الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

**تخصّص**: تعليميّة اللّغات

الموسومة بـ:

# تعليميّة النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة في ضوء التّكامل المعرفي

**من إعداد الطّالبتين:**

- بن فراحة نور الهدى
- زاوي جميلة

**إشراف الأستاذ:**

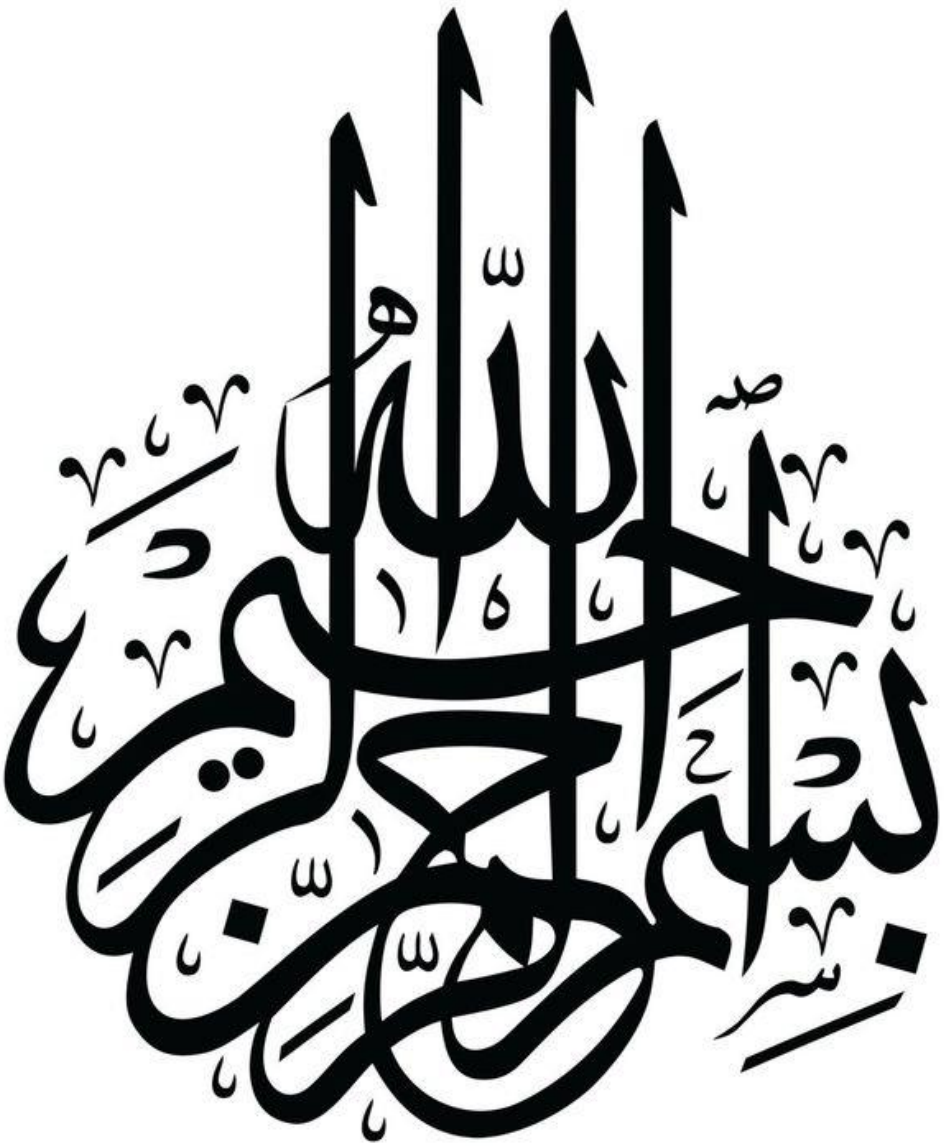
- د. بلقنيشي

**أعضاء لجنة المناقشة**

| الاسم واللقب | الرتبة العلمية | الصفة | الجامعة الأصلية |
|---|---|---|---|
| فتيحة جبالي | أستاذ التعليم العالي | رئيسا | جامعة ابن خلدون تيارت |
| بلقنيشي علي | أستاذ محاضر أ | مشرفا ومقررا | جامعة ابن خلدون تيارت |
| منقور صلاح الدين | أستاذ التعليم العالي | عضوا مناقشا | جامعة ابن خلدون تيارت |

**السّنة الجامعيّة:**

1446هـ-1447هـ/2024م-2025م


بسم الله الرحمن الرحيم

# الشكر والعرفان

**نحمدك ربي حمد الشاكرين على نعمك وأن جعلتنا مسلمتين وجعلت العربية لغة القرآن والدين، حمدا يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك**

**ونتوجه إلى الأستاذ المشرف د. بلقنيشي علي، عرفانا على جميل صبره وتحمله متاعب الاشراف والتوجيه.**

**كما ونتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة على جهد القراءة المبذولة لتصويب هذا العمل دون الذي أمدنا بتوفيقه وعونه والحمد لله رب العالمين أن ننسى العائلتين والأساتذة، وكل من أمدنا بيد العون أو الدعاء، ونشكر الله عزوجل .**

# الإهداء

أهدي قطاف ثمار سنوات من الكدّ والجدّ

إلى من منحتني الحياة ومن كانت سندا لي رغم الظروف، أمي أنيستي ونفسي الذي يبقيني على قيد

الحياة مهما كانت الأحوال.

إلى جدّي –رحمة الله عليه–الذي له بعد الله تعالى كلّ الفضل والودّ.

إلى أبي الغالي من حمل الدّنيا فوق أكتافه لأجلي، ومن تخلّى عن أحلامه ليحقّق مطالبي رغم غيابه إلا

أنه بجانبي –رحمة الله عليه–

إلى عائلتي وكلّ من له الفضل في سعادتي ونجاحي من قريب أو بعيد رغم الصعاب والعقبات أدامهم

الله سقفا لحمايتي وملازمتي

إلى صديقاتي ورفيقات دربي من كنّ لي منارة في أحلك أوقاتي، ملازمات ليرغم كلّ الظروف والعوائق.

**بن فراحة نور الهدى**

# الإهداء

إلى المرأة العظيمة "أمي الغالية" التي أستمدّ منها القوّة التي دعّمتني بلا حدود، وكان دعاؤها سرّ نجاحي.

إلى والدي العزيز الذي دعّمني بحبّه وكان سندا لي في أصعب الأوقات.

إلى من تمنّيت أن يشهد تخرجي "جدي" رحمه الله

إلى إخوتي الذين كانوا دوما السّند الذي نتّكئ عليه وقت التّعب، جزاهم الله عنّي كلّ خير، وجعل ما قدّموه في ميزان حسناتهم

إلى أخواتي اللّواتي كنّ سندا لي بعد الله حفظهنّ الله ووفقهنّ إلى كلّ خير

إلى شريكتي في العمل "نور الهدى" التي جعلت هذه الرحلة أكثر متعة وأقل صعوبة

أهديهم ثمرة إنجازي.

**زاوي جميلة**

# مقدّمة

الحمد لله الذي علّم الإنسان ما لم يعلم، وفضّله على كثير ممّن خلق تفضيلا، وسخّر له سبل العلم والمعرفة، وفتح له أبواب الفهم والتفكّر، حمدا يليق بجلاله، ويوازي فضله، ويكافئ إحسانه وصلّ اللّهمّ على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمّا بعد...

فإنّ الدّراسات والاتّجاهات البحثيّة الحديثة تسعى إلى تجاوز الانغلاق على التخصّص الواحد والتّخندق في المنهج التّحليلي الأحادي، والانفتاح على تعالق العلوم والمعارف والمناهج في دراسة النصّ الأدبي، نظرا لما يطرحه هذا الأخير من حمولة معرفيّة تفرض أسئلتها على متلقّيها الإجابة عنها والإحاطة بمختلف أبعادها؛ وذلك لأنّ النصّ الأدبي ليس مجرّد معمار لغويّ تحدّده مساحة بنائيّة معيّنة، بل ميدانا خصبا تتفاعل فيه العديد من المعارف والعلوم قد تقترب من بعضها، وقد تتقاطع حاملة إيديولوجيات أصحابها، ومعتقداتهم، وأفكارهم، وثقافاتهم، واتّجاهاتهم.

وعليه، فإنّ النصّ بشقّيه (الأدبي والتّواصلي) كما تقرّره تعليمية اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة يعدّ مرتكزا بيداغوجيّا هامّا تلتقي فيه العديد من المعارف، والعلوم، والفنون من أدب ولغة ونقد وغيرها من النّشاطات التّعليميّة التي يمارسها المتعلّم في هذه المرحلة، ليكتسب منها معارفه، وينمّي مهاراته المختلفة، وأساليب تفكيره.

وانطلاقا من هذه الزّاوية برزت فكرة هذه الدّراسة الموسومة بـ: (**تعليمية النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة في ضوء التّكامل المعرفي**)، محاولة إظهار جانب خاصّ يقدّم رؤية بحثيّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم من أجل توسيع آفاق مفاهيمهما العلميّة والمعرفيّة، ومن أجل الكشف عن أهمّية جمع بعض المعارف والعلوم والمناهج التّحليليّة خلال تدريس النّصوص الأدبيّة.

وقد جاء اختيارنا لهذا الموضوع انطلاقا من جملة من الأسباب والدّوافع، والأهداف البيداغوجيّة والمعرفيّة، لعلّ أهمّها:

- اهتمامنا بالجانب التّعليمي؛ لما له من علاقة بتخصّصنا (تعليمية اللّغات)، وتطلّعنا للالتحاق مستقبلا بكوكبة الأساتذة.

– أهمّية المرحلة الثّانويّة في حياة المتعلّم؛ لكونها الجسر الذي يعبره للانتقال إلى مرحلة تعليميّة جديدة هي مرحلة التّعليم الجامعي التي تفرض عليه أن يكون مسلّحا بمختلف المعارف، والخبرات والمهارات.

– الاطّلاع على استراتيجيات التّعليم الحديثة، بما يتناسب وتعليمية النّصوص الأدبيّة، انطلاقا من فاعليّة التّكامل المعرفي بين العلوم والمناهج التّحليليّة في تقديم رؤية تحليليّة للنصّ تتجاوز أحادية العلم والمنهج.

ولعلّ من بين أهمّ الدّراسات التي أفادت البحث، دراسة عبد القادر البار وضياء الدّين بن فردية بعنوان: تعليمية النّصوص الأدبية والرّوافد اللغويّة في المرحلة الثّانويّة، والتي ساعدتنا في فهم طبيعة ومعنى النّصوص الأدبيّة، ورصد كيفية تناول الأنشطة الأدبيّة واللّغويّة.

وكذلك دراسة أخرى سهل ليلى بعنوان: "أهداف وخطوات تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة" والتي تطرّقت إلى أهمّ الغايات والمقاصد التي ترمي إلى تلقين النّصوص الأدبيّة، وحتّى المراحل والمسارات المتّبعة في ذلك.

وأيضا دراسة خالد مطهر العدواني بعنوان: "الدراسات البينيّة كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الباحثين في مجال العلوم التربويّة"، والتي هدفت إلى التعرّف على الدّراسات البينيّة، وكيف يمكن توظيفها، وأهمّيتها البالغة في ربطها وجمعها للعلوم والمعارف، وتنمية المهارات وغيرها الكثير من الدّراسات الأخرى.

وكان من بين أهمّ الأسئلة التي أسّست إشكالية البحث:

– ما أهمّية تعليم النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانوية؟

– إلى أيّ مدى يمكن للتّكامل المعرفي بين العلوم والمناهج تقديم دراسة وافية للنّص الأدبي؟ ومساعدة المتعلّم على امتلاك آليات التعامل معه؟

– ما هي الاستراتيجيات البيداغوجيّة المعتمدة في الثّانوية، والتي يمكن اعتمادها لتفعيل الدّراسات البينيّة؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات التي يطرحها البحث، ويحاول إيجاد حلول لها، اعتمدنا على خطة بحثيّة مكوّنة من مدخل وفصلين يقفوهما خاتمة سجّلنا فيها أهمّ النّتائج، مرفقة بفهارس فنيّة.

فالمدخل جاء معنونا بـ: تعليمية النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة، وفيه تطرقنا إلى مفاهيم عامّة حول محتوى البحث، كماهية النّصوص الأدبيّة، وأهميتها التعليميّة، وخطوات تدريسها والهدف منها، وصولا إلى معوّقات تدريسها خلال المرحلة الثّانويّة.

أمّا الفصل الأوّل الموسوم بـ: التّكامل المعرفي وتعليمية النّصوص الأدبيّة، فقد عرضنا فيه أهمّ المفاهيم المتعلّقة بالتّكامل المعرفي وأشكاله، ومزايا الدّراسة التّكامليّة، وأهدافها، وأهمّية التّكامل المعرفي في دراسة النّصوص الأدبيّة، واتّجاهات ومداخل تعليم النّصوص من خلال العلاقة التي تتشكّل بين المعارف والعلوم، وكيف يمكن للدّراسة التّكامليّة أن تستفيد منها.

في حين يأتي الفصل الثّاني الإجرائي المعنون بـأندلسيّة شوقي من منظور تعالق العلوم والمناهج وفيه حاولنا أن نطبّق مداخل التّعليم التّكاملي كإحدى الاستراتيجيات الحديثة في تعليمية النّصوص الأدبيّة على نصّ أدبيّ شعريّ ممثّلا في (أندلسيّة أحمد شوقي) من خلال ظاهرة النّفي السّياسي، وفق التّحليل الذي يجمع بين العلوم والمناهج التّحليليّة، حيث اقتصرنا على بعض الوقفات التّحليليّة.

وتنتهي الدّراسة بخاتمة أوجزنا فيها أهمّ النّتائج، وفهرسة عامّة.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، من خلال الوقوف على حقيقة دراسة النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة من منظور التّدريس بالكفاءات، وصولا إلى مداخل التّعليم التّكاملي، واللّذان يندرج تحتهما عدّة محطّات بحثيّة.

وقد اعترضت مسيرة هذا البحث جملة من العوائق والصّعوبات لعلّ أبرزها:

– نقص المراجع التي تربط بين التكامل المعرفي وتحليل النصوص الأدبية، أو تلك التي تدرس النص الأدبي من منظور الدراسات البينية تحديدا وخاصة في الجوانب الإجرائية، إضافة إلى الصّعوبات الميدانيّة التي كان سببها انتهاء الفصل الدّراسي المبكّر في المرحلة الثّانويّة، ممّا جعل الجانب التّطبيقي عسيرا، وهو ما كنّا نأمل تحقيقه، إلى جانب ضيق الوقت.

وفي الأخير نتوجّه بكامل عبارات الشّكر والعرفان والامتنان لأستاذنا الفاضل القدير (د.بلقنّيشي علي) الذي لم يدّخر جهدا في توضيح محطّات البحث، ولم يبخل في تقديم يد العون والإفادة لنا، كما نتقدّم بجزيل الشّكر لكلّ من كان لنا أنيسا وجليسا في أحلك الأوقات وأصعبها من قريب أو من بعيد.

وهذا جهد المقلّ قدّمنا فيه ما وفّقنا الله تعالى إلى تقديمه، فنحمده ونشكره شكرا عظيما على التّوفيق والتّيسير والسّداد كما يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، وصلّى الله وسلّم على سيّنا محمّد.

**الطّالبتان:** بن فراحة نور الهدى

زاوي جميلة

تيارت في: الجمعة 18 من ذي القعدة 1446هـ

الموافق لـ 16 ماي 2025م.

# مـدخــل

## تعليمية النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة

- **المبحث الأول:** ماهية النّصوص الأدبيّة وأهمّيتها التّعليميّة
- **المبحث الثاني:** تعليمية النّص الأدبي في المرحلة الثانويّة
- **المبحث الثالث:** معوّقات تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثانويّة

**تمهيد**

إنّ عمليّة التّواصل اللّغوي في مرحلة التّعليم الثّانوي تتّكئ على تعليم أنشطة بعينها، وتأتي النّصوص الأدبيّة الشّعريّة، والتّواصليّة النثريّة في مقدّمتها؛ لكونها تعدّ مرتكزا بيداغوجيّا هامّا، ينطلق منه تعليم بقيّة النّشاطات الأخرى، حاملة في أنظمتها اللّغويّة أفكارا، ومفاهيم، واتّجاهات أصحابها تسعى المناهج الدّراسيّة إلى اختيارها وتعليمها للمتعلّمين، بما يطوّر مهاراتهم اللّغويّة، وجوانبهم النّفسيّة والفكريّة، والنّقديّة التّحليليّة، والتّفكيريّة.

**المبحث الأول: ماهية النّصوص الأدبيّة وأهميّتها التّعليميّة**

تعتبر النصوص الأدبية من أهم أشكال التعبير الإنساني، فهي تحمل في أعماقها جمال اللغة، وتعبر عن أفكار الكاتب وتجاربه ومشاعره، لهذا كان من المهم الوقوف على ماهية هذه النصوص الأدبية ومعرفة محتواها وفيم تتجلى، والأهمية منها.

**1) تعريف النّصوص الأدبيّة لغة واصطلاحا:**

يتألف مصطلح النص الأدبي من شقين هما: النص والأدب، وقبل أن نتطرق إلى تعريف النصوص الأدبية عامة يجب علينا أولا أن نعرف معنى اللفظين كل على حدة، ونستكشف كيف تناولت بعض المعاجم العربية وبعض الباحثين هذا المصطلح.

**النص لغة (Text)**: ورد في (لسان العرب): "نصص: النص: رَفْعُكَ الشيء، نص الحديث ينصه نصا رفعه، وكل ما أظهر، فقد نص. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند، ويقال نص الحديث إلى فلان، أي رفعه وكذلك نصصته إليه، والنص والنصيص: السير الشديد والحث".[1]

وعرف مجمع اللغة العربية النص بأنه مأخوذ من:"(نَصَّ) الشواء نصيصا: سوت على النار، والقدر غلت على الشيء، نصا: عيَّنه وحدده، ويقال: نصو فلانا سيدا أي نصبوه، والشيء رفعه وأظهره ويقال: نص الحديث أي رفعه وأسنده إلى المحدث عنه... ويقال نص فلانا استقصى مسألته

[1] ابن منظور: لسان العرب، مادة (نصص)، تح: عبد الله علي الكبير وآخران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط03، 1414هـ، ص4441

عن شيء حتى استخرج كل ما عنده"[1]، والذي يفهم من خلال التعريفين أن النص له معنى الرفع، والبيان، ومنتهى الشيء وغايته.

**النص اصطلاحا**: اختلف الباحثون في تعريفهم لمصطلح (النص) تبعا لاختلاف منطلقاتهم المعرفية، ورؤاهم البحثية، حيث يعنى به: "الوحدة الموضوعية المصاغة وفق قواعد لغوية، وأسلوبية وبلاغية معينة تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله."[2]

كما ينظر للنص أيضا على أنه تتابع مترابط من الجمل، التي تعد تناسقا من الكلمات المترابطة، والتي باجتماعها تشكل النص، وبهذا فنحن ننتقل من الجزء والذي يشكل الكلمات، إلى جزء أكبر منه وهو الجملة، وصولا إلى الكل وهو النص.[3]

والذي يهم البحث هو مفهوم النص من منظور بيداغوجي تعلمي، حيث حدد بأنه:" مجموعة من الجمل المترابطة، فهو منتوج مترابط، متسق، ومنسجم، وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل والأفعال الكلامية، وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة وحتى يتحقق ذلك لا بد من وجود روابط بين هذه الجمل، وهذا يتطلب ارتباط عناصر ببعضها هي الجمل..."[4]

وانطلاقا من التعريفات السابقة، يمكن القول إن النص هو وحدة كلامية تتكون من مجموعة كلمات وجمل مترابطة تدل على معنى مفهوم معين، يتبع نهجا مترابطا من القواعد النحوية والصرفية ويتميز بوضوح اللغة لإيصال المعنى للمتلقي، أو بتعبير آخر فإن النص من منظور بيداغوجي يؤدي وظيفة تعليمية، إذ يعد المنطلق والأساس لتعليم مختلف الأنشطة المتعلقة باللغة.

وبعد التطرق إلى مفهوم النص، ننتقل إلى المصطلح الثاني ألا وهو الأدب ونحاول تلخيص مفاهيمه اللغوية والاصطلاحية.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (نصَّ)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط04، 2007م، ص926

[2] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، 2013م، ص11

[3] ينظر: برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي، الدار الفنية للنشر والتوزيع، الرياض، السعوديّة، ط01، 1987م، ص188

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2015م، ص15

**الأدب(Literature) لغة**: تتحدد الدلالة اللغوية للفظة (أدب) في (المعجم الوسيط) من خلال قولنا:" (أَدُبَ) فلانا أدبا: راض نفسه على المحاسن، وحذق فنون الأدب فهو أديب، ويقال هو آدب نظرائه، أَدّبَه: راض على محاسن الأخلاق، ولقنه فنون الأدب، وجازاه على إساءته، ويقال أدّب الدابة: روضها وذللها، وتأدب: تعلم الأدب، ويقال تأدب بأدب القرآن أو أدب الرسول: احتذاه."[1]

وإلى جانب هذا فإن لفظة أدب في (لسان العرب) تتعلق بما حدد: "(أدب) الأدب: الذي يتأدب به الأديب من الناس، سمي أدبا لأنه يؤدب الناس إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدعاء، ومنه قيل للصنيع يدعى إليه الناس: مدعاة ومأدبة، ويقال الأدب: أدب النفس والدرس، وهو الظرف وحسن التناول، وأدبه فتأدب: علمه."[2]، وبهذا فإن لفظة الأدب لغة تدل على تحسين الخلق، وتعديل السلوك إلى الأفضل، وتوجيه النفس إلى ما هو أحسن تَخَلُّقًا.

**الأدب اصطلاحا**: تعددت وتنوعت المفاهيم والتّعريفات لمصطلح الأدب، وهذا نظرا لغزارة المعنى الكامن في اللفظة، وسنحاول تحديد مجموعة من التّعريفات للوصول إلى المعنى الواضح للأدب، حيث اختلف معنى مصطلح الأدب باختلاف العصور، ففي العصر الجاهلي انحصر في تقويم الخلق وتهذيبه والأخذ بعين الاعتبار المعاملة الكريمة اللائقة، أمّا في عصر صدر الإسلام، فتوسع مفهوم كلمة الأدب ليدل على معنى التثقيف والتعليم، من تهذيب النفس والخلق والتعامل الحسن، وحتى في العصر الأموي وإلى يومنا هذا، دلت كلمة أدب على التعليم، وعلى مطلق العلم والمعرفة والتهذيب.[3]

كما ينظر للأدب أيضا على أنه:" التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيه من جمال التصوير، وروعة الخيال، وسحر البيان، ودقة المعنى، وإصابة الغرض، فهو فن رفيع من الفنون الجميلة

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط مادة (أدب)، ص09

[2] ابن منظور، لسان العرب (مادة أدب)، ص43

[3] ينظر: عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط02، 1972م، ص26 إلى 30.

يعتمد في إظهاره وفهمه على التعبير واللغة، ويثير في نفس قارئه أو سامعه هزة، وسرورا بقدر ما عندهما من حساسية فنية، وبقدر ما في الكلام ذاته من جمال وروعة."[1]

ومن هنا فإن الأدب هو فن من الفنون التي تدعو إلى التثقيف وتعديل السلوك والتأديب، وكذا التهذيب والتعليم، وذلك بإضافة لمسة جمالية فنية للعمل سواء كان نثرا أم شعرا، تحمل المتلقي على التفكير بما تحمله من رسائل وقيم مختلفة من خلال أبنية لغوية تجسّد فنيا في عمل ما.

**تعريف النصوص الأدبية( Literary texts)** : بعد ما تعرفنا على مفهومي النص والأدب، سنحاول التطرق إلى ماهية النصوص الأدبية وماذا نعني بها، لذلك فالنص الأدبي هو: "كتابة شخصية تتحدث عن أمور جرت مع الكاتب أو الشاعر، وكثيرا ما يكون صادقا في تصوير ما اعتراه، وقد يكون كاذبا، وهو يستعين بالصور، وإبراز العاطفة، والنص الأدبي يختلف عن النص العلمي في أن الأدبي تجربة شخصية انفعالية فيها كثير من التشبيه والاستعارة، يقدمها بأسلوب منمّق فيه موسيقى وعناية، أو وزن وقافية".[2]

وعرفها عبد العليم إبراهيم بأنها: "قطع تختار من التراث الأدبي يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على ما سميناه {محفوظات} ويمكن اتخاذها أساسا لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي، مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة في الصفوف المتقدمة من المرحلة الإعدادية، ومع شيء من السعة والتعمق في المرحلة الثانوية كما يمكن اتخاذها مصدرا لبعض الأحكام الأبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب وتنسيق حقائه لعصر من العصور، أو لفن من الفنون، أو لأديب من الأدباء."[3]

ويقصد أيضا بالنصوص الأدبية أنها قطع أدبية موجزة سواء كانت نثرا أم شعرا، يؤتى بها من المؤلفات العربية المختلفة من أجل إيصال رسالة أو معنى معين، أو هدف خاص للتأثير في المتلقي

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2009م، ص334

[2] محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط02، 1999م، ج01، ص860

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م، ص251

والعمل على جذبه[1]، وعليه فإن النص الأدبي هو وسيلة لنقل الأفكار، والمشاعر، والعقائد، والمفاهيم والرؤى، باعتباره رسالة لغوية تنعقد مهمتها الرئيسة في التواصل.

