وزارة التـعليـم العـالـي والـبحـث العلـمـي
جـامـعـة يـحـي فـارس بـالـمـديـة
كـلـيـة الآداب واللّغات
قسـم اللّغة والأدب العربي

السِّياق ودوره في تعليمية البلاغة العربية
السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب
"أنموذجاً"

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد الطالبتين:
- مروة بن رقية
- سارة زناينـي

إشراف الأستاذ:
* ميلود عبابسي

السنة الدّراسية : 1441هـ/ 1442هـ

2019 م/ 2020م

وزارة التـعليـم العـالـي والـبحـث العلـمـي
جـامـعـة يـحـي فـارس بـالـمـديـة
كـلـيـة الآداب واللّغات
قسـم اللّغة والأدب العربي

السِّياق ودوره في تعليمية البلاغة العربية
السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب
"أنموذجاً"

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد الطالبتين:
- مروة بن رقية
- سارة زناينـي

إشراف الأستاذ:
* ميلود عبابسي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة والجامعة	الصفة
د/ بن أحمد نورين فؤاد	أستاذ محاضر ـ المدية	رئيساً
ميلود عبابسي	أستاذ مساعد (أ) ـ المدية	مشرفاً ومقرراً
عبد السلام بن علية	أستاذ محاضر ـ المدية	عضواً مناقشاً

السنة الدراسية : 1441هـ/ 1442هـ

2019 م/ 2020م



شكر وتقدير

«رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنَ اَشْكُرَ نِعْمَتَكَ اَلتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنَ اَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِيْنَ»

سورة النّمل: الآية 19.

نتقدّم بوافر الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف "ميلود عبابسي" على تفضله بالإشراف على هذه الدّراسة، وعلى الجهد الكبير الذّي بذله معنا، وعلى توجيهاته الرّشيدة ونصائحه القيّمة التّى أنارت لنا الطريق لإتمام هذه الدّراسة، فله منّا كل الشكر والاحترام وجزاه الله عنّا خير جزاء.

كما نشكر السّادة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذه المذكرة

كما نتقدّم بالشكر إلى كل المعلمين والأساتذة الذّين رافقونا طيلة المشوار الدّراسي من الطور الابتدائي إلى المرحلة الجامعية.

وإلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

الإهـــداء

إلى مثال الصّمود والتّحدي، إلى من كان سندي وقدوتي العالية وبفضله

وصلت إلى هذه المرتبة، أبي الغالي أطال الله في عمره

إلى مدرستي الأولى في الحياة، إلى أعز وأغلى إنسانة على قلبي، إلى التّى

أعانتني بدعواتها، أمي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من أكنّ لهم صدق المحبة والحنان، إلى من أستمدّ منهم قوّتي في الحياة

أخوي وأختي.

إلى كل العائلة والأقارب، خاصة إلى ابنة عمتي الغالية.

إلى من قاسمتني عناء المذكرة صديقتي سارة

إلى أعز صديقاتي ورفيقات دربي: زينب ورميساء

إلى كل من ساندني وشجّعني بالقول أو الفعل طوال فترة الدّراسة، إليكم أهدي

ثمرة جهدي وثمرة نجاحي.

مروة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

إلى من علّمني أنّ تحقيق النّجاح لا يتمّ إلاّ بالصبر والعزيمة والإصرار

أبي الغالي

إلى التّي لا تنساني بدعواتها المبلّلة بالحب، وهي التّي تنير لي درب النجاح

أمي الغالية

إلى نور حياتي ورفيق دربي وسندي في الحياة زوجي الكريم

إلى بسمة حياتي وفلذة كبدي ابني الغالي

إلى من هم أقرب إليّ من روحي، ومنهم أستمدّ كلّ قوتي وعزيمتي

أخوي وأخواتي

إلى عائلتي الثانية التّي ساندتني في مسيرتي الدّراسية أهل زوجي

إلى صديقتي المخلصة والوفية التّي وقفت معي وساندتني في كل الظروف

الغالية مروة

سارة

مقدّمة

مقدّمــة:

البلاغة علم من علوم العربية، تحتل مكانة مرموقة بما تتضمنه من قيم جمالية وأساليب راقية، فقد اختصّت في البداية بدراسة خصائص القرآن الكريم، الذّي يعتبر المثل الأعلى والأرفع في البيان. أمّا من حيث واقع التّعليم فقد سعت المؤسسات التربوية إلى تطوير طرائق تدريس أنشطة اللّغة العربية؛ بما في ذلك نشاط البلاغة العربية، الذّي يعتبر نشاطاً مهماً في تذوق اللّغة وإدراك مواطن الجمال فيها؛ كما أنّه يعين على الفهم والتفكير والتأمل في جمالية اللّغة، وذلك من أجل النهوض بمستوى التعليم ومواكبة التطور العلمي الحاصل، وتكوين الطلبة تكويناً جيّداً يحقق الكفاءة.

ونظراً لأهمية الدّرس البلاغي في تعليم الناشئة في المراحل الدّراسية المختلفة تمّ وضع كتب مدرسية وبرامج تعليمية تحتوي مجموعة من النّصوص الأدبية التّى تساعد على تقديم أنشطة اللّغة العربية من: نحو وصرف وبلاغة وعروض...، ولكل نشاط خصوصيته التعليمية في مستوى السِّياق النّصي بالإضافة إلى السِّياقات الخارجية المساعدة على ذلك.

ونظراً لأهمية السِّياق في العملية التّعليمية التّعلمية رأينا أن نتناول الموضوع الآتي: **"السِّياق ودوره في تعليمية البلاغة العربية السنة الأولى من التعليم الثّانوى جذع مشترك آداب ـ أنموذجاً ـ"**.

ومن الأسباب التّي حدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع:

أ) أسباب موضوعية:

ـ وقع اختيارنا على هذا الموضوع قصد معرفة أهمية البلاغة العربية، ومكانتها في فهم أسرار اللّغة العربية.

ـ معرفة مكانة السِّياق بنوعيه (النّصي وغير النّصي) في العملية التّعليمية التعلّمية.

ـ أهمية السِّياق في الدّرس البلاغي.

ب) أسباب ذاتية:

ـ الاهتمام بالبلاغة العربية وشغف الإطّلاع على الدّراسات المتعلقة بها.

ونسعى من خلال هذه الدّراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

ـ التعرف على أهمية ومكانة السِّياق في تعليمية البلاغة العربية، من أجل الفهم العميق للمعاني.

ـ وصف واقع تعليمية البلاغة العربية في كتاب السنة الأولى الثّانوية جذع مشترك آداب.

ـ الاقتراب من الأساتذة ومعرفة تصوراتهم بشأن صعوبات تعليمية البلاغة.

ـ الإسهام في تقديم الحلول التّعليمية المناسبة لتجاوز صعوبات تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثّانوية.

والإشكالية الأساس التّى سيعالجها هذا الموضوع هي: كيف يسهم السِّياق النّصي وغير النّصي في تعليمية البلاغة العربية من خلال كتاب السنة الأولى الثّانوية جذع مشترك آداب؟

ولتفكيك هذه الإشكالية نستعين بالأسئلة الجزئية الآتية:

ـ ما هي التعليمية؟ ما هي مكوناتها؟ وما هي أهميتها؟

ـ ماذا نقصد بالسِّياق؟ ما هي عناصره؟ وما هي أنواعه؟

وقد انطلقنا في بحثنا هذا من الفرضيتين الآتيتين:

ـ البلاغة العربية من الأنشطة المهمة في رفع مستوى التّلاميذ، والتّي تحضى بالأهمية من قبل الخبراء والمعلمين والمناهج الدّراسية....

ـ للسِّياق بنوعيه دور مهم في تعليمية البلاغة العربية من منطلق كونها علماً استعمالياً.

ومحاولة منّا الإجابة عن جملة الإشكالات المطروحة سالفاً وسعياً إلى التحقق من الفرضيتين نقترح الخطّة الآتية: يتكون بحثنا من مقدّمة وفصلين وخاتمة.

أمّا الفصل الأول فكان نظرياً وهو موسوم بـ: "السِّياق والتّعليمية"، ويتضمّن مبحثين المبحث الأول يتعلق بـ "ماهية التّعليمية"، وكان لابدّ من التطرق إليها أولاً كونها تخدم الجانب التطبيقي، وتطرقنا فيها إلى مفهوم التّعليمية، مكونات العملية التّعليمية، أهمية التّعليمية. أمّا المبحث الثاني فكان حول "السِّياق"، وعرضنا فيه إلى مفهوم السِّياق عناصر السِّياق، أنواع السِّياق.

أمّا الفصل الثّاني فهو تطبيقي، وقد خصصناه للدِّراسة الميدانية، ويضمّ ثلاثة مباحث، فقد احتوى المبحث الأول منهجية الدّراسة الميدانية وما تحتويه من أدوات البحث ومجتمع وعيّنة الدّراسة وأداة المعالجة لإجرائها، أمّا المبحث الثّاني فيتعلق بمحتوى نشاط البلاغة في مقرر السنة الأولى الثّانوية جذع مشترك آداب، وتطرقنا فيه إلى إحصاء

ووصف كيفية عرض دروس البلاغة في الكتاب، أمّا المبحث الثّالث فقد خصّص لتحليل الاستبانات الموجّهة للأساتذة، مع إبراز أهم النتائج المتوصل إليها من التحليل.

خاتمة: عرضنا فيها أهم النتائج التّي توصلنا إليها مع طرح بعض التوصيات.

أمّا المنهج المعتمد في الدّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالمنهج الإحصائي، الذّي يتلاءم مع موضوع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يظهر في وصف مختلف المفاهيم والآراء المتعلقة بالتّعليمية والسِّياق، والتعليق عليها، بالإضافة إلى وصف كيفية عرض الدّروس البلاغية في الكتاب، وكذلك المنهج الإحصائي الذّي لايمكن الاستغناء عنه في تحليل الاستبانات، وإجراء عمليات إحصائية لحساب النسب المئوية والتّمثيل لها بدوائر نسبية.

أمّا عن الدّراسات السّابقة التي اعتمدناها منطلقاً في معالجة هذه الإشكالية فمنها:

ـ بوفاس عبد الحميد، طريقة السِّياق المتصل في تدريس البلاغة ـ السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجاً، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، مجلد:8، عدد:3 2019م، وهي تعالج إشكالية مفادها: إلى أي مدى يمكن اعتبار السِّياق المتّصل ناجعاً في تدريس البلاغة؟ وهذا مادفع بنا إلى دراسة السِّياق غير النّصي أيضاً في تعليم البلاغة.

ـ مرزوقي جهيدة وبلحنيش ليلى، توظيف السِّياق اللّغوي في كتاب اللّغة العربية في ضوء المقاربة النّصية ـ السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً، رسالة ماستر، إشراف حورية مدان، جامعة يحي فارس ـالمديةـ، الجزائر، 2016ـ2017م.

ومن الصعوبات التّي واجهتنا في هذا البحث نقص المراجع في مجال تعليمية اللّغة العربية، وكذا عدم تجاوب بعض الأساتذة مع الاستبانات بإعطاء أهمية لائقة، بالإضافة إلى وباء كورونا، إذ أردنا جمع بقية الاستبانات الموزعة من أجل الحصول على أكبر قدر من المعلومات.

أمّا عن المصادر والمراجع التّي اعتمدنا عليها في مرحلة الدِّراسة فنذكر منها:

- عبد النعيم خليل، نظرية السِّياق بين القدماء والمحدثين: دراسة لغوية نحوية دلالية.
- إبرير بشير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق.
- آيت أوشان علي، اللِّسانيات والدِّيداكتيك.
- عبد الواحد حسن الشيخ، التّنافر الصوتي والظواهر السِّياقية.

وفي الأخير نحمد الله عزّ وجل ونشكره، ونقدّم جزيل الشكر للأستاذ المشرف "ميلود عبابسي" الذّي كان له الفضل الكبير في إنجاز هذا العمل، وعلى توجيهنا وإرشادنا وصبره معنا فله منّا كل الإحترام والتقدير، كما نشكر كل من قدّم لنا يد المساعدة في إنجاز هذه الدّراسة.

المدية في:2020/09/06

مـروة و ســارة

الفصـل الأول:

السِّياق والتّعليمية

- تمهيد
- المبحث الأول: ماهيـة التّعليميـة.
  - أولاً: مفهـوم التّعليميـة.
  - ثانياً: مكونات العمليـة التّعليميـة.
  - ثالثاً: أهميـة التّعليميـة.
- المبحث الثّاني: السِّيـاق
  - أولاً: مفهـوم السِّيـاق.
  - ثانياً: عنـاصـر السِّيـاق.
  - ثالثاً: أنـواع السِّيـاق.

تمهيد:

تعـدّ تعليميـة اللّغـة العربيـة مـن بـين العلـوم التـي لقيـت اهتمامـاً كبيـراً مـن قبـل البيداغوجين داخل المؤسسات التّربويـة، فهـي تهتم بتعليم اللّغة العربية وتعلمها نظراً لما تحتويـه مـن جـودة الأسـلوب وقـوة التـأثير وجمـال التعبيـر، وهـذا مـا دفـع بالدّارسـين إلـى الاهتمام بالسِّياق في تعليم اللّغة وتعلمها، والذّي يعتبر محوراً أساسياً في تعليم الأنشطة اللّغوية، ولاسيما في نشاط البلاغة، حيث يعدّ السِّياق بنوعيه من العناصر اللّغوية وغير اللّغويـة الأساسـية والضـرورية فـي تعلـيم نشـاط البلاغـة، ولا يمكننـا فـي ـإطـار تعليميـة البلاغةـ أن نحقق الغاية دون الاعتماد على السِّياق.

وهذا مـا دفـع بنـا إلـى أن نتنـاول فـي هذا الفصـل السِّياق والتّعليميـة، وسنتطرق فيهـا إلـى مفهـوم التّعليميـة، مكونـات العمليـة التّعليميـة، وأهميـة التّعليميـة. بالإضـافة إلـى السِّـياق وسنتناول فيه مفهوم السِّياق، عناصره، وأنواعه.

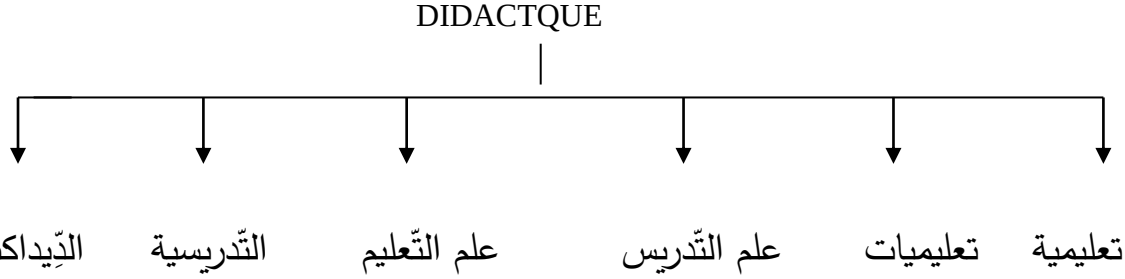
المبحث الأول: ماهية التّعليمية:

أولاً: مفهوم التّعليمية (DIDACTIQUE):

1ـ مفهوم التّعليمية لغة:

«تنحدر كلمة ديداكتيك (التّعليمية) من حيث الاشتقاق اللّغوي من أصل يوناني Didacticos أو Didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير "la Petit Robert" درُّس وعلَّم».[1]

ومن المصطلحات التي تقابل "Didactque" في اللّغة العربية نجد:



عنوان المخطط: مخطط يمثل تعدد مصطلحات التعليمية.[2]

«حيث تتفاوت هذه المصطلحات في درجة الاستعمال، فهناك من الباحثين من يستعمل "علم التّدريس" و"علم التّعليم"، وهناك من يستعمل مصطلح "الدّيداكتيك"

[1]ـ أحمد قايد نور الدّين وسبيعي حكيمة، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلة الواحات للبحوث والدِّراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد:08، 2010م، ص36.

[2]ـ إبرير بشير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1 الأردن، 1427هـ-2007م، ص08.

لتجنب أي لبس في المعنى، وهناك من يستعمل "تعليميات" قياسًاعلى لسانيات...، غير أنّ المصطلح الذّي شاع استعماله هو مصطلح "تعليمية" إذ نجد أنّ الفئة الغالبة من الباحثين تجنح إلى استعماله».[1]

2ـ مفهوم التّعليمية اصطلاحاً:

لاحظ الباحثون المشتغلون بالتّعليمية صعوبة إيراد تعريف جامع مانع لها إذ «يعترف الكثير من الباحثين بصعوبة تعريف الدّيداكتيك خارج تقاطعه مع مجالات أساسية هي: الابستمولوجيا (Epistemologie) *، والبيداغوجيا (Pedagogie) **، والسيكولوجيا (Psychologie)*** ».[2] وقد عرّفت التّعليمية بتعاريف عدّه أهمها:

«مادة تربوية موضوعها التركيب بين العناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التّلاميذ قصد تيسير تعلّمه (...)، وعلم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقييم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التى تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية».[3]

---

[1]ـ ينظر: نفس المرجع السّابق، ص09.

* الإبستمولوجيا: "فرع من فروع الفلسفة يعالج طبيعة وصدق المعرفة". بن تريدي بدر الدّين، قاموس التّربية الحديث، المجلس الأعلى للّغة العربية، 2010م، ص46.

** البيداغوجيا: "مجموع الممارسات الواعية التّى تهدف إلى ضمان وظيفة تربوية". المرجع نفسه ص80.

*** السيكولوجيا: "دراسة علمية للسلوك والمسارات الذهنية". المرجع نفسه، ص228.

[2]ـ آيت أوشان علي، اللّسانيات والدِّيداكتيك، دار الثّقافة، ط1، الدّار البيضاء، 2005م، ص19.

[3]ـ غريب عبد الكريم، المنهل التّربوي، ج1، عالم التّربية، ط1، الدّار البيضاء، 2006م، ص265.

ويضيف غريب عبد الكريم بعض التحديدات لمصطلح التّعليمية بقوله: «الدِّيداكتيك صفة مرتبطة بما يلي:

ـ كل ما هـو مدّرسي منظم لغرض التّعليم.

ـ كل ما يتعلق بتخطيط التّعليم مثل: أي سيرورة ديداكتيكية.

ـ كل ما يساعد على التعليم (وسائل ديداكتيكية).

ـ كل ما يسهل التّعليم والتّعلم (برهنة ديداكتيكية)(...)»[1].

ويعرّفها ج. ك غانيون بأنّها:[2]

«ـ ... تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادّة، وكذا في طبيعة وغايات تعلّمها.

ـ صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقاً من المعطيات التّي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...إلخ.

ـ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادّة».

وعرِّفت أيضاً بأنّها: «دراسة مسارات التعلُّم والتّعليم المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة: مادة دراسية أو مهنة مثلاً».[3]

[1]ـ نفس المرجع السّابق، ص265.

[2]ـ آيت أوشان علي، مرجع سابق، ص20.

[3]ـ بن تريدي بدر الدّين، مرجع سابق، ص120.

