الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات

تعليمية النصوص الشعرية ودورها في تنمية الذائقة الشعرية "مرحلة المتوسطة نموذجا"

من إعداد الطالبتين:

- مرزوقي مريم.
- كداد تركية.

تحت إشراف الأستاذ:

حدوارة عمر

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
بن يمينة رشيد	أ. ت. ع	جامعة ابن خلدون تيارت	رئيسا
يوسفي يوسف	أ. ت. ع	جامعة ابن خلدون تيارت	مناقشا
حدوارة عمر	أ. ت. ع	جامعة ابن خلدون تيارت	مشرفا

السنة الجامعية: 2022/2021

إهداء

إلى الذي رحل عن الوجود لكن مازال في القلب موجود جدي رحمة الله عليه

إلى التي لا كلام يصفها ولاعبارات تفنى جميلها **جدتي الغالية "حفظهاالله"** وأطال في عمرها.

إلى من سهر من أجلي وقدم حياته فداءا في مسيرة تعليمي قدم إلي كل شيء من أجل مواصلة تعليمي وشجعني على الاستمرار حتى وصلت إلى ما أنا فيه سندي الغالي **"أبي"** حفظه الله.

إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها إلى التي غمرتني بفيض حنانها إلى التي احترقت لكي تنير لي دربي.

إلى التي جاعت لأشبع وسهرت لأنام وبكت لأضحك وسقتني من نبع رقتها وصدقها إلى قرة عيني وخليلة فؤادي **"أمّي"** أطال الله في عمرها.

إلى الذين كانوا بمثابة العضد والسند في سبيل استكمال البحث أخواتي وصديقاتي إليهن أهدي هذا العمل المتواضع.

كما أهدي ثمرة جهدي لأستاذي الكريم **"حدوارةعمر"** الذي كلما تظلمت الطريق أمامي لجأت إليه فأنارها لي وكلما دب اليأس في نفسي زرع في الأمل لأسير قدما وكلما سألت عن معرفة زودني بها.

إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي

إلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي ذواتها

وفي أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى.

إهداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن أوفى أما بعد:

الحمد لله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه ثمرة الجهد والنجاح بفضله تعالى مهداة إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله وأدامهما نورا لدربي.

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى: "والدتي العزيزة".

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل شيء من أجل دفعي في طريق النّجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى: "والدي العزيز".

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى: "أخواتي الغاليات".

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح والإبداعلإنجاح مشروع تخرجي هذا بدعمهم المتواصل على من تكاتفنا يدا بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا: "صديقاتي الغاليات".

إلى من مدّ لي يد العون وحقق لي أمنية التميز الذي تكلف بهذا العمل فخصنا بتوجيهاته القيمة المخلصة، ولم يبخل علينا بوقته وجهده ونصائحه في كل كبيرة وصغيرة إلى: الأستاذ الفاضل "حدوارة عمر"

أهدي هذا العمل المتواضع راجية من المولى عز وجل أن يجد القبول والنّجاح.

كحدّاد تركية

شكر وتقدير

قال الله تعالى: "من يشكر الله فإنما يشكر لنفسه" لقمان 12

أوّل من يشكر ويحمد أناء اللّيل وأطراف النهار هو العلي القهار الأوّل والآخر والظاهر والباطن، الذي أغرقنا بنعمته التي لا تحصى وأغدق علينا برزقه الذي لا يفنى وأنار دروبنا فله جزيل الحمد والثناء العظيم هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله "محمد ابن عبد الله" عليه أزكى الصّلوات وأطهر التسليم، أرسله بقرآنه المبين، فعلمنا ما لم نعلم وحثنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لانجاز هذا العمل.

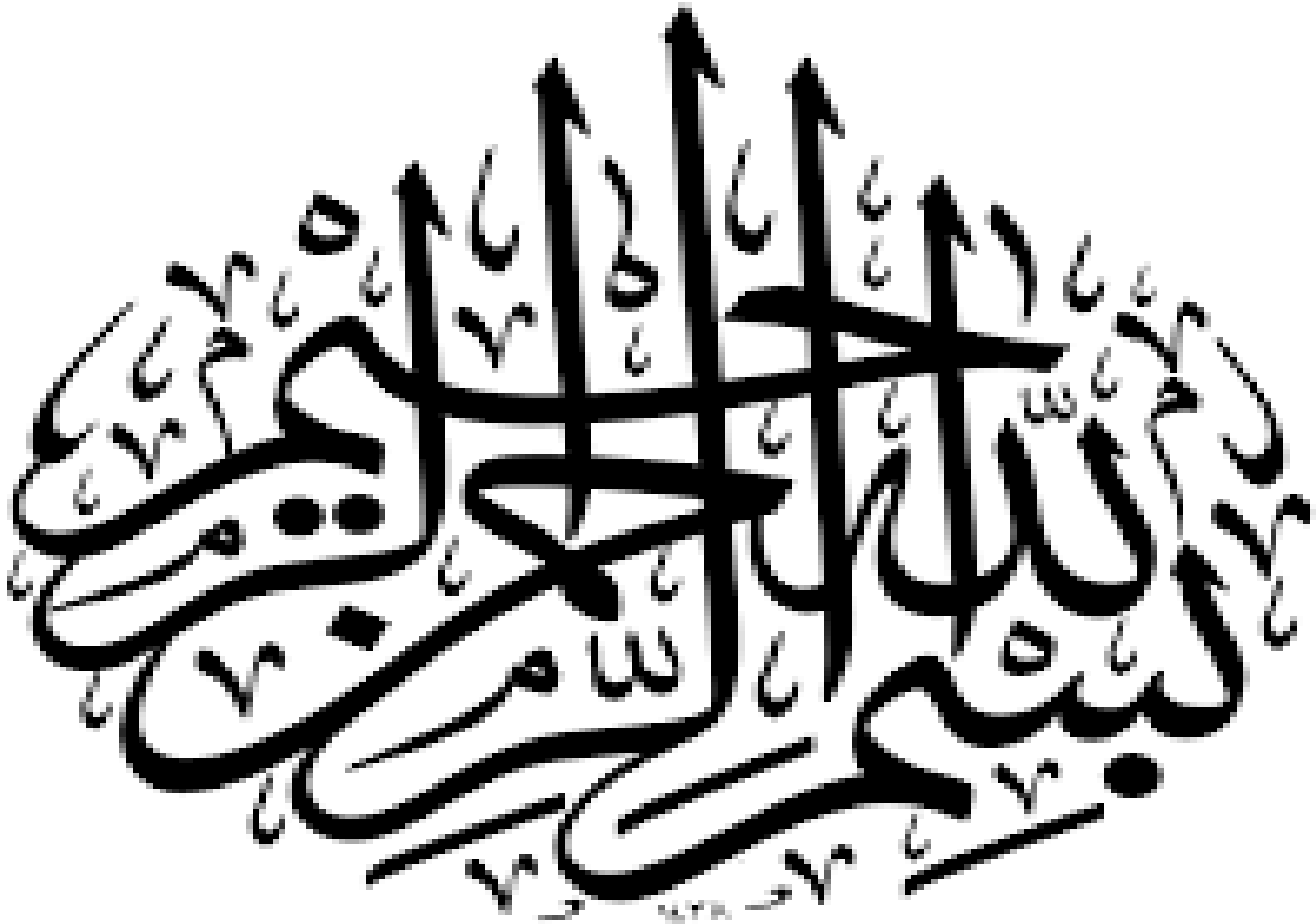
والشكر موصول إلى كل معلم أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة.

كما نرفع كلمة الشكر إلى الدكتور المشرف "حدوارة عمر" الذي ساعدنا على إنجاز بحثنا.

ونشكر أستاذتين "عثماني مباركة" و "راسي فاطمة" التي لم يبخلوا علينا بنصائحهم وارشاداتهم.

كما نشكر كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد ونشكر كل أساتذة وعمال قسم اللغة العربية وآدابها.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عز وجل أن يرزقنا السداد والرشاد والعفاف والغنى وأن يجعلنا هداة المهتدين.


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره واتبع نهجه إلى يوم الدين، أما بعد:

يعد حقل التعليمية من أهم مجالات التي تهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة.

يمثل النص الدعامة الأساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة وفي تدريس اللغة العربية بصفة خاصة ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى اهتمام لهذا البناء الجيد والمتماسك للنصوص لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات.

إن النصوص الأدبية هي وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه شعره ونثره ومادته التي عن طريقها يتم إنماء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية. كما كان لتعليم النص الأدبي في مرحلة المتوسط دور كبير في تكوين المتعلم وتوسيعه معارفه وتنمية مهاراته اللغوية.

إن النص الشعري لقد استمر حضوره في جميع المستويات التعليمية وفي المجالس الأدبية المختلفة ويرجع ذلك الحضور القوي للأدوار التي يلعبها هذا الفن وللوظائف التي يحققها فهو وسيلة لتعليم اللغة العربية ويدرسه بالطريقة نفسها التي تدرس فيها النصوص غير الشعرية.

يعتبر النص الشعري وسيلة لتنمية الذوق الأدبي لما يكتفه من قيم فنية جمالية فلولا جماليته الفنية لفقد روعته وتأثيره وسقط مضمونه لهذا فجمال الشعر يأتي صياغته فالشعر ليس تقريرا بل تصوير بيانيا وهو ليس تعبيرا باللغة فحسب، بل هو أيضا تعبير وإيحاء عن طريق موسيقاه ناهيك عن كون النص الشعري يتناول قيم أخلاقية وتربوية حيث أن للإبداع غاية مدارها إصلاح النفوس وشدها إلى قيم الجماعة حتى يستمر الاجتماع البشري متينا متماسكا.

تعتبر النصوص الشعرية مصدرا لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء الأدب وتنسيق حقائقه لعصر من العصور أو لفن من الفنون أو لأديب من الأدباء وحتى يتم تحقيق المتعة والفائدة المرجوة من دراسة النصوص الشعرية لا بد من حقل الذوق الفني عند الطلبة والذوق يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى ما يملكه الطالب من ثقافته.

ولما كان لتعليم النص الشعري في مرحلة المتوسطة دوره الكبير في تكوين المتعلم وتوسيع معارفه وتنمية مهاراته اللغوية، وجدت في مذكرتي الموسومة"تعليمية النصوص الشعرية ودورها في تنمية الذائقة الشعرية مرحلة متوسطة نموذجا" فرصة لدراسة أهمية النص الشعري معتمدة على المنهج التفسيري التحليلي.

ومن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع هو ميولنا لدراسات اللغوية، نظرا لكون التعليمية تخصص حديث اهتمت بشكل أساسي بعملية التعليم والتعلم بحيث اخترت الغوص في هذا المجال محاولة وقوف على بعض الجوانب في مستوياتها ورغبتنا الشديدة في رفع مستوى المعرفي والثقافي.

ومن أجل معالجة هذا الموضوع طرحنا عدة اشكاليات منها:

- ما مفهوم التعليمية؟
- ماذا نعني بالنص الشعري؟
- ما أهمية تدريسه؟
- هل النصوص الأدبية المقررة لتلاميذ طور المتوسط تتناسب وقدراتهم اللغوية؟

وبناء على هذه الاشكالية وانطلاقا من مقتضيات الموضوع قسمنا البحث إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة، حيث تطرقت في الفصل الأول والمعنون ب: مفهوم التعليمية تضمن العناصر التالية:

- مفهوم التعليمية.
- عناصر التعليمية.
- العلاقات الديداكتيكية التفاعلية.
- أهداف التعليمية.

- مصادر الأهداف التعليمية.
- شروط صياغة الأهداف التعليمية.
- مجالات الأهداف التعليمية.
- أهمية الأهداف التعليمية.

بينما تناولت في الفصل الثاني الموسوم: مفهوم النص الشعري العناصر التالية:

- مفهوم النص.
- مفهوم النص الأدبي.
- معايير اختيار النص الأدبي.
- أنواع النصوص الأدبية.
- مفهوم النص الشعري.
- تذوق التلميذ النص الشعري.
- تنمية التذوق الأدبي.
- معايير اختيار النصوص الشعري.
- أهمية النص الشعري.

ولقد احتوى الفصل الأخير وجدنا أنفسنا أننا بحاجة إلى تدعيم عملنا بإجراء بحث ميداني من خلال استبيانين للأساتذة والتلاميذ في قسم السنة الثالثة متوسط وأتبعناه بتحليل مجموعة ملاحظات تشكلت خلاصة البحث الميداني عموما وجملة النتائج المتبوعة بالاقتراحات متنوعة.

ولقد اعتمدنا على مصادر متنوعة منها ما هو متعلق بمجال التعليمية نحو دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية لأحمد حساني، محسن علي عطية الكافي في الأساليب تدريس اللغة العربية، جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، بعلي شريف حفصة التعليمية، بديداكتيك من التصور إلى الأجرأة العملية ديداكتيك الاجتماعات انموذجا حسناوي مصطفى، وكتب أخرى لا تقل أهمية عن المذكورة آنفا.

وفي الأخير نتوجه بالشكر الخاص إلى الأستاذ "حدوارة عمر" الذي أشرف على هذا العمل وزودنا بالنصائح، جعله الله في ميزان حسناته.

كما لا يفوتنا أن نقدم اعتذارنا عن كل النقائص التي قد نشوه بحثنا وحسبنا من كل هذا كله أنها محاولة مخلصة قمنا بها ونرجو من الله أن يوفقنا في ذلك.

إسم ولقب الطالبتين:

- مرزوقي مريم.
- كداد تركية.

الفصل الأول:

ضبط مفاهيم التعليمية

المبحث الأول: مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية.

المبحث الثالث: العلاقات التفاعلية الديداكتيكية

توطئة:

إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة. وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث إنها ميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية النظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طوائف تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين.

ولذلك فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجيهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، التي تكشف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت الشرعية الكاملة في الوجود لا من حيث من فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حقب زمنية مختلفة بل حيث إنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية فالتعليمية من هنا يمكن أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية.[1]

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية 2009، الجزائر ط 02 ص 130

الفصل الأول: ضبط مفاهيم التعليمية.

تعتبر التعليمية فعل تربوي تواصلي مفتوح بين المعلم والمتعلم مبني على جملة مفاهيم منها مثلت القوى بقممه الثلاث المتمثلة في "المعلم" الذي يتبادل المعرفة والخبرات مع "المتعلم" والعلاقة القائمة بينهما والمتمثلة في نقل المعرفة العالمة وتطويعها إلى المعرفة قابلة للتعليم وفي العقد التعلمي المتضمن تعايش المعلم مع المتعلم عقليا ووجدانيا لبلوغ التعليم الفعال[1].

1. ضبط مفاهيم التعليمية:

المبحث الأول: مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا.

أ. **لغة:** "إن مصطلح التعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة التعليم وهو ترجمة للمصطلح اللاتيني **Didactique** ذي أصل يوناني **Didactiques** التي تغنى فلتعلم أو فن التعليم. كما ورد في معجم الأكاديمية الفرنسية"[2]

"تنحدر كلمة الديداكتيك (التعليمية) من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني **Didactikos** أو **Didaskein** وتعني حسب قاموس روبير الصغير **Le petit Roblert** "درس" أو "علم" ويقصد بها كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ماله علاقة بالتعليم.

استخدمت هذه الكلمة في التربية أو مرادف لفن التعليم قد استخدمها كومينوس أو كامينسكي(**Comenius ou Kamensky**)، والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا منذ 1657م في كتابه "الديداكتيكا الكبرى (**Didactica Magana**)، حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية ويضيف، بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا.

[1] بعلي الشريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد 01 يونيو 2010 ص 06.

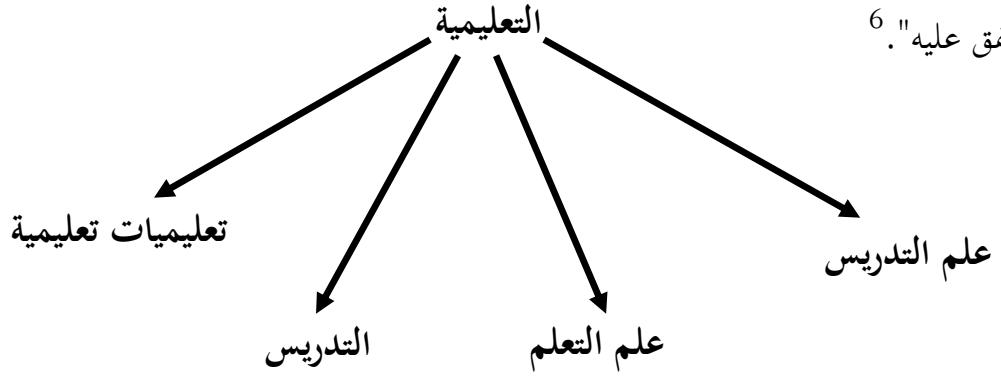
[2] أ.د حبيب بوزوادة، أ. د يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية قضايا وابحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2020، ص67.

"إن كلمة "ديداكتيك" حسب كومينوس تدل على تبليغ أو ايصال المعارف إلى جميع الناس".[1]

"جاء في لسان العرب لابن منظور ت711 "من جذر علم الأمر وتعلمه أتقنه وعلمه تعلمه وتَعَلُمُهُ علماً، علم نسفه وأَعْلَمَهَا وسمها بميما الحرب"[2] أما في قاموس المحيط فنجد "رجل عالم وعليم وعلام كجهال وعلمه العلم تعليما وعلام ككذاب واعلمه إياه فتعلمه".[3]

أما في قوله تعالى: "وَيتَّعلَمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ ولاَ يَنفَعُهُمْ".[4] وكذلك في تنويل قوله تعالى: "الرَّحمَانُ عَلَمَ القُرآنَ"[5].

"تشير الكتب المؤرخة التعليمية إلى أن استعمال مصطلح التعليمية لم يكن وليد البحث اللساني، فهي مجال البحث والدراسة تعددت تسمياتها فمنهم من اكتفى بتعريبه بمصطلح "الديداكتيك" ومنهم من وضع لها مصطلحات مثل علم التدريس علم التعلم، التدريسية، تعليميات تعليمية. وكان مسمى الأخير هو المتفق عليه".[6]



[1] الحسناوي المصطفى، ديداكتيك من التصور إلى الأجرأة العملية ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا مجلة علوم التربية ع. 60 أكتوبر 2014 ص 109.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان ط6، ج 14، 1997 مادة (ع. ل. م) ص 418.

[3] الفيروز آبادي، قاموس المحيط، ج4، دار الجيل، بيروت لبنان، مادة (ع. ل. م) ص 1136.

[4] سورة البقرة الآية 102.

[5] سورة الرحمان الآية 01.

[6] د. صالح قسيس، اللسانيات العرفانية وتعليمية اللغة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب المجلد 04، العدد 02، 2020، ص 126- 125.

ب.**اصطلاحا:** تعرف التعليمية "هو كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ماله علاقة بالتعليم" ولقد عرف محمد دريج الديداكتيك "في كتابه العملية التعليمية" كما يلي " هي دراسة علمية الذي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو حس الحركي المهاري".

كما تعرف الديداكتيك على أنها "مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد وضعيات أو مشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تسيير تعلمهم".[1]

الديداكتيك أو علم التدريس "هو دراسة علمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف المتعلم الذي يخضع لها المتعلم في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ أهداف المسطرة مؤسسا وتحقيق لديه المعارف والملكات والقدرات والاتجاهات والقيم".[2]

"إن التدريس هو إحاطة المتعلم بمعارف وتمكنه من اكتشاف تلك المعارف فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم، كما يعرف التدريس أنه "مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في وصول إلى أهداف تربوية محددة"[3]

تقصد بالتعليمية بأنها "علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم الأخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية"[4]

---

[1] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد 8، 2010، ص 36.

[2] محمد دريج الديداكتيك واللسانيات التطبيقية، مجلة كراسات تربوية، العدد 8، أبريل 2022، ص14.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، أردن، ط1، 2006، ص 55.

[4] سورية قادري، اسماعيل سبوكر، العملية التعليمية وآليات التقويم في الفكر التربوي عند ابن خلدون مجلة آفاق علمية، مجلد 11، العدد 1، 2019، ص 445.

تعددت مفاهيم التعليمية مركزة في عموم على الدراسة العلمية لمحتوى التدريس وطرقه ووسائله فهناك من عرفها بأنها "العلم مسؤول عن ارساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل والمعلقن". وهناك من عرفها بقوله: "الديداكتيك بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها والبحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم".[1]

يعرف أستولوفي وديفلاي الديداكتيك بأنها "العلم أو المجال التربوي الذي يدرس التفاعلات التي ترتبط بين كل من المدرس والمتعلم والمعرفة".[2]

قد ورد تعريف التعليمية في منهاج اللغة العربية وآدابها على أنها "قدرات مكون التربوية المتمثلة في معرفته من يعلم وسيطرته على المادة التي يدرسها وتحكمه في طرائق التدريس".[3]

2.1. تعاريف من الباحثين التربويين لمفهوم "الديداكتيك":

استعملت كلمة "ديداكتيك" "**Didactique**" منذ مدة طويلة للدلالة على ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ.. لكن ستعرف هذه الكلمة الكثير من التطور وبالتالي الكثير من التعاريف والتي يمكن حصرها حاليا في اتجاهين رئيسيين:

اتجاه ينظر إليها باعتبار تشميل النشاط التي يداوله المدرس فتكون الديداكتيك مجرد صفة بعث بها ذلك النشاط التعلمي الذي يحدث أساسا داخل مجرات الدرس، والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا.

---

[1] د. صالح قسيس، اللسانيات العرفانية وتعليمية اللغة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، عدد 2، 2020، ص 126.

[2] رياض الجوادي، مدخل إلى علم التدريس المقارن، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ط1، 1441/ 2020 ص 11.

[3] د. حبيب بوزوادة، د. يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2020، ص67.

اتجاه يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية.

وبالتالي فالديداكتيك نظريا، تهتم بصياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية أما تطبيقها فهي تسعى إلى التوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كل من المدرس والمؤطر والمشرف على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم.

ومن هذا المنطلق كثرت تعاريف تناولت "الديداكتيك" ومن جملة هذه التعاريف ما استورده على شكل توليفة ضبط هذا المفهوم، وذلك وفق مقاربة تبسيطه هادفة:

- تعريف كومنوس أو كامينسكي (الأب الروحي للبيداغوجيا 1857): "الديداكتيك هي الفن العام للتعليم".
- تعريف "هيربارت(**F. Herbert. 1841**): "الديداكتيك نظرية للتعليم، وهي نظرية تخص الأنشطة المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط (تحليل نشاطات المتعلم في المدرسة)".
- تعريف "أبلي" (**AebliHaus. 1951**): "الديداكتيك علم مساعد فقط للبيداغوجيا..".
- تعريف "جون ديوي" (**Dewey. J. 1959**): "الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم".
- تعريف "أسطولفي" (**Jasmin. B. 1973**): "الديداكتيك ليست حقلا معرفيا قائما بذاته وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقلا..."
- تعريف "بنشاميل" (**Pinchemel. 1988**): "الديداكتيك مجموع الطرق والأدوات التي تستهدف مساعدة المدرسين على تنظيم تعليمهم وممارسة أفضل لمهنتهم".
- تعريف "غاستون ميالاريه"(**G. Mialarret**): الديداكتيك موضوع يهتم بالتدريس ويتخذه هدفا له، وبالتالي فهو يحدد مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد وسائل العملية التعليمية التعلمية".
- تعريف "بنيامنه صالح 1991" وتعريف "محمد فاتحي 2004": "الديداكتيك هي الاهتمام بالتفكير في المادة ومفاهيمها وبناء استراتيجيات تدريسها".

- تعريف "أحمد أوري 2006": "كلمة الديداكتيك: اطلاع قديم، جديد قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17م وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتبها حتى وقتنا الراهن. فمن خلال التعاريف التي وضعت له في البداية كان معناها فن التدريس ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بالتعليم دون تحديد دقيق لوظيفته.

- تعريف "محمد دريج 2000": نقصد بالديداكتيك أو علم التدريس الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، الذي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ أهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي، وتحقيق المعارف والكفايات والقدرات والقيم".

