الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر **2**

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

المقاربة النصية وآليات تطبيقها في برنامج تعليم اللغة العربية

– سنة أولى متوسط أنموذجا –

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه: ل. م. د

تخصص: الدراسات الإفرادية والاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:

أحمد ذهبي

إشراف الأستاذة:

فاطمة الزهراء زيبوش

الموسم الجامعي: (2023– 2024) م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر **2**

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

المقاربة النصية وآليات تطبيقها في مناهج اللغة العربية للجيل الثاني – أولى متوسط أنموذجا –

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه: ل. م. د

تخصص: الدراسات الإفرادية والاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب: **أحمد ذهبي** إشراف الأستاذ: **فاطمة الزهراء زيبوش**

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
.1	د/ حفصة فقاص	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	رئيسا
.2	د/ فاطمة الزهراء زيبوش	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	مشرفا ومقررا
.3	د/ سهام العائب	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	عضوا مناقشا
.4	د/ فتيحة حايد	جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله	عضوا مناقشا
.5	د/ حبيبة بودلعة	مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية	عضوا مناقشا
.6	د/ صليحة مكي	مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: (2023– 2024) م

إهداء

أهدي عملي المتواضع هذا إلى: من ملأت جفون عيني ومن شغلت شياغف قلبي وأرضعتني من حليبها صبرا وجلدا **أمي حفظها الله وبارك في عمرها**، إلى روح **أبي الغالي الحاج الطالب المبروك**، رحمه الله واسكنه فسيح جنانه، إلى **زوجتي الغالية** إلى من نشأت بينهم أخي الكريم وزوجته وابنته **ساجدة** وأخواتي الغاليات وأزواجهن وإلى كل عائلة "**ذهبي**" صغيرا وكبيرا، وأهديه كذلك إلى فلذات كبدي:

(عبد الحق، عبد الستار، سندس، حسام الدين، روفيدة)

إلى كل أصدقائي كل باسمه وخاصة أخي الذي أتعبته كثيرا الدكتور "**محمد دحمان**".

أحمد ذهبي

شكر وعرفان

أتقدم بخالص عبارات الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة الفاضلة المشرفة

الدكتورة " **فاطمة الزهراء زيبوش**" التي كانت عونا لي وسندا فعليا لإتمام هذا العمل

الذي نأمل فيه السداد والتوفيق.

المقدّمة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

تعتبر اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة لغة التّعليم لجميع الموادّ وفي جميع المراحل التّعلميّة، وهي بهذه الصّفة تحتلّ مكانة الصّدارة كمادّة مشتركة أفقيّا، إذْ على اكتسابها يتوقّف نجاح التّلميذ، في فصله الدراسي بخاصة ، و النَّجاحُ في حياته الاجتماعيّة عامة. وعليه فإنّ تدريسها يُحمِّل الأستاذ مسؤوليّة كبيرة باعتبارها مساهمة في اكتساب التعلمات الأخرى.

وتسعى المقاربة بالكفاءات إلى ربط مختلف مكوّنات المادّة اللّغويّة في نسق إجرائيّ تهدف من خلاله إلى تنقيّة المهارات اللّغويّة لدى المتعلّم وتطويرها، فتصنع جسرا يربط بين مكوّنات المادّة اللّغويّة والمتعلّم حتّى تحقّق الأهداف المتوخاة.

ولا شك أنّ المقاربة النّصّية تأسّست على منطلقات ومعطيات مستمدّة من اللّسانيّات، لكي تكون متلائمة ومنسجمة مع الأهداف المسطّرة وتراعي طبيعة المتعلّمين والفروق الفرديّة ومستواهم الدّراسيّ وتخدم التّوجّه العامّ لمحتوى المقرّر، إذ تروم هذه الدّارسة إلى كشف مجموعة من المفاهيم النّظريّة والتّطبيقيّة الّتي تقدّمها العمليّة التّعليميّة الحديثة، وقصد توضيح الآليات و تطبيقاتها الّتي اعتمدتها المقاربة النّصّية والوقوف على ما جاءت به هذه الأخيرة من تصوّر عمليّ لتفعيل الأدوار بين كلٍّ منَ المعلّمِ والمتعلّمِ في العملية التّعليميّة ، قمت بدراسة تحليلية للكشف عن هذه الآليات من خلال دراستي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

إن المقاربة النّصّية تقوم على عدّ النّصّ محورا تدور فيه مختلف الأنشطة اللّغويّة وغير اللّغويّة، بحيث يشكّل نقطة انطلاق الأنشطة الأخرى وَمِنْ خلاله يمارس المتعلّم التّعبير الشّفويّ، ويكتسب القواعد النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة ليصبح منتجا لنصوصه الخاصّة، وبذلك ينتقل من كفاءة التّلقّي إلى كفاءة الإنتاج ويصبح قادرا على استعمال اللّغة وتوظيفها، حيث تسعى المقاربة النّصّية إلى تفعيل مهارات التّفكير المتنوّعة للمتعلّم من خلال التّنويع في النّصوص في المراحل التّعليميّة المتتابعة، وباعتماد استراتجيات كفيلة بتكوين فردٍ قادر على الفهم والتّذكّر

والنّقد والتّحليل والاستنتاج والتّركيب ومواجهة ما يصادفه من مشكلات فكريّة أثناء العمليّة التّعليميّة.

وتعدّ السّنة الأولى من التعليم المتوسّط مرحلة مهمّة؛ فيها تطبيق المقاربة النّصّية في المحتوى الدراسي للجيل الثّاني، في صورة آليات أردت أن أجعلها واضحة في أذهان المعلّم والمتعلّم معًا من خلال محتويات الكتاب المدرسيّ والمناهج وكذلك التّدرّجات السّنويّة.

إنّ مطلب الإصلاح في بلادنا مسّ جميع المراحل التّعليميّة، حيث اعتمد تعليم اللّغة العربيّة المقاربة النّصّية كاختيار لسانيّ دعت إليه الدّراسات اللّغويّة الحديثة في ظلّ المقاربة بالكفاءات الّتي مسّت جميع الموادّ التّعليميّة الأفقية.

ولتفعيل التّصوّر النّظريّ لهذا الاختيار البيداغوجيّ اهتمت الدّراسات البحثيّة الأكاديميّة بالمقاربة بالكفاءات بشكل عامّ وبالمقاربة النّصّية خصوصا، وخير دليل ما قام به كثير من الباحثين في هذا الشّأن. فمن **الدّراسات السّابقة** الّتي اهتمّت بهذا الموضوع دراسة ليلى جباري التي بحثت في واقع المدرسة الجزائريّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات وكانت نتيجة دراستها أنّ آلية المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تثقيف المتعلّم وإدماجه في واقعه من خلاله وعن طريقه، وهنا تظهر أهميّة المعلّم في بناء المعرفة في ذهن المتعلّم بذات المتعلّم ولذاته. كما بحث بن فردية ضياء الدّين في فاعليّة تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات و وضّح أهمية التّدريس بطريقة البيداغوجيا بالكفاءات في مادّة اللّغة العربيّة لمعلّمي ومتعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

إن التطلع إلى معرفة جديد الجيل الثّاني ومدى تحكّم المعلّمين في تطبيق آلياته وقدرة المتعلّمين في تحصيلهم المعرفي، ورغبتنا في البحث في مجال المقاربة النّصّية والاطّلاع على واقعها في المرحلة المتوسّطة **من أسباب اختيارنا لهذا الموضوع**، فالتّقدّم الفعلي في تطبيق المقاربة النّصّية في هذه المرحلة واضح المعالم جليّ في مناهج اللّغة العربيّة.

وكذلك تقصّي الحقيقة المعرفيّة والعلاقة بين محتوى الكتاب وآليات المقاربة النّصّية في جانبها الوظيفيّ لهذه العلاقة وقدرة المعلّمين في التّحكّم في هذه الآليّات.

ومن هنا حصلَ التّصوّر عندي على أنْ أركّز في دراستي على الآليّات وتطبيقها في مناهج الجيل الثّاني.

وطبعا كانت هناك عدّة صعوبات من بينها قلّة المراجع في هذا الإطار وكذلك الإلمام بالتوزيع المتوازن بين أنحاء الوطن وصلا إلى اكبر عدد من المعلمين حتى نتمكن من الوصول إلى نتائج موضوعية .

وعلى أساس ما سبق كان اختياري لموضوع الدّراسة الموسوم بعنوان: **"المقاربة النّصّية وآليات تطبيقها في برامج اللّغة العربيّة - سنة أولى متوسّط أنموذجا -**

تتجلّى أهميّة البحث من خلال ضبط وتجسيد واقع التدريس وفق المقاربة النّصّية بناء على الأهداف الّتي تسعى إلى تحقيقها منها :

1- التّدقيق ومراجعة طريقة التّدريس في مرحلة المتوسّط وذلك من خلال الوقوف على أهمّ المعوّقات لتطوير وتحقيق الكفاية النّصّية.

2- إرساء تصوّر واضح وفعّال للمقاربة النّصّية، بغية تمكين المعلّم والمتعلّم من الآليّات العمليّة للتّحليل الأدبيّ واللّغويّ والبلاغيّ والعروضيّ في ظلّ ما يعرف بالدّراسات اللّغويّة والأدبيّة المعاصرة.

3- المساهمة في اعتماد استراتيجيه، تعتمد على الانطلاق بالمقاربة بالكفاءات كمطلب عامّ مشترك بين عن تطبيق منهج المقاربة النّصّية لتدريس اللّغة العربيّة من خلال الانطلاق من النّصوص الأدبيّة ضمن المحتوى الدّراسيّ وتحليلها في مستوياتها المعجميّة والنّحويّة والدّلاليّة والبلاغيّة ...الخ، وصولا إلى القدرة على إنتاج النّصوص من قبل المتعلّم .

والإشكالية التي تجلّت في بحثي كانت بما يلي: ماهي الصورة الحقيقية للتطبيق الميداني للمقاربة النصية ؟ وهل وفق المعلّم في التّحكم في آلياتها.

ومن خلال هذه الإشكالية يمكن تصور **فرضيات** منها :

1/ انطلاقا من واقع المتعلمين أن آليات المقاربة النصية في مرحلة المتوسط غير واضحة في أذهان المعلمين .

2/ هناك صعوبة في تطبيق آليات المقاربة النصية يرجع إلى ضعف التكوين للمعلمين أو ضعف مستوى المتعلمين وقصور في استعابها ذهنيا .

3/ عدم وضوح آليات المقاربة النصية راجع إلى الحشو في المحتويات والفوضى في اختيار النصوص المناسبة لها .

4/ عدم إشراك المعلم في وضع المحتويات وتصحيحها ثم تعديلها .

وبناء على ذلك جاءت **خطة البحث** في أربعة فصول إضافة إلى المقدمة والخاتمة، حيث تناولنا في الفصل الأوّل المقاربة بالكفاءات من حيث المفهوم والمصطلحات وآليّات التّطبيق.

واعتنى الفصل الثّاني بالبحث في البرنامج التّعليميّ في مناهج الجيل الثّاني، وخصصناه للبحث في المناهج بين التّصورات والمفاهيم التّقليديّة والحديثة.

وجاء الفصل الثّالث بعنوان مصطلحات الجيل الثّاني، تطرقنا فيه إلى مفاهيم ومصطلحات منهاج الجيل الثّاني وأنشطة الأولى متوسّط. وقمنا فيه بالمقارنة بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني.

وقمنا في الفصل الرّابع بتحليل الاستبانة،حيث وصفنا المدوّنة وحددنا العينة المقترحة للدراسة وصنفناها، ثم حللنا النتائج.

وختمت بحثي بذكر النتائج التي توصلت إليها,وتقديم اقتراحات في هذا الموضوع نأمل أن تضيف شيئا في هذا المجال .

الفصل الأوّل

المقاربة النصية مفهومها وأهمّ مصطلحاتها

الفصل الأوّل: المقاربة النصية مفهومها وأهمّ مصطلحاتها

مدخل:

حظيت اللّغة العربيّة بأهميّة بالغة في التّعليم، باعتبارها اللّغة الرّسميّة الوطنيّة ومكوّن أساسي للهويّة الوطنيّة، إذ قامت المنظومة التّربويّة في الجزائر بعدّة إصلاحات من أجل النّهوض بها ومواكبتها لتطوّرات العصر، وفي خضمّ هذه التّغيّرات اعتمدت الجزائر منذ استقلالها على عدّة مقاربات بيداغوجيّة، فبدأت بتطبيق المقاربة بالمحتويات ثمّ طبّقت المقاربة بالأهداف، ولمّا قصُرتْ هاتين المقاربتين في الوصول إلى الأهداف المرجوّة من العمليّة التّعليميّة، انتقلت المنظومة التّربويّة إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات الّتي تصبو إلى تنميّة روح البحث والاستكشاف لدى المتعلّم .

وقد اعتمدت هذه المقاربة عدّة طرائق في التّعليم أبرزها المقاربة النّصّية في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة .

المبحث الأوّل: مفهوم المقاربة النّصّية:

إنّ تصوّر المقاربة النّصّية ينحدر في تأصليه من لسانيات النّصّ فهناك من علماء اللّغة من يساوي بين المصطلحين، إلاّ أنّ المفهوم الصّحيح للمقاربة النّصّية يختلف باختلاف المجال الّذي تستعمل فيه فهناك ما يرتبط بالدّراسات اللّغويّة بشكل واسع، وهناك ما نجده في مجال التّعليميّة في إطار تعليميّة النّصّ الأدبي، وهذا لجعل هذه المقاربة كخطّةِ عملٍ موجّهةٍ لتنشيطِ فروعِ اللّغة العربيّة من جانبها النّصّي باعتبار

النّصّ بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغويّة والبنائيّة والفكريّة والاجتماعيّة، وعليه وقبل الخوض في معترك المقاربة النّصّية ومجالات تطبيقها نتعرّف على أصول المصطلح.

يتكوّن هذا المصطلح من كلمتين: المقاربة والنّصّ.

تعريف مصطلح المقاربة:

إنّ مفهوم المقاربة يتحدّد حسب المجال الّذي تستعمل فيه وقد حُدِّدت في مجالين:

المعنى الأوّل: يظهر هذا المعنى في عرف الاستعمال اللّغوي حيث نجد المصطلح يقابل الدّراسة اللّغويّة للنّصّ، أو لسانيات النّصّ أو نحو النّصّ ، والمقصود " عبارة عن خطّة موجّهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة من جانبها النّصّي، باعتبار النّصّ بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغويّة والبنائيّة والفكريّة والأدبيّة والاجتماعيّة ، وعليه فإن المبدأ يتطلّب دراسة نصّ، وفهمه، ومعرفة نمطه وخصائصه ، ثم التّفاعل مع أدواته " [1].

المعنى الثّاني: من حيث هي مقاربة تعليميّة (Approche Didactique) فهي الطّريقة الاستقرائيّة المعدّلة؛ الّتي تنطلق في دراسة القواعد من النّصّ الأدبي وهي أحدث الطّرق، وتقوم على تحليل الظّواهر اللّغويّة في النّصّ وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التّطبيق، وإجراء التّمارين المختلفة. وفي ظلّ هذه الطّريقة تعالج أبواب النّحو بطريقة التّطبيق، دون الحاجة إلى شرح قواعدها و فيها يتمّ تدريس القواعد في ظلّ اللّغة، وتمزج القواعد بالتّراكيب وبالتّعبير والقراءة بدل تدريسها مستقلّة، أمّا التّدريبات فهي عنصر أساسي في هذه الطّريقة وتتمثّل في:الاستعمال والتّدريب على العبارات الصحيحة[2]. وهناك من ينظر إلى المقاربة أنّها تصوّر وبناء مشروع عمل للإنجاز على ضوء

[1] أحمد الزّبير، سند تربويّ تكوينيّ على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر، دط، دت، ص5.

[2] انظر حسن شحاتة ، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق ، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط7، 2008 ، ص222.

خطّة أو إستراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلّم والنّظريات البيداغوجيا [1]. ويمكن تمثيل هذا على المنوال الآتي :

تصور + خطّة + عوامل = أداء فعّال ومردود مناسب

وتعتمد المقاربة النّصّية على دراسة الظّواهر النّصّية من خلال وظائف الكلمات داخل التّراكيب، وتحليل الألفاظ والجمل، ونقد الأساليب اللّغويّة، ودراسة الخصائص التّركيبيّة لبعض الفقرات، وإدراك المعنى وفهم السّياق، واستكشاف طاقات النّصّ التّعبيريّة، والبنى العميقة للّغة، والاستعمالات المختلفة، كلّ ذلك يهدف إلى إكساب القدرة على إنتاج نصّ على منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقات بين مكوّنات النّصّ .

أمّا الجزء الثّاني سبق أن تطّرقنا إليه وما يهمّ في هذا الإطار ما اعتمده **دي بوجراند** أنّ النّصّ حدث تواصلي يلزم توفّر الشّروط السّبعة حتّى تتوفّر فيه مفهوم النّصّيّة[2].

الاتّساق: هو التّماسك بين أجزاء النّصّ أو الخطاب.

السّبك : أو الرّبط النّحوي.

القصد: وهو الهدف من ميلاده.

القبول : ويتعلّق بموقف المتلقّي.

الإخباريّة: تحديد جدّة النّصّ، أي توقّع المعلومات الواردة فيه وعدم توقّعها.

المقام: وهو ما يتعلّق بمناسبة النّصّ.

التّناصّ : وهو تقاطع عدّة نصوص بعضها ببعض.

---

[1] حاجّي فريد ، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلّبات ، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع ، دط ، 2000، ط1.

[2] سعد مصلوح ، نحو اجرومية النّصّ ، (دراسة قصيدة جاهلية) ،مجلّة فصول ، مجلّد10 ، ع20، 1991، ص154.

تهدف المقاربة النّصّية في استعمال اللّغة في جوانبها الدّاخليّة، أي من حيث مستوياتها وأنظمتها (الصّوتيّة، الإفراديّة، التّركيبيّة، الدّلاليّة)، وكذلك بالسّياق التّداولي، أي المزج بين عناصر اللّغة وعناصر السّياق المرتبطة بالمتكلّم والمخاطب وفي كلّ الظّروف لإنتاج العمليّة التّبليغيّة، بحيث تكون اللّغة متجدّدة غير خاضعة لنمط معيّن ثابت. لقد قامت المقاربة النّصّية في منظورها الجديد على فلسفة تعليم اللّغة، إذ نتعلّم التّفكير بفعل التّفكير، والحركة بفعل الحركة وغيرها ... فلماذا لا نتعلّم اللّغة باستعمال اللّغة ؟ والرّهان على أن نتعلّم التّواصل والتّفاوض ونكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة.

تهدف المقاربة النّصّية إلى السّماح للمتعلّمين بممارسة اللّغة في بعدها الشّفهي والكتابي وهذا بالاعتماد على ما يسمّى التّدريس بالكفاءات حيث يكون النّصّ منطلق الدّراسة، وتتلخّص هذه البيداغوجيا في أنّ النّصّ مَركزُ إنجاز جميع النّشاطات المقرّرة والإطار لاكتساب مختلف المهارات اللّغويّة، ويتمّ ذلك بالنّظر إلى النّصّ على أنّه مستويات مختلفة لا تتجزّأ تمكّن المتعلّم من إنتاج اللّغة حسب المواقف والأنشطة التّعليميّة، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة تخدم النّشاط اللّغوي، انطلاقا من التّعامل مع النّصّ من حيث هو خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر.

إذن فإنّ المقاربة النّصّية هي مجموعة طرائق التّعامل مع النّصّ وتحليله بيداغوجيًّا لأجل أغراض تعليميّة [1]، وتظهر في تعليميّة اللّغات في كون النّصّ محور جميع التّعلّمات ومحور النّشاطات والدّروس الدّاعمة من نحو وصرف وبلاغة ...الخ وإنجاز هذه النّشاطات التّعليميّة يتمّ بواسطة النّصّ نفسه ويكون المنطلق الأوّل في مسار الدّرس اللّغوي وبالاعتماد عليه يسمح للمتعلّمين بالوصول إلى الاستنتاج أن اللّغة كلٌّ متكاملٌ لا تجزئةَ فيها، وأنّ ما يلاحظه المتعلّم من تجزئة ما هو إلاّ منهجيّة تفرضها بيداغوجيا التّعلّم بصفة تدريجيّة ، بينما النّصّ كوحدة لغويّة لا مجال للتّجزئة فيه.

[1] عبد الكريم غريب ، المنهل التّربويّ ، ط1، الدّار البيضاء ،206، ج1، مطبعة النّجاح الجديدة ، ص269.

لسانيات النّصّ أو اللّسانيات النّصّية (Linguistique textuelle) :

تُعدُّ اللّسانيات النّصّية أحدَ فروع اللّسانيات العامّة، فهي الانتقال من نحو الجملة وصولا إلى نحو النّصّ، وهذا التّصوّر اللّغوي في الدّراسات اللّسانيّة نتجَ عن محدودية قابليّة التّحليل للوحدات اللّغويّة، وقصور الجملة الّتي كانت الموضوع الأساسي للدّراسة اللّسانيّة قبل المنتصف الثّاني من السّتينيات الّذي شغل البنيويون الأوروبّيون والأمريكيون على حدّ سواء بداية من **سوسير وبلومفيلد**، مرورًا **بسابير** وصولا إلى **تشومسكي** مع اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة، وبتأثير هذه الأخيرة تمّ وصف الكفاءة اللّسانيّة المسؤولة عن توليد النّصوص وتأويلها، إذْ منَ الممكن الحديث عن لسانيات تدرسُ النّصّ على أنّه سلسلة من الجمل المترابطة، ومن ثمّ يمكن تحديد مفهوم النّصّ، الّذي يحافظ على استقلاله عن سائر الأشكال البنيويّة الأخرى باعتبار هذا الأخير أكبر وحدة قابلة للدّراسة اللّغويّة، ومن ذلك ما ذهب إليه **هاريس** (**Z.Harris**) : " إنّ اللّغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة بل في بنية متماسكة "[1]، ويُعدُّ **هاريس** أوّل من استخدم التّحليل النّصّي الشّامل من خلال دراسته تحليل الخطاب (Discours Analyses)، وبحثٍ قدّمَ فيه بوادرَ الاهتمامِ بالنّصّ، وسياقه الاجتماعي، وقدّم في بحثه تحليلاً منهجياً لنصوص بعينها.[2]

ومصطلح (Linguistique textuelle) تُرجِم إلى العربيّة بعلمِ لغة النّصّ أو نحو الجملة أو لسانيات النّصّ، فهو علمٌ هاجرَ منْ موطنهِ الأصلي إلى البيئةِ العربيّةِ ومهما كانت التّسميّة فإنّ محور الدّراسة هو النّصّ، وربّما تعود دواعي الاختيار إلى منطلق لغوي يرى بقصور الجملة في وصف الظّواهر اللّغويّة وهذا لا يعني القطيعة وإنّما من منظور آخر تطوّر يفرض الاستفادة من كلّ المعطيات والدّراسة اللّسانيّة السّابقة، واختيار النّصّ كوحدة للتّحليل، ومن ذلك كشف الحاجة الماسّة لضرورة البحث في النّصّ عن العلاقات المعنويّة الّتي تعمل على تجسيد تماسكه وانسجامه

[1] فولفجانج هانيه منه ودبتر فيهيفجر، مدخل إلى علم اللّغة النّصّي ،تر:صالح فاتح الشايب، مطابع جامعة الملك سعود ، الرّياض ،1997،ص21.

[2] سعد مصلوح ، العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النّصّ ، ضمن كتاب عبد السّلام هارون معلّما ومؤلّفا ومحقّقا ، تحرير وديعة طه النّجم وعبده بدوي ، كلية الآداب ،1990، الكويت ، ص407.

وصولا إلى أنّه يوصف بالحدث الاتّصالي، وفي ذلك اهتمّت لسانيات النّصّ بتوفير قواعد جديدة لم تكن في لسانيات الجملة، تتمثّل في إضافة إلى قواعد منطقية جديدة على المستوى الدّلالي والتّركيبي والصّرفي والمعجمي ... الخ وتصوير معايير التّماسك النّصّي، ومن ذلك ما جاء عند العالم الألماني **روك** (**rook**): " أخذت اللّسانيات النّصّية بصفتها العلم الّذي يهتمّ ببنية النّصوص اللّغويّة وكيفيّة جريانها في الاستعمال شيئا فشيئا مكانةً هامّةً في النّقاش العلمي للسّنوات الأخيرة فلا يكون اليوم مكمّلا ضروريّا للأوصاف اللّغويّة التي اعتادت أن تقف عند الجملة معتبرة إيّاها أكبر حدّ للتّحليل، بل تحاول اللّسانيات النّصيّة أنْ تُعِيدَ تأسيسَ الدّراسةِ اللّسانيّة على قاعدة أخرى هي النّصّ ليس غير، لكنّ هذا لا يعني أنّنا نعتمد المعنى المتداول بين النّاس للنّصّ (نصّ مكتوب عادة ما يأخذ شكل منتوج مطبوع) بل ينبغي أن نُدرِج في مفهومنا للنّصِّ كلّ أنواع الأفعال التّبليغيّة الّتي تتّخذ اللّغة وسيلة لها"[1].

وتَعودُ البداية الفعليّة للدّراسات النّصّية عند **فان دايك** (**T.A.Van.Dijk**) من خلال كتابه "بعض مظاهر نحو النّصّ "، ممّا جعله المؤسّس الحقيقيّ لهذا العلم في ضبط تصوّره في إطاره المنهجي، وظهرت تصوّرات أخرى له في عدّة كتب ومن ذلك كتابه "النّصّ بنى ووظائف مدخل إلى علم النّصّ" الّذي يوضّح فيه تداعيات التّحوّل في الدّراسة اللّغويّة من الجملة إلى النّصّ: " لقد توقّفت القواعد واللّسانيات التّقليديّة غالبًا عند حدود وصف الجملة، وأمّا في علم النّصّ فإنّنا نقوم بخطوة إلى الأمام ونستعمل وصف الجمل بوصفه أداة لوصف النّصوص، وما دمنا نتتبّع هنا المكوّنات المعتادة للقواعد، ونستعمل النّصوص المستخدمة بغية وصف الجمل، فإننا نستطيع أن نتكلّم عن قواعد النّصّ "[2].

لم يفرّق **فان دايك** في كتابه "بعض مظاهر نحو النّصّ "، (quelques aspecte de grammaire du texte) بين النّصّ والخطاب، ولم يتدارك ذلك إلاّ حوالي سنة

[1] خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللّسانيات ، دار القصبة ، الجزائر ، 2000م، ص 167 ،168

[2] فان دايك "النّصّ بنى ووظائف مدخل إلى علم النّصّ، تر: منذر عيّاشي، ضمن كتاب العلاماتية وعلم النّصّ، المركز الثّقافي العربي ، ط1، 2004 ، بيروت 1 .147 .

1977 في مؤلّف آخر بعنوان " النّصّ والسّياق " (le texte et le contexte) وفيه أسّس لنحو النّصّ آخذًا بعين الاعتبار كلّ الأبعاد الّتي لها صلة بالخطاب ولعلّ الارتباط الموجود بين النّصّ والخطاب واضح عند فان دايك وذلك في قوله: " توجد فوارق متّسقة بين الجملة المركّبة وانتظام توالي الجمل وتسلسلها، وخاصّة من نوع المستوى التّداولي، ثمّ إنّ الجمل يمكن أن تتعلّق بدلالة أو بمعنى جمل أخرى من العبارة نفسها حتى ولو كان ذلك ليس دائما مشابها في شيء لمعاني القضايا في تركيبها أو الجمل المؤلّفة. وهناك أسباب أدّت بنا إلى أنْ نُسلّمَ بأنَّ العباراتِ المنطوقةَ يجب أن تُعادَ صياغتها تبعًا لوحدةٍ أوسعَ ما تكونُ وأعني بذلك المتن أو النّصّ. وهذا الاصطلاح الأخير إنّما استعمل هنا ليفيد الصّياغة النّظريّة المجرّدة المتضمّنة لِمَا يُسمَّى الخطاب "[1].

اشتغلت اللّسانيات النّصّية على النّصّ، باحثة عن آليات اتساقه وانسجامه،أي الاهتمام بالعناصر الشّكليّة والمعنويّة الّتي تحقّق مفهوم النّصيّة، مركّزة في جوانبه (المعجميّة والدّلاليّة والصّوتيّة والبلاغيّة ... الخ) محقّقة بذلك اللّذّة والتّفاعل عند المتلقّي، فهي تتعامل مع النّصّ باعتباره نظاما للتّواصل والإبلاغ السّياقي، وتركّز على الرّوابط التّركيبيّة والدّلاليّة والسّياقيّة، سواء كانت صريحة أو ضمنيّة، ولا تكتفي بما هو مكتوب بل تدرُسُ النّصوصَ الشّفهيّةَ والملفوظات القوليّة، وتبحث عن آليات بناء النّصّ ومختلف الوظائف الّتي يؤدّيها، ضمن سياق تداولي معين: "إنّ كلّ خطاب مرتبط على وجه الاطّراد بالعقل التّواصلي، أو بعبارة أخرى، فإنّ المركّب التّداولي ينبغي ألاّ يخصّص الشّروط المناسبة للجمل ومقتضى الحال فيها، بل يخصّص هذا المركّب ضُرُوب الخطاب أيضا، وإذًا فإنّ أحدَ الأغراض السّامية لهذا الكتاب هو الإعراب والإفصاح عن العلاقات المتّسقة والاطّراد بين النّصّ والسّياق التّداولي" [2].

[1] فان دايك "النّصّ والسّياق " ، تر: عبد القادر قنيني ، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، سنة 2000، ص19.
[2] المرجع السابق، ص20.

تُعَدُّ النّصّيةُ منْ أهمّ مباحث لسانيات النّصّ، حيث خَصَّتِ النّصّ بالدّراسةِ، وذلك برصد مجموعة الوسائل اللّغويّة الّتي تخلق النّصّية، بحيث تسهم في وحدته الشّاملة كما وضّحه كلٌّ منْ **هاليدي** ورقية حسن، وهذه المعايير هي مِنْ خصائص وجود النّصّ، ويُعدُّ **دي بوجراند** (**Robert De Beau grande**) أوّلَ مَنْ وضعَ أسّسَ اللّسانيات النّصّية في الثّمانينيات من القرن العشرين (1981) مِنْ خلال مؤلّفه "مدخل إلى لسانيات النّصّ "، (Introduction de linguistique textuelle) ولكنْ ألّفَ مِنْ قبل كتابه "النّصّ والخطاب والإجراء " حيث ضَمَّنَ فيهِ المعايير النّصّية " وأقترح المعايير التّالية لجعل النّصّية (textualité)، أساسا مشروعا لإيجاد النّصوص واستعمالها "[1].

وهذه المعايير هي: الاتّســاق (la cohésion) ، الانسجـــام (la cohérence) المقصديّة (l'intentionnalité)، المقبوليّة (l'acceptabilité)، السّياق (le contexte)، التّناصّ (l'intertextualité).

ويمكن تصنيف هذه المعايير إلى :

أ. ما يتعلّق بالنّصّ : معياري الاتّساق والانسجام.

ب. ما يتعلّق بمنتج ومتلقّيه : المقصديّة والمقبوليّة.

ج. ما يتعلّق بظروف إنتاج النّصّ وتلقّيه : السّياق و التّناصّ [2].

وقد حدّد بوجراند المعايير النّصّية الّتي تستوفيها أطروحات هاريس؛ لأنّها لم تستطع أن تحدّد موقفا محدّدا من النّصوص غير النّحويّة واختلاف الأساليب داخل النّصوص، واتّجه مباشرة إلى تحليل النّصوص بصفتها تعبيرا عن اللّغات الطّبيعيّة الّتي تحتوي في داخلها على مستويات مختلفة تصاغ في شكل جمل وأهمّ هاته المبادئ النّصيّة [3]:

[1] دي بو جراند روبرت ، النّصّ والخطاب والإجراء، تر: تمام حسّان، القاهرة ، عالم الكتب، 1998م,ص101.
[2] راجع: عفيفي أحمد، نحو النّصّ اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001 ص76 .
[3] دي بوجراند ، المرجع السابق،ص103.

ـ السّبك أو الاتّساق (cohésion): وهو الرّبط اللّفظي، فالنّصّ عبارة عن وحدة تترابط أجزاؤها في مظاهر تتمثّل في الاستيعاب والإدراك ويتعلّق الأمر بالبنية الشّكليّة أو السّطحيّة للنّصّ، ويتمّ بأدوات أو روابط في إطار الموضوع المحدّد يرى فان دايك" أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما ، يصعب إيجاد روابط بينها، و بالتّالي لا يمكن أن يكون نصّا "[1]. إنّ مفهوم الاتّساق مرتبط بالعلاقات المعنويّة داخل النّصّ ودلالته، فيتولّد ارتباط منطقي في إطار التّأويل، ليؤسّس علاقة ليس على المستوى الدّلالي وإنّما على مستويات أخرى كالمعجمي والبحر أي المستوى الصّوتي، وكما يقصد الاتّساق : ذلك التّماسك الشّديد بين أجزاء المشكلة للنّصّ وما يكون مناط [2] الاهتمام فيه مُنْصبًّا على الوسائلِ اللّغويّةِ الّتي ترتبط بين هذه العناصر المكوّنة للنّصّ مثل : الإحالة ، سواء أكانت قبليّة أو بعديّة والضّمائر والعطف ... الخ .

ويرى تمام حسّان " أنّ الاتّساق إحكامُ علاقاتِ الأجزاءِ، ووسيلة ذلك إحسان المناسبة المعجميّة من جهة، وقرينة الرّبط من جهة أخرى واستصحاب الرّتب النّحويّة إلى حين دواعي الاختيار الأسلوبي، ورعاية الاختصاص والافتخار في تراكيب الجمل "[3] وانطلاقا من هذا نجد أنّ السّبك نوعان :

ـ السّبك المعجميّ (Récurrence lexicale) : ويحقّق بوسيلتين:

أ. **التّكرار (la répétition):** ويقصد به تكرار لفظتين يكون المرجع فيهما واحد مثل عودة الضّمير على المتقدّم مثل قوله تعالى: "الّذين يؤمنون بالغيب ويقيمون الصّلاة وممّا رزقناهم ينفقون. " البقرة الآية 3، فالضّمير "هم" يعودُ على " الّذين" ولا يتّضح المعنى إلاّ بالرّبط بين الضّمير والمتقدّم وهناك التّكرار في اللّفظ أو المعنى.

---

[1] راجع : خليل إبراهيم ،الأسلوبيّة ونظريّة النّصّ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص145.

[2] محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص ، ط1،دار البيضاء ، بيروت ، 1997،ص5.

[3] تمام حسان، الصياغة اللغوية ، دط، النادي الثقافي ، جدة ، 1988، ص 789.

ب. المصاحبة المعجميّة(Collocation): ويُرادُ بها العلاقاتُ القائمةُ بينَ الألفاظ في اللّغة مثل التّضاد، وعلاقة التّقابل، وعلاقة الجزء بالكلّ، وعلاقة الجزء بالجزء ممّا يشاع في اللغة.

- الانسجام (La cohérence) : و يُقصدُ بالانسجام ذلك المعيارُ الّذي يختصُّ بالاستمراريّة المتحقّقة للنّصّ، أيْ الاستمراريّة الدّلالية المتولّدة عن العلاقات المشكّلة داخل النّصّ، ويُعرّفهُ **جون ماري شايفر(jean marie Schaeffer)** :"يتضمّن الانسجام التّتابع والاندماج التّدريجيّ للمعاني حول موضوع الكلام، أو يفترض قبولا متبادلا للمتصوّرات الّتي تحدّد عالم النّصّ المصمّم لوصفه بناءً عقليًّا "[1] ويرى محمد خطابي " أنّه ليس هناك انسجام في ذاته، وغير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقّي، بل إن المتلقّي هو الّذي يحكم على نصّ بأنّه منسجم، وعلى آخر بأنّه غير منسجم "[2].