وهنـاك مـن يـرى أنّ التّعليميـة: «علـم مستقل بنفسـه ولـه علاقـة وطيـدة بعلـوم أخـرى وهو يـدرس التّعليـم مـن حيث محتويـاته ونظـريـاته وطرائقـه دراسـة علميـة، وهـو فـي ميـدان تعليم اللّغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟».[1]

مـن خـلال التعريفـات السّـابقة نستنتج أنّ التّعليميـة هـي أسلوب منظم يخضـع لقواعد وقوانين يتّبعها المعلم لتسهيل وتيسير عملية التّعلم من أجل بلوغ الأهداف المنشودة، كما أنّ لهـا علاقـة وطيـدة بالعلـوم الأخـرى كعلـم الـنفس والبيـداغوجيا وعلـم الإجتمـاع...، فهـي تتعلق بالعملية التّعليمية أي بكل ماهو تعليمي تعلمي.

وللدّيداكتيك شقّان أساسيان يتكاملان فيما بينهما وهما: الدّيداكتيك العام والديداكتيك الخاص:[2]

أ- الدّيداكتيك العام: يهتم بكل مـاهو مشترك وعام فـي تـدريس جميـع المواد، أي القواعد والأسس العامـة التّـي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المـادّة أو تلك بعين الاعتبار.

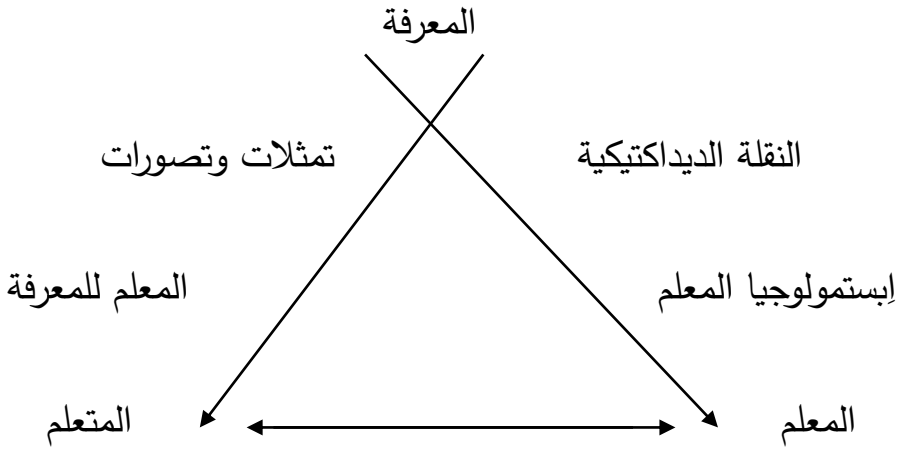
ب- الدّيـداكتيك الخّـاص أو ديـداكتيك المـواد: يهـتم بمـا يخـص تـدريس مـادّة مـن مـواد التكوين أو الدّراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

[1]- إبرير بشير، مرجع سابق، ص09.

[2]- أحمد قايد نور الدّين وسبيعي حكيمة، مرجع سابق، ص37.

ثانياً: مكونات العملية التّعليمية:

تقوم العمليـة التّعليميـة التّعلميـة علـى ثلاثـة أقطـاب أساسـية والمتمثلـة فـي: المعلـم المتعلم، المـادّة الدّراسية (المحتوى)، وتتداخل هذه المكونـات فيمـا بينهـا مشكلة علاقـات تفاعلية والمتمثلة في المثلث الديداكتيكي.



العلاقة البيداغوجية

عنوان المخطط: "المثلث الديداكتيكي".[1]

1ـ **المعلـــم:** «هو القائم بدور التّربية والتّعليم، أو المرشد للتّلميذ إلـى التعليم الذّاتي الذّي تشترطه التّربية الحديثة في العملية التّعليمة».[2] كما يعتبر أيضاً: «عنصراً أصيلاً هامـاً فـي الجهـاز التّعليمـي؛ إذ يتمثـل فيـه النضـج العلمـي والخبـرات الفنِّيـة، والقـدرة

[1]ـ لمباشري محمد، الخطاب الدّيداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، دار الثّقافة، ط1 الدّار البيضاء، 2002، ص23.

[2]ـ السّـمان محمـد علـي، التّوجيـه فـي تـدريس اللّغـة العربيـة، دار المعـارف، د.ط، القـاهرة 1983م، ص13.

على التوجيه المهني، وعلى أعمال التخطيط والمتابعة، في الإطار الفنِّي لمادّة تخصصه وفي الميدان الإداري بمدرسته، وهو بهذا كلِّه يعدّ من أهم المقومات لتحسين العملية التّعليمية».[1]

2ـ **المتعلم:** «هو الركن الأساسي في العملية التّعليمية التّعلمية، بل هو سبب وجودها لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلِّم ووسطه ومشروعه الشّخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من العلوم التّي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم».[2] فهو يعتبر المحور الأساسي في العملية التّربوية كونه «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدمه وارتقاؤه الطّبيعي الذّي يقتضيه استعداده للتعلّم».[3]

3ـ **المعرفة (المحتوى):** «يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التّربوية والحقائق والمعلومات التّى يرجى تزويد الطّلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التّي يراد تنميتها عندهم، وأخيراً المهارات الحركية التّي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النّمو الشامل

---

[1]ـ عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنِّي لمدرسّي اللّغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة، 1991 ص437.

[2]ـ مناع نور الدِّين وخمقاني مباركة، أهمية علم النفس التّربوي في حقل التّعليمية، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشّرقي الجزائري، جامعة قاصدي مرباح ـورقلةـ، العدد: 08 يناير 2017، ص281.

[3]ـ حساني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية: حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية ط2، الجزائر، 2009، ص142.

المتكامل له في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج».[1] كما يمثل المحتوي من وجهة نظر الدّارسين «العنصر الثّاني من عناصر المنهج الذّي يشير إلى مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإنّ المحتوى يشمل على الخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، التّى يتوقع من الطلبة اكتسابها».[2]

العلاقـات التفاعليـة: ويقصد بها العلاقات القائمة بين الأطراف الثلاثة بحيث إنّ المعرفة هي الوسيط بين المعلم والمتعلم، إذ نجد أنّ هناك علاقة بين المعرفة والمعلِّم وتكمن في كيفية تبسيط المعلم لهذه المعرفة ونقلها إلى المتعلم، أمّا العلاقة بين المعرفة والمتعلم فنجد أنّ المتعلم هنا يعتمد على نفسه لبناء معارفه وتكوين ذاته ومن ثمّ فهي فعل ذاتي، أمّا العلاقة بين المعلم والمتعلم فهي علاقة قائمة على الحوار بحيث إنّ المعلم هو المرشد والموجِّه لأفكار المتعلم وقدراته.

[1]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة 1425هـ- 2004م، ص31.

[2]- الدّريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، د.ط، الرباط، 2011م، ص62-63.

ثالثاً: أهمية التّعليمية:

إنّ للتّعليمية أهمية بالغة، ويمكننا إبراز ذلك في النقاط الآتيه:[1]

ـ توفر إطاراً تصورياً نظرياً له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.

ـ يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات النظر بالنسبة للأساتذة حول طبيعة عملية التّدريس واستراتيجياته.

ـ تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التّدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.

ـ ندرك من خلالها أهمية أساليب التّدريس سواء التقليدية منها أم غير التقليدية وأنّ الاختيار المناسب منها يتفق وعوامل متعدّدة محكومة باعتبارات وأسس نظرية مرتبطة بعملية التّدريس.

ـ تهيء لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقارباً حول عملية التّدريس واستراتيجياته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلّم الضرورية وتقويم العملية التّعليمية بهدف تطوير الخطّة التّدريسية.

---

[1]ـ بريم طارق، تعليمية اللّغة العربية من خلال النّصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثّانية ثانوي ـ دراسة تطبيقية في بعض الثّانويات أنموذجاً ـ، رسالة ماجستير، إشراف بلقاسم دفّه، قسم الآداب واللّغة العربية، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ، الجزائر، 2015ـ2016م، ص33ـ34. نقلا عن: إبراهيم عبد المنعم، تقويم التّعلم اللّغوي والأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان ـ الأردن، 1999م، ص51ـ53.

ـ توضح مدى التّرابط بين عملية التّدريس كعملية وبين مدخلاتها ومخرجاتها التّعليمية ويظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التّعليمية {الأهداف، المحتوى، الطرائق، أنشطة التعلم، مصادر التعلّم، وسائل التعلّم، أساليب واستراتيجيات التقويم}، وهي مجموع العوامل المنشطة في صيغ سيكولوجية وتربوية، بحيث يتمّ تحقيق مجموعة من الأهداف المحدّدة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم.

ـ توفر تصوراً لعناصر الموقف التّعليمي وكيفية تنظيمها واستخدامها في تعليم التّلاميذ وإكسابهم الخبارات التّعليمية المرسومة.

ـ توضح أنماط المحتوى التّعليمي، وكيفية تحليله إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها في كل متكامل وبشكل يحقق الهدف التّعليمي الذّي وضعت من أجله، وكذلك النماذج المختلفة المتبعة في تنظيم المحتوى التّعليمي والتّي بناءً عليها يمكن للأستاذ أن يتدرج بشرح المادّة الدِّراسية ويتسلل فيها بشكل يتفق وخصائص المتعلم العقلية والاجتماعية والنفسية وغيرها.

ـ تأدية مهنة التّدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدّرس واستثمار الخبرات السّابقة للمتعلم وشرح المادّة التّعليمية وطرح الأسئلة التّعليمية وتهيئة الفرص التّربوية للممارسة، وتزود بالتّغذية الراجعة، والقيام بعمليتي التعزيز والتقويم وغيرهما.

ـ تساعد المعلم على اختيار الطرائق التّعليمية التّي تناسب تلاميذه وظروفهم التّعليمية ومتى يلجأ إليها.

ـ تقدم تصوراً للأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وتحليل المحتوى التّعليمي للمادّة الدِّراسية، وتنظيم أجزاءه وفق الأهداف، ومن ثمّ اختيار الطرائق التّعليمية المناسبة وطرح الأسئلة التّعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة والقيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ للتّعليمية أهمية كبيرة في العملية التّربوية؛ إذ إنّها تساعد المعلم في تسير درسه من خلال اختيار أساليب التّدريس واستراتيجياته المناسبة لمستويات المتعلمين العقلية والنفسية...، وذلك من أجل إيصال أكبر قدر ممكن من المعارف والخبرات إلى المتعلم، كما أنّها ترقى بالمتعلم إلى سلم العلم والوصول به إلى الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها.

المبحث الثّاني: السِّيـاق:

أولاً: مفهوم السِّياق:

1ـ مفهــوم السِّــياق لغــة: يعـود السِّـياق فـي اللّغـة إلــى مـادّة "س.و.ق" يقـول ابـن منظـور: «السّـوق معـروف، سـاقَ الإبِـلَ وغيرهـا يَسُـوقُهَا سـوقاً وسـياقاً، وهـو سـائِقٌ وسـوَّاقٌ، شـدّد للمبالغـة؛ وقولـه تعـالى: «وَجـآءَتْ كُـلُّ نَفْـسٍ مَعَهَـا سَـآئِقٌ وَشَـهِيْدٌ»؛ قيـل فـي التفسير: سـائقٌ يَسُوقها إلـى معشرها، وشَـهِيد يشـهد عليهـا بعملهـا، وقيـل: الشـهيد هو عملها نفسه، وأَسَاقَها واسْتاقَها فانساقَت (...). وفـي الحديث: لا تقوم السّاعة حتـى يخرج رجـل مـن قحطـان يَسُـوق النّـاس بعصـاه؛ هـو كنايـة عـن اسـتقامة النّـاس وانقيـادهم إليـه واتّفاقهم عليه (...)، وفـي الحديث: وسَوَّاقٌ يَسُوقُ بهنّ أي حادٍ يَحْدُو الإبل فهو يسوقهنّ بحُدائِـه، وسـواق الإبـل يَقْـدُمُها (...)، وقـد انْسَـاقَت وتَسَـاوقَت الإبـلُ تَسـاوقاً إذا تتابعـت وكذلك تقَاوَدَت فهـي مُتقَاوِدَة ومُتسَاوِقَة، وقد ورد السِّياق فـي مواطن كثيرة من بينهـا مـا جاءت فـي حديث أم معبد: فجاء زوجها يسوق أعْنُزاً مـا تَسَاوَقُ أي مـا تتابع، والمُسَاوقَة المُتابعـة كـأنَّ بعضـها يسـوق بعضـاً(...)، وسـاق إليهـا الصَّـداقَ والمَهـرَ سِـيَاقاً وأَسَـاقَه وإن كـان درَاهِم أو دنـانير، لأنّ أصـل الصّـداق عند العرب الإبل، وهـي التـى تُساق(...) والسِّياق: المهر».[1]

ويقول الزمخشري في مادّة "س.و.ق": «ساق الغنـم فانساقت، وقَدِم عليك بنـو فـلان

[1]ـ ابـن منظـور أبـو الفضـل جمـال الـدِّين محمـد بـن مكـرم، لسـان العـرب، ج10، دار صـادر، د.ط بيروت، د.ت، مادّة (س.و.ق).

فأقدْتَهم خيلاً وأسَقْتَهم إبلاً (...)، وتسوق القوم: اتخذوا سوقاً. وسُوقٌ أسْوُقٌ وسِيقانٌ خِدالٌ وامرأة سوقاء وفيها سَوَق (...). ومن المجاز: ساق الله إليه خيراً، وساقَ إليها المَهْرَ وساقت الرّيحُ السحاب (...)، وتساوقت الإبل: تتابعت، وهو يَسوق الحديث أحسن سِياق وإليك يساق الحديث، وهذا اكلام مساقه إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه: على سَرْده».[1]

ويذكر ابن فارس: «السِّين والواو والقاف أصل واحد وهو حَدْوُ الشّيء. يقال ساقه يُسوقه سَوقاً، والسَّيِّقَة: ما استيق من الدّواب، ويقال سُقت إلى امرأتي صَدَاقها، وأَسَقْتُه والسُّوق مشتقّةٌ من هذا، لما يُساق إليها من كلِّ شيء، والجمع أسواق. والسّاق للإنسان وغيره، والجمع سوق(...). ويقال امرأة سَوقاء، ورجل أَسوق، إذا كان عظيم السّاق».[2]

نستخلص ممّا سبق أنّ معنى كلمة سياق وردت في عدّة معاجم بمعنى التّتابع والمشي والنّظم والانقياد

«وعلى ذلك فاستخدامنا لكلمة "سياق" في التعبير سياق العبارة أو سياق الموضوع أو سياق الجملة، استخدام مجازي يعود إلى المعنى الأصلي من التّتابع والسير والنّظم فكما تساق النّوق والغنم في قطيع واحد، كذا تساق الكلمات في جمل أو عبارات وهذا هو

[1]- الزمخشري أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السّود، ج1، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت- لبنان، 1419هـ- 1998م، مادّة (س.و.ق).

[2]- ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون ج3، دار الفكر، د.ط، د.ت، مادّة (س.و.ق).

وجه الشبه بين السِّياق بمعناه الحسي والسِّياق بمعناه اللّغوي الضيق».[1]

وهذا يعني أنّ السِّياق بمعناه اللّغوي المتداول هو تعبير مجازي مأخوذ من الواقع وهو التتابع والسير والنّظم، فعند قولنا سياق الجملة مثلاً فإنّنا نعني تتابع الجمل ونظمها.

2ـ مفهوم السِّياق اصطلاحاً: «ينحدر لفظ "Context" الذّي يترجم ـعادةـ بالسِّياق من السّابقة اللاّتينية "Con" بمعنى "مع" و"Text" اللاّتينية أيضاً والتّي كانت تعني في الأصل "النّسيج" ثم استعملت في معنى الكلمات المصاحبة والمقطوعات الموسيقية ثم صارت تستعمل في معنى "النّص" أي تلك المجموعة من الجمل المتراصّة مكتوبة كانت أو مقروءة، ثمّ أصبح المصطلح بعد التركيب بالمعاني الآتية:

أـ ما يحيط بالوحدة اللّغوية المستعملة في النّص.

بـ قيود التوارد (المعجمي) التّي تدعى عند استعمال أكثر من وحدة لغوية.

جـ نص لغوي يتّسم بسعة نسبيّة ويؤدّي معنى متكاملاً سواء أكان ذلك النّص مكتوب أم متكلّمًا به.

دـ الأحوال والمواقف الخارجية ذات العلاقة بالكلام».[2]

---

[1]ـ عبد النعيم خليل، نظرية السِّياق بين القدماء والمحدثين: دراسة لغوية نحوية دلالية، دار الوفاء ط1، الإسكندرية، 2007م، ص27.

[2]ـ البركاوي عبد الفتّاح عبد العليم، دلالة السِّياق بين التراث وعلم اللّغة الحديث، دار الكتب، د.ط 1991م، ص45.

وقد عـرّف الدّارسـون السِّيـاق تعـاريـف عدّة أهمها:

ماجـاء بـه "سـتيفن أولمـان" إذ عرّفـه بأنّـه: «النّظم اللّفظـي للكلمـة وموقعهـا فـي ذلـك الـنّظم، بأوسـع معـاني هـذه العبـارة، إنّ السِّـياق علـى هـذا التفسـير ينبغـي أن يشـمل لا الكلمـات والجمـل الحقيقيـة السّـابقة واللاّحقـة فحسـب بـل والقطعـة كلّهـا والكتـاب كلـه، كمـا ينبغـي أن يشـمل بوجـه مـن الوجـوه كـل مـا يتصـل بالكلمـة مـن ظـروف وملابسـات والعناصر غير اللّغوية المتعلِّقة بالمقام».[1]

من خلال هذا التعريف يتّضح لنا أنّه من الضروري حسب أولمان أن يشمل السِّياق جـل الكلمـات والجمـل والمعـاني، وأن تكـون منتظمـة ومتّسـقة فـي الموقـع الـذّي تكـون فيـه وهو في هذا يرتبط بالمعنى التقليدي وهو "النّظم" .

بالإضافة إلى تعريف أولمان نجد هناك الكثير ممّن اهتم بالسِّياق من بينهم: هاليداي ويعرِّفه بأنّـه: «هو النّص الآخر أو النّص المصـاحب للنّص الظـاهر، والنّص الآخـر لا يشـترط أن يكـون قوليـاً، إذ هـو يمثّـل البيئـة الخارجيـة للبيئـة اللّغويـة بأسـرها، وهـو بمثابـة الجسر الذّي يربط التمثيل اللّغوي ببيئته الخارجية».[2]

[1]ـ سـتيفن أولمـان، دور الكلمـة فـي اللّغـة، تـر: كمـال محمـد بشـر، مكتبـة الشـباب، د.ط، 1975م ص57.

[2]ـ يوسـف نـور عـوض، علـم الـنّص ونظريـة التّرجمـة، دار الثقـة، ط1، مكّـة المكرّمـة، 1410هـ ص29.

ومن هذا القول نخلص إلى أنّ النّص نوعان: نص ظاهر ونص خفي مصاحب له إلاّ أنّ العلاقة بينهما تكاملية فأحدهما يكمل الثّاني، ويربط اللّغة بالبيئة الخارجية.