- تعريف "الحسن اللحية 2008": "الديداكتيك تأملات ومقترحات حول منهجيات تدريس تخصص معين قصد تحصيل المعارف وتملكها".

- إن الديداكتيك يجعل من التدريس موضعا له فينصب اهتمامه على نشاط كل من درس والتلميذ وتفاعلهما داخل القسم. وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ويستهدف الفن جانبه النظري. صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس و المؤطر والمشرف التربوي وغيرهم.

- إن الديداكتيك "هي دراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال مواقف التعلم الذي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية ومعيارية قصد بلوغ الأهداف الموجودة وتأمل المادة الدراسية من أجل تدريسها".[1]

[1] الحسناوي المصطفى، ديداكتيك من التصور إلى الأجرأة العملية مجلة علوم التربية، 6 أكتوبر 2014، ص 110- 111- 112- 113.

3.1. مفاهيم لها علاقة بالتعليمية:

1. التربية: "هي العملية المقصودة أو غير المقصودة، التي يحددها المجتمع حسب ثقافته لتنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم على علم ووعي بوظائفهم في المجتمع".

كما تعرف بأنها "العمليات التي يتفاعل معها الإنسان المتعلم من أجل النهوض بقواه"

وهي كذلك عملية تطبيع مع الجماعة وتعايش مع الثقافة وبذلك تكون حياة كاملة وتحت ظروف معينة وفي ظل حكم معين وتمشي مع نظام محدد وخضوعا لعقيدة ثابتة فهي عملية تشكيل وصقل للإنسان.

فنجد أن التربية بمعناها الضيق "هي كل ما يتصل بالتعليم والمدرسة أما بمعناها الواسع فهي جميع العمليات الاجتماعية والفردية التي يمر بها الانسان في جميع مراحل حياته من طفولته ونضجه إلى شبابه وهرمه"[1]

2. التعلم:

لغة: "علم من صفات الله عز وجل، العليم والعالم والعلام، قال عز وجل: "أو ليس الذي خلق السماوات والأرض بقادر على أن يخلق متاهم وهو الخلاق العليم" وقال أيضا: "عالم الغيب والشهادة الكبير المتعال"

والعلم: نقيض الجهل، علم علما وعلم نفسه ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعا"

فتعريف جتش**Gates** المتعلم بأنه: تغير في الأداء او تعديل في السلوك عن طريق الخبرة والمران وإنه يؤدي إلى اتباع الدوافع وتحقيق الأهداف.

"كما عرف محمد دريج التعلم هو التحصيل أي العملية الذي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله أو بالأحرى هو عملية يتم بفضلها بالأحرى هو عملية يتم بفضلها

[1] عبد الغاني محمد اسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، ط2، 2014، ص18.

اكتساب معلومات ومهارات وتطوير الاتجاهات. كما ينتج عن نشاط التعلم إضافة إلى تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها حصول تغيير ديناميكي داخل الفرد يتقبله عن رضى وطواعية ودون اكراه وكذا عن رغبة في التطور والنمو وبالتالي يؤدي إلى تشكيل تمثيلات وخلق تصورات جديدة لديه في الواقع من خلال دمج لتعلماته ومكتسباته والتفاعل الحاصل بينهما في إحداث أنماط جديدة ومعقدة وهذا تماشيا مع اتساع مداركه ومخيلته".[1]

3. التعليم: "هو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصيغة كما يعرف: "أنه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم أو أنه معلومات تلقى ومعارف تكتسب. فهو إذ نقل للمعارف والخبرات والمهارات وايصالها إلى الفرد أو مجموعة من الأفراد بطريقة معينة بينما محمد دريج عرف التعليم "بأنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله" أو بالأحرى هو مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم".[2]

– التعليم هو عملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات وتحمله مسؤولية انجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية".[3]

4.1. مستويات التعليمية:

تنقسم التعليمية إلى نوعين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة:

1. التعليمية العامة: "وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: يهتم بالوضعية التعليمية حيث تقدم معلومات ومعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

[1] رابح أمحمد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد1، 2021، ص39- 40.

[2] مرجع نفسه ص38.

[3] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2007، ص122.

القسم الثاني: يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس بعض النظر عن المحتوى مختلف مواد التدريس".[1]

2. التعليمية الخاصة: "وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية وهكذا ينبغي أن نميز هذا العلم على الأقل بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واخد وهما:

- علم التدريس العام (الديداكتيك العام).
- علم التدريس الخاص (الديداكتيك الخاصة)

يقصد بالعلم التدريس الخاص "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتهما بهذه المادة أو بتلك فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم التدريس الخاص بالتاريخ" والذي يسمى في آليات التربوية الفرنسية بديداكتيك المادة الدراسية ويهدف إدراج المادة الدراسية ضمن اهتمامات، أما علم التدريس العام فيقصد به "مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ".[2]

[1] محمد دريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علم التربية عدد 47، مارس 2011، ص18.

[2] مرجع نفسه ص 19.

المبحث الثاني: عناصر التعليمية.

"تتأسس العملية التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين أطراف حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها وتلك الأطراف هي:[1]

1. المعلم:

"يمثل المعلم الركيزة الأساسية التي تساهم في نجاح العملية التعليمية لأنه يعتبر موجها ومالكا للمعرفة والكفايات التي تجعله مؤهلا لتبليغ الرسالة ويعتبر منشأ وحفزا ومنظما يدفع طلابه إلى الابتكار. فهو بهذا التحول من محور التعلم إلى موجه ومنشط التعلم والمعلم باعتباره قطبا من أقطاب هذه العملية لا بد أن تتوفر فيه خصائص معرفية وشخصية وهذا ما قاله عبد العليم ابراهيم بقوله: "المقومان الأساسية للتدريس إنما هي مهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم وتصرفه في اجابتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية.

لقد تحدث إيرلبولياس وجيمس في كتابهما عن المعلم عن صفات وخصائص التي يتصف بها المعلم زادت عن عشرين صفة أهمها:

- المعلم مرشد فهو في رحلة المعرفة بحيث يعتمد على تجاربه وخبرته لأنه يعرف الطريق والمسافرين ويهتم اهتماما بالغا بتعليمهم.
- المعلم هو مدرس بحيث يعتبر يعلم وفقا للمفهوم القديم للتعليم فهو يساعد الطلاب على التعلم.
- المعلم مجدد وهو يعتبر جسر بين الأجيال.
- المعلم قدوة ومثل في المواقف في الكلام في العادات، اللباس.

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلد 39 العدد 2، 2012، ص 370.

- المعلم باحث يطلب مزيدا من المعرفة.
- المعلم ناصح أمين وصديق حميم ومبدع وحافز على الإبداع.
- المعلم خبير وإنسان بعرف بأنه أن عليه أن يكون واسع المعرفة.
- المعلم رجل متنقل، قصاص، ممثل، مناضل، باني للمجتمع.
- المعلم يواجه الحقيقة طالب علم ومعرفة، مقوم، مخلص، المعلم إنسان.

وبناء على هذا نقول أن المعلم يجب أن يكون بمثابة الموجه للطفل والمرشد المادي الذي يوجهه إلى ما فيه انتاج والنطق والسلوك الاجتماعي الصحيح، الأخ الأكبر الذي يهيئ لإخوانه الصغار جو المناسب الذي يميلون إليه وعليه أن يعيش معهم فيه ويظهر أمامهم على طبيعتهم دون تكلف أو كبرياء ومن واجبه كذلك أن يكون معينا لهم يساعدهم على مقابلة الشدائد والتغلب على الصعاب بهذا يستطيع أن يكسب ثقة تلاميذه وحبهم له ويستطيع أن يؤثر في نفوسهم ويوجههم إلى ما فيه خيرهم وخير الانسانية فكم من معلم أثر في تلاميذه فجعلهم يشغفون بأقل الأشياء جاذبية وأكثر جفافا.[1]

فالمعلم هو الذي لأجله تكون العملية التعليمية وهو يحتل مكانة عالية فهو يعتبر سند التعليم وهو الذي يضعه فهو يؤثر في المتعلم.[2]

2. المتعلم:

"يعد المتعلم محور العملية التعليمية فهو في السعي الدائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية من خلال اسهام الفعال في بناء هذه العملية، فإذا في التعليم التقليدي لا يملك أي في العملية التعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت

[1] طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 34، جوان 2018، ص (53- 54).

[2] سورية قادري، اسماعيل سبوكر، العملية التعليمية وآليات التقويم في الفكر التربوي عند ابن خلدون، مجلة الآفاق العلمية، المجلد 11، العدد 01، 2019، ص 447.

الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على اشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال تحفيز بعض الأجزاء المادة الدراسية وشرحها كما تتيح له الفرصة لبناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة".

لقد استمد المفكرون التربويون الكثير من الخصائص النفسية المتعلقة بالأخلاق من القرآن الكريم وسنة رسول صلى الله عليه وسلم التي تشجع المتعلم على التحلي بها وهذه الخصائص تتمثل فيما يلي:

- حسن النية والطهارة الباطنية وظاهرية فالمتعلم يقصد إلى في طلب العلم وجه الله تعالى للفوز بالتعليم الدنيا والآخرة سواء كان هذا من العلم من علوم الدنيا أو من علوم الآخرة.
- القدرة على تحمل الصعاب والصبر بحيث المتعلم يحتاج إلى جهد ووقت طويلين وهذان يحتاجان إلى القدرة على تحمل المشاق والصبر في سبيل تحميل العلوم.
- لقد حث المفكرون التربويون المتعلمين على عدم الدخول في مجالس اللهو والباطل والغلط والغناء وكذلك عدم وقوف أثناء الدرس والحلقة أو مع الرفاق ولو كان مزاحا لأن مواطن العلم مواطن العبادة.
- التأدب مع المعلم وذلك من خلال الاستماع له أثناء الدروس وعدم الحركة والتنقل من مكان ويبتعد عن المزاج والضحك ويجلس بوقار وسكينة وتواضع بل يخشع أمام معلمه.
- اختيار الشريك (الزميل) الصدوق كامل الذي يتحلى بالورع والاستقامة المتفهم لصاحبه المكثر من الخير المقلل من الشر لأن القرين بالقرين يعرف.
- احترام علوم الدنيا المحمودة وعلوم الآخرة فالمتعلم المسلم لا يقلل من شأن علم من علوم سواء كان هذا العلم من العلوم الدنيا المحمودة أو من العلوم الأخرى.

3.المعرفة:

"هو كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يرجى اكسابه لهم من قيم اتجاهات وميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرس؟ ويمكن القول: إن المحتوى هو الوسيلة

تحقيق أهداف المنهج ويبنى المحتوى التعليمي لأن مقرر أي وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلمون إذ فالمحتوى هو الغاية التي يسعى المعلم إلى ايصالها للمتعلم، وهو يعبر عن حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان ويمكن هنا ان المحتوى يكون صادقا كلما كان يوثق الصلة بالأهداف المسيطرة وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي تثبت صحتها".[1]

"فالمعرفة تعتبر هي نتاج العلاقة بين المجتمع وأعضاء هذا المجتمع ضمن اجتماعي متبادل لفهم وتصوير الواقع الاجتماعي".[2]

إن كل عنصر من عناصر المثلث التعليمي يعتبر مهما فهي العملي التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه مهما كان.

[1] طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 34، 2018، ص54.

[2] عبد الباسط هويدي، فتيحة زيدي، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد الأول، جمادى الثانية، مارس 2017، ص108.

المبحث الثالث: العلاقات الديداكتيكية التفاعلية.

"يعد الثالوث الديداكتيكي هيكلا عاما لوضعية معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل عنصر من عناصر الثلاثة لكونها تشغل كليا بشكل مترابط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينهما مهما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل إذ تتبادل التفاعلات بين العنصرين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل متعدد الاتجاهات، فمثلا المعلم لا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين.

1. علاقة المعلم والمتعلم:

يطلق على هذه العلاقة بالعقد الديداكتيكي بالنظر إلى أهميتها لأنها بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها ويعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية، فيحدد مكانة المتعلم والمعلم على حد سواء، وينظم مختلف الأشكال التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث ألا وهو المعرفة.

- يتميز العقد الديداكتيكي بالحركية والمرونة إذ خلال وضعية ديداكتيكية معينة، قد تغير عدة قواعد أو تتطور أو ربما تختفي كليا فبفسخ العقد الديداكتيكي.
- إن مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل المستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير حيث يتم من خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تعدل أو تتم أو ترفض. وهنا بتدخل المعلم انطلاقا من الاختيارات المدروسة للمسائل المقترحة بحيث تسمح هذه المسائل للتلميذ بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركي أو شفهي أو ذهني أو احداث النمو من خلال إثراء مكتسباته بالنشاط الذاتي ويستعين المعلم في هذا النشاط بالوضعيات ذات المرجعية التعليمية.
- استعمل بروسو مفهوم العقد الديداكتيكي الذي يدل على كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المدرس وتلاميذه حول اكتساب المعرفة. والعقد التعليمي بدأ شيئا فشيئا في بروز بفضل أعمال Brousseau الذي يرى أنه يهتم بسلوكات المدرس المتوقعة من المدرس وعلاقة الاثنين بالمعرفة.

ويعرف بأنه مجموعة القواعد التي تسير النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية التعليمية.[1]

يحتل العقد الديداكتيكي أهمية بالغة في مجال العلاقات القائمة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين، خاصة في اكتساب التعلمات وتحقيق الأهداف المرجوة من النشاط التعلمي.

يعتبر "كوريني" العقد الديداكتيكي أنه مجموعة من التفاعلات الواعية وغير الواعية الموجودة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين والتي ترمي إلى تحقيق المعارف.

إن المتمعن لهذه العلاقة الديداكتيكية بين الفاعل التعليمي والمتعلم يجد أنها تحكمها ضوابط وشروط لا يمكن لأي طرف الحياد عنها ومنها:

1. أن يرتبط هذا العقد بالوضعية التعليمية التعلمية لا غير في جميع الظروف والأحوال ويدور في كنفها.

2. الاستجابة لخطوات العمل والانجاز للوضعية التعليمية والتفاعل معها بصدق وجدية بالنسبة للمتعلم والمراقبة والتوجيه والارشاد والتصويب والحرص على أداء هذه المهمة بكل امانة بالنسبة للمعلم.

3. يجب أن تكون العلاقة بين المتعلمين والفاعل التعليمي علاقة حميمية يسودها الود والحب والتفاهم وبالتالي يحصل التجاذب النفسي بين المعلم والمتعلمين.

4. العمل على تفعيل العملية التعليمية التعلمية بين أوساط المتعلمين أنفسهم لأن المتعلم بطبعه يركن إلى أقرانه فيحاورهم ويناقشهم ويمدهم برأيه وبالتالي يشعر بأنه عنصر فعال ونشط في هذه العملية. مما يزيده ارادة وحيوية على اقبال والتعلم.

5. ضرورة إزالة أثناء العملية التعلمية كل مظاهر العنف والرعب والخوف لأن هذه المظاهر تزيد من تعقيد خيوط العملية التعليمية حتى وأن هذه الأخيرة هي في حد ذاتها معقدة تتطلب المهارة.[2] يركز التعاقد الديداكتيكي على اتفاقيات تحدد أدوار ومهام المدرس والمتعلم والتي تجعل التواصل

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012، ص371.

[2] رابح أحمد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد5، العدد1، 2021، ص41.

التربوي الصفي يهرف سبيله للنجاح فالحياة مبنية على التعاقد ورباط الميثاق والحياة التربوية أولى بها فغياب التعاقد الديداكتيكي يقضي إلى الفوضى وغياب المردودية وغياب جودة الفعل التربوي.[1]

2. علاقة المتعلم بالمعرفة:

"تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات ويقصد بالتمثلات عموما تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه وتعني بالتمثلات ههنا الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة وتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر عبر مراحل الثلاث:

- **المرحلة العلمية:** وهي مرحلة تشكيل المفهوم وتتأسس على الفعل الحسي الحركي والتفاعل المباشر مع الأشياء.
- **المرحلة الأيقونية:** تبني هذه المرحلة على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم.
- **المرحلة الرمزية:** وهي مرحلة التجديد واستخدام الرموز وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية أو في معادلات الرياضية رمزية يتم تشكيل التمثلات المعرفية للمفاهيم بين مرحلتين: مرحلة تشكيل المفهوم ومرحلة تعلم اسم المفهوم".[2]

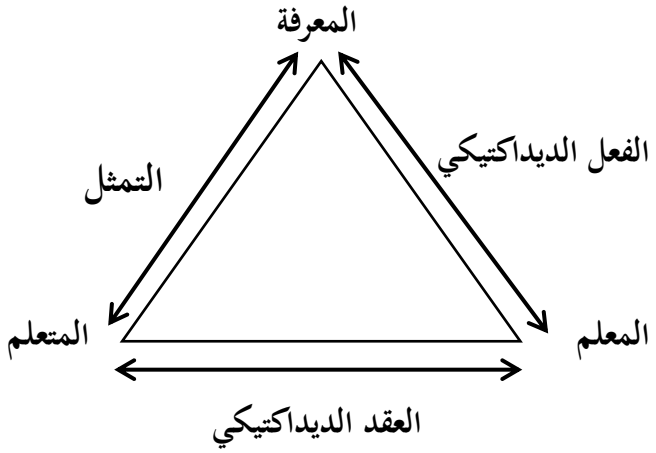
3. علاقة بين المعلم والمعرفة:

"تسمى هذه العلاقة بالقل الديداكتيكي وتعتبر حسب شوفلار "مجموعة من المتغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى المعرفة المدرسة "المادة التعليمية" وحتى تتجسد هذه العملية وتتحقق لا بد من الأخذ في الحسبان مجموعة من المتغيرات والظروف التي تخص من جهة خصوصية المتعلم من جانبه العقلي والنفسي والاجتماعي ومن جهة

[1] طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 34، جوان 2018، ص55.

[2] رابح أمحمد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل خطاب المجلد 5، العدد 1، 2021، ص45- 46.

أخرى المستوى العلمي والثقافي وكذا المستوى التكوين للفاعل التعليمي بصفته طرف اساسي وفعال في إدارة العملية التعليمية التعلمية وقيادتها وكل هذه المتغيرات السابقة الذكر بطبيعة الحال تسبح في فلك البيئة المحلية المحيطة بالمؤسسة من عادات وأعرف وقيم وثوابت لا يمكن بأي أحوال أن تعارضها أو تصطدم معها."[1]



يمثل هذا المخطط "المثلث الديداكتيكي"[2]

5. الأهداف التعليمية:

"إن الهدف هو قصد يعبر عنه جملة أو عبارة مكتوبة أو غير مكتوبة، تصف تغيرا مقترحا في سلوك المتعلم، وقد يكون الهدف قصير المدى (آنيا)، أو استراتيجيا بعيد المدى (غاية). أما الهدف التعليمي فينبثق مفهومه من مفهوم التعليم الذي يهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية معينة في سلوك الفرد أو فكره أو وجدانه وعليه يصبح الهدف التعليمي عبارة عن التغير المراد استخدامه في سلوك المتعلم أو فكره أو وجدانه. ويمثل الهدف التعلمي، السلوك المراد تعلمه من قبل المتعلم باعتبار ذلك السلوك النتاج التعليمي المراد بلوغه منذ نهاية عملية التعليم وهذا يسير الهدف التعليمي إلى أثر العملية

[1] مرجع نفسه 43.

[2] طيب هشام، دور المثلث في التربية، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 34، جوان 2018، ص 53.

التعليمية في سلوك المتعلم. والسلوك هو الاستجابة التي تصدر عن الفرد ردا على منبه سواء أكانت استجابة ظاهرية تأخذ شكل الفعل او القول أم داخلية مستترة. أما المنبه يكون مصدره خارجيا (المعلم مثلا) أو داخليا (طالب) نسقه.

والسلوك المراد تغييره، هو تغيير ايجابي إما في سلوك الفرد المتعلم أو في تفكيره أو في وجدانه وذلك انطلاقا من المبدأ التربوي العام الذي يرى أن عملية التعليم هي عملية مخطط لها ومقصودة تتطلب من المعلم فكرا سليما، وجهدا ابداعيا، يتناول المتعلم بفكره ووجدانه، يقصد إنماء الفكر وتهذيب وجدانه وصقله صقلا سليما.

إن الخطوات التي يقوم بها المصمم في عملية التصميم التعليمي (تصميم المواد، والبرامج والمناهج التعليمية) هي تحديد الأهداف التعليمية العامة ويعرف الهدف التعليمي العام، بأنه عبارة عن جملة اخبارية تصف على النحو موجز الإمكانات التي يوسع المتعلم أن يظهرها بعد تعلمه وحدة تعليمية أو منهجا دراسيا في فترة زمنية.

فالهدف التعليمي هو هدف عام يصف المهارات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم.

ولعل أهمية تحديد الأهداف التعليمية العامة تمكن في أنها تساعد المعلم على الانطلاقات إلى اختيار المحتوى التعليمي او تنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق واستعداد المتعلم، ودوافعه وقدراته وخلفيته الأكاديمية والاجتماعية. وتساعده أيضا في التعرف إلى الطرق التعليمية المناسبة. لتحقيق هذه الأهداف وطرق التقويم اللازمة لقياسها وبعد ذلك يقوم المعلم بتنظيمها وترتيبها بشكل يساعد على تحقيق عمليتي التعلم والتعليم ومن هنا نجد أن هناك علاقة قوية ومتبادلة تربط كلا من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وطرق التعليم وطرق التقويم بعضها مع بعض.[1]

[1] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1- 2- 3- 4، ص70.

"إن الأهداف التعليمية هي تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بالدقة ما يمكنهم القيام به من خلال الحصة الدراسية أو بعد انتهاء منها مباشرة إنها تمثل العبارات التي تصف الأداءات التي ترغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليهم بالكفاءة في تلك الأداءات. إنها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية التعليمية وليس خطوات عملية التدريس ذاتها."[1]

1.5.مصادر الأهداف التعليمية:

"يحتاج المدرسون إلى معرفة دقيقة بالأهداف التعليمية بحيث يصبحوا قادرين على التعبير من خلال أساليبهم التدريسية عما يريدونه من طلبتهم ومن ثم فإن عليهم أن يتعلموا كيف يستخدمون هذه الأهداف لتطوير تعليمهم وطرائق اختباراتهم وأن يعرفوا بأن هناك العديد من المصادر التي قد تزودهم بأهداف يستطيعون استخدامها ومن هذه المصادر ما يلي:

1. **المادة التعليمية وادلة المعلم**: تتضمن المادة التعليمية وأدلة المعلم غالبا أهدافا تعليمية مكتوبة بشكل جيد ومطابقة لمواصفات إعداد الاهداف التعليمية.

2. خطة المنهاج المدرسية وهذه الخطط متوافرة وشائعة في المدارس الأساسية والثانوية يضعها المعلمون اعتمادا على الخطوط العريضة للمنهاج.

3. هناك مصدر آخر، حديث ومتتام بشكل متسارع للأهداف التعليمية ألا وهو الأنترنت حيث هناك العديد من المواقع عبر الأنترنت والتي تزودك بمادة منهجية بما في ذلك الأهداف والاستراتيجيات التدريسية.

4.غالبا ما تنبثق الأهداف التعليمية من سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها ولما كان من المستحيل تصميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة، فإن على المدرسة أو المؤسسة التربوية أن تطور أهدافها الخاصة التي تنبثق من إطار العام لفلسفة التربية، تلك الفلسفة

[1] جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ظ1، 2001، ص138.

المشتقة من الفلسفة العامة لتلك الدولة وعلى المدرسة أيضا أن تعمل على مناسبة هذه الأهداف وتكييفها بشكل مناسب مع طليعتها في تلك المنطقة.

5.دراسة تحليل الاحتياجات ذلك يعرف هذا المفهوم بأنه سلسلة من الدراسات والإجراءات الاستطلاعية التي تقوم بها المدرسة أو الجامعة أو المسؤولون في وزارة التربية والتعليم بهدف الكشف عن الاحتياجات غير المشبعة التي يعاني منها المجتمع بمؤسساته كافة والعمل على اشباعها وفق سلم أولويات، فالحاجة الملحة يجب أن تشبع قبل الحاجة أقل إلحاحا.

