الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية –

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

تلقي النص التعليمي باللغة العربية الفصحى

دراسة تحليلية ميدانية: تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات الخطاب

إعداد الطالبتين:

بوسيف نسيمة

وادفل ليدية

إشراف الأستاذة:

بن دلالي زهوة

السنة الجامعية: 2019/2018

الإهداء

شكر وعرفان

شكر وعرفان

الشكر لله واحده لا شريك له، وإذا كان من كمال الفضل شكر ذويه وإن من دواعي السرور أن نتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتنا بن دلالي زهوة لإشرافها على مذكرتنا، ولما قدمته من نصائح وتوجيهات وملاحظات طيلة سير بحثنا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا العمل، وخاصة أستاذة اللغة العربية في ثانوية تمزريت.

وإلى كل من قدم لنا العون من أجل إتمام هذا البحث.

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي ثمرة عملي المتواضع:

إلى من أرضعتني الحب والحنان إلى رمز الآمان وبلسم الشفاء إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة شفاك الله.

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الاشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم والنجاح إلى القلب الكبير والدي.

إلى من تمنت لي النجاح دائما جدتي زهرة رحمها الله وإلى جدي.

إلى أختي سميرة وابنها ريان وزوجها نبيل، وإلى اخوتي كمال و محند.

إلى عماتي شفيعة ندية وحياة، وإلى أبناء أعمامي نسيم، يزيد، عبد الغاني، ياني.

إلى أعمامي عمر وزوجته نجية وعمي رحمه الله سعيد وزوجته خوخة.

إلى جدي وجدتي وزوجة جدي غنية، وإلى خالاتي رانية، أسمة، نجيمة، فتيحة.

إلى أعز صديقاتي نسيمة، دليلة، نسيمة، سيليا، نبيلة، وإلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي، لكم كل تحيات الشكر والتقدير.

ليدية.

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي ثمرة عملي المتواضع:

إلى من أرضعتني الحب والحنان إلى رمز الآمان وبلسم الشفاء إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة شفاك الله وأطال الله في عمرك.

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الاشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم إلى القلب الكبير والدي العزيز

إلى اخوتي نورة، نصيرة، دليلة، سيليا، أولادهن نسيم، ميلينا، باية، إيناس، لوناس، نسرين.

إلى إخوتي الأعزاء موراد، أحمد، إلى جدتي حفظك الله، إلى أعمامي وزوجاتهم وأولادهم وإلى عمتي الغالية.

إلى بنات عمي وعمتي تنهنان، أمال، إيمان، كاميلية، وإلى بنات خالي وخالتي فهيمة، سهام، ريما.

إلى أعز صديقاتي ليدية، نسيمة، دليلة، فيروز، إلى كل من ساعدني من أهلي وأقاربي.

إلى كل من ربطتهم بي صلة رحم وصلة صداقة، إلى كل من سعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي، لكم كل تحيات الشكر والتقدير.

نسيمة.

مقدمة

مقدمة:

لقد ساهم الانفتاح الفكري والثقافي وتعدد النتاجات الفنية والأدبية بشكل فعال في تفعيل دور القارئ في عملية النقد بشكل مباشر وغي مباشر مما مهد إلى ظهور نظرية التلقي التي حولت مجرى الدراسات الأدبية والنقدية، وذلك لكونها أعادت بناء تصور جديد لمفهوم العملية الابداعية من خلال ردها الاعتبار للقارئ الذي كان مهمشا في النظريات السابقة بحيث ركزت على المتلقي وعلاقته بالنص الأدبي والكشف عن جمالياته وكيفية تلقيه، وقد تجاوزت مفاهيم نظرية التلقي الدراسات الأدبية النقدية لتشمل بذلك المجالات التعليمية حيث أولت هذه الخير الاهتمام الكبير " للقراءة " كمفهوم إجرائي لنظرية التلقي ودورها في التحصيل اللغوي لدى المتعلم ومن هنا أصبح التدريس اليوم يقوم على مبادئ ومعارف تجاوزت المرحلة التلقينية إلى مرحلة الكفاءة الذاتية والمقاربة بالنصوص الأدبية التي هي وسيلة مشتركة بين التدريس والتلقي كون المنظومة التربوية الحالية تبنت المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية جديدة التي تعتمد على النصوص الأدبية في مختلف النشاطات اللغوية والمعرفية خلال العملية التعليمية باعتبار النص الأدبي مصدرها للحصول على المعرفة ومن هنا اقتبسنا فكرة استثمار نظرية التلقي ومفاهيمها في مجال تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، لذا جاء موضوع بحثنا حول تلقي النص التعليمي باللغة العربية الفصحى (دراسة تحليلية ميدانية لـ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب)، ونعالج فيه مجموعة

من الاشكاليات مضمونها ما يلي " هل يمكن استثمار نظرية التلقي في مجال تعليمية النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ؟"

اما عن اسباب اختيارنا لهذا الموضوع هي:

- ميولنا الشخصية و اهتماماتنا بالبحوث الميدانية .
- كون البحث جديد لم يسق البحث فيه.

وتندرج تحتها إشكاليات ثانوية أهمها:

1- هل استطاعت المفاهيم الاجرائية التي جاءت بها نظرية التلقي على إعادة إنتاج فاعلية التلميذ باعتباره قارئا للنص؟.

2- هل يمكن تحسين العملية التعليمية في المرحلة الثانوية المتعلقة باللغة العربية من خلال تحسين عملية تلقي النص الأدبي؟.

3- ما هي سلبيات المقاربة بالأهداف التي حالت دون تطبيق نظرية التلقي بشكل فعال في المدرسة الثانوية والتي تجاوزتها المقاربة بالكفاءات؟

4- كيف يكون تدريس النصوص وفق المقاربة بالكفاءات باعتباره محورا أو ركننا هاما من أركان التلقي الذي يجرى بين المعلم والتلميذ؟

5- ما مدى توافق برنامج النصوص الأدبية المقررة في المستوى الثانوي مع توجيهات المنهاج؟

فرضيات البحث:

1- المفاهيم الاجرائية التي جاءت بها نظرية التلقي فعالة ومن بينها القراءة التي لها دور كبير في تحسين مستوى التلميذ اللغوي والثقافي.

2- تمكن تحسين العملية التعليمية في المرحلة الثانوية المتعلقة بمادة اللغة العربية من خلال تحسين عملية تلقي النص الأدبي الذي يكون اختيار النصوص المناسبة مع مستويات التلميذ وتحسين الأساتذة طريقتهم في إلقاء النص الأدبي على التلاميذ.

3- المقاربة بالأهداف تحدّ أو تحصر قدرات التلاميذ في التلقي إذ تجعله مجرد آلة يتلقى دون وعي المحتويات التعليمية لتحقيق هدف واحد وهو النجاح في نهاية السنة الدراسية.

4- يكون تدريس النصوص وفق المقاربة بالكفاءات بتفاعل التلاميذ مع أسئلة المعلم التي يلقيها عليهم مع مراعات القدرات الفردية والمعارف السابقة للتلميذ.

5- البرنامج من أهم الوسائل البيداغوجية ويجب أن يتوافق مع توجيهات المناهج، والتعليم هو قولبة من خلال المناهج والوسيلة هي التي تقولب بها.

أما المنهج الذي اتبعناه في بحثنا هذا هو الاجراء الوصفي المدعم بالمنهج التحليلي والمنهج الإحصائي، الذي نراه مناسبا لهذا الغرض، وهذا ما نحتاجه في موضوعنا ليشمل الجانب النظري والجانب التطبيقي (إحصائي في الدراسة الميدانية فقط).

ووفقا لما سبق جاءت خطة بحثنا بما يالي:

قسمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول و مقدمة وخاتمة، وتعرضنا في الفصل الأول المعنون " مفهوم التلقي، نظرية التلقي واستثمارها في المجال الدراسي " إلى تعريف التلقي لغة واصطلاحا وكما تعرضنا إلى التلقي عند العرب وعند الغرب، وتطرقنا إلى المفاهيم الاجرائية لنظرية التلقي عند ياوس وإيزر، وختمنا الفصل باستثمار نظرية التلقي في التعليم الثانوي.

أما الفصل الثاني تحدثنا عن تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، تناولنا فيه تمهيد ثم عرضنا مفهوم التعليمية وعناصر العملية التعليمية ومفهوم التعلم والتعليم وأهم المقاربات المعتمدة في التعليمية بالثانوية الجزائرية وتعليمية النصوص الأدبية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الثالث وهو الجانب التطبيقي المعنون " واقع تلقي النص الأدبي التعليمي باللغة العربية الفصحة في المدرسة الثانوية، تناولنا فيه منهج البحث وأدوات الدراسة وخطوات تنفيذ الدراسة، وقمنا بتحليل استبيان للأساتذة والأخر للتلاميذ، وفي الأخير استخرجنا نتائج الدراسة الميدانية.

أما عن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها تتمثل في:

- فعل القراءة: فولفانغ إيزر.

- مفهوم القراءة وأثرها في إنتاج الخطاب الأدبي: يوسف تغزاوي.

- نظرية التلقي مقدمة نقدية: روبرت هولب.

- أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها: دوجلاس براون.

- كفايات المدرس الناجح: جميل حمداوي.

ومن الصعوبات التي واجهتنا ونحن ننجز هذا البحث نذكر منها:

- ضيق الوقت.
- الاضرابات المتواصلة خلال هذه السنة في الجامعة.
- صعوبات تتعلق بإجراء الدراسة الميدانية، حيث أن بعض الأساتذة لم يقوموا بملء الاستبيان لنا.
- قلة المراجع

الفصل

الأول

الفصل الأول

1- تعريف التلقي:

1-1-لغة:

1-2-اصطلاحا:

2- التلقي عند العرب:

2-1-التلقي عند عبد القاهر الجرجاني:

3- التلقي عند الغرب:

3-1-تحديد تاريخ الأدب من خلال أفق التوقع (الانتظار) عند ياوس:

3-1-1- أفق الانتظار:

3-1-2- تغير الأفق (المسافة الجمالية):

3-1-3- إعادة بناء أفق الانتظار:

4- إدراج المتلقي في بناء المعنى الأدبي عند "فولفغانج إيزر"

4-1 القارئ الضمني:

4-2- التفاعل بين النص والقارئ.

4-3- استثمار نظرية التلقي في التعليم الثانوي.

تعريف التلقي:

أ) لغة:

لو تتبعنا لفظة التلقي عند اللغويين في المعاجم والقواميس اللغوية نجد: « لقي: ولَقِيتُ الرجل ألقاه لُقِيًا ولُقيانًا، ولقيته لقيةً واحدة، وكأن اللقاء مصدر لاقيتهُ ملاقاةً ولقاءً وقول العامة لقِيتهُ لَقاةً واحدة خطأ »[1].

أي صادفه واستقبله، فالمتلقي بهذا المعنى هو المستقبل.

« لقي: لَقِيَ يَلْقَى لِقَاءً ولقاءةً ولِقَايَةً وَلَقَاءَةَ ولُقْيَانًا ولِقْيَانًا ولِقْيَانَةً ولُقِيًا ولُقْيَةً ولُقْيَةً ولقى فلانًا: استقبله صادفه ورآه، تلقى الشيء بمعنى لقيه استقبله »[2].

ويقال: « يلقى الشجى من الحلى، الشجى الحزين والحلى الذي لم يبلي بالمصيبة التي أحزنت ذاك.

أنى يلتقي سهيل والسهى، السهى نجم صغير في نبات يعيش عند القطب الشمالي وسهيل نجم عند القطب الجنوبي فيستحيل أن يلتقيا »[3].

---

[1]– أبو بكر محمد بن الحسين بن دُرَيْد، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي،ج2،ط1، دار العلم للملايين، بيروت لبنان 1987، ص 977.

[2]– لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم،ط18، الطبعة الكاثولكية، بيروت، ص 730–733.

[3]– لويس معلوف، المرجع نفسه، ص 929.

ونقول: ملاقي الأجفان، أي حيث تلتقي، ويقال أيضا " لقى بين طرفي القضيب " أي عطف بين طرفي القضيب حتى تلاقيا فيما بينهما.

ويقال: أبلغه اياه، وألقى عليه القول: أي أملاه عليه وقراءه.

«فلان يتلقى فلان أي يستقبله »[1]

ومن هذه التعاريف اللغوية يتبين لنا أن التلقي يتمحور تعريفه في مختلف المعاجم والقواميس على معنى الاستقبال والتصادف.

ب) اصطلاحًا:

التلقي هو أن يتقبل القارئ النص الأدبي بعين الفحص الذواقة بغية فهمه وفك غموضه وإخراجه من النص المكتوب إلى النص المستهلك في معزل عن صاحب النص، ولفظة: " التلقي " مرادفة أحيانا لمعنى الفهم والفطنة، وتتميز نظرية التلقي عن باقي المناهج بإعطاء السلطة للمتلقي ومكانة لائقة من الاهتمام، وذلك من أجل إنشاء فرص أكثر بين النص ومتلقيه.

ومن بين الذين ساهموا في دراسة التلقي نجد هانز روبير ياوس hans robert yauss وفولفغانغ إيزر wolfgang izer.

[1]– جمال الدين أبو الفضل محمد بن منظور، لسان العرب (مادة لقا) تح: عامر أحمد حيدر، ج 8، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت 2005، ص 685.

« فإن مفهوم التلقي هنا معنى مزدوج يشكل الاستقبال أو (التملك) والتبادل معًا »[1].

وهنا يعني أن التلقي هو الاستقبال لدى القارئ وتبادل في قراءة النص والتعرض إلى محتواه وإخراجه من زمان تلقيه إلى زمان القارئ التي تعرض إليه وتفاعل معه « ربما كان الاهم من ذلك من الوعد بتجديد الماضي هو القدرة على الارتباط بالحاضر، وهذه الساحة أيضا لم تهملها نظرية التلقي »[2]

وهنا يعني أن نظرية التلقي أعطت أهمية كبيرة للتاريخ الذي ظهر فيه النص وربطته بالقارئ ومدى تفاعل هذا الخير معه. « وفي نظرية التلقي لا يعيش النص بعد أن زحزح عن مركز الدراسة الأدبية، إلا من خلال القارئ ومن خلال تاريخ انشغال القارئ به »[3] وهذا يعني أن النص يتجدد عن طريق التفاعل والتأثر الذي يحدثه القارئ فيه وهذا الأخير هو الذي يخرجه من معناه الأول إلى معاني جديدة تختلف من قارئ إلى أخر.

« والحق أن طرافة التلقي وجاذبيتها ترتبطان بلا شك ارتباطا وثيقًا بالمرونة التي يتمتع بها النماذج المتعلقة بالقارئ »[4] فالقارئ هوالذي يتلقي النماذج الادبية باسالبه المختلفة.

---

[1]- هانز روبيرت ياوس،جمالية المتلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تر: رشيد نبحدو، ط 3، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2004م، ص 301.

[2]- روبرت هولب، نظرية التلقي مقدمة نقدية، (تر) عز الدين اسماعيل، ط 1، المكتبة الأكديمية، القاهرة، 2000، ص 44.

[3]- روبرت هولب، المرجع نفسه، ص 217.

[4]– روبت هولب، المرجع السابق، ص 223.

التلقي عند العرب:

لقد جاء اهتمام العرب القدامى بجمالية التلقي بجملة من أحكام تهتم بقضايا النص عبر حقب زمنية مختلفة نجد الجاحظ (255 هـ)، ابن قتيبة (276 هـ)، عبد القاهر الجرجاني (471 هـ) شكلوا تطور حركة الفكر النقدي العربي، وفيما يتعلق بجماليات التلقي وخاصة في رحاب تلقي القرآن الكريم والشعر العربي أوجدوا نوعين من التلقي، التلقي الشفاهي والقراءة، فلم يكن المتلقي العربي غائبا عن الدب القديم، بل كان له حضوره المتأثر بالنص والمؤثر فيه سواءً كان هذا المتلقي قارئًا أو ناقدًا.

« وما يقال أحيانا من أن المتقبل في المؤلفات النقدية العربية ليس له صورة سلبية تجعله تام الخضوع لتأثيرات المبدع، بل له دور في صياغة الأسئلة الجمالية والقيمة التي لها أثر في تحديد الغايات والوظائف الأدبية »[1].

فظروف التلقي الأدبي تفرض على المبدع أن يعرض إبداعاته بنفسه على أكبر عدد ممكن من المتلقين المتاحة لذلك، وقد ارتبطت عملية التلقي بردود أفعال النقاد تجاه النصوص الأدبية النثرية منها والشعرية.

[1]– حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، 2003، ص 66.

التلقي عند عبد القاهر الجرجاني:

منذ أن بدأ عبد القاهر الجرجاني ينظر إلى المصطلحات مثل البلاغة والفصاحة وهو ينبه إلى الطبيعة المخصوصة للتلقي، ويوضح ان المتلقي في النظم البليغ لا يتم إلا بالتعاليق النحوي الذي ينسج العلاقات بين أجزاء التراكيب منظورا إلى زاوية المعنى المتبوع لا اللفظ التابع ويدرس عبد القاهر على ظروف التلقي أو ما يسميه "المقام" وتأثير عناصره على المقال دلاليا وتركيبا وذلك يشمل العلاقة بين المتخاطبين في موقف التلقي.

ولا ينفك عبد القاهر ينظر إلى مقدار الجهد الذي يستنفذه النص من المتلقي، فهو إن راق له أن يشارك في إتمام الدائرة الابداعية للنص، لكنه يقين بالمسالك المجهولة كما في قوله: « والألفاظ لا تراد لأنفسها وإنما تراد لتجعل أدلة على المعنى، فإذا عدمت الذي له تراه أو اختل أمرها فيه، لم يعتمد في الأوصاف التي في أنفسها عليها، وكانت السهولة فيها واحد ومن هنا رأيت العلماء يذمون من يجعله بطلب السجع والتجنيس على أن يقسم لهما المعنى ويدخل عليه من أجلهما، وعلى ان يتعسف في الاستعارة بسببها ويركب الوعورة أو يسلك المسالك المجهولة ذلك لأنه لا يتصور أن يجب بهما ومن حيث هما فضل ويقع بهما من الخلو مع المعاني »[1].

حيث يسلم النص تلك المسالك ويتوافر على النظم الابداعي المخصوص الذي ينشئه المبدع ويكمله المتلقي، ويفتح عبد القاهر الجرجاني أبواب التلقي مشروعة والطريق إلى ذلك التلقي

[1]– عبد القاهر الجرجاني،أسرار البلاغة، تر: محمد شاكر، د ط ،مكتبة الخاحجي، القاهرة، ص 523.

المخصوص موجود والوصول لأسرار الاعجاز ممكن، وعندما يباشر في النظر إلى النصوص فإنه يقرن الفعل من المبدع والأثر في المتلقي، وإذا رأيت البعير بجواهر الكلام يستحسن شعرا أو يستبعد نثرا ثم يجعل النثر عليه من حيث اللفظ فيقول حلو رشيق وحسن أليف واعلم أنه ليس ينبئك عن أحوال ترجع إلى لأجراس الحروف وإظهار الوضع اللغوي، بل أمر يقع من المرء في فؤاده وفضل يمتدحه العقل من زناده[1]

حيث يلتمس الاثار التي يحدثها المبدع في المتلقي فهي عنده مقتسمة بين العقل والقلب، ويستحضر عبد القاهر لحظة التلقي في إدراك التعاليق بين مفردات التركيب.

وفي مفهوم التلقي عند عبد القاهر الجرجاني يذكر القدرة على تعليل الجمال وتبين أسراره، وتعليل الجمال لحظة التلقي يقوم باتصال بالعلاقات الأسلوبية التي ينشئها المبدع من الألفاظ فالمبدع إذن يحكم بين الشكل والصورة وينتجها والمتلقي يعيد تفكيكها ثم تركيبها.

يمكن القول أن الجرجاني كان يبدع في نظرية التلقي إلى جانب نظريته في الإبداع المعروفة بالنظم.

التلقي عند الغرب:

إن الحديث عن القراءة وجماليات التلقي يستدعي لنا حضور إسهامات مدرسة كونسطانس الألمانية École de constance التي مؤسسها هانس روبرت ياوس hans robrt

[1]– المرجع السابق، ص 3.

jauss و ولفغانغ ايزر wolfgong Iser حيث عرفت هذه المدرسة " بمدرسة جماليات التلقي" ومنظور هذه النظرية أنها تثور على المناهج الخارجية التي ركزت كثيرا على المرجع الواقعي كالنظرية المركسية أو الواقعية الجدلية أو المنهج البيوغرافية التي اهتمت كثيرا بالمبدع وحياته وظروفه التاريخية والمناهج النقدية التقليدية التي كان ينصب اهتمامها على معنى وتصيده من النص باعتباره جزءا من المعرفة والحقيقة المطلقة، والمناهج البنيوية التي انطوت على النص المغلق كبنية مغلقة مستقلة عن الكاتب والسياق والقارئ[1]

حيث أن هذه النظرية انطلقت من هذه المناهج والنظريات التي سبقتها وأعادت الاعتبار إلى العنصر الفعال في العمل الأدبي الذي أهملته وأبعدته هذه المناهج والنظريات ألا وهو القارئ (المتلقي) والدور الذي يلعبه في عملية القراءة وتشكيل المعنى في النصوص الأدبية« فالظاهرة الأدبية ليست موجودة لا عند الكاتب ولا في النص، ولكن في علاقة النص بالقارئ »[2]ويعني أن هذا القارئ (المتلقي) هو الذي يقوم بإعطاء معنى للعمل الأدبي بتفعيل العملية التأويلية لديه وإدراكاته العقلية ويحاول فهم وتحليل محتواه سواءً المحتوى الظاهر أي المعنى الظاهر، أو الباطني أي الغامض ويحاول بذلك النص من شيء مستهلك إلى قراءة إنتاجية.

[1]– يوسف تغزاوي،مفهوم القراءة وأثرها في إنتاج الخطاب الأدبي، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2016، ص 53 بتصرف.

[2]– حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدّلالة، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، 2003، ص 71.

تجديد تاريخ الأدب من خلال أفق التوقع (الانتظار)عند ياوس Hans robrt jauss:

يعتبر ياوس من الأساتذة الأكاديميين لجامعة كونيستانس حيث حاول من خلال مشروعه النقدي أن يخلص النقد الأدبي لما وصل إليه من انسداد مع الاتجاه التاريخي الماركسي والاتجاه الجمالي الشكلاني « ولقد عارض ياوس _الوضعية_ للتاريخ الأدبي باعتبارالوصف الموضوعي لتعاقب الاحداث بل بكونه إعادة تشكيل للماضي في ذهن المؤرخ ومن هذا المنطلق انتقد الشكلانية والماركسية »[1]

حيث دعى إلى توحيد بين ما جاء بيه كلا من الشكلانيين والماركسيين فالأول ربط الأدب بالبناء الشكلي والثاني ربطه بالتاريخ وكان مدار اهتمامه هو العلاقة القائمة بين التاريخ والأدب، « وفيما يتصل بالنص _فإنه من منظور جماليات التلقي عند ياوس_ لا ينفصل عن تاريخ التلقه وهو وسيط بين الافق الذي ظهر فيه وأفاقتا الراهنة المتغيرة »[2] ومن خلال ذلك اقترح العمل الأدبي عبر تاريخ التلقي وجمالياته، لأن الخلاصة التاريخية للعمل الفني حسب لاوس لا يمكن توضيحها بتفحص المنتوج أو بوصفه بل يجب معاملة الأدب كعملية جدلية للإنتاج والاستقبال « فكان هدفه المعلن منذ البداية هو الربط بين دراسة الأدب والتاريخ، على أساس أن النماذج الأدبية تعبير يستوحي خلاصة التجارب الانسانية »[3]

---

[1]– يوسف تغزاوي، المرجع السابق، ص 58.

[2]– روبرت هولب،نظرية التلقي، مقدمة نقدية، ط 1، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكدمية، القاهرة، 2000، ص 20.

[3]– محمد عباس عبد الواحد:،قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، دراسة مقارنة، ط 1، دار الفكر العربي، 1997، ص 27.

لأن العمل الأدبي ينشأ من خلال محاكاة الوقائع التي يعيشها الانسان والتي مرت على حياته أو مستمر في الحاضر، « وقد انتهى ياوس من محاولاته في التغلب على هذا الانقسام إلى رؤية جديدة تضع القارئ في موضعه المناسب من النص وقد أطلق على هذه الرؤية جمالية الاستقبال »[1].

فالقارئ حسبه هو جزء مهم في العملية الأدبية الابداعية لكونه هو الذي يخرج النص من جموده وتحجره إلى الانتاج والتجديد لأن كل قراءة هي تجديد لمعاني النص وإعادة تشكيل نص جديد مغاير لأول، فالقراءة هي إعادة إنتاج فاعل النص وبمستويات مختلفة تنتهي به إلى الثراء والتنوع، « فالأدب والفن لا يصبح لهما تاريخ له خاصية السياق إلا عندما يحقق تعاقب الأعمال، لا من خلال الذات المنتجة فحسب بل من خلال الذات المستهلكة كذلك »[2].