أبعد اللّسانيّون الّذين اعتمدوا الجملة في دراستهم اللّغويّة الأبعاد الاجتماعيّة والتّواصليّة، فأهملوا السّياق وعلاقته بالخطاب، إلاّ أنّ الدّراسات ضمن لسانيّات النّصّ اعتمدت ربط تحليل الجمل بسياق النّصوص ونقل ما يتّصل بتحليل الجملة إلى المستوى الجديد، وهذا ما ذهب إليه هاريس في بعض أفكاره الّتي تعودُ إلى دي سوسير الّذي يرى أنّ الجملةَ عبارةٌ عن تتابعٍ من الرموزِ، و إنّ كلّ رمز يُسهمُ بشيء من المعنى الكل، لهذا فكلّ رمز داخل الجملة يرتبط بما قبله وما بعده[3].

- المقصديّة : والقصد هو التّعبير عن هدف النّصّ الّذي يُعدُّ وسيلةً للوصول إلى غايةٍ مَا يحدُّدُهَا منتجه، فيجسّد النّيّة والموقف : "لا يتكلّم المتكلّم مع غيره إلاّ إذا كان لكلامه قصد "[4]، والمقصديّة هي من شروط التّواصل بأنواعه، ولا تكون الدّلالة في النّصّ إلاّ إذا كان القصد. والنّصّ في أصله يجسّد موقف منشئه متمثّلا في السّلوك

[1] جون ماري شايفر ، النّصّ ضمن كتاب العلاماتيّة وعلم النّصّ ، تر: منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2004. ص133.

[2] محمّد خطابي، لسانيّات النّصّ، مدخل إلى انسجام النّصّ، دار البيضاء ، بيروت، ط1، 1997، ص51.

[3] سعيد حسن بحيري ،علم لغة النّصّ ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1997، ص56.

[4] أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر ، ص89.

اللّغوي الّذي يظهره من خلال تتبّع مسار غايته وما تجسّد عند **دي بوجراند**: "يتضمّن موقف منشئ النّصّ مِنْ كونه صورة ما من صوّر اللّغة، قصد بها أن تكون نصّا يتمتّع بالسّبك والالتحام، وإنّ مثل هذا النّصّ وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى غاية بعينها "[1]، وهناك مدى متغيّر للتّعاطي في مجال القصد حيث يظلّ القصد قائما من النّاحية العمليّة حتّى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسّبك و الالتحام، و مع عدم تأديّة التّخطيط إلى الغاية المرجوة، كما أنّ النّصّ ليس بنية عشوائيّة، إنّما عمل مقصود بأنْ يكونَ متّسقا منسجما، هو عمل مخطّط له غاية يطمح إلى بلوغها.

وقد فرّقَ **جيروم** بينَ القصد النّفسيّ والقصد الجماليّ، فالأوّل مرتبط بالمؤلّف أيْ ذلك التّصوّر القبلي للعمل في ذهن المبدع، أمّا الثّاني فمرتبط بالنّصّ نفسه، ويرى **جيروم** "أن القصد النّفسيّ قد يكون مضلّلا في تفسير العمل الفنيّ؛ وذلك لأنّه يصعب الوصول إلى هذا القصد، كما أنّه قد يكون قصدا متعدّدا أو متغيّرا أثناء التّجربة الإبداعيّة، أمّا القصد الجماليّ فهو قصد العمل الّذي يحثّ النّاقد على أنْ يتساءل ماذا يحاول العمل أن يحقّقه بوصفه أداة للتّعبير الجمالي" [2].

ـ **المقاميّة:** يُعدُّ المقامُ مِنْ أهمّ المعايير لأنّه ربط العلاقة بين بنية النّصّ الدّاخليّة على المستوى النّحويّ والدّلاليّ وعلاقته بالسّياق، والمقامُ أحدُ المقوّماتِ الأساسيّة في اتّساق النص؛ لأن يجعل النّصّ يكتمل في صورته المراد إظهارها وذلك بمراعاة الظّروف الّتي سيظهر فيها ويتفاعل معها، وهنا إشارة إلى البعد التّداوليّ لأهميّته كما جاء عند **محمّد خطّابي** " أنّ إضافة هذا المستوى سيمكّن من إعادة بناء جزء من المقتضبات الّتي تجعل الأقوال مقبولة تداوليّا. وبتعبير آخر مناسبتها بالنّظر إلى السّياق التّواصليّ الّذي تنجز فيه، وهذا افتراض أوّل يتعلّق بتوسيع مجال الوصف بإضافة مستوى ثالث وهو المستوى التّداوليّ "[3]، وفي هذا الإطار التّأكيد على

[1] دي بوجراند ، النّصّ والخطاب والإجراء ، ص103.
[2] جيروم ستولينر ، النّقد الفنيّ دراسة جماليّة و فلسفيّة ، تر فؤاد زكرياء ، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر ، ط1، 2007،ص712.
[3] خطّابي محمّد، مرجع سابق ، ص29.

ضرورة فهم النّصّ أو الخطاب في إطار معيّن ولا نستطيع تحليله إلاّ بالرّجوع إلى السّياق "على محلّل الخطاب أن يأخذ بعين الاعتبار السّياق الّذي يَرِدُ فيهِ جزءٌ مِنْ خطاب إذ هناك بعض الحدود اللّغويّة الّتي تتطلّب معلومات سياقيّة أثناء التّأويل، ومن هذه الحدود المعينات مثل: هنا، الآن، أنا، أنت، هذا. منْ أجل تأويل هذه العناصر، حين تَرِدُ في خطاب ما، من الضّروري أنْ نعرفَ (على الأقل) من هو المتكلّم ومن هو المستمع، وزمان ومكان إنتاج الخطاب "[1].

- **السّياق :** السّياق بناء نصيّ كامل من فقرات مترابطة، في علاقته بأيّ جزء من أجزائه أو تلك الأجزاء الّتي تسبق أو تتلو مباشرة فقرة أو كلمة معيّنة ودائما ما يكون السّياق مجموعة من الكلمات وثيق التّرابط بحيث يلقي الضّوء لا على معاني الكلمات المفردة فحسب بل على معنى وغاية الفقرة بأكملها"[2].

لم تكن اللّسانيات النّصّية وحدها مَنِ اهتمَّ بالسّياقِ بل كان محورَ اهتمامٍ للّسانيات بصفة عامّة " إذ يعني مصطلح السّياق بالتّركيب أو السّياق الّذي تَرِدُ فيه الكلمة وسيهتمّ في تحديد المعنى المتصوّر لها "[3]. ومن هنا نستخلص أنّ السّياق ينقسم إلى قسمين: السّياق اللّغوي والسّياق غير اللّغوي الّذي يعني كلّ ما يحال على خارج النّصّ أو ما حوله من مؤثّرات بيئيّة. لذا فالنّصّ تتجاذبه علاقتان؛ داخليّة وخارجية كي يتماسك ومِنْ ثمّ فهو واقع كذلك بين التّأثير والتّأثّر بين البيئة المحيطة، وهذا ما يؤكّد العلاقة التّلازميّة بين النّصّ والسّياق وبهذا نتحصّل على المعنى النّصّي. ومن هنا يتضّح أنّ فهم النّصّ وتفسيره لا يتأتّى إلاّ بالرّجوع إلى السّياق باعتباره يلعب دورا كبيرا في جلاء معنى النّصّ وإبرازه .

ركّزت اللّسانيّات النّصّية على النّصّ كبنية لغويّة كلّيّة، بعيدا عن فرعيّة الجملة فلهذا كانت النّصوص النّصّية مركز الاهتمام لاشتمالها على جوهر الدّراسة اللّسانيّة الحديثة، من خلال السّياق والظّروف والفضاء وما يتعلّق به قبليّا وبعديّا، مع

[1] خطّابي محمّد، المرجع نفسه ،ص29.
[2] إبراهيم فتحي ، معجم المصطلحات الأدبيّة ، ط1،دار الشّرقيات للنّشر والتّوزيع ، القاهرة ،2000 ،ص38.
[3] سامي عيّاد وآخرون، معجم اللّسانيات الحديثة ،دط،دت ،ص28.

مراعاة ظروف المتلقّي وثقافته وما إلى ذلك ممّا يحيط بالنّصّ، وهذا خلاف ما كان يحدث في الدّراسات السّابقة في إطار نحو الجملة وفرعية الدّراسة بعيدا عن السّياق والتّواصل بأنواعه.

- **التّناصّ:** يعتبر ظاهرة في بناء النّصّ من خلال الحضور أو الاستشهاد سواء معنويّا أو لفظيّا؛ فتداخل النّصوص فيما بينها ظاهرة صحّيّة لتوالدها ولا يكاد يخلو أي نصّ من حضور نصّ أو عدّة نصوص لبناء نصّ جديد "هو تلك العلاقات الّتي تنشأ بين نصّ أدبيّ وغيره من النّصوص "[1]. إنّ هذا التّداخل أو الحضور يخلق في النّصّ علاقات مختلفة تنشأ من الضّرورة والملاءمة النّصّية للحصول على نصّ أو نصوص جديدة " والمقصود بالتّداخل النّصّي هنا:

الوجود اللّغوي، سواء كان نسبيّا أم كاملا، أم ناقصا، لنصّ آخر. وربّما كانت أوضح صوّر التّداخل، الاستشهاد بالنّصّ الآخر داخل قوسين في النّصّ الحاضر "[2]، إنّ ظاهرة التّناصّ هي من الظّواهر النّصّية الحاضرة في الأجناس الأدبيّة قديما أو حديثا بحيث لا يخلو أي نصّ في حضوره الجديد في نصّ آخر، وهذا ممّا يزيده قوّة وشرعية في النّموّ النّصّي سواء على مستوى مضمونه أو شكله أو حتّى أسلوب صاحبه وممّا يثبت ذلك ما جاء في قول **عبد المالك مرتاض** : "هل الكتابة انبثاق من صميم الذّات ؟ أم هي إبداع متولّد عن أشتات الغير؟ أم هي مزيج من هذا وذاك " ونقول تدعيما لهذه الإجابة، بأنّ النّصّ لا يمكن أن يكون الامتداد ؛ لأنّ قراءات الكاتب السّابقة وثقافته تنعكس، عن قصد أحيانا وعن غير قصد أحيانا أخرى، على كتاباته فتأتي مزيجا من آراء و تعابير مختلفة. فالكاتب لا يبدأ في إنشائه من عدم وبالتّالي فلا يمكن أن يكون إنتاجه جديد كلّ الجدّة، وذلك لأنّه ببساطة، يصدر عن المشترك العامّ من ثقافة العصر وأساليبه" [3].

---

[1] فاطمة قنديل ، التّناص في شعر السّبعينات ، البنية العامّة لقصور الثّقافة ، دط، القاهرة ، 1999، ص29.

[2] عبد المطّلب محمّد ،قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني ، القاهرة : لونجمان /بيروت :مكتبة لبنان ناشرون ،1995 ص 125.

[3] راجع محمّد الأخضر الصّبيحي ، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه ، ط1،الدّار العربيّة للعلوم ، منشورات الاختلاف ،2008،ص102/101 .

2. تعليميّة النّصّ:

1.2. مفهوم التّعليميّة (DIDACTIQUE) : إن مرجعيّة هذا المصطلح تعود إلى الأصول الإغريقيّة وذلك بما يعرف ب DIDKTIKOS ،" وهو يدلّ على معنى التّربيّة وكل ما له علاقة بالتّعليم "[1]، ويمكن في هذا الشّأن أن نورد عدّة تعريفات جاءت موضّحة ومحدّدة للتّصوّر العلميّ والتّقنيّ لهذا المصطلح :

تعني التّعليميّة الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنيّاته وأشكال تنظيم حالات التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ... "أنّه تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفيّة مثل: اللّسانيّات، علم النفس، علم الاجتماع، التّربيّة ...، ويختار منها ما يناسبه ليؤسّس عليها بناء تخصّص جديد في ميدان التّدريس ".[2]

- الدّيداكتيك بالأساس تفكير في المادّة الدّراسيّة بغية تدريسها والبحث في كيفية اكتساب المتعلّم للمفاهيم.

"الدّيداكتيك هي الدّراسة العلميّة لسيرورات التّعليم والتّعلّم قصد تنظيم هذه السّيرورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم والمواقف اتّجاه الذّات والمحيط "[3].

"هي العلم المسؤول عن إرساء الأسّس النّظريّة والتّطبيقيّة للتّعلّم الفاعل والمعقلن" [4].

---

[1] مجموعة من الأساتذة ، التّكوين الخاصّ بمعلمي المدرسة الأساسيّة مادّة التّعليميّة العامّة ، وعلم النّفس، دط ، المركز الوطني للتّعليم المعمّم ، الجزائر ،1995.الإرسال الأوّل ، ص2.

[2] بشير ابرير ، في تعليميّة الخطاب العلمي ، مجلة التّواصل ، تصدرها جامعة عنّابة ، 8 جوان 2001،ص 71/70.

[3] سالم اكويندي ، ديداكتيك المرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك ، ط1، دار الثّقافة ، الدّار البيضاء 2001، ص 157.

[4] أنطوان صباح وآخرون ، تعليميّة اللّغة العربيّة ، ط1، دار النّهضة العربيّة ، لبنان ، 2006، ج1، ص18.

2.2. موضوع التّعليميّة: إنّ موضوع الدّراسة في التّعليميّة لا يكاد ينحصر في محتوى مثلا، أو في الطّريقة فحسب، وإنّما تشمل جميع أبعاد ومكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، "وهذا يعني أنّ المتخصّص في هذا المجال يمكن أن يطرق العديد من الإشكالات والموضوعات من مثل" [1]:

1.2.2. معرفة عيّنة المتعلّمين: منْ حيث سنّهم، خصوصياتهم النّفسيّة والاجتماعيّة، قدراتهم، وسطهم، ... الخ، وذلك لمعرفة وضبط حواجز التّعلّم ودوافعه وكذا علاقة المتعلّم بالمادّة الّتي يدرّسها، وطبيعة الصّعوبات الّتي تواجهه أثناء تعلّمها .

2.2.2.المعلّم: ويكون البحث فيه عن طبيعة تكوينه وخصائصه النّفسيّة والمعرفيّة ... الخ، وكذا أساليب ممارسته، وطرائق تبلغيه لمادّته.

3.2.2. المحتوى : تهتمّ في محتوى التّدريس، من حيث المعارف الواجب تدريسها وتنظيمها، فيمكن للباحث الدّيداكتيكي أن يقدّم دراسة وصفيّة وتحليليّة أو نقديّة في محتوى مادّة معيّنة، لمستوى معيّن.

4.2.2. مؤسّسة التّعليم: ويتعلق الأمر بالمؤسّسة التّعليميّة من حيث موقعها وبيئتها الاجتماعيّة (مدنيّة أم ريفيّة)، وقدرتها على توفير الوسائل التّعليميّة للمتمدرسين بها.

5.2.2. معرفة الأهداف : ويتاح للباحث الدّيداكتيكي طرح عدّة أسئلة على مستوى الأهداف، من حيث نوعها هل هي عامّة أم خاصّة ؟ إجرائيّة، وهل تركّز على مهارات عامّة أو مهارات معيّنة ؟

6.2.2. الأنشطة : كلّ ما يقوم به المعلّم لأجل تبليغ المعلومات والمعارف.

7.2.2. الوسائل : ما يستعمله المعلّم من كتب، مطبوعات، صوّر، أشرطة، مخبر أجهزة سمعية وبصرية، وإعلام آلي ... الخ.

[1] بشير ابرير ، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق ، ص10_15.

8.2.2. النّتائج: وفيها يهتمّ الباحث الدّيداكتيكي بالنّتائج المنجزة من حيث تحقيق الأهداف المسطّرة ونسبة تحقيقها ومكمن الخلل فيما يخصّ الطّريقة أو المعلّم أو المتعلّم أو المحتوى أو الوسائل ...

3.2. النّصّ التّعليميّ: هو وحدة تعليميّة تجمع بين معارف عديدة لغويّة وتربويّة ونفسيّة واجتماعيّة، وهذا كلّه في إطار النّصّ والأنسجة اللّغويّة من أصوات وكلمات وتراكيب، فيحقّق الالتحام والتّفاعل بين المعارف اللّسانيّة وغيرها ممّا يتعلّق بالجوانب الاجتماعيّة والنّفسيّة ...، أي كونه وسيلة لنقل المعرفة، وهو يمثّل قاعدة أساسيّة في التّطبيق العلميّ والتّحصيل العلميّ واللّغويّ.

يعدّ الخطاب مِنْ صُوَرِ النّصّ التّعليميّ، والّذي بدوره يختلف عن النّصّ والكلام والكتابة كما يرى ذلك ميشيل فوكو (1962/1948) فالخطاب عنده هو " مصطلح لسانيّ يتميّز عن النّصّ والكلام والكتابة وغيرها ويشمل كلّ إنتاج ذهنيّ سواء أكان نثرا أم شعرا منطوقا أم كتابة، فرديّا أم جماعيّا، ذاتيّا أم مؤسسيّا، وللخطاب منطق داخليّ وارتباطات مؤسّسة فهو ليس ناتجا بالضّرورة عن ذات فرديّة يعبّر عنها، أو يحمل معناها أو يميل إليها، بل قد يكون خطاب مؤسّسة أو فترة زمنيّة أو فرع معرفي ما"[1]، ويعدّ ميشيل فوكو صاحب نظرة مختلفة للخطاب حيث يرى أنّه "علاقة وثيقة بين اللّغة وأشكال السّيطرة والهيمنة الاجتماعيّة " [2] .

أمّا **إميل بنفنست** فيرى أنّ كل قول يفترض وجود متكلم ومستمع يكون هدف الأول التأثير في الثاني بأية طريقة كانت.

« Toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière »[3].

[1] ميشيل فوكو، نظام الخطاب وإرادة المعرفة، ترجمة: أحمد سلطان وعبد السّلام بن عبد العالي، دار النّشر المغربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، 1985م، ص9.
[2] المرجع نفسه، ص 16.
[3] Emile Benveniste problème de linguistique générale, éditions Gallimard, paris, 1966, p242.

ويقول **جان ميشال آدم** عن الخطاب حين نتكلّم فنحن نسعى من جهة إلى حمل المخاطب على أن يقاسمنا آراءنا أو التّمثيليّات المتعلّقة بموضوع معيّن: " ونسعى من جهة أخرى إلى حمل الآخرين على الاقتداء بأكبر عدد ممكن من آرائنا" [1].

4.2. تعليميّة النّصّ التّعليميّ: إنّ تعليميّة النّصّ الأدبيّ من الحقول الدّيداكتيكيّة الجديدة الّتي لها علاقة أساسا بتعليميّة اللّغات بصفة عامّة، وهي في حقيقة الأمر مازال البحث فيها جاريا" لا تزال الأبحاث فيه عرضة للغموض المنهجيّ "[2]. إنّ تخصّص التّعليميّة يعنى بالدّراسة العلميّة لسبل تدريس النّصّ الأدبيّ، وهي معرفة علميّة خصبة تتميّز بمقوّمات نظريّة ومنهجيّة، وهي تنظيم ضمن استراتيجيّات علميّة خاصّة بما تمكّنها من تنظيم عمليّة تدريس النّصّ الأدبيّ ومن تقريبها إلى التّلاميذ وذلك لجعلهم يمتلكون الآليات المنهجيّة المناسبة الّتي تمكّنهم من فهم النّصوص وتحليلها وتأويلها [3]. ومن هذا المنطلق يتّضح أنّ التّعليميّة تهتمّ بدراسة آليات نقل المعارف لمادّة معيّنة، وكذا آليات اكتسابها في إطار مؤسّساتي محدّد يمكن القول أنّ اهتمامات التّعليميّة يمكن حصرها في ثلاثة مواضيع هامّة[4] :

- صياغة المعارف من قبل موظّفي المؤسّسة التّعليميّة، وذلك بدراسة مواضيع التّعليم (المحتوى).

- امتلاك المعارف من قبل التّلاميذ، وذلك من خلال دراسة ظروف ذلك الامتلاك أو الاكتساب للمعارف من طرف المتعلّم، مع تحليل الصّعوبات الّتي تعترضه.

[1] J-M-Adam, les textes : types et prototypes, paris, Nathan, 1997, p10.

[2] جون لوي ديفان ، ما المنهجيّات المختارة للبحوث الخاصّة في تعليميّة الأدب ؟ محاولة للتّصنيف ونظريّات استكشافيّة ، تر ،مفتاح بن عروس والطّاهر لوصيف ، مجلّة اللّسانيّات ، مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة ، ع 13/ 13، 2007، ص 123.

[3] بشير ابرير ، تعليميّة النّصوص ، مجلّة التّواصل ، تصدرها جامعة عنّابة ، 8 جوان 2001، ص1.

[4] المرجع نفسه، ص 2.

- نقل (تبليغ) المعارف من قبل المعلّمين؛ وذلك من خلال دراسة طرق وكيفيّات تداخلاتهم، ومعرفة مواقفهم وتصوّراتهم، وكفاءاتهم، ومختلف الصّعوبات الّتي تعترضهم .

يتطرق أيّ بحث في تعليميّة الأدب إلى موضوع واحد من المواضيع الثّلاثة السابقة كما أنّه بالإمكان الجمع بينها من خلال دراسة المعارف المقدّمة وآليات نقلها واكتسابها.

يشتغل الباحث الدّيداكتيكي (Didacticien)، بنوعين من المعطيات أو المدوّنات :

- خطابات مكتوبة : تعليمات رسميّة، مستندات مدرسيّة، إنتاجات للمعلّمين أو المتعلّمين، نصوص للباحثين، ...

- مدوّنات شفويّة أو سمعيّة بصريّة : تفاعلات تخاطبيّة داخل القسم، ردود على الاستجوابات، وله كذلك في منهجيّات جمعها في أربع طرق كبرى هي [1]:

- الاستجواب أو المقابلة (interview).
- الملاحظة (observation).
- الاستبيان (questionnaire).
- دراسة المستندات (Etude de documents).

يعتمد الباحث في ميدان التّعليميّة نوعين من المعطيات منها ما يتعلّق بالجانب النّظريّ الّذي يخدم موضوع بحثه، أمّا الجانب الآخر يتعلّق بالممارسة التّطبيقيّة أي أنّ الجانب الأوّل يستقيه من الكتابات الّتي تصدر عن الباحثين والمنظّرين في مجال التّعليميّة، وكذلك المختصّين في مجال الأدب والقراءة وغيرها. أمّا الجانب الثّاني فيجمعه من المعلّمين والمتعلّمين وغيرهم من الأفراد الفاعلين في المحيط المدرسيّ عموما.

3. أنماط النّصوص في المقاربة النّصّية:

[1] مقالة في يوميّة الرّائد، منتدى الرّائد، t.alraid.www://ht

يعد النّمط الطّريقة الّتي اعتمد عليها الكاتب أو الشّاعر النّاقد في إعداد و إخراج نصّه إلى القرّاء من حيث البناء الفنيّ(اللّغة والأسلوب)، والبناء الفكري (المضمون والمحتوى)، فهو الجانب التّقنيّ المستخدم في إعداد النّصّ وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه، ولكلّ فن أدبيّ نمط يتناسب مع موضوعه. ولكلّ نمط بنية وترسمية تتلاءم مع الموضوع المطروح.

من خلال هذين التّصوّرين للنّمط يتّضح لنا أنّه طريقة يستخدمها الكاتب لإعداد وإنتاج نصّ وإخراجه، وذلك باعتماده على اللّغة والأسلوب الواضح، إلى المرسل إليه والمتلقّي، وذلك حسب الموضوع المطروح ولكلّ نمط معيّن بنية وخصائص تميّزه عن بقية الأنماط. فكلّ الأنماط تساعد على إيصال الفكرة إلى المتلقّي.

ومن بين هذه الأنماط نذكر منها: النّمط الوصفي الحواري، السّردي، الحجاجي الإخباري، والتّفسيري وغيرها من الأنماط .

1.3. النّمط الإخباري: هو النّقل بأمانة وبدقّة وتفعيل الأخبار والوقائع إلى الغير[1]. أي أنّ الكاتب ينقل لنا الأحداث والوقائع كما هي بدون تدخّل إبداعه أو خياله في سرد الأحداث.

مؤشّراته:

- غلبة الضّمير الغائب لأنّه يصف حادثة وقعت.
- الجمل الخبريّة مثبتة أو منفيّة.
- الأفعال الماضية.
- حروف العطف الدّالة على التّعاقب والتّرتيب.

2.3. النّمط الحجاجي: إنّه النّمط الّذي يحاول فيه المحاجّ عرض فكرة أو وجهة نظر لشخص أو جمهور ما وتدعيم الرّأي بحجج وبراهين من الواقع وتقديم شواهد وأدلّة لتبيان صحة الرّأي أو الفكرة الّتي عرضها على الطّرف الآخر ويبتعد عن الأطروحة

[1] المرجع السّابق، ص 27.

النّقيضة ونفيها ودائما المحاجّ في كلا الحالتين يبرّر موقفه بالمبرّرات والبراهين الّتي تخدم موقفه[1]. ولكي يتحقّق الاتّساق والانسجام للنّصّ يجب توفّر بعض الرّوابط مثل: الضّمائر والأسماء الموصولة وكذلك الإشارة والنّفي ... ومن بين الّذين اهتمّوا بهذه الرّوابط نجد **"دوكرو" (DUCROT)**، فقد اهتمّ بالرّوابط التّعبيريّة الّتي تحقّق الانسجام للنّصّ والّتي تساهم في خلق النّصّ الحجاجي برهنة وترابطا وهيكلة[2].

وفي العمليّة الحجاجيّة لا بدّ أن يكون المستمع في نفس مرتبة المتكلّم، باعتبارهما عضوين فاعلين في التّفاعل الخطابي، الشّيء الّذي يوافق مفهوم التّفاعل(L') interaction ومنه إلى التّداول دون أن يكون السّامع كائنا سلبيّا يقع عليه فعل الحجاج، كما في بعض التّعريفات الّتي تذهب إلى أن الحجاج هو العمليّة الّتي من خلالها يسعى المتكلّم إلى تغيير نظام المعتقدات و التّصوّرات لدى مخاطبه بواسطة الوسائل اللّغويّة.

مؤشّراته:

- غلبة الاستدلال المنطقي.
- ذكر السّبب ونتيجته.
- الاستشهاد.
- أدوات الرّبط المنطقيّة المتّصلة بالأسباب والهادفة للإقناع (إذن، كي، ، بما أن، نظرا، على غرار....)
- البناء الفكري القائم على عرض الفكرة والحجج لتبيان صحّتها وسوق الأمثلة الواقعيّة .
- الانتقال إلى الطّرح المعاكس وتفنيده بعد عرضه ودحضه.

ومن خلال هذا نستشفّ أنّ العمليّة الحجاجيّة لا بدّ أن يتوفّر فيها المستمع والمتلقّي ووجب أن يكون في نفس المرتبة ، أي تكون لهما نفس الثّقافة وهو

[1] يحي بعطيش، نحو نظرية وظيفيّة للنّحو العربي، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006/2005، ص501.

[2] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّصّ، ط1 ، المغرب، 2015 ، ص 167 .

ما يعزّز التّفاعل بينهما، وكذلك عرّفه **طه عبد الرّحمن** في كتابه - **في أصول الحوار وتحديد علم الكلام**- : " كلّ ما هو منطوق موجّهه إلى الغير يقصد الإفهام حيث لديه الحقّ في الاعتراض. من خلال هذا، نستنتج أنّ الحجاج هو استدلال بالبراهين، بحيث يهدف فيه المحاجّ لعرض دعواه مدعومة بالتّبريرات عبر مجموعة من الأقوال المترابطة منطقيّا بقصد إقناع الآخر بصدق دعواه والتّأثير في موقفه تجاه تلك القضية ".

3.3. النّمط الوصفيّ: هو الطّريقة التّقنيّة المستخدمة في بناء وإخراج النّصوص الوصفيّة، ويقوم ذلك على النّظر الثّاقب والملاحظة الدّقيقة والمهارة في التّعبير والرّبط[1]، فالوصف تصوير يرسم للعين صورة نفسيّة داخليّة أو مادّيّة خارجيّة لشخصيّة حقيقيّة أو خياليّة، أو لوحة لمشهد طبيعيّ أو متخيّل وهو نوعان: وصف مادّي أو نفسيّ .

"يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلّي وآني للعناصر المكوّنة لهذا الواقع وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الّتي توجد فيه"[2].

ومن أبرز مؤشّرات الوصفي نجد :

- تعيين الشّيء الموصوف وتركيز الوصف عليه .

- استعمال الفعل المضارع والماضي للدّلالة على الحيويّة والحركة الاستمراريّة.

- لا يجب أن يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى حيث يكون الرّابط طبيعيّ بينهم[3].

- الإكثار من النّعوت والصّفات والأحوال والمجاز واستعمال الأساليب الانفعاليّة (المدح، المبالغة، التّعجّب).

[1] الحاج بونيف وآخرون ، اللّغة العربيّة ، دط، دار القصبة للنّشر ، الجزائر، 2017،ص19.
[2] الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة ، جويلية 2015، ص6.
[3] مديريّة التّعليم الثّانوي الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، ص8 .

- استعمال الصّور البلاغيّة الاستعارة والكناية و التّشبيه [1]، إلى غير ذالك من المؤشّرات.

هذه إذا أهمّ المؤشّرات الّتي تبرز النّمط الوصفيّ عن الأنماط الأخرى، فهذا النّمط يهدف إلى إبراز الصّفات الدّاخليّة والخارجيّة للموصوف، والتّعبير عن المواقف والعواطف والأحاسيس، وهذا من أجل إخراج النّصّ الوصفيّ.

4.3. النّمط السرديّ: "يحيل السّرد على واقع تجري فيه أحداث معيّنة في إطار زمني معيّن، يبيّن فيه الّذي يحكي كيف تتحوّل الأحداث، وكيف تتطوّر عبر الزّمن"[2]؛ يقوم الكاتب بحكي أحداث سواء واقعيّة أو من مخيّلته تدور حول قصّة معيّنة، وتتسلسل فيها الأحداث ضمن بنيات زمنيّة.

وظيفته: تنميّة الأحداث وتطويرها باتجاه العقدة والحلّ وتوفير عنصر الحركة والتّشويق. وعادة النّصّ السّردي يشتمل على ثلاث مراحل وهي : الحالة الأوّليّة، التّحولات الطّارئة، الحالة النّهائيّة.

مؤشّراته :

- ينقل الرّاوي الأحداث بصيغة ضمير المتكلّم في السّيرة الذّاتيّة أو بصيغة ضمير الغائب في السّيرة الغيريّة .
- الأفعال الغالبة هي أفعال ماضية دالّة على حركة تسهم في تطوير الحادثة نحو نهايتها (أفعال ماضية بسيطة).
- كثرة أدوات الرّبط المتعلّقة بالزّمان دالّة على المفاجأة مثل: ذات صباح حينئذ، عندما، بعد ذلك، قبل ذلك ...
- كثرة أدوات الرّبط المتعلّقة بالمكان من ظروف وحروف.

5.3. النّمط التّفسيريّ: هو إظهار لأفكار الكاتب واتجاهاته, والغرض من هذا النّمط هو "تعميق الموضوع بشكل دقيق باستجلاء الأسباب القريبة والبعيدة ورصد حيثيّات

[1] المرجع السّابق ، ص6.
[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة التّعليم الثّانوي ، ص11.

الموضوع، ومناقشته من منظورات مختلفة ومتنوّعة، والبحث عن الخلفيات الّتي تتحكّم في تلك الوقائع والأحداث المنقولة"[1]. وهناك من يستعمل صفة العرض أو الإعلام بدل التّفسير، فيتحدّث عن النّصّ العرض أو الإعلامي بدل النّمط التّفسيري، غير أنّ هذا الأخير أخصّ وأدقّ في رأي **أدام**، لأنّ العرض والإعلام يحمل كل منهما معان عامّة، تجعلهما يدخلان بشكل أو بكيفيّة من الكيفيات في الأنواع النّصّية الأخرى." فالنّصّ السّردي يمكن أن يكون نصّا عرضيّا أو إعلاميّا لأنّه يعرض قضايا وأحداثا ومشاهدا، ويبلّغ معلومات ومقاصد"[2].

وفي تطرّقه لتاريخ نشوء علم التّفسير وتطوّر مفهومه، يشير**"أحمد النّيفر"** إلى الفهم الّذي شاع في القرون الثّلاثة الأولى : إنّ التّفسير علم من العلوم الّتي "لا نضجت ولا احترقت " تعبيرا عن قلّة وضوح الغاية من التّأليف فيه، ومكان انفصاله عن علوم أخرى من جهة المنهجيّة والعدّة المعرفيّة.

مؤشّراته:

- غلبة الضّمير الغائب والمتكلّم الّذي يوحى بالموضوعيّة والحياديّة.
- غلبة الفعل المضارع الّذي يقدّم المعلومات.
- تقديم الأحداث على أنّها حقائق عامّة وشاملة الّتي تخضع لزمن محدّد.
- استعمال أدوات الرّبط المنطقيّة المتّصلة بالأسباب والنّتائج والتّعارض وتفعيل الأفكار وتقصّي جوانبها (ألن ذلك ، يسبّبها، ما ، أما ، لكن.)...
- كثرة الجمل الاسميّة .
- استخدام الأمثال والتّشابه.
- بروز الجمل الاعتراضيّة والتّفسيريّة.
- التّسلسل المنطقيّ للمعلومات.

[1] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، ص 170 .
[2] يحي بعطيش، نحو نظرية و وظيفيّة للنّحو العربيّ، ص 504 .

6.3. النّمط الحواريّ: "الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثّلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح"[1]؛ وتكون فيه الشّخصيّات المحور الرّئيس والمرتكز لتبليغ الرّسالة عن طريق الحوار وما يدور بينها في سياق الحديث.

فنجده في العمل القصصي يرد في شكل مقاطع مرتّبة ومنظّمة، وفي العمل المسرحي يكون مميّزا لبنائه، حيث أنّ المسرحيّة تبنى عليه, والحوار هو الّذي يظهر طبيعة الشّخص ويبرز الفكرة ويعبّر عن الحوادث وتتابعها، ويبنى النّصّ الحواري على مقاطع يتداخل فيه الوصف مع السرد أو الحجاج مع التّفسير ... فيتأسّس الحوار على تبادل الأفكار بين شخصين أو أكثر مشافهة.

مؤشّراته:

- غلبة ضمير المتكلّم.
- نسبة الحديث إلى قائله.
- بدء الحديث بنمطه.
- العودة باستمرار إلى بداية السّطر.

المبحث الثاني: آليات التّطبيق في المقاربة النّصّية:

1. طرائق التّدريس: إنّ سعي الدّولة الجزائريّة في ميدان التّعليم لإصلاح قطاع التّربيّة دليل على محاولة النّهوض بالمجتمع ليواكب التّطور العالمي، وحتّى يتحقّق هذا لابدّ من الاهتمام بالفرد الّذي يمثّل المكوّن الأساس للمجتمع، وذلك بتكوينه ليكون ذا كفاءة علميّة ومهنيّة، ليستطيع بناء مجتمعه ودولته، وهذا من خلال تزويده بالمعارف المختلفة داخل القسم، وتمكنيه من التّعامل بشكل جيّد مع أفراد مجتمعه

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ، ص10.

وتشجيعه على حبّ العمل والمثابرة، وكذا استثمار المعارف المكتسبة في الحياة العمليّة .