6.تحليل المهام التعليمية:

يعد تحليل المهام التعليمية لموضوع معين أو تحليل المهارات المهنية او تحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية من مصادر رئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية، حيث أن مثل هذا التحليل يزودنا بالمعرفة الدقيقة التي يتطلبها موضوع معين.

7.الخبراء والمختصون:

كذلك من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية، الخبراء والمختصون في مجالات مختلفة، فالمعرفة الغزيرة التي يمتلكها المختصون والخبرة الطويلة التي يتمتعون بها والتخصص العلمي الذي يمتازون به، سوف يساعد المعلم أو المربي المسؤول على تحديد اهداف تعليمية دقيقة وواضحة وشاملة.

2.5.مستويات الأهداف التعليمية: لقد صنفت الاهداف التعليمية إلى ثلاث مستويات:

أ. المستوى العام: هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التربوية بأنها عامة ومجردة وشاملة ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبيا، إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف المناهج المدرسية كالأهداف المرحلة الأساسية والأهداف المرحلة الثانوية وأهداف المرحلة الجامعية وغيرها وغرضها الأساسي هو تركيز على تنمية مهارات تعلمية أساسية، وقدرات عامة ومعرفة شاملة وثقافة واسعة وشخصية قوية وقيم خلقية وهكذا مثل: أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح.

ب. المستوى المتوسط: وتلك الفئة التي تتأرجح فيها الأهداف التعليمية بين العمومية والخصوصية وبين التجريد والمحسوس، فالمستوى المتوسط هو أقل عمومية من الأهداف العامة وأعقد من الأهداف الخاصة إن مثل الأهداف تتجلى في الأهداف مساق معين أو وحدة تعليمية أو برنامج مهني وغرضها الأساسي هو تنمية مهارات أساسية، وقدرات عامة خاصة بموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة.

فهي أهداف لا تتعلق بأهداف مرحلة تعليمية بأكملها كالمرحلة الأساسية وغيرها وإنما تتعلق بموضوع خاص مثل: "أن تكتب الحروف الأبجدية بالترتيب"

ج. المستوى الخاص: وهي تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التعليمية بأنها أهداف خاصة ومحددة وتتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبيا تتراوح من (45 دقيقة) كما في الحصص المدارس الأساسية والثانوية و (50) دقيقة إلى (80) دقيقة كما في المحاضرات الجامعية هذه الأهداف تعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة أو (الأدائية) وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد أو حصة مدرسية. فالأهداف السلوكية هي عبارة عن جملة إخبارية تصف على نحو مفصل، الإمكانيات التي بوسع المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم في فترة زمنية لا تتعدى الحصة المدرسة".[1]

3.5.صياغة الأهداف التعليمية:

"تستدعي صياغة الأهداف التعليمية، اتخاذ العديد من الخطوات أو القرارات المنهجية والتدريسية، وتحديد الوسائل الواجب اتباعها لتطبيق هذه المقررات وتتمثل هذه الخطوات صياغة هذه الأهداف التعليمية في الآتي:

1.تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية.

2. تحديد سلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه وعمل على تحقيقه مثل:

- أن يزودنا المتعلم بمعلومات عن الشعراء العصر الجاهلي.

[1] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، ط1- 2-3-4، ص (71- 72- 73- 74).

– أن يكتب لنا فقرة عن عمل دودة الأرض.

– أن يفسر لنا ازدحام السكان في دلتا نهر النيل.

3.تحديد نتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك التي تم تحديده من قبل، فإذا تمثلت الرغبة في أن ينجز التلميذ بنجاح السلوك المطلوب فعليه أن يعلم بدقة النهاية التي يؤدي إليها هذا السلوك.

–أن يحلل المتعلم الظروف التي سادت بلاد الأندلس قبل الفتح الاسلامي، فعملية التحليل هنا هي السلوك المراد تحقيقه، فإما أن يقوم المتعلم بهذا التحليل عن طريق كتابة مقال أو قيام بعرض شفهي أمام الآخرين.

4.تحديد شروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو برهنة عليه، فمثلا:

– اعتماد على القراءات التي تمت مراجعتها داخل حجرة الدراسية عن حالة بلاد الأندلس قبيل الفتح الإسلامي، فقد تم هنا تحديد المواد والوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق الهدف المطلوب.

5.وضع معيار بشكل أساسي الدقيق لقبول المطلوب: وهنا تستخلف المعايير تبعا لاختلاف الظروف والعوامل المؤثرة العديدة والتي من بينهما المعلم، وربما المتعلم ومستوى القدرات وطبيعة الواجب والسبب المنطقي من وراء الهدف السلوكي نفسه..إلخ ويتمثل العامل المهم هنا في وضع المعايير التي تشكل المستويات المقبولة للأداء والتي تؤكد على تحقيق الهدف.

4.5. شروط صياغة الأهداف التعليمية:

عندما نصوغ الأهداف التعليمية، فإنه لا بد من توافر بعض الصفات التي تؤكد على دقة الأهداف وجودتها والتي تتمثل فيما يلي:

أ. أن يصاغ الهدف بشكل واضح ما سيقدر المتعلم أن يقوم به أو يعمله خلال الحصة أو عند انتهاء منها فمثلا:

- أن يذكر المتعلم شروط بناء الفعل المضارع، كما ورد في الكتاب المدرسي، المقرر في دقيقتين على الأكثر، فإننا نتوقع منهم أن يذكروا تلك الشروط شفهيا أو يكتبوها على دفاترهم أو يشيروا إليها على لوحة تعليمية مصنوعة لهذا الغرض أو يقرؤوها من الكتاب المقرر نفسه.

- أن يبين المتعلم أثر انقسام الدولة العباسية وضعفها على مسار تاريخ الاسلامي فيما بعد فإن هذا الهدف يتطلب من المتعلم تفكيرا أعلى يتمثل في تحليل أوضاع الدولة العباسية في أواخر عهدها.

ب.أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا للقياس فمثلا لو طرحنا الهدف الآتي:

- أن يحدد الطالب أقسام الأذن عند الانسان، فإنه من السهل هذا الهدف، حيث يستطيع ذلك المتعلم تحديد المتعلم جميع هذه الأقسام أو بعضها أو قد لا يستطيع تحديد أي منها على الإطلاق.

ج. أن يصاغ الهدف التعليمي بشكل يعكس ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها أو موضوع التعلم، وذلك لأن موضوع التعلم لا يمثل الهدف المراد تحقيقه لدى المتعلم ولكن الهدف التعليمي يعكس ما يمكن أن يستفيد المتعلم أو يخرج به من موضوع التعلم، حتى لا تصبح المادة الدراسية هدفا في حد ذاتها، بينما لا تمثل في الحقيقة سوى وسيلة لتحقيق أهداف أخرى عديدة، فمثلا:

- أن يعرف الطالب القياس في المنطق.

- أن يعرف الوضوء للصلاة.

د. أن تحتوي عبارة الهدف التعليمي على ناتجين تعليميين في وقت واحد، إنه يجب أن تتضمن عبارة الهدف التعليمي ناتجا تعليميا واحدا فقط وذلك منعا للخلط في نواتج المتعلم.

هـ. أن يشمل كل هدف تعليمي على ثلاثة عناصر مهمة وهي: السلوك الواجب برهنته من جانب المتعلم مثل (يذكر، يفسر، يحكم، يقترح) ووضوح الظرف والمعايير، قبول الأداء السلوك.[1]

[1] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، 2001، ط1، ص 140- 141- 142- 143- 144.

6. مجالات الأهداف التعليمية:

"تعرض الكثيرون لتصنيف الأهداف التعليمية وتحديد مستوياتها، إلا أن أكثر التصنيفات شيوعا هو تصنيف بلوم 1956 الذي اعتمد فيه مجالات الشخصية الانسانية، إذ إن الشخصية الانسانية تتكون من ثلاث مجالات مترابطة متكاملة غير منفصلة عن بعضها وهذه المجالات هي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري أو النفسي الحركي وعلى هذا الأساس صنف الأهداف التعليمية في الآتي:

1. المجال المعرفي أو الذهني **The cognutive Domain**
2. المجال الوجداني أو الانفعالي **The Effective Domain**
3. المجال النفس الحركي أو المهاري **The Psychomoteur Domain**

فالمجال المعرفي أو الذهني فيضمن الأهداف التي تؤكد النواتج العقلية أي المعطيات ال\هنية مثل المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. أما المجال الوجداني أو الانفعالي فيضمن الأهداف التي تدل على المشاعر والانفعالات والأحاسيس والميول والقيم.

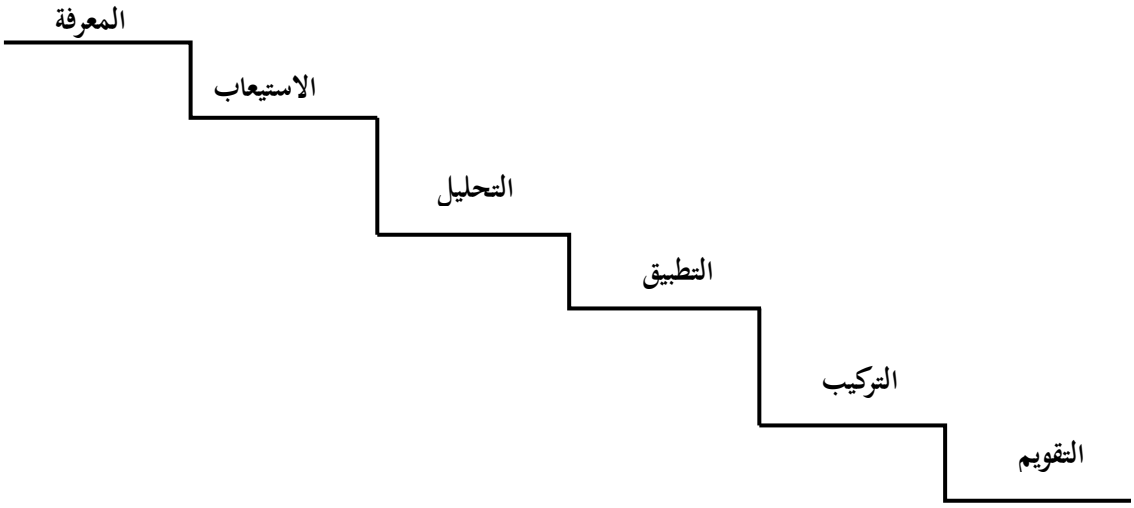
أما المجال الثالث النفس الحركي أو المهاري الأهداف التي تدل على المهارات الحركية مثل الكتابة أو استخدام الآلة الطابعة.[1]

"لقد صنف بلوم الأهداف البعد المعرفي إلى ستة فئات رئيسية وهي:

1. المعرفة 2. الاستيعاب 3. التحليل 4. التطبيق 5. التركيب 6. التقويم

ومستويات بلوم في تصنيف الأهداف هي تنظيم الفئات فيما بينهما وفق ترتيب هرمي من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب كما يفترض أن الفئة المتقدمة تشمل على الفئات التي تسبقها وتحتويها كما يظهر في الشكل التالي:

[1] محسن علي عطية، الكافي في الأساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2006، ص 77- 78.



الشكل: "مستويات بلوم في تصنيف الأهداف "[1]

أما البعد الوجداني فقد هدف كراتهول العملية العاطفية بالفئات الآتية:

1. **الاستقبال:** الانتباه إلى ظاهرة أو مثيرة، أي ينصب الاهتمام على الإثارة.
2. **الاستجابة:** الاستجابة إلى الظاهرة بطريقة ما.
3. **التقدير أو التثمين:** ينصب الاهتمام في هذه الفئة التي يعطيها الطالب لموضوع أو ظاهرة أو سلوك ما كالقبول البسيط بقيمة معينة.
4. **التنظيم:** عن طريق المقارنة للقيم والوصول إلى تركيب جديد.
5. **الاتصاف بقيمة أو تجمع قيم:** وتغطى النتاجات التعليمية في هذا المستوى مدى واسعا من النشاطات.

أما البعد الحركي فقد صنف كبلر وبيكر النواتج الحركية في الفئات الآتية:

أ. **حركات الجسم العامة:** فإن التأكد يقع على القوة والسرعة والدقة.

[1] سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار الوائل، ط1، 2005، ص 136- 137.

ب.**الحركات الدقيقة المنسقة:** تتضمن أنماطا من الحركات المنسقة التي تتطلب الوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة.

ت.**منظومات اتصال غير لفظي:** وتشير إلى السلوكات المتعلمة التي بواسطتها يرسل الفرد رسالة ما لمستقبلها بدون استخدام لغة ما.

ث.**سلوكات الكلام:** وتشير إلى إخراج الكلام في التخاطب والخطابة وغير ذلك.[1]

7. أهمية الأهداف التعليمية:

تستخدم الأهداف التعليمية في موقف تعليمي تعلمي من أجل وضع الأهداف العامة التربوية في عبارات واضحة وقابلة للقياس فقد تتضح أهمية الأهداف التعليمية من تحقيقها للفوائد العديدة منها:

1. استخدام الأهداف التعليمية للمعلم كدليل في عملية تخطيط الدرس.
2. تسهل الأهداف التعليمية من عملية التعلم.
3. تساعد الأهداف التعليمية المعلم على وضع أسئلة او فقرات الاختبارات وبطريقة سهلة وسريعة.
4. تعمل الأهداف التعليمية على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.
5. تمثل الأهداف التعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة.
6. تساعد الأهداف التعليمية المعلمين وغيرهم من المنشطين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.

[1] سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، أردن عمان، ط1، 2005، ص 138.

7. تساعد الأهداف التعليمية التلاميذ على اكتشاف ما إذا تم بالفعل تحقيق ذلك الهدف أم لا.[1]

[1] جودت أحمد سعادة، صناعة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ط1، 2001، ص 138- 139- 140.

الفصل الثاني:

مفهوم النص الشعري

المبحث الأول: تعريف النص لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: مفهوم النص الشعري.

المبحث الثالث: أهمية النص الأدبي في العملية التعليمية.

توطئة:

تعد النصوص الشعرية التعليمية من أهم الآليات والوسائل المعتمدة للنهوض بالكفاءات المتعلم في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية، كون هذه الأخيرة تنهض بالقدرات التعليمية للتلميذ في شتى علوم اللغة العربية، من نحو وصرف وعروض وبناء ففي وآخر فكري وغيرها، ولأهمية النص الشعري في العملية التعليمية للغة بات من الواجب انتقاء النصوص الشعرية المدونة في الكتب المدرسية، انتقاء يضع في الحسبان كل ما يمس الجوانب الشكلية والجوانب المضمونية لهذه النصوص ففي الجانب الشكلي لا بد من اعتماد النصوص التي تتناسب مع سن التلميذ ومكتسباته القبلية. سواء من طول النص أم في الصور المختارة لموافقة النص للفت انتباه التلميذ ومساعدته أكثر في عملية الاستيعاب والفهم. أما في ما يخص الجانب المضموني للنصوص فلا بد أن يكون انتقاؤها وفقا لقدرات المتعلم على الفهم وكذلك مراعاة ثقافة التلميذ المكتسبة من وراء احتكاكه بما يحيط به والوسط الذي يعيش فيه.[1]

[1] أعدور نبيلة، النص الشعري الموجه للتلميذ وتفعيل آلية التواصل. مجلة المقوى للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، العدد02 جوان 2018 ص 136.

الفصل الثاني: مفهوم النص الشعري.

يعد مصطلح النص من المصطلحات والمفاهيم المهمة التي تناولها الكثير من الباحثين والمختصين في التراث اللساني[1]، بحيث يعتبر أهم وسائل التي يعتمد عليها مدرس اللغة العربية لكونه عماد عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية، فهو غاية التعلمات والمنطلق الأول في تدريس أنشطة اللغة والأدب وفق المقاربة الحديثة والتي تجعل من الأنشطة اللغة والأدب روافد تنطلق فيها التعلمات جميعا من النص لتعود[2]".

المبحث الأول: مفهوم النص لغة واصطلاحا.

أ. لغة: يعد مصطلح "النص" من أكثر المصطلحات إثارة وتعقيدا، إذ كثيرا ما تكاثفت الأسئلة حول ماهيته وأغراضه وتمايزه عن أشكال تواصلية أخرى، فتعددت تعريفاته وتشبعت والسبب في ذلك هو اختلاف مناهج البحث واتجاهاته، فكل اتجاه يعرف النص وفقا للراية التي يدرسه من خلالها.

- إن المتأمل في لسان العرب لابن منظور " نجد النص : رفعك الشيء نص حديث ينصه نصا وكل ما أظهر فقد نص.[3]

[1] فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر. العدد الثالث عشر 2017 ص438.

[2] د. عبد القادر البار طالب حياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في مرحلة الثانوية في ظل نظريتين السلوكية والبنيوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 35 سبتمبر 2018 ص 416.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، السنة 2004، ص 97.

الرجل إذا استقصيت مسألة عن الشيء، حيث تستخرج كل ما عنده وكذلك النص في السير إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدابة.. ونصا الشيء وانتصب إذ استوى واستقام. ويقال لنص الشيء رفعه وأظهره وفلان نص أي استقصى مسألته عن شيء حتى استخرج ما عنده، ونص الحديث ينصه نصا، إذا رفعه ونص كل شيء منتهاه". كما جاء في معجم متن اللغة أن النص من "النص المتاع: جعل بعضه فوق بعض"[1].

إن كلمة النص لغة مأخوذ من الجذر الثلاثي المضعف (نصص) ومعناه بالعربية مد أو رفع ويجدل النص أينما ورد في المعاجم العربية على معان ودلالات عدة فهو يدل على الرفع بنوعيه الحسي والمجرد. فالنص رفعك الشيء، ونص الحديث ينصه نصا رفعه وكل ما اظهر فقد نص ومنه المنصة وهو مكان بارز وما تظهر عليه العروس لترى، وقولهم هذه نصيتي خيرتي والظهور للنص يعني خروجه من الخفاء إلى التجلي، فضلا على تضمنه الاستواء وهو صرب من التناسق أو التناظم ويطلق النص على أقصى الشيء وغايته ومن نص الناقة أي استخرج أقصى سيرها ونص شيء منتهاه. ويدل كذلك على الاستقصاء أي الاحاطة وهو متصل بالمعنى ومنه نص الرجل نص إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده"[2]

[1] فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر، العدد 13، 2017 ص 439.

[2] د. بشري حميدي البستاني، د ونس عبد الغاني المختار، في مفهوم النص ومعايير نصية القرآن الكريم دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية المجلد 11 العدد 01 ص 175- 176.

ب. اصطلاحا:

تعدّدت مفاهيم النص، يتعدد التوجهات المعرفية والنظرية والمنهجية المختلفة وعليه فإن الاختلاف حول ماهية النص يمكن أساسا في اختلاف التصور، والغاية من دراسة فحدود النص ونظريته، ومفهومه يتجسد ويتبلور وفق تلك المنطلقات العديدة والمختلفة.

ج. عند العرب:

إن جذور النص العربي تعود إلى أعماق بعيدة في التراث العربي وعلى الأخص في التراث اللغوي والبلاغي ولا سيما ما تعلق منه بإعجاز النص القرآني. فالنّص العربي مقولة مركزية أسهمت في بناء الحضارة العربية الإسلامية هذه الحضارة التي توصف بأنها حضارة النص بمعنى أن القرآن الكريم يعد فيها نصا مقدسا محوريا.

إن المتأمل لهذا النص يجده يشكل أساس نظرية الكلام عند "الجاحظ" فالنص عنده يدخل في إطار تصور اللساني فلسفي وهو وسيلة تربط بين متكلم وسامع من أجل الفهم والإفهام والمفاهمة. فالجاحظ يركز على العلاقات بين الوحدات اللغوية من جهة ومدى تحقيقها لعملية التواصلين المرسل والمتلقي من جهة أخرى.

يعد "عبد القاهر الجرجاني" من الدين يتكلمون عن مفهوم النص، وذلك من خلال تكلمه عن أغراض المتكلم وأحوال الخطاب وما يترتب على ذلك من كلام يتميز بخواص تركيبية وموضوعية.

بالنسبة للألفاظ تتلاءم مع المقامات التي تقال فيها، فنفد إلى صميم الظاهرة النصية من خلال نظرية النظم وهو توخي معاني النحو وأحكامه وفروقه ووجوهه والعمل بقوانينه وأصوله".

وهناك من ذهب إلى القول بأن النص ما هو إلا تتابع محدود "من علامات اللغوية متماسكة في ذاتها وتشير في وصفها كلا إلى وظيفة تواصلية مدركة".

إذ النص من خلال هذا الكلام ما هو إلا مجموعة من العلامات المتماسكة التي تحمل في طياتها وظيفة تواصلية تعمل على تحقيق عملية التواصل بين المرسل والمتلقي.

وهناك من الباحثين من قال بأن: "النص هو الواضح وضوحا بحيث لا يحتمل سوى معنى واحد ويقابل النص المجمل التي يتساوى فيه معنيان يصعب ترجيح أحدهما ويكون الظاهر أقرب إلى النص من حيث إن معنى الراجح فيه هو المعنى القريب".

من هذا المنطلق كان النص هو كل بناء تركيب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينهما بعدد من العلاقات، فالنص لا يكون نصا إلا بعد ما يكتب وتحقق فيه مكونات المعجمية والنحوية والصرفية والدلالية[1].

يعرف طه عبد الرحمان النص بأنه: "كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمية مرتبطة فيما بينهما من العلاقات". فمن محاولات الأخرى لتعريف النص، محاولة محمد مفتاح الذي انطلق فيها من منطلقات ثلاثة: أولها: تجاوز ثنائية الحقيقة والاحتمال ومن خلال دلك ينبغي تجنب الرؤية التقليدية

[1] فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر العدد 13، 2017 ص 440.

للنص باعتبار أحادية معناه وشفافيته وحقيقته وصدقه فيكون النص كل ما دل على الحقيقة والاحتمال وعلى الممكن والمنطلق الثاني: تدرج المفهوم، حيث النص يطلق على الحقيقة، على المكتوب المتحقق في كتابته علاقات متواشجة بين المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معينين، والمكتوب الذي لا تتحقق فيه تلك العلاقات ليس نصا ويسمى اللانص. فإذا كان مكتوب مزيجا مما تحققت فيه تلك العلاقات مع بياض، وعلامات سيميائية أخرى، كالرسومات والأشكال سمي نصا. ويعتمد المنطلق الثالث: على تدريج المعنى، وينبغي أن يوخذ لذلك في الحسبان حجم النص ونوعه واختلاف درجة دلالة النص باختلاف نوعه، باختلاف درجة دلالة الجمل في النص نفسه ويعتمد محمد مفتاح هنا على التقسيمات القدماء في درجة الدلالة من المحكم حتى المتشابه.

أما إبراهيم الفقي في دراسته للتماسك النصي، فيرى أن النص حدث تواصلي يلزم بكونه نصا أن تتوافر له نسبة معايير، إذ تخلف واحد منها تنزع منه صفة النصية وهذه المعايير هي: السبك أو الربط النحوي أي التماسك الدلالي، القصد، القبول والمقبولية المقامية والتناص.

من جملة المعاصرين الذين تناولوا مفهوم النص نجد عبد الملك مرتاض، فمن خلال الشكل لا يحدد النص من خلال كمه فهو يرى أن النص: "لا ينبغي أن يحدد مفهوم الجملة ولا بمفهوم الفقرة التي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل، فقد يتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام نصا قائما بذاته مستقلا بنفسه...." أما من حيث الدلالة فهو شبكة المعطيات الألسنية والبنيوية والأيدلوجية. كلها تسهم في إخراجه إلى حير الفعل والتأثير ومن هنا يستند عبد الملك مرتاض على نظرية القراءة

في تحديد مفهوم النص: "فالنص قائم على التجديدية بحكم مقروئيته وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائيته تبعا لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو ذو قابلية للعطاء المتجدد المتعدد بتعدد بغرضه للقراءة..."[1]

د. عند الغرب:

يذهب برنكر إلى النص " تتابع مترابط من الجمل، ويستنتج من ذلك أن الجملة بوصفه جزءا صغيرا ترمز إلى النص، ويمكن تحديد هذا الجزء بوضع نقطة أو علامة استفهام أو علامة تعجب. ثم يمكن بعد ذلك وصفها على أنها وحدة مستقلة نسبيا". فالنص في نظر برنكر هو تتابع، والجملة جزء منه، فهو بنية معقدة متشابكة وثمة علاقة بين الجزء الجملة والكل النص.

