الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

قسم اللغة والأدب العربي معهد الآداب واللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة بـ:

# الجانب الوجداني في نصوص القراءة للسّنة الثانية ثانوي

# – الشعبة العلمية– أنموذجا.

تخصّص: تعليميّة اللغات

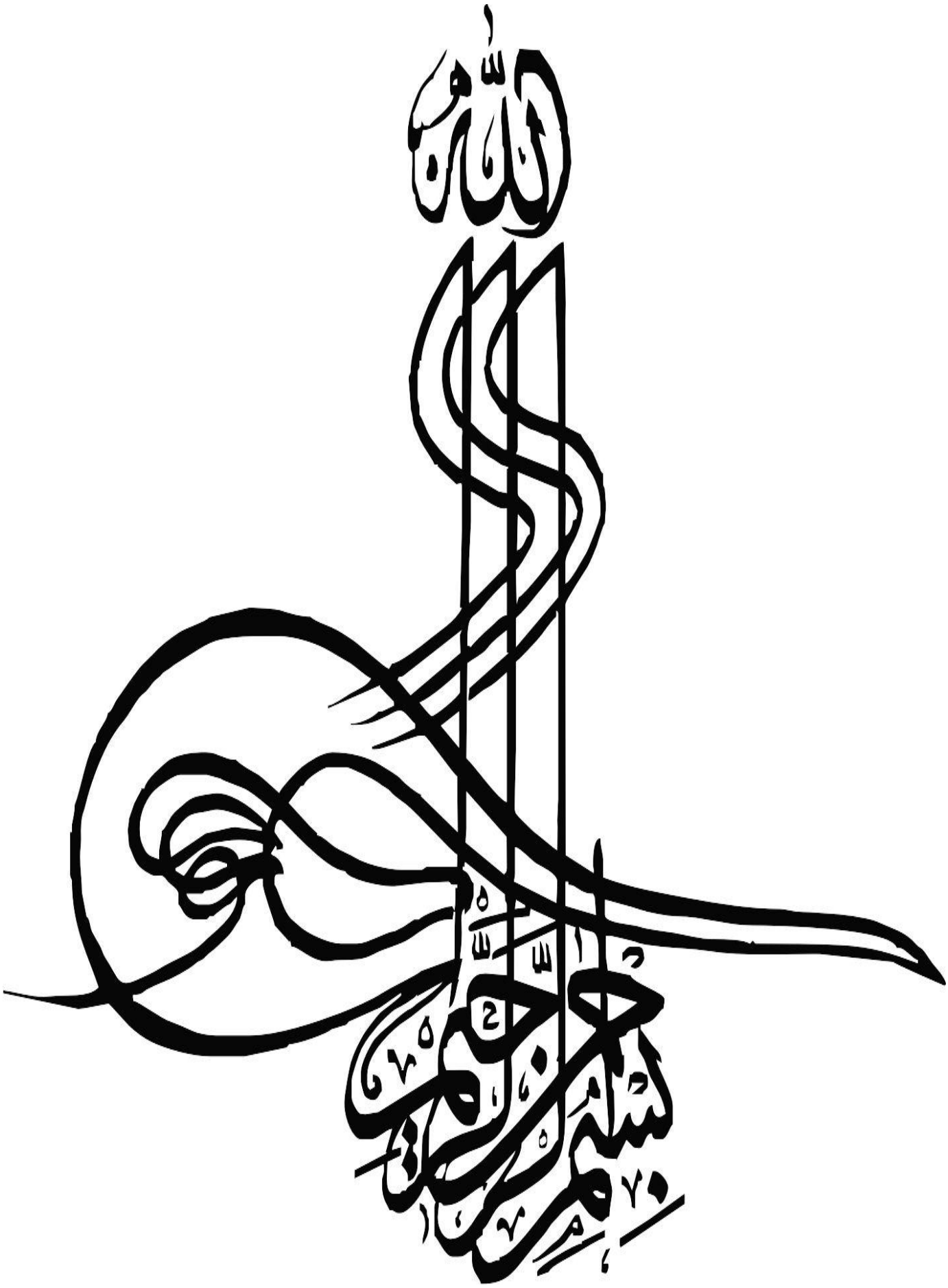
من إعداد: زبلان نوال

إشراف الدكتور: د/ تواتي خالد

## لجنة المناقشة:

| | |
|---|---|
| الأستاذ: د/ بن حنفية فاطمة | رئيسا |
| الأستاذ: د/ تواتي خالد | مقررا ومشرفا |
| الأستاذ: أحمد صانع | مناقشا |

السنة الجامعية: 2018/2017



# إهداء

**إلى .... أمّي نبع الحنان ورمز الصّمود والشّموخ.**

**إلى أبي ..من علّمني أنّ النّجاح والطّموح يتطلّبان التّضحيّة والتّحديّ،والمثابرة.**

**إلى ينبوع المحبّة الّذي لا ينضب... امتدادُ جذوري "إخوتي"**

**إلى الأساتذة الزّملاء ،الذين يتعهّدون المتعلّم، وهو غرس يانع حتّى يصير روضا بهيّا.**

**إلى مَنْ حملوا لي في قلوبهم موّدة حقيقيّة أظهرتها أصعبُ مواقفِ الحياةِ .**

**إليهم جميعا ....أهدي هذا الجهد المتواضع**

*** نـــوال ***

# شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الشّكر الأوّل والأخير لله عزّ وجل الّذي رعاني وأمدّني بالصّبر و التّوفيق في إنجاز هذا البحث.

كما أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف الدّكتور" خالد تواتي"، الّذي لم يبخلْ عليّ بنصائحه وتوجيهاته، و تشجيعه الدّائم لي، فمهما حاولت فإنّني لن أوفّيه حقّه.كما لايسعني إلاّ أن أشكر كلّا من الدّكتور "مصطفى طويل" من جامعة خميس مليانة ، والدّكتور "سعيد بن زرقة "من المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ، اللّذين أعانياني بالمادّة العلميّة .ولا أفوّت الفرصة لشكر كلّ من طوّق عنقي بالمساعدة ولو بالكلمة الطّيّبة .

إلى هؤلاء جميعا .... لكم منّي جزيل الامتنان والعرفان .

# مقدمة

## مقدمة:

إنّ التّساؤل عن وظيفة تدريس الأدب يحلينا إلى قضيّة هامّة قد شغلت المنظّرين قديما وحديثا وهي وظائف الأدب، التي أثارها النّقاد و الفلاسفة منذ العهد الإغريقي إلى يومنا هذا، وقد أسفرت عن وظيفتين متباينتين ،احتلّتا الصّدارة عبر تاريخه الإنساني وهما النّفعية والجمالية. حيث يراه بعض المنظّرين متعة بأساليبه ولغته وفنّياته، أمّا البعض الآخر منهم فيؤكّد نفعيته من خلال المعارف والتّجارب والثقافات التي ينقلها من جيل لآخر، وهذا ماتتبناه معظم الآراء خاصّة في العصور الّتي مجّدت العقل – بوصفه لبّا للإبداع وجوهره– ،وقد استمرّ هذا الصّراع بين الوظيفتين إلى يومنا هذا ،ليؤكّد الواقع الأدبيّ على اتساع مَساحته وسيادة الوظيفة التعليمية التي تحمّل الأدب مهمّة الكشف عن ماهية الوجود الإنسانيّ في ظلّ رهانات الحضارة المعاصرة وتناقضاتها ، وهناك من يجمع بين المتعة والمنفعة ، فيجعل منه مصطلحا فضفاضا منفتحا على معانٍ متعدّدة .

إنّ هذه المكانة التي شغلها هذا المصطلح في الدّراسات النقدية بشقّيها النّظري والتطبيقيّ، قد تمّ تجاوزها لتطرقَ مجال التربية ، حيث تبنّاه التربويّون واهتموا بتدريس نصوصه، خاصة في الطّور الثانويّ، كونه يهدف إلى تحفيز المتعلم على حبّ الأثر الأدبيّ، وتعلّم اللغة من خلاله .فقد شهدت هذه النصوص مقاربات بيداغوجية متنوّعة بحلّة تقليدية تلقينية ، لكن سرعان ماتغيّرت طريقة تناوله في ظلّ المقاربة بالكفاءات التي رافقت الإصلاح التربوي في الجزائر بدءً من سنة 2003م، ، حيث فتحت المجال للمتعلّم للمشاركة في الفعل التّعلمي التعليمي، بتبنّي دور الفاعل في بناء تعلّماته ومعارفه بتوجيه من المعلّم.

وبما أنّ المقاربة بالكفاءات قد فرضت رداءها على النّصوص الأدبيّة بخطوات منهجية متّفق عليها ، وجب أن نعاين مدى نجاعة النّصوص الأدبية بالضبط دون بقيّة النصوص (النص التواصلي، المطالعة الموجّهة)المقررة للسنة الثانية ثانوي ، وقد وقع الاختيار على الشّعبة العلمية ، ومن هذا

المنطلق جاء البحثُ – موسوما بـــ " **الجانب الوجداني في نصوص القراءة للسّنة الثانية ثانوي– الشعبة العلمية أنموذجا–** للإجابة عن الإشكالية الآتية وهي :

**هل يتوافر الجانب الوجداني في النّصوص الأدبيّة المقرّرة – على هذه الشّعبة ؟**

وتتفرّع عن هذه الإشكاليّة أسئلة أخرى منها :

- ماهي المعايير التي تمّ على أساسها انتقاء هذه النّصوص لتدرسيها وفق المقاربة بالكفاءات؟
- كيف يبدو واقع تدريس نشاط النّصّ الأدبيّ في ظل هذه المقاربة؟
- هل يفرّق أساتذة مادّة اللغة العربيّة بين صنافات الأهداف التربويّة ، وخاصّة المجال الوجداني؟
- هل هناك عراقيل في تطبيق الأهداف الوجدانية على النّصوص الأدبية المقررة؟
- كيف يتفاعل المتعلّمون مع النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات؟

وتنطلق الإشكالية من الفرضيات الآتية:

- النّصوص الأدبية المقررة لتلاميذ السنة الثانوي – الشعبة العلمية – مناسبة وناجعة.
- يُتناول نشاط النّص الأدبي عبر مراحل مناسبة للمخزون المعرفي للمتعلّم وذلك وفق المقاربة بالكفاءات.
- يميّز بعض الأساتذة بين مختلف مجالات الأهداف التربوية ، ويصوغونها جيّدا.
- من بين الصعوبات التي يمكن أن تعترض تدريس هذا النّشاط مع العيّنة المنتقاة للدّراسة الميدانية :
- عدم تفاعل المتعلّم مع هذا النّشاط
- بعض النصوص غامضة وصعبة

ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن تجليات الجانب الوجداني وحدود تطبيقه على النصوص الأدبية المقررة على العيّنة المذكورة آنفا، والوقوف على واقع تناول الدّرس الأدبيّ في ظلّ المقاربة

بالكفاءات ، ومن ثمّ إيجاد البدائل والحلول المناسبة من أجل تطوير نشاط النص الأدبيّ ، وفي إطار السّعي نحو تحقيق هذه الأهداف والإجابة عن الإشكالية توجّب عليّ تبنّي المنهج الوصفي التّحليلي دليلا لي في الشّق النّظريّ من البحث ، حيث جنحتُ إلى دراسة وصفية للدّرس الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات وتحليل الأهداف الوجدانية ، وتقييم مدى توافرها فيه أمّا في الجانب التّطبيقي فقد وظّفت المنهج التّحليلي الإحصائي لأنّه يعدّ دراسة ميدانية ، تشتمل على استبيانات وإحصاءات تتطلّب التحليل .

- وقدّ تمّ اختياري لهذا الموضوع بناءً على دوافع ذاتية وأخرى موضوعية ، فأمّا الأولى فتتمثّل في الرّغبة في معالجة هذا الموضوع للاستفادة منه ميدانيا بالنّهل من خبرات الأساتذة ، إضافة إلى نيّة وزارة التّربيّة الوطنية في القيام بإصلاح الإصلاحات وهذا قد أغراني بالبحث والتّنقيب عن ثغرات الإصلاح التّربوي على مستوى تناول هذا النّشاط الصّفي.
- وأمّا الثانية فتعود إلى تغيّر واقع تدريس نشاط النصوص الأدبيّة في ظلّ المقاربة الجديدة ، وانفتاح النّصّ الأدبيّ على علم النص والمناهج النقديّة المتنوعة.

ويرتبط موضوع هذا البحث بالدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع تعليمية النّصّ الأدبي ، سواء رسائل جامعية أو مقالات تربوية أكاديمية مثل :" تعليمية النص الأدبيّ في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج" للدكتور زرارقة الوكّال من جامعة عمار ثليجي (الأغواط ) وهي عبارة عن مداخلة في المؤتمر الدّولي الخامس للّغة العربيّة، تمّ من خلال الإشارة إلى واقع تعليمية النّصّ الأدبي في التعليم الثانوي والخروج بنتيجة تؤكّد عدم الاستقرار في البرامج والمناهج ، والذي سيؤثّر سلبا على مردود المتعلّم ،ويتّفق معه موضوع بحثي في المنهج المعتمد : الوصفي

التّحليلي لكنه يختلف في المحاور المتطَرَّق إليها ، وتتقاطع دراستي كذلك مع دراسة أكاديمية وتتفق معها في المنهج الوصفي، والمعنونة بـ"دراسة وصفية لمعوّقات الأهداف الوجدانية في تدريس الرّياضيّات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلّمين ، من إعداد الطالب ناصر بن حسن بن ناصر القحطاني (مذكرة ماجستير ،جامعة أم القرى بالسعودية)- لكنها تتناول مادّة دراسية أخرى

وقد اعتمدتُ الخطّة الآتية :

شملت الخطّة ثلاثة فصول ، الفصل التمهيدي المعنون بـ النّصّ وأبعاده اللسانية وأفق أدبيّته. وقد ارتبط في مبحثه الأول بالجانب اللّساني والبيداغوجي، حيث تناولت فيه التعريف بمصطلح النّص لسانيا وبيداغوجيا ،والإشارة إلى الفرق بينه و الخطاب،ثم عرّجت على أهمّ التصنيفات التي تناولته ، أما المبحث الثاني منه فقد خصّصته لمقوّمات النّصّ الأدبيّ ، ومناهج تحليله وتذوّقه.أمّا الفصل الأوّل والمعنون بتعليمية النص الأدبي في ظل المقاربات الجديدة وأبعادها المتوخاة ،فقد تتبّع تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة الراهنة للسنة الثانية ثانوي الشعبة العلمية ، وقد تضمّن المبحث الأوّل منه التركيز على الأهداف الوجدانية في العملية التربوية، وأهمّ صنافات الأهداف التربوية ، وحدود التقويم الوجداني وعلاقته بالمجال المعرفي، في حين اشتغل المبحث الثاني على تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات واصفا الدرس الأدبي وخطواته، وتطبيقا لماجاء في الفصل الأول حول أنماط النصوص فقد أجريت دراسة إحصائية في هذا الصدد رصدت من خلالها أهم الأنماط اللغوية المعتمدة في النصوص الأدبيّة للسنة الثانية وتحليل الجانب الوجداني في مذكرتين تربويتين تخصّان هذا النّشاط.

أمّا الفصل الثاني فقد جاء فصلا ميدانيا مدعّما لماقبله ،حيث اتّخذ عنوان: الأهداف الوجدانية في الطّور الثانوي: رصد وتحليل وتقويم وتقييم ، وقد جنحتُ فيه إلى توزيع استبيانين ، أحدهما موجّه إلى أساتذة مادّة اللغة العربيّة وآدابها، والآخر إلى المتعلّمين .وختمتُ الفصل بخلاصة ،ثمّ وقفتُ في الخاتمة على أهمّ النتائج المتوصل إليها أتبعتُها بمجموعة من المقترحات والتوصيات.

وحتى يكون للبحث صدى ومصداقية ، اعتمدت على مجموعة من المراجع دعّمت البحث في شقيه النظري والتطبيقيّ ، منها ماتعلّق بالجانب اللّساني : خديجة غفيري : سلطة اللغة بين فعليّ التأليف والتّلقيّ ، فان ديك :النص والسياق، ترجمة: عبد القادر قنيني، ومنها ماتعلّق بالجانب البيداغوجي: بنجامين بلوم، دافيد كراتول،برترام ماسيا: نظام تصنيف الأهداف التّربويّة، تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني، تر: محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عودة، حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو: القراءة المنهجية وتدريسيّة النصوص بين الخطاب المؤسساتي والممارسة الصّفيّة، محمد الدريج: مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العملية التعليميّة ، محمد الطاهر وعلي: التّقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله.

وقد اعترضتني مجموعة من العراقيل خلال إنجازي للبحث تأتي في مقدّمتها صعوبة التّوفيق بين التّدريس والدّراسة والسّفر ،والالتحاق بالدّراسات العليا بعد انقطاع دام 09 سنوات ، بالإضافة إلى قلّة المراجع التي تتناول "التّعليمية" و "الأهداف الوجدانية" ، إضافة إلى صعوبة تجاوب الأساتذة مع الدّراسة الميدانيّة .لكن تبقى هذه الصّعوبات حافزا للتّحدي والبحث بجدّ.

وفي الأخير أجدّد الشّكر للأستاذ المشرف الدكتور "خالد تواتي" الذي كان نبراسا في توجيهي إلى المسار الصّحيح بفضل آرائه ، التي ساعدتني على إخراج هذا العمل إلى النّور بحلّته الأخيرة .

**الطّالبة: زبلان نوال**

**تسمسيلت في : 30ماي 2018م**

# الفصل التّمهيدي

**النّصّ وأبعاده اللّسانية وأفق أدبيّته**

يشكّل النص محورا هامّا ووحدة لغوية بارزة في الدّراسات النّصيّة المعاصرة ،إلا أنّها تختلف مع بعضها البعض في طريقة تناوله والاشتغال عليه. ولعلّ ذلك مرتبط بالتّعدد الدّلالي لهذا المصطلح كونه فضفاضا ، قد مسّه التّطور عبر التاريخ . وسنقف من خلال هذا الفصل على ماهيته عند العرب و الغرب

## 1. النّص في الثقافة العربية

### أ. عند القدامى:

**النص لغة واصطلاحا:** :

إذاما بحثنا في المعاجم القديمة، وجدنا لكلمة نصّ دلالات متعدّدة ، فقد ورد في تاج اللغة وصحاح العربيّة ، لأبي نصر الجوهريّ (ت 400هـ) قوله : نصصت ناقتي ، قال الأصمعيّ : النّصّ : السير الشديد حتى يستخرج أقصى ماعندها، قال ولهذا قيل: نصصتُ الشيء : رفعته ومنه منصّة العروس ، ونصصتُ الحديث إلى فلان أي رفعته إليه...ونصصتُ الرّجل إذا استقصيته مسألة عن الشيء حتى تستخرج ماعنده.ونصّ كلّ شيء منتهاه ، وفي حديث عليّ رضي الله عنه : إذا بلغ النساء نصّ الحقاق " يعني منتهى بلوغ العقل، ويقال : نصصتُ الشيء حرّكته [1]

وجاء في كتاب أساس البلاغة للزّمخشري (ت 538هـ): قوله: (ومن المجاز : نصّ الحديث إلى صاحبه) [2]. وجاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ ) وهو يتحدّث عن مادّة نصّص قوله: " النّصّ : الإسناد إلى الرئيس الأكبر ، والنّصّ التوقيف ، والنّصّ التعيين على شيء ما" .[3]

يتّضح ممّا سبق أنّ كلمة نصّ استعملت بدلالة السّير الشديد ، والانتهاء والبلوغ والرّفع ، ثمّ تطوّرت إلى إسناد الكلام ورفعه إلى منشئه الأصلي . ولقد أشار الإمام الشّافعي (ت204هـ)كذلك

---

[1] **اسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين سنة 1990 ، ط 4 مادة(نصص)**

[2] **الزمخشريّ: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود،دار الكتب العلميّة، بيروت،لبنان، ط1، 1998م مادة (نصص)**

[3] **ابن منظور :لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان، مادة نصص : 98/7**

إلى المفهوم الاصطلاحي للنّصّ ، عندما تناول حديثه عن أوجه البيان في الفرائض المنصوصة في القرآن الكريم ، حيث قال في بعضها : إنّ النّصّ هو مأأتى الكتابُ على غاية البيان فيه ، فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره" [1]

- ✓ أمّا الشريف الجرجاني (ت 811هـ) فقد ذكر حدّ النّصّ في كتابه "التعريفات" ، حيث قال : النّصّ ماازداد وضوحا على الظاهر لمعنى المتكلّم ، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ، ويغتمّ بغمّي ، كان نصّا في بيان محبّته" وقد قال أيضا: النص مالا يحتمل إلا معنى واحدا، وقيل : مالا يحتمل التأويل" [2]
- ✓ وقد ذكر الشيخ الطريحي (ت 1085هـ) أنه "قد صحّ عن النبي (ص) ، أنّ تفسير القرآن الكريم لايجوز إلا بالأثر الصحيح والنّصّ الصريح ، قال : والنص في اصطلاح أهل العلم هو اللفظ الدّال على معنى غير محتمل للنقيض بحسب الفهم ، والأثر هو ماجاء عن النبي (ص) والإمام أو الصحابيّ والتابعي من قول وفعل وهو أعمّ من الخبر [3]

ومنه يمكننا القول أنّ علماء الأصول يتفقون على أنّ مفهوم النص إن ارتبط بمعنى واحد لاغير فذلك دلالة صريحة في الحكم الشرعي، فلا يمكن للفقيه الاجتهاد مع هذه الصراحة ، بل يأخذه مباشرة ويفتي به .ومنه يمكننا القول "أنّ مفهوم النص عند التراثيين بوصف كلام الشّارع قد تقترب في تعريفاتها وكيفياتها الإجرائية من مفهوم النّص المعاصر ،بل ويمكن أن يتجاوزه فيما تعلق بجانب الدّقة"[4]

---

[1] **محمد بن ادريس الشافعي الرسالة: :أحمد شاكر، النّاشر: مصطفى البابي الحلبيّ، ط1، 1940م**

[2] **علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني :التعريفات ،المحقق: ضبطه مجموعة من العلماء،دار الكتب العلمية بيروت، لبنان الطبعة: الأولى:1983م ،ص 132**

[3] **فخر الدين الطريحي: مجمع البحرين، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، 1985م، مادة نص، 186/04**

[4] **ينظر د. حسين خمري :نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدّال ، دار العربية للعلوم ناشرون،منشورات الاختلاف،ط1، 2007 ص 45**

**ب- عند العرب المحدثين :**

لقد انتقل علم لغة النّص أو علم نحو النص إلى الثقافة العربية عن طريق التّرجمة ، ولعلّ أوّل من سلك أول خطوة في هذا المجال هو سعد مصلوح سنة 1989م ببحثه المعنون بـــ: من نحو الجملة إلى نحو النّصّ"، وفي العام نفسه برز نتاج آخر لسعيد يقطين والمعنون بـ "انفتاح النّصّ : النص والسياق " ، وقد أشار سعد مصلوح - في الدّراسة المذكورة آنفا -إلى نمط جديد من التحليل اللغوي ، تبنّته اللسانيات الحديثة ،يصطلح عليه بنحو النّص، والذي يعتبر النص كله مادّة خاما للتّحليل[1]

لقد تطوّر المفهوم الدلالي لكلمة نصّ في اللغة العربية في أوائل النهضة العربيّة الحديثة(ن ق 19م)، حيث حملت القصائد الشعريّة والنّثريّة مصطلح النّصّ

يرى حامد أبو زيد: "أداة اتصال تقوم بوظيفة إعلامية، ولا يمكن طبيعة الرسالة التي يتضمنها النص بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تشكل النص من خلاله"[2]

## 2. النص في الثقافة الغربية:

" النص texte مشتق من اللاتينية : **textus** بمعنى نسيج ، وقد استعان رولان بارت **barthes.r** بالمعنى ذاته في مقاربة ماهية النّصّ حينما جعله أشبه بما تنسجه العنكبوت ، وينجم عن هذا التّصوّر معنيان ، نذكرهما كالآتي:

- ✓ النّصّ يحاصر متلقيه كما تحاصر العنكبوت فريستها .

[1] .سعد مصلوح : من نحو الجملة إلى نحو النّصّ، ، بحث منشور ضمن كتاب الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا إعداد:د.وديعة طه النجم/عبده بدوي، كلية الآداب، جامعة الكويت، 1990-1991م ص 409-410 (بتصرف)

[2] ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة، والنشر والتوزيع، بيروت، ط 3، 1996، ص 26-27

✓ يوصف بيت العنكبوت بالوهن والضعف، ممايجعله هيّن الاختراق وكذلك النّصّ إذ يستطيع القارئ اقتحام دلالته الخطّيّة، ليظفر بما يجعله أكثر حياة، وأشد انتماء لزمن القراءة "[1]

"ولقد ارتبطت دلالة النّصّ في التقليد اليهودي المسيحي بالنّصّ المقدّس ، وعندما احتاج الإنسان الغربي إلى صيانة قوانينه وتشريعاته بالكتابة، أطلق عليها النّصوص وفي الأدب أيضا ،فإنّ الحاجة إلى استعادة الأشعار والإخبار عنها، كلها عوامل دفعت إلى تدوينها.وهكذا فإنّ النّص حسب هذه التصورات يحيل على الكتابة وهو ماأكّده"بول ريكور" p.ricoeur: لنسمّ نصّا كلّ خطاب تبثّته الكتابة، تبعا لهذا التعريف يكون التثبيت بالكتابة مؤسّسا للنّصّ نفسه ، ومنه فالكتابة عنصر فاعل في تأسيس دلالة النص ، إذ أنها تحمي النص من الاندثار وتوثّقه بالتدّوين، وتسمح له بالقراءات المتجددة متى تفاعل معه القارئ المحمّل بآلياته تفكيكه . لقد ميز دوسوسير بين اللغة والكلام ، فاللغة تمثل ذلك الخزان من البنيات الأسلوبية والقواعد اللغوية التي يمتلكها المتحدث بها ، أما الكلام فهو التحقق الفعلي لنموذج من هذا الخزان في لحظة بعينها، إنّ فعل الكلام language du acte يشكل نواة التواصل وأساس تطوّر اللغة وتجددها ، لأنّه يمتلك قيمة تعبيرية .

أمّا تودوروف todorov فقد اشتغل في معجمه على مقاربة دلالة النّصّ ، وحدد ماهية النّصّ حيث يقول: إنّ مفهوم النص لايستقرّ في مستوى الجملة نفسها ، وهكذا فإنّ النص يجب أن يميّز عن الفقرة التي تشكّل وحدة مجموعة من الجمل ، فدلالته قد تحيل على جملة أو على مؤلف بأكمله .إنه يتحدد باستقلاليته وانغلاقه." [2] "أما جوليا كريستيفا فقد حصرته في مفهومين: التّحول والإنتاج ، فقد أشارت إلى وجود سيرورة مزدوجة تتمثل في إنتاج وتحول المعنى ، وبهذا مهدت لمفهوم تعالق النصوص مع بعضها وهو التناص فدلالة النّص حسب تودوروف تتحدّد وفق طبيعته الداخلية وخصائصه التي يتفرّد بها عن غيره وتتمثل في الجانب الشفوي والتركيبي والدّلالي [2]

---

[1] **خديجة غفيري: سلطة اللغة بين فعليّ التأليف والتّلقيّ، دار أفريقيا للشرق ، ط1، 2012، ص19**

[2] **– ينظر المرجع نفسه ص 20–21**

ويُعرّفه عبد الواسع الحميري(2008م) بـأنّه: كلّ متتالية من الجمل يكون بينها علاقات أو على الأصحّ بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات ونجد من يعرّفه من منظور لساني وظيفي على" أنّه شكل لساني لتفاعل اجتماعي أو "وحدة لغوية في طور الاستعمال "[1]

✓ إنّ التعريفين السّابقين يركّزان على الجانب التواصلي للنص لأنّه وحدة لسانيّة .

أمّا بيداغوجيا، فينظر له على أنّه " وحدة لغويّة متوسّطة الطّول تعالج موضوعا معيّنا ويتمّ اختيارها لغايات تعليميّة كتنمية قدرات الفهم والتحليل والتّذكّر لدى التلاميذ وكذلك إكسابهم معلومات معيّنة في مجال محدّد" [2]

[1] عبد الواسع الحميري: الخطاب والنّصّ ، المفهوم ، العلاقة، السلطة ، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر ، بيروت، 2008، ص109

[2] محمد الأخضر الصبيحي : المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانيّة)، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري ، قسنطينة،2005/2004، ص 12

## 3. النص والخطاب:

لا تزال إشكالية "**النص Texte** " و"**الخطاب Discours** " وعدم التفريق بينهما في الوسط النقدي العربي حديث السّاحة النّقديّة ، بدليل ما نلمسه من خلط منهجي بين هذين المفهومين، وقد نتج عن ذلك ثلاثة آراء في الدراسات الأكاديمية العربيّة – فمن النّقاد من يجعلهما بالمفهوم نفسه حينا ومتكاملين حينا ومتقاطعين حينا آخر.

نمرّ مباشرة إلى التعريف بمصطلح الخطاب، بعد أن أشرنا سابقا إلى مفهوم مصطلح النص

أ- **التعريف اللّغويّ للخطاب**: : "تشير المادة المعجمية لمادّة " **خطب** " إلى مجموعة من الدّلالات منها:

"الخطْبُ: الأمر الذي تقع فيه المخاطبة، والشأن والحال ، والخطابة والمخاطبة : مراجعة الكلام ، والخطبة اسم للكلام الذي يقع به الخطيب" [1]

أمّا معجم مقاييس اللغة فيعرّفه: "الخاء والطاء والباء أصلان، إنّ الخطاب كلام يُتبادل بين متخاطبين، ومن ثمّ فهو يتفاعل بينها" [2]

- بعد الخوض في التعريف اللغويّ لكلّ من "**النص**" و"**الخطاب**" نؤكّد على أنّ"**النص**"يرتبط بالرفع وهو يستلزم الظهور وبالتالي الإفهام وهو تجليّ الفهم، وهذا يعني أن النّص غير مرتبط بالوضوح دائما،بمعنى ممكن أن يكون غامضا، ولكنه مرتبط بالإفهام.
- أما "**الخطاب**" فتشير مدلولاته المعجمية إلى: المواجهة بالكلام بين اثنين أو أكثر، الخطب: الشّأن أو الأمر العظيم الذي تقع فيه المخاطبة ، والمخاطبة : مراجعة الكلام ، وفصل الخطاب.

---

[1] **ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان مرجع سابق، مادة خطب: 1196/1195**

[2] **ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: توشيح: إبراهيم شمس الدين، ج1، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص368.**

فالخطاب هنا المراجعة ، فكأنّه القدرة على إقناع المخاطَب ومواجهة الخصم ،ومنه فالخطاب يحمل قصدية التّوجه مع إمكانيّة غياب المخاطَب ، فهو بذلك يشير بالكلام إليه، حتى وإن اختلف طرفا الخطاب في المكان والزّمان .

**ب- التعريف الاصطلاحي للخطاب:**

يعرّفه **ميشال فوكو**، بقوله: الخطاب يمثل مجموعة كبيرة من الأقوال أو العبارات ويعني بها مساحات لغوية تحكمها قواعد "[1]

أمّا **بنيفست** فيجعله" كلّ تلفّظ يفترض متحدّثا ومستمعا ، لكون الطّرف الأول فيه التأثير في الطّرف الثاني ، وأبسط تعريف عنده هو "كلّ قول يفترض متكلّما ومخاطبا ويتضمّن رغبة الأوّل بالتأثير في الثاني بشكل من الأشكال"[2]

أمّا **فان ديك** فهو يرادف بين مصطلحيّ النّصّ والخطاب، حيث يقول: "توجد فوارق متّسقة الاطراد بين الجملة المركبة وانتظام توالي الجمل وتسلسلها، وخاصّة من نوع المستوى التداولي.ثم إنّ الجمل يمكن أن تتعلّق بدلالة أو بمعنى جمل أخرى من العبارة نفسها .

- حتى و لوكان ذلك ليس دائما مشابها في شيء لمعاني القضايا في تركيبها أوالجمل المؤلفة.وهناك أسباب أدّت بنا إلى أن نسلم بأنّ العبارات المنطوقة يجب أن تعاد صياغتها تبعا لوحدة أوسع ما تكون وأعني بذلك المتن أوالنّص. وهذا الاصطلاح الأخير إنّما استعمل هنا ليفيد الصياغة النظرية المجردة المتضمنة لما يسمى عادة بالخطاب" [3]

---

[1] **ميشال فوكو: حفريات المعرفة ، تر: سالم ياقوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1986،1م،ص81**

[2] **لطيف زيتوني : معجم المصطلحات، نقد الرواية،مكتبة لبنان للنشر بيروت،ط1، 2002م، ص 88**

[3] **فان ديك: النص والسياق، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى ، سنة 2000، ص19**

ويميّز عبد السّلام المسديّ بين الخطاب الأدبي والنّصّ فيقول :"هو انقطاع وظيفته المرجعية لأنّه لايرجعنا إلى شيء، ولا يبلّغنا أمرا خارجيا، وإنما هو يبل ذاته، وذاته هي المرجع المنقول في الوقت نفسه. ولما كفّ الخطاب الأدبي، عن أن يقول شيئا عن شيء إثباتا أونفيا، فإنّه غدا هو نفسه قائلا ومقولا، وأصبح الخطاب الأدبي من منقولات الحداثة التي تدكّ تبويب أرسطو للمقولات مطلقا".[1]

وممّا سبق يمكننا القول أنّ هناك فروقا بين المصطلحين ، فالخطاب "وحدة لغويّة أشمل من الجملة نظام من الملفوظات يتحدد مفهومه في اللّغة بناء على العلاقة بين طرفين : المخاطَب،والمخاطِب وإذا كان الخطاب مايتلفّظ به ، فالنّصّ لايتحقق إلا بوجود قارئ في العمليّة التواصلية ، فهو الذي يمنحه وجوده كنصّ" [2] ويرى الباحث المغربيّ **سعيد يقطين** أنّ الخطاب هو فعل الإنتاج اللّفظي ، ونتيجته المسموعة والمرئية، وفي المقابل فالنّص هو مجموع البنيات النّسقية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه أي الخطاب هو الموضوع المجسّد أمامنا كفعل ،أمّا النص فهو الموضوع المجرّد"[3]

## 4. تصنيف النّصوص:

لقد ارتبط تصنيف النّصوص بظهور علم لسانيات النّصّ ، لذا قد سعى هذا الأخير إلى ضبط التّصنيف بوضع معايير دقيقة تفرّق بين أنماط النّص، مع أنّها متداخلة مع بعضها البعض، ومن أبرز المعايير نذكر معيار الوظيفة الأكثر بروزا في النصوص وهي التواصلية ، أما المعيار الثاني فكان بناء على الطابع الاجتماعي المؤسساتي ، أما المعيار الثالث فهو العمليات الذهنية والعقلية الموظفة في النص .وسنفصل في ذلك لاحقا.

