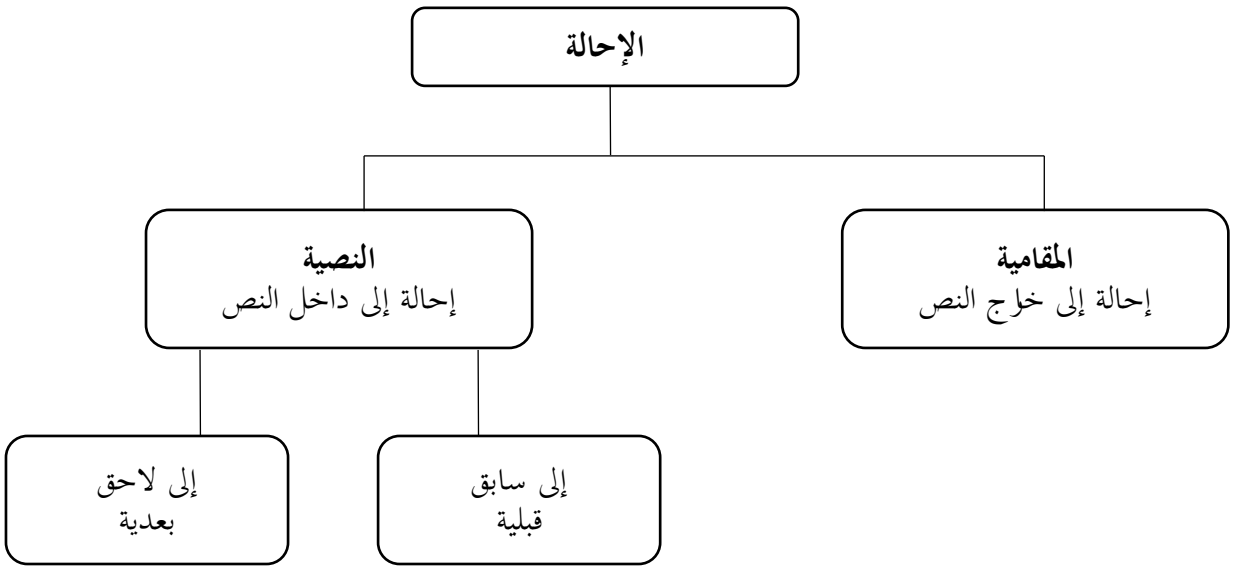
[1] – حمودي السعيد، الانسجام والاتساق النصي المفهوم والاشكال، ورقة الملتقى الوطني الأول حول: اللسانيات والرواية يومي 22 و23 فيفري 2012، مجلة الأثر، جامعة المسيلة الجزائر، ص109.

[2] – محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص 5.

[3] – وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص13.

[4] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص14. للمزيد من التوسع والتوضيح ينظر: محمد خطابي، المرجع السابق، ص (من 16 إلى 24).

عن ذلك" للإحالة على شيء سبق ذكره في النص، وإحالة بعدية أو إلى لاحق، كأن نقول في النص "على النحو الآتي"، أو "كما سنشير لاحقا"، وفيما يلي مخطط بياني يوضح ذلك[1]:



مخطط توضيحي لأنواع الإحالة

2)- **الاستبدال**[2]: (**Substitution**) ويتمثل في تعويض وحدة لغوية بوحدة أخرى على المستوى المعجمي للنص، أو تعويض تركيب نحوي بآخر على المستوى النـحوي له، ومن مزايا هذه الأداة اللغوية أنها تمكّن صاحب النص من عرض أفكاره دون تكرار كلمات بعينها، ودون الاستعمال المفرط للضمائر، وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع[3]: استبدال اسمي: باستبدال اسم باسم نحو: (واحدة وأخرى)، استبدال فعلي: باستبدال فعل بفعل نحو فعلت بدل الفعل الصريح، استبدال قولي: نحو قولنا (ليس غير وكذلك)، وذلك من باب اختصار الجمل وعدم تكرارها، أما عن العلاقة القائمة بين عنصري الاستبدال فهي علاقة تقابل واختلاف تقتضي إعادة التحديد والاستبعاد التي لا تخل باتساق النص وانسجامه الدلالي، عكس العلاقة بين عنصري الإحالة التي تقوم على التطابق[4].

3)- **الحذف**[5]: (**Ellipse**) فقد يحذف في النص أحد عناصره لأن هناك قرائن معنوية أو مقالية تدل عليه، وبذلك فإن ما يحذف من الكلام يتمثل في حشو وزيادات لا فائدة منها، والحذف كذلك ثلاثة أقسام كالاستبدال[6]:

[1] – محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص17.

[2] – ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع السابق، ص15.

[3] – عمر محمد أبو خرمة: نحو النص: نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،1425 هـ –2004م، ص82. ينظر إلى التهميش.

[4] – محمد خطابي، المرجع السابق، ص21.

[5]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص15.

[6] – محمد خطابي، المرجع السابق، ص22.

حذف اسمي: ويعني حذف اسم داخل المركب الاسمي كاستخدام الإشارة وحذف المشار إليه، حذف فعلي: ويعني الحذف داخل المركب الفعلي نحو: هل كنت تصلي؟ نعم فعلت، والحذف القولي أو (حذف داخل شبه الجملة) نحو: كم ثمنه؟ عشرة دنانير.

4)- **الوصل**[1]: (**Liaison**) "يقصد بالوصل تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم"[2]، ويتم الوصل عن طريق أدوات الربط المنطقية المختلفة، ويعتبر عامل اتساق أساسي؛ إذ يعمل على تقوية العلاقات بين الجمل وتوطيد التماسك والالتحام النصي، فالوصل بمختلف أدواته يعمل على بناء النص بناءً منطقيا ليكون وحدة متماسكة ومتجانسة، ويتفرع الوصل إلى أربعة أنواع نحصرها فيما يلي[3] : الوصل الإضافي، الوصل العكسي، الوصل السببي، الوصل الزمني، ووظيفة جل هذه الأنواع متماثلة وتتجلى في الربط بين المتواليات المشكلة للنص، وأما عن معانيها داخل النص فهي مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة، أو معلومات مغايرة للسابقة، أو معلومات مترتبة أو ناتجة عن السابقة (السبب)، إلى غير ذلك من المعاني.

5)- **الاتساق المعجمي**: وينقسم إلى نوعان هما[4]:

- **الاتساق المعجمي التكراري (التكرار)**: ويتم بإعادة عنصر معجمي أي لفظ أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصرا مطلقا أو إسما عاما يشمله.
- **الاتساق المعجمي التضامي (التضام)**: ويعني توارد زوج من الكلمات بالفعل كالتضاد في العلاقة بين الكلمتين؛ أو بالقوة كأن تتضمن إحدى الكلمتين الأخرى بأن تكون جزءا منها، وهذا نظرا لارتباطهما بحكم علاقة ما[5]، فهذه العلاقة قد تكون علاقة تعارض أو علاقة الكل بالجزء، أو الجزء بالجزء أو عناصر من نفس الأسماء العامة.

استنادً لما سبق تمثل ظاهرتي الاتساق و الانسجام إحدى الوسائل اللغوية التي تعتمدها النصوص في تماسكها والتحامها، باعتبارها كما أسلفنا روابط لغوية داخلية تشكل نصية النص، فتجعله واضحا مبينا لدى المتلقي، لتصبح بذلك وظيفة هذا الأخير هو الحكم على وجودها في النص من عدمها، ومنه فإنّ معرفة هذه الظواهر اللغوية

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص16.

[2] – محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، مرجع سابق، ص23.

[3] – محمد خطابي، المرجع السابق، ص23.

[4] – المرجع نفسه، ص24.

* والمقصود هنا بالأسماء العامة مجموعة صغيرة من الأسماء لها إحالة معممة نحو: اسم انسان–اسم مكان–اسم الواقع وما شابهها (الناس، الشخص، الرجل، المرأة، الطفل، الولد، البنت...) ينظر: محمد خطابي، المرجع السابق، ص25.

[5] – عمر محمد أبو خرمة، نحو النص: نقد النظرية وبناء أخرى، مرجع سابق، ص83.

واكتشافها من خلال تلك النصوص المقررة، والتمكن منها ومن طرق استخدامها، من شأنه أن يولد لدى المتعلم قدرة لغوية، لتنمو لديه بالتدريج من خلال المران والتدريب على إنتاج نصوص شبيهة لتلك التي تلقاها، باستخدام تلك الوسائل والمقومات النصية بشكل صحيح، لينحصر بذلك دور المدرس في ظل هذه المقاربة الجديدة وأثناء تدريسه للنصوص الأدبية في إعانة المتعلمين على تحصيل تلك الوسائل والآليات، وبمرّنهم على كيفية اكتشاف واستنباط مظاهر الاتساق والانسجام، وأن يرسّخ في أذهانهم أهميتها في بناء النصوص، حتى يستثمرها هؤلاء أثناء إنتاجهم للنصوص بمختلف أنماطها بشكل صحيح وسليم.

3-5 أنماط النص الأدبي:

يعرف النمط على أنه الأسلوب المستخدم في إنتاج النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكل نص أدبي نمط يتناسب مع موضوعه فالقصة مثلا يناسبها النمط السردي، والمسرحية يناسبها النمط الحواري، ونشير هنا إلى أنه يتم تحديد نمط نص ما باختيار النمط الغالب فيه أو المهيمن عليه باعتباره نمطا رئيسيا فيه[1]؛ إذ قل ما نجد نص بنمط واحد بسبب تداخل الأنماط فيما بينها، وأما عن الغاية من النمط فهو يساعد على إيصال الفكرة أو غاية النص، شريطة أن يحسن منتج النص توظيفه للأنماط وأن يتقن الربط بين مختلف أنواعها، والذي يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وأساليب الكتابة. ولكل نمط خصائص تتلاءم معه، لذلك ينبغي على الأستاذ أن يدرّس النصوص الأدبية بالتركيز على تحديد النمط الذي تنتمي إليه، وقبل استعراض مختلف أنماط النص الأدبي بتصنيفها الحديث لا بأس أن نشير إلى التصنيف التقليدي لها، والذي كان يرتكز على ثلاثة معايير رئيسية في التصنيف وهي: **الموضوع، البنية والآلية**؛ إذ كانت الخطابات في القديم تصنف إما[2]:

- من حيث **موضوعها** فنجد منها: الخطاب الديني، والخطاب السياسي، والخطاب العلمي... إلخ
- أو من حيث **بنية الخطاب الفني** فنجد في تصنيفها: القصة، والرواية، والشعر، والخطابة، وغيرها.
- أو من حيث **الآلية المشغّلة** في الإنتاج الأدبي وهنا نميّز بين صنف: الخطاب السردي، والخطاب الوصفي، والخطاب الحجاجي، وغيرها من الأنماط.

وقد تم الاعتماد على هذا التنميط الأخير لكثرة تداوله، واشتهاره، وذيوعه، مع شرط الأخذ في الاعتبار سماته الثلاث الآتية: مفتوحيّته، درجيّته وفرعيّته؛ وذلك كما يلي[3]:

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، موقع المنارة التعليمي، 2016، ص5.

[2]– ينظر: أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، دار الأمان، الرباط، 1431 هـ – 2010م، ص25.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص26.

- **فالمفتوحية** في هذا المجال تكون من وجهين: من جهة أنه يتحمّل إضافة أنماط أخرى إليه، ومن جهة أخرى نجد أن المعايير المعتمدة في وضع التنميط قابلة للتغيير والاستبدال.
- أما **الدرجيّة** فتكمن في كون أن التنميط قائم على الدرجيّة أكثر من قيامه على النوع؛ إذ نجد أن هناك أنواع من النصوص تستدعي استخدام النمط الحجاجي والبرهاني فيها بدرجة أكبر من غيرها؛ إذ أن السمات المتعلقة بأحد الأنماط لا تخص ذلك النمط بعينه، وإنما قد تتقاسمها أنماط عدة بدرجات متفاوتة، وأفضل مثال على ذلك هو أن آلية الحجاج نجدها تقريبا في كل الخطابات سواء كان علمي، أو ديني، أو فلسفي، أو غيرها من أنواع النصوص، إلا أن طغيان استخدامها يكون بدرجة أعلى من غيرها نحو: المناظرة، والجدل، والمرافعة...إلخ، لأن طبيعتها وغرضها يستدعي ذلك.
- وأما عن **فرعية التنميط** فنعني بذلك أن الأصناف الخطابية المتداولة تمس فروعا آيلة إلى بنية خطابية نموذجية واحدة؛ أي أن خصائص وسمات ذلك النمط المتبنى تخص فروعا من النصوص دون غيرها.

وأما عن أنماط التصنيف الحديث للنصوص الأدبية، فقد حصرتها الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط في الأنماط التالية:

3-5-1 النمط السردي[1]:

وتعرض فيه الأخبار والوقائع والأحداث، سواء من الواقع، أو من نسج الخيال، أو من كليهما معا، بطريقة فنية يراعى فيها التسلسل الزمني والمنطقي للأحداث، والإطار المكاني، ومثاله: الروايات والقصص والسيرة الذاتية والرحلة...، وأما عن **مؤشراته**: فنجد في هذا النمط:

- استعمال عنصري المكان والزمان اللذان تجري فيهما الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث سواء الرئيسية منها أو الثانوية.
- هيمنة زمن الماضي على الأحداث.
- الاكثار من أدوات الربط وبالأخص حروف العطف.
- غلبة الجمل الخبرية فيه.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، موقع المنارة التعليمي، 2016، ص6.

3-5-2 النمط الوصفي[1]:

وهو تصوير لغوي فني، يتم من خلاله وصف منظر أو مشهد بطريقة تجعله صورة حية وواضحة؛ أي تقريب الصورة أو الفكرة من الواقع بذكر نعوت الشيء من خلال العبارات والألفاظ، ومثاله القصص وبعض القصائد والمقالات، وأما عن **مؤشراته:** فتتمثل في:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه.
- استعمال الصور البلاغية وبالأخص الاستعارة، والكناية، والتشبيه.
- استعمال الجمل الانشائية كالتعجب، والنداء، والاستفهام...
- ثراء النص بالنعوت، والأحوال، وظروف الزمان والمكان.
- هيمنة الجملة الفعلية المتضمنة خصوصا للأفعال المضارعة، والمعبرة عن الحركة والحيوية، أو عن الحالات النفسية نحو القلق والفرح والدهشة.
- الاعتماد كذلك على الجمل الاسمية التقريرية لربط الوصف بالواقع.

3-5-3 النمط التحليلي (التفسيري)[2]:

وتعرض فيه المسائل والمواضيع بأسلوب تحليلي وتفسيري، مدعم بالشرح والشواهد والأدلة مع ذكر الأسباب والنتائج، ويتم ذلك بصفة موضوعية؛ أي دون اشراك الذات مثل: الدروس والرسائل العملية، والمقالات، والندوات، أما عن خصائصه فتتمثل في:

- كثرة احتوائها على أدوات التحليل المنطقي، سواء الدالة منها على الأسباب نحو لام التعليل، لأن، لكي...، أو الدالة على النتائج نحو هكذا، لذلك، لذا...، أو التفصيل نحو أما، وإما، وأم...، أو التعارض نحو لكن، غير أن...
- استخدام الأفعال المضارعة الدالة على تقرير الحقائق.
- غلبة الجمل الخبرية الدالة على الاستمرارية.
- عدم حضور المتكلم في النص، وغياب الرأي الشخصي.
- قد يحضر الراوي في النص أو يغيب عنه.

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، موقع المنارة التعليمي، 2016، مرجع سابق، ص6.

[2] - المرجع نفسه، ص7.

3-5-4 النمط البرهاني (الحجاجي)[1]:

ويرد في النصوص التي يسيطر عليها المنطق والاستدلال من خلال إقامة الحجة والبينة بالأدلة والشواهد المقنعة، من أجل إقناع القارئ أو السامع، وترمي إلى البرهنة على صلاحية فكرة ما أو مشروعيتها من عدمها، ومثالها المقالات، والنصوص النقدية، والخطب الدينية، وكذا النصوص العلمية، وأما عن **مؤشراته**: فتتمثل في:

- طرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها؛ أي اعتماد المنطق والقياس والتتابع في الأفكار.
- الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية.
- استخدام أساليب التوكيد والنفي، والتعليل، والاستنتاج، والتفصيل، والمقابلة.
- استخدام ضمير المتكلم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- استخدام أدوات الربط المتصلة المنطقية والمعنوية.
- استخدام أسلوب الشرط.

3-5-5 النمط الحواري[2]:

ونجده عادة في النصوص المسرحية، والقصص، والروايات، والمقابلات، والتحقيقات...، وفيه يعرض الكاتب وجهة نظره عن طريق إقامة الحوار[3]، أما عن **مؤشراته**: فيغلب عليه:

- استخدام الجمل والعبارات القصيرة.
- بروز ضمير المخاطب.
- تواتر أسماء الأعلام.
- غلبة أساليب الاستفهام والتعجب والأمر والنهي والنفي والطلب...
- وضوح اللغة ودلالتها.
- العودة إلى السطر.

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، موقع المنارة التعليمي، 2016، مرجع سابق، ص6.

[2] – المرجع نفسه، ص5.

[3] – صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، مرجع سابق، ص19.

3-5-6 النمط التوجيهي الارشادي أو (الأمري/ الإيعازي/ الطلبي)[1]:

هو نص يوجه إلى كافة الناس، يشمل تعليمات وتوجيهات وإرشادات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به، في الزمان والمكان المحدد، ويسيطر عليه الأمر؛ أي افعل ولا تفعل ومثالها: الوثائق الإدارية، والمحاضر، والتعليمات، والخطب بأنواعها المختلفة، فيكون على شكل نشرية أو تعليمة غرضها النصح والتوجيه والإرشاد لإفادة السامع أو القارئ بما يهمه أو يهم مجتمعه، أما عن **مؤشراته**: فنجد أن هذا النمط يمتاز بـ:

- الترتيب والتسلسل المنطقي، وخلوه من المشاعر والعاطفة.
- لغته واضحة ودقيقة، خالية من استخدام المجاز والتشبيهات -عكس النمط التعبيري-.
- هيمنة الجمل الانشائية الطلبية خاصة الأمر، والنهي، والنداء.
- استخدام ضمائر المخاطب، وأساليب النفي، والاغراء والتحذير.
- استعمال أفعال الالزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك...
- -استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدالة.
- يكون الفعل فيها في صيغة المجهول.
- ترتيب المعلومات وتبويبها وعنونتها.

هذه هي الأنماط الواردة في المقرر الدراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وقد أضاف صلاح منصور خاطر[2]:

7)- **النمط التعبيري**: ومن خلاله يعبر صاحب النص عما يخالجه من مشاعر وأحاسيس، ومثاله الأشعار والروايات.

إنّ معرفة المتعلم لهذه الأنماط واستيعابه للخصائص الفنية الداخلية التي ينفرد بها كل واحد منها، والقدرة على توظيفها، يجعله يكتسب مهارات تمكّنه من التحكّم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها وفي جميع السياقات، كونه سيكتسب كفاية أو مهارة نصية تعينه على التعامل مع أي نص، وتبعا لذلك تتحقق لديه الكفاية اللغوية المستهدفة من المنهاج، والمتمثلة أساسا في التمكن والتحكم في الاستعمال السليم والصحيح لملكة اللغة، وحسن تطبيق قواعدها وخصائصها تلقّيا وإنتاجا.

[1] - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، موقع المنارة التعليمي، مرجع سابق، ص6.

[2] - صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، مرجع سابق، ص18.

3-6 سياق النص:

يعرّف السياق على أنه: "تلك الأجزاء التي تسبق النص أو تليه مباشرة ويتحدد من خلالها المعنى المقصود. أو أنّ السياق هو ما يصاحب اللفظ مما يساعد توضيح المعنى"[1].

كما يعرفه ميشيل هاليداي (Michael Halliday) على أن السياق "هو النص الآخر، أو النص المصاحب للنص الظاهر، وهو بمثابة الجسر الذي يربط التمثيل اللغوي ببيئته الخارجية"[2].

كما تعرفه بروس أنغام على أن: "السياق يعني واحدا من اثنين: أولا: السياق اللغوي وهو ما يسبق الكلمة وما يليهما من كلمات أخرى، وثانيا: السياق غير اللغوي أي الظروف الخارجية عن اللغة التي يرد فيها الكلام"[3].

إذ تمثل اللغة شبكة من العلاقات الداخلية والخارجية المتداخلة والمتضافرة فيما بينها لإنتاج المعنى العام للنص، الذي يستقطب مكنوناته من الألفاظ ومن إيحاءات السياقات اللغوية والثقافية والاجتماعية، وبذلك فاللفظ باعتباره مادة الخطاب أو الرسالة اللغوية ليس هو الوحيد المسؤول عن حدوث المعنى، الذي يمثل مضمون الرسالة أو الهدف منها، وإنّما هناك مكون غير لفظي يفرض نفسه وبقوة على الحدث اللغوي، ويحدد صورة المعنى الذي يمثل حقيقة الرسالة التي يريدها المرسل[4]، فيقصي المعاني الأخرى التي قد تتبادر إلى ذهن المتلقي.

ومنه فإنّ للسياق معنيين أو دلالتين فقد يكون مرتبطا بالظواهر اللغوية، وقد يكون متعلقا بالمقام أو الظروف غير اللغوية للنص، فحينما يرتبط السياق بمضمون الحدث اللغوي نفسه منعزلا عن البيئة والمحيط التداولي من ظروف وملابسات خارجة عن النص، ففي هذه الحالة يتحدد السياق من خلال علاقة البنية أو الوحدة اللغوية بما يجاورها من وحدات قبلية أو بعدية بمعزل عن محيطها الخارجي، وهو ما يسمى بالسياق اللغوي أو المقالي. أما في حالة ما إذا تعلق السياق أو اتّصل بالظروف والملابسات الخارجية للحدث اللغوي، أو كل ما يحيل إلى المؤثرات البيئية الخارجة عن النص، والتي من شأنها أن تساهم في تحديد معنى النص ومغزاه وتنعكس فيه، ففي هذه الحالة فنحن بصدد الحديث عن السياق غير اللغوي أو المقامي[5].

---

[1] – فاطمة الشيدي، المعنى خارج النص: أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، دار نينوى للطباعة والنشر، دمشق،2011، ص20.

[2] – الطلحي ردة الله بن ردة بن ضيف الله، دلالة السياق، مطابع جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، مكة المكرمة– المملكة العربية السعودية، 1424هـ، ص51.

[3] – الطلحي ردة الله بن ردة بن ضيف الله، المرجع السابق، ص51.

[4] – فاطمة الشيدي، المرجع السابق، ص11.

[5] – المرجع نفسه، ص21.

ونشير في هذا الصدد إلى مسألة الالتباس الحاصلة بين مصطلحي السياق والمقام والممتد بين عصرين وثقافتين، فالمقام مصطلح ذاع في الدراسات البلاغية للعرب القدامى ونجده متجليا من خلال مقولتهم المشهورة "لكل مقام مقال" أو "مطابقة الكلام لمقتضى الحال" بمعنى المقام، والذي يتعلق بالأطر الثقافية والاجتماعية كعناصر جوهرية لفهم خطاباتهم، والتي من خلالها تقاس بلاغة الكلام من عدمها عند العرب، في مقابل مصطلح السياق الذي نجده كثير الاستعمال لدى اللغويون المحدثين وبالأخص الغربيين منهم، باعتبار أنّ اللغة الفنية هي انحراف وانزياح عن المعيار، وقد ركزوا على أهمية التحليل السياقي للوحدات اللغوية لبلوغ معانيها الضمنية وتجاوز ظاهرها[1]. ويعد مصطلح السياق هو الأنسب للاستعمال من حيث كونه أعمّ وأشمل؛ إذ يضم العنصرين معا المقام والمقال في الآن ذاته.

أما عن أنواع السياق: فالسياق كما أوردناه سابقا على نوعان، ولكل نوع منهما أقسامه والتي سنجملها على النحو التالي:

3-6-1 السياق اللغوي:

وتحدده فاطمة الشيدي على أنه: "هو ذلك السياق الداخلي الذي يُعنى بالنظم اللفظي للكلمة، وموقعها من ذلك النظم، آخذا بعين الاعتبار ما قبلها وما بعدها في الجملة"[2]، فهو بذلك كما أوردناه سابقا ذلك المعنى الحاصل من استعمال وتتالي الوحدات اللغوية أو الكلمات داخل نظام التركيب، من خلال علاقتها بما يجاورها من وحدات قبلية وبعدية، فتكتسب تبعا لذلك الكلمة معناها الخاص والمحدد.

وأما عن المكونات أو الأقسام الرئيسية للسياق اللغوي فهي كالآتي[3]:

1)- **السياق الصوتي:** إذ يتم توزيع الوحدات اللغوية في سياقها الملائم بفضل الصوت.

2)- **السياق الصرفي:** فالمورفيمات مثلا سواءً كانت حرة أو مقيدة لا تكتسب قيمتها إلاّ بدخولها ضمن سياق تركيبي معين، أين تمارس وظيفتها داخل النص.

3)- **السياق النحوي:** وهو نسيج العلاقات القواعدية التي تحكم بناء الكلمات داخل النص، ومن خلالها تقوم كل علاقة بمهمة وظيفية تساعد على بيان الدلالة، من خلال القرائن النحوية كالإعراب مثلا.

---

[1] - ينظر: فطومة لحمادي، السياق والنص-استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي-، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العددان الثاني والثالث، جانفي-جوان، 2008، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر-بسكرة- الجزائر، ص6.

[2] - فاطمة الشيدي، المعنى خارج النص: أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، مرجع سابق، ص22. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر: المرجع نفسه، ص (من 21 إلى31).

[3] - ينظر: فطومة لحمادي، المرجع السابق، ص13. وللاستزادة والتوسع ينظر: فاطمة الشيدي، المرجع السابق، ص31-32-33.

4)- **السياق المعجمي**: فاجتماع معاني المفردات المعجمية وعلاقاتها مع بعضها البعض داخل السياق، هو الذي يساعد على إنتاج المعنى العام لأي تركيب.

5)- **السياق الأسلوبي (الفني)**: ويغلب استعماله في اللغة الأدبية (شعرا، ونثرا) أكثر منه في اللغة العادية، لما يمتلكه من خصائص كقوة النسج وقوة التوالد الدلالي، وكذا جدارة البناء والإنتاج، وهو ما يحقق بدوره ميزة الخلق والابداع؛ إذ يمثل البصمة الذاتية التي تميّز كل أديب عن الآخر.

3-6-2 السياق غير اللغوي أو (سياق الحال):

ويتمثل أساسا في تلك الموجهات النصية الخارجة عن السياقات اللغوية، وهو ما يعرف كذلك بضمنيات النص، والتي من شأنها أن تساهم في تحديد معنى أو فحوى النص واتجاهاته؛ إذ لا يمكن دراسة اللغة منعزلة عن أطرها الاجتماعية، والثقافية، والنفسية المهيمنة على أفكار النص ومنتجه[1]، وأما عن أقسامه فهي كالآتي:

1)- **السياق العاطفي**[2]: ويعمل على تحديد طبيعة الوحدات اللغوية المستعملة في النص من حيث دلالتها الموضوعية ودلالتها العاطفية، كما يحدد أيضا درجات الانفعال حسب القوة والضعف، بالاستناد على قرائن بيانية تؤكد عمق أو سطحية هذا الأخير؛ إذ يعمل السياق اللغوي في هذا الإطار على كشف تلك المكنونات الداخلية للذات على شكل شحنات انفعالية مجسدة في تلك القرائن اللغوية المنتقاة لذلك الغرض التعبيري.

2)- **سياق الموقف**[3]: فمن أجل فهم نص ما يجب معرفة كل القرائن والظروف الضمنية والخارجية التي تحيط بالحدث الكلامي، انطلاقا من المرسل إلى الوسط الاجتماعي وصولا إلى المرسل إليه بأدق التفاصيل، باعتبارها ظواهر معينة جدا على رفع اللبس والغموض عن النص، لذلك نجد أنه عادة ما يمهد لتحليل النصوص الأدبية بدراسة للبيئة الزمانية والمكانية، والملابسات الشخصية، لما لها من دور فعّال في تحديد وحصر فحوى الرسالة المضمنة في النص لتلك الآونة.

3)- **السياق الثقافي**[4]: وله أهمية بارزة؛ إذ يقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي أنتج في إطاره ذلك النص، أو الذي يمكن أن تستخدم فيه وحداته اللغوية، وغالبا ما يكون هذا المحيط اجتماعيا، فيعمد بذلك دارس النص إلى الإلمام بسياقه الثقافي وتحديد العلاقة القائمة بين الحدث الكلامي والسلوك الاجتماعي من أجل الوصول إلى المعنى المقصود من النص، وبالتالي الرسالة المراد إبلاغها لمتلقيه.

---

[1] – فاطمة الشيدي، المعنى خارج النص: أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، مرجع سابق، ص34.

[2] – ينظر: فطومة لحمادي، السياق والنص-استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي-، مرجع سابق، ص14.

[3] – ينظر: فطومة لحمادي، المرجع السابق، ص14.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص15.

4)- **السياق النفسي**[1]: ويتعلق بتلك الأفكار والأحاسيس المستبطنة على شكل شحنات انفعالية، أو تلك الدوافع الداخلية التي تستنطق صاحبها للتعبير عنها من خلال إنتاج نصوص فنية، وبذلك فكل كلمة مستعملة في التعبير تدل على تلك الصورة النفسية الداخلية لصاحبها فتدركها النفس لتعبّر عنها، فهذه الحاجة للتعبير هي التي تنتج وتولد اللغة، سواء تعبيرا عن الذات أو توصيلا للمعرفة أو لرسالة محددة، وبذلك فلا يمكن عزل النص الأدبي عن سياقاته النفسية والاجتماعية، فالسياق النفسي وسيلة لاكتشاف الدلالات النفسية الكامنة أو المستبطنة في لاشعور المبدع، من أحاسيس، أخيلة، وأحلام، وأساطير، لتتجسد في شكل بنى لغوية وتراكيب تعكس تلك المعاني والصور النفسية، فتتداخل تبعا لذلك كلا من البنيتين السطحية والعميقة في تحديد دلالة النص. وتظهر أهمية السياق النفسي في كونه يمكّن مستعمل اللغة من إنتاج وتوليد وحدات لغوية غير محدودة بوسائل محدودة، وذلك من خلال التحويل والتركيب لتلك الوحدات اللغوية المكنونة والمخزونة في ذهنه، ووفق أداءات مختلفة ومتنوعة تحقق تعدد الدلالة والتأثير للكلمة الواحدة. ومن خلال السياق النفسي يمكننا إيصال الجانب الظاهر من اللغة وتقدير الخفي منها دون الاستفاضة في الكلام.

ونشير هنا إلى أن عملية الفصل بين مختلف هذه السياقات سواء اللغوية منها أو غير اللغوية، إنما يكون لغرض منهجي وبحثي لا غير، باعتبار أن كل نوع من تلك السياقات على اختلافها يستدعي ويستلزم الآخر، لترابطها وتشابكها الوثيق ببعضها، إلى جانب صعوبة البحث في مسألة السياق.

مما سبق فإن اللغة ككائن اجتماعي تتأثر بالمتغيرات النفسية، والاجتماعية، والثقافية للأفراد والجماعات، لذلك فإن الوقوف على معاني النصوص يستلزم تقصي كل جوانب الظاهرة اللغوية، للحكم عليها وإبراز المعنى الذي تشكله تلك الظاهرة بمعطياتها الداخلية؛ أي السياق اللغوي أو سياق اللفظ، ومعطياتها الخارجية؛ أي سياق الموقف أو سياق الحال، فقد تتشكل اللغات خارج الألفاظ والمفردات تماما، وتؤدي الهدف الاتصالي المستهدف منها، وتشير بشكل واضح إلى المعنى المراد لها، باعتبار أن هناك معاني ومقاصد قد يفرضها حال ما أو سياق ما، أو مقام ما، مغاير عما يفترضه اللفظ من معنى مباشر، وعليه فإن الأخذ في الاعتبار لمختلف العناصر والسياقات بنوعيها اللغوية منها وغير اللغوية، أمر ضروري في تأويل وتحديد مقصدية الكاتب أو مغزى النص بشكل أدق وأقرب، وفي المقابل يمكن تنويع التأويلات كذلك والخروج عن المعنى المباشر للغة النص، كل حسب وجهة نظره، وأيديولوجيته، وفكره، وثقافته، ونفسيته عند قراءة ذلك الأثر الأدبي، أو عند تلقي الخطاب.

[1] – ينظر: فاطمة الشيدي، المعنى خارج النص: أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، مرجع سابق، ص37. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر: المرجع نفسه، ص38-39-40-41.

وحسب هاليداي فإن مفهوم السياق يمثل مع النص وجهان لعملة واحدة، على النحو الذي يكون فيه السياق هو النص الآخر المصاحب للنص الظاهر؛ إذ هو يمثل البيئة الخارجية للبيئة اللغوية بأسرها على شكل جسر يربط بين البيئتين[1].

وأما عن **دور السياق في تحقيق التماسك النصي**:

فيرى هايمز أنّ للسياق دورا مزدوجا؛ إذ يحصر مجال التأويلات، ويدعم التأويل المقصود، ولذلك قال عنه أولمان الحارس الأمين للمعنى[2]، ولقد عبر ابن القيم عن أهمية السياق في دراسة المعنى وتحديده وذلك من خلال قوله أن: "السياق يرشد إلى تبين المجمل، وتعيين المحتمل والقطع بعدم الاحتمال غير المراد وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته"[3]، فالنص تحكمه علاقتان، إحداهما داخلية تضمن له تماسكه والتحامه، والأخرى خارجية متصلة بمحيط إنتاجه، فالعلاقة بين النص والسياق كما أسلفنا هي علاقة تلازمية؛ بمعنى أنهما وجهان لعملة واحدة على حد قول هاليداي، باعتبار أنّ السياق يؤثر في النص، وبفضله يمكننا القبض عليه وإبراز معناه بشكل جلي؛ إذ الوظيفة السياقية للخطاب تستدعي حجب وتقليص تعدد المعاني للكلمات، وبالتالي حصر التأويلات لجعلها أكثر ملائمة وقربا من المعنى المقصود في النص، فنجد أنّ للسياق دور فعّال في تحقيق الوظيفة التواصلية للخطاب، والتحام أفكاره وتماسكها.

وعليه فإن السياق يسمح لنا بالحديث عن الأشياء بدقة ووضوح، ويمكّننا من تحديد ودراسة العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي والكلامي في استعمال اللغة، وأي استغناء عن السياق مؤداه توتر قناة التواصل للنص أو للخطاب[4]. وهكذا نخلص إلى القول إن معنى النص يتحدد ويفهم انطلاقا من اتحاد جل أنواع السياقات، سواء اللغوية منها أو غير اللغوية، ولا يمكن الاستغناء على أي منها في تحليل النص الأدبي، لأجل فهمه ورفع اللبس والغموض عن دلالاته، ومن ثمة القبض عليه، من هنا يتّضح ما للسياق من أهمية ودور أساسي وفعّال في توضيح معنى النص وتفسيره بشكل أدق، من خلال حصر مجال التأويلات الممكنة ودعم التأويل المقصود.

[1] – الطلحي ردة الله بن ردة بن ضيف الله، دلالة السياق، مرجع سابق، ص240.

[2] – المرجع نفسه، ص206.

[3] – فطومة لحمادي، السياق والنص–استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي–، مرجع سابق، ص19.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص 24.

3-7 الهدف من تدريس النصوص الأدبيّة لمتعلمي التعليم المتوسط:

إنّ تدريس النص الأدبي يحقق أبعاد تربوية في غاية الأهمية، وهذه الأبعاد تختلف باختلاف الأطوار التعليمية التي تدرس فيها تلك النصوص؛ إذ لكل طور مؤونته الأدبية الملائمة له حسب احتياجات المتعلمين وميولهم، غير أنه توجد هناك أبعاد عامة لتدريس النصوص الأدبية في الأطوار التعليمية المختلفة، ويمكن إجمالها فيما يلي[1]:

- إجادة المتعلمين لأوجه التعبير المختلفة، من خلال إثراء رصيدهم اللغوي والفكري.
- تنمية حس التذوق لدى المتعلم وقدرته على الفهم والنقد والموازنة، بما يتناسب ومستوى نضجه العقلي.
- جعل المتعلم متمكنا من الأساليب الأدبية من خلال تدريبه على استخراج الصور الفنية وتفسيرها وفهمها.
- للنص الأدبي دور في تقويم شخصية المتعلم، وتهذيب ميوله وانفعاله.
- إعانة المتعلم على إطلاق العنان لأفكاره المكبوتة وتوسيع خياله، كما يثير لديه الوجدان ويوقظ عواطفه الجميلة.
- يتمرّن المتعلمين من خلال دراسة النصوص الأدبية على إجادة الإلقاء وإتقان الأداء وحسن تمثيل المعاني، إلى جانب تحفيزهم على حفظ الآثار الفنية الجميلة.
- تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على القراءة والمطالعة للفنون الأدبية المختلفة وتذوقها، بهدف إثراء رصيدهم المعرفي، واللغوي، والثقافي، وتنمية كفاياتهم النصية، واللغوية، والتعبيرية والتواصلية، والتذوقية وغيرها.

ويضيف فخر الدين عامر الأغراض التالية[2]:

- توسيع الأفق الثقافي وتنمية الذوق السليم.
- وصل حاضر المتعلمين بماضيهم مما يقوي فيهم روح الاعتزاز بانتمائهم العريق حضاريا، وثقافيا، وإنسانيا.
- التأريخ لأدب الأمة بما يمثله من عصارات النفوس والعقول.
- بناء شخصية المتعلم على القيم والمثل العليا، بما تقدمه تلك النصوص من أغراض تربوية، وعواطف نبيلة، وقيم أخلاقية، وكذا الاعتزاز بقوميته وأمجاده، وبتراثه الأدبي واللغوي.
- فسح المجال للموهوبين ليعلنوا عن مواهبهم الأدبية واستعدادهم لذلك، بالتمرس والمران على النماذج المنتقاة من روائع وعيون الأدب، ومحاكاتها والنسج على منوالها.

[1] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص160.

[2] – فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب، القاهرة،2000، ص126.

كما أضاف مختار عبد الخالق عبد اللاه المرامي أدناه[1]:

- توسيع خبرات المتعلمين، وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمعات ومحيطهم الطبيعي، مما يعينهم على المساهمة في بناء حاضرهم وتكوين مستقبلهم.
- مساعدة المتعلم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيش في كنفه، والدور الذي يجب أن يلعبه في حل هذه المشكلات.

مما سبق يتبين لنا جليا أن تدريس النصوص الأدبية إنما يرمي أساسا إلى تحقيق هدفين رئيسيين، يتجلى الأول في تنمية التذوق الأدبي والمهارات والكفايات اللغوية الضرورية واللازمة حسب الأطوار التعليمية ومستوى المتعلم الادراكي، وكذا الإحاطة والإلمام بروائع التراث الأدبي للأمة شعره ونثره، وقدرة تذوق الفن المعاصر للمتعلم، أما الهدف الثاني فينحصر في فهم المتعلم للمحيط والمجتمع الذي يعيش في كنفه، وكذا فهمه وإدراكه للقيم والمبادئ الخلقية والإنسانية، إلى جانب تزود المتعلم بمختلف المعارف اللغوية والأدبية، وإحاطته بأسس وآليات تحليل النصوص ونقدها. والمدرس الكفؤ هو من يضع مثل هذه الأغراض والأبعاد نصب عينيه أثناء تدريسه للنصوص الأدبية المنتقاة، بغية غرسها في متعلميه ليسيروا على منوالها ويعملوا على تجسيدها وتفعيلها واقعيا.

3-8 وسائل وشروط تحقيق أغراض تدريس النصوص الأدبية:

فلأجل تحقيق الأغراض التربوية المستهدفة من خلال تدريس النصوص الأدبية يجب مراعاة جملة من الشروط، والتي نجد منها ما يتعلق بحسن اختيار النص الأدبي، وأخرى تتعلق بالطريقة أو الأسلوب المتبع في تدريسه، ونورد منها ما يلي:

ففيما يتعلق **باختيار النصوص الأدبية** فيرى جودت الركابي أنه لابد من[2]:

- انتقاء النصوص الحيوية القريبة من الواقع المعيش للمتعلم، بما يلائم بيئته، وظروفه، واحتياجاته اللغوية، وبما يثير اهتمامه ويبعث فيه الميول والدافعية.
- أن تكون لتلك النصوص علاقة بما يدور حول المتعلم من وقائع وأحداث، وتنمّي فيه العواطف النبيلة.
- أن تنتقى معظم النصوص من أدب العصر الحديث باعتبار ملائمته لميول المتعلمين، ومستوى النمو لديهم.
- ضرورة ملاءمة تلك النصوص المختارة لمستوى المتعلم العلمي والذهني، كأن تكون أفكار تلك النصوص وأساليبها وألفاظها بسيطة وسهلة، بعيدة عن التعقيد والغرابة، وكذا الغموض اللغوي المنفر من اللغة.

[1] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص85.

[2] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص161.

ويضيف مختار عبد الخالق عبد اللاه[1]:

- أن تتنوع تلك النصوص بشكل متوازن بين الشعر والنثر بفنونهما المختلفة.
- أن تتصل تلك النصوص بالمناسبات الدينية، والوطنية، والاجتماعية، باعتبار أن هذه المناسبات تهيئ المواقف والوضعيات الطبيعية لدراستها، فيقبل عليها المتعلم وهو يدرك قيمتها ووظيفتها في حياته.
- أن تكون بعض النصوص المختارة مما يرمي إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف والحماسة في المتعلم.
- أن تحمل تلك النصوص متعة وفائدة للمتعلم، وتتسم بالوحدة الموضوعية.
- أن تكون تلك النصوص قطعا مناسبة للمتعلمين من حيث الطول والقصر.

ومنه فإن اختيار النصوص الأدبية يجب أن يتم على أساس توافرها على مواضيع عصرية وراهنة، حيوية وممتعة، تجذب المتعلم وتشد انتباهه وتثيره، باعتبارها ترتبط بمحيطه وتخدم واقعه وتستجيب لحاجاته وميوله، مع ضرورة ملاءمتها لمستواه العلمي والادراكي، كما يجب أن تكون أفكار تلك النصوص وأساليبها وألفاظها عذبة وجميلة، بسيطة وسهلة، بعيدة عن التعقيد والغرابة، وكذا الغموض اللغوي والجفاف العاطفي المنفر من اللغة، فيتعلق بذلك قلب المتعلم على حب الأدب، ويتحمس إلى دراسته ويهتم به.

أما فيما يتعلق **بالأساليب المتبعة في تدريس تلك النصوص الأدبية** فلابد من مراعاة الاعتبارات التالية[2]:

أ. أن يتبع المدرس الطريقة السديدة والفعالة في تدريس الأدب والنصوص بشكل يحقق وظيفيتها.

ب. ينبغي اشراك المتعلم في جميع مراحل تدريس النص الأدبي وتحليله، من خلال تعزيز أسلوب المناقشة والحوار الذي يخلق التفاعل الإيجابي لديه، ويغرس فيه مبدأ التعلم الذاتي في تحصيل وبناء معارفه اللغوية والأدبية.

ج. اتخاذ النصوص الأدبية أساسا لاستنباط الأحكام والحقائق والقيم.

د. محاولة المدرّس ختم الدرس بصيغة تحفز المتعلمين على التماس المزيد من المأثورات الأدبية المطولة.

هـ. تحفيز المتعلمين على القراءة الحرة التي تثري رصيدهم اللغوي، وتقوّم لسانهم العربي، وتثري ثقافتهم الأدبية، وتزودهم بالقيم النبيلة، مع ضرورة تزويدهم بالكتب المناسبة لذلك.

[1] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص90.

[2] – المرجع نفسه، ص88.

3-9 كيفية قراءة النص الأدبي:

فباعتبار النص الأدبي نسيج من العلاقات اللغوية المركبة التي تتجاوز حدود الجملة بالمعنى النحوي، وباعتباره وليد مؤثرات وعوامل مختلفة لغوية، ونفسية، واجتماعية، وكذا وليد تجربة المبدع الذاتية في لحظة الابداع، وعلى ارتباط وثيق بالمتلقي أثناء التلقي، مما يجعل الصلة بين الطرفين صلة حضورية في حالتي الابداع والامتاع، فهذا كله يستلزم أن لا تكون قراءة النص الأدبي سطحية، تقف عند مستوى الحروف والكلمات والتراكيب النحوية، وإنّما لابد أن تتجاوز ذلك إلى المشاعر والأحاسيس، وأجراس الكلمات ونغماتها الايقاعية، فينبغي أن لا تكون قراءة إسقاطية؛ بمعنى قراءة شرح وتفسير وتقويم على ظاهر النص، بل يجب أن تكون قراءة شعرية تذوقية له، من خلال عباراته اللافتة وألفاظه المنتقاة، بغية البحث عن النسق الفكري للنص، وعلاقات الجمل والألفاظ وكيفية ترتيبها، فهي قراءة تتطلب جهدا وعناءً معتبرا من الدارس أو المتلقي، وبذلك فلا يمكن الاعتماد على الذوق لوحده، وإنّما ينبغي الاعتماد علاوة على ذلك وبشكل أساسي وقبل أي اعتبار على النضج المعرفي بقواعد اللغة، ونحوها، وصرفها، وأصواتها، ومعاجمها، وأجراس كلماتها، وتراكيب جملها[1]؛ بمعنى يستلزم على المتعلم أن يكون محيطا وملما بكافة مستويات اللغة المختلفة، وأن يحصّل من المهارات والكفايات اللغوية والأدبية ما يمكن أن يعينه على قراءة تلك النصوص الأدبية قراءة شعرية تذوقية عميقة ونقدية، بكل ما تحمله من معاني عذبة وجميلة، وصور وأساليب ساحرة، وقيم إنسانية نبيلة.

وتبعا لذلك فإن قراءة النص الأدبي تعتمد على أسس ثلاثة وهي[2]:

1)- فطنة القارئ وقدرته على تحديد السمات اللغوية المهيمنة على بنية النص.

2)- أن يكون مسلحا بسلاح اللغة وبخاصة أهم فروعها النحو.

3)- أن يكون مسلحا بسلاح التذوق والحس النقدي البصير.

فمتلقي النص نجده يتفاعل مع النص الأدبي بقراءات عميقة ومتعددة، باعتباره مادة لغوية غزيرة المعاني؛ إذ يمثل النص بأسلوبه الانزياحي انحرافات للسان، وجماليته مرهونة بهذا الأسلوب، مما يجعله مفتوحا يتابع حياته في نفس ووجدان المتلقي، ولا ينتهي عند آخر كلمة فيه، وإنّما يمثل خلق وإبداع في اللغة موصول بنفسية المبدع وحالته الوجدانية الانفعالية.

[1] – ينظر: فضل ناصر حيدرة مكوع العلوي، نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي، مرجع سابق، ص17.

[2] – المرجع نفسه، ص18، ينظر إلى التهميش.

3-10 كيفية أو طرق تدريس الأدب والنصوص:

إن تدريس الأدب والنصوص يحتاج إلى طرق وأساليب فعالة وحيوية، بغية ربطه بالحياة العملية النفعية، فتجعل من النص الأدبي خادما لواقع المتعلم المعيش، مما يفعّل من دوره ويجعله ناجعا في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من تدريسه، والمتمثلة أساسا في تحقيق الكفايات اللغوية والأدبية الضرورية واللازمة لفهم النصوص وتأويلها، ومن ثمة حسن تذوقها، بهدف تقويم لسان المتعلم وقدرته على التعبير الصحيح والطليق، والتذوق والتقييم السليم والمنطقي للأدب، ومن الطرق والأساليب الفعالة في تدريس الأدب والنصوص بكيفية تفي وتحقق الغرض المنشود من تدريسها نذكر:

3-10-1 طريقة الاستقراء في تدريس الأدب والنصوص:

ويتم فيها الانتقال من الجزء إلى الكل، من خلال تدريس نصوص متفرقة ومتنوعة لأجل تكوين الحقائق والخصائص العامة والسمات المشتركة التي تجمع بينها بهدف تعميمها، كأن تقدم نصوص تتضمن خصائص أدب عصر من العصور، أو أسلوب أديب من الأدباء أو فن من الفنون، فيعمد المدرس مع متعلميه إلى استنباط تلك الخصائص الخاصة بكل نص لتجمع بعد ذلك تلك الخصائص المشتركة بينها، والذي من شأنه أن يجعل من المتعلم يرسخ في ذهنه صورة كلية عن الخصائص الفنية المتعلقة بذلك العصر أو الأدب أو الفن، فهذه الطريقة تعين على تنظيم المعرفة اللغوية والأدبية المكتسبة لدى المتعلم، وتجسد مبدأ التعلم الذاتي لديه، مما يجعلها أسلوب إيجابي في التحصيل، وتنمي لدى المتعلم الدقة في النقد والحكم والتقييم[1]، باعتباره يستند على معطيات النص الذي بين يديه، فهي طريقة تعين على الفهم الذاتي، والتحليل التلقائي، والتذوق الحسي للمتعلم، وكذا النقد الفني على الأسس الجمالية السليمة، خلافا للأسلوب التقليدي الجامد والجاف القائم على التلقين وتقديم الإجابة جاهزة، على شكل قوالب وأحكام عامة، والتي تقضي على وضوح الظواهر اللغوية والأدبية للنص لدى المتعلم، وتغيب شخصيته، ما ينفره من درس الأدب لغياب عنصر التفاعل بين المدرس والمتعلم والنص، الأمر الذي يقضي على الحيوية والفعالية في تدريس النصوص الأدبية ويولد الملل والعبث لدى المتعلم.

3-10-2 طريقة الحوار والمناقشة في تدريس الأدب والنصوص:

إن أسلوب المناقشة في تدريس النصوص الأدبية يعتمد في جوهره على الحوار، مما يجعلها طريقة حيوية وديناميكية تقضي على الملل والخمول داخل حجرة الدرس؛ إذ تنشّط ذهن المتعلم وتنمي فيه روح المبادرة

[1] – ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص 45.

والإبداع وتساعده على اكتشاف مواهبه، فهي تحقق فاعلية وإيجابية المتعلم في عملية التعلّم؛ إذ يركز فيها المدرس على المعارف والخبرات اللغوية والأدبية السابقة للمتعلم، فيوجه أنشطة الدرس بطريقة تجعلهم يفهمون الموضوع الجديد انطلاقا من تلك المعلومات القبلية، من خلال طرح أسئلة متنوعة يجيب عنها المتعلمين تحقيقا لأهداف الدرس وتثبيتا للمعارف الجديدة، فهذه الطريقة تعطي نوعا من الحرية للمتعلم في التعبير عن أفكاره باعتباره محور العملية التعليمية، وهي تعين المدرس على تكييف درسه ومعارفه بحسب الفروقات الفردية للمتعلمين، فيتعرف من خلالها على شخصياتهم، ومن الأسس التي تقوم عليها طريقة المناقشة هي إثارة الأسئلة[1]، سواء من جهة المدرس أو المتعلم، فتؤكد وتجسد بذلك التعلم الحقيقي من خلال عملية المشاركة والمساهمة الجادة من المتعلم؛ إذ تهتم بميول وطموحات المتعلمين واتجاهاتهم ورغباتهم، مما يثير الحماسة لديهم فينشطون ويقبلون على درس الأدب والنصوص.

فحتى لا يكون درس الأدب والنصوص عقيما، فلابد من تبني هذه الطريقة في تدريسه وتنشيطه، كي يضمن المدرس الفهم الذاتي للمتعلمين والتحليل التلقائي، وكذا التذوق المعتمد على حسهم، والنقد المبني على الأسس الجمالية السليمة، فيتجاوز بذلك المدرس الطابع التقليدي في تدريس النصوص، والقائم على التلقين وتقديم القوالب والأحكام العامة الجاهزة، التي لا توضح الظواهر اللغوية والأدبية الواردة في تلك النصوص المختارة، وتغيّب من شخصية المتعلم، فأثناء المناقشة يوجه المدرس أسئلة مناسبة عن كل مفردة، أو تركيب، أو معنى داخل النص المختار، والذي من شأنه أن يثير تفكير المتعلم ويدفعه إلى المشاركة في التحليل والشرح والنقد، فبدلا من تقديم المدرس للمتعلمين خصائص أسلوب شعر أبي نواس مثلا، بأنه يتسم ببديع الكناية ودقة الإشارة وقلة التكلّف، فإنه يدفع بالمتعلمين إلى استخلاص تلك الخصائص والأحكام واستنباطها من خلال تحليلهم لنص أبي نواس المعروض أمامهم[2]، فالمدرس حين استخدامه لهذه الطريقة إنّما يحث متعلميه ويحملهم على المشاركة في تحليل وتفسير وشرح النصوص الأدبية، لما في ذلك من أهمية بالغة في إثارة نشاط المتعلم وفاعليته الإيجابية، بغية دفعه وإيصاله إلى درجة التفكير السليم، والتحليل النقدي والاستنباط المنطقي والحكم على النصوص الأدبية، وكذا حسن تذوقها بالشكل الصحيح والسليم من خلال المران على ذلك كله، فالمتعلم في طريقة المناقشة يتفاعل مع النصوص التي يدرسها تفاعلا يكشف من خلاله عن مواطن الجمال فيها، فيتمرس على ذلك بهدف إدراك أسرار الجمال في الشكل والمضمون، والذي من شأنه أن يجذبه إلى روائع النصوص الأدبية بنوعيها، فيحببه إليها تذوقا واستمتاعا.

[1] – ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص59.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص69.

ومن مزاياها طريقة المناقشة أنّها تراعي مسألة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمي ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم اللغوية، وتعزز من شخصية المتعلم وتقوي ثقته بنفسه؛ إذ تؤكد على الدور الإيجابي للمتعلم بجعله عنصرا فاعلا وليس متلقيا سلبيا للمعلومات والمعارف، فله دور في اكتشافها وبنائها بنفسه، من خلال إعطائه فرصة الإعراب والإفصاح عن أفكاره وأحاسيسه الوجدانية بالإفادة مما يقرأ من نصوص، فهي طريقة حيوية وفعالة بوصفها طريقة تدريس منظمة ومحكمة، هادفة وموجهة للحوار والحديث بين المتعلمين بشكل فاعل وبنّاء[1]، فهي أكفأ طريقة في جعل المتعلم معتمدا على نفسه في اتخاذ القرار المناسب في الموقف الملائم، والإكثار من المناقشة يدفع بالمتعلم إلى استخدام أساليب الكلام الصحيحة والتفكير السليم والمنطقي، ويعوده قيم الصبر والتأمل والاحترام.

وعليه فإن درس الأدب والنصوص إذا ما تم عرضه وتنشيطه بأسلوب حيوي وفعال، وبشكل موجه ومنظم من خلال الحوار والمناقشة حول الدرس اللغوي والأدبي، فذلك يجعل من النص الأدبي ذو دور ناجع في تقويم اللسان وسلاسته، وتزويد المتعلمين بالرصيد والكفاية اللغوية اللازمة وإكسابهم القدرة على التعبير الصحيح والسليم، وتربية الذوق الفني لديهم ، وتنمية خبراتهم، وتربية شخصيتهم ، وبالتالي تحقيق الدور المنوط بها والأهداف والمرامي المنشودة من وراء تدريسها، بما يشجعهم على الإنتاج والابداع الفني المحكم، والاستخدام الطليق والصحيح للغة وبشكل نفعي ووظيفي، لذا ينبغي أن نولي عناية واهتماما كبيرا باختيار النصوص الأدبية الملائمة وبالطرق والأساليب الفعالة والناجعة في تدريسها.

3-11 أسس استنباط الخصائص الفنية والأسلوبية وكذا الأحكام من النص الأدبي:

يستند المتعلم في استنباطه للحقائق والأحكام، وكذا مختلف الخصائص الفنية والأسلوبية سواء للأديب أو لعصره، أو لذلك الأثر الأدبي المختار على جملة من الأسس الضرورية واللازمة في تحليل ودراسة النصوص الأدبية نجملها فيما يلي[2]:

1)- الوقوف على جو النص ومناسبته وما أحاطه من ظروف، وكذا صاحبه، ما يزود المتعلمين بخلفية ذهنية ينطلقون منها في تحليل النص فتعينهم على فهمه.

2)- شرح وتفسير النص وتحديد مراميه ومعانيه الجزئية، وتبيان ما يتضمنه من معلومات ونقاط القوة والضعف فيه، بشكل يقود إلى التماس خلفيات النص من عوامل وحقائق وخصائص وأسباب.

[1] – ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص60.

[2] – ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1427هـ-2007م، ص، ص270.

3)- إثارة دافعية المتعلمين ومشاعرهم بشكل يشغل عقولهم أثناء التحليل، بهدف التفاعل مع النص والتعمق في مراميه.

4)- قبل الشروع في التحليل، على المدرس أن يقوم بتمكين المتعلمين من لغة النص بشرحها والوقوف على أسلوب النص وخصائصه الفنية، وصوره البلاغية والوقوف على مواطن الجمال وأسرارها فيه.

5)- أن يكون النص مسخرا لتحليل نفسية مؤلفه وتحديد سمات شخصيته.

6)- الربط بين النص الأدبي وعصره أو مؤلفه وما عرف عنه، حتى يكون ذلك النص حجة لإثبات ما عرف عن ذلك العصر أو الأديب.

7)- أن يتأسس كل ما هو مستنبط من أحكام عامة وخصائص فنية وأسلوبية، على ما تضمنه ذلك النص الأدبي من إشارات ودلالات تقود إلى الحكم أو الخاصية الفنية المستنبطة.

نشير في الأخير، إلى أنه باتّباع هذه الآليات وتجسيد تلك الخطوات والأساليب الفعالة في تدريس الأدب والنصوص تتكوّن لدى المتعلم كفايتين أساسيتين هما [1]:

- **كفاية التلقّي**: وتتجلى من خلال فهم المتعلم لمضامين النصوص التي يتلقاها وإدراكه لمغزاها وطريقة بنائها.
- **كفاية الإنتاج**: وتتجلى من خلال إعادة إنتاج نصوص مماثلة لمضامين تلك النصوص التي تناولها ودرسها.

وهاتين الكفايتين من شأنهما أن تعينا وتمكنا المتعلم من إدراك البنية العميقة للنص الأدبي، بالتغلغل في مكنوناته لسبر أغواره ودراسة مختلف الظواهر اللغوية الواردة فيه والمقررة في المنهاج، بغية استخلاص القواعد والأنظمة اللغوية، ومختلف الأسس والتقنيات، وكذا آليات التحليل السليم بنفسه وترسيخها في ذهنه، مما يمكّنه من توظيفها في مختلف إنتاجاته اللغوية، فتكون بذلك أساليبه سليمة وقوية التأثير، فتتحقق لديه الكفاية اللغوية المنشودة من تدريس النصوص الأدبية؛ لتصبح بذلك تلك التعلمات اللغوية والفنية التي تلقاها ذات دلالة وفعالية، وهو ما يجسد مبدأ المقاربة النصية، فماذا نعني بالمقاربة النصية؟

4- المقاربة النصية:

بعد أن كانت فروع ونشاطات اللغة العربية تدرس على شكل مواد منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، والذي من شأنه أن يجزئ المعلومات والمعارف اللغوية والأدبية ويجردها من دلالتها الوظيفية، مما يجمدها ويفقدها فعاليتها وحيويتها، لأجل ذلك تم التفكير حول إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وإيجاد مقاربة جديدة أكثر فعالية

[1] - أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة إبتدائي، وزارة التربية الوطنية،2005-2006، ص3.

وحيوية، تصبح في نطاقها تلك التعلمات والمعارف اللغوية التي يتلقاها المتعلم ذات دلالة وفعالية، ومن ثمة وظيفية ونفعية، فأضحت تبعا لذلك نشاطات اللغة العربية تدرّس في شكل فروع متداخلة ومتكاملة ينهل بعضها من الآخر أو يكمله، ويتجسد ذلك من خلال الانطلاق من النص الأدبي كقطب يستقطب جميع نشاطات اللغة المتنوعة، ومحاولة استقصاء واكتناه مختلف الظواهر اللغوية المقررة ودراستها، ومن ثمة استخلاص وبناء القواعد والأنظمة اللغوية على أساسها، لتصبح بذلك النصوص الأدبية بمختلف أنواعها في ظل المقاربة النصية هي الحجر الأساس الذي تنبني عليه العملية التعليمية/التعلمية، كونها المصدر المحوري الذي يكتسب من خلاله المتعلم جلّ وسائل التعبير، وكذا آليات الاستعمال الصحيح والسليم للغة، وهذا ما يفسر ضرورة التوجه إلى تدريسها، إذ يعد التحكم في فهم النصوص الأدبية –بمختلف أنماطها– والقدرة على إنتاج ما يماثلها من قبل المتعلم أساس من أسس نمو وثراء المعرفة اللغوية لديه، وبالتالي بناء الكفاية اللغوية اللازمة والمنشودة. ليصبح النص انطلاقا من هذا المفهوم مصدر دراسة للظواهر اللغوية المقررة في جميع نشاطات اللغة، سواء أكانت في النحو أو الصرف أو البلاغة أو غيرها، كما يعد كذلك وسيلة لتناول المبادئ الأدبية والجمالية المختلفة للأدب وتذوقها. وهذا ما يعد تجسيدا فعليا لمبدأ المقاربة النصية كاستراتيجية متبناة لتدريس فروع اللغة العربية وأنشطتها. وفيما يلي تحديد لمعنى المقاربة النصية وأهم مرتكزاتها، وإبراز مدى تجسيدها في منظومتنا التربوية.

4-1 تعريف المقاربة النّصية:

تعني **المقاربة النّصية**: "اتخاذ النّص محورًا تدُور حوله جميع فروع اللغة العربية متداخلة ومتكاملة، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات من فهم المقروء والمسموع والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، باعتبار النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية من صوتية وصرفية ونحوية، ودلالية وأسلوبية، وكذا مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية، والاجتماعية)، ليصبح النّص تبعا لذلك بؤرة العملية التّعليمية التّعلّمية بكلّ أبعادها"[1]. ومنه فإن المقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، فهي مبدأ يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته ووحدته الكلية، ليصبح بذلك النص سواء كان منطوقا أو مكتوبا قطب الرحى للعملية التعلمية؛ إذ من خلاله تنمى كفايات ميادين اللغة الأربعة ومهاراتها من سماع، وحديث، وكتابة، وفهم للمقروء والمسموع[2]؛ إذ يتم تناول النص في نطاقها على مستويين[3]:

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص6.

[2] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص5.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص5.

أ. **المستوى الدلالي**: فباعتبار النص مجموعة جمل مركبة ومترابطة غرضها التبليغ وتحمل رسالة هادفة، ففي هذا المستوى يجب التدريب والمران بغية التمكن من إصدار الأحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...).

ب. **المستوى النحوي**: ويمثل الجانب التركيبي لوحدات الجملة والتي تشكل تجانسا نسقيا، فلابد من التمكن في هذا المستوى من تحديد الأدوار الوظيفية للكلمات.

وعليه فإن مبدأ المقاربة النصية يستلزم دراسة النّص المقرر، وتحليله وفهمه لمعرفة نمطه وأهم الخصائص التي تميزه، ثم التعامل مع مختلف آلياته ومقوماته، والذي من شأنه أن يعين المتعلم على التوغل في مكنوناته وخباياه بغية دراسة مختلف الظواهر اللغوية الواردة فيه، والمقررة في المنهاج، واستخلاص وتأسيس القواعد والأنظمة اللغوية من خلالها، وترسيخها بغية استدعائها عند الحاجة، واستثمارها بشكل إدماجي في إنتاج نص وظيفي محكم البناء ومنسجم المعنى، واستعمال اللغة بالشكل السليم والصحيح نطقا وكتابة، لتتحقق بذلك الكفاية اللغوية المنشودة من تعليمية النصوص الأدبية بأسلوب يجسد الطلاقة اللغوية وسلاسة اللسان لدى المتعلم؛ بمعنى إتقان اللغة كأداة تواصل تربوي وبحث ودراسة وتحصيل معرفي .

4-2 مميزات النص في ظل المقاربة النصية:

يتميز النص في ظل المقاربة النصية بالمميزات التالية[1]:

1)- مناسبته للمستوى العقلي للمتعلّم وملائمته لظروف عصره المعيشة.

2)- أن يكون مثيرا لاهتمام المتعلِّم ومحرّكا لفضوله؛ أي ذا دلالة.

3)- أن يكون دافعا بالمتعلّم إلى المبادرة والرّغبة في اكتشاف المعارف بنفسه، مما يكرس لديه مهارة التعلّم الذاتي التي هي أساس التعلم المستمر والفعّال.

4)- أن يتيح للمتعلّم فرصة تنمية أفكاره وفق وضعيّات تعلّمية مختلفة.

4-3 مبادئ المقاربة النصية:

تتمثل أبرز مبادئ المقاربة النصية فيما يلي[2]:

1)- اعتبار المتعلم محور العملية التربوية.

[1] – أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، مرجع سابق، ص3.

[2] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية –اللغة الأمازيغية–اللغة الفرنسية–اللغة الانجليزية، أفريل 2003، ص29.

2)- التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني البنائي، من خلال ربط التعلم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.

3)- الإفادة من رصيد وخبرات المتعلم السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها، باعتبار أن عمليّة نمو الفرد تتم بصفة مطردة ومتكاملة.

4)- التركيز على النزعة النقدية في التحليل، وعلى الاستقلالية في التعلم والتقييم.

5)- تحقيق وحدة اللغة وشموليتها من خلال ترابط فروعها وتداخلها وتكاملها.

6)- زرع روح المبادرة وحرية التعبير وإبداء الرأي لدى المتعلم مما يكسبه الثقة بالنفس.

4-4 أهمية المقاربة النصية:

تتجلى أهمية تبني المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربية فيما يلي[1]:

1)- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه، مما يحقق لديه مهارة التعلّم الذاتي، وذلك من خلال سعيه إلى الملاحظة والاكتشاف والتنقيب.

2)- تدريب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة (معجميا، وتركيبيا، ودلاليا، وتداوليا).

3)- تكريس مبادئ النقد لدى المتعلم، وحرية المبادرة وإبداء الرأي حتى تترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور.

4)- تقوية نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم، ليتمكن من الإفصاح عن حاجاته وأفكاره بمهارة، فيتحقق بذلك تفاعله الإيجابي مع الآخرين.

وبهذا نكون قد وضّحنا أهمية هذه المقاربة بالنسبة إلى المقاربة بالكفايات، في كونها رافدا قويا يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاياته عن طريق تفعيل مكتسباته النصية، بالتجسيد الواقعي لها وبشكل وظيفي ونفعي.

4-5 نجاعة المقاربة النصية:

لنجاعة وتفعيل المقاربة النصية ميدانيا لابد من الاعتماد على الخطوات التالية عند تجسيدها، باتباع الطريقة الاستقرائية في التعامل مع النصوص لتنمية الكفايات المستهدفة لدى المتعلمين وذلك كما يلي[2]:

[1] – وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية –اللغة الأمازيغية–اللغة الفرنسية–اللغة الانجليزية، أفريل 2003، ص28.

[2] – ينظر: فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط–دراسة تحليلية نقدية–، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات، تحت إشراف الدكتور عبد الكريم بورنان، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات الأجنبية، جامعة الحاج لخضر –باتنة– الجزائر، السنة الجامعية 2011م–2012م، ص168. وللاستزادة ينظر كذلك: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2003، ص28.

4-5-1 مرحلة الملاحظة -وضعية الانطلاق-:

وتمثل مرحلة التعرف على النص من خلال: القراءة النموذجية والقراءات الفردية والفهم العام.

4-5-2 مرحلة بناء التعلم:

ويتم فيها البناء والتحصيل للمفاهيم، والمفردات، والتراكيب، والمعارف، وكذا التذليل لبعض الصعوبات اللغوية التي قد ترد في بعض الجمل والعبارات، باللجوء إلى الإعراب أو الصرف بهدف خدمة النص، إلى جانب حمل المتعلمين فيها على استحضار قواعد اللغة ذهنيا في أثناء القراءة للنص.

4-5-3 مرحلة تعميم الاستعمال:

وفي هذه المرحلة تتحقق الترقية للأداء واستثمار المقروء من بعض جوانبه؛ أي مرحلة الاستثمار والإنتاج.

4-6 مهام المقاربة النصية:

للمقاربة النصية مهام عدة تسعى إلى تجسيدها، فهي تهتم بدراسة بنية النص ونظامه كخطاب متجانس ينتقل من خلاله المتعلم من مستوى الجمل المنفردة إلى مستوى النسق العام الذي تنظّم فيه، فهو محور العملية التعليمية التي تتناول اللغة من جانبها النصي؛ إذ من النص يمكن اكتساب مهارات الكتابة والتحدث في الحالات التبليغية.

فالمقاربة النصية تسهل دراسة النصوص وتجعل ممارستها تتم بشكل عملي صحيح، كما تعمل على تدريب المتعلم على دراسة النصوص من جوانبها المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية، مع إسهامه في بناء معارفه بنفسه، وترسّخ لديه النزعة العقلية في تقدير الأمور وإبداء الرأي فيها، كما تقوي فيه نزعة التعبير بنوعيه[1].

والأصل في المقاربة النصية أن يتقيد الأستاذ بالظواهر اللغوية التي يوفرها النص حتى تظهر اللغة في مظهرها الطبيعي، ويساعد متعلميه على اكتشافها وتفكيكها وتحليلها والتعرف على وظائفها وأحكامها[2]، لبناء القاعدة اللغوية المستهدفة، ثم المران عليها من خلال التطبيقات بغية تحصيل الكفاية اللغوية المرجوة وتثبيتها، لاستحضارها عند الحاجة في مواجهة الوضعيات الجديدة والمواقف المتاحة لهم وفي شتى الأغراض، ويعد موضوع القراءة نصا محوريا تنطلق منه بقية الأنشطة اللغوية، وتستخلص منه قواعد اللغة المقررة انطلاقا من الظواهر اللغوية المتاحة للمتعلم في النص المختار.

---

[1] - ينظر: فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط-دراسة تحليلية نقدية-، مرجع سابق، ص168.

[2] - أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط -مادة اللغة العربية-، ص6.

4-7 التجسيد الفعلي للمقاربة النصية (تدريس فروع اللغة من خلال النصوص الأدبية):

حاليا إن تقسيم اللغة العربية إلى فروع ليس سوى لغرض منهجي، لتبقى الصلة بين فروعها جوهرية وطبيعية، لأن فروع اللغة مجتمعة إنّما الغرض منها هو السعي إلى التعاون لأجل تحقيق الغرض الأصلي من اللغة ألا وهو تمكين المتعلم من استخدامها استخداما متقنا وكذا الفهم والإفهام، وبذلك يشعر هذا الأخير أن اللغة وحدة متآلفة العناصر ومتكاملة الأجزاء، لتصبح بذلك فروع اللغة مجتمعة أجزاء شديدة الاتصال لكل واحد وشامل هو "اللغة"، لتتحقق بذلك دلالتها وتصبح ذي معنى، فتتضح معالمها لدى المتعلم ويستوعب مبادئها ووظائفها، ويدرك بذلك سر عملها، ما يعينه على حسن استعمالها وتوظيفها بالشكل السليم والصحيح، فالأدب بنصوصه الشعرية والنثرية يتدرب من خلاله المتعلم في ظل المقاربة النصية على القراءة والتعبير والاستعمال النحوي واللغوي الصحيح بشكل متسلسل ووظيفي، إلى جانب اكتساب الثروة اللغوية والفهم، وتنمية حس التذوق والقدرة على الحكم بجودة النص من عدمه، فهذا التنوع في تنشيط فروع اللغة من خلال النص الأدبي المختار، من شأنه أن يدفع الملل والعبث عن درس الأدب والنصوص لدى المتعلم، وفي الوقت ذاته يحافظ على وحدة اللغة وشموليتها بفروعها المختلفة بشكل متكامل ومتناسق، بطريقة طبيعية تساير وظيفة اللغة واستعمالها، مما يحقق ويضمن النمو المتعادل والفهم المتوازن لتلك الفروع والنشاطات اللغوية المختلفة لدى المتعلم، كونها تسير جلها في تواءم واتساق[1]، وهو ما يحقق التجسيد الفعلي والناجع للمقاربة النصية على أرض الواقع، وذلك من خلال تفعيل درس الأدب، بجعله خادما لواقع المتعلم المعيش ومستجيبا لمقتضيات عصره وتحدياته، وجعل المتعلم متحكما في النص الأدبي من حيث الفهم والإنتاج بجميع أنماطه، فتتحقق لديه في نهاية المطاف كفايتي التلقي والإنتاج المستهدفة من تدريس النصوص الأدبية، والتي هي أساس تنمية وتعميق وترسيخ الكفاية اللغوية اللازمة لأجل التمكن من إتقان اللغة والاستعمال السليم والصحيح لها، في مختلف مجالات الحياة بشكل وظيفي ونفعي، مما يترتب عليه تحقيق الحيوية والفعالية لعملية تدريس الأدب والنصوص.

وهكذا فالتدريس اللغوي في ظل المقاربة النصية يتم بشكل شمولي وموحد غير تفريعي للغة، وذلك من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية مما يعطي اللغة معنى ودلالة، ويركز أساسا كما أسلفنا على الممارسة اللغوية الوظيفية وإنماء القدرات التواصلية لدى المتعلم، بالتركيز على مبدأ التعلم الذاتي في بناء موارده اللغوية والمهارية، فالتدريس الكفائي للغة العربية من خلال النصوص الأدبية يساعد المتعلم على استيعاب اللغة بشكل أفضل وتوظيفها بأسلوب وظيفي

[1] – ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص، 34. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص35-36.

وبالشكل الصحيح والسليم، وحسب الحاجة اللغوية والتواصلية له، لا حفظ قواعدها النحوية والصرفية والأدبية وتخزينها، لاستظهارها وقت الحاجة إليها في الاختبارات ثم نسيانها بعد ذلك.

4-8 الآثار المترتبة عن تطبيق وتفعيل المقاربة النصية في تدريس اللغة:

تتحقق فعالية درس الأدب والنصوص كأثر مترتب عن تجسيد مبدأ المقاربة النصية، من خلال توافر جملة من الشروط والاعتبارات نورد منها ما يلي[1]:

1)- اعتبار موضوع القراءة نصا محوريا تنطلق منه بقية الأنشطة والفروع اللغوية متداخلة ومتكاملة، بما يحقق وحدة اللغة وشموليتها مما يكسبها معنًى، فتتضح معالمها في ذهن المتعلم، ويستوعبها بشكل يمكنه من استنباط مختلف الظواهر اللغوية المقررة والواردة في النص المختار، فيستخلص منها القواعد، ومن ثمة بناء الكفايات المستهدفة[2].

2)- التخطيط لدرس الأدب وإعداد مستلزمات تنفيذه، وتحديد أهدافه الخاصة بشكل دقيق.

3)- أن يكون اختيار النص متصلا بمناسبة أو حدث جار، يشعر فيه المتعلم بقربه منه وحاجته إليه.

4)- أن نتخذ من النص الأدبي المختار كأساس لاستنباط الأحكام والحقائق، على أن يكون خادما لتاريخ الأدب.

5)- أن يعمل درس الأدب على ربط الأدب بالحياة وإظهار دوره فيها، لكونه اللسان المعبر عنها.

6)- أن يعمل على تصوير جو النص والمناسبة التي قيل فيها.

7)- أن يكون ذلك النص الأدبي المختار قوي الدلالة، وممثلا لروح العصر بما فيه من ظواهر اجتماعية، وخلقية، وسياسية، ودينية ...

8)- أن تكون تلك النصوص المختارة واصفة لطبيعة الأدب لكل عصر من العصور على حدى، وتحدد خصائصه الفنية بشكل متكامل، وأن تتسم بسهولة الألفاظ وسلاستها، بعيدا عن الغرابة اللغوية والتعقيد المنفر من اللغة والأدب.

9)- أن تكون تلك النصوص المختارة مفعمة بالعواطف بشكل مثير وانفعالي، يدعو إلى تكريس القيم الأصلية.

---

[1] - ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص284.

[2] - ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط - مادة اللغة العربية-، مرجع سابق، ص6.

10)-تعزيز المشاركة والحوار بهدف إشراك المتعلمين فعليا في تحليل ودراسة النصوص الأدبية واستنباط الأحكام، لتدعيم التفاعل المتواصل بين المدرس والمتعلمين بهدف خلق الحيوية والنشاط في قاعة الدرس، والذي يتحقق بتجنب أسلوب الشرح والإلقاء من طرف واحد، الذي من شأنه أن يخلق جو الملل والعبث بدرس الأدب.

11)-خلق الديناميكية والحيوية في درس الأدب من خلال تنويع الفعاليات بين قراءة، وإلقاء، وشرح، وتحليل، وتعليل، واستنباط، وربط، واستخلاص العبر، والتطبيقات والنشاطات اللغوية وغيرها.

وهكذا فإن درس الأدب والنصوص إذا ما تم فيه انتقاء النص بما يلائم ويخدم حاجات المتعلم ومستواه، وتم عرضه وتنشيطه بأسلوب وظيفي وحيوي وبشكل موجه ومنظم، فذلك يجعل من النص الأدبي المختار ذو دور ناجع وفعال، في تزويد المتعلم بما يلزمه من رصيد وكفايات لغوية ونصية، تكسبه القدرة على التعبير الصحيح والسليم وتقويم لسانه، وتربي فيه الذوق الأدبي الراقي، وتنمي خبراته، بشكل يحقق وظيفية ونفعية ملكته اللغوية.

ختاما ما يمكن قوله هو أنّ المقاربة النصية تستلزم التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء وإدماج المتعلم لمكتسباته اللغوية القبلية لا التراكم والتكديس لها، وهذا ما يفسر الاتجاه إلى تدريس مختلف النشاطات اللغوية من خلال النصوص الأدبية المقررة لها في المنهاج، باعتبارها روافد لها يقتضي التعامل معها بطريقة اندماجية. فتصبح تبعا لذلك تلك النشاطات اللغوية المتداخلة والمتكاملة وسيلة لضبط نصوص الأدب ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص وكوامنه -باعتباره مبنى ومعنى- ومناقشتها وإصدار الأحكام بشأنها، لتصبح بذلك المقاربة النصية الأسلوب الذي يمكنه أن يسهل وييسر للمتعلم اكتساب ملكة اللغة واتقان استعمالها شفويا وكتابيا، كونها تحقق وحدة اللغة وشموليتها مما يكسبها معنًى، فتتضح معالمها في ذهن المتعلم، ويستوعبها بشكل يمكنه من استنباط مختلف الظواهر اللغوية المقررة والواردة في النص المختار، فتمكّنه في نهاية المطاف وبشكل تدريجي من امتلاك الملكة النصية؛ أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف المناسبة، وامتلاك الملكة اللغوية؛ أي القدرة على استنباط القواعد والأنظمة اللغوية انطلاقا من الظواهر اللغوية المعروضة عليه واستعمالها استعمالا سليما وصحيحا في مختلف الوضعيات المتاحة، وهو ما يستهدفه المنهاج من خلال تعليمية النصوص الأدبية حسب النشاطات اللغوية المقررة؛ أي التمكن في الأخير من الاستعمال السليم والطليق للغة وظيفيا وإبداعيا وتواصليا وفي مختلف مواقف الحياة، باعتبار أنّ النشاط اللغوي والأدبي يمثل أحد الوسائل التي تربط المدرسة بالحياة بمختلف جوانبها وأبعادها، لتصبح مهمة الأستاذ في هذا المجال كما أسلفنا تنحصر

في تمكين المتعلم في آخر المطاف من إنتاج نص عملي ووظيفي يحمل معنًى ودلالة، مع ضرورة كونه متماسك وسليم البناء، من خلال الانطلاق من نشاط القراءة ودراسة النص لتنشيط باقي الفروع اللغوية.

وأما عن أهمية المقاربة النصية فتكمن في كونها رافدا قويا يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاياته اللغوية، عن طريق تفعيل مكتسباته النصية بالتجسيد الواقعي لها، من خلال إنتاجه الفعلي للنصوص الجديدة بمختلف أنواعها وأنماطها بشكل محكم ومنسجم ، وكذا الاستعمال السليم والصحيح للغة في مختلف المجالات، وهو ما يعد تفعيل وتوظيف لدرس الأدب بجعله خادما لواقع المتعلم المعيش ومستجيبا لمقتضيات العصر وتحدياته، وتجسيد فعلي وواقعي للمقاربة النصية، بما يتماشى ومقاربة الكفايات التي تصبو إلى جعل التعلّمات التي يتلقاها المتعلم خلال مساره الدراسي مرتبطة بواقعه المعيش؛ أي ذات بعد وظيفي، وبذلك تغدو هذه المقاربة المنهج الملائم الذي يمكنه أن يعين المدرس والمتعلم على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من تدريس النصوص الأدبية، بما يتلاءم والمستوى العلمي والادراكي للمتعلم ، من خلال التحكم في النص الأدبي من حيث الفهم والإنتاج بجميع أنماطه، مما يترتب عليه تحقيق الحيوية والفعالية لدرس الأدب، والذي من شأنه أن يسهم في ترقية اللغة العربية التي باتت تشكل إحدى رهانات العصر الحالي، الذي هو عصر العولمة، أين نجد طغيان وسائل الإعلام والتكنولوجيا والتواصل الاجتماعي، فبات العالم قرية صغيرة تداخلت فيه وامتزجت اللغات والثقافات، فأصبح مشكل الحفاظ على الاستعمال السليم والصحيح للغة العربية وفصيحها لدى أبنائنا يشكل رهان العصر. وعليه فإذا كانت النصوص الأدبية هي مصدر ووسيلة لتنمية الكفاية اللغوية المستهدفة في المنهاج، ومن ثمة تحقيقها تدريجيا من خلال المران والتدريب على إنتاج نصوص مماثلة لتلك التي تلقاها المتعلم، باتباع نفس الخطوات وتجسيد تلك الآليات والمبادئ التي تعلّمها، مع استعمال ذلك الرصيد اللغوي والفكري والمعرفي الذي حصّله من تلك النصوص التي تلقاها، فالإشكال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو ماذا عن هذه الكفاية اللغوية ما مفهومها، وكيف يتم الحفاظ على الاستعمال السليم والصحيح للغة التي يتلقاها المتعلّم وينميها لتترسخ لديه على شكل كفايات لغوية محققة كهدف ختامي مستهدف ؟ وهذا ما سيتم بحثه ومعالجته في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

تحقيق الكفاية اللغوية من خلال تدريس النصوص الأدبية لمتعلمي التعليم المتوسط

(اللغة والكفاية اللغوية)

- مفهوم اللغة ومكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية
- نظرية الكفاية اللغوية
- واقع اللغة العربية ومدرسها ومتعلميها في ظل تحديات العصر وضرورة عصرنتها واستحداث مضامينها.

فباعتبار أنّ اللغة هي وعاء الفكر ووسيلة للتعبير والتواصل بين الأمم والشعوب، واكتساب المعارف والعلوم المختلفة؛ أي أنها وسيلة للأخذ والعطاء، فقد أولى النظام التربوي الجزائري مكانة وعناية خاصة باللغة العربية كلغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي، من خلال حثّه على ضرورة تعلّمها وتحصيل قواعدها وكفاياتها، من أجل التمكّن من توظيفها بإتقان في الوضعيات والمواقف المناسبة داخل المدرسة وخارجها، باعتبار أن أهم ما يعنى به في تعليم اللغة هو التركيز على استخدامها وممارستها بشكل سليم وصحيح وبالأخص في المراحل الأولى لنمو المعرفة أو القدرة اللغوية، وذلك من خلال تزويد المتعلم بما يعينه على فهم طبيعة عمل اللغة والقواعد والمبادئ التي تحكمها؛ ثم المران عليها وإعادة استخدامها واستثمارها أدائيا بهدف تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة، بتكوين وتنمية رصيد ومعرفة لغوية ضرورية وكافية لتلك المرحلة أو الطور التعليمي الذي هو بصدده. وتمثل النصوص الأدبية كما أسلفنا في هذا الإطار بما تحمله من ثروة لغوية غزيرة على جميع المستويات سواء المعجمي، أو الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو الدلالي، أو الأسلوبي، المجال أو الفضاء الخصب لاكتساب اللغة ومختلف كفاياتها ومهاراتها، وجلّ وسائل وآليات التعبير المختلفة، إلى جانب التمكن والتحكم في قواعد اللغة بشكل يضمن الإنتاج اللغوي السليم والصحيح؛ فالنصوص الأدبية بنوعيها الشعرية والنثرية ما هي إلا تعبير أداته اللغة، فيكتسب بذلك الأدب أهميته من أهمية اللغة ذاتها، وهذا ما يفسر التوجه إلى تدريس النصوص الأدبية في ظل المقاربة النصية، ذلك أن التحكم في النص الأدبي فهما وإنتاجا أساس نمو وثراء المعرفة اللغوية لدى المتعلمين، وبالتالي التمكن من بناء وتحقيق الكفايات اللغوية المرجوة من تدريس تلك النصوص الأدبية المقررة، ليتحقق بذلك الدور المنوط بها بنجاعة وفعالية، ومنه فبعد أن أسهبنا الحديث عن النصوص الأدبية ودورها في مجال تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة، فالسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الموضع هو الاستفسار عن مفهوم اللغة والكفاية اللغوية، **فما مفهوم اللغة وما هي وظائفها وما مكانتها في منظومتنا التربوية، كيف تدرس وما الغاية المستهدفة من تدريسها، وكيف ينتقى محتواها، ماذا عن الوضع اللغوي الراهن وتحدياته في بلدنا، ما المقصود بالكفاية اللغوية وما مكوناتها وخصائصها، ماهي وظائفها وماذا عن مهاراتها ومستوياتها؟** إنها جملة من المسائل تفرض نفسها في هذا المجال خدمة لغرض البحث والدراسة، وهو ما سنحاول تسليط الضوء عليه في هذا الفصل النظري الأخير كما يلي بيانه.

1- مفهوم اللغة ومكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية والسبل والغاية من تدريسها واختيار محتواها:

تعد اللغة وسيلة للتفكير والبحث عن المعرفة الإنسانية، فيُطل من خلالها الإنسان على خبايا الكون لتزيد بذلك معارفه وإنتاجاته الفكرية والعلمية، وتعد كذلك أداة للتعبير عما يخالج النفس من مشاعر وأحاسيس، وسجلا لحضارة الأمم والشعوب بماضيها وحاضرها توجها إلى مستقبل زاهر بواسطتها، فبها ننشر الثقافة وننقلها عبر الأجيال، إلى جانب كونها وسيلة أساسية وضرورية للتواصل والتفاهم والتفاعل الاجتماعي، ما يجعل بذلك من اللغة وعاء للفكر ووسيلة للأخذ والعطاء، فالإنتاج والإبداع الفكري واللغوي والفني سواء المدون منه أو الشفهي مرهون وقائم على وجودها ومدى ارتقائها، وينمو ويتسع ويرتقي بنموها واتساعها ورقيها، ما يفرض ضرورة التحكم والتمكن من قواعدها ومهاراتها المختلفة، فمعيار مدى تقدم الأمم وتحضّرها مرهون بما تبدعه عقولهم وما ينتجونه من أمهات الأفكار والإبداعات الفنية بلغتهم الأصلية والقومية، فيتعزز بذلك انتماؤهم إليها ويجعلهم يفتخرون بها، وبذلك تتجلى أهمية اللغة ومكانتها لدى الشعوب والأمم؛ باعتبارها ترتبط بمصيرهم الفكري والحضاري، ما يدفعنا إلى البحث في مجالها ورصد مفهومها بهدف تمييزها عن بعض المفاهيم القريبة منها والمرتبطة بها، وحصر وظائفها وتحديد مكانتها وأهميتها عند العرب عموما، وضمن المنظومة التربوية الجزائرية بشكل خاص.

1-1 مفهوم اللغة ووظائفها:

سنحاول في هذا الصدد تعريف اللغة لغة واصطلاحا والوقوف على خصائصها وتحديد طبيعتها، بهدف تمييزها عن بعض المفاهيم القريبة منها، ثم تحديد أهم وظائفها وذلك كما يلي:

1-1-1 تعريف اللغة وتحديد خصائصها وطبيعتها:

نظرا لتعدد وتنوع التعريفات التي قيلت بشأن تحديد مفهوم اللغة، وذلك بحسب الزاوية التي يُنظر منها إليها وحسب الوظيفة التي أسندت إليها، فسنحاول في هذا المجال انتقاء بعض التعاريف التي من شأنها أن تخدم أغراض البحث وتحصر الخصائص والسمات التي تميز اللغة البشرية بشكل عام، ومميزات اللغة العربية بشكل خاص كلغة حية ومرنة تنمو وتتطور باستمرار من خلال عوامل لغوية تتسم وتنفرد بها عن غيرها من اللغات وذلك كما يلي:

1-1-1-1 التعريف اللغوي والاصطلاحي للغة:

قبل استعراض بعض التعريفات الاصطلاحية للغة وتحديد سماتها وخصائصها، لا بأس أن نشير إلى التعريف اللغوي لها ليتضح معناها الاصطلاحي ويتحدد بشكل دقيق، فتتجلى بذلك سماتها وخصائصها وأهم الوظائف المنوطة بها.

1)- **التعريف اللغوي للغة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور[1]: قال الأزهري: و**اللُّغَةُ** من الأسماء الناقصة وأصلها لُغْوَةٌ من لَغَا إذا تكلّم. وقال الشافعي: اللَّغْوُ في لسان العرب الكلام غير المعقود عليه. واللَّغَا: الصوت مثل الوغى. قال الكسائيّ: لَغَا في القول يَلْغَى لُغَةً، ولَغَا يَلْغُو لَغْوًا: تكلّم. وفي الحديث من قال يوم الجمعة والإمام يخطب لصاحبه صَهْ، فقد لَغَا أي تكلّم. و**اللُّغَةُ**: اللّسن، وحدّها أنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ من لَغَوْتُ، أي تكلّمت، أصلها لُغْوَةٌ ككُرَةٌ وقُلَّةٌ وثُبَةٌ، كلها لاماتها واوات، وقيل أصلها لُغَيٌ أو لُغَوٌ، والهاء عوض، وجمعها لُغًى مثل بُرَة وبُرًى، وفي المحكم: الجمع لُغَاتٌ ولُغُونَ. قال أبو السعيد: إذا أردت أن تنتفع بالإعراب فَاسْتَلْغهمْ، أي اسمع من لغاتهم من غير مسألة. التهذيب: لغا فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه؛ وقاله ابن الأعرابيّ، قال واللُّغَةُ أخذت من هذا لأن هؤلاء تكلموا بكلام مالوا فيه عن لُغَة هؤلاء الآخرين. واللَّغْوُ النُّطْقُ. يقال هذه لُغَتُهُم التي يلغون بها، أي ينطقون بها. ومنه فإن المراد من هذا التعريف اللغوي للفعل (لغا) هو العدول والميل، فيكون بذلك معنى اللغة في هذا الصدد هو العدول بطريقة النطق، أو الميل بنوع الصياغة التي تصاغ بها المفردات، أو بطريقة الضبط، نحو وجه من الوجوه يخالف ما كان عليه الوجه الأول الأصلي مع الإبقاء على المعنى نفسه[2]. ولَغْوَى الطّير أصواتها. والطّير تَلْغَى بأصواتها أي تَنْغَمُ.

هذا ما ورد عن المعنى المعجمي للغة، فقد حاولت انتقاء من مادة (لَغَا) ما يخدم هذه الدراسة ويوضح بشكل دقيق مختلف مواضع استخدام مصطلح اللغة معجميا، ويجسدها في النطاق اللغوي تعبيرا عن معناها كأصوات غرضها تحقيق التواصل الاجتماعي والتعبير عن الحاجات.

2)- **التعريف الاصطلاحي للغة:**

لقد تعددت التعريفات التي قيلت بشأن تحديد ماهية اللغة سواء بين القدامى أو المحدثين، فلكل وجهة نظره

[1] – ابن منظور (توفي 711هـ)، لسان العرب، المجلد 5، د. ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة (لغا)، ص4049-4050-4051.

[2] – محمد أديب عبد الواحد جمران، معجم الفصيح من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، الرياض، 1421هـ-2000م، ص13.

عن اللغة حسب الزاوية التي ينطلق منها وينظر بها إلى هذه الأخيرة، وحسب الوظيفة المسندة إليها، وحتى لا نخرج عن أغراض البحث فلن ندخل في تلك الاختلافات وتفاصيلها، وسنكتفي هنا بإيراد تعريفات تخدم بحثنا وتحقق مراميه، من خلال محاولة تقصي وإيجاد تعريف جامع لأغلب الآراء، تتحدد من خلاله طبيعة اللغة بما يخدم أغراض الدراسة والتصورات التي تقوم عليها، ويكون تعريفا حاويا للعناصر والخصائص المكونة للغة ككيان عضوي واجتماعي وذلك كما يلي:

ورد في كتاب الخصائص لابن جني وفي (باب القول على اللغة وما هي) تحديده للغة تحديدا دقيقا بقوله: "أما حدّها (فإنّها أصوات) يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، وهو تعريف يحدد الطبيعة الصوتية للغة ووظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر والثقافة، كما أنها تستخدم في المجتمع فلكل قوم من الأقوام لغتهم التي تجمعهم وتوحد تصورهم[2].

ونشير هنا إلى أن معظم اللغويون القدامى كابن جني، والجرجاني، وابن خلدون، والسكاكيّ وغيرهم يربطون اللغة في تعريفها وتحديد مفهومها بالغرض من استعمالها[3]، ويجعلون هذه الأغراض والمقاصد أساس كل كلام. كذلك تعريفات المحدثين للغة انتهجت تقريبا نفس المنهج؛ إذ تؤكّد الطبيعة الصوتية للغة والوظيفة الاجتماعية لها، وتنوع البنية اللغوية من مجتمع إنساني لآخر[4]، وهذا ما يتجلى من خلال التعريفات أدناه:

يعرف علي أحمد مدكور اللغة بأنها: "نظام صوتي، رمزي، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال"[5]

وعرفها فؤاد حسن أبو الهيجاء على أنها: "اللغة رموز منطوقة أو مكتوبة، اتفق عليها مجموعة من البشر لتكون وسيلة اتصالهم وتفاهمهم"[6].

[1] – ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، الجزء الأول، مصر، 1952م، ص33. ينظر كذلك: لسان العرب لابن منظور، مادة (لغا).

[2] – ينظر: محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2003، ص7.

[3] – عزّ الدّين البوشيخي، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية (نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2012، ص17.

