الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

كلية اللغات والأدب العربي

قسم: اللغة والأدب العربي

تخصّص : دراسات لغويّة

نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ (السّنة الثّانية تخصّص أدبي أنموذجا) دراسة ميدانية

مذكرة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي (ل م د)

إعداد الطالبة:

- عيشون بركاهم
- مغربي أمال

تحت إشراف الأستاذ:

فرحات بلولي

بسم الله الرحمان الرحيم

قال الله تعالى:

﴿ اقرأ باسمِ رَبِّكَ الذي خَلقَ(1)خَلقَ الإنسَانَ مِن عَلق(2)اقرَأ وَرَبُّكَ الأكرَم (3) الذّي عَلَّمَ بالقَلم(4) عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَم يَعلَم(5). ﴾

(الآيات 1إلى5 من سورة العلق)

صدق الله العظيم

﴿...يَرفَعُ اللهُ الذين آمَنوا مِنكُم والذينَ أُوتُوا العِلمَ دَرَجَاتٍ واللهُ بِمَا تَعمَلُونَ خَبِير.﴾

الآيّة 10 من سورة المجادلة

صدق الله العظيم

عن أبي هريّرة رضي الله عليه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:

(إذَا مَاتَ ابنُ آدَم انقَطَعَ عَملُهُ إلاَ مِن ثَلاَثٍ، صَدَقةٍ جَارِيَةٍ، أو وَلَد صَالِحٍ يَدعُوا لَهُ، أو عِلمٍ يَنتَفعُ بِهِ.)

صدق رسول الله

رواه مسلم وأصحاب السنن

كلمة شكر

قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم:" من لا يشكر النّاس لا يشكر الله ومن أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تستطيعوا فادعوا له".

فالشّكر لله عزّ وجلّ الذي منحنا الصّحة ووهبنا العقل وأنعم علينا بكثير من النّعم، ووفّانا من ظلمات الجهل لمواصلة مسيرة بحثنا العلميّ إلى نهاية هذه المرحلة، فنتقدّم بأسمى معاني الشّكر والتّقدير إلى كلّ من:

الأستاذ الكريم المشرف فرحات بلولي الذي كان بمثابة السّند، إذ دفعنا إلى الأمام في لحظة العجز والفشل نحو برّ الأمان حفظه الله ووفّقه لما يحبّه ويرضاه.

الأستاذ الفاضل قارة حسين الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيّمة، الذي يعود له الفضل الكبير في تكوين روح البحث العلميّ لدينا حفظه الله ووفّقه لما يحبّه ويرضاه.

كما لا ننسى شكر ثانويّات : محمّد بوضياف بأهر القصر،رابحي محمّد بالرّوراوة، حملاوي شارف قاسم بعين الحجر على حسن الإستقبال.

إلى كلّ أساتذة معهد اللّغة والأدب العربيّ بالمركز الجامعيّ بالبويرة، وكلّ الأساتذة الذين تتلمذنا على أيديهم طيلة المشوار الدراسيّ.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى:

إلى التي على بساط الأوجاع ولدتني، وأيدي الحبّ ربّتني، وبحيون الحنان رعتني، وبصدر الرّأفة حملتني، إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي، وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى النّاس عندي: أمّي الحبيبة.

إلى من كلّله الله بالهبة والوقار، إلى من علمني العطاء بدون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، أرجوا من الله أنّ يمدّ في عمرك لترى ثمارا قد حان قطفها بعد طول انتظار

أبي العزيز

إلى من كان تشجيعهم ودعمهم لي فانوسا أضاء دربي أخواي: عبد الحفيظ، محمد أمين

أخواتي: نوال، أسماء، مريا، غانية، تهاني، وفاء ،وأزواجهم.

إلى من يبثّ البهجة في قلبي، ويبعد عنّي أوجاعي إلى رمز البراءة والتفاؤل إلى شموع البيت: أسامة، زكية، أمينة ، عبد النور.

إلى كلّ صديقاتي: ربيحة، حياة، أمال، إيمان، خديجة، نجمة، يسمينة.

إلى كلّ من جمعتني بهم الفكرة الراشدة، والنهج القويم، والإيمان الصادق.

إلى الأستاذ المشرف فرحات بلولي

إلى الأستاذ الكريم حسين قارة

إلى من تذكرتهم مخيلتي ونسيتهم مذكرتي

بركاهم

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع:

إلى من أحاطتني بالرّعاية والأمان وأعانتني في هذا الزّمان، إلى من سهرت اللّيالي لأجل أن أبلغ المعالي، إلى من رافقتني بدعواتها فكانت بمثابة الدّم بعروقي، إلى نور عيني ومنبع الحنان: أمّي الغالية.

إلى من رَفعت رأسي عاليا افتخارا به، إلى من عمل في سبيلي وعلّمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا عليه، إلى من ملئ طريقي بالأمل، وشجّعني على الدّراسة وقال لي أجل إلى القلب الكبير: والدي العزيز.

إلى من علّموني أن أصمد أمام أمواج البحر الثّائرة:

أخواتي: أمينة، أحلام، سميرة.

أخواي: عبد الحفيظ، علي.

إلى أجمل هدّية وأنعم صبيّة، البرعومة الصّغيرة الشّبيّة لينة ذات الطّلعة البهيّة، إلى الكتكوتين الصّغيرين اللّذان لا تفارقهما البسمة: محمّد زياد، عبد الإله.

إلى من شغلن نصيبا من ذكرياتي، من عشت معهنّ أيّاما حلوة في حياتي صديقاتي: سليمة، خولة، وردة، أسماء، يسرى.

إلى نسمتان من نسيم الصّباح من أشعر معهنّ بارتياح وأحمل لهنّ في قلبي المودّة والإنشراح: بركاهم، رقية، أمينة.

إلى الأستاذ المشرف: فرحات بلولي.

إلى الأستاذ الفاضل: حسين قارة.

إلى كلّ من تذكّرهم قلبي ونسيهم قلمي أهدي ثمرة جهدي.

أمال

مقدّمة

مقدّمة:

بسم الله الرّحمان الرّحيم، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين، أمّا بعد:

تُعدّ تعليميّة النّصوص فرع من اللّسانيات وهي علم قائم بذاته، أصبحت في الفكر اللّساني المعاصر محل اهتمام كبير نظرا لما تسعى إليه للتطوير في طرق تعليم النّصوص، فبالرغم من تباين المدارس اللّسانية وإختلاف توجهات الدارسين إلاّ أنّ لديهم هدف واحد هو تكثيف المجهودات لترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليميّة.

وتكمن أهميّة اختيارنا لموضوع: نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ (السّنة الثّانيّة تخصّص أدبيّ) في ما يلي: - معرفة النّصوص المبرمجة في هذا الطّور.

- معرفة النّصوص التي يتفاعل معها التّلاميذ.
- معرفة كيفيّة تحليل النّص مهما كان نمطه.

وتتعلق الأسباب التي أدّت بنا إلى اختيار هذا الموضوع: بقلّة الدّراسات التي تتناول مثل هذه المواضيع بالرّغم من أنّه موضوع مهم، لأنّ موقف التّلاميذ اتجاه النّصوص وميلهم إليها يعتبر سببا لدراستها، أو سببا للنّفور منها، وكما تحتلّ النّصوص الأدبيّة مكانة مهمّة، وبفضلها يتمكّن التّلاميذ من معرفة تنميّة قدراتهم اللّغويّة والمعرفيّة.

ومن بين الإشكاليّات التي سيعالجها عملنا هذا هي: ماهي النّصوص الأكثر برمجة في هذا الطّور؟ وكيف يتمّ التّدرّج في عرض النّصوص داخل الكتاب؟ وما هي أكثر النّصوص التي يتفاعل معها التّلميذ؟.

وسنناقش هذه الإشكاليات في خطّة مقسّمة إلى: فصلين، الأوّل منهما نظريّ عنوانه: النّصوص تعلّمها وتعليمها حيث تضمّن مبحثين، المبحث الأوّل كان حول

تحديد المفاهيم التّعليميّة منها: المعلّم، المتعلّم، تعليميّة النّصوص، أمّا المبحث الثّانيّ تحت عنوان: تصنيف النّصوص، تطرّقنا فيه إلى تحديد أنواع النّصوص، الهدف من هذا التّصنيف، كيفيّة التّدرّج في عرض النّصوص داخل الكتاب.

أمّا الفصل الثّانيّ، فهو تطبيقي عنونّاه ب: دراسة ميدانيّة لآراء عيّنة من الطّلبة والأساتذة في تدّريس النّصوص، تناولنا فيه استبيان يتمحور حول موقف التّلاميذ والأساتذة من هذه النّصوص.

اتبعنا منهج تحليليّ إحصائيّ، وحاولنا من خلاله الوصول إلى مجموعة من النّتائج العلميّة تتحدّث عن مدى تفاعل التّلاميذ مع نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ للسّنة الثّانيّة تخصّص أدبيّ، وقد استندنا إلى مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها: "مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة" لميشال زكريا، "تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق" لبشير ابرير، "طرق تدريس اللّغة العربيّة" لزكريا إسماعيل.

وقد واجهتنا عدّة صعوبات هي: عدم توفّر المراجع المتعلّقة بموضوع الدّراسة فأغلبها تتناول علاقة التّلميذ بالأستاذ في المدرسة بصفة عامّة، أو الحديث عن النّصوص الأدبيّة عموما، وليس كمادّة تُدرس في الثانويّة بالذّات، أمّا من حيث الجانب الميدانيّ، واجهنا لامبالاة بعض التّلاميذ بالموضوع، وعدم حرصهم على التّعاون معنا وذلك بإهمال العديد من الاستمارات المقدّمة لهم، كما لاحظنا إهمالهم في الإجابة عن بعض الأسئلة، وإن كانوا قد أجابوا، فلم يكن ذلك بجديّة في أغلب الأحيان.

وفي الأخير نشكر الله تعالى الذي منحنا القوّة والصّبر لإنجاز هذا العمل المتواضع، والشّكر الجزيل للأستاذ فرحات بلولي الذي لم يبخل علينا بأيّ معلومة.

وشكرا.

الفصل الأوّل:

النّصوص تعلّمها وتعليمها

المبحث الأوّل: تحديد معنى المفاهيم التّعليميّة:

1- المعلّم.

2- المتعلم.

3- التّعليم.

4- التّعلم.

5- تعليميّة النّصوص.

المبحث الثّانيّ: تصنيف النّصوص.

1- تحديد أنواع النّصوص.

2- الهدف من تصنيف النّصوص.

3- الخطوات المتّبعة لتدريس النّصوص في الطّور الثّانويّ.

4- كيفيّة التّدرج في التّعليم.

5- الأهداف التّربويّة من خلال تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة.

المبحث الأوّل: تحديد معنى المفاهيم التعليميّة : يؤدّي التّغيّر المستمر الذي يحدث في المجتمعات، وفي مجالات الاقتصاد والعلوم، بالمعلّمين في المراحل التّعليميّة المختلفة، سواء في التّعليم الابتدائي أو المتوسّط **أو** الثّانوي، إلى التفكير المستمر في الأهداف التّعليميّة والتّربويّة للمادّة التي يعلّمونها، وإلى التّفكير كذلك في محتوى المادّة وفي الوسائل التّعليميّة التي يجب عليهم استخدامها، حيث تطرّقنا في المبحث الأوّل إلى تحديد معنى المفاهيم التّعليميّة التي تساهم في إنجاح عمليّة التّعليم والتّعلّم.

1-المعلّم: المعلّم هو القائم على التّنظيم والمشرف على الخبرة المربيّة، كما أنّ دوره الأساسيّ هو نقل الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النّمو وتعديل السّلوك وتحسينه. فهو يربي الشّخصيّة الإنسانيّة، وله مكانة عظيمة عند الله تعالى حيث يقول في كتابه الكريم:

﴿**يَرفَعُ اللهُ الذينَ آمَنوُا مِنكُم والذينَ أوتوا العِلمَ دَرَجَاتٍ**﴾ الآية_11_ سورة المجادلة.

وكذا تعظيما له لأنّه القائم على التّنظيم والإشراف على العمليّة التّعليميّة، كما أنّه يعمل على غرس القيّم الحميدة وأنماط السّلوك المُوجَبة في تلاميذه، وذكر الرّسول صلى الله عليه وسلّم فضله في هذا الجانب حيث قال: (**إنّ الله ومَلائِكَتَهُ وأهلَ السمَوَاتِ والأَرضِ حَتىَ النَملَةُ في جُحرِها حَتىَ الحُوتُ ليُصَلونَ عَلىَ مُعلِمِي الناس الخَيرَ**)[1]، إذن فهو يؤدّي دورا تربويّا أخلاقيّا إلى جانب دوره التّثقيفيّ التّعليميّ.

2-المتعلّم: هو محور العمليّة التّعليميّة وذلك " **الشّخص الذي يملك قدرة وذكاء تتيح له حفظ المعلومات التي تعلّمها في المعاهد التّعليميّة والجامعات، ويوضّفها**

[1]- شرف بن مري النّوويّ، صحيح رياض الصالحين، تج: أبو أسامة بن محمد المعاني، ط1، 2004م، الجزائر، ص504.

في خدمة مصالحه ومصالح المجتمع، وعادة ما يكون المتعلّم غير مبدع لأنّه يضيع في جزئيات العلوم التي أخذها بالحفظ والتلقين."[1] وخلاصة هذا القول أنّ المتعلّم يقوم بتخزين المعلومات التي قدّمت له خلال المراحل التّعليميّة المختلفة، إذ يستند إليها ويستعملها لتلبية حاجياته ومصالحه الشّخصيّة ومصالح مجتمعه.

وحسب النّاقد طه حسين: " **المتعلّم هو الشّخص الذي عرف بعض العلم درسا وتعلما واقتصر عليه، بحيث لا يعرف شيئا خارج ما تعلّمه، وعالمه يبدأ وينتهي بتعلّمه المحدود الذي لا يرى سواه ولا يعرفه إلاّ هو."**[2] ومنه نستخلص أنّ ثقافة المتعلّم محدودة، وعالمه يبدأ وينتهي بتعلّمه المحدود، فالمعلومات التي يمتلكها لا تخرج عن إطار ما قدّم له.

نستنتج ممّا سبق أن المتعلّم هو محور العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، حيث تسعى المؤسّسات التّربويّة لتوفير كلّ الشّروط اللاّزمة من خلال توجيهه، وإرشاده من أجل التّواصل مع المجتمع بشكل إيجابيّ وفعّال.