---

[1] عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، طبعة 1982م، ص116

[2] محمد عزام: تحليل الخطاب في ضوء المناهج النقديّة الحديثة دراسة في نقد النقد،دمشق، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، (د.ط)، 2003م، ص130

[3] ينظر: سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي "النص والسياق" ،المركز الثقافي العربي،المغرب،ط2001،2 ص16

أ- **تعريف نمط النّصّ:** "بأنّه الطّريقة التّقنية المستخدمة في إعداد النّصّ وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه ، ولكلّ فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكلّ نمط بنية وترسيمة تتلاءم الموضوع المطروح"[1]

ب- **بعض نماذج التّصنيف:** [2]

- **التصنيف على أساس وظيفي تواصليّ :**

"وقد تبناه اللغويّ "رومان ياكوبسون" ، الذي حدّد وظائف اللغة السّتة ، وهو في هذا التصنيف يركّز على الوظيفة اللغوية السّائدة في النّصّ حيث يصنف النصوص إلى نصوص إعلامية إذا سيطرت عليها الوظيفة المرجعيّة (**la fonction référencielle**)أو تأثيريّة إن هيمنت عليها الوظيفة التأثيرية التي تسعى إلى إقناع المتلقيّ ، أو نصوص ذات طابع إنشائي(**la fonction poétique**)إن اهتمت بجانبها الشكلي الذي يكسبها الطابع الجمالي"

- **تصنيف سياقي أو مؤسساتي :** يركّز فيه على النصوص المرتبطة بالجانب الاجتماعي المؤسساتي ، ومنها ماتعلّق بالإدارة والإعلانات

- **تصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:**

يعدّ التّصنيف الأكثر دقّة مقارنة بالتصنيفات السّابقة ، يرتكز على العمليات العقليّة البارزة في النّصّ كالشرح والاستدلال أو السّرد ... "

[1] **فيصل بن علي: النص وإشكالات تصنيفه ، مجلّة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللغويّ والأدبيّ في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد الثامن ، يناير 2017 ، ص 142**

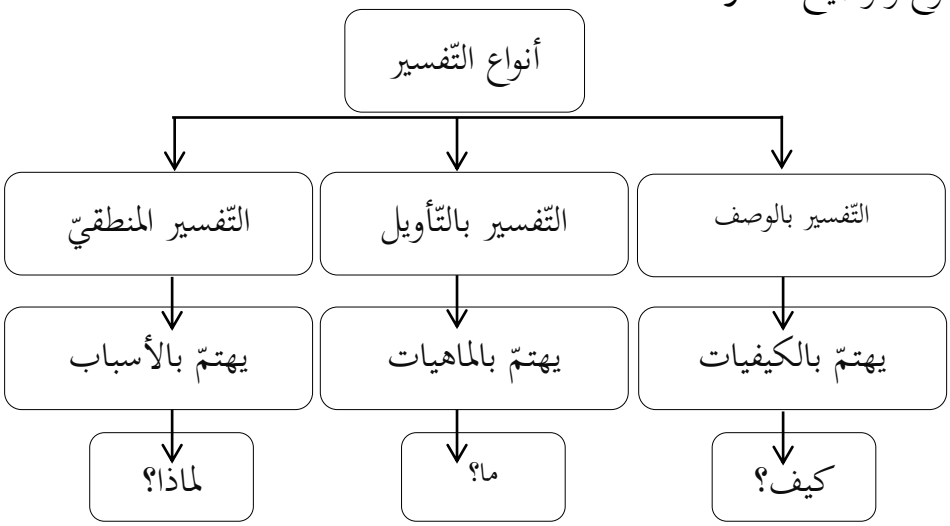
[2] **ينظر المرجع نفسه ص 144-145**

## ت- أنماط النّصوص وفق التّصنيف الأخير

### 1. النّصّ التّفسيريّ :[1]

"وهو خطابٌ يعرض موضوعاً، ويخضعه للتحليل العقليّ المنطقيّ، وذلك بتقصّي أسبابه وتوضيحه وبيانه، والكشف عنه وإظهاره، ويهدف النّصّ التّفسيريّ إلى تقديم معلومات حول موضوع معيّن، أوإثراءوتغيير الحصيلة المعرفية للمتلقي، وتزويده بمعلومات أو أخبار ووقائع وآراء، ويعتمد التّوضيح والشّرح والتّفسير والتّأويل، بغرض تحقيق الفهم والاستيعاب لدى القارئ. والنّصّ التّفسيريّ أنواع هي:

- **النّصّ التّفسيريّ الإعلاميّ**: ينقل الخبرَ ويوصلُ المعلومةَ منظّمةً، ويبلّغ المعرفة دون تفاصيل إذ لا يهدف إلى الوصولِ إلى النتائج.
- **النّصّ التّفسيريّ المعلّل**: يجيبُ عنِ السؤالِ " **لماذا ؟** " أو " **لِمَ ؟** "، فيتابع الأسباب ويتناولها بموضوعيّة وحيّادٍ دون رأي شخصيّ ذاتيّ.
- **النّصّ التّفسيريّ الموضوعيّ أو التّوضيحيّ**: وهو الذي يُجيبُ عنِ السّؤالِ " **كيفَ؟** " ببيانِ الموضوع وتوضيح أفكاره "



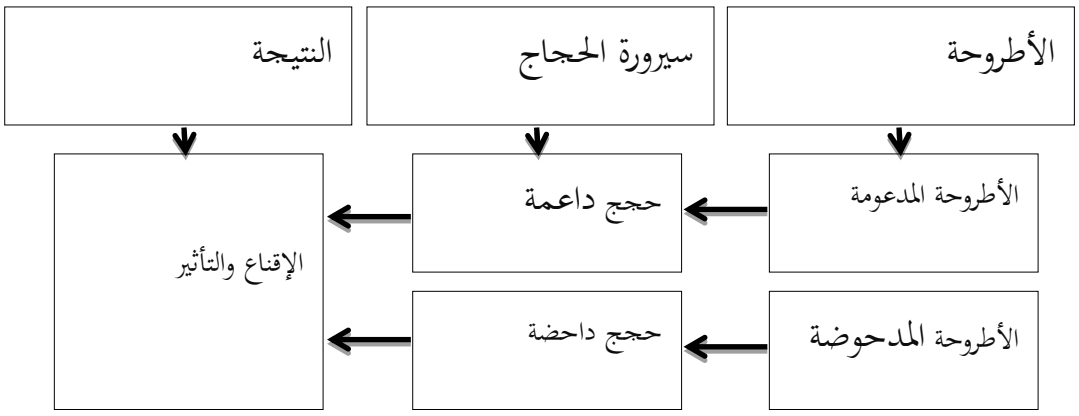

[1] وزارة التربية الوطنية : المفتشية العامة للبيداغوجيا: دليل مخطط تدرج التعلمات (د.ط)،2016-2017، ص 27

- يشير المخطط أعلاه إلى أنواع التفسير وأدوارها ، فالتفسير بالوصف يهتم بالكيف أما التفسير بالتأويل فيرتز على تحديد التعاريف والماهيات، أمّا التفسير المنطقي فيختص بالتركيز على الأسباب المتعلقة الظاهرة المراد تفسيرها.
- **وظائفُـــه:** يهدفُ النّصّ التّفسيريّ إلى: تدريب القارئ على تقصّي أسباب الظواهر والقضايا، وتعليل الوقائع وبيان نتائجها، وتزويده بالمعلومة الدّقيقة حول موضوعٍ أو قضية ، وإيصال المعلومة دقيقة ومحدّدة إليه.[1]

## 2. النّمط الحجاجي:

"يقوم الحجاج على المجادلة والمحاججة، والاحتجاج والمعارضة بتقديم الحجّة والدّليل، فالنّصّ الحجاجي الإقناعيّ البرهانيّ يقوم على مجموعة الحجج التي يؤتى بها لدعم قضية أو دحضها، هدفه دفع الآخر إلى التّسليم بالرّأي. يقوم الحجاج على إقناع الآخر بقبول أطروحة أو رفضها، وذلك بتقديم حُجج داعمة او داحضةٍ، والإقناع في النّصّ الحجاجيّ قائم على تماسك النّصّ وقوّة الحجج."[2]

- **بنية النّصّ الحجاجيّ واستراتيجيّته:** [3]




[1] وزارة التربية الوطنية : دليل مخطط تدرج التعلمات / مرجع سابق الصفحة 28

2 المرجع نفسه ص 29

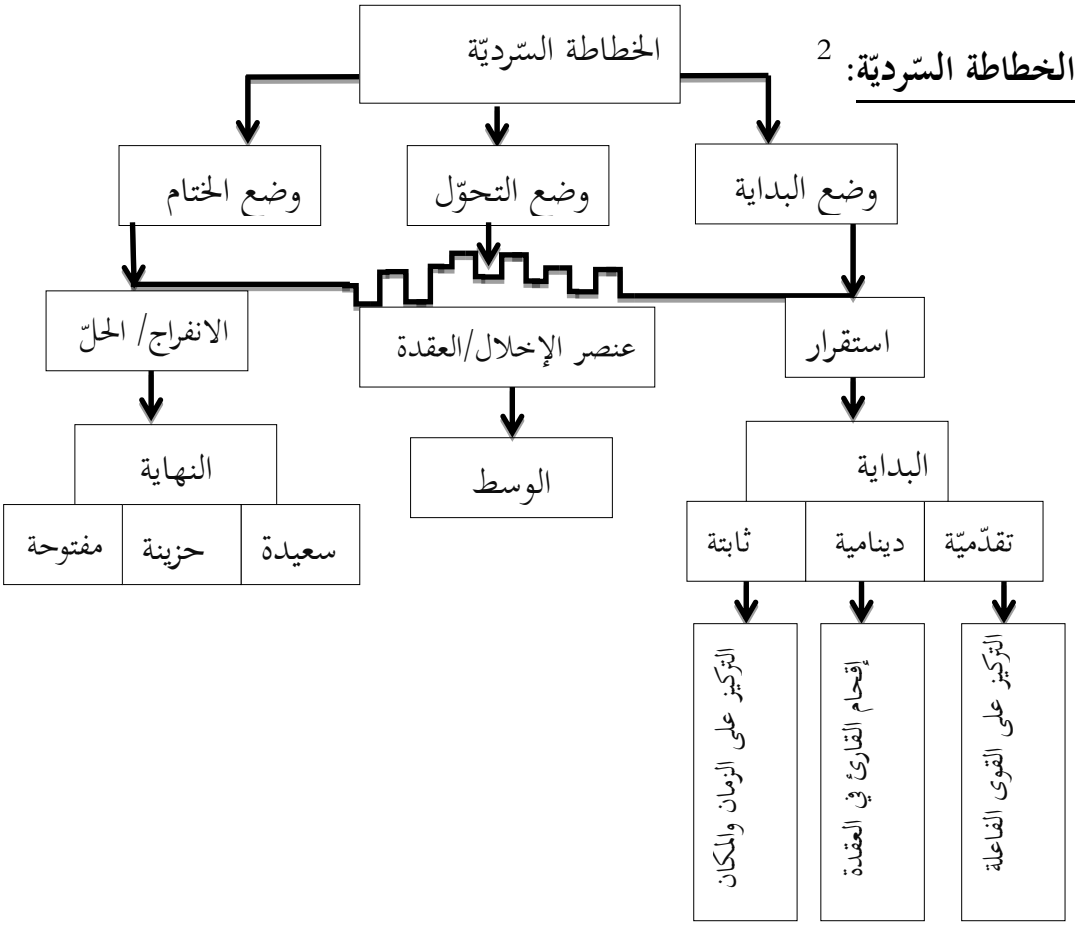
3 المرجع نفسه والصفحة نفسها

- إنّ المتأمّل للتعريف السابق يستنتج أنّ النمط الحجاجي يختلف عن التفسيري ن فهو يسعلا إلى إثبات الأطروحة أو نفيها معتمدا على جملة من الحجج وصولا إلى النتيجة المذكورة سابقا وهي الإقناع والتأثير

- **النمط السّرديّ:**

السّرد هو عملية ترجمة المعرفة إلى إخبار، وتحويل المعلومة إلى حكي، أدواته الزمن والحركة والأفعال والأماكن، والأحداث، ويقوم على الحكي والقصصيّة، وينتج عن حركيّة الشّخصيات التي تصنع الأحداث انطلاقا من وضع البداية إلى التحوّل ثمّ وضع النهاية والختام، فيبنى على التتابع الزّمنيّ الخطّيّ، أو يكسر الخطّيّة بالتقديم والتأخير للأحداث.[1]

**1-الخطاطة السّرديّة:** [2]




[1] المرجع السابق ص 29

[2] المرجع السّابق ص 32

- الخطاطة السابقة تشير إلى حبكة السّرد حيث تتكون من المرحلة البدائية يليها عنصر التحريك ثم النهاية والتي تكون إما مفتوحة أو مغلقة وتحمل السعادة أو التعاسة حسب إرادة الراوي

- **النمط الوصفي:**

الوصف هو التّصوير بالكلام، ويتناول موضوعا وصفيا من الطبيعة السّاكنة او المتحرّكة، يعتمد الدّقّة والحركيّة مع مراعاةِ الترتيب والتّدرّج يعرف بنظام الوصف، وقد يكون الواصف والموصوف ثابتين أو متحرّكين ممّا يؤثّر في طريقة الوصفِ.

- **أنواع الوصف:**

يتحدّد نوع الوصف بحسب موضوعه أو موقع الواصف أو علاقته بالموصوف، ومن الأنواع المعروفة:[1]

| نوع الوصف بحسب | | |
|---|---|---|
| **موضوع الوصف** | **موقع الواصف** | **علاقة الواصف بالموصوف** |
| وصف الشخصية وصفا خَلقياً أو خلُقِياً. | داخليّ / خارجيّ | ذاتيّ / وجدانيّ |
| وصف الأحداث والمشاهد والأشياءِ. | ثابت / متنقّل | موضوعيّ |
| وصف الزّمان. | من العام إلى الخاص/ من الخاص إلى العام | |

يشير الجدول إلى ارتباط الوصف بماهو داخلي كالمشاعر والأخلاق أو بماهو خارجي كالشّكل ،فيكون بذلك الواصف ذاتيا أو موضوعيا حسب موقعه من عملية الوصف.

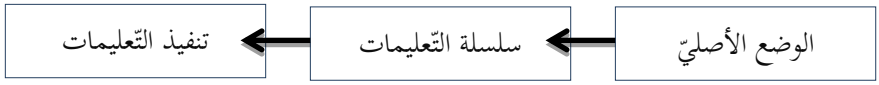
[1] **المرجع السّابق ص 34**

- **النمط الإيعازي:**

"يعرف بالنّمط الأمريّ أو التّوجيهي، ويهدف إلى إنجاز فعل،أو القيام بتصرّف معيّن، ويعتمد في وصفات الاستعمال، وصفات الطبخ، ووصفات الأدوية، والنّصوص التنظيمية، والتّعليمات وغيرها وهو أسلوب تواصليّ يرمي إلى توجيه التّعليمات والإرشادات والنّصائح لفئة من النّاس، ودعوتهم للقيام بعمل معيّن، أو تركه، أو اتخاذ موقف، أو تنفيذ أمر... بغية التّوجيه أو التّأثير.

**وظائفه:** غاية هذا النّمط هو النّصح، التّوجيه، والإرشاد" ...[1]

- **بنيتـــــه**:




- تشير بنية النّمط الإيعازي إلى ارتباطه بمجموعة من التعليمات كالأمر أو النهي أو النداء ، ويطلب في ذلك تنفيذ هذه الأوامر بحذافيرها ،ولذا تعدّ هذه النقطة الفاصلة بينه وبين النمط الإرشادي ، حيث يستند هذا الأخير فقط على جملة من التوجيهات والتلقينات مع إمكانية تنفيذها أو رفضها

1

[1] **المرجع السابق : الصفحة نفسها**

**ث-جدول لمؤشرات أنماط النّصوص:**

| نمط النّص | مؤشّراته |
|---|---|
| **النّمط التفسيري** | . اعتماد الموضوعيّة والحيّاد في تناول الموضوع، وغياب ما يدلُّ على المرسلِ.<br>حضور عبارات التّفسير والتّوضيح من مثل: ( هذا يعني، معناه هو، حروف التّفسير، الجمل التّفسيريّة...).<br>اعتماد التّعريفات والتحديدات، والوقوف على ماهية الأشياء.<br>التزام الشبكات المعجميّة للموضوعات المعالجة.<br>استعمال عبارات التأكيد او الشّكّ من مثل: ( لا شكّ أنّه... من المؤكّد انّ، لا ريب أنّه، قطعا، طبعاً...).<br>حضور روابط التعليل والشّرح والتّرتيب والإجمال، والتفصيل والتبويب، والتّقسيم والاستنتاج والتمثيل...<br>سيرورة النّصّ التّفسيريّ من النتائج إلى الأدلّة والتمثيل والاستشهاد عكس الحجاج الذي ينطلق من الأسباب والأدلّة إلى النتائج.<br>اعتماد المباشرة في الأسلوب، وغياب المجاز والإيحاء إلاّ ما كان بغرض التّوضيح كالتّشبيهات مثلا.<br>اعتماد الوضوح والدّقّة في تناول الأفكار، تجنّب التعقيد اللّفظي والالتواء المعنويّ.<br>لغة النّصّ التّفسيريّ وسيلة إيصال للفكرة، وليست غاية. |
| **النّمط الحجاجي**[1] | المؤشّرات الدّالة على المرسل صاحب الأطروحة ( أنا، نحن ...).<br>المؤشّرات الدّالة على المرسل إليه الآخر ( أنت، انتم...).<br>المؤشّرات الدّالة على التأطير الزمانيّ والمكانيّ. |

[1] المرجع السابق ص 35

| | |
|---|---|
| | حضور صيغ الشّرط والاستفهام والتعجّب...<br>وفرة عبارات الإثبات والتّأكيد، وعبارات الشّكّ والدّحض والتفنيد.<br>اعتماد النّبر والتّنغيم للتأثير في الآخر، والإقناع بالرّأي.<br>وفرة الرّوابط الدّالة على السّبب والنتيجة والاستدراك والاستنتاج.<br>سيرورة الحجاج انطلاقا من النتائج إلى تعليلها والتدليل عليها.<br>اعتماد الدّقّة في عرض الأفكار ومنطقة التناول |
| **النّمط السّردي** [11] | غلبة الأفعال الماضية الدّالة على الحكي وسرد الأحداث.<br>كثرة الجمل الخبريّة.<br>التأطير الزّماني والمكاني للأحداث.<br>حضور دلائل الزّمان والمكان.<br>توافر البنية السّرديّة القائمة على البداية والتّحوّل والنهاية |
| **النّمط الوصفي** [2] | الإطار الزّمانيّ والمكانيّ لموضوع الوصف.<br>استعمال التّصوير الفنّيّ والخيال في نقل المشاهد الموصوفة.<br>ظهور وجهة نظر الواصف الذّاتيّة أو الموضوعيّة.<br>المؤشّر الهيكليّ الدّال على تنظيم الوصف وطريقته كالوصف من القريب إلى البعيد أو العكس، أو من العام إلى الخاصّ أو العكس...<br>الإكثار من الخبر والنّعوت المباشرة وغير المباشرة، والأحوال والتمييز...<br>استعمال الجمل الفعلية الدّالة على الحركة والاستمراريّة والتّجدّد.<br>استعمال الجمل الاسميّة الدّالة على الثبات لتثبيت الموصوف والتّركيز عليه. |

[1] دليل مخطط التعلمات : مرجع سابق ، ص 27

2- المرجع نفسه ص 28

| | |
|---|---|
| | استعمال الأساليب الانفعاليّة كالتّعجّب، والتّمني، والاستفهام والمدح والذمّ...<br>استعمال أدوات الرّبط اللّفظيّة، الزّمانيّة أو المكانيّة من مثل الظروف وأسماء الجهات وغيرها. |
| **النّمط الإيعازي** [1] | استعمال الأسلوب الطّلبيّ الإنشائيّ، بمختلف صوره ونماذجه تبعًا للغاية أو الهدف المتوخّى(وفرةالأمر، النّهي، الاستفهام، النّداء...<br>توظيف الرّوابط الاقتضائيّة الّتي يفهم منها الأمر اللّطيف مثل: يجب، ينبغي، يقتضي، يتطلّب، من الضّروري...<br>اعتماد صيغة الخطاب المباشر في التّحدّث أو التّوجّه نحو الآخر، فيبرز ضمير المخاطب بشكل لافت، وأحيانًا ضمير المتكلّم.<br>توظيف المصادر.<br>استعمال الأفعال المضارعة المبنية للمجهول.<br>استعمال وسائل الإقناع، والتّفسير، والعرض من خلال الاستدلال بالشّواهد والأمثلة الّتي تلقي الضّوء وتوضّح المقصد |

1

1 - **المرجع السابق ص 33**

## 1. ماهية الأدب :

يشغل مصطلح الأدب حيّزا هامّا في الدّراسات الأدبيّة القديمة والحديثة ، إذ يشّكل محورا لها، لايمكن تغييبه ، لكن في الوقت نفسه يحمل هذا المصطلح دلالات متنوعة سنحاول الإشارة إليها لاحقا.

### أ- عند العرب:

- **لغة:** "تدلّ مادة(**أ،د،ب**) في المعاجم اللغوية على أصل واحد تَتَفرَّعُ مسائله وتَرجِعُ إليه،حيث يعرّفها معجم مقاييس اللغة :**الأدبُ** أن تجْمعَ الناسَ إلى طعامِك ، وهو كذلك الأَمرُ العَجَبُ ، الذي يسترعي انتباه الناس ويدعوهم إلى التجمع" [1] ،ويقسّمه معجم تاج اللغة وصحاح العربية إلى : "**أدبُ** الدرْسِ وأدبُ النفْسِ" [2]

أمّا في لسان العرب: "الأَدَبُ: الذي يَتَأَدَّبُ به الأَديبُ من الناس؛ سُمِّيَ أَدَباً ،لأَنّه يَأْدِبُ الناسَ إِلى المَحامِد، ويَنْهاهم عن المَقابِح. وأَصل الأَدْبِ الدُّعاءُ، ومنه قيل للصَّنِيع يُدْعَى إليه الناسُ: مَدْعاةٌ ومَأْدُبَةٌ"[3] ، وفي القاموس المحيط: الأدب: الظَّرف وحسن التناول[4]

- **اصطلاحا : عند المحدثين** : كثيرة التعاريف التي خصّت مصطلح الأدب عند العرب المحدثين ، حيث نجد من يعرّفه:"فنّ من الفنون الإنسانية الرفيعة، يحقّق هدفه بوساطة العبارة"[5]. أو أنّه" تعبير عن الحياة، وسيلتهُ اللغة"[6]..

---

[1] أحمد بن فارس :معجم مقاييس اللغة، مادة أدب.

[2] اسماعيل بن حماد الجوهري :تاج اللغة وصحاح العربية،مادة أدب.

[3] ابن منظور: لسان العرب : مرجع سابق ، ص:207

[4] الفيروز آبادي :القاموس المحيط، ، تحقيق مكتب تحقيق التراث، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مادة أدب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1994.

[5] محمد عبد القادر أحمد :تطوير تعليم الأدب اتحاد المعلمين العرب، المؤتمر التاسع، الخرطوم، فبراير،1976 ص 148

[6] عز الدين اسماعيل: الأدب وفنونه، دار النشر المصرية، ط1، مصر، 1955، ص11

وقد عرّفه محمّد مندور بأنّه: الآثار اللغوية التي تثير فينا بفضل خصائص صياغتها انفعالات عاطفية أو إحساسات جمالية[1] وقد عُرّف كذلك على أنّه: "بناء لغوي يستغلّ كلّ إمكانيات اللغة الصوتية والتصويرية والإيحائية والدالة في أن ينقل إلى المتلقي خبرة جديدة منفعلة بالحياة"[2] – بعد التّدقيق في التعاريف الاصطلاحية السّابقة ، نستنتج أنّ التّعريف الأخير هو أشمل التعريفات المذكورة آنفا؛ فقوله "بناء لغوي" معناه صياغة فنّية محكمة، حيث يشترط أن تكون لغة الأديب سليمة من الأخطاء،جاذبة للقارئ ، تشتمل على كلّ من الجانب الصّوتي والبياني والتّركيبي والدّلالي ،لتتفاعل مع بعضها لتنتج كتلة من المشاعر والأفكار في المتلقي فتعدّ خبرة جديدة.

**ب– مفهوم الأدب عند الغرب:**

ويختلف الكتّاب الغربيون في تعريف الأدب ، "فكلمة " أدب" literature في اللغة الانجليزيّة و littétature في اللغة الفرنسيّة مأخوذة من " litera" ، وهي توحي بالأدب المكتوب أو المطبوع. ولكن ينبغي أن يشمل تعريف الأدب ذلك الأدب الملفوظ كذلك .ولهذا كان للّفظة "فنّ الكلمة « wort-kunst» الألمانية ، ولفظة « slavesnost» الرّوسيّة، ميّزتهما على نظيرتهما الانجليزية والفرنسيّة "[3] ،"أمّا الناقد الأمريكي (إمرسن): يرى أنّ الأدب سجّل لخير الأفكار، كما يرى (بارك) أنّ الأدب أفكار الأذكياء ومشاعرهم مكتوبة بأسلوب يلذ للقارئ، أما الناقد الفرنسي (سانت بيف) :فيرى أن الأدب هو الأسلوب الجميل الذي يصور الحقائق الإنسانية" [4]

[1] ينظر: محمد مندور: الأدب ومذاهبه،دار نهضة مصر،الطبعة 2،2006 ، ص5

[2] رينيه ويليك، وأوستن دارين :نظرية الأدب، ترجمة محيي الدين صبحي، مراجعة د. حسام الخطيب، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ط3، ص 119، دمشق.

[3] د.عزّ الدّين اسماعيل:الأدب وفنونه، مرجع سابق ، ص9

[4] أحمد الشايب :أصول النقد الأدبي، مكتبة النّهضة المصريّة، ط10، سنة 1994، ص10

## 2. الأدبيّة

### أ- في التّراث العربيّ:

وُظّف مصطلح الأدبيّة في التراث العربيّ بمصطلحات أخرى مثل حسن الدّيباجة الذي تبنّاه كلّ من ابن طباطبا والجاحظ ، حيث يعرّف ابن طباطبا الشّعر: "الشّعر هو ما إنْ عَرِيَ من معنى بديع لم يعرَ من حسن الدّيباجة"، أمّا الجاحظ (ت 255هـ)، فيشير إلى السّمات التي تجعل الأدب (الشعر كان شائعا آنذاك) أدبا بمعنى الكلمة ، وذلك عندما تناول الدّفاع عن تفوّق العرب في أصناف البلاغة ، حيث يقول: " لهم شاهد صادق من الدّيباجة الكريمة والرّونق العجيبوالسّبك والنّحت الذي لايستطيع أشعر النّاس اليوم ولا أرفعهم في البيان أن يقول مثل ذلك إلا في اليسير والنبذ القليل"

- ما يمكن استنتاجه مما سبق أنّ كلاّ من ابن طباطبا والجاحظ قد تناولا العناصر النّصيّة الواجب توافرها في الشّعر، حتّى تتحقق أدبيته ويكون ذلك بتلاحم اللّفظ الجيّد مع المعنى ويؤكّد ذلك بن طباطبا في كتابه عيار الشّعر أنّ: " أحسن الشّعر مايوضع فيه كلّ كلمة موضعها حتى يطابق المعنى الذي أريدت له"[1]

### ب- الأدبيّة في الدّراسات الغربية :

لعلّ أكثر المهتمين بالأدبية ونظرية الأدب هي المدرسة الشكلانية الرّوسيّة ، ومن أبرز أعلامها رومان جاكوبسون (1919م) حيث قال: "موضوع علم الأدب ليس هو الأدب ولكن الأدبيّة « littérarité» أي مايجعل من عمل ما عملا أدبيّا" [2]

ويؤكّد على الرأي السابق "بوريس إيخنباوم" بقوله: "إنّ النّاقد الأدبيّ بوصفه ناقد أدب، لاينبغي له أن يهتمّ إلا بالبحث في السّمات المميّزة لمادّة الأدبيّة "[1]

---

[1] بن طباطبا العلويّ: مرجع سابق ص127

[2] تزفتان تودوروف : الإرث المنهجي للشكلانية في كتابه : في أصول الخطاب النقدي الجديد ، تر: أحمد المديني ، سلسلة المائة كتاب ، دار الشؤون الثقافية للطباعة والنشر ، بغداد، ط1، 1987م، ص12

ويعرّفها تودوروف بـ: "هي تلك الخصائص المجرّدة التي تصنع فرادة الحدث الأدبيّ "[2]

إنّ المتأمّل لتعريف الأدبية عند تودوروف يشير إلى تقاطعه مع مفهوم الشّعريّة ، لأنّ هذه الأخيرة تبحث عن العناصر الجوهريّة التي تجعل الأدب عالميا متفرّدا عن غيره .

**ت- الأدبية في الدّراسات العربيّة المعاصرة** :

ولأنّ مصطلح الأدبيّة مستورد من الثقافة الأجنبيّة فإنه لم يحدد مفهوما واضحا دقيقا في الدّراسات العربيّة المعاصرة، بل ساده الغموض ، إضافة إلى أنّ كلّ تيار نقدي يحمل له مفهوما زئبقيا يوافق مبادئه، وهذا مايؤكّده توفيق الزيدي حيث يقول :"الأدبية مفهوم غامض إلى حد الحيرة ،مجرّد إلى حد الاستعصاء"[3]

فأدبية الأدب تكمن في هذه الأمور، وفي حديثه عن الأدبية يقول: « ما يزال مفهوم الأدبية إلى يومنا هذا، غامضاً بحيث يستطيع تفسيره كُل دارسٍ حسب ما يراه[4] »

إنّ الأدبيّة ترتكز على تحديد السّمات البارزة في النّصّ والتي تصبغ عليه طابع الأدبيّة ، فأدبية الأدب هي خاصة جوهرية ورؤية فلسفية تحكم إطار التناول للمادة الإبداعية، وتقلب عناصره التي تفضي إلى استحضار جمالية في الفكر، "عبد المالك مرتاض"فمعرفة الخصائص والمكونات الجمالية والفنية والشكلية التي تجعل من هذا النص أدباً رفيعاً؛ أي عملاً إبداعياً مشهوداً بأدبيته ؛ وما هو غير أدبي ؛ أي معرفة القواعد أو الأسس التي بمقتضاها يتم تجريد النص الآخر من هذه الأدبية التي تظل في رأينا، مفهوماً زئبقياً[5]»، فهو يؤكّد على زئبقيّة مفهوم الأدبيّة وفي الوقت نفسه يشير إلى أنّها لاتكمن في الإحاطة بموضوع الأدب وهو

---

[1] فيكتور إيرليخ: الشّكلانيّة الروسية تر: الولي محمد، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، المغرب/ بيروت ط1، 2000، ص 14

[2] تزفتان تودوروف: الشعريّة ، تر: شكري المبخوت،ورجاء بن سلامة، دار المعرفة الأدبيّة ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،1987، ص23

[3] توفيق الزّيدي:مفهوم الأدبية في التراث النقدي إلى نهاية القرن الرّابع، سلسلة تجليّات،سراس للنشر، تونس، (د.ط)، ص8

[4] عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة ، الجزائر،ط3،2007 ص .58

[5] المرجع نفسه، ص 60

البحث عن الأدبيّة بقدر تحديد ما هو أدبي في النص، فهو يعترف بوجود سمات تجعل من النّص أدبا.

### 3. الأجناس الأدبية العربيّة:

لقد ظهر مصطلح الجنس الأدبي مع بدايات القرن العشرين ، فقد خرج مجموعة من الأدباء عن تصنيف أرسطو للفنون الأدبية في كتابه "فنّ الشّعر" ، وكان لهم وجهة نظر مغايرة له فهم يؤمنون باستحالة التجنيس ، فالنص الواحد قد تتوافر فيه كلّ هذه الأنواع، وقبل أن نتطرق إلى تصنيف الأدب العربي وجب أن نعرّف بالمصطلح .

يعرّفه لطيف زيتوني بقوله:"اصطلاح عملي يستخدم في أشكال الخطاب وهو يتوسّط بين الأدب والآثار الأدبيّة، ويتضمن مبدأ الأجناس الأدبية معايير مسبقة غايتها ضبط الأثر وتفسيره"[1]

- ويقسم الأدب حسب أرسطو إلى قسمين هما : الشعر، النثر ، أمّا أقسام الشعر فنحصرها فيمايلي :[2]

- **الشعر الغنائي : أو الوجداني**: "يستمد الشاعر من طبعه وينقل عن قلبه ويعبر عن شعوره ، وقد منذ القديم عند اليونان ، إذ عرفوا المدح والهجاء والغزل ، ووصف الطبيعة والرثاء، وكان يصحب عندهم بآلة موسيقية يعزف عليها.

- **الشّعر الملحميّ**: "هو نظام الوقائع الحربية والمفاخر القوميّة في شكل قصّة كالإلياذة والأوديسة وهما من القصائد التي تقوم على السرد القصصي وتبلغ من الطول آلاف الأبيات، وتتضمن حادثة تاريخية وقعت في تاريخ سابق على النظم ، فدخلت في تقاليد الشعب وأمجاده وأناشيد شعرائه"

- **الشعر التمثيلي**: "هو أن يعمد الشاعر إلى واقعة فيتصور الذين جرت على أيديهم وينطق كلا منهم بما يناسبه من أقوال وينسب إليهم ما يلائمه من الأفعال.