ويعني ذلك أن العمل الأدبي مهما كان جنسه لا يحمل خاصية السياق ولا يملك تاريخ إلا عندما يتفاعل القارئ مع النص الأدبي نفسه ومع أفكار المؤلف المجسدة فيه وذلك بمحاولة فهمه وفك شفراته وغموضه، فالعمل الأدبي القادر على جلب العديد من القراء سيبقى حيا ومتجددا فكل قراءة له هو تجديد لمعانيه وتشكيل معاني مخالفة للمعانى الأول، وبمعنى آخر هو وِلادة نص مختلف عن النص الأول.

[1]– محمود عباس عبد الواحد،المرجع نفسه، ص 27.

[2]– روبرت هولب،نظرية التلقي مقدمة نقدية، ص 103.

أفق الانتظار:

إن مفهوم " أفق الانتظار" من أهم المفاهيم الإجرائية التي تبناها "ياوس" والتي تستند عليها نظرية جمالية التلقي عنده، فلننطلق في تحديده هذا المفهوم وصياغته من الأعمال السابقة له، حيث استمده من العديد من فلاسفة ألمانية من بينهم "غادامير" زعيم الفلسفة التأويلية (الهيرمينوطيقا)، و "هوسرل" من رواد الفلسفة الظاهراتية و "هايدجر" حيث استنطق مصطلح (أفق) عند "غادامير" الذي استخدمه في التاريخ العملي، و"أفقر الفهم" ويشير هذا الأخير إلى التميز بين الأفق الفردي والأفق التاريخي، وحدد أفق الماضي وأفق الحاضر وعلاقتيهما وهذا ما أسماه "ياوس" امتزاج الأفق[1].

واستخدمه غادمير أيضا للإشارة إلى رؤية المؤلف، « إلى مدى الرؤية الذي يشمل كل شيء يمكن رؤيته من موقع يعينه مناسب »[2].ويعني هنا رؤية المؤلف أو الكاتب وما يقصده في عمله الابداعي (الأدبي) التي يفرضها على القارئ، فكل هذا دفع ياوس إلى تبني مصطلح أفق ليزاوجه بذلك مع مصطلح الانتظار أو (التوقع) وبذلك صاغ مفهوم جديد " أفق الانتظار " أو (أفق التوقع) والذي يقصد به « نظام الإحالات القابلة للتحديد الموضوعي الذي يفتح بالنسبة لي عمل في اللحظة التاريخية التي ظهر فيها »[3]

[1]– يوسف تغزاوي، مفهوم القراءة وأثرها في انتاج الخطاب الأدبي، ص 45،بتصرف.

[2]– روبرت هولب،نظرية التلقي، مقدمة نقدية، ص 104.

[3]– يوسف تغزاوي، المرجع السابق، ص 62.

ويقصد أن العمل الأدبي له أفقه الذي يتمثل في مجموعة من القواعد السابقة والتي بها يمكن التعرف عليه وتحديد موضوعه وهذا يكون في اللحظة التي ظهر فيها إلى جمهوره الأول وكيفية تلقيه هذا الأخير، ويساعد أفق الانتظار على معرفة كيفية تلقي الأعمال الأدبية الحاضرة وكيفية تلقي الأعمال الأدبية القديمة عند جمهورها الأول وتعاقبها عبر التاريخ، فقد كان هذا المصطلح غامضا فلم يحدده ويعرفه بشكل دقيق وما يعني به.

فظهر عنده هذا المصطلح في استعمالات مختلفة على شكل عبارات مركبة وعلاقاتها فيما بينها مبهمة فنجد أنه يشير إلى "أفق التجربة" و "أفق تجربة الحياة" و "بنية الأفق" وغيرها من المصطلحات المبهمة والغامضة التي لم يحدد مفهومها بشكل دقيق ومن هنا فالمصطلح الذي يقصده "ياوس" (أفق الانتظار) يبدو أنه اعتمد على الادراك العام لدى القارئ في فهمه[1]. و أفق الانتظار عبارة عن مجموعة من التوقعات والمعارف الادبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ حينما يشرع في تلقي أي عمل أدبي سواء كان ذلك عن قصد أم لا، حيث « إن لكل عمل أدبي أفقه الخاص ونفس الشيء بالنسبة للقارئ »[2] ويعني هذا أن لكل عمل أدبي معين سواء كان جديد أم قديم له أفقه الخاص به يحدده انطلاقا من العمال السابقة له، وكما الشأن للقارئ الذي بدوره يحمل أفق خاصة به فلكل قارئ أفق انتظار مختلف عن غيره من القراء وهذا يعود إلى التجربة السابقة له والمعلومات التي يملكها والرصيد الثقافي

[1]– ينظر،روبرت هولب، نظرية التلقي، مقدمة نقدية، ص 105 بتصرف.

[2]– يوسف تغزاوي، مفهوم القراءة وأثرها في انتاج الخطاب الأدبي، ص 64.

والاجتماعي لديه حول عمل أدبي ما، حيث يتحدد أفق انتظار القارئ من طرف المعيار الجمالي والثقافي.

« ومن هنا فتلقي نص جديد يرتبط بتجربة القارئ مع جنسه الدبي ويرتبط أيضا بأفق انتظاره المحدد من طرف المعيار الجمالي والثقافي»[1]

فالواقع الثقافي والاجتماعي والديني للقارئ يلعب دور كبير في تحديد أو تشكيل أفق انتظاره في تلقيه لعمل أدبي جديد لم يسبق أن قرأه، وحدد "ياوس" دلالة عوامل أساسية التي تحدد أفق الانتظار لدى قارئ معين في اللحظة التاريخية التي ظهر بها وهي:

1- « التجربة المسبقة التي كونها الجمهور عن الجنس الذي ينتمي إليه ذلك العمل »[2]

أي معرفة سابقة لكتابة أو أسلوب معين مع تجربة جنس أدبي ما (رواية، شعر، مسرحية) ومعرفة خصائص كل منهما فالنص الأدبي أو العمل الدبي لا يصرح بجنسه، فالقارئ هو الذي يتعرف عليه، « وكما أنه يعتمد على ما تؤسسه القراءة الشاملة لكافة أعمال الأديب المعين من طاقات تفسيرية مخبوءة في لغة الشاعر »[3] وهذا كله يجب على القارئ أن يعرفه مسبقا.

[1]- المرجع نفسه، ص 63.

[2]- المرجع نفسه، ص 22.

[3]- قاسم المومني،في قراءة النص، ط1، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص 18.

2- « أشكال أعمال ماضية وموضوعاتها تفترض معرفتها في العمل »[1]

فالعمل الأدبي لا يأتي من فراغ لأن المؤلف يعتمد على مرجعيات سابقة سواء ثقافية أو دينية أو اجتماعية في إنجاز نصه فكل عمل جديد يستفيد من الأعمال السابقة والخبرات القديمة التي سبقته في الزمن فمثال ذلك نجد الشاعر العربي القديم ينطلق في عمله الدبي الجديد من العمل القديم والعراف المعهودة للقصيدة القديمة من خصائص ومواضيع سابقة ولغة شعرية خاصة بها ويعرفها عنها وله رؤية فيها، وأيضا القارئ له عاداته في القراءة لشكل معين من الأدب ويعرف عنه فمثلا (المقدمة طلالية في الشعر الجاهلي) فالشاعر الجاهلي لا يألف قصيدته إلا إذا بدأها بها، أما القارئ العربي الجاهلي يعرفها ويتوقع من الشاعر هذه البداية في قصيدته كونها تقليد متعارف ومعهود في ذلك العصر.

3- « المقابلة بين اللغة الشعرية واللغة العلمية من جهة وبين العالم التخيلي والواقعية اليومية من جهة ثانية »[2]

فيقصد هنا أن القارئ يتعامل مع النص باللغة الإبداعية البلاغية حيث يجب عليه الوصول إلى المعنى الخفي في النص وذلك عن طريق استراتيجيات القراءة، لأن القارئ العادي الذي يستعمل المعنى الظاهر في فهم النص لا يستطيع الوصول إلى عمق البنية النصية وإزالة

[1]- خالد علي مصطفى، وربي عبد الرضا عبد الرزاق، مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالي، العدد 69، 2012، ص 168.

[2]- سميرة جدو، عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الاسلام، رسالة ماجستر، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2007-2008، ص 31.

الغموض عن خبايا النص، أما المبدع في هذا الجانب فيقوم في تحقيق إنزياح عن المعنى المتعارف عليه أي اللغة اليومية المتداولة والتي يتقنها الناس أو جميع القراء إلى لغة شعرية غير مألوفة للقراء فيخبأ فيها المعنى المعهود وينزاح عنه وبذلك يفتح المجال إلى إعمال القارئ ذهنه في فك شفرات النص وفهم هذه اللغة الجديدة والوصول إلى بنياته المخبئة التي يقصدها المؤلف والذي ينتظر من القارئ حلها وتفسيرها[1].

2- تغير الأفق (المسافة الجمالية):

يعد تغير الأفق (المسافة الجمالية) مصطلح إجرائي ثاني لدلى ياوس والذي يمثل عنده المعيار الذي يقيس به جودة العمل الدبي وعرفه: « بذلك بالبعد القائم بين ظهور الأثر الأدبي نفسه وبين أفق انتظار، ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال استقراء ردود أفعال القراء على الأثر أي من تلك الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه »[2]، ويعني أن المسافة الجمالية هي المسافة الفاصلة بين أفق العمل القديم الموجود سلفا وأفق العمل الأدبي الجديد وهذا الفاصل يكون حصوله أو حدوثه من خلال العودة إلى أراء والانفعالات المتلقين لهذه الأعمال الأدبية وقياس واستقراء الأثر الذي تخلفه عليهم وذلك بإحكام النقد، فالفارق الجمالي أو المسافة الجمالية يمكن أن تصبح مقياسا "للتحليل التاريخي" « فالعمل يدخل مع جمهوره الأول في علاقة حوارية، علاقة مواجهة بين أفقي انتظارهما فيكون التلقي إيجابيا أو

[1]- خالد علي مصطفى، وربي عبد الرضا عبد الرزاق، مفهومات نظرية القراءة والتلقي، ص 169.
[2]- د.علي محمودين والمسعود القاسم: شكالات نظرية التلقي، المصطلح المفهوم الاجرائي، مجلة الأثر، ع 25، 2016، الجزائر، ص 308.

سلبيا »[1]. حيث يمكن للقارئ (المتلقي) عندما يتلقى عمل أدبي ما أن يتوافق كل من أفقه وأفق هذا العمل فهو يدخل معه في علاقة حوارية أي سؤال جواب ويكون هذا التوافق بالإجابة على الأسئلة التي ينتظرها القارئ من العمل حيث يكون فيها القارئ مهيئا من كل الجوانب النفسية والاجتماعية وحتى الإيديولوجية لتلقي هذا العمل وهذا الأخير يتوافق مع كل هذه الجوانب وحتى مع أسئلته التي يهيئها ليجيب عنها هذا العمل، وهذا أن أفقا انتظارهما (القارئ_العمل الأدبي) متطابقان مما يحقق انسجاما ورضا جماليا (المتعة الجمالية)، « فإذا استطاع القارئ مثلا أن يقاوم النص كان هذا النص مبتذلا وإذا استسلم لغويته، وهو ما يؤدي إلى تغير هذه المعايير كان رائعا »[2] ومن هنا نقول أن المسافة الواقعة بين انتظارات القارئ عن العمل وبين قدرة العمل الفعلية على الوفاء لتلك الانتظارات تشكل ما يسمى المتعة الجمالية للقارئ والرضا عن ذلك العمل أما إذا كان العمل لا يجيب ولا يتطابق مع أفق القارئ وموجدون بذلك يخالف المعايير التي اعتاد عليها القارئ ويخيب توقعاته.

« وتقع التضمينات الجمالية في الحقيقة أن الاستقبال الأول للعمل من القارئ يتضمن اختبار قيمته الجمالية بالمقارنة مع أعمال تمت قراءتها »[3].فالقيمة الجمالية لعمل أدبي ما تكون

[1]- يوسف تغزاوي، مفهوم القراءة وأثرها في انتاج الخطاب الأدبي، ص 64.

[2]– هانس روبيرت ياوس،جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، تر: رشيد بنحدو، ط 1، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، 2016، ص 14.

[3]– محمّد المبارك ،استقبال النص عند العرب/دراسات أدبية، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت لبنان، 1999، ص 53.

بصيغة استجابات القراء الأوائل له والمتعاقبين تاريخيا وما يحدث لهذه الاستجابات من تحولات ومنعرجات.

ويترتب على مفهوم (تغير الأفق) علاقات ثلاث لردود فعل القارئ تجاه النص وهي:[1]

1- **علاقة الاستجابة بين أفقي النص والمتلقي:** وفي هذه الحالة أو المرحلة من التلقي يتطابق أفق النص مع أفق المتلقي أو هي حالة تطابق الكتابة والموضوع انتظار القارئ مما يتيح تماشي القارئ مع موضوع القراءة ويحقق انسجاما ورضا ومتعة الاستحسان، وهذا العمل لا يخرج عن المألوف فهو عادي.

2- علاقة التخييب (خيبة الانتظار): وفي هذه العلاقة يخيب ظن المتلقي في مطابقة معاييره، وهي الحالة التي يتم فيها تصادم أفق القارئ مع أفق عمل جديد لم يتعرض له من قبل وغير متداول وغير مألوف فيبدو عليه أثر الغرابة مما يؤدي بالقارئ إلى تخيب توقعاته اتجاه هذا العمل الذي ينتظره من المبدع نفسه والذي عوّده على أسلوب معين يستشفه من نصوصه التي سبق له ان قرأها، ويكون المبدع في هذا العمل الجديد قد انزاح عن هذا الأسلوب والمعايير التي تعودها في الكتابة.

3- علاقة التغيير (بناء أفق جديدة، المتعة الجمالية): وفي هذه المرحلة يكون القارئ قد كون رصيد فني عن العمل الجديد وتأقلم معه وتعود على الأسلوب الجديد الذي يفرضه الكاتب عليه في هذا العمل ويبدأ يتشكل أفق انتظار من جديد بشكل تدريجي ويحاول

[1]- خالد علي مصطفى وربي عبد الرضا عبد الرزاق،مفهومات نظرية القراءة والتلقي، المرجع السابق، ص170-171.

اكتشاف معلومات وصور شعرية جديدة مخالفة للتي يعرفها من قبل ويكون المقاييس الجمالية الجديدة التي يتضمنها هذا العمل الجديد عن القارئ.

فكلما كانت المسافة الجمالية حسب ياوس بين العمل السابق والجديد كلما كان لهذا العمل الجديد قيمة جمالية عالية وأثار أدبية جيدة أما إذا كانت هذه المسافة قصيرة كانت قيمته منخفضة وأثاره عادية.

3- إعادة بناء أفق الانتظار:

يعتبر مفهوم " إعادة بناء أفق الانتظار " من المفاهيم الأساسية التي يعتمد عليها " ياوس " في تحديد التطور الدبي للأعمال الأدبية ومدى تحقيقها للأثر الجيدة مع جمهوريها وبه يحدد العلاقة بين الانتظارات التاريخية للأعمال الأدبية السابقة والانتظارات الحاضرة التي يحدث فيه نوع من التفاعل، « وإن التطور في الفن الأدبي إنما يتم باستمرار باستبعاد ذلك الأفق وتأسيس الأفق الجديد »[1]، ويقصد بهذا المفهوم العمل على بناء أفق جديد لدى القارئ عندما تكسر أفقه وخاب توقعه من العمل الجديد وبعده يتشكل تدريجيا عنده أفق انتظار جديدة تقوم على معايير وتصورات مختلفة على التي يعرفها واكتسبها من العمال السابقة، « إن القارئ يشرع في فهم العمل الجديد أو (الذي كان بعدُ مجهولا بالنسبة إليه) بمقدار ما يعيد تشكيل أفقه الدبي النوعي من خلال إدراك الافتراضات التي وجهت فهمه »[2]، فالقارئ عندما يقرأ

[1]- سميرة جدو،عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الاسلام، المرجع السابق، ص 31.

[2]- هانس روبيرت ياوس،جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، المرجع السابق، ص 145.

العمل الأدبي لأول مرة ويجد فيه غرابة وغموض ويستصعب عليه فهمه فهو لا يملك أية معلومات ويكون بهذا الصدد قدّ بدأ بذلك في بناء أفق جديدة له.

« فثمة أعمال أدبية لا تربطها بَعْدُ، في لحظة صدورها أية علاقة بجمهور محدد لكنها تقلب تماما أفق التوقع لدرجة أن جمهورها لا يمكنه أن يكون إلا تدريجيا »[1]، قد يجهل القارئ عمل مؤلف ما ولا تربطه علاقة به من قبل ورغم هذا يستطيع هذا العمل أن يغير أفقه ويتشكل تدريجيا مع مرور الوقت أفق جديد عنده، « وحين يفرض أفق التوقع الجديد نفسه من بعد كل نطاق واسع فإن قوة المعيار الجمالي المعدل بهذا الشكل تظهر بجلاء حين يغير الجمهور رأيه في الأعمال التي حطت إليه حينئذٍ برضاه »[2]، ويعني هذا أن قيمة العمل الأدبي تظهر عندما يكون القارئ قد تجاوز أفقه القديم وبدأ يتبنى أفق وقيم جمالية جديدة قد استخلصها من ذلك العمل الجديد وتأثر به، فالعمل الأدبي لا يحمل قيمة فنية وجمالية إلا إذا استطاع أن يغير معايير جمهوره وبناء معايير جديدة عن طريق اكتساب وعي جديد وثقافة ولغة شعرية جديدة ورجعيات فنية مخالفة للتي اكتسبها من قبل وذلك بنزياحه عن حدود واقعه المعرفي والثقافي والاجتماعي.

وقد تأثر "إيزر" بالأعمال السابقة له (كالبنيوية والشكلانية)وتأثر أيضا بعلم الاجتماع وكان تأثره(بالفلسفة الظاهراتية)عند (إنجاردن) بالأخص أثر كبير وذلك يظهر في أعماله فقد « يرى "إيزر" إلى أن "إنجاردن" كان يشغل بالأدب الكلاسيكي الذي يقل فيه اللاتحديد ويغاب

[1]- المرجع نفسه، ص 62.

[2]- المرجع نفسه، ص 62.

عليه التماسك، بخلاف الدب الحديث الذي يتميز بكونه نسيجا من الفجوات التي تسمح للمتلقي بإنجاز تحقيقات مختلفة »[1]، وهذا يهني أن الأدب الكلاسيكي يتميز بتركيزه على النص الأدبي بكونه نص متماسك وبنية مغلقة لا تحتاج إلى القارئ ويقل فيه اللاتحديد أي لا توجد فيه نقائص وفجوات، أما الأدب الحديث بنظر إيزر هو نسيج من الفجوات والثغرات التي يكتشفها القارئ في النص وذلك عن طريق التفاعل الذي يحدث بينهما أي تفاعل النص والقارئ ومنة خلال تأثير إيزر بإنجاردن وهذا الأخير « يرى أن العلاقة بين القارئ والنص عبارة عن موازنة لعلاقة بين الذات والموضوع »[2]، فعلى هذا الأساس استمد إيزر مفهومه الاجرائي القارئ الضمني الموجود في بنية النص ذاته، والذي ركز عليه في فهم المعنى وبنائه.

4- إدراج المتلقي في بناء المعنى الأدبي عند " فولفغانج إيرز " wolfgang izer:

يعد إيرز أحد أقطاب جامعة "كونستانس" والرائد الثاني "لنظرية التلقي" وكان اهتمامه منذ البداية بالقارئ والدوري الذي يؤديه في العمل الأدبي، « والحق أن فولفغانج إيرز يعد ثاني اثنين في جامعة كونستانس الألمانية كان اها دور مهم في لفت الأنظار إلى نظرية القراءة وتأصيلها وتوضيح مبادئها الأساسية »[3]. حيث تتمثل النقطة التي بدأ فيها أعماله حول

[1]- سعيد عمري،الرواية من منظور نظرية التلقي مع نموذج تحليلي حول رواية أولاد جارتنا، ط 1، منشورات مشروع البحث النقدي ونظرية الترجمة، 2009، ص 26.

[2]- مراد حسن فطوم،المرجع السابق، ص35.

[3]- حامد أبو أحمد، الخطاب والقارئ نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، د ط، كتاب الرياض، الرياض، 1996، ص98.

موضوع التلقي من العلاقة الجدلية التي تربط بين النص والقارئ، وكانت جلّ اهتماماته حول فعل القراءة وثنائية النص والقارئ، فقد كانت أولى محاولاته في اصلاح الدراسات الأدبية الألمانية كانت من خلال مجموعة من المحاضرات والبحوث الأكاديمية التي ألقاها على طلابه في جامعة كونستانس سنة 1970 وكانت أول هذه المحاضرات هي محاضرة تحت عنوان « الإبهام واستجابة القارئ في خيال النثر »[1]، وبعد ذلك تحولت هذه الجهود إلى أعمال وكتب مهدت إلى تأسيس نظرية التلقي وذلك من خلال مجموعة من الاجراءات والمفاهيم التي حددها في هذه الكتب، ومن أهم كتبه كتاب " فعل القراءة " و " القارئ الضني " و " التخيلي والخيالي ". « فإذا كان "ياوس" ينطلق من مفهوم أفق التوقع والمسافة الجمالية فإن "فولفغانج إيزر" ينطلق من فعل القراءة الذي يقوم به المتلقي عبر طريقة ربط المستويات النصية المختلفة »[2]، وهذا يعني أن إيزر قد ركز في تأسيس لنظريته على فعل القراءة الذي يكون من خلال وجود النص والقارئ معا ومدى استجابة القارئ لما يقرأه ووعيه بكل جوانب التي تكون النص الدبي ومستوياته النصية وبنيته الداخلية على عكس "ياوس" الذي ركز على التاريخ في فهم العمل الدبي ويتضح ذلك من خلال المفاهيم الاجرائية التي تبناها كمفهوم: "المسافة الجمالية".

[1]– محمود عباس عبد الواحدال،مرجع السابق، ص 34 بتصرف.

[2]– مراد حسن فطوم،التلقي في النقد العربي في القرن الرابع للهجري، ط 1، الهيئة العامة السورية للكتاب، 2013، ص 35.

وقد تأثر إيزر بالأعمال السابقة له كالبنيوية وعلم الاجتماع وبالأخص تأثره بالفلسفة الظاهراتية عند انجاردن.

1- القارئ الضمني:

إن القارئ هو عضو مهم في العملية الدبية وعملية التلقي ويوازي أهمية المؤلف والنص، فغيابه هو غياب النص والمؤلف معا فالنص بدون قراءة لا يعتبر نصا ولا وجود له، « والأهم أن القارئ بالنسبة للنص يماثل ما يحدثه الماء الذي يجري في عروق الشجر، فهو الذي ينفخ فيه روح الحياة، وهو الذي يبحث فيه النضارة، وبخلاف ذلك فإن النص يفقد نضارته، ويضل مواتا لا حياة فيه »[1]، ولقد عرض إيزر في كتابه "فعل القراءة" أنواع القراءة "كالقارئ الأعلى" و "القارئ المخبر" و "القارئ المقصود" وعرف كل واحد على حد، أما هو فقد تبنى مفهوم "القارئ الضمني" كمفهوم إجرائي بني عليه نظريته، والذي يتواجد في كل نص أدبي والذي يستطيع القارئ أن يجده حيث يتواجد في النص على شكل بنيات نصية التي تولد استجابة القارئ وهذا الخير يحتاج إلى فك الشفرات للكشف عن البنيات النصية »[2]، فالقارئ له مكانة مهمة في عملية التلقي فو الذي يخرج النص من معناه الأول إلى معاني مختلفة فهو يلعب دور المنتج لا المستهلك فقط، والقارئ في مفهومه العام هو « ذلك الشخص أو تلك الفاعلية التي تعمل علة فك شفرات النص وتحقيق نوع من التواصل الجمالي أو السيكولوجي أو المعرفي معه، أو استثمار معطياته وممكناته وإعادة بنائه وإنتاجه

[1]- قاسم المومني،في قراءة النص، ص 5.

[2]- خالد علي مصطفى ربي عبد الرضا عبد الرزاق، مفهوم نظرية القراءة والتلقي، ص 174 بتصرف.

»[1]، لأن القارئ في هذا الصدد يقوم بتوظيف ما يملك من أساليب ومعلومات في عملية فهم النص وفك شفراته وبذلك يقوم هو بدوره بعمل المؤلف وهو الانتاج والمشاركة في العملية الإبداعية في الأدب كونه عضو هام فيها.

وقد عرف (إيزر) القارئ الضمني في كتابه "فعل القراءة" على أنه « بنية نصية تتوقع حضور متلقي دون أن تحدده بالضرورة »[2].

ويعني أن القارئ الضمني عبارة عن بنية نصية متواجدة في النص ذاته وهو افتراضي شكله المؤلف وعلى القارئ أن يصل إلى هذه البنية، « ويمكن تحديد مظهرين أساسيين ومترابطين في تحديد القارئ الضمني وهما:

أ) دور القارئ كبنية نصية.

ب) دور القارئ كفعل مُبَنْين »[3].

ويقصد هنا أن القارئ يمكنه من خلال الرؤية التي يجسدها المؤلف في النص عبر الصورة الشعرية التي يوظفها فيه والتي تكون غريبة وغير مألوفة لدى القارئ أن يتسلل بها إلى البنيات النصية التي تكوِن القارئ الضمني، « فالقارئ الضمني كمفهوم، له جذور متأصلة

[1]– المرجع نفسه، ص 174.

