الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي احمد بن يحي الونشريسي – تيسمسيلت.

معهد اللغات والآداب قسم اللغة العربية

مذكرة تخرج مكملة لشروط نيل شهادة الماستر

تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات

-سنة الثالثة ثانوي - نموذجا

من إعداد الطالبتين: تحت إشراف الدكتور:

- بوغاري وريدة - د. محمود رزايقية
- حاج عثمان فردوس مارية

لجنة المناقشة

الأستاذ:	د. مصابيح محمد	رئيسا
الأستاذ:	د. محمود رزايقية	مشرفا
الأستاذ:	د. لريك حورية	مناقشا

السنة الجامعية : 2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ

أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ٣٢ ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية 32.

إهداء

والدي:

لا أستطيع أن أقول لك شكرا فهي لا تقال إلا في نهاية الأحداث وأنا أرى نفسي دائما في البداية، أنهل من خيرك وعطائك الذي ينصب وأظل في كل لحظة أقضيها معك أنهل وأتعلم الكثير، يعجز اللسان والقلم خطه في كلمات، أدامك الله ورعاك لتكون منارة دائمة في حياتي.

والدتي:

ربما لا تتاح الفرصة دائما لي لأقول لك شكرا ... وربما لا أملك دائما جرأة التعبير عن الامتنان والعرفان ولكن يكفي أن تعرفي يانور العين ومهجة الفؤاد أن لك ووالدي ابنة تنتظر فرصة واحدة لتقدم لكما الروح والقلب والعين هدية رخيصة لكل ما قد متماه حماك الله وأدامك عصفورا مغردا يملأ حياتنا بأعذب الألحان.

إخوتي:

أنتم من أرى التفاؤل بأعينكم والسعادة في ضحكتكم إخوتي الأعزاء حفظكم الله .

أحبابي:

الأهل وصديقاتي الذين رافقوا وشجعوا خطواتي عندما غالبتها أنتم لكم مني حبي وأمتناني وبالأخص من شاركتني في مشواري الدراسي وإعداد المذكرة وفقك الله في كل حياتك .

بوغاري وريدة

إهداء

الحمد لله رب العالمين، أعطى اللسان، وعلم البيان،وخلق الإنسان، لك الحمد يا من هو للحمد أهل، وأهل للثناء والمجد، أحق ما قال العبد وكلنا لك عبد.

مادعوْناك لحسن ظن بك وما رجوناك إلا ثقة فيك، وما خفناك إلا تصديقا بوعدك ووعيدك ... فلك الحمد... والصلاة والسلام على علم الأعلام، وإمام كل إمام،محمد بن عبد الله وعلى آلة وصحبه أجمعين.

أهدي ثمرة جهدي إلى:

- من ربتني وأنارت دربي وصححت خطاي وساعدتني على تحقيق مناي إلى أغلى إنسانة في الوجود أمي الحبيبة حفظها الله وأطال في عمرها.
- إلى من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز ومن علمني أن العلم سلاح والحياة عقيدة وجهاد وشجعني على طلب العلم والمعرفة أبي العزيز أسأل الله أن يحفظه لي.
- إلى إخوتي الأعزاء الذين كانوا ملاذي وملجئي وساندوني في مشواري الدراسي دعاء، أسامة، كادي، حماكم الله.
- إلى رفقاء الدرب الدراسي بالجامعة صبرينة، زرقة، نسيمة، وبالأخص إلى رفيقة أحزاني وأفراحي وريدة.
- إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في تقديم المساعدة ولو بكلمة طيبة مشجعة في إنجاز هذا البحث.

حاج عثمان فردوس مارية

كلمة شكر

اللهم لك الحمد حمدا طيبا مباركا فيه يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك وحق قدرتك والصلاة على نبيك المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم

بعد أن وفقنا بإذن الله تعالى في إنجاز هذا العمل المتواضع

لا يسعنا إلا بتقديم الشكر والتقدير والعرفان بالجميل

إلى الأستاذ المشرف محمود رزايقية على توجيهه ونصائحه القيمة و مساعدته لنا على انجاز هذا العمل و إلى الأستاذ بريان و الأستاذ عشايش

مقدمة

الحمد لله الذي أحاط بكل شيء علما، ووسع كلّ شيء رحمة وحلما، وخلق الإنسان ووهبه حكما، وصلى الله على خاتم الأنبياء، وسيد الأصفياء، وإمام العلماء، سيدنا محمد نبيّ الرحمة الداعي إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة، وبعـــد:

الأدبُ مرآةُ الأمّة ورئتها التي تتنفّسُ منها، لأنّ الأدب يحكي تاريخها، ويُعبّرُ عن آمالها وآلامها وطموحاتها، فيسمو بسموّها، ويخبو بخبوها، كما أنّ للأدب أثره في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني، كما أنه وسيلة ترجى إلى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور، وصقل الذهن وإرهاف السمع.

والأمةُ التي تفتقر إلى الأدب تفقدُ وجودها وتاريخها، فيه الحضارة تحيا من جديد، وهو ينبوع الثقافة إذا ما تناقلتها الأجيالُ ولهجتْ بها الألسنُ.

ونظراً للأهميّة البالغة التي تكتسيها النصوصُ الأدبيةُ باعتبارها مركز ثقل كلّ المواد التي تقدّم لدراسة اللّغة العربية في التعليم بصفة عامّة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة، لذا نجدها تحقق أبعادا تربوية هامّة .

فالنصُّ يُغذّي ويُنمّي ذهن المتعلّم ويطوّره ثقافياً ويزيده فهماً للحياة، إذ يؤكّدُ بعضُ التربويينَ أنّ موقع الأدب والنصوص من فروع اللغة العربية هو موقع الثمرة من الشجرة، فالإملاءُ والخطُّ والنحوُ والصرفُ والبلاغةُ والعروضُ هي مسائلُ وأدواتُ لفهم النصّ الأدبيّ.

ولذلك عملت المنظومةُ التربويةُ في الجزائر على تطوير وتغيير أساليب وطرائق تدريس النصوص الأدبية من خلال الإصلاحات التي قامت بها لتحقيق هذه الأبعاد التربوية المرجوة .

وأصبح النصُّ رهين الطريقة التي يُقدّمُ بها ورَهْنَ المنهجية المتبعة في تحليله، لذا فإنّ فشلَ الطريقة يُؤدّي لا محالةَ إلي عدَم فهْم النصّ، وبالتالي عدَم تحقيق الغاية منه.

إنّ طُرُقَ التدريس السابقة ركّزت على المضامين والمادّة المعرفية، كما أوْلَتْ اهتماماً بالغاً بالمعلّم حيث كان المتعلّم مجرّد وعاء لحشْو المعارف، ممّا أدّى إلي تدنّي مستواهم وتجميد فكرهم وإبداعهم.

ومن ضمن ما جاءت به الإصلاحاتُ التربوية الجديدةُ، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. هذه الأخيرة التي أعادت الاعتبار للمتعلّم وجعلته مركزاً رئيساً في العملية التعليمية/ التعلّمية، وعمدت إلى جعْل التعليم عملية ثنائية القطب (المعلّم والمتعلّم)، هدفُها تمكين المتعلّمين من الكفاءات وتوظيفها في سائر المجالات والمواقف الحياتية، إذ تُلزمُ المعلّم على أن يكون مُنشّطاً ومُنظّماً لهذه الكفاءات، وبالتالي تغيّر دورُ المتعلّم .

من هنا ارتأينا البحث في هذه البيداغوجيا، وفي كيفية تعاملها مع النصوص الأدبية المقدّمة إلى تلاميذ الطور الثانوي- تحديدا السنة الثالثة ثانوي – فكان بحثُنا موسوما بـ:

(تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات- السنة الثالثة ثانوي نموذجا-)

وعليه يمكننا طرح الإشكالات التالية :

ما المقصود ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟ وما هي خصائصها ؟ وما أهمّ المبادئ التي ترتكز عليها ؟ وكيف تعاملتْ المقاربة بالكفاءات مع النصوص الأدبية ؟ وهل حققت الغاية المرجوة من ذلك؟

ومن الأسباب التي دفعتنا للبحث في هذا الموضوع هو الأهمية البالغة التي تعنى بها النصوص الأدبية باعتبارها مركز ثقل كلّ المواد التي تقدّم لدراسة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتغيّر واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بعد فشل النظام القديم و معرفة مدى فاعلية طريقة المقاربة بالكفاءات في تدريس النصوص؟

أما الغاية أو الهدف من هذا البحث فله اتجاهان: الأوّل: له علاقة بتدريس النصوص الأدبية والغاية منها تعويد التلاميذ على تذوّق النصوص الأدبية، والتعرّف على مواطن الجمال الفني في الأثر الأدبي.

والثاني: هو معرفة إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفاءات في تدريس النصوص، ومعرفة مدى تفاعل المتعلّمين داخل القسم مع النصّ الأدبي، ورصد أهمّ الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات.

وتحقيقا لهذه الأهداف، وللإجابة على الإشكالات السابقة اخترنا الخطة التالية، والتي توزّعت على مدخل وفصلين، فضلاً عن المقدّمة والخاتمة، مُتّبعينَ في ذلك المنهج الوصفي التحليلي.

في المدخل: تناولنا التدريس وطرائقه، وحاولنا التفريق بين التدريس والتعليم، وبيّنا الأهميّة التي يكتسيها التدريس كعملية تواصل بين المعلّم والمتعلّم، كما تطرّقنا إلى مناهج التدريس الفعّال وطرائقه إذ تراوحت بين ما هو تقليدي-كلاسيكي (سلطة المدرّس) وما هو متمحور حول نشاط المتعلّم وتعلّمه الذاتي.

أمّا الفصلُ الأوّلُ: فجاء بعنوان (النصّ الأدبيّ والمقاربة بالكفاءات)، تناولنا فيه بعض المفاهيم العامة: منها: مفهوم النصّ، ومفهوم النصّ الأدبي، وأهميته البيداغوجية المتوخاة من خلال تدريسه والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس النص الأدبي، هذا في شقه الأوّل.

أمّا في الشقّ الثاني (الشقّ البيداغوجي)، فقد كان عرضا نظريا خاصا بمنهج" المقاربة بالكفاءات "بدأناه بتعريف المقاربة ثمّ تعريف الكفاءة في اللغة والاصطلاح، وعند علماء التربية مروراً إلى تعريف المصطلح (المقاربة بالكفاءات)، وعرضنا خصائصها، وتقصينا أهم النظريات التي ساهمت في تأسيس هذا المنهج البيداغوجي.

وجاء الفصلُ الثاني ليهتمّ بالجانب التطبيقي، وكان عنوانه: (تدريس النصّ الأدبي-دراسة ميدانية) وقد كان عبارة عن قراءة في طريقة تحليل النصوص الأدبية وفق منهج المقاربة بالكفاءات.

وأخيراً ختمنا بحثنا هذا بخاتمة كانت خلاصة لمجموعة من النقاط والنتائج التي توصّلنا إليها.

واستند البحثُ على مصادر عديدة ومراجع متنوّعة، وقد رجعنا إلى ما كُتِبَ عن التعليمية عموماً، وعن طرائق التدريس خصوصاً، كما قمنا بالاطّلاع على مجموعة من الكتب التي تنظّر لمنهج المقاربة بالكفاءات، مثلاً:(مقاربة التدريس بالكفاءات لخير الدين هنّي) و (بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم لمحمد الراجي).

فضلاً عن ما كتب عن التدريس والمقاربة بالكفاءات من بحوث ورسائل وأطاريح.

ولا بدَّ لكلّ عمل علميّ من صعوبات، فمن هذه الصعوبات التي واجهتنا في بحثنا هذا قلّة المراجع التي تربط ميدانياً (الشقّ التطبيقي) بين التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وبين النصّ الأدبي ممّا اضطرّنا إلى الاعتماد على الجهد الخاص مع قلّة الزاد.

وبعد، فإنّنا نقدّم وافر شكرنا واحترامنا لأستاذنا المشرف الدكتور: محمود رزايقية الذي شجّعنا على دراسة هذا الموضوع، ولتقويمِهِ ما كَتَبْنا منهجاً وفكراً ولغةً وأسلوباً حتى استقام البحثُ على سوقه.

وأخيراً، ما كان في هذا البحث من جهدٍ طيّب فبفضل الله ومنّه، وما كان فيه من هفوات وعثرات من قصور أنفسنا.

تيسمسيلت: 1439هـ = 2018م.

- بوغاري وريدة.
- حاج عثمان فردوس مارية.

أوّلاً: التدريس:

المفهوم والأهميّة:

عرفت الفترةُ الأخيرةُ من القرن العشرين اهتماما بارزا بمنهجية تعليم المواد الدراسية، حيث ذهب عددٌ كبيرٌ من الباحثين والمفكّرين، في مختلف التخصصات التعليمية، إلى البحث في المسائل المرتبطة بتطوّر طرائق التدريس، ومع استمرارية هذا البحث المنصبّ على مسائل التعليم والتعلّم ظهرت التعليميةُ كعلم جديد في التكوين، أمّا اليوم أصبحت التعليمية علماً جديدا قائماً بذاته، له مفاهيمُهُ ومصطلحاتُهُ، وإجراءاته الخاصة به.

نودّ أن نتعرّض في هذا المدخل إلى كيفية تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات حسب ما هو مقرّر في المنهاج التربوي، في المنظومة التربوية الجزائرية، ونحاول تبيين أهداف هذه المقاربة.

والسؤال الذي يشغل بال أغلب المدرّسين في ميدان التربية والتعليم هو : ما المقصود بـ " المقاربة بالكفاءات"، وهل هي طريقة من طرائق التدريس أم هي منهجٌ بيداغوجي تربوي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي بادئ بدء أن نسلّط الضوء على بعض المفاهيم، والتي نستهلّها بمفهوم التدريس.

مفهوم التدريس:

التدريس هو عملية تواصل بين المعلّم والمتعلّم، حيث تساهم في نموّ المتعلّم نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه .

والتدريسُ: نظامٌ يعتمد على عناصر ثلاثة هي (المعلم، المتعلم، المنهج).

ويرى كثيرٌ من العلماء أنّه " قد مضى ذلك الوقتُ الذي كان يُنظرُ فيه إلى التدريس على أنه حرفة يستطيعُ القيام بها وممارستها من غير إعداد لها كلُّ من استطاع القراءة والكتابة، وعرف شيئا من قواعد الحساب ومبادئه، وكأنّ التدريس حرفة لمن لا حرفة له من هؤلاء "[1].

والتدريس (فنٌّ وعلمٌ)، **فنٌّ**، لأنه يقوم باستنباط المبادئ والأُسُس والقواعد أثناء الشرح ويتعرّفُ على قُدُرات المعلّم في التفكير واللّغة والحركة والتعبير.

وهذا ما يُشير إليه الدكتور محمد صالح سمك، يقول: " التدريسُ فنٌّ، ولا نكون من المبالغين إذا قلنا أنّه أهمّ الفنون التي يجب أن تكون موضوع العناية في كلّ مجتمع، وخاصّة في مجال اللّغة والدين[2]

والتدريسُ **علمٌ**: فهو يُوجّهُ نموّ الطالب الفكري والعاطفي والنفسي والحركي والاجتماعي والثقافي، ليصبح قادراً على القيام بأدواره في بناء شخصيته، فهو علمٌ كباقي العلوم الأخرى، حيث وصل إلى مستوى عال من الكفاءة، وأصبحت له نظرياته، وفلسفته، وأسسه العلمية التي يقوم عليها[3]

فالتدريسُ "عمليةُ التفاعل بين المدرّس وطلّابه، وهو في هذا المعنى غير التعليم، لأنّ التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل، في حين يعني التعليم: العطاء من جانب واحد هو المدرّس أو المعلّم.

والتدريسُ: هو تعليمٌ للطرق والأساليب التي يتمكّن بها الدارسُ من الوصول إلى الحقيقة، وليس تدريس الحقائق فقط، وهكذا فإنّ التدريس أعلمّ وأشملُ من التعليم.

---

[1] محمد صلاح الدين مجاو، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر(د.ط)، 2000م، ص 11.

[2] محمد صالح سمك، فنّ التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة 1998م، ص 7.

[3] ينظر : إبراهيم الله ناصر, وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر ط1 2009، ص290، وينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص11.

فالتدريسُ يشمل على الإحاطة بالمعارف واكتشاف تلك المعارف "[1].

الملاحظ أنّ التدريس أعمّ وأشمل من التعليم، نقول على سبيل التمثيل: (درّستُ التلميذ المبتدأ والخبر وأحوال التقديم والتأخير فيهما)، ولا نقول علّمته المبتدأ والخبر.

غير أنّه يجوز أن نقول: (علّمته فنون القتال، وعلّمته السيّاقة، ولا نقول درّسته فنون القتال أو درّسته السياقة ...).

ويُعدّ التدريسُ محوراً أساسياً لعلم التدريس أو الديداكتيك، فهو نشاطٌ تواصليٌ يهدف إلى إثارة التعلّم والتحفيز وحصوله على مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصدي ومُنظّم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصورة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص التي يتدخّلُ كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي[2].

ويعنى علماء التربية بـ (الديداكتيك) أو التعليمية: تلك الدراسة العلمية لطُرُق التدريس وتقنياته أي أشكال تنظيم مواقف المتعلّم التي يخضعُ لها التلميذُ قصدَ بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي أو الإدراكي[3].

فمصطلح (الديداكتيك) هو: تسمية تُطلقُ على نمط بيداغوجي يتميّز باستيعاب المعلّم للمعلومات قبل توصيلها أو نقلها.

