الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
جامـــعـة 08 مـاي 1945 قـالمـــة
des lettres et des langues : faculté
كلية الآداب واللغات

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــر

لسانيات تطبيقية وتعليميّة اللّغة العربيّة

إشكاليّة تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية

سنة ثالثة شعبة أدب وفلسفة أنموذجاً

مقدمة من قِبل الطالبة :

سوسن رواشدية

تاريخ المناقشة جوان2015

أ ـ أمال بوشحدان	رئيساً	أستاذة مساعدة أ	جامعة08 ماي 1945 قالمة
أ ـ أسماء حمايدية	مشرفاً ومقرراً	أستاذة مساعدة أ	جامعة08 ماي 1945 قالمة
أ ـ لطيفة روابحية	ممتحناً	أستاذة مساعدة أ	جامعة08 ماي 1945قالمة

مقدمة

مدخل

فصل أول
روافداللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة

فصل ثانٍ
اللّغة العربيّة وواقعها التّعليمي

ملحق

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

فهرس المحتويات

شكر عرفان

بكلّ عبارات الشكر والتقدير نرفع أسمى آيات الحمد و العرفان للفاطر الرّحمان الّذي هدانا وسدّد خطانا، وسهّل ممشانا الّذي جعل من العمل اتقاناً ومن الأجر اتماماً.

نتقدّم بالشكر الجزيل إلى من لم تبخل علينا بالنّصائح و التوجيهات القيّمة، الأستاذة المشرفة أسماء حمايدية، كما نتقدّم بالشكر والتقدير للّجنة المناقشة، وكلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها - جامعة قالمة - ونخصّ بالذّكر الأستاذين " وليد بركاني" و "عبد الرحمان جودي" والأستاذة " وردة بويران".

وشكرنا الخالص إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل ولو بكلمة طيّبة.

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ ـ ث.

مدخل.....ص1 ـ 7.

فصل أوّل: روافد اللّغة العربية في المرحلة الثانويّة.

تمهيد.....ص9 ـ10

مبحث أول: قواعد اللّغة.....ص11 .

1/علم الصرف لغة و اصطلاحاً.....ص11.

نشأته.....ص12.

أهميته.....ص12.

2/ علم النّحو لغة و اصطلاحاً.....ص13ـ 14.

نشأته و تيسيره .....ص15ـ 16.

أهميّته.....ص17.

3/أهداف درس القواعد.....ص18.

مبحث ثانٍ:علم البلاغة.....ص19.

نشأته.....ص20.

أهميته.....ص21.

أهداف تدريس البلاغة.....ص22.

مبحث ثالث: علم العروض.....ص23.

نشأته.....ص24.

أهميته.....ص24.

أهداف درس العروض.....ص25. ـ 26.

فصل ثانٍ: اللّغة العربيّة وواقعها التّعليمي.

1. إجراءات البحث.....ص28.

- منهج الدراسة.....ص28.

2. حدود الدراسة.....ص28.

- الحدود الزمنيّة.....ص28.

- الحدود المكانيّة.....ص28.

3. عيِّنة الدراسة.....ص29.

4. أدوات الدراسة.....ص29.

5. أسلوب المعالجة الإحصائيّة.....ص30.

- الدراسة الاستطلاعيّة.....ص30.

- أدوات الدراسة الاستطلاعيّة.....ص30.

أ/ الملاحظة.....ص30.

ب/ تحليل الاستبتنات.....ص31.

محور أوّل: قواعد اللّغة.....ص31.

أ ـ تحليل الاستبانة الخاصة بالمتعلّمين.....ص31 ـ37.

ب ـ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين.....ص38 ـ43.

ج ـ نتائج و مقترحات.....ص43 ـ45.

محور ثانٍ: علم البلاغة.....ص46.

أ ـ تحليل الاستبانة الخاصة بالمتعلّمين.....ص46 ـ51.

ب ـ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين.....ص52 ـ58.

ج ـ نتائج و مقترحات.....ص 58 ـ60.

محور ثالث: علم العروض.....ص61.

أ ـ تحليل الاستبانة الخاصة بالمتعلّمين.....ص61 ـ65.

ب ـ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين.....ص65 ـ 70.

ج ـ نتائج و مقترحات.....ص71 ـ 72.

خاتمة.....ص73 ـ 75 .

قائمة المصادر و المراجع.....ص 76 ـ 83 .

فهرس المحتويات.....ص84 ـ 88.

ملحق.....**ص89 - 101.**

تحظى اللّغة العربيّة بمكانة مهمّة داخل المدرسة الجزائريّة بصفتها موضوع اً للدّرس ووسيلة لاكتساب المعارف، وأداة للتّفكير والإبداع، وهي قبل ذلك وسيلة للتّواصل بين أفراد المجتمع ونظراً لهذه الأهمّية فإنّنا نلحظ باستمرار التحوّل الجذري في نظرّيات التربية، وكلّ ما يُعنى باللّغة و كيفيّة اكتسابها؛ إلاّ أنّ ذلك لم يمنع تدنّي مستوى المتعلّمين في جميع المراحل التعليميّة الأمر الّذي أدّى إلى تبنّي برنامج إصلاح جذري للمدرسة الجزائريّة شمل محاور عدّة، كتنظيم المراحل التعليمية، وتجديد الكتب المدرسيّة، وإدخال مناهج جديدة تعتمد أساساً على مبدأ اكتساب الكفاءات .

إلاّ أنّه بالرغم من كلّ الجهود المبذولة، والإصلاحات المتبناة ما يزال التّدهور المستمر لمستوى المتعلّمين نظراً إلى الكفاءات الضّعيفة الّتي يتخرّجون بها من المدرسة ، وهو ما ولّد لدينا فكرة البحث عن الأسباب التي تحول دون فهم المتعلّم لمادّة اللّغة العربيّة، ولاسيما ما يُسمّى في منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة الثانويّة بالرّوافد – و هي (قواعد اللّغة، البلاغة، العروض)، وقد سُميت كذلك انطلاقاً من الدّور الّذي تؤدّيه والمتمثّل في مساعدة المتعلّم على فهم النّصوص فإن جهلها يستحيل عليه ذلك، فالرّوافد من النّص تنطلق وإليه تعود ـ وقدّمنا في ذلك افتراضات علّها تُوصلنا إلى نتائج، فقد يكون سبب الإشكال المعلّم باعتباره المتحكّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وقد تكمن الإشكاليّة في المتعلّم السّلبي كذلك، كما قد يعزى الإشكال في تعلّم اللّغة العربيّة إلى المادّة المدرّسة نفسها أو المنهاج من خلال الطرائق و الوسائل التعليميّة.

وللإجابة على هذه الفرضيّات ارتأينا أن يكون بحثنا بعنوان " **إشكاليّة تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة سنة ثالثة شعبة أدب وفلسفة أنموذجاً** "، ويرجع سبب اختيارنا للمرحلة الثّانوية لما لها من أهمية في إعداد المتعلّم لكي يكون طالباً جامعيّاً ذا كفاءة عالية، وأمّا السنة الثالثة شعبة أدب وفلسفة؛ فهي سنة تتويجيّة للمرحلة الثّانوية، تعدّ فيها اللّغة العربيّة المادة

الأساسة إضافة إلى مادة الفلسفة، وتجدر الإشارة إلى أنّ صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة تمّت دراستها من قبل، إلاّ أنّ كلّ دراسة اكتفت بالبحث في موضوع دون الآخر مع اختلاف المراحل التعليميّة المعنيّة، فنجد "مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانويّة العامة في مدينة حلب" من إعداد الطالبة دارين سمو و إشراف محمد خير الفوّال، و نجد كذلك "إشكالية تعليم مادة النحو في الجامعة، جامعة بجاية أنموذجاً" من إعداد حمار نسيمة.

والغرض من بحثنا هذا تسليط الضوء على مواطن الإشكال، وتشخيصه بالطريقة العلميّة بُغية تقديم مقترحات علاجيّة تُثري المنظومة التربويّة، والمدرسة الجزائريّة، وتسمو باللّغة العربيّة.