أمّا "جون ديبوا" فيعِّرفه بقوله: «السِّياق هو مجمل الشروط الاجتماعية المتفق عليها التّي تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي واستعمال اللّغة(...)، وهي المعطيات المشتركة بين المرسل والمرسل إلية والوضعية الثقافية والنّفسية والتجارب والمعلومات الشائعة بينهما».[1]

ما يميّز هذا التعريف أنّه أضاف السِّياق الثّقافي، بحيث إنّه ربط بين السلوك الاجتماعي واستعمال اللّغة بين المتخاطبين، وذلك من خلال تبادل المعارف والمعلومات المشتركة.

أمّا بالنسبة إلى "بروس أنغام" فعرّفته بقولها: «السِّياق يعني واحدة من اثنين: أولا: السِّياق اللّغوي هو ما يسبق الكلمة وما يليها من كلمات أخرى، وثانيا: السِّياق غير اللّغوي أي الظروف الخارجية عن اللّغة التي يرد فيها الكلام».[2] وهذا التعريف يتقاطع مع تعريف "دي بوغراند" الذّي يقول: «فمصطلح "Cotext" يتضمن كما قيل مكونات قواعدية ونحوية

[1]ـ بن يامنة سامية، سياق الحال في الفعل الكلامي- مقاربة تداولية-، أطروحة دكتوراه، إشراف أحمد عزوز، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة وهران، الجزائر، 2011- 2012م، ص25.

[2]ـ ردّة الله بن ردّة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السِّياق، أطروحة دكتوراه، إشراف عبد الفتاح عبد العليم البركاوي، قسم الدّراسات العليا فرع اللّغة، جامعة أم القرى، المجلد1، المملكة العربية السعودية 1418هـ، ص40. نقلا عن: بروس أنعام، الزمن والجهة في اللّغة العربية واللّغة الإنجليزية، بحث منشور ضمن السجل العلمي للندوة الأولى لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، ص139.

ودلالات داخليـة وصـرف وأصـوات، أمّـا المصـطلح "Context" فيتضـمن دلالات خارجيـة وإنتاج نصوص واستقبالها».[1]

فمن خلال هذين التعريفين نستنتج أنّ السِّياق سياقان: سياق لغوي ويقصد به الكلمة وما يجاورها داخل النّص، وسياق غير لغوي ويراد به الكلمة وما يحيط بها من ظروف خارجية.

«ولعـلّ العلاقـة بـين المعنـى اللّغـوي والاصـطلاحي لكلمـة السِّـياق تتجلّـى فـي أنّ استخدام مصطلح السِّياق نابع من الظروف المحيطة بالكلام ـ سواءٌ منها ما يتعلّق باللّغة وتركيبها أو الملابسات الخارجيـة ـ تعدّ وكأنّهـا تسوق الكـلام؛ لأنّ هـذه الظـروف تكـون مصـاحبة لـه ولهـذا جعلـت وكأنّهـا تقـوده أو تسـوقه أمامهـا، وبهـذا يكـون خاضـعا لهـذة الظروف...».[2]

ومنـه نخلـص إلـى أنّ هنـاك علاقـة وطيـدة بين المعنـى اللّغوي والاصـطلاحي لكلمـة السِّياق، إذ يعدّ المعنى اللّغوي الأساس الذّي منه نمرّ إلى المعنى الاصطلاحي.

[1]ـ دي بوغرانـد روبيـرت، الـنّص والخطـاب والإجـراء، تـر: تمـام حسـان، عـالم الكتـب، ط1، القـاهرة 1418هـ ـ 1998م، ص91.

[2]ـ الغويـل المهـدي إبـراهيم، السِّـياق وأثـره فـي المعنـى، دار الكتـب الوطنيـة، طبعـة 2011م، ليبيـا 2010، ص15.

ثانياً: عناصر السِّياق:

يقوم السِّياق على جملة من العناصر التّي تشكل موقفاً كلامياً، وقد أقرّ الدّارسون أنّ من أهم عناصره مايلـي:

1ـ العنصــر الــذّاتي: «ويشـمل معتقـدات المـتكلّم ومقاصــده واهتماماتــه وأهدافــه ورغباته»[1]. وهو يضمّ أيضاً: «أسلوبه وخصوصياته، كمعجمه الخاص ومميزاته الصّوتية شكله الخـارجي، ملامحـه اللّغويـة والشّخصـية، مكانتـه الإجتماعيـة والثّقافيـة...، لـذا فـإنّ مشاهدة المتكلم أثناء الكلام الفعلي تعين على فهم الحدث اللّغوي».[2] ومثال ذلك كلمة "تفضل"، عندما نقول لشخص تفضل مع الإشارة باليد فهي قد تحمل معنيين إمّا تعني الدّخول أو الخروج، وبالتّالي فمشاهدة المتكلم أثناء كلامه تعين على فهم المقصد.

2ـ العنصر الموضوعي: ويقصد به: «الظروف الزمانية والمكانية وهي تلك الوقائع الخارجية التّي يتمّ فيها القول».[3]

ومنه فإنّ لظروف الزمان والمكان دوراً بالغ الأهمية في تحديد المعاني اللّغوية والدّلالات، فعلى الرغم من أنّ المتكلمين يستعملون لغة واحدة إلاّ أنّ معانيها مختلفة لأنّ الألفاظ المتداولة فيما بينهم تختلف من منطقة إلى أخرى ومنه اختلاف في المعاني

---

[1]ـ عبد الواحد حسن الشيخ، التّنافر الصوتي والظواهر السِّياقية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1 1419هـ ـ 1999م، ص31.

[2]ـ ينظر: عبد النعيم خليل، مرجع سابق، ص84ـ 85.

[3]ـ عبد الواحد حسن الشيخ، مرجع سابق، ص31.

أمّا الزّمن فيحدّد من خلال صغة اللّفظ والظّرف الذّي قيل فيه.

3ـ العنصر الـذّواتي*: «وهو المعرفة المشتركة بين المتخاطبين، وتشمل المعرفة الاجتماعية، والثقافية، والتراثية وغير ذلك، وهذه المعرفة قد تكتسب قبل التخاطب وأثناءه أيضاً».[1] وذلك لأنّ: «علاقة المتكلِّم بالسّامع هي التّي تفرض نوعاً معيّناً من الحديث فحديث التّلميذ مع أستاذه غير حديثه مع والده، وهو يختلف أيضاً عن حديثه مع أصدقائه، ومنه فإنّ مستوى الحديث يمكن أن يحدّد درجة العلاقة الشّخصية بين المتكلمين».[2]

ومنه فإنّ هذه العناصر الثلاثة تمثل لنا كلاً متكاملاً، فهي تخصّ بصفة خاصّة المتكلم ولغته، ومحيطه، ومعرفته، وعلاقته بالطّرف الآخر، بحيث إنّ استعمال المتكلِّم للّغة ينبغي أن يكون له سياق يحدّد معانيه؛ حتى يتمكّن من التواصل والتفاهم مع الآخرين، وذلك من خلال أسلوبه الخاص.

* العنصر الذّواتي: جمع ذات، ويقصد به ذوات المتخاطبين (متكلم والسّامع).

[1]ـ عبد الواحد حسن الشيخ، مرجع سابق، ص31.

[2]ـ ينظر: عبد النعيم خليل، مرجع سابق، ص86.

ثالثاً: أنـواع السِّياق:

ينقسـم السِّـياق إلـى قسـمين: سـياق لغـوي ويتمثـل فـي العناصـر المقاليـة، وسـياق غير لغوي ويتمثل في العناصر غير اللّغوية المصاحبة للكلام.

1ـ السِّيـاق اللّغـوي:

«ويتمثل في الأصوات والكلمات والجمل، كما تتتابع في حدث كلامي معين أو نص لغوي، فالأصوات مثلاً تكون عادةً خاضعة للسِّياق الذّي تتركب فيه، فيتأثر كل صوت بما يتقدّمه أو يأتي بعده من أصوات».[1]

فالسِّياق اللّغوي يشكل لنـا سلسلة لغويـة لا متناهيـة بحيـث إنّ الصـوت أو الكلمـة أو الجملة يتحدّد معناها من خلال علاقتها بما يتقدّمها أو ما يأتي بعدها داخل التركيب.

ومنـه فالسِّياق اللّغوي هو: «كل ما يتعلق بالإطار الدّاخلى للّغة (بنيـة النّص) ومـا يحتويـة مـن قـرائن تسـاعد علـى سبل كشـف دلالـة الوحـدة اللّغويـة الوظيفيـة وهـي تسـبح في نطاق التركيب».[2] ومثال ذلك: «كلمـة "good" بالإنجليزيـة ومثلها كلمـة "حسن" بالعربيـة أو "زين" بالعامية، التي تقع في سياقات لغوية متنوعة(...).

ـ فإذا وردت في سياق لغوي مع كلمة "رجل" كانت تعني من الناحية الخلقية.

---

[1]ـ حلمـي خليـل، الكلمـة: دراسـة لغويـة معجميـة، دار المعرفـة الجامعيـة، د.ط، الإسكندرية، 1998م ص161.

[2]ـ عبـد القـادر عبـد الجليـل، الأسـلوبية وثلاثيـة الـدّوائر البلاغيـة، دار صـفاء، ط1، عمّـان 1422هـ ـ 2002م، ص213.

ـ وإذا وردت وصفا "لطبيب" كانت تعني التفوق في الأداء.

ـ وإذا وردت وصفا "للمقادير" كانت تعني الصّفاء والنقاوة...».[1]

وبالتّالي فإنّ معاني الكلمات تتحدّد من خلال السِّياقات اللّغوية التي ترد فيها ويشتمل هذا السِّياق على مكونات أساسية وهي:

أ) السِّـياق الصـوتي: «يهتم هذا النوع من السِّياق بدراسة الصوت داخل سياقه وليس معزولاً عنه، وذلك من حيث كمية الهواء المنتجة والجهد اللاّزمين لإنتاج الأصوات، أو ما يعرف بالفونيمات؛ إذ يعتبر الفونيم الوحدة الأساسية في قيم الدّلالة ووسيلة مهمّة في توزيع الأصوات حسب وظيفتها داخل السِّياق، ومثال ذلك: قال، كال نام...».[2] ومن هذا المنطلق فإنّ: «ليس للصوت درجة قيمة داخل نفسه، وإنّما مهمته الوظيفية تكمن في تأثيره الدّلالي داخل منظومة السِّياق».[3]

ومن خلال هذا نخلص إلى أنّ الصوت لا يمكن دراسته وفهمه خارج نظامه السِّياقي، إذ له الفضل في التوزيع المنظم للكلمات ووضعها في مكانها المناسب.

ب) السِّـياق الصـرفي: أو ما يسمى بالسِّياق «المورفولوجي، ويمثل حلقة وسطى بين المستويين الصوتي والتركيبي القواعدي الذّي تنتظم فيه الكلمات، ويدرس التغيرات التّي تقع على صيغ الكلمات وما يضاف إليها من سوابق (Préfixes) ولواحق (Suffixes)

[1]ـ أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، د.ط، القاهرة، د.ت، ص69.

[2]ـ ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدّوائر البلاغية، مرجع سابق، ص214.

[3]ـ المرجع نفسه، ص214.

وحشو (infixe)، تؤثر في المعنى وتؤدي إلى تغيره».[1]

ومعنـى هـذا أنّ المسـتوى الصـرفي ينظـر فـي صـيغ الكلمـات ومـا يطـرأ عليهـا من تغيرات، مثلا: صغة اسم الفاعل، اسم المفعول...

جـ) السِّياق النحوي: لقد تغير مفهوم النحو كثيراً عند اللّغويين المحدثين إذ أصبح يعني: «دراسة الجمل من ناحية العلاقات السنتجماتية (Systematic Relations) أو السِّياقية فـي مقابـل الصـرف الـذّي يـدرس العلاقـات البراديجماتيـة (Paradigmatic) أو الجدوليـة».[2] وزيـادة علـى هـذا فهـو يمثـل: «شـبكة مـن العلاقـات القواعديـة التـى تحكـم بنـاء الوحـدات اللّغويـة داخـل النّص، وفيها تقوم كلّ علاقة بمهمـة وظيفيـة تساعد علـى بيان الدّلالـة من خـلال القرائن النحويـة كالإعـراب؛ وهـو قرينـة سياقية تتعـاون جاهدة مـع غيرها فـي رسم شبكة البيانات الدّلالية».[3]

مايمكننـا استخلاصـه أنّ السِّياق النّحـوي أكثـر مـا يهـتم بـه هـو العلاقـات النّحويـة المتحكمة في الوحدات اللّغوية داخل التركيب.

[1]ـ تومي غنية، السِّياق اللّغوي فـي الدّرس اللِّساني الحديث، مجلـة المخبر،أبحـاث فـي اللّغـة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ، الجزائر، العدد:06، 2010م، ص05.

[2]ـ عبد النعيم خليل، مرجع سابق، ص67.

[3]ـ عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدّوائر البلاغية، مرجع سابق، ص218.

د) **السِّياق المعجمي:** يكمن تعريفة بأنّه: «مجموع العلاقات الصوتية التّي تتضافر من أجل تخصيص الوحدة اللّغوية ببيان دلالي معين، هذه الوحدة تشترك في علاقات أفقية مع وحدات أخرى لإنتاج المعنى السِّياقي العام للتركيب».[1]

وعليه فإنّ هذا السِّياق يتشكل عن طريق اتحاد الفونيمات مع بعضها البعض لتشكل المعنى العام للكلمات، وذلك عن طريق قواعد اللّغة.

هـ) السِّـياق الأسـلوبي: ويتجلى هذا النوع من السِّياق في: «النّصوص الشّعرية والنثرية أكثر منها في اللّغة العادية لما يمتلكه من قوة النسيج، وجدارة البناء، وقوة التوالد الدّلالي لإنّه ملك الفرد ذاته، ومن حقِّه أن يمارس طاقته الإبداعية والإنتاجية في خلق أجيال جديدة من التراكيب التّي تنهض على مستوى فنِّي عالي النّسيج».[2]

ومن خلال هذا يظهر لنا أنّ السِّياق الأسلوبي مختلف عن السِّياقات الأخرى لأنّه يترك المجال الواسع للفرد كي ينتج أكثر، وبالتالي يزيد من طاقته الإبداعية.

2: السِّياق غير اللّغوي:

«لقد تعدّدت وتنوعت تسميات السِّياق غير اللّغوي فقد أطلق عليه مجموعة من الباحثين أسماء أخرى من بينهم نجد: "مالينوفسكي" الذّي أطلق عليه اسم سياق الحال، و"محمود السّعران" الذّي أطلق عليه اسم المجريات، أمّا "محمود فهمي حجازي"

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، دار صفاء، ط1، عمّان، 1422هـ- 2002م ص546-547.

[2]- المرجع نفسه، ص547.

فـأطلق عليـه اسـم السِّـياق الاجتمـاعي، أمّـا عنـد "فيـرث" فيسـمى سـياق الموقـف، وهـو مـا يسـمى عنـد "بـالمر" بـالسِّياق غيـر اللّغـوي، وعنـد "كمـال بشـر" يسـمى مسـرح اللّغـة أو السِّياق العام، أو المقام».[1]

وقد عـرّف السِّيـاق غيـر اللّغـوي عند الكثيـر مـن البـاحثين مـنهم: "فيـرث" إذ عرّفـه بأنّه: «نـوع من التجريد من البيئـة أو الوسط الذّي يقـع فيه الكـلام، وهذا التجريد يقوم بـه اللّغويـون للوفـاء بدراستهم».[2] أمّا حسب رأي حلمـي خليل فهو مـا: «يمثلـه العـالم الخـارج عن اللّغـة بمـا لـه من صـلة بالحدث اللّغوي أو النّص، ويتمثل فـي الظروف الاجتماعيـة والنفسية للمتكلم، والمشتركين فـي الكـلام أيضـاً».[3] وهو مـا يتقاطـع مـع رأي عبده الراجحـي الذّي عرّفه بأنّه: «مجموع الظروف التّي تحيط بالكلام».[4]

ومـن خـلال هـذه التعريفـات نسـتنتج أنّ السِّـياق غيـر اللّغـوي هـو سـياق خـارج عن اللّغـة، يشمل الظروف والملابسات التّـى يقع فيها الكـلام، بحيث إنّ المعنـى المقصـود لا يتحدّد إلاّ بمعرفـة هذه الظروف المحيطة به.

---

[1]ـ ينظـر: السّـعران محمـود، علـم اللّغـة: مقدمـة للقـارئ العربـي، دار النهضـة العربيـة، د.ط، بيـروت د.ت، ص310./ محمـود فهمـي حجـازي، مـدخل إلـى علـم اللّغـة، دار قبـاء، د.ط، القـاهرة، د.ت ص159./ عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدّوائر البلاغية، مرجع سابق، ص214.

[2]ـ السّعران محمود، مرجع سابق، ص310.

[3]ـ حلمي خليل، مرجع سابق، ص161.

[4]ـ عبـده الراجحـي، فقـه اللّغـة فـي الكتـب العربيـة، دار النهضـة العربيـة، د.ط، بيـروت ـ لبنـان، د.ت ص167.

ويشتمل هذا السِّياق على عناصر أساسية مكونة للحال الكلامية وهي:

«ـ شخصية المتكلم والسّامع(...)، وشخصيات من يشهد الكلام(...)ـ إن وجدواـ (...) والنّصوص الكلامية التّي تصدر عنهم.

ـ العوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللّغة وبالسلوك اللّغوي لمن يشارك في الموقف الكلامي(...).

ـ أثر النّص الكلامي في المشتركين، كالإقناع، أو الألم، أو الإغراء، أو الضحك...».[1]

ويتضح لنا من خلال هذا أنّ هذه العناصر غير اللّغوية لها أهمية كبيرة في فهم معنى الكلام بحيث إنّها تساعد المتكلم على إنتاج الكلام وتلقيه بحسب ما يقتضيه الموقف الكلامي.

ويضم السِّياق غير اللّغوي مجموعة من السِّياقات وهي: السِّياق العاطفي، وسياق الموقف، والسِّياق الثقافي، بحيث إنّ لكل منها خاصية تميزها عن باقي السِّياقات الأخرى من أجل تحديد المعنى:

أ) السِّياق العاطفي: يغلب على هذا السِّياق العاطفة والشّعور المصحوبة بالشّحنات التّي يصدرها المتكلم، و«يختلف هذا السِّياق عن السِّياقات الأخرى في كونه يرتبط بدرجة الإنفعال المصاحبة للأداء الفعلي للكلام من حيث ما يقتضيه الكلام من تأكيد أو مبالغة

[1]ـ السّعران محمود، مرجع سابق، ص311.

أو اعتـدال».[1] وتخضـع درجـات الانفعـال هـذه: «إلـى مقـاييس تصـنِّفها حسـب القـوة والضعف، ممّا يتطلب قرائن بيانية تؤكد عمق أو سطحية هذا اللّون من الانفعال».[2]

وهذا يعنـي أنّ هنـاك بعض الكلمـات تكـون مشـحونة بقوّة انفعاليـة؛ بحيـث يكـون تأثيرها أكثر من غيرها، فمثلا: «كلمة "Love" الإنجليزية غير كلمة "Like" رغم اشتراكهما فـي أصـل المعنـى وهـو الحـب، وكلمـة "يكره" العربيـة غيـر كلمـة "يـبغض" رغم اشـتراكهما فـي أصـل المعنـى كـذلك».[3] وكـذلك كلمـة الحـب غيـر كلمـة المحبّـة، وكلمـة الشـتم غيـر الضرب، وكلمة الصداقة غير كلمة الأخوه...