---

[1] **لطيف زيتوني : معجم المصطلحات : نقد الرواية ، مكتبة لبنان، بيروت، ط1،2002، ص67**

[2] **عمر عروة: حياة العرب الأدبية (الشعر الجاهلي)، دار مدني، ط1، 2004 ص111**

حيث لم يعرف العرب الشعر التمثيلي بسبب عدم استقرارهم جراء الترحال بحثا عن الغذاء،

- **الشعر التعليميّ**: ينظم فيه الشاعر طائفة من المعارف على نحو مايعرف عند "هسيودوس" الشاعر اليوناني وقصيدته الأعمال والأيام التي يصور فيها فصول السنة والحياة الريفية [1]

نلاحظ أنّ الشعر قد صُنّف انطلاقا من مضامينه لا شكله .والآن ننتقل إلى أصناف الجنس النثري.

- **أقسام النثر**:" يؤكد شوقي ضيفه في حديثه عن النثر الفني في العصر الجاهلي أنّه موجود لكن لا يقارن بالعصر الإسلامي فهو البداية الفعليّة لظهوره. لقد شهد العصر الإسلامي تلوّن النثر بجميع ألوان الحياة الجديدة فكان خطابة، وكتابة، ورسائل وعهودا، وقصصا، ومناظرات، وتوقيعات، وكان أدبا مطبوعا. وامتاز النثر في هذا العهد بالإيجاز على سنّة الطبيعة العربية الأصيلة ،أمّا في العصر الأمويّ فقد أبقي على أنواعه المعروفة في العصر السابق وقد تطور النثر كثيرا حيث خدم الأحزاب السياسية ، وبرز نوع آخر منه يعرف بأدب التّرسل، وقد نما على يد عبد الحميد الكاتب. لقد خطا النثر خطوة واسعة؛ فهو لم يتطور من حيث موضوعاته وأغراضه فقط؛ بل إنّ معانيه قد اتسعتْ وأخيلته قد شُحذت؛ فطرق النّثر باب الحياة الاجتماعية والسياسية والفكريّة وواكب الرّقي الذي شهده العصر العباسي وتطوّر العلوم . لم يحافظ النثر على المكانة التي بلغها فسرعان ماعرف الانحطاط في النصف الأول من القرن التاسع عشر، فقد سيطرت عليه الزخرفة اللفظية ، وانحصرت بعض موضوعاته في الرسائل الإخوانية وقلّما مسّ الحياةَ الاجتماعية عدا النثر العلمي المتأدب الذي سطع نجمه من جديد على يد بن خلدون .وبعد النّهضة التي امتدت على المشرق العربيّ ،كان للصّحافة الدور البارز في ظهور فنون نثرية جديدة كالمقال والقصة والرّواية وقد امتدّ تأثيرها كذلك على الشعر فظهرت أغراض شعرية جديدة وتبنى القالب الحرّ بعد الحرب العالمية الثانية "[2]

[1] عمر عروة :المرجع السابق ،ص112

[2] ينظر: رضوان باغباني : تطور النثر العربيّ: http://www.diwanalarab.com

بعد أن تعرّفنا على ماهية الأدب وأجناسه نمرّ إلى مصطلح آخر ارتبط بالأدب وهو التّذوّق.

## 4. مفهوم التّذوّق الأدبيّ:

"ارتبط مفهوم التّذوّق الأدبيّ بمفهوم الأدب، وإذاكان الأدب قد عرف بأنّه كافّة الآثار اللغوية التي تثير أحاسيس جمالية وانفعالية عاطفيّة – كما عرّفه محمد مندور– فإنّ التّذوّق الأدبيّ يتمثّل في تلك الملكة التي يستطيع من خلالها الفرد تقدير الأدب والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، وعرض عيوبه ومزاياه، فالتّذوّق الأدبيّ عملية يقوم بها متلقي العمل الأدبيّ ويشتمل على الإحساس بالجمال والقبح فيه أي التمييز بين حسنات العمل الأدبيّ وعيوبه ، وإصدار حكم عليه،وهو رأي حسن البنداري(1989م)، ويشير كلّ من "فلوب" و "لاب" إلى أنّ التذوّق: يعني بيان النواحي الموضوعيّة والذّاتية في النصوص الأدبيّة، أمّا فرانك (1998م)، فيؤكّد أنّ التّذوّق الأدبيّ نوع من السّعادة التي تنتج التطابق والإعجاب الداخلي مع تجربة الأديب التي يتضمنها في النص الأدبيّ، كما أنه مزيج من الشعور والعقل،لفهم النص الأدبي خارج قالب الألفاظ والعبارات الأمر الذي يكشف عن وجدانيته وجمالياته "

- **أهمّيته:** يهتم بتنمية قدرات الفرد على إدراك مافي النص الأدبي من ضعف أو قوة، وقيم وجمال بناء على مقوّمات البلاغة، والنقد ، لجعله أكثر استمتاعا بها
- القدرة على التذوق الأدبي كفيلة بجعل شخصية الفرد يستمتع بآدميته ، فتحضر الأمم يقاس بمدى تذوّق شعوبها للفن والاستمتاع به وإبداعه لالتذوّق الفني يهذّب الأفكار ويسمو بها وينسّق الألفاظ ويحسّنها، فكلّ من المبدع والمتلقي متذوّقان للعمل الأدبي ، فالأوّل يتذوقه للمرة الثانية بعد الإنتاج وهو يتأمله والثاني من خلال التفاعل مع الجو العام المسيطر على العمل الإبداعي فيشارك المبدع حالته الشعوريّة. [1]

[1] **د.علي سعد جاب الله ، د.جمال سليمان عطية : فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة طنطا ، سنة 2006 ، (د.ط)،العدد 25، ص 568–572**

## 5. مناهج تحليل النّصوص الأدبيّة:

قبل التطرّق إلى مناهج تحليل النّصوص، وجب أن نقف أوّلا على تعريف مصطلح المنهج النّقدي.

### أ- تعريف المنهج لغة :

عرّفه الخليل بن أحمد الفراهيدي في معجم العين قائلا: المنهج والمنهاج، وجمعه مناهج، معناه لغة: الطريق الواضح[1]، ويعرفّه ابن فارس :نهج لي الأمر: أوضحه[2].ولقد وظّفه القرآن الكريم بالمعنى نفسه في قوله تعالى :﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾[3]

**اصطلاحا**: له تعاريف كثيرة منها :

"هو طريقة في التعامل مع الظاهرة موضوع الدراسة، تعتمد على أساس نظرية ذات أبعاد فلسفية، وأيديولوجية بالضرورة، و تملك هذه الطريقة أدوات إجرائية دقيقة و متوافقة مع الأسس النظرية المذكورة، وقادرة على تحقيق الهدف من الدراسة"[4]

---

[1] – الخليل بن أحمد الفراهيدي:معجم العين ،تحقيق:مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، إيران، ط2،ج3، 1409هـ ، ص207

[2] ابن فارس أحمد ، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، قم، مكتب الإعلام الإسلامي، 1404هـ، د. ط، ج 1، ص 361

[3] سورة المائدة ، الآية 48

[4] سيد البحراوي، البحث عن المنهج في النقد العربي الحديث، دار شرقيات للنشر و التوزيع، القاهرة، ،1993ص4

**ب- تعريف النّقد:**

- **لغة:** يعرّفه ابن فارس: النون والقاف والدال، أصلٌ صحيح يدلُّ على إبراز شيء وبروزه.

من ذلك: النقد في الحافِر، وهو تقشُّره، والنقد في الضِّرس: تكسُّره، وذلك يكون بتكشُّف لِيطه عنه.ومن الباب: نقد الدرهم، وذلك أنْ يكشف عن حاله في جودته أو غير ذلك، ودرهم نقد: وازنٌ جيد، كأنَّه قد كشف عن حاله فعلم [1]

ويأتي النقد بمعنى كشف العُيوب، قال أبو الدرداء: "إن نقدت الناس نقدوك"؛ أي: عبتهم واغتبتهم، من قولك: نقدت الجوزة أنقدها، ونقد الدرهم، ونقد له الدرهم؛ أي: أعطاه إيَّاه.ونقد الدراهم؛ أي: أخرج منها الزيف، وناقدت فلانًا، إذا ناقشته بالأمر[2]

- **اصطلاحا:** له تعريف كثيرة منها :

يشير جبّور عبد النّور إلى أنّ النقد هو :" تحليل الآثار الأدبية، و التعرف إلى العناصر المكونة لها للانتهاء إلى إصدار حكم يتعلق بمبلغها من الإجادة "[3]

من خلال التعريف يتبين لنا أنّ النقد يقف على دراسة الأثر الأدبي وتحليله لتحديد مكمن الجمال أو القبح فيه وتحديد جودته أو رداءته ، وتفسيره تحليله .

ولقد شهدت العملية الإبداعية مناهج نقدية كثيرة ، حاولت تفسيرها والقبض فيها على معايير الجودة أو الرّداءة وتصنّف هذه المناهج إلى صنفين :

- ماتعلّق بخارج النّص وهي المناهج السّياقية
- ماتعلق بداخل النّص وهي المناهج النسقية.

[1] المرجع السابق ص ج2، ص577

[2] ابن منظور: لسان العرب"؛ ،دار صادر ،غير مفهرس ،ج13، ص254

[3] جبور عبد النور : المعجم الأدبي ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1984ص،283مادة( نقد)

**ت- المناهج السّياقية :**

- **المنهج التاريخي:**

يعدّ أول المناهج النقدية في العصر الحديث ، فهو يعمل على " تفسير تشكّل خصائص اتجاه أدبيّ ما ويعين على فهم البواعث والمؤثرات في نشأة الظواهر والتيارات الأدبية المرتبطة بالمجتمع انطلاقا من قاعدة الإنسان ابن بيئته " [1]

ولقد ظهر داخل المدرسة الرومنسية التي تبلور عي الإنسان بالزمن، وتصوره للتاريخ ووضوح فكرة التسلسل والتطور والارتقاء والقضاء بشكل نهائي على فكرة الدورات الزمنية للزمن والتاريخ "[2]

- **المنهج النفسي:**

هو المنهج الذي يستمد آلياته النقدية من نظرية التحليل النفسي التي أسّسها الطبيب النمساوي "سيغموند فرويد" فسّر على ضوئها السلوك البشري بردّه إلى منطقة اللاوعي ( اللاشعور)، حيث يرى أنّ الأديب شخص عصابي يحاول أن يعرض رغباته في شكل رمزي مقبول اجتماعيا [3]

- **المنهج الاجتماعي:**

هو المنهج الذي يستهدف النص ذاته باعتباره المكان الذي يتدخل فيه ويظهره بطابع اجتماعي ما[4]، فأولى علامات هذا النقد أن يبين الصلة بين النص والمجتمع الذي نشأ فيه[5]، ومن أهمّ منظّريه ماركس .

- نلاحظ مما سبق أنّ هذه المناهج قد ركّزت على ماهومتعلّق بخارج النص كالعامل النفسي للمؤلّف وبيئته وظروفه الاجتماعية والحقبة التي يحيا فيها

---

[1] يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط1 ،2007 ص15

[2] صلاح فضل ، مناهج النقد المعاصر، ميريت للطباعة والنشر القاهرة، ط1، سنة 2002 ص 24

[3] يوسف وغليسي : مرجع سابق ص22-23

[4] وليد قصاب : مناهج النقد الأدبي ، دار الفكر ، دمشق ، ط1 ،2007 ، ص 35.

[5] صايل حميدان: قضايا النقد الأدبي ، دار الأمل الأردن ، ط1 ، 1991 ،ص66

**ث- المناهج النسقية :**

**المنهج البنيوي:**

إنّ أفكار العالم اللغوي السويسري "فيرديناند دي سوسير" هي المنطلق لتوجّهات البنيوية، من خلال المبادئ التي أملاها على تلاميذه في الدّراسات اللغوية في جنيف، فهي تمثل بداية الفكر البنيوي في اللغة" [1]

" انطلق البنيويون على أساس رفض أحكام القيمة الخارجيّة وإحلال حكم آخر محلّها هو حكم الواقع ، يتمثل في الدّرجة الأولى في النص في ذاته، والواقع هو النّصّ الأدبيّ ذاته، ماينبثق من النّصّ ومايتجلى قيه ، ومايتمثل فيه من كفاءة شعرية ومستوى أدبي[2]

وللبنية خصائص ، حصرها "جان بياجيه" فيمايلي:

- **الشمولية Totalité**:ومعناها أن البنية تتألف من عناصر داخلية متماسكة بحيث تصبح كاملة في ذاتها وليست تشكيلا لعناصر متفرقة، و إنّما هي خلية تنبض بقوانينها الخاصة التي تشكل طبيعتها وطبيعة مكوناتها الجوهرية، وهذه المكونات تجمع لتعطي في مجموعها خصائص أكثر وأشمل من مجموع ما هو كل واحد منها على حدة.
- **التحويلاتTransformation**: ومعناها أن البنية ليست ساكنة مطلقا ، وإنّما هي خاضعة للتحولات الداخلية، فالمجاميع الكلية تنطوي على ديناميكية ذاتية، تتألف من سلسلة من التغيرات الباطنية التي تحدث داخل النسق والمنظومة خاضعة في الوقت نفسه لقوانين البنية الداخلية [3]

[1] صلاح فضل: مرجع سابق ، ص84

[2] المرجع نفسه ، ص96

[3] بشير تاوريريت: الحقيقة الشعرية على ضوء المناهج النقدية المعاصرة والنظريات الشعرية، ص .31

- **التنظيم الداخلي Auto réglage**:ويعني أن البنية قادرة على تنظيم نفسها مما يحفظ لها وحدتها ويضمن لها البقاء، والبنية بهذا التصور لا تحتاج إلى سلطان خارجي لتحريكها، والجملة لا تحتاج إلى مقارنتها مع أي وجود عيني خارج عنها لكي يقرر مصداقيتها وا إنما تعتمد على أنظمتها اللغوية الخاصة بسياقها اللغوي[1].

- **المنهج التفكيكي:**

زعيمه "جاك دريدا" ،ويقصد بالتفكيكية،" تفكيك النّص الأدبيّ ثم إعادة بنائه وذلك للوقوف على لغته والوصول إلى أبعاد رموزه ، واستعاراته اللغوية ، فالتفكيكية تريد الوصول إلى البؤر المطمورة في النّصّ ، وهي لاتتم إلا من خارج المعنى ، أي جعلت الناقد حرا بالتوجه نحو المدلول وحرا في قلب التمركز المنطقي حول الفعل وحرا في عقله الفلسفي "[2]

- **المنهج الأسلوبي:**

" تقوم الأسلوبية بالبحث عمّا يتميّز به الكلام الفنّيّ عن غيره من أصناف الخطاب ، وهذا التّميّز غالبا مايتحقق عن طريق خرق القواعد المعروفة للنّظام اللغوي العادي، سواء في مستواه الصوتي أو الصرفي أو التركيبي أو الدّلالي"[3]

- **المنهج السّيميائي:**

يعتبر من مناهج مابعد البنيوية وهو" منهج يقوم على الرّبط بين الإشارات الدّالة في النظم الأدبية والفنية الجديدة وبين مرجعيتها في الإطار الثقافي العام" [4]

---

[1] وردة عبد العظيم عطا الله قنديل: البنيوية وما بعدها بين التأصيل الغربي والتحصيل العربي،شهادة ماجستير، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ،2010، ص10

[2] عماد علي سليم الخطيب: مرجع الطلاب في النقد التطبيقي، دار الكتب العلمية ،بيروت،ط1،2007،ص19

[3] بشير تاوريت ، محاضرات في مناهج النقد المعاصر ، دار الفجر للطباعة والنّشر ، ط1، 2006، ص156

[4] صلاح فضل: مرجع سابق، ص 123-124

**ج- نظريّة التّلقيّ:**

"لقد استطاعت نظرية التلقيّ أن تفتح آفاقا جديدة في ميدان الدراسات النقدية ، بحيث وقفت ضدّ دكتاتوريّة المناهج، ونادت بنسبية الفهم ، وانفتاح النّصّ الأدبي، وفهم الماضي انطلاقا من الحاضر، وقد انفتحت على المناهج السابقة والمعاصرة، وانتقدت الجوانب التي قصرت فيها مثمنة جوانبها الإيجابيّة"[1]

تعتبر مدرسة كونتنس الألمانية بما قدّمته –من أطروحات –الموطن الحقيقي لنظريّة التلقي ،حيث قدّم كلّ من هانز روبرت وفلوفانغ آيزر تصورا جديدا لمفهوم العملية الإبداعية ،مركّزين على دور القارئ في عمليّة الإنتاج " [2]

وتعرّف هذه النظريّة: بأنها مقاربة جمالية للنص،وهي جزء من نسق فكري عامّ- بدأ في السّتينات على يد مدرسة – معتمدا علوم التحكم الذاتي و الإعلاميات و البيولوجيا الحديثة و الفلسفات الاجتماعية ، فهي نسق مؤطر بابستمولوجية تشييدية شعارها لاشيء معطى وإنما كل شيء مبني"[3]

"تتضمن نظرية التلقي نظريتين مختلفتين يمكن التمييز بينهما بوضوح رغم تداخلهما و تكاملهما، هما: جمالية التلقي و نظرية التأثير، حيث تهتم نظرية التلقي بكيفية تلقي النص الأدبي في لحظات تاريخية معينة، و تركّز على شهادات المتلقين حول النص، و أحكامهم و ردود أفعالهم المحددة تاريخيا ، أما نظرية التأثير فترى أن النص يبني بكيفية مسبقة الاستجابات قراءه مفترضين و يحدّد بكيفية قبلية سيرورات تلقيه الممكنة، ويثير و يراقب كلّ واحدة منها بفضل قدرات التأثير التي تحركها بنيته

---

[1] **سعيد عمري: الرواية من منظور نظرية التلقي ، منشورات البحث النقدي ونظرية الترجمة (protars)، ظهر المهراز، فاس، ط1،2009، ص13**

[2] **ينظر : علي بخوش: تأثير جماليات التلقي في النقد العربي، د.ت، ص 30(لم ينشر)**

[3] **عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو: القراءة المنهجية وتدريسيّة النصوص بين الخطاب المؤسساتي والممارسة الصّفيّة، دار أبي قراق ، 2013 ، ص33**

الداخلية، و من هنا ركزت على النص في حد ذاته من حيث تأثيراته" .[1]

- وكما أسلفنا بالذكر سابقا أنّ ياوس وزميله آيزر هما المنظّران لها ، وقد تبنيّا مفاهيم دعمّت النّظريّة وخلدّت دور القارئ فيها ، ومن المفاهيم البارزة في هذه النظرية والتي تبناها ياوس:

**أفق الانتظار:**

" يمثل هذا المفهوم نوعا من التكامل بين التاريخ وعلم الجمال، أو الماركسية والشكلانية، حيث يقول ياوس: إنّ تحليل التجربة الأدبية للقارئ تُفلِت من النزعة النفسانية التي هي عُرضة لها لوصف تلقي العمل والأثر الناتج عنه، إذ كانت تشكل أفق انتظار جمهورها الأول، بمعنى الأنظمة المرجعية القابلة للتشكل بصورة موضوعية والتي تُكَوِن بالنسبة لكل عمل في اللحظة التاريخية التي يظهر فيها نتيجة عوامل أربعة أساسية هي:

-التجربة السابقة التي اكتسبها الجمهور من الجنس الذي ينتمي إليه.

-الخبرة القرائية العامة للقارئ وما تولد عنها من دراية.

-شكل وموضوعية الأعمال السابقة التي يُفترض معرفتها.

-التعارض بين اللغّة الشعرية واللغّة العملية، أي التعارض بين العالم التخييلي والواقع

هذا يؤكّد أنّ المتلقي عند شروعه في قراءة عمل أدبي حديث الصدور، فإنّه ينتظر منه أن يستجيب لأفق انتظاره أي أنْ ينسجم مع المعايير الجمالية التي تُكوّن تصوره الخالص للأدب، في حين يسعى المؤلف إلى انتهاك هذه المعايير ومخالفتها، مما يجعل طريقته في الكتابة تدخل في صراع مع أفق انتظار هذا المتلقي، ويسمى هذا الفارق بين كتابة المؤلف وأفق انتظار القارئ بالمسافة الجمالية ".[2]

**المسافة الجمالية** : "هي المسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا و العمل الجديد، حيث يمكن للتلقي أن يؤدي إلى "تغيير الأفق" بالتعارض الموجود مع التجارب المعهودة، أو يجعل التجارب

[1] **المرجع السابق الصفحة نفسها**

[2] **ينظر: رشيد بن حدو: مدخل إلى جمالية التلقي، مجلة آفاق المغربية، ع 6، 1987م، ص:11 إلى 13.**

الأخرى، المعبر عنها لأول مرة تمثل إلى الوعي . إنّ المسافة الجمالية تدل على الفاصل بين العمل الفني و أفق انتظار المتلقي، و هي أداة لتطوير فنية العمل. و تمكن المسافة الجمالية من تميز بين ثلاثة ردود و أفعال عند المتلقي:

- استجابة تؤدي إلى ارتياح و رضا المتلقي لأنه يجد في العمل الأدبي ما يستجيب لانتظاره و معاييره الجمالية .
- خيبة القارئ بفعل اصطدام أفقه مع العمل الأدبي.
- تغيير أفق انتظار القارئ."[1]

أمّا "آيزر"، فتوجّه" بالأساس إلى فعل القراءة و اعتبره صيرورة. و يرى أن للعمل الأدبي قطبين: القطب الجمالي و القطب الفني، فالقطب الفني هو النص المؤلف و القطب الجمالي هو الإنجاز المحقق من طرف القارئ.فالقراءة إذن تفاعل بين طرفين هما النص و القارئ"[2]

"ويرى الباحث «حميد حمداني» في تحليله لهذه العلاقة التفاعلية، هو أن «فولفغانغ آيزر» ينطلق من أن النص لا يقوم على مبدأ الامتلاك بالمعاني، وإنما من مبدأ الفراغ لأن النص إذا كان ممتلئا بالمعاني فما على القارئ أن يسلم بذلك. ولهذا فالتواصل هو أن يتعامل القارئ مع النص بفكره ورصيده المعرفي، ويقوم بملأ الفراغات الكثيرة."[3]

"ومن المصطلحات التي تعرض لها «ولفغانغ إيزر» ''سجّل النص''، وهذا السجل تكون فيه الإحالة إلى النصوص السابقة، تاريخية واجتماعية وثقافية، ويتم في هذه الحالة انتخاب عناصر

[1] **عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو، مرجع سابق ، ص 37**

[2] **أيزر فولفغانغ: فعل القراءة ، تر: حميد لحمداني ، الجيلالي الكدية، منشورات المناهل، مطبعة النجاح الدار البيضاء، ص13**

[3] **حميد حمداني: القراءة وتوليد الدلالة (تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي)، المركز الثقافي العربي، المغرب. ط 1، 2003م، ص 70.**

دلالية معينة على حساب عناصر أخرى تتعرض للإقصاء"[1]

"أمّا "أمبيرتو إيكو"فيؤكّد أنّ وجود النّص رهين بتعاون القارئ و مشاركته كشرط حتمي لإخراج النص من السكون إلى الحركة، فالقارئ يعمل على تنشيط النص حين يتحرك عبر الهامش، أي عبر فراغات النص و بياضاته. و النص حسبه :آلة كسولة تتطلب من القارئ القيام بعمل مشترك دؤوب لملء البياضات غير المقولة أو الأشياء التي قيلت لكنها ظلت بيضاء

إنّ الفراغات و البياضات تجعل النص مفتوحا، و هذا النص على خلاف النص المغلق، الموجه نحو القارئ محدد، يسعى لبناء القارئ نصيا عبر جدلية التأويل/ا القارئ و التوليد/النص.

و يفرض انفتاح النص ممارسة تأويل محدد بالقوانين الداخلية للنص. أما تأويل القارئ فهو نتاج تعاونه مع النص: تعاون يسميه إيكو التشارك النصي، أي لحظة التفاعل بين النص و القارئ النموذجي.

ويمثّل هذا الأخير استراتيجية ذهنية تقابل الاستراتيجية النّصية للمؤلف، فالمؤلف يترك بياضات وفراغات تمنح النص قدرة توليدية، و في المقابل يتحرك القارئ تأويليا، حيث يقوم بملء بياضات النص، و من هنا فالنص مسرح لتفاعل إستراتيجيتين نصيتين. و حين يختلف سنن النص عن سنن القارئ، يتم استدعاء ذخيرة القارئ (قدراته و معارفه). "[2]

- وانطلاقا مما سبق يمكن تلخيص هذه الاتجاهات التي برزت في القرن العشرين كما يلي:

أنّ الأدب هو تجربة دينامية تساهم فيها أطراف متعددة، لا عن طريق التحكم و الهيمنة التامة و لكن عن طريق التفاعل، وهذه الأطراف هي المؤلف و النص و القارئ، ولايمكن اعتماد قطب أحادي لدراسة العمل الإبداعي ولكن بتمازج المناهج السياقية والنسقية.

[1] **عبد العزيز طليمات، فعل القراءة: بناء المعنى وبناء الذات.، قراءة في بعض أطروحات ولفغانغ إيزر (نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات) سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24. منشورات كلية الآداب – الرباط ، ص155.**

[2] **عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو، مرجع سابق، ص 40-41**

# الفصل الأول

المبحث الأول : الأهداف الوجدانية في العملية التربوية.

المبحث الثاني: تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات.

تعتبر الأهداف التربوية من القضايا التي شغلت اهتمام المربين ، واسترعت انتباه العلماء والمفكرين والفلاسفة منذ العصور التاريخية القديمة. ولقد أدركت المجتمعات المتقدمة والنامية أنّ الانبعاث الحضاري والتطور الاجتماعي والنمو الاقتصادي، مرتبط بما يحققه قطاع التربية والتعليم من أهداف وبما تكسب الأجيال من قدرات وكفاءات وخبرات تستخدمها في النهوض بالمجتمعات وتواجه بها التغيرات الحضارية الكبرى . وأمام تزايد هذه التغيرات أمام التطور العلمي والتكنولوجي، وتغير احتياجات الفرد والمجتمع، وتغير الاتّجاهات والإيديولوجيات، أصبحت الأهداف التربوية ملزمة بالتكيف مع هذه الحركية المتعددة الأوجه والتراكم الهائل للمعارف والمتطلبات والاهتمامات والأفكار والضغوطات، وأصبحت النظم التربوية تخطط لإصلاح مشاريعها التعليمية وتغير أو تعدل أو تحسن من أهدافها التربوية حتى لا يفوتها ركب التطور وحتى لا تتأخر عن مسار النمو. فهي تحدد للمجتمع وللفرد أهم النتائج التي يريد تحقيقها وتوضح أهم الحالات التي يكون عليها انطلاقا من فلسفة المجتمع .وسنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على طبيعة الأهداف التربوية في تخطيطها وتنفيذها وأهميتها واشتقاقها ومستوياتها، كما سنحاول تسليط الضوء على الأهداف الوجدانية وأهمّيتها في العمليّة التعليمية التعلميّة.

## 1. الأهداف التربوية :

**أ- التعريف اللغويّ:** ففي لسان العرب: والهدف هو كلّ مرتفع من بناء أو كثيب أو رمل أو جبل. [1]" وعرّفه الخليل بن أحمد الفراهيدي في معجم العين بقوله: جاء في العين:" والهَدَفُ: كلّ شيء عريض مرتفع. وأَهْدَفَ الشَّيءُ، إذا انْتَصَبَ "[2]

أمّا منجد الطلاب عن منجد الأب معلوف فقال عنه : هدف الشيء: أسرع إليه ورمى إليه وجعله هدفا له، وأهدف على التل: أشرف عليه، وأهدف من الشيء: دنا منه وقرب، والهدف: كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض الذي يرمى إليه هدفا [3]

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، مرجع سابق ص 346

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين ، مرجع سابق ، باب (هـ،د، ف) 4/ 28

[3] فؤاد أفرام البستاني : منجد الطلاب عن منجد الأب معلوف ، ط 48 ،دار المشرق، بيروت، 2001 ،ص 763

وفي المنجد في اللغة العربية المعاصرة : "يعرّف على أنّه الغاية والعمل على بلوغها ، ومايتركّز عليه التفكير" [1]

ومنه يمكن القول أنّ المعاجم قد اتّفقت وتشابهت وركّزت على مصطلحيّ الغرض والغاية

ب-**التعريف الاصطلاحي**:

الهدف هو نتيجة دقيقة ومحددة وقابلة للتشخيص، يتطلب الوصول إليها جملة من الإجراءات والعمليات المنسجمة والمحددة خلال فترة زمنية محددة (Legendre. R) 1988م ، ويشير "بيلو Bilou إلى أن الهدف يتضمن الإشارة والإجابة على التساؤلات التالية: ما الذي سينجز؟، لماذا سينجز؟ من الذي سينجز؟ متى سيتحقق؟ وأين سيتحقق؟[2].

وفي المجال التربويّ ، يعرّفه كل من (ڤوبيل و لوزينيون) Lousignan et Goupil في كتابهما: التعلم والتعليم في الوسط المدرسيApprentissage et enseignement en scolaire milieu بأنّه صياغة تعرف بشكل عام النوايا المتبعة من طرف مؤسسته، أو جماعة أو فرد من خلال فعل تكويني محدد[3] .

وقد عرّفه بلوم (1968) bloom بأنّه" صياغة صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية " في حين عرّفه ماجرmager (1972م): هو سلوك نموذجي مرغوب فيه وعبّر عنه بألفاظ سلوكيّة قابلة للملاحظة ، وهو كذلك قصد مصرّح به يصف التغيّرات التي نريد إثارتها لدى التلميذ[4]

---

[1] **أنطوان لقمة : المنجد في اللغة العربيّة المعاصرة ، ط1، دار المشرق ، لبنان، 2000، ص 1476**

[2] **عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ط1 ،دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994 ص 235.**

[3] **ينظر, Richard Giraud: Les objectives pédagogiques, département de mesure et évaluation, université Laval, 1994, P 12**

[4] **أرزيل رمضان ، حسونات محمد : استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، المعالم النظرية للمقاربة ج2، ط2، دار الأمل ، تيزي وزو ، 2004 ص (58-59).**

وتؤكّد "موريسات Morissette 1993 ":أنّ صياغة الهدف هي إيجاد الجواب الشّافي لسؤال:"ماذا يعمل الفرد الذي تعلّم ما كنّا نأمل أن يتعلّم؟فالإجابة عليه تتطلّب الاستناد على المعايير الآتية: ضبط الفئة المستهدفة بالدرس، التغير الداخلي الشامل الذي يحدث أثناء التعلم وتحديد المحتوى أو المعارف التي ينبغي أن يتعلمها، فالأهداف يجب أن تشتمل على ماسيتعلمه الفرد من المحيط إضافة إلى المحتويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي ينبغي تعلمها.[1]

ويعرّفه كلّ منْ رشدي أحمد طعميّة ومحمد السيد مناع : أنّه: " الوصف الموضوعي الدّقيق لأشكال التّغيّر المطلوب إحداثه في سلوك الطّالب بعد مروره بخبرة تعليميّة معيّنة"[2]، فهو يتطلّب تصميم بطاقة سير الدرس بتحديد الأهداف في صورة نتائج يُتنبّأ حدوثها في سلوك المتعلم، ومن ثمّ يمكن قياسها.

ويعرّفها المعجم التّربوي ، الهدف objectif :" هو نشاط معرفي أو مهاريّ يمارس على محتوى مثل يسيطر الفعل ، ينجز عمليّة جمع بالاحتفاظ "[3].

ومما سبق نستنتج أنّ الهدف هو عبارة عن صياغة تصف التّغيّر الذي تحدثه على مستوى سلوك المتعلم وأدائه ، ويصنّف التربويّون الهدف إلى ماهو تربوي وماهو تعليمي

## 2. تصنيف تعاريف الهدف التربويّ:

يمكن تصنيفها إلى صنفين:

أ- عرّفته بناء على ارتباطه بتربية وتعليم الفرد المؤسس على قيم شخصية واجتماعية وهنا نستعرض بعض التعريفات :

[1] ينظر - Morissette, Dominique: La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, les presses de l'université Laval, 1984, P 15

[2] رشدي أحمد طعمية ، محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام ، ط1، 200، دار الفكر، ص56

[3] فريدة شنان ، مصطفى هجرسي: المعجم التربويّ، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية ، الجزائر ص 95

- يرى جون ديوي أنّ الهدف التربويّ هو مساعدة الفرد الكامل والمتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها ومساعدته على التّكيّف المستمرّ مع بنيته الاجتماعيّة والطبيعيّة وتزويده بالخبرات التي يتطلبها ذلك التّكيّف [1]

ب- تشير إلى الأغراض التي تنشدها العمليّة التعليمية والتي تتجلى في عملية اكتشاف الفرد لأنماط سلوكيّة وأدائية معيّنة من خلال الموادّ الدّراسيّة والطرائق التعليميّة المعيّنة ونذكر منها:

يقول جرولند (**Gronland**)الهدف عبارة تصف نتائج تعليميّة تبيّن سلوك التلميذ الذي نتوقّع أن يتكون لديه أو يظهر بعد حصوله على خبرات تعليميّة معينة [2]

3. **مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة** : و تنحصر في مجموعة مصادر كما يلي :

أ- **طبيعة المتعلّمين** : تتناول هذه الدّراسة تطور المستوى العقلي و العاطفي و النضج الاجتماعي الذي يكون عليه الدارسين في مستويات العمر المختلفة و دراسة حاجات المتعلم و اهتماماته الدراسية و ميوله، و كيفية إشباعها و دراسة سيكولوجية التعلم لمعرفة الكيفية التي يحدث بها التعلم في المراحل النمائية المختلفة ،استنادا إلى معرفة مظاهر النمو و خصائصه.[3]

**ب- ظروف البيئة و المجتمع** : تبنى دراسة المجتمع و تحليل ثقافته على أساس التعرف على المشكلات التي يعيش فيها الفرد و كذا حاجات تلك الثقافة و متطلباتها منه وتقدير النوعيات الممتازة اللازمة للحفاظ على الثقافة و العيش في كنفها.