[4] – محمود فهمي حجازي، المرجع السابق، ص7.

[5] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مرجع سابق، ص23.

[6] – فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن، 1428هـ-2007م، ص17.

أما سابير فقد عرف اللغة بأنها: "وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان تمكنه من تبادل الأفكار والعواطف والرغبات بواسطة رموز صوتية اصطلاحية على وجه التغليب والتعميم يصدرها أعضاء النطق إراديا"[1].

أما باي Pei فقد حدد اللغة على أنها: "نظام من الاتصال الصوتي يتم من خلال أعضاء النطق والسمع، يوجد هذا النظام بين أفراد المجتمع، ويستعملون رموزا صوتية، والعلاقة بين مسمياتها ومدلولاتها علاقة اتفاقية متعارف عليها[2].

أما علماء النفس فقد عرفوا اللغة على أنها: "مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، أو أنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى بأذهاننا وأذهان غيرنا، وذلك بتأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص"[3].

في حين عرفها علماء الاجتماع المحدثون بأنها: "نظام من رموز، ملفوظة عرفية، يتعامل ويتعاون بها أعضاء المجموعة الاجتماعية المعينة"[4]

أما أحمد محمد المعتوق فقد عرف اللغة على أنها: "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"[5].

إنها جملة من التعريفات تحمل في طياتها مجتمعة العناصر أو الخصائص المحددة لطبيعة اللغة ككيان عضوي داخلي دقيق، وتصفها وصفا دقيقا.

1-1-1-2 خصائص ومميزات اللغة:

ويمكن إجمال هذه المميزات التي تمثل خصائص كلية مشتركة بين جميع اللغات البشرية في العناصر التالية[6]:

- أن اللغة قدرة ذهنية تشتمل على مجموع المعارف اللغوية بما فيها الأصوات والمفردات والمعاني والقواعد التي تنظمها جميعا.

---

[1] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1434هـ-2013م، ص20.

[2] – المرجع نفسه، ص20.

[3] – المرجع نفسه، ص20.

[4] – عبد الغفار حامد هلال، العربية: خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة، الطبعة الخامسة، القاهرة، مصر، 1425هـ-2004م، ص13.

[5] – أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها)، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص29.

[6] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص29.

- أن اللغة ذات طبيعة توليدية ومنظمة، أي أنها تتولد وتنمو بشكل منتظم في ذهن مستعملها فتمكنه من الإنتاج الشفهي والكتابي، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجتمعه من عبارات، فتتحقق بذلك الصلة بين فكره وأفكار الآخرين.
- أن هذه القدرة مكتسبة وليست فطرية؛ إذ يولد الإنسان باستعداد فطري يهيؤه لاكتساب اللغة من محيطه الاجتماعي، الذي ينتمي إليه ويتعايش معه ويتبادل المنافع والمصالح.
- أن اللغة ليست غاية في ذاتها، وإنما هي أداة غرضها التواصل بين أفراد الجماعة البشرية وتحقيق أغراضهم في الحياة، ليصبح بذلك معرفة اللغة وتعلمها من حتميات الحياة الاجتماعية.
- أن طبيعة القدرة اللغوية المكتسبة تمثل نسقا متفق ومتعارف عليه بين أفراد الجماعة اللغوية الناطقة بتلك اللغة، وهناك وحدات وأنساق أخرى متفرعة ومرتبطة ببعضها البعض تدخل في تكوين هذا النسق، ونجملها فيما يلي[1]:

1)- **النسق الصوتي**: ويحدد نطق الكلمات أو أجزائها وفق أنماط الجماعة اللغوية المتعارف عليها.

2)- **النسق الدلالي**: ويعنى بترتيب الوحدات المعنوية وفق سماتها الدلالية المتفق عليها في اللغة.

3)- **النسق الإعرابي أو النحوي**: ويتعلق بترتيب الكلمات والجمل في أشكالها المقررة في اللغة.

4)- **النسق الصرفي**: ويعالج بنيات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها واشتقاقاتها.

5)- **النسق المعجمي**: ويتعلق بمجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة.

ويضيف بليغ حمدي إسماعيل السمات التالية[2]:

- اللغة مجموعة من الرموز الاعتباطية والعشوائية.
- اللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة، تستعمل للاتصال بين الجماعات.
- اللغة يتواضع ويتفق عليها أفراد الجماعة لمجتمع معين وثقافة معينة، ويكتسبها الأفراد بنفس الطريقة تقريبا.
- اللغة أداة للفكر وتعبير عن الكوامن العاطفية والأحاسيس.
- اللغة عملية فيزيائية اجتماعية في غاية التعقيد والدقة؛ إذ تتدخل في تكوين القدرة اللغوية لدى الإنسان عوامل فيزيولوجية تتمثل في الجهاز الصوتي والجهاز العصبي وتركيب الأذن.

[1] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص30.

[2] – ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، المرجع نفسه، ص21.

وتضيف رشيدة العلوي كمال:

- **خاصية الإنتاجية**[1]: فمتكلم اللغة يعرف بطريقة غير واعية مبادئ وقواعد استعمال اللغة فيستخدمها لكي ينتج ويؤول عددا لانهائيا من التلفظات والجمل.
- **خاصية المكونية والتكرار**[2]: فاللغة تتركب من مكونات تنتظم داخلها وتعطيها توازنا وليونة، بشكل يسمح بتطبيق السيرورات النحوية وربط المكونات بصورة تكرارية، فلا أحد يتعلم اللغة بشحن ذاكرته بجميع جمل اللغة، فالذهن أو الدماغ محدود، فالتكرار هنا يجعل الفرد قادرا على إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل.
- **خاصية القالبية**[3]: فاللغة نسق قالبي، فالإنسان ينتج ويؤول اللغة باستعمال عددا من القوالب بطريقة ما، وكل قالب مسؤول عن جزء من العمل الكلي لإنتاج اللغة، وهو ما يشكل مستويات اللغة الصوتي والفنولوجي والمعجمي والدلالي والصرفي والنحوي وغيرها.

وأما عن خصائص ومميزات اللغة العربية فلا بأس أن نشير إلى أنها لغة تنحدر من اللغات السامية وتمتاز عن غيرها من اللغات بالسمات والمميزات التالية[4]:

1)- **الإعراب**: وهو تلك الحركات التي تظهر على آخر الكلمة حسب موقعها في الجملة.

2)- **الإيجاز**: ويمثل الدقة في الفكر والإتيان بالكلام القليل الدال على المعاني الكثيرة، والدليل على إيجاز الكلام العربي هو أحاديث النبي عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام، وكذا الأمثال والحكم العربية.

3)- **كثرة الألفاظ والمترادفات وتعدد الجموع وغيرها من الظواهر اللغوية**: فيكفي الاطلاع على المعاجم العربية كلسان العرب لابن منظور مثلا، للتأكد من غنى اللغة العربية بالمفردات، والاشتقاقات، والمترادفات، والجموع.

4)- **مرونة اللغة ودقة التعبير**: إذ تمتاز اللغة العربية بالسعة والغنى وقدرتها على الاستيعاب ودقة التعبير عن كل جديد، فاللغة العربية لغة حية تنمو وتزداد مفرداتها وتتطور بشكل واسع، فقد استوعبت كتاب الله وسنة رسوله، ونمت ألفاظها عبر العصور المختلفة من خلال التأليف والتعريب والترجمة عن اليونان، والرومان والسريان، والفرس،

[1] – ينظر: رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي –بعض الأسس النظرية والمنهجية–، دار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، 1435هـ-2014م، ص99.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص99

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص98.

[4] – ينظر: فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، مرجع سابق، ص20. وللاستزادة والتوسع ينظر كذلك: جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص15-16-17-18-19-20-21.

والهنود، والصين، وقد نقل الغرب عن العرب هذه العلوم، إلى جانب إنشاء المجامع اللغوية، وقد أضحت لغة رسمية لكافة الدول العربية، ولغة تدريس في جميع مدارسها وبمختلف مستوياتها، فالعوامل المساعدة على نمو اللغة العربية كثيرة، نذكر منها الظواهر اللغوية التالية[1]: **القلب، الإبدال، النحت، الاشتقاق، المجاز، والتعريب** بنقل كلمة أجنبية إلى العربية.

1-1-1-3 طبيعة اللغة[2]:

تعد اللغة البشرية ذات طبيعة رمزية وصوتية، باعتبارها تستخدم الأصوات لترمز إلى الأشياء والأحداث الموجودة في البيئة، أو لترمز إلى الأفكار المعبرة عن تلك البيئة المحيطة بالإنسان، وبذلك تغدو الكلمات رموزا يفهمها كل من المتكلم/المنتج والمستمع/المتلقي، لكونها تمثل أشياء كامنة خلف الكلمات نفسها اصطلح وتعارف عليها كل من الطرفين في نطاق الجماعة البشرية التي ينتمون إليها ويستعملون لغتها، فالعلاقة التي تربط بين تلك الرموز وما تحيل إليه في الواقع من أشياء ومعاني محسوسة أو مجردة، هي علاقة اعتباطية تواضع عليها مجتمع معين لغرض التواصل والتفاعل والتفاهم المتبادل بين أفراده، والكلمات هنا قد تكون إشارات تدل على الأشياء، كما قد تكون رموزا تعبر عن معان شتى.

وتجدر الإشارة هنا إلى الاختلاف الموجود بين لغة العلم والتقانة ولغة الفن والأدب، فالأولى يغلب عليها الطابع الإشاري بمعنى أنها لغة إشارة، كونها تعتمد في غالبها على التطابق بين الإشارات ودلالتها في الواقع، ويمكن التحقق من ذلك التطابق في البيئة، في حين أن اللغة الأدبية والفنية هي لغة توجيه وإرشاد للسلوك الإنساني نحو غاية أو هدف معين، لتكون بذلك لغة رمزية تدل على قيمة خاصة وعلى دلالة إنسانية وشعورية، على خلاف لغة الإشارة التي لا تحمل قيمة ذاتية، وإنما تستمد قيمتها مما تشير إليه ، وتبعا لذلك فإن الطبيعة الرمزية للغة تمكننا من التعبير عن الأشياء والأحداث في البيئة المباشرة، وتمدنا بالقدرة على التعبير عن المفاهيم والأفكار المعنوية والمجردة، كما تسمح لنا بالتعبير عن الماضي، والحاضر، والمستقبل، وبما أمكن أو استحال التعبير عنه، ففهمنا لتلك الطبيعة الرمزية للغة التي نتشاركها في نطاق المجموعة، يسمح لنا بفهم بعضنا والتعلم من بعضنا البعض.

1-1-2 وظائف اللغة:

تلعب اللغة دورا هاما وأساسيا في حياة الأفراد والجماعات من خلال تلك الوظائف المهمة المنوطة بها، والتي تضطلع من خلالها إلى تحقيق الغاية والغرض من وجودها، وقد اختلف اللغويون والباحثون في تحديد تلك الوظائف

[1] – ينظر: فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، مرجع سابق، ص21.

[2] – ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص22.

وحصرها، لاختلاف زاوية نظرهم إلى اللغة واعتبارها الوظيفة الرئيسية لها، وانطلاقا من تلك الزوايا المختلفة يمكننا حصر البعض من تلك الوظائف باعتبارها الرئيسية والأساسية في حياة تلك الأفراد والجماعات وذلك كما يلي:

1-1-2-1 الوظيفة التعبيرية[1]:

فاللغة تعد أداة للتعبير عن العواطف والمعاني الوجدانية، فهي تترجم ما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر والأحاسيس، كما تعد وسيلة للإقناع والتأثير على الآخر في مجال المناظرات والمناقشات وتبادل الآراء، وعن طريق اللغة يتغذى وجدان الفرد وعواطفه من خلال التذوق الجمالي للآثار الأدبية، وأما عن دور المدرس في حصة الدرس فلا ينحصر في تمكين المتعلم من التعبير السليم والصحيح، وإنما يجب -علاوة على ذلك- أن ينمي فيه روح التذوق الأدبي وسلامته وجمال التعبير، فيتمكن بذلك المتعلم الاستفادة من التجارب والخبرات وثمار القرائح والعقول عن طريق القراءة والاستماع[2]، وأوضح ما تظهر فيه هذه الوظيفة في الأدب من خلال نصوصه المتنوعة شعرا كانت أم نثرا، وصفيا أم إنشائيا.

1-1-2-2 الوظيفة الاتصالية[3]:

فالإنسان اجتماعي بطبعه، ولكي يعيش في كنف الجماعة التي ينتمي إليها فلابد له من الاتصال بأفرادها، والذي يتم من خلال اللغة كأداة تحقق غرض الاتصال عن طريق الكلام والاستماع لقضاء الحاجات، وليتبادل معهم الأفكار والمعلومات والآراء والمشاعر، كما يشارك في توجيه نشاطهم، فالمجتمع يعتمد على اللغة في ربط أفراده ببعضهم، وتوجيه نشاطهم إلى استغلال البيئة التي يعيشون فيها، وتنسيق جهودهم في حل المشكلات الداخلية والخارجية التي تعترض حياتهم.

فحياة المجتمع تقف على اللغة التي بها يقضي مآربه وينظم شؤونه الادارية والسياسية والتعليمية ونحوها، وبذلك فاللغة وسيلة اجتماعية وأداة للتفاهم والتفاعل بين الأفراد والجماعات، فهي تمثل سلاحهم في مواجهة المواقف والمشكلات الحيوية، وهذه الوظيفة تعد من أهم الوظائف الاجتماعية للغة، كما أن اللغة تمثل أهم وسائل الارتباط والاتصال الروحي بين أفراد المجتمع الواحد، وإن اختلفت البيئة أو الجنس أو الدين أو غيرها من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، فوحدة اللغة تؤدي إلى اتحاد وتماسك تلك الجماعة، ومثال ذلك مجتمع أمريكا والأمة العربية، ويرى

---

[1] - ينظر: محمود رشدي خاطر، ويوسف الحمادي، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الطبعة السابعة، الكويت، 1998م، ص14.

[2] - ينظر: عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية)، دار المعارف، الطبعة 14، القاهرة، مصر، 1991، ص44.

[3]- محمود رشدي خاطر، ويوسف الحمادي، وآخرون، المرجع السابق، ص12. وللاستزادة والتوسع في فحوى الفكرة ينظر كذلك: عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص، 43-44-45.

بعض المفكرين أن اللغة تعد من أهم العوامل المستخدمة لتحقيق فكرة التقارب والتفاهم العالمي، وذلك من خلال تبادل مختلف الآداب والدراسات الاجتماعية، والتاريخية، والتربوية، وغير ذلك مما يقرب وجهات النظر وآمال الشعوب وطبائعها وعواطفها ومزاياها.

1-1-2-3 وظيفة التفكير[1]:

تعد اللغة أداة للتفكير، فالصلة بين اللغة والفكر وثيقة ومحكمة، لأن الفكرة منذ إشراقها وتفتحها في الذهن تظل عامة وشائعة، تحتاج إلى ضبط وتحديد، فتجد ظلتها في اللغة التي تستعملها كأداة للتعبير عنها واستظهارها من خلال رموز لغوية أو غير لغوية كالرسم أو النماذج الأخرى، لذلك يقال: التفكير كلام نفسي ، والكلام تفكير جهري[2]، فاللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، مما أدى إلى اهتمام المشتغلين بتعليم اللغة بالدور الذي تلعبه هذه الأخيرة في تكوين المفاهيم، والمدركات الكلية، وفي القيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والادراك، والموازنة، والحكم، والاستنتاج.

1-1-2-4 وظيفة التسجيل وحفظ التراث الأدبي والثقافي للشعوب والأمم[3]:

تعد اللغة عاملا مهما في حفظ التراث الأدبي والثقافي والحضاري للأمم والشعوب، ونقله عبر الأجيال، كما تعد وسيلة للمشاركة في تنمية هذا التراث للأجيال القادمة[4].

فعن طريق اللغة المكتوبة يتم تسجيل خبرات وتجارب وأفكار ومعلومات الآخرين، فتجتاز بذلك بعدي الزمان والمكان عبر العصور المختلفة، وعبر أقطار العالم، وبذلك نستفيد من أفكار وتجارب وخبرات السابقين، فنظيف إليها للنهوض بها فكريا وحضاريا، فتكون بذلك اللغة طريقا للحضارة وحافظة للفكر الإنساني.

1-1-2-5 الوظيفة التعليمية التعلمية[5]:

فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين، ويكتسب معارفه وجزءا كبيرا من ثقافته وخبرته ومهاراته، للعمل والعيش في مجتمعه المحلي والعالمي؛ إذ يعبر الفرد عن أفكاره من خلالها ويسمعها عن الآخرين ويقرؤها في كتاباتهم.

وهكذا يتجلى ويتضح دور اللغة ومهمتها في حياة الأفراد والجماعات، باعتبارها وسيلة للتفكير والتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويستعان بها لحل المشاكل ومواجهة المواقف، إلى جانب كونها أداة للتواصل والاتصال بالآخرين

---

[1]- محمود رشدي خاطر، ويوسف الحمادي، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص11.

[2] - عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية)، مرجع سابق، ص44.

[3]- محمود رشدي خاطر، ويوسف الحمادي، وآخرون، المرجع السابق، ص14.

[4] - عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص45.

[5] - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص29.

والتفاهم والتفاعل معهم، كما تعمل على تسجيل ثقافة وتراث الأمة وتطويره من خلال الإضافة إليه للنهوض به إلى مستوى الرقي والحضارة.

1-2 تمييز اللغة عن بعض المفاهيم القريبة منها والمرتبطة بها:

فبالنظر إلى الوظائف المختلفة المنوطة باللغة باعتبارها وسيلة للتعبير عما يخالج النفس من مشاعر وأحاسيس تقود إلى الإنتاج والإبداع الفني، بالتعبير عما يجيش تلك النفس من مشاعر ووجدان، كما تعد وسيلة لتجسيد الأفكار والمعارف التي تراود العقل الإنساني باعتبارها مرآة العقل، إلى جانب وظيفتها الاجتماعية التواصلية كأداة للتفاعل والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، دون إغفال دورها كسجل لحفظ تاريخ الأمم والشعوب ونقل ثقافتها وحضارتها عبر العصور، كل ذلك يجعل من اللغة تتداخل ببعض المفاهيم المرتبطة بها نحو الفكر، والمعرفة، والذكاء، والأدب، والحضارة، باعتبار هذه المصطلحات والمفاهيم وثيقة الصلة باللغة؛ إذ من خلال هذه الأخيرة تُستظهر وتتجسد واقعيا فنتمكن بذلك من الاطلاع عليها والاحاطة بها والعمل بمحتواها، وسنحاول في هذا الصدد تحديد تلك العلاقة التي تربط اللغة بتلك المفاهيم لتنصهر فيها وتتجانس معها، فتخدمها وتستمد منها ما يحقق أغراضها ومراميها.

1-2-1 علاقة اللغة بالفكر[1]:

تعد اللغة سلاحا ذو حدين، فكما تمد الفرد بالأفكار ومختلف المعارف، وتنقل إليه أحاسيس الغير من الأدباء والشعراء والفنانين، فهي بالمقابل تعمل على إثارة أفكاره وانفعالاته وتخلق وتنمي فيه مواقف جديدة، تدفعه إلى الحركة والتفكير في هذا الكون سلبا وإيجابا، للتأثير والتغيير فيه بشكل يخدم مصالحه وأغراضه، فاللغة تعمل على تفتيق ذهن الفرد وتوسع من آفاق خياله، فتمي بذلك قدرته الإبداعية، ما دفع ببعض الباحثين إلى ربط اللغة بالفكر الإنساني، فإمكانية التفكير تستند بشكل أساسي على اللغة التي تعد وسيلة لإبراز واستظهار عناصر الفكر المستبطنة في الدماغ، فالإنسان دون لغة هو إنسان دون فكر، بل وأبعد من ذلك فقد عدها كل من واطسن وآرثر كيسلر هي التفكير نفسه؛ فالتفكير حسب هذا الأخير ما هو إلا مجرد كلام باطن ونفسي والكلام تفكير جهري[2] ، فالفكر ينتقل إلى الآخرين من خلال اللغة، وفي المقابل فإن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر، والإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على التفكير ويمارس عملية التفكير بشكل فعلي، قبل أن يكتسب القدرة على ممارسة اللغة، ويمكنه تطوير

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص32. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر: المرجع نفسه، ص33 و35.

[2] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص9.

هذه الأخيرة وتنميتها والتغيير في أنماطها ورموزها باستخدام قدراته العقلية وملكاته الخاصة، ما يجعل من اللغة وثيقة الصلة بالتفكير وإن كانت لا تمثل شرطا ضروريا لحصول هذا الأخير، وإنما تعد أداته وآلته.

فاللغة تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله، وما تحمله مشاعره من أحاسيس، كما تعينه على تصوير ما ينتجه عقله وخياله من خلال تفاعله مع الحياة والمحيط الذي يعيش في كنفه، لتكون بذلك اللغة كأداة ورموز، وسيلة لتطوير قابلية الفرد على التفكير وعلى تنظيم هذا الأخير والارتقاء به، ما يجعل من اللغة عاملا مهما ومساعدا على نمو الإدراك والوعي والتفكير، وإخصابه وتطويره، كما تعد مقياسا يدل على مدى هذا التطور من عدمه.

ونشير هنا إلى أن علاقة اللغة بالفكر هي علاقة تبادلية؛ إذ كما يسمو الفكر بلغته، يمكن للغة أن تسمو بفكر صاحبها، فعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير، وتحليل، وموازنة، وإدراك للعلاقات، واستخراج للنتائج، وتجريد وتعميم، لتمده بعد ذلك اللغة بالرموز التي تحدد له المعاني وتحمل له تلك الأفكار، ليستظهرها ويصبها على شكل قالب رمزي ذا دلالة وفائدة. ويرى هيمبولدت في هذا الصدد: "إن اللغة هي العضو الأساسي للفكر، فالفكر واللغة هما شيء واحد وغير قابلين للانفصال"[1]، فالإثنين متلازمين؛ فحسب رأيه فإن اللغة هي التي تحدد الفكر بل ويرى أن اللغة هي الفكر ذاته.

1-2-2 علاقة اللغة بالذكاء[2]:

فحسب علماء النفس والتربية فإن النمو العقلي للإنسان مرتبط بنموه اللغوي، فكلما تطورت واتسعت لغة الإنسان ارتقت وازدهرت قدراته العقلية، مما يؤدي بالضرورة إلى نمو ذكائه وتقوية تفكيره، وقد أكد كونديلاك على ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء. واللغة حسب بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وتثبيتها في ذهنه، وتدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار؛ فيركب الجمل وينشئ العبارات ضمن عمليات ابتكارية ذهنية خاصة ومتميزة، وبذلك يكون نمو الذكاء متصلا ومنحصرا في نمو اللغة، ما يجعل من المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء، فحسب لويس تيرمان Lewis terman "فإن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء"، فالذكاء يسوق إلى التفكير وهذا الأخير يسوق إلى اكتساب المادة المعرفية، التي تقود عادة إلى البحث عن اللغة التي تنقلها وتعبر عنها، وبذلك تنمو اللغة وتزدهر والذي يعد بدوره دليلا أو مؤشرا عن الذكاء، كما أنه

[1] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص28.

[2] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص33.

كلما زادت نسبة الذكاء العقلي لدى الفرد، زادت قدرته على فهم المقروء أو ما يسمعه من الجمل والعبارات، فتتضح لديه تبعا لذلك العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها وكذلك العكس.

1-2-3 علاقة اللغة بالمعرفة[1]:

فللمعرفة اللغوية أثر بالغ الأهمية في تطوير ونمو ذهن الإنسان وإخصابه، وإمداده بالتجارب والأفكار والخبرات والمعارف المختلفة وبشكل مستمر، فمن خلال اللغة يطلع الإنسان على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي، وعاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم المختلفة، ليستفيد بذلك من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم فيصبح أكثر وعيا، أثرى فكرا، وأوسع معرفة، وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج؛ حيث أنه ينطلق من تجارب سابقيه وأفكارهم وخبراتهم التي اكتسبها كقاعدة أساسية، فيخلق من خلالها إبداعات جديدة نامية ومتطورة، وينقلها بدوره بواسطة اللغة إلى أجيال المستقبل، وبذلك يكون قد حافظ على أصالة ما ينتج، ويبقي جذور تراثه ممتدة راسخة، ليثمر ويبدع من خلالها ويشارك بها ومن خلالها في تطوير النتاج الفكري الإنساني، وفي استمرارية التقدم الحضاري للبشرية جمعاء، لتكون بذلك اللغة وسيلة لتحصيل وتكوين المعارف وبنائها وإنتاجها، وفي الوقت ذاته أداة لنقلها إلى الغير عبر الأجيال.

1-2-4 علاقة اللغة بالحضارة[2]:

تعد اللغة أهم وسيلة للتطور والتقدم الحضاري للبشرية، فلصلة اللغة الوثيقة بالفكر بالغ الأثر في نمو العقل البشري وتطوره وإخصابه، من خلال إمداده وبشكل مستمر بالتجارب والأفكار والخبرات والمعارف المختلفة، والتي من خلالها ينتج ويخلق إبداعات ومعارف جديدة تساهم في بناء الحضارة الإنسانية، باعتبار أن اللغة تمثل مرآة شخصية الإنسان وعقله، ومظهرا لحضارة المجتمع، فمقدار ذكاء الفرد يقاس بدرجة قدرته على استخدام اللغة، والذي من خلاله يمكننا إدراك ومعرفة طبيعة تفكيره، وكيانه النفسي، وسلوكه الوجداني، وطابعه الشعوري، ومعتقداته وعاداته، والطريقة التي يحي بها، والتي جلها تمثل أسسا لاكتشاف انتمائه الحضاري من خلال ممارسة اللغة، التي ستحاكي كل هذه السلوكيات والمظاهر، كما نتعرف كذلك على شخصية المجتمع الذي يعيش في كنفه وحضارته، من خلال ممارسة ذلك المجتمع للغته، باعتبار أن اللغة هي العصب النابض لكل نشاط اجتماعي، وتمثل المصدر الحي والأساس لمعرفة القيم والمثل والمفاهيم الحضارية التي تميز أي مجتمع عن غيره، لتصبح بذلك اللغة محتوًى وفهرسا

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص35.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص36.

لحضارة كل مجتمع تتأثر بها وتؤثر فيها، فيصبح بذلك أمر الفصل بينهما متعذرا؛ إذ تمثل اللغة جزءا من كيان المجتمع وكيان حضارته.

1-2-5 علاقة اللغة بالأدب والفن[1]:

إن الأدب من خلال نصوصه المتنوعة نثرا كانت أم شعرا ما هو إلا تعبير أداته اللغة، كما أن الأدب يكتسب أهميته ومكانته من أهمية ومكانة اللغة ذاتها، وفي المقابل نجد أن النصوص الأدبية بأنواعها المختلفة هي أساس نمو وثراء المعرفة اللغوية لدى الناشئة، والذي يمثل الدور المنوط بها والهدف الأساسي من تدريسها كقطب يستقطب جميع الظواهر اللغوية، التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق تلك الكفاية اللغوية المرجوة من خلال استقصائها واستخلاصها وفهمها، لبناء القواعد اللغوية والأدبية والبلاغية على أساسها؛ فالمحصول اللغوي الذي نكتسبه من خلال قراءة النصوص الأدبية المختلفة يكون في العموم وافرا وغزيرا، إذا ما تم ذلك بالاستيعاب والفهم الجيد للمقروء؛ إذ تعد اللغة كما أسلفنا المادة الخام التي يبنى بها الأدب، من خلال ألفاظها وحروفها ومقاطعها الصوتية التي تتكون منها تلك اللغة المستعملة في إنتاج النصوص الأدبية، بما تحمله من طاقات دلالية متنوعة، فتتجلى من خلالها موهبة الأديب المبدع بما ينتقيه من تلك الكلمات والعبارات الجميلة والمؤثرة في نفسية القارئ، فتظهر من خلالها براعة الأديب في التعبير عن مشاعره وأخيلته وأفكاره ومواقفه الإنسانية ذات الأبعاد الجميلة والمثالية، وبذلك تعد اللغة المرآة الحقيقية التي تعكس الإبداع الفني والأدبي، فنلتمسه ونتحسس من خلالها تميزه ونرى شخصية المبدع، ليكون بذلك الأدب هو الحقل الخصب الذي تمارس فيه اللغة بمختلف ألفاظها وتراكيبها وصيغها الأسلوبية، وبما تحويه من أسرار وما تحمله من صفات أصيلة، وطابع فكري ووجداني وقومي متميز، وعن طريق اللغة تُثبّت وتسجل روائع الأدب لتصلنا عبر العصور، بما فيها من أصالة وما يطرأ عليها من تطور، فقد وصلنا نماذج من الأدب الرفيع من شعر ونثر وغيره للأدباء القدامى، وقد عمل علماء اللغة والنحويين على الاهتمام بها والحرص على الاطلاع عليها والتدقيق في تتبع تفاصيلها، لأجل استقصاء اللغة الصافية منها، وكذا الاستشهاد بها والقياس عليها، باعتبارها حجة يعتمد عليها في استخدام اللغة على الوجه السليم، والأديب عند الإبداع لا يتقيد بتلك اللغة كما هي صافية ونقية، وإنما يضفي عليها لمسته الشخصية وحاسته التذوقية، ويتصرف فيها بشكل يجعلها حيوية ومرنة، لتظهر فيها أبعادا جديدة واسعة الآفاق مما يحقق لها ميزة البقاء والخلود، من خلال تطويعها بحسب العصر الذي يبدع فيه والمجتمع الذي يقصده لتأثر في نفوس أفراده؛ إذ اللغة لا تعد مجرد وسيلة يتخذها الفنان للتعبير من خلالها، وإنما هي علاوة

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص106. وللاستزادة والتوسع في فحوى الفكرة ينظر المرجع نفسه، ص (من 106 إلى 116).

على ذلك غاية لديه، باعتبارها جزء مهم في عمله الإبداعي يسعى ويعمل على تحقيقه، من خلال تلك الليونة والمرونة في اللغة التي تحقق لها النمو والتطور في مفرداتها وصيغها بما يخدم غرض وغاية الأديب، بتطويعها لفنه وبفنه فيكسبها طاقات ودلالات جديدة لتصبح بذلك لغة جديدة، باعتبار أن الإبداع يعد "خلقا للغة من لغة؛ بمعنى أن صانع الأدب ينطلق من لغة موجودة في الواقع، فيبعث فيها لغة وليدة هي لغة الأثر الفني"[1]. فعملية توليد اللغة ليست نسخ للغة القديمة المولد منها، وإنما تستخدم وتخصب وتطوّع ليولد منها منتوجا لغويا وأدبيا جديدا يحقق وظيفتين مزدوجتين، إحداها هي إبلاغ الرسالة الدلالية، والأخرى تتمثل في الوظيفة التأثيرية الضاغطة على مستقبل الرسالة، فينفعل ويتأثر بها من خلال تلك الحلة الجديدة من الشحنات والطاقات الدلالية المطبوعة بالذوق الرفيع لذلك الفنان وإحساسه المرهف، الذي يتحقق من خلاله الخلق اللغوي والتجدد الدلالي الذاتي للكلمات نفسها، وهذا ما يحقق ثراء اللغة، ومنه فإن لغة الأدب هي لغة كثيفة ومتجددة؛ وهي لغة انتقائية، فباعتبار أن الأدب يخاطب عقل القارئ وعاطفته، بغية التأثير على أحاسيسه وهز مشاعره وإيقاظ فكره، ما يجعل الأديب يعمد إلى الانتقاء من الألفاظ والصيغ والتعابير الموحية والمثيرة بأصواتها وتراكيبها، والمتميزة بثرائها المعنوي وجرسها المؤثر والواقع على أذن القارئ وأحاسيسه بما يفي بالغرض المراد تحقيقه، فتظل اللغة بذلك تنمو وترتقي وتتسع من خلال تلك الأساليب الأدبية الراقية للفنان، التي تتحدى كل المظاهر اللغوية المتعارف عليها لتسبح في بحر الخيال وتغوص في مجازات تسد بها عطشها الدلالي الغزير والمتشعب، فتصبح بذلك النصوص الأدبية مصدرا أساسيا وافرا بالمادة اللغوية في أرقى مستوياتها، بشكل متفرع ومتشعب في المعاني والدلالات، ما يهيئ للغة عوامل النماء والاتساع والثراء من خلال عمليتي التوليد والتحويل فيها؛ إذ ما يميز اللغة العربية هو غزارة مادتها بسبب مرونة أصواتها وطواعية مفرداتها المشبعة بغزارة معانيها ووفرة مدلولاتها، وتعدد طرق نموها واتساعها وعراقة أدبها وشعرها.

فاللغة هي ثورة من الفكر ودفقة من العواطف والخلجات، ومنبع الأحاسيس، ملأت نفوس الشعراء والأدباء فعبروا بها وعنها، فصاغوا أدبهم في أحسن حلة، بتوليد فيض من الكلمات والصيغ والمعاني من خلال عمليات الاشتقاق والنقل والمزج والتركيب والمصاهرة والإغناء بكل طرقه وأساليبه، فجعلوا بذلك من اللغة أكثر غزارة وخصوبة وقابلية للتطور والنماء، ومن هنا يتبين مدى تفاعل الأدب مع اللغة وقدرة الأديب على استغلال إمكانات اللغة وطاقاتها وإبرازها وإنعاشها وإنمائها وتكاثرها، فيبعث إلى الحياة ما نسي منها أو هجر لتبقى وتستقر خالدة، فهو بذلك يستخدم اللغة ويخدمها في آن واحد، بل وإن استخدامه للغة في حد ذاته يعد خدمة لها.

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص108.

ولا بأس أن نختم في هذا الصدد بما قاله أحمد عبده عوض في كتابه (مداخل تعليم اللغة العربية) كحوصلة لما عرضناه؛ إذ قال عن اللغة في هذا المجال: "اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو للتواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنها وعي الإنسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الإنسانية، إنها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها"[1].

ومنه فيتبين من خلال ما تقدم عرضه أن جل تلك المفاهيم القريبة من اللغة ذات اتصال وثيق ببعضها ويستدعي بعضها البعض، وكلها تحتاج إلى اللغة كوسيلة وأداة لكشفها واستظهارها من خلال الخلق والابتكار والابداع الفكري والفني والأدبي والمعرفي، والتي من شأنها أن تحقق حضارة الإنسان ورقيه عبر العصور، فتكون بذلك سجلا حضاريا تدونه اللغة وتنقله عبر الأجيال، فتنطلق بدورها منه لتحقق إبداعات جديدة تربطها بماضيها وتدفع بها قدما نحو التقدم الحضاري وتطوير الفكر الإنساني، لتتحدد بذلك وظيفة اللغة كوسيلة للاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين، وكأداة لتحصيل المعرفة وبنائها ومن ثمة نقلها للآخرين، دون أن ننسى وظيفتها التعبيرية من خلال الابداع الفني والأدبي، بالتعبير عما يخالج النفس من مكنونات ومشاعر جياشة وخواطر، بانتقاء أعذب الألفاظ وأجملها، وأرقى الأساليب وأبلغها، لإعطاء المنتوج الفني رونقا وسحرا وبيانا يجذب القارئ فينساق إليها، دون إهمال دور اللغة كوسيلة لحفظ التراث الثقافي والحضاري وتقديمه للأجيال القادمة.

1-3 تعليم اللغة العربية وكيفية انتقاء محتواها اللغوي ودور القراءة في تنمية المعرفة اللغوية لدى المتعلم:

فبالنظر إلى أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة قومية تمثل دليل هوية المجتمع وتعمل على توحيده، فيتعزز بذلك الانتماء القومي للشخص إلى الجماعة التي يعيش في كنفها، إلى جانب كونها لغة تدريس ولغة تفكير وبحث وتحصيل معرفي بمختلف مجالاته، ووسيلة للتعبير عما يخالج النفس من مشاعر وأحاسيس، كما تعد أداة للتواصل والتفاعل الاجتماعي بين أفراد الجماعة البشرية، هذا كله يستدعي ضرورة وحتمية تعليمها وتعلمها بغية التمكن من كفاياتها وإتقانها، بشكل يفي بأغراضها ومراميها ويحقق الغاية المستهدفة من تدريسها، ولن يتأتى ذلك حتى يكون مدرس اللغة العربية متمكنا من اللغة العربية ذاتها، إلى جانب ضرورة امتلاكه لمهارة تدريسها، والتي تتجلى من خلال حذقه في اختيار الطريقة البيداغوجية الناجعة في تحقيق الغايات المنشودة من تدريس اللغة، وفحولته في انتقاء المحتوى اللغوي الملائم للمتعلم، بما يخدم مستواه وحاجاته بشكل وظيفي، ويفي بالغرض المستهدف من تعليم وتعلم اللغة، وسنحاول

[1] – أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، مكة المكرمة، 1421هـ-2000م، ص9.

في هذا الموضع عرض كيفية تدريس اللغة العربية والغاية المستهدفة من وراء ذلك، وكذا كيفية انتقاء محتواها اللغوي، وما للقراءة من دور في تنمية المعرفة اللغوية عند المتعلم.

1-3-1 كيفية تدريس اللغة العربية والغاية المستهدفة من وراء تدريسها:

فالتعليم الحديث للغة العربية قد تجاوز أسلوب التلقين وتقديم المعارف اللغوية جاهزة، ليتبنى بذلك منهجا أكثر نجاعة وفعالية في تدريسها، قائم على اكتسابها بالاستثمار والممارسة لما اكتسبه وحصّله المتعلم، وبالمشاركة والتفاعل الحيوي والإيجابي في العملية التعليمية، والتواصل بتلك اللغة التي اكتسبها وممارستها بغية تثبيت قواعدها وترسيخها في الأذهان[1]؛ أي أن تعليم اللغة لا يعد حشوا لذهن المتعلم بلائحة من القواعد ومبادئ ثابتة وجامدة عن تلك اللغة، بل يجب تحفيز المتعلم ودفعه للمشاركة والتفاعل في عملية التعلم والتحصيل اللغوي وبناء القواعد اللغوية، كما يجب على المدرس أن يكون مطلعا ومحيطا بالمبادئ والنظريات اللسانية، ويعمل بها كوسيلة معرفية يستقي منها المناهج المناسبة والآليات الضرورية لتعليم اللغة، وأن يعمل على تحديد وتسطير الغايات والأهداف البيداغوجية التي يصبوا إلى تحقيقها لدى المتعلم بشكل واضح ودقيق، ليعمل على تنفيذها وتجسيدها بمشاركة المتعلم، وأن يقوم بتذليل الصعوبات والعراقيل التي قد تعيق مسار التعلم، كما يجب عليه كذلك أن يحيط ويلم بنظام تلك اللغة التي يعلمها، من خلال تحديد عناصرها اللسانية ومستوياتها المختلفة وأبنيتها، فيكون بذلك لزاما على مدرس اللغة أن يطرح على نفسه جملة من الاستفسارات، تقوده وتعينه على أداء وإتقان مهمته ودوره على أحسن وجه ممكن، وتحقيق مراميها وأغراضها، كأن يتساءل مثلا عن ماذا يعلّم تحديدا؟؛ بمعنى المحتوى اللغوي الذي سوف يدرسه للمتعلم وما يحتاج إليه من اللغة، وكذلك التساؤل على: من يعلّم؟ بمعنى صفات وخصوصيات المتعلم، كما يستفسر كذلك عن أية نظرية ومنهجية لسانية يعتمدها ويستند إليها لتحقيق تلك المرامي والغايات البيداغوجية المستهدفة، وهذا كله يقتضي حتمية التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة، كما عليه إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية بشكل عميق بالإحاطة وفهم أسرار اللغة التي يدرسها ومعرفة آليات اشتغالها؛ بمعنى أن يتمكن من الملكة اللغوية الأساسية المكلف بإيصالها إلى المتعلمين، ويكون لديه تصور سليم لتلك اللغة حتى يتحكم في أسلوب تدريسها[2]، وذلك من خلال إحاطته بمجال البحث اللساني ونظرياته ومفاهيمه ومصطلحاته وإجراءاته التطبيقية،

[1] – الجمعي محمود بولعراس، ومحمد خاقاني إصفهاني، وأمال فرفار، مبادئ تعليم العربية: الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، فصلية دولية علمية محكمة، العدد:11، خريف 1391هـ ش/2012م، جامعة سمنان الإيرانية بالتعاون مع جامعة تشرين السورية، ص105.

[2] – ينظر: بكّار امحمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، المدرسة العليا للأساتذة، في الآداب والعلوم الإنسانية –بوزريعة الجزائر، الإرسال الثالث، السنة الجامعية: 2006-2007، ص4. وللاستزادة والتوسع في فحوى الفكرة ينظر: المرجع نفسه، ص5-6.

التي تساعده على فهم اللغة ومعرفة آليات اشتغالها، سواء في مجال اللسانيات العامة أو اللسانيات العربية، مما يستدعي أن يكون المدرس ملما ومتمكنا من مجاله، وأن تكون لديه القدرات الذاتية اللازمة والضرورية لأداء مهمته على أحسن وأكمل وجه ممكن، فيضطلع بهذه المهنة الحساسة.

ونشير كذلك في هذا الصدد إلى الطرق والأساليب المثلى والأكثر نجاعة وفعالية في تعليم اللغة واكتساب كفاياتها ومهاراتها المختلفة، والتي من بينها الطريقة الحوارية التي تمثل أسلوبا ناجعا للتعليم اللغوي النشط، لما لها من دور في تحفيز الذاكرة وخلق التفاعل والجو التنافسي بين المتعلمين في قاعة الدرس؛ إذ تعد من أهم الأساليب في الموقف التعليمي الحديث، كذلك نجد الطريقة الطبيعية التي يمكن تجسيدها من خلال الانغماس اللغوي؛ إذ يعد هذا الأخير الأسلوب الملائم والناجع لاكتساب نظام اللغة وبناء كفاياتها بالشكل السليم والفعال، من خلال دمج متعلم اللغة في الوسط أو البيئة الطبيعية لتلك اللغة المراد تعلمها وتحصيل قواعدها وأسسها وملكاتها، وذلك لمدة زمنية معينة، أو توفير بيئة مصطنعة لتلك اللغة الهدف، ونفس الشيء ينطبق على اللغة العربية التي لابد أن يوفر لها المدرس الوسط الطبيعي والملائم في جو القسم، من خلال إلزام المتعلمين على استخدامها وممارستها والتفاعل بها داخل قاعة الدرس، وحضر استعمال أية لغة أخرى غيرها أثناء حصة التعلم سواء اللغة الدارجة أو غيرها، ويتم التركيز فيها على جل المهارات اللغوية خاصة منها الاستماع باعتباره أبو الملكات[1]، وهذا الأسلوب يعد الأنجع في الاكتساب والبناء اللغوي السليم، من خلال الممارسة الفعلية لملكة اللغة داخل حجرة الدرس، هذا عن كيفية تدريس اللغة.

وأما عن الغاية المستهدفة من تدريسها فتتمثل في تمكين الناشئة من فهم ألفاظها وتراكيبها فهما علميا، بشكل يجعلهم متمكنين من استعمالها استعمالا سليما وصحيحا، وبما يعينهم على التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم في الحياة، ويترجم تجاربهم وأفكارهم وخبراتهم، وأن يكتسبوا القدرة الكافية لفهم وتمثل معانيها وما يتصل بها من أحاسيس سامية، وعواطف راقية، وأفكار مرموقة، والإنشاء الجيد شفاهة وكتابة، وأن تنمي فيهم القدرة على تذوق الآثار الأدبية والفنية، والنقد الأدبي والموازنة، بشكل يمكنهم من التمييز بين الخطاب الجيد ورديئه، فتنبعث فيهم الرغبة وحب القراءة والمطالعة، ما يجعلهم يستفيدون مما أنتجه الكتاب والأدباء وقرائح الشعراء، فيضيفون إلى رصيدهم اللغوي والأدبي صورا جديدة تناسب مستواهم وروح عصرهم الذي يعيشونه، فيستثمرون ذلك فيما يبدعون من نتاج، كما أن تعلم اللغة يعودهم على حسن الإلقاء وتمثل المعاني، فيعتادون بذلك على النطق الجيد والفصيح للغة، وبالتالي يكتسبون القدرة على التأثير في المستمع، إضافة إلى ذلك كله فتعليم اللغة يسمح بوصل وربط المتعلم بالحياة

[1] – مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 7، العدد 2، جامعة غرداية، الجزائر، 2014، ص111.

العلمية والأدبية والفنية، فيقفون على آثار العلماء والأدباء ورجال الفن، ويحاولون الاقتداء بهم[1]. ليتحدد بذلك الهدف والغاية الأساسية من تعليم اللغة على أنه يتمثل في الوصول بالمتعلم إلى إتقان استعمالها فهما وقراءة وتكلما وكتابة؛ أي تمكينه من مهارات اللغة المختلفة والتحكم في زمام اللغة بشكل متقن إلى درجة الابداع فيها، ومن ثمة الإسهام في ترقيتها والحذق والتفنن فيها إبداعا وابتكارا وتذوقا، إلى جانب الكشف عن أسرار نظمها ودلائل إعجازها، ومبانيها الصرفية وأزمنتها، والتمكن من مستواها الدلالي الغزير والمتشعب، ومستواها النحوي، وكذا المعجمي، والتفنن في قراءتها، بغية تمكين المتعلم من الإبداع فيها باستثمار النتاج والمكتسب اللساني في تمثل المتغيرات القاعدية والنظمية للغة، وترجمته كلاميا وكتابيا في سياق نظامها وقواعدها[2].

ومنه فإن الغاية من تعليم اللغة يجب أن تكون موجهة ومنصبة على إنضاج الكفايات اللغوية الداخلية وتنميتها والتنسيق بينها، والبحث عن التلازم والتلاؤم وعن مدى ترتيب الأفكار حين تتزاحم زمنيا، والتحقق من مدى امتلاك ناصية اللغة، ومن النضج البيولوجي والذكائي لمتعلمها، كما يجب أن يسعى تعليم اللغة إلى تحقيق البعد التواصلي لها وعدم الاكتفاء بامتلاك أصنافها النظرية، وإنما يجب تمثلها كلاميا بأحسن أداء وصورة ممكنة، وليس البحث عن مطابقة اللفظ للمعنى، ولكي يتأتى ذلك يجب أن لا نكتفي بالنظر إلى اللغة على أنها مهارة، وإنما ننظر إليها على أنها سياق إبداعي وكون وجداني وإنساني، يلازم الإنسان والمجتمع والأفكار والعواطف والأحاسيس والواقع المعيش، وبنية الأشياء ونظم تلقيها وترجمتها الذاتية، ويجب أن نرتقي بها إلى لغة الحضارة ولغة المعاني المفعمة بالفن والرقي والمضامين[3]، ونجعلها لغة مطواعة ولينة تتأقلم مع متغيرات كل عصر من العصور والإنسان والمحيط، ونجعل منها لغة حوار وتفاعل وتشارك لترتقي إلى لغة الإبداع والعطاء، وليتحقق ذلك كله يجب تيسير قواعد اللغة، وتبسيط أساليب وطرق تدريسها وأقلمتها مع روح العصر وما يستدعيه من تغير وتطور، الذي ينادي بالتوجه الوظيفي في تدريس اللغة وأطرها وتمثلاتها الواقعية، بما يحقق لها ذلك البعد الوظيفي التواصلي النفعي.

فكل تلك الغايات تمثل قاعدة أساسية في درس اللغة، والتي لابد أن نسعى جاهدين إلى تحقيقها وتجسيدها عند تدريسنا للغة العربية القومية، من خلال التخطيط ووضع ما يناسب من دروس وانتقاء محتوى لغوي ملائم ويفي بحاجات المتعلم اللغوية ويستجيب لميوله ودوافعه، على أن يتم وضع البرامج وتسطير الأهداف بشكل واضح ودقيق

[1] – ينظر: محمّد عطية الابراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة ومطبعة نهضة مصر بالفجالة، الطبعة الأولى، القاهرة، 1367هـ-1948م، ص5.

[2] – ينظر: الجمعي محمود بولعراس، ومحمد خاقاني إصفهاني، وأمال فرفار، مبادئ تعليم العربية: الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة، ص106.

[3] – ينظر: الجمعي محمود بولعراس، ومحمد خاقاني إصفهاني، وأمال فرفار، المرجع السابق، ص107. وللاستزادة والتوسع ينظر المرجع نفسه، ص108-109.

يفي بالغرض من تدريس اللغة، حتى يتيسر ويتضح الدرس اللغوي، ويتمكن من تحقيق مراميه من خلال فروع اللغة ووحداتها مجتمعة بشكل موحد وشامل ومنسجم، يحقق وظيفية اللغة، والمدرس الحاذق والماهر في مجال تعليم اللغة يعمل على انتقاء محتوى لغوي وظيفي يخدم حاجات المتعلم وميوله، ويختار الطريقة المثلى والسديدة المستوفية لأغراض تدريس اللغة، ويذلل كل صعب قد يعيق المتعلم في اكتسابه لها، فيحاول بذلك رفع مستوى المتعلم وإنضاج مختلف كفاياته اللغوية، وكذا تطوير وتنمية اللغة العربية ذاتها، بجعلها لغة مطواعة ولينة تتأقلم مع متغيرات العصر والإنسان والمحيط، فترتقي بذلك إلى لغة الإبداع والعطاء، ليسمو بها إلى مصاف العالمية لتنافس باقي اللغات الحية كلغات علم وثقافة وتكنولوجيا، إلا أن المشكل الوارد في هذا المجال يتعلق بمدى تمكّن مدرس اللغة العربية من بلوغ هذه المرامي والغايات من عدمه، والذي سيظهر من خلال استقصاء واقع اللغة الراهن ومستوى مدرسها ومتعلميها، وهذا ما سنجيب عنه في عنصر لاحق وفي موضعه بإذن الله تعالى.

1-3-2 كيفية انتقاء المحتوى اللغوي عند تدريس اللغة:

ويراد بالمحتوى أو المعرفة اللغوية مختلف المعلومات، والتقنيات، والمهارات، وكذا المادة اللغوية المراد تدريسها للمتعلم، والتي يحتاجها في مساره الدراسي وفي محيطه المعيش، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، والتي تظهر وتتحدد في سياق المحتوى اللغوي، والمحدد مسبقا في المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة بما يناسب المستوى العلمي والإدراكي للمتعلم، ويضعها الخبراء والمختصين في مجال التربية، وانتقاء المحتوى اللغوي يجب أن يتسم بالجودة في الصياغة وأن يتميز بالإحكام والدقة، وذلك من خلال مراعاة الحجم وطبيعة المادة، بانتقاء الأهم للمتعلم وبما يتناسب ومستواه التعليمي والذهني[1] ويستجيب لحاجاته وميوله ودوافعه.

وتجدر الإشارة هنا أن اختيار المحتوى اللغوي وانتقاؤه ينبني على جملة من المبادئ الأساسية، تمثل معايير جوهرية يتم الاستناد عليها في تكوين وبناء المحتوى اللغوي، نوجزها فيما يلي[2]:

1)- مراعاة طبيعة المتعلم: بانتقاء المعرفة اللغوية بما يتماشى ومستوى المتعلمين الذهني، واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم، وكذا توجّهاتهم، واختيار المفردات التي تلائمهم استيعابا.

2)- مراعاة الأهداف البيداغوجية المسطرة مسبقا: إذ لابد أن يكون المحتوى اللغوي المختار متوافقا مع الأهداف البيداغوجية المسطرة لتلك المرحلة التعليمية المقصودة، بما يفي بالغرض ويحقق الهدف التربوي المنشود.

[1] - مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مرجع سابق، ص109.
[2] - المرجع نفسه، ص110.

3)– ضرورة توافق المحتوى اللغوي وارتباطه مع واقع المجتمع وثقافته: فمن الضروري أن يتلاءم ذلك المحتوى مع احتياجات المتعلمين، وبيئتهم وثقافتهم، وكذا عادات المجتمع الذي هو في كنفه وبما يفي بالغرض، بانتقاء المدرس منه واقتصاره على ما هو أفيد وأنفع للمتعلم، وأكثر تلاؤما لاحتياجاته.

4)– التدرج في عرض المادة اللغوية: لأجل الاكتساب والتحصيل الجيد ونجاعة الكفاية اللغوية المقصودة في التعلم، يجب أن تكون المعرفة اللغوية محدودة مع مراعاة الطاقة الاستيعابية للمتعلم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، فينفر المتعلم من اللغة بسبب تعقيدها وصعوبة استيعابها، فالتدرج هنا يجب أن يرتبط بحجم المادة ومستوى المتعلم والمدة الزمنية المقررة لها، وبالمادة اللغوية المدرسة في حد ذاتها، فالتدرج في تعليم اللغة يتماشى وطبيعة الاكتساب اللغوي ذاته، لذا فلابد من أخذه في الاعتبار عند وضع البرامج، مع مراعاة عناصر أساسية تتمثل في[1]:

– السهولة: فيجب أن يتدرج ويرتقي المتعلم حين اكتسابه لمهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها، إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر.

– تواتر المفردات: فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام أكثر من سواها، وتنعت بالألفاظ الأساسية، والتي يجب التركيز عليها أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة، ثم نوسع القائمة بعد ذلك بالمفردات الجديدة، عملا بمبدأ التدرج في تعليم اللغة.

1–3–3 كيفية مساهمة القراءة ودورها في تطوير وتنمية اللغة لدى المتعلم:

كلنا يعلم ما للقراءة من أهمية ودور كبير في إثراء لغة الناشئة، وفي تحصيلهم لمختلف المعارف سواء المتعلقة منها بشتى العلوم أو تلك المتعلقة بالمعرفة اللغوية والأدبية ذاتها، إلى جانب الاستفادة والإفادة من تلك الجوانب الإنسانية، التي تعالج المشاكل المتعلقة بالحياة والعلاقات الناشئة بين أفراد المجتمع، باعتبار أن خطابها موجه إلى روح البشرية وعقولها، فيؤثر على مشاعرها وفكرها في الآن ذاته، فتسعى إلى تغيير سلوكها ومواقفها في الحياة إلى ما هو إيجابي وأفضل لها.

فقارئ النصوص الأدبية الراقية بأنواعها المختلفة شعرا كانت أم نثرا، نجده يتتبع المعاني والأفكار، ويتذوق في الوقت ذاته الألفاظ والتراكيب والصيغ التي تنقل تلك المعاني والأفكار وتعبر عنها بأسلوب فني جميل، يمتزج فيها الخيال مع الفكر والأفكار بالعاطفة، لتتضح فيه رهافة الحس، وأناقة الذوق، ورقة الطبع، وغزارة اللغة وعذوبتها

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، بن عكنون– الجزائر، 2009، ص145.

وخصوبتها ببعدها الجمالي والتأثيري، فيتحسس منها الكلمة الرقيقة والصوت الجميل، والعبارة الموحية، والتركيب الأنيق، واللفظ الجزل، فيرددها على لسانه أو في ذهنه ويتصورها في مخيلته، ويقارن بينها وبين ما تعبر عنه وتوحي به وتشير إليه، وينظر إليها وكأنه يلمسها بعينيه ويسمع نبرات أصواتها بأذنيه، فيعلق بذلك في فكره ويثبّت في ذاكرته قسطا واف منها، ليستثمرها بعد ذلك في إنتاجاته اللغوية شفاهة وكتابة، فمن خلال تلك القراءة الواعية للنصوص الأدبية، نجد أن القارئ ينجذب نحو تلك الألفاظ والعبارات بإيقاعاتها الجميلة وأجراسها المؤثرة، وكذا كلماتها الموحية بأصواتها وصياغتها المصورة، ما يجعلها تعلق وترسخ في ذهنه بما تحمله من معان وإيحاءات وما تعكسه من انفعالات، فيتجاوب معها شعوره وتلقى صدى في نفسه[1]، فقراءة المتعلم للمواضيع الأدبية وما يكتسبه منها من تلك الألفاظ والتراكيب والصيغ الأسلوبية، والمعاني المتشعبة التي تحملها، تمكنه من تذوق الفن، وتكسبه القدرة على التفاعل مع ما تفيض به القرائح من نتاجات إبداعية، فيصقل بذلك ذوقه، وتهذب موهبته، ويرقق إحساسه، فتسمو بذلك قدراته الفنية وقابليته على التعبير عن انفعالاته الخاصة وآرائه وتصوراته الذاتية ومواقفه الوجدانية على اختلافها، وفي أدق صورها وأشدها تعقيدا، بشكل يمكنه من نظم الأشعار، أو كتابة المآثر باختلاف أنواعها كالقصة، والرواية، والخاطرة، والخطب، والمقالات وغيرها بشكل مثير ومؤثر ومقنع، فما تحمله النصوص الأدبية في طياتها من وفرة وغزارة المعاني والأفكار والأخيلة خاصة بالأديب وعوالمه الممتدة والغنية بالمشاعر الجياشة والساحرة، تصبح عن طريق التفاعل والتأثر الوجداني مشتركة بينه وبين من يقرأ نتاجه من مستخدمي اللغة[2]، فينهلوا منها ما يجذبهم ويؤثر فيهم ويخدم قرائحهم، لينطلقوا منها كمادة خام لإنتاج عوالم خاصة بهم بإدخال لمساتهم الشخصية وشحنها بأحاسيسهم وانفعالاتهم الذاتية، للانطلاق في رحلة جديدة خاصة بهم.

نشير في الأخير إلى أنه مهما كان نوع القراءة وشكلها وحجمها وهدفها ومرجعها وموضوعها، فإنها تعد بلا شك ولا منازع المصدر الأساسي والرئيسي، ومن أهم وسائل اكتساب اللغة بجميع صيغها وأبنيتها وتراكيبها ومفرداتها، فالقراءة تعد تجسيدا حقيقيا للغة، والارتقاء بالفكر واللغة يكون من خلال القراءة الواعية والهادفة والمثمرة؛ التي من خلالها ينتقل الميراث اللغوي والفكري الثري والوافر للمجتمع إلى الناشئة، فيكون ذلك سبيلا وقاعدة للرقي والازدهار اللغوي والفكري والحضاري، لذلك أضحت الضرورة ملحة أن ندعو ونشجع الناشئة على القراءة، بما تفرضها المرامي التربوية، والاجتماعية، والثقافية، والحضارية.

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص116. وللتوسع في فحوى الفكرة ينظر: المرجع نفسه، ص117 و120.

[2] –ينظر: المرجع نفسه، ص118.

1-4 فضل ومكانة اللغة العربية عند العرب عموما وأهميتها في المنظومة التربوية الجزائرية:

تكتسي اللغة العربية أهميتها ومكانتها من رفعة وعلو شأن، وما تحققه للفرد والأمة من كرم المنزلة، في كونها لغة القرآن التي وصفها الله تعالى بالإبانة في أكثر من موضع في كتابه الكريم، إذ قال تعالى: " لّسان الذي يلحدون إليه أعجميّ وهذا لسان عربيّ مّبين"[1]. فهي لغة الإبانة، وهذا ما يفسر سر إبانة خاتم النبيين والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم، وعظيم فصاحته، كيف لا والقرآن الكريم معجزته الربانية الذي أنزل عليه بلسان عربي مبين.

ويكمن فضل العربية في كونها تتميز وتسمو عن غيرها من لغات الأمم والشعوب؛ إذ قال عنها الفراء: "لقد وجدنا للغة العرب فضلا على لغة جميع الأمم اختصاصا من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها"[2]، ويقول الثعالبي عن منزلتها: " ومن هداه الله إلى الإسلام، وشرح صدره للإيمان اعتقد أن محمدا صلى الله عليه وسلم خير الرسل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات"[3]، وقد عدها جرجي زيدان أرقى لغات العالم بقوله عنها: "إنها إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى واشتقاقا وتركيبا وهي أرقى لغات العالم"[4]، كما تعد العربية أوسع وأشمل اللغات وأغناها؛ فقد قال عنها أحد العلماء:" إن لسان العرب أوسع الألسنة، وأكثرها ألفاظا، ولا يستطيع الإحاطة به غير نبيّ"[5]، إلى جانب ما لها من دور في توحيد الأمة وحفظ كيانها كلغة قومية يُعتز بالانتماء إليها، فضلا عن كونها لغة تدريس وتحصيل معرفي، ولغة تفكير وبحث وتواصل تربوي، وبها يوضع ويسجل السجل الحافظ لتراث الأمة وقيمها وثقافتها.

فضلا عما تقدم، فللعربية دور فاعل في حياة أبنائها، فهي لغة الأجداد والأحفاد ووعاء الحضارة لمختلف الشعوب والأمم، ومنه فإن الحرص على العربية يعد واجبا موكولا لكل من المدرس والمتعلمين وأهل العربية، وقد عد العرب القدامى اللحن فيها ضلالة، واستهجانهم للحن في العربية دليل حرصهم عليها[6]، وبقاء العربية مرهون بالمحافظة عليها فصيحة، من خلال سد النوافذ والثغرات أمام العامية لمنع لحنها وطمسها وانحطاطها وتدنيها وتهميشها.

---

[1] – سورة النحل: الآية: 103.

[2] – محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1427هـ-2007م، ص36.

[3] – المرجع نفسه، ص37.

[4] – المرجع نفسه، ص37.

[5] – المرجع نفسه، ص38.

[6] – ينظر: المرجع نفسه، ص38.

وقد أولى النظام التربوي الجزائري مكانة وعناية خاصة باللغة العربية كلغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي، من خلال حثّه على ضرورة تعلّمها وتحصيل قواعدها وكفاياتها، من أجل التمكّن من توظيفها بإتقان في الوضعيات والمواقف المناسبة داخل المدرسة وخارجها. باعتبار أن أهمية اللغة تتحدد من حيث هي أداة للأخذ والعطاء؛ إذ تعبر عن معاني العلم والفن والتاريخ والحضارة، وتعد العربية من أطوع الألسنة تعبيرا عن الأفكار والمشاعر، ومنه فالتعليم باللغة العربية بات ضرورة حتمية لدى العرب والذين منهم المجتمع الجزائري، وتمثل هذه اللغة التي شرّفها القرآن جوهر تكوين الأمة والوسيلة المثلى لاكتساب المعارف لديها، كما تمثل وسيلة التواصل بين المتعلم ومجتمعه، فقد خلقت لغة المستعمر لدى الجزائريين لعقود قد مضت غربة نفسية وفكرية، أدت إلى مسح الشخصية وطمس الهوية، ما يبرهن عن أهمية ومكانة اللغة القومية لدى الشعوب والأمم؛ لذلك نجد أنه من بين الإصلاحات الجوهرية التي أجريت على مستوى النظام التربوي الجزائري هو العمل على التعريب؛ وذلك بأن يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد، كلغة رسمية أولى في البلاد، ودسترة ذلك في بنود الدستور الجزائري، والتأليف في هذا الميدان بهذه اللغة، وكذا تعريب مختلف الكتب المدرسية والمناهج، لكن المشكل الذي صودف في هذا المجال هو مدى إمكانية فهم جوهرها وأسسها وقواعدها، والتعبير بها عن الأفكار والأحاسيس كما ينبغي، والقدرة على استيعاب الحقائق العلمية ومختلف النظريات، وبذلك يتبين أن المشكل يرتبط بمستعمل اللغة وليس في ذات هذه الأخيرة، فإن دخول اللغات الأجنبية والعامية على اللغة العربية الفصحى جعلها تتعرض للتدني والضعف؛ إذ أضحت تعاني عزلة بمفرداتها وتراكيبها وكذا أصالتها، مما يعرّضها لخطر الغربة، وما يزيد ذلك خطورة هو دعوة أنصار اللغة الفرنسية في ظل مقاربة الكفايات إلى تدريس المواد العلمية الأساسية باللغة الفرنسية[1]، وقد تفاقمت هذه الخطورة على اللغة العربية ببرمجة تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، وقبل أن تترسخ وتثبت قواعد ومبادئ اللغة العربية لدى الناشئة، وذلك في جميع الأطوار وصولا إلى الجامعة، الأمر الذي أسهم في إضعاف اللغة العربية في الجزائر وتهميشها، والاستهانة بمكانتها عالميا، فالدليل على هذه الوضعية المتدنية للغة العربية هو مستوى المتعلمين والطلبة في مجال اللغة من خلال أوراق إجاباتهم في الامتحانات والمسابقات، وهذا الضعف اللغوي يمس جميع ميادين الحياة في الجزائر، لذا فقد بات من الضروري استدراك الأوضاع ومحاولة إنقاذ اللغة العربية في الجزائر من خطر الغربة والطمس والتهميش والانحطاط.

[1] – ينظر: حياة بناجي، السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية: من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، ورقة ملتقى عن أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم 22 أفريل 2013 بجامعة البويرة، الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص199.

1-5 الوضع اللغوي في الجزائر وأثره في تعليم وتعلم اللغة العربية وتحصيل كفاياتها:

إن الواقع اللغوي الجزائري من حيث الاستعمال يسوده التعدد والتنوع اللغوي في المجتمع الواحد المفضي إلى التداخل اللغوي، والمقصود بالتعدد اللغوي (plurilinguisme ou multilinguisme): "هو الوضع الذي يميز الجماعات اللغوية أو الأفراد المقيمين في مناطق أو بلدان يستعمل فيها معا وتنافسيا أكثر من لغتين أي أكثر من نظامين لغويين مختلف كل منها عن الآخر"[1] كمنطقة القبائل التي نجد فيها اللغة الأمازيغية كلغة أم، والعربية الفصحى كلغة تدريس وكذا الفرنسية، فالوضع اللغوي الجزائري يعد مزيجا من اللهجات أو العاميات المختلفة سواء منها العربية أو الأمازيغية، إلى جانب اللغات الأجنبية المكتسبة عن طريق التعليم المدرسي أو في المعاهد اللغوية المختلفة(اللهجات العربية والأمازيغية وفصيحها، واللغة الفرنسية وكذا الإنجليزية لبعض فئات المجتمع)، وتنتشر اللغة الفرنسية في شكلها الشفهي وبخاصة في المناطق الناطقة بالقبائلية وبعض الولايات الكبرى كالجزائر العاصمة مثلا، ووهران، وعنابة، ومدينة قسنطينة...، وتعتبر كلغة أجنبية أولى في النظام التربوي، كما تعد من مخلفات المستعمر، وهذا كله نتج عنه ما يعرف بالثنائية اللغوية في بعض مناطقنا والتي تعني: "الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين. أو هي استعمال لغتين على نحو مماثل لاستعمال أبناء كل لغة من اللغتين"[2]، معنى ذلك أن الثنائية اللغوية تستدعي ضرورة وجود لغتين تتعايشان، إلا أنها تتفاوت فيما بينها من حيث الكفاية اللغوية للغتين، أو في الاستعمال لها في سياق التواصل، كالعاصمة الجزائرية التي نجد فيها العربية والفرنسية مثلا، كما نجد كذلك الازدواجية اللغوية والتي تعني حسب غاليسون ورفاقه: "الوضع الذي يميّز الجماعات اللغوية أو الأفراد المقيمين في مناطق أو بلدان يستعمل فيها معا وتنافسيا شكلان أو أكثر من أشكال لغة واحدة"[3] كاستعمال العاميات والفصحى في أغلب مناطق الوطن، ويؤدي التنوع اللغوي إلى التداخل بين الأنظمة اللغوية المختلفة، في حين تؤدي التأديات اللغوية (variantes) إلى تغيرات صوتية ومعجمية ضمن نظام لغوي واحد على وجه الخصوص، ونشير هنا إلى أن أبرز تغير يصيب الازدواجية اللغوية العربية دون سواها من الازدواجيات

[1] – سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1436هـ-2015م، ص29.

[2] – ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية –دراسات لغوية اجتماعية نفسية– مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1993، ص36.

[3] – سام عبد الكريم عمار، المرجع السابق، ص29.

للغات أخرى، هو إسقاط العلامات الاعرابية عند استعمال العاميات، كأبرز وأهم تغير مقارنة بالتغيرات الصوتية والمعجمية[1]، باعتبار أن الإعراب ميزة تنفرد بها العربية دون سواها من اللغات.

ومنه يتجلى أن التداخل اللغوي ظاهرة من شأنها أن تخلق تداخل في الأنماط والأنظمة والأبنية اللغوية بين الفصحى واللغة الثانية كالفرنسية مثلا و اللهجات بإحداث تغيرات صوتية وصرفية ومعجمية ضمن النظام اللغوي الواحد، وذلك بحسب الظروف المحيطة وواقع استعمال اللغة، فالطفل يتصل باللغة العربية الفصحى من خلال التعليم المدرسي، والعامية تعد لغة تفاعل وتواصل كلغة أولى عنده أو ما يعرف باللغة الأم، التي يكتسبها من المحيط الطبيعي بالاحتكاك والممارسة؛ أي الانغماس اللغوي في محيطه العائلي ومجتمعه، فيلتقطها ويحاكيها تلقائيا، وهذه الأخيرة تختلف عن الفصحى من حيث نظامها وأبنيتها وقواعدها وخصائصها، وبذلك نجده يمارس ويستعمل لغة مختلفة عن تلك التي يستعملها ويتلقى بها المعارف والمعلومات في المدرسة؛ أي (لغة التعليم)، إلى جانب تعلمه للغات حية أخرى سواء أجنبية كالفرنسية والإنجليزية، أو وطنية كالأمازيغية، ليصبح بذلك الواقع اللغوي الجزائري هجين لغوي ممتزج بين الثنائية (bilinguisme) والازدواجية (diglossie) والتعددية (plurilinguisme)، فبالنسبة للمناطق الناطقة بالأمازيغية مثلا نجد فيها رباعية لغوية: أمازيغية/ عامية/ فصحى/ فرنسية، فتكون بذلك اللغة الأم للطفل هي اللغة الأولى التي ينطق بها الأصوات والكلمات والجمل الأولى في حياته، ويتفاعل ويتواصل بها في محيطه، والتي اكتسبها منه بالمحاكاة باعتبارها المتداولة على الأفواه، لتصبح بذلك العربية الفصحى كلغة ثانية بالنسبة إليه، وهذا كله من شأنه أن يخلق ظاهرة التداخل اللغوي بين مختلف الأنماط اللغوية لتلك اللغات، والذي من شأنه أن يؤثر في عملية التحصيل اللغوي للمتعلم، وفي درجة إتقانه لكفاياتها ومهاراتها، مما يؤدي إلى تدني وضعف تحصيله اللغوي والمعرفي بشكل عام، فالضعف اللغوي في التعبير بالفصحى أضحى ظاهرة ملموسة بين عامة المتعلمين في البلاد العربية عموما، وفي بلادنا بشكل خاص، والذي نجد من بين أسبابه تلك المزاحمة للعامية وتداخلها مع الفصحى، والعربية مع الأجنبية، والذي نلحظه في الواقع المدرسي من خلال أحاديث ومناقشات وكتابات الكثير من المدرسين والمتعلمين في جميع المستويات التعليمية وصولا إلى الجامعة، ونلمس هذا الضعف بشكل خاص في عجز المتعلمين عن تمثل القواعد النحوية عبر مختلف مهارات اللغة، سواء في الكتابة أو التحدث أو الاعراب، وكذا ضعف الاستيعاب والفهم عندهم؛ بمعنى عجزهم عن استخدام اللغة عبر مهاراتها المختلفة بأقل قدر ممكن من الأخطاء، وهذا الأمر يسوقنا إلى تفصيل الحديث عن التداخل اللغوي بتحديد معناه، ومدى تأثيره على عملية

[1] – سام عبد الكريم عمار، مرجع سابق، ص29.

التحصيل اللغوي والإتقان لمختلف الكفايات والمهارات اللغوية، وكذا تمييزه عن بعض المفاهيم والمصطلحات القريبة منه.

1-5-1 التداخل اللغوي في الجزائر وأثره في عملية التحصيل لكفايات ومهارات اللغة العربية وإتقانها:

ويقصد بالتداخل اللغوي (interférence linguistique)تأثير الأنماط اللغوية التي اكتسبها الفرد في لغته الأولى على الأنماط اللغوية التي يريد اكتسابها في اللغة الثانية[1]، فمصطلح التداخل يشير في عمومه إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل أو المتعلم فعالية أكثر في تولّد توجه سلبي أو إيجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللغة الأجنبية على القومية، ويحدث التداخل على عدة مستويات وخاصة منها المستوى الصوتي، والصرفي، والمستوى الدلالي، وتأخذ لغة المنشأ نصيبها الأوفر في فرض أنماطها ودلالاتها على اللغة الثانية، وهذا ما يحصل للغة الفصحى على حساب العامية أو لغة الأم، ونشير هنا إلى أن اللسان أو اللغة العربية قد حفلت بألفاظ كثيرة نتيجة الاحتكاك، ووردنا ذلك في كتب الدخيل والمعرب واللغات، وحملت هذه المتون ألفاظا أجنبية ذات النطق المخالف للنطق العربي، وقد مس هذا التأثير اللغة العربية في كثير من أبعادها وخاصة الدلالية منها، فقد وقف بعض الباحثين على نسبة معتبرة من الألفاظ المنقولة من اللغات الأجنبية إلى العربية، والتي جاءت عن طريق الاحتكاك الاجتماعي الذي مس فئات المجتمع العربي من خلال تجارتهم أو رحلاتهم[2].

وقد أجرى بعض الباحثين دراسات ميدانية لمشكل التداخل اللغوي وعلاقة ذلك بالعملية التعليمية، وخلصوا إلى أن المتعلم يجد نفسه أمام عتبة ثنائية لغوية وازدواجية لغوية؛ أي التعدد أو التنوع اللغوي، بين التعبير باللغة الأجنبية أو الأمازيغية أو بالعامية والكتابة بالفصحى، ما يشكل عائقا أمام تعلمه للغة الفصحى وكفاياتها وكذا مهاراتها، نظرا للاختلاف بين المرجعين الأجنبي أو العامي والفصيح، ففي ربوع وطننا نجد مناطق تتجاذبها مجموعة من اللهجات العربية على حساب اللغة الفصحى، ومجموعة من اللغات الأمازيغية المختلفة فيما بينها [3] (سلم تواصلي من الأداءات اللغوية المحلية ويلحق ذلك توظيف اللغة الفرنسية)، وهي لغات ولهجات جد متعاكسة مع اللغة العربية، فمثلا في منطقة القبائل نجدهم يصادفون عوائق لغوية بحكم المرجعية اللغوية المتعددة؛ أي رباعية لغوية:

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 1425هـ-2004م، ص176.

[2] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة السابعة، الجزائر، 2012، ص124.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص125.

أمازيغية/ عامية/ فصحى/ فرنسية، وهي وضعية لغوية تدفعهم إلى التنقل من هذا المتن إلى ذاك لتعويض النقص اللغوي لديهم.

ولقد أجرى الأستاذ علي تعوينات دراسة حول صعوبة تعلم اللغة العربية لدى متعلمي الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالأمازيغية وتلك الناطقة بالعربية، وقد خلص إلى النتائج التالية[1]:

1)– يصادف المتعلمون أثناء التعلم صعوبات في التمكن والتحكم اللغوي، نتيجة الاحتكاك اللغوي أو النقل اللغوي، والذي يأتي من اللغة الأصل (الأمازيغية) ويلحق اللغة المكتسبة (العربية).

2)– عدم التحضير المسبق للمتعلم لمجابهة الاختلاف القائم بين لغة البيت وما تتطلبه المدرسة في ميدان التفاعل اللغوي في القسم، ما يعرقل المتعلم عادة على المشاركة في العملية التعليمية.

3)– المدرس لا يعالج التداخلات اللغوية، مما يؤدي أحيانا إلى حصول أخطاء في اللغة المكتسبة التي تبقى تتراكم.

4)– الاتصال البيداغوجي داخل القسم تكتنفه عوامل التشويش، وذلك بسب تقيد المدرس بالمذكرات المعدة من قبل مسؤولي القطاع التربوي، ما يحول دون استطاعة المدرس على مناقشة مثل تلك النقول أو الاحتكاكات اللغوية.

5)– النقص الواضح في الوسائل التعليمية خاصة في المناطق الريفية، التي لو كانت متوفرة لساعدت على تفادي الخلط في الأصوات بين اللغة الأصل واللغة الهدف (المكتسبة).

6)– غياب سياسة تربوية ولغوية صريحة، مما أفرز مجموعة من العوائق التي نتج عنها عدم احترام تكافؤ الفرص في التربية.

ومنه فإن هذه الوضعية اللغوية المتعددة تعبر عن واقع لغوي متعدد له آثاره السلبية على العملية التعليمية، إلا أنه لا يمكن تجاهله، مما يدفع إلى الاستفسار عن موقف مسؤولي القطاع التربوي تجاه هذا الاحتكاك اللغوي الذي أدى إلى إضعاف المتن اللغوي المكتسب، ونشير هنا إلى موقف المؤلف صالح بلعيد الذي يرى أنه تعد مبالغة من بعض الباحثين اعتبارهم الاحتكاك اللغوي يعمل على إضعاف المتن اللغوي؛ إذ لاحظ أنه في هذه المناطق بعد التدريب المتواصل على اللغة المكتسبة (العربية) أو (الفرنسية) يتحكمون فيها ويعبرون بهما أفضل تعبير، ولا نحس أحيانا إلا بتلك اللكنة المحلية[2]، وحسب رأينا فإننا نرى أن ضعف المتن اللغوي لدى هذه المجموعة الجغرافية من المتعلمين حقيقة لا مفر منها، وإن وجدت أقلية مستثناة، باعتبارها متقنة ومتمكنة من الاستعمال السليم للغة العربية بمختلف كفاياتها ومهاراتها، إلا أننا لا يمكننا القياس على الاستثناء الذي لا يمكنه أن يكوّن القاعدة؛ إذ تبقى الفئة

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص125.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص126.

الغالبة تعاني من الضعف اللغوي والنحوي، ما يجعلها تقع في أخطاء فادحة أثناء الإنتاج اللغوي سواء شفاهة أو كتابة، مما يؤدي بالضرورة إلى عرقلة اكتساب مختلف المهارات اللغوية، التي تبقى درجة تحصيلها جزئية ونسبية وغير مكتملة؛ أي أنها غير متقنة.

ويحدث الاحتكاك اللغوي في مناطقنا نتيجة عوامل عدة تستدعي التمعن فيها للكشف عن مواطن الاحتكاك، وعلاج هذه الظاهرة في حدود ما تسمح به الدراسات اللسانية، التي ترى أن بعض الاحتكاكات يجب تفعيلها والبعض الآخر يجب العمل على إقصائها، وهذا ما يجب أن يعالج من خلال تصحيح الخطأ الذي يحدث عن طريق الاحتكاك[1].

وباستقصاء واقعنا اللغوي نصطدم مع حقيقة لا يمكن تجاهلها، تتمثل في إخفاق المدرسة الجزائرية في تنمية وتطوير اللغة الأصلية القومية (الفصحى)، ونلحظ الغربة والغرابة في اللغة العربية الفصحى وعليها، التي أضحت غريبة على المتعلم في وقتنا الحالي وباتت صعبة التحصيل لديه، وظاهرة الضعف هذه نلمسها في عدم إمكانية التعبير باللغة الفصحى بين عامة المتعلمين وفي جميع المستويات والمراحل التعليمية، سواء في بلادنا أو الوطن العربي عموما، والذي من أهم أسبابه هو ظاهرة تداخل العامية مع الفصحى، والعربية مع الأجنبية، ويظهر ذلك جليا سواء لدى المدرس أو المتعلم، ومس ذلك معظم شريحة المثقفين بشكل عام؛ إذ نلمس خلطا وهجينا لغويا على الألسن بشكل بارز وجلي، مما أدى إلى نقص وتدني كبير لكمية المعرفة اللغوية وكفاياتها ومهاراتها، ما نجم عنه ضعف في التحصيل المعرفي كنتيجة حتمية، وانعدام اتقان أصول اللغة العربية وقواعدها، وعدم إدراك الوظائف اللغوية الأساسية لهذه الأصول في الحياة العلمية والعملية، وما زاد من الطين بلة هو ذلك الصراع الفكري والتذبذب الثقافي الذي يعيشه المجتمع العربي عامة، وتلك النقلات والتغيرات الحضارية التي يشهدها عالمنا اليوم ما أدى إلى غربة اللغة في بيئتها ومجتمعها[2]، فقد أثبت الواقع المدرسي قصور النظام التربوي وفشله في القيام بدوره تجاه اللغة على النحو المطلوب، فأثر التداخل اللغوي كان واضحا في إضعافه لكلتا اللغتين المتداخلتين، وتقليص الكفاية اللغوية اللازمة لكلتيهما، فالتعليم باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، أو مزاحمة العامية للفصحى، من شأنه أن يجعل اللغتان تتصارعان وتتجاذبان في فرص النشاط اللغوي، كحال المغرب العربي الكبير مثلا أين أدى التداخل اللغوي إلى حصول اضطراب في فهم وتمثل الخصائص اللغوية للغتين المتنافستين، كون ذلك ينجر عنه النقل السلبي للعناصر اللغوية من كلتيهما، فيحصل بذلك التشويه والتحريف في كثير من التراكيب والأساليب اللغوية المكتسبة من كلتا اللغتين، خاصة إذا كان

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص126.

[2] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص138.

هناك تباين كبير بين اللغتين، واختلاف في الأنماط الصوتية والقواعد والتراكيب، وفي الصيغ اللغوية وأساليب استخدامها، ومن جهة أخرى فإن ذلك التجاذب بين اللغتين والتزاحم بينهما من شأنه أن يخلق نوعا من التذبذب والحيرة، ويمنع التركيز في الاهتمام باللغة الأصلية (الفصحى) للتمكن منها[1]، فجهد المتعلم الازدواجي اللغة ووقته الموزع بين لغتين، من شأنه أن يقلل من فرص تعلم اللغة الأولى والتمكن منها، ومن فرص استيعاب قواعدها وعناصرها اللفظية والمعنوية، وكذا من فرص استخدام تلك العناصر والتمرّس عليها، فيصبح بذلك الاكتساب محدود يشوبه الركود وصعوبة استحضارها في الذهن وقت الحاجة إليها، فتغيب فاعليتها في مختلف مجالاتها المهارية والتعبيرية، مما يخلق الضعف والتدني في التحصيل بشكل عام وسوء استخدامها، وسبب ذلك هو التنافس والصراع المتكافئ بين اللغتين في ميدان التعليم بجميع مجالاته وحقوله.

وقد أكدت الدراسات على أن إتقان الطفل للغة الأصلية يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، كونه قد اكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام، وعدم اتقان الطفل للغة الأولى سيجعله يعاني من سوء اتقان اللغتين معا على السواء والضعف فيهما[2]، ومن ثم فلابد من إعطاء الطفل الوقت الضروري والكافي لإتقان لغته الأولى، قبل إدخال اللغة الثانية في المقرر الدراسي، فيجب أن يتم ذلك بشكل تدريجي يتناسب مع تدرج السلم التعليمي من خلال ترسيخ قواعد لغته الأولى، وإثراء ذخيرته اللفظية والمعنوية وتوسيع مجال استعمالها والتمرّس عليها لتقوية مهاراته فيها، وتثبيت مكتسباتها في ذهنه وإنعاشها في ذاكرته، فتبقى بذلك لغته الفصحى صافية نقية سليمة يمكن استحضارها عند الحاجة إليها.

فاللغة العربية الفصحى هي لغة ثابتة الأصول، راسخة القواعد، مرنة، وذات ذخيرة لفظية ومعنوية وافرة وخصبة، لذا يجب الاتجاه نحو الأصل وتأكيده بدلا من تأصيل الفروع والوقوف عندها والتشبث بها[3].

1-5-2 تمييز مصطلح التداخل اللغوي عن بعض المصطلحات القريبة منه معنًى وسياقا:

سنحاول فيما يلي تمييز مصطلح التداخل اللغوي عن بعض المصطلحات التي تعمل في نفس الاتجاه ونفس المعنى، كقواسم مشتركة له وذلك كالآتي:

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها)، مرجع سابق، ص140.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 141.

[3] – المرجع نفسه، ص144.

1-5-2-1 التداخل اللغوي[1]:

وهو تدخّل في اتجاه واحد، كأن تتدخّل لغة أولى في لغة ثانية أو العكس، فهو ليس ثنائي المسار بل في اتجاه واحد فقط، ويحصل هذا في المناطق التي تشتهر بالثنائية اللغوية، وهذه الأخيرة تعني استعمال مجموعة سكانية مثلا للغتين ليستا على درجة واحدة من التحكم الضمني فيها، كأن يستعمل أحدهم اللغة الفرنسية ويتحكم فيها أكثر من اللغة العربية، أو أن يحدث العكس ؛ بمعنى أنهما ليستا على نفس الدرجة من الاتقان، خلافا للازدواجية أين يستدعي التحكم في اللغتين بنفس الوتيرة والمستثناة أو غير المعنية بالتداخل، ويكون التداخل هنا من لغة المنشأ فقط، أو من اللغة الثانية تجاه لغة المنشأ.

1-5-2-2 التدخّل اللغوي[2]:

وهو أن يستخدم الفرد لغتين أو أكثر أثناء إنتاج إحدى اللغتين كتابة أو تعبيرا بالشفاهة؛ حيث تتداخل إحدى اللغتين سواء بأساليبها أو بنظامها الصرفي أو النحوي أو بمصطلحاتها (تدخل متبادل)؛ بمعنى ثنائي المسار، ونشير هنا إلى أن التدخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، وهذا هو الشائع عموما. فالتدخّل يعني انتفاء الثنائية المثالية؛ لأن هذه الأخيرة تؤدي إلى قدرة المتكلم على إنتاج كل من اللغة الأولى واللغة الثانية كأنها لغة أولى؛ أي بنفس الدرجة من الإتقان، دون تدخّل من اللغة الأخرى؛ حيث يقل التدخل، لكنه لا ينعدم. ويحدث التدخّل على كثير من المستويات سواء الفونولوجي/ الصرفي/ المفرداتي/ التركيبي/ الدلالي/ الحركي/ الثقافي، والتدخّل مرحلة لابد منها أثناء اكتساب اللغة الثانية، وقد تتواجد لغتان في عقل الإنسان، ولكنه لا يقع التدخل، وليس من شرط التدخّل هيمنة لغة أولى على لغة ثانية أو العكس.

1-5-2-3 الاقتراض والتدخّل[3]:

فالاقتراض هو توظيف كلمة أو كلمات أو عبارات من لغة ما في لغة أخرى مثلما نقترض حاليا المصطلحات العصرية، وأما عن الفرق بينه وبين التدخّل فينحصر في النقاط التالية:

1)- التدخّل لا شعوري والاقتراض شعوري.

2)- التدخّل فردي والاقتراض فردي وجماعي.

---

[1] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص128.

[2] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص127.

[3] - المرجع نفسه، ص128.

3)– التدخّل يتم في جميع المستويات اللغوية، والاقتراض يتم على مستوى المفردات فقط، وقد يتم أحيانا على مستوى الأساليب كاملة؛ ونورد مثالا في هذا الصدد كالمثل الفرنسي القائل: Le beurre et l'argent du beurre ويقال عند التعليق على من يريد الاستحواذ على كل شيء.

4)– التدخّل يحدث في حالة معرفة الشخص للغتين، في حين أن الاقتراض قد يحدث والفرد لا يعرف إلا لغة واحدة باستخدام مفردات مقترضة من خارج لغته.

5)– التدخّل عملية لغوية نفسية، في حين أن الاقتراض يعد عملية لغوية اجتماعية.

1–5–2–4 التدخّل والتحول[1]:

فالمتحدث الثنائي اللغة قد يتحول أثناء إنتاجه للكلام من لغة أولى إلى لغة ثانية أو العكس، ويعد ذلك عملية واعية لها أهدافها النفسية والاجتماعية والاتصالية، ويكون عادة مستعمل التحول بارعا لغويا، وهذه البراعة نجدها كذلك حتى عند التحول الذي يحدثه مستعمل اللهجة وذلك من خلال تحوله إلى لهجة أخرى، أو عندما يتحول المتحدث بالعربية الفصحى إلى الدارجة، ومن أسباب التحول نذكر:

- البحث عن الدقة أو التأثير في المتلقي.
- الافهام أو الحاجة.
- الاقتباس.
- انفعال معين.
- الاتصال الجيد أو التوكيد.
- إرسال إشارة خاصة، أو استعمال السرية.
- الاقتراب من المستقبل، أو تحديد المخاطب.
- الرسمية.
- وضع الحواجز؛ أي الابعاد أو الإقصاء، أو توسيع المسافة الاجتماعية.
- مناسبة الموضوع؛ أي الحديث حسب المقام والحاجة.

ومنه فالتحول لابد منه في المجتمعات الثنائية اللغات؛ كونه يساعد على الاتصال، ويحقق أهداف التعايش والتكامل داخل المجتمع الواحد.

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص129.

ونشير هنا إلى أن التدخّل والتحول وإن كان يتفقان في بعض الأوجه، بل وأن التحول يعد نتيجة للتدخل، إلا أنهما يختلفان في كثير من الأبعاد نذكر بعضها فيما يلي[1]:

التدخّل	التحوّل
لا هدف له فهو لا شعوري	له هدف لأنه شعوري
غير مرغوب فيه	مرغوب فيه
يحدث على جميع المستويات (صوتية، نحوية، مفرداتية، دلالية)	يكون على مستوى المفردات (وعلى مستوى الجمل الطويلة)
المتلقي ليس شرطا أن يكون ثنائي اللغة	المتلقي يكون ثنائي اللغة
دقيق يصعب اكتشافه	ظاهر لأنه مقصود
لا يستدعي أن يعرف المستمع لغتين، بل المتكلم فقط	يستدعي وجود متكلم يعرف لغتين ومستمع يعرف اللغتين أيضا
يحدث في الكتابة	يستدعي وجود متكلم ومستمع

1-5-2-5 التدخّل والانتقال[2]:

يعتبر الانتقال أوسع من التدخّل، فهذا الأخير يختص باللغات، في حين أن الانتقال يختص بجميع أنواع التعلّم، ومثاله أن يتلقى المعلم منهجية في تعليم اللغة العربية فيكون بذلك قد اكتسب عادات سينقلها أثناء تعليمه للغة أخرى يتقنها إلى المتعلمين وهذا من شأنه أن يحقق تيسير التعليم الجديد. ويحصل النقل عادة مع التصرف في المعنى أو المبنى وهو نوعان:

1)- **نقل بتحويل**: وهو عملية التعبير الإبداعي والضروري عن معنى معين بهدف إعادة التوازن البلاغي الذي يختل بفعل الترجمة، وذلك عند الانتقال من لغة إلى أخرى.

2)- **نقل بتعريب أو بأخذ**: وهو نقل المعارف إلى اللغة العربية في حقل من حقول العلم وتطويعها له، استنادا إلى مؤلفات أجنبية في الموضوع دون التقيد بموضوع معين.

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص129.

[2] - المرجع نفسه، ص130.

مما سبق يتضح لنا أن التداخل اللغوي ظاهرة مستحدثة فرضتها التطورات والتغيرات الحاصلة في العالم، وكذا التحولات العصرية الراهنة، لاسيما التقدم العلمي والتكنولوجي الذي جعل من العالم قرية صغيرة، تتأثر بكل اللغات بفعل وسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يستدعي منا دعم وتطوير أساليب تدريس اللغة العربية وعصرنتها، بشكل يواكب تقانة العصر ومستلزماته، خاصة المناطق التي ذاع فيها التداخل وانتشر بشكل كبير، حتى نحقق الصمود للغة العربية أمام مختلف التأثيرات الأجنبية الوافدة عليها، وكذا العادات اللغوية الجديدة التي من شأنها أن تعمل على تحويل مسار اللغة وتغيّره، مما يؤدي بها إلى انحرافات وتحولات قد تمسها من جميع مستوياتها، كتغيّر لكنتها مثلا من جانبها الصوتي إلى لكنة جديدة، بسبب احتكاكها بلغة أخرى تنافسها في الاستعمال.

مما سبق نخلص إلى القول أن اللغة العربية في نظامنا التربوي هي لغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل، فجل المقررات وفي كافة المواد باستثناء اللغات الأجنبية مدونة باللغة العربية الفصحى، وكذا الكتب المدرسية، بينما لغة التخاطب أو الحديث الذي يسمعه المتعلم من المدرس ويمارسه مع الزملاء فهي اللغة العامية الدارجة(اللغة الأم)، ما يخلق صراعا بين اللغتين، بشكل يؤثر في الفصحى ويأخذ من نصيبها من الممارسة والاستخدام في التعلم، فتزيح من عناصرها في الذاكرة لتأخذ مكانها، لكثرة تداولها على الأفواه في الحياة العادية، فترسخ بذلك العامية في الأذهان على حساب الفصحى، ما يجعلها تختلط بهذه الأخيرة أثناء الكتابة، فيصبح بذلك تعبير المتعلم شاذا مشوها غير مقبول وضعيف، فتراجع نصيب الفصحى في الأذهان يؤدي إلى تدني المحصول القواعدي والدلالي لها، والذي يعين على فهم واستيعاب المقروء، مما يضعف المستوى اللغوي لدى المتعلم، ومن ثمة الفكري والمعرفي والثقافي بشكل عام، إلى جانب ذلك فقلة الممارسة للفصحى في الاستخدام يؤدي لا محالة إلى فقدان الطلاقة اللغوية، وضعف الكفاية اللازمة والقدرة على التعبير والإنتاج الفكري المكتوب والشفهي، وعليه فالحد من ظاهرة التداخل المفضي إلى الضعف اللغوي، يزيح التذبذب من مجال الاستخدام اللغوي ويحافظ على كيان اللغة الفصحى وقوميتها، وبالتالي فإن اجتناب مزاحمة العامية أو الأجنبية للفصحى في التدريس، من خلال تهذيب التعبير وإلزام المتعلمين على استخدام الفصحى وممارستها والتفاعل بها داخل قاعة الدرس، وحضر استعمال أية لغة أخرى غيرها، من شأنه أن يقويها ويعزز إتقانها والتحكم فيها والتمكن من كفاياتها اللغوية عبر مختلف مهاراتها، ما يرفع من شأن العربية ومكانتها فتنمو وتتطور، لترتقي وتلتحق بالركب الحضاري لتنافس اللغات العالمية كلغات علوم وتكنولوجيا. وهذا كله يجرنا إلى إسهاب الحديث عن الكفاية اللغوية بتحديد مفهومها وسبل التمكن منها والتحكم فيها بشكل متقن، يضمن الاستخدام الصحيح والسليم للغة عبر مختلف مهاراتها بما يحقق أغراضها وغاياتها الأساسية، كأداة للتفكير والبحث والتحصيل والتعبير والتواصل التربوي.