وهو مصطلحٌ عامٌّ يُطلقُ على طريقة التدريس في معناه التجريبي بهدف وَضْع القواعد العلمية والتطبيقية للتعليم من جهة أخرى، وهو بهذه المعاني يعني التقنيات البيداغوجية.

---

[1] الدليمي طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، ط1 ، 2003م، ص 80.

[2] ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التربوية، مدخل إلى علم التدريس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1991م، ص 13 .

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 13.

لذلك التدريسُ لا يعني مجرّد توصيل معلومات أو معارف من معلّم إلى مُتعلّم، بل هو عمليةٌ أكبر من ذلك، إذ " يستهدفُ التدريسُ في المقام الأوّل الكشفَ عمّا لدى المتعلّمين من استعدادات وقُدُرات، ومساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها حتى يُعلّموا أنفسَهم بأنفسهم "[1].

أمّا طريقةُ التدريس: يُقصدُ بها الأسلوب الذي يستخدمهُ المعلّمُ في معالجة النشاط التعليمي ليُحقّقَ وُصولَ المعارف بأيسر الطُرُق، وبأقّل الوقت والنفقات، أو هي الخطّة التي ينتهجها المدرّسون مع المتعلّمين للوصول إلى الغاية المقصودة من تربيتهم و تعليمهم.

الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعّال[2]:

1. أن يوفّر الوقت الكافي للتعليم .
2. أن يراعي الفروق الفردية والتنوّع في خصائص الدارسين.
3. أن يرفع من مستوى طموح الدارسين.
4. أن يُشجّع العمل الجماعي والمشاركة والتعاون بين الدارسين.
5. أن يُقدم للمتعلّم تغذية راجعة تُعينُ على التقويم الذاتي.
6. أن تتنوع أساليبُ التعليم وطُرُقُه لتناسب تنوّع الدّارس وميوله.
7. أن يُحقق المشاركة والتفاعل بين المعلّم و الدّارسين.
8. رصدُ الخلفية المعرفية للطالب، والتأسيس عليها، لأنّ التدريس الناجح يقتضي أن يقوم التعلّمُ الجديدُ على التعلّم السابق.
9. وُضوح أهداف التدريس: من سمات العمل الناجح أن يكون موجّهاً نحو أهداف واضحة

[1] رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر، عمان، الطبعة ،د.ن، الطبعة الأولى 1998 م، ص4.

[2] ينظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر في طرائق التدريس، دار الإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012 ص 29، وينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009 ص348-349 .

10. إشراك أكثر من حاسّة في عملية التعلم.

11. ملاءمة مادّة التعلّم قدرات المتعلّمين.

أهميّة التدريس:

من خلال تأمّلنا لأسس التدريس يمكننا أن تؤكّد أهميته التي لا يمكن تجاهلها، حيث اهتمّ القائمون على العملية التعليمية / التعلّمية بالتدريس، وأعطوه العناية الكاملة في فهم معنى التدريس وتطوير طرائقه ومناهجه ووسائله لما له من أهمية وظيفية في ميدان التربية والتعليم.

ويمكن للتدريس الفعّال أن يحقّق الأهداف التالية[1]:

1- اعتماد طريقة المحاورة لا التلقين.

2- إيضاح المعلومات الغامضة على المتعلّمين من خلال المناقشات والمحاورات.

3- تفصيل المجمل الذي ورد في المقرّرات الدراسية وفي المناهج التعليمية.

4- لا يقتصر التدريسُ على تلقين المعارف، بل يمتدّ أثره إلى الجوانب النفسية والاجتماعية والخلقية. ومن هنا كان المدرّسُ معلّماً مربياً وليس ملقّما للمعارف.

مُسلّماتٌ يقومُ عليها التدريسُ:[2]

- التدريسُ عمليةٌ ذاتُ أبعاد ثلاثة، تتألف من: (مدرّس، وتلميذ، ومادّة تعليمية أو خبرة تربوية)، ويحاول المدّرسُ أن يُحدثَ تغيّراً حسنا منشودا في سلوك التلميذ.
- التدريسُ سلوكٌ اجتماعيٌ، أي لابدّ من وجود تلاميذ ومدرّس، ومن وجود قدر كبير نسبياً من التفاعل بين المدرّس وبين هؤلاء التلاميذ.

[1] ينظر: الدليمي طه علي والوائلي سعاد، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، ص 80.

[2] ردريك رونتري، تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد (القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المركز العربي للتقنيات التربوية)، 1984، ص10-19.

- التدريس له بُعدٌ إنسانيٌ، أي أنّ المدرّس الآدمي لايمكن إستبداله بآلة أو وسيلة مادية، مهما ارتقت درجة كفايتها. والوسائلُ التعليميةُ مجرّد أدوات وليست بديله عن المدرّس.
- التدريسُ عمليةٌ ديناميكيةٌ، أي بها حركة وتفاعل، وكلٌّ من المدرّس والتلاميذ يجب أن يثقوا في قدرة الآخر على التأثير والتأثّر فالمدرّسُ يُسلّم بضرورة مشاركة التلميذ في الموقف التعليمي والتلميذُ يُسلّم بقدرة مدرّسه على التأثير، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.
- التدريس عملية اتّصال، وسيلتها الرئيسية هي اللّغة، أي أنّ المدرس يتعيّنُ عليه إرسال رسالة معيّنة إلى تلميذ معيّن وفق خطّة معيّنة تساير فلسفة بنائه لمجتمع أفضل.
- من الخطأ الإعتقاد بصلاحية طريقة واحدة للتدريس في ظلّ اختلافات البشر في النواحي العقلية والإجتماعية، ولكن ذلك لايعني بالضرورة عدم وجود إستراتيجية واضحة للتدريس كما لايعني عدم وجود خطط مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة.

ثانياً: مناهج التدريس وطرائقه:

تناولنا في المبحث السابق مفهوم التدريس والفرق بينه التعليم، كما تطرّقنا لأهمية التدريس ونحاول في هذا المبحث أن نسلّط الضوء على أهمّ المناهج والطرائق الحديثة للتدريس.

ويمكن تلخيصها فيما يلي قبل الدخول في تفصيل طريقة "المقاربة بالكفاءات".

يُمكن القول إنّ طرائق تدريس اللغات عموماً قد مرّت بمجموعة من المراحل المختلفة، وهذه الطرائق، كرونولوجياً، تراوحت بين ما هو تقليدي كلاسيكي، وتتمحور حول تبليغ المعارف وسلطة المدرّس، وكونها أيضاً تعتمد التبسيط والتحليل والتدرّج، حيث يبدأ التعليمُ من البسيط والجزئي إلى المركّب والكلّي من خلال تفريغ المادة وتجزيئها، كما تعتمد التسلسل المنطقي والتصنيف، إذ تنطلقُ من سيكولوجيا الملكات وقوامها تنمية الملكات العقلية.

وتوجد طرائق حديثة تتمحور "حول نشاط المتعلّم وتعلّمه الذاتي، ومن أهم مبادئها، أنها تسعى إلى تكييف التعليم حسب مختلف كفاءات وقدرات المتعلمين، كما أنها تنطلق من حوافز المتعلم واهتماماته، وتهدف إلى تعلم المتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير والتجريب. ومن مميزات هذه الطريقة أنّ الإنتاج ليس حكرا على المدرّس، بل على المتعلم"[1].

ونشير هنا إلى أنّ الطريقة هي" مجموعة من النظريات التي تَدرس طبيعة اللغة، وتهتم بتعليمها وتعلّمها ومبادئ تدريسها"، في حين يُقصد بطرائق التدريس" مجموعة من الإجراءات التي تساعد المتعلم على تشغيل قدراته العقلية وتنميتها، وإتقان المهارات المكتسبة من خلال القيام بالأنشطة وممارستها أثناء التعلم."[2].

إنّ مفهوم الطريقة تختلف باختلاف وجهات النظر عند المتخصصين، ونظرتهم إلى مفهوم المنهج ودور المعلّم والمتعلّم في العملية التعليمية.

وبهذا تعدّ طريقة التدريس: الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكاءه وقابليته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة من خلالها أكثر فائدة.

فالطريقة التعليمية: هي مجموعة الإجراءات والأفعال التي تظهر في صورة أداءات يقوم بها المعلّمُ أثناء العملية التعليمية بقصد حدوث التعليم وتحقيق أهدافه التربوية[3].

ويُقصدُ بها أيضا أسلوب المعلّم في معالجة النشاط التعليمي مع تلاميذه، ليحقّقَ المعلّمُ أكبر قدر من الفائدة، إذ على أسلوب المعلّم وطريقة تدريسه يتوقّفُ الكثيرُ من نُموّ التلاميذ في التعلّم.

---

[1] غريب عبد الكريم وآخرون (1998)، ص. 213-209

[2] حسيني فاطمة، كفايات التدريس والتدريس بالكفايات: آليات التحصيل ومعايير التقويم، دراسات تربوية2، الدار العالمية للكتاب، بيروت، لبنان ط2، 2005م. ص 143.

[3] ينظر: النعمان عبد السميع متولي ،المرشد المعاصر في طرائق التدريس(مر.س)، ص 29.

ولا شكّ أنّه كلّما كانت طريقةُ التدريس سهلةَ التناول في معالجه الأنشطة على أساس من تدريبات التعليم، كانت أكثر نجاحاً وأقرب إلى تحقيق أهداف التعليم لأيّ نشاط تعلّمي.

وتعرّف طريقة التدريس أيضاً على أنها عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل، والتي تهدفُ إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلّم المختلفة للعديد من إستراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلّم والمادّة الدراسية وموضوع الدّرس وأهدافه وبيئة التعلّم السائدة[1].

ثالثاً: أنواع طرائق التدريس:

أ- **طريقة تقديم المعارف:** وهو منهجٌ يعتمد على الكمّ المعرفي، حيث يقوم المدرّسُ بتقديم مجموعة من المعارف إلى المتعلّم ثمّ يطالبه بحفظها واستظهارها في الوقت المناسب.

مع اعتماد هذه الطريقة يكون المتعلّم غير فعّال، ولا يشارك في تسيير الدرس.

غالبا ما نجد المدرّس يسلك طريقة الإلقاء أو المحاضرة، وهي طريقةٌ تقوم على إعداد المعلم لدرسه وتقديمه إلى التلاميذ، طريقة تعتمد الإلقاء والتحفيظ ثم التّسميع للموضوعات التي ألقيت على التلاميذ[2].

وما يؤخذ على هذا المنهج هو خلوّه من الأهداف التربوية، والتي كان من الضروري أن تجعل المتعلّم جزءا من العملية التعليمية / التعلّمية.

إذ المتعلّم هنا مجرّد مستقبل للمعارف، وبالتالي تغيب الهداف الإجرائية والتقويم المرحلي بالنسبة للمدرّس، وكذا غياب التقويم الذاتي للمتعلّم، كما أنّ هذا الكمّ الهائل من المعارف يستنفذ جهد وطاقات المتعلّم، ويحتاج إلى وقت أكبر للفهم والاستيعاب والحفظ.

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس: نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص309.

[2] ينظر: إبراهيم عبد الناصر، وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، ط1، 2009 م، ص 298.

ب- التدريس بالأهداف الإجرائية :

باعتماد هذه الطريقة يكون المدرّس متبعاً لمراجل معيّنة في تبليغ المعارف للمتعلّم، ولابدّ من مشاركة المتعلّم في جميع المراجل التي يمرّ بها الدرس.

يقوم المدرّس باستهلال درسه بمقدّمة بسيطة يُدخل عبرها المتعلّم في أجواء الدرس، وقد يقوم المدرّس باختبار بسيط يجسّ به نبض المتعلّمين، ومدى فهمهم للدرس السابق، وبالتالي يربط اللاحق بالسابق .

وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والمتخصصون في تعليمية اللغات بأنها " طريقة التقويم المرحلي"، والاختبارات البسيطة الخفيفة تُسمّى" الأهداف الإجرائية ".

ولا يمكن تحقيق الهداف الإجرائية المسطّرة مسبقا إلّا إذا كان المتعلّم فعّالاً نشطاً من خلال طريقة المناقشة، وحتى تنجح المناقشة يجب أن يكون المعلّم والمتعلّم كلاهما على وَعْي ودراية بالموضوع المراد مناقشته والأهداف المنشود تحقيقها من ذلك. وأن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة، وأن يُعدّ المعلّمُ أسئلة حول الموضوع إعداداً مُتقناً، يرفع من خلالها طلبته إلى التفكير وحبّ الاستطلاع ومسايرة الدرس والمشاركة فيه[1].

وما يمكن استنتاجه من خلال اعتماد هذه الطريقة هو أنّ المتعلّم لم يعد ذلك الوعاء الذي يُملأُ بالمعارف والمعلومات ويقوم باستظهارها فيما بعد، وهنا يظهر الدور الحاسم للعملية الحوارية عبر المناقشة، لأنّ " المناقشة بوصفها طريقة تدريس، هي تنظيمٌ مُحكمٌ هادفٌ وموجّهٌ للحوار، والحديثُ بين الأفراد، فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تفكيكٌ يُبنى على أسس واضحة محدّدة "[2].

[1] إبراهيم عبد الناصر، وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية (مر.س)، ص 296.

[2] الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر، عمّان الأردن، ط1، 2004م، ص 61.

قام علماءُ اللسانيات بتصنيف هذه الطريقة ضمن المدرسة السلوكية، لأنها تقوم على حوارية السؤال والجواب بين المدرّس والمتعلّم، وقام اللسانيون بتسمية هذه العملية بـ (المثير والاستجابة).

ما يُؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تلبّي أبعاد التقويم الشامل للعملية التعليمية، لأنّ العملية تقوم على المرحلية، وبالتالي لا يمكن للمدرّس أن يلمّ بجميع عناصر الدرس، ويبقى النقص واضحاً.

وكذلك من نقائص هذه الطريقة الإجابات الارتجالية التي يقدّمها المتعلّم من خلال عملية السؤال والجواب، إذ قد يفاجئه المدرّس بمجموعة من الأسئلة، والتي قد تغيب عنه إجاباتها الصحيحة، لأنها أسئلة فجائية وافتراضية. وليس بالضرورة أن يطالب المتعلّم بتحقيق جميع الأهداف المسطّرة.

ج- **طريقة حلّ المشكلات:** ويطلق عليها أيضا طريقة ديوي، فقد أنشأ جون ديوي مدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو عام 1896م، واتّخذ حقلاً لتجاربه ونظرياته وآرائه التربوية.

خطواتها:

1- وجود مشكلة تنبع من ميول المتعلمين ويحسّون بها.

2- وجود رغبة لديهم تدفعهم لحلّ تلك المشكلة.

3- وضع خطة يشترك في وضعها المتعلمين وتكون قابلة للتنفيذ.

4- تنفيذ الخطة بعمل جماعي تسوده الديمقراطية .

5- الوصول إلى حلّ المشكلة تؤدّي إلى النموّ الفردي والاجتماعي للمتعلم.

ثم بعد ذلك، تتمّ مناقش الحلول بين المتعلّمين والمعلّم للوصول إلى نتيجة مُرضية[1].

[1] ينظر: عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين،بيروت، لبنان،1977 م، ص585

من أبرز إيجابيات هذه الطريقة:

1- أنها توفّر الدافعية الذاتية للمتعلّم باعتبار أنّ النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وميول التلاميذ، وليست من أجل النجاح في الامتحان فقط.

2- أنها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ/المتعلّمين: التلميذ له حرية الاندماج في أيّ مجموعة يتناسب نشاطها مع ميوله.

3- يكتسب المتعلّمون مهارات وعمليات حلّ المشكلات التي يحتاجون إلى استخدامها بفاعلية داخل المدرسة وخارجها.

4- أنها تحقّق وحدة المعرفة وتكاملها، لأنها تنمو في إطارها الفعلي والحقيقي دون أن تجعل حدودا فاصلة بين المواد الدراسية.

5- تحقيق التكامل بين الخبرة واكتسابها من مصادرها الأصلية، وتحقيق الوحدة بين العلم والعمل.

6- تراعي هذه الطريقة التنظيم النفسي للمتعلم؛ فالمتعلّم يكتسب المعارف عندما يشعر بحاجته إليها، وبأهميتها في حياته، ودورها في حلّ المشاكل التي تواجهه.

7- المعرفة متضمّنة في النشاط نفسه، وبهذا فهي وسيلة ولسيت غاية؛ لأنّ الغاية الأساسية لهذا المنهج " تحقيق النموّ المتكامل للتلميذ ومساعدته على التكيّف مع الحياة ".

أبرز عيوب وسلبيات هذه الطريقة:

1- أنها تركّز على الميول والاهتمامات، ويكون اختيار المتعلّم للنشاطات انطلاقاً من ميوله ورغباته.

2- أنها تغفل التنظيم المنطقي للمادّة الدراسية.

3- لا تتيح الفرص للتعمّق في المعلومات والمعارف، حيث يكتفي الطريقة بتقديم أساسيات ومحاور المعرفة دون أي تعمّق.

4- توجّه الاهتمام إلى حاضر المتعلّم وإهمال تراثه الثقافي والاجتماعي، وإهمال ما ينبغي أن يكون عليه المتعلّم في المستقبل كي يستعدّ لمواجهة المشكلات التي تواجهه مستقبلاً.

5- حرية المتعلّم في هذا المنهج أسيئ فهمها، يقصد بها حرية الضغط النفسي والاجتماعي والبحث عن حياة متكاملة متوازنة، وليست التحرر من سيطرة المعلّم، ولا من المواد والأنشطة الدراسية.

