

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي

اللجنة الوطنية للمناهج

الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة
من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

- اللغة العربية و آدابها -

الشعبتان : - آداب / فلسفة .
- لغات أجنبية .

و شعب: - الرياضيات .
- العلوم التجريبية .
- تسيير و اقتصاد .
- تقني رياضي .

ماي 2006 م

مقدمة :

في إطار مساعدة الأساتذة على التكفل بمناهج السنوات الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لجميع الشعب بالنسبة إلى مادة اللغة العربية , تم إعداد هذه الوثيقة المرافقة .

و ضمن هذا المسعى , تتناول هذه الوثيقة المرافقة أبرز العناصر المكونة لهذه المناهج بشيء من الشرح و التحليل و ذلك بهدف إرساء ثقافة التعامل مع المناهج الجديدة لدى السيدات و السادة الأساتذة . هذه المناهج المبنية على بيداغوجيا حديثة .

و من أبرز هذه العناصر ما يأتي :

(أ) المقاربة بالكفاءات : بحكم منطوق المقاربة بالكفاءات في عالم التربية , فإن دور المدرسة قد تحول من مهمة تكوين الفرد – خزان المعارف – إلى الفرد المتفاعل مع المعارف . فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج , لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع و التطوير و التجديد .

و من هذا المنطلق تسعى هذه الوثيقة إلى تحسيس الأستاذ بضرورة تبني التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلمين على الخروج من الركود و الجمود و الإقبال على التفاعل و الإنتاج و الابتكار .

(ب) المقاربة النصية : في هذا المستوى من الدراسة , يرتقي المنهاج بالمتعلم إلى التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائية و المعجمية و لا يتأتى ذلك إلا إذا تحكم الأستاذ بدوره في بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس نشاط النصوص , على المستويين القرائي و الكتابي معا . و عليه , فإن هذه الوثيقة توقف الأستاذ على أنماط النصوص و خصائصها : لأن معرفته بأنواع النصوص و الوقوف على خصائصها و طرائق انتظامها و اشتغالها , من شأنه أن يمكنه من وضع استراتيجيات معينة لتدريس النصوص حسب طبيعة كل نوع .

و لعل أهم ما يجدر بالأستاذ أن يعنى به – في سياق تدريسه للنصوص – هو التأكيد على التحليل و تمرين المتعلمين على الإنتاج .

حيث إن هذين النشاطين الهامين يمثلان جوهر الفعل التربوي في درس النصوص الأدبية . و لاشك في أن الأستاذ قد أدرك – من خلال الحديث عن المقاربة النصية في الوثائق المرافقة السابقة- أن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ , و ذلك بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها , حيث إن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على أن يفهم المتعلم جملا فقط , بل يجب أن يتعلم أيضا على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول , في مقالة صحافية – مثلا – كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما و صحيحا , و أخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف الفكرية و العملية للنصوص . و معنى هذا الكلام , أنه لا يكفي أن يوجه الأستاذ المتعلم إلى إنتاج نصوص متماسكة و سليمة في بنيتها و لكن يتعين عليه أيضا أن يكسبه قدرة تمكنه من جعل النصوص المنتجة مطابقة للسياق الذي أنتجت فيه .

ج) تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات :

مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي مبنية على بيداغوجيا الكفاءات , على غرار المناهج السابقة و الكفاءة في حد ذاتها تمارس في وضعية إدماجية , فهي نتيجة إدماج المعارف و القدرات و المهارات .

و هذا الإدماج يتجلى عند ما يكون المتعلم قادرا على تحقيق نتائج و أداءات محددة , و على فهمه ما يعمل , و قيامه به في استقلالية تامة , و وفق هذا الأسلوب ينشط الأستاذ مقرر نشاطات اللغة العربية و آدابها .

د) بيداغوجيا المشروع : إن المقاربة بالكفاءات و المقاربة بالمشروع هما مقاربتان متفاعلتان

فإذا كان المشروع يفضي إلى إنتاج وثيقة تحسيسية في شكل مطوية أم نشيرية و يرسم المسار الممكن لذلك , فإن المقاربة بالكفاءات تدعو المتعلم إلى تفعيل موارده لإنجاز مشروعه , أضف إلى ذلك إن المشروع ميدان ممتاز لتعزيز مكتسبات المتعلم المتصلة بالمواد الأخرى . و بتوسيع الرؤية في إنجاز المشاريع يتحقق الهدف من حصصها بالنسبة إلى هذا المستوى من التعليم .

أ) المقاربة بالكفاءات : من النقاىص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات تجزئة المعارف , التي ميزت المناهج السابقة , حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها . وقد ترتب عن هذه الرؤية التجزئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها , مما حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه خزاناً للمعارف , بعبارة أخرى وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يساعد هذا التعلم على فهم محيطه المعيش بكل مركباته و أن يتفاعل معه و يتكيف مع معطياته استناداً إلى ما تعلمه .

و ضمن مسعى علاج هذه النقاىص , تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل و مندمج من المعارف و الخبرات و المهارات المنظمة و الأداءات , و التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية - تعلمية إنجاز وضعيات فعلية .

و عليه , تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفية تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية .
و بالتالي , فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة من خلال تلمين معارفه المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .

إن هذه المقاربة بالكفاءات من حيث هي تصور و منهج منظم للعملية التعليمية-التعلمية تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة و بخاصة النظرية البنائية التي تنطلق من كون المعرفة تبنى و لا تلقن , تنتج عن نشاط , تحدث في سياق , و ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم .

و من هنا , يتوجب القول إن المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية والوجدانية و المهارية ليصبح بمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية قادراً على الفعل و التفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي و الاجتماعي و عموماً في حياته الحاضرة و المستقبلية . و حتى يكون المنهاج الدراسي في خدمة هذا التوجه , كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلاً من الكم المعرفي من خلال نظام الوحدات الذي يمكن من التركيز على مضامين بعينها تتوافر على شروط التماسك و التكامل , تمكن المتعلم من كيفية الاعتماد على نفسه و تفجير طاقاته , و إحداث تغييرات ضرورية في ذاته للتكيف مع حاجات طارئة . إنه مسعى يمكن المتعلم من اكتساب كفاءات ذات طابع مهاري و سلوكي يتكيف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية .

و إن الفعل التربوي - في ضوء المقاربة بالكفاءات - يركز على خاصة الإدماج باعتبارها مساراً مركباً يمكن من تعبئة المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات دلالة , قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة و تكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلمات جديدة . و من ثمة , فإن الفعل التربوي المبني على بيداغوجيا الكفاءات يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية , و ربط هذه الخيرة بخبراته و قيمه و كفاءاته و واقع مجتمعه من جهة أخرى .

و عموماً , فإن المقاربة بالكفاءات , تعتمد إلى جعل المتعلم :

- يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة بالنسبة له , و ذات علاقة بوضعيات فعلية .

- يتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي و الأساسي و التركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أساس التعلمات التي سيقدم عليها .

- يتدرب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها .

- يركز على بناء روابط بين موارده و قيم مجتمعه خاصة , و القيم الإنسانية عامة .

- يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكلة التي يدعى إلى علاجها .

و الفعل التربوي , إنما يكون في تصميم التدريس بالكفاءات إذا كان يتمحور حول التدريس بالمشكلات , حيث يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة و المبادرة , روح الإنتاج و الإبداع . و على الأستاذ أن يدرك بأن بناء الوضعية – المشكلة , - التي تعد فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلم على الإدماج – يتطلب منه تحديد ما يريد تحقيقه بدقة مع المتعلم , بمعنى الوعي التام بالعائق الذي سيحول دون حدوث التعلم لدى المتعلم , و تجاوز العائق دليل على جدوى الموارد التي جندها المتعلم و من ثم اكتسابه لتعلم جديد , أو بأن عائقا قد اعترض المتعلم في وضعية سابقة و في ضوءه يحدد الأهداف التي يعمل على تحقيقها. إضافة إلى ذلك لا بد من أن ينتبه الأستاذ إلى درجة صعوبة الوضعية – المشكلة , أي يضع نصب عينيه أن لا يكون المشكل فوق مستواه و قدراته , و لكن مع هذا , و يجب الإقرار بأن الوضعية- المشكلة ليست أية وضعية تعليمية , حيث إنها وضعية لا يستطيع فيها المتعلم حل المشكلة المطروحة بكل سهولة أو بمجرد التكرار البسيط أو تطبيق معارف مكتسبة بشكل آلي , و ذلك لكون المهمة التي يطلب من المتعلم إنجازها , قد تم بناؤها بناء يستدعي تجاوز عائق و هذا الأخير يفرض على المتعلم تجنيد موارده و فحصها و وضع فرضيات و تمحيصها , و إثباتها أو دحضها أو تعديلها , و ابتكار حلول , و اتخاذ قرارات , و بناء معارف لم يكن يتوافر عليها من قبل . و هذا التجنيد للموارد القديمة ينبغي استعماله بذكاء في سياقات و وضعيات جديدة . من هذا المنظور , لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلم لكفاءة ما إلا حينما يعمل و يواجه وضعية جديدة , و يختار بنفسه مكتسبات بنيوية و أخرى وظيفية تستجيب للأسئلة التي تطرحها الوضعية الجديدة . و من منطلق أيضا أن أحد العناصر الأساسية للكفاءة هو القدرة على التكيف مع الوضعية الجديدة و التصرف فيها بفاعلية . و لكي تستجيب الوضعية – المشكلة لهذا الهدف يجب أن :

- تنتظم حول تخطي عائق من طرف القسم , عائق محدد مسبقا .