2- نظرية الكفاية اللغوية:

للكفاية اللغوية أهمية بالغة كأساس معرفي للأفراد، فتلك الرموز اللفظية للغة تمدنا بوسائل التفكير وسبل التعبير لحل المشكلات والمواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية، من خلال تلك القدرات الضمنية الداخلية التي تكوّن الكفاية اللغوية وتترجم على شكل رموز لغوية صوتية، ما يمثل الجانب الأدائي للغة، والذي يحقق الغرض من استعمال اللغة كوسيلة للتواصل والتفكير والخلق والابداع والابتكار.

وقد ظهرت وتطورت عدة نظريات لغوية محاولة تحديد تلك القدرات الداخلية المكونة للكفاية اللغوية، فقد ضلت النظريات اللغوية ولسنوات عديدة تعتبر الكفاية اللغوية مساوية لمعرفة مفردات اللغة، ونحوها، وصرفها؛ إذ يرى كل من لادو Lado وكارول Caroll انطلاقا من هذا التصور، أن اللغة تتكون من ثلاث مكونات وهي: النحو، والمفردات، ونظامي الأصوات والكتابة، وبذلك تنفصل اللغة عن المهارات اللغوية الأربعة[1]، فكلاهما لم يتطرق إلى العلاقة الموجودة بين المكونات اللغوية والمهارات، ليأتي بعد ذلك لغويون وعلماء اجتماع الذين أضافوا العناصر الغير لغوية باعتبارها تؤثر على شكل اللغة المستعملة وسياقها المقصود، وهو ما يمثل دور اللغة في سياقها الاجتماعي، وكما نعلم فقد افترض العالم اللغوي أبو اللسانيات دي سوسير وجود وجهين للمعرفة اللغوية، يتمثل الأول في الكلام في حين يتمثل الوجه الثاني في اللسان بمعنى الكفاية اللغوية من وجهة نظره ، ليأتي بعد ذلك نوام تشومسكي ليصف نوعين من القدرة اللغوية، يشبهان إلى حد كبير الكلام واللسان اللذان افترضهما دي سوسير لتحديد الكفاية اللغوية، وهما الكفاية والأداء، وهذا ما سيتم توضيحه من خلال تحديد مفهوم الكفاية اللغوية وكيفية اكتسابها حسب نوام شومسكي.

2-1 مفهوم الكفاية اللغوية:

إن أهم ما يعنى به في تعليم اللغة وتعلمها هو التركيز على استخدامها وممارستها والتمكّن من توظيفها بإتقان، ويكون ذلك منذ المراحل الأولى لنمو القدرة اللغوية لدى الأفراد من خلال بناء الكفايات اللغوية الضرورية، بشكل يحقق التمكن والتحكم في الاستعمال السليم والصحيح للغة شفهيا وكتابيا، ولقد أطلقت لتلك الكفاية اللغوية عدة مسميات وتتفق جلها في المضمون والمعنى والتي نذكر منها: "الكفاءة في اللغة- الخصوبة اللغوية-القدرة اللغويةالعليا-

[1] - ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص65.

التمايز بين القدرات– القوة في اللغة"[1]، وفيما يلي سنحاول تحديد معنى الكفاية اللغوية وأهم خصائصها ومكوناتها، وكذا وظائفها ومهاراتها.

2-1-1 تعريف الكفاية اللغوية وكيفية اكتسابها حسب نوام شومسكي:

لقد تعددت التعريفات لمفهوم الكفاية اللغوية وسنورد البعض منها، وسنستهل ذلك بالإشارة إلى مفهوم القدرة اللغوية في الفكر اللغوي العربي القديم، ثم بعدها سنستعرض مختلف التعريفات التي وضعها المحدثون لتحديد مفهوم الكفاية اللغوية، لنقف في الأخير على تعريف تشومسكي الذي تمثل نظريته التوليدية ثورة لسانية، أدت إلى النهوض بعلم اللغة وتطويره، عرفت بالنحو الكلي، والتي عملت على التأسيس لمبادئ تعمل في هذه القدرة أو الكفاية اللغوية.

فأما عن مفهوم القدرة اللغوية في الفكر اللغوي العربي القديم، فقد استخلص أحمد المتوكل من خطابات اللغويين القدامى أنهم يتفاوتون بينهم حول مسألة القدرة اللغوية، وكانوا يتحدثون عن ثلاثة أنماط من القدرة تكوّن في مجموعها مفهوم القدرة اللغوية عموما، وهي كالآتي:

قدرة لسانية (Compétence Langagière)[2]: وهي عبارة عن معرفة المدلولات معرفة قائمة في النفوس بصورة سابقة عن وضع الألفاظ الدالة عليها، ويذهب الشاطبي والغزالي إلى أن هذه المعرفة معرفة كلية لا يختص بها شعب دون غيره من الشعوب.

وقدرة لغوية (Compétence Linguistique)[3]: وهي عبارة عن معرفة قواعد لغة بعينها إلاّ أن هذه المعرفة تستلزم "القدرة اللسانية"؛ إذ المتكلم –كما ينص على ذلك الجرجاني– "لا يكون متكلّما حتى يستعمل أوضاع لغة على ما وُضعت عليه"[4].

وقدرة خطابية (Compétence Discursive)[5]: هي عبارة عن معرفة تمكن المتكلم من إنتاج خطابه وتنظيمه طبقا لمتطلبات المقام ووفقا للمقاصد التي يروم بلوغها، وغالبا ما كانوا يُحيلون على هذه المعرفة بـ "الفصاحة"

[1] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص65.

[2] – عزّ الدّين البوشيخي، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية (نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مرجع سابق، ص14.

[3] – المرجع نفسه، ص15.

[4] – عبد القاهر الجرجاني (توفي سنة 471 أو سنة 474هـ)، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر أبو فهر، مطبعة المدني بالقاهرة، ودار المدني بجدة، ج1، ط3، 1413هـ-1992م، ص402.

[5] – عزّ الدّين البوشيخي، المرجع السابق، ص15.

و"البلاغة". ولأن الفصاحة...عبارة عن مزية هي بالمتكلم دون واضع اللغة"[1]، فإن هذه "القدرة" تستلهم معرفة نسق اللغة التي هي مادتها.

وبذلك فتمييزهم بين "القدرة النحوية" و"القدرة الخطابية" إنما يعود لاعتبارهم أن الفصاحة درجات ومستويات، تتدرج فيها أنواع الخطاب من أدناها فصاحة كالخطاب الرذيل إلى أعلاها كالخطاب القرآني المعجز[2]. وتفسير ما تقدم من القول مرده هو أن المتكلم من العرب إذا كان يرفع الفاعل وينصب المفعول ويجر بحروف الجر ويجزم بحروف الجزم ...-أي الكفاية الاعرابية- فلأنه يمتلك ويحوز على ما يمكّنه من ذلك، والمتمثل في طبعه أو نجره أو سليقته أو حسه أو نفسه أو خاطره أو بصيرته أو فكره أو عقله...-صفه أو سمّيه بما شئت-، والنحو الذي يبنيه النحاة إنما يرمي إلى وصف هذا الطبع والسليقة، وإلى كشف العلل القائمة في نفس المتكلم أو عقله[3]، فحسب ابن جني فإن جميع علل النحو إذًا مواطئة للطباع؛ إذ أن أمرها "قائم في النفوس"[4].

وبذلك فتبعا لما تقدم يتبين لنا أن السليقة أو الملكة أو القدرة اللغوية عند العرب القدماء لا تنحصر في "القدرة النحوية" لوحدها، وإنما هي قدرة لسانية وخطابية (تواصلية) ونحوية؛ أي جميعها على حد سواء وبشكل متكامل ومتداخل. هذا عن تعريف الكفاية اللغوية عند العرب القدامى.

وهناك من عرف الكفاية اللغوية على أنها: "هي تزويد المتعلم بما يعينه على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تحكمها"[5].

وعرفها رشدي أحمد طعيمة: "يقصد بالكفاية اللغوية أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة"[6].

كما عرفت الكفاية اللغوية: "هي المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، ويمارسها، وتظهر من خلال سلوكه في المواقف المتصلة بمهمته، وأنها تمثل المستوى الأمثل أو الأعلى للأداء"، وعرفت كذلك على أنها: "جزء من الأداة الذهنية الموجودة في ذهن الانسان والتي يستخدمها لإنتاج وفهم اللغة"[7].

[1] – عبد القاهر الجرجاني، المرجع السابق، ص401.

[2] – ينظر: عزّ الدّين البوشيخي، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية (نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مرجع سابق، ص15.

[3] – ينظر: عزّ الدّين البوشيخي، المرجع السابق، ص16.

[4] – ابن جني، الخصائص، ج1، ص51.

[5] – مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مرجع سابق، ص105.

[6] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص176.

[7] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص66.

وعرف بليغ حمدي إسماعيل الكفاية اللغوية على أنها: "امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية الذهنية التي تضبط اللغة وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف اجتماعية محددة لإنجاز أعمال خاصة، كما تعني السيطرة على الكلام سيطرة تامة، مع إدراك المعنى، والفهم، والتمييز بين اللفظ والمعنى، والأسلوب والتراكيب اللغوية، مع الاستخدام الوظيفي للقواعد التي تضبط وتحكم اللغة"[1].

أما عن تعريف الكفاية اللغوية من المنظور اللساني، فيرتبط بظهور نظرية النحو التوليدي التحويلي لعالم اللغة الأمريكي أفرام نوام شومسكي(Avram Noam Chomsky) ، أثناء حديثه عن ثنائية (الكفاية والأداء) بنزعة عقلية، استمد أصولها المعرفية من فلسفة ديكارت، بإعادته الاعتبار للقدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان، والتي يتميز بها عن غيره من الكائنات الأخرى من خلال الإبداع اللغوي؛ إذ ميز في اللغة بين مكونين أساسين لها هما: الكفاية والأداء، وتمثل الكفاية اللغوية compétence langagière عنده "**المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر دقة، هي نظام مستبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج أو يفهم عددا غير متناه من جمل هذه اللغة**"[2]، وهو مفهوم نظري افتراضي يقابله عمليا أو أدائيا مفهوم الأداء اللغوي performance langagière ، والذي يعني: "استعمال الكفاءة اللغوية وتحويلها من حيّز الفكرة النظرية والقدرة الكامنة إلى حيّز الواقع العملي والتنفيذ الفعلي والسلوك اللغوي القابل للملاحظة والقياس"[3]. ويتجسد ذلك من خلال استعمال منتج اللغة كفايته اللغوية التي امتلكها فيعبر بها وينتج جملا شفويا أو كتابيا، أو يتأمل ويلحظ ما أنتج بها استماعا أو قراءة فيفهمه. ووعي الفرد بكفايته اللغوية يتجلى حين تساؤله إن كانت الجملة المنتجة نحوية أم غير نحوية؛ كأن يدفع الحدس اللغوي بالمتعلم العربي إلى رفض جملة اعتذرتك، أو جملة استأجرتك، فأحدهما لازما والآخر متعديا إلى مفعول واحد[4]، فالمتكلم المثالي له معرفة حدسية فطرية بالعلاقات التركيبية التي تربط الكلمات داخل الجمل في لغته، ومن جهة أخرى يعرف كيف تترابط الكلمات فيما بينها لتكون مركبات، وكيف تترابط المركبات فيما بينها لتكون جملا، فالحدس اللساني حدس بنيوي ودلالي[5]؛ إذ يقصد بالحدس اللغوي "المقدرة على الحكم باستقامة العبارة نحويا، أو الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه في الاستقامة النحوية للجملة أو

[1] – بليغ حمدي إسماعيل، المرجع السابق، ص67.

[2]– سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص26.

[3] – سام عبد الكريم عمار، المرجع السابق، ص27.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[5] – رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي –بعض الأسس النظرية والمنهجية–، مرجع سابق، ص44.

العبارة من عدمها"[1]. ومنه فإن الكفاية اللغوية هي تقويض المعنى من خلال علامات لسانية على أن يتم ذلك في الباطن، والأداء هو استنطاق لهذه العلامات وإظهار للمعنى من خلال الاستعمال الفعلي للغة، وبذلك يكون تشومسكي قد تناول الكفاية اللغوية من زاوية الإنسان المتكلم، وهي كل ما يتيح لمنظومة من القواعد أن تباشر عملها؛ أي أنها ظاهرة نفسية لا شعورية في معظمها تعين الفرد على الانتقال إلى مرحلة الأداء[2].

ونشير في هذا الصدد إلى أن مفهومي **الكفاية اللغوية والأداء اللغوي** لدى شومسكي يقابلان أو يغطيان مفهومي **اللسان** (**langue**) و**الكلام parole** لدى فرديناند دو سوسير (F.de Saussure)، الذي يرى أن اللسان هو نظام نوعي من العلامات المنطوقة يستخدم لنقل الرسائل البشرية، أما الكلام فهو التنفيذ الفعلي للسان وتحقيقه عمليا وواقعيا؛ بمعنى نقل اللسان من حيز القواعد النظرية إلى حيز الفعل والتطبيق العملي، فهذه النظرة السوسيرية إلى اللغة هي التي أسست وهيأت للتطور الحاصل في علم اللغة الحديث، ما أدى بنا إلى التأمل في مصطلح النحو في لغتنا العربية، لا بصفته فرعا من فروعها، وإنما بصفته مفهوما أكثر شمولا وأبعد أثرا وأعمق معنى، فأضحت اللغة على هذا الأساس نظاما شكليا (اللسان) له وجه عملي واقعي (الكلام)، واللسان والكلام كلاهما يشكلان معا وجهان لكيان واحد هو اللغة، أولهما نظري شكلي افتراضي، والثاني واقعي عملي تطبيقي؛ إذ يتجلى اللسان في الكلام ويوجّهه، ويعبر هذا الأخير عن الأول ويجسده واقعيا ويهتدي به، وعلى هذا الأساس لم تعد اللغة فروعا مستقلة[3]، وإنما غدت كلاّ شاملا، متداخلا، متكاملا ومتجانسا، كيف لا والنحو أو علم تراكيب اللغة هو "نظامها وجوهرها وروحها والمكون الرئيس في اللغة، وبالتالي فهل يصح أن يغدو النظام الكلي للغة جزءا، والجوهر مظهرا، والروح جسدا والمكون الرئيسي فرعا؟!"[4]. وسوسير باعتباره متأثرا وبقوة بالطابع الاجتماعي للسان البشري، جعله يتصوره مخزنا لدى كل فرد يستمد منه ما يشاء ومتى يشاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاية اللغوية على أنها مفهوم أكثر تجريدا وأكثر دينامية؛ لأنها تتضمن الإبداعية اللغوية(créativité langagière) ، والتي تعني: "تلك الطاقة العقلية الهائلة لدى الإنسان، التي تمكنه، بتأثير المثيرات الخارجية، من توليد جمل جديدة في لغة ما، أو فهم لجمل جديدة في لغة ما، لا يمكن التكهن بها"[5]، فالكفاية اللغوية من منظور تشومسكي ليست سلوكا،

[1] – بتصرف عن: مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية: الأسس والمفاهيم، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 12، جانفي 2015، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص6.

[2] – مختار درقاوي، المرجع نفسه، ص9.

[3] – ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص46. وللاستزادة ينظر كذلك: Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, Enag/Editions, 2iéme édition, Algérie 1994.

[4] – سام عبد الكريم عمار، المرجع السابق، ص81.

[5] – المرجع نفسه، ص27.

بل هي مجموعة من القواعد المتحكمة في السلوكيات اللغوية، ليست قابلة للملاحظة ، ولا هي في متناول وعي الذات المتكلمة، إلا من خلال الأداء والاستعمال الكلامي لها، والدليل على ذلك هو القدرة على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل والعبارات الجديدة.

فالكفاية اللغوية عند تشومسكي ليست هي استعمال اللغة، ولا هي تملّك قواعدها، وإنما هي المعرفة الإجرائية بالبنيات اللغوية، فالمتملّك للغة يعرف الكثير من الأشياء لم يتعلمها، ما دام مؤهلا للحكم على السلامة النحوية لعبارة يسمعها لأول مرة، كما تشير الكفاية في هذا السياق إلى إمكانية التعلم اللغوي التي تكون موحدة عند كافة الناس، وهذا ما عبر عنه تشومسكي بالمظهر الخلاق لتوظيف اللغة[1]، فالقدرة اللغوية لديه تتميز بكونها نحوا توليديا؛ بمعنى أنها نسق من القواعد يسمح بتوليد مجموعة لانهائية من الجمل الممكنة، انطلاقا من مفردات محدودة ونهائية، وهو ما يسمى بالإبداع اللغوي؛ فالمتكلم قادر على إنتاج جمل جديدة مفهومة عند متكلمين آخرين، ولا تحمل أي شبه فيزيائي بالجمل التي سمعها في محيطه؛ إذ يمكننا أن ننتج ونفهم جملا لم يسبق لنا سماعها من قبل، ما جعل تشومسكي يعتبر هذا النحو روح اللغة كحقيقة ذهنية وكلية فطرية في الإنسان، وأما عن تنوع اللغات والعناصر المتعلمة؛ فمصدرها القواعد السطحية التي تحوي قواعد البنية العميقة الثابتة[2].

وأما عن مفهوم النحو الكلي فيفسر به سرعة ووحدة تعلم الأطفال للغتهم كيفما كانت هذه الأخيرة؛ فحسب رأي شومسكي فإن الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية تكون الكليات اللغوية عند البشر، وهذه الأخيرة هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين؛ وبذلك فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعها، ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغته الأم، وهذا الأسلوب هو الذي يسمح للطفل بالتلفظ ببنى تركيبية لم يسمعها من قبل وفهمها فهما جيدا[3]، فالطفل تسوقه في بنائه العفوي للقواعد معرفة فطرية بالصورة العامة التي يجب إعطاؤها لضوابط هذه اللغة، ومنه فالنحو يمثل نموذجا يجب أن يحاكي قدرة المتكلم اللغوية، فيعكس ما يقوم في عقله أثناء إنتاج الكلام وفهمه، وبذلك يمكننا وصف النحو بالجهاز الصوري الذي يمكّن الفرد من إنتاج الكلام وفهمه، وبالتالي معرفة اللغة واستعمالها، ليتّضح من ذلك أن النحو لا يمثل مجموعة القواعد والمبادئ مصوغة بأي طريقة، وإنما هو نظرية للملكة اللغوية ذات توجه ذهني وذات قيمة تفسيرية، والاتجاه التوليدي في هذا الصدد يحصر مضمون الملكة اللغوية في القدرة النحوية بالمفهوم الضيق

[1] – زمام نورالدين، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، دفاتر المخبر: المجلد 07، العدد 02، الصادرة في: 2012/10/30، بجامعة بسكرة، الجزائر، ص149.

[2] – رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي –بعض الأسس النظرية والمنهجية–، مرجع سابق، ص42.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص95.

للنحو، واتّجه نحو إقامة نموذج يحاكي قدرة المتكلم النحوية[1]. فالنحو عبارة عن نسق من الأوليات والمسلمات والمبادئ العامة، وهو مبني بشكل دقيق يعتمد قواعد استدلالية تجعل منه بنية استنباطية مقيدة، وهو غني بما يكفي من هذه العناصر مجتمعة لتمثيل ما يوجد من اختلافات بين اللغات.

واللغوي في هذا المجال لا يدرس المادة الصوتية الفعلية أو الدلالية، ولا يبني مفاهيمه وتصوراته انطلاقا منها، وإنما يدرس القواعد الممثلة ذهنيا، والتمثيلات التي تولدها هذه القواعد؛ فالتمثيل الصوتي مثلا هو نمط من التمثيل الذهني بخصائصه وعلائقه بالأنواع الأخرى من التمثيل، وكذلك التمثيل التركيبي أو الدلالي، فهدف اللغوي هو معرفة الطريقة التي يتم بها بناء النحو الخاص الذي تتجسد فيه المعرفة اللغوية التي يمثلها نحو الحالة القارة، من خلال اعتماد مبادئ النحو الكلي، وهذا البناء يحصل في ظروف تجريبية معينة[2].

وهكذا استطاع شومسكي وضع نظريته في النحو التوليدي التحويلي في النصف الثاني من القرن العشرين عرفت بالنحو الكلي، والتي عملت على التأسيس لمبادئ تعمل في هذه القدرة أو الكفاية اللغوية، من خلال تفسيره لنموذجه الكلي بمفاهيم الفرضية الفطرية التي يعتبرها جزءا من تكويننا البشري؛ إذ يعتقد شومسكي أن الإنسان قد وهب ملكة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب المعرفة اللغوية[3]، فيكون بذلك قد حقق هو الآخر تقدما ونقلة نوعية في تطوير علم اللغة، والتي نقضت وبشدة بعض مبادئ النظرية البنيوية التصنيفية الوصفية لسوسير ونعتها بالقصور، وطورت جوانب أخرى أكثر دينامية وشمولية، باعتباره أول من استخدم مفهوم الكفاية اللغوية، وقد أقر بحقيقة أن اللغات الطبيعية تمتلك عددا غير متناه من الجمل، وبذلك فمن الصعب لدى اعتماد الافتراضات البنيوية أن نقدم حسابا بهذه الجمل الممكنة الانشاء، وبيّن كذلك أن الطرائق البنيوية في التصنيف غير قادرة على تقديم حساب بكل العلاقات الداخلية الموجودة أو التي يمكنها أن تقوم بين مختلف الجمل، وتوصل تشومسكي إلى نتيجة مفادها أن لكل جملة بنية سطحية واحدة تنطوي على عدد من البنى العميقة المتغايرة، الكامنة أو المقدرة[4]، وأهم ما يميز هذه الأخيرة التي تعمل على تحديد المعنى أنها موحدة ومشتركة بين جميع اللغات؛ كونها ليست سوى انعكاس لأشكال الفكر، أما البنية السطحية فتمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل؛ بمعنى أنها مجموعة من العلامات

[1] – ينظر: عزّ الدّين البوشيخي، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية (نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مرجع سابق، ص7.

[2] – عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، دار توبقال للنشر، ط2، دار البيضاء، المغرب، 1988، ص46.

[3] – عبد القادر الفاسي الفهري، المرجع السابق، ص79.

[4] – سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 73.

اللسانية الملفوظة والمكتوبة، تتميز باختلافها من لغة لأخرى، وتعد التمثيل الصوتي للبنية العميقة[1]، وأما عن خصائص البنية العميقة فتتمثل في كونها[2]:

1– بنية مولّدة في قاعدة التركيب بواسطة قواعد إعادة الكتابة والقواعد المعجمية.

2– البنية التي تمثل التفسير الدلالي للجملة.

3– إنها البنية التي يمكن لها أن تحول بواسطة القواعد التحويلية إلى البنية السطحية.

4– تكفل البنية العميقة بربط المعاني والأصوات.

5– أنها بنية موحدة ومشتركة بين جميع اللغات كونها تمثل انعكاسا لأشكال الفكر.

وهذا كله من شأنه أن يبرز كفاية متكلم اللغة ويثبت أن الذهن الإنساني مبدع، وهو ما ينعت كما أسلفنا بالمظهر الإبداعي l'aspect créateur لاستعمال اللغة من خلال التوليد والتحويل للجمل والتراكيب، فالتوليد يدل على الجانب الإبداعي في اللغة؛ أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل، في حين أن التحويل هو الناقل للبنى العميقة إلى بنى سطحية.

وهذا المفهوم الجديد للبنى العميقة التي لا تظهر دائما في البنية السطحية، يشكل عنصرا بارزا في ثورة تشومسكي اللغوية، ورفضه للطرائق البنيوية في وصف اللغة وتصنيفها، إلى جانب رفض أهدافها وكذا التعريف الذي اقترحه دعاتها لموضوع علم اللغة، كما هاجم وبعنف التصور السلوكي للغة القائم على علاقة "المثير والاستجابة"، باعتبار أن هذا التصور الواصف للغة يحاكي فقط الملامح السطحية لعلم اللغة من غير أن يمتلك محتواه ومغزاه الفكري[3].

وتبعا لما سبق نخلص إلى القول أن الكفاية اللغوية هي مفهوم افتراضي يقابله عمليا وواقعيا، في ظل الاستعمال اللغوي مفهوم الأداء اللغوي، الذي يتجلى فعليا من خلال أربع مهارات رئيسية للغة هي: الاستماع أو الفهم الشفوي، والتكلم (التحدث) أو التعبير الشفوي، والقراءة أو الفهم الكتابي، والكتابة أو التعبير الكتابي، فتعليم وتعلم أية لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميق وتطوير وإتقان كفاية لغوية تجسدها المهارات الرئيسية الأربعة[4]، التي يعد إتقانها إتقانا واقعيا للكفاية اللغوية، ويشير مفهومي الكفاية واللسان إلى النظام الموجه للاستعمال اللغوي الفعلي والمتحكم فيه، الذي على أساسه يمكننا الحكم على صحة وسلامة المنتج اللغوي سواء الشفوي أو الكتابي؛ بمعنى متفق مع

[1] – ينظر: مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية: الأسس والمفاهيم، مرجع سابق، ص9.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص10.

[3] – ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص74.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص47.

قواعد النظام أو مخالف لها، وهذا الاستخدام الفعلي للغة يجسده مفهوم الكلام لدى سوسير ومفهوم الأداء لدى تشومسكي [1]، فتكون بذلك مهارات اللغة العربية المختلفة مرتبطة بالنظام من جهة (الكفاية واللسان) وبالاستعمال الفعلي للغة (الأداء والكلام) من جهة أخرى، لتكون اللغة بجانبيها خاضعة للنظام من حيث التقيد بقواعده، ومجسدة بالاستعمال اللغوي الفعلي الذي يتم بها وعبرها، وتأسيسا على ذلك تكون مهارات اللغة المختلفة جلها وجوها واقعية للكفاية، ملموسة وملاحظة بشكل مباشر، يمكننا الحكم من خلالها على مدى إتقان الكفاية اللغوية التي تمثل نظام قواعد اللغة، وهذا الإتقان هو الهدف والغاية الرئيسية من تعليم اللغات وتعلمها.

وبهذا يكون تشومسكي قد تجاوز الوصف البنيوي الشكلي والسطحي للغة، من خلال تحليله العميق لها ورده الاعتبار للمعنى، واستنباطه للقواعد العامة التي تحكم اللغة الإنسانية، وذلك من خلال تفسير تلك القدرة الكامنة وراء الفعل الكلامي، فنقل بذلك محور الاهتمام في دراسة اللغة من الأداء الكلامي أي اللغة المجسدة، إلى القدرة اللغوية الكامنة والمضمرة المبنية داخليا في العقل البشري، الذي يسمح حسب تشومسكي بإدراك اللغة وتكوينها والإبداع فيها، فهو يمتلك نظاما قواعديا يوجه الفعل الكلامي الملفوظ. ومنه يتبين لنا من التعريفات السالفة الذكر أنها تقر بالدور الأدائي والاتصالي للكفاية اللغوية، التي تتعدى معرفة قواعد اللغة ضمنيا إلى الاستعمال الفعلي والأدائي للغة ومختلف مهاراتها؛ أي معرفة الشخص الضمنية لنظام اللغة وقواعدها القائمة في ذهن مستعملها، والكامنة وراء الفعل الكلامي الذي يمثل التجسيد الفعلي والواقعي للغة، فحسب تشومسكي فإن القدرة اللغوية هي قدرة من نوع خاص، تمكننا من اكتساب واستعمال اللغة الطبيعية بشكل سليم؛ فاللغة عنده هي مكون من مكونات الذهن الإنساني، وتعد من المواهب الممنوحة للبشر كخاصية داخلية موجودة داخل أي فرد.

2-1-2 خصائص ومميزات الكفاية اللغوية:

فإذا كانت الكفاية اللغوية كما أسلفنا تمثل المعرفة الضمنية بقواعد اللغة المستبطنة في ذهن كل من يتكلم ويستعمل اللغة، فإن ذلك يجعلها تتميز بجملة من الخصائص والمميزات نوردها فيما يلي[2]:

1)-الكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة ونظامها وأبنيتها؛ بمعنى هي حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء أو السلوك الكلامي الآني.

2)-الكفاية اللغوية تمثل القدرة المجردة؛ أي مقدرة متكلم اللغة على إنتاج الجمل وفهمها.

[1] – ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص78.

[2] – ينظر: ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية –دراسات لغوية اجتماعية نفسية– مع مقارنة تراثية، مرجع سابق، ص61.

3)-الكفاية اللغوية ملكة تتصف بطابع اللاشعور واللاوعي، فهي تمتاز بالتحقيق الضمني واللاشعوري لسياق الكلام الذي يعيه متكلم اللغة بقدر ما ينطق به.

4)-الكفاية اللغوية تتيح لمتكلم اللغة أن يلمّ بصورة كافية بنواحي استعمال لغته كي لا يقع في الأخطاء.

5)-الكفاية اللغوية قابلة للملاحظة والقياس من خلال الأداء الكلامي؛ أي الاستعمال الآني للمعرفة الضمنية بقواعد اللغة.

6)-الكفاية اللغوية أو الملكة اللسانية هي التي توجه عملية الأداء الكلامي.

7)-الكفاية اللغوية تفترض عملية تواصلية حتى تنعكس في الأداء الكلامي.

8)-الكفاية اللغوية هي التنظيم الكامن المحرّك والموجّه لآلية التكلم، والأداء الكلامي هو حصيلة عمل هذه الآلية أو نتيجة العمل التواصلي.

9)-خاصية الإبداع اللغوي؛ إذ يمكننا أن ننتج ونفهم جملا لا نهائية لم يسبق لنا سماعها من قبل[1].

10)- الكفاية اللغوية ينطبع عليها الإنسان منذ طفولته؛ إذ ترتبط بمراحل اكتسابه للغة، باعتبار أن الإنسان الذي يتكلم لغته يكون قد اكتسب قواعدها.

ويقول تشومسكي في هذا المضمار: "فمن الواضح جدّا أن للجمل معنى خاصا تحدده القاعدة اللغوية، وأن كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما، تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص، فهذا الإنسان قد صور في ذاته ما نسميه بالكفاية اللغوية الخاصة"[2].

2-2 مكونات الكفاية اللغوية وعواملها:

لقد اهتم علماء اللغة والتربويون بدراسة تلك المعرفة الضمنية للغة، أو القدرة المجردة الكامنة وراء السلوك الكلامي والموجهة له، بغية الكشف عن مكونات الكفاية اللغوية والعوامل المؤثرة فيها وذلك كما يلي:

2-2-1 مكونات الكفاية اللغوية:

فقد حدد كارول Carroll (1993) مكونات الكفاية اللغوية في القدرات التالية[3]:

1- قدرات الفهم.

2- القدرة على معرفة المعاني المعجمية للكلمات.

[1] - رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي -بعض الأسس النظرية والمنهجية-، مرجع سابق، ص42.

[2] - ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية -دراسات لغوية اجتماعية نفسية- مع مقارنة تراثية، مرجع سابق، ص63.

[3] - بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص68.

3- القدرة على فهم المقروء.

4- القدرة على تشفير المادة المقروءة.

5- القدرة على استنتاج الكلمات وفقا للسياق.

6- القدرة على التهجي.

7- القدرة على التشفير الصوتي.

8- قدرة الحساسية اللغوية.

9- القدرة على التواصل.

10- القدرة على الاستماع.

11- القدرة على إنتاج الكلام المنطوق.

2-2-2 العوامل المؤثرة في الكفاية اللغوية:

حددت نادية عبد السلام (1974) العوامل المؤثرة في الكفاية اللغوية والتي هي شديدة الارتباط بمكوناتها، وقد حصرتها في العوامل التالية[1]:

1)- عامل الفهم اللفظي: ويتعلق بالقدرة على فهم الألفاظ والعبارات.

2)- عامل طلاقة الكلمات: ويتعلق بالقدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تحت ظروف بنائية محددة.

3)- عامل القواعد والهجاء: ويتعلق بالقدرة على اكتشاف الأخطاء الهجائية والنحوية وتصويبها.

4)- الطلاقة الارتباطية: وتتعلق بالقدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات لتحقيق مطلب معين من حيث المعنى.

5)- عامل إدراك العلاقات اللفظية: ويتعلق بقدرة الفرد على فهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية.

6)- عامل الاستدلال اللفظي: وهو القدرة على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة في صورة لفظية.

فتبعا لما سبق يتجلى لنا أن أغلب هذه المكونات أو القدرات والعوامل المؤثرة في الكفاية اللغوية تنطوي تحت لواء الكفاية النحوية ومختلف مستوياتها، والتي تعني "المعرفة بقواعد اللغة من صوت وصرف ونحو ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية للمفردات"[2]. وتندرج معرفة النحو ضمن معرفة اللغة، التي يجب أن تكون فطرية، وقد اعتبر تشومسكي النحو روح اللغة وحقيقة ذهنية، وكليا فطريا في نفس الوقت.

[1] - بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص67.

[2] - المرجع نفسه، ص71.

2-3 وظائف ومهارات الكفاية اللغوية:

لقد اهتم معظم اللغويون والتربويون بالكفاية اللغوية من جانبها الوظيفي، وكذا تحديد مهاراتها المختلفة ومستوياتها وأنماطها، كما عملوا على تحديد الأساليب والإجراءات التي تعين على تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين، وكل ذلك كما سيأتي بيانه أدناه.

2-3-1 الوظائف اللغوية للكفاية اللغوية[1]:

تعد الوظائف اللغوية من المكونات المهمة للكفاية اللغوية، وهذه الوظائف تركز على جانبين من اللغة، الأول هو الجانب العقلي لها، والآخر هو الجانب الاجتماعي للغة، فالفرد يستخدم اللغة للتعبير عن نفسه وما يخالج مشاعره وعواطفه وشخصيته وانعكاسات مستوى تفكيره، وهو ما ينطوي في ظل الوظيفة الشخصية للغة، ويستخدمها في الآن نفسه بهدف التواصل الاجتماعي مع الغير، وهو ما يمثل الوظيفة التفاعلية للغة[2]، ومنه فإن للكفاية اللغوية وظيفة تؤديها، تتمحور في تسهيل عملية التواصل ونقل الفكر والتعبير عن النفس، ويترتب على هذا المنظور إعطاء أهمية كبيرة لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين، وكذا قدرته على إصدار أحكام دقيقة على ما يقوله هؤلاء؛ إذ يرى عددا من علماء اللغة أن وظيفة اللغة الأساسية تنحصر في أنها وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات بكفاءة عن طريق اتباع نظام دقيق من الرموز التي تصدر بطريقة تلقائية، وفي ضوء ذلك يرى هؤلاء أن اللغة تؤدي ثلاثة أغراض هي: الاتصال، والتفكير، والتسجيل.

2-3-2 مهارات الكفاية اللغوية ومستوياتها:

لقد تعددت الدراسات العلمية واللغوية والتربوية المهتمة بتحديد مهارات الكفاية اللغوية ومستوياتها وأنماطها، وكذا تحديد الأساليب والطرق المعينة على تنميتها لدى المتعلمين، والتي سنوردها فيما يلي:

2-3-2-1 مهارات الكفاية اللغوية:

لقد تم تحديد وحصر مهارات الكفاية اللغوية في المهارات التالية[3]:

- مهارات تتعلق بالقراءة؛ أي الفهم القرائي.
- مهارات تتعلق بالصحة اللغوية؛ أي القواعد والتراكيب، وهو ما يتعلق بالكفاية النحوية.

---

[1] – ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص69.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص68.

[3] – المرجع نفسه، ص74.

- مهارات تتعلق بالكفاية الاتصالية والتي تشمل الكتابة وكفاية الخطاب، وتتعلق هذه الأخيرة بالقدرة على تكوين خطاب شفهي أو كتابي متدرج، منسجم المعنى ومحكم البناء، وترتبط هذه الكفاية بالكفاية اللغوية الاجتماعية المتعلقة بمعرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي، فهي معرفة تتطلب من المتحدث الإلمام بطبيعة السياق الاجتماعي للخطاب اللغوي، إلى جانب ضرورة التحكم والتمكن من الوظيفة اللغوية، المتمثلة في القدرة على توصيل الأفكار من خلال الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي[1]، إلى جانب كفاية المفردات والجودة اللغوية كمهارة متعلقة بالكفاية الاتصالية، وهذا كله يرجع إلى اشتمال مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات فرعية أخرى تتعلق بالجودة اللغوية مثل: التفسير، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، وتقييم النص، وتحديد الأفكار الرئيسية وتلخيصها، والعناية بالمعنى أثناء القراءة.
- مهارة كفاية فهم المفردات كمهارة رئيسية تتضمن عدة مهارات فرعية نذكر منها: تذوق الكلمة ونقدها داخل السياق اللغوي، والوعي بها، وإدراك العلاقات المتعددة بين الكلمات، والاشتقاق والتضاد، والمقابلة، واستخدام المعجم؛ إذ تمثل المفردات اللغوية مفتاحا لوصول المتعلم إلى الكفاية اللغوية، وهنا تظهر أهمية غزارة المحصول اللغوي لدى المتعلم في التعبير بشكل دقيق عن أفكاره، وفهمه ما يقرأ[2].

وأما عن مهارات الكفاية النحوية التي نرمي إلى تحقيقها وتفعيلها لدى المتعلمين، فتتمثل فيما يلي[3]:

- التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.
- تمييز الصواب من الخطأ في نهاية الجملة أو الكلمة.
- إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.
- الاستعمال الصحيح لبعض الأسماء ذات الدلالة النحوية المعينة.
- تحديد علاقة الكلمة بما قبلها وبعدها.
- إدراك الجمل التي تحتوي على خطأ نحوي.
- إضافة أداة أو كلمة إلى جملة مع إجراء تعديل يترتب على ذلك.
- تحديد زمن الفعل في الجملة.
- تحديد المعنى المشترك بين مجموعة من الكلمات.
- استخدام السياق اللغوي لتحديد معنى الكلمة.

[1] – ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص72.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص95.

[3] – المرجع نفسه، ص73.

- إدراك المعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة.
- تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها.

2-3-2-2 مستويات الكفاية اللغوية:

فإذا كانت الكفاية اللغوية تتحدد على أنها تمكن المتعلم من السيطرة والتحكم في القواعد الضمنية للغة والممارسة الصحيحة لتلك القواعد، فإن هذه القدرة تحوي جملة من المستويات نحصرها فيما يلي[1]:

1)- مستوى التعرف: ويعني تمكن المتعلم من تذكر القاعدة النحوية ومعرفتها معرفة صحيحة.

2)- مستوى التمييز: ويتعلق بمدى تمكن المتعلم من تفسير القاعدة اللغوية الصحيحة في جملتها من بين عدة قواعد تعرض عليه.

3)- مستوى التطبيق: ويتعلق بإمكانية المتعلم من تحديد المسائل التالية:

- الجزء أو العنصر الناقص في الجملة من خلال عدة اختيارات تعرض عليه.
- الجمل أو الكلمات الصحيحة من بين تلك التي بها خطأ.
- مثال يشتمل على قاعدة معينة من بين عدة أمثلة.

4)- مستوى التكوين: ويتعلق بمدى قدرة المتعلم وتمكنه من القيام بأحد المسائل التالية:

- إضافة أداة أو كلمة إلى الجملة مع إجراء التعديل المترتب على إثر ذلك.
- حذف أداة أو كلمة من الجملة مع إجراء التعديل الذي يستلزمه ذلك الحذف.
- صياغة جديدة لكلمة معطاة له وفق شروط محددة.

5)- مستوى الضبط: ويعني مدى تمكن المتعلم من ممارسة قواعد النحو ممارسة عملية وأدائية سليمة.

مما سبق يتضح لنا أن معرفة القواعد اللغوية والتمكن منها وظيفيا، من حيث مبادئها ونظامها وقوانينها المختلفة وإمكانية تعميمها، يجعل من المتعلم متحكما ومسيطرا على اللغة ومهاراتها المختلفة؛ ويظهر ذلك من خلال حسن وطلاقة التعبير عن أفكاره بشكل سليم وجميل، وكذا فهمه واستيعابه لأفكار الآخرين بشكل دقيق من خلال ما يقرأ وما يسمع من مأثور شعري أو نثري؛ فاستخدام القواعد النحوية خاصة الوظيفية منها، وبشكل متناسق ووظيفي يحقق لصاحبها صحة الضبط اللغوي والاتقان، والتأليف أو الإنتاج اللغوي المتميز بالجودة والخالي من الأخطاء اللغوية، وهذا ما يفسر ضرورة تبني الاتجاه الوظيفي في تدريس المعرفة اللغوية والنحوية وأن تكون هذه الأخيرة بدورها وظيفية.

[1] - ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص105.

2-4 التوجه الوظيفي في تدريس المعرفة اللغوية والنحوية في ظل المقاربة بالكفايات:

فإذا كان اختيار المعرفة أو المضمون اللغوي والنحوي بحسب احتياجات المتعلمين وبما يخدم واقعهم المعيش وتحديات عصرهم، بات ضرورة ملحة لابد منها بشكل يحقق الغرض الاتصالي والتواصلي مع بني مجتمعه، فإن ذلك مقرون بتوجيه تعليم وتعلم اللغة توجيها وظيفيا تواصليا، يركز على تعليم استعمال اللغة في الحياة الواقعية من خلال الأداء اللغوي، خلافا للتعليم التقليدي القائم على تلقين القواعد والمبادئ اللغوية والنحوية على شكل قوالب وقوانين ومعارف لغوية مجردة وجامدة، وحفظها عن ظهر قلب لاستظهارها وقت الحاجة أثناء الاختبار ثم نسيانها بعد ذلك.

فالأخذ بفكرة تعليم اللغة وظيفيا يستلزم تطوير وتجاوز الأسلوب التقليدي في تلقينها وتعليمها، القائم على تقديم قواعدها ونصوصها في إطار علمي مدرسي بعيد عن واقع الحياة ومشكلاتها، ما يرسخ الطابع النظري للتعليم اللغوي القائم على حشو الأذهان بالمعارف اللغوية، دون إتاحة الفرصة للمتعلم لاستعمالها في المواقف الحياتية، لتتحول بذلك إلى مخزون معرض للنسيان عموما بعد أداء الامتحان، فالتعليم الوظيفي التواصلي للغة يركز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم من اللغة وقواعدها ومبادئها النحوية، بهدف التواصل في مواقف الحياة اليومية وبشكل نفعي سواء شفويا أو كتابيا[1]؛ إذ يسعى هذا التوجه الوظيفي في تعليم اللغة بالدرجة الأولى إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية حية، تلبي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية، التي تقتضيها مختلف المواقف في الحياة؛ فتتحول بذلك المكتسبات اللغوية المتعلمة إلى أداة حية وفعلية تستعمل بشكل مستمر، وتوظف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة.

و المقصود بالتوجه الوظيفي في تعليم اللغة " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن كل من المعلم والمتعلم"[2]، فمنهم من يرى أن الوظيفية في دروس القواعد تعني " اختيار ما هو أكثر شيوعا وفائدة للمتعلمين، والابتعاد عن القواعد التي يندر ورودها واستخدامها في اللغة الحية الدارجة، فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها المتعلم، ولا هي قواعد يستظهرها، وإنما هي فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية نعالجها"[3]. والكفاية اللغوية والنحوية في ظل التوجه الوظيفي لتدريسها تجسد جملة من الأهداف والمرامي المتعلقة بكفاية اللغة والصحة النحوية نذكر منها[4]:

---

[1] – ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص246.

[2] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص111.

[3] – المرجع نفسه، ص111.

[4] – المرجع نفسه، ص112.

1)- مساعدتها للمتعلم على القراءة الصحيحة وفهم المقروء.

2)- إعانتها للمتعلم على الأداء الكتابي الصحيح، المنسجم والمحكم.

3)- مساعدتها للمتعلم على إدراك الجملة وتمييز عناصرها.

4)- مساهمتها في تشكل الأفكار والتعميمات لدى المتعلم.

ونشير في هذا الصدد إلى أنه من الضروري إعداد مدرس له إدراكا كاملا بطبيعة مادته، وواعيا بخصائصها، حتى يكون قائدا كفئ لعقول متعلميه، باستعماله أيسر السبل للفهم والإفهام والتطبيق، والاستعمال اللغوي والنحوي في مختلف المجالات، كما أن الدراسات التربوية الحديثة تحث على وحدة وتناسق وتكامل الدرس اللغوي ما بين المهارات والفنون اللغوية المختلفة، وتؤكد أن ذلك من شأنه أن يحقق العناية بوظيفية اللغة، والاهتمام بالممارسة اللغوية والاستخدام النفعي لها بحيث تكون ذي دلالة، إلى جانب إسهام ذلك في تنمية القدرة على حل المشكلات من خلال المواقف الاتصالية والاجتماعية، التي يتم من خلالها تعليم اللغة وظيفيا، واكتساب مهاراتها وعاداتها، وهذا ما يساعد على تحقيق وتجسيد الكفاية اللغوية لدى المتعلم وتعزيز التعلم القائم على الخبرة، أين أضحى المتعلم محورا لعملية التعليم التواصلي للغة، التي تجعل من أنشطة وحاجات المتعلم هدفها وغايتها[1].

والتوجه الوظيفي أو التواصلي في تعليم اللغة يجرنا إلى الحديث عن **النحو التربوي** أو **التعليمي**، أو كما يسميه البعض **النحو الوظيفي** الذي تبناه هذا الاتجاه، والذي ظهر منذ القدم على يد المشايخ والنحاة، ويرمي هذا الأخير إلى التركيز على إعطاء المتعلم من النحو ما يلبي ويخدم حاجته في الاستعمال الشفوي والكتابي، والتخلي عن تعليم اللغة أو النحو لذاته، إلى جانب ضرورة التسهيل والتيسير في تعليمه وتجنب التعقيد المنفر من اللغة، مع الدعوة إلى التجديد في موضوعات النحو ومضامينه بما يخدم اللغة المعاصرة ومستجدات العصر.

ونشير في هذا الصدد أن مختلف الندوات والمؤتمرات الراهنة تدعو بإلحاح إلى التبسيط والتيسير والاختصار في تعليم النحو، فإذا كانت مهمة النحو العلمي تتحدد من خلال حصر جميع أنماط الجمل النحوية في اللغة، وتقديم وصف وتفسير لها، فإن مهمة النحو الوظيفي على خلاف ذلك؛ إذ تتجه كما أسلفنا إلى تحديد ما يحتاجه المتعلم من قواعد نحوية، من الحصيلة النهائية لما جمعه النحو العلمي من القواعد، وذلك طبقا لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية التعلمية، فهو بذلك يقوم على أسس علمية لغوية ونفسية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي؛ إذ ينحصر هدف النحو التربوي في السعي إلى تحسين الكفاية اللغوية للمتعلم وأدائه اللغوي من خلال تحقيق كفايته التواصلية وترسيخها، ما أدى بالطريقة التواصلية في تعليم اللغات إلى تبني النحو الوظيفي منذ أواخر القرن الماضي،

[1] – ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص112.

وفحوى هذه الطريقة هو أن يدرس المتعلم من النحو ما ورد في النصوص المشكلة لمادة التعلم، بغض النظر عن ترتيب قواعده ومادته ومستوى صعوبتها، فالبنى النحوية لا تحدد مسبقا وفق ترتيب نظري ومنطقي كالطرائق التقليدية للنحو، وإنما الهدف من التعليم النحوي واللغوي الحالي هو تلبية حاجات المتعلم اللغوية، المبنية على الوظائف اللغوية التي تتطلبها مواقف التواصل اليومي المثمر مع الناس، والتي تحدد بدورها البنى النحوية اللازمة لهذا التواصل، فالأداء اللغوي الذي يمثل كما أسلفنا الاستعمال أو التجسيد الفعلي للكفاية اللغوية المستبطنة والممثلة في اللغة، إنما يتجلى عبر الكفاية التواصلية التي تجسده وتقيس مدى إتقانه، فيكون بذلك الأداء اللغوي على وجهين[1]:

1- وجه تواصلي: ويتجلى من خلال استعمال اللغة من أجل التعامل والتفاعل مع الغير، بغية التفاهم وقضاء الحاجات.

2- وجه غير تواصلي: ويتجلى في وصف وتفسير اللغة والتأمل في قواعدها بهدف فهمها واستيعاب طبيعة عملها.

ومن المنطقي أن تركز عملية تعليم اللغات على الجانب التواصلي باعتبار أنه يمثل الهدف من استعمال اللغة، ولكن دون إهمال للجانب الثاني الذي يعد عنصرا جد مهما لفهم اللغة واستيعابها، مع ضرورة التركيز على الوسيلة التي من خلالها يتم تعزيز ذلك الأداء اللغوي بهدف تفعيله بشكل سليم ومتقن عبر مختلف المهارات اللغوية.

2-5 النشاط اللغوي كوسيلة لتعزيز الأداء اللغوي وتفعيله بشكل سليم ومتقن عبر مختلف المهارات اللغوية:

إن الاتجاه الوظيفي التواصلي الجديد في تعليم اللغة، يعمل على تعليم الأداء اللغوي من حيث هو مهارات لغوية تجسد النظام اللغوي أو الكفاية اللغوية واقعيا بهدف إتقانها، وذلك من خلال كفاية تواصلية تشكل المعيار الذي يستند عليه لتحديد ما يحتاجه متعلم اللغة من قواعد لغوية ونحوية، لتحقيق الوظائف اللغوية المرجوة من استعماله لتلك اللغة المتعلمة، في الممارسة الواقعية لها سواء في الحياة المدرسية أو العامة أو المهنية مستقبلا.

ولكن ذلك لن يتأتى بشكل ناجع وفعال، إلا بتجاوزها لمفهوم التمرين اللغوي التقليدي (exercice langagière) الذي كان يرمي إلى تعليم قواعد اللغة خارجة عن السياق الثقافي والاجتماعي لاستعمالها الطبيعي، على شكل قوالب ومعايير جاهزة تستظهر يوم الامتحان لتتلاشى بعد ذلك وتنسى، وتبنيها أو اعتمادها مفهوما جديدا ينعت بالنشاط اللغوي (Activité langagière) يتم في نطاقه تعليم القواعد اللغوية داخل السياق

[1] - ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص85.

الثقافي والاجتماعي لها، ما يحقق الاستعمال الطبيعي للغة بشكل يعزّز الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين اللغوية، ومتطلبات حياتهم الواقعية[1]. الأمر الذي يسوقنا إلى تحديد المقصود من النشاط اللغوي وأهميته، وحصر أغراضه، وأهم الأسس التي يرتكز عليها، وكذلك الحديث عن المهارة اللغوية.

2-5-1 مفهوم النشاط اللغوي:

وفي هذا الصدد سنحاول تعريف النشاط اللغوي وتحديد أهم أنواعه والأسس التي يرتكز عليها وكذا أهدافه وأهميته في مجال تعليم وتعلم اللغة وذلك كما يلي:

2-5-1-1 تعريف النشاط اللغوي:

يحدد النشاط اللغوي على أنه: "هو مجموعة من الممارسات التطبيقية العملية لكل مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) على أن تؤدى هذه الممارسات داخل الصف وخارجه، فيقوم المتعلم بجزء منها أثناء الحصص وفق ما يحتاجه المنهج الدراسي المقرر، كما يقوم بالجزء الآخر خارج الصف..."[2].

كما يعرف جودت الركابي النشاط اللغوي والأدبي: "هو الألوان المتنوعة من التحدث والاستماع والقراءة والكتابة التي يمارسها التلميذ ممارسة تلقائية غير متكلفة لا يسبقها ولا يعقبها شيء من القيود المفروضة"[3].

ويتحدد كذلك على أنه: "هو استعمال اللغة من حيث هي وسيلة اتصال وسلوك معا، تؤخذ فيها بالحسبان عوامل نفسية واجتماعية وعرقية...، وهذا النشاط قد يكون وصفيا تقعيديا أو تواصليا"[4]، ونشير هنا إلى أن الأنشطة اللغوية قد تكون: أنشطة شفوية (كالإلقاء الشعري، والمناظرات، والتمثيل)، أو أنشطة قرائية (كحصص المكتبة في مادة اللغة العربية، والمسابقات)، أو أنشطة كتابية (كالصحافة المدرسية، الكتابة الأدبية نحو القصة والشعر، البحوث الأدبية)[5].

2-5-1-2 أنواع النشاط اللغوي:

ويتجلى مضمون النشاط اللغوي من خلال نوعين أو نمطين مختلفين ومتمايزين هما[6]:

---

[1] – سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص86.

[2] – ينظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2012، ص187.

[3] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص233.

[4] – سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص87.

[5] – نعمان عبد السميع متولي، المرجع السابق، ص189.

[6] – ينظر: سام عبد الكريم عمار، المرجع السابق، ص87.

أ– النشاط اللغوي ذو النمط الوصفي التقعيدي: وفي هذا النوع من النشاط يقوم المتعلم بالتأمل في تراكيب اللغة التي يتعلمها، بهدف التوصل إلى فهم نظامها وفهم القواعد التي تنتظم تلك التراكيب، فيكون بذلك نشاطا وصفيا بوصفه للغة، أو تقعيديا بمعالجته لقواعدها، وهو تأملي من حيث أنه يهدف إلى التأمل في اللغة المتعلمة والتبصر في قواعدها من أجل فهمها واستيعابها وإتقانها، فيكون بذلك ضروريا لفهم قواعد اللغة واستيعابها بإتقان.

ب– النشاط اللغوي ذو النمط التواصلي: ومن خلاله يستعمل المتعلم اللغة لقضاء الحاجات والتواصل مع الغير، فيكون بذلك هذا النوع تواصليا من حيث أنّ هدفه هو تعلم استعمال وممارسة اللغة في مواقف التواصل الاجتماعي الواقعي، فيعد بذلك ضروريا من أجل استعمال اللغة في الحياة استعمالا يرسخ فهمها واستيعابها، ويعمقه.

ويجب أن ينصب التركيز هنا على تعليم النمط التواصلي للغة، مع السعي الدائم إلى توظيف تعليم النمط الوصفي التقعيدي كنشاط لغوي يخدم الجانب التواصلي للغة، ويجب استثمار هذا الأخير بهدف تعميق وترسيخ النمط الأول فهما واستيعابا، وهذا كله من شأنه أن يضمن اكتسابا حقيقيا وناجعا للغة بمكونيها النظري والعملي على المدى البعيد، وليس نسيانها وتلاشيها بعد إجراء الامتحان.

2–5–1–3 أهداف ممارسة النشاط اللغوي:

إن ممارسة الأنشطة اللغوية تهدف إلى تحقيق الأبعاد والمرامي التالية[1]:

1)–الاستخدام العلمي للغة بما يهيئ المتعلم للمواجهة الواقعية بشكل صحيح.

2)–الكشف عن مواهب وقدرات المتعلمين اللغوية وتنميتها ورعايتها.

3)–تدريب المتعلم على التعلم الذاتي وتحصيل معلوماته اللغوية بنفسه، مما يعين على وصله بالتراث العربي.

4)–تنمية مهارات الحديث والحوار والمناقشات، وإعداد المقالات.

5)–صقل معلومات المتعلم اللغوية المكتسبة في قاعة الدرس.

6)–إعداد متعلم قادر على التفاعل الإيجابي مع الغير ومع البيئة المحيطة به.

ويضيف أحمد حساني الأهداف التالية[2]:

7)–الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا.

8)–التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة.

[1] – ينظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، مرجع سابق، ص187.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص151.

9)-ترقية التعبير اللغوي، وتنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم.

كما يضيف جودت الركابي مرامي النشاط اللغوي والأدبي الآتية[1]:

10)- ترسيخ حصيلة المعرفة اللغوية والأدبية لدى المتعلم، وتوسيعها وتنميتها، وكذا تجديدها.

11)- الاستخدام الحي المتقن للغة في المواقف العملية والحياتية، حسب ما تتطلبه هذه المواقف من فنون التعبير الوظيفي والإبداعي.

2-5-1-4 أسس ممارسة النشاط اللغوي:

إن ممارسة أي نشاط لغوي يقتضي الاستناد على جملة من المبادئ تحقق له النجاعة والفعالية، فتتحقق بذلك الأهداف البيداغوجية المستهدفة منه، ونوجز من هذه الأسس ما يلي[2]:

1)-ترك حرية الاختيار للمتعلمين في ممارسة النشاط اللغوي وفق رغباتهم وميولهم وقدراتهم.

2)-أن يخصص للنشاط اللغوي وقت محدد وثابت في الجدول الدراسي اليومي.

3)-أن يتم الربط بين الأنشطة اللغوية وفروع مادة اللغة، بشكل منسجم ومتناسق ومتكامل يحقق وحدة اللغة وشموليتها، كالوضعية الإدماجية مثلا.

4)-أن يخصص للنشاط اللغوي درجات تكون جزءا من تقويم المتعلم.

5)-تخصيص أماكن خارج القسم لممارسة النشاط اللغوي كالمكتبة المدرسية مثلا، أو قاعة مخصصة لذلك داخل المدرسة.

6)-انتهاز المناسبات لإبراز نشاط المتعلمين اللغوي كيوم العلم مثلا، من أجل تشجيعهم ومكافئة المبدعين منهم.

ويضيف أحمد حساني الأسس التالية[3]:

7)-أن يكون النشاط اللغوي واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم، فيسهل عليه إدراك محتواه، فيتيسر عليه بذلك استيعاب مغزاه، مما يجعل منه عنصرا إيجابيا وفاعلا.

8)-يجب أن تخصص حصة النشاط اللغوي لترسيخ بنية لغوية واحدة دون تجاوزها؛ وذلك لتفادي الخلط في إدراك البنى اللغوية المتقاربة.

---

[1] – ينظر: جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص234.

[2] – ينظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، مرجع سابق، ص188.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص149.

كما يضيف جودت الركابي[1]:

9)-أن يجري النشاط اللغوي في مجالات حيوية.

10)- ضرورة الترابط والتكامل بين النشاط اللغوي والمنهج، وتجنب التكرار، مع مراعاة التنويع والتجديد والابتكار.

2-5-1-5 أهمية النشاط اللغوي[2]:

وتبرز أهمية النشاط اللغوي من حيث أنه يسهم في التنمية اللغوية لدى المتعلم، وتنمية مبدأ التعلم الذاتي لديه؛ كونه يبحث عن المعلومات اللغوية بنفسه، ويحرص على اكتسابها بمفرده فتزيد ثقته بنفسه، كما يسهم النشاط اللغوي وبدرجة عالية في تنمية مواهب المتعلمين وميولهم اللغوية، كموهبة الخطابة والكتابة الإبداعية (شعر، قصة...).

2-5-2 تعريف المهارة اللغوية وتحديد أنواعها:

يعمل المدرس على تعليم الأداء اللغوي المجسّد للكفاية اللغوية فعليا، من حيث هو مهارات تجسد النظام اللغوي واقعيا بشكل متضافر، يرمي إلى تطوير تعليم اللغة بغية إتقانها على شكل مهارات لغوية مختلفة كنموذج حي عن تلك اللغة المتعلمة، والمستهدفة بتطوير تعلمها، وفيما يلي تحديد للمقصود بالمهارة اللغوية وذكر أنواعها.

2-5-2-1 تعريف المهارة اللغوية:

إن مصطلح مهارة يعني القدرة Ability أو الخبرة Expertness أو البراعة Proficiency وعادة ما تكتسب المهارات بصورة متزايدة أثناء عملية تطور اللغات[3].

ويعرف مختار عبد الخالق عبد اللاه المهارة اللغوية على أنها: "أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير الذي يسمى في بعض الأحيان الفن اللغوي الخامس"، ويعرفها كذلك على أنها: "قدرة التلميذ على التذوق الأدبي للنص عند قراءته أو سماعه له في أسرع وقت ممكن وبأقل جهد ممكن وبمساعدة الوسائل المعينة على ذلك"[4].

ويعرفها (Skill) من المنظور السلوكي على أنها: المهارة اللغوية استعدادا موروثا أو مكتسبا للقيام بنشاط لغوي معين؛ فالمهارة اللغوية انطلاقا من هذا التصور هي عادة لغوية متقنة[5].

---

[1] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص235.

[2] – ينظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، مرجع سابق، ص187.

[3] – ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1996، ص17.

[4] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص33.

[5] –ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص89.

وأما سام عبد الكريم عمار فيعرفها من منظور إجرائي بأنها: "القدرة الظاهرة القابلة للملاحظة والقياس في مجالي الفهم والإنتاج اللغويين"[1].

2-5-2-2 أنواع المهارة اللغوية:

حدد سام عبد الكريم عمار المهارات اللغوية على نوعان هما:

أ- المهارات اللغوية الرئيسية[2]: إذ يستند تعلم اللغة وتعليمها بهدف استعمالها بشكل صحيح ومتقن، على أربع مهارات رئيسية وهي: **الاستماع** أو **الفهم الشفوي** و**التحدث** أو **التعبير الشفوي** و**القراءة** أو **الفهم الكتابي** و**الكتابة** أو **التعبير الكتابي**، فمهارتي (الاستماع والتكلم) تخصان الجانب الشفوي، ومهارتي (القراءة والكتابة) تخصان الجانب الكتابي، كذلك مهارتي (الاستماع والقراءة) تضمنان وتؤمّنان الفهم الشفوي والكتابي، ومهارتي (التكلم والكتابة) تضمنان وتؤمّنان التعبير الشفوي والكتابي، ومن الباحثين والكتّاب من يميز بين تلك المهارات من خلال تقسيمها إلى **مهارتين سلبيتين للفهم**، و**مهارتين فعالتين للتعبير**.

ويرتّب التعليم الحديث للغات الحية اكتساب هذه المهارات الأربع على النحو التالي: الفهم الشفوي ثم التعبير الشفوي ثم الفهم الكتابي فالتعبير الكتابي، وحدد الهدف من اكتسابها في استعمال اللغة بغرض التواصل، ويحرص في هذا المجال على الجمع بين المهارتين الشفويتين من جهة، باعتبارهما تكتسبان قبل دخول المدرسة، والمهارتين الكتابيتين من جهة أخرى، باعتبارهما تكتسبان في إطار التعليم المدرسي.

فتعلم أية لغة جديدة يستلزم إتقان هذه المهارات الأربع بدرجات وتركيبات متفاوتة، ويطلق مدرسو اللغة على هذه المهارات مهارات اللغة الأربع، أو المهارات الأربع، وأحيانا قد يطلق على الثقافة والقواعد مهارتين إلا أنهما تختلفان عن المهارات الأربع[3].

ب- المهارات المركبة أو المتقاطعة[4]: ويقصد بها تلك المهارة التي تتكون من تركيب أو تأليف مهارتين رئيسيتين من المهارات الأربع الرئيسية، وهذه العملية الرياضية ينتج عنها نظريا تشكل ست مهارات مركبة أو متقاطعة، ممكنة التنفيذ عمليا، وهي كالآتي:

1- مهارة الفهم الشفهي والتعبير الشفهي.

2- مهارة الفهم الشفهي والفهم الكتابي.

---

[1] - سام عبد الكريم عمار، المرجع السابق، ص89.

[2] - ينظر: سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص88

[3] - ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، مرجع سابق، ص17.

[4]- ينظر: سام عبد الكريم عمار، المرجع السابق، ص90.

3- مهارة الفهم الشفهي والتعبير الكتابي.

4- مهارة التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

5- مهارة الفهم الكتابي والتعبير الشفهي.

6- مهارة الفهم الكتابي والتعبير الكتابي.

ومنه فالمهارة اللغوية سواء كانت رئيسية أو مركبة فهي تمثل النشاط اللغوي، والذي قد يكون إما مفردا أو مركبا وذلك بحسب المهارة المستهدفة بالتحصيل، ونميز هنا في كل من المهارات الست المركبة بين نمطين من النشاط اللغوي، المختلفين والمتعاقبين[1]:

- **النمط الأول**: يكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة المركبة، مماثلا للنشاط المتصل بالجزء الثاني شكلا ومضمونا، ما ينتج عن تركيب هذين النشاطين **نشاطا لغويا وصفيا تقعيديا**؛ لكون الهدف منه هو تعلّم اللغة وفهم قواعدها.
- **النمط الثاني**: ويكون فيه النشاط اللغوي المتصل بالجزء الأول من المهارة، مختلفا عن النشاط المتصل بالجزء الثاني شكلا، ويضاهيه في المعنى، ما يجعل من ذلك النشاط الناتج عن ذلك التركيب؛ **نشاطا لغويا تواصليا**؛ باعتبار أن هدفه هو تعلّم التواصل باللغة، وبذلك فنجد أن الفهم في هذا المجال يسبق دائما التعبير.

ومنه فإذا كان الأداء اللغوي هو الجانب الإجرائي التطبيقي للكفاية اللغوية المستهدفة من التعلم، والمعيار المحدد لمستوى ودرجة الإتقان لها، فإن ذلك يتجسد من خلال النشاط اللغوي المبرمج لذلك الغرض المنشود من تعليم اللغة وتعلمها عبر المهارات اللغوية المختلفة، التي تقدم كأنموذج حي لتطوير -قدر المستطاع- تعليم وتعلّم اللغة العربية وعصرنتها، باعتبار أن النشاط اللغوي يعين المتعلم على اكتساب العادات اللغوية الحديثة، وإكسابه المهارات اللغوية الكفيلة بذلك، في سبيل حسن استعمال اللغة وإتقان كفاياتها بشكل وظيفي تواصلي كاتجاه جديد في تعليم اللغات وتعلمها.

مما سبق نخلص إلى القول أن النظرة الكلية الشمولية للغة جاءت كحركة تصحيحية أو تجاوزا للنظرة التفريعية التقليدية للغة، التي ساهمت في تخلف تعليم اللغة العربية، وأعاقت تطوره كما أسلفنا الذكر، ونتيجة لذلك ظهر الاتجاه الداعي إلى التعليم الوظيفي التواصلي للغة في ضوء النظام التربوي الجديد القائم على الكفايات في التعلم؛ وهذا الاتجاه الأخير يتعامل مع اللغة ككيان موحد ووحدة عضوية شمولية لا تفريعية، وتدرس على شكل مهارات رئيسية ومركبة على النمطين الوصفي التقعيدي والتواصلي بهدف تحقيق البعد أو الكفاية التواصلية، والتي من شأنها

[1] - سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص91.

أن تنمي وتعمق وترسخ تلك الكفاية اللغوية المستبطنة لدى المتعلمين من أبناء اللغة العربية بمنظور شومسكي، وكل ذلك يتحقق من خلال تلك الأنشطة اللغوية المتنوعة، المختارة والمبرمجة بعناية، بشكل لا يغفل عن إكساب المتعلم القواعد النحوية التربوية أو الوظيفية، الضرورية واللازمة للصحة والسلامة اللغوية في مختلف مواقف التواصل للحياة اليومية؛ وذلك من خلال استثمار المكتسبات اللغوية القبلية في مواجهة الوضعيات اللغوية المطروحة، بشكل يعين على التذكر الدائم لما تم اكتسابه من أنظمة ومباني وقواعد لغوية ونحوية، وتعميق استيعابها وفهمها، ومن ثم ترسيخ وتثبيت الكفاية اللغوية المكتسبة على مستوى عال من الاتقان، باعتبار أن مهارات اللغة تنطلق من اللغة لتعود إليها.

3- واقع اللغة العربية ومدرسيها ومتعلميها في ظل تحديات العصر وضرورة عصرنتها واستحداث مضامينها:

سنحاول في هذا الصدد عرض حال وواقع مستوى مدرسي اللغة العربية ومتعلميها في ظل التحديات العصرية الراهنة وانعكاس ذلك على حال اللغة العربية ذاتها، وذلك بالاستناد على مجموعة معتبرة من الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال، والتي حثت على ضرورة تطوير المستوى الكفائي والأدائي للمدرس مع ضرورة عصرنة اللغة العربية واستحداث المضامين والمحتويات اللغوية لتواكب التطورات والمستجدات المعرفية والتكنولوجية الراهنة، بهدف مواجهة مقتضيات العولمة التي أضحى في نطاقها العالم قرية صغيرة يعجها التنافس الشرس في شتى الميادين وخاصة المجال العلمي والتكنولوجي، وسنورد ذلك كما يلي:

3-1 واقع اللغة العربية ومدرسيها ومتعلميها في ظل تحديات العصر:

لقد أجريت عدة دراسات وأبحاث بهدف تشخيص حال درس اللغة العربية ومدرسها ومتعلميها في النظام التربوي الراهن، وقد أجمعت جلها على حصيلة أو نتيجة واحدة مفادها التدني الكبير لمستوى متعلمي اللغة العربية، وكذا نسبة عالية من مدرسيها ويمكن إجمال بعض النتائج لتلك الدراسات كخصائص ملموسة فيما يلي[1]:

أ- تدني مستوى المتعلمين في اللغة العربية بجميع مهاراتها.

ب- تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية الذي انعكس سلبا على مستوى المتعلم كما أسلفنا، وقد تجلى ذلك في المجالات التالية:

[1] - محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص41.

- ضعف تمكنهم من اللغة العربية.
- ضعف عنايتهم بالتطبيق والممارسة.
- قلة تكليفهم للمتعلمين بالممارسات والأنشطة بهدف تنمية محصولهم اللغوي وتثبيته.
- استخدامهم للعامية في تدريس اللغة العربية.
- كثرة وقوعهم في الأخطاء النحوية أثناء الكلام والقراءة والكتابة، وأخطاء إملائية فيما يكتبون.
- قصور قدرتهم الأدائية في تدريس فروع اللغة العربية المختلفة، فأكثرهم لا يحرصون على وحدة اللغة وتكامل فروعها.
- قلة اهتمامهم بالموازنة بين مهارات اللغة العربية في التدريس.
- ضعف درايتهم بأساليب التقويم والقياس.
- ضعف التزامهم بالتخطيط للتدريس.
- ضعف قدرتهم على صياغة الأهداف السلوكية وقياسها.
- عدم متابعة المدرسين لأخطاء المتعلمين أثناء الحديث والكتابة وعدم سعيهم لوضع خطط تكفل تصحيح تلك الأخطاء.
- أغلب المدرسين لا يحثون المتعلمين على حفظ ما تيسر من النصوص القرآنية وكذا مأثور العرب من الشعر والنثر الراقي، بغية إثراء رصيدهم اللغوي وتكوين الحاسة المتذوقة للأدب لديهم، كما تنمي عندهم القدرة على النطق الجيد والتعبير الصحيح.

فظاهرة الضعف في تحصيل واستعمال المعرفة اللغوية والنحوية باتت في عصرنا الحالي من أعقد المشكلات التي تواجه مدرسي اللغة العربية في جميع الأطوار التعليمية وصولا إلى الجامعة؛ إذ أضحى النحو من الموضوعات والعلوم التي يكرهها وينفر منها المتعلمين خاصة منها القواعد النحوية غير ذي معنى، إلى درجة نبذهم تعلم اللغة العربية ورفض التخصص فيها في الجامعة، وسبب ذلك هو بعد صلتها التام عن البعد الوظيفي وعن الاستخدام اللغوي المعاصر، وعدم تفطنها لواقع الدراسات اللغوية والنحوية الحديثة؛ إذ أصبح المحتوى اللغوي مجرد أمثلة وشواهد لشعراء مجهولين، أو أن كلماتها غريبة وغير مألوفة، بالرغم من ارتفاع الأصوات التي تهتف بضرورة التطوير منذ قرنين من الزمن[1]، وعليه فالاستفسار الذي يطرح نفسه في هذا الصدد يتعلق بعوامل وأسباب تدني اللغة العربية وضعف تحصيلها لدى الناشئة في المدرسة الجزائرية.

[1] – ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص106.

3-2 عوامل وأسباب تدني اللغة العربية وضعف تحصيلها لدى الناشئة في المدرسة الجزائرية:

يمكن إرجاع هذا الضعف والتدني للغة العربية في مدارسنا إلى جملة من العوامل والاعتبارات نذكر منها[1]:

أ- ضعف مستوى مدرس اللغة العربية، باعتباره أساسا وقطبا استراتيجيا في العملية التعليمية كموجه ومسير ومحفز، فدوره لا يستهان به في المجال اللغوي ؛ باعتبار أن ارتفاع المستوى اللغوي لدى المتعلم منوط ومرتبط بمستوى المدرس ذاته، إلا أن تخصص هذا الأخير وللأسف أضحى في الجامعات الجزائرية من أدنى التخصصات، وذلك بسبب خفض معدلات الالتحاق بها إلى أدنى الدرجات، مما أثر سلبا على مستوى اللغة العربية ذاتها في المدارس الجزائرية، باعتبار أن الجامعة الجزائرية تخرّج أساتذة ضعيفي المستوى وغير مؤهلين لممارسة هذه المهنة النبيلة والشريفة، إلى جانب ضعف التكوين والاعداد المهني والتربصات لممارسة المهنة.

ب- التعدد اللغوي في إطار ازدواجية وثنائية لغوية للمجتمع الجزائري، وتأثيره السلبي على التحصيل اللغوي للعربية الفصحى، فذلك الهجين اللغوي بين العاميات واللغات الأجنبية واللغة الفصحى انجر عنه صعوبة التحكم والتمكن من اللغة الفصحى في قاعة الدرس؛ إذ يجد المدرس نفسه يشرح الدرس اللغوي باستخدام هجين لغوي أو العامية بشكل خاص، ما يؤثر على تحصيل المتعلم اللغوي الذي يسير في نفس خطى ودرب المدرس.

ج- مزاحمة اللغة الأجنبية للغة العربية، بسبب برمجة تدريسها ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي، ما يعرقل تحصيل اللغة العربية الفصحى وترسيخ قواعدها وكفاياتها وتثبيتها في ذهن المتعلم، بسبب تداخل واختلاط نمط ونظام اللغتين في الأذهان.

د- عدم تخصيص الحجم الساعي الكافي والضروري لتحكّم المتعلم وتمكّنه من لغته العربية، فبالمقارنة باللغة الفرنسية مثلا نجد أن الحجم الساعي نفسه وهو خمس ساعات، وهذا يعد إجحاف في حق اللغة العربية كلغة قومية ورسمية ولغة أولى، باعتبارها لغة تدريس في النظام التربوي الجزائري.

هـ- افتقار كتب القراءة والقواعد اللغوية أو النحوية للتدرج اللغوي، والتخطيط العلمي السليم، والذي من شأنه أن يعين المتعلم على الانتقال من خطوة لأخرى بشكل طبيعي تلازمي ومنطقي.

و- غياب معجم لغوي حديث لكل المراحل التعليمية.

ز- غياب العناية بالمكتبات المدرسية، وانتقاء الكتب المشوقة والملائمة لعصر وثقافة المتعلم.

[1] - ينظر: حياة بناجي، السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، مرجع سابق، ص200.

ح- عدم الاعتماد على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التكنولوجية الحديثة.

هذا عن الأسباب والعوامل التي أدت إلى تدني وضعف اللغة العربية الفصحى في علاقتها بالمدرس والمتعلم بشكل عام، أما فيما يخص بتلك المتعلقة باللغة العربية ذاتها فقد حصرها بليغ حمدي إسماعيل في الاعتبارات التالية[1]:

1- كثافة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها.

2- عدم تحقق مبدأ الوظيفية في تدريس قواعد النحو والصرف.

3- الاقتصار في تدريس النحو على الجوانب الشكلية كبنية الكلمة أو ضبط آخرها.

4- بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية.

5- عدم تتابع وتسلسل أبواب منهج القواعد النحوية بشكل منطقي ونفسي.

وتمثل هذه الاعتبارات أهم المشاكل والعراقيل التي تقف في وجه اللغة العربية، وتواجهها المؤسسة التربوية الوطنية، والتي عليها أن تجد الحلول الملائمة لها، بهدف إصلاح الوضع اللغوي وترقية العربية وتعزيز مكانتها، والنهوض بها داخليا وخارجيا لتستجيب لمقتضيات العولمة وتواجه تحديات العصر، ورد الاعتبار لها هوّياتيا.

وهكذا تتضح الحاجة الماسة إلى تطوير كفايات مدرسي اللغة العربية وأدائهم التدريسي، إذ تتجلى أهمية ومكانة مدرس اللغة العربية من خلال مكانة وأهمية اللغة العربية ذاتها، وعليه فالحال الذي وصل إليه درس اللغة العربية ومستوى كل من مدرسها ومتعلميها، وما طرأ في العالم أجمع من تغيرات وتطورات سريعة في مجال العلوم المختلفة المتفجرة، وكذا التقدم التكنولوجي وتطور التقنيات، إلى جانب مقتضيات العولمة وانتشار تكنولوجيا الاتصال وشبكاته العالمية وغيرها، كل هذا من شأنه أن يولد الحاجة الملحة إلى تطوير وتحديث المحتوى اللغوي وأساليب وطرق تدريسه، وكذا الوسائل المعينة على ذلك، إلى جانب حتمية تطوير كفايات مدرسي اللغة العربية وأدائهم التدريسي بغية رفعها إلى المستوى المستجيب لمتطلبات العصر، ومعالجة حالة القصور الواضح لأداء المدرسين والتدني في مستوى تعليم اللغة العربية، ما نتج عنه التدني الكبير والفاضح لمستوى المتعلمين في تحصيل وبناء الكفايات اللغوية معرفيا وأدائيا، ولن يتأتى ذلك حتى يتم إخضاع المدرس لدورات تكوينية وتدريبية بغية الرفع من مستواه العلمي وأدائه التدريسي، على أن يتم ذلك بشكل دوري ومستمر بهدف تحيين مكتسباته وكفاياته المعرفية والأدائية، لتواكب التغيرات والمستجدات الحاصلة بشكل سريع ومتلاحق ومستمر.

[1] - بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص106.

3-3 ضرورة إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد وتكوين مدرسي اللغة العربية وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة:

يعد المدرس مدخلا أساسيا من مدخلات العملية التعليمية؛ فهو يعد أحد أقطابها ويمثل طاقتها الإبداعية، كما يسهم في نجاحها أو فشلها؛ باعتبار أن المنظومة التربوية تصلح بصلاحه وتضعف بضعفه، وبالتالي فإن رفع مستواه الكفائي والأدائي يؤدي بالضرورة إلى التحسين والترقية في مخرجات تلك العملية التعليمية، ويجعلها أكثر فعالية ونجاعة؛ إذ لابد من امتلاك إضافة إلى المعرفة القدرة على استخدام هذه الأخيرة في عمليات التغيير والتطور المتلاحقة في الحياة الخاصة والعامة[1]، ولأجل الرفع من مستواه وتنمية كفاياته وقدراته ومهاراته وخبراته التدريسية، فلا بد أن يكون محيطا بكل المستجدات والتغيرات التي تطرأ في الواقع والبيئة المحيطة به من جميع النواحي والمجالات، وأن يكون مطّلعا على كل جديد في المجال التربوي، وملما بكل التطورات الحاصلة في مجال البحث اللساني كأرضية نظرية خصبة، تمده بالمادة الخام التي تمكنه من تقديم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر المتعلقة بتعليمية اللغة وتعلمها، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال خضوعه لإعداد وتكوين دوري ومستمر، يعينه على تطوير وتنمية نفسه معرفيا وبيداغوجيا وأدائيا، والإحاطة والإلمام بكل المستجدات والتغيرات والتطورات الهائلة والسريعة ، وذلك من خلال الالتحاق بالتربصات والدورات التدريبية أثناء الخدمة، بهدف البحث عن كل ما يمكن أن يفيده في مجاله التربوي، ويزرع الحماسة فيه لتنمية وتطوير مهنته وترقية مهاراته التدريسية المختلفة، والاستعداد لمواجهة مختلف التحديات والمشاكل وتجاوزها، وهذا ما دفعنا إلى تناول عنصر التكوين المستمر بتحديد المقصود منه، وحصر الأسباب والتحديات التي تفرض حتميته على المدرسين، وكذا الأبعاد التي يجب تحقيقها من خلال هذا التكوين.

3-3-1 المقصود من التدريب والتكوين المستمر:

حدد مفهوم التدريب والتكوين الدائم أو المستمر باعتباره "عنصرا محركا للتغيير وعاملا مهما للتجديد التربوي، بكونه يتيح للمدرس تصورات جديدة للدور المنوط به، ويسمح بمراجعة اختصاصه وسلوكه؛ إذ يجعل من المعارف والتقنيات أكثر راهنية ومواكبة للمستجدات، ويعالج أي قصور قد يلاحظ في التكوين الأساسي للمدرس، وهذا كله مرتبط بالواقع المعيش الذي يخضع للتطور المستمر، والتكوين يقضي على الجمود والثبات والقولبة"[2]، فتكوين وإعداد المدرسين وتدريبهم مرتبط بما عرفه العالم اليوم من تطور في مجال العلم والتكنولوجيا، وما يفرضه هذا التطور

[1] – محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص43.

[2] – محمد الدريج ومحمد جهاد جمل، التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 1430هـ-2009، ص54.

من تغيير في المعارف والمهارات والقدرات والمواقف والخبرات، لتحسين الأداء التربوي بما يتلاءم مع تلك التطورات والمستجدات، وذلك في سبيل تكوين مدرس كفء قادر على القيام بأعبائه المهنية على أكمل وجه، وتنميته مهنيا لضمان مواكبة التطور الطارئ على المنهاج وعلى طرق التعليم، نتيجة التطور المستمر الحاصل في المجال الاجتماعي والتقني، بهدف تحسين نوعية الأداء التدريسي.

فيكون بذلك التكوين المستمر إجراء مهم وأساسي في القطاع التربوي، باعتباره وسيلة حيوية لتحقيق التغيير والتطوير في هذا القطاع وتنميته، من خلال رفع مستوى المدرسين وكفاياتهم اللغوية والمعرفية والبيداغوجية وتحسين أدائهم التدريسي، فيتحقق لديهم الأداء التام والجيد للأدوار والمهام والوظائف المنوطة بهم، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والمستجدات الحاصلة في جميع المجالات، لمواجهة مختلف تحديات العصر ومسايرة مقتضيات العولمة، والنهوض بهذا القطاع الاستراتيجي الحساس الذي يمثل معيارا يحدد مدى تقدم الشعوب أو تخلفها، لذلك فلابد من تكوين مدرسين أكفاء وفق أحدث نظريات تعليم اللغات، من أجل إكسابهم الكفايات والخبرات والمهارات الضرورية، والاتجاهات اللازمة والكفيلة بتحقيق تدريسا ناجعا وفعالا، من خلال جعل المدرس قادرا على فهم مبادئ وأساليب التقدم التكنولوجي، وطرق وتقنيات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والتقانة، وتوظيفها بالشكل الصحيح والايجابي.

3-3-2 الأسباب والتحديات التي تفرض على المدرسين حتمية الإعداد والتكوين المستمر:

هناك عدة أسباب واعتبارات تفرض على وزارة التربية والتعليم ضرورة إدراج التكوين الدوري والمستمر للمدرسين، بهدف تنمية كفاياتهم التدريسية سواء من حيث الجانب المعرفي أو اللغوي أو البيداغوجي أو الأدائي، ضمن تنظيماتها ومخططاتها، وتوفير جل الظروف الملائمة لحسن الاستفادة والإفادة من تلك البرامج، ويمكن حصر تلك الأسباب والتحديات في الاعتبارات التالية[1]:

1)-الانفجار المعرفي الواسع والسريع والتقدم الكبير في المعرفة الإنسانية، ما يفرض حتمية التكوين بغية التماشي مع روح العصر ومواكبة التطور.

2)-التقدم التكنولوجي الهائل وتطور الابتكارات الذي شمل العملية التعليمية، من خلال استخدام الأجهزة والوسائل والتقنيات الحديثة في مختلف النشاطات والوضعيات، ما يفرض على المدرس التكوين بغية فهم أسس التقدم التكنولوجي، وسبل التعامل مع تلك التكنولوجيات الحديثة، وحسن توظيفها الايجابي في النشاط التعليمي واللغوي.

[1] – ينظر: محمد الدريج ومحمد جهاد جمل، التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، مرجع سابق، ص69.

3)-تحديات التغيرات الاجتماعية السريعة وتجدد مطالبها، والمتعلقة بأسلوب الحياة وطبيعة العلاقات الأسرية والمهنية، وكذا أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال وتربيتهم وتعليمهم، فشمل هذا التغير آليا طرق الأداء التدريسي، ما يفرض على المدرس ضرورة تطوير نفسه ومعارفه وأساليبه التعليمية، حتى يتمكن من تأدية دوره داخل هذا الإطار المتجدد، فمثلا لابد من استنجاده بعلوم أخرى تتصل بالحقل التربوي كعلم النفس وعلم الاجتماع، باستثمار تلك النظريات والمبادئ التي تخدم مجاله كمبدأ الفروق الفردية مثلا.

4)-تطور القطاع التربوي الذي انجر عن التطورات والتغيرات الحاصلة في مختلف المجالات، الأمر الذي يؤدي إلى حتمية تغيير المناهج بشكل دوري ومستمر لمسايرة التطور، مما يفرض ضرورة تطوير الأساليب التدريسية، وتحيين مكتسبات المدرسين وتجديدها.

3-3-3 الأبعاد التي يجب تحقيقها من خلال الإعداد والتكوين المستمر للمدرس:

هناك أربعة أبعاد من كفايات التدريس التي يجب السعي إلى تحقيقها من خلال الإعداد والتكوين المستمر للمدرس، حددتها الفتلاوي كما يلي[1]:

أ- البعد الأخلاقي: كالتمتع بأخلاقيات مهنية عالية كالعدل بين المتعلمين، والحماس، والمرونة...

ب- البعد الأكاديمي: ويتعلق بالكفايات المعرفية الأكاديمية الضرورية التي تمكن المدرس من تدريس مادته بفاعلية واقتدار؛ كالإلمام بمادة التخصص، وامتلاك مهارات التقصي والاكتشاف العلمي، والاطلاع على كل جديد.

ج- البعد التربوي: ويتجلى من خلال القدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي بإتقان، لتحقيق الأهداف التربوية نحو: تحليل محتوى المادة التعليمية، تحليل خصائص المتعلم، صياغة أهداف التدريس، تحديد طرائق التدريس والتقويم.

د- بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية: ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية، نحو التعاون وإقامة العلاقات مع المتعلمين على أساس الاحترام المتبادل وتشجيع المشاركة.

3-3-4 أهداف برامج ومخططات التكوين الدوري والمستمر في مجال التدريس:

يهدف التكوين الدوري والمستمر من خلال برامجه ومخططاته إلى تنمية مهنة التدريس ورفع المستوى الكفائي والأدائي للمدرس، بما يجعله كفءً وقادرا بدوره على صنع متعلم كفء، قادر على التكيف مع محيطه ومجابهة التحديات؛ إذ يهدف التكوين المستمر إلى تمكين المدرس من تحقيق العناصر أدناه[2]:

[1] - محمد الدريج ومحمد جهاد جمل، التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، مرجع سابق، ص64.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص73.

1)-مساعدة المتعلم على الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته، والعمل على تنميتها وتطويرها.

2)-الاستفادة من مختلف نتائج البحوث العلمية واللسانية الحديثة، والتطورات الحاصلة في المجال التربوي، كأساس لعملية تحسين وتطوير القدرات والمهارات المعرفية واللغوية والأدائية.

3)-تعويض النقص أو عدم الكفاية الناجمة عن عملية الإعداد قبل الخدمة.

4)-استثمار تكنولوجيا التعليم والتدريب الحديثة، وتوظيفها في عملية التدريس كالأجهزة والوسائط التعليمية المتنوعة.

5)-تجديد المعلومات ومواكبة التطورات والتقنيات الحديثة لدى المدرس، وصقل مهاراته.

6)-التعرف عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع، والاستفادة منها بالربط بينها وبين التعليم.

7)-دراسة التغيرات الحاصلة في مجال المناهج الدراسية، والتدريب على كيفية تنفيذها على أفضل وجه ممكن.

8)-محاولة دراسة المشكلات التي يواجهها المدرس أثناء التدريس، للتعرف على طرق ووسائل مواجهتها ومكافحتها.

3-3-5 الشروط الواجب توافرها في مدرس اللغة العربية ليكون أهلا لمهنة التدريس والأجدر بها:

فإذا كان التكوين المستمر كما أسلفنا إجراء مهم وأساسي في القطاع التربوي، باعتباره وسيلة حيوية لتحقيق التغيير والتطوير في هذا القطاع الحساس وتنميته، من خلال رفع مستوى المدرسين وكفاياتهم اللغوية والمعرفية والبيداغوجية وتطويرها وتحيينها، لتتماشى وروح العصر وتستجيب لتحدياته التي أضحت كثيرة ومتنوعة، وكذا تحسين أدائهم التدريسي فيتحقق لديهم الأداء التام والجيد للأدوار والمهام والوظائف المنوطة بهم، فعلاوة على ذلك كله، لابد من توافر جملة من الشروط الأساسية في مدرس اللغة العربية حتى يكون أهلا لتلك المهنة النبيلة بما تحمله من مسؤولية ملقاة على عاتقه، فيكون أجدر بها لتحقيق أهدافها وغاياتها المرجوة، وتتمثل تلك الشروط فيما يلي[1]:

1)- **الاستعداد المهني بشكل قبلي**: وذلك بأن يكون مستعدا من جميع النواحي النفسية والأدائية والمهارات والكفايات اللغوية وغيرها من الأمور المهمة في هذا المجال، باعتبار أهمية المهنة وحساسية القطاع التربوي في الدولة، مما يحتم على المدرس أن يكون مستكملا لعدّته ومتمكنا منها.

2)- **التفرّغ**: بالاكتفاء والتفرغ التام لمهنة التعليم حتى لا يتشتت ذهنه وتضعف عزيمته مع انشغالات أخرى.

[1] – ينظر: مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مرجع سابق، ص107-108.

3)- **الصبر وتطوير الذات بشكل مستمر ودوري بما يعينه على ممارسة مهنته على أكمل وجه:** والصبر هنا أن يصبر على المتعلمين من خلال بذل جهده في إفهامهم كل حسب ما يتحمله ذهنه، إلى جانب ضرورة تطوير كفايته المهنية من خلال تطوير ذاته والتطلع لمراتب أسمى، بما يتوفر في المدرس الجيد؛ كأن يكون ملما بمجال بحثه بأن يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني من خلال التكوين اللساني، إلى جانب التكوين النفسي والتربوي لتجديد معلوماته وتحيينها بشكل مستمر، فاكتسابه للحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة من شأنه أن يسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، ما يجعل من هذه المعرفة تنعكس بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية، مما يؤثر آليا في منهجية تعليمه للغة؛ إذ يستقي من تطورات البحث اللساني الأرضية النظرية التي تمكنه من تقديم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر المتعلقة بتعليمية اللغة وتعلمها، فالمدرس الكفء لا يكتفي بما وصل إليه من علم وإنما يطلب المزيد منه، وبشكل مستمر ويتحمل المشاق في سبيل ذلك.

4)- **القدوة الحسنة:** فالمدرس يعد المثل الذي يحتذى به، ولشخصيته عظيم الأثر في نفوس المتعلمين، خاصة في المراحل الأولى من التعليم؛ إذ يتأثرون بمظهره وسلوكه، وبحديثه وكثير ألفاظه.

5)- **الكفاية اللغوية:** وذلك بأن يكون مدرس اللغة ملما وممتلكا بشكل فعلي للكفاية اللغوية اللازمة، التي تسمح له باستعمال اللغة العربية التي يراد تعليمها وتعلمها بأسلوب متقن وصحيح[1].

6)- **جودة العرض والإلقاء كمهارة في تعليم اللغة:** إذ يعتبر الإلقاء من العناصر المهمة في فنيات التدريس، ويشكل إحدى مميزات شخصية المدرس؛ فجودة الإلقاء فن يتمرّس عليه حتى يكتسب ثقة متعلميه، وتتحقق هذه الجودة من خلال استعمال جزل الألفاظ وسهلها وفصيحها وسلسها وتجنب ما يكسب الكلام تعمية، وتتحقق هذه المهارة بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية.

7)- **مراعاة أحوال المتعلمين:** ويعد عنصرا هاما في صناعة الموقف التربوي، باعتباره يسهم بشكل أو بآخر في إنجاح أو إفشال الفعل التربوي، وذلك من خلال مراعاة المدرس للفروق الفردية بين المتعلمين، والقدوة الحسنة وتشجيع المتميزين منهم، ومراعاة الحالة النفسية للمتعلمين، ومخاطبتهم وإعطائهم من العلم على قدر عقولهم واستطاعتها على الاستيعاب، ويستغل فرص نشاطهم ووقت فراغهم، ويريحهم إذا لاحظ عليهم علامة الفتور والكسل حتى لا يسأموا الدرس فينصرفوا بعقولهم عن العلم، إلى جانب ضرورة حرصه على الإيضاح الجيد لمحدودي

[1] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، مرجع سابق، ص141

الذهن وإعادة الشرح والتكرار لهم –إذا لزم الأمر– وتصوير المسائل ثم توضيحها بأمثلة بهدف تقريب الصورة إلى المتعلم وتيسير الفهم له.

و منه فإن إعداد وتكوين مدرس اللغة العربية أضحى أمرا في غاية الأهمية، سواء في مجال إكسابه المهارات اللغوية اللازمة، أو في مجال إكسابه الاستراتيجيات التي تعينه على استخدام تلك المهارات بنجاعة وفعالية، فقد أضحت الضرورة ملحة على إعادة النظر في طبيعة ومضامين برامج إعداد وتكوين مدرسي اللغة العربية، وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة، إلى جانب حاجتهم الماسة إلى المران على بعض استراتيجيات التعلم اللغوي الحديث، لتركيزها على الكفاية الاتصالية المشتملة على الأبعاد والمهارات المختلفة كأداءات لغوية خاصة، لتصبح بذلك عملية التعليم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا، فلابد من تدريب المدرس في أثناء تكوينه للمهنة، وخاصة المراحل الأولى من التعليم على كيفية القيام بإكساب المتعلمين الكفاية اللغوية، باعتبار أن القدرة اللغوية تؤدي دورا مهما في تحصيل المتعلم للمواد الدراسية والعلوم المختلفة؛ إذ أن هذه الأخيرة تعتمد على المفردات والتراكيب اللغوية في بنائها، كما أن ألفة المتعلمين لتلك المفردات والتراكيب يساعد على الفهم والاستيعاب ومن ثمة صحة الفكر والمعلومة[1]؛ إذ يؤكد علماء النفس أن التعليم مهما كان نوعه أو مصدره يقوم بالأساس على وجود ملكة الفهم وتوافر القدرة على الإدراك، وأن اتساع هذه الملكة وتطور تلك القدرة الإدراكية لهما ارتباط وثيق بالنمو اللغوي؛ ما يعني أن ضآلة المحصول اللغوي من شأنه أن يخلق تعثرات في القدرة على اكتساب المعارف والخبرات من مصادرها المختلفة، وبالأخص تعثر مقروئية المواد الدراسية، فيقع على عاتق المدرس مسؤولية التنمية اللغوية هذه لدى المتعلمين[2]، فباعتبار أن اللغة العربية هي لغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي ، فقد أولى النظام التربوي الجزائري مكانة وعناية خاصة بها، من خلال حثّه على ضرورة تعلّمها وتحصيل قواعدها وكفاياتها من أجل التمكّن من توظيفها بإتقان في الوضعيات والمواقف المناسبة داخل المدرسة وخارجها، لكون أن أهم ما يعنى به في تعليم اللغة هو التركيز على استخدامها وممارستها بشكل سليم وصحيح، وبالأخص في المراحل الأولى لنمو المعرفة أو القدرة اللغوية، والذي يتحقق من خلال فهم طبيعة اللغة والتمكن من قواعدها وكفاياتها بغية ممارستها بشكل وظيفي ومتقن، والذي هو دور منوط بمدرس اللغة العربية؛ إذ يقع على عاتقه مسؤولية تحقيق ذلك.

