الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلّيّة الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مخبر اللسانيات النّصيّة وتحليل الخطاب

تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي
شعبة الآداب والفلسفة نموذجا
دراسة تقويميّة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) ميدان اللغة والأدب العربي

تخصّص: دراسات لغويّة.

إعداد الطالبة: يمينة سويقات

إشراف: أ.د/ مباركة خمقاني

لجنة المناقشة:

أ. د/ عبد المجيد عيساني .....جامعة ورقلة ..... رئيسا.

أ.د/ مباركة خمقاني .....جامعة ورقلة ..... مشرفا.

أ.د/ محمد مدور .....جامعة غرداية ..... مناقشا.

أ.د/ عبد القادر بقادر .....جامعة ورقلة ..... مناقشا.

د/ سليم عواريب .....جامعة ميلة ..... مناقشا.

د/ حنان عواريب .....جامعة ورقلة ..... مناقشا.

الموسم الجامعي: 2020م /2021م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلّيّة الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مخبر اللسانيات النّصية وتحليل الخطاب

تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي
شعبة الآداب والفلسفة نموذجا
دراسة تقويميّة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) ميدان اللغة والأدب العربي

تخصّص: دراسات لغويّة.

إعداد الطالبة: يمينة سويقات

إشراف: أ.د/ مباركة خمقاني

لجنة المناقشة:

أ. د/ عبد المجيد عيساني .....جامعة ورقلة ..... رئيسا.

أ.د/ مباركة خمقاني .....جامعة ورقلة ..... مشرفا.

أ.د/ محمد مدور .....جامعة غرداية ..... مناقشا.

أ.د/ عبد القادر بقادر .....جامعة ورقلة ..... مناقشا.

د/ سليم عواريب .....جامعة ميلة ..... مناقشا.

د/ حنان عواريب .....جامعة ورقلة ..... مناقشا.

الموسم الجامعي: 2020م /2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآَنَ (2)

خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3)

عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)

سورة الرحمن

إهداء

ألى روح أمي حبيبتي التي أضاءت بدعمها وتوجيهاتها هذا العمل ورحلت قبل تمامه

إلى أبي الغالي سندي حفظه الله

إلى الأخوة والأخوات

وإلى جميع أستاذة قسم اللغة والأدب العربي.

إلى كل طالب علم

المقــدمــة

المقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

شغل الحديث عن البلاغة العربية وتعليميتها، اهتمام العديد من الباحثين في مجال التّربية والتّعليم منذ القدم؛ نظرا لأهميتها في مجال اللغة العربيّة وعلومها، وكذا في فهم النّص القرآني، وإدراك معاني الخطاب بصفة عامة والأدبي منه بصفة خاصة.

ويعدّ تعليم البلاغة ضروريا للنّاشئة في مراحلهم المختلفة؛ لأنها تسهم في تنمية شخصية المتعلم، عن طريق تضمين البلاغة الجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وهي تحقّق بعضا من وظائف اللغة العربية، وتكشف لمتعلميها عن دقائق اللغة، وأسرارها، وتنمّي لديهم مهارات التّذوق والنّقد والموازنة بين التّعابير والمفاضلة بين الأدباء.

ولذلك نجد واضعي المناهج التّعليمية يولون اهتماما كبيرا للبلاغة، ضمن تعليم فروع اللغة العربية وتعلمها، في مراحل التّعليم بعامة والثّانوي على وجه الخصوص، إذ وضعوا لها أهدافا عامة وخاصة، ومحتوى ضمن الكتب المدرسية، وجعلوها رافدا من روافد النص الأدبي، لما لها من إسهام عبر العملية التعليمية التعلمية في توازن شخصية المتعلم، من النّواحي المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، ولكنّ الدّارسين المحدثين المهتمين بتعليم البلاغة العربية يرون أنّها تحوّلت إلى قواعد جافة تدرّس للنشء، مما جعلها قاصرة على مواكبة التّطور الفكري والإبداع الأدبي، الأمر الذي حذا بالبعض إلى القول بأنّها أصبحت أنماطا آلية فاقدة لروح التأثير والتأثر، مما يحول دون تحقيق الأهداف المسطّرة عند تلامذتها.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدّراسة الموسومة بـ: تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة نموذجا دراسة تقويميّة. لتبحث في راهن تعليميّة البلاغة في الجزائر، وتطرح إشكاليّة رئيسة مفادها: **ما واقع تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي في الجزائر؟**

وتتفرّع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الجزئيّة التّالية:

- هل تراعي أهداف تعليم البلاغة الخاصّة المعايير العلميّة المتمثّلة في: الشّمول والصّياغة الإجرائيّة، والانسجام مع أهدافها العامّة؟

- هل يراعي المحتوى البلاغي في الكتب المدرسيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي معايير الاختيار والتّنظيم؟

- ما العوامل المؤثرة سلبا في نجاعة تدريس البلاغة في قاعات الصّف الدّراسيّة؟

كانت أسباب اختيار الموضوع ذاتية وموضوعية، أمّا الذاتية هي رغبة في اكتشاف تعليم البلاغة عن قرب والإسهام عبر الموضوع في خدمة اللغة العربية، وأمّا الموضوعيّة تتمثّل في تقويم واقع تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي وفق معايير علميّة للوقوف على الإيجابيات لتثمينها والسّلبيات لاقتراح الحلول لعلاجها.

هدفت الدّراسة بعد تحديد المعايير العلميّة الواجب توافرها في أهداف البلاغة، ومحتواها والخطوات الإجرائية التي ينبغي اتّباعها في تدريسها، إلى كشف واقع تعليمية البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي، لتقويمه من حيث أهدافها عبر تحليل الأهداف الخاصّة بالبلاغة ضمن التّدرجات السّنوية، لكشف مدى شموليتها للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتوفّر شروط الصّياغة الإجرائية، وانسجامها مع أهدافها العامّة، ومن حيث محتواها عبر تحليل المحتوى البلاغي ضمن الكتب المدرسية في مرحلة التّعليم الثّانوي، في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم، لكشف مدى مراعاة المحتوى البلاغي لهذه المعايير، ومن حيث تدريسها عبر تحليل حصص دراسية في الميدان، للوقوف على الإيجابيات والنقائص التي تعد من العوامل المؤثّرة سلبا في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليميّة البلاغة العربية، واقتراح الحلول المناسبة لتلافيها.

تتّضح أهميّة الدّراسة مما سبق في تقويم أهداف البلاغة ومحتواها في الكتب المدرسيّة وحصص دراسية ميدانيّة في المرحلة الثّانويّة.

ولبلوغ أهداف الدّراسة قسّمت الدّراسة أربعة فصول يسبقهم مقدمة وتمهيد وتتلوهم خاتمة.

تمّ التطرق في المقدمة إلى طرح الموضوع من حيث الإشكال وما ينطوي تحته من أسئلة جزئية، وأهداف الدراسة، والخطة، والمنهج، والدراسات السّابقة.

وخصّص التّمهيد للحديث عن المقاربة المعتمدة في التّعليم العام، المتمثلة في المقاربة بالكفاءات.

تضمّن الفصل الأول المعنون بـ: تعليميّة البلاغة (المفاهيم والمصطلحات) ثلاثة مباحث؛ إذ خصّص المبحث الأول للتّعليميّة من حيث مفهومها وأنواعها وعناصرها، وخصّص المبحث الثّاني للبلاغة من حيث مفهومها وعلومها، وخصّص المبحث الثّالث لتعليميّة البلاغة من حيث طابعها وطرائق تدريسها.

وحوى الفصل الثاني المعنون بـ: دراسة تقويمية لأهداف تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي أربعة مباحث؛ إذ خصص المبحث الأول لإجراءات الدّراسة ضمن الفصل الثاني، وخصّص المبحث الثاني لتحليل أهداف البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جدع مشترك آداب، وخصّص المبحث الثّالث لتحليل أهداف البلاغة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة، وخصّص المبحث الرّابع لتحليل أهداف البلاغة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة.

كما تضمّن الفصل الثّالث المعنون بـ: دراسة تقويميّة للمحتوى البلاغي في الكتب المدرسيّة في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم في مرحلة التّعليم الثانوي أربعة مباحث؛ إذ خصّص المبحث الأول لإجراءات الدّراسة ضمن الفصل الثّالث، وخصّص المبحث الثّاني لتحليل المحتوى البلاغي في "كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب" وخصّص المبحث الثّالث لتحليل المحتوى

البلاغي في كتاب "الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية"، وخصّص المبحث الرّابع لتحليل المحتوى البلاغي في كتاب "اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي للشّعبتين آداب/ فلسفة لغات أجنبية".

وتضمّن الفصل الرّابع المعنون بـ: دراسة تقويميّة لتدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي أربعة مباحث، تم فيها تقويم حصص العينة بمستوياتها الثّلاث بحسب وضعيّات التّعلم؛ إذ خصّص المبحث الأوّل لإجراءات الدّراسة ضمن الفصل الرّابع، وتضمّن المبحث الثّاني تحليل وضعيّة الانطلاق، وخصّص المبحث الثّالث لتحليل وضعيّة بناء التّعلمات، وخصّص المبحث الرّابع لتحليل وضعيّة استثمار موارد المتعلم وضبطها.

تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدّراسة واتخاذ التّحليل والإحصاء والملاحظة المباشرة داخل قاعة الصّف أدوات إجرائية.

سبقت هذه الدراسة العديد من الدراسات التي اهتمت بتعليميّة البلاغة، ومنها:

- تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثّانوية ـ دراسة وصفيّة ميدانيّة ـ (أدرار عينة). 2017/2016 لأحمد راجع مذكرة دكتوراه. عالج الموضوع محاولا الإجابة عن عدّة تساؤلات تخص تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية في جانبه الميداني.

تتفق هذه الدراسة ودراسة الباحث من حيث الموضوع، تعليمية البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، وتختلفان من جوانب عدّة؛ إذ ركّز الباحث على الجانب الميداني وهذه الدراسة ركّزت بالإضافة إلى تقويم الجانب الميداني على تقويم أهداف البلاغة ومحتواها افي الكتب المدرسيّة.

كما تختلفان في جانبهما الميداني من حيث أداة الدّراسة، إذ قام الباحث بتفريغ استبانات في تدريس البلاغة العربية وتحليلها، استبانة تخص عينة من مدرّسي البلاغة

العربية في الثانوية الجزائرية، واستبانة تخصّ عينة من تلامذة القسم بالثّانوية الجزائرية، بينما الدّراسة الحاليّة اعتمدت أداة شبكة الملاحظة، التي تقضي حضور حصص دراسية للإجابة عن بنودها.

وسبق البحث العديد من المقالات منها: مقال محمد الصغير أحمد بعنوان تعليمية البلاغة العربية تنظيرا وتطبيقا مجلة تعليميات 2013 حاول الوقوف على أهم المقاربات التعليمية خاصة منها المقاربة النصية التي تعزو وظيفة البلاغة وأهميتها في ارتباطها بالسياق والنص الأدبي بمختلف تجلياته التداولية والاستعمالية.

ومقال ياسين فرفوري بعنوان: تدريس نشاط البلاغة العربية وفق اللسانيات التداولية الاستعارة نموذجا 2017 حاولت الإجابة عن إمكانية تدريس البلاغة العربية وفق اللسانيات التداولية التي كانت منهجا تعليميا قبل أن تتحول إلى آلية لقراءة النّصوص والخطابات بين المرسل والمتلقّي أو المعلّم والتّلميذ.

ومقال أمال صديقي بعنوان تعليمية البلاغة العربية وطرائق تدريسها، مجلة تنوير 2017.

هذه المقالات تتفق والدراسة من حيث الموضوع في جانب من جوانبه وتختلف من حيث المنهجية العلمية والشّمول الذي اعتمدته هذه الدراسة.

لم تخل الدراسة من الصّعوبات المعترضة سبيل إنجاز الدّراسة، أبرزها إعداد أدوات الدّراسة المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى وشبكة ملاحظة الفصل الدراسي وصعوبة حضور حصص دراسية.

وفي الأخير أشكر الله وأحمده على توفيقي في إنجاز هذه الدراسة، وكل من أسهم بتوجيهاته القيمة.

يمينة سويقات 2020/10/18

yamina.souigat1@gmail.com

تمهيـــد

تمهيد

اعتمدت المنظومة التّربويّة في الجزائر في بناء مناهج التّعليم الثّانوي على غرار مناهج التّعليم المتوسط والابتدائي المقاربة بالكفاءات؛ "وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانيّة والعقليّة للمتعلمين، بهدف تنميتها تنمية منسقة ومتّزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلّة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليّتها في التّنمية العامة للمتعلم، أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدّوافع والرّغبات المختلفة للمتعلّمين،."[1] أي إنها مقاربة تقوم على إدماج المعارف لمعالجة وضعيات تحاكي الواقع لتكتسي هذه المعارف أهمية بالنّسبة للمتعلمين.

تقوم هذه المقاربة على الاهتمام بنشاط المتعلّم ومساعدته على دمج معارفه وتوظيفها في وضعيّات ذات دلالة، ليستفيد عبر دمج معارفه وتوظيفها في هذه الوضعيّات من استثمارها في واقعه الاجتماعي. ولذلك "إنّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهميّة العناية بمنطق التّعلم المركّز على المتعلّم وأفعاله، وردود أفعاله إزاء الوضعيّات المشكلة، في مقابل منطق التّعليم الذي يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلّمين."[2] وفي سبيل تحقيق ذلك "يتدّرب المتعلّم وفق المقاربة بالكفاءات على التّصرف (البحث عن المعلومة . تنظيم وضعيّات وتحليلها . إعداد فرضيّات . تقديم حلول ...)."[3] ليكون فاعلا في البحث عن المعلومات وتثبيتها واستثمارها عند الحاجة إليها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ "المناهج الجديدة التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات هي في الواقع إثراء وامتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي"[4] إذ "تمتاز

---

[1] وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف وآخرون)، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019 ـ 2020. المقدمة

[2] محمد الصالح حتروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 2012، ص35.

[3] المرجع نفسه.

[4] المرجع نفسه، ص 32.

الأهداف في هذه المقاربة بأنها مدمجة وأدائية تقوم على معالجة مختلف الوضعيّات التي يواجهها المتّعلم، علاوة على طابعها الإجرائي القائم على القابليّة للملاحظة والقياس.[1]

ولتحقيق الأهداف المسطرة تركّز المحتويات في هذه المقاربة على تزويد المتعلّم بالقواعد الأساسيّة التي تساعده على دمج معارفه واستثمارها لحل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي وتتجنّب حشو ذهنه بالمعارف، ومن هنا فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التّوظيف وليس من أجل الاستظهار في الاختبارات فقط، كما هي الحال في المقاربات السّابقة.[2]

ولتفعيل نشاط المتعلّم "تتمحور طريقة التّدريس حول المتعلّم حيث يكون هذا الأخير مسهما فعّالا في بناء معارفه بمختلف أنواعها، سواء تعلّق الأمر بالمعارف أو بالمعارف الفعليّة.."[3] عبر استثمار مكتسباته المتعلمة، تأكيدا على الإدماج والتّوظيف في مواجهة الوضعيّات التي تحاكي الواقع.

ويمكن إجمال مميّزات التّدريس بالكفاءات فيما يلي:[4]

1. تفريد التّعليم: أي جعل التّلميذ يتمتع بالاستقلاليّة التّامّة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ليأخذ كل متعلّم نصيبه من الحركة والنّشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو تهميش ..فالتّركيز ينصبّ على تقويم الكفاءة المنتظرة ولبس على المعارف النّظريّة.

2. قياس الأداء: بحيث يظهر نشاط المتعلّم في سلوك قابل للملاحظة والقياس.

---

[1] ينظر كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 1438هـ. 2017م، ص30.

[2] ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة/ اللغات، جانفي 2006، ص25.

[4] ينظر خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر،ط1 ، 2005، ص65 و66.

3. تحرير المعلم من القيود: وهذا يتطلب منه أن يكون حاملا للكفاءة في المعارف العلمية والبيداغوجيّة ويمارس التّدريس بوعي وتبصّر وقادر على ابتكار الظّروف الملائمة لتعلّم التّلاميذ.

4. دمج المعلومات: حيث يتمّ توجيه التّعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي(استقلاليّة المواد) ؛ إذ يكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذّهن، أي في شكل حلزوني، يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتّسع دائرته حلزونيا، إلى أن يصل منتهاه.

5. توظيف المعارف: أي استثمار المكتسبات القبليّة في إيجاد الحلول الملائمة عند مواجهة إشكالية معينة.

6. تحويل المعارف: من إطارها النّظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة.

وانطلاقا من هذا المبدأ في مجال تعليم فروع اللغة العربية تقوم "المقاربة النّصيّة – من منظور بيداغوجي – مقاربة تعليميّة تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النّص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. إذ إنّ تعلّم اللغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر."[1] وبهذا يصبح "النّص المحور الرّئيس الذي تدور في فلكه كل النّشاطات اللغويّة"[2] ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصّا من عنده، يستثمر فيه المكتسبات اللغويّة التي تعلمها، وبذلك تكون النّشاطات اللغويّة أداة فعّالة تساعد التّلميذ في التّعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكّنه في النّهاية من القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف المناسبة.

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص15.

[2] نفسه، ص18.

الفصل الأوّل:

التّعليميّة والبلاغة (المفاهيم والمصطلحات)

المبحث الأول : التّعليمية.

المبحث الثاني : البلاغة.

المبحث الثالث : تعليمية البلاغة.

المبحث الأول: التّعليميّة.

1- تعريفها:

برز مصطلح: "التّعليمية" في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فن التّدريس أو فن التَّعليم art d'enseignar، وتنحدر كلمة ديداكتيك من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني didactikar أو didaskein، وتعني حسب قاموس "روبير الصّغير" le petit rebert، ""درَّس أو علَّم" enseigner".[1]

وقد تعدّدت تعاريف التَّعليمية واختلفت من باحث إلى آخر وذلك بحسب الزّاوية التي ينظر منها كل باحث، فمنهم من عدَّها علما قائما بذاته، ومنهم من رأى أنّها فرع من فروع اللسانيات التّطبيقيّة، ومنهم من رأى بأنّها مجرد أسلوب أو نهج في تحليل العمل التّعليمي. فيرى محمد الدريج بأنها "الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التَّعلم التي يعيشها المتربِّي seduquant قصد بلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس حركي، فالديداكتيك "علم جديد" مستقل (له جهاز مفاهيمي خاص به، ومنهجية، ومجال معرفي محدد... يقترح على نفسه موضوعا جد متشعِّب يتمثَّل في الكشف عن مختلف الآليات المستخدمة من الفرد المتعلّم لتمَّلك المفاهيم والمعارف المتَّصلة بمجال معرفي معيَّن...أي دراسة مختلف القضايا التي يطرحها تدريس مادة معرفية محددة."[2]

فالتّعليمية تتمثل في الدّراسة العلميّة المستمرّة المرافقة للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة قصد تجريب وضعيات التّعلم وتعديلها وتحسينها لتسهيل التّعلم وبلوغ الأهداف.

---

[1] محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الكسو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، (دط)، 2011، ص 100.

[2] المرجع نفسه، ص 102.

كما يرى حلمي خليل التّعليميّة "فرعا من فروع علم اللغة التّطبيقي، أو من أهم فروعه وهو يهتم بالطّرق والوسائل التي تساعد الطّالب والمعلّم على تعلُّم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية"[1]

فبما أن علم اللغة التّطبيقي يعالج مشكلة لغويّة فإن التّعليميّة فرع من هذا العلم بعده يهتم بحل مشاكل تعليم اللغة وتعلمها، إذ يركز على الطّرق والوسائل وكل ما من شأنه أن يساعد المتعلم على تعلّم المادة اللغوية ويساعد المعلم على تعليمها وذلك عبر الاستفادة من نتائج علم اللغة بمستوياته المختلفة.

ورغم الاختلاف القائم بين تّعريفات التّعليميّة إلا أنّها تجتمع على أنّ التّعليمية تبحث في إطار عملية التّعليم والتّعلم والتّفاعل القائم بينهما للوصول إلى الآليّات المساعدة على تيسير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بمعنى أنَّ التّعليميّة ترتبط بكل ما له علاقة بالعملية التّعليميّة التّعلميّة سواء المحتويات أم الطّرائق أم الوسائل أم أساليب التّقويم.

وأيا كان طبيعة التّعليميّة فإن الغرض من التّفاعل التّعليمي التّعلمي هو بلوغ الأهداف المسطرة.

2- موضوع التّعليمية:

"لقد مرَّ موضوع التّعليميّة تاريخيا بمراحل ثلاثة، ففي فترة الستينات من القرن العشرين كان التّركيز على النّشاط التَّعليمي أمّا في السبعينات والثّمانينات فتحوّل هذا التّركيز إلى النّشاط التّعلمي بينما في التسعينات واستمرارا إلى وقتنا الحالي فقد أصبح التّركيز على التّفاعل القائم بين النشاط التَّعلُّمي والنَّشاط التَّعليمي. ومنه يتّضح أنّ موضوع التّعليميّة هو دراسة الظّواهر التّفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلميّة التي تحتويها المؤلفات

[1] حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، (دط)، 2014م، ص 76.

والكتب، والمعرفة الموضوعة للتّدريس والتي ينقلها المعلم، والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمين [المتعلمون] أي التي تتكوّن لديهم كل ذلك في إطار فضائي زمني محدد. "[1]

إذن تتفاعل ثلاث معارف مشكلة بذلك موضوعا للتّعليمية وهذه المعارف هي المعرفة العلميّة التي تحويها المؤلفات والمعرفة التّعليميّة التي توضع للتّعليم والمعرفة المتعلّمة التي يمتلكها المتعلّم وهذا ما جعل بعض الباحثين يرون أن التّعليميّة "يعني انتقال مستوى المعرفة العلميّة التي ينتجها المتخصّصون في إطار المادة العلميّة التي يشتغلون عليها إلى مستوى المعرفة القابلة للتَّعلم والتَّعليم."[2]

وقد "ذكر المثلث التعليمي الذي يعد النّموذج الأقدم الذي يضع في علاقة كل من المعلّم، المتعلّم والمادة المدرّسة، فهو يبرز عملية التّعليم والتَّعلم بكيفية مُبَسَّطة، فهذا المثلث يسمح بإقامة عدد من العلاقات وهي: العلاقة متعلّم –مادة التي تبرز العمل التَّعلمي، فهي تبين ما يصدر من طرف المتعلّم، العلاقة معلم–متعلم وهي علاقة تميل أو تتَّجه إلى إبراز التَّعليم الذي يقدمه المعلم وأخيرا العلاقة معلم–مادة التي تجد مبررها أثناء تحضير الدّرس."[3]

3- التعليمية العامة والتعليمية الخاصة:

رغم ما يواجه التّعليمية من صعوبات في تحديد مفهومها إلا أن معظم الدّارسين المهتمين بهذا المجال استطاعوا أن يميّزوا بين نوعين أساسين متكاملين فيما بينهما، وهما:

---

[1] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط سبتمبر، 2016م، ، ص 25.

[2] سعد علي زاير وسعاد تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 1436هـ .2015م، ، ص 118.

[3] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 33.

3-1 التّعليمية العامة: وهي التي "تهتم بكلِّ ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعيّن مراعاتها من غير أخذ خصوصيّات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار"[1] فالتّعليمية العامة لا تميّز بين طبيعة المواد الدّراسية وخصوصيتها من أهداف ومحتوى ووسائل بل تسعى إلى وضع الأسس المشتركة لجميع المواد، ولذلك فإن التّعليمية العامة "... تمثل الجانب التوليدي للمعرفة (أين يتمّ توليد القوانين والنّظريات والمبادئ والتّعميمات العامة للعمليّة التَّعليميّة"[2] وهي تتناول المفاهيم المشتركة بين مختلف المواد الدّراسيّة.

3-2 التّعليميّة الخاصّة: ويطلق عليها الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد وهذا النّوع من التّعليمية "يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التّكوين أو الدّراسة، من حيث الطّرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها."[3]

وعليه فإن التّعليمية الخاصّة تمثّل الجانب الإجرائي للمبادئ والقوانين التي توصلت إليها التّعليميّة العامة وذلك بمراعاة خصوصية كل مادة وما تقتضيه طبيعتها من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأساليب تقويم.

أعطى التّمييز بين التّعليمية العامة والتّعليمية الخاصّة صورة واضحة لمفهوم التّعليمية وإزالة ما يكتنفها من غموض خاصة، ويمكن القول بأن العلاقة بين التّعليميّة العامة وتعليميات المواد هي علاقة تكامل؛ إذ تمثّل التّعليمية العامّة الجانب النّظري لجميع المواد الدّراسية في حين تمثّل تعليميّة المواد الجانب الإجرائي لتطبيق ما توصّلت إليه التّعليميّة العامة مع الأخذ في الحسبان طبيعة كل مادة وخصوصيتها.[4]

---

[1] محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص 101.

[2] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس السند الأنيس في علم التدريس، ص 27

[3] محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص 101.

[4] ينظر عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 27.

4-عناصر التّعليميّة:

4-1 المتعلم:

هو محور العملية التّعليميّة إذ إنّ "دور المتعلم أصبح مركزيا من خلال استخدام المهارات الدّراسية التي تمكنه من التّعامل مع المادّة العلمية بطريقة منظّمة...فالمتعلّم فاعل ومتفاعل... كما لم يعد المتعلم مجرد وعاء يقوم المعلم بإيداع المعلومات فيه، بل يشارك ويحاور ويناقش ويعمل من خلال فريق وجماعة. هذا العمل الجماعي ينمي في المتعلم روح المبادرة وتقديم الحلول للمشكلات ويؤدي بالتالي إلى خلق شخصيّة متفاعلة نامية تقدر عمل الآخرين ومساهماتهم وآرائهم."[1] فالمتعلم "وما يمتلكه من خصائص عقليّة، ونفسيّة واجتماعيّة وخلقيّة، وما لديه من رغبة ودافع للتّعلم، هو الأسس في العمليّة التّعليميّة.."[2]

4-2 المعلم:

يعد "العنصر الثّاني الأساسي في العمليّة التّعليميّة، إذ إنّ المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات، واستعدادات وقدرات، ورغبة في التّعليم، وإيمان به يستطيع أن يساعد الطّالب على تحقيق الأهداف التّعليميّة التّعلميّة بنجاح ويسر."[3] إذ يتمثّل دوره في توجيه التّلاميذ أثناء تعلمهم وتقويم سلوكاتهم، فالمعلم في ظل المنهج بمفهومه الحديث لم يعد المتحكّم بالعمليّة التّعليميّة من خلال تلقين التّلاميذ المعلومات أثناء وجوده في الفصل الدّراسي، بل موجه لهم وميسّر للعمليّة التّعليميّة، فهو يساعد المتعلّمين على تجاوز العقبات التي تواجههم.

---

[1] صالح نصيرات: طرق تدريس العربية، الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص47.

[2] أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الشوق، عمان الأردن، ط1ن 2000 و2007، ص43.

[3] المرجع نفسه.

ويتطلب نجاح المعلم في مهمته التّربويّة داخل بيئة التّعلم أن تتوفّر لديه مجموعة من المهارات الأساسيّة، ومن هذه المهارات ما يلي:

– المهارات الفنيّة وهي المعرفة المتخصّصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذا الفرع، وتكتسب هذه المهارات بالدّراسة والخبرة والتّدريب.

– المهارات الإنسانيّة وهي القدرة على التّعامل مع المتعلّمين، وتنسيق الجهود بينهم، وخلق روح العمل الإيجابي والفعّال بينهم. [1]

4-3 المنهج التّعليمي:

اختلف الباحثون التّربيّون في تعريفهم للمنهج التّعليمي "تأثيرا بالفلسفات والأسس المعتمدة في الانطلاق وتبعا للأبحاث والدراسات في مجال علم النفس التربوي، والمجالات التربوية الأخرى، وتبعا للتّطورات العلميّة التي لحقت بالعمليّة التّعليميّة عموما والمنهاج خصوصا"[2] وإثر ذلك صار للمنهج مفهومان وهما:

4-3-1 مفهوم المنهج التعليمي:

المعنى التقليدي للمنهج التعليمي:[3]

المقررات الدّراسية التي تقابل الكلمة الإنجليزية syllabus الموضوعة بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمين دراستها في مرحلة دراسية معينة.

---

[1] لمياء خيري: التعلم النّشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والتوزيع والنشر، الجيزة، (ط 1)، 2018م، ص114.

[2] ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص 36.

[3] نفسه.

-المواد الدّراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السّنوات الدّراسية في المراحل التّعلمية المختلفة.

يرجع تاريخ هذا المفهوم إلى الوقت الذي كانت فيه أهداف التّربيّة محدّدة بالجانب المعرفي ووظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان المعرفة التي تركّز على التّراث الإنساني وتجارب البشر عبر القرون إلى المتعلّمين والتّأكيد على حشو أذهانهم بالمعلومات للإلمام بها وبذلك أصبح مفهوم المنهج مرادفا لمفهوم المقرّرات الدّراسية."[1]

المعنى الحديث للمنهج:

صَار المنهج بالمفهوم الحديث يعني"مجموعة الخيرات والنّشاطات النّظرية والتّطبيقيّة التي تحمل معارف ومهارات واتجاهات مختلفة، والتي تخطط أو تنفّذ أو تكتسب بطريقة مباشرة منظّمة، أو بطريقة مباشرة غير منظّمة، وتهدف إلى إحداث تغييرات مطلوبة ومرغوبة في أداء الطالب وسلوكياته في أي مستوى تعليمي."[2]

4-3-2 مكونات المنهج التعليمي:

يتكوّن المنهج بمفهومه الحديث من الأهداف والمحتوى وطرائق التّدريس والتّقويم وفيما يلي بيان لهذه المكونات الأربعة:

4-3-2-1 الأهداف:

- **تعريفها:**

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، ص36.

[2] هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، دار الكتاب الحديث، إربد الأردن، ط1، 1431هـ . 2010م، ص 19.

تعرّف الأهداف في العملية التّعليميّة بأنّها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العمليّة التّعليميّة، وفي لغة علماء النّفس السُّلوكيين تعرّف الأهداف على أنّها عبارة عن تغيرات سلوكيّة محددة قابلة للملاحظة والقياس يتوقّع حدوثها في شخصيّة المتعلّم بعد مروره بخبرات تعليميّة"[1] وبعبارة أخرى هي "النّتيجة النّهائية المراد الوصول إليها من نشاط أو فعل أو سبيل أو نهج ما."[2]

وبالتّالي "تمثّل الأهداف الأغراض أو النّواتج التي يسعى إليها واضعوا المنهج ويتولى المعلّم اتخاذ الإجراءات والوسائل والكيفيات الكفيلة بتحقيقها"[3].

- **الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة:**
- **الأهداف العامّة:** "هو وصف للتّغير السّلوكي المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه وتفاعله مع مضمونات وخبرات منهجيّة واسعة ومتنوعة"[4]

"ويشير الهدف العام إلى بيان التّغير العام الذي يسعى البرنامج إلى إحداثه في المتعلّمين وأغراض بيانات الأهداف العامة وهي:

- تقديم تعريف واضح لأغراض البرنامج.
- تقديم إرشادات للمدرسيين والمتعلمين وكتاب المواد التعليمية.
- المساعدة في تحديد ما يجب أن يركز عليه التّدريس.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006م، ص 65.

[2] هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ص 21.

[3] عبد الرحمن الهاشمي محسن وعلي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 1430هـ . 2009م، ص 39.

[4] علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، (د ط)، 1421هـ . 2001م، ص130.

- وصف التّغييرات المهمّة والقابلة للتّحقيق في التّعلم.

وتعكس بيانات الأهداف العامّة أيديولوجيّة المنهج، وتظهر الطّريقة التي سوف يستخدمها المنهج في تحقيقها."[1]

وبما أنها ذات طابع عام فإنها كثيرا ما تبقى غامضة وتحتمل دلالات كثيرة وتكون تبعا لذلك مصدرا لأنشطة تعليمية جد متنوعة، ومن أمثلة هذا الصنف قولنا بأن الأهداف العامة من تدريس مادة من المواد لدراسية هي: تكوين الفكر النقدي، ولذلك فهي صالحة ومقبولة بشكل عام، ولكنها غير عملية وغير إجرائية، لأنها في حاجة إلى أن تتحول من طابعها التجريدي العام إلى طابع تشخيصي أقرب إلى السّلوك القابل للملاحظة فلا بدّ من أن توضح وتحدّد لكي تصبح خاصّة وبالتّالي إجرائيّة وسلوكيّة[2]

الأهداف الخاصّة (التعليمية أو السلوكية): وهي "تعني الأهداف الخاصّة أو الأهداف السُّلوكية أو الأهداف الإجرائيّة المصاغة بعبارات واضحة ومحدَّدة، تعبِّر عن السُّلوك المراد تحقيقه لدى الطّالب وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلِكُها في نهاية التَّعلم"[3] وبعبارة أخرى "فهي تلك لتي تصاغ في بداية وحدة دراسيَّة أو في درس معين أو موضوع من الموضوعات، وهذا النّوع من الأهداف هو الذي يُمكن وصفه بأنّه هدف إجرائي ومن أهم صفات الهدف أنَّه يُمكنُ ملاحظتُه، ويمكن قيَاسُه"[4]

يصاغ هذا النوع من الأهداف عادة وفقًا للمعادلة التالية:

---

[1] Jackc.richards curriculum developement language teaching تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، ص 158

[2] ينظر محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص108 و110.

[3] نفسه، ص 113.

[4] علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 130.

أن + فعل سلوكي + المتعلّم + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء.[1]

والملاحظ أنَّ ما يميّز الأهداف الخاصّة هو كون الصِّياغة تنطلق دائما من المتعلّم، أي ما ينبغي أن يقوم به المتعلّم من سلوك يمكن عبره قياس تحقّق الهدف الخاص، ولا تركز على تعليم المدرّس، وذلك لسبب بسيط هو أنَّ قيام المدرّس بالتَّعليم لا يعني بالضَّرورة حصول التَّعلم لدى المتعلّم.[2]

وما يميّز صياغة الأهداف الخاصّة أو السُّلوكية أنّها واضحة ذات دلالة واحدة، وعليه فإن صياغة الأهداف السّلوكية تستلزم تجنّب العبارات التي توحي بعدد كبير من الدّلالات التي قد يفرضها تباين الأشخاص واختلاف المواقف مما قد يعيق التّواصل، نتيجة لعدم تحديد الهدف المنشود بين أطراف العمليّة التّعليميّة التَّعلميَّة.

وتتوفّر الصّياغة الإجرائيّة للأهداف الخاصّة أو التّعليميّة على الشّروط الآتية:[3]

– أن تتضمّن صياغة الهدف النّتائج التي سيحصل عليها الطّالب، أي الإنجازات السّلوكيَّة والمهارات التي ستعتبر دليلا على حصول الهدف.

–أن تتضمّن الصّياغة وصفا للظّروف والشُّروط ذات الدّلالة، والتي... تحيط وترافق النتائج والإنجازات.

– أن تشمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنّجاح والذي يدلّ على حصول قدر معين من الهدف، أي المستوى الذي يُمكّننا من الحكم على أنّ الهدف قد تحقّق بمقدار كذا أو بنسبة كذا.

---

[1] المرجع السابق.

[2] ينظر محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 114.

[3] نفسه، ص 126 و127.

-ألاَّ تحتوي عبارة الهدف التَّعليمي على ناتجين تعليميين في وقت واحد، وبمعنى أدق فإنّه يجب أن تتضمّن عبارة الهدف التَّعليمي ناتجا تعلّميا واحدا فقط، وذلك منعا للخلط في نواتج التّعلم.

فمن الخطأ مثلا أن نقول: أن يعطي الطّالب مثالا على المجاز المرسل، وأن يقارن بينه وبين المجاز العقلي.

- **تصنيف الأهداف الخّاصة (السُّلوكية):**

تصنف الأهداف بحسب المجالات التي تتعلّق بشخصيّة الإنسان من حيث الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة بغية تحقيق متعلم متوازن الشّخصيّة من جوانبها الثّلاث ولذلك تصنف الأهداف على الشّكل التّالي:

- **المجال المعرفي:**

"تتّصل أهداف هذا المجال بالمعرفة والقدرات العقليّة والمهاريّة وتعد أكثر قابليّة للملاحظة والقياس من الأنواع الأخرى"[1] وأشهر التّصنيفات في المجال المعرفي هو تصنيف "بلوم" ذو المستويات الهَرَميَّة؛ بمعنى أنَّ كل مستوى هو تعلّم سابق للذي يليه وتعلّم لاحق للذي قبله، وقد حاكى بلوم في مستويات الأهداف المعرفيَّة مختلف العمليات العقليّة أو (النّشاط الذّهني) كالاستدعاء أو المعرفة والتّذكر والفهم أو الاستيعاب، والتّطبيق، والتّحليل والتّركب، والتّقويم"[2].

فهذا المجال المعرفي يتدرّج مع العمليات العقليّة للمتعلّم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، إلى تحليل ما بينها

[1] حيدر عبد الكريم محسن الزهري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص 109.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 68.

من علاقات متداخلة إلى تجميع الأجزاء وإخراجها في بناء جديد، ومن ثمّ إلى الحُكم على مضمونها.[1]

وتُعد المستويات الثّلاث الأولى من معرفة أو تذكّر، وفهم، وتطبيق، هي المستويات الدّنيا، في حين تعدّ المستويات الثّلاث الأخيرة من تحليل، وتركيب، وتقويم، هي المستويات العليا لأهداف الجانب المعرفي، وكل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الأقل منه، فالفهم يعتمد على التّذكر والتّطبيق يعتمد على الفهم والتّذكر وهكذا[2] ونوضّح فيما يلي

مستويات الأهداف في المجال المعرفي:

- **مستوى المعرفة أو التّذكر:** هو "المستوى الأدنى من مستويات المجال المعرفي، ويتمثّل في القدرة على تذكّر المعلومات والمعارف سواء من خلال استدعائها من الذّاكرة أو التَّعرف عليها"[3] وفي هذه الحال يتعامل التّلميذ مع المعرفة كما هي دون إدخال عليها تعديل، أي يقتصر دوره على ذكر المعلومات السّابقة كما وردته من المعلم أو التّعرف عليها فحسب إذا كانت معارف جديدة "وعادة ما يلجأ المدرّس للتّأكد من حصول هدف المعرفة وتحقُّقهِ لدى الطلاب إلى إلقاء أسئلة الحفظ والاستيعاب، وتندرج تحت هذا المستوى مجموعة من الأهداف الخاصّة التي تسعى إلى شحن الذَّاكرة وجعل الطَّالب يستوعب عددا من المعارف اللازمة لتقدّمه الدِّراسي واكتسابه العديد من المهارات والخبرات الضّرورِية في تكوينه العلمي والعملي ومن

[1] ينظر جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2001. ص 162.

[2] ينظر علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 132.

[3] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، دار االيازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دس، ص 109.

هذه الأهداف: معرفة المُعْطيَات الجزئية مثل حفظ المصطلحات ومرادفاتها ومعرفة وقائع محددة مثل التواريخ والأحداث وأسماء الأشخاص والأماكن"[1]

- **مستوى الاستيعاب أو الفهم:** "يعتبر مستوى الفهم أو الاستيعاب من المستويات الدّنيا في المجال المعرفي لتصنيف بلوم حيث لا يتطلَّب الامر من المتعلّم غير القدرة على إدراك المعاني الخاصّة بالمواد التّعليميّة التي يعمل على قراءتها أو سماع أو مشاهدة مضمونها وفهم معناها الحقيقي والتَّعبير عنها بلغته الخاصّة .."[2] فقدرة التّلميذ في هذا المستوى تظهر في ترجمة المعلومات التي تعلّمها من صورتها الأصليّة إلى صورة أخرى بأسلوبه الخاص أو تفسيرها أو استنتاجها؛ أي إدراك المعنى وكذا تفسير المعلومات وشرح المادة وما يشملها من أفكار ومَفَاهيم واستنتاجها بناء على معطيات مقدّمة له.
- **مستوى التَّطبيق:** "هو استعمال التّمثلات وتوظيفها في حالات خاصّة وجديدة، سواء أكانت التَّمثلات أفكارا عامة ومبادئ أو قواعد أو نظريات، إذ يتم تذكّرها وفهمها ثم تطبيقها في مواقف محدّدة وجديدة وعلى حالات لم يسبق التّعامل معها من قبل."[3] فعبر هذا المستوى يتمكّن المتعلّم من استثمار ما فهمه من معلومات وتوظيفها في حل مشكلات في مواقف جديدة، أو استعمالات جديدة في ضوء قواعد متعلّمة.
- **مستوى التّحليل:** هذا المستوى من الأهداف الخاصّة أو التّعليميّة "يمثِّل القدرة على تفكيك مشكلة او فكرة إلى مكوناتها مع فهم العلاقات القائمة بين تلك المكونات،

---

[1] ينظر محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 92.

[2] جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص 224.

[3] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 97.

وكذلك القدرة على تحليل المادّة إلى أجزائها الرّئيسيّة مع فهم البناء الكامل لهذه المادة وأجزائها"[1]

فالتلميذ في هذا المستوى يكون قادرا على تجزئة المادة التّعليميّة المستهدفة إلى عناصرها المتفرّعة عنها ثم إدراك العلاقات التي تربط هذه الأجزاء، وبذلك ينتقل التّلميذ من الكل وصولا إلى الأجزاء التي نشكّل هذا الكل أو البنية؛ إذ يصبح قادرا على التّمييز بين البناء الكامل لهذه المادة وأجزائها.

- **مستوى التّركيب:** "يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزيئات وهذه القدرة العقلية تتضمّن انتاجا فكرياً ابتكارياً فيه جدة وفيه حداثة، ويتم ذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة، أو تكوينات مبتكرة، أو اتصال فريد أو تخطيط لعملية أو لتجربة... ويعتبر هذا المستوى من التّفكير هو المحك للقدرة على الابتكار والإبداع والخلق"[2]. فالتّلميذ في هذا المستوى يتعامل مع أجزاء المادة التّعليميّة، بربطها ليكون منها تركيبا جديدا يميّزه من غيره، وهذا يتطلّب منه جهدا فكريّا. إذ إنّ هذه العمليّة هي التي تمكّن التّلميذ من أكبر قدر من السُّلوك الإبداعي، على أن الأمر هنا لا يعني حريّة مطلقة في الإبداع، ذلك أنّ التّلميذ في التّركيب يعمل في نطاق معين تفرضه وقوع الإشكاليّة وكذا المعطيات الخاصّة وطبيعة المضامين التي ستخضع للتّركيب، كما أنه ينجز في إطار توجيه منهجي ونظري محدّد منذ البداية فالتّلميذ يكون ملزما في التّركيب

[1] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق الدريس المعاصرة، ص 110.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004، ص153.

