



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المرجع:

توظيف النص الشعري في تعليم اللغة العربية السنة الاولى متوسط - أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر
الشعبة: لغة عربية
التخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبة:
* - كريمة سطاطة
إشراف الدكتور:
* - الخثير داودي

السنة الجامعية: 2017/2016



قال تعالى

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ
وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ
بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

(سورة المجادلة، الآية 11)



دعاء

رَبِّهِ أَهْدِ قَلْبِي، وَتَقَبَّلْ جَهْدِي
وَأَجِبْ دَعْوَتِي، وَثَبِّتْ قَوْلِي
وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي ، يَفْقَهُ
قَوْلِي

أَمِينَ يَا رَبَّ الْعَالَمِينَ

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قُلْ إِنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ
يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾

سورة آل عمران (73-74)

تحية من الأعماق، لبازل الجهد في سبيل تنوير العقول
وشكرا جزيلا واحتراما وتقديرا لأستاذنا المشرف
"الخثير داودي"

تحية محبة وعرفان للذي أحسن الحق الدكتور "سليم
بولحية" جامعة قسنطينة.

تقدير وعرفان موصول إلى كل أساتذة معهد اللغة
العربية المركز الجامعي - عبد الحفيظ بوالصوف -

شكر خاص إلى من ساعدنا في إنجاز هذا البحث (إلى
متوسطة "النخامش بوداودي"، مديرها، معلمها،
تلاميذها).

إلى الذي كانت بصمته إلكترونية كاتب هذه المذكرة
"إبراهيم".

كرامة



إهداء

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل الذي أهدي ثمرته إلى:
صاحبة الفضل المطلق، والحنان المتدفق، و السند الأوثق إلى أمي الحبيبة.
أبي منك وإليك كل نجاحاتي، أدعو ربي أن تبقى دعما لي في حياتي.
إلى بركة العائلة جدتي المتفائلة "نانا". إليها كل ودي
إلى شقيقتي بهن تكتمل مسراتي: حسينة و نوال (رمز الأمومة و الحنان)، سعاد (أختي الحبيبة
التي احسنت العون... إليها كل تقديري وعرفاني على صبرها معي في إتمام هذا العمل) ، هدى
(قريبة من القلب خفيفة الظل) ، وإلى أزواجهن، وإلى الأخت الرفيقة شيماء.
إلى أخوتي: مبارك وزجته آسيا ، حمزة و خطيبته صفية ، عبد الرزاق، وليد.
إلى براعم العائلة: محمد مهدي ، عائشة نور ، ياسمين، رتاج، دعاء، أمين، لقمان، أيمن، زياد،
إلهام، أسماء، والحبوب محمد أنس "نينو"، والصغيرة الكتكوتة أريج.
وإلى حسين وأيوب.
إلى صديقتي: فطيمة، سعاد ، نضيرة، سرور ... وإلى جميع الأصدقاء.
إلى زميلاتي في العمل :خديجة وسعاد.
إلى مدير ابتدائية -موسى ادريس- شلغوم العيد وجميع عمالها.
إلى تلاميذي وتلميذاتي ورود تألق بهم عامي.
إلى كل أعمامي وخالاتي.
إلى كل من يحبني.

كريمة

مقدمة

لقد كانت العرب لعهد الجاهلية تنطق بالسّليقة، وتصوغ ألفاظها بموجب قانون تراعيه من أنفسها وعلى هذا النحو توارثوا الفصاحة، وقول الشعر من غير أن يحتاجوا في ذلك إلى وضع قواعد صناعية.

ولما جاء عصر صناعة قواعد اللغة العربية، استعان علماء اللغة في ذلك بالقرآن، وبالتراث اللّغوي العربي من نثر وشعر، وربّما جمال وحلاوة وخفة الشعر جعلته يصل إلينا بغزارة، واعتمد عليه أكثر من النثر في تعليم اللغة العربية، وإصلاح الألسنة، وقد اخترت موضوعي هذا، حين أثارت انتباهي إصلاحات الجيل الثاني في الطور المتوسط للسنة الأولى متوسط، فقد أولت اهتماما بالغاً للنّص الشعري في تدريس اللغة العربية، فوروده في الكتاب المدرسي جاء جنباً إلى جنب مع النّص النثري على غير عادته في الكتب المدرسية السابقة. وللإجابة عن الاشكالية المطروحة في بحثي وهي : كيف وظف النص الشعري في تعليم اللغة العربية للسنة الاولى متوسط أنموذجاً ؟ ، إذ حاولت أن أجيب على بعض التساؤلات والتي منها:

ما هو النص؟ وما هي معايير و أسسه؟ وماهي عناصر العملية التعليمية، وأهم التعلّات والمحاوّر التي تهتم بها تعليمية اللغة العربية؟ كيف وظّف الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط النص الشعري؟ وكيف يقدم النّص الشعري لمتعلمي السنة الأولى متوسط؟ وما هي التعلّات المراد تعليمها من خلاله؟ وكيف تكون استجابة المتعلم مع النص الشعري وتعلّماته؟

اتبعت في دراستي هذه على المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قمت بدراسة ووصف أهم الجوانب التي تقوم عليها النصوص خاصة من الجانب التعليمي و تحليل كتاب اللغة العربية لسنة الاولى متوسط من جانب النصوص الشعرية الموظفة، كما أجريت عملية احصائية

على النتائج التي توصلنا اليها من خلال تحليلنا للاستبانة، واعتمدت في هذا على خطة بحث تتمثل في:

مدخل تحت عنوان: الشعر واللغة العربية.

تناولت فيه: مفهوم الشعر، وماهي لغة الشعر، وما أهمية الشعر في اللغة العربية

وفصل أول: كان تحت عنوان النص وتعليمية اللغة العربية وقسم إلى مبحثين:

• المبحث الأول: النص

تناولت فيه: مفهوم النص، معايير النصوص و بعدها التعليمي

-المستويات اللغوية في النص.

- أسس اختيار محتوى النص.

- المجالات التي تمسها النصوص لتحسين تعلم اللغة العربية.

• المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية

- مفهوم تعليمية اللغة العربية.

- مفهوم العملية التعليمية.

- عناصر العملية التعليمية.

- طريقة التدريس و أنواعها.

- محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية.

ثم فصل ثاني تحت عنوان: دراسة ميدانية حول توظيف النص الشعري في تعليم اللغة

العربية تناولت فيه:

- تمهيد.

- المدونة: الكتاب المدرسي.

- كيفية تدريس اللغة العربية عن طريق النص الشعري.

- الأداة المعتمدة: الاستبانة

تحليل الاستبانة

نتائج الاستبانة

وخاتمة كحوصلة لما قدم في الدراسة واستندت على مصاد و مراجع متنوعة ممزوجة بما هو قديم و حديث. و التي منها :عبد القاهر الجرجاني، دلائل الاعجاز،بشير ابرير ، تعليمية النصوص ،أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية .ومصادر ومراجع أخرى .

ومن الصعوبات التي واجهتها أثناء بحثي، هي قلة المراجع المتعلقة بموضوعي، مما جعلني أنتقل إلى جامعات أخرى، وموضوعي هذا غير مطروق من قبل الباحثين في الجزائر على عكس الدول العربية الأخرى الذين يولون اهتماما بالغا بالتعليمية لخدمة منظومتهم التربوية. بالإضافة إلى أن هذا العام كان وقتي منقسم بين الدراسة والبحث ومهنة التعليم التي أمارسها لأول مرة.

وفي الأخير أتقدم بالشكر للأستاذ المشرف الخثير داودي على تشجيعه ودعمه لي، وأتمنى أن أكون وفقت في دراستي هذه، إن أخطأنا فمن أنفسنا وإن أصبنا فبتوفيق من الله.

مدخل:

الشعر واللغة العربية

- مفهوم الشعر

- لغة الشعر

- أهمية الشعر في اللغة العربية

"كان الشعر عام قوام لم يكن لهم عام أصغر منه"

- عمر بن الخطاب رضي

الله عنه-

نشأ الشعر في أكناف الصحراء العربية، وتاريخه المعروف يمتد إلى ما قبل الإسلام بنحو مئة و خمسين إلى مئتي عام. إلا أن الذي وصل إلينا وقرأناه وتذوقناه يوحي لنا بوجود شعر ضاع أكثره. إذ كان الشعر في بداياته يعتمد على الشفافية والإلقاء حيث نقل من جيل لآخر عن طريق الرواية. والتي يقول فيها شوقي ضيف: "الرواية هي الأداة الطبيعية لنشره وذيوعه، وكانت هناك طبقة تحترفها احترافاً، وهي طبقة الشعراء أنفسهم". وكل هذا كان شفاهاً يعتمد على الصوت والسمع مرتبط بالغناء ما جعله فناً مسموعاً لا مكتوباً، فالشعر آنذاك كان يصوغ مشاعر الشاعر وانفعالاته الوجدانية التي تتداخل مع مشاعر الجماعة.

مفهوم الشعر:

لغة: هو الكلام الدال على معنى والموزون بصورة مقفية.

"شعر فلان: قال الشعر... وما شعرت به: ما فطنت له وما علمته..."¹ ولم يبتعد لسان العرب عن هذه المعاني إذ نجد فيه "شعر: بمعنى علم... وليت شعري أي ليت علمي والشعر منظوم القول غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية... وقال الأزهري: الشعر القريض المحدود بعلامات لا يجاوزها، والجمع أشعار وقائله شاعر لأنه يشعر بما لا يشعر غيره أي يعلم... وسمي شاعراً لفطنته"² ويقول الجرجاني: "أن أقول إن الشعر علم من علوم العرب يشترك فيه الطبع والرواية والذكاء".

اصطلاحاً: تعددت تعاريف الشعر بين فلاسفة ونقاد وشعراء أنفسهم، و من بين

التعاريف:

تعريف "ابن طباطبا" (ت322هـ) في قوله: "كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطبتهم، بما خُص به من النظم الذي إن عدل عن جهته مجته الأسماع، وفسد

¹-الزمخشري، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، لبنان، مادة شعر، ص:331.

²- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، (مادة الشعر)، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع دار صادر، لبنان، ج.4، ط6، ص:410 .

على الذوق، ونظمه معلوم محدود، فمن صحّ طبعه وذوقه، ولم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه¹

وهنا يعرف "ابن طباطبا" الشعر على أساس البنية اللغوية الخاصة به، و هي الموسيقى القائمة على الوزن و تناسب الألفاظ التي يضبطها علم العروض.

و كذا أورد "ابن رشيق" تعريف للشعر، و قد وضع فيه العناصر الأساسية لنظم الشعر. وجاء في تعريفه، في باب حد الشعر وبنيته: "إنه مكون من أربعة أشياء، وهي اللفظ والوزن والمعنى، والقافية، فهذا هو حد الشعر لأن من الكلام موزونا، ومقفى وليس بشعر، لعدم القصد و النية كأشياء اتزنت من القرآن، و من كلام النبي صلى الله عليه و سلم و غير ذلك مما لم يطلق عليه شعر"²

و من هذا يتضح لنا أن الشعر هو الكلام البليغ المؤثر المصور للشعور، الناطق عن حسن الخيال، و المرتبط بالموسيقى التي تميزه عن النثر.

و بهذا فالشعر: "فعاليّة لغوية في المقام الأوّل، فهو فنّ أدواته الكلمة، لذا فجوهر الشعريّة وسرها في اللغة ابتداء بالصوت مروراً بالمفردة، وانتهاء بالتركيب. وإذا كان الشعر تجربة، فالكلام تجلّ لتلك التجربة. ولعواطف الشاعر وأحاسيسه في تلك التجربة"³. وهذا القول استوفى جل التعريفات التي وردت عن تعريف الشعر. وفي هذا يقول الشاعر المخضرم "حسان بن ثابت":

¹ - محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر (شعر و تدقيق عبد الساتر، مراجعة نعيم زرزور)، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982م، ص: 09.

² - أ بوعلي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت لبنان، ج1، ط5، 1981م، ص: 119، 12.

³ - محمد عبدو فلفل في التشكيل اللغوي للشعر (مقاربات في النظرية والتطبيق)، وزارة الثقافة العامة السورية للكتاب دمشق، 2013م، ص: 13.

وإنما الشَّعْرُ لُبُّ المرءِ يَعْرِضُهُ *** على المجالس إن كَيْساً وإن حُمْقاً

وإنَّ أشعرَ بيتٍ أنتَ قائلُهُ *** بَيِّتٌ يُقالُ، إذا أنشدتَهُ، صدَقاً.¹

ويكون الشعر في مفهوم "حسان بن ثابت" تجلياً لما يختلج الشاعر وما يود ايصاله من خلال شعره.

لغة الشعر:

فجمال لغة الشعر كما يقول "أدونيس": "يعود إلى نظام المفردات و علاقاتها بعضها ببعض، وهو نظام لا يتحكم فيه النحو، بل الانفعال و التجربة"² و نجد هذا متجسدا خاصة في زمن الفصاحة، حيث ينظّمون الشعر بحكم الإنفعال والتجربة ولا يولون أهمية للنحو. لأنهم ينطقون على سليقتهم السليمة، والتي قيست عليها القواعد النحوية للغة العربية.

"فاللغة في الشعر غاية فنية بقدر ماهي وسيلة تؤدي معنى، وتخلق فنا عكس ما ألفناه في النثر العادي أو التعليمي، والذي جعل من اللغة وسيلة للتعبير المباشر عن مقولة نرغب في ايصالها و توضيحها."³ وعليه فلغة الشعر تنتج فنا، وليس غرضها فقط الإيصال و التبليغ عن محتوى. مثل ما نجده في لغة النصوص النثرية.

وفي هذا يقول "ادونيس": "إذا كان الشعر تجاوزا للظواهر ومواجهة للحقيقة الباطنية في شيء ما أوفي العلم كله، فإنّ على اللغة أن تحيد عن معناها العادي وذلك أن المعنى الذي تتخذه عادة لا يقود الى رؤية أليفة مشتركة. إن لغة الشعر هي لغة الإشارة، في حين أن اللغة العادية هي لغة الإيضاح، فالشعر يلبس اللغة نوع من الغموض و تعدد القراءات

¹ - مصطفى الحوزو، نظريات الشعر عند العرب (الجاهلية والعصور الإسلامية)، دار الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1988م، ص: 193 .

² - كمال خيربك، حركة الحداثة في الشعر العربي المعاصر، بيروت، 1986م، ص: 148.

³ - انظر: محمد عبدو فلفل، في التشكيل اللغوي للشعر (مقاربات في النظرية والتطبيق)، وزارة الثقافة العامة السورية للكتاب دمشق، 2013م، ص: 13.

لإشارات لغته، فاللغة الشعر جمالية متميزة عن باقي اللغات الأخرى و نجد تعريفات متعددة ومن بين التعاريف ما يلي:

أن اللغة الشعرية: "هي كلية العمل الشعري أو النسيج الشعري بما يشمل عليه من مفردات لغوية وصور شعرية ومن موسيقى"¹ ومن هنا يتضح لنا أن اللغة الشعرية بالإضافة الى المفردات اللغوية وصور الشعرية، فهي لا تخلو من الموسيقى الناتجة عن الوزن المقفى. وفي تعريف آخر اللغة الشعرية هي: "مكونات العمل الشعري من ألفاظ وصور وخيال وعاطفة، ومن موسيقى"²، وهنا يبرز خيال وعاطفة الشاعر في اللغة الشعرية أي أن الشاعر يعي العالم، ويعبر عن هذا الوعي بتعبير جمالي، ومن هنا كانت الشعرية بنية لغوية معرفية جمالية، أي لأن الشعر يسمح للشاعر أن يربط بين اللغة والرؤيا الخاصة به. ولهذا نجد اللغة الشعرية لها جمالية وتفرّد.

أهمية الشعر في اللغة العربية:

إن المتأمل في متون وحواشي المدونة النحوية العربية لواجد وبشكل واضح ذلكم الحشد الهائل من الشواهد الشعرية التي استنبطت منها القواعد والمعايير النحوية. وهي شواهد لشعراء أنصفهم الزمن العربي القديم وشهد لهم بالفصاحة.

الشعر مصدر من مصادر اللغويين العرب:

من الواضح أن اللغويين والنحويين الأوائل أولو الشعر أهمية بالغة على اعتبار أن الشعر ديوانهم ومستودع حكمتهم وإلهامهم "إذا كان اللغويين والنحاة العرب يستشهدون بالشعر المجهول قائلة إن صدر عن ثقة يعتمد عليه ولذا اعتبروا الأبيات التي وردت في

¹ - السعيد الورقي، شعر الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984، ص: 67.

² - المرجع نفسه، ص: 67.

كتاب سيبويه أصح شواهد اعتمد عليها خلف بعد سلف مع أن فيها أبياتا عديدة جهل قائلها¹، ومن هنا تتضح قيمة الشاهد الشعري في بناء قواعد اللغة العربية.

وإنّ هذه الأهمية للشاهد في التقعيد للغة العربية. استقى اللغويين والنحويين من الشعر وفي مختلف العصور. وقد قسم اللغويين العرب الشعراء إلى طبقات أربع وهي:²

1. طبقة الشعراء الجاهليين، وهم قبل الإسلام.

2. طبقة الشعراء المخضرمين، وهم الذين أدركوا الجاهلية والإسلام.

وهذين الطبقتين يستشهد بشعرهما اجماعا. إلا أنه هناك بعض الشعراء طعن فيهم "كعدي بن زيد" و "أبي دؤاد الأيادي".

3. طبقة الشعراء الإسلاميين: وهم الذين كانوا في صدر الإسلام كجرير والفرزدق وآخرهم "ابن هرمة"، وفي هذه الطبقة الصحيح جواز الاستشهاد بشعرها.

4. طبقة الشعراء المولدين: وهم من بعدهم إلى زمننا هذا كبشار، وأبي نواس، وهذه الطبقة لا يستشهد بكلامها مطلقا، ومنهم من أباح الاستشهاد بكلام من يوثق به منهم، ومن هؤلاء "الزمخشري" اللغوي والنحوي المشهور.³

وبهذا فكلما كان الشعر قديما كلما كان الاستشهاد به كبير، وإقبال اللغويين عليه يزيد، وكلما كان الشعر حديث نجد نسبة الاستشهاد تقل وذلك بحسب نوعية النص وفصاحة الشاعر. لأن للشعر خصائص ومميزات يتقنها الشاعر العربي دون سواه، وفي هذا يقول الجاحظ: "وفضيلة الشعر مقصورة على العرب وعلى من تكلم بلسان العرب، والشعر لا يستطيع ان يترجم، ولا يجوز عليه النقل، ومتى حُوّل تَقَطَّعَ نظمته، وبَطُلَ وزنه، وذهب

¹ - أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب (مع دراسة لقضية التأثير والتأثر)، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م، ص:42.

² - انظر: المرجع نفسه، ص:46-47.

³ - انظر: المرجع نفسه، ص:47.

حسنه، وسقط موضع العُجْب، لا كالكلام المنثور والكلام المنثور المبتدأ على ذلك أحسن وأوقع من المنثور الذي تحوّل من موزون الشعر"¹.

الشعر مبين لمعاني القرآن والأحاديث النبوية:

إن الحجاج بالشاهد الشعري لا يتقدم إلا إذا كان للبس في سند ديني أو نبوي أو تستقيم به قاعدة نحوية يقوم عليها قياس ما. وذلك كما يرى "الجرجاني" في قوله: "وإن كنّا نعلم أن الجهة التي منها قامت الحجة بالقرآن وظهرت وبانت وبهرت، هي أن كان على حد من الفصاحة تقصر عنه قوى البشر (...)"، وكان محالا أن يعرف كونه كذلك إلا من عرف الشعر الذي هو ديوان العرب، وعنوان الأدب"²

كما اعتمد على الشعر في الوصول الى المعاني الحقيقية للقرآن والسنة.

"فقد ذكر أن سيدنا عمر رضي الله عنه قال: يأيها الناس عليكم بديوانكم لا تضلوا قالوا وما ديواننا؟ قال: شعر الجاهلية، فإن فيه تفسير كتابكم ومعاني كلامهم"³

فقد كان الصحابة رضوان الله عليهم يستعملون أشعار العرب في تفسير ما يتعلق عليهم من معاني القرآن الكريم، يقول ابن عباس: "إذا سألت العرب عن شيء من غريب القرآن، فالتمسوه في الشعر ديوان العرب".⁴

وبهذا فقد ساهم الشعر العربي بشرح غريب القرآن، وذلك لأن القرآن كتب بنفس ألفاظ العرب الفصحاء وبخاصة طبقة الشعراء منهم.

¹ - الجاحظ، الحيوان، تح، هارون، مج1، ص:74-75.

² - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح. محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م، ص:08.

³ - القرطبي أبو عبد الله محمد أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن الكريم، دار الشعب دمشق، ج، ص:111.

⁴ - السيوطي جلال الدين عبد الرحمان، الإتقان في علوم القرآن، تح. محمد أب الفضل ابراهيم، مكتبة المشهد الحسيني، د.ط، ج2، ص:67.

ويقول "ابن سلام الجمحي": "الشعر ديوان العرب، وكان الشعر في الجاهلية عند العرب ديوان علمهم، ومنتهى حكمهم، به يأخذون وإله يصيرون".

ويضيف في قول آخر، "قال ابن عون عن ابن سيرين قال: قال عمر ابن الخطاب: كان الشعر علم قوم لم يكن لهم علم أصح منه"¹. وهذا ما يدل إلا على مدى عظمة الشعر ومنذ القديم. وأنه من أصح العلوم عند العرب.

وحتى الأحاديث النبوية تحدثت عن حكمة الشعر وفضله، وقد وصل إلينا كثير من الأحاديث النبوية، يتحدث فيها النبي عن الشعر والشعراء، من ذلك قوله صلى الله عليه و سلم: "إن من البيان لسحرا، وإن من الشعر لحكمة". وهذا الحديث ورد كتعليق على أبيات العلاء بن الحضرمي التي قال فيها:

وَحَيِّ ذَوِي الْأَضْغَانِ تَسْبِ قُلُوبَهُمْ *** تَحِيَّتُكَ الْحُسْنَى فَقَدْ يُرْقَعُ النَّعْلُ

فَإِنْ دَحَسُوا بِالْمَكْرِ فَأَعْفُ تَكْرُمًا *** وَإِنْ حَبَسُوا عَنْكَ الْحَدِيثَ فَلَا تَسْلُ

فإن الذي يؤذيك منه سماعه *** وإن الذي قالوا وراءك لم يقل².

فقد كان رسول الله ﷺ يحب سماع الشعر والتعليق عليه، ومحاولة تهذيب وتوجيه أغراضه. لماله من أهمية وتأصل في تاريخ اللغة العربية. فقد كان الشعر آنذاك مرآة الأمة العربية ومرجعها.

فالشعر مجال رحب للدراسة اللغوية بصفة خاصة. وهذا ما تنبه إليه أحد الباحثين المحدثين يقول: "إن اللساني الذي يكون مجال دراسته كل أشكال اللغة، يمكن ويجب أن يدرج الشعر في أبحاثه"³

¹ - ابن سلام محمد الجمحي، طبقا فحول الشعراء، شر. أحمد محمد شاكر، دار المدني جدة، ط، ص24-25.

² - سامي مكي العاني، الاسلام والشعر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م، ص42.

³ - رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ت: محمد الولي، ومبارك حنور، دار تويقال لنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص:61.

وعليه فاللسانيات كعلم تحتاج إلى الشعر وذلك لأننا لا يمكننا الفصل بين اللغة والشعر، لأن الشعر يمد اللسانيات بمادة التطبيق الألسني، واللسانيات تتوفر على الإجراءات التي تصف اللغة الشعرية.

فالشعر إذن سيظل مجددًا لروح اللغة العربية، وباعث لهذه الروح التي تتخبط بين صلب الصيرورة، وترائب التحديث، واللغة العربية كما نعلم لا حياة لها من دون سلطة نحوها المهابة، ووقار شعرها المصّان. الذي أبدعت فيه أنامل شعرائنا الفحول.

الفصل الأول

النص وتعليمية اللغة العربية

"إن الذي ملأ اللفات محاسنا

جعل الجمال وسره في الضاء"

- أوقنيس -

المبحث الأول:

النص

- مفهوم النص
- معايير النصوص وبعدها التعليمي
- المستويات اللغوية في النص
- أسس اختيار محتوى النص
- المجالات التي تمسها النصوص
- لتحسين تعلم اللغة العربية

1- مفهوم النص:

1-1- لغة:

إذا ما بحثنا في المعاجم العربية، وجدنا لكلمة (نص) دلالات متعددة، وقد ورد في: "لسان العرب" لابن منظور (ت:711هـ) يحد أن المادة اللغوية (ن،ص،ص) تعني "النص"، وجمعه "نصوص"، أصله نَصَصَ، وهو على وزن "فَعَلَ" يقال: نَصَّ، يُنَصُّ، نَصًّا، والنَّصُّ رَفْعُكَ الشَّيْءَ، و "نَصَّ الحديثَ ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نُصَّ ومنه المنصّة، وقال "الازهري" (ت:370هـ): "النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه نصت الرجل إذا استقصيت مسأله عن الشيء، حيث تستخرج كل ما عنده، وكذلك النَّص في السير إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدابة (...) ونص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام".¹

وفي تاج اللغة و صحاح العربية "لأبي نصر الجوهري" (ت:400هـ). قوله: نصت ناقتي، قال الأصمعي: النَّص العروس، ونصتُ الحديث إلى فلان أي رفعته إليه، ونصت الرجل إذا استقصيت مسأله عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. ونص كل شيء منتهاه، وفي حديث علي رضي الله عنه: إذا بلغ النساء نص الحقائق يعني منتهى بلوغ العقل... ويقال: نصت الشيء: حرّكته".²

وجاء في أساس البلاغة للزمخشري (ت:538هـ) قوله: "ومن المجاز: نص الحديث إلى صاحبه".³

¹ ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، مصر، مادة (ن.ص،ص)

² أبي نصر اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: شهاب الدين أبو عمرو، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1997م، 830/1.

³ أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998م، مادة (نصص)، ص:275.

1-2- النص في الاصطلاح:

ورد مصطلح النص عند القدماء فجاء:

"الشريف الجرجاني" يعرف النص بقوله: "النص ما ازداد وضوحا على المعنى الظاهر لمعنى في نفس المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى كما يقال أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمّي كان نصّا في بيان محبّته".¹

"عبد القاهر الجرجاني": "إذ يعتبره انطلاقا من نظرية النظم: "حيث أنّ التّمازج والتّناسب والتلاحم و التّناسج بين المعاني والألفاظ هو الوسيلة التي بها يتم النّظم أو إن شئنا قلنا: يحدث الخطاب وينتج النص. لأنّ النص عبارة عن شبكة من العلاقات بين الألفاظ، ومعانيها في بناء متناسق منسجم".² و إذا أردنا معناه الأصلي في "اللغات الأجنبية لكلمة نص (texte) فهو النسيج النصّي".³

النص من الجانب البيداغوجي:

"ومن جهة النظر البيداغوجية التي تعدّه وحدة تعليمية تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس و الاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص، وما في ذلك من فائدة جليّة تعود بالنفع على العملية التّعليمية".⁴

و من هذا التعريف يتضح لنا أنّ النصّ يجمع عدة معارف لغوية ومعرفية يقدمها للمتعلّم في إطار العمليّة التّعليمية.

¹ الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دار المكتبة العلمية، بيروت لبنان، 1983، ص:310.

² ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، جامعة عنابة، الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، 2007م، ص:46.

³ أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006، ص:27.

⁴ ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص:129.

كما عرف النص على أنه: "محور العملية التعليمية، فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما. فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة* والفهم** ليتم التواصل أو التفاعل معها"¹. فالنص مرتبط في معارفه ومضامينه بالثقافة التي يكتب في ظلها ويستدعي القراءة والفهم ليحصل التواصل و التفاعل.

النصوص الأدبية: ظاهرة أدبية ومبنى لغوي جمالي، وهي بهذا المعنى بنية لغوية تتباعد عن المؤلف والشائع والمعتاد، لأنها تكون بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب (...)، وهكذا تكون النصوص الأدبية عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا أو نثرا تأخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة²، وما يميز النصوص الأدبية خاصة الشعر منه الجانب الموسيقي، ولغته المتميزة.

النص الشعري: ما هو إلا تعبير أدواته اللغة، وهو وفن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما إحساسا خاصا، وينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال (...)، وهو ثقافات متنوعة تاريخية ونفسية واجتماعية، فضلا عن كونه نافذة للمتعة ومجالا للإثراء اللغوي³. إذا فالنص الشعري ما يجعله متميزا أكثر هي لغته والتي تستدعي من متلقيها إلى التفكير، وتنقله إلى توسيع مجال خياله.

* lecture يعرفها كل من "روبير غاليسوت" و"دانيا كوست" « D.Doste » « R.Collisson » على أنها عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب، وما هو منطوق. (ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص:130).

** comprehension يعرفه "أحمد زكي صالح" بقوله: "الفهم هو العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة، فهو يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم. (بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص:133).

¹ بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص:130.

² طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص:227.

³ المرجع نفسه، ص:227.

"إنّ النصّ الشعري بطبيعة تركيبه مكثّف مركز يحمل من الدلالات أكبر مما تحمل اللغة المستعملة في مجالات أخرى، أو اللغة المألوفة في تركيب أي نص أدبي آخر. وما لا يقال في القصيدة* أكثر مما يقال، إن الشاعر يكتفي أحياناً باللمحة الدالة والإشارة الخفية، وقد يسهب في وصف شيء يجعله مقالا لشيء آخر، ولا يعتمد إلى عرضه بطريقة مباشرة، وقد تظن أنّها كذلك¹.

و عليه فلغة النصّ الشعري قابلة لتأويل وتعدد القراءات باعتبارها تعتمد على الإشارة الخفية والألفاظ الموحية، أي لا يقدم النصّ الشعري معناه بطريقة مباشرة. وبهذا "تعد النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نثره وشعره، ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية و التذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراتهِ ومسيرته"².