[2]– فولفغانج إيزر،فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحمداني ،الجلالي الكدية،ط1 مكتبة المنهال، فاس، المغرب، 1995، ص 30.

[3]– يوسف تغزاوي، مفهوم القراءة وأثرها في إنتاج الخطاب الأدبي، ص 87.

في بنية النص إنه تركيب لا يمكن بتاتا مطابقته مع أي قارئ حقيقي »[1]، لأن القارئ الذي يحدده إيزر هنا هو الغاية الكامنة في نية المؤلف حين يبدأ في الكتابة ويتوجب على القارئ الحقيقي أن يحدده عندما يبدأ في قراءة الانتاج الأدبي لهذا المؤلف ويصل إليه من خلال الأثر الذي يحدثه فيه نتيجة تفاعل القارئ مع النص، فحسب إيزر « الأدب قطبان هما القطب الفني وهو النص كما أبدعه المؤلف والقطب الجمالي وهو التفعيل الذي ينتجه القارئ »[2].

فالمعنى الفني في الأدب لا يتحقق إلا إذا ألممنا بكل جوانب وأبعاد النص الأدبي التي تشكل وجهة نظر المؤلف ورؤيته وتكون كموجه للقارئ لفهم هذا النص، أما المعنى الجمالي يكون بتفاعل القارئ مع ما يقرأه.

2- التفاعل بين النص والقارئ:

إن التواصل الحقيقي في الأدب لا يكون إلا إذا وُجِدَ القارئ والنص معًا فلا يمكن دراسة بنيات النص على حِدَ والقارئ على حِدَ لأنهما عنصران متلاحمان ومهمان في العمل الأدبي فلا يحمل النص قيمة بلا وجود القارئ ولا يكون للقارئ معنًا في غياب النص، وهذا ما أشار إليه إيزر حول تفاعل النص والقارئ في قوله: « عن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل

[1]- فولفغانج إيزر، فعل القراءة، ص 30.

[2]- محمد عبد البشير مسالتي، نظريات القراءة والتلقي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر، 2014-2015، ص 12.

أدبي هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه »[1]، فالنص يكون مجمد بمعزل عن القارئ فهو بنية مغلقة وكيان غامض يستوجب وجود قارئ يفك غموضه ويكشف جمالياته الخفية وهذا الأخير هو الذي يعيد إنتاجه واسترجاع حيويته عن طريق التغلغل في بنيته واستكمال الفراغات التي تركها مؤلفه، « أن الفجوات هي التي تسبب التفاعل بين النص والقارئ وتولد الاتصال أثناء عملية القراءة، وحين يردمها القارئ يبدأ التواصل الفعلي »[2]، المعنى يتحقق بمعرفة الأبعاد المختلفة للنص الأدبي أو المنظورات النصية التي هي أراء المؤلف في النص والتي تكون كموجه للقارئ.

« ويتم التواصل في الأدب حسب "إيزر" من خلال النشاط التأويلي الذي يقوم به المتلقي»[3]، وهذا يعني أن النص الأدبي مكون من المعنى الخفي الضمني والمعنى الظاهر المباشر، وله أبعاد مختلفة تشكله وبالتالي فالقارئ عندما يباشر في قراءة العمل الأدبي في أول وهلة يظهر له المعنى الأول المباشر وهو جزء من أفق النص والذي يدفعه إلى اكتشاف المعنى الخفي عن طريق مجموعة من التأويلات التي بها يسد الثغرات التي يجدها في هذا العمل وبالتالي يكون بهذا الفعل يتكون معنى جديد للنص أو العمل الأدبي حيث أن « الشيء المفقود في المشاهد التي تبدو تافهة ثم الفراغات التي تنبثق من الحوار، هو ما يحث

[1]– محمد عبد البشير مسالتي، نظريات القراءة والتلقي، المرجع السابق، ص 12.

[2]– دليلة مروك، استراتيجية القارئ في شعر المعلقات "معلقة امرئ القيس" نموذجا، رسالة ماجيستر، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2009–2010، ص 57.

[3]– كريمة بلخامسة، التفاعل بين الكاتب والقارئ في النص الأدبي "رواية نجمة لكاتب ياسين أنموذجا" مجلة التبين، ع 32، 2009، الجزائر، ص 30.

القارئ على ملء البيضات بواسطة الاسقاطات »[1]، فالقارئ يدخل مع النص على علاقة حوارية وهذا الأخير لا يحدد للقارئ إطارات مرجعية وبذلك يدخل النص والقارئ في علاقة اللاتماثل أو اللاتحديد أي وجود فراغات وفجوات لم يصرح بها للقارئ، وعلى القارئ تفعيل قدراته التأويلية وإدراكاته العقلية ليعمل على ملء هذه الفراغات وهنا يبدأ التواصل الحقيقي بين النص والقارئ والمؤلف، فالمعاني الضمنية في النص هي التي تعطي شكلا ووزنًا للمعنى.

3- استثمار نظرية التلقي في التعليم الثانوي:

تعد اجراءات القراءة وأهمية القارئ في تفاعله مع النص هو أكثر ما أثار رواد نظرية التلقي، فاهتمامهم منصب حول القارئ والنص الأدبي ومدى قدرة القارئ على انتاج معنى النص، وهذا الأخير يعد أهم وسيلة لتحصيل اللغوي لدى القارئ من خلال تفاعله معه، فالتلقي فعلا يعتمد على « عملية التحصيل اللغوي والتعرف على النص وحفظ العلامات النصية في الذاكرة »[2] ويعني أن القارئ مرتبط بالنص حيث يقوم باستكشافه والتعرف على معطياته والعناصر المكونة له بفعل القراءة التي يراها ايرز « لا تنظر إلى التواصل على أنه علاقة ذات اتجاه واحد من النص إلى القارئ بل تنظر إليه في اتجاهين متبادلين من النص إلى

[1]- فولفغانج إيزر، فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، المرجع السابق، ص 100.

[2]- حميد لحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المرجع السابق، ص 237.

القارئ أو من القارئ إلى النص في ايطار علاقة متبادلة »[1]، فمن خلال هذا القول يتضح لنا أن القراءة من المفاهيم الأساسية في عملية التلقي ووسيلة يعتمد عليها في اثراء الرصيد اللغوي سواء للقارئ العادي أو المتعلم فلها علاقة مع تعليم اللغة وتعلمها في المجال التعليمي فمن خلالها يمكن للمتعلم ان يتناول اللغة في مظاهرها الداخلية أي في مستوياتها وأنظمتها (الصوتية والدلالية والتركيبية والصرفية) وفي ربطها مع السياق أو المقام الذي وردت فيه وهذا من الجانب التداولي، التعليم « يعتمد على طرق تعامل هذا الناس مع المناهج المقررة وتفاعله مع الموضوعات التي يدرسها والمعلومات التي يتلقاها، ثم ما لديه من عادات خاصة في المذاكرة والحفظ والمناقشة والحديث »[2] فكل متعلم يمتلك معارف ومكتسبات قبلية التي تشكل رؤيته وهذه الرؤية يطلق عليها "ياوس" مفهوم "أفق الانتظار" « إن الانتقال بالتدريس عموما وبتدريس اللغة العربية خصوصا من كفاءة التلقي إلى كفاءة الانتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس والمقصود بذلك أن يتم تنويع طرائق التعليم بحيث يكون التركيز على إشراك المتعلم في عملية اكتساب اللغوي »[3].

---

[1]– حسن حماني،التحصيل اللغوي والتفاعل بين النص والمتلقي(دراسة)، دنيا الوطن، www.puplpit.alwatanvoice.com.

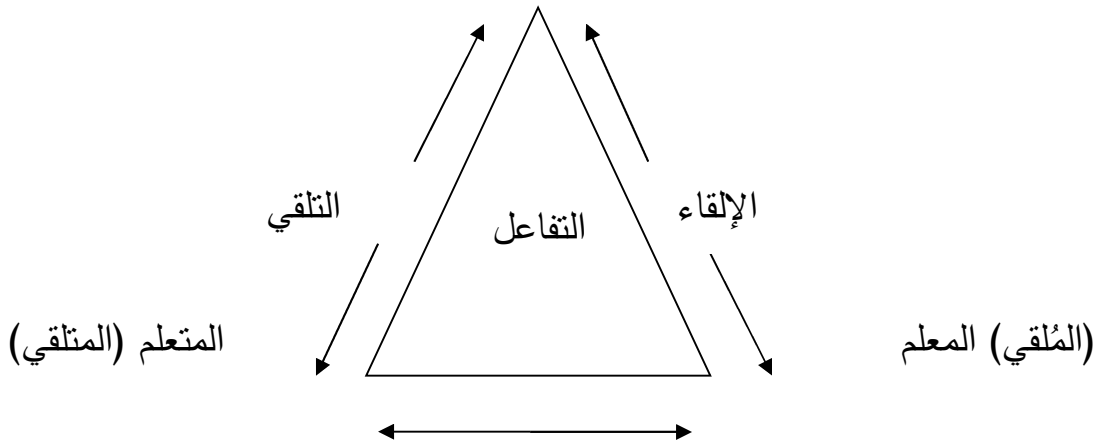
[2]– أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية ، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، ع 212، الكويت، أوت 1996، ص 137.

[3]– اسماعيل بوزيدي، تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 36، www.asjp.cerisy.dz.

فمن خلال نظرية التلقي ومفاهيمها التي استثمارها في التعليم انطلاقا من اشراك المتعلم (كمتلقي) في العملية التعليمية لضمان فعالية القراءة والانتاج.

يمكن استثمار نظرية التلقي في التعليم الثانوي علي النحو التالي :

النص التعليمي = (النص الأدبي)



استثمار نظرية التلقي في التعليم من خلال المثل التعليمى *

* – المثلث التعليمي هو المثلث الذي يسمح بتبيان العلاقة بين المعلم والتلميذ والمادة التعليمية.

الفصل

الثانـي

- تمهيد.

- مفهوم التعليمية.

- عناصر العملية التعليمية.

- مفهوم التعلم والتعليم.

- علاقة المعلم بالمتعلم.

- شروط التعلم.

- شروط المعلم دوره في العملية التعليمية.

- مفهوم المقاربة بالكفاءات.

- المقاربات المعتمدة في التعليمية الثانوية الجزائرية.

- تعليمية النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- دراسة النصوص وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

تعتبرلغتنا العربية ذاتنا وهويتنا وهي امتداد في الزمان والمكان وجعلها الله لغة القرآن الكريم، ونموها وتطورها دلالة على استمرار حياتها، انتقلت إلينا عبر عصور قديمة حاملةً تراث الأجيال المتعاقبة، فهي محفوظة بحفظ القرآن الكريم لقوله تعالى « إن نحن نزلنا الذكرى وإن له لحافظون » الحجر الآية (09).

انطلاقا من هذه الأهمية للغة العربية وجب المحافظة عليها وتعليمها للأجيال الصاعدة، إن تدريس اللغة العربية بكل مجالاتها لها مكانة هامة في الدراسات اللسانية والتربوية والديداكتيكية الحديثة وهو مشروع يراود الباحثين والمشتغلين بمجال ديداكتيك اللغات.

يعتبر التعليم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، فالحياة تعلم لأن الانسان خلال حياته يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه وحل مشاكله التي يواجهها ويتواصل ويتفاعل مع غيره، ولهذا يتعلم في كل لحظة من حياته، لكن التعلم لا يأتي من العدم بل لابد من المتعلم أن يكون هناك مصدر ليستمد منه المعرفة وأساس يرتكز عليه ألا وهو التعليم، وفي ظل العملية التربوية تقوم علاقات تفاعلية بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة التي تعد أهم العناصر التعليمية في حياة المجتمعات لما لها من أهمية بالغة في تكوين المتعلم، وضمن هذه النظرية الإستراتيجية الجديدة يعتبر المتعلم محور العملية التعلمية باعتبارها نظاما معرفيا متكاملا، وبالنظر إلى ما يقوم به المتعلم لإستعاب المعارف جعل التربويين يركزون على

أهمية المتعلم حيث ينظر إلى العملية التعلمية بأنها عملية تفاعل بين المتعلم والمعلم في محيط معين.

مفهوم التعليمية:

أ) لغة: التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علم، يُعلم، تعليمل، بمعنى دَرَسَ، يُدرس تدريسا، واللفظ مصطلح يقابل المصطلح الأجنبي "ديداكتيك" وهو مانجد له في اللغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة له.

ديداكتيك didactique « تعني تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم التدريسية، والديداكتيك أو didactiokos من الأصل الإغريقي didaskien وتعني التدريس »[1].

ونجد في اللغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك، وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، وكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من (علم) أي وضع علامة أو اشارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه»[2].

والديداكتيك هو لفظ أعجمي يعني به أسلوب التسير في مجال التعليم.

[1]– محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية،ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص 10.

[2]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 126.

ب) اصطلاحا:

هي مصطلح قديم استخدم في القرن 17م ويرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك التي « اشتقت من الكلمة اليونانية didakits والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يناول شرح معارف عامية أو تقنية الشعر التعليمي » وقد عرفها سميث أنها « خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للعملية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة».

والتعليمية هي علم يدرس التعليم وهو علم له علاقة بكل العلوم الانسانية والتربوية التي هي أيضا اهتمت بالمعرفة وبكيفية اكتسابها وتعلمها.

فالتعليمية إذن فرع من فروع التربية يهدف إلى تجديد التعليم من أجل اكتساب المعرفة.

عناصر العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض، فهناك عناصر أساسية يجب الاهتمام بها والاعتماد عليها خلال العملية التعليمية ألا وهي (المعلم، المتعلم، المنهاج) ويؤثر ويتأثر كل عنصر في الأخر فغياب أحد هذه العناصر لا تتم هذه العملية فكل واحد له دور فعال فيها، فهي تقوم بنقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم وفق منهج معين من اجل اكتساب المعرفة.

أ) المعلم: يلعب المعلم دورا مهما في العملية التعليمية ويعد الركيزة الأساسية لنجاح عملية التعليم لكونه شخص مكون وموجه للتعليم، « وهو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته، وتقديره، إنه ليس وعاء يحمل معرفة، إنما ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم إذ يشكل فيها الوساطة فقط »[3]، وهو في منظور التربية الحديثة ويجب أن يتوفر على مجموعة من الشروط أبرزها ان يكون المعلم متخصصا وعلى دراية تامة بكل ما يتعلق بالتدريس من مفاهيم ونظريات وأن يتمتع بشخصية قيادية تعينه في تقديم الحصة الدراسية.

ب) المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم، فهو يعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية حيث أنه يسعى إلى التعلم ولا يحدث التعلم إذا لم تكن هناك رغبة لدى المتعلم، لهذا المتعلم يمتلك خصائص عقلية وخلفية، حيث أنه « كائن حي نال، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من العلم ومن الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته »[4] حيث يهيأ الدرس خارج قاعة الدراسة ليقوم بإلقائه أثناء الحصة الدراسية ويقوم بذلك بدور المعلم والمنشط ويشارك المعلم،

[3]- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،2008، ص 20.

[4]- المرجع نفسه، ص 10.

ج) المنهاج:

وهو كل ما يحتويه من الكتب المدرسية المقررة والأدوات والوسائل التعليمية والمراجع « فغن المنهاج الدراسي بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام وبروابط محددة بوضوح وعلاقات تكاملية، فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها »[5]، فالمنهاج التعليمي أوسع من الموضوعات الدراسية لأنه يتضمن توجيهات تربوية غايتها تقديم المساعدة للمعلم، ويعتمد بناء المنهاج على احترام المبادئ التالية:[6]

- الشمولية: بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.

- الانسجام: شرح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام.

- قابلية التطبيق: التكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

- المقروئية: توخي البساطة والوضوح والدقة.

- الوجاهة: توخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.

[5]- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر 2009، ص 06.

[6]- المرجع نفسه، ص06.

وتكمن الفائدة في كونه من أهم العوامل المساعدة في اكتساب التجربة وإنارة العقول بالمعرفة، ويستفيد المنهج الدراسي تخطيطا وتنفيذا وتقويما من دراسات وأبحاث في إدراك المعنى الحقيقي للمتعلم.

مفهوم التعلم:

نعني بها عملية التحصيل التي يدرك الفرد موضوعا ويتفاعل معه « التعلم أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو التعليم »[7]

حيث أنها عملية يتم بها اكتساب المعلومات والمهارات بغية تطويرها وترتبط التعليم بمادين تشترك في صياغة قوانين تعمل على تغير السلوك ومحاولة التحكم فيه، وأهم هذه الميادين علم النفس وخاصة علم النفس التربوي « التعلم هو التعبير غير المحصور بالنمو الطبيعي، بل في جميع الجوانب الشخصية للفرد من قبليات وقدرات وطاقات، يبقى راسخا فترة طويلة من الزمن »[8] ويصعب كثيرا تصور التعلم دون التعليم، فهما يشكلان وحدة متداخلة لا يمكن الفصل بينهما أثناء الدراسة ويتعلم المتعلم عن طريق التساؤل، التفاعل، البحث، الاستبدال، تقديم الحجج.

[7]– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دط، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص 25.

[8]– أنور طاهر رضا، الابتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، ط1، دار عيداد للنشر والتوزيع، 2015، ص 37.

مفهوم التعليم:

هو مجموعة من الخطوات والإجراءات والوسائل والطرائق التي يستند عليها المعلم لإيصال المعلومات إلى المتعلم بغية إحداث تغير في سلوكياته وتكوينه برصيد معرفي جيد « أما التعليم فقد ورد عنه في المعاجم أنه مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئا ما أو تقديم تعليمات أو التوجيه في دراسة ما أو التزويد بالمعرفة أو الدفع إلى الفهم والمعرفة »[9]

وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحضيره وتسهيل حصوله على المعرفة « أما التعليم فلا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلم ذلك أن المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له »[10]

كما عرفه البعض بأنه عبارة عن نشاط الهدف منه تحقيق التعلم ونجد في تعريف أخر « تعتبر الفعاليان والنشاطات التي يمارسها المعلم عادة في الصفوف الدراسية بشكل عام وبالتالي يتوقع كنتيجة لها أن يحصل التعلم لدى الطالب »[11] فالتعليم أوسع من أن يرتبط بالنشاطات البيداغوجية داخل القسم بل يتعدى إلى نشاطات أخرى.

[9]– دوجلاس براون، المرجع السابق، ص 25.

[10]– دوجلاس براون،المرجع نفسه، ص 26.

[11]– أنور طاهر رضا،الابتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، المرجع السابق، ص 36.

ويبقى التعليم مهمة مجتمعية تسند إلى الدولة التي تسعى إلى ترقية الأفراد بوضع استراتيجية تعليمية، فرقيٍ وتطور الدولة ما مرتبط بالمستوى العلمي والتعليمي لها، ومدى نجاح منهاجها ونظرياتها التي تبنتها في منظومتها التربوية.

علاقة المعلم بالمتعلم:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ويربطه المتعلم عقد تعليميي ويجب على المعلم والمتعلم أن تكون العلاقة بينهما مبنية على الاحترام، وينبغي على المتعلم أن يتحلى بالصفات الحسنة عندما يتحدث مع الدرس وأن يضع التلميذ حدود في الحديث مع المعلم خلال العملية التعليمية ويكون الهدف الأساسي الاستفادة من المادة العلمية وأن يهتم المعلم بالتلميذ أصحاب القصور التعليمي « أما المعلم أو المدرس أو المدير فتتمثل مهمته التربوية في التحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يساعد المتعلم يستظهر قدراته الذاتية لمواجهة الوضعيات المركبة والمعقدة »[12]

إذن المعلم يساعد المتعلم على تحديد موضوع الوضعية ويوجهه إلى حل موضوع الوضعية ويساعده على تنظيم أفكاره بكيفية هادفة، فالمعلم له دور توجيهي وإرشادي وكفائي ولا ننسى أيضا أن المعرفة ليست ملكا فقط للمعلم بل من مكتسبات المتعلم فهو الذي يقوم بسيرورة التعلم فعلاقة المعلم بالمتعلم هي علاقة تربوية حيث أن المعلم يتعرف على مبادئ لعلم النفس التربوي والبيداغوجي حيث يتعرف على خصائص تلاميذه النفسية والعقلية لتحسين

[12]– جميل حمداوي، كفايات المدرس الناجح، ط1، المغرب، 2017، ص 10.

سلوكهم ويكون تفاعل إيجابي مع التلميذ وهذا ما يحفزهم أكثر على التعليم وهذا ما يسمى بالعقد الديداكتي، فعلاقة المعلم بالمتعلم هي علاقة ترابطية تلازمية متكاملة.

الفرق بين التعليم والتعلم:

هناك خلط بين مفهوم التعليم والتعلم، إلا أنه يمكن التميز بينهما « التعلم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغير سلوك الكائن الحي أما التعليم فإنه مساعدة الاخرين على التعلم أي أن التعليم يثير نشاط التعلم لاكتساب جديد من السلوك »[13].

فبالتالي عملية التعليم تنصب على المتعلم ولا تكون لها نتيجة إلا بقدر ما تساعد على حدوث التعلم، فالمعلم لا يستطيع القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم.

شروط التعلم:

هناك شروط التعلم تسهل وتساعد التعلم وتؤثر في انتاج التعلم تتمثل هذه الشروط في أولا النضج ثانيا الدافعية ثالثا الممارسة.

أ) النضج: يعتبر النضج شرط من شروط التعلم ونعني بالنضج الوصول إلى حالة النمو الكاملة ولا يتحقق التعلم إلا عندما يكون مستوى النضج يمكنه من القيام بالنشاط اللازم لتعلم، لهذا يجب أن يبلغ الفرد مستوى من النضج من أجل أن يتعلم، وان يكون المتعلم مستعدا عقليا ونفسيا وجسميا ولغويا.

[13]– مريم سليم،علم النفس التعليمي، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2003، ص 31.

ب) الدافعية:

وذلك بوجود دافع عند المتعلم يدفعه للتعلم " قد أظهرت أن الدافعية مفتاح التعلم "[14]

وقد تكون دوافع متعلقة بموضوع التعلم، وقد تكون دوافع غير ذاتية، كما قد تكون دوافع خارجية عن موضوع التعلم، كرغبة المتعلم في التعلم من أجل إرضاء أهله فقط، والتعلم يتضمن وجود دافع يحمل الفرد على التعلم، فلا تعلم دون دوافع.

ج) **الممارسة:**

هو مصطلح يستعمل للدلالة على مفهوم علمي، ويقال عنه أيضا الخبرة أحيانا او التكرار أو التدريب أحيانا أخرى، ولكن الأكثر استعمالا ودقيقا هو الممارسة، وهناك أنواع سلوك الممارسة نجد أساليب السلوك الحركي المعتاد والنوع الثاني سلوك حركي أكثر تعقيدا هو ممارسة المعلومات والمعارف والنوع الثالث ممارسة أسلوب من أساليب التفكير، ونعني بالممارسة المداومة على فعل التعلم.

شروط المعلم ودوره في العملية التعلمية:

أصبح المعلم له دور كبير في نقل المعرفة إلى المتعلم وحشود ذهنه بالمادة التعليمية وله دور في تمكين المتعلم من التعلم ومعيار أدائه وقدرته على الانجاز والتأثير في البنية المعرفية للتعليم، ويسعى المعلم دائما إلى التطور والتجديد في مجال الاطلاع على خبرات

[14]– دوجلاس براون: المرجع السابق، ص 143.

المهنة ويعمل طوال الوقت من اجل إثارة دافعية المتعلم وتحسين تحصيله بشتى الوسائل والتقنيات، فالمعلم له دور فعال في العملية التعليمية ويعتمد في نقل المعارف على مكتسباته وخبراته وكفاءته في تحسين مستوى المتعلمين ومن الضروري ان تكون مجموعة من الشروط للمتعلم حتى يصبح أكثر قدرة على أداء واجبه ومن أهم الشروط التي يجب أن تتوفر فيه ما يلي:

- أن يكون مؤهلا لتحمل مسؤوليات العملية التعليمية.

- أن تكون شخصية المعلم قوية وقيادية حتى يسهل عليه تعليم التلاميذ.

- القدرة على التعبير التوضيح والاستماع.

- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكهم[15].

- تحديد الأهداف ووضع الخطط التعليمية القوية والمميزة.

- أن يكون قادر على حل المشكلات التي تعترض المتعلم في اكتساب المعارف.

كلها شروط ينبغي على المعلم أن يتقيد بها من أجل توصيل كافة المعلومات ولتحقيق النتائج الجيدة.

[15]– أحمد الحسين اللغاني، المنهاج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص 233.

مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة:

لغة: جاء في لسان العرب الابن منظور كلمة المقاربة " قرب القرب نقيض البعد، قرب الشيء بالضم يقرب قربانا أي دنا "[16].

اصطلاحا: هي الطريقة التي يتقد يتناول بها الدارس أو الباحث الموضوع، أو هي الطريقة التي يتقدم بها أي شيء وهي " تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان، وخصائص المتعلم والوسط وغيرها "[17]

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن المقاربة هي عبارة عن خطة محكمة يتم فيها استعمال العديد من الوسائل من أجل الوصول إلى هدف معين.