ولكثرة طرائق التدريس وتنوّعها يمكن أن نلخّصها في الجدول التالي:

أهمّ طرائق التدريس:

الطرائق الكلاسيكية	الطرائق الحديثة
- طريقة المحاضرة (الإلقاء)	- طريقة المشروع
- طريقة الحوار (المناقشة)	- طريقة حلّ المشكلات
- طريقة العروض العملية	- الطريقة الاستكشافية
- طريقة المختبر (التجريبية أو العملية)	- طريقة العصف الذهني.

أوّلاً: النصّ الأدبيّ: المفهوم وأهمية تدريسه

الأدب بين اللغة والاصطلاح:

أ- في اللغة:

جاء في لسان العرب " الأدب معناه: الأدبُ الذي يتأدّبُ فيه الأديبُ من الناس سُمّي أدباً، لأنه يؤدّبُ النّاس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح، وأصلُ الأدب: الدعاء، والأدب: أدبُ النفس والدرس"[1].

ب- في الاصطلاح:

عُرّف الأدبُ بأنه مأثورُ الكلام نظماً ونثراً، أو هو الكلامُ الإنشائيُ البليغُ الذي يُقصد به التأثير في عواطف القرّاء والسامعين أو في عقولهم، سواءُ أكان منظوما أو منثوراً.

والأدبُ من الفنون الرفيعة الذي تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللّغة، فيه جمالٌ وفيه مُتعة، وله سحرٌ قويُ الأثر في النفوس[2].

وينقسم الأدب إلى قسمين:

الأول : أدبٌ إنشائيٌ: وهو كلّ ما تجودُ به قريحةُ الشّعراء والكتّاب من شعر ونثر.

الثاني: أدبٌ وصفيٌ: وهو ما يُسمّى بالنقد الأدبي وتاريخ الأدب.

---

[1] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984م، 302/1.

[2] سعدون محمد الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1، 2005، ص 212.

ومن خلال هذا التصنيف يُعرّف الأدب بأنه " الكلام الإنشائيُ الذي يُقصد به التأثير في عواطف السامعين، سواء أكان شعرا أم نثرا، وهو في أدقّ معانيه الصياغة الفنية لتجربة إنسانية "[1] .

ويرى الدكتور مدكور أنّ للأدب معنيين: معنى عام، ومعنى خاص. والمعنى العامّ للأدب هو الإنتاج الفكري العام للأمّة، فأدب أمّة معيّنة، يعني كلّ ما أنتجه أبناءُ هذه الأمّة في شتى ضروب العلم والمعرفة، سواء كان ذلك في السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية... أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية.

أمّا الأدب بمعناه الخاص فهو " التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية أو هو تعبيرٌ موح عن قيم حيّة ينفعل بها ضميرُ الفنّان، وهذه القيمُ تنبثق عن تصوّر معيّن للحياة[2].

النصوص الأدبية:

إنّ النصوص الأدبية ظاهرة لغوية ومبنى لغوي جماليٌ، تبتعد غالبا عن المألوف والشائع والمعتاد فهي بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب، وهذا ما يدفع بالمتعلّم إلى استخلاص مجموع الأفكار والمعاني من النصوص الأدبية.

وبهذا تكون النصوصُ الأدبيةُ عبارة عن قطع أدبية موجزة شعراً أو نثراً، تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معيّنة[3].

كما يقصد العلماء بالنصوص الأدبية: نلك القطع التي تختار من التراث الأدبي (شعر أو نثر) ويتوافر لها حظٌّ من الجمال الفني، وتعرضُ على الطلبة فكرة متكاملة، أو أفكارٌ عدّة مترابطة وتزيد في طولها على ما سميناه "محفوظات"، ويمكن اتّخاذها أساساً لأخذ الطلّاب بالتذوّق الأدبي، مع الاكتفاء

[1] مناع هاشم، بدايات في النقد الأدبي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994م، ص 93.

[2] ينظر: مدكور علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م، ص 149.

[3] الدليمي طه والوائلي سعاد، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر، عمان ، الأردن، ط1 ، 2003م، ص 227.

ببعض الصور السهلة في الصفوف المتقدمة من المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية)، و مع شيء من والتعمق في المرحلة الثانوية[1].

النصوص: هي التي يعنى بدراستها وتحليلها ونقدها وموازنتها على أنها أمثلة لخصائص الأدب في العصر الذي يدرسه المتعلم، وخصائص الأديب الذي بصرف النظر عن حفظها، وينبغي أن تختار على الأسس التالية[2]:

1. أن تكون متّفقة مع مرحلة النمو والصف الدراسي، ومتّصلة بمواقف الحياة وما يهمّ المتعلّم.
2. أن تكون ممثلة للعصر شاملة بقدر الإمكان لألوان الأدب، وما فيه من مميزات لخصائص الحياة، وتكون موضّحة لإنعكاسات البيئة والثقافة وألوان المؤثرات في الأدب والإتجاهات العمرية للأمة.
3. لا بأس أن تكون بها شيء ممّا يحتاج إلى بذل الجهد وإعمال الفكر، ليكون ذلك أساسا لتدريب المتعلمين على النقد وإصدار الأحكام والموازنة .
4. أن تختار على أساس ملائمتها للمتعلم من نواحي الفكرة واللفظ والأسلوب، وعلى أساس ما فيها من جدّة وابتكار.
5. أن يُختار النصُّ الأدبيُّ على أساس من تنمية التذوق وإرهاف الحس ورقّة الوجدان والشعور.

وقد عرّف بعضُ علماء التربية النصوص الأدبية في الاصطلاح بأنها " تركيبٌ فنيٌ من كلمات منتقاة من اللّغة، لها أصولٌ صرفية ونحوية، وتتّصف بجماليتها اللغوية والتعبيرية التي تميّزها عن غيرها من الكلمات".

[1] أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، كنوز المعرفة، طبعة الأولى، 2014م، ص 323.

[2] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، ص452-453.

أمّا التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية، فيقصد بها " مجموعة النصوص المختارة من الموروث الأدبي شعراً أو نثراً، والموجودة في الكتاب المقرّر للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، والتي يتمكّن تلاميذ القسم من دراستها وتحليلها، وتحوي قدراً كبيراً من الجمال الفنّي.

ومع ظهور المناهج والاتّجاهات النقدية المعاصرة عرفت النصّ الأدبيُ مفاهيم أخرى تجاوزت النظرة التقليدية. فقد عرف النصُّ الأدبيُ مفهوماً جديداً عند التفكيكيين، إذ لم يعد النصُّ في نظرهم جسما كتابياً مكتملاً، أو مضمونا يحدّه كتابٌ أو هوامش، بل نسيجٌ من الآثار التي تشير بصورة لا نهائية إلى أشياء ما غير نفسها[1].

ويقول عبد المالك مرتاض: " إنّ النصّ الأدبي ليس تفاحة مجرد تفاحة لذيذة نلتهمها بشره، ثمّ لا نكاد نفكّر في الشجرة التي أثمرتها، بل إنه روح، ونفس، وقبس، وجمال، وحكمة، ولغة، ... والكتابة هي الكاتب قابعا بين كلماتها، حين تضحكك أو حين تبكيك، أو حين تمنعك، أو حين تؤذيك"[2].

مستويات النصّ الأدبي:

أ- **المستوى المعجمي:** وهو أحد العناصر الأساسية للبنية اللغوية، حيث تقوم العبارة بين المفردات بوصفها وحدة دلالية معجمية لا بوصفها وحدة نحوية أو أقسام كلامية.

ب- **المستوى الصوتي:** الجانب الصوتي يمثّل الوجود اللغوي الكامن، ولا تتحقق إلّا بتنوعاته الصوتية، ومدى تمثلها على مستوى الكلام الفعلي.

[1] عبد العزيز حمودة، المرايا المحدّبة من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت(د.ط)، 1998م، ص 266.

[2] عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النظرية وحرية التلقي، مجلة تجليات الحداثة، العدد: 04، 1992م، ص 39.

ج- **المستوى الصرفي:** يعتمد هذا المستوى على الميزان الصرفي الذي يدرس أحوال أبنية الكلمة، كما يختص بدراسة الصيغ اللغوية وبناء الكلمة، وطرق تصريفها من اشتقاق وغيره[1].

د- **المستوى التركيبي:** وينشأ من العناصر الدلالية الجزئية (الكلمات) وعلاقتها ببعضها البعض، إذ تعدّ الجملة الوحدة الدلالية الكبرى، ولذلك ينبغي دراسة الجملة دراسة نحوية بمعزل عن الاعتبارات التخاطبية، وينبغي أن نقدر ما حذف منها، حتى يمكن إرجاعها إلى منوال الجملة التي تمثله[2].

هـ- **المستوى البلاغي:** ينبع هذا المستوى من طبيعة النص، ويعتمد على توظيف الاستعارة والكناية والتشبيه والمجاز، ولكن درجة التوظيف تختلف من نص إلى نص آخر.

[1] ينظر: سليمان أحمد بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، جدارا للكتاب الحديث عمان الأردن، (د.ط)، 2000م، ص 23.

[2] ينظر: محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، (أنظمة الدلالة العربية)، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط22007م ص 419.

ثانياً: أهمية تدريس الأدب العربي والنصوص الأدبية:

للأدب أهميةٌ متميزةٌ بين فروع اللّغة العربية الموجودة بين الأدب واللغة من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالصلةُ بين اللّغة والأدب تتجلّى في كَوْن الأدب ضروريا لحصول الملكة اللّسانية، فابن خلدون المتوفى(ت 800 هـ) يرى أنّ الملكة اللسانية تحصلُ بالحفظ والسماع المستمرّين، والمحاكاة الدائمة لكلام العرب القديم، سواءُ أكان جارياً على أساليبهم من القرآن الكريم والحديث أم حادثا عن قرائح فحول العرب في سائر فنونهم الشعرية والنثرية والارتواء منه والنسج على منواله فإنه على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودةُ العقل.

وصلة الأدب والحياة تكمن في كَوْن الأدب نقدا للحياة وتوجيهاً لها، وأنّ دراسته دراسةً للإنسانية نفسها في أجلى معانيها.

والأدبُ عمادٌ مرصوصٌ لحفظ كيان اللغة، وما بقيت اللغةُ محفوظةً يبقى كيانُ الأمّة رصينا، وإذا انهار كيان اللغة تنهار الأمة بدرا لا يجمعها شيء.

تتجلّى أهميةُ الأدب أيضا بما فيه من أثر في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني، وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس، وتغذية الروح.

فهو يُعدّ سياحةً جميلةً ومتعةً وثقافةً وتربية، ويحدثُ الأدبُ في نفس قارئه وسامعه لذة فنية فهو ذو سلطان واضح على النفوس.

وتبدو أهمية الأدب في أنه يؤدي إلى فهم الإنسان للحياة، ويفتح أمامه أبواب المعرفة بها ويُهيّئ نفسه لتقبّل ما يحيط به من مظاهر السعادة والشقاء، ويجعله قادراً على التكيّف معها.

والأدبُ يتيح الفرصة لأن يعرف الإنسانُ نفسه.

أمّا دراسة النصوص الأدبية فهي ضرورية لتعرّف تاريخ الأمّة وماضيها وحاضرها، فالنصُّ وسيلة للتاريخ والنقد والترجمة، ولا شكّ أنّ النصّ الأدبي يهذّب النفس، ويرقّق الذوق، ويُرهف الحسّ بما يحمله من قيم إنسانية، ومواقف أخلاقية، وصيغ جمالية.

والنصُّ الأدبي ثقافاتٌ متنوّعة: تاريخية، ونفسية واجتماعية، وهو نافذة متعة، واسترواح ومجال خصيبٌ للإثراء اللغوي، وهو كذلك أساس التاريخ للأدب وترجمة الأدباء[1].

وينبغي على تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات من تعلّم النصوص الأدبية ودراستها وتذوّقها، فهم في حاجة إلى ما ينمّي وجدانهم، وهذه هي وظيفة النصّ الأدبي. فلكي نخفّف من أثقال الدراسة العقلية، يجب أن ننتقل بالطالب إلى التخيّل والتأمّل، إذ يعيش في هذه الحالة مع الصورة الأدبية والكلام الشعري، فتتهذّب لديه المشاعر والأحاسيس[2].

محتوى النصوص الأدبية:

لكلّ نص أدبيّ محتوياته ومضامينه، وذلك تبعاً للغرض الذي قيل فيه، أو كُتب من أجله وبالرغم من تباين المحتوى الأدبي واختلاف اتجاهاته، إلّا أنّ جميع النصوص على شتى اختلافاتها ومذاهبها وأهدافها لا تخرج عن كونها[3]:

1. أنه مادّة متعلّمة.
2. مادّة لغوية.
3. مادة ثقافية إنسانية.

[1] ينظر: زقوت محمد، المرشد ي تدريس اللغة العربية، مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة، ط2، 1999م، ص 149.

[2] الدليمي طه، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية(مر.س)، ص 141.

[3] ينظر: إبراهيم زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 1999م ، ص 264- 265.

طرق تدريس الأدب العربي:

هناك جملةٌ من الطُرُق لدراسة الأدب، منها:

أ- **طريقة العصور:** وهي الطريقة السائدة في تدريس الأدب العربي في غالبية البلدان العربية بداية من العصر الجاهلي إلى غاية عصر النهضة.

ب- **طريقة الأقاليم أو البيئات:** حيث يُدرس الأدب في كلّ إقليم وفي زمن معيّن، فهناك أدبُ الجزيرة، وأدبُ العراق، وأدبُ الشام، وأدبُ مصر، وأدبُ الأندلس، وأدبُ المغرب. هذه الطريقة تكوّن صورة المجتمع هي الصورة التي ينقلها الكاتب إلى الآخرين، حيث يُظهر فيها التباين في البيئات، وكذلك ميزة كلّ إقليم وخصائص مجتمعه.

ج- **طريقة دراسة الأدب وفق الفنون الأدبية:** وهي تدريس كلّ فنّ من فنون الأدب على مرّ العصور، وتتّخذ الفنون محورا لهذه الطريقة، فهي تتناول الوصف والغزل والمدح والرثاء والهجاء وغيرها بطريقة المعالجة فناً فناً، مبيّنة وصفه: كضعفه وقوّته ومعلوماته، وتهتمّ هذه الطريقةُ بتقوية الحسّ الأدبي لدى التلاميذ لاتّخاذها المقارنة بين نصوص الغرض الواحد أساسا في الدراسة.

د- **طريقة التذوق الأدبي:** وتقوم هذه الطريقة على تذوّق الأدب وتطوّره عبر العصور، وبيان اتّجاهات الأدباء، والاهتمام بأذواق كلّ عصر من العصور التي يدرسها التلميذُ. فالقدماء كانوا يبتدئون بالأطلال، وفي عصور أخرى اهتمّ الأدباءُ بالإيجاز، أو السجع، أو الازدواج وتهتمّ هذه الطريقةُ بالتذوّق الأدبي والفنون البلاغية[1].

[1] سعد سعدون محمد الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط:الأولى.2005 ، ص215-216 .

ثالثاً: تدريس النصّ الأدبي بمنهج المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

إنّ التعليم هو التدريس بواسطة الكفاءات، ليس ذلك التعليم الروتيني المعتمد عليه قديماً بل هو أكثر من ذلك، لأنّه يرتكز على بعض الأسس والمبادئ والمناهج المضبوطة والمدروسة بصفة متكاملة.

وتُعدّ طريقةُ الكفاءات تعبيراً عن تصوير تربويّ بيداغوجيّ يَنطلقُ من الكفاءات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليميّ أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طُرُق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته، ومنه يمكن القَول بأنّ إستراتيجية التدريس بالكفاءات تُساهم بتطوير العملية التربوية من حيثُ طريقة الأداء والهدف التعليمي المرجو من خلالها، حيث تساعدُ المتعلّم في التكوين المدرسي الذي ينعكس على مختلف المجالات الأخرى، سواء في الأسرة أو في المجتمع الذي يعيش داخله؛ أي يوظّف تلك المكتسبات والمهارات المتحصّل عليها في محيطه.

فما هي طريقة المقاربة بالكفاءات ؟ وما هي أنواعها وما خصائصها ؟

أولاً: المقاربة:

1- تعريف المقاربة:

أ- لغة :

قارب، مقاربة، إناء قرب من الامتلاء فهو قربان، قربى فلان فلانا: حادثه محادثة حسنة دناه في الرأي[1].

[1] علي بن هدية وآخرون: القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، دت، ص 802 .

والمقاربة: مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب) ومثله، قاتل ويقاتل مقاتلة، ياسر، و ييأسر (مياسرة)، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن[1].

ب- المقاربة اصطلاحا:

مصطلح " المقاربة" يقابله المصطلح اللّاتيني APPROCHE، وتعني " الخطّة الموجّهة لنشاط ما، يكون مرتبطاً بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثّرات"[2] .

لذلك فالمقاربة عبارة عن تصوّر نظري لعمل هادف يُرادُ تحقيقه المقاربة هي كيفية "دراسة مشكلة أو معالجته أو بلوغ غاية، وهي ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنّده في لحظة معينة.

وترتكز كلّ مقاربة على إستراتيجية للعمل من الناحية النظرية: إستراتيجية طريقة تقنية ومن الناحية التطبيقية إجراء تطبيق، صيغة، وصفة"[3].

وقد استُخدمتْ المقاربةُ في منهاج اللّغة العربية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لتدلّ على التقارب الحاصل بين الأجزاء المكونة للعملية التعليمية/التعلّمية لأجل نجاح الفعل التعليمي/التعلّمي المقصود، وفق تخطيط تربوي واضح، ليحقّق الأداء الفعّال والمردود المناسب والمنتظر من المتعلم في نهاية مشواره التعليمي.