فالنصوص إضافة إلى إثراء الجانب اللغوي للمتعلم، فهي وعاء فكري وقومي وعالمي.

2- معايير النصوص و بعدها التعليمي

كل نص لابد أن تتوفر فيه معايير معينة ومحددة، حتى يتسنى لنا أن نسمي النص نصاً. "باعتبار النص حدث تواصل يُلزم لكونه نصاً أن يتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير"³. وهذه المعايير تراعي

* بناء فني يحمل من الإشارات الكثير، ولكن الدليل الذي لا دليل سواه على كل ما يريد الشاعر من قصيدته هو ما يقوله فعلاً في القصيدة.

¹ محمد حماسة عبد اللطيف، اللغة وبناء الشعر، ط1، مكتبة الزهراء، القاهرة، 1992، ص:28.

² عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي بيروت، لبنان، 2001، ص:253.

³ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 200م، ص:36.

طبيعة كل من النص ومستعمله (المتحدث والمتلقي)، وهذه المعايير هي: الاتساق والانسجام، القصدية والمقبولية، الإخبارية، والموقفية والتناص.

2-1- الاتساق: (cohésion):

يقصد به الترابط الوصفي للعناصر اللغوية على سطح النص، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعده وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص¹.

و من خلال هذا فإن الاتساق يهتم بالتراكيب وبالتشكيل النحوي للجمل داخل النص الواحد الذي نجد فيه: تكرار وحذف وإحالة والربط والتعريف وغيرها من أدوات الاتساق النصي. "وما زاد هذه الوسيلة أهمية في كونها تتعلق بمستويات اللغة المختلفة المنظور إليها من جانب البنية الكلية للنص"².

و بهذا فالاتساق يجعل المتعلمين قادرين على فهم ما يقدم لهم من نصوص قصيرة أو طويلة، بسيطة أم معقدة، شعريّة أو نثريّة. لأنّ المتعلم إذا نَمى عنده الأداء يستطيع محاكاة تلك النصوص المقدمة والتي تدفع به إلى الإنتاج أي خلق نصوص جديدة انطلاقاً من نصوص مرت عليه خلال العملية التعليميّة.

2-2- الانسجام (cohérence):

يتعلق هذا المعيار بالجانب الباطني من النص أي أنّه لا يظهر على سطح النص بل يتطلب من الإجراءات ما تنتشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، ويتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم.³

¹ ينظر: روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة، مصر، 1998م، ص:10.

² ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي الغربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، 1991م، ص:15.

³ روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة، مصر، 1998م، ص:10.

وهنا يستدعي النص من المتعلم أن يربط معرفة سابقة مع ما يحمله من معلومات جديدة ليحصل الفهم ويتمكن المتعلم من الوصول لفحوى النص. "فالنص يقتضي وجود انسجام بين أجزائه"¹. و بهذا تتضح أهمية الانسجام في الوضع أي نص من النصوص وكذا الاتساق والذي لا يقل أهمية.

وعليه "فالانساق والانسجام وجهان لعملة واحدة هي النص، فالأول يعني بكيفية ربط مكونات النص السطحي (الكلمات)، والثاني يعني بكيفية ربط تصورات ومفاهيمه. إنهما يتكاملان تكاملاً حاصلًا وقويًا في تشكيل عالم النص وديناميته إذ ينبغي على النص في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط"².

2-3- القصدية (intentionnalité):

النصوص مدونه كانت أو محكية يتم تركيبها عن قصد من قبل على هيئة وحدات كاملة متميزة ذات بدايات ونهايات محددة³. فمعيّار القصد يجعل للنصوص غاية ويجعل لها بدايات ونهايات معيّنة.

2-4- المقبولية (acceptabilité):

وهناك من عرب هذا المصطلح "بالاستحسان"، وهو معيار يركز على التلقي (السامع/القارئ)، حيث يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كونه صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام⁴. فالمقبولية تعني أن يكون النص مقبولا عند متلقيه، باعتبار المتلقي هو الذي يقبل النصوص وتلقى استحسان عنده أو العكس، وبدونه لن تكون هناك نصوص أدبية.

¹ محمد مفتاح، ديناميكية النص (تنظير وإنجاز)، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1990م، ص:162.

² جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق وهاب، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، أفاق عربية، العراق، 1987م، ص:221.

³ المرجع نفسه، ص:219.

⁴ جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ص:104.

2-5- الموقفية (situationalit):

أي أن النص يجب أن يكون مطابقاً لمقتضى الحال. ويتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه. ويأتي النص في صورة عمل يمكن أن يراقب الموقف و يغيره¹. وعليه فالنص يجب أن يكون مطابقاً لمقتضى الحال أي ارتباطه بالمقام والموقف الذي يكتب وينشأ إثره النص. وهذا المعيار يتطابق مع المقولة البلاغية "لكل مقام مقال".

فلابد "للنص أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف"².

2-6- الإخبارية (informatisé):

"تتعلق بتحديد جدة النص، أي توقع المعلومات الواردة فيه وعدم توقعها"³ أي ما يقدمه النص للقارئ من معلومات جديدة. حيث أن كمية المعلومات التي يحتوي عليها النص تقل حين يتحول النص إلى التعبير الأدبي، وتصل المعلومات إلى أدنى مستوى لها حيث يكون النص قصيدة شعرية جيدة، لأن القصيدة الشعرية تقوم على فكرة تتضمنها كلمة واحدة أو عبارة واحدة، ويكون ما في القصيدة مجرد توسعة للفكرة الأساسية⁴.

2-7- التناص (intertextualité):

تشير النصوص إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلمو اللغة في استخدام للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام

¹ المرجع السابق، ص: 104.

² المرجع نفسه، ص: 105.

³ سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، 1997م، ص: 146.

⁴ روبرت ديبوكراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 125.

افتراضي عام، أما من أجل استعمال النصوص فإنَّ الناس بحاجة إلى معرفة عملية. بالأحداث الجارية بخصوصها. وتطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص¹. وهذا ما يكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادراً على التقريب بين النصوص المتشاكلة.

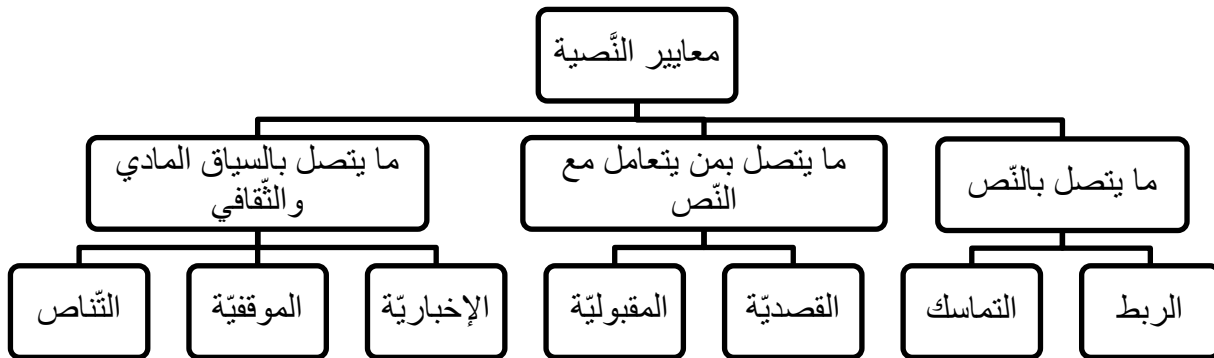
ويمكن تقسيم هذه المعايير إلى ثلاثة أقسام رئيسية²:

القسم الأول: ما يتصل بالنص ذاته.

القسم الثاني: ما يتصل بمن يتعامل مع النص منتجا ومتلقيا.

القسم الثالث: ما يتصل بالسياق المادي والثقافي.

مخطط يوضح هذه الأقسام:



¹ المرجع السابق، ص: 92.

² حسين بحيري، علم لغة النص، ص: 146.

3- المستويات اللغوية في النص:

إنّ المعايير النصّية نجدها تؤثر بصفة مباشرة على مستويات معينة من اللغة، وهي: المستوى الصّوتي، والمستوى المعجمي والمستوى النّحوي، والمستوى الدلالي، والمستوى البلاغي.

3-1- المستوى الصوتي:

فإنّ منتج الخطاب أو النصّ يعتمد إلى إحدى وسيلتين لتقديم خطابه هما النطق أو الكتابة، ويبدو أن النّقد العربي القديم قد عني بالوسيلة الأولى عناية خاصة مما أدى إلى الاهتمام بالصّيغة من الناحية الصوتية ولذلك صلة بعملية القبول لدى المتلقّي¹. وهذا ما اهتمت به البلاغة العربيّة حيث كشفت عن أنواع الروابط الصوتيّة في النّصوص العربيّة من سجع وجناس ووزن وقافية.

إذ "بدء شغف العرب بموسيقا اللفظة واجتهدوا في تخليصها مما يفقدها التناسب بين حروفها وحركتها، كذلك حرصوا على موسيقا العبارات واهتموا بالانسجام الصوتي في الكلمات بحيث تولّف بمجموعها نغما تطرب له الآذان وتقبل عليه النفس"².

"و من أمثلة ما تجلّى فيه عدم الاتساق الصوتي بحيث مجهول القائل، ورد في كتب البلاغة القديمة: وقبر حرب بمكان قفر *** وليس قرب قبر حرب قبر.

يقول الجاحظ: (أنّ أحد لا يستطيع أن ينشد هذا البيت ثلاث مرات في نسق واحد، فلا يتتبع ولا يتلجج)، ولهاذا يقول الجاحظ: (إذا كانت الكلمة ليس موقعها إلى جنب أختها مرضيا موافقا، كان على اللسان عند إنشاء ذلك الشعر مؤونة)³.

¹ ينظر: محمد عبد المطلب، جدلية الأفراد والتركيب في النقد العربي القديم، ط1، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، 1990، ص:89.

² ينظر: نعمة رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، 1978، ص:293.

³ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، 1/65، 67.

ومن أبرز الوسائل التي تحدث السبك الصوتي كما اصطلح عليه المحدثون في النص الشعري، من ناحية المستوى الصوتي هو الوزن والقافية.

الوزن والقافية: يشكل هذان العنصران المختصان بالشعر، الجانب الصوتي لمفهوم السبك¹. إذ أنّ الشعر لا يخلو من وزن وقافية وهذا ما يميزه عن باقي النصوص الأخرى. "فعنصر الوزن والقافية يميزان ماهية الشعر: ويسهمان في تشكيل النص الشعري، ويقاربان بين كلمات النص على أساس مبدأ الوحدة الإيقاعية المنتظمة"².

و عليه فأجود النصوص الشعرية ما كانت متلاحمة الأجزاء، سهلة المخارج متناسقة من الناحية الصوتية.

3-2- المستوى المعجمي:

يتسم هذا المستوى من السبك لارتباط الوحدات المعجمية في ذاتها أي أنها ليست في حاجة لأداء ربط تربط بينها، على أن بعضها يفسر بعضا، وهذا الربط المعجمي يتحقق عند علماء لغة النص المعاصرين من خلال وسيلتين، هما: التكرار والتضاد، إذ أن هاتين الوسيلتين مهمتين في هذا المستوى، وعليه سنعطي مثالا على كل وسيلة منهما:

• **المقابلة:** هي أن يؤتى بمعنيين أو أكثر أو جملة يؤتى بما يقابلها على الترتيب، والمراد بالتوافق خلاف التقابل، وفي ذلك قوله تعالى: "فليضحكوا قليلا، وليبكوا كثيرا"*

ومثال مقابلة ثلاثة بثلاثة، قوله أبي دلالة:

ما أحسن الدين والدنيا إذا اجتمعا *** وأقبح الكفر والإفلاس بالرجل³.

* التوبة، الآية: 82.

¹ ينظر: حسام أحمد فرج، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007م، ص: 361.

² المرجع نفسه، ص: 361.

³ المرجع السابق، ص: 265.

- **المطابقة:** وقد عرفها الخطيب القزويني بأنها: (الجمع بين المتضادين أي معنيين متقابلين في الجملة، ويكون ذلك، إما بلفظين من نوع واحد: اسمين¹. كقوله تعالى: "تُؤْتِي الْمُلْكُ مَنْ نَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكُ مِمَّنْ نَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ".*
- و من هنا فوسيلتي التكرار والتضام يجعلان الربط المعجمي يتحقق على مستوى النص.

3-3- المستوى النحوي:

إنَّ النقاد والبلاغيون العرب القدامى يوصون الشاعر والكاتب بأهمية معرفة اللغة، وبإتقان النحو، وذلك يتضح جليا في مصنفاتهم، لا يكاد يخلو منه مصنف حتى أنه يمكن القول، إنهم أكثر تشددا من النحويين أنفسهم، إذ لم يستسيغوا أمور يشفع لها عند بعض النحاة سماع نادر، أو قياس بعيد².

فعلى سبيل المثال نجد من القدامى "ابن طبابا"، والذي يرى أن للشعر أدوات يجب إعدادها قبل تكلف نظمه، ومن بين هذه الأدوات: وأولها (التوسع في علم اللغة والبراعة في فهم الإعراب)³.

كما يقدم "عبد القاهر الجرجاني" في ذلك: "تحليلات مدهشة من خلال كشفه عن العلاقات الداخلية في الخطاب الأدبي، ومن الممكن أن ندعي بأنه قدّم نظرية مكتملة بكل أسسها الفكرية وإجراءاتها التطبيقية من دون أن نشعر لحظة بانفصاله عن النص الكامل، لكنّ الواقع أن طبيعة المنهج قد فرضت عليه هذا التوجه، وهو ما يتيح لمن تابعه أن يتعامل مع النصوص الكاملة، وقد طبق الزمخشري ذلك على الخطاب القرآني تطبيقا دقيقا"⁴.

* آل عمران، الآية: 26.

¹ محمد عبد الرحمان، الإيضاح في علوم البلاغة، ص: 200.

² سعود بن عبد العزيز الحنين، النقد النحوي والصرفي عند قدامى النقاد، ط1، جامعة محمد سعود الإسلامية، الرياض السعودية، 2007م، ص: 14.

³ محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تح: طه الحاجري، محمد زغلول سلام، د.ط، المكتبة التجارية الكبرى، شارع محمد علي، القاهرة، مصر، 1956، ص: 04.

⁴ محمد عبد المطلب، البلاغة العربية قراءة أخرى، ط2، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 2007، ص: 28.

وفي آراء المحدثين: "فيرى بعض الباحثين المحدثين أن البلاغة العربية قد انتقلت على يد الشيخ "عبد القاهر الجرجاني" في مباحثها إلى مستوى النص أو الخطاب"¹. وعليه فبعض الظواهر النحوية تتجلى على سطح النص حيث تأثر أثر كبير في توفير الاتساق على المستوى النحوي، فضلا على أثرها في توفير الانسجام على المستوى الدلالي.

3-4- المستوى الدلالي:

الحديث عن هذا المستوى يتصل بمفهوم "الحبك" المعنوي أو الانسجام، وهو من المقومات المهمة عند علماء لغة النص، فنجد "ابن قتيبة"، مثلاً: يتحدث في التكلف في النص الشعري. أي "أن ترى البيت مقرونا بغير جاره ومضمونا إلى غير لفقه"². وهنا يدعوا للانسجام بين أجزاء النص و وحداته. "إذ لا يمكن أن تتصور المجاورة الحقيقية بين المنطوقات من غير أن تتحقق بينهما علاقة دلالية ما"³.

وكذا ممن أدرك مبدأ توافر الترابط المعنوي بين أجزاء القصيدة "الحاتمي (ت-377هـ). فيقول: "من حكم النسيب أن يفتح به الشاعر كلامه، وأن يكون كلاما ممزوجا بما بعده من مدح أو ذم متصلا به، غير مفصول منه، فإن القصيدة مثلها مثل خلق الإنسان في اتصال بعض أعضائه ببعض"⁴.

وفي هذا نأخذ مثال: عن علاقة التقابل*. وقد أورد ابن الأثير في ذلك قول "أبي الطيب":

* هو فن بدعي يقوم على علاقة دلالية. (ينظر: البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، جمال عبد المجيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006، ص:163).

¹ ينظر: عبد الكريم بن جعمان، إشكاليات النص، دراسة لسانية نصية، ط1، النادي الأدبي، الرياض، والمركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان 2009، ص:257.

² أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، الشعر والشعراء، ط2، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1969، ص34/1.

³ ينظر: محمد العبد، حبك النص منظورات من التراث العربي، بحيث منشور في فصول، الهيئة المصرية للكتاب، عدد (63)، (شتاء، ربيع)، 2004، ص:29.

⁴ ينظر: جمال عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006، ص:163.

وقفت وما في الموت لواقف *** كأنك في حفن الردى وهو نائم.

تمر بك الأبطال كلمى هزيمة *** ووجهك وضاح وثيرك باسم.¹

والشيء المهم الذي يركز عليه هو أن ملاحظة الملائمة المعنوية بين أجزاء الكلام لدى ابن الأثير تعتمد على علاقة دلالية وهي علاقة التقابل². وهذا كمثل عن أهمية هذا المستوى والذي يهتم بالدرجة الأولى بانسجام أجزاء النص وتكاملها.

3-5- المستوى البلاغي:

تتبع ضرورة المستوى من الطبيعة الخاصة للخطاب أو النص، وهو سمة بارزة من السمات المحددة، وتكون بتوظيف الاستعارة والكناية والمجاز والتشبيه ولكن درجة توظيفها تختلف من نص لآخر³.

إذا فتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية يضيفي على النص جانب جمالي ويزيد من سمات الإبداع داخل النص، وتوظيفها يختلف ويتفاوت بين النصوص النثرية، والنصوص الشعرية.

4- أسس اختيار محتوى النص:

لاختيار محتوى النص المناسب تراعى ثلاث مظاهر مترابطة، وهي كما بينها الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح"⁴:

4-1- المظهر اللفظي:

وفيه مراعاة التناظر بين مخارج الحروف في الكلمة لأن اخراجها من المتعلم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي.

¹ محمد العبد، حبك النص منظورات من التراث العربي، ص: 63.

² المرجع نفسه، ص: 63.

³ محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1991م، ص: 238.

⁴ ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 149، 150.

وعلى هذا الأساس يتم بناء الكلمة و يتقادو التنافر، وعدم التناسب في المخارج لأنّه كلما كانت الكلمة قليلة المخارج كلما سهل نطقها بالنسبة للمتعلّم. كما يفضل أن تختار الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشق منها بدلا من غيرها. وكل هذا إذا كان النصّ موجها إلى فئة تعليميّة غير جامعيّة. و هنا يشير إلى مستويات ما قبل الجامعة، والتي تكون بحاجة إلى مثل هذه الكلمات التي تتناسب وقدراتهم اللّغوية والمعرفيّة.

4-2- المظهر الدلالي:

و يتطلب تفضيل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على اللفظ الذي يدل على مفهوم خاص بشعب من الشعوب غير الشعب العربي. فكل أمة نظرتها الخاصة التي تحل بها الواقع. وعليه ينبغي أن ننظر في المفهوم ذاته لا من خلال اللفظة الأجنبيّة التي تؤدّيه، وذلك كلما اقتضت الضرورة إلى استعمال مصطلح علمي أو حضري. فالواقع العربي ليس هو نفسه الواقع الغربي.

4-3- المظهر النّفساني الاجتماعي:

ويمكن أن نسميه بالمظهر الاستعمالي ويهم كلا من المربي واللساني على حد سواء، فيتطلب تفضيل اللغة الأكثر استعمال في لغة التخاطب الشائعة بين جميع الأوساط والبلدان العربيّة، فهو يركز على اللّغة الواردة في الاستعمال. إضافة إلى أن يكون النصّ ملائما لعينة المتعلمين متماشيا مع مستواهم اللّغوي، فهذا العامل في غاية الأهمية، لأنّه ينبع من الواقع الذي يعيشه المتعلم، وقضايا التشويق والترغيب التي يجب توفرها في النصّ لكي يثير المتعلمين ويجلب اهتمامهم.

وكذا التّنوع في محتويات النصوص وجعل المتعلم يستثمر معارفه اللّغوية: بحيث يشعر بالمتعة وهو يتلقّى النصّ، وبهذا يسهل تواصله مع النصّ، وذلك لأنّه وجد فيه ما يرتبط بنفسيته، وحياته وبيئته وعصره.

تحديث محتويات النصوص بما يساير العصر ويرتبط بأداء الوظائف الاجتماعية المختلفة، وهذا أمر ضروري ينبغي مراعاته، وذلك لإثارة رغبة المتعلم، وجعله يقبل على دراسة النصوص، ومن مختلف جوانبها¹.

"فالنصوص مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشاداً أو القاء وتفهّم وتتذوق وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها، وبهاء أفكارها لحاجة إليها في الحياة، واحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد. وإذا قلنا مختارات فنقصد أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائماً على النصّ الجميل الذي يجمع بين جودة المبني والمعنى في انشائه، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء والخطباء والكتّاب². فغالبا هذه النصوص المختارة تترك أثر على متلقيها وعليه يجب مراعاة انتقائها.

والاختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مراعاة لمستوى الطلبة واقتصاراً على النصّ القريب منهم، فإننا لا نشترط التسلسل الزمني لعرض هذه النصوص، فقد نبداً بحديث، وقد يكون القديم إلى جوار المعاصر³. و عليه فاختيار النصوص مبني على اسس اذا اخذت بعين الاعتبار حققت الاهداف المسطرة و المرجوة من النصوص المختارة .

5- المجالات التي تمسها النصوص لتحسين تعلم اللغة العربيّة:

وقد أظهر التوجيه التعليمي لمعايير النّصيّة إمكانات واضحة للنّص، تجعله مشروعاً مؤهلاً لتحسين تعليم اللغة العربيّة، وتقريبها من الواقع الفعلي لممارسة العربيّة حيث يقدم النصّ اللغوي، والذي من بينه النصّ الشعري. إمكانات متنوعة الأثر تمس مختلف المجالات، ولعل أبرزها⁴:

¹ المرجع السابق، ص: 151، 150، (بتصرف).

² علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد، بيروت، لبنان، 1984، ص: 67.

³ المرجع نفسه، ص: 68.

⁴ ينظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائف تدريسها، ط6، دار النفائس، 2008، ص: 149.

5-1- المجال المعرفي:

ويظهر ذلك في الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص، وفيما يكشفه القارئ عند تحليل المادة من عقلية الكاتب ونفسيته أو ما ينقله لنا من ثقافة الآخرين، وخاصة في إعادة تركيب أفكار جديدة أي ابتكار قضايا لم يسبق إليها، وذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص وربطها بالمعلومات السابقة التي يمتلكها المتعلم.

5-2- المجال السلوكي الوجداني:

ويتجلى في القيم الأخلاقية والاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس المتعلمين، وعواطفهم ومشاعرهم الوجدانية.

5-3- المجال الحركي والجسدي:

ويظهر هذا المجال جليا من خلال المهارات الحركية الجسدية التي تعلمها المتعلم من مهارة قرائية لفظية، ومهارة كتابية يدوية، ومواقف تمثيلية ومسرحية وخطابية. ولتوفر هذه المجالات الهامة يجب مراعاة مبادئ تربوية في التعليم عن طريق النص الذي إذا أحسن استثماره في العملية التعليمية، فهو من أفضل وأنجح الوسائل للتعليم.

المبحث الثاني:

تعليمية اللغة العربية

- مفهوم تعليمية اللغة العربية
- مفهوم العملية التعليمية
- طرائق التدريس
- محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية

1- مفهوم تعليمية اللغة العربية (La didactique des langues):

هذا هو المصطلح الغربي الذي يقابلها، ونجد البعض يعود إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل مصطلح تعليمية اللغات¹.

وبهذا، "فالتعليمية بمفهومها الشامل إذا أضيفت لها صفة (اللغات، تعليمية اللغات)، اتخذت معنى وبعدها معرفيا جديدا، بحيث تصبح مرتبطة بذلك الميدان العلمي الذي يهتم بالبحث في المسائل المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها، في إطار نظامي في الغالب. تسيره شروط معينة، وتحكمه قوانين ثابتة، وذلك باعتماد برامج محددة، وطرائق فعالة، قادرة على تحقيق الغايات والأهداف المسطرة لتعليم هذه اللغة أو تلك، سواء تعلق الأمر باللغة الأم أم بلغة أجنبية"².

كما أن تعليمية اللغة مؤخرا قد تطورت وازدهرت بشكل ملحوظ إثر تفاعلها مع مختلف تفرعات علوم التربية (علم التربية، علم النفس، وعلم الاجتماع) وعليه يمكننا القول أن تعليمية اللغة ذات بعدين: بعد لغوي، وبعد تربوي. ف "رشيد أورلسان" عقد مقارنة بين العملية التعليمية من جهة، والعملية التربوية من جهة أخرى، إذ أن العملية التعليمية تعنى بالجانب العقلي في المتعلم في حين تهتم العملية التربوية بالجانب السلوكي والاخلاقي للمتعلم.

و مما سبق فتعليمية اللغة العربية هي مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة.

¹ ينظر: جعفري نسيم ربيعة، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول، دراسة نفسية لسانية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003، ص: 128.

² ينظر: حمودي جميلة، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية وسالة ماجستير مخطوطة، جامعة الجزائر، 1994، ص: 22.

2- مفهوم العملية التعليمية:

وقبل أن نتعرف على العملية التعليمية سنتطرق إلى تعريف مصطلحين مهمين: التعليم والتعلم.

أ- التعليم (éducation):

ولهذا المفهوم عدة تعاريف، ومن بين التعاريف:

يعرفه "محمد الدريج" بأنه نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها (...) في إطار موقف تربوي تعليمي¹، وعليه فالتعليم عملية منظمة ومقصودة بحيث يمارسها المعلم في إطار موقف تعليمي والذي يهدف إلى نقل معلومات وخبرات المتعلمين.

ويرى "رشيد أورلسان": أن التعليم، هو إلقاء الدروس داخل الأقسام لتحقيق غايات التربية، وأهدافها لأن العملية التعليمية تتجه مباشرة إلى الجانب العقلي في الشخص إذ تعتمد على الفعاليات الذهنية من ذاكرة وذكاء وقدرة وكفاءة، على اكتساب المعارف العقلية بخلاف العملية التربوية التي تتضمن نوعاً من الاختيار الأخلاقي لنوع القيم الذي يريد المجتمع أن يتبناها ويحاول غرسها في نفوس الأفراد.²

ب- التعلم (apprentissage):

ومن أبرز التعريفات التي وردت عن هذا المفهوم، تعريف "كريمان بدير" في كتابه "التعلم النشط" يقول: "يقصد بالتعلم Learning في معناه العام: التغير الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، وما يكتسبه الفرد أثناء عملية التعلم يعتبر هو المحدد لسلوك

¹ محمد دريج، مدخل إلى التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 200، ص:13.

² ينظر: رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم قصر الكتاب، البلدة، ص:17.

الفرد"¹. وانطلاقاً من هذا التعريف فالتعليم يظهر جلياً، ويرتبط ارتباطاً مباشراً بالمتعلم، والذي يحدد مدى نجاح تعلمه هي ما اكتسبه خلال عملية التعلم.

2-1 - مفهوم التّعليمية:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً في علم تعليم اللغات وهذا ما أدى إلى بروز مصطلح جديد "التّعليمية"، أو ما يعرف في اللغات الأجنبية "ديداكتيك" Didactique. فالتعليمية من اللغات اللاتينية مشتقة من "Didactikeos"، ومعناها: "التعليم". ويعود ظهور مصطلح التعليمية (didactique) في الفكر اللساني المعاصر إلى "ماكاي" M.F.Makey، الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث على المنوال التعليمي².

كما يعرفها "محمد الدريج" في كتابه (مدخل إلى علم التدريس)، بقوله: "الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي"³.

كما ورد في كتاب "العقد الديداكتيكي" « contract Didactique » لـ "برنارد سارازي" « Bernard Sarsazi »

أن "جون بروسو" « Jean Brousseau » (1988) عرف الديداكتيك على أنها: "العلم الذي يعنى بإنتاج ونقل المعارف، قائلاً: هذا الإنتاج، وهذا الإتصال لديهم معارف جديدة"⁴.

¹ كريمان محمد بدير، التعلم النشط، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص15.

² محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، د.ط، بوزريعة، الجزائر العاصمة، 2007، ص2.

³ محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ص13.

⁴ Bernard sarrag, le contraract didactique, universite victoire segbelen, Bordeaux2, 1195, p16.

إنّ "فالتعليمية علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية. و هو في ميدان تعليم اللغة يبحث عن سؤاليين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟"¹

ووردت كلمة التّعليمية* (didactique) في القاموس «Larousse» بمعنى نظرية و منهج للتعليم.²

من هذه التعاريف نخلص إلى أن التعليمية معرفة علمية تقتضي شروط، وترمي إلى تحقيق أهداف. في ظل العملية التعليمية والتي هي في أوسع مفاهيمها وأشملها: "عملية تفاعلية من خلال متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج".³

وعليه فالتعليمية مجال معرفي خصب إذ "تهتم بأهم انشغالات الفعل التربوي، بتقديم الإجابة عن: ماذا نعلم؟ وكيف نتعلم؟ و ذلك بتهيئة المواقف ومشاريع العمل، كما تستدعي العمل على تزويد الطالب بالمهارات العلمية والمهنية والعمل على خلق الشخصية المفكرة للتعبير عن نفسها".⁴

وبهذا فالتعليمية وباهتماماتها بطرق التدريس، وتسطيرها لأهداف يبلغها المعلم مع المتعلم في ظل العملية التعليمية. جعلت من المتعلم طرفا فعالا لا مستقبلا فقط كما كان قديما. وبهذا حررته من قيود التبعية والركود وجعلت تفكيره منفتح ناشط.

¹ بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص: 09.

* يقابله في العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية الديداكتيك، (ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص: 08).

² Larousse : edition larousse, paris, paris, 1939 ; p323

³ عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي (من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم)، د.ط، الجزائر، 1996، ص: 22.

⁴ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط6، 2011، ص: 21.