[1] – بتصرف عن: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، مرجع سابق، ص75.

[2] – خالد السعودي، مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلة علمية عالمية محكمة، مجلد 7، عدد 3، 2011، ص291.

3-4 ضرورة عصرنة اللغة واستحداث المضامين والمحتويات اللغوية:

لقد أضحى من الضروري تحديث اللغة وعصرنتها بشكل يجعلها تتماشى ومستجدات العصر ومطواعة لحاجات اليوم التي هي غير حاجات الأمس؛ إذ لابد للغة اليوم أن تعبر عن عصر العولمة الذي بات فيه العالم قرية صغيرة، أين أضحت أساليب لغة الأمس غير أساليب لغة اليوم؛ فأصبحت بذلك عاجزة عن تحقيق أغراض العصر، فطبيعة اللغة تفرض حاجتها إلى التهذيب لمطاوعة ومسايرة الوقت والسياق الذي تعاصره، فعلى معاجمنا أن تدرك أن اللغة كما لها حدود فلها كذلك حرية؛ فهي كائن مرن، متطور ومتغير لذا ينبغي عدم تقييدها ضمن مقولة: "قل هذا ولا تقل هذا"، فحري بها أن تجد التخريجات العلمية لإضافة الرصيد الجديد إلى القديم، وأن تكون المعاجم محاكية للفصيح الحديث، مرورا بالرصيد اللغوي الوظيفي لدول المغرب العربي، ورصيد المشرق العربي. فرعاية اللغة وتطويرها يرتكز على أساليب المبدعين والكتّاب والمختصين من أهل اللغة، الذين يحملون رسالة الحفاظ على سلامتها وتفعيل طاقاتها، فإن الحرص على إتقانها أمر ضروري كونه يعد مفتاح الوقوف على أسرارها، فالاهتمام باللغة العربية يكون بالإيمان بكونها لغة الحياة لا لغة الأدب وحده، وضبط مبادئها النحوية، وحفظ بليغ الكلام، والاطلاع على روائع الأساليب، وممارسة مهارتي التحدث والكتابة، كل هذا يكفل ضمان سلامة اللغة من الأخطاء الكثيرة واللحن الذي يقع فيه بعض المثقفين، لأن تطور اللغة موقوف في المقام الأول على لغة المبدعين والفنانين والأدباء والمدرسين والمثقفين عامة، لذا فجدير بالمثقف ومدرس اللغة أن يلم بعلوم العربية وما يحتاج إليه من رصيد لغوي قديم، إلى جانب الإبداع في لغته بشكل يتلاءم ومستجدات العصر والتقانة والتكنولوجيا الحديثة[1]. وتستمد اللغة شرعيتها في الخروج عن المألوف عند العرب، والتطور والتغير بهدف العصرنة لتتكيف مع المحيط الراهن خدمة للمستجدات الحاصلة معرفيا وتكنولوجيا، انطلاقا من جملة من الاعتبارات والعوامل التي نذكر منها ما يلي[2]:

- تعدد لغات ولهجات القبائل العربية التي يتلاغى ويتحدث بها في الجزيرة العربية.
- شساعة البيئة الذي يمنع تواجد لغة موحّدة.
- نزول القرآن الكريم على سبعة أحرف وكلّها شاف كاف.
- مخاطبة النبي صلى الله عليه وسلم العرب باللهجات التي يتحكّمون فيها.
- وجود عينات من كلام الشعراء والأدباء خارج العرف المتواضع عليه.
- دخول غير السليقيين في الإسلام وتعلمهم للغة العربية.

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص146.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص146.

فهي جملة من الاعتبارات والأسباب التي سمحت بالخروج والعدول عن المتواتر عند العرب القدامى، دون اعتبار ذلك العدول لحنا في اللغة أو خروجا عن المألوف، فلم يصنّفها علماء اللغة القدامى من الأخطاء في اللغة، ما يؤكد خاصية مرونة اللغة وقابليتها للتطور والتغير لتطاوع مستجدات أي عصر من العصور، أين استمد اللغويون حريتهم غير المحدودة في التأويل اللغوي والاشتقاق الدلالي،[1] والاقتراض، والنقل، والتحويل، والتدخل وغيرها من الظواهر اللغوية، وكذا الأمور المتعلقة بالتأويل، وإن كان هناك مجموعة من النحاة المتأخرين، وكذلك من العصر الحديث الذين يرون ضرورة محاربة ذلك ورد اللغة إلى صوابها؛ بمعنى رفضهم الخروج عن المتواتر والمألوف لدى العرب القدامى من فصيح اللغة كمعيار يقاس عليه الفصيح من المستهجن في اللغة.

صحيح أن اللغة العربية هي ما ورد في لسان القدامى ولكنها تتطور حسب الظروف والمستجدات، وقابلة للتحسين والتغيير والتجديد بإدخال الأساليب الجديدة التي لم يقل بها القدامى، فلكل عصر أساليبه الخاصة به، فالفصاحة فيها قابلة للتعبير عن المستجدات، وقابلة للتطوير نحو الأحسن، فالتطوير لا يعني إلغاء القديم، بل هو نقلة نوعية في إطار التعبير الجيد عن مضامين العصر دون الإخلال بالأصول، وعلى المدرسين أن يكونوا متمكنين من اللغة وملمين بقواعدها وأصولها؛ إذ عليهم حين مخاطبتهم للمتعلمين أن يكونوا ذوي تعبير صحيح من حيث سلامة اللغة والالتزام بقواعدها الصرفية والنحوية ومن حيث النطق وما يرتبط به من مخارج، والربط بين الكلمات داخل الجملة، ثم بين الجمل، وضبط مواطن الوقف[2]، كل ذلك إن تمكن منه المدرّس سينقله لمتعلميه من خلال الأنشطة والوضعيات اللغوية، مما يعين المتعلم على بناء وتحصيل كفاياته اللغوية بشكل ناجع وسليم.

وعليه فإن التطور اللغوي لابد أن يمس المضامين والمحتويات الدراسية التي وضعتها المناهج التربوية، بشكل يكيف المتعلم مع محيطه وواقعه المعيش ويستجيب لحاجاته اللغوية والفكرية، والثقافية، ولمقتضيات العصر والعولمة، ما يستدعي المعالجة السريعة والفعّالة بهدف مواكبة ذلك، بتجسيد الإصلاحات الضرورية واللازمة لمعالجة وضعية وحال اللغة العربية في ظل تحديات العصر ومقتضيات العولمة.

ما يمكن قوله في الختام هو أن المدرسة تعد أهم مصدر لتعلم الناشئة واكتسابها للغة العربية الفصحى، وتنمية ما يتصل بها من معارف ومهارات وكفايات ، كما تلعب دورا مهما في نشر اللغة القومية وترسيخها وجعلها دعامة أساسية وقوية للارتقاء بثقافة الأمة وبوعي أفرادها، لذا فإن إنماء وتطوير ملكة اللغة وإثراء رصيدها المعرفي واللغوي، أضحى من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية جاهدة إلى تحقيقها لدى المتعلم، فيتعلم في إطارها اللغة

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص147.

[2] – المرجع نفسه، ص156.

ويكتسب مفرداتها وصيغها، وما يرتبط بها من أعراف وأصول وقواعد وأساليب من مدرس اللغة، من خلال المقررات الخاصة بتدريسها، إلى جانب تلك النشاطات اللغوية المتنوعة المدرجة لتلك الغاية، فيكتسب اللغة على إثر ذلك من خلال التعلم والممارسة مع أقرانه، وكل ذلك يعتمد وبشكل أساسي على طبيعة المنهج المتبع في التدريس، وعلى نوعية المناهج المقررة لذلك ومدى ملاءمتها لمستوى المتعلم الذهني واستجابتها لحاجاته العملية وارتباطها بواقعه المعيش، كما يعتمد كذلك على كفاية المدرس في المجال المعرفي واللغوي والأدائي لمهنته، وتقيده بنسق ومخطط تطبيق المناهج المقررة، مع توفير الوسائل والأجواء المعينة على ذلك، وعليه فإن ديناميكية وتطور وتقدم العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، وترقية اللغة العربية ورد الاعتبار لمكانتها في نظامنا التربوي كلغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي، ولدى أبنائنا كلغة قومية يعتزون بانتمائهم إليها، باعتبارها جوهر الأمة وثبات الهوية لدى الأفراد، والنهوض بها تربويا وعالميا، منوط بالاهتمام بأقطاب التعليم مجتمعة من خلال استحداث وعصرنة المحتوى اللغوي والتعليمي بما يخدم مستجدات العصر والانفجار المعرفي والتكنولوجي، والاهتمام بالمدرسين من خلال توفيرهم الجو والشروط الملائمة التي تعينهم على التفرغ للمهنة بشكل جيد، وإخضاعهم لتكوين دوري ودائم، سواء على المستوى اللغوي والعلمي، أو على المستوى البيداغوجي والأدائي، بهدف تحيين مكتسباتهم وتطويرها بحسب حاجات ومقتضيات كل عصر، وخاصة الاهتمام بترقية كفاياتهم اللغوية وأدائهم التدريسي، ونشير هنا إلى ضرورة استحقاق منصب المدرس للأجدر والأكفأ نظرا لحساسية هذه المهنة وأهمية القطاع التربوي ككل في الدولة، كقطاع استراتيجي يقاس به مدى تقدم الشعوب أو تخلفها، وذلك دون إهدار لدور المتعلم كقطب محوري للعملية التعليمية، فلابد من الاهتمام بحاجاته وميوله بشكل يخدم واقعه وعصره وثقافته، مع ضرورة التخطيط الجيد وتحديد وتسطير الأهداف التربوية، التي يسترشد بها المدرس والمتعلم على حد سواء سعيا منهما إلى تحقيقها وتفعيلها.

الفصل الرابع

اختبار الكفاية اللغوية المستهدفة تربويا من خلال تدريس النصوص الأدبية المختارة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط (دراسة ميدانية تطبيقية)

- أنواع النصوص التي اقترحها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ومحاورها.
- طريقة تدريس وتحليل النصوص في المرحلة الإعدادية.
- تقييم عملية تدريس اللغة من خلال النصوص الأدبية بتجسيد المقاربة النصية.
- تحليل الاستبانة.
- تقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي تحول دون ذلك.
- اقتراح بعض الحلول والتوصيات.

بعد هذه الدراسة النظرية المنجزة رأينا تعزيزها بهذا المجال التطبيقي لاختبار ما توصلنا إليه من حقائق ونتائج وفرضيات، وتسليط الضوء عليها بما هو واقعي وملموس يقربنا أكثر من الواقع التربوي المعيش، بغية تقديم التوصيات والحلول المناسبة لبعض العراقيل والمشاكل التي تحول دون التجسيد الفعال والناجع لمقاربة الكفايات كاختيار بيداغوجي جديد، يسعى إلى تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية من خلال تطبيق مبدأ المقاربة النصية، بالانطلاق من النص كحجر أساس وقطب يستقطب جل تلك الفروع والنشاطات اللغوية بشكل موحد وشامل ومتكامل، ما يحقق للغة معناها ودلالتها لدى المتعلم، سعيا وراء تحقيق أهداف المنهاج المسطرة، والتي من بينها تحقيق المعرفة اللغوية وتنمية كفاياتها الضرورية عبر مختلف المهارات اللغوية، بشكل يضمن للمتعلم الطلاقة والاستعمال الصحيح والسليم للغة العربية، لترقية هذه الأخيرة والنهوض بها إلى مصاف العالمية كمنافسة لباقي اللغات، باعتبارها تمثل وعاء الفكر وأداة للأخذ والعطاء والتواصل، وإحدى الوسائل المحققة للتقدم المعرفي والتكنولوجي؛ كما يمثل ترقية القطاع التعليمي وتفعيله معيارا يقاس به مدى تقدم الشعوب وتحضرها، ومنه تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى محاولة التأكد من مدى فاعلية ونجاعة تدريس النصوص الأدبية المقررة، في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة والضرورية لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط كأنموذج، بما يتلاءم ومستواهم العلمي والإدراكي، كهدف تربوي يسعى المنهاج إلى تحقيقه، إلى جانب إبراز أهمية تطبيق المقاربة النصية كمنهج أو استراتيجية في تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية انطلاقا من نشاط القراءة ودراسة النص، بجعل النص خادما لواقع المتعلم المعيش، وكذا إبراز مدى تجسيدها على مستوى منظومتنا التربوية، وهل تعد المنهج الأنسب الذي يعين المتعلم على بناء وتكوين كفاياته اللغوية الضرورية بنفسه، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر والفعال، من خلال فهم تلك النصوص المقررة والمنتقاة بحسب حاجات وميول المتعلمين، والتحكم في آليات تحليلها بهدف استثمارها لإعادة إنتاجها من جديد بإحكام وانسجام، وبشكل وظيفي سواء شفاهة أو كتابة، وكذا حصر الآثار المترتبة عن تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة بمختلف فروعها، إنها جملة من الأهداف والفرضيات نسعى إلى التحقق من مدى تجسيدها ونجاعة نتائجها في الواقع التربوي الجزائري، من خلال توزيع استبانة موجّهة إلى كلا من أساتذة اللغة العربية والمتعلمين لمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تحوي أسئلة تخص موضوع الدراسة، وبعد هذا الاستجواب من خلالها توصّلنا بتحليلها إلى نتائج، ولكن قبل استعراضها رأينا ضرورة الوقوف على بعض الأمور والعناصر المهمة، التي تخدم هذا الجانب التطبيقي في إنارة درب المستفيد من الدراسة، لننهي الدراسة بتحليل تلك الاستبانة المحصلة، واستخلاص أهم النتائج لإثبات تحقق فرضيات البحث من عدمه، فنتمكن بذلك من اقتراح التوصيات والحلول الملائمة والضرورية حسب

رأينا خدمة لإشكالية البحث، راجين المساهمة ولو بالقليل في تطوير وترقية طرق وأساليب تدريس اللغة العربية من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية، وبلوغ أهداف ومرامي المنهاج المسطرة، والتي من بينها تنمية المعرفة والكفاية اللغوية لدى المتعلمين في الطور المتوسط وتحقيق وظيفيتها، وكل ذلك سيتم كما يلي بيانه.

1- أنواع النصوص التي اقترحها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

لقد اقترح منهاج السنة الرابعة متوسط نوعين من النّصوص: تواصلية، وأدبية[1]:

1-1 النّصوص التواصلية:

وهي نصوص نثرية تتناول مواضيع إيديولوجية متنوعة ترتبط بواقع المتعلمين واهتماماتهم، التركيز فيها منصب على الجوانب المعرفية والتواصلية والإقناعية، وحسب المنهاج فهذا النوع من النصوص يهدف إلى إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم بشكل مفيد ومستحدث، كما تبعث فيه الفضول وروح الاطلاع، وتحثه على توظيف مكتسباته في واقعه المعيش.

1-2 النصوص الأدبية:

وتتميز بطابعها الوجداني الإبداعي، وتنسج في قالب شعري أو نثري، ويتمحور التركيز في ظلها على تدريب المتعلمين على القراءة المعبرة الواعية وتوجيههم إلى اكتشاف نواحي الجمال وتذوقها في النص، لتهذيب وجدانهم وصقل خيالهم وإعانتهم على استخراج بعض المعلومات والمبادئ الأدبية، وتوظيفها في مواقف ووضعيات أخرى مماثلة لها. وترمي النصوص الأدبية في السنة الرابعة متوسط إلى جعل المتعلم قادرا على:

1)-تحديد أنماط النصوص، وتمييز الأنواع الأدبية.

2)-اكتشاف معاني النص وإبراز أبعاده.

وباستقرائنا لمضمون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تبين لنا تنوع النصوص الأدبية الواردة فيه، فنجد أن عدد النصوص النثرية هو واحد وأربعون نصا، وعدد النصوص الشعرية هو سبعة نصوص فقط، وبهذا فمجموع النصوص الأدبية الواردة في الكتاب هو ثمانية وأربعون نصا مصنفة حسب النمط الذي تنتمي إليه، فنجد أن

[1]- أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط -مادة اللغة العربية-، مرجع سابق، ص15.

النصوص النثرية تضم: النمط الإخباري، السردي، الوصفي، الحجاجي، الحواري، أما النصوص الشعرية فتشمل : الشعر العمودي والشعر الحر؛ إذ تم توزيعها كما يلي:

1- النصوص الإخبارية: أربعة وعشرون نصا.

2- النصوص الوصفية: سبعة نصوص.

3- النصوص السردية: أربعة نصوص.

4- النصوص الحوارية: أربعة نصوص.

5- النصوص الحجاجية: نصان.

وأما النصوص الشعرية فوزعت كما يلي:

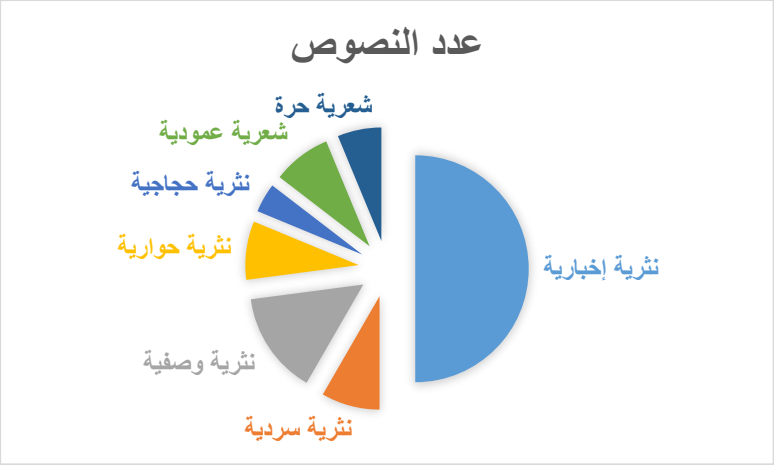
1- الشعر العمودي: أربعة قصائد.

2- الشعر الحر: ثلاثة قصائد.

والجدول التالي يبين نسبة كل نمط على حدة:

أنواع النصوص	**نثرية**					**شعرية**	
توزيعها	إخبارية	وصفية	سردية	حوارية	حجاجية	عمودية	حرة
عدد النصوص	24	7	4	4	2	4	3
النسبة	%50	%14,58	%8,33	%8,33	%4,17	%8,33	%6,25
	%85,42					%14,58	
المجموع	41					7	
	48						

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وتؤكد هذه النسب ميل واضعي المنهاج إلى اختيار النصوص النثرية خاصة الإخبارية منها التي احتلت الصدارة مقارنة بباقي الأنماط، والتي وظفت بغية إثراء معارف المتعلمين اللغوية والإحاطة بمختلف المظاهر اللغوية المقررة لهذا المستوى التعليمي، وتم التركيز فيها على التواصل، أما النصوص الشعرية فكانت قليلة جدا ما يوضح إهمال وإغفال الجانب الفني والجمالي الذي تتميز به النصوص الشعرية، وعدم الاهتمام بحاسة التذوق الأدبي التي هي جد مهمة في مجال تدريس النصوص الأدبية بغية تذوق جماليتها وسحرها الفني، وجذب المتعلم إلى دراستها.

2- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ومحاورها:

وفي هذا الموضع سنحاول إيراد أنواع النصوص التي يحويها الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط كأنموذج لهذه الدراسة الميدانية، موزعة على جملة من المحاور حسب الكفايات التي يحتاجها المتعلم واللازمة لهذا الطور التعليمي، وذلك على النحو التالي:

2-1 أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

إن النصوص المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تعالج عدة موضوعات موزعة على جملة من المحاور، برمجها المنهاج بما يحتاجه المتعلم من معارف وكفايات لغوية لازمة لهذا الطور التعليمي، وحسب السلم البيداغوجي المعتمد من قبل الخبراء والعاملين في القطاع التربوي، وذلك بما يتناسب ومستوى المتعلم وقدراته وكذا ميوله واهتماماته ودوافعه، إلا البعض من تلك النصوص التي يشوبها نوع من الصعوبة والتعقيد في مفرداتها وتراكيبها التي تفوق مستوى المتعلم، والطبيعة الجامدة لبعضها الآخر لبعدها الفلسفي الجاف، وبالرغم من ذلك فهي نصوص

تثري رصيد المتعلم اللغوي، خاصة منها تلك التي تتسم بالجدة وتتناسب مع ثقافته وتخدم مصالحه، كما نجد في هذه النصوص بعض الظواهر البلاغية التي من شأنها أن تغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتزرع فيه روح التحليل والنقد والموازنة، وهذه النصوص المختارة تتم دراستها من عدة جوانب(فكرية ولغوية وفنية...) للوقوف على معناها ومبناها وكذا أبعادها ومغزاها، لتوظف بعد ذلك وتستثمر في حصص التعبير سواء شفهيا أو كتابيا، وبذلك ينتفع بها المتعلم فيمتلك الكفايات اللغوية المستهدفة من تدريسها والقدرة على استثمارها في إنتاج نصوص جديدة بمختلف الأنماط والأنواع؛ إذ الغرض من تدريس النصوص الأدبية في هذه المرحلة من التعليم المتوسط هو تعلّم التحليل والموازنة والنقد وإصدار الأحكام والتذوق الفني والجمالي، واكتساب آليات التحليل النصي، وتوسيع مكتسبات المتعلم اللغوية والفكرية والمنهجية، وإثراء رصيده اللغوي والمعرفي والثقافي، واكتشافه لخصائص أنماط النصوص، وكذا القيم الخلقية والاجتماعية التي تحملها تلك النصوص في طياتها والامتثال بها، إلى جانب تنمية قدراتهم على التواصل الشفوي والكتابي بشكل مثمر لمواجهة مختلف المواقف[1] والوضعيات، وحتى يتأتى ذلك للمتعلم يجب أن يتحقق لديه التمكن اللغوي بالتحكم في مختلف القواعد اللغوية والمبادئ والأنظمة والأبنية الصرفية والإلمام بخصائص اللغة بهدف فهم سر عملها، بشكل يحقق له الفهم والاستيعاب للمقروء، وكذا الطلاقة اللغوية والاستعمال السليم والصحيح والمنطقي لملكة اللغة، أي بشكل محكم ومنسجم شفويا وكتابيا؛ إذ يوصي المنهاج على أن يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط قادرا على[2]:

- قراءة وفهم نصوص متنوعة وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.
- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.
- –المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع، أو التسلية.
- تحليل المقروء وترتيب محتوياته، وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد،
- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.
- التعبير شفويا وكتابيا عن المشاعر والآراء وتعليلها بأمثلة وشواهد تناسب الموقف.
- إنتاج نصوص من أنماط متعددة كالوصف، السرد، والحجاج...إلخ وأنواع مختلفة كالرسالة، والخطبة، المقالة...إلخ بمراعاة معايير الصياغة، وأساليب العرض.

[1] – ينظر: أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط – مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص18. وللاستزادة ينظر كذلك وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص52.

[2] – أحمد الزبير، المرجع السابق، ص19.

- التواصل مع الآخرين كتابة ومشافهة مع التفاعل الايجابي.
- كتابة محاولات شعرية، ونثرية بتوظيف الخيال والذوق الأدبي.

وأما عن الكفاية الختامية المستهدفة لهذا المستوى، فتتمثل في القدرة على إنتاج نصوص أدبية بمختلف أنماطها إخبارية، ووصفية، وسردية، وحوارية، وحجاجية، شفاهة وكتابة.

وكل هذا تجسيدا وتماشيا مع مقاربة الكفايات التي تؤثر أن تكون تلك التعلمات التي يتلقاها المتعلم في مختلف المجالات لاسيما اللغوية منها ذات منفعة وبعد عملي ووظيفي، وتخفف من حدة التباعد بين المدرسة والحياة، وهو ما يسمى بوظيفية التعلمات.

2-2 عينة محاور النصوص الواردة في محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

يحوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جملة من النصوص موزعة عبر الوحدات أو المقاطع التعليمية المتاحة للمتعلم تبعا لعدد المحاور الواردة فيه، فلكل محور نص واحد، وذلك على النحو التالي:

رقم	المحاور	النصوص
01	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل
02	قضايا اجتماعية	المدينة الحديثة
03	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال
04	التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم
05	الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)
06	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام
07	ظواهر طبيعية	الكسوف والخسوف
08	أمراض العصر	السكري
09	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية
10	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد
11	عالم الشغل	في الحث على العمل
12	الشباب والمستقبل	الشباب
13	المواطنة	في سبيل الوطن
14	شعوب العالم	الزردة
15	الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية
16	الهوايات	الشطرنج...تحدي الأذكياء

17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع
18	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة
19	المرافق العامة	حديقة
20	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي
21	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للأنترنت
22	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية
23	الهجرة	الهجرة السرية
24	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور

والملاحظ في هذا الصدد أن جل نصوص القراءة الواردة في الكتاب المدرسي جاءت مشفوعة بأسئلة يتفاوت عددها من نص لآخر، وقد صيغت بشكل مباشر يتسم بالسهولة والوضوح حيث يستلزم الإجابة عنها قراءة النص فقط دون البحث عن مصادر أخرى، وهي تكشف عن مهارة المتعلمين في فهم واستيعاب النصوص لا غير، والغرض من إيراد تلك الأسئلة عقب كل نص هو مساعدة المتعلم على فهم تلك النصوص التي بين يديه وتحديد الأفكار التي بلورت من أجلها، كما تعين المدرس في الشرح والتحليل ومراقبة الفهم العام للنصوص للتأكد من الفهم الصحيح لها، ولم تهتم الأسئلة بالفهم والاستيعاب فحسب، وإنما نجد البعض منها يتطرق إلى عمليات التحليل والتفسير والنقد والاستنتاج والتركيب للمقروء، وبذلك نجد أن تلك الأسئلة لم تغفل عن إثارة التفكير لدى المتعلمين بما يدفعهم إلى البحث والتقصي حولها، كما تساهم في تزويدهم بمهارة التحدث من خلال الإجابة الشفوية عنها.

مثال: (الكتاب المدرسي، ص:161)

3 - اقرأ النصّ الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قَصَّ علينا شَيْخٌ ممّن عرَفتهم، قال: كانت في المدينة عجوزٌ لا تَنظر إلى شيء تَستحسِنُه إلا أصابَتْه بِضَرَر، فدخلَتْ على أَشْعَبَ وهو في المَوْت يقول لابْنَتِه: يا بُنيّتي: إذا متُّ فلا تَنْدُبيني والنّاس يَسمعونك فيُكذّبونك ويَلعَنوني، والْتَفَت أَشعَبُ فرأى المرأةَ، فغطّى وجهَه بكمِّه، وقال لها: يا فُلانة، إنْ كنتِ استحسنْتِ شيئاً ممّا أنا فيه فصَلّي على النّبيّ صلى الله عليه وسلم كَيْ لا تُهْلِكيني.

فغضبت المرأةُ وقالت: في أيّ شيءٍ أنتَ ممّا يُستحسَن؟ قال: خِفتُ أنّك قد استحسنْتِ خِفّةَ الموت عليّ فيشتدُّ ما أنا فيه مِنْ مرضٍ، فضحِك مَن معه من الْقَوْم.

أبو الفرج الأصفهاني (بتصرف)

– استخرِج من النصّ طباقاً،وبيّن أثرَه في المعنى.

– استخرِج من النصّ أسلوبَ استفهام وبيّن المعنى المقصودَ منه؟

– استخرج الإدغام، وبيّن إن كان واجباً أم جائزاً.

- **الأنشطة اللغوية ومواقيتها للسنة الرابعة متوسط:**

إن الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو خمس (05)ساعات أسبوعيا، موزعة على النحو الآتي[1]:

المستوى: (السنة الرابعة متوسط)	التوقيت الأسبوعي للنشاط اللغوي
فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
فهم المكتوب (القراءة + دراسة النص+ الظواهر اللغوية)	01 ساعة + 01 ساعة + 30 دقيقة
إنتاج المكتوب	01 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

3- طريقة تدريس وتحليل النصوص في مرحلة التعليم المتوسط:

وقبل استعراضنا لخطوات تدريس النصوص الأدبية لهذه المرحلة، والعراقيل التي تحول دون الاستفادة من فضائها اللغوي، وإيراد أمثلة عن التجسيد الميداني للمقاربة النصية من خلال مذكرتين نموذجيتين في تدريس نشاط القراءة ودراسة النّصّ نثرا وشعرا، لا بأس أن نشير في هذا الصدد إلى أهمية ومكانة نشاط القراءة ودراسة النص كمنطلق لتدريس باقي نشاطات وفروع اللغة بشكل متداخل ومنسق وموحد، تجسيدا لمبدأ المقاربة النصية في ظل هذا التوجه التربوي الجديد، الذي يسعى إلى تفعيل التعلمات وتحقيق دلالتها ووظيفيتها، وذلك كما يلي:

3-1 أهمية ومكانة نشاط القراءة ودراسة النصوص:

يحتل نشاط القراءة ودراسة النصوص الصدارة بين الأنشطة اللغوية الأخرى، باعتباره منطلقا لباقي النشاطات من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية المعتمدة في المنهاج لتدريس اللغة العربية بمختلف فروعها، وذلك بشكل شامل ومتكامل ومتناسق تحقيقا لوحدة وشمولية اللغة، مما يحقق دلالتها ووظيفيتها، وتتم القراءة بنص واحد أسبوعيا، ليكون

[1] – وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص12.

قطبا لباقي الفروع اللغوية كما أسلفنا: قواعد نحوية وصرفية، أو ما يسمى حاليا بالظواهر اللغوية، إلى جانب الظواهر البلاغية والعروضية والمطالعة الموجهة؛ أي فهم كل من المنطوق والمكتوب وإنتاجه وغيرها من النشاطات. وعليه فالنص في هذا النشاط هو مصدر دراسة مختلف الظواهر اللغوية والبلاغية المقررة في المنهاج من نحو، وصرف، وبلاغة، وعروض وغيرها، وكذا استغلال مختلف المبادئ الأدبية والجمالية الواردة فيه[1]،بغية استثمارها في الإنتاج اللغوي سواء شفويا أو كتابيا، وبناء الكفايات اللغوية الضرورية والمستهدفة من وراء ذلك، ومن الأهداف التربوية لنشاط القراءة ودراسة النصوص في هذه المرحلة التعليمية للمتعلم ما يأتي[2]:

1- قراءة النصوص بشكل مسترسل وسليم، مع تصور المعاني والاستفادة منها ونقدها.

2- استعمال استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات.

3- تولد الرغبة في المطالعة الحرة والتفاعل مع مختلف النصوص، وإمكانية المطالعة على النصوص المستقلة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات إشهارية...).

4- إمكانية تحديد موضوع النص وبنائه الفكري، والفني، واللغوي.

5- إمكانية التمييز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي، وشرح مدلول المفاهيم المجردة، وكذا تفسير معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها.

6- إمكانية التمييز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.

7- تمييز النصوص العلمية عن النصوص الأدبية مع تمكينه من إبراز بعض مميزات النص الأدبي.

8- إمكانية تصنيف النصوص حسب أنماطها (إخبارية، وسردية، ووصفية، وحجاجية...).

3-2 خطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة:

يتبع المدرس في تدريسه للنصوص لهذا الطور التعليمي الخطوات التالية[3]:

[1] - أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط -مادة اللغة العربية-، مرجع سابق، ص6.

[2] - المرجع نفسه، ص16.

[3] - بتصرف عن: جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص162.

1)– التمهيد:

وبه تنطلق الحصة، إذ يعمد الأستاذ إلى تشويق المتعلمين لقراءة النص من أجل تحليله واكتشاف مضمونه، فمن باب التمهيد أن يصور المدرس جو النص ويقص ما يحيط به من حوادث، ويذكر مناسبته، ويعرّف المتعلمين تعريفا موجزا بحياة الأديب وبالنواحي الهامة منها مما له صلة بالنص الذي يدرسونه، كمولده، ونشأته، وبيئته، وثقافته، وأهم آثاره الأدبية، فهي أمور قد تعكس إنتاجه الأدبي وتؤثر فيه مما يعين المتعلمين على فهم النص.

ويكون التمهيد بوضعيات مختلفة :حديث شيق مركز، أو قصة مثيرة، أو أسئلة خفيفة، أو بمراجعة المكتسبات السابقة إن كانت لها علاقة بالموضوع الجديد، أو حكمة، أو صورة، أو وسائل أخرى[1].

ونشير هنا إلى أنه من الضروري أن يُربط التمهيد للنص ببيئة المتعلم حتى يعيش الجو الذي قيل فيه النص، مما يحقق تفاعلا مثمرا داخل قاعة الدرس[2] فيعينه ذلك على تذوق النص وفهمه والقدرة على تحليله.

2)– عرض النص:

وذلك بتوجيه المتعلمين إلى موضع النص من الكتاب المدرسي والذي سيكون مرجعا لهم طوال الوحدة الدراسية.

ويضيف أحمد الزبير في تصنيفه الخطوات التالية: قراءة النص وهي نوعان[3]:

3)– قراءة صامتة:

والتي يقوم بها المتعلمون بطلب من الأستاذ بلا جهر، وتكون بالتمعن في المقروء ومحاولة فهمه، مع مراعاة المدة الزمنية المقررة لذلك.

4)– مراقبة الفهم العام:

وذلك من خلال طرح أسئلة استكشافية بعد الفراغ من القراءة الصامت،ة لمعرفة درجة الاستيعاب والفهم العام لدى المتعلمين من خلال استخلاص أفكار النص.

5)– قراءة نموذجية:

والتي يقوم بها الأستاذ جهرا بطريقة معبرة مع مراعاة سلامة النطق اللغوي للحروف.

---

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص17.

[2] – مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، مرجع سابق، ص97.

[3] – أحمد الزبير، المرجع السابق، ص17.

6)- قراءات فردية:

ويقوم بها بعض المتعلمين بالتناوب لمقاطع النص بتوجيه من الأستاذ مقلدين قراءته، ليكون دور هذا الأخير تصويب الأخطاء واستغلال هذه الأخيرة في وضعيات بيداغوجية مختلفة للتعلم، وفي نفس الوقت يناقش الأستاذ المقطع المقروء من حيث المبنى والمعنى، ويتم ذلك بعد تذليل الصعوبات وعوائق الفهم والاستيعاب، بشرح الكلمات الصعبة سواء بمترادفاتها أو بأضدادها أو بوضعها في جمل أو غيرها، ثم استخلاص معطيات النص بإشراك المتعلمين. وعلى الأستاذ أن يحدد الأهداف التعليمية لكل حصة، وتوجيه كفايات المتعلمين صوبها.

7)- الشرح والتحليل:

ويمثل أهم مراحل الدرس، ويتم عن طريق الأخذ والرد بالحوار والمناقشة من خلال أسئلة موجهة من طرف المدرس حول موضوع النص وأفكاره العامة لمراقبة الفهم العام للمتعلمين حول النص المقروء، بعدها يقسم النص إلى وحدات متصلة المعنى، ثم يطلب المدرس من أحد المتعلمين قراءة الوحدة المطلوب شرحها، لشرح المفردات اللغوية الغريبة على المتعلمين، ويوجه بعد ذلك بعض الأسئلة الجزئية حول المعنى العام للوحدة لتقريبه إلى أذهان المتعلمين من خلال الإجابة عنها، وبعد ذلك يطلب منهم صياغة ذلك المعنى العام في فقرة متناسقة، وفي الأخير يعيد المدرس صياغة ذلك المعنى بأسلوب راق، مع محاكاة المتعلم له، ثم ينتقل إلى باقي الوحدات حتى ينتهي النص.

ونشير هنا أنه يراعى في النص الأدبي تناول معاني بعض الكلمات الجديدة، من حيث ما في المفردات من إيحاء ودلالة، ومضاد الكلمات، ومفردها وجمعها، ومرادفها، كما يتم التعرض للنص من النواحي البلاغية من حيث الصور الجمالية بما يحويه النص من تشبيه واستعارة وكناية، وكذا الأساليب من خبر وإنشاء وغرض كل منهما، إلى جانب المحسنات البديعية من سجع وجناس وطباق وتورية وتصريع، كما يتم كذلك التعليق على النص من حيث: العصر الأدبي الذي ينتمي إليه النص وسماته، والمدرسة أو الاتجاه الذي ينتمي إليه الشاعر، وخصائص أسلوب الشاعر أو الكاتب، كما يتم التعرض إلى ما في النص من ملامح التجديد، وما يلاحظ على النص من مآخذ إن وجدت[1].

8)- الربط بين الوحدات والنظرة العامة:

وذلك بصياغة المتعلمين للمعنى العام للنص باتساق وانسجام مع الحرص على سلامة اللغة، ثم يطلب منهم المدرس تحليل النص إلى أفكاره الأساسية والجزئية وبيان مضمونه.

[1] - نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، مرجع سابق، ص135.

9)– النقد والتذوق الأدبي:

وهنا يكون دور الأستاذ هو تدريب المتعلمين على إصدار الأحكام النقدية حول النصوص من حيث وضوح المعنى وتسلسل الأفكار وجمال الأسلوب وسلاسته، وتنمية التذوق الأدبي وروح النقد لديهم ومن ثم القدرة على الموازنة تمهيدا لهم على التعليم الثانوي.

10)– استثمار النص:

ويتم من خلال استثمار المتعلم لمكتسباته في وضعيات دالة، كأن يكلف المتعلمين بإعادة بناء النص، أو تلخيصه، أو بتحويله إلى تمثيلية، أو نثره إن كان شعرا...[1]، فاستثمار النص يتم بكيفيات مختلفة.

3-3 عراقيل تحليل النص الأدبي[2]:

قد تصادفنا عراقيل تقف أمام تدريس تلك النصوص التواصلية أو الأدبية المختارة، وتحول دون الاستفادة من فضائها اللغوي الخصب بشكل وظيفي يعين على مواجهة مختلف المواقف والوضعيات، فالإشكال المطروح في هذا الصدد هو أن النص المحوري المقرر لا يستطيع أن يوفر الأوجه اللغوية المختلفة التي تتطلبها دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض وغيرها، وقد يضطر الأستاذ إلى البحث عن أمثلة أخرى خارج المنهاج لاستكمال الأوجه الناقصة، أو يلجأ إلى تقنية التحويل والتصرف في النص بتبديل بعض مفرداته وجمله، وهذه العملية ليست ميسرة وغير ممكنة أحيانا، وتؤدي في أكثر الحالات إلى إقحام مفردات وتغيير في بناء النص، فتبعده عن سياقه وتشوهه إن لم يراع الأستاذ جملة من الشروط منها:

- أن يكون معنى النص المحول منسجما مع معاني النص وأفكاره.
- أن تكون الكلمات والجمل المحولة ذات دلالة طبيعية غير مصطنعة.
- أن تنسجم مع تراكيب النص وعباراته.

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص18.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص6.

3-4 التجسيد الفعلي للمقاربة النصية من خلال مذكرتين نموذجيتين في تدريس نشاط القراءة ودراسة النّصّ (نثرا وشعرا):

فلبيان التجسيد الفعلي والميداني للمقاربة النصية أوردنا مثالين توضيحيين، أحدهما شعري والآخر نثري انطلاقا من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وذلك كما يلي:

3-4-1 مذكرة نموذجية لنص شعري[1]:

الوحدة :حقوق الإنسان.

الحصة :قراءة ودراسة النص.

الموضوع :لا تقهروا الأطفال – لمحمد البريكي.

السند :كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (ص27).

الأهداف التربوية:

- قراءة النص قراءة صحيحة وبأداء معبر.
- تحديد بناء النّص الفكري، وخصائصه المميزة.
- إثراء الرصيد اللغوي، والتشبع بالقيم الإنسانية.
- مناقشة مضمون النص وتلخيصه.
- إنتاج نص مكتوب يقدم فيه اقتراحات لحماية الطفولة.

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط –مادة اللغة العربية–، مرجع سابق، ص35.

تنشيط الحصة	الأسئلة	نشاط المتعلم
وضعية الانطلاق: -يدخل الأستاذ متعلميه في جو النص، ويشوقهم لقراءته وتقبل المعلومات والميول والمهارات.... بسؤال، أو حديث أو قصة مشوقة أو صورة..... أ -يمكن أن يعرض على المتعلم صورا لمواقف تنتهك فيها حقوق الأطفال ثم يسأل عن المشكلة التي تثيرها الصور. ب-ويمكن للأستاذ استغلال صور الكتاب، وإثارة المتعلمين بها. ت-وبإمكانه أن يستشير متعلميه بوضعيات أخرى يراها مناسبة، كالحديث عن اليوم العالمي للطفولة.... **قراءة صامتة:** يطلب الأستاذ من متعلميه قراءة النص قراءة صامتة، ويحدد لهم حجمها الزمني. **مراقبة الفهم العام:** يراقب الفهم العام بسؤال أو سؤالين يطلب من متعلميه تحديد الفكرة العامة للنص في هذه المرحلة أو يرجعها إلى نهاية معالجة فقرات النص. **قراءة نموذجية:** -يقرأ الأستاذ النص قراءة جهرية معبرة، ويدعو متعلميه إلى حسن الإنصات ليحاكوه.	ما المشكلة التي تثيرها هذه الصور؟ وما موقفكم منها؟ كيف يعيش هؤلاء الأطفال؟ وهل أطفال العالم كّلهم يتمتعون بهذه الرعاية؟ مما يعانون؟ إلى من يوجه الشاعر خطابه؟ ماذا طلب منهم؟ ما الفكرة العامة للنص؟	يجيب عن الأسئلة يقرؤون النّص قراءة صامتة ويلتزمون بقواعدها: -الاعتدال في الجلوس. -عدم التلفظ أو تحريك الشفتين. -التقيد بالسرعة والوقت. - يوجه الشاعر خطابه إلى الذين تسببوا في بؤس الأطفال وشقائهم طلب منهم الامتناع عن

-يكلف بعض المتعلمين بقراءة النص قراءة معبرة ويراقب حسن الأداء دون شرح أو تحليل تليها قراءة فردية يتخللها تذليل للصعوبات اللغوية على أن تقتصر قراءة المتعلم على جزء محدد من النص بغية إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين مع العناية بأدائهم وتصويب أخطائهم، وفق صور التصويب الآتية: أ -يعيد القارئ قراءة الجملة التي وقع فيها الخطأ ليتداركه. ب-إحالة تصويب الخطأ إلى متعلم ثان إن عجز المخطئ عن اكتشاف خطئه. ج -يتدخل الأستاذ بطريقة تربوية لضبط الخطأ إن اقتضى الموقف ذلك. -يتعرض الأستاذ أثناء القراءات الفردية إلى المعجم والدلالة ويناقش مع متعلِّميه مضمون الفقرة ويطلب منهم تلخيصه شفويا، وتحديد الفكرة الأساسية على النحو الآتي: **الوحدة الأولى**	ما معنى لا تقهروا؟ براءة السؤال؟ تسلبوا؟ إلى ما ترمز الزهرة؟ الفراشة المجّنحة؟ الّنحلة العذراء؟ بدأ الشاعر قصيدته	قهر الأطفال، أو الإساءة إليهم ومعاملتهم معاملة حسنة. النهي عن قهر الأطفال و الدعوة إلى معاملتهم معاملة حسنة. يقرأ بعض المتعلمين النّص قراءة جهرية أولى بالتتابع على منوال قراءة الأستاذ. يقرأ بقية المتعّلمين النص جزءًا جزءًا بأداء شعري معبر. يتعرف المتعلم على معاني الكلمات ترمز إلى الجمال والمستقبل الزاهر والبراءة ترمز إلى الجمال والحيوية وبراءة الأطفال ترمز إلى الحيوية والعطاء والأمل المشرق لا تقهروا..... لا تقتلوا..... لا تطفئوا....

	بمجموعة من النواهي حددها. على ما تدل هذه الأفعال؟ بما رمز الشاعر للطفولة والبراءة؟ كيف يصبح الأطفال إذا عاملهم المجتمع بقسوة، ولم يرحمهم؟ في أية صورة جسدهم الشاعر؟ ما الوسيلة التي استعملها الشاعر للتأثير على سامعيه وإقناعهم؟ من يلخص مضمون الوحدة الأولى؟ ما فكرتها الأساسية؟ ما معنى دروبنا؟ وما مفادها؟ ما دلالة كلمة" الرياء" هات منها الماضي والمضارع لماذا ينهى الشاعر عن قهر الأطفال؟	تدل على العنف والظلم و القهر والشقاء الزهرة ..... الفراشة.....زقزقة الطير..... يصبحون أشرارا جسدهم في صورة العقارب، والظلام والحيات، والقلعة المليئة بالسل إجابة المتعلمين. يقوم بتلخيص مضمون الوحدة الأولى شفويًا الدعوة إلى الكف عن سوء معاملة الأطفال يقرأ الوحدة الثانية قراءة معبرة طرقنا، ومفردها درب الرياء هو إظهار خلاف ما في الباطن، وتصنُّع الخير. الماضي :راءى. المضارع :يرائي يجيب المتعلم النتائج المترتبة عن سوء
الوحدة الثانية -يكّلف متعلما بقراءة الوحدة الثانية -يذلل صعوباتها اللغوية ويناقشها مع المتعلمين لتحليلها وتحديد فكرتها الأساسية.		

	ماذا يترتب عن سوء معاملة الأطفال؟ ما الفكرة الأساسية لهذه الوحدة؟ بماذا توحي كلمة "الشوك" "المفاوز" "التلال" بِما يحلم الأطفال؟ ومتى يكون مستقبلهم سيئًا ما الفكرة الأساسية للوحدة؟ ماذا تستخلص من هذه القصيدة من قيم؟ وكيف توظف هذه القيم؟ كيف يسمى هذا النوع من الشعر؟ ولماذا سمِي بهذه التسمية؟ قدم اقتراحا تبين فيه كيف يمكن حماية الطفولة من الاستغلال في عشرة أسطر.	معاملة الأطفال. توحي هذه الكلمات بالصعوبة والشقاء والألم يحلمون بالأمل والغد المشرق.... يعبر المتعّلم سوء مستقبل الطفل المقهور يجيب المتعّلم يعبر يسمى شعر التفعيلة، أو الشعر الحر. سمي بهذه التسمية لأنه شعر متحرر نسبيا من نظام الشعر العمودي الذي يعتمد على وحدة القافية والوزن. والشعر الحر لا يتقيد بالقافية ولا بنظام البيت ذي الشطرين المتساويين و يعتمد على نظام التفعيلة.
الوحدة الثالثة يكلف متعلما بقراءة الوحدة الثالثة ويحاور المتعلمين في دلالة ألفاظها، ومضمونها يطلب من المتعلمين استخلاص العبر الواردة في القصيدة وكيفية تفعيله في الحياة **البناء الفني للّنص:** **تطبيق**		

الكفاية القاعدية:

❖ قراءة نصوص متنوعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعان.

مؤشر الكفاية:

❖ يقرأ النص قراءة إعرابية صحيحة.

❖ يحلل النص إلى أفكاره الأساسية.

❖ يعرف بعض أغراض الاستفهام.

❖ يراجع مصطلح الكتابة العروضية وبحر الطويل.

3-4-2 مذكرة نموذجية لنص نثري:

الوحدة: الدين المعاملة **المستوى:** 4 متوسط

النشاط: قراءة ودراسة النص **المرجع:** الكتاب المدرسي (ص46)

الموضوع: من شمائل الرسول(ص)

الكفاية القاعدية: قراءة النص قراءة إعرابية صحيحة.

مؤشرات الكفاية:

❖ يدرك المتعلم بعض شمائل الرسول(ص) ويتحلى بها.

❖ يدرك الاستعمال الحقيقي والمجازي للكلمة.

مرحلة الانطلاق: ما هي الخصال التي كان الرسول الكريم(ص)يتحلى بها؟

مرحلة بناء التعلم: قراءة صامتة للنص.

فهم النص:

❖ ينقسم الناس إلى قسمين ما هما؟

❖ لماذا اهتم المفكرون والدارسون بحياة النبي (ص)؟

❖ إلى ما دعا الكاتب في نهاية النص؟

الفكرة العامة: حسن المعاملة وكرم الأخلاق عند النبي (ص)، أسس نقتدي بها.

قراءة نموذجية تليها قراءات فردية:

الفقرة1: (إن.....حوله). العريكة: سلس الخلق.

- ذكر الكاتب العديد من الصفات المتناقضة بين الناس أذكرها؟
- ما أثر تلك الصفات على أصحابها؟
- على أي الصفات تندرج خصال النبي(ص)

فكرة1: خصال النبي (ص) تسري فيه دون تكلّف.

الفقرة2: (ولقد.... الأداء).

- ما المجالات التي تتبعها الدّارسون لشخصية النبي (ص)؟
- ما الغاية من ذلك؟
- هل وجدوا فارقا بين أخلاقه ومعاملاته؟

فكرة2: السماحة التي تحلى بها النبي (ص) في معاملاته التجارية والمالية.

الفقرة3: (والحاجة.....شريف)

- لماذا يرى الكاتب أننا بحاجة دائمة إلى التذكير بحسن المعاملة؟
- إلى ما يدعو الكاتب في نهاية النص؟ لماذا؟

فكرة3: حسن المعاملة عند النبي (ص) ساهم في انتشار الإسلام.

الفكرة الرئيسية: أخلاق الرسول (ص) أخلاق نقتدي بها في كل زمان ومكان.

البناء الفني:

الأمثلة:

- يتدفّق الماء من المنبع بقوة.
- تتدفق المحبة من قلب الرسول (ص).
- لاحظ الكلمتين وحدّد الفرق بينهما؟
- ما نوع استعمال الكلمة في الجملة الأولى؟ كيف تسمي هذا الاستعمال؟
- ما نوع استعمال الكلمة في الجملة الثانية؟ كيف تسمي هذا الاستعمال؟

⟸ الاستعمال الحقيقي للكلمة هو استعمالها في المعنى الموضوع لها أصلا.

⟸ الاستعمال المجازي للكلمة هو استعمالها في غير المعنى الموضوع لها أصلا.

المرحلة النهائية:

1)-هات جملتين تستعمل فيهما الكلمة استعمالا حقيقيا وجملتين تستعمل فيهما الكلمة استعمالا مجازيا.

2)-لخّص النص موظفا التعبير المجازي.

4- تقييم عملية تدريس اللغة من خلال النصوص الأدبية بتجسيد المقاربة النصية:

إن التدريس اللغوي و الأدبي في ظل المقاربة بالكفايات يتم بشكل شمولي وموحد غير تفريعي للغة، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية مما يعطيها معنى ودلالة، ويركز أساسا كما أسلفنا على الممارسة اللغوية الوظيفية وإنماء القدرات التواصلية لدى المتعلمين، وذلك من خلال تركيز المتعلم على نشاطه اللغوي لبناء موارده اللغوية والمهارية بنفسه، فالتدريس الكفائي للغة العربية يساعد المتعلم على استيعاب اللغة بشكل أفضل وتوظيفها بشكل وظيفي على المستويين الشفهي والكتابي، وبطريقة صحيحة وسليمة، وحسب الحاجة اللغوية والتواصلية لها، لا حفظ قواعدها النحوية والاعرابية والصرفية وتخزينها لاستظهارها وقت الحاجة إليها في الاختبارات الفصلية والسنوية، ثم نسيانها بعد ذلك، وهو ما كان يحصل في الطرق التقليدية لتدريس اللغة من خلال التلقين والحفظ والاستظهار، في حين أن مقاربة الكفايات تعمل على التخفيف من هذا الحفظ والتلقين وذلك من خلال الاعتماد على النشاط اللغوي في تعلم اللغة وترسيخ مختلف مهاراتها وكفاياتها.

فاعتماد المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة وتعلّمها من خلال النصوص الأدبية يحقق الأغراض والمرامي، وكذا الجودة المنشودة في المنهاج بتحصيل المعرفة اللغوية وكفاياتها، باعتبارها تعمل على تدريسها بالتخطيط لها من خلال تجزيئ تلك المعارف اللغوية إلى أهداف تربوية عديدة، حسب الحاجات اللغوية للمتعلم، والمراحل والمستويات التعليمية والادراكية له، كما تعمل على تسخير كافة الأدوات والوسائل الضرورية لتحقيق هدف التعلم، إلى جانب تركيز

التعلم الكفائي على قدرات المتعلم الذهنية وإمكانيته في التصرف وحل المشكلات في مختلف المواقف والوضعيات [1] ،من خلال مبدأ التعلم الذاتي في تحصيل وبناء التعلمات سواء منها المعرفية أو اللغوية، إلا أنه وبالرغم من إيجابيات هذه المقاربة الجديدة في مجال التحصيل المعرفي واللغوي، وأساليبها واستراتيجياتها التدريسية الفعّالة القائمة على البعد الوظيفي النفعي والتواصلي، غير أن ذلك لم يمنع من تسجيل تدن وضعف في المستوى اللغوي والنحوي للمتعلمين وانحطاط لمكانة اللغة العربية، التي أضحت تفقد أهميتها كلغة أولى للمتعلم، وكلغة تدريس وتفكير وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي؛ إذ لوحظ كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية في الإنتاج والأداء اللغوي لدى المتعلمين، وحتى المدرسين للأسف الشديد سواء تعبيرا بالشفاهة أو الكتابة، أو قراءة، ويعود هذا الوضع اللغوي أو المستوى المتدهور للغة العربية في التحصيل اللغوي بجميع مستوياته عبر مهاراته المختلفة، إلى اعتبارات عدة غفلت عنها منظومتنا التربوية عند تبنيها لمقاربة الكفايات، التي تعد مثالية من حيث المضمون والمحتوى، وكذا الاستراتيجيات، والوسائل والاجراءات التي تستخدمها وتطبقها في التدريس، إلا أنه من حيث التطبيق والتجسيد الاجرائي لهذه المقاربة، صادف القطاع التربوي والعاملين في إطاره صعوبات وعراقيل أدت إلى عدم نجاعة وفاعلية هذه المقاربة في تحقيق الأهداف التربوية المستهدفة والمرجوة من تبنيها في منظومتنا التربوية، بهدف إصلاح هذا القطاع الاستراتيجي والحساس، وترجع بعض هذه العراقيل والمشاكل في مجال التدريس اللغوي إلى الاعتبارات التالية[2]:

- انعدام التكييف وغياب الفهم للأفكار والنظريات المستوردة في مجال تدريس اللغات وضعف المستوى البيداغوجي واللغوي لمدرسي اللغة العربية، إلى جانب نقص إعدادهم وتكوينهم لتدريس اللغة وفق الطرق والأساليب الوظيفية الجديدة.
- إدراج تدريس اللغة الأجنبية الأولى في السنة الثالثة ابتدائي، الأمر الذي يجعل المتعلم مشوشا وتائها أمام بنيتين ونظامين لغويين مختلفين؛ إذ نجده لم يصل بعد إلى استيعاب نظام اللغة الأولى وهي العربية، لينضاف إليه نظام لغوي ثان أجنبي عنه، ما يؤدي به إلى عدم إتقانه لأية لغة، وبخاصة عدم تمكنه من خصائص لغته العربية كلغة تفكير وبحث وتحصيل وتواصل تربوي.

[1] – ينظر: راضية حجبار، المقاربة بالكفاءات تنمية للمهارات وحل للوضعيات، ورقة ملتقى عن أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم 22 أفريل 2013 بجامعة البويرة، الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص158.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص158.

- الإصلاح الاستعجالي للمناهج التربوية والغير مكتمل جعلها تتصف بالغموض، مما أثار نوعا من الفوضى والقلق في الوسط المدرسي سواء في مجال التأقلم مع المنهج الجديد، أو في مجال التحصيل الدراسي العلمي واللغوي.

فكل هذه الاعتبارات والعراقيل تجعلنا نصطدم أمام حقيقة واقعية خيبت أملنا من خلال ما توصل إليه نظامنا التربوي من حصيلة ونتائج تربوية، وتكمن هذه الحقيقة في أن المقاربة بالكفايات ما هي إلا نصوص وزارية تربوية لها أثر أو تجسيد جزئي في أرض الواقع، فلم يتبناها جل الأساتذة وإنما بعضهم فقط، ما يزيد من غموض العملية التعليمية، باعتبار أن هناك من الأساتذة من يأبى التكوين في إطارها لاستيعاب وفهم معالم ومبادئ هذه البيداغوجية الجديدة وحصر أبعادها، بهدف التمكن من استراتيجيات وإجراءات تطبيقها؛ إذ نجد المدرس يدرّس ويقيم وفق هواه[1]، ومنهم كذلك من لم يقتنع بنتائج هذه المقاربة الجديدة في الميدان لاسيما في مجال تدريس اللغة العربية، باعتبار أنها لم تحقق الأغراض المنشودة من تبنيها واقعيا، لاعتبارات كثيرة سبق عرضها وتفصيلها في مواضع عدة من هذه الدراسة، مما يستلزم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاستدراك الأوضاع ومعالجة النقص والتعثر الذي تعانيه مقاربة الكفايات في مجال تدريس اللغة، وتبعا لذلك فمن الضروري[2]:

- إعادة النظر في مناهج تعليم اللغة وبالأخص المراحل الأولى القاعدية، وذلك بإيجاد منهجية وظيفية ترتكز على جودة الأداء وسلامة اللغة، بشكل يدرّب المتعلمين على القراءة الصحيحة الواعية التي تمكنهم من اكتساب ملكة التعبير بنوعيه.
- مراعاة مبدأ التدرج في تنمية الكفاية اللغوية من خلال تعزيز ممارسة المناقشة والحوار، ويتحقق ذلك عن طريق انتقاء المدرس للمواقف التي تثير الحوار واكتساب أساليب التعبير، على أن يكون ذلك مرفقا بالاستيعاب لوظائف الكلمات النحوية، حتى يتمكن المتعلم من إنتاج عبارات صحيحة وسليمة.
- اختيار الأكفأ والأجدر من المدرسين مع ضرورة إخضاعهم لتربصات وتكوينات قبل الخوض في المهنة، على أن يكون هذا التكوين على المدى الطويل؛ أي بشكل دوري ومستمر، بهدف تحيين معارفه وكفاياته التدريسية واللغوية ومعارفه اللسانية، بشكل يؤهله لأداء هذه المهنة النبيلة.
- ضرورة مراقبة ومتابعة المفتشين التربويين والوزارات المعنية لمدى تطبيق وتنفيذ المدرسين لمقاربة الكفايات، في مناهجهم وأساليبهم التدريسية للغة العربية.

[1] – ينظر: راضية حجبار، المقاربة بالكفاءات تنمية للمهارات وحل للوضعيات، مرجع سابق، ص159.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص160.

ومنه نخلص إلى القول أن تبني مقاربة الكفايات في تدريس اللغة من خلال النصوص الأدبية بتجسيد المقاربة النصية، كان بهدف التحسين من طرق وأساليب تدريسها وتحقيق الجودة، ومساعدة المتعلم على فهم اللغة واستيعابها بشكل أفضل لأجل تمكنه من كفاياتها ومهاراتها واستخدامها في المواقف المناسبة ومواجهة مختلف الوضعيات، ما يحقق توظيف اللغة بشكل صحيح وسليم ووظيفي سواء بالمشافهة أو الكتابة، بدل حفظ القواعد النحوية والصرفية واستظهارها في الاختبارات ثم نسيانها بعد ذلك، وهو حال النظام التقليدي السابق، غير أن النظام الكفائي في تدريس اللغة العربية تشوبه نقائص وتعثرات أدت إلى تدني مستوى التحصيل والأداء اللغوي وكذا المعرفي، مما يوجب ضرورة إعادة النظر في هذا النظام الجديد، وإيجاد الحلول اللازمة لمعالجة الأوضاع، بهدف النهوض باللغة العربية وترقية مكانتها بين اللغات العالمية، باعتبارها أسمى اللغات وأرقاها مبنى واشتقاقا وتركيبا، كما أنها تعد من أوسع وأشمل وأغنى اللغات كما أسلفنا.

5- تحليل الاستبانة:

5-1 منهجية الدراسة الميدانية:

يحوي هذا العنصر وصفا للطرق والإجراءات المستند عليها في الدراسة الميدانية، من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها ومنهجها، وكذلك وصف الإجراءات التي اتبعناها في تنفيذ تلك الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

5-1-1 أداة البحث:

لقد تم الاعتماد في إنجاز هذه الدراسة على آلية الملاحظة الميدانية على مستوى الأقسام حول منهجية عمل المدرس وأسلوبه في تدريس النصوص الأدبية وتحصلنا على مذكرة نموذجية لنص نثري بعنوان من شمائل الرسول (ص) للكتاب المدرسي (ص46)، وعلى "الاستبانة" كأداة تم استخدامها لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث.

وقد تم وضع نموذجين من الاستبانة، أحدهما خاص بالأساتذة واشتمل على سبعة وعشرين (27) سؤالا، والآخر خاص بالمتعلمين، والذي اشتمل على عشرين (20) سؤالا، وقد تضمن كل منهما أسئلة مغلقة تتم الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا)، وذلك بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة، كما تم أيضا إدراج بعض الأسئلة المفتوحة.

5-1-2 مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث في أساتذة اللغة العربية ممن يدرّسون السنة الرابعة متوسط، ومتعلمين من المستوى التعليمي ذاته.

5-1-3 عينة البحث:

تتكون عينة البحث من مجموعتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية:

***الأولى**: تتمثل في تسعة وعشرين (29) أستاذا في تخصص اللغة العربية، من بينهم خمسة وعشرون (25) إناثا وأربعة (04) ذكور، وغالبيتهم تفوق خبرتهم عشر سنوات في حقل التعليم.

***الثانية**: تتمثل في ستمائة وأربعة وثمانين (684) متعلما ممن يدرسون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من بينهم أربعمائة وثمانية (408) إناث ومئتان وستة وسبعون (276) ذكورا.

5-1-4 مكان البحث:

أجريت الدراسة الميدانية في عدة متوسطات لثلاث ولايات من الوطن، والتي هي ولاية بجاية وباتنة والمسيلة وهي كالتالي:

01- متوسطة الشهيد سعيد بوعودية -ولاية بجاية.

02- متوسطة العلامة الهادي زروقي -ولاية بجاية.

03- متوسطة الشيخ ابن حداد -ولاية بجاية.

04- متوسطة الشهيد مزياني بلقاسم -ولاية بجاية.

05- متوسطة الإخوة لمباركية -ولاية باتنة.

06- متوسطة ملحقة صماتي -ولاية باتنة.

07- متوسطة أول نوفمبر 1954 -بلدية بريكة- ولاية باتنة.

08- متوسطة بيطام عمار -بلدية لمسان- ولاية باتنة.

09- متوسطة حسان بن ثابت -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

10- متوسطة سعد بن أبي وقاص -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

11- متوسطة الشهيد العطري العمري -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

5-1-5 زمن البحث:

لقد تم إجراء البحث الميداني بتوزيع الاستبانة على كل من الأساتذة والمتعلمين بتاريخ: 2021/04/20 والتي تمت في مدة تجاوزت الأربع أسابيع لاستعادة الاستبانة الموزعة من المؤسسات التربوية بتاريخ 2021/05/28.

5-1-6 أدوات المعالجة الإحصائية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من التقنيات الإحصائية التي تساعدنا على إثبات الفرضيات المقترحة في البحث وهي:

أ- حساب مجموع التكرارات الخاصة بكل سؤال.

ب- حساب النسبة المئوية الخاصة بكل سؤال والتي تم حسابها بالقانون الإحصائي التالي:

$$\frac{\text{العدد الفعال (العدد)} \times 100}{\text{مجموع الاحتمالات}}$$

ج- الاستعانة في تحليل البيانات على المنهج الوصفي، وآلية الإحصاء والتحليل بهدف ضبط النسب المئوية وتحليل نتائج الدراسة المتعلقة بتلك الاستبانة المعتمدة، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

5-2 عرض تحليل أسئلة الاستبانة واستخلاص النتائج واقتراح بعض الحلول والتوصيات:

- عرض تحليل وتفسير أسئلة الاستبانة واستخلاص النتائج.
- عرض النتائج المتعلقة بإثبات مدى تحقق فرضيات البحث، وتقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي حالت دون ذلك.
- اقتراح بعض الحلول والتوصيات.

5-2-1 عرض تحليل وتفسير أسئلة الاستبانة واستخلاص النتائج:

وفي هذا الموضع سنعمد إلى وصف وتحليل أسئلة الاستبانة المحصلة لكلا من الأساتذة والمتعلمين، بغية استنباط النتائج التي سوف نرتكز عليها لاختبار مدى تحقق فرضيات البحث، ومن ثمة محاولة اقتراح بعض الحلول والتوصيات راجين الاسهام من خلالها ولو بالقليل في إصلاح الأوضاع، واستدراك تلك النقائص التي تعاني منها هذه المقاربة الراهنة في المجال اللغوي، والتي تحول دون تحقيق أهدافها بالشكل الفعّال والناجع.

5-2-1-1 عرض الاستبانة الخاصة بالأساتذة:

1)- معطيات ومنهجية الاستبانة:

❖ **أداة البحث:**

لقد تم توزيع تسعة وعشرون (29) استبانة خاصة بالأساتذة على مستوى المؤسسات التربوية للطور المتوسط، وعلى وجه التحديد أساتذة اللغة العربية، تم الاعتماد عليها في التحليل والدراسة الميدانية، والتي اشتملت على سبعة وعشرين (27) سؤالا، وقد حوت أسئلة مغلقة تتم الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا)، وذلك بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة، كما تم أيضا إدراج بعض الأسئلة المفتوحة.

❖ **مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع البحث في أساتذة اللغة العربية ممن يدرّسون السنة الرابعة متوسط.

❖ **عينة البحث:**

تتكون عينة البحث من مجموعة من الأساتذة تم اختيارهم بشكل عشوائي، والمقدر عددهم بـ تسعة وعشرين (29) أستاذا في تخصص اللغة العربية، من بينهم خمسة وعشرون (25) إناثا وأربعة (04) ذكور، وغالبيتهم تفوق خبرتهم عشر سنوات في حقل التعليم.

❖ **مكان البحث:**

أجريت الدراسة الميدانية في عدة متوسطات لثلاث ولايات من الوطن، والتي هي ولاية بجاية وباتنة والمسيلة وهي كالتالي:

01- متوسطة الشهيد سعيد بوعودية -ولاية بجاية.

02- متوسطة العلامة الهادي زروقي -ولاية بجاية.

03- متوسطة الشيخ ابن حداد -ولاية بجاية.

04- متوسطة الشهيد مزياني بلقاسم -ولاية بجاية.

05- متوسطة الإخوة لمباركية -ولاية باتنة.

06- متوسطة ملحقة صماتي -ولاية باتنة.

07- متوسطة أول نوفمبر 1954 -بلدية بريكة- ولاية باتنة.

08- متوسطة بيطام عمار -بلدية لمسان- ولاية باتنة.

09- متوسطة حسان بن ثابت -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

10- متوسطة سعد بن أبي وقاص -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

11- متوسطة الشهيد العطري العمري -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

❖ **زمن البحث:**

لقد تم إجراء البحث الميداني بتوزيع الاستبانة على كل من الأساتذة والمتعلمين بتاريخ: 2021/04/20 والتي تمت في مدة تجاوزت الأربع أسابيع لاستعادة الاستبانة الموزعة من المؤسسات التربوية بتاريخ 2021/05/28.

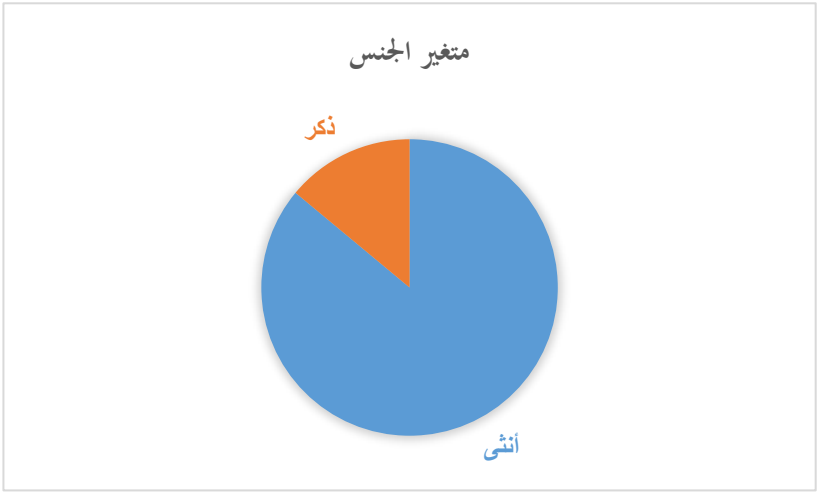
❖ **متغير الجنس:**

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا تسعة وعشرون أستاذا منهم أربع أساتذة ذكور، وخمسة وعشرون إناث.

والجدول التالي يوضح عينة الدراسة للمدرسين موزعة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	25	%86
ذكر	04	%14

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:

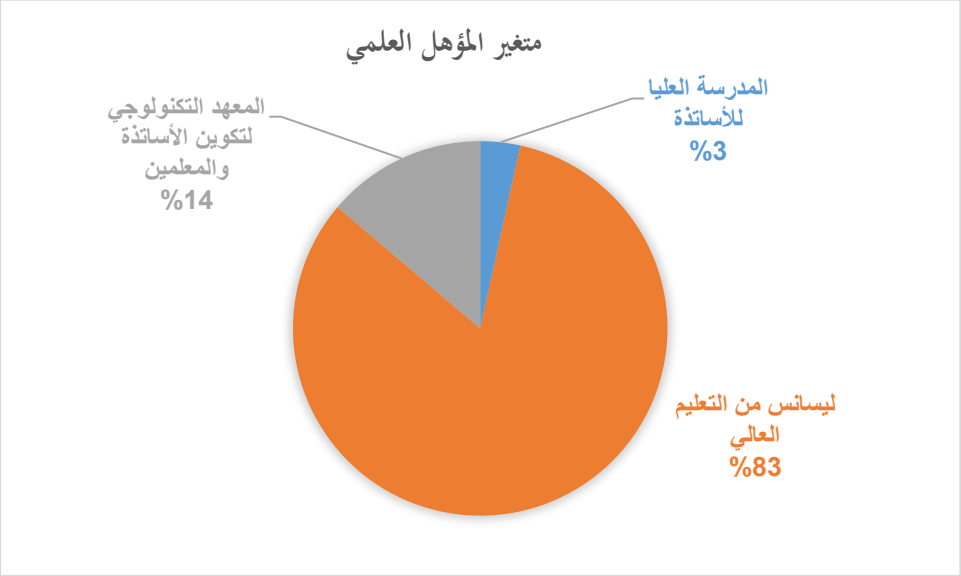


❖ **متغير المؤهل العلمي:**

يوضح الجدول أدناه نوع الشهادة العلمية للمدرسين المستجوبين وعددها ونسبها المئوية:

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
المدرسة العليا للأساتذة	01	03%
ليسانس من التعليم العالي	24	83%
المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين	04	14%

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



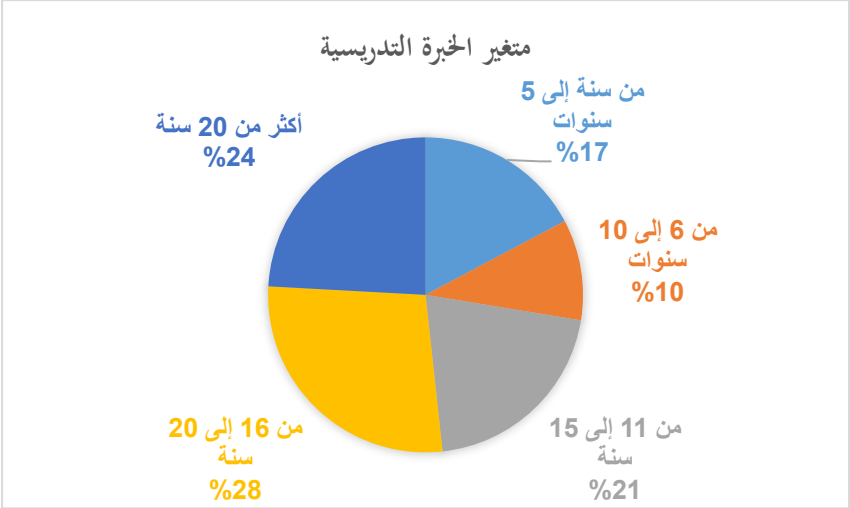
من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أعلى نسبة للمؤهل العلمي الذي يمتلكه الأساتذة المستجوبون هي شهادة الليسانس من التعليم العالي بنسبة83 % ، وهي نسبة ترتفع كل سنة في جميع المراحل التعليمية بشكل ملموس، ثم تليها شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للأساتذة والمعلمين بنسبة14% ، ومرد ذلك هو تلك الظروف الاستثنائية التي مرت بها منظومة التعليم بالجزائر؛ إذ عانت نقصا كبيرا في عدد المدرسين في تلك السنوات التي تلت الاستقلال الوطني مباشرة، ما حتم عليها تكوين مدرسين في ظرف استعجالي لسد ذلك النقص والفراغ، وكان المكونون من ذوي المستوى النهائي من المرحلة الثانوية، ليأتي في الترتيب الأخير خريجي المدرسة العليا للأساتذة بنسبة 3% والتي تعد ضئيلة جدا لحداثة تكوين المعاهد في بلدنا.

❖ **متغير الخبرة التدريسية:**

وتتعلق الخبرة التدريسية بتلك المدة الزمنية التي قضاها المدرس في مجال التدريس، وقد تم حساب النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخبرة التدريسية والجدول أدناه يبين ذلك:

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	05	17%
من 6 إلى 10 سنوات	03	10%
من 11 إلى 15 سنة	06	21%
من 16 إلى 20 سنة	08	28%
أكثر من 20 سنة	07	24%

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



تبين من عملية الإحصاء التي قمنا بها في الجدول أعلاه أن نسبة المدرسين ذوي الخبرة الأعلى تتعلق بالذين تتراوح خبرتهم ما بين 16إلى20 سنة بنسبة تقدر بـ 28% والتي تمثل الأغلبية وهم من حاملي شهادة الليسانس من التعليم العالي، تليها الفئة التي تفوق العشرين سنة من التدريس بنسبة 24% وهم من خريجي المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة والمعلمين، تليها الفئة التي تتراوح خبرتهم ما بين 11إلى15 سنة بنسبة 21% وهم كذلك من حاملي شهادة الليسانس من التعليم العالي، تليها باقي الفئات، والملاحظ هنا من خلال الجدول أعلاه أن هناك عناية خاصة من قبل وزارة التربية بمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وذلك من خلال تخصيص الأساتذة الأكثر خبرة وأقدمية لتدريسهم، ومرد ذلك هو حرصها على تحقيق أعلى نسب النجاح للمتعلمين الذين سيجتازون امتحانات شهادة التعليم المتوسط، كآخر مرحلة لهذا الطور التعليمي المهم والحساس.

2)– الهدف من الاستبانة الموجهة إلى الأساتذة:

تهدف هذه الدراسة الميدانية من خلال الاستبانة الموجهة للأساتذة إلى تقييم عملية تدريس النصوص الأدبية المقررة لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط في ظل المقاربة النصية، لمحاولة التأكد من مدى فاعليتها ونجاعتها في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة والضرورية لهؤلاء المتعلمين بما يتلاءم ومستواهم العلمي والإدراكي، ويستجيب لحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومقتضيات عصرهم كهدف تربوي يسعى المنهاج لتحقيقه، إلى جانب إبراز أهمية تطبيق المقاربة النصية كاستراتيجية في تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية انطلاقا من نشاط القراءة ودراسة النص بجعل النص خادما لواقع المتعلم المعيش، وكذا إبراز مدى تجسيدها على مستوى منظومتنا التربوية كتوجه جديد، وهل تعد المنهج الأنسب الذي يعين المتعلم على بناء وتكوين كفاياته اللغوية الضرورية بنفسه، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر والفعال، وحصر الآثار المترتبة عن تطبيق المقاربة النصية في تدريس فروع اللغة المختلفة، وفي هذا الصدد يكون التقييم من وجهة نظر الأساتذة باعتبارهم أكثر الجهات تعاملا مع النصوص المنتقاة والمقررة في الكتاب المدرسي في حقل التدريس والأكثر احتكاكا بالمتعلمين، وبالتالي الأدرى بمستواهم اللغوي، وبمدى نجاعة هذه المقاربة الجديدة في تحقيق الهدف المنشود من تدريس تلك النصوص الأدبية لهؤلاء المتعلمين كما أسلفنا، وقد تم ذلك من خلال إجاباتهم على الاستبانة الموجهة إليهم، والتي تحوي سبعة وعشرين سؤالا بعضها مفتوح، والآخر مغلق، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

3)– النتائج المتعلقة بالاستبانة الموجهة إلى الأساتذة:

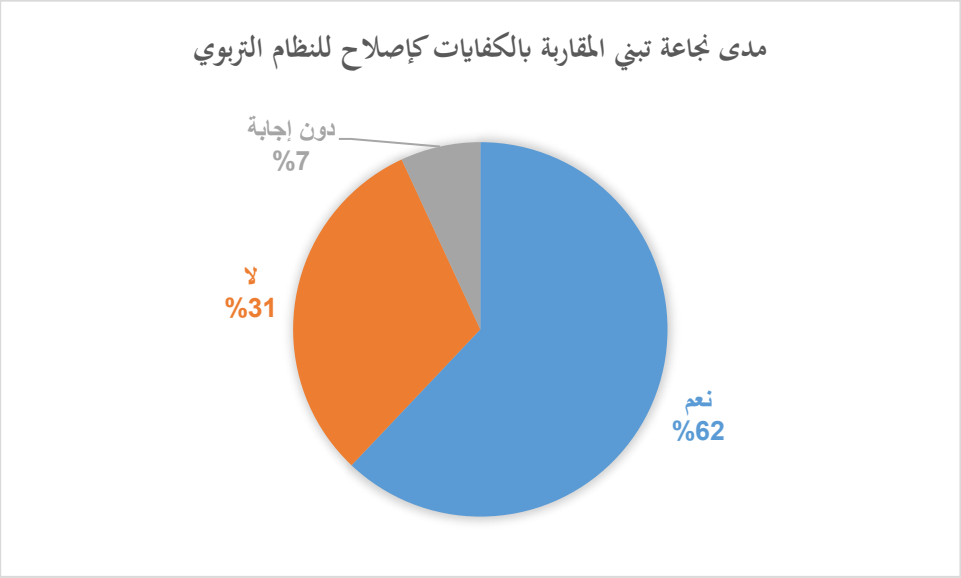
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

❖ **نص السؤال الأول:** هل تبني بيداغوجية المقاربة بالكفايات كإصلاح للنظام التربوي اختيار صائب وناجع في نظركم؟ لماذا؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	%62
لا	09	%31
دون إجابة	02	%07

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



بالاستناد على النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة الموافقة على تبني بيداغوجية المقاربة بالكفايات كإصلاح للنظام التربوي باعتبارها اختيار صائب وفعال تقدر بـ 62 % ، تليها النسبة الرافضة لهذا الإصلاح من خلال تبني هذه المقاربة الجديدة بمعدل31 % ، لتأتي في الأخير نسبة الممتنعين عن إبداء رأيهم في الموضوع وهي 7%.

فأما عن الفئة الموافقة على تبني بيداغوجية المقاربة بالكفايات كإصلاح للنظام التربوي باعتبارها اختيار صائب وفعال، والتي تمثل الأغلبية فقد بررت موقفها كما يلي:

- إنها مقاربة تيسر وتسهل ممارسة عملية التعليم والتعلم وتفعّلها؛ فتحديد الكفايات المستهدفة يعين على تحديد وتسطير الأهداف التربوية، ومن ثمة السعي وراء تحقيقها ميدانيا مع المتعلم.
- إنها مقاربة تقرب المتعلم من واقعه المعيش وتحفزه على العمل والاجتهاد بغية مواجهة مختلف الوضعيات والتحديات، مما يحقق تفعيل الفعل التربوي ونجاعته.
- إنها مقاربة تجسد مبدأ التعلم الذاتي كأساس للتعلم المستمر والفعال؛ إذ تجعل من المتعلم نشطا ومتفاعل إيجابيا، فيساهم في العملية التعليمية التعلمية ببناء وتحصيل معارفه بنفسه وتحويلها إلى أداءات فعلية، خلافا للمقاربة التقليدية أين كان المتعلم مجرد مستقبل ومتلقي سلبي.
- إنها مقاربة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية فينخرط فيها ويساهم مع المدرس في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة في المناهج.

- إنها مقاربة تسمح للمتعلم بتجنيد مكتسباته القبلية وإدماجها بغية مواجهة الوضعيات المشاكل وإيجاد حلول لها، مما يؤدي إلى نمو وتطور قدراته الإدراكية ومهاراته الأدائية.
- إنها مقاربة تنطلق من المستوى الفعلي والحقيقي للمتعلم، فهي تسمح باكتشاف مستوى المتعلم الحقيقي وقدراته ومهاراته المختلفة، الأمر الذي يعين على انتقاء الأنشطة التعليمية واللغوية بما يتلاءم ومستواه، ويخدم حاجاته ودوافعه وميوله ما يحقق النجاعة والفعالية في التعلم وتفادي الحشو الغير مجدي.
- إنها مقاربة تعين على ترسيخ مكتسبات المتعلم وتثبيتها في ذهنه، من خلال الممارسة الفعلية لها عبر الأنشطة التعليمية المختلفة والمتنوعة.
- إنها بيداغوجية تمكن المتعلم من إنجاز مهمّات تتعلق بالواقع، ففي تبنيها ربط للتعلّم أو المدرسة بالحياة الواقعية؛ بمعنى "نتعلّم لنتصرّف"، وهو ما يمثل تحقيق لوظيفية التعلّمات وتفعيلها واقعيا في مواجهة مختلف المواقف الحياتية.

وأما عن المعارضين على تبني هذه البيداغوجية الجديدة فقد برروا موقفهم كما يلي:

- إنها مقاربة تفتقر إلى التكييف والملائمة مع واقع المتعلم الجزائري وثقافته، فهي في عالم والمتعلم في عالم آخر، فكونها استراتيجية مستوردة يجعلها لا تناسب محيطه، كما أن مستواه العلمي لا يعينه على مجاراتها إذا ما قورن بالمتعلم في الغرب الذي يفوقه ثقافة وعلما ومستوى، ويعود ذلك إلى ضآلة الإمكانيات المادية والمعنوية الموفرة له، وعليه فهي استيراد رديء لمناهج لم تراع واقع التربية والمتعلم الجزائري.
- إن بعض برامج هذه المقاربة الجديدة ومقرراتها لا تتناسب ومستويات المتعلمين الادراكية وتفوقها، مما يصعب من مهمة الفهم والاستيعاب لديهم.
- ما يؤاخذ على هذه المقاربة الجديدة هو وجود حشو كبير على مستوى المناهج والمقررات بشكل يكثفها ويضخمها إلى جانب كثرة محاورها وأنشطتها مما يثقل كاهل المتعلم، ضف إلى ذلك مشكل ضيق الوقت الذي لا يكفي لإنجاز وإنهاء المحاور والمقررات خاصة الدروس الطويلة منها والمعقدة التي تحتاج لزمن أطول لإنجازها.
- غياب التجسيد الفعلي لهذه المقاربة ميدانيا، فالمتعلم لم يستطع توظيف مكتسباته واقعيا؛ أي أنه لم يتمكن من التوفيق والربط بين المدرسة ومحيطه الخارجي، وإنما تقوقع في محيطه المدرسي ولم يتعداه.

- إن التعليم السابق كانت نتائجه وثماره أكثر إيجابية مقارنة بالتدريس الحالي الذي شهد انخفاضا معتبرا من حيث المستوى العلمي واللغوي؛ بمعنى غياب النجاعة في هذه المقاربة الجديدة وبالخصوص في مجال اللغة العربية مقارنة بالسابق.
- إن التدريس وفق هذه المقاربة الجديدة يتطلب توفير وسائل بيداغوجية مناسبة حديثة ومتطورة تيسر عملية التعليم والتعلم، وتسمح بتحقيق الكفايات المستهدفة مع اقتصاد في الجهد والوقت.
- إن مشكل اكتظاظ الأقسام لا يتناسب ولا يسمح بتطبيق مبادئ هذه البيداغوجية الجديدة والتي من بينها مبدأ الفروق الفردية، إلى جانب عدم مواكبة المرافق والتجهيزات المدرسية مع هذه المقاربة.
- كان لابد من استشارة الأساتذة قبل اتخاذ قرار الإصلاح وتغيير النظام التربوي، باعتبارهم الأقرب إلى الواقع التربوي والأكثر احتكاكا بالمتعلمين، وبالتالي الأدرى بواقعهم ومحيطهم ومستوياتهم وقدراتهم وحاجاتهم.

أما بالنسبة للفئة التي امتنعت عن إبداء رأيها حول موضوع الإصلاح التربوي القائم، فقد يكون مرد ذلك في اعتقادنا إما لأن هذه الفئة لا تكترث بمدى نجاعة العملية التعليمية التعلمية ولا تولي اهتماما لذلك، فالمهم عندها هو الوظيفة والراتب، أو أن الأهم لديها هو إبلاغ الرسالة التعليمية بغض النظر عن الطريقة المتبعة في ذلك، فالمهم لديها هو تحقيق الهدف التربوي المنشود من العملية التعليمية التعلمية أيا كانت الطريقة المتبعة في ذلك.

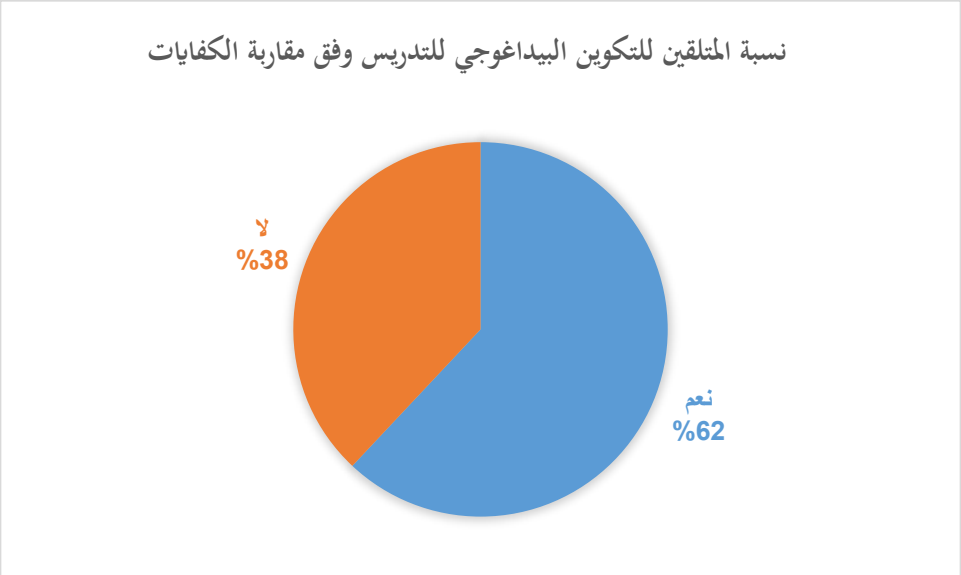
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

- **نص السؤال الثاني:** هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	%62
لا	11	%38

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتجلى من خلال الجدول أعلاه ارتفاع نسبة فئة الأساتذة التي تلقت تكوينا بيداغوجيا للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة بمعدل 62 % ، لتكون بذلك نسبة الفئة التي لم تتلق تكوينا في هذا المجال هي 38 % وهي نسبة معتبرة، ومرد ذلك في اعتقادنا يرجع إلى نقص الدورات التكوينية أو لعدم إجبار الأساتذة على التكوين بالرغم من أهميته وضرورته، كما أن هذه المقاربة لا تزال إلى يومنا هذا في طور البحث والتجريب، ولاحظنا كذلك أن أغلبية الأساتذة غير المكونين هم من الذين لديهم الأقدمية في التعليم، أو من خريجي المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين.

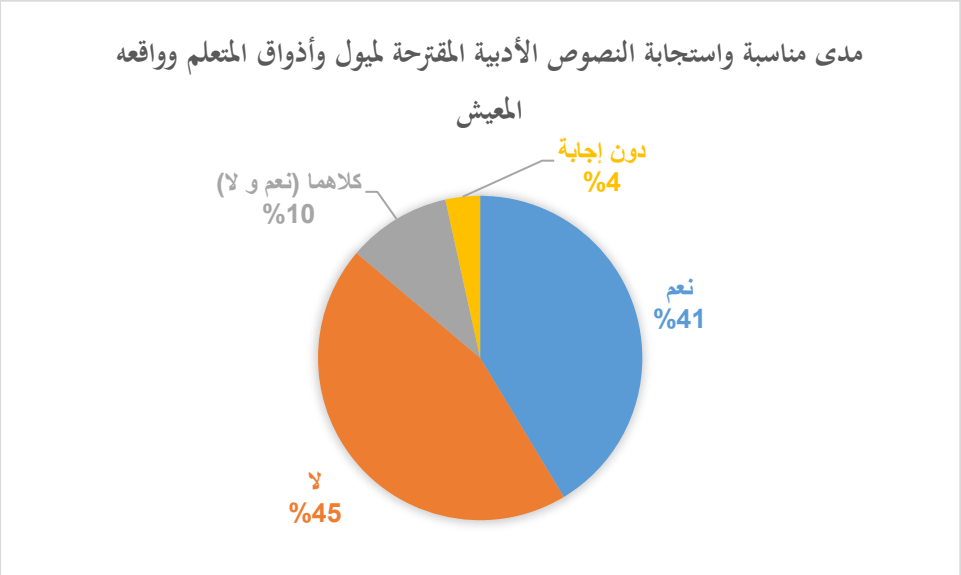
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

❖ **نص السؤال الثالث:** هل النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط تخدم واقع المتعلم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وتستجيب لميوله وأذواقه؟ علل.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	12	%41
لا	13	%45
كلاهما (نعم ولا)	03	%10
دون إجابة	01	%04

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يوضح الجدول أعلاه ارتفاع نسبة المصرحين بعدم مناسبة النصوص الأدبية المختارة في الكتاب المدرسي لواقع المتعلم المعيش سواء ثقافيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا ولا تستجيب لميوله وأذواقه ولا مع الكفايات المستهدفة وذلك بنسبة 45%، تليها نسبة 41% للقائلين بعكس ذلك؛ أي بمناسبة تلك النصوص لواقع المتعلم المعيش واستجابتها لأذواقه وميوله، تليها نسبة 10% للفئة التي ترى أنه من النصوص ما يخدم واقع المتعلم ويستجيب لميوله وأذواقه ومنها ما لا يناسبه ولا يخدمه، لتأتي في الأخير الفئة التي امتنعت عن الإجابة والتي تقدر بنسبة 4%، وكانت مختلف التبريرات كالآتي بيانه:

أما عن الفئة الأولى القائلة بعدم ملائمة تلك النصوص المختارة لواقع المتعلم المعيش وعدم استجابتها لأذواقه وميوله، فقد بررت موقفها بما يلي:

- أغلب تلك النصوص جافة وذات بعد فلسفي لا يستوعبها المتعلم بسهولة، ما يجعلها جامدة وغير مستجيبة لميوله وحاجاته فهو لا يفهمها، خاصة منها نصوص فهم المنطوق التي يصعب على المتعلم التركيز معها لاستيعابها.
- هي نصوص لا تعبر بما يكفي عن انشغالات المتعلم، فهي ناقصة من حيث المحتوى وبعيدة كل البعد عن ميول ورغبات المتعلم ولا تستجيب لمحيطه الثقافي والإسلامي.
- محتويات تلك النصوص المختارة لا تتناسب وقدرات المتعلمين الذهنية وتفوق مستواهم في الغالب، سواء في مفرداتها أو في أفكارها وأساليبها، ما يجعل المتعلمين ينفرون منها ولا يقبلون عليها، إلى جانب ضعف قاموس المتعلم اللغوي.

- أغلب تلك النصـــوص تمتاز بالرتابة والجفاف العاطفي، وتفتقر إلى الجمال الفني وتلك المعاني والقيم السامية.
- إن تلك الكفايات اللغوية المستهدفة في المنهاج لا تتضمنها تلك النصوص المقترحة جميعها.
- نصـوص الكتب المدرسـية القديمة أفضـل بكثير سـواء من حيث الجمال والثراء اللغوي أو المبادئ والقيم الانسانية، فأغلب النصوص الأدبية الحالية مملة وغير مشوقة.

أما عن الفئة الثانية القائلة بملائمة تلك النصوص المختارة لواقع المتعلم المعيش واستجابتها لأذواقه وميوله، فهي ترى:

- تقريبا كل النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي مستوحاة من واقع المتعلم المعيش وتخدمه في جميع مجالات الحياة، وتسـتجيب للمقاطع والوحدات المقترحة ففي المقطع الأول مثلا نجد نصـوص أدبية قيمة، كما أنها تشد انتباه المتعلم وتثيره وتجدد نشاطه.
- عموما هي نصوص تتناول ظواهر وقضايا يعرفها المتعلم وتعكس واقعه الاجتماعي وتتماشى معه.
- إنها نصوص متنوعة وثرية لغويا.
- إن أغلب النصوص الأدبية المختارة تثير ميول المتعلم سواء أكانت اجتماعية أم علمية أم تاريخية.

وأما عن الفئة التي ترى بمناسبة بعض تلك النصوص لواقع المتعلم واستجابتها لميوله وأذواقه وعدم ملاءمة بعضها الآخر فقد بررت ذلك كما يلي:

-نجد من النصـوص ما هو هادف، ولكن البقية الغالبة لا تسـتجيب لميول وأذواق المتعلم فأغلبها ذات بعد فلسفي خاصة منها فهم المنطوق.