---

[1] المنجد في اللغة والآداب والعلوم، الطبعة الكاثوليكية، بيروت، دط، 1952، ص 261.

[2] تعليمية مادّة الأدب العربي، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش الجزائر، 2004م، ص 13.

[3] عبد اللطيف القاربي، وآخرون : معجم العلوم التربية دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1994،1، ص 21.

وتتركّزُ كلّ مقاربة على إستراتيجية للعمل وتتفرّع إلى:(المقاربة التحليلية، والتواصلية، والمنهاجية، والقرارية، والكلية، والميكانيكية، والمفاهمية).

2- **مبادئها:**

ترتكزُ المقاربةُ على جملة من المبادئ والآليات التي تمكّن المتعلّم من تحقيق النجاح المرجو منه وتكوين شخصيته المستقلة ليكون نافعا لنفسه ولوطنه.

أ- **الفعالية:**

تكتسي العملية التعليمية / التعلّمية أهمية بالغة لجَعْل المتعلّم إيجابيا ويتمظهر ذلك أوّلاً في تنمية النشاط الفكري والاستقلال، وثانياً: الرغبة في التعلم والاكتساب.

ب- **الحافز:**

هو المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معيّن في البيئة الخارجية[1].

ج- **النزاهة الفكرية:**

تسعى المقاربة البيداغوجية لغَرْس روح النقد لدى المتعلّم، وأن يعترف بأخطائه، ويعلم أنّ الخطأ مؤشّر على التعلّم، وأن لا يخجل من أخطائه، وهذا الموقف الفكري ضروري[2].

[1] محمود إبراهيم وجيه التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، زريطة، مصر، د.ت، ص 125

[2] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة / بن، الجزائر، د.ط، 2005 ص 145.

د- التواصل الاجتماعي:

إنّ التعلّم لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن يجعل المتعلّم في غربة مع محيطه المدرسي والاجتماعي[1]، وأنّ النشاطات الممارسة ينبغي أن تكون منبثقة من الواقع الذي يعيشه المتعلّم وأن تُترجَمَ هذه التعلّمات في أفعال وسلوكات مفيدة في حياته عامة.

وفي " رحاب هذه المقاربة لم يعد المتعلّمُ مستقبلاً للمعرفة حافظاً لها، يستظهرها عند الطلب ولا يستطيع الانتفاع بها، بل أضحى محورا للعملية التربوية وعنصراً فاعلاً فيها، يُساهمُ في تحديد المسار التعلّمي بالملاحظة والبحث، ليبني معارفه ويستثمر تعلّماته السّابقة"[2].

ثانياً: مفهوم الكفاءة :

أ- **لغة** :جاء في لسان العرب لإبن منظور :(كفأ:كافأه على الشيئ مكافأة وكفاء: جزاه والكفؤ النظير والمساوي[3].

وفي المعجم الوسيط: الكفاءة هي المماثلة في القوّة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجلُ مساوياً للمرأة في حَسَبها ودينها وغير ذلك

والكفاءة للعمل: القدرةُ عليه وحُسنُ تصريفه والكفؤُ: المماثل، والقويُّ القادرُ على تصريف العمل.

والجمعُ: أكفّاء، وكفاء[4].

---

[1] وزارة التربية الوطنية: البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية، المطبقة 1975/1974، ص 149.

[2] ينظر، ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن خلال النظام الجديد، مذكرة دكتوراه غير منشورة جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011-2010، ص 70-71.

[3] ابن منظور، لسان العرب (مص.س)، ج5، مادة كفأ، ص269.

[4] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، دار الدعوة استنطبول، 1989، مادة كفأ، ص791 .

ب- اصطلاحا:

مصطلح الكفاءة يقابله في اللغة الأجنبية LA COMTETNCE وللكفاءة أو الكفاية[1] في المجال الاصطلاحي تعريفات عديدة، ويمكننا أن نعتمد تعريف بيرنيو بوصفها " القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية لموجهة نوع معيّن من الوضعيات" [2].

ويتضمّن هذا التعريف جانبين هامّين:

الأوّل: القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية، ولذلك تعني "الكفاية" القدرة، ليس في اكتساب كمّ هائل من المعارف، وإنما في كيفية إدماج هذه المعارف واستثمارها.

الثاني: مواجهة نوع معيّن من الوضعيات.

فالكفاءة إذن ليست التراكم المعرفي في حدّ ذاته، وإنما التجنيد الفعّال للمعارف وتكييفها مع مختلف الوضعيات.

ج- مفهوم الكفاءة من منظور لساني (النظرية التحويلية التوليدية):

انصَبّتْ أعمال عالم اللغة الأمريكي المعاصر نعوم تشومسكي noam chomsky، وأبحاثه العلمية حول العقل على المجال اللغوي، حيث جعل اللغة وسيلته إلى فهْم العقل البشري، وكيفية عمله، ولذا فإنّ نظريته اللغوية تنطلق من مسلّمة مفادها أنّ " الإنسان يولد مع خلية تشكّل أساس قدرته على تأليف وتوليف مفردات مفيدة أصلية"[3].

[1] الكفاءة في اللغة تعني المناظرة والمماثلة، أمّا الكفاية: فهي القيام بالأمر والقدرة عليه. والأصحّ في الاستعمال البيداغوجي " الكفاية"، ولكن جرى استعمال لفظ " الكفاءة" في المقرّرات والمناهج التربوية .

[2] فيليب بيرنيو، عشر كفاءات لممارسة التدريس- ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 17.

[3] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط 2002، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 47.

فهو إذاً يرى أنّ الإنسان على خلاف باقي الكائنات مزوّدٌ بقدرة عقلية باطنية، لا يمكن ردّها إلى عوامل خارجية، هي وحدها كفيلة بتفسير اكتسابه للّغة.

يقول الباحث (حمدان أبو عاصي) في هذا الصدد: " توصّل تشومسكي في نظريته إلى اكتشاف ملكة اكتساب اللغة لدى الإنسان.

فقد رأى أنّ جميع اللّغات الطبيعية تملك الخصائص ذاتها، وأنّ اللّغة مادّة موروثة تكون جزءا من التركيبة الجينية.

فنحن لا نتعلّم اللغة، بل نكتسبها، لأنّ المعرفة اللغوية فطرية، ومغروسة في كياننا الفيزيقي والنفسي"[1].

د- مفهوم الكفاءة من المنظور التربوي:

إنّ مفهوم الكفاءة أصبح اليوم أكثر رواجاً وتداولاً في الخطاب التربوي، لكن ثمّة صعوبة في تحديد مدلوله، ذلك أنّه من المفاهيم المجرّدة. فهو ليس سلوكاً قابلاً للملاحظة والقياس المباشر إلاّ من خلال الإنجازات والنتائج التي يحقّقها الفردُ المتعلّم، ومن هنا تدعونا الضرورةُ إلى محاولة فهم دلالته في المجال التربوي، ونذكر بعض التعريفات تتعلق بهذا المفهوم:

- ✓ الكفاءة هي مجموعة من الإمكانات potentialités التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة، وهي مكتسبة، ولا تتحقّق إلاّ من خلال أفعال ملموسة[2].
- ✓ الكفاءةُ نظامٌ من المعارف التصوّرية والإجرائية منظمّة في شكل تصاميم، وعمليات تسمحُ داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل وحلّه بفضل نشاط ناجع[3].

[1] محمد الراجي، بيداغوجيا الكفاءات من أجل الجودة في التربية والتعليم، د.ط طوب بريس، الرباط 2007، ص249.
[2] العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص30.
[3] عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دط، دار الغرب، وهران، د ت، ص276.

- ✓ الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحسية والحركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه[1].
- ✓ الكفاءةُ هي القدرةُ على تشكيل مجموعة منظّمة من المعارف، والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام.

عناصر الكفاءة: للكفاءة عناصرُ ثلاثة هي:

أ- **الاستعدادات:** وهي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معيّن أو أكثر من مجال. وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معيّن من الكفاءة، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلّم. والاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة أو هما معاً.

1- **الإستعدادات الفطرية:** هي الاستعدادات التي تصاحبُ النُضج الجسمي، والعقلي والاجتماعي وهي:

- ✓ **الاستعداد العقلي:** ويشملُ القدرة العامّة، أي الذكاء، والذاكرة، والتذكّر، والانتباه، والتصوّر، والتخيّل، والإدراك...إلخ.
- ✓ **الاستعداد الجسمي:** ويتمثّل في النموّ الجسمي: من طول، ووزن، والحواس الخمس إلى جانب النطق السليم، والصحّة العامّة.
- ✓ **الاستعداد الاجتماعي:** يظهر الإستعداد الاجتماعي في علاقات الطفل بأقرانه في الشارع والمدرسة، والميل والرغبة في مشاركة غيره، أو الانزواء والقلق والانطواء واللجوء للوحدة ...أو غيرها من السمات التي تميّز تلميذا عن غيره من التلاميذ.

[1] مريم مروابح، موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، 2000، ص4

2- **الاستعدادات المكتسبة:** هي الخبرات والقدرات التي اكتسبها الطفلُ من محيطه الاجتماعي والمدرسي، وهذه الخبرات تتمثّل في[1]:

- ✓ **خبرات جسمية** :القدرة على الكلام، والجري، والتسلّق، وإنجاز أنشطة يدوية أو القيام بأعمال جسمية في مستواه وحسب طاقته...الخ.
- ✓ **خبرات عقلية:**اكتساب ثروة لغوية تمكّنه من التعبير عن نفسه أو عن غيره حسب ما تتطلّبه الوضعيات التي يتعرّض لها، كما تساعده هذه الثروة على التعلّم .
- ✓ **خبرات إجتماعية:** تظهر في علاقته مع إخوانه وأقرانه، والتصرّف معهم.

ب- **القدرات:** هي كلّ ما يستطيعُ الفرد أداءه في اللّحظة الرّاهنة من أعمال عقلية، أو (جسمية حسية) أو اجتماعية . وقد تكون القدرات فطرية أو مكتسبة أوهما معا.

1- **القدرات الفطرية هي:** القدرات التي ترجع إلى الوراثة وتصاحب النضج(الجسمي والحسي)، والعقلي والوجداني.

2- **القدرات المكتسبة هي:** تلك القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو وتتوسّع أكثر فأكثر عن طريق التعليم. ولذلك نلاحظ أنّ القدرات تختلف من مرحلة إلى مرحلة .

3- **القدرات العقلية:** القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها عند الحاجة .

- ✓ القدرة على تخزين المعلومات وحفظها في الذاكرة .
- ✓ القدرة على الفهم والاستيعاب.
- ✓ القدرة على التحليل والتركيب والتجريد والتعميم.

[1] ينظر: أوحيد علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات مطبعة الشهاب، عمار قرفي،باتنة ط2007 ص12.

- ✓ القدرة على الربط بين الرمز والمعنى.
- ✓ القدرة على الانتباه ومتابعة المعلم.

3- المقاربة بالكفاءات:

3-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات: نظامٌ تعليميٌ جديدٌ يركز على تطوير كفاءات المتعلّمين وتنميتها، وإعطائها الأولوية في بناء المناهج بدلاً عن الاهتمام بتدريسها المعارف[1].

إنّها مقاربةٌ حديثةٌ ترتكز على أُسُس تربوية وبيداغوجية نفسية، وقيم نوعية ذات نزعة بنائية تُعطى فيها الأولوية لنشاط المتعلّم وقدرته الذاتية عوضاً عن التركيز على المادّة التعليمية بشكل يتحوّل فيه الهدفُ التعليميُ من متراكمة المعلومات والمعارف(الكم المعرفي) إلى الاهتمام بتطوير قدرات التلاميذ، وتنمية مهاراتهم، ويمكن تحديد خصائص هذه المقاربة في النقاط الآتية[2]:

1- **تمركز التعليم حول المتعلم:** تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلم محورا للفعل التعليمي التعلّمي خلافاً للمقاربة بالأهداف وباقي المقاربات التقليدية التي تجعل التعليم متمحورا حول المادة التعليمية، وحول المعلّم الذي تعتبره مالكاً للمعرفة .

2- **منْحُ المتعلم استقلالا ذاتيا:** تؤمنُ المقاربةُ بالكفاءات بحقّ المتعلّم في التعبير عن رأيه والدفاع عنه، لذا فهي تمنحُهُ كاملَ الحرية في التعبير والنقد والاختلاف.

3- **تشجيع المتعلم على المبادرة:** إنّ بثّ روح المبادرة والخلق والإبداع في المتعلّم تعدّ من سمات المقاربة بالكفاءات؛ لأنها تنطلق من التصوّر البنائي للتعلم الذي يؤمن بتفرّد الإنسان وتمييزه عن الحيوان، وبقدرته على المبادرة والإبداع.

---

[1] سليمان طيب نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات: ط1، دار الأمل، تيزي وزو، 2004، ص17.

[2] العربي اسليماني، الكفايت في التعليم، 59-60 وسليمان طيب نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات، ص228.

4- **تحتلُّ** المعرفةُ في المقاربة بالكفاءات دورَ الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخّاة من التربية، وهي بذلك تندرج ضمن الوسائل المتعدّدة، وتعالج في إطار شامل، وتتكفّل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

5- تسمح المقاربة بالكفاءات بتجاوز الحفظ والتلقين، وتتفادى التجزئة التي تقع على الفعل التعليمي التعلّمي المهتمّ أساسا بنواتج التعلّم لتهتمّ بمتابعة العمليات العقلية المعقّدة التي ترافق الفعل باعتباره كمّاً لا متناهياً من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.

أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات[1]

تُعتبرُ عملية تدريس اللّغة العربية عملية متداخلة، فكما تتنوّع الاستراتيجيات وطُرُق التدريس نجد تنوّع أساليب التدريس، حيث جاءت هذه الأخيرةُ لتراعي نوعَ النشاط والفروق الفردية للتلاميذ وترتبط بشخصية الأستاذ وسماته، وهناك نوعان من الأساليب:

أ- الأساليب المباشرة:

وهي الأساليب المتكوّنة من آراء وأفكار المعلّم خاصة (الذاتية)، فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة، ثم يقومُ بتقييم مستوى تحصيلهم في نهاية الفصل وفقاً لاختبارات محدّدة والتي القصد منها التعرّف على مدى تذكّر هؤلاء المتعلّمين للمعلومات والخبرات والمهارات التي قدّمت لهم من طرف المعلّم.

ومن أهمّ أنواع هذه الأساليب نذكر:

1. **الأسلوب الأمري:** ويُسمّى أيضاً بأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي، وهو أسلوبٌ من أساليب التدريس، يتميز بكَوْن المدرّس هو الذي يقومُ باتّخاذ كلّ القرارات (تخطيط، تنفيذ تقويم)، ودور المتعلم من الناحية الأخرى (الأداء، المتابعة، الطاعة).

[1] عفاف عبد الكريم، التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994، ص90-91.

ومن مُميّزات هذا الأسلوب أنّه فعّالٌ ومناسبٌ مع التلاميذ صغار السنّ أو المبتدئين، ويُمكّن المعلّم من السيطرة على التلاميذ انضباطا وعملا[1].

أمّا من عيوبه أنّه لا يراعي الفروق الفردية ولا يُعطي للتلميذ الفرصة الكافية للمشاركة في اتّخاذ القرار.

2. **الأسلوب التدريبي:** في هذا النوع من الأساليب يُسمحُ بانتقال جملة من القرارات إلى المتعلّمين، وذلك في مراحل محدّدة من الدّرس، فهو يُعطي للتلاميذ نوعاً من الاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات في الدرس، وبذلك تُتاحُ فرصة الاعتماد على النفس، ومحاولة اكتساب الأداء الفنّي للمهارة وإتقانها.

وفي هذا الأسلوب يقومُ المعلّم بشرْح وعرْض المهارات، ثم يقومُ المتعلّمُ بأدائها لفترة من الوقت، بعد ذلك يقوم المعلّم بمراقبة الأداء.

ومن مُميّزات هذا الأسلوب: الاستقلالية المحدّدة التي يتمتّع بها المتعلّمُ مقارنةً بالأسلوب الأمري.

ويمكنُ استخدام هذا الأُسلوب مع مجموعة كبيرة من المتعلّمين.

فهو يُعطي للتلميذ الوقتَ الكافيَ للممارسة الفعّالة، ويُعلّمه كيفية اتّخاذ القرارات الصحيحة، كما يُمكّنهُ من العَمَل بصورة استقلالية وفْق منظور قواعد الدّرس[2].

وفي مقابل هذا نجد أنّ لديه مجموعة من العيوب؛ منها: أنّه يحتاج إلى وسائل كثيرة، ويأخذ وقتاً طويلاً من الدّرس.

1 عفاف عبد الكريم، التدريس للتعلم في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994، ص90-91.

2 باس أحمد السامرائي و عبد الكريم السامرائي، كفاءات تدريسية، ص87.

ب- الأسلوب التبادلي:

في هذا الأسلوب تُعطى للمتعلّم قرارات أكثر، والتي تتمثّل أساساً في التقويم، كما يتمّ العمل على شكل أزواج، ويُكلّف كلٌّ منهما بأداء دور خاصّ.

فالأوّلُ يقوم بالأداء والآخرُ يقوم بالملاحظة، أمّا عن دور المتعلّم فإنّه يقتصر على ملاحظة الاثنين.