3- التّعليم: هو العمليّة التي يقوم بها المعلّم عن طريق استخدامه للأساليب التّربويّة من طرائق بيداغوجيّة، وما يتصل بها من تقنيات للتّدريس والأسئلة والأجوبة، ووسائل للإيضاح والتّكليف بالفروض المنزليّة، والبحوث البسيطة، والمطالعات الحرّة، فبذلك يكون المعلّم قد قام بعمليّة التّعليم.

التّعليم اصطلاحا: "**هو نشاط موجّه من طرف شخص مؤهّل، يمارس على مجموعة بشريّة قصد اكتسابهم سلوكات أو تصرّفات معيّنة، والتّعليم مرتبط بتنظيم الموقف التّعليمي قصد تسهيل التّعليم على التّلاميذ"**[3] ويمكن القول أن التّعليم هو

[1]- قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التّعليم، دار وائل للنشر، ط1، 2004م، ص16.

[2]- ريم خضر سعاد، محمد خالد، صعوبات التعلّم، دار البادية، ط1، 1417ه/2007م، ص24.

[3]- رمضان أرزير ومحمد حسّونات، نحو إستراتيجية التعلّم لمقاربة الكفاءات، ج1، ص190.

التّصميم المنظّم والمقصود للخبرات التي تساعد المتعلّم على إنجاز التّغيير المرغوب في الأداء[1].

ويقصد بالتّعليم أيضا: " **عملية التّدريس الموزّع الهادف، والمنتظم، والممتد لفترة زمنيّة طويلة** "[2] يميز هذا التّعريف بين عمليّة التّعليم المقصودة والمنظّمة، وتلك العمليات العابرة غير المقصودة وغير المنظّمة التي تمارسها مختلف مؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة مثل: المراكز الثّقافيّة ووسائل الإعلام كما يظهر في المفهوم القديم، والذي تم تصحيحه في الوقت الحاضر، حيث كان يركّز على التّدريس، فالمعلّم في ضوء هذه النّظرة هو الشّخصيّة الرّئيسيّة في عمليّة التّعليم، وبعد تعديل هذا المفهوم تحول التّركيز من المعلّم إلى المتعلّم ومن التّعليم إلى التّعلم.

4- التعلّم: هو تغيّر ثابت نسبيّا في الحصيلة السّلوكيّة الثّابتة نسبيّا، تندرج تحت عنوان التّغيرات المتعلمة، فهو" **نشاط ذاتيّ يمارسه التّلميذ لتحصل له استجابة** "[3] أي سلوكات من شأنها التّأثير على نشاطه المقبل بما يجعله يكتسب أنماط من الخبرات التي تُعدّل من سلوكه، من خلال اكتساب عناصر جديدة تضاف إلى خبراته وتجاربه السابقة ويستطيع من خلال هذه السّلوكات الجديدة مواجهة المشكلات التي تعترضه في الحياة.

وعرفه (سكرونك Skrownek)على أنّه:"**العمليّة التي تؤدي إلى تغيير شبه دائم في السّلوك الموجود بالفعل، وهذا التّعريف يساعدنا على التّمييز بين المتغيّرات التي تحدث بشكل مؤقت مثل تلك الناتجة عن حالة التّعب والإجهاد والمرض، والمتغيّرات النّاتجة عن التّعلم** "[4] فإذا مكن المعلّم التّلاميذ من اكتساب

[1]- محمد محمود الحبلة، تكّنولوجيّا التّعليم بين النّظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان/الأردن، ط2، ص69.

[2]- سليمان علي السيد، مبادئ ومهارات التدّريس الفعال في التربيّة الحديثة، دار قباء، القاهرة، 2004م، ص49.

[3]- توفيق أحمد مرعة، طرائق التدّريس العامة، دار الميسرة، عمان/ الأردن، ط2، 2005م، ص22.

[4]- سليمان على السيد، مبادئ ومهارات التدّريس الفعال في التربيّة الحديثة، ص50.

الخبرات والمعارف والمهارات بالاعتماد على قدراتهم الذّاتية نستطيع القول أنّه حقّق مبدأ التّعلّم.

5- تعليمية النّصوص: يعدّ النّص أحد المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعيّة، إذ لايمكن تصوّر مجتمع منسجم ومتماسك دون نصوص تنظّم مختلف مؤسّساته وتطبيق قوانين اشتغالها.

*** مفهوم النّص:** جاء في لسان العرب في مادة (ن ص ص) ما يلي:

" **نصص: النّص: رفعك الشّيء، نصّ الحديث ينصّه نصّا رفعه، يقال: نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه، ومن قولهم نصصت المتاع، إذا جعلت بعضه على بعض، وكلّ ما أظهر فقد نصّ، وكلّ شيء أظهرته فقد نصصته** "[1] من الملاحظ أنّ المعنى يدور حول: 1- الرّفع 2- المتراص 3- الإظهار.

وهذه المعاني الثّلاثة يراد من خلالها: " **أن المتحدّث أو الكاتب لا بدّ له من رفع النّص وإظهاره كي يدركه المتلقي، وكونه أكبر وحدة لغويّة يمكن الوصول إليها، إذ يعدّ مثلا للمستوى السّادس من مستويات علم اللّغة المتعارف عليه** "[2].

كما عرفه جون ماري سشايفر يصفه بأنّه: " **سلسلة لسانية محكمة أو مكتوبة وتشكّل وحدة تواصليّة** "[3] فمن خلال هذا التّعريف نستنبط مجموعة من المحددات النّصيّة:

- النّص يكون مكتوبا أو منطوقا.
- الحجم ليس معيارا بقدر ما تتحقق الوحدة.
- أنّه ذو طابع تواصلي يشتمل على المتكلم والمستمع والسّياق.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 14 ، دار صادر، بيروت، ط3، ص271.

[2]- صبحي إبراهيم الفقهي، علم اللّغة النّصيّ، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، ط1، 2000م، ص27.

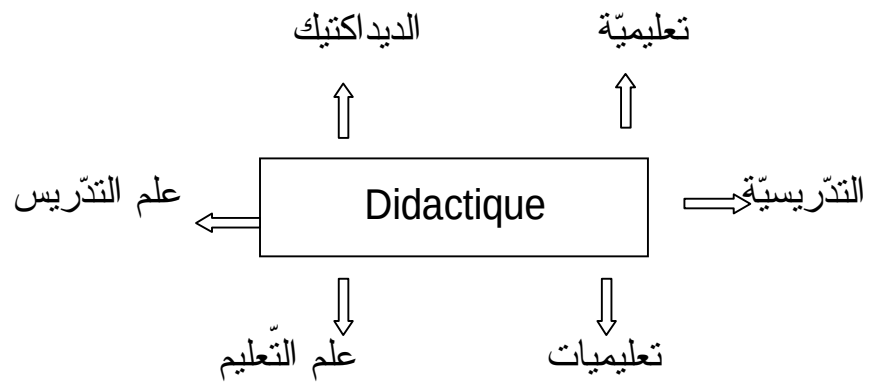
[3]- منذر العياشي، العلامتيّة وعلم النّص، ط1، بيروت، المركز الثقافي العربي، 2004م، ص119.

*** مفهوم التّعليميّة:** إنّ كلمة "التّعليميّة" في اللّغة العربيّة مصدر صناعيّ لكلمة تعليم مشتقة من "علم" أي وضع علامة الشّيء لتدل عليه، أما في اللّغة الفرنسيّة فإن كلمة ديداكتيك(Didactiuque) التي تنحدر من لفظ ديداسكين (Didaskine) وتعني" درس" أو "علم" (enseigner) وتعني" أتعلم" وكلمة "ديداسكين" تعني "التّعليم".

وتعني التّعليميّة: " **الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال حالات التّعليم التي يخضع لها التّلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواءا على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسّي الحركي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التّعليم في مختلف المواد "**[1] يتضمّن هذا القول أنّ التّعليميّة تهتم باستخدام شتّى الطّرق والوسائل لإيصال المعلومة بطريقة مبسّطة وسهلة للمتعلّم، مع مراعاة قدراته الذهنية، والطّاقة الاستيعابيّة لديه لتحقيق مبدأ التّعليم.

ونجد في اللّغة العربيّة عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد. ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهج التّرجمة، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة، وحتّى في لغة المصطلح الأصليّة، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل التّرادف إليها، ومنها مصطلح(Didactique) الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ.

[1]- ميشال زكرياء، مباحث في النّظرية الألسنيّة وتعلم اللّغة، ط2، لبنان: 1985م، المؤسسة الجامعيّة لدراسات والنشر والتوزيع، ص15.



وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال غير أنّ المصطلح الشّائع هو(**التّعليميّة**) وقد عرّفها (جان كلود غاينونJ.k Gaginun) في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك مادة" (La Didactique d 'une dixpline) التّعليميّة كما يلي:

- تأمّل وتفكير في طبيعة المادّة الدّراسيّة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها[1].
- دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجيّ لتدريسها.

نستنتج ممّا سبق أنّ تعليميّة النّصوص علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علميّة، والتّعليميّة تسعى إلى طرح سؤالين لا ينفصل أحدهما عن الآخر، ماذا نعلّم من النّصوص؟ وكيف نّعلّمه؟.

ومن الواضح أنّ السّؤال الأوّل هو سؤال عن المحتوى؛ بمعنى نوعية النّص إن كان حجاجيّ، أم سرديّ، أم تفسيريّ...، وأيضا إن كان يندرج ضمن النّصوص السّياسيّة، أم الاجتماعيّة...، والثانيّ سؤال عن الطّريقة؛ بمعنى الكيفية التي يتبعها الأستاذ حتى يوصّل محتوى النّص إلى الطّالب.

[1]- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتطبيق، ط1، 2007م، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ص09.

المبحث الثّانيّ: تصنيف النّصوص: توجد أنواع مختلفة من النّصوص منها الحجاجيّ الوصفيّ، السرديّ، الإخباريّ، وكلّ واحد له خصائص يتميّز بها عن غيره، ودور متميّز في تحريك التّفاعل الاجتماعي، وفي تنظيم جانب ما من أنشطة الحياة الاجتماعيّة.

1- تحديد أنواع النّصوص: يعدّ تصنيف النّصوص إلى أنواع حسب خصائصها البنائيّة والمعجميّة، من الانشغالات الأساسيّة لعلماء النّص لما في ذلك من فوائد تطبيقيّة في ميادين عديدة، فمن شأن الوقوف –مثلا- على الخصائص العامّة لبعض أنواع النّصوص أن يمكننا من بناء إستراتيجيات تعليميّة لتدريس مادّة النّصوص على المستويين القرائيّ والكتابيّ معا.

أ-النّص الحجاجيّ:

تعريف الحجاج لغة: من مصدر "حاجّ" أي خاصم، وتحاجّا أي تخاصما، والمحجاج صيغة مبالغة، أي كثير الخصام، والمحجوج إسم مفعول أي المغلوب بالحجّة، والحجّة أي البرهان واحتجّ أي أدّعى، وأتى بالحجّة، وحجّه أي غلبه بالحجّة[1].

اصطلاحا: هو عمليّة ذهنيّة تستدعي استعمال الحجج لتغيير موقف أو سلوك ويكون الحجاج في مواطن الخلاف، ويرمي إلى نتيجة تكون صريحة مذكورة أو ضمنيّة غير مذكورة؛ علينا تحديدها.

يكون النّص الحجاجيّ في مختلف المضامين، حضاريّا أو فلسفيّا أو أدبيّا أو نقديّا أو صحفيّا، وحتىّ علميّا برهانيّا إذا لجأنا إلى مناقشة بعض الحقائق مقابل ما استقر في الأذهان من أفكار ومعتقدات، من خصائص هذا النّوع ما يلي:

- تحديد الفكرة أو القضيّة أو المشكلة موضوع البحث.
- الاستعانة بالبراهين والأمثلة والمقالات والإستنتاجات.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر بيروت، ط3، السنة 1996م، ص228.

- فيه استفهام ومقاربة ونفي وأحرف جواب وتوكيد وإثبات.
- تحديد كيفية معالجة هذه الفكرة.

ب- النّص السّرديّ: يعرف بعض الباحثين السّرد على أنّه حكاية لا تقتصر وظيفتها على مجرد تعداد الوقائع والأفعال، فهو: " **الطّريقة التّقنيّة المعتمدة في إعداد وإخراج النّص القصصيّ، والروائيّ بهدف تحقيق غاية المرسل** "[1] فيحيل النّص السّرديّ على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زماني معيّن يبيّن فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث، وكيف تتطوّر عبر الزّمن ومن خصائصه مايلي:

- ذكر الأفعال الرّئيسيّة والتّفصيليّة.
- استخدام أفعال الأمر والماضي للدلالة على الأحداث الماضيّة.
- استخدام الجمل الخبريّة(تحتمل الصّدق والكذب).
- استخدام عناصر الفن القصصيّ(المقدّمة، السّرد، الأشخاص، الحوار، الحادثة، العقدة الحل، الموضوعيّة، الزّمان والمكان).

ج- النّص التفسيريّ: التّفسير من فسّر يفسّر أي أوضح وبيّن وأوّل وكشف وشرح المبهم والغامض.

أمّا اصطلاحا: هو عملية عرض لمفاهيم معيّنة أو نظريات وغيرها بالتّوسع والشّرح والإفهام... ليكون مفهومه بشكل جيّد.

يكون النّص التّفسيريّ في مختلف المضامين، حضاريّا أوعلميّا أونقديّا أودينيّا... كما ينطلق في عرض الأحداث من الإجمال إلى التّفصيل، أومن التّفصيل إلى الإجمال[2].

ومن خصائصه ما يلي :

---

[1]- جورج مارون، تقنيات التعبير وأنماطه بالنّصوص الموجّهة، طرابلس، السنة2009م، ص203.

[2]- سمير كبريت، المرشد الأدبيّ الحديث للمراحل التّعليميّة الجامعيّة والثانويّة والمتوسطة وفق المنّهجية الحديثة، دار النهضة العربيّة د ط، د س، ص56.

- مناقشة منطقيّة للفكرة (تسلسل الأفكار وترابطها).
- إيراد الأمثلة لفهم الأفكار المطروحة.
- استخدام أدوات التّفسير: أي، أن، لأنّ، ذلك أنّ، إذ أنّ.
- السّبب والنّتيجة.
- فيه ذكر للشّروح والإيضاحات والتّفاسير.