2-2- عناصر العملية التعليمية:

يرى الباحثون في التربية والتعليم أن نجاح أي عملية تعليمية بات مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثلاثة وتكاملها، من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وتهيئة جيل متعلم يواكب ركب التطور العملي والثقافي.

إذ تركز العملية التعليمية على عناصر رئيسية هي: المعلم، المتعلم، المحتوى التعليمي، الطريقة التعليمية.

2-2-1 المعلم (l'enseignant):

تهتم التعليمية بالمعلم من حيث الطرق التي يختارها في التعليم، ومستواه المعرفي، وظروفه النفسية، والاجتماعية. وفي هذا يشير "عبد العليم إبراهيم" بالقول: "المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس، وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم ... إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة".¹

إذ يجب أن يكون المعلم صادقاً في نقل رسالته، وذلك "بالمحافظة على خوفه في جميع حركاته وسكناته وأقواله وأفعاله، فهو أمين على ما أودع من العلوم، وما منح من الحواس والفهوم".² فالله عز وجل أوصى بالأمانات والمتعلمين وشغف التعليم، أمانة يجب على المعلم أن يضونها ويحسن تأديتها، فقد قال تعالى: "لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَتَكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ".*

ومن هنا يتضح أن المعلم من أبرز حلقات العملية التعليمية باعتباره المسير لها والمرشد والمنشط للعملية التعليمية التعلمية.

¹ ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط5، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985، ص:25.

² القاضي بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ط1، دار النشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، 2008، ص:48.

* سورة الأنفال، الآية:27.

2-2-2 المتعلم "L'apprenant":

وهو محور العملية التعليمية، حيث يتلقى المعارف والمعلومات التي تتوافق وقدراته العقلية، فالتعليمية تهتم به من حيث مستواه المعرفي والفكري، وقدراته الذهنية والجسدية، وعمره، ومن حيث ظروفه النفسية والاجتماعية، ووضع الأنسب لنجاح عملية التعلم وتحقيق الأهداف، فعلى سبيل المثال: "بقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العملية داخل حجرة الدراسة بقدر ما يساعد التلميذ على تقبل اللغة كمادة دراسية، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها"¹ وهذا كله يهدف إلى دفع المتعلم للتفاعل، وإشراكه في عملية التعلم بأن يكون عنصر فعالاً، وعليه فإنه "لكل من المتعلمين فرادته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها: صعوبات، حوافز، تصورات، مكتسبات سابقة... والمتعلم شريك فعال في بناء معرفته"². فكلما كان المتعلم متقبلاً للمحتويات وحاولاً لها كانت نسبة نجاح العملية التعليمية تتحقق سواء بالإيجاب أو بالسلب، بالنظر إلى تفاعل المتعلم في النسق التربوي بشكل جيد كان أم سيئ"³. وعليه فكلما روعي المتعلم وما يحتاجه أثناء وضع المحتويات أو المناهج كلما حققت الأهداف المسطرة بشكل أنجح.

2-2-3 المحتوى التعليمي "Contenu didactique": (المناهج)

إن "المناهج تختار من المعارف الأكاديمية ما يلائم عمر المتعلم العقلي وتقيم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي الأفضل لتحصيل المعارف تحصيلًا ناشطاً، لأن "المعرفة تُبنى"، ولكل مضمون معرفي طرائق خاصة ببنائه، فللسرد طرائقه الخاصة، وللبرهان والإقناع طرائقها الخاصة. ومن هذا المنطلق، لم يعد ممكناً الاكتفاء

¹ اسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص:72.

² انطوان صيّا، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص:15.

³ ينظر: محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، ط1، دار الأمان، الرباط، 2010، ص:59.

بالتربية العامة (بيداغوجيا)، وهي تهتم بالطرائق العامة في إدارة الصف ومعالجة المعلومات¹.

وعليه فالمناهج تسعى دائما لوضع الأنسب، وذلك بمراعاة جوانب متعددة مما يحيط بالمتعلم خاصة وكل ذلك ليكون تحصيل أكبر قدر من المعارف وبأسهل الطرق. إذا "لكل مادة تعليمية منهاجها الخاص المحدد لأهدافها، وطرق التدريس المنتهجة خلالها، فذلك راجع إلى طبيعة المواد الدراسية في عمومها، والتي تتصف بناحيتين أساسيتين:

أما الأولى: فتتمثل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تنظمها كل مادة والثانية: تتمثل في طرق البحث، والتدريس التي يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد"².

وعليه فضبط المحتوى التعليمي لمادة تعليمية ما يراعى فيه جانبان، جانب المعارف التي نود إيصالها للتعلم، وجانب يهتم بالطريقة السليمة لكيفية إيصال هذه المعارف إلى المتعلم في أكمل صورها.

2-2-4 طريقة التدريس "Méthode d'enseignement":

تعني الخطة الإجمالية الشاملة لعرض مواد تعليم اللغة، وترتيبها بشكل يحقق الأهداف المنشودة.³

وعُرفت كذلك على أنها "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك، فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء"⁴.

¹ ينظر: أنطوان صيّاخ، تعليمية اللغة العربية، ص:14.

² ينظر: اليافعي علي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة، الدوحة، 1995، ص:165.

³ طه علي حسين، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها، ص:103.

⁴ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات تطبيقية، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص:142.

فالطريقة اذن جسر تواصل بين المعلم والمتعلم في كيفية تقديم المادة المعرفية في ظل العملية التعليمية، والتي تسعى إلى أهداف، كما أن الطريقة تتطور وترتقي وفق متطلبات المتعلم، والظروف المحيطة به.

وبهذا فهي: "الضوابط التي يعتمدها المعلم في تقديم المادة التعليمية للمتعلم والطريقة يجب أن تتنوع لتناسب القدرات المختلفة للمتعلمين كما يجب أن تسمح بمشاركة المتعلمين في العملية التعليمية بإيجابية، ونشاط مستمر ومتنوع كل حسب قدراته واستعداداته وميوله"¹. وإذا أردنا الحديث عن الطريقة ومدى اتصالها بالمناهج فقد "كانت الطريقة حسب النظرية التعليمية التقليدية تعتبر منفصلة عن تطوير المناهج".

أما حديثاً، فقد أصبحت الطريقة جزء لا يتجزأ من عملية تطوير المناهج، إذ أن البرنامج المقرر يعتمد على طريقة معينة، هذه الطريقة هي جزء من الخطة المقررة للبرنامج ككل، ومع هذا فليس من الضروري أن يأخذ المنهاج طريقة معينة يستعملها بل يستطيع لأن يستعمل طرقاً تعليمية مختلفة، لتعليم مهارات تعليمية معينة أو كسلسلة من النشاطات"². ففي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بهذا المجال أكثر من قبل مما جعلهم ينسقون بين عناصر العملية التعليمية وذلك للوصول إلى أهداف مسطرة ومحددة.

3- طرائق التدريس:

تتعدد طرائق التدريس وتختلف، وذلك للتناسب مع المحتويات والمعارف والمعلم هو الذي يقوم باختيار الطريقة المناسبة وذلك بحسب المتعلم ومن الطرائق ما يلي:

¹ توما جورج خوري، المناهج التربوية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع الحمراء، بيروت، لبنان، 1983، ص:124.

² ينظر: المرجع نفسه، ص148.

3-1- الطريقة الحسية:

تقوم هذه الطريقة على أساس من المحسوسات وتتخذ من الواقع الذي يعيش فيه الطالب وسيلة للوصول إلى عقله لإيصال المعلومات إليه ببسر وسهولة. وتصلح هذه الطريقة في الواقع لتلاميذ الصفوف الأولى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لأنها أقرب ما تكون إلى سيكولوجية هؤلاء التلاميذ¹. ومن هذا فهذه الطريقة تعتمد على المحسوسات هذا ما جعلها تكون أنسب لتلاميذ المراحل الأولى من التعليم، لأنهم أكثر فئة تحتاج إلى تجسيد وقرب من الواقع لأخذ صورة صحيحة وبناء تصورات سليمة.

3-2- طريقة النشاط:

وهي الطريقة التي يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فهي تقوم على إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلمين. وتثار أسئلة وتطرح أجوبة في ضوء ذلك (...)، وخطوات هذه الطريقة تمر عبر الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، والبحث عن أدلة وبيانات حول المشكلة، وافتراض الفروض لحلها. واختبار هذه الفروض، والوصول إلى الحل المختار². ففي هذه الطريقة نلمس نوع من الحيوية أثناء الدرس لأنها تقوم أساساً على أسئلة وأجوبة ومشكلة وتُنتهى بحل.

3-3- الطريقة الوظيفية (المشروع):

إن الذي وضع أساس هذه الطريقة هو (كلباترك) الذي بناها على أساس فلسفة "جون ديوي" وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماماً لميول المتعلم وحاجاته، فهي تجعل أساس التعلم مشروعاً يختاره الطلبة بحسب ميولهم واحتياجاتهم، فكل نص أدبي مثلاً: أو قاعدة

¹ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص: 90.

² المرجع نفسه، ص: 90.

لغوية يحكمه اختياره ميل الطالب. ومن ذلك يتم تعليمه المهارات اللغوية المختلفة¹. وهذه الطريقة تهتم كثيرا بحاجات المتعلم ورغباته في بناء مهاراته اللغوية.

3-4- الطريقة الإلقائية:

وهي الطريقة التي يلقي فيها المدرس كثيرا من مادة درسه. وهذه الطريقة لا بد منها وخصوصا مع صغار الأطفال الذين لم يتعلموا بعد القراءة والكتابة، فتلقى عليهم المعلومات مبسطة موضحة سهلة، و يا حبذا لو كانت في أسلوب قصصي². لكن المبالغة في هذه الطريقة وانتهاجها بشكل كبير يحد من نشاط المتعلم، ويصبح ساكنا صامتا غير فعال في العملية التعليمية، ونحن نعلم الجهود التي تبذلها التعليمية في جعل المتعلم محورا وطرفا في بناء العملية التعليمية. وبهذا نعزز التفاعل بين المعلم والمتعلم. فالمعلم هنا يكون ذكيا في اختبار الطريقة الأنسب ومتى تكون صالحة؟

3-5- الطريقة الاستقرائية:

والاستقراء هو طريق للوصول إلى الأحكام العامة بوساطة الملاحظة والمشاهدة، إذ تقوم هذه الطريقة على تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا وربطها بالمعلومات القديمة، فيؤدي ذلك إلى وضوح معناها، وسهولة تذكرها وحفظها³. وعليه فطريقة الاستقراء من أنجح الطرق، وذلك لأنها تعتمد على المنطق والتسلسل وبذلك تثير ملكة التفكير لدى المتعلم، وتجعله أكثر اهتماما وحبا للمادة. إذ أنها: تفحص النماذج والأمثلة والأجزاء في تبسيط قاعدة مثلا أو حقيقة أو نظرية أو قانونا، ومعنى هذا طريقة التدريس يكون من الخاص إلى العام⁴.

¹ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 91.

² فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في الناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ص: 75.

³ فاضل ناھي عبدعون، طرائق تدريس اللغة العربية، ص: 51/50.

⁴ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في الناهج وطرق التدريس، ص: 76.

3-6- الطريقة القياسية:

وهي أن تعطي التلاميذ قاعدة أو حقيقة عامة أو نظرية والتلميذ يقيس عليها الأمثلة والأجزاء لكي يرى إن كانت تتفق مع هذه القاعدة أو النظرية أم لا¹.
إن هذه الطريقة تستند إلى منطق (أرسطو) لأنها تبدأ بطرح القضايا والنظريات، والمبادئ والقواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة (...) فهي تبدأ بالكل العام ثم تتطرق إلى الأجزاء ثم تعود مرة أخرى إلى الكلي العام الذي ينطوي تحته هذه الأجزاء².

3-7- الطريقة التوليفية:

وجاءت هذه الطريقة نتيجة لمحاولة مدارس التربية الحديثة لتلافي النقص في الطريقتين الاستقرائية والقياسية، وذلك بمحاولة الجمع بينهما، ومزجها بطريقة واحدة. فقد تبدأ بعض الدروس بأمثلة واستقراء حالا معينة، ثم استنتاج الفكرة الأساسية منها، ثم تخطط الفكرة الجديدة بشواهد وأمثلة أخرى بحسب الطريقة القياسية³. وعليه فالطريقة التوليفية جمعت بين مزايا كلا الطريقتين، لتنتج لنا طريقة أكثر نجاحا وتقبلا لدى المتعلم.

3-8- الطريقة الحوارية:

وتسمى هذه الطريقة (بالجدلية)، وهي تستند إلى فلسفة سقراط الذي كان يولد المعرفة بالحوار والنقاش بينه وبين طلابه، إذ كانت نظريته تسمى "نظرية المعرفة"، وهكذا يقوم الحوار على إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركته الطلاب في الحوار والنقاش، ونزول المعلم إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاورة، ثم الإرتفاع بهم إلى مستوى أفضل⁴.

¹ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في الناهج وطرق التدريس، ص:76.

² طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص:91.

³ المرجع نفسه، ص:92/91.

⁴ المرجع نفسه، ص:92.

ففي هذه الطريقة يكون المعلم أقرب بكثير من المتعلم إذا يدنو منه وذلك ليعرف نقاط ضعفه، وبعدها يرتقي به لمستوى أفضل ويحسن من مهاراته تدريجياً.

3-9- الطريقة التكاملية:

الطريقة التكاملية في التعليم، لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة. يتم بواسطتها تدرس القواعد من خلال النصوص الأدبية، شعراً أو نثراً، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير والنصوص المطالعة في مرحلة التعليم الأساسي¹. ففي هذه الطريقة وأثناء تدريس اللغة العربية مثلاً، تدرس مستوياتها داخل النصوص بشكل متكامل مع مراعاة عدم طغيان مستوى على مستوى آخر.

والطريقة التكاملية تنظر إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية، وتقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم، وبه تدرك الغاية، ويزال من النفوس السأم المتمثل في عدم فهم الغاية من دراسة أحكام اللغة وقواعدها. تقوم الطريقة التكاملية على دراسة القاعدة المقصودة، من خلال النص الأدبي المثبت في كتاب المتعلم، حيث يتم التوقف عند الظاهرة النحوية، بعد عبور مراحل دراسة النص المنهجية. بدءاً بمدخل إلى النص، وموضعه، واستقراء هيئته، وصولاً إلى مرحلة تحليله ثم تفكيكه عناصره². إذ بواسطة هذه الطريقة تدرس أحكام اللغة وظيفياً وبشكل متكامل.

3-10- طريقة النص:

تعتمد هذه الطريقة على نص مختار متصل المعنى، متكامل الموضوع يؤخذ من موضوعات القراءة، أو النصوص الأدبية، أو الكتب القديمة. وقد سميت بعدة تسميات منها: طريقة الأساليب المتصلة، أو القطعة المساعدة، أو النصوص المتكاملة، أو الطريقة المعدلة، لأنها نشأت نتيجة تعديل الطريقة الاستقرائية، والفرق بينهما ليس في الأهداف العامة وإنما

¹ ينظر: أنطوان صبيّاح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص:132.

² المرجع نفسه، ص:132.

الفرق يكون في النص الذي تعتمد عليه، فهو نص متكامل يعبر عن فكرة متكاملة بينما تعتمد الطريق الاستقرائية على مجموعة من الامثلة، أو الجمل التي لا رابط بينها¹. وعليه اعتبرت طريقة النص من أنجح الطرق، ونجدها في المناهج الحديثة كثيرا.

4- محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية:

إنّ التّواصل بالفصحى السليمة مشافهة وكتابة، في الحياة وفي المدرسة و حتى الإعلام، يتطلب دراسة معمّقة ورؤية واضحة تحكم سلوكنا جميعا.

4-1- تعلّمية القراءة:

إنّ القراءة مهارة* فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية، وهي عملية فكرية عقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومحتوياتها من الأفكار والمعاني. إضافة إلى أنّها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة، وفعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية². وعليه فالقراءة تستدعي فهم وتفاعل في آن واحد مع النص المقروء للوصول إلى معانيه وأفكاره التي يطرحها في شكل لغوي محكم.

"لا يقف اهتمام تعلّمية القراءة العربية عند اختيار الطريقة الأفضل والأنجح بل يتعدى ذلك إلى البحث، في القراءة عن المعنى وعن المتعة في آن معًا. ومحاور البحث متعددة في هذا الشأن، وتهدف جميعها إلى التحفيز على القراءة، وعلى الانتقال من القراءة في كتاب

¹ ينظر: فاضل ناھي عبدعون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليبها، ص: 68.

* يعرف دريفر "المهارة" في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي، وكذا لغوي. كما يعرفها (munni)، بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما، ويميز بين نوعين من المهام: حركي ولغوي. ويضيف بأن المهارة الحركية هي: إلى حد ما لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية. (ينظر: فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج زطرق التدريس، ص184).

² ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص، ص: 131.

المدرسة، إلى القراءة في كتب الحياة، وإلى التثقيف بالمطالعة، وملاحظة المشروع الشخصي للقراءة، ومقاربة الآثار الكاملة¹.

وبهذا فتعليمية القراءة تسعى إلى امتاع المتلقي، وتحفيزه على توسيع قراءاته بالإضافة إلى اختيار طرق مناسبة لذلك.

4-2- تعلُّمية مقاربة النصوص:

تعتبر مقاربة النصوص الأكثر إنتاجاً، والأكثر إلماًاً: "لعل هذا المجال هو الأخصب إنتاجاً، والأكثر إثارة للجدل، في تطبيقات التعلُّمية وهنا نلمس أثر علاقة التعلُّمية بالعلوم المرجعية: ان النص كان مادة للشرح وعندما سطع نجم المقاربة التاريخية، بحثاً عن نشأة الظاهرة المدروسة وتطوّرها تحولت مقاربة النص إلى مقاربة تاريخية فبتنا ندرس تاريخ الأدب بدلاً من دراسة الأدب نفسه. ولما سطع نجم البنيوية، حدثت ردة فعل على المقاربة التاريخية وأصبحت دراسة النص دراسو داخلية، غارقة في البنى الداخلية: الصوتية والمعجمية والدلالية والهندسية العامة.

فقد أسرفت هذه المقاربة عن تصنيف للخطاب اللغوي بحسب مراميه السرد، الوصف، الإقناع، الإبلاغ، التفسير، الإيعاز، ويمكن إضافة نمط بدأ الدارسون يصنفون فيه ما لا يخضع للتصنيف في الفئات السابقة، وهو النمط الشعري الغنائي الوجداني².

وعليه فمقاربة النصوص تجاوزت الدراسة السياقية للنص أي الخارجية وولجت في البنى الداخلية للنص والتي تمس مختلف المستويات اللغوية.

¹ أنطوان صيّا، تعليمية اللغة العربية، ص:27.

² المرجع السابق، ص:28.

4-3- تعلُّمية التعبير الشفهي والكتابي:

أعادت التعلُّمية إلى اللغة وظيفتها الأساسية: التّواصل. وقد تم التّركيز على المقاربة التواصلية لشؤون اللغة، وعلى رأسها التعبير الشفهي الذي كان مهماً لأنه ليس مادة امتحان رسمي (...)¹

و قد اتجهت الأبحاث نحو قواعد الخطاب الشفهي وخصوصياته، مستندة في ذلك إلى تسجيل الحوارات وتحليلها، واستخراج قواعد الكلام من خلالها. واللغة أداة تواصل كتابي أيضاً، وقد اتجهت الأبحاث نحو دراسة الوضعيات الحقيقية للتواصل مثل: المراسلة والمقابلة والتقرير والتلخيص وبطاقة التعريف. والغاية من هذا التوجه ربط التعلم بالحياة، وإعطاء التعبير الكتابي صفة وظيفية طبيعية. وما عرفته تقنيّات التعبير في الشفهي من اهتمام، عرفته في الكتابة أيضاً. كما أن المنحى الوظيفي في استخدام التعبير الكتابي أضاف جديداً وحوافز دافعية دون أن يلغي التوظيف الإبداعي الفني².

فقد تأثر المتعلمون بطريقة الكتاب سواء منهم القاص أو كاتب المسرحية أو الشاعر وأصبحوا يمارسون فعل الكتابة ويدركون قيمتها.

وعليه "فإنّ التعبير غاية جميع الدراسات اللغوية، وتأتي فروع اللغة الأخرى بوصفها وسائل لتحقيق الغاية. فإذا كانت القراءة تمد المتعلم بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، وإذا كان النّحو يمكنه من الأداء بلغة سليمة صحيحة، وإن كانت النصوص الأدبية تزيد ثروة المتعلم اللغوية، وإذا كان الإملاء يساعده على صحة رسم الكلمات فإنّ التعبير هو الحصيلة النهائية لاستعمال هذه الفروع قولاً وكتابةً"³.

¹ أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص: 28.

² المرجع السابق، ص: 28/29.

³ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسه، ص: 265.

و بهذا فالمتعلم الذي يحسن التعبير والذي يعد حصيلة نهائية ناتجة عن تمكنه من مهارات اللغة المختلفة. و على رأسها مهارة القراءة و السّماع... وهذه المهارات تجعله متمكنا من اللغة ككل.

4-4- تعلّمية القواعد والإملاء :

كانت معرفة قواعد اللغة محورا أساسيا من محاور تعليم اللّغة، ولكن هذه القواعد كانت تعلّم، وكأنّها غاية في ذاتها: تعرض، وتشرح، وتكثر حولها التطبيقات والتدريبات. فقد اتجهت الأبحاث نحو دراسة القواعد وظيفيا من خلال الخطاب، في وضعيات تواصلية حقيقية، كالحوار، والخطابة، والمرافعات، والرسائل، كما اتجهت الأبحاث أيضا نحو دراسة القواعد، من خلال النصوص الحقيقية من أدبية فنيّة ومن نصوص مرجعية غير فنيّة. وفي هذا الإطار، تم اكتشاف أهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص: زمن الأفعال، أساليب الجمل، أدوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل: الصفات والظروف...¹

و من هذا فالقواعد ومع تقدم الأبحاث أصبحت وظيفية، مما جعلها أكثر ترسّخا وفهما واستحسانا لدى المتعلمين، عكس ما سبق حين كانت مجردة وتدرس بطريقة جامدة، بعيدا عن وظيفتها.

أما "الكتابة فهي فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة وإن الخط هو فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها. ولكي تكتمل الصورة الصحيحة للكتابة أو المعنى الشامل لها فلا بد من الاهتمام بالإملاء، فهو فن رسم الكلمات في اللغة العربيّة عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى ويكون ذلك على وفق قواعد وضعها علماء اللغة".²

¹ أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص:29.

² ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص:265.

وعليه فالإملاء يمكن المتعلم للغة من الكتابة الصحيحة والتهجئة الصحيحة كما يمكنه من التمييز بين الأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية.

الفصل الثاني

دراسة ميدانية حول توظيف النصّ الشعري في تعليم اللغة العربيّة

- تمهيد
- المدونة: الكتاب المدرسي
- كيفية تعليم اللغة العربيّة عن طريق النصّ الشعري
- الأداة المعتمدة: الاستبانة
- تحليل الاستبانة
- نتائج الاستبانة

"علموا أولادكم الشعر، فإنّه يعلمهم هكارم الأخلاق"

-ابو بكر الصديق رضي الله عنه-

تمهيد:

تطرقنا في الفصل الأول من هذه الدراسة إلى إبراز النص، وما يميزه وأهم معايير، وكذا تناولنا تعليمية اللغة العربية وحاولنا الإلمام بجوانبها.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي، وهو دراسة ميدانية في إحدى المتوسطات (متوسطة معركة انغامش بوداود-الرواشد) كعينة لدراستنا، ومتوسطتين لتوزيع الاستبانة (متوسطة بوشبورة محمد-الرواشد...)، وذلك من خلال حضور دروس في كيفية تقديم اللغة وتعليمها بتوظيف النص الشعري، وكيف وظف داخل الكتاب المدرسي؟ ومدى تحقيقه للأهداف؟ وذلك لدى سنة الأولى من التعليم المتوسط.

كما صممنا استبيان لعينة من الأساتذة وآخر خاص بمتعلمي السنة الأولى متوسط، واعتمدت الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات وباعتباره مهم جدًا في إعطاء هذه الدراسة الموضوعية، وتكون أكثر قربا من الواقع من خلال الأسئلة التي يتضمنها، وعليها سوف نبني تصوراتنا وتحليلاتنا وكذا الانتهاء بنتائج، وقد عرف الاستبيان "محمد مزيان" على أنه: "مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تشمل موضوعا معيناً يعبر عنه المجيب بالأجوبة الكتابية"¹

أما عن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي وهذا ما اقتضته هذه الدراسة في جزئها الميداني.

¹ محمد مزيان، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغرب للنشر، وهران، ط1، دت، ص:66.

المدونة: الكتاب المدرسي:

1- تعريف الكتاب المدرسي:

ويعرف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ نظرا لمقياس الرقابة الصارمة التي يخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا.¹

ومن هذا فالكتاب المدرسي يعد وسيلة مهمة للمتعلم بالدرجة الأولى وللمعلم كذلك، من خلال توجيهه للمحتوى التعليمي المناسب للمتعلم.

إذن "فهو أداة خاصة بالتعلم يستعين بها في بناء تعلماته، واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته، يعتمد عليه في بيته قبل الأفعال التعليمية لاكتساب الفهم الأولي والتّمكن من البناء الأولي للمعارف والمهارات بتوجيهات من الأستاذ، وبعد الأفعال التعليمية لإنجاز تمريناته ومختلف الوظائف التي يكلف بها قصد الدعم والتثبيت. ويعتمد عليه في القسم بمعونة أستاذه وزملائه، فتحسن القراءة ويحسن الفهم، ويكتمل تحت إشراف الأستاذ، كما تحسن المنهجيات، فتحدث الاستفادة ويعم النفع وتحقق الأهداف."²

ويقدم البعض تعريفا آخر للكتاب المدرسي يستند إلى أهمية محتواه أو ما يقدمه من مادة. فيعرف على أنه "ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد

¹ أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، إستخدامه د.ط، دار الهناء للطباعة، القاهرة، 1962م، ص: 37.

² محفوظ الحكوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 35.

توصيلها إلى جميع التلاميذ.¹ وعليه فالكتاب المدرسي من أهم الركائز التي يستند عليها المعلم ويتعلم بواسطته المتعلم بطريقة صحيحة داخل القسم وخارجه.

و لم يحظ الكتاب المدرسي في أي عصر مضى بأهمية وعناية مثل ما هو عليه اليوم من تخطيط وتصميم، وتنفيذ وتقييم، وذلك ليتوافق مع متطلبات المرحلة الحالية التي يعيشها الطلاب اليوم وحتى تصل إلى تطور العلوم التربوية المختلفة²

و كتعريف شامل للكتاب المدرسي إنه "وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي وتضمنت مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكالا وتمارين ومعينات للطالب في عملية التعلم ومعينات في عملية التدريس.³

ومن هذا فالكتاب المدرسي من أهم مصادر التعلم لدى المتعلم، باعتباره الوعاء الذي يشتمل على المادة التعليمية التعليمية المنظمة والمنتقاة من قبل مختصين كل في تخصصه، والموجهة لفئة ومرحلة بعينها.

¹ حمد خيرى، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، دار النهضة العربية، 1956، ص: 211.

² عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2012، ص: 209.

³ المرجع نفسه، ص: 209.

غلاف الكتاب:



2- وصف غلاف الكتاب الخارجي:

يتصدر الغلاف الخارجي لكتاب السنة الأولى متوسط عنوان "كتابي في اللغة العربية"، وقد ورد العنوان بخطين ولونين، فكلمة "كتابي في" كتبت باللون الأبيض وبخط أصغر من كلمتي "اللغة العربية" والتي كتبت بخط غليظ وباللون الأحمر للفت الانتباه وتحديد مادة الكتاب وهي اللغة العربية، وموقع العنوان في الجهة اليمنى للغلاف.

كما نجد في الجهة اليسرى للكتاب دائرة باللون الأحمر كتب بداخلها باللون الأبيض وبخط متوسط الحجم (السنة 1 متوسط)، والتي تدل على المرحلة الموجه لها هذا الكتاب.

وفيما يخص الصورة الموجودة في غلاف الكتاب، فقد وردت في الجهة اليسرى من الكتاب، وهي عبارة عن لوحة كفية، تتناثر منها كتب بمختلف الألوان والأحجام، لتشويق وتحفيز المتعلم على تصفح ومطالعة الكتب من جهة، ودعوة صريحة إلى اعتماد التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم من جهة أخرى.

أما خلفية الكتاب، فلونها أخضر، وقد اختير هذا اللون بالذات لما له من تأثير كبير على نفسية المتعلمين. إذ أنه من أكثر الألوان التي تبعث في نفس الإنسان السعادة بما فيها من بهجة وفرح وحب للحياة ولكل ما هو جديد ومتجدد هو اللون الأخضر.

وعليه فواجهة الكتاب صممت ووضعت من قبل مختصين يهدفون إلى لفت انتباه المتعلمين فكل ما وضع في واجهة الكتاب يعني شيء وله غرض معين، والذي في مجمله كان يهدف إلى إحداث دافعية في نفسية المتعلم للإقبال على ما يحتويه هذا الكتاب من معارف وخبرات في مضامينه.

3- محتوى الكتاب المدرسي: (سنة أولى متوسط)

إن كتاب "اللغة العربية" الخاص بالسنة الأولى من التعليم المتوسط الذي يتماشى ومناهج الجيل الثاني، الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في أهدافه ومحتواه وطرائقه.

يتبنى الكتاب المقاربة بالكفاءات "هدفا" والمقاربة النصية "نهجا" في تناول مادة اللغة العربية تفكيراً، وتعبيراً ونحواً وصرفاً وإملاءً وأسلوباً وفناً.

يشتمل على ثمانية مقاطع تربوية متنوعة موزعة على عدة مجالات:

الحياة العائلية - حب الوطن - عظماء الإنسانية - الأخلاق والمجتمع - العلم والاكتشافات العلمية - الأعياد - الطبيعة - الصحة والرياضة.