وانطلاقا من هذا ركّزت الدّولة الجزائريّة على الاهتمام بقطاع التّربيّة لأنّه يمثّل الاستثمار الحقيقيّ للتّنميّة ، رافعة شعار التّعليم للجميع ، "مجسّدة المبادئ الثّلاثة : ديمقراطيّة التّعليم، مجانيّة التّعليم، إلزاميّة التّعليم"[1]، ولتحقيق هذه المبادئ سعت إلى إصلاحات منذ الاستقلال لتحقيق تعليم فعّال فاعتمدت عدّة مقاربات، من شأنها الوصول إلى تطلّعات المجتمع العالميّة، وفي هذا السّياق سنعرّج على أهمّ المقاربات الّتي تبنّتها:

1.1. المقاربة بالمحتويات (المضامين):

تقوم هذه الطّريقة على أساس المحتويات أو ما يسمّى بالمضامين، وبمعنى آخر "فالتّعليم وفق هذه المقاربة يسعى إلى إيصال المعرفة بشتّى الطّرق لذهن المتعلّم حتّى ولو كان على حساب فهمه، حيث تعتمد هذه المقاربة على الإلقاء ، كما تتميّز باحترامها لمنطق المادّة واكتشاف المعارف النّظريّة، والاهتمام بالتّعليم الموسوعي غير المتخصّص، مع عدم الاهتمام بمجالات تطبيق المعارف وكذا بآليات تطبيقها، كما تتميّز بصعوبة اختيار وسائل التّقويم "[2]، ولقد ظلّت المناهج وإلى عهد قريب، مبنيّة على المحتويات الّتي تنشد المعرفة، ممّا جعل الجيل يدرج على التّشبّع بالمعارف، إلاّ جزاء يسيرا يتّصل أحيانا بالقدرة على الحفظ، لأنّ المتعلّم في هذه المقاربة يتّجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان[3] ومن هنا يتّضح دور المتعلّم الّذي يتمثّل في تلقّي المعلومة، واسترجاعها عند الضّرورة ، دون السّعي منه الاستفسار عن مصدرها أو البحث عنها ، والمعلّم يمثّل هنا مصدر

[1] ينظر : وزارة التّربيّة الوطنيّة ، النّشرة الرّسميّة ، القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم 08_04المؤرّخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008، ص5_6.

[2] إلهام خنفري ، رسالة ماجستير ، مدى فعالية الاختبارات والتّقويم في الكشف عن الكفاءات النّهائيّة عند تلاميذ التّعليم المتوسّط في مادّتي الرّياضيات واللّغة العربيّة ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2008،ص95.

[3] فاطمة زايدي ، تعليميّة مادّة التّعبير وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي أنموذجا مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان العربي ، جامعة محمّد خيضر بسكرة ، 2009/2008.ص27.

المعرفة ، بحيث يقوم بصبّ هذه المعارف في وعاء فكر المتعلّم فيمكن أن نعتبر المعلّم محور العمليّة التّعليميّة والمتعلّم مستقبل فقط .

1.1.1. مزايا المقاربة[1]:

- التّحصيل المعرفي الهائل انطلاقا ممّا يسطّره المنهاج الدّراسيّ .
- اكتشاف المعارف، فالمتعلّم يكتشف معارف جديدة، وذلك من خلال إصغائه لِمَا يقدّمه المعلّم داخل القسم .
- احترام حدود منطق المادّة ، أي إطار محتوى المادّة وخصوصيّتها .
- اعتماد مبدأ التّلقين أو طريقة الإلقاء حيث يستلزم على المتعلّم الإصغاء إلى المعلّم فقط.

2.1.1. مـآخذها[2]:

- التّركيزُ على الكمّ المعرفي الهائل، وإهمال المشاركة الفاعلة للمتعلّم في بناء المعرفة.
- جَعْلُ المتعلّم عنصرا سلبيّا هدفه التّلقّي فقط .
- إهمالُ الجانب الإبداعي في المتعلّم، وكبْتُ قدراته ورغباته الاستطلاعيّة والاستكشافيّة.
- تحدّد المعرفة في إطارها الضّيّق، فهي لا تخرج عن إطار القسم.
- عدمُ مراعاة الخصوصيّات الفرديّة للمتعلّمين، وذلك بتركيزها على اكتسابهم المعرفة فقط .

[1] نور الدّين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة ، قراءة في كتاب العلوم الإسلاميّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التّطبيقيّة ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، 2010/ 2011، ص13.

[2] ينظر: فاطمة زايدي ، تعليميّة مادّة التّعبير وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي، أنموذجا ، ص28.

ساهمت هذه المقاربة لِحَدٍ مَا في تحسينِ التّعلّم والنّهوض به، وذلك بتزويد المتعلّمين بكمٍّ من المعارف المختلفة ، إلاّ أنّها فشلت لعدم مواكبتها التّطوّر العلميّ ممّا أجبرت قطاع التّربيّة للبحث عن مقاربة تساير هذا التّطوّر فكان الاختيار لمقاربة التّدريس بالأهداف .

2.1. التّدريس بالأهداف: يعتبرُ هذا النّوعُ من المقاربة انتقالاً نوعيًّا لمقاربة المضامين، والهدف منها هو تحسين للعمليّة التّعليميّة، و يعود الامتداد العلمي لهذه المقاربة إلى علم النّفس السّلوكي أو المدرسة السّلوكية ، ومن روادها **بافلوف** واهتمّت هذه المدرسة بالسّلوك في ثنائيّة المثير والاستجابة بحيث " تهتمّ بتعليم السّلوك الّذي يعني بالدّرجة الأولى تعلّم كيفيّة الرّدّ أو الاستجابة لوضعية ما دون أن ينطوي هذا الرّدّ على إمكانيّة للتّكيّف مع الوضعيّة المذكورة ، لأنّ الرّدّ هنا يظلّ مجرّد أداء سلوكيّ (استجابة) مقرون بمثير، أو مثيرات حاضرة في الوضعيّة "[1].

"إنّ التّدريس بالأهداف يعتمد على تحديد المستويات لها، وهي تستند بالضّرورة إلى مبدإ رئيسيٍّ، مفاده أنّ كلّ عمليّة تعليميّة ينبغي أنْ تنطلق من أهداف محدّدة يتمّ تحقيقها" [2] ومِنْ هنا ينبغي الكشف عن الأهداف التّربويّة المسطّرة لتدريس الموادّ لأنّ لكلّ مادّة أهداف تنفرد بها، وإنْ كانت هناك روابط مشتركة بين هذه الموادّ " فكلّ منها وضعٌ تنفرد به وإنْ كانت هناك روابط مشتركة بين فروع العلم لكن تبقى لكلّ مادّة دراسيّة خصائصها المميّزة" [3] ويمكن تصنيف تلك الأهداف إلى:

الأهداف العامّة: ينحصر هذا النّوع من الأهداف أكثر ضمن رؤية واضحة خالية من العموم تظهر على مستوى الإنجاز، وهذا الصّنف من الأهداف " يصف النّتيجة

[1] حاجّي فريد ،بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات ، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع ، القبّة ، الجزائر، د ط، ص7.
[2] وزارة التّربيّة الوطنيّة ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسن مستواهم ، النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة ، الحرّاش ، الجزائر ، 2004، ص142.
[3] عيسى بودة ، دليل المدرّس الهادف ، دار تلاتنقيث للنّشر والتّوزيع ، دط ، ص45.

الفعليّة الّتي يحقّقها جزء من المقرر، أو جزء من البرنامج خلال فترة زمنيّة محدّدة"[1].

الأهداف الخاصّة: يقصد بها المستوى الّذي يهمّ المدرّس، "كونه هو الّذي يحدّدها من الدّروس الّتي ينجزها مع المتعلّمين إذن فالهدف الخاصّ محدّد بمحتوى معيّن"[2]. هذا النّوع من الأهداف يتميّز بنوع من الدّقّة والوضوح في الصّياغة، ولا يقبل أيّ غموض أو عموم وتتميّز أيضا بإنجازها في أوقات محدّدة، "يبرمج فيها مقدار المعارف والمهارات الّتي يريد أن يتحكّم التّلميذ في أدائها "[3]، فالهدف الخاصّ مرتبط بالمعلّم، فهو الّذي يحدّده من خلال ما يسعى إليه من النّشاطات المختلفة.

الأهداف الإجرائيّة: وهي " تعني صياغة الأهداف على شكل سلوك وإنجازات قابلة للملاحظة والقياس، والسّلوك هو كلّ فعل يقوم به المتعلّم لكي يبرهن من خلاله على التّغيير الّذي حدث نتيجة تعلّم معين "[4]، إذن فالهدف الإجرائيّ مرتبط بالمتعلّم، إذ يستطيع هذا الأخير أن يعبّر عن ما اكتسبه من معارف في شكل سلوك قابل للملاحظة والتّقويم .

إنّ الأهداف السّالفة الذّكر كلّ متكامل، يسعى إلى اكتساب المعرفة لدى المتعلّم ودور المعلّم هو حسن صياغة هذه الأهداف؛ فالأهداف بأنواعها تعمل على إنجاح العمليّة التّعليميّة.

وتبقى لكلّ مقاربة مزايا ومآخذ لابدّ من الوقوف عليها، سعيا للوصول إلى مقاربة تتماشى مع متطلّبات الفرد والمجتمع على حد سواء، تراعى فيها الجوانب الإبداعيّة وكذلك روح المنافسة الّتي تحقّق الأفضل .

1.2.1. مزايا المقاربة بالأهداف [5]:

[1] وزارة التّربيّة الوطنيّة ،النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة ، ص146.
[2] المرجع نفسه، ص 147.
[3] نور الدّين ، بوخنوقة ، المرجع السابق، ص16.
[4] وزارة التّربيّة ، المرجع السابق ، ص147.
[5] فاطمة زايدي ، المرجع نفسه ، ص33.

- التّركيز على مبدإ السّلوك في عمليّة التّعلّم .

- ترسم تحديدا بين المشكلة الموضوعة للحلّ، وبين النّتيجة النّهائيّة مسارا كاملا.

- تنظر إلى المعلّم على أنّه قائد لعمليّة التّواصل.

- الاهتمام بتلقين المادّة الدّراسيّة، أي تركيزها على الكمّ المعرفي الهائل [1].

2.2.1. مآخذها[2]:

- الاهتمام بالسّلوك كنتاج تربوي، وإهمال جوهره، وبمعنى آخر إهمال كلّ ما يتعلّق بملكات العقل، وما ينتج عنها من عمليّات ذهنيّة .

- بناء الأهداف على أساس السّلوك، وهذا ما يقلّص من النّشاط البيداغوجي.

- تفضّل التّعلمات المعرفيّة السّلوكيّة البسيطة على حساب التّعلّم الوجداني الاجتماعي.

- تخلط بين منطق التّكوين والتّقييم.

لم تكن المقاربة بالأهداف على اختلاف بالنسبة لسابقاتها كونها لم تراع الجوانب الإبداعيّة للمتعلّمين، فثبّطت روح المنافسة ممّا استدعى البحث عن مقاربة جديدة تسهم في إبراز دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة وتفجّر الطّاقة الكامنة فيه .

2. آليات المقاربة النّصّية :

[1] عدنان مريزق ، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التّعليميّة في الجامعة الجزائريّة ، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات ، العدد08،2010، ص141.
[2] بوكرمة أغلال فاطمة الزّهراء، الإصلاح التّربويّ في الجزائر ،مجلّة الباحث ، العدد4، 2006، ص67.

تقوم المقاربة النّصّية على توظيف النّصّ من أجل تعليم اللّغة العربيّة، ويتمّ تقويمها عن طريق القراءة وفهم النّصّ وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتحقّق أيضا جملة من الكفاءات والمهارات لدى التّلاميذ، تتمثّل المهارة الأولى في الاستماع الّتي تعدّ من أهمّ الملكات اللّغويّة، ومهارة التّحدّث والّتي تصنّف ضمن مهارة الإنتاج، لأنّ المتحدّث يقوم بعمليّة إنتاج أفكاره وتعبير من نتاج جهده العقلي، ومهارة القراءة وذلك من خلال مطالعته للنّصوص حيث تنمّي لديه الثّروة اللّغويّة و مهارة الكتابة والّتي تعدّ من المهارات الإنتاجيّة، حيث يكتسب المتعلّم مهارة الكتابة"[1]. يتبنى الكتاب المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النّصّية منهجا في تناول مادّة اللّغة العربيّة تفكيرا وتعبيرا ونحوا وصرفا وإملاء أسلوب وفنّا. يشتمل الكتاب ثمانية مقاطع تعليميّة موزّعة كالآتي :

"الحياة العائليّة، وحبّ الوطن وعظماء الإنسانيّة و الأخلاق والمجتمع والعلم والاكتشافات العلميّة والأعياد والطّبيعة والصّحّة والرّياضة."[2] وهذه المقاطع ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم وهي من صميم واقعه المعيش، "بقيّم أسريّة وإنسانيّة وأخلاقيّة واجتماعيّة. وهي كفيلة بإحداث التّواصل والتّفاعل والانفعال، إنّها ترهف الحسّ وتقدح زناد التّفكير فيحدث التّفكير وتحسين اللّغة والتّعبير ويحصل الذّوق السّليم والإبداع وتفجير القرائح والمواهب"[3]. وللمقطع مدّة زمنيّة حدّدته وزارة التّربيّة الوطنيّة، ممّا يناسب إنجاز المحتوى الدّراسي، "ينجز المقطع في مدّة شهر ويحتوى ميادين بحجم ساعي يبلغ 22 ساعة" [4] وكلّ مقطع من هذه المقاطع يشمل أربعة ميادين :

1.2. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

[1] محمّد صلاح الدّين المجاور ، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة وتطبيقاته التّربويّة ، دط، دار الفكر العربيّ ، القاهرة ، 2000،ص300، بتصرّف.
[2] محفوظ كحوال . كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، ص3.
[3] محفوظ كحوال . دليل الأستاذ اللّغة العربيّة سنة أولى متوسّط . موفم للّنشر الجزائر .د ت.ص 22
[4] وزارة التّربيّة الوطنيّة : الوثيقة المرافقة لمنهج مادّة اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، جويلية 2015 ، ص 1.

هو عبارة عن نصوص تتمّ عن طريق المشافهة، بلغة سليمة من أجل إنتاج خطابات شفهيّة متأنّية وبصوت مسموع من طرف كلّ المتعلّمين وفيها يجب احترام مخارج الحروف وتصحيحها في حينها حتّى يتسنّى للمتعلّم اكتساب الوجه الصّحيح من النّطق هذا من جهة ومن جهة أخرى يقضي فهم المنطوق على الكسل والصّمت والرّوتين الّذي ينجرّ عنه الخجل والانطواء داخل حجرة التّعلّم، وعليه فإنّ نصوص فهم المنطوق تصقل الحسّ الصّوتيّ لدى المتعلّمين وتوظف اللّغة السّليمة مشافهة "يهدف إلى صقل حاسّة السّمع وتوظيف اللّغة السّليمة على المستوى الشّفوي وقد تمّ إدراج نصوصه وطرائق تدريبه في دليل الأستاذ"[1].

طريقة تنفيذ التّعلمات:

الكفاءة الختاميّة :

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة .
- يفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاهم معه.
- ينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصليّة دالّة.

مركّبات الكفاءة :

- يستمع إلى خطابات وصفيّة سرديّة.
- الوقوف على الموضوع وفهمه.
- التّعبير عن الفهم والتّفاعل مع الموضوع أو الفكرة .
- توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب.
- استنتاج القيّم والمواقف.

طريقة تنفيذ التّعلّمات :

- تحديد الأهداف التّعليميّة.

[1] محفوظ كحوال ، دليل الأستاذ اللّغة العربيّة سنة أولى متوسّط، ص22 .

- الانطلاق من وضعيّة تعليميّة .
- إسماع النّصّ بكيفيّة واضحة متأنّية بصوت مسموع من طرف كلّ المتعلّمين يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.
- مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ مع مراعاة العدل والمساواة بإشراكه الكلّ في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلّمين الّذين يجنحون للكسل والصّمت قصد القضاء على الخجل والانطواء قصد تنميّة الجرأة الأدبيّة لابد من تداول المتعلّمونِ الكلمة بلغة عربيّة سليمة، لإبراز شخصيّاتهم مناقشين أفكار المسموع وأهم المعطيات ومعبّرين عن مواقفهم وآرائهم. مع محاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.
- إنتاج النّصّ شفويّا بلغة سليم ، حيث يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج المسموع شفويّا بلغة سليمة مستعينين بما سجّلوه من رؤوس أقلام.
- وفي مناقشة الإنتاجات، تعرض الإنتاجات شفويّا، حيث تدور مناقشة بين المتعلّمين بلغة عربيّة سليمة، وفيها يدلي السّامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم. ويردّ المعترضون بجرأة على الملاحظات، مدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكريّة إن اقتنعوا بضعفها أو فسادها.
- وأخيرا يعقّب الأستاذ على ما دار بين المتعلّمين، مؤيّدا ومصوّبا من حيث المعارف و المعلومات المنهجيّة.

نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:

- أمّ السّعد /أبو العيد دود ص 89.
- في انتظار أيمن /توفيق يوسف عوّاد ص91
- وداع/عبد الحميد جلّول ص93
- زوج أبي /محمّد حسين هيكل ص95
- سطر أحمر من الأمس (رواية طيور الظّهيرة) مرزاق بقطاش ص97

- يله للوطن (المجموعة القصصيّة : صومامیات) عبد الرّحمن عزّوق ص99.
- الشّاعر المضطهد / مالك حدّاد ص 101
- حدث ذات ليلة (المجموعة القصصيّة الكاملة) جميلة زنّير ص103
- البشير الإبراهيمي /د . عمر بن قنبة ص 105
- تين هينان : الملكة الأمازيغيّة /مريم سيدي على مبارك ص107
- الإدريسي / هيثم خوري ص109.
- الاسكندر الأكبر / محمّد كامل حسن المحامي ص 11
- روان القلم / نبيهة الحلبي ص 113.
- الواجب و التّضحيّة / العربي التّبسي ص115
- الحلّ الأخير / يوسف شاوش ص 117
- معاناة جون فالجانا (قصّة البؤساء) فكتور همجو (حافظ إبراهيم) ص 119.
- التّجريب على الحيوان و الأخلاق / عبد الرّحمن عبد الطيف النّمرص313.
- زراعة الفضاء بالنّباتات / دمنى فوزي ص123
- ثورات الباطن الأرض / محسن حافظ ص 125[1].
ازدياد حرارة الأرض والأخطاء الكارثيّة / عبد الرحمن بدران ص 127
- عيد الفطر المبارك (تهنئة به إلى الأمّة الجزائريّة) عبد الحميد ابن باديس، 129.
- اجتلاء العيد / مصطفى صادق الرّفاعي ص 131
- الاحتفال بالمولد النّبويّ الشّريف /محمّد شلتوت ص 133
- المولد النّبويّ الشّريف عند الأزهريين /د . طه حسين ص 135.2
- الطّبيعية والإنسان / أحمد رضا حوحو ص 137 .
- الشمس أحمد أمين ص 139 .

[1] محفوظ كحوال : دليل الأستاذ للسّنة الأولى متوسّط اللّغة العربيّة ، ص 154_ ص 155

- الإوز في بحيرة اليمان /محمّد تيمور ص 141
- مدينة الجسور (من راية الزّلزال) الطّاهر وطّار ص 143
- السّباحة /أحمد عبد الله سلامة /147
- السّل الرّئوي / د.أحمد رويحه ص 149
- قصّة الألعاب الرّياضيّة أحمد قصّاب ص 151 .

2.2. ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة): وفيه يكون التّطرّق إلى كلّ مِنَ القراءة المشروحة والنّصّ الأدبيّ وذلك بشرح الألفاظ ومناقشة الفكرة واستخلاص الفكرة العامّة، والّتي تعدّ موردا لتدريب المتعلّمين على الاستثمار منها لبقية الميادين الأخرى الّتي يجب أن تحمل استدامة التّحفيز عند المتعلّم وتفعيل العقل عنده، والدّفع إلى إتمام النّشاط التّعلميّ, والوصول إلى تحقيق الأهداف المتوخّاة، ممّا يرسّخ المتعلّم في تعلّمه، فيعطيه دفعا للتعلّم في المستقبل, وقدرته على تنظيم نشاطاته التّعليميّة وعلى الاستفادة منها في تعلّمه المستقبلي "بهدف اكتساب المهارات القرائيّة والفهم والدّراسة والمناقشة، فمن خلاله يثري المتعلّم رصيده اللّغوي، ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، ويتزوّد بأفكار وقيّم وسلوكات وموارد معرفيّة من خلال مناقشة ظواهر لغويّة "[1] تحليليّة واعيّة يصدر في شأنها أحكاما.

الكفاءات الختاميّة :

- يقرأ نصوصا نثريّة متنوّعة الأنماط قراءة تحليليّة وواعيّة .
- يعيد تركيبها بأسلوب مستعملا مختلف الموارد المناسبة .
- يقرأ النّصّ بأداء حسن .
- يستخرج القيّم الواردة في النّصوص مع التّعليق عليها .

طريقة تنفيذ التّعلمات :

- "تحديد الأهداف التّعليميّة.

[1] محفوظ كحوال ، دليل الأستاذ سنة أولى متوسّط للّغة العربيّة ، ص 22.

- الانطلاق من وضعيّة تعليميّة.
- قراءة صامتة واعية .
- مناقشة الفهم العامّ وتتوّج بفكرة عامّة .
- يسأل المتعلّمين أسئلة تتعلّق ببعض الأساليب اللّغوية الواردة في النّصّ.
- تناول الظّاهرة اللّغويّة تحت عنوان أعرف قواعد لغتي.
- يوجّه المتعلّمين لاستخراج الشّواهد من النّصّ المقروء والمدروس من ناحية فكريّة وأسلوبيّة.
- يوجّههم لمناقشة الظّاهرة وبيان أحكامها .
- يوجّه المتعلّمين للتّدريب الفوري من خلال تطبيقات واردة في الكتاب المدرسيّ.
- يوجّههم إلى حلّ تمرينات أخرى في البيت "[1].

3.2. ميدان فهم المكتوب (النّصّ الأدبي) :

"يقرأ النّصّ الأدبيّ ويدرسه أدبيّا ويتّخذه سندا للظّاهرة البلاغيّة وبعض الأساليب الفنّيّة ذات الجودة والتّفرّد والتّميّز"[2] بهدف الدارسة الأدبيّة ومن خلاله يتناول الظّواهر الفنّيّة والأساليب البلاغيّة، فيحصل الذّوق الفنّي الأدبي .

إذا فالهدف من دارسة النّصّ الأدبيّ هو:

- الوقوف عند الظّاهرة الفنّيّة.
- تستخرج من النّصّ بتوجيه من الأستاذ بعد أن نكون قد حلّلنا النّصّ جيّدا.
- دارسة ومناقشة الظّاهرة.
- تطبيق فوري قصد الدّعم والتّثبيت، بمطالبة المتعلّمين باستخراج شواهد أخرى للظّاهرة نفسها من النّصّ نفسه إذا أمكن، أو إذا توفّرت .
- استعمال الظّاهرة في جمل أو سياقات من إنتاج المتعلّمين .

[1] محفوظ كحوال، دليل الأستاذ سنة أولى متوسّط للّغة العربيّة ، ص 17، 18.
[2] محفوظ كحوال، كتاب اللّغة العربيّة سنة أولى متوسّط ، ص3.

- "تكليفهم بحلّ تمارين عن الظّاهرة ، قصد اختبارهم "[1].
- "والنّصوص الأدبيّة في الكتاب المدرسي تحصل العناوين التّالية" [2]:

يحتوي الكتاب المدرسي لمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط ثمانية مقاطع، كلّ مقطع يضمّ ثمانيّة نصوص، فكان لفهم المنطوق بشقّيه القراءة المشروحة ودراسة النّصّ الأدبيّ ، وإجمالي النّصوص 64 نصّا مقسّما بين النّثر والشّعر فكان فيه 33 نصّا نثريّا بنسبة 51.56 بالمائة، و29 نصّا بالنّسبة للشّعر أي بنسبة 45.31 بالمائة . أمّا النّصّ القرآني فكان نصّا واحدا بنسبة مئوية مثّلت 1.56 بالمائة وكذلك الحديث بنسبة مئويّة 1.56 بالمائة.

جاءت النّصوص النّثريّة معالجة لمواضيع مختلفة من اجتماعيّة وعلميّة ودينيّة تحت فنون أدبيّة كفن المقال والقصّة وغيرها، والملاحظ على النّصوص أنّها عالجت مواضيع مختلفة اجتماعيّة وسياسيّة، في شكلها الشّعر العمودي وشعر التّفعيلة إلاّ أنّ سيطرة العمودي كانت واضحة بنسبة 96.56 بالمائة أمّا التّفعيلة فلم يكن حظّه إلاّ في نصّ نزار قبّاني " رسالة إلى أمّي " .

العنوان	الصّفحة
أبي	14
الشّعر و النّثر	15
رسالة إلى أمّي	18
أتذوّق النّصّ	19
أنا وابنتي	22
القطعة الشّعريّة و القصيدة	23
رسالة إلى ولدي	26

[1] محفوظ كحوال ، دليل الأستاذ سنة أولى متوسّط ،ص20.
[2] محفوظ كحوال ، كتاب اللّغة العربيّة سنة أولى متوسّط ،ص6-7.

أتذوّق النّصّ	27
ثق أيّها الوطن المفدّى	34
البيت الشعري	39
وللحرية الحمراء باب	35
أتذوّق النّصّ	38
نوفمبر	39
التّشبيه	42
بشراك يا دعد	43
الجناس	46
جميلة بوحيرد	47
أتذوّق النّصّ	54
عمر رسول كسرى	55
أتذوّق النّصّ	58
بتهوفن	59
أتذوّق النّصّ	62
بتهوفن	63
أتذوّق النّصّ	66
ماسينيسا	67
التّعبير المجازي	74
أغنية البؤس	75
أتذوّق النّصّ	78
بين المظهر والمخبر	79
الطّباق	82
إن لكم معالم	83
السّجع	86

سوء المهلكة	87
أتذوّق النّصّ	95
المذياع	99
الأسلوب الخبري	102
أنا واليراع	103
أتذوّق النّصّ	106
غازي الفضاء	
أتذوّق النّصّ	107
المستكشفات العلميّة	114
الأسلوب العلمي	115
في يوم الأمّهات	118
أتذوّق النّصّ	119
مولد محمّد صلّى الله عليه وسلّم	122
أتذوّق النّصّ	123
عيد الجزائر	126
أتذوّق النّصّ	127
عيد الأمّ	134
حروف الرّوي	135
النّهر المتجمّد	138
الأسلوب الإنشائي	139
نشيد الماء	142
أتذوّق النّصّ	143
ما أجمل الطّبيعة	146
أتذوّق النّصّ	147
جمال البادية	154

أتذوّق النّصّ	155
ركوب الخيال	158
أتذوّق النّصّ	159
كرة القدم	162
أتذوّق النّصّ	163
آفة التّدخين (اللّفافة)	166
الأسلوب الإنشائي (2)	167

4.2. ميدان إنتاج المكتوب :

"وفيه يتناول بالدّراسة أنماطا أو تقنيّات تعبيريّة ويتدرّب عليها كتابيّا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصا يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التّعامل مع وضعيّات إدماجيّة "[1].

الكفاءة الختاميّة :

ينتج كتابة نصوصا مركّبة منسجمة متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النّمطان السّردي والوصفي .

مركّبات الكفاءة:

- "يكتب مقدّمة موضوع منسجم.
- يكمل فكرة.
- يلخّص فقرة بأسلوب خاصّ.
- يوظّف مكتسباته اللّغويّة و البلاغيّة و التّقنيّة .
- يكتب نصّا يضمّنه قيّما ومواقف مناسبة للموضوع"[2]

[1] محفوظ كحوال، دليل الأستاذ سنة أولى متوسّط ، ص22.
[2] المرجع السابق، ص20.

3. مستويات المقاربة النّصّية[1] :

1.3. المستوى الدّلالي:

هو غاية المعلّم المرجوّة من التّلميذ، لأنّ الدّلالة تربط بين عنصرين أساسيين هما: اللّفظ والمعنى، فمن خلالهما يتأتّى للتّلميذ فهم معنى النّصّ.

من خلال هذا نستنتج أنّ العلاقة الدّلاليّة الّتي تربط بين اللّفظ والمعنى هي الّتي تجعل التّلميذ يثري رصيده اللّغوي بمفردات جديدة ذات دلالة والاطّلاع على النّمط وخصائص النّصّ عن طريق اكتشافه لمعطيات ذلك النّصّ المدروس، ومدى اتّساقه وانسجامه.

2.3. المستوى الصّوتي:

يعدّ هذا المستوى مهمّا وخاصّة في جانبه التّطبيقيّ المتمثّل في قراءة المعلّم وكذا قراءة المتعلّم وحسن إدراك مخارج الحروف واستعمالها وإنتاجها يبرز في النّشاط التّربويّ من خلال أنشطة القراءة والكتابة والإملاء الّذي يظهر فيه مدى إدراك التّلميذ للخصائص الصّوتيّة المختلفة، وتحديد الحرف المنطوق الّذي لا يرسم، وضوابط الرّسم الّذي لا يحدّدها الصّوت، كما يسهم في هذه العملية باعتبار أنّ القراءة النموذجيّة يستقي منها التّلميذ القراءة الصّحيحة.

3.3. المستوى اللّغوي:

يواصل المتعلّم دارسة للّنص من منطلق المقاربة النّصّية فيتعرّض إلى روافد النّصّ المدروس، ويستخلص الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والتّركيبيّة حسب الأهداف المسطّرة في المنهاج بغية توظيفها كتابيّا ومخاطبة ومن خلال هذا نستنتج أنّ الصّرف من أهمّ علوم العربيّة، فهو الّذي يوضّح الكلمة وموقعها في الجملة، ويبيّن معناها وطريقة نطقها، وبهذا يمكن للمتعلّم توظيفها كتابيّا ومخاطبة .

[1] مبروك بركاوي ،المقاربة النّصيّة في التّعليميّة ،رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2018، ص26.

4. الخطوات العمليّة للمقاربة النّصّية :

1.4. وضعيّة الانطلاق (مدخل للدّرس) :

وهو التّمهيد للدّرس أو الوحدة بشكل عامّ وكلّ ما كان التّمهيد مشوّقا للتّلاميذ حيث يجعلهم أكثر جاذبيّة لمستقبل الحديث فيقوّي فيهم الملاحظة سعيا وراء التّعرّف على فحوى الوحدة من جهة وكذلك التّعرّف الجيّد على النّصّ ولا يتأتّى ذلك إلاّ بالقدرات الفاعلة من طرف المعلّم، فبهذا يعدّ التّمهيد خطوة مهمّة وحاسمة في كسب تفاعل التّلاميذ بالنّصّ .

2.4. قراءة النّصّ:

وفي هذه المرحلة المهمّة يقرأ المعلّم النّصّ قراءة جهريّة معبّرة بصوت جهوري مسموع وحروف واضحة، وفيها يظهر النّبرة والموسيقى عبر الصّوت عند التّلفّظ بالكلمات ليستطيع الطّالب التّحكّم فيها والالتزام التامّ بأواخر الكلمات لتنمو فيه السّليقة النّحويّة، الّتي تتطلّب الأذن الموسيقيّة النّاتجة عن القراءة الصّحيحة للمعلّم، وصولا إلى أهداف القراءة الصّحيحة .

3.4. قراءة التّلاميذ:

يقوم التّلاميذ بقراءة النّصّ قراءة صحيحة ومعبّرة، مع عناية المعلّم بالمراقبة والتّصحيح حتّى يتسنّى للتّلاميذ الجودة في القراءة، وذلك بالعناية بجودة الضّبط وإخراج الحروف من مخارجها, ليصل التّلميذ إلى إدراك المعنى الصّحيح للكلمات .

4.4. مناقشة معاني النّصّ:

يناقش المعلّم الطّلبة في موضوع النّصّ، حيث يراعي فيه تحديد الأفكار عن طريق تقسيم النّصّ إلى أجزاء منطقية، فقرات أو وحدات أو أقسام ... وصولا إلى إدراك المعاني المتضمّنة في النّصّ .

5.4. إدراك القاعدة النّحويّة :

من خلال النّصّ يحدّد المعلّم الظّاهرة النّحويّة ويسلّط عليها الدّراسات وذلك باستخراج الجمل الّتي تحقّقها ودراستها مع التّلاميذ عن طريق التّفصيل والمناقشة ومحاولة الوصول إلى القاعدة النّحويّة المناسبة للظّاهرة النّحويّة .

6.4. إدراك الجانب البلاغي :

إنّ الظّواهر البلاغيّة متعدّدة في النّصّ، فيجب على المعلّم تحديد الظّاهرة المناسبة من تشبيه ومجاز وكناية ... وتحديد الدّور البلاغي بعد التّعرّف عليها جيّدا.

7.4. التّقويم التّكويني :

بعد الوصول إلى الأحكام من طرف كلّ من المعلّم والتّلاميذ في شكل قاعدة نحويّة أو بلاغيّة، يتوجّه المعلّم نحو تقويم لقياس درجة استيعاب التّلاميذ عن طريق التّطبيق الفوري أو حتّى التّطبيق المنزلي .

5. التّصوّر التّطبيقيّ للمقاربة النّصّية :

يعتبر النّصّ المنطلق الأساس الّذي تدور حوله جميع النّشاطات الصّفّية، فهو المحور الّذي تتحقّق فيه جميع الكفاءات التّعليميّة من فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاجه، والتّعبير والوضعيّة الإدماجيّة والرّوافد اللّغوية ... " النّصّ باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللّغويّة، ويعتبر هو البنية الكبرى الّتي تظهر فيه كلّ المستويات الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة، وهو بذلك يكون المحور الّذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة، وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائيّة الكتابيّة، التّحليليّة)"[1] .

[1] محمد صالح الحثربوي ، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، دار الهدى ، عين مليلة ، ص123.

الفصل الثّاني

البرنامج التّعليميّ في مناهج الجيل الثّاني ومصطلحاتها

الفصل الثّاني: البرنامج التّعليميّ في مناهج الجيل الثّاني

مدخل:

شهد التّعليم في السّنوات الأخيرة تغيّرا ملحوظاً؛ حيث تمَّ إسقاط وتغيير بعض المناهج واستبدالها بأخرى متطوّرة، ومن المفاهيم الجديدة الّتي أصبحت تطلق حديثاً وزاد الاهتمام بها في معظم دوّل العالم هي مبدأ عالميّة التّعليم، وهذا المصطلح ظهر كنتيجة للعولمة الّتي غيّرت العالم وأصبح قرية صغيرة بفضل التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ, ومن خلال حركة التّطوير الّتي مسّت المناهج نجد أنّ مفهوم التّطوير يرتبط بمفهوم المنهج ذاته ، فالتّطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التّقويم، فالتّطوير عمليّة شاملة لأنّها تتناول جميع الجوانب والعوامل الّتي تتّصل بالمنهج وتؤثّر فيه وتتأثّر به، فهي تتناول أهداف المنهج والخبرات الدّراسيّة سواء منها ما يتّصل بالكتب والمقرّرات الدّراسيّة أو الأنشطة الأخرى كالمعامل والتّجّار والرّحلات والمعسكرات والنّدوات.. إلخ. وتتناول أيضا طرائق التّدريس والوسائل المعينة والإدارة المدرسيّة أو الجامعيّة والمكتبات ووسائل التّقويم المتّبعة ومدى دقّتها ومناسبتها للأهداف المحدّدة سلفاً.

المبحث الأوّل: البرامج التّعليميّة

تعدّ المدرسة من الرّكائز الأساسيّة في المجتمع والّتي تتولّى وظيفة تنشئة الأبناء، والعمل على رفع قدراتهم ومهاراتهم في شتّى المجالات ، فهي تعمل إلى جانب الأسرة في التّنشئة الاجتماعيّة للتّلميذ.

إنّ العمليّة التّربويّة الحديثة تخضع لنظم التّعليم وإعداد المعلّمين, ووضع المناهج والكتب بما يلائم مواهب التّلاميذ ومستوياتهم, وطرائقهم في التّفكير والنّشاط وزرع

القيّم الإنسانيّة لديهم، وإعدادهم في إطار معيّن من البرامج والمناهج المحدّدة هدفها إخراج جيل جديد ذو كفاءة عالية, يتحمّل مسؤوليّاته كفرد فعّال في المجتمع والمدرسة هي مكان منظّم, وبيئة صالحة لاستثارة فضول المتعلم, وتحريض ميوله والكشف على قدراته ورغباته, بالإعانات والوسائل والطّرق, الّتي يستطيع بواسطتها أنْ يرضي فضوله, وأنْ يحقّق رغباته ويستغلّ مواهبه, ليحقّق أهدافه وهي بدورها تنقسم إلى مراحل وأطوار مختلفة: الابتدائيّ والمتوسّط والثّانويّ.