ه- النّص الوصفيّ: يعكس الوصف واقع فيه إدراك كلّي وآني للعناصر المكوّنة لهذا الواقع وكيفية إنتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه. وقد يكون الأمر متعلق بموجودات جماعيّة أو بأشخاص أو غيرها، كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزيئاته وتفاصيله، ومن الإستراتيجيات التي عادة ما تُعتَمد في بناء هذا النّوع من النّصوص الانطلاق في الوصف من أقرب إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس ومن اليمين إلى اليسار[1]، ومن خصائصه مايلي:

- الصّفات الموحيّة بمعاني معيّنة.
- استخدام ظروف الزّمان والمكان.
- الوصف من البعيد إلى القريب أي من العام إلى الخاص[2].
- استخدام التّعابير الدّالة على حالة الموصوف.
- إظهار الصفات الدّاخليّة والخارجيّة.

و- النّص الإخباريّ: إنّ الغاية من هذا النّوع من النّصوص هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقي يحملها أو ليست لديه معلومات كافية حوله، ومن هنا تأتي ضرورة تحيل إلى هذا النّوع من النّصوص مهارة ذهنيّة

[1]- محمد الأخضر الصبيحيّ، مدّخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، دار النشر العربيّة للعلوم، ط1، 1429ه/ 2008م، ص110.

[2]-الموقع الإلكتروني: w.w.w.brika netyahoo. Com

أخرى هي الشّرح، وما يتطلّب ذلك من تقديم للحجج والأدلّة والأمثلة التّوضيحيّة، ومن خصائصه مايلي:

- يهدف إلى إيصال معلومات عن حادثة ما وشرحها وتوضيحها دون إبداء الرأي الشّخصيّ فيها[1].
- التّوجه إلى الآخرين ومخاطبتهم بالتّقيد والتّمثيل (نداء ومخاطبة).
- كثرة الجمل الطلبيّة: أمر، نهي، استفهام، عرض.
- فيه دعوة إلى الاستماع والإنصات والإقناع والاستمالة.

2- الأهداف من تصنيف النّصوص:

- محاولة الاستفادة من الإمكانيّات التي يتيحها الكلام والتّحكم فيها، واستعمالها بوعي وتبصّر في ممارسة التّعبير والتّواصل والمشافهة تحريرا.
- توجيه المتّعلّمين، حتى إن كانوا في الجامعة، إلى معرفة أنواع النّصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات القراءة والكتابة، وذلك بمعرفة الخصوصيات المميّزة للنّصوص ولهذا نضع هذا النّص ضمن هذا التّصنيف ولا نصنّفه في ذاك.
- القدرة على التّفريق بين خصوصيات النّص الأدبيّ وخصوصيّات النّص العلميّ.
- التّفكير في بيداغوجيّا جديدة من أهدافها التّوجّه نحو التّحكم في ممارسة اللّغة المنطوقة والمكتوبة، وتنظيمها بالنّظر إلى مقتضيات التّواصل والظّروف والمقامات التي يحدث فيها والملابسات التي تحيط به[2].

---

[1]- Patricia Mary Raymond : Le point sur la claudette marie conire centre production ècrie en didactique des langues (1994) Anjou (Quèbec) canda èducatif et culturel lnc p45-46.

[2]- تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتطّبيق لبشير إبرير، ص109-110.

- التّعامل مع النّصوص بكل أنواعها.
- الإفلات من سلطان البلاغة النّظرية وممارساتها الكلاميّة الرتيبة.وذلك بالبحث في العلوم اللّسانية الحديثة، وما بوسعها أن تقدّم من فوائد عميمة تنتفع بها في النّصوص بمستوى ممارسيّ العمليّة التّعليميّة في مؤسّساتها.

3- الخطوات المتّبعة لتدريس النّصوص في المرحلة الثّانويّة: يُدرس النّص الأدبيّ من منطلق كونه نصّا احتماليّا، متعدّدا، مفتوحا على قراءات متنوّعة تسهم في اغنائه وإثرائه وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلّم إلى تثمين ملكته النّقديّة وتدريبه على الدّراسة والتّحليل للآثار الفكريّة الأدبيّة، ونقترح في تدريس النّص الأدبيّ ما يلي:

1- التّعريف بصاحب النّص: يطلب الأستاذ من التّلاميذ تقديم كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنّص، وفي تنشيط الدّرس، يعتمد الأستاذ في طرح أسئلة جزئية دقيقة على التّلاميذ تقودهم إلى التّعرف على صاحب النّص، وبجوانب النّزعة العقليّة في الشّعر العربيّ، وحركات التّجديد في ظرف زمنيّ لا يتعدّى خمسة عشر(15) د.

2- تقديم موضوع النّص: بعد التّعريف بصاحب النّص تأتي الخطوة الثّانيّة المتّبعة في تدّريس النّصوص وهي تقديم موضوع النّص بقراءة سليمة مراعيّا طريقة الإلقاء المناسبة لجوّ النّص الأدبيّ (التّجاوب مع طبيعة النّص) يلي ذلك قراءات فرديّة من قبل التّلاميذ مع مراعاة العناية، وتصحيح الأخطاء مباشرة، كما يرى بعضهم " **أنّ على القارئ الجيّد أن يمتلك المهارات العقليّة لتقنيّة القراءة من حيث ثروة المفردات وإدراك المعنى القريب والبعيد، والكشف عن هدف الكاتب ومغزاه**

والقدرة على نقد المقروء، ولا بدّ له أيضا أنّ يدرك معنى الفقرة، وأخيرا النص كاملا "[1] نستنتج من هذا القول ما يلي:

- تعويد الطّالب أن يستمتع بما يقرأ، ويستفيد منه في الوقت نفسه.
- تنمية حواسه وتنشيط خياله وتغذيته، وتعويده التّركيز والانتباه لمدة طويلة.
- كسب الطّالب المعرفة اللّغويّة، وتنمية روح النّقد عنده.
- تعويده السّرعة في القراءة والفهم.

3- أثري رصيدي اللغوي: يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتّراكيب اللّغويّة الجديرة بالشّرح مما يتوقف عليه فهم النّص؛ على أن يتم الشّرح بذكر معنى أو معاني الكلمة حسب

المعجم ثم التّعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السّياق الذي وظّفت فيه.

4- اكتشاف معطيات النّص: الأستاذ في هذه المرحلة بصدّد توجيه المتعلّمين إلى اكتشاف ما يتوفر عليه النّص من معاني، وأفكار من مشاعر، وانفعالات، وعواطف من تعابير خفيّة ومجازيّة، من أساليب مختلفة حيث يتوصل الأستاذ إلى جعل التّلاميذ يكتشفون معطيات عن طريق صياغة أسئلة مبسطة تسمح بالمشاركة والفهم مثال: ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأول من النّص[2].

نستنتج ممّا سبق، أنّه لإكتشاف معطيات النّص يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة تمكن التّلاميذ من فهم النّص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف والتّعابير الحقيقيّة والمجازيّة.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق.ط1: 2003م: دار الميّسرة للنّشر والتوزيع، عمان، ص61.

[2]- أبو بكّر الصادق عبد الله، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2010-2011، الجزائر، ص11.

5-مناقشة معطيات النّص: بعد فهم النّص يوجه الأستاذ أنظار التّلاميذ إلى المناقشة التّذوقيّة؛ سواءاً تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بالأسلوب؛ على أن يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظّاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكريّة والفنيّة في ضوء رصيد ما القبلي، كما ورد في كتاب طرق تدريس اللّغة العربيّة لزكريا اسماعيل : " **تتمّ المناقشة بالرّبط بين المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يضعها، وبين ما مرّ عليه من خلال تجاربة السّابقة ويتمّ ذلك عن طريق الموازنة والتي تعتبر مهارة فرعيّة أساسيّة ولكنّها تأتي بعد عمليّة تفسير التّحليلات المستخلصة**"[1] كما يتيح الأستاذ للمتعلّم الفرصة ليتناول ويتوغّل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النّص، كونه نصّا احتماليّا مفتوحا على قراءات متنوّعة.

6- تحديد بناء النّص: في هذه المرحلة يتمّ تحديد نمط النّص واكتشاف خصائصه، ثمّ تدريب التّلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النّمط المدروس.

7- أتفحص الاتّساق والانسجام: النّص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معانيه ومنسجم، ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة، وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدمة بالموضوع، وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها والطّريقة المتّبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتكرار الأفكار، كما يظهر في الوسائل اللّغويّة التي توصل بين العناصر المكوّنة للنّص من عبارات وجمل.

8- أُجمِل القول في تقدير النّص: وهي المرحلة الأخيرة في دراسة النّص من حيث إن يصل الأستاذ بتلاميذه إلى تلخيص أبرز الخصّائص الفنيّة والفكريّة للنّص مع التّأكيد على خصوصيات النّص في التّوظيف اللّغويّ، وكذا الوسائل الأسلوبيّة التي

[1]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، القاهرة، دار المعرفة الجامعيّة، السنة 2005م، ص97.

استعملها والتي تعكس الرؤية إكمالية للأديب، وتميزه عن غيره، ويتم هذا عن طريق صوغ أسئلة دقيقة مناسبة تساعد على إبراز الجانب الفكريّ والفنيّ للنّص ومثال عن ذلك قصيدة لبشار بن برد[1] تناول فيها جوانب الصّراع القائم في عصره وبيئته، وهذا الصّراع الذي أقامه على نزعة عقليّة مخلفا بذلك القصيدة العربيّة القديمة، فضمنها هجاء أو مدحا في قالب حكميّ مبنيّ على الحجة والدّليل، وقد استعان الشّاعر ببعض الصّور البيانيّة التي كان لها أثر كبير في التّأثير وتبليغ أفكاره، كما وردت معاني النّص متماسكة بما توافرت عليه من روابط وعلاقات معنويّة.

4- كيفية التّدرج في التّعليم: المعلّم بعد اختياره للمسائل اللّغويّة التي تكوّن مادة التّعليميّة لا يستطيع أن يعلّم هذه المادّة في مرحلة واحدة، لذا يأتي تركيب بعض هذه المسائل قبل بعض الآخر وعلى نحو متدرّج. والسؤال الذي يجب أنّ نطرحه هنا كالآتي: كيف تتدرّج المادّة التّعليميّة؟ ووفق أي ترتيب؟

وللجواب عن هذا السّؤال أهميّة بالغة في ما يتعلّق بعمليّة تعليم اللّغة، لأنّ اللّغة تنظيم قائم بذاته، وضمن التّنظيم لا بدّ، على العموم، من المسائل التي يتناسب بعضها مع بعض والمسائل التي تعمل مجتمعة بعضها مع بعض، والمسائل التي يرتبط بعضها ببعض. ويقتضي التدرّج في التّعليم في -رأينا- اعتماد التّركيب الذي يراعي السهولة، والإنتقال من العام إلى الخاص، وتواتر المفردات.

أ- **السّهولة:** يكون التدرّج من السّهل إلى الصّعب. ويقتضي إقرار هذا المبدأ اللّجوء إلى الدّراسات الألسنيّة، واللّسانيات الاجتماعيّة، واللّسانيات النّفسيّة، ولن نتوسع في هذا الموضوع لضيق المجال، إنّما نكتفي بالإشارة إلى: " **أنّ سهولة التّركيب اللّغوي يرجع إلى سهولة إدراكه، وسهولة الإدراك ترتبط بعدد القواعد والسّمات والتّحويلات التي تدخل في التّركيب وتعود دراسة هذه المسائل إلى نظريّة**

[1]- أبو بكّر الصادق عبد الله، الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموّجهة، ص13.

الأداء الكلامي التي تتدرّج ضمنها قواعد الإرسال والالتقاط وظروف التكلّم "[1]

نستنتج من هذا القول أنّ السّهولة قد يرتقي بها المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغويّة من العناصر اللّغويّة التي يسهل عليه استعابها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّب نضجا أكثر، ويجب هنا الاعتماد على ما يقدّمه علم النّفس اللّساني وعلم الاجتماع اللّساني والدّراسات اللّسانيّة عموما.

ب- الانتقال من العام إلى الخاص: يقتضي هذا المبدأ التّدرّج في التّعليم بحيث تدّرس القاعدة العامّة قبل القاعدة المختصّة لمسائل لغويّة متفرّعة، والقاعدة العامّة قبل الشواذ والمفردات المحسوسة قبل المفردات غير المحسوسة، والمفردات المفردة قبل المفردات المركّبة، والتراكيب البسيطة قبل التراكيب المركّبة.

ج- تواتر المفردات: ممّا لا شك فيه أنّ الاهتمام بمبدأ التّواتر أثناء وضع البرنامج التّعليميّ أمر مهم لأنّ هذه الألفاظ تختلف في درجة تواترها واستعمالها حيث أنّ هناك ألفاظ تنعت عادة بالألفاظ الأساسيّة، ويقتضي تعليم المفردات التدّرج في تلقينها ابتداء من المفردة الأكثر تواترا. وتسمّى عادة بالمفردات الأساسيّة، واكتشاف المفردات الأساسيّة يقتضي إتمام الدّراسات الألسنيّة الإحصائيّة في هذا المجال.

5- الأهداف التّربويّة من خلال تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة:

- أنّ يتّصل الطّالب بالتّراث الأدبيّ في عصوره المختلفة، وأنّ يتمثله ويتزوّد من قيمته الخلفيّة والاجتماعيّة والفنيّة.
- أنّ تزداد قدرة الطّالب، وإرهاف شعوره، وإحساسه، لأنّ كلّ أدب رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثّر بها القارئ، مثل: العاطفة الوطنيّة.
- توسيع الخيال لدى الطّالب وإطلاق العنان لأفكاره.

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص19.

- تنميّة قدرة الطّالب على الفهم والتّذوق والحكم والموازنة من خلال تزويده بطائفة من الخبرات والتّجارب، وبذلك يزيد فهمه للحياة الإنسانيّة، وللعواطف والاتّجاهات التي تؤثر في الفرد والمجتمعات.
- زيادة ثروة الطّالب في المفردات والصّيغ والأساليب، وصور التّعبير بالإضافة إلى تنميّة ميلهم إلى قراءة النّصوص شعرا ونثرا، وأن يتذوّقوها بأنفسهم.
- تعويد الطّالب على إصدار الأحكام على النّصوص التي يدرسها ونقدها[1].
- التّعرف على عدد من الأدباء والشّعراء من العرب والمسلمين.
- حفظ مجموعة من الآيات الكريمة والأحاديث النّبوية الشّريفة.
- مراعاة حسن الأداء وجودة الإلقاء مع تمثيل المعنى في النّصوص الأدبيّة.

يرى حلمي أحمد الوكيل أنّ الأهداف التربويّة من خلال تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة تكمن فيما يلي: " **غاية تدريس اللّغة العربيّة هو تنمية قدرات التّلميذ، وتقويم نمو التّلميذ في الواقع تقويم لجميع جوانب العمليّة التّربويّة والعوامل المؤثّرة التي يجب أن يهتم بها منهج اللّغة العربيّة** "[2] .