ب) سياق الموقـف: مـا يميّز هذا النوع من السِّياق أنّـه: «يهتم بـالظروف الزمانيـة والمكانيـة التّـي يجـري فيهـا الكـلام، وذلـك مـن أجـل فهـم الحـديث وإزالـة الغمـوض عنـه في ضوء المقام الذّي قيل فيه».[4] لذا كان لابدّ من معرفة: «مجموعة الظروف التّي تحيط بالحدث الكلامي، ابتداءً من المرسل والوسط وحتى المرسل إليه بمواصفاتهم وتفصيلاتهم المتناهية فـي الصـغر».[5] ومثال ذلك: «استعمال كلمـة "يـرحـم" فـي مقام تشميت العاطس: يرحمـك الله (...)، وفـي مقـام التـرحم بعـد المـوت: الله يرحمـه (...)، فـالأولى تعنـي طلـب

---

[1]ـ بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار ـعنابةـ د.ط، الجزائر، 2006م، ص138.

[2]ـ عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، مرجع سابق، ص549.

[3]ـ أحمد مختار عمر، مرجع سابق، 70ـ71.

[4]ـ ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، ط3، دمشق، 2008م، ص357ـ 358.

[5]ـ عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدّوائر البلاغية، مرجع سابق، ص214.

الرحمة في الدّنيا والثانية طلب الرحمة فالآخرة».[1] وعليه فإنّ الموقف هو الذّي يحدّد معنى الكلمة لأنّ «...الكلمة تتغير دلالتها تبعاً لتغير الموقف أو المقام، وقد أطلق اللّغويون على هذه الدّلالة مصطلح (الدّلالة المقامية)».[2]

وعليه يتّضح لنا أنّ لكل مصطلح دلالة تختلف باختلاف المواقف والظّروف التّي ينتج فيها الكلام، لذا فإنّ معرفة هذه الظّروف لها دور أساسي في تحديد الدّلالة.

جـ) السِّياق الثّقافي: إنّ للمحيط الثّقافي تأثيراً في تحديد معنى الكلمة فهو: «يحدّد درجة المحيط الذّي تعيش بداخله الوحدات المستعملة وغالباً ما يكون المحيط اجتماعياً».[3] ويحدّد السِّياق الثّقافي أيضاً: «الدّلالة المقصودة من الكلمة التّي تستخدم استخداماً عاماً».[4] فمثلا: «كلمة "عقيلته" تعدّ في العربية المعاصرة علامة على الطّبقة الاجتماعية المتميّزة بالنسبة لكلمة زوجته مثلا، وكلمة "جذر" لها معنى عند المزارع، ومعنى ثان عند اللّغوي، ومعنى ثالث عند عالم الرياضيات...».[5]

ومن خلال هذا يتّضح أنّ السِّياق الثّقافي يتّصل بالخلفية الاجتماعية والثّقافية للمتكلِّم، بحيث إنّ استخدام الكلمات يعكس لنا الطّبقة التّي ينتمي إليها المتكلم.

---

[1]ـ أحمد مختار عمر، مرجع سابق، ص71.

[2]ـ منقور عبد الجليل، علم الدّلالة: أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب د.ط، دمشق، 2001، ص94.

[3]ـ عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، مرجع سابق، ص551.

[4]ـ بوقرة نعمان، مرجع سابق، ص139.

[5]ـ أحمد مختار عمر، مرجع سابق، ص71.

وبهـذا نصـل إلـى أنّ الكلمـة أو اللّفظـة تحمـل معـانٍ متعـدِّدة ولا يمكـن الوصـول إلـى معناها الحقيقي إلاّ من خـلال الـدّمج بين السِّياقين "اللّغوي وغيـر اللّغوي"، وهذا مـا ينطبـق مـع قـول "فيـرث": «بـأنّ المعنـى لا ينكشـف إلاّ مـن خـلال تسيق الوحـدة اللّغويـة أي وضـعها فـي سياقات مختلفة سواء كانـت هذه السِّياقات لغويـة أم اجتماعيـة».[1] وعليـه فإنّ: "تعدد المعانى للوحدات الكلامية تؤكد ضرورة المعادلة الدلالية".[2] والمتمثلة في:

"الدّلالة التامة = المقال + المقام = السِّياق اللّغوي + السِّياق الحالي

المقال = الدّلالة المعجمية + السِّياق

المقام = الاعتبار الطّبقي + المقتضى"[3]

[1]ـ عفيفي أحمد، نحو النّص: اتجاه جديد في الدّرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة 2001م، ص47ـ 48.

[2]ـ عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، مرجع سابق، ص544.

[3]ـ المرجع نفسه، ص544.

الفصـل الثّانـي:

الدّراسـة الميدانيـة

- تمهيـد
- المبحـث الأول: منهجية الدّراسة الميدانية.
  - أولاً: أدوات البحـث.
  - ثانياً: مجتمـع الدّراسـة.
  - ثالثاً: عينة البحـث.
  - رابعاً: أداة المعالـجـة الإحصائيـة.
- المبحث الثّاني: نشاط البلاغة في مقرّر السنة الأولى الثّانوية جذع مشترك آداب.
  - أولاً: إحصاء دروس نشاط البلاغة في كتاب السنة الأولى الثّانوية.
  - ثانياً: عرض طريقة تقديم دروس البلاغة في الكتاب.
- المبحث الثّالث: دراسة تحليلية للاستبانات الموزّعة على السّادة الأساتذة.
  - أولاً: تـحـليـل لاستبانـات الأساتـذة.
  - ثانياً: نـتـائـج تـحـليـل الاستبانـات.

تمهيد

بعد الانتهاء من الجانب النّظري، والذّي ضمّ فصلاً واحداً شمل السِّياق والتّعليمية كان لزاماً علينا الانتقال إلى الجانب التّطبيقي، إذ يشتمل هذا الفصل على البحث الميداني حول محتوى نشاط البلاغة العربية في كتاب السنة الأولى الثّانوية ـ جذع مشترك آداب ـ والذّي سنتناول فيه إحصاء لدروس البلاغة العربية الموجودة في الكتاب، وكذا وصفاً لكيفية عرض دروس البلاغة في الكتاب، بالإضافة إلى تحليل الاستبانات التي وجهناها إلى السّادة أساتذة مرحلة التعليم الثّانوي، وتكمن أهمية هذا الجانب في المساعدة على الإجابة عن الإشكالية المطروحة والوصول إلى نتائج البحث.

المبحث الأول: منهجية الدّراسة الميدانية:

أولاً: أدوات البحث:

من أجل التأكد من صحة الفرضية المطروحة والوصول إلى النتائج وبلوغ الأهداف اعتمدنا على تقنية من تقنيات جمع المعلومات وهي الاستبيان (الاستبانة)؛ باعتباره أداة من الأدوات العلمية المستخدمة في البحوث الأكاديمية، وذلك من أجل الحصول على إجابات بشأن الظاهرة المدروسة.

والاستبيان هو: "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المدونة ورقياً أو رقمياً بهدف الحصول على معلومات لظاهرة معيّنة، ويتمّ إرسالها إمّا عن طريق البريد العادي أو ترسل عبر البريد الإلكتروني أو توضع في موقع على شبكة المعلومات أو تسلم مباشرةً للفرد المعني بالدّراسة، ومن أهم مميزاتها أنّها تترك حرية أكبر للمستجوب في الإجابة دون أية تأثيرات من قبل الباحث"[1].

وكانت الأسئلة التي طرحناها في الاستبيان تمزج بين أسئلة مغلقة: يكون فيها المبحوث أمام مجموعة من الخيارات المحدّدة مثل نعم أو لا أو بأحد الاقتراحات التي أدرجناها، وأسئلة مفتوحة تركنا فيها المبحوث حراً في الإجابة، وأسئلة أخري مغلقة مفتوحة.

[1]- بختي إبراهيم، الدّليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية، جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-، ط4 الجزائر، 1998- 2015، ص86.

ثانيـاً: مجتمــع الدّراســة: «يمثـل كـل أفـراد القطـاع التربـوي الـذّين ستشـملهم تعميمـات البحـث ونتائجـه فيمـا بعـد».[1] ويتكـون مجتمـع الدّراسـة فـي بحثنـا مـن أسـاتذة اللّغـة العربيـة في المرحلة الثّانوية.

ثالثاً: عينـة البحـث: «تشير إلـى تلك المجموعـة من أفراد مجتمـع البحث التّـى يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكاً مباشراً أثنـاء تنفيذه لبحثه».[2] ونظراً إلـى أنّ الأستاذ هو الخبير فـي المجـال التّعليمـي، تمثلـت عيّنـة بحثنـا فـي مجموعـة مـن أسـاتذة اللّغـة العربيـة وآدابهـا لمرحلة التّعليم الثّانـوي.

وقد أجريت الدّراسة الميدانية للبحث في ست ثانويات وهي:

ـ ثانوية محمد بن شنب بالمدية.

ـ ثانوية عبد الكريم فخار بالمدية.

ـ ثانوية خديجة بن رويسي بالمدية.

ـ ثانوية نور الدّين زرواق بالمدية.

ـ ثانوية خالد زميرلين بالمدية.

ـ ثانوية محمود باشن بالمدية.

---

[1]ـ شـحاتة حسـن وزينـب النّجـار، معجـم المصـطلحات التّربويــة والنّفسـية، مراجعــة حامـد عمـار الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، 1424هـ-2003م، ص226.

[2]ـ المرجع نفسة، ص226.

كان توزيعها في الفترة الممتدّة ما بين 24 فيفري و4 مارس 2020م.

وقد بلغ عدد الاستبانات التّى قمنا بتوزيعها أربعين استبانة (40)، استرجعنا منها تسعاً وعشرين استبانة (29)، وهناك استبانات لم تُرد إلينا، وبلغ عددها إحدى عشرة استبانة (11).

اشتملت استمارة الاستبيان على اثنين وعشرين سؤالاً جاءت مرتّبة حسب خطة البحث.

تهدف هذه الاستبانات إلى معرفة مدى اهتمام التّلاميذ بنشاط البلاغة العربية واستثمارهم له ومعرفة الصعوبات التّي تواجه الأساتذة في تقديم نشاط البلاغة.

بالإضافة إلى معرفة إن كان الأساتذة يكتفون بتقديم نشاط البلاغة العربية انطلاقاً من النّص فقط (السِّياق اللّغوي) أم يستعينون بالسّياق غير اللّغوي أيضاً، ومعرفة مدى أهمية كلا السِّياقين في الدّرس البلاغي.

رابعاً: أداة المعالجة الإحصائية: لقد تمت المعالجة بإنزال الإجابات المتحصل عليها في جداول وحساب النسب المئوية، وذلك عن طريق ضرب تكرارات الإجابات في 100 والحاصل مقسوم على عدد أفراد العينة وهو كالآتي:

$$\frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{مجموع عيّنة الإجابات}} = \text{الحاصل هو النسبة المئوية.}$$

وكانت مجموع عينة الإجابات في بحثنا تسعةً وعشرين (29)، كما أنّنا قمنا بوضع دوائر نسبية كتمثيل لهذه النسب المتحصل عليها.

المبحث الثّاني: نشاط البلاغة في مقرّر السنة الأولى الثّانوية جذع مشترك آداب:

أولاً: إحصاء دروس نشاط البلاغة في كتاب السنة الأولى الثّانوية:

من خلال تأملنا في كتاب اللّغة العربية السنة الأولى الثّانوية ـجذع مشترك آدابـ وجدنا أنّه: يحتوي على أنشطة تعليمية عدّة، من بينها نشاط "البلاغة العربية" الذّي يعدّ من بين الأنشطة المهمة في هذه المرحلة، لما يتضمنه الدّرس البلاغي من قيم جمالية تكسب التّلميذ القدرة على التّذوق واستظهار مواطن الجمال في النّصوص الأدبية والتواصلية.

ومن خلال اطّلاعنا على التوزيع الموجود في آخر الكتاب (الفهرس) وجدنا أنّه قد بلغ عدد دروس البلاغة العربية اثنا عشر درساً بلاغياً من مجموع أربعة وعشرين درساً يجمع بين نشاط العروض ونشاط البلاغة، إذ إنّ هناك مساواة بينهما في تقديم الدّروس بحيث يقدّم الأستاذ نشاط العروض بالتناوب مع نشاط البلاغة، وتتمثّل هذه الدّروس فيمايلي:

- التشبيه وأركانه.
- المجاز اللّغوي.
- المجاز العقلي.
- المجاز المرسل.

ـ الإستعارة المكنية والتصريحية.

ـ الكناية.

ـ الجملة الخبرية والجملة الإنشائية.

ـ أضرب الجملة الخبرية.

ـ أنواع الجملة الإنشائية.

ـ الجناس.

ـ الطباق.

ـ المقابلة.

وغالباً ما يُنطلق في تقديم هذه الدّروس من النّصوص السّابقة سواء النّص الأدبي أو النّص التواصلي، وتكون هذه الدّروس البلاغية آخر ما يقدّم في نهاية الوحدة التّعلمية.

ثانياً: عـرض طريـقـة تقديـم دروس البلاغـة العربية فـي الكتـاب:

تتّسم دروس البلاغة العربية في كتاب السنة الأولى ثانوي ـجذع مشترك آدابـ بأنّها تعتمد على المقاربة النّصية*، إذ إنّ أغلب الدّروس البلاغية الموجودة في الكتاب تنطلق في تقديم الدّرس من النّص، معتمدةً في ذلك على الخطوات التالية:

1: نجد عنوان "عد إلى النّص ولاحظ...": وهنا تتجسد لنا المقاربة النّصية إذ إنّ أغلب الدّروس البلاغية تنطلق في هذه المرحلة باستخراج مثال أو أكثر من النّص المقدّم سابقاً سواء أكان نصّاً أدبياً أو نصّاً تواصلياً، ثمّ يتمّ تقديم مجموعة من الأسئلة عن هذه الأمثلة، وهناك درس واحد لم يتم الإنطلاق فيه من النّص، وإنّما تمّ تقديمه بآية قرآنية وهو درس "المقابلة".

2: نجد عنوان "أكتشف أحكام القاعدة أو أستنتج أحكام الخلاصة": وهذا العنصر لم نجده في جل الدّروس بل في بعضها، ومن الدّروس التّي تحوي هذا العنصر هي: {التشبيه وأركانه، المجاز المرسل، الكناية، أضرب الجملة الخبرية، الطباق، المقابلة} ويتم في هذا الجانب تقديم مجموعة من الأسئلة عن الأمثلة التّي تمّ استخراجها من النّص ـفي العنصر السّابقـ؛ ثمّ تتمّ الإجابة عنها من قبل التّلاميذ، بالإضافة إلى هذه الأسئلة قدّم واضعو الكتاب مثالاً آخر توضيحياً مع طرح أسئلة عنه، وهذا ما وجدناه في درسي "التشبيه وأركانه" و"المجاز المرسل" فقط، ليتمّ بعدها استنتاج القاعدة.

* شلوف حسن وآخرون، المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى الثّانوية ـجذع مشترك آدابـ، مقدّمة الكتاب، وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، د.ط، 2005، ص05.

وفـي بعـض الـدّروس قبـل ذكـر "أكتشـف أحكـام القاعـدة"، عمـد واضـعو الكتـاب إلـى التّذكير بالـدّرس الـذّي سبق تعلّمـه تحـت عنـوان "تعلمـت"، وهـذا مـا ذكـر فـي درس "المجـاز المرسـل" إذ تحـدّثوا عن درس "المجـاز اللّغوي"، وهـو مـا وجـدناه أيضـاً فـي درس "الطباق" إذ تحدثوا عن درس "الجناس".

3: "أستنتج الخلاصـة أو أستنتج أحكام الخلاصـة": يتمّ فـي هذا العنصـر استنتاج القاعدة من خـلال الأمثلـة المقدّمـة بحيث يتمّ فيها التعريف بالموضـوع وذكر أهم عناصره أنواعه...، حسب الدّرس البلاغي المقدّم.

4: "إحكام موارد المتعلم وضبطها": وهو عبارة عن مجموعة من التطبيقات التّي يتمّ تقديمها للتّلميذ لتثبيت مـا تعلمـه، وهـو يضـم ثـلاث تطبيقـات أساسـية معروضـة تـدريجياً لتساعد التّلاميذ على الفهم أكثر وهي:

أ) في مجال المعارف: يتمّ فـي هذا التطبيق تقديم مجموعة من الأمثلـة سواء أكانت أبياتاً شعرية أم حكمـاً أم أمثلـة من الواقـع...، ثم يُطلـب من التّلاميذ تحديد أو استخراج العنصـر المطلوب حسب الدّرس المقدّم؛ فإذا كـان درس "الكنايـة" مثلاً يطلب الأستاذ من التّلاميذ استخراج الكنايـات الموجـودة فـي الأمثلـة، وإذا كـان درس "الجنـاس" يطلـب منهم استخراج الجنـاس من الأمثلـة، وإذا كـان الـدّرس البلاغـي "أضـرب الخبـر" يطلـب منهم استخراج هذه الأضرب من الأمثلة... وهكذا.

ب) فـي مجـال المعـارف الفعليـة: يقـوم التّلاميـذ فـي هـذه المرحلـة بإعمـال أذهـانهم إذ يطلـب الأسـتاذ مـن التّلاميـذ تقـديم أمثلـة مـن إنشـائهم أو توظيـف الكلمـات الموجـود فـي الكتـاب فـي جمـل مفيـدة...، والغايـة الأولـى منـه فحـص مـدى فهـم التّلاميـذ للـدّرس البلاغي المقدّم، ثم إكساب التّلاميذ ملكة لغوية.

ج) فـي مجـال إدمـاج أحكـام الدّرس: إذ يطلـب الأستاذ من التّلاميذ كتابـة فقرة حـول موضـوعٍ مـا يـتمّ تحديـده فـي الكتـاب؛ يوظـف التّلاميـذ مـن خلالـه مـا تعلّمـوه فـي الـدّرس البلاغي، فمثلا في درس "المجاز اللّغوي" طُلب من التّلميذ كتابة رسالة لصديقه يصف لـه فيها مـا شـاهده من منـاظر نالـت إعجابـه خـلال رحلـة سياحية قام بهـا، مستخدما المجـاز اللّغوي في تعبيره. وفي درس "أضرب الجملة الخبرية" طلب من التّلميذ إظهار أثر التّعاون والتّضامن في رقي المجتمع، مستخدماً في ذلك أضرب الخبر.

وهناك بعض الدّروس البلاغية ـرغم التطرق إليها في فهرس الكتابـ إلاّ أنّه لم يتم عرضـها كبقيـة الـدّروس، وإنّمـا تركـت الحريـة فـي تقديمها للأسـتاذ وذلـك حسـب اجتهـاده والمتمثلـة فـي: "المجـاز العقلـي، الاسـتعارة المكنيـة والتصـريحية، الجملـة الخبريـة والجملـة الإنشائية، أنواع الجملة الإنشائية".

ملاحظـة: مالاحظنـاه مـن التحليـل أنّـه لا يوجـد التـزام كلّـي بالمقاربـة النّصية فـي تعليمية اللّغة العربية، إذ هناك درس لم يتم الانطلاق فيـه من النّص، وإنّمـا تمّ تقديمـه بآية قرآنية، كما أنّ الانطلاق من مثال واحد من النّص غير كافٍ لتقديم درس بلاغي.