- تتضمن مقاومة كافية , تقود المتعلم إلى تسخير معارفه و بناء أفكار جديدة .

و إن التدريس بالمشكلات من صميم بيداغوجيا الكفاءات و هو أسلوب تدريس يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين , و تقديم الدعم لهم من قبل الأستاذ .

و على العموم , جدير بالملاحظة القول بأن أسلوب التدريس بالمشكلات يقتضي العمل وفق خطوات تنظيمية و أخرى بيداغوجية و كذلك استراتيجية في التنفيذ . و يمكن تلخيص ذلك فيما يأتي :

* على مستوى التنظيم

- يقوم الأستاذ باختيار تلاميذ كل مجموعة و عدم ترك ذلك للمتعلمين حتى تنشأ مجموعات غير متجانسة .

- تتكون المجموعات من متعلمين ذوي قدرات مختلفة .

- يتراوح أفراد المجموعة بين 3 و 5 متعلمين .

* **على مستوى الأدوار :**

1) بالنسبة إلى المتعلم : لكل متعلم في المجموعة دور ضمن مجموعته و من هذه الأدوار :

- **منسق المجموعة :** يتولى مسؤولية إدارة المجموعة , و وظيفته التأكد من المهمة التعليمية وطرح أي أسئلة توضيحية على الأستاذ , و كذلك توزيع المهام على أعضاء المجموعة .

- **مسؤول الوسائل و السندات :** و يتولى مسؤولية إحضار وسائل العمل و السندات الضرورية لأداء المهمة التعليمية على أحسن وجه .

- **المقرر :** يتولى مسؤولية تسجيل النتائج بشكل كتابي و تبليغها إلى الأستاذ .

2) بالنسبة إلى الأستاذ : و يتمثل دوره في تنشيط التعلم و تنفيذه و ذلك على النحو الآتي :

- **الإعداد للعمل بالمجموعات :** أي إعداد المتعلمين ذهنيا و مهاريا و وجدانيا لتقبل النشاط الجديد و العمل في مجموعات و تحديد نشاط كل مجموعة و تقديم ما يتطلب من النصح و التوجيه .

- إثارة دافعية أفراد المجموعات للمشاركة الفاعلة عن طريق تحسيسهم بقيمة النشاط .

- دفع المتعلمين إلى تبادل الخبرات و التعاون بحيث يتمكنون من الوصول إلى أفضل النتائج .

- توضيح المطلوب من النشاط بدقة قبل البدء في التنفيذ .

- مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع للتوصل إلى فهم مشترك .

- تعزيز الإجابات المتميزة و إبرازها أمام الجميع للاستفادة منها .

- عرض الإجابات الصحيحة أمام المتعلمين بهدف تصويب الأخطاء و تقديم التغذية الراجعة اللازمة .

* **استراتيجية تنفيذ العمل بالمجموعات :** يتطلب تنفيذ العمل بالمجموعات في ضوء المقاربة بالمشكلات اتباع الخطوات الآتية :

- توضيح المشكلة و تحليلها إلى عناصرها الأولية التي تحتوي عليها. و تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين .

- خلق جو مناسب للحوار و إثارة الأفكار و تقديم المعلومات .

- وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكثر عدد ممكن من الأفكار و تجميعها و إعادة بنائها.

- العمل – أولاً – بشكل فردي , ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية و وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة .

- تقديم الحلول و اختيار أفضلها .

و على وجه الإجمال, إن التدريس بالمشكلات طريقة لتنظيم التعلم المكتسب و أسلوب يسمح بالحصول على منتج جديد انطلاقاً من تفعيل الموارد القبلية للمتعلم, و هو أسلوب في التدريس يندرج ضمن منطقتي تعلمي , يعنى بنشاط المتعلم ضمن فريق التعلم و ينظر إليه على أنه أساس التعلم و قوامه. و هو لذلك يحدد للمتعلمين هدفاً مشتركاً و يمنحهم منهجية موحدة , و يمكنهم من جني ثمرة تعلمهم الجماعي بتمكينهم من حل المشكلات و التحكم في سيرورة التعلم . ثم إن هذا الأسلوب في التدريس يضع المتعلم أمام تحديات تزيد ثقته بقدراته و استقلاله الذاتي في التعلم, سيما أنها طريقة تتأسس على اكتساب المعارف و إدماجها و تحويلها, بدلاً من تلقينها و تخزينها . و لهذا السبب يستحسن بالأستاذ التكتيف من أسلوب التدريس بالمشكلات في هذه المرحلة الختامية من التعليم الثانوي, لأنها مرحلة أكثر ملاءمة من غيرها لهذا الأسلوب من التدريس لما أصبح يتمتع به المتعلم من موارد و من قدرة على استغلالها و تفعيلها .

(ب) تعليمية النص الأدبي و المقاربة النصية :

إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة , و في تدريس اللغة العربية خاصة . و لهذا توجهت عناية المربين و اللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد و المتماسك للنصوص لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي و المنطقي مع المعارف و المعلومات و على اكتساب مهارات نصية متعددة و كذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي . و النص يتناول – في ضوء المقاربة بالكفاءات – من حيث هو بنية كلية مترابطة و أن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق .

و إذن , فعند تناول النص الأدبي , يعتمد الأستاذ إلى توظيف للمعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلمون , و ذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدرس.

إن التلميذ غالباً ما يتوافر على معلومات متعلقة بنص من تلك النصوص التي طالعها , فقد يكون قرأً للأديب المدرس عملاً , أو مقطوعة مرت به , فأضحت مصدر صورة متمثلة يحملها عن شكل كتابته الأدبية , وقد يكون تاريخ كتابة ذلك النص مرتبطاً في ذهن المتعلم بما سبق أن درسه عن الفترة التاريخية أو العصر الأدبي الذي ينتمي إليه النص المدرس . إن هذه المعلومات , و إن كانت بسيطة , يستطيع الأستاذ أن يوظفها كبدائية للتفاعل بين المتعلمين و النص . و هذا من منطلق أن الفهم لا يحصل دفعة واحدة , و إنما يبدأ بتجميع

معلومات جزئية لا تلبث أن تجعل معالم النص تتضح تدريجياً , و هذا ما يسمى البناء المعنى . بإمكان الأستاذ أن يبدأ إثارة المعارف السابقة للمتعلمين بطرح أسئلة مركزة , حول قضايا يعرفونها و لها علاقة بالنص المدروس , و إن من شأن الأجوبة و النقاش الذي يتخلل ذلك أن يمد جسور الاتصال بين التلاميذ و النص .

إن مداخل النصوص متعددة , نتيجة تعدد أنواعها , بل يمكن القول : إن النص الواحد قد يحتمل أكثر من مدخل , و لهذا الأمر فائدة بيداغوجية كبيرة , لما يتيح التنوع في المدخل من تعدد للقراءات , و من دفع للرتابة في درس الأدب . و من المداخل المقترحة ما يأتي:

- بالإمكان الدخول أو البدء في القراءة بربط النص الجديد - موضوع الدراسة و التحليل - بكل ما من شأنه - أن يحد أو ينقص من غرابة النص بالنسبة للتلاميذ , كأن يتطرق الأستاذ إلى نوع النص أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه , أو يتطرق - عن طريق بعض الأسئلة- إلى ما فيه من اقتباس . من هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه , و في إيجاد نقاط التقاء بين هذا النص و بين معارفهم السابقة , و بذلك يتكون نوع من الألفة بينهم و بين هذا النص مما يسهل لهم التعامل معه .

- كما يمكن أيضا البدء في القراءة برصد ما في النص من بعض الرموز و الكلمات المتميزة , كالمبالغة في صيغة صرفية معينة .

- و بالإمكان أيضا لفت انتباه المتعلمين إلى الكيفية التي بني بها النص ككل , و ما فيه من مقاطع تعمد الكاتب إبرازها لإثارة فضول القاريء . و في كلتا الحالتين , فإن انتباه التلاميذ إلى ظواهر نصية معينة يمكن أن يستغله الأستاذ كمدخل للنص .

ب1) القراءة الأولية للنص :

يفترض عند الحديث عن هذه المرحلة أن المتعلمين قد استوعبوا , إلى حد ما , القراءة المنهجية , و اكتسبوا خبرة نصية معينة . يكلف الأستاذ , في هذه المرحلة , المتعلمين بقراءة النص قراءة سريعة يحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكار النص و معانيه , دون الغوص في تفاصيله , لأن الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة , و ذلك قبل الشروع في غرابتها و التأكد منها جماعياً .