وهذا الأسلوبُ يُعطي حريّةً أكثر للتلاميذ في اتّخاذ القرارات، إذ أنّه من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلّم وتحسّن الإنجاز في معرفة نتائج العمل.

ويَتميّزُ هذا الأسلوبُ بكونه يُفسحُ المجالَ لكلّ تلميذ في أن يتولّى مهام التطبيق، كما يُوسّعُ لهم مجال الإبداع وممارسة القيادة، بالإضافة إلى أنّه لا يحتاج وقتاً كبيراً للتعلّم.

أمّا من عيوبه: فنجد أنّه يصعب السيطرة على الدقّة أثناء تنفيذ الواجب باستخدامه، كما أنّه يتطلّبُ أجهزةً ووسائل كثيرة، وتكثر الاستعانة فيه بالمعلّم في حلّ المشكلات وتنفيذ الواجب .

ج- الأساليب غير المباشرة:

من الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربية تلك الأساليب التي تعتبر التلميذ محورَ العملية التعليمية /التعلّمية، وتهتمّ بنموّه الفكريّ بالإضافة إلى جوانب نموّه الأخرى: كالوجدانية والبدنية...، ومن بين هذه الأساليب نجد:

1- **أسلوب الاكتشاف الموجّه:** يعتمد هذا الأسلوبُ على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلّم والمتعلّم، ففيه يقومُ المعلّمُ بطرْح مجموعة من الأسئلة المتتالية على المتعلّم، والتي تقابلها استجاباتٌ حركيةٌ من طرف هذا المتعلّم، و التي تؤدّي إلى اكتشاف الحركة المراد الوصول إليها[1].

1 أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال - نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ- ، منشورات مجلة علوم التربية ن الدار البيضاء، ط1، 2015، ص75

ويُعرّف هذا الأسلوب: أنّه ذلك التعلّم الذي يحدثُ نتيجة معالجة المعلّم للمعلومات وتركيبها حتّى يصل إلى معلومات جديدة.

والعنصرُ الجوهري فيه: هو أنّه يجب أن يلعب المكتشفُ دوراً نشطاً في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليها[1]، ويستلزم هذا أن يقوم المدرّسُ بإعداد مجموعة من الأسئلة قبل بداية الدرس، بحيث يكون هناك أسئلة كي تقود التلميذ إلى الهدف النهائي.

يتميّزُ هذا الأسلوبُ بكونه يجعل المتعلّم مشاركاً فعّالاً في العملية التعليمية/التعلّمية، كما يؤكّد على ممارسة عمليات التعلّم بدلاً من المعرفة فقط، بالإضافة إلى تأكيده على التجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلّم.

2- **أسلوب حلّ المشكلات:** يعتبرُ هذا الأسلوبُ امتداداً لأسلوب الاكتشاف الموجّه، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ وعلى التنوّع في استجاباتهم. فالأسلوبُ الأوّلُ كان يتضمن سؤالاً من المعلّم تقابله استجابة من المتعلّم، أمّا أسلوبُ حلّ المشكلات فهو يتضمّنُ سؤالاً واحداً من المتعلّم يستدعي مجموعةً من الاستجابات من طرف المتعلّم، وتتجلّى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلّم واكتساب المعرفة.

فتمثّلات المتعلّمين وتصوّراتهم تتكوّن من خلال مشكلات الوضعيات التي يواجهونها ويحاولون إيجاد الحلول الملائمة لها .

ومن هنا يرى علم النفس المعرفي بأنّ حلّ المشكلات يُعدّ أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الإنسان، يُجنّد فيه مختلف قواه العقلية[1].

3. **أسلوبُ التعلّم التعاوني:** وهو ذلك الأسلوب الذي يتمّ التعلّم فيه في مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويشترط في هذا النوع من الأساليب أن تكون المجموعات غير متجانسة، حيث يعمل كلُّ

[1] أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال - نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ- (مر.س) ص75

الأفراد من أجل رفع مستوى كلّ فرد مكوّن للمجموعة، و بهذا يتحقّقُ التعلّمُ المشترك، كما يتمّ تقويم هؤلاء المتعلمين وفقاً لمحكّات موضوعة مسبقا .

ويعرفُ "محمد عصام طريبة هذا الأسلوب بأنه" ذلك التعلّم الذي تقوم به مجموعةٌ متعاونةٌ، ويعتبر كلّ فرد داخل هذه المجموعة عضوا فعّالاً يُشارك في جميع عناصر أسلوب التدريس، إذن هو عملُ الأفراد كأعضاء في جماعات وكلّ عضو في الجماعة مرتبطٌ عقلياً وانفعالياً بأهداف الجماعة وأنظمتها[1].

خصائص المقاربة بالكفاءات:

1- تُشجّعُ على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة.

2- تعتمدُ على أسلوب حلّ المشكلات.

3- تتميّزُ بالعمل التفاعلي، إذ يُمارسُ التعلّم بالمشكلات في جوّ تفاعليّ هادف يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظمُ الأوقات في الإصغاء والصّمت والمواقف السلبية التي تحُولُ دون التعلّم الفاعل المجدي.

4- تعتمد الطرائق النشيطة والتفاعلية والوسائل التعليمية والوثائق المرفقة.

5- تقوم بتجريب المناهج قبل تعميمها.

6- عبارة عن مقاربة متكاملة تنتج تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية.

7- عبارة عن مقاربة متدرجة باستمرار، تُضفي على البرامج الدراسية صفةً ديناميكية.

1 محمد عصام طريبة، أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمود رابي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ،2008،ص20

8- عبارة عن مقاربة علمية تجعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرّره[1].

9- تنظر للحياة من منظور عمليّ، وذلك بربْط التعليم بالحياة، حيث تختار وضعيات تعليمية مأخوذة من الحياة في صيغة مشكلات.

10- الاعتماد على مبدأ التكوين والتدريب، أي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب.

11- ذات طابع نفعي، حيث أنّ اختبار المواد لا يتمّ بشكل عفوي، بل يكون ذلك استناداً إلى احتياجات المتعلّم والمحيط.

1 ينظر: أبوبكر بن بوزيد ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2006 ص55.

خلاصة:

من خلال ما تقدّم يُمكننا القول أنّ المقاربة بالكفاءات: نظامٌ حديثٌ يَهدفُ إلى تطوير كفاءات المتعلّمين، وذلك بتركيزها على المتعلّم بالدرجة الأولى، وجَعْله عنصراً فعّالاً في العملية التعليمية التعلّمية.

لذا يجب تنمية المقاربة بالكفاءات وإعطائها الأولوية في إعداد المناهج، ومن أجل هذا تقتضي هذه المقاربة اللّجوء إلى الطرائق النشطة التي تبعث على التفاعل والمشاركة والعمل الجماعي، وتُؤكّد على إيجاد الحلول للمشكلات، والتعلّم عن طريق العمل والممارسة، خلافاً للطرق القديمة التي تُركّز على المعارف النظرية البحتة وعلى الإلقاء والتلقين.

إذن، فالمقاربةُ بالكفاءات تعمل على تأسيس نوع جديد من العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، لأنها تعطي كلّ منهما دورين متكاملين، بحيث يكون المعلّمُ مُرشداً ومُوجّهاً، ومُنشّطاً، وذلك بمساعدة المتعلّمين على البحث والتحرّي الذاتي، ويكون دور المتعلّم مشاركاً إيجابيا بنّاءًا للمعارف وليس متلقياً فقط.

إنّ الدراسة الميدانية وسيلة عملية هامّة لجمع المعلومات والحقائق في مجتمع الدراسة، وذلك من أجل دعم الجانب النظري ومحاولة تحقيق بعض الأهداف التي تمّ تسطيرها في الفصل الأوّل.

وفي هذا الفصل نحاول إعطاء فكرة عن مجال الدراسة البشري والجغرافي والزمني، كما أنّنا قمنا بتوظيف الاستبيان كوسيلة علمية لتوضيح فعل التدريس بالمقاربات.

- **أداة الدراسة :**

اعتمدنا في البحث على عملية جمع البيانات حول موضوع الظاهرة المدروسة على عدة أدوات لجمع البيانات، ثمّ القيام بالدراسة والتحليل. ولذلك استخدمنا مجموعة من الأدوات، منها:

1- **حضور الدرس:** الحضور المباشر لمشاهدة الدرس الذي يقوم به المدرّس أما تلاميذه داخل قاعة الدرس.

2- **الملاحظة:** تعتبر من أهمّ الوسائل التي يستعملها الباحثُ في جمع المعلومات، ومعناها العام هو " رؤية وفحص الظاهرة موضوع الدراسة مع الاستعانة بأساليب البحث الأخرى التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة [1].

3- **الاستمارة (الاستبيان):** هي أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والملابسات القائمة بالفعل.

والاستبيان: هو نموذج يضمّ مجموعة أسئلة توجّه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع أو المشكلة[2].

[1] إحسان محمد الحسن وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل، العراق، 1996م، ص 120.

[2] الجرجاوي بن علي زياد، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، سلسلة أدوات البحث العلمي، جامعة القدس، فلسطين، ص 12.

وقد اعتمدنا على هذه الأداة لما لها من أهمية في جمع البيانات الميدانية التي تخصّ موضوع دراستنا، حيث تمّ بناء وصياغة الأسئلة تبعاً لإستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وقد تضمّنت الاستمارة في شكلها النهائي 26 سؤالاً، وقد قسّمت الأسئلة على:

- المكوّن المعرفي: وتضمّن 6 أسئلة من (1 إلى 6).
- المكوّن السلوكي: وتضمّن 10 أسئلة من (7 إلى 16).
- المكوّن الوجداني: وتضمّن 10 أسئلة من (16 إلى 26).

4-**تعريف العيّنة:** ويقصد بها مجتمع الدراسة الذي يجمع فيه البيانات الميدانية، وتعتبر جزءا من الكلّ، بمعنى أن نأخذ مجموعة من أفراد المجتمع لنتحرّى عليها بالدراسة. ولذلك العيّنة هي جزء من أفراد المجتمع الأصلي[1].

5-**حجم العيّنة:** الحجم الكلّي للعيّنة هو: تسعٌ وسبعون (79) تلميذا وتلميذة في التعليم الثانوي، يتوزّعون على قسمين في شعبة الآداب والفلسفة.

6-**مجال الدراسة:** بعد حصولنا على تصريح من قسم اللغة والأدب العربي - معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي - تيسمسيلت لإجراء هذه الدراسة الميدانية في إطار ما يسمّى (التربّص). مع العلم أنّ المدّة لم تكن كافية للقيام بهذه الدراسة (أسبوعان فقط).

- **المجال المكاني:** أجريت الدراسة الميدانية على مستوى ثانويتين بمدينة تيسمسيلت. (ثانوية الشهيد محمد بونعامة) و (ثانوية 11 ديسمبر 1961م).

[1] بوحوش عمار، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001م، ص 47.

- **المجال الزماني:** استغرقت هذه الدراسة الميدانية 13 يوماً. من 12 أفريل إلى 23 أفريل 2018م.

قمنا بزيارة ميدانية إلى ثانوية الحادي عشر ديسمبر فقد تابعنا النصّ الأدبي النثري (الجرح والأمل لزوليخة السعودي)، أما في ثانوية الشهيد محمد بونعامة فقد تابعنا تدريس نصاً شعرياً (خطابٌ غيرُ تاريخي على قبر صلاح الدين الأيوبي لأمل دنقل) في القسم مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

بعد الدراسة والتحليل والنقد ضبطنا مواطن القوة والضعف بحسب تدريس نشاط النصوص الأدبية، وذلك من خلال تقسيم دراستنا إلى شقين رئيسيين: الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

التطبيق على بعض النصوص الأدبية (السنة الثالثة ثانوي) آداب وفلسفة .[1]

قبل شروع الأستاذ في تقديم درس النصوص الأدبية يمكن أن نذكّر بتوفّر مجموعة من الأهداف العامّة :

أ- الهدف الختامي المندمج للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ب- في مقام تواصلي دال، يكون المتعلّم قادراً على تسخير قدراته ومهاراته العقلية.

1 وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مادة اللغة العربية وآدابها، مخطط تدرج التعلمات للسنة الثالثة آداب وفلسفة، 2018/2017.

النموذج الأول: الجرح والأمل لزوليخة السعودي.

الوحدة	النشاط	الموضوع	المستوى
10 القصة القصيرة في الجزائر	نص أدبي	الجرح والأمل لزوليخة السعودي	سنة ثالثة ثانوي

✓ **الأهداف التعليمية المستهدفة في الوحدة (مؤشرات الكفاءة):**

- يعرّف الخصائص الفنية للقصة.
- يحلّل قصصا باعتماد التحليل الوظائفي، والعلامية.
- يستنتج المضمون السياسي والإجتماعي في القصة.
- يحلّل الإنتاج السردي وفق الدراسات السردية.
- يعرّف دلالات الأحرف المشبهة بالفعل، ويوظفها.
- يقف على الهفوات اللغوية والفنية المرتكبة.

✓ **الكفاءة:**

في مقام تواصل دالّ يُفسّرُ المتعلّمُ وينقد نصوصا أدبية قصصية، ويُحلّل ويُبدعُ قصصا فنيةً قصيرةً تقوم على السرد والوصف والحوار.

تحليل النص في ضوء المقاربة بالكفاءات :

بعد كتابة الموضوع على السبّورة، شرع الأستاذ، المدرّسُ في التمهيد للدرس، وذلك بالتعرّف على أنواع النثر. فطرح السؤال التالي على التلاميذ: ما هي الألوان النثرية المعروفة لديكم؟

- **المتعلمة:** النثرُ العلمي، والمقال، والخطاب.
- **متعلمة أخرى:** المسرحية، وأدب الرسائل، والقصة.

- **الأستاذ:** نجد أيضا فنّ المقامات، والأسجاع: و (كانت منتشرة بكثرة في الجاهلية، يعرضُ فيه الكاتب فنّه في الكتابة). أمّا اليوم فسنكتفي بواحدة وهي (القصة).

يواصل الأستاذُ كلامه: وتُعرّفُ القصةُ على أنها: فنٌ من الفنون النثرية، الأكثر انتشارا في الأدب لما تحويه من تشويق للقارئ. ثم طرح السؤال التالي على التلاميذ: هل عرف العربُ القصةَ قديماً أم حديثا ؟

- **المتعلمة:** عرف العرب القصة قديما، ومثال ذلك كتاب «كليلة ودمنة».
- **متعلمة آخر:** كتاب ألف ليلة وليلة.
- **الأستاذ:** هل العرب سبق الغرب في فن القصة أم العكس؟

اختلفت الإجابات بين التلاميذ فهناك من أجاب بأنّ الغرب هم من سبقوا إلى فنّ القصة، ومنهم من رأى أنّ العرب هم السبّاقون إلى ذلك.

- **الأستاذ:** العربُ عرفوا القصة منذ القديم، ووجدت هذه الأخيرة حتى في النصوص الشعرية القديمة "كالمعلقات" التي كانت تعلّق على ستائر الكعبة، وذلك من خلال احتوائها على السرد. ومثال ذلك معلّقة الشاعر "امرئ القيس" في قوله:

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلَ بِسَقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَخُولِ فَحَوْمَلِ

وتحدّث الأستاذُ أيضا عن الإرهاصات الأولى لفنّ القصّة.

وبعد التأثر بالغرب بدأت القصةُ بالظهور باللون الجديد، ومثاله "طه حسين" في روايته "المعذبون في الأرض"، تأثر فيها برواية "فيكتور هيجو"، لكن في الأدب العربي عرفت القصة بعدا آخر غير الذي عرفته في الغرب، وذلك باعتمادها على ما يسمى بـ(الإلتزام)، بحيث أنها تراعي ظروف المجتمع العربي ومعرفة ما تعانيه من مشاكل، وتحاول إيجاد الحلول لذلك، ومثالها رواية "زينب لـ "محمد حسين هيكل". وقد انتشر هذا اللون بكثرة في مصر.

وبعد ذلك انتقل إلى التحدّث عن القصة في الأدب الجزائري ثم طرح السؤال التالي : متى عرفت الجزائر فنّ القصة؟

- **المتعلم:** بعد الإستعمار.
- **الأستاذ:** القصة الجزائرية وُلدت في بيئة ثورية بسبب ما خلّفه الإستعمار من أضرار وتخريب للمجتمع الجزائري ومن كتاب القصة الذين كتبوا باللغة الفرنسية نجد: "محمد ديب"، "مولود فرعون".
- **الأستاذ:** لماذا كتبوا باللغة الفرنسية.
- **المتعلم:** لأنهم درسوا باللغة الفرنسية.
- **متعلم آخر:** لمخاطبة المستعمر وتوجيه الكلام له.
- **الأستاذ:** نعم جيد، فالقصةُ كانت بمثابة السلاح، أي الصراع بالقلم ومحاربة العدو بلغته، ويعتبر هذا الصراع من أشد أنواع العقاب للمستعمر الغاشم .

ومن بين الروايات نجد "دار السبيطار لـ"محمد ديب" ورواية "عيني" التي حُوّلت إلى فيلم جزائري، ونجد أيضا رواية "الأرض والدم " و "الدروب الوعرة " و"نجل الفقير" لـ"مولود فرعون".

وعليه فالقصةُ الجزائريةُ نشأت في رحم الثورة، فكانت تقلّل من ألم الشعب الجزائري، وكانت تزيدهم الشجاعة والقوة لمواجهة الظلم والاستبداد. أمّا النشأة الحقيقية للقصة في الجزائر فقد كانت في الأربعينيات من القرن العشرين، عندنا من الكتاب "عبد المجيد الشافعي"وقصته "الطالب المنكوب" 1951، و"غادة أم القرى لأحمد رضا حوحو" ثم ظهر نوع جديد وهو "أدب الرحلات"، وتوفيق المدني بقصة "حنبعل" و"عبد الحميد بن هدوقة " ريح الجنوب ".