وفي السّنوات الأخيرة شهد النّظام التّربويّ الجزائريّ عدّة إصلاحات, نصّت على تغيير جذريّ في محتوى البرامج التّعليميّة التي يرمي المنهاج إلى تحقيق أهدافها, فيهتمّ بنوعيّة المعارف الّتي وقع عليها الاختبار والّتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسيّة وله عدّة أهداف نذكر منها: اكتساب التّلاميذ المعرفة العلميّة المبنيّة على الفهم الوظيفيّ للمفاهيم العلميّة وطرائق الاستقصاء. زيادة قدرة التّلاميذ على اختيار الظّواهر الكونيّة وتحليلها وفهمها ورغبتهم في تطوير هذه القدرة باستمرار.

لقد عكست البرامج التّعليميّة، وفي جميع مراحل التّعليم حالة المجتمع ومدى التّقدّم العلميّ الخاصّ على مستوى العصر ومع بدء القرن الواحد والعشرين أجمع الاختصاصيّون في الشّأن التّربويّ في الجامعات والمدارس على ضرورة أنْ تلبّي البرامج التّعليميّة أهدافًا منشودة ومؤطّرة لها، مع مراعاة التّقدّم الحاصل في كلّ المجالات، فلهذا كانت هناك ضرورة ملحّة للتّركيز على البرامج والاهتمام بتطويرها في جميع المراحل التّعليميّة.

والمفهوم الشّائع لدى الكثيرين أنّ المناهج التّعليميّة أو المنهج التّقليديّ بالمفهوم قريب جدا إلى مفهوم البرامج الدّراسيّة ، فنجد أنّ كلمة البرامج الدّراسيّة تستعمل كم من المفردات لكلمة مناهج دون التّفريق بينهما و لذا عند الحديث عن البرامج الدّراسيّة تشمل في كلمتين, برامج أو مناهج أو منهج التّقليديّ، حيث هذا الأخير يعبّر عن نفس مفهوم البرامج التّعليميّة، وهي عبارة عن الموادّ التّعليميّة المقرّرة

من قبل السّلطات التّعليميّة، ومجموع المعارف والمعلومات المنظّمة على نحو معيّن، والّتي تتضمّنها خبرات ونشطات لتحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة، وسنتعرّف في هذا الفصل على مفهوم البرامج الدّراسيّة، و مكوّناتها، و أيضا أسسها ومبادئها، وأهدافها، ومعاييرها، وأخيرا تقويمها وتنفيذها.

1. مفهوم البرامج :

البرنامج (Programme) هو عبارة مخطط يحوي مجموعة إجراءات وخطوات و تعليمات و قواعد يتمّ إتّباعها لنقل خبرات محدّدة مقروءة ، أو مسموعة أو مرئيّة مباشرة، أو غير مباشرة تعليميّة، أو ترفيهيّة أو تثقيفيّة، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور كبير ، في مكان واحد، أو في أماكن متفرّقة، لتحقيق أهداف محدّدة .والبرنامج التّعليميّ Programme Instructional هو نوع من البرامج عموما ينطوي على تحقيق أهداف تعليميّة مباشرة، أو غير مباشرة والبرامج التّعليميّة متنوّعة، منها ما هو مسموع (إذاعيّ) ومنها ما هو مقروء (كتابيّ) ومنها ما هو مرئيّ (تليفزيونيّ، فيديو، كمبيوتري)، ومنها ما هو نظاميّ ومنها ما هو غير نظاميّ ومنها ما هو تدريبيّ ومنها ما يختصّ بإعداد الفرد لعمل أو وظيفة محدّدة .

ويعرف البرنامج التّعليميّ بأنّه : كلّ ما يتلقّاه الفرد داخل أيّـة مؤسّسة تعليميّة أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي المهاريّ والوجداني على نحو مرغوب. وقد يكون البرنامج التّعليميّ ذاتيّا فرديّا، أو جماعيّا، أو جماهيريّا كما هو الحال في البرامج التّعليميّة الّتي تبثّها الإذاعة والتّليفزيون[1].

البرنامج التّعليميّ إذن هو: مخطّطّ تعليميّ يتمّ وضعه لمتعلّم، أو لصفّ تعليميّ أو لمؤسّسة تعليميّة، أو لعدد من المؤسّسات التّعليميّة يستغرق تنفيذه يوم دراسيّ واحد أو بضعة أيّام، أو فصل دراسيّ، أو عام دراسيّ كامل، أو أكثر من ذلك حيث يضمّ ذلك المخطّطّ مجموع الخطوات والإجراءات والدّروس والأنشطة الّتي يجب على

[1] ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التّعليميّة إلي تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الشّقري، الرّياض ،1999,ص 153.

المتعلّمين تلقّيها وتعلّمها داخل حجرات الدّرس أو خارجها وذلك في مدّة زمنيّة محدّدة فهو يحتوي على برنامج للتّربية الإسلاميّة وآخر للّغة العربيّة وآخر للعلوم ، و آخر للرّياضيات ... وهكذا.

أمّا ما يقصد بالبرنامج التّعليميّ للمنهاج "فهو المعارف والمعلومات المنظّمة على نحو معيّن والّتي تتضمّنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسيّ لتحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة"[1] .

كما يعرّف "بأنّه عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاصّ بمجال أو مادّة دراسيّة معيّنة و في فترة من فترات التّعليم"[2] ويحوي الخبرات

التّعليميّة من معارف ومهارات واتّجاهات الّتي من شأنها تحقيق أهداف معيّنة. ومن هنا يتّضح أنّ البرنامج هو مجموعة من الموضوعات أو التّعليمات الّتي ترتبط ارتباطا وثيقا بما يقدّم لطلاّب العلم داخل صفّ دراسيّ ، وفق ترتيبا وتنظيما مسبقا وفقا لهيكل معيّن تتبع فيه القواعد التّعليميّة بهدف التّدريس سواء من خلال مدرّس أو مدرّب أو بالتّعلّم الذّاتيّ.

يتمّ الحديث عن البرنامج الدّراسيّ الّذي يشير إلى محتويات التّكوين، أي ما ينبغي أنْ يتعلّمه التّلميذ ضمن مستوى من مستويات المنظومة المدرسيّة وفي فترة زمنيّة محدّدة. فهو عبارة عن لحمة تتطلّب من المدرّس استثمار ثقافته وانتقاء ماهو ضروريّ، خصوصا ضمن البرامج الدّراسيّة المقرّرة في فترة من خلال ما يقدّم من محتويات ضمن الكتاب المدرسيّ وما يشتغل عليه الطلاّب من وضعيّات مختلفة ممّا يتعلّق بالمعارف والمواضيع ، حيث تمثّل هذه المعارف والمواضيع مضمون الكتاب المدرسيّ الّذي يعرّفه عبد اللّطيف على أنّه : "الوعاء الّذي يحتوي المادّة التّعليميّة الّتي يفترض أنّها الأداة الّتي تستطيع أن تجعل التّلاميذ قادرين على بلوغ أهداف

[1] المرجع نفسه ، ص26.
[2] المرجع السابق ، ص26.

المنهاج المحدّدة سلفا ، فالكتاب المدرسيّ من أهمّ الأدوات التّعليميّة ، فهو ألزم المدرّس والتّلميذ بل إنّ المدرّس العادي يشعر بحيرة إذا ما طلب إليه مقرّر لم يؤلّف فيه كتاب مدرسيّ، كما أنّه يعتبر روح المنهج وترجمة له إذ يتّضح فيه أهداف المنهج وغاياته ، ولهذا يولي تأليف الكتاب المدرسيّ وتحسينه اهتماما كبيرا يتّفق وما له من قيمة تربويّة[1]".

البرنامج التّعليميّ إذن هو : خطّة تعليميّة يتمّ وضعها لمتعلّم فرد، أو لصفّ تعليميّ أو لمؤسّسة تعليميّة، أو لعدد من المؤسّسات التّعليميّة يستغرق تنفيذها يوم دراسيّ واحد، أو بضعة أيّام، أو فصل دراسيّ، أو عام دراسيّ كامل، أو أكثر من ذلك حيث تضمّ تلك الخطّة مجموع الخطوات والإجراءات والدّروس والأنشطة الّتي يجب على المتعلّمين تلقّيها وتعلّمها داخل حجرات الدّرس أو خارجها وذلك في مدّة زمنيّة محدّدة .فيقال بأنّ المنهج المدرسيّ يحتوي على برنامج للتّربيّة الإسلاميّة وآخر للّغة العربيّة وثالث للعلوم ، ورابع للرّياضيات ... وهكذا.

إنّ البرنامج التّدريبيّ في العمليّة التّعليميّة نوع من البرامج الّتي يتلقّاها الموظّفون في ميدان التّعليم من معلّمين وفنّيين وإداريين أثناء الخدمة لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم وتختلف هذه البرامج من حيث مدّتها ونوعيّة الخبرات المقدّمة من خلالها وأساليب تدريسها وتنفيذها ، باختلاف الهدف منها ونوعيّة الأفراد المتدرّبين. ويختلف البرنامج التّدريبيّ عن البرنامج التّدريسيّ في جانب أساسيّ هو مدّة تنفيذ البرنامج ، حيث" تتّسم برامج التّدريب بأنّها مكثّفة في مدّة زمنيّة محدّدة تكون غالبا قصيرة تتراوح عادة من ثلاثة أيّام إلى شهر وقد تزيد المدّة إلى بضعة شهور وفقا لطبيعة البرنامج وأهدافه . كما يختلف البرنامج التّدريبيّ عن البرنامج التّدريسيّ في

[1] حسين فرج، عبد اللّطيف، تخطيط المناهج وصياغتها "، عمّان، الأردن، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، 2008، ص110.

الهدف ، فالثّاني يهدف إلى البناء والإعداد ووضع الأسس في حين يهدف الأوّل إلى التّحسين والتّطوير في مستوى الأداء"[1].

2. أهداف البرامج التّعليميّة: إنّ البرنامج التّعليمي يعدّ من أهمّ المكوّنات التّعليميّة وحتّى يكون أكثر نجاعة، لابدّ من توفر رؤية واضحة تحمل أهدافا نستطيع من خلالها الوصول بالمتعلّم إلى مصاف ما تدعو إليه حاجات المجتمع، ومن أهداف هذه البرامج التّعليميّة ما يلي:

- توسيع الفكرة وإثرائها.
- تعبير عن الرّأي في مشكلة أو موضوع معيّن.

ونجد "جونما يكلز" يصوغ الأهداف التّالية لتدريس العلوم كما يلي :

- اكتساب التّلاميذ المعرفة العلميّة المبنيّة على الفهم الوظيفيّ للمفاهيم العلميّة وطرائق الاستقصاء.
- زيادة قدرة التّلاميذ على اختيار الظّواهر الكونيّة وتحليلها وفهمها ورغبتهم في تطوير هذه القدرة باستمرار.
- فهم التّلاميذ للعمليّات العلميّة والإنتاجات العلميّة وتقديرهم لها.
- تطوير الكفايات العالية في تطبيق المعلومات الّتي يحصلون عليها من خلال استخدام أنماط الاستقصاء العلميّ وتقويمها"[2].
- "النّظرة إلى علم كإنجاز خالق ومبدع يتمّ فيه التّركيز على الاكتشاف المستمرّ للمعلومات.

- اكتساب التّلاميذ الاتّجاهات العلميّة مثل:الارتياب المبني على التّأمّل وإصدار الأحكام الموضوعيّة، والأمانة الفكريّة، واحترام الاستقصاء التّجريبيّ، واحترام إنجازات العلماء.

[1] المرجع السابق، ص153.
[2] حسين فرج، عبد اللّطيف , تخطيط المناهج وصياغتها "، ص151.

- قدرة التّلاميذ على تطبيق الأنماط المختلفة للاستقصاء العلميّ.
- تطوير مهارات التّلاميذ في إصدار الأحكام، والمفاضلة بين القيّم من خلال استخدام عمليّات الاستقصاء العقلانيّ.
- زيادة قدرة التّلاميذ على الملاحظة، والفهم، والتّعامل مع البيئة الطّبيعيّة .
- النّظر إلى العلاقات بين العلوم والخبرات الإنسانيّة الأخرى.
- الاهتمام بالعلوم الّتي تؤدّي إلى نشاطات تملأ أوقات الفراغ"[1].

وهناك أهداف أخرى من بينها:

- "تقويم النّصّ.
- توسيع الفكرة وإثرائها.
- تعبير عن الرّأي في مشكلة أو موضوع معيّن.
- التّمييز بين الفكرة الرّئيسيّة والتّفاصيل.
- القدرة على تحديد مواقع الحشو في الموضوع.
- القدرة على إعداد صياغة الأفكار الواضحة.
- استخدام الظّواهر الصّوتيّة بصورة صحيحة.
- استخدام الأساليب اللّغويّة .
- تلوين الأداء الصّوتيّ وفق للمعنى.
- استخدام أسلوب الاستفهام بطريقة صحيحة.
- طرح أسئلة بمستويات استيعابيّة مختلفة .
- تنميّة التّفاعل الصّفّي لدى الطّلبة.
- توفير فرص تدريبيّة ملائمة تمكّن الطّلبة من إتقان المهارات الفرعيّة لتلخيص واستخدامها بصورة صحيحة وفعّالة .

[1] المرجع نفسه، ص52-51.

- تدعيم العلاقة الارتباطيّة القائمة بين مهارات الاستيعاب القرائيّ ومهارات التّعبير الكتابيّ باعتبار أنّ الأولى متطلّبات سابقة للنّجاح في المجموعة الثّانية"[1].

3. معايير اختيار البرامج التّعليميّة :

تحتاج عمليّة اختيار المحتويات المعرفيّة للمناهج – البرامج التّعليميّة – من بين كلّ ما هو أصيل ومن بين كلّ ما هو معاصر إلى معايير واضحة ومحدّدة والحقيقة أنّ هذه المسألة تعدّ من أكثر الأمور تعقيدا والّتي تواجه خبراء المناهج في كلّ أنحاء العالم، ويلجأ البعض إلى الاختيار في ضوء معايير من هذا الجانب أو ذاك، ويلجأ إلى غلبة جانب الأصالة، ويلجأ البعض إلى غلبة جانب المعاصرة دون رؤية واضحة، ولعلّنا ندرك الآن عمليّة الاختيار هذه لا بدّ أنْ تستند إلى معايير خاصّة جدّا ومن أهمّ هذه المعايير:

1.3. الأهمّية :

فهناك الكثير ممّا يعدّ أصيلا لا يزال مهمّا رغم قِدَمِهِ، وبالتّالي لابدّ من تأصيله والحرص على بقائه.

2.3. الاستمرار :

إنّ الكثير ممّا ينتمي إلى الأصالة استمرّ عبر عصور عديدة بل ويفرض نفسه على الواقع المعاصر، ذلك أنّه لا ينبغي مقاومة ما ينتمي إلى الجذور بحكم أنّه قديم على الرّغم من استمراريّته طِوَال عقودٍ مضت"[2].

3.3. مسايرة الاتّجاهات العالميّة :

[1] أمّ الخير بن علي، زينب بوغزال، كثافة البرامج التّعليميّة، و أثرها على أداء أستاذ التّعليم الابتدائيّ، كلّية العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة الشّهيد حمّة الأخضر الوادي، 2014 ، ص 3.
[2] حسين فرج عبد اللّطيف، تخطيط المناهج وصياغتها "، ص51.

فالكثير من المعرفة وأشكال التّكنولوجيّة أصبحت السبيل الوحيد لملاحقة التّقدّم وبذلك فإنّ رفض كلّ ما هو معاصر على الإطلاق يعني التّخلّف.

4.3. المرونة :

ويقصد بذلك التّحرّك بين القديم والحديث والنّظر والتّأمّل في العالقة بين هذا وذاك، وكيف أنّ المعاصرة قد ألبست العديد من القديم ثوبًا جديدًا.

5.3. الملاءمة :

إنّ الكثير ممّا ساد في حياتنا في عصور سابقة لم يعدْ صالحا اليوم نظرا لتغيّر الظّروف والعلاقات والمهن ، ولذلك فهناك ما لا ينبغي الحرص عليه وعلى بقائه فإنْ لم يكن بمقدورنا تطويرها ليلائم العصر الحاضر فلا نفرض إجراء عمليّة إحلال الأمور معاصرة مكان كلّ ما يلائم الحياة المعاصرة"[1].

وبناء على ذلك فإنّه يصعب على أيّ منهاج دراسيّ أن يجمع بين الأصالة والمعاصرة بصورة وسطيّة أي أنْ نأخذ كلاّ منهما بالشّكل الوسطيّ فالأمر ليس على هذه الصّورة ، فقد تتغلب إحداهما على الأخرى ويتوقّف هذا الأمر على ما تأتي به المعايير السّابقة، و"المهمّ في هذا الشّأن هو الاستناد إلى هذه المعايير وغيرها الّتي يراها خبراء المنهج أنّها ضروريّة، وتجدر الإشارة هنا إلى أهميّة توافر عنصر الخبرة لدى من يشاركون في صناعة المنهج إذ أنّهم لا بدّ أن يستطيعوا التّحرّك بين أبعاد الأصالة وأبعاد المعاصرة، وكذا إدراك العلاقات الشّبكيّة الّتي قد توجد في بعض الجوانب، وبالتّالي فإنّ ذوي الخبرات الكلّية بهذا الأمر لن يستطيعوا تقديم مناهج تأخذ بالجانبيّة على نحو أعلى مدروس"[2].

وحسب مراجع أخرى فإنّ المعايير الرّئيسيّة لاختيار أي برنامج تعليميّ تتمثّل في:

[1] أحمد حسين اللّقاني، فارعة حسن محمّد، مناهج التّعليم بين الواقع والمستقبل"، عالم الكتب القاهرة، مصر،2001، ص311.
[2] المرجع السّابق، ص312.

- **الصّدق :** ويعني العلاقة الوثيقة بين البرنامج والأهداف.
- **الأهمّية:** يجب أن يكون برنامج المادّة مهمّا للتّلاميذ أن يلبّي احتياجات واهتمامات المتعلّم.
- **فائدة المحتوى:** أي أن يكون البرنامج نافعا ووظيفيّا وملائما للمستوى الدّراسيّ. ومناسبا للواقع الاجتماعي للتّلاميذ ومتطلّبات حياتهم "أن يكون ملائما للواقع الاجتماعيّ وأن يراعي ميول التّلاميذ وحاجاتهم والفروق الفرديّة وأن يكون متوازنا في شموله وعمقه بالإضافة إلى أن يكون متوازنا بين مجالات المعارف المختارة والتّأكيد على المبادئ والأفكار"[1].

4. أسس اختيار البرامج التّعليميّة:

1.4. الأساس الاجتماعيّ :

إنّ النّظام التّربويّ يعدّ من أهمّ النّظم الاجتماعيّة ، فيوضع من المجتمع وإلى المجتمع ؛ فأولّها تعني أنّه يوضع من خلال عدّة محدّدات اجتماعيّة تتعلّق بالمجتمع من أخلاقيّة وسياسيّة واقتصاديّة وثقافيّة ... الخ، أمّا الثّانية فتعني أنّه يحافظ على جميع تلك المحدّدات السّابقة، لذلك لا يمكن إعارة النّظم التّربويّة من بلد لآخر أو من مجتمع لمجتمع، لوجود عوامل مؤثّرة في هذه النّظم ويجب مراعاتها لقيام هذا النّظام، كذلك الحال بالنّسبة للبرامج التّعليميّة، حيث بناؤها وتصميمها يتطلّب مهارة وخبرة ذكيّة، "فالبرنامج يجب أن يعمل على إعداد الفرد للتّكيّف مع مجتمعه وأن يكون فردا فعالّا فيه للحفاظ على مقوّماته الشّخصيّة، كما يجب أن يكون البرنامج مناسبا للتّلاميذ كلٌّ حسب فئته العمريّة ومتماشيا مع اهتماماتهم وميولهم بالإضافة إلى أن يكون البرنامج محاكيا للبيئة الاجتماعيّة الطّبيعيّة صحراويّة أو ساحليّة، وأن لا يكون محاكيا لبيئات أخرى بعيدة كلّ البعد عن التّلميذ وبيئته".

[1] عاشور راتب قاسم، عوض أبو الميجاء عبد الرّحيم) ":المنهاج بناءه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العمليّة" عمّان، الأردن ، دار الخبادريّة للنّشر والتّوزيع، 2009,ط1 ، ص227.

والتّربية لها وظيفة حيث أنّها تعدّ النّاشئ للتّكيّف مع مجتمعه، فيراعي واضع البرنامج ملاءمة زمان و مكان التنفيذ ؛أي تراث المجتمع وقيّمه ومعاييره ومشكلاته وأماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلة، فيدرُس التّلاميذ تاريخ وطنهم وخبراته وميزاته والمهن الّتي يمكن أن يمارسها الفرد من تجارة وزراعة وصناعة، والأمراض الّتي توجد فيه وكيف يقي نفسه منها، والمشاكل الّتي تواجه مجتمعه والتّفكير فيها والعمل على حلّها، وعلاقة مجتمعه بالمجتمعات الأخرى .

ويجب أن تتماشى برامج الدّراسة ، مع تغيّر الحياة ، لتسدّ حاجة الوطن وتشبع مطالبه الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وبذلك تصبح المدرسة وبرامجها وسيلة لإحداث التّغيير الاجتماعيّ الّذي يسعى إليه المجتمع.

2.4. الأساس النّفسيّ :

"كان لكتابات المفكّرين والفلاسفة وتقدّم العلوم الإنسانيّة وخاصّة علم النّفس، أثرا في توجيه الاهتمام إلى المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ."[1], فقد اهتمّت بالقيمة العقليّة فقط وأهملت بقيّة جوانب الشّخصيّة ، وبظهور هذا الاتّجاه تغيّرت النّظرة إلى المتعلّم وإمكانياته ودوافعه ووضعت شروط للخبرة المربية، أي أنّ البرامج حسب هذا الاتّجاه وضعت للتّلاميذ ولم يوضع التّلاميذ لها.

3.4. الأساس البيئيّ:

البرنامج يكون عامّا لتلاميذ المجتمع، الموضوع لهم، على مستوى الدّولة وذلك لضمان تحقيق التّماسك الاجتماعيّ عن طريق توحيد الثّقافة والخبرات، "ولكنّ البرنامج ينفّذ في بيئات مختلفة ، منها السّاحليّة والصّحراويّة والزّراعيّة والصّناعيّة.

5. بناء البرامج التّعليميّة :

[1] عاشور راتب قاسم، عوض أبو الميجاء عبد الرّحيم) ":المنهاج بناءة،تنظيمه،نظرياته، وتطبيقاته العمليّة"، عمّان، الأردن ، دار الخبادرية للنّشر والتّوزيع، 2009,ط1, 228.

لا بدّ عند بناء البرامج ، واختيار الخبرات ، من تحديد الأهداف المطلوبة ومعرفة دارس هذا البرنامج، أي المتعلّم في مختلف مراحل نموّه واختيار الخبرات الّتي تتناسب مع هذه المراحل مع مراعاة الحاجات الاجتماعيّة. ونظرا لتضخّم التّراث الثّقافيّ وتغيّره السّريع ، فقد أصبحت الضّرورة تدعو إلى أن ننتقي للطّفل ما يناسبه من الخبرات الثّابتة نسبيّا، والّتي تتطوّر تدريجيّا وببطء مع مراعاة مرونة المنهج لملاءمته للبيئة المحلّية والعامّة بقدر الإمكان. حيث كان يشرف على وضع البرنامج شخص واحد في بداية الأمر، أمّا اليوم فنظرا لخطورة هذه العمليّة و أهمّيتها، و تنوّع الموادّ الدّراسيّة و الخبرات الّتي يشتمل عليها ، فيحتاج وضع البرامج إلى مجموعة من المتخصّصين كلٌّ في مجاله، ويساهم معهم علماء في التّربيّة وعلم النّفس، وممثّلون عن هيئات التّعليم، ثم يعرض البرنامج للنّقد، أو التّغيير أو الحذف، أو الإضافة من قبل لجان فنّيّة أخرى غير الّتي وضعته في البدء قبل اعتماده وتنفيذه.

6. تصميم البرامج التّعليميّة وتنظيمها:

1.6. تصميم البرامج التّعليميّة:

تعدّ العمليّة التّربويّة عمليّة هامّة في حياة البشريّة، فمن خلالها يكتسب الفرد العديد من المعارف والخبرات الّتي يحتاجها في حياته اليوميّة، لذلك تقوم هذه الأخيرة على أربعة مرتكزات رئيسيّة هي:

- **المحتوى المعرفي :**

"وهو ما نريد أن نوصله للمتعلّم، أي أنّه تلك المعارف والمعلومات الّتي نرغب بأن يكتسبها التّلميذ.

- **المتعلّم :**

ارتباط المحتوى بنقاط قوّة المتعلّم واهتماماته والإدراك المعرفي له .

- **المجتمع التّعليميّ :**

من حيث توفير البيئة التّعليميّة المناسبة الّتي تساعد الطّالب على التّعليم.

- **التّقييم :**

توفير الفرص لإظهار ما يفكّر به الطّالب من أجل تقويمه وتصحيحه.

فالمحتوى المعرفي أو ما يعرف بالبرنامج التّعليميّ هو عمليّة هامّة ودقيقة تستلزم الأخذ بالعديد من الاعتبارات للوصول إلى تصميم تعليميّ ناجح، حيث يتطلّب تصميم برنامج فعّال للعلوم ما يلي :

- "التّخطيط السّليم.
- التّنظيم والتّسلسل والتّنسيق لمفردات المحتوى عبر صفوف المرحلة.
- الارتباط والتّكامل مع الموادّ الدّراسيّة الأخرى.
- المجال والتّرتيب.
- التّوازن بين مجالات العلوم الأخرى.
- تنوّع النّشاطات والتّأكيد على المفاهيم.
- توفير الموادّ التّعليميّة والأجهزة اللاّزمة.
- توفير الوقت للتّدريس.
- التّقويم المستمر"[1].

2.6. تنظيم المحتوى :

بعد تحديد البرنامج التّعليميّ و تصميمه لا بدّ من وضع أساليب لتنظيم هذا البرنامج، حيث يرتبط تنظيم البرنامج بالهدف في العمليّة التّعليميّة للتّربيّة والتّعليم

[1] أبو سل محمّد عبد الكريم "مناهج العلوم وأساليب تدريسها "في المرحلة الابتدائيّة، عمّان, 2002,ص62.

لأنّه المحور الّذي تدور حوله العمليّة التّربويّة ، ونعني بعمليّة تنظيم البرنامج انتقاء الخبرات والموادّ الدّراسيّة الّتي يمارسها المتعلّمون ونتيجة لهذه الممارسة تتحقّق الأهداف.

وعمليّة التّنظيم تتوقّف على الهدف من التّربيّة والأسس الّتي نراعيها عند بناء البرامج وتنظيمها، فأحيانا نجد برامج تميل نحو المجتمع والتّراث الثّقافي، في صورة موادّ دراسيّة، وتعرف باسم برامج الموادّ، وهي عادة تتبع التّرتيب المنطقيّ للمادّة من البسيط إلى المركّب ومن السّهل إلى الصّعب، ولا تراعي ميول المتعلّم وحاجاته بحجّة أنّ معرفته وحفظه لهذه الموادّ ينفعه في المستقبل ولا يهمها حاضر التّلميذ.

و"هذا التّنظيم عادة ما يسهّل الاتّصال والاستمرار والارتباط بين الموادّ ، فيدرس التّاريخ كمادّة بمفردها والجغرافيا كمادّة بمفردها ، والتّربية الوطنيّة أو المدنيّة كمادّة بمفردها مع أنّ الواقع خالف ذلك ، لأنّ كلاّ منها مرتبط بالآخر"[1].

ولكنّ التّربيّة الحديثة تهتمّ بالتّعلّم وخصائصه، وحاجاته فنجد الآن معظم البرامج تنظّم مراعيّة لحاجة المتعلّم وإيجابيته, ونشاطه وخصائصه الجسميّة والنّفسيّة والعقليّ, فترى هذه البرامج "أنّ المادّة الدّراسيّة وسيلة لنموّ المتعلّم وليست الغاية في حدّ ذاتها, فيتعلّمها التّلميذ في سياق إشباع رغباته أو قيامه بأوجه النّشاط لحلّ مشاكله وزيادة تكيّفه مع بيئته الطّبيعيّة والاجتماعيّة ويسمّى هذا النّوع من البرنامج برامج النّشاط"[2].

وهناك عدّة مشكلات تواجه واضعي البرامج عند مناقشة الاتّفاق حول المحتوى النّموذجيّ للمنهج الدراسيّ, وتبيّن أنّ إحدى تلك الصّعوبات تتمثّل في مدى الاستقلاليّة الّتي تمثّلها المدارس في إقرارها ما ينبغي تدريسه، كما أنّ النّقاش والجدل يتزايد أيضا حول العلاقة بين محتوى المنهج وتنظيمه، وبالرّغم من أنّ تخطيط المناهج على المستوى المركزيّ يضمن تحديد ما يراه خبراء التّعليم لازما وضروريّا

[1] المرجع السابق، ص 63.
[2] وزارة التّعليم الابتدائيّ والثّانويّ ، 1974 ، ص5.

لما يجب أن يتعلّمه التّلاميذ، وذلك وفق أسس معيّنة ينبغي مراعاتها عند تنظيم المنهج حتّى يمكن تحديد إجابات واضحة ومقنعة عن الأسئلة التّالية:

- هل يمكن تحديد المناهج الّتي ينبغي تقديمها لجميع التّلاميذ في المدرسة الواحدة ؟

- هل نستطيع تقديم محتوى أكاديمي تقليدي رفيع المستوى ليناسب التّلاميذ ذوي القدرات التّحصيليّة العالية ؟

- هل من الممكن استبدال هذا المحتوى بموادّ ومقرّرات تجريبيّة ومهنيّة للتّلاميذ ذوي القدرات التّحصيليّة المنخفضة ؟

وبصورة عامّة، فإنّ مشكلة تنظيم محتوى المنهج على أيّ مستوى من المستويات ينبغي مناقشتها من خلال الأسئلة الثّلاثة التّالية:

- ما ملاءمة تنظيم محتوى المنهج ؟

- ما مستوى الرّغبة الصّادقة في تحقيقه ؟

- كيف يبدو الشّكل العامّ للمنهج ؟

7. تنفيذ وتقويم البرامج التّعليميّة:

1.7. تنفيذ البرامج التّعليميّة:

تعدّ الخبرات التّربويّة في صورة برنامج من أجل تربيّة التّلاميذ وتحقيق أهداف المجتمع، ليأتي دور تنفيذ البرامج وهو لبّ العمليّة التّربويّة، لأنّ أيّ تقصير من القائمين بالتّنفيذ، يؤدّي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة، فمهما كان البرنامج معدّا إعدادا جيّدا من حيث مراعاته لنموّ التّلميذ وخصائصه وبيئته الّتي يعيش فيها من جهة, والتّراث الاجتماعيّ الممثّل في اختيارنا للموادّ الدّراسيّة الّتي يشتمل عليها

المنهج من جهة أخرى، فلن نجني ثماره المرجوّة ما لم يكن التّنفيذ على خير وجه ويعمل الجميع على تنفيذه بدقّة وأمانة ويقوم كل فرد بدوره. "فالتّنفيذ يتطلّب من المشرفين على المدارس بمختلف مستوياتهم توفير الأدوات والأجهزة والمعامل وكلّ الوسائل والخدمات اللاّزمة للدّراسة مع تهيئة الجوّ المناسب للعمل، وواجب التّلاميذ أن يتعاونوا مع مدرّسيهم على وضع خطط الدّراسة وقيامهم بألوان النّشاط الهادفة بالإضافة إلى شخصيّة المدرّس وطريقة تدريسه وعلمه عامل هامّ في نجاح تنفيذ البرامج، وبلوغ الأهداف، بتذليله للصّعوبات والتّغلّب عليها، ولذلك يتوقّف على المدرّس نجاح أو فشل التّنفيذ، كما أنّ نجاح تنفيذ البرنامج يتطلّب تضافر جهود كلّ من التّلميذ والمدرّس والمدير وولي الأمر بتشجيعه لابنه ومساعدته وتهيئة الجوّ, المنزلي المناسب, أو بمساهمته هو فعليّا فيما يطلب منه، كفرد من أهالي بيئة المدرّس"[1].

والمفتّش يقوم بتوجيهات خاصّة بالبرنامج موضّحا بها أسلوب التّنفيذ المقترح كما يساهم بخبرته وتجاربه في التّنفيذ بإعطاء المزيد من الإرشادات الّتي تلقي مزيدا من الضّوء على البرنامج وأهدافه الّتي وضع من أجلها وطريقة معالجته، والنشاط الواجب القيام به.

2.7. تقويم البرنامج:

قبل الخوض في التّفصيل في معنى التّقويم، ينبغي التّفريق بينه وبين التّقييم لأنّ الكثير يعتقد أنّ مفهومي التّقويم والتّقييم لهما نفس المعنى والغرض لكونهما يفيدان بيان قيمة الشّيء والصّحيح أنّ : التّقييم معناه إعطاء قيمة لشيء ما، يقال قيّمت الشّيء تقييما بمعنى حدّدت قيمته وقدرته.

إن كلمة التّقييم تعني بيان قيمة الشّيء وتتعدّاه إلى محاولة إصلاحه وتعديله بعد إصدار الحكم عليه، ولمصطلح التّقويم تعريفات عدّة من بينها: "أنّه تحديد مدى ما

[1] حسين فرج، عبد اللطيف، تخطيط المناهج وصياغتها ، ص169.

بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف الّتي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون لنا عونا لتحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوّقات بقصد تحسين العمليّة ورفع مستواها و تحقيق أهدافها.

إنّ عملية التّقويم عموما، خلاصتها أنّنا نحكم على شيء ، أو موضوع، أو فكرة أو شخص في ضوء الأهداف المنشودة الّتي نبغي الوصول إليها، أو قيمة هذا الشّيء أو الموضوع أو الفكرة... الخ، ويشترك في عمليّة التّقويم كلّ الأفراد الّذين يهمّهم الأمر وتكون وسائلها الّتي نحكم بها متّفق عليها[1] ".

إذًا فعمليّة تقويم البرامج ، تعني إخضاع هذه الأخيرة إلى موازنة وتقدير لمعرفة نقاط الضّعف لتعديلها وإصلاحها، ومعرفة نقاط القوّة لتحسينها وتطويرها للحفاظ عليها وذلك من خلال دراسة مدى قبول واستعداد المدرّسين لتنفيذه، ومدى ملاءمته للأهداف المسطّرة، ومستوى المتعلّمين واهتماماتهم، فنستفيد من نتائج التّقويم لإحداث التّغييرات اللاّزمة لتحسين العمليّة التّربويّة، فنحن نحدّد الأهداف التّربويّة ثمّ نضع وسائل تحقيقها ثمّ نقوم بعمليّة التّقويم الّتي توضّح لنا ما إذا كانت الأهداف تحقّقت كلّها، أو بعضها، كما يظهر لنا مدى جدوى الوسائل وقيمتها في تحقيق الأهداف أو النّقص الموجود في كلّ أو بعض الوسائل، وبناء على نتائج التّقويم نقوم بعمليات التّغيير المطلوبة المبنيّة على أسس علمية سليمة سواء أكان التّغيير في البرامج، أو في طرق التّدريس، أو إعداد الدّروس أو في الإدارة المدرسيّة ... الخ.

8. الفرق بين المنهاج والبرنامج:

يختلف مفهوم البرنامج عن مفهوم المناهج، فالبرنامج هو قائمة من الموادّ الدّراسيّة مصحوبة بإشارات منهجيّة و مرفقة بتعليمات حول الطّريقة التي ينبغي أن تتُبع في عملية التّدريس. وهو كذلك جملة من الأنشطة المصاغة من أجل الاستجابة

[1] وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ،1974 ، ص 60-61.

لغايات ومقاصد النّظام التّربوي. وهو يتميّز عن المنهاج، لأنّه يشكّل لائحة المحتويات الّتي يجب تدريسها والّتي عادة ما ترافقها توجيهات منهجيّة.