---

[1] **جون ديوي: الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رضان ونجيب اسكندر،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ، 1986، ص73**

[2] **محمد تيغزى، بوفلحة غياث : قراءات في الأهداف التربوية ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994م، ص93**

[3] **د. الدكتور / عبد الله قلي: وحدة المناهج التعليمية و التقويم التربوي ،موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب،المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، السنة الجامعية :2008-2009 ص 23**

ج- **طبيعة المواد الدراسية** : يضمّ البرنامج الدّراسي مجموعة من المواد الدراسية المقرر دراستهاو عند دراستها يجب تحديد و تقرير أي المهارات الفعلية المناسبة لكل مادة دراسية، و هذا الاعتبار يقترح أهدافا مثل : القدرة على التفكير بطريقة منظمة ، قدرة استدعاء الرموز التي يعبر بها عن الفكر و مدى الفهم الذي في ضوئه يعرض الموضوعات، وترتبط الأهداف المشتقة من دراسة المواد الدراسية بتحليل المحتوى الذي يراعى المنطقية و الاستمرارية و التراكمية و مبدأ التكامل مع بعضها أو مع خصائص الفرد النفسية و مراعاتها لمستوى النضج و مراحل النمو

د- **دراسة وجهات نظر المتخصّصين** :

لما كان المنهج خطة للتعليم كان لزاما عليه أن يعد الفرد للحاضر بما يتضمن من معرفة وأفكار وأسلوب حياة، و أن يهيئه للدخول في المستقبل بما يخبئه أو ينطوي ضمنه من آفاق جديدة ومتطورة في التفكير و العمل و البحث و المعرفة، ويكون دور المتخصصين اختيار مجالات المعرفة الضرورية للمتعلم و تقرير ما ينبغي أن يدرس منها في المناهج و النظريات التي تسند إليها

ذ- **الفلسفة التربوية الاجتماعيّة** :

و تعتبر الفلسفة مجموعة من المعايير ينتقي على ضوئها أفضل الأهداف لتربية الناس تناقش القضايا الأساسية مثل تحديد دور المدرسة في إعداد النشء و إعداده للتغيير ، و التطوير و تحديد الإطار للمبادئ و الأهداف و العقائد التي يدين بها المجتمع[1]

ر- **دراسة نظريات التعلم**

و يعتبر هذا المصدر مهما لاشتقاق الأهداف و يكون الإلمام به ضروريا كي يمكن في ضوء ما أفرزته الدراسات النفسية و التربوية من نظريات معرفة سلوك الإنسان و تفسيره تفسيرا علميا سليما ، و تساعد نظريات التعلم المدرسين على فهم تلاميذهم فهما واعيا على أسس علمية وفهم الطريقة التي يتعلمون بها و فهم أنفسهم أيضا ، من خلال ما تتناوله نظريات التعلم

[1] **المرجع السابق : ص23**

وأشكاله ،و أساليبه و استراتيجياته و كيف يمكن صياغة خبرات التعلم و التحكم في العوامل التي تسهم فيه.[1]

## 4. تعريف الأهداف التعليمية:

الأهداف التربوية هي" القيم والمبادئ والمعتقدات العامة والشائعة في المجتمع ،والتي ينبغي للفرد أن ينشأ عليها ويضبط بها تصرّفاته "[2] أمّا الأهداف التعليميّة هي تلقين هذه المبادئ والقيم والمعتقدات عن طريق التعليم أي المعرفة المنظمة المقصودة" [3]

"ويثير تحديد مفهوم هذين الهدفين جدلاً كبيراً بين التربويين في العالم الغربي،وذلك كون المجتمعات الغربيّة لاتتبنّى قيما موحدّة فهي لا تسير على نسق واحد.أمّا في التّربيّة الإسلامية ،فيمكن التمييز بين الهدف التربويّ والتعليمي ، فالأول: عبارة عن القيم والمبادىء والمعتقدات العامّة والشائعة في المجتمع والتي ينبغي للفرد أن ينشأ عليها ويضبط بها تصرفاته، والثاني: هي تلقين هذه المبادىء والقيم والمعتقدات عن طريق التعليم أي المعرفة المنظمة المقصودة،وكل فرد مسلم مطالب بأن يحقق الاثنين معاً،ثم إنّ الأهداف التربوية والأهداف التعليمية في منظور التربية الإسلامية تدرجان في صلاح الفرد،وصلاح المجتمع "[4]

## 5. المحاولات الأولى لنشأة نموذج التدريس الهادف:

"في سنة 1948م التقى مجموعة من السيكلوجين المهتمين بالتقويم التربوي و الاختبارات المدرسية بمدينة بُسطن، أثناء انعقاد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكلوجيا،و بعد مناقشات طويلة حول مشاكل التقويم و صعوبات التواصل و تنسيق التعاون بين المختصين في كل ما يرتبط بالقياس التربوي و بنظام الامتحانات. بدا لهم بأن أهم صعوبة تكمن في الافتقار إلى أرضية واحدة و مشتركة. فتحمس

---

[1] المرجع السابق ، ص24

[2] مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2006 ،ص 11

[3] المرجع نفسه ص12

[4] رياض صالح جنزرلي:أهداف التربية الإسلامية وغايتها،الدّار السعودية للنشر والتوزيع– جدة،ط2000،1م،ص24–33

الجميع لفكرة استخدام مصطلحات موحّدة لوصف و تسمية الخصائص المميزة للسلوك البشري الذي نحاول تقويمه و قياسه في المؤسسات التعليمية.حيث ركّزت هذه المجموعة اهتمامها بمظهر هام يرتبط بمختلف أنماط الاستجابات الصّادرة عن الفرد تجاه المواد الدراسية ميادين النشاط البشري. فعملت على تعريف الأهداف و تحديدها في شكل عبارات سلوكية انطلاقا من الاستجابات المرغوب فيها عمليا، تحديدا يرتبط بمظاهر التفكير و الشعور و العمل، أي يرتبط في نهاية الأمر بكل ما يكون قابلا للملاحظة و القياس. فتأتي الأهداف لتعكس جملة من الاستجابات الإنسانية المتعلقة بمعرفة الأشياء أو بإمكانية حل مختلف المشاكل أو إبداء ميولات و اتجاهات معينة أو المرتبطة باتخاذ مواقف تجاه مواضيع معينة.ولقد أنتجت مناقشات مجموعة "شيكاغو" مصنّف "بلوم" للأهداف التربوية، حيث تمّ معاجة الأهداف التربوية وفق سيرورتين مختلفتين لكنْ متكاملتين:

أ- **السيرورة الأولى:**

تكمن في محاولة موضعة الهدف و ترتيبه داخل خطاطة عامة أو صنافة عامة. و هذا هو الاتجاه الذي سار عليه الصنافيون أمثال بلوم، و المهتمون بترتيب الأهداف و تصنيفها في بنود متسلسلة. و بتلخيص في محاولة موضعة الهدف داخل إطار نظري واسع و ضمن مسار تعليمي معين يتحددان بدورهما بمادئ تنظيمية، الأمر الذي يمكن الأمر الذي يمكن، و بكيفية متدرجة، من ضبط السلوك المرغوب فيه و السلوك غير المرغوب. " [1]

[1] **ينظر:محمّد الدّريج: مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العملية التعليميّة ،قصر الكتاب، البليدة،(د.ط)، 2000م،ص39**

أ- **السيرورة الثانية :**

" وتكمن في التحديد الإجرائي للهدف التربوي أي صياغة عبارات سلوكية تصف من جهة الإجراءات السلوكية القابلة للملاحظة و القياس و التي سيقوم بها التلاميذ عند الإنجاز و مختلف التغييرات التي ستطرأ على سلوكهم. و تتضمن من ناحية أخرى الإجراءات التي سيقوم بها المدرس و الترتيبات التي يحدد بفضلها الوسائل (أشغال تطبيقية، اختبارات، ملاحظات) التي ستعينه في حكمه على ما إذا كان التلميذ قد حقق السلوك المرغوب فيه أم لا.

و الحقيقة أن الفضل يعود في الدرجة الأولى إلى رالف تيلر "Ralph Tyler" إذ كان من أبرز الدّاعين إلى تعيين الأهداف التي يجب أن يرمي إليها التعليم، و خاصة في كتيب له تحت عنوان: ((أساسيات المناهج)) وقد ترجمه :أحمد خيري كاظم و جابر عبد الحميد جابر سنة 1962م

و قد انطلق تيلر من أنّ التحقق من صحّة أساليب التعليم و أساليب الامتحان، لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية و المناهج المقررة إنما بالرجوع إلى الأهداف التي تقف خلف المناهج لأن النصوص و المناهج في نظره، يمكن أن تدرس بطرائق متعددة و لتحقيق غايات كثيرة، فهي لا تصلح إذن أن تكون المرجع للتحقق من صحّة التعليم و سلامته أو صدق الامتحانات و لذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي. "[1]

"لقد تبنّت مجموعة "شيكاغو نظريّة "تيلر" وأنتجت مصنّفها ،حيث شدّدت على الأهداف التعليمية كأساس لتنظيم التربية.وقد قُسّم المصنف إلى جزئين: الأول تحت عنوان: (( تصنيف الأهداف التربوية، المجال العقلي المعرفي))، وقد تمّ نشره سنة 1956 بإشراف بنيامين بلوم B.Bloom. أمّا الجزء الثاني فقد نشر سنة 1964م،بإشراف من كراثوول D.Krathwohl تحت عنوان:( **تصنيف الأهداف التربوية، المجال الانفعالي الوجداني)**

[1] **المرجع السّابق ص 40**

ومع نهاية الستينات من هذا القرن ، تمّ التّركيز على استعمال الأهداف التربوية خاصّة السلوكية منها ،إلى أن اكتسحت الأهداف السّلوكية حقولا كثيرة كالتعليم و المناهج و علم النفس والتقيم و الاقتصاد و الصناعة و غيرها ، ثمّ انتقل توظيفها إلى دول أخرى عن طريق البعثات العلميّة " [1]

## 6. تصنيف الأهداف التربوية: taxonomie des objectfs pédagogiques

"قبل أن نعرّج على تصنيف الأهداف التّربويّة ، لابدّ أن نمرّ بمصطلح صنافة taxonomie ويعني قوانين التّصنيف ومصطلح nomos يعني النواميس ، القوانين ، العلم

وقد ظهر مصطلح taxonomie لأول مرة في قاموس la rousse سنة 1913م ، وتعني علم التّصنيف ويهتم هذا العلم بتصنيف الكائنات الحيّة فهي أحد فروع علم البيولوجيا

وجاء في معجم علوم التربية أنّ الصنافة : "هي مجموعة من الأهداف التراتبية التي تشمل الأهداف التي تصف تغيرات متعلقة إما الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب النفس حركي لدى المتعلم.

ويشير **R ,Legendre** إلى أن الصنافة في مجال التربية عبارة عن تصنيف منهجي لترتيب الأهداف المتعلقة بالكفاءات والمهارات المراد تحقيقها لدى المتعلم بمعزل عن أهداف المحتويات .وهي أهداف محددة بدقة حسب درجة التعقيد المتزايد للنمو المتعلم العقلي والوجداني النفسحركي .ويتفق مع Legendre كل من "ديكورت **E1979,Decorte** "و"بيرزيا **C.Brizéa(1979"** ، في أنّ الصنافة في مجال التربية هي نظام لترتيب الأهداف البيداغوجية وتنظيمها حسب المجالات التي نتمي إليها ولدرجة تعقدها، ويستخدم هذا الترتيب لتسهيل وتجسيد الاتفاق ،التواصل والبرمجة والتقويم "[2]

1

**1 المرجع السابق ص 41**

**2– عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار خطابي للطباعة والنشر ، المغرب، ط1، 1994م ، ص214**

نمرّ مباشرة إلى تحديد صنافات الأهداف التربوية المتّفق عليها بين جماعة شيكاغو وهي:

أ- **الأهداف المعرفية : Cognitive goals**

"هي مقاصد و أغراض تعليمية تتناول نمو وتطور الجانب المعرفي العقلي لعملية التعلم عند المتعلم ، وتتحقق هذه الأهداف غالباً بنهاية الدرس أو الوحدة التدريسية **(UNIT)**

ويعرّف كذلك "بأنه يشمل هذه الأهداف التي تركز على القدرات أو العمليات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم والتذكير ومعرفة الطرق والأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات وقد قام بلوم بتقسيم هذا المجال بدوره إلى ستة مستويات متدرجة من المستوى لبسيط إلى المستوى المعقد

وتنقسم إلى :

- **المعرفة والتذكّر** Knowledge :ويعرّف بأنه القدرة على استرجاع الجزئيات، والكليات، والعمليات، والأنماط، والحقائق، والرموز، والأسماء، والتواريخ، والعناوين، والمصطلحات، والألقاب، والأمثلة، وكافة المعلومات التي تتطلب الحفظ والاستظهار وتذكّر المعلومات الجزئية، والكلية. مثال: أن يذكّر، أن يعدد، أن يعطي مثلا، أن يعرّف... الخ

**– مستوى الفهم** Comprehension :ويعرّف بأنّه القدرة على الاستيعاب والإدراك وهضم المعلومات والأفكار، حيث يكون الفرد هنا قادرا على إدراك المفاهيم، والقواعد، والمبادئ، والقوانين والأفكار العامة، وفهمها واستيعابها وترجمتها إلى صيغ مغايره. مثال: أن يفهم، أن يفسر، أن يشرح، أن يعيد صياغة نص، أن يحول من صيغة إلى أخرى، أن يترجم،...الخ [1]

**1– أفنان دروزه: درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) فلسطين ، مجلد 25(10)، 2011، ص 2562**

-**مستوى التطبيق** Application :"ويعرف بأنه القدرة على استخدام الأفكار المجردة المتعلمة سابقا، وتوظيفها في مواقف مادية محسوسة جديدة يراها المتعلم لأول مرة. آأن يستخدم المتعلم الفكرة العامة المتعلمة، أو القانون، أو الإجراء في مواقف تعليمية جديدة غير التي تعلم فيها.

مثال: أن يطبق، أن يوظف، أن يستخدم، أن يصنف الأمثلة إلى فئات، أن يحل المسائل الحسابية باستخدام القانون المتعلم، أن يعرب الجمل، أن يصنع وفق مقاييس، أن يصلي... الخ

**– مستوى التحليل** Analysis :ويعرّف بأنه القدرة على تجزئة المرآب أو الموقف إلى عناصره، وتحليل الكل إلى الأجزاء التي يشتمل عليها، والقدرة على رؤية التفاصيل والعلاقات التي تربط فيما بينها. مثال: أن يحلل القصيدة إلى الأفكار التي تتكون منها، أن يحلل التجربة إلى الخطوات التي تشتمل عليها، أن يفكك جهازا،... الخ

– **مستوى التركيب Synthesis** :وهو عكس التحليل، ويعرف بأنه القدرة على تجميع الأجزاء في كلّ متكامل وفق مبدأ معين، ورؤية النسق الذي يحكم بين الأجزاء في وحدة واحدة. مثال: أن يصمم، أن يفترض، أن يحل المشكلة، أن يستنتج، أن يكتشف، أن يدرك العلاقة، أن يخترع...الخ

**– مستوى التقويم Evaluation** :ويعرف بأنه القدرة على وصف الأشياء، وتثمينها، ووزنها، وتقويمها، والحكم عليها، وإبداء الرأي فيها، من خلال الرجوع إلى محكات ومعايير معينة صادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها. مثال: أن يحكم على ديمقراطية المناقشة، وأن يقيم الحوار الجاري، أن يعطي رأيه في قضية معينة. .هذه المستويات الست التي تكلّم عنها "بلوم" والتي دعا المعلم أن يراعيها لدى وضعه للأهداف التعلمية؛ هي التي تعدّ الطالب بأن يكون قادرا على التعلم، ومفكرا، ومحللا، ومستنتجا، ومبدعا[1]

[1] **أفنان دروزه: درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، مرجع سابق ص 2563**

### أ- الأهداف المهارية ( Targets skill ) :

"تهتم بالمجال النفس حركي وذلك بتكوين المهارات وتنميتها التي تتطلب استخدام أو تنسيق عضلات الجسم في التناول والبناء والعمل وكثير من الخبرات التعليمية التي تصنف كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة يمكن أن تصنف في هذا المجال كما يشمل أيضا مهارات الكتابة والتحدث والمهارات المعملية سواء في العلوم الطبية أو الهندسية أو التكنولوجية أو التربية الأسرية"، ومن مستوياتها : الملاحظة أو الإدراك، التقليد، التجريب، الممارسة، الإتقان، الإبداع .[1]

### ب- المجال الوجداني :Taxonomie du domaine affectif

"هي المجموعات من الأهداف التراتبية، لكن هذه المرة ليست في المجال المعرفي، إنما تصنف التغيرات والاهتمامات والمواقف والقيم وكذا تطور الأحكام والقدرة على التكيف**Vetg" Delansheer 1980 .** ترتبط أهداف المجال الوجداني بكلّ ما يرمي إلى تغير اتجاهات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وصور التذوق والتوافق لديهم "[2]

- **مراتب التأثير الوجداني الانفعالي:**

و هذه تشمل على جوانب وجدانية أو عاطفية تتصل بدرجة قبول الطالب لشيء ما أو رفضه وتختص بالاتجاهات – القيم – الميول – الاهتمامات – و أوجه التقدير.و نظراً لطبيعة هذه الأهداف فإن المعلم قد يجد صعوبة في صياغتها سلوكياً، غير أن هناك بعض الأفعال السلوكية التي تستخدم لهذا الغرض منها (يرفض – يؤيد – يشارك).[3]

---

[1] **الخليفة حسن جعفر :المنهج المدرسي المعاصر، ،مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض ، ط5،2005 ص119**

[2] **أحمد عوض سليمان روبي:الأهداف التربويّة في المجال النّفسيّ الحركيّ، دار الفكرالعربيّ، ط1، مصر ، 1996م، ص20**

[3] **حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات،دار الأندلس حائل،ط1، 2004م ص168**

| مراتب التأثير الوجداني الانفعالي | الأهداف الوجدانية الانفعالية | أفعال النشاط السلوكي لوصف المخرجات التعليمية |
|---|---|---|
| **1-الاستقبال:** و ينقسم إلى وجود الرغبة – ضبط الانفعال – الوعي كأن ينتبه الطالب و يركز على الدرس. | يستمع بيقظة و انتباه. يظهر وعيه بأهمية التعليم يصغى جيداً | يسأل – يختار – يصف – يتابع – يأخذ – يحتفظ – يسمي – يستخدم – يجيب – يظهر |
| **2-الاستجابة:** و تعني المشاركة و الاندماج | يستكمل الواجبات يستجيب للإرشادات | يجيب – يذعن – يناقش – يرحب – يساعد – يطبق – يقدم – يقرأ – يروي – يقرر |
| و تقسم إلى: قبول ، الاستجابة، الرغبة في الاستجابة، الرضا على الاستجابة [11] | يشارك في المناقشات ينجز الأعمال يؤدي العبادات المفروضة يبدي اهتماما يستمتع بعمل الفريق | يختار – يشارك |

1- حمدي شاكر محمود : التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ، مرجع سابق ص 169

| | | |
|---|---|---|
| **3–التقدير**:و يعني تقدير التحاق الطالب بموضوع معين و يتراوح من قبول قيمة كالرغبة في تحقيق مهارة إلى التعهد لجعل القيمة قابلة للتجديد | يقدر قيمة الآداب الجيدة<br>يقدر قيمة دور العلم في حياة الفرد<br>يعرض مشاركته في العمل التطوعي | يكمل – يصف – يفرق – يشرح – يشكل – يشجع – يربط – يشارك – يقرأ – يقرر – يختار – يقسم – يدرس – يعمل – يقدر – يعرض – يبين |
| **4–التنظيم**:و يعني تجميع مختلف القيم معاً | يلتزم بالتوازن بين الحقوق والواجبات<br>يستشعر دور التخطيط في حل المشكلات<br>يتقبل تحمل المسؤولية | يعدل – يرتب – يكمل – يشرح – يعمم – يعدل – ينظم – يربط – يركب – يتقبل – يصيغ |
| **5–التخصص أو التميز**<br>عند هذه المرتبة يكون للمتعلم نظام يضبط سلوكه.[1] | يضطلع على أساليب النوعية<br>يفرض شخصية دون مساعدة<br>يطبق التعاون في مجموعات<br>يستخدم الأفكار الموضوعية<br>يراعي المواعيد يحافظ على صحته<br>يتبع العادات الصحية | يمثل – يعرض – يبتكر – يؤثر – يستمع – يعدل – يطبق – يفوض – يسأل – يخدم – يتحقق – يضبط – يسلك – يحافظ |

**1– المرجع السابق ص170**

## 7. تقويم الأهداف الوجدانية :

"ترتبط المادّة التقويمية في المجال الانفعالي في العادة بأحد المشاريع التربوية القومية للبحث أو مشروع بحث محليّ، مدعوم. إنّ تقويم إحراز الأهداف الانفعالية غائب تماما عن النشاطات المنتظمة للمدارس والمعلمين، ولاشك في أنّ كل معلم تقريبا على أهبة الاستعداد للحصول على أدلة عن الاهتمامات المرغوبة والمواقف والاتجاهات وتطور الشخصية ولكن معظم ذلك ينحصر في ملاحظة الخصائص غير العادية أو التطورات الدرامية عندما تكاد تفرض فرضا على اهتمام المعلم والشيء المفقود هو الجهد المنظم لجمع أدلة على النمو في الأهداف الانفعالية وهو على أي حال مواز للجهود الضخمة والمنظمة والهادفة إلى تقويم التحصيل أو الإنجاز المعرفي. ثمة سبب آخر للتآكل في الأهداف الانفعالية يتعلق بفورية النتائج فقد يكون ممكنا تعلم بند ونبذة معينة من المعلومات أو مهارة محددة ويظهر ذلك في النتائج الفورية لامتحانات المعرفة، بل إنّ من الممكن تعلّم القدرات الأكثر تعقيدا وذلك في مساق مدته فصل واحد أو عام واحد، ويمكن رؤية الأدلة على هذا التعلم من الامتحان الذي يعطى في نهاية المساق وعلى نقيض ذلك فإنه يفترض أن الاهتمامات والمواقف والاتجاهات وخصائص الشخصية تنمو ببطء نسبيا ولا تبدو للعيان في طرائق التقويم ، إلا بعد مضي فترات طويلة من الزمن قد تمتد إلى سنوات ولا يمكن معرفة صحة هذه الافتراضات إلا إذا أتيح قدر من الأدلة أكبر بكثير مما هو متيسر الآن. ويمكن أن تتعرّض أنواع السلوك الانفعالي لتحولات مفاجئة أكثر بكثير من التحولات التي تصيب أنواع السلوك المعرفي والأرجح من ذلك أنه لايمكن يمكن تعلّم أهداف معينة في المجالين المعرفي والانفعالي وتطويرها بسرعة بينما لايمكن تطوير أهداف أخرى في ذات المجالين إلا بعد فترة طويلة وثمة أمر موجود ضمنا في نظام التصنيف وهو الافتراض بأن الأهداف التي تندرج تحت الفئات الأولى (ممثل المعرفة والتلقي) قد يمكن تعلمها بسرعة وسهولة أكثر من الأهداف التي تدخل ضمن الفئات المتأخرة " الأعلى درجة" (مثل التركيب والمجموعة المعممة) "[1]

**1– ينظر : محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله، دار السعادة للنشر والتوزيع، الجزائر(د.ط)، 2003م، ص 89–90**

- ومما سبق يمكننا القول أنّ للأهداف وأنواع السلوك الوجدانية والمعرفية دور في كشف هذه الافتراضات عن التغيير (وكذلك عن الظروف أو الشروط المطلوبة للتغيير) في مختلف أنواع الأهداف معرفية كانت أو انفعالية .

## 8. أساليب تقويم الأهداف الوجدانيّة:

تتطلّب عملية تقويم الأهداف الوجدانية وقتا وجهدا كبيرين من طرف المعلّمين ، ولكي تكون نتائج التقويم مثمرة ، وجب توافر جملة من الشّروط منها:أن تقابل كلّ فقرة من فقرات الوسيلة المستخدمة سلوكا مستهدفا من طرف المقوّم ، وأن تكشف عن السّلوك المحتمل ظهوره في الوضعية التي يتواجد فيها المتعلّم ، كما يتوجّب الحفاظ على السّريّة التّامة وطرح أسئلة غير مباشرة ، لأنّ غاية المقوّم هي البحث عن إجابات صادقة في الفقرات الممتحن فيها ، والعمل كذلك على توفير الجو المريح والمناسب للعمليّة ، فإن أحسّ المتعلّم بارتباط هذه الاختبارات بالثواب أو العقاب فسوف يكون تزييف للنتائج وستكون محلّ شكّ دائم، لذا يمكن اقتراح عدم تسجيل الأسماء مع أنه يستحسن تسجيلها لاستخدامها في التقويم البنائي أو الإرشاد

"ومن بين الأساليب المستعملة في تقويم هذه الأهداف نذكر:

- **الاستبيان** :وهو وسيلة مباشرة للتقويم ، ويضمن طرح أسئلة مغلقة أو مفتوحة ، لكن مقدار الثقة في أجوبة المتعلم تبقى دائما محلّ شكّ وريب
- **المقابلة** : وهي وسيلة مباشرة في جمع البيانات حول ميول واتجاهات المتعلمين بشكل فردي أو جماعي ، وهي أنواع :المقابلة المقنّنة، المقابلة غير المقنّنة، المقابلة البؤريّة، المقابلة الجماعية "[1]

**1 ينظر محمد الطاهر وعلي: التقويم التربوي أشكاله ووسائله، مرجع سابق ص 91-93**

- **التّقنيات الإسقاطيّة:** "صمّمت للكشف عن أعمق مستويات إحساس المتعلّم وردود أفعاله الخفيّة نحو ظاهرة ما ، وقد استخدمت منذ زمن بعيد، من طرف علماء النّفس الاكلينيكي، ومن أهمّ وسائلها: السؤال المفتوح، تكملة قصّة والكتابة عن موضوع ما، تقنية تفسير الصّور التي تنصّ على تقديم صور للمتعلم ويطلب منه التمعن فيها والتّفكير في قصص مشابهة لها، وكتابتها مستعينا بجملة من الأسئلة المقدّمة السّلم المدرّج : تقترب هذه التّقنيّة من المقابلة المنظّمة : ولها أنواع منها : فراغ للتكملة "[1]

## 9. علاقة المجال الوجداني بالمعرفي:

"إنّ محاولتنا تحليل المجال الانفعالي بمعزل عن المعرفي لاترمي إلى الإيحاء بوجود انفصال أساسي بينهما إذ لايوجد أيّ انفصال كما يقول شيرر scherer "يمكن تصوّر السّلوك إدراكيا على أنّه داخل ضمن منشأ معرفي انفعالي دافعي لايمكن إيجاد فصل حقيقي بين مكوناته وبصرف النظر عن كيفية تقسيمنا للسلوك فإن عناصر الدافعية والانفعال والمعرفة موجودة ضمن نطاق أي ترتيب نتبعه.

لقد لقيت وجهة نظر "شيرر" قبولا حسنا ومع ذلك فلِكَيْ نعطي تصورا إدراكيا للسلوك وافيا بالغرض لابد من تحليله إلى عناصر من نوع ما آخذين في الحسبان باستمرار الترابط بين هذه العناصر ولذلك يجدر بالمرء أن يلاحظ كيف أنّ "وليم جيمس" وهو يكتب سنة 1890م ويستعمل كلمة ذاتي subjective بدلا من انفعالي **affective** ، يدرك وحدة المجالين مبدئيا غير أنه يواصل القول فيشرح لنا كيف يدخل السلوك المعرفي ضمن السلوك الانفعالي : التباين إذن ليس بين حقائق ذاتية **subjective** معينة تدعى الصور والإحساسات وأخرى تدعى أعمال ربط الذكاء "[2] ."إنّ التباين في الواقع يوجد بين مظهرين يمكن أن يتناولا جميع الحقائق الفعلية دون استثناء فهناك المظهر التركيبي

---

[1] **ينظر: محمد الطاهر وعلي: التّقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله، دار السّعادة للنشر والتوزيع ، الجزائر(د.ط)، 2003م، ص 93-96**

**2- ينظر: بنجامين بلوم، دافيد كراتول،برترام ماسيا: نظام تصنيف الأهداف التّربويّة، تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني، تر: محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عودة، دار مكتبة الهلال بيروت، دار الشروق، جدّة ،ج2، ط2008 ص :47-49**

أو البنيوي لهذه الحقائق **structural** على أساس أنه ذاتي وهناك مظهرها الوظيفي بصفتها مدركات ففي المظهر الأول يكون أعلاها وأدناه على حد سواء شعورا [1]

"بينما في المظهر الثاني قد يوجد ولو قليل من الحقيقة ضمن محتويات كل حقيقة عقلية سواء كانت عليا أو دنيا ومن الناحية المعرفية نجد أن جميع الحقائق العقلية أفكار بينما هي مشاعر، إذا تناولناها من الناحية الذاتية، وعندئذ نرى أنّ التعارض الرّاهن بين الشعور والمعرفة قضية متهافتة باطلة فإذا كان كل شعور هو في الوقت ذاته قطعة من المعرفة فإنّ علينا أن نتوقف عن الحديث عن الحالات العقلية التي تختلف عن بعضها باختلاف ماتحتوي عليه من صفة معرفية،لأنها لا تتفاوت إلا بقدر تفاوت المعرفة ونسبة الحقيقّة في موضوعها. إن الشعور بوجود خطة عريضة من العلاقات شعور ينطوي على قدر كبير من المعرفة بينما الشعور بوجود صفة بسيطة لايكاد ينطوي على أية معرفة .[2]

"وبالمثل فإن روكيتش **rokeach** يوضح أنه في تحليله للسلوك المعرفي يتناول في الوقت ذاته الحالات الانفعالية لأنّ لكلّ سلوك معرفي سلوك انفعالي مناظر له وهكذا فإنّ جيمس وهو رائد علم النفس الحديث يسلّم بالوحدة الأساسية بين السلوك الانفعالي والسلوك المعرفي ولكنه ينتقل إلى تحليل تجزيئي يبيّن كيف يدخل أحدهما في الآخر ، وتظهر استمرارية هذا النوع من المنطق على يد روكيتش وهو عالم نفساني معاصر يدرك أيضا وجود هذه الوحدة فيتبين كيف يدخل أحد المجالين في الآخر ،ومن العلاقات الأكثر إمتاعا والقائمة بين المجالين المعرفي والانفعالي."[3]

1

**1- ينظر المرجع السابق ص 50**

**2– المرجع نفسه ص92**

**3– المرجع نفس ص 100**

وكما لوحظ آنفا فقد رأى "روكيتش" تطابقا أساسيا بين الأنظمة المعرفية والانفعالية وأضاف يقول : مع أن تناولنا الاعتقاد بمافي ذلك في النظم الجمالية تناول معرفي بحث إذا صح الافتراض القائل: أنّ كل انفعال له نظير معرفي مقابل فإنّه لابد لنا عندئذ من أن نكون قادرين على التغلغل في تعقيدات حياة الإنسان الانفعالية من خلال دراسة لعملياته المعرفية وإذا ماعرفنا شيئا عن الطريقة التي يربط بها الإنسان نفسه مع عالم الأفكار فإنه قد يكون في وسعنا أن نذكر أيضا الطريقة التي يربط بها الإنسان نفسه مع عالم البشر ومع السلطة [1]

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 103

لقد ساهمت علوم التّربيّة في ترشيد العملية التعليمية التعلمية، فاستفادت منها كثيرا ، حيث تمّ استثمار معطيات البحوث التربويّة في تطويرها وإثرائها، من خلال رصد سلوكيات المتعلّم بأنواعها وتقويمها، كما ساهمت في بناء أرضية مناسبة لترسيخ المادّة المعرفية وضبط العلاقة بين المعلّم والمتعلّم وغيرها.. وبذلك تمّ تمثّل مجموعة من التّصوّرات التي تستند عليها الممارسة التعليمية على ضوء التعليمية.

## 1. التّعليميّة :

**أ- لغة:** ننوّه بأنّه « لا يوجد اتفاق بعد على التسمية في البلدان العربية ففي الجزائر ترجم إلى "تعليمية"، وفي تونس إلى "تعلّمية"، وفي مصر إلى "علم التعليم"، وفي الأردن إلى "أصول التدريس"، وفي العراق إلى " تدريسية"...»وهذا ما يدل على صعوبة ضبط المفهوم لغويا ودلاليا. فكلمة التعليمية أو « ديداكتيك كلمة مشتقة من الإغريقية (didaktitos) والتي تعني فلنتعلم» [1] . هناك من يرى بأنّ كلمة "التعليمية" ترجمة لكلمة (Didactique) والتي اشتقت بدورها من كلمة (didaktitos) اليونانية والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية "[2]

**ب- اصطلاحا:** ويعرّفها ميالاري "Mialaret, 197 ": هي مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم ،أمّا فولكي ، "Foulquie" ، يقول أنّ الديداكتيك من كلّ ما يعني بالتدريس فهي فنّ وتقنية التدريس، ويعني ذلك أنّها تهتم أيضا بطرق التدريس أمّا **لالند** (Lalande.1972) ،الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس،وأنّها نهج، أو بمعنى أدقّ أسلوب معيّن لتحليل الظواهر التعليمية ."[3]

---

[1] **باجي بوبكر وآخرون، : علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة – القبة – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت، ج2ص 163)**

[2] **زيتون عايش: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، مصر، 1995. 22 – 27**

[3] **سعدية سي محمد: مطبوعة دروس في مقياس التعليمية لفائدة طلبة الماستر، جامعة أكلي محند أولحاج كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، 2016– 2017 ص13**

## 2. تعليمية النّصّ الأدبيّ:

لقد أشرنا في الفصل الأوّل إلى أنّ مصطلح النّص فضفاض لا يمكن حصر مفاهيمه بتنوّع المجال الذي يرتبط به ، وقد تمحورت التعاريف المتطرّق إليها حول الشّق اللّساني والمعجمي ، لكن هناك جانب آخر قد ارتبط به مفهوم النّصّ ، جرّاء تعامله مع مجال الديداكتيك ، وبذلك أصبح لديه مفهوم بيداغوجي يوظّف لأغراض تربويّة ويعدّ وسيلة تعليمية ، يستند عليها المتعلم في تكوين خبراته(تمّ التّطرّق إلى تعريفه في الفصل الأوّل)

أمّا النّصّ الأدبي فيعرّفه الدّكتور "قاسم قادة" بأنّه: التّعبير باللفظ الجميل عن المعنى المنير للعواطف المتأثّرة بالمشاعر المؤثرة في القارئ والسامع" [1]

وتعرّف كذلك النّصوص الأدبيّة بأنّها:" نصوص جماليّة تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القرّاء وتمتّعهم وتقيّدهم فكريا ومعرفيّا وتبحث عن السّبل المناسبة للتأثير في المتلقيّ تأثيرا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبيّ مرات دون أن ينقص التكرار من جماليته وجاذبيته"[2]

إنّ المتأمّل في التعريفين السّابقين يكتشف أنّ النّص الأدبيّ هو ذلك النّصّ الذي ينمّي قدرات المتعلّمين بإثراء رصيدهم اللغوي والفكريّ، وإكسابهم تذوّق الفنون والتّعليق عليها ومعايشتها.