وللوقوف على مواطن الإشكاليّة، تطلّب منّا ذلك دراسة ميدانيّة، هذه الأخيرة الّتي تقتضي الإحصاء الّذي يُعنى بوصف الظاهرة وصفاً موضوعيّاً من طريق جمع الحقائق و المعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، وقد أجرينا الدّراسة على عيّنة مكوّنة من ستّين (60) متعلّماً ومتعلمةً، وخمسة عشر(15) معلّما و معلّمةً موزّعين على ثلاث ثانويّات كالآتي: ثانويّة "شعلال مسعود" مدينة قالمة، ثانويّة "أحمد براغثة "بلديّة لخزارة، ثانويّة "الإمام محمّد قتاتلة" بلديّة حمام النبائل، وكان اختيارها ـ العيّنة ـ عرَضيّاً حيث وزّعنا عليها الاستبانات التّي اتّخذنا منها وسيلة لجمع المعلومات الّتي تخدم بحثنا، هذا الّذي أنجزناه خلال السنة الجامعيّة (2015)، معتمدين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، الّذي يُعنى بوصف الظاهرة و تحليلها، وقدّمنا بحثنا هذا الّذي استفتحناه بمقدّمة عرضنا فيها سبب اختيار الموضوع، والإشكالية وما تحمله من فرضيات، كما تحدّثنا عن غرض و عيّنة البحث، وإضافة إلى الحدود المكانيّة والزّمانيّة للدّراسة، والوسائل المعتمدة في جمع المعلومات ثم مدخلاً توضيحيّاً لبعض المفاهيم المتعلّقة بالبحث قبل الدخول في الفصل الأول الّذي وُسِم بـ " روافد اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية" ممثّلاً في ثلاثة مباحث؛ قواعد اللّغة،علم البلاغة، علم العروض.

أمّا الفصل الثاني فمن طبيعة تطبيقيّة عُنوِن بـــ"اللّغة العربيّة وواقعها التعليمي"؛ حيث خصّص لتحليل الجداول بغية معرفة أسباب الإشكاليّة؛ ومن ثمّة تقديم بعض المقترحات عساها تجد من يأخذ بها، وقد حاولنا الإفادة من أراء و أفكار الأستاذ سمر روحي الفيصل من خلال كتابه" المشكلة اللّغويّة "، والأستاذ أحمد عبد الهس الباتلي" أهميّة اللّغة العربية ومناقشة دعوى صعوبتها"وغيرها من المراجع الّتي كانت لنا سنداً في انجاز بحثنا هذا، الّذي اعترضنا أثناء انجازه جملة من الصعوبات نوجزها فيما يلي: إضراب المعلّمين، والّذي تلاه عزوف غالبيّة المتعلّمين عن مزاولة الدراسة، والاكتفاء بالدّروس الخصوصيّة، إضافة إلى عدم مسؤوليّة بعض المتعلّمين الّذين لم يُرجعوا الاستبانات، و اكتفوا بنفيّ أخذها.

وفي الأخير لا ننسى أن نتقدّم بالشكر للأستاذة المشرفة " أسماء حمايدية "، ولها منّا كلّ الاحترام و التقدير.

شهدت العشرينيات الأخيرة من القرن الواحد و العشرين تجارب وبحوثاً لا تُحصى في التّعلّم باعتباره العامل الأساس لتطوّر السّلوك الإنساني و الحيواني و ارتقائه؛ ذلك أنّ نجاح الكائن الحيّ في التّكيّف مع بيئته أو فشله يتوقف أساساً غلى مدى تعلّمه لأساليب التأقلم مع كلّ ما يحيط به، وهو الدّافع الّذي حفّز الباحثين إلى البحث فيه قديماً وحديثاً، وقد استُعملت كلمة التعلّم للدلالة على عدّة معان منها[1]:

- اعلم فيُقال: "تَعَلَّمْ فِي مَوْضِعْ اِعْلَمْ، وَفي حديث الدّجال تعلّموا أنّ ربّكم ليس بأعور، بمعنى اعلموا"
- الإتقان فيُقال:"تعلّم الأمر:أتقنه وعرفه"

أمّا التّعلّم في الاصطلاح فقد تعدت فيه التّعاريف بتعدّد توجّهات أصحابها ،فيرّفه علماء التربية بأنّه."عمليّة مكتسبة تتمثّل في تغيّر يظهر على سلوك المتعلّم، وهو ناتج عن تأثير الخبرة السابقة "[2]

والتعلّم عند علماء النّفس العمليّة الّتي يكتسب الشّخص بوساطتها خبرات يستطيع عند استعادتها أن يُقلّل من جهوده، و يختصر من طاقته، و يحسن التّصرّف في الجديد من المواقف.[3]

فالتّعلّم إذن عمليّة مكتسبة تحدث نتيجةً لمثيرات خارجيّة أو داخليّة تُؤثّر في سلوك المتعلّم حيث تنتقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية من طريق الحواس المستقبلَة عند الكائن الحي ، ثمّ تُدرك

[1] – يُنظر ابن منظور، لسان العرب، تح أمين محمّد عبد الوهاب و آخرون، دار إحياء التراث، مؤسسة التاريخ العربي، ط3 1999، مادة[ع ل م]، ج371/9. إبراهيم مصطفى و آخرون ،المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربيّة، مادة [ع ل م] (دط) (دت)، ج624/2.

[2] – وزارة التربية الوطنية،المعجم التربوي، تص آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر،(دط)، (دت)،ص10.

[3] – يُنظر جلال شمس الدين،علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر، (دط) (دت)، ج125/1.

المثيرات عن طريق تفسير إشاراتها تكون البديلة،ومن ثمّة ردّة الفعل الّتي تظهر في التّحسّن المستمر في الأداء.[1]

ولحدوث عمليّة التعلّم يجب توفّر جملة من الشروط نذكر منها:

1 **النضج**: وهو عملية نموّ داخليّ تحدث بكيفية غير شُعورية و تشمل جميع جوانب الكائن الحيّ، وتحدّد إمكانيات سلوكه؛حيث تزداد ثروة الطفل اللغوية كلّما تقدّم في السن، ويتكوّن لديه فهم دقيق نسبياً لما يُحيط به.[2]

2 **الاستعداد**: هو مجموعة الصفات الداخلية التّي تجعل الفرد قابلاً للاستجابة بطريقة معيّنة،فالمتعلّم يتأهّل لأداء معيّن بناءً على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز و المهارة في الأداء، لذلك فالاستعداد دافع للانجاز وله أرضيته الّتي تتمثّل في تكامل النموّ العضوي و العضلي و العاطفي[3]

3 **التّكرار**: يُعتبر من الدعائم الّتي تقوم عليها العملية التعليمية ؛إذ يتمّ التأكُّد من حدوث التّعلّم من خلال تَّكرار الموقف التّعليمي [4]ممّا يُؤدي إلى أدائه في تتابع و تناسق، و يظهر جليّاً في حقل تعليم اللّغات؛ حيث إنّ اكتساب العادة اللّسانية قائم أساساً على تكرار التلفّظ بمتوالية صوتية معيّنة، والّتي تُصبح فيما بعد عادات تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية.

4 -**الدافعيّة**: هي حالة داخليّة أو خارجيّة تُحرّك سلوك المتعلّم و أداءه، فيكون لها أثرٌ كبير في حدوث التعلّم.[5]

---

[1]-يُنظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. (دط)،(دت)، ص52/51.

[2]- يُنظر محمود فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، دار المسيرة، عمان،ا لأردن، ط 1، 2003 ص23.

[2]- يُنظر وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص13.

3 - يُنظر محمّد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم و تطبيقاته التربوية، دار النشر والتوزيع الجزائر، (دط)، 1983 ص37.

[5]- يُنظر رجاء محمود أبو علّام، التعلّم أسسه و تطبيقاته، دار المسيرة، عمان، الأردن، (دط)، (دت)، ص29.

وتختلف الدوافع بين الإنسان والحيوان، فعند الأوّل قد تكون فطرية أو مكتسبة، في حين سُخّرت الحيوانات بدوافعها الغريزية، وهي ضرورية لحدوث التعلّم؛ حيث تعمل على استمرار توجيه المتعلّم نحو تحقيق هدف معيّن تُعزّزها المكافئة، والتدعيم، وتوفير الظروف الأدبيّة و المعنويّة الملائمة.[1]

ونتاجاً لما سبق، فالتعلّم تغيُّر دائم في آليات السلوك يتضمّن مثيرات و استجابات خاصة، ومنه تعلّم الإنسان للّغة؛ تلك الظاهرة الإنسانية التي عُنيت باهتمام الباحثين منذ قديم الزّمان ، فقد وردت لكلمة اللّغة في المعاجم عدّة تعاريف نذكر منها:

- اللّغة من الأسماء الناقصة و أصلها لَغوَةٌ من لَغاَ إذا تَكَلَّمَ.[2]

- واللّغة من لغَا في القول لغواً: أَخْطَأَ وَقَالَ بَاطِلاً.[3]

أمّا اللّغة في اصطلاح اللّغويين فحدّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم ،[4] ويعرّفها ابن خلدون بقوله:" اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ فلا بدّ، أن تصير ملكة مقرَّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان ، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحهم ".[5]

واللّغة في منظور اللّسانيات :" نتاجٌ اجتماعيّ لملكة اللّسان و مجموعة من الّتقاليد الضرورية الّتي تبنّاها مجتمع ما ليُساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة "،[6] وهي في اصطلاح علماء الاجتماع

[1]- يُنظر حماني البخاري، التعلّم عند الغزالي،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر، (دط)،1987، ص43.