وانطلاقا مما ذكر، فإن النص في العملية التعليمية يهدف إلى التأثير في المتعلم من عدة جوانب: معرفية، فكرية، أخلاقية، مهاراتية، ويكون ذلك من خلال التركيز على مجموعة من النقاط أبرزها:[2]

- مراعاة القدرة الاستيعابية في العملية التعليمية.
- النتيجة المرتقبة التي يصل إليها النص في العملية التعليمية.
- كيفية استثمار هذه العملية التعليمية.
- مدى نجاعة هذه النتائج في الواقع.

وهذا التأثير يتجلى في معارفه، واتجاهاته، ومهاراته، والذي يلعب فيه المعلم دورا رياديا، يتوخى من خلال قيامه بالعملية التعليمية إلى التغيير الذي سيحدثه في المتعلم، انطلاقا من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من فعل الممارسة، لكونها:" ترتبط أساسا بتفاعلات الحدث التعليمي من أجل إقامة تواصل ذي حمولة معرفية، تجسده سلوكات المعلم والمتعلم على حدّ سواء"[3]، وهو ما يقودنا إلى الحديث عن ماهية النص التعليمي تحديدا، وهو ما سيكون محور دراستنا التالية.

## 2) النصّ التّعليمي ( Educational text):

النص التعليمي عبارة عن "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف، والبلاغة، وعلوم أخرى؛ كعلم النفس، والاجتماع، والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة، والنص كُلٌّ لغوي تعبيري، وتبليغي في إطار حقل معرفي محدّد. إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية، أو علمية، أو فنية، أو ثقافية، أو تعليمية، أو شعرية، أو نثرية..."[4]

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص337

[2] صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2008م، مج13، ع02، ص157

[3] نفسه، ص157

[4] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط01، 2007م، ص129

كما يمكن تحديد مفهومه بأنه:" بناء ونسيج محكم من اللغة، وشبكة من العلاقات التي تبنى على معجم ألفاظه، وتراكيبه، وعناصره اللغوية بما فيها الصرفية، والصوتية، والنحوية، بحيث يتأسس مضمونه انطلاقا من هذا النسيج ليطَّلع بقيم جمالية، وروحية، ومادية، وتربوية، وأخلاقية، يلزم منه أن يغرسها في المتعلم، وأن يغرس فيه حب الوطن، والأسرة، والمجتمع، والعمل مراعيا قدراته الاستيعابية وميزاته الفكرية، واستعداداته النفسية، وذلك ببرمجة هذه القيم وفق مراسيم، ومقررات، ودساتير رسمية ينص عليها القانون الجزائري."[1]

والذي يفهم من هذا أنّ النص التعليمي له بالغ الأهمية في بناء شخصية المتعلم، وذلك من عدة نواحي؛ نفسية، أخلاقية، اجتماعية، دينية، ثقافية، وغيرها من النواحي الأخرى المتعلقة بتكوين الفرد، ولهذا فإن النص التعليمي يمثل" بؤرة العملية التعليمية كلّها، كونه يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، الصرفية، النحوية، الدلالية، الأسلوبية، لما تنعكس عليه المؤشرات السياقية (المقامية والثقافية والاجتماعية)، فاللغة والمعجم والنحو والنظام الدلالي مطَّية لفهم النص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره، والتعبير والاتصال بواسطته، ومن ثمة تدرك أنماط النصوص المقروءة والمكتوبة"[2]، ومن هنا فإن النص التعليمي ينبغي أن يبنى وفق أسس نفسية ومعرفية، ومنهجية واضحة المعالم تسعى المناهج الدراسية إلى تحقيقها واقعًا.

وانطلاقا من هذه التعريفات، يتبين لنا أن النصوص الأدبية هي تشكيل لحلقة مترابطة من النص والأدب، نظرا إلى العلاقة التي تربطهما، فباجتماع النص والأدب، وعلوم أخرى لغوية تعليمية تتشكل لدينا نصوص أدبية وتعليمية مفعمة بعنصر الجمال، والتناغم، والترابط، والخيال، أودعت في أشغال خاصة، تحمل رسائل معينة يتقصّدها أصحابها، جمعت عناصر صوتية، وبنوية، ودلالية.

## 3) أنواع النصوص:

[1] علوش كمال، النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري، مقاربة الألفاظ وفق إجراءات نظرية التحليل الدلالي، مجلة الأثر، ورقلة الجزائر، 2019م، مج16، ع01، ص152

[2] نفسه، ص153

عندما نتأمّل النّصوص التي نقرأها ونسمعها، نجد أنها تختلف باختلاف السياق والهدف فهناك نصوص تلامس العاطفة والخيال، وأخرى تنقل المعلومات، وهذا التنوع يعكس ثراء اللغة ومرونتها، كما أن المعارف الإنسانية متعددة كذلك النص متعدد الأنواع والمشارب، ويمكن الوقوف على نوعين رئيسين يختزلان الكثير من الأشكال والأساليب.

أ/ **النص العلمي (Sientific text)**: إنّ النصوص تصنف حسب مجالاتها ووظائفها، ومن بينها النص العلمي والذي "يقدم حقائق علمية يتفق عليها الناس، ويستعينون في ذلك باختيار نتائجها بوسائل مادية محددة، ومعايير الحكم على هذه الحقائق لا تترك مجالا للجوانب الخاصة التي تميز هذا الفرد من غيره إنما لها واقعية يؤكدها المنطق وتثنيها الترجمة العلمية."[1]، لذلك فأسلوبه يتميز بـ:[2]

- الميل إلى المنطق السليم والفكر المستقيم.
- البعد عن الخيال الشعري وألوان البيان.
- مخاطبة العقل.
- شرح الحقائق العلمية.
- الوضوح.
- استعمال الأدلة والبراهين والحجج.
- اختيار اللغة الواضحة البعيدة عن الغموض.
- الابتعاد عن المجاز والمحسنات البديعية.
- غلبة الأساليب الخبرية.

**ب/النص الأدبي( Literary text)**: وهو مغاير للنص العلمي، حيث" تتحقق كينونته بواسطة نظام خاص من العلاقات اللغوية، والأنماط التعبيرية، وهو ليس مجرد خطاب لتبادل الأخبار

[1] طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستر (مخطوط)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015م، ص21

[2] ينظر: علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 2006م، ط01، ص12

والأقوال والأحاديث، بل يهدف عبر مجموعة من الأقوال الإنجازية إلى تغيير وضع المتلقي، وتغيير نظام معتقداته، أو تغيير موقفه السلوكي"[1]، إذ يعتمد في ذلك على استخداماته الجمالية للغة، ويستحدث من التركيبات والتلوينات التعبيرية ما يستفز المتلقي، ويشغل تفكيره أو عاطفته من خلال جنوحه لاستعمال الخيال والصور البديعية، واللغة الأدبية، ويتميز أسلوبه بالعديد من المزايا التي يمكن استخلاصها فيما يلي:[2]

- الجمال الفني أبرز صفاته.
- غلبة الجانب العاطفي والوجداني.
- توظيف ألوان البيان والبديع التي تعمل على جذب الانتباه.
- استعمال الخيال.
- التصوير الدقيق من خلال اللغة الدقيقة.
- إلباس المعنوي في ثوب المحسوس، وإظهار المحسوس في صورة المعنوي.
- التنويع في استعمال الأساليب الخبرية والإنشائية...

وعليه، فإن النصوص الأدبية تتنوع أشكالها وأساليبها وفقا للغرض الفني الذي تؤدّيه، ويمكن إجمال طبيعة النص الأدبي في النقاط التالية:[3]

- النص الأدبي عبارة عن بناء لغوي، يحمل قيما جمالية فنية بالدرجة الأولى، إضافة إلى قيم أخرى حسب الموضوعات التي يتناولها.

- التراكيب اللغوية القائمة على المجاز بما تحمله من علاقات تتأسس على ثنائية النحو والبلاغة.

- تتحدد قيمة الإبداع الفني فيه من خلال كفاءة الذات المبدعة له، في استفزازها للقارئ انطلاقا من اللغة ذاتها.

---

[1] جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة www.alucah.net، 2025/03/12، الساعة 14:00

[2] ينظر: علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ص13

[3] ينظر: حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط01، 2005م، ص190، 191.

– يلعب التحليل اللغوي للنص الأدبي دورا هامّا للكشف عن قيمته الفنية والأدبية اعتمادا على عناصر موضوعية منهجية، يسجل فيه–أي التحليل–المتلقي حضوره الإيجابي ليكون مشاركا في العملية الإبداعية، وليس مجرد متلقي سلبي.

– إن دراسة النص الأدبي قد تبنى على المعيار الزمني كما هو الحال في المرحلة الثانوية انطلاقا من العصور الأدبية: العصر الجاهلي، الإسلامي، الأموي، عصر الضعف، الحديث والمعاصر

وحتى تكون النصوص الأدبية مادة تعليمية تجلب المتعلمين وتحدث فيهم السلوك المرغوب يجب أن تتوفر فيها بعض الشروط:[1]

– أن يثير النص في النفس قوة إدراكية، أي يزوده بزاد من الثقافة، ويمده بألوان مختلفة من الخبرات.

– أن يثير النص في النفس قوة وجدانية، فيتذوق نواحي الجمال فيه.

– أن يثير النص في النفس قوة علمية تدفع الفرد إلى سلوك معين.

## 4) أهمّية النصّ الأدبي في المرحلة الثّانويّة:

تعدّ النّصوص محورا رئيسيا لدراسة الأدب شعرا ونثرا، ومنطلقا لتعليم الروافد الأخرى كالنحو والبلاغة، والعروض... ولها أهمية متميزة بين فروع اللغة، و" أن الأساس الذي تقوم عليها النصوص هو تمكين الطلبة من تذوقها فنيّا، يستند على التعمق والشمولية، والتحليل، والاستنباط، والنقد والتأمل، واكتشاف جمالية عناصر الأدب (الفكرة، والخيال، والعاطفة، والأسلوب)، فضلا عن أهمّيتها في تدريس الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللّغوية والفنية والثقافية والأخلاقية."[2]

والصلة بين اللغة والأدب تتجلى نظرا لأن الأدب ضروري لحصول الملكة اللّسانية عند المتعلم ومنه ينطلق لفهم الحياة؛ لأن الأدب نقد للحياة وتوجيه لها، إضافة لما له "من أثر في إعداد النّفوس وتكوين الشخصيات، وتوجيه السلوك الإنساني وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، دط، 2000م، ص338

[2] سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1435هـ، 2014م، ص447

وإرهاق الإحساس، وتغذية الروح. فهو يُعَدُّ سياحة جميلة ومتعة، وثقافة وتربية، وأنه يُحْدث في نفس قارئه وسامعه لذة فنية، فهو ذو سلطان واضح على النفوس"[1]، وهو إلى جانب ذلك "كشف للنوازع البشرية والطبائع الإنسانية التي تتمثل في إنتاج يرى فيه الإنسان حياته ووجوده، ويتلمس بين جناباته أنواع المتع، فضلا عن حفظ النصوص الأدبية التي توسّع الذوق الأدبي، وتوسّع الخيال وتنمّي القدرة على النطق الجيد والتعبير الصحيح."[2]

وقد ذكر بعض المشتغلين بأدبيات التعليم وطرائق التدريس جملة من الأهداف التي تتعلق بتدريس مادة الأدب، من بينها:[3]

-إدراك المعاني والصّور التي يعبّر بها الأدب عن العواطف، والظواهر الإنسانية والطبيعية والاجتماعيّة والسّياسيّة.

-تأثّر الطلاّب أخلاقيا وسلوكيا من خلال ما يدرس في الأدب، وأخذهم كأمثلة عليا مما يهذب نفوسهم وأرواحهم.

-تساهم قراءة الأدب الجميل في تنمية ذوق الطالب، وتساعده في إثراء لغته وإنعاش أفكاره ومشاعره.

-التمتع بجمال الأدب في أفكاره وأسلوبه، وتعبيره وموسيقاه اللفظية.

-شعور الطالب بالسكينة ونشوة الفرح، وإحساسه بالبهجة في نفسه، والمسرة في قلبه.

-يجعل الطالب لديه شغف للبحث وراء الآثار الأدبية، ومعرفة أطوار الأدب في مختلف العصور.

- مطالعة الأدب الجميل والتمتع به، ينمي ذوق الطالب ويجعله يرتقي بالحس الفني.

- تساعد بعض النصوص الأدبية معالجة المشاكل النفسية لدى الطلاب، فقراءة بعض الأشعار والأعمال الأدبية تفرج كربتهم، وتزيل همومهم ورغباتهم المكبوتة.

---

[1] سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط01، 2005م، ص211 212

[2] نفسه، ص212

[3] ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص336 337

وتأسيسا على ما ذكر، فقد أدرك واضعو المناهج أهمية تدريس النصوص الأدبية باعتبارها تحتل مركزية تعليمية هامة تلتقي فيها المعارف اللغوية، والثقافية، والفكرية، والوجدانية؛ باعتبارها مركز ثقل المواد الأخرى لكونها تحقق أبعادا تربوية هامة.

## المبحث الثاني: تعليمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية

يعد تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية من أساسيات العملية التعليمية، لما لهذه النصوص من أثر بالغ في تكوين الطالب أدبيا، ولغويا، وحتى تاريخيا، وبهذا يُلزَم المعلم بتلقين المتعلم أساسيات تدريس النصوص من خطوات وأهداف.

### 1) خطوات تدريس النّصوص الأدبيّة:

يمثل النص مركزا بيداغوجيا في تدريس مختلف أنشطة اللغة العربية وروافدها، ليكون بذلك هو المنطلق الحقيقي كما تؤكد المقاربة الحديثة، وعليه فقد اعتنى به المشتغلون بوضع المناهج الدراسية ودافعهم في ذلك أهمية النص في بناء القدرة على التعامل مع المعارف منطقا ومنهجا؛ لأن ذلك يساعد على اكتساب "مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي، والنص يتناول في ضوء المقاربة بالكفاءات من حيث هو بنية كلية مترابطة، وأن دراسته يجب أن تكون من هذا المنطلق."[1]

ومن أجل دراسة أيّ نص أدبي (شعري أو نثري) يوجد مجموعة من الخطوات العلمية التي يجب على المعلم والمتعلم اتّباعها حسب ما تقتضيه المقاربات الحديثة التي يكون من مخرجاتها "كفاءات الفهم والإفهام والتقويم، تحليلا وتفكيكا وتركيبا، تصنيفا ونقدا، استثمارا وإبداعا، عبر عناصر مرتبطة ترتيبا منطقيا"[2]، إلى جانب مستويات الفهم، والتحليل، والاستنتاج، والتركيب، والتقويم، ومن هنا فإن تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية على اختلاف أنواعها ومضامينها "يكون وفق منهج التحليل اللغوي الذي يرى أن النص وحدة متكاملة يتعاون فيها النحو والبلاغة والموسيقى والعاطفة والصورة، وهذا التحليل في الواقع لا يفرق بين اللفظ والمعنى ولا يفصل الصورة عن التعبير."[3]

---

[1] مديرية التعليم الثانوي اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب/فلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، ماي2006م، الجزائر، ص07

[2] نفسه، ص07

[3] الديلمي طه حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2005م، ص228

ويمكن تلخيص خطوات النصوص الأدبية التي تستجيب للمقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة تعلميّة بمقومات نظرية ومنهجية، تنتظم ضمن استراتيجيات علمية خاصة تمكنها من تنظيم عملية تدريس النص الأدبي وتقريبه من المتعلمين، مما يسمح لهم بامتلاك الآليات المنهجية المناسبة التي تمكّنهم من فهم النّصوص وتحليلها وتأويلها[1]، حيث يكون النص هو محور المعالجة الأدبية والنقدية ويستثمر من الناحيتين اللغوية والبلاغية بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلمين وتكون المسائل النحوية والبلاغية مستمدة من النصوص نفسها.[2]

وتنطلق تعليمية النص الأدبي من استثمار المعارف السابقة المكتسبة للمتعلمين، حيث يتمّ استثمار المجالات اللغوية، والنحوية، والصرفية، والبلاغية، والعروضية كروافد لخدمته ككل، وذلك من خلال العديد من المحطات التعليمية كما هي مبيّنة في المنهاج والكتاب المدرسي.[3]

**أ) أتعرف على صاحب النص:**

يكون التعريف مختصرا عن حياة الكاتب وعصره فيما له علاقة بالنص، ومن شروط هذا التعريف أن يكون وظيفيا يخدم النص وأفكاره، ومراميه مع تجاوز لكلّ ما هو ثانوي (يكون تعرفا لا تعريفا)[4]

**ب) قراءة النص:**

ويكون من خلال قراءته قراءة نموذجية من قبل المعلم وتكون معبرة بأداء جيّد حتى تحقق الاستهواء الصوتي ومن ثم التأثير، وهو دافع قوي لتحبيب المتعلمين في لغتهم، وعنصرا صوتيا هاما في العملية التواصلية، ثم قراءات فردية من قبل المتعلمين سليمة تراعي حسن الأداء، وجودة النطق، وتمثيل

[1] ينظر: إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص01

[2] ينظر: الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط01، 2007م، ص3

[3] ينظر: حسين شلوف وآخران، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة للسنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، الجزائر، 2005م، ص05

[4] نقلا عن: عبد القادر البار، وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنوية (المقاربة بالكفاءات–المقاربة النصية)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، سبتمبر2018م، مج10، ع03، ص117

المعنى، مع مراعاة المعلم لتصويب الأخطاء المتعلقة بالنطق والتلعثم وغيرها آنيا حتى لا تثبت في أذهانهم[1] ، وهذه القراءات تكون بغرض اكتشاف معالم النص، وأهم أفكاره، وفك "شفراته الحرفية المتنوعة ذات الدّلالات الفكرية والرمزية، والفنية الجمالية الشكلية والمعنوية، البلاغية، والعروضية الصوتية الإيقاعية الداخلية والخارجية، واللغوية كالمعجمية، النحوية، الصرفية، الإملائية...تأهبا إلى التنقيب فيه تفكيكا وتركيبا لاكتشافات جديدة"[2]، وقراءات المتعلمين للنص تكون جزئية، حتى يتمكن أكبر عدد ممكن من المتعلمين ممارسة فعل القراءة.

**ج) أثري رصيدي اللّغوي:**

يتعين على المعلم اختيار بعض المفردات والتراكيب اللغويّة التي يراها جديرة بالشّرح، وتمثل عقبة أمام فهم المتعلمين للنص وإدراك المعاني دون المغالاة في عددها، أي التي تمثل مفاتيح رئيسة تساعد على تلقي النص، متجاوزا ما تمّ شرحه في الكتاب المدرسي، ويتم استخراج الوحدات اللسانية الموضوعة للشرح بآليتين، "الآلية الأولى، التعرف على المفردة من خلال المعجم، وهذه الآلية بحثية جاهزة، بينما الآلية الثانية وهي السياق اللغوي، فتعتبر من الوسائل اللغوية الهامة التي تساعد في إثراء الرصيد اللغوي، وتدفع بالمتعلم إلى حب الاكتشاف والاستقراء"[3]، كما يمكن الوقوف على ما يسمى بالحقل الدلالي بحيث يكون مدلول كلمة ما مرتبط ارتباطا وثيقا بغيرها من الكلمات والمفردات والتي تنتظم ضمن حقل دلالي معين إمّا بحسب انتمائها إلى موضوع واحد، أو معنى واحد تشير إلى حقائق وأفكار تنتمي إلى مجال معين، ليتحدّد من خلالها اهتمامات صاحب النص.[4]

**د) أكتشف معطيات النص:**

وفي هذه المرحلة يوجّه المعلم المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من أفكار، أي يتم تقسيم النص إلى وحدات من أجل تحديد الأفكار الأساسية لكل فقرة، وكلّ فكرة تصل بنا إلى المعنى

---

[1] ينظر: سهل ليلى، أهداف وخطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017م، ع19، ص93

[2] المنهاج، ص22

[3] عبد القادر البار وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية، ص118

[4] ينظر: محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، دط، 1998م، ص16 17

الكامل الذي يريد منا الكاتب الوصول إليه، ثم بعد استنتاج كلّ الأفكار الأساسية نخرج في الأخير بفكرة عامة تلخّص مضمون النص في جملة وجيزة، وهكذا يتم تحليل كل النص ووحداته وأفكاره وإيضاح كل إبهام وتساؤل من قبل التلاميذ[1]، إضافة إلى المشاعر والانفعالات التي تبرز غرضه من إنتاج نصه، ويتخذها وسيلة للإقناع والتأثير في المتلقي، ممّا "يدعو القارئ إلى الغوص في أفكاره ومعانيه، وتراكيبه الأسلوبية المتميزة، فيثير حماسة المتعلم، ويدعو إلى التحاور معه من خلال نقده والحوار مع غيره من خلال إثراء معطياته ومعانيه".[2]

**هـ) أناقش معطيات النص:**

وهي مرحلة هامة لأنها تبرز مكتسبات المتعلم في تعامله مع النص تحليلا ونقدا من خلال المعطيات الواردة فيه، وذلك بالوقوف على مفاهيمه النصية وأفكاره، "وبهذا يمكن للمتعلم أن يكتشف عالم النص، ويصل إلى معانيه الخطية، ويكتسب الطريقة التي يستطيع بواسطتها التعامل مع أيّ نصّ كان وهذا طبعا بعد التمرّن والممارسة المستمرة".[3]

أو بتعبير آخر فإن المتعلم في هذه المرحلة مطالب منه أن" يسلط ملكة المناقشة النقدية على المعطيات الواردة في النص، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار، أم بأساليب التعبير المختلفة، أم بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة، ثم تقييم مختلف أبعاده الفكرية والفنية"[4] في جوّ من الفعالية والنشاط من قبل المتعلمين حتى لا يكونون متلقّين سلبيّين.

**و) أحدد بناء النص:**

---

[1] ينظر: سميرة وغريب، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة ماجيستير (مخطوط)، جامعة الجزائر 2، 2015/2014، ص26

[2] دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ للغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب) إشراف الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007م، ص352

[3] بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية، رسالة دكتوراه (مخطوط)، عنابة، الجزائر، 2000م، ص284

نقلا عن: طواهري صالح، تعليمية النصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (رؤية نقدية)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ديسمبر2016م، مج أ، ع49، ص148

[4] دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي، ص22

يتم في هذه المرحلة التعرف على نمط النص الغالب وتحديد خصائصه اعتمادا على مؤشرات دالة عليه تسجل حضورها البارز في النص، (النمط السردي، الوصفي، التفسيري، الحجاجي...) والنمط هو" الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص، وإخراجه لغاية يهدف الكاتب تحقيقها كي يقنع القارئ بصحة ما يرمي إليه من أفكار ومعاني، فلكلّ فنّ أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكلّ نمط بنية تتناسب والموضوع المطروح، فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردي، وأدب الرحلات يناسبه النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط التفسيري، والوصية يناسبها النمط الإيعازي...وهكذا"[1] إضافة إلى تنمية مهارات التفكير والتذوق لدى المتعلم من خلال الكشف عن الخصائص الفنية والأسلوبية، والجمالية...

**ز) أتفحّص مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النص:**

على المعلم تعليم تلاميذه عناصر الاتساق والانسجام في المقاربة النصية، من خلال تدريبهم على الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابطه التي تنتج علاقات معنوية دلالية، وتربط بين مفاصل الوحدات اللسانية، حيث نجد الاتساق المعجمي الذي يتمظهر في التكرار بنوعيه اللفظي والمعنوي والاتساق النحوي المتمثل في حضور الضمائر والإحالة، والاتساق التركيبي الذي يتجلى في استعمال مختلف الروابط الحرفية (حروف الجر، والعطف) والشرط... أما الانسجام فيقوم تحديدا على ما يسمى بالوحدة العضوية والموضوعية والحذف، والإجمال والتفصيل، وهو "نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدّلالية والشكلية، إذ من المفترض أنّ الانسجام يدلّ على العلاقة بين الأفعال الإنجازية، فهو لا يتعلّق فقط بظاهر النص، ولكن أيضا بالتصور الدلالي والمعرفي"[2]، ومعرفة هذه الأدوات التحليلية تساعد المتعلم على تكوين معرفة أعمق حول النص.