- منها ما يخدم واقع المتعلم ومستواه ومنها ما هو جامد وجاف.
- ما يخدم منها واقع المتعلم قليلة جدا، وتتعلق في الغالب بالظواهر الطبيعية والبيئة أو ذات البعد الاجتماعي نحو: التلوث البيئي، الهجرة السرية، والتقدم العلمي والتكنولوجي.

و نشير هنا إلى أنه لاحظنا من خلال الاستبانة أنه في بعض الإجابات وإن كانت بـ "نعم" إلا أن التعليل يوحي بغير ذلك، ونفس الأمر بالنسبة للإجابات بـ "لا"، فالأغلبية مقتنعة بكون معظم تلك النصوص غير ملائمة لواقع المتعلم ولا تخدم حاجاته إلا القليل منها، ما يجعلها لا تستجيب في الغالب لميوله وأذواقه، فمعظمها حسب رأيهم ذات بعد فلسفي جافة عاطفيا وجامدة معنويا، وتفتقر إلى الجانب الجمالي التذوقي ما يجعلها صعبة الفهم

والاستيعاب؛ أي أنها تفوق مستوى المتعلم وقدراته الذهنية واللغوية، وبذلك فإن محتواها ناقص وجاف، ما جعل المتعلم يمل وينفر منها.

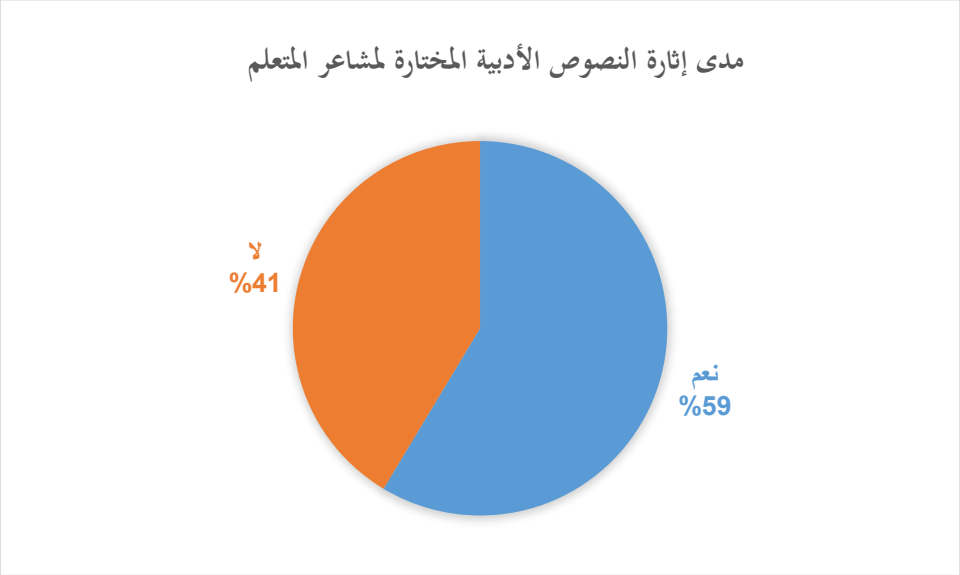
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

❖ **نص السؤال الرابع:** هل النصوص المختارة تثير مشاعر المتعلم وتشوقه إلى تلقيها؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%59
لا	12	%41

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



فحسب الجدول أعلاه فإن نسبة 59% من الأساتذة يرون أن تلك النصوص المختارة للمتعلم في معظمها تثير مشاعره وتشوقه إلى تلقيها، وذلك بحسب موضوع المحاور أو المقاطع المتناولة فمنها ما يثير انتباهه ويجذبه، ومنها ما لا يثيره موضوعها أحيانا، في حين أن نسبة 41% يقرون عكس ذلك؛ بمعنى انعدام مشاعر التشويق والإثارة لدى المتعلم إلى تلك النصوص، ويرجع ذلك في رأينا لجفافها العاطفي وجمودها وعدم استجابتها لحاجات المتعلم وميوله في الغالب، فهي ذات بعد فلسفي في معظمها وصعبة الاستيعاب والفهم ما يجعل المتعلم ينفر منها.

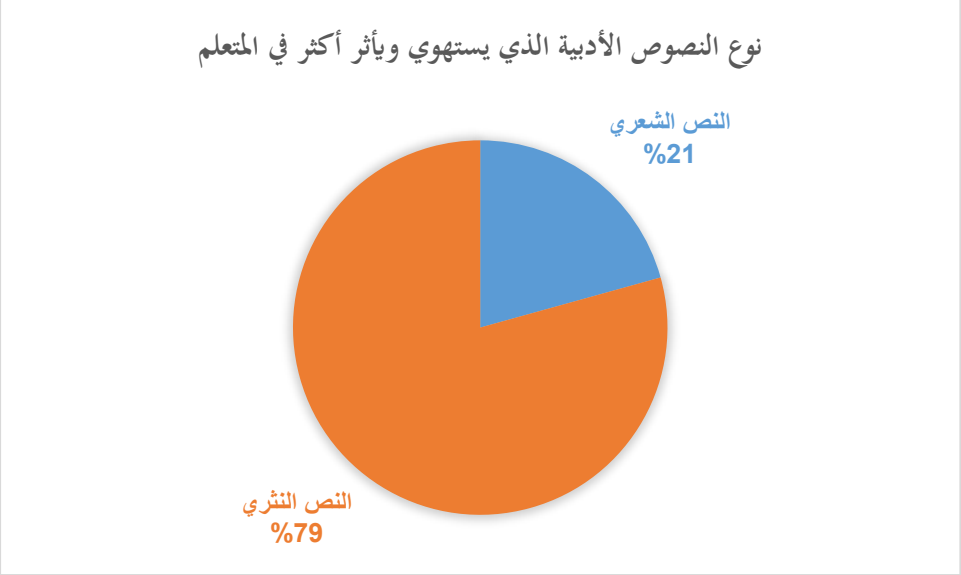
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

❖ **نص السؤال الخامس:** أي النصوص الأدبية تستهوي المتعلم وتؤثر فيه أكثر؟ لماذا؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النص الشعري	06	%21
النص النثري	23	%79

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا ارتفاع ساحق لنسبة الأساتذة المقرين بانجذاب وتأثر المتعلمين بالنص النثري وذلك بنسبة 79% مقارنة بالنص الشعري الذي بلغت نسبته 21% فقط، وقد عللوا ذلك كما يلي:

فبالنسبة للقائلين بالانجذاب والتأثر بالنص النثري:

❖ فالمتعلم يفضل النصوص النثرية لأنها الأقرب إلى ذهنه، فهو لا يتقن لغة الشعر في الغالب لأنه لم يتعود عليها، ما يجعله لا يميل لقراءتها أو حتى لمحاولة فهم مضمون القصيدة المختارة له.

❖ النصوص النثرية هي التي تستهوي وتؤثر في المتعلم أكثر؛ إذ تعد الأسهل في الشرح والتحليل مقارنة بالشعر.

❖ النص النثري أبسط وأيسر للقراءة وأوضح للفهم وفي متناول المتعلم، الذي بإمكانه بلوغ قصدية الكاتب لوضوح أفكاره خاصة النص القصصي منه، فأسلوبه مباشر في الغالب والمتعلمين يحبذون ذلك.

- ينفر المتعلمون من النصوص الشعرية لصعوبة مفرداتها وأساليبها، وعدم اعتيادهم على لغة الشعر وعلى التذوق الأدبي لها، فلولا عنوانها لما فهمها المتعلم، ما يجعله لا يوليها اهتماما بالقدر المطلوب وحتى أنها أحيانا تنفره من اللغة.
- المتعلم يهاب الشعر بسبب قلة قراءته له؛ فهو يراه صعب الفهم ولغته غامضة وصعبة المنال في الغالب، فالمتعلم لا يفقه في الشعر أكثر مما يفقه في النثر.
- النصوص الشعرية لا تلائم مستوى المتعلم؛ إذ غالبا ما يصعب عليه فهمها بيسر كونه لم يتعود على قراءتها بالقدر الكافي، فهي نصوص معقدة سواء في نظمها أو تنظيمها.
- فتحليل النصوص النثرية أيسر وأبسط من تحليل الشعر لدى المتعلم لارتباطها ومحاكاتها لواقعه المعيش كالتي تتناول القضايا الاجتماعية نحو: التضامن والهجرة، فللمتعلم ثقافة ودراية عنها واقعيا.

أما عن القائلين بانجذاب المتعلم نحو النص الشعري فقد برروا ذلك في كون أن:

- النصوص الشعرية تلقى صدى لدى المتعلم وتؤثر فيه، لنوعية المواضيع التي تتناولها وتعالجها.
- كل ما يتعلق بالمشاعر فهو جذاب وأغلب المتعلمين بطبيعتهم مرهفي الإحساس والشعور.
- فالشعر يؤثر في المتعلمين كما أن مواضيع هذا المستوى تعالج بطريقة مختصرة وأساليبها تجذب المتعلمين، عكس مواضيع النثر التي تجعلهم يشردون لجمودها وجفافها العاطفي.
- أغلب النصوص النثرية لمستوى الرابعة متوسط علمية وفلسفية جامدة وجافة تخلو تقريبا من الأساليب والصور البلاغية التي تجسد جمالية النص وتوقظ الحس التذوقي لدى المتعلم.
- ففي الشعر يتذوق المتعلم بعض الصور الجمالية من بيان وبديع، ما ينمي الحس التذوقي والعاطفي لديه، كما يكتشف الأوزان والجمل القصيرة المعبرة التي تغيب في تلك النصوص النثرية المختارة في معظمها.
- فتلك النصوص الشعرية المختارة تعد الأفضل من تلك النثرية، إذ تخدم واقع المتعلم وتنمي التذوق الفني ورهافة الإحساس لديه، الأمر الذي يغيب في أغلب نصوص النثر المقترحة لهذا المستوى.

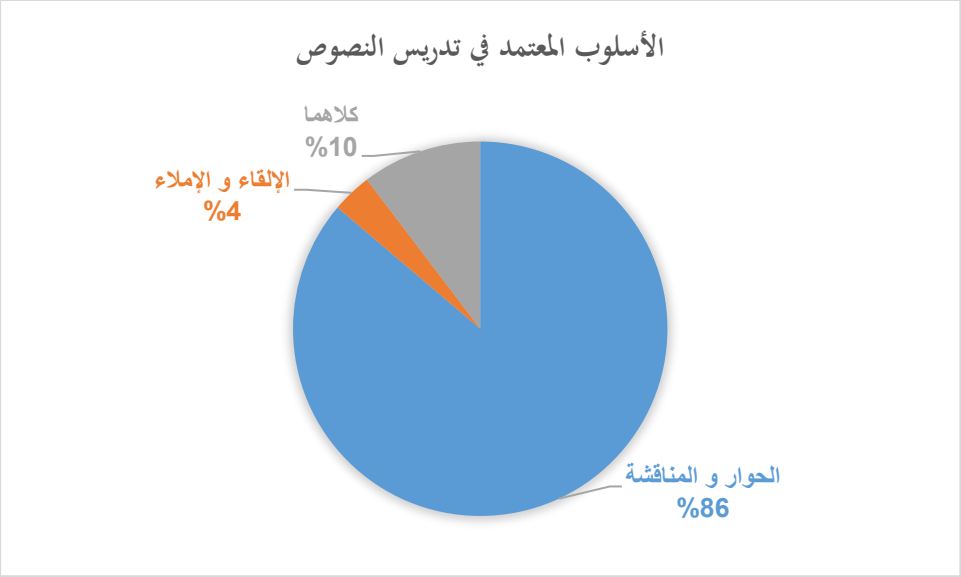
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:**

- **نص السؤال السادس:** ما الأسلوب الذي تعتمده مع المتعلمين في تدريسك وتحليلك للنصوص الأدبية؟ لماذا؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الحوار والمناقشة	25	%86
الإلقاء والإملاء	01	%04
كلاهما	03	%10

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



بالنظر إلى الجدول أعلاه يلاحظ ارتفاع ساحق لنسبة الفئة المعتمدة على أسلوب الحوار والمناقشة في تحليل النصوص الأدبية وتدريسها وذلك بمعدل 86% ، تليها نسبة 10% للذين يعتمدون على الطريقتين معا، لتأتي في الأخير نسبة 4% من الذين يعتمدون على أسلوب الإلقاء والإملاء التقليدي.

وقد بررت الفئة الأولى اعتمادها على أسلوب الحوار والمناقشة كما يلي:

- المناقشة والحوار من الأساليب الفعالة التي تعزز التعلم النشط والتفاعل الإيجابي بتبادل الأفكار والآراء بين المتعلمين وممارسة اللغة بشكل حي وطبيعي بغية اتقانها.
- فالحوار يتيح للمتعلم فرصة الفهم والاستيعاب ويتشارك مع زملائه المعارف اللغوية والأدبية.
- إنها طريقة تعزز ترسيخ وتثبيت المعارف والمكتسبات اللغوية والأدبية في ذهن المتعلم عن طريق الممارسة اللغوية.

- فأســـلوب الحوار يعد اتباع وتجســـيد للبيداغوجية الجديدة، والذي من شـــأنه أن يعيننا على إدراك قدرات ومؤهلات كل متعلم (نقاط الضعف والقوة) وبالتالي محاولة استدراك النقائص الموجودة لديه والرفع من مستواه عملا بمبدأ الفروق الفردية.
- ففي الحوار والنقاش تجاوب وتفاعل من قبل المتعلمين وحماســة للإقبال على دراســة النصــوص وتحليلها بغية استنباط أفكارها ومجمل القيم التي تحملها في طياتها بكل سهولة ويسر.
- فطريقة الحوار تسمح وتعين على فهم المتعلم أكثر واستنطاقه ومناقشة آرائه وتصحيحها عندما يستدعي الأمر ذلك، وبذلك تعد الطريقة الأنجع للتواصل والتفاعل مع المتعلمين من خلال طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة بغية تقصي مدى الاستيعاب والفهم لديهم.
- فلغة الحوار تقوم على الأخذ والرد؛ فيجد بذلك المتعلم الحرية في التعبير وإبداء رأيه، وبذلك تعد الأفضـــل والأنجع في التعليم والتعلم لاســـيما المجال اللغوي، عكس طريقة الإلقاء التي تفرض على المتعلم الحفظ والاستظهار دون الفهم والاستيعاب.
- فطريقة الحوار والمناقشة تحث على التفكير واستخدام المكتسبات القبلية واستثمارها لتحصيل وبناء معارف لغوية جديدة.
- فالطريقة الحوارية تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، مما يشعره بأهميته ودوره فيها فيصبح فاعلا وفعالا، ويســـهم بذلك في درس الأدب ويبني معارفه اللغوية والأدبية بنفســـه، ليكون بذلك دور المدرس هو التوجيه والتحفيز والتقويم.
- إنها عملية شيقة وناجعة في تدريس النصوص؛ إذ تجعل المتعلم يسهم في درس الأدب فيحلل ويستنتج وينقد ويقيم خلافا لطريقة الإلقاء التقليدية الجامدة والمعيارية.
- تتيح للمدرس اكتشـــاف مســـتوى المتعلم ومختلف الفروقات بين المتعلمين، فيتمكن من التعامل معهم كل حسب مستواه وقدراته الذهنية والنفسية، عكس أسلوب الالقاء الذي يخفي النقائص التي يمكن معالجتها وتداركها.
- بأسلوب الحوار يمكننا بلوغ نتائج جيدة ومرضية.
- بالحوار والمناقشـــة نلفت نظر المتعلم ونجعله في جو الدرس، فينشـــط ويشـــارك ويتنافس مع زملائه في درس الأدب ما يبعد عنه الشرود الذهني والشعور بالملل والنفور منه.

- فلا بد من إشراك المتعلمين وجعلهم فاعلين في درس الأدب، لتعويدهم على المناقشة بهدف اكتشاف قدراتهم اللغوية والأدبية، وما يعيق فهمهم لمعالجته.
- فالحوار والمناقشة طريقة تولد الرغبة وتدفع إلى التعلم والتحصيل المعرفي وتجديد المعلومات.
- لأن تحفيز المتعلم على المشاركة وإبداء الرأي يعوده على التعبير الشفهي ويكسبه هذه الملكة.
- لأن هذا الأسلوب هو الأنجع للوصول إلى الغايات والأكثر فعالية في تحقيقها.
- لأنه أسلوب يضع المتعلم في جو الدرس ويسير معه خطوة بخطوة.

وأما عن الفئة المعتمدة على كلا الأسلوبين فقد بررت ذلك بقولها:

- إن الاعتماد لأسلوب تدريس النصوص يكون حسب طبيعة الموضوع المعالج وحجم الدرس والوقت المقرر له الذي قد لا يسمح بالمناقشة العريضة والحوار.
- إننا نناقش ونتحاور ونتبادل الأفكار والمعلومات حول النص، ثم نلقي عليهم ما غاب عنهم من معلومات أخرى، كما أن ضيق الوقت وكثافة الدروس المبرمجة يمنعنا من تطبيق الحوار لتفادي التأخر في الدروس، ضف إلى ذلك اكتظاظ الأقسام الذي قد يمنعنا أحيانا من استخدام أسلوب الحوار بسبب عدم إمكانية إتاحة فرصة المشاركة وإبداء الرأي للجميع باعتبار أن ذلك قد يخلق الفوضى في القسم.

وأما عن الفئة القائلة باستخدام أسلوب الإلقاء والإملاء في تدريس النصوص فقد عللت ذلك بأن طبيعة بعض النصوص تفرض علينا استعمال أسلوب الإلقاء والإملاء، خاصة منها النصوص الغامضة وغير المفهومة، أو التي لا يملك عنها المتعلم مكتسبات قبلية تعينه على المشاركة وابداء رأيه في الموضوع، أو بسبب طول تلك النصوص التي تحتاج إلى وقت معتبر لتحليلها؛ وفي الغالب ضيق الوقت، واكتظاظ الأقسام، وكثافة البرنامج، كل هذه الأمور تمنع من استخدام النقاش والحوار كما ينبغي وإتاحة فرصة المشاركة للجميع، مما يفرض علينا استخدام أسلوب الإملاء والإلقاء.

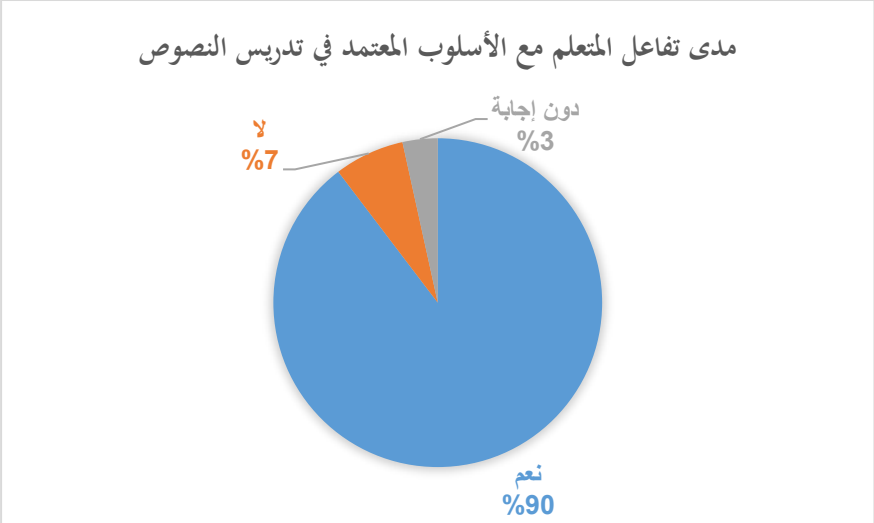
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:**

- **نص السؤال السابع:** هل يتفاعل المتعلمون مع الأسلوب الذي تعتمده في تحليل النصوص الأدبية؟ لماذا؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	26	%90
لا	02	%07
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



انطلاقا من الجدول أعلاه يتبين لنا أن الأغلبية الساحقة للأساتذة والتي تقدر بـ 90% يقرون بتجاوب وتفاعل المتعلم مع الأسلوب الذي يعتمدونه في تحليل النصوص الأدبية، في مقابل نسبة 07% التي تقر بعكس ذلك، لتأتي في الأخير نسبة03% للممتنعين عن الإجابة، وقد بررت الفئة الأولى رأيها كما يلي:

- فاعتماد أسلوب الحوار في تحليل النصوص يدفع بالمتعلمين ويحفزهم على المشاركة في التحليل والنقد والاستنتاج؛ إذ يجد المتعلم نفسه عنصرا فاعلا في المناقشة فيعرض أفكاره وآرائه بكل عفوية، فهو أسلوب يشوق المتعلمين أكثر ويبعث النشاط في القسم.
- فالمتعلم من خلال الحوار والمناقشة يحس بدوره وأهميته في عملية التعلم مما يحثه على التفكير والتفاعل والخلق والابداع.
- بالحوار يجد المتعلمون أنفسهم أقرب إلى النصوص الأدبية فيفهمونها فيميلون بذلك إلى المشاركة في تحليلها ونقدها.
- بالحوار نتمكن من تبسيط الفكرة للمتعلم فتصبح قريبة إلى ذهنه، كما أن ذلك يعينه على سهولة التذكر لما تلقاه مشافهة.

- إن طريقة الحوار تنمي في المتعلم مهارات التذوق الأدبي والنقد، مما يحقق لديه إتقان اللغة وطلاقتها، لذلك نحن الأساتذة نحاول قدر الإمكان تجسيدها وجذب انتباه المتعلمين للتفاعل والتحاور حول تلك النصوص الأدبية موضوع الدراسة.
- إن تفاعل الزملاء في حجرة الدرس أثناء تحليل النصوص ودراستها، يحفزهم على التنافس لإعطاء أفضل الأجوبة والأفكار، كما أنه من المتعلمين من يحضر الدروس مسبقا ما يعينه على سهولة الاستيعاب والفهم لعناصر الدرس، ومن ثمة قوة التفاعل والمشاركة في بناء المكتسبات بشكل ذاتي.
- فالطريقة الحوارية التي نتبناها في تدريس النصوص تعد الأمثل لبلوغ الذروة في أهداف التعلم؛ إذ تدفع بالمتعلم وتحفزه على التفاعل الإيجابي والمساهمة في بناء التعلمات والكفايات اللغوية الضرورية بنفسه، من خلال ابداء آرائه وأفكاره واستنتاجاته وما توصل إليه من قيم.
- إن النظام الجديد يفرض أسلوب الحوار في التعامل مع المتعلمين داخل القسم مما يحقق تفاعلهم الإيجابي والمساهمة في بناء التعلمات، ما يحقق تجسيد مختلف مبادئه والتي من بينها مبدأ التعلم الذاتي، ومبدأ إدماج التعلمات وتوظيف مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين وغيرها من المبادئ المهمة.
- يتفاعل المتعلمون مع تلك النصوص التي فيها تشويق وتناسب مستواهم الادراكي.
- يتفاعل معظم المتعلمين لأن أسلوب الحوار يتماشى ومستواهم ويستجيب لميولهم ودوافعهم، ويعين على تبسيط الأفكار والظواهر اللغوية موضوع الدراسة، كونه يقرب ويربط صورة النص المدروس بالواقع المعيش، مما يعين المتعلم على إسقاط تلك النصوص على واقعه.
- نعم يتفاعل المتعلمين؛ كون أن أسلوب الحوار يعد الأنسب للتقرب من المتعلم ومساعدته على الفهم والاستيعاب السريع.

وأما عن الفئة التي تقر بعدم تفاعل وتجاوب المتعلمين مع الأسلوب المعتمد في تحليل النصوص داخل حجرة الدرس، فكان تبريرهم كالآتي:

- يغيب تفاعل المتعلمين وانسجامهم مع تحليل تلك النصوص المقررة، لكون أغلبها معقدة وجامدة وذات بعد فلسفي جاف، إلى جانب افتقارها للصور الجمالية التي تحرك حاسة التذوق الفني لدى المتعلم وتجذبه إلى دراستها ما جعله ينفر منها.

- إن بعض النصوص المختارة تتجاوز مستوى وقدرات معظم المتعلمين، الأمر الذي يمنعهم من التفاعل والمشاركة في تحليلها ودراستها، فالمتعلم يناقش النصوص التي تثير ميوله والتي لديه فكرة عنها ويستوعبها بسهولة.
- أغلب النصوص المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط لا تستجيب لميول وأذواق المتعلمين ولا تستهويهم؛ أي لا تخدم واقعهم على العموم، فهي ذات طبيعة فلسفية جافة وجامدة ومعقدة ينفر منها المتعلمون ولا يتفاعلون معها في التحليل، كونها صعبة الفهم والاستيعاب سواء من حيث مفرداتها أو أسلوبها ولغتها، ضف إلى ذلك افتقار المتعلمين لمعجم لغوي رصين وكافٍ يعينهم على الفهم والاستيعاب، وعلى استعمال اللغة بشكل سليم وصحيح، ما يدفعهم إلى تفضيل السكوت وتجنب إبداء رأيهم خجلا من ركاكة لغتهم ورداءتها.

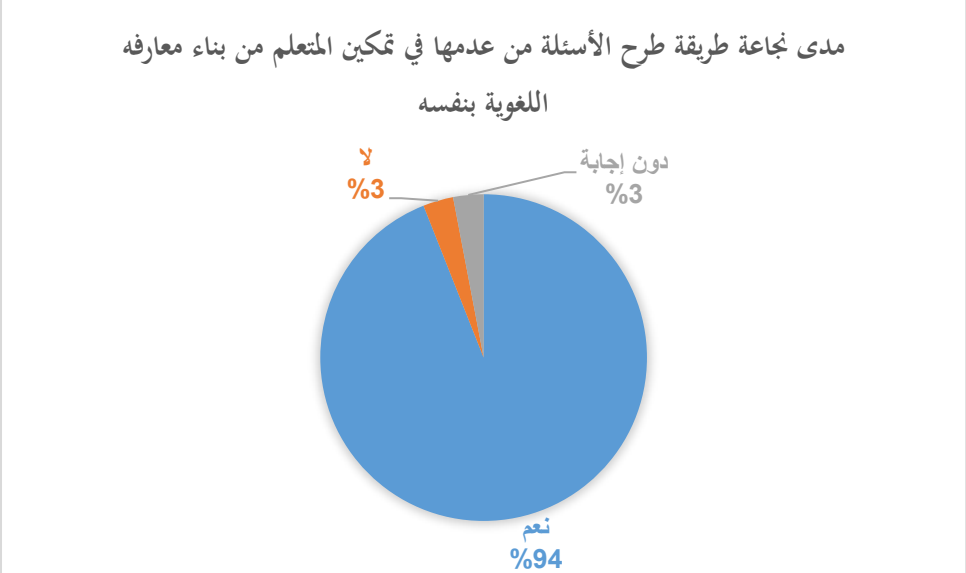
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:**

- **نص السؤال الثامن:** هل طريقة طرح الأسئلة ناجعة في تمكين المتعلم من بناء معارفه اللغوية بنفسه؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	27	%94
لا	01	%03
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



إن النتائج المتجلية في الجدول أعلاه تقر أن النسبة الساحقة للأساتذة والمقدرة بـ 94% تؤكد على أن طريقة طرح الأسئلة فعالة وناجعة في تمكين المتعلم من بناء معارفه اللغوية بنفسه، مقابل نسبة 03% التي ترى عكس ذلك، وأما عن النسبة المتبقية والمقدرة بـ 03% فقد امتنعت عن الإجابة.

وعليه فإن هذه النتائج حسب رأينا تؤكد ضرورة وجدوى أسلوب الحوار والمناقشة في عملية تدريس النصوص من خلال طرح الأسئلة والأخذ والرد، باعتباره أسلوب ناجع وطريقة مثلى تعين المتعلم على اكتساب المعارف اللغوية والأدبية، ومن ثمة بناء كفاياته اللغوية بنفسه، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي الذي يعد من أهم مبادئ مقاربة الكفايات بجانب مبدأ إدماج التعلمات بهدف بناء تعلمات جديدة. ليظهر بذلك أن أسلوب الحوار وطرح الأسئلة ومناقشتها يعد الوسيلة المثلى في تحقيق أهداف التعلم ونجاعتها، ومن ثم تجسيد مقاربة الكفايات ولو جزئيا على أرض الواقع من خلال تفعيل مبادئها الأساسية.

و أما بالنسبة للمجيبين بعدم جدوى أسلوب طرح الأسئلة في تحقيق النجاعة وتمكين المتعلم من بناء معارفه اللغوية بنفسه، فحسب اعتقادنا فإن مرد ذلك هو أن هذه الفئة لا تجسد أسلوب الحوار والمناقشة في القسم، ولم تقتنع بجدوى وأهمية مقاربة الكفايات وفعاليتها في تحقيق أهداف التعلم المنشودة ونجاعتها، ومرد ذلك هو النقص في التكوين للعمل وفق أساليب هذه المقاربة، وضعف التحكم في مبادئها، وقد لاحظنا أن هذه الفئة تمثل مجموعة العناصر التي لديها الأقدمية في التدريس ممن درّسوا وفق الطريقة التقليدية؛ إذ أنه من بينهم من يملك 29 سنة من الخبرة و14 سنة، إلى جانب ذلك نجد أن مشكل ضخامة المنهاج وضيق الحجم الساعي المخصص له وعائق اكتظاظ الأقسام، كل ذلك يمنع من تطبيق أسلوب الحوار وطرح الأسئلة في تدريس النصوص وإعطاء فرصة المناقشة وإبداء الرأي لجميع المتعلمين على حد سواء، ضف إلى ذلك عدم تعود المتعلمين على المراجعة والتحضير المسبق للدروس وعدم اهتمامهم بالمادة.

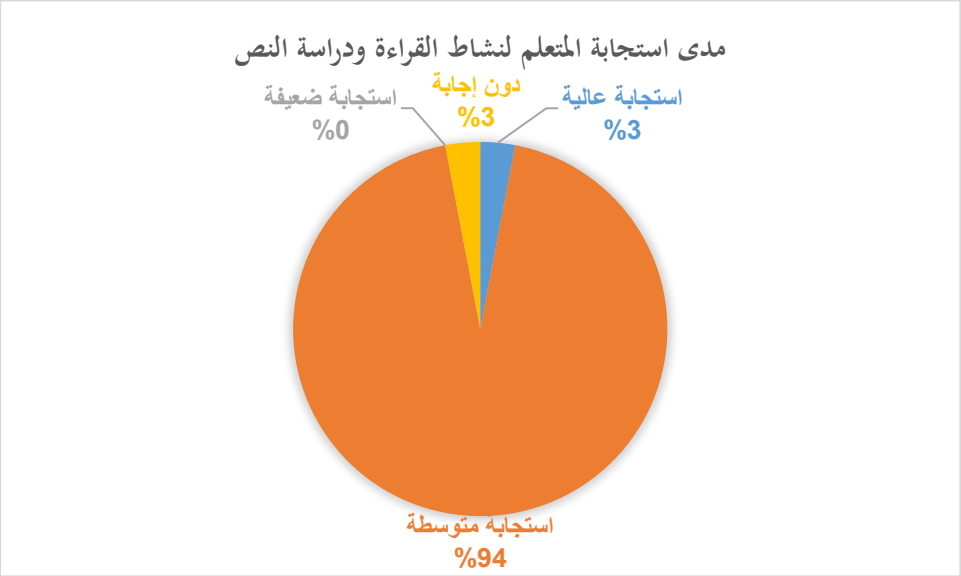
- **النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:**

❖ **نص السؤال التاسع:** ما مدى استجابة المتعلمين لنشاط القراءة ودراسة النص أي فهم المنطوق والمكتوب؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
استجابة عالية	01	%03
استجابة متوسطة	27	%94
استجابة ضعيفة	00	%00
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدول أعلاه أن الفئة القائلة بالاستجابة المتوسطة للمتعلمين لنشاط القراءة ودراسة النص تمثل الأغلبية الساحقة بمعدل 94% تليها نسبة ضئيلة جدا للقائلين بالاستجابة العالية والمقدرة بـ03%، لتمتنع نسبة 03%عن الإجابة، وهذا يؤكد نسبية ومحدودية تفاعل المتعلمين في مجال تحليل النصوص ودراستها، كما يؤكد عدم استجابة تلك النصوص المنتقاة لميول ودوافع المتعلمين وأذواقهم وبعدها عن واقعهم، ما يدفعهم إلى النفور منها ونبذ دراستها وتحليلها، ما يحتم ضرورة إعادة النظر في الطرق والأساليب المعتمدة في تدريس النصوص، وكذا في طبيعة النصوص المنتقاة للمتعلم، وتحديث الوسائل المستعملة في تدريسها بغية لفت انتباه المتعلم وشدّه إليها، بما يحثه على التشوق إلى تحليلها والتفاعل معها لحسن استيعابها وفهمها، بهدف التمكن من استنباط الظواهر اللغوية التي تحملها في طياتها، وبناء الكفايات اللغوية المستهدفة من وراء تدريسها والتحكم فيها؛ بمعنى البحث عن الصعوبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق تلك النصوص المنتقاة لدورها والغرض من تدريسها كما ينبغي، والتي قد تعود كما أسلفنا إما

لكون تلك النصوص لا تستهوي المتعلم بسبب جمود موضوعاتها وجفافها العاطفي أو بسبب صعوبة لغتها وأساليبها ومفرداتها للتصور والفهم والاستيعاب؛ بمعنى تفوق مستوى المتعلم الادراكي، وإما لكون أسلوب المدرس في تدريسها يشوبه خلل فلا يجذب ولا يشوق المتعلم إلى دراستها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر:**

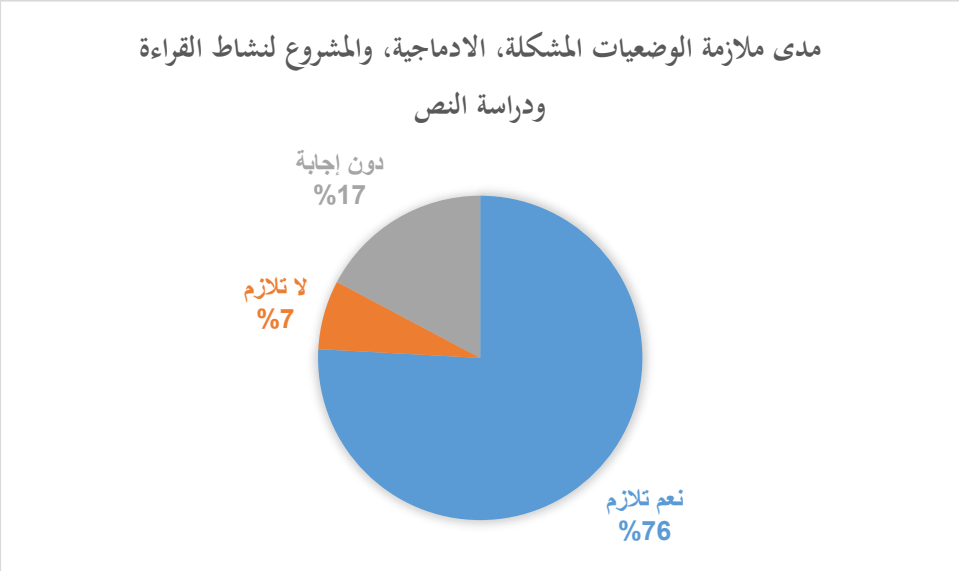
❖ **نص السؤال العاشر**: الوضعيات المشكلة والإدماجية والمشروع هل تلازم نشاط القراءة ودراسة النص وهل هي ضرورية مع التعليل؟

وكانت النتيجة كالآتي:

أ-الوضعيات المشكلة والإدماجية والمشروع هل تلازم نشاط القراءة ودراسة النص؟

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم تلازم	22	%76
لا تلازم	02	%07
دون إجابة	05	%17

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:

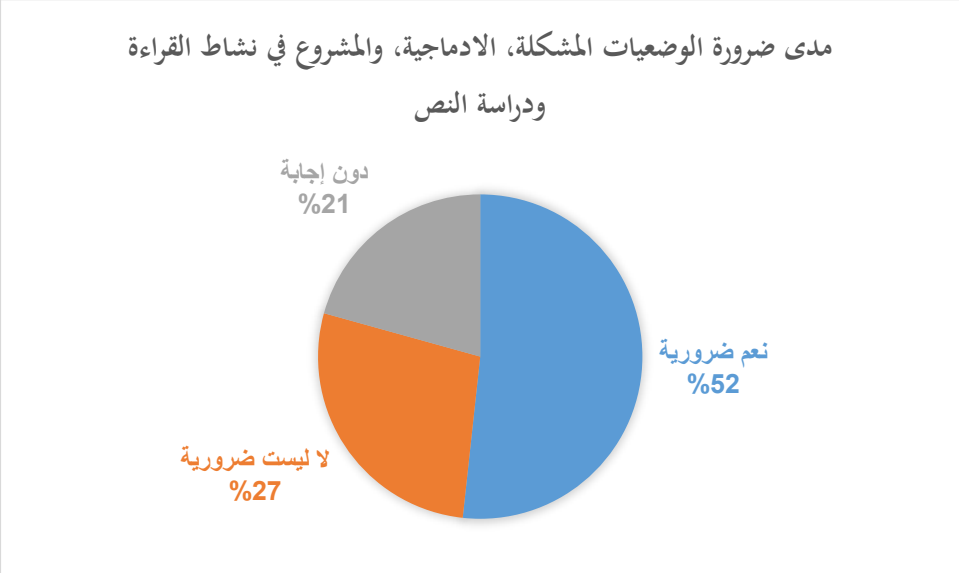


يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة القائلين بملازمة الوضعيات المشكلة والإدماجية والمشروع لنشاط القراءة ودراسة النص هي الغالبة وذلك بمعدل76 %، مقابل نسبة 07% للقائلين بعكس ذلك؛ أي بعدم ملازمة تلك الوضعيات لعملية تدريس النصوص، وفي الأخير نجد نسبة 17% قد امتنعت عن إبداء رأيها.

ب–الوضعيات المشكلة والإدماجية والمشروع هل هي ضرورية في نشاط القراءة ودراسة النص؟

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم ضرورية	15	%52
لا ليست ضرورية	08	%27
دون إجابة	06	%21

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وأما عن نسبة القائلين بضرورة الوضعيات المشكلة والإدماجية والمشروع في نشاط القراءة ودراسة النص فيتضح من خلال الجدول أعلاه أنها تقدر بمعدل 52%، تليها نسبة27% للمصرحين بعدم جدواها وضرورتها لتأتي في الأخير نسبة21% وتمثل الفئة الممتنعة عن إبداء رأيها، وقد برر هؤلاء رأيهم كما يلي:

فأما عن الفئة القائلة بملازمة وضرورة تلك الوضعيات في عملية تحليل ودراسة النصوص فقد كان تبريرهم كما يلي:

- إن اعتمادنا على المقاربة النصية يستوجب الالتزام بهذه الوضعيات من خلال الانطلاق من نشاط القراءة، فهي ضرورية تجعل المتعلم يقوم بحل مختلف المشكلات المقترحة من خلال تجنيد معارفه اللغوية المكتسبة واستثمارها لإيجاد حلول مناسبة لتلك المواقف التي يواجهها، فمن خلال الوضعيات الإدماجية يتم تطبيق ما تم تعلمه خلال المقاطع التعليمية.

- من الوضعية المشكلة ينطلق المقطع ليعمل المتعلم على إيجاد حلول لها بالانطلاق من المكتسبات اللغوية التي تلقاها خلال ذلك المقطع، وبالإدماجية يختتم؛ إذ تعد حوصلة لتلك المكتسبات اللغوية وتعتبر بذلك حلا للوضعية المشكلة الأم، وبذلك فهما ضروريتان لدراسة وإنجاز فروع اللغة المختلفة من خلال المقاطع التعليمية، وفي إطارها تقيم معارف المتعلم اللغوية المكتسبة خلال المقطع التعليمي.
- لأن وضعية الإدماج ممر للتدريس بالكفايات، والكفاية لا تتحقق إلا إذا تمكن المتعلم من إعادة تنظيم مكتسباته وإدماجها في وضعيات ذات دلالة.
- إن تلك الوضعيات تسمح بتجنيد المكتسبات اللغوية والأدبية في حل الوضعيات المشاكل وكذا الإدماجية وإنجاز المشاريع المقترحة في المقطع التعليمي.
- لأن هذه الوضعيات تخدم نشاط القراءة ودراسة النص، وتنويعها يساهم في ترسيخ تلك المكتسبات اللغوية التي تحققت في أذهان المتعلمين وتزيد من تثبيتها بهدف استثمارها مستقبلا في المواقف المناسبة.
- لأن تلك الوضعيات تعتبر مدخلا وتمهيدا للمقطع ومفتاح له وبها يختتم ويقيم مدى اكتساب المتعلم للكفايات اللغوية المنشودة من تدريس تلك النصوص الأدبية المختارة ومدى تحققها.
- كل وضعية مشكلة أو مشروع أو إدماج لها علاقة بالمقطع التعليمي الذي يتلازم بدوره مع نشاط القراءة.
- تعد تلك الوضعيات ضرورية ومكملة للأنشطة؛ وبذلك فعلى الأستاذ أن يعطي وضعيات للمتعلمين ومشاريع وفق ما يأخذه من معارف ومعلومات إثر تحليل النصوص المقترحة ودراستها.
- فهي وضعيات ضرورية ومهمة مرتبطة ببعضها ويكمل بعضها البعض وتعد تجسيدا فعليا وحقيقيا لمقاربة الكفايات من خلال استخدام منطق بناء التعلمات وبشكل ذاتي، وتمثل الوسيلة الأنجع لتحقيق الغرض والدور المنوط بتدريس النصوص الأدبية من خلال تحقيق الكفايات اللغوية المنشودة منها.
- نعم نلازم تلك الوضعيات لأنها تصاحب المقطع التعليمي، وهي ضرورية لأن بها يتم تقييم المتعلم وتقدير مدى درجة استيعابه وفهمه لتلك النصوص الأدبية المقررة.
- فالوضعية المشكلة تعد عقبة تحفز المتعلم إلى محاولة إيجاد حلول لها من خلال تجنيد مكتسباته القبلية بشكل إدماجي وبنائي، ومن خلالها يمكن ترقب مدى استيعابه وفهمه لما تلقاه من معارف لغوية سابقة بالنظر إلى فرضياته وحلوله المقترحة، وأما عن الوضعية الإدماجية باعتبارها وضعية مركبة تسمح بتجنيد المكتسبات مجتمعة بعد أن تلقاها بشكل مجزّأ بغية إيجاد الحلول لتلك الوضعية.

- المشروع ضروري في ختام أي مقطع، لأن المشاريع مفيدة وتعين على فهم المقاطع بشكل أفضل.

وأما عن الفئة القائلة بعدم ملازمة تلك الوضعيات لعملية تحليل ودراسة النصوص وعدم جدواها وضرورتها فقد كانت تبريراتهم كالآتي:

- تلك الوضعيات لا تلازم عملية تحليل ودراسة النصوص لكثافة المقرر وضيق ومحدودية الحجم الساعي الذي لا يكاد يكفي لإلقاء وعرض الدروس، إلى جانب عدم تخصيص الوقت الضروري والكافي لإنجاز المشاريع ومختلف الوضعيات؛ بمعنى عدم تخصيص الوقت اللازم لتطبيق ما تم دراسته وتحليله من نصوص أدبية.
- وهناك من قال أنها غير ضرورية لكن نلازمها في بعض الحالات المحدودة؛ إذ يكفي أن تكون النصوص في المستوى المطلوب وتخدم المتعلم من كل الجوانب، كما أنه كل مقطع يعنى بموضوع معين ومختلف عن الآخر.

و أما عن الممتنعين عن الإجابة فيمثلون حسب اعتقادنا تلك الفئة التي لم تتلق تكوينا للعمل وفقا لمقاربة الكفايات، وعدم تحكمها في طرق وأساليب التدريس في ظلها، أو من هؤلاء المؤيدين للمقاربة التقليدية الذين لم يقتنعوا بجدوى وإيجابيات مقاربة الكفايات، باعتبارهم من الأساتذة الذين تكونوا في ظل المقاربة التقليدية وقد بلغوا أهدافهم في ظلها، إلى جانب أنهم يجهلون مبادئ المقاربة بالكفايات أو لا يملكون أدنى فكرة عنها، كما يرون أن تطبيق النظام الجديد يبقى صعبا لحد الآن، ويعيبون على هذه المقاربة بكثافة منهاجها ومحدودية حجمها الساعي، وأنها غير ملائمة قياسا بمستوى المتعلمين والإمكانيات المتاحة للتدريس وفقها.

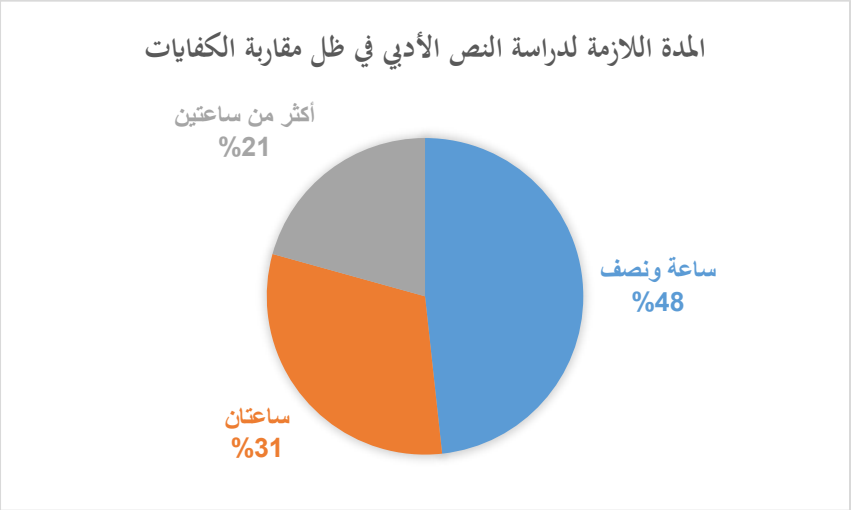
- **النتائج المتعلقة بالسؤالين الحادي عشر والثاني عشر:**

- **نص السؤال الحادي عشر:** كم يلزمك من الوقت لتحليل النص الأدبي في ظل هذه المقاربة الجديدة؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
ساعة ونصف	14	%48
ساعتان	09	%31
أكثر من ساعتين	06	%21

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:

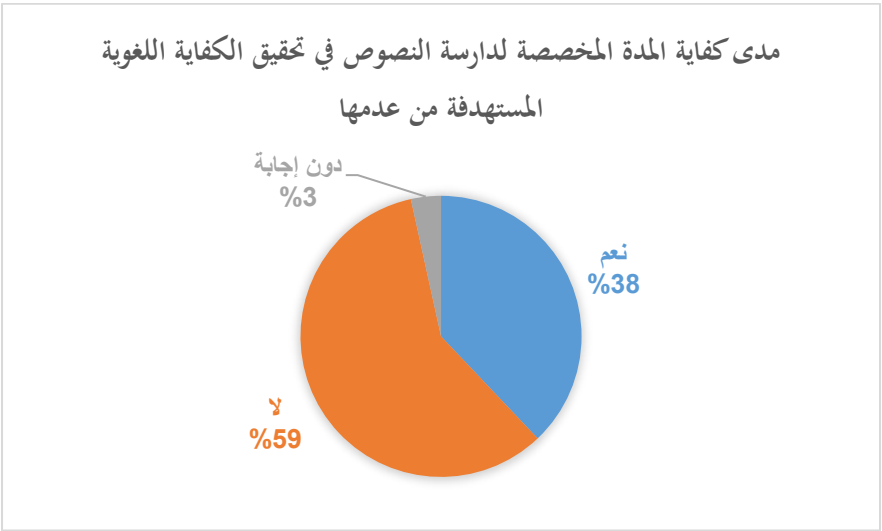


❖ **نص الســؤال الثاني عشــر:** برأيك هل هذا الوقت كاف لتحقيق الكفاية اللغوية المســتهدفة من كل درس؟ علل.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%38
لا	17	%59
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدولين أعلاه ارتفاع نسبة الأساتذة المصرحين بكفاية مدة ساعة ونصف لإنهاء تحليل النص الأدبي في ظل المقاربة النصية وذلك بمعدل 48%، مقابل نسبة 31% للمصرحين بلزوم ساعتان من الوقت المبرمج لإنهاء

التحليل لتلك النصوص الأدبية المختارة وتحقيق الأهداف والكفايات المرجوة من تدريسها، وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان وقتا أطول من ذلك أي أكثر من ساعتين وتمثل هذه الفئة الأخيرة نسبة 21%، ومنه ومن خلال الجدول الذي يليه يتضح أن نسبة المصرحين بعدم كفاية الحجم الساعي المبرمج والمخصص لتحليل النص الأدبي وبلوغ الكفاية اللغوية المرجوة من كل درس تفوق نسبة القائلين بعكس ذلك؛ أي بعدم كفايته وذلك بمعدل 59% مقابل نسبة 38% ، وفي الأخير نجد نسبة 03% قد امتنعت وتحفظت عن الإجابة، وفيما يلي تبريرات كل فئة فيما يتعلق بمدى كفاية الحجم الساعي المبرمج لتحليل النص الأدبي، وبلوغ الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس من عدمه.

فأما عن الفئة المقرة بكفاية المدة المخصصة لتحليل النصوص الأدبية المقررة في تحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس، فكانت تبريراتهم كالآتي:

- نعم إنه وقت كاف باعتبار أن الكفايات اللغوية المستهدفة من تدريس النصوص الأدبية لهذا المستوى التعليمي محدودة وغير شاملة.
- فالوقت المبرمج لتحليل النص الأدبي كاف لتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس؛ إذ على الأستاذ في كل مرة أن يركز فقط على معلومة وكفاءة مستهدفة لا غير، فخطوات تحليل النصوص الأدبية ثابتة ولا إشكال فيها، وإنما يتم التطرق في كل درس إلى موضوع جديد سواء في البلاغة أو النحو أو في فهم المنطوق والمكتوب لاستخلاص معلومة أو قاعدة جديدة، ومن ثمة اكتساب كفاية جديدة مستهدفة؛ فتحليل ودراسة النصوص هنا يستعمل لتحقيق أغراض لغوية أخرى مختلفة ومتنوعة.
- يمكن أن نعتبر أن ساعتان من الوقت المبرمج لتحليل النصوص الأدبية والاطلاع على فحواها، ودراستها فنيا وبلاغيا يكفي للإلمام بجميع العناصر والمسائل اللغوية الضرورية، وبلوغ الغايات والكفايات المستهدفة من كل درس، فعلى الأستاذ ألاّ يتعمق كثيرا لكيلا يصبح الدرس مملا ومرهقا للمتعلم.

وأما عن الفئة المقرة بعدم كفاية المدة المبرمجة لتحليل النصوص الأدبية المختارة لتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس، فكانت تبريراتهم كما يلي:

- فأي مقاربة تبنى لابد أن تتم وفق تخطيط محكم ومتوازن للحجم الساعي والبرنامج المقرر، كي تحقق الكفايات المستهدفة والمحددة سلفا.

- فأغلب النصوص والدروس المقررة للسنة الرابعة متوسط جديدة على المتعلم؛ تتطلب وقتا أطول وشرحا مستفيضا، وتوظيفا للمكتسبات خاصة دروس قواعد اللغة ودراسة النصوص والتذوق الأدبي لها.
- إن النص الأدبي يحتاج إلى التحليل والدراسة من جميع المستويات والنواحي، وذلك يتطلب التركيز والدقة للتمكن من تبسيطه للفهم، كما أن المتعلم يحتاج إلى تهيئة نفسية للدخول في جو الدرس وهذا يأخذ من الوقت المخصص للدرس.
- حسب الأهداف المرجوة تحقيقها من الدراسة، فبعض الدروس تحتاج إلى وقت أطول مما هو مقرر ومخصص لها.
- إن الحجم الساعي المستغرق في تحليل النصوص يخضع لطبيعة النصوص ودرجة تعقيدها؛ فمن النصوص ما هو طويل ومحمل بمعلومات مكثفة في طياته، أو معقد يحتاج إلى وقت أطول وأكثر من اللازم والمقرر لدراسته، ومنها ما هو قصير وبسيط فيكفيه الوقت المبرمج له، هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد مسألة مدى مناسبة تلك النصوص لمستوى المتعلم الادراكي، ومدى سعة مكتسباته القبلية وكفاءاته وذكائه وقدرته على سرعة الاستيعاب والفهم؛ فمنها ما يتجاوز مستواه فتحتاج بذلك إلى وقت أطول حتى يتمكن من استيعابها وفهمها، كما أن هذه المستويات والقدرات والكفايات والمكتسبات تتفاوت من متعلم لآخر، فيصعب بذلك تحقيق الأغراض والكفايات المستهدفة في ظل اختلاف الكفاءات والمستويات في مجال محدود وضيق، إذا ما أردنا تطبيق مبدأ الفروق الفردية الذي يعد جد مهما وأساسيا في ظل هذه المقاربة الجديدة .
- إن بعض النصوص الطويلة والمعقدة تحتاج إلى تطبيقات ووضعيات لتقريب الفهم والاستيعاب وترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين.
- فالوقت المخصص للقراءة ودراسة النصوص بساعة ونصف قصير جدا وغير كاف لتقديم درس بتفاصيله اللازمة، وفي أحيان كثيرة لا يتبقى وقت للتطبيق الذي يعد إجراء وخطوة مهمة جدا للممارسة وتثبيت المعلومات؛ إذ من المفروض ومن الأفيد أن تخصص ساعة للقراءة المشروحة، وساعة لدراسة النص، ونصف ساعة للوضعية والتطبيق، فبعض النصوص والدروس تحتاج إلى تركيز كبير وشرح عميق وتذليل للصعوبات، وتطبيقات لترسيخها وتثبيتها في أذهان المتعلمين.
- إن ضيق الوقت المخصص لتحليل ودراسة النصوص يجعل المتعلم لا يستفيد منها كثيرا، فما يتلقاه من كفايات لغوية وأدبية ومعرفية لا يكفيه، مما يحتم عليه ضرورة المطالعة والبحث للاستزادة والإفادة والانتفاع.

مما سبق يتحدد مرد هذا الاختلاف المتعلق بالحجم الساعي المستغرق لتحليل النصوص الأدبية ودراستها بغية بلوغ الكفايات والأهداف المسطرة، في كونه يرتبط بطبيعة تلك النصوص الأدبية المختارة ودرجة تعقيدها من عدمه، بالنظر إلى مستوى المتعلمين ودرجة الاستيعاب والفهم والذكاء المتفاوت لديهم، وكذا سعة مكتسباتهم القبلية من عدمها، إلى جانب طول بعض النصوص التي قد تحتاج إلى وقت أطول لإنهاء دراستها وبلوغ مكامنها ومغزاها.

ونشير هنا فيما يخص السؤال المتعلق بمدى كفاية الحجم الساعي المبرمج لتحليل النص الأدبي وبلوغ الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس من عدمه، أن بعض الإجابات وإن كانت بنعم إلا أن التعليل يصرح بعكس ذلك؛ بمعنى يقر بالنفي وعدم كفاية الوقت المبرمج لتحليل النص الأدبي وبلوغ الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس، إلا أننا للأمانة العلمية والموضوعية في التحليل والتقييم تم تصنيفها في خانة الإجابة بنعم حسب ما هو مصرح في الاستبانة، والإشارة إلى ذلك في موضعه كما هو الحال في هذا الصدد.

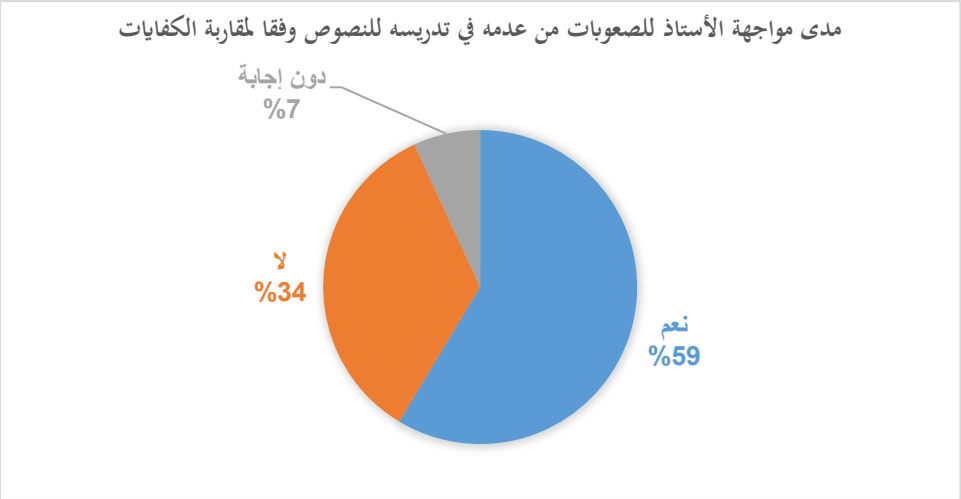
- **النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث عشر والرابع عشر:**

❖ **نص السؤال الثالث عشر:** هل تواجهك صعوبات في تدريس النصوص وفقا لهذه المقاربة الجديدة؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%59
لا	10	%34
دون إجابة	02	%07

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:

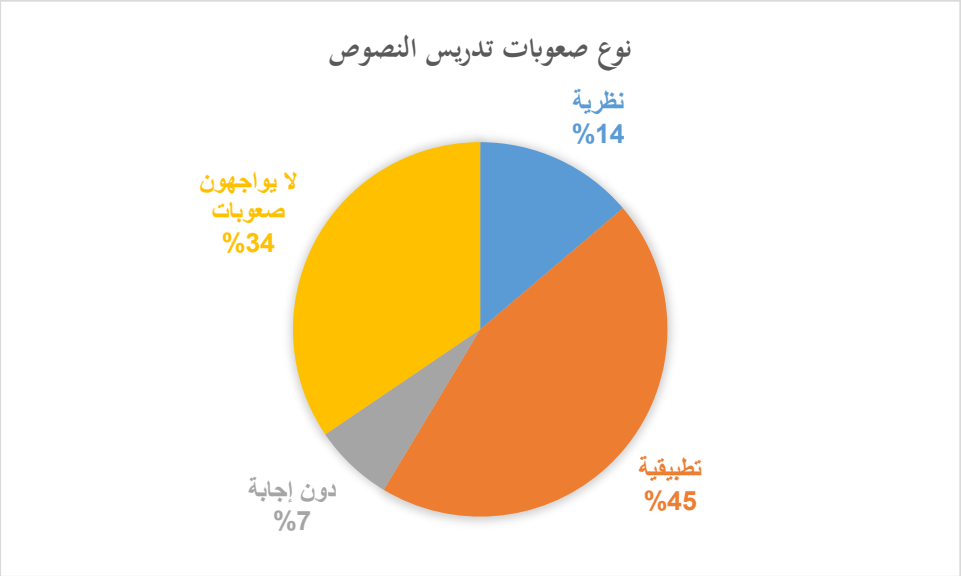


❖ **نص السؤال الرابع عشر**: ما نوع تلك الصعوبات نظرية أم تطبيقية؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نظرية	04	%14
تطبيقية	13	%45
دون إجابة	02	%07
لا يواجهون صعوبات	10	%34

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من خلال الجدولين أعلاه ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يواجهون صعوبات في تدريس النصوص وفق هذه المقاربة الجديدة وبلغت نسبتهم 59%، في حين أن الفئة التي لا تواجه صعوبات قدرت نسبتها بـ 34%، وقد تحفظت هذه الأخيرة عن التعليل، ونجد في الأخير نسبة 07% والتي تمثل الفئة الممتنعة عن الإجابة.

أما فيما يخص بنوع تلك الصعوبات التي تواجه الأساتذة في هذا المجال فهي تطبيقية في معظمها وذلك بمعدل 45% في مقابل نسبة 14% ممن يواجهون صعوبات نظرية، في حين نجد أن نسبة 34% من الأساتذة لا يواجهون أية صعوبات في تدريس النصوص في ظل هذه المقاربة، لتأتي في الأخير نسبة 07% وتمثل الفئة التي امتنعت عن الإجابة.

وأما عن نوع تلك الصعوبات فتتمثل التطبيقية منها على العموم في:

- التجسيد المفاجئ والسريع لمقاربة الكفايات فعليا وميدانيا دون تكوين وتحضير مسبق للمدرس، الذي وجد نفسه مجسّدا لها دون أن تتضح له معالمها في ذهنه لحد الساعة.
- اكتظاظ الأقسام فعدد المتعلمين لكل قسم لا يتناسب ولا يسمح بتطبيق مبادئ هذه المقاربة الجديدة، والتي من بينها مبدأ الفروق الفردية والمتابعة الفردية لكل متعلم على حدى.
- أكبر صعوبة يواجهها المدرس هي كثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي المبرمج له، ما أدى إلى حذف حصص الاستدراك والمعالجة البيداغوجية وحصة الأعمال الموجهة؛ أي غياب الممارسة العملية والتطبيقية للدروس، التي من شأنها أن تعين المدرس على اكتشاف ومعرفة مهارات المتعلمين، وكذا تصويب أخطائهم وإيجاد العلاج البيداغوجي لها؛ ما يعد من أهم الصعوبات التطبيقية التي تحول دون استيعاب المتعلم وفهمه للدروس، ويصعّب من مهمة التدريس وتحقيق الكفايات والأهداف المسطرة في المنهاج، إلى جانب كل ذلك نصادف ضعف وتذبذب المستوى اللغوي والأدبي للمتعلم ونقص المثابرة لديه من جهة أخرى؛ وكلها تمثل نقائص بيداغوجية ومعرفية.
- إنّ نقص الحصص التطبيقية وندرة الأعمال الموجهة أدى إلى ضعف الترسيخ والتثبيت للمعارف والمكتسبات في أذهان المتعلمين في غالب الأحيان، وتبعا لذلك نجد فشل المتعلم في الأداء التطبيقي لها وفي استحضارها أثناء البناء الفني والفكري واللغوي للنصوص، ما يجعل المتعلم يفشل في تحقيق الكفايات المستهدفة تطبيقيا.
- لحد الساعة لايزال تطبيق النمطية والمعيارية في القواعد النحوية والبلاغية وغيرها؛ فنقص الحصص التطبيقية وغياب الممارسة العملية للدروس بسبب ضيق الوقت وضخامة البرنامج، يجعل المدرس يسقط على هذا الأخير المعيارية والنمطية بهدف التقدم في الدروس ومحاولة إنهاء المقرر في آجاله المقررة.

وأما عن الصعوبات النظرية فتكمن غالبا في أنّ:

- بعض النصوص لا تحتوي على القدر الكافي والشامل للظواهر اللغوية والمعلومات المقدمة للمتعلمين.
- نقص التجاوب والتفاعل لدى المتعلمين لضعف الاستيعاب والفهم لديهم، بسبب جمود معظم تلك النصوص المختارة وبعدها الفلسفي الممل، كما أن بعض تلك النصوص طويلة وبعضها الآخر معقدة تفوق مستوى المتعلم الادراكي، وتحتاج إلى التعمق والتبسيط لتوضيحها، فلا يكفيها الوقت المبرمج لها لإنهاء تحليلها ودراستها.
- ضعف وتذبذب المستوى اللغوي والأدبي للمتعلم، ونقص المثابرة لديه مما يضعف الاستيعاب والفهم لديه.

- ❖ عدم التحضير المسبق للدروس، وضعف الرصيد والمكتسبات اللغوية القبلية لدى المتعلمين، يصعّب من مهمة تحقيق الاستيعاب والفهم، مما يتطلب وقتا أطول لبلوغ الغرض وتحقيق الكفايات المستهدفة خاصة مع النصوص الطويلة والمعقدة، ضف إلى ذلك مشكل نقص الجدية والإهمال للمادة من قبل المتعلم.
- ❖ باعتبار أن المقاربة بالكفايات تستند على المكتسبات القبلية للمتعلم بالدرجة الأولى، فإن ضعف تحصيله في هذا المجال يجعله دون المستوى المطلوب بالنسبة لهذا المستوى التعليمي الهام والمتقدم، ونسجل من تلك النقائص على سبيل المثال:
  - التعثّر والبطئ في قراءة بعض الكلمات وتقطيع المقروء من كلمات وجمل.
  - عدم استيعاب وفهم المتعلم لبعض مفردات ومصطلحات النصوص المقررة.
  - غياب القدرة على فهم وتحديد أفكار النص ومن ثم استخلاص مضمونه وفكرته العامة ومغزاه.

فكل هذه العراقيل والصعوبات التي يواجهها المتعلم تهضم من الوقت المخصص لحصة دراسة النص وتجعله غير كاف للتفصيل والتبسيط والتوضيح بشكل أفضل، وكذا إنجاز الحصص التطبيقية والمعالجة البيداغوجية، بهدف الممارسة والترسيخ ومعالجة تلك النقائص والعراقيل بيداغوجيا.

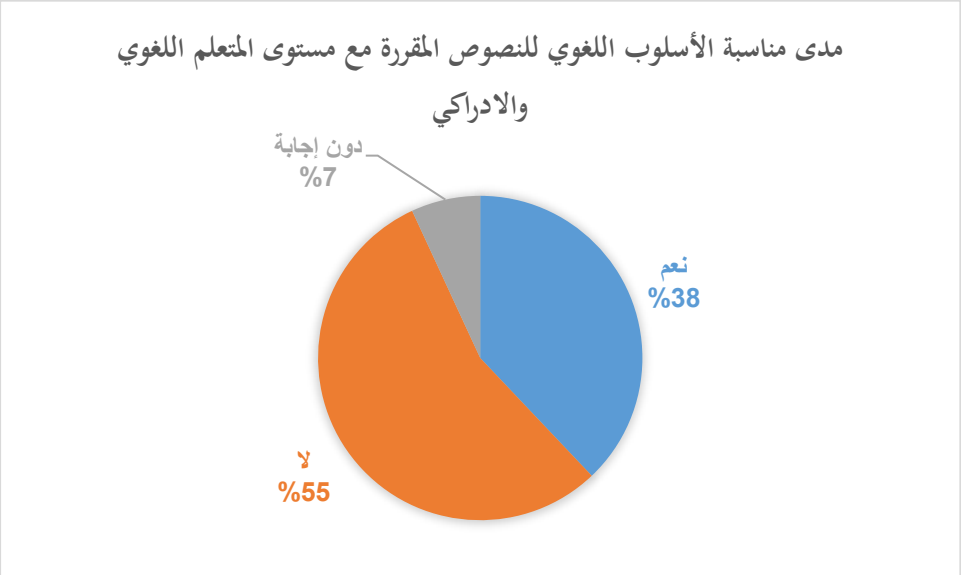
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس عشر:**

❖ **نص السؤال الخامس عشر:** هل يتناسب الأسلوب اللغوي للنصوص الأدبية المختارة مع المستوى الذهني واللغوي للمتعلم ودرجة الاستيعاب لديه؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%38
لا	16	%55
دون إجابة	02	%07

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتجلى من الجدول أعلاه أن نسبة 55% من الأساتذة وهي الغالبة ترى بعدم مناسبة الأسلوب اللغوي للنصوص الأدبية المقررة مع المستوى الذهني واللغوي للمتعلم ودرجة الاستيعاب لديه، في مقابل نسبة 38% التي ترى عكس ذلك، وتمتنع نسبة 07% عن الإجابة وإبداء رأيها.

يتضح من هذه النتائج المحصلة أن تلك النصوص الأدبية المختارة والمقررة تتفاوت بين الصعوبة والسهولة، فمنها ما يمكن استيعابه بيسر لكنها قليلة مقارنة بتلك التي تتجاوز مستوى المتعلم ودرجة الاستيعاب لديه، من حيث أسلوبها اللغوي ومفرداتها، وتشمل في اعتقادنا تلك النصوص الجافة والجامدة ذات البعد الفلسفي المعقد والممل على العموم، إلى جانب ما تحويه من مفردات وتراكيب صعبة، والتي تحتاج إلى وقت أطول ومجهود معتبر لشرحها وتبسيطها من قبل المدرس، حتى يستوعبها المتعلم ويحيط بمحتواها ومغزاها.

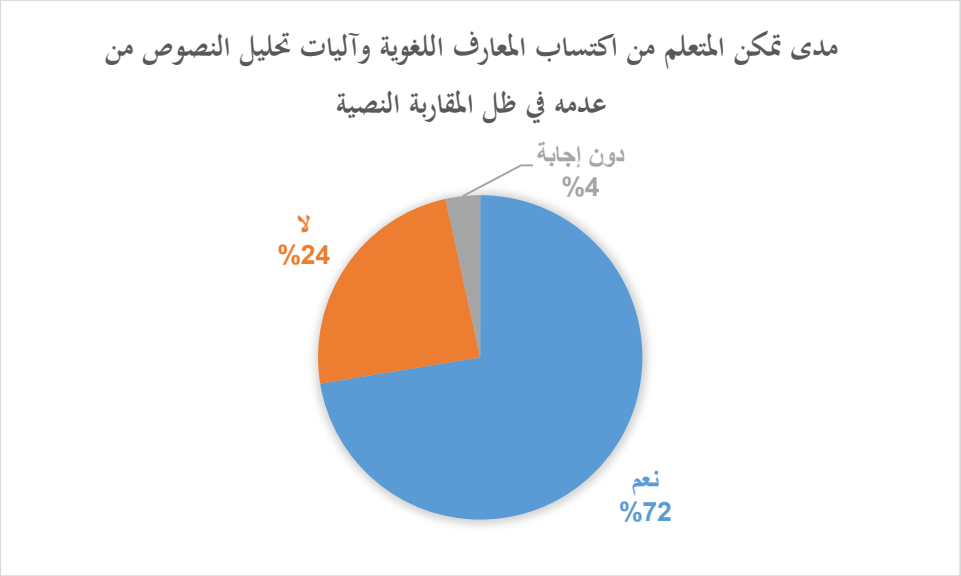
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس عشر:**

❖ **نص السؤال السادس عشر:** هل استطاع المتعلم اكتساب المعارف اللغوية والآليات الضرورية لتحليل النصوص الأدبية بالاعتماد على المقاربة النصية؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	21	%72
لا	07	%24
دون إجابة	01	%04

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتضح من الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الأساتذة المقرين بتمكن المتعلم من اكتساب المعارف اللغوية والآليات الضرورية لتحليل النصوص الأدبية بالاعتماد على المقاربة النصية وذلك بمعدل 72%، مقابل نسبة 24% التي ترى عكس ذلك وتنفي إمكانية اكتساب المتعلم للمعارف اللغوية والآليات الضرورية لتحليل النصوص الأدبية بتجسيد المقاربة النصية كاستراتيجية في تدريس فروع اللغة المختلفة، في حين امتنعت نسبة 04% عن إبداء رأيها.

إن ارتفاع نسبة الأساتذة المقرين بتمكن المتعلم من اكتساب المعارف اللغوية والآليات الضرورية لتحليل النصوص الأدبية بالاعتماد على المقاربة النصية، تحيل في رأينا إلى نتيجة مفادها أن المقاربة النصية تعد الأنسب والأنجع لتدريس تلك النصوص الأدبية المقررة وتحقيق الأهداف والكفايات المنشودة؛ إذ أسهمت المقاربة بالكفايات وسمحت من خلال مبادئها، بإعانة المتعلمين على بناء وتحصيل أفضل للمعارف اللغوية واكتساب الآليات الضرورية واللازمة لتحليل النصوص الأدبية، باعتبارها مقاربة تعمل على توحيد اللغة والتنسيق بين مختلف فروعها مما يكسبها معناها ودلالتها، فتجعل المتعلم يستوعبها ويفهمها بشكل أفضل وأوضح وأدق مقارنة بالمقاربة التقليدية التي تشتت اللغة وتجزؤها فتفقدها معناها، ما يسقط عليها الطابع المعياري والنمطي الجامد بشكل يثقل كاهل المتعلم ويجعله يمل وينفر من اللغة، فالمقاربة النصية ذات تحصيل إيجابي، والواقع أثبت ذلك من خلال مردود المتعلم وتفاعله داخل القسم.

وأما عن المجيبين بـ "لا"؛ أي بعدم تمكن المتعلم من اكتساب المعارف اللغوية والآليات الضرورية لتحليل النصوص الأدبية بالاعتماد على المقاربة النصية، فمرد ذلك في اعتقادنا هو عدم اقتناع هؤلاء بجدوى وأهمية هذه المقاربة، أو عدم فهمهم لها ولمبادئها، وسبب ذلك يرجع إما لنقص الخبرة والتكوين في ظل هذه الأخيرة بالقدر الذي

يسمح لهم بفهمها واستيعاب مبادئها وطريقة تطبيقها، باعتبارها مقاربة جديدة لا تزال طور البحث والتجريب إلى حد الساعة، وإما لاكتظاظ الأقسام، وضخامة البرنامج وضيق الحجم الساعي، ما لا يسمح لهم ولا يساعدهم على تطبيقها وتجسيد مبادئها المهمة واللازمة لتحقيق فعالية ونجاعة تدريس النصوص الأدبية، وبلوغ الكفايات المنشودة من خلالها.

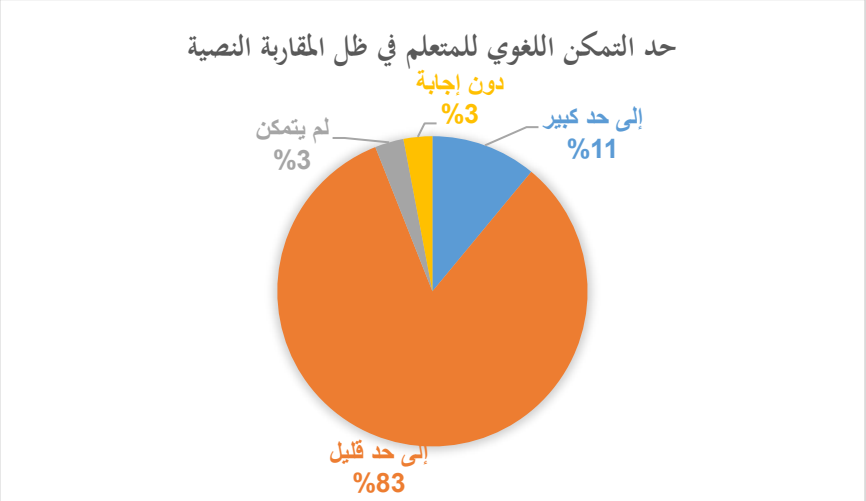
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع عشر:**

❖ **نص السؤال السابع عشر:** إلى أي حد تمكن المتعلم من تنمية وتطوير مهاراته وكفاياته اللغوية وتحسينها في ظل المقاربة النصية؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
إلى حد كبير	03	%11
إلى حد قليل	24	%83
لم يتمكن	01	%03
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدول أعلاه الارتفاع الساحق للفئة القائلة بالحد القليل فيما يتعلق بنسبة تمكن المتعلم من تنمية وتطوير مهاراته وكفاياته اللغوية وتحسينها في ظل المقاربة النصية وذلك بمعدل83%، في حين نجد أن الفئة القائلة بالحد الكبير لا تتجاوز نسبتها11%، تليها نسبة 03% للقائلين بعدم تمكنه المطلق من تنمية وتطوير مهاراته وكفاياته اللغوية وتحسينها في ظل هذه المقاربة، ونسجل كذلك نفس النسبة وهي03% للممتنعين عن الإجابة.

وسبب انخفاض درجة أو حد التمكن من تنمية وتطوير المهارات والكفايات اللغوية وتحسّنها لدى المتعلم في ظل المقاربة النصية، مرده حسب اعتقادنا هو تعقيد وعدم مناسبة تلك النصوص الأدبية المختارة لمستوى المتعلم وحاجاته وواقعه، إلى جانب تلك العراقيل والصعوبات بنوعيها النظرية والتطبيقية، التي تحول دون تمكن المتعلم من تحقيقه لتلك المهارات والكفايات اللغوية المنشودة، وتحسينها وتنميتها بفعالية، بالنظر إلى المعيار الزمني الذي لا يكفي لأداء الحصص التطبيقية بغية الممارسة العملية لتلك المكتسبات والكفايات المحصلة، واستدراك النقائص الواردة ومعالجتها بيداغوجيا، ظف إلى ذلك مشكل إلغاء حصة الأعمال الموجهة التي من شأنها أن توجّه المتعلم نحو بلوغ الكفايات المستهدفة وعلى أحسن وجه، إلى جانب عدم اتضاح معالم ومبادئ هذه المقاربة الجديدة بما يكفي لتجسيدها بشكل فعال، وكما ينبغي على أرض الواقع من قبل المدرس والمتعلم على حد سواء، فتحديد الأهداف والكفايات وتسطيرها يؤدي إلى التركيز نحو بلوغ الغايات المنشودة وتحقيقها واقعيا.

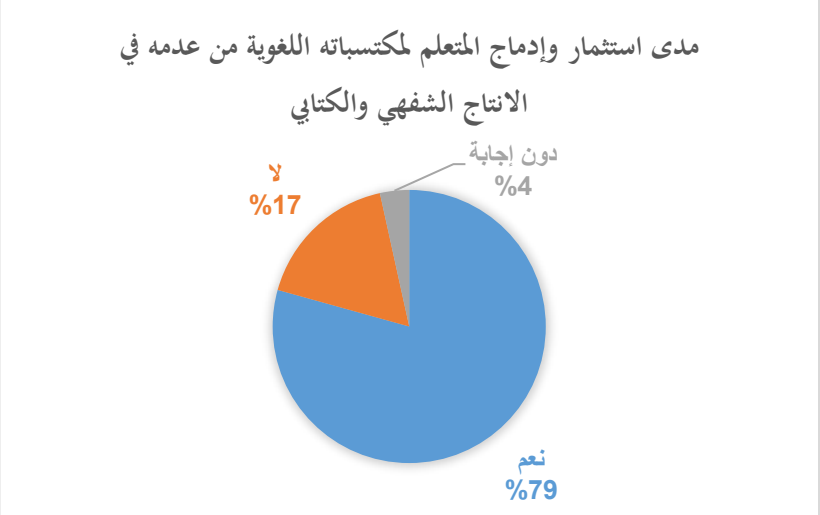
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن عشر:**

❖ **نص السؤال الثامن عشر:** هل يستثمر المتعلم ويدمج ما اكتسبه وتعلمه من معارف وقواعد لغوية إثر تدريس النصوص الأدبية في الإنتاج الشفهي والكتابي؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	23	%79
لا	05	%17
دون إجابة	01	%04

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



فحسب النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتبين أن الغالبية كانت للمجيبين بـ ‘‘نعم" فيما يتعلق باستثمار المتعلم وإدماجه لما اكتسبه من معارف لغوية خلال دراسته للنصوص الأدبية في مختلف إنتاجاته سواء الشفهية منها أو الكتابية وذلك بمعدل 79%، مقابل نسبة 17% للقائلين بـ "لا"؛ أي بعدم استثمار وإدماج المتعلم لمكتسباته اللغوية فيما ينتجه شفهيا وكتابيا، في حين نجد أن نسبة 04% قد امتنعت عن الإجابة.

غير أنه بتصفحنا لتعليلات وتبريرات الأساتذة، لاحظنا أن معظمهم يضيف كلمة "أحيانا" أو عبارة "لكن بنسبة قليلة" ما يوحي إلينا أن الاستثمار والإدماج لتلك المكتسبات يتم بشكل محدود جدا، وليس بقدر عال؛ ومرد ذلك في اعتقادنا هو ارتباط هذا السؤال بالسؤال الذي قبله الذي أقر أغلبية الأساتذة فيه (بالحد القليل فقط) فيما يتعلق بمدى تمكن المتعلم من تنمية وتطوير مهاراته وكفاياته اللغوية وتحسينها في ظل المقاربة النصية، فمحدودية المكتسبات والمهارات والكفايات اللغوية لدى المتعلم، تؤدي بالضرورة وبشكل منطقي إلى محدودية الفهم والاستيعاب، وبالتالي محدودية الاستثمار لذلك الحد القليل المكتسب من المعارف والكفايات اللغوية.

وأما عن المجيبين بـ "لا" فحسب وجهة نظرنا، فإن هؤلاء يرون أن مستوى المتعلمين اللغوي متدني وضعيف جدا، والمكتسبات القبلية وكذا الكفايات تكاد تغيب لديهم، فهي غير مرسخة بالقدر الكافي، ما يسبب عجز المتعلمين عن استثمارها وإدماجها في مختلف إنتاجاتهم الشفهية والكتابية، لذلك يجد الأستاذ هذه الأخيرة ركيكة ودون المستوى المطلوب.

- **النتائج المتعلقة بالسؤالين التاسع عشر والعشرين:**

❖ **نص السؤال التاسع عشر:** ما الذي تحققه المقاربة النصية للمتعلم؟

كفاية التعبير كتابة

كفاية التعبير شفاهة أو التحدث

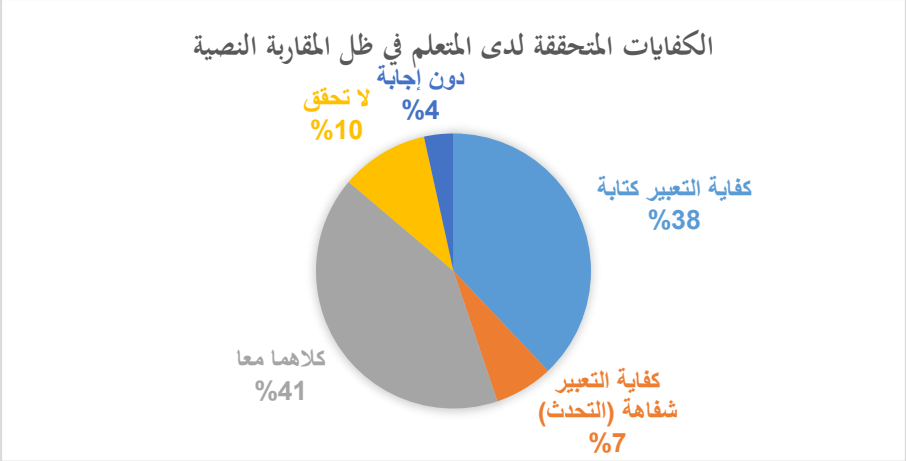
كلاهما معا

لا تحقق

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
كفاية التعبير كتابة	11	%38
كفاية التعبير شفاهة (التحدث)	02	%07
كلاهما معا	12	%41
لا تحقق	03	%10
دون إجابة	01	%04

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:

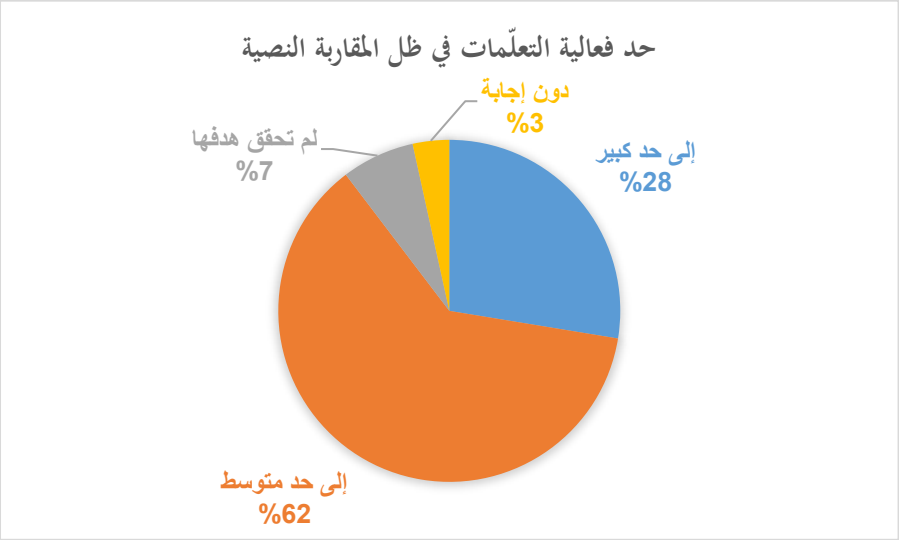


❖ **نص السؤال العشرين**: إلى أي مدى تعتبر أن المقاربة النصية تؤدي إلى تعلم فعال؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
إلى حد كبير	08	%28
إلى حد متوسط	18	%62
لم تحقق هدفها	02	%07
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



فمن خلال نتائج الجدولين أعلاه يتبين أن المقرين بتحقيق المقاربة النصية لكفايتي التعبير كتابة ومشافهة (التحدث) كانت أعلى نسبة وذلك بمعدل41%، تليها نسبة 38% للمقرين بتحقيقها لكفاية التعبير بالكتابة، في حين أن نسبة 10% تنفي تحقيق المقاربة النصية للكفايتين (التعبير بالكتابة والتحدث)، تليها نسبة07% وتمثل الفئة التي تقر بتحقيق المقاربة النصية لكفاية التعبير شفاهة (التحدث)، لتأتي في الأخير نسبة 04% وتمثل الممتنعين عن الإجابة.

وأما عن السؤال المتعلق بمدى فعالية التدريس للنصوص الأدبية وفق المقاربة النصية فنجد أن نسبة 62% من الأساتذة يقرون بالحد المتوسط للفعالية، في حين أن نسبة 28% ترى بتحقيق الفعالية إلى حد كبير، لتأتي بعدها نسبة 07% وتمثل الفئة القائلة بغير ذلك تماما وهو أن المقاربة النصية لم تحقق هدفها المتمثل في التعلم الفعال والناجع، وفي الأخير نجد نسبة 03% وتمثل الممتنعين عن الإجابة.

ما يمكن استنتاجه من وجهة نظرنا استنادا على هذه النتائج المتباينة، هو أن المقاربة النصية وإن تمكنت من تحقيق غرضها المتعلق بتنمية كفايتي التحدث والكتابة لدى المتعلم، إلا أن ذلك كان بشكل نسبي ومحدود بالنظر إلى مستوى المتعلم اللغوي ومردوده المتوسط بشكل عام، من خلال مختلف إنتاجاته الشفهية والكتابية، باستثناء فئة قليلة منهم التي يمكن أن يكون مستواها جيد، وتمثل الأقلية من النجباء في مجال اللغة.

أما عن الفئة التي ترى أن المقاربة النصية لم تحقق التعلم الفعال والناجع، فتمثل في رأينا الأساتذة الغير مقتنعين بهذه المقاربة الجديدة والمتمسكين بالطريقة التقليدية لتدريس اللغة، كما قد تمثل فئة ناقصي الخبرة أو تلك التي لم تتلقى تكوينا للتدريس وفقا لهذه المقاربة الجديدة، بشكل تتضح به معالمها ومبادئها بما يكفي لتجسيدها بشكل ناجع ميدانيا، باعتبارها مقاربة جديدة لا تزال طور البحث والتجريب إلى حد الساعة كما أسلفنا، كما أن

مشكل اكتظاظ الأقسام، وضخامة المنهاج، وضيق الحجم الساعي، لا يساعدهم على تطبيقها وتجسيد مبادئها المهمة واللازمة كما ينبغي، لتحقيق فعالية ونجاعة تدريس النصوص الأدبية وبلوغ الكفايات المنشودة.

➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الواحد والعشرين:**

❖ **نص الســـؤال الواحد والعشـــرين:** ما هي الأهداف والكفايات المتحققة من خلال عملية تدريس النصوص وتحليلها (النتائج)؟

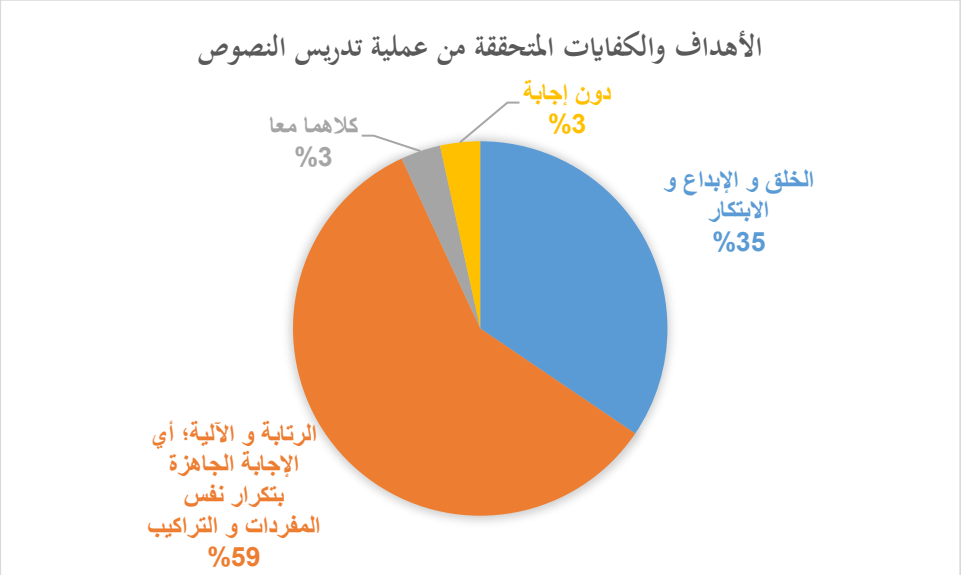
-الخلق والإبداع والابتكار.

-الرتابة والآلية؛ أي الإجابة الجاهزة بتكرار نفس المفردات والتراكيب.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الخلق والإبداع والابتكار	10	%35
الرتابة والآلية؛ أي الإجابة الجاهزة بتكرار نفس المفردات والتراكيب	17	%59
كلاهما معا	01	%03
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية الأساتذة تقر بأن ما تحقق من الأهداف والكفايات من عملية تدريس النصوص وتحليلها هو الرتابة والآلية؛ أي الإجابة الجاهزة من خلال تكرار نفس المفردات والعبارات وذلك بنسبة 59%، في حين أن نسبة 35% من الأساتذة تقر بالخلق والإبداع والابتكار، لتأتي في الأخير نسبة 03% وتمثل الفئة التي ترى بتحقق كليهما، فتارة نجد الخلق والإبداع والابتكار، وتارة أخرى نجد تكرار نفس المفردات والعبارات؛ بمعنى الرتابة والآلية والإجابة الجاهزة في حل الوضعيات، ومرد ذلك في رأينا هو طبيعة تلك النصوص المختارة التي تتصف بالجمود وبعدها الفلسفي المعقد للفهم والاستيعاب لدى المتعلم، وصعوبة معظم مصطلحاتها وتراكيبها، فنجده يكرر نفس المفردات والعبارات التي يحفظها بشكل آلي، ظف إلى ذلك عدم استجابة أغلب تلك النصوص لميول المتعلم وأذواقه وحاجاته، ولا تخدم واقعه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، كذلك أسلوب تلك النصوص اللغوي الذي لا يتناسب مع المستوى الذهني واللغوي للمتعلم ودرجة الاستيعاب لديه، فكل هذه الاعتبارات تجعل من تلك النصوص صعبة المنال والقبض عليها، فهي صعبة المفردات والتراكيب وغامضة المعنى، ما يؤدي بالمتعلم إلى حفظها كما هي وتكرارها آليا للمدرس في مختلف الوضعيات أو في ورقة الامتحان، ونشير في الأخير أن نسبة 03% من الأساتذة قد امتنعت وتحفظت عن ابداء رأيها.

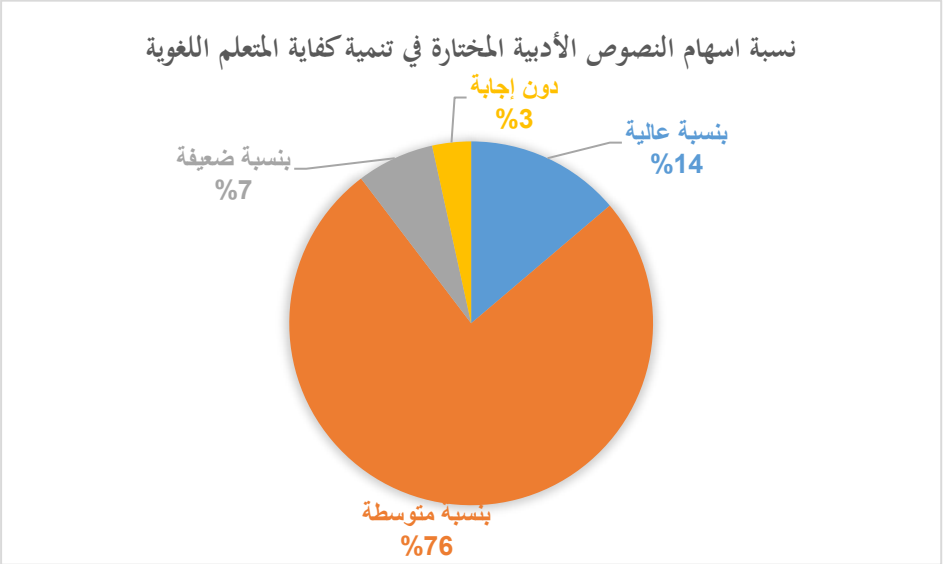
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والعشرين:**

❖ **نص السؤال الثاني والعشرين:** ما مدى إسهام النصوص الأدبية المختارة في تنمية الكفاية والمعرفة اللغوية للمتعلم؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
بنسبة عالية	04	%14
بنسبة متوسطة	22	%76
بنسبة ضعيفة	02	%07
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



فمن خلال النتائج المتجلية في الجدول أعلاه يتضح أن نسبة 76%من الأساتذة تقر بإسهام النصوص الأدبية المختارة في تنمية الكفاية والمعرفة اللغوية للمتعلم بنسبة متوسطة وهي النسبة الغالبة، تليها نسبة 14% من الأساتذة الذين يقرون بالنسبة العالية لإسهام النصوص المقررة في تنمية تلك الكفاية المستهدفة لدى المتعلم، لتأتي في الأخير نسبة07% وتمثل الفئة التي تقر بالنسبة الضعيفة لإسهام تلك النصوص في تنمية الكفاية والمعرفة اللغوية للمتعلم، وتمتنع نسبة 03% عن الإجابة، ومرد هذه النتائج المتحصلة –من وجهة نظرنا– هو نوع وطبيعة تلك النصوص الأدبية المختارة كما أسلفنا في كونها لا تخدم واقع المتعلم، ولا تستجيب لميوله وأذواقه إلا القليل منها، إلى جانب تعقد وصعوبة أسلوبها اللغوي الذي يتصف بالجمود والبعد الفلسفي والجفاف العاطفي، ما جعل المتعلم يشعر بالملل حيالها وينفر منها، إلى جانب تلك العراقيل والصعوبات التطبيقية التي لا تعين على حسن تدريس تلك النصوص المقررة، بشكل يستوعب معه المتعلم ويفهم ما يعرض عليه؛ فطبيعة وطول بعض النصوص يتطلب وقتا أطول للتعمق في مكنوناتها ومناقشتها وشرحها وتحليلها، بغية فهمها وإدراكها من قبل المتعلم، فيتمكن منها وتترسخ المكتسبات التي حصّلها في ذهنه، وهو ما نجده مغيّب أو صعب المنال في أغلب الأحيان بسبب ضخامة البرنامج وضيق الوقت، والاستغناء عن الحصص التطبيقية في معظم الأوقات، ظف إلى ذلك مشكل اكتظاظ الأقسام الذي لا يسمح بالمتابعة الفردية لكل المتعلمين، بحسب مستوياتهم وأحوالهم النفسية والاجتماعية والبيداغوجية، وبحسب حجم معارفهم ومكتسباتهم القبلية، وذلك عملا بمبدأ الفروق الفردية، كما أسلفنا الحديث عن هذه المشاكل في مواضع عدة؛ باعتبارها تحول دون أداء تلك النصوص الأدبية المقررة لدورها بشكل ناجع وفعال، والمتمثل في تحقيق الأهداف والكفايات اللغوية المستهدفة من تدريسها.