يتعين على الأستاذ أن يقبل كل القراءات و أن يجتنب التعليقات السلبية حولها , و ذلك حتى لا يحد من تلقائية المتعلمين في التفاعل مع النص .

غير أن هذا لا يمنع من التدخل من أجل التصحيح و التعديل . و هذا لكي يضمن لفعل القراءة منذ أول وهلة شيئاً من التوازن و المصادقية و البعد عن التخمين . و بإمكان المتعلمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثرات المتعلقة بالمظهر الخارجي للنص مثل عنوانه , و كيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب , و نمط الخط الذي كتبت به بعض الكلمات أو العبارات من أجل إبرازها .

و نشير - هنا- إلى أنه كلما تقدم المتعلم في التمرن على هذه الطريقة , كلما زادت قدرته على إيجاد مداخل جديدة للنص , و على التوصل إلى الفرضيات و صوغها بسهولة .

يتدخل الأستاذ في نهاية هذه المرحلة لإدخال بعض التعديلات على ما توصل إليه المتعلمون من فرضيات , و الاحتفاظ منها بأكثرها قبولاً للتحصيل , و يكون ذلك بمشاركة كل الفصل , لأن العمل الجماعي يولد فرصاً للاحتكاك الفكري , بما يمكن المتعلم من الاستفادة من آراء غيره في إثراء آرائه الخاصة , كما أن ما تتوصل إليه الجماعة من نتائج و خلاصات يكون أقرب إلى الصواب من نتائج الأعمال الفردية .

و ما يمكن قوله في نهاية الحديث عن هذه المرحلة , هي أن القراءة الاستكشافية الأولية , تبقى مشروعاً قرائياً أولياً في حاجة إلى كثير من الضبط و التعديل .
و لما كانت هذه القراءة أولية تمهيدية , فهي تبقى في حاجة إلى مرحلة موالية يتم فيها تعميق المعاني . هي مرحلة يتم فيها التعمق في النص من أجل تأكيد أو دحض الفرضيات حول بعض معاني النص التي توصل إليها المتعلمون في المرحلة السابقة . يتعين أن تتسم الدراسة في هذه المرحلة بصرامة كثيرة , و أن تجري وفق مجهود فكري منظم , لأن الهدف منها تحديد معاني النص بأكبر قدر ممكن من الدقة و الموضوعية . و هي تختلف من هذه الناحية عن القراءة الاستكشافية التي ليس لها من هدف سوى الدخول في النص , و التوصل إلى رصد بعض الأفكار و المعاني الأولية من خلال قراءة يغلب عليها الطابع الإجمالي .
و عليه , فإن المتعلمين في هذه المرحلة الثانية – يعملون على رصد المؤشرات النصية المتعلقة بفرضية من الفرضيات , ثم العمل على تفسيرها من أجل الوصول إلى استنتاجات معينة . إن المقصود هنا , هو أن المتعلمين توصلوا في المرحلة السابقة إلى استخراج بعض المعاني الأولية – شكلاً و مضموناً – من خلال بعض الظواهر اللغوية البارزة في النص أكثر من غيرها , مثل غلبة الأفعال على الأسماء , أو الإكثار من استعمال نوع معين من الضمائر...
يعمل المتعلمون على جرد منظم لهذه الظواهر بما في ذلك تصنيفها و إحصاؤها , و ذلك من خلال تأمل دقيق في النص . و لئن كانت هذه العملية تبدو يسيرة إلى حد ما , فإن الصعوبة تكمن في محاولة تفسير هيمنة ظاهرة لغوية معينة على النص . بعبارة أخرى , إن الصعوبة تكمن في الوصول إلى استنتاجات معينة بناء على المعطيات التي تم رصدها .
و لما كانت اللغة الأدبية لغة يتخللها كثير من الغموض بسبب ما فيها من تورية و رمز و إحاء , و بسبب ما فيها من التواءات في البناء , فإن عملية التفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمة . و هذا ما يمثل أحد أهم أسباب الاختلاف في الدراسة , بحيث يفهم كل واحد الظواهر الأسلوبية اللافتة للانتباه فهماً خاصاً , يضاف إلى ذلك أن الفهم يتم بدرجات متفاوتة بين المتعلمين , و ذلك حسب تمكن كل واحد من اللغة , حسب خبرته النصية و ثقافته الموسوعية بصفة عامة .
و يحسن بالأستاذ أن يتسامح في قبول شروح المتعلمين و تفسيرهم , و يتجنب الحكم عليها بالسلب أو الإيجاب , كما يتعين عليه أيضاً , عدم السماح للتلاميذ من أن يفعلوا ذلك تجاه بعضهم .
و لكن بإمكان الأستاذ أن يستغل الاختلاف في إدراك معاني النص لفتح المجال للنقاش من أجل تذليل الفوارق بينها , والاتجاه تدريجياً نحو فهم موحد للنص المدروس إن أمكن ذلك .
إن من شأن النقاش أن يدفع التلاميذ إلى المزيد من التمعن في النص , بجميع مستوياته : الصوتية و المعجمية و التركيبية , و ذلك من أجل إثبات فرضية معينة أو دحضها . سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتقريب في النص و البحث عما يدعمها . بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج و الأدلة النصية التي تفندها . و الحاصل في كلتا الحالتين مجهود فكري معتبر , و تواصل أدبي مثمر .

إن النتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف , و بروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل . كما يمثل المعنى النهائي الذي يتم التوصل

إليه، ثمرة جهود جماعية، تآزرت و تكاملت فيها كل الآراء بصورة تفاعلية تلقائية .
و بعد أن انفتحت الكثير من مغالق النص، بفضل عمل تفكيكي و تحليلي مضمن، فإن من شأن
رجوع المتعلمين إلي النص بدراسة أعمق ، أن يعيد جمع شتات ما تفرق بفعل التفكيك، و إعادة
الانسجام للنص، بما يمكن المتعلمين من إعادة قراءته منسجمة من أجل تحصيل تصور شامل
لمقاصد النص و أبعاده .

كما أن من شأن إعادة قراءة النص بعد دراسته و تحليله، أن تعيد للعلاقة بينه و بين المتعلم
طابعها الحميمي العفوي .

يحسن بالأستاذ في هذه المرحلة أن يحد من تدخلاته قدر المستطاع، و أن يكتفي في تنشيطها
بجعل المتعلمين يعبرون عن مشاعرهم و آرائهم و ردود أفعالهم بكل حرية . و تجدر الإشارة هنا ، إلى
أن المتعلمين قد يكتشفون أبعادا أخرى في النص لم ينتبهوا إليها أثناء التحليل ، فيتداركون
ما تم تجاوزه .

وقد يكون من المفيد ، قبل إنهاء الحديث عن تحليل النص – بالنسبة إلى هذا المستوى –
التأكيد على بعض المظاهر الأخرى المتعلقة بها ، و التي منها ضرورة اهتمام الأستاذ
بالأبعاد الخارجية للنص ، مثل السياق و الإضاءة التاريخية ، ذلك أن الكثير من دلالات النص
لا يمكن الاهتمام إليها ما لم نطلع على الظروف و الملابسات التي أحاطت بإنتاج النص .

كما يتعين على الأستاذ أيضا تزويد المتعلمين ببعض المعارف النظرية عن الأشكال
و الأجناس الأدبية و ذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقدية تيسر لهم التعامل مع مختلف
النصوص ، ففي معرفة نمط النص مثلا ، و الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه ، ما يمكن أن
يشكل مدخلا لفهمه ، كما أن الدراسة الجيدة للأشكال اللغوية لا يمكن أن تتم بدون هذه
المعارف . و من أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثيل الأشكال الأدبية التابعة
لكل جنس ، بما يمكنه من التأمل و التفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معين،
و التمييز في الأعمال المدروسة بين التقليد و التجديد ، و بالتالي الحكم على أصالة العمل
المدرس ، و لا يتم هذا كله إلا إذا وضع المتعلم في لب العملية التعليمية – التعليمية و كان
عنصرا فاعلا فيها ، يحلل ما يقرأ ، و ينقد و يختبر ساعيا لاكتشاف معنى الأشياء بنفسه،
و ذلك بعد أن تزود بالوسائل و التقنيات و الكفاءات التي تمكنه من أن يصبح قارئاً مستقلا
و منتجا مستغنيا عن كل مساعدة . و هذا بعض ما يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقه في
ظل المقاربة بالكفاءات .

ولا شك – كذلك – في أن الوقوف على طريقة بناء نمط معين من النصوص من شأنها أن
تساعد المتعلم على اكتساب كفاءة نصية عالية على مستوى الدراسة و الإنتاج معا .
و معلوم أن هذه الكفاءة لا تتحقق إلا إذا تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من
الأنماط النصية ، بما يمكنه من تمثيل و استيعاب الخصائص اللغوية و البنائية لكل نوع .
و بنية مساعدة الأستاذ على جعل المتعلمين يتمرنون على أنماط النصوص – دراسة و تحليلا –
يتعين الوقوف على هذه الأنماط على النحو الآتي :

- **النص الوصفي** : يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلي و آني للعناصر المكونة لهذا الواقع ،
و كيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه . و قد يكون الأمر متعلقا بموجودات
جمادية أو بأشخاص أو بغيرها . كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته
و تفاصيله .