**ح) أجمل القول في تقدير النص:**

تأتي هذه الخطوة كخلاصة للخطوات والمراحل التي سبقتها، وبذلك فهي تعدّ مهمّة ومعقدة كونها تدفع المتعلم لإصدار الأحكام، وذلك بعد ما قام بتحليل كلّي للنص ومفرداته، والأفكار التي

[1] نقلا عن: عبد القادر البار وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية، ص119

[2] دليل الأستاذ للسنة الأولى ثانوي، ص18

يطرحها ليصل بذلك إلى أبرز خصائص النص[1]، وإلى جانب هذا يقوم الأستاذ بالحرص على أن التلاميذ قد وصلوا إلى مرحلة فهم الأديب، والتذوق الجمالي لطريقة تعبيره عن أفكاره، حيث يتمّ التركيز الجانب السياقي والذي يهدف إلى معرفة النص داخليا، من حيث مفرداته، ومعطياته، وأنماطه...[2]، ليخرج التلميذ في نهاية المطاف بالفهم الكلي للنص الأدبي ومعرفة محتواه، وتعتبر هذه آخر خطوة وخلاصة لكلّ ما سبق من الخطوات.

**2) أهداف تدريس النصوص:**

إنّ النّصوص الأدبيّة بنوعيها الشعرية والنثرية، تحمل قارئها على التّفكير، وتثير فيه إحساسا خاصّا تلفت الوجدان إلى مضامينها، تؤخذ من النص اللغوي التراثي والحداثي لتحقيق أهداف تربوية معينة، بما يجعلها دعامة أساسية في جميع مراحل التعليم، ونظرا لأهميتها في العملية التعليمية "توجهت عناية المدرسين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص؛ لأن النصوص عندما تكون على هذا الحال تسهم في بناء عقلية قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات"[3].

والنصّ الأدبي من منظور مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية يُدَّرس من" منطلق كونه نصًا احتماليا، متعددا، نصا منسجما مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه، وبذلك يصل الأستاذ بالمتعلم إلى تثمين الملكة النقدية، وتدريبه على الدراسة والتحليل للآثار الفكرية والأدبية"[4].

والحقيقة التي تجسّدها النّصوص الأدبيّة أنها بمثابة نهر تتجمع فيه مختلف الروافد اللغوية الأخرى، يخدم القراءة من حيث صحة الأداء وسلامة النطق، وتمثيل المعنى، ويخدم الإملاء من حيث

[1] ينظر: عبد القادر البار وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة لثانوية، ص120

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي، ورقلة، الجزائر، 2018م، ع11، ص218

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م، ص06

[4] مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المنهاج والوثائق المرفقة (اللغة العربية وآدابها) مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس2006م، ص36

صحة الرسم الإملائي[1]، وهذه النصوص يسعى واضعوها في المناهج التعليمية أن تحقق جملة من الأهداف، نقف عند بعضها:

– تدريب المتعلمين على "حسن الأداء، وسرعة الفهم، وزيادة خبراتهم، اللغوية والفنية والثقافية، والأخلاقية مثل أن تقود التلاميذ لإجادة الإلقاء، حفظ عدد من القطع الشعرية والنثرية من خطب العرب وحكمهم، بالإضافة إلى أنّ النص الأدبي يهذّب النفس ويصقل العقل؛ بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية، وتدريس السلوك الإنساني بوجه عام، فدرس الأدب والنصوص هو الفرصة المحببة التي تستريح فيها عقول التلاميذ بقراءة القصائد الرائعة أو القطع النثرية المؤثرة."[2]

– فهم بنية النصوص واستخلاص خصائصها اللغوية والأسلوبية، فمثلا عندما نحدّد نمط النص ونستخرج خصائصه يستطيع المتعلم أن يميز بين النّصوص وفهمها بشكل أعمق، مما ينمي مهارات المتعلم في الإنتاج والتأليف[3].

– القدرة على تحديد "نمط النص واستخراج خصائصه، تحديد المقاطع السردية في النص الحواري، تبيان المقاطع الوصفية في النص السردي أو الحجاجي، تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي، تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي، جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها، الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص، تحويل عكسي لأنماط النصوص، تكييف أداة قراءة النص حسب نمطه."[4]

– تنمية التذوق الفني لدى المتعلم، حيث يقصد بالتذوق الأدبي ذلك السلوك الذي ينشأ من خلال قدرة المتعلمين على استيعاب المعاني العميقة للنص، والإحساس بجمالية أسلوبه، مع القدرة على تقييمه من حيث الجودة أو الضعف، كما يمكنهم من خلال ذلك اكتشاف الجوانب الجمالية

[1] ينظر: أحمد مبروك عثمان وآخران، طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، الأردن، ط01، 2010م، ص158

[2] عبد الكريم محمودي، تعليمية الأدب (اللفظ والمعنى) في المرحلة المتوسطة بالمدرسة الجزائرية، مجلة الممارسات اللغوية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2014م، مج05، ع04، ص83

[3] ينظر: صالح طواهري، تعليمية النصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، ديسمبر2016م، مج أ، ع46، ص47

[4] ينظر: نفسه، ص47

للأدب مثل الفكرة، الخيال، العاطفة، والأسلوب، إضافة إلى التعرف على العوامل التي أثرت في الكاتب ودفعته إلى كتابة النص.[1]

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية يحقّق مجموعة من الأهداف تتمثل في:[2]

- استجلاء فصاحة وبلاغة القرآن الكريم.
-استجلاء فصاحة الرّسول صلّى الله عليه وسلم وأثر الحديث في اللغة والأدب.
- إثارة الوجدان وإيقاظ العواطف النبيلة وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مرّ بها صاحب النص من خلال نصه.
- زيادة ثروة الطلبة اللغوية والفكرية التعبيرية، وتنمية قدراتهم على الفهم والتذوق والحكم والموازنة.
- تدريبهم على الأساليب الأدبية وإدراك أهمية وضوح الفكرة وتسلسلها وحسن التعبير عنها.
-تهذيب ميولهم وتربية شخصياتهم على المعاني السامية، وتوسيع خيالهم، وإطلاق العنان لأفكارهم، وتربيتهم أيضا على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.

كما يمكن الوقوف على أهداف أخرى نجملها فيما يلي:[3]

- تمكين التلاميذ من رؤية التكامل اللغوي والمعنوي والجمالي بين علم النحو وفروع البلاغة.
- تعويد التلاميذ على التعمق في المقروء وسبر غوره تحليلا، حتى يفهموا معانيه ودلالاته.
- تعويد التلاميذ تتبع التركيب النحوي لكل ما هو مقروء.
-تعويد التلاميذ الموازنات بين مختلف الطرق التي تؤدى بها المعاني المتشابهة داخل النص الشعري وفي كل النصوص.

وأضاف (فاضل ناهي عبد عون) جملة أخرى من الأهداف نعرضها كالتالي:[1]

---

[1] ينظر: محمد عارف، حسين علي محمد، دراسات في النص الأدبي العصر الحديث، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط04، 1998م، ص04

[2] راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص337

[3] حسني عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د ط، د ت، ص223

- تمكين المتعلمين من فهم التعبير الأدبي والتفاعل معه والاستجابة لما فيه من شعور وفكر.
- تزويد المتعلمين بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة بما يقرأ ويحفظ من شعر ونثر.
- تنمية قدرة المتعلمين على التعبير الفصيح وتزويدهم بالثروة اللغوية المتمثلة في المفردات والتراكيب.
- تمكين المتعلمين من تذوق ما في النصوص الأدبية من صور فنية ومعان سامية وأساليب دقيقة.
- تهذيب المتعلمين بالمعاني الرفيعة والقيم النبيلة التي تشتمل عليها النصوص الأدبية.
- تحبيب الأدب إلى نفوس المتعلمين وتشويقهم إلى الاستزادة من قراءته وحفظه.
- فهم الطالب للحياة وللمجتمع وللطبائع الإنسانية، وحل بعض المشاكل والعقد النفسية عنده.

ومن هنا يمكننا أن نستخلص أنّ تدريس النصوص يسهم في بناء شخصية المتعلمين، حيث يمنحهم أدوات لفهم أنفسهم ومجتمعهم بشكل أوسع، كما يساعدهم على استيعاب مختلف معاني الحياة، مما ينعكس إيجابيا على طريقة تفكيرهم، ويوجههم نحو قرارات أكثر نضجا ووعيا في حياتهم اليومية.

## المبحث الثالث: معوّقات تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثانويّة

تشهد النصوص الأدبية بعض الصعوبات والمعوّقات التي تعرقل كلاّ من المعلم والمتعلم في التدريس، وتختلف هذه المعوقات باختلاف الجانب الخاص بها، فهناك البيداغوجية منها، وهناك معوّقات تتعلق بالمعلم، وأخرى بالمتعلم، وهناك ما هي مرتبطة بالنصوص نفسها، وبهذا سنحاول التعرف على أهمّ هاته المعوّقات، ونستكشف كيف تؤثر في تدريس النصوص الأدبية.

### 1) المعوّقات البيداغوجيّة (Pedagogical obstacles ):

تتمثل هذه المعوقات في المشاكل والصعوبات المتعلقة بطرائق التدريس، وهذا يكون من حيث الاستراتيجية المتبعة في تدريس النصوص، حيث "يلاحظ أن غالبية المعلمين يتبعون أساليب وطرق تدريسية لا تساعد على تنمية الابتكار والإبداع، والتذوق من جانب الطلاب حيث أن معظم

[1] ينظر: فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية أساليب تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2013م، ص157

المعلمين عند تدريسهم للأدب يتخذون مسارا واحدا تقريبا، دون النظر بعين الاعتبار إلى إكساب الطلاب مهارات التذوق الأدبي وتنميتها لديهم، مع عدم مراعاة حاجات هؤلاء الطلاب لذلك الأمر في أثناء تدريسهم للأدب والنصوص الأدبية."[1]

كما أنّ معظم طرائق التدريس المتبعة في تلقين النصوص الأدبية في المدارس أهم عامل يتحكم بها هو المعلم، "فالمعلمون يركزون على الجوانب الشكلية للنص دون الخوض فيه للبحث عن روح الأدب ونبض العمل الأدبي، وبهذا فإن طرق التدريس المتبعة في تدريس كلّ من الأدب والنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، غالبا ما تنتج للمجتمع أفرادا يتعلمون كيف يتلقون أكثر مما يفكرون وكيف يبدعون، ويتذوقون، ويبتكرون، وكيف يسهمون في حلّ مشكلاتهم، وقضايا مجتمعهم."[2]

وبهذا نستنتج أن المعوّقات البيداغوجية والتي تتعلق بطرائق التدريس تتلخص في كيفية استغلال المعلم للأساليب والاستراتيجيات في تدريس النصوص، حيث أن الطرق المتبعة في المدارس يشوبها التقليد والملل، والخلو من جانب الإبداع والحماس، كما أنّ الجوّ المتبع في التدريس داخل الأقسام غالبا ما يغلبه الروتين، وعدم التجديد في طريقة إلقاء النصوص الأدبية، وإبراز الجانب الفني الجمالي فيها.

وبعد ما تعرفنا على أهمّ المعوّقات البيداغوجية التي تواجه تدريس النص الأدبي، ننتقل إلى المعوقات المتعلقة بالمعلم وكيف يمكنه أن يؤثّر سلبا، ويعرقل سير تدريس النصوص الأدبية.

### 2) المعوّقات المتعلّقة بالمعلّم(Teacher-related obstacles) :

يعدّ المعلم عنصرا أساسيا في المثلث الديداكتيكي وفي العملية التعليمية، لما له من دور كبير وفعّال في إيصال الرسالة التعليمية، ولهذا يجب أن يكون واعيا وجديرا بتدريس النصوص عامة، والنصوص الأدبية على وجه الخصوص، إلاّ أن هناك بعض العراقيل والعوائق التي تواجهه وتجعل مهمته شاقة، "وهنا لا نغفل عن دور المعلم وهو يخطط استراتيجية الدرس في رحلة البحث عن المعنى (معنى

[1] عبد الشافي أحمد سيد رحاب وآخران، صعوبات تدريس الأدب والنصوص الأدبية وكيفية مواجهتها في المرحلة الثانوية، مجلّة العلوم التّربويّة، كلّية التربية بقنا، ديسمبر2018م، ع37، ص257

[2] نفسه، ص257

النص وبنائه)، إلى العناصر المساهمة في بناء الدلالة انطلاقا من مادة النص اللغوية، وخصائصه البنائية والطريقة التي كتب بها"[1]، كما نلاحظ أيضا بعض الصعوبات التي يواجهها المعلم مما تعرقل مجال عمله، فكثرة عدد الحصص التي يكلف بها المدرس أسبوعيا ما يجعله يعمل تحت ضغط وجهد كبير وفي المقابل أيضا قلة عدد الحصص المبرمجة لدراسة النصوص الأدبية، وهذا ما يجعل التحصيل فيها ضعيفا، وحتى المعلم في بعض الأحيان لا يولي اهتماما كبيرا لهذه النصوص فلا يركز على البحث والتعمق في جوهر تلك النصوص، وتاريخها، وأدبها، فلا تكون دراسة شاملة، بل تكون سطحية[2].

كما أنّ بعض المعلمين يعتمدون طريقة النسخ واللصق، حيث يتكلون على ما هو موجود في الكتب المدرسية بدون إضافة أيّ جديد أو إبداع من قبلهم، وهذا يؤثر سلبا على الناتج في دراسة النصوص، وبذلك تكون الحصص والنصوص ممّلة ولا فائدة منها، ويقع التلاميذ في جوّ اللاّمبالاة وعدم الاهتمام، وعدم رغبتهم في المزيد من المعرفة، وكل هذا يرجع إلى المعلم؛ لأنه لم يجتهد في جعل الحصة والنصوص وتلاميذه مركز اهتمامه.[3]

وبعد استعراضنا لأهمّ المعوقات التي تواجه المعلم، نصل إلى أنّ أهمّ المشاكل تتولد من الضغوطات ونقص التخطيط والتحضير، وقلة الوقت والجهد، وعدم الاهتمام الكافي بتدريس النصوص الأدبية ...

### 3) المعوقات المتعلقة بالمتعلّم(Learner-related obstacles):

المتعلم محور وأساس العملية التعليمية، وبهذا فإن له أهميته كبيرة داخل القسم، وأنّ التدريس يكون من أجله، لذلك وجب عليه أن يكون مبادرا، ومساهما، ومستقبلا في آن واحد، لكنه رغم ذلك يواجه مطبّات وعقبات في دراسته للنصوص الأدبية، وسنحاول تلخيص أهم المعوّقات التي تعرقله في عملية التلقي، والتي نذكر منها:

---

[1] بن قويدر خديجة، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي اللسانيات، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ديسمبر2020م، مج26، ع02، ص230

[2] ينظر: حسين شنين جناني، معوقات استعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الأدب والنصوص في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق، 2018م، ع30، ص580

[3] ينظر: نفسه، ص580

– تميز تفكير المتعلم بالاختلاف عن طابع النصوص الأدبية التي يتلقاها، فيعتبرها غريبة ومملة وتطرح أفكارا جديدة كليا على تفكيره، فميولاته واتجاهاته لا تتوافق مع موضوعاتها، ونادرا ما يتعمق في محتوى النص ليدرك جمال فحواه، وبهذا فهو يلقى نفسه يدرس مواضيع هو مرغم عليها فقط؛ لأنها مبرمجة في المنهاج الدراسي، فلا يستمتع بها ولا يدري ما المغزى منها، فيواجه صعوبة في فهمها والتمتع والاهتمام بها نظرا لأنها لا تناسبه وطبيعة تفكيره.[1]

## 4) المعوقات المرتبطة بالنّصوص نفسها ( Text-related obstacles):

تتميز المرحلة الثانوية بمنهج تاريخي في طريقة عرضها للنصوص الأدبية، إذ تعتمد تسلسا لعصور تاريخية بدءا من العصر الجاهلي، مرورا بالعصر الإسلامي، ثم الأموي، ثم العباسي، وانتهاء بالعصر الحديث، وعند دراستنا لهذه العصور نرى أنه لا يتم التعمق في مضمون النص ومحتواه بدقة حتى يتعرف المتعلّم على التفاصيل التاريخية بحذافيرها، بل تتم إعطاء نظرة خاطفة وسريعة، ممّا يؤدي إلى نقص وقلة المعلومات التي تحرم المتعلم من معرفة المستوى الجمالي والأسلوب المتميز لهذه النصوص، وحتى طبيعتها ومفرداتها وأفكارها تتميز بشيء من الصعوبة والتعقيد وبُعدها عن الواقع المعيش مما يجعلها بعيدة عن متناول فهم المتعلم.[2]

وبهذا نستنتج أن معوقات تدريس النصوص الأدبية تتعدد لتشمل كلاّ من المعلم والمتعلم فتعرقل نشاط التدريس والفهم، إضافة إلى طبيعة النصوص الصعبة، وطريقة التدريس التقليدية المعيقة للعملية التعليمية، كلّ هاته العوامل تشكل عائقا أمام نجاحها، كما أن "دور التلميذ في العملية التعليمية ما يزال محدودا في كثير من الأنشطة اللغوية، ولا يتعدى دوره حدود الفهم والإدراك للنصوص ويُرجع كثير

[1] ينظر: حيدر جابر الموسوي وقصي شهاب الخفاجي، الصعوبات التي تواجه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في حفظ النصوص الأدبية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، جامعة النجف، العراق، 2018م، مج01، ع47، ص562

[2] ينظر: عبد الشافي أحمد سيد رحاب، صعوبات تدريس الأدب والنصوص الأدبية، ص256 257

من الأساتذة الأسباب إلى عدم ملاءمة النصوص للتلاميذ من حيث موضوعاتها، وحتى لغتها، وبالتالي فالتلاميذ يعانون في تواصلهم مع كثير من النصوص."[1]

وفي الختام فإنّ هذه المعوقات مجتمعة تؤثر على نجاح العمليّة التّعليميّة، فقلة وعي المتعلم وتفكيره المحدود، وطبيعته المتجاهلة، وأيضا أسلوب المعلم الذي لا يولي اهتماما لما يلقيه، ولا يركز على التلقين الجيد والتجديد في طبيعة التدريس، وحتى طبيعة النصوص الأدبية الصعبة وأفكارها ومفرداتها المعقدة، كل هذا يعرقل السير الحسن للعملية التعليمية والتلقين الجيد للنصوص الأدبية.

[1] علي بخوش، صعوبات تلقي النصوص الأدبية لدى تلاميذ الشعب العلمية في الطور الثانوي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة بسكرة، الجزائر، 2020م، مج04، ع03، ص77 78

# الفصل الأوّل:

## التّكامل المعرفي وتعليمية النّصوص الأدبيّة

- المبحث الأوّل: ماهية التّكامل المعرفي وأشكاله
- المبحث الثّاني: مزايا الدّراسة التّكامليّة
- المبحث الثّالث: أهمّية التّكامل المعرفي في دراسة النّصوص الأدبيّة ومبادئ ومبرّرات تحقيقه
- المبحث الرّابع: أهداف الدّراسة التّكامليّة
- المبحث الخامس: اتّجاهات ومداخل تعليم النّصوص الأدبية.

**تمهيد:**

لقد اهتمّ العلماء والمفكرون بالجمع بين العلوم ومجالات المعرفة المختلفة، وهذا من أجل توسيع آفاق التعليم، والمدارك، ودمج الأفكار، والمعلومات من مختلف الأصناف، لبناء قاعدة متشبعة من كل أقسام العلوم والثقافات والمعارف، وعند دراستنا للنّصوص الأدبية نكتشف أنها ليست مجرد جمل وكلمات عابرة، بل هي أكثر من ذلك فهي أفكار، وثقافات، ورسائل، وفلسفات، ومعتقدات يجسّدها الكاتب عن طريق نصوص تتسم بطابع أدبي فريد يتلقاها القارئ فيبني شخصيته بناءا على فهمه لها، ويعمل على تجسيدها في الواقع، ومن هنا فإنّ التكامل المعرفي يسعى إلى تقديم رؤية واضحة وشاملة للإنتاج الأدبي في الواقع التّعليمي التعلّمي.

**المبحث الأوّل: ماهية التّكامل المعرفي وأشكاله**

في ظل التحولات التي يشهدها مجال التعليم، لم يعد من المجدي التعامل مع العلوم بشكل منفصل، بل مست الحاجة إلى الجمع والربط بين حقول المعرفة المختلفة، وهنا تتجلى أهمية التكامل المعرفي كمنهج يحقق لنا هذا المبتغى ومن خلاله دعت الحاجة إلى الوقوف على مفهومه، وأشكاله، والعلاقات الرابطة بين العلوم والمعارف.

**1) مفهوم التّكامل المعرفي لغة واصطلاحا:**

أ) **التكامل ( Integration )لغة:** التكامل كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي المجرد (كَمَلَ)، وقد عرَّفه ابن منظور فقال: «كمل، الكَمَالُ: التمام، وقيل التمامُ الذي تجزأ منه أجزاؤه... وأكملت الشيء، أي أجملته وأتممته، وأكمله هو واستكمله وكَمَّله أي أتمه وجَمَّلَهُ."[1]

وقد ورد في المعجم الوسيط: "(كَمَلَ) الشيء كُمولا أي تمّت أجزاؤه وصفاته ويقال: كَمَلَ الشهر أي تمّ دوره فهو كامل... وتَكَامَلَ الشيء: كَمَلَ شيئا فشيئا...والتَّكْمِلَةُ ما يتمّ به الشيء"[1] فالتكامل إذن يشير إلى تحقيق الكمال والتّمام، من خلال استكمال الشّيء وشموليته وتوسعه.

[1] ابن منظور، لسان العرب (مادة كمل)، ص3930

**ب) التكامل اصطلاحا:** تتحدد الدلالة الاصطلاحية لمصطلح التكامل في أنّ: "الكمال: ما يكمل به النوع في ذاته، أو صفاته."[2]

وإلى جانب هذا فإن اللفظة تتعلق بما حدّد أن: "الكمال أمر زائد على التمام، والتمام يقابل نقصان الأصل، والكمال يطابق نقصان الوصف بعد تمام الأصل، ولهذا كان قوله تعالى: **{تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ}** (البقرة:196)... لأن التمام من العدد قد علم، وإنما احتمال النقص في صفاتها."[3]

كما ينظر للكمال أيضا على أنه: "ما يكون عدمه نقصانا يستعمل في الذات والصفات والأفعال، وهو الأمر اللائق للشيء الحاصل له بالفعل سواء كان مسبوقا بالقوة أم لا."[4]

ويشير أيضا المعنى الاصطلاحي للتكامل إلى معاني الدمج والترابط، والاستيعاب، والتداخل وظهرت لفظة التكامل من أجل تطوير طرائق التدريس، وإصلاح عيوب مناهج الدراسة، وكذا ربط فروع المواد المعرفية، والجمع بينها.[5]

وانطلاقا من التعريفات السابقة يمكن القول إن التكامل يرمي إلى أنه من التمام، والكمال والترابط، والتداخل، وأنه كُلُّ الشيء، ليحقق لنا عملية استيعاب شاملة من أجل الفهم والإدراك.

**ج) المعرفة ( Knowledge) لغة:** المعرفة لفظة مشتقة من الفعل الثلاثي(عَرَفَ)، وقد تطرق الجوهري إلى تعريفها لغويا من خلال قوله: "عرف: عَرَفْتُهُ مَعْرِفَةً وعِرْفَانًا، والمعروف ضد المنكر، ورجل عروفة بالأمر أي عارف بها، والهاء للمبالغة"[6].

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط (مادة كمل)، ص798

[2] الجرجاني السيد الشريف، التعريفات، تح محمد صديق المنشاوى، دار الفضيل، القاهرة، مصر، د ط، د ت، ص157

[3] الكفوي أبو البقاء، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط02، 1988م، ص296

[4] نفسه، ص772

[5] ينظر: محمد مينار، فلسفة التكامل المعرفي: قراءة معرفية تربوية في المفهوم والدلالة، مجلة المعيار، جامعة باجي مختار، عنابة الجزائر، 2022م، مج06، ع64، ص201

[6] الجوهري أبو نصر إسماعيل، الصَّحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، (مادة عرف)، تح محمد محمد تامر، دار الحديث القاهرة مصر، د ط، 2009م، ص758 759

وقد حدَّد صاحب (لسان العرب) الدلالة اللغوية للفظة (معرفة) في قوله: "عَرَفَ: العِرْفَان: العِلْمُ... ويقال: أعْرَفَ فلان فلانا وعَرَّفَهُ إذا وقَّفه على ذنبه، ثم عفا عنه، وعَرَّفهُ الأمر: أعلمه إياه وعرَّفه بيته: أعلمه بمكانه."[1]

ومن خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن اللفظة يراد بها الإدراك، والعِلْمُ بالشيء، والدِراية به والاطلاع عليه.