باستقراء العناصر من مصادر مختلفة وتركيبها على شكل بنية أصيلة لم تكن موجودة من قبل.[1]

- **مستوى التّقويم:** "يندرج مستوى التّقويم على قمّة المجال المعرفي من تصنيف بلوم، حيث المطلوب من المتعلّم فيه أن يحكم على قيمة المواد التّعليميّة وعلى الأشياء والحوادث والأشخاص والمؤسّسات والمشاريع والأنظمة والقوانين والتّعليمات، في ضوء معايير داخلية خاصّة بالتّنظيم ومعايير خارجيّة تتعلّق بالهدف من التَّقويم، وقد يحدّد المتعلم بنفسه هذه المعايير أو يقوم بتطويرها، كما قد تعطى له من جانب المعلم أو من غيره"[2]. وفي هذا المستوى تظهر قدرة التّلميذ على إصدار الأحكام بشأن فكرة ما أو موضوع معين أو نصوص أدبيّة بعد استنباط الخصائص الفنيّة التي تميّزها.

- **المجال الوحداني:**

"يتعلق هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التّكيف مع النّاس والتَّعامل مع الأشياء، وهذه الأهداف تتَّصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمّن أنواعا من السُّلوك تتَّصف إلى درجة كبيرة بالثّبات كالاتجاهات والقيم والميول والتّقدير"[3] فهذا المجال يتعامل مع المستويات المختلفة لعمليات اكتساب الخبرات التَّعليميَّة المتّصلة بالاتّجاهات والميول والقيم، وتتطور هذه العمليّة عبر سلسلة من الأنشطة السُّلوكيَّة صنفها " كراثول" (krahwohl) إلى خمسة مستويات هرميّة.[4]

- **مستويات الأهداف في المجال الوحداني:**

---

[1] ينظر محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 102.

[2] جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص 449.

[3] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص 111.

[4] ينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص 67.

- **مستوى الاستقبال أو التَّقبل:** وهو المستوى الأدنى من مستويات المجال الوجداني "ويعنى بإبداء الرّغبة والاهتمام بقضيّة أو فكرة أو حادثة أو موضوع أو مشكلة معينة، وتندرج نواتج التَّعلم هنا من الوعي البسيط للأمور إلى الانتباه لما يجري إلى الرّغبة في تقبّل الأشياء وعدم تجنبها"[1] فهذا المستوى يبرز "استعداد المتعلم بملازمة ظاهرة معيّنة، والنتاجات التَّعليميَّة قد [في] هذا المجال تمتد من جذب الانتباه إلى الإصغاء ومتابعة المشاهدة"[2]
- **مستوى الاستجابة:** وهو المستوى الثاني من مستويات المجال الوجداني "ويعني بالمشاركة الفعليّة في موضوع ما أو نشاط ما أو التّفاعل مع ظاهرة أو شيء كان قد نال الاهتمام والرّغبة فيه وتؤكّد نواتج التّعلم في هذا المستوى قبول الاستجابة."[3] فالمشاركة والتفاعل مع موضوع أو موقف تعليمي يؤكد استجابة المتعلم بعد اهتمامه بهذا الموضوع.
- **مستوى التّقدير أو إعطاء القيمة:** هو المستوى الثّالث من مستويات المجال الوجداني "ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها المتعلمون لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك محدّد، أو أن يُظهر المتعلمون سلوكا يتمشى مع اعتقاداتهم أو اتجاهاتهم في موقف لا يكون فيه مجبرا على الطاعة والخضوع."[4] وتهتم نواتج التَّعلم في هذا المستوى بالسُّلوك المتماسك والثّابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح كما تعتمد عملية التّقييم هنا على

---

[1] المرجع السابق.

[2] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص 111.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص 68.

[4] المرجع نفسه.

إدخال مجموعة خاصّة من القيم التي يعبِّر عنها بالسُّلوك الظّاهر للمتعلم"[1] أي أنّ المتعلم في هذا المستوى له القدرة على إعطاء قيمة بشأن المادة التّعليميّة، وهذه القيمة تبرز معتقداته أو اتجاهاته أو ميوله، وهذا السّلوك يكون متميّزا بالثبات ليوضّح اهتمام المتعلم واستجابته لهذه المادة التّعليمية ومن ثم تقديرها أو إعطاء قيمة بشأنها.

- **مستوى التَّنظيم:** هو المستوى الرّابع من مستويات المجال الوجداني "ويعني هذا المستوى بالتزام المتعلم بمجموعة من القيم وإظهارها في سلوكه، أو تجميع عدد من القيم وحل التّناقضات الموجودة فيما بينها، وتؤكّد نواتج التَّعلم في هذا المستوى تشكيل مفاهيم خاصّة بالقيمة أو ترتيب نظام للقيم أو تنظيمه."[2]
- **مستوى التَّميز أو التّجسيد:** هو المستوى الخامس والأخير من مستويات المجال الوجداني إذ "يهتم هذا المستوى من الأهداف بتشكّل صفات الذّات عند المتعلم كوحدة متميّزة عن غيره من المتعلمين، حيث يتكوّن لديه نظام من القيم تتحكّم في سلوكه لمدة طويلة وكافية لأن يطوّر فيها نمط الحياة التي يحياها، وهنا تندمج القيم والأفكار والاتجاهات لتشكّل فلسفته وأسلوب حياته، وتؤكّد نواتج التّعلم في هذا المستوى الثّقة بالنَّفس والبرهنة على الدّقة والنّظام في العمل الفردي والجماعي."[3]

- **المجال النفسحركي أو المهاري:**

---

[1] جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص 517.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص 68.

[3] المرجع نفسه.

"ويتعلّق بكل أنواع السُّلوك الحركي والمهاري ابتداء من البسيط غير الإرادي كسماع صوت، أو طرفة عين إلى المهارة الحركيّة مثل الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة..."[1] "...وقد صنّف هذا المجال تبعا سيمسيون عام 1972 وهارو في نفس العام "[2] "ورغم أهميّة هذه التّصنيفات ودورها المهم في توضيح المجال المهاري الحركي، إلا أنّ تصنيف إليزابيت سيمبسون elizabethsimpson لهذا المجال كان أكثرها شيوعا بين المربّين، ذلك نظرا لسهولته، وإمكانيّة تطبيقه في مختلف المواد الدّراسية تقريبا، وتمشيه مع النّظام الهرمي الذي سار عليه كل من بلوم وكراثول، والذي يبدأ من المستويات السَّهلة ويتدرَّج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقّدة"[3] ونوضح فيما يلي مستويات هذا المجال.

- **مستويات الأهداف في المجال النفسحركي:**

- **مستوى الإدراك الحسي:** في هذا المستوى الذي يعد أقل مستويات المجال الحسحركي تعقيدا "يتركّز اهتمام المتعلم هنا على مدى استعمال أعضاء الحس، للحصول على أدوار تؤدي إلى النّشاط الحركي، ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية أو الوعي بالحس، إلى اختيار الأدوار أو الواجبات وثيقة الصِّلة، إلى ربط الدّور بالعمل أو الأداء. ويتم في هذا المستوى إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد"[4]
- **مستوى الميل أو الاستعداد:** "يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معين من العمل. ويشمل ذلك الميل كلا من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل والميل العاطفي أو الرغبة في العمل،

---

[1] أحمد مذكور: مناهج التربية أُسُسها وتطبيقاتها، ص 133.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 155.

[3] جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص 552.

[4] المرجع نفسه، ص 554.

ويؤثّر كل نوع من أنواع الميول الثّلاثة هذه في النّوعين الآخرين... ولكن... الميل أو الرّغبة هنا تتركّز على أداء المهارة الجسميّة فيما بعد وليست الرّغبة في القيام بجهد عقلي أو تفكير وجداني يُثير العواطف أو الأحاسيس أو المشاعر نحو قضيَّة عاطفيّة أو إنسانيّة معيّنة."[1]

- **مستوى الاستجابة الموجّهة:** يتّصل هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الطّبيعيّة التي تشمل مرحلة التّقليد مثل إعادة المتعلم لمهارة معينة قام بها المعلم، ومرحلة التّجربة والخطأ أو المحاولة والخطأ ففي هذا المستوى يقوم المتعلم فعليّا بأداء المراحل الأولى للمهارة الصّعبة وتتمثّل أهم الأفعال السّلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: يقلد، يجرب، يحاكي، يجري تجربة يحاول، يعيد.[2].
- **مستوى الآلية أو التَّعويد:** "يهتم هذا المستوى بإجراء العمل عندما تصبح الاستجابات التي تمَّ تعلُّمها اعتيادية أو على شكل عادة"[3] وعليه يمكن للمتعلم بوصوله لهذا المستوى القيام بالمهارات الحركيّة غير المعقّدة بشكل آلي بالنّسبة له، نظرا لكثرة تكرار القيام بها.[4]
- **الاستجابة الظّاهرية المعقدة:** "يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات، والتي تتضّمن أنماطا من الحركات المختلفة والمعقّدة، وتقاس الكفاءة هنا بالسّرعة والدّقة والمهارة في الأداء، وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطَّاقة... كما يتم التّخلص

---

[1] المرجع السابق، ص 560.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 567 و568.

[3] المرجع نفسه، ص 575.

[4] ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 155.

هنا أيضا من الأداء الآلي للمهارة حيث يتم أداء الحركات الجسميّة بسهولة ويسر أكثر، وبتحكّم جيد في العضلات، وبإتقان أعلى من حيث الدّقة والمستوى."[1]

- **مستوى التّكيف:** هذا المستوى "يتمّ فيه إعادة تشكيل السّلوك الحركي بما يناسب الأوضاع المستجدّة مع ما يتطلّبه هذا السّلوك من دقة"[2] إذ يستطيع المتعلم بوصوله لهذا المستوى تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلّبات الخاصّة بها، أو تناسب وضع مشكلة معيّنة من المشكلات وتتمثّل أهم الأفعال السّلوكية المستخدمة هنا في الآتي: يعدل، يحكم، يتكيف، يغير، ينقح، يعيد تنظيم شيء ما، يعيد ترتيب شيء ما.[3]

- **مستوى الأصالة أو الإبداع:** يتميّز هذا المستوى بالابتكار والإبداع، إذ يتمكّن المتعلم بوصوله لهذا المستوى من المجال المهاري من القدرة "على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصّة أو وضعا معينا، وتؤكّد النتاجات التّعليميّة هنا على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جدا، فبعد قيام الطّالب بأداء المهارة آليا، ثم تطبيقها بدقّة وسرعة واتقان، ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنه يكون قادرا في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطّويلة."[4]

4-3-2-2 المحتوى:

- **تعريفه:**

---

[1] جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص 582.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 155.

[3] ينظر جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص 589.

[4] المرجع نفسه، ص 596.

يعد المحتوى "العنصر الثّاني من عناصر المنهج الذي يشير إلى مجموعة من المعارف والمهارات والاتّجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإنّ المحتوى يشمل على الخبرات المعرفيَّة، والمهاريّة، والوجدانيّة التي يتوقّع من الطَّلبة اكتسابها"[1].

وكما يقصد بالمحتوى "المقرّرات الدراسية وموضوعات التّعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو تتضمّنه من مهارات عقليّة وجسديّة وطرائق البحث أو التّفكير الخاصّة بها والقيم والاتّجاهات التي تنمّيها، وتشمل كل فروع المعرفة التي تنميها"[2].

إذن يبرز المحتوى أهداف المنهج، وهو لا يتوقّف عند إكساب المتعلمين الجوانب المعرفيّة بل يشمل كذلك الجوانب الوجدانيّة والمهاريّة؛ بأن يستجيب لميولهم ورغباتهم وكذا المهارات التي تساعدهم على التأقلم مع البيئة التي يعيشون فيها.

- **مكونات المحتوى:**

يشمل المحتوى المكونات الآتية:

- **الحقائق:** هي مجموعة الصّيغ أو المعلومات اللفظيّة الواضحة المعاني الخالية من الغموض المتّفق على دلالاتها بين النّاس التي لا تحتمل الجدل، أو الخلاف عند مناقشتها لغرض الإقرار بما تحمله من مضامين، أو مدلولات كالأسماء، والتّواريخ، فالحقيقة معلومة واضحة مسلم بصحّتها، وقد آن إقرارها والاتفاق عليها بصورة قاطعة لا خلاف عليها بين النّاس مثل: بغداد عاصمة الدولة العباسية.
- **المفاهيم:** هي مجموعة السّمات، أو الدّلالات التي تستدعيها قوى الإدراك عند سماع كلمة ما لتجميع صورة ذهنية لهذه الكلمة لتمييزها من غيرها من الأشياء... وتصنف

---

[1] محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص 62

[2] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2005، ص61.

إلى ثلاثة أنواع هي: مفاهيم مادية حسية مثل مدرسة جبل سيارة أو مفاهيم مجردة مثل الديمقراطية، الحرية التّعاون أو مفاهيم معرفيّة والتي شكّلها الإنسان بمعرفته للأشياء وإسهاماته في الحياة المعاشية مثل التّعلم، المؤتمر العولمة، التجارة...

- **المبادئ:** هي عبارة عن علاقة ثابتة بين مفهومين، أو أكثر، أو تعميم تمّ التّأكد من صدقه وإثباته عن طريق التّجربة أكثر من مرّة، وأصل المبدأ فرضية، أو عبارة تحتمل الصّحة والخطأ لذا فهو بحاجة ما يثبت صحته عن طريق التّجريب، والتّطبيق في مواقف متعدّدة وفي حال إثبات صحّة تلك الفرضيّة تصبح مبدأ قابلا للتّطبيق ويتكون المبدأ من مفهومين أو أكثر.
- **التعميمات:** لا يختلف التّعميم عن المبدأ من حيث كونه عبارة ذات طبيعة تجريبيّة لها صفة الشّمول، وإمكانيةّ التّطبيق على عدد من الأشياء أو الأحداث، أو الظّواهر التي يرتبط بها التّعميم...
- **القوانين:** هي صياغة كميّة لظاهرة أو مجموعة ظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها تحت ظروف كميّة وكيفيّة محدّدة، فهي تمثيل رياضي رمزي للعلاقة بين المفاهيم، وغالبا ما تكون القوانين للعلوم العلميّة الصرفة، مثل قانون الكتلة وقانون المسافة.
- **النّظريّات:** النّظرية هي علاقة بين مبدأين، أو أكثر، أو هي عبارة أو جملة، أو تقرير يشرح أحداثا متنوعة تشمل عددا من الفروض العلميّة، والفرض هو عبارة عن تصوّر ذهني معين تجاه ظاهرة، أو مشكلة معينة...
- **الاتّجاهات:** الاتّجاه هو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعاليّة تتكوّن لدى الفرد تجاه شيء معين، أو موضوع معين، أو قيمة معينة، وقد يكون الاتّجاه إيجابيا يشير إلى القبول والرضا، وقد يكون سلبيا يشير إلى الرّفض وعدم الرّضا، وهو خلاصة لما يعتقد الفرد تجاه شيء، أو موقف، أو مجموعة من المواقف، أو الموضوعات.

- **القيم:** القيمة هي تقدير ذاتي للفرد إزاء ما هو صالح، أو جدير بأن يتّبع من تصرّفات أفراد الجماعة التي ينتمي إليها كما هو الحال في احترام النّطق السّليم، والتّحقق من الأمور قبل البث فيها، والالتزام بآداب المجالسة، والحوار، وغير ذلك من القيم السّلوكية والعملية.
- **الإجراءات:** هي مجموعة من المهارات، أو الطّرق، أو الخطوات، المرتّبة بتسلسل معين بحيث يؤدي إجراؤها إلى تحقيق هدف معين كالخطوات التّجريبيّة المطلوبة، للقيام بفعل معين أو البرهنة على القوانين باتّباع خطوات معينة.
- **بناء المحتوى التّعليمي:**

تخضع محتويات المناهج التّعليمية في بنائها إلى عمليتي الاختيار والتّنظيم، ولذا حدّد خبراء المناهج لهما معايير جعلوها شرطا لاتصاف المحتوى التعليمي بالجودة، وفيما يلي بيان لهاتين العمليتين ومعاييرهما العلمية:

- **اختيار المحتوى:**

يعد اختيار المحتوى أول خطوات بناء محتوى المنهج التّعليمي، ويتمثّل في انتقاء الخبرات المناسبة من بين الكم الهائل من الخبرات التّعليميّة المتوفّرة، وذلك بعد إخضاعها على جملة من المعايير العلميّة، فمعايير الاختيار هي المحكّات التي يستند إليها مخططو المنهج عند اختيارهم للمحتوى المعرفي، والتي تشمل الصّدق والدّلالة والمنفعة[1]، وفيما يلي بيان هذه المعايير:

- **الصدق:** يعني هذا المعيار أن يكون المحتوى صادقا من حيث وجود علاقة وثيقة بين المحتوى وأهداف المنهج، ولا يتوقّف الصّدق عند علاقة المحتوى بالأهداف بل يمتد إلى صدق المادة المختارة علميا، وحداثتها وكونها تمثّل آخر ما توصّل إليه

[1] ينظر محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص 67.

العلم في مجالها ووجوب خلوها من الأخطاء[1] فتوفر هذا المعيار تدلّ عليه عدّة مؤشّرات وهي: وجود توافق بين محتوى الكتاب والأهداف المراد تحقيقها من المتعلّم في السّنة المعيّنة، وكذا كون محتوى المنهج صحيحا من النّاحية العلميّة، أي ليس خاطئا ولا مضلّلا"[2] وصحيحا من النّاحية اللّغويّة.

- **الدّلالة (الأهمية):** ويعني هذا المعيار "اختيار الأهم الأساسي من المعارف الكثيرة في ضوء المعايير المعرفيّة، بمعنى الاقتصار على ما هو دال..من دون الخوض في الحقائق الجزئيّة التي لا تعدّ أساسيّة في المعرفة التي تم اختيارها"[3] أي الاقتصار على اختيار ما هو مهم للتّلميذ، بأن تكون مرتبطة بواقعه الاجتماعي، والهدف من هذا المعيار هو إثارة البحث عند المتعلم، وهذا يساعد المتعلم على جمع معلوماته بنفسه.
- **المنفعة:** هذا المعيار "يعني أن يكون المحتوى الذي يتم اختياره نافعا للمتعلم ولا يكون كذلك ما لم يلب حاجات المتعلمين ويستجيب لاهتماماتهم وميولهم، ويمكنهم من مواجهة مشكلات الحياة وحلها"[4] وهذا ما ينمّي في المتعلم الرّغبة في التّعلم والاطّلاع.

- **تنظيم المحتوى:**

بعد اختيار الخبرات التّعليميّة يتمّ تنظيمها وفق معايير محدّدة ليسهم المحتوى في تيسير العملية التّعليميّة التّعلميّة، فتنظيم المحتوى هو العملية التي تلي عملية اختياره؛ وهو: "ترتيب مكونات المحتوى من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات وتركيبها وفق نسق معين

---

[1] ينظر عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 244.

[2] ينظر سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ص68.

[3] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 244.

[4] المرجع نفسه، ص244 و245.

وبيان العلاقات الدّاخلية التي تربط بين هذه المكوّنات (الاستمراريّة والتّتابع) والعلاقات الخارجيّة التي تربط هذا المحتوى بموضوعات أخرى ذات علاقة (التّكامل) وذلك بهدف تقديمه للمتعلم بشكل معيّن، بحيث يؤدّي إلى أن يتعلّمه بشكل أسرع وأسهل، وبشكل متدرّج بحيث ينمو التّعلم ويعمّق ويثبّت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه."[1]

وبتعريف آخر "يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج"[2] فالهدف المنشود من تنظيم المحتوى هو تسهيل العملية التعليمية على المتعلم، وتعد معايير تنظيم المحتوى هي: "المحكّات التي يتمّ بموجبها ترتيب ما تمّ اختياره من المحتوى حول محور معين لتحقيق الهدف المنشود بأكبر فعالية وكفاية ممكنة مثل: التّكامل والاستمراريّة، والتّتابع."[3] وفيما يلي يأتي بيان هذه المعايير الثّلاث:

- **الاستمرارية:** "ويقصد به إيجاد علاقة رأسيّة بين الخبرات التّعليمية فتبدأ ببعض الأفكار البسيطة ثم تتعمّق بازدياد تعقد الموضوعات وبزيادة القدرات العقليّة التي تتطلّبها عمليات التّعليم والتّعلم"[4] وعليه "إن استخدام هذا المعيار في تحليل المحتوى يتطّلب دراسة المحتوى ومفرداته على أساس المادة الواحدة في أكثر من صف وتحديد نقاط الاستمرار في تقديم المادة وتكراراتها لغرض الوصول إلى مدى مراعاة المحتوى لمبدأ الاستمرارية في التّنظيم"[5]وذلك يقتضي تتبع التّدرج الذي يسير عليه تقديم التعلمات عبر مختلف الصّفوف أو السنوات في مرحلة تعليميّة معيّنة.

---

[1] نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008، ص81.

[2] رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ‘إعدادها . تطويرها . تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 1425هـ . 2004، ص34.

[3] محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص92.

[5] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص247 و248

- **التتابع:** ويقصد به "أن تكون كل خبرة تعليميّة آنيّة في المنهاج مبنيّة على السّابقة ولكن بمستوى أشمل وأعمق كوسيلة لفهم تلك الخبرة واستيعابها واستخدامها عند الحاجة"[1] بمعنى أن تبنى الخبرات الآنيّة على الخبرات السّابقة وأن تبنى الخبرات اللاحقة على الآنية، فالفرق بين معيار الاستمرارية ومعيار التّتابع هو أن الاستمراريّة تراعي التّدرج في تنظيم الخبرات التّعليميّة عبر الصّفوف أو السّنوات التّعليميّة وأمّا معيار التّتابع فيراعي التّدرج في تنظيم الخبرات التّعليميّة عبر الصّف أو السّنة الواحدة أو السّنوات التّعليميّة.

- **التّكامل:** ويهتم هذا المعيار "بربط الخبرات التّعليمية في مجال معين بالخبرات التّعليميّة في مجالات أخرى، وفي ذلك قضاء على التجزئة والتّقطيع وتحقيق التّكامل الذي قد يكون أفقيّا أو عموديا وذلك .. بربط موضوعات في مرحلة دراسيّة بالموضوعات نفسها في صفوف لاحقة أو سابقة فمثلا قد تستخدم مفاهيم العلوم العامة في مجال العلوم الطبيعيّة أو العلوم الاجتماعيّة، وقد يكون التّكامل أفقيّا بربط التّاريخ بالجغرافيا أو العلوم بعلوم الحياة..."[2]

2-2-3-4 طرائق التدريس:

- **تعريفها:**

أخذت الطّريقة في مجال التّربية والتّعليم عدة مفاهيم تراوحت بين الأسلوب والأداة والكيفيّة ونشاط المدّرس، والتّفاعل بين المعلم والمتعلم "ومن المعلوم أن طرائق التّدريس هي أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف والكفاءات، لأنها هي التي تحدّد دور كل من الأستاذ

[1] المرجع السابق، ص93.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص92

والتلميذ في العملية التّعليميّة – التّعلميّة . وهي التي تحدّد الأساليب الواجب اتّباعها والوسائل الواجب استخدامها والنّشاطات الواجب القيام بها."[1]

فنجد من التّعريفات بأنها "الأسلوب الذي يستخدمه المدرس لتوجيه نشاط طلابه توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم"[2]

على أنّه يمكن التّمييز بين الطّريقة والأسلوب من حيث إنّ "الطريقة التّعليميّة، نمط عام يتخذه عامة المعلمين، في موقف تعليمي معين، أمّا الأسلوب فهو سلوك يتّخذه المعلم دون الآخرين، ويصبح سمة خاصّة به. ولا يمكن أن يتماثل أسلوب معلم مع معلم آخر بنفس الدّرجة من التماثل، قد يتشابهان في أمور لكنّهما سيختلفان في أمور أخرى"[3]

ومن تعريفات الطّريقة نجد بأنها "الأداة التي تتحقّق من خلالها أهداف المادة الدّراسيّة فهي أول خطوة يوضع فيها المنهج المدرسي موضع التّنفيذ، وأوّل اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم الذي وضع المحتوى من أجله."[4]

وهناك من الباحثين من عدّ طريقة التّدريس "مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسيّة معيّنة، قصد جعل الطلّاب يحقّقون أهدافا تربويّة محدّدة"[5]

وكذلك عرّفت طريقة التّدريس بأنها "الكيفيّة التي تنظّم بها المعلومات والمواقف والخبرات التّربويّة التي تقدّم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقّق عنده الأهداف المنشودة"[6]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة. اللغات، ص25.

[2] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص130.

[3] هادي طوالبة وآخرون: طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1430هـ . 2010م، ص166.

[4] حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص131.

[5] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص150.

[6] سعد علي زاير وسعاد تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص132.

إذن تعدّ طريقة التّدريس اختبارا إجرائيا للمنهج التّعليمي من حيث تحقيق أهدافه من طرف المتعلمين.

أهمية طريقة التدريس:

لطريقة التّدريس دور أساس في سير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ إذ تسهم بشكل عام في تنظيم الدّرس وتيسير التّعلم على التّلاميذ، وتكمن أهميّتها فيما يلي:[1]

- تساعد المدرّس على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، محرزا من خلالها اقتصادا في الوقت والجهد.

- تتيح للمتعلمين إمكانيّة متابعة المادة الدّراسيّة بتدرّج مريح، وتوفّر لهم الانتقال المنظّم من فقرة إلى أخرى بوضوح تام، وخاصّة بعد تعرفهم على الأسلوب التّعليمي الذي يعتمده المدرّس في تدريسه فيتحقق الاتّصال الجيد بينه وبينهم.

- وبالنّسبة للمادة الدّراسية، فإن الهدف الأساس من التّعليم هو نقل المعلومات أو المعارف أو المهارات إلى المتعلمين قصد تنميّة شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع فيما بعد، وكلما كانت الطّريقة ملائمة للمتعلمين من حيث الزّمن والمستوى والأسلوب والوسائل كانت كميّة المادة المستوعبة ونوعيتها، وكفاءتها التّعليميّة أعمق وأدق وأكثر ثباتا وأرقى مستوى.

- **شروط طريقة التّدريس الجيدة[2]:**

وهناك جملة من الشّروط يجب أن تتوفّر في الطّريقة الجيّدة، إذ يجب أن تكون:

- ملائمة للهدف المحدّد.

- ملائمة لطبيعة المادة التي تدرّس.

---

[1] ينظر حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص131.

[2] نفسه، ص132.

- ملائمة لمستويات الطّلبة العقلي والنّفسي.
- ملائمة لمدى مشاركة المتعلم.
- مرنة ومتنوّعة.
- محقّقة للأهداف التّربويّة القريبة والبعيدة للدّرس.
- بمقدور المدرس تنفيذها في الوقت المحدّد للدرس.
- متعددة المصادر والمراجع التّعليميّة.
- مناسبة للبيئة المحليّة.

4-3-2-4 التّقويم:

- **تعريفه:**

صار التّقويم في ظل المنهج التّعليمي الحديث يرافق مختلف مراحل الفعل التّعليمي، ويمسّ كلّ عناصر التّعليميّة، وبذلك اختلفت أنواعه وأدواته بحسب العنصر المراد تقويمه والغرض الذي يهدف إليه المقوّم، وتعدّدت التّعريفات الخاصّة بالتّقويم لاختلاف وجهات النّظر وإن كانت تجتمع من حيث إنّه عملية منظّمة تهدف إلى إصدار حكم لاتّخاذ قرار بشأن العنصر الذي يتمّ تقويمه ، بغية الوصول إلى علاج.

فمثلا في مفهومه العام "فإن التّقويم التّربوي بمعناه الواسع هو عمليّة تربويّة تشخيصيّة تعاونيّة تهدف إلى إصدار أحكام عما إذا كان النّظام التّربوي قادرا على تحقيق الأهداف لدى التّلاميذ وتستخدم من أجل ذلك كافّة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول النّظام التّربوي من أجل تصحيح أو تعديل أو تغيير المسار لبلوغ الأهداف التّربويّة"[1]

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص108.

وأما "على مستوى عمليتي التّعلم والتّعليم فإن التّقويم عبارة عن عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التّدريسيّة من قبل الطلاب واتّخاذ قرارات بشأنها"[1]

"ولا تنحصر عملية التّقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضا علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنّما يجب العمل على تلافيها والتّغلب عليها."[2]... ولذلك عادة ما يكون التّقويم عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وتتّضح عمليّة التّشخيص في تحديد مواطن القوّة والضّعف في الشّيء المراد تقويمه. ومحاولة التّعرف على أسبابها، ويتّضح العلاج في محاولة تنفيذ الحلول المناسبة للتّغلب على نواحي الضّعف والاستفادة من نواحي القوّة، وتتمثّل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء."[3]بمعنى أنّ عمليّة التّقويم تسير وفق مراحل منتظمة، وكل مرحلة تعتمد على سابقتها إذ تبدأ برصد الواقع التّعليمي ثم الحكم عليه ببيان نقاط القوّة لتعزيزها ونقاط الضّعف لعلاجها والوقاية منها لاحقا.

ومن خلال ما تقدّم يمكن القول إنّ التّقويم عملية تشخيصيّة علاجية وقائية مستمرة ترافق العمليّة التّعليميّة التّعلميّة عبر مختلف مساراتها، وعناصرها المكوّنة من المتعلم والمعلم والمنهج بمكوناته، ويقتضي ذلك تضافر جهود القائمين على العمليّة التّعليميّة باستخدام المعلومات والبيانات التي يمكن الحصول عليها حول النّظام التّربوي من أجل تعديل البرنامج إذا ظهرت في البرنامج نقاط ضعف وتوفرت فيه نقاط قوة، أو تغيير البرنامج إذا لم يثبت

---

[1] هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ص327.

[2] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، (1426هـ . 2005)، ط2، (1427هـ 2007)، ص162.

[3] رجاء محمود أبو علام: تقويم التعلم، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1435هـ . 2014م، ص46.

جدواه في بلوغ الأهداف المنشودة، أو تطويره إذا ثبتت فعاليته في الوصول إلى بلوغ الأهداف، وذلك بتعزيز الإيجابيات والعمل على تطويرها.

ويعدّ المتعلم المستهدف الأوّل في عمليّة التّقويم على المستوى التّعليمي التّعلمي؛ إذ من خلاله يتمّ تقويم بقيّة عناصر التّعليميّة: المعلم والمنهج بمكوناته من أهداف ومحتوى وطريقة وأساليب التّقويم، وبذلك فالمعلومات المتحصل عليها تحدد مدى تحقق الأهداف المسطرة من طرف المتعلمين، وسوف تؤدي إلى البحث في العناصر الأخرى لتعديلها أو تغييرها أو تطويرها بغية تيسير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وانجاحها في بلوغ الأهداف المنشودة، فالتّقويم يسمح بتدارك النقائص التي تمّ الوقوع فيها، ومعالجة جوانب الضّعف، وتوفير الإمكانات اللازمة لتوفير النّمو السّليم والمتكامل عند التّلاميذ.

- **أنواع التّقويم:**
- **التقويم القبلي (التّمهيدي):** وهو التّقويم الذي "يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدّراسي (قبل البدء بتدريس وحدة) (يهدف إلى الكشف عن مهارات الطّلبة ومعارفهم قبل بدء عمليّة التّدريس)."[1] فهذا النّوع من التّقويم يساعد الأستاذ على تحديد المكتسبات القبليّة عند التّلاميذ والتي لها علاقة بالدّرس والانطلاق منها في بناء درسه.
- **التّقويم البنائي أو التّكويني:** "وهو نوع من الإجراءات والأساليب التّدقيقيّة التي ترافق عمليّة التّنفيذ بمراحله ومستوياته المختلفة، وأهم غرض لهذا النّوع من التّقويم هو ضمانه أنّ العمل يجري وفق ما خطّط له تبعا لمراحله"[2]

[1] هادي طوالبة وآخرون: طرائق التدريس، ص 363.

[2] هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ص333.

فالتّقويم التّكويني يسمح بمعرفة مدى تقدّم التّلميذ بملاحظة استجاباته في الدّرس التي بناء عليها يتمّ تعزيزها أو تعديلها أو تغييرها، كما يسمح للأستاذ بالتّدرج في بناء درسه وذلك بالانتقال من عنصر إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى.

ومن النّاحية المنهجيّة فإنّ هذا النّوع من التّقويم يتطّلب توفير عدّة شروط هي:

- الصّياغة المسبقة للأهداف التّعلميّة,
- بناء بالنّسبة لكل هدف تمارين أو وضعيّات اختبارية تسمح بإصدار حكم حول ما إذا كان الهدف قد تحقق أم لا.
- تحديد بالنّسبة لكل تمرين شروط الإنجاز والمعيار,
- تحديد مختلف الاستراتيجيات المستخدمة.
- عند إجراء الاختبارات تبيّن وتوضّح للمتعلم مكتسباته وأخطائه. [1]
- **التقويم النهائي أو الختامي:** "ويحدث هذا النّوع من التّقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرّر أو الوحدة. وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التّلاميذ، وتحديد مستوياتهم النّهائية، وهو ـ بصفة عامة ـ يخدم عدّة أغراض لعلّ من أهمها: تقدير مدى تحصيل التّلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج."[2]

إذن يمثّل هذا النوّع الإجراءات والأساليب النّهائيّة التي يتمّ استخدامها في نهاية تنفيذ درس أو وحدة أو فصل.. قصد التّحقق من بلوغ الأهداف المسطّرة من طرف التّلاميذ ومن ثمّ الوقوف على العوامل التي تعيق العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لعلاجها والوقاية منها.

- **أهمية التّقويم في العملية التّعليميّة التّعلميّة:**

[1] ينظر عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص246.

[2] أحمد مذكور: مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، (د ط)،2001م ، ص266 و267.

يمثل التّقويم جانبا رئيسا في العمليّة التّعليميّة، لا ينفصل عن عمليّة التّدريس، وتظهر أهمية التّقويم في الجوانب التالية:

– يقرّر التّقويم مدى إنجاز وتحقيق من أهداف التّدريس المتعلّقة بالمادة المدروسة من خلال الكشف عن جوانب القوّة أو الضّعف في تحصيل التّلاميذ أو التّحقّق من مدى الاتّفاق بين الأداء والأهداف ومن ثمّ توجيه جهود التّلاميذ نحو بعض جوانب المنهاج المدرسي وتحديد الأهداف المباشرة أو البعيدة ذات العلاقة بنشاطهم التّعليمي[1]

– وفي كل نوع من أنواع التقويم "يمثل التّقويم التّغذية الراجعة التي تساعد المعلم على مراجعة العمل باستمرار وإجراء التّعديلات والتّصحيحات المطلوبة، كما أنّ أساليب التّقويم تسهم بشكل كبير في تعرّف المعلم بشكل أدق على مستوى تلامذته والجوانب (المعرفيّة والأدائيّة) التي ينبغي تعديلها أو إضافتها لكل منهم."[2] وتقديم المقترحات اللّازمة لتحسين التّدريس.

ومما تقدّم تكمن أهميّة التّقويم في أنّه يعرّف المعلم بمدى ما تحقّق من الأهداف التّعليميّة المتعلّقة بالمادة المدروسة من خلال الكشف عن جوانب القوّة أو الضّعف في تحصيل التّلاميذ ومن ثمّ توجيههم وتقديم المقترحات اللّازمة لتحسين التّدريس، ومن خلال التّقويم تبرز صورة واضحة لكل عناصر التّعليميّة في الموقف التّعليمي.

المبحث الثاني: البلاغة.

1. تعريف البلاغة:

[1] ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص109.

[2] هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ص271 و272.

لغة: تأخذ البلاغة في اللغة عدة معان أبرزها الوصول، يقول ابن فارس الباء واللام والغين أصلٌ واحد وهو الوُصول إلى الشيء. تقول بَلَغْتُ المكانَ، إذا وَصَلْتَ إليه. وقد تُسَمّى المُشارَفَةُ بُلوغاً بحقّ المقاربة. قال الله تعالى: {فَإِذا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ} [الطلاق 2]. ومن هذا الباب قولهم هو أَحْمَقُ بِلْغٌ وبَلْغٌ، أي إنّه مع حماقته يبلغ ما يريده. والبُلْغَة ما يُتَبَلَّغُ به من عَيْشٍ، كأنّه يُرادُ أنّه يبلُغُ رُتْبَةَ المُكْثِرِ إذا رَضِيَ وقَنَع، وكذلك البَلاغَة التي يُمْدَحُ بها الفَصِيحُ اللّسان، لأنّه يبلُغُ بها ما يريده، ولي في هذا بلاغٌ أي كِفاية..[1]

اصطلاحا: عرف العسكري البلاغة بأنها بلوغ المعنى قلب السّامع، فقال: "البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السّامع فتمكنّه في نفسه لتمكّنه في نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن"[2] أي وصول المعنى إلى السّامع بالقدر الذي يقصده المتكلّم في نسق لغوي مقبول.

وفي البلاغة يقول الجاحظ "لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك"[3] فاشترط القدر المتساوي بين اللفظ والمعنى، وهذا يقتضي من المتكلم مراعاة توازن المعاني والألفاظ في كلامه.

وأما عبد القاهر الجرجاني يعبّر عن البلاغة بجملة من المصطلحات في معرض حديثه عنها، فيقول: "البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة، وكل ما شاكل ذلك مما يعبر به عن فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا وتكلموا وأخبروا السّامعين عن

---

[1] أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار إنجيل، بيروت لبنان، ط1، 1411هـ 1991م، ج1، مادة (بلغ)

[2] العسكري أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، الصناعتين، تح مفيد قمحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1401هـ . 1981م، ط2، 1404هـ . 1984م، ص19.

[3] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بجر، البيان والتبيين، تح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، (دط)، (دس)، ص115.

الأغراض والمقاصد، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم، ويكشفوا لهم ضمائر قلوبهم"[1] أي قدرة المتكلمين وتمكنهم عن إفصاح ما في قلوبهم وبراعتهم في تأليف الكلام الذي يعبر عن ما يختلج صدورهم وبيانه للسّامعين ليبلغوا به الأغراض والمقاصد التي أرادوا الوصول إليها.

فالبلاغة هي القدرة على التّعبير في نسق لغوي مقبول، بحيث يطابق المقام الذي أصدر فيه، ويعبر به صاحبه عن الأفكار التي تختلج صده أو عن المقاصد والأغراض التي ينوي تحقيقها.

2. أقسام البلاغة:

قسم علماء البلاغة البلاغة إلى علوم ثلاث، وهي:

- **علم المعاني:** هو علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال، مع وفائه بغرض بلاغي يفهم ضمنا من السّياق، وما يحيط به من القرائن، أو هو علم يبحث في الجملة بحيث تأتي معبّرة عن المعنى المقصود. وأحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال هي: الحذف، والذّكر، والتّعريف، والتّنكير، والتّقديم، والتأخير، والفصل، والوصل، والمساواة، والإيجاز، والإطناب، وما إلى ذلك.

  وأحوال اللفظ العربي، تارة تكون أحوالا لمفرد وتارة تكون أحوالا لجملة.

  وعلم المعاني يتألّف من المباحث التالية:

- الخبر والإنشاء.
- أحوال الإسناد الخبري.
- أحوال متعلقات الفعل.
- القصر.

[1] عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح –محمد عبده ومحمد محمود التركزي الشنقيطي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، (دط)، (دس)، ص35.

- الفصل والوصل.
- المساواة والإيجاز والإطناب.[1]

– **علم البيان:** ويعني "مجموعة القواعد والضّوابط والقوانين التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التّشبيه، وضوابط الاستعارة، والمجاز المرسل، وقوانين الكناية والمهم هو الملكة التي تتربّى لدى الدّارس من دراسة هذه الضّوابط وتطبيقها على العديد من النّصوص"[2]

– **علم البديع:** هو علم يبحث في طرق تحسين الكلام، وتزيين الألفاظ والمعاني بألوان بديعة من الجمال اللفظي أو المعنوي، وسمي بديعا لأنّه لم يكن معروفا قبل وضعه. ومن أهم أساليب علم البديع:

- الجناس.
- الطباق.
- السجع.
- المقابلة.
- التّورية.[3]

المبحث الثالث: تعليميّة البلاغة.

1 طابع تعليميّة البلاغة:

---

[1] جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1424هـ .2002م، ص 04.

[2] بسيوني عبد الفتاح فيود: علم البيان دراسة تحليلية لمسائل البيان، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط3، 1432هـ - 2011م، ص16.

[3] الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، ص 05 و06.

تحقيق الأهداف المسطّرة كما هو معروف يلزم توافر مجموعة من الخبرات التّعليميّة التي تتماشى وطبيعة المادة المراد تعليمها للمتعلمين، فقبل اختيار الخبرات التّعليميّة لا بدّ إذن من تحديد طابع هذه المادة الدّراسية، وبخصوص البلاغة العربية؛ هناك جدل من حيث طبيعة تعليميتها لأنّها تجمع بين الفنية والعلمية.

- **الطّابع الفني:**

ينظر غالبيّة الباحثين في مجال التّربيّة والتّعليم إلى البلاغة من حيث إّنها ذات طابع فني، ويشدّدون على مراعاة الجانب الفني في أثناء تعليمها، بصفتها مادة دراسية تختلف عن المواد العلمية الأخرى، إذ هي "ليست من العلوم التي تشحذ الفكر، أو تصقل العقل، بإضافة جديد من المعلومات والحقائق، وليست ـ كذلك ـ من المواد التي تتناول مسائلها بالتّصور العقلي، أو القياس المنطقي، فالطّابع الغالب عليها هو الطّابع الفني الوجداني"[1]

وهذا يعني أنّ الهدف من تعليم البلاغة ليس شحذ ذهن التلميذ بالمعلومات عن الجمل الخبرية وأضربها والإنشائية وأنواعها والصّور البيانيّة وأحكامها أو المحسنات البديعيّة وأنواعها، وإنّما الغرض من تعليم البلاغة هو الأثر النّفسي الذي تحدثه هذه الظّواهر البلاغيّة في التلميذ حينما تصادفه في النّصوص الأدبيّة؛ فالأثر النّفسي هو الذي سيحدّد استجابة التّلميذ في تذوّق الأنماط البلاغيّة وإبداء رأيه فيها ومن ثمّ الحكم عليها.

فالبلاغة ليست علما من العلوم الآلية كقواعد النّحو والصّرف يقصد بها توسيع المعلومات بزيادة مسائل جديدة ذات حدود وتقاسيم، كما أنّها ليست قضايا وأحكاما وتعريفات وقواعد، وإنّما هي إدراك فني لما في النّصوص الأدبيّة من جمال الفكرة، وجمال الأسلوب إدراكا يقوم على فهمها وتحليلها، وتفصيل عناصرها، ومعرفة بواعثها، واستشعار تأثيرها

[1] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط14، (د س)، ص311.