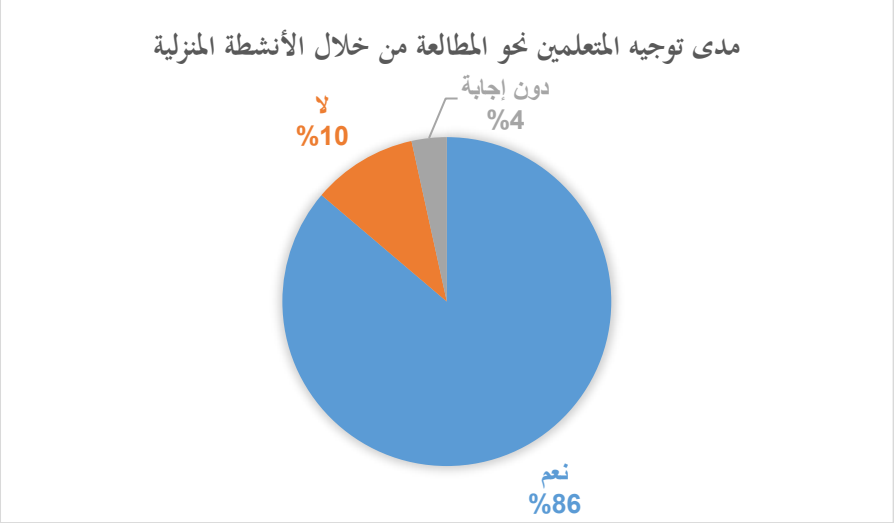
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والعشرين:**

❖ **نص السؤال الثالث والعشرين:** هل تحث المتعلمين على القراءة والمطالعة من خلال تقديم أنشطة منزلية تحثهم على ذلك؟

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	25	%86
لا	03	%10
دون إجابة	01	%04

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتضح من الجدول أعلاه أن الأغلبية الساحقة للأساتذة وبمعدل 86% تقر بحثّها للمتعلم على القراءة والمطالعة وذلك من خلال تقديم أنشطة منزلية تحثّهم على ذلك، مقابل نسبة 10% التي تقر بعكس ذلك، في حين أن نسبة 04% قد امتنعت عن الإجابة.

إلا أننا ما لاحظناه من خلال أسئلة الاستبانة الموجهة للمتعلمين فيما يتعلق بممارسة القراءة والمطالعة، كانت الإجابة في معظمها بالنفي، أي عدم ممارستهم للقراءة والمطالعة، وقد برّر معظمهم ذلك بعامل ضيق الوقت؛ فحجم البرنامج والدروس المقررة لا يسمح بتخصيص وقت للقراءة والمطالعة في المنزل؛ بالكاد يتمكن المتعلم من إنجاز بعض الواجبات المنزلية ومراجعة بعض الدروس، وتخصيص الوقت المتبقي للدروس الخصوصية أو دروس الدعم لتعويض النقص وتدعيم المكتسبات وتثبيتها، والرفع من مستوى الاستيعاب والفهم الذي يفتقده المتعلم في القسم، بسبب

إسراع المدرس للتقدم وإنهاء المقرر، ما يدفعه إلى إلغاء الحصص التطبيقية والأعمال الموجهة والمعالجة، وهو ما يولد ضغطا لدى المتعلمين، ومن ثم ضعف التركيز والفهم، ضف إلى ذلك نجد مشكل نقص المكتبات أو بعدها عن مقر إقامة المتعلم، وكذا نقص الكتب باللغة العربية التي قد تستثير المتعلم وتشوقه وتستجيب لميوله، كما أن إجابة الأساتذة لأسئلة أخرى في موضع آخر من الاستبانة الموجهة لهم، توحي بعكس ما يقرونه في هذا الموضع، ما يوضح عدم جدية وتحفظ بعض الأساتذة عن الإجابة لبعض الأسئلة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والعشرين:**

❖ **نص السؤال الرابع والعشرين:** كيف يمكن تفسير ضعف التحصيل والتمكن اللغوي أو نقص الاستيعاب والفهم لدى المتعلم؟

فهل يعود إلى:

طبيعة النصوص المختارة.

صعوبة المصطلحات أو الألفاظ والتراكيب المستعملة في النص.

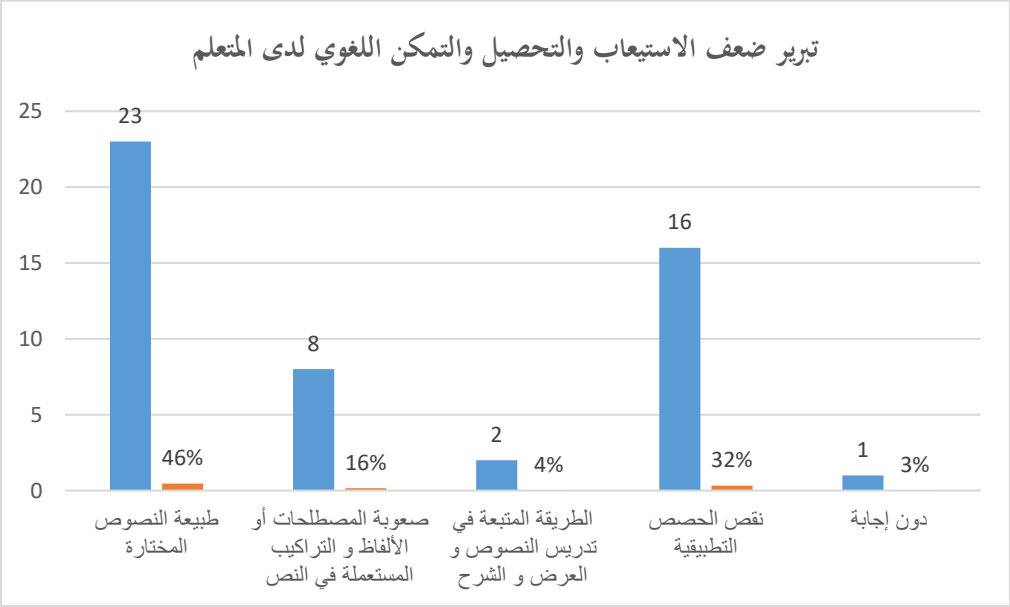
الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح.

نقص الحصص التطبيقية.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
طبيعة النصوص المختارة	23	%46
صعوبة المصطلحات أو الألفاظ والتراكيب المستعملة في النص	08	%16
الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح	02	%04
نقص الحصص التطبيقية	16	%32
دون إجابة	01	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالرسم البياني أو الأعمدة البيانية التالية:



يتضح من الجدول أعلاه تباين إجابات الأساتذة فيما يتعلق بتفسير ضعف التحصيل والتمكن اللغوي، أو تبرير نقص الاستيعاب والفهم لدى المتعلم، والذي تم رده لأسباب عدة، فمنهم من أجاب بجواب واحد ومنهم من أجاب باثنان أو ثلاث في الآن ذاته ومنهم من امتنع عن الإجابة، وتم تبرير الضعف في التحصيل والتمكن اللغوي أو نقص الاستيعاب لدى المتعلم كما يلي بيانه:

- إن نسبة 46% من الإجابات وتمثل النسبة الغالبة، تقر بأن ضعف التحصيل والتمكن اللغوي، أو نقص الاستيعاب والفهم لدى المتعلم مرده طبيعة النصوص الأدبية المختارة، التي لا تخدم حاجات المتعلم وواقعه لا ثقافيا ولا اجتماعيا ولا اقتصاديا، ولا تستجيب لميوله وأذواقه، وبالتالي فلا تستثيره ولا تشوقه، فهي نصوص يغلب عليها الطابع الفلسفي الذي يتصف بالجمود والجفاف، ضف إلى ذلك صعوبة وتعقد المصطلحات والأسلوب اللغوي لتلك النصوص المقررة التي لا تتماشى ومستواه الذهني واللغوي ودرجة الاستيعاب لديه، ما يخلق الرتابة والآلية وتكرار نفس الألفاظ والعبارات من خلال حفظها وإعادة استثمارها كما هي في الوضعيات والمواقف المتاحة له، وهو ما يجعل من أمر تنمية وتحقيق المهارات والكفايات اللغوية لدى المتعلمين أمر نسبي ومحدود جدا، في هذا المستوى التعليمي المهم كآخر مرحلة للطور المتوسط، والذي انجر عنه ضعف التحصيل والتمكن اللغوي ونقص الاستيعاب لدى المتعلمين بشكل عام.
- نجد كذلك نسبة 32% من التبريرات لضعف التمكن والتحصيل اللغوي ونقص الاستيعاب لدى المتعلم قد وقعت على نقص الحصص التطبيقية، التي من شأنها أن تبسط الفهم وتستدرك النقائص وأن تعالج بيداغوجيا تلك الأخطاء أو المشاكل التي يعاني منها المتعلم في حصة الدرس، كما تسهم في تثبيت المعارف اللغوية

وترسيخها في الأذهان من خلال المران والممارسة العملية والميدانية المستمرة للغة والتحليل الأدبي للنصوص بهدف التنمية التدريجية للكفايات والمهارات اللغوية المستهدفة، ومن ثمة تحقيق الأهداف المسطرة.

- أما نسبة 16% من التبريرات لضعف التحصيل والتمكن اللغوي، ونقص الاستيعاب والفهم لدى المتعلم فسرت ذلك بصعوبة الألفاظ والتراكيب المستعملة في معظم النصوص المختارة، الأمر الذي جعل لغة تلك النصوص معقدة وصعبة الفهم في معظم الأوقات ما جعل المتعلم ينفر منها؛ إذ نجده يشعر بالملل في معظم حصص القراءة ودراسة النص.
- ونجد كذلك من التبريرات التي ترجع ذلك الضعف في التحصيل والتمكن اللغوي، أو نقص الاستيعاب والفهم للمتعلم إلى الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح، التي لا تجذب المتعلم ولا تدفعه إلى التفاعل الإيجابي في حصة الدرس والاشتراك في بناء التعلمات وتحصيلها، وذلك بمعدل 04% من الإجابات.
- وفي الأخير نجد نسبة03% والتي تمثل نسبة الامتناع عن الإجابة والتبرير، إما استخفافا أو تحفظا لأن الإجابات كانت متاحة وجاهزة، ما كان عليهم سوى وضع علامة (X) في الخانة المناسبة ودون أي تعليل.

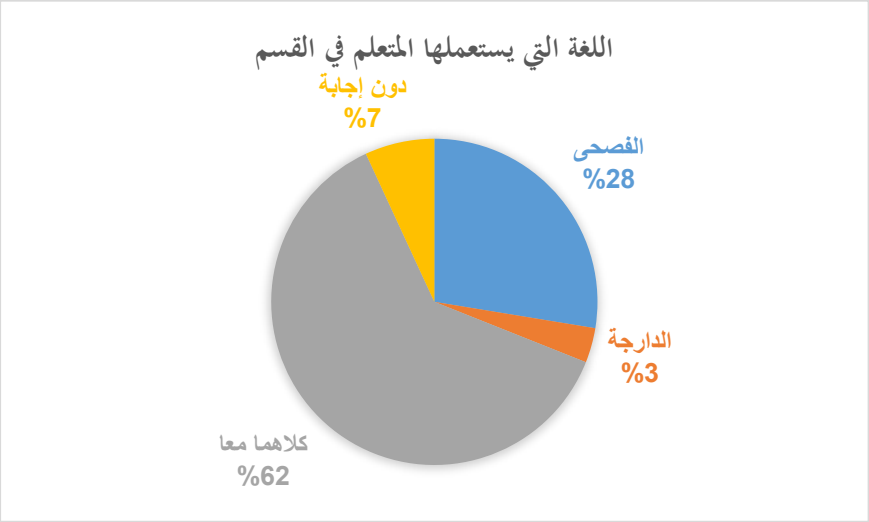
➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والعشرين:**

- **نص السؤال الخامس والعشرين:** أي لغة يستعمل المتعلم في القسم؟ الفصحى / الدارجة /كلاهما معا.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الفصحى	08	%28
الدارجة	01	%03
كلاهما معا	18	%62
دون إجابة	02	%07

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



من خلال الجدول أعلاه يتبين أن النسبة الغالبة للأساتذة والمقدرة بـ 62% قد وقعت إجابتها على استعمال المتعلم لكلا اللغتين الفصحى والدارجة في القسم، تليها نسبة 28% للفئة التي تقر باستعمال المتعلم للغة الفصحى في القسم، في حين أن نسبة 03% تصرح باستخدام المتعلم للغة الدارجة في القسم، لتأتي في الأخير نسبة 07% وتمثل الفئة الممتنعة والمتحفظة عن الإجابة.

وما نراه في هذا الصدد هو أن سبب استخدام أغلبية المتعلمين لكلا اللغتين الفصحى والدارجة في القسم، هو ضعف تمكنه من الفصحى ونقص رصيده ومعارفه اللغوية في مجالها، وطغيان الدارجة على الألسن في الاستعمال، والذي أدى إلى الخلط بين النظامين اللغويين، ما أدى بدوره إلى ضعف التحكم في الفصحى وتدني مستوى المتعلم فيها، وما زاد من تضخم هذا المشكل هو استخفاف المدرس وعدم صرامته فيما يخص اجبار استعمالها في القسم من قبل المتعلمين، وأما عن المستعملين للغة الفصحى فهم فئة قليلة جدا ممن يجيدها من النجباء والمتمكنين منها، أو بعض الأقسام أين نجد المدرس صارما ويجبر متعلميه على استخدامها دون سواها في القسم، بهدف الممارسة والمران عليها بغية إتقانها، وذلك يتحقق من خلال فرضه لعقوبات على من يستعمل لغة غيرها ما يحقق تعزيز استخدامها؛ كأن يخرج المدرس المتعلم من حصة الدرس إذا ما استعمل لغة أخرى غير الفصحى في الحصة، أو الإنقاص من العلامة أو النقاط للترهيب، وغيرها من العقوبات.

وأما عن المستعملين للدارجة في القسم فمرد ذلك –من وجهة نظرنا– هو الضعف والتدني اللغوي عند هؤلاء من الذين لا يتقنون الفصحى ولم يتمكنوا من قواعد ونظام عملها، ما يدفعهم إلى اللجوء إلى استعمال اللغة الأم التي ألفوها مما يسهل عليهم عملية التواصل، نجد كذلك أولئك الذين يفضلون اللغات الأجنبية؛ إذ يرونها الأسهل والأكثر مرونة في الاستخدام، فيلجؤون إلى استخدامها بدل الفصحى في القسم أو استعمالهما إلى جانب الفصحى.

وأما عن الممتنعين عن الإجابة فنعتبره تحفظا منهم وتجنبا للدخول في اعتبارات وضعوها في أذهانهم.

➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والعشرين:**

❖ **نص السؤال السادس والعشرين:** في رأيك ما سبب تدني اتقان استعمال اللغة العربية لدى المتعلم؟

صعوبة النظام اللغوي في العربية ذاتها

إهمال استعمالها واللجوء إلى اللغة الأم

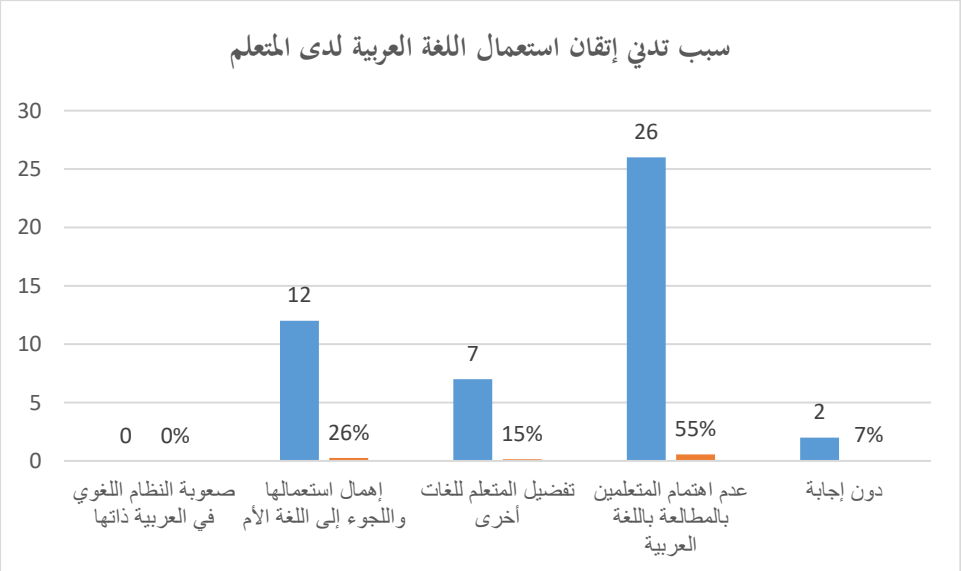
تفضيل المتعلم للغات أخرى

عدم اهتمام المتعلمين بالمطالعة باللغة العربية

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
صعوبة النظام اللغوي في العربية ذاتها	00	%00
إهمال استعمالها واللجوء إلى اللغة الأم	12	%26
تفضيل المتعلم للغات أخرى	07	%15
عدم اهتمام المتعلمين بالمطالعة باللغة العربية	26	%55
دون إجابة	02	%07

ويمكن تمثيل هذه النسب بالأعمدة البيانية التالية:



فأما عن سبب تدني اتقان استعمال اللغة العربية لدى المتعلم فيتجلى من خلال الجدول أعلاه تباين إجابات الأساتذة في هذا الصدد واختلاف تبريراتهم وكان ذلك كما يأتي بيانه:

فالأغلبية الساحقة للتبريرات والتي تقدر بمعدل 55% قد فسرت التدني والضعف في اتقان استعمال اللغة العربية لدى المتعلم وحصرت سببه في عدم اهتمام المتعلمين بالمطالعة باللغة العربية، التي تعين على تنمية رصيدهم ومعارفهم اللغوية، ومن ثمة تطوير لغتهم وإجادتها، تليها في الترتيب نسبة 26% وتمثل التبرير المتعلق بإهمال استعمالها ولجوئهم إلى اللغة الأم، لعدم تمكنهم من استعمال الفصحى بالشكل السليم والصحيح، أين نجد منافسة اللغة الدارجة وتفوقها على الفصحى في حجرة الدرس، والذي يعد خطرا عليها ويهددها بالتدهور والتراجع والضعف، بسبب انحلالها وانصهارها في الدارجة من خلال اختلاط وتداخل كلا النظامين اللغويين المختلفين، ما ينجم عنه فساد نطق بعض كلمات الفصحى وكذلك دخول اللكنة العامية عليها وظاهرة النقل والتحويل وغيرها من الظواهر اللغوية الأخرى، لتأتي بعدها نسبة 15% وتمثل التبريرات التي تفسر سبب التدني في اتقان استعمال اللغة العربية لدى المتعلم بتفضيله للغات أخرى وميله إلى تعلمها على حساب لغته، ما يجعله يهمل اللغة العربية التي يشعر في الغالب بأنه مجبر على تعلمها بغية التحصيل المعرفي لا غير، وغالبا ما يكون هؤلاء من الذين ينفرون من مادة اللغة العربية ويميلون إلى تعلم اللغات الأجنبية، أو من محبي المواد والشعب العلمية عموما، وفي الأخير نجد نسبة 07% وتمثل نسبة الامتناع والتحفظ عن الإجابة، بالرغم من تقديم الإجابات الجاهزة ما كان عليهم سوى وضع علامة (x) في الخانة المناسبة ودون أي تعليل لتلك الإجابة وهذا استخفافا منهم.

ونشير هنا إلى أنه تم تدعيم جل تلك التبريرات التي قدمها الأساتذة برأينا الشخصي حين يقتضي الأمر ذلك.

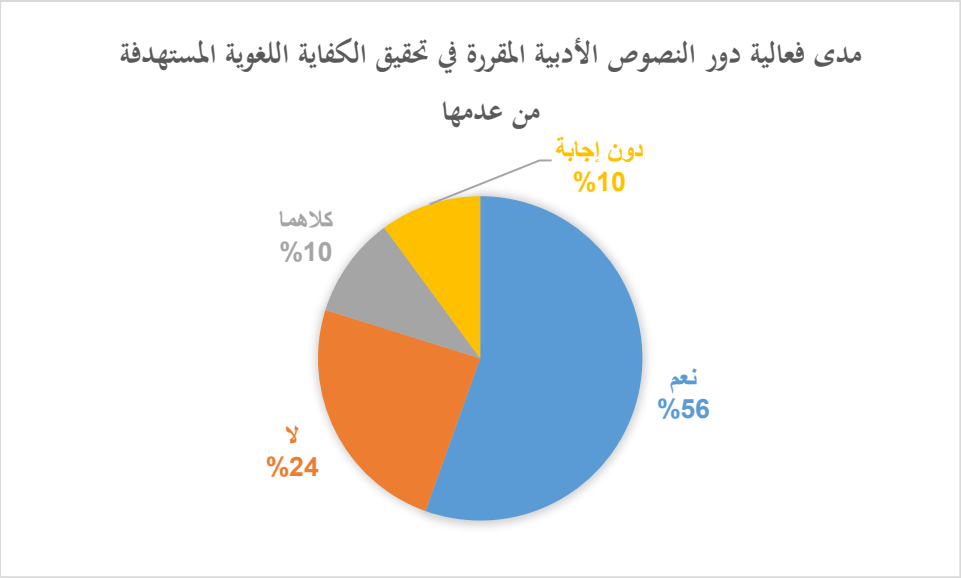
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والعشرين:**

❖ **نص السؤال السابع والعشرين:** برأيك هل للنصوص الأدبية المختارة دور فعّال في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة في المنهاج حسب مستوى المتعلمين؟ وكيف ذلك (التعليل).

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	16	%56
لا	07	%24
كلاهما	03	%10
دون إجابة	03	%10

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتجلى من الجدول أعلاه ارتفاع وغلبة نسبة الأساتذة المصرحين بفعالية دور تلك النصوص الأدبية المختارة في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة حسب مستوى المتعلمين وذلك بمعدل 56%، مقابل نسبة 24% للمصرحين بعكس ذلك؛ أي بعدم الفعالية لدور تلك النصوص الأدبية المختارة في مجال تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة، تليها نسبة 10% وتمثل الفئة التي تقر بكلتا الإجابتين؛ بمعنى منها ما كان دورها فعالًا في تحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة ومنها ما لا يحقق تلك الفعالية والنجاعة، لتأتي في الأخير نسبة 10% وتمثل الممتنعين عن الإجابة والمتحفظين عن إبداء رأيهم في الموضوع. وفيما يلي عرض لمختلف التبريرات التي قيلت في هذا الشأن حسب كل فئة:

فأما عن المجيبين بـ "نعم"؛ أي بفعالية ونجاعة دور النصوص الأدبية المختارة في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة بحسب مستوى المتعلمين، فقد كانت تبريراتهم كالآتي:

- إن للنصـــوص الأدبية عموما دور كبير وفعال في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المســـتهدفة إذا ما كانت في مستوى المتعلمين العلمي والادراكي، أما إذا كانت عكس ذلك فعلى المدرس الاجتهاد في الشرح والاعتماد على أسلوب التبسيط قدر المستطاع من خلال إعطاء الأمثلة والبدائل بغية تعزيز الفهم والاستيعاب وتدعيمه لدى المتعلم، حتى تحقق تلك النصوص دورها المنوط بها بإكساب المتعلم الكفايات اللغوية الضرورية واللازمة، بشكل يحقق التمكن من اللغة والتحكم فيها شفاهة وكتابة.

- تسهم النصوص الأدبية في اكساب المتعلم مفردات وأساليب وقواعد لغوية جديدة في كل مرة، والتي تعينه على تنظيم آليات اللسان لتحقيق أغراضه التواصلية، ويتم ذلك من خلال المعالجة الأدبية الفنية وكذا النقدية، وتتجسد هذه المعالجة من خلال استثمار المجالات أو المستويات المعجمية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، والأسلوبية، والبلاغية، والعروضية مما تمكن اكتسابه منها، والذي يتم في ظل المقاربة النصية المعتمدة.
- إن تأثر المتعلم ببعض النصوص يجعله يتأثر بمفرداتها وعباراتها وأساليبها مما يدفعه إلى تذوقها، فنجده بذلك يقتدي بها ويحاكيها في مختلف إنتاجاته، وربما كانت بعض تلك النصوص مفتاح حب وشغف المتعلم بالمادة، وهو ما ينمي فيه مشاعر البحث اللغوي والأدبي، فيظهر على إثر ذلك مهاراته وإبداعاته في المجال.
- نعم للنصوص الأدبية المقررة دور فعال في تنمية الكفايات اللغوية المستهدفة وتحقيقها، على أن يتم تبسيط معاني مفرداتها ومقاصد أفكارها قدر الإمكان، حتى تفي بغرضها وتحقق الهدف المنشود من تدريسها.
- النصوص الأدبية تساعد بشكل كبير في تزويد المتعلم بالثروة اللغوية والفكرية وتوسيع الفهم والثقافة، من خلال اكتساب مفردات وصيغ وأساليب التعبير المختلفة، والقواعد اللغوية الضرورية لإتقان اللغة.
- من المؤكد أن للنصوص الأدبية دور فعّال وناجع في مجال تنمية الكفايات اللغوية وتحقيقها، على أن يتم اختيارها وفق معايير تليق بمستوى المتعلم وتستجيب لأذواقه وميوله وحاجاته، بعيدا عن الأبعاد الفلسفية الجافة والجامدة التي لا تناسب مستواه ولا تخدم أغراضه كما هو الحال لنصوص فهم المنطوق على وجه الخصوص.
- فالنص الأدبي هو القاعدة أو المنطلق الأساسي في تلقين مختلف المعارف وخاصة اللغوية منها وكذا الخبرات المتنوعة، على أن يخدم ذلك النص المقرر واقع وحاجات المتعلم ويستجيب لميوله وانشغالاته، فيخلق النص بذلك نوعا من التفاعل مع مجريات حياته بما يساير تغيرات العصر، بشكل يجعله أكثر وعيا وإدراكا، وأكثر إقبالا على الإنتاج والإبداع والمشاركة في تحقيق التطور الفكري، معتمدا في ذلك على نفسه من خلال الاطلاع والبحث عن المعارف، فيتحقق بذلك مبدأ التعلم الذاتي من خلال حثه على الاستفسار والتحليل واستنباط الحلول وإصدار الأحكام، فيبلغ بذلك الذروة في مجال تحقيق الكفايات اللغوية المستهدفة والضرورية لإتقان استعمال اللغة وبشكل طليق.

- طبعا فالنصوص الأدبية تحقق الكفاية اللغوية المنشودة، لاسيما إذا اقترن الأمر بمداومة المتعلم على القراءة والمطالعة المستمرة، التي لها دور فعّال في تنمية وتطوير القدرات اللغوية والتعبيرية لدى المتعلم وتوسع فهمه، على أن يكون هذا الأخير مستوعبا لما يقرأه من نصوص، وضرورة مناسبتها لمستواه الادراكي وحاجاته.
- إن النصوص الأدبية تجعل المتعلم يتذوق جماليتها من خلال عذوبة ألفاظها وأساليبها الجميلة والساحرة، التي يتغذى ويتشبّع من لغتها وصورها فتنمى بذلك حاسته التذوقية وكفايته الفنية.
- إن النصوص الأدبية تعد أكثر قربا ومعاينة لواقع المتعلم فهي تحاكيه بأسلوب الكاتب، ما يجعلها تؤثر في المتعلم وتترك بصمة أدبية فيه، تقوده إلى التشبّع بمبادئها وقيمها النبيلة بأسلوب لغوي جميل يسحره فينقاد نحو محاكاته، لتتكون لديه بذلك ثروة لغوية وأدبية تعينه على تنمية لغته وبلوغ درجة التمكن والاتقان لكفاياتها.
- فحين تكون النصوص المقررة مشوقة ومثيرة وتعبر عن حاجيات المتعلم، فحتما ستأثر فيه وتجعله يحاكيها لتصبح سندا له في واقعه المعيش، لذلك يجب الحرص على انتقاء النصوص الهادفة والمفيدة للمتعلم والمستجيبة لحاجاته، حتى يستثمرها بشكل إيجابي.

أما فيما يخص بفئة الأساتذة المصرحين بعدم فعالية دور النصوص الأدبية المختارة في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة بحسب مستوى المتعلمين، فقد كانت تبريراتهم كالآتي:

- إن عدم ملائمة معظم تلك النصوص الأدبية المختارة من حيث طبيعتها ومصطلحاتها وأسلوبها اللغوي لمستوى المتعلمين وعدم استجابتها لحاجاتهم بما يخدمهم واقعيا، فكل ذلك يجعلها تحتاج إلى وقت أطول لمناقشتها وشرحها وتحليلها وتذليل صعوباتها حتى يفهمها المتعلم ويستوعب مغزاها، فيصبح بذلك الحجم الساعي المبرمج لها غير كاف لتحقيق الكفايات المستهدفة منها؛ إذ كان من الأجدر تخصيص حصة للقراءة المشروحة وحصة أخرى للدراسة الفنية، حتى يكتسب المتعلم ويرسخ ما يكفيه من الرصيد اللغوي والمكتسبات، في سبيل تحصيل الكفايات اللغوية المنشودة واللازمة لمستوى السنة الرابعة متوسط، كبوابة للدخول إلى الثانوية بما يكفيه من محصول لغوي رصين.
- إن المنهاج طويل جدا ومملّ سواء بالنسبة للأستاذ أو المتعلم، فيا حبذا لو تم تخفيفه لكان أنجع في تحقيق الكفايات اللغوية المنشودة، لأن ذلك سيمنح للأستاذ مساحة لممارسة التطبيقات والأعمال الموجهة إلى جانب ضرورة حثه للمتعلم على مزاولة المطالعة فهي أمور جد ضرورية لتنمية الكفاية اللغوية، ولكن للأسف كيف سيتسنى للأستاذ ذلك وهو ملزم بإنهاء المقرر.

- في الغالب نجدها نصوصا جافة وجامدة لا تستهوي المتعلمين، بل وأنها خالية من عنصر التشويق ولا تبث فيهم روح التقصي والبحث عن مكنوناتها وتحليلها، إلا القليل منها وتعدّ على الأصابع، ما يجعل المتعلم في الغالب أثناء حصة القراءة ودراسة النص شاردا وغائبا ذهنيا عنها؛ إذ ينفر من تلك النصوص المختارة له.
- بعض النصوص الأدبية المقررة تتجاوز مستوى المتعلم بكثير فلا يفهم منها هذا الأخير إلا العنوان، وبعضها الآخر سهلة ساذجة لا يتعلم منها ولا تنفعه بشيء، كذلك من المواضيع ما هو إعادة عبر السنوات، فتورث الملل لدى المتعلم ولا تفيده بجديد.
- إن متعلمي هذا المستوى التعليمي يعانون ضعفا لغويا معتبرا، يعجزون من خلاله عن التعبير السليم والصحيح سواء شفاهة أو كتابة؛ إذ نجد الأغلبية منهم لا يزالون ينصبون الفاعل ويرفعون المفعول ويجرون الفعل، وهو أمر غير معقول وغير منطقي لمتعلمي آخر مرحلة من المتوسط، فتدني التحصيل اللغوي بات جليا ومعتبرا في هذه السنوات الأخيرة في انتظار إيجاد حلول لهذه المعضلة.

أما عن الفئة التي تقر بكلتا الإجابتين؛ بمعنى أنه هناك من النصوص الأدبية المختارة ما كان دورها فعالا في تحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة ومنها ما لا يحقق تلك الفعالية والنجاعة، وقد برروا موقفهم كما يلي:

- النصوص الأدبية مهمّة جدا للمتعلمين في مجال إكسابهم ملكة اللغة وكفاياتها المختلفة عبر مختلف مستوياتها وفروعها، إلا أن النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط جامدة في معظمها، تتميز بلغة جافة مباشرة ومكررة، لا تكوّن رصيدا لغويا ثريا للمتعلم، فأصبح تبعا لذلك لا يستطيع شرح كلمات بسيطة خارج ألفاظ المقاطع المدروسة، وهو ضعف لم نشهده من قبل، فبعد أن كانت نقطة أو علامة الشرح مضمونة لدى المتعلم، أصبح الممتاز منهم يخطئ في الشرح وهي كارثة لغوية كبيرة.
- مبدئيا للنصوص الأدبية دور فعّال في تنمية الكفاية اللغوية المستهدفة وتحقيقها، إلا أن كثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي لا يسمح للمتعلم باستيعاب كل الدروس وفهمها، ما يؤدي إلى إخفاق تلك النصوص المختارة في أداء الدور المنوط بها بنجاعة وفعالية، فهناك دروس تفوق مستوى المتعلم الادراكي وأخرى طويلة ومعقدة وهي بذلك تحتاج إلى وقت أطول لتبسيطها بغية استيعابها من قبل المتعلم.
- من المؤكد أن للنصوص الأدبية دور فعّال في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة من تدريسها، إلا أنه بالاعتماد على تلك النصوص المختارة فلن نحقق أية كفاية، لأن تحقيق هذه الأخيرة مرتبط وبشدة مع طبيعة النصوص الأدبية المنتقاة للمتعلم، وذلك في جميع الأطوار، لذا فلابد من الحرص على اختيار نصوص أقرب

إلى المتعلم وتستجيب لأذواقه وميوله، واستبدال تلك النصوص المقررة الجامدة منها والجافة بنصوص أخرى تتصف بالحسن والجمال والعذوبة لتسحر المتعلم وتجذبه لتذوقها، فتنمى بذلك لديه تلك الحاسة التذوقية للفن والأدب.

5-2-1-2 عرض الاستبانة الخاصة بالمتعلمين:

1)- معطيات ومنهجية الاستبانة:

❖ **أداة البحث:**

لقد تم توزيع ستة مائة وأربعة وثمانون (684) استبانة خاصة بالمتعلمين على مستوى المؤسسات التربوية للطور المتوسط، وعلى وجه التحديد متعلمي السنة الرابعة متوسط تم الاعتماد عليها في التحليل والدراسة الميدانية، والتي اشتملت على عشرين (20) سؤالا، وقد حوت أسئلة مغلقة تتم الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا)، وذلك بوضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة، كما تم أيضا إدراج بعض الأسئلة المفتوحة.

❖ **مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع البحث في ستة مائة وأربعة وثمانون (684) متعلما، وعلى وجه التحديد متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

❖ **عينة البحث:**

تتكون عينة البحث من مجموعة من المتعلمين تم اختيارهم بشكل عشوائي، يقدر عددهم بـ ستمائة وأربعة وثمانين (684) متعلما ممن يدرسون في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، من بينهم أربعمائة وثمانية (408) إناث، ومئتان وستة وسبعون (276) ذكورا.

❖ **مكان البحث:**

أجريت الدراسة الميدانية في عدة متوسطات لثلاث ولايات من الوطن، والتي هي ولاية بجاية وباتنة والمسيلة وهي كالتالي:

01- متوسطة الشهيد سعيد بوعودية -ولاية بجاية.

02- متوسطة العلامة الهادي زروقي -ولاية بجاية.

03- متوسطة الشيخ ابن حداد -ولاية بجاية.

04- متوسطة الشهيد مزياني بلقاسم -ولاية بجاية.

05- متوسطة الإخوة لمباركية -ولاية باتنة.

06- متوسطة ملحقة صماتي -ولاية باتنة.

07- متوسطة أول نوفمبر 1954 -بلدية بريكة- ولاية باتنة.

08- متوسطة بيطام عمار -بلدية لمسان- ولاية باتنة.

09- متوسطة حسان بن ثابت -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

10- متوسطة سعد بن أبي وقاص -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

11- متوسطة الشهيد العطري العمري -بلدية عين الخضراء- ولاية المسيلة.

❖ **زمن البحث:**

لقد تم إجراء البحث الميداني بتوزيع الاستبانة على كل من الأساتذة والمتعلمين بتاريخ: 2021/04/20 والتي تمت في مدة تجاوزت الأربع أسابيع لاستعادة الاستبانة الموزعة من المؤسسات التربوية بتاريخ 2021/05/28.

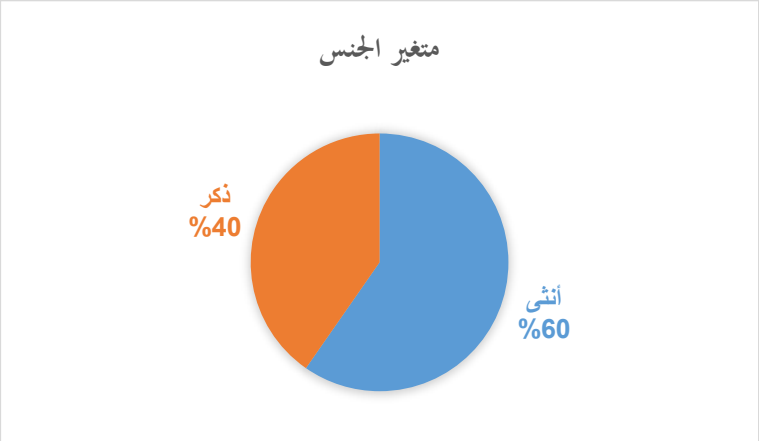
❖ **متغير الجنس:**

شملت عينة الدراسة كما أسلفنا ستة مائة وأربعة وثمانون (684) متعلما، من بينهم أربع مائة وثمانية (408) إناث، ومئتان وستة وسبعون (276) ذكور.

والجدول التالي يوضح عينة الدراسة للمتعلمين موزعة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	408	%60
ذكر	276	%40
المجموع	684	%100

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



2)– الهدف من الاستبانة الموجهة إلى المتعلمين:

تهدف هذه الدراسة الميدانية من خلال الاستبانة الموجهة لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى تقييم عملية تدريسهم النصوص الأدبية المقررة لهم في ظل المقاربة النصية، لمحاولة التأكد من مدى فعاليتها ونجاعتها في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة والضرورية لهم، بما يتناسب ومستواهم العلمي والإدراكي كهدف تربوي مستهدف في المنهاج، وإبراز أهمية تطبيق المقاربة النصية كاستراتيجية في تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية انطلاقا من نشاط القراءة ودراسة النص بجعل النص خادما لواقع المتعلم المعيش، وكذا إبراز مدى تجسيدها على مستوى منظومتنا التربوية كتوجه جديد، وهل تعد المنهج الأنسب الذي يعين المتعلم على بناء وتكوين كفاياته اللغوية الضرورية بنفسه تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي، وحصر الآثار المترتبة عن تطبيق المقاربة النصية في تدريس فروع اللغة المختلفة، وفي هذا الصدد يكون التقييم من وجهة نظر المتعلمين باعتبارهم المستهدفين من هذه الدراسة بغية الرفع من مستواهم اللغوي والمعرفي، وتحقيق النجاعة والفعالية لدرس اللغة والأدب، بشكل يحقق وظيفيته ويأخذ بيد المتعلم من حياته المدرسية نحو حياته الواقعية والعملية، فيتقن بذلك استخدام اللغة بشكل صحيح وسليم في مواجهة مختلف المواقف الحياتية، باعتبار أن المتعلم هو المتعامل مع النصوص المقررة له والمستفيد من مرامي وغايات تدريسها، فقد تم توجيه استبانة إلى المتعلمين تحوي أسئلة تخدم أغراضهم، والتي تحوي عشرون سؤالا تم الإجابة عنها، وفيما يلي عرض لنتائجها.

3)– النتائج المتعلقة بالاستبانة الموجهة إلى المتعلمين:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

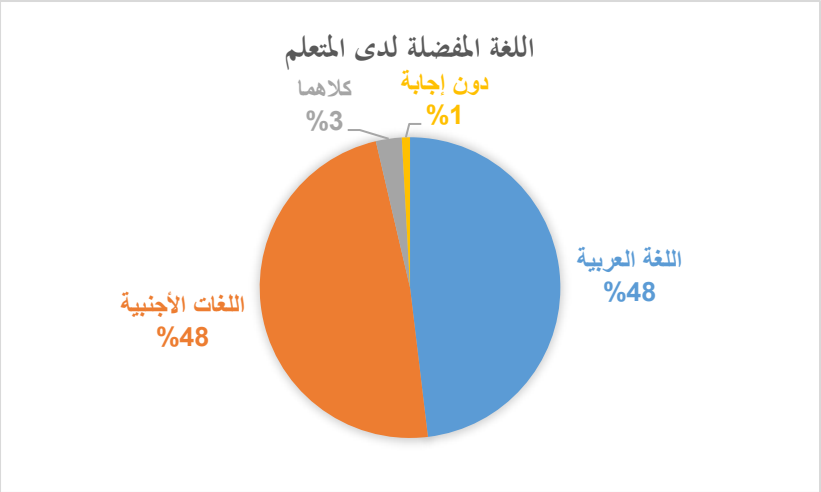
❖ **نص السؤال الأول:** أي لغة تفضل تعلّمها؟ اللغة العربية أم اللغات الأجنبية؟ ولماذا؟

❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة مدى تعلق المتعلم بلغته العربية وحبه تعلمها، أم تفضيله تعلم غيرها من اللغات وانجذابه نحوها.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
اللغة العربية	329	%48
اللغات الأجنبية	330	%48
كلاهما	19	%03
دون إجابة	06	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتضح من الجدول أعلاه تكافؤ النسب بين فئة المتعلمين التي تفضل تعلم اللغة العربية وتلك الفئة التي تفضل تعلم اللغات الأجنبية وذلك بمعدل 48% لكل من الفئتين، ما يؤكد قوة منافسة اللغات الأجنبية ومجاراتها للغة العربية كلغة أولى، ولغة تدريس وتحصيل معرفي ولغة الدين واللغة الرسمية للبلاد، في حين نجد أن نسبة 03% من المتعلمين يميلون إلى تعلم كلتا اللغتين ودون تفاضل بينهما، وقد امتنعت نسبة 01% عن ابداء رأيها في الموضوع، ولقد بررت كل فئة سبب ميلها وتفضيلها سواء للغة العربية أو للغات الأجنبية، وذلك كما يلي بيانه:

فأما عن الفئة التي تفضل تعلم اللغة العربية فتمثل المتعلمين المحبين للمادة عموما والمتعلقين بها، وكذا المجيدين لاستعمالها مقارنة باللغات الأجنبية التي تصعب عليهم في التعلّم، ويستعصي عليهم استيعابها وفهمها وكذا استخدامها، ما يجعلهم يشعرون بالقلق لذا ينبذونها وينفرون منها، فهم ممن لا تستهويهم اللغات الأجنبية ولا تجذبهم لتعلمها، وبالتالي نجدهم ينجذبون نحو تعلم اللغة العربية، باعتبارهم يتقنونها أفضل من اللغات الأجنبية، وهؤلاء يجدون سهولة وسرعة في تعلم اللغة العربية وترسيخ معارفها وكفاياتها اللغوية وتثبيتها في الأذهان؛ إذ يفهمونها ويعبرون بها أفضل من اللغات الأجنبية باعتبارها لغة المنشأ واللغة الأولى في البلاد، فيسهل عليهم التعبير بها والتحاور من خلالها ، وإن كانت تواجههم بعض الصعوبات في تحصيل قواعدها وكفاياتها بسبب صعوبة بعض الدروس وغموضها، وجمود بعض النصوص وتعقدها في نظرهم، كذلك منهم من تعجبه طريقة الأستاذ في التدريس وشرح الدروس وعرضها بشكل يعينه على الفهم والاستيعاب، ومن ثمة الاستفادة من تلك الدروس بشكل كبير، فنجده يتعلق بالمادة ويحبها تبعا لذلك، ومنهم كذلك من يرى ضرورة تعلمها باعتبارها لغة القرآن الكريم، ما يدعو إلى حتمية دراستها وفهم سر عملها أكثر، من خلال اكتشاف أسرار إعجازها وغزارة معانيها وروعة بديعها وسحر بيانها وقوة بلاغتها، مقارنة

بغيرها من اللغات، كما أنها تعد رمزا للهوية والانتساب الوطني للمتعلم، وبالتالي فلابد من اتقانها والرفع من مستواها ومكانتها بين اللغات للافتخار بها والاعتزاز بالانتساب إليها واستشعار هويته العربية من خلالها، كما تعد العربية لغة الدراسة والتدريس والتواصل التربوي والبحث والتحصيل العلمي والمعرفي في كل المواد، لذا فلابد من إتقانها لضمان مستوى دراسي وعلمي عال وجيد، كما أنه منهم من يود التخصص فيها مستقبلا كأستاذ لمادة اللغة العربية.

وأما عن الفئة التي تميل إلى تفضيل تعلم اللغات الأجنبية، فمن خلال تبريراتهم لاحظنا أن هذه الفئة تعتبر من ضعيفي المستوى في اللغة العربية، أو من أولئك الذين يبغضون المادة وينفرون منها، باعتبارها صعبة التعلم والاستيعاب من حيث قواعدها اللغوية والبلاغية الجامدة ونصوصها المعقدة والجافة في معظمها، فتخلق لديهم الشعور بالملل والخمول وضعف التركيز والاستيعاب، أو ممن يبغضون مدرسها لاعتبارات معينة، أو لطريقته الغير موفقة في تدريس المادة، فنجدهم تبعا لذلك ينحازون وينجذبون نحو تعلم اللغات الأجنبية باعتبارها الأسهل في التعلم والأبسط والأسرع مقارنة باللغة العربية؛ إذ يجدون فيها مرونة وحيوية وخفة ومتعة، كما أن أسلوب مدرسيها في الشرح والعرض يجذبهم إلى التركيز والمتابعة والمشاركة، ويزرع فيهم الحيوية والنشاط والتفاعل الإيجابي بشكل يغرس فيهم حب تعلم اللغات الأجنبية، وهي لغات تفيدهم علميا وثقافيا، كما أنه لاحظنا أن هؤلاء يمثلون الفئة التي لديها هواجس وطموحات، والتي من بينها إكمال مسارها الدراسي وتكوينها العلمي خارج الوطن، أو ممن يود التوظيف والاستقرار في بلد أجنبي مستقبلا، لذلك يجدون أنفسهم بحاجة إليها ومجبرون على تعلمها وإتقانها، إلى جانب اعتبار هؤلاء أن اللغات الأجنبية هي لغة العلم والتكنولوجيا والتطور، وكذا التواصل الاجتماعي العالمي؛ فالإنجليزية مثلا يمكن استخدامها في جل أقطار العالم، لذا نجدهم يميلون إلى تعلمها وإتقانها إلى جانب اللغة الفرنسية باعتبارها لغات مهمة في المستقبل، سواء في مجال الدراسات الجامعية، أو في المجال المهني والوظيفي كلغة مكسب؛ باعتبار أن أغلب الوظائف والمهن المستقبلية تحتاج إلى إتقان اللغات الأجنبية في عالم اليوم، كما أنها لغات تعين المتعلم على الانفتاح على ثقافات الشعوب والعالم الخارجي، كذلك يعتبر هؤلاء أن إتقان اللغات الأجنبية معيار للثقافة والتحضر؛ إذ الانسان المثقف غالبا ما نجده متقنا للغات الأجنبية، ولوحظ كذلك أن معظم ممن يميلون ويفضلون اللغات الأجنبية يجيدونها ويتقنون استعمالها عموما، ويفهمون نظام عملها ويجدونها مسلية وتزرع فيهم الحماسة لتعلمها، مقارنة بالعربية التي يشعرون فيها بالملل، إلى جانب كون أن اللغة العربية لغتهم فيودون اكتشاف وتعلم لغات أخرى جديدة ومهمة عالميا غير العربية، فيتشوقون إلى التعرف عليها واكتسابها، ومنهم من يعتبر تعلم اللغات هواية فيستهويه اكتسابها ويستمتع باكتشاف نظامها وسر عملها، ومنهم من يود التخصص فيها والتدريس

بها أو في نطاقها، كما نجد من المتعلمين من يجعل من اللغة الأجنبية لغة تواصل يومية كالفرنسية في بلاد القبائل مثلا، أو الولايات الكبرى كالعاصمة، ووهران، وعنابة وغيرها.

وعليه فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن فكرة السفر أو الهجرة إلى الدول الأجنبية مغروسة في أذهان أبنائنا منذ الصغر، سواء لمواصلة مسارهم الدراسي خارج الوطن، أو للتوظيف والاستقرار في بلد أجنبي؛ إذ اللغات الأجنبية تأخذ بيد المتعلمين إلى آفاق وأبعاد بعيدة المدى نحو تحصيل مختلف العلوم والتكنولوجيا والانفتاح على الثقافات العالمية العديدة والمتنوعة، وكذا الدخول في مصاف العالمية والمنافسة، ففائدتها وأهميتها مستقبلية وبعيدة المدى، لذا يجد المتعلم نفسه مجبرا على تعلمها وإتقانها، ما جعله يقبل عليها بشغف ويفضلها على حساب اللغة العربية التي تواجهه فيها صعوبات في تعلمها واستيعابها مقارنة باللغات الأجنبية التي تعتبر الأسهل في التعلم من وجهة نظره، والأكثر مرونة وخفة، وتعتبر سريعة الفهم والاستيعاب بالنظر إلى محتواها المرن والحيوي، وكذا طريقة تدريسها الفعالة والجذابة. وأما عن المتعلمين الذين يميلون إلى تعلم اللغة العربية وتفضيلها، فهم ممن لا يواجهون صعوبات في تعلمها وتحصيل كفاياتها، ويجيدون استعمالها، أو ممن لا يجيدون استعمال اللغات الأجنبية ولا يستوعبونها بسهولة، ما جعلهم ينحازون ويميلون نحو تفضيل تعلم اللغة العربية باعتبارها الأسهل للفهم كلغة منشأ ولغة أولى في البلاد.

وأما عن القائلين بكلتا اللغتين على حد سواء ودون أي تفاضل بينهما، فقد برروا اختيارهم هذا على أساس أن كل اللغات مفيدة ونافعة، سواء اللغة العربية كلغة أولى ولغة دين وهوية ولغة تدريس وبحث وتحصيل معرفي وتواصل تربوي، أم اللغات الأجنبية باعتبارها لغة علم وتكنولوجيا وتواصل عالمي، ووسيلة للانفتاح نحو الثقافات العالمية بمختلف أنواعها، مما يدعو إلى ضرورة تعلمها وإتقانها، كما أن هذه الأخيرة فائدتها مستقبلية وبعيدة المدى، سواء دراسيا على مستوى الجامعة أو مواصلة الدراسة في بلد أجنبي وربما الاستقرار فيه، أو مهنيا ووظيفيا وكذا واقعيا، ومن خلالها يمكن الانفتاح على العالم الخارجي، كما أنها تعد لغة العلم والتطور والاقتصاد العالمي.

وأما عن الممتنعين عن الإجابة وإبداء رأيهم في الموضوع، فهم حسب اعتقادنا ممن لا يحبون تعلم اللغات عموما، سواء العربية منها أو الأجنبية ولا يستهويهم ذلك، أو هم ممن يميلون إلى تعلم المواد العلمية فلا يولون أي اهتمام للغة العربية وحتى الأجنبية، أو نجدهم من الذين يكرهون الدراسة أصلا ولا يهتمون بجميع المواد، وهم على العموم ضعيفي المستوى ممن يفكرون بالتخلي يوما عن مقاعد الدراسة والتسرب المدرسي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

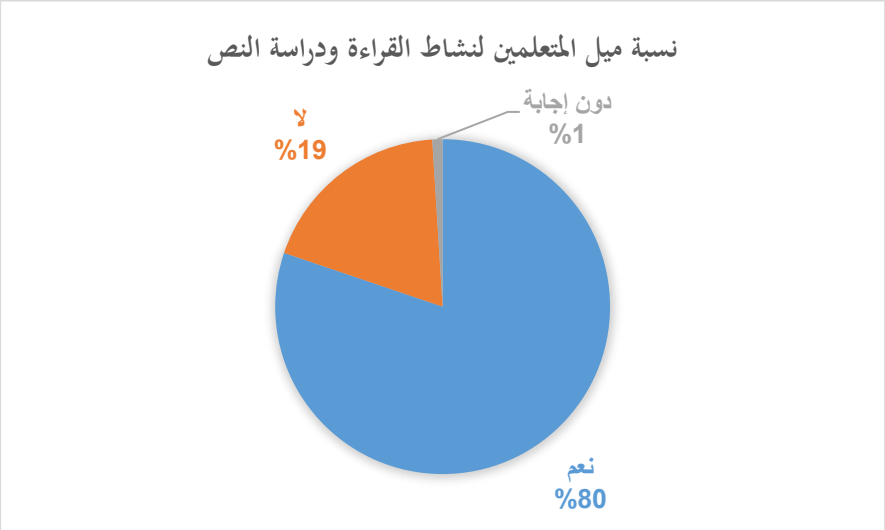
❖ **نص السؤال الثاني:** هل تحب نشاط القراءة ودراسة النص؟

❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة مدى ميل المتعلم إلى حصة القراءة ودراسة النص ومدى اهتمامه بهذا النشاط.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	553	%80
لا	130	%19
دون إجابة	1	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



فحسب الجدول أعلاه يتبين أن النسبة الغالبة كانت لفئة المتعلمين المهتمين بنشاط القراءة ودراسة النص والمائلين إلى دراسته وذلك بمعدل 80%، مقابل نسبة 19% للفئة غير المهتمة بهذا النشاط وتنفر منه، لتأتي في الأخير نسبة 01% وهم ممن امتنعوا عن الإجابة.

وبهذا يتضح جليا أن المتعلمين مهتمين بهذا النشاط الأساسي والضروري في مجال تدريس ودراسة اللغة، باعتباره الحجر الأساس أو المحور الذي تنطلق منه مادة اللغة العربية، للولوج في مختلف فروعها ونشاطاتها المختلفة بشكل منسجم ومتكامل يحقق وحدة اللغة ويكسبها معنى ودلالة، ما ييسر من سبل تعلّمها واستيعاب محتواها، فمن النص تستخرج مختلف الظواهر اللغوية والبلاغية وكذا العروضية، ومن النص تستخلص الأفكار والشواهد والقيم

وتستقى المفردات والتراكيب وكذا المعاني المتنوعة، ومختلف المكتسبات التي ينطلق منها المتعلم ويدمجها ليستثمرها في مختلف النشاطات اللغوية عبر الوضعيات المتاحة له، وخاصة منها نشاطي التعبير الشفهي والكتابي، باعتبارهما نشاطان يمنحان للمتعلم فرصة استعمال اللغة والتعبير عن أفكاره وآرائه سواء شفاهة من خلال الحوار والمشاركة في التحليل وتحصيل التعلمات بالإجابة عن أسئلة الأستاذ، في إطار جو تفاعلي وحماسي يخلقه هذا الأخير ليتنافس المتعلمين على تقديم أحسن الإجابات، والتعليقات، والانطباعات حول تلك النصوص محل الدراسة، الأمر الذي يكسب المتعلم الثقة بالنفس ويزرع فيه الحيوية والنشاط، فيعجب على إثر ذلك بهذا النشاط، أو كتابة من خلال تحرير الفقرات في استنتاج واستنباط مغزى النصوص وقيمها المتنوعة، باستخدام شواهد وأدلة يستقيها من تلك النصوص التي تناولها.

فمن خلال هذا النشاط الأساسي يتعلم المتعلم كيفية قراءة النصوص وكيفية تحليلها واستنباط ما فيها من أفكار، ويتعلم كيفية استخراج مختلف الظواهر اللغوية والبلاغية، ما يثري رصيده اللغوي والأدبي والفكري والنقدي، وهو ما ينمي لديه تلك الكفايات اللازمة والضرورية لإتقان ملكة اللغة والتحكّم فيها، كما يسمح هذا النشاط بالانفتاح على مختلف الثقافات المتنوعة فتتوسع بذلك ثقافة المتعلم، كما أنه من خلاله يتمكن المتعلم من تذوق المعاني الفنية الجميلة والساحرة الكامنة في تلك النصوص الأدبية، بما تحمله من بيان ساحر ورونق بديعها وتلك الموسيقى الانسيابية العذبة التي تشد انتباه المتعلم وتجذبه إلى الانصات إليها، وقراءتها للغوص في مكنوناتها بغية فهم تلك المعاني العميقة والغزيرة التي تحملها كلمات وتراكيب تلك النصوص في طياتها، واستنباط مغزاها والتشبّع من قيمها الجميلة، فكل هذه الاعتبارات تجذب المتعلم وتحببه في هذا النشاط الأساسي والمهم، كما أن طريقة الأستاذ وأسلوبه الحيوي والممتع في الشرح والتحليل وتدريس تلك النصوص، يعد من أهم أسباب ميل المتعلم لنشاط القراءة ودراسة النص، فهو يجذبه فيتفاعل معه ومع النص المختار، ويحمسه إلى تحليله من خلال المناقشة والحوار؛ إذ يعمل الأستاذ على تذليل تلك الصعوبات التي تعترض المتعلم وتحول دون فهمه لتلك النصوص الصعبة والمعقدة لديه، كشرح المفردات والتراكيب الصعبة والغامضة، وتبسيط تلك الظواهر البلاغية المعقدة، فيتعايش بذلك المتعلم مع تلك النصوص التي بين يديه وينسجم مع محتواها، فيفهم معانيها جيدا ويستوعب مغزاها بكل سهولة، ويمتثل لقيمها التربوية والاجتماعية النبيلة، كما يساعد الأستاذ كذلك المتعلم على اكتشاف واستنباط تلك الظواهر اللغوية الغامضة من النص، لإعانته في بناء الدروس اللغوية وتأسيس القواعد، وتحقيق مختلف الكفايات اللغوية المستهدفة من تدريسها.

وقد أشار بعض المتعلمين في ثنايا الاستبانة الموجهة إليهم أن بعض مواضيع النصوص المقررة يعتبر إعادة عبر السنوات، ما يجعلها سهلة وتيسر سبل الفهم لديهم، ومنها ما أصبح مملا لكثرة تداولها على المسامع والدروس، فلا تضيف فائدة جديدة حسب رأيهم.

وعليه فإن طبيعة النصوص الأدبية تعد مسألة جد ضرورية في شدّ انتباه المتعلم واستمالته إلى هذا النشاط المحوري، بغية تجسيد وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من تدريس النصوص الأدبية، والتي من بينها تنمية وتحقيق الكفايات اللغوية الضرورية واللازمة للتحكم في اللغة واستعمالها بالشكل السليم والصحيح، وبالتالي الرفع من المستوى اللغوي للمتعلم والنهوض بلغته كوسيلة تواصل تربوي وبحث وتحصيل معرفي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

❖ **نص السؤال الثالث:** أي نشاط من نشاطات اللغة العربية يستهويك أكثر؟ ولماذا؟

قراءة ودراسة النص

قواعد اللغة (الظواهر اللغوية)

التعبير الشفهي (فهم المنطوق)

التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب)

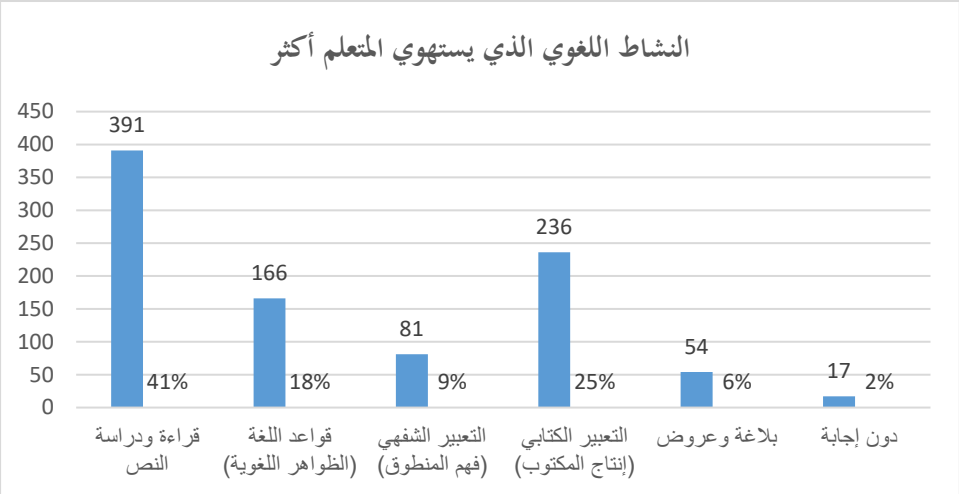
بلاغة وعروض

❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة النشاط اللغوي الذي يستميل المتعلم ويجذبه فيتفاعل معه أكثر.

وكانت النتيجة كالآتي:

نشاطات اللغة العربية	العدد	النسبة المئوية
قراءة ودراسة النص	391	%41
قواعد اللغة (الظواهر اللغوية)	166	%18
التعبير الشفهي (فهم المنطوق)	81	%09
التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب)	236	%25
بلاغة وعروض	54	%06
دون إجابة	17	%02

ويمكن تمثيل هذه النسب بالأعمدة البيانية أدناه:



يظهر من خلال الجدول والرسم البياني أعلاه أن الغلبة في استمالة المتعلمين كانت لنشاط القراءة ودراسة النص وذلك بمعدل 41%، يليه في الترتيب نشاط التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب) بنسبة 25%، ليأتي بعده نشاط الظواهر اللغوية بنسبة 18%، فنشاط التعبير الشفهي (فهم المنطوق) بمعدل 09%، يليه نشاط البلاغة والعروض بنسبة 06%، لتأتي في الأخير نسبة 02% وتمثل الفئة الممتنعة عن الإجابة.

وعليه فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن احتلال نشاط القراءة ودراسة النص للصدارة في الترتيب، من حيث الاستمالة وجذب أغلبية المتعلمين، الذين يفضلونه عن غيره من النشاطات اللغوية الأخرى، مرده في اعتقادنا وبحسب تبريرات المتعلمين هو أن النصوص الأدبية كما أسلفنا تعد المنبع أو مصدر الرصيد اللغوي والأدبي والفكري ومختلف المكتسبات القبلية للمتعلم، إلا أن ميل المتعلمين إلى هذا النشاط المحوري مرتبط بطبيعة تلك النصوص المقررة له، فمنها ما يستثيرهم ويجذبهم إلى هذا النشاط، وخاصة منها النصوص ذات الطابع القصصي والنمط الاجتماعي، وكذا العلمي والتكنولوجي منها، فنجد المتعلم ينجذب نحوها ويتحمس كثيرا لدراستها فيتفاعل ايجابيا في القسم ويشارك في تحليلها وبناء التعلمات، ومن النصوص ما لا يجذب المتعلمين خاصة الجامدة والجافة منها ذات البعد الفلسفي، وبالتالي فهذا الأمر مرتبط بطبيعة تلك النصوص ومدى استجابتها لحاجات المتعلم وميوله، ومدى مناسبتها لمستواه العلمي والادراكي، إلى جانب ما لأسلوب المدرس في تدريس النصوص من دور في خلق ذلك الجو التفاعلي التنافسي والحماسي في حجرة الدرس، عن طريق الحوار والمناقشة والأخذ والرد الذي يخلق الحيوية والنشاط والطاقة الإيجابية، فيتم على إثر ذلك تذليل تلك الصعوبات التي تعرقل المتعلم وتحول دون فهمه لتلك النصوص، كشرح تلك المفردات والتراكيب المستعصية مثلا، وتفسير تلك الظواهر البلاغية المعقدة والصعبة، وكذا مساعدة المتعلم في

استنباط تلك الظواهر اللغوية الغامضة لبناء الدرس اللغوي وتأسيس القاعدة المستهدفة منه، فيسهم بذلك الجميع في التحليل وبناء المعارف اللغوية والأدبية وتحصيل التعلمات والاستفادة منها. كما يحب ويفضل هذا النشاط تلك الفئة التي تحضر الدروس وتراجعها، كذلك محبي القراءة والمطالعة باعتبارها غذاء العقول، وكذا محبي الأدب، ما يجعلهم يشعرون بالمتعة والراحة أثناء القراءة ودراسة النصوص، فهم يجدونه نشاطا محفزا ومفيدا من جميع النواحي والمستويات، ويعتبرونه سهلا وشيقا ، وهم ممن يجيدون آليات التحليل النصي عموما، فنجدهم يستوعبون بسرعة تلك النصوص المعروضة عليهم ويفهمون الأسئلة ويشاركون في بناء الدروس اللغوية، ويجعلون من تلك النصوص سند يستلهمون منه ويستمدون ما يحتاجونه لإنتاج نصوص جديدة خاصة بهم، ويعد هؤلاء في الغالب من محبي مادة اللغة العربية بجميع أنشطتها وفروعها.

وأما عن الفئة التي تنفر من هذا النشاط، فهي تجده مملا ودون فائدة ترجى منه، بسبب طبيعة تلك النصوص المختارة التي لا تجذبهم ولا تستهويهم في الغالب لجمودها وتعقيدها وجفافها، إلى جانب صعوبة لغتها من حيث مفرداتها وتراكيبها الغامضة التي تفوق مستواهم اللغوي والعلمي والادراكي من وجهة نظرهم، كما قد صرح ذلك وأكده بعض الأساتذة من خلال الاستبانة الموجهة إليهم.

وأما عن فئة المتعلمين التي وقع اختيارها على نشاط التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب)، كنشاط احتل المرتبة الثانية بعد القراءة ودراسة النص، فمبرر ميل هؤلاء لهذا النشاط هو أنه من خلال الكتابة يتحرر المتعلم من مكبوتاته وأحاسيسه ويعبر عن آرائه وأفكاره بكل حرية؛ فإذا كان نشاط القراءة ودراسة النص يمد المتعلم بالرصيد اللغوي والفكري والمكتسبات القبلية ويوسع من لغته، فإن إنتاج المكتوب يحرره منها من خلال منحه فرصة الإفصاح عن تلك المكتسبات اللغوية والأدبية المحصلة وتوظيفها بشكل مندمج في إنتاجاته، وكذا التعبير عن تلك الأفكار والمشاعر المكبوتة في نفسيته، فيصقل بذلك خياله ويتعلم التنسيق بين الأفكار والتراكيب اللغوية، كما يتمرن على إجادة طريقة بناء النصوص وآليات إنتاجها، فينمي بذلك قدراته التعبيرية والأسلوبية ويوسع من خياله ويتحرر نفسيا، فالمتعلم في هذا النشاط يجمع الأفكار من درس القراءة ودراسة النص، ليرتبها بعد ذلك وينسق بين معانيها ليحرر في النهاية فقرة خاصة به، وبذلك فهو لا يبذل مجهودا معتبرا في ذلك، وإنما هو فقط إعادة استثمار وإدماج لما تلقاه من تلك النصوص التي درسها من مفردات وعبارات وأفكار ومعاني ذاتها وبشكل آلي، لإعادة تقديمها جاهزة للأستاذ في مختلف الوضعيات الادماجية المعروضة عليه، فلا نجد أي خلق وإبداع أو تجديد ، بل نجدها نفسها المهضومة ليعاد استثمارها واستظهارها من جديد عبر المقاطع المدروسة، لذا نجد هذه الفئة تعتبر التعبير الكتابي أسهل

وأفضل نشاط، وتعتبره ممتعا ومريحا لها، وفي الغالب هذه الفئة تعد ممن يتقن ويجيد الكتابة، بل وأن بعضهم يعتبرها هواية؛ إذ نجدهم يبدعون في كتابة القصص والأقصوصات، وحتى النصوص والروايات القصيرة. كما أن هؤلاء يفضلون نشاط إنتاج المكتوب عن غيره من النشاطات، باعتبار هذه الأخيرة أصعب في نظرهم وتحتاج إلى جهد وتركيز أكبر لفهمها، وتأخذ وقتا أطول لاستيعابها، ما يثقل كاهل المتعلم ويتعبه فينفر منها تبعا لذلك وينبذها.

وفي المقابل نجد أن النسبة التي تفضل أو تميل إلى نشاط التعبير الشفهي (فهم المنطوق) قليلة جدا مقارنة بإنتاج المكتوب، فأغلب المتعلمين ينفرون من التعبير شفويا، ومرد ذلك هو عدم إجادة وإتقان هؤلاء لاستعمال اللغة الفصحى نطقا، وضعف رصيدهم اللغوي ومكتسباتهم بشكل جلي ومعتبر، الذي لا يسمح لهم بالمشاركة والتفاعل مع الدرس من خلال استعمال اللغة الشفهية بشكل سليم وصحيح، والدليل على ذلك هو تدني المستوى اللغوي للمتعلمين وانحطاطه؛ إذ يكثر لديهم التلعثم والأخطاء اللغوية والنحوية، ما يدفعهم إلى الاستنجاد باللغة الدارجة لسد هذا النقص في التعبير عن رأيهم وما يخالجهم من أفكار، وكذا في تحاورهم مع الأستاذ أو الزملاء، وبذلك تمتزج الفصحى بالدارجة فتدخل لكنة هذه الأخيرة على الأولى، ويتداخل نظام كلتا اللغتين في الآخر فينجر عنه فساد الفصحى وانحطاطها، وبالتالي دنو المستوى اللغوي للمتعلم، وعدم إجادة نطقها واستعمالها بالشكل الصحيح والسليم، ما يدفع به إلى النفور من هذا النشاط المهم وتفضيل التعبير الكتابي، أين يجد راحته في التعبير عن رأيه وأفكاره دون أي خجل من مستواه اللغوي الضعيف سواء إزاء الأستاذ أو الزملاء، ما عدا فئة طفيفة منهم ممن يجيدون استعمال اللغة الشفوية، وغالبا ما يكون هؤلاء من فئة النجباء والأذكياء ومحبي مادة اللغة فيجدون متعة وحيوية في هذا النشاط، الذي يعينهم على الاستفسار عما هو غامض وتذليل الصعوبات التي تواجههم وتحسين الاستيعاب والفهم لديهم، باعتباره نشاط ينمي مهارة التركيز والسماع ما يحقق الكفاية اللغوية اللازمة لإتقان اللغة وسلامتها، كما أن هذا النشاط يدفع الملل والخمول لدى المتعلم من خلال ذلك التفاعل الحيوي والنشاط الذي يخلقه المدرس داخل حجرة الدرس. كما نشير هنا إلى مسألة عدم صرامة الأستاذ فيما يخص استعمال المتعلم للدارجة في القسم، وعدم اجباره للمتعلم على استخدام الفصحى دون سواها، وما زاد من الطين بلة هو استعمال الأستاذ بدوره لكلتا اللغتين في شرح الدرس أو التحاور مع المتعلمين، فإتقان اللغة الفصحى شفويا يتحقق بالممارسة المستمرة والمران على استعمالها، وذلك من خلال وضع المتعلم في الوسط الطبيعي للغة، أو ما يسمى بالانغماس اللغوي الذي يعد حتمية وضرورة لإتقان المتعلمين للفصحى واستعمالها استعمالا سليما وصحيحا، باعتبار أن نشاط فهم المنطوق جد مهم وفعّال لتحقيق هذا الغرض؛ إذ يسمح للمتعلم باستعمال ملكة اللغة ميدانيا وعمليا، فيحسّن من نطق

الكلمات وخاصة المستعصية منها، ويكتسب آلية التعبير الصحيح والتنسيق الجيد لأفكاره وآرائه، فيتمرن من خلال هذا النشاط على اكتساب الطلاقة اللغوية والاستخدام السليم والصحيح للغة، وذلك من خلال استخدام مهارة السماع وتسجيل رؤوس الأقلام واستخلاص الأفكار والقيم التربوية والاجتماعية من تلك النصوص التي بين يديه، لتوظيفها بعد ذلك في التعبير شفويا من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، أو كتابيا في مختلف الوضعيات الادماجية والمواقف المعروضة.

وأما عن نشاط القواعد أو الظواهر اللغوية فقد لاحظنا نفور أغلبية المتعلمين منه؛ إذ يرونه جامدا ومملا وصعب الفهم والتطبيق العملي، إلا فئة قليلة ممن يجيدون اللغة ويستوعبون الدروس اللغوية، أو ممن يحبون مادة اللغة والمتمكنين منها بشكل عام، فهؤلاء يرون سهولة هذا النشاط ويجدونه شيقا وممتعا؛ إذ كل ما يستلزمه في رأيهم هو استنباط تلك الظواهر اللغوية من خلال أسئلة المدرس، واستخراجها من النصوص وتأسيس القاعدة وفهم نظام عملها، ثم حفظها لإعادة استظهارها وقت الحاجة وفي الوضعيات المناسبة، فيتعلمون بذلك قواعد جديدة ومفيدة، كما أن هذا النشاط غالبا ما يكون مدعما بتطبيقات عملية تعزز الفهم؛ إذ يمارس من خلالها المتعلم تلك القواعد التي اكتسبها ويطبقها في الوضعيات ما يدعم الاستيعاب لديه، كما أن هذه الفئة تفضل هذا النشاط عن نشاط القراءة ودراسة النص لكون النصوص معقدة ومملة، فطبيعتها لا تستهويهم ولا تجذبهم لدراستها فهي جافة وجامدة في نظرهم، وأما عن نشاط الظواهر اللغوية فيرونه بسيطا وممتعا ومهما جدا؛ كونه يعين على فهم سر عمل اللغة واكتساب ملكتها بشكل تدريجي يجعل المتعلم يتقن استعمالها شفويا وكتابيا، فهذا النشاط يسهم في انماء قدرات المتعلم وكفاياته اللغوية ويثري رصيده فيمكنه من اللغة. وقد أضاف بعضهم أن طريقة الأستاذ في الشرح وعرض الدروس اللغوية جيدة وفعالة، تجذب المتعلم وتيسر الفهم؛ إذ يبسّط المسائل والظواهر اللغوية قدر المستطاع فيستوعب المتعلم الدروس، ما جعله ينجذب نحو هذا النشاط اللغوي ويحبه، فأسلوب بعض الأساتذة ناجع في خلق جو التفاعل والطاقة الإيجابية ، بشكل يدفع المتعلم إلى المشاركة في بناء الدروس وتأسيس القواعد اللغوية، ما يجعله يستوعبها بشكل أفضل فيطبقها عمليا بكل يسر، لكن وللأسف فإن الفئة التي تميل إلى هذا النشاط قليلة ومحدودة، لم تصل حتى إلى نصف النسبة الكلية؛ أي هي دون الوسط في الترتيب، فالأغلبية تنفر منه وتستصعبه، ومرد ذلك هو جمود تلك الدروس اللغوية المقررة في المنهاج ورتابتها، فهي تفتقر إلى البعد التواصلي الوظيفي الذي من شأنه أن يجعلها أكثر مرونة وحيوية وخدمة لواقع المتعلم، واستجابة لحاجاته وميوله فيستفيد منها عمليا وأدائيا، ما يدفعه إلى الانجذاب نحو تعلمها وتحصيل قواعدها وكفاياتها، باعتبارها أساس فهم اللغة وسر عملها.

ونفس الشيء يقال عن نشاط البلاغة والعروض؛ إذ نجد أن الفئة التي يستهويها هذا النشاط طفيفة جدا مقارنة بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى، وهم ممن يحبون الأدب ويستمتعون بتذوق الجانب الفني للنصوص، ويتلذذون باكتشاف جماليتها وسحر بيانها ورونق بديعها وعذوبة أنغام وموسيقى نسج النصوص الأدبية خاصة الشعرية منها، مما ينمي الحاسة التذوقية ورهافة الإحساس لدى المتعلم ويشحذها، ليوظفها في مختلف انتاجاته المكتوبة منها والمنطوقة، إلا أن المشكل الذي يصادفه أغلبية المتعلمين فينفرهم من هذا النشاط، هو صعوبة استخراج تلك الصور البيانية المطلوبة منهم وتفسيرها، بسبب استعصاء وغموض ذلك عليهم وجمود تلك القواعد البلاغية والعروضية التي لا تخدم واقع المتعلم ولا تستجيب لحاجاته وميوله، إلى جانب جمود وجفاف تلك النصوص الأدبية المقررة في معظمها، ما يصعب المهمة على المتعلم في استخراجها وتفسيرها، فينبذ هذا النشاط وينفر منه تبعا لذلك، كما أن النقص الفاضح للنصوص الشعرية المقررة في المنهاج يضعف من حظوظ ممارسة هذا النشاط كما ينبغي له، باعتبار النص الشعري صرح مختلف فنون الأدب والبلاغة والعروض من سحر البيان ورونق البديع والموسيقى الانسيابية، فما نجده في النص الشعري يفوق ما نجده في النثر، الأمر الذي يحث إلى ضرورة إعادة النظر في المنهاج ، ضف إلى ذلك كله نجد أن نقص الحصص التطبيقية لا يعين المتعلم على الممارسة والمران على ما تلقاه من قواعد بلاغية وعروضية بغية تعزيز فهمه وإدراكه لها، وتنمية حاسة التذوق الفني للنصوص الأدبية لديه.

وأما عن المتعلمين الذين وقع اختيارهم على جميع النشاطات اللغوية دون استثناء إحداها، فهم ممن يحبون المادة، وكذا أسلوب المدرس في تدريسها الذي يجذبهم فيتفاعلون مع الدروس، كونه يمدهم بالطاقة الإيجابية، فهؤلاء يرون أن كل النشاطات مهمة ومفيدة ويجدون فيها سهولة ومتعة، ما يجعلهم يستفيدون منها بشكل يحقق لديهم التمكن اللغوي التدريجي واستعمال اللغة بالشكل السليم والصحيح، من خلال تحصيل مختلف كفاياتها الضرورية واللازمة كهدف مستهدف من عملية تدريس النصوص الأدبية، وغالبا ما هم من فئة النجباء في اللغة.

مما سبق فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن محبي نشاط القراءة ودراسة النص هم أولئك الذين تستهويهم القراءة والمطالعة وممن يحبون الأدب عموما ومادة اللغة بشكل خاص، فنجدهم يجيدون استعمال آليات تحليل النصوص ويفهمون مبناها ومعناها بسهولة في غالب الأحيان، ويمكنهم استنباط مغزاها ومختلف القيم التي تحملها تلك النصوص في طياتها، ومحاولة الامتثال بها وتبنيها، وأما عن نشاط التعبير بنوعيه (الشفهي والكتابي) فتهواه الفئة التي تجيد وتتقن استعمال اللغة ولا تعترضها صعوبات ومشاكل في التعبير، وهم في الغالب فئة النجباء والأذكياء ومحبي مادة اللغة، فيجعلون من النصوص الأدبية التي تناولوها سندا يستندون عليه، فيستعيرون منها الألفاظ والعبارات

والمعاني، ويستثمرون تلك القواعد التي حصّلوها من النحو والبلاغة بشكل مندمج في مختلف انتاجاتهم برتابة وآلية سدا لضعف رصيدهم اللغوي وضآلة مكتسباتهم القبلية، ودون أي اجتهاد في الخلق والابداع، وفي المقابل نجد نفور المتعلمين من نشاط الظواهر اللغوية ونشاط البلاغة والعروض لصعوبتهما عليهم وجمود محتواهما، الذي يمتاز بالمعيارية والرتابة ولا يستجيب لحجات المتعلم وواقعه؛ بمعنى أنها تفتقر إلى ذلك البعد التواصلي والوظيفي، الذي يجذب المتعلم على الأقل ليتمكن من توظيفها فيما يحتاجه ويخدم مصالحه سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤالين الرابع والخامس:**

❖ **نص السؤال الرابع:** هل تعجبك النصوص التي يختارها لك الأستاذ من الكتاب المدرسي وخارجه؟

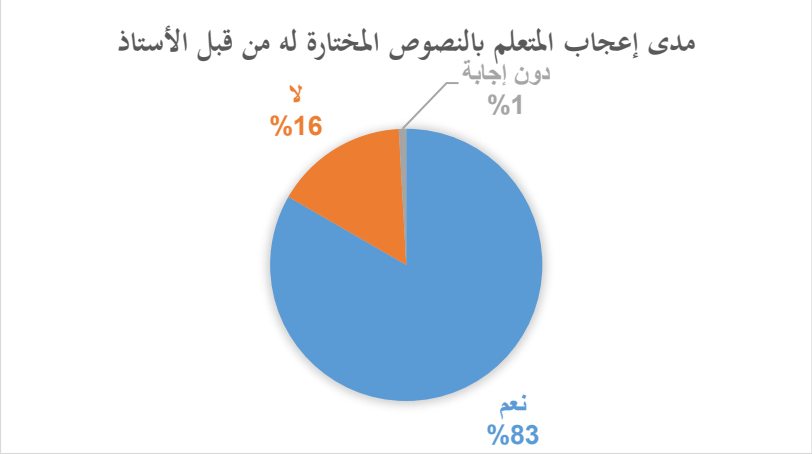
❖ **نص السؤال الخامس:** هل تجذبك النصوص الأدبية وتشارك مع الأستاذ في تحليلها للمساهمة في الدرس؟

❖ **الغرض من طرح السؤالين هو:** معرفة مدى إعجاب وانجذاب المتعلم نحو النصوص التي ينتقيها له المدرس، سواء من تلك المقررة في الكتاب المدرسي أو خارجه ومدى ملاءمتها لمستواه الإدراكي، وكذا معرفة درجة تأثير النصوص الأدبية في المتعلمين ومدى تفاعلهم معها في تحليلها، لبناء وتحصيل المعارف اللغوية والأدبية بغيه تحقيق الأهداف المنشودة من تدريسها.

وكانت النتيجة فيما يتعلق بمدى إعجاب المتعلم بالنصوص المنتقاة من قبل المدرس سواء من الكتاب المدرسي أو خارجه كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	570	%83
لا	108	%16
دون إجابة	06	%01

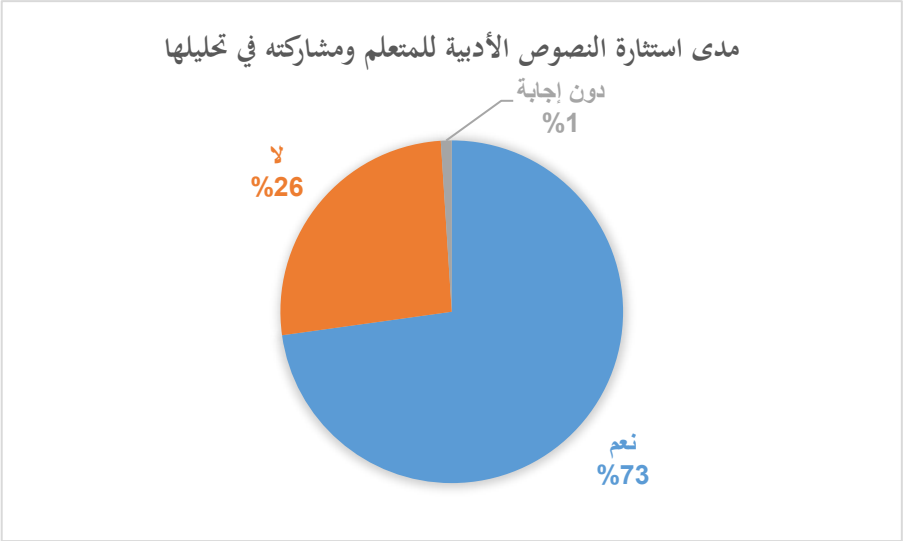
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



أما فيما يخص بمدى تأثير النصوص الأدبية في المتعلم واستمالتها له، فيتفاعل بذلك مع الأستاذ في تحليلها ويساهم في بناء الدرس، فكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	498	%73
لا	179	%26
دون إجابة	7	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدولين أعلاه ارتفاع ساحق لنسبة المتعلمين المصرحين بإعجابهم بتلك النصوص المنتقاة لهم من قبل المدرس سواء من الكتاب المدرسي أو خارجه وذلك بمعدل 83%، مقابل نسبة 16% للقائلين بعكس ذلك؛ أي نفي إعجابهم بتلك النصوص الأدبية المختارة لهم، لتأتي في الأخير نسبة 01% وتمثل الفئة الممتنعة عن الإجابة.

ونفس الحصيلة تقريبا نسجلها فيما يتعلق بمدى استثارة تلك النصوص الأدبية للمتعلم وانجذابه نحوها، بشكل يثير تفاعله الإيجابي ويحثه على المشاركة في تحليلها، للمساهمة في بناء الدرس وبلوغ الهدف المنشود؛ إذ سجلنا في هذا الصدد نسبة 73% للمصرحين بـ "نعم" مقابل نسبة 26% للمصرحين بـ "لا" ونفي تأثير تلك النصوص الأدبية فيهم، وغياب التفاعل معها في تحليلها بغية المساهمة في بناء الدرس وتحصيل المعارف اللغوية المستهدفة، وقد امتنعت عن الإجابة نسبة 01% منهم.

ويمكن تبرير سبب إعجاب أغلبية المتعلمين بتلك النصوص الأدبية المختارة لهم من قبل المدرس، والتي تتراوح بين ما هو سهل وما هو صعب على العموم، فمرد ذلك في رأينا هو أسلوب المدرس الفعّال في عرضها وشرحها وتحليلها، بشكل يجذب المتعلم فينخرط في جو الدرس ويتفاعل مع تلك النصوص ويتعايش معها؛ إذ يشرحها

الأستاذ ويبسط الأفكار والمفاهيم قدر المستطاع وبشكل يذلل به كل الصعوبات، فينير درب المتعلم ويعينه على فهم تلك النصوص واستيعاب مغزاها مهما كانت درجة غموضها وتعقدها، فيتمكن بذلك المدرس من تبليغ رسالتها ومغزاها إلى المتعلم، كما قد يكون هؤلاء من فئة النجباء والأذكياء الذين لا يجدون صعوبة في فهم واستيعاب النصوص الأدبية؛ إذ يركزون جيدا فيفهمون مغزاها وما تحمله من مبادئ وقيم في طياتها.

وأما عن سبب ارتفاع نسبة الفئة التي تتفاعل مع تلك النصوص الأدبية المختارة، فمرده في رأينا هو إعانة المدرس لهم على ذلك من خلال أسلوبه الفعال في العرض والشرح وتذليل الصعوبات، وجذب المتعلم للتفاعل والانسجام مع النص، بشكل يزرع فيه الحماسة والنشاط، فنجده بذلك يشارك في إنجاز الدرس وبناء الكفايات اللغوية اللازمة والمستهدفة بنفسه، إلى جانب طبيعة بعض النصوص التي قد تستهوي المتعلمين وتستجيب لميولهم، وسهولة بنائها الفني والفكري الذي يناسب مستواهم، وغالبا ما يكون هؤلاء من محبي مادة اللغة العربية والمهتمين بجميع نشاطاتها اللغوية ، فنجدهم يستوعبون ويفهمون الدروس دون صعوبات إلا نادرا .

أما عن الفئة التي لا تأثر فيهم تلك النصوص الأدبية المختارة فلا يتفاعلون مع الدرس، فمرد ذلك في اعتقادنا هو أن هؤلاء قد يمثلون الفئة التي لا تحب المادة وتنفر منها، أو أن طبيعة تلك النصوص الأدبية في معظمها لا تستهوي المتعلم ولا تجذبه، لتعقيدها وجمودها وكذا جفافها العاطفي ما يجعلها تفوق مستواه الادراكي، فتخلق لديه الشعور بالملل أثناء دراستها فنجده ينفر من الدرس اللغوي والأدبي، وقد يكون السبب كذلك هو ضعف التركيز والفهم لدى المتعلم، بسبب مستواه المتدني والضعيف في اللغة؛ إذ يجد المتعلم أن تلك النصوص صعبة وتفوق مستواه الإدراكي فلا يستطيع فهمها واستيعابها بيسر، ما يجعله يمل منها ويكره المادة وينفر منها، كما أن عدم تحضير الدروس أو مراجعتها من شأنه أن يخلق مشكل سوء الفهم والاستيعاب الذي يصبح بطيئا لديه في الغالب.

مما سبق فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أنه بالرغم من إعجاب المتعلمين بتلك النصوص الأدبية المختارة لهم من قبل المدرس، إلا أنها لا تجذب ولا تستهوي الجميع في مجملها بالضرورة، فمنها ما يستميلهم ويجذبهم، ومنها ما يخلق فيهم الشعور بالملل والنفور من دراستها، ويعود ذلك في الغالب بحسب نظرنا إلى طبيعة تلك النصوص التي تتصف بالجمود والجفاف العاطفي والفني، لطغيان البعد الفلسفي عليها ما يجعلها معقدة للفهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد كذلك صعوبة مفرداتها وتراكيبها اللغوية التي تحتاج إلى الشرح المعمق والتوضيح المبسّط من قبل المدرس، وتركيز كبير من لدن المتعلم، وهو ما أشار إليه كل من المدرسين والمتعلمين على حد سواء، الأمر الذي يتعب ويثقل كاهل المتعلم ويجعله يمل بسرعة من درس الأدب فينفر منه، إلى جانب كل ذلك نجد نقص الحصص

التطبيقية التي من شأنها أن تدعم الاستيعاب والفهم لدى المتعلم وتثبت المكتسبات، كما تعزز كذلك ممارسة اللغة ما يعين على إتقانها والتمكن من كفاياتها المستهدفة بشكل تدريجي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:**

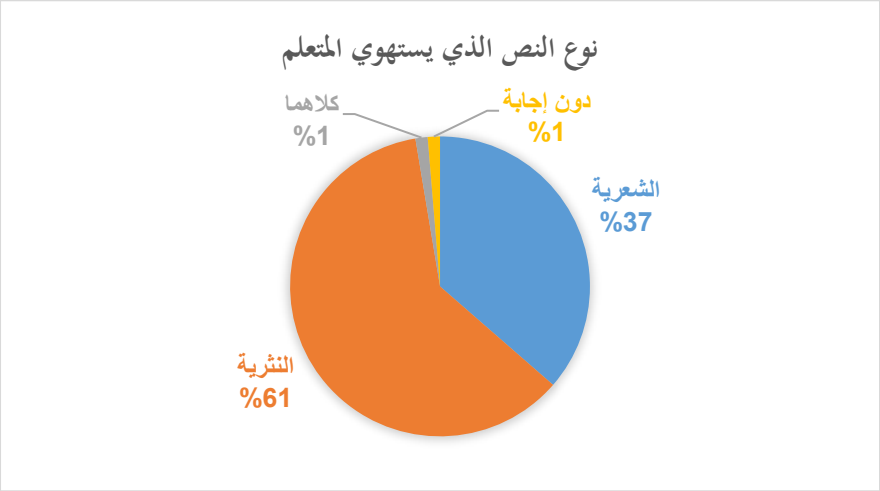
❖ **نص السؤال السادس:** أي نوع من النصوص الأدبية يستهويك أكثر؟ الشعرية أم النثرية؟

❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة نوع النصوص الأدبية التي يميل إليها المتعلم وتجذبه أكثر الشعرية أم النثرية.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الشعرية	249	%37
النثرية	417	%61
كلاهما	9	%01
دون إجابة	9	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وأما فيما يتعلق بنوع النص الأدبي الذي يميل إليه المتعلم ويجذبه أكثر، فقد وقع اختيار أغلبية المتعلمين على النص النثري وذلك بمعدل 61%، مقابل نسبة 37% للنص الشعري، كما نجد نسبة 01% من المتعلمين قد وقع اختيارهم على كلا النوعين من النصوص (الشعري والنثري)، وقد امتنعت كذلك نفس النسبة عن الإجابة.

ويمكن تفسير ميل أغلب المتعلمين إلى النص النثري من وجهة نظرنا، في كون أن لغة هذا الأخير أبسط وأسهل للدراسة والفهم لدى المتعلم مقارنة بلغة الشعر؛ فأسلوب النثر مباشر في الغالب، في حين تمتاز لغة الشعر بالصعوبة والتعقيد مبنىً ومعنًى، خاصة في هذا المستوى التعليمي، مما يتطلب تركيزا أكبر من قبل المتعلم لاستيعاب مغزى النصوص وبنائها الفكري والفني خاصة البلاغي منها، فالمتعلم في حياته اليومية يعبّر نثرا وليس شعرا، فهذا الأخير يرى في الشعر خروج عن المألوف بالنظر إلى سنه ومستواه العلمي والادراكي، ضف إلى ذلك نجد أن الكتاب المدرسي يغلب فيه تقرير النص النثري الذي يقدر عدد نصوصه 41 نصا، باعتباره يحيط بجميع الظواهر اللغوية المقررة لهذا المستوى التعليمي، على حساب النص الشعري الذي لا يتجاوز عدد نصوصه 07 والتي تشمل أربعة قصائد من الشعر العمودي وثلاثة من الشعر الحر، وبذلك فالنصوص الشعرية المقررة قليلة جدا، ما يوضح إهمال وإغفال واضعي المنهاج للجانب الفني والجمالي الذي يميز النصوص الشعرية، وعدم اهتمامهم بالحاسة التذوقية والفنية لدى المتعلم والتي تعد جد مهمة في مجال تدريس الأدب والنصوص، حتى يتذوق المتعلم جمالية وسحر النصوص الأدبية فينجذب نحو دراستها.

وأما عن الفئة التي وقع اختيارها وتفضيلها للنص الشعري، فمرد ذلك في اعتقادنا هو قلة تقريرها في المنهاج، ما جعل المتعلم يتعطّش إليها ويبحث عنها ليشبع غليله ويرتوي منها، وينهل منها ما يحتاجه من سحر وجمال لغوي وأدبي من بيان وبديع، والنظم الموسيقي العذب الذي يمدّه بالراحة النفسية، وبذلك فهي نصوص تغذي إحساسه وترهف شعوره، فهذه الفئة من محبي الفن والأدب.

وأما عن الفئة التي تحب كلا النوعين من النصوص شعرا ونثرا فتمثل في اعتقادنا فئة النجباء ومحبي مادة اللغة العربية، فهم لا يجدون صعوبة في فهم لغة تلك النصوص شعرا كانت أم نثرا، فهم من متذوقي الأدب والفن ومحبيه.