وهناك من قال بأنه: فقرة: "فقرة منطوقة أو مكتوبة على حد سواء مهما طالت أو امتدت هي نص، والنص وحدة اللغة المستعملة، وليس محددا بحجم.. والذي يرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة.. والنص باعتباره يختلف عن الجملة في النوع.

وأفضل نظرة إلى النص اعتباره وحدة دلالية. وهذه وحدة لا يمكن اعتبارها شكلا، لأنها معنى لذلك فإن النص الممثل بالعبارة أو الجملة، إنما يتصل بالإدراك، لا بالحجم". فالنص كلمة واحدة كما يمكن أن يكون جملة واحدة أو امتداد من الجمل. فالنص هو كل متتالية من الجمل بينهما علاقات وتتم هذه العلاقات بين عنصر أو آخر.

[1] ملفوف صالح الدين، مجلة الأثر عدد خاص22. 23 فيفري 2012 ص 132. 133. 134.

كما فرق "دي بوقراند" بين النص والجملة "وذلك حين اعتبر النص بأنه ليس الجملة، إنه أغنى عناصر منها".

نفهم من هذا الكلام بأن النص هو إنجاز لغوي يضم مجموعة من الدوال والمدلولات ضمن نسيج متباين الجذور وتنظيم عضوي له خاصية التعددية القرآنية، ويجري في السياقات بيانية تحمل درجات من الترابط بين الفكر واللغة، فالنص وفق لذلك، هو "انتاجية إنه تصور يرسم مجموعة من العمليات عن طريق مدلولاته الموجودة والمنتجة والمحولة في النظير النصي". فهو وسيلة جوهرية لتكوين دلالات جديدة ومتنوعة تودي إلى ترتيب مجموعة من العناصر التي تنتمي إلى البنية الداخلية.

ويذهب الباحثان ديتر و فولفاقانج إلى أن مفهوما النص "يعتمد على محصلة النشاط اللغوي أي على الحضور الممثل كتابيا أو شفهيا والقابل للملاحظة جراء ذلك". فالنص في نظرهم يعود على الأقوال التي يمثل بإحدى هاتين الصيغتين أو تنظيم النمطين من الوجود.

أما تعريف فاولر في كتابه "اللسانيات والرواية" فنجد يعطى للنص اتجاهات مختلفة إذ يقول "إن للنص يعني بنية النصية الأكثر إدراكا ومعاينة وعند اللساني هذه البنية هي متوالية من الجمل المترابطة فيما بينهما، فتشكل استمرار وانسجاما على صعيد تلك المتوالية"[1].

[1] فواز معمري. النص التعليمي بين النظري والتطبيقي. مجلة المخبر العدد 13. 2017 ص 440- 441- 442- 444.

إن كلمة "نص" **Textlus** اللاتينية، آتية من فعل "نص" **Textere** ومعناه بالعربية "نسج" ولذلك فمعنى النص هو "النسيج" ومثلما يتم النسج من خلاله مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوك وتماسكها.

يأخذ "هلمسليف" « **L. yehmeslive** » كلمة "نص" في معناها الواسع. ويشير بها إلى أي ملفوظ. منطوقا كان أو مكتوبا، طويلا أو مختصرا، جديدا أو قديما، فكلمة "دقق" « **stop** » تعد نصا مثلها مثل "رواية الوردة".

وتعرف رقية حسين وهاليداي النص في كتابهما "الانسجام في الإنجليزية" بقولهما "إن كلمة نص **Text** تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو متطوقة، مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة.

وأما بالنسبة للناقد بنيوي آخر وهو "تودوروف" "**Todorouf** " فإن مفهوم النص لا يتموضع في نفس المستوى مع مفهوم الجملة أو عبارة أو المركب..الخ

تعرف الناقدة البلغارية "جوليا كريسيفا" **J. Krisiva** والتي ترى فيه "بأنه نظام عبر لغوي يقوم الكاتب فيه بإعادة توزيع نظام اللغة، وذلك بإقامة علاقات بين الكلام التواصلي الذي يهدف إلى الإبلاغ المباشر، وبين الملفوظات القديمة والمعاصرة.[1]

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية ودار العربية 19-20.

المبحث الثاني: تعريف النص الأدبي.

يشير هذا العنوان إلى مفهومان: النص والأدب، أما النص فهو صيغة الكلام الأصلية التي وردت من مؤلف وجمعها نصوص حيث نقول النص شعري نقصد قصيدة كلها أي جزء منها يعطى فكرة تامة وكذلك الحال في قولنا نص نثري إذ قد يكون النص كلام مؤلف دون تحديد نزعه كأن يكون النص من كتب التاريخ القديمة أو من الخطب أو من الأمثال.. وعليه يكون مفهوم النص كلام المؤلف دون تحديد نوعه كأن يكون شعرا أو خطبة أو رسالة أو شرحا...الخ[1]

أما الأدب فهو كلام الجيد من الشعراء والنثر وما يتصل به من شرح ونقد وبلاغة وأنساب وعلوم وغير ذلك وفي العصر الحديث صار لكلمة الأدب معنيان هما: الأدب معناه العام وهو الإنتاج العقلي مهما يكن الموضوع ومهما يكن الأسلوب. أما الأدب الخاص هو تعبير المبدع عن الذات بلغة مؤثرة ومناسبة أو هو إعادة صياغة الحياة وتأثيرها على نفس بأسلوب جميل.

كما عرفوا مجموعة من العلماء وأدباء الأدب بقولهم: "هو تعبير جميل يعبر عن مشاعر الإنسان وأحاسيسه وانفعالاته بصورة موجبة قادرة على نقل تجربة الأديب إلى الملتقى أو السامع أو القارئ"[2].

[1] سحر سليمان الخليل، مدخل إلى تذوق النص الأدبي، دار البداية عمان ط01. 2009/ 1430 ص 08.

[2] محمد خليل كسواني، زهدي محمد العبيد وآخرون في تذوق النص الأدبي، دار الصفاء ط01. 2010 عمان ص 15.

أما عند مجموعة أخرى من الأدباء وعلى رأسهم الدكتور شكري عياد فيقولون "الأدب هو كلام البليغ الصادر عن العاطفة المؤثرة في النفوس..."[1] فإذا جمعنا النص مع الأدب فإننا سنحصل على النص الأدبي فما هو النص الأدبي؟

– إن النص الأدبي "هو نتيجة ما في الفنان من تباين وفردية... وهذه الفردية أو الذاتية التي تميز الفن على العلم، عند النقاد وعلماء الجمال هي العنصر الأساسي الذي يجعل الفن من خلقه يتسم بسمة الأصالة. إن النصوص الأدبية التي هي مجموعة الخصائص الفردية المميزة للأشخاص..."[2]. التي هي مجموعة من قطع تختار من التراث الأدبي يتوافر لها الحظ من الجمال الفني وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة... ويمكن اتخاذها أساسا لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي" وقيل عنه "النص الأدبي مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشاء أو إلقاء وتفهم وتتذوق وتحفظ بما فيها من جمال والأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تجذب القراء وتمتعهم وتقيدهم فكريا ومعرفيا، وتبحث ذلك عن السبل المناسبة للتأثير في المتلقي تأثيره يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أن ينقص التكرار من جماليته وجاذبيته" كما يقول عنه "أنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية.."[3]

[1] مرجع نفسه ص 15.

[2] بشير ابرير. النص الأدبي وتعدد القراءات، مجلة النورى العدد 11، يوليو 1998 ص68.

[3] بلخير شين، النص الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربية بالتدريس بالكفاءات للناطقين بغيرها، مجلة الأثر العدد 30 جوان 2018 ص111.

إن النص الأدبي يحتل مكانة سامقة في عملية الاتصال الأدبي لأنه هو الرسالة التي يوجهها المبدع إلى المتلقي، وهذا النص هو الغاية أو الرابطة التي تربط طرفي عملية الاتصال، فالنص الأدبي هو نوع من تركيب الرموز بشكل معين، حتى تصل إلى المستقبل أو المتلقي الذي يقوم بفك هذه الشفرة وذلك لضمان عملية الاتصال[1].

1.2. معايير اختيار النص الأدبي:

– تعد عملية اختيار النصوص الأدبية عملية مهمة إلى حد كبير، وهناك من يذهب أن الاختيار أصعب من تأليف نفسه، ومن ثم فإن هناك معايير ومواصفات ينبغي توافرها في النص الأدبي:[2]

1. أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة لقارئ وكافيا أيضا لتصوير ما سبق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية أو نحوها وكافيا لتوضيح بعض الخصائص الفنية.

2. أن يكون النص خصبا قويا، يمثل روح عصره، ويصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية أو خلقية أو سياسية أو غير ذلك فهناك نصوص قوية للدلالة على هذه الظاهرة ونصوص أخرى خامقة الصوت، حائلة الصور فنختار من النوع الأول.

[1] هداية هداية إبراهيم، د. ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتبة التربية العربي لدول الخليج 1435- 2014 ص 58.

[2] هداية هداية إبراهيم، د. ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتبة التربية العربي لدول الخليج 1435- 2014 ص 74-75.

3. أن تتألف من مجموعة نصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخية المرتبطة بهذا العصر.

4. أن يساير النص أهداف المنهج فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي أو تصوير الحياة السياسية في الشعر الأموي أو تغرقه بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي أو مظاهر التجديد في العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج. فمن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحي.

5. أن يكون بعض النصوص المختارة مما يرمي إلى تهذيب التفسير والإثارة العواطف والجرأة والرجولة في نفوس هذه الشبان[1].

6. أن يكون منشئ النصوص في وحدة الدراسية الواحدة ومعد التدريبات شخصا واحدا عدا النص الديني لا أشخاص كثر لأن كتابة الشخص الواحد تترابط مفهوميا حقيقيا واحد بجانب الترابط العاطفي النفسي والأسلوبي الذي يمكن من التحليل وتتابع التنّاص وهذا لا يعني إعدام مراجعة النصوص وتصويبها.

7. أن يكون النص مترابطا ترابطا عضويا من الناحية المفاهمية والتركيبية.

8. أن تتنوع نصوص وحدة، لشمل نصوصا دينية وأدبية وأخرى علمية بجانب قانونية وأن تراعي هذه الأنواع الأسس الوظيفية التواصلية والأسس السياقية التداولية والأسس العملية الذهنية.

[1] عبد العليم إبراهيم . الموجه الفني المدرسي اللغة العربية. دار المعارف ط14 ص 265-266.

9. أن يكون النص متدرجا في بنائه الدلالي السياقي الداخلي والمعرفي الفكري وبذلك يمكن المتعلم من استدعاء المعرفة السابقة لأنه ينبغي أن يكون عرض عالم النص في النصوص التعليمية من خلال عملية تدريجية من المزح لأنه يفترض فيمن يستقبل النص أن تكون له معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النص"

10. ان تصاحب النص موجهات ارشادية بسيرة الفهم والاستيعاب، سهلة التطبيق والتنفيذ[1].

2.2. أنواع النصوص الأدبية:

تنقسم النصوص الأدبية إلى قسمين وهما: النص الأدبي النثري والنص الأدبي الشعري:

1.2.2. النص النثري:

أ. لغة:

النثر مصدر من نثر أي فرق، وهو اسم جنس معنوي، بمعنى منثور جاء في قاموس المحيط: "نثر الشيء، ينثره نثرا ونثارا، رماه متفرقا كنثره فالتر وتنثر والنثارة بالضم، والنثر بالفتح ما تناثر منه، أو الأولى تخص بما ينثره من المائدة فيؤكل للثواب".

[1] محمد دؤد، تعليم اللغة العربية ثانية في ضوء علم لغة النص، الأهداف والطريقة، مجلة العلوم الإنسانية مجلد 15 (4) 2014 ص 140-141.

فلفظه نقر في هذا الطور اللغوي، تعني الشيء المبعثر المتفرق ومن صفات المتفرق الامتداد والاتساع والشيء الذي يبدو بهذا الصفات، يخيل للناظر إليه، أنه كثير العدد ومن ثم، تأخذ الدلالة هذه اللفظة معنى الكثرة[1].

"النثر من نثر اللبيب، ونترك الشيء بيدك ترمي به متفرقا مثل الجوز واللوز والسكر، وكدلك نثر الحب، إذ بذر من النثار"[2]

جاء في معجم أساس البلاغة "نثر اللؤلؤ وغيره وقد انتثر وتناثر ودر المنثور والمنثر كأنه لفظة الدار النثير ونثير الدر. والتقط تثار الفوار ونثارته وهو الفتات المتناثر حوله وشهدت شارفلان بالكسر وكنا في نثار فلان اليوم وهو اسم للفعل كالنثر وما أضيف من نثر فلان شيئا وهو اسم المنثور من السكر ولنحوه كالنثر بمعنى المنثور"[3].

ب. اصطلاحا:

- عرف النثر بأنه علم يبحث فيه عن المنثور من حيث إنه بليغ، ومشتمل على الآداب المعتبرة عندهم. في العبارات المستحسنة واللائقة بالمقام، وموضوعه وغرضه وغايته مما استمد من جميع العلوم

[1] عثمان موافي، في نظرية الأدب من قضايا الشعر والنثر في النقد العربي القديم والحديث، دار المعرفة ص 16.

[2] د. ماهر شعبان عبد الباري التذوق الادبي طبيعته نظرياته مقوماته، معاييره، قياسه دار الفكر ط1، 2009 ص 55.

[3] الزمخشري، أساس البلاغة دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان ط1، 1998 ج1 مادة (نثر) ص 248.

لا سيما الحكمة العلمية والعلوم الشرعية وسير كمل ووصايا العقلاء وغير ذلك من الأمور غير المتناهية.

– كما عرف بأنه الكلام غير موزون، ومن فنونه السبع التي يؤتى به قطعا ويلتزم في كلمتين منه قافية واحدة ارسالا من غير تقيد بقافية وغيرها، ويستعمل في الخطب والدعاء وترغيب الجمهور وترهيبهم.

– لقد أشار طه حسين وآخرون أن كل ما ليس شعرا فنثر، ولكن هذا النثر نوعان متميزان: أحدهما ما يدور في كلامنا المألوف عند معاملة بعضنا البعض في البيع والشراء، وفي الأسواق ومحادثة الأصحاب ونحو ذلك وهذا يعني لا يعنى به الأدب وليس قسما منه، ونوع آخر يسمى نثرا فنيا وهو ما خضع لقوانين معينة، كان يكون من افكار منظما تنظيما حسنا، وأن تكون هده الأفكار معروضة عرضا جذابا، حسن الصياغة، جيد السبل وأن يكون جاريا على قواعد النحو والصرف.

– فالنثر هو الكلام العادي الذي لم ينظم في الأوران وقواف وهو على ضربين: أما الضرب الأول فهو النثر العادي الذي يقال في لغة التخاطب وليس لهذا الضرب قيمة أدبية إلا ما يجري أحيانا من أمثال وحكم، وأما الضرب الثاني فهو النثر الذي يرتفع فيه اصحابه إلى لغة فيها فن ومهارة وبلاغة وهذا الضرب هو الذي يعني النقاد في لغات المختلفة يبحثه ودرسه وبيان ما مر به من أحداث والأطوار من صفات وخصائص، وهو يتفرع إلى جدولين كبيرين هما: الخطابة والكتابة الفنية

ويسميها باسم النثر الفني وهي التي تشمل القصص المكتوب، والرسائل الأدبية المحبرة وقد تتسع فتشمل الكتابة التاريخية المنمقة[1].

– النثر هو شكل من الكتابة أو الكلام المباشر غير موزون وغير مقفى يعني كتابه يبعث العواطف واستعمال الصور والأخيلة والتأثير الوجداني وحيث صياغته ومتانة الأسلوب وبراعة الوصف ومن الأمثلة ذلك الخطابة والقصة والرواية والمناظرة والرسالة والمقامة....الخ[2].

– يرى عمر فروخ النثر أنه هو كلام الذي يجري على سليقته من غير التزام أو وزن.[3] كما يعرف بروكلمان أن النثر هو فن التأثير بالكلام المتخير لحسن صياغة والتأليف في أفكار الناس وعزائمهم[4].

– يرى جوردان النثر من أنه كلام لم يتقيد بالنظم والوزن والقافية وهذا جرى الأدباء ومؤرخي الأدب العربي فقسموا الكلام إلى منظوم ومنثور وزعموا أن الكلام المنثور هو ما لم يقيد بالوزن والقافية، وأن المنظوم هو ما تقيد بالوزن والقافية[5].

[1] د. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الادبي، طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه. دار الفكر عمان. 2010 ص55.

[2] نواف نصار، معجم المصطلحات الادبية (عربي– فرنسي)، دار المعتز، أردن عمان ط12011 ص 335.

[3] عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، دار العلم ط4، أفريل 1981، ص 44.

[4] كارل بركلمان، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، جزء 1 ، ط5، ص 129.

[5] طه حسين، من حديث الشعر والنثر، دار المعارف بمصر، ص 21.

المبحث الثالث: النص الشعري.

أ. لغة:

الشعر لغة من الشعر، وشعر به يشعر شعرا، وشعرة ومشعورة وشعروا وشعورة وشعري ومشعوراء أي علم. وليت شعرى أي ليت علمي أو ليتني أعلم والشعر المنظوم القول غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية وإن كان كل علم شعرا من حيث غلب الفقه من علم الشرع.

والعود على المندل وربما سموا البيت الواحد شعرا حكاه الأخفش قال ابن سيدة، وهذا ليت يقوي إلا أن يكون تسمية الجزء باسم الكل كقولك الماء للجرة، وقال الأزهري الشعر الفريض المحدود بعلامات لا يجاوزها والجمع أشعار وقائله شاعر: لأنه يشعر مالا يشعر غيره أي يعلم[1].

ب. اصطلاحا:

كثرت أقوال الأدبار والنقاد في بيان مفهوم الشعر. لأن فن الشعر من الفنون الانسانية واختلفت الآراء في محاولات وضع الحدود الثابتة. إذ أن للأحاسيس والمشاعر دخلا كبيرا في التأثر بهذه الفنون وان الأذواق تختلف في تقدير جهات الابداع وأسرار الامتاع التي تكمن في أعمال الشعرية.

[1] هداية هداية ابراهيم، د. ماهر شعبان. تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والابداع مكتبة التربية العربي ص 96.

– عرف ابن منظور الشعر وقال: "والشعر منظوم القول غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية.. وقائله شاعر لأنه يشعر به غيره أي يعلم به. وقال فيروز آبادي: "أطلق العرب على علم شعراء وإن غلب على الكلام المنظوم لشرفه بالوزن والقافية.

– لقد أشار الباقلاني (ت: 403هـ) إلى "أن العرب تعارفوا على أن الشعر هو كلام قائم على الأعاريض المحصورة المألوفة". وروي أبو حيان التوحيدي عن أبي حسن العامري أن الشعر "هو كلام مركب من حروف ساكنة ومتحركة بقواف متواترة، ومعان متعددة ومقاطع موزونة ومتون معروفة"[1].

– يعرف الشعر بأنه "كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم بما خص به من النظم الذي إن عدل عن جهته محبة الاسماع وفسد على الذوق"[2].

– لقد خرج المرزوقي (ت421) عن تعريف قدامة بن جعفر ومن تأثره في ذلك فالشعر عند لفظ موزون مقفى يدل على معنى. ورأى المعري (ت449) "الأشعار جمع شعر، الشعر، كلام موزون تقبله الغريزة على شرائط زاد أو نقص أبانه الحس". وقال ابن رشيقالقيرواني (ت: 456) "إن الشعر يقوم يعد النية من أربعة أشياء، اللفظ والوزن والمعنى والقافية فهذا موحد الشعر". وقد ردد عبد الرحمان بن خلدون (ت: 732) هذا التعريف في قوله: "الكلام الموزون المقعى ومعناه الذي تكون أوزانه كلها على رؤى واحد وهو القافية. وقد أحصى الشريف الجرجاني (ت: 816) معاني الشعر عند أصحاب اللغة وأصحاب العروض وأصحاب المنطق فقال: "الشعر لغة العلم وفي اصطلاح كلام

[1] د. فضل الله، وظيفة الشعر عند النقاد العرب القدامى، مجلة القسم العربي العدد 18، 2011 ص 154- 155.

[2] جابر عصفور، مفهوم الشعر دراسة في التراث النقدي، ط 5، 1995، ص 29.

مقفى موزون على سبيل القصد... والشعر في اصطلاح المنطقين، قياس مؤلف من المخيلات، والغرض منها انفعال بالترغيب والتنفير".[1]

– الشعر كلام منظوم بائن عن المنثور الذي يستعمله الناس في مخاطباتهم، بما خص به من النظم الذي إن عدل من جهته محبة الأسماع وفسد على الذوق، ونظمه محدود فمن صح طبعه وذوقه لم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه ومن اضطراب عليه الذوق لم يستغن من تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض والحذف به..[2]

3. تذوق التلميذ النص الشعري:

1.3. مفهوم التذوق الأدبي:

1.1.3. تعريف الذوق:

أ. لغة:

وعنه قال ابن منظور: "الذوق مصدر ذاق الشيء يذوقه ذوقا وذواقا ومذاقا، فالذواق والمذاق يكونان مصدرين ويكونان طعما كما تقول ذواقه ومذاقه طيب والمذاق طعم الشيء، والذواق هو المأكول والمشروب وتقول: ذقت فلانا وذقت ما عنده أي خبرته وكذلك نزل بالإنسان من مكروه فقد ذاقه" وقد حمل هذا المفهوم معنيين: الأول مرتبط بإدراك طعم المأكول والمشروب وتذوقه تذوقا حسيا بواسطة اللسان والثاني متعلقا بالأثر الذهني أو الانطباع المعنوي الذي تتركه تصرفات شخص ما في

[1] د. فضل الله، وظيفة الشعر عند النقاد العرب القدامى، مجلة قسم العربي العدد 18، 2011 ، ص155.

[2] محمد أحمد بن طباطبا، عيار الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط02، 2005 ص 09.

ذهن المتذوق وهو اسم لكل ما يحسه الانسان من هزات انفعالية نتيجة تعرضه لمكروه ما. وفي المعجم الوسيط ورد: "ذاق الطعام ذوقا وذوقانا ومذاقا" اختبر طعمه. ويقال: ماذقت نوعا. والشيء: جربه واختبره. فهو ذائق وذواق وأحسه. يقال: ذاقته يدي، أحسته وفي تنزيل الغزير: "فذوقوا وبال أمرهم" تذوق الطعام: ذاقه مرة بعد مرة. ويقال: تذوق طعم فراقه. ودعني أتذوق طعم فلان (الذوق): الحاسة التي تميز بها خواص الأجسام الطعمية بوساطة الجهاز الحسي في الفم ومركزه اللسان وفي الأدب والفن: حاسة معنوية يصدر عنها انبساط النفس أو انقباضها لدى النظر إلى أثر من آثار العاطفة والفكر. ويقال: هو حسن الذوق للشعر: فهامة له خبير بنقده"[1]

– إذا أطلقت كلمة "الذوق" ومشتقاتها انصرف الذهن من فوره إلى الطعام والشراب وتذوق الانسان لهما عن طريق الفم واللسان هو حاسة التذوق ومن هنا تعريف الجرجاني أن الذوق هو قوة منبثة من العصب المفروش على حرم اللسان تدرك بها الطعوم بمخالطة الرطوبة اللعابية في الفم للطعوم ووصولها إلى العصب[2]. ورد في معجم "المختار" من صحاح اللغة قوله: ذاق الشيء: من جاب قال. وذاق ما عند فلان اي خبره وتذوقه: أي ذاقه شيئا فشيئا.[3]

[1] جميلة بورحلة، أثر الذوق في النقد التكاملي أثرهم أم بناء؟ مجلة الناص العدد 22 ، ديسمبر 2017، ص 70- 71.

[2] د. ابراهيم عوض، التذوق الأدبي، مكتبة الثقافة، دوحة، قطر 2005، ص07.

[3] مصطفى خليل الكسواني، زهدي محمد عبد وآخرون، تذوق النص الأدبي، دار صفاء، عمان، ط01، 2010، ص 28.