وتذوّق جمالها.[1] بمعنى أنّه لا فائدة للتلميذ حينما يحفظ المصطلحات البلاغيّة وأحكامها وهو لا يمتلك المهارات الفنيّة التي تمكنه من إدراك الأثر البلاغي والجمالي الذي أضافته هذه الظاهرة في النّص وتمييز التّعابير الجيّدة من الرّديئة.

كما أنّ الجهود المبذولة في دروسها يغلب عليها طابع التّذوق والموازنة والمفاضلة والنّقد، وهذا يعني أنّ السّمة المميّزة لدراسة البلاغة هي السّمة الفنية، وبالتّالي فإن ثمرة هذا تتمثّل في إصدار الأحكام الأدبيّة على النّصوص ولأن الأحكام الفنيّة لا تعتمد على حقائق ثابتة ولا يتفق حولها النّاس فإنّ الوسيلة التي يمكن بها تذليل الصّعاب في التذوّق الفنّي وتسيير إصدار الأحكام هي إجراء مقاربات وموازنات بين النّصوص المدروسة ونصوص أخرى من جنسها ثم توضيح وجوه الاتّفاق والاختلاف بين المجموعتين.[2]

ومفاد ذلك إنّ الحكم على الظّواهر البلاغيّة لا يكون بالصّيغة العلميّة المتمثّلة في الصح أو الخطأ وإنّما يكون بالصّيغة الفنيّة المتمثّلة في الحسن أو القبح؛ وهذا راجع إلى ما يرضاه الوجدان من نظم الكلام أو ينفر منه، فما يقدم للمتعلم ليس معلومات جاهزة أو حقائق ثابتة ولذلك "إن البلاغة ليست قواعد بعيدة عن الفن، ولكنّها ضوابط وثيقة الصّلة بالأدب، ولذلك لا يجدي جعل البلاغة محصورة في دائرة المنهج العلمي الفلسفي الذي تأباه طبيعتها الفنية."[3]

كما أنّ تحقيق وظيفة البلاغة وغايتها مرهون بصلتها بالأدب، وهذه الصّلة تكمن في أنّها وسيلة لإدراك بلاغة الأدب وتذوّق ما فيه من جمال، وليس غاية في ذاتها، إذ "لا يمكن

---

[1] ينظر طه علي حسين الدليمي: وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث، إربد الأردن، وجدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 1429هـ . 2009م، ، ص107.

[2] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1426هـ . 2005م، ص 184.

[3] حسن شحاتة ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة مصر، ط1، 2013م، ص19.

للبلاغة أن تؤدي وظيفتها وتحقق غايتها المثلى... إلا إذا كاملنا بينها وبين الأدب، فيكون الأساس الذي يقوم عليه تدريسها هو عرض النّصوص الأدبيّة البليغة، واستنباط ما فيها من جمال، وجعلها وسيلة تعمل على تكوين الذّوق الأدبي، وإدراك مظاهر الجمال في النّصوص الأدبيّة، بتبصير الطّلبة بما فيها من نواحي القوّة والإبداع وإشراكهم في تحليلها ونقدها وموازنتها بغيرها"[1] وكل ذلك يستلزم حضور بعض المهارات الفنيّة لدى طرفي العمليّة التّعليميّة، كالنّقد والموازنة وإصدار الأحكام، وبالتّالي تكوين الذّوق الأدبي هو الهدف الأسمى من تعليميّة البلاغة، إذ "إنّها ترمي إلى إقدار المتعلم على التّفريق بين أديب وأديب وتعبير وتعبير، وهذا أمر يعتمد على الفنيّة أكثر مما يعتمد على القاعدة العلميّة."[2]وتبقى الموازنة بين التّعابير والمفاضلة بين الأدباء مهارة فنيّة يكتسبها المتعلم بالتّمرس على شرح الظّواهر البلاغية وموازنتها بغيرها ثم إبداء رأيه في الميزات الجمالية في النّص البليغ .

ولذلك فإنّ البلاغة يتوسلها المتعلمون على تحقيق الغاية من درس الأدب، وهي تكوين الذّوق الأدبي وصقله وتنميته، وهذا الطّابع الفنّي يأبى أن تمسخ البلاغة إلى قواعد فلسفيّة ومباحث نظريّة وتعريفات منطقيّة أقرب إلى النّحو والصّرف منه إلى الذوق الأدبي[3]

وما عضّد به أصحاب الاتّجاه الفنّي الميزة الفنيّة من النّاحية العمليّة أمثال "عبد العليم إبراهيم" هو عدم نجاعة طرائق تعليم البلاغة بعيدا عن الأدب؛ إذ "أخفقت دروس البلاغة في تحقيق غايتها حين كانت تدرَس منعزلة عن الأدب وحين كان الاهتمام مقصورا عن الالمام بالقواعد وحفظ التّعاريف، ومعرفة التّقاسيم والأنواع، التي تفهم من جمل مبتورة وأمثلة مصنوعة متكلّفة."[4] إذ كان "الإسراف في الوقوف عند القواعد النّظرية، وحفظ المصطلحات

---

[1] طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص107.

[2] حسن شحاتة ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص196.

[3] ينظر طه علي حسين الدليمي: وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص108.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص305.

البلاغيّة هو المنهج العلمي الفلسفي الذي بليت به البلاغة في بعض العصور وهو لا يمسّ الذّوق الأدبي ولا يفيد في تربيته وإنضاجه."[1]

فما يميّز البلاغة من النّاحية الفنيّة أنّها ذات صلة بالأدب من حيث الغاية المتمثلة في تكوين الذّوق الأدبي ولا يتأتى هذا المسعى إلا عبر اعتماد النّصوص البليغة وإقامة الموازنات بين النّصوص الأدبية، ليتسنى للتّلميذ معرفة الفوارق الدّقيقة التي جعلت من النّص الأدبي بليغا ومن ثم لتمييز جيد النّصوص من رديئها، وبالمران والممارسة تسهم البلاغة في تنمية التّذوق الأدبي عند التّلميذ، وتقويم تعبيره الشّفوي والكتابي بما يحاكيه من التّعابير الأدبيّة البلاغيّة.

- **الطابع العلمي:**

العديد من الباحثين في مجال التّعليميّة ينطلقون في تعريف البلاغة من صفتها العلميّة فحسب تصوّرهم تتّصف "بأنّها العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامّة التي تتحكّم في الاتّصال اللغوي، فيأتي على نمط خاص، وبعبارة أخرى هي التي تعمل على توضيح الطّرق التي يمكن بها تنظيم الكلام، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارئ أو السّامع على أكمل وجه ممكن. وهي بهذا تقدّم مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في النّتاج الأدبي"[2] بمعنى أنّه إذا كانت البلاغة ذات ارتباط وثيق بالأدب الذي يؤيّد فنيتها فإن طابعها العلمي هو الذي يحدّد الضّوابط التي بوساطتها تقاس فنيّة القول بشكل عام والأدب منه بشكل خاص.

---

[1] ينظر راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان الأردن، ط4، 1435هـ . 2014م، ص155.

[2] حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 1423هـ . 2002م، ص179.

فالبلاغة توضّح الضّوابط التي يقوم عليها الأدب، لكي يكون في المستوى الفني، فالأديب وغيره حين يستخدم اللغة ويجعلها قادرة على التّأثير والإقناع لا يحيد عن ضوابط البلاغة التي تراعي مقتضى الحال، والمتلقّي أيا كان، متعلّما أو غير ذلك حين يريد فهم النّتاج الأدبي يحاول فهم المكنونات البلاغية وتذوّقها انطلاقا من الأحكام والضّوابط البلاغية التي في النّتاج الأدبي ليتمكّن من تذوّق جماليته.

وإذا كان الأدب يعدّ ردّ فعل لمثيرات تنفعل بها عواطف الأديب ومشاعره، فيجب الأخذ في الحسبان أنّه إذا جاء إنتاج الأدب بعيدا عن الضّوابط والأحكام البلاغية فإنّه لا يأخذ شكل الأدب، أو بالأحرى لا يتميّز بالصبغة الفنيّة، لأنّه ليس فيه من أسس البلاغة ما يعطيه الجمال المنشود.[1]

"لذلك لا يسمى الأدب أدبا إلا إذا كان قائما على أساس علم البلاغة، ومن هنا فإنّ علم البلاغة لم ينشأ إلا بالوقوف على ما في الأدب من جمال. ومما لا شك فيه أنّ الأدب حين يستخدم اللغة استخداما خاصا ويجعلها قادرة على التّأثير والإقناع يلجأ بلا شك إلى البلاغة فتراه تارة يقدم أو يؤخّر، ويحذف أو يضيف، ويؤكّد أمرا ما كذلك يلجأ في بعض الأحاديث إلى استخدام معاني الألفاظ التي وضعت لها، وحينا آخر يلجأ إلى التّعبير الخيالي الذي لا يتقيد بالمعاني الحقيقيّة للألفاظ، بل يتجاوزها إلى دلالات جديدة"[2] فهذه الظّواهر وغيرها من الظّواهر البلاغية هي في حقيقتها ضوابط للإبداع الأدبي تضفي معنى مخصوصا سيزول بزوالها، فكلما فهم التّلميذ الضّوابط التي تحكم الكلام البليغ زادت مهارات التّذوق البلاغي والجمالي لديه.

---

[1] ينظر طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص106 و107.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص156.

وأما من حيث الغرض من تعليم البلاغة والمتمثّل في تنميّة الذّوق الأدبي فإنّ المتعلم وخاصّة في أول مراحل تعلّم البلاغة عليه أن يستند إلى الأسس البلاغيّة التي تتوفّر في القول، "وحتى يتذوّق القارئ الجمال في العمل الأدبي تذوّقا كاملا ويحسّ كل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات لابدّ أن يعرف الوسائل التي هيّأت للأديب ذلك فالبلاغة لا شكّ أنّها العلم الذي يزود القارئ بمعرفة الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره عن أفكاره وتساعده على أن يتذوّق العمل الأدبي."[1]

وإذن تكمن علميّة البلاغة في تزويد المتعلّمين وخاصّة في بدايات تعلّم البلاغة بالضّوابط التي تتحكّم في الخطاب اللساني ليأتي على نمط بليغ، وباتّباع هذه الأسس والضّوابط يستطيع المتعلمون محاكاة النّماذج البلاغية.

رأينا فيما سبق بأن للبلاغة العربية سمات فنيّة وأخرى علميّة، فالغرض الأوّل لمتعلم البلاغة هو التّذوّق البلاغي والجمالي في النّصوص الأدبيّة ومن ثمّ إصدار الأحكام الفنيّة لتمييز جيدها من رديئها، بينما هناك سمات علميّة تتمثّل في معرفة الضّوابط التي تقوّم الانتاج الأدبي ليأتي على نمط بليغ.

ومن هذا المنطلق هناك من الباحثين في مجال التّربية والتّعليم يؤكّد تكامل الطّابعين العلمي والفني بصفتهما متلازمان للبلاغة، فلا غنى لدارس البلاغة عن معرفة أصولها وجزئياتها وأقسامها، والقواعد البلاغية التي تتحدّث عن تعيين الشّاهد البلاغي، وتخصيص الموطن البلاغي داخل الشّاهد وخطوات الإجراء، وتعيين نوع المصطلح، كما لا مناص له

[1] المرجع السّابق.

من التّدرب على الشّرح، والتّذوق من أجل أن يعرف العلم الذي يدرسه ويتربّى لديه الحس البلاغي. وبهذا تتبدى وظيفتان للبلاغة العربية، الأولى جماليّة، والثانية وظيفيّة.[1]

كما "يتحقّق الجانب العلمي في معرفة المدرّس الكاملة بالألوان البلاغية وتمكّنه منها وذلك بتطبيقها على النّصوص الأدبيّة المختلفة التي يتعرّض لها وزيادة فرص الاطّلاع على تلك الكنوز الأدبيّة لتنميّة التّذوق الجمالي. أما الجانب الفنّي فيتحقّق في زيادة تدريب الطّالب على مهارات تحديد جوانب التّذوق في هذه النّصوص من خلال الأسئلة التي توجّه إليه وتقوده إلى التّفكير ومن ثمّ إلى الإجابة الصّحيحة عنها."[2]

وجدير بالذّكر إضافة إلى ذلك إنّ البلاغة قبل أن تكون فنيّة أو علميّة هي "فطريّة في الكلام، تلمح صورها وألوانها في الأحاديث العاديّة، بل في لغة الأطفال، فيستعملها المتعلمون وغير المتعلمين، فنجد في أحاديثهم مختلف ألوان الأساليب البلاغيّة وصورها البيانيّة كالتشبيه والاستعارة والمجاز والأمر والنّهي والاستفهام، وبها تتحقّق كثير من الغايات في المعاملات، وعليه فليست الاستعمالات البلاغيّة مقصورة على لغة الأدب وليست ـ كذلك ـ نوعا من المعلومات التي تكتسب بالتّوجيه أو التّلقين أو الاستنباط، ولكنّها فنون من الأداء، وضروب من التّعبير، يكسبها كل إنسان من مواد النّمو اللغوي عن طريق السّماع والمحاكاة، والاختلاط بالمجتمع، والارتباط به والتّفاهم معه.[3]

ولذلك فإنّ للبيئة اللغوية التي ينتمي لها المتعلم دورا فعالا في تنمية الحسّ البلاغي فليست البلاغة حكرا على الخاصّة من الأدباء في امتلاكها، ولا على المدرسة في تعليمها للمتعلمين.

---

[1] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص177.

[2] المرجع نفسه، ص178.

[3] ينظر عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 309.

ومضمون ذلك: "إنّ البلاغة فن ضروري للناشئة في مراحلهم المختلفة لأنّها تجمع في طبيعتها بين جانبين لا غنى لأحدهما عن الآخر وهما جانبا: العلم والفن، وهما مهمان لتنمية شخصيّة المتعلم عن طريق تضمين البلاغة الجوانب التربويّة: المعرفيّة، والوجدانيّة والمهاريّة فهي تحقّق بعضا من وظائف اللغة العربيّة، وتكشف لمتعلميها عن دقائق اللغة وأسرارها وتنمّي لديهم مهارات التّذوق والنّقد، والقدرة على المفاضلة مما يجعلها قادرة على الإقناع والتّأثير"[1]

وخلاصة القول إنّ تعليميّة البلاغة ذات طابعين متكاملين؛ علمي وفني، فعلميتها تسمح للمتعلم بمعرفة المصطلحات البلاغيّة وإدراك الضّوابط ومعرفة أصولها، وأحكامها التي تتحكّم في الخطاب اللغوي ليأتي على نمط بليغ، بينما فنّيتها تجعل المتعلم قادرا على انضاج التّذوق الأدبي الذي يسمح له بتمييز الخطاب الجيد من الرديء، فلا غنى له عن معرفة الضّوابط والمعايير والمصطلحات، كما لا مناص له من التّدرب على الشّرح، والتّذوق من أجل أن يتربّى لديه الحس البلاغي.

2 أنواع طرائق تدريس البلاغة:

- **الطّريقة القياسية:** "وهي طريقة القاعدة ثم الأمثلة، وهي طريقة قديمة ولكنّها ما زالت متّبعة من معلّمين كثيرين، وتقوم على عرض القاعدة، ومطالبة الطلبة بحفظها، ثم عرض الأمثلة لتوضيح القاعدة، والأمثلة المختارة تنطبق على القاعدة انطباقا تامّا. والأساس الفلسفي لهذه الطّريقة هو الانتقال من الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصّة ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى

[1] عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص14.

النتائج، وهذه الطّريقة هي طريقة عقليّة، لأنّها إحدى طرق التّفكير التي ينتهجها العقل في الوصول من المجهول إلى المعلوم."[1]

وانتقدت هذه الطّريقة من حيث مسألة حفظ القاعدة، فالقياسيّة بحسب رأي المعارضين تجعل التلميذ يتعوّد المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قدرة الابتكار. فمفاجأة التّلاميذ بالقاعدة يؤدي إلى صعوبة التّوصل إلى الأمثلة، ومن ثم صعوبة التّطبيق[2]

- **الطّريقة الاستقرائية:** "تستند الطّريقة الاستقرائيّة إلى أساس فلسفي يقوم على أنّ الاستقراء أسلوب العقل في تتبّع مسار المعرفة، للوصول إلى هذه المعرفة بصورتها الكليّة، بعد تتبّع أجزائها، وهدف الاستقرائيّة الكشف عن القواعد والحقائق والتّعميمات والقوانين، واستخدام الاستقصاء في الوصول إلى كل ذلك، وبعبارة أخرى تقوم هذه الطّريقة على انتقال الفكر من الجزئيّات إلى الكليّات، ومن الحالات الخاصّة إلى الأحكام العامّة."[3]

- **طريقة النص الأدبي:** 'إنّ الاتجاه الحديث في التّعليم يرمي إلى تدريس البلاغة في ضوء النّصوص الأدبيّة سواء شعريّة كانت أم نثريّة على ألا تكون ضروب البلاغة هدفا في حد ذاتها وإنّما وسيلة لغاية أعم تتمثّل في الارتقاء بالذوق واستكانة الآثار الأدبيّة في مبناها ومعناها وخلفياتها."[4]

---

[1] طه علي حسين الدليمي: استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، ص28.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص29.

[3] المرجع نفسه، ص38.

[4] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص179.

وهو ما يجسّد طريقة النّص الأدبي، "حيث إنّ هذه النّشاطات تتناول انطلاقا من النّص على أساس أنّها جزء منه لا مفصولة عنه."[1]وهذا يعني أنّ المتعلم ينطلق من نص (هو النّص الأدبي أو التّواصلي) فيحلّله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه.»"[2] أي تكون الانطلاقة من نص معطى للوصول إلى نص منتج من طرف المتعلم، وبهذا الأسلوب تصبح هذه النّشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعّالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النّص ومناقشتها، وطريقة من الطّرائق التي تسهّل عليه التّعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكّنه في النّهاية من امتلاك الملكة النّصيّة أي القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة."[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية . اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2006م، ص18.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة. اللغات، ص25.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص18.

ملخص الفصل:

تتمثل التّعليميّة في الدّراسة العلميّة المرافقة للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة قصد تجريب وضعيات التّعلم وتعديلها وتحسينها لتسهيل التّعلم وبلوغ الأهداف.

بمعنى أنَّ التّعليميّة ترتبط بكل ما له علاقة بالعملية التّعليميّة التّعلميّة سواء المحتويات أم الطّرائق أم الوسائل أم أساليب التّقويم.

وأعطى التّمييز بين التّعليمية العامة والتّعليمية الخاصّة صورة واضحة لمفهوم التّعليمية وإزالة ما يكتنفها من غموض ، ويمكن القول بأن العلاقة بين التّعليميّة العامة وتعليميات المواد هي علاقة تكامل؛ إذ تمثّل التّعليمية العامّة الجانب النّظري لجميع المواد الدّراسية في حين تمثّل تعليميّة المواد الجانب الإجرائي لتطبيق ما توصّلت إليه التّعليميّة العامة مع الأخذ في الحسبان طبيعة كل مادة وخصوصيتها

إنّ تعليميّة البلاغة ذات طابعين متكاملين؛ علمي وفني، فعلميتها تسمح للمتعلم بمعرفة المصطلحات البلاغيّة وإدراك الضّوابط ومعرفة أصولها، وأحكامها التي تتحكّم في الخطاب اللغوي ليأتي على نمط بليغ، بينما فنّيتها تجعل المتعلم قادرا على انضاج التّذوق الأدبي الذي يسمح له بتمييز الخطاب الجيد من الرديء، فلا غنى له عن معرفة الضّوابط والمعايير والمصطلحات، كما لا مناص له من التّدرب على الشّرح، والتّذوق من أجل أن يتربّى لديه الحس البلاغي.

فتعليميّة البلاغة إذن تقتضي مراعاة الطّابعين في المراحل التّعليميّة المختلفة؛ لأنّها تجمع في طبيعتها بين جانبين لا غنى لأحدهما عن الآخر، وتكمن أهميتها في تنمية شخصيّة المتعلم عن طريق تضمين البلاغة الجوانب التربويّة: المعرفيّة، والوجدانيّة والمهاريّة فهي تكشف لمتعلميها عن دقائق اللغة، وأسرارها وتنمّي لديهم مهارات التّذوق والنّقد، والقدرة على المفاضلة مما يجعلها تسهم في توازن شخصيّة المتعلم.

الفصل الثانـي:

دراسة تقويميّة لأهداف تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

المبحث الأوّل: إجراءات الدّراسة.

المبحث الثّاني: تحليل أهداف البلاغة الخّاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

المبحث الثالث: تحليل أهداف البلاغة الخّاصّة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي.

المبحث الرابع: تحليل أهداف البلاغة الخّاصّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

تعّد الأهداف ركنا أساسا في العمليّة التّعليميّة؛ إذ يمثل تحقيقها نجاحا للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كما يمثّل عدم تحقيقها إخفاقا ينمّ عن خلل يعيق تحقيقها، فالأهداف في العمليّة التّعليميّة الغاية التي يراد تحقيقها، وفي هذا الفصل يتم تحليل أهداف البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي بغية تقويمها، وقبل ذلك عرض لإجراءات الدراسة.

المبحث الأول: إجراءات الدراسة.

1 مجتمع الدراسة وعينته:

مجتمع الدّراسة: "هو مجموعة عناصر لها خاصيّة أو عدّة خصائص مشتركة تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التّقصي"[1] وعليه فإنّ مجتمع الدّراسة في هذا الفصل يتمثّل في الوثائق البيداغوجيّة في مرحلة التّعليم الثانوي للشّعب الأدبيّة، جدع مشترك آداب للسّنة الأولى، وشعبة الآداب والفلسفة للسّنتين الثّانية والثّالثة.

العينة: تعدّ "مجموعة فرعيّة من عناصر مجتمع بحث معيّن"[2] وتتمثّل عينة هذا الفصل في التّدرجات السّنوية في مادة اللغة العربية لمرحلة التّعليم الثّانوي؛ إذ تضم هذه التّدرّجات الأهداف التّعليميّة لمختلف فروع اللّغة العربيّة والتي منها استقينا الأهداف التّعليميّة الخّاصّة بتعليم البلاغة في المرحلة الثّانوية، تدرّج يخصّ التّعلمات بصفته كأدوات عمل مكمّلة للسّندات المرجعيّة المعتمدة، والمعمول بها في الميدان في مرحلة التّعليم الثّانوي بغرض تيسير قراءة المنهاج وفهمه وتنفيذه وتوحيد تناول المضامين في إطار التّوجيهات التي ينصّ عليها المنهاج... كما تسمح هذه التّدرجات السّنوية من النّاحية المنهجيّة بتحقيق الانسجام بينه وبين مخطّط التّقويم البيداغوجي ومخطّط المراقبة المستمرة.

---

[1] موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، (دط)، 2004د، ص298 .

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2 أدوات الدراسة:

- **قائمة تحليل الأهداف التّعليمية الخاصّة وفق المعايير الآتية:**

- شمول الأهداف الخاصّة للمجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة ومستوياتها .
- الصّياغة الإجرائيّة من حيث إنّه يتوفّر على أركان الصّياغة وقابل للملاحظة والقياس .
- انسجام الأهداف الخاصّة مع الأهداف العامّة.

المبحث الثاني: تحليل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

- **عرض المعطيات:**

الجدول الموالي يوضح تحليل أهداف البلاغة الخاصّة وفق المعايير العلميّة المحّددة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

الأهداف التّعليمية:	الشّمول	الصّياغة الإجرائيّة		الانسجام
	المجال (المستوى)	يتوفّر على أركان الصياغة	قابل للملاحظة	ينسجم مع الأهداف العامّة
يوظّف موارده اللغويّة والبلاغيّة في وضعيات انتاجيّة .	معرفي (التّركيب)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يحلّل الصّور التّشبيهيّة وأركانها	معرفي (التحليل)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم

يتوقّف عند سر البلاغة في الصّور التّشبيهيّة.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يدرك قدرة التّشبيه كمؤشر حجاجي.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتعرّف على معنى الحقيقة في الاستعمال اللغوي.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتعرّف على معنى المجاز اللغوي واستعمالاته.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتشف أحكام المجاز العقلي.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتشف علاقات الإسناد في المجاز العقلي.	معرفي (التحليل)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتذوّق بلاغة المجاز العقلي	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتسب مهارة استخدام المجاز العقلي .	مهاري (التعويد)	بدرجة متوسطة	لا	نعم

يعرف المجاز المرسل.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتذوّق بلاغة المجاز المرسل	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يوظّف المجاز المرسل مشافهة وكتابة.	مهاري (التكيف)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يكتشف أحكام الاستعارة بنوعيها.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتذوّق جماليات الاستعارة.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتشف أحكام الكناية.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتذوّق جماليات الكناية.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يعرف الخبر والإنشاء.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم

يعرف أركان الإسناد في الخبر والإنشاء	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتشف أضرب الجملة الخبريّة.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يستنتج أضرب الجملة الخبريّة.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يكتشف أنواع الجملة الإنشائيّة.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتشف الأغراض البلاغيّة للجملة الإنشائيّة .	وجداني (التقدير)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يكتشف أحكام الجناس.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يستخلص أحكام الجناس.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يستخلص القدرات البلاغيّة للجناس كمحسن لفظي .	وجداني (التقدير)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يكتشف أحكام الطّباق.	معرفي	بدرجة	لا	نعم

	(الفهم)	متوسطة		
يستخلص قدرات الطّباق البلاغيّة كمحسن معنوي.	وجداني (التقدير)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يكتشف أحكام المقابلة.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يستخلص قدرات المقابلة البلاغيّة كمحسن معنوي.	وجداني (التقدير)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم

الجدول الموالي يوضّح إحصاءات تحليل أهداف البلاغّة الخاصّة وفق المعايير المحدّدة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

المعايير	**المؤشّرات**	**التّكرار**	**النّسبة المئويّة**
الشّمول	المجال المعرفي	19	%63,33
	المجال الوجداني	09	%30
	المجال المهاري	02	%06,67
الصياغة الإجرائيّة	يتوفّر على أركان الصياغة بدرجة تامّة	00	%00
	يتوفّر على أركان الصياغة بدرجة متوسطة	30	100%
	قابل للملاحظة والقياس	07	%23

الانسجام:	تنسجم مع الهدف العام رقم (01)	29	%96,67
	تنسجم مع الهدف العام رقم (02).	29	%96.67
	تنسجم مع الهدف العام رقم (03).	09	%30
	تنسجم مع الهدف العام رقم (04)	09	%30
	تنسجم مع الهدف العام رقم (05).	00	%00
	تنسجم مع الهدف العام رقم (06).	00	%00

- **مناقشة المعطيات:**

- **الشّمول:**

من المعايير التي يجب أن تتّصف بها الأهداف التّعليميّة أو الخّاصّة هو معيار الشّمول أي أن تكون هذه الأهداف متنوّعة بحيث تمسّ مختلف مجالات الشّخصيّة الإنسانيّة المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، ليسهم تحقيقها من طرف التّلاميذ في تكوين شخصيّة متوازنة معرفيّا وجدانيّا ومهاريّا .

يبدو من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ أهداف المجال المعرفي في السّنة الأولى بلغت 63,33% وهي نسبة عالية تعكس الاهتمام بهذا المجال، لغرض إكساب المتعلّم الأصول التي تقوم عليها البلاغة من المصطلحات البلاغيّة ومفاهيمها وأحكامها، وإضافة إلى ذلك فإنّ هذا المجال يتماشى وقدرات المتعلّمين في السّنة الأولى ويسهم في التّدرج بهم إلى الجوانب الفنيّة.

ومن حيث مستويات المجال المعرفي تمّ حضور خمس مستويات من هذا المجال من بين المستويات الستة) المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل والتركيب (؛ وذلك بإغفال مستوى التّقويم من كل أهداف دروس البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي .

وظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ نسبة أهداف المجال الوجداني قدرت بـ :30% وهو ما رجّح كفّة المجال المعرفي على المجال الوجداني، ويعود ذلك إلى عدّة عوامل، أبرزها تركيز واضع الأهداف الخاصّة بالبلاغة على الجانب المعرفي، إذ راعى التّدرج بالانتقال من المجال المعرفي إلى المجال الوجداني، فكلّ دروس السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي تحوي أهدافا معرفيّة، وبعضها يخلو من الأهداف الوجدانيّة، مثل درس المجاز ودرس أضرب الجملة الخبريّة، وفيما يخصّ الدّروس التي تمزج بين أهداف من المجالين المعرفي والوجداني، أتت الأهداف الوجدانيّة بعد صياغة الأهداف المعرفيّة، وبعض الدّروس تحوي أكثر من هدف معرفي يتلوهم هدف وجداني .

واقتصرت أهداف هذا المجال على مستويي الاستجابة والتقدير، عبر دروس البيان : المجاز والاستعارة والكناية، ودروس البديع: الطباق والمقابلة.

وظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ نسبة أهداف المجال المهاري قدرت بـ: 06,67% وهي نسبة ضئيلة وذلك لأنّ أهداف هذا المجال مدار اهتمام في المراحل التّعليميّة الأولى؛ إذ يفترض أنّ التّلميذ في هذه المرحلة قد تمكّن من بعض المهارات اللغويّة، إضافة إلى ذلك فإنّ استجابته ـ لاشكّ ـ سوف تظهر في شكل مهارة من المهارات اللغويّة كالتحدث والكتابة .

ومما سبق يتبيّن شمول أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي للمجالات الثّلاث مع انعدام التّوازن بينها؛ إذ انخفاض نسبة المجال الفني موازاة بالمجال المعرفي يرجح كفة الطّابع العلمي على نظيريه الفني، إذ ستغدو البلاغة علما معياريا

كالقواعد النّحوية والصّرفية، مقتصرة في بعض الأحيان على الإلمام بالمصطلحات ومعرفة المعايير البلاغيّة التي تضبط الاستعمال اللغوي، ويفترض أن تأتي هذه المفاهيم وأحكامها عرضا بعد التّحليل الفني للظّواهر البلاغيّة في النّصوص الأدبيّة لا أن يعرف التّلميذ الأحكام البلاغيّة ثم يتّجه بها إلى الجوانب الفنيّة .

- **الصّياغة الإجرائيّة:**

ما يجب أن يميّز صياغة الأهداف الخاصّة أو السُّلوكية هو أنّها واضحة ذات دلالة واحدة غير قابلة للتأويل، وعليه فإن صياغة الأهداف السّلوكية تستلزم تجنب العبارات التي توحي بعدد كبير من التأويلات التي قد يفرضها تباين الأشخاص واختلاف المواقف مما قد يعيق التّواصل، نتيجة لعدم تحديد الهدف المنشود بين أطراف العملية التّعليمية التَّعلميَّة وبالإضافة إلى مراعاة الوضوح فإنّ ما يميّز هذه الصّياغة أيضا أنّها تصف سلوكا قابلا للملاحظة.

توفّر أركان الصياغة :

وظهر من الجدول أنّ أهداف البلاغة في السّنة الأولى تتوفّر على أركان الصّياغة بدرجة متوسطة؛ إذ إنّ هذا النّوع من الأهداف يصاغ عادة وفقًا للمعادلة التالية:

أن + فعل سلوكي + المتعلم + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء.

والملاحظ غياب كل من (أن ـ المتعلم ـ الحد الأدنى للأداء) عن صياغة كل الأهداف الموضّحة في الجدول وكتابة الفعل السّلوكي والمصطلح البلاغي فقط .

قابل للملاحظة والقياس:

ولوحظ من المعطيات أنّ جلّ أهداف البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي غير قابلة للملاحظة والقياس، بمعنى أنّه لا يمكن قياسها، مثل : يتوقف – يدرك – يكتسب –

يتذوّق –يعرف – يكتشف، فالإشكال بخصوص هذه الأهداف يكمن في غياب المقياس الذي سيعتمده الأستاذ في الحكم على تحقيق ذلك الهدف من طرف التلميذ، فكيف سيعرف الأستاذ أنّ التّلميذ قد توقّف عند بلاغة الظّاهرة البلاغيّة أو أدرك قدرتها في إيصال المعنى أو اكتسب مهارة استخدامها أو تذوّق سر بلاغتها أو تعرّف على أحكامها أو اكتشف علاقاتها، وبالتّالي هذه الأهداف لا تظهر في شكل سلوك قابل للملاحظة ينجزه التّلميذ، وعليه فهذه الأهداف لم تبلغ مستوى الوضوح الذي يميّز الأهداف الخّاصة فمثلا: الهدف يتّعرف لا يمكن قياسه؛ لأنّه هدف عقلي غير ظاهر، ويمكن أن يكون إجرائيا حينما يصاغ على الشّكل يعرّف، وبذلك يظهر سلوك التّلميذ في تعريف الظّاهرة البلاغيّة أو أحكامها، وحينها يمكن قياس بأنّ التّلميذ قد تعرّف بالفعل على الهدف المرجو منه، إذ هذه الأهداف غير إجرائيّة وبحاجة إلى أن تكون أقرب إلى السّلوك القابل للملاحظة.

- **انسجام أهداف البلاغة الخاصّة مع أهدافها العامّة في السّنة الأولى:**

تتمثّل الأهداف العامّة المتعلّقة بتعليم البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي فيما يلي :

- تبصير المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة والوضوح وروعة التّصوير ودقّة التّفكير.
- تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.
- السّمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.
- تنمية الذّوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم، وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومن معرفة سماته ومزاياه .

- إدراك قيمة الأثر الأدبي في النّفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنيّة للأدباء وما يصوّره أدبهم من حالات نفسيّة وانفعالات.
- تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبيّة بعد التّوضيح لهم أنّ الفكرة يمكن أن تؤدى بأساليب مختلفة، وأنّ اللاحق يمكن أن يأخذ عن السّابق، فيسمو عليه أو يدانيه.

وعبر المعطيات المحصل عليها من الجدولين السّابقين ظهر انسجام أهداف البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي مع بعض أهدافها العامّة وعدم انسجامها مع بعضها الآخر ونوضح ذلك فيما يلي :

تنسجم أهداف المجال المعرفي مع الهدف العام رقم (01) المتمثّل في" تبصير المتعلّمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوّة والوضوح وروعة التّصوير ودقّة التّفكير"؛ وذلك لأنّ هذا الهدف العام يمكن أن يشتمل على الأهداف التي لها علاقة بالأصول البلاغية، من مفاهيم أو أحكام، مثل الأهداف : تحليل الصور التّشبيهية، يكتشف أحكام الاستعارة بنوعيها، ويكتشف أحكام الكناية، ويعرف أركان الإسناد في الخبر والإنشاء، فهذه الأهداف وغيرها من أهداف المجال المعرفي تسهم في تشكّل الأسس والأصول التي تقوم عليها البلاغة عند التّلاميذ، وبالتالي يمكن عدّها ترجمة لهذا الهدف الذي توسّل الجوانب المعرفيّة لبلوغ الخصائص الفنيّة من حيث الجمال والقوّة والوضوح ...

وتنسجم أهداف البلاغة الخاصّة مع الهدف العام رقم (02) الذي يشير إلى" تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب؛ إذ كل ما يدرسه التّلميذ من ظواهر بلاغيّة يعكس قيمة اللفظ في أداء المعنى المناسب لكل مقام، مثل: أضرب الجملة الخبريّة وأنواع الجملة الإنشائيّة والصّور البيانيّة، هذه الظّواهر توحي للتّلميذ بقيمة اللفظ، من خلال

تغير دلالة الصّورة بتغير اللفظ أو موقعه من سياق إلى آخر، مثل من الحقيقة إلى المجاز ومن التّصريح إلى الكناية .

وتنسجم أهداف المجال الوجداني مع الهدف العام رقم (03) الذي يرمي إلى" السّمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام "فالوقوف على الأساليب لاستنباط أغراضها البلاغيّة أوعلى الصّور البيانيّة لتذوّق جمالياتها أو على المحسنات لاستخلاص قدراتها البلاغيّة ينمّي عند التّلميذ الإحساس الفني ببلاغة التّعبير حين تصادفه الظّواهر البلاغيّة في النّصوص البليغة .

والحال نفسه مع الهدف العام رقم (04) الذي يشير إلى تنمية الذّوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومعرفة سماته ومزاياه "إذ تنسجم معه أهداف المجال الوجداني بعدّها ركّزت على تنمية الذّوق البلاغي أو استخلاص القدرات البلاغيّة والجماليّة، كأن يتذوّق بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل ويتذوّق جماليات الاستعارة، لتسهم هذه الأهداف في تمكين التّلاميذ من فهم النّصوص الأدبيّة، وهو الغرض الأسمى من رافد البلاغة الذي عبره يستثمر التّلميذ ما تعلمه من صور بلاغيّة في كشف خبايا النّص، فانسجام الأهداف الوجدانيّة مع هذا الهدف العام لارتباط الذّوق الأدبي للنّصوص بتذوق الصور البلاغيّة.

لا تنسجم أهداف البلاغة الخاصّة مع الهدف العام رقم (05) الذي يرمي إلى" إدراك قيمة الأثر الأدبي في النّفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنيّة للأدباء وما يصوره أدبهم من حالات نفسيّة وانفعالات "مع الأهداف الخاصّة؛ إذ لم تترجم الأهداف أيّ ملمح عن مهارة الأدباء وما ينعكس عليه من حالات نفسيّة على المتلقين .. وكان يمكن استثمار أهداف تنتمي إلى المجال المهاري تنسجم مع هذا الهدف العام وتسهم في شمول الأهداف، مثل: يحاكي أو يقلّد أدباء العصر ...أو أهداف تتضمّن إجراء مفاضلة بين بعض الأدباء

استخدموا الظّاهرة البلاغيّة نفسها، الذين يتم التّطرق إليهم ضمن دراسة العصر الذي تتمّ برمجته في السّنة الدّراسيّة المقرّرة أو من عصور مختلفة لتمييز الاختلاف من حيث توظيف الصّور البلاغيّة واكتشاف ضروب المهارة الفنيّة عند الأدباء لتعطى فرصة للتّلميذ الحكم بينها بعد تقييم آثارها الأدبيّة وتمييز جيد النّصوص من رديئها ليتسنى له من خلالها اكتشاف ضروب المهارة الفنيّة عند الأدباء .

كما يدعّم الهدف العام رقم (06) الهدف الذي يسبقه إذ ينصّ على" تمكين المتعلّمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبيّة بعد التّوضيح لهم أنّ الفكرة يمكن أن تؤدّى بأساليب مختلفة، وأنّ اللاحق يمكن أن يأخذ عن السّابق، فيسمو عليه أو يدانيه".

إذ لا تنسجم معه الأهداف الخّاصة؛ ذلك أنّه لا وجود لأيّ ملمح ضمن أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الأولى يشير إلى قيام التّلميذ بالمفاضلة بين الأدباء أو الموازنة بين الأثار الأدبيّة التي تحمل الصّورة البلاغية نفسها، فإقامة المفاضلة بين الأدباء والموازنة بين الأثار الأدبيّة قضيّة مهمة تسهم في رسوخ الخبرات التّعليميّة عند المتعلم وتنمّي لديه الذّوق الأدبي وربّما يتوقّف نجاح دروس البلاغة على مراعاة هذا الهدف وتطبيقه في الميدان، فإنّ عدم انسجام هذا الهدف العام مع الأهداف الخاصّة يعد خللا لابد من تداركه في صياغة الأهداف الخاصّة بتعليم البلاغة.

المبحث الثالث: تحليل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي.

- **عرض المعطيات:**

الجدول الموالي يوضّح تحليل أهداف البلاغة الخاصّة وفق المعايير المحدّدة في السّنة الثانية من التّعليم الثّانوي:

الأهداف:	الشّمول	الصّياغة الإجرائيّة		الانسجام
	المجال (المستوى)	يتوفّر على أركان الصّياغة	قابل للملاحظة والقياس.	ينسجم مع الهدف العام.
يقف على جماليات وبلاغة التّشبيه والاستعارة والمجاز في الكلام.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يقف على جماليات أغراض الخبر والإنشاء.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يقف على ظاهرتي الاقتباس والتّضمين.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يوظّف ظاهرتي الاقتباس والتّضمين في تعبيره.	معرفي (التّطبيق)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يحلّل أساليب القصر.	معرفي (التحليل)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يستنتج عناصر القصر وأنواعه وطرقه.	معرفي (الفهم)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم

يميّز بين المساواة والإيجاز والإطناب في الكلام.	معرفي (التحليل)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يميّز الأثر البلاغي بين المساواة والإيجاز والإطناب.	وجداني (التقدير)	بدرجة متوسطة	نعم	لا
يتعرّف على التّورية.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يتذوّق جماليّة التّعبير.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يدرك بلاغة تجاهل العارف.	وجداني (التقدير)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يوظّف تجاهل العارف في تعبيره.	معرفي (التطبيق)	بدرجة متوسطة	نعم	نعم
يتعرّف على اللف والنشر.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	نعم
يقف على جماليات اللف والنشر.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا

يقف على جماليات مراعاة النّظير.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا
يقف على جماليات التّقسيم.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	لا

الجدول الموالي يوضّح إحصاءات تحليل أهداف البلاغة الخاصّة وفق المعايير المحدّدة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي:

المعايير	البنود	التّكرار	النسبة المئويّة
الشّمول:	المجال المعرفي	07	%43,75
	المجال الوجداني	09	%56,25
	المجال المهاري	00	%00
الصياغة الإجرائيّة:	يتوفر على أركان الصياغة بدرجة تامة.	00	%00
	يتوفر على أركان الصياغة بدرجة متوسطة.	16	%100

	قابل للملاحظة والقياس.	05	%31,25
الانسجام:	ينسجم مع الهدف العام رقم (01)	07	%43,75

- **مناقشة المعطيات:**

- **الشّمول:**

يبدو من المعطيات الموضّحة في الجداول السّابقة أنّ أهداف السّنة الثانية في المجال المعرفي بلغت 43,75% ، إذ ارتبطت أهداف هذا المجال بالدّروس المبرمجة لأول مرة؛ أي الدّروس التي لم تكن استمراريّة لدروس السّنة الأولى، مثل: درس القصر ودرس المساواة والإيجاز والإطناب والتّورية وتجاهل العارف.

وتمّ الوصول بأهداف السّنة الثّانية في المجال المعرفي إلى المستوى الرابع (التحليل)، ولأنّ الأهداف ارتبطت بدروس تعدّ خبرات جديدة، تم ّحضور المستويات الأربعة الأولى من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل .

وظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ نسبة أهداف المجال الوجداني قدرت بـ: 56,25% إذ بدا واضحا الاهتمام بالمجال الوجداني في هذه السّنة وخاصّة في الدّروس التي تعدّ استمرارية لدروس البلاغة في السّنة الأولى، مثل درس بلاغة التّشبيه والاستعارة والمجاز الذي يعد استمرارية لدروس البيان المبرمجة في السّنة الأولى: التّشبيه والاستعارة والمجاز.

ينمّ الاهتمام بالمجال الوجداني في السّنة الثّانية عن مراعاة التّدرج من المجال المعرفي في السّنة الأولى إلى المجال الوجداني في السّنة الثّانية، لتغدو المصطلحات والمفاهيم والأحكام البلاغية التي اكتسبها المتعلم في السّنة الأولى والتي يكتسبها في السّنة الثّانية

وسائل تسهم في صقل الجوانب الفنيّة عنده، وعلى كل فإنّ مراعاة المجال الوجداني في السّنة الثّانية يتماشى وطبيعة البلاغة الفنيّة .

واقتصرت أهداف المجال الوجداني على مستويي الاستجابة والتّقدير، كأن يقف على جماليات وبلاغة التّشبيه والاستعارة والمجاز في الكلام.

وظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ نسبة أهداف المجال المهاري منعدمة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي.

ومما سبق يتبيّن عدم شمول أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي للمجالات الثّلاث، لعدم إدراج أهداف تنتمي إلى المجال المهاري، إذ بدا الاهتمام أكثر بالمجال، كتذوّق بلاغة الصّور البلاغيّة وجماليتها، وهو ما رجّح كفّة الطّابع الفني على نظيره العلمي، إذ لم تقتصر الأهداف على الإلمام بالمصطلحات ومعرفة المعايير البلاغيّة، وإنّما إلى جانب ذلك هدف إلى الوقوف على بلاغة الظّواهر البلاغيّة وتذوّقها.

الصّياغة الإجرائيّة:

1 يتوفّر على أركان الصّياغة,

وظهر من الجدول أنّ أهداف البلاغة في السّنة الثّانية تتوفّر على أركان الصّياغة بدرجة متوسطة، وهذا لغياب كل من (أن ـ المتعلّم ـ الحد الأدنى للأداء) عن صياغة الأهداف الموضّحة في الجدول وكتابة الفعل السّلوكي والمصطلح البلاغي فقط .

2 قابل للملاحظة والقياس:

ولوحظ من المعطيات أنّ جلّ أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّانية غير قابلة للملاحظة، مثل: يتذكّر ـ يعرف ـ يتوقّف ـ يتذوّق ـ لأنّها جاءت على شكل أفعال عقليّة أو وجدانيّة غير ظاهرة، ولا تمكّن الأستاذ من قياس سلوك التّلميذ، فمثلا: الهدفان الوجدانيان :

يتوقّف ويتذوّق لا يمكن للأستاذ ملاحظتهما وقياسهما؛ إذ لا يظهران في شكل سلوك قابل للملاحظة ينجزه التلميذ، فأنّى للأستاذ أن يقيس مدى توقّف التّلميذ عند الظّاهرة البلاغيّة، إذ يوحي توقّف التّلميذ عند الصّورة البيانيّة مثلا إلى عدّة تأويلات؛ فقد يكون هذا التوقّف للتّأمل أو يكون للتّحليل وكشف سر جمالها؟ وكذلك الحال بالنّسبة للهدف تذوّق، فكيف يقيس الأستاذ أنّ التّلميذ تذوّق بلاغة الصّور البيانيّة، هل من خلال حكم التّلميذ على بلاغتها وتبريره لهذا الحكم، أو سيصدر من التّلميذ استجابات معيّنة تنبئ عن تذوّقه للصّورة البيانيّة، وعليه فهذه الأهداف لم تبلغ مستوى الوضوح الذي يميّز الأهداف الخاصّة؛ إذ هي بحاجة إلى أن تكون إجرائيّة لتصير صياغتها واضحة وتكون لكلماتها معان واحدة غير قابلة للتأويل.

- **انسجام الأهداف الخاصّة مع الأهداف العامة:**

وينسجم أهداف البلاغة الخاصّة التي تنتمي إلى المجال المعرفي مع الهدف العام الوحيد الذي تمّ إدراجه في هذه السّنة، والذي ينصّ على" أن يتمرّس المتعلم مجموعة الأحكام والضّوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التّشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز المرسل والكناية والإرصاد والتّقسيم والجمع واللف والنّشر والمزاوجة وغير ذلك"؛ إذ تعدّ أهداف المجال المعرفي ترجمة إجرائيّة لهذا الهدف العام، بعدها تعنى ببلوغ الأحكام والضّوابط والقواعد، في حين أنّ أهداف المجال الوجداني لا تنسجم مع هذا الهدف العام، وما هو ملاحظ من المعطيات الموضّحة في الجدولين تناقض في هذه السّنة بين الأهداف الخاصّة التي رجّحت الأهداف الوجدانيّة والهدف العام الذي ينسجم مع أهداف المجال المعرفي، وفي هذه الحال لا يقع الخلل في الأهداف الخاصّة الوجدانية بقدر ما هو ناتج عن افتقار لأهداف عامّة تنسجم معها أهداف المجال الوجداني.

المبحث الرابع: تحليل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

- **عرض المعطيات:**

الجدول الموالي يوضّح تحليل أهداف البلاغة الخاصّة وفق المعايير المحدّدة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي:

الأهداف:	الشّمول	الصّياغة الإجرائيّة		الانسجام
	المجال (المستوى)	يتوفّر على أركان الصّياغة	قابل للملاحظة والقياس	ينسجم مع الأهداف العامّة
أن يتذكّر التّضمين.	معرفي (التّذكر)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
أن يعرف التناص.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
يتذكّر المجاز العقلي والمرسل.	معرفي (التّذكر)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
يحلّل علاقات المجاز العقلي والمرسل.	معرفي (التّحليل)	بدرجة متوسطة	نعم	(1-3-4-5)

يتذوّق بلاغة المجاز العقلي والمرسل.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
يقف على بلاغة التّشبيه وقدرته الجماليّة.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
يقف على الأداء الفني في الصّورة الكنائيّة.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
ينعرّف على المحيط الاستعاري وبؤرته.	معرفي (المعرفة)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)
يتذوّق جمالية الاستعارة.	وجداني (الاستجابة)	بدرجة متوسطة	لا	(1-3-4-5)

الجدول الموالي يوضّح إحصاءات تحليل أهداف البلاغة الخاصّة وفق المعايير المحدّدة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي:

البنود	المؤشّرات	التّكرار	النسبة المئوية
الشّمول	المجال المعرفي	05	%55,56
	المجال الوجداني	04	%44,44

	المجال المهاري	00	%00
الصّياغة الإجرائيّة	يتوفر على أركان الصياغة بدرجة تامة.	00	%00
	يتوفر على أركان الصياغة بدرجة متوسطة.	09	%100
	قابل للملاحظة والقياس.	01	%11,11
الانسجام:	ينسجم مع الهدف العام رقم (01).	09	%100
	ينسجم مع الهدف العام رقم (02).	00	%00
	ينسجم مع الهدف العام رقم (03).	09	%100
	ينسجم مع الهدف العام رقم (04).	09	%100
	ينسجم مع الهدف العام رقم (05).	09	%100

	ينسجم مع الهدف العام رقم (06).	00	%00

- **مناقشة المعطيات:**
- **الشّمول:**

يبدو من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة ضمن المجال المعرفي بلغت 55,56%، وجاءت أهداف هذا المجال، لغرض تذكّر التّلميذ ما درسه في السّنتين الماضيتين، مثل التّضمين والمجاز العقلي والمرسل أو التّعرف على معارف جديدة، مثل التّناص أو تحليل العلاقات، مثل درس المجاز العقلي والمرسل.

وتمّ الوصول بأهداف المجال المعرفي إلى المستوى الرّابع (التّحليل)، وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ التّركيز على المستوى الأول (التّذكر والمعرفة)، لأنّ الأهداف ارتبطت بمعارف سابقة، وهو ما يبرّر غياب مستويي الفهم والتّطبيق في أهداف المجال المعرفي في دروس البلاغة الخاصّة بالسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي .

وفي هذه السّنة كان يفترض أن ترتقي الأهداف الخاصّة إلى المستويات العليا (التركيب والتّقويم)، خلاف السّنتين الماضيتين التين كان التّركيز فيهما على المستويات الأربع من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل؛ إذ يعدّ مستوى التّقويم مطلبا مهما في درويس البلاغة، حيث يكون التّلميذ في هذا المستوى بصدد إصدار حكم على قيمة الصّور البلاغيّة في التّعابير الأدبيّة، سواء كانت هذه التّعابير من إنشائه أو من إنشاء زملائه أو لأدباء، وذلك من خلال إعطاء رأيه كأن يفنّد أويدافع أو ينتقد، ومن الواضح أنّه لكي يصدر المتعلّم حكما على الصّور البلاغية، لابدّ أن يكون لديه مقدرة على تحليل أجزاء هذه الصّور وإدراك مفهومها

ومستوعبا للعلاقات بينها، ولعل هذا ما جعل واضعي الأهداف يغفلون المستويات العليا ضمن أهداف تعليم البلاغة .

وظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ نسبة أهداف المجال الوجداني قدرت كذلك بـ: 44,44%؛ إذ ارتبطت أهداف هذا المجال بالدّروس التي لها استمرارية لدروس سابقة في السّنتين الماضيتين، مثل درس الكناية المبرمج في السّنة الأولى أو درس بلاغة التّشبيه والمجاز والاستعارة المبرمج في السّنة الثّانية .

واقتصرت أهداف هذا المجال على مستوى الاستجابة متمثّلة في دروس البيان : المجاز والاستعارة والكناية .

وظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين السّابقين أنّ نسبة أهداف المجال المهاري منعدمة تماما، إذ لا يظهر أثر لهذا المجال، فالأهداف الخاصّة في السّنة الثّالثة اقتصرت على الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة دون المهاريّة، ومع أنّ المجال المهاري متداخل كثيرا مع المجالين الآخرين، إذ استجابة المتعلم سواء أكانت معرفيّة أم وجدانيّة؛ سوف تتجسّد في شكل مهارة الكتابة أو التّحدث أو غيرها من المهارات، إلا أنّ اختفاء هذه المجال في صياغة الأهداف الخاصّة ينبئ عن عدم شموليتها للمجالات الثلاث .

ومما سبق يتبين عدم شمول أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة للمجالات الثّلاث لإغفال المجال المهاري، إذ بدا الاهتمام بتذكّر المعارف السّابقة والتّعرف على المعارف الجديدة أو تحليل العلاقات وكذا الاهتمام بالوقوف على بلاغة الظّواهر البلاغيّة وتذوقها، وهو ما مزج بين كفة الطّابعين الفني والعلمي .

الصّياغة الإجرائية:

- يتوفّر على أركان الصّياغة:

ظهر من الجدول أنّ صياغة أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة تتوفّر على أركان الصّياغة الإجرائيّة بدرجة متوسّطة، وهذا لغياب كل من (أن ـ المتعلم ـ الحد الأدنى للأداء) عن صياغة الأهداف الموضّحة في الجدول وكتابة الفعل السّلوكي والمصطلح البلاغي فقط، وهي الحال نفسها في صياغة الأهداف الخاصّة في السّنتين الأولى والثّانية .

- قابل للملاحظة والقياس:

ولوحظ من المعطيات أنّ جلّ أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي غير قابلة للملاحظة والقياس، مثل: يتذكّر ـ يعرف ـ يتوقّف ـ يتذوّق، إذ هذه الأهداف لا تظهر في شكل سلوك قابل للملاحظة ينجزه التّلميذ، فهي غير إجرائيّة وبحاجة إلى أن تكون قابلة للملاحظة، فمثلا الهدف (يتذكّر المجاز العقلي والمرسل.) هدف عقلي، غير ظاهر، فلا يستطيع الأستاذ قياس مدى تذكّر التّلميذ للمعارف السّابقة ...، فهذا الأخير يسمح بملاحظة إجابة التّلميذ لقياسها .

انسجام الأهداف الخاصة مع الأهداف العامة في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي:

من خلال مقرر السّنة الأولى والثانية من التّعليم الثانوي، تمكّن المتعلم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة، وقد تناولها انطلاقا من النّص أي مندمجة في تراكيب النص، الأمر الذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة وماورد في مقرر هذه السّنة ...هو تعزيز لمكتسبات المتعلم القبليّة مع التّأكيد على الجانب التّطبيقي العملي، وتحقيقا لهذا المبدأ في التّعامل مع درس البلاغة في هذا المستوى، يسعى الأستاذ إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسيّة في تنويع أساليب التّعبير، وبنائيّة الصّورة وتطوير دلالة الألفاظ.
- الإفادة من الأدباء في التّعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها .

- توسّل المسائل البلاغيّة للتّعمق في فهم النّص الأدبي والتّفاعل معه.
- توظيف المفاهيم والتّقنيات والأساليب البلاغيّة في دراسة النّص النّقديّة .
- رصد الصّور الأدبيّة وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجماليّة.
- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوّعة تعبر عن معنى واحد .

يظهر من المعطيات الموضّحة في الجدولين أنّ أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي تنسجم مع جلّ أهدافها العامّة ولا تنسجم مع بعضها الآخر، ونوضّح ذلك فيما يلي:

تنسجم كل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة مع الهدف العام رقم (01) المتمثّل في "إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسيّة في تنويع أساليب التّعبير، وبنائيّة الصّورة وتطوير دلالة الألفاظ "بعد كل ما يدركه التّلميذ من معارف بلاغيّة وما يتذوّقه من بلاغة الصّور البيانيّة ويستخلصه من قدراتها البلاغيّة ، يسهم في توضيح وظيفة البلاغة وإدراك دور ظواهرها المختلفة في تنويع أساليب التّعبير، بحسب المقام والغرض المصاحب له عند التلميذ، كالتّضمين والتّناص وعلاقات المجاز وبلاغة الصّور البيانيّة المختلفة.

لا تنسجم **أهداف البلاغة الخاصة في السنة الثالثة مع** الهدف العام رقم (02) الذي ينص ّعلى" الإفادة من الأدباء في التّعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها "إذ لم يظهر ضمن الأهداف الخاصّة وخاصة في الدّرس الأول الخاص بالاقتباس والتّضمين ـ الذي لم تتعد أهدافه تّذكر الاقتباس والتّعرف على التّضمين ـ ما يشير إلى اقتباس التّلميذ أساليب الأدباء الذين يدرسهم ومحاكاتها في وضعيّات انتاجية.

وتنسجم أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة مع الهدف العام رقم (03) الذي يرمي إلى توسّل المسائل البلاغيّة للتّعمق في فهم النّص الأدبي والتّفاعل معه "وهو الهدف الأسمى من رافد البلاغة، إذ يستثمر التلميذ ما درسه ضمن هذا الرّافد في تحليل النّص وكشف خباياه البلاغيّة وأسراره الجماليّة ليكون رافد البلاغة معينا للتّلاميذ مع الرّوافد اللغويّة الأخرى على دراسة النّصوص الأدبيّة .

وتنسجم أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة مع الهدف العام رقم (04) الذي يدعّم الهدف العام السّابق؛ إذ يرمي إلى" توظيف المفاهيم والتّقنيات والأساليب البلاغيّة في دراسة النّص النّقديّة " فبعد تحليل النّصوص يوظّف التّلميذ مكتسباته البلاغيّة في نقد النّصوص بالحكم عليها والتّمييز بينها من حيث الجودة .

وتنسجم أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة مع الهدف العام رقم (05) الذي ينصّ على" رصد الصّور الأدبيّة وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية"، إذ يمكن للتلميذ بعد دراسة الظّواهر البلاغيّة من أن يعيّن نوع الصّور البلاغيّة وحكمها وعلاقاتها، وهو في كثير من الأحيان يطلب من التّلميذ في نهاية الدّرس ضمن التّقويم التّحصيلي ضمن مجموعة من الشّواهد وهذا الهدف تترجمه كل الأهداف الخاصّة المعرفيّة والوجدانيّة المدرجة في السّنة الثّالثة.

ولا تنسجم أهداف البلاغة الخاصة في السنة الثالثة مع الهدف العام رقم (06) الذي ينصّ على" إعداد جدول مقارنة بين صور متنوّعة تعبّر عن معنى واحد "إذ لا تترجم الأهداف الخاصّة في هذه السّنة هذا الهدف العام، فلم يدرج ضمنها ما يوحي بإجراء التّلميذ لمقارنة أو موازنة بين صور بلاغيّة تعبّر عن المعنى نفسه، مثل أن يقارن بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي أو بين المعنى الصّريح والمعنى المكنّى في الكناية أو بين اللفظ الأصلي واللفظ

المستعار في الاستعارة... فهذه الأهداف تنمّي في التلميذ المهارات الفنيّة من نقد النّصوص الأدبيّة وموازنتها بغيرها والمفاضلة بين الأدباء .

ملخص الفصل:

ومن خلال ما سبق ظهر بأنّ أهداف البلاغة الخاصّة في مرحلة التّعليم الثّانوي متباينة من حيث شموليتها للمجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة من سنة إلى أخرى؛ إذ في السّنة الأولى نسبة الأهداف يغلب عليها المجال المعرفي، وفي السّنة الثّانية يغلب عليها المجال الوجداني، في حين لا يظهر التّباين في النّسب المحصّل عليها في السّنة الثّالثة بين المجالين المعرفي والوجداني، أمّا المجال المهاري فنسبته ضئيلة جدا في السّنة الأولى ومنعدمة في السّنتين الثّانية والثّالثة.

لا وجود لمستوى التّركيب ضمن أهداف البلاغة الخاصّة في السّنتين الثّانية والثّالثة، كما لا وجود لمستوى التّقويم ضمن أهداف البلاغة الخاصّة في المجال المعرفي في مرحلة التّعليم الثّانوي سواء السّنة الأولى أم السّنة الثّانية أم السّنة الثّالثة .

كما لا وجود لمستوى التَّنظيم ومستوى التَّميز أو التّجسيد ضمن أهداف تعليميّة البلاغة في المجال الوجداني في مرحلة التّعليم الثّانوي عبر سنواتها الثّلاثة.

ولا يظهر وجود لمستويات المجال المهاري ضمن أهداف تعليم البلاغة في المرحلة الثّانوية ما عدا هدفين في السّنة الأولى، إذ تفتقد الأهداف إلى أهداف مهاريّة نحو: مستوى الاستجابة الموّجهة الذي يسهم في جعل التّلميذ يقلّد ويحاكي أنماطا بلاغة معينة، ليتمكّن من تنمية التذوّق البلاغي.

وظهر أنّ أهداف البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي تتوفّر على أركان الصّياغة بدرجة متوسطة.

ولوحظ أنّ جلّ أهداف البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي غير قابلة للملاحظة والقياس، بمعنى أنّه لا يمكن قياسها لأنّها جاءت على شكل أفعال عقليّة أو وجدانيّة غير ظاهرة، ولا تمكّن الأستاذ من قياس سلوك التّلميذ.

ظهر انسجام أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي مع بعض أهدافها العامّة.

وينسجم أهداف البلاغة الخاصّة التي تنتمي إلى المجال المعرفي مع الهدف العام الوحيد الذي تمّ إدراجه في هذه السّنة الثّانية، وهو تناقض بين الأهداف الخاصّة التي رجّحت الأهداف الوجدانيّة والهدف العام الذي ينسجم مع أهداف المجال المعرفي.

وظهر أنّ أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي تنسجم مع جلّ أهدافها العامّة .

الفصل الثّالث:

دراسة تقويميّة لمحتوى البلاغة في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي.

- المبحث الأول: إجراءات الدّراسة.
- المبحث الثاني: تحليل محتوى البلاغة في كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي جدع مشترك آداب في ضوء معايير الاختيار والتنظيم.
- المبحث الثالث: تحليل محتوى البلاغة في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبيّة في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم.
- المبحث الرابع: تحليل محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي للشّعبتين: آداب/فلسفة–لغات أجنبية في ضوء معايير الاختيار والتنظيم.

يتمّ في هذا الفصل تحليل محتوى البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم، من خلال الكتب المدرسيّة بغية الكشف عن مدى مراعاة المحتوى البلاغي لمعايير الاختيار (الصدق، والدّلالة، والمنفعة) ولمعايير التّنظيم (الاستمرار والتّتابع والتّكامل).

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة.

- **مجتمع الدراسة والعينة:**

مجتمع الدّراسة في هذا الفصل يتمثّل في كتب اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي للشّعب الأدبيّة "كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي شعبة جدع مشترك آداب" وكتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي... وكتاب اللغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

كتاب المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة السّنة الأولى من التّعليم الثانوي جدع مشترك آداب:

بني كتاب المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي انطلاقا من المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات، إذ تمّ تناول النّشاطات التّعليميّة المقررة بالنّسبة إلى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام (جدع مشترك آداب) انطلاقا من دراسة النّص الأدبي أو التّواصلي بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلّق بالمسائل المقرّرة في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض والنّقد الأدبي.

وتمّ التّركيز على النّص الحجاجي والنّص التّفسيري في انتقاء النصوص، لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم ولكن دون إهمال لبقية الأنماط.

فمكتسبات النّحو والصّرف والبلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظّفها المتعلّم لاكتشاف ما في النّص الأدبي من كنوز وفي عالمه المعقّد من كواهن المعاني والأفكار والنظرات.[1]

كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبيّة:

يسعى المنهاج عبر كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة إلى تعميق معارف المتعلّم في النّصوص ذات النّمط الوصفي والسّردي والحجاجي الذي يستمر تناوله في بناء شخصيّة المتعلم الفكريّة ولتأصيل خصائص هذه الأنماط في كتابات التّلاميذ وتفكيرهم تمّ تناول النّص من المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم، وتجاوز مفاهيم التّعليم التّقليديّة

وتعدّ أنشطة القواعد والصّرف والبلاغة والعروض روافد لفهم النّص إذ يتمّ تناولها انطلاقا مما يتوافر عليه النّص... أما النّص التّواصلي فيدعّم الظّاهرة التي تناولها النّص الأدبي، وذلك تماشيا مع الأسلوب الذي تبنّاه منهاج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي في تناول النّصوص الأدبيّة[2]

كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي للشّعبتين: آداب/فلسفة لغات أجنبيّة.

---

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف وآخرون): المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى، المقدمة.

[2] ابو بكر الصادق سعد الله وآخرون: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، المقدمة.

يعد الكتاب امتدادا لكتابي السّنتين الأولى والثّانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجيّة المتّبعة في تقديم محتويات مختلف النّشاطات، وفي ذلك نيّة عدم التّشويش على ذهن المتعلّم من جهة، والالتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى، ويشتمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمّن نصّين أدبيين ونصّا تواصليا وآخر للمطالعة الموجّهة، وهي نصوص متصرّف فيها لغايات تربويّة وفي النّصين الأدبيين تتمّ المعالجة الأدبيّة والنّقديّة، ويتمّ الاستثمار في النّواحي اللغويّة والبلاغيّة والعروضيّة، بغرض ضبط اللغة وتنميّة ملكة التذوّق الفني عند المتعلّمين ولم تكن الومضات النّحويّة والبلاغيّة والعروضيّة دروسا مستقلّة، وإنّما هي معارف مستمدّة من النّصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النّصوص، وبمعنى آخر فإنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النّصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي وقد تمت معالجة هذه المادة اللغويّة والبلاغيّة لكل محور انطلاقا من نصّين مختلفين بغرض دفع الملل عن التّلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النّصية[1].

- **وصف العيّنة:**

تمثّلت العيّنة في محتوى البلاغة في كتب اللغة العربيّة للشّعب الأدبيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي للشّعب الأدبيّة، أي كلّ الموضوعات وما تحويه من عناصر تعليميّة تقرّر دراستها والتي أدرجت ضمن الكتب المدرسيّة المذكورة آنفا.

تم الالتزام بمنهجيّة واحدة في عرض المحتوى البلاغي في كتابي السّنتين الأولى والثانية، وهي كالآتي:

- نشاط عد إلى النّص.

[1] ينظر دراجي سعيدي وآخرون: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/فلسفة لغات أجنبية، المقدمة.

- نشاط اكتشف أحكام الخلاصة.
- نشاط استنتج الخلاصة.
- نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها يمر بثلاث مراحل، وهي كالآتي:
- في مجال المعارف.
- في مجال المعارف الفعلية.
- في مجال إدماج أحكام الدرس.

وكتاب السّنة الثّالثة لم يتقيد بالمنهجيّة في عرض المحتوى البلاغي المتّبع في الكتابين السّابقين إلا في حالات نادرة.

– أدوات الدراسة:

تحليل المحتوى: تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها"[1] وذلك للوصول إلى ما يتضمّنه المحتوى من مكوّنات أو للكشف عن ملاءمة المحتوى للأهداف التّربويّة والتّعليميّة أو الكيفيّة التي نظمت بها المعارف والخبرات التّعليميّة، أو تقويمه في ظل معايير محدّدة، فيختلف نوع التّحليل باختلاف الغرض من تحليل المحتوى والأدوات الإجرائيّة اللازمة له، كما يختلف المحتوى حسب المادّة التّعليميّة التي ينتمي أليها فهناك محتوى الرياضيات ومحتوى الاجتماعيات ومحتوى اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية، وفي المادة الواحدة قد نجد ضم لعدة محتويات بعدها تنتمي إلى المادة نفسها، كما هو الحال في مادة اللغة العربيّة؛ كمحتوى النّصوص الأدبيّة والمحتوى النّحوي والصّرفي والبلاغي، وهذا الأخير هو محور هذه الدّراسة.

[1] عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، 145.

- **قائمة معايير تحليل محتوى البلاغة:** ولغرض تقويم المحتوى في ضوء معايير الاختيار أعدّ نموذج لبطاقة تقويم المحتوى البلاغي في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم.
- **الإحصاء:** تمثّل في رصد تكرارات بنود المعايير العلميّة المعتمدة والنّسب المئويّة والمتوسط الحسابي لكل بند.

المبحث الثّاني: تحليل محتوى البلاغة في كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم.

1.التحليل في ضوء معايير الاختيار:

في هذا الكتاب توجد أربعة دروس تمّ فيها عرض عنوان الدّرس فقط، فتمّ إغفال هذه الدّروس من التّحليل وفق معايير الاختيار؛ إذ لم يكن بالإمكان قياس هذه المعايير لأنّها تعتمد على محتوى الدّرس عكس معايير التّنظيم التي تكتفي بعنوان الدّرس، ولعلّ هذا لترك باب الاجتهاد مفتوحا لطرفي العمليّة التّعليميّة في اختيار مكونات الدّرس من مصادر أخرى، ويدفع التّلميذ إلى البحث عن المعلومة بنفسه.

- **عرض المعطيات:**

المعايير:	المؤشرات	مستويات توافر المؤشرات في المحتوى					
		تماما	كثيرا	متوسط	قليلا	منعدم	المتوسط الحسابي
							المستوى

الصدق:	يراعي الأسئلة البنائية الأهداف التعليمية	%25	%25	%25	25 %	%00	02.5 متوسط
	تراعي أسئلة التّقويم التّحصيلي الأهداف التّعليميّة ضمن وضعيّة إحكام موارد المتعلم وضبطها.	%25	%25	37,5 %	12, %5	%00	02,37 متوسط
	يخلو من الأخطاء اللغوية.	%25	62,5 %	12,5 %	00 %	%00	01,87 كثيرا
	الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبيّة.	62,5 %	%00	%25	00 %	12.5 %	02 كثيرا
الدلالة:	المواضيع ذات صلة بحياة التّلاميذ	%75	%25	%00	00 %	%00	01,25 تماما
	تتضمّن الأمثلة ماله بالواقع الاجتماعي	%25	12,5 %	12,5 %	12, %5	37,5 %	03,25 متوسط
	يعرض الأفكار	%25	12,5	62,5	00	%00	02,37

	الأساسيّة للمادة الدراسيّة (تعريفات، مفاهيم، علاقات..)		%	%	%		كثيرا
	يوجّه الطّلبة للمزيد من القراءة الخارجيّة.	%00	%00	%00	00 %	100 %	05 منعدم
	يوجّه التّلاميذ للعمل الجماعي والتّعاوني	%00	%00	%00	62,5	37,5	04,37 قليلا
	يهتم بتدريب التّلاميذ على المهارات الفكريّة والفنيّة كالنّقد والتّحليل والتّفسير والموازنة وإصدار الأحكام ضمن إحكام موارد المتعلّم وضبطها.	%00	%00	12,5 %	50 %	37,5 %	04,25 قليلا

- **مناقشة المعطيات:**

يظهر من المعطيات الموضّحة في الجدول بعد تحليل كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب في ضوء معايير الاختيار ما يلي:

- **الصدق:**

تم حساب هذا المعيار عبر عد الأهداف التي تمّ مراعاتها ضمن الأسئلة البنائيّة في مئة على العدد الإجمالي للأهداف.

وظهر حسب المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق مراعاة الأسئلة البنائيّة للأهداف التّعليميّة في المحتوى البلاغي لكتاب السّنة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ: 2,5 والذي يمثّل القيمة متوسط، ويكمن الخلل في عدم توافق الأهداف والأسئلة، من حيث تجسيد أهداف المجال الوجداني، إذ تجسّد أسئلة المحتوى البلاغي الأهداف المعرفيّة من مفاهيم وما تعلّق بها من أنواع وأحكام..

كما تراعي أسئلة وضعيّة إحكام موارد المتعلم الأهداف التّعليميّة: بمتوسط حسابي بلغ 2,37 والذي يمثّل القيمة كثيرا، إذ تبرز الأسئلة الأهداف التّعليميّة المضمّنة في التّدرجات السّنوية.

وكذلك ظهر من الجدول مراعاة محتوى البلاغة معيار الصّدق فيما يخصّ خلوّه من الأخطاء اللغويّة بمتوسط حسابي بلغ 1,87 والذي يمثّل القيمة كثيرا، إذ خلت جلّ دروس البلاغة من الأخطاء اللغويّة، إلا في ثلاثة دروس وجدت بعض الأخطاء المتعلّقة بركاكة الأسلوب، مثل:

- درس المجاز: عد إلى النّص ولاحظ ما جاء في النّص.
- ودرس الجناس: عد إلى النّص ولاحظ ما ورد في نص الكاتب.

وكانت بعض الأخطاء المنهجيّة المتعلّقة بعدم توحيد العناوين.

- **الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبية:**

تم حساب هذا البند من خلال: عدد الأمثلة المستخرجة من النّصوص الأدبيّة في مئة على العدد الإجمالي لأمثلة الدّرس البلاغي.

ويبدو من المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق محتوى البلاغة يراعي معيار الصّدق فيما يخصّ الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبيّة، وذلك بمتوسط حسابي قدر بـ: 02، والذي يمثل القيمة كثيرا، وبذلك تمّ اعتماد الطّريقة النّصيّة في جلّ مراحل الدّروس لاستيفاء النّص كثيرا من جوانب الظّاهرة البلاغيّة.

- **الدلالة (الأهمية):**

معيار الدّلالة يعني اختيار ما هو مهم من بين الخبرات التّعليميّة المتوفّرة، أي المرتبطة بواقع التلميذ وهو ما يجعلها ذات دلالة.

- **المواضيع ذات صلة بحياة التلاميذ:**

تمّ قياس هذا البند من خلال مدى تجسيد ظواهر الموضوع في الكلام اليومي.

وحسب المعطيات بدا مراعاة المحتوى البلاغي في كتاب السّنة الأولى معيار الدّلالة من حيث إنّ المواضيع ذات صلة بحياة التّلاميذ بمتوسط حسابي 1,25 والذي يمثّل القيمة تماما. إذ إنّ القضايا البلاغيّة ذات صلة بحياة التلاميذ، فهي تظهر ضمن خطاباتهم بمستوياتها المختلفة، الفصيح والعامي، من حيث توظيف الأسلوب المناسب وفهم الغرض المصاحب للمقام؛ فالتّلاميذ يوظفون ظواهرها المختلفة، في أثناء التّواصل فيما بينهم، سواء في المؤسّسات التّعليميّة والثّقافيّة أم في مختلف التّعاملات اليوميّة، فنجد في كلامهم الأساليب البلاغيّة والصّور البيانيّة والمحسنات البديعيّة.

فعلى سبيل المثال نجد أنّ التّلميذ في كلامه تارة يلجأ في بعض الأحاديث إلى استخدام المعاني الحقيقيّة للألفاظ، وحينا آخر يلجأ إلى التّعبير بالمعاني المجازية[1]، وهو عبر توظيفه الظّواهر البلاغيّة يسعى إلى التّأثير في المتلقي أو إقناعه، لتحقيق الغرض الذي ينوي الوصول إليه.

[1] ينظر عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص309.

- **الأمثلة تتضّمن ما له صلة بالواقع الاجتماعي:**

المؤشّر: الأمثلة التي تتضمّن ما له صلة بالواقع الاجتماعي في مئة على العدد الكلي لأمثلة الدّرس.

وتبعا للمعطيات نفسها يراعي المحتوى البلاغي في كتاب السّنة الأولى معيار الدّلالة من حيث إنّ الأمثلة تتضمّن ما له صلة بالواقع الاجتماعي، بمتوسط حسابي 3,25 والذي يمثل القيمة متوسط، إذ تمّ المزج بين أمثلة لها علاقة بواقع التّلميذ الاجتماعي وأخرى لا ترتبط بواقعه الاجتماعي.

- **عرض الأفكار الأساسية للدّرس:**

تم قياس هذا البند بالعودة إلى نص الأهداف الخاصّة؛ وذلك بحساب الجوانب التي تضمنتها الخلاصة في مئة على العدد الكلي للجوانب التي نصت عليها الأهداف.

وتبعا للمعطيات نفسها الموضّحة في الجدول السّابق يراعي المحتوى البلاغي في كتاب السّنة الأولى معيار الدّلالة من حيث عرض الأفكار الأساسية للدّرس: بمتوسط حسابي بلغ 2,37 والذي يمثل القيمة كثيرا، إذ يتم عرض (تعريفات، مفاهيم، علاقات، أحكام، بتضمينها في الخلاصة ليتمكن التّلميذ من العودة إليها في فهم الظاهرة البلاغية،

وتم إغفال جوانب أخرى، ترتبط بالأمور الفنيّة والجماليّة للظّواهر البلاغيّة.

- **المنفعة:**

تشير المعطيات الخاصّة بمعيار المنفعة إلى ما يلي:

توجيه التّلاميذ لمزيد من القراءة الخارجيّة:

اعتماد المؤشّر الإشارة إلى مراجع خارجية لها صلة بالبلاغة.

لا يراعي محتوى البلاغة في الكتاب معيار المنفعة من حيث توجيه التلاميذ لمزيد من القراءة الخارجيّة؛ إذ قدر المتوسّط الحسابي بـ:05 والذي يمثل القيمة منعدم، وهو خلل في المحتوى البلاغي في الكتاب بعدم الإشارة إلى مراجع خارجيّة يلجأ إليها التّلميذ في مجال البلاغة تلبي حاجاته العلميّة والفنيّة، فالقراءة الخارجيّة من شأنها أن تعضّد مكتسبات التّلاميذ التّعليميّة وتزيد من فرص فهمهم للموضوعات البلاغيّة المبرمجة في هذه السّنة، وتمكنهم من احتكاكهم بالنّصوص الأدبيّة لتذوقها في الكتب الخارجيّة.

توجيه التّلاميذ للعمل الجماعي والتّعاوني:

المؤشر: مطالبة التّلاميذ بعمل جماعي أو ثنائي.

وانطلاقا من المعطيات نفسها لا يراعي محتوى البلاغة في الكتاب معيار المنفعة من حيث توجيه التّلاميذ للعمل الجماعي والتّعاوني بمتوسط حسابي 04,37، والذي يمثل المستوى قليلا، إذ تمّ بثّ روح الجماعة في بعض الدّروس بتكليف التلميذ بكتابة رسالة إلى صديقه أو إلقاء كلمة إلى زملائه، ولم يتم تكليفهم بعمل مشترك يجسّد التّعلم التّعاوني الذي يسهم في تفعيل العمليّة التّعليميّة فعبره "ينجزون عملا ما بالاعتماد على النّشاط الفردي لكل متعلم ومن أهم سماته أنّه يؤدّي إلى إحداث التّفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التّعاون والتآزر في حل المشكلات"[1] كما له من الإيجابيات التي تحقّق جودة التّعليم إذ يزيد من إثارة دافعية التّلميذ ويعزّزها لبذل مجهود أكثر ويعزّز الرّوح الجماعيّة، ويسهم في القضاء على الفروق الفرديّة. وكان يمكن استثمار ذلك في مرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها، فيطلب من التّلاميذ عمل نص ثنائي أو ضمن جماعات تستثمر فيه الظّواهر البلاغيّة المتعلّمة، ليتم موازنة الأعمال من حيث استثمار الظّواهر البلاغيّة في نصوص تجسّد التّعلم التّعاوني وتشجيعهم لبذل مجهود أكبر.

[1] خير الدين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص159.

- **تدريب التّلاميذ على المهارات الفكرية والفنية:**

المؤشرات: التّحليل والتّفسير والنّقد والموازنة ضمن وضعيّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

وتبعا للمعطيات نفسها لا يراعي محتوى البلاغة في الكتاب معيار المنفعة من حيث تدريب التّلاميذ على المهارات الفكريّة والفنيّة بمتوسط حسابي قدر بـ: 04،25، والذي يمثّل المستوى قليلا، ويفترض أن تقوم التّدريبات الواردة في الكتاب المدرسي بدور مهم في عملية التّقويم، إذ هي وسيلة لتقويم التّلاميذ لما حصلوا عليه من معارف وقيم ومهارات.

2.التحليل في ضوء معايير التنظيم:

- **عرض المعطيات:**

المعايير:	المؤشرات:	تماما	كثيرا	بدرجة متوسطة	قليلا	منعدم	المتوسط الحسابي	المستوى
الاستمرارية:	استمرارية مع دروس كتاب السّنة الثانية	16,67 %	16,67 %	%33,33	%25	08,33 %	02,91	بدرجة متوسطة
التتابع:	درس البلاغة بني على معارف	%50	%00	%25	%00	%25	02,5	كثيرا

	سابقة.						
التكامل:	تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي والتّواصلي.	%62,5	%25	%25	%00	12,5 %	02 كثيرا
	تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة.	33,33 %	%00	%00	%00	66,67 %	03,66 قليلا

- **مناقشة المعطيات:**
- **الاستمراريّة:**

يعني الكشف عن معيار الاستمراريّة النّظر في العلاقات التي تربط دروس المحتوى البلاغي في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي مع دروس البلاغة في السّنة الثّانية من نفس المرحلة من حيث كون هذا الانتقال بين الدّروس مبني على أساس التّدرج:

- من الجزء إلى الكل أو العكس.
- من الخاص إلى العام أو العكس.
- من البسيط إلى المركب.

وهذا يتطلّب ـ كما ذكرنا في تعريف هذا المعيار ـ دراسة المحتوى ومفرداته على أساس المادة الواحدة في أكثر من صف وتحديد نقاط الاستمرار في تقديم المادة.

وحسب المعطيات المتحصّل عليها بدا مراعاة محتوى البلاغة في كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي معيار الاستمراريّة بمتوسط حسابي قدر بـ: 2,91 والذي يمثّل المستوى متوسط، وكانت العلاقة التي تربط الدّروس في تنظيمها هي علاقة سهل وصعب، وعام وخاص، ويغلب على الاستمرار الانتقال من الخاص إلى العام؛ بمجموعة من الدّروس إلى درس واحد عام يضمّها لأنها تنتمي إلى الباب نفسه.

فمثلا تم برمجة درس التّشبيه، ودرس المجاز اللغوي ودرس المجاز العقلي ودرس المجاز المرسل ودرس الاستعارة المكنية والتّصريحية في هذا الكتاب، لتكون لها استمراريّة بدرس بلاغة التّشبيه والاستعارة والمجاز، المدرج في كتاب السّنة الثانية، وفي ذلك تدرّج من السّهل إلى الصّعب ومن الخاص إلى العام.

كما توجد استمراريّة بين عديد الدّروس المبرمجة بين السّنتين الأولى والثّانية، كدرس الجملة الخبريّة ودرس الجملة الانشائيّة، ودرس أضرب الجملة الخبريّة، ودرس أنواع الجملة الانشائيّة، فهذه الدّروس المبرمجة في كتاب السّنة الأولى قد تحقّق بينها وبين درس "أغراض الخبر والإنشاء" المبرمج في كتاب السّنة الثّانية مبدأ الاستمراريّة.

وأما دروس البديع فقد تمّ برمجة دروس المحسّنات اللفظيّة مثل: "الجناس والطباق والمقابلة في السّنة الأولى، ودروس المحسنات المعنوية في السّنة الثانية مثل دروس تجاهل العارف، وحسن التّعليل، واللف والنّشر، وحسن التّعليل، ومراعاة النّظير، ودرس التّقسيم.

- **التّتابع:**

سنتتبّع هذا المعيار من خلال مؤشّر بناء المعرفة الحاليّة على المعرفة السّابقة، لنكشف عن الدّروس التي تحقّق بينها معيار التّتابع.

تمّ مراعاة معيار التّتابع بمتوسط حسابي قدر بـ02,50 والذي يمثّل القيمة: كثيرا، وتمثّلت الدّروس التي بينها تتابع في كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي فيما يلي:

بني درس الاستعارة المكنيّة والتّصريحيّة على درس التّشبيه وأركانه، بعد الاستعارة تشبيه حذف أحد طرفيه.

وبنيت دروس المجاز المرسل والمجاز العقلي وكذلك الاستعارة المكنية والتّصريحية التي كان لها تتابع بين التّشبيه وأركانه على درس المجاز اللغوي.

كما يوجد تتابع بين دروس علم المعاني إذ بني درسا أضرب الجملة الخبريّة وأنواع الجملة الإنشائيّة على درس الجملة الخبريّة والجملة الإنشائيّة.

ويمكن عدّ دروس الجناس والطّباق والمقابلة بينها تتابع باعتبارها من المحسنات البديعية.

- **التّكامل:**

وفي مجال محتويات البلاغة في السّنة الأولى من المرحلة الثّانوية فقد نظّمت دروسها بطريقة تمكّن المتعلم من اكتساب الخبرات التّعليمية البلاغيّة من علومها الثّلاث، وبذلك تتكامل المعرفة البلاغيّة المبرمجة في السّنة الأولى ليتمكن المتعلم من الاطلاع على كافة علوم البلاغة من المعاني والبيان والبديع؛ بنسبة 50% للبيان وبنسبة 25% للمعاني ومثلها للبديع، ومن ثمّ تحققّ التّكامل العمودي بين الدّروس المبرمجة في السّنة الأولى وظهر الاهتمام بالبيان موازنة بنظيريه علم المعاني والبديع.