وترد هذه العناوين في بداية كل مقطع في صفحة بلون صورة وعنوان متناسبة ومحتواه، كما نجد صفحة بعد هذا لذكر الكفاءة الختامية للمقطع وميدانه، وكذا الكفاءة الشاملة (هذا ما سأوضحه بالصور في الملاحق لكل هذه المقاطع) هذه المقاطع ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ومن صميم واقعة المعيش، وهي حاملة لقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية

كل مقطع من هذه المقاطع يشتمل على أربعة ميادين.¹

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، بهدف صقل حاسة السمع، وتوظيف اللغة السليمة على المستوى الشفوي.

ميدان فهم المكتوب 1 (قراءة مشروحة): بهدف اكتساب المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة، فمن خلاله يثري المتعلم رصيده اللغوي ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، ويتزود بأفكار وقيم وسلوكات، وموارد معرفية، من خلال مناقشة ظواهر لغوية.

ميدان فهم المكتوب 2 (النص الأدبي): بهدف الدراسة الأدبية من خلاله يتناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية، فيحصل الذوق الفني الأدبي ونصوص هذه الميادين الثلاثة ثرية متنوعة بين الطول والقصر، وبين النثر والشعر بهدف تحقيق الأهداف التعليمية.

اللغوية - المعرفية - الفكرية - السلوكية والفنية - وغرس قيم متنوعة.

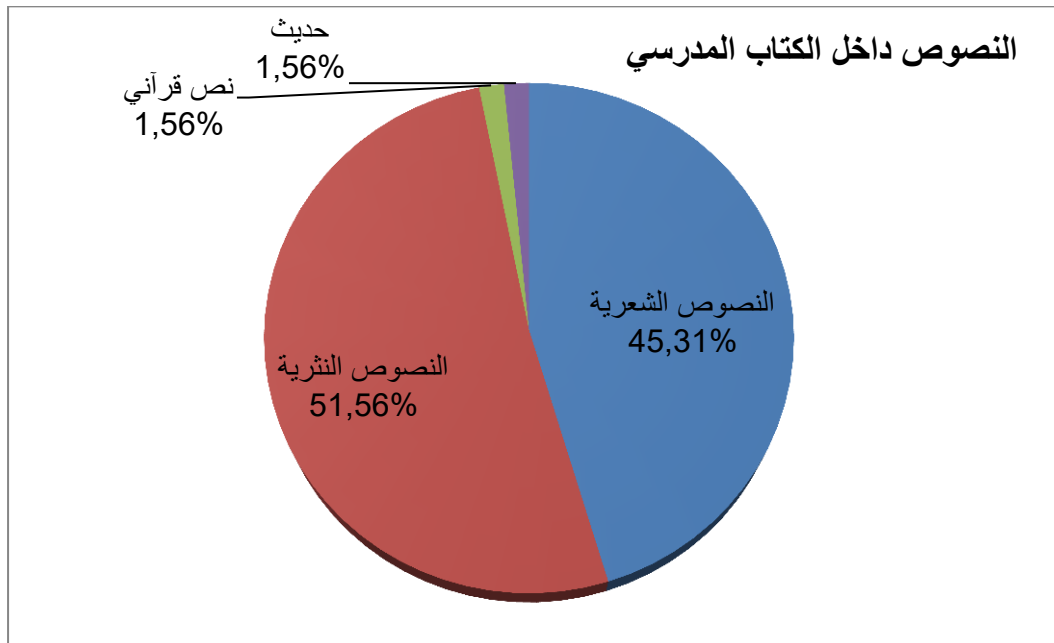
¹ ينظر: دليل الأتاذ، السنة الأولى متوسط، ص36.

ميدان إنتاج المكتوب: وفيه يتناول بالدراسة أنماطاً أو تقنيات تعبيرية ويتدرب عليها كتابياً بلغة سليمة، ثم ينتج نصوصاً يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية.

بالإضافة إلى أن كل مقطع ينتهي بمشروع، ونشاط الإدماج والتقييم لاختباره في كفاءات معينة.¹

هذا عن محتوى الكتاب عامة، أما إذا أردنا التركيز على النصوص التي يحتويها، وعن نسبة النصوص الشعرية الموظفة وفي أي ميدان من الميادين توظف أكثر من النصوص النثرية، وعليه ارتأيت أن احصي النصوص الموجودة في الكتاب وأصنّفها في الجدول التالي:

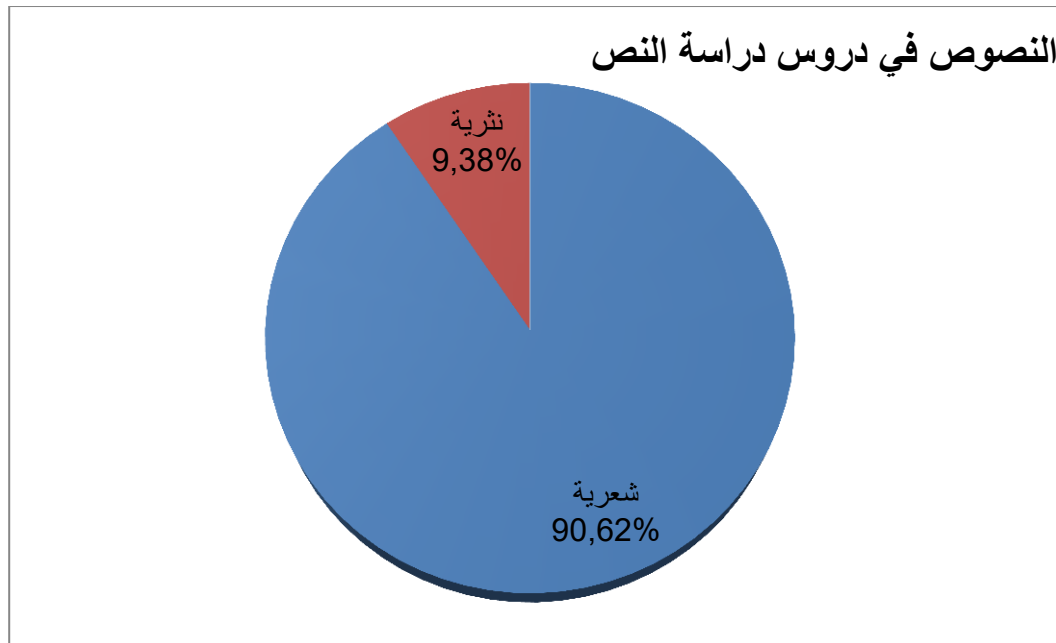
مجموع النصوص	النصوص الشعرية	النصوص النثرية	نص قرآني	حديث
64 (10%)	29 (45.31%)	33 (51.56%)	نص واحد(1) (1.56%)	نص واحد(1) (1.56%)



¹المرجع السابق، ص:36.

وهذه النسب متباينة داخل الكتاب ونجد الغلبة للنصوص النثرية لكن بشيء يسير، إذ تكاد تتساوى النصوص الشعرية مع النصوص النثرية في التوظيف داخل الكتاب المدرسي ككل، أما إذا أردنا التركيز على النصوص الشعرية فنجدها غير موجودة في جميع النشاطات، وإنما توجد بشكل مكثف في دروس دراسة النص، وهذا ما سأوضحه في الجدول وبالنسب لمدى حضور النص الشعري في هذا النشاط (دراسة النص):

مجموع النصوص	شعرية	نثرية
32	29	03
(100%)	(90.62%)	(9.38%)



من خلال هذا الإحصاء داخل الكتاب المدرسي نجد أن النص الشعري في نشاط دراسة النص تصل نسبة توظيفه إلى 90.62% في حين أن النص النثري تقدر نسبته بـ 9.38% وهذا يوضح جليا مدى اعتماد النصوص الشعرية في تعليم اللغة العربية لسنة أولى متوسط.

4- أهداف كتاب السنة الأولى متوسط:¹

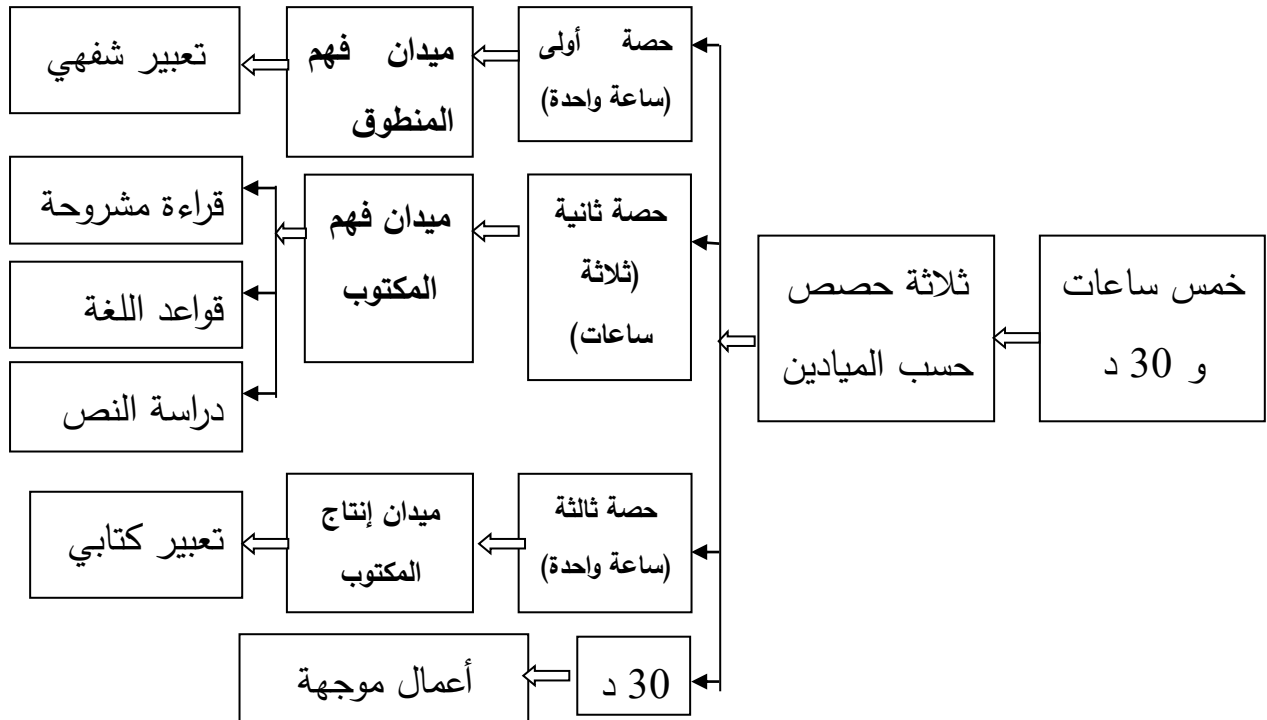
- التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.
- تنمية الكفاءات اللغوية، والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي.
- القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى
- كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصلية مختلفة
- اكتساب ثروة لغوية.
- الاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل
- التحكم في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية النحوية، الصرفية والإملائية والأساليب
- البلاغية وتوظيفها عمليا.
- التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية للنصوص
- مناقشة النصوص وإصدار الأحكام في شأنها
- شرح معاني النصوص شرحا مترابطا منسجما.
- تحقيق الذوق الأدبي الفني.
- اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير عن الرأي والإقناع
- تحقيق التفاعل مع الغير
- بناء الشخصية الفكرية والنفسية والاجتماعية
- غرس قيم دينية أخلاقية وطنية وإنسانية
- اكتساب روح المبادرة البناءة والإسهام الإيجابي في الحياة الاجتماعية.
- تحقيق الكفاءات عرضية من خلال الانسجام بين اللغة العربية ومختلف المواد وتعزيز
- تكاملية التعلم في الملامح المشتركة

¹ دليل الأستاذ: 36.37.

و عليه فالكتاب المدرسي يجب أن يخضع إلى أسس في اختيار مضامينه مراعيًا في ذلك جوانب عدة لتحقيق الأهداف المسطرة. (و هذا ما وضناه في الجانب النظري من الدراسة).

5- كيفية تدريس اللغة العربية عن طريق النص الشعري:

يدرس متعلمي السنة الأولى متوسط خمس حصص أسبوعياً تتوزع فيها أنشطة مادة اللغة العربية حسب الميادين المبرمجة، وقد وضحتها في هذا المخطط:



فالمقطع التعليمي¹:

يتكون من أربعة (04) أسابيع تعليمية (الحجم الساعي: 22 ساعة).

¹ ينظر: دليل الاستاذ، ص: 28.

ميادين المقطع التعليمي:

فهم المنطوق: أربع (04) ساعات

فهم المكتوب: (12) ساعة

انتاج المكتوب: (06) ساعات

و من خلال حضوري لحصص مع بعض الأساتذة، اخترت مجموعة من الدروس في مختلف أنشطة اللغة العربية المقدمة لسنة الأولى متوسط. وهي: درس في دراسة النص، و درس في القراءة و دراسة النص، ودرس في القواعد (التركيب النحوية) و هذا لأن النص الشعري وظيف بكثرة كسند لهذين النشاطين. وفيما يلي كيفية تقديمهم:



بَيْنَ الْمَظْهَرِ وَالْمَخْبَرِ

تَرَى الرَّجُلَ النَّحِيفَ فَتَزْدْرِيه * وَفِي أَثْوَابِهِ أَتَدَهْصُورُ
وَيُعْجِبُكَ الطَّرِيرُ فَتَبْتَلِيهِ * فَيُخْلِفُ ظَنُّكَ الرَّجُلَ الطَّرِيرُ
فَمَا عَظُمَ الرَّجَالُ لَهُمْ بِفَخْرِ * وَلَكِنْ فَخْرُهُمْ كَرَمٌ وَخَيْرُ
بُعَاثُ الطَّيْرِ أَكْثَرُهُمْ إِفْرَاحاً * وَأُمُّ الصَّفْرِ مَقْلَاتٌ نَدَوُ
ضِعَافُ الطَّيْرِ أَطْوَلُهَا جُثُومًا * وَلَمْ تَطُلِ الْبُرَاةُ وَلَا الصُّقُورُ
لَقَدْ عَظُمَ الْبَعِيرُ بِغَيْرِ لُبٍّ * فَلَمْ يَسْتَفْنِ بِالْعِظَمِ الْبَعِيرُ
يُصَرِّفُهُ الصَّبِيُّ بِكُلِّ وَجْهِ * وَيَخِيشُهُ عَلَى الْحَسَنِ الْجَرِيرُ
وَتَضْرِبُهُ الْوَلِيدَةُ بِالْهَرَاوِي * فَلَا عَبِيرَ لَدَيْهِ وَلَا نَكِيرُ
فَلِنْ أَكْ فِي شَرَارِكُمْ قَلِيلًا * فإِثْنِي فِي خِيَارِكُمْ كَثِيرُ

عباس بن مرداس
(المختار في القراءة واللغة)
منشورات المعهد التربوي الوطني



أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كَلِمَاتِي:

النَّحِيفُ: الهزيل. هَـصُورُ: الهُصُورُ هو الأسد، لأنه يهصر فريسته (يكسرها)، والهواجر: الأسود الشديدة التي تفرس وتكسر، الطَّرِيرُ: ذو الطَّرةِ الحسنة والطَّرةِ الهينة. فَتَبْتَلِيهِ: فتختبره. بُعَاثُ: طائر أصغر من الرُّخم. الْهَرَاوِي: ج. الهراوة، العصا الضخمة. الْخَسْفُ: الجوع. الْجَرِيرُ: الحبل.

أُشْرَحُ كَلِمَاتِي:

مَقْلَاتٌ، نَكِير.

أفهمُ النَّصَّ:

1. مَا الْمَوْضُوعُ الَّذِي يُعَالِجُهُ الشَّاعِرُ؟
2. مَا الْمَقْصُودُ بِالزَّجْلِ النَّحِيفِ؟
3. هَلْ يَثِيقُ الْإِنْسَانُ فِي «الْمَظَاهِر» دَائِمًا؟ كَيْفَ ذَلِكَ؟
4. مِمَّ يَحْذَرُنَا الشَّاعِرُ؟
5. عَيْنَ الْبَيْتِ الَّذِي أَعْجَبَكَ كَثِيرًا مَعَ التَّعْلِيلِ.

-قصيدة الدرس الأول في دراسة النص-

الدرس الأول: دراسة النص.

المقطع : الأخلاق و المجتمع .

الميدان: فهم المكتوب (دراسة النص).

الموضوع: بين المظهر والمخبر ل: عباس بن مرداس السلمي-

الكفاءة الختامية للميدان:

- يقرأ النص قراءة شعرية سليمة .

- يشرح و يفهم كلمات و معاني النص.

- يتعرف على الطباق و يوظفه.

بعد أن تم عنونة السبورة من طرف الأستاذة وبعض التلاميذ.

مرت الأستاذة بين الصفوف لمراقبة إذا ما تم كتابة القصيدة في المنزل، وبعد ذلك

طرحت الأستاذة على المتعلمين أسئلة كتقويم تشخيصي

-هل يمكنك أن تحكم على شخص أنه جيد أم سيء من مظهره؟

رفع جل التلاميذ الأيدي، لتجيب تلميذة: لا يمكن الحكم على شخص من مظهره، أردفت

الأستاذة: لماذا؟

أجاب تلميذ آخر: لأننا لا نعرف أفعاله بعد.

حينها خلص التلاميذ إلى وجوب تجريب الإنسان إذا أردنا أن نعرفه على حقيقته.

ثم وجهت الأستاذة المتعلمين إلى القراءة الصامتة للقصيدة الشعرية "بين المظهر

والمخبر". وبعد الانتهاء من القراءة الصامتة. طرحت الأستاذة سؤالاً: كيف نسمي هذا النص

الشعري؟ ولماذا؟

رفع التلاميذ الأيدي ليجيب تلميذ: قصيدة شعرية لأن عدد أبياتها أكثر من سبعة.

تطلب الأستاذة التعريف بالشاعر صاحب القصيدة. استعانت إحدى التلميذات بكراس

أمامها، أعطت سيرة قصيرة عن عباس بن مرداس السلمي صاحب هذه القصيدة.

تعود الأستاذة لطرح أسئلتها حول الفهم العام من مثل:

- ما الموضوع الذي يعالجه الشاعر؟
- كيف أرشدنا الشاعر إلى طريقة الحكم على الناس من خلال هذه الأبيات؟
- عمّ القسم جو من المناقشة والمحاورة بين التلاميذ، وخلصوا إلى:

الفكرة العامة:

دعوة الشاعر إلى تجربة الناس لكي تتمكن من معرفتهم جيدا.
 القراءة الجهرية النموذجية من قبل الأستاذة ثم تلتها قراءات فردية. تخللتها توجيهات الأستاذة إلى القراءة السليمة، والشعرية المعبرة.
 ثم قامت الأستاذة بمعية المتعلمين بتقسيم القصيدة إلى ثلاثة أجزاء حيث تمت قراءة كل جزء بتمعن، وشرح الكلمات الصعبة بالاستعانة بالقاموس اللغوي.
 من البيت 01 إلى 03:

- ما المقصود بالرجل النحيف؟ وكذا الطير؟
- ما الفرق بينهما؟ وأيها أحسن؟ لماذا؟
- هل يثق الإنسان في المظاهر إذن؟
- ثم خلصوا إلى فكرة جزئية أولى:

فكرة أولى: على الإنسان ألا تخدعه المظاهر عليها كاذبة.

- من البيت 04 إلى 09:

- على أي أساس فرق الشاعر بين الطيور الضعيفة من القوية؟
- هل البعير عظيم أمام الإنسان؟ لماذا؟

فكرة ثانية: العبرة ليست في العدد والحجم، وإنما فيم ينفع ويصلح.

وبعدها سألت الأستاذة: من خلال فهمك لمعاني القصيدة. ما هي الطريقة التي تجعلك

تعرف الناس؟

كانت إجابة الأغلبية: عن طريق التحريب وأنه لا يجب أن نترك المظاهر تخذعنا المغزى العام: ليس كل ما يلمع ذهباً.

طلبت الأستاذة من التلاميذ تعيين البيت الذي أعجبهم في القصيدة، فكانت إجاباتهم متباينة لكن الغلبة كانت لهذا البيت:

فما عظم الرجال لهم بفخر ولكن فخرهم كرم وخير.

البناء الفني :

"بين المظهر و المخبر "

قرأ المتعلمين السند . ثم طلبت منهم الأستاذة إمعان الملاحظة و راحت تسأل .
ما المقصود بالمظهر و المخبر ؟

لجأ التلاميذ إلى القاموس اللغوي . وأجاب تلميذ :

المظهر هو ما نراه و ما يكون واضحاً.

المخبر هو ما لا يمكن رؤيته.

أشادت الأستاذة بالإجابة و راحت توضحها أكثر.

ثم سألت هل هناك علاقة بين اللفظين من حيث المعنى ؟

فكانت الاجابة لمعظم المتعلمين : أن هناك علاقة ضدّ

حينها قالت الأستاذة : و هذا ما نسميه طباقاً . هاتوا أمثلة عن ذلك .

أجاب متعلم: سماء - أرض. علم - جهل. أبيض - أسود...، ثم صعد متعلم لكتابة

الاستنتاج . و بعدها أمرت الأستاذة متعلميها بإنجاز تطبيق كتنقويم ختامي .

فهم المكتوب | (دراسة النص الأدبي)

اقرأ النص

126

عيد الأم

1. ذُقْتُ الْحَيَاةَ عَلَى يَدَيْكَ وَطَالَما
2. يَسُرِّي حَنَائِكَ فِي دِمَائِي يَثَلَمًا
3. هَيْهَاتَ تَوْجَدُ فِي الْحَيَاةِ سَعَادَةً
4. تَتَهَلَّلِينَ إِذَا ابْتَسَمْتُ، وَإِنْ بَكَتُ
5. مَا أَنتِ إِلَّا تَبْعُ حُبِّ، تَرْتَوِي
6. مَهْمَا عَنَيْتُ مِنَ الْحَيَاةِ فَلَنْ أَرَى
7. أُمَّاهُ: أَفْرَاحَ الْوُجُودِ تَجَمَّعَتْ
8. فَتَقَلِّي حُبَّ الْقُلُوبِ مَدِيدَةً
9. أَنْتِ الْحَيَاةُ جَمَّالَهَا وَبَهَائُهَا

علي الجبلاطي

أفهم النص:

1. عم يتحدث الشاعر في هذا النص؟
2. اشرح البيتين الأول والثاني.
3. من ربط الشاعر سعادته في هذه الحياة؟
4. بم شبه الشاعر الأم في البيت الخامس؟
5. دل على البيت الذي يشير إلى احتفال الكون بعيد الأم.
6. ما نوع الهدية التي قدمها الشاعر إلى أمه؟

أعود إلى قاموسي:

أفهم كلماتي:

فاضت: أعطت كثيرًا، يسري: يمشي.
الخميل: الشجر المجتمع، الكثير
الملتف: هيات: (بتلث الآخر)
اسم فعل معناه بعد. يضارع:
يشابه.

أشرح كلماتي:

تجل. مغناك. نغماك.

الدرس الثاني: قراءة ودراسة نص

المقطع السادس: الأعياد.

الميدان: فهم المكتوب. (قراءة ودراسة النص).

الموضوع: عيد الأم.

الكفاءة الختامية للميدان:

– يقرأ النص قراءة شعرية معبرة خالية من الأخطاء.

– يفهم مضمون القصيدة.

– يعرف حرف الزوي في القصيدة.

والانطلاقة كانت:

أسئلة التقويم التشخيصي:

في أي نوع من الأعياد نضع عيد الأم؟ سألت الأستاذة ليجيها تلميذ: في الأعياد العالمية.

ثم سألت الأستاذة: ماذا تقدم لأمك في عيدها؟ كانت الإجابات بين عطر أو ورد وأزهار.

وبعدها وجهت الأستاذة تلاميذها إلى القراءة الصامتة قائلة: اقرؤوا بصمت لنرى ماذا قدم علي الجمبلاطي لأمه.

بعد القراءة الصامتة راحت الأستاذة تطلب تعريفا بصاحب القصيدة من تلاميذها لتجيب تلميذة. و راحت تسرد سيرة قصيرة عن علي الجمبلاطي. ثم توجهت إلى السبورة لكتابتها.

وبدأت أسئلة الفهم العام، إذ سألت الأستاذة، عم يتحدث الشاعر في هذه القصيدة؟ أجاب تلميذ: الشاعر هنا يعبر عن حبه لأمه.

الأستاذة: إذن هدية الشاعر لأمه، كانت كلامه الجميل، وتعبيره لمشاعره عن حبه لها، ثم خلصوا إلى فكرة عامة.

الفكرة العامة: الشاعر يصف حبه لأمه، ويبين دورها العظيم في حياته.
قرأت الأستاذة جهريا وبطريقة شعرية جميلة، ثم طلبت من تلاميذها القراءة الجهرية المعبرة مع مراعاة حركات الإعراب، وحسن الأداء الشعري.
قسمت الأستاذة بمعينة التلاميذ القصيدة إلى ثلاثة أجزاء.
وتمت قراءة كل جزء لوحده (شرح مفرداته - تحليل معانيه) وهذا من أجل تنويعه بفكرة جزئية.

الجزء 1: من البيت 1 إلى البيت 3

فكرة أولى:

الشاعر يربط سعادته في هذه الحياة بوجود أمه معه.

الجزء 2: من البيت 4 إلى البيت 6.

فكرة ثانية:

تبيان الشاعر الحنان الذي قدمته أمه له طوال حياته.

الجزء 3:

فكرة ثالثة:

الحب هو أجمل هدية يمكننا ان نقدمها لأمهاتنا.

بعدها و لاستخراج المغزى العام: سألت الأستاذة تلاميذها قائلة:

قولوا كلمة تعبرون فيها عن مدى حبكم لأمهاتكم.

المغزى العام:

أمي يا شمس تشرق في أفقي يا وردا في العمر شدا.

البناء الفني:

قالت الأستاذة: من قصيدة (عيد الأم) ل: علي الجملاني "اقرأ بتمعن البيتين الآتيين:

1. ذقت الحياة على يديك وطالما *** فاضت بمنهل النعيم يداك.....

2. هيهات توجد في الحياة سعادة *** إلا إذا جادت بها كفاك.....

ثم سألت: لاحظ الكلمتين الأخيرتين في البيت الأول والثاني، بين نوع الحرف الأخير من كل كلمة؟ أجب التلاميذ: إنه حرف الكاف. وأين نجده كذلك؟ أضافت الأستاذة، لتجيب تلميذة: نجد حرف الكاف في نهاية كل بيت شعري من القصيدة.

ثم خلصوا إلى الاستنتاج التالي:

حرف الزّوي: هو آخر حرف في الشطر الثاني من البيت (العجز)، فتبنى عليه القصيدة كلها ومنه تأخذ تسميتها، فنقول: سينية البحري، ولا مية الشنفرى وميمية زهير بن أبي سلمى.

وكتقويم ختامي طلبت الأستاذة من التلاميذ تسمية قصيدة "عيد الأم" وكل قصيدة مرت بهم في المقاطع الماضية.

بُشْرَاكِ يَا دَعْدُ !

تمهيد : «نَارِحَان من أرض الجولان العربية السُورِيَّة» ، هو.. وهي... قالت له معاتبة: لماذا تركتني وحدي؟.. هل تذكر الأيام التي قضيناها معًا؟ هل نسيْتَ العهد؟ قال لها: أنا على العهد، ما نسيْتُ ولا سلوْتُ ولكن؟

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1- لِمَ إِذَا الْعَتْبُ يَا دَعْدُ | فمَهْلًا هَذَنِي الْبُعْدُ |
| 2- وَرَاءَ الْأَفْقِ لِي وَطَنُ | أَخِيرًا سَوْفَ يُرْتَدُّ |
| 3- عَشَقْتُ هَوَاءَ الصَّافِي | وَأُضْنَانِي هُنَا الْوَجْدُ |
| 4- بِأَرْضِي مَزَقُوا أُخْتِي | فَمَاتَ الطَّائِرُ الْغَرْدُ |
| 5- إِلَّا مَ الْخَوْفُ يَقْتَلُنَا | إِلَّا مَ الصُّبْحُ لَا يَبْدُو |
| 6- سَأَصْلِيهِمْ بَنِي رَانِ | فَلَيْسَ لثَوْرَتِي حُدُّ |
| 7- فَلَا الصَّارُوخُ يُرْعِبُنِي | إِذَا مَا الْغَيْظُ يَشْتَدُّ |
| 8- أَتَوْا مِنْ آخِرِ الدُّنْيَا | فَإِذَا لَصَّ وَذَا وَغْدُ |
| 9- إِذَا لَمْ أَسْتَعِدْ أَرْضِي | الَّتِي كُنْتُ بِهَا أَشْدُو |
| 10- فَلَا (عَيْدُ) أَدُوبُ بِهِ | وَلَا (بَحْرُ) وَلَا (وَرْدُ) |
| 11- وَحِينَ أَعُوذُ يَا وَطَنِي | أَقُولُ اسْتَبْشِرِي يَا دَعْدُ |

محمد حسين الجهماني (دمشق)
(مجلة آمال عدد 25 / جانفي، فيفري 1975)

-قصيدة درس التراكيب النحوية-

الدرس الثالث: في القواعد (تراكيب نحوية):

المقطع الثاني: حب الوطن.

الميدان: فهم المكتوب (تراكيب نحوية).

الموضوع: الفاعل

الكفاءة الختامية للميدان:

– يميز الفاعل في الجملة الفعلية.

– يعرف إعرابه وأنواعه ويوظفه في جمل مفيدة.

بدأت الأستاذة حصتها بأسئلة كتنقويم تشخيصي.

مم تتركب الجملة الفعلية؟ كانت المشاركة قوية في القسم.

تجيب تلميذة: فعل وفاعل ومفعول به.

ثم أردفت الأستاذة: هات مثال عن ذلك.

قال تلميذ: أكل الولد تفاحة.

سألت الأستاذة: ذكرونا بالفكرة العامة للنص الشعري في الحصة الماضية "بشارك يا

دعد".

وبم ابتدأ الشاعر قصيدته؟ وماذا عشق؟ وبم توعد العدو؟

الأمثلة:

فمهلا هذني البعدُ

لماذا العتب يا دعد

وأضناني هنا الوجدُ

عشقت هواءه الصافي

فليس لثورتني حدٌ.