"ويشير جيرار لونغلاد (Gérard Langlade ) في مقاله المعنون بـ قوانين وتشريعات المعارف في تعليمية النّصوص الأدبيّة وتكوين الأساتذة " « statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants »" من كتاب « Enseigner la lattérature » ، بقوله : أريد أن أوضّح اليوم التّطور الحديث

[1] قاسم قادة: "هل إعادة الصياغة اللغوية، للنص الأدبيّ مفيدة للمتعلّم تلقائيا وممارسة تعليمات لمداخلات الملتقى الدولي الثاني حول السيميائيات والتعليم والاتصال في ملتقى للأدلّة(27، 28نوفمبر2011م)، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدية، العدد2، ص46

[2] لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص94

للاختصاص لكن بالمقابل ضرورة اكتساب معارف حول النّصّ تحوّل التلاميذ عن اكتساب قراءة الأدب ، هذا الاختلاف للمعارف أولا يعود إلى أصل طبيعته. ويشرح "**كلارك**" هذا القول بمايلي :إنّها ممارسة صعبة جدا ويجب أن تكون حول نصوص بها ثروة وجمال استثنائي ، نصوص أساتذة وتلاميذ ، فكلّ كلمة تركّب هي اختيار معلّم في وقت إلهامه وعبقريّته، إنّها شهادة مقدّسة "

ويعقّب "**آلان بواسيني** " بقوله بالمعنى العام أنّ القراءة المنهجيّة حول مفهوم أيّ قراءة تعطي طرائق وتقنيات التّحليل وإنتاج المعنى"[1]

## 3. معايير انتقاء النّصوص الأدبيّة في المقرّر الدّراسيّ:

إنّه ليس من السّهل على واضعي المنهج اختيار النصوص الملائمة للمرحلة التعليمية، فواضع المنهج و الفريق المكلف بذلك قبل ولوجهم في عملية الاختيار يجب عليهم التعرف على أهداف التعليم بشكل عام. و أهداف تدريس مادّة اللغة العربية وآدابها في كل مرحلة من المراحل بشكل خاص لأن المحتوى يشتق أصلا من هذه الأهداف التي تشتق بدورها من البيئة و متطلبات المجتمع، وذلك لأنّ هذه النّصوص تؤدي وظائف فكرية وإبداعيّة ولسانية ،فهم يراعون أمورا كثيرة منها:

### أ- ما يتعلق بمستويات التلاميذ:

- أن يكون النّص من الطول بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ، و كافيا أيضا لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية، أو نحوها، و كافيا لتوضيح بعض الخصائص الفنية.[2]

[1] ينظر Gérard Langlade : Enseigner la lattérature ,idition :déglagrave ,2000,p155

[2] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف (مصر)، ط ، 8 1975 ،ص120

- أن تكون بعض النصوص المختارة مما يرمي إلى تهذيب النفس، و إثارة العواطف و الجرأة، و الرجولة و نفوس التلاميذ.[1]
- معيار قابلية التعلّم، ويتحقق ذلك المعيار من خلال اختيار النص التّعليمي الذي يراعي قدرات المتعلّمين والفروق الفردية بينهم[2]
- إطلاع واقع النصوص على مراحل نمو الطفل اللغوي، و الاجتماعي حتى يتسنى لهم اخيار القطعة المناسبة لهذا النمو و طبيعته.[3]

**ب– ما يتعلق بتنظيم المنهج و طرائق التدريس:**

- أنْ يساير النص أهداف المنهج، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي، أو تصوير الحياة السياسية في الشعر الأموي أو التفرقة بين النثر العلمي و النثر الأدبي في العصر العباسي، أو مظاهر التحديد في شعر العصر الحديث، أو غير ذلك من أبواب المناهج، فمن الواجب أن يتكفل اختيار النصوص بتحقيق هذه النواحي. أن تكون الكلمات خفيفة على اللسان سهلة في مخارجها، و تفضل الكلمات الشائعة المعروفة لدى أكبر عدد ممكن من المتعلمين و المحسوسة التي يتسير رسمها، أو تصويرها و التي يكتفي بها للدلالة على المفهوم الواحد. [4]
- أن يكون متنوعا يشمل أهم الأغراض و الفنون، و يساير الأهداف المنهج و أغراضه.[5]

---

[1] **المرجع نفسه، ص1**

[2] **علي عبد الله اليافعي : أساسيات النص التعليمي، مجلّة التربية، المجلّة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد:1 ، ص 108**

[3] **زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، مصر الطبعة الأولى، 2005م ص 63**

[4] **عبد العليم ابراهيم، مرجع سابق، ص267.**

[5] **أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع (الأردن)، دط، 2009 ،ص308.**

**ت- ما يتعلق بتنظيمها في ضوء العصور التاريخية:**

- أن يكون النص خصبا قويا، يمثل روح عصره، و يصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية، أو سياسية، أو غير ذلك، فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة، و نصوص أخرى خافته الصوت حائلة الصور. و أن تكون مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس، صورة واضحة و متكاملة لهذا العصر، من حيث أدبه، و خصائصه الفنية، و تاريخه المرتبط بهذا الأدب [1]
- أن يتنوع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه، والنثر بأنواعه، كما ينبغي أنه يتناول ما يصور [2] الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري .هذه هي أهم معايير اختيار النصوص الأدبية والتي تساعد الطلبة على التفاعل وتذوق النصوص الأدبية شعرية منها كانت أم النثرية.

## 4. الدّرس الأدبي في الطّور الثانوي في ظل المقاربة الجديدة:

تسعى المقاربة الجديدة للدرس الأدبي في الطّور الثانوي إلى بسط أهمية لهذا النّشاط في نفسية المتعلم المتلقي بالتأكيد على جوانبه الفنية و الجمالية، وذلك في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وبتبنّي منهاج دراسيّ جديد مقارنة بما كان في المقاربة السّابقة،حيث يسعى إلى تمكين المتعلّم من اكتساب خبرات توظّف في الواقع ويظهر ذلك في تعريفه للكفاءة حيث يقول:

"إنّ الكفاءة الجديرة بالاهتمام هي الخبرة أو الاتجاه الذي يُتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد عملية التدريس أو يستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية أو يستعين به كرافد لاكتساب الكفاءات الأخرى " [3] .

---

[1] **عبد العليم ابراهيم، مرجع سابق، ص265.**

[2] **فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، دار عالم الكتب، بيروت، ط2 2000 ، ص141.**

[3] **وزارة التربية الوطنية، سعيدي دراجي وآخرون: دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص3**

وفي الوقت ذاته يبرّر حقيقة التّطوير التي مسّت المنهاج في قوله: " فإننا حولنا أن نقدم بعض المستجدات في الدراسات النقدية المعاصرة ، ولكن بشيء من التبسيط حتى نواكب وتيرة الحركة الفكرية و الأدبية...". [1]، وهذا مايؤكّد التّوجه إلى الاهتمام بالنّصّ في حدّ ذاته بمكوناته الدّاخلية وعلاقاته. "إنّ الكفاءات التي يركّز عليها في التّعلُّماتِ تنطلقُ من مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصّوصا وفق أنماط نصّيّةٍ معيّنَةٍ، ونصوصاً نقديّة ترتبط بالنّصوصِ المدروسةِ، وعليه فإنَّ المقامَ التّواصلِيّ يؤكّدُ المقاربَةَ التواصليَّةَ التي تسعى إلى جعلِ التعلّمات ذات دلالة ومعنى بنقلها من الملفوظِ فقط إلَى واقِعِيّة الملفوظ فالسّلوك المرجو من خلال تدريس الوحدات التّعلمية يؤكّد اعتماد المقاربّةِ التّواصلِيَّةِ. [2]

وأمَّا السَّيْر المنهجِيّ للوحدَةِ فِي ( المحتوياتِ و النّشاطاتِ) ،فيؤكّدُ المقاربة النّصّيّةَ التي تعتبرُ الموارد اللّغويّةَ والبلاغيّةَ والموسيقيّةَ في رافد قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة العربيّةِ والعروض مفاتيحَ لفهم النّصّ، والتعمّق في فهمه، والوقوف عند خصائصه ومميّزاته، ولا تعتبرُ غايةً في حدِّ ذاتها.[3]

إنّ المتتبع للعمليّة النّقديّة يدرك كلّ الإدراك أنّه لايمكن الحكم بقراءة نقدية واحدة للنّصّ الأدبيّ ، وذلك مرتبط بالقارئ والنّص في حدّ ذاته وإرادة المؤلّف ،لكن قام المنهاج الجزائريّ الجديد بضبط منهجيّة تناول حصّة النّصّ الأدبيّ،في المرحلة الثانوية، وذلك وفق مايلي:

- يدرّس النّصّ الأدبيّ في مادّة اللغة العربية وآدابها ضمن مايعرف بالوِحدةُ التّعليميّةُ ، "وهي وضعية بناء التعلّمات خلال أسبوعين مع اختلاف الحجم الزمنيّ لحصص الأسبوع باختلاف المستويات والشّعب، وتتكوّنُ الوحدَةُ من مجموعةِ أنشطة تنمّي كفاءة المتعلّمين في المجالينِ الشّفويّ

[1] **المرجع نفسه ، ص5**

[2] **وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامّة للبيداغوجيا :دليل مخطط تدرّج التعلّمات (د.ط)، 2016-2017 ص7**

[3] **دليل مخطط تدرج التعلمات، مرجع سابق ص 8**

والمكتوبِ، وتؤكّدُ تملّك المتعلّمين لمختلف مهارات التّواصل، فتتوزّع الأنشطة على ميداني التّلقي والإنتاج : [1]

**أ- الحجم السّاعي لنشاط النّصّ الأدبيّ:** تحظى مادّة اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجيا للشعبة العلمية المشتركة بحجم ساعي يقدّر ب (03) ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات بحيث تنشّط حصّة النّص الأدبي في حصتين (2سا)، إذ يتم فيه دراسة النّص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو و الصّرف."[2]

مايمكن استنتاجه أنّ الأستاذ يمكنه التّحكم في الحجم السّاعي المخصص لتنشيط حصّة النّصّ الأدبيّ، أي ساعة زمنية للنص الأدبي ومثلها للرّافد اللّغوي ،لكن هناك نصوص تقتضي حجما ساعيا أكبر،بحجم تشعب أفكارها وقوّة مبناها.

ومايمكن ملاحظته كذلك أنّ المنهاج قد أسقط رافد البلاغة واقتصر على النحو والصّرف وبهكذا قد غيّب تذوّق جماليّة النّصوص في حصص رسمية ،وربط دراسها بثنايا نشاط النّص الأدبي

**ب- محاور النّصّ الأدبي:** يوزّع النّصّ الأدبيّ على اثني عشر محورا، مصنّفة كمايلي:

- **" العصر العباسي الأول ( "132هـ -334هـ ):**

النزعة العقلية في الشعر - الشعوبية وأثرها في الأدب - شعر الزهد - التقليد و التجديد في النتاج الشعري - نشاط النثر

- **العصر العباسي الثاني ( 334هـ - 656هـ):**

الحكمة و الفلسفة في الشعر- أثر التناقضات الاجتماعية في النتاج الأدبي

- **من الحركة الشعرية في المغرب العربيّ:**

من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية - الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة

[1] **المرجع نفسه ، ص5**

[2] **ينظر :اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي: مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية و آدبها، أكتوبر 2005، ص3**

- **العصر الأندلسي:**

من وصف الطبيعة و المدائن الجميلة رثاء الممالك و المدن –الموشحات "[1]

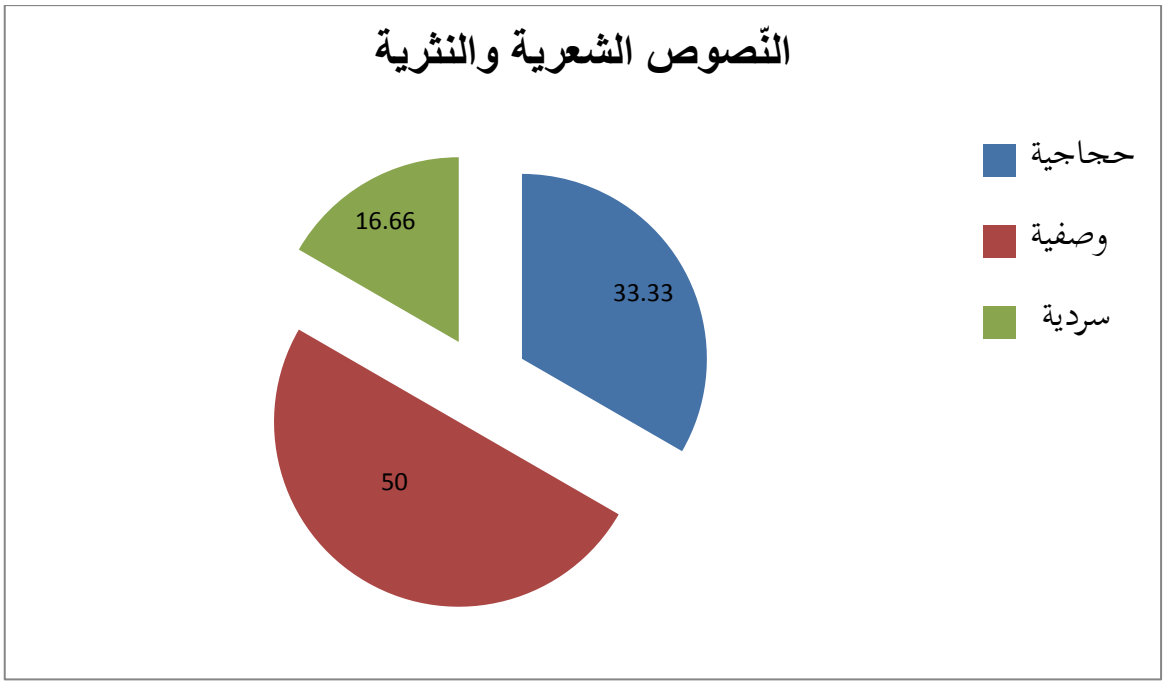
- إنّ المتأمل لطبيعة النّصوص الأدبيّة من حيث الشّكل يكتشف أنّها كلّها تدرج في مجال الشّعر عدا ماتعلّق بالمحور الخامس المصنّف ضمن الجنس النثريّ ( نثر علمي متأدّب) ، وفي الوقت نفسه انتقاء النّصوص الأدبيّة بهذا الشّكل يفضي إلى التّساؤل عن طبيعة النّصوص ونوعها سواء الشّعريّة منها أو النّثرية، وسنجيب عن ذلك فيما يلي :

## 5. نسبة أنماط النّصوص في النّصوص الأدبية في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص للسنة الثانية ثانوي الشعبة العلمية المشتركة :

| أنماط النصوص | شعرية / نثريّة | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توزيعها | سردية | وصفية | حوارية | تفسيرية | إخبارية | إيعازية | حجاجيّة |
| عدد النّصوص الأدبيّة | 02 | 06 | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 |
| النّسبة | 16.66 % | %50 | % 00 | %00 | %00 | %00 | %33.33 |
| المجموع | 12 نصّا | | | | | | |

ويمكن تمثيل النّسب بالدائرة النّسبية الآتية :

[1] المرجع السّابق ، ص16




## 6. خطوات دراسة النّصّ الأدبي :

"يكلّف المتعلمون بإعداد الدّرس للإحاطة ببعض لغوياته وأفكاره وموضوعه بصفة عامّة:

- **أتعرّف على صاحب النّص**: كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص
- **تقديم موضوع النّصّ**: ويتم ذلك بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى
- **أثري رصيدي اللغوي**: يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح مما يتوقف عليه فهم النص، على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمة واشتقاقاتها حسب المعجم ، ثم التعرض إلى ماتوحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه
- **أكتشف معطيات النص** : يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة تمكن التلاميذ من فهم النص باكتشاف مايتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف والتعابير الحقيقية والمجازية.
- **أناقش معطيات النص**: بعد فهم النص يوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقية سواء تعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بالأسلوب، على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلم، ويتيح له

الفرصة ليتناول ويتوغّل باقتراحاته في طرح أكبر عدد ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النص كونه نصا احتماليا مفتوحا على قراءات متنوعة

- **أحدد بناء النص:** في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه ثم تدريب التلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس.
- **أتفحّص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:**

النص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معانيه ومنسجم ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها، والطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى وتكرار الأفكار كما يظهر في الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكونة للنص من عبارات وجمل

- **أجمل القول في تقدير النّصّ:**

وفي ختام الدراسة يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مما تم استنتاجه والتوصل إليه وملاحظته خلال المراحل السابقة "[1]

إنّ المتأمّل للخطوات المذكورة سابقا يكتشف أنّ الدّراسة تبنت المناهج السياقية والنسقية وفي الوقت ذاته يمكن الإشارة إلى أنّ مرحلة تقديم النّص قد حذفت وعوضت بوضعية الانطلاق والتي تجسد وضعية مشكلة بالنسبة للمتعلم ثم تليها مرحلة أتعرف على صاحب النص ثمّ بقية المراحل .كما يجدر بي أن أشير إلى أنّ مرحلة المناقشة معفية من تذوّق الأسلوب البلاغي كون يختص بمبنى النّص ويدرج في المرحلة التي تلي المناقشة أما بناء النص من خلال ماقال به الكتاب المدرسي فقد همّش مباني النّصّ والتي تحقق المادة الذوقية كالأسلوب البلاغي والبيان والبديع والوقوف على نوع اللفظة إن كانت من القاموس القديم أو الجديد،فلكلّ نصّ عباءته ، ولايمكن أن نتشبث بما كلّ ماجاء به الكتاب

[1] وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية الشعبة العلمية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، طبعة منقحة ،2013 ص 4-5

المدرسيّ، فهو مجرّد وسيلة تعليمية .

## 7. نموذج لمذكّرة تربوية تقنية للنص الأدبيّ من الوحدة التعلمية الأولى لـ 2ع ت/2 تر/2 ت اق المعنون بـــــ: زحف عربيّ ظافر لأبي تمام.[1]

| الكفاءة | أهداف التعلم/مؤشرات الكفاءة | السيرالمنهجي للوحدة(المحتوى والنشاطات) | التقويم المرحليّ |
|---|---|---|---|
| ينتج المتعلّم في مقام تواصل دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النّمط الحجاجيّ ونصوصا نقديّة ترتبط بالعصر العباسيّ موظّفا الموارد اللّغويّة المدروس | يتعرّف على مظاهر النّزعة العقليّة في العصر العباسيّ.<br>يتذكر خصائص النّمط الحجاجيّ والتّفسيريّ.<br>يكتشف أحكام الممنوع من الصرف لعلّة واحدة، ويبني قاعدتها، ثمّ يضبط معارفه ومعارفه الفعلية فيها | النّص الأدبي وروافده **زحف عربي ظافر لأبي تمام.**<br>. الممنوع من الصّرف بعلّة واحدة. | تأثرت القصيدة العربيّة في العصر العباسيّ بالحياة العقليّة والتيار الفكريّ السائدين آنذاك.<br>– بيّن مظاهر هذا التأثر. |

[1] **دليل مخطط تدرج التعلمات، مرجع سابق، ص27**

## 8. نموذج لمذكّرة تربويّة للنّصّ الأدبي (للموت ماتلدون لأبي العتاهيّة) من الوحدة التّعليمية الثالثة المعنونة بالزّهد ، ومن إعداد مجموعة من أساتذة المادّة:[1]

**النشاط:** نصّ أدبي **المستوى:** السنة الثانية ثانوي

**الموضوع:** للموت ماتلدون التّوقيت:2سا

لأبي العتاهية **السّند التربويّ:** الكتاب المدرسيّ ص37

**الهدف العام:** التعرف على الزهد و دوافعه في العصر العباسي .

**الأهداف الخاصة:** التعرف على أحد أقطاب الزهـد- التعرف على نمط النص الشعـري .

التعرف على أسلوب الإغراء و التحذير .

| الكفاءة المقيسة | المراحل | المضامين | الطريقة والوسيلة |
|---|---|---|---|
| المعرفـة<br>معرفة المعطيات الخاصة | أتعرف على صاحب النص | اللّهو ،المجون الشراب، الرّخاء والترف صور سلبية أرستها معا لم الامتزاج و حركة الترجمة في العصر العباسي ، و لما طغى العبث انتابت مشاعر بعض الشّعراء و المصلحين و ثارت الحمية الدّينية. فمن الشّاعر الّذي اتخذ شعره مقصورا على الزهد ؟ أبو العتاهية، من هو ؟<br>أبو العتاهية (130هـ/748م) ولد في قرية عين التمر، تعاطى بيع الفخار، كان من المقربين إلى الخليفة المهدي ، درس مذهب المتكلمين و الزّهاد إلى أن زهد بالدّنيا قوال و معيشة ، و ظلّ يتداول تقربا بين الخلفاء المأمون ثمّ | إلقائيّة |

[1] تحضير مذكّرات السنة الثانية ثانوي، مادة اللغة العربية وآدابها، موقع www.goole.com

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | الرّشيد.توفي ببغداد و دُفن (210هـ/825م)خلفّ ديوانا شعريا يضّم قسمين: قسم الزهديات و قسم لسائر فنون الشّعر. | |
| اكتساب المعطيات اللغوية | أثري رصيدي اللغويّ | أرصاد: ج،الرّصد:الترقب مهام الخدم و الحرس ، الصرع ج أصرع صروع ،داء يصيب الرجل فيطرحه أرضا، تنبجس:تتفجر وفي القرآن الكريم { فَٱنبَجَسَتْ مِنْهُ ٱثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً} | إلقائيّة |
| الفهم<br>يعبّر، يمثّل<br>يعيد<br>يستخرج<br>يعدد<br>يفسر | أكتشف معطيات النّصّ | ماالحقيقة التي يقرها الشاعر؟ الموت<br>هل الموت يميز بين الخاص و العام؟ لا<br>مامصير كلّ المخلوقات؟ الموت والفناء<br>ما موقف النّاس من الحياة في نظر الشّاعر؟ اللامبالاة .<br>على أيّ شيء يحث الشّاعر النّاس؟ على عدم اتخاذ الحياة متاعًا .<br>كيف ينظر النّاس إلى الموت؟ الكره .<br>هل الاقتتال حول أمور دنيوية له أهمية؟ و لا فائدة . | حواريّة |
| التحليل<br>البحث عن العناصر و العلاقات<br>يحلل | أناقش معطيات النّصّ | ما الفائدة من إخبار النّاس عن الموت؟ لتحذيرهم من متاع الدّنيا.<br>من أين استمد الشّاعر الأدلة؟ القرآن و السنّة و التجربة<br>ماذا تفيد العبارة إيّاك إيّاك؟ التحذير<br>ما وسائل الإقناع التي أوردها الشّاعر؟ لا غلبة و لا تمييز للموت | حواريّة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| يقارن<br>يلاحظ<br>يستنتج | | حدّد الصورة البيانية في البيت التاسع وبيّن أثرها.المنية حوض تشبيه بليغ أثرها تأكيد المعنى .<br>ما نوع الأسلوب في البيت العاشر؟ إنشائي نوعه : التعجب وأثره : التحسّر | |
| التركيب<br>يستنتج<br>يصنف<br>يرتب<br>يحدد | أحدّد بناء النّصّ | ما هو نمط النص؟النمط السائد في النص هو النمط الحجاجي ، ذلك أن الشاعر يحاول شرح القضية التي يطرحها بشيء من التفصيل عن طريق تقديم الأدلة والبراهين ، فهو يحاول دحض فكرة الرافضين لحقيقة الموت والقيامة | حواريّة |
| التطبيق<br>يحرر<br>يصف | أتفحّص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّصّ | ماهي الحروف التي استعان بها الشاعر وأعط أمثلة ؟من أهم الحروف التي استعان بها الشاعر ما يفيد التأكيد مثل : ما ، إنّ كأنّ...<br>هل اتسمت القصيدة بالوحدة الموضوعيّة؟ نعم فقد اعتمد الشاعر من أجل التنسيق بين أفكار النص وانسجامها على عرض الفكرة ثم إتباعها بالأدلة والبراهين ، ومن ذلك فكرة أن الموت لا يقدر عليه أحد التي عرضها في البيت الأول ، نجده يدافع عنها في البيت الثاني والثالث والرابع بتقديم الأدلة .ثم فكرة الخوف من الموت ، يشرحها في ما تبقى من الأبيات ويقدم على دحضها الأدلة والبراهين | حواريّة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | كيف تبدو لك شخصية الشاعر من خلال القصيدة؟ علل. هو داع إلى الزّهد فهو يحذّر الإنسان من اتباع ملذات الدّنيا فنهايته الموت. | |
| التقييم<br>ينقد<br>يحكم<br>يتحقق<br>يقرر | أجمل القول في تقدير النّصّ | عمّ يتحدّث الشاعر في القصيدة؟ يحذّر الشّاعر الإنسان من أباطيل الدّنيا ، ويذكّره بماكان من أمر غواتها الذين تفانوا في جمع حطامها،.<br>كيف يبدو أسلوب الشاعر؟ شعر أبي العتاهية سهل المبنى ، حسن الدّيباجة، متأثّر الأدب الفارسيّ والحكمة الهنديّة، يجري في الغالب على البحور القصيرة وهو أوّل من فتح باب الوعظ والتّزهيد في الدّنيا . | |

- **تحليل المذكّرة التّربوية :**

إنّ المدقق لهذه المذكرة يكتشف جملة من الملاحظات منها "ماتعلق بالجانب الشّكلي للمذكّرة ومنها ماارتبط بالمضمون.

أ- **الجانب الشكلي للمذكّرة:**

"نلاحظ أنّ هناك تغييبا واضحا لبعض مراحل سير الدّرس ومنها وضعية الانطلاق (هي ضمنية مع التعريف بالشاعر) وكذا تقديم الدّرس، بالإضافة إلى مرحلة قراءة النّص من طرف الأستاذ والمتعلّمين، وقد تمّ التركيز فيها على الطريقة والوسيلة عوض نوع التقويم وتوظيف المعيار الزّمني ، دون أن ننسى عنصر الأهداف التّعلمية الذي عوّضه كلّ من الهدف العام والخاصّ "[1]

[1] **ينظر: مفتش التربية الوطنية: مبرك جلول: النّدوة التّكوينيّة المعنونة: تدريس التعبير الكتابي في الطور الثانوي، المنعقدة بتاريخ :05فيفري2018م ،في ثانوية البشير الإبراهيمي، جندل، ولاية عين الدفلى**

ب- **مضمون المذكّرة :**

- **نوع الأهداف التّعليميّة:** لقد تم التّركيز في أغلب مراحل سير الدّرس على الأهداف المعرفيّة بمستوياتها الأربعة فقط (الفهم، التحليل،التّركيب، التطبيق ) وقد كان ذلك في المراحل الأولى من سير الدّرس، أمّا المرحلة الأخيرة "أجمل القول في تقدير النّصّ)،فقد امتثلت للجانب الوجدانيّ مركّزة ظاهريّا على مستوى التّقييم أو التّقدير،أمّا بقيّة المستويات كالاستقبال والاستجابة والتنظيم، والتخصّص فقد وظّفت ضمنيّا بين طيّات الأسئلة في بقيّة مراحل سير الدّرس.

أمّا من حيث صياغة الهدف التّعلمي فقد تمّ التركيز على الجانب المعرفي من خلال المصدر المكرر في مستهل المذكّرة وهو : التّعرّف

- **طبيعة الأسئلة المطروحة** : مايمكن ملاحظته أنّه هناك تقيّد واضح بماجاء في الكتاب المدرسي في مرحلة أثري رصيدي اللّغوي ، والأولى هو اتّباع ماجاء في المنهاج التربوي ، وهو انتقاء اللفظ غير المشروح في الكتاب شرحا معجميّا وسياقيّا ، كما أنّ منتج المذكّرة قد وقع في فخّ التّقيّد الكلّيّ بأسئلة الكتاب المدرسيّ، والتي جاءت مكرّرة بصيغ مختلفة (مرحلة أكتشف وأناقش معطيات النّصّ، إلى جانب عدم خضوعها لمبدأ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، كما أنّها غير دقيقة ، حيث لا تلائم خصوصيّة كلّ مرحلة من مراحل سير الدّرس فمثلا السؤال المطروح في مرحلة المناقشة حول استخراج الصّورة البيانيّة من البيت التاسع وتحديد أثرها في المعنى ، فالأجدر أن يُطرح في المرحلة الموالية ألا وهي "أحدد بناء النّصّ"،إلى جانب السؤال المتعلّق بالأسلوب البلاغي ، فمبنى النّص يتكوّن من البيان والبديع والأساليب البلاغية ، كما أنّ المطلوب هو تبيّن سرّ البلاغة وليس الأثر ، الأمر نفسه حصل في مرحلة "أتفحّص مظاهر الاتساق والانسجام" ، فالسّؤال الأخير الخاصّ بشخصية الشاعر كان الأجدر أن يطرح في المرحلة الأخيرة ، لأنّه متعلّق بإصدار حكم إيجابي أو سلبي حول شخصية أبي العتاهية، وهذا يؤثر سلبا على المتعلّم ، لأنّه سيذوّق العبارة لكن بصورة خاطئة وسينتج حكما تقديرا عشوائيا،وهكذا ستكون ملكة التذوّق عنده مسقّفة وسطحيّة.

والملاحظ كذلك أنّ منتج المذكّرة قد وضع تصوّرا للإجابات المتوقّعة من طرف المتعلّم –وحتما لن يجبر المتعلم على تدوين مضمون مذكّرته وإلا فسيقع في فخّ التّلقين– لكن إن دققنا في الإجابة المحتملة في المرحلة الأخيرة نجدها تتوافق مع الفقرة المدرجة تحت المرحلة المذكورة آنفا في الكتاب المدرسي ، فكيف بالمتعلّم أن يكتشف أنّ الشاعر متأثّر بالحكمة الهندية والأدب الفارسي ولم نجد سؤالا في المراحل السّابقة يمهّد لهذا الاستنتاج المقحم هكذا دون سابق إنذار

- وكخلاصة : إنّ الهدف الوجداني مغيّب في بعض الأحيان ، ومستبدل بالهدف المعرفي، كما أنّ صيغة السؤال وطبيعته تفرضان على الأستاذ أن يكون فطنا ، فمخطط المذكّرة يخدمه في هيكلة جملة من الخبرات لدى المتعلّم وإن لم يحصل ذلك، كانت الخبرة المرجوة ناقصة أو منعدمة، ولذا فمن الأنسب صياغة أسئلة دقيقة ،ممزوجة بين الجاهزيّة والابتكار، من أجل خلق نوع من التّوازن بين الأهداف التعليميّة.

# – الفصل الثاني

– الأهداف الوجدانية في الطّور الثّانوي: رصد وتقويم وتقييم (دراسة الميدانية)

**الاستبيان:**

يعتبر الاستبيان أحد مقوّمات البحث العلمي الأكاديميّ ، حيث يستخدم بشكلٍ رئيس في الدّراسات الميدانيّة التّطبيقية ، و يحظى بأهمّية بالغة إذ يمكّن الباحثين من الحصول على بيانات ومعلومات من عدد كبير من الأفراد حتى ولوتباعدوا جغرافيا وبأقلّ التّكاليف .كما أنّ البيانات والمعلومات التي تتوفَّر عن طريقه يمكن وصفها بالموضوعيَّة مقارنة ببقية الأدوات البحثية كالمقابلة وغيرها، فهو لا يشترط التّصريح باسم المجيب، ممَّا يحفزه على إعطاء معلومات وبيانات موثوقة. كما أنّ طبيعة هذه الأداة تسمح بتوظيف ظروف التقنين أكثر ممَّا توفِّره له أدواتٌ أخرى. فالاستبيان يعمل على توفير الوقت الكافي للعيّنة المجيبة عنه للتفكير في إجاباتها ، والتّدقيق فيها.

ومن هذا المنطلق ارتأيت أن تعتمد دراستي الميدانية على هذه الأداة الفعّالة ، قصد رصد مدى تطبيق الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية ،ومن ثمّ تقييمها وتقويمها، وبهذا اعتمدت في الفصل التّطبيقي على استبيانين أحدهما موجّه إلى أساتذة مادّة اللغة العربية وآدابها والثاني موجّه إلى تلاميذ السّنة الثانية ثانوي ، الشّعبة العلميّة ، وسنحاول في بداية هذا الفصل وصف الاستبيان الأوّل وتحليله ثمّ الانتقال إلى الاستبيان الثاني وتحليله بالوقوف على النتائج المتوصل إليها والخروج بخلاصة عن ذلك .

### 1. استبيان الأساتذة:

أ- **وصف الاستبيان:** وجّه هذا الاستبيان إلى عيّنة من أساتذة مادة اللغة العربية وآدابها بالطّور الثانويّ، وقد بلغ عددهم خمسين (50)أستاذا، يتوزعون على عدد من ثانويات ولاية عين الدفلى وخارجها وهي كالآتي:

- ثانوية العقيد علي ملاح – طارق بن زياد
- ثانوية أبي ذرّ الغفاريّ- خميس مليانة
- ثانوية محمد قودري – خميس مليانة

- ثانوية حمزة علي – مليانة
- ثانوية عبد الحميد مهري- عين الدّفلى
- متقن محمد بوضياف- جندل
- ثانوية مصطفى فروخي- مليانة
- ثانوية حشامة بن عودة – سيدي لخضر
- ثانوية بوزارة بن عباد – بئر ولد خليفة

ومن خارج الولاية :

- ثانوية محمد بداوي – البويرة
- ثانوية العابدين محمد – سعيدة
- ثانوية محمد البشير الإبراهيمي- عين تيموشنت
- ثانوية محمد بونعامة – تسمسيلت
- ثانوية محمد بن سراي – لرجام – تسمسيلت
- ثانوية عمار زواكري- رأس العيون – باتنة
- ثانوية حجار محمد – عين طارق – غليزان

وقد كان اختيار هذه العينة عشوائيا ، لاستحالة إجراء مسح شامل لمجتمع البحث بأكمله ، ولكن حاولت جمع أكبر عدد من الإجابات الجدّية عبر الاتصال المباشر بالأساتذة أو شبكة التواصل الاجتماعي، لضمان تطابق النتائج النهائية مع المجتمع بأكمله.