في المعنى العامّ يعتبر المنهاج مسارا وهو ما تلخّصه لفظة السّيرة الذّاتية، أمّا في الحقل التّربوي فهو مسار التّكوين، ويتمّ الحديث عن المنهاج في المسار التّربوي المقترح على المتعلّمين في البرنامج التّعليمي؛ الّذي يتضمَّن قائمة النّشاطات والمهارات والكفاءات والمواقف الّتي سيُعبِّر عنها التّلاميذ في شكل سلوكيات في نهاية العمليّة التّعليميّة.

أمّا المنهاج، فهو مخطَّط عمل بيداغوجيّ أكثر شمولاً مِن البرنامج التّعليمي لأنّه يتضمَّن بشكل عامّ إلى جانب البرامج في مختلف الموادّ تحديدًا لغايات التّربية وتخصيصًا للنّشاطات التّعليميّة، ثمّ تعليمات دقيقة حول الكيفية الّتي سيتمّ بها تقويم التّعليم أو التّعلّم.

المبحث الثاني: المنهج التعليمي

إنّ من دواعي الاهتمام بآليات المقاربة النّصّية في مناهج الجيل الثّاني التّطرّق إلى موضوع ذي صلة وثيقة وهو المنهاج من حيث مفهومه وأسس بنائه، والعناصر الّتي يتكوّن منها، ومصطلحاته القديمة والحديثة وذلك من أجل التّصوّر الواضح لأهمّ التّغيرات ما بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني.

1. مفهوم مصطلح المنهج:

في الاصطلاح هناك تعريفات متعدّدة وهذا ليس غريبا ، وذلك لأسباب منها :

- أنّ التّربيّة شأنٌ من شؤون الحياة، وبما أنّ الحياة متطوّرة متحرّكة لا تعرف الرّكود فلابدّ أن يرافق تطوّرها تطوّر وحركة وتغيير في التّربيّة، ولمّا كان المنهج وسيلة

التّربيّة فلا بدّ أن يتغيّر مفهومه تبعا لما يحصل في الحياة من تغيّرات وما يستجدّ فيها من متطلّبات.

- تطوّر الفكر التّربوي أدّى إلى تغيّر وظائف التّربيّة الّتي تنعكس بشكل مباشر على المنهج بجميع عناصره .

- اختلاف الفلسفات والنّظريات التّربويّة الّتي يقوم المنهج على أساسها يؤدّي إلى حدوث تغيّر في النّظرة إلى المنهج ومفهومه ، لأنّ عناصر النّظام التّعليمي لاسيّما المنهج تتأثّر بشكل مباشرة بتلك النّظريات .

- ظهور اتّجاهات تربويّة حديثة في مجال التّربيّة و التّعليم، والتّوجّه نحو فعالية المتعلّم وإيجابيته ونشاطه وحيويّته في المواقف التّعليميّة أدّى إلى تغيّر مفهوم المنهج.

- النّتائج الّتي أظهرتها البحوث و الدّراسات حول الشّخصيّة الإنسانيّة ، وكونها وحدة

متكاملة ذات جوانب متعدّدة يؤثّر إحداها في الآخر الأمر الّذي اقتضى أن يتوزّع اهتمام المنهج بين تلك الجوانب بشكل متوازن .

- الانفجار المعرفي الهائل والثّورة الّتي يشهدها العالم في مجال المعلوماتيّة وتكنولوجيا المعلومات وظهور اقتصاد المعرفة كقطاع جديد في المجال الاقتصادي أدّى إلى إعادة النّظر في مفهوم المنهج .

- ظاهرة العولمة واستحقاقاتها من حيث تعدّد أهداف التّعلّم، وتغيّرها واتّساعها، وما يلزم من انفتاح على الثّقافات الأخرى ، وقيّم المجتمعات ، وحضاراتها .

- الدّعوة إلى ربط النّظام التّعليمي بسوق العمل الأمر الّذي أدّى إلى تغيّر أدوار المعلّم والمتعلّم في المنهج .

- الاهتمام المتزايد بالتّربيّة العلميّة، واستخدام التّكنولوجيا في مجال التّربية والتّعليم بشكل واسع أدّى إلى حصول تغيّرات في المنهج.

2. أهمّية المناهج التّعليميّة:

تعدّ المناهج الدّراسية الّتي تعتمدها المنظومة التّربويّة من أبرز الوسائل في تكوين وتربيّة الأفراد والمجتمعات، وذلك بهدف تطوير المجتمع والمساهمة في ازدهاره, لذا كان من الجدير على المنظومة التّربوية وضع مناهج وبرامج دقيقة ومحدّدة تطبّق في مختلف المؤسّسات التّربويّة بهدف تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة وقد اعتمدت الجزائر عدّة مناهج منها المقاربة بالمعارف ثمّ المقاربة بالأهداف فالمقاربة بالكفاءات. والمناهج التّربويّة عماد وأساس أيّ أمّة من الأمم لما لها قيمة وأهمّية في بناء المتعلّم وتكوين شخصيته، وذلك باعتبار الجيل الصّاعد مستقبل أيّ أمّة من الأمم لتحقيق تطوّرها وازدهارها. والمنهج " وسيلة وليس غاية في ذاته فهو وسيلة لتحقيق أهداف محدّدة منشودة تسهم في تكوين شخصيّة خليفة الله في الأرض الّذي يعمرها ويطوّر الحياة فيها على منهج الله يبتغي في ذلك مرضاة الله، فهذا المنهج هو الّذي يتيح للفرد أن تتشكّل شخصيّته على هذا الشّكل شخصيّة واعية للغاية الّتي خلقت من أجلها، شخصيّة فاعلة في تحقيق عمارة الأرض وتطوير الحياة عليها، شخصيّة إيجابية تسعد نفسها وغيرها على السّواء بما يرضي ربّها وخالقها "[1].

"والمناهج كذلك تعدّ إحدى الأدوات في تربيّة أبناء المجتمع ووسيلة لتحقيق أهدافه وطموحاته، كما لها أهمّية كبيرة لا يمكن أن ننفيها والّتي يمكن تلخيصها فيما يلي"[2]:

أوّلا: يكتسب المنهج في المنظومة التّربويّة أهمّيته من أهمّية العمليّة التّعليميّة، فهو أحدّ عناصرها المترابطة والمتبادلة العلاقة مع العنصرين الآخرين وهما المعلّم والمتعلّم.

[1] فواد محمد مرسي، علم مناهج التربية الأسس العناصر التطبيقات، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2007، ص35.

[2] عزة السيد احمد, إشكالية تعدد المناهج, دار العالم العربي للنش, بيروت, عمان, ط1, 2017, ص15/14.

ثانيا: هو وسيلة التّطوّر والبقاء للأمم لأنّها محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة والتّراث الثّقافي الّذي خلّفته الأجيال السّابقة وبالنّظم الاقتصادية الّتي تسودها.

ثالثا: يعمل على تنميّة الفرد في إطار قدراته واستعداداته وميوله, وتقويّة ما لديه من طاقة خلاّقة, وتوجيه هذا كلّه لصالح الجماعة في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسّياسية مستندة إلى فلسفة المجتمع وأهدافه.

رابعا : يعمل على غرس المواطنة الصّالحة في نفوس الأفراد من وجهة النّظر الخاصّة بالمجتمع، في أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الاجتماعية ووظائفه الحيويّة لينهي كلامه ويلخّص أهمّية المناهج ويصل بذلك إلى نتيجة في قوله: " وخلاصة القول في هذا الصّدد أنّ المناهج تعدّ من أقوى الأدوات في المناهج التّعليميّة, في تحقيق آمال الشعوب وتطلّعاتها، وما من أمّة سعت إلى التّقدّم والتّطوّر والنّماء في أيّ مجال إلاّ عكفت على مراجعة مناهجها وتطويرها[1] ".

وتعدّ المناهج وسيلة لتحقيق الأهداف والآمال لكلّ شعب ولكلّ مجتمع لذا فهي بحاجة للمراجعة المستمرّة, من خلال اهتمامها بإصلاح مناهجها الدّراسيّة حتّى تواكب الدّول وخاصّة المتقدّمة منها ، "إنّ تطوير المناهج وغيرها من مقوّمات العمل المدرسي ليس عملا اختياريّا أو احتماليّا، ولكن عمل أساسي لا يمكن أن تحقّق المدرسة أهدافها إلاّ بإنجازه على أفضل وجه ممكن[2] ".

3. أهداف منهاج التّعليم:

[1] المرجع السّابق ص15.
[2] محمد السيد على ,اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان ,ط1, 2011, ص28.

إنّ ضبط التّصوّر الحقيقيّ للمنهج الدّراسي من المواضيع التّربوية المهمّة؛ لأنّه أساس التّربيّة، كما أنّه يحلّ جانباً متميّزاً في الدّراسات التّربوية القديمة والحديثة، لأنَّه يُستخدم كأداة لتحقيق الأهداف الّتي يسعى إليها لبناء المجتمع ومحقّقا للخطط التّنمويّة الشّاملة على المدى الطّويل والقصير، كما أنّه وسيلة لتشكيل وتقويم سلوكيات أفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل؛ لأنّه يزوّد الطّلبة بالمفاهيم والحقائق الّتي تحفّزهم على البحث والاستمراريّة في طلب العلم والتّعلّم, وللمناهج التّعليميّة جملة من الأهداف، تتكرّس من خلال الوسائل التّعليميّة وفعاليتها يمكن حصرها على النّحو الآتي:

- أن تكون المناهج عصريّة متطوّرة.
- وأن تتحلّى الكتب والمقاييس للوحدات التّعليميّة بالدّقّة العلميّة.
- وأن تراعي شروط المنهج التّعليميّ، في استقراء الحقائق وتدعيم الأفكار بالبراهين والأدلّة المنطقيّة والواقعيّة.
- أن تعتمد طريقة التّدريس على فاعلية الطّلاّب، بحيث يمارسون بأنفسهم الأسلوب العلميّ، تفكيرا وعملا، فيقومون بالملاحظةِ الموضوعيّةِ، وجمْعِ البياناتِ والحقائق تصنيفها وتحليلها، واستخراج النّتائج اللاّزمة عنها وتكوين أفكارا جادّة وفعّالة، من حيث الفعاليّة والمردوديّة.
- أن يعنى بالمنهج والكتاب والمعلّم، كأدوات ممنهجة كضرورة للتّطبيق العلميّ لتنشيط الأفكار والمفاهيم لخدمة العلم والمجتمع.
- إعداد مناهج، تتحقّق فيها تنميّة قدرة التّفكير الابتكاري، أو الإبداعي يراعي المستوى التّعليمي، والتّكويني للفرد والمجتمع.
- أن يراعي المنهج التّعليمي، كوسيلة للتّعليم لتحقيق الأهداف المرجوّة من التّعليم والتّعلّم وفق مناهج علميّة متطوّرة، تدرس حاجة المتعلّم، وتنظّم الطّريقة التّعليميّة الّتي تتناسب مع قدراته ومهاراته العلميّة للوصول إلى نمط تعليمي متطوّر، للقضاء على التّنظيمات التّربوية التّقليديّة السّابقة .

4. أسس بناء المناهج التّعليميّة:

إنّ المفهوم لأسس بناء المناهج، هي كافّة المؤثّرات والعوامل الّتي تؤثّر وتتأثّر بها عمليات بناء المنهج بدءا من مراحل التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم. وهذه المؤثّرات تعدّ المصادر الرّئيسيّة للأفكار التّربويّة الّتي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج. ويقصد بالتّخطيط عملية بناء المنهج وتصميمه، أمّا التّنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه، وبناء على ما تقدّم فنجد أنّ الأسس هي مؤثّرات ونظريات وقوانين تؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر على بناء المناهج الدّراسيّة, ولهذا اتّجه علماء اللّغة لتحديد الأسس العلميّة التي ساهمت في بناء المناهج التّربويّة, ويمكن حصرها فيما يلي:

أولاً: الأساس الفلسفي (العقدي أو الفكري):

إنّ أيّ مجتمع من المجتمعات البشريّة لابدّ له من اعتناق فكر أو تصوّر عامّ يلتحم حوله النّاس, ويعتقد في صحّته وصلاحيته " كإطار مرجعي مشترك " يسترشدون به في تنظيم واقع حياتهم, ثمّ يحافظون عليه، ويسلّمونه للأجيال اللاّحقة.

هذا التّصوّر العامّ أو ما يعبّر عنه بفلسفة المجتمع يتكوّن من مجموعة من العقائد والمبادئ والأفكار، الّتي توجّه حياة أفراد المجتمع حسبما يقتضيه المفهوم أو الفلسفة .وعلى ذلك فإنّه تصبح الوظيفة الأولى للمنهج المدرسيّ هي غرس تلك العقائد والمبادئ، والأفكار في نفوس المتعلّمين وتعويدهم على السّلوك بمقتضاها.

والمتتبّع لتاريخ أيّ منهج مدرسيّ في أيّ مجتمع يلاحظ أنّ أهداف هذا المنهج ومضامينه كانت انعكاسا مباشرا لنمط الفلسفة التّربويّة والإطار الفكري الّذي يؤمن به ذلك المجتمع."و تشكّل الأفكار السّائدة في مجتمع ما الإطار العامّ لفلسفته متمثّلة في مظاهر منها : المبادئ، والقيّم والاتّجاهات، والعادات والتّقاليد، والمشكلات.

تشكّل فلسفة المجتمع جانبا جوهريّا من الثّقافة لأنّها أداة لنقدها وتثمينها"[1].

ومفهوم الفلسفة يقترب كثيرا من مفهوم الأيديولوجيا الّذي يعني مجموعة الأفكار والعقائد والمبادئ الّتي تحكم مسار مجتمع ما في فترة معيّنة.

فالفلسفة هي مجموعة الأفكار والمعتقدات الّتي تحكم مسار مجتمع ما في فترة معيّنة.

ثانيّاً: الأساس الاجتماعي:

يعرّف المجتمع بأنّه إطار عامّ يحدّد العلاقات الّتي تنشأ بين جمع من الأفراد الّذين يستقرّون في بيئة معيّنة، وتنشأ بينهم مجموعة من الأهداف المشتركة والمنافع المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القيّم والقواعد والأساليب المنظّمة لسلوكياتهم وتفاعلاته، "المدرسة هي وسيلة المجتمع الأولى في نقل التّراث الثّقافي، وإعداد أفراده للحياة في ظروف دائمة التّغيّر. فالمدرسة هي المؤسّسة الاجتماعيّة الّتي أنشئت لتقوم بدور الأسرة في عمليّة التّربيّة، والتّطبيع الاجتماعيّ، وذلك على النّحو الّذي يرتضيه المجتمع ويحقّق أهدافه العامّة الّتي تشتقّ أساسا من الفلسفة السّائدة، والتّراث الثّقافي الّذي يميّز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات. ولمّا كان المنهج هو وسيلة المدرسة لإحداث التّغيّر المرغوب فيه في سلوك التّلاميذ لتحقيق غايات المجتمع ولذا فإنّه من الواجب أن يعكس هذا المنهج فلسفة ذلك المجتمع وتراثه الثّقافي.[2]"، ويترتّب على هذا المفهوم أن يكون للمجتمع عدد من النّظم الدّينيّة والتّربويّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والقانونيّة والثّقافيّة وغيرها.

والمنهج المدرسيّ يسهم وبشكل كبير في إعداد الأجيال بالصّورة الّتي تتّفق مع الفلسفة الّتي يؤمن بها المجتمع، من خلال مساعدة المتعلّمين على فهم طبيعته، من حيث نظمه ومؤسّساته وكيفيّة التّفاعل فيما بينها بما يحقّق تماسك المجتمع.

والتّأثير بين المجتمع والمنهج المدرسيّ متبادل ومستمر، ومن هنا تأتي أهمّية

---

[1] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود ,أسس بناء المنهج وعناصره , الجزء الأول ,جامعة الفيوم , 2008/2007. ص52.

[2]- المرجع السابق، ص 32.

الأساس الاجتماعيّ في بناء المناهج، فهو أقوى الأسس تأثيراً في تحديد ملامح المجتمع.

ثالثاً: الأساس النّفسي:

"ويقصد به مدى ارتباط المنهج بالتّلاميذ من حيث: النّمو، الحاجيات، الميولات والقدرات والاستعدادات، الاتّجاهات، ومن الفروق الفرديّة بينهم.

وبرجع الاهتمام بدراسة التّلميذ على أنّه محور العمليّة التّعليميّة وجوهرها، ومن ثمَّ فإنّ تقديم قدْرٍ من الخبرات له دون دِراية بخصائصه وحاجاته وميولاته ومشكلاته، إنّما يؤدّي بصورة أو بأخرى إلى الفشل غالبا"[1].

وتعدّ طبيعة المتعلّم وخصائص نموّه منطلقا مهمّا في بناء المنهج المدرسيّ لأنّه يفرض على المنهج المدرسيّ توفير خبرات تربويّة متنوّعة، وعمليّة مستمرّة ومتّصلة، بمعنى أنّ حالة الطّفل الرّاهنة هي محصّلة لحالته في الماضي، كما أنّها تشارك في تشكيل حالته مستقبلا ولذلك فليس هناك تغيّرات مفاجئة في حياة الفرد.

رابعاً: الأساس الثقافي:

تعتبر الثّقافة عنصرا أساسيّا من العناصر المكوّنة للمجتمع، ويقصد بالثّقافة إنتاج البشر في مكان ما عبر السّينين. وقد يكون هذا الإنتاج مادّيا مثل: المنازل والحدائق والمدارس والمستشفيات...الخ، وقد يكون لامادّيا مثل:اللّغة والفلسفة والقوانين والنّظريّات والعادات والتّقاليد وبعض القيّم والمبادئ السّائدة في المجتمع[2].

ومن هذا يمكن التّركيز على الجانب المعرفي لأنّ المعرفة قديما محدودة وبسيطة ببساطة الحياة. غير أنّ تزايد التّركيز على المعرفة بوصفها أساسا للمنهج المدرسيّ بدءا منذ عقد السّتينات من القرن العشرين الماضي، الأمر الّذي خلق تحديّا كبيرا لرجال التّربيّة وخاصّة علماء المناهج فأخذوا يفكّرون في صياغة مناهج

[1] - المرجع نفسه، ص27.
[2] المرجع السّابق، ص 46.

دراسيّة مرنة تسعى إلى إعادة وحدة المعرفة والتّركيز على أساسياتها المهمّة لتحقيق أكبر فائدة ممكنة للمتعلّم.

5.الوسائل التّعليميّة بأنواعها المختلفة:

الأنشطة:

لأنّ المنهج الحديث يقوم على أساس نشاط الطّالب وإيجابيته في العمليّة التّعليميّة. ولا تقتصر الأنشطة على ما يمارسه الطّلبة في داخل المدرسة، بل تشمل الأنشطة الّتي يمارسها في خارج المدرسة وتحت إشرافها، وقد تكون ثقافيّة أو زيارات ميدانيّة.

الامتحانات وأساليب التّقويم:

للامتحانات أثر كبير في المنهج بفعل أثرها في توجيه عمل المعلّم والمتعلّم، لذلك حظيت بمكانة مهمّة في مجال العمل التّربويّ، بل عُدَّت معياراً لجودة العمل التّربويّ فإذا ساءت التّربيّة، وإذا صلحت كانت وسيلة لإصلاح المنهج والتّربيّة، لذا أصبح التّقويم ملازماً للعمليّة التّعليميّة وله وظائف تشخيصيّة وعلاجيّة.

طرائق التّدريس:

لطرائق التدريس أهمّية كبيرة جدّاً في تحقيق أهداف التّربيّة؛ لأنّ المعلّم لا يعلّم بمادّته فقط وإنّما بطريقته وأسلوبه وشخصيّته وعلاقته بالمتعلّمين ومستوى تأثيره فيهم.

المباني والمعدّات والتّسهيلات الإداريّة:

تعدّ المباني المدرسيّة والمعدّات والتّسهيلات الإداريّة من العناصر الأساسيّة في المنهج بمفهومه الحديث لِمَا لها من دور في تهيّئة المناخ التّربويّ الملائم للمتعلّم كي يتعلّم.

المعلّم:

وله وظيفة مهمّة جدّاً في العمليّة التّربويّة فهو الموجّه والمشرف على سير الدّرس والمقوّم لأداء الطّلبة في ظلّ المنهج.

المتعلّم:

وهو قطب الرّحى ومحور العمليّة التّعليميّة، وكلّ مكوّنات المنهج إنّما وجدت لأجل المتعلّم، وجعله عنصراً فاعلاً ومؤثّراً في المجتمع .

6. نظريّات المنهج:

1.6. النّظريّة التّقليديّة :

تستند هذه النّظريّة إلى مبادئ المدرسة الأساسيّة في التّربيّة الّتي تشدّد على الاهتمام بالعقل، وأنّ هناك أسياسات في خبرة الجنس البشري يجب الحفاظ عليها وعدم إهمالها في التّربيّة، وتشدّد على المعارف والحقائق والمهارات والقيّم الأساسيّة في الثّقافة والحياة، وتعتبر أنّ للعقل دورا فاعلا في عمليّة التّعلّم وتهتمّ بالمحافظة على تقاليد المجتمع، وأنماط حياته المتوازنة وبنائه الأساسي وثقافته وتدريب عقول النّاشئين ليصبحوا قادرين على حفظ تراث مجتمعهم، وثقافته وبنائه، وترى أنّ التّربيّة ينبغي أنْ تسعى إلى تحقيق أغراض اجتماعيّة وفرديّة في آنٍ واحد بمعنى أنّها يجب أن تخدم الفرد والمجتمع معًا، وأن تسعى على الدّوام إلى تحقيق التّوافق والانسجام بينهما، وتنظر إلى المنهج على أنّه سلسة منظّمة محدّدة من الموادّ والمقرّرات الدّراسيّة ذات القيمة في التّدريب العقلي وتنميّة المهارات والاتّجاهات العقليّة والخلقيّة، وفي نقل قيّم المجتمع والإعداد للمواطنة الصّالحة .

"والمنهج المدرسي في الفلسفة التّقليديّة يدور حول المفهوم التّقليدي للمنهج من حيث كونه مجموعة من المعلومات الّتي يحتويها الكتاب المدرسي، هدفها نقل التّراث الثّقافي من جيل إلى جيل، والتّركيز على الكتاب المدرسي الّذي يتناول مادّة معيّنة على اعتبار أنّه المصدر الأساس للمعلومات، وأصبح المدرّس هو

المصدر الأساسي للمعلومات لأنّه يملك القدرة على شرح وتبسيط المعلومات المطلوب نقلها للتّلميذ.

إذن فالمعلّم بموجب النّظريّة التّقليديّة هو خبير المادّة، والنّموذج الّذي يُحْتذى به، الّذي يعرف تماما ماذا يُدرِّس لا كيف يُدرِّس، في حين تجعل من المتعلّم مجرّد متلقّ للمعلومات والأفكار والمبادئ التي تقدم إليه، ومنجز لما يُطلَب منه من واجبات مدرسيّة .

2.6. النّظريّة التّقدّميّة:

ظهرت هذه النّظريّة ردّا على الاتّجاه التّقليدي الّذي يركّز على الاهتمام بالتّربيّة العقليّة، ويشدّد على دور المعلّم في العمليّة التّعليميّة، وتهتمّ بالمتعلّم وحاجاته وخبراته، وقدراته ،...الخ. وتشدّد النّظريّة التّقدميّة على ما يأتي :

- "المتعلّم هو محور العمليّة التّربويّة ومن واجبات التّربيّة أن تمكّنه من مواجهة الصّعاب، وأنْ تعلّمه التّفكير، والابتكار والسّلوك المسؤول.
- الاهتمام بحاجات الفرد واهتماماته عند بناء المنهج، أو تنفيذه .
- إنّ العمليّة التّعليميّة ينبغي أن تسمح لكلّ متعلّم أن يتقدّم في دراسته وِفْق قدرته الخاصّة .
- إنّ دور المعلّم بموجب النّظريّة التّقدّميّة هو التّخطيط، والتّوجيه والمتابعة وبذلك لم يعدْ ملقّنا ولا ناقلا للمعلومات, إنّما هو قائد يساعد التّلاميذ على التّعلّم .
- إنّ محتوى التّعلّم يجب أنْ يتأسّس على الخبرات السّابقة لدى المتعلّم.
- إنّ النّشاط بموجب النّظريّة التّقدّميّة يُعدُّ جوهرَ المنهج ولا يمكن للطّالب أن يمرّ بخبرة من دون مروره بنشاط مخطّط مدروس"[1].

[1] - عبد الرحمن الهاشمي ، ومحسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نطريه تطبيقية ، ط1، دار صفاء ، ص36

3.6. النّظريّة البرجماتية :" تأسّست هذه النّظريّة في النّادي الميتافيزيقي فيما بين عامي (1842_1914) عند وليام جيمس (1842_1910) ، وعُرفت البرجماتية بأسماء كثيرة مثل: الأدائيّة والتّجريبيّة، والوظيفيّة، وتقوم الفلسفة البرجماتية على الاهتمام بالحياة الحاضرة وسلوك الإنسان" [1].

إنّ هذه النّظريّة تنظر إلى التّربيّة على أساس أنّ مهمّتها مساعدة الطّالب على مواجهة متطلّبات حياته ، وسدّ حاجاته ، وأنّ التّربيّة هي الحياة ، وليست إعدادا للحياة ، وهي تؤمن بحقيقة التّغيّر الدّائم وتقوم على الأسس الآتية :

- إنّ عمليّة الإعداد تكون من خلال الأشياء نفسها لا من خلال القراءة عنها.
- إنّ وظيفة المدرسية هي المشاركة الفعالة في تغيير المجتمع وليست مجرّد أن تعكسه .
- إعداد الطّالب لمواجهة الأوضاع المتغيّرة في المجتمع والحياة الوظيفة من خلال برامج عمليّة .
- الإيمان بأنّ المنهج يعمل على تحسين الحياة ، و أنّ التّغيّر يتبع التّطوّر البشري .
- تأكيد الاهتمام بالتّغيّر الاجتماعي والنّموّ الشّامل، وأهمّية المعرفة العمليّة وربط العلم بالدّيمقراطيّة، وجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة .

4.6. النّظريّة التّكنولوجيّة :[2]

"ظهرت هذه النّظريّة عندما أصبح استخدام التّكنولوجيا أمرا شائعا في النّصف الثّاني من القرن الماضي و تزايد الثّقة بأن تكون أساليب التّدريس مدخلا لتحسين نوعيّة التّعليم، وتزايد الطّلب الاجتماعي على التّعليم في المستويات المختلفة والقصور في إعداد المعلّمين المؤهّلين، وحاجة المجتمعات إلى خفض تكاليف التّربيّة. وتقوم النّظريّة التّكنولوجيّة على الأسس الآتية :

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ،دار الشروق 2005،ص131.
[2] عبد الرحمن الهاشمي ،ومحسن علي عطية ،المرجع السابق، ص37.

- "أنّ محتوى المنهج ينبغي أن يختاره متخصّصون على أساس موضوعي وأن يراعى في اختياره مساعدة المتعلّمين على تعلم كفايات مهنيّة، ونقله إلى المتعلّم من خلال أجهزة، ومعدّات تجعله أكثر إقناعا وقبولا.
- أنّ الموادّ التّعليميّة يجب أن تُقدّم في صورة مناسبة لكلّ متعلّم و ليس من المطلوب وصول الجميع إلى النّهاية في وقت واحد يُحدّد سلفا إنّما يتقدّم كلّ فرد تبعا لمعدّله الخاصّ في المدرسة .
- إنّ دور المعلّم في هذه النّظريّة لم يعد الدّور الأساس إنّما يراقب سير العمل من بعيد, فالمعلّم باستخدام الآلة أصبح متحرّرا من أدواره التّقليديّة المتمثّلة بنقل المعرفة إلى عقول الطّلبة، وصار مطلوبا منه مراقبة سير العمل و تعزيز المحتوى الّذي يصنعه الخبراء ، وتدعيم العلاقات بينه وبين المتعلّمين بصور فرديّة. فالمنهج عند دوقان عبيدات وسهيل أبو صهيب أصله لاتيني currere وتعني الجري والسّباق، ثمّ تطوّرت إلى مادّة دراسيّة أو مقرّرات دراسيّة تضمّ عددا من الموادّ"[1].

"فهناك خلط بين المنهج الدّراسي و البرنامج الدّراسي، حيث يعدّ الأخير جزءا من المنهج، ويتضمّن مجموعة من الموضوعات الدّراسيّة الإخباريّة و الاختباريّة ، وبين مفهوم المنهج والمقرّر الدّراسي، والّذين اهتمّوا فقط بتحصيل المعارف و المعلومات الّتي يحصّلها المتعلّمون من المعلّمين في المدارس ومن الكتب الدّراسيّة المقرّرة ، أي أنّه يركّز على الجوانب الذّهنيّة للمتعلّمين"[2] .

البرنامج الدّراسي هو جزء من المنهج الدّراسي ، أمّا المنهج الدّراسي فهو عبارة عن مجموعة المعلومات و المعارف الّتي تقدم للمتعلّمين.

[1] دوقان عبيدات،سهيلة أبو صهيب ، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر، ط1 ، 2007، ص81.
[2] عبد الله الرشدان ،نعيم جغيني ، مدخل إلى التربية والتعليم ، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 2، الإصدار الرابع، 2002.ص290.

"فخلال النّصف الأوّل من القرن العشرين نادى **جون ديري** بأن يهتمّ المنهج بالتّعليم الحرّ المستقرّ، الذي له حاجاته المتعدّدة، وبالمجتمع بما فيه من تغيّرات وأوجه نشاط مختلفة وخبرات"[1]، لذلك عدّل وأصبح المنهج نظاما متكاملا من الحقائق والمعايير والقيّم الثّابتة والخبرات والمعارف، و"المهارات الإنسانيّة المتغيّرة الّتي تقدّمها مؤسّسة تربويّة إلى المتعلّمين، فيها يقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال الّتي هيّأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم"[2]. والمنهج يكون مكوّنا من الخبرات ومحتويات وأنشطة داخل إطار مؤسّساتي، وفيها يتفاعل التّلاميذ داخل الفصل، "فالنّهج التّربوي مجموعة من الخبرات والأنشطة الّتي تقدّمها المدرسة تحت إشرافها للتّلاميذ قصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتّفاعل يحدث التّعلّم،أو تعديل في سلوكهم ، ويؤدّي هذا إلى تحقيق النّموّ الشّامل المتكامل الّذي هو الأساس للتّربيّة" [3].

- لقد أصبح المنهج بمفهومه الحديث يهتمّ بجميع المعارف والخبرات والمهارات ويهدف المنهج التّربويّ إلى تعديل سلوك المتعلّمين عن طريق احتكاكهم بالواقع الاجتماعي.

إنّ عملية تطوير المنهج هي عمليّة هامّة, لا تقلّ أهمّية عن عمليّة بنائه وهناك عدّة دواعٍ وأسباب لتطوير المنهاج منها:

- "عدم قدرة المناهج السّابقة على الإسهام الفعّال في التّغيير الاجتماعي.
- عجز المناهج السّابقة على ملاحقة التّطوّر والفكر التّربويّ والنّفسي.
- مشكلة الغزو الثّقافي.
- طبيعة العصر الّذي نعيش فيه، يسهم في التّقدّم العلمي والتّقني، وحدوث تطوّرات في المعرفة الإنسانيّة من حيث الكمّ والكيف"[4].

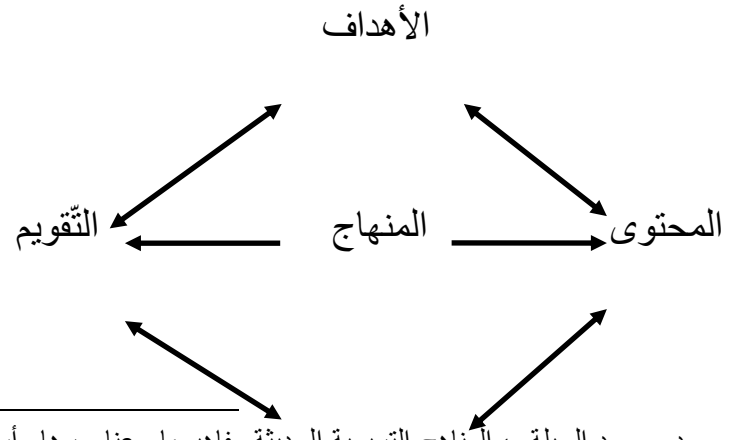
[1] المرجع السابق ،عبد الله الرشدان ،نعيم جغنيني ، مدخل إلى التربية والتعليم ، ص 290.
[2] علي احمد مدكور ، منهاج التربية وأسسها وتقطبيها ،دار الفكر العربي ،د ط 2001،ص 14
[3] وليد احمد جابر ، طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية ،دار الفكر ،ط 2005،2،ص39
[4] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة ، دار غيداء ط2011،1،ص6

وهناك تعريفات أخرى تعطي تصوّرات واضحة لمفهوم المنهج الدّراسي وهي :

- "المنهج التّربوي هو جميع الخبرات المخطّطة الّتي توفّرها المدرسة لمساعدة الطّلبة على تحقيق الإنتاجات التّعليميّة المنشودة، إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم"[1].
- "المنهاج خطّة يتمّ عن طريقها تزويد التّلاميذ بمجموعة من الفرص التّعليميّة الّتي تعمل على تحقيق أهداف عامّة عريضة مرتبطة بأهداف خاصّة مفصّلة في منطقة تعليميّة أو مدرسيّة "[2].
- "المنهاج مجموعة منسجمة من الأعمال المخطّطة ووثيقة تربويّة رسميّة يستند إليها الأستاذ في أداء عمله"[3].

من خلال هذه التّصوّرات- وعلى الرغم من اختلافاتها- يمكن الخروج بمفهوم توافقيّ، يتمثّل في أنّه مجموعة الخبرات الّتي تهيّأ للمتعلّم وتساعده على النّموّ المتكامل، لكي يكون أكثر تكيّفا مع واقعه الّذي يتبادل معه التّأثير والتّأثّر، فالمنهج بمثابة الأداة الّتي يصنعها التّصوّر الاجتماعي في صورته النّموذجيّة لبناء الأجيال.

مكوّنات المنهاج:



[1] توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط4، 2004، ص29.
[2] رشدي طعمية ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية اعداداها وتطويرها ، تقويمها ، دار الفكر العربي ط2000،2،ص28.
[3] احمد الزبير ، سند تربوي تكويني غلى أساس المقاربة بالكفاءات ص3و4.

الطّريقة

يتضمّن المنهاج جملة من المركّبات المتلاحمة الّتي لا يمكن الفصل بينهما وذلك ما يظهره الشّكل السّابق فهي تشكّل كيانا متكاملا في التّأثير والتّأثّر، وتتمثّل هذه المركّبات في:

1.1. الأهداف:

يحدد بنيامين بلوم الهدف بأنه نتاج متوقّع حدوثه لدى المتعلّمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معيّنة، وتنوّع الإنتاجات فيما يسمّى مجالات التّعلّم؛ وهي: المجال المعرفي الإدراكي وأهمّية المفاهيم والعمليّات العقليّة: الحفظ، الفهم، والتّطبيق والتّحليل والتّركيب، وإصدار الأحكام. ثمّ المجال الانفعالي الوجداني، ثمّ المجال النّفس الحركي، أو الأدائي، وتعبّر عنه العادات، والمهارات"[1].

فالمنهاج يتضمّن قائمة من الأهداف العامّة والخاصّة ومجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات الّتي يجب أن يكتسبها المتعلّم، ويترجمها في وضعيّات دالّة (مواقف ذهنيّة ، أفعال سلوكيّة وحركيّة) "ويجب عند رسم الأهداف مراعاة مجالات النّموّ الثلاثة للتّعلّم: المجال المعرفي،والحسّي الحركي، والوجداني،ويحاول المختصّون في وضع أهداف المنهاج من خلال الإجابة عن السّؤال: ماذا نعلّم ؟ لنكوّن إنسانا صالحا قادرا على المساهمة الفعليّة في بناء وطنه"[2].

2.1. أهمّية الأهداف:

للهدف التّربويّ أهمّية كبيرة في نجاح العلميّة التّعليميّة، وتتمثّل هذه الأهمّية في مجموعة من النّقاط :

- تحدّد الأهداف مستويات مختلفة لِما ينبغي أن يُعلَّم في مراحل التّعليم في كلّ صفّ دراسيّ .