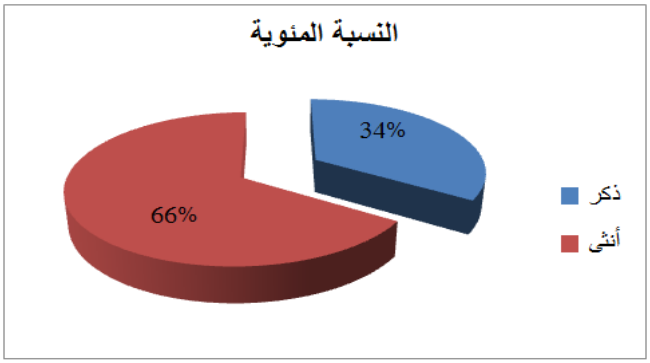
المبحث الثالث: دراسة تحليلية للاستبانات الموزعـة على السّادة الأساتذة:

أولاً: تحليل لاستبانات الأساتذة:

أ) وضع المعلومات الشخصية للأساتذة في جداول والتعليق عليها:

الجدول رقم (01): خصصناه لمعرفة الجنس.

	التكـرار	النسبة المئوية
ذكر	10	%34
أنثى	19	%66
المجموع	29	%100



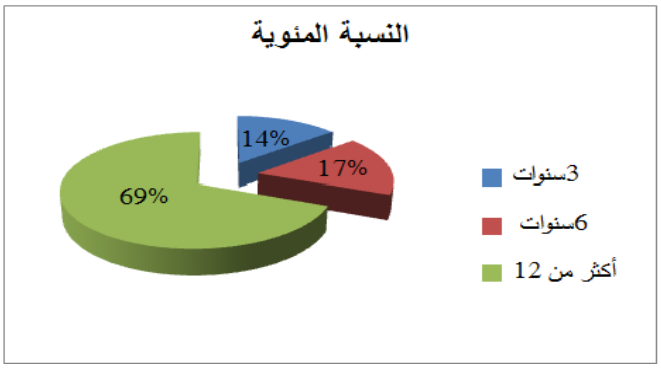
دائرة نسبية تبيّن جنس الأساتذة

التعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الإناث تقدّر بـ: 66%، وهي نسبة عالية بمقارنتها بنسبة الذّكور التّى بلغت 34%، وهذا يعني أنّ الإناث هنّ أكثر ميلاً إلى مهنة التعليم من الذّكور، وهي أكثر مهنة مناسبة لهنّ، في حين نجد أغلب الذكور يميلون إلى المهن الأخرى غير مهنة التّدريس.

الجدول رقم(02): خصصناه لمعرفة سنوات الخبرة.

	التكرار	النسبة المئوية
3 سنوات	04	%14
6 سنوات	05	%17
أكثر من 12	20	%69
المجموع	29	%100



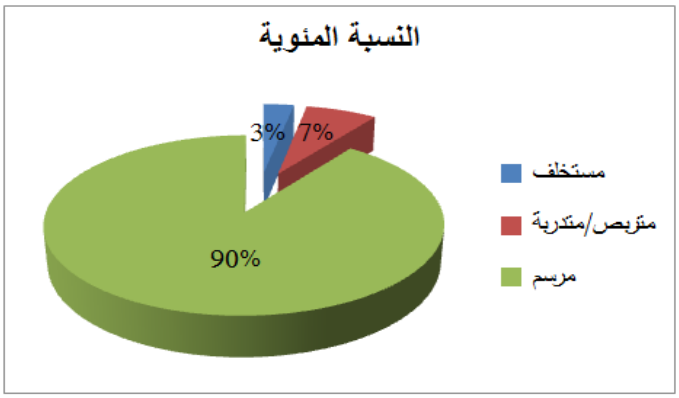
دائرة نسبية تبيّن سنوات خبرة الأساتذة

التعليق:

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ الأساتذة ذوي الخبرة القليلة ثلاث سنوات تقدّر نسبتهم بـ 14%، أمّا ذوو الخبرة المتوسطة ست سنوات، فقدّرت نسبتهم بـ 17%، في حين نجد أنّ الأساتذة الذّين لديهم خبرة أكثر من اثنتي عشرة سنة بلغت نسبتهم 69%، وهذا ما يجعل العملية التعليمية أكثر نجاحاً، لأنّ خبرة الأساتذ تؤدي دوراً هاماً، فهي تنعكس بالدّرجة الأولى على التّكوين الجيد للتّلاميذ ونجاحهم.

الجدول رقم (03): خصصناه لمعرفة الصفة.

	التكرار	النسبة المئوية
مستخلف (ة)	01	%3
متربص / متدربة	02	%7
مرسم(ة)	26	%90
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن صفة الأساتذة

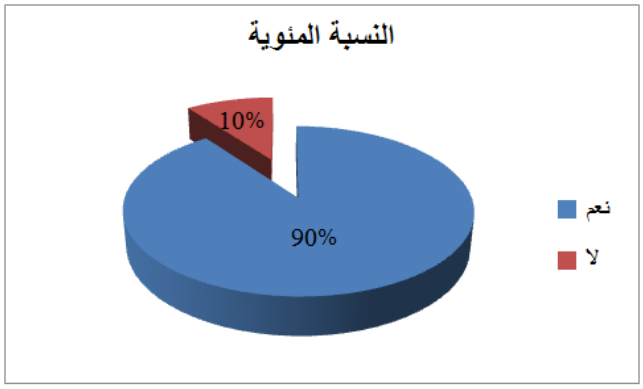
التعليق:

الملاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة المرسمين تقدّر نسبتهم بـ 90%، ثمّ تليه نسبة 7% من الأساتذة الذين هم في حالة تربص ولم يتم ترسيمهم بعد، أمّا نسبة الأساتذة المستخلفين فهي ضئيلة جدّا بلغت 3%، وهذا يعني أنّ أغلب الأساتذة مرسمون ويفترض أنهم ذوو كفاءة في التّعليم، وذلك من أجل ضمان نجاح عملية التعليم.

ب) وضع أجوبة الأساتذة في جداول والتعليق عليها:

الجدول رقم (01): يبيِّن إذا كان للأساتذة اطّلاع نظري على تعليمية اللّغة العربية.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%90
لا	03	%10
المجموع	29	%100



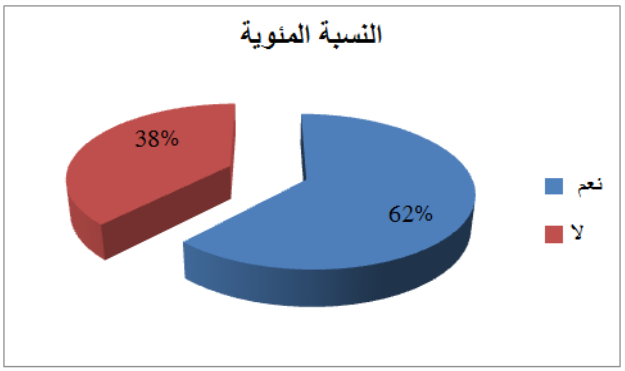
دائرة نسبية تبيّن إذا كان للأساتذة اطّلاع نظري بشأن تعليمية اللّغة العربية

التعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذّين أجابوا بأنّ لهم اطّلاعاً نظرياً بشأن تعليمية اللّغة العربية هي النسبة الأكبر وقد بلغت 90%، وهذا راجع إلى الأساتذة الذّين التحقوا بالجامعة ويقومون بإنجاز بحوث في الماستر، أو الذّين عقد لهم المفتش ندوة بخصوص هذا الموضوع، أمّا الأساتذة الذّين أجابوا بـ: لا، فقدّرت نسبتهم 10%، وهذا راجع للأساتذة الذّين درسوا بالنّظام الكلاسيكي، ولم يتسنّ لهم الاطّلاع على النِّظام الجديد.

الجدول رقم (02): يبيّن ما إذا تمّ عقد ندوات تربوية بخصوص تعليمية اللّغة العربية من قبل المفتّش.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%62
لا	11	%38
المجموع	29	%100



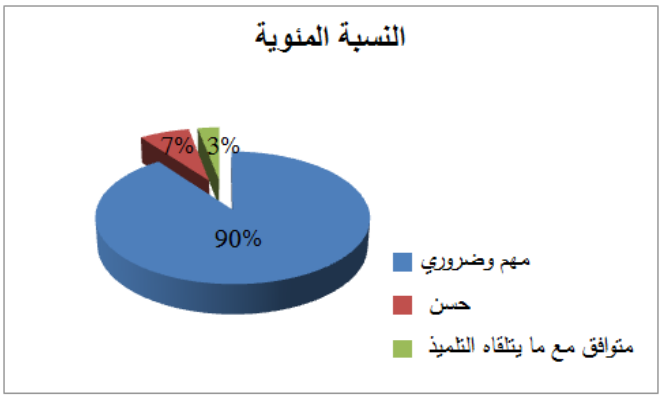
دائرة نسبية تبيّن ما إذا تمّ عقد ندوات تربوية بخصوص تعليمية اللّغة العربية من قبل المفتّش

التعليق:

يبين الجدول أنّ نسبة 62% من الأساتذة أجابوا بأنّ هناك من المفتشين من عقد ندوة تربوية بخصوص تعليمية اللّغة العربية، التّي تعدّ المنطلق والأساس الذّي يوجه الأستاذ في التعامل مع الدّروس والتّلاميذ، حيث قام المفتش بتوضيح النقاط الأساسية فيها، في حين نجد نسبة 38% من الأساتذة الذّين أجابوا بـ: لا، وهذا يعني أنّ هناك من المفتشين من لم يقم بدوره، ولم يحث الأساتذة عن هذا التخصص المهم، وهذا ما جعل بعضهم لا يملك كفاءة في التّعليم.

الجدول رقم (03): يبيّن رأي الأساتذة في أهمية تعليم نشاط البلاغة العربية في إطار تعليمية اللّغة العربية.

	التكرار	النسبة المئوية
مهم وضروري	26	%90
حسن	02	%7
متوافق مع ما يتلقاه التلميذ	01	%3
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن رأي الأساتذة في أهمية تعليم نشاط البلاغة العربية في إطار تعليمية اللّغة العربية

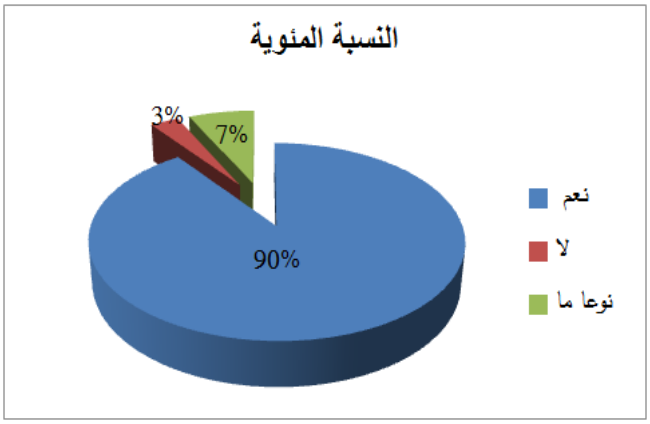
التعليق:

توضح نتائج الجدول أعلاه أنّ معظم الأساتذة أجابوا بأنّ نشاط البلاغة العربية له أهمية كبرى في تعليمية اللّغة العربية بنسبة 90%، وذلك لأنّها من أهم الأنشطة التّي تقوم عليها اللّغة العربية، فهي تفعِّل ديناميكية المتعلم، بحيث يكتسب بها التفكير والحجاج والتحليل ومهارات اللّغة، كما أنّها ترقي أسلوبه وتثري رصيده وتطلعه على جماليات اللّغة في حين نجد نسبة 7% من الأساتذة أجابوا بـ: حسن، وذلك نظراً لاحتواء اللّغة العربية

على أساليب المجاز التّي تخدم مفرداتها وتطبع رونقها فتصبح أكثر إيصالاً لما تطلبه ونجد نسبة 3% أجابوا بـ: متوافق مع ما يتلقاه التّلميذ، وذلك يتزامن مع مستوى التّلميذ وما يتلقاه من معلومات فيما يخص نشاط البلاغة، فتظهر الأهمية من خلال اختبار معلوماته.

الجدول رقم (04): يبيّن ما إذا كان التّلاميذ يهتمون بنشاط البلاغة العربية في مرحلة التعليم الثّانوي.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%90
لا	01	%3
نوعا ما	02	%7
المجموع	29	%100



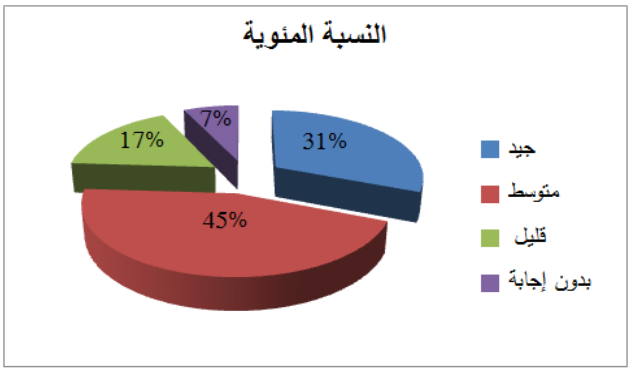
دائرة نسبية تبيّن ما إذا كان التّلاميذ يهتمون بنشاط البلاغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي

التعليق:

حسب هذا الجدول يتضح لنا أنّ أغلب الأساتذة كانت إجاباتهم بأنّ التّلاميذ يهتمون بنشاط البلاغة العربية بنسبة 90%، وهي نسبة عالية جدًّا توحي بحب التّلاميذ واهتمامهم بهذا النشاط، وكذا تعلقهم باللّغة العربية وتذوقهم لها، أمّا بالنسبة إلى فئة الأساتذة القائلين بعدم اهتمام التّلاميذ بهذا النشاط، فقدّرت بـ 3%، وهذا راجع لضعف التّلاميذ وعدم وجود تذوق لمقاصد البلاغة العربية، في حين نجد فئة من الأساتذة خرجت عن الاقتراحات وقدمت لنا إجابة أخرى وهي: نوعاً ما، قدّرت بـ 7%، وهذا ـ في تقديرنا ـ راجع إلى اهتمام التّلاميذ ببعض الدّروس وإهمالهم للدّروس الأخرى، وهي الفئة المتوسطة.

الجدول رقم (05): يوضِّح مدى استثمار نشاط البلاغة العربية في هذه المرحلة.

	التكرار	النسبة المئوية
جيد	09	%31
متوسط	13	%45
قليل	05	%17
بدون إجابة	02	%7
المجموع	29	%100



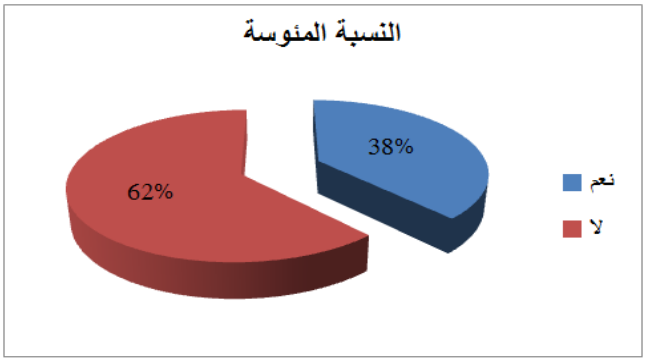
دائرة نسبية توضّح مدى استثمار نشاط البلاغة العربية في هذه المرحلة

التعليق:

من خلال الجدول نرى أنّ أغلب الأساتذة رأوا أنّ استثمار نشاط البلاغة في هذه المرحلة متوسط بنسبة 45%، وذلك كون هذا النشاط لم يأخذ حقه في المنهاج الحالي بالشكل المقبول بالرغم من دوره المهم في تكوين ملكة التّلميذ اللّغوية، ونسبة 31% من الأساتذة قالوا أنّه جيد، وذلك لأن نشاط البلاغة يستثمر لدى المتعلم في نشاطات عدّة: كالنص الأدبي والتواصلي، والتّعبير الكتابي، وفي التّعابير الشّفوية أثناء الدّروس الإجابة في الامتحانات... وغيرها، ثم تليها نسبة 17% من الأساتذة أجابوا أنّ استثمارها قليل، وذلك كون التّلميذ يستثمر بعض الدّروس خاصة التشبيه والاستعارة لأنه متعود عليها، أمّا بقية الدّروس لم يستثمرها، في حين نجد نسبة 7% من الأساتذة لم يجيبوا عن السؤال.

الجدول رقم (06): يبيّن إذا كان الأساتذة يجدون صعوبة في تعليم نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%38
لا	18	%62
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن إذا كان الأساتذة يجدون صعوبة في تعليم نشاط البلاغة

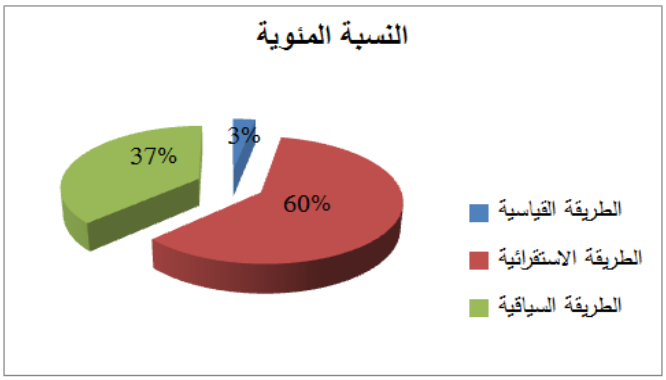
التعليق:

من الجدول نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة كانت إجابتهم بـ: لا، أي أنّهم لا يواجهون صعوبة في تعليم نشاط البلاغة بنسبة 62%، وذلك لأنّ أغلب التّلاميذ يهتمون بهذا النشاط ويحبونه، لأنّهم درسوه في مرحلة التّعليم المتوسط وأخذوا أفكاراً ومعلومات عن الدّروس البلاغية هذا ما سهل الأمر عليهم، أمّا الأساتذة الذّين أجابوا بـ: نعم، فقدّرت نسبتهم بـ 38%، ويعود ذلك إلى: صعوبات متعلقة بالتّلاميذ لعدم استيعابهم للصور المخفية البعيدة واعتمادهم على الخيال المحدود، وصعوبات متعلقة بالمقرر من حيث التداخل الموجود بين الدّروس والأساليب المقدّمة التّي توقع التّلميذ في اللّبس.

الجدول رقم (07): يبيّن رأي الأساتذة حول أفضل طريقة لتعليم نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
الطريقة القياسية	01	%3
الطريقة الاستقرائية	21	%60
الطريقة السِّياقية	13	%37
المجموع 01	29	/
المجموع 02	35	%100

ملاحظة: زاد حجم العينة لتعدّد الإجابة.