ملاحظة:

«وفي كل مثال كان يذكره الأستاذ إلّا ويذكر معه ملخصا له حتى يتحصّل التلاميذ على فكرة عامة للموضوع».

وكانت القصة في الجزائر تحمل عنصر الإبداع والتشويق ثم قدم الأستاذ تقسيما للقصة: من حيث طولها وقصرها حسب تقسيم العلماء وهي كالتالي:

1. **الأقصوصة:** وهي أقصر حجم من القصة وتروى للأطفال الصغار وفي المدارس.
2. **القصة:** وهي أكبر من الأقصوصة.
3. **الرواية:** وتكون أطول من القصة. ومن الروائيين الجزائريين نجد "الطاهر وطّار"، و"رشيد بوجدرة"، و"آسيا جبار" ، و"زهور ونيسي"، و أحلام مستغانمي"

«وكل هذا التمهيد أخذ من الوقت حوالي 30 دقيقة ».

أمّا درسنا اليوم : هي الروائية "زوليخة السعودي" في رواية (الجرح والأمل)، وهي قاصة من الشرق الجزائري، وتعتبر قصّتها من القصص التي حوّلت إلى فيلم.

طلب الأستاذُ من التلاميذ قراءة النص واستخلاص أهمّ الأفكار.

قسّم الأستاذُ النصَّ إلى فقرات وقام كل تلميذ بقراءة فقرة.

قام الأستاذُ بتحديد خصائص القصة، وهي كما يلي:

1. **الشخصيات:** الرئيسية والثانوية.
2. **الزمان والمكان**
3. **الحبكة:** أي النسيج القصصي، و فيها يكون عنصر التشويق، وهي النقطة المحركة والمثيرة في القصة. وتتمثّلُ في قدرة الكاتب أو الروائي أو القاص على إثارة المتلقي وتشويقه.
4. **العقدة:** ونعني بها تأزّم الوضع في القصّة ، وهي التي تصنع عنصر التشويق.

5. **الحل:** والحل لا يكون دائما إيجابيا؛ أي زواج البطل من حبيبته، أو إنتصاره. فقد تكون نهاية القصة نهاية مأساوية، وتسمى أيضا بالتراجيديا، أمّا القصّة التي يكون فيها المرح والفرح فتسمى بالكوميديا.

وبعد قراءة التلاميذ للقصّة كلّها قراءة فردية بكل فقراتها.

سأل الأستاذ التلاميذ: هل احتوت القصة في بدايتها على عنصري الزمان والمكان ؟

- **المتعلم:** نعم احتوت القصةُ على الزمان والمكان، وذلك لرسم الفضاء الخارجي أو الداخلي، وكانت بداية الرواية كالتالي:

«كانت هناك في زاوية الشارع المهجور»

- **الأستاذ:** ماهي الشخصية البارزة في القصة ؟
- **المتعلمة:** أحمد.
- **الأستاذ:** أحمد هو عنصر محرّكٌ في القصة، وهي التي تخلق المشاكل أو تحركها، أمّا الشخصية الرئيسية فهي شخصية "ياسمينة".

ومن خلال قراءتنا للقصة نجد أنها تبدأ من النهاية.

- **الأستاذ:** من يصف لنا "ياسمينة".
- **المتعلم:** كانت "ياسمينة " جميلة ورائعة.
- **الأستاذ:** لماذا القاص يختار البطلة الجميلة ويتحدث عن جمالها.
- **المتعلمة:** ليجلب القارئ.
- **الأستاذ:** جيد، لأنّ الجمال يجلب المتعة مثل الورد الجميل على الرغم من احتوائه على الأشواك. فشخصية "ياسمينة" رغم الجمال الذي كانت تتميز به إلاّ أنها كانت تعاني من الألم الذي يحاصرها في كل مكان مثل محاصرة الشوك للورد.

- **الأستاذ:** ماهي الشخصيات الثانوية في القصة ؟
- **المتعلم:** الأولاد.
- **متعلم آخر:** العجوز والدة ياسمينة.
- **الأستاذ:** وذكرت شخصية أخرى إلتقت بها "ياسمينة" في الرصيف من تكون؟.
- **المتعلمة:** صديقة ياسمينة.
- **الأستاذ:** أين تكمن العقدة في القصة؟.
- **المتعلمة:** انقطاع رسائل أحمد.
- **متعلمة أخرى:** استشهاد أحمد.

البطلة في صراع فراق زوجها بسبب الحرب، وتتفاجأ بانقطاع الرسائل التي توحي بوفاة أحمد واستشهاده، أما أكبر صدمة واجهت ياسمينة هي وفاة طفليها وموت العجوز تحت الأنقاض.

طلب الأستاذُ من التلاميذ بإعادة قراءة هذه الفقرة. ثم طرح السؤال التالي: بماذا يوحي العنوان "الجرح والأمل"؟.

- **المتعلمة:** (الجرح) هو المعاناة التي تعانيها "ياسمينة "، أمّا (الأمل): هو استقلال الجزائر الذي عبّرتْ عنه الكاتبةُ بالفجر الجديد.
- **الأستاذ :** جيد. وأضاف -ومن المعاناة أيضا التي كانت تعاني منها "ياسمينة" أنها كانت تنام على الأرصفة. لكن الملاحظ أن النص لم يوف بالغاية ولم يتعمّق في كلمة (الأمل)، ما يعني أنّ نهاية القصة بقيت مفتوحة؛ فـ" ياسمينة" لم تتمتع بهذا الأمل.
- **الأستاذ :** ألم تلاحظوا في النص أمراً قد مرّ عليكم من قبل؟.

- **المتعلمة:** نعم، إنّ هذا النص يشبه كثيرا رواية "رصيف الأزهار لا يجيب" وشخصية " يا سمينة" تشبه كثيرا شخصية "وريدة" في هذه الرواية، وهما امرأتان عاشتا نفس ظروف الثورة من جهة وهجرة الزوجين من جهة أخرى.
- **الأستاذ:** جيد لكن معاناة "ياسمينة" كانت أكثر من معاناة "وريدة"؛ لأن "ياسمينة" كانت امرأة وفية لزوجها بعد فراقه أمّا "وريدة "فقد خانت زوجها بعد هجرته.

إذن ما الخاصية الثانية في القصة ؟

- **المتعلم:** الزمان والمكان.
- **الأستاذ:** فيم يتمثل إذن؟
- **المتعلم:** الزمان: الثورة ، أما المكان: الرصيف ، الجزائر العاصمة ، القرية.
- **الأستاذ:** هناك أناس تحدثت عنهم الكاتبة . كيف كانت معاملتهم لها؟
- **المتعلم:** استنادا إلى الفقرة أجيب بما يلي: كانوا يُلقون عليها نظرة السّخرية والإستهزاء، ويقول قائل :"لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين".
- **الأستاذ:** المارّة لم يعيشوا معاناتها ولم يشفقوا على حالتها بل يزيدون من آلامها بالكلمات الجارحة، فالبطلة- رغم الألم- كانت تعيش السعادة، فالناس كانوا عديمي الإحساس.

ملاحظة:

من خلال تتبّعنا لسير الدرس داخل القسم وجدنا جوّاً يملأه التفاعل والنشاط بين الأستاذ والتلاميذ، وذلك بطرح الأسئلة والإجابة عنها. وكانت جلّ إجاباتهم صحيحة، وفي صلب الموضوع. ممّا يدلّ على أنّ طريقة المقاربة بالكفاءات قد حققت الغاية المرجوّة من الدرس، وتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها، والتي تمثلت فيما يلي:

1. **التمهيد للنص:** وكان هذا في بداية الحصة، وتضمّن التمهيدُ مقدمة مثيرة شدت انتباه الطلبة، كما قام الأستاذ بتقديم نبذة تاريخية عن صاحب النصّ.
2. **عرض النص:** حيث طلب الأستاذ من المتعلّمين فتح الكتاب على الصفحة التي تحتوي النص.
3. قراءة النص من قبل المدرس مع انتباه الطلبة، وهو حُسنُ الإصغاء.
4. قراءة الطلبة الجهرية للنص بعد تقسيمه إلى فقرات.
5. شرح الألفاظ الصعبة، وتبسيط المعاني الغامضة.
6. **التذوق البلاغي:** وذالك بالوقوف على الاستعارات، والتشبيهات، والكنايات الموجودة في النص.
7. استنباط الأحكام من النص، وفيه تم تحديد الخصائص الفنية للنصّ وتحديد ملامح شخصية صاحب النص، وتحديد العوامل المؤثرة فيه.
8. إجراء موازنة بين هذا النص ونصّ مشابه له. وقد لاحظنا ذلك من خلال استحضار الأستاذ لنص (رصيف الأزهار لا يجيب) "لمالك حداد".

الملاحظ أنّ طريقة المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلّم عنصراً فعّالاً في العملية التعليمية/ التعلُّمية، والقضاء على الملل والكسل، إذ جعلت من جميع التلاميذ (المتفوّقين والضعفاء) يتفاعلون مع الدرس، فكان الكلّ يشارك ويجيب على الأسئلة بأسلوب راق وبطريقة منتظمة وخالية، حيث يسود القاعة الهدوء مع النشاط الكبير من طرف التلاميذ.

وهكذا حقق الأستاذ الكفاءة الأولى ، وهي الكفاءة المعرفية .

وفي الأخير قمنا بطرح بعض الأسئلة على الأستاذ، منها:

- **السؤال الأوّل:** هل طريقة تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات تحقق نتائج إيجابية مع التلاميذ ؟

- **الأستاذ:** أجل، فهذه الطريقة لها نتائج جدّ إيجابية، لأنها تجعل من المتعلم عنصرا إيجابياً، كما أنها تحبّبه في الدرس، وتقضي على الفروق الفردية بين التلاميذ، ولا وجود لتلميذ جيّد وتلميذ ضعيف، بالإضافة إلى ذلك: فهذه الطريقة فيها نوع من التحفيز بمعنى أنها تخلق جوّا من المنافسة بين التلاميذ داخل القسم.

- **السؤال الثاني:** هل هذه الطريقة مناسبة للأستاذ و تساعده في أداء درسه أم أنها على العكس من ذلك فهي تعرقل الدرس ولا تحقق الأهداف المرجوّة؟

- **الأستاذ:** في الحقيقة هي متعبة ومريحة في الوقت نفسه، أولاً هي متعبة، فلا بدّ من التحضير الجيّد للدرس والبحث عن المعلومات القيّمة، وتحضير الدرس تحضيرا علميا دقيقا حتى تؤتي ثمارها للمتعلّم، أمّا بالنسبة للشق الثاني: فهي طريقة مريحة ومساعدة، لأنّ المتعلم أيضا يساهم في الدرس وليس الأستاذ فقط، فالمتعلمُ من خلال تدخلاته يعطي للمعلم وقتاً يستريح فيه.

- **السؤال الثالث:** متى تكون هذه الطريقة ناجحة أكثر؟
- الأستاذ تنجح هذه الطريقة كلّما كان عدد التلاميذ قليلاً. حيث يسود القاعة الهدوء والاستقرار والانسجام بين المتعلّمين. ويتحقق التنافس، وتتحقق العداف المعرفية والسلوكية والوجدانية.

الدرس الثاني في نشاط النصوص الأدبية

النشاط: نص أدبي

الموضوع: خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين الأيوبي لأمل دنقل.

الوحدة	النشاط	الموضوع	المستوى
08 توظيف الرّمز والأسطورة في الشعر العربي المعاصر	نص أدبي	خطاب غير تاريخي لأمل دنقل	السنة الثالثة ثانوي

الأهداف التعليمية المستهدفة في الوحدة (مؤشرات الكفاءة)[1].

- يقف عند مظاهر التجديد في القصيدة المعاصرة.
- يعرّف صور الزحافات والعلل القديمة المستحدثة.
- يقف عند اهتمام النقّاد والأدباء المعاصرين بالرمز ودلالات توظيفه في الشعر العربي .

- **الكفاءة:**

- في مقام تواصل دال يُنتجُ المتعلّمُ مشافهةً وكتابةً نصّاً حجاجياً أو وصفياً أو تفسيرياً، ونصوصا نقدية تفسيرية حول الرمز والأسطورة في الشعر العربي.

[1] وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مادة اللغة العربية وآدابها مخطط تدرج التعلمات للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

- **تحليل النص:**

- قامت إحدى التلميذات بكتابة الموضوع على السبّورة ثم شرع الأستاذُ في التمهيد للنص، وذلك بالتعرّف على الشعر المعاصر وذَكَرَ بعض الشعراء المعاصرين، ومن بينهم الشاعر أمل دنقل.

- قام الأستاذُ بالتعريف بالشاعر، ثم طلب من التلاميذ قراءة النصّ قراءةً صامتةً في مدّة لا تقلّ عن عشر دقائق، ثمّ قسّم الأستاذُ النصّ إلى فقرات، وطلب من التلاميذ قراءة كلّ فقرة على حدة، ثم بدأ الأستاذ في الشرح، حيث قام بطرح مجموعة من الأسئلة.

- **الأستاذ:** ما دلالة توظيف المفعول المطلق ؟

- **المتعلم:** للتوضيح.
- **الأستاذ:** الشاعر يخاطب صلاح الدين في قوله: أيّها البطلُ البدائيُ الذي تراقص الموتى على إيقاعه المجنون.

بم وصف الشاعرُ صلاح الدين ؟

- **المتعلمة:** البطل .
- **الأستاذ:** ماهو الأسلوب المستعمل في هذا البيت؟
- **المتعلم:** النداء.
- **الأستاذ:** ما غرض النداء هنا؟
- **المتعلمة:** التشخيص.
- **الأستاذ:** ما الفرق بين:(يا أيها)، و(يا).
- **المتعلم:** لفت الإنتباه.

- **متعلم آخر:** (يا) للقريب و(يا أيها) للبعيد.

قام الأستاذ بكتابة مثال على السبورة: (لدينا تلميذ والتلميذ). كيف ننادي كلاً منهما؟.

- **المتعلم:** يا تلميذُ - ويأيّها التلميذُ.

طلب الأستاذُ من التلميذ إعراب " يا أيُّ"

- **المتعلم:** أيّ: منادى مبني على الضم في محل نصب، لأن الأصل في المنادى النصب.
- **الأستاذ:** بم يصف الشاعر الطبل؟.
- **المتعلم:** يصفه بالبدائي المجنون.
- **الأستاذ:** (الطبل) يُحدث صوتاً. وفي القديم، لماذا كانت تُقرعُ الطبول؟.
- **المتعلم:** دلالة على النصر أو في بداية المعركة.

أضاف الأستاذ: كان يُقرعُ الطبلُ قبل الحرب حتّى يبثّون الحماسة لدى المقاتلين.

- **الأستاذ:** لماذا وصف الشاعر أمل دنقل صلاح الدين الأيوبي بالبطل المجنون؟ أو ماذا فعل صلاح الدين؟
- **المتعلمة:** حرّر القدس.
- **الأستاذ :** يتراقص الموتى على إيقاعه المجنون من الموتى ؟
- **المتعلمة:** الشهداء .
- **الأستاذ:** هل الموتى يتراقصون ؟ لماذا قال الشاعر يتراقص الموتى ؟
- **المتعلم:** لا .

- **الأستاذ:** للرقص إرهاصات قديمة كانت في البداية مع البدائيين. وقال القدماء: أنّ الرقص وحركاته المختلفة تدلّ على الاستهزاء، لأنهم كانوا يسخرون من سادتهم، فوجدوا الرّقص سبيلاً للتعبير عن مكبوتاتهم، وكانوا يطلبون الحرية.
- **الأستاذ:** كيف تكون الحركات في الرقص. هل هي سريعة أم بطيئة ؟
- **المتعلم:** تختلف من شخص لآخر .
- **الأستاذ :** هذا يدل على شجاعة صلاح الدين وقوته.

ما نوع الصورة البيانية في هذا البيت؟

- **المتعلمة:** استعارة مكنية، بحيث ذكر المشبّه (الموتى) وحذف المشبّه به (الناس) وأبقى على قرينة (يتراقص) .
- **الأستاذ:** ما الغرض من هذه الإستعارة ؟
- **المتعلم:** توضيح المعنى وتقويته.
- **الأستاذ:** يا قارب الفلين : بماذا شبه الشاعر صلاح الدين هنا ؟
- **المتعلمة:** بقارب الفلين .
- **الأستاذ:** وصفه بهذا نسبة للعرب دلالة على أنهم يعانون من هول الغرق على ماذا يدل هذا ؟
- **المتعلمة:** على الضعف والعجز والهوان والذل .
- **الأستاذ:** في أي فترة عاش صلاح الدين ؟
- **المتعلم:** عصر الضعف .
- **الأستاذ:** استدعي الشاعر شخصية صلاح الدين من العصر العربي القديم : وهو يرمز للقوة والشجاعة، فالشاعر يقوم بمقاربة تاريخية بين الماضي والحاضر من خلال استدعائه لشخصية صلاح الدين: فهو يريد بعْث القوة والحماسة في أنفسهم .