نستنتج من هذا القول أنّ غاية تدريس اللّغة العربيّة هي تزويد التّلميذ بمجموعة من المعارف والمهارات وقدرته على العمل بطريقة ذاتيّة معتمدا على نفسه وكذلك امداده بالقدرات والأفكار التي تمكّنه من مواصلة عمليّة التّعلّم.

[1]- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدراسيّة، ص55.

[2]- حلمي أحمد الوكيل، بناء المناهج وتنّظيماتها، د ط، دس، دب، ص145.

الفصل الثّانـيّ:

دراسة ميدانيّة آراء عيّنة من الطّلبة والأساتذة في تدريس النّصوص

المبحث الأوّل: تحليل إجابات التّلاميذ على الاستبيان

1- تحليل إجابات التّلاميذ.

2- النتائج النهائية لتحليل الاستبيان.

المبحث الثّانيّ: تحليل إجابات الأساتذة على الاستبيان.

1- تحليل إجابات الأساتذة.

2- النتائج النهائية لتحليل الاستبيان.

مدخل:

درسنا في هذا العمل نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ (السّنة الثّانيّة التّخصّص أدبيّ –أنموذجا-) حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات على ثلاث ثانويات وهي : محمد بوضياف بأهل القصر، رابحي محمد بالروراوة، حملاوي شارف قاسم بعين الحجر وهي كلّها تابعة لولاية البويرة/الجزائر.

- بالنّسبة للمتعلّمين: تمّ توزيع الاستبيانات في ثانوية محمد بوضياف بأهل القصر، رابحي محمد بالروراوة، وذلك ل(60) تلميذ.
- بالنّسبة للأساتذة: تم توزيع الاستبيانات على ثلاثة ثانويات: محمد بوضياف بأهل القصر، رابحي محمد بالروراوة، حملاوي شارف قاسم بعين الحجر وذلك ل(16) أستاذ.

أ- عينّة الإستبيان:

وجّهنا هذا الاستبيان لأساتذة اللّغة العربيّة وكذا إلى المتعلّمين من السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانويّ (الشّعبة الأدبيّة)، ويضمّ الجوانب التي تخدم أهداف البحث، ويتمثل هذا الاستبيان في ثمانيّة أسئلة وُجّهت للمتعلّمين، وتسعة أسئلة وجّهت لأساتذة اللّغة العربيّة وآدابها.

ب- عرض النّتائج وتحليلها:

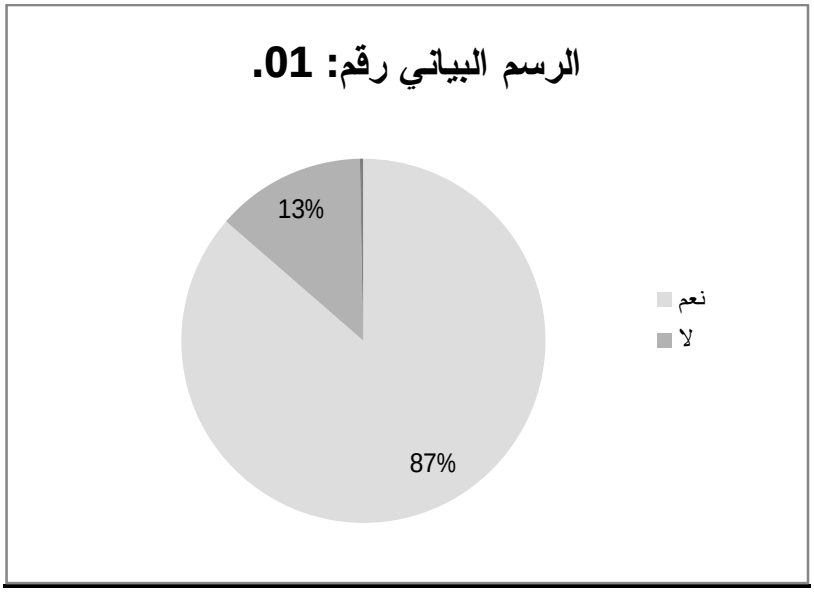
بعد جمع الاستبيانات الموزّعة على الأساتذة والمتعلّمين جاءت مرحلة النّتائج وتحليلها أمّا بالنّسبة لطريقة تحليل هذه النّتائج، فقد استعملت الطّريقة التّقليديّة لحساب النّسب المئويّة وهي:

$$\text{النسبة المئويّة} = \frac{\text{التّكرار} \times 100}{\text{عدد المتعلّمين وعدد الأساتذة الذين وجّهت إليهم الإستبيانات}}$$

المبحث الأوّل: تحليل إجابات التّلاميذ على الإستبيان: يهدف الاستبيان الذي قدّمناه للتّلاميذ إلى معرفة مستواهم في تحليل نصوص القراءة ونظرتهم إليها، فهل بقيت كما كانت في السّابق أو تغيّرت، وإن تغيّرت، فما هو السّبب المؤدّي إلى تغيّرها فقمنا بتقديم مجموعة من الأسئلة التي تبيّن لنا طريقة تدريس نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ، السّنة الثّانيّة تخصّص أدبيّ، وكانت نتائج الاستبيان التي تحصّلنا عليها كالآتي:

1- مدى حب التّلاميذ لحصّة نصوص القراءة: يكمن الهدف من السّؤال الأوّل الذي طرحناه على التّلاميذ في معرفة مدى حبّهم لحصّة نصوص القراءة فإن كان لديهم ميول اتجاهها فهذا يعني أنّهم يحبونها، أمّا إن كانوا لا يهتمّون بها فهذا يعني أنّ لديهم اهتمامات أخرى يفضّلونها مثل: قواعد اللّغة أو البلاغة[1].

الرسم البياني رقم: 01.



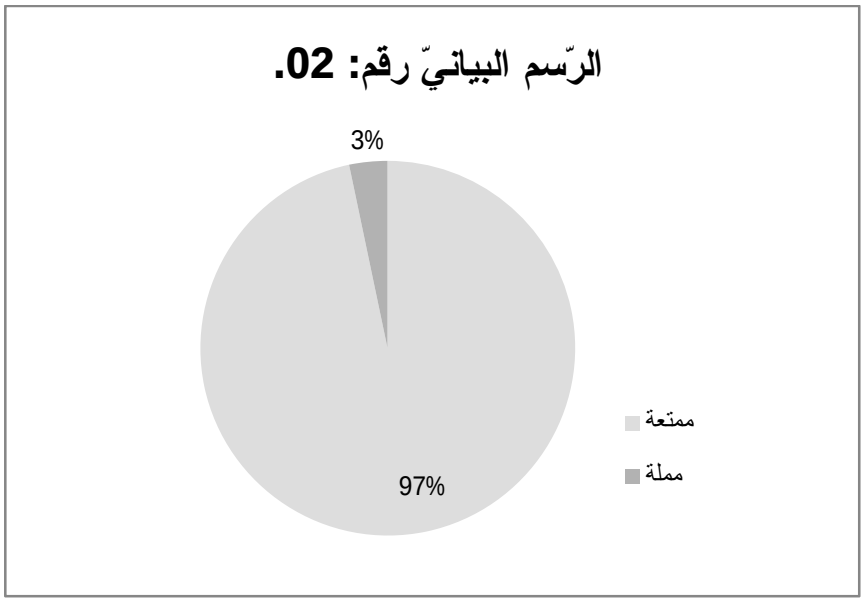
تطرّقنا في السّؤال الأوّل من الاستبيان الموّزع على التّلاميذ إلى مدى حبّهم لحصّة نصوص القراءة، فاستنتجنا من خلال الدّائرة النّسبيّة الموجودة في الرّسم البيانيّ رقم:01، أنّ أغلب التّلاميذ قد أجابوا ب(نعم)، وهذا راجع للمعامل المرتفع

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:01.

لمادّة الأدب ونصوص القراءة الذي يساعد التّلاميذ على النّجاح، وتحقيق معدّلات مرتفعة ممّا يجعلهم يهتمّون بدراستها، فهم يُقرّون بحبّهم لهذه الحصّة، واهتمامهم الكبير بجميع نشاطاتها لأنّها تُعرّفهم على مختلف الشّعراء والثّقافات الماضيّة، وكذا توسيع معارفهم أمّا بقية التّلاميذ، فلقد أقرّوا بأنّهم يجدون صعوبة في فهم هذه النّصوص، وعدم قدرتهم على استيعاب مواضيعها المختلفة والمتداخلة لأنّها صعبة الفهم، وربّما هذا راجع إلى ضعف مستواهم الدّراسي بشكل عام، وليس في مادة النّصوص الأدبيّة فقط، ممّا يجعلهم ينفرون من الدّراسة.

2- نظرة التّلاميذ إلى نصوص القراءة من حيث المتعة والملل: تختلف نظرة التّلاميذ إلى نصوص القراءة، فهناك من يرى أنّها نصوص ممتعة، فربّما هذا راجع إلى ثراء البرنامج الذي يتعلّق بالعصر العباسيّ (العصر الذهبيّ) وأيضا تجدّد النّصوص لأنّها تكشف عن حدث تاريخيّ في زمن معيّن، وهناك من يراها مملّة لأنّ هناك صعوبة في بعض ألفاظ النّصوص الشّعريّة[1].

الرّسم البيانيّ رقم: 02.

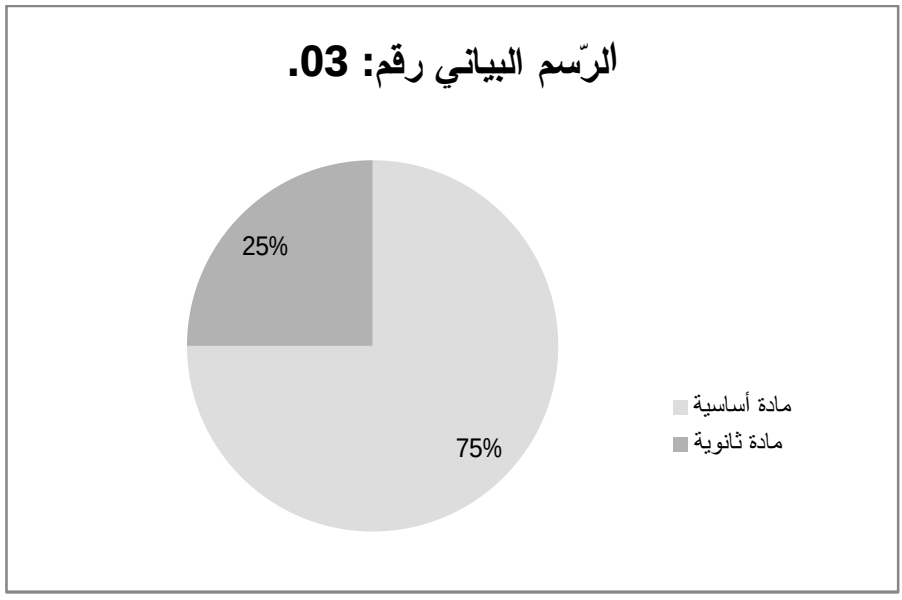


[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:02.

جاء السّؤال الثّانيّ كتكملة للسّؤال الأوّل، إذ صرّح أغلب التّلاميذ بأن نصوص القراءة ممتعة، لأنّها تعرّفهم على التّراث الأدبيّ، وأيضا طريقة الأستاذ التي يعتمدها في إلقاء الدّرس من خلال المناقشة والحوار بين الطّرفين الذي يؤدّي إلى تفاعل التّلميذ مع الأستاذ، أمّا النّسبة المتبقيّة فقد صرّحت بأن النّصوص مملّة في نظرهم وربّما يعود ذلك لعدّة أسباب من بينها: كيفيّة تعامل الأستاذ مع التّلاميذ، أو الحاجة النّفسيّة للتّلاميذ، والتي لها أثر كبير على التّحصيل الدّراسيّ، وعدم اهتمامهم أثناء الحصّة ممّا يجعلهم ينفرون من تحليل النّصوص في آخر المطاف، ورغم هذا يقرّ التّلاميذ بأنّهم في بعض الأحيان يجدونها ممتعة خاصّة إذا توفّرت الظّروف المناسبة.

3- نظرة التّلاميذ إلى نصوص القراءة من حيث أنّها مادّة أساسيّة أم ثانويّة: ينظر التّلاميذ إلى نصوص القراءة على أنّها مادّة أساسيّة وذلك راجع لكثرة السّاعات المبرمجة في الأسبوع لمادّة اللّغة العربيّة، وهناك من يرى عكس ذلك بأنّها مادّة ثانويّة فحسب نظرهم هناك مواد أهمّ منها كالفلسفة، التّاريخ والجغرافيا[1].

الرّسم البياني رقم: 03.

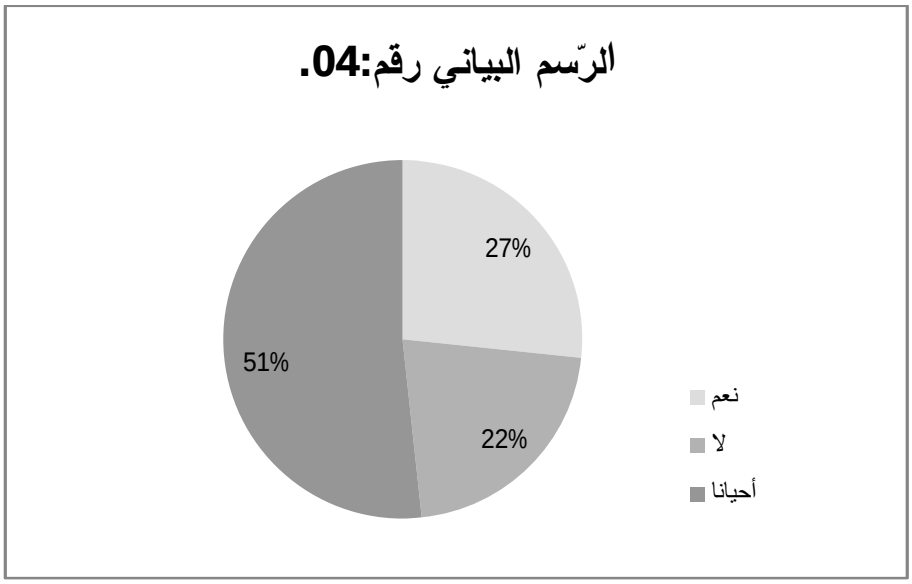


[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:03.

نلاحظ من خلال السّؤالين السّابقين أن أغلبيّة التّلاميذ يصرّحون بحبّهم لحصّة الأدب ونصوص القراءة، فهم يرون أنّها مادّة مهمّة وأساسيّة.