[2] - ابن منظور، لسان العرب، مادة[ل غ و]، ج 299/12.

[3]- إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية ، مادة[ل غ و]،ج831/2.

[4]- ابن جنّي، الخصائص، تح محمّد علي النجّار ، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، (دط)، (دت)، ص3.

[5]- ابن خلدون، المقدّمة ، تح علي عبد الواحد الوافي، مطبعة الرسالة،ط2، 1967، ج546/3.

[6]- فردينان دي سوسير، علم اللّغة العام، ترجمة بوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار أفاق العربية، بغداد العراق، (دط) (دت)، ص27.

نظام من الرّموز يتعامل بها أعضاء المجموعة الاجتماعية المعيّنة؛[1] بحيث يتميّز كلّ مجتمع بلغة خاصّة به تُستعمل لتحقيق التواصل و الاتّصال بين أفراده، و اللّغة العربية أحد هذه اللّغات .

نشأة اللّغة العربية المشتركة:

تعتبر اللّغة العربيّة نتاجَ تلاقُح اللّهجات القبليّة الّتي كانت تُستعمل في الحديث اليوميّ، و المبادلات التجاريّة، وداخل الأسواق الأدبيّة كسوق عكاظ، و سوق المربد؛ حيث كانت تُقام مناظرات أدبيّة يُنتقى فيها فصيح الشّعر وأعذبه، فتكوّنت بذلك لغة عربيّة فصيحة مشتركة أخذت من كلّ لهجة بطرف، وبها نزل القرآن الكريم وأصبح معياراً لها مصدراً رئيساً من مصادرها، ولا يُقرأ إلاّ بها بُغية فهمه، وتدبّر آياته، فاكتسبت اللّغة العربيّة قداستها من قداسة القرآن الكريم[2].

وازداد الاهتمام باللّغة العربيّة مع خروج العرب إلى الأمصار الأخرى فاتحين، فتوافد الأعاجم على تعلّمها طلباً للعيش داخل المجتمع الإسلامي الجديد والعمل فيه ، أوبغية التّقرّب من الطّبقة الحاكمة الّتي تُشجّع على تعلّم الفصحى، وتدعو إلى تعليمها صوناً للقرآن الكريم من التّحريف، وحفاظاً على العربيّة الفصحى من إعراب وبناء، و اشتقاقٍ، وترادفٍ، وتضادٍّ[3].

إلاّ أنَّ ذلك لم يمنع من تسرّب اللّحن إليها والّذي تنبّه له أولوا البصر [4]، فكان دافعهم إلى جمع اللّغة وتدوينها؛ لما لهذه اللغة من أهميّة بالغة عند الناطقين بها، ومع ذلك فقد اصطدمت اللّغة العربيّة الفصحى بظاهرة أخرى غير اللّحن؛ وهي ظهور العاميّة.

فلماّ انتشرت اللّغة العربيّة في مناطق متفرّقة من الأرض و لاسيما بعد الفُتوحات الإسلاميّة امتزجت اللّغة العربيّة باللّهجات الأصليّة للبلدان المفتوحة، ممّا تولّد عنه تغيّر في بنية اللّغة العربيّة

[1]- يُنظر عبد الغفّار حامد هلال، العربية خصائصها و سماتها، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004، ص16.

[2]- أحمد ابن عبد اللّه الباتلي،أهميّة اللّغة العربية و دعوى صعوبة النّحو، دار الوطن،الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1،1991،ص4.

[3]- يُنظر صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1968، ص117.

[4]- يُنظر سعيد الأفغاني، في أصول النّحو، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية،(دط)، (دت)، ص50.

الفصحى و أصواتها وحتّى تراكيبها [1]ممّا سمح بظهور العاميّة وهي لّغة التّخاطب اليوميّ، و العامّيات نوعان؛ النّوع الأوّل تشكّل في عصر الفتوحات الإسلامية نتيجة التقاء اللّهجات بلغات البلدان المفتوحة، ويتميّز هذا النّوع بقُربه من اللّغة العربيّة الفُصحى، في حين بدأ النّوع الثّاني منها يتشكّل مع ضعف الحكم العربي، وتقلُّد الأجانب مناصب الحكم، والّذي تميّز ببعده النسبي عن اللّغة الفصحى، وهو النّوع الّذي استمر يتفاعل مع المؤثّرات الأجنبيّة حتّى بداية القرن العشرين نظراً للحرك ات الاستعماريّة المتفاوتة داخل الدّول العربيّة ، والّتي وضعت اللّغة العربيّة في صراع مع اللّغات الأجنبيّة من جهة، و تعايشٍ مع العاميّة من جهة أخرى،[2] وهذه الصّلة بين العامّية و الفصحى لا يشك فيها أحد، بل هناك من دعا إلى تبنّي العاميّة متّهماً الفصحى بالجمود، وساخراً منها، و قد كانت دعواتهم باطلة لا أساس لها من الصحّة ، فإن كان لها ما يبرّرها في القرن التاسع عشر؛ حيث لم يكن التّعليم متاحاً للمجتمع العربيّ كلّه، فإنّه لم يعُد لها ما يُبرّرها في القرن العشرين، فالأوضاع تغيّرت وكلّ ما يمكن عمله هو النّظر إلى لغتنا العربيّة الفصحى على أنّها مستويات، ولكلّ مستوى مجال استعماله، فالعربيّة الفصحى لغة التّعليم و التّعلّم، بينما العاميّة مجاله ا التخاطب في شؤون الحياة اليوميّة بين عامّة النّاس[3].

إلاّ أنّ هذا ما تَعوز إليه مؤسساتنا التعليمية بجميع مراحلها لما تشهده من اجتياح علنيّ للعامّية على حساب اللّغة العربية الفصحى بالرّغم من أنّ هذه الأخيرة تكتسب أهمّية كبيرة من حيث هي قوام الفعل التعليميّ في منظومتنا التربويّة عامّة ، وفي النهوض بفكر المتعلّم في الأقسام الأدبيّة خاصّة، فيهدف تعليمها في المرحلة الأولى إلى تمكين المتعلّم من أدوات المعرفة من طريق تزويده بمهارات اللّغة وهي:(الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة) ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتّجاهاتها السليمة، و التدرّج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة؛ بحيث يصل المتعلّم في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكّنه من استخدام اللّغة استخداماً ناجحاً، ما يُعينه على مواصلة

[1]- علي عبد الواحد الوافي، علم اللّغة، دار نهضة مصر،مصر، (دط)، (دت)، ص172.

[2]- يُنظر سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغويّة العربيّة، جروس برس، لبنان، ط1،1992، ص19.

[3]- يُنظر عبد اللّه النديم، بين الفصحى والعامية، دار القوميّة، الإسكندرية، مصر، (دط)، 1966 ، ص152.

الدّراسة في المراحل اللاّحقة؛ كون اللّغة العربية ليست مادّة دراسيّة منعزلة عن باقي المواد، وإنّما هي وسيلة كذلك لدراسة المواد الأخرى، فتقدّمه في اللّغة العربيّة يُساعده على التّقدم في المواد الأخرى التّي تعتمد في تحصيلها على القراءة و الفهم[1].

أمّا أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة ليست منقطعة تماماً عن المراحل الّتي تسبقها؛ وإنّما هي امتداد لها لما لهَذه المرحلة من أهميّة في إعداد متعلّم متمكّن من قواعد النّحو و الصّرف استعمالا و تفسيراً و تصويباَ، مكتسباً للمفاهيم الأساسة للبلاغة و النّقد الأدبيّ و العروض، وكلّ ما يتعلّق بالنّصوص الأدبيّة إنتاجاً و قراءةً[2].

إلاّ أنّ ما هو واقع في المدارس التعليميّة غير ذلك، فالجوّ اللّغوي العام داخل المؤسسات التعليميّة مشحونٌ بأخلاط الكلام و مصحوب بارتفاع مستوى العاميّة على حساب العربيّة الفصحى، وهو الشّغل الشّاغل لكلّ غيور على اللّغة العربيّة باعتبارها لغة التّعليم و التعلّم.

[1]- يُنظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة ، دار الشوّاف، السعودية، (دط)، (دت)، ص63/62.

[2]- علي الجميلاطي، الأصول الحديث لتدريس اللغّة العربية و التربية الدينية، دار النّهضة، مصرط3، 1981، ص6.

تمهيد:

تُعتبر اللّغة العربيّة الفصحى بالنّسبة للأمّة العربيّة عامّةً، والجزائر خاصّةً أحد مقوّماتها ، واللّغة الرسميّة لها؛ إذ تحظى باهتمام كبير، ويرجع ذلك إلى كونها[1]

– لغة القرآن؛ لقوله تعالى:"**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**"[يوسف/2].

– لغة قوميّة؛ جمعت العرب من قديم في وحدة لغوية متماسكة بالرغم من تعدد اللّهجات المحليّة والمحاولات المتعددة لهدمها والقضاء عليها .