الكفاءة:

لغة:جاء في لسان العرب " الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في جسمها ونسبها ودينها، الكفاءة هو النظِر والمساوي وتكافئ الشيئان أي تماثلا "[18].

---

[16]– إبن منظور، لسان العرب، (مادة قرب)، ج1، ط6، دار الكتب، 2003، ص 777.

[17]– عاشوري صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية) جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 669.

[18]– إبن منظور، لسان العرب، المرجع نفسه، مادة كفأ، ص 80.

اصطلاحا: ونعني بها " مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد ليتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة "[19]

وهي التمتع بقدرة على القيام بجمل معينة، ويمكن أن تكون الكفاءة بدنية أو عقلية، وتعمل على تصور مواقف تعليمية تعمل على حل المشكلات أو انجاز المشاريع، وهي مجموعة من القدرات والمهارات والاستعدادات والمعارف والمعلومات التي يجندها المعلم قصد حل مشكلة صادفته.

المقاربة بالكفاءات: تعدد تعاريف وهذا الاختلاف اتجاهاتهم ومناهجهم ومن بين التعاريف نجد " إن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك من العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الحياة "[20].

إذن فهي طرقة إعداد الدروس والبرامج التعليمية، فهي بيداغوجيا جديدة كانت نتيجة للعديد من الأبحاث في مجال التعليمية، ترتكز على المعلم بشكل كبير وتعتبره محور الفعل التعليمي.

[19]– محمد صالح حرثوبي، مدخل التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002، ص 20.
[20]– التدريس منهاج ومهارات، كمتل عبد الحميد زيون وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، ص 50.

المقاربات المعتمدة في التعليمية بالثانوية الجزائرية:

مرت المنظومة التربوية الجزائرية بالعديد من المحطات، كانت غايتها بتجديد أساليب التعليم والتربية، وتتمثل المراحل التي مرت بها وزارة التربية الوطنية في المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات.

المقاربة بالأهداف:

بدأ العمل في الجزائر " بالمقاربة بالأهداف في الثمنينيات من القرن الماضي "[21]

حيث أدى التدريس بالهداف إلى تحقيق مكتسبات في العملية التعليمية وذلك لأنه نظاما متكاملا في منظوره الشامل ونسقا منسجما في مكوناته، فمن أهدافه تحويل مضمون التدريس إلى اهداف وجعل التلميذ يندمج ضمن نشاطاتها بفعالية، وقد احتل موضوع الأهداف حيزا كبيرا من إهتمام علماء التربية، حيث أنه قائم على فلسفة عقلانية متأثرة بالسلوكية، تهدف إلى تعليمات محددة بدقة تبحث عن مشروعية المحتوى ويرتكز " التعليم التقليدي الموضوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عبر مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار، ومن ثم يصبح التلميذ مرتفعا إلى مدرسه "[22].

[21]– محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004/2003، ص 03.

[22]– جميل حمداوي، المرجع السابق، ص 11.

إذن المقاربة بالأهداف منهج كلاسيكي تجعل التلميذ آلة يستقبل المعارف ينتظر فقط ما يقوله المدرس، وكانه وعاء تلقى عليه المعلومات وهو بدوره عليه أن يحفظها، فهذه المقاربة تعتمد على الطريقة الإلقائية حيث أن المدرس يقوم بإلقاء الدرس.

رغم إيجابيات هذه المقاربة إلا أنه هناك سلبيات تتمثل في تفتيت البنية العقلية للتلميذ وفي التعثر الدراسي لأنها تجعل من المتعلم آلة يخزن ويحفظ من أجل هدف واحد وهو النجاح في الامتحان، وهذا أمر ليس بالجيد لها خاصة تخرج طالب من الجامعة ولا يعرف ولا يمتلك معارف لحياته اليومية.

المقاربة بالكفاءات: تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء منهاج جديد وقد شرع تطبيقها في الثانويات الجزائرية ابتدأ من سنة 2011/2010، ظهرت كإستراتيجية تعمل على إفساح الفضاء المدرسي للتلميذ، وجعله يشجع على التعلم الذاتي، واعتبار المتعلم الفعل الأساسي في كل نشاط تربوي، وربط نشاطات التعليمات بحاجات المتعلم.

إن المقاربة بالكفاءات جاءت لتدارك النقائص الموجودة في المقاربة بالأهداف، والتي حيث أنها تنظر إلى المتعلم نظرة متكاملة، تأخذه من جانب معرفي وجداني مهاري، وجعل المتعلم قادر على التكيف مع مختلف الوضعيات التي تواجهه في حياته اليومية بعيدا عن المدرسة، وتجعل أيضا المتعلم أساس العملية التعليمية، " وهكذا تتأس بيداغوجية الكفاءات على

المتعلم لا على المدرس كما هو الحال في البيداغوجية الكلاسيكية "[23] إذن المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محورها الساسي ودوره الفعال في تحصيل المادة التعليمية، " ومن ثم المدرس في هذا التصور البيداغوجي الجديد مرشد وموجه يهيئ الوضعيات الجديدة ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم "[24] وتتيح للمعلم أن يتعلم وأن يقوم ببناء معارفه أثناء عملية التعليم، وإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباتها السابقة إذن المقاربة بالكفاءات معيار للنجاح المدرسي.

تعليمية النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات:

مفهوم النص:

لغة: يعد مفهوم في المعجمات العربية الذي يرد تحت مادة (ن ص ص) من المفاهيم ذات الدلالات المتعددة، ولقد ورد في " لسان العرب " لابن منظور في مادة نصص مايلي: « النصُّ : رفعُك الشيء، نَصَ الحديث يَنُصُهُ نَصًا، رفَعَهُ وكل ما أظهر فَقَدْ نُصَ، وقال عمرو بن دينار : ما رأيت رجلا أنص للحديث مع الزُهْرِي أي أرفَعَ له وأسنَدَ »[25].

[23]– حميد حمداوي،المرجع السابق، ص 13.

[24]– المرجع نفسه.

[25]– ابن منظور، لسان العرب، المجلد 6، ج 5، (مادة نصص) ط1، عبد الله علي الكبير وآخرون، 1981، ص 4441.

وفي تعريف أخر « هو نص نصّا الشيء رفعه وأظهره والحديث رفعه وأسنده إلى من أحدثه والمتاع جعل بعضه فوق بعض والعروس أقعدها على المنصة »[26].

فمن خلال هذين التعريفيين يتضح لنا أن مفهوم النص يدور حول معني البيان والظهور والارتفاع ومعنى أخر منتهى الشيء وبلوغ أقصاه.

وهو أيضا « النص ج نصوص الكلام المنصوص ومن الكلام هو ما لا يحتمل إلا معنى واحدًا أو لا يحتمل التأويل، ومن كل شيء منتهاه »[27].

يتبين بوضوح مما تقدم من تعريفات أن مفردة (نصّ) تدور في مجملها حول المحاور التالية:

1- البيان والظهور والارتفاع.

2- منتهى الشيء وبلوغ أقصاه.

3- الحركة والتحريك.

4- ضم الشيء إلى الشيء (الاسناد).

اصطلاحا: تعددت تعاريف النص وذلك لتعدد الباحثين الذين تعرضوا إلى دراسته ومن بين هذه التعاريف نجد تعريف جوليا كريستيفا بقولها « نحدد النص كجهاز من لساني يعيد توزيع

[26]- لويس معلوف،المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المرجع السابق، ص 810.

[27]- المرجع نفسه، ص 811.

تنظيم اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الاخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن انتاجية »[28].

فهي ترى أن النص موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية، ويتكون بفضل اللغة فهو جهاز غير لغوي غير مغلق فهو يكون علاقات مع النصوص الأخرى، وجاء في تعريف أخر للنص لـ بول ريكور « لنطق كلمة نص على كل خطاب ثم تثبيته بواسطة الكتابة، إن هذا التثبيت أمر مؤسس لنص ذاته ومقوم له »[29].ويعني أن النص عنده هو الخطاب إلا أن النص يتم تحديده بواسطة الكتابة التي تربط بين أجزاءه لتكون بذلك بنية متماسكة.ويقول إيكو حول النص « إن النص عالم مفتوح النهاية بحيث يمكن للمتلقي (القارئ) أن يكتشف ما لا يحصى من الترابطات »[30]، فالنص حسبه يبقى مفتوحا إلى ما لا نهاية وهو مجموعة من الترابطات التي يكتشفها القارئ وهي لا متناهية.

فالنص بنية لغوية ويعني مفهوم البنية وجود علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النص ومقاطعه وأجزائه يعبر عنها بالانسجام المتماسك فهو منتوج مترابط متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا في الألفاظ و الجمل والمعاني.

---

[28]– جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزامي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، ط 2، سلسلة المعرفة الأدبية، 1997، ص 21.

[29]– صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، ع 164، الكويت، ص 219.

[30]– ذياب شاهين، التلقي والنص الشعري، قراءة في نصوص شعرية معاصرة من العراق وفلسطين والإمارات، ط 1، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص 05.

دراسة النصوص وفق المقاربة بالكفاءات:

النص الأدبي يشكل المحور الأساسي الذي تدور حوله تفاصيل وإجراءات العملية التعليمية وهو الأرضية الواسعة التي تقوم من خلالها بتطبيق ما نص عليه المنهاج والبرنامج وفق التدريس بالكفاءات حيث « أظهر التوجه التعليمي للمعايير النصية إمكانات واضحة للنص تجعله مشروعا مؤهلا لتحسين تعليم العربية وتقريبها من الواقع الفعلي للممارسة العربية، حيث يقدم النص اللغوي إمكانات متنوعة الأثر تمس مختلف المجالات »[31]

فالنصوص في العملية التعليمية لها أهمية كبيرة لما تحتويه من الخيارات المختلفة التي تقدمها لتعليمية اللغة العربية، فالمقاربة النصية من المنظور البيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بالنص ككل وليس الجملة، فالنص كبنية منسجمة يتميز بالعمق الفكري والثراء اللغوي بحيث يغني معارف المتعلم وإثراء رصيده اللغوي بتفحص قاموسه اللغوي والاتساق وتراكيبه النحوية والصرفية التي هي المكونات الأساسية للغة، « فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي »[32]، ويعني أن المقاربة النصية محور تدور حوله جميع نشاطات اللغة والنشاطات الفكرية والثقافية وتبنى عليها الكفاءات اللغوية (التعبير، الكتابة، القراءة، الاستماع، الحديث) وبهذا يصبح النص أساس

[31]– بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الدب والعلوم الانسانية والاجتماعية، ع 7، جامعة محمد خيظر بسكرة، الجزائر، جوان 2010، ص 03.

[32]– تقديم الكتاب المدرسي، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة.

العملية التعليمية بكل أبعادها حيث يمكن المتعلم من امتلاك الملكة النصية (القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة).

الفصل

الثالث

- تمهيد.

- منهج الدراسة.

- أدوات الدراسة.

- خطوات تنفيذ الدراسة.

- تحليل نتائج الاستبيان.

- تحليل استبيان الأساتذة.

- تحليل استبيان التلاميذ.

- تحليل مدونة البحث.

- نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد:

لا تكتمل البحوث ولا تكون لها أهمية إلا بعد التأكد من صحتها في الميدان ويكون ذلك من خلال استخدام أدوات البحث المناسبة بكل موضوع، وفي بحثنا هذا اعتمدنا على مجموعة من الوسائل للوصول إلى نتائج جيدة، وتتمثل في زيارتنا لبعض الثانويات وحضور بعض الدروس لمختلف الاساتذة والتلاميذ وتوزيع الاستبيان لهم.

منهج الدراسة:

في بحثنا هذا اعتمدنا على الاجراء الوصفي المدعم بالمنهجين التحليلي والإحصائي، حيث أنه هو الملائم لموضوع بحثنا، فهو يقوم بوصف وتحليل دراستنا والتي تغطي جميع جوانب الموضوع.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات البحث في الاستبيانات والمقابلات وتمثلت مدونة البحث في نصوص الكتاب المدرسي للسنة الثالثة آداب وفلسفة، فوضعنا استبيانين الأول موجه للأساتذة والثاني موجه للتلاميذ، وكل استبيان ينطوي على مجموعة من أسئلة تدور حول موضوع البحث، وهو أحد وسائل البحث المستعملة التي تستخدم لأجل الحصول على معلومات دقيقة، وقمنا بتوزيع الاستبيان من أجل رصد مختلف الاراء حول تلقي النص التعليمي باللغة العربية الفصحى ومدى تأثيره في التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية.

استبيان الأساتذة:

الاستبيان موجه للأساتذة اللغة العربية للمدارس الثانوية، أسئلة تكشف عن مدى تلقي النص التعليمي باللغة العربية الفصحى للتلاميذ، كما أنه يوضح أرائهم المختلفة، وتم توجيهه إلى 27 أستاذ قمنا بتوزيعه يوم 2019/05/12 وقمنا باسترجاعه في يوم 2019/05/16 واضطررنا إلى التنقل لثانويات في ‹القصر ،تيشي ،سيدى عيش وتيمزريت ››، لقلة أساتذة اللغة العربية في الثانوية التي قمنا بالتربص، ويتضمن الاستبيان على أسئلة مفتوحة حيث يترك الحرية للمستوجب بالإدلاء بآرائه وأسئلة مغلقة لها أجوبة محددة.

استبيان التلاميذ:

يتضمن الاستبيان الموجه للتلاميذ الطور الثاني أسئلة تبين قدرة التلاميذ في تعلم اللغة العربية الفصحى، وفي قدرته أيضا على فهم وتفاعل مع النصوص التعليمية، قمنا بتوزيع 206 استبيان للتلاميذ في 2019/05/07 واسترجعناه في 2019/05/09.

المقابلات:

قمنا بحضور بعض الحصص في ثانوية المرحوم شيبان فاتح من يوم 2019/04/20 إلى غاية2019/05/09 .

مدونة البحث:

تتمثل في نصوص الكتاب المدرسي النص الأدبي (أفاضل الناس أغراض) للسنة الثانية ثانوي أدب وفلسفة والنص التواصلي (نشأة الاحزاب السياسية في عهد أمية) السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

خطوات تنفيذ الدراسة:

اتبعنا على العديد من الخطوات من أجل هذه الدراسة وتتمثل الخطوات فيما يلي:

– حصلنا على إفادة رسمية من رئيس قسم اللغة والأدب العربي من جامعة عبد الرحمان ميرة _بجاية_ موجهة إلى مدير الثانوية، من أجل تطبيق دراستنا على أفراد عينة الدراسة من تلاميذ وأساتذة اللغة العربية في 2019/04/22.

– حصلنا على موافقة مديرة الثانوية (بوجو ربيعة) لإجراء الدراسة في 2019/04/24.

– أرفقنا بكل استبيان رسالة موجهة لكل التلاميذ والأساتذة الذي سوف يشارك في الإجابة على الاستبيان.

– قمنا بتوزيع الاستبيان على الأساتذة بتاريخ 2019/05/12 واستغرقنا في جمعه أربعة أيام حيث تم توزيع 50 استبيان واسترجعنا 27 استبيان فقط.

– قمنا بتوزيع الاستبيان للتلاميذ يوم 2019/05/07 واستغرقنا في جمعه ثلاثة أيام حيث تم توزيع 260 استبيانًا واسترجعنا 206 منهم.

– قمنا بالعديد من المقابلات مع الأساتذة وقدموا لنا أرائهم.

تحليل نتائج الاستبيان:

بعد جمع البيانات والتأكد من عددها باستخراج النتائج، استخدمنا النسب المئوية لتحديد درجة التقويم المتعلقة بكل سؤال، نظرا لسهولة تطبيقه في البحوث الميدانية متبعين الطريقة الآتية:

$$\frac{\text{التكرارات} \times 100}{\text{العينة}}$$

بعد توزيع الاستبيان وجمعه وفرزه ووضع النسب المئوية لكل تكرار قمنا بتحليل الأسئلة حسب أجوبة كل من الأساتذة.

تحليل استبيان الأساتذة

السؤال 01:

نص السؤال: ما هي أحسن الطرائق في تعليم اللغة العربية الفصحة؟

الجدول رقم 01:

الاحتمالات	اللعدد	النسبة المئوية
القديمة	13	%48،14
الجديدة	14	%51،85

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 48،14 % من الأساتذة يرون أن الطريقة القديمة هي الأحسن في تعليم اللغة العربية الفصحى، أما نسبة 51،85 % يرون أن الطريقة الأمثل في تعليمها هي الطريقة الجديدة وهاتين النسبتين متقاربتين.

وتتمثل الطريقة القديمة هي طريقة التدريس بالأهداف وهي بيداغوجية تضع التعلم هدفا لها بدل التعليم، وأن يصبح التلميذ يتعلم ويفهم ما تعلمه ويجسده في سلوك تعليمي لنه لا يجسده في سلوك اجتماعي ولهذه الطريقة ما يصاب عليها فهي تعطي أهمية كبيرة للفعل الجماعي وتهمل القدرات الفردية لدى التلاميذ، والدور السلبي للطالب الذي يقع في دائرة المتلقي

للمعلومات والمعرفة من المعلم بدون بذل أي جهد في البحث والاستقصاء عن المعلومة معتمدا على أسلوب التلقين من قبل المدرس، وجود كثافة طلابية كبيرة في الفصول وقاعات الدرس تقلل من فرص التعلم الجيد وتوصيل المعلومة بالشكل الجيد، « فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية »[1]

ويعني أن هذه الطريقة في التدريس تقوم بفصل الأهداف التي يريد التلميذ أن تحقيقها في حياته الواقعية فهي تركز على هدف واحد وهو النجاح في المراحل التعليمية لدى التلميذ دون التفكير في جعل هذا الهدف مستمر بعد انتهاء تعلمه واستثمار المعارف التي اكتسبها من التعليم في وضعيات لها علاقة بحياته اليومية، وأدت هذه الطريقة إلى جعل من الفعل التربوي آلي كونها تلغي كل إبداع وإنتاج فتعتبر العملية التعليمية بين المعلم والمتعلم إلقاء واستهلاك أي أن المعلم يلقي معارفه وما يحتويه البرنامج على التلميذ الذي هو بدوره يقوم باستهلاك ما ألقي عليه أي حفظه ثم استرجاعه في الامتحانات كما هو للمعلم وهذه الطريقة تلغي العقل والتفكير لدى المتعلم.

أما الطريقة الجديدة المتمثلة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهو اختيار بيداغوجي اعتمدته الجزائر سنة 1999 م[2] بعدما تخلت عن طريقة التدريس بالأهداف، فهي دمج

[1]– محمد بن يحي زكريا،المدخل بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004/2003، ص 3.

[2]– ينظر: محمد بن يحي زكريا،عباد مسعود للتدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. منشور وزاري.

الكفاءات التعليمية واستثمارها في مختلف المجالات خارج الاطار التعليمي وذلك لمواجهة كل التطورات العلمية التي يشهدها العالم والتكنولوجيا المتسارعة خاصة في العلوم الانسانية مما أدى إلى النظر في الواقع التربوي للمنظومة التربوية الجزائرية والبدء في إصلاحات شاملة لكل أركانها من مناهج وبرامج والوسائل المختلفة وامتصاص كل ما أفرزته المنظومات السابقة من عيوب وإخفاقات فتبنت بذلك الطريقة لما تحمله من إيجابيات في تطوير التعليم والمتعلم، حيث تقوم بإعطاء المتعلم الفرصة في الانتاج والتفاعل مع ما يقرأه وهي تقوم بدمج مختلف المحتويات والنشاطات التعليمية أثناء الدراسة وتجنيد القدرات والمعارف التي يكتسبها التلميذ سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، فهي تهدف إلى استمرار الهدف المحقق من التعليم وهو النجاح في المدسة إلى خارجها والاستفادة منه في وضعيات مختلفة، استخدام الوسائل المتقدمة والتكنولوجيا في التعليم مثل الإنترنت والحاسوب والبرامج الإلكترونية.

السؤال 02:

نص السؤال: ماهي الاستعدادات الضرورية في تعليم وتعلم اللغة العربيى الفصحى؟

الجدول رقم 02:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نفسية	20	%74،07
اجتماعية	20	%74،07

ثقافية	23	%85،18

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن الاستعدادات الضرورية في تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى هي الثقافية التي تحتل المرتبة الأولى بنسبة 85،18 % وبعدها تليها نسبة 74،07 % وهي النسبة التي تشترك فيها بقية الاحتمالين نفسية واجتماعية، وهذه الاستعدادات ضرورية كلها حيث يتبين من خلال هذه النسب المتقاربة.

فالثقافة لها دور كبير في تنمية اللغة وهي تعرف « بأنها الأفكار والعادات والمهارات والفنون والأدوات التي تميز جماعة بشرية ما من جماعة آخرى في حقبة ما من الزمن، وهي نسق من أنماط متكاملة »[1]

والثقافة مرتبطة باللغة لن هذه الأخيرة من أهم مظاهر التعبير عنها، أما الاستعداد النفسي هو كل ما يرتبط بالحالة النفسية للتلميذ من تفكير، « وقد بدأت تبرز في العقد الأخير علاقات العلوم النظرية في المناهج التعليمية، إذ بدأ ميدان علم النفس يهتم اهتماما خاصا بعلاقات التفاعل الأشخاص »[2]

ويعني هذا أنه يجب ان يكون التلميذ مهيئا نفسيا ومستعدا لتعلم اللغة والابتعاد عن كل ما يشوش تفكيرهم عن التعليم، والاستعداد اجتماعيا هو أن يكون التلميذ ضمن ظروف

[1]- دجلاس يراون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، المرجع السابق، ص 151-152.

[2]- المرجع نفسه، ص 33.

اجتماعية ملائمة للتعلم، كالحالة المادية الجيدة وعلاقة الأبوين ومستواهم الدراسي فهذه الظروف تأثر كثيرا في التعلم والتعليم.

السؤال 03:

نص السؤال: ما هو رأيك في النصوص التعليمية باللغة العربية الفصحى أثناء الإلقاء؟

تعتبر النصوص التعليمية باللغة العربية الفصحى أثناء الإلقاء من لأهم الوسائل التعليمية التي يستقي منها التلميذ المعارف اللغوية والنحوية والصرفية حيث أن النص المحور الرئيس الذي تدور في فلكه النشاطات اللغوية لخدمة مهارات التلميذ (الكتابة، التعبير، الحديث، القراءة، الاستماع). وقد قدم الأساتذة أراء حول النصوص التعليمية باللغة العربية الفصحى أثناء إلقاءها على التلاميذ وهي:

– يرون نسبة 37،03 % من الأساتذة أن النصوص التعليمية باللغة العربية الفصحى حاليا مناسبة وكافية لبناء التعليمات وتحقيق الأهداف التعليمية أثناء إلقاءها وهي ذات دلالات نفسية واجتماعية وثقافة متصلة بالمتعلم، وتلقى الضوء على تطور الأدب في عصور مختلفة.

– نسبة 29،92 % يرونها جيدة بالنسبة للأستاذ وصعبة بالنسبة للتلاميذ وهي أعلى بكثير من مستوياته.

– نسبة 11،11 % يرون أنها بعيدة عن واقع التلميذ ولا تتماشى مع عصره، واقترحوا تغير البرنامج، خاصة أدب العصر الجاهلي بالنسبة للسنوات الأولى والثانية ثانوي.

– أما نسبة 21،94 % من الأساتذة لم يقدموا إجابة عن هذا السؤال.

السؤال 04:

نص السؤال: هل هناك تفاعل أثناء الإلقاء والتلقي؟

الجدول رقم 03:

الاحتمالات	العددّ	النسبة المئوية
نعم	22	%81،48
لا	07	%25،92

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه هناك اندماج خلال الالقاء والتلقي بنسبة 81،48 % وهذه النسبة كبيرة مقارنة بالنسبة التي لا ترى اندماج أثناء الالقاء والتلقي والتي تتمثل بنسبة 25،92 % وهذا راجع إلى مدى فهم التلميذ لما يلقى عليه من طرف الأستاذ أو إلى مدى توفيق الأستاذ في ايصال المعلومات وتحفيز التلاميذ على الفهم وستعاب مضامين النصوص والمشاركة في الإجابة على أسئلة الأستاذ.

السؤال 05:

نص السؤال: هل لمهارة القراءة أثر في تدريس النصوص وتعلم اللغة العربية لدى التلاميذ؟

الجدول رقم: 02:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	26	%96،29
لا	01	%03،71

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 96،29 % من الأساتذة يرون أن مهارة القراءة أثر في تدريس النصوص وتعلم اللغة العربية لدى التلاميذ، أما نسبة 03،71 % من الأساتذة وهي نسبة قليلة جدا يرون أن مهارة القراءة ليس لها أثر في تدريس النصوص وتعلم اللغة العربية لدى التلاميد.

فالقراءة لها أثر إيجابي في تعلم اللغة العربية وفهم النصوص التي يدرسها التلميذ فهي مهارة أساسية في تعلم أي لغة « إن أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم هي (إقرأ) وهذا تنويه من الله عز وجل بأهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، ومازالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة »[1].

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 63.