ب. اصطلاحا:

ينظر إلى الذوق على أنه "تلك الملكة أو هذه الملكات العقلية التي تؤثر في تشكيل الحكم على الأعمال الابداعية. وعلى الفنون الجميلة" وهو أيضا ملكة الإدراك والتمتع بها هو جميل في الفن والأدب".[1]

- مرت كلمة التذوق الأدبي بعدة تعريفات منها ما يلي: فقد عرفها ابن خلدون: "علم أن لفظه يتداولها المعنتون بفنون البيان ومعناها حصول ملكة البلاغة اللسان هذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه. أما في معاجم اللغة العربية فهي من ذات الغضائر ومذاقا اختبره طعمه والذوق هو حاسة الفنية التي تميز بها خواص الأجسام الطعمية بواسطة انبساط النفس أو انضباطها لدى النظر في اثر من آثار العاطفة والفكر ويقال، هو حسن الذوق للشعر فهامه حبير ينقده.

- ويعرفه جاد بأنه نشاط إيجابي يظهر في احساس القارئ نتيجة التفاعل العقلي والوجداني مع النص الأدبي.[2]

- يعرفه شوقي ضيف "بأنه ملكة نشأ من طول الاكباب على قراءة الشعر وآثار الأدباء في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة".

[1] جميلة بورحلة، أثر الذوق في النقد التكاملي، أثر هدم أم بناء، مجلة الناص العدد 22 ، ديسمبر 2017، ص 72.

[2] د. عبد الرحمان كامل، د. محمد عريس قوني، أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي على تنمية بعض المهارات التذوق الأدبي طلاب الصف الأول ثانوي العام، مجلة فيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد 11 ، جزء الأول، ص 101.

– يعرفه بورك "بأنه ملكة أو هذه الملكات العقلية التي تؤثر في تشكيل الحكم على الأعمال الابداعية" وعلى الفنون الجميلة.

– ويعرفه كذلك "بأنه ملكة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الانشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه أو تلك الحاسة التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض عيوبه ومزاياه".

– أو هو نشاط إيجابي يظهر في إحساس القارئ أو السامع نتيجة التفاعل العقلي والوجداني مع النص الأدبي"[1]

– التذوق الأدبي هو قدرة المعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالتها وتحديد قيمة الصور البيانية والتفطن إلى العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص ونقد عناصر التجربة واقداره على إصدار الأحكام على النص.[2]

– ويعرفه جراي "بأنه سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ومشاركته في الحياة التي تجري فيه وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، واحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه وتفطنه إلى عباراته المبتكرة وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه.

[1] د. ساهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي (طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره)، دار الفكر عمان، ط 3 ، ص 85.

[2] حسن شحاته، درس نجار معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، دار مصرية لبنان ط1، أكتوبر 2003 ، ص 98.

– أو قدرة الطالب على تحليل النصوص والمهارات اللغوية بوجه عام، ويتطلب هذه التحاليل التدريب على أربع مهام هي: فهم النص الأدبي، مقارنة ملاحظات الطلاب تجاه النص الأدبي ثم كتابه انطباعاته حول هذا العمل".

– ويعرفه عبد الشافي أحمد" بأنه النشاط الايجابي الذي يقوم به التلميذ استجابة لنص الأدبي بعد تركيز اهتمامه وتفاعله معه ويتمثل هذا النشاط في أشكال متنوعة من السلوك. أو هو سلوك يعبر به القارئ للفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي وتمثله للحركة النسقية في هذا النص، وتأثره بالصور البيانية"[1]

2.3. تنمية التذوق الأدبي:

من المتفق عليه عند العلماء التربية والأدب وباحثيه ونقاده أن تكوين الذوق البليغة عن طريقه السماع والقراءة والحفظ والبحث فيها وتحليلها وتذوقها والكشف عن نواحي جمالها.[2]

1. مناقشة التلاميذ في مضامين النص الأدبي من حيث الأفكار العامة والجزئية ومعاني المفردات اللغوية وابراز نواحي الجمال في التعبير وأثره، وهذا يعني أن لا تذوق دون فهم المقروء.

2. مطالبة التلاميذ بألا يصدروا أي حكم تذوقي دون أن يتأملوا النص من جميع جوانبه عن طريق القراءة الصامتة، ثم محاولة التعبير عن أفكارهم بلغتهم.

[1] هداية هداية ابراهيم، د. ماهر شعبان، تدريس النصوص الأدبية وتنمية المهارات والتذوق والابداع ، ص 268.

[2] ينظر سمر عبد الحليم السيد بدوي،فاعلية استخدام استراتيجية، التدريب التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مجلة فيوم، العدد الخامس جزء 2، 2016، ص 20.

3. الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية أو بين بعض العبارات أو المفردات.

4. تشجيع التلاميذ على المشاركة وعدم استئثار المعلم بالعمل منفردا وإعطاء التلاميذ فرصا أكثر من حرية الرأي.

5. تعويد التلاميذ أن يكونوا موضوعيين في نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص.

6. تدريب التلاميذ على قراءة النص أكثر من مرة واستعراضه بشمولية وعناية وتركيز وتأثير، إذ أن إدراك مواطن الجمال في العمل الأدبي لا يتم عادة بعد القراءة الأولى.[1]

3.3. معايير اختيار النصوص الشعرية:

ينبغي أن تخضع النصوص الشعرية المقررة إلى معايير تجعلها نصوصا وظيفية في الفكر والسلوك التلميذ ويحدد بعض المربين هذه الأسس:

1. أن تمثل النصوص صورة العصر التي اختيرت له، وتبين أهم الأحداث السياسية والاجتماعية فيه وتبين طبيعة عقلية الناس في هذا العصر.

2. أن تنوع أشكال مضامينها بحيث تغطى مختلف العصور التاريخية الأدبية وتبين خصائص الفنية لهذه العصور ولا تقتصر على عصر دون غيره.

3. أن يقدم كل نص شعري يعرض على التلاميذ أمورا جديدة سواء في الأفكار أو في طريقة الأداء.

[1] سمر عبد الحليم السيد بدوي، فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة جامعة فيوم، العدد الخامس ، جزء02، ص21.

4. أن ترتبط بعض النصوص بحياة الأمة السياسية والاجتماعية الحاضرة وأن تربط حياتهم الماضية بقصد المقارنة والإفادة كما أن هناك بعض الأسس الهامة التي يجب أن نبني عليها اختيارنا للنص.

5. أن يكون النص الشعري متصلا بمناسبة تصلح أن تكون أساسا وتمهيدا.

6. أن يكون النص الشعري مناسب الطول بحيث يكون كافيا لتحصيل متعة القارئ وكافيا أيضا لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية أو نحوها وكافيا كذلك لتوضيح بعض الخصائص الفنية وعلى هذا الأساس لا ينبغي أن تعرض أبيان مقتضية لمجرد الوصول إلى حكم أدبي وصولا لا سريعا عاجلا.

7. أن يساير النص الشعري أهداف المنهج، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي أو تصوير الحياة السياسية في الشعر الأموي أو تفرقة بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي، أو مظاهر التجديد في شعر العصر الحديث.

8. أن يكون بعض النصوص المختارة مما ترمي إلى تهذيب النص وإثارة العواطف الطبية والشعور النبيل، وإغراء التلاميذ بالفضيلة والمثل العليا وبث روح القوة والجرأة والرجولة في نفوس هؤلاء التلاميذ. وعليه فالنص الشعري يهذب النفس ويوقف الذوق ويرهف الاحساس ويصقل العقل بما يجعله من قيم انسانية ومعارض أخلاقية وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها محملا بثقافات متنوعة تاريخية ونفسية واجتماعية ويعبر نافذة المتعة والاسترواح ومجالا للإثراء اللغوي.[1]

[1] د. حفار عز الدين، تدريس النصوص الشعرية وفق مناهج الحديد، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، سنة 2015/ 2014، ص 39- 40- 41.

4.3. أهمية النص الشعري:

إن الشعر صورة دقيقة وصادقة لأخلاق العصر وفضائله، وأبى ذلك يشير عملاق الأدب العربي العقاد إذ يقول: وإلى الشاعر يرجح العربي ليتعرف القيم الأخلاقية المفضلة ويستقضي المناقب التي تستحب من الانسان في حياته الخاصة أو حياته الاجتماعية كما أن الشعر يدرب الشاعر المبتدئ على تنمية قدراته العقلية من خلال ايضاح المعنى المستغلف في الأذهان، وإحياء قوة المعنى وتأثيره بإيقاظ الذهن له ولذلك فلا بد للشاعر من حافظة قوية بعيدة عن النسيان ينتقي منها الكاتب أو الشاعر خير الرموز واكفلها بإحداث الصور المطلوبة في ذهن القارئ مع توافر ذوق سليم يحور إليه المرء في اختيار هذه الرموز يكون حسن اختيار واتساق النظام معنيين للذهن على قبول ما يراد نقله إليه وأن قدرة الشاعر على استظهار الألفاظ كقدرته على الإدراك الحقائق ووعيها ليس إلا مصدرا من مصادر القوة العقلية.

ومن خلال هذا يتضح لنا أهمية دراسة الشعر لطلاب المراحل الدراسية المختلفة فيما يلي:

1. ينمي قدرات العقلية للطلاب.
2. يوقف الطالب على تراث أمته.
3. يعين على زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطلاب.
4. يعبر عن الحياة بكل أبعادها الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، الأخلاقية.
5. ينمي قدرات الطلاب التخيلية.

6. يرهف احساس الطلاب ومشاعرهم.

7. يكسب الطلاب قيما أخلاقية وجمالية تعينهم في مستقبل حياتهم.

8. يمدهم بخبرات وتجارب السابقين.

9. يمدهم بزاد ثري من الشواهد والأمثلة التي تقيدهم مجالات متعددة.

10. ينقل الطالب في رحلة من عصر إلى عصر.

11. يوقف الطالب عن أحوال الأمة العربية في عصورها السابقة.[1]

[1] هداية هداية، د. ماهر شعبان، تدريس النصوص الأدبية وتنمية المهارات التذوق والابداع ، ص 97- 98.

الفصل الثالث

دراسة وصفية تحليلية إحصائية

لاستبيان موجه لأساتذة وتلاميذ

المتوسطة وتقديم درس شعري

مدخل

1. دراسة نص شعري.
2. الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

أ. الاستبيان الأول الموجه للأساتذة.

ب. تحليل البيانات الشّخصية.

ت. تحليل أسئلة الاستبيان.

ث. نتائج استبيان الأساتذة.

ب. الاستبيان الثاني الموجه للتلاميذ.

أ. تحليل البيانات الشخصية.

ب. تحليل أسئلة الاستبيان.

ت. نتائج استبيان التلاميذ

3. الملاحظات والاقتراحات.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية وصفية تحليلية إحصائية لاستبيان موجه للأساتذة وتلاميذ المتوسطة وتقديم درس شعري.

1. نموذج عن تحضير درس شعريا للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- عرض القصيدة.
- التعريف بالشاعر.
- الهدف من اختيار هذا النوع من الشعر.

أ. نوع هذا الشعر ب. خصائص هذا الشعر ج. الهدف من دراسة النص الشعري.

1.1. نموذج لتحضير الدرس الشعري فضل العلم ص 102:

فضـل العلـم

1–العـلم أبقي لأهـل العـلم اثـارا يريك اشخاصـهم روحا وابكـارا

2–حي وان مات ذو العــلم وذو ورع ما مات عبد قضى من ذاك اوطارا

3–العـلم درا له فضـل، ولا أحـــدا في الناس يدري لذاك الدر مقدارا

4–للعـلم فضل على الاعمال قاطبــة عـن النبي روينا فيـه اخبـارا

5–يقول طالب علم بـات ليلتـــه في العلــم أعظم عند الله اخطارا

6–من عابـد سنة للـه مجتهـــدا صام النهـار وأحيا الليل اسهـارا

7–أشـدد الى العلم رحلا فوق راحلـة وصل الى العلم في الافاق اسفـارا

8–واصبر على دلج الاغساق معتسفا مهامـه الأرض أحزانا واقطـارا

9–حتى تزور رجالا في رحالهم فضلا، فأكرم باهل العلم نورا

10–والطف بمن انت منه العلم مقتبس جدد له كل يوم منك ابرارا

11–ولا تكن جامعا للصحف تخزنها كالعير يحمل بين العير اسفارا

12–نعم الفضيلة نعم الدحر تورثه لنفسك اليوم ان احسنت اثارا

13–خير العباد عباد الله ان له لطفا خفيا يرد العسر ايسارا

الإمام أفلح عبد الوهاب بن عبد الرحمان

2.1. أثرى رصيدي اللغوي:

روحا: رجوعا بعد الغروب

اوطارا: حاجات، مفرده وطر

اخطارا: ذكرا، ج: خطر

معتسقا: سالكا وسائرا

احزانا: الحزن في الأرض ما غلظ، من جبالا وفياف

ابرارا: احسانا وتقربا.

دلج الأغساق: السير في الليل.

مهامه: الصحاري الواسعة البعيدة التي لا ماء فيها.

العير: قوافل الإبل.

3.1. أفهم النص وأناقش أفكاره:

1-ما موقف الشاعر من العلم؟ علل اجابتك من خلال الفاظ النص وعباراته؟

موقف الشاعر من العلم معظم للعلم ويراه أفضل الأعمال التي يأتي بها الانسان بحيث قدّم لنا في بداية القصيدة فضل طلب العلم.

2-في الابيات الأولى ثلاثة معاني تدعم اجابتك، استخرجها:

"حي وإن مات ذو علم، للعلم فضل على الاعمال قاطبة، فضل إلى العلم في الآفاق أسفارا".

3-اقتبس الشاعر من السنة النبوية الشريفة ما يدعم موقفه، استظهر هذا الاقتباس، هل تراه ملائما؟ علل؟

"للعلم فضل على الاعمال قاطبة "مقتبس من قوله صلى الله عليه وسلم: "فضل العلم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب" وهو اقتباس ملائم فللعلم مكانة فهو يزيل غطاء الجهل عن الأمّة.

4-أراد الشاعر ابراز موقفه من اجل التحفيز على السعي في طلب ما دعا اليه، فإلى ما دعا؟ وما جدوى دعوته؟

دعا الشاعر إلى طلب العلم وتحصيله وهدفه الوصول إلى المقام الرفيع فالعلم يرفع صاحبه.

5-ألح الشاعر على ضرورة الربط بين العلم والعمل به موظفا الاقتباس والتشبيه، مثل لذلك من النص

ألحّ الشّاعر على ضرورة الربط بين العلم والعمل به موظفا الاقتباس والتشبيه مثل لذلك من النص: "ولا تكن جامعا للصحف تخزنها...كالعير يحمل بين العير أسفارا مقتبسا من قوله تعالى "مثل

الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفارا" وفي ذلك تشبيه لحامل العلم بالحمار يحمل أسفارا أي كتب لا يعرف معناها.

6-ختم الشاعر قصيدته بحكمة أبرزها وبين أثرها في الحياة الفرد والجماعة.

ختم الشاعر قصيدته بحكمة وهي: "خير العلم ما نفع" فالعلم نوعان ضار ونافع.

4.1. الفكرة العامّة:

بيان الشاعر فضل العلم على الفرد والمجتمع، واشادته بطالب العلم.

5.1. الأفكار الأساسية:

1. إجلال وتعظيم الشّاعر للعلم وبيان مكانة العلماء عند اللّه.
2. الإلحاح على السعي في طلب العلم مع ضرورة ربطه بالعمل الصالح.
3. بيان الشّاعر أنّ خير العلم ما نفع.

6.1. المغزى العام للنّص:

قال صلى اللّه عليه وسّلم: "من سلك طريقا يلتمس فيه علما سلك الله به طريقا إلى الجنّة".

7.1. أتذوق النص:

1. ما النمط الغالب على الأبيات الستة الأولى؟ النّمط الاخباري، أو التفسيري.
2. ما التغيير الذي أحدثته أفعال الأمر في سياق الكلام بدءا من البيت السابع؟

إعطاء توجيهات وارشادات للقارئ وهي بمثابة نصائح من الشاعر حول العلم وطلبه.

3. ما النصائح التي أسداها الشاعر في هذه الأبيات؟ ما الأسلوب الذي استعمله الشاعر؟ وما النمط الذي استخدمه؟

وهي شد الرحال وطلب العلم والصبر على ذلك كما نصح بالتواضع للعلماء ونصح بالعمل بما يعمل ولا يكون كالعير يحمل أسفارا.

4. استعمل الأسلوب الانشائي الطلبي المتمثل في الأمر، أما النمط الذي استخدمه فهو نمط توجيهي فيه فعل الأمر ضمائر المخاطب، أسلوب المدح.

8.1. التعريف بالشاعر:

ابن عبد الوهاب المتوفي سنة (240 هـ/ 845 م)، هو أبو سعيد الامام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمان ثالث أمراء الدولة الرستمية وأطولهم مدة في الحكم (190 هـ/ 240 هـ).

ضرب في زحمة كل فن من فنون العلم ونبغ في الادب فترك فيه مجموعة من الخطب والرسائل وقال الشعر أيضا، لكن شعره، كشعر كل الفقهاء يغلب عليه الطابع التعليمي.

ومما اشتهر من شعره قصيدته في بيان فضل العلم، منها الابيات التي وردت في القصيدة " **فضل العلم**".

2. الهدف من اختيار هذا النوع من الشعر:

1.2. نوع هذ الشعر:

هو الشعر العمودي وهو أساس الشعر العربي وأقدم انواعه المعروفة ويعرف أيضا بالشعر الموزون، اختير على أساس تنمية قيم حب العلم وتبيان أهميته، ويعتمد الشعراء على قواعد معينة عند نظمهم لقصائد الشعر العمودي، اذ يتألف الشعر العمودي من مجموعة ابيات شعرية بالقافية نفسها، ويخضع لقواعد العروض التي وضعها الخليل بن احمد الفراهيدي، ويتكون كل بيت من شطرين الأول يعرف بالصدر والشطر الثاني يعرف بالعجز.

2.2. خصائص هذا الشعر:

- الالتزام بالوحدة الموضوعية في القصيدة؛
- استخدام المعاني الشعرية الواضحة والمعبرة عن الموضوع تعبيرا صحيحا؛
- الاكثار من استخدام أسلوب الوصف؛
- الاكثار من التشبيهات التي تقف مع الأسلوب بطريقة متناسقة؛
- وحدةالقافية؛
- اغراضه المدح، الوصف، الغزل.

3.2. الهدف من دراسة النص الشعري:

النص عبارة عن قصيدة شعرية عمودية للشاعر الامام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمان، يبين فيها فضل طلب العلم، كما أنه يعبر عن ما في أحاسيس الشاعر وعواطفه ومشاعره، كما يوضح احترام وتقدير الناس لطلب العلم ونيل المكانة السامية عند الله عز وجل، وهدفه التغني وابراز فضل العلم، كما عدد الشاعر في هذه القصيدة فضل العلم ودعا الى طلبه بغية تحقيق السعادة الدينية والدنيوية.[1]

[1] الامام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمان، فضل العلم اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الجيل الثاني، منشورات الشهاب الجزائر، سنة 2019م، ص 102.

توطئة:

تعد منهجية الدراسة الميدانية مجموعة طرق وإجراءات، والهدف منها تحديد مستوى الربط بين ما هو نظري وما هو على أرض الواقع، حيث يمكن تطبيق هذه المعارف النظرية فيها، من خلال إجراء اختبارات انتقائية على مجموعة من الأساتذة والتلاميذ في بعض المتوسطات.

4. الاستبيان:

هو مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه، ويرسل الاستبيان بالبريد أو بأي طريقة أخرى إلى مجموعة من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها الطالب.

وبذلك اعتمدنا على الاستبيان كأداة هامة للحصول على المعلومات والبيانات من أفراد عينة الدراسة، وانطلاقا من عينتي الدراسة تم صياغة اثنين من الاستبيان، الأول موجه للأساتذة والثاني موجه للتلاميذ وذلك على النحو التالي:

1.3.الاستبيان الأول:

والموجه إلى الأساتذة حيث تضمن هذا الاستبيان أربع بيانات شخصية (الجنس، العمر، الشهادة، والخبرة) إضافة إلى 11 سؤال للإجابة عليه والمتعلق بإشكالية النصوص الشعرية في المرحلة المتوسطة لدى التلاميذ؛ إذ قمنا بتوزيع هذا الاستبيان على 15 أستاذا للغة العربية من طور التعليم المتوسط في عدة متوسطات، والتي كانت عينة الدراسة، بحكم أن الأستاذ هو صاحب مهمة نبيلة

ومؤتمن على التلميذ وهو المسؤول الأول على تربيته تربية صالحة تحقق الغاية، وهو الفعال في الموقف التعليمي، فقد أخذنا بعين الاعتبار كل الملاحظات والاقتراحات التي قدموها لنا.

2.3. الاستبيان الثاني:

والموجه لفئة تلاميذ التعليم المتوسط والمتضمن ل 10 أسئلة أضافة إلى نوع جنس المجيب، والمتعلق بإشكالية النصوص الشعرية في المرحلة المتوسطة لدى التلاميذ، حيث قمنا بتوزيع هذا الاستبيان على 30 تلميذ للإجابة على أسئلة الاستبيان وذك في طور التعليم المتوسط وعن مجموعة من المتوسطات التعليمية أخذنا هذه الإجابات.

5. الاستبيان الأول والموجه للأساتذة:

1.4. تحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

لقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، حيث تضمن الاستبيان أربعة أسئلة حول البيانات الشخصية لعينة البحث، وهي: الجنس، الصفة، الشهادة، والخبرة المهنية والجداول أدناه توضح نتائج التحليل الخاصة بأفراد عينة الدراسة.

الاستبيان الخاص بالأساتذة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الصفة: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستر ☐

الخبرة: أقل من 10 سنوات ☐ أقل من 17 سنة ☐ فوق 17 سنة ☐

المؤسسة: محمد فلاق (متوسطة)

الموضوع: إشكالية تلقي النصوص الشعرية في المرحلة المتوسطة

- أرجو من الأساتذة الكرام أن يجيبوا عن أسئلة هذا الاستبيان بوضوح ودقة ولا يسعني إلا أن أشكركم على مساهمتكم الجادة في إنجاز هذا العمل

1. هل يطالع الطلبة النصوص الأدبية؟ نعم ☐ لا ☐
2. هل يحفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية؟ نعم ☐ لا ☐
3. هل يوظف التلاميذ كلمات لم يسبق استعمالها واكتشفت من النصوص؟ نعم ☐ لا ☐
4. هل يوظف التلاميذ تراكب مستوحاة من النصوص؟ نعم ☐ لا ☐
5. ما رايك في النصوص التعليمية من حيث التنوع؟
6. ما هي النصوص الغالبة النثرية أم الشعرية؟
7. هل النصوص الشعرية لشعراء جزائريين أم غير جزائريين؟ أيهما أسهل؟
8. ما الصعوبات التي توجد في النص الشعري حسب رايك؟

القراءة الشعرية للأبيات/ اللغة (الكلمات) / فهم الأفكار (الأسلوب) / النمط.

9. ما نوع النصوص الشعرية المختارة: (الشعر العمودي/ الشعر الحر)؟

10. ما نوع النصوص الشعرية الغالبة: اجتماعية، علمية، ثقافية؟

11. الأسئلة الموافقة لها هل هي مناسبة ام لا؟ نعم ☐ لا ☐

الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

- **أرجو من تلاميذنا الاعزاء أن يتفضلوا بالإجابة الواضحة والدقيقة عن أسئلة هذا الاستبيان بعد قراءتها بتمعن. لذا أرجو منكم الاجابة بصدق ووضوح.**
- ضع علامة X في الخانة المناسبة وعلل إجابتك عندما أطلب منك ذلك

المؤسسة: محمد فلاق (متوسطة).