– لغة تراثيّة؛ فهي الوعاء الذي حفظ التراث العربيّ والإسلاميّ، وصانه من الضّياع.

– لغة التّعليم والتّعلّم؛ بوصفها وسيلة لاكتساب المعارف، وأداة للتفكير والإبداع، وموضوع للدّرس إذ يُعدّ تعليم اللّغة العربيّة في مختلف المراحل التعليميّة من أهمّ الاهتمامات الّتي توليها الدّولة الجزائريّة لعمليّة التّعليم في مختلف المراحل التعليميّة (ابتدائي، متوسّط، ثانوي).

أمآ تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة يهدف إلى:[2]

- تزويد المتعلّم بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة.
- تمكين المتعلّم من تذوق الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والأمثال والأقوال المأثورة.
- الحفاظ على اللّغة العربيّة، والحرص على استعمالها لأنها لغة القرآن الكريم.
- إكساب المتعلِّم القدرة على التّعامل باللّغة العربيّة، والاتّصال بغيره من طريق التحدّث والاستماع، والقراءة والكتابة.

[1]- زكرياء إسماعيل،طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، (طد)، 2005، ص53.
[2]- المرجع نفسه، ص ن.

في حين يُخصّص للّغة العربيّة في مرحلة التعليم المتوسّط أستاذ متخصّصٍ في تعليمها ممثّلة في مجموعة أنشطة منها: أدب و نصوص، قواعد اللّغة، البلاغة، العروض.

وتُدرّس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة ـ وهو الّذي يهمّنا ـ ممثلة في: (نصوص ، مطالعة موجّهة، تعبير كتابي، قواعد اللّغة، بلاغة، عروض).

إلاّ أنّنا خصّصنا دراستنا هذه لما يُسمّى في منهاج اللّغة العربيّة بالرّوافد وهي:[1]

1/ **قواعد اللّغة:** والّتي تهدف إلى تمكين المتعلّم من التّعبير السليم الواضح، ويكون ذلك بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ.

2/ **علم البلاغة:** فمن خلال مقرر السّنة الأولى والثّانية من التّعليم الثّانوي، تمكّن المتعلِّم من الإحاطة بأهم دروس البلاغة، وقد تناولها لا منفصلة مجزأة ولكن انطلاقا من النّص؛أي مندمجة في تراكيب النّص، الأمر الّذي زاد من إدراكه لوظيفة البلاغة، أمّا ما ورد في مقرر البلاغة الخاص بالسنة الثالثة هو تعزيز لمكتسبات المتعلّم القبْلية مع التّأكيد على الجانب التّطبيقي العملي.

3/ علم العروض : فبعد التمرّس على المصطلحات المتعلّقة بعلم العروض والتدريب على اكتشاف البحور الشعريّة، يتّجه الاهتمام في هذه السنة إلى جعله يطّلع على تطوّر الوزن والتفعيلة في الشعر الحديث و المعاصر خصوصاً.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة ، السنة الثالثة ثانوي، شعبة أدب و فلسفة ولغات أجنبيّة، جوان 2011، ص11.

مبحث أوّل: قواعد اللّغة:

ونقصد بقواعد اللّغة دروس الصّرف والنّحو من حيث مستواها الوظيفي النّافع لتقويم اللّسان وسلامة الخطاب، وأداء الغرض و ترجمة الحاجة وتشمل:

1/**علم الصّرف**: وردت كلمة الصّرف للدلالة على عدّة معان منها:[1]

- ردّ الشّيء عن وجهه: يُقال"صَرَفَه يصرفه صرفاً فانصرف".
- الإنفاق: يُقال" صَرْفُ المالِ إنْفَاقُهُ ".
- التّحويل من حال إلى حال: يُقال" تَصْرِيفُ الرِّيَاحِ".
- الزّيادة و التحسين: يُقال" صَرْفُ الحَدِيثِ: أَنْ يُزادَ فِيه و يُحسِّنَ"

أمّا الصّرف في اصطلاح اللّغويين فقد وُضع ـ على حد قول ابن جنّي ـ لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة[2]، ويعرّفه مصطفى الغلاييني بأنه:"علم بأصول تُعرف بها صيغ الكلمات العربيّة، وأحوالها الّتي ليست إعراباً ولا بناءً"[3]

ونتاجاً لما سبق فعلم الصّرف يُعنى بدراسة الكلمة المفردة دون دخولها في التركيب.

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادة [ص ر ف]، ج1/ 328.

[2]– ابن جنّي، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح إبراهيم مصطفى وآخرون، القاهرة، مصر، (دط)، 1954 ص3.

[3] - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربيّة، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، لبنان، ط28، 1993، ج8/1.

نشأتــه:

كان المشتغلون بالدّرس اللّغوي منذ مراحله الأولى يجمعون بين الصّرف و النّحو مقدّمين هذا الأخير بدعوى صعوبة الأوّل، وقد أشار ابن عصفور لذلك في قوله: "وقد كان ينبغي أن يُقدّم علم التصريف على غيره من علوم العربيّة ... إلاّ أنّه أُخّر للطفه و دقّته، فجُعل ما قُدّم عليه من ذكر العوامل توطئة" [1] ، وما لبث بعد ذلك أن سعى الكثير من اللّغويين إلى إفراده بالدّراسة و التطبيق، وفي مقدّمتهم المازني في كتابه "التّصريف" واستمرّ التأليف فيه وأصبح علم الصّرف علماً مستقلاً له مواضيعه وقوانينه، وخصّت له مؤلفات فغدا قسيماً للنّحو لا قسماً منه، وظهرت كتب خاصة له منها:

- التّصريـف لأبي عثمان المازني.
- التّصريـف الملوكي لأبي جني.
- التّكمــلة لأبي علي الفارسـي.
- الشــافيـة لأبي الحـاجـب.
- الممتع في التصريف لابن عصفور.

إلاّ أنّ هذا لا يعني استقلاله الكلّي عن علم النّحو؛ فهما علمان متكاملان ، وهو ما اتّخذه بعض اللّغويين مبدءاً لهم في تأليف كتبهم؛ حيث لم يفصلوا بين العلمين.

أهمّيتــه:

يُعتبر علم الصّرف ميزان العربيّة و به تُعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلاّ به ، [2] وكما أنّ للنّحو نظريّة في الجمل فللصّرف نظريّته الخاصّة؛ حيث يعمد إلى كلّ صوت في الكلمة فيحدّد كيفيّة نطقه ليَفيَ بالدّلالة الموضوعة له، والّتي تتطابق مع الدّلالة الّتي يُريدها المتحدّث، ولذلك فهو يهتمّ بكلّ صوت في الكلمة وحركته وترتيبه وتضامنه مع ما

[1] – ابن عصفور الاشبيلي، الممتع في التصريف، تح فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ج30/1.

[2] – ابن جنّي، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، ج2/1.

يجاوره أصوات لبناء كلمة مقصودة حيث دلالتها اللّغويّة تطابق لدلالتها الصرفيّة [1]، والمستوى الصّرفي هو مستوى من التّحليل اللّغوي حيث يُمثّل السّقف بالنّسبة للدّراسة الصوتية و الأساس بالنّسبة للدراسة النّحويّة باعتباره علم قواعد الكلمة، و نقطة الانطلاق لدراسة النّحو الّذي يُعنى بدراسة الجملة[2].

وممّا سبق فعلم الصّرف جدير بأن نُعنى به تعلُّماً وتعليماً درءاً للدّخيل وتحنّتاً للّحن الّذي يُفقِد اللّغة نظامها الأصلي.

2 /**علم النّحو**: تُستعمل كلمة "نحو" للدلالة على عدّة معان منها:[3]

- القصد و الطريق: يُقال" نَحَوْتُ نَحْوَكَ؛ أَيْ قَصَدْتُ قَصْدَكَ".
- المقدار: يُقال" لَهُ عِنْدِي نَحْوَ مَائَةَ؛ أَيْ مِقْدَارُ مَائَةٍ ".
- الجهة: يُقال" تَوَجَّهْتَ نَحْوَ البَيْتِ؛ أَيْ جَهَةَ البَيْتِ ".

أمّا النّحو في الاصطلاح فقد تعدّدت التّعاريف بتعدّد وجهات نظر أصحابها فمنهم من جمع بين النّحو و الصّرف، ومنهم من أفرده بتعريف خاص .

فالنّحو عند ابن السرّاج هو"علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب حتّى وقفوا منه على الغرض الّذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة ".[4]

[1]- يُنظر أيمن أمين عبد الغني، الصرف لكافي، مراجعة عبده الراجحي، ط1، 1999، مقدمة (ص ط).

[2]- فوزي حسن الشايب، تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي، العدد10، 1998، جامعة اليرموك، الكويت، ص11.