**د) المعرفة اصطلاحا:** تعدّدت وتنوّعت مفاهيم لفظة (المعرفة)، وهذا على حسب اختلاف نطاقات المصطلح الشاسعة، واختلاف التعاريف حسب كلّ مؤلّف وكاتب أو مختص ومؤرخ، فقد ذكر الجرجاني أنها: "ما وضع ليدل على شيء بعينه وهي المضمرات والأعلام، والمبهمات...والمعرفة أيضا إدراك الشيء على ما هو عليه، وهي مسبوقة بجهل بخلاف العلم، ولذلك يسمى الحق تعالى بالعالم دون العارف."[2]

كما أضاف أيضا أن المعرفة: "ظهور الشيء للنفس عن ثقة، قال به علي بن عيسى، وقال عبد الله بن يحيى إذا أراك الاضطراب عن مقام العلم بدوام الصحبة فهو معرفة، وقيل المعرفة إحاطة العلم بالأشياء."[3]

وأما عن مفهوم المعرفة في الاصطلاح الفلسفي فهي: "ثمرة التقابل والاتصال بين ذات مدركة وموضوع مدرك، وتتميز من باقي معطيات الشعور، من حيث أنها تقوم في آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين هذين الطرفين."[4]

وبعد التأمل فيما ذكر من المفاهيم، نصل إلى أن المعرفة هي مزيج بين العِلم، والإدراك اليقيني للأشياء وفهمها بشكل أوضح.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، (مادة عرف)، ص2897 2898

[2] الجرجاني السيد الشريف، التعريفات، ص185

[3] التهاوني محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط01، 1996، ج02، ص1985

[4] مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة مصر، د ط، 1983، 186 187

**هـ) التكامل المعرفي (Knowledge integration)** : بعدما عرضنا مفهومي كلّ من (التكامل) و (المعرفة) كل على حده ننتقل إلى معرفة المعنى الكامل للمركب الاسمي (التكامل المعرفي)، لفهم المقصود منه، والغرض من دراسته، فلقد تعددت المفاهيم والتعريفات لمصطلح التكامل المعرفي، انطلاقا من رؤية كلّ باحث، فقد رأى جميل عكاشة أن التكامل: "مفهوم إجرائي يعبر عن الجمع أو التوفيق بين مجالين يتمّم كلّ منهما الآخر."[1]

أمّا في مفهوم آخر فإن التكامل المعرفي هو: "قضية فكرية منهجية من حيث أنها تربط بالنشاط الفكري والممارسة البحثية، وطرق التعامل مع الأفكار."[2]

ومن جهة أخرى فإنّ التّكامل المعرفي هو: "الإلمام بعلوم متعددة في مقابل الاقتصار على الاختصاص الدقيق، وعموما يعني حاجة العلوم بعضها إلى بعض في نمو العلم، وتقدمه من جهة أو في تطبيقه وتوظيف مبادئه علميا من جهة ثانية."[3]

وقد ظهرت مسميات أخرى للتكامل المعرفي، كالمنحى التكاملي مثلا والذي يعرف على أنه: "نظام يؤكد على دراسة المواد الدراسية، دراسة متصلة، وينظمها تنظيما سيكولوجيا أكثر منه تنظيما منطقيا تقليديا، ولا يهمل الفائدة الاجتماعية التي يجنيها الطلاب ممّا يدرسونه. وأيضا يُرى المنحى التّكاملي على أنه: تجميع موضوعات في مقرر واحد، تعالج فيه المفاهيم العلمية بانتظام دون التقيد بحدود العلم المنفصلة، وهو المدخل الطبيعي للمعرفة العلمية." [4]

---

[1] رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا الو.م.أ، ط01، 2012م، ص117

[2] نفسه، ص21

[3] الحسين بوعسيريا، التكامل المعرفي عند علماء الغرب الصحراوي للفقيه محمد يحيى الولاتي أنموذجا، مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية، الجزائر، 2022م، مج09، ع01، ص39

[4] نقلا عن: إيمان نواف أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساس بغزة، مذكرة ماجيستير (مخطوط)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2016م، ص11، ص12.

كما عُرِفَ التكامل المعرفي أيضا بمصطلح الدراسات البينية، والتي يعنى بها أنها: "أسلوب يتم من خلاله دمج فرعين أو أكثر من فروع المعرفة معا، من خلال وسيلة بحث تتفاعل فروع المعرفة مع بعضها، ويكون التأثير على وجهات النظر لدى الطرف الآخر."[1]

وبالنظر إلى ما سبق ذكره فإنه مهما تعددت المفاهيم والتعريفات، والتسميات المتعلقة بالتكامل المعرفي، إلا أنها كلّها تؤدي إلى معنى واحد، ألا وهو أنّ التكامل يعتبر أساسا لبناء متين جامع لشتى العلوم والمعارف المختلفة والمتعددة، وبما أن التكامل المعرفي يعمل على الربط والجمع بين مختلف المعارف والعلوم، فهو بذلك يهدف للوصول إلى فهم شامل ودقيق لكامل المجالات والتخصصات وتحليلها من عدة زوايا، وبهذا فإنّ له أشكالا متعددة ومتنوعة حسب طبيعة العلاقة بين المجالات المعرفية.

## 2) أشكال التكامل المعرفي:

هنالك عدة أشكال للتكامل المعرفي تختلف باختلاف المجال، واختلاف نظرة كلّ شخص نذكر منها:

**أ/ التكامل العرضي:** "وهذا النوع يقوم على أساس العشوائية، دون التنظيم المسبق له أو التخطيط، ولكنه يهدف إلى إبراز ما بين المواد الدراسية من روابط وعلاقات تجمع بين فروع المادة الواحدة، أو بين المادتين، أو بين المواد الدراسية، ويشار إليها من خلال المعلمين القائمين بالتدريس ومن أمثلة ذلك: التكامل بين فروع اللغة العربية من النحو، والصرف، والأدب، والبلاغة ونحوها."[2]

**ب/ التكامل المنظّم:** ونعني به أنه تكامل مقصود هادف يُخَطَط له من قبل جهات مختصة كالمدرسين، يسيرون وفق خطة معينة ومدروسة، فمثلا يقوم مُعَلِّمَيْن من مادتين مختلفين، لكن

[1] عبد الله بن حمد العباد، توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في كلية التربية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعوديّة، 2022م، ع09، ج02، ص270

[2] علي عبد الله الشاعري، راشد عبد الحميد كيريبوي، أهمية الأسلوب التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية، كلية دراسات اللغة الرئيسية، جامعة العلوم الماليزية، 2014م، ص10

متقاربتين بدمج أو ربط موضوع أو معارف مادة مع أخرى، للاستفادة والفهم أكثر، فيعرف المتعلمون معلومات مادة من خلال أخرى، ويكتشفون ما الرابط الذي يجمعهما.[1]

ومن هنا نستنتج أنه سواء كان تكاملا عشوائيا غير منظم، أم كان مخططا له مسبقا فإنه في كلّ الأحوال يصبّ في فائدة المتعلّم أو المتلقي، ويعمل على ربط وجمع المعارف والعلوم، سواء بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.

كما أن هناك منظور آخر مختلف ومغاير، يرى أن للتكامل أشكالا أخرى غير التي سبق ذكرها لذا سوف نحاول التعرف عليها من خلال النقاط التالية:[2]

أ) **التمامية:** حين يتجه نشاطان أو أكثر إلى هدف مشترك.

ب) **الحركة:** حين يستعمل نشاط ما أو يأخذ من نشاط آخر المفاهيم وذلك بواسطته فكّ حواجز مراكز مختلف الأنشطة وإعطائها حرية الحركة، حيث يكون بإمكانها الانطلاق، فالمعارف والعلوم ليس لها انطلاقة بداية ولا نهاية فهي في تغيير مستمر.

ج) **الامتزاج أو الاختلاط:** حين نبني نشاطا جديدا بإشراك أفراد من نشاطات أخرى مختلفة

د) **المقابلة:** تسمح بمقاطعة آراء حول موضوع أو تساؤل.

وبعدما عرضنا الأشكال الأربعة للتكامل المذكورة أعلاه، يتضح أن النشاطات المرتبطة به تتميز بالتنوع، والتشاركية، والقابلة للنقد والاختلاف، مما يمنحها طابعا ديناميكيا وحيويا.

وثمة دراسة أخرى تشير أن للتكامل عشرة أشكال أخرى إضافية، يمكن تحديدها وتوضيحها من خلال الجدول التالي:[3]

[1] ينظر: علي عبد الله الشاعري، راشد عبد الحميد كيريبوي، أهمية الأسلوب التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية، ص10

[2] أية علي عباس الكعبي، حيدر طارق كاظم البزون، التكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، 2022م، مج14، ع58، ص76

[3] ينظر: إيمان نواف أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة، ص19 20 21

| أشكال التكامل المعرفي | المفهوم |
|---|---|
| **الفصل والترابط** | يتم فيه تدريس المواد بشكل مستقل أحيانا، وربطها أحيانا أخرى لكنه صعب في الربط مما يؤثر على الفهم والتعلم |
| **الترابط** | تتميز الموضوعات الدراسية بربطها ببعضها من خلال الأحداث أو التواريخ أو المفاهيم فيسهل فهم السياق والأفكار بسلاسة |
| **متداخل** | اختلاف وتنوع موضوعات المواد الدراسية يمس جوانب الحياة، فتحفز الطالب وتبعده عن الملل، وتنمي مهاراته الاجتماعية والتفكيرية، وعنصر الإبداع |
| **متتابع** | يتم جمع الموضوعات المتشابهة في الأفكار، ويعرضها بشكل مرتب، مع الحفاظ على استقلالية بعض المواضيع الأخرى |
| **مشترك** | يكون العمل اجتماعيا فيتم التخطيط والتركيز على النقاط المشتركة وإلقائها، فتكون الأفكار والمفاهيم متداخلة ومشتركة |
| **نسيجي** | يخطط للمواضيع وفق خطوات، فتختار المواضيع المترابطة والمنفصلة وتصنف وفقا لمجالات المنهج، ويتم طرحها للتدريس بعد تنظيمها وتخطيطها |
| **محيط** | يعتمد على تحليل المنهج إلى مهارات في كافة المجالات، وكل مهارة يتم ربطها مع الأخرى على شكل نسيج متماسك |
| **متكامل** | رغم اختلاف المجالات الدراسية إلا أن مواضيعها ومفاهيمها تترابط وتتداخل بشكل ما فيعزز تكامل التعليم ويدرك الطلاب العلاقات بين المواد رغم اختلافها |
| **مستغرق** | اهتمام المتعلم بما يتلقاه يسهل الفهم والادراك، فتندمج المعلومات ضمن خبراته فيحقق ذاته ويستفيد أكثر |
| **متشابك** | يربط المتعلم حياته الدراسية بحياته الاجتماعية، فيحاول تطبيق معارفه وتجاربه الجديدة ليثبت نفسه، فتكون هناك صلة بين ارتباطاته الداخلية والخارجية |

وبعد أن تعرفنا على كافة أشكال التكامل العشرة الموضحة أعلاه في الجدول، يتبين لنا وأنه رغم اختلاف هذه الأشكال وتسمياتها، فهذا لا ينفي جوهرها الموحّد الذي يصبّ في خدمة التكامل من حيث الجمع بين المعلومات والمفاهيم، والعلوم والمواضيع، بمختلف الأشكال والأساليب والطرق

الممكنة، وبما أن التكامل يعمل على الربط والجمع بين العلوم والمعارف، فلا بدّ من وجود علاقة بينهما، وتداخل بين هذه العلوم والمعارف.

### 3) العلاقة بين المعارف والعلوم:

كانت العلوم والمعارف مشتتة، ومتفرقة، إلى أن جاءت فكرة تصنيف العلوم، فتم تقسيمها إلى أنواع وأجناس لحاجتها للتنظيم والتصنيف، وأيضا من أجل اكتشاف العلاقة التي تربط بين مختلف هاته العلوم والمعارف، ويمكن تحديد هذه العلاقات من خلال النقاط التالية:

**أ) علاقة اشتمال وتبعية:** وتتحدد هذه العلاقة "في أن العلم الخاص يتفرع من العلم العام فموضوع العلمين واحد، لكن تأتي معالجة كلّ موضوع منهما من جهة مخالفة للآخر، فينظر إلى العلم المشترك مع علم آخر في موضوع واحد نظرة مطلقة عامة، بينما ينظر إلى العلم الآخر في هذا الموضوع من إحدى جهاته."[1]

**ب) علاقة تجاور:** وتعرف هذه القاعدة بأنها "تشابه العلوم في موضوعاتها، مما يجعلها تقترب من بعضها البعض ففي نظم التصنيف العربية الإسلامية نجد تجاور علوم اللغة، مع علوم الأدب، إلى جانب علوم الدّين الإسلامي، إلى جانب علوم التاريخ."[2]

**ج) علاقة تساوي:** الباحث الجامع بين المعارف والعلوم يمكن له الوقوف على علاقات أخرى نعرضها فيما يلي: "وجود علمين على صف واحد متفرعين من موضوع واحد، يعد هو العلم الأكبر لهما، ومثال ذلك: وقوف علم العدد (علم الحساب) وعلم الهندسة على صف واحد متفرع من علم أكبر منهما هو العلم الرياضي."[3]

---

[1] ناهد محمد بسيوني سالم، منطق تصنيف العلوم في نظم التصنيف العربية الإسلامية: قراءة تحليلية مقارنة بنظم التصنيف الغربية الحديثة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، 2016م، مج07، ع03، ص73

[2] نفسه، ص73

[3] عبد الله بن حمد العباد، توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعوديّة، مارس2022م، ع09، ص272

**د) علاقة تداخل:** ونعني بها "ادراج العلم الواحد تحت أكثر من علم لكونه يستفيد منها جميعا، مما يجعله مفرعا من أكثر من علم ومثال ذلك في نظم التصنيف العربية نجد إدراج علم الفرائض كأحد فروع علم الحساب، وأيضا كأحد فروع علم الفقه، حيث يستفيد كلّ منهما، وهذا ما نجده في نظم التصنيف الحديث، إذ يتفرغ الموضوع الواحد من أكثر من علم لكونه يتداخل في معلوماته مع هذه العلوم أو يستفيد منها."[1]

ومن خلال ما سبق، يتضح أن العلاقة بين المعارف والعلوم تقوم على الترابط والتكامل العميق بينها، حيث تستفيد كلّ منها من الأخرى من خلال ما يجمعها من تشابه، أو يميزها من اختلافات، ويرى أحد الباحثين من خلال دراسته لقضية التداخل بين المعارف والعلوم، وما يجمع بينها من علاقات أن: "التداخل هو العملة الصعبة التي تحتاج إليها كل المعارف والعلوم وكذا فروعها الأكثر تخصصا، من أجل الاستمرار في مسيرة التقدم وتطوير المفاهيم، وتجديد المناهج، وتعميق النظريات، لخلق شروط أفضل لإبداع أنفع."[2]

وبالتالي نستنتج أنه لا بد من وجود علاقات بين العلوم والمعارف، لتداخلها ببعضها وصبها في معين الاستفادة من كافة العلوم قدر الإمكان.

وفي ظل التطور المستمر للمعارف والعلوم، والحاجة الماسة إلى التداخل بينها من أجل نتائج أفضل، فرضت الدراسة التكاملية نفسها من أجل تقديم ما هو ناقص، وقد تميزت بمزايا وخصائص عديدة تجعل منها الخيار الأفضل لنتائج أكثر كفاءة، وتسهم في إنتاج معارف أكثر دقة وثراءً.

## المبحث الثّاني: خصائص الدّراسة التّكامليّة:

في دراستنا للغة العربية يتمّ التركيز على الطريقة التكاملية كنشاط متكامل مع سائر أنشطة اللغة العربية من نحو، وصرف، وبلاغة...، وهذه الطريقة تساعد المعلم في الإلمام بالعلوم والمعارف وتسهل

[1] نفسه، ص272

[2] محمد همام، تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي الغربي، دراسة في العلاقات بين العلوم، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت لبنان، ط01، 2017م، ص143

سير الدرس[1]، ولهذا فإن الطريقة التكاملية تمتاز بجملة من الخصائص والمميزات سنحاول التعرف على أهم ما فيها:

– "الربط التكاملي بين مهارات اللغة وتوفير التشويق والتجديد لدفع اليأس والملل عن المتعلم"[2]، ونعني بهذا أن الدراسة التكاملية تجمع وتربط بين أصناف لغة الضاد ودراساتها، فيكون هناك تنوع في الدراسات (كالنحو، والصرف، والبلاغة...)، وهذا يجعل المتعلم لا يشعر بالملل أو الضجر من تكرار نشاط واحد طوال الساعات المتتالية.

– "مسايرة طبيعة المعرفة والانتقال من الكل إلى الأجزاء، فيشعر المتعلم أن اللغة وحدة متآلفة العناصر متكاملة الأجزاء، فلا يتهيب من اتساعها ونموها"[3]، وتشير هنا إلى أن الطريقة التكاملية تقدم المعرفة بأسلوب شامل متكامل كلي، ثم تنتقل إلى الأجزاء والتفاصيل والتعمق فيها، وهذا ما يؤدي إلى فهم أن اللغة كُلٌّ متكامل، وكل جزئية لها علاقة بأخرى مثلها رغم اتساع مجال اللغة.

ويرى صالح بلعيد أن خصائص الطريقة التكاملية في اللغة العربية تعتمد على:[4]

–الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

–أسماء الذات، والجمل الإسمية، والجمل الفعلية، وحروف الجر.

–التفكير اللغوي والتدريب على التعبير.

ومنه، فإنّ خصائص الطريقة التكاملية تربط بين القواعد اللغوية، وأيضا تعلم الكتابة والتعبير وتجعلهما أكثر سلاسة ويسرا، وأن مزايا الطريقة التكاملية عديدة، وتشير الدراسات الميدانية التي عملت بهذه الطريقة إلى أنها:[1]

[1] ينظر: أنطوان صياح، تعلمية القواعد العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 2011م، ص96 97

[2] نقلا عن: نصيرة بوزقاق، الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير (مخطوط)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر, 2010م/2011م، ص38

[3] نفسه، ص38

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2000م، ص59

-تزيد من إمكانية الذكاء.

-تزيد من الدافعية الداخلية.

-تعمل على تقوية ميل أو نزعة الطالب، وحفظه لقدر كبير مما يتعلمه.

-تعلم تقنيات الاكتشاف وحل المشكلات.

ومن خلال المزايا المذكورة أعلاه نستنتج أن الطريقة التكاملية تعزز التعلم الفعال، وهذا عن طريق زيادة قدرات العقل، وجعل الطالب يرغب في المزيد من التعلم، والسّعي إلى الاكتشاف والابداع أكثر. أما من جهة أخرى فيمكن استخلاص عدد من المزايا للدراسات البينية نوضحها فيما يلي:[2]

- تكامل ووحدة المعرفة والمدارس الفكرية للوصول إلى مخرجات ونتائج أكثر عمقا.
- الإبداع في معالجة القضايا من وجهات نظر متعددة.
- استخدام أساليب ومناهج بحثية مركبة للتوصّل إلى حلول خارج نطاق النظام والمجال العلمي الواحد.

ومن خلال هاته المزايا نفهم أن الدّراسات البينية توصلنا من خلال القضايا المعالجة إلى نتائج عميقة، تعمل على تعزيز الإبداع والاختلاف في الأساليب والمجالات العلمية.

كما نرى أن الطريقة التكاملية في التدريس، وتعليم اللغة العربية، تمتاز بجملة من الخصائص تجعل منها أفضل اختيار لدمج العلوم وتعليمها، ومن بين هاته الخصائص نذكر أهمها:[3]

- الربط بين فروع اللغة لأن اللغة أساسها الوحدة، وما الفروع إلا مظاهر لتلك الوحدة، فهي تحقق الارتباط والتكامل.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص60

[2] خالد مطهر العدواني، الدراسات البينية كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الباحثين في مجال العلوم التربوية، مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، سكيكدة، الجزائر، 2023م، مج04، ع01، ص48

[3] فريد خلفاوي، بلقاسم مالكية، الطريقة التكاملية في تعليم اللغة، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، الجزائر، 2016م، ع09، ص100

– إن الطريقة التكاملية تراعي الجوانب النفسية والتربوية واللغوية المتعلقة بالمتعلم بغية الوصول إلى تعليم ناجح، تربط فيه جميع جوانب شخصيته.

–يؤثر التعليم بالأسلوب التكاملي على جميع جوانب شخصية المتعلم؛ وذلك حينما ترتبط ببعضها البعض من أجل التصدي بشكل صحيح لمواقف الحياة المختلفة.

إذا نستخلص ممّا سبق أن الطريقة التكاملية ورغم اختلاف خصائصها ومزاياها من شخص لآخر، إلاّ أنّ جميعها تصبّ في مصلحة العلم والمتعلم، فهي ترمي إلى الربط والجمع بين المعارف والعلوم من أجل نتائج يقينية وأكثر دقة، وأكثر رسوخا ودواما في الذاكرة، وتيسير الدراسة والإدراك وإعمال العقل من خلال تزويده بمختلف أصناف العلوم، مع الحرص على عدم شعوره باليأس والملل وهكذا تراعي نفسيته وعقله في آن واحد، وتجعله أكثر خبرة في رؤيته للحياة.

ويعدّ التكامل المعرفي بين العلوم أحد المسائل المهمة التي يأتي البحث عنها في إطار مبدأ التأثر والتأثير، لذا كان المسلمون القدامى يهتمون ويعطونها الأولوية، ويسعون إلى التكامل بين المعاف والعلوم سواء بين العلوم التي تمثل مختلف المصادر، مثل علوم الوحي والعقل، أم بين العلم الذي يمثل نفس المصدر، حتى صار العلماء والمفكرون يقودون الأمم ويسطرون تاريخها، ومن هنا تتقدم أهمية التكامل المعرفي في بناء الحضارة.

## المبحث الثّالث: أهمية التكامل المعرفي ومبادئ ومبرّرات تحقيقه:

بما أن التكامل المعرفي يعتبر عنصرا أساسيا للتطوير، والتجديد، والتحسين في طريقة التدريس وتوصيل الرسالة التعليمية، فإن الوقوف على أهميته ومبادئ ومبررات تحقيقه يعد لازما.

### 1) أهمّية التّكامل المعرفي:

يدمج التكامل المعرفي بين مختلف المجالات والعلوم لتحقيق فهم أعمق وأكثر شمولية، حيث يكتسي هذا المفهوم أهمية كبيرة نظرا لدوره في تطوير مهارات المتعلم، وتعزيز قدرته على التحليل والنقد، لذا أصبح التكامل المعرفي في الوقت الحاضر ضرورة منهجية ومعرفية في زمن التفكيك الذي يفقد الأشياء والموضوعات معانيها الكلية الشاملة، حيث أن "للتكامل المعرفي مزايا واستخدامات كثيرة منها خلق تطبيقات جديدة تؤدي اتصالات جديدة بين الحقول المعرفية، ويوفر منظورات متعددة ومتنوعة مع تشجيع العقلية متعددة الرؤى، وتعزيز الخيال والفكر."[1]

ومن هذا يمكن القول أنه يساعد على تجاوز الحدود التقليدية بين العلوم، مما يجعله أكثر شمولية وارتباطا بالواقع، إذ "يساعد العلماء على تعديل النماذج النظرية السابقة وتطوير بنية العلم نتيجة اختبارات، وتمكين الباحثين من الاطلاع على الدراسات السابقة في التخصصات الأخرى"[2] أي تعزيز التراكم المعرفي ممّا يسمح بتطوير رؤية علمية متجدّدة تحقّق تطوّرات نوعية في مختلف المجالات، بحيث يصبح التقديم العلمي أكثر دقة وكفاءة، كما أنه "يساعد متخذي القرارات وصانعي السياسات في مجالات التنمية على وضع النماذج التخطيطية الملائمة"[3]، حيث أن التكامل المعرفي يسهم في تحسين عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية من خلال تزويد صانعي السياسات برؤية متكاملة تشمل مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وهذا بدوره يؤدّي إلى تخطيط أكثر دقّة وفاعليّة، وأنّ

[1] الزغلول رافع عماد وعماد عبد الرّحيم، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط03، 2014م، ص94

[2] خالد مطهر العدواني، الدراسات البينية كمدخل لتنمية مهارات القرن 21 لدى الباحثين في مجال العلوم التربوية، ص47

[3] نفسه، ص47

التّكامل المعرفي ضروريّ في فهم المواد الدراسية والتي تسهم في ترسيخ المعرفة في الذهن لفترة أطول إذ تسهل ربط المعلومات ببعضها، مما يعزز التكامل المعرفي ويوفر فهما أعمق وأكثر استدامة.[1]

إذا فالتكامل المعرفي يسهم بشكل كبير في بناء فهم شامل وعميق للمعرفة، حيث يساعد في ربط المعلومات، وتنظيمها بطريقة تضمن استمرارية التعلم، وبنفس المنطق فإن النص الأدبي كأحد أبعاد المعرفة الإنسانية، يلعب دورا مهما في تطوير الفكر والروح، ويعزز من قدرة الإنسان على استيعاب مفاهيم أعمق، ومن هذا المنطلق يمكن توظيف هذه الرؤية في مختلف المجالات التعليمية ومنها دراسة النصوص الأدبية، حيث يلعب التكامل المعرفي دورا هاما في فهمها وتحليلها ضمن سياقات متعددة، وهو ما ستناوله في الجزء التّالي من هذه الدّراسة.