[1] توفيق احمد مرعي ،محمد محمود الحيلة ،المرجع السابق،ص40.
[2] أحمد الزبير،سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات،ص3.

- توجّه عمليّات التّدريس واختيار الوسائل التّعليميّة.
- تساعد على اجتياز عناصر محتوى.

2.المحتوى:" يتضمّن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتّعليمات الّتي يرجى تزويد الطّلاب بها، وكذا الاتّجاهات والقيّم الّتي يراد تنميّتها لديهم، وأخيرا المهارات الّتي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النّموّ الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التّربويّة المتّفق عليها.

3.التّقويم : الّذي من خلاله يتمّ التّأكّد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهج المدرسيّ ذاته"[1].

4. طرائق التّدريس : تعدّ طريقة التّدريس من عناصر المنهج, والتّي لا تقلّ أهمّية عن العناصر السّابقة, ويستعمل لفظ طريقة في التربيّة عادة للتّعبير عن مجموعة الأنشطة والإجراءات الّتّي يقوم بها المدرّس وتبدو أثارها على ما يتعلّمه الطّلبة، كما أنّها سلسلة فعاليات منظّمة يديرها في الصّفّ معلّم يوجّه انتباه طلبته إليه بكلّ وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدّي بهم إلى التّعلّم .

أيضا تُعرّفُ الطّريقةُ بأنّها الخطوات الّتّي يستخدمها المدرّسون, وعن طريقها يكتب التّلاميذ النّتائج المطلوبة من المدرّس.

هدفها :المساهمة في اكتساب الطّلبة الخبرات التّربويّة المخطّط لها وعلى تنميّة قدراتهم على التّفكير العلمي عن طريق تدريبهم على حلّ المشكلات"[2].

المبحث الثّالث: المناهج بين التّصوّرات والمفاهيم التّقليديّة والحديثة

1. المناهج في مفهومها التّقليدي:

[1] - محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1,ص21/20، 1432 / ه 2011.

[2] - عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار حامد للنشر والتوزيع ، ط 01 ، 2001م ص20 .

إنّ التّصوّر التّقليديّ للمناهج يستلهم من مفهوم التّربيّة القديمة الّتي تركّز بالأساس على المعرفة الذّهنيّة، وذلك بالتّركيز على كمّ المعارف الّتي يمكن تكديسها في ذهن المتعلّم، ومصدرها إمّا الكتاب المدرسيّ أو المعلّم، بعد ذلك يقوم المتعلّم باسترجاعها من بابِ "بضاعتكُم رُدّت إليكُم".

" إنّ هذا التّصوّر يتأسّس على مفهوم التّربيّة اليونانيّة القديمة الّتي كانت ترى أنّ المعرفة بحدّ ذاتها تؤدّي إلى تغيير السّلوك، وأنّ كثرة تلقّي الطّالب المعارف تُدرِّبُ عقلَهُ، وتُنمِّي ذكاءَهُ، لذلك فالمنهج التّقليديّ يهتمُّ بالمعرفة ويدورُ حولهَا بِوَصفهَا تُمثِّلُ أهمَّ ثمرةٍ مِنْ ثمراتِ الخبرةِ الإنسانيّة، وعلى هذا الأساس عُرِّفَ المنهجُ من المنظور التّقليديّ بأنّه:

- عبارة عن المقرّرات الدّراسيّة الموضوعة في صورة موادّ دراسيّة يُرَادُ منَ الطّلبة دراستها، في مرحلةٍ معيّنةٍ مِنَ المراحلِ الدّراسيّة" .[1]

وممّا سبق للمفهوم التّقليديّ للمنهج, يمكنُ القولُ أن الكتابَ المدرسيَّ يعدُّ المصدر الوحيد للمعرفةِ، وأنّ عمليّةَ التّلقينِ والمحاكاةِ و الفكرِ الواحدِ هي السّائدةُ في التّعليمِ، وأنّ معيار نجاح العمليّةِ التّعليميّةِ هو مستوى القدرة على الحفظِ والاسترجاعِ، وأنّ المعلّم الجيّد وِفْقَ هذا المفهومِ هو الّذي يمتلكُ أكبرَ قدْرٍ مُمْكنٍ منَ المعرفة ، والقادرُ على توصيلهَا إلى المتعلّمينَ,أمّا الطّالبُ الجيّدُ فهوَ الّذي يستطيعُ حِفْظَ ما تُقدّمهُ المدرسةُ، وما يتضمّنه الكتاب المدرسيّ.

وممّا تقدّم فإنّ التّربيّة الّتي تنظر إلى المنهج وِفق المفهوم التّقليديّ تهتمّ بالنّاحيّة الذّهنيّة، وإتقان المادّة الدّراسيّة, وتهمل جوانب النّموّ الأخرى والمتعلّم فيها سلبي حيث يهتمّ بالمعلومات ويعدّها هدفا بحدّ ذاتها, ويتحدّد دور الطّالب فيه بفهم المعلومات وحفظها، واسترجاعها, والكتاب المدرسيّ فيه المصدر الأساسيّ لتزويد الطّالب بالمعلومات, كما أنّ الامتحانات فيه تهتمّ بقياس كمّية المعلومات الّتي

[1] عبد الرحمن الهاشمي ،محسن علي عطية ،تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نطريه تطبيقية ،ط1،دار صفاء ص29.

استوعبها الطّالب, ويشدّد على تعمّق المعلّمين في المادّة، وقدرتهم على توصيلها للطّلبة.

2. عيوب المنهج التّقليديّ:

وجّهت للمنهج التّقليديّ الكثير من الانتقادات والمآخذ منها:

- "اهتمامه بالجانب العقلي والتّنميّة الذّهنيّة ، وإهماله الجوانب الأخرى بمعنى أنّ وظيفته تقتصر على الجانب المعرفي، وتهمل الجوانب النّفسيّة ، والجسميّة والاجتماعيّة ، ويترتّب على ذلك قصور في توازن نموّ شخصيّة المتعلّم.
- اقتصار دور المعلّم فيه على التّلقين والإلقاء، لذلك فإنّ طرائق التّعليم السّائدة فيه هي المحاضرة ، والإلقاء، والتّسميع.
- يهمل الأنشطة اللاّمنهجيّة، ولا يهتمّ بالجانب العلمي.
- لا يلبّي الحاجات النّفسيّة للطّلبة.
- لا يراعي الفروق الفرديّة بين الطّلاب.
- لا يهتمّ بتوجيه أسلوب الطّالب لأنّه مبني على الاعتقاد بأنّ المعرفة وحدها كافية لتوجيه السّلوك".[1]
- "يهتمّ بالموضوعات الّتي يعتبرها مهمّة للطّلاب, وغالبا ما تكون هذه الموضوعات منفصلة عن بعضها ممّا يؤدّي إلى تقديم الخبرة مجزّأة للمتعلّمين.
- لا يوفّر أي هامش من الحرّية للمعلّم أو المتعلّم .
- التّعلّم فيه يقتصر على مادّة الكتاب .
- المعلّم هو محور العمليّة التّربويّة .
- تقليل أهمّية النّشاط داخل غرف الصّف وخارجها."[2]

3. المناهج في مفهومها الحديث وسماتها:

[1] عبد الرحمن الهاشمي ، محسن علي عطية ،المرجع السابق، ص30.
[2] ماجد أيوب القيسي،المناهج وطرائق التدريس،دار امجد للنشر والتوزيع ،ط1،2018،ص41.

يرى كلٌّ من توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، "أنّ المنهاج التّربويّ الحديث يتميّز بعدّة مزايا عكس المنهاج و الّتي تتلخّص فيما يلي"[1] :

- يساعد المنهاج التّربوي الحديث الطّلبة على تقبّل التّغيّرات الّتي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلّباته.

- ينوّع المعلّم طرق التّدريس ويختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلّمين وما بينهم من فروقات فرديّة.

- يستخدم المعلّم الوسائل التّعليميّة المتنوّعة والمناسبة.

- تمثّل المادّة الدّراسيّة جزءا من المنهاج التّربويّ الحديث, فهي تعمل على تنظيم تعلّم الطّلبة، وليس على التّلقين و التّعليم المباشر.

- يهتمّ المنهاج التّربويّ الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال الأولياء والمعلّمين والاستفادة من خبرات المتخصّصين.

– يهتمّ المنهاج التّربويّ الحديث بالمدرسة باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها, وأنْ تكونَ على وعي كامل بدور المؤسّسات والهيئات الاجتماعيّة، وما تقدّمه من نشاطات تربويّة لتجنّب تكرار هذه النّشاطات في البيئة الواحدة.

يوضّح محمّد هاشم فالوقي" أنّ المنهاج بمفهومه الحديث يتضمّن أربعة خصائص يذكرها كما يلي"[2]:

- لا ينظر المنهاج الحديث إلى الجوانب الرّئيسيّة في الموقف التّعليميّ على أنّها أبعاد منفصلة، لأنّ الغاية هي إعداد التّلميذ ليعيش في مجتمع معيّن ويكون قادرا على ممارسة دوره فيه ووسيلته في ذلك قَدْرٌ من المعرفة.

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين، المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ص08-09

[2] محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ، ط1 ،1997، ص:28/27

- لا تكمن وظيفة المناهج التّربويّة الحديثة في تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج فقط، وإنّما أيضا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللاّزمة لتطوير مجتمعهم وتنقيّة ما عَلِقَ بالثّقافة الاجتماعيّة من عادات و تقاليد سيّئة ممّا يعيق حركة المجتمع و تطوّره.
- إنّ خصوصيّة المناهج التّربويّة الحديثة في كونها ذات أبعاد ثلاثيّة متداخلة (المتعلّم، المعرفة، المجتمع)،لا يعني أنّ نظريّة المناهج واحدة تصلح لكلّ مجتمع في كلّ زمان ومكان، وإنّما تقوم النّظرية في عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثّلاثة.
- إذا كان أسس أيّ نظرية في المناهج التّربويّة هي المتعلّم والمعرفة والمجتمع, فإنّ المعلّم على صلة مباشرة بها، إذ أنّه يتولّى مسؤولية تربيّة التّلميذ, أي أنّ المعلّم ينبغي أن يعي طبيعة هذا المتعلّم وإمكاناته وطبيعة الإطار الاجتماعي الّذي يعيش فيه و متطلّباته.

أمّا "أحمد الوكيل وأمين مغني" فهما يريان أنّ المنهاج بمفهومه الحديث ووفقا للتّعاريف المختلفة حوله يعني أمورا عديدة هي كما يلي"[1]:

- أنّ المنهاج يتضمّن خبرات تربويّة وهي خبرات مفيدة, تعمّم تحت إشراف المدرسة لاكتساب التّلميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتّجاهات المرغوب فيها .
- أنّ الخبرات تتنوّع بتنوّع الجوانب الّتي ترغب المدرسة في إحداث النّموّ فيها ولا تركّز على جانب واحد فقط من جوانب النّموّ .
- أنّ التّعلّم هنا يحدث من خلال مرور المتعلّم بالخبرات المختلفة و معايشته ومشاركته في مواقف تعليميّة متنوّعة، وأن الهدف الّذي يسعى إليه المنهاج عن طريق مختلف الخبرات التّعليميّة هو النّموّ الشامل و المتكامل للمتعلّم والّذي يؤدّي إلى تعديل سلوكه... و إلى تعلّمه.

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ص07-08.

ويوضّح كذلك محمود الخوالدة " خصائص المنهاج التّربويّ الحديث، وأهمّ مزاياه, وذلك من خلال مختلف مضامين التّعريفات المختلفة الحديثة للمنهاج التّربويّ، والّتي يلخّصها في ما يلي"[1]:

- يتضمّن المنهاج التّربويّ الحديث (المنهاج الرّسمي) النّوايا، وهي الّتي تمّ اختيارها بصورة هادفة لتدعيم التّعلّم و تعزيزه, كما يلاحظ أنّ المنهاج يشمل نشاطات عشوائيّة أو غير عشوائيّة أو منافية للتّعلّم .
- أنّ للمنهاج التّربويّ نوايا مقصودة أو خطط ذهنيّة مكتوبة على الورق أو على شبكة المعلومات العالميّة – الانترنت- أو على وسائط تعليميّة أخرى متعدّدة.

[1] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي دار المسيرة، عمان، ط1 ، 2004 ،ص.19.

المبحث الرابع: مفاهيم ومصطلحات منهاج الجيل الثّاني وأنشطته للسّنة أولى متوسّط

1. أنشطة منهاج الجيل الثّاني للسّنة أولى متوسّط:

تحظى اللّغة العربيّة بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربويّة, باعتبارها لغة وطنيّة رسميّة ومكوّنا رسميّا للهويّة الوطنيّة ولغة التّدريس لكافّة الموادّ التّعليميّة في المراحل الثّلاثة، فهي كفاءة عرضيّة، ولذلك فإنّ التّحكّم في ملكتها مفتاح العمليّة التّعليميّة التعلمية وإرساء الموارد وتنميّة الكفاءات, الّتي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره وصقل شخصيّته. ويهدف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين وإثرائها، ويغذّيه البعد الثّقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة باعتمادها وسيلة للتّواصل اليومي الشّفوي الكتابي، والتّحكّم في الأدوات المنهجيّة والفكريّة وغرس القيّم الأخلاقيّة والرّوحيّة للأمّة الجزائريّة وتذوّق جماليات آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها .
وعلى عاتق أستاذ اللّغة العربيّة تقع المسؤوليّة من الدّرجة الأولى، ولن يتأتّى له ذلك إلاّ بتغيير أساليب ممارسته التّعليميّة داخل القسم، فيعتمد طرائق اكتساب المتعلّمين للّغة الشّفويّة وقواعدها، وطرائق اكتسابهم اللّغة المكتوبة وقواعدها وهذا يتطلّب منه تحسين معارفه في مجال تعليميّة اللّغات، حيث يستقي المتعلّم موارده من التّعلّمات الّتي يتلقّاها في المدرسة بصفة منتظمة، كما يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي لاسيّما من وسائل التّواصل الحديثة عبر شبكات التّواصل ودور المدرسة في هذا السّياق هو تصحيح تمثّلات المتعلّمين، ومنحهم حرّية التّعبير من مكوّنات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار حفظ تحويل القواعد اللّغويّة والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع، حتّى يكسب جرأة الحديث الشّفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوبة ولا هجينا من لغات عديدة.

يشكّل مصطلح التّخرّج من التّعليم المتوسّط إلى الغرض الأسمى الّذي تسعى كلّ الموادّ التّعليميّة في هذه المرحلة إلى تحقيقه, لذلك تندرج التّعلّمات بشكل يساهم في

بناء الكفاءات اللّغويّة الّتي تمكّن المتعلّم من النّفاذ بها إلى غيرها من التّعلّمات في مختلف الموادّ وغرس القيّم، فيرسّخ لديه الاعتزاز بانتمائه إلى الأمّة الجزائريّة بمركّباتها الثّلاث: الإسلام و العربية والأمازيغيّة.

ولتدريس اللّغة العربيّة وأنشطتها وتقديمها على أكمل وجه بالنّسبة للتّلاميذ, تحظى هذه المادّة بعدّة وسائل تمكّن الأستاذ من أداء هذه المهام من بينها - : الوثيقة المرافقة للأستاذ: تعدّ هذه الوثيقة أداة مهمّة " فهي وثيقة خاصّة بالأستاذ يستأنس بها لأداء رسالته في الأفعال التّعليميّة والتّربويّة, فيها التّوزيع السّنوي وبيان الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربيّة وتقديم الكتاب وشرح أهمّ المصطلحات والمفاهيم و طرائق التّعليم وأهداف الكتاب المدرسي و كذا التّقويم و أنواعه "[1].

وهناك أنشطة قسّمت إلى فصول حسب المعالجة,تتمثّل في:

1.1. فهم المنطوق وإنتاجه.

2.1. فهم المكتوب وإنتاجه (قراءة مشروحة).

3.1. الظّاهرة اللّغويّة والبلاغيّة.

4.1. فهم المكتوب (دراسة نصّ أدبي).

5.1. أعمال موجّهة.

1. الفصل الأوّل:

ويختصّ بالّتوزيع السّنوي للتّعلّمات, وهو التّوزيع السّنوي نفسه المُدرَج في الكتاب المدرسي الخاصّ بالتّلميذ, نستثني منه النّصوص المتعلّقة بتدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه, كما تضمّن هذا الفصل نموذجا خاصّا بالموارد المعرفيّة والمنهجيّة (المقطع الأوّل:الحياة العائليّة) والحجم السّاعي المقرّر للسّنة الأولى متوسّط والأنشطة المقرّرة ومواقيتها.

[1] منهاج اللغة العربية ,السنة الأولى متوسط,2015,ص23.

2. **الفصل الثّاني** : يركّز فيه على :

- الميادين المقرّر تدريسها: فهم المنطوق، فهم المكتوب، قراءة + قواعد اللّغة تحليل النّصّ الأدبي.
- طرائق تنفيذ التّعلّمات وتحديد الكفاءات الختاميّة، ومركّبات هذه الكفاءات المشكّلة في مجملها المقطع التّعليميّ.

3. الفصل الثّالث:

وتتضمّن نظريّات التّعلّم بتركيزه على النّظريّة (المدرسة) البنائيّة الّتي يعتمد عليها في التّدريس بالكفاءات .

- مصطلحات منها: المقاربة بالكفاءات، الهدف التّعليمي ،الموارد ،الوضعيّة المشكلة،الوضعيّة الإدماجيّة، المقطع التّعليمي، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع و بيداغوجيا التّقويم.
- مصطلحات بيداغوجيّة تربويّة.

4. الفصل الرّابع : و يتضمّن :

- نموذج مخطّط بناء التّعلّمات.
- بطاقات فنّية للمؤانسة شملت الميادين الثّلاث : فهم المنطوق، و إنتاجه، فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، فهم المكتوب(تحليل النّصّ الأدبي) وإنتاج المكتوب.

5. الفصل الخامس : وهو خاصّ بنصوص فهم المنطوق والّتي ينطلق منها الأستاذ لتدريس هذا النّشاط الشّفوي.

2.الحجم الزّمني لأنشطة منهاج الجيل الثّاني:

الحجم الزّمني السّنوي: بالنّسبة للتّوقيت السّنوي فهو محسوب على أساس 32 أسبوعا دراسيّا و أربع أسابيع للتّقويم المرحلي و الإقراري.

الحجم الزّمني الشّهري: يتكوّن هذا الأخير من أربع أسابيع تعليميّة و الحجم السّاعي هو 22 ساعة المتمثّلة في الميادين التّالية:

- فهم المنطوق: أربع ساعات شهريّا.
- فهم المكتوب: اثني عشر ساعة شهريّا.
- إنتاج المكتوب : أربع ساعات شهريّا.
- أعمال موجّهة: ساعتان شهريّا.

3.المقارنة بين الجيل الأوّل والثّاني

1.3.المقارنة بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني من حيث المصطلحات والمفاهيم:

لقد تبيّن لنا من خلال بحثنا أنّ المناهج قد تغيّرت من حيث التّخطيط والأهداف والمصطلحات والتوزيع الزمني، حيث أنّ الحجم السّاعي للأنشطة خلال الأسبوع وفي كلا المنهجين مدّته خمس ساعات ونصف وبالتّالي فهو نفسه خلال الشّهر فمدّته هي اثنان وعشرون ساعة في الوحدة أو المقطع الواحد.

أمّا بالنّسبة للأنشطة أيْ مدّة النّشاط الواحد يوميّا فهي نفسها، والجدول التّالي يوضّح لنا الأنشطة المقرّرة والتّوقيت:

الجيل الأوّل		الجيل الثّاني	
النّشاط	**التّوقيت**	**النّشاط**	**التّوقيت**
قراءة مشروحة	01 ساعة	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
الظّواهر اللّغوية	01 ساعة	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	01 ساعة
دراسة النّصّ	01 ساعة	الظّاهرة اللّغويّة (بناء لغوي)	01 ساعة
مطالعة موجّهة	01 ساعة	فهم المكتوب (دراسة النّصّ الأدبي)	01 ساعة

تعبير كتابي	01 ساعة	إنتاج المكتوب	01 ساعة
أعمال موجّهة	30 دقيقة	أعمال موجّهة	30 دقيقة

ومن هنا يمكن أن نقارن بين الأنشطة المقرّرة للجيلين :

1.1. نشاط القراءة المشروحة :

لقد تعدّدت أهداف هذا النّشاط في منهاج الجيل الأوّل, فلدينا أهداف على مستوى القراءة الصّامتة وأهداف على مستوى الأداء الجهري وعلى مستوى الأداء المعنوي والأدبي، بينما في الجيل الثّاني نجد هذا الشّيء يدخل في ميدان فهم المكتوب وإنتاجه، الّذي لديه كفاءات متعدّدة ومركّبات الكفاءة المتبوعة بأهداف خاصة و بالنّسبة للمدّة الزّمنيّة فبقيت نفسها وهي ساعة واحدة.

2.1. نشاط القواعد:

ذكرت له عدّة أهداف في منهاج الجيل الأوّل و من بينها ننشئ جملا فعليّة صحيحة بأفعال لازمة و متعدّية, أما في منهاج الجيل الثّاني ففيه تقديم مجموعة من الدّروس في مجال القواعد: من نحو و صرف، و يدخل هذا النّشاط في الجيل الأوّل ضمن ميدان فهم المكتوب بحيث تكون لديه كفاءات متعدّدة وهي الكفاءة الختاميّة ومركّبات الكفاءة والكفاءات الصّرفيّة المركّبة, والّتي سبق ذكرها في الفصل الثّاني ومدّته الزّمنيّة في الجيل الأوّل والجيل الثّاني هي نفسها (ساعة واحدة).

3.1. نشاط دراسة نصّ:

لقد ورد هذا النّشاط في الجيل الأوّل متبوع بعدّة أهداف من بينها تنميّة القدرة على جودة الإلقاء, كما ورد في الجيل الثّاني في نصوص نثريّة وشعريّة يتمّ تناولها من حيث الأداء سرّا وجهرا، وجاء هذا النّشاط في الجيل الثّاني ضمن ميدان فهم

المكتوب الّذي يتميّز بعدّة كفاءات وهي الكفاءة العرضيّة والكفاءة الختاميّة ومركّبات الكفاءة، أمّا بالنّسبة للمدّة الزّمنيّة فهي نفسها في الجيل الأوّل والجيل الثّاني.

4.1. نشاط المطالعة:

ذكر هذا النّشاط في الجيل الأوّل ولديه عدّة أهداف من بينها تزويد المتعلّم بمهارات التّعلّم الذّاتي واكتشاف المواهب والميول الفرديّة والمساهمة في تكوين الشّخصيّة المتميّزة والمؤثّرة في محيطها.

5.1. التّعبير الكتابي:

لقد ورد هذا النّشاط في الجيل الأوّل على " أنّه نشاط تعلّمي يمارس فيه التّلميذ مجموعة من العمليّات الذّهنيّة و يوظّف فيه المعارف الفعليّة ومهاراته الوظيفيّة كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليوميّة في وضعيّات تواصليّة أو وضعيّات أخرى كحلّ مشكلات وفق إستراتيجية معيّنة.

تغيّر هذا النّشاط وأصبح يسمّى بإنتاج المكتوب, ويوظّف فيه المعارف المكتسبة ويطبّقها في إنتاج أشكال متنوّعة في الكتابة، أمّا بالنّسبة للمدّة الزّمنيّة فهي نفسها وهي ساعة واحدة.

6.1. نشاط الأعمال الموجّهة:

جاء تعريفها في الجيل الأوّل على أنّها " حصّة مستحدثة تخصّص لأعمال مكمّلة للدّروس، ولكنّها لا تكون حصّة للتّطبيقات وحلّ التّمارين، وإنّما يتناول فيها الأستاذ مع فوج من التّلاميذ أعمالاً يمكن أن يقوم بها أثناء الدّرس كالبحث في القاموس،إنجاز مخطّط بحث أو غرض"، وبقيت نفسها في الجيل الثّاني من حيث الكيفيّة والمدّة الزّمنيّة, ولم تدخل في أيّ ميدان في الجيل الأوّل.

7.1. نشاط فهم المنطوق:

هو نشاط مستحدث بالنّسبة للجيل الثّاني, أيْ أنّه لم يكن موجودا في الجيل الأوّل, يعتمد مجموعة من نصوص يقدّمها الأستاذ عن طريق الإملاء بغرض فهمها من طرف التّلاميذ والإجابة عن الأسئلة الّتي يقدمها الأستاذ شفويّا للتّلاميذ.

2.3.المقارنة بين الجيل الأوّل و الجيل الثّاني من حيث المصطلحات والمفاهيم:

لقد أدّى تغيير المناهج للسّنة أولى متوسّط إلى التّغيير في عدّة مصطلحات ومفاهيم, وذلك بسبب التّخطيط الجديد والأهداف الّتي يرمى إليها، فمن خلال دراستنا لكلا المنهجين لاحظنا أنّ عدّة مصطلحات حذفت من المنهاج القديم و تمّ استبدالها بمصطلحات جديدة، ومن بين المصطلحات مصطلح الهدف ومصطلح الكفاءة.

مصطلح الهدف هو مصطلح كان مستعملا في منهاج الجيل الأوّل حيث يقسّم إلى الهدف الختامي المندمج في نهاية السّنة، والهدف الختامي المندمج في نهاية كلّ فصل, على خلاف مصطلح الكفاءة الّذي ورد في منهاج الجيل الثّاني فلدينا الكفاءة العرضيّة والكفاءة الختاميّة والكفاءة المستهدفة إلى غير ذلك.

مصطلح الوحدة ومصطلح المقطع، لقد كان مصطلح الوحدة مستعملا في الجيل الأوّل، والّتي هي عبارة عن مجموعة من الأنشطة والدّروس الّتي يتناولها التّلميذ خلال مساره الدّراسي، وتتغيّر في نهاية كلّ شهر بوحدة جديدة ذات دروس جديدة، واستبدل في المنهاج الجديد بمصطلح المقطع، وهو كذلك يحتوي على مجموعة من الدّروس، ولكن بخلاف الدّروس الموجودة في الجيل الأوّل ففي هذا الجزء تكون مدّة المقطع شهرًا.

3.3.المقارنة من حيث الأنشطة والميادين:

من خلال دراستنا هذه لاحظنا أنّ عدد الأنشطة في منهاج الجيل الأوّل خلال الأسبوع هو ستة أنشطة هي: نشاط القراءة المشروحة، الظّواهر اللّغويّة، دراسة النّصّ، مطالعة موجّهة، تعبير كتابي، أعمال موجّهة، كما نجد أنّ الوحدة التّعليميّة تتكوّن من أربع أسابيع تعليميّة مرفقة بالأنشطة السّابقة، وبعد دراسة ثلاث وحدات تعليميّة لاحظنا أنّ هناك ما يسمّى بنشاط الإدماج والتّقويم التّكويني، أمّا بالنّسبة للجيل الثّاني فقد أضيف نشاط جديد وهو نشاط فهم المنطوق و إنتاجه، كما لاحظنا أنّ نشاط القراءة المشروحة والظّاهرة اللّغويّة ودراسة النّصّ تعدّ مستقلّة وأصبحت تابعة لميدان واحد سمّي بميدان فهم المكتوب.

نجد أيضا أنّ نشاط التّعبير الكتابيّ في الجيل الأوّل أصبح يسمّى إنتاج المكتوب، ويتبعه في ذلك الإدماج - تقويم و معالجة المقطع- وذلك في نهاية كلّ مقطع تعليميّ على عكس الجيل الأوّل، الّذي يكون في نهاية كلّ ثلاث وحدات مشروع ونشاط إدماجيّ و تقويم تكوينيّ.

4.3.المقارنة بين المناهج الدّراسيّة:

لقد حقّقت المناهج الدّراسيّة نقلة نوعيّة مع الإصلاح، وذلك على المستوى التّصوّري من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائريّة وتطلّعات المجتمع وكذلك على المستوى الإعدادي، أين ظهر التّكفّل بالمستجدّات الحاصلة في المجال البيداغوجي الدّيداكتيكي.

1.4. على مستوى إعداد المناهج:

أ. الجانب البيداغوجيّ:

	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
المقاربة البيداغوجيّة	المقاربة بالكفاءات الّتي تستدعي جملة من القرارات المعرفيّة	المقاربة بالكفاءات الّتي تعرف بالقدرة على وضعيّات ذات دلالة
المدخل	نشاطات التّعليم : التّركيز على النّشاطات التّطبيقيّة الّتي تمكّن من تحويل المكتسبات في وضعيّات جديدة	وضعيّات مشكلة للتّعلّم ذات طابع اجتماعي مستنبط من أطر الحياة
التّقويم	الاهتمام بالوظائف الثّلاث للتّقويم : التّشخيصي، والتّكويني ، والتّحصيلي . بزور القدرات العليا مثل : حلّ المشكلات .	التّقويم يشكّل إحدى أدوات التّعلّم الفعليّة يجسّد الوظيفيتين التّعديليّة والإقراريّة عن طريق تقويم المسارات والكفاءات .

ب. الجانب الدّيداكتيكي:

المقاربة البيداغواجيّة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
	المقاربة بالكفاءات الّتي تستدعي جملة من القرارات المعرفيّة	المقاربة بالكفاءات الّتي تعرف بالقدرة على وضعيّات ذات دلالة
المدخل	نشاطات التّعليم : التّركيز على النّشاطات التّطبيقيّة الّتي تمكّن من تحويل المكتسبات في وضعيّات جديدة	وضعيّات مشكلة للتّعلّم ذات طابع اجتماعي مستنبط من أطر الحياة
التّقويم	الاهتمام بالوظائف الثّلاث للتّقويم : التّشخيصي، والتّكويني ، والتّحصيلي . بروز القدرات العليا مثل : حلّ المشكلات .	التّقويم يشكّل إحدى أدوات التّعلّم الفعليّة يجسّد الوظيفيتين التّعديليّة والإقراريّة عن طريق تقويم المسارات والكفاءات .

و نستنتج من هذه المقارنة الّتي في الجدول أنّ المقاربة بالكفاءات كانت في الجيل الأوّل ولا تزال ولكن حدث ما يسمّى بالتّغيير، أي أنّ المقاربة بالكفاءات في الجيل

الأوّل هي نفسها في الجيل الثّاني حيث تهيكلت هذه المقاربة وذلك بسبب التّدهور المستمرّ لمستوى التّلاميذ ونتائجهم[1].

5.3.المقاربة بالكفاءات للجيل الأوّل والجيل الثّاني (دراسة مقارنة):

إنّ المقاربة بالكفاءات المعتمدة في الجيل الأوّل تجعل من المتعلّم محورا أساسيّا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليّة قيادة وتنفيذ عمليّة التّعلّم, وهي تقوم على اختيار وضعيّات تعليميّة مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكريّة، فحلّ المشكلات هو الأسلوب المعتمد للتّعلّم الفعّال إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع، ومن أهمّ خصائصها كذلك أنّها " تنظر إلى الحياة من منظور عملي والتّخفيف من محتويات الموادّ الدّراسيّة بالإضافة إلى تفعيل المحتويات والموادّ الدّراسيّة في المدرسة وفي الحياة والسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2] .

أمّا بالنّسبة للمقاربة بالكفاءات في الجيل الثّاني فأهمّ ما يميّزها هو إمكانية أن يجد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيّات المشكلة المنتمية لعائلة واحدة، كما أنّها تفضّل " منطق التّعلّم (الّذي يركّز على التّلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيّات مشكلة) على منطق التّعليم، الّذي يعتمد على تحصيل المعارف و المعلومات فقط[3]."

كما يدرّب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التّصرّف(البحث في المعلومة تنظيم وضعيّات و تحليلها، إعداد فرضيات...) من خلال وضعيّات مشكلة مختارة و بذلك فالوضعيّات التّعلّمية الّتي لا تركّز على المحتويات و المسارات فحسب بل توجهها التوجيه الصحيح. ولا تختصر هذه المقاربة مسار التّعلّم في تكديس المعارف

[1] مرجع سابق , تطور مناهج الدراسة , ص51.
[2] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط ,افريل 2003,ص13.
[3] منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط ,السنة الأولى , اللجنة الوطنية للمناهج ,ماي 2015,ص10.

في مختلف الموادّ, بل تجعل منها أدوات للتّفكير والتّصرّف في المدرسة و خارجها أيْ أنّها تجعل المعارف حيّة.

الفصل الثالث

الدراسة التطبيقية (تحليل الاستبانة)

تحليل الاستبانة:

تحظى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بأهمّية تربويّة ومعرفيّة, وذلك لكونها سنة تحوّل فيها تقدم المعارف للمتعلم ضمن بيداغوجيا المقاربة النّصّية, ولعلّ أهمّ شيء يمكن التّركيز عليه هو ضرورة وضوح معالم هذه الطّريقة أوّلا لدى المعلّم, لأنّه المصدر الرّئيس لمرافقة التّلميذ وتقديم المادّة العلميّة في قالبها المنهجيّ, وثانيا نجد فيها نتيجة إيجابيّة عند التّلميذ وضرورة التّجاوب الإيجابي عنده ومحاولة قياس التّحوّلات من خلال مدخلات ومخرجات هذه الطّريقة .

إنّ الدّراسة التّطبيقيّة في هذا البحث ترتكز على قضية جوهريّة متعلّقة أساسا بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، من خلال تتبّع تصوّر وتنفيذ المقاربة النّصّية في مرحلة المتوسّط وتسليط الضّوء على السّنة الأولى منها, لأنّها تعتبر الحجر الأساس في هذه المرحلة.

وللوصول إلى نتائج علميّة وتحديد الإشكاليّة العلميّة في شكلها التّطبيقيّ, قمت بخطواتٍ لتحديد أهداف هذا البحث، فاشتمل هذا الفصل على الدّراسة الميدانيّة الّتي احتوت المنهج المتّبع للدّراسة وكذلك نوع العيّنة في خطوات كانت فيما يلي :

1. منهج الدّراسة : إنّ موضوع الدّراسة يتعلّق بتتبّع مدى تطبيق ونجاعة منهج المقاربة النّصّية في المتوسّط، في شكل آليات للتّنفيذ متعلّقة بجملة من التّعلّمات يأخذها المتعلّم تحت ما يعرف بالجيل الثّاني كرؤية جديدة في العمليّة التّعليميّة.

ولهذا اتّبعت في هذه الدّراسة المنهج التّحليليّ الوصفيّ ويعرّف على أنّه: " طريقة لوصف الظّاهرة المدروسة وتصويرها كمّيا عن طريق جمع معلومات مقنّنة من المشكلة وتصنيفها وتحليلها "[1].

وعرّف كذلك " بأنّه المنهج الّذي يستخدم في دراسة الأوضاع الرّاهنة للظّواهر وتحليلها من حيث أشكالها، وخصائصها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثّرة في ذلك، فهو

[1] صلاح الدين شروخ ، منهجية البحث العلمي للجامعيين د ط ، دار العلو م ، الجزائر ،2003، ص174.

يهتمّ بدراسة حاضر الظّواهر والأحداث، كما يشمل في كثير من الأحيان عمليّات تنبؤ لمستقبل الظّواهر والأحداث الّتي يدرسها، وهدفه الأساسي هو فهم الحاضر لتوجيه المستقبل، وذلك من خلال وصف الحاضر بتوفير بيانات كافية لتوضيحه وفهم إجراءات المقارنة، وتحديد العوامل وتطوير الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات"[1].

إضافة إلى المنهج الوصفيّ سيستعين الباحث بتقنيات المنهج الإحصائي, وهذا من خلال تبويب البيانات في جداول سواء كانت بسيطة أو مركّبة مع النّسب المئويّة الخاصّة بالمتغيّر مقارنة بحجم العيّنة المدروسة في الجدول.

2. مجالات الدّراسة :

1.2. المجال الجغرافي: تمّ إجراء التّطبيق في المجال الجغرافي على عدّة متوسطّات عبر مختلف مناطق الوطن كاستقراء ناقص، وحاولت أنْ آخذ عيّنات جهويّة (شرق، غرب، وسط وجنوب)، وعددها أكثر من مائة متوسّطة من ولايات هي: ورقلة، تقّرت، بسكرة، أدرار، تندوف، إليزي، أمّ البواقي، الجزائر العاصمة، الأغواط - المسيلة ، البيّض، بجاية ، سطيف ، الجلفة و غرداية.