[3]- يُنظر ابن منظور، لسان العرب، مادة[ن ح و]، ج210/15- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة[ن ح و] ص1203. - إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، مادة[ن ح و]، ص908.

[4]- يُنظر ابن السراج، الأصول في النّحو العربي، تح عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط3، 1996، ج35/1.

وقد عرّفه ابن جنّي بقوله:"انتحاء سمت كلام العرب،في تصرّفه من إعراب وغيره،كالتثنية و الجمع والتحقير، والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وان لم يكن منهم".[1]

فالنّحو هو العلم الّذي يُعنى بالقوانين الّتي تحكم الكلام العربي وتكون مقياساً لكلّ من يُريد أن يُنشئ على نواله؛ سواء تغلّق الأمر بتركيب الكلم أو إفراده.

والنّحو في نظر المحدثين :"هو قانون تأليف الكلام وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة حتّى تتّسق العبارة، ويمكن أن تُؤدي معناها ؛ ذلك أنّ لكلّ كلمة وهي مفردة معنى خاصّاً تتكفّل اللّغة ببيانه وللكلمات المركّبة معنى ؛[2]حيث إنّ النّحو لا يقتصر على الكلمات ، أو على معرفة أحكامها، فذلك تضييق لحدوده الواسعة، وتضييع لكثير من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة، بل هو قانون اللّغة الّتي يتمّ وفقها اختيار الكلمات ذات الدلالة المعجميّة، لتؤدي وظيفتها الخاصّة داخل السياق؛ لأنّ المتعارف عليه هو أنّ الكلمة تكتسب معنى خاصاً إذا أُدخلت في تركيب معيّن وهو موضوع علم النّحو الّذي وُضعت قوانينه بعد تفشّي ظاهرة اللّحن الّتي تجاوزت الكلام العادي إلى القرآن الكريم.

[1]- ابن جنّي، الخصائص، تح محمد علي النجّار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، مصر، (دط)، (دت)، ج34/1.
[2]- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1992، ص3/2.

نشأتـه وتيسيره:

كان العربيّ يتكلّم العربيّة الفصحى، و يتعامل بها مع بني جنسه من العرب بسليقته إلى أنْ بدأت حركة الفتوحات الإسلاميّة الّتي أدّت إلى اختلاط العرب بغيرهم من الأمم الأخرى، فكانت سبباً في فساد ألسنتهم، الأمر الّذي هال الغيّر عليها وعلى الدّين فهرعوا يستنبطون قواعد لتلك الملكة؛ بحيث تكون معياراً لكلّ كلام عربيّ.

ويُعتبر أبو الأسود الدؤلي أوّل من اشتغل بالتقعيد للّغة العربيّة، وكان ذلك في البصرة بإرشاد من الأمام علي كرّم اللّه وجهه[1]، وقد أُطلق على علم النّحو في بدايات ظهوره عدّة تسميات، فهذا الجرجاني يسمّيه بعلم الإعراب في قوله:"وإنّه على الجملة ينتقي لك من علم الإعراب خالصه ولُبّه" [2] وغير بعيد عنه نجد ابن سلاّم الجمحي يقول:"و كان أوّل من استنّ العربية وفتح بابها وأنهج سبلها ووضع قياسها، أبا الأسود الدؤلي."[3]

أمّا تسميته بالنّحو فترجع إلى علي بن أبي طالب – كرّم اللّه وجهه– حينما أشار على أبي الأسود الدؤلي و قال له:" أُنح هذا النّحو وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر ومضمر واسم لا ظاهر ولا مضمر" [4]، وعليه فقد كانت البصرة منطلق علم النّحو ثم توالى الاهتمام به حيث أُلِّف " الكتاب" لسبويه ، واستمرّ التأليف فيه واختلفت أراء النّحاة باختلاف مدارسهم حتّى صار النّاس يتندرون على النّحويين، ويسخرون منهم ومن حججهم،[5] الأمر الّذي دعا النّحويّين إلى البحث عن سُبل تيسيره، فظهرت دعوات تنادي بتبسيط قواعده ، و تجنّب المسائل الخلافية الواقعة بين النّحويين، و الّتي تُصعّب تعلّمه، ومن ذلك محاولة ابن مضاء القرطبي إذْ

[1]– عبد الكريم محمد الأسعد، الوسيط في تاريخ النّحو العربي، دار الشوّاف، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 1992 ص33.

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (دط)، (دت)، ص42.

[3]– مرن، ص33.

[4]– مرن، ص28.

[5]– السيرافي، أخبار النّحويين والبصريين، تح طه الزيني ومعد خفاجي، مكتبة مصطفى الباني، مصر، ط1،1955، ص60.

يقول: " قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النّحو ما يستغني النّحويّ عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه." [1]

وقد استمرّت حركة التّيسير باستمرار دعوى صعوبته، فما إن أطلّ العصر الحديث حتّى ظهر فريق من اللّغويين يدعو بضرورة تجديد النّحو وإعادة النّظر في تصنيفه، وفريق يدعو إلى الإصلاح و التّجديد، وتعدّ محاولة إبراهيم مصطفى بكتابه "إحياء النّحو" أوّل محاولات الّتي سعت إلى التّجديد، ويُؤكّد ذلك طه حسين في مقدّمة الكتاب إذ يقول:"فالكتاب كما ترى يُحي النّحو ؛ لأنّه يُصلحه، و يُحي لأنّه ينبّه إليه من اطمأنّوا إلى الغفلة عنه، وحسبك بهذا إحياء ".[2] ثمّ تلته محاولات أخرى نذكر منها:

- مختصر النّحو (عبد الهادي فضلي)، و الّذي يصفه بقوله: "هو محاولة متواضعة لاختصار علم النّحو وفق منهج دراسي ميسّر، وبأسلوب واضح قصدت أنّ أقدمه لطالب النّحو خلاصة وافية لموضوعاته و مسائله"[3]
- النّحو الوافي (عباس حسن).
- النّحو التعليمي (محمود سليمان ياقوت).

غير أنّ هذه الجهود الّتي رامت تيسير النّحو العربي لم يُحالفها التوفيق إلى الحد الّذي يجعل متعلّمي النّحو يُقبلون عليه دون أن تواجههم أيّة صعوبة في استيعابه.

[1] – ابن مضاء القرطبي،الرّد على النّحاة، تح محمّد إبراهيم النبا، دار الاعتصام، ط1، 1979، ص5.

[2] – إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، القاهرة، مصر، ط2، 1992، مقدمة ص س.

[3] – عبد الهادي الفضلي، مختصر النّحو، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، ط7، 1980، ص30.

أهميـــتـه:

لا يجهل أحد ما للنّحو من أهميّة؛ إذ يُعدّ جوهر اللّغة ال عربيّة، وسرّ فصاحتها و كيانها، إليه يرجع الفضل في:

- حفظ القرآن الكريم، والسنّة من اللّحن والتّحريف، وفهمهما ؛[1] حيث يقول الإمام النووي:"على طالب الحديث أن يتعلّم من النّحو واللّغة ما يسلم به من اللّحن".[2]

- ضبط اللّسان والقلم من اللّحن، وتحديد فصاحة العربيّة.

- معرفة روابط الكلم.[3]

- تكوين السليقة اللّغوية.

- يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودِقَّته، وتنميّة مهارات التفكير العلمي.

- يُعين على استعمال الألفاظ والجُمَل والعبارات استعمالاً صحيحًا، فتكون عند الدارسين عادات لغويّة سليمة.

ونظراً لهذه الأهميّة فقد بذل العلماء من أجل بنائه وتكوينه جهوداً مُضنية، حتّى أوصلوه إلينا علمًا مستقلاً بمصطلحاته وموضوعاته، ونذكر بعض المؤلفات النّحوية:

- النحو الوافي (عباس حسن).
- النحو العربي (إبراهيم إبراهيم بركات).
- النحو العربي (عبد علي حسن صالح).

[1]- جمال بن إبراهيم القرش، النحو التطبيقي من القرآن والسنّة، دار الضياء، طنطا، مصر، ط3، 2003، ص12.

[2]- يُنظر أحمد بن عبد الله الباتلى، أهميّة اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صعوبة النّحو، دار الوطن للنّشر،الرياض، المملكة العربية السعوديّة، ط1، (دت)، ص15.

[3]- عبد علي حسن، النّحو العربي منهج في التعلّم الذاتي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص5.

- مختصر في النحو(عبد الهادي الفضلي).

وغيرها من الكتب التي خُصّت للنّحو وهي متوفرة بكثرة لمن أراد الاستزادة وما هي إلاّ غيضٌ من فيض.

3/أهداف درس القواعد :

تكمن أهداف درس القواعد في إكساب المتعلّم ما يلي:

- **الملكة اللّغويّة**: حيث يتمكّن المتعلّم من خلالها من إنتاج عبارات لغوية ذات بنيات متنوّعة، و معقّدة في عدد كبير من المواقف التواصلية.