بالقراءة يكون التلميذ في تفاعل مع النص واستيعاب ما فيه من معاني وأفكار جديدة ويتمرن على النطق الجيد والإلمام بكافة القواعد النحوية وزيادة الرصيد اللغوي وإثرائه وهي عملية معقدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة مثل النطق والاستماع والتفكير والبصر، فالتلميذ عندما يقرأ نص ما يستعمل الجهاز النطقي والسمعي والبصري، فخلال درس المطالعة الموجهة والنصوص التواصلية والأدبية يقوم التلاميذ بقراءة النص عدّة مرات لتكون بذلك كل قراءة في زيادة لفهمهم واستيعابهم أكثر لمعاني هذا النص ومحتواه.

وقد برر الأساتذة على الدور الإيجابي الذي تلعبه القراءة في تدريس النصوص وتعلم اللغة العربية لدى التلميذ بمجموعة من الاراء وهي:

– مهارة القراءة تغرس في روح التلميذ حب المطالعة وبالتالي يكتسب الفصاحة.

– تساعدهم في اكتساب مهارة التعبير وتحسين الاسلوب وإثراء الرصيد اللغوي.

– للقراءة أثر في تنمية مهارات المتعلم، إذ من خلالها يتذوق مختلف النصوص فينمي ملكته اللغوية ويتمكن من تعلم اللغة العربية.

– تمكن التلميذ من تعلم الإعراب وتجنبه الأخطاء النحوية والصرفية.

– تساعده على معرفة أدوات الوقف وأدوات الترقيم والنطق الجيد للحروف ومعرفة مخارج الأصوات.

– تنمي أسلوب الإقناع لدى التلميذ ومهارة التحدث وحسن صياغة أفكار متسلسلة ومنطقية.

ونجد بعض الأساتذة يرون أن التلاميذ لا يجدون وقت مخصص للقراءة لأن البرنامج الدراسي مكثف وعدم احتوائه على وقت مخصص للقراءة، واقترحوا تخصيص وقت لها في التوقيت المقرر للتلاميذ والتحفيز لها، واختيار نصوص مواضيعها تستهوي التلاميذ وتشوقهم لتدفعهم بذلك إلى حب القراءة والمطالعة واكتسابهم الجرأة الأدبية وتنمية قدراتهم على مواجهة الخطابات الموجهة لهم.

السؤال 06:

نص السؤال: هل تتناسب النصوص التعليمية باللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية مع مستويات التلاميذ

الجدول رقم 05:

الإحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%37،03
لا	17	%62،26

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 37،03 % من الأساتذة يرون تناسب النصوص التعليمية باللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية مع مستويات التلميذ، وقد عللوا على

إجابتهم بتناسب هذه النصوص مع قدرات ومستويات التلاميذ كونها تتمحور على قضايا اجتماعية تتماشى مع الواقع الاجتماعي للتلميذ، أما النسبة الكبيرة من الأساتذة التي تقدر بـ 62،26 % يرون عدم التناسب الكلي للنصوص التعليمية باللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية مع مستويات التلاميذ وبرروا إجابتهم على النحو التالي:

– نسبة 47،05 % من الأساتذة يرون أن عدم التناسب يرجع إلى بُعدْ النصوص التعليمية عن الحياة الاجتماعية لتلاميذ وعن ثقافتهم الحالية.

– أما نسبة 52،94 % يرون أنه يرجع إلى النصوص الشعرية التي تشكل عقبة أمام التلاميذ، لأن أغلبيتها من الشعر العربي القديم الذي يصعب على فهمه لضعف رصيده اللغوي وقدموا مثال على ذلك قصيدة عبيد بن الأبرص " وصف البرق والمطر " في كتاب السنة الأولى آداب، فرصيد التلاميذ اللغوي ضعيف جدا امام هذا النص الشعري.

السؤال 07:

نص السؤال: في أي مرحلة من مراحل تدريس نصوص اللغة العربية يجد التلميذ صعوبة؟

الجدول رقم 06:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الاكتشاف والمناقشة	16	%59،25
الاتساق والانسجام	01	%03،70

الرافد البلاغي	12	%44،44
الرافد النحوي	20	%74،07

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 74،07 % من الأساتذة يرون أن التلاميذ يجدون صعوبة في الرافد النحوي عند تدريس نصوص اللغة العربية وتليها نسبة 59،25 % من الأساتذة يرون أن الصعوبة تكمن في الاكتشاف والمناقشة أما نسبة 44،44 % من الأساتذة يرون أن الصعوبة تكمن في الرافد البلاغي.

تعتبر اكتشاف معطيات النص ومناقشتها من المراحل الأهم في دراسة النص الأدبي فإن المراد بالمعطيات ما يتوفر عليه النص من معاني وأفكار من المشاعر والعواطف والانفعالات في التعابير الحقيقية والمجازية أما مناقشة معطيات النص هي أن يناقش التلميذ المعطيات الموجودة في النص أولا وتسخير مكتسباته القبلية التي يمتلكها من أفكار وألفاظ ومعاني ثانيا، فمن خلال الجدول السابق نلاحظ أن التلميذ يجد صعوبة كبيرة في اكتشاف ومناقشة معطيات النص وهذا راجع إلى النصوص المقررة خاصة النصوص الشعرية التي يجد فيها صعوبة في فهمها وهذا يظهر في نتائج الجدول رقم 05 للسؤال رقم 06 أما النسبة الكبيرة في الجدول هي الرافد النحوي الذي يجد فيه صعوبة، ويعود سبب ذلك إلى صعوبة

القواعد النحوية وتشعبها حيث أن « الكثير من القواعد التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ »[1].

فهو لا يوظف هذه القواعد خارج المدرسة، ويرتبط فهم الرافد النحوي للنص بفهم النص نفسه وألفاظه ومعانيه وهذا من خلال معطيات النص التي يستخرجها التلميذ خلال اكتشافها ومناقشتها مع الأستاذ، أما الرافد البلاغي مرتبط بما تحتوي النصوص من صور بيانية وبديعية والأسلوب المرتبط بالكاتب ومدى فهمه من التلميذ وكل هذه الصعوبات التي يواجهها التلاميذ راجع إلى نوع النصوص المبرمجة لهم.

السؤال 08:

نص السؤال: أين يكمن الخلل في تلقي النصوص الأدبية المبرمجة في اللغة العربية؟

من خلال إجابات الأساتذة يتبن أن الخلل في تلقي النصوص الأدبية في اللغة العربية يكمن فيما يلي:

– في مواضيعها كونها نصوص خاصة بالعصر الجاهلي والأموي المتعلقة بالسنة الأولى والثانية، وأغلبيتها شعر وتتمثل نسبتها في 48،07 %.

– نسبة 13،16 % من الأساتذة يرون أن الخلل يكمن في البرنامج وعدم توافقه مع المنهج.

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحومدة،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص 107.

– ونسبة 29،21 % يرون أنه يكمن في اكتشاف مضمون النص والتعرف على معطياته وفهم المضامين من قبل التلاميذ.

– ونسبة آخرى تقدر بـ 9،56 % يرون أنه يكمن في انعدام وسائل المقاربة بالكفاءات عند المتعلمين خاصة (لا وجود للمحفظة الإلكترونية) وعدم فهم بعض الأساتذة لهذه المقاربة.

السؤال 06:

نص السؤال: هل ترى توافقا بين المناهج والبرنامج المقرر في الكتاب المدرسي؟

الجدول رقم 07:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%37،07
لا	03	%11،11
نسبيا	14	%51،85

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 51،85 % يرون أن هناك توافقا بين المنهاج والبرنامج المقرر في الكتاب المدرسي بشكل نسبي تقريبي أي أحيانا هناك توافق وأحيانا لا، مما يشكل صعوبة في تلقي النصوص من طرف التلاميذ سبب هذا التذبذب، خصوصا وأن نسبة 11،11 % يرون أنه ليس هناك توافق أصلا بين المناهج والبرنامج المقرر في الكتاب المدرسي.

وتعود أسباب عدم التوافق إلى القائمين على إعداد المناهج والكتب المدرسية « عدم وجود دليل منهجي (عند إعداد المناهج) يكون مرجعا بالنسبة لمعدي المناهج إضافة إلى عدم تكوينهم مسبقا »[1].

فقد تطرأ على المناهج في كل سنة تعديلات وتحديثه بزيادة أو حذف وذلك يشوش على التلاميذ والمعلمين وهذا التعديل يكون دون مراعاة أراء المتخصصين والأساتذة، أما البرنامج مكثف ولا يمكن إنهائه خلال السنة الدراسية، فمحتواه لا يتوافق مع المنهاج.

السؤال 10:

نص السؤال: هل تتلائم نصوص هذه المواضيع مع مستوى التلميذ؟

الجدول رقم 08:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%40،74
لا	16	%59،25

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان نسبة الأساتذة يرون أن نصوص هذه المواضيع مع مستوى التلميذ بنسبة 40،74 % أما الذين قالو أنه لا تتلائم مع مستوى التلاميذ تقدر نسبته بـ 59،25 % وهذا راجع إلى محتوى هذه المواضيع فهي مشتقة من الطابع الثقافي

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج،الاطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، مارس 2009، ص 04.

والاجتماعي لعصور ماضية، وبالتالي لا تخدم حياتنا الحالية التي يكثر فيها التطور العلمي في شتى المجالات العلمية والأدبية وخاصة هي تتحدث عن حياة الانسان البدوية في العصر الجاهلي والخلافة في العصر الإسلامي والعباسي، وهذه المواضيع لا تتلائم مع بيئة التلميذ الحضرية.

السؤال 11:

نص السؤال: هل ترى تشويقا في مواضيع النصوص الأدبية التي تدرسها؟

الجدول رقم 09:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	%51،85
لا	13	%48،14

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 51،85 % من الأساتذة يرون تشويقا في مواضيع النصوص الأدبية التي يدرسها، أما نسبة 48،14 % من الأساتذة لا يرون أي تشويق، والنسبتين متقاربة كون هناك مواضيع يجد فيها الأستاذ تشويقا وأخرى لا يجد، فالذين يرون هذا التشويق لهم دافعية أكثر لتدريسها، فدافعية الأستاذ هي التي تدفعه إلى تناول هذه النصوص واستحسانها وإلى طبيعة وأنواع مواضيع هذه النصوص، أما التلاميذ فدافعته هي التي تساعده وتأثر فيه على تعلم اللغة وفهم النصوص الأدبية التي يدرسها وقد تكون

مواضيع هذه النصوص مملة وغير ملائمة لمتطلبات العصر وهذا ما يدفع التلميذ إلى أن يهملها ولا يتفاعل معها ولا يجد تشويقا في دراستها، « لأن دراسات وتجارب لا حصر لها قد أظهرت أن الدافعية مفتاح للتعلم »[1]

وهذا يؤثر سلبيا على تعزيز قدراته الفكرية واللغوية ونقص دافعيته اتجاه هذه النصوص يعني عدم تفاعله مع الأستاذ مما يجعل هذا الأخير لا يرى تشويقا فيها ويمل من تدريسها ولا يرى هدفا واضحا لدى التلميذ في دراستها.

السؤال 12:

نص السؤال: كيف يمكن للتلميذ التفاعل مع الوصف الداخلي للنص التلعليمي؟

يرى الأساتذة أن التفاعل مع الوصف الداخلي للنص التعليمي لدى التلميذ يكون بـ:

- بربطه بالواقع المعاش بنسبة 29،62 %.

- نسبة 14،81 % يرون أنه يكون بقراءة التلميذ النص جيدا والتحضير المسبق اه واستعداده لأسئلة الأستاذ التي يمكن أن تكون عائقا في التغلغل إلى أعماقه.

- نسبة 03،70 % يرون أنه يتفاعل عندما يتناول النص موضوع يتوافق مع تخصصه وميوله العلمي.

[1]- دوجلاس براون ،أسس تعلِم اللغة وتعليمها، المرجع السابق، ص 143.

– أما نسبة 03،70 % من الأساتذة يرون أن التلميذ يتفاعل مع الوصف الداخلي للنص التعليمي عن طريق وضعه في وضعية تعلمية ذات مشكلة.

– وأما نسبة 33،33 % من الأساتذة لم يجيبوا على هذا السؤال.

السؤال 13:

نص السؤال: هل الزمن المخصص لتدريس النصوص الأدبية كافٍ لتلقى مضامينها سواء للتلميذ أو المعلم؟

الجدول رقم 10:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	13	%48،14
لا	14	%51،85

التعليق:

من خلال هذا الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 51،85 % من الأستاذة يرون أن الزمن المخصص لتدريس النصوص الأدبية غير كاف لتلقي مضامينها سواء للتلميذ أو المعلم، أما نسبة 48،14 % من الأساتذة يرون أن الزمن المخصص لها كاف لتلقي مضامينها سواء للتلميذ أو المعلم.

وهذا راجع إلى أن الوقت المخصص لا يكفي لفهم كل مضامينها ومحتويتها بنسبة للتلميذ وإلقاء الأستاذ كل المعلومات حول النص لتلميذ وإيصال الفكرة المراد فهمها ومعرفتها وقد برر بعض الأساتذة عدم كفاية الوقت خاصة في حصة القواعد والنصوص الأدبية لنها مكثفة حيث يقوم الأستاذ بمناقشة معطيات النص واكتشافها وتحديد بناء النص في ساعة واحدة وهذا لا يكفي.

وقد قدم لنا مثال أحد الأساتذة حول عدم كفاية الوقت في شرح الدرس مثال في القواعد (أحكام التميز والحال) حيث يستوجب على الأستاذ إعطاء أسئلة حول استخراج أحكام التميز والحال لتلميذ وهذا الأخير لا يستطيع إخراجها إلا إذا عاد إلى تعريف الحال وتعريف التميز ثم استخراج ما تطلب منه وهذا يتطلب وقت أكثر من الوقت المبرمج لتلك الحصة فهذا الدرس لا يكفي في ساعة واحدة، حيث « يكلف المجلس الوطني للبرنامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية »[1].

فيجب على هذا المجلس دراسة المواقيت حسب البرنامج وإعادة النظر فيه.

السؤال 14:

نص السؤال: هل تحتوي النصوص التي درستها أو تدرسها على أخطاء؟

الجدول رقم 11:

[1]- الجريدة الرسمية الجزائرية، المادة 30،ع 4، 27 يناير 2008، ص 11.

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	%66،66
لا	09	%33،33

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 66،66 % من الأساتذة يرون أن النصوص التي درسوها ويدرسونها تحتوي على أخطاء، أما نسبة 33،33 % لا يجدون أخطاء.

وترجع هذه الأخطاء إلى الكتاب المدرسي الذي يحتوي على أخطاء، فمن خلال إجابات الأساتذة تحصلنا على النسب التي تبين طبيعة الأخطاء التي يجدونها في النصوص التي درسوها ويدرسونها في الكتاب المدرسي، فنسبة 37،07 % أخطاء نحوية وتليها نسبة 33،33 % أخطاء مطبعية تتعلق بالرواية وكذا الجوازات الشعرية وترتيب الابيات مثل: قصيدة " ثورة الشرفاء " لمفدي زكريا (السنة الثالثة علوم)، وأخرى معرفيو وإملائية والتي تشتركان في نسبة 11،11 % وأخطاء تكرارية بنسبة 07،40 % وهي نسبة صغيرة مقارنة بالنسب الأخرى، فعلى مؤلفي الكتب المدرسية إعادة النظر فيها وتصحيحها واستخراج كل الأخطاء الموجودة فيها قبل توزيعها على المدارس الثانوية وعلى الأستاذ بدوره هو الأخر أن يصحح الأخطاء التي يجدها في الكتاب لأنه « يجب تجنب الأخطاء النحوية والإملائية لا لأنها تخالف القواعد فقط ولكن لأنها تنقص من أثر وسيلة التواصل »[1].

[1]– عبد الله مصطفى،مهارات اللغة العربية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002، ص 42.

فالقواعد النحوية تعتبر الأساس في تعلم اللغة وتعليمها كونها هي التي تضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل لتسلم اللغة في اللحن، فالأخطاء يجب أن تصحح لكي لا يتعلم التلميذ أخطاء وهو لا يعلم ذلك وينشرها لتخرج بذلك اللغة عن المألوف.

السؤال 15:

نص السؤال: هل يصعب عليك تدريس النصوص الأدبية وفقا للمقاربة بالكفاءات؟

الجدول رقم 12:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%62،96
لا	10	%37،07

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 62،96 % من الأساتذة يستصعبون تدريس النصوص الأدبية وفق للمقاربة بالكفاءات، اما نسبة 37،07 % من الأساتذة لا يجدون صعوبة في تدريسها وفقا لهذه المقاربة الجديدة وهذا راجع لتكوينهم في لسانيات النص ولأن هذه المقاربة تعتمد على المقاربة النصية في النصوص الأدبية، أما الذين يرون صعوبة في هذه المقاربة يرجع سبب ذلك إلى عدم تكوينهم في مجال لسانيات النص وأسباب أخرى استنادًا إلى الجدول رقم 13 والمتمثلة في:

- الامكانيات المتاحة.
- استصعابها من قبل التلاميذ.
- برنامج اللغة العربية.

الجدول رقم 13:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
الإمكانيات المتاحة	05	%18،50
استصعابها من قبل التلاميذ	15	%55،55
برنامج اللغة العربية	05	%18،50

التعليق:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن صعوبة تدريس وفقا للمقاربة بالكفاءات عند الأساتذة تكمن في استصعابها من قبل التلاميذ، حيث تبلغ نسبتهم 55،55 % وتليها بعدها نسبة 18،50 % يشترك فيها الاحتمالين (الإمكانيات المتاحة وبرنامج اللغة العربية).

فالمقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ ان المتعلم هو من يقوم بالدرس ويبحث عن المعلومات بنفسه والمعلم هو موجه فقط، فصرح لنا بعض الأساتذة خلال إجراء المقابلات معهم بأن التلاميذ لا يقومون بتهيئة الدروس وعندما نوجه لهم الأسئلة ينتظرون الاجابة عليها مدة من الزمن ولكن لا يجيبون مما يتحتم على الأساتذة بالقيام بالدرس وشرحه وحده لإنهائه في الوقت المحدد له، ويرجع سبب استصعابها من قبل التلاميذ وعدم القيام بمسؤوليتهم إلى الامكانيات المتاحة لهم حيث أن المدارس الجزائرية لم تهيأ الساحة لتطبيق هذه المقاربة التي

تبنتها من الدول الأجنبية المتطورة والمتقدمة في المجالات العلمية والتكنولوجية مثل (أمريكا وكندا وفرنسا) فالجزائر ضعيفة من ناحية الامكانيات التكنولوجية الحديثة مثل الانترنت والحواسب، التي يحتاجها التلاميذ في البحث عن المعلومات ، فنجد أيضا اكتضاض الأقسام في المدارس الجزائرية وخاصة المدارس الحضرية التي فيها تجمع سكني كبير، حيث نجد يتجاوز عدد التلاميذ 20 تلميذا في القسم الواحد، أما حول برنامج اللغة العربية يجد صعوبة لأنه برنامج مكثف ولا يقدر التلميذ على تهيئة كل الدروس لأنه لا يجد الوقت الكافي للبحث على ذالك.

تحليل استبيان التلاميذ

السؤال 01: هل تحب اللغة العربية؟

الجدول 01:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	165	%80،09
لا	41	%19،90

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة من يحب اللغة العربية هي 80،09 % ونسبة من يكرهها هي 19،90 %.

تعتبر اللغة العربية هي اللغة الرسمية في التدريس لولاية بجاية، وهي اللغة الأقرب للتلميذ بعد لغته الأم الأمازيغية، حيث أن التلميذ من دخوله إلى المدرسة وهو يتعلم اللغة العربية،

ولا ننسى أيضا الجانب الديني لأن القرآن الكريم نزل باللغة العربية وأيضا أن ولاية بجاية مشهورة بالحضارة والعلم وتتوسط ولايات أخرى تتكلم اللغة العربية كولاية سطيف وجيجل، وهذا ما يؤدي إلى الاحتكاك بهم ويتكلمون اللغة العربية وهذا ما يجعل نسبة حب العربية مرتفعة.

وفيما يخص الفئة التي لا تحب اللغة العربية راجع إلا الخلفية الاجتماعية والثقافية التي يكتسبها التلميذ، وأيضا صعوبة تعلمها هذا ما جعله يكرهها فأغلب التلاميذ يرون صعوبة كبيرة في تعلم النحو والقواعد وهذا راجع إلى كثرة القواعد والقوانين في النحو والصرف، ولهذا السبب ينبذون اللغة العربية.

السؤال 02: كيف ترى اللغة العربية؟

الجدول 02:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
متقدمة	56	%27،18
متوسطة	120	%58،25
متخلفة	30	%14،56

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك من يرى العربية متوسطة بنسبة 58،25 % وهي أعلى نسبة، ومتقدمة بنسبة 27،18 % ومتخلفة بنسبة 14،56 %.

تعتبر اللغة العربية اللغة الرسمية في الجزائر وهي لغة التعامل في الميادين الاجتماعية والسياسية والثقافية، وبالأخص الميدان التربوي فتعليم اللغة العربية هي عملية غرضها الأساسي هو تطوير المهارات اللغوية وتهدف أيضا إلى تنمية كفاءات المتعلمين اللغوية، وهناك من يرى أن اللغة العربية ليست متقدمة بل متوسطة وأنها لا تتماشى مع عصرنا الحالي وخاصة مع عصر العولمة والتكنولوجيا « ومن هنا يقع التشكيك في جدوى اللغة العربية أمام أدوات التطور التكنولوجي القائمة علة عولمة العلم بما جعل معطياته وقواعده تتوحد في اللغة الإنجليزية »[1].

لهذا تعتبر اللغة العربية غير متقدمة وأنها ضعيفة، لهذا يتوجب علينا العناية بها لاسترجاع مكانتها والعمل بها والدخول في مجال العِلم والعولمة باللغة العربية بعيدا عن اللغات الأجنبية الأخرى.

السؤال 03: هل تتفاعل مع النص الموجه لك في القسم؟

الجدول 03:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	166	%80،58
لا	40	%19،41

[1]– صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دط، دار هومه، الجزائر، 2003، ص 30.

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 80،58 % قالوا أنهم يتفاعلون مع النص الموجه لهم بينما نجد نسبة 19،41 % لا يتفاعلون.

تدل الإحصائيات على النصوص الموجهة للتلاميذ هي نصوص ملائمة حيث أن التلميذ يتفاعل كثيرا مع النص ويشارك ويندمج في الدرس ويصبح هنا المتعلم عنصرا فعالا في القسم، حيث تجعلهم يدركون أهمية المادة وطرح الأسئلة، فتصبح لديه القدرة في التسير والتوجيه إلا انه هناك فئة أخرى لا تتفاعل مع النصوص الموجهة لهم، وهي فئة قليلة ويرجع الأغلب في ذلك إلى عدم حبهم للغة العربية ولعدم الاهتمام بالنصوص الأدبية.

السؤال 04: هل ترى صعوبة في تعلمك اللغة العربية الفصحى؟

الجدول 04:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	54	%26،21
لا	152	%73،78

التعليق:

من خلال الجدول نرى أن نسبة 73،78 % من التلاميذ لا ترى صعوبة في تعلم اللغة العربية الفصحى، بينما 26،21 % من التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم اللغة العربية الفصحى.

هذا لا يعني أن الصعوبة موجودة في تعلم اللغة العربية الفصحى، وهذا وارد في كل اللغات إذ يتمثل في صعوبات التعلم اللغوي وعوائقه من الناحية النظرية وتتمثل الصعوبات استنادا إلى الجدول 05 في برنامج اللغة العربية، في اللغة العربية ذاتها في طريقة الأستاذ في التدريس.

رغم أن العربية لغة القرآن الكريم إلا أن هناك عوائق في تلقي النصوص قد يعود ذلك إلى قاموسها اللغوي الثري أو إلا صعوبة نظامها اللغوي خاصة فيما يتعلق بالنحو فنجد دائما التلميذ يصعب عليه تعلم وفهم قواعد النحو.

السؤال 05: أين تكمن الصعوبة؟

الجدول 05:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
برنامج اللغة العربية	23	%11،16
في اللغة العربية ذاتها	27	%13،10
طريقة الأستاذ في التدريس	07	%03،39
شيء أخر	01	%0،48

التعليق:

من خلال الجدول هناك من يرى صعوبة في تعلم اللغة العربية الفصحى، ونجد أيضا من خلال الجدول هناك من يرى أن الصعوبة تكمن في برنامج اللغة العربية وذلك بنسبة 11،16 % بينما هناك من يرى الصعوبة في اللغة العربية ذاتها بنسبة 13،10 % وهناك

من يراها في طريقة الأستاذ في التدريس بنسبة 03،39 % وأما نسبة 0،48 % يرون شيء أخر.

هناك العديد من الصعوبات في تعلم اللغة العربية الفصحى في المدارس الثانوية، وتكمن هذه الصعوبات في برنامج اللغة العربية، طريقة الأستاذ في التدريس، في اللغة العربية ذاتها، لهذا على الأستاذ أن يكون حريصا على هذه الصعوبات ويعرف كيف يتجاوزها، فهناك من يرى أن برنامج اللغة العربية برنامج مكتظ جدا وصعب وهناك من يرى ان اللغة العربية بحد ذاتها صعبة للتعلم لكثرة ألفاظها وتعدد قواعدها، وهناك من يرى أن بعض الأساتذة طريقة تدريسهم تُصعب عليهم تعلم اللغة العربية.