دائرة نسبية تبيّن رأي الأساتذة حول أفضل طريقة لتعليم نشاط البلاغة

التعليق:

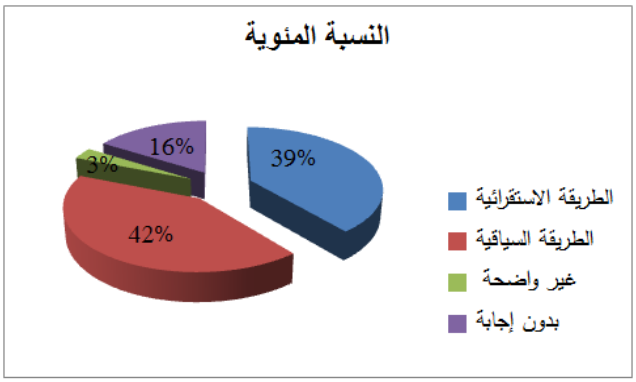
من خلال النسب المذكورة أعلاه تبيّن لنا أنّ 60% من الأساتذة رأوا أنّ الطريقة المناسبة لتعليم نشاط البلاغة هي الطريقة الاستقرائية، لأنّها تسهل على التّلميذ الفهم وترسيخ معلوماته، في حين نجد نسبة 37% رأوا أنّ الطريقة السِّياقية هي المناسبة، وذلك لأنها أهم ما تركز عليه بيداغوجيا الكفاءات، إلاّ أنّ بعض الأساتذة تعدّدت اختياراتهم إذ اختاروا الطريقتين (الاستقرائية والسِّياقية)، وهذا ـ في رأينا ـ راجع لخبرة الأستاذ

ومعايشته للطّريقتين، في حين نجد نسبة 3% يفضلون الطريقة القياسية، وهذا لسهولة تنفيذها.

الجدول رقم (08): يوضِّح طريقة عرض دروس البلاغة في كتاب السنة الأولى الثّانوية.

	التكرار	النسبة المئوية
الاستقرائية	12	%39
السِّياقية	13	%42
غير واضحة	01	%3
بدون إجابة	05	%16
المجموع 01	29	/
المجموع 02	31	%100

ملاحظة: زاد حجم العينة لتعدّد الإجابة.



دائرة نسبية توضّح طريقة عرض دروس البلاغة في كتاب السنة الأولى ثانوي

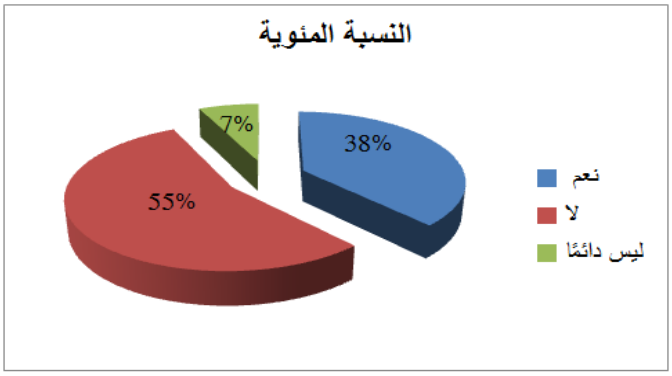
التعليق:

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ الطريقة المعتمدة في الكتاب والتّي أجمع عليها أغلب الأساتذة هي الطريقة السِّياقية بنسبة 41%، إذ تكون بالعودة إلى النّص وأخذ مثال

وبناء أسئلة عليه، ثم استنتاج القاعدة مباشرة، ثم إحكام موارد المتعلم وضبطها، وذلك انطلاقاً من المقاربة بالكفاءات، في حين نجد نسبة الأساتذة القائلين بأنّ طريقة عرض الكتاب هي الطريقة الاستقرائية قدرت بـ 39%، وذلك راجع لتوظيف مجموعة من الأمثلة من داخل النّص ومن خارجه، ثم شرحها واستنتاج القاعدة، مع إحكام موارد المتعلم وضبطها، ونسبة 3% من الأساتذة قالوا إنّها غير واضحة، و16% من الأساتذة لم يجيبوا عن السؤال.

الجدول رقم (09): يوضِّح مدى اعتماد الأساتذة على طريقة عرض الكتاب في تقديم الدّرس البلاغي.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%38
لا	16	%55
ليس دائماً	02	%7
المجموع	29	%100



دائرة نسبية توضّح مدى اعتماد الأساتذة على طريقة عرض الكتاب في تقديم الدّرس البلاغي

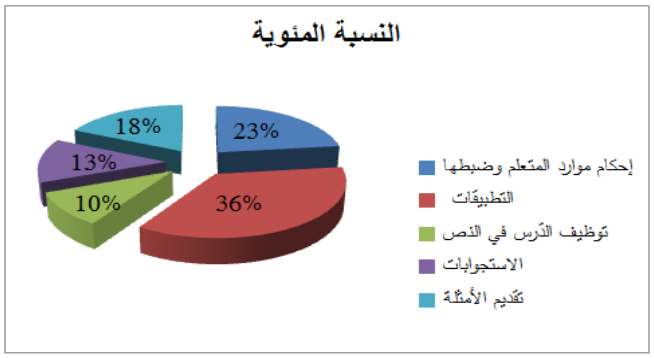
التعليق:

مـن الجـدول يتّضـح لنـا أنّ فئـة كبيـرة مـن الأسـاتذة لايعتمـدون علـى طريقـة عـرض الكتاب المدرسي في الشّرح بنسبة 55%، وهذا راجع لخبرة الأستاذ وكفاءته إذ إنّه يعتمد علـى طريقتـه الخاصـة التـي تسـاعده فـي شـرح الـدّرس وتسـاعد التّلاميـذ علـى الاسـتيعاب وفـي المقابـل نجـد نسـبة 38% يعتمـدون علـى طريقـة عـرض الكتـاب فـي الشـرح ويرونهـا مناسبة للتّلاميذ ويتوصلون من خلالها إلى نتائج مرضية، في حين نجد فئة من الأساتذة خرجوا عن هذه الاقتراحات وقدّموا لنا إجابة مغايرة وهي: ليس دائماً، قدّرت بـ 7%، وهذا راجع لنوعية الدّرس وتركيبة المتعلم التّي تتحكم في ذلك دائماً.

الجدول رقم (10): يبيّن طرائق اختبار الأساتذة لفهم التّلاميذ واستيعابهم لدروس البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
إحكام موارد المتعلم وضبطها	09	%23
التطبيقات	14	%36
توظيف الدّرس في النص	04	%10
الاستجوابات	05	%13
تقديم الأمثلة	07	%18
المجموع 01	29	/
المجموع 02	39	%100

ملاحظة: زاد حجم العينة لتعدّد الإجابة.



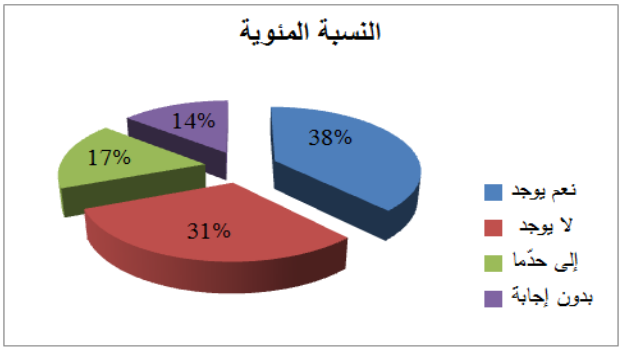
دائرة نسبية تبيّن طرائق اختبار الأساتذة لفهم التّلاميذ واستيعابهم لدروس البلاغة

التعليق:

إنّ جل الأساتذة يختبرون فهم التّلاميذ لنشاط البلاغة العربية، ولكلّ طريقته الخاصة في ذلك، إذ نجد نسبة 23% من الأساتذة يقدّمون تمارين الكتاب المعنونة بـ: إحكام موارد المتعلم وضبطها، ونسبة 36% يقدّمون تمارين وتطبيقات، و13% يقومون باستجواب التّلاميذ وطرح أسئلة عليهم، في حين نجد 18% من الأساتذة يطلبون من التّلاميذ تقديم أمثلة سواء من النّصوص أو من الواقع، و10% يختبرون فهم التّلاميذ عن طريق توظيف الدّرس في النّص الأدبي، ومن خلال هذا يتبيّن لنا أنّ هناك تنوعاً في اختبار مدى فهم التّلاميذ، إذ إنّ كل أستاذ يختبر تلاميذه بأكثر من طريقة بحسب نوعية الدّرس، وذلك من أجل تقييم مستوى فهم التّلاميذ.

الجدول رقم (11): يبيّن لنا ما إذا كان للأساتذة فكرة عن السِّياقين اللّغوي (النّصي) وغير اللّغوي (غير النّصي).

	التكرار	النسبة المئوية
نعم يوجد	11	%38
لا يوجد	09	%31
إلى حدّما	05	%17
بدون إجابة	04	%14
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن ما إذا كان للأساتذة فكرة عن السّياقين اللّغوي (النّصي) وغير اللّغوي(غير النّصي)

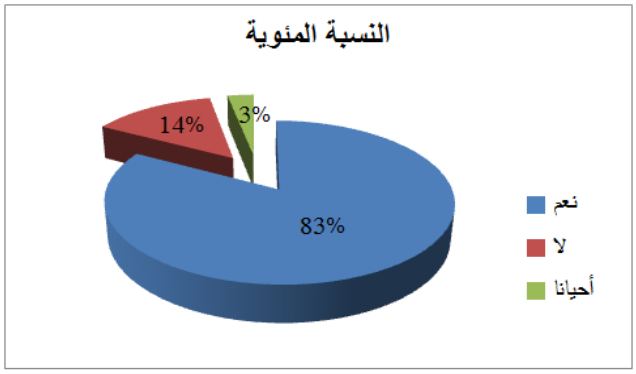
التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 38% من الأساتذة لديهم فكرة عن السِّياق بنوعيه وهذا راجع ـ في رأينا ـ لدراستهم وفق النّظام الجديد في الدّراسة الجامعية، وكذا اطّلاعهم على مواد تعليمية اللّغة العربية الأمر الذّي ساعدهم في معرفة معنى السِّياق والتّعرف عليه، ثم تليه نسبة 31% من الأساتذة الذّين أجابوا بـ: لاتوجد، وذلك بحكم دراستهم وفق النّظام الكلاسيكي في الجامعة، والذّي يختلف على ما يتناوله الطّالب في النّظام الجديد

في حين نجد من كانت إجابته بـ: إلى حدّما، وهؤلاء الذّين لديهم فكرة عن السِّياق اللّغوي (النّصي) فقط، وذلك راجع إلى معرفتهم بالمقاربة النّصية، وتمثل نسبة 13% الأساتذة الذّين لم يجيبوا عن السؤال.

الجدول رقم (12): يوضِّح ما إذا كان الأساتذة ينطلقون في تدريس البلاغة من النّص.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%83
لا	04	%14
أحياناً	01	%3
المجموع	30	%100



دائرة نسبية توضّح ما إذا كان الأساتذة ينطلقون في تدريس نشاط البلاغة العربية من النّص

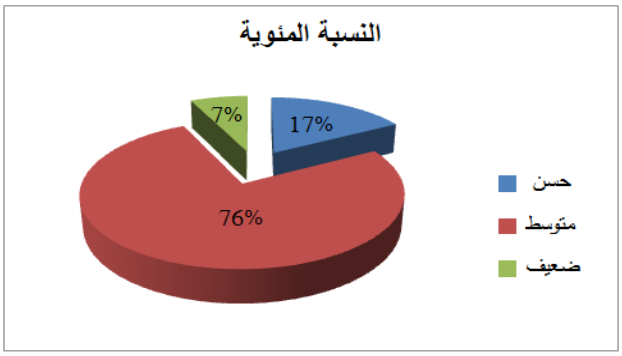
التعليق:

من خلال الجدول نستنتج أنّ أغلب الأساتذة ينطلقون في تدريسهم لنشاط البلاغة العربية من النّص بنسبة 87%، وهذا الأمر في غاية الأهمية يجعل الأساتذة يطبقون المقاربة النّصية في ظل المقاربة بالكفاءات ويسعون إلى تحقيقها، بالإضافة إلى أنّ

البلاغـة العربيـة رافـد مـن روافـد اللّغـة ولهـا علاقـة وطيـدة بـالنّص، والأمثلـة تسـتخرج من النّص كونه خادماً لكل الأنشطة، وذلك من أجل إحداث تواصل وتكامل وترابط بينها وفـي المقابـل نجـد نسـبة 13% مـن الأسـاتذة لايعتمـدون علـى النّص كمنطلـق فـي تقـديم الـدّرس البلاغـي، وذلـك كـون النّص يفتقر فـي الكثيـر مـن الأحيـان إلـى الأمثلـة المناسبة للموضـوع، بالإضـافة إلـى أنّ هنـاك الكثيـر مـن الأمثلـة يصـعب علـى التّلميـذ فهمهـا، لـذلك يضطر الأستاذ إلى تقديم أمثلة من خارج النّص خادمة للدّرس، في حين نجد من اختار إجابة أخرى وهي: أحياناً، ويرجع ذلك ـ في رأيهم ـ إلى توفر الأمثلة والشواهد وملاءمتها لأهداف النّشاط النّصي.

الجـدول رقـم (13): يبـيّن مـدى اسـتيعاب التّلاميـذ لنشـاط البلاغـة العربيـة انطلاقـاً من السِّياق النّصي.

	التكرار	النسبة المئوية
حسن	05	%17
متوسط	22	%76
ضعيف	02	%7
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن مدى استيعاب التّلاميذ لنشاط البلاغة العربية

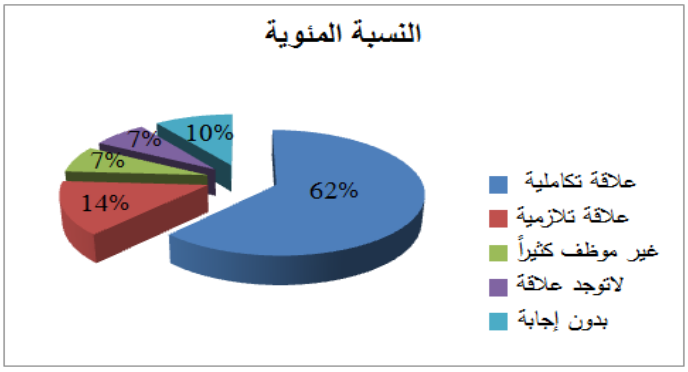
انطلاقاً من السِّياق النّصي

التعليق:

اتّضح لنا من الجدول أنّ 76% من الأساتذة يرون أنّ استيعاب التّلاميذ لنشاط البلاغة العربية انطلاقاً من السِّياق النّصي متوسط، وذلك لأنّ النّصوص لا تخدم الدّرس بشمولية ولا تحوي كلّ الحالات التّي لابدّ من تدريسها للمتعلم، ففي الكثير من الأحيان نجد في النّص مثالاً واحداً عن الدّرس، ولا نجد مثالاً آخر توضيحياً، كما أنّ المثال المأخوذ من النّص عادة ما يصعب على التّلاميذ فهمه، وذلك لمحدودية قدراتهم، ونقص مطالعتهم للكتب، في حين نجد 17% يرون أنّه حسن، وذلك لأنّه من خلال النّصوص يتمّ تقديم بعض المفاهيم الأولية حول درس البلاغة، وهذا ما يساعد التّلميذ على الاستيعاب، بالإضافة إلى كفاءة الأستاذ العالية وحب التّلاميذ وميولاتهم لهذا النشاط، أمّا 7% فيرون أنّه ضعيف، وذلك راجع لضعف مستوى التّلاميذ وعدم تجاوبهم مع الأمثلة المأخوذة من النّصوص.

الجدول رقم (14): يبيّن علاقة الدّرس البلاغي بنقد النّصوص (الأدبية أو التواصلية) وتحليلها.

	التكرار	النسبة المئوية
علاقة تكاملية	18	%62
علاقة تلازمية	04	%14
غير موظف كثيراً	02	%7
لا توجد علاقة	02	%7
بدون إجابة	03	%10
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن علاقة الدّرس البلاغي بنقد النصوص (الأدبية او التواصلية) وتحليلها

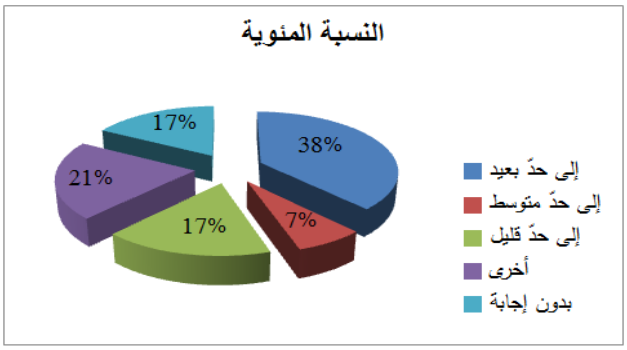
التعليق:

ما نلاحظه من الجدول أنّ 62% من الأساتذة رأوا أنّ علاقة الدّرس البلاغي بنقد النّصوص وتحليلها علاقة تكاملية، وذلك كون أنّ الدّرس البلاغي رافداً للنّصوص وخادماً لها ومساعداً في تحليلها، وفي المقابل نجد أنّ الأمثلة التّي ينطلق منها الأستاذ في تقديم الدّرس تستخرج من النّصوص، ومنه نلاحظ أنّ هناك علاقة تأثير وتأثر بينهما، في حين

نجـد نسـبة 14% رأوا أنّ بينهمـا علاقـة تلازميـة، وأنّ الـدّرس البلاغـي جـزء لا يتجـزأ من النّص، وذلك لأنّه يشترط وجود التّنميق اللّفظي في تحليل النّصوص لإبراز وإيضاح محتوى الفكرة، وكذا للتأثير في نفسية القارئ، بينما نجد نسبة 7% أجابوا أنّه غير موظف كثيرًا، وذلك لأنّ تحليل النّصوص لا يقتصر على الدّرس البلاغي فحسب، بل يتمّ تحليله من جوانب أخرى، كما أنّ تحليل النّصوص يتطلب الابتعاد عن الصيغ الجمالية، والتكلم بالمنطق الصحيح الذّي يعبّر بشكل رسمي عن الفحوى الموجود، وحتماً يكون التعبير في النقد والتحليل خالياً من العاطفة والصّيغ ذات الأبعاد البلاغية في أغلب الحالات و7% أجابوا بأنّه في أغلب الحالات لاتوجد علاقة بينهما، وذلك لأنّ الدّرس البلاغي لايوظف في التّعابير النقدية، فنقد النّصوص وتحليلها يتطلب قولاً صارماً معبراً عن رأي أو موقف أو وجهة نظر مقنعة بعيداً عن الزخرفة اللّفظية، في حين نجد 10% لم يجيبوا عن السؤال.

الجدول رقم (15): يوضِّح مدى نجاعة السِّياق النّصي في تدريس البلاغة العربية.