- **الملكة المعرفيّة** : وتتمثّل في الرصيد المعرفي المنظّم الّذي يملكه المتعلّم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللّغوية و الأنساق النّحوية، يُخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليُؤوّل بها التراكيب اللّغوية.

- **الملكة الإدراكيّة** : وتمكّن المتعلّم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة، وأثر موقعها في تحديد المعنى.[1]

- **الملكة الإنتاجيّة**: حيث يتمكّن المتعلّم من التعبير الشفهي والكتابي وفق قواعد اللّغة[2] من خلال إدراك الخصائص الفنّية السّهلة للجملة العربيّة، كأن يُدرك أنّ الجملة تتنوّع تنوّعاً محدوداً، وكلّ نوع له نظامه فقد تكون اسمية تتكوّن من مبتدأ وخبر، أو فعلية تتكوّن من فعل و فاعل[3].

ولتحقيق هذه الأهداف يجب الإكثار من التّطبيقات الشفهية والكتابيّة، والحرص على تحديد الظاهرة النّحويّة والصّرفيّة بُغية تدريب المتعلّمين على ضبط لغتهم حديثاً وكتابةً.

[1]- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللّغة العربية، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص40.

[2]- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة دار الثقافة، ط1، 1998، ص210.

[3]- يُنظر أحمد مختار عمر وآخرون، النّحو الأساسي، دار السلاسل، الكويت، ط4، 1993، ص12.

مبحث ثانٍ: علم البلاغة:

وردت لكلمة بلاغة عدّة معان في المعاجم العربيّة نذكر منها:[1]

- البلاغة هي الفصاحة؛ "رَجُلٌ بَلِيغٌ حَسَنَ الكَلَامِ".

- البلاغة هي الوصول؛" بَلَغَ المكَانَ بُلُوغاً وَصَلَ إِلَيْهِ ".

أمّا البلاغة في الاصطلاح فهي تختلف باختلاف موصوفها الّذي قد يكون كلاماً مطابقاً لمقتضى الحال مع سلامته من العيوب المخلّة بفصاحته [2]؛ فيأتي كلامٌ بليغٌ فصيحٌ، كما قد يكون الموصوف متكلّماً ذا ملكةٍ راسخةٍ في نفسه تمكّنه من تأليف كلامٍ بليغٍ [3]، وهذا لا يتأتّى إلاّ لمتكلّمٍ يُجيد صوغ الكلام على الوجه الّذي يقتضيه المقام، وهذا ما أخبرنا به الجرجاني في قوله:"ترى الكلمة تروقك و تؤنسك في موضعٍ، ثمّ تراها بعينها تثقل عليك و توحشك في موضع آخر" [4]، و المتكلّم البليغ هو الّذي يُحسن اختيار مواضع الكلمات

فالبلاغة إنّما هي التباسُ حسن الموقع، والمعرفة بساعات القول، وقلّة الخرق بما التبس من المعاني أو غمض، وما شرد من اللّفظ أو تعذّر ؛[5] فالبلاغة درجات فكلّما كان الكلام مع فصاحة مفرداته و جمله أكثر مطابقة لحال المخاطَب و تأثيراً في نفسه كان أعلى حسناً، وأرفع منزلةً في مراتب البلاغة الّتي ترتفع و تنحطّ بمقدار مطابقة الكلام لمقتضى الحال ومدى تأثيره في النّفس [6].

---

[1]- يُنظر ابن منظور، لسان العرب، مادة[ب ل غ]، ج2010/15- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مادة [ب ل غ]، ج701/1.

[2]- يُنظر عبده عبد العزيز قلقيلة، البلاغة الاصطلاحيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3، 1992، ص30.

[3]- الخطيب القزويني، التلخيص في علوم اللّغة، تح عبد الرّحمان البرقوني، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1904 ص10.

[4]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود محمّد شاكر، مكتبة الجانجي، القاهرة، مصر، (دط)، (دت)، ص46.

[5]- يُنظر الجاحظ، البيان و التبيين، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجانجي، القاهرة، مصر، ط7، ج88/1.

[6]-يُنظر عبد الرحمان حسن حبنّك الميراني، البلاغة العربية أسسها، وعلومها و فنونها، دار القلم، سوريا، الدار الشاميّة، لبنان ط1 1996، ج130/1.

والبلاغة أخصّ من الفصاحة فيُقال معنى بليغ ولفظ فصيح، والبلاغة ميزة العرب فهي فطرتهم التي جُبِلوا عليها، وقد كانت تجلّياتها واضحة في كلامهم من شعر ونثر.

نشأتـه:

يقودنا الحديث نشأة علم البلاغة إلى تتبّع مراحل تشكّله بدءً بالعصر الجاهلي حيث بلغ العرب مرتبةً عاليةً في البيان، فقد كانوا أهل فصاحةٍ وبلاغة، وتتجلّى في كلامهم بصفةٍ عامّةٍ، والشّعر بصفة خاصّة ـ لما له من أهميّة بالغة في حياة العربيّ آنذاك ـ متمثّلةً في الصورة الفنّية الجميلة والأساليب القويّة الحسنة السبك، فلم تكن لها قواعد تضبطها، ولا شروط تحدّد صحّتها، حتّى نهاية القرن الثالث هجري حين ألّف ابن المعتز كتابه "البديع"، و الّذي يقول عنه:" ما جمع قبلي فنون البلاغة أحد، و لاسبقني إليه مؤلّف، ومن أَحَبَّ أن يقتدي بنا، ويقتصر على ما اخترعنا فليفعل، ومن رأى إضافة شيءٍ من المحاسن إليه فله اختياره" ،[1] وقد استجاب قدامة ابن جعفر للدّعوة؛ حيث جمع في كتابه "نقد الشعر"عشرين نوعاً من أنواع البديع، وبعد قدامة نجد أبا هلال العسكري بكتابه "الصناعتين" ثمّ الزّمخشري وفي القرن الرابع للهجرة ألّف عبد القاهر الجرجاني كتابه " أسرار البلاغة " وهو مُدرك لهذا المدلول تمام الإدراك ويقول المؤّرخون للبلاغة أنّه هو الّذي وضع الأسس الواضحة لهذا العلم بتأليفه كتاب " دلائل الإعجاز" في علم المعاني، و" أسرار البلاغة " في علم البيان[2]

وازداد تطوّر علم البلاغة بعدما اتّجهت الدراسة فيه إلى النّص القرآني المعجِزةُ آياته رغبة في الوقوف على أسرار إعجازه[3]، وكان ذلك في العصر العبّاسي؛ حيث اشتهر العديد من العلماء في هذا المجال ممّن كان لهم الفضل الكبير عليه نذكر منهم:

[1]– يُنظر عبده عبد العزيز قلقيلة، البلاغة الاصطلاحية، ص15.

[2]– محمد زعلال سلاّم، تاريخ النّقد الأدبي و البلاغي في القرن الرابع الهجري، منشأ المعارف، الإسكندرية، مصر، (دط) (دت) ص23.

[3]– عبد العزيز عبد المعطي، قضية الإعجاز القرآني و أثرها في تدوين البلاغة العربيّ، عالم الكتب، مصر، ص83

- أبو عبيدة بن معمر بن المثني التيمي (مجاز القرآن).
- الفرّاء (معاني القرآن).
- الجاحظ (البيان والتبيين).
- الخطابي (إعجاز القرآن).
- الزمخشري (الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل).

وقد اقتصرت مباحث علوم البلاغة على علميْ المعاني والبيان مختلطة[1] إلى أن جاء السكّاكي وبسط علوم البلاغة الثلاثة في القسم الثالث من كتابه (مفتاح العلوم) ؛ فجعل كلّ ما يتعلّق بمطابقة الكلام لمقتضى الحال (علم المعاني)، و كلّ ما يخصّ إيراد المعنى الواحد بطرائق مختلفة في وضوح الدلالة عليه(علم البيان)، أمّا ما تعلّق بتحسين الكلام و تزيينه بعد رعاية المطابقة،ووضوح الدلالة فقد جعله (علم البديع)، وهو التّقسيم الّذي نراه في جميع كتب البلاغة منذ عصر السكّاكي إلى يومنا هذا.

أهميّتــه:

تتمثّل أهميّة البلاغة فيما يلي:[2]

- معرفة إعجاز القرآن الكريم، فيكون مؤمناً عن بيّنة.
- يلمس المتمكّن من أصولها و أحكامها بنفسه دقائق العربيّة، و أسرارها، ويدرك مراتب الكمال ومزايا صورِه شعراً و نثراً.
- تساعد البلاغة على تنميّة التذوّق وإدراك النّواحي الجماليّة في النّصوص المسموعة أو المقروءة، والتّمييز بين الأساليب الركيكة و الجيّدة.
- تُمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالاً سليماً في نقل أفكاره، و مشاعره، وتُيسّر له التعبير عنها.