- **الأستاذ :** الشاعر يوظّف الضمير (هم) من خلال قوله :(أدركتهم، شتّتهم) ، وطلب الأستاذُ من أحد التلاميذ بإعادة الفقرة التي احتوت على هذه الكلمات ثم قام بكتابة هذه الكلمات على السبّورة: (القراصنة، لعنة الفراعنة، صارت لهم، شتتهم، أدركتهم) .
- **الأستاذ:** الضمير (هم) على من يعود ؟
- **المتعلمة:** على العرب.
- **الأستاذ:** ما هو الشيئ الذي جعل العرب يغرقون ؟
- **المتعلم:** القراصنة.
- **الأستاذ:** إذن ما يحدث للأمة العربية لا يمكن النجاة منه إلاّ بواسطة قارب الفلّين, أي صلاح الدين الأيوبي، أمّا القراصنة فهم (إسرائيل). ترى لماذا وصفهم بالقراصنة ؟
- **المتعلم:** لأنهم يستولون على أموال الناس وأرزاقهم.
- **الأستاذ:** كيف تحول الماضي بالنسبة للحاضر إلى تميمة ؟
- **المتعلمة:** لأن العرب يغطون ضعفهم بالماضي، أي بذكر بطولات الماضي ويسترجعون فوزهم وانتصاراتهم.
- **الأستاذ:** "جبل التوباد حياك الحيا " بما ذكركم هذا؟.
- **المتعلم:** مجنون ليلى.
- **الأستاذ:** (جبل التوباد) هو الذي كان يأوي إليه مجنون ليلى وكان يلجأ إليه ليتذكر محبوبته ليلى.

واستمرّ الأستاذُ في الشرح والتحليل الدقيق حتى آخر النصّ، ممّا يدلّ على حرصه على توصيل المعلومة إلى ذهن المتعلم، ونلاحظ أنّه اتّبع كل الخطوات الموجودة في الكتاب بداية بما اصطلح عليه -بالأثري الرصيدي اللغوي واكتشاف معطيات النصّ- و فيها يقوم الأستاذ بتحديد الكلمات الصعبة و شرحها.

ثم انتقل الأستاذُ إلى عنوان النص: وهو عتبته الأولى، حيث وقف عنده بالشرح والتفصيل، وذلك ليمهّد للنص. ومن خلال العنوان يستطيع المتعلّمُ أخْذ فكرة عامّة عن النص.

وفي هذا العنصر وقف الأستاذُ- أيضا- على الرّمز والفائدة من توظيفه في الشعر العربي المعاصر، ثم انتقل إلى عنصر آخر وهو: (أناقش معطيات النص): وفيه تحدّث عن ارتباط الشاعر بصلاح الدين الأيوبي.

الملاحظ أنّ الشاعر يُكرّر بعض الأفعال بتتابع في الماضي أو المضارع، ودلالة كلّ منهما، كما وقف أيضا على معاني النصّ: هل هي تقليدية أم مبتكرة؟

توقّف الأستاذُ مطوّلاً عند عنصر:(أحدّد بناء النص): تناول فيه الوحدة الموضوعية والوحدة العضوية في النصّ، وحاول أن يعطي الفروقات الجوهرية بينهما، كما وقف عند نمط النصّ، وعند العلاقة التي تربط الموضوع بالنمط.

ووظّف الأستاذُ عنصر :(أُجملُ القولَ في تقديم النص): وهو عبارة عن خلاصة عامّة للنص تمثلت في العناصر التالية :

1- يُمثّلُ أمل دنقل مدرسةَ المجدّدين المعاصرين للأدب العربي، حيث ساهم كثيرا في الارتقاء بالشعر الحر، إذ إنه سما بالكلمات المألوفة إلى مستوى الكلمات الرامزة ذات الدلالات المؤثرة. فهو يسعى إلى شحن اللفظة بمدلولات شعورية جديدة ومرتبطة بالأحداث المعيشية ، لذا نراه يوظّف التاريخ الأدبي والتاريخ السياسي، ويعطيهما أبعاداً جديدةً.

2- النصُّ نموذجٌ من شعر التفعيلة الذي امتزج فيه أكثر من بحر، وهذا من سمات الشعر الحر.

3- عكست القصيدةُ بعض ملامح شخصية الشاعر التي تعبر عن ألم حادّ وحزن عميق وعتاب شديد. وقد أسقط ذلك على ذكريات وأمكنة وهيئات.

ثم قام الأستاذُ باستثمار موارد النص وتوظفها، حيث احتوى هذا العنصر على مجالين هما:

1- في مجال قواعد اللغة، وذلك من خلال توظيف الأفعال والأسماء ومعرفة دلالة كلّ منهما، وإعراب الكلمات.

2- في مجال البلاغة والتذوّق الأدبي: من خلال الصور البيانية والاستعارات والتشبيهات التي وظفها الشاعر في القصيدة ودلالتها.

ملاحظة:

نلاحظ أنّ الأستاذ من خلال خبرته المهنية لم يستعمل الكتاب بكثرة، ولم يعتمد عليه، بل كان يوجه الأسئلة إلى التلاميذ من خلال خبرته، واعتماداً على المادّة الثرية التي يحملها، والمتمثّلة في الأفكار والمعلومات، والتنوّع في الأساليب. كما أنه كان يستعمل السبورة بكثرة في كتابة الأمثلة والشرح خاصة فيما يخص "النحو ".

وهذا ما دعت إليه طريقة المقاربة بالكفاءات في استعمال الوسائل المختلفة كالسبّورة وغيرها في التدريس، لكن ما شدّ انتباهنا أثناء حضورنا لهذه الحصة هو وجود فوضى داخل القسم بسبب كثرة عدد الطلبة ممّا أدى ببعض التلاميذ إلى عدم استيعاب الدّرس. وهي من الصعوبات والعوائق التي تقف حجرة عثرة في طريق نجاح منهج المقاربة بالكفاءات في التدريس.

✓ **نتائج البحث وتفسيرها:**

- يتضمّن هذا المبحث عرضا لنتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء ترتيب أسئلتها وذلك وفقا لما يلي:

✓ **أولاً: كفايات التخطيط:**

عرض ومناقشة إجابات بعض المدرّسين في المحور الأول الخاص بكفايات التخطيط في مجال تدريس النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي.

طُرحت مجموعة من الأسئلة لقياس الكفايات اللغوية المرتبطة بالتخطيط، والمتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية، وذلك عند تدريسهم لنشاط النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي في قسم السنة الثالثة ثانوي من وجهة نظر المدرّسين أوّلاً ووجهة نظر المتعلّمين ثانياً.

أ- وجهة نظر المدرّسين:

العبارات	المدرس 1			المدرّس2				المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري
	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	أحيانا	الإجازة			
أربط أغراض الدرس بأهداف اللغة العربية	/					/	جيد	10	5	75%
أحرص على ربط الخبرات السابقة باللاحقة		/			/		ضعيف	00	00	00%
أحرص غلى إثارة دوافع التلاميذ عن طريق إظهار الفائدة من موضوع الدرس			/			/	دون المتوسط	00	5	10%
أقسم عناصر الدرس بما يتناسب وزمن الحصة	/			/			ممتاز	10	10	100%
أحضّر الأسئلة في البيت بدقة.	/				/		جيد	10	5	75%
أصوغ الأغراض السلوكية في مستويات معرفية مختلفة		/				/	دون المتوسط	00	5	10%
المعدل								30	30	%45

الجدول رقم 1

ما نلاحظه من الجدول رقم "1" الخاص بكيفيات التخطيط، أنّ نسبة تحقق كفايات التخطيط عند المدرّسين تراوحت بين 45% و30% وهو متوسط حسابي مقبول، غير أنّ كفايات تخطيط الأغراض السلوكية تحتاج إلى رعاية من طرف المدرّسين. وخاصة ربط الخبرات السابقة باللاحقة، مما يولّد نوعاً من الاهتمام من طرف المتعلّم.

✓ **ثانياً: كفايات التنفيذ:**

نطرح السؤال الثاني، وهو: ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالتنفيذ، والمتوفرة لدى مدرسي اللغة العربية عند تدريسهم نشاط النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي من وجهة نظر المدرسين:

العبارات	المدرس 1			المدرّس2				المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري
	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	أحيانا	الإجازة			
أناقش التلاميذ في الأفكار التي يتضمنها النص	/			/			ممتاز	10	10	%100
أدرّب التلاميذ على إبراز جماليات النص الأدبي			/			/	متوسط	5	5	%50
أحرص على صياغة الأسئلة بقالب لغوي بسيط	/			/			ممتاز	10	10	%100
أسأل التلاميذ لأتحقق من مدى بلوغ المحتوى لأهدافه			/		/		دون المتوسط	5	00	%10
أرتّب المعاني من الكلّ إلى الجزء أثناء تحليل النص		/			/		ضعيف	00	00	%1
أتعرّض للجانب اللغوي والبلاغي أثناء شرح المحتوى	/			/			ممتاز	10	10	%100
أنوّع في طريقة التدريس بما يتناسب والموقف التعليمي										
أعتمد طريقة السؤال بحيث يتوقع الجميع أنهم مطالبون بالإجابة			/			/	متوسط	5	5	%50
أوفّر للتلاميذ فرصا كافية للتفاعل باستخدام الحوار		/				/	دون المتوسط	00%	5%	%10
المعدل								35 %	45%	50%

الجدول رقم: 02

نلاحظ في الجدول رقم 2 الخاص بكفايات التنفيذ، نجد أنّ نسبة تحقق كفايات التنفيذ عند المدرّسين بدرجة متوسط أو هي أقرب إلى الجيّد لأغلب عبارات التنفيذ، وبمتوسط حسابي (5). غير أنّ عبارة (ارتّب المعاني من الجزء إلى الكلّ) فدرجتها ضعيفة، وذلك راجع لاختلاف طريقة التدريس من مدرّس إلى مدرّس آخر، فمن المدرّسين من يعتمد ترتيب المعاني من الكلّ إلى الجزء أو من العام إلى الخاص.

ثالثاً: كفايات التقويم:

نطرح السؤال الثالث، وهو: ما الكفايات اللغوية المرتبطة بالتقويم والمتوفّرة لدى مدرّسي اللغة العربية عند تدريسهم نشاط النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي في التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرّسين.

العبارات	المدرس 1			المدرّس2				المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري
	نعم	لا	أحيانا	نعم	لا	أحيانا	الإجازة			
أسأل التلاميذ عن الأثر الأدبي الذي تضمنه النصّ	/			/			ممتاز	10	10	%100
أوظّف باستمرار نتائج التقويم في تحسين أداء التلاميذ بفاعلية			/			/	متوسط	5	5	%50
أضع أسئلة لقياس الأغراض السلوكية للدرس		/			/		ضعيف	00	00	%1
أحث على التلاميذ على اكتشاف التراكيب اللغوية والصور البلاغية			/		/		دون المتوسط	5	00	%10
أحرصُ على التحقق من قيام التلاميذ بالواجبات المنزلية بأنفسهم من خلال التصحيح الذاتي لأخطائهم	/			/			ممتاز	10	10	%100
أطلب من التلاميذ وضع عنوان آخر للنص بما يتناسب ووجهة نظرهم.	/			/			ممتاز	10	10	%100

أكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية في أثناء الحصة	/					/	جيد	10	5	%75
أراعي تقدير مستويات التلاميذ في الكشف عن مواهبهم في استعمال أساليب السرد القصصي والحوار.			/			/	متوسط	5	5	%50
أعمل على إعادة المعلومة غير الواضحة بمعلومة واضحة وبأمثلة للشرح.		/				/	دون المتوسط	00	5	%10
المعدل								60	40	50%

الجدول رقم 03

ما نلاحظه على الجدول رقم 03 الخاص بكفايات التقويم، هو أنّ نسبة تحقق كفايات التقويم عند المدرّسين بدرجة جيد ، وتراوحت بين (45 – 75 %) لأغلب عبارات التقويم، غير أنّ العبارة (أضع أسئلة لقياس الأغراض السلوكية للدرس) تحتاج إلى رعاية واهتمام من طرف المدرّسين، ولعلّ تحقيق الأغراض السلوكية من نشاط النصوص الأدبية من الصعوبة ما يدفع بالمدرّس إلى تجازه أو تهميشه وأحيانا استبداله بأهداف ومهارات أخرى، غالباً ما تكون معرفية أو وجدانية.

خاتمة

بعد رحلة البحث هذه مع متعة تدريس النصّ الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات، وبعد تتبّع واقع تدريس النصوص الأدبية في السنة الثالثة ثانوي.

ويمكن إيجاز أبرز النقاط التي توصلنا إليها في هذا البحث والتي تمسّ الجانبين: النظري والتطبيقي، وهي :

1. أصبح التدريس في عصرنا علماً وفنّاً منظّماً ومخطّطاً له، بأهداف يمكن تحقيقها. منها:

- تكوين متعلّم قادر على مواجهة مشاكل الحياة وتحدّيات العصر.

- لم يعد التدريس ذلك الإلقاء الجاف، ولا تراكم المعارف، إنما أصبح يركّز على المتعلّم النشط الفعّال، ويتمحور حول الوظيفة التواصلية التبليغية.

2. أصبح تدريس النصوص الأدبية يحقق للمتعلّم الملكة المعرفية، والذوقية، والملكة اللغوية، وتنميتها لديه.

3. ينهض النص الأدبي، بوصفه بنية لغوية متميّزة، بوظائف تعليمية كثيرة، نظرا للخصائص المعجمية والتركيبية التي تميّزه من جهة، ومن جهة أخرى اعتبارا للجانب البلاغي والذوقي.

4. يعتبر النصُّ الأدبيُ مجالاً خصباً لتنمية القدرات العقلية والوجدانية للتلاميذ، ومساحة كبيرة لإثراء رصيدهم الفكري والثقافي، فضلا عن توسيع كفاءاتهم اللغوية.

5. تصميم قائمة للكفايات اللازمة لمدرّسي النصوص الأدبية، وقد اشتملت هذه القائمة – وفقا لأهداف البحث- على:

- كفايات تتعلّق بطريقة المناقشة في التدريس: وهي (كفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات التقويم).

- كفايات تتعلّق بتدريس الجانب الذوقي من خلال البلاغة العربية، وخاصة الصور البيانية.

6. إنّ مدى تحقّق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس النصّ الأدبي لدى عيّنة البحث، قد جاءت على النحو الآتي:

- نسبة تحقق كفايات التخطيط في طريقة تدريس النصوص الأدبية عند المدرّسين، جاءت بمعدّل: 45 %، أي دون المتوسّط.

- أمّا نسبة تحقق كفايات التنفيذ في طريقة تدريس النصوص الأدبية عند المدرّسين فقد جاءت بمعدّل: 55 %، أي تجاوزت المتوسط وهي أقرب إلى الحسن.

- نسبة تحقق كفايات التقويم في طريقة تدريس النصوص الأدبية، فقد جاءت بمعدّل: 75 %، أي أقرب ما يكون إلى درجة الامتياز.

- **مقترحات البحث:**

في ضوء البحث الحالي، وبحسب المعطيات المتوفرة في الأقسام التي قمنا بزيارتها، وتعاملنا مع المدرّسين والمتعلّمين، توصلنا لعدد من النقاط المقترحة في مجال تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات:

1. الاهتمام بالتدريب القائم على الكفايات في المرحلة ما قبل تخرّج الأساتذة/المدرّسين، وبعد تخرّجهم من خلال الندوات والتربّصات.
2. الإفادة من قائمة الكفايات التربوية والتخصّصية التي أسفرت عنها المناهج الدراسية والبحوث الأكاديمية.
3. إعداد دليل مدرسي لمدرّسي اللغة العربية والنصوص الأدبية، تحت إشراف نخبة من التربويين المتخصّصي، بحيث يتضمّن الطرائق والأساليب الحديثة في ميدان تدريس اللغة العربية عموما والنص الأدبي على الخصوص.
4. إعداد بطاقات خاصة بالملاحظات لتقويم أداء مدرّسي النصوص الأدبية.
5. عقد الندوات واللقاءات العلمية التي يتمّ فيها تقديم دراسات وأبحاث تربوية بيداغوجية تسهم في نقل الخبرة من الموجّهين والمدرّسين.

6. تدريب مدرّسي اللغة العربية على ممارسة أساليب التقويم الذاتي للتعرّف على جوانب القوة، وجوانب القصور في أدائهم للكفايات اللغوية.

7. الاهتمام بمحتوى النصوص الأدبية من حيث طريقة عرضها، وربطها بالفنون اللغوية الأخرى.

8. ربط تدريس النص الأدبي بالبلاغة والتذوّق الأدبي عن طريق التدريبات المتاحة للمتعلّمين.

9. توجيه طلبة الماستر لإعداد بحوث ودراسات ميدانية حول طرائق وأساليب التدريس الحديثة.