تُعتبر النّصوص مادة أساسيّة عند الشّعب الأدبيّة حيث صرّح أغلبهم بذلك فبلغت نسبتهم خمسة وسبعون في المائة 75%، وهذا راجع لمعامل المادّة المرتفع. أمّا بقيّة التّلاميذ فيرونها مادة ثانويّة؛ وهذا راجع حسب نظرهم أنّ قواعد اللّغة وحصة البلاغة أهم من النّصوص، وأيضا اهتمامهم بمواد أخرى ذات معاملات عاليّة على حساب النّصوص.

4- الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ في فهم نصوص القراءة[1] .



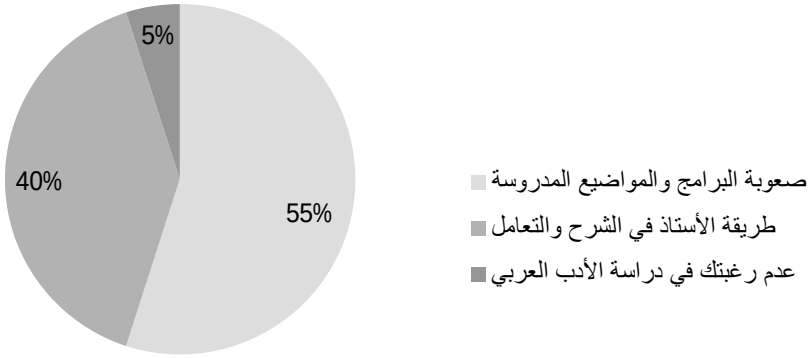
نلاحظ من خلال الرّسم البيانيّ رقم:04 أنّ أغلب أفراد العيّنة صرّحوا أنّهم يعانون أحيانا من مشاكل في الفهم، وأحيانا لا، وهذا يعود إلى نوعيّة النّشاطات والتي تكون في أحيان كثيرة سببا في نفور التّلاميذ من دراسة نصوص القراءة وعدم اهتمامهم بها منذ المراحل السّابقة كمرحلة التّعليم الأساسيّ، وإلى طريقة الأستاذ سواء في الإلقاء أو التّعامل مع التّلاميذ، أمّا النّسبة المتبقيّة التي تمثّل

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:04.

عشرون في المائة 20% فقد صرّحوا بأنّهم لا يجدون أي صعوبة في الفهم، وهذا راجع لاجتهادهم وحبّهم الكبير لمادة اللّغة العربيّة أو لديهم رصيد معرفيّ سابق، أو كونهم من طبقة التّلاميذ النّجباء.

5- الأسباب التي تجعل نصوص القراءة صعبة: ممّا يجعل نصوص القراءة صعبة لدى التّلاميذ هو انعدام الخبرة والمهارة في تعليم اللّغة بيداغوجيّا عند بعض الأساتذة فهناك من يركّز على تعليم قواعد اللّغة لوحدها دون جعل المتعلّم مشارك فعّال وأيضا إلى صعوبة البرامج والمواضيع المبرمجة من طرف وزارة التّربيّة[1] .

الرّسم البيانيّ رقم:05.

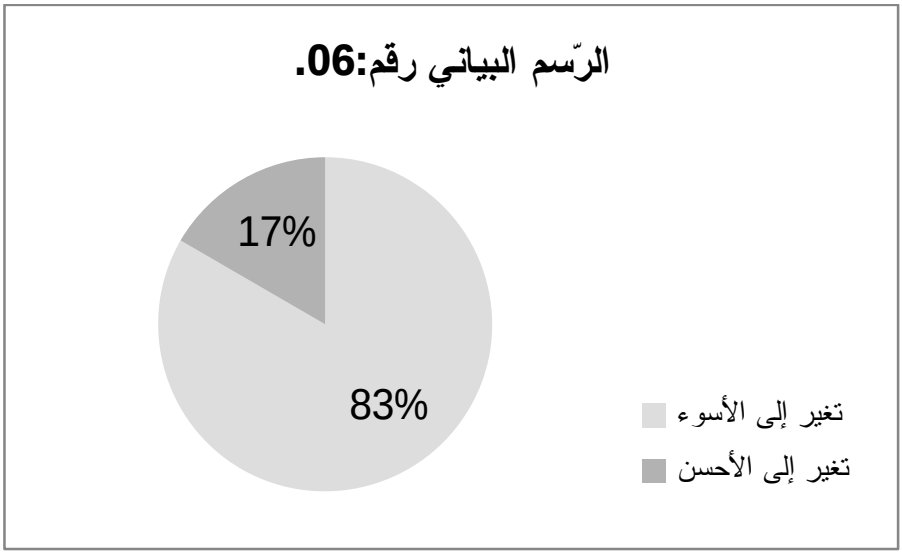


قد يكون للصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ في فهم نصوص القراءة أسبابا وجيهة ومن بين هذه الأسباب: طريقة الأستاذ في الشّرح والتّعامل مع التّلاميذ ربّما يعود لإتّباعه الطّريقة التّقليديّة في إلقاء الدّرس بحيث يكون هو محور العمليّة التّعليميّة فيسأل ويجيب وحده دون فتح المجال للتّلاميذ للنّقاش، وأيضا لصعوبة البرامج والمواضيع المدروسة، وهذا يعود لانعدام التّجديد في البرنامج الدّراسيّ أو أنّ أغلب النّصوص تحكي عن الماضي أكثر من الحاضر.

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:05.

6- نظرة التّلاميذ لنصوص القراءة: يكمن الهدف من هذا السّؤال معرفة نظرة التّلاميذ الجديدة لنصوص القراءة فهناك من تغيّرت نظرتهم لهذه النّصوص إلى الأحسن وهذا راجع إلى محاولة تحسين مستواهم في جميع المواد خاصّة في مادّة اللّغة العربيّة، وفي مقابل ذلك هناك من تحوّلت نظرتهم إلى الأسوء ويعود ذلك لطول البرنامج بصفة عامّة، وعدم اهتمامهم باللّغة العربيّة بصفة خاصّة[1] .

الرّسم البياني رقم:06.



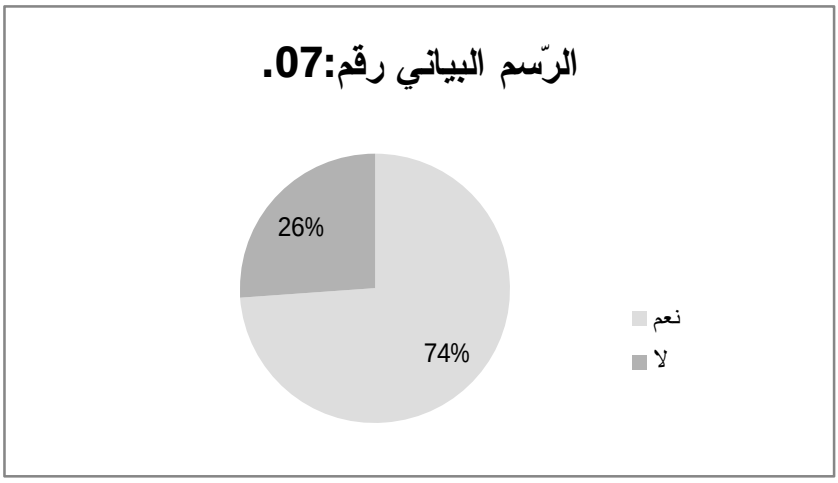
أجمعت فئة كبيرة من التّلاميذ والتي بلغت نسبتهم ثلاثة وثمانون في المائة 83%من مجموع أفراد العيّنة على تغيّر وجهة نظرهم نحو النّصوص إلى الأسوء وذلك راجع حسب معتقدهم إلى كثافة البرنامج وطوله، وانعدام الإبداع والتّجديد في النّصوص المنتقاة في الكتاب، فأغلب النّصوص تحكي على الماضي أكثر من الحاضر، فهي أصبحت مادّة جامدة نوعا ما -إن صحّ القول- أمّا النّسبة المتبقيّة والتي تمثل سبعة عشر في المائة 17% من مجموع أفراد العيّنة، فهم يرون أنّ النّصوص، كانت ولا تزال مهمّة وممتعة، وذات قيمة عاليّة، لأنّها تتناسب مع مستواهم الدّراسي.

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:06.

7- مدى اهتمام التّلاميذ بنصوص القراءة : يرجع اهتمام التّلاميذ بنصوص القراءة إلى ملائمة مضمون الكتاب المدرسيّ، وتناسبه مع مستواهم الذي يساعدهم على اكتساب المهارات اللّغويّة، وهناك من لا يعطي أهميّة لهذه النّصوص ويعود ذلك لكثافة البرنامج الدّراسيّ.

أ- مدى ملائمة مضمون الكتاب المدرسيّ وتناسبه مع مستوى التّلاميذ: إنّ الكتاب المدرسيّ لديه أهميّة كبيرة في تحقيق العمليّة التّعليميّة لأنّه يعكس مستوى التّلميذ ويتلاءم مع السنة الدّراسيّة، ويعتبر أيضا من الوسائل النّاجحة لعرض المادّة الدّراسيّة[1] .

الرّسم البياني رقم:07.

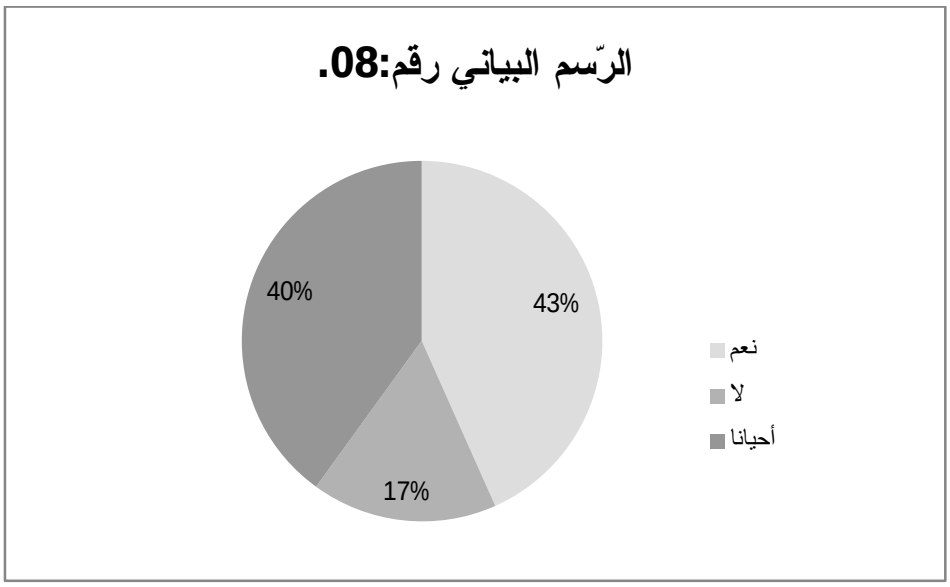


من خلال الرّسم البيانيّ يتبيّن لنا أنّ نسبة كبيرة من التّلاميذ ترى أنّ محتوى الكتاب المدرسيّ يتناسب مع إمكانياتهم، وذلك راجع إلى أنّ مضمون الكتاب ثريّ بالمعلومات القيّمة التي تساعدهم على اكتساب المهارات اللّغويّة المتمثّلة في مهارة الكتابة والتّكلم والقراءة والفهم، أو ربّما يعود إلى تعوّدهم في هذه السّنة على اكتساب معطيات جديدة ومعقّدة التي لم تكن معروفة في التّعليم المتوسّط، وهذا يؤدّي في الأخير إلى تحقيق الكفاءات المسطّرة.

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم07.

ب- عدم اهتمام التّلاميذ بنصوص القراءة لكثافة البرنامج: يرجع عدم اهتمام التّلاميذ بنصوص القراءة بالدّرجة الأولى إلى كثافة البرنامج الذي يركّز على الجانب العقليّ للتّلميذ فقط وحشو ذاك ذاكرته بأكبر قدر ممكن من المعلومات دون مراعاة الطّاقة الاستيعابية لديه [1].

الرّسم البياني رقم:08.



كان السّؤال الأخير الذي تطرّقنا إليه في هذا الاستبيان هو: مدى اهتمام التّلاميذ بنصوص القراءة، ويتّضح من خلال الرّسم البيانيّ رقم:08 أنّ لكثافة البرّنامج دور في عدم اهتمامهم بالنّشاطات المقدّمة، وهذا ما يعود بالسّلب على نتائجهم، ويعود السّبب الرّئيسيّ لذلك إلى كثرة المعلومات التي يقدّمها الأستاذ للتّلميذ مع عدم مراعاة الطّاقة الاستّيعابيّة لديه، وكذلك إهماله لجوانب أساسيّة كان يجب عليه مراعاتها وهي: السّن المستوى، المدّة الزّمنيّة، المادّة المدروسة فمثلا؛ اللّغة التي يستعملها المحاميّ تختلف عن اللّغة التي يستعملها التّلميذ.

وهناك فئة معيّنة من التّلاميذ ترى أنّ هناك صعوبة في فهم النّصوص بسبب كثافة البرنامج حيث تمثل نسبتهم أربعون في المائة 40%، ربّما هذا راجع إلى كيّفية

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:03، الجدول رقم:08.

التّدرج في عرض النّصوص داخل الكتاب، والذي عادة يكون من السّهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، ومن المعقّد إلى المبسّط، وهذا يعود بالسّلب على نتائج المتعلّمين فاهتمامهم إذن بنصوص القراءة مرهون بكثافة البرنامج والنّشاط.

2- النّتائج النّهائية لاستبيان التّلاميذ:

استطعنا بعد تحليلنا لنتائج الاستبيان الموجّه للتّلاميذ، استطعنا أن نكوّن فكرة واضحة عن الوضع الحقيقيّ لتدريس نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ كونها أصبحت تعاني عدم الاهتمام من طرف الأستاذ والتّلميذ على حدّ سواء.

من خلال نتائج التّلاميذ في نصوص القراءة، ونظرا لأهمية هذه النّصوص لدى الشّعب الأدبيّة ومعاملها المرتفع، الذي يساعد التّلاميذ على اهتمامهم بالمادّة وحبهم لدراستها، كما يبين الجدول الأوّل أن نسبة مرتفعة من التّلاميذ يقرّون بحبّهم لهذه النّصوص وميلهم إليها كونهم يجدونها سهلة وممتعة، فهي تقوّم لسانهم وتنمّي معرفتهم في مختلف المجالات، إذن فحب النّصوص يؤثّر إيجابيّا على نتائج التّلاميذ كذلك معاملة الأستاذ وخاصّة إذا كان قاسيّا في تعامله معهم، وليس لديه طريقة في الشّرح، ولم يقم بتقريب نصوص القراءة من فهم المتعلّمين، وهذا ما يؤدي بدوره إلى نفور التّلاميذ من هذه النّصوص، وعدم حبّهم لدراستها، وهذا يؤثّر سلبا على تحصيلهم الدّراسيّ في نصوص القراءة.