وتمّ دراسة التّكامل الأفقي من حيث تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي والتّواصلي وكذلك تكامله والوضعيّة الإدماجيّة؛ فأمّا تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي فذلك بالنّظر في الأمثلة المقتبسة من النّص ومدى استيفائها لكل جوانب الخلاصة البلاغيّة، وأمّا تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة فمن حيث ما هو مطلوب من المتعلم توظيفه من ظواهر بلاغيّة في الوضعيّة الإدماجيّة.

تكامل النّص الأدبي والتّواصلي:

يراعي المحتوى البلاغي في كتاب السّنة الأولى تكامل النّص الأدبي والتّواصلي بمتوسط حسابي قدر بـ: 02 والذي يمثّل القيمة كثيرا، فمن خلال الاطّلاع على دروس البلاغة المبرمجة في السّنة الأولى تبيّن أنّ أغلب النّصوص تفي بجوانب الخلاصة إلا في بعض الدّروس، مثل الكناية والجناس والمقابلة، فقد أوتي بأمثلة من الشّعر أو آيات قرآنية تعضّد الخلاصة، وبذلك يمكن القول إنّ النّصوص تستوفي جلّ جوانب الخلاصة البلاغيّة وتوجد من هذه الدّروس ما تحتاج إلى أمثلة من نصوص أخرى.

الوضعيّة الإدماجية (المستهدفة):

عدد الوضعيّات المستهدفة في برنامج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي ست وضعيّات، أي وضعية بعد كل درسين بلاغيين، ويشير المتوسط الحسابي إلى 03,66 والذي يمثل القيمة قليلا، وهذا لا يبرز تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة.

ونوضح لذلك بمثالين من الوضعيات الإدماجيّة.

مثال1: استعار زميلك كتابا من عند زميل له، غير أنّه أضاعه فوقع خلاف بينهما وتفاقم النّزاع، فتدخّلت لإصلاح ذات البين بينهما. بيّن الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما ...مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التّشبيه والمجاز اللغوي."[1]

مثال2: "في منتصف العام الدّراسي انتقلت للإقامة في حي آخر ... ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك"[2]

في المثال الأول من الوضعيّة الإدماجيّة طلب من التّلميذ استثمار مكتسباته البلاغيّة مما تعلّمه في درسي التّشبيه والمجاز اللغوي، ليتمّ تجسيدها بشكل يسمح بتقييمه من حيث استثمار الظّواهر البلاغية.

وفي المثال الثّاني الملاحظ على الوضعيّة الإدماجيّة عدم مطالبة التّلميذ استثمار موارده البلاغيّة التي اكتسبها في الدّروس البلاغيّة التي سبقت هذه الوضعيّة، فلا يمكن تقييم تجسيد موارده البلاغيّة ضمن الوضعيّة بشكل مباشر مستهدف.

المبحث الثّالث: تحليل محتوى البلاغة في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبيّة في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم.

1. التّحليل في ضوء معايير الاختيار:

- **عرض المعطيات:**

[1] وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف وآخرون)،: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى، جدع مشترك آداب ص57

[2] نفسه، ص215

كانت المعطيات المحصّل عليها بعد تحليل الكتاب وفق معايير الاختيار على النّحو التّالي:

معايير اختيار المحتوى	تحليل المحتوى في ضوء معايير الاختيار						
	المؤشّرات	مستويات توافر السّمات في المحتوى					
		تماما	كثيرا	متوسط	قليلا	منعدم	المتوسط الحسابي / المستوى
الصّدق	تراعي الأسئلة البنائية الأهداف التّعليميّة	08,33 %	16,67 %	%50	08, 33 %	16,6 %7	03,08 / متوسط
	تراعي أسئلة التقويم التحصيلي الأهداف التعليمية.	08,33 %	33,33 %	16,6 %7	00 %	41,6 %7	03,33 / متوسط
	يخلو من الأخطاء اللغوية.	66,67 %	33,33 %	%00	00 %	%00	02 / كثيرا
	الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبيّة	08,33 %	%00	%25	00 %	66,6 %7	04,16 / قليلا
الدلالة	المواضيع ذات صلة	66,67	%00	%25	08,	%00	01,83

	بحياة التلاميذ.	%			33 %		كثيرا
	الأمثلة تتضمّن ما له بالواقع الاجتماعي.	08,33 %	08,33 %	41,6 %7	25 %	16,6 %7	02,5 متوسط
	يعرض الأفكار الأساسية للمادة الدراسية (تعريفات، مفاهيم، علاقات، تعميمات، قوانين)	%25	41,67 %	33.3 %3	00 %	%00	02,08 كثيرا
	يوجه الطلبة للمزيد من القراءة الخارجية.	%00	%00	%00	00 %	100 %	05 منعدم
	يوجه الطلبة للعمل الجماعي والتعاوني	%00	%00	%00	16, 67 %	83,3 %3	04,83 منعدم
	يهتم بتدريب الطلبة على المهارات الفنية كالنقد والتحليل والموازنة وإصدار الأحكام.	%00	%00	16,6 %6	41, 67 %	41,6 %7	04,25 قليلا

- **مناقشة المعطيات:**

الصدق:

بدا من المعطيات المحصل عليها من الجدول السابق بأن المحتوى البلاغي في كتاب السنة الثانية يراعي الأهداف التعلمية بمتوسط حسابي قدر بـ: 03,08 والذي يمثل القيمة متوسط، وانطلاقا من المعطيات نفسهايراعي المحتوى البلاغي في كتاب السنة الثانية معيار الصدق من حيث أن أسئلة التقويم التحصيلي ضمن وضعية استثمار موارد المتعلم وضبطها تراعي الأهداف التعلمية بمتوسط حسابي قدر بـ: 03,33 والذي يمثل القيمة متوسط.

وكذلك ظهر من المعطيات نفسها مراعاة المحتوى البلاغي في كتاب السنة الثانية معيار الصدق من حيث الخلو من الأخطاء اللغوية بمتوسط حسابي قدر بـ: 02 والذي يمثل القيمة كثيرا.

وبعض الأخطاء المتمثّلة في عدم توحيد العناوين، وهو ما كان في كتاب السّنة الأولى فمثلا: أستخلص الخلاصة في الدرس الأول، وأستنتج الخلاصة في الدرس الثاني، واكتشف أحكام القاعدة في الدرس الثالث الخاص بأغراض الخبر والإنشاء، وفي درس المساواة والإيجاز والإطناب اكتشف أحكام القاعدة ثم استنتج الخلاصة.

وهذه الأخطاء من شأنها أن تشوّش على التّلميذ وتؤثّر على استيعابه، فتوحيد العناوين وفق منهجيّة واحدة تسير عليه جميع الدّروس أمر أساس في اختيار المحتوى، إذ إنّه ييسّر للتّلميذ عمليّة التّعلم وفق تسلسل منهجي منتظم.

وفي ظلّ هذه المعطيات المحصّل عليها، يراعي المحتوى البلاغي في كتاب السّنة الثّانية معيار الصّدق من حيث أنّ الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبيّة أو التّواصليّة

بمتوسط حسابي قدر بـ: 04,16 والذي يمثّل القيمة قليلا، وهذا ينفي تطبيق الطّريقة النّصيّة في الكتاب، فجل النّصوص المختارة لا تستوفي جوانب الظّاهرة البلاغيّة.

- **الدّلالة (الأهميّة):**

ويبدو من المعطيات الموضّحة مراعاة محتوى البلاغة في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية معيار الدّلالة، من حيث عرض مواضيع ذات صلة بحياة التلاميذ، بمتوسط حسابي قدر بـ: 01,83 والذي يشير إلى القيمة كثيرا، فجلّ الدّروس ترتبط بواقع التّلميذ مثل أغراض الخبر والإنشاء والمساواة والإيجاز والإطناب ماعدا بعض الدّروس التي لا تعد ضرورة مثل اللف والنشر..

فموضوعات البلاغة لها أثر كبير في الحياة اليوميّة فيوجد ضمن الخطاب اليومي الصّور البيانيّة ومختلف المحسّنات البديعيّة والأساليب الخبريّة والإنشائيّة، هذه الظّواهر البلاغيّة يستعملها التّلميذ خارج المدرسة بوعي أو بغير وعي، يحقّق بها العديد من الأغراض البلاغية أثناء التّواصل بغيره في حياته الاجتماعيّة، ويتم بذلك دراستها بصفة منظّمة مقصودة، لتسهم في توازن شخصيّة التّلميذ.

وكذلك يراعي كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية معيار الدّلالة من حيث أنّ الأمثلة تتضمّن ما له صلة بالواقع الاجتماعي، بمتوسط حسابي قدر بـ: 02,5 والذي يشير إلى المستوى متوسط، ويسهم تضمين أمثلة لها صلة بواقع التّلميذ في تيسير فهم التّلاميذ لمكنونات الظّواهر البلاغيّة المضمّنة فيها؛ إذ تتميّز بسهولة معانيها وبساطة تركيبهاّ والتي تم اختيارها من النّص الأدبي أو من مصادر أخرى، يتم عبرها استقراء الظّواهر البلاغية ودراستها.

وتبعا للمعطيات نفسها الموضّحة في الجدول السّابق يراعي كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية معيار الدلالة، من حيث عرض الأفكار

الأساسية للدرس ضمن الخلاصة (تعريفات، علاقات، أحكام) بمتوسط حسابي قدر بـ: 02,08 الذي يشير إلى المستوى كثيرا، إذ يساعد عرض الأفكار الرئيسة من مفاهيم وأحكام التّلميذ على لتثبيت معلوماته عند الحاجة لذلك.

- **المنفعة:**

يبدو من المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق عدم مراعاة المحتوى البلاغي في الكتاب معيار المنفعة، من حيث توجيه التّلاميذ لمزيد من القراءة الخارجيّة، فيشير المتوسط الحسابي إلى 05 والذي يمثّل القيمة منعدم، إذ لم يشر الكتاب إلى مراجع خارجيّة ليطلع عليها التلاميذ والاستفادة منها في ترسيخ المعلومات أو في تحليل النّصوص الأدبيّة المضمّنة في الكتب الخارجيّة. وهذا يجعل دائرة تعلّم البلاغة محصورة في الكتب المدرسيّة دون غيرها من المؤلفات البلاغيّة، والإشارة لبعض المراجع من شأنه أن يسدّ النّقص الذي يعتري الكتاب المدرسي.

وكذلك لا يراعي المحتوى البلاغي في الكتاب معيار المنفعة، من حيث توجيه التّلاميذ للعمل الجماعي والتّعاوني، إذ قدر المتوسط الحسابي بـ: 04,83 والذي يمثل القيمة منعدم.

ولا يراعي المحتوى البلاغي في الكتاب معيار المنفعة، من حيث تدريب التّلميذ على المهارات الفكريّة والفنيّة، إذ يشير المتوسط الحسابي إلى 04,25 والذي يمثّل القيمة قليلا، وهي قيمة تنبئ عن تقصير الكتاب المدرسي من جانب التّدريبات البلاغيّة واستثمارها في تنمية المهارات الفكريّة والفنيّة. فلا فائدة يحقّقها التّلميذ "وهو ينفق وقتا ومجهودا لمجرد أن يعرف أنّ في هذه العبارة استعارة أو كناية، وأنّ هذا استفهام خرج عن معناه الأصل إلى معنى آخر، أو يجهد نفسه في معرفة أي التّشبيه وظّف في التّركيب، وتبدأ رحلته بالحيرة

وتنتهي غالبا بالإخفاق، وإن اهتدى إلى الصّواب فغالبا لا يتذّوق جماليّات هذه الصّورة البلاغيّة."[1]

2.التّحليل في ضوء معايير التنظيم:

- **عرض المعطيات:**

وفيما يلي يتم تحليل المحتوى البلاغي في كتاب السّنة الثانية في ضوء معايير التّنظيم:

المعايير	المؤشّرات	تماما	كثيرا	بدرجة متوسطة	قليلا	منعدم	المتوسّط الحسابي	المؤشّر
الاستمرارية	لدرس البلاغة علاقة رأسية مع دروس كتاب السّنة القادمة.	%25	%00	%00	%00	%75	04	قليلا
التّتابع	درس البلاغة بني على معارف سابقة	%25	%00	%75	%00	%00	03,25	متوسط
التّكامل	تكامل درس	08,33	%00	%25	%00	66,6	04,17	

[1] عمر عروي: تعليمية البلاغة بين التجريد والفن في ضوء النص الأدبي ـ مقاربات تعليمية، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 9، 2012، ص 77 و78.

	البلاغة والنص الأدبي	%				%7	قليلا
	تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة	41,67 %	%25	%00	%00	33,3 %3	02,58 متوسط

- **مناقشة المعطيات:**
  - **الاستمراريّة:**

نتتبع في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي الدّروس التي لها استمراريّة مع دروس كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من المرحلة نفسها، وذلك عبر مراعاة التّدرج في الانتقال بين المستويين (الثّانية والثّالثة) وفق مؤشّرات الاستمراريّة.

وحسب المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق لا يراعي محتوى البلاغة في الكتاب معيار الاستمراريّة بمتوسط حسابي قدر بـ: 04 والذي يمثل المستوى قليلا، إذ جلّ دروس كتاب السّنة الثّانية ليس لها استمراريّة مع دروس كتاب السّنة الثّالثة، فمثلا: تحقّق مبدأ الاستمراريّة بين درس بلاغة التّشبيه والاستعارة والمجاز ودروس البيان، المبرمجة في كتاب السّنة الثّالثة (بلاغة التّشبيه، بلاغة المجاز العقلي والمرسل، بلاغة الاستعارة) وذلك عبر مؤشّر الانتقال من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص، إذ تدرس هذه المواضيع جملة ضمن درس واحد في السّنة الثانية، ليأتي برمجة كل منها على حدةّ ضمن درس خاص في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.

وتحقّق مبدأ الاستمرارية لدرس الاقتباس والتّضمين عبر درس "التّضمين" المدرج في كتاب السّنة الثّالثة، وذلك بمؤشّر الانتقال من الكلّ إلى الجزء.

لم يظهر لدروس المعاني (أغراض الخبر والإنشاء، والقصر باعتبار الحقيقة والواقع، والمساواة والإيجاز والإطناب) استمراريّة مع دروس السّنة الثّالثة.

ولم يكن لدروس البديع (التّورية، وتجاهل العارف، واللف والنّشر، وحسن التّعليل ومراعاة النّظير، والتّقسيم) استمراريّة مع دروس السّنة الثّالثة.

وعليه فإنّ كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة لم تراع دروسه التي يتلقاها التّلميذ للمرّة الأولى في التّعليم الثّانوي معيار الاستمراريّة خاصّة القصر باعتبار الحقيقة والواقع ودرس المساواة والإيجاز والإطناب والمحسّنات البديعيّة لأنّه لم تكن لها علاقة رأسيّة مع دروس كتاب السّنة الثّالثة.

- **التّتابع:**

نتتبّع هذا المعيار بالنّظر في بناء الدّروس الحاليّة على دروس سابقة، ويبدو من المعطيات أنّ المتوسط الحسابي بلغ 03,25 والذي يمثّل القيمة متوسط، وهذا لأنّ الدّروس التي برمجت في كتاب السّنة الثّانية هي خبرات جديدة لم يسبق للتّلميذ دراستها من قبل.

فمثلا: درس أغراض الخبر والإنشاء بني على جملة من الدّروس المبرمجة في كتاب السّنة الأولى (الجملة الخبريّة والجملة الإنشائيّة، أضرب الجملة الخبريّة، أنواع الجملة الإنشائيّة).

كان لدروس البديع المعنويّة في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة (تجاهل العارف، اللف والنّشر، حسن التّعليل، مراعاة النّظير، التّقسيم) تتابع فيما بينها.

- **التّكامل:**

وفي مجال تكامل محتوى البلاغة في السّنة الثّانية من المرحلة الثّانوية فقد نظّمت دروسها بطريقة تمكّن المتعلم من اكتساب الخبرات التّعليميّة البلاغيّة من علومها الثلاث، وبذلك تتكامل المعرفة البلاغيّة من خلال دمج علوم البلاغة الثّلاثة، مع الاهتمام أكثر بعلم البديع موازنة بعلمي المعاني والبيان، وفيما يلي نوضّح تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي ثم تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة:

تكامل البلاغة والنّص الأدبي:

يعد نشاط البلاغة كغيره من أنشطة اللغة العربية رافدا لفهم النّص إذ يتمّ تناوله انطلاقا مما يتوافر عليه النّص تجسيدا لمبدأ التّكامليّة وعملا بالمقاربة النّصيّة، ومن خلال المعطيات بلغ المتوسط الحسابي 04,17 والذي يمثّل القيمة قليلا، إذ لم يتكامل دروس البلاغة والنّص إلا في درس واحد بصفة تامّة، وفي ثلاثة دروس بصفة متوسطة، وباقي الدّروس لم تتكامل دروس البلاغة مع النّص، لاعتماد مصادر أخرى، تستقى منها الأمثلة البلاغيّة.

- **تكامل البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة:**

وعبر المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي 02,58 والذي يشير إلى القيمة متوسط، وهي نسبة تبرز تكامل البلاغة والوضعيّات المستهدفة في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي بدرجة متوسطة، ونأخذ مثال عن الوضعيّات المستهدفة، الوضعيّة التالية:

إنّ التّطور الهائل الذي وصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته

ظروف خاصّة، فتحت المجال أمام الادباء والعلماء والمفكّرين فاخترعوا وأبدعوا وجدّدوا. تحدّث عن أهم أسباب التّطور موظّفا النّسبة وثلاث صيغ تعجب مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك.

جاءت هذه الوضعيّة بعد وحدتين دراسيتين، إذ تعلّم التّلميذ عبرهما درسين بلاغيين هما "التشبيه الضّمني والتّمثيلي ثم درس بلاغة التّشبيه والاستعارة والمجاز" ولم يتم تقييد التّلميذ باستثمار صور معيّنة، وإنّما ترك له المجال في توظيف أربع صور بيانيّة من اختياره.

لقد تكاملت هذه الوضعيّة وباقي الفروع اللغويّة من نقد وقواعد وبلاغة، وهو تجسيد للتّكاملية، التي بها يشعر التّلميذ بأنّ اللغة كل متكامل.

المبحث الرابع: تحليل محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي للشّعبتين: آداب/فلسفة–لغات أجنبيّة في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم.

1. التّحليل في ضوء معايير الاختيار:

- **عرض المعطيات:**

معايير اختيار المحتوى	تحليل المحتوى في ضوء معايير الاختيار						
	المؤشّرات:	مستويات توافر المؤشرات في المحتوى					
		تماما	كثيرا	متوسط	قليلا	منعدم	المتوسط الحسابي

							المستوى
الصدق	تراعي الأسئلة البنائية الأهداف التّعليميّة.	%60	%00	%20	00 %	%20	02,20 كثيرا
	تراعي أسئلة التّقويم التّحصيلي ضمن وضعيّة بناء التّعلمات الأهداف التّعليميّة.	/	/	/	/	/	/ /
	يخلو من الأخطاء اللغويّة.	%20	%80	%00	00 %	%00	01,80 كثيرا
	الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبية أو التّواصليّة.	%40	%20	%00	40 %	%00	02,40 كثيرا
الدلالة	المواضيع ذات صلة بحياة التّلاميذ.	100 %	%00	%00	00 %	%00	01,6 تماما
	تتضّمن الأمثلة ما له صلة بالواقع الاجتماعي.	%20	%00	%60	20 %	%00	02,80 متوسط

	يعرض الأفكار الأساسية للمادة الدّراسية (تعريفات، مفاهيم، علاقات، تعميمات، قوانين)	%00	%80	%20	00 %	%00	02,20 كثيرا
المنفعة	يوجه التلاميذ للمزيد من القراءة الخارجية.	%00	%00	%00	00 %	100 %	05 منعدم
	يوجه التلاميذ للعمل الجماعي والتّعاوني	%00	%00	%00	00 %	100 %	05 منعدم
	يهتم بتدريب التّلاميذ على المهارات الفكريّة والفنيّة كالتّحليل والتّفسير والنّقد والموازنة.	%20	%40	%20	20 %	%00	05 منعدم

- **مناقشة المعطيات:**

كانت النّتائج المحصّل عليها من تحليل كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي كالآتي:

- **الصّدق:**

يبدو من المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق أنّ المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي يراعي معيار الصّدق من حيث الأهداف التّعليميّة، إذ يشير المتوسط الحسابي إلى 02,20 والذي يمثّل القيمة كثيرا، فما مطلوب من التلميذ ضمن الكتاب يعكس ما تنصّ عليه الأهداف الخاصّة في جلّ الدّروس، وبذلك تتوافق أسئلة دروس المحتوى البلاغي البنائيّة في الكتاب كثيرا والأهداف التّعليميّة الخاصّة بها.

لم تدرج وضعيّات إحكام موارد المتعلم وضبطها في الكتاب، فلا يمكن قياس البند الذي ينصّ على أن "تراعي أسئلة وضعيّة إحكام موارد المتعلم الأهداف التّعليمية"

وانطلاقا من المعطيات نفسها، يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي معيار الصّدق من حيث خلوه من الأخطاء اللغويّة، إذ يشير المتوسط الحسابي إلى 01,80 والذي يمثّل القيمة كثيرا.

وكذلك يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي معيار الصّدق من حيث "الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبيّة" بمتوسط حسابي بلغ 02,40 والذي يمثّل القيمة كثيرا، وهذا يعني تطبيق الطّريقة النصية في جلّ دروس البلاغة في الكتاب، ويعزى ذلك إلى برمجة نصّين أدبيين ونص تواصلي مما يسمح باستثمار أكبر عدد من الأمثلة من النّصوص الأدبيّة المدرجة في الكتاب.

- **الدّلالة (الأهمية):**

يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي معيار الدّلالة من حيث "المواضيع ذات صلة بحياة التّلاميذ" بمتوسط حسابي بلغ 01,40 والذي يمثّل القيمة تماما، وهذا لأن كل المواضيع لها حضور ضمن الخطاب اليومي في التّعاملات الرّسميّة وغير الرّسميّة من تشبيه ومجاز واستعارة وكناية وتضمين.

وتبعا للمعطيات نفسها الموضّحة في الجدول السّابق يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي معيار الدّلالة من حيث "الأمثلة تتضمّن ما له صلة بالواقع الاجتماعي" بمتوسط حسابي بلغ 02,80 والذي يمثّل القيمة متوسط، فالأمثلة مزجت بين ما له صلة وما ليس له صلة بواقع التّلميذ.

وتبعا للمعطيات نفسها يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة معيار الدّلالة من حيث عرض الأفكار الأساسيّة للدّرس، بمتوسط حسابي بلغ 02,20 والذي يمثل القيمة كثيرا، وكما ذكرنا سابقا لم يتقيد الكتاب بالمنهجيّة المتّبعة في الكتابين السّابقين، فلم تخصّص لعرض (التّعريفات، العلاقات، الأحكام) خلاصة، وإنّما كان عرضها يعقب مثال يحوي الظّاهرة البلاغيّة المدروسة.

- **المنفعة:**

يبدو من المعطيات أنّ المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة لا يراعي معيار المنفعة، من حيث توجيه التّلاميذ للمزيد من القراءة الخارجيّة، إذ بلغ المتوسط الحسابي 05 الذي يشير إلى القيمة منعدم، حاله حال الكتابين السّابقين، فلم تذكر أيّ إشارة لمراجع خارجيّة يستعين بها التّلميذ في حال تعسّر عليه فهم موضوع ما، أو في حال أراد تدعيم خبراته التّعليميّة خاصّة وأنّ الكتاب يمثّل آخر كتب المرحلة الثّانويّة في اللغة العربيّة للشّعب الأدبيّة، وهو وسيلة يستعين بها التّلميذ في المراجعة لاجتياز امتحان شهادة التّعليم الثّانوي (الباكالوريا)، وإضافة إلى ذلك فتوجيه التّلاميذ للمزيد من القراءة الخارجيّة يعدّ محفّزا على التّعلم الذّاتي.

وكذلك لا يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة معيار المنفعة، من حيث توجيه التّلاميذ للعمل الجماعي والتّعاوني، إذ بلغ المتوسط الحسابي 05 الذي يشير إلى القيمة منعدم، فلم يتم تكليف التّلاميذ بعمل ثنائي أو جماعي تستثمر فيه

الظّواهر البلاغيّة واللغويّة تجسّد التّعلم التّعاوني، وهذا الأخير يعدّ أساسا في كتاب هذه السّنة لما له من آثار إيجابية تعود على التّلاميذ أبرزها بثّ روح الجماعة وتعزيز التّفاعل بينهم والاستفادة من بعضهم بعض.

وتبعا للمعطيات الموضّحة في الجدول السّابق لا يراعي المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة معيار المنفعة من حيث تدريب التّلاميذ على المهارات الفنيّة، كالنّقد والتّحليل والتّفسير والموازنة وإصدار الأحكام، إذ بلغ المتوسّط الحسابي 05 والذي يشير إلى المستوى منعدم، فالتّلميذ يتخرّج من المرحلة الثّانويّة ولم تثر لديه المهارات الفكريّة والفنيّة من تحليل ونقد وموازنة.

2.التّحليل في ضوء معايير التّنظيم:

- **عرض المعطيات:**

معايير تنظيم المحتوى	المؤشرات:	تماما	كثيرا	بدرجة متوسطة	قليلا	منعدم	المتوسط الحسابي / المستوى
الاستمرارية:	لدرس البلاغة علاقة رأسية مع دروس كتاب السنة القادمة.	/	/	/	/	/	/
التتابع:	درس البلاغة بني على معارف سابقة	100 %	%00	%00	00 %	%00	01 / تماما
	تكامل درس البلاغة	%40	%20	% 40	00	%00	02,40

	والنّص الأدبي.				%		كثيرا
	تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة.	12,5 %	%00	%50	00 %	37,5 %	03,60 متوسط

- **مناقشة المعطيات:**

- **الاستمرارية:**

كل دروس السّنة الثّالثة كانت استمراريّة لبعض الدّروس في السّنتين الثّانية والثّالثة ولا يمكن دراسة هذا المعيار في كتاب اللغة العربيّة وآدابها؛ إذ يعدّ هذا الكتاب آخر الكتب المدرسيّة على غرار الكتب المدرسيّة الأخرى في السّنة الثّالثة، وهذه الأخيرة تمثّل آخر المرجلة الثّانويّة وبها يبلغ برنامج اللغة العربيّة تمامه.

- **التّتابع:**

راعت دروس البلاغة المبرمجة في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي معيار التّتابع، بمتوسط حسابي بلغ 01 والذي يمثّل القيمة تماما؛ إذ بنيت كلّ دروس البلاغة في كتاب السّنة الثّالثة على معارف سابقة، منها ما كان مبنيّا على دروس كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة، وهي درس التّضمين وبلاغة التّشبيه وبلاغة الاستعارة وبلاغة المجاز، ومنها ما كان مبنيّا على دروس كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى وهو حال درس الكناية وبلاغتها.

- **التّكامل:**

وفي مجال تكامل المعرفة البلاغية في السّنة الثّالثة من المرحلة الثّانوية، بداعدم تكامل المعرفة البلاغيّة، التي نظمت بطريقة تمكّن المتعلم من اكتساب الخبرات التّعليميّة البلاغيّة من علمي البيان والبديع فقط، وبذلك لم تتكامل المعرفة البلاغيّة في هذا الكتاب لإقصاء دروس علم المعاني، وكان يمكن برمجة درسين آخرين، يمثلان استمرارية لدرس أغراض الخبر والإنشاء المبرمج في كتاب السّنة الثّانية ليبنيا عليه، وهما أغراض الخبر- وأغراض الإنشاء، لتتكامل المعرفة البلاغيّة من حيث علومها الثّلاث.

وعلى غرار الكتابين السّابقين تمّ دراسة التّكامل الأفقي من حيث تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي، وكذلك تكامله والوضعيّة الإدماجيّة؛ فأمّا تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي فذلك بالنّظر في الأمثلة المقتبسة من النّص ومدى استيفائها لكل جوانب الخلاصة البلاغيّة، وأمّا تكامل درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة فمن حيث ما هو مطلوب من التّلميذ توظيفه من ظواهر بلاغيّة في الوضعيّة الإدماجيّة.

- **تكامل درس البلاغة والنص الأدبي:**

تتمّ المعالجة الأدبيّة والنّقديّة، ويتمّ الاستثمار في النّواحي اللغويّة والبلاغيّة والعروضيّة، في النّصين الأدبيّين بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التّذوق الفنّي عند المتعلمين ولم تكن الومضات النّحوية والبلاغيّة والعروضيّة دروسا مستقلة، وإنّما هي معارف مستمدة من النّصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النّصوص وبمعنى أنّ الكتاب يقوم على أساس المقاربة النّصية كاختيار منهجي، وقد تمّت معالجة هذه المادة اللغويّة والبلاغيّة لكل محور انطلاقا من نصّين مختلفين بغرض دفع الملل عن التّلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النّماذج النّصية[1]

[1] ينظر دراجي سعيدي وآخرون: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/فلسفة لغات أجنبية، المقدمة.

وراعت دروس البلاغة المبرمجة في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي معيار التّكامل من حيث تكامل درس البلاغة والنّص الأدبي بمتوسط حسابي بلغ 02,40 والذي يمثل المتوسط كثيرا فجل النّصوص أظهرت تكامل دروس البلاغة والنّصوص الأدبيّة، وهو تجسيد عملي للمقاربة النّصيّة، وهذا راجع لاعتماد نصّين أدبيّين يمكن بوساطتهما استغلال أكبر عدد من الأمثلة البلاغيّة.

- **تكامل درس البلاغة والوضعية الإدماجية:**

تأتي الوضعيّات الإدماجيّة في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي في إطار التّقويم فقد ذيل كل محور بتقويم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، إذ تحوي أولا دراسة نص وغالبا ما يكون سندا شعريّا متبوعا بأسئلة يختبر بها التلميذ في كل من البناء الفكري والبناء اللغوي، وتليه وضعيّة إدماجيّة أو وضعيتان اثنتان يختبر فيهما التّلميذ باستثمار مكتسباته اللغويّة والبلاغيّة.

عدد الوضعيّات في برنامج السنة الثالثة من التعليم الثانوي هو واحد وعشرون وضعيّة إدماجيّة، واقتصرنا في هذه الدّراسة على الوضعيّات التّابعة لدروس البلاغة المقررة فاستثنينا من الدّراسة الوضعيّات التّابعة لمحاور تخلو من دروس البلاغة أو التي حذفت منها الدّروس البلاغيّة.

لم يراع المحتوى البلاغي في كتاب اللغة العربيّة وآدابها تكامل دروس البلاغة والوضعيّات الإدماجية إذ بلغ المتوسط الحسابي 03,60 والذي يمثل المستوى قليلا، فبعض الوضعيات طلب من التلميذ توظيف مختلف معارفه البلاغيّة التي درسها في موضوع معيّن وبعضها بشكل غير مباشر؛ إذ يطلب من التّلميذ توظيف مكتسباته البلاغيّة التي درسها في المحور وأخرى يطلب منه استثمار مكتسباته اللغويّة والمعرفيّة بشكل عام، وهناك العديد من الوضعيّات تكون خاصّة بمجال النّقد ولا يطلب فيها من التّلميذ استثمار مكتسباته البلاغيّة.

مثال:

الوضعيّة الأولى:

يقول جبران خليل جبران: ..

هب أنّك حاورت صديقا في مفهوم العطاء، وكنت موافقا الأديب جبران في ما ذهب إليه، عبر بتوظيف مختلف معارفك المكتسبة في هذا المحور عن مفهوم الإيثار وآثاره الإيجابيّة في العلاقة الإنسانيّة بين الأفراد (في نحو 150 كلمة).

الوضعيّة الثانية:

أدع قريبا أو صديقا إلى التّحلي بالمبادئ الإنسانيّة السّاميّة معتمدا النّمطين الوصفي والحجاجي ..

فمن النّموذجين المختارين من الوضعيّات الإدماجيّة في كتاب اللغة العربيّة وآدابها ظهر تباين بين الوضعيّتين، ففي الأولى طلب من التّلميذ توظيف مختلف معارفه المكتسبة في هذا المحور الذي درسه من قواعد وبلاغة، فلم تسم في الوضعيّة الظّاهرة البلاغيّة مباشرة وإنّما يفهمها التّلميذ من سياقها اللغوي، وهنا كان التّكامل بين درس البلاغة والوضعيّة الإدماجيّة.

وفي النّموذج الثّاني لم يطلب من التّلميذ توظيف المكتسبات البلاغيّة فلم يتوفّر معيار التّكامل في هذه الوضعيّة بينها وبين درس البلاغة.

ملخص الفصل:

بعد تحليل المحتوى البلاغي في الكتب المدرسية في ضوء معايير الاختيار والتنظيم ظهرت عدة نتائج إيجابية وأخرىسلبية، تمثلت الإيجابية في اختيار مواضيع ذات صلة بحياة التلاميذ، ومحتوى يخلو كثيرا من الأخطاء اللغوية، بالإضافة إلى عرض الأفكار الرئيسة في نص الخلاصة، ومراعاة معايير التنظيم إلى حد مقبول.

كما بدت ضمن المحتوى البلاغي عدة نتائج سلبية أبرزها إغفال الأسئلة التي تتماشى والمجال الوجداني في الكتابين (الأولى والثانية)، وعدم مراعاة معيار المنفعة من حيث توجيه التلاميذ لمزيد من القراءة الخارجية، وللعمل الجماعي والتعاوني، بالإضافة إلى عدم تدريبهم على المهارات الفكرية والفنية.

وفيما يخص التنظيم ظهر عدم مراعاة معيار الاستمرارية في كتاب السنة الثانية.

الفصل الرّابع:

دراسة تقويميّة لتدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

- المبحث الأول: إجراءات الدّراسة.
- المبحث الثاني: تحليل وضعيّة الانطلاق في حصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثانوي.
- المبحث الثّالث: تحليل وضعيّة بناء التّعلمات لحصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثانوي.
- المبحث الرّابع: تحليل وضعيّة إحكام موارد المتعلم وضبطها في مرحلة التّعليم الثانوي.
- المبحث الخامس: العوامل المؤثرة سلبا في تعليم البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

يتضمّن هذا الفصل نتائج الدّراسة الميدانيّة وتحليلها وتفسيرها، عبر خضوع عيّنة الدّراسة لشبكة الملاحظة المعتمدة، ثمّ معالجتها إحصائيّا مع عرضها في جداول تحوي النّسب المئويّة التي تحصل عليها كل بديل من البدائل المعتمدة في الشّبكة، وذلك بهدف الوقوف على العوامل التي تؤثّر سلبا على تدريس البلاغة في قاعات الصّف بالمرحلة الثّانوية؟

وقبل ذلك يتمّ عرض لمجتمع الدّراسة وعيّنته، ووصف لأداة الدّراسة وكيفيّة التّحقّق من صدقها، ووصف للمعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النّتائج.

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة.

- **مجتمع الدراسة وعينته:**

1-1 مجتمع الدّراسة: ضمن هذا الفصل تكون من جميع الثّانويات في الجزائر.

1-2 العينة: جزء مختار من مجتمع البحث، وقد تمثّلت عينة هذه الدّراسة في ثانويات مدينة ورقلة التي بلغت عشر ثانويات، تم اختيارها عشوائيا من مدينة ورقلة، لدراسة الفعل التّعليمي الخاص بتدريس البلاغة في قاعات الصّف، إذ حضرنا واحدا وعشرين حصة خاصّة بتدريس البلاغة، وشملت حصص العيّنة الصّفوف الدّراسية المختلفة، الأولى والثّانيّة والثّالثة من التّعليم الثّانوي، وتمّ تحليل الحصص وفق محاور شبكة الملاحظة التي تمّ القيام بإعدادها.

- **أدوات الدّراسة:**

- **شبكة الملاحظة:**

اعتمدت الدّراسة في جانبها الميداني على ملاحظة واقع تعليم البلاغة في قاعات الصّف في ثانويات العيّنة، ولذلك فإنّ شبكة الملاحظة كانت هي الأنسب من وجهة نظرنا في ظلّ الإمكانات المتاحة البشريّة والزّمانية والمكانيّة.

ونعني بشبكات الملاحظة "(بطاقات أو قوائم) الوسائل الموضوعيّة التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العمليّة التّعليميّة خلال ملاحظة الفصول."[1]

وتتميّز معظم شبكات تحليل العمليّة التّعليميّة بالخصائص الأساسيّة الآتية[2]:

– كل شبكة باعتبارها نظام تحليل، تمكّن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التّعليمي الشّديد التّعقيد.

– تجسد كل شبكة نموذجا وتصوّرا معيّنا ورؤية خاصّة لواقع الفصل، وإن هذا التّصور يمنح كل شبكة، باعتبارها نسقا، خصوصيتها ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.

– كل شبكة تتّخذ شكل مجموعة من المراقي وتصنّف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها.

ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ القيام بإعداد شبكة ملاحظة مكوّنة من ثلاثة محاور؛ كل محور تعلّق بوضعيّة من وضعيّات التّعلم، إذ ضمّ المحور الأول وضعيّة الانطلاق، وضمّ المحور الثّاني وضعيّة بناء التّعلمات، وضمّ المحور الثّالث وضعيّة استثمار موارد المتعلم، وبعد ملاحظة الواقع، تمّ تحليل واقع تعليم البلاغة وتقويمه بناء على ما أسفرت عليه شبكات الملاحظة من نتائج.

---

[1] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص223.

[2] Dussault,1973. نقلا عن محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص223.

وتمّ الاعتماد في صياغة بنود ما اشتملت علية شبكة الملاحظة على مناهج اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، وما له علاقة من دراسات سابقة، وأراء المحكّمين المختصّين.

- **صدق الأداة:**

للتّحقق من صدق الأداة تمّ عرض شبكة الملاحظة على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص، إذ تمّ تسليم كل منهم نسخة في صورتها الأوليّة، ليتمّ تعديل بنود الشّبكة بناء على ملاحظات المحكّمين وآرائهم، وكان من أبرزها تغيير بعض البنود أو حذف بعضها الآخر نظرا لعدم وضوحها أو لتكرارها أو إضافة بنود أخرى تتطلّبها الدّراسة، لتستقرّ الشّبكة على صورتها النّهائية، (ينظر الملحق).

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- **التكرارات والنسب المئوية الخاصّة بالبدائل**

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{العدد الإجمالي}}$$

- **المتوسط الحسابي للتّعرف على القيمة المجسدة لكل بند من بنود شبكة الملاحظة.**

إنّ الخصائص الفنيّة والعلميّة التي تميّز البلاغة جعلتها تحظى بمكانة ضمن تدريس فروع اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، لما لها من أهداف يسهم تحقيقها في توازن شخصيّة المتعلم من حيث الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة.

فكما رأينا سالفا هناك جملة من الأهداف العامّة والخاصّة التي تسعى المنظومة التّربويّة إلى تحقيقها عبر تدريس الرّافد البلاغي في المرحلة الثّانويّة بسنواتها الثّلاثة، أبرزها تبصير المتعلّمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وتنمية الذّوق الأدبي ليتمكنوا من فهم الأدب فهما دقيقا.

هذه الأهداف وغيرها من الأهداف المنشود تحقيقها من الرّافد البلاغي وغيره من أنشطة اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي يتطلّب تحقيقها تهيئة ظروف يفرضها التّدريس الذي يمثل "موقف خبرة يتواجد به طرفان، أحدهما المعلم والآخر المتعلم، وبقدر ما يحدث بين هذين الطّرفين من تفاعل يحدث التّعلم الذي هو تغير مرغوب في سلوك المتعلم."[1]

فالّتدريس لم يعد ذلك النّشاط الذي يزاوله المعلم، الذي يقتصر دوره في تلقين المعلومات، ثم حفظها من طرف المتعلم لاسترجاعها في الاختبارات، وإنّما صار التّدريس يشمل كل ما يحدث بين عناصر التّعليميّة من تفاعل بغية تحقيق الأهداف المسطّرة، وبمعنى آخر إنّ نجاح سير عمليّة التّدريس صار يعتمد على نجاح التّفاعل القائم بين عناصر التّعليميّة: المعلم والمتعلم والمعرفة التي أصبحت تعرف بالمنهج بمكوناته (الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم) وما يحيط بها من ظروف تسهم في تيسير عملية التّواصل بين طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

[1] هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ص205.

المبحث الثاني: تحليل وضعية الانطلاق في حصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثانوي.

تعدّ وضعيّة الانطلاق الأساس الذي يبدأ منه الأستاذ بناء تعلّمات التّلاميذ، ففيها يقوم باختبار مكتسبات المتعلمين القبليّة عبر أسئلة التّقويم التّشخيصي، ثمّ الوصول بهم إلى اكتشاف موضوع الدّرس وتوضيح أهدافه؛ فحضور وضعيّة الانطلاق ضمن الوضعيّات التّعليميّة يساعد الأستاذ على استثمار معارف التّلاميذ القبليّة وييسّر له سير باقي مراحل الدّرس.

ويتمّ التّقويم القبلي أو المبدئي أو التّشخيصي قبل تنفيذ الدّرس، فهذا النّوع من التّقويم يساعد الأستاذ على تحديد المنطلق في بِناء درسه، بناء على ما توفّر لديه من إجابات تبرز المكتسبات القبليّة عند التّلاميذ والتي لها علاقة بدروس سابقة يمكن استثمارها في بناء الدّرس.

وبعد التّقويم بشرع الأستاذ في التّدرج بالتّلاميذ في استنباط موضوع الدّرس وهي الخطوة التي تربط الوضعيّتين الأولى والثّانية.

ولكل مادة دراسيّة أهداف ينبغي أن يطّلع عليها المتعلمون، ولا شكّ أنّ الأهداف تمثّل الرّكيزة التي يسير عبرها التّدريس، فتحقيقها هو نجاح لعمليّة التّدريس، إذ هي السّلوك المرغوب الذي يودّ الأستاذ تحقيقه في تلامذته، وفيما يلي يتمّ عرض معطيات تحليل وضعيّة الانطلاق في حصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي ثمّ مناقشتها.