ويعدّ النص الأدبي مجالا واسعا للدّراسة والتّحليل، حيث تتداخل فيه مختلف المعارف والعلوم التي تسهم في فهمه وتأويله بشكل أعمق، ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم التكامل المعرفي الذي يهدف إلى الربط بين مختلف التخصّصات العلمية لفهم أبعاد النص بصورة أشمل، ومن خلال هذا المبحث سنحاول تسليط الضوء على أهمية التكامل المعرفي في دراسة النّصوص الأدبية، حيث "تتجلى أهمية التكامل في المجال العلمي العملي ضمن أربع خطوات أولّها الاكتشاف وثانيهما التطبيق، والثالث هو التعليم الذي ينقل المعرفة ويورثها من جيل إلى جيل، لنصل إلى الرابع وهو التكامل بوضعه نشاطا يتم فيه دمج التركيب بالمعنى وهو المجال الذي يعطي للنص قيمته ودلالاته ومعانيه"[2]، لذلك فإنّ التكامل المعرفي في تدريس اللغة العربية، يعدّ نهجا يهدف إلى دمج وتنسيق مختلف العناصر التعليمية لتحقيق فهم أعمق وشامل للّغة، ويمكن تصنيف هذا التكامل إلى ثلاثة أنواع رئيسة: التكامل الدّاخلي والتكامل الخارجي، والتكامل المتكامل.

[1] ينظر: صلاح الدين توفيق المراكشي، أحمد محمد الدغشي، التكامل المعرفي مسوغاته وأهميته في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، جامعة عمان، الأردن، 2023م، مج25، ع04، ص164

[2] قاسم سميرة، التكامل المعرفي بين مواد اللغة العربية، مجلة أبحاث جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، ديسمبر2023م، ع01، ص66

ومفاد ذلك أن التكامل الداخلي يقتصر على قوانين اللغة وقواعدها وضوابطها الخاصة، بينما يقوم الخارجي بالاعتماد على توظيف مواد غير لغوية مثل الرياضيات، الفيزياء، العلوم التجريبية، علم النفس، والعلوم الاجتماعية، بحيث تتكامل هذه المواد في خدمة النص اللغوي، بينما التكامل المتكامل يجمع بين العناصر اللغوية والمواد اللغوية المذكورة حيث يتم دمجها جميعا لتقديم فهم أكثر شمولية ودعم النص اللغوي بشكل متكامل.[1]

ومن هنا فقد اتّضح لنا أنّ تحقيق التكامل المعرفي له دور فعّال في تدريس النّصوص الأدبية، إذ يتطلب دمجا متوازنا بين القواعد اللغوية والمواد الأخرى، مما يعزز التفاعل بين مختلف العلوم ويثري عملية الفهم والاستيعاب، وبالتالي فإنّ التّكامل ليس مجرد تصنيف للمعرفة، بل هو آلية ضرورية لتطوير مهارات الطلاّب، وتمكينهم من رؤية اللغة كجزء من منظومة معرفية متكاملة.

والتّكامل المعرفي ليس مجرّد اتجاه معرفي وبحثي حديث، بل كان حاضرا في الدراسات التّراثيّة خاصة في تحليل اللّغة كمنظومة مترابطة بين الصوت والصرف والدلالة، فابن جنّي يرى أن اللغة نظام مترابط حيث تتكامل المستويات الصوتية والصرفية والدلالية في تفسير الظواهر اللغوية.

وبالتالي يوضح لنا أن التغيرات الصوتية ليست عشوائية، بل لها تأثير مباشر على المعنى وفق منهج التكامل المعرفي، ولا يمكن لأي مستوى لغوي أن يكون مستقلا بذاته، بل يتطلب حركة تركيب وتنسيق وتفويض النقص يقتضي التكامل بالأجزاء الأخرى، أي أن علم الأصوات يحتاج إلى التركيب الصوتي ليشكل وحدات لغوية، وهذه الوحدات تأخذ أشكالا صرفية والتي بدورها تنتظم في تراكيب لغوية لتؤدي معاني مختلفة وفقا للسياق.[2]

ومن هنا، فإنّ علماء اللغة الأوائل مثل ابن جني، أدركوا أهمية هذا التكامل ونظروا إلى اللغة بكونها وحدة متكاملة، وبذلك فإن التكامل المعرفي في دراسة النصوص الأدبية ليس مجرد نهج حديث بل امتداد لمنظور لغوي راسخ.

---

[1] قاسم سميرة، التكامل المعرفي بين مواد اللغة العربية ،ص16

[2]ينظر: نادية زيد الخير، ابتسام بن خراف، الظواهر الموقعية عند ابن جني في ضوء التكامل المعرفي قراءة لسانية في كتاب الخصائص، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، جوان 2020م، مج 26، ع1، ص101

والتكامل المعرفي يعتمد على ربط المعلومات بشكل منطقي وشامل، وعموما يتطلب تجنب الحشو والتكرار في المحتوى التعليمي، فعندما يتم معالجة مشكلات الحشو والتكرار في المواد الدراسية يصبح من السهل على الطلاب توظيفهم للمفاهيم بشكل أعمق وأكثر فعالية، مما يسهم في تعزيز فهمهم للنصوص الأدبية.[1]

وفي هذا السياق يظهر التكامل بين علوم اللغة والأدب كعنصر أساسي لفهم النصوص وتحليلها بعمق، لذلك "يعدّ التكامل المعرفي بين علوم اللغة والأدب نموذجا واضحا في هذا المجال، إذ اعتبرتهما الثقافة العربية توأمين يتقاطعان ويتكاملان، ولا يعمل أحدهما بمعزل عن الآخر، حيث كان الأديب في تراثنا يقوّم لسانه ويصحّح لغته باطلاعه على علوم اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض"[2]، وتعليمية النصوص الأدبية أصبحت تعتمد على التكامل المعرفي بين مختلف فروع اللغة ممّا يعزز فهم النصوص الأدبية بشكل أعمق.

إنّ النظريات الحديثة في قراءة النصوص الأدبية أعادت الاعتبار لهذا التكامل، حيث يتناول النص في شموليته وكليته وينطلق من البنية اللغوية، ولا يغفل عن العوامل الخارجية كالمتلقي والسياق وعلاقة النص بنصوص أخرى، وهو ما يعرف بالتناص، ومن مظاهر التكامل المعرفي بين علوم اللغة العربية، التكامل المعرفي بين التصريف، النحو، الخط، ويليها بين النحو والبلاغة، ثم بين النحو وأصوله وأصول الفقه، ويليها بين الصرف واللغة وأصول النحو، لينتهي بالتكامل المعرفي بين النحو والإعراب والتفسير.[3]

وفكرة التكامل المعرفي في تعليم اللغة العربية، فكرة قديمة في أعماق ثقافتنا العربية والإسلامية فقد أدرك علماء العربية قديما هذه الفكرة حيث اتخذوا من النص الأدبي محورا تتجمّع حوله معالجات لغوية عديدة من تفسير مفردات النص، وشرح عباراته، وكشف الصور البلاغية والمسائل النحوية، إلى

[1] ينظر: إيمان نواف أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساس، ص15.

[2] جاية محمد ياسين، التكامل المعرفي بين علوم العربية: النحو، الصرف، الإملاء، البلاغة، وأصول النحو، شبكة ضياء، https://diae.net ، بتاريخ 25مارس2025، الساعة: 19:25

[3] ينظر: جاية محمد ياسين، التكامل المعرفي بين علوم العربية

ما هنالك من إشارات تاريخية ومواقع جغرافية، وما في النص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية والثقافية لعصر الشاعر أو الأديب.[1]

كما يتّضح ذلك في العصر العباسي حيث كانت تدرس اللغة العربية أدبا، وبلاغة، ونحوا وأسلوبا، وقراءة، وفهما، وتحليلا، ونقدا من خلال النصوص القرآنية والنصوص الأدبية شعرا ونثرا من خلال الخطب والرسائل[2]، وهذا النهج الذي اتبعه علماء العربية في العصر العباسي يعكس بشكل واضح مبدأ التكامل المعرفي، حيث لم يكن الأدب منفصلا عن علوم اللغة، بل كان يدرّس في ضوء النحو والبلاغة والأسلوب والنقد من خلال تقديم نصوص أدبية متنوعة مقرونة بالتحليل اللغوي والنحوي، والبلاغي، ممّا يعكس رؤية شاملة للّغة والأدب ككيان واحد متكامل.

وفي الأخير يمكننا القول أنّ التكامل يمثل ركيزة أساسية في دراسة النصوص الأدبيّة، حيث يتيح للدارس رؤية شاملة تجمع بين الجوانب اللغوية والجمالية والمعرفية، فمن خلال تداخل علوم اللغة كالنحو والبلاغة والدلالة مع المناهج النقدية والتحليلية، يصبح فهم النصوص أعمق وأكثر دقة، وهذا النهج المتكامل لا يسهم فقط في استيعاب النصوص الأدبية وفك رموزها، بل يعزّز أيضا القدرة على تأويلها في سياقاتها المختلفة، مما يجعله ضرورة في الدّراسات الأدبية الحديثة.

## 2) مبادئ ومبرّرات تحقيق التّكامل المعرفي:

إنّ مدارس التربية والتعليم في سعيها نحو الحصول على اعتماد التميز مطالبة بتحقيق جودة حقيقية وشاملة في جميع مكوناتها، وهذا يبرز أهمية تحقيق التكامل المعرفي داخلها بحيث يشمل كافة الجوانب الثقافية المهنية، والتخصصية بشكل متكامل وشامل، إذ أن فلسفة الدّراسات البينية ترمي إلى النظرة الكلية للوجود، وتسعى إلى التكامل بإزالة الحواجز الظاهرية قدر المستطاع بين العلوم والاهتمام بفكرة وحدة المعرفة في شكلها الوظيفي، ويكون الموقع التعليمي محورا لنشاط عملي بدون حواجز

[1] ينظر: الشاعري علي عبد الله، أهمية الأسلوب التكاملي في تعليم اللغة العربية، ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر تعليم اللغة، كلية الدراسات اللغوية الرئيسية جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا2014م، ص06

[2] ينظر: نفسه، ص07 .08

نظرية أو عمليّة[1]، وفي هذا السياق يُعَدُ الفضاء التربوي المحور الرئيس الذي ينبغي أن يتجلى فيه هذا التكامل، من خلال ممارسات تعليمية تجمع بين مختلف المعارف دون أن تقيد بالفواصل النظرية أو التخصصية الجامدة، إضافة إلى حلّ المشكلات التربوية ومحاولة تطويرها من واقعها الفعلي إلى واقع أفضل تتداخل فيه المعرفة تحت لواء الدّراسات البينية.[2]

وهذه الفكرة تصبّ مباشرة في مبررات التكامل المعرفي؛ لأنها تبين كيفية التداخل بين المعارف بما يخدم حلّ المشكلات الواقعية من خلال ضرورة تدريب الباحثين التربويّين عليها، وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، بما يساعدهم على إجراء دراسات بينية تنتج معرفة قائمة على الدمج بين التخصصات التربوية المختلفة.

وفي ظل الانفتاح المعرفي والتطور التكنولوجي، أصبح من الضروري أن يمتلك المتعلم القدرة على اكتساب المعرفة بمفرده، ويتجلى ذلك من خلال تنمية مهارات التعلم الذاتي، "إذ أصبح هذا النمط أحد أنماط التعلم الحديثة، مكمّلا للتعلم التقليدي والذي يتميز بسهولة تطبيقية في ظل الثروة النقدية، كما يعزز التداخل المعرفي والتكامل بين مختلف التخصصات"[3]، وعليه فإن التكامل المعرفي يساعد على ذلك؛ لأنه لا يقدم المعرفة في قوالب مغلقة أو مفصولة، بل يربط بينها ويجعل المتعلم يرى العلاقات بين المواد، وهذا يشجعه على البحث والاكتشاف والفهم العميق من تلقاء نفسه، إضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية والقيادية، بحيث يتعلم الطلاب من خلال الانخراط في مجموعات بحثية صغيرة وكبيرة مما يعزز لديهم مهارات القيادة والإدارة وتحمل المسؤولية[4].

[1] خالد مطهر العدواني، الدراسات البينية كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الباحثين في مجال العلوم التربوية، ص49

[2] ينظر: نفسه، ص50

[3] بدر بن عبد العزيز سعد آل دوام، واقع الدراسات البينية ومعوقات تفعيلها في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالكلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2023م، ع13، ص29

[4] ينظر: بدر بن عبد العزيز سعد آل دوام، واقع الدراسات البينية ومعوقات تفعيلها في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ص29

أي أنّ التعليم الذي يقوم بين المعارف يعتمد أساليب تعليمية تسهم في بناء شخصية المتعلم من خلال تنمية مهارات التواصل، كما يساعده على تقبل الرأي الآخر، والعمل ضمن فرق متعددة التخصصات، وهو ما يعد من متطلبات الحياة المهنية والاجتماعية المعاصرة.

ولقد أدت التحولات العلمية والتكنولوجية، وحتى الاجتماعية والاقتصادية والبيئية إلى بروز الحاجة الملحة إلى بناء جسور معرفية بين مختلف التخصصات، وقد فرض هذا الواقع الجديد على المؤسسات العلمية والأكاديمية بمفهومهما الشامل، توجيه نشاطاتها في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي تنتمي إليه[1]، وفي هذا السياق أصبحت المدارس التعليمية والجامعات ومراكز البحث العلمي الفضاء الأمثل لتطوير البحث العلمي، بما تنتجه من إمكانات لمتابعة المستجدات في التخصصات الأساسية وتشعّباتها، فضلا عن قدرتها على اختبار الحدود الفاصلة بين التخصصات وإعادة تشكيل المعلومات والمعارف بما ينسجم مع منطلق التكامل والتداخل المعرفي وهذا يفضي إلى أن تحقيق مبدأ واقعية المعرفة، ويزيد من قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلّمه في حياته اليومية، ثم مبدأ تطوير المعارف من خلال التركيز على أهمية تنمية المعرفة، أمّا مبدأ التكامل فيحث على ربط المعارف بين مختلف التخصصات، وأخيرا مبدأ تحقيق وحدة المعرفة.[2]

وبناءً على ما تمّ عرضه من مبادئ التكامل المعرفي، يتّضح أن تحقيق هذه المبادئ في العملية التعليمية يعد خطوة أساسية نحو تكامل المعرفة، من خلال ربط المعرفة بالواقع وتطويرها بشكل مستمر، وأنّ هذه المبادئ تسهم في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي وتساعد في خلق بيئة تعليمية تحفز على التعلم المستمر والمتكامل.

[1] ينظر: عبد الله بن حمد العباد، توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض، مارس 2022م، مج02، ع9، ص278

[2] ينظر: علا عاصم السيد إسماعيل، مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية (رؤية مقترحة)، مجلة كلية التربية، بورسعيد، مصر، جانفي2012م، ع21، ص200، 201

**مخطّط مبادئ ومبرّرات التّكامل المعرفي**

**المبحث الرّابع: أهداف الدّراسة التّكاملية:**

في ظلّ التحدّيات التي يشهدها النّظام التّعليمي المعاصر، برزت الحاجة إلى اعتماد التكامل المعرفي كمنهجية تعليمية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم، وتحقيق تفاعل فعّال بين المواد الدّراسية ومن هذا المنطلق سنسلط الضوء في هذا المبحث على أبرز الأهداف التي يسعى إليها التكامل المعرفي والتي من بينها:

– "وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة تفاعله مع الخبرات التعليمية والتربوية"[1] لتحقيق غايات ومقاصد ترتبط بقيم المجتمع تتجسد إجرائيا في سلوك المتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات التربوية في الموقف التعليمي.

– كما يهدف التكامل المعرفي إلى ربط مختلف فروع المعرفة ببعضها البعض بدلا من النظر إليها كجزء منفصل[2]، فهو يشجع على تفاعل العلوم الطبيعية والإنسانية والدّين والفلسفة، وغيرها من المجالات من أجل فهم أعمق وأشمل للكون والإنسان.

– تعتمد استراتيجياته على مجموعة من الأساليب التي تساعد في تجاوز الحدود التقليدية بين التخصصات المختلفة[3]، مما يشجع على التعاون بين الباحثين من مختلف المجالات وبناء فهم أعمق وأشمل للمعرفة الإنسانية.

– ومن أبرز أهداف التكامل المعرفي "دمج وتركيب وموازنة استيعاب المعرفة المستقاة من عدّة تخصّصات مختلفة بغية الوصول إلى ناتج أكبر مما كان يمكن تحقيقه من خلال أيّ من وجهات النظر

[1] أبو العينين علي خليل، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنوّرة، السّعوديّة، دط، 1408هـ، 1987م، ص

[2] ينظر: رفيق بن حمودة، الوصفية مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط01، 2004م، ص26

[3] ينظر: محمد الشريف، التكامل المعرفي عند أهل النظر التوحيدي الطاهر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا الو.م.أ، ط01، 2024م، ص27 28

الشخصية المنفردة"[1]، حيث يتيح هذا التداخل التخصصي إمكانية بناء معرفة مركبة تتجاوز حدود الرؤية الأحادية، وتسهم في إنتاج معرفة جديدة ذات بعد تكاملي.

كما يهدف التكامل المعرفي أيضا إلى:

– تعزيز التقييم للمعارف المستقاة من مجموعة واسعة من التخصصات، وتنمية الإبداع في طرق التفكير وحلّ المشكلات[2]، أي أنّ التكامل المعرفي يسهم في تحفيز الإبداع في التفكير من خلال الانفتاح على طرق معرفية متنوعة وتوظيفها بشكل نقدي واستقصائي، فعبر الدمج بين المعارف ونقد زوايا النظر يتمكّن المتعلم من ابتكار حلول جديدة للمشكلات.

– تعزيز الوعي فوق المعرفي لدى المتعلمين، من خلال تمكينهم من فهم طبيعة المعرفة ذاتها وكيفية تشكّلها ضمن مختلف التخصّصات وتحقيق التكامل[3]، وهذا الفهم يسمح لهم بتقدير أوجه التشابه والاختلاف بين المجالات المعرفية، وهذا هو الدّمج الواعي والمنهجي الذي يحقّق التكامل الحقيقي بين المعارف.

ويمكن الوقوف على أهداف أخرى تتلخّص في: "دفع الملل عن المتعلمين وجعلهم يُقبلون على التعليم برغبة وفعالية، وتزويد معارف المتعلمين وخبراتهم وتطويرها"[4]، حيث لا يقتصر أثر التكامل المعرفي على المتعلم فقط، بل يشمل المعلم أيضا ممّا يعزز قدراته على التخطيط والتدريس بطرق أكثر فعالية وشمولية، وبهذا يُقبِل المتعلم على التعليم برغبة وحماسة، ويصبح أكثر انخراطا وتفاعلا داخل القسم.

[1] خالد مطهر العدواني، الدراسات البينية كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الباحثين في مجال العلوم التربوية، ص48

[2] ينظر: نفسه، ص48

[3] ينظر، نفسه، ص48

[4] فريد خلفاوي وبلقاسم مالكية، الطريقة التكاملية في تعليم اللغة، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر، 2016م، ع09، ص103

– ويهدف التكامل المعرفي أيضا إلى تعزيز التفاعل والتنسيق بين مختلف مكونات العملية التعليمية بما في ذلك المعلم، المتعلم، الكتاب المدرسي، المحتوى التعليمي، والوسائل التربوية.[1]

فالتكامل لا يبنى فقط على جمع المعارف بل كذلك على التكامل بين الأدوار والوظائف داخل البيئة التعليمية، مما يحسّن فعالية التعليم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة منسجمة ومترابطة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ أهداف التكامل المعرفي متعدّدة ومتداخلة تتجاوز الجانب المعرفي لتشمل الأبعاد التربوية النفسية والمهنية، فهو يسعى إلى بناء معرفة شاملة وتحفيز التفكير النقدي والإبداعي، إضافة إلى تعزيز التفاعل داخل البيئة التعليمية، كما يعدّ وسيلة فعّالة لدفع المتعلمين نحو التعلّم الذاتي النّشط، وتمكين المعلمين من تطوير خبراتهم باستمرار، ومن ثمّ فإنّ اعتماد هذا النهج يسهم في تجديد الممارسات التعليمية، ويعكس توجّها معاصرا نحو تعليم أكثر تكاملا وفعالية.

## المبحث الخامس: اتّجاهات ومداخل تعليم النّصوص الأدبيّة:

تنوعت وتعددت الاتجاهات والمداخل المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية، لاعتبارها عاملا حاسما في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وبما أن التكامل يعتبر جزء من كلامها فينبغي لنا معرفة دواعي تبنيه وكيف يؤثر على تعليم النصوص الأدبية.

### أوّلا: اتّجاهات تعليم النّصوص الأدبيّة:

تعتبر النصوص الأدبية من أهمّ النّشاطات الأساسية في منهاج اللغة العربية، فهي تعد وسيلة فعالة لتنمية الذوق الأدبي، والقدرة على التفكير النقدي، والتواصل اللغوي، ومن أجل تحقيق كلّ هذا ظهرت مجموعة من الاتّجاهات التربوية التي تهدف رغم اختلافها إلى غاية واحدة ألا وهي جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

[1] ينظر: فريد خلفاوي وبلقاسم مالكية، الطريقة التكاملية في تعليم اللغة، ص103

وقد تعدّدت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ومن أبرزها الاتجاهات الثلاثة: التّواصلي، الوظيفي، والتّكاملي.

**أ) الاتّجاه التّواصلي**: يركز على الغرض من اللغة في الحياة لتسهيل عملية الاتفاق بين أفراد المجتمع، "إذ أنّ أداة الاتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثل المثير، ورد فعل المتلقي يمثل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتصال"[1]، ممّا يعكس جوهر الاتجاه التّواصلي في تعليم النّصوص الأدبيّة، حيث يركز على التفاعل الفعال بين المتعلم والنص في سياق تواصلي.

ويتكون الاتصال اللغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وُجِدَ الاتصال، وهذه العناصر هي: المرسِل، المرسَل إليه، الرسالة اللغوية، قناة الإرسال، الشفرة اللغوية، وبيئة الاتصال، وكل عنصر من هذه العناصر لا بدّ أن تتوفر فيه الشروط اللاّزمة لضمان نجاح عملية الاتصال اللغوي.[2]

**ب) الاتّجاه الوظيفي**: وهنا الاتجاه الوظيفي يربط اللغة بوظائف في حياة المتعلم، إذ ينظر إلى النص الأدبي كوسيلة لتحقيق غايات تواصلية واجتماعية، ويتأسس المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية "على وظيفة اللغة في الحياة كونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان للغة هذا الدور توجَب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة"[3]، والمقصود بالاتجاه الوظيفي استعمال اللغة كأداة لخدمة حاجات المتعلم اليومية من خلال توظيفها في مواقف واقعية وحياتية.

[1] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2008م، ص69

[2] ينظر: نفسه، ص ص72، 80

[3] نفسه، ص84

وقد أشار الدكتور داوود عبده إلى أنّ "المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدّي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي."[1]

ومعنى ذلك أنّ تعليم اللغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للطّلبة في مختلف المراحل الدّراسية وتحفيظهم لها؛ لأنّ ذلك لا يؤهّل التلميذ لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف نواحي الحياة، فتعليم قواعد اللغة هو وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته، ومن هنا يتّضح لنا أنّ الاتجاه الوظيفي يُعنى بتهيئة المتعلم لاستخدام اللغة في سياقات حقيقية، من خلال التركيز على تنمية المهارات اللغوية المتكاملة بما يعكس دور اللغة كأداة للتواصل في مختلف مجالات الحياة.

**ج) الاتّجاه التّكاملي**: إنّ الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية "لا تختص بتدريس القواعد بل تتجاوزه إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة، يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا ونثرا إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير ونصوص المطالعة"[2]، ومن خلال هذا يمكننا أن نستنتج أن الطريقة التكاملية تهدف إلى تعليم المتعلم مهارات اللغة الأربع: الكلام والاستماع، والقراءة، والكتابة، إلى جانب تذوق النصوص الأدبية وتحليلها ونقدها بشكل متزامن دون عزل هذه المهارات عن بعضها، فهي تقدم اللغة بوصفها وحدة متكاملة.

ويُعَد تعليم اللغة وفق الاتجاه التّكاملي أسلوبا يهدف إلى تنظيم عناصر الخيرة اللغوية المقدّمة للمتعلّمين وتدريسها بشكل يبرز ترابطها وتكاملها، بما يُمَكِنهم من إدراك العلاقات بين تلك العناصر وتوظيفها في أدائهم اللغوي، ويعتمد هذا النوع من التعليم على إجراءات تقوم على الممارسة المتكاملة بين فروع اللغة، بما يعزز من قدرة المتعلم على استخدام اللغة بشكل سليم وفعال.[3]

---

[1] حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة لسانية، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، بيروت، لبنان، ط01، 2009م، ص64

[2] أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 2006م، ص130

[3] ينظر: أحمد عبد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى مكة، السّعوديّة، د ط، 2000م، ص21

ومن خلال ما سبق، يتضح أن الاتجاه التكاملي يُعد من أبرز الاتجاهات الحديثة التي تسعى إلى تقديم اللغة في صورتها الكلية المتكاملة، مما يجعله خيارا فعالا في تعليم النصوص الأدبية.