السؤال 06: هل تفهم النصوص التي يلقيها عليك الاستاذ في القسم:

الجدول 06:

الاحتملات	العدد	النسبة المئوية
نعم	104	%50،48
لا	41	%19،90
أحيانا	41	%29،06

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 50،48 % من التلاميذ يفهمون النصوص التي يلقيها الأستاذ عليهم، بينما نسبة 19،90 % من التلاميذ لا يفهمونها، وهناك نسبة أخرى وهي 29،06 % أحيانا تفهم وأحيانا لا.

هناك من يفهم النصوص التي يلقيها الأستاذ بنسبة متوسطة وهذا يدل علة ان هذه النصوص مفهومة وتسهل على الأستاذ إلقائها للتلميذ، وأنه يتلقاها بسهولة، وهناك فئة أحيانا تفهم النصوص وأحيانا لا تفهم، وهذا يعتمد على نوع النصوص المُلقى عليهم إذ كان صعب أم لا وعلى طريقة الأستاذ في الإلقاء.

السؤال 07: بأي لغة تتفاعل مع أسئلة الأستاذ حول النص؟

الجدول 07:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
اللغة العربية الفصحى	122	%59،22
اللغة القبائلية	65	%31،55
اللغة العربية العامة	45	%21،84
اللغة الفرنسية	11	%05،33

التعليق:

من خلال الجدول نجد أن هناك من يتفاعل مع أسئلة الأستاذ حول النص باللغة العربية الفصحى بنسبة 59،22 % وباللغة القبائلية بنسبة 31،55 % وباللغة العربية العامة بنسبة 21،84 % بينما باللغة الفرنسية نجدها بنسبة 05،33 %.

هناك العديد من اللغات المستخدمة في الجزائر حيث نجد في ولاية بجاية الأمازيغية التي تعتبر لغة الأصل واللغة العربية الفصحى التي يدرسها التلميذ داخل القسم، أما اللغة العربية العامة فهي اللغة التي تكلمها بعض الولايات القريبة لولاية بجاية، أما اللغة الفرنسية فهي لغة المستعمر التي تركتها فرنسا ومازالت بعض الألفاظ الفرنسية تُستعمل في حياتنا إلى يومنا

هذا، « أما في بلدان المغرب العربي التي تعرف تعدد اللغاويين العامية والفصحى والأمازيغية والفرنسية، فقد تنوعت الاراء حولها خاصة مسألة الفصحى والعامية في المدارس»[1].

ومن خلال الجدول نجد أن التلاميذ يستعملون اللغة العربية الفصحى أكثر، وهذا يدل على أن الأستاذ ساهم كثيرا في جعل التلاميذ يتفاعلون بالغة العربية الفصحى، إلا أن هناك أيضا من يستخدم اللغة المازيغية ولكن ليس بكثرة، أما بالنسبة للغة العربية العامة واللغة الفرنسية فلا يستعملوها كثيرا.

السؤال 08: ما هي أفضل حصة دراسية تفضلها؟

الجدول 08:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص الأدبية	125	%60،67
المطالعة الموجهة	66	%32،03
التعبير	28	%13،59

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 60،67 % يفضلون النصوص الأدبية، ونسبة 32،03% المطالعة الموجهة، بينما نسبة 13،59 % يفضلون التعبير.

[1]– حياة طكوك ، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة رسالة ماجستر، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010/2009، ص 50.

هناك من يحبون النصوص الأدبية وهناك من يحب المطالعة الموجهة وهناك من يفضل حصة التعبير، إلا أن الحصة التي يفضلها التلاميذ كثيرا هي حصة النصوص الأدبية ويرجع ذلك لما لها من تشويق في تلك النصوص، ونجد أيضا المطالعة الموجهة ولكن ليس بنسبة كبيرة، أما بخصوص التعبير فنجد أن الأكثرية لا يحبون حصة التعبير، لأنها تجعل التلميذ يقوم بالتعبير ويتحدث عن المواضيع التي يدرسها والتلاميذ لا يحبون المشاركة في داخل القسم، وليس لديهم ثقافة التعبير والكتابة، فالنصوص الأدبية هي نصوص تتم فيها المعالجة الأدبية والنقدية ويتم استثمارها في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين وهذا ما يجعلهم يفضلونها، أما المطالعة الموجهة التي تأتي في المرتبة الثانية فهي نصوص تتميز بطولها النسبي وتعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، مما يجعل التلميذ يميل إليها ويفضلها هي الأخرى كونها تعالج القضايا التي يستهويها، مثل القضايا الثقافية والعولمة والروح الانسانية.

السؤال 09: كيف ترى النصوص الأدبية؟

الجدول 09:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
سهلة	122	%59،22
معقدة	84	%40،77

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك من يرى أن النصوص الأدبية سهلة وبنسبة 59،22 % وهناك من يراها معقدة بنسبة 40،77 %.

هناك من يرى أن النصوص الأدبية سهلة وبنسبة متوسطة، وهذا يدل على النصوص المبرمجة سهلة وواضحة ويتفاعل فيها التلاميذ وذلك من خلال السؤال رقم 03 الذي يبين لنا التفاعل الكبير مع النصوص الأدبية الموجهة لهم، إلا أن هناك فئة ليس بمتوسطة ترى أن النصوص الأدبية صعبة ومعقدة يصعب كثيرا فهمها.

السؤال 10: هل تتناقش مع أستاذك خلال درس النصوص؟

الجدول 10:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	77	%37،37
لا	31	%15،04
أحيانا	98	%47،57

التعليق:

من خلال الجدول نجد أن نسبة 37،37 % يتناقشون مع الأستاذ خلال درس النصوص ونسبة 15،04 % لا يتناقشون ونسبة 47،57 % أحيانا.

نجد أن التلميذ لا يتناقض كثيرا مع أستاذه، ويرجع ذلك إلا ان التلاميذ لا يحبون المشاركة دخل القسم خصوصا في مناقشة معطيات النص، وفيه يكون التلميذ ينمي ملكته النقدية وهذا

يتضح لنا في السؤال رقم 07 من استبيان الأساتذة ونتائج الجدول رقم 06 التي تبين الصعوبة التي يواجهها التلاميذ خلال درس النصوص وهي في اكتشاف المعطيات والمناقشة.

السؤال 11: هل يستعمل أستاذك لغة غير اللغة العربية في تدريس النصوص؟

الجدول 11:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	77	%37،37
لا	129	%62،62

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 62،62 % لا يستعمل الأستاذ غير اللغة العربية، بينما نسبة أخرى وهي 37،37 % يستعمل الأستاذ فيها لغة أخرى غير اللغة العربية.

إن نسبة مرتفعة من التلاميذ يقرون بعدم استعمال الأساتذة للغة أخرى غير اللغة العربية، ويرجع ذلك كونها اللغة الأقرب والأسهل في شرح النصوص وارتفاع نسبة استعمال اللغة العربية يدل على أن الأساتذة يطبقون القوانين التي تنص على استخدام فقط اللغة العربية داخل القسم ويرفض إدخال اللغات الأخرى سواء كانت الأمازيغية أو الفرنسية أو غيرها في تقديم النصوص نظرا لأهمية حصة النصوص حيث أنها تساعد على إنماء الرصيد اللغوي للتلاميذ.

لهذا يتوجب على الأستاذ أن لا يستخدم أي لهجة أو لغة أخرى داخل القسم أثناء تقديم الدرس مهما كان موضوع الدرس، لأنه يؤثر بالسلب أثناء استخدام ألفاظ غير العربية، وما دامت اللغة العربية ثرية بالتضاد والترادف فعلى الأساتذة أن يلجأ لذلك أثناء الشرح، حيث يساعد الأستاذ علة إيصال ما يريده من معلومات وعليه أن يعتمد دائما على اللغة العربية الفصحى، ويلجأ أحيانا الأستاذ إلى استخدام اللغة القبائلية عندما يستصعب عليه في إيصال المعلومة باللغة العربية الفصحى، يضطر إلى إيصال المعلومة باللغة القبائلية.

السؤال 12: هل عندك معلومات سابقة حول مواضيع النصوص الأدبية المبرمجة؟

الجدول 12:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	62	%30،09
لا	44	%69،90

التعليق:

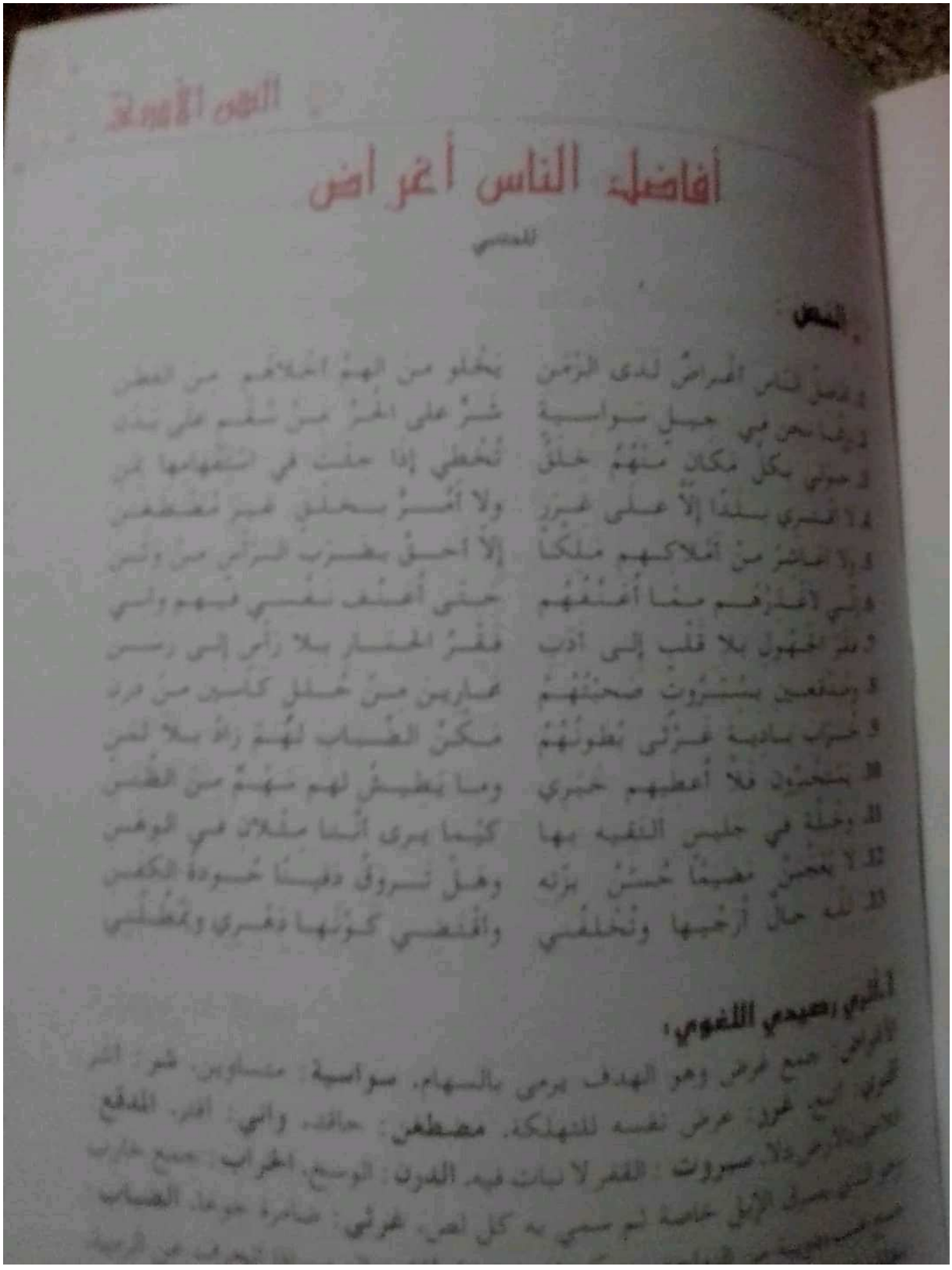
من خلال الجدول نجد أن نسبة 69،90 % لا يمتلكون معلومات سابقة حول مواضيع النصوص الأدبية المبرمجة وهي نسبة كبيرة، أما نسبة 30،09 % فهم يمتلكون معلومات سابقة.

نجد أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ لا يمتلكون معلومات سابقة حول مواضيع النصوص الأدبية المبرمجة، وهذا يدل على أن التلميذ لا يذاكر كثيرا في المنزل ولا يطالع ولا يبحث عن جديد، بل يكتفي فقط بما يقدمه الأستاذ له، ويرجع إلى عدم اكتساب المعلومات حول

مواضيع النصوص إلى انشغالهم بمواضيع أخرى وخاصة في هذا العصر الذي نعيشه، حيث انشغالهم بالتكنولوجيا وبالمواقع الاجتماعية وعم الاستفادة من التكنولوجيا إيجابيا، إلا انه هناك فئة قليلة جدا نجدها تحب وتبحث عن مواضيع النصوص وتحاول الفهم، وهذه الفئة تطالع كثيرا وتحب المطالعة كهواية، إلا أن الأساتذة يصرون التلاميذ أن يبحثوا عن المعلومات المتعلقة بالنصوص الأدبية لكون أن المعلم أداة ومرشد يقود المتعلم خلال حصة النصوص ليصل بنفسه في شرح النصوص الأدبية ويبين أهم الأشياء الغير المفهومة أو لكي ترسخ المعلومات لدلى التلميذ.

تحليل مدونة البحث:

النص الأول: أفاضل الناس أغراض



أفضل الناس أغراض

للمتنبي

عنوان الدرس: أفاضل الناس أغراض (للمتنبي)

أثري رصيدي اللغوي:

مضطغن: حاقد.

المضيم: المظلوم.

البرّة: اللباس.

أكتشف معطيات النص:

أفاضل الناس في نظر الناس هم أصحاب العقول والعزيمة والإحسان يتعرضون للمصائب ويرميهم الزمن بقوائمه ومحنه بسبب ذكائهم.

– يعيش من يخلوا من الفطنة والتدبير والبصيرة.

– لا يجوز أداة استفهام "من" على هؤلاء الجماعة من الناس لأنهم كالبهائم.

– لذا إذا استفهمت منهم عقل "ما".

أناقش معطيات النص:

المظاهر التي أثارت غضب المتنبي وسخطه:

غياب العقل – الجهل – انحطاط الأخلاق – الفساد والظلم.

من الاسباب التي أدت إلى ظهور الأخلاق الظلم والفساد في العصر العباسي الثاني.

التباين الطبقي – الفساد الاجتماعي – الفساد السياسي.

أحدد بناء النص:

– نمط النص: حجاجي وصفي.

– أهم خصائصه: توظيف النعوت مثل: جيل سواسية.

– استخدام الصور البيانية: لا يعصين مضيق – حوُدة الكَفن.

– توظيف الحجج والبراهين.

– استخدام أدوات التوكيد: أن – أنني.

تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص:

نعم هناك علاقة بين الكلمات الثلاثة: الفقر، الجهل، الخوف، فكل واحدة تؤدي إلى الأخرى فالجهل يؤدي إلى الفقر والفقر يكون سبب في الجهل كذلك، وكلاهما يؤديان إلى الخوف.

– حروف العطف: الواو، حرف الجر "إلى".

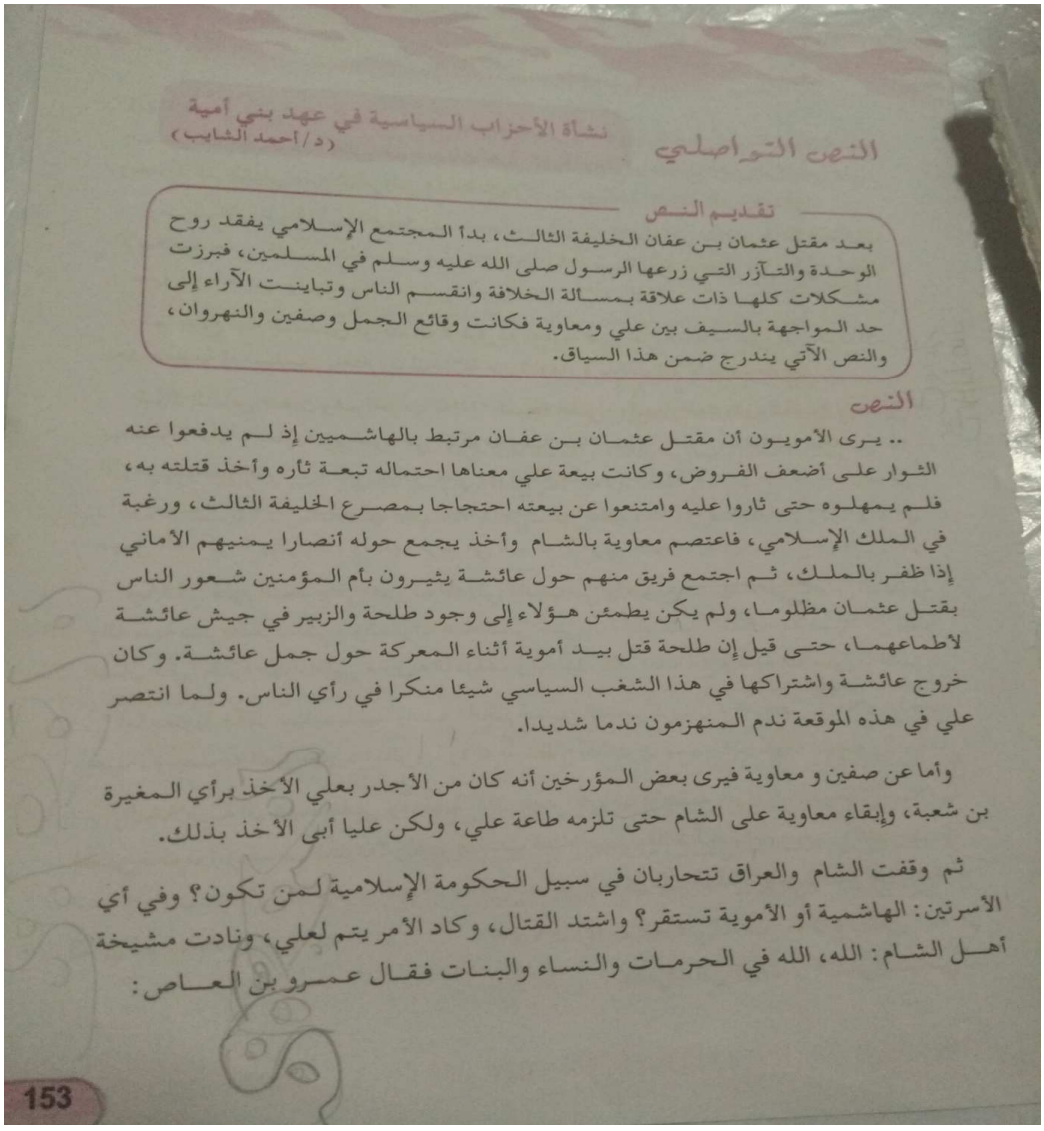
الضمائر: في قوله " وأقتضي كونها ".

أجمل القول في تقدير النص:

عالج الشاعر ظاهرة اجتماعية، وقد ظهر الشعر الاجتماعي واضحا في العصر العباسي بسبب سوء الأوضاع.

أهم موضوعاته التي تناولها الشعراء هي مظاهر الفقر وشقاء الطبقية – الجهل – إنعدام العدالة، كما أنهم تناولوا نماذج بشرية مذمومة كالبخلاء والجبناء والطبقيين.

النص الثاني: نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية



نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية
(د/أحمد الشايب)

النص التواصلي

تقديم النص

بعد مقتل عثمان بن عفان الخليفة الثالث، بدأ المجتمع الإسلامي يفقد روح الوحدة والتآزر التي زرعها الرسول صلى الله عليه وسلم في المسلمين، فبرزت مشكلات كلها ذات علاقة بمسألة الخلافة وانقسم الناس وتباينت الآراء إلى حد المواجهة بالسيف بين علي ومعاوية فكانت وقائع الجمل وصفين والنهروان، والنص الآتي يندرج ضمن هذا السياق.

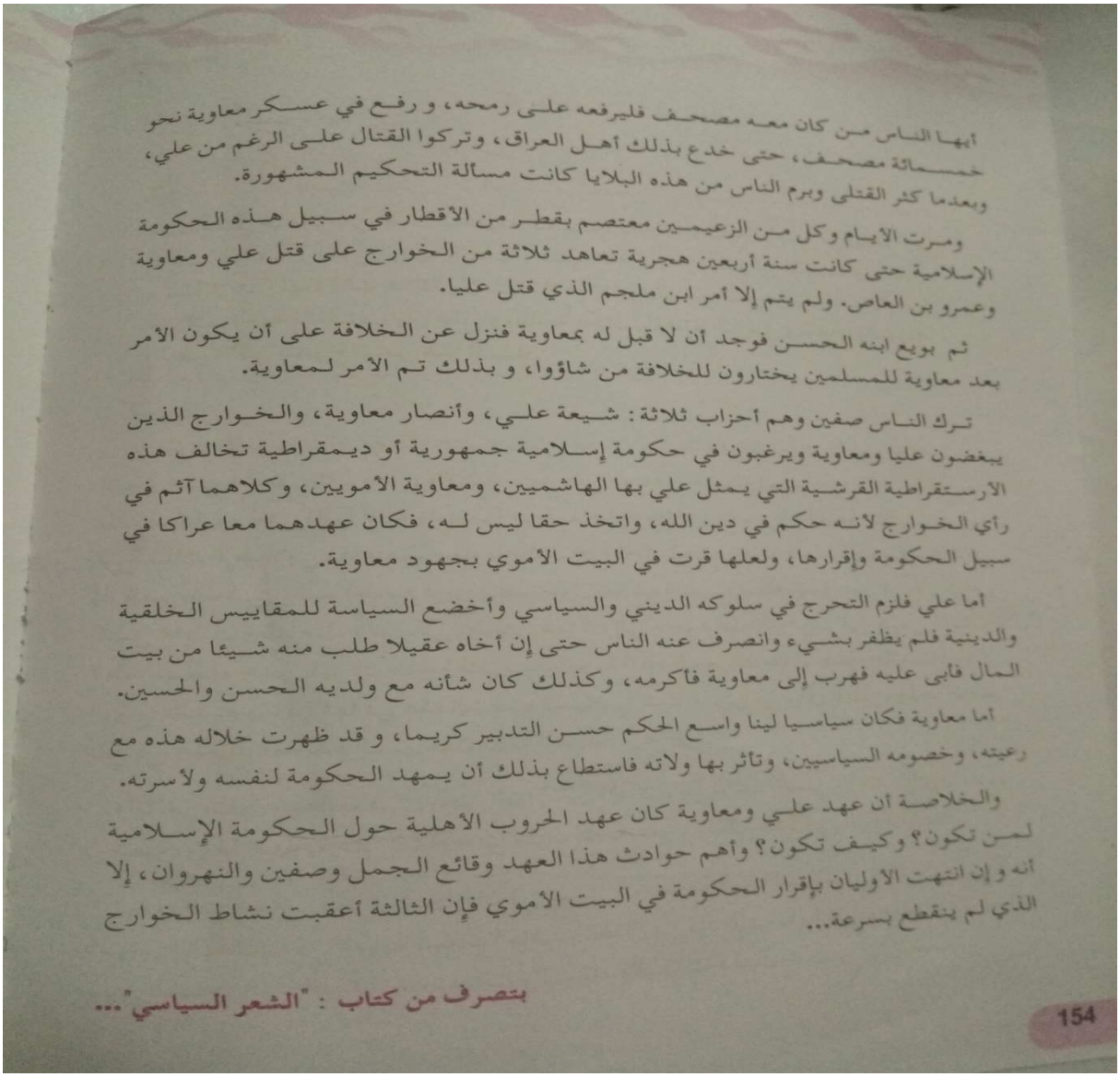
النص

.. يرى الأمويون أن مقتل عثمان بن عفان مرتبط بالهاشميين إذ لم يدفعوا عنه الثوار على أضعف الفروض، وكانت بيعة علي معناها احتماله تبعة ثاره وأخذ قتلته به، فلم يمهلوه حتى ثاروا عليه وامتنعوا عن بيعته احتجاجا بمصرع الخليفة الثالث، ورغبة في الملك الإسلامي، فاعتصم معاوية بالشام وأخذ يجمع حوله أنصارا يمنيهم الأماني إذا ظفر بالملك، ثم اجتمع فريق منهم حول عائشة يثيرون بأم المؤمنين شعور الناس بقتل عثمان مظلوما، ولم يكن يطمئن هؤلاء إلى وجود طلحة والزبير في جيش عائشة لأطماعهما، حتى قيل إن طلحة قتل بيد أموية أثناء المعركة حول جمل عائشة. وكان خروج عائشة واشتراكها في هذا الشغب السياسي شيئا منكرا في رأي الناس. ولما انتصر علي في هذه الموقعة ندم المنهزمون ندما شديدا.

وأما عن صفين و معاوية فيرى بعض المؤرخين أنه كان من الأجدر بعلي الأخذ برأي المغيرة بن شعبة، وإبقاء معاوية على الشام حتى تلزمه طاعة علي، ولكن عليا أبى الأخذ بذلك.