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1. هل تفهم النصوص الشعرية أكثر أم النثرية؟
2. هل ترى الطريقة التي يشرح بها الأستاذ الدرس مناسبة لك؟ نعم ☐ لا ☐
3. هل تحب النصوص الشعرية أم النثرية، ولماذا؟
4. هل الطريقة التي تدرس بها النص الشعري ملائمة أم لا؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
5. هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درستها في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

6. إذا كان الجواب ب لا ما هي الأسباب لذلك؟ لا أفهمها، لا تعبر عن تطلعاتي، لا جدوى من دراستها
7. أيهما أسهل النصوص الشعرية أم النثرية؟ ولماذا؟
8. ما النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي: الشعرية أم النثرية؟

9. ما هي المكونات التي تراها صعبة وتمنعك من فهم النص الشعري؟ الألفاظ، التراكيب، الصورة الشعرية؟

10. ما ذا تفضل كموضوع امتحان: النص الشعري أم النثري؟ ولماذا؟

الاستبيان الخاص بالأساتذة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الصفة: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستر ☐

الخبرة: أقل من 10 سنوات ☐ أقل من 17 سنة ☐ فوق 17 سنة ☐

المؤسسة: جرار بن عبد الله (متوسطة)

الموضوع: إشكالية تلقي النصوص الشعرية في المرحلة المتوسطة

- أرجو من الأساتذة الكرام أن يجيبوا عن أسئلة هذا الاستبيان بوضوح ودقة ولا يسعني إلا أن أشكركم على مساهمتكم الجادة في إنجاز هذا العمل

1. هل يطالع الطلبة النصوص الأدبية؟ نعم ☐ لا ☐
2. هل يحفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية؟ نعم ☐ لا ☐
3. هل يوظف التلاميذ كلمات لم يسبق استعمالها واكتشفت من النصوص؟ نعم ☐ لا ☐
4. هل يوظف التلاميذ تراكب مستوحاة من النصوص؟ نعم ☐ لا ☐
5. ما رايك في النصوص التعليمية من حيث التنوع؟
6. ما هي النصوص الغالبة النثرية أم الشعرية؟
7. هل النصوص الشعرية لشعراء جزائريين أم غير جزائريين؟ أيهما أسهل؟
8. ما الصعوبات التي توجد في النص الشعري حسب رايك؟

القراءة الشعرية للأبيات/ اللغة (الكلمات) / فهم الأفكار (الأسلوب) / النمط.

9 . ما نوع النصوص الشعرية المختارة: (الشعر العمودي/ الشعر الحر)؟

10. ما نوع النصوص الشعرية الغالبة: اجتماعية، علمية، ثقافية؟

11. الأسئلة الموافقة لها هل هي مناسبة ام لا؟ نعم ☐ لا ☐

الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

- **أرجو من تلاميذنا الاعزاء أن يتفضلوا بالإجابة الواضحة والدقيقة عن أسئلة هذا الاستبيان بعد قراءتها بتمعن. لذا أرجو منكم الاجابة بصدق ووضوح.**
- ضع علامة X في الخانة المناسبة وعلل إجابتك عندما أطلب منك ذلك

المؤسسة: جرار بن عبد الله (متوسطة).

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

11. هل تفهم النصوص الشعرية أكثر أم النثرية؟

12. هل ترى الطريقة التي يشرح بها الأستاذ الدرس مناسبة لك؟ نعم ☐ لا ☐

13. هل تحب النصوص الشعرية أم النثرية، ولماذا؟

14. هل الطريقة التي تدرس بها النص الشعري ملائمة أم لا؟ نعم ☐ لا ☐

أحيانا ☐

15. هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درستها في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

16. إذا كان الجواب ب لا ما هي الأسباب لذلك؟ لا أفهمها، لا تعبر عن تطلعاتي، لا جدوى من دراستها

17. أيهما أسهل النصوص الشعرية أم النثرية؟ ولماذا؟

18. ما النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي: الشعرية أم النثرية؟

19. ما هي المكونات التي تراها صعبة وتمنعك من فهم النص الشعري؟ الألفاظ، التراكيب، الصورة الشعرية؟

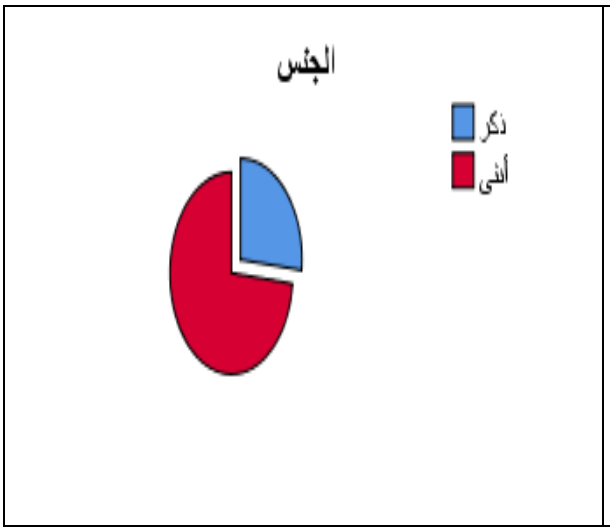
20. ما ذا تفضل كموضوع امتحان: النص الشعري أم النثري؟ ولماذا؟

الجدول رقم (01): يمثل الجنس.

تكونت العينة من ذكور وإناث، حيث يوضح الجدول أدناه توزيع أفراد العينة الإحصائية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (01): التحليل حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	4	26.7%
أنثى	11	73.3%
المجموع	15	%100



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

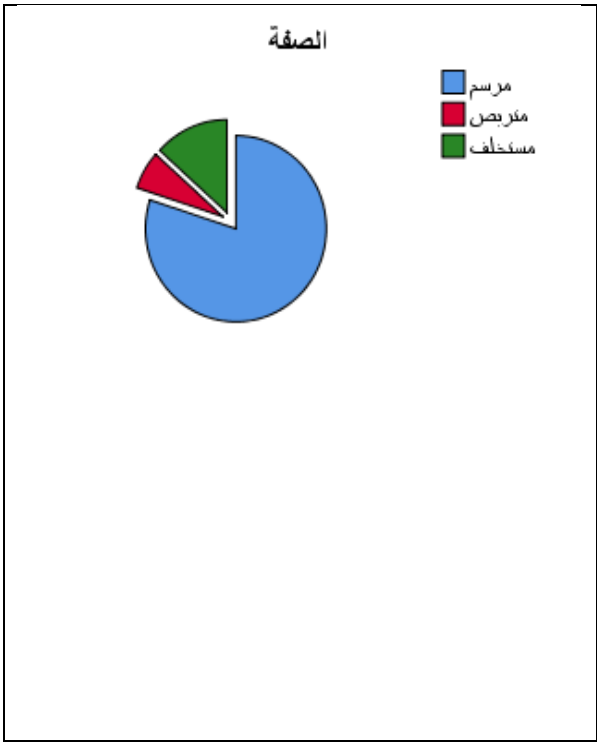
يوضح الجدول والشكل أعلاه اختلاف النسبة المئوية بين الجنسين؛ حيث كانت أعلى نسبةهم الإناث وبنسبة 73.3%؛ تليها نسبة الذكور ب26.7%، وهذا راجع إلى عشوائية العينة، وقد ترجع هذه النسبة إلى أن المرأة لها ميل لهذه المهنة وتفضلها لأنها الأقرب إلى طبيعتها العاطفية فهي تتعامل مع الأطفال، في حين يشغل الرجال مناصب مختلفة قد تكون بعيدة عن التعليم.

الجدول رقم (02): يمثل الصفة.

من خلال الجدول والشكل البياني سوف يتم التعرف على توزيع مفردات العينة وفقًا لصفة الاستاذ كما يلي:

جدول رقم(02): التحليل حسب الصفة

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	12	80%
متربص	1	6.7%
مستخلف	2	%13.3
المجموع	15	%100



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

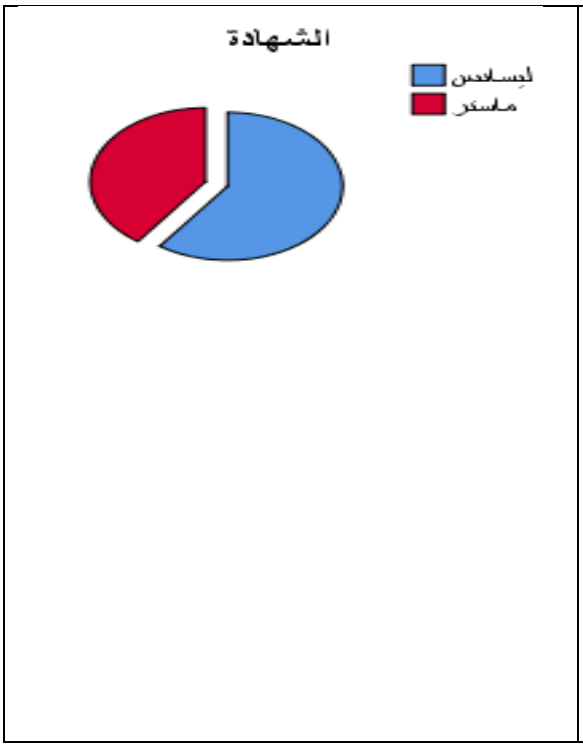
من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن جل الأساتذة بغض النظر عن جنسهم كانوا مرسمين حيث بلغت نسبتهم 80 %من مجموع أفراد العينة (12 أستاذ وأستاذة مرسمين)، والذين يدرسون لكن كانوا بصفة مستخلف فقط كان عددهم أستاذين ذكريين أو أنثيين أو معا بنسبة قدرت ب

13.3%، اما الذين يتربصون فقد كان أستاذا أو أستاذة واحدة فقط وذلك بنسبة 6.7%من إجمالي أفراد العينة.

الجدول رقم (03): يمثل الشهادة.

من خلال الجدول والشكل البياني سوف يتم التعرف على توزيع مفردات العينة وفقًا الشهادة كما يلي:

جدول رقم (03): التحليل حسب الشهادة



الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	9	%60
ماستر	6	%40
ماجستير	0	%0
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (03) يتضح لنا أن شهادة أساتذة التعليم المتوسط الذين تم اختيارهم في الإجابة اقتصرت على شهادة ليسانس وشهادة الماستر دون أن نجد أساتذة شهادتهم الماجستير،

حيث بلغ مجموع الأساتذة الذين شهادتهم ليسانس على 9 أساتذة وذلك بنسبة 60% من المجموع الكلي للأساتذة، بينما الذين شهادتهم الماستر فقد بلغ عددهم ست 6 أساتذة وذلك بنسبة 40% من المجموع الكلي للأساتذة.

الجدول رقم (04): يمثل الخبرة المهنية.

من خلال الجدول والشكل البياني سوف يتم التعرف على توزيع مفردات العينة وفقًا للتخصص العملي كما يلي:

جدول رقم(04): التحليل حسب الخبرة المهنية

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10سنوات	6	%40
أقل من 17 سنة	6	%40
فوق 17 سنة	3	%20
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

يمثل الجدول رقم (04) توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية حيث بلغت نسبة الذين خبرتهم أقل من 10 سنوات 40%أي 6 أساتذة، أما الذين لديهم خبرة مهنية بين 10 و17 سنة بلغت نسبتهم 6 أساتذة وذلك بنسبة 40% من الفئة الإجمالية، في حين الذين لديهم خبرة أكبر من 17 سنة فقد بلغت نسبتهم 20 % من إجمالي الاساتذة، وهذه الأخيرة تمثل نسبة قليلة نوعا ما لأن الأفضلية لابد أن تكون للذين لديهم خبرة أكثر في مجال التدريس، لأنه كلما زادت خبرة الأستاذ كلما سهلت له عملية التدريس وهذا يكون إيجابيا على التلميذ والتحصيل الدراسي. لان الأساتذة

أصحاب الخبرة يفيدون زملائهم المعلمين من خلال خبرتهم المكتسبة في تقديم الدروس او كيفية التعامل مع التلاميذ والسيطرة عليهم ...فغالبا ما توكل مهمة تدريس اقسام الامتحانات الوطنية الى أساتذة أكثر خبرة، لتحقيق اعلى نسبة من النجاح، بحكم التجربة في وضع الامتحانات وتهيئ التلاميذ.

2.4.تحليل أسئلة الاستبيان:

يحتوي هذا الجزء على 11سؤال وهي على النحو التالي:

السؤال 01: هل يطالع التلاميذ النصوص الأدبية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(05): هل يطالع الطلبة النصوص الأدبية

س1	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	53.3%
لا	7	46.7%
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

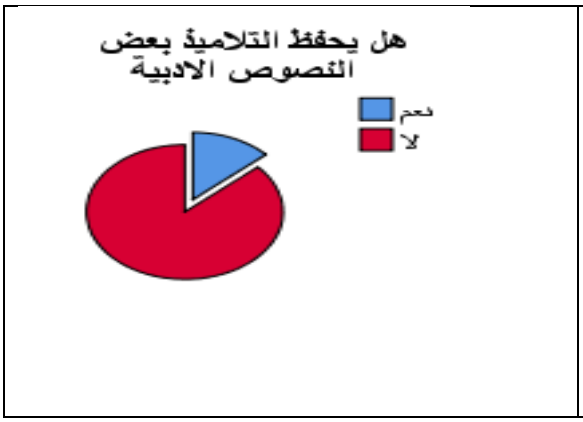
نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الأساتذة الذين طرح عليهم سؤال (هل يطالع الطلبة النصوص الأدبية؟) نجدهم تباينوا في الإجابة فمنهم من أجاب بنعم أي أن الطلبة يطالعون النصوص الأدبية باستمرار والذين كان عددهم 8 أساتذة وبنسبة 53.3% من إجمالي أساتذة الدراسة، لكن باقي الأساتذة والذين عددهم7 أساتذة اجابوا بـ لا أي أن الطلبة لايطلعون على النصوص الأدبية وبلغت نسبتهم 46.7%، ويرجع ذلك إلى أن البعض من الطلبة لا تكون لديهم الرغبة في المطالعة خاصة مطالعة النصوص الأدبية، لكن البعض الأخر يكترثون لمثل هذه النصوص ولديهم ميل لمطالعتها.

السؤال 02: هل يحفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(06): هل يحفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية

س2	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	13.3%
لا	13	86.7%
المجموع	15	%100



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن الأساتذة الذين طرح عليهم سؤال (**هل يحفظ التلاميذ بعض النصوص الأدبية؟**) أن أغلبهم أجابوا بـ لا أي أنهم لا يحفظون النصوص الأدبية وكان عدد الأساتذة الذين أجابوا بـ لا هو 13 أستاذ وبنسبة 86.7% من إجمالي أساتذة الدراسة، أما باقي الأساتذة والذين عددهم 2 أنهم يرون أن التلاميذ يحبون النصوص الأدبية، وتفسر هذه النسب كون التلاميذ ليس لديهم الرغبة في المطالعة والحفظ.

السؤال 03: هل يوظف التلاميذ كلمات لم يسبق استعمالها واكتشفت من النصوص؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(07): هل يوظف التلاميذ كلمات لم يسبق استعمالها واكتشفت من النصوص

س3	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%46.7
لا	8	%53.3
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

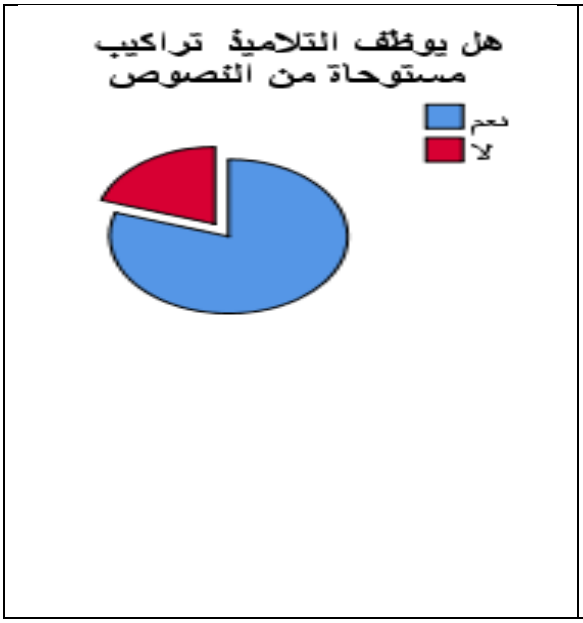
من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (هل يوظف التلاميذ كلمات لم يسبق استعمالها واكتشفت من النصوص؟) كانت متباينة فمنهم من يرى بأن التلاميذ يوظفون بعض الكلمات التي لم يسبق استعمالها من قبل بل اكتشفت من النصوص فقط وبلغت نسبة هذه الفئة 53.3% من إجمالي أساتذة الدراسة، أما الفئة الباقية من الأساتذة والمقدرة بنسبة 46.7% والذين عددهم 7 أساتذة أنهم أجابوا بنعم أي أن التلاميذ يقومون بتوظيف كلمات لم يسبق استعمالها واكتشف من النصوص الأدبية.

السؤال (04): هل يوظف التلاميذ تراكيب مستوحاة من النصوص؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(08): هل يوظف التلاميذ تراكيب مستوحاة من النصوص

س4	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%80
لا	3	%20
المجموع	15	%100



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

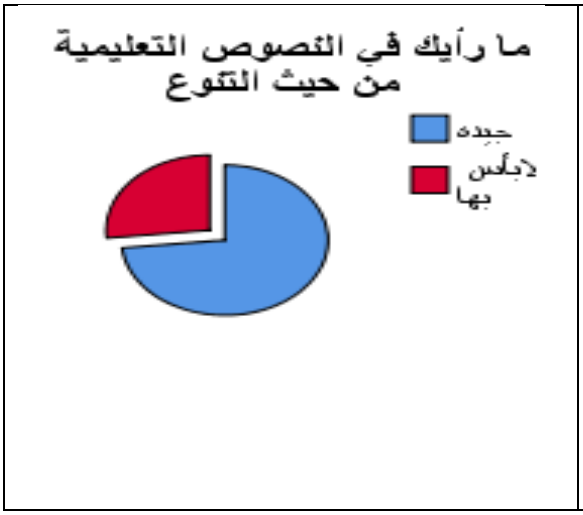
من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا (**هل يوظف التلاميذ تراكيب مستوحاة من النصوص؟**) نلاحظ ان اغلب إجابات الأساتذة كانت نعم وقد تراوح عددهم 12 بنسبة مئوية 80%، أي ان التلاميذ يقومون بتوظيف التراكيب المستوحاة من النصوص التي يدرسونها او يقومون بالمطالعة عليها وهذا في مصلحتهم لإثراء معارفهم، بينما هناك أساتذة اجابوا بـ لا لكن بنسبة قليلة وهي 20% ما يقابل 3 أساتذة، أي انهم التلاميذ لا يوظفون التراكيب المستوحاة من النصوص.

السؤال (05): ما رأيك في النصوص التعليمية من حيث التنوع؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(09): ما رأيك في النصوص التعليمية من حيث التنوع

س5	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	11	%73.3
لابأس بها	4	%26.7
المجموع	15	%100



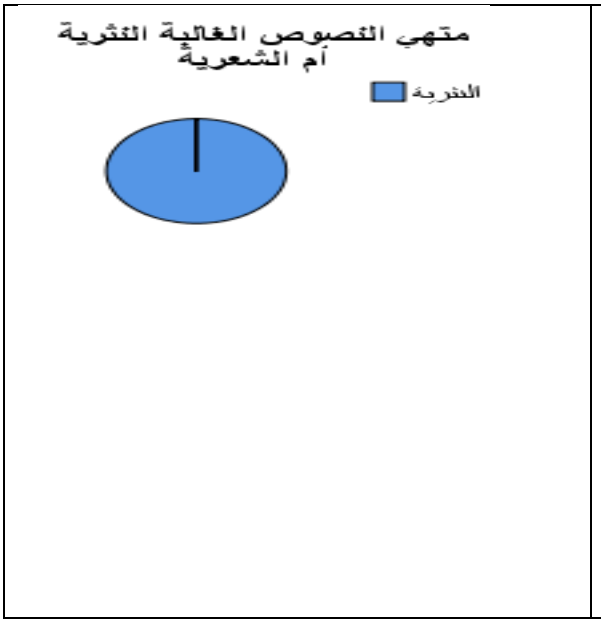
المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن إجابة بعض الأساتذة كانت متباينة حول النصوص التعليمية من حيث التنوع فهناك من يراها أنها جيدة وقد تراوح عددهم 11 بنسبة مئوية 73.3%بينما هناك أساتذة يرونها أنها لا بأس بها ولكن بنسبة قليلة 26.7% ما يقابل 4 أساتذة.

السؤال (06) ماهي النصوص الغالبة النثرية أم الشعرية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(10): ماهي النصوص الغالبة النثرية أم الشعرية



س6	التكرار	النسبة المئوية
نثرية	15	%100
الشعرية	0	%0
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا (ماهي النصوص الغالبة النثرية ام الشعرية؟) لقد كانت كل إجابات الأساتذة 15 أستاذ أي بنسبة 100% بان النصوص الغالبة هي

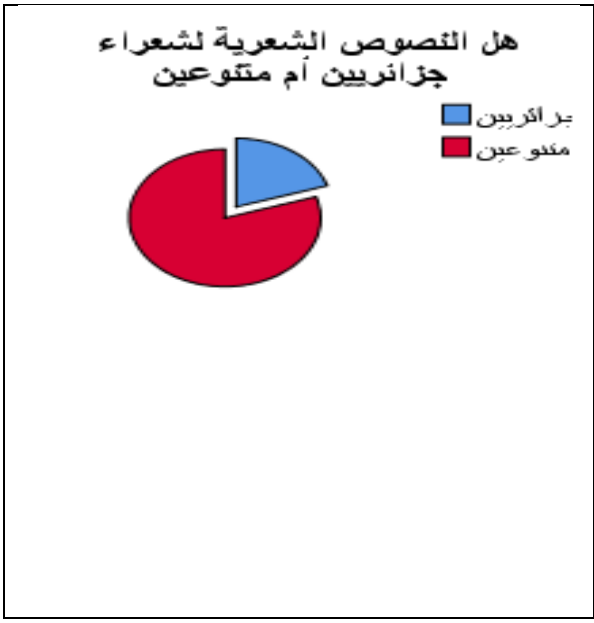
نصوص نثرية، في حين لا يوجد ولا أستاذ اختار النصوص الشعرية ربما هذا راجع للدروس الموجودة في البرنامج الدراسي لأنها غالبا ما تكون نثرية.أو أن التلاميذ يميلون ويفضلون النصوص النثرية.

السؤال (07): هل النصوص الشعرية لشعراء جزائريين أم غير الجزائريين؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): هل النصوص الشعرية لشعراء جزائريين أم غير الجزائريين

س7	التكرار	النسبة المئوية
جزائريين	3	%20
متنوعين	12	%80
المجموع	15	%100



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (هل النصوص الشعرية لشعراء جزائريين ام غير الجزائريين؟) نجد ان اغلبية الإجابة انهم شعراء متنوعين وهذا بنسبة 80% أي

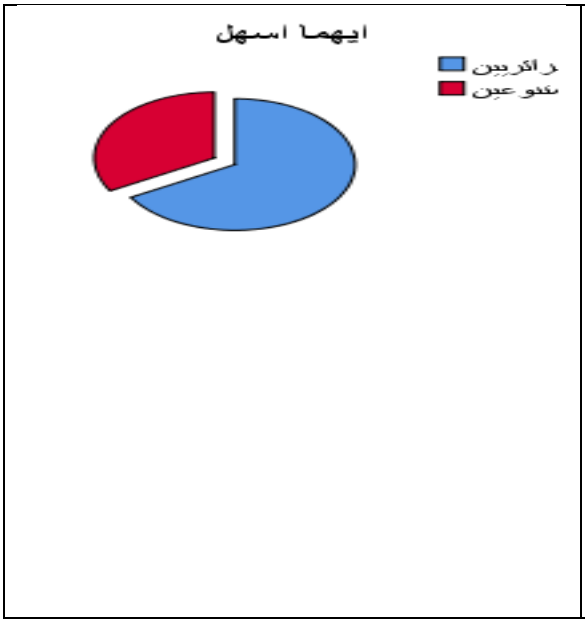
12 أستاذ ويكونوا الشعراء متنوعين راجع تفسيره للتطرق الى مختلف القضايا العالمية والعربية، في حين ان 3 من الأساتذة بنسبة 20% أجابواشعراء جزائريين.