1 عرض معطيات تحليل وضعيّة الانطلاق ومناقشتها:

الجدول الموالي يوضّح المعطيات الخاصّة وضعيّة الانطلاق، وذلك من حيث أسئلة التّقويم القبلي والتّدرج في اكتشاف موضوع الدّرس ومناقشة الأستاذ التّلاميذ لأهداف الدّرس:

وضعيات التعلم	**مكونات الدّرس**	**لوحظ تماما**	**لوحظ كثيرا**	**لوحظ بدرجة متوسطة**	**لوحظ قليلا**	**لم يلاحظ**	**المتوسط الحسابي**
وضعية الانطلاق	أسئلة التّقويم القبلي لها علاقة بدروس سابقة وتبني للدّرس الحالي	47/62%	04.76%	19.05%	04.76%	23.81%	02.52% متوسط
	التّدرج في اكتشاف موضوع الدّرس	33.34%	09.52%	09.52%	%00	47.62%	03,66 قليلا
	إعلام الأستاذ التلاميذ بأهداف الدّرس.	%00	%00	%00	42.86%	57.14%	04,47 قليلا.

- مناقشة المعطيات:
- **أسئلة التّقويم القبلي لها علاقة بدروس سابقة وتبني للدّرس الحالي.**

المؤشرات:

- أسئلة التّقويم القبلي لها علاقة بدروس سابقة.
- أسئلة التّقويم القبلي تسهم في بناء الدّرس الحالي.

عبر المعطيات المتحصّل عليها من الجدول بلغ المتوسط الحسابي 02.52 والذي يشير إلى المستوى متوسط، وهذا يبرز أنّ بعض الحصص كانت فيها الأسئلة مناسبة من حيث علاقتها بالدّروس السّابقة، وتبني للدّرس المستهدف.

كما أن هناك بعض الحصص لم يلحظ فيها تناول هذا البند، بسبب إغفال هذه المرحلة من وضعية الانطلاق، إذ يبدأ الأستاذ مباشرة بعرض درسه عبر إثارته لأسئلة بنائيّة.

- **التّدرج بالتّلاميذ في اكتشاف موضوع الدّرس:**

المؤشّرات:

- مناقشة مثال يحوي الظّاهرة البلاغيّة.
- جعل التّلاميذ يكتشفون الموضوع.

تشير المعطيات المتحصّل عليها من الجدول إلى أنّ مراعاة التّدرج في االكتشاف موضوع الدّرس كان بمتوسط حسابي بلغ 03,66، والذي يشير إلى المستوى قليلا، إذ وجل الأساتذة لا يراعون التّدرج بالتّلاميذ في اكتشاف الموضوع؛ إذ يعلمون التّلاميذ بالموضوع مباشرة مند بداية الدّرس (في وضعيّة الانطلاق) وتدوينه على السّبورة والشروع بعدها في مناقشة الأمثلة مع التّلاميذ واستنباط أحكام الخلاصة منها، وبعض الأساتذة يراعون التّدرج في اكتشاف الموضوع؛ وذلك بجعل التّلاميذ يستنبطون الموضوع عبر مناقشة مثال يأتي به الأستاذ أو عبر المثال الأول وكشف الظّاهرة البلاغيّة التي يتضمّنها، لتكون هذه الأخيرة نافدة يستلهم منها التّلاميذ موضوع الدّرس،.

- **إعلام الأستاذ التلاميذ بأهداف الدرس:**

المؤشّرات:

- عدد أهداف الدّرس التي ذكرها الأستاذ في مئة على العدد الكلي لأهداف الدّرس.

من المعطيات الموضّحة في الجدول بلغ المتوسط الحسابي 04,47 والذي يمثّل المستوى قليلا، إعلام الأساتذة التّلاميذ بأهداف الدّرس في صفوف المرحلة الثّانويّة، في كل حصص البلاغة التي تمّت معاينتها في المستويات الثلاثة، وهي حالات ناذره تتمثّل في إعلامهم بموضوع الدّرس، الذي يعدّ ملمحا عن الإشارة للأهداف التّعليميّة، وعلمهم بموضوع الدّرس قد يعكس أهداف الدّرس وقد لا يعكسها كلها؛ فمثلا موضوع المساواة والإيجاز والإطناب، تتمثل أهدافه في: أن يميز المساواة والإيجاز والإطناب في الكلام. أن يميز الأثر البلاغي بين المساواة والإيجاز والإطناب، ويأتي الأستاذ في بداية الدّرس يعلم التّلاميذ بأنّ درسنا هو المساواة والإيجاز والإطناب فالعنوان قد يعكس للتلميذ الهدف الأول ولا يظهر له الهدف الثّاني إلا بإعلام من الأستاذ، وفي هذه الحال يمكن عدّ الأهداف التّعليمية غير واضحة للمتعلمين بشكل كاف.

2 نماذج عن وضعيّة الانطلاق في مرحلة التّعليم الثّانوي:

- **نموذج عن وضعية الانطلاق في السّنة الأولى من التّعليم الثانوي:**

الموضوع: الجناس
الأستاذة: من يذكر لي أنواع المحسنات البديعية؟ التلاميذ: الطباق، المقابلة ، الجناس، السّجع. الأستاذة: أيضا، ..التّصريع تجاهل العارف اللف والنّشر حسن التّعليل، هذه كلها محسنات بديعية... درسنا اليوم من البديع درستموه سابقا، سهل جدا وممتع جدا جدا، اكتب معي العنوان.

يتّضح من النّموذج ارتباط السّؤال بدروس سابقة، شملت أنواع المحسّنات البديعيّة، ودرس الجناس نوع من هذه المحسنات. كما يسهم السّؤال في بناء الدّرس، عبر مراعاة التّدرج من خلال الانتقال من العام إلى الخاص.

والملاحظ عدم استثارة انتباه التّلاميذ في استنباط الموضوع، إذ توّلّت الأستاذة إعلام التّلاميذ بذلك.

ولم يلحظ مناقشة الأهداف التّعليميّة مع التلاميذ إلا الإشارة إلى عنوان الدرس.

- **نموذج عن وضعيّة الانطلاق في السّنة الثّانية من التّعليم الثانوي:**

الأستاذ: أ هدوؤك أفضل أم الفوضى التي تثيرها؟ لطالما سمعنا الأم تقول هذا لطفلها وأنهينا كلامنا بـ؟

تلميذة: استفهام.

الأستاذ: استفهام.

الآن لما أطرح سؤالا على أحد، بهذا الشّكل، السّؤال الذي يطرح نفسه

الأم عندما طرحت السؤال، هل هي كانت تعلم الجواب أم تريد الجواب؟

التلاميذ: تعلم الجواب,

الأستاذ: تعلم الجواب، معناه أنّها ادّعت عدم معرفتها بالجواب.

الآن الأم هي تعلم الجواب لكنّها ادّعت عمدا أنّها لا تعرف الجواب...

الآن استفهامها تريد الجواب أم تريد تقرير شيء عنه؟

تلميذة: تريد تقرير شيء عنه.

الأستاذ: تريد تقرير شيء معين لا تريد الجواب ... هذا السّؤال أو الاستفهام .... هذا ما يسمّى بتجاهل...؟ التلاميذ: العارف. الأستاذ: تجاهل العارف، وهو أنّ الانسان يطرح سؤالا ويدّعي عدم معرفته مع أنّه سلفا يعرف الجواب لأغراض متعدّدة سنرى بعضا منها أو جلها أو كلها.

يتّضح من النّموذج الخاص بوضعيّة الانطلاق في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي عدم ارتباط أسئلة التّقويم القبلي بدروس سابقة لها علاقة بالدّرس، مثل أنواع المحسّنات البديعيّة باعتبار الدّرس من المحسّنات المعنويّة، ومع ذلك يسهم السّؤال في بناء الدّرس، فقد أتى الأستاذ بمثال من الواقع وطرح عليه بعض الأسئلة أدّت إلى اكتشاف التّلاميذ لموضوع الدّرس.

والملاحظ كذلك أنّ الأسئلة أدّت إلى استثارة انتباه التّلاميذ في اكتشاف موضوع الدّرس.

ولوحظ قليلا مناقشة الأهداف التّعليمية مع التّلاميذ وذلك بعد اكتشاف عنوان الدّرس أشار الأستاذ إلى أنّ تجاهل العارف بكون لأغراض متعدّدة سنرى بعضا منها أو جلّها أو كلها.. وهذا ملمح عن إعلام الأستاذ التلاميذ بأهداف الدّرس.

- **نموذج عن وضعيّة الانطلاق في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي:**

الموضوع: الكناية / المستوى: الثالثة من التّعليم الثانوي.
الأستاذة ذكروني بالصّور البيانيّة؟ التلاميذ: الاستعارة، الكناية، التّشبيه المجاز.

الأستاذة بنوعيه

التلاميذ: العقلي والمرسل.

الأستاذة: الاستعارة تقوم على ماذا؟ على علاقة المشابهة أم غير المشابهة؟

التّلاميذ: المشابهة.

الأستاذة: تقوم على علاقة المشابهة بين المشبّه والمشبه به، إذن علاقة مشابهة، كذلك التشبيه يقوم على علاقة ...

التلاميذ: المشابهة.

الأستاذة هل المجاز العقلي والمرسل يقوم على علاقة المشابهة.

التلاميذ: لا

الأستاذة لا يقوم على علاقة المشابهة وإنّما متعدد العلاقات كالسببية والمسببية والحالية والمفعولية

دائما اللفظ الظاهر في علاقة المشابهة أو غير المشابهة غير حقيقي واللفظ الخفي هو الحقيقي، لكن نستفيد من خلال القرينة...

الأستاذة هل في الكناية العلاقة بين اللفظ الظاهر والخفي علاقة مشابهة؟ هل اللفظ غير الحقيقي الظّاهر جائز أو غير جائز شأنها شأن الاستعارة والتشبيه والكناية؟

إذن سجل الأمثلة حتى نكتشف ذلك

يتّضح من النّموذج، أنّ الأسئلة لها علاقة بدروس سابقة، هي دروس الصّور البيانيّة، وبذلك تمّ مراعاة التّدرج في طرح الأسئلة، بالانتقال من العام إلى الخاص، إذ تسهم في بناء الدّرس الحالي بدرجة متوسطة، لأنّ هدف الموضوع في السّنة الثّالثة هو أن يدرك التّلميذ

بلاغة الكناية، والأسئلة اقتصرت على التّعرف على الكناية لا على البلاغة، وذلك سبق له وأن تعلّمه في السّنة الأولى، وبذلك فالأسئلة كانت من باب التّذكير واختبار المكتسبات السّابقة، ولم يتم الإشارة إلى أسئلة عن بلاغة الكناية أو أسئلة تلمّح إلى بلاغتها مثل: ما هي الفائدة من توظيف الكناية، وبهذا أهداف الدّرس ذات طابع فني والأسئلة المطروحة تنتمي إلى المجال المعرفي.

المبحث الثّالث: تحليل وضعيّة بناء التّعلمات لحصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

1 عرض معطيات تحليل وضعيّة بناء التّعلّمات ومناقشتها:

يتمّ في هذه الوضعيّة تفاعل الأستاذ وتلامذته عبر مجموعة من الأليات والمراحل التّعليميّة من اعتماد طريقة واتباع منهجية وأساليب تدريس واختيار أساليب تقويم، وصولا بذلك في هذه الوضعيّة إلى استجابات التّلاميذ، وبناء عليها يتعيّن على الأستاذ القيام بالإجراءات اللازمة لتوجيه التّلاميذ من تعزيز أو تعقيب أو تصحيح.

وتبنّت مناهج التّعليم الثّانوي تدريس البلاغة وسائر فروع اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي الطّريقة النّصية؛ إذ "يشكل النّص في تدريس نشاطات اللغة العربيّة محور الفعل التّربوي حيث إنّ نقطة الانطلاق هي النّص ونقطة الوصول هي النّص"[1] وبهذا يصبح النّص المحور الرّئيس الذي تدور في فلكه كل النّشاطات اللغويّة خدمة لملكة التّعبير الكتابي والشّفوي لدى المتعلم."[2]

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص11 و12.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص18.

وبناء على ذلك يتمّ تدريس نشاط البلاغة مثل الأنشطة اللغويّة الأخرى، انطلاقا من النّص الأدبي ليستخلص المتعلم خصائصه ثم ينسج على منواله نصّا من عنده، وهذا يعني أنّ الانطلاقة تكون من نص معطى ليتمّ الوصول إلى نص منتج من طرف التّلميذ، يستثمر فيه المكتسبات البلاغيّة واللغويّة التي تعلمها، وبذلك تكون النّشاطات اللغويّة وسيلة لضبط النّصوص ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعّالة تساعد التّلميذ في التّعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، و تمكّنه في النّهاية من القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف المناسبة.

ويعد الحوار من الأساليب التّعليميّة الفاعلة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ إذ هو أساس التّفاعل القائم بين طرفي العمليّة التّعليميّة.

إنّ تقسيم الدّرس إلى مراحل تعليميّة يسهم في تقديم الخبرات التّعليميّة بشكل منظم، وتنصّ مناهج المرحلة الثّانويّة على أنّ المراحل المتّبعة في تدريس البلاغة تكاد تكون هي نفسها المتّبعة في نشاط قواعد النّحو والصّرف، مع وجود فارق يتمثّل في الوقوف على الصّورة البيانيّة، بشرحها وتحليلها وبيان خصائصها ومزاياها الفنيّة وما فيها من جمال وقوّة تأثير في النّفس، مع إمكان موازنة هذه التّعابير البلاغيّة بغيرها قصد تنمية ملكات أوليّة في النّقد الأدبي عند التّلاميذ.[1]

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا البند الذي ينصّ على تقسيم الدّرس ‘لى مراحل لا يقتصر على مراحل وضعيّة بناء التّعلمات، وإنّما يشمل جميع مراحل وضعيّات التّعلم، إذ يتم في سير تدريس البلاغة تقسيم الدّرس إلى مراحل عدّة، هي: مرحلة الانطلاق بتقويم مكتسبات التّلاميذ، ثم كتابة الأمثلة وقراءتها من طرف الأستاذ أو بعض التّلاميذ، ثم مناقشة الأمثلة،

[1] ينظر حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . جدع مشترك آداب . "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، ص18.

ليتلو ذلك استنتاج أحكام الخلاصة، ثمّ يأتي في آخر الحصّة مرحلة استثمار موارد المتعلم المتمثلة في استثمار موارد المتعلم، للوقوف على ما تمّ تحقيقه من أهداف الدّرس.

تقتضي الانطلاقة من مناقشة الأمثلة وصولا إلى الخلاصة وما تتضمّنه من مفاهيم وأحكام الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة، بمعنى اعتماد التّدرج من الجزئيّات إلى العام، إذ إنّ "الاستقراء عمليّة ينتقل فيها الفرد بتفكيره من الخاص إلى العام، ويتمّ فيها استخلاص مبادئ وقواعد عامّة من الجزئيات والحالات الفردية، وتكوين مصطلحات وتعميمات مبنية على أمثلة متعدّدة من الحقائق."[1]

كما يعتمد تعليم البلاغة إثارة الأستاذ لمجموعة من المهارات الفّنية في أثناء مناقشة الأمثلة البلاغية وتحليلها مع التّلاميذ، وأبرز هذه المهارات هي: النّقد والموازنة بين التّعابير والمفاضلة بين الأدباء. وثمرة ذلك هو تنمية ملكة التّذوق الفنّي عند التّلاميذ، ولأنّ الأحكام الفنيّة لا تعتمد على حقائق ثابتة ولا يتّفق حولها النّاس فإنّ الوسيلة التي يمكن بها تذليل الصّعاب في تنميّة التّذوق الفنّي هي إجراء مقاربات وموازنات بين النّصوص المدروسة ونصوص أخرى من جنسها، ثمّ توضيح وجوه الاتّفاق والاختلاف بين المجموعتين[2] ليتاح للتّلاميذ تمييز جيد النّصوص من رديئها.

وحضور هذه المهارات يرتبط بعضها ببعض؛ إذ إنّ القصد من تدريب التّلاميذ على النّقد هو أن يعرض التّلميذ وجهة نظره حول فكرة من الأفكار التي تناولها الكاتب أو ظاهرة من الظّواهر البلاغيّة التي وظّفها في نصّه، محاولا تعليل رأيه بما يتاح له من معارف وخبرات سابقة، كما يمكن له نقد آراء زملائه إذا رأى بأنّه يخالفهم في بعض الأفكار

---

[1] نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص37.

[2] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص184.

والمواقف[1] ولا تنمو ملكة النّقد عند التّلاميذ إلا "بالاعتماد على الموازنات والمقارنات بين الأدباء أو بين الموضوعات أو بين النّصوص المختلفة أو الأساليب المتعدّدة، لاكتشاف مواطن الجدّة والابتكار عند هذا الأديب أو ذاك، أو بيان أوجه القصور والضّعف في هذا النّص أو ذاك والابتعاد عن الأمثلة المبتورة لاستخراج القواعد البلاغية، لأن العمل الأدبي إذا عرض مقترنا بغيره يسهل المفاضلة بينهما، والحكم على كل منهما فجمال الاستعارة مثلا لا يظهر إلا إذا عرض اللفظ الحقيقي إلى جوارها، وبلاغة الكناية لا تتضح إلا استبدلت بالتّعبير الصّريح... وهكذا."[2] ومعنى هذا أنّ حصول مهارة النّقد متوقّف على إقامة الموازنات بين النّصوص، وبحصول هاتين المهارتين ـ الموازنة والنّقد ـ تتجسّد مهارة المفاضلة بين الأدباء عند التّلاميذ.

وفيما يلي عرض لما تتضمّنه وضعيّة بناء التّعلمات من معطيات ومناقشتها.

1-1 المحتوى:

- **عرض المعطيات:**

مكونات الدرس	البنود:	لوحظ تماما	لوحظ كثيرا	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ قليلا	لم يلحظ	المتوسط الحسابي / المستوى
المحتوى	الالتزام بأمثلة	%04,76	%09,52	%04,76	19,05	57,14	04,19

[1] ينظر خير الدين هني: تقنيات التدريس، الجزائر، ط1، 1419هـ. 1998م، ص56.

[2] علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1430هـ. 2010م، ص294.

	الكتاب المدرسي.				%	%	قليلا
	تتضمن الأمثلة ما له صلة بالواقع الاجتماعي.	%14,28	%61,90	%23,81	%00	%00	01.62 كثيرا
	تتضمن الخلاصة الأفكار الأساسيّة (تعريفات، مفاهيم، علاقات).	%28,57	%38,1	%33,33	%00	%00	02,05 كثيرا

- **مناقشة المعطيات:**

- **الالتزام بأمثلة الكتاب المدرسي:**

المؤشرات:

- **أمثلة الكتاب المدرسي في مئة على العدد الكلي للأمثلة:**

وعبر المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالتزام الأساتذة بأمثلة الكتاب المدرسي 04,19 والذي يشير إلى المستوى قليلا، وهذا يدل على قصور أمثلة الكتاب في الإحاطة بجوانب الظّواهر البلاغية.

وقد يستغني الأستاذ عن أمثلة الكتاب مطلقا، وهذا ما لاحظناه في بعض الحصص، وهذا يعود إلى عدم رغبة الأستاذ في تخيّر النّماذج التي يراها أنسب من الموجودة في الكتاب.

- **الأمثلة تتضمّن ما له صلة بالواقع الاجتماعي:**

المؤشّرات:

- **الأمثلة التي لها صلة بالواقع الاجتماعي في مئة على العدد الكلّي للأمثلة:**

وتبعا لنفس المعطيات بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالبند الذي ينصّ على أن "تتضمّن الأمثلة ما له صلة بالواقع الاجتماعي" 01,62 والذي يمثل المستوى كثيرا، وهذا يبرز اجتهاد الأستاذ في الحرص على اختيار أمثلة لها بعد وظيفي، لتسهم في تيسير بناء تعلّمات التّلميذ، الذي يشعر عبرها بأنّ ما يتعلّمه من ظواهر بلاغية ذو صلة بواقعه الاجتماعي.

كما يلجأ الأستاذ في بعض الحصص إلى توظيف أمثلة بلاغية قديمة لا تتضمّن ما له علاقة بالواقع الاجتماعي، يحاول شرح الظّواهر البلاغية من خلالها؛ مثل كثير الرماد وطويل النّجاد ومثل إنّي أرى رؤوسا قد أينعت...

- **الخلاصة:**
- **تتضمّن الخلاصة الأفكار الأساسيّة:**

المؤشّرات:

- **أحكام الخلاصة في مئة على الأحكام التي نصت عليها الأهداف**

وفيما يخصّ الخلاصة بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالبند الذي ينصّ على أن "تتضمّن الخلاصة الأفكار الأساسيّة (تعريفات، مفاهيم، علاقات)"، 02.05, والذي يمثّل المستوى كثيرا وهذا ينبئ عن حرص الأستاذ على استثمار الخلاصة في الدّرس، لما لها من دور مهم في ترسيخ المعلومات؛ إذ يساعد عرض الأفكار الرّئيسة من مفاهيم وأحكام التّلميذ على تثبيت معلوماته والرّجوع إلى الخلاصة عند الحاجة لذلك.

1-2 الطريقة وأساليب التّدريس:

- **عرض المعطيات:**

الجدول الموالي يوضّح المعطيات الخّاصّة بطريقة التّدريس وأساليبه وما تعلّق من مراحل ومنهجيّة ومهارات فنيّة:

المكونات	البنود:	لوحظ تماما	لوحظ كثيرا	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ قليلا	لم يلحظ	المتوسط الحسابي / المستوى
الطريقة	اعتماد الطّريقة النصية	%00	%04,76	%09.52	%38.1	47,62 %	04.28 / قليلا
الأسلوب	الاعتماد على أسلوب الحوار	%00	%57.14	%38.1	04.76 %	%00	02,47 / كثيرا
التنظيم	تقسيم الدّرس إلى مراحل.	%61.9	%23.81	%14,29	%00	%00	01,72 / كثيرا
	الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة.	33.34 %	%57.14	%09.52	%00	%00	01,76 / كثيرا
المهارات الفنية	نقد الظّواهر البلاغيّة.	%00	%00	%00	%00	%100	05 / لم يلحظ.
	الموازنة بين التّعابير.	%00	%9,52	%4,76	33,34 %	52,38 %	04,28 / قليلا.

	المفاضلة بين الأدباء.	%00	%00	%00	%00	%100	05
							لم يلحظ.

- **اعتماد طريقة النّص الأدبي:**

المؤشرات: عدد الأمثلة المقتبسة من النص الأدبي في مئة على العدد الكلي للأمثلة.

- **مناقشة المعطيات:**

عبر المعطيات الموضّحة في الجدول بلغ المتوسط الحسابي 04.28 الذي يشير إلى المستوى قليلا؛ إذ استخدم النّص مجرّد تمهيد يربط النّص برافده البلاغة، عبر مثال واحد تمّ اقتباسه من النّص، وتمّ اقتباس باقي الأمثلة من مصادر أخرى لتستوفي جزئيّات الظّاهرة البلاغيّة وأحكامها التي لم يشملها النّص، وفي هذه الحال تمّ المزج بين طريقة النّص الأدبي والطّريقة الاستقرائيّة.

وجدير بالذّكر في إطار المقاربة المعتمدة لا يفرض على الأستاذ اتّباع طريقة أو أسلوب معين إذ "إنّ إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة وأسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتّفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدّعوة إلى أن يكيّف الأستاذ درسه ليوافق ظروف الموقف التّدريسي الذي يواجهه، بما فيه من عوامل ومؤثرات. ولذلك فليس هناك طريقة معيّنة يمكن أن يتّبعها المدّرس في كل نشاط بل وفي كل درس."[1]

[1] منهاج السنة الأولى ثانوي: ص14.

"وقي بعض الأحيان لا تتّسع التّعابير الموجودة في النّص لكل الأحكام التي يتطلّبها موضوع الدّرس، وفي هذه الحالة يأتي الأستاذ بنص رديف يفي المطلوب.[1]

ولذلك قد لا يعاب هذه المسألة ـ الانطلاقة من النّص والاعتماد عليه بنسبة قليلة ـ لأنّه يستحيل أن يتضمّن النّص الظّاهرة البلاغيّة بكل خصائصها، إلا في حالة ما تعومل مع نصوص مصطنعة، وهي حالة تخرج النّصوص من حالتها الطّبيعية، ومن ناحية أخرى فأيّ نص لا يمكن أن يلمّ بكل الظّواهر النّحوية والصّرفية والبلاغيّة والعروضيّة والنّقديّة، فالنّص لم يؤت به لخدمة البلاغة فقط، حتى وإن كان كذلك فقد يستحيل أن يشمل كلّ جوانب الظّاهرة البلاغيّة. فحضور المصادر الأخرى (القرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة وكلام العرب الفصيح) يكمل قصور النّص في استيفاء كل جوانب الظّاهرة البلاغيّة، وفيه فوائد عدّة أبرزها أن يتربّى المتعلمون على أعلى مستوى فني.

إن كان لا يعاب الانطلاقة من النّص والاعتماد عليه بنسبة قليلة، فإنّه يعاب انعدام حضوره ضمن الأمثلة البلاغيّة، إذ يعني هذا عدم تطبيق الطّريقة التي ينصّ عليها المنهاج، والتي تسمح للمتعلمين بإدراك أنّ اللغة كل متكامل، إذ يعدّ اعتماد هذه الطّريقة في تعليم أنشطة اللغة العربية تطبيقا عمليّا لطريقة تكامليّة، يشعر المتعلمون عبرها بأنّ اللغة وحدة متكاملة.

- **الاعتماد على الحوار:**

المؤشّر: عدد الحوارات (أسئلة وأجوبة وتعقيبات) في مئة على إجمالي الخطابات المثارة من قبل الأستاذ.

[1] ينظر حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . جدع مشترك آداب . "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، ص18.

عبر النّتائج المحصّل عليها فيما يخصّ اعتماد أسلوب الحوار في سير حصص البلاغة بلغ المتوسط الحسابي 02,47 والذي يمثل المستوى كثيرا، وهي نسبة تنمّ عن الاهتمام بالحوار لما له من إيجابيات في التّدريس، فهذه الحصص غلب عليها أسلوب الحوار إلا في حالات نادرة يتّجه فيها الأستاذ إلى الإلقاء.

كما تم المزج في بعض الحصص بين الحوار والإلقاء، فتارة يقبل الأستاذ على الحوار مع تلامذته، عبر الأسئلة الصّفية وتعزيز إجاباتهم الصّحيحة والتّعقيب على الإجابات التي تتطلّب ذلك، وتارة أخرى يتّجه إلى أسلوب الإلقاء فيستحوذ على مجريات الحصّة كشرح بعض الأمثلة البلاغيّة، واستنباط الظّاهرة التي تتضمّنها، واستنتاج أحكام الخلاصة، ولعلّ ذلك ربحا منه للوقت بإيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات، فيكثر من الشّرح كالعودة إلى السّياق الذي قيل فيه المثال البلاغي، أو تقديم المعنى الدّلالي لكلمة أو عبارة ما، أو تحديد الصّورة البلاغيّة وشرحها، وهذا إن كان يبرز المجهودات التي يقوم بها الأستاذ داخل قاعة الصّف إلا أنّه يعكس تجسيد الطّريقة الإلقائيّة المتمركزة على المعلم والتي تنمّ عن سلبيّة التلميذ.

إذن: لم تخل جميع الحصص من أسلوب الحوار، والنّسب المحصّل عليها تؤكّد اهتمام جلّ الأساتذة بالحوار، وعليه يمكن القول إنّ أسلوب الحوار يحظى بمكانة ضمن أساليب تدريس البلاغة.

- **تقسيم الدّرس إلى مراحل:**

المؤشّرات:

- التّقويم القبلي وقراءة الأمثلة ومناقشتها ثم استنتاج الخلاصة والتّقويم التّحصيلي.
- عدد المراحل المثارة في مئة على إجمالي المراحل.

عبر النّتائج المحصّل عليها فيما يخصّ تقسيم الدّرس إلى مراحل تعليميّة في سير حصص البلاغة، بلغ المتوسط الحسابي 01,72 والذي يمثّل المستوى كثيرا؛ إذ لوحظ تقسيم الدّرس إلى مراحله بصفة تامّة.

وبعض الحصص تمّ فيها تقسيم الدّرس إلى أربع مراحل من المراحل الخمسة المعتمدة، وذلك بإغفال مرحلة الانطلاق أو مرحلة استثمار موارد المتعلم وضبطها، وهذا بسبب عدّة عوامل منها ما يعود إلى الأستاذ حينما يتعلّق الأمر بإغفال مرحلة الانطلاق وأخرى ناجمة من ضيق الوقت حينما يتعلق الأمر بإغفال مرحلة استثمار موارد المتعلم وضبطها، إذ لا تكفي ساعة واحدة في بعض الدّروس إتمام سير كل مراحل الدرس.

تبيّن ممّا سبق ذكره من إحصاءات بأنّ جلّ الأساتذة يسيرون على نمط واحد، وهو تقويم مكتسبات التّلاميذ القبلية، ثم كتابة الأمثلة، وقراءتها، ثم مناقشة كل مثال على حدة مع التلاميذ، واستنباط حكم الظاهرة البلاغية، وتسجيلها على السّبورة في الجزء الخاص بأحكام الخلاصة، وبعد إكمال مناقشة جميع الأمثلة وتسجيل جميع أحكام الخلاصة على السّبورة يتم كتابتها من طرف التلاميذ على كراساتهم، لتأتي المرحلة الأخيرة الخاصة بإحكام موارد المتعلم، وهذه المرحلة بعض الأساتذة يقومون بحل التّطبيق في القسم ومنهم من يجعله واجبا منزليا لضيق الوقت ليتم تصحيحه في الحصّة المقبلة، ومنهم من لا يتطرّق لهذه المرحلة بتاتا.

- **الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة:**

المؤشّرات:

- **مناقشة الأمثلة ثم استنتاج أحكام الخلاصة.**

النّتائج المحصّل عليها فيما يخصّ الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة في سير حصص البلاغة تشير إلى المتوسط الحسابي 01,76 والذي يمثّل المستوى كثيرا.

إذن المنهجيّة المتّبعة في سير حِصص البلاغة في جلّ الحصص استقرائيّة؛ إذ من مناقشة الأمثلة إلى استنتاج أحكام الخلاصة، ثم التّطبيق عليها ضمن استثمار موارد المتعلم.

- **اعتماد النقد:**

المؤشرات:

- **عدد الأمثلة التي تم نقدها في مئة على العدد الكلي للأمثلة**

وتبرز المعطيات المتحصّل عليها من الجدول فيما يحصّ المهارات الفنيّة انعدام مهارة النقد في سير حصص البلاغة، إذ لا يتعدّى الأمر في أثناء مناقشة الأمثلة تسمية الظّاهرة البلاغية وشرحها واستنباط أحكامها، وذلك من دون إثارة انتباه التّلميذ في الحكم على بلاغة المثال أو النّص الأدبي من حيث الحسن والإجادة أو القبح والاستهجان.

- **اعتماد الموازنة بين التّعابير:**

المؤشّرات:

- **عدد الأمثلة التي تمّ موازنتها بغيرها في مئة على العدد الكلّي للأمثلة.**

وبلغ المتوسط الحسابي عبر المعطيات المتحصّل عليها من الجدول السّابق فيما يخصّ الموازنات 04,28 والذي يمثل المستوى قليلا، وهذا النّوع من الموازنات يظهر في شكل إعادة صياغة التّركيب البلاغي إلى نمطه الأصلي من جديد، وموازنتهما لتظهر قيمة الظّاهرة البلاغيّة المجسّدة لدى التّلاميذ ودورها في بيان المعنى.

- **اعتماد المفاضلة بين الأدباء:**

المؤشّرات:

- **عدد الأمثلة التي تمّ عبرها مفاضلة أصحابها بعد موازنتها في مئة على العدد الكلي للأمثلة.**

وفيما يخص المفاضلة بين الأدباء فإنّ المعطيات المتحصل عليها من الجدول السّابق أظهرت انعدام عقد التّفاضلات بين الأدباء في كل حصص البلاغة التي تمّت معاينتها؛ إذ بلغ المتوسّط الحسابي 05 والذي يمثّل المستوى (لم يلحظ) أي نسبة المفاضلة بين الأدباء منعدمة تماما.

إذن: ما تمّ ملاحظته من إثارة للمهارات الفنيّة ضمن حصص تدريس البلاغة أظهر انعدام بعضها وقلة بعضها الآخر، إذ إنّ الحظ الوافر في حصص البلاغة منصب فقط على مناقشة الأمثلة واستنباط الخلاصة من تعريف المصطلح البلاغي وأحكامه، وهذا لا يكفي في بلوغ المقصد من درس البلاغة؛ فكما يقول عبد العليم إبراهيم: "...التعرض لهذه الألوان البلاغية عنصر أصيل من عناصر التّذوق الفني، ولكن بشرط ألا يكتفي المدرس أو المؤلف بهذه التّسمية الاصطلاحية، بل لا بدّ من بسط القول في توضيح بلاغة التّعبير، وذلك بالكشف عن سرّ هذه الألوان، وأثرها في بيان الفكرة، أو توضيح الصّورة، أو تقوية المعنى، أو توفير أيّة ناحية من نواحي الجمال اللفظي أو المعنوي"[1] وهذا مرهون بإقامة الموازنات بين النّصوص ونقدها..

والنّقد والموازنة بين التّعابير والمفاضلة بين الأدباء هي مهارات يكتسبها المتعلم بالتّمرن والممارسة على النّصوص الأدبيّة البليغة وليس بمعرفة المصطلحات وحفظ الأحكام، فوجود هذه المهارات الفنيّة ضروري لإنجاح حصص البلاغة إذ "إنّها ترمي إلى إقدار المتعلم على التّفريق بين أديب وأديب وتعبير وتعبير، وهذا أمر يعتمد على الفنيّة أكثر مما يعتمد على

[1] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص175.

القاعدة العلميّة."[1] فعبر الموازنات بين التّعابير البليغة ونظيرتها من الكلام العادي ـ الذي يخلو من الجمال الفنّي ـ تطفو الميزة البلاغيّة في التّعبير الجيد، وباستمرار الموازنات بين التّعابير ونقدها والمفاضلة بين الأدباء، سوف تنمى ملكة التّذوق الفنّي عند التّلاميذ ويصبح لديهم القدرة على تذوّق النّصوص البليغة وتمييزها من النّصوص الرّديئة وهو ما يجسّد الغاية من تدريس البلاغة.

إنّ هذا الخلل في توظيف المهارات الفنيّة ربما يكون العامل الرّئيس والمؤثر سلبا في تعليميّة البلاغة وسبب من الأسباب التي تقف خلف سلبيّة إجابات التّلاميذ، فخلو حصص البلاغة من النّقد والموازنة والمفاضلة، يعدّ قصورا سببه المنهاج الدّراسي أولا، كونه لم يتم برمجة هذه المهارات في مناهج اللغة العربيّة وتحديدا رافد البلاغة، وقصورا من الأستاذ كونه لم يجتهد في تطوير أسلوبه، بإثارة هذه المهارات الفنية.

وقلة هذه المهارات أو انعدامها يؤثّر سلبا على تعلّم التّلاميذ؛ إذ لا يوجد ما يحفّز ملكة التّذوق عندهم، ويؤدّي هذا بهم بعد نهاية المرحلة إلى ضعفهم في مادة البلاغة، غير قادرين على أن يتذوّقوا بلاغة النّصوص الأدبيّة، ولا أن يدركوا سرّ جمالها، ولا أن يعرفوا أيّ الأدباء أبلغ من الآخر، فكلّهم في نظرهم في درجة واحدة من البلاغة.

1-3 التّقويم التّكويني:

يرافق هذا النّوع من التّقويم عمليّة التّدريس فهو الأساس الذي ينتقل عبره الأستاذ بالتلاميذ من جزئية إلى أخرى أو من عنصر إلى آخر، فهذا التّقويم يساعد الأستاذ في الانتقال من مرحلة إلى أخرى بناء على استجابات التلاميذ التي تشير إلى تقدمهم في العنصر أو الجزئية أو المرحلة.. ومن أهم أدوات التّقويم التّكويني الأسئلة الصّفية؛ إذ تعدّ هذه الأخيرة ركيزة سير الدّروس، وهي تمثّل عادة قسما كبيرا من وقت التّدريس، ووسِيلة

[1] حسن شحاتة ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص196.

مهمة في بناء التّعلمات؛ إذ تزوّد التّلاميذ بتوجيهات بنّاءة، وتؤدِّي إلى إثارة تفكيرهم للوصول إلى الإجابات الصّحيحة، وتعمل كذلك على تعزيز عمليّة التّعلم بالمحاولة والخطأ، وتسهِم في رسوخ المعلومة في ذهن التلميذ، كما أنّها ترفع من فعالية النّشاط التّعليمي؛ إذ تعطي المعلم إشارة إلى النّقاط الغامِضة والواضِحة في الدّرس، وصورة عن مستويات التّلاميذ ومدى استيعابهم، وتسهم في تحديد طريقة التّدريس وفقا لحاجة التّلاميذ[1] ويتوجّب لذلِك في الأسئلة الصّفية البنائيّة في تدريس البلاغة أن تكون شاملة للمجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، ليتجسّد التّكامل العقلي والوجداني والحس حركي.

ويقوم الأستاذ بعد طرح كل سؤال، ومنح التّلاميذ الإجابة عنه، بالتّعقيب على الإجابات بغرض تصحيحها أو تعديلها أو توضيحها أو إضافة ما يمكن إضافته، وهذا يبرز تعزيز الأستاذ في هذه الفترات من الدّرس أسلوب الحوار.

ويعد تصحيح أخطاء التّلاميذ اللغويّة ومحاولة الحدّ منها من الأمور النّاجِمة عن التّقويم التّكويني، وهو أمر لا بد منه في دروس البلاغة؛ ومن أهم المسؤوليات التي تقع على عاتق الأستاذ، لأنّ الأخطاء اللغويّة تمثل انحرافا على الكلام الفصيح؛ نتيجة استخدام صيغ أو تراكيب لغوية تخالف قواعد اللغة، بسبب الجهل بالقاعدة اللغويّة، أو الجهل بالاستثناءات التي تطرأ عليها، فالأخطاء اللغويّة تمسّ كل مستويات اللغة، الصوتيّة أو الصرفيّة أو النّحويّة أو الدّلاليّة، وتؤثّر سلبا على بلاغة الكلام؛ إذ "...يتوقّف حصول البلاغة على أمرين هما: الاحتراز عن الخطأ وتمييز الكلام الفصيح عن غيره فهي ظاهرة جمالية ووسيلة للإقناع الفكري لا تفصل بين العقل والذّوق، ولا بين الفكرة والكلمة، ولا بين المضمون

[1] ينظر هادي طوالبة وآخرون: طرائق التدريس، ص249.

والشّكل، بل تحرص على صحّة الأفكار والمعلومات، ثم عرضها عرضا واضحا قويا ملائما لأحوال المخاطبين[1]

فالبلاغة تعتمد على الكلام الفصيح الخالي من كل العيوب التي من شأنها أن تمسّ بسلامة اللغة.

وتتطلّب نجاعة التّقويم التّكويني حضور التّعزيز، لأنّه يزيد من فعالية استجابات التلاميذ، فهو تحفيز مباشر يرفع من معنوياتهم ويزيد دافعيتهم للتّعلم إذ إنّ "التعزيز عملية تقوم على تقوية الاستجابة وزيادة معدّلها أو جعلها أكثر احتمالية الحدوث."[2] وهو يمثل "مثيرات أو أحداث تقدّم بعد الاستجابة المطلوبة وتزيد من احتماليّة تكرار هذه الاستجابة في مواقف لاحقة."[3]

- **عرض المعطيات:**

الجدول الموالي يوضّح المعطيات الخاصّة بالتّقويم التّكويني وما تعلّق به من تعقيب وتصحيح أخطاء وتعزيز:

مكونات الدرس	البنود:	لوحظ تماما	لوحظ كثيرا	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ قليلا	لم يلحظ	المتوسط الحسابي الملاحظة.
التّقويم	أسئلة التّقويم التّكويني	09.5	76,1	09.52	4,76	%00	02,1

[1] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ص129.

[2] نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص63.

[3] نفسه.

التّكويني	في المجال المعرفي.	2%	9%	%	%		كثيرا
	أسئلة التّقويم التّكويني في المجال الوجداني.	00%	00%	9,52%	71.4 3%	19.0 5%	04.1 قليلا.
	أسئلة التّقويم التّكويني في المجال المهاري.	00%	00%	00%	76.1 9%	23.8 1%	04,24 قليلا.
	التّعقيب على إجابات التلاميذ.	00%	38.1 %	42,86 %	19,0 4%	00%	02,81 بدرجة متوسطة.
	تصحيح الأخطاء اللغوية.	00%	23.8 1%	00%	42,8 6%	33.3 3%	03,86 قليلا
التعزيز	التعزيز الإيجابي لإجابة التلاميذ الصحيحة.	04.7 6%	19.0 5%	61.9%	14,2 9%	4,76 %	02,86 بدرجة متوسطة.
	إطفاء الإجابات الخاطئة.	28,5 7%	19.0 5%	09,52 %	09.5 2%	33,3 4%	03 بدرجة متوسطة.

- **مناقشة المعطيات:**

وجاءت المعطيات المتحصل عليها من الجدول والخاصة بشمول الأسئلة والتعقيب على الإجابات وتعزيزها وتصحيح الأخطاء على النحو التالي:

- **المجال المعرفي:**

المؤشرات:

- **عدد أسئلة المجال المعرفي في مئة على العدد الكلي لأسئلة التقويم التكويني**

من المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي الخاص بتوظيف أسئلة التّقويم التّكويني في المجال المعرفي 02,1 والذي يمثّل المستوى كثيرا، إذ لم تخل كل حصص العيّنة من توظيف أسئلة هذا المجال؛ لما له من دور في شد انتباه التّلاميذ ووضع اللبنات الأساس في بناء الدّرس البلاغي، والتّدرج بهم في بناء تعلّماتهم؛ من مناقشة الأمثلة، واكتشاف الظّواهر البلاغيّة، ومعرفة المصطلحات والمفاهيم، إلى بناء الخلاصة وأحكامها، كما أنّ الأسئلة المتعلّقة بهذا المجال بمختلف مستوياته يسهل طرحها وقياسها من قبل الأستاذ، وفي المقابل يسهل الإجابة عنها من طرف التلاميذ، إذا كان تفاعلهم إيجابيا في الحصة، لأنها تعتمد على حقائق ثابتة.

- **المجال الوجداني:**

المؤشرات:

- **عدد أسئلة المجال الوجدانيفي مئة على العدد الكلي لأسئلة التقويم التكويني.**

من المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي الخاص بتوظيف أسئلة التّقويم التّكويني في المجال الوجداني 04,1 والذي يمثّل المستوى قليلا، ولعلّ السّبب في قلّة حضور هذا المجال في توظيف أسئلة التّقويم التّكويني يعود إلى الوقت المبرمج لرافد البلاغة؛ إذ ساعة واحدة لا تكفي سير الدّرس البلاغي بكل حيثياته ومراحله، بل لا تكفي بناء تعلمات التّلاميذ معرفيا، مما يجعل الأستاذ يغفل أسئلة هذا المجال الوجداني، لأنّه يصعب الإجابة عنها من قبل التّلاميذ، وربّما يشكل هذا الأمر حتى على الأستاذ نفسه، إن

لم تتوافر لديه النّماذج الكافية التي تزوده بالخبرات البلاغيّة الفنيّة، إلا إذا كان صاحب موهبة، فتساعده هذه الملكة في تدريس البلاغة من حيث بيان بلاغة النّصوص اللغويّة وسر جماليتها وغيرها من الأمور الفنيّة للتّلاميذ.