- يحتوي الاستبيان على 24سؤالا ، منها أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، حيث يلزم النّوع الأوّل المجيب باختيار أحد البدائل المعطاة كجواب ، سواء بالنفي أو الإثبات، وقد انتقيت هذا النوع من الأسئلة لأنّه لايحتاج إلى اجتهاد كبير من الأستاذ المجيب ، وهكذا يشجّعه على التجاوب مع محتوى الاستبيان ، أمّا الصنّف الثاني من الأسئلة فهو يتيح للمجيب فرصة الإدلاء برأيه بكلّ حرّيّة وأريحيّة دون تقييد أو فرض خيارات محددة ، ضف إلى ذلك أنّها تقدّم للباحث معلومات جديدة وثريّة تخدم

بحثه، ولكن في الوقت ذاته يعاب عليها أنّها تحمل صعوبة في فرز إجاباتها وتصنيفاتها وتحليلها، فالآراء لاتقف عند رأي واحد في الأغلب. وقد قسّمت الأسئلة إلى محاور وهي كالآتي:

1. ماتعلّق بالأستاذ المجيب: سنّه، مؤهّله العلمي، تخصّصه، وصفته، خبرته. وهي أسئلة تعرّفنا به وتشكّل لنا صورة عن خبرته في الميدان التربوي ومدى تأهيله.
2. ماتعلّق بنشاط النّصّ الأدبيّ في ظل المقاربة بالكفاءات ،وذلك بتقصّي المعلومات حول طبيعته وحجمه السّاعي، وعلاقته بالرّوافد اللغويّة، وأهمّيته مقارنة ببقيّة أنشطة المادّة .
3. ماارتبط بالمتعلّم ومدى تجاوبه مع معطيات النّصّ الأدبيّ وقدرته على تحليلها، وموقعه في العملية التعلّمية(مشارك إيجابيّ أو سلبيّ) ومن ثمّ تحديد المرحلة التي تشكّل صعوبة لديه أثناء دراسة النّصّ الأدبيّ)
4. ماتعلّق بالمعلّم ودوره في العمليّة التربويّة في ظل المقاربة بالكفاءات، وكيفية تقديم نشاط النّصّ الأدبيّ، وصوغه للأهداف الوجدانية والتّفريق بينها وبين السلوكية والمهارية ،وحصر الصّعوبات الّتي تعترضه أثناء تقديمه ، وجس النبض حول مسألة تكوينه
5. أسئلة مرتبطة بالمقاربة بالكفايات وآراء الأساتذة فيها حول مدى نجاعتها في تطوير مستوى المتعلمين أو تثبيطه .

- ولقد واجهتني عدّة صعوبات في هذه الدّراسة الميدانية ومنها:

- رفض بعض الأساتذة الإجابة عن الاستبيان صراحة أو ضمنيا من خلال الاحتفاظ بالنسخ وعدم تسليمها ممّا اضطرني إلى الاستعانة بشبكة التواصل الاجتماعي لجمع أكبر عدد ممكن من الإجابات.
- عدم جدّيّة البعض في الإجابة مخافة توظيفها ضدّهم رغم أنني وضّحت أنها مرتبطة بمذكرة التّخرّج ، حيث اتّسمت إجاباتهم بالإيجاز أمّا البقيّة فقد أبدوا اهتمامهم بالاستبيان وتفاعلوا معه، وعبّروا عن آرائهم بكلّ موضوعيّة وباسترسال.

ب- **تحليل الاستبيان:** إليكم نتائج الاستبيان على شكل جداول توضّح النّسب المئويّة للإجابات وتتبع بالتّحليل.

**السؤال رقم01 : السّن**

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| من 23-30سنة | 10 | %20 |
| 30-39سنة | 11 | %22 |
| 40-49سنة | 21 | %42 |
| فوق سن 50سنة | 8 | %16 |

تكشف الاستبيانات الموزعة أنّ البنية البشرية للمعلّمين تتميّز بالكهولة ، في حين أنّ نسبة الشباب المتخرّج من الجامعة تمثل نسبة ضئيلة، حيث تؤكد النتائج أنّ أغلب الأساتذة في سنّ مابين 40 و50سنة ، وهذا يؤكّد على مؤشر الخبرة في مجال التعليم .

**السؤال رقم02: المؤهّل العلمي:**

أغلب الأساتذة يحملون شهادة الليسانس بينما قلّة منهم تحمل الماستر محصورة فقط في الأساتذة المتخرّجون حديثا.

**السؤال رقم03:: التّخصّص:** كلّ الأساتذة متخصّصون في اللغة العربيّة وآدابها.وهذا يخدم العمليّة التعليمية التعلميّة .

| **الاحتمالات** | **العدد** | **النّسبة** |
|---|---|---|
| **لغة وأدب عربيّ** | **50** | **%100** |

**السّؤال رقم 04: الصّفة**

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| **متعاقد** | **03** | **%6** |
| **متربّص** | **10** | **%20** |
| **مرسّم** | **37** | **%74** |

يوضّح الجدول أعلاه أنّ عدد الأساتذة المجيبون هم من فئة المرسمين في الطّور الثانويّ تتصدّر النتائج مقارنة بالمتربصين والمتعاقدين ، وهذا مايؤكّد على أنّ الخبرة متوافرة في هذه العيّنة وكذا الكفاءة .

**السّؤال رقم05: الخبرة**

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| أقلّ من 5سنوات | 06 | %12 |
| من 5إلى 10 سنوات | 08 | %16 |
| أكثر من 10سنوات | 36 | %72 |

يصرّح الجدول أعلاه من خلال النتائج أنّ نسبة الأساتذة الذين يحوزون على الخبرة هي المسيطرة ، حيث بلغت 72 % ،مقارنة بالفئتين المتبقيتين ، ومنه يمكننا القول أنّ الأساتذة يمتلكون خبرة لابأس بها في ميدان التعليم ويمكن القول أنّهم مخضرمون فقد عايشوا طريقة التدريس بالأهداف وكذا المقاربة بالكفاءات.

**السؤال رقم06**: هل تتحقق أهداف تدريس نشاط النص الأدبي بتبني خطوات ممنهجة مستمدة من علم الدلالة ، البلاغة والنحو والصرف ؟ نعم لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 48 | %96 |
| لا | 02 | %4 |

أغلبيّة الأساتذة (96%) يرون أنّ هناك علاقة وطيدة بين تدريس نشاط النّصّ الأدبيّ وبقيّة علوم اللّغة ، وهذا رأي صائب ، لأنّ هذا النّشاط لايدرّس مستقلا بذاته ،فاستغلال أبنيته اللّغويّة، كفيل بإكساب المتعلّم المهارات المتنوّعة التي يحتاجها، فلايمكن للنّصّ أن يكون كذلك إن لم تتوافر فيه المعايير النّصيّة التي أشرنا إليها في الفصل النّظريّ.

**السّؤال رقم 07**: إلى أيّ الرأين تميل ؟- نجح الإصلاح التربوي في إدماج الروافد اللغوية وإلحاقها بالنصوص الأدبية أم فشل الإصلاح في إدماج الأنشطة مع بعضها البعض إذ نشعر بوجود ثغرات بينها وتدرّس كأنشطة مستقلّة

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 30 | %60 |
| لا | 20 | %40 |

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى أنّ هناك تقاربا بين المؤيّدين لفكرة نجاح الإصلاح أوالنّافين لها ، نفقد نجح الإصلاح التّربويّ نسبيا في إدماج الرّوافد اللغويّة بالنّصّ الأدبيّ ، حيث لاتدرّس كأنشطة مستقلّة بذاتها لكن في الوقت نفسه، توجد دروس تستدعي التوسع والإحاطة بجوانبها مما يجعل النص الأدبي لا يفي حاجة النشاط البلاغي واللغوي، فبعض النّصوص مثلا تفتقر إلى وجود المادّة النّحويّة بين طيّاتها ، كغياب نماذج من لا النّافية للجنس من النّصّ النّثريّ المعنون بـ "من أعاجيب الحيّات "" للجاحظ ، كما يلاحظ المطّلع على تدرج التعلّمات نقص عدد دروس قواعد اللّغة وغياب بالإجمال لدروس البلاغة .

**السّؤال رقم 08:** هل تجد لدى المتعلم الرغبة والتفاعل والاهتمام بنشاط النّصّ الأدبيّ؟ نعم – لا– أحيانا؟

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 13 | %26 |
| لا | 07 | %14 |
| أحيانا | 30 | %60 |

تثبت نتائج الجدول أنّ اهتمام المتعلّمين وتفاعلهم مع النّصّ الأدبيّ مرتفعة مقارنة بنسبة التّجاوب معه، أو انعدامه ، حيث قدّرت نسبة التجاوب عند البعض بـ 60%، وهذا يمكن تفسيره بصعوبة بعض النّصوص المبرمجة ، والتي سبّبت نفورهم منها، أو غياب الدّافعيّة أو أسباب أخرى.إلا أنّ هذه اللّامبالاة من المتعلّم تشكّل عرقلة أمام تنشيط حصص النّصوص الأدبيّة.

**السؤال رقم 09:** كيف تقيّم مستوى المتعلمين في مجال تحليل وتقبّل النصوص الأدبية والتفاعل معها؟ حسن– متوسط – ضعيف .

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| حسن | 08 | %16 |
| متوسّط | 26 | %52 |
| ضعيف | 16 | %32 |

تشير النتائج في الجدول أعلاه ، أنّ نسبة ضئيلة من الأساتذة (16%)تعتبر المتعلّم مشاركا فاعلا في العمليّة التعليميّة ، في حين تنفي الفئة الثانيّة ذلك وتجعل منه متعلّما ومتلقّيا سلبيا (32%)وهي نتيجة تشير إلى أنّ طريقة التّلقين حاضرة نوعا ما في الصّف ،أمّا العيّنة الأخيرة وهي المتصدّرة للنتائج بـ 52%، فقد أكّدت تجاوب المتعلّم مع النّصّ الأدبي نوعا ما ، وهذا يبعث على التفاؤل فقد تغيّر دور المتعلّم من متلقٍّ سلبي إلى مشارك نوعا ما في بناء تعلّماته ، لكن بوتيرة بطيئة ، ولأنّ الفعل

التّعلّمي قائم على ثلاثية (المعلّم – المتعلّم– المعرفة) ، فهنا يمكننا القول أنّ المقاربة الجديدة تتطلّب بعث دور المتعلّم من جديد في تسيير العملية التعليمية ، وجعل المعلّم مرشدا موجّها فقط، لكن هذه النتائج تبعث فينا التّساؤل عن حقيقة تخلّف المتعلّم عن دوره ووظيفه في الممارسة الصّفيّة ، وهذا ماستجيب عليه بقيّة الأسئلة .

**السؤال رقم 10**: هل تجد أنّ فهم النسيج التركيبي النحوي والبلاغي للنص الأدبي يساهم في الكشف عن دلالات النص العميقة ، والإشارة إلى ماهو خارج نصّيّ؟ نعم – لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 50 | %100 |
| لا | 00 | %00 |

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ كلّ الأساتذة قد أجمعوا على رأي واحد ، ألا وهو : أنّ منهجية تدريس نشاط النّصوص الأدبيّة لاتعتمد على النّصّ في حدّ ذاته كمجرّد معطيات فكريّة إنّما وجب الاعتناء بمكوّناته النّحوية والبلاغيّة والدّلاليّة ، ودراستها بعمق للوصول إلى البنية العميقة للنّصّ وهو قصديّة المؤلّف أو النّاظم،ومن هنا تظهر ملكة التّذوّق عند المتعلّم ، وفي الوقت نفسه ، لايمكن تهميش المناهج السّياقية كذلك لفهم النص فهما جيّدا ، فالوقوف على عتبة صاحب النّص كفيل بالإشارة إلى ظروف إنتاج المولود الأدبيّ، والكشف عن الأفكار المتشبَّع بها، ومنه يمكننا القول أنّ عملية انتقاء النصوص لابدّ أن تخضع لشروط ومنها توافر المعطيات النّحوية والبلاغيّة والنّقديّة المقرّر تدريسها انطلاقا من النّص الأدبيّ.دون اللّجوء إلى أمثلة خارج النصّ لتوافق أحكام القاعدة أو الخلاصة.

**السؤال رقم 11**: ماهي العراقيل التي تراها مثبطّة لتدريس نشاط النص الأدبي –مع السنوات الثانية الشعبة العلمية المشتركة – في ظل المقاربة بالكفاءات؟

من بين العراقيل التي تمّ رصدها من خلال أجوبة الأساتذة نجد:

1-**طبيعة النصوص وتعدّد خطوات التّحليل:** يرى الأساتذة أنّ المنهاج لم يراع مستوى المتعلّم وقدراته وميوله، وفي الوقت نفسه تمّ إقصاء الأساتذة في إعداده وانتقاء الأنسب للمتعلّم ، وبالتّالي تمّ اعتماد نصوص صعبة، لا توافق تطلّعات الشعبة العلميّة أو تقدّم مادّة سطحية وجافّة، غير ثريّة (وصف النّخل لأبي نوّاس، للموت ماتلدون لأبي العتاهيّة، وصف بركة المتوكّل للبحتريّ)مع أنّها تراعي التّسلسل التاريخيّ، وحتى إن كانت بعض النّصوص مناسبة نجدها مرفقة بأسئلة غير دقيقة ومكرّرة وغير وظيفيّة ، إذ تمّ الخلط في توزيع الأسئلة على محطات دراسة النّصّ الأدبيّ ، ومن جهة أخرى فقد تمّ إقحام مصطلحات جديدة على التلاميذ ومواضيع فكريّة وفلسفية أمر من شأنه أن يعيق فهم المتعلّم للمغزى .دون أن ننسى إلى التّقليل من حصّة شرح الكلمات في محطّة إثراء الرّصيد اللغوي والاكتفاء بشرح السّهلة منها وتغييب الصّعبة من التناول، وهناك من يشير إلى أنّ تعدّد مراحل التّحليل كفيل بإرهاق المتعلّم واهتمامه بالمصطلحات أكثر من الشّقّ المعرفيّ.

2-**الاكتظاظ داخل الصّف** :يجمع الأساتذة على أنّ مشكل الاكتظاظ داخل الأقسام عرقل تطبيق المقاربة بالكفاءات، وحدّ متابعتهم لمستوى المتعلّمين ورفعه ، وإشراك الجميع في بناء التّعلّمات وفق ماتقتضيه المقاربة الجديدة.

3- **ضعف مستوى المتعلّمين وغياب الدّافعيّة:** أكّد الأساتذة أنّ مستوى المتعلّم يعدّ عائقا يحول دون نجاح الفعل التّعلّمي ، فهو يمتلك أفقا محدودا من التّعلّم والاستجابة ، وذلك مردّه قلّة الرّغبة في الدّراسة والتأثير السّلبيّ لشبكات التّواصل الاجتماعيّ ، وغياب القدوة وقلّة انضباطه من خلال عدم إحضار الكتاب المدرسيّ دون أن ننسى الدّورات الاستدراكيّة المستحدثة، والتي تعطي فرصة لمن لايستحقّ الانتقال من مستوى إلى آخر، وبالتّالي تكون أرضية التّعلّم هشّة وضعيفة.

**السّؤال رقم 12**: هل يهتم المتعلم بالتحضير المنزلي لدرس النصوص وذلك بمحاولة القراءة الأولى وفهم أغوارها ، قبل مباشرة الدّراسة في القسم؟ نعم لا أحيانا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %40 |
| لا | 15 | %30 |
| أحيانا | 15 | %30 |

تشير النتائج إلى أنّ المتعلّمين يحضّرون الدّرس الأدبي وقد عبّروا عن ذلك بنسبة (40%) في حين تساوت نسبة النّافين للتحضير أو تذبذبه لديهم ، وهذا ماتشير إلى النّسبة(30%)، ويفسّر عدم اهتمام المتعلّمين بالتّحضير المنزلي بأنّهم غير ملزمون بذلك ، فالفضول يقودهم إلى التّعرّف على محتوى النّصّ الأدبي ، كما نلاحظ أنّ التّحضير مقتصر على الفئة المهتمّة فقط ، لكنّها غير مواظبة على ذلك، ويمكن أن نؤكّد أنّ التّحضير يكون من الأنترنت في معظم الأحوال وبشكل عشوائي دون فهم أو وعي.ومن هنا نؤكّد على أنّ عملية القراءة الأولى للنّص بمثابة التّواصل معه، وتكوين فكرة حول مضمونه وسيساعده الأستاذ لاحقا على الإحاطة بكلّ قضاياه.

**السؤال رقم 13**: حدد المرحلة – من من خطوات تدريس نشاط النص الأدبي- التي تجد فيها المتعلم عاجزا عن التفاعل مع محتوى النص؟

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| أثري رصيدي اللغويّ | 01 | %2 |
| أكتشف معطيات النّصّ وأناقشها | 20 | %40 |
| أحدّد بناء النّصّ | 20 | %40 |
| أتفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام في النّصّ | 01 | %2 |

08 حالات علّقت بتعليق آخر :حسب طبيعة كلّ نصّ وهي تمثّل نسبة 16%

يرى الأساتذة أنّ المتعلّم لايتفاعل كفاية مع النّص الأدبي في بعض مراحله أو خطواته وهي : مرحلة أكتشف معطيات النّص ، أناقش معطيات النّصّ، أحدّد بناء النّص ، حيث تساوت النّسبة بين الاكتشاف والمناقشة وتحديد بناء النّصّ ،إذ قدّرت بـــ40% ، في حين تحصّلت الفئة المؤيّدة لمرحلتيّ أتفّحص مظاهر الاتساق والانسجام و إثراء الرّصيد اللغوي على نسبة 2%، ومن جهة أخرى عبّرت فئة أخرى من الأساتذة بعدم تحديد أيّ مرحلة من مراحل سير الدرس الأدبيّ، مؤكّدة أنّ ذلك يختلف ويتفاوت حسب طبيعة النّصّ وموضوعه.كلّ ذلك راجع إلى وجود ثغرات في الفهم الأوّلي للنّصّ الأدبيّ، بسبب نوعية الأسئلة المرافقة للنّصوص الشّعريّة أو النّثرية وكذلك موضوعها الذي يمكن أن يلائم الشّعبة الأدبيّة أكثر.

**السؤال رقم 14**: هل يمكن للأستاذ أن يكتفي بدور الإرشاد والتوجيه في تقديمه لنشاط النصوص الأدبية دائما ؟ إذا كانت الإجابة لا حدد أسباب تبني دور الملقّن.

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| دور المرشد والموجّه | 10 | %20 |
| دور الملقّن | 40 | %80 |

**التّعليل**: إنّ المقاربة بالكفاءات تتطلّب أن يكون المعلّم مرشدا وموجّها فقط، وأن يكون المتعلّم محورا للعمليّة التّعليميّة ، لكن نتائج الاستبيان تؤكّد أنّ المعلّم ممكن أن يتنصّل من دوره الرّئيس والجديد، ويأخذ دور الملقّن ويترك القيادة جانبا لفترة، ومردّ ذلك جملة من العوامل تفرض عليه هذا الدّور ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- **ماتعلّق بالمتعلّم** : عدم اهتمام المتعلّم بالمادة وعزوفه عن التّحضير البيتيّ،انعدام الدّافعية وعدم الشعور بلذّة التّعلم، وبالتّالي يكون عاجزا عن الحوار والمناقشة ، والإدلاء بآرائه، وتحديد المرجعيّة المعرفيّة لمحتوى النصوص ،لأنّ رصيده المعرفي متدنٍّ، فيضطر الأستاذ إلى التّدخّل، ربحا للوقت والإفادة أكثر.

- **ماتعلّق بالأستاذ:** بعض الأساتذة مازالوا تحت وصاية المقاربة بالأهداف بالأهداف، فلم يتفاعلوا مع المقاربة الجديدة في تنشيطهم لحصص النّصوص الأدبيّة ،بالإضافة إلى إرهاق المتعلّمين بالواجبات المنزليّة ممّا جعلهم ينفرون من المادّة
- **أسباب أخرى** : استقالة الأسرة من تدعيم المتعلّم ، وتحميل مسؤولية العملية التعليمية فقط للمدرسة والمعلّم .

**السّؤال رقم 15**: هل تكتفي بأسئلة الكتاب المدرسي كلّها أم تميل إلى تغييرها ؟ نعم لا أحيانا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 00 | %00 |
| لا | 10 | %20 |
| أحيانا | 40 | %80 |

إنّ السّؤال هو مفتاح المعرفة وبنائها في ظلّ المقاربة بالكفاءات ، لذلك يعوّل عليه كثيرا ، لكن وجب أن يكون السؤال وظيفيّا خادما للكفاءة المرجوة ، وبناء على نتائج الاستبيان توصّلنا إلى أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تفضّل تحوير أسئلة الكتاب المدرسيّ أو اعتماد بعضها وقد قدّرت النسبة بـ 80%، وفي المقابل فإنّ هناك عيّنة من الأساتذة قد رفضت اعتماد أسئلة الكتاب المدرسي كلّها وكانت النسبة 20%، ومن جهة أخرى كانت النتيجة سلبية فيما تعلّق باعتماد كلّ أسئلة الكتاب المدرسي دون تغييرها 00%. ويفسّر تغيير أسئلة الكتاب المدرسي أو تكييفها بعدم نجاعتها وتحقيقها للهدف المنشود وهو الفهم الجيّد لمعطياتها، فأسئلة الكتاب المدرسيّ جاءت متكررة وغير وظيفية إلى جانب إلحاق بعضها بمراحل لاتناسبها ، كإسناد دراسة البيان والبديع في مرحلة المناقشة وغيرها وللعلم فإنّ الكتاب المدرسي ليس دستورا لايحق انتقاده ، فعلى الأستاذ أن ينتقي جيّدا الأسئلة التي تخدم الكفاءة التي يريد بناءها في المتعلّمين.

**السؤال رقم 16**:هل تعتقد أن إدراج نصوص شعرية متنوعة تواكب العصرين العباسي والأندلسي مناسبة لمستوى السنة الثانية الشعبة العلمية ؟ نعم لا بعضها

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 18 | %36 |
| لا | 10 | %20 |
| بعضها | 22 | %44 |

يتّفق أغلبية الأساتذة أنّ عملية إدراج النّصوص الشّعرية من العصر العبّاسيّ والأندلسي موفقّة نوعا ما وقد قدّرت نسبة ذلك بـ 36%، ومن جهة أخرى أكّدت عينة أخرى من الأساتذة فشل عمليّة الانتقاء وقد كانت النّسبة ضئيلة بمثيلاتها 20% ، وفي المقابل تصدّرت نسبة 44 % كلّ النّسب وقد مثّلتها الفئة التي تؤكّد نجاعة الانتقاء لكن تنفي بعض النصوص عن ذلك ..ومن هنا يمكننا القول أنّ النصوص الشعريّة المنتقاة للسنة الثانية الشعبة العلمية المشتركة كانت مناسبة من حيث التسلسل الزمني للعصور ،لكن غير مناسبة من حيث طبيعتها ، حيث نجدها جافّة أو مقتطفة في بعض الأحيان كنصّ أبي العتاهيّة الدّاعي إلى الزّهد،أو أنّها مناسبة أكثر للشعبة الأدبيّة نظرا لاحتوائها على مايعرف بالصّورة الشّعريّة ،فالأدب العربيّ العباسيّ ثريّ بالقصائد الجميلة التي تخدم محاور الدّراسة الأدبية وفي الوقت نفسه غنيّة بالجانب الدّلالي والنّحوي والصّرفي والبلاغيّ

**السؤال رقم 17**: هل تستعمل جهاز العرض الرقمي تنوّع الوسائل التعليمية في تنشيط حصّة النص الأدبي أم يقتصر عملك فقط على الكتاب المدرسي والمراجع الورقيّة ؟

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| الكتاب المدرسي والمراجع الورقيّة | 30 | %60 |
| تنوّع الوسائل التّعليميّة | 20 | %40 |

إنّ الملاحظ للنتائج أعلاه يستنتج أنّ هناك شبه عزوف من الأساتذة عن استعمال الوسائل التّعليميّة ، وتقيّدهم فقط بالكتاب المدرسيّ والمراجع الورقيّة ، حيث سجّلت نسبة التقيد بالكتاب المدرسي والمراجع بـــ60%، في حين أنّ نسبة المهتميّن بتنوّع الوسائل التعليمية قد

بلغت40% ، لكن بالمقابل أساتذة هذه الفئة الأخيرة قد حصروا تنوّع الوسائل التّعليمية بالأنترنت ، وبعض الدّواوين فقط ، متجاهلة أنّ للوسائل التعليمية أنواع منها جهاز العرض الرّقمي، الخرائط المتعلقة بالعصور الأدبية بجوانبها السياسية والاجتماعية والفكرية، القواميس الالكترونية ، الرّحلات الميدانيّة وغيرها .وهذا يؤكّد أنّ بعض الأساتذة غير مطّلعين بشكل كاف على هذا المصطلح التّربوي ، ومن جهة أخرى يؤكّد تعليمية اللغة العربيّة بحاجة ماسّة إلى الاستفادة من هذه الوسائل التّعليميّة.

**السؤال رقم 18**: هل تفرّق بين الأهداف الوجدانية والسّلوكية؟ نعم لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 26 | %52 |
| لا | 24 | %48 |

النتائج أعلاه تؤكد أنّ هناك تقاربا بين المميزين بين الهدف السّلوكي والوجداني، حيث تزعم فئة من الأساتذة أنّها تفرّق بين الهدفين فتشكل نسبة 52%، في حين أنّ نسبة عدم التمييز بينهما قد بلغت 48% ،إنّ النتيجة المتوصّل إليها تشير إلى أنّ الأستاذ له يد في عدم تفاعل المتعلّم مع النّصّ الأدبيّ ، لأنّه فاقد للمعرفة فهو لايفرّق بين الأهداف المعرفيّة والوجدانية ، ونشكّ أنّه لا يعرف أصلا تصنيفات الأهداف التعليمية ، وسنرى تأكيد هذا الرأي أو تفنيده انطلاقا من الأسئلة القادمة.

**السؤال رقم 19**: هل ترى أنّ النصوص الأدبية المنتقاة في المنهاج التربوي وكذلك أسئلتها تحقق لدى المتعلم المهارات الوجدانية ؟ نعم لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %40 |
| لا | 30 | %60 |

تشير النتائج أعلاه إلى أنّ النّصوص الأدبية المنتقاة للسنة الثانية –ثانوي الشعبة العلمية – غير مناسبة فهي تفتقر إلى تجسيد المهارات الوجدانيّة أو بصيغة أخرى لاتتوافر على أسئلة أو أبنية لغوية تجسّد المطلوب وقد عبّرت فئة من الأساتذة عنها بنسبة 60%، أمّا عيّنة أخرى منهم فقد أكّدت أنّها تخدم المهارات الوجدانيّة .

**السؤال رقم 20**: هل استطاع المشرّع الجزائري أن يعرّف تعليمية النص الأدبيّ ، ويقدم شروحات كافية حول صياغة الأهداف الوجدانية؟ نعم لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 15 | %30 |
| لا | 35 | %70 |

إنّ الملاحظ للنتائج يستنتج أنّ المنهاج الجزائريّ لم يقدّم الشّروحات الكافية حول صياغة الأهداف الوجدانيّة والتفريق بينها وبين بقية الأهداف التعليمية ، أو ماتعلّق بطرائق تنشيط النّصّ الأدبي وقد تبنت فئة من الأساتذة هذا الرأي من خلال نسبة 70% وهي النسبة البارزة في الاستبيان مقارنة بالنسبة الإيجابية والتي أيّدت توافر المنهاج على ماهو متعلّق بتدريس النص الأدبيّ وصياغة الأهداف الوجدانيّة ..إنّ هذه النتيجة تؤكّد تضاربا في الآراء وتشير إلى أنّ هناك قسما مغفلا في المنهاج وقد تعلّق بالجانب الوجداني وطريقة صوغه وتقويمه .

**السّؤال رقم 21** : هل يصوغ الأستاذ الهدف الوجداني في بداية الحصّة أم نهايتها ؟

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| بداية الحصّة | 15 | %30 |
| نهايتها | 35 | %70 |

إنّ المتأمّل لنتائج الجدول أعلاه يؤكّد الفرضية السّابقة وهي عدم إحاطة الأساتذة بالجانب الوجداني في التعليم ، فقد اتفقت عيّنة من الأساتذة أنّ صوغ هذه الأهداف يكون في نهاية

الحصّة وقد بلغت النسبة 70% ، مقارنة بالنّسبة الأخرى 30% والتي تؤكّد أنّ صوغ الأهداف الوجدانيّة يكون في النّهاية ، وهذا يشير إلى أنّ الأساتذة يخلطون المفاهيم ولا يمتلكون قاعدة حول طريقة صوغ الهدف الوجداني ، وأنّهم يدرّسون وفق المحتوى وفقط دون خطّة محكمة جيّدا، وهذا ينعكس سلبا على المتعلّمين وعلى كفاءاتهم .

**السّؤال رقم 22:** هل هناك دراسات تشير إلى صدق تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية ، أو بالأحرى صدق قياسها في الميدان التربوي ، كما الأهداف المعرفية ؟ نعم لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 10 | %20 |
| لا | 20 | %40 |
| لاأدري | 20 | %40 |

نتائج الاستبيان تشير إلى أنّ أغلبية الأساتذة يؤكّدون جهلهم بالأهداف الوجدانيّة ، أو الجانب التطبيقي لها ، لربما هم متمكنون من النظري لكنهم يفتقرون إلى تجسيدها على النصوص ، وقد بلغت النسبة 40% وتماثلها نسبة النّافين لوجود أيّة دراسات أخرى أو صدق قياسها ، في حين أنّ العارفين بمجال الجانب الوجداني يعدّون على رأس الأصابع فقد بلغت نسبة هذه الفئة 20%.وهذا مايؤكّد حاجتهم إلى التكوين والتعلم الذاتي

**السّؤال رقم 23** : هل ترى أن الأستاذ بحاجة إلى ملتقيات تكوينية تعرّف بطرائق تدريس النص الأدبي والتعريف بالأهداف التعليمية لاسيما الوجدانية ؟ نعم لا

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 40 | %80 |
| لا | 10 | %20 |

تشير النتائج إلى ماتوقّعناه سابقا وهو حاجة الأساتذة إلى ملتقيات تكوينيّة تعنى بطرائق تدريس النّصّ الأدبي والتعريف بالأهداف التعليمية ، خاصّة الوجدانية وقد بلغت النسبة 80%، في حين كانت نسبة المعارضين 20%، وهذا أمر ضروريّ، لأنّ النّصّ مركز ثقل تدريس الرّوافد اللغويّة ، فهو منبع لتنمية القدرات والمهارات اللغوية للمتعلّم ، وفي الوقت نفسه يلمّ الأستاذ بمناهج تحليل النّصوص الأدبيّة لكي يوظّفها في صوغ أسئلة تعطي للنص الأدبي بعدا ظاهرا وخفيّا يتذوّقه المتعلّم بنفسه وبمساعدة أستاذه وحتى يتعرف على المناهج النقدية الجديدة، فالأستاذ بحاجة إلى التكوين في المجال اللّساني والبيداغوجي، ولاسيما الجانب التّطبيقي ، فهو المطلوب وهو الصّعب مقارنة بالنّظريّ المتوافر لدى الجميع ، مع أنّ عدد الندوات التكوينية ليس بالهيّن لكنّه غير مجدٍ، لأنّه لايضع يده على ماتتطلبه العملية التعليمية ، فغالبا ماتكون الموضوع متكرّرة ومحمّلة من الأنترنت ويغيب عنها الاجتهاد أو فتح باب للمناقشة عبر ورشات ترسل إلى الوزارة لتلقى الآذان الصّاغية

**السّؤال رقم 24** : ماهي النّصوص الأدبية الأكثر إسهاما في إثراء المهارات اللغوية والوجدانية للمتعلم ؟ الشعرية أم النثرية ؟ علل

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| الشّعريّة | 40 | %80 |
| النّثريّة | 10 | %20 |

يشير أغلبية الأساتذة إلى أنّ النّصوص الشّعريّة تثري المهارات اللّغويّة والوجدانية وقد قدّرت النسبة بـ80% أمّا نسبة المؤيّدين للنّصوص النثريّة فقد حصرناها في 20% ،وقد عللت الفئة الأولى أنّ الشّعر غنيّ بالعاطفة والوجدان والخيال الخصب ، فهو ملائم لكي يكون حقل تجارب للمتعلم لكي ينمّي الملكة الذوقية والنّقدية ويكتشف جمالياته ، أمّا المؤيدين للرأي المخالف المدعّم للنصوص النثرية فقد برروا ذلك بأنّ الشعر يحقق الغاية المذكورة في الجانب النظري في حين أنّ المتعلمين يميلون إلى

الاهتمام بالنصوص النثرية وخاصة في الامتحانات الرسمية فيختارونها وينفرون من الشعر نظرا لطبيعته الصّعبة .