و من الاستراتيجيات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع من النصوص ، الانطلاق في

الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة , من الأسفل إلى الأعلى أو العكس , و من اليمين إلى اليسار . و يتعين في جميع الحالات ألا يكون هناك قفز أو انتقال مفاجيء من نقطة إلى أخرى حيث لا رابط طبيعي بينهما . و لا مناص أيضا للوصف من إجراء اختيارات معينة بخصوص ذكر بعض التفاصيل أو تجاوزها .

و إذا كان السرد يشتمل على مؤشرات زمانية , فإن الوصف يشتمل على مؤشرات مكانية (على اليمين , على الشمال , إلى جانب , فوق , على ...) .

إن الوصف – أحيانا – قد يأتي مقاطع في ثنايا السرد , و ذلك عندما يتوقف هذا الأخير و يفسح المجال لوصف مكان أو شيء ما , أو إنسان . و قد يشكل الوصف نصا مستقلا بذاته كما هو الحال في النص ذي طابع وثائقي أو ذي طابع علمي . و الزمن المستعمل في الوصف غالبا ما يكون ماضيا أو مضارعا دالا على الحاضر .

- **النص الحجاجي** : يقال في اللغة حجه أي غلبه بالحجة و الحجة : الدليل و البرهان ج/حجج و حجاج .

و إذن , فالقصد من هذا النوع من النصوص هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي , باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح . كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أن للقاريء أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام . و يهدف في النهاية إلى الإقناع باعتقاد مختلف أوجه الدليل و البرهان .

و عموما , إن الحجة هي الفكرة أو التعليل المقدم لدعم القول أو الرأي بنية إقناع السامع أو القاريء .

- مثال : الإقبال على التدخين مضر (منصوص خبري) .

- الحجج الممكنة : ... لأن عواقبه و خيمة , أولا بالنسبة إلى الذين يدخنون : حيث ينفقون أموالا طائلة و يؤذون صحتهم , الأمر الذي يتسبب في إصابتهم بأمراض خطيرة , في مقدمتها سرطان الرئة .

ثانيا بالنسبة إلى الذين يحيطون بهم حيث يسببون لهم إزعاجا برائحتهم التبغية , و أخيرا بالنسبة إلى المجتمع كله الذي يتحمل نفقات الأمراض المرتبطة بفعل التدخين .

و هكذا , فمجموعة من الحجج المنظمة قد تشكل حججا على تلقي أو بطلان الفكرة المقدمة مسبقا . و في سبيل الإقناع , يجب أن تكون مظاهر الحجاج منسجمة لا تناقض بينها و مرتبة حسب أهميتها .

- **النص السردى** : يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زمني معين . يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث , و كيف تتطور عبر الزمن . و عادة يشتمل النص السردى على ثلاثة مراحل هي :

- الحالة الأولية .
- التحولات الطارئة .
- الحالة النهائية .

كما يشتمل أيضا , على تدرج معين تفرضه مجريات الأحداث و تعاقبها .
و من خصائص السرد أيضا , اشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية , و كذلك على روابط جمالية خاصة به مثل : بعد ذلك , قبل ذلك , ثم ...
و أما عن الزمن المستعمل في النص السردي فهو يختلف باختلاف الأحداث الواردة فيه .

- **النص الإعلامي :** إن الغاية في هذا النمط من النصوص هي تقديم معلومات و معارف حول موضوع معين يفترض أن المتلقي يجهلها , أو ليست لديه معلومات كافية حوله .
و من هنا تأتي ضرورة أن تتخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح , و ما يتطلب ذلك من تقديم للحجج و الأدلة و الأمثلة التوضيحية .
و معلوم هنا , أن بعض الأفكار فقط تكون في حاجة إلى الشرح و التفصيل . و يكون ذلك بتقديم المعلومات و شرحها و تقديم الدليل ثم ذكر المثال التوضيحي .

- **النص التفسيري :** يعنى النص التفسيري :

* بأسباب الحوادث و نتائجها مثال : كان احتلال فرنسا للجزائر العاصمة في سنة 1830 م جزءا من حركة التكالب الاستعماري الأوروبي على العالم في القرن التاسع عشر , و من أهم أسباب الاحتلال , رغبة فرنسا في استغلال خيرات الجزائر , و اختفاء الأسطول الجزائري ثم قضية الديون و حادثة المروحة .
و كان من نتائج احتلال الفرنسيين للجزائر , أن ألحقت الجزائر بفرنسا و خضع السكان إلى حكم المعمرين , و حرمت البلاد من لغتها الوطنية و انخفض مستوى المعيشة بين الجزائريين و حول اقتصاد البلاد لمصلحة الاقتصاد الفرنسي , سواء في الصناعة أو الزراعة أو التجارة .

* بتبيان التعليل أو المصادر التي سمحت بإقامة وجهة نظر حول قضية معينة .
مثال : ... و قد نتساءل حول طريقة كتابة مسرحية . و الحقيقة أنه لا توجد قواعد ثابتة يمكن اعتمادها في هذا الشأن .
و لكن يمكن أن نقدم أمثلة , و على سبيل المثال ما ورد في كتاب " المسرحية " لعمر الدسوقي حيث شرح مطولا كيفية بناء مسرحية .

* بذكر فائدة الخبر أو قيمته .

مثال : من حق الجزائر أن تفتخر بأبنائها الذين ضحوا بأنفسهم في سبيل تخليصها من نير الاحتلال . إنهم شهداء حرب التحرير المباركة . فقد ذا دوا عن الحمى و دافعوا عن راية العزة و قادوا الجيوش في المعارك الضارية من نصر إلى نصر , و كانوا بعملهم هذا أوفياء لعهدهم في التضحية من أجل بلادهم و شعبهم .

* بالحصول الفعلي على الخبر و ما يسمح بفهمه و استيعابه .

مثال : و الحكم إثبات أمر لأمر و نفي أمر عن أمر .. فإن وافق حكم العقل أو العادة , فذلك اتفاقي .. إذ الحاكم إذا لم يكن عالمًا بما حكم كان حكمه باطلا و فالحاكم الحق هو العالم بالمحكوم به و المحكوم عليه .

* بتقديم أمثلة لفهم الخبر :

مثال : الصرف علم يبحث عن تحويل الكلمة إلى صور مختلفة حسب المعنى المقصود , نحو قولك "نصر" فهذا مثال الماضي و إذا أردت المضارع قلت " ينصر" أو اسم المفعول قلت "منصور" أو المصدر قلت "نصر" . و المراد بالصور و يقال لها صيغ الكلمة و أبنيتها , ما تتميز به الكلمات المشتقة من أصل واحد فإن صيغة "كتب" غير صيغة "يكتب" أو "أكتب" أو "كاتب" . و هلم جرا .

- النص الحوارى : الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصي أو بين ممثلين اثنين أو أكثر على خشبة المسرح .

أما في العمل القصصي فقد يرد في شكل مقاطع تتخلل القصة, و أما في العمل المسرحي فيأتي مميزا للبناء المسرحي, حيث إن المسرحية تنبني عليه .
و الحوار هو الذي يظهر طبيعة الشخص و يبرز الفكرة و يعبر عن الحوادث و تتابعها .
و قد ينبنى النص الحوارى على مقاطع يتداخل فيه الوصف مع السرد, أو الحجاج مع التفسير
و قد يتأسس الحوار على مجرد تبادل الأفكار بين شخصين أو أكثر مشافهة .

* مثال لنص حوارى ذى طابع قصصى :

جاءني حمار الحكيم مبكرا هذا الصباح على خلاف عادته كل يوم, فتعجبت من ذلك , لأنى أعرفه دقيق المحافظة على النظام و المواقيت .

قال : جئت أستشيرك في أمر مهم .

قلت : هل هو عمل جديد ؟

قال : لا .. لم أعثر حتى الآن على عمل يشرفنى .

قلت : إذن , ماذا ؟

قال : ما رأيك في الزواج ؟

قلت : رأيي في الزواج هو رأي " برناردشو" , فهو كالجمعية السرية , الخارج عنها يجهل عنها كل شيء, و المنخرط فيها لا يستطيع أن يقول عنها شيئا .

قال : لم أعن هذا , و إنما أقصد زواجي, ما رأيك في زواجي أنا؟ فقد خطر ببالي أن لا أبقى

عازبا, فإن ذلك يجر على الشبهات , و يحط من قيمتي كحمار اجتماعي : ثم لا بد من خلف صالح يخلفنى !

- مكثت برهة مشدوها و لم أدر بماذا أجيب , لأنى لم أعالج و لو مرة زواجا من زواج أبناء آدم حتى أعطي رأيي السيد في زواج حمار من أتان .

قلت : لا أستطيع أن أفيدك برأى في هذه المسألة, لأنى لم يستقر لي رأي حتى الآن عن أيهما

أحسن : الزواج أم العزوبة ؟ فإذا ذهبت إلى العزاب و جدتهم يتمنون الحياة الزوجية و يتلهفون

عليها, و إذا باحثت المتزوجين في هذا الشأن و جدتهم ينحون على الزواج باللائمة و يقولون إنه

شر لا بد منه , و إنى لا أدري أي الفريقين على حق و أي الرأيين أصوب .