[1]- شوقي ضيف، البلاغة تطوّر وتاريخ، دار المعارف، مصر، ط2، 1965، ص22.

[2]- أبو هلال العسكري، الصناعتين، تح علي اليجاوي و محمّد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1952، ص3/2

- تُسهم في تنميّة الخيال الأدبي، وتسمو بالعواطف، وتساعد في الوقوف على ما في الأدب من روائع الكلام.

أهداف تدريس البلاغة: يهدف تدريس البلاغة إلى:[1]

- تمكين المتعلّم من استخدام اللّغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم.
- تنميّة قدرة المتعلّمين على فهم الأفكار التي اشتملت عليها النصوص الأدبية وتذوق ما فيها من جمال.
- ترقية حسّ المتعلّمين و وجدانهم بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.
- تمكين المتعلّمين من تحصيل المتعة الفنّية عند قراءتهم للآثار الأدبية، ومعرفة المستوى الفنّي للإنتاج الأدبي، والحكم على الأدباء والمفاضلة بينهم.

ونتاجاً لما سبق فإنّ البلاغة تدرّس بهدف تبصير المتعلّمين بالأساليب المختلفة، وكيفية تأدية الفكرة الواحدة بطرائق مختلفة في وضوحٍ دلاليٍّ من طريق الحقيقة و المجاز، وكيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

[1]- يُنظر خاطر محمود رشدي و آخرون، طرق تدريس اللّغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر،(دط)، 1981، ص182.

- أحمد المقوسي، أساليب تدريس اللغة العربية و التربية الإسلامية، مطبعة مقداد، غزة فلسطين، (دط)، 1995،ص273.

مبحث ثالث: علم العروض.

تستعمل كلمة عروض للدّلالة على عدّة معانٍ منها:[1]

- العروض مكّة والمدينة...وَعَرَضَ الرَّجُلُ إِذَا أَتَى العَرُوض و هي مَكَّةَ وَالَمَدِينَةَ، وَمَا حَوْلَهُمَا

- عَرَضَ الدَّابَةَ عَلَى الحَوْضِ سَامَهَا أَنْ تَشْرَبَ.

أمّا العروض في الاصطلاح فهو" ميزان شعر العرب، وبه يُعرف صحيحه من مكسوره، فما وافق أشعار العرب في عِدّة الحروف الساكنة والمتحرّكة سُمّيَ شعراً، وما خالفه فيما ذكرناه فليس شعراً"؛[2] فهو "صِناعة يُعرف بها صحيح أوزان الشّعر العربيّ [3] وفاسدها، وما يعتريها من الزحافات و العلل"[4].

ونتاجاً لما سبق فالعروض علم يدرس الشّعر العربيّ من حيث صحّة وزنه أو فساد ، يتطلّب قدرةً سمعيّةً.

نشأتــه:

يرجع تأسيس علم العروض إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي لِمَا رأى ما اجترأ عليه الشعراء المحدثون في عهده من الجري على أوزان لمتسمع عن العرب فهاله الوضع و أخذ يبحث عن حلٍّ لحصر أوزان الشعر العربي، وضبط أحوال قافيته.[5]

---

[1]- يُنظر ابن منظور، لسان العرب، ج9، مادة [ع ر ض]، ص203.

[2]- ابن جنّي، كتاب العروض، تح أحمد فوزي الهيب، دار القلم، الكويت، ط2، 1982، ص59.

[3]

[4]- أحمد الهاشمي، ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، تح علاء الدين عطيّة، مكتبة دار البيروتي، لبنان، ط3، 2006، ص11.

[5]- يُنظر إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر العربي، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط2، 1992، ص13.

ويُروى في شأن تأسيسه أنّ الخليل حبس نفسه في بيته أيّاماً و ليالي، ولم يخرج منه إلاّ و قد وضع نظاماً للعروض إستقرأه ممّا وقع عليه من الشّعر العربي ممثّلاً في خمسة عشر وزناً سمّي كلاً منها بحراً ثمّ جاء بعده تلميذه الأخفش و أضاف بحراً سُمي "المحدث" أو "المتدارك" ، فأصبح مجموع البحور ستّة عشر بحراً، يتألّف كلاًّ منها من تفعيلات.[1]

أهميته :

تكمن أهميّة علم العروض في كونه الحكم الّذي له القول الفصل في صحّة هذا الوزن أو ذاك مهما تشابهت الأوزان،[2] فلا يستغني عنه دارسو اللّغة العربيّة و لا الباحثون و المحقّقون لكتب التّراث ولا الشّعراء والنّقاد، لِما له من أهميّة بالغةٍ تتمثّل فيما يلي:[3]

- بفضله يُمكن الحكم على ما صحّ من وزن الشّعر.
- يُساعد على قراءة الشّعر قراءةً سليمةً.
- دليلٌ إلى فنّ النّظم و ميزانٌ لتقويم الوزن.
- تُكشف به الروايات الصحيحة من الفاسدة للشّعر في بطون كتب التّراث، وبخاصّة المخطوطات التراثيّة.

ونظراً لأهميّة هذا العلم فقد خُصّت له مؤلّفات كثيرة منها:الكافي في العروض والقوافي للخطيب التبريزي، كتاب العروض لابن جنّي، كتاب المعيار في أوزان الأشعار لابن السرّاج، كتاب ميزان الذهب لإبراهيم الهاشمي والّذي قصد فيه التيسير و التسهيل على متعلّميه في مختلف المراحل التعليميّة.

[1]- يُنظر غازي يموت، بحور الشعر العربي، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط2، 1992، ص13.

[2]- مر ن، ص8.

[3]- إبراهيم عبد الله عبد الجواد، العروض بين الأصالة و الحداثة، دار الشوّاف، ط1، 2002، ص17.

وعليه أصبح علم العروض يُدرّس داخل المؤسسات التّعليمية ، وسُطِّرت له مجموعة من الأهداف الّتي ينبغي على الأستاذ تحقيقها أثناء تقديمه للدّروس المقرّرة عليه.

أهداف تدريس العروض:

يتّجه الاهتمام إلى درس العروض بُغية تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي:[1]

- إتقان الكتابة العروضيّة، وتقطيع الأبيات الشعريّة، ومعرفة تفعيلاتها و بحورها.
- إدراك التطوّر الّذي طرأ على وزن القصيدة العربيّة المعاصرة، وما أحدث من إيقاعات جديدة.
- تذوّق دور الوزن والإيقاع في جماليّة النّص الشعري.
- إكمال بيت ناقص بما يُناسب وزنه و قافيته.
- ترسيخ قواعد علم العروض و مصطلحاته الأساسة بطريقة السّؤال والجواب انطلاقاً من الشواهد الشعريّة.
- التوقّف عند مبادئ التفعيلات و التمثيل على كيفيّة توزيعها في الشعر.
- التعرّف على أوزان الشّعر الستّة عشر الّتي تُمكّن من نظم الشّعر.[2]

ونتاجا لما سبق فعل العروض لا غنى عنه لكلّ من يُريد أن يتذوّق موسيقى الشّعر العربي ويدرك مدى ما فيها من انسجام، وأن يتعرّف هذا الجانب تعرّفاً يُنمّي ذوقه وإحساسه للجمال وتفاعله مع هذا الفن الجميل.

[1]- يُنظر وزارة التربية والتعليم، منهاج اللّغة العربيّة، ص9.

[2]- طه حسين الدليمي و آخرون، اللّغة العربيّة، مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2005 ص242.

1.إجراءات البحث:

تعتبر الدراسة الميدانيّة من أهم الوسائل الناجعة، الّتي يتّخذها الباحث للتّحقّق من فرضيات بحثه المقترحة، و الّتي تحتاج إلى طريقة الإحصاءات، تضبط بدقّة نتائج الدّراسة.

ومن الآليات المعتمدة في إنجاز هذا البحث ما يلي:

منهج الدراسة:

يتميّز البحث العلمي بتعدّد مناهجه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقاً من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها، و مناهج البحث العلمي عديدة تختلف باختلاف موضوع البحث، و نظراً لطبيعة بحثنا المتمثّلة في وصف واقع تعلّم اللّغة العربيّة ورصد الأسباب التي تحول دون ذلك اتّبعنا المنهج الوصفي التحليلي الّذي يُعنى بوصف الظاهرة وصفاً موضوعياً من طريق جمع الحقائق و المعلومات ثمّ مقارنتها وتحليلها وتفسيرها .

2.حدود الدراسة: لكلّ دراسة ميدانيّة حدود زمنيّة وحدود مكانيّة.

أ/الحدود الزمنيّة: أُجريت هذه الدراسة سنة: 2014- 2015.