**د) دواعي تبني الاتجاه التكاملي في العملية التعليمية:**

بعد تطرقنا إلى هذا الاتجاه يجدر بنا الانتقال إلى دراسة دواعي تبنّيه في العملية التعليمية بوصفه مكملا لهذا التوجه في تطوير تعليمية اللغة العربية، وذلك يمنحها الاهتمام الكامل، إدراكا لقيمتها وِفْقًا لمبادئ المنهج التكاملي، ويعني ذلك ضرورة تدريس فروع اللغة العربية المختلفة، من نحو وصرف وبلاغة وإملاء، في إطار منهج موحّد وضمن كتاب واحد يعكس هذا التكامل، كما يستدعي الأمر اعتماد تقويم مشترك يعزز من كفاءة المتعلم في اللغة بوصفها كيانا موحدا[1]؛ لأنه يتجاوز التجزئة في تدريس فروع اللغة العربية ويعزّز النظرة الشمولية للغة في أهمية توحيد المنهج والكتاب والتقويم.

ولا بدّ أن نشير هنا إلى "أن تدريس اللغة العربية تكامليا يرى ضرورة ترابط فروعها المختلفة ببعضها البعض وتقديمها للطالب، بحيث تكون المادة الأدبية محورا للمناقشات اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية، فضلا عن كونها مادة للقراءة والتعبير والتذوق الأدبي والنقد"[2]، حيث يصبح النص وسيلة لتدريس المهارات المختلفة بطريقة مترابطة بدلا من تعليم كلّ مهارة بشكل منفصل.

وانطلاقا مما ذكر، يمكننا القول إنّ دواعي تبنّي الاتجاه التكاملي في العملية التعليمية، تنبع من الحاجة إلى تجاوز التجزئة التي تفكّك فروع اللغة ومهاراتها نحو تصور شامل يوحّد بينها في إطار معرفي وتطبيقي متكامل، فالتكامل لا يحقّق فقط ترابط المهارات بل يقرب المتعلم من اللغة بوصفها كيانا حيا متكاملا، مما يجعله أكثر قدرة على توظيفها بفعالية في مواقف الحياة المختلفة، ومنه فإنّ الأسباب التي دفعت إلى تبنيه في المجال التربوي، نذكر:

[1] ينظر: علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط01، 2007م، ص213

[2] علية أحلام، وصيار بهلول، واقع وآفاق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكاملي في المدرسة العربية، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، جامعة الفيوم، مصر، ديسمبر2018م، مج03، ع03، ص297

– أنّ تدريس اللغة العربية من وجهة تكاملية يقتضي هو الآخر تصورا تربويا يجعل من أنشطتها المتنوعة سبيلا لتحقيق التكامل المعرفي واللغوي، ومن هذا المنطلق تنبثق أسس التكامل في تعليم اللغة العربية من خلال مهاراتها الأساسية التي تتوزع على فنونها الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، وبذلك يصبح النص الأدبي وحدة تعليمية شاملة، يتدرّب من خلالها المتعلم على القراءة والإملاء، والقواعد، والخط في آن واحد، ومن ثمّ لا يمكن لمتعلم اللغة العربية أن يهمل فنّا من فنونها أو مهارة من مهاراتها دون أن يؤثر ذلك في كفاءته اللغوية[1]، ومن هنا يتبين لنا بوضوح كيف أن الاتجاه التكاملي يوحد المهارات اللغوية، ويجعل التعلم أكثر شمولا وفعالية.

وبناءًا على ما سبق، أصبح من الضّروري إعادة النّظر في طريقة تدريس اللّغة العربيّة بما يمنحها الاهتمام الكامل، إدراكا لقيمتها وِفْقًا لمبادئ المنهج التكاملي، ويعني ذلك ضرورة تدريس فروع اللغة العربية المختلفة، من نحو وصرف وبلاغة وإملاء، في إطار منهج موحّد وضمن كتاب واحد يعكس هذا التكامل، كما يستدعي الأمر اعتماد تقويم مشترك يعزز من كفاءة المتعلم في اللغة بوصفها كيانا موحدا[2]، وعليه فإنّ الاتّجاه التّكاملي يتجاوز التجزئة في تدريس فروع اللغة العربية ويعزّز النظرة الشمولية للغة في أهمية توحيد المنهج والكتاب والتقويم.

**ثانيا: المدخل التكاملي وأنواعه:**

## أ/ تعريف المدخل التكاملي ( Difinition of the integration aproach):

عرّف أحمد عوض المدخل التكاملي في تعليم اللغة بقوله: "هو أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاّب وتدريسها بما يحقّق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر"[3]، ويفهم من هذا

[1] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2011م، ص89

[2] ينظر: علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط01، 2007م، ص213

[3] أحمد عبد عوض، مداخل تعليم اللغة: دراسة مسحية نقدية، ص21

التعريف أنّ المدخل التكاملي لا يكتفي بتقديم المهارات اللغوية كلّ على حده، بل يسعى إلى دمجها في إطار موحّد، يعكس طبيعة اللغة كوحدة متكاملة.

ولفهم المدخل التّكاملي فهما حقيقيا، لا بدّ من الوقوف على أبعاده الأساسيّة التي توضّح كيفية اشتغاله في السّياق التعليمي، حيث تتجلّى هذه الأبعاد في مجال التّكامل، وشدّة التّكامل وعمق التّكامل.

**1) مجال التكامل:** ويقصد به المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج، وهي:[1]

– التكامل على مستوى المادة الدراسية الواحدة.

– التكامل على مستوى مادتين دراسيتين، ينتميان إلى مجال دراسي واحد، مثل التكامل بين اللغة والأدب.

– التكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، كالتكامل بين المواد العلمية أو الأدبية.

– التكامل بين جميع المجالات الدراسية المقررة في المستوى الدراسي الواحد.

**2) شدّة التكامل:** يقصد بها درجة الربط بين مكوّنات المنهج التي توضّح شدته وتتحقق من خلال ثلاثة مفاهيم:[2]

– **التناسق:** يحدث عندما يتم تدريس منهجين متعاقبين ويعتبر أدنى مراتب الشدة في التكامل لأنه يعتمد على التنسيق بين المحتوى

**– الترابط:** يحدث عندما تتداخل مجموعة من المواد حول موضوع معين.

---

[1] ينظر: عطية العمري، التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، https://ta3alemmo3aser.wordpress.com تاريخ 03 ماي2025م، الساعة: 00:14

[2] ربيعة العمراني، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، جامعة القاضي عياض المغرب، 2023م، مج20، ع23، ص12081

– **الإدماج:** يعتبر هذا أعلى مراتب الشدة في التكامل حيث يتداخل المحتوى بشكل عميق ويتم عندما تحتوي المناهج على عناصر متداخلة يصعب معها إدراك الفواصل بين فروعها.

**3/ عمق التكامل:** يقصد به: "الأبعاد التي تبين درجة عميقة مثل ارتباط المنهج بالمناهج الدراسية الأخرى وارتباطه بالبيئة المحلية، وباحتياجات التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه."[1]

وفي ضوء ما ذكرنا حول أبعاد المدخل التكاملي، يمكن التأكيد على أنّ التكامل بين مكونات المنهج يُعَدّ أمرا أساسيا لتحقيق فعالية عملية التعلم من خلال مجال التكامل الذي يعكس ترابط المواد وشدة التكامل التي تظهر في التناسق والترابط بين هذه المواد وصولا إلى عمق التكامل الذي يعزز من تداخل المعرفة وتكاملها، ليتضح أن هذا المدخل يعزز من قدرة المتعلم على ربط المفاهيم وتحقيق تعلم شامل.

**ب/ أنواع المدخل التكاملي:**

يتنوع هذا المدخل بين التكامل الأفقي والعمودي حيث يعزز كلّ منهما تحقيق فهم شامل وعميق للمواد الدّراسيّة في سياقات مختلفة، ومن أنواعه:

– **التّكامل الأفقي:** يقصد به: "إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهاج

في مستوى دراسي محدد، حيث يركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة"[2]، كأن يهدف إلى ربط ما يدرس في المواد المختلفة، مثل اللغة العربية والعلوم الشرعية والرياضيات مما يساعد الطالب على نقل المبادئ التي يتعلمها إلى مجالات أخرى وحل المشكلات التي يواجهها.

[1] الخباط عبد الكريم وعبد الله، أراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، الكويت، 2001م، ع61، ص98

[2] الكثيري راشد بن حمد، التجديدات في العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض السعودية، ط01، 1995م، ص118

– **التكامل العمودي الرأسي**: هذا النوع من التكامل "يسمى أيضا البناء الحلزوني أو اللّولبي للمنهج، ويقصد به التوجه نحو نسقية العلم في المناهج واتخاذ مفهوم محوري والارتقاء به عمقا واتساعا وتداخل في فروع العلم الأخرى وفي الحياة"[1]، أي يقصد به ربط محتويات المادة الدراسية نفسها عبر المراحل التعليمية المختلفة بحيث تبنى المعارف تدريجيا من البسيط إلى المعقد.

**ثالثا: إيجابيات وسلبيات المدخل التكاملي:**

يعدّ المدخل التكاملي من الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج، وقد أثبت نجاعته في عدّة مجالات تعليمية غير أنه لا يخلو من بعض التحديات،

**1) إيجابيات هذا المدخل:**

– أنه ينسجم مع طبيعة اللغة بوصفها وحدة متكاملة تتكون من نظم مترابطة، فتوظيف هذا المدخل يسهم في تجاوز تفتيت اللغة إلى فروع منفصلة، ويعمل على دمج المهارات والمجالات المختلفة في معالجة تعليمية موحدة وهو ما يساعد على توفير الوقت والجهد، ويمنح المتعلم فرصة لاكتساب اللغة بصورة شاملة.[2]

– لقد أصبح الهدف الأساسي من تدريس اللغة العربية هو تمكين المتعلم من استخدامها بشكل سليم لتحقيق الفهم والإفهام، ويحقق المدخل التكاملي هذا الهدف من خلال اعتماد فرع معين لتعليم بقية الفروع، فالمطالعة مجال للتعبير عن التذوق والإبداع والإملاء والاستعمال اللغوي، إلى جانب تنمية مهارات القراءة والفهم، كما تعد القواعد النحوية وسيلة لتدريب المتعلم على التعبير السليم وتعزيز قدرته على الاستعمال الصحيح للغة.[3]

ومن خلال هذا فإنّ المدخل التكاملي يسعى إلى ترابط فروع اللغة العربية لخدمة هدف واحد وهو تمكين المتعلم من الاستعمال السليم للغة، ويعدّ "وسيلة فعّالة لرفع كفاءة المتعلمين في استخدام

[1] الكثيري راشد بن حمد، التجديدات في العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربية، ص118

[2] ينظر: أحمد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، ص114

[3] ينظر: علي أحمد المذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص314

اللغة بشكل يحمل دلالة ومعنى، إذ يركز على الاستعمال اللغوي في السياقات الحياتية اليومية وهو بذلك منهج شامل يخاطب حاجات المتعلمين"[1]، وهذا ما يمكّنهم من التعبير عن أفكارهم ومتطلباتهم بأسلوب لغوي سليم ووظيفي في حياة المتعلم.

فالتكاملية تولد اهتماما عظيما لوحدة العلم، فهي تمكّن المتعلمين في التعمق في فهم اللغة المستهدفة فهما شاملا، كما تسهم في تعزيز دافعية التعلم لديه، وتزيد من ثقته بنفسه في استعمال اللغة داخل المواقف المختلفة.[2]

ومن أهم مميزات هذا المدخل أنه ينظر إلى اللغة كأداة للاتصال والتواصل، فهي تتضمن وظائف متعددة كالبحث عن المعلومات، والتعبير عن الانفعالات، والمشاعر اتجاه الآخرين وغيرها كما يتميز أسلوب التعليم التكاملي بالجدة والابتكار ويبتعد عن التكرار الممل، مما يسهم في جعل عملية التعلم أكثر حيوية وفعالية.[3]

وفي الأخير نتوصّل إلى أن المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية يتسم بعدة مزايا تجعله من المناهج الفعالة والحديثة، فهو ينظر إلى اللّغة كوحدة متكاملة من النظم والعناصر، ويراعي طبيعتها الوظيفية في التواصل، كما يسهم في توحيد المفاهيم اللغوية، ويوفّر الوقت والجهد، ويعزّز من دافعيّة المتعلمين وثقتهم بأنفسهم.

### 3) سلبيات ومعوقات المدخل التكاملي:

بالرغم من المزايا المتعددة التي يتميز بها المدخل التكاملي إلاّ أنه لا يخلو من بعض التحديات والصعوبات التي قد تعيق تطبيقه بفعالية في البيئة التعليمية، ومن أبرز معوّقات المدخل التكاملي:

[1] محمود حريري ونادر إدلبي، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، 2020م، مج02، ع02، ص212

[2] نفسه، ص212

[3] نفسه، ص213

– ضعف الاعتماد على النماذج والبرامج التي تساعد على تطوير البرامج التي تقدّم لكليات ومعاهد التربية، بالإضافة إلى نقص تطوير محتوى المعارف العلمية في الكتب الجامعية والمدرسيّة بحيث لا تتواكب مع أحدث المستجدات العلمية[1]، وهذا يؤدي إلى صعوبة التوافق بين المحتوى التعليمي والاحتياجات الفعلية للمتعلم.

– ومن بين السلبيات كذلك "زيادة مساحة تراجع دور الكتاب الجامعي الكيفي والنوعي والاكتفاء باستخدام المذكرة التدريسية التي تعتمد على تقديم معلومات نظرية في قوالب جامدة ترسخ حفظها واسترجاعها بعيدا عن الناحية التطبيقية[2]، أي تزايد الاعتماد على المذكرات التدريسية يؤثر سلبا على الطالب، ويحرمه من التفاعل مع مصادر علمية غنية ومتنوعة، مما ينعكس على كفاءته المستقبلية في التعليم.

– سطحية تناول المعارف وإضعاف التخصص نتيجة الدمج الزائد أو الحذف، مما يؤدي إلى عدم التعمق في التفاصيل الدقيقة والجزئيات الخاصة بكل تخصص[3]، إذ أن دمج موضوعين أو مادتين مثلا قد يقتضي حذف بعض العناصر الأساسية في كلّ منهما.

– ومن أبرز المعوّقات المرتبطة بتطبيق المناهج التكاملية في التعليم هو أنّ العديد من المعلّمين يضطرّون إلى تقديم معلومات ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصّصهم وخبراتهم، مما يجعلهم يضطرون إلى تقديمها بشكل غير ملائم وعميق[4]، وهذا قد يؤثر سلبا على فعالية التعليم وجودته.

–كما أنّ تبني المدخل التكاملي في تعليم اللغة قد يواجه تحديات خاصة في المراحل التعليمية المتقدمة، مثل التعليم في المراكز الأكاديمية، وكليات العلوم الإسلامية، حيث إن هذا المدخل رغم

[1] ينظر: القيسي هناء محمود، إعداد المعلم في ضوء رؤية مستقبلية، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، 2007م، مج11، ع52، ص251

[2] نقلا عن: سعيد عبد الله، جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره، الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات وزارة التعليم العالي، جامعة حلب سوريا، أوت2007م، د ط، ص255

[3]ينظر: المعيقل عبد الله بن سعود المنهج التكاملي، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، مصر، أكتوبر 2001م، مج07، ع22، ص43 82

[4] ينظر: الشريفي الشوقي، والسيد أحمد محمد، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض السعودية، د ط، 2004م، ص156

مزاياه في الربط بين الفروع اللغوية المختلفة، قد يقف عند حدّ معين من حيث التعمق في اللغة، إذ أن المتعلمين في هذه المراحل بحاجة إلى دراسة معمقة وشاملة للمفاهيم والعلوم اللغوية، وهذا ما تقف عنده التكاملية عاجزة.[1]

– ومن بين السّلبيات المرتبطة بالمدخل التكاملي في التعليم هو الجهد الكبير والوقت المبالغ فيه الذي يتطلّبه إعداد الوسائل التعليمية والأنشطة المرتبطة بهذا المنهج مقارنة بالمنهج التقليدي، حيث يضطرّ المعلّم إلى اختيار المواد التعليمية بعناية بما يتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة، ومن ثمّ إعداد الأنشطة التعليمية التي تتماشى مع هذه القدرات.[2]

وفي الأخير نستنتج أنه رغم الفوائد العديدة التي يقدّمها المدخل التّكاملي في تدريس اللغة إلا أنّ هناك بعض السلبيات تعيق المناهج بشكل ما دون التطرق إلى التفاصيل الدقيقة للتخصصات المختلفة، إضافة إلى العبء الزمني والجهد الكبير على المعلمين، هذه التحديات كفيلة بالحد من فعالية المدخل التكاملي، مما يستدعي ضرورة تكيفيه ليتناسب مع احتياجات كلّ مرحلة تعليمية.

[1] ينظر: محمود حريري، ونادر إدليلي، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القارئ للدّراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة، ديسمبر 2020م، مج3، ع2، ص213

[2] ينظر: نفسه، ص213

# الفصل الثاني:

# أندلسيّة شوقي من منظور تعالق العلوم والمناهج

بعدما تناولنا فيما سبق الجوانب النظرية المتعلقة بالتكامل المعرفي، وتعليمية النصوص الأدبية ننتقل في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي، حيث سنعتمد فيه على تحليل نص أدبي شعري من المقرر الدراسي في المرحلة الثانوية، والذي بهدف إلى إبراز كيفية توظيف مبدأ الدراسة التكاملية في درس الأدب؛ وقد وقع اختيارنا على قصيدة أحمد شوقي بعنوان (من وحي المنفى)، ومن هنا سنحاول أن نبين كيف يمكن للدرس الأدبي ألا يقتصر على التحليل اللغوي فقط، بل يمكن أن يكون فضاء لتعالق العلوم والمناهج تقرب المتعلم من النص وتجعله يعيش التجربة الشعورية التي يعبر عنها الشاعر ويتأثر بها.

## من وحي المنفى (أحمد شوقي):

**نص القصيدة:**

1-يا نائِحَ الطَلَحِ أَشباهٌ عَوادينا نَشجى لِواديكَ أَم نَأسى لِوادينَا؟
2-ماذا تَقُصُّ عَلَينا غَيرَ أَنَّ يَداً قَصَّت جَناحَكَ جالَت في حَواشينَا؟
3-رَمى بِنا البَينُ أَيكاً غَيرَ سامِرِنا أَخا الغَريبِ وَظِلّاً غَيرَ نادِينَا
4-فَإِن يَكُ الجِنسُ يا اِبنَ الطَلحِ فَرَّقَنا إِنَّ المَصائِبَ يَجمَعنَ المُصَابينَا
5-لَكِنَّ مِصرَ وَإِن أَغضَت عَلى مِقَةٍ عَينٌ مِنَ الخُلدِ بِالكافورِ تَسْقينَا
6-عَلى جَوانِبِها رَفَّت تَمائِمُنا وَحَولَ حافاتِها قامَت رَواقينَا
7-بِنّا فَلَم نَخلُ مِن رَوحٍ يُراوِحُنا مِن بَرِّ مِصرَ وَرَيحانٍ يُغادينَا
8-كَأُمِّ موسى عَلى اِسمِ اللهِ تَكفُلُنا وَبِاسمِهِ ذَهَبَت في اليَمِّ تُلقينَا
9-يا سارِيَ البَرقِ يَرمي عَن جَوانِحِنا بَعدَ الهُدوءِ وَيَهمي عَن مَآقينَا
10-لَمّا تَرَقرَقَ في دَمعِ السَماءِ دَماً هاجَ البُكا فَخَضَبنا الأَرضَ باكينَا
11-فَقِف إِلى النيلِ وَاهتُف في خَمائِلِهِ وَانزِل كَما نَزَلَ الطَلُّ الرَياحينَا
12-وَآسِ ما باتَ يَذوي مِن مَنازِلِنا بِالحادِثاتِ وَيَضوى مِن مَغانينَا
13-إِلى الَّذينَ وَجَدنا وُدَّ غَيرِهِمُ دُنيا وَوُدَّهُم الصافي هُوَ الدينَا
14-غابَ الحَنينُ إِلَيكُم في خَواطِرِنا عَنِ الدَلالِ عَلَيكُم في أَمانينَا
15-جِئنا إِلى الصَبرِ نَدعوهُ كَعادَتِنا في النائِباتِ فَلَم يَأخُذ بِأَيدينَا

16-سَعياً إلى مِصرَ نَقضي حَقَّ ذاكِرِنا فيها إذا نَسِيَ الوافي وَباكينَا

17-لَو غابَ كُلُّ عَزيزٍ عَنهُ غَيبَتَنا لَم يَأتِهِ الشَوقُ إِلّا مِن نَواحينَا

18-إذا حَمَلنا لِمِصرٍ أَو لَهُ شَجَناً لَم نَدرِ أَيُّ هَوى الأُمَّينِ شاجينَا

**الشوقيات– ج3.**

1- تقسيم القصيدة إلى مجموعات وتقديم فكرة أساسية لكل مجموعة.

**المجموعة الأولى**: من [4-1]: مناجاة الشاعر للطائر الباكي لاجتماعهما في المصيبة والمعاناة.

1-يا نائِحَ الطَلحِ أَشباهٌ عَوادينا نَشجى لِواديكَ أَم نَأسى لِوادينَا؟

2-ماذا تَقُصُّ عَلَينا غَيرَ أَنَّ يَداً قَصَّت جَناحَكَ جالَت في حَواشينَا؟

3-رَمى بِنا البَينُ أَيكاً غَيرَ سامِرِنا أَخا الغَريبِ وَظِلّاً غَيرَ نَادِينَا

4-فَإِن يَكُ الجِنسُ يا اِبنَ الطَلحِ فَرَّقَنا إِنَّ المَصائِبَ يَجمَعنَ المُصَابِينَا

| رقم البيت | أثري رصيدي اللغوي | شرح الأبيات |
|---|---|---|
| **1** | **النائح**=الحمام الباكي/ **الطلح**=نوع من الشجر أطلق على واد بإشبيليا/ **عوادينا**=مصائبنا/ **نشجى**= نحزن | هنا يخاطب الشاعر الحمام الباكي ويقول له أن مصائبهما متشابهة من حيث البعد والاغتراب وحزنهما على واديهما |
| **2** | **حواشينا**= جوانبنا أو أطرافنا | يكمل الشاعر مخاطبته للطائر ويشير لتشابهما في حزنهما وحسرتهما فالطائر قُصَت جناحه وهو رمز للحرمان من الحرية كما يعاني الشاعر من بعده عن وطنه وأن السبب في ذلك واحد |
| **3** | **البـيْن**=الفراق/ **أيكا**=هو المكان الكثير الأشجار مثل الغابة/ **سامرنا**=مجالس السهر والأنس | يُظهر الشاعر اشتياقه لما كان يعيشه في وطنه ذلك لأن الفراق رمى به إلى مكان موحش غير المكان الذي كان يأنس فيه مع أحبائه |
| **4** | **ابن الطلح**= الطائر الذي يسكن شجرة الطلح | رغم اختلاف جنس الطائر والشاعر إلا أن مصيبتهما واحدة ويتشاركان في المعاناة والحزن |

**المجموعة الثانية**: من[8-5]: وصف الشاعر لموطنه مصر بالجنة وتعبيره عن شوقه وحبه وحنينه الشديد إليها.

5-لَكِنَّ مِصرَ وَإِن أَغضَت عَلى مِقَةٍ عَينٌ مِنَ الخُلدِ بِالكافورِ تَسقينا

6-عَلى جَوانِبِها رَفَّت تَمائِمُنا وَحَولَ حافاتِها قامَت رَواقينا

7-بِنّا فَلَم نَخلُ مِن رَوحٍ يُراوِحُنا مِن بَرِّ مِصرَ وَرَيحانٍ يُغادينا

8-كَأُمِّ موسى عَلى اِسمِ اللهِ تَكفُلُنا وَبِاسمِهِ ذَهَبَت في اليَمِّ تُلقينا

| رقم البيت | أثري رصيدي اللغوي | شرح الأبيات |
|---|---|---|
| **5** | **أغضت**=تحولت / **مقة**=الحب/ **الخلد**=الجنة | يعبر الشاعر عن تعلقه بوطنه مصر فيشبهه بالجنة |
| **6** | **تمائمنا**=جمع تميمة وهو ما يوضع للحماية من الحسد/ **رواقينا**=جمع رقية وهو ما يكون للحماية | يبين أن مصر محمية بالتمائم والرقى وذلك حبا لوطنه وخوفه عليها |
| **7** | **بنا=**ابتعدنا | يظهر الشاعر تعلقه وحنينه لبلاده مصر وأن كرمها لا يزال محسوسا رغم بعده عنها |
| **8** | **اليم**=البحر | يشبه الشاعر بعده عن موطنه رغم حبه الشديد لها بأم موسى عندما ألقته في البحر في رعاية الله حبا وخوفا عليه من بطش فرعون |