قال : هذا عندكم يا أستاذ.. أنتم البشر , لأن أغلبكم يجهل الرسالة التي خلق من أجلها, فقد تغلبت

عليكم الأنانية و حب الذات , الرجل و المرأة على سواء . أما نحن فلا يجهل أي منا أنه حمار

ابن حمار, خلق للعمل الشاق, و العيش البسيط , فإنك لا تجد في فصيلتنا من تحدثه نفسه بأنه

أفضل من الحصان لو لم ينكره الزمن , و إنك لا تجد في فصيلتي من يتمنى علفا من القمح , و لا

تجد من يلوم الدهر أو يتبرم من الحياة أو يشتكي من الدنيا, فكلنا راض عن حياته قانع بها .

و عليه فشأننا غير شأنكم و يمكنك أن تعالج مسألة زواجي دون أن تخشى أن تعترضك أية مشكلة .

(أحمد رضا حوحو: حمار الحكيم و الزواج)

* مثال لنص حوارى ذي طابع مسرحى :

ليسيو: و الآن كيف الحال يا كلوديو؟ ما سبب هذا القمع؟

كلوديو: الحرية و قد أطلق لها العنان بغير حساب , يا ليسيو, الحرية كالصيام إن هو إلا وليد التخمة , كذا كل حرية إذا هي لم تقف عند حد انقلبت قمعا, إن طبيعتنا الانسانية لتهرع كالجرذان – التي تسرع لتلتهم سمها الزعاف – لتلاحق شرا متربصا بها , و ما أن نتناول الكأس حتى نقع صرعى.

ليسيو : آه , لو كان لي مثل حكمتك و أنا مقبوض علي لبعثت دون تردد – أستدعي بعض دائني و رغم ذلك فإني – و الحق يقال – لأفضل منطق الحماسة التي تتطوي عليها الحرية على منطق الحكمة التي تكمن وراء السجون .

(وليام شكسبير, مقطع من مسرحية العين بالعين)

- النص الأمري : يعرف النص الأمري بأنه كل نص يمكن من إعطاء أمر أو تعليمة. و إذن, فالنص الأمري يبين للقارئ أو السامع المهمة التي يجب إنجازها, أو الطريقة التي ينبغي اتباعها لاستعمال جهاز أو آلة, أو إجراء عمل, أو القاعدة التي يرجع إليها لمعرفة ما هو مسموح و ما هو محظور, أو الدعوة إلى النصح و الإرشاد و التمسك بفضائل الأخلاق .

* مثال لنص أمري متعلق بالنصح و التمسك بالأخلاق :

" ألن جانبك لقومك يحبوك , و تواضع لهم يرفعوك و ابسط لهم وجهك يطيعوك , و لا تستأثر عليهم بشيء يسودوك , و أكرم صغارهم كما تكرم كبارهم , يكرمك كبارهم , و يكبر على مودتك صغارهم , و اسمح بمالك , و احم حريمك , و أعزز جارك , و أعن من استعان بك , و أكرم ضيفك , و أسرع النهضة في الصريخ , فإن لك أجلا لا يعدوك , و صن وجهك عن مسألة أحد شيئا , فبذلك يتم سؤددك " .

(من وصية ذي الأصبع العدوانى لابنه)

* مثال لنص أمري متعلق بتعليمة دواء .

- استعمل هذا الدواء في الجراحة و الأمراض الجلدية و كذلك في حالة الجروح أو الحروق السطحية و في العلاج المخصص لبعض الأمراض الجلدية و كذا لتطهير الجلد .

* مثال لنص أمري متعلق بمهمة للإنجاز (التخلص من عادة الإدمان على الطعام) .
- ذكر نفسك في كل مرة تجد نفسك فيها مقدما على التهام كميات إضافية من الطعام أن كل قطعة من هذا الطعام ستسهم في تخريب صحتك و رشاقتك و أنها ستختزن على صورة شحوم تشوه منظرك و تهدد حيويتك .

- حاول في بداية علاجك لنفسك القيام بتدوين قائمة بكل ما تتناوله بين الوجبات و اعقد العزم على أن تصل هذه القائمة إلى النصف في اليوم الموالي .. و هكذا حتى تستغني عن

التدوين .

- احذر عادة تناول الطعام أمام التلفزيون لأن ذلك يعني تناول أضعاف الكميات التي يحتاج إليها جسمك .
(الغذاء يغني عن الدواء – محمد رفعت -)

ب1) في المقاربة النصية :

لقد تم الحديث على أن النص ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها . وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين , أساسه علاقات منطقية و نحوية و دلالية تربط بين أجزاء النص و مقاطعه .
و في المقاربة النصية مجال لدراسة و وصف هذه البنية , و الوقوف على شتى مظاهر الترابط النصي فيها .

و لا بأس من تفصيل القول هنا , في مظاهر هذا الترابط , يتوجب الإقرار – في البداية- بأن الربط علاقة من العلاقات السياقية , وظيفته تكمن في إنعاش النص و جعل مقاطعه متلاحمة , منسجمة المعاني , متسقة البناء . و هذا الربط إنما يكون بوسائل متعددة يمكن حصرها فيما يأتي :

- أن يكون الربط بإعادة اللفظ : و هو الأصل في الربط , لأنه أدعى للتذكير و أقوى ضمانا للوصول إليه . و الربط عن طريق إعادة اللفظ ورد كثيرا في نصوص العربية . و في مقدمتها النص القرآني . و من ذلك قوله تعالى : " وَ لَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَ هَذَا حَرَامٌ لِيَتَفَتَّرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ , إِنْ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يَفْلِحُونَ " -النحل 116- حيث ذكر (الكذب) ثلاث مرات بدلا من الضمير مع (لتفتروه) و (يفترونه) . كما أعيد ذكر جملة (لتفتروا على الله الكذب) في قوله " يفترون على الله الكذب) .

- الربط عن طريق إعادة المعنى : حيث إن إعادة المعنى قد تغني عن إعادة اللفظ في الربط , و يتضح ذلك في قوله تعالى " دَعَاهُمْ فِيهَا سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ وَ تَحِيَّتُهُمْ فِيهَا سَلَامٌ وَ آخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ " يونس -10 .
و قد صلح الربط عن طريق إعادة المعنى , ليكون الخبر هو عين المبتدأ في المعنى , و ليكون الدعاء هو التسبيح و الحمد , و التسبيح و الحمد هو الدعاء , و لكون التحية هي السلام , و السلام هو التحية , فدخل ذلك في إطار إعادة الذكر , و لكن عن طريق المعنى .

- الربط عن طريق الضمير : الربط بالضمير يعد هو الأصل في الربط , أما ما دونه من وسائل ربط أخرى , فهي وسائل مساعدة أو إضافية استعان بها اللغة , إلى جانب الربط بالضمير . و إذا كانت الأدوات الرابطة في الغالب ترتبها الصدارة , و لا تحتاج إلى مرجع لها , فإن الأصل في الضمير أن يتأخر و يتقدم مرجعه لفا و رتبة , و اللغة العربية تعلق على رتبة الضمير و مرجعه اهتماما كبيرا لارتباط هذا الأمر بأمن اللبس .

و من تقدم مرجع الضمير لفظا و رتبة , قوله تعالى : " إِنْ قَارُونَ كَانَ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فَبَغَى عَلَيْهِمْ وَ آتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ , إِنْ اللَّهُ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ " . القصص / 76 .

ففي هذه الآية مجموعة من الضمائر تعود على مراجع متقدمة لفظاً ورتبة ، ففي (كان) ضمير يعود على (قارون) ، وفي (عليهم) ضمير يعود على (قوم موسى) وفي (آتيناه) ضمير متأخر يعود على (قارون) كذلك ، وفي (مفاتحه) ضمير يعود على (ما) وفي (تنوء) ضمير يعود على (المفاتيح) ، وفي (قومه) ضمير يعود على (قارون) وهكذا... فكل المراجع تقدمت لفظاً ورتبة وتأخر الضمير ، وهذا هو الأصل .

- **الربط عن طريق ضمير الإشارة :** و مثال ذلك قوله تعالى : " وَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ " المائدة /86 .

ف (أولئك) ربطت بين ما قبلها و ما بعدها ، و يصلح الضمير (هم) أن يحل محلها دون أن يتغير المعنى .

- **الربط عن طريق ضمير الموصول :** حيث اختيار ضمير موصول ليحل في موقع ضمير بسبب مطابقة القصد .

و من مظاهر الربط عن طريق الموصول :

* بعد أن سمع التلاميذ خبر نجاحهم ، قال الذين فازوا في الامتحان : "سنرتاح بعد عناء طويل" أي قالوا ، فالموصول حل (واو) الجماعة .

- **الربط عن طريق أداة التعريف (ال) :** هناك حالات ترد فيها (ال) التي للتعريف رابطة، مثال ذلك قوله تعالى : " وَ اتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَ الْأَرْحَامَ " النساء /1 . أي أرحامكم .