ثم وقفت الشام والعراق تتحاربان في سبيل الحكومة الإسلامية لمن تكون؟ وفي أي الأسرتين: الهاشمية أو الأموية تستقر؟ واشتد القتال، وكاد الأمر يتم لعلي، ونادت مشيخة أهل الشام: الله، الله في الحرمات والنساء والبنات فقال عمرو بن العاص:

153



أيها الناس من كان معه مصحف فليرفعه على رمحه، و رفع في عسكر معاوية نحو خمسمائة مصحف، حتى خدع بذلك أهل العراق، وتركوا القتال على الرغم من علي، وبعدما كثر القتلى وبرم الناس من هذه البلايا كانت مسألة التحكيم المشهورة.

ومرت الأيام وكل من الزعيمين معتصم بقطر من الأقطار في سبيل هذه الحكومة الإسلامية حتى كانت سنة أربعين هجرية تعاهد ثلاثة من الخوارج على قتل علي ومعاوية وعمرو بن العاص. ولم يتم إلا أمر ابن ملجم الذي قتل عليا.

ثم بويع ابنه الحسن فوجد أن لا قبل له بمعاوية فنزل عن الخلافة على أن يكون الأمر بعد معاوية للمسلمين يختارون للخلافة من شاؤوا، و بذلك تم الأمر لمعاوية.

ترك الناس صفين وهم أحزاب ثلاثة: شيعة علي، وأنصار معاوية، والخوارج الذين يبغضون عليا ومعاوية ويرغبون في حكومة إسلامية جمهورية أو ديمقراطية تخالف هذه الارستقراطية القرشية التي يمثل علي بها الهاشميين، ومعاوية الأمويين، وكلاهما آثم في رأي الخوارج لأنه حكم في دين الله، واتخذ حقا ليس له، فكان عهدهما معا عراكا في سبيل الحكومة وإقرارها، ولعلها قرت في البيت الأموي بجهود معاوية.

أما علي فلزم التحرج في سلوكه الديني والسياسي وأخضع السياسة للمقاييس الخلقية والدينية فلم يظفر بشيء وانصرف عنه الناس حتى إن أخاه عقيلا طلب منه شيئا من بيت المال فأبى عليه فهرب إلى معاوية فأكرمه، وكذلك كان شأنه مع ولديه الحسن والحسين.

أما معاوية فكان سياسيا لينا واسع الحكم حسن التدبير كريما، و قد ظهرت خلاله هذه مع رعيته، وخصومه السياسيين، وتأثر بها ولاته فاستطاع بذلك أن يمهد الحكومة لنفسه ولأسرته.

والخلاصة أن عهد علي ومعاوية كان عهد الحروب الأهلية حول الحكومة الإسلامية لمن تكون؟ وكيف تكون؟ وأهم حوادث هذا العهد وقائع الجمل وصفين والنهروان، إلا أنه و إن انتهت الأوليان بإقرار الحكومة في البيت الأموي فإن الثالثة أعقبت نشاط الخوارج الذي لم ينقطع بسرعة...

بتصرف من كتاب : "الشعر السياسي"...

154

اكتشاف معطيات النص:

الملوم على اغتيال عثمان بن عفان رضي الله عنه في نظر الأمويين هم الهاشميين، وذلك بسبب فيداء لهم عن واجب الدفاع عنهم وحمايتهم ممن ثاروا عليه.

كانت بيعة علي كرم الله وجهه بعد اغتيال عثمان بن عفان رضي الله عنه تعني في نظر الأمويين إلزامه بالقصاص من القتلى.

لقد استعمل معاوية بني أبي سفيان مقتل عثمان بن عفان رضي الله عنه بقلب المسلمين ضد علي كرم الله وجهه، ورفض مبايعة علي حتى يقتلون من قاتلهم وكان كل هذا بسبب طمعه بالخلافة.

استغل الظروف وراح يجمع حوله الانصار ويمنيهم بمعسول الأماني غذ هو ظفر بالخلافة.

أناقش معطيات النص:

يدل اعتصام معاوية بالشام وجمعه لأنصار على عصيانه لعلي كرم الله وجهه وضعه في أخلاقه.

استعمل معاوية الناس إليه بسياسته الدنيوية أي نفعية وتوظيف أنصاره في الجاه والنفوذ والسلطة.

ومن عواقب الحروب الدموية التي وقعت بين صفوف المسلمين تصدع وحدة الأمة الإسلامية عاريا أمام الأعداء والمتربصين به، قتل علي كرم الله وجهه

وظهور حزب ثالث معادي ومعارض للشيعة وبني أمية الذي يرى ضرورة إعطاء المسلمين الحرية الاختيار من يتولاهم.

أستخلص وأجمل القول:

ظهرت في العصر الأموي عدة أحزاب حزب الشيعة (بنو هاشم) حزب الأمويين (بني أمية) أنصار معاوية بن أبي سفيان، حزب الخوارج.

انبنت هذه الأحزاب العصبية والمذاهبية في صفوف الأمة الواحدة وأد ذلك إلى تشقق وتفكك الأمة الإسلامية وضعف سلطتها وكثرة الحروب بين أطيافها، حتى تمكن منها أعداء الإسلام.

نتائج الدراسة الميدانية:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، وبعد تحليل الاستبيان والنتائج العامة التي توصلنا إليها حول مذكرتنا تلقي النص التعليمي باللغة العربية الفصحى توصلنا إلى ما يلي:

- تمثل اللغة العربية في ولاية بجاية لغة أساسية في المجالات الدراسية، بل تكاد تنحصر في التدريس وبعض الإدارات.
- تفاعل كبير بين التلميذ كمتلقي والنص الأدبي كرسالة تبليغية.
- تدريس النصوص التعليمية في ضوء المقاربات بالكفاءات هي نشاط إدماجي كفاءة التلميذ بواسطته يتحقق الادماج الفعلي للمعارف والقدرات.

- غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها، خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية، أو على الأقل عملية إعلامية تزودهم ببعض المعلومات العامة عن الاصلاح وأهدافه.
- هناك من الأساتذة من يقرون بأن هناك بعض الدروس في البرنامج تستدعي المقاربة بالأهداف وبعضها المقاربة بالكفاءات (قصور في المقاربة بالكفاءات).
- احتكاكنا بالأساتذة جعلنا نلاحظ أن الأساتذة القدامى يعتمدون على المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات معًا، خاصة الأساتذة الذين لديهم خبرة.
- المقاربة بالكفاءات فكرة اصلاحية أعطت نتائج إيجابية.
- أغلبية الأساتذة لم يطبقوا المقاربة بالكفاءات لصعوبة تدريسها ولعدم توفر الامكانيات الازمة لها.
- المقاربة بالكفاءات انفعالية في جانبها النظري، لكنها غير ذلك في الميدان.
- هناك توافق بين المنهاج وبرنامج النصوص الأدبية بشكل نسبي.
- النصوص النثرية يتفاعل فيها كثيرا المتعلم مقارنة بالنصوص الشعرية.
- بعض النصوص الأدبية غير ملائمة للمتعلم الذي يدرس في الثانوية كالنصوص الموجهة للسنة الأولى ثانوي.

خاتمة

خاتمة:

حاولنا في بحثنا هذا أن نسلط الضوء حول تلقي النصوص التعليمية باللغة العربية الفصحى في الطور الثانوي، ودور المقاربة المعتمدة في التدريس التي هي المقاربة بالكفاءات التي جاء بها الاصلاح التربوي في تغير مسار العملية التعليمية من خلال تبني إجراء جديدة مواكبة لتطور المجالات العلمية المختلفة حيث أنها تحفز التلميذ على البحث والاستكشاف عن المعارف والمعلومات وتوظيفها في مجال التعليم والحياة اليومية بعدما كانت تحصره المقاربة القديمة على التلقي فقط دون تحفيز قدراته العقلية، ويكون تدريس النصوص الأدبية وفق المقاربة بالكفاءات عن طريق تفاعل التلميذ مع الأسئلة الموجهة له من قبل المعلم، فتعليمية النصوص بالغت الأهمية نظرا للمعارف الثرية والمتنوعة التي تقدم للمتعلم من ذلك تنوع هذه النصوص حتى يُكَوِن التلميذ ملكته اللغوية والمعرفية من خلالها، لهذا تعتبر النصوص الأدبية من أهم الدروس لدى التلميذ لمل لها من دور كبير فهي تنمي الابداع الفني لتلميذ كقارئ وملكة النقد لديه وتحسين أسلوبه في الإلقاء والتلقي معا، وتذوقه لجماليات الأدب كفن وملكته التبليغية والحوارية.

ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال بحثنا نجد:

- تفاعل كبير بين التلميذ كمتلقي والنص الأدبي كرسالة تبليغية.

- تدريس النصوص التعليمية في ضوء المقاربات بالكفاءات هي نشاط إدماجي كفاءة التلميذ بواسطته يتحقق الادماج الفعلي للمعارف والقدرات.
- المقاربة بالكفاءات فكرة اصلاحية أعطت نتائج إيجابية.
- المقاربة بالكفاءات فعالة في جانبها النظري، لكنها غير ذلك في الميدان.
- بعض النصوص الأدبية غير ملائمة للمتعلم الذي يدرس في الثانوية كالنصوص الموجهة للسنة الأولى ثانوي.

وهناك بعض التوصيات التي نوصي بها:

أولا: إعادة النظر في اختيار النصوص الأدبية ومواضيعها لتتلاءم مع مستوى التلاميذ وخاصة النصوص الشعرية المختارة من الشعر الجاهلي لسنوات الأولى والثانية.

ثانيا: إعطاء الوقت للتلاميذ للقراءة وتخصيص وقت لها في البرنامج.

ثالثا: يجب إعطاء أهمية كبيرة للأدب الجزائري في المرحلة الثانوية.

الملاحق

الملحق الأول:

مدونة البحث

1- الخطاب المستعمل في تعليمية النصوص:

الدرس الأول: الإيجاز والإطناب والمساواة

في تاريخ 219/04/30 من الساعة 09:00 إلى الساعة 10:00.

الأستاذة نكتب الأمثلة وفي نفس الوقت نقرأها

دخول تلميذ في الحصة الثانية ويقول صباح الخير يا أستاذ

الأستاذة: إواشو أُودُوسِيتارا سفحاييِ؟

التلميذ: توغمستيوي إدكساغ أ أستاذ

التلاميذ: يضحكون

الأستاذة: أسا ناغ إتالي، التلميذ: إتالي

الأستاذة: قل لم أنهض باكرا أويدقارارا أكساغد ثوغمستيو وشعر مازال كما هو

التلميذ: يسكت ويخجل، الأستاذة: فقد الأمل في شعرك روح إجلس وكتب الأمثلة

الأستاذة: من يقرأ الأمثلة؟ التلاميذ يرفعون أيديهم، الأستاذة: روح أمينة اقرئي

التلميذة (أمينة) تقرأ الأمثلة

التلاميذ يتكلمون

الأستاذة: إذا زاد شيء عن حده انقلب ضده إشاط لْهَدْرَا

الأستاذة: تشرح الآية (ولكم في القصاص حياة)

الأستاذة: تستخدم الاشارات في شرح الآية تشير بيديها

التلاميذ: يسمعون الأستاذة هل فهمتم؟

التلاميذ: نعم

تلميذ: أأستاذة كيف يمكن أن نقول هناك مساواة؟

الأستاذة من يجيب؟ حفصة أجيبي على السؤال

التلميذة حفصة سكتت

الأستاذة تكون المساواة عندما تكون الفكرة تساوي الكلمات

الأستاذة واضح؟ نكتب الخلاصة

الأستاذة: تكتب الدرس على السبورة (التلاميذ يتكلمون)

الأستاذة: سوسم أتينهنان ماذا لم تفهمي؟

التلميذة: تسكت

الأستاذة: في كل مثال نترك سطرين لكي نجيب عليه أسرعوا في قليلا الكتابة

الأستاذة: ماذا تريد يا علي تريد أن تجيب على التطبيق

علي منهو نكي يشير بيده إلى نفسه

الأستاذة: نعم أنت روح أجب

علي يسكت وين

الأستاذة: هل فهمت الدرس أعلي؟ فهمت أم لا؟

التلميذ (علي) ساكت

الأستاذة: لمل لم تقل أنك لم تفهم؟

تلميذ أخر يجيب الأستاذة: شكرا لك أمزيان أحسنت ثوفيتيتيد

الأستاذة: صارة أجيبي على المثال الأخر

التلميذة (صارة) تجيب وتنهض تكتب الإجابة على السبورة

الأستاذة: سمير أجب أنت أيضا

التلميذ (سمير) وقيلا الاجاز؟

الأستاذة: والله متعَلميد سكر أين إدْشَرحَغ أكيث

الأستاذة: ضعوا الأقلام وأشرح لكم

الأستاذة: تشرح

التلاميذ: يسمعون

الأستاذة: حضروا الدرس القادم صفحة 133

تلميذ أخر يخرج، الأستاذة أنيذا أتروحاط إلى أين ذاهب

التلميذ: نعيا اأستاذة قسفاتح نكني ذلكتفا

الدرس الثاني: تحليل موضوع البشير الإبراهيمي

في 2019/04/30 من 10:00 إلى 11:00

الأستاذة: صباح الخير نجلس هل أنجزتم موضوع البشير الإبراهيمي؟

التلاميذ: لا الأستاذة إواشو لا؟ أجماعا ليمانا لم تنجزوا الموضوع؟

التلاميذ: أنجزنا أأستاذا تلميذ أخر أستاذا نكيني أويدفكيتارا أسوجي

الأستاذة: أتسعيتارا لجيران أدغران يداك؟

التلميذ: أه الأستاذة: ليس لديك جيران يقرؤون معك؟

الأستاذة: روح نجيب على الأسئلة، تلميذ أخر أدويغارا أسوجي

الأستاذة: إميدوسيت صافا أوكيعريقارا وبريد

التلاميذ: يضحكون الأستاذة: الفقرة تتحدث عن حال المسلمين

الأستاذة: لخصوا المضمون

التلميذة: كما في الموضوع السابق؟

الأستاذة: لوكان إعلماغ أكا متيلاق أفكيغاس الحصة لأحد الأستاذة

التلاميذ: ساكتون

الأستاذة: هل نص البشير الإبراهيمي نص علم متأدب؟

الأستاذة: أليديا هذا هو نتيجة غيابك النص ينتمي إلى فن المقال

التلميذة: متى نقول أن النص اجتماعي؟

الأستاذة: الفن هو المقال الموضوع اجتماعي

الأستاذة: ميليسا ماهو الموضوع؟

التلميذة (ميليسا) اجتماعي

الأستاذة: أرمي العلك يابابا إشاط

التلميذة: الفن أو الموضوع هو نفس الشيء

الأستاذة: لا تحلل أميليسا مواضيع البكالوريا بهذه الطريقة وحتى في الشعر لا تتفلسفي كثيرا

الأستاذة: ماذا قلنا عن البشير الإبراهيمي؟

التلاميذ: يدعوا إلى الاصلاح

الأستاذة: من يعرب إذْ؟

التلاميذ: يسكتون

الأستاذة: أوتقريمارا أجمعا؟

التلميذ: تفسيرية

الأستاذة: نعم صحيح

الأستاذة: كيف نجد القاموس في النص، عندما نتحدث عن القاموس اللغوي، يعني نتحدث عن الكلمات وهنا البشير الإبراهيمي استخدم الكلمات الدينية

التلميذة: معليش تقول لي إعراب "إن"

الأستاذة: لا محل لها من الاعراب

الأستاذة: البشير الإبراهيمي استخدم القاموس العربي والديني وهاذا يدل على تشبعه باللغة العربية الأصيلة وبالدين الإسلامي

الأستاذة: هل فهمتي أبابا؟

الأستاذة: أصونيا أدْكولاد أكرا مقبل أكمسدواخ رمطان

الأستاذة: ماهو المحسن البديعي الأكثر شيوعا في النص؟

التلميذة: التصريع

الأستاذة: التصريع لا يوجد في النص بل في الشعر

الأستاذة: ماهو التصريع أعُمر؟

التلميذ (عمر): الحروف في أواخر البيت الشعري

الأستاذة: نعم هذا أخر درس معكم أقدمه والسلام عليكم

التلاميذ: وعليكم السلام

تلميذة: سأشتاق إليك

الأستاذة: أنا لا لأشتاق لكم أدرسوا برك إن شاء الله تنجحوا

التلميذ: أاستاذا نحن لا ندرس النثر في البكالوريا

الأستاذة: والله ديخلافن كونَنْوي، كل ما قرأتم يدرس

الأستاذة: فهمتم الدرس؟

التلميذة: قليلا شويا كان

تلميذة أخرى: حتى القليل لا يوجد لم نفهم

الأستاذة: ماذا لم تفهمي؟

التلميذة: نصوص إبن خلدون مقال؟

الأستاذة: لا

التلميذة: لماذا أأستاذ

الأستاذة: لأنه لا تتوفر شروط فن المقال

الأستاذة: لا تتفلسفي أميليسا كثيرا حتى لا تقعي في الخطأ.

الدرس الثالث: أفاضل الناس أغراض للمتنبي

في يوم 2019/05/02

الأستاذة: تقرأ القصيدة والتلاميذ يسمعون

الأستاذة: من يقرأ القصيدة؟ تفضلي يا صورية إقرأ

التلميذة: تقرأ القصيدة

الأستاذة: كيف تجدون النص؟

التلميذ: أصعب صعب أأستاذة

الأستاذة: من يشرح القصيدة؟ حضرتم الدرس في المنزل؟

التلميذ: يشرح القصيدة

الأستاذة: عجوز البيت ما معناه؟ نعم أكميليا أجيبي

التلميذة (كميليا) الذي ليس مفهوما

الأستاذة: البيت الثاني من يشرح؟ نعم أجمعا من يجيب

التلميذة: يتحدث عن السواسية

الأستاذة: البيت الثالث؟ من يشرح ثموث سَفْحا أها أجيبوا أسيا أقرء البيت الثالث واشرحي

التلميذة (أسيا): أي لا يتابع البلد أي بلد يعني يعرض نفسه ذلك

الأستاذة: لا أتبع الذين لا يشبهون الناس وشبههم بالأوثان والبيت الأخر يقول لا ألوم نفسهم حتى ألوم نفسي

الأستاذة: من يشرح الحكمة؟ " فقر الجهول بلا قلب الأدب فقر الحمار بلا رأس "

التلميذ: ان الانسان بالجهل لا يملك عقل

الأستاذة: شبه الانسان الجاهل بالحمار

الأستاذة: من يواصل شرح الأبيات؟

التلاميذ: يتكلمون

الأستاذة: نسكت أيا جماعة اشرحوا الأبيات

الأستاذة: تقوم بشرح الأبيات

الأستاذة: من هم أفاضل الناس في نظر المتنبي؟ نعم أليديا

تلميذ أخر هم الأذكياء

الأستاذة: نعم شكرا، لماذا لا يجب الاستفهام مع هؤلاء الناس

التلميذ لنهم بغير العاقلين

الأستاذة: بماذا شبههم؟

التلميذة: بالحيوان الذي ليس له عقل

الأستاذة: التكبر عندما تتكبر مع الخلوق أما الارتفاع مع الدنيء فلا يعتبر تكبرا بل حذر يحذر معهم

الأستاذة: نكتب نقوم بالإملاء والتلاميذ يكتبون

الأستاذة: ماهو نمط النص أجماعا؟

التلميذة: حجاجي

تلميذة اخرى: حجاجي وسردي

الأستاذة: لماذا هو حجاجي؟

التلميذة: لأنه يقدم حجج وأدلة على كثرة الفساد

الأستاذة: ما هي خصائصة؟

التلميذة: استخدام الصور البيانية

تلميذة أخرى: استخدام الأفعال المضارعة

الأستاذة: ماذا أيضا؟

الأستاذة: استخدام النعوت، نكتب أناقش معطيات النص

الأستاذة: ما علاقة الفقر والجهل والخوف؟

التلميذ: الفقر يؤدي إلى الجهل

الأستاذة: ليس كل فقير جاهل، فكثير من الناس تجدهم فقراء ولكن علماء ومربيين أكاميليا حتى نحن فقراء لسنا من الطبقة البرجوازية

الأستاذة: أيا أجمعا أجيبوا هل أنتم صائمين تموثم سفحايي أجيبوا أليديا أجيبي

التلميذة (ليديا): الفقير والجاهل يؤدي إلى الخوف

الأستاذة: شكرا ليديا، ماهي أدوات الربط التي استعملها الكاتب؟

التلميذ: واو العطف وحروف الجر

الأستاذة: ما نوع القضية التي تناولها المتنبي؟

التلميذة: وطنية اجتماعية

الأستاذة: الشعر الاجتماعي ظهر في العصر العباسي تذكروا ذلك واضح

التلاميذ: نعم أأستاذة

الأستاذة: نكتب الدرس(الأستاذة تقوم بالإملاء)

التلاميذ: يكتبون

الأستاذة: الأسبوع المقبل سنأخذ فرض وسنأخذ مراجعة والسلام عليكم.

الدرس الخامس

نص تواصلي: نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية، "أحمد الشايب"

الأستاذة: صباح الخير نفتح الكتاي صفحة 153 من يقرأ النص؟

التلميذة تقرأ النص، الأستاذة من أيضا، تلميذ أخر يقرأ النص

الأستاذة: النص عن ماذا يتحدث؟

التلميذ: عن الهاشميين

الأستاذة: متى كانت البيعة علي كرم الله وجهه من يجيب؟ أنت أجب

التلميذ: بعد اغتيال عثمان بن عفان

الأستاذة: نعم صحيح كانت البيعة علي كرم الله وجهه بعد اغتيال عثمان بن عفان عندها تم مبايعة علي كرم الله وجهه

الأستاذة: ماهو الشرط الذي يجب ان يكون معاوية أبو سفيان؟

التلميذة: هو أن يأخذ ثأر عثمان بن عفان

الأستاذة: شكرا جيد أحسنت

الأستاذة: الطريقة التي استخدمها سفيان لأخذ السلطة من الهاشميين، هل استغل ضعف المسلمين وكيف استغلهم؟

التلميذ: كان وحده ثم بدأ يجمع حشد من المسلمين

الأستاذة: كيف أغراهم؟ فاطمة أجيبي أنت

التلميذ: قام بإغرائهم بالأمور الدنيوية

الأستاذة: أنظروا في أخر النص ستجدون ذلك نعم صحيح أغراهم بالأمور الدنيوية، نعود إلى علي كرم الله وجهه، ما هي الأسباب التي جعلته لم يتسرع بالثأر؟

التلميذ: كان يتميز بالأخلاق الإسلامية، كان متأنيا في الأخذ بالثأر

الأستاذة: أحسنت كان متعلقا بالحكمة وكان يخاف من نتائج هذا الثأر، ماذا سيحصل؟

الأستاذة: نكتب ما قلناه في السبورة

التلميذ: أكتب

الأستاذة: نعم تفضل

الأستاذة: تقوم بالإملاء والتلاميذ يكتبون

الأستاذة: كان علي كرم الله وجهه يتميز بالأخلاق الدينية استغل معاوية بالأمور الدينية من أجل حشد أنصار

ماذا أعلن علي كرم الله وجهه؟ التلميذ: أعلن الحرب

الأستاذة: نعم صحيح أعلن الحرب ضد معاوية بن أبي سفيان ثم بدأت بالتفكك

ماذا حصل للأمة التي وحدها النبي صلى الله عليه وسلم

التلميذ: أصبحت متفككة، وكل هذا حصل بسبب السلطة

الأستاذة: من استطاع أن يوقف الحرب بين علي ومعاوية من هو؟

التلميذ: هو عمر بن العلص

الأستاذة: ماذا طلب منهم؟

التلميذ: قال من كان معه مصحف فليرفعه على رمحه

الأستاذة: كدليل على ماذا؟

التلميذ: المسلم التوقف عن الحرب

الأستاذة: هل استجابوا لعمر بن العاص؟

التلميذ: نعم استجابو

الأستاذة: كان علي كرم الله وجهه كاد أن ينتصر على معاوية ولكن عند طلب عمر بن العاص أوقف الحرب ولكن خدع من طرف معاوية.