- **النتائج المتعلقة بالسؤالين السابع والثامن:**

❖ **نص السؤال السابع:** هل تنجزون تطبيقات في القسم حول النصوص الأدبية التي درستموها؟

❖ **نص السؤال الثامن:** أي نوع من النصوص الأدبية تدرسونها في الحصص التطبيقية؟ الشعرية أم النثرية أم كلاهما معا؟

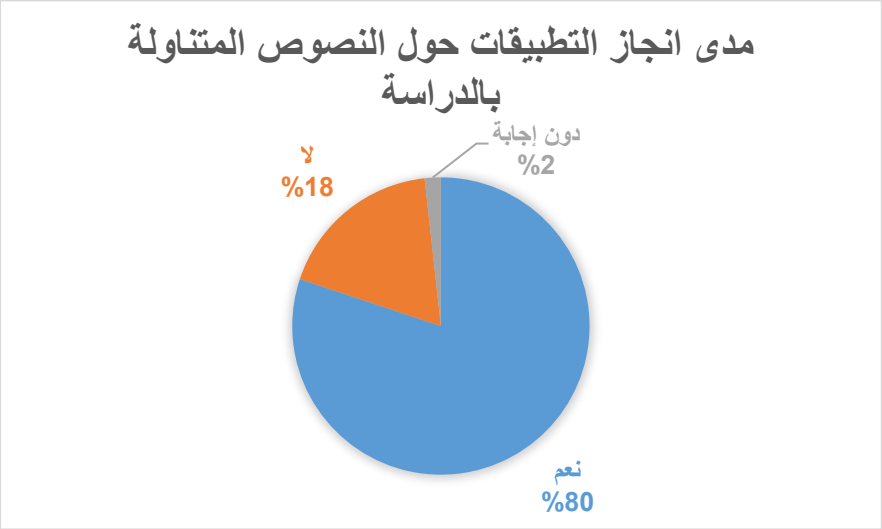
❖ **الغرض من طرح السؤالين هو:** معرفة ما إذا كان المدرس يخصص أو ينجز تطبيقات عملية لما درّسه وتناوله من نصوص أدبية مع متعلميه، وأي نوع من النصوص الأكثر تطبيقا وممارسة في القسم.

وكانت النتيجة كالآتي:

ففيما يخص ببيانات ونتائج السؤال السابع فهي كما يلي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	548	%80
لا	124	%18
دون إجابة	12	%02

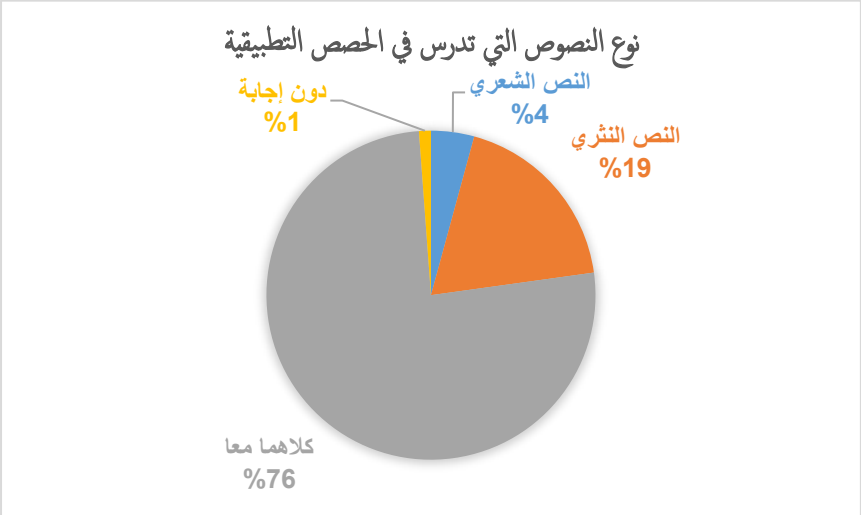
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وفيما يخص ببيانات ونتائج السؤال الثامن فهي كما يلي بيانه:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النص الشعري	29	%04
النص النثري	127	%19
كلاهما معا	520	%76
دون إجابة	08	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من نتائج الجدولين أعلاه أن الأغلبية الساحقة للمتعلمين يقرون بإنجاز التطبيقات حول النصوص الأدبية التي تناولوها في القسم، وذلك بمعدل 80%، مقابل نسبة 18% للمقرين بعكس ذلك؛ أي نفي إنجاز التطبيقات حول تلك النصوص الأدبية المدروسة، بينما تحفظت عن الإجابة نسبة 02%.

وأما عن نوع النصوص التي يطبقون عليها أكثر، فنجد أن أغلبية المتعلمين يصرحون بإنجاز معظم التطبيقات على كلا النصين الشعري والنثري، وذلك بمعدل 76%، في حين أن نسبة 19% من المتعلمين يقرون بإنجاز التطبيقات حول النص النثري، مقابل نسبة 04% للمقرين بإنجازها حول النص الشعري، لتأتي في الأخير نسبة 01% وتمثل الفئة الممتنعة عن الإجابة.

وما يمكن قوله في هذا الصدد هو أنه وإن كانت الأغلبية الساحقة للإجابات بـ "نعم" حول إنجاز التطبيقات عن كلا النوعين من النصوص الأدبية المتناولة في القسم، فإن العكس هو الصحيح؛ إذ أنه ما لوحظ أثناء استقرائنا للاستبانة الموجهة للمتعلمين، وجدنا في الهوامش أن المقصود بالحصص التطبيقية المنجزة لديهم هو حصص الادماج (الوضعية الادماجية)، التي تنجز بشكل دوري في الأسبوع الرابع من كل شهر، أين يطبق المتعلمين مع الأستاذ على النصوص الأدبية التي تناولوها ودرسوها سواء في الشعر أو النثر، من خلال مختلف نشاطات وفروع اللغة كتجسيد فعلي للمكتسبات وكحوصلة لكل التعلّمات، وهذا ما يؤكد سوء فهم المتعلمين للسؤالين السابع والثامن، وما يؤكد كذلك هذا الرأي هو تصريح أغلبية الأساتذة من خلال الاستبانة الموجهة إليهم، عن النقص الفاضح للحصص التطبيقية والاستغناء عنها في أغلب الأوقات، بسبب ضيق الحجم الساعي وضخامة المقرر الذي لا يسمح بإنجاز الحصص التطبيقية، لتدعيم الاستيعاب والفهم لدى المتعلمين وترسيخ المكتسبات لديهم، وكذا طول وتعقيد بعض النصوص التي تحتاج إلى وقت أطول لإنهاء دراستها وشرحها واستيعابها من قبل المتعلمين، كما نجد كذلك تأكيد

المتعلمين من جهتهم لنقص الحصص التطبيقية المدعمة للفهم، وذلك في السؤال الثالث عشر من الاستبانة الموجهة إليهم، وبالتالي فهذا ما يؤكد كما أسلفنا سوء الفهم لبعض أسئلة الاستبانة من لدن المتعلمين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤالين التاسع والعاشر:**

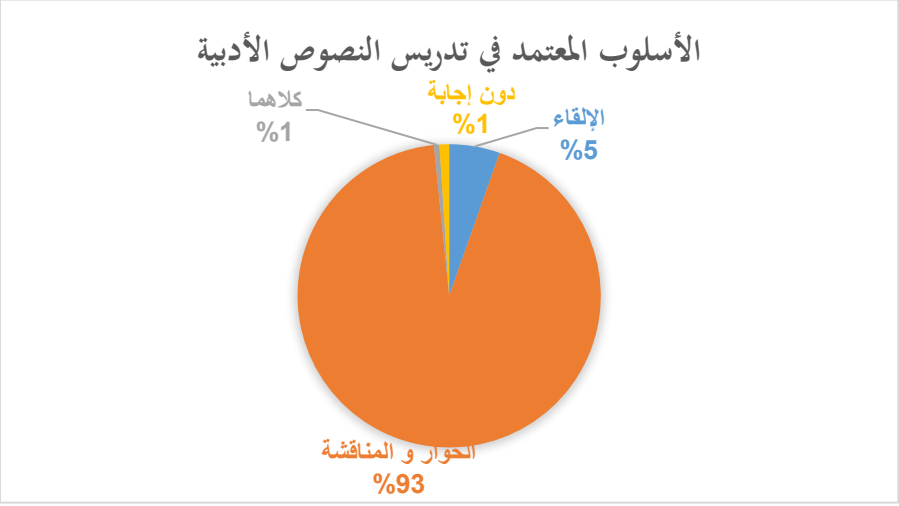
- **نص السؤال التاسع:** ما هي الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تدريس وتحليل النصوص الأدبية؟ الإلقاء أم الحوار والمناقشة؟
- **نص السؤال العاشر:** أية طريقة تفضل في تحليل ودراسة النصوص الأدبية؟ الإلقاء أم الحوار والمناقشة؟
- **الغرض من طرح السؤالين هو:** معرفة نوع الأسلوب الذي يعتمده الأستاذ في تحليله للنصوص الأدبية داخل القسم الإلقاء أم الحوار والمناقشة، ومدى تجسيده الفعلي لمقاربة الكفايات، إلى جانب معرفة أي الأسلوبين يعجب أو يفضل المتعلمين أكثر في تناول وتحليل النصوص الأدبية، بما يعينهم على الفهم والاستيعاب، وبشكل يؤكد تأييدهم لتبني مقاربة الكفايات في تدريس اللغة والأدب من عدمه.

وكانت النتيجة كالآتي:

ففيما يخص ببيانات ونتائج السؤال التاسع فهي كما يلي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الإلقاء	37	%05
الحوار والمناقشة	636	%93
كلاهما	04	%01
دون إجابة	07	%01

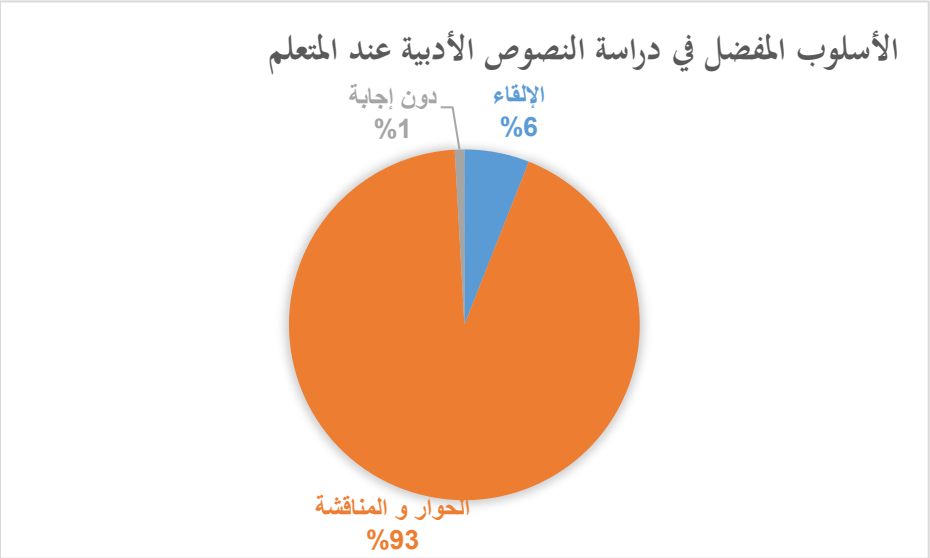
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وفيما يتعلق ببيانات ونتائج السؤال العاشر فهي كما يلي بيانه:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الإلقاء	41	%06
الحوار والمناقشة	637	%93
دون إجابة	06	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدولين أعلاه أن الأغلبية الساحقة للمتعلمين، يقرّون بتبني الأساتذة واعتمادهم لأسلوب الحوار والمناقشة في تدريس وتحليل النصوص الأدبية، وذلك بمعدل 93%، مقابل نسبة 05% للمقرّين باعتماد الأستاذ لطريقة الإلقاء في تدريس النصوص، كما نجد منهم نسبة 01% ممن يقر باعتماد الأستاذ لكلا الأسلوبين في تدريس النصوص، ونجد في الأخير نفس النسبة كذلك للممتنعين عن الإجابة وهي 01%.

وأما عن الأسلوب المفضل في دراسة وتحليل النصوص الأدبية، فنجد أن النسبة الساحقة للمتعلمين يفضلون أسلوب الحوار والمناقشة، وذلك بمعدل 93%، مقابل نسبة 06% للفئة التي تفضل طريقة الإلقاء، وقد امتنعت عن الإجابة نسبة 01% من المتعلمين.

ومنه فما يمكن استنتاجه من هذه النتائج والنسب، هو أنه بالرغم من تجسيد الأغلبية الساحقة للأساتذة لمقاربة الكفايات من خلال اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة في تدريس الأدب والنصوص، واتخاذهم من المقاربة النصية كمبدأ أو استراتيجية ينطلقون فيها من النص لتدريس مختلف فروع ونشاطات اللغة بشكل موحد ومتكامل

ومنسجم، بغية تنمية ملكة اللغة عند المتعلم وتحقيق كفاياتها للتمكن منها واستعمالها بطلاقة وإحكام، وبذلك يتحقق التجسيد الفعلي لمقاربة الكفايات في واقع الميدان التربوي عموما، وفي مجال تدريس اللغة بشكل خاص، من خلال خلق الجو التفاعلي والتنافسي في القسم، ومنح الفرصة للمتعلم بأن يشارك بحماسة في بناء الدروس وتحصيل المعارف اللغوية والأدبية بنفسه، من خلال إبداء رأيه والتعبير عما يخالجه من أفكار ومكبوتات وبناء تصوراته حول الموضوع الأدبي المطروح، والإفصاح عنها لمشاركة زملائه بها، إلا أننا ما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن هذا التجسيد الفعلي لمقاربة الكفايات يبقى جزئيا ونسبيا؛ إذ نجد من المتعلمين ومن نفس القسم أحيانا من أشار في هوامش الاستبانة، إلى أن الأستاذ يلقي الدرس وعند حاجة أحد المتعلمين إلى فهم ظاهرة لغوية ما، أو فكرة معينة يتوقف عن الإملاء للشرح والتوضيح، فيناقش ويفصّل ويوضح تلك الظاهرة أو الفكرة، ليواصل بعدها الإلقاء لتكملة ما تبقى من الدرس، وقد يعود سبب اعتماد بعض المدرسين لأسلوب الإلقاء بدل الحوار إلى مشكل اكتظاظ الأقسام وعدم امكانية المدرس من التحكم في سير الدرس بسبب الفوضى، كما أن هذا المشكل يعرقل تطبيق أهم مبادئ هذه المقاربة الجديدة، والمتمثل في مبدأ الفروق الفردية من خلال المتابعة الفردية لكل متعلم على حدة، وإعطاء فرصة المشاركة لكافة المتعلمين لإبداء رأيهم حول الموضوع الأدبي أو اللغوي؛ فضيق الوقت وكثافة الدروس لا يسمح بتجسيد مبدأ تكافؤ الفرص بين كافة المتعلمين في التعبير عن أفكارهم وإبداء آرائهم حول الموضوع المطروح، إلى جانب عدم أو نقص تكوين بعض الأساتذة للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة، بشكل يجعلهم يدركون مبادئها وأبعادها، وكذا أهميتها كاستراتيجية فعّالة وناجعة في تدريس الأدب والنصوص وتنمية ملكة اللغة لدى المتعلم، ضف إلى ذلك كله نجد مشكل ضخامة المنهاج الدراسي وضيق الحجم الساعي المخصص له الذي لا يسمح بإنهاء المقرر، لذا نجد الأستاذ يؤثر ويفضل أسلوب الإلقاء على الحوار، الذي يقتصد من خلاله الوقت ويتقدم في المقرر لإنهائه، كما أن عدم تحضير المتعلم لدروسه مسبقا يجعله لا يتابع ولا يركز في الحصة جيدا، فيمنعه ذلك من المشاركة والإسهام في بناء الدروس وتحصيل التعلمات بنفسه، ما يؤدي إلى فشل تجسيد مبدأ التعلم الذاتي كمبدأ مهم وناجع، باعتباره أساس التعلم المستمر والفعال.

ومنه فإن تعذر تجسيد أهم مبادئ هذه المقاربة الجديدة بسبب العراقيل السالفة الذكر، يجعل من تجسيدها الفعلي جزئيا وغير مكتملا.

ومنه فإن تفضيل المتعلم لأسلوب الحوار والمناقشة، يبين ويؤكد مدى نجاعة وفعالية هذه المقاربة الجديدة في مجال تدريس فروع ونشاطات اللغة، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية بغية تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس

النصوص الأدبية، والتي من بينها تنمية الكفايات اللغوية الضرورية واللازمة للمتعلم لأجل تحصيل واكتساب ملكة اللغة، وذلك من خلال فتحها المجال أمامه للمشاركة في تكوين وبناء مكتسباته وتحصيلها بنفسه عملا بمبدأ التعلم الذاتي، من خلال أسلوب الحوار والمناقشة والتفاعل مع الدرس اللغوي أو الأدبي، بدل حشو ذهنه بالمعارف والمعلومات من خلال الإلقاء والإملاء، الذي من شأنه أن يشل ذهن المتعلم ويعوده الآلية والرتابة، عوض التفاعل الإيجابي والحيوي والإسهام في بناء الدروس والتحصيل الذاتي للمعارف، التي يمكنه استثمارها مستقبلا في مختلف المواقف والوضعيات.

وأما عن الفئة التي تفضل أسلوب الإلقاء، فهؤلاء في رأينا ممن لا يحبون مادة اللغة العربية، فنجدهم لا يبالون بالدروس ولا يعيرونها أي اهتمام؛ إذ يهتمون فقط بجمع المعارف اللغوية جاهزة وإعادة استثمارها برتابة وآلية، ودون أي جهد يبذل ليوم الامتحان ثم نسيانها بعد ذلك، فلا يحضرون الدروس ولا يهتمون بالدرس اللغوي ولا يركزون فيه، ونجد منهم كذلك ضعيفي المستوى في اللغة الذين لا يملكون رصيدا لغويا ولا مكتسبات قبلية، تسمح لهم بالمشاركة في بناء الدرس والتفاعل في القسم، خجلا من مستواهم اللغوي الضعيف، ما يجعلهم ينفرون من أسلوب الحوار والمناقشة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر:**

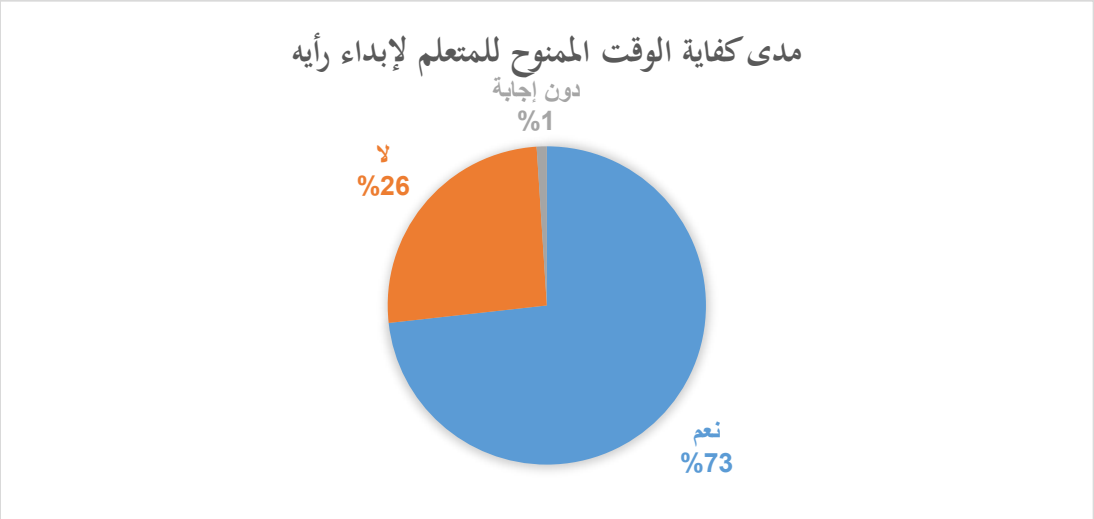
❖ **نص السؤال الحادي عشر:** هل تعتبر أن الوقت الذي يمنحه لك الأستاذ لإبداء رأيك كافيا؟

❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة ما إذا كان الأستاذ يمنح الفرص اللازمة والكافية للمتعلم حتى يبدي برأيه بكل حرية ويشارك في سير الدرس وبناء معارفه اللغوية.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	501	%73
لا	176	%26
دون إجابة	07	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتضح من نتائج الجدول أعلاه، أن أغلبية المتعلمين يقرون أن الأستاذ يمنحهم الوقت الكافي واللازم لإبداء رأيهم والتعبير عما يخالجهم من أفكار حول محتوى ومبنى تلك النصوص موضوع الدراسة، وذلك بمعدل 73%، مقابل نسبة 26% من المتعلمين الذين يرون عكس ذلك؛ أي أن الوقت الممنوح لهم من قبل المدرس لا يكفيهم لإبداء رأيهم، في حين امتنعت نسبة 01% منهم عن الإجابة.

فكما أسلفنا فإنه بالرغم من التجسيد الفعلي لمقاربة الكفايات من قبل معظم الأساتذة، وذلك من خلال اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة في تدريس الأدب والنصوص ومختلف فروع اللغة، كأسلوب حيوي وفعال في ظل هذه المقاربة الراهنة، يسمح بتجسيد أهم مبادئها ويكسب المتعلم الثقة بالنفس، الضرورية واللازمة للمشاركة في بناء وتحصيل التعلمات بكل حيوية ونشاط، إلا أن هذا التجسيد يبقى جزئيا وغير مكتملا، والسبب في ذلك كما أسلفنا يعود إلى عدة اعتبارات منها ما هو نظري ومنها ما هو تطبيقي، فعن مسألة إعطاء الفرصة للمتعلم والوقت الكافي للتعبير عن أفكاره وإبداء رأيه فيها، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين في هذا النطاق مثلا يحتاج إلى الوقت اللازم له، والجو الملائم الذي من شأنه أن يعين المتعلم على التعبير بكل حرية وأريحية عما يخالجه من أفكار، وأحاسيس، وانشغالات، وتصورات حول النص موضوع الدراسة، والإسهام بذلك في بناء الدرس والمعارف اللغوية المستهدفة وتحصيلها بنفسه، فبالرغم من نجاح معظم الأساتذة في ذلك ،كونهم قد استفادوا من تكوين مسبق استوعبوا من خلاله مبادئ مقاربة الكفايات وأبعادها وأهميتها، وتمكنوا من التحكم في استراتيجيات وأساليب التدريس في ظلها، إلا أننا نجد من الأساتذة من قد عجزوا عن تجسيدها الفعلي لعدة اعتبارات نظرية وتطبيقية، فاكتظاظ الأقسام والتشويش يعرقل السير الحسن للدرس، ويمنع من منح فرصة المشاركة لكافة المتعلمين للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، كما أن ضيق الوقت وطول بعض النصوص وتعقد بعضها الآخر، إلى جانب كثافة المنهاج وإلزامية

إنهائه من قبل المدرس، أدى إلى الاستغناء عن تطبيق أهم مبادئ هذه المقاربة الجديدة؛ إذ لا يمكنه أن يمنح فرصة المشاركة للجميع ولا يمكنه أن يمنحهم الوقت اللازم والكافي للتعبير عن أفكارهم، فكل هذه المشاكل والعراقيل تمنع الأستاذ من تجسيد مبدأ الفروق الفردية الذي يحتاج إلى وقت، وكذا قدر محدود من المتعلمين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤالين الثاني عشر والثالث عشر:**

- **نص السؤال الثاني عشر:** هل تواجه صعوبات في دراستك للنصوص الأدبية؟ وهل هي بشكل دائم، أم أحيانا، أم نادرا؟ لماذا؟
- **نص السؤال الثالث عشر:** ما نوع هذه الصعوبات؟

طبيعة النصوص المختارة لا تعجبك ولا تستهويك

صعوبة مفردات وتراكيب النصوص

الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح

نقص الحصص التطبيقية

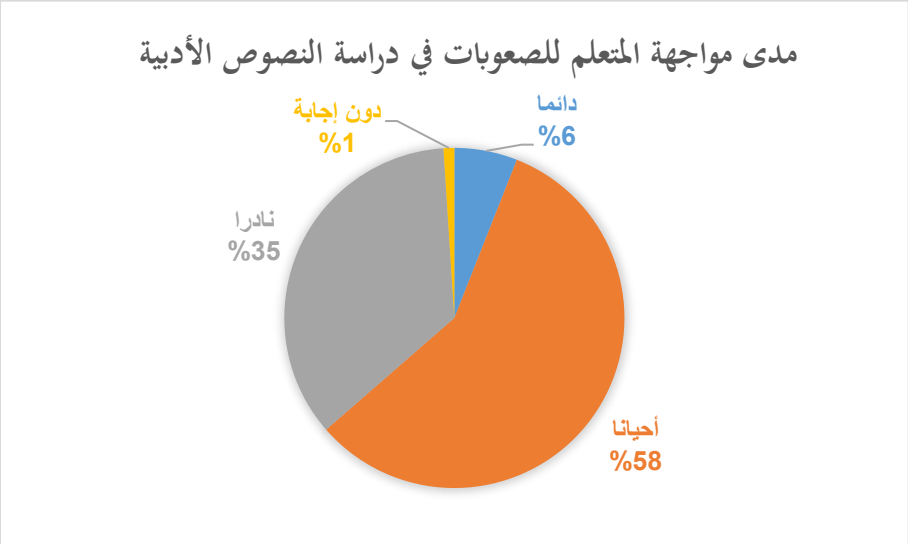
- **الغرض من طرح السؤالين هو:** معرفة مدى مواجهة المتعلمين للصعوبات أثناء دراستهم وتحليلهم للنصوص الأدبية، وتحديد أو حصر نوع تلك الصعوبات سواء أكانت فكرية، أم لغوية، أم فنية (بلاغية)، بغية محاولة إيجاد حلول لها وتذليلها، حتى يتمكن المتعلمين من الاستفادة من تلك النصوص المختارة، وتحقيق الكفايات اللغوية المرجوة منها بشكل ناجع وفعال.

وكانت النتيجة كالآتي:

ففيما يتعلق ببيانات ونتائج السؤال الثاني عشر فهي كما يلي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
دائما	41	%06
أحيانا	394	%58
نادرا	242	%35
دون إجابة	07	%01

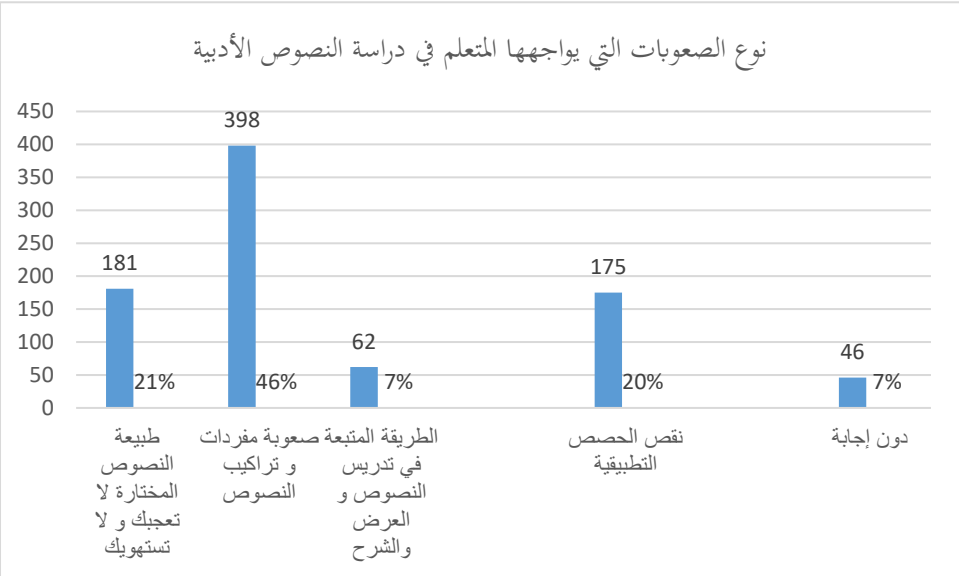
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وفيما يخص ببيانات ونتائج السؤال الثالث عشر فهي كما يلي بيانه:

الاحتمالات	العدد	النسبة
طبيعة النصوص المختارة لا تعجبك ولا تستهويك	181	%21
صعوبة مفردات وتراكيب النصوص	398	%46
الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح	62	%07
نقص الحصص التطبيقية	175	%20
دون إجابة	46	%07

ويمكن تمثيل هذه النسب بالأعمدة البيانية أدناه:



ففيما يتعلق بمسألة مدى مواجهة المتعلمين للصعوبات أثناء دراستهم للنصوص الأدبية وتحليلها، فيتضح من الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين وبمعدل 58% يواجهون الصعوبات من الحين والآخر عند تحليلهم للنصوص الأدبية المقررة لهم، في حين أن نسبة 35% نادرا ما تواجههم تلك الصعوبات، كما نجد نسبة 06% من المتعلمين يواجهون صعوبات بشكل دائم، وقد تحفظت نسبة 01% عن الإجابة وإبداء رأيها في المسألة.

وأما عن نوع تلك الصعوبات، فهي في الغالب وفي معظمها تتعلق بصعوبة مفردات وتراكيب تلك النصوص المختارة، وذلك بمعدل 46% من الإجابات، تليها في الترتيب طبيعة النصوص المختارة التي لا تستهوي ولا تعجب المتعلمين، ولا تثير ميولهم، وذلك بنسبة 21%، ليأتي بعدها مشكل نقص الحصص التطبيقية التي من شأنها أن تعين المتعلم على الفهم والاستيعاب وترسيخ المعارف اللغوية، وذلك بمعدل 20%، لتأتي في الأخير نسبة 07% وتتعلق بالطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح التي لا تعين المتعلم على الفهم والاستيعاب والتفاعل الإيجابي مع الدرس اللغوي والأدبي والمشاركة في بنائه، وقد امتنعت نفس النسبة كذلك عن ابداء رأيها في هذه المسألة.

مما سبق يتضح أن النصوص الأدبية المقررة تتراوح بين الصعوبة والسهولة بشكل متعادل ومتوازن تقريبا؛ إذ يقر أغلب المتعلمين وبالإجماع أن بعض تلك النصوص المختارة سهلة، وبعضها الآخر صعب ومعقد للفهم، سواء من حيث مفرداتها التي غالبا ما تكون غريبة ومستعصية في الشرح والنطق، وتراكيبها المعقدة التي تحتاج إلى تصوير وتفسير عميق، أو من حيث طبيعتها التي لا تستهويهم ولا تجذبهم، والتي يغلب عليها الطابع أو البعد الفلسفي الجاف عاطفيا والجامد معنويا، يغيب فيها الجانب الفني والبلاغي الذي من شأنه أن يوقظ الحس الفني والتذوقي لدى المتعلم وينميه، فيشعره بالمتعة في تناول تلك النصوص الأدبية، ما جعل بعضهم يتعطش إلى النصوص الشعرية الضئيلة في المقرر لسد هذا الفراغ الفني، بما فيها من خيال وبيان ساحر وبديع وموسيقى انسيابية تجذبه إلى قراءتها ودراستها، ما يجعل من تلك النصوص المقررة معقدة وصعبة للفهم والاستيعاب، تحتاج إلى وقت وجهد معتبرين لفهم أفكارها ومعانيها وبلوغ مغزاها، فهي بذلك بعيدة عن واقع المتعلم وانشغالاته، ولا تستجيب لحاجاته في معظمها، ما يجعلها تفوق مستوى المتعلم العلمي والإدراكي، لذا نجده كثير الملل وينفر منها، فتقريبا كل النصوص المقررة صعبة للفهم من حيث مفرداتها وتراكيبها حسب تصريح أغلب المتعلمين، وتفتقر إلى الحيوية والمتعة في التحليل فلا تجذبهم إليها لدراستها، ومنهم كذلك من يجد صعوبة في فهم لغة الشعر وفي تحديد أنماط بعض النصوص أحيانا، إلى جانب ذلك كله نجد النقص الفاضح للحصص التطبيقية التي من شأنها أن تذلل كل صعب وتوسع من دائرة الفهم

والاستيعاب؛ فهناك نصوص تحتاج إلى المران والتطبيق للتمرّس على تحليلها بهدف ترسيخ المكتسبات وتثبيتها بشكل أفضل في ذهن المتعلم، كما قد تعود تلك الصعوبات التي يواجهها المتعلم في بعض الأحيان إلى طريقة الأستاذ الغير موفقة في الشرح والتحليل وعرض الأفكار، التي لا تناسب مستوى بعض المتعلمين ولا تستجيب لتوقعاتهم وحاجاتهم، وبذلك فهي لا تثير اهتمامه وتفاعله، فنجده تبعا لذلك لا يركّز ليفهم ويستوعب فيمل بسرعة من الدرس، كما قد يكون كذلك مشكل اكتظاظ الأقسام والتشويش السائد فيها بسبب سوء التحكم والتسيير للقسم والدرس ، سببا لسوء التركيز وصعوبة الفهم والاستيعاب لنصوص الأدب والدرس اللغوي.

ونشير هنا إلى أنه بحسب تصريح المتعلمين فإن الأغلبية منهم يواجهون تلك الصعوبات السالفة الذكر بين الحين والآخر، كما أشار هؤلاء أن بعض تلك المواضيع المقررة عبارة عن إعادة عبر السنوات، ما يخلق فيهم الشعور بالملل كونهم لا يستفيدون بجديد في نطاقها، حتى وإن كان بعضها سهل، كما أن طول بعض النصوص وغموضها، وضيق الوقت المخصص لدراستها يصعّب من مهمة فهمها؛ إذ تحتاج في هذه الحالة إلى تركيز وجهد أكبر لاستيعابها، كما أن غزارة المعاني للنصوص الأدبية يصعّب كذلك من مهمة ادراك جميع تلك المعاني واستيعابها بشكل أدق، ضف إلى ذلك فإن ضعف المكتسبات القبلية والرصيد اللغوي للمتعلم يمنعه من المشاركة والتفاعل مع الدرس الأدبي أو اللغوي فيفهمه بشكل أفضل، والذي سببه نقص المطالعة وكذا المراجعة والتحضير المسبق للدروس، ومنهم كذلك من لا يحب النصوص الأدبية ولا تعجبه أساسا، لذا نجده لا يجتهد في محاولة فهمها واستيعاب محتواها ومغزاها، ومنهم من صرح كذلك أنه لا يجيد التحليل والتعبير عن أفكاره وآرائه.

وأما عن المتعلمين الذين يواجهون تلك الصعوبات بشكل دائم ومستمر فهم من الذين لا يحبون طبيعة تلك النصوص المختارة ولا تعجبهم؛ إذ يجدونها جامدة ومعقدة وجافة في معظمها، وتحتاج إلى تركيز كبير لفهمها، كما أنهم يمثلون الفئة التي لا تحضر الدروس ولا تراجع مكتسباتها، وبالتالي فلا يشاركون في بناء الدرس ولا يتفاعلون معه، لذلك نجدهم لا يفهمون ولا يستوعبون في الغالب ولا يجيدون التحليل، كما قد يكون هؤلاء ممن لا يحبون مادة اللغة العربية وينفرون من مختلف نشاطاتها اللغوية والأدبية، فيستصعبونها ويشعرون بالملل والخمول أثناء دراسة حصصها، لذا نجدهم ينبذونها وينفرون منها؛ إذ يميلون إلى تعلم اللغات الأجنبية أو المواد العلمية في الغالب بحسب تصريحاتهم.

وأما عن الفئة التي نادرا ما تواجهها صعوبات أثناء دراستها وتحليلها للنصوص الأدبية، فتمثل فئة النجباء ومحبي المادة، فنجدهم نشطين حين تناولهم للنصوص الأدبية ومختلف الأنشطة اللغوية المتعلقة بها ومتفاعلين معها،

وهم ممن يحضرون الدروس مسبقا فيفهمون ما يعرض عليهم من نصوص، ونادرا ما تواجههم صعوبات تتعلق باستعصاء بعض المفردات والتراكيب عليهم، لغموضها وتعقيدها، أو لنقص الحصص التطبيقية التي تعزز الفهم لديهم، لكن بمجرد شرح الأستاذ وتوضيحه لتلك التراكيب والمفردات الغامضة، أو المعاني المستعصية نجدهم يستوعبونها بكل يسر وسهولة، كما نجدهم كذلك ممن يحبون المطالعة وقراءة النصوص ،التي تعينهم على اكتساب رصيد ومعارف لغوية معتبرة، وبالقدر الذي يكفيهم لتحليل ودراسة النصوص التي بين أيديهم، فهم في الغالب من المتمكنين والمتحكمين في طريقة تحليل النصوص ويفهمون مواضيع هذه الأخيرة ومغزاها، والقيم التي تحملها؛ إذ يجدونها سهلة في الغالب، كما أنهم ممن يتابعون ويركزون مع الأستاذ فيفهمون ما استعصى عليهم.

إلى جانب حاجة بعض النصوص والدروس المعقدة للحصص التطبيقية بغية التمرّس والمران وتدعيم الفهم وتثبيت المكتسبات، والتي تعد ضئيلة جدا بسبب ضيق الوقت وكثافة المنهاج وإلزامية إنهائه من قبل المدرس، الأمر الذي خلق بعض الصعوبات في الفهم والاستيعاب لبعض النصوص والدروس.

وعليه فإن المجيبين بنادرا لا يواجهون صعوبات في دراسة وتحليل النصوص الأدبية في الغالب، وإن كانت تصادفهم بعض العوائق في فهمها تتعلق أساسا بصعوبة المصطلحات والتراكيب عموما، إلا أنهم يفهمونها ويستوعبون الدروس عموما، كونهم يحبون المادة ويجيدون تعلمها، وهم في الغالب ممن يحبون المطالعة والقراءة كثيرا، فيستفيدون بشكل كبير في تحصيل اللغة ومختلف المعارف.

مما سبق يتضح أنه تقريبا كل النصوص الأدبية المقررة صعبة للفهم من حيث مفرداتها وتراكيبها، حسب تصريح أغلب المتعلمين وبالإجماع سواء النجباء منهم أو محدودي المستوى على حد سواء، ما يؤكد أن تلك النصوص الأدبية المقررة صعبة وتفوق مستوى المتعلم العلمي والإدراكي في معظمها، كما أن طبيعة بعض تلك النصوص لا تعجب المتعلم ولا تستهويه، لذا نجده ينفر منها في أغلب الأحيان، فهي جامدة وجافة وتفتقر إلى الحيوية والمتعة في التحليل فلا تشوقهم إلى دراستها والتفاعل معها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤالين الرابع عشر والخامس عشر:**

❖ **نص السؤال الرابع عشر**: هل تحب المطالعة في المكتبة؟

❖ **نص السؤال الخامس عشر**: هل تحب المطالعة وهل تطالع؟ إذا كان (لا) ما السبب؟

-ضيق الوقت

-بعد المكتبة

-لا تحب المطالعة

-الكتب الموجودة لا تعجبك ولا تستهويك

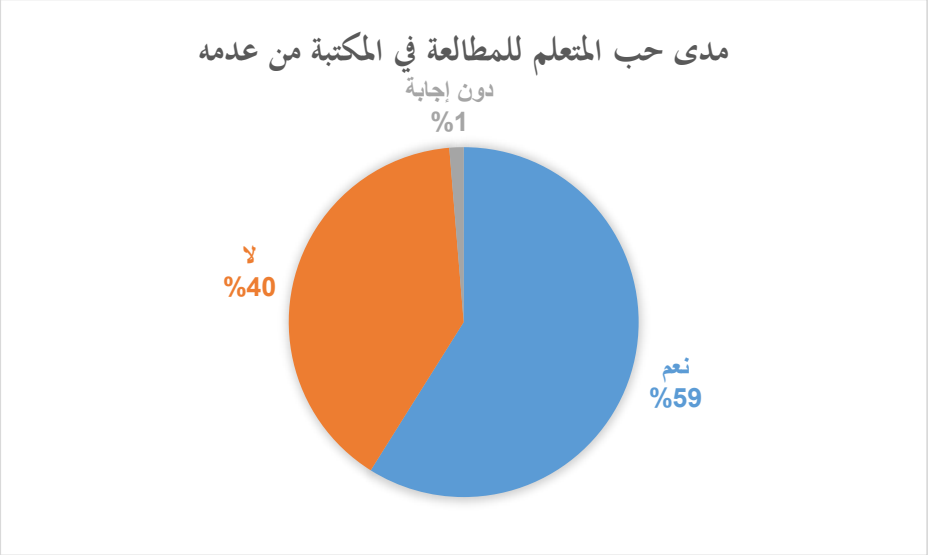
❖ **الغرض من طرح السؤالين هو:** معرفة مدى حب وتعلق المتعلم بالمطالعة سواء في المكتبة أو خارجها، ومدى مزاولته لها من عدمه، وماذا يمنعه ويحول دون ذلك، بغية محاولة إيجاد الحلول التي قد تعين المتعلم على المطالعة والتعلق بها، باعتبارها نشاط جد مهم وفعّال في مجال تنمية ملكة اللغة وتحصيل معارفها وكفاياتها الضرورية واللازمة لإتقان استعمال اللغة شفاهة وكتابة، بغية مواجهة مختلف المواقف والوضعيات داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

وكانت النتيجة كالآتي:

ففيما يخص ببيانات ونتائج السؤال الرابع عشر فهي كما يلي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	403	%59
لا	272	%40
دون إجابة	09	%01

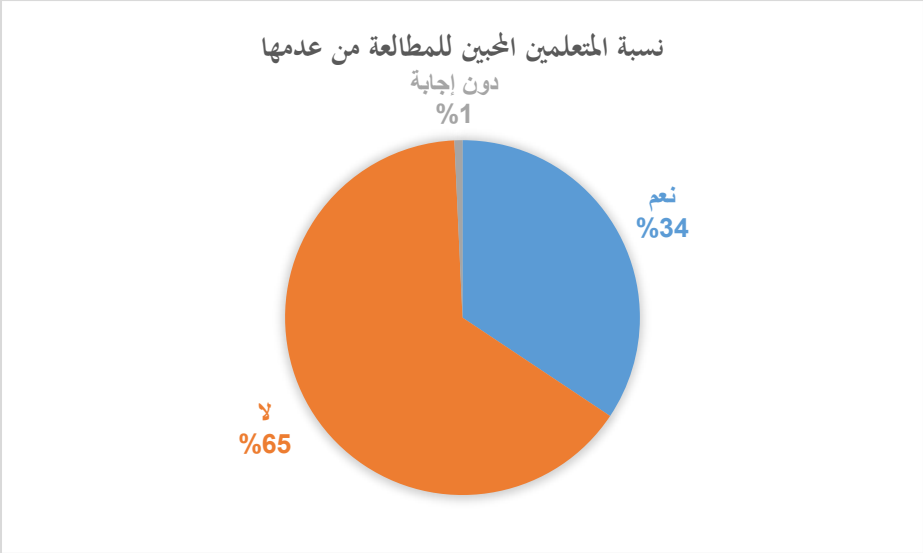
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وفيما يتعلق ببيانات ونتائج السؤال الخامس عشر فهي كما يلي بيانه:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	235	%34
لا	444	%65
دون إجابة	05	%01

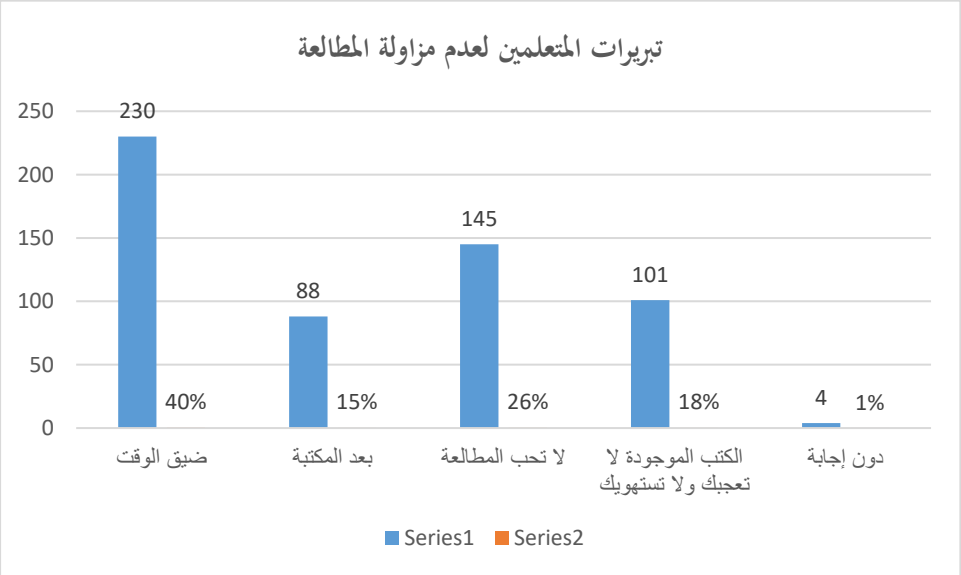
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



إذا كان (لا) ما السبب؟

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
ضيق الوقت	230	%40
بعد المكتبة	88	%15
لا تحب المطالعة	145	%26
الكتب الموجودة لا تعجبك ولا تستهويك	101	%18
دون إجابة	4	%01

ويمكن تمثيل هذه النسب بالأعمدة البيانية أدناه:



يتبين ويتضح من الجداول أعلاه أنه فيما يخص مسألة حب المطالعة في المكتبة، فقد كانت النسبة الغالبة للمتعلمين المصرحين بحبهم للمطالعة على مستوى المكتبة وذلك بمعدل 59%، مقابل نسبة 40% للمصرحين بعكس ذلك، لتأتي في الأخير نسبة 01% وتمثل الفئة المتحفظة عن ابداء رأيها.

وأما فيما يتعلق بحب المطالعة ومزاولتها عموما، ففي هذا الصدد نجد أن النسبة الغالبة كانت للمتعلمين الذين لا يحبون المطالعة ولا يطالعون وذلك بمعدل 65%، مقابل نسبة 34% وتمثل الفئة التي تحب المطالعة وتطالع في غالب الأحيان، لتأتي في الأخير نسبة 01% وتمثل الفئة الممتنعة عن الإجابة.

وأما عن تبرير سبب عدم مزاولة المطالعة والقراءة، فقد كانت الغلبة للتبرير المتعلق بضيق الوقت الذي لا يكفي ولا يسمح بالمطالعة وذلك بمعدل 40%، تليها نسبة 26% وتمثل التبرير المتعلق بنبذ المطالعة والنفور منها، بعدها تأتي نسبة 18% وتتعلق بالتبرير الذي يقول أن الكتب الموجودة في المكتبة لا تعجب ولا تستهوي المتعلم، ولا تستجيب لميوله وحاجاته، تليها نسبة 15% للتبرير المتعلق ببعد المكتبة وانعدام وجود مكتبة بالمؤسسة التربوية التي يدرس فيها المتعلم، لتأتي في الأخير نسبة 01% وتمثل الممتنعين عن التبرير.

فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أنه بالرغم من اختلاف وجهة نظر المتعلمين بين محب للمطالعة سواء داخل المكتبة أو خارجها، وبين من ينبذ المطالعة وينفر منها، إلا أن التبريرات المتعلقة بعدم المطالعة تكاد تتفق بالاجماع، فمعظم المتعلمين ممن يحبون المطالعة نجدهم لا يطالعون ولا يقرؤون لاعتبارين رئيسيين وبارزين هما: ضيق الوقت أو الحجم الساعي الذي لا يسمح بذلك، وبعد المكتبة، فبعض المدارس وإن كانت فيها مكتبة إلا أن متعلميها لم يستفيدوا من برمجة حصص فيها للاستفادة من كتبها بسبب ضيق الوقت وعدم إمكانية تخصيص جزء منه أو حصة

للمطالعة الحرة في المكتبة، إلى جانب مشكل اكتظاظ الأقسام الذي لا يسمح بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين، للاستفادة من المطالعة في المكتبة هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد مشكل نقص المكتبات وانعدامها في بعض المناطق الريفية، سواء داخل المؤسسات التربوية أو خارجها؛ إذ يتعذر على بعض المتعلمين التنقل إلى مقر الولاية بغية الاستفادة من الكتب والمطالعة في المكتبة، وخاصة منهم الاناث لبعد المسافة.

وأما عن الذين ينبذون المطالعة وينفرون منها، فيمكن تبرير السبب حسب اعتقادنا في أن هؤلاء ممن لا يحبون اللغة العربية، فنجدهم لا يهتمون بها ولا بنشاطاتها، ولا حتى المطالعة بها، أو هم ممن لا يتقنون اللغة العربية ولا يجيدون استعمالها، فنجدهم لا يفهمون كثيرا ما يقرؤون من كتب ولا يستوعبون مغزاها، ما جعلهم ينفرون من المطالعة؛ إذ أنهم لا يشعرون بالاستفادة مما يقرؤون عموما ولا يستمتعون بذلك، ومعظم هؤلاء نجدهم يميلون إلى تعلم اللغات الأجنبية والمطالعة بها.

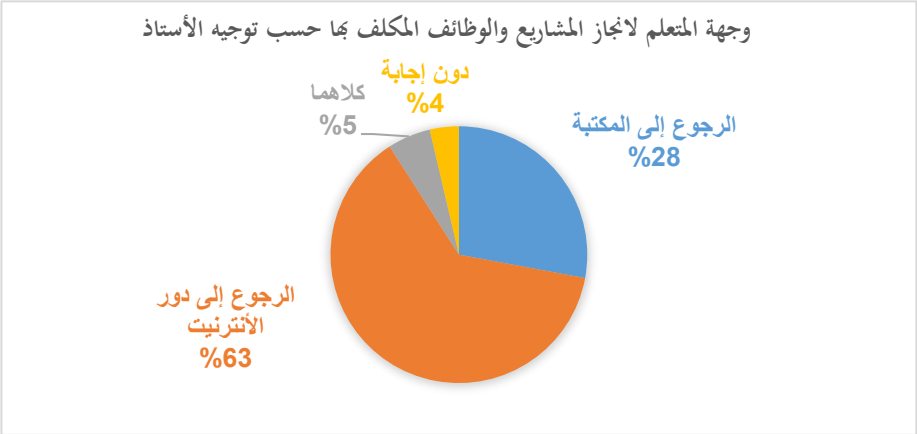
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس عشر:**

- **نص السؤال السادس عشر:** حين يكلفكم الأستاذ بإنجاز المشاريع والوظائف والأنشطة، أين ينصحكم بالتوجه؟ الرجوع إلى المكتبة أم الرجوع إلى دور الأنترنيت؟
- **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة ما إذا كان الأستاذ يحث المتعلمين ويشجعهم على الاطلاع والبحث وتحصيل المعارف والمعلومات، بالرجوع إلى دور الانترنيت كمصدر عصري شاسع وسريع وفعال في التحصيل، بغية معالجة وإنجاز مختلف المشاريع والوظائف والوضعيات التي كُلّفوا بها، أم بالرجوع إلى المكتبة واستعمال الكتب الورقية، التي تعد الأنجع في تحقيق الكفايات اللغوية المستهدفة، والأفيد للمتعلم في تحصيله لمختلف المعارف اللغوية والأدبية وتوسيع ثقافته، واستعمال اللغة العربية وممارستها واقعيا والمران عليها بغية اتقان استخدامها، واكتساب منهجية وآلية البحث والتنقيب، أم أن الأستاذ يحثهم بالرجوع إلى كلا المصدرين باعتبار أهمية وفعالية كل منهما بحسب موضعه ومجاله.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الرجوع إلى المكتبة	191	%28
الرجوع إلى دور الأنترنيت	431	%63
كلاهما	37	%05
دون إجابة	25	%04

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتضح من الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين قد صرحوا أن الأستاذ ينصحهم بالتوجه إلى دور الانترنيت بغية انجاز المشاريع والوظائف والأنشطة التي يكلّفهم بها، وذلك بمعدل 63%، مقابل نسبة 28% للمصرحين أن الأستاذ ينصحهم بالرجوع إلى المكتبة في ذلك، في حين نجد أن نسبة 05% من المتعلمين يقولون بكلا المصدرين (المكتبة ودور الانترنيت)، ونجد في الأخير نسبة 04% ممن تحفظوا عن ابداء رأيهم.

وما يمكن قوله في هذا الموضع هو أن عدم الزام الأستاذ لمتعلميه بالتوجه إلى المكتبة لإنجاز المشاريع والوظائف والأنشطة، من شأنه أن يضعف من حب المطالعة لديهم؛ إذ نجدهم يفضلون التوجه نحو المصادر البسيطة والسهلة والسريعة في جلب المعلومة، التي لا تحتاج إلى وقت ومجهودات ذهنية معتبرة، بدل استخدام الكتب الورقية التي تحتاج إلى وقت وجهد ذهني لتحصيل المعلومات منها، وذلك من خلال البحث والتنقيب فيها بالقراءة والتلخيص واختيار الأجوبة المناسبة، مما يرفع من قدراتهم ومستوياتهم الذهنية واللغوية والفكرية والنقدية، وهو ما يثري رصيدهم المعرفي واللغوي، ويكوّن لديهم المعرفة اللغوية الضرورية واللازمة لإتقان اللغة بالشكل السليم والصحيح، ومن ثمة تحقيق طلاقة لسانهم بالقراءة والممارسة المستمرة لملكة اللغة، فالتوجه إلى دور الانترنيت يضعف من فرص وحظوظ استعمال القراءة والمطالعة، والتي تعد نشاطا مهما ومصدرا أساسيا من مصادر المعرفة الفكرية واللغوية والثقافية، كما تعين على إتقان القراءة وإجادتها، فتتحقق بذلك طلاقة اللسان وسلاسته والتمكن اللغوي عموما؛ فالمطالعة تحسّن من التحصيل والأداء اللغوي وكذا المعرفي على حد سواء.

ومنه فإن الرجوع إلى الكتب بدلا من دور الانترنت يدفع بالمتعلم إلى استعمال وممارسة اللغة، مما يقويها ويثبتها في ذهنه فيتمكّن منها ويتحكم فيها، بدل النقل الأعمى من الانترنت دون إعطاء أي اعتبار لممارسة اللغة وتوظيفها واقعيا.

ولا بأس أن نشير في هذا الصدد أن نقص المكتبات وبعدها يدفع ببعض المتعلمين إلى اللجوء إلى دور الانترنيت، حتى وإن لم يحثهم الأستاذ إليها، فهم مجبرين على ذلك لسد ذلك النقص؛ إذ لا توجد حلول أخرى سوى اللجوء إلى دور الانترنيت التي تعد مصدرا شاسعا وسهلا وسريعا وفعالا في جلب المعلومات، وإنجاز الوظائف والمشاريع المطلوبة منهم.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال السابع عشر:**

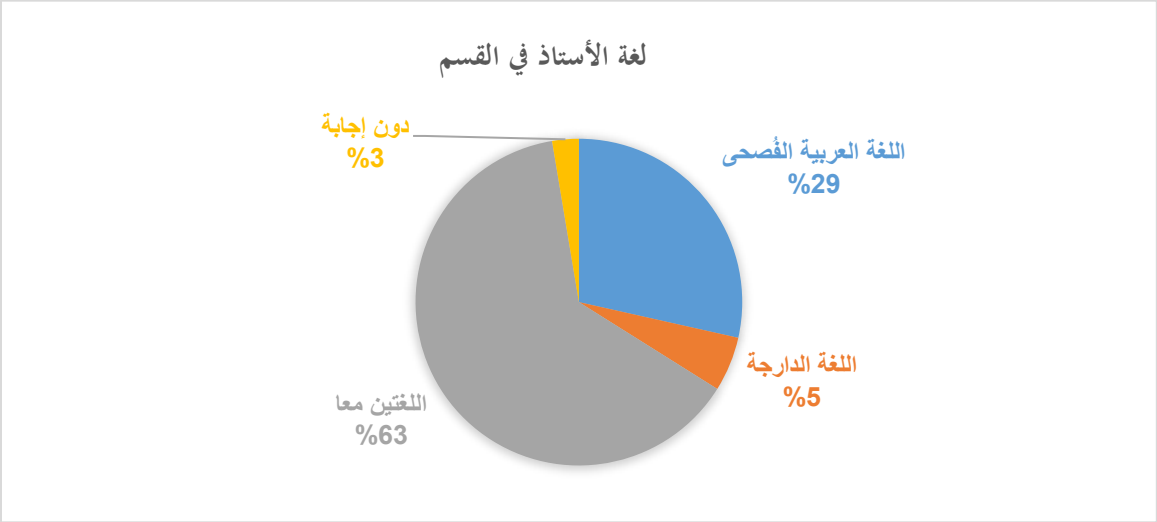
❖ **نص السؤال السابع عشر:** ما هي اللغة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدرس؟ اللغة العربية الفُصحى أم اللغة الدارجة أم اللغتين معا؟

❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة ما إذا كان الأستاذ يهيئ الجو أو المحيط الطبيعي لممارسة اللغة أو ما يسمى بالانغماس اللغوي، بهدف ألفة المتعلمين للغة الفصحى بالممارسة الفعلية والمران على نظامها وأبنيتها عن طريق التواصل المباشر من خلالها، باعتبار أن الملكة اللغوية تتضمن المهارات الأربعة: الاستماع، الحديث، الكتابة، والقراءة يتكامل بعضها في سبيل تحقيق التمكن والطلاقة اللغوية، أما إذا كان الأستاذ يمزج في الاستعمال بين اللغتين الفصحى والدارجة فإن ذلك سيؤدي إلى اختلاط النظامين اللغويين، وبالتالي ضعف الفصحى وانصهارها في العامية ما يترتب عنه الضعف والتدني اللغوي.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
اللغة العربية الفُصحى	195	%29
اللغة الدارجة	37	%05
اللغتين معا	434	%63
دون إجابة	18	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة للمتعلمين والمقدرة بـ 63% تقر باستخدام الأستاذ للغتين الفصحى والدارجة معا في عرض وشرح الدرس، في حين نجد أن نسبة 29% منهم تقر باستخدام الأستاذ للفصحى في شرح الدرس، مقابل نسبة 05% للمقرين باستخدام الأستاذ للغة الدارجة أثناء شرحه للدرس حتى يفهم الجميع، وفي الأخير نجد نسبة 03% من المتعلمين قد امتنعوا عن الإجابة وتحفظوا عن ابداء رأيهم في المسألة.

وأما عن وجهة نظرنا حول هذه المسألة، فإن الأستاذ يمثل رمزا للقدوة والاحتذاء به، لأجل ذلك فلابد أن يكون السباق إلى الالتزام باستعمال الفصحى في حجرة الدرس، حتى يشعر المتعلمين بإلزامية وجدّية ذلك، وحتى يهيئ الأستاذ الجو والمحيط الطبيعي لممارسة الفصحى فينغمس المتعلمين في حمّامها، مما يعينهم على ألفتها من خلال الممارسة والمران على استعمال نظامها وأبنيتها ومستوياتها المختلفة، وذلك عبر المناقشة والحوار المتبادل والأخذ والرد وتبادل أطراف الحديث خلال حصة الدرس، ما يعزز استعمال اللغة والتدريب عليها، ويدعم التواصل المباشر بين الأستاذ والمتعلم، وبين هذا الأخير وزملائه، فالمتعلمون يتلقون ملكة اللغة عبر مهاراتها المختلفة من استماع، وحديث، وقراءة، وكتابة، فتنمى بذلك لديهم المعارف والكفايات اللغوية الضرورية واللازمة للاستعمال الصحيح والسليم للغة شفهيا وكتابيا، فيتحقق تبعا لذلك التمكن والتحكم التدريجي في اللغة، ويكتسب المتعلم على إثر ذلك طلاقة لسانه بالممارسة والمران للغة، على خلاف ما إذا كان الأستاذ يتساهل ويسمح باستخدام كلتا اللغتين الدارجة والفصحى في حجرة الدرس، فتغيب الجدية والصرامة لدى المتعلم، فنجده يتساهل بدوره في استخدام كلتا اللغتين في القسم، ما ينجر عنه اختلاط النظامين اللغويين للفصحى والدارجة وينصهر كل منهما في الآخر، فتضعف اللغة الفصحى تبعا لذلك، ما يؤدي منطقيا وبالضرورة إلى التدني والضعف اللغوي، ومن ثمة ضعف التحصيل المعرفي للمتعلم، بسبب عدم إتقانه للغة العربية الفصحى التي تعد لغة التدريس والبحث العلمي والتحصيل المعرفي.

➢ **النتائج المتعلقة بالسؤالين الثامن عشر والتاسع عشر:**

❖ **نص السؤال الثامن عشر:** هل يجبركم الأستاذ على استعمال اللغة الفُصحى في القسم؟

❖ **نص السؤال التاسع عشر:** هل الأستاذ صارم معكم فيما يخص الأخطاء اللغوية المرتكبة (النحوية، والصرفية، والإملائية)؟

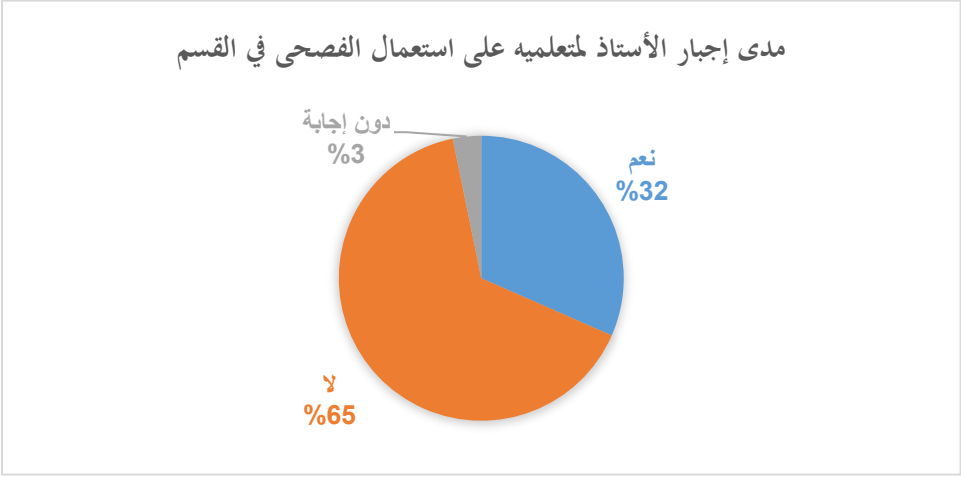
❖ **الغرض من طرح السؤالين هو:** معرفة مدى حرص الأستاذ على استعمال اللغة الفصحى في القسم، ومدى صرامته في هذا الموضوع، الذي يعتبر جدّ مهم لإتقان ملكة اللغة واستعمالها بالشكل السليم والصحيح سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي، ما يحقق الاستيعاب والفهم للدروس لدى المتعلم. كما أن صرامة الأستاذ فيما يتعلق بالأخطاء اللغوية المرتكبة دليل كذلك على حرصه على الاستعمال الصحيح والسليم للغة، من خلال التنمية التدريجية لكفاياتها بالممارسة والمران المستمر عليها، حتى يألف المتعلمون نظامها وقواعدها وأبنيتها، ومحاولة معالجة مختلف الأخطاء اللغوية بيداغوجيا لضمان استخدامها بإتقان وطلاقة، وهذا ما نود معرفته والتأكد منه من خلال طرحنا للسؤالين.

وكانت النتيجة كالآتي:

ففيما يخص ببيانات ونتائج السؤال الثامن عشر فهي كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	216	%32
لا	446	%65
دون إجابة	22	%03

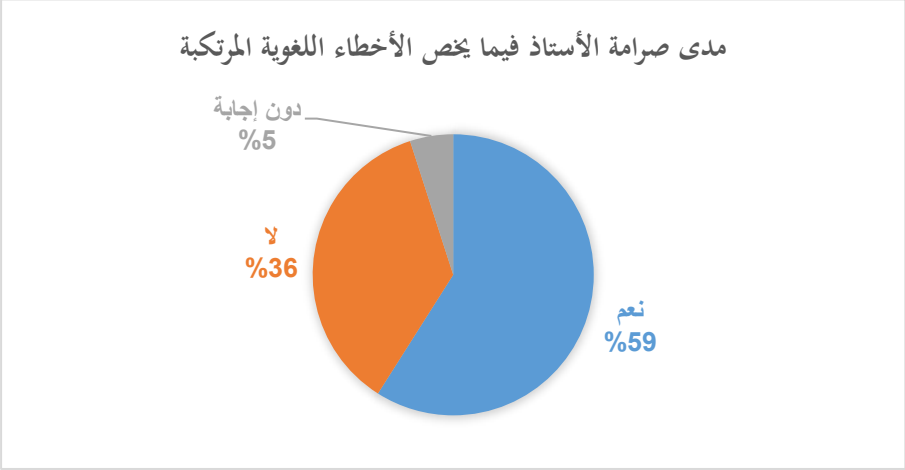
ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وفيما يتعلق ببيانات ونتائج السؤال التاسع عشر فهي كما يلي بيانه:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	406	%59
لا	248	%36
دون إجابة	30	%05

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتجلى من الجدول أعلاه فيما يخص مسألة اجبار الأستاذ لمتعلميه على استعمال اللغة الفصحى في القسم من عدمه، أن معظم المتعلمين وبمعدل 65% ينفون إجبار الأستاذ لهم على استعمال الفصحى في حجرة الدرس، مقابل نسبة 32% للمقرين بعكس ذلك؛ بمعنى إجبار وصرامة الأستاذ على استعمال الفصحى في القسم للمتعلمين، في حين تحفظت نسبة 03% منهم عن ابداء رأيها في المسألة.

أما فيما يتعلق بمسألة مدى صرامة الأستاذ مع المتعلمين فيما يخص الأخطاء اللغوية المرتكبة (النحوية، والصرفية، والإملائية)، فقد أجاب أغلب المتعلمين وبنسبة 59% بـ "نعم"؛ أي بصرامة الأستاذ معهم فيما يخص الأخطاء اللغوية المرتكبة من طرفهم، مقابل نسبة 36% للمجيبين بالنفي وعدم صرامة الأستاذ في ذلك، في حين نجد أن نسبة 05% من المتعلمين قد تحفظوا عن ابداء رأيهم في الموضوع.

فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن استعمال الأستاذ لكلتا اللغتين في القسم، وعدم صرامته فيما يخص إجبار المتعلمين على استعمال اللغة الفصحى دون سواها في حجرة الدرس، وكذا عدم صرامته معهم فيما يتعلق بالأخطاء اللغوية بمختلف أنواعها المرتكبة من طرفهم، كل ذلك من شأنه أن يحط من قيمة اللغة العربية الفصحى ودنو مستواها، ويمنع إتقانها بالشكل السليم والصحيح سواء شفهيا أم كتابيا؛ كون أن ذلك يضعف من استخدامها

وممارستها، ويبقي المتعلم مستمرا على أخطائه سواء النحوية منها أو الصرفية أو الاملائية، كما يؤدي استخدام كلتا اللغتين الفصحى والدارجة في القسم إلى اختلاط النظام اللغوي والقواعدي لكلتاهما وتداخلهما وتراجع استعمال وممارسة الفصحى، وفساد نطق أصواتها ومفرداتها تبعا لذلك، إلى جانب عدم إمكانية تحكم المتعلمين في استخدامها بالشكل الصحيح والسليم، ما يغيّب لديهم التمكن والطلاقة اللغوية. وهذا يعد مشكلا حقيقيا وإجحافا في حق اللغة العربية الفصحى؛ إذ يعيق إتقانها وسلامتها وحسن استعمالها، وعليه فيتحتم على الأساتذة أن يأخذوا هذه المشكلة محمل الجد والاعتبار ومواجهتها بشكل جدي، ففي مجال تعليم وتعلّم اللغات لابد من تجنب استعمال غير اللغة الهدف المراد تعلّمها وتعليمها، واجتناب المزج والخلط بين لغات مختلفة سواء عامية أو أجنبية، والاكتفاء باللغة الهدف في الاستعمال داخل حجرة الدرس، بغية إتقانها وسلامتها من مظاهر التحويل، والنقل، والأخطاء اللغوية المتنوعة، فذلك الهجين اللغوي مؤداه التداخل والتدخّل اللغوي بين الأنظمة اللغوية المختلفة، والذي قد يعود بالسلب على اللغة الهدف بالنسبة للمبتدئين في تعلمها أو غير المتقنين لها، إلى جانب ذلك فعلى الأستاذ أن يعمل على التصحيح البيداغوجي لمختلف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون نحويا أو صرفيا أو تركيبيا أو إملائيا ...إلخ، وأن يحرص على الاستعمال الصحيح والسليم للغة، وينمي لديهم ملكتها بشكل تدريجي، من خلال تمكينهم من كفاياتها بالممارسة والمران المستمر عليها.

ونشير هنا للأمانة العلمية إلى أنه قد أشار بعض المتعلمين على هامش الاستبانة إلى أن الأستاذ وإن كان لا يجبرهم على استعمال اللغة الفصحى في القسم، إلا أنه ينصحهم باجتناب استعمال الدارجة والانقاص منها قدر المستطاع، وعدم المبالغة في استعمالها داخل حجرة الدرس، وينصحهم بالإكثار من استعمال الفصحى قدر الإمكان بغية ألفتها وإتقانها مع الزمن، ما يؤكد وعي الأساتذة بالخطر الذي ينجم عن المزج بين اللغات في حجرة الدرس، وأثره في تعليم وتعلم اللغة الهدف، وعلى مدى تطور أو تدني التحصيل اللغوي والمعرفي لدى المتعلم بشكل عام، لذلك نرى أنه يتحتم على الأستاذ فرض أو إجبار المتعلمين على استعمال اللغة الفصحى دون سواها في القسم، وفي سبيل تحقيق ذلك عليه اتخاذ إجراءات ردعية أو عقوبات لكل من يستعمل لغة أخرى غير الفصحى في القسم، ونقترح من تلك الإجراءات الردعية ما يلي:

- طرد ذلك المتعلم من حجرة الدرس.
- تقديم واجبات منزلية إضافية للمتعلم المتجاوز كعقوبة.

- ❖ إعادة كتابة درس تلك الحصة التي حصل فيها التجاوز عن استخدام لغة أخرى غير الفصحى، عشر مرات مثلا أو أكثر أو أقل من ذلك.
- ❖ الاقتطاع من علامة المتعلم سواء في علامة التقويم أو في علامة الامتحان بإنقاص نقطة أو نقطتين في كل مرة يحدث فيها التجاوز على اللغة الفصحى.

إنها بعض الإجراءات الردعية المقترحة في سبيل تعزيز استخدام اللغة الفصحى دون سواها في حجرة الدرس بغية ممارستها بشكل مستمر والتدريب عليها، بهدف ألفتها والتعود على استعمال نظامها وقواعدها وأبنيتها، مع تصحيح كل الأخطاء اللغوية التي قد يقع فيها المتعلم سواء نحويا أو صرفيا أو تركيبيا أو إملائيا أثناء الكتابة...إلخ، حتى يكتسبها المتعلم بشكل سليم وتترسخ في ذهنه كفاياتها بالشكل الصحيح، وهذا من شأنه أن يرفع من مستواها بشكل تدريجي لدى المتعلم حتى يصل إلى درجة التمكن والاتقان لها واكتساب الطلاقة اللغوية كهدف ختامي مستهدف.

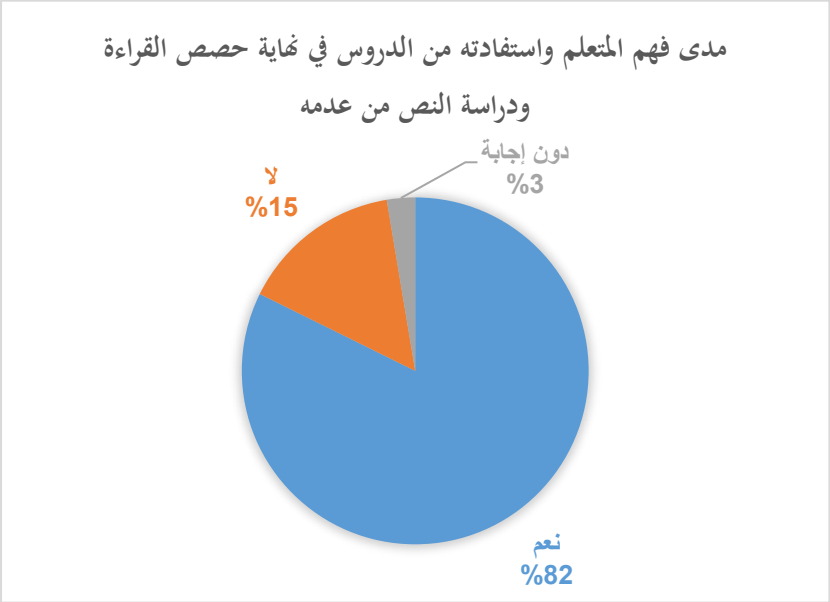
- ➢ **النتائج المتعلقة بالسؤال العشرين:**

- ❖ **نص السؤال العشرين:** هل تشعر بأنك تستوعب وتستفيد من الدرس في نهاية كل حصة من حصص القراءة ودراسة النص؟ إذا كان لا لماذا؟
- ❖ **الغرض من طرح السؤال هو:** معرفة مدى استيعاب واستفادة المتعلمين في نهاية كل حصة من حصص القراءة ودراسة النص، للتحقق من مدى فعالية ونجاعة النصوص الأدبية المقررة في أداء الدور المنوط بها وتجسيد الأهداف المنشودة منها؛ بمعنى مدى تحقق الكفايات اللغوية المستهدفة من خلال تدريس النصوص الأدبية ومدى ملاءمتها لتحقيق ذلك الغرض.

وكانت النتيجة كالآتي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	563	%82
لا	103	%15
دون إجابة	18	%03

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



يتبين من الجدول أعلاه أن الأغلبية الساحقة للمتعلمين قد أجابوا بالإيجاب فيما يتعلق بمدى الاستيعاب والفهم، والاستفادة من الدرس في نهاية كل حصة من حصص القراءة ودراسة النص وذلك بمعدل 82%، مقابل نسبة 15% للمجيبين بالسلب؛ أي نفي الاستيعاب والاستفادة من الدرس الأدبي واللغوي في نهاية كل حصة، لتأتي في الأخير نسبة 03% وتمثل الفئة الممتنعة عن الاجابة وإبداء رأيها في المسألة.

وما لوحظ في هذا الصدد هو أنه، وإن كانت الأغلبية الساحقة للإجابات بـ "نعم" فيما يخص استيعاب المتعلمين واستفادتهم من الدرس اللغوي والأدبي، في نهاية كل حصة من حصص القراءة ودراسة النص، إلا أن تعليلات وتبريرات معظم المتعلمين توحي بالعكس، وذلك لعدة اعتبارات استخلصت من تلك التبريرات ذاتها والتي تؤكد هذا الطرح وتدعمه، نذكر من بينها أن الأغلبية من المتعلمين يجدون صعوبة في فهم بعض النصوص الأدبية المتناولة، كونها لا تناسب مستواهم الادراكي خاصة من حيث مفرداتها وتراكيبها الصعبة، إلى جانب طبيعة بعض تلك النصوص التي لا تستهوي المتعلمين ولا تجذبهم، فلا تشوقهم لدراستها بسبب جمودها وجفافها وبعدها الفلسفي المعقّد، ما يجعلهم ينفرون من النشاط الأدبي؛ إذ غالبا ما يشعرون فيه بالملل، كما أن بعض النصوص والمواضيع تعتبر إعادة عبر السنوات تورث الملل وعدم المتابعة للمتعلمين؛ فهم لا يستفيدون فيها بجديد، كذلك نجد استعصاء فهمهم لبعض القواعد اللغوية والبلاغية الجامدة في نظرهم وغير المجدية لواقعهم، إلى جانب ضعف المكتسبات القبلية وكذا الرصيد اللغوي لبعض المتعلمين، وهو ما لا يعينهم على التفاعل والمشاركة في بناء الدروس وتحصيل المعارف سواء اللغوية منها أو الأدبية، كما نجد كذلك أن بعض المتعلمين يعانون من سوء أو ضعف في التركيز والمتابعة، كونهم بطيئي الفهم ويحتاجون لوقت أطول لاستيعاب النصوص والدروس، وفهمها بشكل جيد، ويتعلق الأمر هنا بمسألة

الفروق الفردية التي يصعب تجسيدها ميدانيا من قبل معظم الأساتذة، ومرد ذلك كما أسلفنا هو ضيق الحجم الساعي الذي لا يسمح بالمتابعة الفردية لكل المتعلمين، بحسب قدراتهم الذهنية ومستوياتهم وحالاتهم النفسية، أو بسبب اكتظاظ الأقسام والفوضى التي تعتريها تبعا لذلك فتحول دون تمكن الأستاذ من تجسيد تلك المتابعة الفردية أو الشرح والسير الجيد للدرس، رغم المجهودات الجبارة التي يبذلها في سبيل تحقيق ذلك، من خلال تفسيره وتبسيطه قدر المستطاع لتلك المفردات والتراكيب والظواهر اللغوية الغامضة والمستعصية، ومحاولة اتباعه للأسلوب الذي يجذبهم ويناسبهم في الفهم والاستفادة، ضف إلى ذلك طول بعض النصوص الذي يحتاج إلى وقت أطول لتحليلها ودراستها، وتعقّد بعضها الآخر الذي يستغرق مدّة أطول لاستيعابها وفهمها من قبل المتعلم، إلى جانب تعقّد بعض الدروس اللغوية والمواضيع وجمودها، وضآلة الحصص التطبيقية التي من شأنها أن تعزز الفهم وتثبّت المكتسبات، كما أشار بعضهم إلى طريقة الأستاذ غير الموفقة في عرض وشرح النصوص التي لا تعين على الفهم الجيد والاستفادة من الدرس، كونها لا تناسب مستواهم ولا تستجيب لحاجاتهم وتطلعاتهم وطموحهم، كما أن الفوضى والشغب بسبب اكتظاظ الأقسام يمنع الاستماع الجيد وحسن التركيز والمتابعة، بغية فهم الدروس والاستفادة منها، وبالتالي فالأغلبية يجدون صعوبات في فهم المادة بشكل عام، باستثناء فئة النجباء والمحبين لمادة اللغة فنجدهم يراجعون ويحضرون الدروس ويطالعون، ما يعينهم على الفهم السريع وحسن التركيز لفهم ما فاتهم أو ما استعصى عليهم في بعض الأحيان، وأما عن الذين ينبذون المادة وينفرون منها، فغالبا ما يواجهون صعوبات كبيرة في تعلمها وفهمها؛ إذ نجدهم يميلون إلى تعلم اللغات الأجنبية، أو أنهم يفضلون المواد العلمية فلا يجتهدون على إجادة اللغة العربية وفهمها، ولا يهتمون بنشاطاتها، كونهم يشعرون بالملل عند دراسة حصصها.

ومنه فإن معظم المتعلمين لا يفهمون الدروس في الغالب ولا يستوعبونها، والسؤالين الثاني عشر والثالث عشر من الاستبانة الموجهة للمتعلمين يؤكدان هذا الطرح، وبالتالي فليس من المنطقي أن نجد أن الأغلبية الساحقة من المتعلمين تستوعب وتفهم كل الدروس لجميع الحصص، مع وفرة كل هذه المشاكل والعراقيل التي تعيق فهم المتعلم واستفادته من الدروس المقررة له، وهذا ما يؤكد استهتار وعدم جدية بعض المتعلمين في الإجابة عن بعض أسئلة الاستبانة وعدم موضوعية بعضهم.

ولا بأس أن نشير في الأخير إلى أنه على الأساتذة أن يتجنبوا خلق التوتر والخوف لدى المتعلمين بالتلميح المستمر إلى ضخامة المنهاج وضيق الحجم الساعي، فذلك يوتر المتعلم ويقلقه فيزرع فيه الشعور الدائم بالخوف، مما يضعف تركيزه وانتباهه وينقص من درجة الاستيعاب والفهم لديه، فلا يستفيد بقدر كبير وكاف من الدروس التي

يتلقاها، فيجب أن نراعي وبشكل كبير الحالة النفسية للمتعلم، لاسيما أنها آخر مرحلة عليه اجتيازها للدخول إلى الثانوية؛ إذ يعتريه الخوف من شتى الجوانب : خوف من الامتحانات الفصلية، خوف من الامتحان النهائي، الخوف من مواجهة التعليم الثانوي كطور جديد ومستوى أعلى وأصعب في نظره، فيجب على الأستاذ أخذ كل هذه الاعتبارات محمل الجد، ومحاولة مساندة ومساعدة المتعلم وزرع الثقة لديه، لاجتياز هذه المرحلة بنجاح، مع تمكينه من تحقيق تلك الأهداف المسطرة في المنهاج، حتى يكون مستعدا لمقابلة ما ينتظره في الطور الثانوي في مجال اللغة والأدب.

5-2-2 النتائج المتعلقة بإثبات مدى تحقق فرضيات البحث وتقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي حالت دون ذلك:

وفي هذا الموضع سنعمل على حصر أهم النتائج المتحصل عليها عبر الدراسة الميدانية، والتي من خلالها تتضح الرؤيا حول مدى تحقق فرضيات البحث، وسيتم الارتكاز عليها لمحاولة تقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي حالت دون ذلك، لنحاول من خلالها في الأخير تقديم بعض الحلول والتوصيات، التي من شأنها أن تعين ولو بالقليل في محاولة اصلاح الأوضاع واستدراك تلك النقائص التي تعاني منها المقاربة الراهنة في المجال اللغوي، والتي تحول دون تحقيق أهدافها بالشكل الناجع والفعّال في الرفع من مستوى المتعلم اللغوي ومن ثمة المعرفي، بهدف ترقية التعليم وتفعيل التعلم بشكل يحقق وظيفية ونفعية التعلمات، كل ذلك في سبيل إصلاح الوضع التربوي وتحقيق أهداف المنظومة التربوية ومراميها، والتي من بينها تحقيق فعالية ونجاعة النصوص الأدبية في مجال تنمية الكفاية اللغوية الضرورية لمتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بغية النهوض باللغة العربية والرفع من مستواها، لتجابه غيرها من اللغات المتطورة كلغات علم وتكنولوجيا، وذلك كما يلي بيانه:

5-2-2-1 عرض نتائج الدراسة الميدانية وإثبات مدى تحقق فرضيات البحث:

سنحاول في هذا الصدد تقديم حوصلة عما تم التوصل إليه إثر الدراسة الميدانية من نتائج، والوقوف على مدى تحقق فرضيات البحث من عدمه، بغية تسليط الضوء على إشكالية البحث الرئيسية وكذا الإشكاليات المتفرّعة عنها، بما هو واقعي وملموس يقربنا أكثر من الواقع التربوي المعيش، للتمكّن من تقديم بعض التوصيات والحلول الملائمة والضرورية، بغية القضاء أو الحد من العراقيل والمشاكل التي تحول دون التجسيد الفعال لمقاربة الكفايات كاختيار بيداغوجي جديد يسعى إلى تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية عبر تطبيق مبدأ المقاربة النصية سعيا وراء تحقيق أهداف المنهاج المسطرة، والتي من بينها تحقيق المعرفة اللغوية وتنمية كفاياتها الضرورية عبر مختلف المهارات اللغوية،

بشكل يضمن الاستعمال الصحيح والسليم للغة العربية وإتقانها، باعتبارها وعاء الفكر وأداة للتعبير والتواصل، وإحدى الوسائل المحققة للتقدم المعرفي والتكنولوجي، وهذا كله بغية مجاراة ومنافسة باقي الدول المتقدمة والمتطورة والدخول في مصاف العالمية والعولمة، أين تأخذ اللغة نصيبها في هذا المجال بحسب درجة تطورها وارتفاع مستواها ضمن باقي اللغات العالمية، وفيما يلي عرض لتلك النتائج، وإثبات مدى تحقق الفرضيات التي تم الانطلاق منها، سعيا منا إلى التحقق والتأكد من مدى تجسيدها ونجاعة نتائجها في الواقع التربوي الجزائري وذلك كما يلي بيانه:

❖ ففيما يخص الفرضية الرئيسية للبحث: والمتعلقة **بمحاولة التأكد من مدى فعالية ونجاعة تدريس النصوص الأدبية المقررة في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية اللازمة والمستهدفة تربويا لدى متعلمي التعليم المتوسط – السنة الرابعة كأنموذج – بما يتلاءم ومستواهم الادراكي، حسب نشاطات اللغة المتاحة**، فمن خلال استقرائنا وتحليلنا لنتائج الاستبانة الموجهة لكل من الأساتذة والمتعلمين اتضح تدني التحصيل والتمكن اللغوي ومحدوديته لدى المتعلم، الذي بات جليا ومعتبرا في هذه السنوات الأخيرة في انتظار إيجاد حلول لهذه المعضلة، فمتعلمي هذا المستوى التعليمي يعانون ضعفا لغويا معتبرا يعجزون من خلاله عن التعبير السليم والمتقن سواء شفاهة أو كتابة؛ إذ نجد الأغلبية منهم لا يزالون ينصبون الفاعل ويرفعون المفعول ويجرون الفعل، وهو أمر غير معقول لمتعلمي آخر مرحلة من التعليم المتوسط، فتلك النصوص المختارة تتميز بلغة جافة مباشرة ومكررة، لا تكوّن رصيدا لغويا ثريا للمتعلم، ما يخلق لديه الرتابة والآلية وتكرار نفس الألفاظ والعبارات، من خلال حفظها وإعادة استظهارها كما هي في الوضعيات والمواقف المتاحة له، ما يغيّب أو يحد من إبداعية المتعلم، فمعظم تلك النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي حسب التصريحات ذات طبيعة فلسفية جامدة وجافة، تتسم بالتعقيد سواء من حيث مفرداتها أو أسلوبها ولغتها، وتفتقر إلى الجانب الجمالي التذوقي، ما يجعلها صعبة الفهم والاستيعاب؛ أي أنها تفوق مستوى المتعلم وقدراته الادراكية، ولا تستجيب لحاجاته وميوله وأذواقه، ولا تستهويه إلا القليل منها، ما جعل من أمر تحقيق الكفايات اللغوية لدى المتعلم أمر نسبي ومحدود جدا في هذا المستوى التعليمي المهم،كما لوحظ ضآلة النصوص الشعرية في المقرر، ما يؤكد اغفال واضعي المنهاج للجانب الفني الجمالي الذي يميز الشعر، والذي من شأنه أن يشحذ حاسة التذوق لدى المتعلم ويرهف احساسه، كما قد يعود كذلك سبب تدني ومحدودية التحصيل اللغوي لدى المتعلم أحيانا إلى طريقة الأستاذ الغير موفقة في الشرح والتحليل للنصوص وعرضه للأفكار، التي قد لا تناسب مستوى بعض المتعلمين، ولا تستجيب لتوقعاتهم وحاجاتهم وطموحاتهم، فهي لا تثير اهتمامهم وتفاعلهم، كما قد يكون كذلك مشكل اكتظاظ الأقسام والتشويش السائد، سببا لسوء التركيز وصعوبة الفهم والاستيعاب للدرس اللغوي والأدبي. ضف إلى ذلك كثافة

المنهاج وضيق الحجم الساعي الذي لا يسمح للمتعلم باستيعاب كل الدروس وفهمها، ما يؤدي إلى إخفاق تلك النصوص المختارة في أداء الدور المنوط بها بنجاعة وفعالية.

هذا عن الفرضية الرئيسية للبحث، وأما عما تفرع عنها من فرضيات فتم طرحها والتأكد من مدى تحققها كما يلي:

❖ **ففيما يتعلق بمدى ملاءمة النصوص الأدبية المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط لعصر المتعلم وبيئته وثقافته، ومدى استجابتها لحاجاته وميوله وأذواقه أو (الأساس الذي يتم من خلاله انتقاؤها للمتعلم حتى تؤدي الدور المنوط بها بنجاعة وفعالية)**، فحسب نتائج الاستبانة فإن تلك النصوص المقترحة تتراوح بين السهولة والتعقيد؛ إذ يغلب على معظمها الطابع الفلسفي الجامد والجاف، ويجد معظم المتعلمين صعوبة في فهم مفرداتها وتراكيبها المستعصية، وصعوبة في نطق بعض المصطلحات، الأمر الذي يحول دون فهمها واستيعابها من قبلهم، وحتى النجباء منهم، ما يجعل الاستفادة منها يكون بشكل محدود، إذ تغيّب عنصر التشويق والاثارة لدى المتعلم باعتبارها لا تخدم مصالحه في الغالب.

❖ **وأما عن الأسلوب أو الطريقة المثلى التي من خلال اتباعها في تدريس النصوص الأدبية والتحكم فيها، قد تعين على تنمية القدرات اللغوية والتعبيرية لدى المتعلمين**، فإن نتائج الاستبانة في هذا الصدد تؤكد أن الطريقة الحوارية المتبناة في تدريس النصوص تعد الأنجع والأمثل في الوصول إلى الغايات، والأكثر فعالية في تحقيقها وبلوغ الذروة في أهداف التعلم، لأنه أسلوب يضع المتعلم في جو الدرس ويسير معه خطوة بخطوة من خلال الإجابة عن أسئلة الأستاذ، ما يدفع بالمتعلم ويحفزه على التفاعل الإيجابي والمساهمة في بناء التعلمات والكفايات اللغوية الضرورية بنفسه، تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر والناجع، والذي يعد من أهم مبادئ مقاربة الكفايات، كما يسمح هذا الأسلوب باكتشاف وإدراك قدرات ومؤهلات كل متعلم، وبالتالي محاولة استدراك النقائص الموجودة لديه والرفع من مستواه، عملا بمبدأ الفروق الفردية، ومن ثمة تجسيد المقاربة بالكفايات واقعيا من خلال تفعيل مبادئها الأساسية، إلا أنه ميدانيا تصادفنا مشاكل وعراقيل نظرية وتطبيقية تحول دون التجسيد الفعال والناجع للطريقة الحوارية، والتي من بينها مشكل ضخامة البرنامج وضيق الحجم الساعي المخصص له، وعائق اكتظاظ الأقسام، ومحدودية المكتسبات القبلية للمتعلم، كلها عراقيل تحد من تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص في مشاركة كافة المتعلمين في التعبير عن أفكارهم وإبداء آرائهم على حد سواء حول الموضوع اللغوي أو الأدبي المطروح ، ما جعل من مسألة تجسيد مقاربة الكفايات أمر نسبي وغير مكتمل، في ظل غياب الإمكانات والوسائل الضرورية والحديثة.

❖ **وأما عن التوجه الوظيفي في تدريس اللغة من خلال الأدب والنصوص في ظل هذه المقاربة الجديدة،** فهذا التوجه الجديد يعد الأنجع في تحقيق وظيفية ونفعية التعلمات المستهدفة من عملية تدريس النصوص الأدبية، والأفيد للمتعلم في الجانب الأدائي والتجسيد الواقعي لها، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وسواء على المدى القريب أو البعيد، باعتباره يخدم مصالحه ويستجيب لحاجاته الواقعية. ما يعين على تجسيد الأهداف التربوية المرجوة من تدريس النصوص الأدبية، والتي من بينها الرفع من المستوى اللغوي للمتعلم وتحقيق وظيفيتها ونفعيتها.

❖ **وأما عن أهمية تطبيق المقاربة بالكفايات، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية كاستراتيجية ناجعة وفعالة في تدريس فروع ونشاطات اللغة العربية المتاحة للمتعلم في هذا الطور التعليمي، بجعل النص خادما لواقع المتعلم المعيش،** فتكمن في كونها مقاربة ساهمت من خلال مبادئها بإعانة المتعلمين على بناء وتحصيل أفضل للمعارف اللغوية؛ باعتبارها مقاربة تعمل على توحيد اللغة والتنسيق بين فروعها من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية في تناول أنشطة اللغة، مما يكسبها معنى ودلالة، فتجعل المتعلم يستوعبها ويفهمها بشكل أفضل وأوضح وأدق، مقارنة بالمقاربة التقليدية التي تشتت اللغة وتجزؤها فتفقدها معناها.

فالمقاربة بالكفايات ذات تحصيل إيجابي ونفعي، باعتبارها مقاربة تحمل مبادئ وأبعاد جد مهمة وفعالة، واستراتيجيات ناجعة تحقق ترقية الفعل التربوي والجودة الشاملة ونجاعة التعلمات، كما أن الواقع التربوي أثبت أن التدريس وفقها أنجع وأنفع وأفيد، فتحديد الأهداف يؤدي إلى التركيز نحو بلوغ الغايات وتجسيدها، باعتبارها مقاربة تؤثر أن تكون تلك التعلمات اللغوية التي يتلقاها المتعلم وظيفية وذات منفعة، من خلال ربط المدرسة بالحياة الواقعية.

كما تظهر كذلك أهمية مقاربة الكفايات في كونها تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، فينخرط فيها ويسهم مع المدرس في تحقيق الأهداف المسطرة.

❖ **وأما عن مدى التجسيد الفعلي لمقاربة الكفايات على مستوى منظومتنا التربوية** فما يمكن قوله في هذا الصدد هو أنه بالرغم من التجسيد الفعلي لمقاربة الكفايات من قبل معظم الأساتذة، إلا أنه يبقى تجسيدا جزئيا وغير مكتملا، والسبب في ذلك كما أسلفنا يعود إلى اعتبارات عدة، منها ما هو نظري ومنها ما هو تطبيقي، فمن المؤاخذات نذكر:

- أن المتعلم لم يستطع توظيف مكتسباته واقعيا؛ فهو لم يتمكن من التوفيق والربط بين المدرسة ومحيطه الخارجي.
- وجود حشو كبير على مستوى المناهج بشكل يكثفها ويضخمها مما يثقل كاهل المتعلم.

- مشكل ضيق الوقت الذي لا يكفي لإنجاز وإنهاء المقررات، خاصة منها النصوص والدروس الطويلة والمعقدة التي تحتاج لزمن أطول في إنجازها، فإلزامية إنهاء المقرر من قبل المدرس، أدى به إلى الاستغناء عن تطبيق أهم مبادئ هذه المقاربة، نحو مبدأ الفروق الفردية الذي يحتاج إلى وقت معتبر، وكذا قدر محدود من المتعلمين، ومبدأ التعلم الذاتي، وغيرها من المبادئ المهمة.
- عدم مواكبة المرافق والتجهيزات المدرسية مع هذه المقاربة، التي تتطلب التقانة والوسائل البيداغوجية الحديثة والمتطورة لتيسير الفهم والاقتصاد في الجهد والوقت، وبلوغ الذروة في تحقيق أهداف التعلم.
- مشكل اكتظاظ الأقسام وصعوبة التحكم فيها، لا يسمح بتطبيق مبادئ هذه المقاربة والتي من بينها مبدأ الفروق الفردية ومبدأ تكافؤ الفرص.
- نقص الدورات التكوينية وعدم إجباريتها، بالرغم من أهميتها وضرورتها، أدى إلى عدم اتضاح معالم ومبادئ هذه المقاربة عند المدرس، بما يكفي لتجسيدها الواقعي الناجع والفعّال.
- باعتبار أن المقاربة بالكفايات تستند على المكتسبات القبلية للمتعلم بالدرجة الأولى، فإن محدوديتها وضعف تحصيلها وترسيخها يجعل المتعلم دون المستوى المطلوب من حيث الكفايات اللغوية المستهدفة.

فكل هذه العراقيل والمشاكل جعلت من مقاربة الكفايات تفتقر إلى الفعالية اللازمة لتحقيق النجاعة، فهي تبقى ولا تزال إلى حد الساعة طور البحث والتجريب.