- **الربط عن طريق الأدوات :** كل أداة داخلية على الجملة لإفادة معنى من المعاني هي رابطة تقوي الصلة بين كل المفردات الداخلة في حيزها ، و يندرج ضمن ذلك : النفي ، و الأمر باللام و النهي ، الاستفهام ، و الشرط و القسم ، و التعجب .. إلخ .

و يضاف إلى ما سبق الأدوات التي تدخل على الأجوبة ، و ما تقوم به من وظيفة في ربط الكلام و إيضاحه ، و أمن اللبس بجعلها قرينة على أن ما بعدها جواب لما قبلها ، و ليس شيئاً آخر . و من أمثلة ذلك الفاء الداخلة على جواب الشرط ، كما في قوله تعالى : " إِنْ يَنْصُرْكُمُ اللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمْ " (آل عمران/160) . فلولا دخول الفاء على جملة الجواب لصلحت أن تكون حالا من ضمير المخاطبين في (ينصركم) ، و لظل السامع ينتظر الجواب .

- **الربط عن طريق المطابقة :** تعد المطابقة وسيلة من وسائل الربط في الكلام ، و قد تكون المطابقة في الجنس و العدد و التعريف و التنكير ، و لإعراب ، و لتوضيح ذلك يمكن التمثيل بالجملة الآتية : هذان الولدان المجدان ينجحان ، فالمطابقة في هذه الجملة بين الإشارة (هذان) و البديل (الولدان) و البديل و النعت (المجدان) في التنكير و التثنية و التعريف و علامة الإعراب . و بين النعت و المنعوت و الفعل المضارع (ينجحان) في الغيبة . و بين فاعل المضارع و كل ما تقدمه مطابقة في التثنية كذلك . و تلك المطابقة بين جميع ما هو في حيز الجملة ، جعلت كل كلمة من كلماتها أكثر وضوحاً و انتماءً و ارتباطاً بأحواتها ، و جعلت الجملة أكثر إفادة بإحكام الربط .

و على وجه الإجمال ، يمكن القول بأن لصيغ الربط دوراً في ترابط أجزاء الكلام و في إيضاح الدلالة ، و رفع أي لبس أو غموض قد يكتنف التركيب اللغوي .

و التعليق إحدى أهم وسائل الربط في اللغة , فهو يؤدي إلى ترابط عناصر الجملة ترابطا معنوياً و لفظياً , تحشد له اللغة كل القرائن المتاحة , و من أجل إيضاح المعنى , و إبراز الدلالة اللغوية . و هذا ما يجب على الأستاذ أن يعنى به أثناء دراسته للنصوص الأدبية شعرها و نثرها .

ج) تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية :
(شعبتا : آداب / فلسفة و لغات أجنبية .
و شعب : الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقني رياضي .)

تنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بنظام الوحدات التعليمية .
تتكون الوحدة التعليمية من أسبوعين .

I) بالنسبة إلى السنة الثالثة (شعبتا آداب / فلسفة , لغات أجنبية .)
تنشط حصص اللغة العربية وفق ما يأتي :

- 1) الأسبوع الأول :
 - الحصة الأولى (شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية) :
 - أدب و نصوص (نص أدبي , قواعد اللغة , بلاغة , عروض .)
 - الحصة الثانية : (شعبة آداب / فلسفة) المشروع .
 - الحصة الثانية : (شعبة لغات أجنبية) مطالعة موجهة .
 - الحصة الثالثة : (شعبة آداب / فلسفة) مطالعة موجهة .
 - الحصة الثالثة : (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي .
 - الحصة الرابعة : (شعبة آداب / فلسفة) تعبير كتابي .

2) الأسبوع الثاني :

- الحصة الأولى (شعبة آداب / فلسفة – شعبة لغات أجنبية .)
أدب و نصوص (نص تواصل , قواعد اللغة , بلاغة .)
- الحصة الثانية (شعبة آداب / فلسفة .) المشروع .
- الحصة الثانية (شعبة لغات أجنبية .) إحكام موارد المتعلم و ضبطها .
- الحصة الثالثة (شعبة آداب / فلسفة) إحكام موارد المتعلم و ضبطها .
- الحصة الثالثة (شعبة لغات أجنبية) تعبير كتابي .
- الحصة الرابعة (شعبة آداب / فلسفة) تعبير كتابي .

II) بالنسبة إلى السنة الثالثة (شعب الرياضيات – العلوم التجريبية – تسيير واقتصاد – تقنى رياضى).

يكون تناول نشاطات اللغة العربية على النحو الآتي :

- 1) الأسبوع الأول :
- الحصة الأولى : أدب و نصوص (نص أدبي , قواعد اللغة)
 - الحصة الثانية : مطالعة موجهة .

- 2) الأسبوع الثاني :
- الحصة الأولى : أدب و نصوص (نص تواصلية , قواعد اللغة)
 - الحصة الثانية : تعبير كتابي .

*** ملاحظة :** تنشط التعلّيمات الواردة في الحصة الأولى من كل أسبوع بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدة زمنية لكل نشاط . حيث إن هذه النشاطات تتناول انطلاقاً من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه .

د) تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات :

د.1) الحصة الأولى (شعبة آداب / فلسفة و شعبة اللغات الأجنبية) .

النشاط : النص الأدبي

الموضوع : توظيف الرمز و الأسطورة في القصيدة العربية

- أتعلم من خلال هذا النص , بالإضافة إلى دراسة المعاني و الأفكار و أساليب التعبير المختلفة
و جماليات اللغة :

- تجليات التجديد في القصيدة العربية المعاصرة .
- توظيف الرمز و الأسطورة .
- تحديد نمط النص و التعرف على أهم خصائصه .
- أحرف الجر و معانيها .
- نشأة الشعر الحر .

توجيهات بيداغوجية	1- أتعرف على صاحب النص
توجيه أسئلة للمتعلمين تقودهم إلى التعرف على الشاعرة , مع التركيز على الجوانب التي تبرز ريادتها للتجديد في القصيدة العربية المعاصرة و خاصة توظيف الرمز و الأسطورة .	<ul style="list-style-type: none">- من يذكر بعض الشعراء المعاصرين ؟- من من هؤلاء الشعراء الذين ذكرتم , قد حمل لواء التجديد في القصيدة العربية؟- ذكر أحدكم الشاعرة: نازك الملائمة , من يعرفنا بهذه الشاعرة بإيجاز.- ما هي الملامح العامة للتجديد في شعرها ؟

يعتمد الأستاذ في تقديمه للنص على الدقة و الاختصار ليستميل المتعلمين و يتمكن من إدخالهم في جو النص .	<p>- <u>تقديم النص :</u></p> <p>في هذه القصيدة تعبر الشاعرة عن هواجسها و آمالها مستخدمة اللغة الرمزية في التعبير مستلهمة الأسطورة للإيحاء بالمعاني التي تنشدها .</p>
---	--

- خائفة -

ارْجِعْ فَاللَّيْلُ تُثِيرُ مَخَافَهُ قَلْقِي
وَأَنَا وَحْدِي وَ النَّجْمُ بَعِيدٌ فِي الْأَفْقِ
يَخْدَعُنِي أَمَلٌ فِي فَجْرِ لَمْ يَنْبَثِقْ
وَ صَبَابَةٌ دَمْعَةٌ بَارِدَةٌ لَمْ تُحْتَرَقْ

وَ مَدَدْتُ يَدِي فَرَجَعْتُ بِحَفْونَةٍ ظِلْمَاءِ
وَ سَأَلْتُ اللَّيْلَ فَبَوَّتْ بِبِضْعَةِ أَصْدَاءِ
أَصْدَاءِ مُغْرِقَةٍ فِي صُورَةِ إِغْمَاءِ
جَاءَتْ تَرْحَفُ مَنْ أَغْوَارِ الْمَاضِي النَّائِي

دَرْبِي حَاوَلْتُ سَدِّي أَنْ أَرْفَعَ الشَّارَةَ
تَصْحَبُ فِي عَتَمَتِهِ أَشْبَاحُ ثَرثارَةٍ
أَنْكَرْتُ الدَّرْبَ كَأَنْ لَمْ أَغْرِفْ أَحْجَارَهُ
يَوْمًا بِالْأَمْسِ ۖ وَ لَمْ أَسْتَكْشِفْ أَسْرَارَهُ

ارْجِعْ أَوَاهُ الْأَ تَسْمَعُ صَوْتِي الْمَوْهُونَ
لَنْ أَلْقِي وَحْدِي فِي هَذَا الدَّرْبِ الْمَجْنُونِ
هَذَا الْأَفْقِ الْمُسْتَعْلَقِ حَيْثُ النَّجْمُ عِيونَ
حَيْثُ الْأَشْجَارُ هَيَاكِلُ أَفْكَارِ وَ ظُنونَ

تَتَرَدَّدُ فِيهِ أَصْوَاتُ تُنْذِرُ حُبِّي
أَصْوَاتُ غَادِرَةٍ تَنْبَحُ مِلءَ الرَّحْبِ
صَدَّقْتَنِي وَ ارْجِعْ أَخْشَى أَنْ تَجْرَحَ قَلْبِي
صَدَّقْتَنِي إِنِّي أَسْمَعُهَا تَمَلُّا دَرْبِي