قرر الخوارج قتل كل من معاوية وعلي كرم الله وجهه وعمر بن العاص، لماذا قرروا ذلك؟

التلميذ: لأنهم سبب الحرب

الأستاذة: هل قتلوهم؟

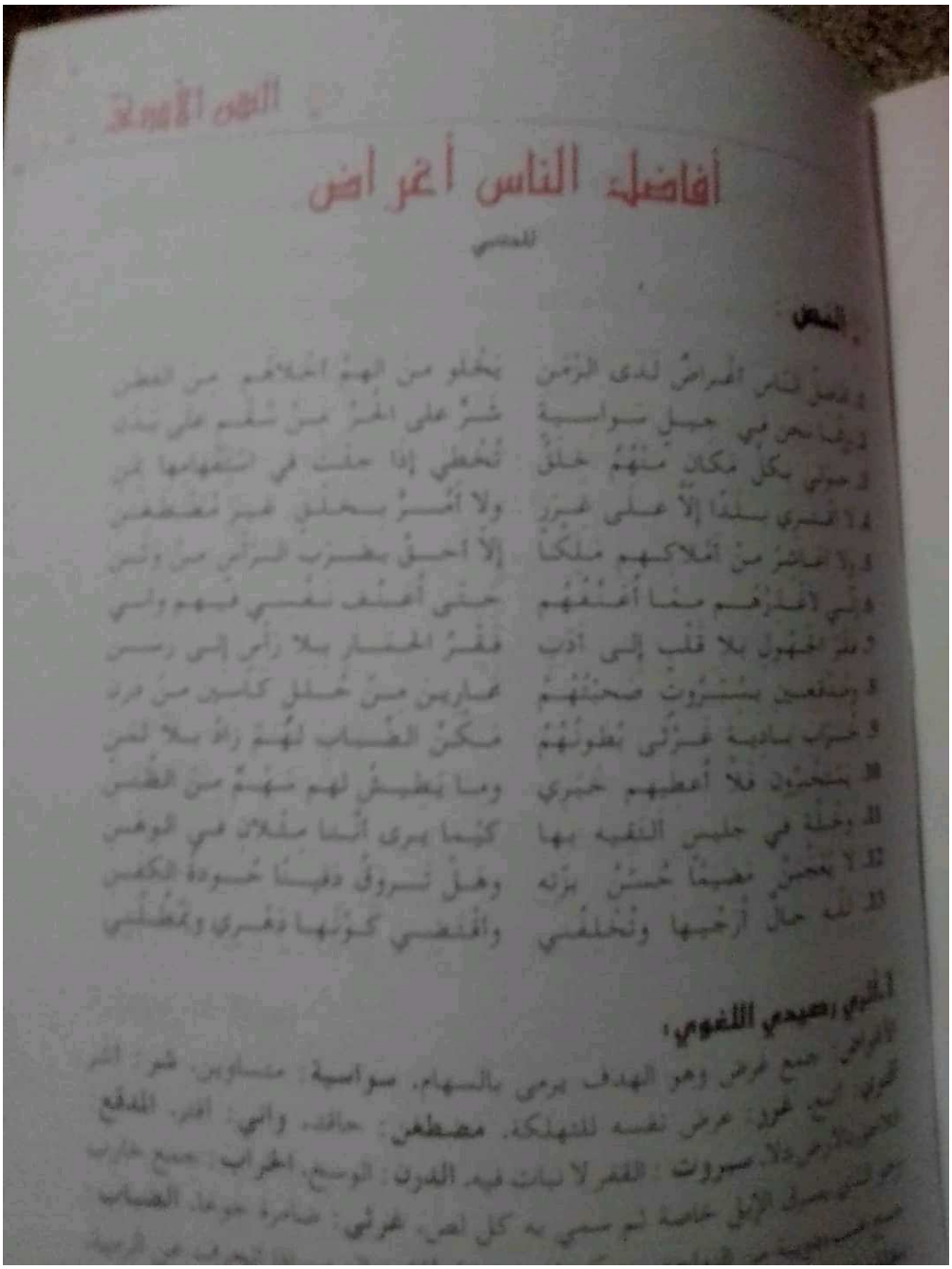
التلميذ: لم يقتلوا قتل فقط علي

الأستاذة: استوصى الحكم معاوية بن سفيان لبني أمية انبثق على جزئيين شيعي وبني أمية وثالثا مقتل علي كرم الله وجهه

التلميذ: أستاذة انتهت الحصة

الأستاذة: قوموا بتحضير الدرس في الحصة المقبلة وراجعوا دروسكم قريب الامتحانات

2-صور من الكتاب المدرسي:



أفضل الناس أغراض

للمتنبي

المعنى:

1. أفضل الناس أغراض لذى الزمن ... يخلو من الهم أخلاهم من الفطن
2. عيش نكد في جيل سوابقه ... شرٌّ على الحر من سقم على بدن
3. أحوجني بكل مكان منهمُ خلقٌ ... تخطئني إذا حلت في اشتهائها بي
4. لا أقتري سلفاً إلا على غرر ... ولا أمرُّ بخلق غير متضعضع
5. ولا أعاشر من أملاكهم ملكاً ... إلا أحق بضرب الرأس من وتس
6. أبي لأعدائهم منا أعنفهم ... حتى أعنف نفسي فيهم وأسي
7. وغر مجهول بلا قلب إلى أدب ... فقر مختار بلا زاد إلى رشد
8. ومنفعين بشرّوت صحبتهم ... محاربين من الخلق كأنهم من فرد
9. وحرب بادية غرّى بطونهم ... مكن الضباب لهم زاد بلا لبد
10. يستحيون فلا أعطيهم خبري ... وما يطيش لهم سهم من القدر
11. وخلة في جليس النفس بها ... كيما يرى أنما سلمان في الوهن
12. لا يعجز نصيفاً حسن بزته ... وهل تروق دفيناً جودة الكفن
13. لله حال أرجيها وتخلفني ... وأقتضي كونها دهري وتقضيني

الشرح وصيدي اللغوي:

الأغراض جمع غرض وهو الهدف يرمى بالسهام. سوابقه: متساوين. شر: الشر. الخلق: الثوب البالي. تخطئني: تخطئ. اقتري: اقترض. الغرر: الدفع. متضعضع: الفقر لا نبات فيه. الدثر: الوسخ. الخراب: جمع خارب. وتس: صوت الإبل خاصة ثم سمي به كل لص. غرّى: ضامرة جوعا. الضباب

النص التواصلي

نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية
(د/ أحمد الشايب)

تقديم النص

بعد مقتل عثمان بن عفان الخليفة الثالث، بدأ المجتمع الإسلامي يفقد روح الوحدة والتآزر التي زرعها الرسول صلى الله عليه وسلم في المسلمين، فبرزت مشكلات كلها ذات علاقة بمسألة الخلافة وانقسم الناس وتباينت الآراء إلى حد المواجهة بالسيف بين علي ومعاوية فكانت وقائع الجمل وصفين والنهروان، والنص الآتي يندرج ضمن هذا السياق.

النص

.. يرى الأمويون أن مقتل عثمان بن عفان مرتبط بالهاشميين إذ لم يدفعوا عنه الثوار على أضعف الفروض، وكانت بيعة علي معناها احتماله تبعة ثاره وأخذ قتلته به، فلم يمهلوه حتى ثاروا عليه وامتنعوا عن بيعته احتجاجا بمصرع الخليفة الثالث، ورغبة في الملك الإسلامي، فاعتصم معاوية بالشام وأخذ يجمع حوله أنصارا يمنيهم الأماني إذا ظفر بالملك، ثم اجتمع فريق منهم حول عائشة يثيرون بأم المؤمنين شعور الناس بقتل عثمان مظلوما، ولم يكن يطمئن هؤلاء إلى وجود طلحة والزبير في جيش عائشة لأطماعهما، حتى قيل إن طلحة قتل بيد أموية أثناء المعركة حول جمل عائشة. وكان خروج عائشة واشتراكها في هذا الشغب السياسي شيئا منكرا في رأي الناس. ولما انتصر علي في هذه الموقعة ندم المنهزمون ندما شديدا.

وأما عن صفين و معاوية فيرى بعض المؤرخين أنه كان من الأجدر بعلي الأخذ برأي المغيرة بن شعبة، وإبقاء معاوية على الشام حتى تلزمه طاعة علي، ولكن عليا أبى الأخذ بذلك.

ثم وقفت الشام والعراق تتحاربان في سبيل الحكومة الإسلامية لمن تكون؟ وفي أي الأسرتين: الهاشمية أو الأموية تستقر؟ واشتد القتال، وكاد الأمر يتم لعلي، ونادت مشيخة أهل الشام: الله، الله في الحرمات والنساء والبنات فقال عمرو بن العاص:

153

أيها الناس من كان معه مصحف فليرفعه على رمحه، و رفع في عسكر معاوية نحو خمسمائة مصحف، حتى خدع بذلك أهل العراق، وتركوا القتال على الرغم من علي، وبعدما كثر القتلى وبرم الناس من هذه البلايا كانت مسألة التحكيم المشهورة.

ومرت الأيام وكل من الزعيمين معتصم بقطر من الأقطار في سبيل هذه الحكومة الإسلامية حتى كانت سنة أربعين هجرية تعاهد ثلاثة من الخوارج على قتل علي ومعاوية وعمرو بن العاص. ولم يتم إلا أمر ابن ملجم الذي قتل عليا.

ثم بويع ابنه الحسن فوجد أن لا قبل له بمعاوية فنزل عن الخلافة على أن يكون الأمر بعد معاوية للمسلمين يختارون للخلافة من شاؤوا، و بذلك تم الأمر لمعاوية.

ترك الناس صفين وهم أحزاب ثلاثة: شيعة علي، وأنصار معاوية، والخوارج الذين يبغضون عليا ومعاوية ويرغبون في حكومة إسلامية جمهورية أو ديمقراطية تخالف هذه الارستقراطية القرشية التي يمثل علي بها الهاشميين، ومعاوية الأمويين، وكلاهما آثم في راي الخوارج لانه حكم في دين الله، واتخذ حقا ليس له، فكان عهدهما معا عراكا في سبيل الحكومة وإقرارها، ولعلها قرت في البيت الأموي بجهود معاوية.

أما علي فلزم التحرج في سلوكه الديني والسياسي وأخضع السياسة للمقاييس الخلقية والدينية فلم يظفر بشيء وانصرف عنه الناس حتى إن أخاه عقيلا طلب منه شيئا من بيت المال فابى عليه فهرب إلى معاوية فأكرمه، وكذلك كان شأنه مع ولديه الحسن والحسين.

أما معاوية فكان سياسيا لينا واسع الحكم حسن التدبير كريما، و قد ظهرت خلاله هذه مع رعيته، وخصومه السياسيين، وتاثر بها ولاته فاستطاع بذلك أن يمهد الحكومة لنفسه ولأسرته.

والخلاصة أن عهد علي ومعاوية كان عهد الحروب الأهلية حول الحكومة الإسلامية لمن تكون؟ وكيف تكون؟ وأهم حوادث هذا العهد وقائع الجمل وصفين والنهروان، إلا أنه و إن انتهت الاوليان بإقرار الحكومة في البيت الأموي فإن الثالثة أعقبت نشاط الخوارج الذي لم ينقطع بسرعة...

بتصرف من كتاب : "الشعر السياسي"...

154

الملحق الثاني:

استبيان لغوي موجه لأساتذة اللغة العربية و آدابها في الثانويات.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة – بجاية–

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استبيان لغوي موجه لأساتذة اللغة العربية و آدابها بثانوية : .....

يسرنا عزيزي الأستاذ (المعلم) أن نوجه إليك هذا الاستبيان اللغوي ، الذي من خلاله ستشارك في نشر العلم النافع ، و يستمر ثوابه، لقول رسول الله صلي الله عليه و سلم:‹إذا مات الإنسان انقطع عنه عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية ، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له.›

ونعدك نحن بدورنا أن كل المعلومات التي ستتفضل في تدوينها في هذا الاستبيان ستبقي في سرية تامة و لن تخرج عن نطاق البحث العلمي .

ملاحظة ضع علامة (×) في الخانة المختارة .

1-معلومات عامة:

- **السن : .....**
- **الجنس: .....**
- **المؤهل العلمي:**

- المستوى أو الشهادة العلمية :

.....

.....

- التخصص العلمي:

.....

.....

- الخبرة في التعليم :

.....

.....

2 – الأسئلة

1- ما هي أحسن الطرائق في تعليم اللغة العربية الفصحى؟

القديمة ☐ الجديدة ☐

2 – ما هي الاستعدادات الضرورية في تعليم و تعلم اللغة العربية الفصحى؟

نفسية : ☐

اجتماعية: ☐

ثقافية: ☐

3- ما هو رأيك في النصوص التعليمية باللغة العربية الفصحى أثناء الإلقاء؟

.....

.....

4- هل هناك اندماج أثناء الإلقاء و التلقي؟ نعم ☐ لا ☐

5- هل لمهارة القراءة أثر في تدريس النصوص وتعلم اللغة العربية لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ كيف ذلك ؟

.....

.....

لا كيف ذلك؟ ....

.....

.....

....

6- هل تتناسب النصوص التعليمية باللغة العربية المقررة في المدارس الثانوية مع مستويات التلاميذ ؟ نعم لا لماذا ؟ .....

7- في أية مرحلة من مراحل تدريس نصوص اللغة العربية يجد التلميذ صعوبة ؟

الاكتشاف و المناقشة		الرافد البلاغي	
الاتساق و الانسجام		الرافد النحوي	

8- أين يكمن الخلل في تلقي النصوص الأدبية المبرمجة في اللغة العربية ؟

.....

.....

.....

.....

9- هل تري توافقا بين المنهاج و البرنامج المقرر في الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

10- هل تتلائم نصوص هذه المواضيع مع مستوى التلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟

.....

.....

....

11- هل ترى تشويقا في مواضيع النصوص الأدبية التي تدرسها ؟

نعم ☐ لا ☐

12- كيف يمكن للتلميذ التفاعل مع الوصف الداخلي للنص التعليمي ؟

.....

.....

.....

.....

13- هل الزمن المخصص لتدريس النصوص الأدبية كاف لتلقي مضامينها سواء للتلميذ أو المعلم؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل تحتوى النصوص التي درستها أو تدرسها علي أخطاء ؟

نعم ☐ ☐ ما طبيعة هذه الأخطاء ؟ .....

15- هل يصعب عليك تدريس النصوص الأدبية وفقا للمقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك نعم أين تكمن الصعوبة ؟

- الإمكانيات المتاحة ☐
- استصعابها من قبل التلاميذ ☐
- برنامج اللغة العربية ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة – بجاية –

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استبيان لغوي موجه لتلاميذ ثانوية: .....

يسعدنا عزيزي التلميذ أن نوجه إليك هذا الاستبيان اللغوي لتجيب علي الأسئلة، ونحن نعدك بدورنا أن كل المعلومات التي ستتفضل بتدوينها علي صفحات هذا الاستبيان ستبقي في سرية تامة، ولن تخرج عن نطاق البحث العلمي.

ملاحظة ضع علامة (×) في الخانة المختارة

السن : .....

الجنس: ..... ذكر ☐ أنثي ☐

السنة الدراسية: .....

الأسئلة:

1-هل تحب اللغة العربية ؟ نعم ☐ لا ☐

2-كيف تري اللغة العربية ؟

متقدمة ☐ متوسطة ☐ متخلفة ☐

3-هل تتفاعل مع النص الموجه لك في القسم ؟

نعم ☐ لا ☐ لماذا ؟

.....

.....

4-هل تري صعوبة في تعلمك للغة العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

5- إذا كان جوابك نعم أين تكمن الصعوبة ؟

- برنامج اللغة العربية ☐
- في اللغة العربية ذاتها ☐
- طريقة الأستاذ في التدريس ☐

إن كان هناك شيء آخر حدده ؟

.....

..

6-هل تفهم النصوص التي يلقيها الأستاذ عليك في القسم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- بأي لغة تتفاعل مع أسئلة الأستاذ حول النص؟

- اللغة العربية الفصحى ☐ -اللهجة العربية العامية ☐

- اللغة القبائلية ☐ -اللغة الفرنسية ☐

8- ماهي أهم حصة دراسية تفضلها ؟

- النصوص الأدبية ☐ - التعبير ☐

- المطالعة الموجهة ☐

9- كيف تري النصوص الأدبية ؟ سهلة ☐ معقدة ☐

10-هل تتناقش مع أستاذك خلال درس النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ لماذا ؟

.....

11-هل يستعمل أستاذك لغة غير اللغة العربية في تسير درس النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كان جوابك نعم ما هي هذه اللغة ؟

.....

12-هل عندك معلومات سابقة حول مواضيع النصوص الأدبية المبرمجة

نعم ☐ لا ☐

المراجع

والمصادر

قائمة المراجع والمصادر

أولاً المعاجم:

1. أبو بكر محمد بن الحسين بن دُريد، جمهرة اللغة (تحقق) رمزي منير بعلبكي، دار العلم الملايين، ج 2، ط 1، بيروت، لبنان، 1987.

2. جمال الدين أبو الفضل محمد بن منظور، لسان العرب، (تحقق) عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، ط 3، بيروت، 2005.

3. لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، الطبعة الكاثوليكية، بيروت، دت.

ثانيا المراجع:

1. أحمد الحسين العاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1995.

2. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2008.

3. أنور طاهر رضا، الابتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، ط 1، دار عبيد للنشر والتوزيع، 2015.

4. جميل حمداوي، كفايات المدرس الناجح، ط 1، المغرب، 2012.

5. جوليا كريستيفا، علم النث، (تر) فريد الزامي، (مراجعة) عبد الخليل ناظم، ط 2، سلسلة المعرفة الأدبية، 1997.

6. حامد أبو أحمد، الخطاب والقارئ، نظريات التلقي وتحليل الخطاب ما بعد الحداثة، كتاب الرياض، 1996.

7. حميد حمداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 2003.

8. خالد البعيصي، التدريس العلمي والفني بالمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004.

9. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، (تر) عبد الراجي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، (دن، ط) 1994.

10. ذياب شاهين، التلقي والنص الشعري، قراءة في نصوص شعرية معاصرة من العراق وفلسطين والإمارات، ط 1، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.

11. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 4، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

12. روبرت هولب، نظرية التلقي مقدمة نقدية، (تر) عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، ط 1، القاهرة، 2000.

13. سعيد عمري، الرواية من منظور التلقي مع نموذج تحليلي حول رواية أولاد جارتنا، منشورات مشروع البحث النقدي ونظرية الترجمة، 2009.

14. صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، د ط، دار هومة، الجزائر، 2003.

15. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002.

16. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، (تحقق) محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ت.

17. فولفانج إيزر، فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب، (تر) حميد الحمداني، الجيلالي الكدية، مكتبة المنهال، فاس، المغرب، ط 1، 1995.

18. قاسم المومني، في قراءة النص، ط1، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

19. محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998.

20. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، ط2، 2012.

21. محمد الصالح حثروبي، مدخل التدريس بالكفاءات، للطبع والنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر، 2002.

22. محمد المبارك، استقبال النص عند العرب دراسات أدبية، ط 1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1999.

23. محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص وجمالية التلقي بين المذاهب الغربية وتراثنا النقدي، دراسة مقارنة، ط 1، دار الفكر العربي، 1997.

24. مراد حسن فطوم، التلقي في النقد العربي في القرن الرابع الهجري، ط1، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2013.

25. مريم سليم، علم نفس التعليم، ط 1، دار النهضة العربية، لبنان، 2003.

26. هانز روبت ياوس، جمالية المتلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، (تر) رشيد بن حدو، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، ط 1، مصر، 2004.

27. يوسف تعزاوي، مفهوم القراءة وأثرها في انتاج الخطاب الأدبي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2016.

ثالثا الرسائل العلمية والمجلات:

1. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ووسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، ع 212، الكويت، أوت 1996.

2. بشار إبراهيم، مقدمة نظرية تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الأدب والعلوم الانسانية والاجتماعية، ع 7، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2010.

3. حياة طكوك، نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة، رسالة ماجستر، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/1009.

4. خالد علي مصطفى، بن عبد الرضا عبد الرزاق، مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالي، ع 69، 2012.

5. دليلة مروك، استراتيجية القارئ في شعر المعلقات "معلقة امرئ القيس نموذجا، رسالة ماجستر، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009.

6. سميرة جدو، عملية التلقي في المجالس الأدبية الشعرية في الجاهلية وصدر الإسلام، رسالة ماجستر، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008/2007.

7. صالح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، ع 164، الكويت.

8. على محمودين ومسعود القاسم، اشكالات نظرية التلقي المصطلح المفهوم الاجراء، مجلة الاثر، ع 25، الجزائر، 2016.

9. كريمة بلخامسة، التفاعل بين الكاتب والقارئ في النص الأدبي " رواية نجمة لـ كاتب ياسين أنموذجا" مجلة التبين، ع32، الجزائر، 2009.

رابعا الوثائق التربوية:

1. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المادة 30، ع 4، 27 يناير سنة 2008.

2. اللجنة الوطنية للمناهج، الاطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009.

3. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي إعداد المناهج، الجزائر، 2009.

4. الكتاب المدرسي، كتاب اللغة العربية وآدابها لـ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، آداب وفلسفة.

5. محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفاءات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004/2003.

خمسا المحاظرات:

1. عاشوري صونيا، متطلبات المدرسة الجزئرية وعلاقتها بخروج الطفل في ظل المقاربة بالكفاءات (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية) في جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

2. محمد عبد البشير مسالتي، نظريات القراءة والتلقي، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر، 2015/2014.

سادسا المواقع الإلكترونية:

1. حسين حماني، التحصيل اللغوي والتفاعل بين النص والمتلقي (دراسة)، دنيا الوطن، .www.pulpitalwatanvoice.com.

الفهرس

الموضوعات **الصفحة**

مقدمة ----------

----------أ-ب

الفصل الأول: مفهوم التلقي، نظرية التلقي واستثمارها في المجال الدراسي.

تعريف التلقي ----------

----------8

لغة ----------

----------8

اصطلاحا ----------

----------9

التلقي عند العرب ----------

----------11

التلقي عند عبد القاهر الجرجاني ----------

----------12

التلقي عند الغرب ----------

----------13

تحديد تاريخ الأدب من خلال أفق التوقع عند ياوس ----------
---------15

أفق الانتظار ----------
----------17

تغير الأفق (المسافة الجمالية)----------
----------21

إعادة بناء أفق الانتظار----------
----------24

إدراج المتلقي في بناء المعنى الأدبي عند فولفغانغ إيزر ----------
-------26

القارئ الضمني ----------
----------28

التفاعل بين النص والقارئ ----------
----------30

استثمار نظرية التلقي في التعليم الثانوي ----------
----------32

الفصل الثاني: تعليمية النص الدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

تمهيد ----------

----------37

مفهوم التعليمية ----------

----------38

عناصر العملية التعليمية ----------

----------39

مفهوم التعلم والتعليم ----------

----------42

علاقة المعلم بالمتعلم ----------

----------44

شروط التعلم ----------

----------45

شروط المعلم ودوره في العملية التعليمية ----------

----------46

المقاربات المعتمدة في التعليمية الثانوية الجزائرية ----------
50--------

تعليمية النصوص في ضوء المقاربة بالكفاءات ----------
52----------

تدريس النصوص وفق المقاربة بالكفاءات ----------
55----------

الفصل الثالث: واقع تلقي النص الأدبي التعليمي باللغة العربية الفصحى.

تمهيد ----------
58----------

منهج الدراسة ----------
59----------

أدوات الدراسة ----------
59----------

خطوات تنفيذ الدراسة ----------
----------60

تحليل نتائج الاستبيان ----------
----------61

تحليل استبيان الأساتذة ----------
----------62

تحليل استبيان التلاميذ ----------
----------83

تحليل مدونة البحث ----------
----------95

نتائج الدراسة الميدانية ----------
----------102

خاتمة ----------
----------105

الملاحق----------
----------108

قائمة المصادر والمراجع ----------

139----------

الفهرس ----------

147----------

تلخيص المذكرة :

هذا البحث الذي جاء تحت عنوان :›تلقي النص التعليمي باللغة العربية الفصحي دراسة ميدانية:تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة ،فنظرية التلقي هي نظرية في الادب أحدثت انقلابا جذريا في المسار النقدي و الدراسات السابقة لها ،بحيث جعلت اهتمامها منصبا علي طرف لطالما كان مغيبا علي مستوي الساحة النقدية ،ألا وهو القارئ ، معتمدة في ذلك علي الفلسفة الظاهراتية التي أبدت اهتماما بالذات ، بالاضافة إلي العديد من المنابع من مثل الشكلانية الروسية بنيوية براغ ، التأويلية و غيرها ،ومن ابرز روادها ‹ روبرت ياوس ›و ‹فولفغانغ ايزر › الذين اسسا مفاهيمها الاجرائية منها ‹القارئ الضمني ،المسافة الجمالية ،افق الانتظار وغيرها ›.

و قسمنا بحثنا الي ثلاث فصول ،تعرضنا في الفصل الاول المعنون ‹مفهوم التلقي ،نظريةالتلقي و استثمارها في المجال الدراسي › الي تعاريف و مفاهيم اجرائية للنظرية لدي كل من ياوس و ايزر ،وختمنا الفصل بستثمارنظرية تلقي في التعليم الثانوي .أما الفصل الثاني ‹تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات ›تناولنا فيه مفاهيم حول العملية التعليمية ، وأهم المقارات المعتمدة في التعليمية بالثانوية الجزائرية .أما الفصل الثالث وهو التطبيقي المعنون ‹واقع تلقي النصالأدبي التعليمي باللغة العربية الفصحة في المدرسة الثانوية ›قمنا فيه بتحليل استبيانات الاساتذة و التلاميذ و تحليل مدونة البحث وفي الاخير استخرجنا نتائج الدراسة الميدانية.

وفي ختام بحثنا توصلنا إلي مجموعة من النتائج من بينها نذكر :

- تفاعل كبير بين التلميذ كمتلقي و النص الادبي كرسالة تبليغية.
- بعض النصوص الأدبية غير ملائمة للمتعلم الذي يدرس في الثانوية كالنصوص الموجهة للسنة الأولي ثانوي .

الكلمات المفتاحية:

التلقي ، روبرت ياوس ،فولفغانغ ايزر ،القارئ ،النص ،المقاربة بالكفاءات ،التعليمية ، القارئ الضمني ، افق الانتظار .