- **المجال المهاري:**

المؤشّرات:

- **عدد أسئلة المجال المهاري في مئة على العدد الكلي لأسئلة التّقويم التّكويني.**

من المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي الخاص بتوظيف أسئلة التّقويم التّكويني في المجال 04,24 والذي يمثّل المستوى قليلا، ويعود ذلك إلى أنّ هذا المجال لا تظهر أسئلته إلا حينما يتعلّق الأمر بقراءة الأمثلة أو التّطبيق أو كتابتها والخلاصة، نحو: عد إلى النص ولاحظ ... من يقرأ الأمثلة .. من يكتب لنا هذه الجزئية من الخلاصة على السّبورة .. من يصعد على السّبورة ويكتب لنا التّمرين... فكلها أسئلة تتعلق بكتابة أنشطة الدّرس أو قراءتها أو ملاحظتها.

النّتائج المحصّل عليها تبدي عدم توازن أسئلة التّقويم التّكويني في شموليتها للمجالات الثّلاث، في تدريس البلاغة، وخاصّة من جانبها الفني، إذ المجال المهاري في كثير من الأحيان يتداخل مع المجال المعرفي، فاستجابة التّلميذ في أي مستوى من المستويات العقليّة سوف تتمظهر في شكل مهارة من المهارات الحس حركية، كالكتابة والتّحدث، ولدا يمكن القول إنّ تدريس البلاغة لا يراعي طبيعتها الفنيّة لعدم شموليّة الأسئلة الصّفية للمجال الوجداني والاهتمام بالمجال المعرفي فحسب.

وقد يعزى السّبب في عدم التّوازن بين المجال المعرفي والمجالات الأخرى، إلى عدّة عوامل، منها التلميذ الذي تكون استجابته سلبيّة تجعل الأستاذ يكثر من هذا المجال، أو عدم

إلمام بعض المدرّسين بأساليب التّقويم وبضعفهم في صياغة الأسئلة، إذ تركّز على قياس حفظ المتعلمين للمعلومات واستظهارها، لذلك فهي لا تسهم في ابتكار المتعلم، وربما يعود ذلك إلى أنّ هذه الأسئلة ستستغرق وقتا كثيرا، وهو ما يتنافى مع التّوزيع الزمني للبرنامج.

إنّ الإكثار من أسئلة المجال المعرفي على حساب المجالين الأخرين يجعل البلاغة علما معياريا فاقدا للرّوح الفنيّة التي تؤثّر في متلقيها، وهي ما أكدته معطيات المجال الوجداني.

- **التّعقيب على إجابات التلاميذ:**

المؤشرات:

- **عدد الإجابات التي تم التّعقيب عليها في مئة على العدد الكلي للإجابات**

وعبر المعطيات المتعلّقة بالتّعقيب على إجابات التّلاميذ والموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي 02,81 والذي يمثل المستوى متوسط، وهذا ناتج عن الإجابات السّلبية التي تقتضي من الأستاذ التّعقيب لتوضيح الجواب أو تعديله.

وتتداخل مجموعة من العوامل لتضطر بالأستاذ إلى التّعقيب على الإجابات، أبرزها: طبيعة الأسئلة؛ لا تمنح للتّلاميذ بأخذ فرصة التّعبير بشكل إيجابي، وتحصر إجاباتهم في كلمة أو كلمتين مثل: نعم أو لا أو تسمية المصطلح البلاغي، وهي لا تساعد التّلاميذ في رسوخ الخبرات التّعليميّة، كما يرجع السّبب ـ وهو ما نرجحه ـ إلى انعدام القدرة على التّعبير عند التّلاميذ خاصّة وأنّ الأستاذ يعطي فرصة التّعبير للتّلاميذ في عديد المرّات دون جدوى، أي انعدام الكفاءة التّواصليّة، وهذا راجع بدوره إلى عدّة عوامل، أبرزها افتقار المتعلّمين لرصيد لغوي يمكّنهم من استقراء الظّواهر البلاغيّة واكتشاف خصائصها، وبالتّالي فالعامل

الثّالث يرجع على المنهاج الدّراسي في مختلف المراحل التّعليميّة الذي أغفل حفظ النصوص التي تتضمّن الأنماط البلاغيّة التي من شأنها أن تدعّم رصيد التّلميذ بشكل فعّال.

- **تصحيح الأخطاء اللغويّة:**

المؤشّرات:

- **عدد الأخطاء المصحّحة في مئة على إجمالي الأخطاء.**

وعبر المعطيات المتعلّقة بتصحيح الأخطاء اللغويّة الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي الخاص بتصحيح أخطاء التّلاميذ 03,86 والذي يمثّل المستوى قليلا، فقلّة تصحيح الأخطاء يعزى إلى الأستاذ الذي لا يقف في كل مرّة عند كل أخطاء التّلاميذ، لأنّ ذلك قد يشغل التّلاميذ عن الموضوع، ويأخذ زمنا يعيق سير الحصّة في تحقيق أهداف الدّرس، فربحا للوقت يصحّح بعضا منها ويتغاضى عن الباقي لإكمال درسه.

وانعدام نسبة تصحيح الأخطاء في بعض الحصص ليس راجعا لتقصير من الاستاذ في تصحيح أخطاء التّلاميذ، وإنّما راجع إلى انعدام ظهور الأخطاء، وعليه فالحائل الذي يقف أمام تصحيح أخطاء التّلاميذ، ليس إغفال تصحيحها وإنما هو عدم ظهورها بسبب عدّة عوامل؛ أبرزها: سلبيّة الإجابات التي تحوي كلمة أو كلمتين أو ثلاث على الأكثر، ما يظهر من الإجابات أنّها تخلو من الأخطاء. إذ لا تكون في جمل ليتمّ فحص تركيبها من حيث سلامتها اللغويّة.

وتظهر الأخطاء اللّغويّة في المواقف التّعليميّة من درس البلاغة حينما توكل للمتعلم مهمّة الكتابة أو القراءة؛ أي في إثناء قراءة التّلاميذ للأمثلة، أو في أثناء صعودهم للسّبورة، لكتابة أحكام الخلاصة، أو كتابة الحل الخاص بإحكام موارد المتعلم، أو في أثناء الحوار

القائم بين الأستاذ وتلامذته، وربّما كان الاعتماد على الفئة التي تحسن القراءة بشكل جيد في قراءة الأمثلة والكتابة على السّبورة، مما يقلّل فرص ظهور الأخطاء.

من غير الممكن أن يطمح إلى متعلم متمكّن من استثمار الظّواهر البلاغيّة المقرّرة في إنتاجه الشّفوي والمكتوب، وهو يعاني من الأخطاء اللغويّة وخاصّة منها التّركيبيّة، لأنّ هده الأخيرة هي محور البلاغة، هذه المشكلة وإن كانت تبدو في ظاهرها مسألة نحويّة أو صرفيّة، هي تمسّ جانب البلاغة، وتجسد التّكامل بين البلاغة وسائر نشاطات اللغة العربية من نحو وصرف... الخ.

- **التّعزيز الإيجابي لإجابات التّلاميذ الصّحيحة.**

المؤشرات:

- **عدد الإجابات التي تمّ تعزيزها إيجابيّا في مئة على العدد الإجمالي للإجابات الصّحيحة.**

وعبر المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي 02,86 والذي يمثّل المستوى متوسط، إذ يسهم تعزيز الإجابات الصّحيحة في إثارة دافعيّة التلميذ للتّعلم وزيادة فرص ظهور استجاباته الصّحيحة، ويعود سبب هذه النّسبة المتوسطة، إلى إغفال بعض الأساتذة لهذا الأسلوب، أو استعمال بعضهم طريقة العصف الذهني، بإلقاء السّؤال وترك التّلاميذ يجيبون عليه دون تعليق أو تعزيز، لمنح أكبر عدد من التّلاميذ الإجابة عن السّؤال.

- **إطفاء الإجابات الخاطئة.**

المؤشّرات:

- **عدد الإجابات الخاطئة التي تمّ إطفاؤها في مئة على العدد الإجمالي للإجابات الخاطئة.**

وعبر المعطيات الموضّحة في الجدول السّابق بلغ المتوسط الحسابي الخاص بإطفاء الإجابات الخاطئة 03 والذي يمثل المستوى متوسط، ولعلّ ذلك يعود في تجنب بعض الأساتذة لهذا الأسلوب بقولهم لا أو خطأ للتّلميذ حفاظا على دافعيته للتّعلم، أو استثمار طريقة العصف الذهني التي تمنح الأستاذ سماع أكبر قدر من إجابات التلاميذ، ثم إخبارهم بالإجابة الصّحيحة.

1-4 استجابات التّلاميذ:

تمثّل استجابات التّلاميذ السّلوك الذي يودّ الأستاذ الوصول إليه أو تصحيحه أو تعديله في أثناء الدّرس، إذ تكون هذه الاستجابات عبارة عن إجابات صحيحة إيجابيّة أو إجابات صحيحة سلبيّة أو إجابات خاطئة، ونقصد بالإجابات الصّحيحة الإيجابيّة: الإجابات التي يتبيّن فيها صحّة الجواب ويظهر منها أسلوب التّلميذ، فهي مدعّمة بالشّرح، كما أنّها تظهر في شكل تركيب يمكّن الأستاذ من قياس صحّة التّراكيب اللغوية عند التلميذ، وقدرته على بناء معارفه بنفسه، وهذه الإجابات لا تضطر الأستاذ إلى التّعقيب لإيضاح الجواب، وكثرة هذا النّوع من الإجابات تكشف قدرة التلميذ على استثمار مكتسباته البلاغيّة ومهارة الأستاذ في تسيير درسه.

في حين أنّ الإجابات الصّحيحة السّلبيّة تظهر في كلمة، مثل نعم أو لا، أو كلمتين كتسمية المصطلح البلاغي مثل: استعارة مكنيّة أو استعارة تصريحيّة، أو تحديد الغرض البلاغي مثل: غرضه المدح أو الغرض انكاري.. فهذه الإجابات يتبيّن فيها صحّة الجواب، ولكن لا يظهر منها أسلوب التّلميذ ولا الكيفيّة التي توصّل بها إلى الجواب، فهي تفتقر إلى

التّعليل، كما أنّها لا تمكّن الأستاذ من قياس قدرة التّلميذ اللغويّة على التّحاور، وهذه الإجابات تضطر الأستاذ إلى التّعقيب، لإيضاح الجواب.

ومن استجابات التّلاميذ في درس البلاغة تقديم أمثلة على الظّاهرة البلاغيّة، إذ يطلب الأستاذ من التّلاميذ في أثناء بناء التّعلمات أو عند نهايتها تقديم جمل مفيدة من إنشائهم يوظفون فيها الظّاهرة البلاغيّة، كالاستعارة أو التّشبيه أو المحسنات البديعيّة أو الأساليب الخبريّة والإنشائيّة، هذه الأمثلة تسهِم في تدريب التّلاميذ على استثمار الظّواهر البلاغية، وتوظيفها في تعابيرهم، وتعطي صورة واضحة للأستاذ عن مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس البلاغي، ومدى قدرتهم على توظيف المعارف المتعلّمة.

ومن استجابات التّلاميذ كذلك في درس البلاغة استنتاج أحكام الخلاصة، إذ يعد استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التّلاميذ أحد الإجراءات التي تنمّ عن فهمهم الدّرس ومؤشّر من مؤشّرات بلوغ الأهداف قبل استثمار هذه الخلاصة ضمن وضعيّة استثمار موارد المتعلم وضبطها.

وفيما يلي عرض معطيات استجابات التّلاميذ ثم مناقشتها.

- **عرض المعطيات:**

الجدول الموالي يوضّح المعطيات الخاصّة باستجابات التّلاميذ:

مكونات الدرس	**البنود:**	لوحظ تماما	لوحظ كثيرا	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ قليلا	لم يلحظ	المتوسط الحسابي / الملاحظة.
استجابات التلاميذ	إجابات التلاميذ الصحيحة الإيجابية.	%00	%00	33,3 %3	52.38 %	14.29 %	03,81 / قليلا

	إجابات التلاميذ الخاطئة	%00	%00	%00	80.95 %	19.05 %	04,19 قليلا.
	إعطاء التلاميذ أمثلة على الظاهرة البلاغية.	%00	33.3 %4	%00	33.33 %	33.33 %	03,67 قليلا
	استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التلاميذ.	%00	14.2 %9	14.2 %8	28.57 %	42,86 %	04 قليلا.

- **مناقشة المعطيات:**

- **الإجابات الصّحيحة الإيجابيّة:**

المؤشرات:

- **عدد الإجابات الصحيحة الإيجابية في مئة على العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة.**

وعبر المعطيات المتعلّقة بإجابات التّلاميذ الإيجابيّة في تعليم البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي يظهر أنّ المتوسط الحسابي بلغ 03,81 والذي يمثّل المستوى قليلا، ويظهر من هذه المعطيات أنّها تعكس ارتفاع الإجابات السّلبيّة موازنة بالإجابات الإيجابيّة، لأنّها تفتقر إلى التّعليل ، إذ الشّرح والتّحليل والتّفسير والتّمثيل بالشّواهد البليغة يقوم بهم الأستاذ، وهو ما

يتنافى والمقاربة المعتمدة إذ في ضوء المقاربة بالكفاءات، المتعلم يكون مسهما فعّالا في بناء معارفه بمختلف أنواعها، بتسخير إمكاناته الخاصّة وذلك بمساعدة الأستاذ.[1]

وهنا يمكن القول أنّ إجابات التّلاميذ غير إيجابيّة، وهو سبب من الأسباب التي تؤثّر سلبا في تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي.

ولعلّ هذا راجع إلى طبيعة البلاغة التي تعتمد في كثير من الأحيان على التذوّق، الذي يصقل بالخبرة والمعايشة، وهو ما يدعو إلى غياب الوظيفيّة التي تسهم في تكوين الخبرة البلاغيّة، فغياب البعد الوظيفي في تعلم البلاغة يجعل التلميذ يشعر بأنّ هذه الظّواهر البلاغية بعيدة عن واقعه المعاش ولا يتمكّن منها.

كما تتحكّم عوامل أخرى خاصّة بعناصر التّعليميّة في هذا الواقع، فمنها ما يتعلّق بالأستاذ، ومنها بالتّلميذ وأخرى بالمنهاج؛ فالأستاذ له أثر واضح حينما يلجأ إلى الإكثار من الأسئلة البنائيّة، التي تقتضي إجابة محدودة تظهر في كلمة أو كلمتين، فهو يحد من فاعلية إجابات التلاميذ، ولا ينمي لديهم المهارات الفكرية والفنية، كالتّحليل والتّفسير والموازنة، وكذلك الأمر بالنّسبة للتلميذ الذي تكون استجابته محدودة ليس لها أثر إلا في تحديد المصطلح أو نوعه، بسبب ما يعانيه من افتقار لمخزون معرفي من النّصوص البليغة، وهذه الأخيرة ترجع إلى قصور المنهاج في المراحل التّعليميّة المختلفة، من حيث الاهتمام بحفظ النّصوص البليغة.

- **الأمثلة المعطاة من قبل التّلاميذ:**

المؤشرات:

[1] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة ـ اللغات الأجنبية، ص25.

- **عدد التي تم تقديمها من طرف التّلاميذ في مئة على العدد الإجمالي للأمثلة المقدمة من الأستاذ والتلاميذ.**

وعبر المعطيات المتعلّقة بالأمثلة المعطاة من قبل التّلاميذ في تعليم البلاغة في مرحلة التّعليم الثانوي يظهر المتوسط الحسابي بلغ 03,67 والذي يمثل المستوى قليلا، وهذه المعطيات منخفضة لا تعكس قدرة التلاميذ على توظيف ما تعلّموه من صور بلاغية، وانخفاض هذه النّسب يعود لسببين رئيسين هما:

الحالة الأولى: عند تكليف الأستاذ تلامذته بذلك، لكن استجابة التّلاميذ منعدمة أو لا ترقى إلى المستوى المطلوب؛ فهذه الحال تنِم عن عجز عند التلاميذ من حيث توظيف الصّور البلاغية في تعبيرهم، إما بسبب عدم فهمهم للدّرس، وإما لعجز في توظيف المعارف البلاغية المتعلمة.

وأما الحالة الثانية فتعود إلى عدم مطالبة الأستاذ التلاميذ بإعطاء أمثلة تجسد الظّاهرة البلاغية المدروسة، فيقوم هو بهذا الدور بتقديم أمثلة جاهزة للتلاميذ، وهي حالة تنم عن تقصير الأستاذ في هذا الجانب من جوانب تدريس البلاغة.

- **استنتاج أحكام الخلاصة:**

المؤشّرات:

- **عدد الاستنتاجات التي تم تقديمها من طرف التلاميذ في مئة على العدد الإجمالي للاستنتاجات المقدمة من الأستاذ والتلاميذ.**

وعبر المعطيات المتعلّقة باستنتاج أحكام الخلاصة من قبل التّلاميذ في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، بلغ المتوسط الحسابي 04 والذي يمثّل المستوى قليلا، ذلك أنّ الاستحواذ الأكبر لهذا الدّور كان لصالح الأستاذ، باستنتاج أحكام الخلاصة وإملائها على

التلاميذ لتسجيلها على كرّاساتهم. وهذه الحصص تكشف عجز التلاميذ عن استنتاج أحكام الخلاصة، وتجدر الإشارة إلى أنّ الخلل في استنتاج التلاميذ لأحكام الخلاصة يقع في كثير من الأحيان حينما يتعلّق الأمر بالجوانب الفنيّة كبلاغة الصّور البيانيّة والمحسّنات البديعيّة.

2 نماذج عن وضعية بناء التّعلمات من حصص البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي:

- **نموذج عن وضعيّة بناء التّعلمات من حصص البلاغة في السّنة الأولى من مرحلة التّعليم الثانوي:**

النّشاط: الرّافد البلاغي /**الموضوع:** الاستعارة التّصريحيّة والمكنيّة
الأمثلة: قال تعالى (كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاس مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ) (1) سورة إبراهيم قال الحجّاج في خطبته: إنّي لأرى رؤوسا قد أينعت وحان قطافها حادثت بحرا بهرني أسلوب بيانه **قراءة الأمثلة:** **المناقشة:** الأستاذة: درسنا اليوم إذن هو الاستعارة المكنية والتّصريحية... قلنا المجاز المرسل لا يعتمد على المشابهة بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي.

الاستعارة هل تعتمد على المشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي؟

مناقشة المثال الثاني:

الأستاذة: لاحظ المثال الثاني: إني لأرى رؤوسا قد أينعت، ما معنى كلمة أينعت؟

التلاميذ: أثمرت . أنضجت.

الأستاذة: نعم، من يشرح لي الصّورة؟ أين المشبه وأين المشبه به؟ ما العلاقة بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي في هذه الصّورة؟

تلميذ: شبه الرّؤوس بالثّمار.

الأستاذة: نعم الرّؤوس هي الثّمار التي تنضج، جيد، وأتى بإحدى لوازم الثّمار التي هي أينعت.

هذه القرينة لفظية دالّة على المعنى المجازي...

هذا النّوع من أنواع الاستعارة يسمى بالاستعارة...؟

التلميذ: المكنيّة.

الأستاذة: المكنيّة.

استنتاج الخلاصة:

الأستاذة: ما هي الاستعارة المكنيّة؟

تلميذة: هي تشبيه حذف فيه المشبه به وترك أحد صفاته.

الأستاذة: هي تشبيه حذف فيه المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه أو قرينة دالّة عليه.

كذلك؟

تلميذ: ما ذكر المشبّه وحذف المشبّه به.

الأستاذة: نعم ما ذكر المشبّه وحذف المشبّه به مع ترك قرينة دالة....

كتابة الخلاصة على السّبورة من طرف تلميذة.

الأستاذة: مثال؟

تلميذة: الجوع طوى بطني..

يتّضح من الدّرس السّابق الذي يمثّل نموذجا عن واقع تعليم البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي من حيث وضعيّة بناء التّعلمات عدّة أمور فيما يلي:

عدم اعتِماد الطّريقة النّصية والاعتماد بدلها على الطّريقة الاستِقرائية إذ أخذت الشّواهِد مِن مصادر أخرى (القران والخطب والنثر).

الاعتماد على أسلوب الحوار عبر طرح الأسئلة وتعزيز الإجابات أو التّعقيب عليها.

تقسيم الدّرس إلى مراحل للتّدرج بالتلاميذ في سير الدّرس البلاغي.

الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة عبر مناقشة المثال ثم استنتاج حكم الخلاصة التي يتضمّنها

غياب المهارات الفنيّة لعدم نقد الظّواهر البلاغية فلم يطلب من التّلميذ إبداء رأيه وعدم الموازنة بين التّعابير وعدم المفاضلة بين الأدباء.

تراعي أسئلة التّقويم التّكويني المجال المعرفي، وظهور فليل لأسئلة التّقويم التّكويني في المجال الوجداني، وعدم ظهور المجال المهاري، فأحيانا يطرح الأستاذ سؤالا شاملا بمعنى

تتداخل فيه كل المجالات، لنوع الظّاهرة وعلاقتها وبلاغتها، فلا يلقى أدنى استجابة عليه، ولذلك يضطرّ الأستاذ إلى تبسيط السّؤال، للتّدرج بالتّلاميذ ودفعهم إلى الإجابة.

التّعقيب على إجابات التّلاميذ بدرجة متوسطة، لسلبيّة بعض إجابات التلاميذ.

لم يلحظ تصحيح الأخطاء اللغويّة في هذا الجزء من وضعية بناء التّعلمات.

إجابات التلاميذ الصّحيحة الإيجابية قليلة موازنة بإجابات التّلاميذ الصّحيحة السّلبية وإجاباتهم الخاطئة.

لوحظ كثيرا إعطاء التّلاميذ أمثلة على الظّاهرة البلاغيّة مقارنة بالأمثلة التي قدمها الأستاذ.

لوحظ كثيرا استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التّلاميذ إذ تمكنوا من استنتاج جل أحكام الخلاصة.

- **نموذج عن وضعية بناء التعلمات من حصص البلاغة في السّنة الثانية من مرحلة التّعليم الثّانوي:**

مجريات الدرس
الوجدة: نشاط النثر /النشاط: الحركة العلمية وأثرها على الفكر واللغة ثانيا: الرافد البلاغي /الموضوع: القصر باعتبار الحقيقة والواقع الأمثلة: عد إلى النّص وتأمّل قول الكاتب: - لكن هذا العلم لم ينضج ويتوسّع إلا في العصر العباسي

- إنّما الرّزّاق هو الله.

- إلى الله أشكو لا إلى النّاس

- ما الأرض ثابتة بل متحركة.

- (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)سورة الفاتحة (5)

- ما شاعر إلا علي.

- (وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ) (144) سورة آل عمران.

الأستاذة: من يقرأ الأمثلة؟

قراءة الأمثلة من طرف تلميذة ثم الأستاذة.

المناقشة:

إلى من ألحق نضج هذا العلم؟

تلميذة: العصر العباسي.

الأستاذة: ألحق الكاتب نضج وتوسع هذا العلم إلى العصر العباسي. شكرا لك.

بمعنى أن نضج وتوسع هذا العلم اقتصر فقط على العصر العباسي .....

عندما نقول اقتصر نضج هذا العلم وتوسّع بالعصر العباسي، أين هو المقصور والمقصور عليه؟

التلاميذ: سكوت.

الأستاذة: انتبه معي، عندما قصر أو خصّص الشّاعر تطوّر وتوسّع هذا العلم خصه بالعصر العباسي لاغيا كل العصور.....

أين هو المقصور وأين هو المقصور عليه؟

اختص ماذا بماذا؟

اختص شيء بشيء ما هو الشيء الأول وما هو الشيء الثاني؟

تفاعل التلاميذ:

تلميذة اختص توسع العلم بالعصر العباسي

الأستاذة: بمعنى أنّ هناك شيئين أحدهما اختص بالآخر

الأستاذة: ما هو الأول؟

تلميذة: توسع العلم.

الأستاذة توسع العلم، اختص بماذا؟

التلاميذ: بالعصر العباسي.

الأستاذة: جيد.....أين هو المقصور وأين هو المقصور عليه؟

تلميذة: توسع العلم هو المقصور والعصر العباسي هو المقصور عليه.

استنتاج الخلاصة:

الأستاذة: ما هو تعريفه من خلال المثال الأول

هو أن يختص؟

التلاميذ شيء بشيء آخر

الأستاذة: جيد سجلوا.

الأستاذة: عندما أقول توسّع هذا العلم في العصر العباسي. ما الفرق بينها وبين عندما

أقول إنّ هذا العلم لم ينضج ولم يتوسع إلا في العصر العباسي؟

التلاميذ: الشرط . التفضيل

الأستاذة: ليس أسلوب شرط

تلميذة: أستاذة التّأكيد

الأستاذة: يؤكّد لنا المعنى، بمعنى أنّ أسلوب القصر هو أسلوب من أساليب؟

التلاميذ: التّأكيد

الأستاذة: لأن فيه تأكيد وأنّه لم ينضج في بقية العصور، نفى تطوره في بقية العصور وأكّد تطوره في العصر العباسي

تعريف أسلوب القصر

هو أسلوب من أساليب التّوكيد، وهو أن يختص شيء بشيء آخر يسمى الأول مقصورا والثاني مقصورا عليه

المقصور والمقصور عليه يسميان ماذا؟

التلاميذ: سكوت

الأستاذة: الطّرف الأول والطرف الثاني

بمعنى أنّ أسلوب القصر له ماذا؟

التلاميذ: طرفان

الأستاذة: هو المقصور والمقصور عليه يسمى كل منهما طرفا القصر...

يتّضح من الدّرس السّابق الذي يمثل نموذجا عن واقع تعليم البلاغة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي من حيث وضعيّة بناء التّعلمات عدّة أمور فيما يلي:

لوحظ قليلا اعتماد الطّريقة النّصية واعتماد بدلها في جلّ الدرس الطّريقة الاستقرائية إذ أخذ المثال الأول من النّص التّواصلي وأخذت باقي الأمثلة مِن مصادر أخرى.

كما لوحظ كثيرا الاعتماد على أسلوب الحوار عبر طرح الأسئلة وتعزيز الإجابات أو التّعقيب عليها.

لوحظ كثيرا تقسيم الدّرس إلى مراحل للتّدرج بالتّلاميذ في سير الدّرس البلاغي، مع الإشارة إلى أنّه تمّ إغفال التّقويم القبلي في هذه الحصّة.

لوحظ كثيرا الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة عبر مناقشة المثال ثم استنتاج أحكام الخلاصة التي يتضمّنها.

لم يلحظ نقد الظّواهر البلاغيّة فلم يطلب من التّلميذ إبداء رأيه

ولوحظ كثيرا اعتماد الموازنة بين التّعابير وذلك من خلال إعادة صياغة التّركيب في شكله العادي ليتّضح الفارق في المعنى الذي حملته الظّاهرة البلاغيّة.

ولم يلحظ المفاضلة بين الأدباء.

ولوحظ كثيرا أسئلة التّقويم التّكويني تراعي المجال المعرفي وظهور فليل لأسئلة التّقويم التّكويني في المجال الوجداني وعدم ظهور المجال المهاري.

لوحظ قليلا التّعقيب على إجابات التّلاميذ، رغم سلبية إجابات التلاميذ وذلك لنوع الأسئلة التي تقتضي إجابة سلبية.

ولم يلحظ تصحيح الأخطاء اللغوية في هذه الحصة.

لوحظ بدرجة متوسطة كل من إجابات التّلاميذ الصّحيحة الإيجابية والسلبية، كما لوحظ قليلا إجاباتهم الخاطئة.

لم يلحظ في وضعيّة بناء التّعلمات في هذه الحصة، إعطاء التّلاميذ أمثلة على الظّاهرة البلاغيّة، وهذا ليس بسبب عجز التّلاميذ عن ذلك وإنّما بسبب عدم مطالبة الأستاذة التّلاميذ بتقديم أمثلة.

لوحظ قليلا استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التّلاميذ، إذ أملت الأستاذة استنتاج جل أحكام الخلاصة.

- **نموذج عن وضعيّة بناء التّعلمات من حصص البلاغة في السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم الثانوي:**

الموضوع: بلاغة الاستعارة.
الأمثلة: - قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (بني الإسلام على خمس) قال الحجاج - إنّي لأرى رؤوسا قد أينعت وحان قطافها وإني لقاطفها - وأقبل يمشي في البساط فما درى أ إلى البحر يمشي أم إلى البدر يرتقي - قال الله تعالى (وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا) **المناقشة:** الأستاذ: قال تعالى (وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا) الأستاذ وَاشْتَعَلَ شَيْب الرَّأْس تلميذة نفسه

الأستاذ طبعا لكن المعنى يختلف. سلمكم الله حينما تقولون وعافاكم:

وَاشْتَعَلَت البيت نارا ـ وَاشْتَعَلَت نار البيت

إذا قلنا وَاشْتَعَلَت البيت نارا اشتد واشْتَعَلَ كل أجزائه وأحرق البيت بأكمله، وأما إذا قلنا وَاشْتَعَلَت نار البيت يعني أنّ النّار مشتعلة في جهة من الجهات، وهنا يدل على أنّ النّبي زكريا بلغ من العمر عتيا، فالشّيب قد غزى رأسه كله، ولم يأت الشّيب إلى بعض رأسه، لأن الصّغير قد يأت إليه شيب قليل .... فينقلب من مسود إلى مبيض فهذه لا تكون إلا في شخص قد بلغ من العمر عتيا

كتابة الخلاصة

من يعرف لنا الاستعارة المكنيّة الاستعارة التّصريحيّة باختصار؟

تلميذة: هي تشبيه حذف المشّبه به وصرح بالمشبّه

الأستاذ: صحيح

تلميذة تكتب على السّبورة تعريف الاستعارة وأقسامها

بلاغة الاستعارة.

الأستاذ: البلاغة أو الأثر يوجد التجسيم وعندنا التشخيص.

تقول الوقت كالسّيف

الوقت شيء محسوس أو شيء معنوي

التلاميذ: معنوي

الأستاذ: فإن شبّهنا المعنوي بالمحسوس فإنّ البلاغة هي التّجسيم؛ يعني أعطيناه خاصيّة من خصائص الأشياء الماديّة مثلا الوقت نهر

التّجسيم نقل المعنوي إلى شيء محسوس وإعطائه شيئا من خصائصه، الوقت كالسّيف

بكت السّماء، السّماء جماد، إعطاء الجماد شيئا من خصائص الإنسان.

نسميه التشخيص أي أصبحت شخصا السّماء لا تبكي الإنسان هو الذي يبكي

نقول مثلا اضمحلّت الفضيلة وذهب ريحها

أعطيناها خاصية الرائحة وأعطيناها خاصية الاضمحلال، وهذه لا تكون

وهناك بلاغة أخرى والكل يعرفها تقوية المعنى وتوضيحه.

تسجيل أحكام الخلاصة: ....

يتّضح من الدّرس السّابق الذي يمثّل نموذجا عن واقع تعليم البلاغة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي من حيث وضعيّة بناء التّعلمات عدّة أمور فيما يلي:

عدم اعتِماد الطّريقة النّصية والاعتماد بدلها على الطّريقة الاستِقرائية، إذ أخذت الشّواهِد مِن مصادر أخرى (القران والكريم الحديث النبوي والخطب والنثر).

لوحظ بدرجة متوسطة الاعتماد على أسلوب الحوار، فتارة يعتمد الأستاذ الحوار عبر طرح الأسئلة وتعزيز الإجابات أو التّعقيب عليها وتارة يعتمد الإلقاء.

لوحظ بدرجة متوسطة تقسيم الدّرس إلى مراحل للتّدرج بالتّلاميذ في سير الدّرس البلاغي إذ تمّ حذف الوضعيتين الأولى والثالثة بمراحلهم.

الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة عبر مناقشة الأمثلة ثم استنتاج أحكام الخلاصة.

لم يلحظ نقد الظّواهر البلاغيّة فلم يطلب من التّلميذ إبداء رأيه.

لوحظ اعتماد الموازنة بين التّعابير، وذلك عبر إقامة موازنة التّركيب بالتركيب الأصل، لتوضيح المعنى البلاغي.

تراعي أسئلة التّقويم التّكويني المجال المعرفي، وظهور قليل لأسئلة التّقويم التّكويني في المجال الوجداني وغياب المجال المهاري.

التّعقيب على إجابات التلاميذ بدرجة متوسطة.

لم يلحظ تصحيح الأخطاء اللغوية، فكما هو ملاحظ منعدم في هذا الجزء من وضعية بناء التعلمات.

لوحظ إجابات التلاميذ الصّحيحة الإيجابية قليلة موازنة بإجابات التلاميذ الصّحيحة السلبيّة وإجاباتهم الخاطئة.

لم يلحظ إعطاء التّلاميذ أمثلة على الظّاهرة البلاغيّة، بسبب عدم مطالبة الأستاذ التّلاميذ بذلك، فكثير من الأمثلة في هذه الحصّة قدمها الأستاذ.

لوحظ بدرجة متوسطة استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التلاميذ، إذ تمكّن التّلاميذ من استنتاج تعريف الاستعارة بنوعيها، وقام الأستاذ بإملاء بلاغة الاستعارة.

المبحث الرابع: تحليل وضعيّة إحكام موارد المتعلم وضبطها في مرحلة التّعليم الثّانوي.

1 عرض معطيات تحليل وضعيّة إحكام موارد المتعلم ومناقشتها.

تلي هذه الوضعيّة وضعيّة بناء التّعلمات، وهي تعنى بالتّقويم التّحصيلي لتعلّمات التّلاميذ، من أجل التّأكّد من تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة، وحسب مناهج التّعليم الثانوي فإن هذه الوضعيّة تمرّ بثلاث مجالات؛ هي:

– مجال المعارف: يتمّ في هذا المجال تقديم مجموعة من الأمثلة اللغوية؛ جمل أو آيات قرآنية أو أبيات شعرية.. ويطلب من التلميذ الإجابة عن السّؤال من خلال هذه الأنماط اللغوية.

- مجال المعارف الفعليّة: إذ يطلب فيها من التّلميذ توظيف ما تعمله من ظواهر بلاغيّة في جمل من إنشائه.

- مجال إدماج أحكام الدّرس: يطلب انتاج نص من طرف كل تلميذ، بحيث يوظّف فيه ما تعلمه من ظواهر بلاغية.

تزوّد هذه المرحلة التلاميذ بالتّغذية الرّاجعة وتكشف لهم عن مدى فهمهم الدّرس، إذ توضّح لكلّ من الأستاذ والتّلميذ نقاط القوّة والضّعف، فيعمل الأستاذ عبر ما تحقّق له من نتائج وما بدا من نقائص على تطوير أسلوبه لتدارك النّقائص.

ولتحقيق الغاية من استثمار موارد المتعلم في تعليم البلاغة، ينبغي أن تعكس أسئلة التّقويم أهداف الدّرس التّعليميّة.

وفيما يلي عرض معطيات وضعيّة إحكام موارد المتعلم وضبطها ثم مناقشتها.

- **عرض المعطيات:**

والجدول الموالي يوضّح المعطيات الخاصّة بوضعيّة إحكام موارد المتعلم وضبطها من حيث مجالاتها وانعكاس أسئلتها لأخداف تعليم البلاغة التعليمية:

موارد المتعلم وضبطها	البنود:	لوحظ تماما	لوحظ كثيرا	لوحظ بدرجة متوسط	لوحظ قليلا	لم يلحظ	المتوسط الحسابي.	الملاحظة
مستويات التقويم	استثمار موارد المتعلم في مجال المعارف	47,62 %	14,29 %	09.52 %	04,76 %	23,81 %	02,42	لوحظ كثيرا

	استثمار موارد المتعلم في مجال المعارف الفعلية	38.46 %	%00	07.69 %	%00	53.85 %	03,30 لوحظ بدرجة متوسطة.
	استثمار موارد المتعلم في مجال إدماج أحكام الدرس	38.46 %	%00	%00	%00	61.54 %	03.46 لوحظ بدرجة متوسطة.
الأسئلة	الأسئلة تعكس أهداف الدرس	42.86 %	%00	28.57 %	%00	28,57 %	02,71 لوحظ بدرجة متوسطة

- **مناقشة المعطيات:**

- **في مجال المعارف:**

المؤشرات:

- **عدد الأمثلة التي اختبر فيها التلاميذ في مئة على العدد خمسة.**

وعبر المعطيات المتعلقة بمجال المعارف ضمن استثمار موارد المتعلم في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي بلغ المتوسط الحسابي 2.42 والذي يمثل المستوى كثيرا.

لم يلحظ استثمار موارد المتعلم في مجال المعارف في23,81%من الحصص أي خمس حصص؛ بسبب إغفال وضعية إحكام موارد المتعلم.

يتبين من المعطيات حضور هذا المجال في جل الحصص عدا الحصص التي تم فيها إغفال وضعية إحكام موارد المتعلم وضبطها.

- **في مجال المعارف الفعلية:**

المؤشرات:

- **عدد الجمل التي طلب إنشاؤها من طرف التلاميذ في مئة على العدد خمسة.**

وعبر المعطيات المتعلّقة بمجال المعارف الفعليّة ضمن استثمار موارد المتعلم في تعليم البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي، بلغ المتوسط الحسابي 3.30 والذي يمثّل المستوى متوسط، علما أنّ كل حصص السّنة الثالثة غير معنية بهذا البند الخاص بمجال المعارف الفعلية.

- **في مجال إدماج أحكام الدرس:**

المؤشرات:

- **مطالبة التلاميذ باستثمار ما درسه في نص من إنشائه.**

وعبر المعطيات المتعلّقة بمجال إدماج أحكام الدّرس ضمن استثمار موارد المتعلم في تعليم البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي، بلغ المتوسط الحسابي 03.46 والذي يمثّل المستوى متوسذ، وتجدر الإشارة إلى أنّ كل حصص السّنة الثالثة غير معنية بهذا البند الخاص بمجال إدماج أحكام الدّرس.

- **أسئلة التّقويم تعكس أهداف الدّرس التّعليميّة:**

المؤشرات:

- **عدد الأهداف التي عكستها الأسئلة في مئة على العدد الإجمالي للأهداف التّعليميّة.**

وعبر المعطيات المتعلّقة بأسئلة التّقويم من حيث إنّها تعكس أهداف الدّرس التّعليميّة ضمن استثمار موارد المتعلم في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي، يظهر أن المتوسط الحسابي بلغ: 02.71 والذي يمثل المستوى متوسط، إذ تتطابق الأسئلة مع أهداف المجال المعرفي ولا تعكس أهداف المجال الوجداني، وأحيانا لم تعبر عن الهدف إلا من حيث إنّها ذات علاقة بالموضوع، إذ أهداف الدّرس تنتمي إلى المجال الوجداني في حين أنّ الأسئلة تعبّر عن المجال المعرفي، فمثلا في درس الكناية في السّنة الثّالثة الهدف من وراء هذا الدّرس هو: بلاغة الكناية، والسّؤال المطروح على التّلاميذ في حصتين كان حدّد نوع الكناية؟

وربما هذا الخلل ناتج عن صعوبة الإجابة عن هذه الأسئلة لدى طرفي العملية التّعليمية، لما تحتاجه من جهد ودراية بفنون الكلام، وما يصاحب ذلك من وقت في التّبصر في التّراكيب البلاغيّة لاستجلاء معانيها، ومن ثمّ إدراك بلاغتها، فلا غرابة من أن يلقى الأستاذ نفسه أمام إشكال حينما يطرح هذه الأسئلة على تلامذته..... فيلجأ إلى تبسيط السّؤال ليتدارك به هذا الإشكال.

ومما تقدم يظهر الخلل عندما يتعلق الأمر بالمجال الوجداني، ويبقى عدم توافق أسئلة التقويم مع الأهداف التّعليميّة عامل آخر من العوامل التي تؤثّر سلبيّا على تعليميّة البلاغة.

2 نماذج عن وضعية استثمار موارد المتعلم وضبطها في حصص البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي:

- **نموذج عن وضعية استثمار موارد المتعلم وضبطها من حصص البلاغة في السّنة الأولى من مرحلة التّعليم الثّانوي:**

الموضوع: المجاز اللغوي
في مجال المعارف: **حدّد التّعابير المجازية فيما يأتي:** **قال نزار قباني:** أنا متعب ودفاتري تعبت معي هل لدفاتري يا ترى أعصاب؟ إن القصيدة ليس ما كتبت يدي لكنها ما تكتب الأهداب **وقال آخر:** وقد نظرت بدر الدّجى ورأيتها فكان كلانا ناظرا وحده بدرا نثر الخطيب الدرر– قتل الكسلان الوقت – حارب الإسلام الجهل. **في مجال المعارف الفعلية:** استعمل الكلمات الآتية استعمالا مجازيا في جمل مفيدة: –البحر – القمر – الليل – الشمس – الصبح – الأزهار. **في مجال إدماج أحكام الدرس:** قمت برحلة سياحية، وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك. – أخبره يما شاهدت من مناظر نالت إعجابك مستخدما المجاز اللغوي في تعابيرك.

يتّضح من النّموذج الخاص بوضعيّة استثمار موارد المتعلم وضبطها الخاصّة بتعليم البلاغة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي استثمار موارد المتعلم في كل المجالات؛ مجال المعارف، ومجال المعارف الفعلية، ومجال إدماج أحكام الدّرس، فطلب من التّلميذ في المجال الأول تحديد التّعابير المجازيّة في التّراكيب اللغويّة المعطاة، وطلب منه في المجال الثّاني استعمال الكلمات المقدّمة استعمالا مجازيا في جمل مفيدة، في حين طلب من التلميذ كتابة نص على شكل رسالة يعبر فيها عن مناظر سياحية شاهدها أثناء قيامه برحلة.

والملاحظ على الأسئلة أنها تعكس أهداف الدّرس، فالهدف من هذا الدرس هو:

- أن يتعرّف المتعلّم على معنى المجاز اللغوي واستعمالاته.