سأصليهم بنيران

قرأ التلاميذ الأمثلة قراءة إعرابية سليمة.

ثم بدأت المناقشة:

قالت الأستاذة: لقد عرفت فيم مضى أنّ الفعل يدل على حدث في زمن معين، فمن قام بالأفعال (هَدّني - عشقت - سأصليهم)

ترد تلميذة، قام بالفعل هَدّني كلمة "البعْد".

عقبت الأستاذة: كيف نسمي من يقوم بالفعل؟

أجاب تلميذ: نسميه فاعلا.

أضافت الأستاذة: ما حركته؟ جاءت الإجابة جماعية: حركته الرّفع.

طالبت الأستاذة التلاميذ بأمثلة ثم طلبت من تلميذ أن يصعد ويدون هذا الاستنتاج كعنصر أوّل في القاعدة على السبورة.

بعدها أرجعت الأستاذة التلاميذ إلى جوّ المناقشة، سائلة: ومن قام بالفعل (عشقت).

ساد الصمت القسم. فدعت الأستاذة تلاميذها إلى قراءة البيت الثاني عدّة مرات، عندها

طلب تلميذ الإذن بالإجابة:

وقال: الضمير أنا هو من قام بالفعل، عقبت تلميذة ورائه: لكن أين هذا الضمير؟ أجابت

تلميذة أخرى: إنه ضمير المتكلم المتصل بالفعل "التاء" أثنت الأستاذة على كل هذه

الإجابات وراحت تطلب منهم الإتيان بأمثلة على هذا النحو.

وراحت تسأل مرة أخرى، ومن قام بالفعل في: "سأصليهم" رُفعت بعض الأيدي ليجيب

تلميذ، إنه الضمير المتصل "هم" قالت الأستاذة الضمير "هم" له حكم إعرابي آخر، ولا يمكن

أن يكون فاعلا. فقط تمعنوا واقروا البيت الثالث جيدا، بعد المناقشة عرف التلاميذ أن

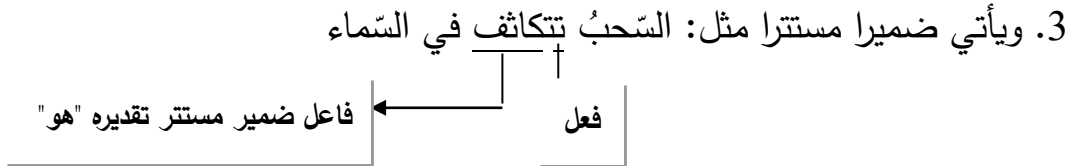
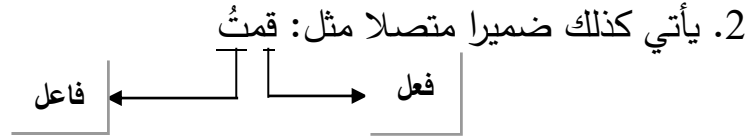
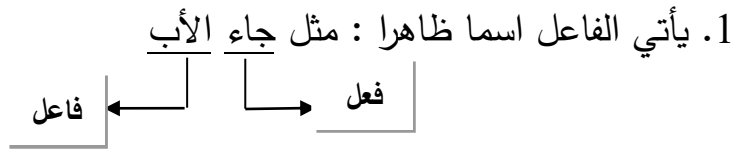
الفاعل ضمير مستتر تقديره "هو" وخلصوا إلى الاستنتاج التالي.

قاعدة:

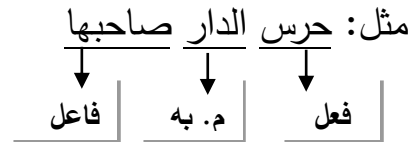
تعريف الفاعل: هو ما دلّ على الذي يقوم بالفعل، أو يتصف به، وحكمه الإعرابي

الرّفع.

أنواع الفاعل:



ملاحظة: قد يختل ترتيب عناصر الجملة الفعلية فيتقدم المفعول به على الفعل أحيانا



وكتقويم ختامي طلبت الأستاذة بالرجوع إلى القصيدة ص: 46 من الكتاب، وطلبت من متعلميها البحث عن الفاعل مع ذكر نوعه. وأن يوظفه في جمل مفيدة.

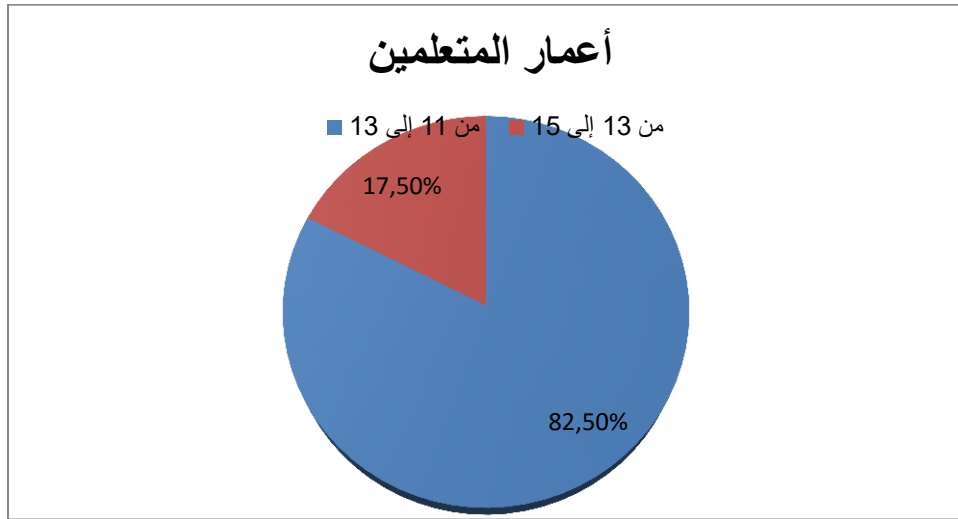
الأداة المعتمدة: الاستبانة

1- تحليل الاستبانة الموجهة لمتعلمي السنة الأولى:

استبانة موجهة لمتعلمي الأولى متوسط، هدفت من خلاله إلى معرفة مدى تفاعل المتعلمين مع النص الشعري، وعدد هذه العينة 40 متعلم، 21 منهم إناث و 19 ذكور. وقد افتتحته بأسئلة تتعلق بالمتعلم:

• أعمار المتعلمين:

عدد المتعلمين	من 11 إلى 13 سنة	من 13 إلى 15 سنة
40 (100%)	33 (82.5%)	7 (17.5%)

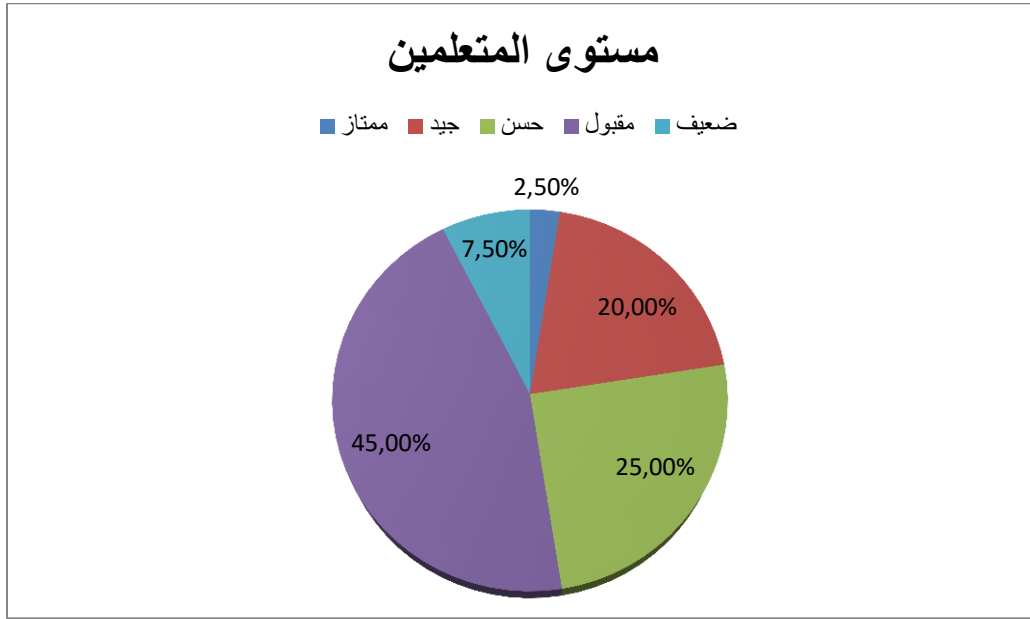


وقد كانت أعمار هذه الفئة من المتعلمين حسب النسبة الموضحة في الجدول كما يلي:

(من 11 إلى 13 سنة) 82.5%، في حين الذين تتراوح أعمارهم (من 13 إلى 15 سنة) فقد بلغت نسبتهم 17.5% وهي نسبة قليلة من المتعلمين المتعثرين في الدراسة، وعليه فأغلب متعلمي هذه المرحلة من التعليم المتوسط تتراوح أعمارهم بين 11 و 13 سنة، حيث أنها فئة عمرية تحتاج إلى طرق خاصة في التعليم والتوجيه.

• مستوى المتعلمين:

المتعلمين	ممتاز	جيد	حسن	مقبول	ضعيف
40 (100%)	1 (2.5%)	8 (20%)	10 (25%)	18 (45%)	3 (7.5%)

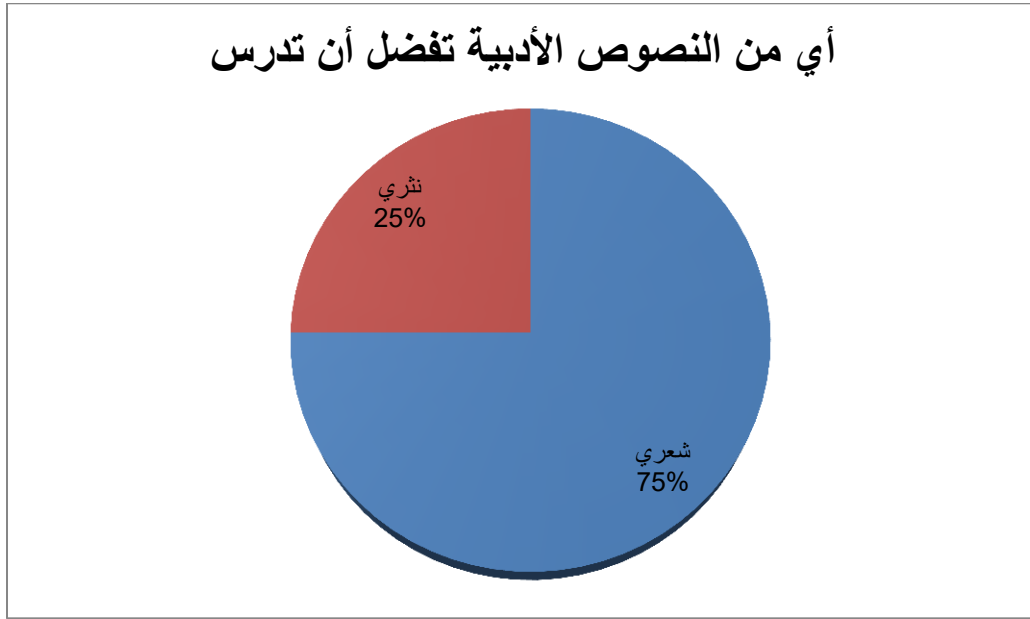


أما عن مستوى المتعلمين، ومن خلال جدول النسب، فقد كان مستوى أغلب المتعلمين بين مقبول وجيد في الأغلب إذ بلغت نسبة المتعلمين المقبولين (45%)، أما الجيدين فنسبتهم (20%) في حين أن المتعلمين الحسن مستواهم فنسبتهم (25%)، أما الممتازين فنسبتهم قليلة جدا (2.5%)، وذوي المستوى الضعيف فنسبتهم بلغت (7.5%)، إذن وحسب هذا المستوى المقبول عموما، يجعل المتعلمين قادرين على إعطاء إجابات واضحة حول هذا الاستبيان، والذي نصل من خلاله إلى ما نرجوه من هذا البحث.

السؤال الأول:

نصه: أي من النصوص الأدبية تفضل أن تدرس؟

النصوص الأدبية	شعري	نثري
التلاميذ 40 (100%)	30 (75%)	10 (25%)



قراءة و تعليق:

من خلال نتائج الجدول والنسب المتحصل عليها حول النصوص الأدبية المفضلة لدى متعلمين، فقد كانت إجابات الاغلبية: "النص الشعري" إذ بلغت نسبته 75%، أما النص النثري فقد بلغت نسبة اختياره من قبل عينة المتعلمين 25%، وبمحاولة الاقتراب من المتعلمين والتعرف على أسباب اختيار النص الشعري، فقد كانت أغلبية إجابات المتعلمين متمحورة في سببين، هما:

- موسيقى النص الشعري ووزنه اللذان يتركان أثر في النفوس، (هذا عند أكثرية المتعلمين).

- أما البعض الآخر فقد كان سبب ميلهم للنصوص الشعرية، أنّ لها طريقة خاصة في القراءة والإلقاء، وهذا ما زادهم حبا لهذه النصوص.

و عليه فالمتعلمين وحسب هذه العينة قد فضلوا النصوص الشعرية مركزين على جانبها الإيقاعي و الإلقائي، الذي يجعل قراءة النص الشعري ممتعة، وبطريقة غير مألوفة لدى المتعلمين، فتجذبهم وتجعلهم يسعون إلى إتقانها.

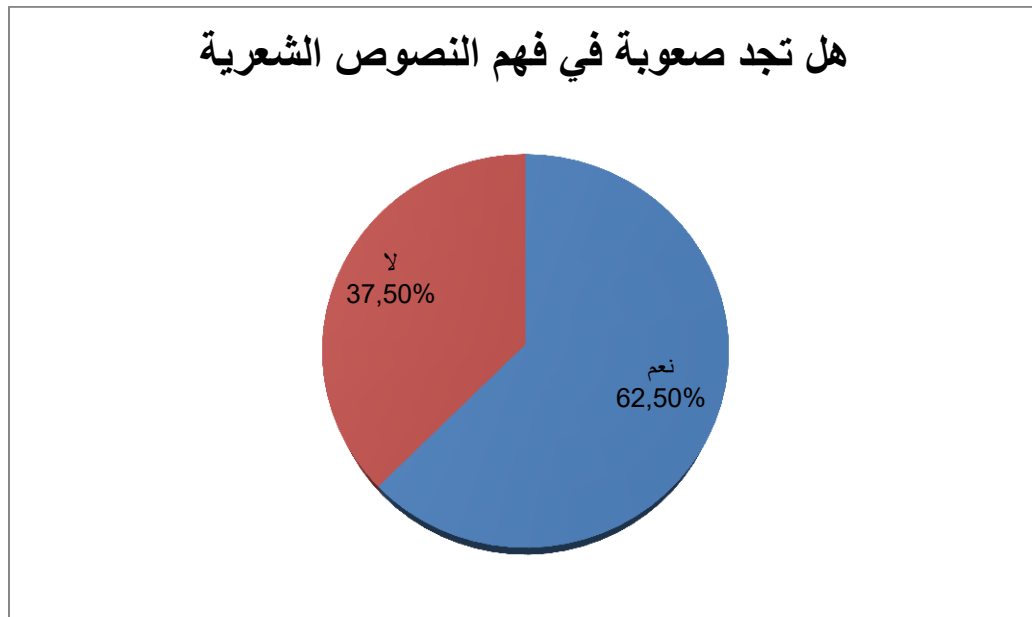
أما عن المتعلمين الذين اختاروا النص النثري، فهم يعللون رأيهم ب: أن النص النثري تكون لغته سهلة مفهومة، ولا يحتمل عدة معاني، كما أن أسلوبه يكون سهلا في أغلب الأحيان.

وهنا المتعلمين الذين اختاروا النص النثري فقد اهتموا بالجانب اللغوي وبمعاني ومضامين النص، وعلى هذا الأساس كان اختيارهم.

السؤال الثاني:

نصه: هل تجد صعوبة في فهم النصوص الشعرية؟

فهم النصوص	نعم	لا
التلاميذ 40 (100%)	25 (62.5%)	15 (37.5%)



قراءة وتعليق:

من خلال النسب الموضحة داخل الجدول، نلاحظ أن جل المتعلمين يجدون صعوبة في فهم النصوص الشعرية، وقد قدرت ب (62.5%)، في حين المتعلمين الذين لا يجدون صعوبة في فهم النصوص الشعرية فقد قدرت نسبتهم ب 37.5%.

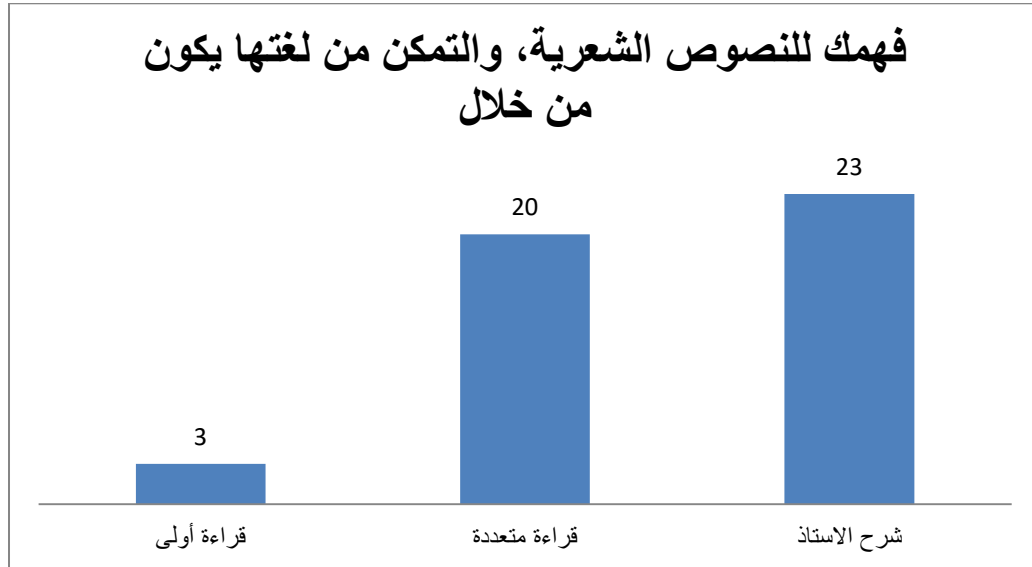
و عليه فالمتعلمين يواجهون صعوبة كبيرة في فهم النص الشعري وعند المناقشة الشفوية مع المتعلمين عن الصعوبات التي تواجههم فقد قالوا أن:

- لغة النص الشعري صعبة و موحية
 - أن المتعلم يفهم من النص شيء، والنص يرمي إلى شيء آخر (تعدد المعاني)
 - وأضافوا أن أسلوبه يكون صعب، ويفوق قدراتهم الاستيعابية.
- أما المتعلمين الذين قالوا بعدم وجود صعوبة في النص الشعري، فقد كانت مبرراتهم بأن النص الشعري يرد معه شرح بعض الألفاظ الصعبة (قاموس لغوي) كسند للنص، مما يسهل عليه فهم النص والتمكن من لغته ومعانيه إضافة إلى لجوئهم إلى المعاجم. أما عن المعنى الإجمالي للنص، فيكون بالتدرج مع الأسئلة المرفقة مع النص بطريقة مناسبة يختارها الأستاذ ويشرح بها للمتعلمين ما لبس عليهم داخل القسم.

السؤال الثالث:

نصه: فهمك للنصوص الشعرية، والتمكن من لغتها يكون من خلال:

فهم النص الشعري	قراءة أولى	قراءة متعددة	شرح الأستاذ
التلاميذ 40 (100%)	3 (7.5%)	20 (50%)	23 (57.5%)



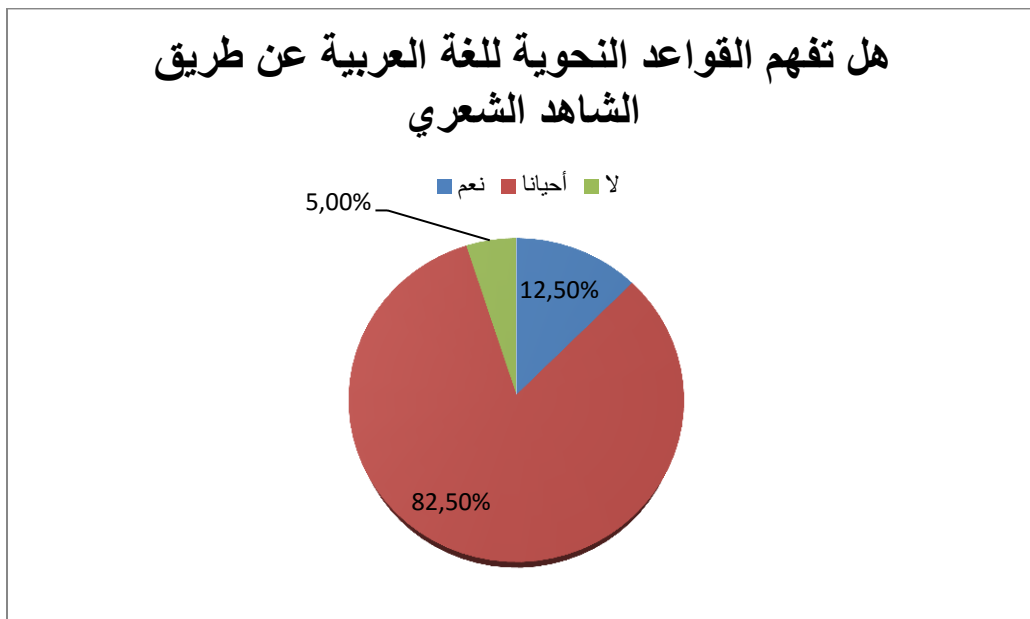
قراءة وتعليق:

من خلال صب نتائج الإجابات في هذا الجدول، فقد خلصنا إلى أن فهم النصوص الشعرية، والتمكن من لغتها يكون: خلال القراءة الأولى، وكانت النسبة ضئيلة جدا قدرت ب 7.5%، وهذا لأن القراءة الأولى لا توصل المتعلم إلى التمكن من لغة ومضامين النص، فيما قدرت نسبة المتعلمين الذين أجابوا بالقراءة المتعددة من العدد الإجمالي ب 50%، وهذا ما لمسته فعلا خلال حضوري الميداني لدراسة النص، إذ كان الأستاذ يوجه تلاميذه إلى تحضير النص من خلال قراءته عدّة مرات في المنزل قبل تقديم الحصة، وقد أكّد الأستاذ أن هذه الخطوة ضرورية لجعل التلميذ أولا يحسن القراءة الشعرية من دون أخطاء وليعزز فهمه للمضمون ثانيا، في حين أن شرح الأستاذ فقد كانت نسبته مقدرة ب 57.5%، وهي أعلى النسب وذلك لأن الأستاذ يقدم النص بطريقة مناسبة ومستوى فهم المتعلمين في هذه المرحلة، وبهذا يتمكن المتعلم من فهم النص بشكل صحيح وسليم.

السؤال الرابع:

نصه: هل تفهم القواعد النحوية للغة العربية عن طريق الشاهد الشعري؟

فهم القواعد النحوية عن طريق الشاهد الشعري	نعم	أحيانا	لا
التلاميذ 40 (100%)	5 (12.5%)	33 (82.5%)	02 (5%)



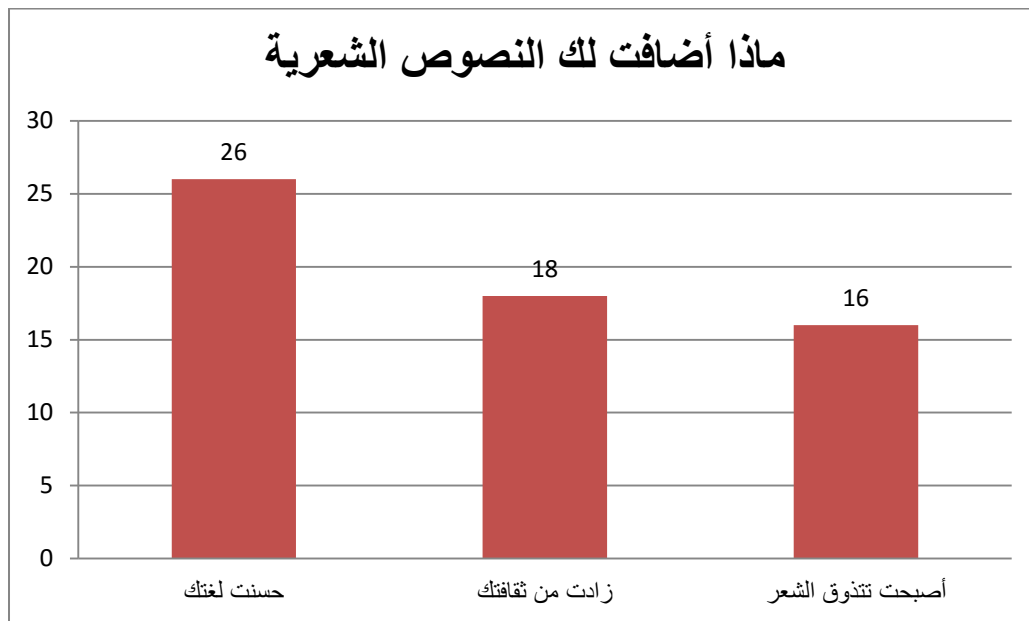
قراءة وتعليق:

من خلال نسب الجدول نلاحظ أن القواعد النحوية عن طريق النص الشعري قدر بنسبة 12.5% بالنسبة للمتعلمين الذين قالوا (نعم)، أما عن المتعلمين الذين قالوا (أحيانا)، فكانت نسبتهم 82.5%، أي لا يفهم في كل مرة عن طريق الشاهد الشعري، ويكون ذلك حسب النص، إذا كان مفهوما أو صعب في ألفاظه، ومعانيه، أما المتعلمين الذين لا يفهمون عن طريق النص الشعري ويجدون صعوبة في كل مرة، فقد قدرت نسبتهم ب 5% من مجمل المتعلمين المستجوبين، وكانت حجتهم أن أغلب النصوص تكون غامضة اللفظ والمعنى، وأساليبها معقدة نوعا ما مما يصعب على المتعلم استيعاب القواعد النحوية.

السؤال الخامس:

نصه: ماذا أضافت لك النصوص الشعرية؟

إضافة النصوص الشعرية	حسنت لغتك	زادت من ثقافتك	أصبحت تتذوق الشعر
عدد التلاميذ 40 (100%)	26 (65%)	18 (45%)	16 (40%)



قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال جدول النسب، الذي يوضح ماذا أضافت النصوص الشعرية للمتعلم، وقد كانت النسب متفاوتة إذ أن أغلبية المتعلمين كانت من بين اختياراتهم تحسن اللغة بنسبة 65%، وذلك لأن النص الشعري ودراسته يثري رصيد المتعلم وتزود وتوسع من ثروته اللغوية، كما تمنحه فصاحة في اللسان من خلال إلقائه لشعر.

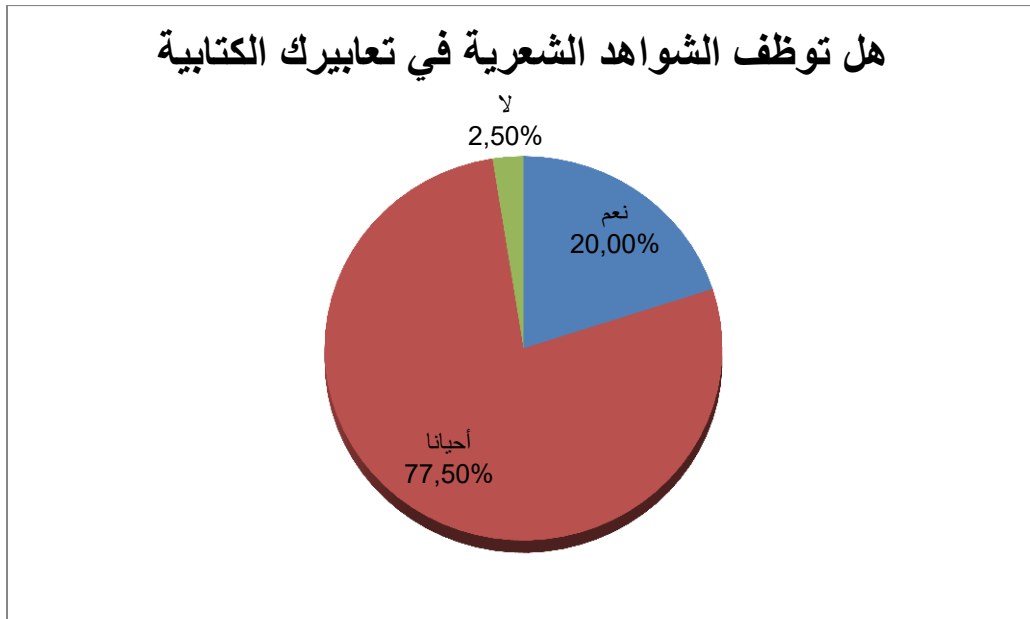
أما عن مدى الزيادة من ثقافة المتعلم فقد بلغت نسبته 45%، وذلك لأن النص الشعري بالإضافة إلى الجانب اللغوي، هنالك جانب ثقافي حضاري وقيمة يحملها النص.

تليها تذوق المتعلمين لشعر بنسبة 40%، وذلك لعدم إعطاء النص الشعري خصوصية في الدراسة والاهتمام، لأن النص الشعري بلغته الموحية يفرض هذه الخصوصية في تعلمه وتذوقه.