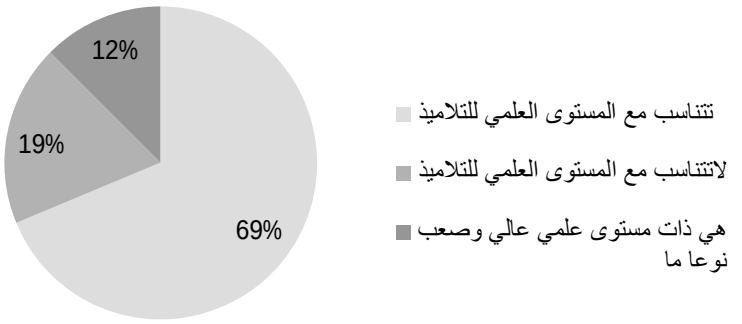
أمّا كثافة البرنامج الدّراسيّ فكان لها دور كبير في التّحصيل الدّراسيّ، فكلما كان البرنامج قصيرا، يسهل على التّلميذ فهمه واستيعابه، أما إذا كانت هناك كثافة في الدّروسّ؛ فهذا سيؤدي بدوره إلى عدم استيعاب التّلميذ للدّروس، وعدم تفريقه بين المواضيع المختلفة وخاصّة لدى التّلاميذ الذين يعانون من مشاكل في فهم الدّروس فهذه الكثافة تولّد لدى التّلميذ الضّغط، وعدم القدّرة على الفهم؛ وبالتّالي تؤدّي إلى تدهور مستواه.

المبحث الثّاني: تحليل استبيان الأساتذة: قبل البدء في تحليل الإجابات، يجب الحديث عن بعض الملاحظات المهمّة، فقد لوحظ عند بعض الأساتذة إجابات مختلفة وأغلبها إيجابية جدّا كعدم التّهرب من الإجابة عن بعض الأسئلة والإجابة بطريقة جدّية، والجانب السّلبيّ الذي وجدناه عند بعضهم، هو انعدام التّعليلات والاقتراحات التي يجب أن تعرض من خلال أرائهم الخاصّة، هذا ما جعلنا نلاقي صعوبة في الحصول على الإجابات المناسبة والكافيّة.

1- محتوى الكتاب: طرحنا في بداية الأمر سؤالا عن مدى ملائمة الكتاب المدرسيّ مع مستوى التّلاميذ، فوجّهنا أربعة أسئلة، عرضنا في السّؤال الأوّل مدى ملائمة نصوص القراءة مع مستوى التّلاميذ، فتوصّلنا إلى الإجابات الموضّحة في الرّسوم البيانيّة التّالية:

أ- لآراء الأساتذة حول ملائمة محتوى الكتاب مع مستوى التّلا ميذ[1].

الرّسم البياني رقم:01.



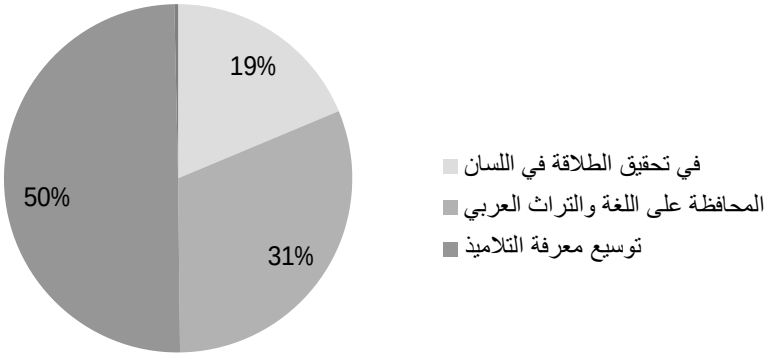
نلاحظ، من خلال الرّسم البيانيّ رقم:01، أنّ معظم الأساتذة أجمعوا على أنّ النّصوص المبرمجة داخل الكتاب تتناسب مع المستوى العلميّ للتّلاميذ، وذلك راجع إلى مراعاة وزارة التّربيّة للمقدرات الذّهنيّة للتّلاميذ، حيث يتم عرض النّصوص

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:01.

داخل الكتاب بالتّدرج من العام إلى الخاص، ومن الصّعب إلى السّهل، بالإضافة إلى أنّ هناك تسلسل وترابط بين النّصوص المدرجة في الكتاب، وهذا ما يسهل عليهم الفهم والإستعاب، وهذا راجع أيضا إلى أنّ نصوص القراءة المبرمجة في كتاب السّنة الثّانيّة ثانويّ هي عبارة عن تكملة لما تطرّقوا إليه في السّنوات السّابقة، وكلّ هذا يؤدي تنمية وتطوير قدراتهم العقليّة.

ب- أهميّة نصوص القراءة: تتعدّد أهميّة نصوص القراءة، وتنعكس أهمّيتها بالإيجاب على الأساتذة، وعلى التّلاميذ خاصّة لأنّها تؤدّي إلى تحقيق الطّلاقة في لسانهم بالإضافة المحافظة على اللّغة والتّراث العربيّ القديم من الاندثار، كما تساعد على تنمية وتوسيع قدرات التّلاميذ ومعارفهم وكلّ هذه الأمور تسهلّ عليهم فهم نصوص القراءة وسهولة تعلّمها[1].

الرّسم البياني رقم:02.



جاء السّؤال الثّانيّ كتكملة للسّؤال الأوّل: إذ صرّح أغلب الأساتذة أنّ أهميّة نصوص القراءة تكمن في توسيع معرفة التّلاميذ، وذلك راجع إلى: توعيتهم من

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:02.

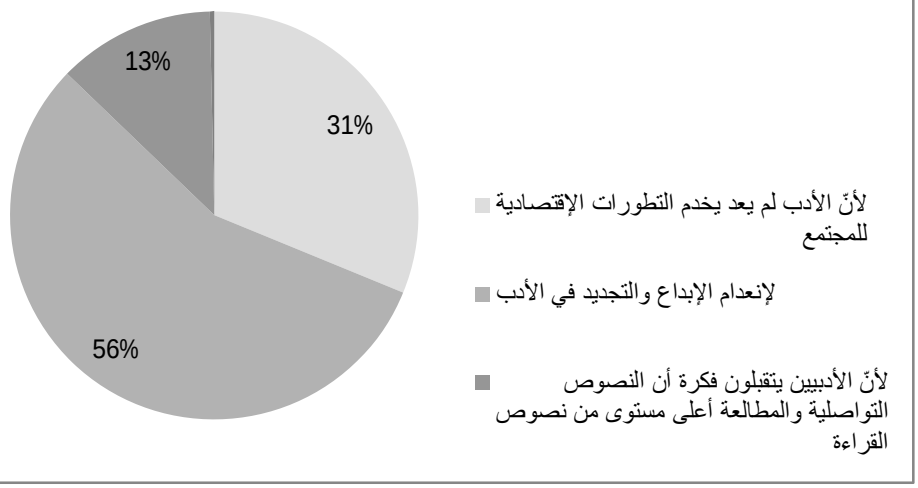
خلال المواضيع التي تتناولها النّصوص، كالنّصوص التي تتحدّث عن قضايا المجتمع مثل:

آثار التّدخين والمخدرات، واكتسابهم مهارات علميّة ككيفيّة وضع كل مصطلح في السّياق الذي يتناسب معه، بالإضافة إلى ذلك إثراء رصيدهم اللّغويّ، وتوسيع ثقافتهم وصرّحت فئة أخرى أنّ أهميّة النّصوص تكمن في المحافظة على اللّغة والتّراث،لأنّها تعرّفهم على ثقافات العصور السّابقة، وعاداتهم وتقاليدهم، وأيضا على أكبر قدر ممكن من الشّعراء، والأدباء وحفظ الشّعر للاستشهاد به في المشوار الدّراسيّ، أو حياتهم اليوميّة...الخ.

ج- المقارنة بين نصوص القراءة والنّصوص الأخرى(النّصوص التّواصليّة والمطالعة الموجّهة): يرى بعض الأساتذة أنّ أغلب التّلاميذ يفرّقون بين نصوص القراءة والنّصوص التّواصليّة والمطالعة الموّجهة، وربّما يعود سبب ذلك لاعتقاد التّلاميذ أنّ نصوص القراءة لا توحي إلى أفكار جديدة فكلّ ما تتضمّنه من معلومات ورد ذكره سابقا وأعيد تكراره مجدّدا، أو لأنّ الأدب لم يعد يخدم متطورات العصر لأنّنا نحن في عصر التّكنولوجيا نحتاج للجديد أكثر من القديم[1] .

[1]- ينظر إلى الملحق رقم04، الجدول رقم: 03.

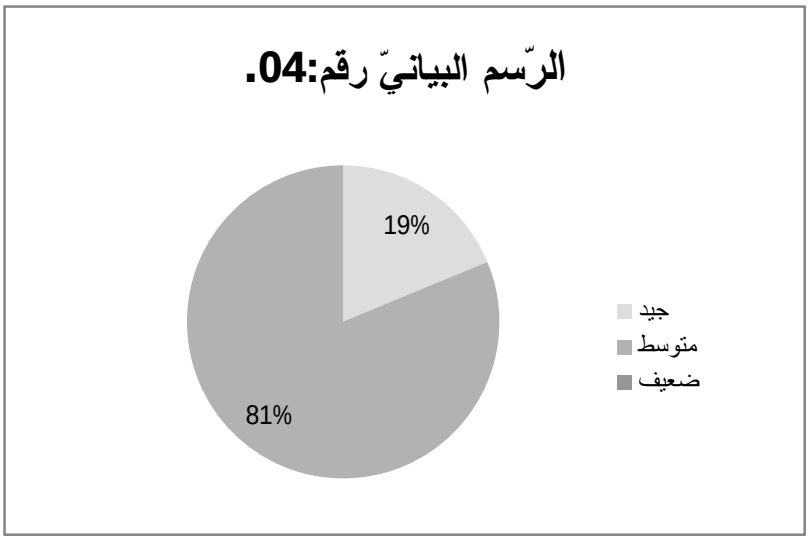
الرّسم البياني رقم:03.



نلاحظ –عموما- تراجع مستوى النّصوص، ويرجع سبب ذلك لقلّة الاهتمام بها وعدم التّحفيز على تعلّمها، حيث أصبحت تحتل المرتبة الثّانيّة والأخيرة؛ أي أنّها باتت أقل مستوى من النّصوص العلميّة الأخرى، وهذه النّظرة التي تواجهها آلية ووضعيّة ترجع بالدّرجة الأولى: إلى انعدام الإبداع والتّجديد في الأدب، وهذا ما نلاحظه في الرّسم البيانيّ رقم:03، وذلك راجع إلى أنّ النّصوص المبرّمجة داخل الكتاب تحكي عن الماضي أكثر من الحاضر كما أشرنا سلفا، وبالتّالي لا تواكب تطوّرات العصر فالإنسان بطبعه فضوليّ دائما، ويحبّ الاكتشاف والبحث عن كلّ ما هو جديد مثل: البحث عن خبايا المستقبل، وهناك سبب آخر متمثّل في كون الأدبيين يتقبّلون فكرة أنّ النّصوص التّواصليّة والمطالعة الموجّهة أعلى مستوى من نصوص القراءة حيث بلغت نسبتهم ثلاثة عشر في المائة13%، وذلك راجع إلى أنّ هذه النّصوص خرجت عن نطاقها الأدبيّ الجامد إلى النّطاق العلميّ الذي فيه تجديد من حيث الموضوعات، فهي تحكي مثلا عن مستجدّات العصر كالتّكنولوجيّا.

د- مستوى تحليل نصوص القراءة عند التّلاميذ: يُلاحِظ معظم الأساتذة أنّ مستوى التّلاميذ في تحليل النّصوص يختلف من تلميذ للآخر، فهناك من لديه تحليل

جيّد وهذا يدل على اهتمامه بمادة اللّغة العربيّة، وفي مقابل ذلك هناك من تحليله ضعيف وذلك لانعدام الأسلوب والمنهجيّة أو لأنّه لا يبالي إطلاقا بمادّة اللّغة العربيّة كما أنّ هناك فئة لها تحليل متوسّط وهذا راجع لعدم وجود من يحفّزهم على العمل أكثر ويرفع من معنوياتهم[1].



يهتمّ عدد كبير من التّلاميذ بنصوص القراءة من أجل تحقيق أفضل المستويات وذلك من خلال تحقيق علامات جيّدة، ولكن حسب الرّسم البيانيّ رقم: 04، نلاحظ أن نسبة تسعة عشر في المائة 19% من المجموع الكلّي صرّحت بأنّ مستوى تحليل نصوص القراءة عند التّلاميذ جيّد، ويعود سبب ذلك إلى ثراء رصيدهم اللّغويّ والمعرفيّ من خلال كثرة اطلاعهم على تلك المواضيع التي تطرحها النّصوص المقرّرة عليهم، بالإضافة إلى حسن توظيف مكتسباتهم القبلية لتلك النّصوص، أمّا أغلبيّة الأساتذة، فقد صرّحوا أنّ التّلاميذ لديهم مستوى متوسّط في تحليل نصوص القراءة وهذا راجع إلى عدم توفّر الهياكل، والوسائل البيداغوجيّة التي باستطاعتها أن تحسّن من أدائهم الفعليّ، كإعادة برمجة الدّروس وتوفير الكتب، وهذا ما يجعلهم مقيّدون بما يقدم لهم الأستاذ في الدّرس، أمّا بالنّسبة للمستوى الضعيف في التّحليل

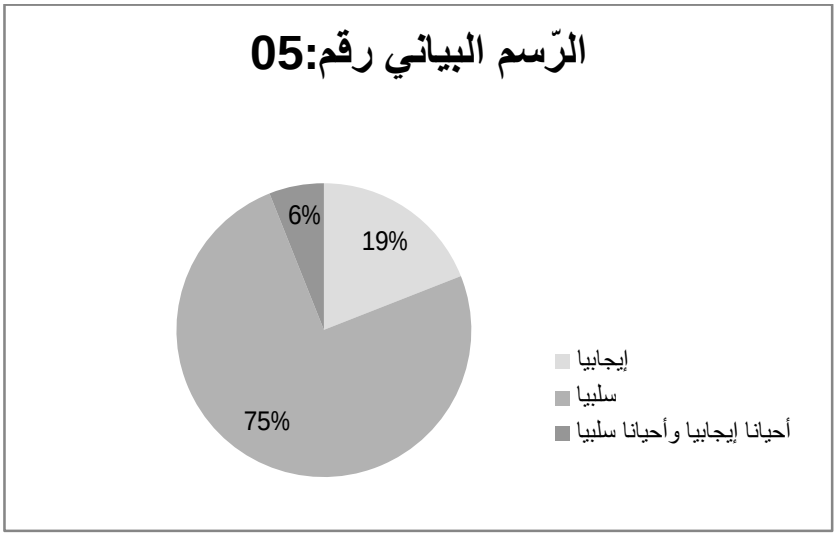
[1] - ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:04.