**المجموعة الثالثة**: من[11-9]: مخاطبة الشاعر للطبيعة على أن تشاركه حسرته على فراق وطنه.

9-يا سارِيَ البَرقِ يَرمي عَن جَوانِحِنا بَعدَ الهُدوءِ وَيَهمي عَن مَآقينا

10-لَمّا تَرَقرَقَ في دَمعِ السَماءِ دَماً هاجَ البُكا فَخَضَبنا الأَرضَ باكينا

11-فَقِف إِلى النيلِ وَاهتُف في خَمائِلِهِ وَانزِل كَما نَزَلَ الطَلُّ الرَياحينا

| رقم البيت | أثري رصيدي اللغوي | شرح الأبيات |
|---|---|---|
| 9 | **جوانحنا**=مشاعرنا/ **يهمي**= لا يهتد لطريق/ **مآقينا**= مجرى الدمع من العين | يدعو الشاعر الطبيعة أن تشاركه حزنه |
| 10 | **خضبنا**=لونا وصبغنا | وهنا أيضا يدعو السماء أن تشاركه البكاء والدموع التي دل عليها بالمطر |
| 11 | **الخمائل**=ما يحيط بالنيل/ **الطل**=المطر الخفيف | وهنا ينقل الشاعر رسائل الشوق والحنين إلى وطنه مصر |

**المجموعة الرابعة**: من[15-12]: مواصلة الشاعر التعبير عن حنينه وحسرته على فراق وطنه وأحبته في مصر.

12-وَآسِ ما باتَ يَذوي مِن مَنازِلِنا بِالحادِثاتِ وَيَضوى مِن مَغانينا

13-إِلى الَّذينَ وَجَدنا وُدَّ غَيرِهِمُ دُنيا وَوُدَّهُم الصافي هُوَ الدينا

14-غابَ الحَنينُ إِلَيكُم في خَواطِرِنا عَنِ الدَلالِ عَلَيكُم في أَمانينا

15-جِئنا إِلى الصَبرِ نَدعوهُ كَعادَتِنا في النائِباتِ فَلَم يَأخُذ بِأَيدينا

| رقم البيت | أثري رصيدي اللغوي | شرح الأبيات |
|---|---|---|
| 12 | **يـــــــذوي**=يـــــــذبل/ **يضوي**=يضعف ويهزل | هنا يرمي الشاعر إلى أن الرسائل ستواسي أهله الذين يبادلونه أحاسيس ألم الشوق والحنين |
| 13 | **الودّ**=المحبة | وهنا أيضا يسعى لتوصيل رسائل الشوق والحنين لأهله في مصر |
| 14 | **الدلال**=الإشارة | يستمر الشاعر في وفائه لوطنه رغم أن الحنين غلب جوارحه وجعله يتمنى الوصال |
| 15 | **النائبات**=المصائب | يحاول الشاعر أن يتحلى بالصبر على الحنين لكنه فشل ولم يجد إليه سبيلا |

**المجموعة الخامسة**: من[16-18]: وفاء الشاعر لأحبته وأهله وحبه الكبير والشديد لموطنه الأم رغم البعد عنهم.

16-سَعياً إِلى مِصرَ نَقضي حَقَّ ذاكِرِنا فيها إِذا نَسِيَ الوافي وَباكينا

17-لَو غابَ كُلُّ عَزيزٍ عَنهُ غَيبَتَنا لَم يَأتِهِ الشَوقُ إِلّا مِن نَواحينا

18-إِذا حَمَلنا لِمِصرٍ أَو لَهُ شَجَناً لَم نَدرِ أَيُّ هَوى الأُمَّينِ شاجينا

| رقم البيت | أثري رصيدي اللغوي | شرح الأبيات |
|---|---|---|
| **16** | **الوافي**=من الوفاء وهو الإخلاص | إشارة إلى شوقه الكبير الى مصر وحلمه بالعودة إليها ووفائه لأهله وأحبته |
| **17** | | كثرة شوق وحنين الشاعر لوطنه جعلته يرى أنه الوحيد الذي يأتيه الحنين |
| **18** | **الشجن**=الحزن والشوق | يخبر الشاعر شوقه لمصر ولأمه ويتساءل عن أي من أُمَّيْه هو حزين أكثر عليها هل هي أمه الحقيقية أم وطنه الأم. |

**(من الاهتمام بالمادة الدراسية والمعرفة الى الاهتمام بالمتعلم نفسه والتركيز عليه كمحور للعملية التعليمية)**

خلال التخصصات

ندخل داخل التخصص

(يقوم المعلم بتدريس مبحث ما مع الإشارة إلى بعض العلوم الأخرى من نفس التخصص)

**مثل:** علم الصوت

علم الصرف

علم البلاغة

**علوم اللغة العربية والأدب**

بين التخصصات

(استدعاء لمعارف وخبرات ومهارات مبحثين علميين أو أكثر للعمل بتناغم مع من أجل حل قضية تعليمية ما ومن أمثلته)

تكامل متعدد التخصصات

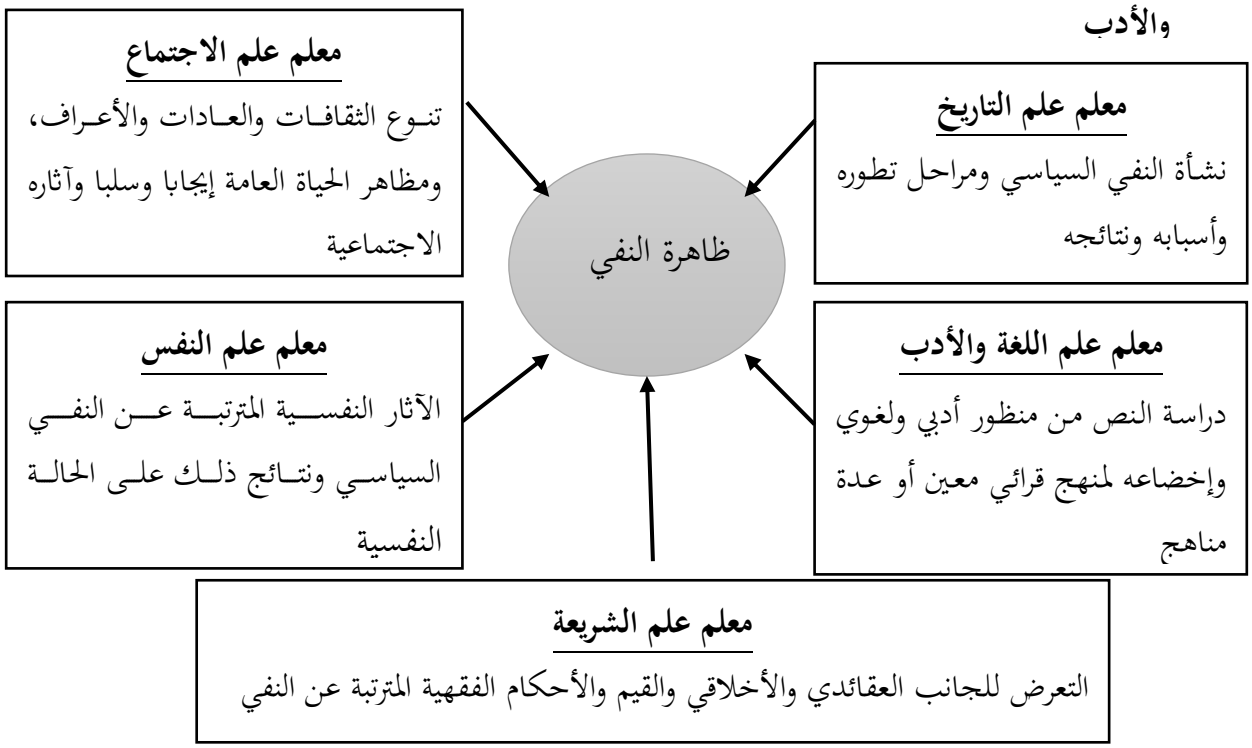
الاهتمام بموضوعين دراسيين أو أكثر حيث يتم جلب مجموعة أو أكثر من المعارف من مبحثين دراسيين مختلفين يمكن تعلمهما من خلال خبرة واحدة مع بقاء التعلم في الموضوعات منفصلا عن الآخر

ما وراء التخصصات

يدرس حدث معين يشترك المعلمون والمتعلمون من مختلف التخصصات في دراسته وهو مدخل قائم على استغلال الفرص والمناسبات والأحداث.

تكامل خارج التخصصات

تتحد فيه جهود يقوم بها فريق من المعلمين والمتعلمين من مختلف التخصصات لخلق ابتكارات مفاهيمية ومنهجية ونظرية مثل: علم اللغة، علم الطب، علم الفيزياء وغيرها من العلوم




**مداخل التعليم التكاملي:**[1]

[1] ينظر: فضائية القدس التعليمية، مداخل التعليم التكاملي، wakh ?v=g3 :gQE6fmiQ

## 2- الدراسة التكاملية بين العلوم:

في هذا الجزء من الدّراسة بعدما سنحاول تقديم دراسة تطبيقية تكامليّة على القصيدة المذكورة سابقا -موضوع الدّراسة-، ونحاول أن نخلق تعالقا بين النص الشعري وطبيعته الأدبية، والدراسة التكاملية وكيف تتشكل العلاقة بينهما.

| علم الصوت ( Phonitics) | | |
|---|---|---|
| الموسيقى الخارجية | | |
| المنبه اللغوي | التحليل الأسلوبي | البعد النفسي |
| الوزن: هو "تنظيم للمقاطع الصوتية يراعى فيه عددها وترتيبها وأنواعها، من حيث الطول أو القصر."[1] وقد نظم أحمد شوقي قصيدته على تفعيلات بحر البسيط المتمثلة في: مُسْتَفْعِلُنْ فَاْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَاْعِلُنْ×2. | اعتمد الشاعر في قصيدته على بحر البسيط للتعبير عن موضوع قصيدته، وليكشف لنا من خلال معاناته وإيحاءاته مجسدا ذلك في تفعيلات البحر، وهذا لأنه كان البحر الأنسب لإفراغ شحنات الشوق والحنين التي كانت تتملكه. | استعمل الشاعر بحر البسيط لأنه يجسد الحالة النفسية لديه، فهو معروف بأنه يستوعب المعاني التي يشكوها حال الواهنين الذين دلهم الشوق وحرّكهم الحنين، فهو يهدف إلى نقل حالة الشاعر بصورة أجمل وأكثر تلبية تعبيرا عن نفسيته. |
| القافية وحرف الرّوي: وهي "الكلمة الأخيرة في البيت"[2]، ومن خلال القصيدة التي بين أيدينا نلاحظ أن الشاعر التزم قافية واحدة في كامل الأبيات، وقد خُتِمت بحرف النون المفتوحة بعدها ألف ممدودة مثل: وادينا، نادينا، حواشينا... | مع أن الكلمات قد تبدو مختلفة في الدلالة، إلا أنها في علاقة اتحاد مع موضوع القصيدة، فقافيتها صورت حقيقة الشاعر ومعاناته لأنه أراد التفريج والترفيه والتخفيف عما يدور بداخله من قلق وتوتر وطول كبت، لذا جاءت القافية مطلقة وممدودة مردفة. | وعلاقة الروي بالحالة النفسية للشاعر أنه في حقيقته الصوتية صوت ينطلق من الفم وهو حرف النون مجهورا يليه مد، يدل على نداء واستغاثة الشاعر التي أطلقها آهات تلو الأخرى فتخرج كصوت يعبر عن الحسرة ونفسية الشاعر المحطمة نتيجة شوقه وحنينه لوطنه وتعبر عما يجول في خاطره. |

[1] علي يونس، أوزان الشعر وقوافيه، مكتبة الأدب للنشر، القاهرة مصر، ط2، 2000م، ص16

[2] الخطيب التبريزي، كتاب الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، ط03، 1994م، ص160

| علم الصوت | | |
|---|---|---|
| الموسيقى الداخلية | | |
| المنبه اللغوي | التحليل الأسلوبي | البعد النفسي |
| **التكرار:** ونعني به إعادة الكلمة أو اللفظة عدة مرات وفي القصيدة التي نتناولها حرص الشاعر على توظيف التكرار مثل: لفظة الواد تكررت مرتان، وتكررت لفظة مصر أربع مرات، ولفظة الطلح تكررت مرتين... | اعتمد الشاعر على تكرار الألفاظ لأنه يضع لها إيحاءات ودلالات عديدة خاصة بها، وكل لفظة مكررة لها دلالة توصل إلى معنى معين يتعلّق بما يشعر به الشاعر وعما يعبر عنه. | قد كان للتكرار الذي وظفه الشاعر بعد نفسي فكل لفظة لها دلالة نفسية، تكررت كلمة مصر عدة مرات لشوقه وحنينه وتعلقه الكبير بوطنه الحبيب، وأما عن لفظة الواد فيدل بها عن نداء التفجع والحزن والألم. |

| علم الصرف (Morphology) | | |
|---|---|---|
| أبنية الأفعال | | |
| المنبه اللغوي | التحليل الأسلوبي | البعد النفسي |
| **الأفعال المضارعة:** وهي ما تدل على حدث يقع في الزمن الحاضر أو المستقبل وقد ذكرت في القصيدة التي بين أيدينا بأكبر نسبة عن غيرها من الأفعال مثال: نشجى، نأسى، تقص، يجمعن، يرمي، نقضي... | ودلالة توظيف الفعل المضارع بكثرة في القصيدة هو التأكيد على ما يريد الشاعر أن يكون ويتحقق فهي حقيقة يعيشها الشاعر، ودلالة الزمن المضارع بث الحياة للنص ويدل على الديمومة والاستمرارية | حرص الشاعر على توظيف الفعل المضارع بكثرة لأنه يعبر عن واقعه المر وتجربة غربته وحنينه التي يعانيها، وهي مرتبطة بنفسية الشاعر وأحاسيسه ومشاعره، فهو لم يتقبل فكرة رحيله عن بلده بل يريد الاستقرار فيه دائما وأبدا. |
| **الأفعال الماضية:** وهي ما تدل على حدث قد سبق ووقع وانتهى وقد وظفه الشاعر بكثرة في قصيدته التي بين أيدينا: قصت، رمى، رفّت، نزل، ناب، غاب، حملنا... | وتدل الأفعال الماضية على حنين الشاعر إلى ماضيه نظرا لأن حاضره حزين وكئيب فتوظيف الأفعال الماضية تعيد الشاعر إلى الوراء لما سبق وعايشه. | الأفعال الماضية دائما ما لها علاقة بالحالة النفسية والشعورية لدى الأنسان لهذا حرص أحمد شوقي على توظيفه في قصيدته نظرا لما يحمله ذكره من معنى على الشوق والحنين إلى الماضي وإلى حياة الشاعر قبل نفيه عن وطنه، وحزنه على ذلك. |
| **أفعال الأمر:** وهو صيغة يطلب بها القيام بفعل ما من طرف آخر، وقد حرص الشاعر أيضا على عدم نسيانه واستخدامه ولو بشكل ضئيل في قصيدته وقد تمثل في الأفعال التالية مثل: قف، اهتف، انزل... | دل الشاعر باستعماله فعل الأمر في قصيدته على التأثير في المتلقي وأمره بالنظر والتأمل في مدى جمال مصر وطبيعتها الساحرة، ففعل الأمر يدل أحيانا على القوة والتحكم. | دلالة استعمال فعل الأمر على نفسية الشاعر نظرا لما يحمله من معاني على حبه لوطنه مصر فيأمر بكلماته التأمل في جمال النيل ليدل بذلك على شوقه وفخره ببلاده ومناطقها. |

| علم الصرف | | |
|---|---|---|
| أبنية الأسماء | | |
| **المنبه اللغوي** | **التحليل الأسلوبي** | **البعد النفسي** |
| **الاسم:** استهل الشاعر قصيدته باسم (نائح)، وقد اعتمد توظيف الأسماء بنسبة كبيرة، مثل: الطلح، الشوق، مصر، الدمع، السماء... وغيرها من الأسماء رغم اختلافها من مشتقات كاسم الفاعل مثل: نائح، ساري، باكي وصيغة المبالغة مثل: عزيز، وغيرها... | فكل اسم له دلالة ومعنى يريد به الشاعر الوصول إلى معنى معين، وأغلبيّة الأسماء كانت تدل على الاستقرار والثبات على وضع معين، واستعملها الشاعر كونها تصف حالته الثابتة على فراق وطنه والحنين إليه، فهو أراد أن يطلعنا على وقائع وأحداث ثابتة، والتي تدل عليها الأسماء المستعملة في القصيدة | يعبّر توظيف الأسماء في القصيدة على شعور الشاعر الثابت بالحزن والحسرة على فراق وطنه وحنينه إليه، فحرص الشاعر على استعمال الاسم نظرا لما يحمله من معنى على الاستمرارية والثبوت ما يدل على حالة الشاعر التي يعيشها ويحاول توصيلها للقارئ ويؤثر فيه. |

| علم التراكيب (Syntax) | | |
|---|---|---|
| الجمل الفعلية والإسمية | | |
| المنبه اللغوي | التحليل الأسلوبي | البعد النفسي |
| **الجملة الفعلية:** وهي من الكلام ما يبتدأ بفعل سواء كان ماضيا، أم مضارعا، أم أمرا، وتميزت قصيدة من وحي المنفى بكثرة استخدام الجمل الفعلية على حساب غيرها من الجمل بنسبة أكبر مثال: رمى بنا البين (البيت03)، فقف إلى النيل(البيت11)، ناب الحنين إليكم(البيت14) ... | كان طغيان الجمل الفعلية في أسلوب أحمد شوقي على القصيدة، ذلك لأنها تفيد التجدد والحدوث في زمن معين، وكما تدل على التغيير والحركية في قصيدته، فهو يريد من كل فعل من الأفعال أن يوصل شعورا معينا من أجل أن يؤثر في نفس المتلقي. | هدف الشاعر من خلال التركيز على الجمل الفعلية إلى توصيل حالة نفسية خاصة، فبما أنها تفيد التجديد والحركية فهي توصل حالة الشاعر المتقلبة والمتغيرة من شوق وحنين لماضيه في موطنه ولأحبابه، وأيضا وفاء مستمر لوطنه وفخره بها ومشاركته مشاعره الحالية التي تجول في صدره وتخالجه. |
| **الجمل الإسمية:** وهي من الكلام ما ابتدأ باسم واعتمدها أحمد شوقي في قصيدته بنسبة قليلة مثال: وآسٍ من بات يذوي من منازلنا (البيت12 ) | جاءت الجمل الإسمية في القصيدة لتدل على ثبوت الشيء، كما تفيد الدوام والاستمرارية وهذا ما ساعد الشاعر في تبيينه لثبوت واستمرار ما يعيشه. | جاء توظيف الشاعر للجمل الإسمية في قصيدته ذلك لارتباطها بمشاعره، ولما لها من دور تعبر فيه عما يحس به من حزن وألم وحنين وشوق، وأن كل هاته الأحاسيس والمشاعر ثابتة في نفسه ومستمرة رغم تغير الأزمان والأوقات. |

| علم البلاغة (Rhetoric) | | |
|---|---|---|
| الصور البيانية | | |
| المنبه اللغوي | التحليل الأسلوبي | البعد النفسي والحجاجي |
| **الكناية:** ونعني بها أن نتكلم بشيء ونريد غيره وقد وظفت عدة مرات في القصيدة مثال: يدا قصت جناحك ( البيت02)، أخا الغريب وظلا غير نادينا(البيت03) ... | أراد الشاعر بالكناية في البيت 02 أن يدل على حرمان حرية الطائر، أما عن البيت 03 فيدل على إحساس الشاعر بالغربة، ويقصد الشاعر من توظيف الكناية في قصيدته جعل القارئ يُشْغِل ذهنه في فهم المقصود منها، وحتى يكون لها تأثير بلاغي وجمالي. | جاءت الكناية في القصيدة لتركز وتشدد على شرح ووصف وتوصيل حالة الشاعر بطريقة مختلفة وغير مباشرة وتستدعي إعمال العقل، حتى تبهر المتلقي وتشده وتأثر فيه نفسيا، وأيضا عملت الكناية على إثبات المعنى وتأكيده وزيادة تأكيده وجعلت كلام الشاعر كدليل وحجة لما يعيشه. |
| **الاستعارة:** وهي تشبيه حذف أحد طرفيه وهي نوعان: استعارة مكنية وأخرى تصريحية، ومن بعض الأمثلة عليها في القصيدة: رمى بينا البين (البيت03)، فإن يك الجنس يا ابن الطلح فرقنا (البيت04)... | في البيت 03 شبه الشاعر البَيْن وهو شيء محسوس بشيء ملموس يُرْمى، فحذف المشبه به وترك لازمة له فهي استعارة مكنية، أما عن البيت 04 فشبه الشاعر الحمام بالإنسان الذي بإمكانه الاستماع لك فحذف المشبه به وهو الانسان وترك قرينة تدل عليه؛ ووظف الشاعر الاستعارة لما تضيفه من معنى جمالي في القصيدة تشحنه بدلالات جديدة مختلفة تثير | يربط الشاعر نفسيته وشعوره من خلال توظيفه للاستعارة، وهذا لأنها توصل ما يحس به بطريقة جمالية، أدبية، خيالية، فتجعل المتلقي يتخيل ما يعيشه الشاعر ويشاركه تفكريه وحياته وألمه بعدة أساليب وطرق مختلفة، كما أراد الشاعر إثارة مشاعر القارئ وإقناعه بما يعيشه وإثبات مشاعره الحزينة |

| | | |
|---|---|---|
| | الخيال. | |
| **التشبيه:** استعمل الشاعر الكثير من الأمثلة عن التشبيه بأنواعه المتعدد مثل: (البيت 05)<br>لَكِنَّ مِصرَ وَإِن أَغضَت عَلى مِقَةٍ/<br>عَينٌ مِنَ الخُلدِ بِالكافورِ تَسقينا، وأيضا مثال آخر في (البيت 08)<br>كَأُمِّ موسى عَلى اِسمِ اللَهِ تَكفُلُنا<br>وَبِاسمِهِ ذَهَبَت في اليَمِّ تُلقينَا | وظف الشاعر التشبيه البليغ في البيت 05 حيث شبه وطنه مصر بجنة الخلد التي تسقيه بالكافور، ليصور مدى تعلقه بوطنه الذي يراه جنة، أما عن البيت 08 مثّل وطنه مصر بأم موسى التي ألقت ابنها في البحر ودعت الله أن يكفله حيث رأى الشاعر أن هنالك علاقة بين حبه لوطنه رغم غيابه عنه وحب الأم لابنها رغم إلقائه في البحر. | أراد شوقي في قصيدة من خلال استخدامه للتشبيه أن يربط حالته النفسية والعاطفية باستعمال التشبيه من أجل أن يثبت صحة معتقداته ويثبت أفكاره، فأثار جانبا دينيا كونه سيجذب انتباه القارئ ويؤثر فيه فمهما كانت قوة معاني القصيدة بتوظيف التشبيه فما هي إلا حجة ودليل قوي دامغ يثبت تعلق الشاعر بوطنه ويشرح نفسيته المحطمة جراء بعده عن أحبته وبلاده. |

| علم البلاغة | | |
|---|---|---|
| المحسنات البديعية | | |
| المنبه اللغوي | التحليل الأسلوبي | البعد النفسي |
| **الطباق**: وهو جمع كلمتين متضادتان في نفس الجملة وهو نوعان طباق الإيجاب وطباق السلب وقد ذكر في القصيدة عدة مرات مثال: فرقنا وجمعنا (البيت04)، رفت وقامت (البيت06) | يوظف الطباق نظرا لما يحمله من موسيقى وكما أنه يقوي اللفظة ويزيدها جرسا موسيقيا ويثير القارئ | وظف الشاعر الطباق في قصيدته لأن به سيؤثر في نفس المتلقي ويثير انتباهه من خلال قوة المعنى ووضوحه ورسوخه، وهذا ما يزيده الطباق في بناء القصيدة يلجأ إليه الشاعر حتى يوصل مراده |
| **الجناس**: ونعني به أن نأتي بكلمتين متشابهتين في النطق والكتابة ومختلفتان في المعنى وهو نوعان: جناس ناقص وآخر تام مثال: يراوحنا ويحان (البيت07)، يرمي ويهمي (البيت09) | ويفيد توظيفه في القصيدة زيادة في المعنى وإثراء المفردات بالجرس الموسيقي، حيث أعطى جرسا صوتيا رائعا فزاد في قوة الأبيات، وهذا ما يساعد في التأثير على ذهن وسمع المتلقي. | يعمل الجناس في القصيدة على إضفاء جانب حسي نفسي تأثيري، وذلك من خلال نغمة الألفاظ المتشابهة الجاذبة للانتباه حتى ينبه الشاعر ويجدد ألم اغترابه وحنينه ويبقي المتلقي متأثرا معه. |

ومن خلال هاته الدراسة التي شملت عدة جوانب من عدة علوم مختلفة لقصيدة من وحي المنفى لأحمد شوقي، نستنتج كيف يتجانس النص الشعري مع الأبعاد النفسية والشعورية للشخص وحتى القيم الحجاجيّة التي يروم الشّاعر من خلالها التّأثير في قارئها، وذلك من منطلق أنّه يتكلّم ليؤثّر في غيره، فعلوم النحو والصرف والبلاغة وحتى الأصوات التي استخدمها الأديب في نصه لم تكن من محض هوى، بل جمعت بين الوظائف الأدبية والانفعالات النفسية التي يعيشها الشاعر، والوظائف

الاقناعيّة، وهذا ما نريد به من الدراسة التكاملية أن نجمع بين علمين مختلفين أو أكثر في سياق واحد ليعكس ذلك لنا جانبين مختلفين لكنهما متداخلان.