السؤال السادس:

نصه: هل توظف الشواهد الشعرية في تعابيرك الكتابية ؟

توظيف الشواهد	نعم	أحيانا	لا
عد التلاميذ 40 (100%)	1 (2.5%)	31 (77.5%)	8 (20%)

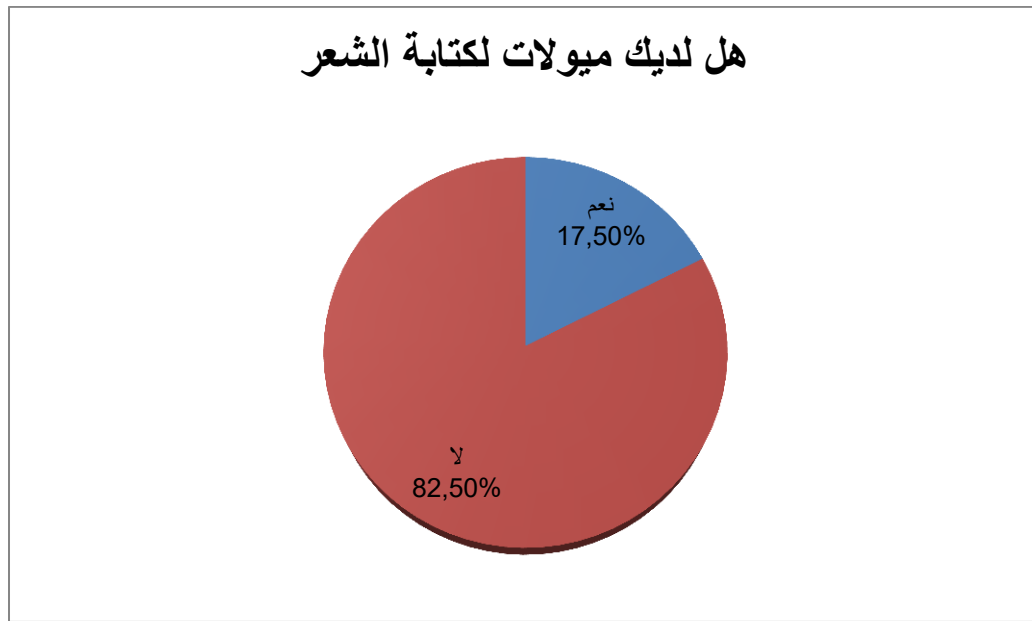


أما عن نسبة توظيف الشواهد الشعرية في تعابير المتعلم، ومن خلال جدول النسب، فقد كانت نسبة المتعلمين الذين قالوا نعم نوظف الشواهد الشعرية 2.5%، وهي نسبة ضئيلة جدا، في حين الذين قالوا أحيانا فقد كانت نسبتهم 77.5%، ونجد هذا عند المتعلمين المتأثرين بالنصوص الشعرية، إذ يوظفونها كلما سمحت لهم الفرصة، في حين نسبة المتعلمين الذين لا يوظفون الشواهد الشعرية مطلقا، فقد قدرت نسبتهم ب 20% وهذه الفئة من المتعلمين لا تتذوق النصوص الشعرية وتتفر منها.

السؤال السابع:

نصه: هل لديك ميولات لكتابة الشعر؟

لا	نعم	ميولة للكتابة
33 (82.5%)	7 (17.5%)	عدد التلاميذ 40 (100%)



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول ونتائجه، نلاحظ ان المتعلمين الذين لديهم ميولات لكتابة الشعر قدرت نسبتهم بـ 17.5%، وهي نسبة منخفضة جدا مقارنة بالمتعلمين الذين ليس لهم ميولات لكتابة الشعر، إذ قدرت نسبتهم بـ 82.5%، و هي نسبة عالية جدا وهذا راجع لعدم تذوق المتعلمين للشعر، وربما لوجود صعوبة في دراسته، فما بالك كتابته. أما بالنسبة للمتعلمين الذين كانت لهم ميولات لكتابة الشعر، فقد كان باديا عليهم اهتماماتهم بالشعر وكانوا يتذوقونه، وقد كتبوا لنا بعض من محاولاتهم ومنها:

المحاولة الأولى:

من أين لنا هذه البلاد *** من أجداد غمرت ارضها بدماء
من قال ماتت *** وهي حية في قلوب ناس بلا كبرياء

سحرتنا نحن من الأحياء *** سحرتنا بطولات الشهداء

المحاولة الثانية:

أخي لقد كنت سندي *** وكنت قدوتي وعزيمتي
كنت أفضل أخ في العالم المظلم *** كنت تجعلني دائما سعيدا
كنت لا تمضي دقائق إلا وناديتني *** كنت أبكي دائما وأنت تفرحني

المحاولة الثالثة:

الصديق

في قلبي حب الصديق *** الذي لا يعنيه التفريق
لأنني ألقاه في الشدة والضيق *** وأراه مبتسما دوما طليق
بشوش على طول الطريق *** فهو أخ ونعم الرفيق
له في قلبي كل الخير *** هنيئا فليستمتع بالتحليق
البهجة رسمت البريق *** على محياه فكان أحلى بريق

المحاولة الرابعة: (من أجمل المحاولات)

رسول الله أوصاني

رسول الله أوصاني *** بأمي ثم أوصاني
فيا فرحي و يا فوزي *** بجنات و برضواني
لأمي القبله الأولى *** هي الأروى من الماء
رأيت الطير متملقا *** بآمات و حيمات
فأرسلت إلى أمي *** تحيات رقيقات
رأيت الزهر مؤتلقا *** بأحضان الحديقات
فأرسلت إلى أمي *** بطاقات زهيرات
من أعماقي وأحداقي *** أحس دبيب أشواقي

إلى أمي إذا ابتعدت *** وإذا اقتربت فترياقي

فيا أمي و يا رحمي *** و يا نغمتي مدى العمر

هذه بعض محاولات المتعلمين الذين أبدوا رغبة كبيرة في إظهار ما يكتبون، وهم مسرورون جدا لكتابتهم الشعر، وبأنه لقي الاهتمام والسؤال.

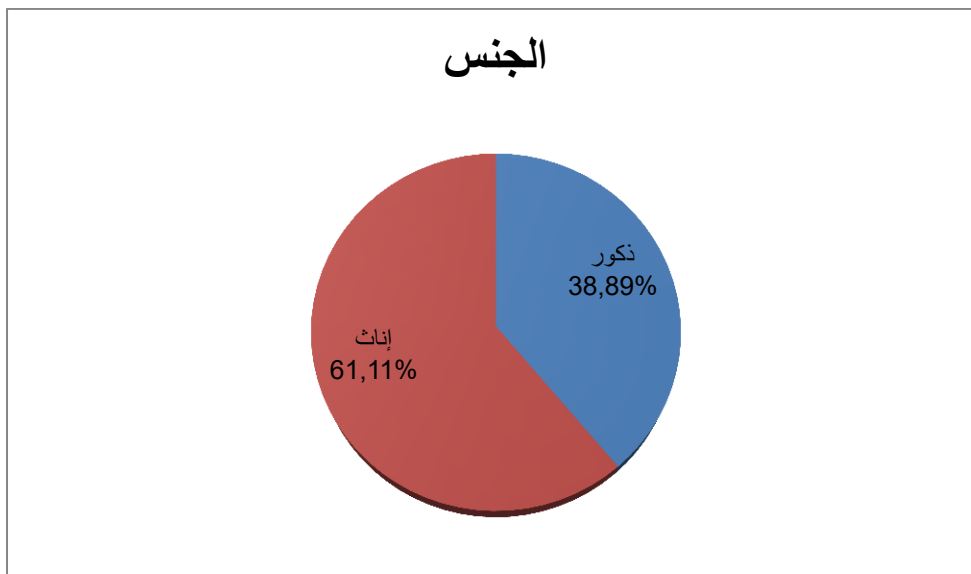
2- تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة الأولى متوسط:

هذا الاستبيان موجه لأساتذة الأولى متوسط لغة عربية، والذي من خلاله نتعرف على آرائهم ووجهة نظرهم باعتبارهم المحرك الرئيسي للعملية التعليمية (كما ذكرنا سابقا في الجانب النظري) والموجه المسير لسير التعليمات اللغوية داخل القسم. وقد استفتحت هذا الاستبيان بأسئلة تخص الأساتذة والذي كان عددهم 18 أستاذا (7 منهم ذكور و11 إناث).

1- الجنس:

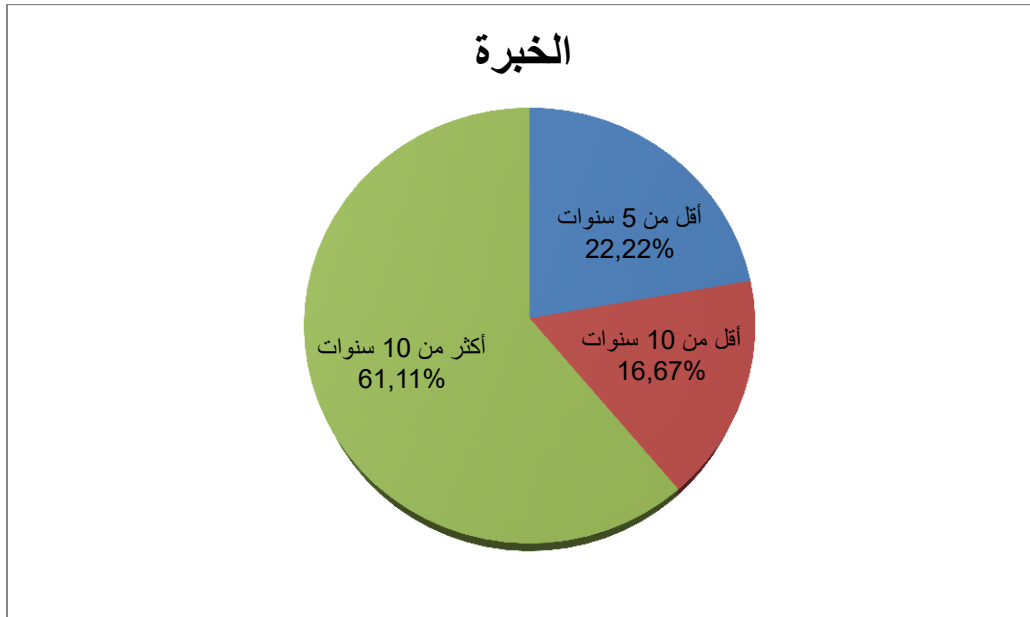
جنس	ذكور	إناث
الأساتذة 18 (100%)	7 (38.89%)	11 (61.11%)

من خلال الجدول يتضح أن جل المستجوبين أستاذات أي إناث وذلك بنسبة 61.11%، في حين الذكور 38.89%.



2- الخبرة:

الخبرة	أقل من 5 سنوات	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الأساتذة 18 (100%)	4 (22.22%)	3 (16.67%)	11 (61.11%)



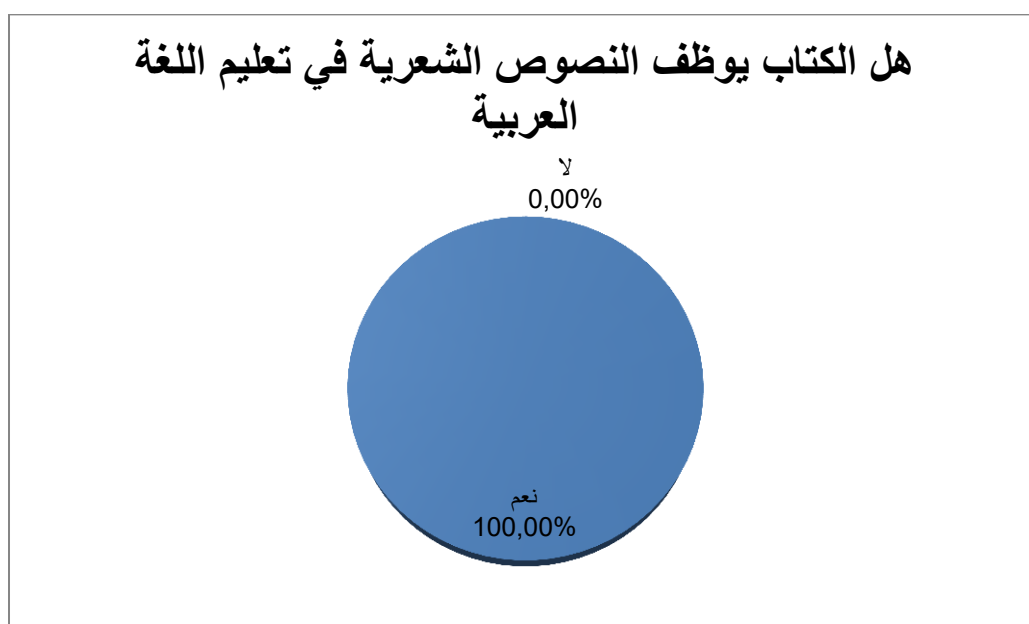
من خلال النتائج في الجدول يتضح لنا أن جل الأساتذة المستجوبين في هذا الاستبيان خبرتهم أكثر من 10 سنوات، وذلك بنسبة 61.11%، أما عن الأقل من 10 سنوات فنسبتهم 16.66%، في حين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات فقد قدرت نسبتهم بـ 22.22%، وباقتراي من الأساتذة استخلصت من مناقشات شفوية معهم إلى أن هذا الوضع للأساتذة هذا العام، وبذات في السنة الأولى متوسط -جيل جديد- كان متعمداً، وذلك لأن الأساتذة ذو خبرة يكون لديهم ممارسة لمختلف الطرائق فيسهل عليهم التأقلم مع ما هو مستحدث خلال هذه السنة من التعليم المتوسط، والتي تعتبر المنطلق في هذه المرحلة.

المحور الأول: النص الشعري في الكتاب المدرسي

السؤال الأول:

نصه: هل الكتاب يوظف النصوص الشعرية في تعليم اللغة العربية؟ وما هو رأيك فيها؟

توظيف النصوص الشعرية	نعم	لا
الأساتذة 18 (100%)	18 (100%)	0 (0%)



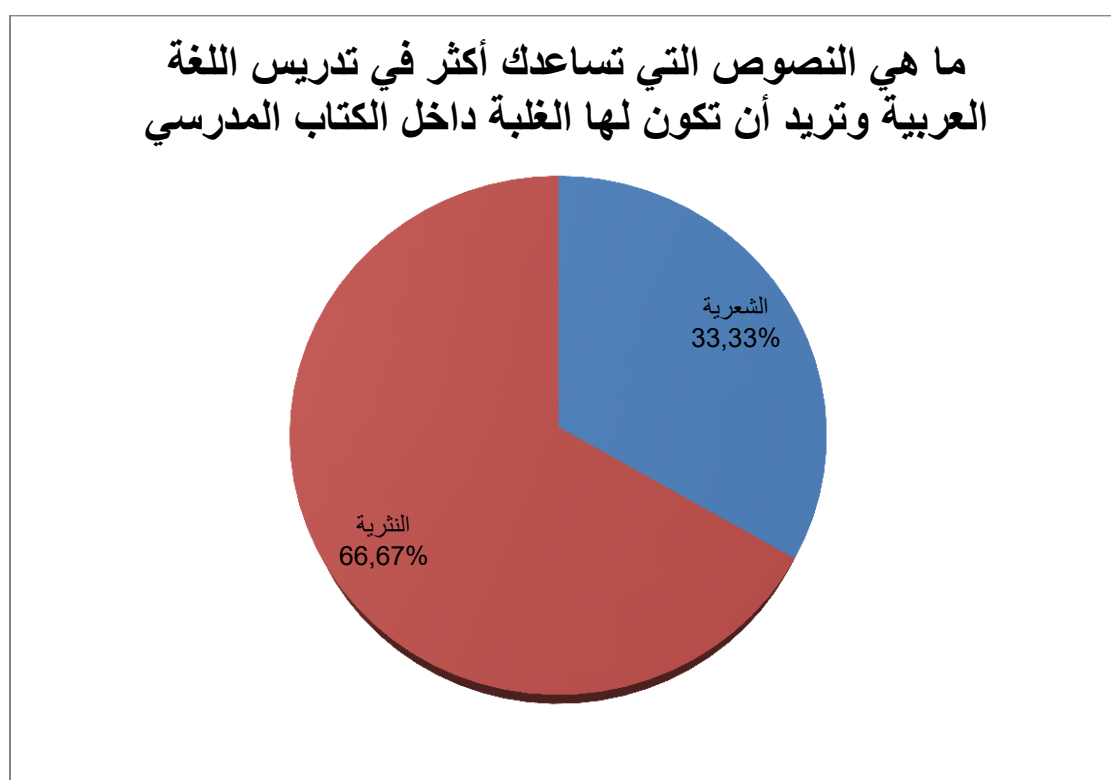
قراءة و تعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن توظيف الكتاب المدرسي للنصوص الشعرية وارد وذلك بنسبة 100%، حسب رأي الأساتذة وهذا يقودنا إلى أن القائمين على تعليم اللغة العربية في الجزائر يولون اهتماما بالغا للنصوص الشعرية، لما لها من فضل على اللغة العربية قديما وحديثا وهذا ما أكدته لنا كل الأساتذة لكن يرون أن اختيار هذه النصوص لم يكن مدروس بشكل يناسب سن وقيم وجزائرية المتعلم.

السؤال الثاني:

نصه: ما هي النصوص التي تساعدك أكثر في تدريس اللغة العربية وتريد أن تكون لها الغلبة داخل الكتاب المدرسي؟

النصوص التي تساعد المتعلم	الشعرية	النثرية
الأساتذة 18 (100%)	6 (33.33%)	12 (66.67%)



قراءة وتعليق:

يتضح من خلال النسب المتحصل عليها في الجدول أن النصوص التي تساعد المتعلمين أكثر في تدريس اللغة العربية ويريدون أن تكون لها الغلبة داخل الكتاب المدرسي هي النصوص النثرية بنسبة 66.67% أما بالنسبة للنصوص الشعرية، فقد كانت نسبتها 33.33% أن عن نسبة اختيارهم للنصوص الشعرية وحسب رأي جل الأساتذة، فقد كانت تنحصر في:

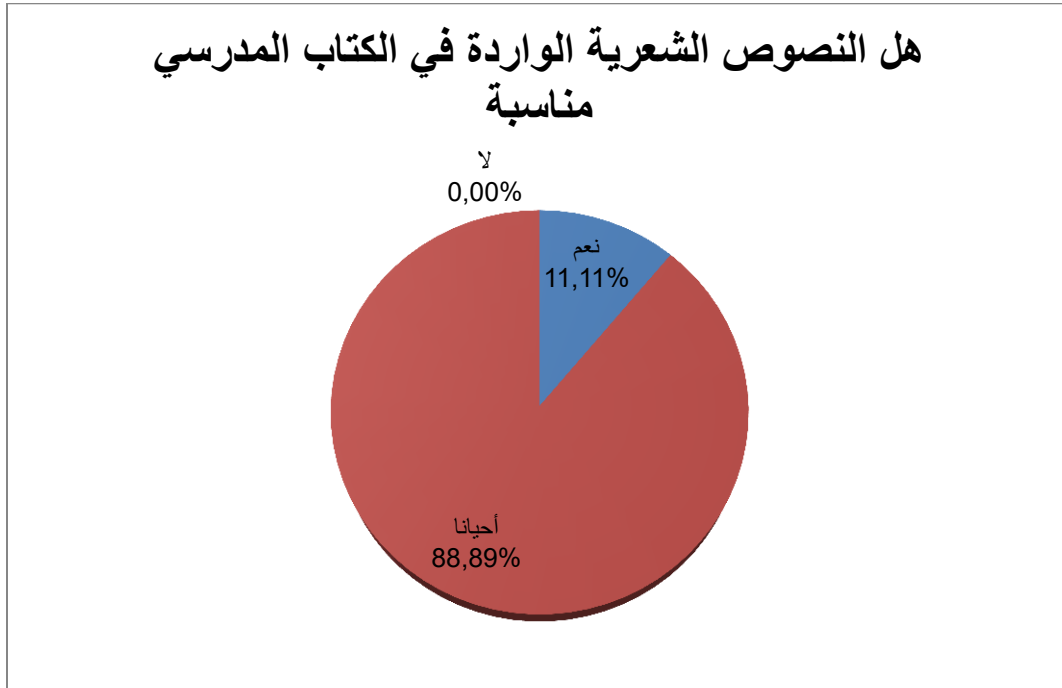
- هي أن النص النثري أوسع من الشعر من حيث الأنماط والأنواع والأساليب

- مع النص النظري يصل المتعلم إلى فهمه والتمكن من لغته بأبسط الطرق وأيسرها.
- النصوص النظرية ذات لغة بسيطة وواضحة في الغالب، وبعيدة عن الغموض والإيحاء، يستطيع المتعلم صياغة وحداتها وشرح ألفاظها.
- تكون النصوص النظرية أقرب إلى فكر وخيال المتعلم، وهي أكثر النصوص سهولة في إيصال الأفكار واستنباطها.
- المتعلم يكون قادراً من خلال النصوص النظرية إلى التجزئ وتفكيك العناصر ومعرفة الأفكار الجزئية في أقل وقت.
- أما فيما يخص الأساتذة الذين قالوا بالنصوص الشعرية، والتي كانت نسبتهم قليلة، فقد عللوا ذلك :
- أن النص الشعري يمد المتعلم اللغة العربي من مصدرها، ويتعرف على الشعر العربي في جميع أطواره
- للنص الشعري جانب إيقاعي موسيقي يجعله منفرد (وزن وقافية) إضافة إلى لغته المميزة التي يتعلم منها المتعلم التعمق في التفكير وفي الألفاظ الموحية ومن ثمة استنباط الفكرة وحصول الفهم
- كمل اعتبروا أن الشعر يقدم شواهد خادمة لقواعد اللغة العربية وتسهل تدريس النحو عن طريقها، خاصة إذا أحسن استغلالها واختيارها بمراعاة مستوى المتعلمين، فستحدث الفرق أثناء العملية التعليمية، وتجعل الأهداف محققة

السؤال الثالث:

نصه: هل النصوص الشعرية الواردة في الكتاب المدرسي مناسبة، وتحقق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة؟

لا	أحياناً	نعم	الكتاب المدرسي يحقق الأهداف
0(00%)	16 (88.89%)	2 (11.1%)	18 (100%)



قراءة وتعليق:

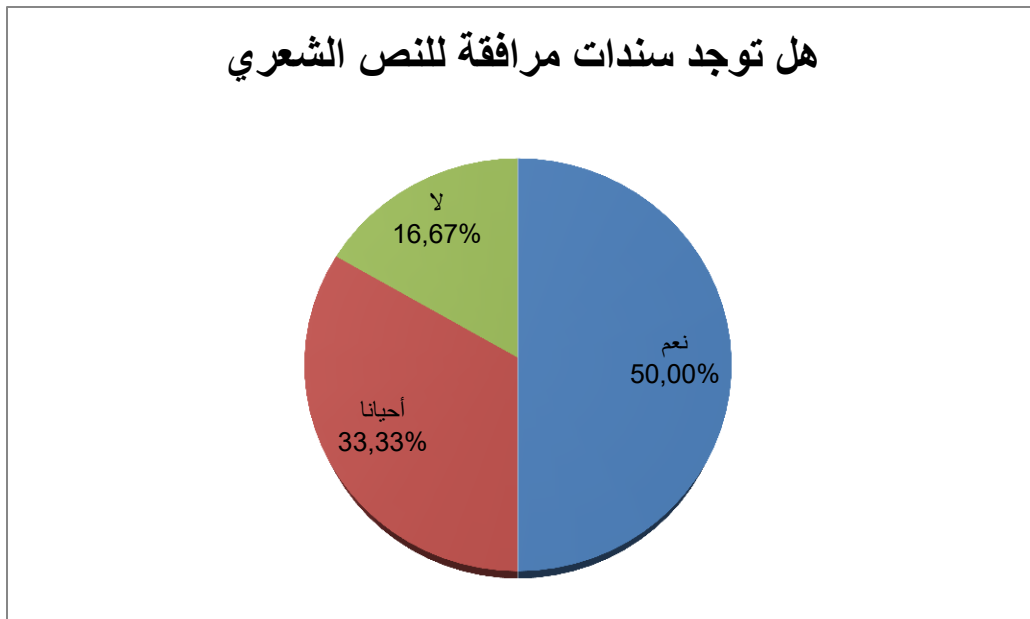
من خلال نتائج جدول النسب، نلاحظ أن النصوص الشعرية الواردة في الكتاب المدرسي مناسبة وتحقق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة عند 11.1% في حين الذين أجابوا بأن النصوص الشعرية تكون مناسبة أحيانا، وغير مناسبة في أحيان أخرى فقد قدرت نسبتهم بـ 88.88% إذ لا يوجد ولا أستاذ قال بأن النصوص الشعرية لا تحقق الأهداف مطلقا.

إذن النصوص الشعرية لا تحقق الأهداف المسطرة في كل مرة، وذلك للصعوبة التي لمسناها في النص الشعري (ألفاظه، أسلوبه..) وفي طريقة تعليم النص الشعري، وهذا دليل على اختيار النصوص لم يكن موقف في كتاب السنة الأولى متوسط.

السؤال الرابع:

نصه: هل توجد سندات مرافقة للنص الشعري؟

وجود سندات مرافقة	نعم	أحيانا	لا
الأستاذة 18 (%100)	9 (%50)	6 (%33.33)	3 (%16.67)



قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول، نلاحظ أن النص الشعري يحتوي على سندات مرافقة داخل الكتاب المدرسي الموجه للمتعلم، وذلك لأن جل الأساتذة يقررون بوجود سندات مرافقة فقد قدرت نسبة الأساتذة الذين قالوا نعم موجودة ب 50% في حين الذين قالوا أحيانا فقد قدرت نسبتهم ب 33.33% أما الأساتذة الذين قالوا بعدم وجودها فنسبتهم 16.67%، وهذا يدل على عدم استغلال لهذه السندات من قبل بعض الأساتذة، لأن هذه السندات تعتبر كوسائل دعم للمتعلم لكي يفهم معاني النص وألفاظه الصعبة، أو التعرف على الشخصية التي كتبت النص أو صور معبرة عن المضمون.

فالأساتذة الذين قالوا بوجود السندات نلاحظ انهم يحسنون استغلالها لصالح المتعلم وبهذا السير الحسن للدرس، ونجاح العملية التعليمية ككل.

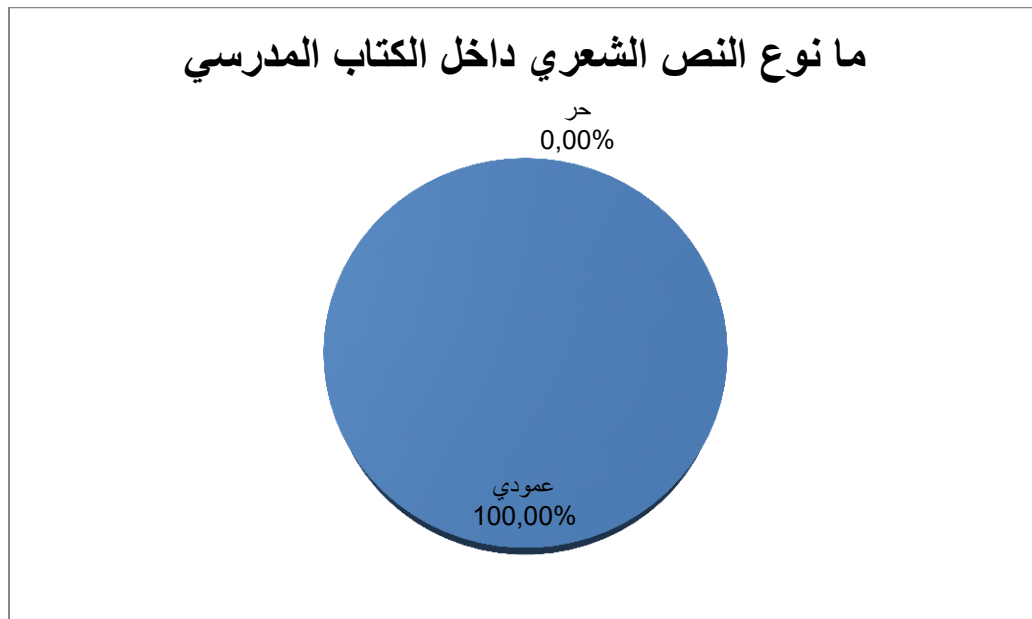
وقد ذكر الأساتذة مجموعة السندات التي وجدت مرافقة للنص الشعري وهي:

- قاموس (أعود إلى قاموسي)
- صوت توضيحية لمحتوى القصيدة
- معارف بلاغية (في شكل استنتاجات)
- صورة الشاعر

السؤال الخامس:

نصه: ما نوع النص الشعري داخل الكتاب المدرسي؟ وكيف ترى استجابة المتعلم في كلا النوعين؟

نوع النص الشعري الغالب	عمودي	حر
الأساتذة 18 (100%)	18 (100%)	0 (0%)



قراءة وتعليق:

من خلال نسب الجدول، والتي توضح لنا نوع النص الشعري الغالب داخل الكتاب المدرسي هو: النص الشعري العمودي حسب رأي المتعلمين وحسب ما ورد في الكتاب المدرسي، وقدّرت نسبة الذين قالوا بوجوده ب: 100%.