فِي الْمَعْبَرِ سَعَالَةٌ تَرْمُقُ طَيْفِي بِفُتُورِ
وَ وَرَاءَ الْمُفْتَرَقِ الْمُتَشَعَّبِ بَعْضُ قُبُورِ
خُذْ بِيَدِي وَ لَنْ نَنْتَرِكَ هَذَا الْأَفْقَ الْمَهْجُورِ
لَا تَتْرُكْنِي رُوحًا صَارِخَةً فِي الدِّيْجُورِ

الشاعرة : نازك الملائكة
انظر ديوان نازك الملائكة , ص37, دار الكتب
المصرية, 1971,

<p>و ذلك بقراءته قراءة سليمة , بمراعاة جودة النطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى</p>	<p>1-2) قراءة الأستاذ للنص</p>
<p>تقتصر قراءة كل واحد منهم على جزء من القصيدة , على أن تعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حين وقوعها حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ و ينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على القصيدة و يحسنوا قراءتها.</p>	<p>3 – قراءات التلاميذ الفردية .</p>
<p>خدمة لإثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ , تشرح الكلمات المفتاحية شرحا نوعيا , أما بقية الكلمات فتشرح شرحا شفويا .</p>	<p>4- أثري رصيدي اللغوي . صباية : شوق , رقة الهوى تصخب : تتصايح و تتضارب سعلاة : أنثى الغول الديجور : الظلام الشديد</p>
<p>صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من إدراك المعاني التي عبرت عنها الشاعرة مع الإشارة إلى المجازات و الرموز والأساطير بما يساعد للوصول إلى المعنى .</p>	<p>5- أكتشف معطيات النص : - ما هو الهاجس المركزي الذي تعبر عنه الشاعرة في قصيدتها ؟ - استخرج بعض الأسماء و الأفعال التي تشخص خوف الشاعرة و قلقها . - ما هي الدلالات الرمزية لهذه الأسماء و الأفعال ؟ - استخرج من النص أسطورة ؟ ثم اشرح مغزاها في التراث . - ما هي دلالات هذه الأسطورة في القصيدة ؟ - ما الذي ترجوه الشاعرة من المخاطب ؟ - كيف عبرت رمزيا عن رجائها ؟ - استخرج بعض الأسماء و الأفعال التي تعبر عن طموح الشاعرة و أملها . - ما هي الإحياءات الرمزية لهذه الأسماء و الأفعال ؟ - اشرح فوائد توظيف الرمز و الأسطورة في هذه القصيدة .</p>

6- ناقش معطيات النص .

الحرص على صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من الوقوف على دراسة النص بما يهتدي بهم إلى الغوص في معانيه و يشجعهم على بناء أسئلة قد تقودهم إلى دلالات و معان خفية .

- ما هي الصيغة الصرفية لعنوان القصيدة ؟ و ما هو انعكاس هذه الصيغة على المحتوى العام للنص ؟
- ما هو أثر " ارجع " في السطر الأول على عبارة " لا تتركني " في السطر الأخير ؟ و بماذا يرتبط اسم " الليل " في السطر الأول باسم " الديجور " في السطر الأخير ؟
- ارسم جدولاً تحدد فيه الرموز الدالة على محور الخوف و الرموز الدالة على محور الأمل , ثم ادرس دلالات المعجم الشعري الذي وظفته الشاعرة .
- ما هي ملاحظاتك حول تطور الصراع الدرامي داخل القصيدة ؟ استخرج التوكيدات اللفظية الموجودة في القصيدة , و بين أثرها في المعنى ؟
- قارن بين ذات الشاعرة و ذات الحبيب ؟ و ما هي الحواجز التي تحول بينهما ؟

7- أحدد بناء النص .

تقديم أسئلة جزئية تساعد المتعلمين على كشف نمط النص و إبراز خصائصه مع الحرص على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس و في مواقف ذات دلالة .

- ما هو الموقف الذي تريد الشاعرة شرحه لحبيبها ؟
- ما هي آثار هذا الموقف في نفسيتها ؟
- علام اعتمدت في شرح موقفها و في ترغيب حبيبها بالعودة إليها ؟
- في ضوء الحجج التي اعتمدتها لدعم رغبتها , حدد نمط النص واستخرج خصائصه .

تبنى أسئلة تهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي بين معاني الأسطر و المقاطع .

8 - أتفحص الاتساق و الانسجام في بناء فقرات النص .

- على من يعود الضمير المستتر في الفعل " ارجع "؟ عين الأفعال التي تجد فيها هذا الضمير و بين دوره في بناء النص ؟
- على من يعود الضمير في الفعل " مددت "؟ عين الأفعال التي تجد فيها هذا الضمير و بين دوره في بناء النص ؟
- انطلقاً من فكرة : أن النص خطاب . حدد المرسل و المرسل إليه مبرزاً دورهما في تشكيل الوحدة العضوية للقصيدة ؟
- ما هو أثر ثنائية : الخوف و الأمان في انسجام معاني القصيدة ؟
- ما هو دور توظيف أسطورة الغول في تعميق الموقف الدرامي العام للقصيدة و في التحام نسيجها ؟
- القصيدة غنية بعناصر الصراع , في ضوء هذه الفكرة ارسم جدولاً للرموز المتضادة في القصيدة , ثم اشرح دور هذا التضاد في اتساق فقرات النص و انسجامها .

<p>صوغ أسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها رصد تقدير عام للنص .</p>	<p>9 – أجمل القول في تقدير النص .</p> <p>- ما النموذج الذي تمثله هذه القصيدة بالنسبة للقصيدة العربية المعاصرة ؟</p> <p>- ما هي الملاحظات اللغوية و العروضية التي نلاحظها على هذه القصيدة ؟</p> <p>- كيف يسمى هذا النوع من الشعر ؟ و ما هي أسباب ظهوره ؟</p> <p>- ما أهم خصائص هذا الشعر ؟</p> <p>- ما الإضافات الفكرية و الجمالية التي استفادت منها الشاعرة من خلال توظيفها للرمز و الأسطورة ؟</p> <p>- القصيدة مفتوحة على عدة قراءات , ما هي المقاربات التي يمكن إسقاطها عليها ؟</p> <p>- من خلال القصيدة , حدد علاقة الشعر بالفلسفة؟</p>
<p>تفعيل الموارد جزئياً خدمة للكفاءة المحددة في المجال الكتابي .</p>	<p>10 – تفعيل الموارد</p> <p>انطلاقاً من فكرة أن الشعر صناعة لغوية , اشرح الكيفية التي تعاملت بها الشاعرة نازك الملائكة مع اللغة في قصيدتها ؟ و ما رأيك في ذلك ؟</p>
<p>اختيار الجمل التي تتوافر على أحكام الدرس , بالعودة إلى القصيدة .</p>	<p>11- قواعد اللغة :</p> <p>أحرف الجر و معانيها</p> <p>11-1 . أعود إلى النص و اقرأ :</p> <p>و مَدَدْتُ يَدِي فَرَجَعْتُ بِحَفْنَةٍ ظِلْمَاءَ و سَأَلْتُ اللَّيْلَ فَبُوتُ بِبِضْعَةِ أَصْدَاءَ أَصْدَاءِ مُغْرَقَةٍ فِي صُورَةٍ إِغْمَاءَ جَاءَتْ تَرْحَفُ مِنْ أَغْوَارِ الْمَاضِي النَّوَّائِي .</p>
<p>إذا لم تف الأمثلة المستخرجة من النص بجميع أحكام الدرس يمكن للأستاذ الاستعانة بأمثلة خارجية كل حكم يستخرج , يشفع بتطبيقات شفوية .</p>	<p>11-2 . عن طريق أسئلة مناسبة , يستدرج الأستاذ المتعلمين إلى استخراج أحكام الدرس باستخدام المنهج الوصفي المبني على الملاحظة .</p>
<p>في هذه المرحلة يتدرج الأستاذ بالمتعلمين إلى استخراج أحكام القاعدة عن طريق أسئلة استكشافية .</p>	<p>11-3. صوغ أحكام القاعدة :</p> <p>يتم استخراج أحكام القاعدة مدعومة بأمثلة من إنشاء المتعلمين .</p>