- فالهدف ينتمي إلى المجال المعرفي وهو يعكس الأسئلة: **حدد التعابير المجازية** – استعمل الكلمات الآتية استعمالا مجازيا في جمل مفيدة: – ... مستخدما المجاز اللغوي في تعابيرك. تنتمي إلى المجال المعرفي

- **نموذج عن وضعية استثمار موارد المتعلم وضبطها من حصص البلاغة في السنة الثانية مرحلة التعليم الثانوي:**

إحكام موارد المتعلم وضبطها مستوى: الثانية
في مجال المعارف: 1. حدّد تجاهل العارف فيما يأتي من النّصوص: – قال الله تعالى عن محاورة إبراهيم عليه السّلام مع قومه: ((قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ (71) قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ (72) أ)) سورة الشعراء. – وقال تعالى: ((هَذِهِ النَّارُ الَّتِي كُنْتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ (14) أَفَسِحْرٌ هَذَا أَمْ أَنْتُمْ لَا تُبْصِرُونَ (15))) سورة الطور

- قال الشّاعر إيليا أبو ماضي عن مفاجأة الموت للإنسان:

هكذا نموت وتنقضي أحلامنا في لحظة وإلى التّراب نصير؟

قال الشّاعر:

- ألمح برق سرى أم ضوء مصباح أم ابتسامتها بالمنظر الصّاحي؟

2. في مجال المعارف الفعلية:

- أكتب بعض الجمل من إنشائك

في مجال إدماج أحكام الدرس:

3. أكتب فقرة توظف فيها تجاهل العارف حيث تعالج فيها خلقا حميدا.

يتّضح من النّموذج الخاص بوضعيّة استثمار موارد المتعلم وضبطها الخاصّة بتعليم البلاغة في السّنة الثانية من التّعليم الثّانوي استثمار موارد المتعلم في كل المجلات؛ مجال المعارف، ومجال المعارف الفعلية، ومجال إدماج أحكام الدّرس، فطلب من التلميذ في المجال الأول تحديد تجاهل العارف في النّماذج المدرجة، وطلب منه في المجال الثاني كتابة بعض الجمل من إنشائه، في حين طلب منه في المجال الثالث كتابة فقرة يوظف فيها تجاهل العارف.

والملاحظ على الأسئلة أنها تعكس أهداف الدّرس بدرجة متوسطة، فالأهداف التعليمية من هذا الدرس هي:

- أن يدرك بلاغة تجاهل العارف.
- أن يوظف تجاهل العارف في تعبيره.،

فالهدف الأول من هذا الدرس ينتمي إلى المجال الوجداني ولم تثر أسئلة على بلاغة تجاهل العارف، في حين أن الهدف الثاني ينتمي إلى المجال المعرفي، إذ طلب من التلميذ توظيف تجاهل العارف في جمل ثم في فقرة وكان هذا في المجالين الثاني والثالث.

- **نموذج عن وضعية استثمار موارد المتعلم وضبطها من حصص البلاغة في السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي:**

إحكام موارد المتعلم وضبطها مستوى: الثالثة الموضوع: بلاغة المجاز العقلي والمرسل.
عين نوع المجاز في الأمثلة التالية مع ذكر العلاقة التي تحكمه: **قال تعالى** (وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانُ ابْنِ لِي صَرْحًا لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ) سورة غافر (36) - من سره زمن ساءته أزمان. - تحطمنا الأيام - ازدحمت شوارع المدينة - نشط نشاطك. - وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ (13) سورة القمر. - لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ (43) سورة هود - كان المنزل عامرا - فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ (17) سورة العلق - (إِنَّكَ إِنْ تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا (27) سورة نوح

يتّضح من النّموذج الخاص بوضعيّة استثمار موارد المتعلم وضبطها الخاصّة بتعليم البلاغة في السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي استثمار موارد المتعلم في مجال المعارف، فطلب من التلميذ تعيين نوع المجاز في الأمثلة المدرجة مع ذكر العلاقة التي تحكمه، فالسّؤال يحوي شقين (فعلين) كلاهما ينتميان إلى المجال المعرفي.

والملاحظ على الأسئلة أنها تعكس بعض أهداف درس البلاغة، فالأهداف التعليمية من هذا الدرس هي:

- أن يتذكر المجاز العقلي والمرسل.
- يحلل علاقات المجاز العقلي المرسل.
- يتذوق بلاغة المجاز العقلي والمرسل.

فالسّؤال يعكس الهدفين الأوّل والثّاني، ولا يعكس الهدف الثالث، إذ الهدف (يتذوق بلاغة المجاز العقلي والمرسل) لا أثر له في السّؤال؛ إذ لم يدرج في السؤال بيان بلاغة المجاز ثم إن الهدف ينتمي إلى المجال الوجداني والسّؤال(عين نوع المجاز في الأمثلة التالية مع ذكر العلاقة التي تحكمه) ينتمي إلى المجال المعرفي.

المبحث الخامس: العوامل المؤثرة سلبا في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي.

رغم الجهود المبذولة والإيجابيات المحقّقة التي يجب تفعيلها أكثر ليكون تدريس البلاغة في المستوى المطلوب، إلا أنّ هناك عدة عوامل تعيق تدريسها، تتعلّق بعناصر العملية التّعليميّة التعلميّة (المعلم، المتعلم، المنهج) عوامل يتداخل بعضها ببعض، تؤدي إلى عدم نجاعة تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي، وأبرز هذه العوامل ما يلي:

- **عدم وضوح الأهداف التّعليمية للتّلاميذ:** بسبب إغفال الأستاذ مناقشة الأهداف مع التّلاميذ في بداية الدّرس. ولعلّ هذا ما يؤدّي إلى أنّ المتعلمين سيشعرون بأنّ الهدف من

دراسة تلك الظّواهر البلاغيّة لا يتعدى غايتهم في النّجاح وينسون أنها وسيلة، وبذلك فإن جهل المتعلمين بالأهداف أو غموضها يجعلهم يقصرون في تعلمها ويعانون من الضّعف في تلك المادة[1] فلا شكّ أنّ إعلام التلاميذ بالأهداف ييسر الكثير من فرص تحقيقها، فلا مانع من أن تحظى الأهداف بمكانة في أثناء بداية الدّرس البلاغي. إلا حاجة لمزيد من الوقت لمناقشتها مع التلاميذ، علما وأن الجهد المبذول في صياغتها لا يحتاج كثيرا من جهد الأستاذ، إذ إنّ الأهداف التّعليميّة تمّ تحديدها في التّدرجات السّنوية بداية من الموسم الدّراسي 2019/2018. فيمكن للأستاذ الاستعانة بها أو تعديلها بما يراه الأنسب لخدمة درسه. فمن منطلق وظيفي تعدّ عمليّة تحديد الأهداف وشرحها للتّلاميذ عمليّة أساسية في بناء الدّرس بل وتسهم في مساعدة التّلاميذ على صياغة أهدافهم وتقديم الوسائل والأدوات التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم وتقويمها، وإنّ إعلام التّلاميذ بالأهداف يساعدهم على تعريف ما هو متوقّع منهم، ويسهّل عليهم عمليّة الرّبط بين ما يتعلمونه في الصّف، وما يواجهونه في حياتهم خارج الصّف، وذلك يزيد من اهتمامهم بما يتعلّمون ويستحضر نشاطهم[2]

- **صعوبة تطبيق طريقة النّص الأدبي في تدريس البلاغة:** إذ مازال بعض المدرّسين يتبنّون الطّريقة الاستقرائيّة في تدريس البلاغة، فيتمّ اقتباس الشّواهد البلاغيّة من مصادر أخرى عوض النص المبرمج لذلك. "ولا يمكن للبلاغة أن تؤدي وظيفتها وتحقق غايتها المثلى... إلا إذا كاملنا بينها وبين الأدب، فيكون الأساس الذي يقوم عليه تدريسها هو عرض النّصوص الأدبيّة البليغة، واستنباط ما فيها من جمال، وجعلها وسيلة تعمل على تكوين الذّوق الأدبي، وإدراك مظاهر الجمال في النّصوص الأدبيّة، بتبصير الطلبة بما فيها

---

[1] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ص239 و240.

[2] ينظر حسن شحاتة: استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ط2، 1431هـ . 2006م، ص248.

من نواحي القوة والإبداع وإشراكهم في تحليلها ونقدها وموازنتها بغيرها"[1] فالرّافد البلاغي يساعد التّلميذ على مناقشة معطيات النّص وكشف أسراره الفنيّة، وطريقة من الطّرائق التي تسهّل عليه التّعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، و تمكّنه في النّهاية من امتلاك الملكة النّصيّة أي القدرة على فهم النّصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.[2]

- **إهمال الأستاذ لبعض المهارات الفنيّة في تدريس البلاغة:** إذ لا يطلب من المتعلم نقد الأمثلة التي تحوي ظاهرة بلاغيّة معينة، بإبداء رأيه فيها أو موازنتها بأخرى وإنّما يتمّ الاكتفاء بشرح المثال وتعيين اللون البلاغي فيه من دون مراعاة رأي المتعلم وحكمه على النّصوص لتنمية تذوّقه الفني، وغياب هذه المهارات أبرز الأسباب في وقوع الخلل القائم في تعليميّة البلاغة، فتمرّن التّلاميذ على هذه المهارات هو الذي يكسبهم تذوّق التّعابير البليغة ومن ثم محاكاتها والنّسج على منوالها. فما جدوى من توافر جلّ المراحل التّعليميّة من تقويم واستنتاج للخلاصة وقد غاب محور البلاغة المتمثّل في مهاراتها الفنيّة، فيتخرج التلميذ من هذه المرحلة ولم يمتلك ما يمكّنه من تذوّق النّصوص الأدبيّة والتّمييز بين جيدها ورديئها، وهذا لعدم الاهتمام بالموازنة بين التّعابير ونقدها والمفاضلة بين الأدباء، فهذه المهارات هي التي تنمّي التّذوق الفني لدى المتعلمين.

- **عدم شمولية الأسئلة البنائيّة:** من خلال الاعتماد شبه التّام على المجال المعرفي وإغفال المجالين الآخرين، وتعدّ قلّة المجال الوجداني في الأسئلة البنائيّة انعكاسا لإغفال الأثر البلاغي والسّر الجمالي في دراسة الظّواهر البلاغيّة في هذه المرحلة، وناتج كذلك عن قلّة أو انعدام المهارات الفنيّة من نقد النّصوص وموازنتها، إذ الأحكام الفنيّة لا تعتمد على حقائق ثابتة، وهو ما يتعسّر على التّلاميذ، ولهذا فهي تتطّلب من التلميذ خبرة بالنّصوص البليغة،

---

[1] طه حسين الدليمي، وسعاد محسن الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص107.

[2] ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص18.

ويتطلّب منه وقتا طويلا لاستظهار قدراته واستثمار مكتسباته في الإجابة عن أسئلة من هذا المجال، كالأثر البلاغي والسِّر الجمالي.. فرفعا لكل هذا يتم طرح سؤال أو اثنين مع إعطاء إجابة جاهزة لا تمتّ لخبرة التلميذ بصلة، ليس لأنه لم يوجه له السّؤال وإنّما كان دوره سلبيا في الإجابة عن هذه الأسئلة.

- **سلبيّة إجابات التّلاميذ:** إذ بدت إجابات التّلاميذ في جلّ الحصص سلبيّة محدّدة في كلمة مثل: نعم أو لا، أو كلمتين متمثّلة في اسم الظّاهرة البلاغيّة، مثل: استعارة تصريحيّة أو استعارة مكنيّة، أو أسلوب إنشائي أو أسلوب خبري أو في الغرض البلاغي، مثل: غرضه المدح أو غرضه إنكاري...فلا يبدي التّلميذ شرحا لهذه الظّاهرة، لأنّه يفتقر لمكتسبات قبليّة تشفع له بأن يشرح الظّاهرة وبيّن الأثر البلاغي والسّر الجمالي.

وتشترك في هذا الخلل عناصر العملية التّعليميّة؛ فمنها ما يتعلّق بالأستاذ ومنها بالتّلميذ وأخرى بالمنهاج.

- الأستاذ: له أثر واضح حينما يلجأ إلى الإكثار من الأسئلة البنائيّة التي تقتضي إجابة محدودة تظهر في كلمة أو كلمتين، فعبر هذه الأسئلة يحاول الأستاذ استدراج التّلميذ وجره إلى الإجابة، وبذلك فهو يحدّ من فاعليّة إجابات التّلاميذ ولا ينمّي لديهم المهارات الفكريّة والفنيّة كالتّحليل والتّفسير والموازنة.

- التلميذ: يتعلّق الأمر في كثير من الأحيان بعجز التّلميذ لأن يعبر بطلاقة عما تحتويه الظّاهرة البلاغيّة من معانٍ، لأنّه لا يملك رصيدا لغويا مدعّما بالخِطابات البليغة يمكنه من الإجابة بفاعلية، فهو لا يستطيع أن ينقد الظّواهر البلاغيّة ويوازن بين التّعابير ويفاضل بين الأدباء.

- قصور المنهاج في المراحل التعليمية: فالتّلميذ الذي تكون استجابته محدودة ليس لها أثر إلا في تحديد المصطلح أو نوعه، بسبب ما يعانيه من افتقار لمخزون معرفي من النّصوص

البليغة، يرجع كذلك إلى قصور المنهاج في المراحل التّعليميّة المختلفة من حيث الاهتمام بحفظ النّصوص البليغة.

– عدم اكتفاء الزّمن المخصّص للرّافد البلاغي؛ فبعض الدّروس لا تكفيها ساعة واحدة، لإتمام الدّرس بجميع مراحله، فيضطرّ الأستاذ إلى تكملة الدّرس في حصة ثانية، وقد لا يتمكّن بالحصة المضافة مع ذلك من الوصول إلى مرحلة استثمار موارد المتعلم وضبطها، لتقويم تعلّمات التّلاميذ، مما يجعل التّطبيق واجبا منزليا يصحّح في حصة أخرى أو التّخلي في بعض الحصص عن هذه المرحلة بالكامل.

ملخص الفصل:

ظهر من خلال هذا الفصل عدّة أمور إيجابيّة كانت نتاج جهد القائمين على العملية التّعليميّة التّعلّميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، أبرزها: تقسيم الدّرس إلى مراحل تعليميّة، لتتم مجريات الدّرس في تسلسل منطقي منظّم يساعد التّلاميذ على فهم وضعيّات التّعلم التي يمرون بها في بناء تعلّماتهم البلاغية، بالإضافة إلى اعتماد الحوار لاستثارة التّلاميذ في بناء تعلماتهم بأنفسهم، كما بدت الإجابات الخاطئة قليلة أو منعدمة في بعض الحصص.

كما أنّ هناك عدة عوامل تؤدّي إلى عدم نجاعة تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي، أبرزها: عدم وضوح الأهداف التّعليميّة للتّلاميذ، وصعوبة تطبيق طريقة النّص الأدبي في تدريس البلاغة، وإهمال الأستاذ لبعض المهارات الفنيّة في تدريس البلاغة، وعدم شمولية الأسئلة البنائية، وذلك للاعتماد شبه التّام على المجال المعرفي وإغفال المجالين الآخرين، وسلبيّة إجابات التلاميذ.

خاتمـــــة

في ختام هذه الدّراسة التي سعت إلى تقويم واقع تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي في الجزائر، من حيث أهدافها ومحتواها في الكتب المدرسية وتدريسها، نلخص أهم النّتائج المتوصّل إليها فيما يلي:

الأهداف:

- عدم شمول أهداف البلاغة الخّاصّة للمجلات الثّلاث في السّنتين الثّانية والثّالثة من التّعليم الثّانوي مع شيه التّوازن بين المعرفي والوجداني في هاتين السّنتين.
- توفّر الصّياغة الإجرائيّة للأهداف بدرجة متوسطة في كل أهداف المرحلة الثّانويّة،
- جلّ أهداف البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي غير قابلة للملاحظة والقياس.
- عدم انسجام أهداف البلاغة الخاصّة مع أهدافها العامّة التي تنصّ على إكساب المتعلّم المهارات الفنيّة كالنقد والموازنة.

المحتوى:

- يراعي المحتوى معايير الاختيار من حيث الصدق والدلالة بدرجة متوسطة. ولا يراعيه من حيث المنفعة.
- يراعي المحتوى البلاغي معايير التّنظيم في الكتب المدرسيّة ما عدا معيار الاستمراريّة الذي لم يراع في دروس كتاب السّنة الثّانية.

تدريس البلاغة:

- عدم وضوح الأهداف التّعليميّة للتّلاميذ.
- صعوبة تطبيق طريقة النّص الأدبي في تدريس البلاغة.
- إهمال الأستاذ لبعض المهارات الفنيّة في تدريس البلاغة.

- عدم شموليّة الأسئلة البنائيّة: إذ الاعتماد شبه التام على المجال المعرفي وإغفال المجالين الآخرين.

- سلبية إجابات التلاميذ.

مقترحات تتعلّق بأهداف تعليم البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي:

- صياغة أهداف عامّة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي تدعم الهدف الوحيد الذي تمّت صياغته، بحيث يمكن أن تنسجم معه أهداف خاصّة من المجال الوجداني.

- صياغة أهداف خاصّة في مرحلة التّعليم الثّانوي بحيث تراعي شمول المجالات الثّلاث المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، وتراعي القابليّة للملاحظة والقياس، ليتمكّن الأستاذ من معرفة مدى تحقيقها من طرف التّلاميذ، وتراعي انسجامها مع الأهداف العامّة؛ وذلك بالاهتمام بالمهارات الفنية كقضية الموازنة بين التّعابير الأدبيّة، والمفاضلة عند الأدباء.

مقترحات تتعلّق باختيار المحتوى البلاغي وتنظيمه:

- صياغة أسئلة تتماشى والطّابع الفنّي للبلاغة.

- توجيه التّلاميذ لمزيد من القراءة الخارجيّة، وللعمل الجماعي والتّعاوني.

- إضافة تدريبات لغويّة في الكتب المدرسيّة تنمّي المهارات الفكريّة والفنيّة.

- الاهتمام بتنظيم دروس كتاب السّنة الثّانية من حيث معيار الاستمرارية.

مقترحات تتعلّق بتدريس البلاغة في قاعة الصّف:

- مناقشة الأهداف التّعليميّة مع التّلاميذ في بداية تنفيذ الدّرس، إذ سيزيد ذلك من اهتمامهم بمادة البلاغة، ويزيل الكثير من الغموض بشأن المادة عند التّلاميذ.

- **اعتماد طريقة النّص:** وذلك باختيار النّصوص الأدبيّة الجيّدة، وأن يعنى أولا بفهم هذه النّصوص؛ لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفنّي، وأثره في روعة الأسلوب، وإمتاع القارئ لتحقيق الغاية من تدريس البلاغة.

- **الاهتمام بالجانب الفنّي للبلاغة:** وذلك بإجراء مقاربات وموازنات بين النّصوص المدروسة ونصوص أخرى من جنسها ثم توضيح وجوه الاتفاق والاختلاف بين المجموعتين، لتسيير إصدار الأحكام على التّلاميذ، واكتشاف الأسرار الفنيّة الدّقيقة في العمل الأدبي.

- الاهتمام أكثر بالتّلميذ، بخلق الفرص التي تسمح للتّلميذ بالتّعبير، وظهور استجابته في شكل إيجابي، وتدريبه على تحديد جوانب التّذوّق في النّصوص، من خلال الأسئلة التي توجّه إليه، وتقوده إلى التّفكير، ومن ثم إلى الإجابة عنها.

- دعم مستوى (الحفظ) لنصوص شعريّة تحوي الظّواهر البلاغيّة، التي عبرها يستطيع التّلميذ أن يكوّن رصيدا لغويّا يستثمره في اكتشاف الظّواهر البلاغيّة المختلفة وتذوّقها ونقدها، ويحاكي الأنماط البليغة في إنتاجه الشّفوي والكتابي.

- الاهتمام أكثر بوضعيّة استثمار موارد المتعلم وضبطها، عبر مجالات التّقويم المختلفة، في نهاية الدّرس البلاغي.

وفي الأخير يمكن القول إنّ هناك عددا غير محدّد من العوامل التي تتّحكم في نجاح أو فشل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ورغم الصّعوبات التي تكتنف تعليميّة البلاغة، يمكن تجاوز عدد منها، إذا تظافرت جهود كل القائمين على العمليّة التّعليميّة، وعلى كل مدرس أن يسعى دائما إلى تطوير أسلوبه التّدريسي الخاص به، فالتّدريس نشاط مقصود وإلهامي يتطلّب تطويرا مستمرا.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

القرآن الكريم

- **الكتب المدرسية:**

1.وزارة التربية الوطنية (ابو بكر الصادق سعد الله وآخرون): الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016-2017.

2.وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف وآخرون)، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى الثانوية جدع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019 ـ 2020.

3.وزارة التربية الوطنية (دراجي سعيدي وآخرون): اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب/فلسفة لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016 ـ 2017.

- **الوثائق التربوية:**

4.اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) جدع مشترك آداب (د س).

5.اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة/ اللغات، جانفي 2006.

6.وزارة التربية الوطنية: المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها، جوان 2011،

7.وزارة التربية الوطنية . اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2006م.

8.وزارة التربية الوطنية . اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانيةمن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

9.وزارة التربية الوطنية . اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2006م.

10. وزارة التربية الوطنية (حسين شلوف ومحمد خيط)، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . جدع مشترك آداب . "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" (دس).

11. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الثانوي: التدرجات السنوية مادة اللغة العربية السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، سبتمبر 2018.

12. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الثانوي: التدرجات السنوية مادة اللغة العربية السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، سبتمبر 2018.

13. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الثانوي: التدرجات السنوية مادة اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، سبتمبر 2018.

- **المعاجم:**

14. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار إنجيل، بيروت لبنان، ط1، 1411هـ 1991م،

15. محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، الكسو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، (دط)، 2011.

16. نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1428هـ . 2008م.

المراجع:

17. أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الشروق، عمان الأردن، ط1، 2000 و 2007.

18. بسيوني عبد الفتاح فيود: علم البيان دراسة تحليلية لمسائل البيان، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، ط3، 1432هـ ـ 2011م.

19. جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1424هـ .2002م.

20. جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2001.

21. حسن شحاتة ومروان السمان: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة مصر، ط1، 2013م.

22. حسن شحاتة: استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ط2، 1431هـ . 2006م.

23. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 1423هـ . 2002م.

24. حلمي أحمد الوكيل: ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1426هـ . 2005)، ط2، (1427هـ 2007).

25. حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية. دار المعرفة الجامعية، (دط)، 2014م.

26. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27. خير الدين هني: تقنيات التدريس، الجزائر، ط1، 1419هـ . 1998م.

28. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان الأردن، ط4، 1435هـ . 2014م.

29. رجاء محمود أبو علام: تقويم التعلم.دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1435هـ . 2014م.

30. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط 1، 1430هـ . 2009م

31. رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها. تطويرها . تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 1425هـ . 2004.

32. سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004.

33. سعد علي زاير وسعاد تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 1436هـ .2015م.

34. سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2005م.

35. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006.

36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.

37. صالح نصيرات: طرق تدريس العربية، الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006.

38. طه علي حسين الدليمي: وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث، إربد الأردن، وجدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 1429هـ . 2009م.

39. عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 1430هـ . 2009م.

40. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1426هـ . 2005م.

41. أبو عثمان عمرو بن بجر الجاحظ، البيان والتبيين، تح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، (دط)، (دس).

42. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط14، (د س).

43. عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس،جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط سبتمبر، 2016م.

44. عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح –محمد عبده ومحمد محمود التركزي الشنقيطي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، (دط)، (دس).

45. علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1430هـ . 2010م.

46. علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، (د ط)، 1421هـ . 2001م.

47. كمال فرحاوي: تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 1438هـ . 2017م.

48. لمياء خيري: التعلم النّشط، مؤسسة يسطرون للطباعة والتوزيع والنشر، الجيزة مصر، (ط 1)، 2018م.

49. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2، 2004.

50. محمد الصالح حتروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، (د ط)، 2012.

51. هادي طوالبة وآخرون: طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1430هـ . 2010م.

52. هاني حتمل عبيدات ووليد خضر الزند: المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، دار الكتاب الحديث، إربد الأردن، ط1، 1431هـ . 2010م.

53. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، تح مفيد قمحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1401هـ . 1981م، ط2، 1404هـ . 1984م، ص19.

المقالات العلمية:

54. عمر عروي: تعليمية البلاغة بين التجريد والفن في ضوء النص الأدبي ـ مقاربات تعليمية، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 9، 2012.

الكتب الأجنبية المترجمة:

55. Jackc.richards curriculum developement language teaching تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، (د ط)، (د س)

56. موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، (دط)، 2004.

الملاحق:

قائمة معايير تحليل المحتوى البلاغي في ضوء الاختيار والتنظيم:

	المعايير:	المؤشرات:	مستويات توافر المؤشرات في المحتوى				
			تماما	كثيرا	متوسط	قليلا	منعدم
تحليل المحتوى البلاغي في ضوء معايير الاختيار	الصدق:	تراعي الأسئلة البنائية الأهداف التعليمية.					
		تراعي أسئلة وضعية إحكام موارد المتعلم الأهداف التعليمية.					
		يخلو المحتوى البلاغي من الأخطاء اللغوية.					
		الأمثلة مستخرجة من النّصوص الأدبية أو التواصلية.					
	الدلالة (الأهمية):	المواضيع ذات صلة بحياة التلاميذ.					
		تتضمن الأمثلة ما له صلة بالواقع الاجتماعي.					
		تتضمن الخلاصة الأفكار الأساسية (تعريفات، مفاهيم، علاقات).					
	المنفعة:	يوجه التلاميذ للمزيد من القراءة الخارجية.					
		يوجه التلاميذ للعمل					

		الجماعي والتعاوني.					
		يهتم بتدريب التلاميذ على المهارات الفكرية والفنية كالتحليل والتفسير والنقد والموازنة ضمن إحكام موارد المتعلم وضبطها.					
تحليل المحتوى البلاغي في ضوء معايير التنظيم	الاستمرارية:	لدرس البلاغة علاقة رأسية مع دروس كتاب السنوات القادمة.					
	التتابع:	درس البلاغة يبنى على معارف سابقة.					
	التكامل:	تكامل درس البلاغة والنص الأدبي أوالتواصلي.					
		تكامل درس البلاغة والوضعية الإدماجية.					

قائمة محكمين بطاقة تحليل المحتوى في ضوء معايير الاختيار والتنظيم:

الأستاذ:	**التخصص:**
د أ/ عبد المجيد عيساني	**نحو عربي (اهتمام تعليمية اللغة العربية)**
أ/ إسماعيل الأعور	**علم النفس المدرسي**
د/ إلهام بولصنام	**علوم اللغة.**

شبكة الملاحظة:

المستوى: السنة ..... من التعليم الثانوي.

وضعيات التعلم:	مكونات الدرس	البنود:	لوحظ تماما	لوحظ كثيرا	لوحظ بدرجة متوسطة	لوحظ قليلا	لم يلحظ	المتوسط الحسابي / درجة الملاحظة
وضعية الانطلاق	التقويم القبلي	أسئلة التّقويم القبلي لها علاقة بدروس سابقة وتبني للدّرس الحالي.						
	موضوع الدرس	مراعاة التّدرج في اكتشاف موضوع الدّرس						
	أهداف الدرس.	إعلام الأستاذ التّلاميذ بأهداف الدّرس.						
وضعية بناء التعلمات	المحتوى	الالتزام بأمثلة الكتاب المدرسي.						
		تتضمّن الأمثلة ما له صلة بالواقع الاجتماعي.						
		تتضمن الخلاصة الأفكار الأساسية (تعريفات، مفاهيم، علاقات).						

	الطّريقة	اعتماد الطّريقة النّصية.						
	الأسلوب	الاعتماد على أسلوب الحوار.						
	التنظيم	تقسيم الدّرس إلى مراحل.						
		الاعتماد على منهجيّة استقرائيّة.						
	المهارات الفنية	نقد الظّواهر البلاغيّة.						
		الموازنة بين التّعابير.						
		المفاضلة بين الأدباء.						
	التقويم التكويني	أسئلة التّقويم التّكويني في المجال المعرفي.						
		أسئلة التّقويم التّكويني في المجال الوجداني.						
		أسئلة التّقويم التّكويني في المجال المهاري.						
		التّعقيب على إجابات التّلاميذ.						
		تصحيح الأخطاء اللغوية.						

	التعزيز والإطفاء	التّعزيز الإيجابي لإجابات التّلاميذ الصّحيحة.					
		إطفاء الإجابات الخاطئة.					
	استجابات التلاميذ	إجابات التّلاميذ الصّحيحة الإيجابيّة.					
		إجابات التّلاميذ الخاطئة.					
		تقديم التّلاميذ أمثلة على الظّاهرة البلاغيّة.					
		استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التلاميذ.					
وضعية إحكام موارد المتعلم وضبطها		استثمار موارد المتعلم في مجال المعارف.					
		استثمار موارد المتعلم في مجال المعارف الفعلية.					
		استثمار موارد المتعلم في مجال إدماج أحكام الدرس.					
		الأسئلة تعكس أهداف الدرس.					

قائمة محكمي شبكة الملاحظة:

الأستاذ:	التخصص:
أحمد قندوز	علم التدريس
محمد قوارح	علوم التربية
إسماعيل الأعور	علم النفس المدرسي
فاتح الدين شنين	علم النفس.
طارق صالحي	أرطوفونيا أمراض اللغة والاتصال
عبد العزيز خميس	علم النفس التربوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2019/10/13

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 1003 /م.ت.ت/م2.ب /2019

مدير التربية

إلى الآنسة الباحثة

يمينة سويقات

بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

الموضوع: رخصة للقيام بدراسة ميدانية

المرجع: – وثيقة تسهيلات من كلية الآداب و اللغات المؤرخة في 2019/10/10 .

- رسالة طلبك بتاريخ 09 /2019/10 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة **الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه، بعنوان << تعليمية البلاغة في المرحلة الثانوية –شعبة الآداب و الفلسفة أنموذجا–دراسة تقويمية >> دراسة ميدانية للموسم 2019/2018،2020/2019**،وذلك وفق المعطيات الآتية:

– الفترة: من 10/13/ 2019 إلى 31 /12/ 2019 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.

– المؤسسات المعنية: ثانويات بلدية ورقلة .

– الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية : (مقابلات شفوية " مشاهدة حصص تعليمية...").

ملاحظة: على الباحثة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها.

هام:
سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ،و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

التربية وبتفويض منه
مصلحة التكوين والتفتيش بالنيابة
بن الشيخ كريم بلقاسم

- نسخة للإعلام إلى:
- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

والجدول الموالي يوضح العينة المختارة للدراسة الميدانية:

	اسم الثانوية ومكانها	عدد الحصص
01	متقنة مصطفى حفيان	المخادمة
02	الخوارزمي	المخادمة
03	علي ملاح	المخادمة
04	مبارك الميلي	المخادمة
05	الخليل بن أحمد	لاسليس
06	العربي قويدر	لاسليس
07	عبد المجيد بومادة	بني ثور
08	مالك بن نبي	الرويسات
09	حشود	حي النصر
10	عبد القادر مدقن	حي بوعامر

الفهرس:

المقـدمـة .....أ
تمهيـد 13
الفصل الأوّل: التّعليميّة والبلاغة (المفاهيم والمصطلحات).....16
المبحث الأول: التّعليميّة. 17
1- تعريفها:.....17
2- موضوع التّعليمية:.....18
3- التعليمية العامة والتعليمية الخاصة: 19
4-عناصر التّعليميّة:.....21
4-1 المتعلم: 21
4-2 المعلم: 21
4-3 المنهج التّعليمي:.....22
4-3-1 مفهوم المنهج التعليمي:.....22
4-3-2 مكونات المنهج التعليمي:.....23
4-3-2-1 الأهداف: 23
4-3-2-2 المحتوى: 36
2-2-3-4طرائق التدريس:.....42
4-3-2-4 التّقويم: 45
المبحث الثاني: البلاغة. 49
1. تعريف البلاغة:.....49

2. أقسام البلاغة: 51

المبحث الثالث: تعليميّة البلاغة. 52

1 طابع تعليمية البلاغة:..... 52

2 أنواع طرائق تدريس البلاغة: 60

الفصل الثاني: دراسة تقويميّة لأهداف تعليميّة البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي. 64

المبحث الأول: إجراءات الدراسة..... 65

المبحث الثاني: تحليل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي..... 66

المبحث الثالث: تحليل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّانيّة من التّعليم الثّانوي. .. 77

المبحث الرابع: تحليل أهداف البلاغة الخاصّة في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي. ... 84

الفصل الثّالث: دراسة تقويميّة لمحتوى البلاغة في الكتب المدرسيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي. 95

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة..... 96

المبحث الثّاني: تحليل محتوى البلاغة في كتاب المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جدع مشترك آداب في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم. 100

1. التحليل في ضوء معايير الاختيار: 100

2. التحليل في ضوء معايير التنظيم:..... 107

المبحث الثّالث: تحليل محتوى البلاغة في كتاب الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبيّة في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم..... 112

1. التّحليل في ضوء معايير الاختيار: 112

2. التّحليل في ضوء معايير التنظيم:..... 118

المبحث الرابع: تحليل محتوى البلاغة في كتاب اللغة العربية وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي للشّعبتين: آداب/فلسفة–لغات أجنبيّة في ضوء معايير الاختيار والتّنظيم. 122

1. التّحليل في ضوء معايير الاختيار: 122

2. التّحليل في ضوء معايير التّنظيم:..... 127

الفصل الرّابع: دراسة تقويميّة لتدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي..... 133

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة..... 134

المبحث الثاني: تحليل وضعية الانطلاق في حصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثانوي. 138

1 عرض معطيات تحليل وضعيّة الانطلاق ومناقشتها: 138

2 نماذج عن وضعيّة الانطلاق في مرحلة التّعليم الثّانوي: 141

المبحث الثّالث: تحليل وضعيّة بناء التّعلمات لحصص تدريس البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي. 145

1 عرض معطيات تحليل وضعيّة بناء التّعلّمات ومناقشتها: 145

1–1المحتوى:..... 148

1–2الطريقة وأساليب التّدريس: 150

1–3 التّقويم التّكويني:..... 158

1–4 استجابات التّلاميذ: 167–

2 نماذج عن وضعية بناء التّعلمات من حصص البلاغة في مرحلة التّعليم الثّانوي:... 172

ا لمبحث الرابع: تحليل وضعيّة إحكام موارد المتعلم وضبطها في مرحلة التّعليم الثّانوي. 183

1 عرض معطيات تحليل وضعيّة إحكام موارد المتعلم ومناقشتها. 183

2 نماذج عن وضعية استثمار موارد المتعلم وضبطها في حصص البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي: 187

المبحث الخامس: العوامل المؤثرة سلبا في تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي... 192

خاتمـــة 198

قائمة المصادر والمراجع: 202

المـــلاحق:..... 210

الفهرس:..... 219

ملخص:..... 224

ملخص:

ملخص:

تحتل البلاغة مكانة ضمن تعليم فروع اللغة العربية في الجزائر؛ ذلك نجد واضعي المناهج التعليمية أولوا اهتماما لها في مراحل التعليم بعامة والثانوي منه على وجه الخصوص، فوضعوا لها أهدافاعامة وخاصة ومحتوى ضمن الكتب المدرسية وجعلوها رافدا من روافد النص الأدبي يتم تدريسه في قاعات الصف المدرسية، لما لها من إسهام في توازن شخصية المتعلم من النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية.

ولكن الدارسين المحدثين المهتمينبتعليم البلاغة العربية يرون أنها تحولت إلى قواعد ومعايير جافة تدرس للنشء مما جعلها قاصرة على مواكبة التطور الفكري والإبداع الأدبي الأمر الذي حذا بالبعض إلى القول بأنها أصبحت عبارة عن أنماط آلية فاقدة لروح التأثير والتأثر، ممايحول دون تحقيق الأهداف المسطرة، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ: تعليمية البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي شعبة الآداب والفلسفة نموذجا دراسة تقويمية. لتبحث في راهن تعليمية البلاغة في الجزائر، وتطرح إشكالية رئيسة مفادها: ما واقع تعليمية البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي؟

هدفت الدراسة بعد تحديد المعايير العلمية الواجب توافرها في أهداف البلاغة والمحتوى البلاغي والخطوات الإجرائية التي ينبغي اتباعها في تدريسها إلى كشف واقع تعليم البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي من حيث أهدافها عبر تحليل الأهداف الخاصة بالبلاغة ضمن التّدرجات السّنوية لكشف مدى مطابقتها لمعايير جودة الأهداف، ومن حيثمحتواها عبر تحليلالمحتوى البلاغي ضمن الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء معايير الاختيار والتنظيم لكشف مدى مراعاة المحتوى البلاغي لهذهالمعايير، ومن حيث تدريسها عبر تحليل حصص دراسية في الميدان لبيان الكيفية التي يتم بها تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، للوقوف على الإيجابيات وأبرز النقائص التي تعد من العوامل المؤثرة سلبا في تعليمية البلاغة العربية، واقتراح الحلول المناسبة لتلافيها.

ملخص:

ولبلوغ أهداف الدراسة المحددة قسمت الدراسة أربعة فصول يسبقهم مقدمة وتمهيد وتتلوهم خاتمة، وتم اعتماد في هذه الدراسة المنهج الوصفي واتخاذ تحليل المحتوى والإحصاء والملاحظة المباشرة داخل قاعة الصف أدوات إجرائية.

وخلصت الدراسة إلى جملة من العوامل المتداخلة التي تؤثر سلبا في تعليمية البلاغة أبرزها عدم قابلية الأهداف للملاحظة والقياس، وعدم توفر معيار المنفعة في محتوى البلاغة في الكتب المدرسية وإغفال الجانب الفني في أثناء تدريسها.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة، البلاغة، التّعليم الثّانوي.

Summary:

Rhetoric occupies a place within the teaching of the branches of Arabic language in Algeria We find that the educational curriculum developers have paid attention to it in the stages of education in general and secondary in particular, so they set general and private goals and content within the textbooks and made it a tributary of the literary text that is taught in the classroom, because of its contribution to the balance of the personality of the learner in terms of Cognitive, compassionate and skillful.

However, modern scholars interested in teaching Arabic rhetoric see that it has turned into dry rules and standards that are taught to young people, which made it insufficient to keep pace with intellectual development and literary creativity, which led some to say that it has become a form of automatic patterns without the spirit of influence and influence, which prevents the achievement of the established goals. From this standpoint, this study tagged with: Didactic rhetoric in secondary education, the Division of Arts and Philosophy, came as a model for an evaluation study. To discuss the status of

rhetoric education in Algeria, and raise a major problem that is: What is the reality of rhetoric education in secondary education?

After determining the scientific standards that must be met in the objectives of rhetoric and rhetorical content and the procedural steps that should be followed in its teaching, the study aimed to uncover the reality of teaching rhetoric at the secondary education stage in terms of its objectives by analyzing the objectives of rhetoric within the annual gradations to reveal the extent of their conformity with the standards of quality of objectives, and in terms of their content By analyzing the rhetorical content within school textbooks at the secondary education stage in light of the selection and organization criteria to reveal the extent to which the rhetorical content is observing these standards, and in terms of teaching it by analyzing lessons in the field to show how rhetoric is taught at the secondary level, to find out the positives and the most prominent shortcomings that are among the negatively influencing factors in teaching Arabic rhetoric, and to suggest appropriate solutions to avoid them.

In order to achieve the specific objectives of the study, the study was divided into four chapters, preceded by an introduction and an introduction, and followed by a conclusion. The descriptive approach was adopted in this study, content analysis, statistics, and direct observation in the classroom were procedural tools.

The study concluded with a set of interrelated factors that negatively affect the teaching of rhetoric, most notably the inability of the objectives to be observed and measured, the lack of a utility criterion in the content of rhetoric in textbooks and the neglect of the technical aspect during its teaching.

Keywords: Educational, rhetoric, secondary education.

Résumé:

La rhétorique occupe une place dans l'enseignement des branches de la langue arabe en Algérie; Nous constatons que les concepteurs de programmes éducatifs y ont prêté attention aux stades de l'enseignement en général et secondaire en particulier, ils ont donc fixé des objectifs et des contenus généraux et privés dans les manuels et en ont fait un affluent du texte littéraire enseigné en classe, en raison de sa contribution à l'équilibre de la personnalité de l'apprenant en termes de Cognitif, compatissant et habile.

Cependant, les érudits modernes intéressés par l'enseignement de la rhétorique arabe voient qu'elle s'est transformée en règles et normes sèches enseignées aux jeunes, ce qui la rendait insuffisante pour suivre le rythme du développement intellectuel et de la créativité littéraire, ce qui a conduit certains à dire qu'elle est devenue une forme de modèles automatiques sans esprit d'influence et d'influence, ce qui empêche la réalisation des objectifs fixés. De ce point de vue, cette étude étiquetée avec: La rhétorique didactique dans l'enseignement secondaire, la Division des arts et de la philosophie, est venue comme modèle pour une étude d'évaluation. Discuter du statut de l'enseignement de la rhétorique en Algérie et soulever un problème majeur qui est: Quelle est la réalité de l'enseignement de la rhétorique dans l'enseignement secondaire?

Après avoir déterminé les critères scientifiques à satisfaire dans les objectifs de rhétorique et de contenu rhétorique et les étapes procédurales à suivre dans son enseignement, l'étude visait à découvrir la réalité de l'enseignement de la rhétorique au niveau de l'enseignement secondaire au regard de ses objectifs en analysant les objectifs de la rhétorique au sein des gradations annuelles pour révéler l'étendue de leur conformité aux standards des objectifs de qualité, et en termes de leur contenu En analysant le contenu rhétorique des manuels de l'enseignement secondaire à la lumière critères de sélection et

d'organisation pour révéler dans quelle mesure le contenu rhétorique de ces normes est observé, et en termes de son enseignement en analysant les leçons sur le terrain pour démontrer comment la rhétorique est enseignée au stade secondaire, pour découvrir les points positifs et les lacunes les plus marquantes qui sont parmi les facteurs qui affectent négativement l'enseignement de la rhétorique arabe, et pour proposer des solutions appropriées Pour l'éviter.

Afin d'atteindre les objectifs spécifiques de l'étude, l'étude a été divisée en quatre chapitres, précédés d'une introduction et d'une introduction, et suivis d'une conclusion. L'approche descriptive a été adoptée dans cette étude, l'analyse du contenu, les statistiques et l'observation directe ont été prises en classe comme outils de procédure.

L'étude s'est conclue par un certain nombre de facteurs qui se recoupent qui affectent négativement l'enseignement de la rhétorique, notamment l'incapacité des objectifs d'observation et de mesure, l'absence de critère d'utilité dans le contenu de la rhétorique dans les manuels et la négligence de l'aspect technique lors de son enseignement.

Mots-clés: Éducation, rhétorique, enseignement secondaire.