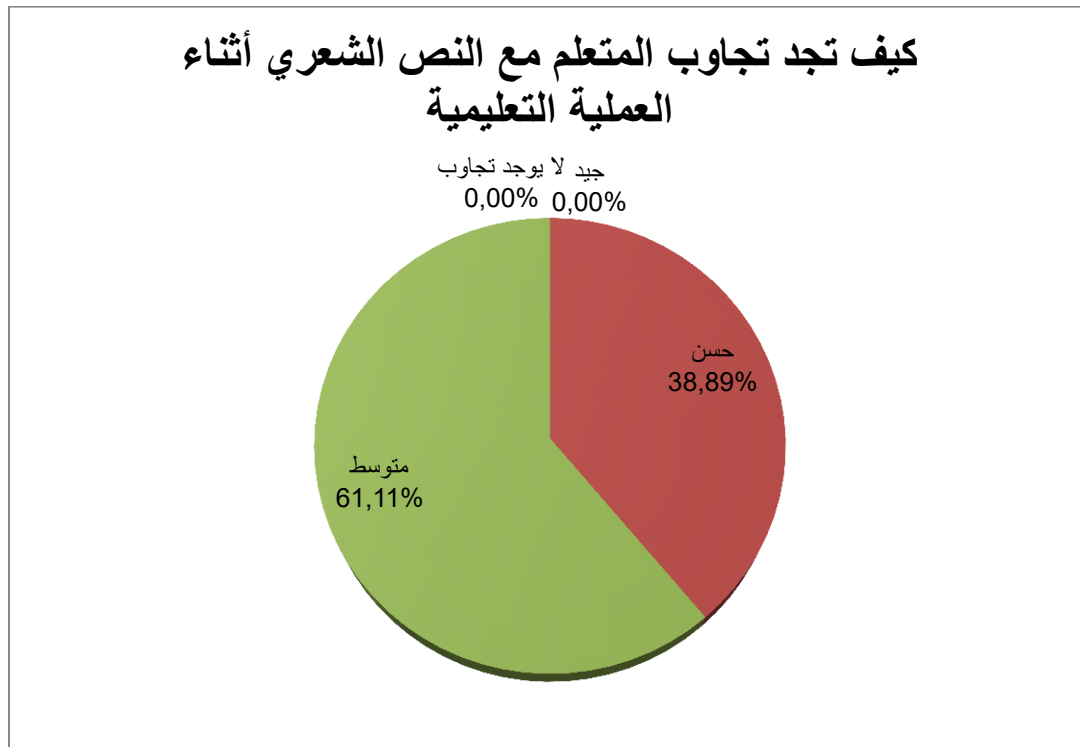
وفي رأي الأساتذة فقد أقرّوا بأن استجابة المتعلمين تكون متقاربة بين النوعين إلا أنهم يرجحون الكفة للنص الشعري الحر، لأنه أكثر اتساعا وبساطة من النصوص الشعرية العمودية التي تتسم أغلب قصائده بالغموض والإيحاء.

المحور الثاني: تعليمية اللغة العربية عن طريق النص الشعري

السؤال الأول:

نصه: كيف تجد تجاوب المتعلم مع النص الشعري أثناء العملية التعليمية؟

تجاوب المتعلم	جيد	حسن	متوسط	لا يوجد تجاوب
الأساتذة 18 (100%)	0 (00%)	7 (38.89%)	11 (61.11%)	0 (00%)



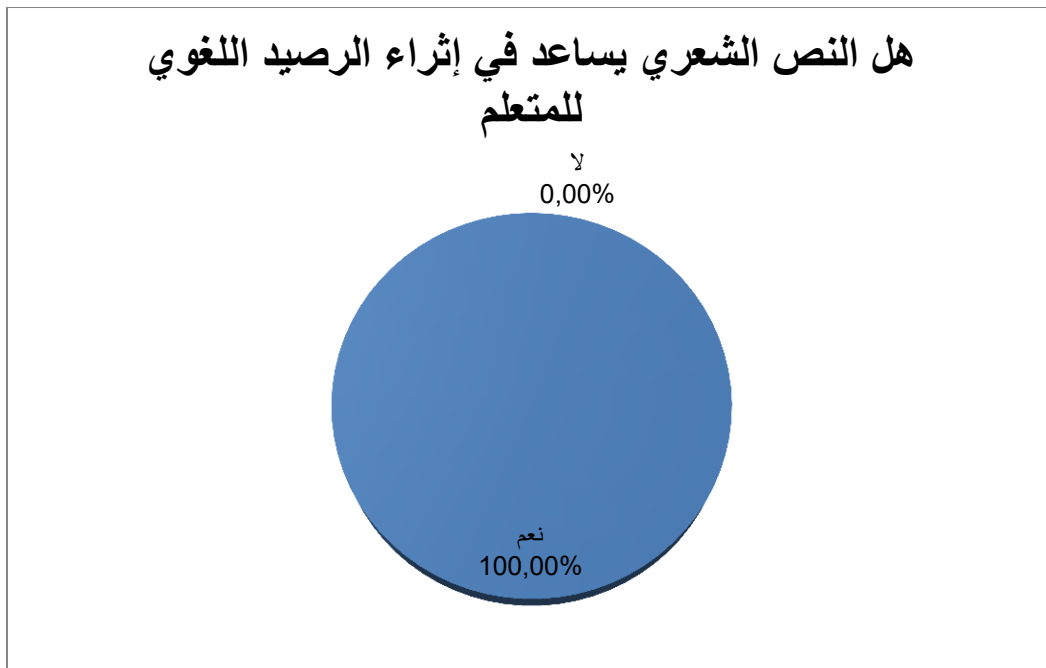
قراءة وتعليق:

من خلال ما يوضحه الجدول، نلاحظ أن تجاوب المتعلم مع النص الشعري أثناء العملية التعليمية كان بين الحسن والمتوسط، إذ قدرت نسبة الأساتذة الذين قالوا بأن التجاوب حسن: بـ 38.89% في حين الأساتذة الذين قالوا بأن التجاوب متوسط بلغت نسبتهم 61.11% في حين لم يجب ولا أستاذ بجيد أو بعدم التجاوب. من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن الأستاذ رغم الصعوبات التي تكون في طريقة تدريسه اللغة العربية بالنصوص الشعرية، إلا أن الأستاذ يصل مع متعلميه إلى مستوى معين من الفهم.

السؤال الثاني:

نصه: هل النص الشعري يساعد في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم؟

لا	نعم	إثراء الرصيد اللغوي
0 (00%)	18 (100%)	الأساتذة 18 (100%)



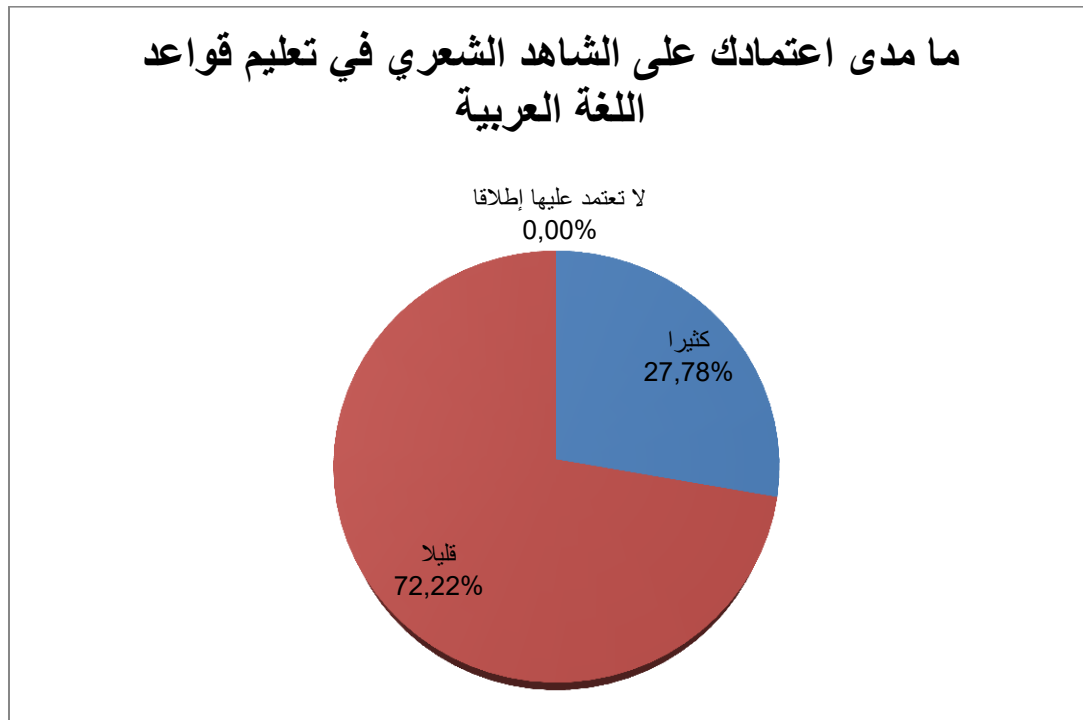
قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الجدول، نلاحظ أن كل الأساتذة يقرون بأن النص الشعري يساعد في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وذلك بنسبة 100% ، وهذا إذ دل إنما يدل على أهمية النص الشعري، ومدى احتياج متعلم اللغة العربية للنهل من لغته وأسلوبه، وحتى الرفعة في المضامين، كما أن الأساتذة يقرون بأن المتعلم الذي يهتم بالشعر نجد أن له لغة صحيحة وسليمة من الأخطاء الإملائية (تعبير كتابي، تعبير الشفوي) فمجرد قراءة النصوص الشعرية والإقبال عليها تزود المتعلم وتفتح العنان لخياله وأفكاره.

السؤال الثالث:

نصه: ما مدى اعتمادك على الشاهد الشعري في تعليم قواعد اللغة العربية؟

الاعتماد على الشاهد الشعري	كثيرا	قليلا	لا تعتمد عليها إطلاقا
الأساتذة 18 (100%)	5 (27.78%)	13 (72.22%)	0 (00%)



قراءة وتعليق:

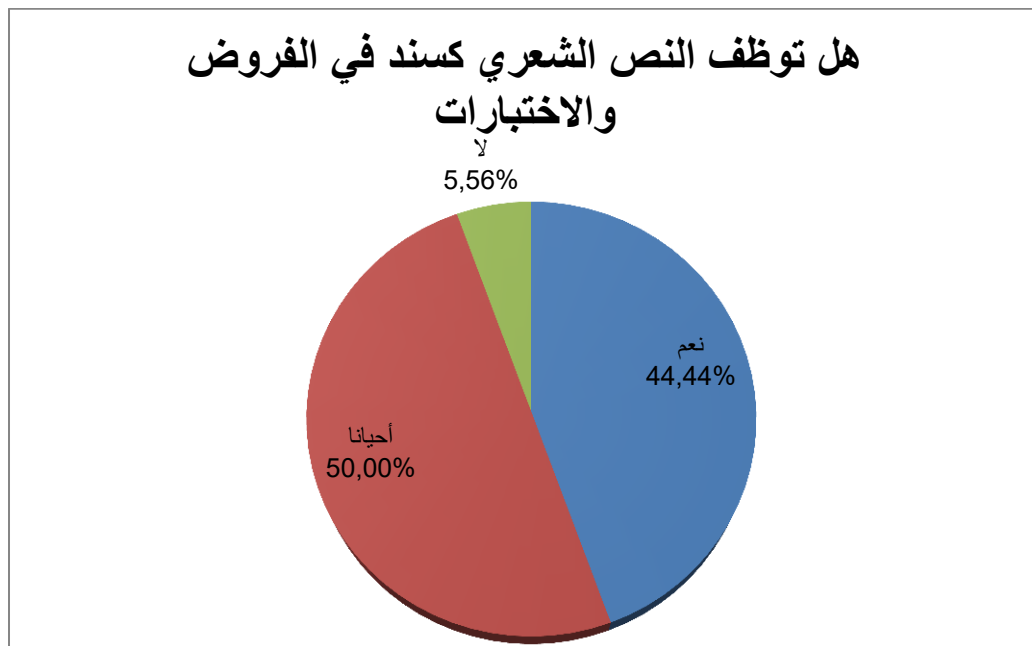
من خلال جدول النسب نلاحظ أن الأساتذة يعتمدون على الشاهد الشعري في تعليم قواعد اللغة العربية، وهناك من يكثر من استعمالها وقد قدرت نسبة الأساتذة الذين يوظفون الشاهد الشعري كثيرا بـ 27.78% في حين الأساتذة الذين يوظفونه بشكل قليل فقد قدرت نسبتهم بـ 72.22%

وعليه فالشاهد الشعري معتمد في تعليم القواعد اللغوية للغة العربية إلا أنه بنسب متفاوتة بين الأساتذة ، أما عن انتقاء الشاهد فتعتمد على مهارة الأستاذ في اختيار الأنسب للدرس، ولمستوى متعلمي صفه.

السؤال الرابع:

نصه: هل توظف النص الشعري كسند في الفروض و الاختبارات؟

توظيف النص الشعري في الاختبارات	نعم	أحيانا	لا
الأساتذة 18 (100%)	8 (44.44%)	9 (50%)	1 (5.56%)



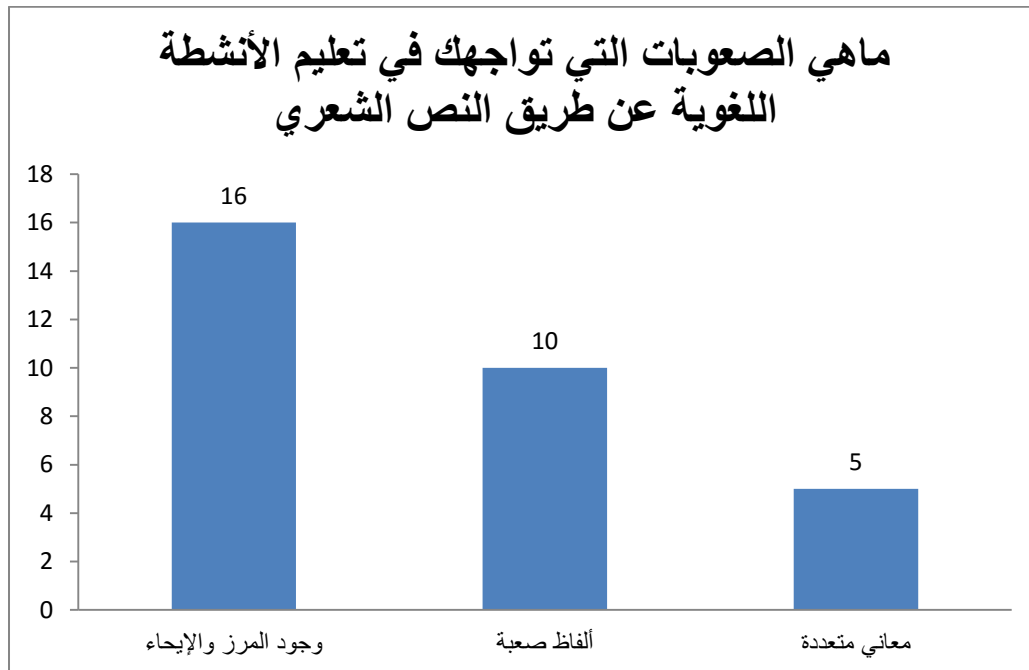
قراءة وتعليق:

يوضح لنا جدول النسب أن توظيف النص الشعري كسند في الفروض والاختبارات وارد عند أغلب الأساتذة الذين تم استجوابهم، فكانت نسبتهم 44.44% بالنسبة للذين كانت إجاباتهم "نعم"، و 50% للموجبين بأحيانا، في حين 5.56% أجابوا بلا و هي نسبة ضعيفة جدا. وهذا يؤكد الاهتمام بالنص الشعري من طرف الأساتذة وواضعي المناهج ومن خلال تحاوري مع بعض الأساتذة أكدوا لي أن السادة المفتشين يوصون بتوظيف النص الشعري على الأقل في كل ثلاثي إما في فرض أو امتحان.

السؤال الخامس:

نصه: ماهي الصعوبات التي تواجهك في تعليم الأنشطة اللغوية عن طريق النص الشعري؟

الصعوبات	وجود المرز والإيحاء	ألفاظ صعبة	معاني متعددة
الأساتذة 18 (100%)	16 (88.8%)	10 (55.5%)	5 (27.7%)



قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تعليم الأنشطة اللغوية عن طريق النص الشعري تباينت في نسبها فنجد: وجود الرمز والإيحاء 88.8%، أما الألفاظ الصعبة بلغت 55.5%، في حين معاني متعددة فنسبتها 27.7%، و عليه فصعوبة هذه المعطيات تجعل مهمة الأستاذ مضاعفة وكما وضح الأساتذة أن:

- الوصول بالمتعلم إلى فهم النص الشعري أمر ليس بالهين، لأن النص الشعري صعب تجزئته، بالإضافة إلى وجود مفردات للنصوص شعرية موجودة في الكتاب المدرسي، تتسم بالغموض وجديدة على متعلم في هذا المستوى من مرحلة التعليم المتوسط، وبهذا ينعكس سلباً على الحجم الساعي الذي يقدم فيه نشاط لغوي آخر (نحو، صرف، بلاغة...)

فمثلاً: يطلب من المتعلم إعراب ما تحته سطر في هذا البيت

تمل الندامي ما عداني فإنني *** بكل الذي يهوى نديم مؤلّع

فهذا البيت لا يناسب فهم وسن المتعلمين ولا يحمل قيمة أخلاقية لهم.

الاقتراحات التي يراها الأساتذة ضرورية في تعليم اللغة عن طريق النص الشعري: أجمالها في هذه النقاط:

- اختيار نصوص شعرية توافق سن التلاميذ (فهمه)، وكذا قيمه الاجتماعية والدينية والوطنية، أي نصوص قريبة من بيئتهم وواقعهم وتخدم قيمهم .
- تقارب أو تطابق النص الشعري مع الدرس خاصة في التدريس باعتماده مبدأ المقاربة النصية.
- حداثة النصوص الشعرية أمر مهم لجذب اهتمام المتعلم مع الابتعاد عن الرمز والإيحاء.
- تفعيل النص الشعري، وتخصيص وقت كافي للدراسة بشكل جيد وشامل.

- التدرج مع المتعلمين من الأسهل إلى الأصعب لأن سهولة النص ووضوحه، تجعل المتعلم يقبل عليه.
- يجب أن يكون للنص الشعري وغيره من النصوص مورداً تربوياً، وأن يسهم في نمو خبرات المتعلم المعرفية و المهارية و التواصلية، وأن يدرس وفق خطوات منظمة الأجزاء، وخالية من الارتجالية والعشوائية، محققاً للأهداف الجزئية والعمامة.
- التنوع والتحديث في طرائق التدريس، تتناسب مع متعلم هذا الجيل المقبل على الأدوات التكنولوجية بكل أنواعها، فتفعيلها في التعليم سيزيد المتعلمين تحفيزاً وإقبالاً.

نتائج الاستبيان:

• على مستوى المناهج:

تحظى اللغة العربية بمكانة مميزة في المنظومة التربوية باعتبارها لغة وطنية رسمية، وهي لغة تدريس كافة المواد التعليمية في جميع المراحل، فالمنهاج وضع مخطط مدروس للتحكم في ملكتها إذ هي مفتاح العملية التعليمية، مما يؤدي بالمتعلم إلى هيكلة فكرة وصقل شخصيته، وتغذية بعده الثقافي والوجداني.

وقد وضع المنهاج كفاءة شاملة لكل ميدان ومنها: ميدان فهم المكتوب الذي يرد فيه النص الشعري حيث يصل المتعلم إلى هذه الكفاءة الشاملة بمعية المتعلم وهي:

- يقرأ نصوصاً نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية ويصدر في شأنها أحكامها، ويعيد تركيبها بأسلوبه، مستعملاً مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.

وقد جعل المنهاج من المقاربة النصية وسيلة لتحقيق الأهداف، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية والفنية، وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية، وهذا ما نجده مجسداً في كتاب اللغة العربية سنة أولى متوسط كبداية جديدة للجيل الثاني إذ

سوف يلحق هذه التجديد بقية أطوار التعليم المتوسط ابتداء من السنة الدراسية القادمة، ومما لمسناه في هذا الكتاب حول النصوص الشعرية الواردة تنوع مصادر وعصور هذه النصوص (جزائرية وعربية، حديثة وقديمة) وقد شملت أنماط وأساليب مختلفة، و تعلمات (لغوية، بلاغية، عروض...) مما ينمي كفاءات اللغة العربية عن المتعلمين.

• على مستوى المتعلم:

باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فهو محط اهتمام كل طرق في المنظومة التربوية.

ومن خلال احتكاكنا بمجموعة من متعلمي السنة الأولى أثناء بحثنا هذا وإجراء استبيان لهم تأكد لنا حبهم وشغفهم للشعر، وهذه فطرة لدى كل إنسان يميل إلى تذوق الجمال بمختلف أنواعه، والنص الشعري العربي يزخر بهذا الجمال، الذي كان واضحا من خلال:

- ميل المتعلمين إلى الشعر على حساب النثر، وهذا من جانب الإيقاعي الموسيقي الذي تستحسنه الأذن، لكن المتعلم في المقابل يلقي صعوبات وعقبات في جوانب أخرى، وضحناها من خلال تحليلنا (ألفاظ صعبة، تعدد معانيه وغموضها)

ونرجع هذا إلى الأسس التي اعتمدها المنهاج في اختياره وللطريقة التي تدرس بها، في حين على واضعي المناهج استغلال شغف المتعلمين في تنمية قدراتهم وملكاتهم اللغوية من أجل صقل المواهب التي لفتت انتباهنا، ومرافقتها والأخذ بيدها إلى طريق الإبداع، وهذه كعينة وأمثاله كثيرة.

• على مستوى المعلم:

إن المعلم هو المحرك والمسير للحصة، ولكيفية تقديم المناهج والمضامين للمتعلم بأفضل الطرق، والمسؤول عن اختيار الطريقة المناسبة لدرسه بما يناسب متعلميه من حيث التعلم.

و حجمها الساعي لكل صف باعتبار أن مستوى المتعلمين متفاوت من صف إلى آخر وحتى في الصف الواحد لا تكون المستويات نفسها حتى وإن كانت متقاربة.

فعلى المعلم التفكير في الكفاءات الحقيقية التي يراد من المتعلم التمكن منها وذلك بتحديد السعي إلى تحقيقها في كل مادة تعليمية مقدمة في برنامج المتعلم، وذلك لبلوغ الأهداف المرجوة والابتعاد عن التشتت والتوسع دون الوصول إلى الغايات.

و في أي نشاط لغوي على الأستاذ أن تكون له إجابة للسؤال: ماذا يفعل المتعلم الذي تعلم ما كنا نرغب أن يتعلمه؟

وعلى الأستاذ أن يكون على دراية بنوعية المتعلم الذي يعلم، فببداً بتغيير داخلي إجمالي، والذي يحدث أثناء الدرس باستعمال أفعال قابلة للتأويل من مثل: ينمي، يكون، يألّف، يفهم، يتذوق، وصولاً إلى بناء معارفه ومقارنته مع الواقع وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

باعتبار النص الشعري آلية مهمة في تعليم اللغة العربية، وهذا ما استهدفته في دراستي، وخلصت إلى النتائج والمقترحات التالية:

- النص الشعري أحد وسائل المتعلم للتمكن من مستويات اللغة، وذلك من خلال ما يمتلكه النص من مستويات لغوية (أصوات وصرف ونحو، دلالة) هذا الجانب يثري رصيد المتعلم ويمكنه من اللغة، وتوجد جوانب أخرى متمثلة في العوامل المعرفية والاجتماعية والفنية، وكل هذه تتفاعل داخل النص.
- النصوص بصفة عامة، والنص الشعري بصفة خاصة من أهم السندات التي تثري كتاب المتعلم، وتساعد كثيرا في تحقيق الأهداف التربوية، ووجودها في نشاطات معينة وخاصة البلاغية والعروضية لا استغناء عنها بل وجودها ضروري.
- النص الشعري لا يكفي دراسته لأجل الدراسة بل يجب يستمتع قارئه بإلقائه والتمتع بقوافيه ومعانيه، وذلك لأن الأداء يتطلب خلق صوت بارز آخر وهو صوت النص ذاته، والذي إذا ما استعمل في العملية التعليمية سوف يحسن كثيرا من التعبير الشفهي ويمنح المتعلم شجاعة أدبية، وذلك لأن المتعلم لو منح المساحة اللازمة وتعمق في النص سوف يتجاوزه إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق والأحداث الواردة في النص، وبهذا توليد أفكار جديدة، ومتنوعة، وهذا أسمى ما تسعى إليه المنظومة التربوية.
- النصوص تقوم على معايير معينة يجب ان تكون متوفرة في النصوص المقدمة للمتعلم داخل الكتاب المدرسي.
- اختيار نصوص مناسبة للمتعلم في هذه المرحلة الحساسة من عمره ليس أمرا سهلا، ويجب مراعاة أسس الاختيار بعناية، لأن أغلب النصوص الشعرية الواردة في كتاب المتعلم سنة أولى متوسط تفوق قدرات المتعلم، ورغم حبه للنص الشعري إلا أنه يلاقي صعوبات كثيرة في فهمه لهذه النصوص.

- أقترح أن تسند مهمة اختيار النصوص لكبار الادباء المعاصرين وأبلغ واكبر الشعراء، لأنهم يتمتعون بالذوق الرقي وعلى دراية أكثر بالمضامين والمعارف.
- ويجب أن تتكفل جميع الجهات المعنية من أساتذة وواضعي المناهج والقائمين على اختيار النصوص و التعلّيمات من خبراء في هذا المجال.
- مرافقة المتعلم وخاصة في هذه المرحلة، وتشجيعه على إخراج كل مواهبه ومكنوناته كل حسب طريقته، وخاصة في كتابه الشعر بمختلف أنواعه، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من قبل الأستاذ، لأن هناك مواهب في كتابة الشعر، وهذا ما لاحظته من خلال دراستي الميدانية، فلننمي قدرات المتعلمين ومواهبهم، وندفع بالجيل الجديد من أبنائنا إلى تعلم اللغة العربية الفصحى، خاصّة وأن لدينا وعدًا إلهيًا بأن الله تعالى سيحفظها بحفظ كتابه الكريم الذي أنزله بها: "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون"
- (الحجر: 09) .
- وفي الاخير أرجو أن تزدهر بحوث جديدة تصب في فائدة منظومتنا التربوية، وموضوعي هذا تحديدا مفتوح على دراسات عديدة ومهمة، تساعد على إضاءة الطريق أمام مناهج تدريس اللغة العربية في الجزائر.

ملحق

مصطلحات البرنامج:

1- ملص التخرج:

ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية، وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالمرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة.

2- البرنامج السنوي:

هو التعلّات السنوية المبرمجة، لكنه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية، بل يربطها ربطا متينا بصفاتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد، ويقدم أنماط لوضعايات تعليمية، ومعايير التقويم ومؤشراته، ومقترحا لتوزيع الحجم الزمني.

3- الكفاءة الشاملة:

هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

4- الميدان:

جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في مملص التخرج.

5- الكفاءة الختامية:

مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعتبر بصيغة التصرف عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكّل.

6- مركبات الكفاءة:

هي تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى دراسيا واحدا: المضامين المعرفية، توظيفها، تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

7- الموارد المعرفية:

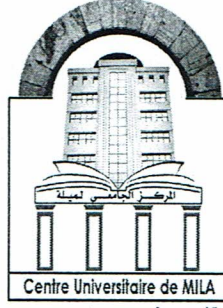
هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة، والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

8- المقاربة بالكفاءات:

منح المتعلمين القدرات و المهارات التي تسمح لهم فعلا أن يكونوا كفاء للقيام بأشياء تنفعهم وتنفع مجتمعاتهم . و الكفاءة لا توجد إلا اذا تجلت و اتضحت في الأداء .

9- الوضعيات التعلمية:

هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعلمية، تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها، وتشمل كل مركبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجية.



إلى السيد المحترم / مدير متوسطة انغامش بوداود
الرواشد - ميلة -

الموضوع: طلب إجراء تربص.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص
بؤسستكم للطالبة /

01- كريمة سطاطحة.

شعبة: لغة وأدب عربي.

المسجلة بالسنة: الثانية ماستر.

خلال السنة الجامعية: 2016/2017.

تخصص: علوم اللسان.

عنوان الموضوع: توظيف النص الشعري في تعليم اللغة العربية للسنة الأولى متوسط أنغودجا .

مدة التربص: 15 يوما.

وإننا لوائقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

ع/مدير معهد الآداب واللغات

نيابة
مدير مساعد للدراسات في التدرج
بمعهد الآداب واللغات
الأستاذ: عبد الغاني قبايلي





المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف - ميلة -
معهد الآداب و اللغات

استبيان خاص بأساتذة الطور المتوسط

أخي الأستاذ... أختي الأستاذة...

تحية طيبة...

أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الخاص بالطور المتوسط، من أجل إفادتي بآرائكم لاستكمال مذكرة تخرجي وعنوانها: "توظيف النص الشعري في تعليم اللغة العربية - السنة الأولى متوسط أنموذجا-"، وذلك بالإجابة على الأسئلة المقدمة إليكم، بوضع علامة (X) في المكان المناسب، مع تعليل الإجابة إن طلب ذلك، ولكم مني كل الشكر والتقدير.

الطالبة:

- كريمة سطاطحة

إشراف الأستاذ:

- الخثير داودي

البيانات الشخصية:

1. الجنس: - ذكر ☐ - أنثى ☐

2. الخبرة المكتسبة في الميدان:

- أقل من 5 سنوات ☐ - أقل من 10 سنوات ☐

- أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الأول: النص الشعري في الكتاب المدرسي

1- هل الكتاب المدرسي يوظف النصوص الشعرية في تعليم اللغة العربية؟ وما هو رأيك

فيها؟

- نعم ☐ - لا ☐

رأيك فيها؟

.....
.....
.....

2- ماهي النصوص التي تساعدك أكثر في تدريس اللغة العربية وتريد أن تكون لها الغلبة

داخل الكتاب المدرسي؟

- شعرية ☐ - نثرية ☐

وضح لماذا؟
.....
.....

3- هل النصوص الشعرية الواردة في الكتاب المدرسي مناسبة وتحقق الأهداف المسطرة

في هذه المرحلة؟

- نعم ☐ - أحيانا ☐ - لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "لا" أو "أحيانا"، وضح لماذا؟
.....
.....

4- هل توجد سندات مرافقة للنص الشعري؟

- نعم ☐ - أحيانا ☐ - لا ☐

أذكرها إن وجدت:
.....
.....

5- ما نوع النص الشعري الغالب داخل الكتاب المدرسي؟ وكيف ترى استجابة المتعلم في

كلا النوعين؟

- عمودي ☐ - حر ☐

المحور الثاني: تعليمية اللغة العربية عن طريق النص الشعري

1- كيف تجد تجاوب المتعلم مع النص الشعري أثناء العملية التعليمية؟

- جيد ☐ - حسن ☐ - متوسط ☐ - لا يوجد تجاوب ☐

2- هل النص الشعري يساعد في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم؟

- نعم ☐ - لا ☐

3- ما مدى اعتمادك على الشاهد الشعري في تعليم قواعد اللغة العربية؟

- كثيرا ☐ - قليلا ☐ - لا تعتمد عليها إطلاقا ☐

4- هل توظف النص الشعري كسند في الفروض والاختبارات؟

- نعم ☐ - أحيانا ☐ - لا ☐

• أذكر التعلّيمات اللغوية التي يكون النص الشعري سندًا لها

.....