	التكرار	النسبة المئوية
إلى حدّ بعيد	11	%38
إلى حدّ متوسط	02	%7
إلى حدّ قليل	05	%17
حسب فهم التّلاميذ	06	%21
بدون إجابة	05	%17
المجموع	29	%100



دائرة نسبية توضّح مدى نجاعة السّياق النّصي

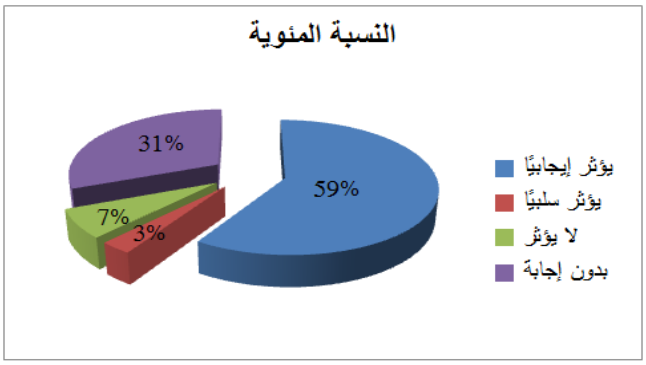
في تدريس البلاغة العربية

التعليق:

نلاحظ أنّ الأساتذة الذّين قالوا إنّ السّياق النّصي ناجع إلى حدّ بعيد بلغت نسبتهم 38%، وهذا راجع إلى أنّ النّص يعتبر انطلاقة لدرس البلاغة، فهو يسهل على الأستاذ التّقديم والشّرح ويسهل على التّلميذ الفهم، و7% قالوا إنّه ناجع إلى حدّ متوسط بنسبة 50% فقط، في حين نجد 17% قالوا بأنّه ناجع إلى حدّ قليل، وذلك لأنّه من جهة بعيد عن ذهن التّلميذ، ومن جهة أخرى نجد أنّ أغلب النّصوص تفتقد للأمثلة البلاغية إذ يضطر الأساتذة إلى إحضار أمثلة من خارج النّص، وبالتّالي فإنّه لايحقق الهدف المرجو، ولا يحقق كل أحكام الموضوع، أمّا 21% من الأساتذة رأوا أنّ نجاعته مربوطة بمدى فهم التّلاميذ للتطبيقات؛ ومدى سهولة الأمثلة المستخرجة من النّص وصعوبتها و17% من الأساتذة لم يجيبوا عن السؤال.

الجدول رقم (16): يبيّن كيفية تأثير السِّياق غير النّصي في فهم نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
يؤثر إيجابياً	17	%59
يؤثر سلبياً	01	%3
لا يؤثـر	02	%7
بدون إجابة	09	%31
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن كيفية تأثير السِّياق غير النّصي في فهم نشاط البلاغة

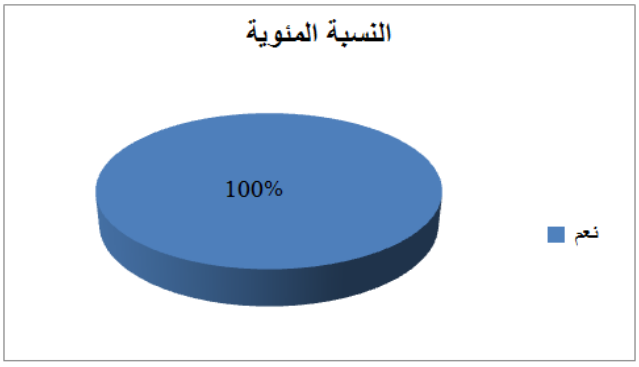
التعليق:

إنّ أغلبية الأساتذة أجابوا بأنّ السِّياق غير النّصي يؤثر إيجابياً بنسبة 59%، وهذا راجع لدوره الكبير، فهو يساعد على الشّرح والتّوضيح والفهم ويجلب الانتباه ويبسط المفاهيم فيقرب الصورة بطريقة سهلة للتّلاميذ كون أنّ التّلميذ يركز على المحسوس أكثر من المجرد، ثم نجد نسبة 3% أجابوا بأنّه يؤثر سلبياً، وذلك لعدم إيصاله الفكرة للتّلاميذ و7% أجابوا بأنّه لا يؤثر، وهذا ـ في تقديرنا ـ راجع إلى تركيزهم على السِّياق اللّغوي

(النّصي)، وإهمالهم للسِّياق غير اللّغوي (غير النّصي) لأنّهم يرونه لا يفي بالغرض، أمّا 31% الباقية وهي نسبة عالية لم يجيبوا عن السؤال وهذا راجع لعدم فهمهم له.

الجدول رقم (17): يبيّن ما إذا كان الأساتذة يستعينون بأمثلة من المواقف التعليمية (الخارج نصّية) في تعليم نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%100
لا	00	%00
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن ما إذا كان الأساتذة يستعينون بالمواقف التّعليمية (الخارج نصّية) في تعليم نشاط البلاغة

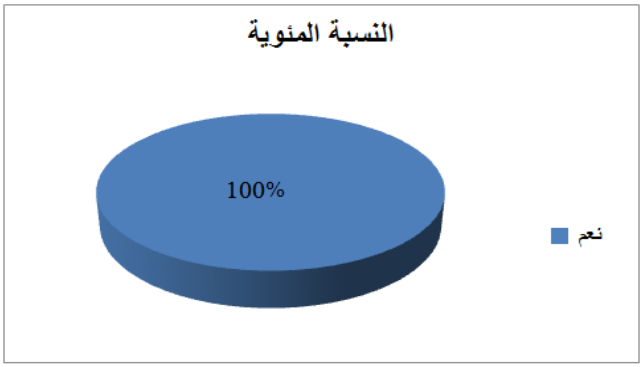
التعليق:

حسب هذا الجدول اتّضح لنا أنّ جل الأساتذة يسعينون بالمواقف التّعليمية (الخارج نصّية) في تعليم نشاط البلاغة بنسبة 100%، وهذا خدمة للهدف التّعليمي والتّربوي فالأمثلة المأخوذة من الواقع المعيش هي أكثر واقعية بالنسبة للتّلميذ وأقرب لذهنه من النّص، فهي توصله للمعنى المقصود وتساعده على الاستيعاب وتسهل عليه الفهم

على عكس الأمثلة المأخوذة من النّصوص (الأدبية والتواصلية) التي تكون غير كافية وغير خادمة للدّرس في الكثير من الأحيان، وأحياناً لا تتناسب مع مستوى التّلاميذ أيضاً.

الجدول رقم (18): يوضّح ما إذا كان لحركات الأستاذ وإشاراته وإيماءاته دور في فهم نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%100
لا	00	%00
المجموع	29	%100



دائرة نسبية توضّح ما إذا كان لحركات الأستاذ وإشاراته وإيماءاته دور في فهم نشاط البلاغة

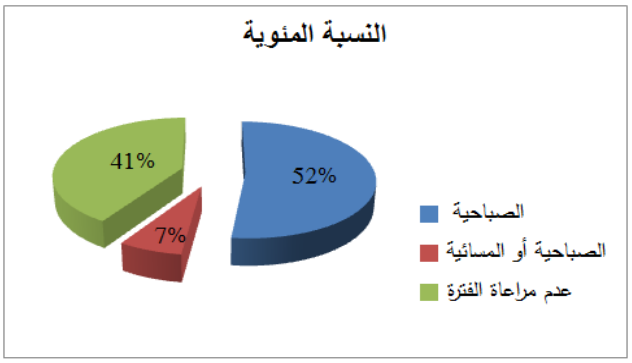
التعليق:

يظهر لنا جلياً من خلال الجدول أنّ جل الأساتذة يؤكدون على أنّ لحركات الأستاذ وإشاراته وإيماءاته دوراً في فهم نشاط البلاغة بنسبة 100%، وهذا أمر في غاية الأهمية بالنسبة للأستاذ والتّلميذ؛ فهي تساعد الأستاذ في إيصال الأفكار وتوضيح المعاني وتقريبها أكثر لذهن التّلميذ، وفي الوقت ذاته تعتبر منبّهاً تستقطب وتجلب انتباه التّلميذ

وتساعده على التركيز والفهم، وعليه قال أحد الأساتذة إنّ الكلام وحده لا يكفي واستمالة المتعلم والتأثير فيه يقتضي ذلك.

الجدول رقم (19): يبيّن الفترة الزّمنية المناسبة لتقديم درس البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
الصباحية	15	%52
الصباحية أو المسائية	02	% 7
عدم مراعاة الفترة	12	%41
المجموع	29	%100



دائرة نسبية تبيّن الفترة الزّمنية المناسبة لتقديم درس البلاغة

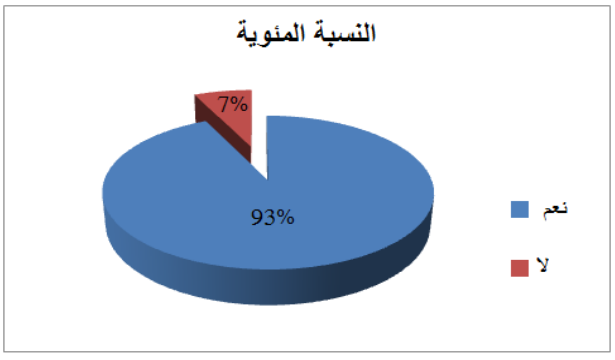
التعليق:

ما نلاحظه من معاينة النسب في الجدول يظهر لنا أنّ معظم الأساتذة كانت إجاباتهم بأنّ الفترة الصباحية هي الفترة المناسبة لتقديم درس البلاغة بنسبة 52%، وهذا راجع إلى أنّ المتعلم في الفترة الصباحية يكون نشيطاً وخالي الذّهن من ضغوطات الحياة وتراكم الدّروس، متأهباً للتعلّم، وهذا ما يسمح له بالفهم والتجاوب والاستيعاب أكثر

وكذلك لأنّ الظواهر اللّغوية والبلاغية تحتاج إلى تركيز وهذا ما يتحقق صباحاً، بينما نجد نسبة 7% قالوا بالفترة الصباحية أو المسائية على حدٍّ سواء، لأنّ الأمر الذّي يهم هو تركيز التّلاميذ أثناء عرض الدّرس وحبهم للمادّة، وفي المقابل نجد نسبة 40% من الإجابات لم يراعوا الفترة الزمنية، وإنّما قدّموا المدّة الزّمنية التّي يستهلكونها في تقديم درس البلاغة، وهي تتراوح ما بين ربع ساعة إلى ساعة لا أكثر، وهذا في ـ رأيهم ـ حسب أهمية وقيمة الدّرس المقدّم، وكذا حسب فهم التّلاميذ وتركيزهم واستيعابهم.

الجدول رقم (20): يبيّن إذا كان التّلاميذ يؤثر بعضهم على بعض في فهم نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%93
لا	02	%7
المجموع	29	%100



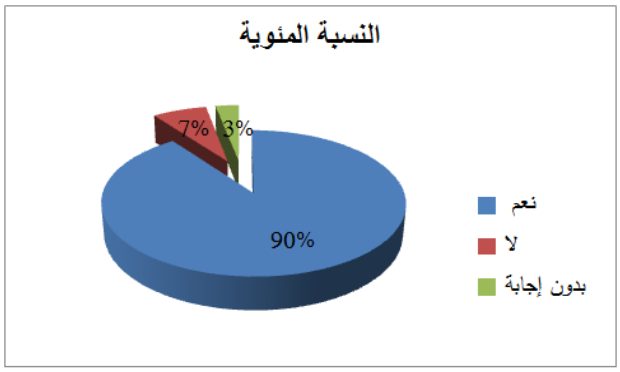
دائرة نسبية تبيّن إذا كان التلاميذ يؤثر بعضهم على بعض في فهم نشاط البلاغة

التعليق:

نلاحظ من الجدول أنّ أغلبية الأساتذة كانت إجاباتهم بأنّ التّلاميذ يؤثر بعضهم على بعض في فهم نشاط البلاغة بنسبة 93%، لأنّ التواصل والتفاعل سر من أسرار فهم كل الأنشطة، فكلّما زادت المشاركة والنّشاط زادت روح المنافسة والدّافعية والتحفيز وحب التّعلم، وبالتّالي زاد الفهم. ويكون التأثير هنا إيجابياً، وكلّما كان العدد كبيراً والفوضي عارمة كان التأثير سلبياً على الفهم، ومنه نخلص إلى أنّ التأثير حسب الأساتذة يكون إمّا سلباً أو إيجاباً، في المقابل نجد نسبة 7% يرون العكس أي أنّ التّلاميذ لا يؤثرون على بعضهم في فهم نشاط البلاغة، وهذا ـ في رأينا ـ راجع إلى أنّ الكثير من التّلاميذ لا يعطيون قيمة لفكرة زملائهم، ويعتبرون أنّ الأستاذ هو المرجع الوحيد لصحة المعلومة، وبالتّالي لا يتأثرون بأفكار بعضهم.

الجدول رقم (21): يبيّن ما إذا كان السِّياق بنوعيه يؤثر على فهم المتعلمين في نشاط البلاغة العربية.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%90
لا	02	%7
بدون إجابة	01	%3
المجموع	29	%100



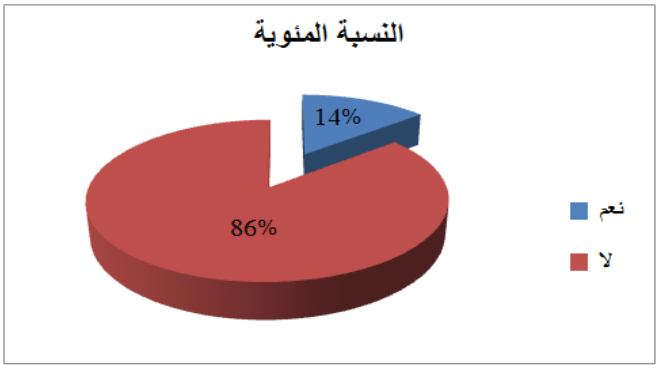
دائرة نسبية تبيّن ما إذا كان السّياق بنوعيه يؤثر على فهم المتعلمين في نشاط البلاغة العربية

التعليق:

يظهر لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 90% من الأساتذة قالوا إنّ السّياق بنوعيه يؤثر على فهم المتعلمين في نشاط البلاغة العربية، وقد يكون التأثير بالإيجاب أو بالسلب، فالإيجاب يجعل التّلميذ مستوعباً لكل ما يتلقاه من دروس، أمّا بالسلب فإنّه يشتت _أحياناً_ أفكاره ويجعله تائهاً باحثاً عن الصّواب، ثمّ تليه نسبة 7% أجابوا بأنّه لا يؤثر، وذلك راجع لعدم اهتمامهم بتفاصيل السّياق ولا بأنواعه، في حين نجد 3% الباقية لم يجيبوا عن السؤال.

الجدول رقم (22): يوضّح إمكانية الإستغناء عن أحد السّياقين في تدريس نشاط البلاغة.

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%14
لا	25	%86
المجموع	29	%100



دائرة نسبية توضّح إمكانية الإستغناء عن أحد السّياقين في تدريس نشاط البلاغة

التعليق:

كانت إجابة الأساتذة من خلال هذا الجدول متفاوته بين "نعم" و"لا" حيث مثّلت الإجابة بـ: لا يمكن الإستغناء عن أحد السّياقين نسبة 86%، وهي نسبة عالية جدّاً توحي بضرورة كلّ من هما من أجل الفهم والاستيعاب والكشف عن المعنى؛ فالسّياق اللّغوي لابدّ منه لمعرفة تركيب النّصوص (داخل الموضوع)، وكذلك السّياق غير اللّغوي لابدّ منه لأنّ المواقف أحياناً تختصر طرائق الفهم، وخاصةً إذا كانت من واقع التّلاميذ وبيئتهم ومحيطهم الثّقافي، ومنه نجد أنّ كلاً من السّياقين يكمل الآخر ويخدمه ويقوم عليه في المقابل نجد 14% ترى العكس أي يمكن الإستغناء عن السّياق غير اللّغوي، وذلك لأنّ السّياق اللّغوي هو الأساس في فهم النّص والمنطلق لتدريس جميع الأنشطة انطلاقاً من المقاربة النّصية، أمّا السّياق غير اللّغوي فيمكن استعماله لفئة معيّنة من التّلاميذ، كما أنّه قد يصل بالتّلميذ إلى العديد من المفاهيم، ومن ثمّ عدم نجاح الدّرس وعدم تحقيق الكفاءة.

ثانياً: نتائج تحليل الاستبانات:

من خلال دراستنا لاستبانات الأساتذة وتحليلها، يمكننا استخلاص النتائج الآتية:

- نشاط البلاغة نشاط مهم وضروري يساعد التّلميذ على التعلق باللّغة، وتذوقها والوقوف على أسرار جمالها، إضافة إلى استعمالها بطريقة جيّدة.
- أغلب التّلاميذ يهتمون بنشاط البلاغة، وهذا راجع لتعلّقهم باللّغة العربية وحبّهم لها.
- وجود بعض الصعوبات التّي تعترض الأساتذة في تقديم دروس البلاغة، وتظهر في ضعف التّلاميذ، التّداخل الموجود بين الدّروس، صعوبة في التطبيق.
- بالرغم من أهمية نشاط البلاغة إلاّ أنّه لم يتم استثماره بالشكل الجيّد في المرحلة الثّانوية.
- عدم اعتماد الأساتذة على طريقة الكتاب المدرسّي في الشّرح، وذلك لأنّها لاتناسب أغلب التّلاميذ.
- تختلف طرائق اختبار فهم التّلاميذ لدى الأساتذة، إلاّ أنّ جل الطرائق تعمل على إثارة تفكير التّلاميذ وتساعدهم على الفهم أكثر.
- للنّصوص دور مهم في تدريس نشاط البلاغة، وذلك لأنّ النّص منهل للبلاغة وخادم لها.
- للسِّياق النّصي دور مهم في تدريس البلاغة، وهو يحقق نجاحاً كبيراً.

- للسِّـياق غيـر اللّغـوي دور مهـم فـي فهـم نشـاط البلاغـة، فهـو يسـاعد علـى الشّـرح والتّوضيح.
- جل الأساتذة يستعينون بالمواقف التّعليمية، وذلك لأنّ الأمثلة المأخوذة من النّصوص غير كافية.
- للزمن دور مهم في تدريس البلاغة، وأفضل فترة هي الصّباحية.
- للسِّياق بنوعيه تأثير قوي على فهم المتعلمين لنشاط البلاغة العربية.
- كلا السِّياقين مهم في تدريس نشاط البلاغة العربية ولا يمكن الاستغناء عنهما، لأنّ كلاّ منهما يكمل الآخر ويقوم عليه.

بعد تحليلنا للاستبانات وجدنا بعض الملاحظات منها:

1. العديد من الأساتذة أجابوا على حسب السؤال المطروح، ولم يراعوا ما أجابوا عليه من قبل، هذا ما أوقعهم في تناقض مثلا: في السؤال السابع عشر جل الأساتذة أجابوا بأنّهم يستعينون بالمواقف التعليمية. وفي السؤال الثامن عشر أيضا أجابوا بأنّ لحركات الأستاذ وإشاراته دور مهم في فهم الدّرس البلاغي، وفي المقابل نجد البعض منهم يناقض نفسه ويجيب في السؤال الثاني والعشرين، أنّه يمكن الإستغناء عن السِّياق غير اللّغوي لأنّه غير ضروري.

2. فئة من الأساتذة لم يفهموا الأسئلة وأجابوا بإجابات خارجة عنها، وهذا ما وجدناه في السؤال التّاسع عشر، إذ لم يقدّموا الفترة وإنّما ذكروا المدّة الزّمنية.

وكل هذة الأخطاء تعود بالدّرجة الأولى إلى عدم تركيز الأساتذة أثناء الإجابة، ثم إلى إجابة بعض الأساتذة بطريقة عشوائية.