السؤال (07) أيهما أسهل؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(12):أيهما أسهل

س7	التكرار	النسبة المئوية
جزائريين	10	%66.7
متنوعين	5	%33.3
المجموع	15	%100



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (ايهما أسهل؟) يتضح ان معظم الأساتذة بعدد 10 وبنسبة مئوية 66.7% اجابوا بان النصوص الشعرية الجزائرية هي الاسهل وهذا راجع لعامل اللغة الواضحة والمعروفة في وسط مجتمعنا، في حين ان الأساتذة الذين اجابوا بان

النصوص الشعرية المتنوعة أسهل قد بلغ عددهم 5 بنسبة مئوية 33.3%،ربما لأنها تعالج قضايا مختلفة ومتنوعة من حيث المنهج واللغة المستعملة.

السؤال (08): ما الصعوبات التي توجد في النص الشعري حسب رأيك؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(13): ما الصعوبات التي توجد في النص الشعري حسب رأيك

س8	التكرار	النسبة المئوية
القراءة الشعرية للأدبيات	5	33.3%
اللغة (الكلمات)	3	20%
فهم الافكار	6	40%
النمط	1	%6.7
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (ماهي الصعوبات التي توجد في النص الشعري حسب رأيك؟) نجد ان أكبر نسبة وهي 40% ما يعادل 6 أساتذة اجابوا

بان من اهم الصعوبات التي توجد في النص فهم الأفكار أي محتوى النص الشعري، وتليها بعد ذلك نسبة 33.3% ما يعادل 5 أساتذة اجابوا بان الصعوبات المتواجدة في النص تكمن في القراءة الشعرية للأدبيات، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين جاوبوا بان الصعوبات التي تتواجد في النصوص هي اللغة (الكلمات) قدرت بـ 20% أي 3 أساتذة، وفي الأخير نجد ان أستاذ واحد جاوب بان الصعوبات تتمثل في نمط النص بنسبة مئوية 6.7%.

السؤال (09) ما نوع النصوص الشعرية المختارة؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(14): ما نوع النصوص الشعرية المختارة

س9	التكرار	النسبة المئوية
الشعر العمودي	15	%100
الشعر الحر	0	%0
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

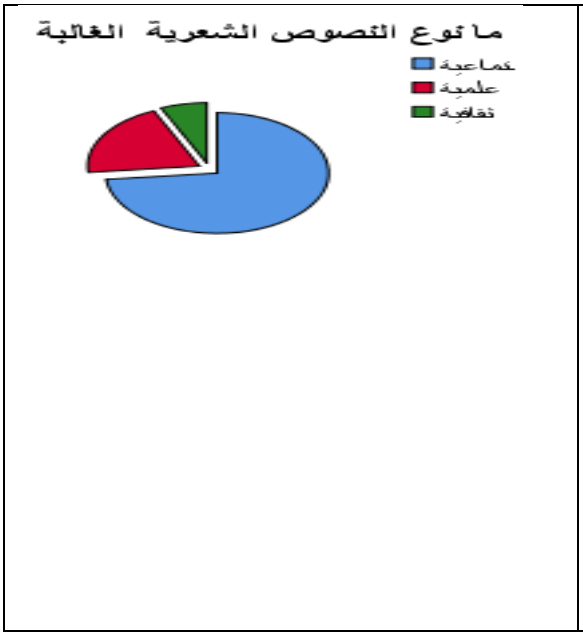
خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (ما نوع النصوص الشعرية المختارة؟) نلاحظ ان كامل الإجابات كانت في ان النصوص الشعرية المختارة هي الشعر العمودي

وذلك بنسبة 100% أي ان كل الأساتذة اختاروا الشعر العمودي، وهذا يفسره ان الشعر العمودي يكون ملتزم بالوحدة الموضوعية في القصيدة وكذا ترابط اجزائها وأيضا يكون أسلوب سردها بأسلوب جميل وجذاب في حين بلغت نسبة الإجابة المختارة الشعر الحر 00%.

السؤال (10): ما نوع النصوص الشعرية الغالبة؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(15): ما نوع النصوص الشعرية الغالبة



س10	التكرار	النسبة المئوية
اجتماعية	11	73.3%
علمية	3	20%
ثقافية	1	%6.7
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

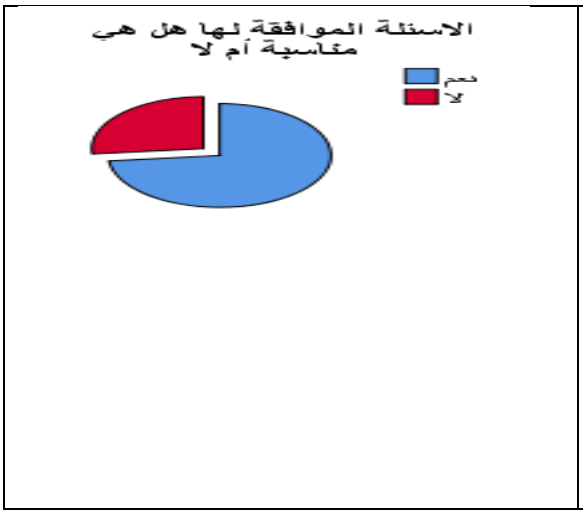
خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (ما نوع النصوص الشعرية الغالبة؟) اذ نلاحظ ان اغلب الإجابات بنسبة 73.3 أي 11 أستاذ، اجابوا بان نوع النصوص الشعرية الغالبة هي نصوص اجتماعية وهذا يعود الى مختلف القضايا التي تعالجها الدراسات وتتطرق

اليها تكون قضايا اجتماعية، وبعد ذلك نجد ان نسبة 20 أي 3 أساتذة اجابوا بان النصوص الشعرية الغالبة هي نصوص علمية، وفي الأخير نجد اقل نسبة وهي 6.7 أي أستاذ واحد إجابة بان اغلب النصوص الشعرية تكون نصوص ثقافية.

السؤال (11): الاسئلة الموافقة لها هل مناسبة؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(16): الاسئلة الموافقة لها هل مناسبة



س11	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%73.3
لا	4	%26.7
المجموع	15	%100

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق يتبين لنا أن إجابة الأساتذة حول هذا السؤال (الأسئلة الموافقة لها هل مناسبة؟) نلاحظ ان عدد الأساتذة الذين اجابوا بنعم قد بلغ 11 أستاذ بنسبة 73.3%، أي ان الأسئلة الموافقة للنصوص الشعرية مناسبة لها، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين اجابوا بـ لا 4 بنسبة 26.7%، أي ان الأسئلة الموافقة للنصوص الشعرية غير مناسبة لها.

3.4.نتائج استبيان الأساتذة:

1. إجابة الأساتذة تدل على أن التلاميذ يميلون إلى النصوص النثرية أكثر من النصوص الشعرية، لأنها مفهومة أكثر وواصفة بينما النصوص الشعرية فيها غموض ومعقدة.

2. يرى بعض الاساتذة أن التلاميذ لا يحبون المطالعة.

3. التلاميذ لا يقومون بحفظ النصوص لكنهم يستعملون التراكيب المستوحاة منها في مختلف تعابيرهم، وعليه فحفظ النصوص ليس مهما في استعمال التراكيب.

4. النصوص التعليمية الشعرية الغالبة تكون لشعراء متنوعين أكثر من شعراء جزائريين.

5. أغلب النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي تكون عمودية.

6. أغلب النصوص الشعرية الغالبة تكون اجتماعية.

6. الاستبيان الثاني والموجه للتلاميذ:

1.5.تحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

لقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، حيث تضمن الاستبيان سؤال واحد حول البيانات الشخصية لعينة البحث، وهي: الجنس، والجدول أدناه توضح نتائج التحليل الخاصة بأفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجدول رقم (17) يمثل الجنس: تكونت العينة من ذكور وإناث، حيث يوضح الجدول أدناه توزيع أفراد العينة الإحصائية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (17): التحليل حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	12	%40
أنثى	18	%60
المجموع	30	%100

المصدر: من إعدادالطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

يوضح الجدول والشكل أعلاه اختلاف النسبة المئوية بين الجنسين؛ حيث كانت أعلى نسبة من التلاميذ هم الإناث وبنسبة60% والذين عددهم 18 تلميذة؛ تليها نسبة الذكور ب40% وعددهم 12 تلميذ، وهذا راجع إلى عشوائية العينة.

2.5.تحليل أسئلة الاستبيان:

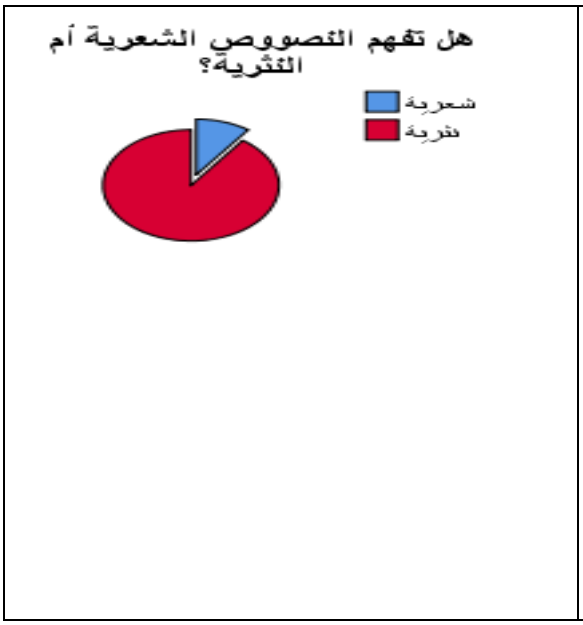
يحتوي هذا الجزء على 10 أسئلة وهي على النحو التالي:

السؤال (01): هل تفهم النصوص الشعرية أكثر أم النثرية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(18):هل تفهم النصوص الشعرية أكثر أم النثرية

س1	التكرار	النسبة المئوية
شعرية	3	10%
نثرية	27	90%
المجموع	30	100%



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق للإجابة عن السؤال (هل تفهم النصوص الشعرية ام النثرية؟)، نلاحظ ان اغلبية التلاميذ اجابوا بان النصوص النثرية هي المفهومة، حيث بلغت النسبة المئوية 90% ما يقابل 27 تلميذا، في حين ان نسبة 10% أي 3 تلاميذ، اجابوا بان النصوص المفهومة هي النصوص الشعرية.

السؤال (02): هل ترى الطريقة التي يشرح بها الاستاذ الدرس مناسبة أم لا؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(19): هل ترى الطريقة التي يشرح بها الاستاذ الدرس مناسبة أم لا

س2	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	93.3%
لا	2	6.7%
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

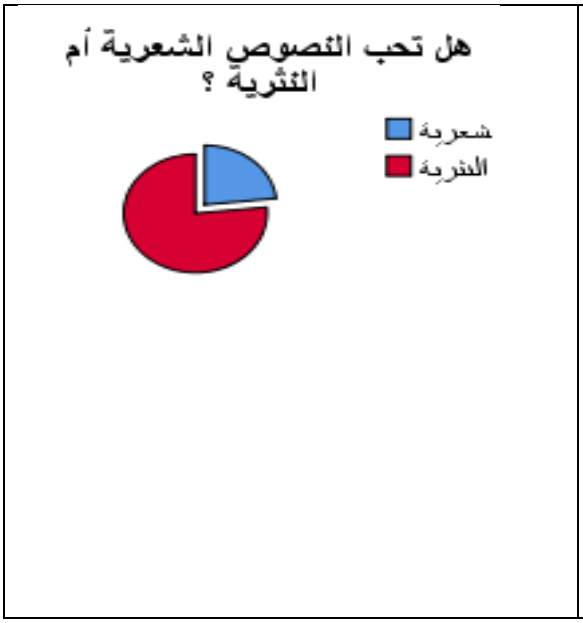
خلال الجدول السابق يتبين الإجابة على السؤال (هل ترى الطريقة التي يشرح بها الأستاذ الدرس مناسبة ام لا؟)، حيث ان اغلبية التلاميذ اجابوا بنعم بنسبة 93.3 أي 28 تلميذ، ان الطريقة التي يشرح بها الأستاذ الدرس مناسبة وتساعد التلميذ على الفهم، في حين ان نسبة قليلة جدا اجابوا بـ لا بنسبة 6.7 حيث بلغت تلميذين، بان الطريقة التي يشرح بها الأستاذ الدرس غير مناسبة.

السؤال (03): هل تحب النصوص الشعرية أم النثرية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(20):هل تحب النصوص الشعرية أم النثرية؟

س3	التكرار	النسبة المئوية
الشعرية	7	%23.3
النثرية	23	76.7%
المجموع	30	100%



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

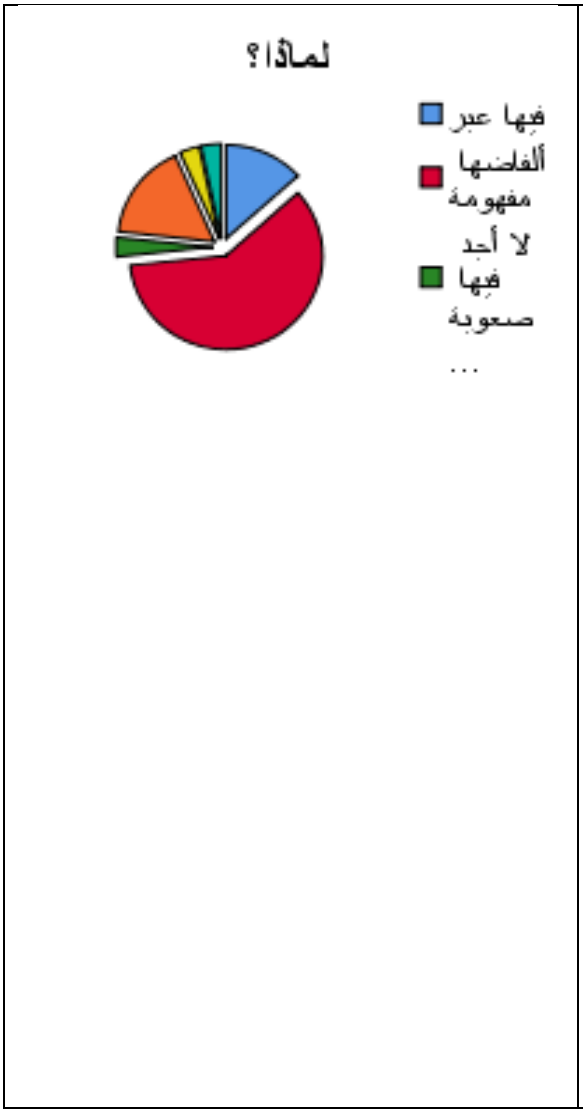
خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (لهل تحب النصوص الشعرية أم النثرية؟)، حيث ان اغلب الإجابات كانت بان التلاميذ يحبون النصوص النثرية، بنسبة 76.7% أي 23 تلميذ، في حين ان نسبة 23.3% ما يقدر بـ 7 تلاميذ، اجابوا بأنهم يحبون النصوص الشعرية.

السؤال (03): لماذا؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(21):لماذا

س1.3.	التكرار	النسبة المئوية
فيها عبر	4	13.3%
ألفاظها مفهومة	18	60%
لا أجد فيها صعوبة	1	3.3%
أحبها	5	16.7%
غير معقدة	1	3.3%
مفهومة أكثر	1	3.3%
المجموع	30	100%



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (لماذا؟)، حيث ان اغلب إجابات التلاميذ كانت بنسبة 60 ما يقارب عدد التلاميذ 18 تلميذا، كانت اجابتهم بان الفاظها مفهومة، ثم تليها بعد ذلك إجابات التلاميذ بنسبة 16.7 أي 5 تلاميذ، تضمنت اجابتهم بأنهم يحبون هذه النصوص، فيما كانت نسبة التلاميذ الذين اجابوا بان النصوص تتضمن عبر قدرت بـ 13.3 أي 4 تلاميذ، اما

هناك تلميذ واحدا بنسبة 3.3 اجاب بان النصوص لا يجد فيها صعوبة، وأيضا تلميذ واحدا بنسبة 3.3 أجاب ان النصوص غير معقدة، وتلميذا واحدا بنسبة 3.3 أجاب ان النصوص مفهومة اكثر.

السؤال (04): هل الطريقة التي تدرس بها النص الشعري ملائمة أم لا؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(22):هل الطريقة التي تدرس بها النص الشعري ملائمة أم لا

س4	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	43.3%
لا	2	6.7%
أحيانا	15	50%
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (هل الطريقة التي تدرس بها النص الشعري ملائمة ام لا؟)، نلاحظ ان اغلب الإجابات كانت بنسبة 50% أي ما يعادل 15 تلميذ، معنى ان الطريقة التي تدرس بها النص الشعري ملائمة أحيانا فقط، وتليها نسبة 43.3% أي 13 تلميذ، ان الطريقة

التي تدرس بها النص الشعري ملائمة، وفي الأخير الذين اجابوا على ان طريقة التي تدرس بها النص الشعري غير ملائمة بنسبة 6.7% أي تلميذين فقط.

السؤال (05): هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درتها في الكتاب المدرسي؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(23):هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درستها في الكتاب المدرسي

س5	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	53.3
لا	14	46.7
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (هل استمتعت بقراءة النصوص الشعرية التي سبق أن درستها في الكتاب المدرسي؟)، كانت اغلب الإجابات بان التلاميذ يستمتعون بقراءة النصوص

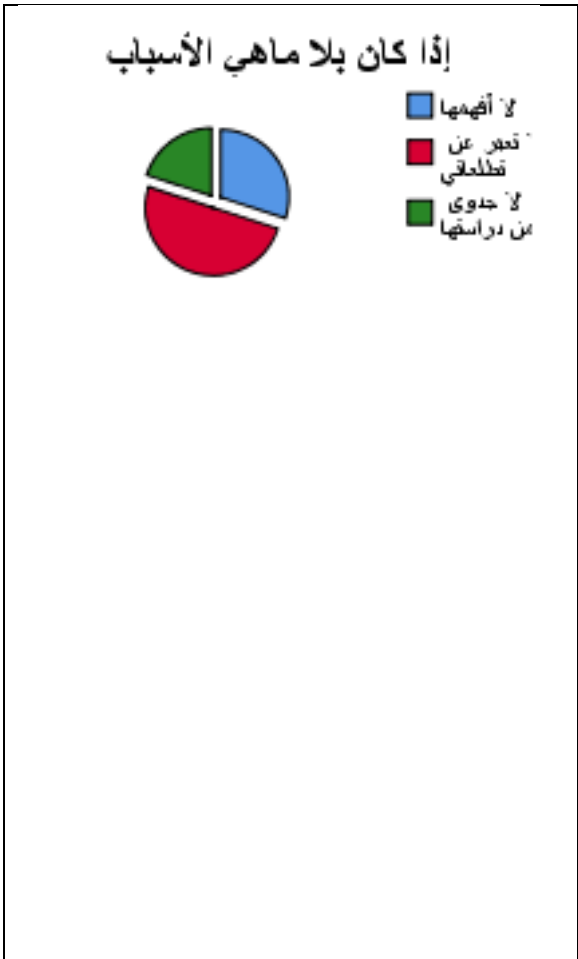
الشعرية التي سبق ودرسوها في الكتاب المدرسي وكانت نسبتهم 53.3% أي ما يعادل 16 تلميذا، في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين لم يستمتعوا بقراءة النصوص الشعرية التي سبق ودرسوها في الكتاب المدرسي قدرت بـ 46.7% أي ما يقدر 14 تلميذ.

السؤال (06): إذا كان الجواب بلا ماهي أسباب ذلك؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(24):إذا كان الجواب بلا ماهي أسباب ذلك

س6	التكرار	النسبة المئوية
لا أفهمها	9	30%
لا تعبر عن تطلعاتي	15	50%
لا جدوى من دراستها	6	20%
المجموع	30	100%



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (إذا كان الجواب بلا ما هي أسباب ذلك؟)، اغلب الإجابات كانت بنسبة 50% أي 15 تلميذ، ان النصوص لا تعبر عن تطلعاتهم، فيما ان نسبة 30% أي 9 تلاميذ، انهم لا يفهمون هذه النصوص، بينما ان نسبة 20% ما يقدر بـ 6 تلاميذ يجدون ان هذه النصوص لا جدوى من دراستها.

السؤال (07): أيهما أسهل النصوص الشعرية أم النثرية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(25):أيهما أسهل النصوص الشعرية أم النثرية

س7	التكرار	النسبة المئوية
الشعرية	3	10%
النثرية	27	90%
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

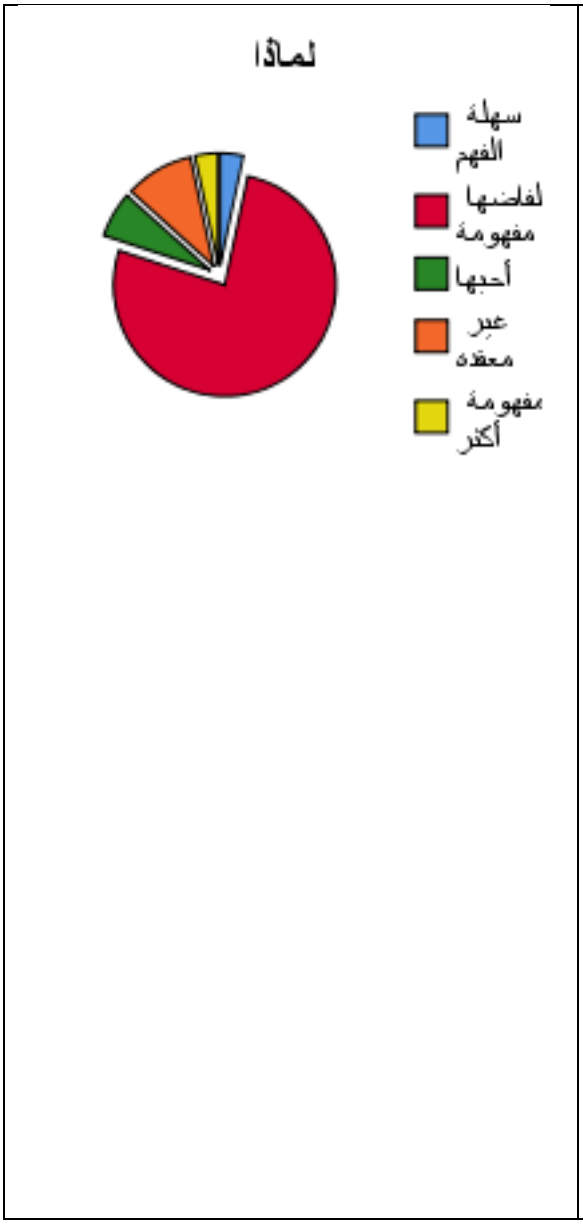
خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (ايهما أسهل النصوص الشعرية ام النثرية؟)، نلاحظ ان اغلب التلاميذ اجابوا بان أسهل النصوص هي النصوص النثرية بنسبة 90% أي 27 تلميذ، بينما نسبة 10% أي 3 تلاميذ اجابوا بان أسهل النصوص هي النصوص الشعرية.

السؤال (07): لماذا؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(26):لماذا

س.7	التكرار	النسبة المئوية
فيها عبر	1	3.3%
ألفاظها مفهومة	23	76.7%
لا أجد فيها صعوبة	2	6.7%
أحبها	3	10%
غير معقدة	1	3.3%
مفهومة أكثر	0	0%
المجموع	30	100%



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

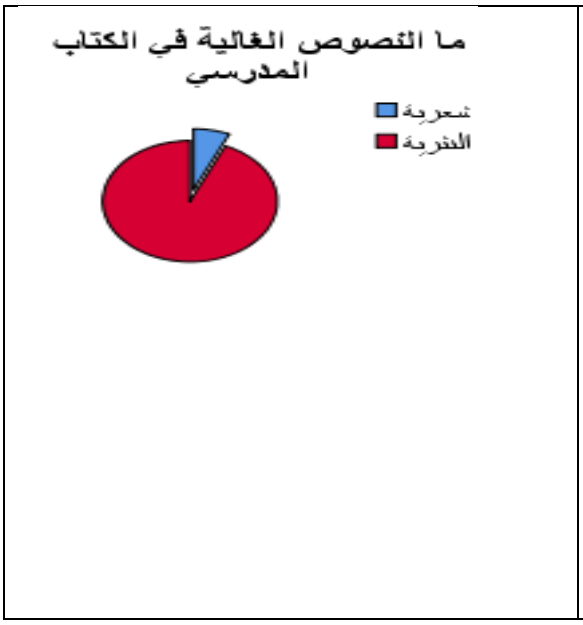
خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال(لماذا؟)، نلاحظ ان اغلب الإجابات كانت بنسبة 76.7 أي عدد 23 تلميذ، ان النصوص سهلة لان الفاظها مفهومة، وبعدها نسبة 10% أي 3 تلاميذ، اجابوا ان النصوص سهلة لأنهم يحبونها، ونسبة 6.7% أي تلميذين اجابوا بأنهم لا يجدون

فيها صعوبة، بينما نسبة 3.3% أي تلميذ يجيب على ان النصوص فيها عبر، وأيضا توجد نسبة 3.3% أي تلميذ واحد، يجيب ان النصوص غير معقدة، وباقي النسبة 00% والتي لم يجب بها أي تلميذ ان النصوص مفهومة أكثر.