**ت- نتائج الاستبيان:**

أسفر تحليل الاستبيان الموجّه إلى الأساتذة جملة من النتائج ، يمكن حصرها فيما يلي:

يؤكّد جلّ الأساتذة عدم ثراء بعض النّصوص الأدبيّة بالمادّة اللّغويّة التي تخدم الرّوافد ، بحيث هناك دروس تنتقى أمثلتها من خارج النّصّ الأدبيّ، وهذا دليل على عدم تحقق إدماج الأنشطة بصورة مطلقة بل نسبيا تخدم الرّوافد اللغوية

- النّصوص الأدبية المدرجة لبرنامج السنة الثانية ثانوي ، الشّعبة المشتركة ، لاتناسب مستوى المتعلّمين وتحتاج إلى إعادة نظر ، فالحقّ يقال أنّها خاضعة للتّسلسل الزّمني للعصور الأدبية (العباسيّ، والأندلسيّ) لكنّها ليست ثريّة بالجانب الفنّيّ المناسب لتطلعات الشعبة العلميّة ، كما أنّ نوعية الأسئلة المرافقة لها غير وظيفيّة في معظمها ولاتخضع لمبدأ التّدرج أو مستويات الأهداف التعليمية خاصة الوجدانية ، إضافة إلى أنّها موضوعة بشكل عشوائي ، فمايحقّ بالمناقشة نجده في الاكتشاف وغيرها وهكذا ستكون ملكة التذوّق لدى المتعلمين سطحيّة ومسقفة .
- عجز الأساتذة أحيانا عن تبني دور المرشد الموجّه، في بعض المواقف الصّفيّة التّعليمية جرّاء عجز المتعلم عن التفاعل مع النّصوص الأدبيّة.
- عدم تفريق بعض الأساتذة بين الأهداف الوجدانيّة والأهداف المعرفيّة وحتى المهاريّة ، كفيل بعرقلة سير دروس النّصّ الأدبي وذلك مردّه قلّة الندوات التكوينيّة الهادفة ، التي تهتم بالجانب التطبيقي أكثر من التّنظير .
- تدنيّ مستوى المتعلّم وعدم اهتمامه ، وغياب دافعيّته ، كلّها تعدّ معوّقات سير كل أنشطة المادّة ، ويرجع الأساتذة سبب ذلك إلى هشاشة الأرضية المعرفيّة للمتعلّم بسبب سوء التّوجيه البيداغوجي إلى جانب الأثر السلبيّ للدورات الاستدراكيّة في الأطوار الثلاثة والتي ساهمت في نجاة الضعيف من

الإعادة.دون أن ننسى عدم اعتماد الإسناد البيداغوجي الصّحيح للأقسام ، فمن المفروض أن يتابع الأستاذ الأقسام التي درّسها حتّى يحقّق نتائج جيّدة ويحسّن مستوى المتعلّمين.

- بعض الأساتذة لايعوّلون على الوسائل التّعليّمية المتنوعة لتدريس نشاط النّصّ الأدبي ، كالصور أو الأشرطة الوثائقيّة أو التّعليّمية أو جهاز العرض الرّقمي وغيرها ، بل يفضّلون اعتماد الكتاب المدرسيّ وبعض المراجع الورقيّة وبعض المنتديات التّعليمية ، وبالتالي تغيب عنهم روح الابتكار والإبداع ويظلّ الدّرس الأدبيّ حبيس طريقة واحدة ومعلومات قديمة غير متجدّدة.
- يشكّل الاكتظاظ داخل الأقسام ،أحد مثبّطات تدريس هذا النشاط إلى جانب تطبيق المقاربة بالكفاءات .

## 2- استبيان المتعلّمين :

### أ- وصف الاستبيان :

تمّ توجيه هذا الاستبيان إلى 200 متعلّما من أقسام السّنة الثانية ثانوي من الشّعب العلمية: علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضيّ ، وقد توزّعوا مابين الذّكور والإناث ، حيث كانت نسبة الإناث تقارب 60%، مقارنة بنسبة الذّكور والتي قد بلغت نسبة 40%، وقد تمّ الاستبيان في ثلاثة ثانويات من ولاية عين الدّفلى وهي:

- ثانويّة العقيد عليّ ملاح - ثانويّة بوزارة بن عبّاد
- ثانويّة أبي ذرّ الغفاريّ
- يحتوي هذا الاستبيان على 14سؤالا ، منها المغلقة والمفتوحة ، وهي موزّعة على المحاور الآتيّة:

1. أسئلة لرصد معلومات كافية عن المتعلّم، تحدّد جنسه واسم ثانويّته(1-2)
2. سبر آرائه حول نظرته تجاه مادّة اللّغة العربيّة و مدى اهتمامه بنشاط النّصّ الأدبيّ وتحديد رتبته مقارنة ببقيّة الأنشطة.(3-5)
3. حصر جملة العراقيل التي تعترضه أثناء تفاعله مع نشاط النّصّ الأدبيّ (6-9)

4. تقييم الرّصيد المعرفي للمتعلّم انطلاقا ممّا يحفظه من قصائد شعريّة أو اطّلاعه على كتب أدبيّة متنوّعة(10-14).

**ب- تحليل الاستبيان:**

**السؤال الثّالث: كيف تجد مادّة اللغة العربيّة ؟ هل هي: ممتعة – مملة– متعبة؟**

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| ممتعة | 100 | %50 |
| متعبة | 80 | %40 |
| مملّة | 20 | %10 |

تكشف نتائج الجدول أعلاه، أنّ فئة من المتعلّمين صنّفت مادّة اللغة العربيّة ضمن الموادّ الممتعة والمشوّقة وقد بلغت أعلى نسبة وهي: 50% وهي تقارب نسبة منْ صنّفها منهم في خانة الموادّ المتعبة ، حيث قدّرت نسبتها بـــ 40% ، أمّا الفئة التي وصفتها بالمادّة المملّة فقد عبّرت عن ذلك بنسبة تقدّر بـــ10%، وهذه النتائج تؤكّد أنّ هناك حبّا واضحا لمادّة اللغة العربيّة وآدابها لدى فئة من المتعلّمين ولكنها في الوقت نفسه متعبة ومرهقة لهم ، وهي تمثّل الملل بعينه لبعض المتعلمين وسنحاول أن نتعرّف على أسباب ذلك في الأسئلة القادمة.

**السؤال رقم 4: هل تميل إلى نشاط النّصّ الأدبي ؟**

| الاحتمالات | نعم | النّسبة |
|---|---|---|
| نعم | 150 | %75 |
| لا | 50 | %25 |

تشير النتائج أعلاه إلى ميل المتعلّمين إلى دراسة النّصوص الأدبيّة مقارنة ببقيّة الأنشطة ، إذ أجمع أغلبيتهم على ميلهم وجنوحهم إلى دراسته وقد قدّرت نسبة ذلك بـــ 75%، أمّا العيّنة الثانية من المتعلّمين فقد أكّدت نفورها من هذا النّشاط ، وسنتعرّف على أسباب ذلك في الأسئلة الموالية .

**السؤال رقم5: رتّبه مقارنة ببقيّة أنشطة مادّة اللّغة العربيّة. علّل لذلك.**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| النّصّ الأدبيّ | 100 | %50 |
| قواعد اللّغة | 25 | %12.5 |
| التّعبير الكتابيّ | 45 | %22.5 |
| البلاغة | 30 | %15 |

إنّ المطّلّع على هذه النتائج ، يستنتج أنّ نشاط النّصّ الأدبيّ قد حظي بالمرتبة الأولى مقارنة ببقيّة الأنشطة، حيث تفضّل نسبة 50% من العيّنة الأولى نشاط النّصّ الأدبي ، وهذا يعني أنّ نصف عدد المتعلّمين يميلون إلى نشاط النّصّ الأدبي وهذا يؤكّد صحّة نتائج السّؤال السابق ، مقارنة ببقيّة الأنشطة ، حيث يميل المتعلّمون إلى التّعبير الكتابي ويليه رافد البلاغة وبعدها قواعد اللّغة .إنّ ميل المتعلمين نحو رافد البلاغة مقارنة بالقواعد ، رغم أنّ الأوّل محذوف من منهاج السنة الثانية ثانوي – الشّعبة العلميّة- لكنّه مقترح منهم لإعادة النظر في برامج الرّوافد اللّغوية لهذه الشّعبة. وقد علّل المتعلّمون سبب ترتيبهم لهذا النّشاط بمايلي:

- نشاط النصوص يثري رصيدهم المعرفي واللغويّ ، فيعرّفون على الأدب العباسي والأندلسيّ وخصائصهما الفنيّة مقارنة بالفترة الحديثة والعصر الجاهليّ من خلال هذا النّشاط يمكنهم التّعبير عن آرائهم ومناقشة الأساتذة في بعض القضايا التي تتّصل بواقع الدّولة العبّاسيّة والأندلسيّة ، لأنّ الأدب مرآة عاكسة للواقع ، فهذا النّشاط هو بمثابة ترويح عن النّفس من عناء المواّد العلميّة الصّعبة.
- بعض النّصوص الأدبيّة سهلة الفهم نوعا ما ،مقارنة بنصوص السّنة الأولى.
- لأنّه أسهل نوعا ما من دروس روافد اللّغة ، التي تتسم بالتّجريد ، في حين أنّ النّصّ الأدبي يمكن فهمه من خلال التّحضير في البيت .

وممّا سبق نستنتج أنّ ميل المتعلّمين إلى هذا النّشاط دون غيره ينبغي أن يستثمر جيّدا من طرف الأستاذ بتوظيفه للوسائل التّعليّميّة المتنوّعة

**السّؤال رقم 6: كيف ترى مستوى النّصوص الشّعريّة والنّثرية التي تدرسها؟**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| سهلة | 0 | %0 |
| مناسبة | 60 | %30 |
| صعبة | 140 | %70 |

يتّفق كلّ المتعلّمون أنّ نصوص السّنة الثانية ثانوي المقررة في الشّعبة العلميّة ، أنّها ليست بالسّهلة، وهذا دليل قاطع يلمّح إلى وجود صعوبة فيها، فقد كانت نسبة الإجابة سلبية ، وبالموازاة معها تشير عيّنة أخرى وهي الغالبة إلى اتّسام هذه النّصوص بالصّعوبة وقد أكّدته النّسبة الآتيّة: 70%، وفي المقابل هناك عيّنة أخرى من المتعلّمين تدرجها في خانة النّصوص المناسبة لمستواهم وتطلّعاتهم ، حيث بلغت نسبتها 30%.

إنّ هذه النتائج تدفعنا إلى التّساؤل عن خلفية التّفاوت في تقبّل هذه النّصوص، والوقوف على أهمّ العراقيل التي تحول دون فهم المتعلّمين لهذه النّصوص ، وستكون الإجابة عن ذلك في الأسئلة الموالية.

**السؤال رقم7: هل تصادفك صعوبات في فهم النّصوص الأدبيّة والتّفاعل معها؟ نعم –لا**

**إن كانت الإجابة نعم ، وضّح مبرّراتك .**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 150 | %75 |
| لا | 50 | %25 |

تظهر نتائج الجدول أن حوالي 25% من عيّنة المتعلّمين ،تنفي مصادفتها لأية صعوبات في فهم الأبيات الشعرية المقررة أو التّفاعل ، في حين تعترف الفئة الثانية منهم بوجود عراقيل تعترض عملية التّجاوب مع هذه النّصوص. وقد تمّ حصر هذه العراقيل- حسب وجهة نظرهم- فيما يلي:

- بعضها يشتمل على قاموس لغوي قديم لاأفهمه (أفاضل الناس أغراض للمتنبيّ)
- ليست في مستواي، تحتوي على مصطلحات صعبة كالصّورة الشّعريّة، ولاتناسب طبيعة الشّعبة العلميّة،
- لأنّنا نعتمد فقط على الكتاب المدرسيّ في القسم .
- تكمن الصّعوبة في طبيعة النّصوص الشّعريّة ، فبعضها مبتور، يجعلني تائها عن الموضوع العام للنّصّ.

هي بعض المبرّرات التي أوردها المتعلّمون بشأن الصّعوبات التي تعترضهم ، وكما نلاحظ أنّ المتعلّمين يؤكّدون على غموض بعض النّصوص الشّعريّة التي لاتناسب مستواهم أو شعبتهم العلميّة وهناك منهم من يعترض على النّصوص المبرمجة في النّسخة المنقّحة من الكتاب المدرسي ويطالب بعودة النّصّ السّابق ضمنيا مثلا استبدال نصّ الوحدة التعلمية السابعة وتعويضه بنص ابن الرّومي المحذوف ، كما أنّ بعض المتعلّمين يصرّح بعدم استعمال الوسائل التّكنولوجية في تدريس هذا النّشاط مما يجعله جافا.و هذا ما يؤكد نتائج استبيان الأساتذة، حيث أكّد الأساتذة سابقا عجز المتعلّمين عن التّفاعل وفهم النّصوص الأدبيّة المقررة في السّنة الثانية ثانوي ،الشّعبة العلمية المشتركة، وحتّى نحدّد بدقّة ، موضع الصّعوبات التي تعترضهم ، سنطرح السّؤال الآتي:

**السؤال رقم 8: ماهي المرحلة –من مراحل سير الدّرس– التي تراها تعرقل تفاعلك وتحليلك للنّصّ الأدبيّ؟**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| أثري رصيدي اللّغوي | 08 | %4 |
| أكتشف معطيات النّصّ وأناقشها | 100 | %50 |
| أحدّد بناء النّصّ | 40 | %20 |
| أتفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام | 10 | %5 |
| حسب نصوص المحاور | 35 | %17.5 |

تظهر نتائج الجدول أعلاه اتّفاق المتعلّمين على أنّ موضع الصّعوبة يكمن في مرحلتيّ الاكتشاف والمناقشة إذ بلغت النّسبة 50% ، تليها مرحلة أحدّد بناء النّصّ وقد قُدّرت بنسبة 20% ، في حين لم +تحدّد عيّنة من المتعلّمين الخطوة بدقّة بل ذكرت أنها تكون متفاوتة وختلفة من نصّ لآخر وقد بلغت نسبة ذلك 17.5%. ثمّ تليها مرحلة أتفحّص مظاهر الاتساق والانسجام في النّص وقد بلغت نسبة 5% وأخيرا مرحلة أثري رصيدي اللّغوي وقد تُوّجت بنسبة 4%.

ممّا سبق نستنتج أنّ النتائج المذكورة سابقا تؤكّد تقريبا نتائج استبيان الأساتذة؛وهي أنّ صعوبة تحليل النصوص الأدبيّة تكمن في المراحل الآتية: الاكتشاف والمناقشة وتحديد بناء النّصّ، وهذا يشير إلى عدم فهمهم للمعطيات الفكرية واللّغويّة للنّصّ الأدبيّ ، ومن جهة أخرى أنّ هناك تفاوتا في تفاعل المتعلم معها حسب طبيعة النّصّ الأدبي من محور لآخر.

**السّؤال رقم9: هل تحضّر دروس النّصوص الأدبيّة في المنزل؟ علّل.**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 50 | %25 |
| لا | 40 | %20 |
| أحيانا | 110 | %55 |

- تشير النتائج إلى أنّ 20% من المتعلّمين لايحضّرون دروسهم أبدا ، ومن جهة أخرى بلغت نسبة المهتمّين والمواظبين على التّحضير المنزلي للنصوص 25% ،وفي المقابل فإنّ الفئة المهيمنة على النتائج هي غير المهتمة بالتّحضير الدّائم وقد بلغت نسبة 55%، لتؤكّد ماأقرّه الأساتذة سابقا حول عدم اهتمام المتعلّمين بالتّحضير المنزلي للنّصوص.

ومن المبرّرات التي أوردها المتعلّمون لاهتمامهم أو عدمه بالتّحضير :

- التحضير يساعدني على الفهم الجيّد والتفاعل مع الأستاذ في حصّة تدريس هذا النّشاط
- أحضّر دروسي حتّى أنال درجة عالية في المراقبة المستمرّة.
- لا أواظب على التّحضير لأنّ الأستاذ لايراقب تحضير الجميع بسبب الاكتظاظ
- لا أهتم كثيرا بالتّحضير لأنّ جدول الدّراسة مكتظّ.
- من خلال ماسبق يمكننا الإشارة إلى أهمّيّة التحضير المنزلي للنّصوص الأدبيّة ، فهو يحقّق فهما أوليّا للنّصّ ، والتّعرف على شيء من معطياته الفكريّة واللّغوية، لذا وجب إيلاء أهمية له لذا وجب حثّ المتعلّم عليه، حتّى يتجاوب مع الأستاذ داخل الصّف ، ويتمكّن من تجاوز بعض العقبات البسيطة التي ترهقه وتثبّط تفاعله مع الأثر الأدبيّ، لكن في المقابل لابدّ من توزيع الأدوار على المتعلّمين ، فمثلا مجموعة تحضّر شرحا للكلمات المفتاحية للنصوص الأدبية سواء بالاعتماد على المعاجم الورقيّة

المستمدّة من مكتبة المؤسسة أو باستخدام المعاجم الالكترونية وذلك كلّه تحت إشراف الأستاذ، فيحقّق من جهة مايعرف بالتّعلّم التّعاوني في تدريس هذا النّشاط ومن جهة أخرى يقضي على مشكل الاكتظاظ ، وبهذا يطّلع ويراقب عمل الجميع ، ومن جهة أخرى كذلك يقضي على إهمال المتعلّم ويخلق له روح المنافسة والتّحديّ وإبداء الرأي بكلّ حريّة ، فيشفي المتعلّم من العزلة والانطواء والمشاكسة.

**السؤال رقم 10: هل سبق لك و أن اطلعت على الأدب العباسيّ والأندلسي قبل هذا الموسم الدّراسيّ؟ نعم – لا**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 50 | %25 |
| لا | 150 | %75 |

- تشير نتائج الاستبيان أنّ أغلبيّة المتعلّمين75% ، لم يسبق لهم الاطّلاع على الأدب العبّاسيّ أو الأندلسيّ سواء في العطل الرّسميّة أو وقت الفراغ ،في حين أنّ هناك نسبة ضيئلة منهم من قادها الفضول للاطّلاع على هذه النّصوص وقد بلغت النتيجة نسبة 25%، ربمّا يفسّر ذلك بأنّ المتعلّمين يفتقرون إلى حبّ المطالعة ، أو أنّهم قد حكموا على نصوص السنة الثانية ثانوي بعدم جدواها أو صعوبتها وقد تشابه نصوص السّنة الأولى والتي اتّسمت بالغموض والصّعوبة خاصّة ماتعلّق بالفترة الجاهليّة . كلّ ذلك عبارة عن مجرّد تخمينات سنرى مدى صدقها أو كذبها من خلال السّؤال الموالي.

**السؤال رقم 11: ألديك شغف بالاطّلاع على كتب أدبيّة متنوّعة الأجناس(روايات ، قصص، قصائد، مقالات...)؟ نعم – لا– أحيانا.**

**إذا كانت الإجابة ب نعم ، اذكر بعض النّماذج.**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 40 | %20 |
| لا | 70 | %35 |
| أحياناً | 90 | %45 |

تظهر نتائج الجدول أعلاه مدى عزوف المتعلّمين عن المطالعة اللّاصفيّة وهذا مؤشّر على انخفاض نسبة المقروئيّة حيث مثّلت نسبة 35%، أمّا نسبة المواظبين على المطالعة فقد بلغت20% ، والمقارن بين النتيجتين يتأكّد أنّ المتعلم لايبالي بمطالعة الكتب الأدبيّة ، وفي المقابل فإنّ النّسبة المهيمنة على النسبتين السابقتين متعلّقة بفئة غير الملزمين بالمطالعة دائما ، بل يطالعون بوتيرة متقطّعة دون تنظيم ،وقد قدّرت بـــ 45%.

- أمّا عن النّماذج التي تمّ ذكرها فهي متعلّقة في الغالب بالكتب شبه المدرسية والتي تحمل نصوص الامتحانات الرسمية والمرفقة بالحلول المتعلّقة باللغة العربيّة أو الموادّ العلميّة ، ومن المتعلّمين من أبدى شغفه بروايات جزائريّة لأحلام مستغانمي وأعمال مصطفى لطفي المنفلوطي ، وبعض الرّوايات البوليسيّة لأغاثا كريستي.
- وبعد التّدقيق في النّماذج المذكورة في باب المطالعة اللاصفية نستنتج أنّ بعض المتعلّمين لايفرقون بين الأثر الأدبي والكتب العلمية المحضة ، وفي الوقت ذاته يميلون إلى المطالعة الاختيارية حتى يرفعوا درجاتهم في اختبارات المادّة ، ومن جهة أخرى نلاحظ أنّ الأجناس الأدبيّة المذكورة محصورة فقط في باب النّثر دون الشّعر ، كما أنّها تصنّف فقط في خانة الرّوايات العالميّة وهذا يمكن تفسيره أنّ المتعلمين الذين انتقوا هذه النماذج قد تأثروا بمشروع تحدي القراءة العربيّ بطبعتيه ، أو قد أجبروا على تلخيص هذه الكتب من خلال النّشاط اللّاصفي –المسند إلى المتعلمين الطّور الثانويّ – قصد رفع معدّلاتهم . إنّ المطالعة غذاء للفكر والرّوح ، فهي تحفّز الدّماغ للقيام

بوظائفه، وتساهم في تعزيز تركيز المتعلّم وتنمية قدراته التواصلية والتأمليّة واللّغوية ، وتقويّ ذاكرته وتقيه من الاكتئاب والتّوتر ، والمداومة عليها أمر لابدّ منه حتّى يرتقي المتعلّم بلغته وقدراته الذّوقيّة ولعلّ جهود مشروع تحدّي القراءة العربيّ قد أثمرت قليلا ، لكن انشغال المتعلم بشبكات التواصل الاجتماعيّ وبالتّكنولوجيا ،جعله عدوّا لدودا للكتاب الورقي ، ممّا انعكس سلبا على نتاج المتعلّم مشافهة وكتابة .

**السؤال رقم 12: هل تميل إلى حفظ مقطوعات شعريّة وتذوّقها؟ نعم – لا – قليلا**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %10 |
| لا | 150 | %75 |
| قليلا | 30 | %15 |

تظهر النتائج أنّ المتعلّمين يمتنعون عن تذوّق النّصوص الشّعريّة وحفظها وقدعبّروا عن ذلك بنسبة تقدّر بـ 75% في حين أنّ المتذوّقين منهم قد مثّلوا نسبة 10% ، وهي نسبة ضئيلة جدّا ، أمّا الفئة الأخيرة التي تتذوّق القليل فقط من النماذج الشّعرية فقد مثّلت نسبة 15%

إنّ هذه النتائج تؤكّد نفور المتعلّم من حفظ القليل فقط من النماذج الشّعريّة ، أو حفظ القليل فقط وتذوّقه ، وربّما أنّه مجبر على ذلك للحصول على درجة جيّدة في الامتحان ، حيث يستعمل هذه الأشعار في الوضعيات الإدماجية للاستشهاد أو أنّه يمتحن فيها مشافهة فيما يعرف بالتعبير الشّفوي لينال معدّلا مرتفعا.إنّ إهمال المتعلّم لتذوّق بعض الأبيات الشعرية وحفظها كفيل بجعل رصيده المعرفي واللّغوي متوسّطا أو ضعيفا عاجزا عن بناء وضعيّة إدماجية أو مقال حجاجي تفسيريّ مثلا .

**السؤال رقم 13: هل تشارك في حصّة نشاط النّصّ الأدبيّ؟ نعم – لا – أحيانا**

| الاحتمالات | العدد | النسبة% |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %10 |
| لا | 60 | %30 |
| أحيانا | 120 | %60 |

تكشف النتائج الدّور السّلبي للمتعلم في بناء كفاءته خلال درس النصوص ، حيث يتراءى لنا تذبذب تفاعله انطلاقا من العيّنة التي اختارت خانة "أحيانا " حيث بلغت نسبتها 60% ، أمّا العينة الثانية فأكدّت مشاركتها الدّائمة في بناء دروس النصوص الأدبيّة ، لكنّ نسبتها ضئيلة وتقدّر بـــ 10%، في حين أبدت العينة الثالثة من المتعلمين قطيعتها للتفاعل والمشاركة الصّفية في هذا النشاط وكان ذلك بنسبة 30% .مع أنّ المقاربة بالكفاءات تعطي أهميّة بالغة لدور المتعلم في بناء تعلماته بنفسه ويبقى الأستاذ موجّها لكن هذه النتائج تؤكد استقالة المتعلم من دوره الرّئيس . وقد برّر العازفون عن التفاعل الصفي بما يلي:

- ليست لديّ القدرات الكافية للمناقشة ، فالأستاذ أدرى منّي وزاده المعرفيّ كثير ومتنوع مقارنة بي
- لاأملك الجرأة للنّقاش والمشاركة.
- لاحاجة لي في النقاش داخل الصّفّ ، أفضّل أن أدرس في صمت وأتحصّل على نقاط جيّدة.
- الأستاذ لايتقبّل أن أناقشه في أيّ قضية فكرية أو لغويّة في النّصّ الأدبيّ .

من خلال التّدقيق في مبررات المتعلمين يظهر لنا أنّ منهم من يعاني من مشاكل نفسية كالعزلة والانطواء، أو الغرور والخجل، أو أنّ الأستاذ يمارس التّلقين فلايتقبل مشاركة المتعلّم ، ومنهم من يستصغر قدراته أمام الأستاذ. في هذه الحالة وجب على الأستاذ أن يساعد المتعلمين

لمواجهة وكسر هذه الحواجز ، وفسح المجال أمامهم للتعبير عن آرائهم دون ضغوطات ، لأنّ دور التلقين قد تولّى والمتعلم هو مركز ثقل الفعل التّعليميّ.

**السؤال رقم 14: إلى أيّ النّصوص تميل؟ الشّعريّة أم النثرية ؟ علّل**

| الاحتمالات | العدد | النّسبة |
|---|---|---|
| الشّعريّة | 15 | %7.5 |
| النّثرية | 185 | %92.5 |

- تشير النتائج إلى ميل المتعلمين بنسبة 92.5% إلى النصوص النثرية مقارنة بنسبة ميلهم إلى النصوص الشّعرية وهي 7.5%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنّسبة الأولى وتؤكّد نفور المتعلمين من الشّعر .وقد رصدنا أسباب هذا الميل فيمايلي:
- سهولة النّصوص النثرية لأنها مكتوبة بلغة بسيطة .
- سهولة التحصيل في الاختبارات الرسمية إذا كان النص نثريا
- النّصوص الشّعرية صعبة الفهم وتحتاج إلى تدبّر وتحضير في البيت

إنّ هذا الانتقاء يتقاطع مع ما أشار إليه استبيان الأساتذة ، فالمتعلمون يفرون من النصوص الشعرية ولايتذوّقونها ويستبدلونها بنصوص نثرية سهلة الفهم ، للتحصل على علامات جيّدة ، وبالتالي يمكننا القول أنّ هدف المتعلم من الاطلاع عل هذه النصوص بصنفيها هو الدّرجة العالية والتي تؤهّله للانتقال للقسم الأعلى وليس تنمية لثقافته وإثراء لمعارفه.

ت-

**نتائج تحليل الاستبيان:**

بعد تحليل نتائج الاستبيان توصّلنا إلى مايلي:

- الميل نحو اللغة العربيّة موجود ، لذا وجب استثماره جيّدا من قبل الأساتذة وذلك بحثّهم على الاجتهاد وترغيبهم في التّحضير المنزلي للنصوص الأدبيّة وتفعيل استعمال الوسائل

التعليمية واستغلال التكنولوجيا في تنشيط حصص النصوص الأدبيّة ، فالمعلومة المرئية والسّمعية تستهوي المتعلم أكثر من المكتوبة .

- ينبغي على المختصين في المجال التربوي انتقاء نصوص أدبية تلائم مستوى الشعبة العلمية للسنة الثانية ثانوي.
- عزوف المتعلمين عن المطالعة اللاصفية بشكل رهيب ، وحتى ولو قاموا بها سيكون إجباريا لارغبة منهم ، لذا وجب على كلّ من الأسرة والمدرسة مرافقتهم وتشجيعهم على المطالعة الهادفة ، بعيدا عن وسائل التواصل الاجتماعيّ
- يعدّ عدم اهتمام المتعلمين بالتحضير المنزلي عائقا أمام تدريس نشاط النص الأدبي والتفاعل معه ، ومع بقية الأنشطة.
- على الأساتذة أن يكونوا على دراية تامّة بعلم النفس التّربويّ ، حتى يزيلوا كل الحواجز النفسية التي من شأنها تثبيطه عن الدور المنوط به في الفعل التّعلميّ.

## خاتمـــــــة:

في ختام هذه الرّسالة الأكاديمية ، والتي خُصّصت لتتبّع مسار الأهداف الوجدانية في النّصوص الأدبيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات –السنة الثانيّة ثانويّ – الشّعبة العلميّة أنموذجا- تمّ التّوصل إلى جملة من الاستنتاجات، منها ماقد تعلّق بالشّق النّظري من الرّسالة ومنها ماهو مرتبط بالجانب التّطبيقي :

- تبحث التعليمية في طبيعة المادّة الدّراسية ، وتستعين في ذلك بمختلف العلوم المتصلة بعملية التّدريس مثل علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا ، كونها تقدّم نظرية لمناهج وبيداغوجيا العملية التعليمية وتطبيقها على الواقع .
- يهتم البحث الديداكتيكي بالمادّة التعليمية في علاقاتها بثلاث مكوّنات أساسية هي المكوّن الأوّل : الإبستيمولوجي (المعرفيّ) ، ويكون حينها الباحث ملزما بتكوين جيد في مادّة تخصّصه ، أمّا المكوّن الثاني السيكولوجي ويخصّ تعلّم المادّة المدرسية وعلاقتها بالمتعلم ، ويكون الباحث فيها مطالبا بالاهتمام بالبحوث المجراة في علم نفس الذكاء وقضايا النمو والتعلّم ، أمّا المكوّن الثالث وهو الميتودولوجي: حيث يقصد به تدريس مادة مدرسية (الأهداف، الوسائل التعليمية، أشكال التقويم الملائمة لها ) ، ومنه بالاهتمام الديداكتيكي بهذه المادة يكون خاضعا لمقتضيات أهداف التّعلم، ومختلف الأنشطة التي ترغب المدرسة في إكسابها للمتعلم.
- يدرّس نشاط النص الأدبي في ظلّ المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي ،وهي مقاربة جديدة حلّت محلّ المقاربة بالأهداف، التي تعوّل كثيرا على دور المتعلم الإيجابي في العملية التعليمية، وتعتمد على المقاربة النصية أي النّص هو محور للمعارف ومنبعها ، وبالتالي فالنص الأدبي من خلالها له بعد لساني وبيداغوجي.

- ينحصر دور المدرّس في تقديم المعلومات و المعارف وتحليلها ، وصوغ العمليات الضرورية التي تجعل اكتساب المعرفة ممكنا و سهلا.. وحتّى يكون لهذا الدّور وظيفة بيداغوجية فعالة لابدّ من توجيهه نحو أهداف تعليمية محددة تدور كلها حول التكوين
- لايمكن للنّصّ أن يكون نصّا أدبيا إذا توافرت السّمات البارزة فيه وهي العاطفة ، الخيال، الأفكار ، الأسلوب..
- لقد أسفرت الدّراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج أكّدتها استبيانات الأساتذة والمتعلّمين حيث تبيّن مايلي:
- اعتماد منهاج السّنة الثانية ثانوي الموجّه للشعبة العلمية على نصوص خاضعة للتّسلسل التاريخي (العصر العباسي والأندلسيّ)
- التّركيز على الجنس الأدبيّ الشّعري وهيمنته مقارنة بندرة الجنس النثري أي مايقارب 11نصا شعريا ونص نثري فقط
- وجود ثغرات بين النّصوص الأدبية وروافدها ، وهذا يؤثر بشكل سلبي على المتعلّم (درس الاختصاص، أفعال المدح والذّم ، لا النافية للجنس..) والتّركيز فقط على قواعد اللغة وإهمال رافد البلاغة وإقصاؤه من المنهاج
- بعض النّصوص الشّعرية لاتلائم الشّعبة العلمية بل موجّهة في الأصل إلى الشّعبة الأدبيّة
- الحجم السّاعي غير كاف لمعالجة النّصوص الأدبية المقررة لهذه الشّعبة ، فساعة واحدة لاتكفي ، وبذلك سيضطر إلى أن يكون ملقّنا عوض أن يتبنى دور التوجيه

- عدم إيلاء الأهمية لتنوّع الوسائل التّعليميّة ودورها في تبسيط المعارف للمتعلّم.
- عدم اهتمام المتعلمين بالمطالعة اللاصفيّة أو التّحضير المنزلي للنّصوص شكّل حواجز بينهم وبين فهم النص الأدبيّ والتفاعل معه.

- تبنّي المتعلم دورا متذبذبا في العمليّة التعليمية ، فمرة يبدو فاعلا مشاركا ومرة يكتفي بدور المتلقي السلبي
- تدني مستوى تذوق النص لدى تلاميذنا في المرحلة الثانوية.
- يعدّ الاكتظاظ معرقلا للسير الحسن لدروس النصوص الأدبية ، فهو لايساعد على تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- أغلبية الأساتذة لا يفرّقون بين صنافات الأهداف التّعليمية ، وذلك ينعكس سلبا على نتاج المتعلّم وعلى تناول المادّة المعرفيّة وفق السّبيل الصّحيح
- افتقار ونقص في استراتيجيات التحليل الأسلوبي والتركيبي للنّصوص الأدبية
- بعض الأساتذة يميلون إلى اعتماد التّقويم في المجال المعرفي دون بقيّة المجالات ، وذلك بتوظيف أسئلة غير مناسبة للنصوص المدروسة ، فصاروا عبدة للكتاب المدرسيّ.
- هناك ارتباط وثيق بين الهدف المعرفيّ والوجداني ، فلكلّ سلوك وجداني نظير في الجانب المعرفيّ، فقد يعطى المتعلم معارف لإتقانها من أجل إحداث تغيّرات وجدانيّة .
- خُلو المفاهيم الحديثة في عصر العولمة من القيم الوجدانية
- تفسّر صعوبة قياس الأهداف الوجدانية إلى :صعوبة الصياغة
- صعوبة تحديد السمة المقاسة وصعوبة إعداد مقاييس دقيقة لقياسها في هذا المجال بالإضافة إلى أنّ الأهداف الوجدانية تحتاج زمنا طويلا في التخطيط و المتابعة لتحقيقها، كما تتطلب هذه الأهداف تدخّل أولياء الأمور و المعلمين و الإداريين، وصعوبة تغيير و تعديل بعض الاتجاهات التي يكتسبها المتعلم قبل قدومه للمدرسة. وعدم وجود دراسات كافية تشير إلى صدق تصنيف المستويات الوجدانية كما في الجانب المعرفيّ.
- إنّ غياب التّقويم الوجداني أو ندرته في العملية التربوية ، سيجعل المتعلم غير سويّ ، إذ لايمكن بناء مواطن همّه فقط التحصيل المعرفي ونهمل جانب القيم والمهارات التّذوقية .