خـــاتـمـــــة

خـاتمــة:

وفي ختام بحثنا، وبعد أن سعينا طوال فترة هذا البحث إلى تقصي حقيقة السِّياق بنوعيه وأهميته في تعليم نشاط البلاغة العربية في المرحلة الثّانوية، باعتباره آلية لتعليم الأنشطة اللّغوية، وبالأخص نشاط البلاغة العربية، كان لزاماً علينا النزول إلى الميدان والقيام بدراسة علمية ميدانية من أجل التّحقق من صحّة الفرضيتين، وقد توصّلنا في الأخير إلى مجموعة من النّتائج:

ـ من أجل امتلاك ناصية اللّغة العربية لابدّ من الاهتمام بجميع علومها بما في ذلك البلاغة العربية، كونها نشاطاً مهماً وضرورياً بالنسبة إلى جميع المراحل التّعليمية، إذ يكتسب التّلاميذ من خلالها ملكات لغوية ونقدية.

ـ أغلب التّلاميذ يهتمون بنشاط البلاغة العربية، وهذا راجع لحبّهم للبلاغة العربية من جهة، ومن جهة أخرى فقد يعود إلى الأستاذ، كونه عاملاً أساسياً لجذب اهتمام التّلاميذ، وجعلهم يحبّون المادّة.

ـ الكتاب في المقدّمة يركز على المقاربة النّصية (السِّياق النّصي) إلاّ أنّ المحتوى يُظهر عكس ذلك، أي الاعتماد على السِّياق غير النّصي أيضاً.

ـ طريقة عرض دروس البلاغة في كتاب السنة الأولى الثّانوية هي مزيج بين الطريقة الاستقرائية وطريقة السِّياق النّصي، فالطريقة الاستقرائية كونها تنطلق من شرح الأمثلة ثم استنتاج القاعدة، أمّا طريقة السِّياق النّصي كونها تنطلق بأمثلة من النّص.

ـ للسِّـياق اللّغـوي أهميـة كبيـرة فـي تعلـيم نشـاط البلاغـة العربيـة، كونـه يكشـف عن المعنى ويحقق نجاحاً كبيراً.

ـ للسِّياق غير اللّغوي دور كبير مثله مثل السِّياق اللّغوي في تعليم نشاط البلاغة العربية، ولا يقلّ عنه أهمية، فهو يساعد الأساتذة على الشّرح والتّوضيح ويساعد التّلاميذ على الفهم.

ـ لا يمكن الاستغناء عن السِّياقين اللّغوي وغير اللّغوي، لأنّ كلاً منهما له دوره في تقديم نشاط البلاغة العربية، وكلّ منهما مكمل للآخر.

بعد عرض النتائج التي توصلنا إليها، حاولنا تقديم بعض التوصيات التي رأيناها ضرورية منها:

ـ تعتبر النّصوص هي المنطلق في تعليم نشاط البلاغة العربية، لذا يجب أن يتمّ اختيارها وفق ما يتماشى وقدرات التّلميذ الفكرية واللّغوية من جهة، وأن تكون غنية بالأمثلة البلاغية وتحقق كل أحكام الموضوع من جهة أخرى.

ـ ضرورة تشجيع التّلاميذ على المطالعة والبحث، لاكتساب ملكة لغوية تكون دعماً لنشاط البلاغة.

ـ لابدّ من إعادة النظر في بناء الكتاب المدرسي، وإعداده وفق أسس تناسب الأهداف التّعليمية العامة والمعلم والمتعلم على حدّ سواء.

ـ يجب الإكثار من الندوات للأساتذة، من أجل أن يكون لهم اطلاع على كل المستجدات التّي يشهدها قطاع التربية من جهة، وتكوينهم بشكل جيد يحقق الكفاءة من جهة أخرى.

وفي الأخير نشكر المولى عزّ وجل على أن يسّر لنا وسهل لنا الطريق لإتمام هذا البحث، فما كان من توفيق فمن الله وحده، وما كان من خطأ فمن أنفسنا والشّيطان وحسبنا أنّنا اجتهدنا والله ولي التوفيق.

الملاحق

الملحق رقم:01

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان موجه لأساتذة مادة اللّغة العربية وآدابها

مرحلة التعليم الثانوي

الأساتذة الأفاضل: السلام عليكم و رحمة الله تعالى وبركاته.

يسعدنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان (الاستبانة) الذّي يضم مجموعة من الأسئلة التي ستكون أداة من أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية، الأسئلة حول "**السّياق ودوره في تعليمية البلاغة العربية السنة الأولى الثانوية جذع مشترك آداب أنموذجاً**".

وإذ نضع هذه التساؤلات بين أيديكم فنحن نتمني منكم أن تأخذوها بعين الاعتبار وتتفاعلوا معها بكل موضوعية وعلمية، لأنّنا نعلم أنّ خبرتكم الميدانية الواسعة عون لنا في بحثنا، ونحن مدينون لكم بالشكر والوفاء لانّكم من علّمنا بإخلاص وجدّ، وعملنا هذا ختام لمسيرة تعلميّة كان لكم الفضل في بدايتها وها نحن نعود إليكم في نهايتها.

نتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات واستعمالها لغرض البحث العلمي.

شكر الله عونكم والسلام عليكم و رحمة الله و بركاته.

ملاحظة: ضع (ي) العلامة (X) في الخانة التى تعبر عن رأيك.

السنة الدّراسية: 2019م/2020م.

محور المعلومات الشخصية:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية في المهنة:

3 سنوات ☐ 6 سنوات ☐ أكثر من 12 ☐

الصفة:

مستخلف (ة) ☐ متربص ☐ مرسم (ة) ☐

متدربة ☐

محور المعلومات المعرفية:

1ـ هل لديكم اطّلاع نظري بشأن تعليمية اللّغة؟

نعم ☐ لا ☐

2ـ هل عقد المفتش ندوات تربوية بخصوص تعليمية اللّغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

3ـ ما رأيكم في أهمية تعليم نشاط البلاغة العربية في إطار تعليمية اللّغة العربية؟

.....

4ـ هل يهتم التّلاميذ بنشاط البلاغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي؟

نعم ☐ لا ☐

5 ـ ما مدى استثمار نشاط البلاغة العربية في هذه المرحلة؟

.....

6ـ هل تجدون صعوبة في تعليم نشاط البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ: نعم أين تكمن الصعوبة في نظركم؟

.....

.....

7ـ ماهي ـ في رأيكم ـ الطريقة المناسبة لتعليم نشاط البلاغة العربية؟

الطريقة القياسية* ☐ الطريقة الاستقرائية** ☐ الطريقة السِّياقية ** ☐

8ـ ماهي طريقة عرض دروس البلاغة في كتاب السنة الأولى الثّانوية؟

.....

.....

9ـ هل تعتمدون طريقة عرض الكتاب في تقديمكم للدّرس البلاغي؟

نعم ☐ لا ☐

10ـ كيف تختبرون فهم التّلاميذ واستيعابهم لدروس البلاغة؟

.....

* الطريقة القياسية: تعتمد هذه الطريقة على ذكر القاعدة مباشرة، ومن ثمّ توضيحها بالأمثلة.

** الطريقة الاستقرائية: تقوم هذه الطريقة على استنتاج القاعده من شرح الأمثلة.

*** الطريقة السِّياقية: تقوم هذه الطريقة على تدريس المادة انطلاقًا من النّص.

11ـ هل لديكم فكرة عن السِّياق اللّغوي (النّصي) وغير اللّغوي (غير النّصي)؟

.....

12ـ هل تنطلقون في تدريسكم لنشاط البلاغة العربية من النّص؟

نعم ☐ لا ☐

علل الإجابة في الحالتين:.....

.....

13ـ ما مدى استيعاب التّلاميذ لنشاط البلاغة العربية انطلاقاً من السِّياق النّصي؟

حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

علل إجابتك:.....

14ـ ما علاقة الدّرس البلاغي بنقد النّصوص (الأدبية أو التواصلية) وتحليلها؟

.....

15- إلى أي مدى يمكن اعتبار السِّياق النّصي ناجعاً في تدريس البلاغة العربية؟

.....

16- كيف يؤثر السِّياق غير النّصي في فهم نشاط البلاغة؟

.....

17- هل تستعينون بأمثلة من المواقف التّعليمية (الخارج نصية) في تعليم نشاط البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

18- هل لحركات الأستاذ وإشاراته وإيماءاته دور في فهم نشاط البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

19- ماهي الفترة الزمنية المناسبة لتقديم درس البلاغة؟ لماذا؟

.....

.....

20- هل يؤثر التّلاميذ بعضهم على بعض في فهم نشاط البلاغة

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

21- هل يمكن القول إنّ السِّياق بنوعيه يؤثر على فهم المتعلمين في نشاط البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

22- اعتمادًا على طبيعة المقاربة المعتمدة في مقرر السنة الأولى ثانوي، هل يمكن الاستغناء عن أحد السِّياقين في تدريس نشاط البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

علل إجابتك في الحالتين: .....

.....

الملحق رقم:02

المصطلحات التّعليمية الواردة في البحث:

– تعليمية، ديداكتيك	– العملية التّعليمية التّعلمية	– الخطّة التّدريسية
– البيداغوجيا	– المعلّم	– المدخلات
– مادة تربوية	– المتعلِّم، التّلاميذ	– المخرجات
– الوضعية البيداغوجية	– مثلث ديداكتيكي	– الموقف التّعليمي
– التعلّم	– التّربية والتّعليم	– أنماط المحتوي التّعليمي
– الاستراتيجيات البيداغوجية	– التعليم الذّاتي	– تنظيم المحتوى التّعليمي
– الأهداف العامة	– الجهاز التّعليمي	– الهدف التّعليمي
– الأنظمة التّربوية	– الخبرات التّربوية	– الأسئلة التّعليمية
– تخطيط التّعليم	– المنهج	– الفرص التّربوية
– سيرورة ديداكتيكية	– المعارف	– التّغذية الراجعة
– وسائل ديداكتيكية	– المهارات	– الطرائق التّعليمية
– فعل بيداغوجي	– العلاقات التفاعلية	– التقويم
– المادة الدّراسية	– عملية التّدريس	– الوحدات اللّغوية

- عملية التعلّم
- أساليب التّدريس
- العناصر غير اللّغوية
- السِّياق اللّغوي (النّصي)
- السِّياق غير اللّغوي (غير النّصي)
- المقرر
- البيئة اللّغوية
- تعليمية البلاغة العربية
- تعليمية اللّغة العربية
- ظروف الزمان والمكان
- المرحلة الثّانوية
- الهدف التّعليمي التّربوي
- النّصوص الشعرية والنثرية
- النّصوص الأدبية
- المواقف التّعليمية
- الإعراب
- النّصوص التواصلية
- الكتاب المدرسي
- السِّياق الصوتي
- الوحدة التّعليمية
- المقاربة بالكفاءات
- السِّياق الصرفي
- الملكة اللّغوية
- المقاربة النّصية
- السِّياق النحوي
- النِّظام الكلاسيكي
- الاستيعاب
- السِّياق المعجمي
- مهارات لغوية
- التطبيقات
- السِّياق الأسلوبي
- ندوة تربوية
- الاستجواب
- السِّياق العاطفي
- أنشطة تعليمية
- الطريقة الاستقرائية
- السِّياق الموقف
- التعبير الشّفوي والكتابي
- الطريقة القياسية
- السِّياق الثقافي
- الظواهر اللّغوية والبلاغية
- الطريقة السِّياقية

قائمة المصادر والمراجع

المراجع المعتمدة في البحث:

* القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع.

*** المصادر:**

1ـ شلوف حسن وآخرون، المشوق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى الثانوية ـ جذع مشترك آداب ـ، مقدّمة الكتاب، وزارة التّربية الوطنية الجزائرية د.ط، 2005م.

*** المراجـــع:**

1ـ إبرير بشير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1 الأردن، 1427هـ ـ 2007م.

2ـ أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، ط3، دمشق، 2008م.

3ـ أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، عالم الكتب، د.ط، القاهرة، د.ت.

4ـ آيت أوشان علي، اللِّسانيات والدِّيداكتيك، دار الثّقافة، ط1، الدّار البيضاء 2005م.

5ـ بختي إبراهيم، الدّليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية، جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ، ط4، الجزائر، 1998ـ2015م.

6ـ البركاوي عبد الفتّاح عبد العليم، دلالة السِّياق بين التّراث وعلم اللّغة الحديث دار الكتب، د.ط، 1991م.

7ـ بن تريدي بدر الدّين، قاموس التّربية الحديث، المجلس الأعلى للّغة العربية 2010م.

8ـ بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار ـعنابةـ، د.ط، الجزائر، 2006م.

9ـ حساني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية: حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009م.

10ـ حلمي خليل، الكلمة: دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، د.ط الإسكندرية، 1998م.

11ـ الدّريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربي، د.ط، الرباط 2011م.

12ـ دي بوغراند روبيرت، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب ط1، القاهرة، 1418هـ ـ 1998م.

13ـ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 1425هـ ـ 2004م.

14ـ ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، د.ط 1975م.

15ـ السّعران محمود، علم اللّغة: مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، د.ط بيروت، د.ت.

16ـ السّمان محمد علي، التّوجيه في تدريس اللّغة العربية، دار المعارف، د.ط القاهرة 1983م.

17ـ شحاتة حسن وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، مراجعة حامد عمار، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، القاهرة، 1424هـ ـ 2003م.

18ـ عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسّي اللّغة العربية، دار المعارف، ط14 القاهرة، 1991م.

19ـ عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدّوائر البلاغية، دار صفاء، ط1 عمّان، 1422هـ ـ 2002م.

20ـ عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، دار صفاء، ط1، عمّان 1422هـ ـ 2002م.

21ـ عبد النعيم خليل، نظرية السِّياق بين القدماء والمحدثين: دراسة لغوية نحوية دلالية، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2007م.

22ـ عبد الواحد حسن الشيخ، التّنافر الصوتي والظواهر السِّياقية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، 1419هـ 1999م.

23ـ عبده الراجحي، فقه اللّغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، د.ط بيروت ـ لبنان، د.ت.

24ـ عفيفي أحمد، نحو النّص: اتجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشرق ط1، القاهرة، 2001م.

25ـ غريب عبد الكريم، المنهل التّربوي، ج1، عالم التّربية، ط1، الدّار البيضاء 2006م.

26ـ الغويل المهدي إبراهيم، السِّياق وأثره في المعنى، دار الكتب الوطنية، طبعة 2011م، ليبيا، 2010.

27ـ لمباشري محمد، الخطاب الدِّيداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة دار الثّقافة، ط1، الدّار البيضاء، 2002م.

28ـ محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء، د.ط، القاهرة، د.ت.

29ـ منقور عبد الجليل، علم الدّلالة: أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، د.ط، دمشق، 2001م.

30ـ يوسف نور عوض، علم النّص ونظرية التّرجمة، دار الثقة، ط1، مكّة المكرمة 1410هـ.

*** المعاجم:**

1ـ ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، ج3، دار الفكر، د.ط، د.ت.

2ـ ابن منظور أبو الفضل جمال الدِّين محمد بن مكرم، لسان العرب، ج10 دار صادر، د.ط، بيروت، د.ت.

3ـ الزمخشري أبو القاسم جاز الله محمود بن عمر بن أحمد، أساس البلاغة تح: محمد باسل عيون السّود، ج1، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت ـ لبنان 1419هـ ـ 1998م.

*** رسائل وأطروحات:**

1ـ بريم طارق، تعليمية اللّغة العربية من خلال النّصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثّانية ثانوي ـ دراسة تطبيقية في بعض الثّانويات أنموذجاً ـ، أطروحة ماجستير، إشراف بلقاسم دفّه، قسم الآداب واللّغة العربية، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ، الجزائر 2015ـ 2016م.

2ـ بن يامنة سامية، سياق الحال في الفعل الكلامي ـ مقاربة تداولية ـ، أطروحة دكتوراه، إشراف أحمد عزوز، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة وهران، الجزائر 2011 ـ 2012م.

3ـ ردّة الله بن ردّة بن ضيف الله الطلحي، دلالة السِّياق، أطروحة دكتوراه، إشراف عبد الفتاح عبد العليم البركاوي، قسم الدّراسات العليا فرع اللّغة، جامعة أم القرى، المجلد1 المملكة العربية السعودية، 1418هـ.

*** المجلاّت:**

1ـ أحمد قايد نور الدّين وسبيعي حكيمة، التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية، مجلة الواحات للبحوث والدِّراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد:08، 2010م.

2ـ تومي غنية، السِّياق اللّغوي في الدّرس اللِّساني الحديث، مجلة المخبر، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة ـ، الجزائر، العدد:06، 2010م.

3ـ مناع نور الدِّين وخمقاني مباركة، أهمية علم النّفس التّربوي في حقل التّعليمية مجلة الذّاكرة، مخبر التراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشّرقي الجزائري، جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ، العدد:08، يناير 2017م.

فهرس الموضوعات:

مقدّمة: ..... أ ـ هـ

الفصل الأول: السِّياق والتّعليمية.....07 ـ 34

تمهيد: 07

المبحث الأول: ماهية التّعليمية: .....08 ـ 17

أولاً: مفهوم التّعليمية 08

1 ـ مفهوم التّعليمية لغة 08

2 ـ مفهوم التّعليمية اصطلاحاً 09

ثانياً: مكونات العملية التّعليمية 12

1 ـ المعلم 12

2 ـ المتعلم 13

3 ـ المحتوى 13

ثالثاً: أهمية التّعليمية 15

المبحث الثّاني: السِّيـاق .....18 ـ 34

أولاً: مفهوم السِّياق 18

1ـ مفهوم السّياق لغة 18

2ـ مفهوم السِّياق اصطلاحاً 20

ثانياً: عناصر السِّياق 24

1ـ العنصر الذّاتي 24

2ـ العنصر الموضوعي 24

3ـ العنصر الذّواتي 25

ثالثاً: أنواع السِّياق 26

1ـ السِّياق اللّغوي 26

أـ السِّياق الصوتي 27

بـ السِّياق الصرفي 27

جـ السِّياق النّحوي 28

دـ السِّياق المعجمي 29

هـ السِّياق الأسلوبي 29

2ـ السّياق غير اللّغوي 29

أـ السِّياق العاطفي 31

ب ـ سياق الموقف 32

جـ السِّياق الثّقافي 33

الفصل الثاني: الدّراسة الميدانية..... 36- 77

تمهيد: 36

المبحث الأول: منهجية الدّراسة الميدانية 37ـ 39

أولاً: أدوات البحث 37

ثانياً: مجتمع الدّراسة 38

ثالثاً: عيّنة البحث 38

رابعاً: أداة المعالجة الإحصائية 39

المبحث الثّاني: نشاط البلاغة في مقرّر السنة الأولى الثّانوية ج.م آداب 40ـ 44

أولاً: إحصاء دروس نشاط البلاغة في كتاب السنة الأولى الثّانوية 40

ثانياً: عرض طريقة تقديم دروس البلاغة في الكتاب 42

المبحث الثّالث: دراسة تحليلية للاستبانات الموزّعة على السّادة الأساتذة 45ـ 77

أولاً: تحليل لاستبانات الأساتذة 45

ثانياً: نتائج تحليل الاستبانات 75

خاتمة 79

الملاحق 84

قائمة المصادر والمراجع 93

فهرس الموضوعات..... 100