وهذه النّتيجة يمكن القول بأنّها غير صحيحة لأنّ الواقع الملاحظ عكس هذا تماما؛ إذ توجد نسبة كبيرة لهم مستوى جدّ ضعيف في نصوص القراءة، ويظهر هذا على مستوى النّقاط، بسبب تطوّر وسائل الغش، واعتماد التّلاميذ على ما يقدم لهم الأستاذ من معلومات في الحصّة، فيؤدّي ذلك إلى تدنّي مستواهم المعرفيّ، وربّما يؤدّي ذلك بالتّلاميذ إلى الرّسوب، والفشل في مشوارهم الدّراسيّ وإن انتقلوا، فرصيدهم المعرفيّ محدود، وهذا ما نلاحظه في الوقت الرّاهن.

2- آراء الأساتذة حول تفاعل التّلاميذ من نصوص القراءة ومعرفة الطّريقة المثلى في تحليلها: حلّلنا هذه النّقطة من خلال طرح ثلاثة أسئلة، تناولنا فيها آراء الأساتذة حول تفاعل التّلاميذ، والطّريقة التي يتّبعونها لتحليل نصوص القراءة فحاولنا من خلال السّؤال الأوّل معرفة أهم آراء الأساتذة من نصوص القراءة من النّاحية التّفاعليّة للتّلاميذ، فتحصّلنا على الإجابات التالية:

أ- آراء الأساتذة حول تفاعل التّلاميذ مع نصوص القراءة[1].

الرّسم البياني رقم:05



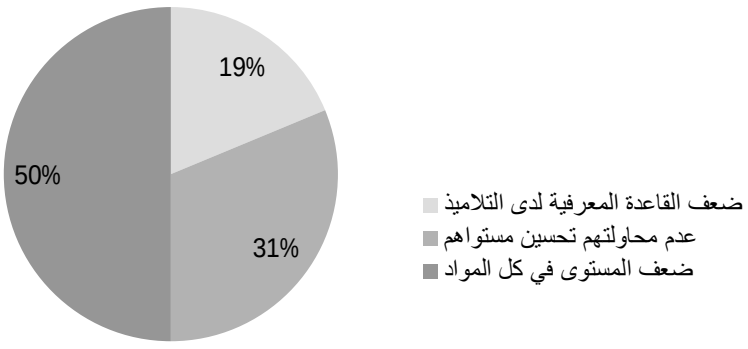
صرّح معظم الأساتذة أنّ تفاعل التّلاميذ مع نصوص القراءة، في أغلب الأحيان يكون إيجابيّا وأحيانا أخرى يكون سلبيّا، وهذا بسبب نوعيّة النّصوص

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:05.

المبرمجة داخل الكتاب، فأحيانا تكون سهلة وأحيانا صعبة، وهذا راجع إلى التّدرج في التّعليم، ويعود السّبب الرّئيسيّ إلى طريقة المعلّم في التّدريس، فهناك من الأساتذة من يقدم الدّرس ويعتمد على المناقشة، وهذا ما يؤدّي إلى تنشيط الحصّة، وتفاعلها على عكس بعض الأساتذة الذين يعتمدون على طريقة الإلقاء فقط، ممّا يؤدّي إلى ملّل التّلاميذ ونفورهم من مادّة اللّغة العربيّة، أمّا نسبة قليلة منهم فقد صرّحت أنّ تفاعل التّلاميذ مع هذه النّصوص تكون سلبيّة، وهذا راجع إلى أنّ نصوص القراءة المبرّمجة داخل الكتاب تحكي عن العصور السّابقة أكثر من التّكنولوجيا المعاصرة.

ب- دليل ضعف التّلاميذ من اهتمامهم بنصوص القراءة: الهدف من طرح هذا السّؤال هو معرفة الدّليل الذي يكشف لنا عن ضعف التّلاميذ في إهتمامهم بنصوص القراءة، إذ لا يتّضح هذا الضّعف إلاّ من خلال طرح المادّة اللّغويّة وتفاعلهم معها أو لا [1].

الرّسم البياني رقم:06.



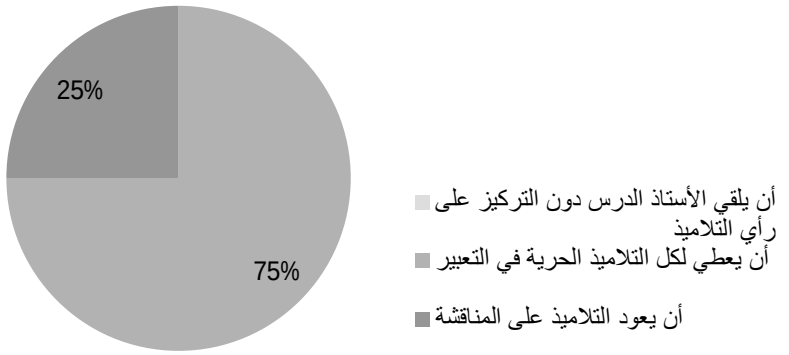
الأكيد أنّ هناك اعتقاد عام لدى التّلاميذ في مادة اللّغة والنّصوص الأدبيّة وأسباب ذلك متعدّدة، وهذا ما يظهره الرّسم البيانيّ رقم:06، إذ نجد بالدّرجة الأولى عدم محاولتهم تحسين مستواهم، وذلك راجع إلى أنّهم وجّهوا إلى الشّعب الأدبيّة دون

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:06.

رغبة منهم، أو أنّهم أُجبروا على الدّراسة من طرف العائلة، فحضورهم إلى المدارس ليس إلاّ رغبة في إرضاء الوالدين، أمّا ضعف القاعدة المعرفيّة لدى التّلاميذ دليل على صعوبة وغموض نصوص القراءة بسبب كثرة الألفاظ الصّعبة وبالتّالي يجد التّلاميذ صعوبة في تعلّمها في المرحلة الثّانويّة إن لم تكن لديهم معرفة متينة.

ج- الطّريقة المثلى في تحليل نصوص القراءة: بما أنّ الطّريقة تسهم بشكل كبير في نفور التّلاميذ من نصوص القراءة، حاولنا أنّ نعرف رأي الأساتذة حول الطّرق الفعّالة في تدريس النّصوص، فلاحظنا من خلال الرّسم البيانيّ ما يلي:[1]

الرّسم البياني رقم:07.



تكمن الطّريقة المثلى لتدريس نصوص القراءة في: أنّ يعطي الأستاذ الحريّة لكلّ التّلاميذ في التّعبير، وهذا ما سانده خمسة وسبعون 75% من الأساتذة، إذ نجد أنّ فكرة المناقشة والحوار بين الأستاذ وطلبته أحسن وأفضل وسيلة لتنشيط الطّالب وتحفيزه على المطالعة والبحث، والتّمكن من اللّغة والاستعمال، ويمكننا إضافة أنّها عمليّة تعود إلى الطّرق الأخرى، كتحليل التّمارين سواء الكتابيّة أو الشّفويّة منها.

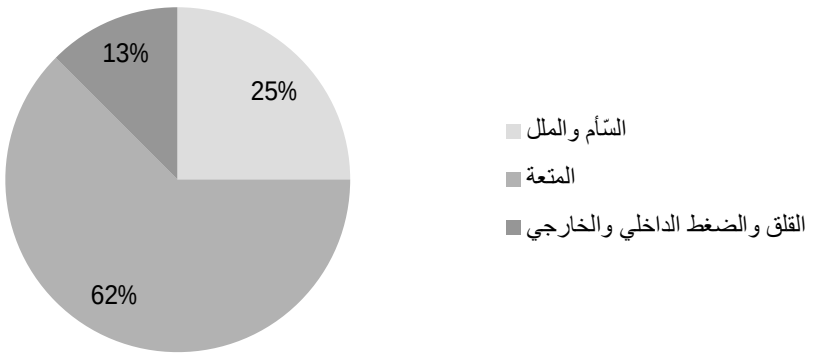
[1]- ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:07.

ونقترح طرق أخرى لتحليل النّصوص مثل: تعويدهم على الحفظ والمناقشة في ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وأيضا أنّ يقرأ هو وعدد قليل من التّلاميذ، ثم يطرح الأسئلة ويناقشهم فيها.

3- آراء الأساتذة حول تدريسهم لنصوص القراءة: قمنا في إطار هذا الهدف بطرح سؤالين لا ينفصل أحدهما عن الآخر، فكان السّؤال الأوّل يهدف إلى معرفة شعور الأساتذة أثناء تدريسهم لمادّة اللّغة ونصوص القراءة، أمّا الثّاني فيتمثّل في اختيارهم لمهنة تدريس اللّغة؛ إن كان عن قناعة أم لا، فتوصلنا إلى النّتائج التّاليّة:

أ- شعور الأساتذة أثناء تدريسهم لمادة اللّغة ونصوص القراءة: يختلف شعور الأساتذة أثناء تدريسهم لمادّة اللّغة العربيّة من أستاذ لآخر، فهناك من يشعر بالمتعة أثناء عمله وربّما هذا راجع إلى كونه تحصّل على منصب جديد، فهو يسعى دائما لتقديم الأفضل لإبراز مكانته، كما أنّ هناك بعض الأساتذة من يشعر بالسّؤم والملل أثناء تدريسه لهذه النّصوص، ويعود ذلك إلى سنوات الخبرة التي يمتلكها فيجد نفسه يكرّر نفس المعلومات [1].

الرّسم البيانيّ رقم:08.



[1]-ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:08.

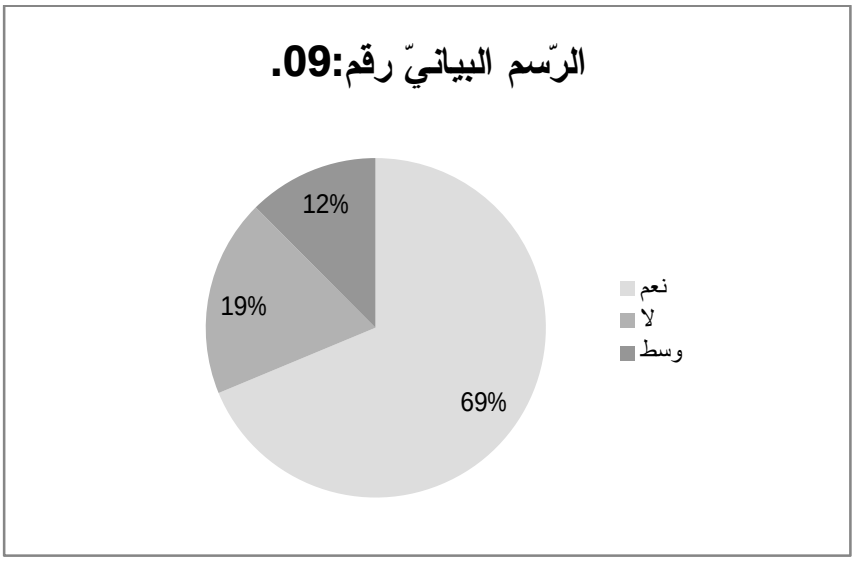
نلاحظ من خلال الرّسم البيانيّ رقم:08، أنّ معظم الإجابات تركز على الشّعور بالمتعة عند تدريس اللّغة ونصوص القراءة، وذلك بنسبة إثنان وستّون في المائة 62%، وهذا اتجاه ايجابيّ راجع إلى أنّ البرنامج ثري، يتعلّق بالعصر العباسيّ (العصر الذّهبيّ)، ولأنّ النّصوص متجدّدة تكشف عن حدث تاريخيّ في زمن معيّن أمّا نسبة خمسة وعشرون في المائة 25% فهي نسبة أعضاء العيّنة الذين يشعرون بالسّؤم والملل عند تدريس اللّغة، ونصوص القراءة؛ وهذا ربما يرجع إلى اشتغالهم لمدّة طويلة في هذا المجال، وبالتّالي في كلّ سنة يكرّرون نفس الأفكار، كما أنّ هناك صعوبة في بعض ألفاظ النّصوص الشّعريّة، وهنا نشير إلى أنّ هذا الشّعور بالملل في تدريس النّصوص يعود بالسّلب على التّلاميذ اتجاه النّصوص، أمّا النّسبة المتبقيّة هي أدنى نسبة تمثّل الإجابات التي تقيّد شعور الأساتذة بالقلق، والضّغط الدّاخليّ والخارجيّ في العمل، وهذا راجع إلى طول البرامج وكثافتها مقارنة بالحجم السّاعيّ، وفي نفس الوقت اكتظاظ الأقسام، والضّغط المهنيّ له تأثير أيضا على كيفية تعامل الأستاذ مع النّصوص، ومع التّلاميذ وهذا له تأثير كبير عليهم وعلى نصوص القراءة.

ب- آراء الأساتذة حول اختيارهم لتدريس مادّة اللّغة ونصوص القراءة:

تتنوّع آراء الأساتذة حول اختيارهم لتدريس مادّة اللّغة ونصوص القراءة من القناعة إلى الإكراه، فهناك من اختارها عن رغبة وحب وهناك من وُجّه إلى هذه المهنة كونه لم يجد مهنة في مجال تخصّصه[1].

[1]- ينظر إلى الملحق رقم:04، الجدول رقم:09.

الرّسم البيانيّ رقم:09.



نلاحظ من خلال الرّسم البيانيّ رقم:09، أنّ معظم أفراد العيّنة صرّحوا بأنّهم اختاروا مهنة التّدريس عن قناعة، وهذا راجع إلى أنّهم وُجّهوا إلى شعبة الآداب بإرادتهم ورغبة منهم، أو أنّ تخصّصهم طيلة المشوار الدّراسيّ كان في هذا المجال أمّا بعضهم والذين بلغت نسبتهم تسعة عشر في المائة 19%، فهي نسبة أعضاء العيّنة الذين لم يكن اختيارهم لهذه المهنة عن قناعة، والأرجح أنّهم لجأوا إلى التّدريس كونهم لم يجدوا عملا في مجال تخصّصهم، وليس حبّا في هذه المهنة.