الفصل الأول:

النص الأدبيُ

والمقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني:

تدريس النص الأدبي

– دراسة ميدانية

مقدمة

خاتمة

مصادر و مراجع

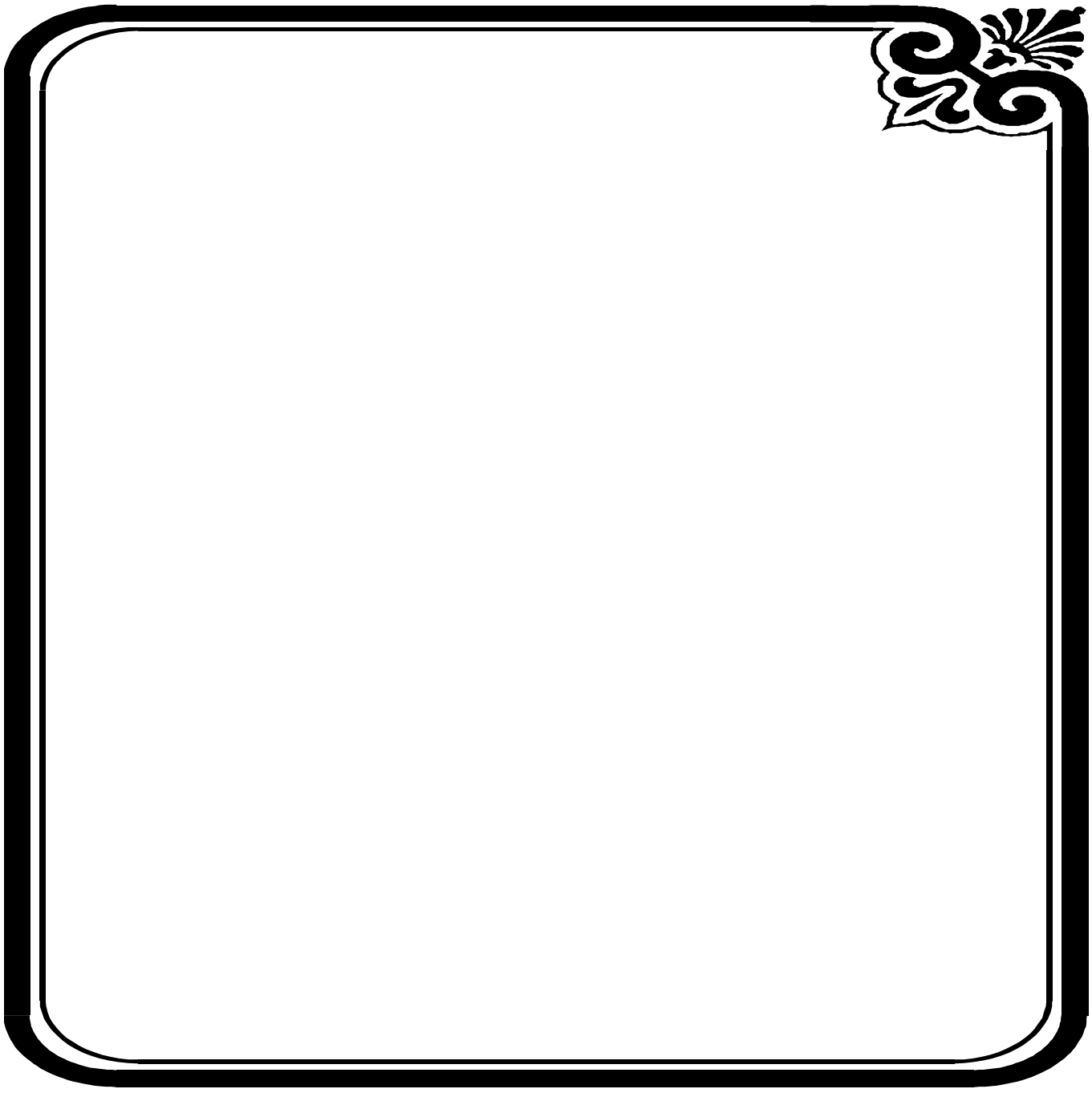
فهرس المحتويات

مدخل:

التدريس و طرائقه

البيداغوجية

ملحق



النصّ الأوّل

قصّة قصيرة لزوليخة مسعودي

كانت هناك في زاوية شارع مهجور، ترتجف من البرد والخوف، وأمعاؤها الفارغة تصرخ في شبه عواء لكي لا يسمعه أحد سواها، وبين الفينة والأخرى يلسعها سوطٌ يمتدّ من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هناك ؟. فماله ومالها لقد اعتادوا جميعا مثل هذه المناظر البائسة ... النساءُ الواقفاتُ في الزوايا مقرورات ... والأطفال المتسوّلون بعد أن مات آباؤهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة ... وتظلّ مكانها واقفة، كتمثال يتعدّى الزمن، وكلّ عواصف الطبيعة، وتتحدث نظراتها الفارغةُ عن لا وعي يسكن ذاتها الخائفة، وعوّدتها الأيامُ التي قضتها في تلك المدينة على أن تترك الزاوية في منتصف النهار تماما ولتخترق الشارع العريض متوجة إلى المسجد الكبير لتتناول قطعة الخبز الذي تتغذى به ... ثم تعود إلى الزاوية حتى يحلّ الظلام فتغادر مكانها المفضّل متجهة إلى جدار المسجد، حيث تنام مع رفيقاتها على الأرض الباردة الموحلة متجمعات على بعضهن كومات لحم يوشك أن يسري فيها العفنُ تحت الأسمال المتسخة ... وتعرفت على بائسة مثلها، لكنها أشدّ منها هذيانا وضجيجا...فهي مقعدة لا تغادر مكانها قطّ، ولا تسكت عن إحداث الجلبة كلما سنحت الفرصة ...تتكلم مع كل عابر ومع الريح والشجر ... مع الجدران وكل ما في الزقاق تتكلم بلا انقطاع. ومع هذا تمر لحظات تجد فيها نفسها فتحكي فيها قصتها كلها، ومع كل تاريخ القرية التي لفظتها ذات يوم مظلم ... تقص كل ذلك على (ياسمينة) التي لا تفهم عنها شيئا التي تشرد مثلها عن واقعها الجريح ... وتهيم في السماء المظلمة ..

وقصتك أنت ما هي ... فتصمت حائرة، كيف تستطيع قصها هي لا تعرف شيئا عنها ... فتردد في حيرة : لقد مات أحمد ... قتلوه في فرنسا ... هذا كل ما تعرفه ... من يكون أحمد ؟ ويتنفس الصبح وهي في متاهاتها تفكر تسأل عن أحمد ... الخيط الوحيد الذي يعيد لها وعيها في غياهب الظلمات المتراكمة في صدرها تحجب عنها شعاع الشمس المضيء.

ويمر المارةُ على جدار المتسولات فيلقون عليهن نظرة الحزن و الرثاء ويقول قائل: لقد امتلأت مدينتنا بالمجانين ... فما علة ذالك؟ ويتحول السؤال إلى محاورة جماعية يستعمل فيها كل حكمة الشيوخ ... وتأتي النتيجة بعد بحث العشيات الطوال في ظلال المسجد وفي مقاعد الدكاكين والمقاهي بأن العلة في الحرب ... الحرب التي هي الثورة ضد الإستعمار ... لقد خلفت من المآسي ما جعل من العقول تفقد عقلها ..

كانت ياسمينة جميلة جمال الضحى في قريتها ... رائعة روعة النخيل السابقة في ترابها.

أحمد وهو فلاح قوي من أبناء عشيرتها، يحسن عمل كل شيء حتى الغناء وجاء شتاء قاس أقفرت خلاله القرية من كل شيء .. من النخيل ومن الماء ومن الغذاء .. وأصبح من المستحيل أن يعيش فيها أحد .. ورحل أحمد فيمن رحل إلى البلد الغريب الذي لا يعرفون عنه شيئا سوى الإسم: فرنسا .. كان يضحك في فرحة و هو يودعها وهو يحدق في عينيها الجميلتين قائلا: لن أمكث هناك طويلا حالما أجمع ما يكفينا من المال سأعود لنعيش في المدينة مع طفلينا ، فحياة القرية لا تليق بك.

وإنتظرت طيلة عامين عودة أحمد دون جدوى .. كبر خلالهما الطفل والطفلة فأدخلتهما الكتاب لأن أحمد كان يرسل لها لا في كل شهر حوالة تعيش بها حياة مترفة أمام باقي القرية من جياع يأكلون الحشائش مثل الأغنام .. وأخذت صلتها تنقطع بأحمد شيئا فشيئا مع قلة رسائله التي تجيئها عبر عوالم مجهولة لا تحاول حتى تصورها فأضوائها تبهرها .. فتطلب من الله اللطف حتى لا يضيع أحمد

هناك وراء البحر في تلك الدنيا التي تعدها مليئة بالخير و بالنور وأن لا أحد فيها يعثر أو يجوع .. يقول أحمد إنهم يسكنون أكواخ القصدير وقد لا يجيدونها فيبتون على الأرصفة .. وحتى العمل الذي يعثرون عليه بعد تشرد طويل لا يمكن أن يعلمهم أية صنعة يرجعون بها في المستقبل إلى أرضهم فينتفعون وينفعون ، لا شيئ غير حمل الأثقال وحفر الطرق .. والمناجم الرهيبة

وأرسلت جوابات كثيرة لكنها لم تعد تتلقى منه أي رد. حتى جاءتها ذات يوم رسالة قالوا لها أنها من أصحابه هناك في فرنسا .. تقول الرسالة الخطيرة إن أحمد أستشهد يؤدي واجبه في سبيل الجزائر .. بات تحت تعذيب بعد أن خلف تاريخا مشرفا يغرفه كل رفاقه في الجمع، وهزتها الفاجعة ..

وما مرت أيام بعد سماعها للحادثة حتى اشتعلت في القرية الآمنة على حين غرت معركة دامية .. وبد ساعات أصبح كل شيئ فيها يلتهب تحت سير القنابل والنفط المحرق الذي ألقيا على النخيل .. المثقلة أعرافه بالثمار التي تعب لأجلها وانتظرها كل ناس القرية المساكين .. وتمزق قلبها الجريح، وفي جنو الخوف الذي تملكها لم تعد تعرف عن طفليها ولاعن أمها العجوز شيئا، كان كل همها أن تخرج من الجحيم الفاغر فاه أمامها فجرت نحو الجبل جرت حتى سالت الدماء من قدميها ولما وصلت إلى القمة المشرفة على القرية كانت النيران ما تزال تلتهب ملتهمة الأخضر واليابس فيها .. وتلتفت حولها في هلع لتجد مجموعة من الأطفال والكهول الذين إستطاعوا النجاة مثلها .. وتذكرت فجأة ولديها البقية الباقية من أحمد .. فلطمت وجهها وأخبرها أحدهم أنه رآهما تحت الأنقاض يحاولان الفرار بينما النار تسد عنهما الطريق بمزيد من الدخان والغبار وتجسم لها المنظر البشع وألسنة النار تمتد إلى أبعد نقطة في القرية تأكل وتأكل دون توقف.

ولم يطل الزمن بياسمينة حتى أشرقت الشمس ذات يوم حتى رأت نفسها بين الخموع من جديد تتدفق عبر الساحة الحمراء .. الساحة التي روتها الدماء من قبل .. وتزينها الأعلام الخضراء اليوم ونسيت نفسها وضياعها وطفليها .. والإبتسمات تتسع فوق شفاه الأطفال وتسترسل عذب رحيب في أنغامهم .. إنهم يهتفون لأحمد .. هي لا تعلم من يكون أحمد لكنها تجده .. من جديد .. لقد عاد القتيل اليوم، عاد في أغنيات النصر في إبتسمات الأطفال في عزم الرجال على بناء الغد الأفضل : وركضت مرة أخرى مع الجموع في كل مكان .. وهتفت مع من يهتفون ، كانت ترى كل السواعد السمراء التى أمتدت إلى العلا بالأعلام .. في كل العائدين ترى أحمد وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر..

الآثار الأدبية الكاملة للأديبة الجزائرية زوليخة السعودي

النصّ الثاني- شعر

خطابٌ غيرُ تاريخي على قبر صلاح الدين الأيوبي لأمل دنقل.

أنت تسترخي أخيرا ...

فوداعا ..

يا صلاح الدين.

يا أيها الطبل البدائي الذي تراقص الموتى

على إيقاعه الجنون.

يا قارب الفلين

للعرب الغرقى الذين شتتتهم سفن القراصنة

وأدركتهم لعنة الفراعنة

وسنة ... بعد سنة ..

صارت لهم (حطين) ..

تمتمة الطفل، و إكسير الغد العنين

جبل التوباد حياك الحيا

وسقى الله ثرانا الأجنبي

مرت خيول الترك

مرت خيول الشرك

مرت خيول الملك _ النسر

مرت خيول التتر الباقين

ونحن _ جيلا بعد جيل _ في ميادين المراهنة

نموت تحت الأحصنة

وأنت في المذياع. في جرائد التهوين

تستوقف الفارين

تخطب فيهم صائحا: حطين

وترتدي العقال تارة

وترتدي ملابس الفدائيين

وتشرب الشاي مع الجنود

في المعسكرات الخشنة

وترفع الراية

حتى تسترد المدن المرتهنة

وتطلق النار على جوادك المسكين

حتى سقطت - أيها الزعيم

وإغتالتك أيدي الكهنة

وطني لو شغلت بالخلد عنه ...

نازعتني – لمجلس الأمن – نفسي

نم يا صلاح الدين

نم .. تتدلى فوق قبرك الورود ..

كالمظليين

ونحن ساهرين في نافذة الحنين

نقشر التفاح بالسكين

ونسأل الله القروض الحسنة

فاتحة:

آمين.

أولاً: المصادر

- القرآن الكريم

ثانياً: المراجع

1- إبراهيم زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 1999م.

2- إبراهيم عبد الناصر، وعاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، ط1، 2009م.

3- ابن بوزيد أبوبكر، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

4- إحسان محمد الحسن وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل، العراق، 1996م.

5- أوحيد علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات مطبعة الشهاب-عمار قرفي-باتنة ط2007.

6- بوحوش عمار، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2001م.

7- تعليمية مادّة الأدب العربي، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر، 2004م.

8- الجرجاوي بن علي زياد، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، سلسلة أدوات البحث العلمي، جامعة القدس، فلسطين.

9- حسيني فاطمة، كفايات التدريس والتدريس بالكفايات: آليات التحصيل ومعايير التقويم، دراسات تربوية2، الدار العالمية للكتاب، بيروت، لبنان ط2، 2005م.

10- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط 2002، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

11- الدريج محمد، تحليل العملية التربوية، مدخل إلى علم التدريس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2 ، 1991م.

12- الدليمي طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم، اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1 ، 2003م.

13- الدليمي طه والوائلي سعاد، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

14- الراجي محمد، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، (دط) طوب بريس، الرباط 2007.

15- ردريك رونتري، تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد (القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : المركز العربي للتقنيات التربوية)، 1984.

16- زقوت محمد، المرشد ي تدريس اللغة العربية، مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة، ط2، 1999م.

17- زيتون كمال عبد الحميد، التدريس: نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005،

18- الساموك سعدون محمد، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005 .

19- سليمان أحمد بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، جدارا للكتاب الحديث، عمان، الأردن، (د.ط)، 2000م.

20- سليمان طيب نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات: ط1، دار الأمل، تيزي وزو، 2004.

21- سمك محمد صالح، فنّ التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة، 1998م.

22- صومان أحمد إبراهيم، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، كنوز المعرفة، طبعة الأولى، 2014م.

23- طريبة محمد عصام، أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار حمود رابي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،2008.

24- طعيمة رشدي أحمد، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1998 .

25- عبد العزيز حمودة، المرايا المحدّبة من البنيوية إلى التفكيك، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د.ط)، 1998م

26- العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

27- عطية محسن علي، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

28- عفاف عبد الكريم، التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994.

29- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دط، دار الغرب، وهران، دت.

30- مجاور محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر(د.ط)، 2000م.

31- محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى، (أنظمة الدلالة العربية)، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007م.

32- محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، زريطة، مصر، دت.

33- مدكور علي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م.

34- مراوبح مريم، موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000.

35- مناع هاشم، بدايات في النقد الأدبي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994م.

36- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر في طرائق التدريس، دار الإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

37- هني خير الدين: مقاربة التدريس بالكافاءات، مطبعة ابن باديس، الجزائر، دط، 2005.

38- الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2004م.

ثالثاً: المعاجم والقواميس:

39- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984م.

40- علي بن هدية وآخرون: القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، دت.

41- القاربي عبد اللطيف، وآخرون: معجم العلوم التربية دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994.

42- المنجد في اللغة والآداب والعلوم، الطبعة الكاثوليكية، بيروت، دط، 1952.

رابعاً: المجلات والدوريات:

43- أحمد أوزي، التعليم و التعلم الفعال - نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015.

44- مرتاض عبد المالك مرتاض، القراءة بين القيود النظرية وحرية التلقي، محلة تجليات الحداثة، العدد: 04، 1992م.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
المقدمة	أ- هـ
المدخل : التدريس وطرائقه البيداغوجية	5
أولا: التدريس	5
المفهوم و الأهمية	5
مفهوم التدريس	5
الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال	9
أهمية التدريس	10
مسلّمات يقوم عليها التدريس	10
ثانيا: مناهج التدريس و طرائقه	11
ثالثا: أنواع طرائق التدريس	13
الفصل الأول: النص الأدبي والمقاربة بالكفاءات	18
أولا: النص الأدبي المفهوم وأهمية تدريسه	19
النصوص الأدبية	20
مستويات النص الأدبي	22
ثانيا: أهمية تدريس الأدب العربي والنصوص الأدبية	24
محتوى النصوص الأدبية	25
طرق تدريس الأدب العربي	26
ثالثا: تدريس النص الأدبي بمنهج المقاربة بالكفاءات	27
أولا : المقاربة	27
مبادئ المقاربة	29
ثانيا مفهوم الكفاءة	30
مفهوم الكفاءة من المنظور التربوي	31
المقاربة بالكفاءات	35
أساليب التدريس بالمقاربات	36

الفصل الثاني : تدريس النص الأدبي-دراسة ميدانية	43
أداة الدراسة	44
النموذج الأول: الجرح والأمل	47
الأهداف التعليمية المستهدفة في الوحدة	47
تحليل النص في ضوء المقاربة بالكفاءات	47
أولا: كفايات التخطيط	63
ثانيا: كفايات التنفيذ	64
ثالثا: كفايات التقويم	65
الملاحق	67
الخاتمة	74
مصادر البحث ومراجعه	78
فهرس المحتويات	84