❖ **وأما عن فرضية اعتبار المقاربة النصية المنهج الأنسب والأنجع لتدريس تلك النصوص الأدبية المقررة، ومن ثمة بلوغ الأهداف والكفايات المنشودة**، فالمقاربة النصية ذات تحصيل إيجابي، كما أن الواقع أثبت أن التدريس وفقها ناجح مبدئيا؛ إذ تسمح من خلال مبادئها وأساليبها الناجعة بإعانة المتعلمين على بناء وتحصيل أفضل للمعارف والكفايات اللغوية، وإن كان ذلك محدودا ونسبيا بسبب تلك المشاكل والعراقيل بنوعيها النظرية والتطبيقية التي تحول دون تحقيق فعالية ونجاعة التعلمات، فهي مشاكل تحد من فعالية هذه المقاربة، باعتبارها لا تعين على تطبيق مبادئها المهمة.

وعليه فإن المقاربة النصية وإن لم تؤد إلى تحقيق تعلّم فعّال وناجع بشكل كبير، إلاّ أنها تبقى في طريق التجسيد وفي سبيل تحقيق ذلك، لأن هناك الكثير من النقائص التي تحتاج إلى المعالجة والتصحيح وإعادة النظر والتكييف، فإذا ما تم اتخاذها محمل الجد والاعتبار ومحاولة إيجاد حلول لها لتجاوزها، فذلك من شأنه أن يحقق نجاعة وفعالية التعلمات ووظيفيتها.

❖ وأخيرا **ففيما يتعلق بالآثار المترتبة عن تطبيق وتفعيل المقاربة النصية في تدريس فروع اللغة أو (مدى تحقق فعالية درس الأدب والنصوص ووظيفيته كهدف منشود في المنهاج)**، فما يمكننا قوله في هذا الصدد هو أن الواقع اللغوي في مؤسساتنا التربوية يؤكد تدني مستوى المتعلمين اللغوي ومحدوديته المعتبرة، كما أن الرصيد اللغوي والمكتسبات القبلية تكاد تغيب لديهم، وبذلك فإن المقاربة النصية وإن تمكنت من تحقيق غرضها المتعلق بتنمية الكفايات اللغوية المستهدفة من خلال النصوص الأدبية، إلا أن ذلك كان بشكل نسبي ومحدود، ويظهر ذلك جليا في مستوى المتعلم اللغوي ومردوده المتوسط بشكل عام، من خلال مختلف إنتاجاته الشفهية والكتابية، باستثناء الأقلية من النجباء التي يمكن أن يكون مستواها جيد في مجال اللغة. فتحقيق تلك النصوص الأدبية المختارة لدورها المنوط بها، والمتعلق بتنمية الكفاية اللغوية المستهدفة وتجسيدها الواقعي بنجاعة وفعالية في ظل المقاربة النصية، مرهون بطبيعة وجودة تلك النصوص المختارة، ومدى استجابتها لحاجات المتعلمين، ومناسبتها لمستواهم العلمي والادراكي، إلى جانب ضرورة توفير الجو الملائم والشروط اللازمة التي من شأنها أن تعين المدرس والمتعلم على بلوغ الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج.

وعليه فما يمكن استخلاصه في هذا الصدد هو أن كفاية المتعلم اللغوية تبقى في الوضع الراهن، وأمام التقدم العلمي والتكنولوجي ناقصة ودون المستوى المطلوب، لمواكبة مقاربة الكفايات والاستجابة لمقتضيات العصر والعولمة؛ باعتبار هذه المقاربة لا تزال في طور البحث والتجريب؛ إذ تفتقر إلى التكييف والملائمة مع واقع المتعلم الجزائري وثقافته، فكونها استراتيجية مستوردة يجعلها لا تناسب محيطه، فمستواه العلمي واللغوي لا يعينه على مجاراتها، إذا ما قورن بالمتعلم في الغرب الذي يفوقه ثقافة وعلما ومستوى، ويعود ذلك إلى ضآلة الإمكانيات المادية والمعنوية والبيداغوجية الموفرة له، إلى جانب عدم مواكبة تلك المرافق والتجهيزات المدرسية مع هذه المقاربة الراهنة.

5-2-2-2 تقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي تحول دون ذلك:

سنحاول في هذا الصدد حصر وإجمال مضمون التدريس الكفائي وأهم المستجدات التي جاء بها وبالخصوص الجانب التقني البيداغوجي لها، من خلال تقييم مدى التجسيد الفعلي لهذه المقاربة في منظومتنا التربوية على مستوى المؤسسات المدرسية، ومدى استجابة المناهج لمبادئها ومراميها، ثم الوقوف على أهم العراقيل التي تحول دون تجسيدها الفاعل والناجع.

1)– تقييم مدى نجاعة التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وظيفيا:

فاستناد لما سبق ذكره في ثنايا هذا البحث، فإن تطبيق مقاربة الكفايات انجر عنه تحولات بيداغوجية مهمة وتبرز معالم التجديد لهذه المقاربة فيما يلي[1]:

- تركيزها على منطق التعلم بدل منطق التعليم الذي يعد نقلة نوعية في الفعل التربوي.
- تطبيقها لمبدأ الفروق الفردية في التدريس، باعتبار أن لكل متعلم وتيرته في التعلم والتفاعل مع الوضعيات والأنشطة.
- إدماج المكتسبات والمهارات يكون وفق منطق البناء الكفائي بدل التراكم والتكديس.
- توظيف الطرائق والوسائل التعليمية التي تتواءم وتتلاءم مع المعطيات التعليمية الجديدة.

فقد تبنت وزارة التربية الوطنية بيداغوجيا الكفايات سعيا منها إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم، وكذا تحديثهما وعصرنتهما خدمة للواقع العصري ومواجهة تحدياته من نمو معرفي وتطور علمي وتكنولوجي سريع والالتحاق بالركب الحضاري، من أجل أداء أفضل وقدرة أكبر على توظيف المعارف بشكل نفعي ووظيفي في المحيط، بغية التكيف الإيجابي مع التغيرات الحاصلة في شتى المجالات، فمقتضيات العولمة تفرض علينا ضرورة ربط المدرسة بالواقع المعيش والحياة وسوق العمل، لمحاربة الفشل والتسرب المدرسي والبطالة وكذا اللامساواة الاجتماعية، ليتجلى بذلك دور المقاربة بالكفايات في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي وتحصيل العلم واستهلاك المقررات الدراسية، وإنّما تدفعه لأن يصبح مفكرا ومنتجا ومبدعا، قادرا على تحمّل المسؤولية فاعلا في حياته الفردية والجماعية ومؤثرا على محيطه، وبذلك فالمقاربة بالكفايات تقترح تعلّما اندماجيا غير مجزأ ليعطي دلالة ومعنى للمعارف المدرسية، واكتساب كفايات تتصف بالديمومة والنماء، وتجعل المتعلم قادرا على مواجهة الوضعيات والمواقف والتحديات المختلفة في مجرى الحياة، فهي مقاربة تريد من المتعلم ألا تبقى معارفه المكتسبة نظرية ومستبطنة، بل تتحول إلى المجال العملي الميداني والوظيفي لتخدمه في حياته المدرسية والواقعية والمهنية مستقبلا وبشكل نفعي، ومن هنا فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إن لم تقترن بما هو وظيفي علميا وعمليا، هذا عن مضمون هذه المقاربة الجديدة.

لكن بالرغم من هذه المزايا البيداغوجية والتقنية التي تحظى بها هذه المقاربة مبدئيا، إلا أنها لم تسلم من المؤاخذات، فقد دخلت إلى حقلنا التربوي بشكل سريع ومفاجئ، دون تحضير مسبق لها بشكل كافي وناجع، مما سبب نوعا من الإرباك وعدم النجاعة والفعالية في تطبيقها، فاعتماد وتبني هذه المقاربة كان بشكل متسرع ودون

[1] – بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص46.

تكييفها وفق الخصوصيات الحضارية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية لبلدنا، ما جعل من الاستفادة في تجسيدها مقتصرا على الطابع التقني البيداغوجي، مع الاعتراف بصعوبة تحقيق مطلب التطبيق الفعلي الناجع لهذه المقاربة، أمام نقص الدراسات المتعلقة بتصميم المناهج، خاصة منها الدراسات الأصلية التي تتجاوز السعي نحو التكييف الصوري، إلى السعي للوصول إلى مقاربة جديدة نابعة أساسا من واقعنا الوطني المحلي بشكل خاص، والعربي بكل خصوصياته بشكل عام[1]، فالمناهج التعليمية المستوردة من الدول الغربية المتطورة لا توافق البيئة والثقافة التعليمية الجزائرية، ولا تتكيف مع واقعها المعيش، ولا مع الإمكانيات المتوفرة والمتاحة للمدرس والمتعلم.

فالمقاربة بالكفايات من حيث المضمون تملك أوفر الحظوظ للنهوض بالقطاع التربوي وتقدمه بما يؤدي إلى تكوين متعلم كفئ؛ إذ تعمل على تحقيق استقلالية عمل المتعلم، وتنمي فيه القدرة على التكيف والتواصل واستعمال التكنولوجيا الجديدة، وتتبنى النظرة التكاملية بين المواد المتشابهة، وتصنع الجسور بين الشعوب والمسارات المهنية لتسهيل التوجيه، وتكافح التسرب المدرسي[2]، إلا أن تطبيقها ميدانيا بالشكل الصحيح والفعال أضحى هاجسا أمام الخبراء والعاملين في قطاع التربية، ويعود ذلك إلى مجموعة من العراقيل والعقبات التي تحول دون تحقيقها لأغراضها المنشودة بشكل ناجع وفعّال على مستوى مؤسساتنا التربوية، نورد أهمها في العنصر أدناه.

2)– عراقيل التجسيد الفعلي والفعال لمقاربة الكفايات من خلال المناهج التربوية الجزائرية:

لقد تم الاعتماد في دراسة هذا العنصر بغية رصد العراقيل التي تقف دون التطبيق الفعال والناجع لمقاربة الكفايات، على مقال عدمان مريزق الذي تحدث فيه عن واقع مناهج التعليم العالي في الجزائر في ظل مقاربة الكفايات ونظام الـ ل،م،د LMD ، والذي أجده ليس ببعيد عن واقع تلك المناهج المطبقة في المدارس الجزائرية، فهي تعكسها وتنعكس عليها؛ إذ يرجع معظم الخبراء والباحثين وكذا العاملين في قطاع التربية، سواء في الدول العربية عموما، أو الجزائر بشكل خاص، ضعف العملية التعليمية/التعلمية إلى ضعف الطرق والمناهج التربوية المتبعة والمطبقة من طرف هذه الدول، ويعود ذلك إلى أسباب عدة أوردها فيما يلي بالتصرف وحسب ما استنتجته من هذه الدراسة التي اطلعت عليها [3] وكذا نتائج الاستبانة المحصلة وذلك كما يلي:

[1] – لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مرجع سابق، ص82

[2] – ينظر: عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مرجع سابق، ص148.

[3] – ينظر: عدمان مريزق، المرجع السابق، ص145.

- ❖ التخطيط والتنظيم غير السليم للمناهج وبرامج المواد التعليمية، وذلك بالنقل الحرفي لمناهج وبرامج الدول الغربية ومنها فرنسا بشكل خاص، وإسقاطها على المنظومة التربوية الجزائرية دون تكييف مسبق لها، لا مع البيئة ولا مع الخصوصيات الحضارية والاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية لبلدنا.
- ❖ يصعب اعتماد مقاربة الكفايات في منظومتنا التربوية، كونها تم تبنيها دون أن تسخر لها الإمكانيات والوسائل اللازمة والضرورية من شرحات وخطوات التطبيق، بشكل يجعلها مفهومة من قبل المدرسين ومفتشي التربية[1].
- ❖ ضعف وتقصير المناهج المسطرة من طرف وزارة التربية والتعليم على تحقيق الغرض التربوي المستهدف، والتي يجب أن تكيف بحسب مستوى المتعلم العلمي والادراكي (ضعفا وتمكّنا أو جودة)، باعتبار أن المناهج تمثل القاعدة والأساس لسيرورة ومواصلة المسار الدراسي بشكل ناجع وفعّال.
- ❖ عدم تحديث وعصرنة الوسائل التعليمية، إذ نجد استمرار استخدام الوسائل التقليدية، وهذا من شأنه أن يعرقل مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة، فمجاراة ومسايرة التطورات يستلزم استخدام التقنيات المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة في المدارس.
- ❖ انعدام التوازن وعدم استجابة المناهج التربوية لمتطلبات سوق الشغل؛ أي اختلال التوازن بين الجانب النظري للمناهج والجانب التطبيقي العملي لها.
- ❖ اعتماد التدريس الحالي على دور ومواقع الانترنيت بالدرجة الأولى في إنجاز المشاريع بدل الرجوع إلى المكتبات، والسبب في ذلك هو نقص الكتب والمراجع في بعض المجالات من جهة، ونفور المتعلمين من المطالعة والقراءة الحرة التي لها دور كبير ومهم في تكوين شخصية المتعلم وكذا تجسيد مبدأ التعلم الذاتي، الذي يمثل أساس التعلم المستمر والناجع مدرسيا وواقعيا.
- ❖ إن استخدام الطرق والأساليب المحفزة للتفكير والإبداع، كطريقة المناقشة والحوار، والنقاش الاستقصائي، والطرق المعززة للعمل التعاوني مثل عمل المجموعات والمشروعات، وكذا التحفيز والتشجيع على القراءة والمطالعة الحرة، كل هذه الأساليب والتقنيات نادرة الاستخدام حتى لا نقول منعدمة، ويبرر ذلك المدرسين والعاملين في القطاع بمشكل ضيق الوقت، وطول وثقل البرنامج، وكذا اكتظاظ الأقسام، الذي لا يعين على المتابعة الفردية للمتعلمين، ولا يعين على العمل في مجموعات

[1] – نوال زلالي، استراتيجية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص145.

أو بالمجزوءات في جو تعاوني، ما أدى بهم إلى التركيز على الكم وإنهاء المقررات على حساب النوعية والجودة والنجاعة في التحصيل، إلى جانب ذلك كله نجد نقص حصص التطبيقات التي هي أساس الممارسة والمران على الكفاية المستهدفة في سبيل تحقيقها بفعالية.

- ❖ إن التفاوت الطبقي الذي يعيشه المجتمع الجزائري يمثل أحد الفروقات الفردية المهمة الموجودة بين المتعلمين، والتي تحول دون إمكانية المدرس من متابعة المتعلمين بشكل جيد وبما تنص عليه مقاربة الكفايات، وكيف تتحقق المتابعة في قسم يعج بالمتعلمين بعدد لا يقل عن 45 متعلم، وما يقابل ذلك من كثافة وثقل البرنامج الدراسي المقرر[1].
- ❖ عدم الانسجام داخل المادة الواحدة أحيانا، وكذا بين المواد المختلفة، وصعوبة تكيف المدرس مع التكوين التعاوني.
- ❖ تركيز مفتشي التربية على الكم بدل التركيز على الجودة في كل الأطوار؛ فهم يركزون على مراقبة مدى تقدم الأستاذ في البرنامج المقرر، ومدى إنجازه للمحاور والوحدات، بدل التركيز على مدى استيعاب المتعلم لما تلقاه وجودته، ومدى نجاعة طريقة وأسلوب المدرس في التدريس وتحقيق الأهداف التربوية المستهدفة، ما يعد تقصير وإجحاف في حق المتعلم.
- ❖ الظروف المادية المتدنية لأغلبية أساتذة القطاع، التي تؤثر وبشكل كبير معنويا عليهم، مما يؤدي إلى سوء أو ضعف التركيز في أداء المهنة ونقص المردودية تبعا لذلك، والذي انجر عنه دنو مستوى المتعلمين وضعف تحصيلهم الدراسي.
- ❖ ضعف مستوى بعض المدرسين وعدم كفاءتهم لأداء هذه المهنة النبيلة والحيوية، مما يجعلهم عاجزين عن تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، باعتبار أن لمستوى المدرس وكفايته التدريسية دور كبير وهام في إنجاح العملية التعليمية من خلال حسن اختيار المحتوى والطريقة البيداغوجية، وكذا حسن اختيار الأنشطة والوسائل والوضعيات الحيوية والفاعلة بما يخدم حاجات المتعلمين ويحقق الأهداف والكفايات المنشودة، إلى جانب التنصيب غير المستحق لبعض الأساتذة من خلال المسابقات المبنية على الغش والمحسوبية والفساد الإداري في غالب الأحيان، ما نتج عنه دنو المستوى التعليمي والنجاعة لقطاع التربية.

[1] – ينظر: نوال زلالي، استراتيجية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص145.

❖ ضعف تكوين الأساتذة في مجال التدريس الكفائي، وفي المجال البيداغوجي، الذي يجب أن يكون بشكل دوري ومستمر بهدف تحيين المكتسبات والكفايات التدريسية والرفع من مستوى نجاعتها.

إنها جملة العراقيل التي تقف دون التطبيق الناجع والفعال لمقاربة الكفايات، والتي تحتّم على الخبراء والعاملين في الحقل التربوي ضرورة إعادة النظر في هذا النظام الجديد، وإيجاد الحلول اللازمة والمناسبة لمعالجة تلك الأوضاع، بهدف النهوض به، وترقيته بشكل يستجيب لمقتضيات العصر والتطور، لتحقيق الجودة الشاملة لهذا القطاع الاستراتيجي والحساس، باعتباره المعيار الذي يقاس به مدى تقدم الشعوب والأمم وتحضرها.

5-2-3 اقتراح بعض الحلول والتوصيات:

كما أسلفنا فإن كفاية المتعلم اللغوية والمعرفية بشكل عام تبقى في إطار الوضع الحالي، وأمام التقدم التكنولوجي والمعلوماتي ناقصة لمواكبة المقاربة بالكفايات، واستجابتها لمقتضيات العصر والعولمة؛ باعتبار هذه الأخيرة المستوردة لا تتناسب وثقافة المتعلم الجزائري ومحيطه، لذا فلابد على الخبراء والعاملين في القطاع التربوي العمل والسعي وراء إعادة تكييفها بشكل يخدم واقع المتعلم الجزائري ومحيطه الثقافي والاجتماعي، واستحداث القطاع التربوي بما يخدم روح العصر وتغيراته المستمرة، استجابة لمقتضيات العولمة، بغية مواكبة التطور السريع والحاصل في جميع المجالات، ومنه وانطلاقا مما سبق استنتاجه من دراسة وتحليل الاستبانة الموجة لكلا من الأساتذة والمتعلمين، وتقييمنا لمدى نجاعة التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وظيفيا وأهم العراقيل التي تحول دون ذلك، رأينا اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تعين ولو بالقليل في محاولة اصلاح الأوضاع واستدراك تلك النقائص التي تعاني منها هذه المقاربة الحالية في المجال اللغوي بشكل خاص وباقي المجالات المعرفية بشكل عام، والتي تحول دون تحقيق أهدافها المرجوة بنجاعة وفعالية، كنظام تربوي جديد يسعى إلى الرفع من مستوى المتعلم اللغوي والمعرفي، بهدف ترقية المنظومة التربوية وتفعيلها بما يحقق وظيفية ونفعية التعلمات، ويأخذ بيد المتعلم لمواجهة الحياة الواقعية والمهنية مستقبلا، والتي بعضها من اقتراح بعض الباحثين وقد اقتنعنا بجدواها وضرورتها وصلاحيتها، فرأينا الالحاح على أخذها محمل الجد والاعتبار وتجسيدها واقعيا في أقرب فرصة ممكنة، والبعض الآخر من اقتراحنا لاقتناعنا بضرورتها ونفعيتها، كل ذلك في سبيل إصلاح الوضع التربوي الراهن، والرفع من مستوى المدرسين للغة العربية والمتعلمين على حد سواء، بما يحقق فعالية ونجاعة النصوص الأدبية في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة عند متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط كآخر وأهم مرحلة لهذا الطور، ومن ثم تحقيق وتجسيد أهداف المنظومة التربوية ومراميها المنصوص عليها في المناهج، من خلال

تجسيد المقاربة النصية في تدريس مختلف الفروع والنشاطات اللغوية عبر مهارات اللغة المختلفة، وتتمثل تلك التوصيات والحلول فيما يلي:

- محاولة تكييف هذه المقاربة بما يناسب ثقافتنا وواقعنا الاجتماعي المعيش، ولابد من تغيير الذهنيات التي لا تزال تقليدية في هذا المجال.
- التكوين الدوري والمستمر للمدرسين وإجباريته لأجل فهم أعمق لمبادئ المقاربة الراهنة ومراميها الحقيقية وطرق تفعيلها واقعيا، والإحاطة بكل جديد قد يطرأ في الميدان العلمي واللغوي والبيداغوجي، ما يضمن ترقية مستوى مدرس اللغة العربية وكفاياته التدريسية.
- الرفع من معدل القبول للتخصص في مجال اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، بغية ترقية مكانتها من خلال رفع مستوى الملتحقين بسلك التعليم ما ينعكس بالإيجاب على المتعلم.
- أن يكون توزيع المناصب لمدرسي اللغة العربية للأجدر والأكفأ والمستحق لها بغية الرفع من مكانة هذه اللغة باعتبارها لغة تدريس وتفكير وتحصيل علمي وبحث وتواصل تربوي ولغة هوية.
- إدراج التقانة والوسائل التعليمية الحديثة غير الكتاب المدرسي، بغية تيسير عملية تدريس اللغة والأدب، والاقتصاد من الوقت والجهد، ليستغل في مجال الأعمال التطبيقية والموجهة بغية ترسيخ المكتسبات وحسن توجيه المتعلم.
- الحد من مشكل اكتظاظ الأقسام من خلال تبني أسلوب التفويج، أو العمل في مجموعات مصغّرة، مثلما هو معمول به في بعض المواد العلمية، لضمان المتابعة الفردية لجميع المتعلمين عملا بمبدأ الفروق الفردية، ومبدأ تكافؤ الفرص للجميع في التعبير عن آرائهم وأفكارهم وممارسة اللغة.
- تغيير واستحداث المحتويات اللغوية والمناهج بشكل دوري ومستمر، حتى تستجيب لميول المتعلم وحاجاته المتغيرة بسبب التطور السريع، لاسيما اللغوية منها.
- التخفيف من ثقل المنهاج وكثافته، لخلق التوازن بينه وبين الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة، وبما يتناسب ومستوى المتعلمين الادراكي. وبرمجة وقت ضروري ولازم يكفي لإنجاز الحصص التطبيقية بغية تعزيز الفهم والاستيعاب وتثبيت المكتسبات اللغوية لدى المتعلم.
- الاكتفاء باللغة الفصحى وتعزيز ممارستها في حجرة الدرس، بهدف ألفتها وإتقان استعمالها والتمكن من كفاياتها وترسيخها.

- الاستفادة من أخطاء المتعلمين اللغوية بيداغوجيا باستعمالها كوسيلة للمعالجة اللغوية، من خلال وضع مخطط للوقوف على مختلف الأخطاء اللغوية والنحوية وتحليلها بغية معرفة الصعوبات التي تواجه المتعلم لمعالجتها وتصويبها.
- تحفيز وحث المتعلمين على المطالعة والقراءة الحرة، لما لها من دور مهم في اثراء رصيد المتعلم اللغوي وتنمية قدراته التعبيرية وتوسيع مجال ثقافته، ما يعينه على التفاعل الإيجابي في تحصيل الدروس.
- الاهتمام بالمكتبات المدرسية وفتحها على نطاق أوسع خاصة المناطق الريفية منها، مع توفير الكتب باللغة العربية في مجال الأدب واللغة بشكل متنوع وبما يخدم حاجات المتعلم وميوله وعصره وثقافته.
- ضرورة حث المتعلمين على التوجه نحو المكتبات لإنجاز المشاريع المطلوبة منهم، بدل التوجه نحو دور الانترنت، ما يدفعهم ويجبرهم على القراءة والمطالعة التي تعد جد مهمة في مجال الاكتساب اللغوي.
- تنويع النشاطات اللغوية في القسم وحلها بتوجيه من المدرس، كونها تتيح للمتعلم فرصة تعزيز ممارسة اللغة وألفتها، مما يحقق كفاياتها وينمي مهاراتها ويثبتها في الأذهان.
- انتقاء دروس لغوية وأدبية هادفة وفعالة، بالتركيز على ما هو عصري ووظيفي وميسر المنال، بما يتلاءم وحاجات المتعلم ومستواه الادراكي، بعيدا عن الجمود والتعقيد والغرابة المنفرة من اللغة، مع محاولة خلق التوازن في الفرص بين النثر والشعر الذي لاحظنا ضآلته في هذا المستوى التعليمي، رغم أهميته في تنمية الذوق الفني والجمالي عند المتعلم.
- تدريس القواعد النحوية الوظيفية والمرنة ليستفيد منها المتعلم ميدانيا، وذلك باتباع طريقة وظيفية تواصلية باعتبارها الأحدث في مجال تعليم اللغات، والأنجع في تحقيق أهداف التعلم، لارتباطها بحاجات ومصالح المتعلم، ما يجعله يتعلّق بالأدب واللغة.
- المبادرة إلى خلق نشاطات لغوية وأدبية وثقافية في مختلف المتوسطات، بهدف تنمية قدرات ومعارف المتعلمين، وتوسيع ثقافتهم في هذا المجال، من خلال المنافسة على فنون الخطابة والشجاعة الأدبية، مع تخصيص جوائز تشجيعية لأحسن الإنتاجات الأدبية من شعر ونثر فيتنافس المتعلمون على إثرها لتحصيل أفضل المراتب.
- تركيز المفتشين أثناء مراقباتهم الدورية على الجودة والنوعية في التدريس بدل التركيز على الكم ومدى تقدم المدرس في المقرر؛ إذ لابد أن يوجه التركيز نحو مدى استيعاب المتعلم لما تلقاه ومدى نجاعة أسلوب وطريقة المدرس البيداغوجية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

خـــاتمة

ما يمكن قوله في الختام هو أن النصوص الأدبية بمختلف أنواعها في ظل المقاربة بالكفايات تعد من المصادر المحورية التي يكتسب من خلالها المتعلم جل وسائل التعبير، وكذا آليات الاستعمال السليم والصحيح للغة، باعتبارها بما تحمله من ثروة لغوية غزيرة على جميع المستويات، سواء المعجمي منها، أو الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو الدلالي، أو الأسلوبي، الفضاء الخصب والملائم لاكتساب اللغة وكفاياتها ومهاراتها، وجلّ وسائل وآليات التعبير المختلفة، بغية إتقان استعمالها، سعيا منها من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية إلى تحقيق كفايتي التّلقي والإنتاج اللازمة لفهم النصوص، وتحليلها، وتأويلها، وإعادة إنتاجها وفقا لحاجة المتعلم، باستحضار تلك القواعد اللغوية والأبنية، وكذا آليات التعبير المكتسبة، واستثمارها في المواقف المناسبة، عملا بمبدأ التعلم الذاتي، وخلقا لروح الابداع والابتكار لديه، بشكل يعمل على تفعيل درس الأدب، ذلك أنّ التحكم في النص الأدبي من حيث الفهم والإنتاج، أساس تحقيق الأهداف من تدريسه ووظيفيته.

و ما يمكن الإقرار به في هذا الصدد هو أن المقاربة بالكفايات تعد مبدئيا بما تحمله من بعد نفعي و براغماتي، أفضل و أنجع المناهج المعينة على تحقيق تلك النصوص الأدبية المختارة للدور المنوط بها، و المتعلق بتنمية الكفاية اللغوية المستهدفة تربويا، و تجسيدها واقعيا بنجاعة وفعالية لمتعلمي التعليم المتوسط عبر مختلف المهارات اللغوية، بغية الرفع من مستواهم اللغوي بشكل يضمن الاستعمال السليم و الصحيح للغة العربية و إتقانها، ويخلق لديهم روح الابداع و الابتكار، كهدف ختامي يسعى المنهاج وراء تحقيقه، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية في تناول مختلف فروع اللغة بشكل موحد و شامل و منسق، يحقق وحدتها و يعطيها معنى و دلالة، فتجعل المتعلم يستوعبها و يفهمها بشكل أفضل و أوضح و أدق، مقارنة بالمقاربة التقليدية التي تشتت اللغة و تجزؤها فتفقدها معناها، فالمقاربة النصية ذات تحصيل إيجابي و نفعي، باعتبارها مقاربة تحمل مبادئ و أبعاد جد مهمة و فعالة، واستراتيجيات ناجعة تحقق ترقية الفعل التربوي و الجودة الشاملة و نجاعة التعلمات، فتحديد الأهداف يؤدي إلى التركيز نحو بلوغ الغايات و تجسيدها واقعيا، كما أنها تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية، فينخرط فيها و يسهم مع المدرس في تحقيق الأهداف المسطرة، من خلال المناقشة والحوار حول الموضوع اللغوي أو الأدبي المطروح، ما يدفع بالمتعلم و يحفزه على التفاعل الإيجابي و المساهمة في بناء التعلمات و الكفايات اللغوية الضرورية بنفسه، عملا بمبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساس التعلم المستمر و الناجع، لتكون بذلك الطريقة الحوارية المتبناة في تدريس النصوص الأمثل و الأنجع في بلوغ الذروة في أهداف التعلم. فتبني مقاربة الكفايات في تدريس اللغة والأدب، كان بهدف التحسين من طرق وأساليب تدريسها وتحقيق الجودة الشاملة في نطاقها، ومساعدة المتعلم على فهم اللغة واستيعابها بشكل أفضل لأجل تمكنه من كفاياتها ومهاراتها واستخدامها في المواقف المناسبة ومواجهة مختلف الوضعيات، ما

يحقق توظيف اللغة بشكل صحيح ووظيفي شفويا أو كتابيا، بدل حفظ قواعدها النحوية واستظهارها في الاختبارات ثم نسيانها بعد ذلك، كما هو الحال في النظام التقليدي. فاعتماد المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة و تعلّمها يحقق الأغراض و المرامي، و كذا الجودة المنشودة في المناهج بتحصيل المعرفة اللغوية و الكفايات اللازمة، باعتبارها تعمل على تدريسها بالتخطيط لها من خلال تجزيئ تلك المعارف اللغوية إلى أهداف تربوية عديدة، حسب الحاجات اللغوية للمتعلم، و المراحل و المستويات التعليمية و الادراكية له، كما تعمل على تسخير كافة الأدوات والوسائل الضرورية لتحقيق هدف التعلم، إلى جانب تركيز التعلم الكفائي على قدرات المتعلم الذهنية و إمكانيته في التصرف وحل المشكلات في مختلف المواقف والوضعيات، من خلال مبدأ التعلم الذاتي في تحصيل و بناء التعلمات سواء منها المعرفية أو اللغوية.

بيد أنه وبالرغم من إيجابيات هذه المقاربة الجديدة في مجال التحصيل المعرفي واللغوي، و استراتيجياتها التدريسية الفعّالة القائمة على البعد الوظيفي النفعي و التواصلي، إلا أنه باستقرائنا لواقعنا التربوي من خلال الاستبانة الموجهة لكلا من الأساتذة و المتعلمين للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كأنموذج، اصطدمنا بحقيقة مفادها أن كفاية المتعلم اللغوية تبقى في الوضع الراهن، و أمام التقدم العلمي و التكنولوجي ناقصة و دون المستوى المطلوب لمواكبة المقاربة الحالية، و الاستجابة لمقتضيات العصر و العولمة؛ إذ تم تسجيل تدني التحصيل و التمكن اللغوي و محدوديته الذي بات جليا و معتبرا في هذه السنوات الأخيرة، في انتظار إيجاد حلول لهذه المعضلة، فالمقاربة النصية و إن تمكنت من تحقيق غرضها المتعلق بتنمية الكفايات اللغوية المستهدفة من خلال النصوص الأدبية، إلا أن ذلك كان نسبيا و محدودا، و يظهر ذلك جليا في مستوى المتعلم اللغوي و مردوده المتوسط بشكل عام، باستثناء الأقلية من النجباء التي يمكن أن يكون مستواها جيد في مجال اللغة. وما أدى إلى إخفاق تلك النصوص المختارة في أداء الدور المنوط بها بنجاعة و فعالية، هو لكونها تتسم بالصعوبة و التعقيد؛ إذ يغلب على معظمها الطابع الفلسفي الجامد والجاف، و يجد معظم المتعلمين صعوبة في فهم مفرداتها و تراكيبها المستعصية، و صعوبة في نطق بعض المصطلحات، الأمر الذي يحول دون فهمها و استيعابها من قبلهم، و حتى النجباء منهم، ما يجعل الاستفادة منها يكون بشكل محدود، إذ تغيّب عنصر التشويق و الاثارة لدى المتعلم باعتبارها لا تخدم مصالحه؛ بمعنى أنها تفوق مستوى المتعلم و قدراته الادراكية و لا تستجيب لحاجاته و ميوله و أذواقه إلا القليل منها. ما جعل من أمر تحقيق الكفايات اللغوية لدى المتعلم أمر نسبي و محدود جدا، كما لوحظ ضآلة النصوص الشعرية في المنهاج ما يؤكد اغفال واضعي المنهاج للجانب الفني الجمالي الذي يميز الشعر، كما أن كثافة المنهاج و ضيق الحجم الساعي لا يسمح للمتعلم باستيعاب كل الدروس و فهمها، ليبقى بذلك التجسيد الفعلي لمقاربة الكفايات على مستوى منظومتنا التربوية جزئيا و غير

مكتملا، لاعتبارات نظرية وتطبيقية تحد من وظيفية و نفعية التعلمات ونجاعتها، والتي تتعلق بضآلة الإمكانيات المادية و المعنوية و البيداغوجية الموفرة، فمن المؤاخذات نسجل:

- أن المتعلم لم يتمكن من التوفيق والربط بين المدرسة ومحيطه الخارجي.
- وجود حشو كبير على مستوى المناهج بشكل يكثفها مما يثقل كاهل المتعلم.
- مشكل ضيق الوقت الذي لا يكفي لإنهاء المقررات.
- عدم مواكبة الوسائل والمرافق والتجهيزات المدرسية مع هذه المقاربة الجديدة التي تتطلب التقانة والوسائل البيداغوجية الحديثة لتيسير الفهم واقتصاد في الجهد والوقت بغية بلوغ الذروة في تحقيق الأهداف.
- مشكل اكتظاظ الأقسام والفوضى لا يسمح بتطبيق مبادئ هذه المقاربة، والتي من بينها مبدأ الفروق الفردية ومبدأ تكافؤ الفرص.
- نقص الدورات التكوينية وعدم إجبار الأساتذة على التكوين بالرغم من أهميته وضرورته، أدى إلى عدم اتضاح معالم ومبادئ هذه المقاربة بما يكفي لتجسيدها واقعيا بشكل فعال.
- باعتبار أن المقاربة بالكفايات تستند على المكتسبات القبلية للمتعلم بالدرجة الأولى، فإن محدوديتها وضعف تحصيلها يجعله دون المستوى المطلوب من حيث الكفايات اللغوية المستهدفة.

فكل هذه الاعتبارات تجعلنا نصطدم أمام حقيقة واقعية خيبت أملنا و تكمن في أن المقاربة بالكفايات ما هي إلا نصوص وزارية تربوية لها أثر أو تجسيد جزئي في أرض الواقع، فهذه العراقيل من شأنها أن تفضي إلى الحد من فعالية و نجاعة المقاربة النصية، و تعرقل التجسيد الفعلي المكتمل لمقاربة الكفايات بشكل عام، لأنها صعوبات تحول دون تجسيد مبادئها الأساسية و المهمة نحو مبدأ التعلم الذاتي، و مبدأ الفروق الفردية ومبدأ تكافؤ الفرص، و كذا مبدأ وظيفية التعلمات و ربط المدرسة بالحياة و غيرها من المبادئ ، والتي من شأنها أن تحقق بلوغ الأغراض و الغايات و نجاعة التعلمات ونفعيتها.

وعليه فنجاعة و فعالية هذه المقاربة مرهون بإعادة تكييفها بما يتلاءم و واقع المتعلم التربوي و ثقافته و محيطه و ظروفه الاجتماعية، إلى جانب حتمية تسخير الظروف و الشروط و الجو الملائم لتحقيق التجسيد الناجع لهذه المقاربة، نحو التخفيف من كثافة المنهاج و تنظيم الحجم الساعي المبرمج لحصة تدريس النصوص، بتخصيص وقت للقراءة المشروحة و وقت للدراسة الفنية و النقدية، مع تبني التوجه الوظيفي في تدريس اللغة والأدب الذي يعد الأنجع والأفيد للمتعلم من الجانب الأدائي، و تحديث هذا القطاع بشكل يستجيب لمقتضيات العصر، والتقدم العلمي و

التكنولوجي والتطور السريع الحاصل في شتى المجالات، من خلال تحديث المحتويات اللغوية و المعرفية بشكل دوري حتى تستجيب لميول المتعلم و حاجاته المتغيرة، و تبني أسلوب التدريس في مجموعات مصغرة أو التفويج كما هو معمول به في المواد العلمية للتمكن من تجسيد مبدأ الفروق الفردية وتيسير الفهم و الاستيعاب، إلى جانب توفير و تسخير الوسائل التعليمية الحديثة و المتطورة، التي تحقق اقتصادا للجهد و الوقت و تضمن تعلم أفضل و أكثر فاعلية و نجاعة، و استثمار ذلك الوقت المقتصد في ممارسة الحصص التطبيقية و الأعمال الموجهة و المطالعة، التي جلها تعد مهمة و ضرورية لتنمية ملكة اللغة و ترسيخ كفاياتها و تثبيتها لدى المتعلم، كما تعين تلك الحصص التطبيقية كذلك على معالجة المشاكل و الأخطاء و الصعوبات التي تواجه المتعلم بيداغوجيا، ونشير كذلك في هذا الصدد إلى مسألة جد مهمة تتعلق بضرورة الرفع من معدل القبول للتخصص في مجال اللغة العربية على مستوى جامعاتنا، بغية ترقية مكانتها من خلال رفع مستوى الملتحقين بسلك التعليم، ما ينعكس بالإيجاب على المتعلم، وأن يكون توزيع المناصب لمدرسي اللغة العربية للأجدر والأكفأ والمستحق لها بغية الرفع من مكانة هذه اللغة باعتبارها لغة تدريس وتفكير وتحصيل علمي وبحث وتواصل تربوي ولغة هوية، دون إغفال شرط التكوين الدوري و المستمر للأساتذة لإحاطتهم بكل جديد قد يطرأ في المجال العلمي و اللغوي و التربوي، كل ذلك في سبيل إصلاح الوضع التربوي، و الرفع من مستوى المدرسين للغة العربية و المتعلمين على حد سواء، بما يحقق فعالية و نجاعة النصوص الأدبية في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة عند متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط كآخر و أهم مرحلة لهذا الطور، بتجسيد المقاربة النصية باعتبارها الأنجع في تحقيق وظيفية التعلمات و فعاليتها، ومن ثمة تحقيق و تجسيد أهداف المنظومة التربوية ومراميها المنصوص عليها في المناهج، بشكل يضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذا القطاع الاستراتيجي و الحساس، باعتباره المعيار الذي يقاس به مدى تقدم الشعوب و الأمم و تحضرها.

الحمد والشكر لله تمت بعونه عز وجل.

الفـــهرس

مقدمــة ..... أ

الفصل الأول: مقاربة الكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية بين شرعية الوجود ومساءلة الموجود

1- من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات (المقاربة بالكفايات تجاوزا للمقاربة بالأهداف): 2

1-1 عيوب وسلبيات المقاربة بالأهداف: 3

1-2 مستجدات المنهاج: 4

1-2-1 معنى المنهاج ومكوناته: 4

1-3 الجودة الشاملة في المجال التعليمي: 15

1-3-1 معنى الجودة الشاملة في مجال التربية: 15

1-3-2 مواصفات الجودة في العملية التعليمية: 16

1-3-3 تجسيد وتفعيل الجودة في الواقع التعليمي: 16

2- ماهية مقاربة الكفايات 18

2-1 مفهوم الكفاية وأهم المفاهيم القريبة منها: 18

2-1-1 تعريف الكفاءة والكفاية لغة واصطلاحا وتحديد أهم خصائصها: 18

2-1-2 مركّبات الكفاية وكيفية صياغتها وتمييزها عن المفاهيم القريبة منها: 25

2-2 مفهوم المقاربة بالكفايات وتجسيدها العملي: 42

2-2-1 تعريف المقاربة بالكفايات: 42

2-2-2 مميزات المقاربة بالكفايات: 44

2-2-3 التصورات الجديدة لبيداغوجيا الكفايات عن مكونات العملية التعليمية: 44

2-2-4 أنواع الكفايات ومستوياتها: 46

2-2-5 الأساس العلمي لبيداغوجيا الكفايات (أصول المقاربة بالكفايات): 48

2-2-6 أسس ومبادئ المقاربة بالكفايات: 49

2-2-7 أهداف ومقاصد المقاربة بالكفايات: 50

2-2-8 أهمية المقاربة بالكفايات: 51

3- مبررات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ودواعي بناء المناهج وفق مقاربة الكفايات: 52

3-1 مبررات تبني التدريس بالكفايات كإصلاح تربوي: 52

3-2 دواعي وأسباب بناء المناهج وفق مقاربة الكفايات: 54

3-2-1 الأساس الحضاري: 55

3-2-2 الأساس البيداغوجي: 55

4- التجسيد الفعلي والواقعي لمقاربة الكفايات (البعد التطبيقي لمقاربة الكفايات): 57

4-1 خطوات سير الحصة التعليمية لاكتساب الكفاية وفق استراتيجية الكفايات: 58
4-2 طرق تدريس أنشطة التعلم وفق مقاربة الكفايات: 59
4-2-1 الوضعية المشكلة: 59
4-2-2 وضعية الإدماج (نشاط الإدماج) Activité d'intégration: 62
4-2-3 نشاط المشاريع: 64

الفصل الثاني: تدريس النص الأدبي في ظل المقاربة النصية

1- معنى التدريس وتدريس الأدب والنصوص: 71
1-1 معنى التدريس والتدريس الفعال: 72
1-1-1 معنى التدريس: 72
1-1-2 معنى التدريس الفعال وأسسه: 73
1-2 تدريس الأدب والنصوص والتذوق الأدبي لها: 75
1-2-1 تدريس الأدب والنصوص: 75
1-2-2 معنى التذوق الأدبي: 77
2- تحديد أهم أنواع النصوص: 82
2-1 النص الإعلامي: 82
2-2 النص العلمي: 83
2-3 النص الأدبي: 83
3- مفهوم النص الأدبي وأنماطه: 83
3-1 تعريف النص الأدبي وطبيعته: 83
3-1-1 تعريف النص الأدبي: 83
3-1-2 طبيعة النص الأدبي: 87
3-2 سمات النص الأدبي: 89
3-2-1 سمة الغموض: 89
3-2-2 صعوبة القبض عليه: 89
3-2-3 سمة العنوان: 90
3-2-4 سمة الانفتاح: 90
3-2-5 سمة النظامية: 91
3-2-6 سمة الخيال: 91
3-2-7 سمة العاطفة: 91

3-2-8 سمة التناص أو التداخل النصي أو التفاعل النصي: 91
3-3 أنواع النص الأدبي: 93
3-3-1 النص الشعري: 93
3-3-2 النص النثري: 93
3-4 مقومات النص الأدبي: 94
3-4-1 الانسجام: (Harmonie) 94
3-4-2 الاتساق:(Cohérence) 96
3-5 أنماط النص الأدبي: 99
3-5-1 النمط السردي: 100
3-5-2 النمط الوصفي: 101
3-5-3 النمط التحليلي (التفسيري): 101
3-5-4 النمط البرهاني (الحجاجي): 102
3-5-5 النمط الحواري: 102
3-5-6 النمط التوجيهي الارشادي أو (الأمري/ الإيعازي/ الطلبي): 103
3-6 سياق النص: 104
3-6-1 السياق اللغوي: 105
3-6-2 السياق غير اللغوي أو (سياق الحال): 106
3-7 الهدف من تدريس النصوص الأدبيّة لمتعلمي التعليم المتوسط: 109
3-8 وسائل وشروط تحقيق أغراض تدريس النصوص الأدبية: 110
3-9 كيفية قراءة النص الأدبي: 112
3-10 كيفية أو طرق تدريس الأدب والنصوص: 113
3-10-1 طريقة الاستقراء في تدريس الأدب والنصوص: 113
3-10-2 طريقة الحوار والمناقشة في تدريس الأدب والنصوص: 113
3-11 أسس استنباط الخصائص الفنية والأسلوبية وكذا الأحكام من النص الأدبي: 115
4- المقاربة النصية: 116
4-1 تعريف المقاربة النّصية: 117
4-2 مميزات النص في ظل المقاربة النصية: 118
4-3 مبادئ المقاربة النصية: 118
4-4 أهمية المقاربة النصية: 119

4-5 نجاعة المقاربة النصية: 119
4-5-1 مرحلة الملاحظة -وضعية الانطلاق-: 120
4-5-2 مرحلة بناء التعلم: 120
4-5-3 مرحلة تعميم الاستعمال: 120
4-6 مهام المقاربة النصية: 120
4-7 التجسيد الفعلي للمقاربة النصية (تدريس فروع اللغة من خلال النصوص الأدبية): 121
4-8 الآثار المترتبة عن تطبيق وتفعيل المقاربة النصية في تدريس اللغة: 122

الفصل الثالث: تحقيق الكفاية اللغوية من خلال تدريس النصوص الأدبية لمتعلمي التعليم المتوسط (اللغة والكفاية اللغوية)

1- مفهوم اللغة ومكانتها في المنظومة التربوية الجزائرية والسبل والغاية من تدريسها واختيار محتواها: 127
1-1 مفهوم اللغة ووظائفها: 127
1-1-1 تعريف اللغة وتحديد خصائصها وطبيعتها: 127
1-1-2 وظائف اللغة: 133
1-2 تمييز اللغة عن بعض المفاهيم القريبة منها والمرتبطة بها: 136
1-2-1 علاقة اللغة بالفكر: 136
1-2-2 علاقة اللغة بالذكاء: 137
1-2-3 علاقة اللغة بالمعرفة: 138
1-2-4 علاقة اللغة بالحضارة: 138
1-2-5 علاقة اللغة بالأدب والفن: 139
1-3 تعليم اللغة العربية وكيفية انتقاء محتواها اللغوي ودور القراءة في تنمية المعرفة اللغوية لدى المتعلم: 141
1-3-1 كيفية تدريس اللغة العربية والغاية المستهدفة من وراء تدريسها: 142
1-3-2 كيفية انتقاء المحتوى اللغوي عند تدريس اللغة: 145
1-3-3 كيفية مساهمة القراءة ودورها في تطوير وتنمية اللغة لدى المتعلم: 146
1-4 فضل ومكانة اللغة العربية عند العرب عموما وأهميتها في المنظومة التربوية الجزائرية: 148
1-5 الوضع اللغوي في الجزائر وأثره في تعليم وتعلم اللغة العربية وتحصيل كفاياتها: 150
1-5-1 التداخل اللغوي في الجزائر وأثره في عملية التحصيل لكفايات ومهارات اللغة العربية وإتقانها: 152
1-5-2 تمييز مصطلح التداخل اللغوي عن بعض المصطلحات القريبة منه معنًى وسياقا: 155
2- نظرية الكفاية اللغوية: 160
2-1 مفهوم الكفاية اللغوية: 160

2-1-1 تعريف الكفاية اللغوية وكيفية اكتسابها حسب نوام شومسكي:.....161
2-1-2 خصائص ومميزات الكفاية اللغوية: 168
2-2 مكونات الكفاية اللغوية وعواملها: 169
2-2-1 مكونات الكفاية اللغوية: 169
2-2-2 العوامل المؤثرة في الكفاية اللغوية: 170
2-3 وظائف ومهارات الكفاية اللغوية: 171
2-3-1 الوظائف اللغوية للكفاية اللغوية:.....171
2-3-2 مهارات الكفاية اللغوية ومستوياتها: 171
2-4 التوجه الوظيفي في تدريس المعرفة اللغوية والنحوية في ظل المقاربة بالكفايات: 174
2-5 النشاط اللغوي كوسيلة لتعزيز الأداء اللغوي وتفعيله بشكل سليم ومتقن عبر مختلف المهارات اللغوية:.....176
2-5-1 مفهوم النشاط اللغوي: 177
2-5-2 تعريف المهارة اللغوية وتحديد أنواعها:.....180
3- واقع اللغة العربية ومدرسيها ومتعلميها في ظل تحديات العصر وضرورة عصرنتها واستحداث مضامينها:.....183
3-1 واقع اللغة العربية ومدرسيها ومتعلميها في ظل تحديات العصر:.....183
3-2 عوامل وأسباب تدني اللغة العربية وضعف تحصيلها لدى الناشئة في المدرسة الجزائرية: 185
3-3 ضرورة إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد وتكوين مدرسي اللغة العربية وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة:
.....187
3-3-1 المقصود من التدريب والتكوين المستمر: 187
3-3-2 الأسباب والتحديات التي تفرض على المدرسين حتمية الإعداد والتكوين المستمر: 188
3-3-3 الأبعاد التي يجب تحقيقها من خلال الإعداد والتكوين المستمر للمدرس: 189
3-3-4 أهداف برامج ومخططات التكوين الدوري والمستمر في مجال التدريس:.....189
3-3-5 الشروط الواجب توافرها في مدرس اللغة العربية ليكون أهلا لمهنة التدريس والأجدر بها: 190
3-4 ضرورة عصرنة اللغة واستحداث المضامين والمحتويات اللغوية: 193

الفصل الرابع: اختبار الكفاية اللغوية المستهدفة تربويا من خلال تدريس النصوص الأدبية المختارة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط (دراسة ميدانية تطبيقية)

1- أنواع النصوص التي اقترحها منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط:.....198
1-1 النّصوص التواصلية: 198
1-2 النصوص الأدبية: 198
2- أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ومحاورها:.....200

2-1 أنواع النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط: 200
2-2 عينة محاور النصوص الواردة في محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط: 202
3- طريقة تدريس وتحليل النصوص في مرحلة التعليم المتوسط: 204
3-1 أهمية ومكانة نشاط القراءة ودراسة النصوص: 204
3-2 خطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة: 205
3-3 عراقيل تحليل النص الأدبي: 208
3-4 التجسيد الفعلي للمقاربة النصية من خلال مذكرتين نموذجيتين في تدريس نشاط القراءة ودراسة النّصّ (نثرا وشعرا): 209
3-4-1 مذكرة نموذجية لنص شعري: 209
3-4-2 مذكرة نموذجية لنص نثري: 214
4- تقييم عملية تدريس اللغة من خلال النصوص الأدبية بتجسيد المقاربة النصية: 216
5- تحليل الاستبانة: 219
5-1 منهجية الدراسة الميدانية: 219
5-1-1 أداة البحث: 219
5-1-2 مجتمع البحث: 220
5-1-3 عينة البحث: 220
5-1-4 مكان البحث: 220
5-1-5 زمن البحث: 221
5-1-6 أدوات المعالجة الإحصائية: 221
5-2 عرض تحليل أسئلة الاستبانة واستخلاص النتائج واقتراح بعض الحلول والتوصيات: 221
5-2-1 عرض تحليل وتفسير أسئلة الاستبانة واستخلاص النتائج: 222
5-2-2 النتائج المتعلقة بإثبات مدى تحقق فرضيات البحث وتقييم التجسيد الميداني لمقاربة الكفايات وأهم العراقيل التي حالت دون ذلك: 320
5-2-3 اقتراح بعض الحلول والتوصيات: 330
خـــاتمة: 333
فهرس الموضوعات: 338
قائمة المصادر والمراجع: 346
الملاحق: 354
ملخص الدراسة: 370

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1)- الكتب المطبوعة:

1- أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة إبتدائي، وزارة التربية الوطنية،2005-2006.

2- أحمد جمعة أحمد نايل، التحليل الأدبي، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الوفاء، طبعة1، القاهرة،2006م.

3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، بن عكنون- الجزائر، 2009م.

4- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، مكتبة الملك فهد الوطنية، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، مكة المكرمة، 1421هـ-2000م.

5- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، دار الأمان، الرباط، 1431 هـ - 2010م.

6- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها)، عالم المعرفة، الكويت، 1996م.

7- أحمد اليابوري، دينامية النص الروائي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، 1993.

8- إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005م.

9- إيريك جنسن، التدريس الفعال-أكثر من 1000 طريقة عملية للتدريس الناجح، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2007م.

10- بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي-، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م.

11- بكّار امحمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، المدرسة العليا للأساتذة، في الآداب والعلوم الإنسانية – بوزريعة الجزائر، الإرسال الثالث، السنة الجامعية: 2006م-2007م.

12- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1434هـ-2013م.

13- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، الطبعة الثانية، بيروت -لبنان، 1406هـ -1986م.

14- حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد – الأسس والتطبيقات-، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2006م-1426هـ.

15- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، أفريقيا الشرق، د. ت.

16- رافدة عمر الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1430هـ/2010م.

17- ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1996م.

18- رحيمو بخات، فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي-قطاع التربية الوطنية-، الرباط، أفريل2006.

19- رشدي أحمد طعيمة، المهارات: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، 1425هـ-2004م.

20- رشيدة العلوي كمال، النحو التوليدي –بعض الأسس النظرية والمنهجية-، دار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب، 1435هـ-2014م.

21- سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1436هـ-2015م.

22- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان-الأردن، 2004م.

23- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية: المفهوم- التدريب- الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان- الأردن، 2003م.

24- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، لبنان-الأردن، 2010م.

25- سيد قطب، النقد الأدبي، أصوله ومناهجه، دار الشروق، الطبعة الثامنة، القاهرة، مصر،1424هـ-2003م.

26- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة السابعة، الجزائر، 2012م.

27- صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته (التعليم المفتوح)، دار الكتب المصرية، مصر، 1432هـ-2011م.

28- الطلحي ردة الله بن ردة بن ضيف الله، دلالة السياق، مطابع جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية، 1424هـ.

29- عبد الرحمان بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير الكلام المنّان، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان،2002م.

30- عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس (الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية)، دار المعارف، الطبعة 14، القاهرة، مصر، 1991م.

31- عبد الغفار حامد هلال، العربية: خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة، الطبعة الخامسة، القاهرة، مصر، 1425هـ-2004م

32- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، دار توبقال للنشر، ط2، دار البيضاء، المغرب، 1988

33- عبد القاهر الجرجاني (توفي سنة 471 أو سنة 474هـ)، دلائل الإعجاز، تعليق محمود محمد شاكر أبو فهر، مطبعة المدني بالقاهرة، ودار المدني بجدة، ج1، ط3، 1413هـ-1992م.

34- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب، 2014م-1435هـ.

35- عزّالدّين البوشيخي، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية (نحو نموذج لمستعملي اللغات الطبيعية)، مكتبة لبنان ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2012م.

36- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1427هـ-2006م.

37- عمر محمد أبو خرمة: نحو النص: نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،1425 هـ -2004م.

38- فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن، 1428هـ-2007م.

39- فاطمة الشيدي، المعنى خارج النص: أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، دار نينوى للطباعة والنشر، دمشق،2011م.

40- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب، القاهرة،2000م.

41- فيليب برنو، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2004م.

42- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 1427هـ-2007م.

43- محمد أديب عبد الواحد جمران، معجم الفصيح من اللهجات العربية وما وافق منها القراءات القرآنية، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، الرياض، 1421هـ-2000م.

44- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: -المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات، الحراش-الجزائر،2006م.

45- محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

46- محمد الدريج ومحمد جهاد جمل، التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 1430هـ-2009م.

47- محمد عزام، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي -دراسة-، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2001م.

48- محمّد عطية الابراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة ومطبعة نهضة مصر بالفجالة، الطبعة الأولى، القاهرة، 1367هـ-1948م.

49- محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، يوليو 1992م.

50- محمد ملوك، المقاربة بالكفايات-بيداغوجيا الإدماج/الوضعية المشكلة-، مركز التوثيق التربوي، وجدة، 20مارس 2007م.

51- محمود رشدي خاطر، يوسف الحمادي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الطبعة السابعة، الكويت، 1998م.

52- محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، (كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية)، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، 1983م.

53- محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2003م.

54- مختار عبد الخالق عبد اللاه، تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، العامرية، اسكندرية، 2008م.

55- ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية –دراسات لغوية اجتماعية نفسية– مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1993م.

56- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2012م.

2)– الكتب الإلكترونية:

57- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، د.ت، pdffactory.com.

58- جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج، د.ط، شبكة الألوكة، alukah.net.

59- جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية–التعلمية، الطبعة الأولى ،2015م، شبكة الألوكة، alukah.net.

60- جميل حمداوي، نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، alukah.net، 2015م.

61- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، alukah.net، 2015م.

62- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، مكتبة نور الالكترونية، 2008م، noor-book.com

3)– الكتب الأجنبية:

63- Angélique Del Rey, A l'école des compétences (De l'éducation à la fabrique de l'élève performant), La Découverte/Poche, Paris-France, 2013.

64- Ferdinand De Saussure, Cours de Linguistique Générale, ENAG édition, 2iéme éd., Algérie, 1994.

65- Jacqueline Beckers et d'autres, Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves, De Boeck, Bruxelles Belgique, 2012.

66- Jean-Jacques Richer, La didactique des langues interrogée par les compétences, EME & InterCommunications s.p.r.l, Bruxelles Belgique, 2012.

67- Xavier Roegiers, l'approche par compétences dans l'école algérienne, UNESCO-O.N.P. S,2005.

4)- المعاجم:

68- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، الجزء الأول، مصر، 1952م

69- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، الجزء 46، د. ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

70- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة-مصر،2004م.

5)- الوثائق التربوية:

71- أحمد بن عراب وعبد النور بوعنيمبه، سندات بيداغوجية في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2005م-2006م.

72- أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط -مادة اللغة العربية-، وزارة التربية الوطنية، الحراش-الجزائر، د.ت.

73- وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي، 1995م.

74- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، جانفي 2005م.

75- وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، اللجنة الوطنية للمناهج، جانفي 2006م.

76- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية -اللغة الأمازيغية-اللغة الفرنسية-اللغة الانجليزية، أفريل 2003.

77- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، موقع المنارة التعليمي، 2016.

78- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

79- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط.

6)- الرسائل الجامعية:

80- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر- باتنة، السنة الجامعية 2013م-2014م.

81- فتيحة حايد، المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط-دراسة تحليلية نقدية-، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات، تحت إشراف الدكتور عبد الكريم بورنان، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات الأجنبية، جامعة الحاج لخضر -باتنة- الجزائر، السنة الجامعية 2011م-2012م.

82- فضل ناصر حيدرة مكوع العلوي، نقد النص الأدبي حتى نهاية العصر الأموي، أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب/قسم اللغة العربية، جامعة الكوفة- العراق، 1424هـ/2003م تحت إشراف الدكتور علي كاظم أسد الخفاجي.

83- نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية-قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، السنة الجامعية 2010م-2011م.

7)- المجلات والدوريات:

84- آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة: تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 7، العدد 2، جامعة غرداية، الجزائر، 2014م.

85- بسمة خلاف، المقاربة بالكفايات (مفهومها، وخصائصها، وأهدافها، ومرجعياتها)، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، العدد الحادي عشر، يناير 2020م، المجلد 2، المركز الديمقراطي العربي، برلين-ألمانيا.

86- الجمعي محمود بولعراس، ومحمد خاقاني إصفهاني، وأمال فرفار، مبادئ تعليم العربية: الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، فصلية دولية علمية محكمة، العدد:11، خريف 1391هـ ش/2012م، جامعة سمنان الإيرانية بالتعاون مع جامعة تشرين السورية.

87- خالد السعودي، مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلة علمية عالمية محكمة، مجلد 7، عدد 3، 2011م.

88- عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 01، العدد 04، 03 ديسمبر 2012م، جامعة محمد خيضر بسكرة- الجزائر.

89- عدمان مريزق، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010م، جامعة غرداية، الجزائر.

90- فطومة لحمادي، السياق والنص-استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي-، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العددان الثاني والثالث، جانفي-جوان، 2008م، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر.

91- كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، دفاتر المخبر: المجلد04، العدد02، الصادرة في: 2011/12/31م، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

92- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 03، العدد 02، 2011/01/17م، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

93- محمد خان، التأويل: مفهومه وضوابطه، حوليات المخبر دورية متخصصة محكمة، العدد الثالث والرابع خاص بندوة التأويل، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر-بسكرة- الجزائر، ديسمبر 2015م.

94- محمد فيصل معامير، في أكناف النص الأدبي-أمشاج التخلق وخمائر التكوين-، مجلة كلية الآداب والعلوم النسانية والاجتماعية، العدد السادس، قسم الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر-بسكرة- الجزائر، جانفي 2010م.

95- مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية: الأسس والمفاهيم، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 12، جانفي 2015، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

96- نوال زلالي، استراتيجية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، يوم دراسي عن: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم: 22 أفريل 2013م، جامعة البويرة-الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، الجزائر 2013م.

97- نورالدين زمام، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، دفاتر المخبر: المجلد 07، العدد 02، الصادرة في: 2012/10/30م، بجامعة بسكرة، الجزائر.

8)- المداخلات والملتقيات:

98- حمودي السعيد، الانسجام والاتساق النصي المفهوم والاشكال، الملتقى الوطني الأول حول: اللسانيات والرواية يومي 22 و23 فيفري 2012، مجلة الأثر، جامعة المسيلة الجزائر،2012.

99- حياة بناجي، السياسة الإصلاحية في المنظومة التربوية: من الإصلاح الجزئي إلى التغيير الجذري، ورقة ملتقى عن أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم 22 أفريل 2013 بجامعة البويرة، الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2013م.

100- راضية حجبار، المقاربة بالكفاءات تنمية للمهارات وحل للوضعيات، ورقة ملتقى عن أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، المنظم يوم 22 أفريل 2013 بجامعة البويرة، الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

101- شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، (ورقة ملتقى بعنوان: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، قسم العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، أيام 17-2011/01/18م، الجزائر.

102- محمد جاهمي، النص الأدبي سيماه وسيمياؤه، محاضرات الملتقى الوطني الثالث في السيمياء والنص الأدبي، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر –بسكرة- الجزائر،19-20 أفريل 2004م، منشورات الجامعة، بسكرة، الجزائر، 2004م.

الملاحق

- الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط
- الاستبانة الموجهة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط
- التوزيع السنوي للغة العربية – السنة الرابعة متوسط
- برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الجمهـورية الـجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التعليـم العـالي والبحث العلمي

جـامعة محمد خيضر – بسكرة – كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استبـانـة موجـهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

أساتذتي الكرام:

أرجو منكم التعاون معي من خلال الإجابة الصريحة والصادقة عن هذه الأسئلة التي أضعها بين أيديكم والتي من شأنها أن تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل،م،د) في الآداب واللغة العربية بعنوان (دور النص الأدبي في تحقيق الكفاية اللغوية لتلاميذ التعليم المتوسط على ضوء المقاربة بالكفاءات)، تخصص لسانيات تعليمية؛ ونسعى من خلال هذه الأسئلة إلى محاولة التأكد من مدى فاعلية ونجاعة تدريس النصوص الأدبية المقررة في تحقيق تلك الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج، إلى جانب إبراز أهمية تطبيق المقاربة النصية كاستراتيجية في تدريس فروع اللغة العربية، وكذا إبراز مدى تجسيدها على مستوى منظومتنا التربوية، وهل تعد المنهج الأنجع الذي يعين المتعلم على بناء وتكوين كفاياته الضرورية بنفسه تجسيدا لمبدأ التعلم الذاتي، وفي الأخير السعي إلى تحديد الآثار المترتبة عن تطبيق المقاربة النصية ومدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة بما يتلاءم ومستوى المتعلم الادراكي والعلمي؛ إذ أنّ إجابتكم لهذه الأسئلة تمثل إحدى الخطوات الضرورية في هذه الدراسة حتى تحقق نتائج أكثر شمولية ودقة وفعالية، كونها ستعتمد لحد كبير على خبرتكم في التدريس، والتي من شأنها أن تسهم في تشجيع البحث العلمي ودفعه قدما نحو البحث عن الحلول العملية الناجعة، لبناء مناهج فاعلة في تدريس نشاطات اللغة العربية بصورة ناجعة ووظيفية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، ولكم مني جزيل الشكر والعرفان.

إعداد الطالبة: جبيري صونية.

*ملاحظة: ضع علامة (X) أمام العبارة التي تؤثر اختيارها للإجابة عن السؤال الذي يشملها.

أولا :البيانات المتعلقة بالمؤسسة التربوية والأستاذ المستجوب

المؤسسة التربوية: .....

الولاية: ..... البلدية: .....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية في التعليم: ..... سنة

نوع الشهادة أو التكوين العلمي:

المدرسة العليا للأساتذة: ☐ شهادة التعليم العالي: ☐

المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين: ☐

نوع آخر من التكوين، أذكر طبيعته؟

.....

.....

ثانيا :الأسئلة المتعلقة بالاستبانة

1- هل تبنّي بيداغوجية المقاربة بالكفايات كإصلاح للنظام التربوي اختيار صائب وناجع في نظركم؟ لماذا؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

.....

2- هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط تخدم واقع المتعلم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وتستجيب لميوله وأذواقه؟ علل.

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

.....

4- هل النصوص المختارة تثير مشاعر المتعلم وتشوقه إلى تلقيها؟

نعم ☐ لا ☐

5- أي النصوص الأدبية تستهوي المتعلم وتؤثر فيه أكثر؟ لماذا؟

التعليل: .....

.....

النص الشعري ☐ النص النثري ☐

6- ما الأسلوب الذي تعتمده مع المتعلمين في تدريسك وتحليلك للنصوص الأدبية؟ لماذا؟

الحوار والمناقشة ☐ الإلقاء والإملاء ☐

التعليل: .....

.....

7- هل يتفاعل المتعلمون مع الأسلوب الذي تعتمده في تحليل النصوص الأدبية؟ لماذا؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

.....

8- هل طريقة طرح الأسئلة ناجعة في تمكين المتعلم من بناء معارفه اللغوية بنفسه؟

نعم ☐ لا ☐

9- ما مدى استجابة المتعلمين لنشاط القراءة ودراسة النص أي فهم المنطوق والمكتوب؟

عالية ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

10- الوضعيات المشكلة والإدماجية والمشروع هل تلازم نشاط القراءة ودراسة النص وهل هي ضرورية مع التعليل؟

تلازم: نعم ☐ لا ☐

التعليل: ..ضرورية:.....نعم..... ☐ .....لا..... ☐ .....

.....

11- كم يلزمك من الوقت لتحليل النص الأدبي في ظل هذه المقاربة الجديدة؟

ساعة ونصف ☐ ساعتين ☐ أكثر من ساعتين ☐

12- برأيك هل هذا الوقت كاف لتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة من كل درس؟ علل.

نعم ☐ لا ☐

التعليل: .....

.....

13- هل تواجهك صعوبات في تدريس النصوص وفقا لهذه المقاربة الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐

14- ما نوع تلك الصعوبات نظرية أم تطبيقية؟

نظرية ☐ تطبيقية ☐

حددها: .....

.....

15- هل يتناسب الأسلوب اللغوي للنصوص الأدبية المختارة مع المستوى الذهني واللغوي للمتعلم ودرجة الاستيعاب لديه؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل استطاع المتعلم اكتساب المعارف اللغوية والآليات الضرورية لتحليل النصوص الأدبية بالاعتماد على المقاربة النصية؟

نعم ☐ لا ☐

17- إلى أي حد تمكن المتعلم من تنمية وتطوير مهاراته وكفاياته اللغوية وتحسينها في ظل المقاربة النصية؟

إلى حد كبير ☐ إلى حد قليل ☐ لم يتمكن ☐

18- هل يستثمر المتعلم ويُدمج ما اكتسبه وتعلمه من معارف وقواعد لغوية إثر تدريس النصوص الأدبية في الإنتاج الشفهي والكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

19- ما الذي تحققه المقاربة النصية للمتعلم؟

كفاية التعبير كتابة ☐

كفاية التعبير شفاهة أو التحدث ☐

كلاهما معا ☐

لا تحقق ☐

20- إلى أي مدى تعتبر أنّ المقاربة النصية تؤدي إلى تعلم فعّال؟

إلى حد كبير ☐ إلى حد متوسط ☐ لم تحقق هدفها ☐

21- ما هي الأهداف والكفايات المتحققة من خلال عملية تدريس النصوص وتحليلها (النتائج)؟

الخلق والإبداع والابتكار ☐

الرتابة والآلية؛ أي الإجابة الجاهزة بتكرار نفس المفردات والتراكيب ☐

22- ما مدى إسهام النصوص الأدبية المختارة في تنمية الكفاية والمعرفة اللغوية للمتعلم؟

بنسبة عالية ☐ بنسبة متوسطة ☐ بنسبة ضعيفة ☐

23- هل تحث المتعلمين على القراءة والمطالعة من خلال تقديم أنشطة منزلية تحثهم على ذلك؟

نعم ☐ لا ☐

24- كيف يمكن تفسير ضعف التحصيل والتمكن اللغوي أو نقص الاستيعاب والفهم لدى المتعلم؟

فهل يعود إلى:

طبيعة النصوص المختارة ☐

صعوبة المصطلحات أو الألفاظ والتراكيب المستعملة في النص ☐

الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح ☐

نقص الحصص التطبيقية ☐

25- أي لغة يستعمل المتعلم في القسم؟

الفصحى ☐ الدارجة ☐ كلاهما معا ☐

26- في رأيك ما سبب تدني اتقان استعمال اللغة العربية لدى المتعلم؟

صعوبة النظام اللغوي في العربية ذاتها ☐

إهمال استعمالها واللجوء إلى اللغة الأم ☐

تفضيل المتعلم للغات أخرى ☐

عدم اهتمام المتعلمين بالمطالعة باللغة العربية ☐

27- برأيك هل للنصوص الأدبية المختارة دور فعّال في تنمية وتحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة في المنهاج حسب مستوى المتعلمين؟ وكيف ذلك؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهـورية الـجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التعليـم العـالي والبحث العلمي

جـامعة محمد خيضر – بسكرة – كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استبانة موجهة لمتعلمي السنة الرابعة متوسط

متعلمي الكريم:

هذه الاستبانة موجهة إليك عزيزي المتعلم حتى تسهم فيها من خلال إبداء رأيك بكل حرية، كونها قد أنشئت لغرض يهمك والذي نطمح أن يفيدك مستقبلا بمشيئة الله تعالى، إذ نسعى من خلال هذه الأسئلة إلى محاولة التأكد من مدى فاعلية ونجاعة تلك النصوص الأدبية المختارة لك في تحقيق الكفاية اللغوية المستهدفة تربويا لصالحك، إلى جانب إبراز أهمية تطبيق المقاربة النصية كاستراتيجية في تدريس فروع اللغة العربية، وكذا إبراز مدى تجسيدها على مستوى منظومتنا التربوية، وهل تعد المنهج الأنجع الذي يعينك عزيزي المتعلم على بناء وتكوين كفاياتك الضرورية ذاتيا، وفي الأخير السعي إلى تحديد الآثار المترتبة عن تطبيق المقاربة النصية، ومدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة بما يتلاءم ومستواك العلمي والادراكي، فنرجو أن تكون إجابتك جادة ودقيقة، من خلال وضع علامة (X) أمام الإجابة أو الاقتراح الذي يناسبك، ولك مني جزيل الشكر.

إعداد الطالبة: جبيري صونية

القسم الأول: بيانات خاصة بالمتعلم

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ..... عام

المستوى الدراسي: .....

القسم الثاني: أسئلة الاستبانة

1- أيّ لغة تفضل تعلّمها؟ ولماذا؟

اللغة العربية ☐ اللغات الأجنبية ☐

التعليل: .....

.....

2- هل تحب نشاط القراءة ودراسة النص؟

نعم ☐ لا ☐

3- أيّ نشاط من نشاطات اللغة العربية يستهويك أكثر؟ ولماذا؟

قراءة ودراسة النص ☐

قواعد اللغة (الظواهر اللغوية) ☐

التعبير الشفهي (فهم المنطوق) ☐

التعبير الكتابي (إنتاج المكتوب) ☐

بلاغة وعروض ☐

التعليل: .....

.....

4- هل تعجبك النصوص التي يختارها لك الأستاذ من الكتاب المدرسي وخارجه؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل تجذبك النصوص الأدبية وتشارك مع الأستاذ في تحليلها للمساهمة في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

6- أي نوع من النصوص الأدبية يستهويك أكثر؟

الشعرية ☐ النثرية ☐

7- هل تنجزون تطبيقات في القسم حول النصوص الأدبية التي درستموها؟

نعم ☐ لا ☐

8- أي نوع من النصوص الأدبية تدرسونها في الحصص التطبيقية؟

النص الشعري ☐ النص النثري ☐ كلاهما معا ☐

9- ما هي الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تدريس وتحليل النصوص الأدبية؟

الإلقاء ☐ الحوار والمناقشة ☐

10- أية طريقة تفضل في تحليل ودراسة النصوص الأدبية؟

الإلقاء ☐ الحوار والمناقشة ☐

11- هل تعتبر أن الوقت الذي يمنحه لك الأستاذ لإبداء رأيك كافيا؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل تواجه صعوبات في دراستك للنصوص الأدبية؟ لماذا؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

التعليل: .....

.....

13- ما نوع هذه الصعوبات؟

طبيعة النصوص المختارة لا تعجبك ولا تستهويك ☐

صعوبة مفردات وتراكيب النصوص ☐

الطريقة المتبعة في تدريس النصوص والعرض والشرح ☐

نقص الحصص التطبيقية ☐

14- هل تحب المطالعة في المكتبة؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل تحب المطالعة؟ وهل تطالع؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان (لا) ما السبب؟

ضيق الوقت ☐

بعد المكتبة ☐

لا تحب المطالعة ☐

الكتب الموجودة لا تعجبك ولا تستهويك ☐

16- حين يكلفكم الأستاذ بإنجاز المشاريع والوظائف والأنشطة، أين ينصحكم بالتوجه؟

الرجوع إلى المكتبة ☐ الرجوع إلى دور الأنترنيت ☐

17- ما هي اللغة التي يستعملها الأستاذ في شرح الدرس؟

اللغة العربية الفُصحى ☐ اللغة الدارجة ☐ اللغتين معا ☐

18- هل يجبركم الأستاذ على استعمال اللغة الفُصحى في القسم؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل الأستاذ صارم معكم فيما يخص الأخطاء اللغوية المرتكبة (النحوية والصرفية والإملائية)؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل تشعر بأنك تستوعب وتستفيد من الدرس في نهاية كل حصة من حصص القراءة ودراسة النص؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان لا لماذا؟

التعليل: .....

.....

التوزيع السنوي للغة العربية – السنة الرابعة متوسط

التوزيع السنوي للغة العربية **السنة الرابعة متوسط** **الأستاذ خليفة**

مادة اللغة العربية — السنة الرابعة متوسط

الرقم	الوحدات	القراءة	قواعد اللغة	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي
01	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي
02	الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)	الجملة البسيطة	خلق المسلم	تسجيل رؤوس أقلام
03	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة المركبة	موزار الموهبة النادرة	تحرير نص وصفي I
04	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	الجملة الواقعة مفعولا به	أولدونيبغو لنغاي	تحرير نص وصفي II
05	أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة حالا	التوتر العصبي	تصحيح التعبير
06	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	الزراعة بماء البحر	تحرير نص حجاجي I
07	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا	الطاسيلي	الكتابة نص سردي
08	عالم الشغل	في البحث عن العمل	الجملة الواقعة جوابا للشرط	أحب العاملين	توسيع فكرة
09	الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه	ملامح ثورة جديدة	تصحيح التعبير
10	الفنون	زرياب	الجملة الموصولة	الموسيقى	كتابة مقال
11	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	انترنيت المستقبل	كتابة أحداث متفرقة
12	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج
13	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي
14	المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ	الوطنية	كتابة خطبة
15	شعوب العالم	الزردة	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	الشعب الصيني	تصحيح التعبير
16	الهوايات	الشطرنج	التصغير	تسلق الجبال	كتابة قصة
17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	الإدغام	من هو الأقوى ؟	تقليص نص
18	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	تقديم المفعول به	الناشئ الصغير	تلخيص نص
19	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل وصيغ المبالغة	كلاب يساوي وزنها ذهبا	تصحيح التعبير
20	المرافق العامة	حديقة	التعجب بصيغة ما أفعله	الجامع الكبير	الخاطرة

التوزيع السنوي للغة العربية السنة الرابعة متوسط الأستاذ خليفة

21	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الانسان البدائي	التعجب بصيغة أفعل به	التنوع الحيوي	الاقتباس
22	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به	معركة بعد أخرى	كتابة نص إشهاري
23	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج
24	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي
25	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للانترنت	الإغراء	الصحافة العربية في عصرالفنوات الفضائية	تصحيح
26	الاحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	التحذير	اختراع البريد الالكتروني	كتابة نص سردي II
27	الهجرة	الهجرة السرية	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
28	الهجرة	الهجرة السرية	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
29	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	إدماج	جمعيات في موجهات الكوارث	تصحيح التعبير
30	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	إدماج	جمعيات في موجهات الكوارث	تصحيح التعبير
31	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	مراجعة المفاهيم السابقة	الأب البشيط	تصحيح التعبير
32	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي

4.4 برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسّط

الكفاءة الشاملة	يتواصل مشافهة بلغة سليمة ، ويقرأ نصوصا مركبة لا تقلّ عن مائتيّ كلمة، متنوعة الأنماط، قراءة تحليلية واعية نقدية ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	
القيم والمواقف	الهوية والوطنية	من خلال نصوص اللغة العربية : – يعتز بلغته – يعتز ويقدر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها – ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوّية الوطنية.
	الضمير الوطني	– يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها – يتبنى التصرفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمة – يقتنع بضرورة الحفاظ – ممتلكات الأمة ،ويدافع على انسجام الأمة وحدود الوطن – يمتن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية
	المواطنة	– يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل – يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية – ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
	التفتح على العالم	– يحترم ثقافات وحضارات العالم – يتقبل الاختلاف ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين – يتفتح على الآداب الإقليمية والعالمية – يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله – يتواصل مع غيره – يبدي فضوله الفكري والعلمي
الكفاءات المستعرضة	ذات طابع فكري	– يعبر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية – ينمي قدراته التعبيرية(مشافهة وكتابة) بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعية وسلامة اللغة – يتحكم في طرائق القراءة ويعرف أنواع النصوص القرائية – ينمي قدرته على كتابة وتحليل أنواع النصوص وفهمها وإبداء الرأي فيها – ينمي مواهبه اللغوية والأدبية والنقدية والإبداعية .
	ذات طابع منهجي	– يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في التعبير والشفهي و الكتابي – يحسن استخدام الزمن وتسييره – يحسن تخطيط العمل والنشاط – يحسن استخدام الإعلام و الاتصال ويستثمر مواردها المختلفة – يحدد إستراتيجيات القراءة وفق خصائص الوضعية – يوظف قواعد بناء النصوص و الانسجام و المقروئية.
	ذات طابع تواصلي	– يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية – يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية – يوظف الأدوات اللغوية (المحسنات البديعية ، صور البيانية ...) – يحدد معيقات التواصل ويتخلص منها
	ذات طابع شخصي واجتماعي	– يعتمد الإقناع والحجة في تبرير مواقفه – يعرف نفسه ، يثق فيها ويتكفل بها – يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي – يتحلى بروح المبادرة والإبداع – يتحلى بالاستقلالية وروح المبادرة والمسؤولية – يصدر أحكاما نقدية موضوعية – ينمي حسه الفني وذوقه الأدبي الجمالي – يعرف نفسه يثق فيها ويتكفل بها – يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي.

الميادين	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أنماط لوضعيات تعلمية	معايير التقويم ومؤشراته	الزمن

فهم المنطوق وإنتاجه	– يتواصل و يفهم مدلول الخطابات المنطوقة وينتجها مشافهة في وضعيات تواصلية دالّـة	– يستمع إلى خطاب متنوع الأنماط – يميز بين خطاطات أنماط النصوص . – يتبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط في الخطاب المسموع . . يتناول الكلمة . –يعرض أفكاره مراعيا التسلسل والترابط –ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير . – يوظف اللغة المناسبة لكل نمط .	. خطابات متنوعة الأنماط (حجاجية، تفسيرية، سردية، توجيهية، وصفية حوارية) . – نصوص متنوعة الأنماط . – نحو النص (القواعد العامة المتحكمة في أبنية أنماط النصوص . **نحو الجملة** : –التوابع (عطف النسق، البدل، عطف البيان، التوكيد) –أسلوب الاستثناء –التمييز وأنواعه –العدد وأحواله –الممنوع من الصرف –الجملة البسيطة والجملة المركبة –الجملة الواقعة مفعولا به –الجملة الواقعة حالا –الجملة الواقعة نعتا –الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ –الجملة الواقعة مضافا إليه –الجملة الواقعة خبرا لناسخ –الجملة الواقعة جوابا لشرط.	من خلال **وضعيات للاستماع**: يتعرف على بنية أنماط النصوص ؛ – يميز بنية كل نمطح؛ – يحدد العلاقات القائمة بين أبنية الأنماط ومقاصده في الخطاب. **وضعيات تعلم الإدماج**: انطلاقا من سندات مسموعة، يحدد المتعلم نمط النص المستمع إليه ويعين المقاطع المميزة لهذا النمط **وضعيات تعبيرية شفوية** تمكن المتعلم من: – تناول الكلمة والتعبير عن أفكاره وآرائه بالاستعمال السليم للغة . **وضعيات تعلم الإدماج**: اعتمادا على تعليمات محددة يتدرب المتعلم على تجنيد الموارد المناسبة لكل نمط وتوظيفها **وضعيات قرائية** يتدرب المتعلم فيها على: – يحدد نمط النص المقروء . – يجري موازنة بين نمطين أو أكثر وإبراز العلاقة القائمة بينهما . – يستخرج مقاطع متنوعة من نص متنوع الأنماط – يحدد وجهة نظر الكاتب ويناقشها . **وضعية لتعلم الإدماج**: انطلاقا من نصوص مكتوبة يعمد المتعلم إلى الموازنة بين أنماط مختلفة وفهم العلاقة القائمة بينها, بالاعتماد على موارده المكتسبة – يجند موارده لتثمين أفكار النص واستثمارها .	– يعي ما يستمع إليه (الإصغاء، الإنصات..) . – يدرك موضوع الاستماع . – ينتقي المعلومات الهامة . – يعين عناصر المسموع . – تسلسل الأفكار وترابطها . . التعابير المناسبة للموضوع . الاستعمال اللغوي المناسب (الروابط , الخطاطات) . –القراءة المسترسلة المنغمة الواعية – بناء استراتيجيات مناسبة للقراءة	16 س
فهم المكتوب (القراءة)	يقرأ ويفهم نصوصا نثرية وشعرية لا تقلّ عن مائتيّ كلمة، متنوعة الأنماط ومشكولة الكلمات الصعبة قراءة واعية وينقدها	– يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط . . يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية . . يبين خطاطات أنماطها وبنيتها اللغوية . ينقد النص مبديا رأيه.				32 س

إنتاج المكتوب (تعبير كتابي)	ينتج نصوصا مركبة متنوعة الأنماط بلغة سليمة منسجمة لا تقل عن (خمسة عشر سطرا) في وضعيات تواصلية دالة .	– يحدد الموضوع المناسب للوضعية والنمط – يجند الموارد الملائمة للموضع – يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمطين – يعلّل آراءه وأحكامه		**وضعيات** يدعى فيها المتعلم إلى: . يبني موضوعا متنوع الأنماط يتخلله حوار . يبني مقطعا سرديا يتخلله وصف . . إعادة بناء نص مشوش متنوع الأنماط. . بناء نص حواري مدعوم بحجج.	مراعاة قواعد بنية نمط النصّ المنتج – ملاءمة المنتج للتعليمة – توظيف أزمنة الأفعال المناسبة للموضوع – ثراء الأفكار – سلامة الرسم.	32 س
إنتاج المكتوب (تعبير كتابي)	ينتج نصوصا مركبة متنوعة الأنماط بلغة سليمة منسجمة لا تقل عن (خمسة عشر سطرا) في وضعيات تواصلية دالة .	– يحدد الموضوع المناسب للوضعية والنمط – يجند الموارد الملائمة للموضع – يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمطين –يعلّل آراءه وأحكامه		**وضعيات** يدعى فيها المتعلم إلى: . يبني موضوعا متنوع الأنماط يتخلله حوار . يبني مقطعا سرديا يتخلله وصف . . إعادة بناء نص مشوش متنوع الأنماط. . بناء نص حواري مدعوم بحجج.	مراعاة قواعد بنية نمط النصّ المنتج – ملاءمة المنتج للتعليمة – توظيف أزمنة الأفعال المناسبة للموضوع – ثراء الأفكار – سلامة الرسم.	**32 س**

الملاحق

الملخص

ملخص الدراسة:

تركز هذه الدراسة الموسومة بـ (**دور النص الأدبي في تحقيق الكفاية اللغوية لتلاميذ التعليم المتوسط على ضوء المقاربة بالكفاءات**) على محاولة معرفة مدى فعالية ونجاعة تلك النصوص الأدبية المختارة في تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة على ضوء الأهداف التربوية المرسومة والمسطرة حسب نشاطات اللغة العربية المتوفرة في مناهج التعليم المتوسط عبر مختلف المهارات اللغوية، حسب مستوى المتعلم العلمي والادراكي ووفقا لحاجاته وميوله، وبالأخص السنة الرابعة كآخر وأهم مرحلة، باعتبارها تمثل الفضاء الخصب والملائم لاكتساب اللغة وكفاياتها ومهاراتها، وجلّ وسائل وآليات التعبير المختلفة بطريقة تكفل وتضمن التمكن والتحكم في الاستعمال السليم والصحيح لها، فإمكانية فهم النصوص الأدبية واستيعاب فحواها لاستخلاص أهم خصائصها اللغوية والجمالية، مرهون بمدى تحكم المتعلم في اللغة ودرجة تمكنه من قواعدها ومبادئها وأنظمتها وأبنيتها، وكذا مدى إحاطته بمختلف مستوياتها وآليات تحليلها وتأويلها ونقدها بشكل يعينه على الفهم والاستيعاب، واكتشاف ما فيها من كوامن وتذوق جماليتها وسحرها، وتعد المقاربة بالكفايات في هذا الإطار بما تحمله من بعد برغماتي نفعي أفضل وأنجع المناهج المعينة على تحقيق هذا الغرض، من خلال تجسيد مبدأ المقاربة النصية في تناول مختلف نشاطات وفروع اللغة بشكل موحد وشامل ومنسجم يحقق وحدة اللغة ويعطيها معنى ودلالة، فتتحدد بذلك معالمها ومبادئها في ذهن المتعلم بما يعينه على فهم وإدراك سر عملها، واستعمالها وظيفيا بالشكل السليم والصحيح، كونها مقاربة تفرض وظيفية ونفعية التعلمات من خلال استثمار المتعلم لتلك النصوص التي تلقاها في مساره التعليمي فيحاكيها وينسج على منوالها بشكل محكم البناء ومنسجم المعنى، ولن يتأتى ذلك حتى يفلح المدرس في تطبيق وتجسيد مبادئ هذه المقاربة الجديدة، على أن يتم ذلك وفق التكييف الملائم لهذه الأخيرة بما يتناسب وواقع المتعلم وثقافته ومحيطه، واستخدام أحدث الأساليب والطرق الحيوية والفعالة في تدريس اللغة والأدب، بغية توجيه تدريس اللغة من خلال النصوص توجيها وظيفيا تواصليا يركز على تعليم استعمال اللغة في الحياة، وهو ما يعد تفعيل لدرس الأدب بجعله خادما لواقع المتعلم، فتنمى بذلك الكفايات والمعارف اللغوية المنشودة في المناهج لدى المتعلم، وتتحقق لديه كفايتي التلقي والإنتاج الوظيفي بما يزرع فيه روح المبادرة ويخلق لديه نزعة الابداع والابتكار، فيرتقي بذلك مستواه اللغوي بشكل يعينه على استعمال اللغة بإتقان، وظيفيا وإبداعيا وتواصليا وفي مختلف مواقف الحياة، فتتحقق بذلك نجاعة وفعالية درس اللغة والأدب من خلال تحقق وظيفيته، ليأخذ بيد المتعلم من حياته المدرسية نحو حياته الواقعية والعملية، وهو ما يضمن النهوض باللغة العربية والرفع من مستواها لتجابه غيرها من اللغات المتطورة كلغات علم وتكنولوجيا.

Study Summary:

This study, which is labeled "**The role of literary texts in achieving language adequacy for pupils of intermediate education in light of the Competency-based approaches** ", focuses on trying to determine the effectiveness and efficiency of those selected literary texts in achieving the desired language efficiency in light of the educational goals drawn and established by the activities of the Arabic language available in the curricula of various linguistic skills, according to the level of the scientific and cognitive learner and according to his needs and tendencies, and especially the fourth year as the last and most important stage, since it represents the fertile space suitable for acquiring language, competencies and skills, and various means and mechanisms of expression in a manner that ensures and ensures the possibility of understanding literary texts and taking advantage of their most important linguistic qualifications, the most significant degree of linguistic learning and the degree of knowledge, and control of its practicality, and the degree of its practicality, and the degree of linguistic basis, and the degree of its practicality, and the degree of its usability to control of its practicality, and the degree of linguistic basis of The approach promises to be efficient in this regard with its best pragmatism and the most effective approaches for achieving this goal, by embodying the principle of a textual approach in dealing with the various activities and branches of the language in a unified, comprehensive and harmonious way that achieves the unity of the language and gives it meaning and significance, thus defining its features and principles in the learner's mind, which will help him to understand and understand its work, and use it functionally in a correct and correct way, as it is a functional approach that requires learning and the usefulness of these texts in a way that leads to their comprehensiveness and comprehension, in a way that leads them to the teaching of the texts and use them in a proper way This will not happen until the teacher succeeds in applying and embodying the principles of this new approach, provided that this is done in accordance with the appropriate adaptation of the latter to the reality of the learner, his culture and his surroundings, and the use of the latest methods and vital and effective methods in teaching language and literature, in order to direct language teaching through texts through a functional and communicative orientation that focuses on teaching the use of language in life, which is an activation of the study of literature by making it a servant of the reality of the learner, thus developing the competencies and linguistic knowledge desired in the curricula of the learner, and achieving the adequacy of receiving and job production in a way that in stirs up the spirit of initiative and creates a tendency for creativity and innovation, thus raising his linguistic level to use language in a way that makes it the use of language and achieves its efficiency, based on creative efficiency, the effectiveness of studying language and literature through realizing its function, to take the learner's hand from his school life towards his real and practical life, which ensures the development of the Arabic language and raising its level to meet other advanced languages like the science and technology languages.

Résumé de l’étude :

Cette étude, intitulée (Le rôle du texte littéraire dans l'acquisition de la compétence linguistique des élèves de l'enseignement moyen à la lumière de l'approche par compétences), vise à déterminer l'efficacité et l'efficience de ces textes littéraires sélectionnés pour atteindre la compétence linguistique souhaitée à la lumière des objectifs pédagogiques fixés et structurés en fonction des activités de langue arabe disponibles dans les programmes d'enseignement moyen à travers diverses compétences linguistiques, en fonction du niveau scientifique et cognitif de l'apprenant et en fonction de ses besoins et inclinations, en particulier la quatrième année comme dernière et la plus importante étape, car il représente l'espace fertile et approprié pour l'acquisition de la langue, de ses compétences et aptitudes, et la plupart des différents moyens et mécanismes d'expression de manière à garantir la maîtrise et le contrôle de leur utilisation appropriée et correcte, la capacité de comprendre des textes littéraires et de comprendre leur contenu afin d'en extraire leurs caractéristiques linguistiques et esthétiques les plus importantes dépend du degré de contrôle de l'apprenant sur la langue et du degré de maîtrise de ses règles, principes, systèmes et structures, comme l'étendue de sa connaissance de ses différents niveaux et mécanismes d'analyse, d'interprétation et de critique d'une manière qui l'aide à comprendre, à découvrir ses secrets cachés et à goûter sa beauté et son charme, dans ce contexte, l'approche par compétences, avec sa dimension pragmatique, est considérée comme la meilleure méthode et la plus efficace pour atteindre cet objectif, en incarnant le principe de l'approche textuelle dans le traitement des diverses activités et branches de la langue de manière unifiée, globale et harmonieuse qui réalise l'unité de la langue et lui donne son sens et sa signification, ainsi, ses caractéristiques et ses principes imprègnes l'esprit de l'apprenant, ce qui l'aide à comprendre le secret de son travail, et à l'utiliser fonctionnellement de manière appropriée et correcte, car c'est une approche qui impose la fonctionnalité et l'opportunité de l'apprentissage à travers l'investissement de l'apprenant dans les textes qu'il a reçus au cours de son parcours éducatif, pour qu'il les imite et tisse leur modèle de manière précise, cohérente dans le sens, et cela ne sera possible que lorsque l'enseignant réussira à appliquer et à incarner les principes de cette nouvelle approche, à condition que cela se fasse selon l'adaptation appropriée de cette dernière en fonction de la réalité, de la culture et de l'environnement de l'apprenant, et en utilisant les dernières techniques et méthodes vivantes et efficaces dans l'enseignement des langues et de la littérature, afin d'orienter l'enseignement des langues à travers les textes dans une direction fonctionnelle et communicative qui se concentre sur l'enseignement de l'usage de la langue dans la vie, ce qui est considéré comme une activation de la leçon de littérature en en faisant un serviteur de la réalité de l'apprenant, développant ainsi les compétences et les connaissances linguistiques souhaité dans les programmes de l'élève, et il atteint la suffisance de réception et de production fonctionnelle de manière à cultiver en lui l'esprit d'initiative et à créer en lui la tendance à la créativité et à l'innovation, élevant ainsi son niveau linguistique de manière à l'aider à utiliser la langue de manière compétente, fonctionnelle, créative et communicative, et dans les diverses situations de la vie, ainsi l'efficacité et l'efficience de la leçon de langue et de littérature sont atteintes en réalisant sa fonctionnalité, pour prendre en main l'élève de sa vie scolaire vers sa vie sociale et professionnel, ce qui assure l'avancement de la langue arabe et l'élévation de son niveau pour se confronter à d'autres langues avancées telles que les langues de la science et de la technologie.