.....

.....

5- ماهي الصعوبات التي تواجهك في تعليم الأنشطة اللغوية عن طريق النص الشعري؟

- وجود الرمز والإيحاء ☐ - ألفاظ صعبة ☐ - معانيه متعددة ☐

ماهي الاقتراحات التي ترونها ضرورية في تعليم اللغة العربية عن طريق النص الشعري؟

.....

.....

.....



المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف - ميلة -
معهد الآداب و اللغات

استبيان خاص بمتعلمي الطور المتوسط

عزيزي المتعلم... عزيزتي المتعلمة...

تحية طيبة...

أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الخاص بمرحلتكم (أولى متوسط)، من أجل رصد آرائكم لاستكمال مذكرة تخرجي، وعنوانها: "توظيف النص الشعري في تعليم اللغة العربية -السنة الأولى متوسط أنموذجا-"، وذلك بالإجابة على الأسئلة المقدمة إليكم، بوضع علامة (X) في المكان المناسب، مع الدقة في الاختيار، وشكرا.

الطالبة:

- كريمة سطاطحة

إشراف الأستاذ:

الختير داودي

البيانات الشخصية:

1. الجنس: - ذكر ☐ - أنثى ☐

2. العمر: - من 11 إلى 13 ☐ - من 13 إلى 15 ☐

3. المستوى في الدراسة:

- ممتاز ☐ - جيد ☐ - حسن ☐ - مقبول ☐ - ضعيف ☐

النصوص الشعرية ومدى تناسبها مع رغبات المتعلمين سنة أولى متوسط:

1- أي من النصوص الأدبية تفضل أن تدرس؟

- نثرية ☐ - شعرية ☐

2- هل تجد صعوبة في فهم النصوص الشعرية؟

- نعم ☐ - لا ☐

3- فهمك للنصوص الشعرية، والتمكن من لغتها يكون من خلال:

- القراءة الأولى ☐ - قراءة متعددة ☐ - شرح الأستاذ ☐

4- هل تفهم القواعد النحوية للغة العربية عن طريق الشاهد الشعري؟

- نعم ☐ - أحيانا ☐ - لا ☐

5- ماذا أضافت لك النصوص الشعرية؟

- حسنت لغتك ☐ - زادت من ثقافتك ☐ - أصبحت تتذوق الشعر ☐

6- هل توظف الشواهد الشعرية في تعابيرك الكتابية؟

- نعم ☐ - أحيانا ☐ - لا ☐

7- هل لديك ميولات لكتابة الشعر؟

- نعم ☐ - لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أكتب لنا نموذجا مما تكتب:

.....

.....

.....

أكتشف كتابي

أتذوق النصّ



إنتاج المكتوب



مقطع جديد

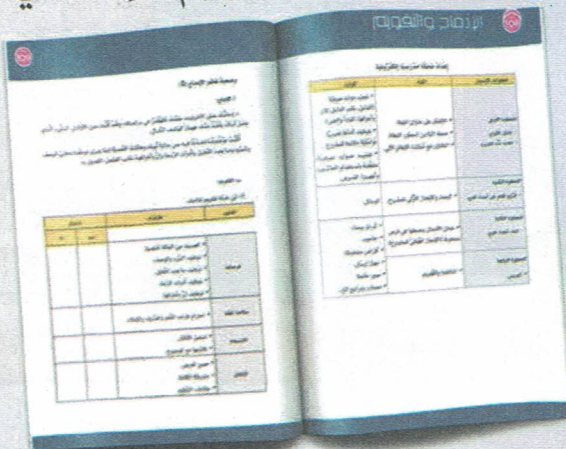
الإستنتاج

قواعد اللغة



أنجز تماريني في البيت

التقويم الإدماجي



المقاطع	فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	الصفحة	فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)	الصفحة	إنتاج المكتوب	الصفحة	المشاريع	الصفحة
تقويم تشخيصي								
الحياة العائلية	ابنتي	12	أبي	14		سرد أحداث عائلية برئاسة الجدة. موضوعها : ربط جيل اليوم بجيل الأمس.	27	
	النعت (1)	13	الشعر والنثر	15				
	قلب الأم	16	رسالة إلى أمي	18				
	أزمة الفعل	17	أتذوق النص	19				
	في كوخ العجوز رحمة	20	أنا وابنتي	22				
	الضمير وأنواعه	21	القطعة الشعرية والقصيدة	23				
	ماما..	24	رسالة إلى ولدي	26				
	علامات الوقف (1)	25	أتذوق النص	27				
إدماج - تقويم - معالجة للمقطع								
28								

47	وصف شخصية وطنية جزائرية متميزة.	35	تقنية تحرير مقدمة	34	ثقي يا أيها الوطن المفدى	32	حب الوطن من الإيمان	حب الوطن
				35	البيت الشعري	33	النعت السببي	
		39	الوصف	38	واللحرية الحمراء باب	36	متعة العودة إلى الوطن	
				39	أذوق النص	37	أسماء الإشارة	
		43	إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمة	42	نوفمبر	40	فداء الجزائر	
				43	التشبيه	41	الاسم الموصول	
		47	1- الإنتاج	46	بشارك يا دعد	44	الوطني	
			2- المشروع	47	الجناس	45	الفاعل	
48	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							

68	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية.	55	الوصف المادي	54	جميلة بوحيرد	52	سرّ العظمة	عظماء الإنسانية
				55	أَتَذَوِّقُ النَّصَّ	53	جمعا المذكر و المؤنث السَّالِمِينَ	
		59	الوصف المعنوي	58	عمر ورسول كسرى	56	فرانز فانون	
				59	أَتَذَوِّقُ النَّصَّ	57	جمع التَّكْسِير	
		63	التلخيص	62	بتهوفن	60	الرازي طبيا عظيما	
				63	أَتَذَوِّقُ النَّصَّ	61	همزة الوصل	
		67	1- الإنتاج	66	ماسينيسا	64	ابن الهيثم العبقري	
		68	2- المشروع	67	التعبير المجازي	65	علامات الوقف (2)	
69	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							
تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي و معالجة)								

87	تحليل ظاهرة التسوّل في شوارع بلادنا.	75	بناء فقرة وصفية	74	أغنية البؤس	72	آيات من سورة الحجرات	الأخلاق و المجتمع
				75	أتذوّق النّصّ	73	المبتدأ والخبر	
		79	بناء فقرة سردية	78	بين المظهر والمخبر	76	الوقیعة	
				79	الطّباق	77	كان وأخواتها	
		83	بناء فقرات سردية وصفية	82	إنّ لكم معالم	80	العبودية	
				83	السّجع	81	همزة القطع	
		87	1- الإنتاج	86	سوء المهلكة	84	مدرّسة رغم أنفك!	
			2- المشروع	87	أتذوّق النّصّ	85	الهمزة في آخر الكلمة	
88	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							

108	إعداد مجلة مدرسية إلكترونية.	95	تكملة فكرة	94	المذيع	92	الكتاب الإلكتروني	العلم والاكتشافات العلمية
				95	الأسلوب الخبري	93	إن وأخواتها	
		99	أدوات الربط	98	أنا واليراع	96	الفايس بوك نعمة أم نقمة؟	
				99	أذوق النص	97	نائب الفاعل	
		103	نقد فكرة	102	غازي الفضاء	100	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان	
				103	أذوق النص	101	المفعول به	
		107	1- الإنتاج	106	المُسْتَكْشَفَاتُ الْعِلْمِيَّةُ	104	الطاقة	
		108	2- المشروع	107	الأسلوب العلمي	105	(ال) الشمسية و (ال) القمرية	
108	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							

127	سرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك.	115	الوصف من العام إلى الخاص	114	في يوم الأمّهات	112	الأعياد	الأعياد
				115	أتذوّق النّصّ	113	المفعول المطلق	
		119	المزج بين الوصف والسرد	118	مولد محمّد صلى الله عليه وسلّم	116	هدية العيد	
				119	أتذوّق النّصّ	117	المفعول لأجله	
		123	تلخيص نصّ وصفي أو سردي	122	عيد الجزائر	120	اليوم العالمي للبيئة	
				123	أتذوّق النّصّ	121	التّاء المفتوحة	
		127	1- الإنتاج	126	عيد الأمّ	124	عيد القرية	
				127	حرف الرّوي	125	التّاء المربوطة	
128	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							
تقويم فصلي) + (تقويم تشخيصي و معالجة)								

147	إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر.	135	ما يفيد التوكيد	134	النهر المتجمّد	132	في الغابة	الطبيعة
				135	الأسلوب الإنشائي (1)	133	المفعول معه	
		139	ما يفيد التعليل	138	نشيد الماء	136	بين الرّيف والمدينة	
				139	أَتَذَوِّقُ النَّصَّ	137	الحال	
		143	تحرير نصّ منسجم	142	ما أجمل الطبيعة!	140	عودة القطيع	
				143	أَتَذَوِّقُ النَّصَّ	141	أنواع الحال	
		147	1- الإنتاج	146	جمال البادية	144	الاصطياف	
			2- المشروع	147	أَتَذَوِّقُ النَّصَّ	145	حذف الألف	
148	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							

168	إنجاز لوحة إشهارية تبرز مخاطر التدخين.	155	تحرير موضوع يتضمن قيمة	154	ركوب الخيل	152	أهمية التربية الرياضية	الصحة والرياضة
				155	أذوق النص	153	حذف همزة (ابن)	
		159	تحرير موضوع يتناول موقفًا	158	كرة القدم	156	هل نعيش في مساكن مريضة ؟	
				159	أذوق النص	157	ألف التفريق	
		163	ما يفيد التشبيه و التفاضل	162	آفة التدخين (اللفافة)	160	مريض الوهم	
				163	الأسلوب الإنشائي (2)	161	الألف اللينة (1)	
		167	1- الإنتاج	166	المسلول	164	ظاهرة الخوف عند الأطفال	
		168	2- المشروع	167	أذوق النص	165	الألف اللينة (2)	
169	إدماج - تقويم - معالجة للمقطع							
التقويم الإشهادي								



المقطع 1 :

الحياة العائلية

الكفاءة الختامية للمقطع

«ينتج المتعلم نصًا متسقًا ومنسجمًا، يتحدث فيه عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة، بلغة سليمة، يتضمن قيمًا أسرية، يوظف فيه النمط السردى والتعت وأفعالا ذات أزمنة مختلفة والضمير وأنواعه، وعلامات الوقف المناسبة».

المبادئ ووضعيات التعلم	
الميدان	الوضعية التعليمية
فهم المنطوق وإنتاجه	في إطار ميدان المنطوق وإنتاجه، ستطلع على نصوص تتعلق بالحياة العائلية. 1- اسمعها جيدًا وشرح بعض ألفاظها وناقشها بعمق لتفهم معانيها. 2- اعرضها شفاهةً وبلغة سليمة. 3- كن مستعدًا للرد والمناقشة محترمًا آداب تناول الكلمة.
فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	إليك نصوصًا في إطار ميدان فهم المكتوب - قراءة مشروحة - تتعلق بالحياة العائلية، لتقرأها وتطلع عليها. 1- اقرأها قراءةً معبرةً وباسترسالٍ وتفاعلٍ. 2- استخلص ما فيها من قيم أسرية. 3- اشرح الألفاظ التي تستحق الشرح. 4- ناقش بناءها الفكري وأساليبيها، ومواردها المعرفية المجنّدة فيها.
فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)	يقترح عليك هذا المقطع الأول مجموعة من النصوص الأدبية لتدرسها وتتفاعل معها. 1- اقرأها قراءةً واعيةً بإلقاءٍ حسنٍ ثمّم مثل معانيها وتذوّق أساليبيها. 2- اشرح ما يستحق الشرح من الألفاظ. 3- أدرس أفكارها وأساليبيها وقف على مواطن الجمال وبعض الموارد الموظفة فيها.

الكفاءة الشاملة

يتواصل التلميذ بلغة سليمة ويقرأ قراءة مسترسلة منغمّة نصوصًا مركبة سردية وصفية لا تقل عن مئة وسبعين كلمة وينتجها مشافهةً وكتابةً في وضعيات تواصلية دالة.



رِسَالَةٌ إِلَى أُمِّي

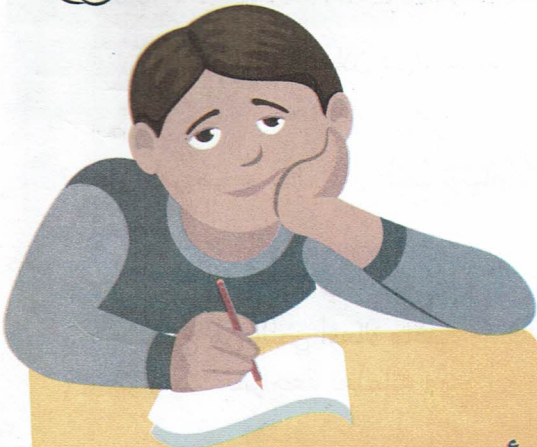
صَبَاحَ الْخَيْرِ يَا حُلُوَّةَ
صَبَاحَ الْخَيْرِ يَا قَدِيسَتِي الْحُلُوَّةَ..
مَضَى عَامَانِ يَا أُمِّي
عَلَى الْوَلَدِ الَّذِي أَبْحَرَ
بِرَحْلَتِهِ الْخُرَافِيَّةِ
وَحَبَابٍ فِي حَقَائِبِهِ
صَبَاحَ بِلَادِهِ الْأَخْضَرِ
وَأَنْجُمَهَا، وَأَنْهَرَهَا، وَكُلَّ شَقِيقَتِهَا الْأَحْمَرِ
وَحَبَابٍ فِي مَلَابِسِهِ
طَرَابِينًا مِنَ التَّنْعَاكِ وَالزَّرْعَتَرِ
أَنَا وَحْدِي
وَمِنِّي مَقْعَدِي يَضْجَرُ
وَأَحْزَانِي عَصَافِيرُ تُفْتَشُ بَعْدَ عَنْ بَيْدَرٍ
عَرَفْتُ عَوَاطِفَ الْإِسْمَنْتِ وَالْخَشَبِ
عَرَفْتُ حَضَارَةَ التَّعَبِ
وَطُفْتُ الْهِنْدَ، طُفْتُ السَّنْدَ طُفْتُ الْعَالَمَ الْأَصْفَرَ
وَلَمْ أَعُثِرْ
عَلَى امْرَأَةٍ تُمَشِّطُ شَعْرِي الْأَشْفَرَ
وَتَحْمِلُ فِي حَقِيبَتِهَا إِلَيَّ عَرَائِسَ السُّكَّرِ
وَتَكْسُونِي إِذَا أَعْرَى
وَتَنْشِلُنِي إِذَا أَعُثِرْتُ
فَكَيْفَ.. فَكَيْفَ يَا أُمِّي
غَدَوْتُ أَبَا وَلَمْ أَكْبُرْ؟

نزار قباني
خمسة رسائل إلى أمي
(الأعمال الشعرية الكاملة)
منشورات نزار قباني / ط. بيروت ص 529 و 530

أفهم النص:

1. عم يتحدث الشاعر في هذا النص؟
2. ما هي الألفاظ والعبارات التي تدل على أن الشاعر يعيش بعيداً عن أمه؟
3. ما دلالة عبارة «صباح بلاده الأخضر...» الواردة في النص؟
4. استخرج بعض الألفاظ الدالة على الطبيعة من النص؟
5. ينتقد الشاعر حضارة الغرب: أين تجلّى هذا النقد في النص؟
6. ما المقصود من قول الشاعر:

« فكيّف .. فكيّف .. يا أمي. غدوتُ أباً ولم أكْبُرْ..؟ »



أعود إلى قاموسي:

أفهم كلماتي:

أَبْحَرَ: سافر واختفى. يَضْجَرُ: يسأم.
بَيْدَرُ: موضع يُدرَس القمح ونحوه
فيه، ج: بيارد. تَنْشِلُنِي: تخطفني
بسرعة.

أشرح كلماتي:

طَرَابِينَ، الزَّرْعَتَرِ.



جميلة بو حيرد صديقة الصحراء، وأسطورة القرن العشرين

1. أَيْنَ مِنِّي عَيْنَانِ خَلْفَ جِدَارِ السَّ جُنِ مَكْحُولَتَانِ بِالْكِبْرِيَاءِ
2. وَجَبِينُ وَأَلْفُ نَجْمَةٍ صُبْحِ لَأَلَّتْ فَوْقَ جُرْحِهَا الْوَضَاءِ
3. وَفَمَّ تَعْجُزُ الْحُرُوقِ وَتَعْيَا فِيهِ عَنْ مَحْوِ بَسْمَةِ زَهْرَاءِ
4. بَسْمَةِ أَلْحَقَتْ بِهَا شَرَفَ التَّاسَا رِيخِ صَدِيقَةٍ مِنَ الصَّخْرَاءِ
5. يَلْعَقُ الْوَحْشُ جُرْحَهَا فَتُغْمَضُ الْـ طَرْفَ كِبْرًا فِي صَامِتٍ مِنْ إِبَاءِ
6. وَهِيَ مَذْهُولَةٌ أَتْبَلُغُ يَوْمًا مِثْلَ هَذَا نَذَالَةِ الْأَحْيَاءِ؟
7. أَيْنَ مِنِّي جَمِيلَةٌ تَزَارُ السَّاسَا حَاتٍ مِنْ صَمْتِهَا بِأَلْفِ حُدَاءِ

سليمان العيسى
(الديوان)



أعود إلى قاموسي:

أفهمُ كَلِمَاتِي:

الكبرياء: العظمة. إباء: الرفض، عدم الخضوع، أباي الشيء: لم يرضه، كرهه فهو آبي، ج: أباءة. مذهولة: مندهشة. تزار: تصوت كالأسد.

أشرحُ كَلِمَاتِي:

الوضاء، نذالة، حُداء.

أفهمُ النَّصَّ:

1. عَمَّ يتحدث الشاعر في هذا النَّصِّ؟
2. ماذا تعرفُ عن «جميلة بو حيرد» قبل اطلاعك على النَّصِّ؟
3. بَمَ وصف الشاعر البطلة جميلة بو حيرد؟
4. من هو المقصود بالوحش في هذا النَّصِّ؟
5. مِمَّ ذُهِلت البطلة؟



المِذْيَاع

1. شَادِ تَرَنَّم لَّا طَيْرٌ وَلَا بَشَرٌ
 2. إِنِّي سَمِعْتُ لِسَانًا قَدَّمِنْ خَشَبٍ
 3. لَوْ قُلْتُ بِالْجِنِّ قُلْتُ: الْجِنُّ أَنْطَقَهُ
 4. وَالْأَلَّةِ جَعَلْتُ مِنْ حُجْرَتِي أَفَقًا
 5. كَأَنَّمَا الْكُرَّةُ الْأَرْضِيَّةُ أَنْحَصَرَتْ
 6. قَدْ حَكَمْتَنِي فِي الْأَصْوَاتِ لَوْحَتُهَا
 7. وَكُلُّ رَقِيمٍ عَلَيْهِ حَشْوُهُ طَرَبٌ
 8. ثَرْثَارَةٌ إِنْ أَرَدْتَ الْقَوْلَ ثَرْثَرَةٌ
- يَا صَاحِبَ اللَّحْنِ أَيْنَ الْعُودُ وَالْوَتَرُ؟
فَهَلْ تُرَى بَعْدَ هَذَا يَنْطِقُ الْحَجَرُ؟
أَوْ قُلْتُ بِالسَّحْرِ قُلْتُ: الْقَوْمُ قَدْ سُحِرُوا
يَرْتَدُّ مُنْخَصِرًا عَنِّي حَذِّهِ الْبَصَرُ
فِي جَوْفِهَا وَالْأُورَى فِي جَوْفِهَا أَنْحَصَرُوا
فَصِرْتُ أَخْتَارُ مَا آتِي وَمَا أَذُرُ
وَفِيهِ كَنْزٌ مِنَ الْأَلْحَانِ مُسْتَتَرٌ
فَإِنْ أَرَدْتَ اخْتِصَارًا فَهُوَ مُخْتَصَرٌ

محمود غنيم

نصوص أدبية تونس 1962



أعود إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

شَاد: مُنْشِدٌ، مَعْنَى، تَرَنَّم: غَنَى، رَنَمَ
رَنِيمًا وَرَنَمَ وَتَرَنَّم: طَرَبَ صَوْتَهُ
وَعَنَى: أَنْحَصَرَتْ: وَجَدَتْ. فِي جَوْفِهَا:
فِي بَاطِنِهَا وَدَاخِلِهَا. مُسْتَتَرٌ: مُخْتَفٍ.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

أَذُرُ.

أَفْهَمُ النَّصَّ:

1. عَمَّ يَتَحَدَّثُ الشَّاعِرُ فِي هَذَا النَّصِّ؟
2. حَدِّدِ الْأَلْفَاظَ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى الْمِذْيَاعِ فِي الْآيَاتِ (1، 2، 3).
3. اسْتَخْرِجِ الْعِبَارَاتِ الَّتِي تُؤَكِّدُ انْدِهَاشَ الشَّاعِرِ مِنَ الْمِذْيَاعِ (الابْتِكَارِ).
4. بِمَ شَبَّهَ الشَّاعِرُ الْمِذْيَاعَ فِي الْبَيْتِ الْأَوَّلِ؟
5. اسْتَخْرِجِ بَعْضَ الْأَوْصَافِ الَّتِي خَصَّ بِهَا الشَّاعِرُ الْمِذْيَاعَ.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم (برواية ورش)

أولاً: المصادر:

1. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين.
2. أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت لبنان، ج1، ط5، 1981م.
3. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، الشعر والشعراء، ط2، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1969.
4. الجاحظ، الحيوان، تح، هارون، مج1.
5. السيوطي جلال الدين عبد الرحمان، الإتيقان في علوم القرآن، تح. محمد أب الفضل ابراهيم، مكتبة المشهد الحسيني، د.ط، ج2.
6. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح. محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004م.
7. محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر (شعر و تدقيق عبد الساتر، مراجعة نعيم زرزور)، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1982م.
8. ابن سلام محمد الجمحي، طبقات فحول الشعراء، شر. أحمد محمد شاكر، دار المدني جدة.
9. الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، دار المكتبة العلمية، بيروت لبنان، 1983.

ثانيا المعاجم:

10. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع دار صادر، لبنان.
11. أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998م.
12. أبي نصر اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية ، تح: شهاب الدين أبو عمرو، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1997م.

ثالثا: المراجع:

13. ابراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط5، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985.
14. أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، استخدامه د.ط، دار الهناء للطباعة، القاهرة، 1962م.
15. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات تطبيقية، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.
16. أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب (مع دراسة لقضية التأثير والتأثر)، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م.
17. اسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، 2005.
18. أنطوان صياح، تعليم اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006.
19. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، جامعة عنابة، الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، 2007م.

20. توما جورج خوري، المناهج التربوية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع الحمراء، بيروت، لبنان، 1983.
21. جعفري نسيم ربيعة، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلات وحلول، دراسة نفسية لسانية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2003.
22. جمال عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006.
23. جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق وهاب، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، أفاق عربية، العراق، 1987م.
24. حسام أحمد فرج، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007م.
25. حسين بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، 1997.
26. حمد خيرى، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، دار النهضة العربية، 1956.
27. رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم قصر الكتاب، البلدية.
28. روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، دار الكتب، القاهرة، مصر، 1998م.
29. رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ت: محمد الولي، ومبارك حنور، دار تويقال لنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
30. سامي مكي العاني، الاسلام والشعر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م.

31. سعود بن عبد العزيز الحنين، النقد النحوي والصرفي عند قدامى النقاد، ط1، جامعة محمد سعود الإسلامية، الرياض السعودية، 2007م.
32. السعيد الورقي، لشعر الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984.
33. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط6، 2011.
34. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ط1، ج01، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م.
35. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
36. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعي بيروت، لبنان، 2001.
37. عبد الكريم بن جمعان، إشكاليات النص، دراسة لسانية نصية، ط1، النادي الأدبي، الرياض، والمركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان 2009.
38. عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي (من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم)، د.ط، الجزائر، 1996.
39. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد، بيروت، لبنان، 1984.
40. عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2012.
41. فاضل ناهي عبدعون، طرائق تدريس اللغة العربية.

42. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في الناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003.
43. القاضي بدر الدين محمد بن ابراهيم بن سعد الله، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ط1، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، 2008.
44. القرطبي أبو عبد الله محمد أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن الكريم، دار الشعب دمشق.
45. كريمان محمد بدير، التعلم النشط، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2008.
46. كمال خيربك، حركة الحداثة في الشعر العربي المعاصر، بيروت، 1986م.
47. محفوظ الحكوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الولى من التعليم المتوسط.
48. محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، ط1، دار الأمان، الرباط، 2010.
49. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية.
50. محمد العبد، حبك النص منظورات من التراث العربي، بحيث منشور في فصول، الهيئة المصرية للكتاب، عدد (63)، (شتاء، ربيع)، 2004.
51. محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، د.ط، بوزريعة، الجزائر العاصمة، 2007.
52. محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تح: طه الحاجري، محمد زغلول سلام، د.ط، المكتبة التجارية الكبرى، شارع محمد علي، القاهرة، مصر، 1956.
53. محمد حماسة عبد اللطيف، اللغة وبناء الشعر، ط1، مكتبة الزهراء، القاهرة، 1992.

54. محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي الغربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، 1991م.
55. محمد دريج، مدخل إلى التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدية، الجزائر، 2000.
56. محمد عبد الرحمان بن عمر جلال الدين الخطيب القزويني، الايضاح في علوم البلاغة المعاني و البيان و البديع، تح: ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2002.
57. محمد عبد المطلب، البلاغة العربية قراءة أخرى، ط2، الشركة المصرية العالمية للنشر، لوندجان، 2007.
58. محمد عبد المطلب، جدلية الأفراد والتركيب في النقد العربي القديم، ط1، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر، لوندجان، 1990.
59. محمد عبدو فلفل في التشكيل اللغوي للشعر (مقاربات في النظرية والتطبيق)، وزارة الثقافة العامة السورية للكتاب دمشق، 2013م.
60. محمد مفتاح، ديناميكية النص (تنظير وإنجاز)، ط2، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1990م، ص: 162.
61. مصطفى الحوزو، نظريات الشعر عند العرب (الجاهلية والعصور الإسلامية)، دار الطباعة الطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1988م.
62. نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائف تدريسها، ط6، دار النفائس، 2008.
63. نعمة رحيم العزاوي، النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، 1978.
64. اليافعي علي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة، الدوحة، 1995.

رابعاً: الرسائل:

65. حمودي جميلة، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة الجزائر، 1994.

خامساً: المراجع باللغة الأجنبية:

66. Bernard sarrag, le contract didactique, universite victoire segbelen, Bordeaux2, 1195, p16.
67. Larousse : edition larousse, paris, paris, 1939 ; p323



فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

مقدمة.....أ-د

مدخل: الشعر واللغة العربية

- 7..... مفهوم الشعر:
- 9..... لغة الشعر:
- 10..... أهمية الشعر في اللغة العربية:
- 10..... الشعر مصدر من مصادر اللغويين العرب:
- 12..... الشعر مبين لمعاني القرآن والأحاديث النبوية:

الفصل الأول: النص وتعليمية اللغة العربية

- 32-17..... المبحث الأول: النص:
- 17..... 1- مفهوم النص:
- 20..... 2- معايير النصوص و بعدها التعليمي:
- 25..... 3- المستويات اللغوية في النص:
- 29..... 4- أسس اختيار محتوى النص:
- 31..... 5- المجالات التي تمسها النصوص لتحسين تعلم اللغة العربية:
- 50-34..... المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية:
- 34..... 1- مفهوم تعليمية اللغة العربية (La didactique des langues):
- 35..... 2- مفهوم العملية التعليمية:
- 41..... 3- طرائق التدريس:

46	4-محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية:
الفصل الثاني: دراسة ميدانية حول توظيف النص الشعري في تعليم اللغة العربية	
52	تمهيد:
53	المدونة: الكتاب المدرسي:
53	1-تعريف الكتاب المدرسي:
56	2-وصف غلاف الكتاب الخارجي:
56	3-محتوى الكتاب المدرسي: (سنة أولى متوسط)
60	4-أهداف كتاب السنة الأولى متوسط:
61	5-كيفية تدريس اللغة العربية عن طريق النص الشعري:
74	الأداة المعتمدة: الاستبانة:
74	1-تحليل الاستبانة الموجهة لمتعلمي السنة الأولى:
86	2-تحليل الاستبانة الموجهة لأساتذة الأولى متوسط:
100	نتائج الاستبيان:
104	خاتمة:
107	ملاحق:
129	قائمة المصادر والمراجع:
137	فهرس الموضوعات:

ملخص

Résumé

ملخص بالعربية:

يهدف هذا البحث إلى تبيان العلاقة بين النص الشعري و تعليم اللغة العربية و ما يعكسه توظيف النص الشعري على المتعلمين من آثار نفسية و ثقافية و اللغوية خاصة، كما تم توضيح المعايير التي يقوم عليها النص و أسس اختياره من طرف الخبراء.

الكلمات المفتاحية : الشعر ، اللغة ، التعليمية ، المتعلم ، المعلم.

Résumé français :

Cette recherche vise à démontrer la relation entre le texte poétique et l'enseignement de langue arabe, l'utilisation du texte poétique reflète des effets psychologiques et culturels et notamment linguistique sur les apprenants.

En outre nous avons également éclairés et préciser les critères sur lesquels le texte baser, leur fondements choisies par les experts.

Mots clés : la poésie, langue, didactique, apprenant, enseignant.

English summary :

The purpose of this research is to show the relationship between the poetic text and the teaching of the Arabic language .the use of the poetic text reflects on the psychological , cultural and linguistic effects of the text is based and the basis of its selection by the experts.

Keywords: poetry , language ,didactics, learner, teacher .