السؤال (08): ما النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي الشعرية أم النثرية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(27):ما النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي الشعرية أم النثرية



س8	التكرار	النسبة المئوية
الشعرية	2	6.7%
النثرية	28	93.3%
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (ما النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي الشعرية ام النثرية؟) نلاحظ ان اغلب إجابات التلاميذ والتي كانت بنسبة 93.3% أي ما يعادل 28 تلميذ،

معناه ان النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي هي نصوص نثرية، في حين النسبة المتبقية وهي 6.7% أي تلميذين جاوبوا على ان النصوص الشعرية هي الغالبة في الكتاب المدرسي.

السؤال (09): ماهي المكونات التي تراها صعبة تمنعك من فهم النص الشعري؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(28):ماهي المكونات التي تراها صعبة تمنعك من فهم النص الشعري

س9	التكرار	النسبة المئوية
الألفاظ	14	%46.7
التراكيب	7	23.3%
الصورة الشعرية	9	30%
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (ما هي المكونات التي تراها صعبة تمنعك من فهم النص الشعري؟)، يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه ان اغلب الإجابات والتي كانت بنسبة

46.7% أي 14 تلميذ اجابوا بان الالفاظ هي المكون الرئيسي التي يروها صعبة وتمنعهم من فهم النص الشعري، اما نسبة 30% أي 9 تلاميذ يروا ان الصورة الشعرية هي المكون الرئيسي التي تمنعهم من فهم النص الشعري، وتمثل النسبة المتبقية 23.3% أي 7 تلاميذ الذين اجابوا على السؤال بان التراكيب هي المكون التي تمنعهم من فهم النص الشعري.

السؤال (10): ما ذا تفضل كموضوع امتحان الشعرية أم النثرية؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(29):ما ذا تفضل كموضوع امتحان الشعرية أم النثرية

س10	التكرار	النسبة المئوية
الشعرية	5	16.7%
النثرية	25	83.3%
المجموع	30	100%

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (ماذا تفضل كموضوع امتحان النصوص الشعرية ام النثرية؟) نلاحظ من خلال النتائج التي يعرضها الجدول ان اغلب إجابات التلاميذ قدرت بنسبة

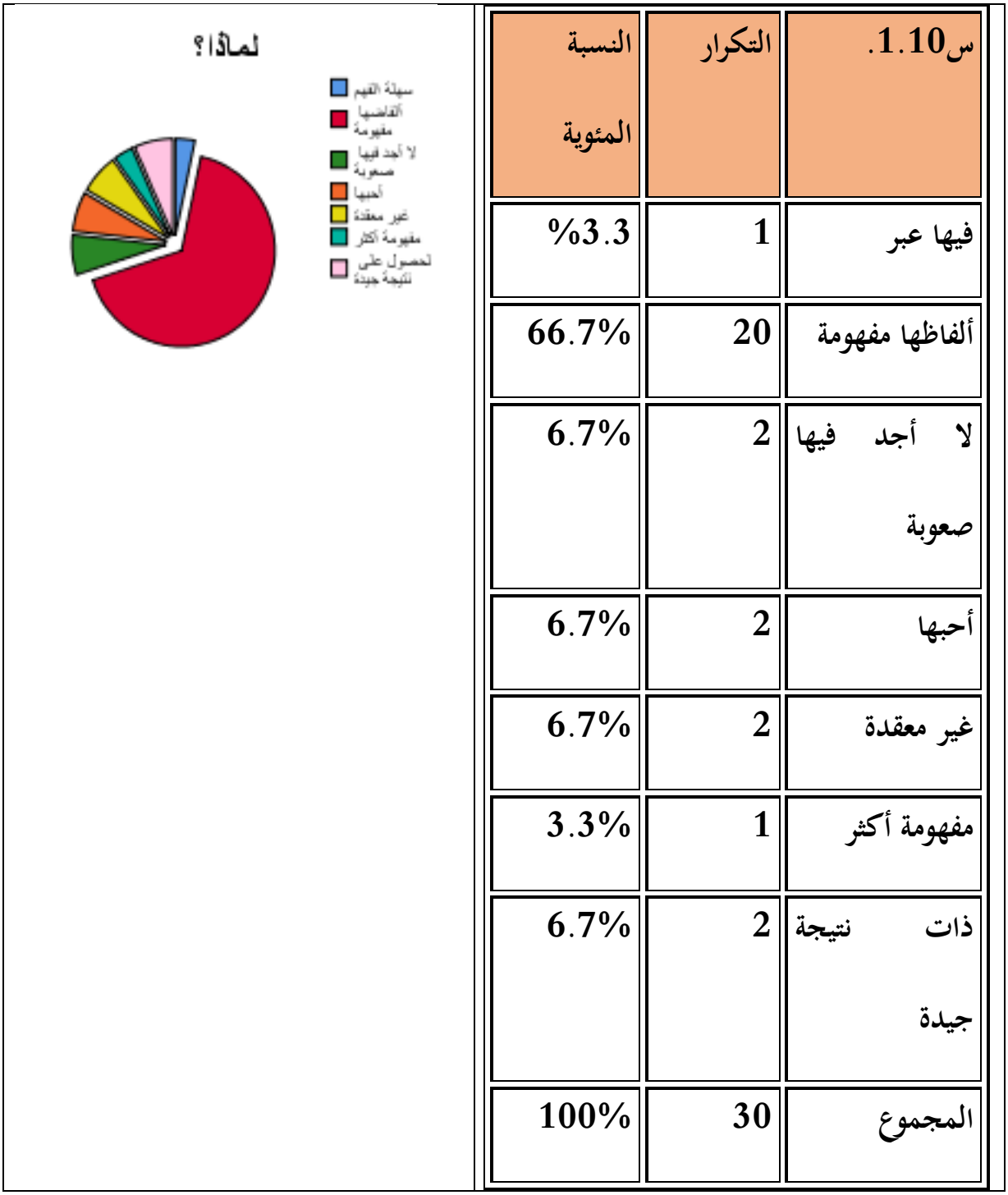
83.3% أي 25 تلميذ اجابوا على السؤال بأنهم يفضلون النصوص النثرية كموضوع للامتحان وذلك لسهولتها وبساطتها من حيث الالفاظ والأفكار، في حين ان نسبة قليلة قدرت بـ 16.7% أي 5 تلاميذ اجابوا بأنهم يفضلون النصوص الشعرية كموضوع للامتحان.

السؤال (10): لماذا؟

نتائج هذا السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(30):لماذا؟

س1.10.	التكرار	النسبة المئوية
فيها عبر	1	%3.3
ألفاظها مفهومة	20	66.7%
لا أجد فيها صعوبة	2	6.7%
أحبها	2	6.7%
غير معقدة	2	6.7%
مفهومة أكثر	1	3.3%
ذات نتيجة جيدة	2	6.7%
المجموع	30	100%



المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

خلال الجدول السابق الإجابة على السؤال (لماذا؟)، نلاحظ ان اغلب إجابات التلاميذ كانت انهم يفضلون هذه النصوص لان الفاظها مفهومة حيث قدرت نسبتهم بـ 66.7% أي 20 تلميذ، في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين اجابوا انهم لا يجيدون فيها صعوبة بـ 6.7% أي تلميذين، واجابوا اخرين على انهم يحبون هذه النصوص بنسبة 6.7% أي تلميذين، في حين ان تلاميذ اجابوا بانها نصوص غير معقدة بنسبة 6.7 أي تلميذين، وأيضا اجابوا انها نصوص ذات نتيجة جيدة بنسبة قدرت 6.7% أي تلميذين، وفي الأخير نجد انهم اجابوا بانها نصوص فيها عبر ومفهومة اكثر بنسبتي 3.3% و 3.3% على التوالي.

3.5.نتائج استبيان التلاميذ:

1. يفهمون النصوص النثرية أكثر من النصوص الشعرية.

2.يرى التلاميذ ان الطريقة التي تدرس بها النصوص طريقة مناسبة.

3. يفضلون النصوص النثرية في مواضيع امتحاناتهم لأنّهم يتحصلون فيها على علامات جيدة.

4.النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي هي النصوص النثرية.

5. لا يميلون للنصوص الشعرية بسبب مكوناتها الصعبة مثل الألفاظ، والتركيب والصور الشعرية.

6. أغلب التلاميذ يفضلون النصوص النثرية كموضوع امتحان أن أسئلته مفهومه وغير غامضة على عكس النصوص الشعرية.

وفي الأخير تم التوصل إلى مجموعة من الملاحظات والاقتراحات يمكن اجمالها فيك

1. يجب تكوين أستاذ متحكم خبير بخصائص كل أنواع النصوص وقادر على تصريف عملياتها التعليمية.

2. النظر في حسن اختيار النصوص الشعرية باعتبارها المحتوى المعرفي الذي ينطلق منه المعلم والمتعلم في عملية التلقي.

3. ضرورة الاهتمام بعملية القراءة منذ سنوات التعليم الأولى حتى يتمكن المتعلم من تأسيس منهجية.

4. إن ما يعرقل تلقي النصوص الشعرية في المنظومة التربوية الجزائرية هو برمجة الدراسة التعليمية في إطار تقييد المتعلم بمحاكاة النّص بمختلف مستوياته.

5. ضرورة اهتمام المدارس والمعلمين بالأنشطة اللغوية خاصة الشعرية.

6. ضرورة تشجيع المدارس أو الأساتذة لطلابهم على كتابة الشعر.

7. ضرورة اهتمام المعلمين بتصحيح الاخطاء اللغوية التي يقع فيها التلميذ.

8. تنويع المعلم في طرق التدريس وعرض النّص الشعري حتى لا يقع المتعلم في ملل.

9. ضرورة مراعاة مستوى الفهم والتذوق للتلميذ، وذلك من خلال عرض النصوص الشعرية وصياغة أسئلتها.

خاتمة

خاتمة:

قد أفضت بنا جولة البحث في مطالب الموضوع إلى جملة من النتائج والتي كانت كإجابة على الإشكالية المطروحة في مقدمة هذا البحث، وإلى هنا نكون قد بلغنا ما أردنا جمعه وتوضيحه من خلال عرض فصول هذا الموضوع المتمثلة في شرح تعليمية النصوص الشعرية ودورها في تنمية الذائقة الشعرية بالاعتماد على دراسة ميدانية في المرحلة المتوسطة كأنموذجا لنلخص إلى تدوين النتائج سواءاً ما تعلق بالشق النظري أو الشق التطبيقي:

- تعد النصوص الشعرية التعليمية من أهم الآليات والوسائل المعتمدة لتنمية قدرات وكفاءات المتعلمين وتمكينهم من المادة العلمية.

- للنصوص الشعرية أهمية قصوى في العملية التعليمية وعليه انتقاء النصوص الشعرية التي تتناسب مع المتعلم ومكتسباته القبلية.

- يعد حقل التعليمية حقلا شاملا تهدف إلى التحكم في سيرورات التعليم والتعلم.

- ضرورة تدريس الأدب والنصوص الأدبية في الطور المتوسط لها أهمية في ربط حاضر المتعلمين بماضيهم.

أعطت المناهج التعليمية الحديثة النص الأدبي أهمية كبيرة بحيث جعلت منه مركزا ومحورا أساسيا في تدريس اللغة العربية

أما الشق التطبيقي فلخصت نتائجه إلى:

– أن تلقي النصوص الشعرية لا يمكن استبعاد تطبيقها في إطار التدّريس، فالمتعلم هنا في وضعية إنتاج أكثر منه وضعية إنتاج أكثر منه في وضعية تلقي كما أنه لا يمكنه إدارة إنتاج النص حسب مفهوم نظرية التلقي في المعاصرة إلاّ إذا تفاعل معه.

– استجابة المتعلم ذاته لمتطلبات النصّ في مختلف مستوياته وبنياته الفنيّة وتختلف درجة هذه الاستجابة باختلاف موضوع النّص الشعري ولغته وأفكاره.

– لا يمكن أن نغفل عن الدور الهام الذّي يلعبه المعلم في تسيير عملية إنتاج المعنى وتوجيه المتعلمين ودفعهم إلى تأويل معاني النّص باعتباره أهم قطب في العملية الديداكتيكية.

إنّ هذه الدراسة تطرح قضية مهمة وهي دور التعليمية في النّص الشعري وطريقة تلقينه المتعلم من خلال استهداف كل خبراته، وبناءا على النتائج المذكورة سابقا ارتأينا إلى أن نورد بعض الاقتراحات التي تساعد على تجنب مساوئ تدريس نشاط النّص الشّعري في الطور المتوسط نذكر منها:

– اقتراح طريقة تدريس ملائمة والمناهج الحديثة.

– تنظيم دورات تكوينية خاصّة بتدريس نشاط النّص الشعري.

اختيار نصوص تتناسب مع مستوى وقدرات المتعلمين وفق منهج دراسي تعليمي.

- الزيادة في الحجم الساعي المخصص لنشاط النصوص الأدبية.

- تخصيص الفترة الصباحيّة لتدريس النصوص الأدّبية.

- لا بد من التّركيز مشرفي التربية من معلمين ومبرمجي محتوى الكتب المدرسية على التطور في محتوياتها، والحرص على تناسبها مع تفكير المتعلم.

- قضية تطوير المناهج من القضايا المستجدة التي تواجهها المدرسة والتي يجب أن تلعب فيها دورا أساسيا، لأنها المؤسسة الوحيدة التي يقع على عاتقها تنفيذ ذلك المنهاج، ودراستنا كانت مثالا واضحا على ذلك.

وفي الأخير وبعد إتمام بحثنا هذا نرجوا أن يكون عملنا كإضافة بسيطة إلى مجال اختصاصنا، فإن وفقنا فمن الله عز وجل وإن أخطأنا فمن أنفسنا والحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش للإمام نافع.

أولا: المصادر والمراجع:

1.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية 2009 الجزائر ط2

2.د. ابراهيم عوض، التذوق الأدبي، مكتبة الثقافة، دوحة، قطر، 2005.

3.جابر عصفور، مفهوم الشعر دراسة في التراث النقدي ط5، 1995.

4.جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان ط1، 2001.

5.د. حبيب بوزوادة. أ.د. يوسف ولد النبية التعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية قضايا والأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1 2020.

6.حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار مصرية، لبنان، ط1، أكتوبر 2003.

7.رياض الجوادي، مدخل إلى علم التدريس المقارن، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة ط1، 1441/ 2020.

8.الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998ن ج1، مادة نثر.

9.سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار الوائل ط1، 2005.

10. سحر سلمان الخليل، مدخل إلى تذوق النص الأدبي، دار البداية، عمان، ط1، 2009.

11. طه حسين، من حديث الشعر والنثر، دار المعارف بمصر.

12. د. عبد الغاني محمد اسماعيل العمراني، أصول التربية، دار الكتاب الجامعي صنعاء، ط2، 2014.

13. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفن المدرسي اللغة العربية، دار المعارف ط2.

14. عثمان موافي، في نظرية الأدب من قضايا الشعر والنثر في النقد العربي القديم والحديث، دار الفكر، ط1، 2009.

15. عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، دار العلم، ط4، أفريل1981.

16. الفيزوز آبادي، قاموس المحيط، ج، دار الجيل بيروت لبنان مادة (ع. ل. م)

17. كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، جزء 1، ط5.

18. محسن علي عطية، الكافي الأساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

19. محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الكنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

20. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، دار العربية.

21. د. ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه، دار الفكر، ط1، 2009.

22. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2، 3، 4.

23. محمد أحمد بن طباطبا، عيار الشعر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2005.

24. نواف نصار، معجم المصطلحات الأدبية (عربي- فرنسي)، دار المعتز، أردن، عمان، ط1، 2011.

25. ابن منظور لسان العرب، دار صابر بيروت، لبنان ط6 ، ج 12، 1997 مادة (ع. ل. م)

26. محمد خليل كسواني، زهدي محمد العبيد والآخرون في التذوق الأدبي النص الأدبي، دار الصفاء، عمان، ط1، 2010.

ثانيا: المجلات:

27.أعدور نبيلة، النص الشعري الموجه للتلميذ وتفعيل آلية التواصل، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، العدد2، جوان 2018.

28.د. بشري حميدي البستاني، د. وس عبد الغاني المختار، في مفهوم النص ومعايير نصية القرآن الكريم دراسة نظرية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11 العدد1.

29.بشير ابرير، النص الأدبي وتعدد القراءات، مجلة النور، العدد 11، يوليو 1998

30.بلخير شين، النص ا لأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربية بتدريس الكفاءات للناطقين بغيرها، مجلة الأثر العدد 30، جوان 2018.

31.جميلة بورحلة، أثر الذوق في النقد التكاملي أثرهم أم بناء، مجلة الناص، العدد 22، ديسمبر 2017.

32.الحسناوي المصطفى، ديداكتيك من التصور إلى الأجرأة العملية ديداكتيك الاجتماعيات أنموذجا مجلة علوم التربية ع 6 أكتوبر 2014.

33.رابح أمحمد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب العدد1، 2021.

34.سمر عبد الحليم، فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة قيوم العدد الخامس، جزء 2، 2016.

35.سورية قادري، اسماعيل سبوكر، العملية التعليمية وآليات التقويم في الفكر التربوي عند ابن خلدون مجلة الآفاق علمية، مجلد 11 العدد 11، 2019.

36.بعلي شريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد 1 يونيو ص6.

37.صالح قيس، اللسانيات العرفانية وتعليمية اللغة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 04 عدد 02، 2020.

38. طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 34، جوان 2018.

39. عبد الباسط هويدي، فتيحة زيدي، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع العدد1، جمادى الثانية، مارس 2017.

40. د. عبد القادر بارن طالب حياء الدين بن فردية، تعليمية النصوص الأدبية والروافد اللغوية في مرحلة الثانوية في ظل نظريتين السلوكية والبنيوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 35، سبتمبر 2018.

41. د. عبد الرحمان كامل، د. محمد عريس قربي، أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي على تنمية بعض المهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول ثانوي العم، مجلة الغيوم للعلوم التربوية ونفسية، العدد 11، جزء الأول.

42. فواز معمري، النص التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر العدد الثالث عشر، 2017.

43. د. فضل الله، وظيفة الشعر عند النقاد العرب القدامى، مجلة القسم العربي، العدد 18، 2011.

44. محمد دريج، الديداكتيك واللسانيات التطبيقية، مجلة كواسات تربوية العدد 8،أفريل 2022.

45. محمد دريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم مستقل، مجلة علوم التربية عدد è'، مارس 2011.

46. ملفوف صلاح الدين، مجلة الأثر عدد خاص 22- 23 فيفري 2012.

47. محمد دؤد محمد، تعليم اللغة العربية ثانية في ضوء علم لغة النص، أهداف والطريقة، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد 5، 2014.

48. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتهما بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد 08- 2010.

ثالثا: المقالات:

49.عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي مجلد 39، العدد 2، 2012.

50.هداية هداية ابراهيم، د. ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع مكتبة التربية العربي 1435- 2014.

رابغا: المذكرات:

51.د. حفار عز الدين، تدريس النصوص الشعرية وفق منهاج جديد، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم سنة 2014/ 2015.

خامسا: كتاب مدرسي:

52. الامام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمان، فضل العلم اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الجيل الثاني، منشورات الشهاب الجزائر، سنة 2019م.

الفهرس

إهداء مرزوقي مريم

إهداء كداد تركية

شكر وتقدير

مقدمة..... أ

الفصل الأول: ضبط مفاهيم التعليمية

توطئة.....02

1. ضبط المفاهيم التعليمية.....03

المبحث الأول: مفهوم التعليمية.....03

2.1. تعاريف من الباحثين التربويين لمفهوم الديداكتيك.....06

3.1. مفاهيم لها علاقة بالتعليمية.....09

2. مستويات التعليمية.....11

3. عناصر التعليمية.....12

المبحث الثاني: العلاقات الديداكتيكية التفاعلية.....15

5. الأهداف التعليمية.....19

1.5. مصادر الأهداف التعليمية.....21

2.5. مستويات الأهداف التعليمية.....22

3.5. صياغة الأهداف التعليمية.....23

4.5. شروط صياغة الأهداف التعليمية.....24

6. مجالات الأهداف التعليمية.....25

المبحث الثالث: أهمية الأهداف التعليمية.....28

الفصل الثاني: مفهوم النص الشعري

توطئة.....31

المبحث الأول: مفهوم النص.....32

1. تعريف النص الأدبي.....40

1.1. معايير اختيار النص الأدبي.....42

1.2. أنواع النصوص الأدبية.....44

1.2.2. النص النثري.....44

المبحث الثاني: النص الشعري.....47

3. تذوق النص الشعري.....50

1.3. مفهوم التذوق الأدبي.....50

2.3. تنمية التذوق الأدبي.....54

3.3. معايير اختيار النصوص الشعرية.....55

المبحث الثالث: أهمية النص الشعري.....56

الفصل الثالث: دراسة وصفية تحليلية احصائية لاستبيان موجه لأساتذة وتلاميذ المتوسطة وتقديم درس شعري

1. نموذج عن تحضير درس شعري للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.....60

1.1. نموذج لتحضير الدرس الشعري فضل العلم ص 102.....60

2.1. أثري رصيدي اللغوي.....61

3.1. أفهم النص وأناقش أفكاره.....62

4.1. الفكرة العامة.....63

5.1. الأفكار الأساسية.....63

6.1. المغزى العام.....63

7.1. أتذوق النص.....63

8.1. التعريف بالشاعر.....64

2. الهدف من اختيار هذا النوع من الشعر.....65

1.2. نوع هذا الشعر.....65

2.2. خصائص هذا الشعر.....65

3.2. الهدف من دراسة النص الشعري.....65

توطئة.....67

3. الاستبيان.....67

1.3. الاستبيان الأول.....67

2.3. الاستبيان الثاني.....68

4. الاستبيان الأول والموجه للأساتذة.....68

الاستبيان الخاص بالأساتذة.....69

الاستبيان الخاص بالتلاميذ.....71

1.4. تحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة.....71

2.4. تحليل أسئلة الاستبيان.....82

3.4. نتائج استبيان الأساتذة.....84

5. الاستبيان الثاني والموجه للتلاميذ.....86

1.5. تحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة.....95

2.5. تحليل أسئلة الاستبيان..... 96

3.5. نتائج استبيان التلاميذ.....112

خاتمة.....**115**

قائمة المصادر والمراجع.....**119**

ملخص

ملخص:

إن من أهم المواضيع التي نالت اهتمام الكثير من الدارسين بصفة عامّة والدراسات اللغوية بصفة خاصة موضوع تعليمية النصوص الشعرية، بحيث أنّ التعليم النص الشعري له دور كبير في تكوين المتعلم ومساعدته في تخطي مشكلة تدني مستواه في اللغة العربية ومدى ارتباطه بالذوق الشعري لما يملكه الطالب من ثقافة. فارتأينا أن نقوم بهذه الدراسة لمعرفة مدى أهمية تعليمية النّص الشّعري في المرحلة المتوسطة واقترحنا السنة الثالثة متوسط كأنموذجا للدراسة.

الكلمات المفتاحية:

- تعليمية اللغة العربية. - النص الشّعري. - الذائقة الشّعرية.

Abstract

One of the most important topics that attracted the attention of many scholars in general and linguistic studies in particular is the subject of teaching poetic texts, as teaching poetic text has a major role in forming the learner and helping him to overcome the problem of his low level in the Arabic language and how it relates to the poetic taste of the student's culture. So we decided to do this study to find out the importance of teaching the poetic text in the intermediate stage, and we suggested the third year average as a model for the study.

key words:

- Teaching Arabic. - Poetic text. - Poetic taste.