- أكّدت الدراسة الميدانية من خلال الاستبيانات على صدق النتائج التطبيقية ،وصورت واقع تدريس النص الأدبيّ والعراقيل التي تواجهه .

**مقترحات لتطوير تدريس نشاط النّصّ الأدبي:**

- نجاح العمليّة التعلمية مقترن بضبط الأستاذ للأدوات الديداكتيكيّة التي يوظّفها داخل الفصل وتحكّمه فيها وخصوصا الأهداف التّعليمية ، وصيغ التقويم ووسائله ، فالطّرائق الديداكتيكية كفيلة بدعم المادّة المعرفيّة
- نجاعة أنشطة التدريس متعلقة بمراعاة المرجعيّات ، إذ لابد أن تضعها ضمن أولوياتها الأساسية
- إبراز الأهداف الوجدانيّة بشكل واضح في المنهاج التربوي أو الكتاب المدرسيّ ليسهل على المتعلمين والمعلّمين التعرّف عليها.
- تعزيز تأطير النّدوات التربوية والأيام الدّراسيّة التي تتناول الجانب التطبيقي للأهداف الوجدانية.
- لابدّ أن يختار الكتاب المدرسي النصوص الأدبية بعناية ويعيد النّظر في النصوص الحاليّة الخاصة بالسنة الثانية ثانوي –الشعبة العلمية – ويكون ذلك بإشراك الفئة المعنية بالشأن التّربويّ،لأنّها ستنتج كتابا مدرسيا متطوّرا ،يتبنّى لغة مرنة موجّهة بالخصوص إلى الآباء الذين يساهمون بطريقة غير مباشرة في دعم العمل المدرسيّ بتقوية تعلم أبنائهم ومراقبتهم خارج الصّفّف
- بما يخصّ اختيار النصوص يقترح أن يتمّ اعتماد المدخل الأنماطي للنصوص إلى جانب التاريخ، حيث إنّ هذا النمط كفيل بتمكين المتعلّم من التعامل مع نصوص متنوّعة تسمح ببناء معارفه القرائيّة وتطويرها

- استحضار معايير الجماليّة والجدّة والملاءمة البيداغوجيّة وعدم الاكتفاء بالتسلسل التاريخي ، فالجوانب الفنية المتوافرة في النصوص ستحفّز المتعلّم على القراءة والنّسج على منوالها، وبالتالي تصنع الألفة بين النص والمتعلّم.
- اعتماد النّصوص التّراثية والمعاصرة وهذا لايعني تهميش النص التراثي ، فقد يحتوي على السّمات الأدبية التي تجعله محافظا على الجانب الجمالي رغم قدمه.
- نظرا لأهميّة الإخراج الإبداعي للكتاب المدرسيّ يقترح العناية بجوانب الإخراج الفني من خلال الاشتراك بين الفنانين التشكيلين مع التربويين لاعتماد ألوان تبعث الحياة في الكتاب المدرسي وتدفع المتعلم إلى احتوائه بالمطالعة والتحضير اليومي للنصوص
- تنظيم نشاط النص الأدبي في كلّ منسجم مع بقيّة الأنشطة ، وذلك باعتماد الرافد المناسب المستمدّ من هذا النصّ
- تطوير الأدلة التربوية لتناسب تطلعات الأستاذ ، لأنها وسيلة توضيحية لماجاء به المنهاج وعليه يستلزم بناؤها وفق تصوّر يقدّم إضاءات عن المقاربة الجديدة في تناولها للطّرائق المعتمدة والناجعة في تدريس نشاط النص الأدبي.وتحديد دقيق للأهداف المرجوة والمسطرة لذلك
- الاستفادة من بيداغوجيا الإعلام عن طريق توظيف الشاشات التفاعليّة في تدريس نشاط النص الأدبيّ وذلك بتوفير قاعات وسبورات تفاعليّة متصلة بالشبكة العنكبوتيّة.
- التّنويع في أنشطة التّقويم ، مثلا وضعيات للإنتاج وأخرى للإبداع وعدم التركيز على نمط واحد منها، واستثمار نتائج التقويم لاكتشاف العثرات وتصويبها بالعلاج المناسب
- يحتاج هذا النشاط إلى أستاذ مؤهّل يمتلك كفاءة معرفية مصدرها اطّلاعه الدائم على نظرية الأدب واللسانيات ، وعلم النفس التربوي، البيداغوجيا وغيرها
- القيام بدورات تفتيشيّة تنقّب عن الواقع التعليمي في ظل المقاربة الجديدة، للكشف عن عراقيل السّير العملي لدرس النص الأدبي.

- إيلاء أهمية للبحوث الميدانية لطلبة الجامعات والتي من شأنها الارتقاء بالمنظومة التربوية وتطويرها.
- تكثيف مشاريع القراءة في المؤسسات التربوية فصليّة مرتبطة بمشروع المؤسسة ، مثلا تنظيم معارض للكتاب ، نوادي ومسابقات ثقافية.
- تقع صياغة الهدف الوجداني على عاتق الأستاذ دائما ، وتشّكل هاجسا لدى التربويين لكن يمكنها أن تتحقق مثلا إذا كان المعلّم قدوة فسيحقق الكثير من الأهداف الوجدانية بتلقائية دون تخطيط، عوض أن يسجّل في مذكّرته في درس نكبة الأندلس : "أن يقدّر المتعلّم قيمة الوطن" ، فالأولى أن يكون وطنيّا وليس خائنا له، وإن كان المعلم مخلصا في عمله فيزرع في المتعلمين قيما إيجابيّة سيتجيبون لها ويتفاعلون معها.وعندما يقدّم انطباعات جيدة عن مادّة اللغة العربية في كلّ تصرفاته داخل الفصل، فهو يُثبت قيما مؤثرّة على المدى الطويل.
- الاستعانة بالمناهج الحديثة في تحليل النصوص وتمكين التلميذ من معرفته وتطبيقها

تبقى هذه مجرّد اقترحات يمكن أن تساهم في تطوير الدّرس الأدبي في ظل المقاربة الجديدة، قابلة للنّقد والتّطوير.

وفي الختام أتمنى أن أكون قد استطعت الإحاطة بجوانب البحث إحاطة موضوعيّة ،بالكشف عن توظيف الجانب الوجداني في النصوص الأدبية في ظلّ المقاربة بالكفاءات ، حيث يظلّ هذا المجال متطلّعا إلى دراسات أكاديميّة أخرى تزيل عنه الغموض لترتقي العملية التعليمية.

والله الموفّق

# الملاحق

**وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ**

**المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسيّ**

**معهد الآداب واللغات**

**قسم اللغة العربيّة وآدابها**

هذا الاستبيان موجّه إلى أساتذة مادّة اللغة العربيّة وآدابها بهدف إجراء دراسة ميدانية لمذكرة التّخرج لنيل شهادة الماستر ، الموسومة بـــ

**الجانب الوجداني في نصوص القراءة للسّنة الثانية ثانوي –الشعبة العلمية– أنموذجا**

نرجو من سيادتكم الموقرّة الإدلاء بآرائكم بكلّ جدّية وموضوعيّة ، من منطلق الخبرة التي تتمتعون بها ، ونعلمكم أنّ مساهمتكم كفيلة بخدمة هذا البحث العلمي ، فنتائجه تتوقّف على آرائكم . لكم جزيل الشّكر.

ستجدون أسئلة مغلقة تتطلب منكم وضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة المرغوب فيها .

1. السّن: .....

2. المؤهّل العلميّ:

ليسانس ☐ ماستر ☐

3. التخصص:.....

4. الصّفة:

متعاقد ☐ متربص ☐ مرسم ☐

5. الخبرة:

أقل من 5سنوات ☐ من 5-10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

6. هل تتحقق أهداف تدريس نشاط النص الأدبي بتبني خطوات ممنهجة مستمدة من علم الدلالة ، البلاغة والنحو والصرف ؟ نعم ☐ لا ☐

7. إلى أيّ الرأين تميل ؟- نجح الإصلاح التربوي في إدماج الروافد اللغوية وإلحاقها بالنصوص الأدبية .

- فشل الإصلاح في إدماج الأنشطة مع بعضها البعض إذ نشعر بوجود ثغرات بينها وتدرّس كأنشطة مستقلّة .

8. هل تجد لدى المتعلم الرغبة والتفاعل والاهتمام بنشاط النّصّ الأدبيّ؟ نعم ☐ لا ☐

9. كيف تقيّم مستوى المتعلمين في مجال تحليل وتقبّل النصوص الأدبية والتفاعل معها؟

حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

10. هل تجد أنّ فهم النسيج التركيبي النحوي والبلاغي للنص الأدبي يساهم في الكشف عن دلالات النص العميقة ، والإشارة إلى ماهو خارج نصّيّ؟ نعم ☐ لا ☐

11. ماهي العراقيل التي تراها مثبطّة لتدريس نشاط النص الأدبي –مع السنوات الثانية الشعبة العلميّة المشتركة– في ظل المقاربة بالكفاءات؟

.....

.....

12. هل يهتم المتعلم بالتحضير المنزلي لدرس النصوص وذلك بنحاولة القراءة الأولي وفهم أغوارها ، قبل مباشرة الدراسة في القسم؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13. حدد المرحلة – من خطوات تدريس نشاط النص الأدبي– التي تجد فيها المتعلم عاجزا عن التفاعل مع محتوى النص؟ .....

14. هل يمكن للأستاذ أن يكتفي بدور الإرشاد والتوجيه في تقديمه لنشاط النصوص الأدبية دائما ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة لا حدد أسباب تبني دور الملقّن.

.....

.....

15. هل تكتفي بأسئلة الكتاب المدرسي كلها أم تميل إلى تغييرها ؟نعم ☐ لا ☐ حيانا ☐

16. هل تعتقد أن إدراج نصوص شعرية متنوعة تواكب العصرين العباسي والأندلسي مناسبة لمستوى السنة الثانية الشعبة العلمية ؟ نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

17. هل تستعمل جهاز العرض الرقمي في تنشيط حصّة النص الأدبي أم يقتصر عملك فقط على الكتاب المدرسي والمراجع الورقية، أم تنوّع في الوسائل التعليمية ؟

18. هل تفرّق بين الأهداف الوجدانية والسلوكية؟ نعم ☐ لا ☐

19. هل ترى أنّ النصوص الأدبية المنتقاة في المنهاج التربوي وكذلك أسئلتها تحقق لدى المتعلم المهارات الوجدانية ؟ نعم ☐ لا ☐

20. هل استطاع المشرّع الجزائري أن يعرّف تعليمية النص الأدبيّ ، ويقدم شروحات حول صياغة الأهداف الوجدانية؟ نعم ☐ ☐

21. هل يصوغ الأستاذ الهدف الوجداني في بداية الحصّة أم نهايتها ؟

22. هل هناك دراسات تشير إلى صدق تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية ، أو بالأحرى صدق قياسها في الميدان التربوي ، كما الأهداف المعرفية ؟ نعم ☐ ☐

23. هل ترى أن الأستاذ بحاجة إلى ملتقيات تكوينية تعرّف بطرائق تدريس النص الأدبي والتعريف بالأهداف التعلمية لاسيما الوجدانية ؟ نعم ☐ لا ☐

24. ماهي النصوص الأدبية الأكثر إسهاما في إثراء المهارات اللغوية والوجدانية للمتعلم ؟ الشعرية أم النثرية ؟ علل

هذا الاستبيان موجّه إليك تلميذي– في السّنة الثانية ثانوي ، الشعبة العلميّة– لتبدي رأيك بكلّ حرّية وأريحيّة ، فقط أرجو أن تكون إجابتك دقيقة، و تكون مساهمتك جادّة، و ذلك بوضع علامة (**X**) داخل الإطار المقابل للإجابة المرغوب فيها.

1. اسم الثانوية:

.....

2. الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

3. كيف تجد مادة اللغة العربية؟ هل هي :

ممتعة ☐ مملّة ☐ متعبة ☐

4. هل تميل إلى نشاط النّص الأدبي؟

نعم ☐ لا ☐

5. رتّبه مقارنة ببقيّة أنشطة مادّة اللّغة العربيّة.

التعليل:.....

.....

.....

6. كيف تقيّم مستوى النّصوص الشعرية والنّثريّة التي تدرسها؟

سهلة ☐ مناسبة ☐ صعبة ☐

7. هل تصادفك صعوبات في فهم النّصوص الأدبيّة والتّفاعل معها؟ نعم –لا

- إذا كانت الإجابة نعم ، وضّح مبرّراتك .

.....

.....

8. ماهي المرحلة –من مراحل سير الدّرس– التي تراها تعرقل تفاعلك وتحليلك للنّصّ الأدبيّ؟

.....

.....

9. هل تحضّر دروس النّصوص الأدبيّة في المنزل ؟ علل

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- التّعليل:

.....

.....

10. هل سبق لك و أن اطلعت على الأدب العباسيّ والأندلسي قبل هذا الموسم الدّراسيّ؟

نعم ☐ لا ☐

11. أ لديك شغف بالاطلاع على كتب أدبيّة متنوّعة الأجناس (أشعار، روايات، قصص،....)؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم اذكر بعض النماذج:

.....

.....

.....

12. هل تميل إلى حفظ مقطوعات شعريّة وتذوّقها؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

13. هل تشارك في حصّة نشاط النّصّ الأدبيّ في القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- إذا كانت الإجابة بلا فما المانع؟

.....

.....

.....

14. إلى أيّ النّصوص تميل ؟ الشعرية أم النثرية ؟ ولماذا ؟

.....

.....

.....

## قصيدة زحف عربيّ ظافر لأبي تمام

- السَّيْفُ أَصْدَقُ أَنْبَاءً مِنَ الكُتُبِ  فِي حَدهِ الحَدُّ بَيْنَ الجِد واللَّعِبِ
- بيضُ الصَّفَائِحِ لاَ سُودُ الصَّحَائِفِ فِي مُتُونِهِنَّ جلاءُ الشَّك والرِيَبِ
- والعِلْمُ فِي شُهُبِ الأَرْمَاحِ لاَمِعَةً  بَيْنَ الخَمِيسَيْنِ لافِي السَّبْعَةِ الشُّهُبِ
- أَيْنَ الروايَةُ بَلْ أَيْنَ النُّجُومُ وَمَا  صَاغُوه مِنْ زُخْرُفٍ فيها ومِنْ كَذِبِ
- تَخَرُّصَاً وأَحَادِيـــثاً مُلَفَّقَةً  لَيْسَتْ بِنَبْعٍ إِذَا عُدَّتْ ولاغَرَبِ
- عَجَائِباً زَعَمُوا الأَيَّامَ مُجْفِلَةً  عَنْهُنَّ فِي صَفَرِ الأَصْفَار أَوْ رَجَبِ
- وخَوَّفُوا الناسَ مِنْ دَهْيَاءَ مُظْلِمَةٍ  إِذَا بَدَا الكَوْكَبُ الْغَرْبِيُّ ذُو الذَّنَبِ
- وَصَيَّروا الأَبْرجَ العُلْيا مُرَتِّبَةً  مَا كَانَ مُنْقَلِباً أَوْ غيْرَ مُنْقَلِبِ
- يقضون بالأمـــر وهـــي غافلة  مادار في فلك منـــها وفي قطب
- فَتْحُ الفُتوحِ تَعَالَى أَنْ يُحيطَ بِهِ  نظْمٌ مِن الشعْرِ أَوْ نَثْرٌ مِنَ الخُطَبِ
- فَتْحٌ تفَتَّحُ أَبْوَابُ السَّمَاءِ لَهُ  وتَبْرزُ الأَرْضُ فِي أَثْوَابِهَا القُشُبِ
- يا يَوْمَ وَقْعَةِ عَمُّوريَّةَ انْصَرَفَتْ  مِنْكَ المُنَى حُفَّلاً مَعْسُولَةَ الحَلَبِ

لقد تركتَ — أمير المؤمنين– بها  للنار يوما ذليل الصخر والخشب

## قصيدة للموت ماتلدون لأبي العتاهية

- ماَ يدفَعُ الموْتَ أرجاءٌ ولاَ حـــرَسُ  مَا يغلِبُ الموْتَ لاَ جِـــنٌّ ولاَ أنـسُ
- مَا إنْ دَعَا الموْتُ أملاَكاً ولاَ سوقاً  إلاَّ ثناهُمْ إليهِ الصَّـــــرْعُ والخلـــسُ
- للموتِ مَا تلدُ الأقـــــــوامُ كلُّهُمُ  وَللبِلَى كُلّ ما بَنَوْا، وما غرَسُـــــــوا
- هَلاَّ أبَادِرُ هذَا المـــــوْتَ فِي مَهَلٍ  هَلاَّ أبَادِرُهُ مَـــــا دامَ لـــي نفَـسُ
- يا خائفَ الموتِ لَوْ أمْسَيْتَ خائِفَهُ  كانتْ دموعُكَ طولَ الدّهرِ تنبجِسُ
- أمَا يهولُـــــكَ يومٌ لا دِفَـــاعُ لَهُ  إذْ أنتَ فِي غمراتِ الموْتِ تنغَمِـــسُ
- إيَّاكَ إيَّاكَ والدُّنيـــــا لوِ اجتهَدُوا  فالموْتُ فيـــــها لخَلْقِ اللهِ مُفـــترِسُ
- إنّ الخَلائِقَ فِي الدّنْيـــا لوِ اجتَهَدوا  أنْ يحْبسُوا عنكَ هذَا الموْتَ ما حبسُوا
- إنّ المنِيّةَ حَوْضٌ أنْـــــتَ تَكرَهُهُ  وأَنْتَ عمَّا قليـــلٍ فيـــهِ منغَمِـــسُ
- ما لي رَأيتُ بَني الدّنيا قدِ اقتَتَلُوا  كأنّمـــا هذِهِ الدّنْـــيا لَهُمْ عُـــــرُسُ
- إذا وصفْتُ لهمْ دُنيَاهُمُ ضَحِكُوا  وَإنْ وَصَفْـــتُ لهمْ أُخراهُـــــمُ عَبَسُوا
- ما لي رَأيْتُ بَني الدّنيا وَإخوَتَهَا  كأنهـــمُ لِكـــلاَمِ اللهِ مَـــــا درسُوا

## قائمة المصادر والمراجع :

### القرآن الكريم

### أوّلا :المعاجم:


15. ابن منظور : لسان العرب"؛ ،دار صادر ،غير مفهرس ،ج13،

16. أحمد بن فارس ، معجم مقاييس اللغة، ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، سنة 1979 ، (د.ط)

17. -أنطوان لقمة : المنجد في اللغة العربيّة المعاصرة ، ط1، دار المشرق ، لبنان، 2000

18. جبور عبد النور : المعجم الأدبي ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1984م

19. الخليل بن أحمد الفراهيدي:معجم العين ،تحقيق:مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، إيران، ط2،ج3، 1409هـ .

20. عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ط1 ،دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994

**21.** علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني :التعريفات ،المحقق :ضبطه مجموعة من العلماء،دار الكتب العلمية بيروت، لبنان الطبعة: الأولى:1983م

22. فريدة شنان ، مصطفى هجرسي: المعجم التربويّ، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية ، الجزائر

23. فـؤاد أفـرام البسـتاني : منجـد الطـلاب عـن منجـد الأب معلـوف ، ط 48 ،دار المشرق، بيروت، 2001 .

24. الفيروز آبادي : القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مادة أدب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1994

25. لطيـف زيتـوني : معجـم المصـطلحات : نقـد الروايـة ، مكتبـة لبنـان، بيروت،الطبعـة الأولى 2002

**ثانيا: الكتب العربيّة والمترجمة:**

1. أبوعمرو الجاحظ: البيان والتبيين ، ج3، تحيين : عبد السلام محمد هارون ، سلسلة مكتبة الجاحظ، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، ط7،

2. أحمد الشايب :أصول النقد الأدبي، مكتبة النّهضة المصريّة، ط10، سنة 1994،

3. أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع (الأردن)، دط، 2009

4. أحمد عوض سليمان روبي:الأهداف التربويّة في المجال النّفسيّ الحركيّ، دار الفكرالعربيّ، ط1، مصر ، 1996م

5. أدونيس : زمن الشعر،دار السّاقي للطباعة والنشر،بيروت، ط6، 2005

6. أرزيل رمضان ، حسونات محمد : استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، المعالم النظرية للمقاربة ج2، ط2، دار الأمل ، تيزي وزو ، 2004

7. اسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين سنة النشر ، 1990 ، ط 4

8. أيزر فولفغانغ: فعل القراءة ، تر: حميد لحمداني ، الجيلالي الكدية، منشورات المناهل، مطبعة النجاح الدار البيضاء.

9. بشير تاوريريت: الحقيقة الشعرية على ضوء المناهج النقدية المعاصرة والنظريات الشعرية، دارعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010

10. بن طباطبا العلويّ: عيار الشّعر، تحيين ومراجعة: طه الحاجري ومحمد زغلول سلام ، المكتبة التجاريّة الكبرى ، القاهرة (د.ط) 1956م.

11. بنجامين بلوم، دافيد كراتول،برترام ماسيا: نظام تصنيف الأهداف التّربويّة، تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني، تر: محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عودة، دار مكتبة الهلال بيروت، دار الشروق، جدّة ،ج2، ط2008

12. تزفتان تودوروف : الإرث المنهجي للشكلانية في كتابه : في أصول الخطاب النقدي الجديد ، تر: أحمد المديني ، سلسلة المائة كتاب ، دار الشؤون الثقافية للطباعة والنشر ، بغداد، ط1، 1987م،

13. تزفتان تودوروف: الشعريّة ، تر: شكري المبخوت،ورجاء بن سلامة، دار المعرفة الأدبيّة ، دار توبقا للنشر، الدار البيضاء،1987 ،

14. توفيق الزّيدي:مفهوم الأدبية في التراث النقدي إلى نهاية القرن الرّابع، سلسلة تجليّات،سراس للنشر، تونس، (د.ط)،

15. جون ديوي: الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رضان ونجيب اسكندر، القاهرة ، دار مكتبة الأنجلو المصرية ، 1976.

16. حسين خمري :نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدّال ، دار العربية للعلوم ناشرون،منشورات الاختلاف،ط1، 2007

17. حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات،دار الأندلس حائل،ط1، 2004

18. خديجة غفيري : سلطة اللغة بين فعليّ التأليف والتّلقيّ ،دار أفريقيا الشرق ، الطبعة الأولى، سنة 2012،

19. الخليفة،حسن جعفر :المنهج المدرسي المعاصر، ،مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض ، ط5،2005

20. ردة الله بن ردة بن ضيف الله الطلحي: دلالة السياق، ط1، مطابع جامعة أمّ القرى، مكّة المكرمة، 2003،

21. رشدي أحمد طعمية ، محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام ، ط1، 2000، دار الفكر.

22. رياض صالح جنزرلي،أهداف التربية الإسلامية وغايتها،الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدّة،السّعودية، ط1، 2000م

23. رينيه ويليك، وأوستن دارين، نظرية الأدب: ترجمة محيي الدين صبحي، مراجعة د. حسام الخطيب، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، ط3، ص 119، دمشق.

24. الزمخشريّ: أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان، ط1، 1998م

25. زيتون عايش: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط7، 2014

26. سعيد العمري: الرواية من منظور نظرية التلقي ، منشورات البحث النقدي ونظرية الترجمة (protars 3)، كليّة الآداب ،ظهر المهراز، فاس، الطبعة1، 2009

27. سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي "النص والسياق"،المركز الثقافي العربي،المغرب،ط2001

28. سيد البحراوي، البحث عن المنهج في النقد العربي الحديث، دار شرقيات للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر ، الطبعة الأولى، 1993

29. صلاح فضل ، مناهج النقد المعاصر، ميريت للطباعة والنشر القاهرة، ط1، سنة 2002 م

30. عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو: القراءة المنهجية وتدريسيّة النصوص بين الخطاب المؤسساتي والممارسة الصّفيّة، دار أبي قراق ، (د.ط) ،2013

31. عبد السلام المسدي :الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، طبعة 1982م،

32. عبد العليم ابراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف ،مصر، ط8، 1975م

33. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة ، الجزائر،ط3، 2007

34. عبد الواسع الحميري: الخطاب والنّصّ ، المفهوم ، العلاقة، السلطة ، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر ، بيروت، 2008

35. عزّ الدّين اسماعيل:الأدب وفنونه، دراسة ونقد، دار الفكر العربيّ القاهرة ، ط9، 2013،

36. عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي،الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،ط1، 2002

37. عماد علي سليم الخطيب: مرجع الطلاب في النقد التطبيقي، دار الكتب العلمية بيروت،الطبعة الأولى ، 2007

38. عمر عروة: حياة العرب الأدبية (الشعر الجاهلي)، دار مدني، الجزائر،ط1، 2004 ص111

39. فان ديك :النص والسياق، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى ، سنة 2000،

40. فخر الدين الطريحي :مجمع البحرين،دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، 1985م

41. فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،دار عالم الكتب، بيروت، ط2 ، سنة2000

42. فيكتور إيرليخ: الشّكلانيّة الروسية تر: الولي محمد، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، المغرب/ بيروت ط1، 2000،

43. لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008،

44. محمد الدريج: مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العملية التعليميّة ، قصر الكتاب، البليدة، (د.ط)، سنة 2000م

45. محمد الطاهر وعلي: التّقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله، دار السّعادة للنشر والتوزيع ، الجزائر(د.ط)، 2003م،

46. محمد بن ادريس الشافعي الرسالة: ، تحقيق :أحمد شاكر، النّاشر: مصطفى البابي الحلبيّ، ط1، 1940م

47. محمد صايل حميدان: قضايا النقد الأدبي ، دار الأمل ،الأردن ، ط1 ، 1991

48. محمد عزام: تحليل الخطاب في ضوء المناهج النقديّة الحديثة دراسة في نقد النقد،دمشق، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، (د.ط)، 2003م

49. محمد مندور الأدب ومذاهبه، دار نهضة مصر، مصر ،ط6،2006

50. ميشال فوكو: حفريات المعرفة ، تر: سالم ياقوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،الطبعة 1986،1م

51. ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة، والنشر والتوزيع، بيروت،ط 3، 1996،

52. وليد قصاب : مناهج النقد الأدبي ، دار الفكر ، دمشق ، ط1 ،2007

53. يوسف وغليسي ، مناهج النقد الأدبي ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط1 2007

**ثالثا : المقالات والمجلات والدّوريّات:**

1. د.سعد مصلوح : من نحو الجملة إلى نحو النّصّ، ، بحث منشور ضمن كتاب الأستاذ عبد السلام هارون معلما ومؤلفا ومحققا ، إعداد:د.وديعة طه النجم/عبده بدوي، كلية الآداب، جامعة الكويت، 1990-1991م

2. رشيد بن حدو: مدخل إلى جمالية التلقي، مجلة آفاق المغربية، ع 6، 1987م،

3. عبد العزيز طليمات، فعل القراءة: بناء المعنى وبناء الذات.، قراءة في بعض أطروحات ولفغانغ إيزر (نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات) سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24. منشورات كلية الآداب – الرباط

4. علي سعد جاب الله ، د.جمال سليمان عطية : فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة طنطا ، سنة 2006 ، (د.ط)،العدد 25

5. فيصل بن علي: النص وإشكالات تصنيفه ، مجلّة الذاكرة ، تصدر عن مخبر التراث اللغويّ والأدبيّ في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد الثامن ، يناير 2017

6. قاسم قادة: "هل إعادة الصياغة اللغوية، للنص الأدبيّ مفيدة للمتعلّم تلقائيا وممارسة تعليمات لمداخلات الملتقى الدولي الثاني حول السيميائيات والتعليم والاتصال في ملتقى للأدلّة(27، 28نوفمبر2011م)، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحي فارس، المدية، العدد2،

7. محمد تيغزى، بوفلجة غياث : قراءات في الأهداف التربوية ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة ، الجزائر، ط1، 1994م.

8. محمد عبد القادر أحمد: تطوير تعليم الأدب ، اتحاد المعلمين العرب، المؤتمر التاسع، الخرطوم، فبراير،1976

**رابعا: الرّسائل الجامعيّة :**

1. محمد الأخضر الصبيحي : المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانيّة) ، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري، قسنطينة 2005/2004،

2. وردة عبد العظيم عطا الله قنديل: البنيوية وما بعدها بين التأصيل الغربي والتحصيل العربي،رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010،

**خامسا: المواقع الالكترونيّة:**

1. رضوان باغباني : تطور النثر العربيّ: http://www.diwanalarab.com

2. علي بخوش: تأثير جماليات التلقي الألمانية في النقد العربي: http:// www.lab-uni- biskra.dz

3. www.google.com

**سادسا: الوثائق التّربويّة والبيدغوجيّة:**

1. باجي (بوبكر) وآخرون، : علوم طبيعية، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة – القبة – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت، ج2

2. د.عبد الله قلي: وحدة المناهج التعليمية و التقويم التربوي ،موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب،المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، السنة الجامعية :2008-2009

3. سعدية سي محمد: مطبوعة دروس في مقياس التعليمية لفائدة طلبة الماستر، جامعة أكلي محند أولحاج كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، 2016- 2017

4. اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي: مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، اللغة العربية و آدبها، الجزائر، أكتوبر 2005،

5. وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامّة للبيداغوجيا : دليل مخطط تدرّج التعلّمات (د.ط)، 2016-2017

6. وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية الشعبة العلمية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، طبعة منقحة، 2013

7. وزارة التربية الوطنية: الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية الشعبة العلمية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، طبعة منقحة، 2013

8. وزارة التربية الوطنية، سعيدي دراجي وآخرون: دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

**سابعا: المراجع الأجنبيّة**

-Gérard Langlade : Enseigner la lattérature ,idition :déglagrave ,2000

- Morissette, Dominique: La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, les presses de l'université Laval, 1984.
- Richard Giraud: Les objectives pédagogiques, département de mesure et évaluation, université Laval, 1994

**الفهـــــرس:**

مقدمة .....أ

**الفصل التمهيدي:**

**المبحث الأوّل :ماهية النص و أبعاده اللسانية**

1. النّص في الثقافة العربية

أ- عند القدامى.....7

ب- عند العرب المحدثين..... .....9

2. النص في الثقافة الغربية .....10

3. النصّ والخطاب

أ- الخطاب لغة واصطلاحا.....11

ب- الفرق بين الخطاب والنّصّ.....13

4. تصنيف النّصوص

أ- تعريف نمط النّصّ.....14

ب- بعض نماذج التصنيف.....

ت- أنماط النصوص وفق التصنيف الأخير

- النمط التفسيري – وظائفه. .....15

- النمط الحجاجي- بنيته واستراتيجيته.....16

- النمط السردي – الخطاطة السردية.....17

- النمط الوصفي – أنواع الوصف.....

- النمط الإيعازي – بنيته .....18

ث- المؤشرات اللغوية لأنماط النصوص .....20

**المبحث الثاني :مقومات النص الأدبي ومناهج تحليله.**

1. ماهية الأدب

أ- عند العرب : لغة واصطلاحا.....23

ب- ماهية الأدب في الثقافة الغربيّة.....24

2. الأدبية :

أ- في التراث العربي .....25

ب- في الدراسات الغربية.....

ت- الدراسات العربية المعاصرة.....26

3. الأجناس الأدبيّة العربية للنصوص

أ- أقسام الشعر.....27

ب- أقسام النثر.....28

4. ماهية التّذوّق الأدبي.....29

– أهمية التذوق الأدبيّ.....30

5. مناهج تحليل النّصّ الأدبيّ:

أ- تعريف المنهج لغة واصطلاحا.....30

ب- تعريف النقد لغة واصطلاحا.....31

ت- المناهج السّياقية :

- المنهج التاريخي.....32
- المنهج النفسي.....
- المنهج الاجتماعي.....

ث- المناهج السياقية

- المنهج البنيوي.....33

- المنهج التفكيكي.....34
- المنهج الأسلوبي.....
- المنهج السيميائي.....
- نظريّة التلقي .....35

الفصل الأول: **تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربات الراهنة الموظفة، وأبعادها المتوخاة**

**المبحث الأوّل : الأهداف الوجدانيّة في العمليّة التربويّة**

1. الأهداف التربوية.....40
2. تصنيفات تعاريف الهدف التربوي.....42
3. مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة.....43
4. تعريف الأهداف التعليمية.....45
5. المحاولات الأولى لنشأة نموذج التدريس الهادف.....
6. صنافات الأهداف التربوية

أ- مفهوم الصّنافة لغة واصطلاحا.....48
ب- الأهداف المعرفية ومستوياتها.....49
ت- الأهداف المهارية.....50
ث- الأهداف الوجدانية .....51
ج- مراتب الأهداف الوجدانية .....

7. تقويم الأهداف الوجدانيّة .....54
8. أساليب تقويم المجال الوجداني.....55
9. علاقة المجال الوجداني بالمجال المعرفي.....56

**المبحث الثانيّ: تعليميّة النّص الأدبيّ في ظل المقاربة بالكفاءات**

1. مفهوم التعليمية .....59
2. تعليمية النّص الأدبيّ .....60
3. معايير انتقاء النّصوص الأدبيّة في المقرّر الدّراسيّ.....61

4. الدّرس الأدبيّ في الطّور الثانويّ في ظل المقاربة الجديدة: (دراسة وصفية إحصائية)
أ- الحجم الساعي .....65
ب- محاور النص الأدبيّ.....
5. أنماط نصوص السنة الثانية ثانوي الشعبة العلمية.....66
6. خطوات تناول النّص الأدبيّ وفق المقاربة بالكفاءات .....67
7. نموذج لمذكّرة تربوية تقنية للوحدة التّعلّميّة الأولى .....70
8. تحليل مذكرة تربويّة نموذجيّة للوحدة التّعلمية الثالثة من إعداد مجموعة من الأساتذة.....71

**الفصل الثاني : الأهداف الوجدانية في الطّور الثّانوي: رصد وتقويم وتقييم (دراسة ميدانية)**

1. وصف استبيان الأساتذة.....77
2. تحليل استبيان الأساتذة.....80
3. الخلاصة .....94
4. وصف استبيان المتعلمين .....95
5. تحليل استبيان المتعلّمين .....96
6. الخلاصة .....106
- خاتمة.....108
- الملاحق .....115
- قائمة المصادر والمراجع .....126
- الفهرس .....133