الولاية	المتوسّطات
ورقلة	متوسّطة قريشي عبد القادر، متوسّطة أحمد بن هجيرة متوسّطة ابن باديس، متوسّطة سيد روحو، متوسّطة عيسات إيدير، متوسّطة حمزة بن عبد المطّلب متوسّطة أبي يعقوب الورجلاني، متوسّطة محمّد العيد آل خليفة، متوسّطة البشير الإبراهيمي بحاسي مسعود متوسّطة رضا حوحو، متوسّطة تمرني محمّد، متوسّطة مولاي العربي، متوسّطة أحمد زيدوري.

[1] محمد عبيدات وآخرون،منهجية البحث ،القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل ،عمان ، الأردن، ط1997،1، ص321.

تبسّة	متوسّطة مفدي زكريا بالشّريعة، متوسّطة جدواني يوسف بالحمامات، متوسّطة قحايرية علي ببئر الذّهب،المتوسّطة الجديدة بالشّريعة، متوسّطة ابن رشد بالشّريعة،متوسّطة براهمي التّابعي بالشّريعة، متوسّطة ابن باديس بتبسة، متوسّطة العقلة مركز،متوسّطة ابن سينا بالونزة، متوسّطة عبيدات الميداني، متوسّطة الوارد عبيد، متوسّطة قحقاح الطّيب الشّريعة، متوسّطة حملة رشيد بتبسة، متوسّطة أبو موسى الأشعري.
الوادي	متوسّطة ابن باديس، متوسّطة مصباحي مصطفى تكسبت، متوسّطة دربال عبد القادر حي 18 فيفري متوسّطة عبّاشي عمر الطّاهر القارّة الشّرقيّة.
بسكرة	متوسّطة أحمد رضا حوحو العالية، متوسّطة عاشوري مصطفى حي 740 ، متوسّطة طريق باتنة.
بجاية	متوسّطة الشّهيد عبّان رمضان، متوسّطة الشّهيد القوّة محند اكلي ايمولة، متوسّطة خميس اكلي بني معوّش متوسّطة حموّش مالك محفوظة بلدية بوحمزة.
غرداية	متوسّطة الشّهيد عوّاب عمر القرارة. متوسّطة عبد الرحمان بن خلدون ، متوسّطة حي أولاد نايل القديمة متوسّطة الشّيخ علي دبّوز, متوسّطة عمر بن الحاج مسعود, متوسّطة عمّي سعيد، متوسّطة بن شعاعة قادة متوسّطة الإصلاح، متوسّطة علي بن أبي طالب متوسّطة حيّ المجاهدين ببرّيان.
إيليزي	متوسّطة المجاهد ايرزاغ محمّد، متوسّطة محمّد سبقاق.

الجلفة	متوسّطة 11 ديسمبر 62، متوسّطة ابن خلدون عين وسّارة،متوسّطة ابن خلدون حاسي بحبح، متوسّطة خذير الحاج، متوسّطة ابن رشد حاسي بحبح، متوسّطة رويني لخضر، متوسّطة المجاهد ميمون محمّد بقطّارة متوسّطة بوبكراوي المختار، متوسّطة حاشي معمّر متوسّطة بن براهيم الحاج مسعد.
تقّرت	متوسّطة أبي ذر الغفاري ورقلة، متوسّطة الشّهيد زوايري مسعود لقراف الحجيرة، متوسّطة الحجيرة الجديدة متوسّطة المجاهد بن شويحة حمزة ، متوسّطة ابن سينا متوسّطة سعد بن أبي وقّاس، متوسّطة خرّوبي محمّد الأخضر، متوسّطة أوّل نوفمبر بالشّقة، متوسّطة معركة قرداش ببلدة عمر، متوسّطة أبي بكّر الرّازي بالبحور متوسّطة ابن باديس,متوسّطة مولاتي السّائح ببلدة عمر.
المسيلة	متوسّطة أبي ذر الغفاري بتارمونت، متوسّطة أوّل نوفمبر 54 ، متوسّطة أولاد مصوّر بمقرة، متوسّطة أبي ذر الغفاري تارمونت، متوسّطة الشّهيد موساوي منّاد حمّام الضّلعة.
أدرار	متوسّطة الشّيخ المختار الكنتي، متوسّطة بوعمامة بتينركوك، متوسّطة جعفر أولاد أحمد.
الجزائـــــر العاصمة	متوسّطة الأخوين مهدي الدّويرة، متوسّطة حمّود لعروسي، متوسّطة علي عليان عين بنيان.
الأغواط	متوسّطة سماعيني معمر بتاجرونة الأغواط متوسّطة داودي النّاصر بآفلو، متوسّطة محمود بن

	عمر، متوسّطة 17 أكتوبر، متوسّطة المصالحة متوسّطة هوّاري بومدين القلتة.
البيّض	متوسّطة عبد الحميد بن باديس، متوسّطة ابن خلدون متوسّطة بن الزّرقة أحمد، متوسّطة بوزيد بحّوص.
سطيف	متوسّطة أحمد بوعكّاز، متوسّطة حرقاس السّعيد بالعلمة، متوسّطة أبي ذر الغفاري.
ميلة	متوسّطة معركة لمرج أولاد عامر.
تندوف	متوسّطة جيلاني بونعامة، متوسّطة العقيد حمداني بن عدّة، متوسّطة عبد الحميد بن باديس، متوسّطة مولود قاسم.
المجمـــــــــــــوع	**101 متوسّطـــــــــــــة**

2.2. المجال الزّمني: يحدّد هذا المجال ويضبط الفترة الزّمنيّة الّتي نزل الباحث فيها إلى ميدان الدّراسة, وامتدّت الفترة بين شهر نوفمبر2020 إلى شهر أفريل من نفس السّنة الدّراسيّة (2021)، وفيها تمّ توزيع استمارات الاستبيان على عيّنات البحث المطلوبة من الأساتذة, ثمّ قمت بجمعها.

3.2. المجال البشري: قصدت الدّراسة الميدانيّة مجالا بشريّا تمثّل في عيّنة متباينة من أساتذة اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط الّذين يدرّسون السّنة أولى أو درّسوا السّنة أولى متوسّط من ولايات مختلفة ومتباينة عبر الوطن, حيث حاولت أخْذَ مؤسّساتٍ من الشّرق والوسط والغرب والجنوب .

3. عيّنـــة الدّراســـة: "إنّ طريقة اختيار عيّنة البحث من الأسس الهامّة في دراسة الظّاهرة, حيث تمّ اعتماد العيّنة العشوائيّة البسيطة، الّتي يكون فيها لكلّ عنصر من عناصر المجتمع فرص متكافئة كلّها باحتمال تعامل متساوي، لا يعطي

أيُّ منها نوعا من التّرجيح"[1] والعيّنة حسب موريس أنجرس هي " مجموعة فرعيّة من عناصر مجتمع البحث "[2], كما تعرّف بأنّها "جزء من المجتمع الّذي يتمّ اختيارها منه وِفْق قواعد وطرق علميّة بحيث تمثّل المجتمع تمثيلا صحيحا"[3].

وهذا يعني أنّ العيّنة هي اختيارُ فرع منَ الأصْلِ, الّذي يمثّل مجتمعَ البحثِ لدراسة ظاهرةٍ علميّةٍ معيّنةٍ: اجتماعيّة كانت أو علميّة أو طبيعيّة أو غيرها،وتشكّل العيّنة جزءا من الموضوع أو الظّاهرة الكلّ محلّ الدّراسة, ويمكن تعميم نتائجها بعد ذلك على مجتمع البحث،ولم تختر عيّنة البحث بعشوائيّة, بل كانت مدروسة من خلال توزيعها على أساتذة في ميدان التّعليم ممن يتمتّعون بخبرة في هذا المجال.

ولقد وزّعت الاستبيان على أكثر من 100 مؤسّسة على المستوى الوطني، إلاّ أنّ ما لحقني من ردود انحصرت في 100, وكان ذلك من طرف أساتذة يختلفون في الأقدميّة مابين عامين إلى أكثر من خمسة عشرة سنة, أيْ أنّ الفئة حسب الأقدميّة من عام إلى 10 سنوات و من 10 سنوات إلى 20 سنة وهناك أكثر من 20سنة.

وفي هذه الدّراسة كان العمل فيه على توسيع العيّنة عبر القطر الوطنيّ, لتكون الدّراسة فيها توافق في الرّؤية وصولا إلى تصوّر موحّد ونتائج تؤول إلى الحقيقة ولعلّ الحكم على العيّنات هو اعتماد الاستقراء النّاقص حسب الاستطاعة في التّغطيّة البشريّة والمادّية، وذلك بالاستعانة بالزّملاء الأساتذة فكان عدد الاستبيانات الموزّعة ما يفوق 1000 تمّ الردّ عليها فكان العدد المضبوط ألف استبانة .

4. أدوات الدّراسة:

يحتاج الجانب الميدانيّ للدّراسة باستخدام الأداة الّتي تساعد على جمْعِ المعطيات، وتكون مناسبة لطبيعة بحثنا وفي حقيقتها هي أدوات ووسائل يعتمد فيها

[1] محمد عبد الفتاح الصيرفي)2002 ،)البحث العلمي ،مطبعة الأردن ،عمان ، الأردن . معجم الطالب (2004) دار الكتاب العلمية ، بيروت ، لبنان

[2] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،ترجمة:صحراوي بوزيد وآخرون،دار القصبة للنشر،ط2،الجزائر ،2004،ص 301.

[3] عبد المجيد لطفي،علم الاجتماع،الطبعة السابعة،القاهرة،دار المعارف،1916،ص353

في الوصول إلى نتائج علميّة بما يناسب الإشكاليّة المطروحة, فنستطيع انطلاقا من هذا تحديد الوسائل وطبيعتها ونوعها وعددها، ولعلّ براعة البحث وحذاقته من يحدّد الوسائل بمقاييسها المناسبة ويمكن حصر أدوات بحثنا فيما يلي :

5. الاستبانة :

يعرّف الاستبانة "بأنّه مجموعة من الأسئلة والعبارات الّتي تكوّن معًا سلوكا أو ظاهرة تدريسيّة تشير لخصائصها ومواصفاتها، ويقوم المعنيّون بأمر التّدريس عادة من معلّمين ومشرفين ومتعلّمين وأولي الأمر من أسر المتعلّمين، وقادة المجتمع المحلّي بالاطّلاع والإجابة عنها، حسب معرفتهم أو مشاهدتهم للموضوع التّدريسيّ الّذي تجسّده، وهو سيوضّح عموما آراء الآخرين, ومرئيا يهتمّ بخصوص العمليّة والظّاهرة الّتي يجسّدها ويستفسر عنها "[1].

وقد اعتمدت في استبياني نوعين من الأسئلة المفتوحة والمغلقة :

1.5. الأسئلة المفتوحة : Open Question:

حيث أنّ هذا النوع من الأسئلة يترك الحرّية للمستجوب للإدلاء وتقديم أفكاره والتّوسّع أكثر في الإجابة، وهو الأمر الّذي يساعد كثيرا في التّحليل وجمع المادّة .

2.5. الأسئلة المغلقة : Closed Question:

تطلب هذه الأسئلة عادة من الأفراد المعنيّين بإجابة محدّدة تمثّلت في كلمة أو مصطلح أو إشارة أو رمز، يوضع ويختار كإجابة, وقد اعتمدت إجابة الصّح والخطأ في استبياني. وفي هذا الإطار تمّ بناء استبيان من رحم الدّراسة الميدانيّة ومتابعة مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط, ووصولا إلى أحسن النّتائج أشركنا بعض المختصّين لتحكيمه وهؤلاء كانوا في رتب علميّة مختلفة كما هو مبيّن في الجدول الآتي :

[1] محمد زيدان حمدان ، قياس كفاية التدريس ، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع ، الفيحاء ، 2000، ص29.

الاسم واللّقب	الرّتبة والتّخصّص
زيبوش فاطمة الزّهراء	أستاذ التّعليم العالي- جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله - دراسات لغويّة
زوّاري رضا	أستاذ محاضر -أ- جامعة تبسّة- دراسات نقديّة
بوغواص عاشور	مفتّش تربيّة وطنيّة
بلمعبدي العلمي	مفتّش التّعليم المتوسّط
سراوي علي	مفتّش التّعليم المتوسّط

وجاء الاستبيان بأسئلة نراعي فيها طبيعة العيّنة المستهدفة ، فجاء عدد الأسئلة 28 سؤالا منها 20 مغلقة يعتمد فيها على الإجابة "بنعم" أو "لا"، والأخرى 08 تابعة للمغلقة يكون فيها إبداء رأي أو اقتراح من طرف الأساتذة، واستطعت أنْ أقسّم هذا الاستبيان إلى محاور هي :

المحور الأوّل : وعنوانه البيانات السوسيو ديموغرافيّة، وقد تمّ فيه التّركيز على المكان الجغرافي والمتوسّطة, ثمّ ذكر الجنس وبعد ذلك الأقدميّة في التّعليم وكذلك طبيعة الشّهادة أو التّكوين، وذلك من أجل ضبط خبرة الأستاذ وتجربته للوصول إلى معلومات وإجابة حقيقيّة وفعّالة.

المحور الثّاني: ميدان فهم المنطوق

وجاء في ستّة أسئلة وكان في هذا المحور التّركيز على النّصّ المنطوق (مهارتي الإسماع والفهم), لأنّ النّصّ يلقى مباشرة على آذان المتعلّمين ليعاد من طرفهم لتقاس القدرة على ذلك من حيث المضمون ومن حيث الشّكل, وهو القدرة اللّغويّة وتوظيف النّمط وكذلك القدرة على بناء خطاب شفويّ يتمتّع بالشّروط النّصّية.

المحور الثّالث: ميدان فهم المكتوب

واحتوى هذا المحور على عشرة أسئلة, وكان فيه التّركيز على النّصّين: النّصّ الأدبي والقراءة المشروحة, من خلال توفّر الشّروط النّصّية متمثّلة في ظاهرتي الاتّساق والانسجام, وكذلك مناسبة النّصوص لذهن المتعلّمين ومدى تحقيقها للظّواهر اللّغويّة والبلاغيّة, ثمّ تسليط الضّوء على أهمّ الصّعوبات لتقديم هذه الظّواهر في ظلّ المقاربة النّصّية.

المحور الرّابع : إنتاج المكتوب

وفي هذا المحور خمسة أسئلة كان في الاهتمام بالإنتاج واستغلال مكتسبات المتعلّم القبليّة في صورة الوضعيّة الإدماجيّة, الّتي تعتبر لبّ المقاربة بالكفاءات عموما والمقاربة النّصّية خصوصا.

6. تحليل نتائج الاستبانة :

تعتبر هذه المرحلة وهي العرض والتّحليل للاستبيان من أهمّ المراحل لأنّها جوهر البحث, ولعلّ طريقة المعالجة للبيانات والمعلومات هي الّتي من خلالها يمكننا الوصول لحقائق علميّة, قد تساهم في وضع اليد على أهمّ ما يستطيع الباحث المساهمة ولو بجزئيّة تجاه البحث العلمي.

بعد جمع الاستبيانات الموزّعة على الأساتذة, تمّ تصنيفها إلى جانب الأسئلة المغلقة "بنعم" أو "لا"، تأتي الأسئلة المفتوحة الّتي تمثّل آراء واقتراحات الأساتذة.

وقد اتّبعت في عمليّة التّفريغ وعرض وتحليل النّتائج الطّريقة الإحصائيّة المعتمدة في الدّراسات الميدانيّة، وهي حساب التّكرارات وتحديد النّسبة المئويّة باستخدام القانون :

$$\text{ن م} = \frac{\text{ت} \times 100}{\text{ع}}$$

ن م: هي النّسبة المئويّة.

ت: تمثّل التّكرارات.

ع: العيّنة.

إنّ طريقة ملء الجداول تبنى على الأسئلة المطروحة سالفا، من حيث توزيعها على المحاور من جهة, وكذلك بحسب السّؤال في حدّ ذاته من حيث النّوع والأهمّية من جهة أخرى, وبناءً على ذلك يمكن تحليل المعطيات بعد رصدها في الجداول.

1.6. جدول توزيع العيّنة حسب خاصّية الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة
ذكر	320	%32
أنثى	680	%68
المجموع	1000	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلب أفراد عيّنة البحث من الأساتذة إناث حيث بلغت نسبتهن 68%، في مقابل نجد نسبة الذّكور 32%، ولعلّ انخفاض نسبة الرّجال يعود إلى أسباب متعدّدة منها :

- تفوّق الإناث في الدّراسة في كلّ المراحل.
- أصبح عددهنّ في مقاعد الدّراسة أكثر.
- عزوف الرّجال عن وظيفة التّدريس واتّجاههم إلى مهن أخرى لأسباب قد تكون مادّية أو نفسيّة.
- إقبال الإناث لهذا القطاع بسبب ما يتيح لهنّ من جوّ اجتماعي مناسب واحترام وكثرة العطل والاستقرار.

2.6. توزيع العيّنة حسب سنوات الأقدميّة في التّعليم:

السّنوات	التّكرارات	النّسبة

5-0	205	% 20.5
10-5	330	%33
20-10	310	%31
30-20	155	%15.5
المجموع	1000	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم الأساتذة ما فوق خمس سنوات ، وهذا ما يبيّن أنّهم أصحاب خبرة في قطاع التّربيّة والتّعليم لطور المتوسّط، أمّا البقيّة وهم الأقلّ من خمس سنوات ونسبتهم هي الأضعف، وعموما الملاحظ أنّ ما سنحصل عليه من معلومات وآراء نابعة عن ذوي خبرة يمكن أنْ توضّح لنا مدى تطبيق المقاربة في المتوسّط، وكذلك أنّهم استطاعوا أنْ يواكبوا المراحل المختلفة من المقاربات المستعملة في هذه المرحلة الّتي عايشت الجيل الثّاني بتغيّراته ومفاهيمه.

3.6. توزيع العيّنة حسب طبيعة التّكوين والمستويات التّعليميّة :

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
ليسانس	400	% 40
ماستر	150	%15
دكتوراه	20	%2
متخرّجو المدرسة العليا	150	%15

متخرّجو المعهد التّكنولوجي	280	%28
المجموع	1000	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 40% متخرّجين من الجامعة متحصّلين على ليسانس، و15% متحصّلين على شهادة ماستر، و2% متحصّلين على شهادة دكتوراه، و15% متخرّجين من المدرسة العليا، و28% متخرّجين من المعهد التّكنولوجي، ومن هنا نلاحظ أنّ معظم الأساتذة لهم تكوين جيّد، ومتخرّجين من معاهد متخصّصة في اللّغة العربيّة وآدابها، ولعلّ ما لاحظته أنّ المتخرّجين من الجامعة هم الأكثر نسبة، أمّا النّسب الأخرى متفاوتة, ذلك لأنّ الجامعة تستقطب عددا كبيرا من النّاجحين في البكالوريا، أمّا بقيّة الحالات الأخرى فقد خضعت لتكوين ممتاز ومكثّف, وخاصّة من الجانب التّطبيقيّ المؤهّل للتّدريس من جهة والبحث من جهة أخرى.

فنسبة 40% الّتي تمثّل المتحصّلين على الشّهادة من الجامعة وهي اللّيسانس إنّما يدلّ على أنّ من يشرف على التّعليم المتوسّط أصبح من خرّيجي الجامعات بخلاف السّنوات السّابقة,الّتي كانت تنحصر في المعهد التّكنولوجي لتكوين الأساتذة وهم الأعلى نسبة، ونسبة 15%من الأساتذة حاصل على شهادة الماستر الّتي تمثّل الدّرجة الأعلى في التّكوين الحديث وذلك ما يعرف ب LMD ، وهذا ما يساهم في تحسين المعارف وتحصيلها الجيّد في ظلّ المناهج الحديثة، وهو خطوة نحو خضرمة التّعليم, فأصحاب الشّهادات القديمة في النّظام الكلاسيكي تفتح لهم الأبواب لمواكبة طرق ومناهج التّعلّم الحديثة والتّمكّن من المقاربات المعتمدة، والملاحظ أنّ نسبة هامّة من الأساتذة عرفوا تكوينا جيّدا فتح طريقا لهم لإدراك التّحوّل الجوهري بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثّاني .

والملاحظ كذلك في الجدول السّابق أنّ نسبة 2% لتكوين الأساتذة حاصلين على شهادات كبيرة كالدّكتوراه,الّتي تضفي على التّعليم شيئا من التّطوير والتّميّز وفتح مجال لتطبيق النّظريات والمقاربة في ميدان التّعليم بقيادة باحثين ومؤهّلين لإدراك التّحوّلات عن قرب من جهة, والقدرة على تطبيق المقاربة والمناهج الحديثة من جهة أخرى.

ونلاحظ أنّ نسبة 15% من متخرّجي المدرسة العليا, موجّهون نحو عمليّة التّدريس رأسا فهم خضعوا لتكوين خاصّ بين التّنظير والتّطبيق وإدراك المناهج التّطبيقيّة وخاصّة المقاربات الجديدة، فضلا على أنّهم متفوّقون في شهادة البكالوريا فمعدّلاتهم تفوق 15على 20 من الّذين نجحوا في هذه الشّهادة، فهم بذلك يساهمون في تجسيد المقاربة النّصّية بشكل جيّد.

أمّا النّسبة الأخيرة 28% فهي متعلّقة بخرّيجي المعهد المتخصّص لموظّفي التّربيّة أي المعهد التّكنولوجي, الّذي وُضِع خصيصًا لتّوجيه طلبته نحو المتوسّط والابتدائي, فهم من مارسوا الجانب التّطبيقيّ ممّا أهّلهم لامتلاك الكفاءة اللاّزمة للتّدريس والتّمكّن من المناهج جديدها وقديمها .

إنّ المنظومة التّربويّة اهتمّت مؤخّرا بمحاولة مواكبة التّطوّرات العلميّة في ميدان التّعليم، وذلك بإحداث تغيّرات أحيانا تكون جذريّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية من حيث المناهج وطرق التّدريس وحتّى المضامين, ولكنّ الإستراتيجيّة أصبحت نحو المقاربة بالكفاءات وبخاصّة المقاربة النّصّية في الجليين الأوّل والثّاني في تدريس اللّغة العربيّة، ولعلّ هذه العيّنة الّتي عندنا استطاعت أن تستوعب المرحلتين ولو بشكل نسبي .

4.6. توزيع العيّنة بحسب محور ميدان فهم المنطوق :

1.4.6. الجدول يتعلّق بالسّؤال الأوّل:هل النّصوص المقدّمة تخدم مهارة الاستماع؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	850	%85
لا	150	%15
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم الإجابات كانت تشير إلى أنّ النصوص المقدّمة في نشاط فهم المنطوق تخدم مهارة الإسماع وهي تقدّر بنسبة 85%, ممّا يدلّ على إيجابيّة النّصوص, حيث تخدم الجانب الصّوتي من مستويات النّصّ المقدّم وفيها القدرة على سماع الأصوات اللّغويّة, وخلق الأذن الموسيقيّة والألفة بين المتعلّم واللّغة العربيّة من خلال هذا الكمّ المتناول في هذا النّشاط, ولعلّ هذه النّسبة الكبيرة من الإجابات ب "نعم" حقّقت المطلوب سواء على مستوى الأداء أومستوى التّلقّي في شكله الصّحيح وكذلك التّناسب الصّوتي عند المتعلّم، أمّا نسبة 15% فهي تدلّ على قراءات منها؛ أنّ النّصّ غير مؤهّل لتنميّة هذه المهارة وهذا الظّاهر من الإجابة, وقد تكون أمور أخرى تتعلّق بالمعلّم في حدّ ذاته، الّذي لم يستطع القراءة الجيّدة وإرسالها إلى إسماع متعلّميه، وقد يكون أمر آخر هو ضعف المتعلّم وما نلاحظه من عمليّة دفع التّلاميذ إلى مستويات أعلى بطريقة العشوائيّة بمعدّلات غير مؤهّلة تحت ظروف معيّنة .

2.4.6. يتعلّق بالسّؤال الثّاني :هل النّصوص المقدّمة تخدم مهارة الفهم ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	880	%88

لا	120	%12
المجموع	1000	%100

إنّ الملاحظ في الجدول الثّاني المتعلّق بتنميّة مهارة الفهم لدى المتعلّمين أنّ نسبة الإجابة ب " نعم " 88% ونسبة الإجابة ب " لا " تقدّر ب 12% فهي متقاربة بالنّسبة للسّؤال الأوّل, وهذا ما يدلّ على الارتباط بين السّماع والفهم, وأنّ هذه النّصوص معظمها يحقّق الإسماع والفهم، والإجابة عن السّؤال ب "لا" كانت ضعيفة وهي أقلّ بقليل عند المقارنة بالسّؤال الأوّل، هذا ما يدلّ على أنّ بعض النّصوص منها ما يفوق مستوى التّلاميذ في فهمهم لبعض الكلمات أو حتّى بعض النّصوص هذا من جهة، أمّا من الجهة الأخرى ما يتعلّق ربّما بضعف المعلّمين وخاصّة الّذين لم يكوّنوا في المعاهد أو المدارس العليا.

3.4.6. السّوال الثّالث المتعلّق ب: هل لغة المتعلّم سليمة في الأداء الشّفوي ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	322	%32.2
لا	678	%67.8
المجموع	1000	%100

ما يلاحظ في هذا الجدول أنّ الإجابة ب "نعم" كانت 32.2% والإجابة ب "لا" كانت 67.8% وهنا يتعلق الأمر بإنتاج المنطوق فسلامة الأداء الشّفوي منخفضة عند المتعلّمين لأسباب منها:

- النّصوص منها ما لا يساهم في إعطاء انطلاقة جديدة لصقل لسان التّلاميذ واختفاء النّصوص الممتدّة إلى عصور قديمة في الأدب العربي من قوّة اللّفظ وفصاحة الكلام، وكذلك عدم التّركيز على النّصوص القرآنيّة والحديث الشّريف.
- قلّة المطالعة الفعّالة والموجّهة ، وكذلك المطالعة الحرّة .
- ضعف هيكلة التّأطير التّربوي الّذي يساهم في الإشراف على المتعلّمين أثناء وقت الفراغ داخل المؤسّسات التّربويّة .
- التّشجيع على حفظ القرآن الكريم والحديث الشّريف داخل وخارج المؤسّسات التّربويّة وكذلك حفظ ما ورثناه من شعر وأمثال وحِكَم وغيرها .

4.4.6. السّؤال الرّابع المتعلّق: هل يستطيع المتعلّم توظيف النّمط المطلوب بسهولة ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	562	% 56.2
لا	438	%43.8
المجموع	1000	%100

نلاحظ في الجدول أنّ نسبة الإجابة ب "نعم" 56.2 % ونسبة الإجابة ب "لا" كانت 43.8 %، إلاّ أنّ الأولى هي الأعلى, لكنّ التّقارب واضح بين النّسبتين وهذا ما يدلّ على أنّ :

- مفهوم النّمط جديد على أذهان المتعلّمين .
- التّداخل النّمطي يشكّل غموضا في أذهان المتعلّمين.

- تنوّع النّصوص أيْ عدم الانتقاء ممّا يصعب الحصول على النّمط المطلوب.
- عدم قدرة المتعلّمين وضعف مستواهم, ممّا لم يؤهّلهم لإدراك النّمط ووضوحه في أذهانهم, ولكنّ وجود النّسبة الأعلى في الجانب الآخر يدلّ على استيعابهم النّمط من خلال التّوظيف، وقدرة معلّميهم على الإقناع والمتابعة وربّما حتّى التّنوّع النّصّي في سبيل تحقيق الكفاءة الختاميّة من المقطع المدروس أو الميادين المبرمجة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط .

5.6. المحور الثّالث : ميدان فهم المكتوب:

1.5.6. الجدول متعلّق بالسّوال : هل نصوص الكتاب المدرسي تحقّق ظاهرتي الاتّساق والانسجام ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	896	% 89.6
لا	204	% 20.4
المجموع	1000	%100

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابة ب "نعم" كانت 89.6 % ونسبة الإجابة ب "لا" كانت 20.4 % ، ممّا يدلّ أنّ معظم النّصوص تحقّق أحد أهمّ

الشّروط النّصيّة وهما الاتّساق والانسجام, فهي رغم تنوّعها بحسب المقاطع المُدْرَجَة حقّقت الاتّساق والانسجام في معظمها، وما يلاحظ في النّسبة المصرّح بها بإجابة "لا" أنّ بعض النّصوص قد لا تظهر فيها هذه الخاصّية واضحة, وأنّ بعض المعلّمين ربّما لديهم غموض في هذه الخاصّية داخل النّصوص المقدّمة وهذا يظهر في الإجابة ب "لا"، والهدف الرئيس هنا المتعلّمون لهذه الخاصّية, حيث تساعدهم في إنتاج نصوص تجسّد الشّروط النّصيّة وخاصّة الاتّساق والانسجام.

2.5.6. الجدول متعلّق بالسّؤال: هل يستوعب المتعلّمون نصوص الكتاب المدرسي؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	886	% 88.6
لا	114	% 11.4
المجموع	1000	%100

نلاحظ أنّ نسبة الإجابة ب " نعم " كانت 88.6 % ونسبة الإجابة ب "لا" كانت 11.4 %, وهذا ما يدلّ على أنّ أغلبَ النّصوص في مستوى أذهان المتعلّمين، رغم تنوّعها بين علميّة وأدبيّة وتاريخيّة.

من خلال النّصوص نجد أنّها متنوّعة فكريّا، وهي تتلاءم وقدرات المتعلّم فهناك علاقة وثيقة بين المحتوى والمتعلّم في تحقيق العمليّة التّعلّميّة، فلكلّ مقطع أهداف فمثلاً محور الحياة العائليّة يهدف إلى جعل المتعلّم يشعر بمكانة الأسرة والعلاقات بين الأفراد بينما يهدف محور حبّ الوطن إلى تنميّة الرّوح الوطنيّة لدى المتعلّم، ويشعر بعظمة الأبطال الّذين ضحّوا من أجل الوطن .

3.5.6. الجدول متعلّق بالسّؤالين رقم 3 و5 من الاستبانة:

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	758	% 75.8
لا	242	% 24.2
المجموع	1000	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابة ب"نعم " قدّرت ب 75.8 % ونسبة الإجابة ب"لا" كانت 24.2 %، وهذا ما تحقّقه نصوص القراءة المشروحة الّتي تدرس الظّواهر اللّغويّة من نحو وصرف، وكذلك ما تحقّقه نصوص النّصّ الأدبيّ الّتي تتعلّق بالظّواهر البلاغيّة, والملاحظ أنّ نسبة الأساتذة أجمعوا على أنّها تتوفّر على الظّواهر اللّغويّة والبلاغيّة, وهذا بخلاف النّسبة المقابلة وهي الأقلّ والتّفسير لهذا أنّ الظّاهرة اللّغويّة والبلاغيّة غير موجودة بشكلها التّفصيلي المتكامل، فلابدّ على المعلّم من تحقيق الظّاهرة بالاستعانة بنصوص أخرى خارجيّة, وهذا ما يطعن في وجودها عند البعض الآخر.

4.5.6. الجدول متعلّق بالسّؤالين رقم 4 و 6:

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	562	% 56.2
لا	438	% 43.8

المجموع	1000	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابة ب " نعم " كانت 56.2% ونسبة الإجابة ب "لا" قدّرت ب 43.8 %, وهذا ما يفسّر أنّ هناك صعوبات في تدريس النّحو والصّرف وحتّى البلاغة ويرجع ذلك إلى:

- أنّ النّحو والصّرف يدرّسان بالطّريقة القديمة, ممّا يُحْدِثُ مَللاً في دراستها من طرف المتعلّمين من جهة, وكذلك تضييع الوقت من جهة أخرى.
- تكرار الظّاهرة اللّغويّة من نحو وصرف في المراحل التّعليميّة الثّلاث, فلا يجد المتعلّم فائدة أو شيئا جديداً.
- نقص في تأطير المعلّمين وضرورة اعتماد أنواع التّكوين الجديدة.
- ضعف التلّاميذ ممّا يُحْدِثُ عدمَ التّوافقِ بين المعلّم والمتعلّم، وخاصّة مَا نلاحظهُ في السّنوات الأخيرة-اعتماد الكمّ على حساب الكيف في النّجاح-
- تعقيد الأمور في دراسة الظّواهر البلاغيّة، فهي عبارة عن مفاهيم جديدة على المتعلّمين فلابدّ من التّدرّج في تدريسها .
- إقْحامُ الظّواهر اللّغويّة والبلاغيّة قبل وجود النّصّ، أيْ تطويعُ النّصّ للظّواهر والأصلُ هو اكتشافُ الظّاهرة داخل النّصّ.
- عزوف المتعلّمين ونفورهم من الدّرس النّحوي.

5.5.6. جدول يتعلّق بالسّؤال رقم 7و8:

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	881	% 88.1
لا	119	% 11.9

المجموع	1000	%100

نلاحظ أنّ نسبة الإجابة ب"نعم" قدّرت ب 88.1 % ونسبة الإجابة ب"لا" كانت 11.9 %, وهذا ما يدلّ أنّ معظم النّصوص احتوت النّمطين السّردي والوصفي, فمعظم النّصوص كانت نثريّة أكثر من 51 % (33 نصّا نثريّا من أصل 64 نصّا), والبقيّة ركّزت على المواضيع الاجتماعيّة والوطنيّة والقصّة وفنّ المقال ممّا يدلّ على سيطرة هذين النّمطين السّردي والوصفي, ولكنّ النّسبة المقابلة تدلّ على المزج بين الأنماط الأخرى الّتي لم تدرج من حجاجي وإيعازي وتفسيري وغيرها ممّا أحدث التّراكم في أذهان المعلّمين والمتعلّمين, وهذا البتر في الأنماط لا يحقّق الدّراسة الأدبيّة الفنّيّة في أحسن صوّرها.

6.5.6. الجدول يتعلّق بالسّؤال: هل ترتيب المقاطع مناسب ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	970	% 97
لا	30	% 3
المجموع	1000	%100

نلاحظ أنّ نسبة الإجابة ب "نعم " كانت 97 % ونسبة الإجابة ب"لا " كانت 3 %, وهذا ممّا يدلّ على أنّ التّرتيب للمقاطع خاضع لتطلّعات المجتمع من خلال الاهتمام بالمتعلّم, حتّى يولّد دافعيّة وحركيّة موازية ومحفّزة للوصول بالمتعلّم إلى مصافّ عالميّة ومحلّية ، حيث كانت المحاور :

الحياة العائليّة،حبّ الوطن، عظماء الإنسانيّة، الأخلاق والمجتمع، العلم والاكتشافات العلميّة, الأعياد، الطّبيعة ، الصّحّة والرّياضة.

6.6. المحور الرّابع : إنتاج المكتوب:

1.6.6. الجدول متعلّق بالسّؤال: هل يستطيع المتعلّم إنتاج نصوص تحقّق ظاهرتي الاتّساق والانسجام ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	188	% 18.8
لا	812	% 81.2
المجموع	1000	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابة ب" نعم " قدّرت ب 18.8 % ونسبة الإجابة ب"لا" كانت 81.2 %, وهذا ما يدلّ على أنّ إنتاج النّصوص لدى التّلاميذ فيه خلل, وذلك قد يكون راجعا إلى المعلّم أو إلى المتعلّم أو إلى المنهاج،أمّا بالنّسبة للمعلّم فقد يكون من حيث تكليف المتعلّمين بما لا يطيقون فالأحسن تجزئة العمل وتكليفهم بالقليل من حيثيّة معيّنة حتّى يتّضح لديهم الأمر في السّنوات المقبلة. أمّا بالنّسبة للمتعلّمين فمستوى التّدنّي والخلل في انتقالهم إلى المستوى يرجع سلبا على إدراك أهداف المنهاج،وستبقى المنظومة تعاني الويلات في سبيل تكوينهم وإيصالهم إلى مصافّ المتعلّم الّذي يستطيع مواكبة الرّكب العالمي.