### 3- الدراسة التكاملية بين الفنون:

تجمع قصيدة (من وحي المنفى) لأحمد شوقي بين التقليد والتجديد، مما يجعلها نصا أدبيا متجددا ومتواصلا مع التراث، وبهذا سنحاول دراسة مضمون القصيدة بمعرفة أشكال التقليد والتجديد فيها، وربطها أيضا بعنصري التناص وكذا المعارضة.

| الفن المتناول | الشرح |
|---|---|
| **1) المعارضة Imitation** | وهي "أن يقول الشاعر قصيدته في موضوع ما، فيأتي شاعر آخر فينظم قصيدة أخرى على غرارها، محاكية القصيدة الأولى في وزنها وقافيتها وموضوعها مع حرصه على التفوق"[1] وللمعارضة قوانين هي:[2]<br>**1) الاجترار**: حيث يكون النص الحديث استمرارا للنص السابق وهو تقليد له وإعادة ومحاكاة.<br>**2) الامتصاص**: تتم فيه كتابة النص السابق بمحافظة تامة عليه وينطلق الأديب هنا من قناعة بأن هذا النص غير قابل للنقد والتغيير لتحقيق استمرارية العصور.<br>**3) الحوار**: هو نقد للنص السابق وتخريب لمفاهيمه وهو أعلى درجات التناص، فالأديب يعيد بناء نص جديد من خلال محاولته لإضافة حياة جديدة للنص القديم.<br>والقصيدة التي نتناولها عارض فيها الشاعر أحمد شوقي نظيره ابن زيدون، حيث استهل شوقي قصيدته بقوله:<br>يا نائِحَ الطَلحِ أَشباهٌ عَوادينا نَشجى لِواديكَ أَم نَأسى لِوادينَا؟<br>ماذا تَقُصُّ عَلَينا غَيرَ أَنَّ يَداً قَصَّت جَناحَكَ جالَت في حَواشينَا؟ |

[1] محمد عبده عزام، النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، ط01، 2001م، ص142

[2] ينظر: عبد الرحمن بن عبد الله القعيمي، التناص في المعارضات الشعرية، ذخائر اللغة، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل السعودية، 2023م، مج04، ع01، ص46،47

| | |
|---|---|
| | أما ابن زيدون والذي عاش حياة البعد والفراق عن محبوبته، فكان قوله:<br>بِنتُم وَبِنّا فَما اِبتَلَّت جَوانِحُنا شَوقاً إِلَيكُم وَلا جَفَّت مَآقينا<br>يا سارِيَ البَرقِ غادِ القَصرَ وَاِسقِ بِهِ مَن كانَ صِرفَ الهَوى وَالوُدُّ يَسقينا<br>وهنا نلاحظ أن شوقي استعمل نفس الوزن والقافية والروي، وحتى نفس المعاني والألفاظ، وأيضا نرى أنه يتشارك مع ابن زيدون نفس التجربة الشعورية لذلك عارض هذه القصيدة. (البعد والفراق وإن اختلف المحبوب) |
| **2) التناص Intertex-tuality** | هو "محاولة دراسة النص الأدبي في ضوء علاقته بنصوص سابقة باعتبار أن تلك العلاقة إنما هي ضرب من تقاطع أو تعديل متبادل بين وحدات عائدة إلى نصوص مختلفة"[1] وهو أنواع ديني، تاريخي، وأدبي...<br>وفي القصيدة التي ندرسها يستعمل الشاعر أفكار وكلمات من شعراء قدامى، فابتدأ بالمقدمة الطللية **يا نائح الطلح** وهذا يعتبر تناصا من أشعار الجاهلية، وقد استعمل أيضا ألفاظا مأخوذة من المعجم العربي القديم لتقوية وتحسين المعنى.<br>ويتجلى التناص الديني في القصيدة في قوله:<br>كَأُمِّ موسى عَلى اِسمِ اللهِ تَكفُلُنا وَبِاسمِهِ ذَهَبَت في اليَمِّ تُلقينَا.<br>وفي هذا البيت تناص مع آية قرآنية كريمة في قوله تعالى: " **وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ" القصص الآية07**، ويقصد الشاعر من وراء هذه العلاقة مع النص القرآني أن يصور حنانه وحبه الشديد لمصر، فهو يشبه موسى عليه السلام حين ألقته أمه في البحر في رعاية الله خوفا عليه رغم حبها له، بنفسه في حبه لوطنه إلا أنه غائب عنها. |
| **3) التقليد Imitation** | -اعتمد الشاعر في نظم قصيدته على نظام القصيدة العمودية ووحدة الوزن والقافية والروي، ووحدة البيت **مثال:**<br>يا نائِحَ الطَلحِ أَشباهٌ عَوادينا نَشجى لِواديكَ أَم نَأسى لِوادينَا؟<br>0/0/0//0/0/0//0/0//0/0/ 0/0/0//0/0/0//0/0/0//0/0/ |

[1] حصة البادي، التناص في الشعر العربي الحديث، دار كنوز المعرفة، عمان، ط01، 2009م، ص07

| | |
|---|---|
| | مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعل مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعل<br>نلاحظ أن الشاعر اعتمد بحر البسيط مع الالتزام بنفس القافية وحرف الروي في كل أبيات القصيدة.<br>-كما استخدم الشاعر أسلوبا بيانيا تقليديا مليئا بالزخرفة اللفظية التي كانت طاغية في عصر الضعف والانحطاط كالاستعارات والكناية وغيرها من الصور التي سبق وذكرناها في الجدول السابق.<br>-وقد اخذ الشاعر من الظواهر الأدبية القديمة **مثل**: المقدمة الطللية.<br>-ونرى أن الشاعر أيضا متأثر بالمفردات والألفاظ القديمة **مثل**: مقة، البين، اليم، الطل... |
| **4) التجديد Moderni-zation** | رغم أن أحمد شوقي اعتمد عدة أساليب تقليد في قصيدته، إلا أن هذا لا ينفي أنه شاعر من العصر الحديث حاول إعطاء لمسة تجديدية للفن الشعري، فقد تميزت قصيدته بصدق التجربة الشعورية، وهذا من خلال تعبيره عن مشاعره الشخصية بصدق وإدخال ألفاظ تعبر عن المعاناة النفسية مما يجعل القصيدة تجربة حقيقية.<br>-كما وأن شعر المنفى يعتبر طابعا جديدا مرتبطا بالسياسة، فاستخدم أحمد شوقي لفظة {نائح} كرمز للدلالة على الحزن العميق والاشتياق للوطن، وهو تجسيد حي لتجربة المنفى والبعد عن الوطن.<br>-كما ووظف الشاعر الصورة الجديدة (الرمزية)، ففي قوله {قصت جناحك} فهي تعبير عن فقدان الحرية والقدرة على الطيران التي تعتبر رمز القيود والمنفى.<br>-احتوت القصيدة على اللغة الوجدانية المعاصرة **مثل**: {نشجى لواديك} فهي تعكس مشاعر الألم والخذلان بطريقة مباشرة ومؤثرة. |

وفي الأخير نستنتج أن قصيدة من وحي المنفى للشاعر أحمد شوقي، جمعت بين مظاهر التقليد والتجديد، حيث حافظ على البناء الكلاسيكي والقاموس اللغوي القديم من جهة، ومن جهة أخرى جدد في الموضوع من خلال التعبير الوجداني الصادق عن تجربة المنفى، كما برز التناص مع المعجم العربي القديم والأدب الجاهلي إلى جانب استخدامه لأسلوب المعارضة، وبذلك نجح الشاعر في خلق توازن فني بين الأصالة والمعاصرة.

# خاتمة

**خاتمة:**

بعد اشتغالنا على موضوع "تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في ضوء التكامل المعرفي" توصلنا إلى جملة من النتائج نلخص أهمّها فيما يلي:

-النص الأدبي هو وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر والمفاهيم والإيديولوجيات والعقائد؛ باعتباره رسالة لغوية ووسيلة فاعلية تنعقد أهمّيتها في العملية التعليمية في التأثير في المتعلّم على الصّعيد المعرفي والفكري والأخلاقي والتّواصلي.

-إنّ تدريس النصوص يسهم في بناء شخصية المتعلّمين؛ حيث يمنحهم فرصة لفهم أنفسهم ومجتمعهم بشكل أوسع، كما يساعدهم على استيعاب مختلف معاني الحياة، مما ينعكس بطريقة إيجابية في طريقة تفكيرهم واتخاذ قراراتهم في حياتهم اليومية.

-اتّضح من خلال البحث وجود معوّقات تعرقل تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانوية كطرائق التدريس الكلاسيكيّة المعتمدة عند بعض المعلّمين، ونقص التخطيط، وعدم مسايرة المناهج الدّراسيّة لأدبيات التّعليم الحديث كمداخل التّعليم التّكاملي، ومن جهة أخرى عدم مسايرة بعض النّصوص المقرّرة لتفكير المتعلّم الذي يختلف عن طابع النصوص الأدبية التي يتلقاها، لذلك يجد صعوبة في فهمها -كشف البحث أنّ التّكامل المعرفي يعمل على الإلمام بين شتّى المعارف والعلوم، وحتّى مناهج التّحليل التي تخضع لها النّصوص الأدبيّة للوصول إلى فهم شامل ودقيق.

-أثبتت الدّراسة أنّ الطريقة التكاملية تربط بين القواعد اللغوية وتعزز التعليم الفعّال، وذلك عن طريق زيادة قدرات العقل وتحفيز الطالب على الإبداع والسعي للتعلم أكثر.

-وأنّ التكامل المعرفي يهدف إلى دفع الملل عن المتعلمين، من خلال تزويدهم بخبرات ومعارف جديدة، ولا يقتصر أثره على المتعلّم فقط، بل يمتدّ إلى المعلّم فيعزّز قدراته على التّخطيط والتّعليم ويرمي إلى تنظيم العلاقة بين مكوّنات العمليّة التعليميّة بشكل منسّق ومترابط.

-كشف البحث عن أهمّية التّكامل المعرفي في تدريس النّصوص الأدبية؛ لما يتطلّبه من دمج متوازن بين مختلف المعارف والعلوم والمناهج من أجل تطوير مهارات الطلاّب، إذ من خلاله يصبح فهم النّصوص أعمق وأكثر دقة.

-تجلّى من الدّراسة التّطبيقيّة التي أجريت على نصّ أدبيّ شعريّ من المرحلة الثانوية ممثّلا في قصيدة "من وحي المنفى" لأحمد شوقي، من خلال الرّبط بين علوم اللّغة والأدب العربي من داخل التّخصّص من جهة، والتّعالق مع علوم أخرى كعلم النّفس من جهة ثانية، والدّمج بين بعض المناهج التّحليليّة الحديثة من جهة ثالثة أهمّية التّعليم التّكاملي تحقيقا للغاية والهدف الذي أردنا الوصول إليه من خلال بحثنا، وهو تحقيق التكامل المعرفي في دراسة النّصوص الأدبية.

# قائمة المصادر والمراجع

**الكتب:**


1- ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط03، 1414هـ.

2- أبو العينين علي خليل، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنوّرة، السّعوديّة، دط، 1408هـ، 1987م

3- أحمد عبد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى مكة، السّعوديّة، د ط، 2000م

4- أحمد مبروك عثمان وآخران، طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، الأردن، ط01، 2010م

5- أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 2006م

6- أنطوان صياح، تعلمية القواعد العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 2011م

7- برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية دراسة الأسلوب، البلاغة، علم اللغة النصي، الدار الفنية للنشر والتوزيع، الرياض، السعوديّة، ط01، 1987م.

8- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط01، 2007م

9- التهاوني محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط01، 1996م

10- الجرجاني السيد الشريف، التعريفات، تح محمد صديق المنشاوى، دار الفضيل، القاهرة، مصر، د ط، د ت

11- الجوهري أبو نصر إسماعيل، الصَّحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، (مادة عرف)، تح محمد محمد تامر، دار الحديث القاهرة مصر، د ط، 2009م

12- حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة لسانية، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، بيروت، لبنان، ط01، 2009م

13- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط01، 2005م

14- حسين شلوف وآخران، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة للسنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، الجزائر، 2005م

15- حصة البادي، التناص في الشعر العربي الحديث، دار كنوز المعرفة، عمان، ط01، 2009م.

16- الخطيب التبريزي، كتاب الكافي في العروض والقوافي، تح: الحساني عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، ط03، 1994م.

17- الديلمي طه حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2005م

18- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2009م

19- رائد جميل عكاشة، التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا الو.م.أ، ط01، 2012م

20- رفيق بن حمودة، الوصفية مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط01، 2004م

21- الزغلول رافع عماد وعماد عبد الرّحيم، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط03، 2014م

22- سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1435هـ، 2014م

23- سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط01، 2005م

24- سعيد عبد الله، جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره، الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات وزارة التعليم العالي، جامعة حلب سوريا، دط،2007م.

25- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط01، 2007م

26- الشريفي الشوقي، والسيد أحمد محمد، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض السعودية، د ط، 2004م

27- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د ط، 2000م

28- عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2011م

29- عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط02، 1972م

30- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991م

31- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط01، 2007م

32- علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 2006م، ط01

33- علي عبد الله الشاعري، راشد عبد الحميد كيريبوي، أهمية الأسلوب التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية، جامعة العلوم الماليزية، 2014م

34- علي يونس، أوزان الشعر وقوافيه، مكتبة الأدب للنشر، القاهرة مصر، ط2، 2000م، ص16

35- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية أساليب تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2013م

36- الكثيري راشد بن حمد، التجديدات في العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض السعودية، ط01، 1995م

37- الكفوي أبو البقاء، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط02، 1988م

38- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة مصر، د ط، 1983م

39- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (نصَّ)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط04، 2007م.

40- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2008م

41- محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط02، 1999م

42- محمد الشريف، التكامل المعرفي عند أهل النظر التوحيدي الطاهر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا الو.م.أ، ط01، 2024م

43- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، دط، 2000م

44- محمد عارف، حسين علي محمد، دراسات في النص الأدبي العصر الحديث، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط04، 1998م

45- محمد عبده عزام، النص الغائب تجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، ط01

46- محمد مكسي، استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، دط، 1998م

47- محمد همام، تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي الغربي، دراسة في العلاقات بين العلوم، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت لبنان، ط01، 2017م

**المقالات المنشورة في الدّوريات:**

48- أية علي عباس الكعبي، حيدر طارق كاظم البزون، التكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، 2022م، مج14، ع58

49- بدر بن عبد العزيز سعد آل دوام، واقع الدراسات البينية ومعوقات تفعيلها في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالكلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2023م، ع13

50- بن قويدر خديجة، تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي اللسانيات، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، ديسمبر2020م، مج26، ع02

51- الحسين بوعسيريا، التكامل المعرفي عند علماء الغرب الصحراوي للفقيه محمد يحيى الولاتي أنموذجا، مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية، الجزائر، 2022م، مج09، ع01

52- حسين شنين جناني، معوقات استعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الأدب والنصوص في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق، 2018م، ع30

53- حيدر جابر الموسوي وقصي شهاب الخفاجي، الصعوبات التي تواجه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في حفظ النصوص الأدبية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، جامعة النجف، العراق، 2018م، مج01، ع47

54- خالد مطهر العدواني، الدراسات البينية كمدخل لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الباحثين في مجال العلوم التربوية، مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، سكيكدة، الجزائر، 2023م، مج04، ع01

55- الخباط عبد الكريم وعبد الله، أراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، الكويت، 2001م، ع61

56- ربيعة العمراني، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، جامعة القاضي عياض المغرب، 2023م، مج20، ع23

57- سهل ليلى، أهداف وخطوات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017م، ع19

58-صالح طواهري، تعليمية النصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باجي مختار، عنابة، ديسمبر2016م، مج أ، ع46

59-صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2008م، مج13، ع02

60-صلاح الدين توفيق المراكشي، أحمد محمد الدغشي، التكامل المعرفي مسوغاته وأهميته في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، جامعة عمان، الأردن، 2023م، مج25، ع04

61-طواهري صالح، تعليمية النصوص الأدبية والممارسات التطبيقية في كتاب السنة الثالثة ثانوي (رؤية نقدية)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ديسمبر2016م، مج أ، ع49

62-عبد الرحمن بن عبد الله القعيمي، التناص في المعارضات الشعرية، ذخائر اللغة، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل السعودية، 2023م، مج04، ع01

63-عبد الشافي أحمد سيد رحاب وآخران، صعوبات تدريس الأدب والنصوص الأدبية وكيفية مواجهتها في المرحلة الثانوية، مجلّة العلوم التّربويّة، كلّية التربية بقنا، ديسمبر2018م، ع37

64-عبد القادر البار، وضياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في المرحلة الثانوية في ظل النظريتين السلوكية والبنوية (المقاربة بالكفاءات-المقاربة النصية)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، سبتمبر2018م، مج10، ع03

65-عبد الكريم محمودي، تعليمية الأدب (اللفظ والمعنى) في المرحلة المتوسطة بالمدرسة الجزائرية، مجلة الممارسات اللغوية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2014م، مج05، ع04

66-عبد الله بن حمد العباد، توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعوديّة، مارس2022م، ع09

67-عبد المجيد عيساني وحنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي، ورقلة، الجزائر، 2018م، ع11

68-علا عاصم السيد إسماعيل، مسارات تفعيل التكامل المعرفي لتحقيق الجودة التعليمية بكليات التربية (رؤية مقترحة)، مجلة كلية التربية، بورسعيد، مصر، جانفي2012م، ع21

69-علوش كمال، النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري، مقاربة الألفاظ وفق إجراءات نظرية التحليل الدلالي، مجلة الأثر، ورقلة الجزائر، 2019م، مج16، ع01

70-علي بخوش، صعوبات تلقي النصوص الأدبية لدى تلاميذ الشعب العلمية في الطور الثانوي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة بسكرة، الجزائر، 2020م، مج04، ع03،

71-علية أحلام، وصيار بهلول، واقع وآفاق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكاملي في المدرسة العربية، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، جامعة الفيوم، مصر، ديسمبر2018م، مج03، ع03

72-فريد خلفاوي وبلقاسم مالكية، الطريقة التكاملية في تعليم اللغة، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر، 2016م، ع09

73-قاسم سميرة، التكامل المعرفي بين مواد اللغة العربية، مجلة أبحاث جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، ديسمبر2023م، ع01

74-القيسي هناء محمود، إعداد المعلم في ضوء رؤية مستقبلية، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، 2007م، مج11، ع52

75-اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية)، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، طبعة جانفي 2015م.

76-محمد مينار، فلسفة التكامل المعرفي: قراءة معرفية تربوية في المفهوم والدلالة، مجلة المعيار، جامعة باجي مختار، عنابة الجزائر، 2022م، مج06، ع64

77- محمود حريري ونادر إدلبي، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، 2020م، مج02، ع02

78- المعيقل عبد الله بن سعود المنهج التكاملي، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، مصر، أكتوبر 2001م، مج07، ع22

79- نادية زيد الخير، ابتسام بن خراف، الظواهر الموقعية عند ابن جني في ضوء التكامل المعرفي قراءة لسانية في كتاب الخصائص، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، جوان 2020م، مج 26، ع1

80- ناهد محمد بسيوني سالم، منطق تصنيف العلوم في نظم التصنيف العربية الإسلامية: قراءة تحليلية مقارنة بنظم التصنيف الغربية الحديثة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، 2016م، مج07، ع03

**الرسائل والاطروحات:**

81- إيمان نواف أبو دحروج، فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساس بغزة، مذكرة ماجيستير (مخطوط)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2016م.

82- بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية، رسالة دكتوراه (مخطوط)، عنابة، الجزائر، 2000م

83- سميرة وغريب، تعليمية النص الأدبي بين المدخل التاريخي والمقاربة النصية الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب أنموذجا، رسالة ماجيستير (مخطوط)، جامعة الجزائر 2، 2015/2014

84- طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستر (مخطوط)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015م

85- نصيرة بوزقاق، الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير (مخطوط)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر, 2010م/2011م.

**الوثائق الوزاريّة:**

86- دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ للغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب) إشراف الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007م

87- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة ثانوي (جميع الشعب)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م

88- مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، المنهاج والوثائق المرفقة (اللغة العربية وآدابها) مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس2006م

89- مديرية التعليم الثانوي اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب/فلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، الجزائر، ماي2006م

90- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، 2013م.

**المواقع الالكترونية:**

91- جاية محمد ياسين، التكامل المعرفي بين علوم العربية: النحو، الصرف، الإملاء، البلاغة، وأصول النحو، شبكة ضياء، https://diae.net ، بتاريخ 25مارس2025، الساعة: 19:25

92- جميل حمداوي، التداوليات وتحليل الخطاب، شبكة الألوكة www.alucah.net، 12/03/2025، الساعة 14:00

93- عطية العمري، التعليم التكاملي بين النظرية والتطبيق، https://ta3alemmo3aser.wordpress.com تاريخ 03 ماي2025م، الساعة: 00:14

94- فضائية القدس التعليمية، مداخل التعليم التكاملي، gQE6fmiQ: 3g=v? wakh

# فهرس المحتويات

## الفهرس المحتويات

**المحتويات** **صفحة**

اهداء
مقدمة ..... أ

**مدخل تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية**

تمهيد ..... 2
**المبحث الأول: ماهية النّصوص الأدبيّة وأهميتّها التّعليميّة**..... 2
1- تعريف النّصوص الأدبيّة لغة واصطلاحا..... 2
2- النصّ التّعليمي..... 6
3- أنواع النصوص..... 7
4- أهمّية النصّ الأدبي في المرحلة الثّانويّة..... 10
**المبحث الثاني: تعليمية النص الأدبي في المرحلة الثانوية**..... 12
1- خطوات تدريس النّصوص الأدبيّة..... 12
2- أهداف تدريس النصوص..... 17
**المبحث الثالث: معوّقات تدريس النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثانويّة**..... 20
1- المعوّقات البيداغوجيّة..... 20
2- المعوّقات المتعلّقة بالمعلّم..... 21
3- المعوقات المتعلقة بالمتعلّم..... 22
4- المعوقات المرتبطة بالنّصوص نفسها..... 23

**الفصل الأول: التكامل المعرفي وتعليمية النصوص الأدبية**

تمهيد..... 26
**المبحث الأوّل: ماهية التّكامل المعرفي وأشكاله**..... 26
1- مفهوم التّكامل المعرفي لغة واصطلاحا..... 26
2- أشكال التكامل المعرفي..... 30
3- العلاقة بين المعارف والعلوم..... 33

**المبحث الثّاني: خصائص الدّراسة التّكامليّة**..... 35
**المبحث الثّالث: أهمية التكامل المعرفي ومبادئ ومبرّرات تحقيقه**..... 38
1- أهمّية التّكامل المعرفي..... 38
2- مبادئ ومبرّرات تحقيق التّكامل المعرفي..... 42
**المبحث الرّابع: أهداف الدّراسة التّكاملية**..... 46
**المبحث الخامس: اتّجاهات ومداخل تعليم النّصوص الأدبيّة**..... 48
أوّلا: اتّجاهات تعليم النّصوص الأدبية..... 48
ثانيا: المدخل التكاملي وأنواعه..... 52
ثالثا:إيجابيات وسلبيات المدخل التكاملي:..... 55
**الفصل الثاني: أندلسيّة شوقي من منظور تعالق العلوم والمناهج**
1- نص قصيدة: من وحي المنفى (أحمد شوقي)..... 60
2- تقسيم القصيدة إلى مجموعات وتقديم فكرة أساسية لكل مجموعة.... 61
3- مداخل التعليم التكاملي..... 65
4- الدراسة التكاملية بين العلوم..... 66
5- الدراسة التكاملية بين الفنون..... 74
خاتمة..... 79
قائمة المصادر والمراجع..... 82
الفهرس..... 93

**ملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على تعليمية النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الثانوي من منظور اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، وذلك من منطلق تكامل العلوم والمعارف والمناهج التعليمية، وعدم التخندق في أحادية التخصص وفق ما تقرّه الدراسات البينية، مجيبة عن إشكاليتها الرئيسية: إلى أي مدى يمكن للتكامل المعرفي بين العلوم والمناهج مساعدة المتعلم على دراسة النصوص الأدبية وسير أطوارها؟

**الكلمات المفتاحية:** التعليميّة، النّص الأدبي، التّكامل المعرفي، التّعليم الثّانوي

## Abstract

This study aims to identify the teaching of literary texts in secondary education from the perspective of modern trends in the teaching of the Arabic language, based on the integration of sciences, knowledge and educational curricula, and not being locked in mono-specialization as recognized by interdisciplinary studies, answering its main question: To what extent can the integration of knowledge between sciences and curricula help the learner to study literary texts and their phases?

**Keywords:** Education, literary text, cognitive integration, secondary education.