<p>صوغ أسئلة دقيقة تهدف إلى تقييم جزئي للموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال الدرس تمهيدا لاستخدامها في مواقف أكثر تعقيدا .</p>	<p>4-11. إحكام موارد المتعلمين و ضبطها .</p>
<p>تنتقى المقاطع من النص مع مراعاة التنوع في المقاطع و القوافي , بحيث يلاحظ المتعلم الفرق بين القوافي المستخدمة في كل مقطع , كما يلاحظ اختفاء نظام البيت المقسم إلى شطرين و تعويضه بنظام الأسطر .</p>	<p>12- العروض : نشأة الشعر الحر .</p> <p>أعود إلى النص و انشد قول الشاعرة :</p> <p>إِرِنْجِعْ أَوَّاهُ الْأَتْسِ ۖ مَعَ صَوْتِي الْمَوْهُونِ لَنْ أَبْقَى وَحْدِي فِي هَذَا الدَّرْبِ الْمَجْنُونِ ۖ هَذَا الْأَفَقُ الْمُسْتَعْلَقُ حَيْثُ النَّجْمُ عِيُونُ حَيْثُ الْأَشْجَارُ هَيَاكِلُ أَفْكَارٍ وَ ظُنُونُ تَتَرَدَّدُ فِيهِ أَصْوَاتٌ تَنْذِرُ حَبِي أَصْوَاتُ غَادِرَةٍ تَنْبَحُ مَلَأَ الرَّحْبِ صَدَّقْنِي وَ ارْجِعْ أَخْشَى أَنْ تَجْرَحَ قَلْبِي صَدَّقْنِي إِنِّي أَسْمَعُهَا تَمَلَأُ دَرْبِي</p>
<p>يقرأ الأستاذ الأسطر قراءة إنشاد تراعي الإيقاع الصوتي لكل قافية مع محاولة إظهار التنوع في القافية .</p>	<p>12- 1 يدرّب الأستاذ التلاميذ على التقطيع العروضي للأسطر , ثم يدفعهم إلى اكتشاف قافية كل سطر بهدف تمكينهم من إدراك الاختلافات العروضية بين الشكل الخليلي للقصيدة العربية و شكل الشعر الحر . ثم يناقشهم في موضوع نشأة الشعر الحر مستثمرا المقطع المدروس في إبراز خصائص هذا النوع من الشعر .</p>
<p>يركز الأستاذ بعد تقطيع كل رباعية على الإنشاد و الجانب السماعي قصد إثبات الإيقاع الصوتي للقصيدة و خاصة تنوع القافية .</p>	<p>12-2 يواصل الأستاذ تدريب تلاميذه على الدراسة العروضية للمقطع حتى يمكنهم من اكتشاف خصائص الشعر الحر . فقصيدة الشاعرة نازك الملائكة جاءت على وزن بحر الخبيب , لكن الشاعرة تصرفت في التفعيلات بحيث لم تلتزم بنظام البيت المقسم إلى شطرين , إضافة إلى تنوعها في القافية .</p>
<p>ينبغي التأكيد على جانب الإنشاد المميز للشعر الحر .</p>	<p>12-3 . أختبر معرفتي يقترح الأستاذ مجموعة مقاطع من عيون الشعر الحر تتوافر على أهم الخصائص العروضية لهذا النوع من الشعر .</p>

د-2) الحصة الثانية (آداب / فلسفة)

النشاط : المشروع .
الموضوع : تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية و أثرها في الأدب العربي على أن تدعم كل مدرسة باللوح الفنية المناسبة لها و بجملة من القصائد الأوروبية المترجمة إلى اللغة العربية و بقصائد عربية تجسد مظاهر تأثير هذه المدارس .

مراحل إنجاز المشروع :

(1) التمهيد للمشروع :

- صوغ أسئلة لتحسيس المتعلمين بأهمية المشروع و إيقاظ دافعيتهم .
- توجيه المتعلمين إلى توظيف مكتسباتهم القبلية في إنجاز المشروع .
- مساعدة المتعلمين على بناء أسئلة تتصل بالمشروع .

(2) التخطيط للمشروع :

- تقسيم المتعلمين إلى أفواج .
- توزيع المهام على كل فوج .
- تحديد أجل إنجاز المشروع باتفاق مع المتعلمين .

(3) توثيق المشروع :

- رصد التوجيهات إلى المتعلمين في البحث عن المعلومات .
- مساعدة المتعلمين على انتقاء المعلومات و تنظيمها .
- تحديد الوسائل المادية الداعمة للمشروع .

(4) تقييم المشروع :

- إن تقييم المشروع ليس من مهام الأستاذ وحده , بل هو من مهام المتعلمين أيضا .
- يتمثل دور الأستاذ في تمكين المتعلمين من إدراك أهمية هذه المرحلة و في توفير أدوات تقييم يوظفها المتعلمون لإدراك مدى :
- تحكمهم في التوثيق و الأدوات ذات صلة بموضوع المشروع .
- امتلاكهم للمواقف و الاتجاهات التي تعكس قدرتهم على المبادرة و الابتكار .
- امتلاكهم للإجراءات المؤدية إلى بناء المشروع و القدرة على تعديله عند الاقتضاء .
- قدرتهم على الاعتماد على النفس و على التعامل مع الآخرين داخل المجموعة .
- قدرتهم على التصرف في الزمن وفق الأجال المحددة .

د.3) الحصة الثالثة (آداب / فلسفة) .

النشاط : مطالعة موجهة .

- بالنسبة إلى شعبة آداب / فلسفة و شعبة لغات أجنبية و كذا شعب الرياضيات – العلوم التجريبية- تسيير و اقتصاد – تقني رياضي , ينص المنهاج على تنشيط حصة المطالعة الموجهة مرة كل خمسة عشر يومًا .

د.4) الحصة الرابعة (آداب / فلسفة) .

النشاط : تعبير كتابي .

محور الموضوع : " ليس عاراً أن نفشل , و إنما العار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف " .

تنبيه : بهذه الصيغة ورد محور الموضوع المتعلق بالتعبير الفكري . و يتعين على الأستاذ أن يعيد صوغ الموضوع بما يوافق المقاربة بالكفاءات أي بتقريبه من وضعية فعلية .

صوغ الموضوع : أصيب حي من أحياء مدينتك بانزلاق أرضي , فترتب عنه انهيار بعض المنازل , فأخذ اليأس يدب إلى نفوس المنكوبين , و القنوط يستولي على مشاعرهم . فوقفت تستهض الهمم مبينا للمنكوبين بأن ليس عاراً أن يصاب المرء بالنكبات , و إنما العار في أن تحوله النكبات من شخص قوي إلى شخص ضعيف جبان , حيث إن المرء الجدير بالحياة حقاً هو الذي لا ييأس و لا يقنط أمام نكبات الدهر , و أن المصائب و الأرزاء لا تزيده إلا قوة و عزماً و إقداماً .
اكتب مقالا إنشائيا في هذا السياق مبينا أساليب التخفيف من المحنة التي ألمت بهؤلاء المنكوبين .

- الحصة الأولى : مساعدة المتعلمين على وضع مخطط لتحرير الموضوع .
- الحصة الثانية : كتابة الموضوع من قبل المتعلمين داخل القسم .
- الحصة الثالثة: يوزع الأستاذ الأوراق مصححة على المتعلمين و يقوم بتشخيص الأخطاء المشتركة و تحديد علاجها .

هـ) التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات

الموضوع : بناء وضعية تقييمية .

المستوى : السنة الثالثة الثانوية (آداب / فلسفة) .

الكفاءة الختامية (المجال الكتابي) : كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية و نصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة .

- انطلاقاً من وحدة أو وحدات تعلمية – مجال التقييم – يبني الأستاذ الكفاءة الجزئية المناسبة لها .

و هكذا إلى أن يغطي الكفاءة الختامية .

ثم يعمد إلى تصحيح منتوج المتعلمين , اعتماداً على معايير حد أدنى و معايير حد أقصى .
و فيما يأتي معايير تقييم كفاءة .

معايير تقييم كفاءة

معايير الحد الأدنى : 4/3

المؤشرات

المعايير

<ul style="list-style-type: none">- استجابة المنتج للتعلّيمية و توافقه معها .- استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوبة .- استعمال رصيد معجمي مناسب .	الملائمة مع الوضعية ①
<ul style="list-style-type: none">- بناء الجمل بناء سليما .- حسن توظيف قواعد النحو و الصرف .- صحة توظيف أزمنة الأفعال .- استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال .	سلامة اللغة ②
<ul style="list-style-type: none">- مراعاة قواعد الكتابة .- الكتابة الصحيحة لما هو متصل بالرسم و الإملاء .	سلامة الرسم ③

معايير الحد الأقصى : 4/1

المؤشرات

المعايير

مصداقية التعبير
و جمالية العرض

- ثراء الأفكار.
- التعليل للرأي .
- ثراء الرصيد المعجمي المستعمل .
- توافر الاتساق و الانسجام في المنتج .
- توافر الأسلوب على الجمال الفني .
- التنظيم و حسن العرض .

جدول تقييم نتائج التلاميذ :

المجموع	معيار الإتفاق	المجموع	معايير الحد الأدنى			الاسم و اللقب	ر
	مع4		مع3	مع2	مع1		
							.1
							.2
							.3
							.4
							.5
							.6
							.7
							.8
							.9
							.10
							.11
							.12
							.13
							.14
							.15
							.16
							.17
							.18
							.19
							.20
							.21
							.22
							.23
							.24
							.25
							.26
							.27
							.28
							.29
							.30
							.31
							.32
							.33
							.34
							.35

الفهرس

مقدمة.....ص2

المقاربة بالكفاءات.....ص4

تعليمية النص و المقاربة النصية.....ص7

تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية

(جميع الشعب).....ص18

تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات.....ص20

المشروع.....ص25

التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات.....ص27