2- النّتائج النّهائيّة لتحليل استبيان الأساتذة:

نستنتج مما سبق أنّ معظم الأساتذة اختاروا مهنة التّدريس عن قناعة، وهذا يتجلّى من خلال شعورهم بالمتعة أثناء تدريس هذه الحصّة، أمّا شعور بعضهم بالقلق والضّغط الدّاخليّ والخّارجيّ، فهو راجع إلى صعوبة بعض الألفاظ في النّصوص الشّعريّة، كما يرى معظمهم أنّ أهمية هذه النّصوص تكمن في توسيع معرفة التّلاميذ والمحافظة على التّراث العربيّ من الاندثار.

تكمن الطّريقة المثلى لتحليل النّصوص هي: تعويد التّلاميذ على التّحضير في البيت قبل أن يتناولوا النّص في القسم، وأيضا المناقشة في ظلّ بيداغوجيّا المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

خاتمة:

وصل بنا المطاف إلى وضع نقطة النهاية، بعد عدّة أسابيع وأشهر من الدّراسة والبحث المعمّق في هذا الموضوع، حيث استخلصنا مجموعة من النّتائج أهمّها:

- العمليّة التّعليميّة ترتكز على ثلاثة محاور أساسيّة هي: المعلّم، المتعلّم الطّريقة.
- النّصوص تصنّف حسب خصائصها البنائيّة والمعجميّة.
- الهدف من تصنيف النّصوص هو: تحقيق مبدأ التّعامل مع النّصوص بكلّ أنواعها، والتّفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها ممارسة اللّغة المنطوقة والمكتوبة.
- التّدرّج في التّعليم يكون من السّهل إلى الصّعب، ومن العام إلى الخاص ومن المفردات المتداولة إلى الصّعبة.
- الأهداف التّربويّة من تدريس النّصوص في المراحل الثّانويّة تقوم بزيادة ثروة الطّالب في المفردات والأساليب وتنميّة ميولهم إلى قراءة النّصوص شعرا ونثرا، وتعويدهم على إصدار أحكام على هذه النّصوص ونقدها.
- نفور التّلاميذ من نصوص القراءة يؤثّر سلبا على تحصيلهم الدّراسيّ.
- البرنامج الدّراسيّ كلّما كان قصيرا كلّما سهل على التّلميذ فهمه واستيعابه.
- أهميّة نصوص القراءة تكمن في توسيع معرفة التّلاميذ والمحافظة على التّراث العربي من الإندثار.
- من بين الطّرق المثلى لتحليل نصوص القراءة هي المناقشة في ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الملاحق

الملحق رقم:01 استبيـــــــــــــان خـــــــــاص بالتّلاميـــــــذ

المادّة:

أختي التّلميذة،أخي التلميذ، تحيّة طيّبة وبعد:

نحن طالبتان بالسّنة الثالثة جامعيّ شعبة الأدب العربيّ بصدد تحضير مذكّرة التّخرج في موضوع: نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ السّنة الثّانيّة المستوى الأدبيّ-أنموذجا- ، نأمل منكم المساعدة من خلال إجابتكم على الأسئلة.

الأسئلـــــــــة

1) هل تحبّ حصّة نصوص القراءة؟(ضع علامة (+) أمام الإقتراح المناسب**)**.

- نعم ☐
- لا ☐

لماذا:.....

2) هل تجد صعوبة في فهم نصوص القراءة؟

- نعم ☐
- لا ☐
- أحيانا ☐

لماذا:.....

3) هل تجد نصوص القراءة:

- ممتعة ☐
- مملّة ☐

لماذا:.....

4)هل تجد النّصوص:

- مادّة أساسيّة ☐
- مادّة ثانويّة ☐
- شيءآخر:.....

لماذا:.....

5) هل لكثافة البرنامج دور في عدم اهتمامك بنصوص القراءة؟

- نعم ☐
- لا ☐
- أحيانا ☐

6) كيف كانت نظرتك لنصوص القراءة وكيف أصبحت؟

.....

.....

7) ما الذي يجعل من تحليل نصوص القراءة صعبة في نظرك؟

- صعوبة البرامج والمواضيع المدروسة ☐
- طريقة الأستاذ في الشّرح والتّعامل ☐
- عدم رغبتك في دراسة الأدب العربي ☐

8) هل نصوص القراءة المبرمجة داخل الكتاب:

- صعبة ☐
- سهلة ☐
- مقبولة على العموم ☐

الملحق رقم:02 استبيـــــــــان خـــــــــاص بالأســـــــاتذة

سنوات الخبرة:

المادّة:

أختي المعلّمة، أخي المعلّم، تحيّة طيّبة وبعد:

نحن طالبتان بالسّنة الثّالثة جامعيّ شعبة الأدب العربيّ بصدد تحضير مذكرة التّخرج في موضوع : نصوص القراءة في الطّور الثّانويّ السّنة الثّانيّة المستوى أدبيّ-أنموذجا-، نأمل منكم المساعدة من خلال إجابتكم على الأسئلة.

الأسئـــــــلـــــــــة:

1) أين تكمن أهميّة هذه النّصوص في رأيك؟(ضع علامة(+) أمام الاقتراح المناسب**).**

- في تحقيق طلاقة اللّسان ☐
- المحافظة على اللّغة والتّراث العربيّ ☐
- توسيع معرفة التّلاميذ ☐

2) هل كان اختيارك لمهنة تدريس اللّغة عن قناعة؟

- نعم ☐
- لا ☐
- وسط ☐

3) عند تدريسك لمادّة اللّغة ونصوص القراءة بماذا تشعر؟

- السّأم والملّل ☐
- المتعة ☐
- القلق والضّغط الدّاخليّ والخارجيّ ☐

لماذا:.....

4) لماذا ينظر إلى نصوص القراءة على أنّها أقل مستوى من النّصوص الأخرى(النّصوص التّواصليّة والمطالعة الموجّهة)؟

- لأنّ الأدب لم يعد يخدم التّطورات الاقتصاديّة للمجتمع ☐
- لانعدام الإبداع والتّجديد في الأدب ☐
- لأنّ الأدبيين يتقبلون فكرة أنّ النّصوص التّواصليّة والمطالعة الموجّهة أعلى مستوى من نصوص القراءة ☐

أخرى:.....

5) في رأيك ماهو الشّيء الذي يدلّنا على ضعف التّلاميذ من حيث اهتمامهم بنصوص القراءة؟

- ضعف القاعدة المعرفيّة لدى التّلاميذ ☐

- عدم محاولتهم تحسين مستواهم ☐
- ضعف المستوى في كلّ المواد ☐

أخرى:.....

6) في منظورك ما هي الطّريقة المثلى في تحليل نصوص القراءة؟

- أن يلقي الأستاذ الدّرس دون التّركيز على رأي التّلاميذ ☐
- أن يعطي لكل التّلاميذ الحريّة في التّعبير ☐
- أن يعوّد التّلاميذ على الحفظ والمناقشة ☐

طريقة أخرى:.....

7) في رأيك هل أنواع النّصوص المبرّمجة داخل الكتاب :

- تتناسب مع المستوى العلميّ للتّلميذ ☐
- لا تتناسب مع المستوى العلميّ للتّلميذ ☐
- هي ذات مستوى علميّ عالي وصعب نوعا ما ☐

8) كيف تجد مستوى تحليل نصوص القراءة لدى التّلاميذ؟

- جيّد ☐
- متوسّط ☐
- ضعيف ☐

9) كيف ترى تفاعل التّلاميذ مع نصوص القراءة؟

- ايجابيّا ☐
- سلبيّا ☐
- أحيانا سلبيّا وأحيانا ايجابيّا ☐

الملحق رقم:03 جداول خاصة باستبيان التّلاميذ

الجدول01		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	52	%87
لا	08	%13

الجدول02		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
ممتّعة	58	%97
مملّة	02	%03

الجدول03		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
أساسية	45	%75
ثانوية	15	%25

الجدول04		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	17	%28.33
لا	12	%20
أحيانا	31	%51.55

الجدول05		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
صعوبة البرامج والمواضيع المدروسة	33	%55
طريقة الأستاذ في الشرح	24	%39.99
عدم رغبتك في دراسة الأدب العربي	03	%4.99

الجدول06		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
تغيير إلى الأحسن	48	%80
تغيير إلى الأسوء	12	%20

الجدول07		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	45	%75
لا	15	%25

الجدول08		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	26	%43.33
لا	10	%16.66
أحيانا	24	%39.99

الملحق رقم:04 جداول خاصة باستبيان الأساتذة

الجدول01		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
تتناسب مع المستوى العلمي للتلاميذ	11	%68.75
لاتتناسب مع المستوى العلمي للتلاميذ	03	%18.75
هي ذات مستوى علمي عالي وصعب نوعا ما	02	%12.5

الجدول02		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
في تحقيق الطلاقة في اللسان	03	%18.75
المحافظة على اللغة والتراث العربي	05	%31.25
توسيع معرفة التلاميذ	08	%50

الجدول03		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
لأنّ الأدب لم يعد يخدم التطورات الإقتصادية للمجتمع	05	%31.25
لانعدام الإبداع والتجديد في الأدب	09	%56.25
لأنّ الأدبيين يتقبلون فكرة أنّ النصوص التواصلية والمطالعة الموجهة أعلى مستوى من نصوص القراءة	02	%12.25

الجدول04		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
جيد	07	%35
متوسط	13	%65
ضعيف	00	%00

الجدول05		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
ايجابيا	03	%18.75
سلبيا	01	%6.25
أحيانا ايجابيا وأحيانا سلبيا	12	%75

الجدول06		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
ضعف القاعدة المعرفية لدى التلاميذ	03	%18.75
عدم محاولتهم تحسين مستواهم	08	%50
ضعف المستوى في كل المواد	05	%31.25

الجدول07		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
أن يلقي الأستاذ الدرس دون التركيز على رأي التلاميذ	00	%00
أن يعطي لكل التلاميذ الحرية في التعبير	12	%75
أن يعود التلاميذ على المناقشة	04	%25

الجدول08		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
السأم والملّل	04	%25
المتّعة	10	%62.5
القلق والضغط الدّاخلي والخارجي	02	%12.51

الجدول09		
الإقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	11	%68.75
لا	03	%18.75
وسط	02	%12.5

قائمة المصادر والمراجع

1- *المعاجم العربيّة:*

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط3،1996 م.

2- المصادر والمراجع:

1- أبو بكر الصّادق عبد الله، الجديد في الأدب ونصوص المطالعة الموجّهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر،2010-2011م.

2- بشير ابرير، تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتّطبيق، علم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007م.

3- توفيق أحمد مرعة، طرائق التّدريس العامّة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2 2005م.

4- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة.

5- جورج مارون، تقنيات التّعبير وأنماطه بالنّصوص الموجّهة طرابلس/لبنان،2009م.

6- حلمي أحمد الوكيل، بناء المناهج وتنظيمها، دط، دس.

7- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط1 2003م، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمان/الأردن.

8- رمضان أرزير ومحمّد حسّونات، نحو إستراتيجيّة التّعلّم لمقاربة الكفاءات،ج1.

9- ريم خضر سعاد، محمّد خالد، صعوبات التّعليم، دار البادية، ط1، 1417ه-2004م.

10- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، القاهرة: دار المعرفة الجامعيّة،2005م.

11- سليمان علي السّيد، مبادئ ومهارات التّدريس الفعّال في التّربية الحديثة، دار قباء القاهرة، 2004م.

12- شرف بن مري النّووي، صحيح رياض الصّالحين، تج: أبو أسامة بن محمّد المعاني ط1، 2004م، الجزائر.
13- صبحي إبراهيم الفقهي، علم اللّغة النّصيّ،ج1، دار قباء للطباعة والنشر، ط1 2000م.
14- قحطان أحمد الظّاهر، صعوبات التّعليم، دار وائل للنّشر، ط1، 2004م.
15- كبريت سمير، المرشد الأدبيّ الحديث للمراحل التّعليميّة والثّانويّة والمتوسطّة وفق المنهجيّة الحديثة، دار النّهضة العربيّة،د ط، د س.
16- ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ط2، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع الحمراء، لبنان، 1985م.
17- محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، دار النّشر العربيّة للعلوم، ط1، 1429ه-2008م.
18- منذر العياشي، العلامتيّة وعلم النّص، بيروت: المركز الثقافي العربي 2004م.
19- محمّد محمود الحبلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق، دار الميسرة عمان-الأردن، ط2.

3- المراجع بالأجنبيّة:

Claudette marie conire،patricia Mary Raymond :Le point sur la production écrie en didactique des langues (1994) centre éducatif et culturel lnC، Anjou (Quèbec) Canda.

4- المواقع الإلكترونيّة: w.w.w.brika netyahoo.com

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدّمة..... ص أ.

الفصل الأوّل: النّصوص تعلّمها وتعليمها.....ص3.

المبحث الأوّل: تحديد معنى المفاهيم التّعليميّة.....ص3.

1- المعلّم .....**ص3.**

2- المتعلّم .....**ص3.**

3- التّعليم .....**ص4.**

4- التّعلّم .....**ص5.**

5- تعليميّة النّصوص .....**ص6.**

المبحث الثّانيّ: تصنيف النّصوص.....ص9.

1- تحديد أنواع النّصوص.....**ص9.**

2- الأهداف من تصنيف النّصوص.....**ص12.**

3- الخطوات المتّبعة لتدريس النّصوص في الطّور الثّانويّ.....**ص13.**

4- كيفيّة التّدرّج في التّعليم.....**ص16.**

5- الأهداف التّربويّة من تدريس النّصوص الأدبيّة.....**ص17.**

الفصل الثّانيّ: دراسة ميدانيّة لآراء عيّنة من الطّلبة والأساتذة في تدريس النّصوص.

مدخل:.....ص19.

المبحث الأوّل: تحليل إجابات التّلاميذ على الإستبيان.....ص20.

1- تحليل إجابات الإستبيان .....**ص20.**

2- النّتائج النّهائية لإستبيان التّلاميذ.....**ص28.**

المبحث الثّانيّ: تحليل استبيان الأساتذة.....ص29.

1- تحليل إجابات الاستبيان.....**ص30.**

2- النّتائج النّهائية لاستبيان الأساتذة.....**ص39.**

خاتمة.....ص40

.

الملاحق:.....**ص01-09.**

الملحق رقم:01 إستبيان خاص بالتلاميذ.....**.ص01**.

الملحق رقم:02 إستبيان خاص يالأساتذة.....**ص03.**

الملحق رقم:03 جداول خاصة بإستبيان التلاميذ.....**ص05.**

الملحق رقم:04 إستبيان خاص بالأساتذة.....**ص08.**

قائمة المصادر والمراجع:.....ص10.