أمّا بالنّسبة للمنهاج فلابدّ من إدراج نصوص تدريبيّة تكون قريبة من ذهنيّة المتعلّم ومستواه وتحقيق الشّروط النّصّية بشكلها الجزئي .

2.6.6. الجدول متعلّق بالسّؤالين 2و3: هل يستطيع المتعلّم إنتاج نصوص ذات نمط سردي وذات نمط وصفي ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	241	% 24.1
لا	759	% 75.9
المجموع	1000	%100

نلاحظ أنّ نسبة الإجابة ب" نعم " كانت 24.1 % ونسبة الإجابة ب "لا" تقدّر ب 75.9 %, وهذا ما يدلّ على أنّ المتعلّمين لم يستطيعوا الإنتاج النّصّي في جانبه النّمطي وهذا للأسباب الآتية:

- أنّ مفهوم النّمط جديد على المتعلّمين ممّا سبّب الخلط بين النّمط والأسلوب.
- ضعف المستوى التّعليمي للمتعلّمين، ممّا أثّر على مستويات كثيرة في التّعبير والإنتاج خاصّة القدرة على تحديد الأنماط.
- عدم القدرة على إنتاج الأنماط كلّية.

ومن خلال النّسبة الأقلّ والمتمثّلة في نسبة الإجابة ب"نعم" تدلّ على الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين, ولا يخلو الصّفّ من التّميّز بينهم ولكنّ الّذي يهمّنا هو إنجاح المحتوى على نسبة كبيرة وليس العكس .

3.6.6. الجدول متعلّق بالسّؤال: هل يستطيع المتعلّم إنتاج وضعيّات إدماجيّة يدمج فيها المكتسبات القبليّة ...؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	456	% 45.6
لا	544	% 54.4
المجموع	1000	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابة ب" نعم " قدّرت ب 45.6 % ونسبة الإجابة ب "لا" كانت 54.4 %, ومن خلال الإجابات يتّضح أنّ النّسبتين متقاربتان, ولكنّ نسبة" لا" تفوق وهذا تفسيره أنّ المتعلّمين يصعب عليهم توظيف مكتسباتهم القبليّة بشكل جيّد ومقبول لأنّ هناك أمور كثيرة تعيق تمكّنهم وهي :

- الضّعف القاعدي من جهة وسياسة الكمّ على حساب الكيف في انتقالهم إلى المستوى الأعلى من جهة أخرى.
- كثافة المعلومات وخاصّة اللّغويّة، في الكتاب المدرسي للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ما يقارب 64 ظاهرة لغويّة، منها:32 ظاهرة نحويّة وصرفيّة أي: تقريبا ما يعادل 50 % من مجموع الظّواهر اللّغويّة، وهذا في تقديري كثير على المتعلّم في هذا المستوى، ممّا يصعب عليه استيعابها وتوظيفها بسهولة.

4.6.6. الجدول يتعلّق بالسّؤال:هل يتمكّن المتعلّم من إثراء رصيده اللّغويّ؟

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	513	% 51.3

لا	487	% 48.7
المجموع	1000	%100

من خلال الجدول يتبيّن أنّ نسبة الإجابة ب"نعم" كانت 51.3 % بينما الإجابة ب" لا" قدّرت ب 48.7 %، وهذا ما يدلّ على أنّ المتعلّم يثري رصيده اللّغوي من خلال النّصوص المقدّمة, ولكنّ النّسبة المقابلة في "لا" تثير التّمعّن والتّساؤل وتفسيرها؛ أنّ هناك من الألفاظ المستحدثة ما تؤثّر سلبا على رصيد المتعلّم اللّغوي مثل لفظة – ماما - في عنوان نصّ ورد بعنوان **"ماما"** وهذا لا يتأتّى للعربيّة في شيء، وهناك عنوان آخر **" بشراك يا دعد "** بعيد عن الاستعمال في محيط المتعلّم يعتبر اسما غريبا ....الخ فنلاحظ أنّ هناك عدم الانتقاء اللّغوي بما يخدم المرحلة ويزيد من المعجم اللّغوي لديه.

الخاتمة

الخاتمة

هذا البحث الموسوم " **المقاربة النصية واليات تطبيقها في مناهج اللغة العربية للجيل الثاني**" حاولنا فيه عرض الآليات العملية المطبقة داخل غرفة الدرس للمقاربة النصية التي تركز بالأساس على أن النص محور العملية التعلمية، ولقد اخترت المدونة من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط للجيل الثاني، ومن خلال الدراسة النظرية والتطبيقية في تحديد آليات المقاربة النصية للجيل الثاني من التعليم المتوسط وجدت أن هناك بعض الأمور التي يجب الوقوف عندها حتى نصحح مسار العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال التركيز على أطراف نراها مهمة في تحقيق الأهداف المرجوة ، والأطراف هي المعلم والمتعلم والمحتوى والمناهج الدراسية .

المعلم :

يلاحظ أن هناك حلقة مفقودة في التكوين فالتأهيل للتدريس لابد من أن يكون المعلم مزود باليات التحكم حتى يستطيع إيصال المعارف لذهن المتعلم، وما لاحظته أن هناك فرق بين من زاول دراسته في الجامعة وبين من كان متخرج من المعهد التكنولوجي أو المدارس العليا فلذا يجب ما يلي:

- اختيار خرجي المدارس العليا فقط لمهمة التدريس لأنهم مزودون بكل الطرق والآليات، وكذلك لهم نصيب من التربص داخل الممارسات والمرافقة البيداغوجية.

- ضرورة المرافقة البيداغوجية وتحيين المعارف والطرق فيما يعرف بالتكوين الداخلي والخارجي من قبل الوصاية أو عمل ما يقوم به المفتش.

- تمكين المعلمين من التحكم في أجهزة الإعلام الآلي وجعلها ضرورية للعملية التعليمية التعلمية، مما يسهل التواصل بين المعلم ومتعلميه.

- ضرورة المرافقة النفسية للمعلم بحسب تغير الأجيال لان التحولات تحدث شرخ بين الذهنيات مما يحدث فجوة في مستوى الخطاب بين الأجيال من حيث اللغة والتفكير والتطلعات.

- ضرورة إشراك المعلم في التطورات الحادثة في العملية التعليمية التعلمية والابتعاد عن الإملاءات الفوقية عن طريق الملتقيات المشتركة بين الجامعة ووزارة التربية الوطنية وتفعيل نتائجها.

المتعلم :

من خلال تتبعنا عبر الحضور والاحتكاك بالمعلمين ومن خلال نتائج البحث وجدنا أن المتعلم له أهمية بالغة في الاستفادة الفعلية من تطبيق المقاربة النصية التي لا يمكن أن تكون إلا بمتعلم كفء فكانت لي ملاحظات من خلال البحث منها :

- إن المتعلم بعيد عن واقع المقاربة النصية لان هناك ضعف في التكوين القاعدي له بسبب سياسة الانتقال إلى المستويات العليا وهو غير مؤهل وخاصة في مرحلة الابتدائي .

- ضرورة تحضير متعلم يكون مزود بالوسائل التي تساعده على مواكبات الزخم العلمي من كتب ورقية والكترونية وكذا تفعيل المكتبة على مستوى المؤسسات من جهة وتوفير مكتبة خاصة في البيت من طرف الأولياء.

- ضرورة توفير بيئة للمتعلم يستطيع من خلالها تفعيل المكتسبات القبلية وتفعيلها ر كالمسرح والمطالعة الحرة وفضاءات التثقيف المختلفة وتوجيهها بحسب تطلعات المجتمع والدولة.

- ضرورة توفير بيئة منزلية يستطيع من خلالها دفعه نحو تفكير حضاري فعال منتح عن طريق التحفيز المادي والمعنوي، والمرافقة الأسرية لتخطي صعوبات المتابعة البيداغوجية سواء في المنزل أو خارجه .

المحتوى الدراسي:

يعتبر الكتاب المدرسي الوثيقة البيداغوجية المهمة فهي القاسم المشترك بين كل من المعلم والمتعلم، فالمحتوى الدراسي نجده بين طيات هذا الكتاب والمقاربة النصية تنطلق من النص لدراسة المستويات المعروفة معجمية ودلالية ونحوية وبلاغية ...الخ. ولهذا ومن خلال هذه الدراسة رأينا أنه لابد من :

- ضرورة توفير نصوص مناسبة لذهن المتعلم من جهة وتحتوي على كل الظواهر اللغوية والبلاغية بما يحتاجه في هذه المرحلة بعيدا عن التكرار وملء الفراغ.

- إدراج فكرة بنك للنصوص والمحتويات، بالحرص على ضرورة التنوع في موضوعاتها وتوفير عدد كبير بإشراك المهتمين بذلك وخاصة المعلم.

- ضرورة مراجعة المحتويات دوريا وتطويرها واستبدال النصوص غير المناسبة لهذه المرحلة، انطلاقا من عمل المفتشين من جهة، وعمل المعلمين من جهة، وتفعيل ملاحظاتهم.

- محاولة تيسير دراسة النحو والظواهر اللغوية الأخرى بالتركيز على الظاهرة داخل النص دون الغوص في الإسهاب في الجانب النظري، لأنه يرهق ذهن المتعلم ويجعله يعزف عن تلقي مثل هذه الظواهر.

وفي الأخير, نتمنى أن نكون قد وفقنا في هذا البحث وحققنا بعض أهداف هذه الدراسة , فان وفقنا فمن الله عز وجل وان قصرنا فمن أنفسنا والله المستعان .

المنهاج الدراسية :

إن تطبيق المناهج يعتبر من أهم العناصر في العملية التعليمية ,لان ما سبق من الأطراف لآياتي أكله إلا بالطريقة المجدية التي من خلالها يحدث التأثير والتأثر مابين المعلم والمتعلم ,فالطريقة الناجحة تسهل الطريق للوصول إلى استيعاب المحتويات الدراسية وتجعل المتعلم أكثر إبداعًا، لأنها تعزز من قدراته ومهاراته في التفكير والملاحظة والاستنتاج لديه كما تمكن المتعلم من معرفة المشكلة وإيجاد الحل لها.

يجب ان تساهم طرق التدريس فيما يأتي:

تحقيق المشاركة الفاعلة للمتعلمين في العملية التعليمية عبر إستراتيجية التعلم المختلفة كالتعلم في مجموعات، والتعلم المدمج، والتعلم بالمشاريع، والتي تجعل الطالب محور العملية التعليمية من خلال تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلمين عبر جمع الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ؛ حيث يمثل ممارسة لتطوير معرفة عن كيفية تعلم كل متعلم بطريقة أفضل، وتصميم المحتوى التعليمي بما يلبي احتياجاتهم،

تقديم فرصة البحث عبر مصادر المعلومات المختلفة مثل الشبكة العنكبوتية، وتصميم المشاريع، وتقديم العروض التوضيحية، وذلك عبر تطبيق إستراتيجية التعلم

إتاحة فرصة التفاعل مع المكونات الطبيعية في البيئة باستخدام استراتيجية التعلم الاستكشافي، وذلك عبر الرحلات الاستكشافية، والتعلم من الخبرات المباشرة توفير فرصة تعلم تتناسب مع مهارات وميول الطلبة الشخصية كما هو متبع في استراتيجية التعلم الذاتي.

إضافة عنصر المتعة والتشويق على العملية التعليمية مثل؛ استراتيجية التعلم باللعب، وتطوير مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.

تحقيق عنصر المرونة في العملية التعليمية باستخدام استراتيجية التعلم المدمج ، والتي تجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني.

ملاحق

ملحق رقم "1"

واجهة كتاب "كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط"

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة 1 متوسط

كتابي في اللّغة العربية

© www.eddirasa.com

ENAG EDITIONS

ملحق رقم "2"

أسئلة الاستبانة الخاصة بأساتذة اللغة العربية للطور المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله ـ الجزائر ـ

كلية الآداب واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

الاستبانة الخاصة بأساتذة اللغة العربية للطور المتوسط

أساتذتي الأفاضل :

أضع بين أيديكم هذه الاستبانة لموضوع دراسة في أطروحة دكتوراه تخصص دراسات إفرادية واصطلاحية وتعليمية اللغة العربية .بعنوان المقاربة النصية وآليات تطبيقها في برامج تعليم اللغة العربية ـ سنة أولى متوسط أنموذجا - .

وفي الأخير أرجو من الأساتذة الإجابة عن الأسئلة بشكل موضوعي ودقيق, وذلك من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية التي تساهم في الارتقاء بمدرستنا, معتمدا في ذلك على خبرتكم في تدريس مناهج الجيل الثاني.

الشكر الجزيل لأساتذتي الأفاضل دمتم نبراسا
للعلم والمعرفة , سدد الله خطاكم .

الطالب: احمد ذهبي

ahmeddahbi793@gmail.com

ملاحظة :ضع علامة (x) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال

المحور الأول : البيانات السوسيوديموغرافية

البلدية :

الولاية :

المتوسطة :

الجنس : ذكر ☐

أنثى ☐

_ الأقدمية في التعليم بالسنوات ☐

_ المؤهل العلمي : ليسانس ☐

ماستر ☐

دكتوراه ☐

التخصص : .....

.....

تكوين آخر اذكر طبيعته:

.....

.....

المحور الثاني : ميدان فهم المنطوق

1) هل النصوص المقدمة تخدم مهارة الإستماع ؟: نعم ☐

لا ☐

2) هل النصوص المقدمة تخدم مهارة الفـــهـم ؟: نعم ☐

لا ☐

☐

3) هل لغة المتعلم سليمة في الأداء الشفاهي ؟: نعم ☐
لا

4) ما هي الاقتراحات لتحسين أداء التلميذ الشفاهي ؟

.....

.....

5) هل يستطيع المتعلم توظيف النمط المطلوب بسهولة؟: نعم ☐
لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: لا لماذا؟

.....

.....

6) هل نص فهم المنطوق يساهم في تحقيق الشروط النصية؟: نعم ☐
لا ☐

المحور الثالث : ميدان فهم المكتوب

1) هل نصوص الكتاب المدرسي تحقق فعلا ظاهرتي الاتساق والانسجام ؟: نعم ☐
لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: لا ما رأيك ؟

.....

.....

2) هل يستوعب المتعلمون نصوص الكتاب المدرسي ؟ : نعم ☐
لا ☐

3) هل النصوص المقدمة تحقق الظواهر اللغوية المطلوبة لما يحتاجه المتعلم ؟:
نعم ☐
لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ : لا ماهي اقتراحاتك ؟

.....

4) هل هناك صعوبات في تدريس الظواهر اللغوية؟: نعم ☐

لا

إذا كانت الإجابة بـ: نعم ماهي اقتراحاتك ؟

.....

5) هل النصوص المقدمة تحقق الظواهر البلاغية المطلوبة ؟: نعم ☐
لا ☐

ما هو رأيك؟

.....

6) هل هناك صعوبات في تدريس الظواهر البلاغية ؟: نعم ☐
لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: نعم ما اقتراحك ؟

.....

.....

7) هل النصوص المدرجة تحقق النمط السردي؟ : نعم ☐
لا ☐

8) هل النصوص المدرجة تحقق النمط الوصفي؟ : نعم ☐
لا ☐

9) هل من الضروري التركيز على نمطي السرد والوصف ؟: نعم ☐
لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: لا ماذا تقترح؟

.....

.....

10) هل ترتيب المقاطع مناسب ؟: نعم ☐
لا ☐

المحور الرابع : إنتاج المكتوب :

1) هل يستطيع المتعلم فعلا إنتاج نصوص تحقق ظاهرتي الاتساق والانسجام ؟: نعم ☐
لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: لا ماذا تقترح ؟

.....

.....

2) هل يستطيع المتعلم إنتاج نصوص ذات نمط سردي؟ : نعم
لا

3) هل يستطيع المتعلم إنتاج نصوص ذات نمط وصفي؟: نعم
لا

4) هل يستطيع المتعلم إنتاج وضعيات إدماجية يدمج فيها المكتسبات القبلية(علامات الترقيم، النحو، الصرف، البلاغة .....الخ) ؟: نعم
لا

إذا كانت الإجابة بـ : لا ماذا تقترح؟

.....

.....

5) هل يتمكن التلميذ من إثراء رصيده اللغوي؟ : نعم
لا

ملخص الرسالة

ملخص الرسالة (اللغة العربية)

تسعى المقاربة النصية إلى تفعيل مهارات التفكير المتنوّعة للمتعلم من خلال التنويع في النصوص في المراحل التعليمية المختلفة. وباعتبار النّص محور العملية التعلمية، حاولنا في هذا البحث عرض الآليات التي اعتمدتها المقاربة النصّية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وركزنا في دراستنا على الآليات التّطبيقية في مناهج الجيل الثاني للكشف عن مدى تحكّم المعلمين في تطبيق آلياته وقدرة المتعلمين في تحصيلهم المعرفي.

ولقد اتضحت معالم البحث في الدراسة التطبيقية من خلال تحليل النتائج وتتبع مراحل الاستبيان، حيث توصلنا إلى أهمية الكتاب المدرسي باعتباره الوثيقة البيداغوجية والقاسم المشترك بين المعلم والمتعلم، فرأينا أنه من الضروري توفير نصوص تحتوي على كل الظواهر اللغويّة والبلاغية بما يحتاجه المتعلم في هذه المرحلة، ومن الضروري أيضا مراجعة المحتويات دوريّا وتطويرها واستبدال النصوص غير المناسبة لهذه المرحلة انطلاقا من عمل المتخصصين في هذا المجال.

ملخص الرسالة (اللغة الأجنبية)

The textual approach seeks to activate the learner's diverse thinking skills through diversifying texts at different educational

stages. Considering the text as the main focus of the learning process, we tried in this research to present the mechanisms adopted by the textual approach in the Arabic language textbook for the first year of intermediate education, and we focused in our study on the applied mechanisms in the second-generation curriculum to reveal the extent of teachers' control in applying its mechanisms and the learners' ability in their cognitive achievement.

The features of the research in the applied study became clear through analysing the results and following the stages of the questionnaire, where we reached the importance of the textbook as it is the pedagogical document and the common denominator between the teacher and the learner. We considered it necessary to provide texts that contain all the linguistic and rhetorical phenomena that the learner needs at this stage, and it is also necessary to periodically review the contents, develop them, and replace texts that are not appropriate for this stage, based on the work of specialists in this field.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب:

- إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبيّة، ط1، دار الشّرقيات للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2000.
- ابن منطور، لسان العرب، بيروت ،دار إحياء التّراث العربيّ، مؤسّسة التّاريخ العربيّ، ط3،1993، جزء 14.
- أبو سل محمّد عبد الكريم "مناهج العلوم وأساليب تدريسها "في المرحلة الابتدائيّة، عمان, 2002.
- أحمد الزّبير، سند تربويّ تكوينيّ على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطنيّ لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، الحرّاش، الجزائر، دط، دت.
- أحمد حسين اللّقاني، فارعة حسن محمد، مناهج التّعليم بين الواقع والمستقبل"، عالم الكتب القاهرة، مصر،2001.
- أحمد عفيفي ، نحو النّصّ اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001 .
- أحمد نحلة ، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002م.

- أنطوان صباح وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، ط1، دار النّهضة العربيّة، لبنان، 2006، ج1.
- بوبكر بن بوزيد،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة ، برنامج مدعم ، منظّمة اليونسكو ، المنظومة التّربويّة الجزائريّة.
- تمام حسّان، الصّياغة اللّغويّة ، دط، النّادي الثّقافيّ ، جدّة ، 1988.
- توفيق أحمد مرعي ، محمّد محمود الحيلة ، المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة ، ط4، 2004.
- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، ط1 ، المغرب، 2015.
- جون ماري سيشافر ، العلاماتيّة وعلم النّصّ ، تر: منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2004.
- جيروم ستولينر ، النّقد الفنيّ دراسة جماليّة وفلسفيّة ، تر: فؤاد زكرياء، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر ، ط1، 2007.
- الحاج بونيف وآخرون ، اللّغة العربيّة ، دط، دار القصبة للنّشر ، الجزائر، 2017.
- حاجّي يزيد ،بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات ، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع ، القبّة ، الجزائر ،ط1 ، 2000.

- حثروبي محمّد الصّالح ,الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائي"،عين مليلة، الجزائر دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع.,2012.
- حلمي أحمد الوكيل، محمّد أمين المفتي، المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التّنظيمات، التّطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 2004.
- حسين فرج، عبد اللّطيف , تخطيط المناهج وصياغتها "، عمّان، الأردن , دار الحامد للنّشر والتّوزيع، 2008 .
- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط7، 2008.
- خليفة المتقدّم ، بعض مبادئ وطرق التّدريس العامّة ، الدّار الجماهيريّة للنّشر والتّوزيع ، ليبيا ،1987.
- خليل إبراهيم ،الأسلوبيّة ونظريّة النّصّ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1997.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة ، بيروت، لبنان ، 2003.
- خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللّسانيّات ، دار القصبة ، الجزائر ، 2000م.
- خير الدّين مهنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005.

- دوقان عبيدات، سهيلة أبو صهيب ، استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي و العشرين، دليل المعلّم والمشرف التّربويّ، دار الفكر، ط1 ، 2007.
- دي بو جراند روبرت ، النّصّ والخطاب والإجراء، تر: تمام حسّان، القاهرة ، عالم الكتب، 1998م.
- رشدي طعيمة ، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها وتطويرها ، تقويمها، دار الفكر العربي ط2، 2000.
- سالم اكويندي ، ديداكتيك المرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك ، ط1، دار الثّقافة ، الدّار البيضاء، 2001.
- سامي عياد وآخرون، معجم اللّسانيّات الحديثة ، مطبعة المساحة، القاهرة، 2008.
- سعد لعمش وإبراهيم قلاّتي ، الجامع في التّشريع المدرسيّ الجزائريّ ، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ج1، 2010.
- سعد مصلوح، العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النّصّ ، ضمن كتاب عبد السّلام هارون معلّما ومؤلّفا ومحقّقا ، تحرير وديعة طه النّجم وعبده بدوي ، كلّية الآداب ،1990، الكويت.
- سعيد حسن بحيري ،علم لغة النّصّ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1997.

- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المنهاج التّعليميّ والتّدريس الفاعل، دار الشّروق 2005.
- صلاح الدّين شروخ ، منهجيّة البحث العلميّ للجامعيين، د ط ، دار العلوم ، الجزائر ،2003.
- عاشور راتب قاسم، عوض أبو الميجاء عبد الرّحيم) ":المنهاج بناءه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العمليّة"، عمّان، الأردن ، دار الخبادرية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2009.
- عبد الرّحمن الهاشمي ، محسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة رؤية نظريّة تطبيقيّة، دار صفاء ، ط1، دت.
- عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن محمود ، أسس بناء المنهج وعناصره ، الجزء الأوّل ، جامعة الفيّوم ،2007 /2008
- عبد الكريم غريب ، المنهل التّربويّ ، ط1، الدّار البيضاء ،206، ج1، مطبعة النّجاح الجديدة.
- عبد الله الرّشدان ، نعيم جغيني ،مدخل إلى التّربية والتّعليم ، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 2، الإصدار الرابع، 2002.
- عبد الحميد لطفي،علم الاجتماع، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دت.

- عبد المطّلب محمّد ، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني ، القاهرة : لونجمان ، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون ، 1995.
- عزّة السّيد أحمد ، إشكاليّة تعدّد المناهج ، دار العالم العربي للنّشر ، بيروت ، عمّان ، ط1، 2017.
- عزّة السيد أحمد ، إشكاليّة تعدّد المناهج ، دار العالم العربي للنّشر ، بيروت ، عمّان ، ط1، 2017.
- علي أحمد مدكور، منهاج التّربيّة وأسسها وتقطبيها، دار الفكر العربي ،د ط 2001.
- عيسى بودة ، دليل المدرّس الهادف ، دار تلاتنقيث للنّشر والتّوزيع ، بجاية، الجزائر، 1997.
- فاطمة قنديل ، التّناص في شعر السّبعينات ، البنية العامّة لقصور الثّقافة ، دط، القاهرة، 1999.
- فان دايك "النّصّ بنى ووظائف مدخل إلى علم النّصّ، تر: منذر عياشي ،ضمن كتاب العلاماتيّة وعلم النّصّ، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ج 1 ، ط1، 2004.
- فان دايك "النّصّ والسّياق " ، تر: عبد القادر قنيني ، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، سنة 2000.

- فولفجانج هانيه منه ودبتر فيهيفجر ، مدخل إلى علم اللّغة النّصّي ،تر:صالح فاتح الشّايب، مطابع جامعة الملك سعود ، الرّياض ،1997.
- فواد محمد مرسي، علم مناهج التربية الأسس العناصر التطبيقات، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2007.
- اللّجنة الوطنيّة للمناهج: المناهج ،أسسها، عناصرها، تنظيماتها،وزارة التّربيّة الوطنيّة ،الجزائر،2009 .
- لونيس معلوف، المنجد في اللّغة والأعلام ، دار المشرق ، بيروت، جزء 14، ط 30، 1999.
- ماجد أيّوب القيسي،المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنّشر والتّوزيع ، ط1، 2018.
- ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التّعليميّة إلي تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الشّقري، الرّياض ،1999 .
- مجموعة من الأساتذة ، التّكوين الخاصّ بمعلّمي المدرسة الأساسيّة مادّة التّعليميّة العامّة، وعلم النّفس، دط ، المركز الوطني للتّعليم المعمّم ، الجزائر ،1995.الإرسال الأوّل.
- محاور تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة ، محمّد صالح الدّين ، دار الفكر العربي ،2000.

- محفوظ كحوال . دليل الأستاذ اللّغة العربيّة سنة أولى متوسّط، موفم للنّشر الجزائر، دت.
- محمّد الأخضر الصّبيحي ، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه ، ط1، الدّار العربيّة للعلوم ، منشورات الاختلاف ،2008.
- محمّد السّيد علي ، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، ط1، 2011.
- محّمد السّيد علي ، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، ط1، 2011.
- محمّد حسن حمادات: المناهج التّربويّة ، دار الحامد، د ب، ط1 ،2009 .
- محمّد خطابي، لسانيّات النّصّ، مدخل إلى انسجام النّصّ، دار البيضاء ، بيروت، ط1، 1997.
- محمّد زيدان حمدان ، قياس كفاية التّدريس ، دار التّربيّة الحديثة للنّشر والتّوزيع ، الفيحاء ، 2000.
- محمّد صالح الحثربوي ، الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة ، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، دت.

- محمّد صلاح الدّين المجاور، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة وتطبيقاته التّربويّة، دط، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000.
- محمّد عبد الفتّاح الصّيرفي ، البحث العلميّ، مطبعة الأردن، عمّان، الأردن .
معجم الطّالب دار الكتاب العلميّة ، بيروت ، لبنان، 2004.
- محمّد عبيدات وآخرون، منهجيّة البحث، القواعد والمراحل والتّطبيقات، دار وائل ، عمّان ، الأردن، ط1 ،1997.
- محمّد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي دار المسيرة، عمّان، ط1 ، 2004 .
- محمّد هاشم فالوقي، بناء المناهج التّربويّة، المكتب الجامعيّ الحديث، الإسكندريّة، ، ط1، 1997.
- مديريّة التّعليم الأساسيّ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، جويلية ، 2005.
- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة ، دار غيداء ط1، 2011.
- معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط 5، 2011.

- منهاج الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط ،السّنة الأولى ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، ماي 2015.
- منهاج الطّور من التّعليم المتوسّط، السّنة الأولى ، نوفمبر 2014.
- منهاج اللّغة العربيّة ، السّنة الأولى متوسّط ،2015.
- موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلميّ في العلوم الإنسانيّة ، ترجمة : صحراوي بوزيد و آخرون، دار القصبة للنّشر، ط2، الجزائر ،2004.
- ميشيل فوكو، نظام الخطاب وإرادة المعرفة، ترجمة: أحمد سلطان وعبد السّلام بن عبد العالي، دار النّشر المغربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، 1985.
- ميلود غرمول ، وزارة التّربيّة الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، أوراس للنّشر، 2016.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة : الوثيقة المرافقة لمنهج مادّة اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، جويلية 2015.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، أساسيات التّخطيط التّربويّ (النّظريّة والتّطبيق).
- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة و تحسين مستواهم ، النّظام التّربويّ و المناهج التّعليميّة ، الحرّاش ، الجزائر، 2004 .
- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، النّشرة الرّسميّة ، القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة رقم 08_04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008.

- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ، السّنة ثالثة من التّعليم المتوسّط ، دار الأوراس ، 2016.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، دليل الأستاذ اللّغة العربيّة (السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط)، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة ، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، دار الأوراس، الجزائر.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، التّدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحلّ المشكلات، الحرّاش، الجزائر ، 2006.
- وليد أحمد جابر ، طرق التّدريس العامّة وتخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر ، ط 2، 2005.

ثانيا: الرسائل:

- إلهام خنفري، رسالة ماجستير ، مدى فعالية الاختبارات والتّقويم في الكشف عن الكفاءات النّهائيّة عند تلاميذ التّعليم المتوسّط في مادّتي الرّياضيات واللّغة العربيّة، جامعة منتوري، قسنطينة ، 2008.

- أمّ الخير بن علي، زينب بوغزال، كثافة البرامج التّعليميّة، و أثرها على أداء أستاذ التّعليم الابتدائيّ، كلّية العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة الشّهيد حمة الأخضر الوادي، 2014.
- فاطمة زايدي ، تعليميّة مادّة التّعبير وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانويّ أنموذجا مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربيّ، جامعة محمّد خيضر بسكرة ،2009/2008.
- يحي بعطيش، نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربيّ، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006/2005.
- نور الدين بوخنوفة . دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة ، قراءة في كتاب العلوم الإسلاميّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ ، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيّات التّطبيقيّة ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، 2010، 2011.
- مبروك بركاوي ،المقاربة النّصّية في التّعليميّة ،رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

ثالثا: المقالات:

- نصر الدّين الشّيخ بوهنّي ، العلميّة التّربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، 2014.

- عدنان مريزق ، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التّعليميّة في الجامعة الجزائريّة ، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات ، العدد2010،08.
- بشير ابرير، في تعليميّة الخطاب العلميّ ، مجلّة التّواصل ، تصدرها جامعة عنّابة ، 8 جوان 2001.
- بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلّة جيل العلوم الإسلاميّة والاجتماعيّة ، الجزائر ، ع 36، نوفمبر 2017.
- بوكرمة أغلال فاطمة الزّهراء ، الإصلاح التّربويّ في الجزائر ،مجلّة الباحث ، العدد 4، 2006.
- تدريس القراءة، الحبيب مديمغ، مجلّة النّشر التّربويّة، العدد الرّابع، الجمهوريّة التّونسيّة، 1974.
- جون لوي ديفان، ما المنهجيّات المختارة للبحوث الخاصّة في تعليميّة الأدب؟ محاولة للتّصنيف ونظريّات استكشافيّة، تر: مفتاح بن عروس والطّاهر لوصيف، مجلّة اللّسانيّات ، مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، ع 13، 2007.
- سعد مصلوح ، نحو أجرومية النّصّ ، (دراسة قصيدة جاهلية)، مجلّة فصول، مجلد 10 ، ع20 ، 1991.

المراجع باللّغة الأجنبيّة:

- Emille Benveniste problème de linguistique générale, éditions Gallimard, paris, 1966, p242.
- J-M-Adam, les textes : types et prototypes, paris, nothan, 1997, p10.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصّفحة
إهداء	-
شكر وعرفان	-
المقدّمة	أ- خ
الفصل الأوّل: المقاربة النصية مفهومها وأهمّ مصطلحاتها	08
مدخل	09
المبحث الأوّل: مفهوم المقاربة النصية	10
تعريف مصطلح المقاربة	10
لسانيات النص	14
تعليمية النص	28
مفهوم التعليمية	28
موضوع التعليمية	29
النص التعليمي	31
تعليمية النص التعليمي	32
أنماط النصوص في المقاربة النصية	35
المبحث الثاني : آليات التطبيق في المقاربة النصية	43
1. طرائق التدريس	43
1.1. المقاربة بالمحتويات (المضامين)	44
2.1. التّدريس بالأهداف	46
2. آليّات المقاربة النّصّية	50
1.2. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	52
2.2. ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	56
3.2. ميدان فهم المكتوب (النّصّ الأدبيّ)	58

4.2. ميدان إنتاج المكتوب	64
3. مستويات المقاربة النّصّية	65
4. الخطوات العمليّة للمقاربة النّصّية	66
5. التّصوّر التّطبيقيّ للمقاربة النّصّية	68
الفصل الثّاني: البرنامج التّعليميّ في مناهج الجيل الثاني ومصطلحاتها	70
مدخل	71
المبحث الأوّل: البرامج التّعليميّة	72
1. مفهوم البرامج	74
2. أهداف البرامج التّعليميّة	78
3. معايير اختيار البرامج التّعليميّة	81
4. أسس اختيار البرامج التّعليميّة	84
5. بناء البرامج التّعليميّة	86
6. تصميم البرامج التّعليميّة وتنظيمها	87
7. تنفيذ وتقويم البرامج التّعليميّة	92
8. الفرق بين المنهاج والبرنامج	95
المبحث الثّاني: المنهج التّعليميّ	96
1. مفهوم مصطلح المنهج	96
2. أهميّة المناهج التّعليميّة	98
3. أهداف منهاج التّعليم	101
4. أسس بناء المناهج التّعليميّة	102
5.الوسائل التّعليميّة بأنواعها المختلفة	107
6. نظريات المنهج	108
1.6. النّظريّة التّقليديّة	108
2.6. النّظريّة التّقدميّة	110

3.6. النّظريّة البرجماتيّة	111
4.6. النّظريّة التّكنولوجيّة	112
مكوّنات المنهج	117
المبحث الثّالث: المناهج بين التّصوّرات والمفاهيم التّقليديّة والحديثة	120
1. المناهج في مفهومها التّقليديّ	120
2. عيوب المنهج التّقليديّ	121
3. المناهج في مفهومها الحديث وسماتها	123
المبحث الرابع: مفاهيم ومصطلحات منهاج الجيل الثّاني وأنشطته للسّنة أولى متوسّط	127
1. أنشطة منهاج الجيل الثّاني للسّنة أولى متوسّط	127
2.الحجم الزّمني لأنشطة منهاج الجيل الثّاني	131
3. المقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والثّاني	132
1.3.المقارنة بين الجيل الأوّل والجيل الثّاني من حيث المصطلحات والمفاهيم	132
2.3.المقارنة بين الجيل الأوّل و الجيل الثّاني من حيث المصطلحات والمفاهيم	136
3.3.المقارنة من حيث الأنشطة والميادين	137
4.3.المقارنة بين المناهج الدّراسيّة	138
5.3.المقاربة بالكفاءات للجيل الأوّل والجيل الثّاني (دراسة مقارنة)	140
الفصل الثالث: الدراسة التطبيقية (تحليل الاستبانة)	142
تحليل الاستبانة	143
1. منهج الدّراسة	144
2. مجالات الدّراسة	145
3. عيّنـــة الدّراســـة	150

4. أدوات الدّراسة	151
5. الاستبيان	151
1.5. الأسئلة المفتوحة	152
2.5. الأسئلة المغلقة	152
6. تحليل نتائج الاستبانة	155
1.6. جدول توزيع العيّنة حسب خاصّية الجنس	156
2.6. توزيع العيّنة حسب سنوات الأقدميّة في التّعليم	157
3.6. توزيع العيّنة حسب طبيعة التّكوين والمستويات التّعليميّة	158
4.6. توزيع العيّنة بحسب محور ميدان فهم المنطوق	161
5.6. المحور الثّالث : ميدان فهم المكتوب	166
6.6. المحور الرّابع : إنتاج المكتوب	172
الخاتمة	177
ملاحق	183
ملحق رقم "1" : واجهة كتاب "كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط"	184
ملحق رقم "2" : أسئلة الاستبانة الخاصّة بأساتذة اللّغة العربيّة للطّور المتوسّط	185
ملخّص الرّسالة	192
ملخّص الرسالة (اللغة العربية)	193
ملخّص الرسالة (اللغة الأجنبية)	194
قائمة المصادر والمراجع	195
فهرس الموضوعات	210