ب/الحدود المكانية: خَصّت هذه الدّراسة ثلاث ثانويات من ولاية قالمة ، و قد كان اختيارنا لها بهدف تحقيق مصداقيّة النتائج ثمّ تعميمها على الولاية وهي كالآتي:

المؤسسة	الموقع الجغرافي
ثانويّة شعلال مسعود	مدينة قالمة
ثانويّة أحمد براغثة	بلدية لخزارة
ثانويّة الإمام قتاتلية محمّد	بلديّة حمام النبائل

ـ جدول يُوضّح الثّانويات المعنيّة و مواقع تواجدها ـ

3.عيّنة الدراسة:

أُجريت الدّراسة على عيّنة مكوّنة من ستّين (60) متعلّماً ومتعلمةً، وخمسة عشر(15) معلّما، وكان اختيارنا للعيّنة عرَضِيّاً.

4.أدوات الدراسة:

تُعتبر مرحلة جمع المعلومات، والبيانات أهم مراحل البحث العلمي، وتختلف طرائق و وسائل جمعها باختلاف الموضوع المراد دراسته، ويتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأيّة دراسة على ضوء أهدافها وفرضياتها، ومنهجها.

و اعتمدنا في بحثنا هذا، جمع المعلومات والبيانات المتعلّقة بالموضوع على الاستبانة والّتي تُعدّ إحدى وسائل البحث العلمي، المستعملة على نطاق واسع، لاسيما في البحوث التربوية؛ وهي عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تُقدَّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها، وتُعدّ الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي ، تُرسل للأشخاص المعنيين، بالبريد أو يجري تسليمها باليد، تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيه.[1]

ويأتي اعتماد الاستبانة في هذا البحث انطلاقا من كون المنهج المتّبع هو المنهج الوصفي حيث إنّ البيانات الوصفيّة غالبا ما يتمّ جمعها من خلال الاستبانات والملاحظات، وتتكوّن الاستبانة من ثلاثة محاور كالآتي:

- **محور أوّلٌ**: قواعد اللّغة.
- **محور ثانٍ**: علم البلاغة.
- **محور ثالثٌ**: علم العروض.

[1]- أحمد عياد : مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط)، 2006، ص 121.

5.أسلوب المعالجة الإحصائية :

اعتمدنا في التّعامل مع البيانات المتحصّل عليها أسلوباً إحصائياً بسيطاً، يتمثّل في جداول إحصائية سهلة القراءة والفهم من حيث الشكل و المحتوى، و تشتمل هذه الجداول على الإجابات، التّكرار ثمّ النّسبة المئويّة للتكرار.

6. الدّراسة الاستطلاعيّة:

تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهميّة خاصّة؛ فهي تساعد الباحث على رصد الواقع بعمق، كما تساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات، بالنّظر لما تقدّمه للباحث من معطيات تمكّنه من معالجة مشكلته بطريقة تستند على أدوات علميّة موضوعيّة، هذا و تهدف دراستنا الاستطلاعيّة إلى ما يلي:

- التّدقيق في موضوع البحث.
- تكوين نظرة أوليّة عن المتغيرّات الّتي نريد دراستها.
- المساعدة على تحديد الوسيلة التي نستخدمها في جمع البيانات.

أدوات الدراسة الاستطلاعية: استخدمنا في هذه الدراسة الاستطلاعية لجمع البيانات ما يلي:

أ/ **الملاحظة:**

كانت الملاحظة وسيلتنا في رصد سيرورة العمليّة التعليميّة التّعلميّة داخل قاعات الدّرس الخاصّة للسنة الثّالثة ثانوي؛ حيث قُمنا بتدوين ملاحظات في أداء المعلمّين وكذلك المتعلّمين؛ وذلك بهدف رصد الواقع مباشرة، وضمان مصداقيّة دراستنا؛ حيث لاحظنا أن أغلب المعلّمين في هذه المرحلة يعتمدون الطّريقة ذاتها في تقديم الروافد (قواعد اللّغة، علم البلاغة، علم العروض) في حين أنّ لكلّ رافد طريقته الّتي تتناسب مع موضوعاته ، كما لاحظنا كذلك تَغيِيب شبه كلّي للوسائل التّعليميّة الحديثة، وحضوراً جليّاً للعاميّة على حساب الفصحى من لّدن المعلّم والمتعلّم.

وباضافةً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية، قمنا ببناء الاستبانات الخاصة بالمتعلّمين والمعلّمين التي حوَت مجموعة من الأسئلة موزّعة على ثلاثة محاور سبق ذكرها.

ب/ تحليل الاستبانات:

محور أوّلٌ: قواعد اللّغة.

أ/ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين.

الجدول1: يتعلّق فيما إذا كان المتعلّمون يحبّون دروس قواعد اللّغة.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المِئويّة
نعم	15	% 25
لا	45	%75
المجموع	60	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين ينفرون من دروس القواعد؛ حيث قُدِّرت نسبتهم ب 75%، ومردّ هذا النّفور ـ ما أثبتته البحوث التربويّة، وأكّدت عليه نتائج الاستبانات ـ مخلّفات ما بثّه أعداء العربيّة حين نادوا باسم التّسهيل في الاستغناء عن تلك القواعد، والاكتفاء بالعاميّة ممّا أحدث لدى المتعلّمين نظرة سلبيّة عن قواعد اللّغة العربيّة فحواها أنّ قواعد اللّغة قواعد صعبة المنال، معقّدة المسالك.[1]

الجدول2: يتعلّق بمدى مواظبة المتعلّمين على حضور حصص اللّغة العربيّة.

[1]- يُنظر أحمد بن عبد الله الباتلي، أهميّة اللّغة العربيّة و مناقشة دعوى صعوبة النّحو، دار الوطن.الرياض/ المملكة العربيّة السعوديّة ط1،(دت)، ص25.

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة
نعم	60	%100
لا	00	%00
المجموع	60	%100

تعدّ اللّغة العربيّة مادّة أساسة في السنّة الثالثة ثانوي شعبة أدب و الفلسفة، وهذا ما تُؤكّده نتائج الجدول إذ قدِّرت نسبة إجابات المتعلّمين بنعم بـ 100%.

الجدول 3: يوضّح مدى إشراك المتعلّمين في العملية التّعليميّة التّعلّمية.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	10	% 16
لا	50	% 84
المجموع	60	%100

حتّى نخرج من دائرة التّعليم التّقليدي الّتي يُعدّ فيها المعلّم محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة لا بدّ أن يكون للمتعلّم الدّور الإيجابي في تفعيل الدّرس، فلا يُظهر المعلّم سلطته، وهو الوضع الّذي ضاق به المتعلّمون ممثّلاً في سلبيّة إجاباتهم إذ قُدّرت نسبتها ب 84%، ممّا يجعل المتعلّم يخرج من دائرة الإبداع و التفكير بذكاء، إلى الحفظ وتلقّي قوالب جاهزة، أمّا نسبة إجابات المتعلّمين بنعم قُدِّرت ب16 % إلاّ أنّها تبقى نسبة قليلة جدّاً نظراً لأهميّة للتّواصل اللّغوي في التّأثير الإيجابي على نفسيّة المتعلّم .

الجدول 4: يُبيّن الطريقة الأكثر اعتماداً في تدريس القواعد:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
الإلقائيّة	38	%64

الحواريّة	22	%36
المجموع	60	%100

من خلال إجابة المتعلّمين والّتي قُدّرت نسبتها ب 64% أنّ هناك نسبة كبيرة من المعلّمين يعتمدون طريقة الإلقاء الّتي تعتبر المتعلّم وعاءً فارغاً يجب ملؤه بمختلف المعارف، إلاّ أنّ هذا ما أدحضته مستجدّات البحوث التربويّة، وسارت عليه عمليّات إصلاح المناهج، هذه الأخيرة الّتي أصبح دور المتعلّم فيها لا يقتصر على التّلقّي؛ بل المشاركة والتبسيط والتّفاعل الايجابي، وهو الّذي تُجسّده الطريقة الحواريّة؛ والتّي قُدِّرت نسبة الإجابة عليها ب 36% إذ يتمّ بالمناقشة و الحوار اكتساب مهارات إبداء الرأي و اتّخاذ القرارات الصائبة.[1]

الجدول5: يتعلّق بمدى حرص المعلّمين على إضفاء طابع التشويق على لحصّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%30
لا	42	%70
المجموع	60	%100

إنّ سرّ نجاح المعلّم يكمن في طريقة عرضه للمادّة و عليه فمن الضروري أن يُبدع في تقديم الدّرس ممّا يجعل المتعلّمين ينجذبون له، إلاّ نتائج الجدول تُبيّن عكس ذلك إذ قُدِّرت نسبة الإجابة السلبية بـ 70% ، في حين قُدِّرت نسبة إجابات التلاميذ الإيجابية ب 30% وهي نسبة قليلة جدّاً باعتبار أنّ المعلّم هو العامل المؤثِّر في تكوين الشخصية المستنيرة في المتعلّم حيث يقول جبران خليل جبران أنّ الأوطان تقوم على كاهل ثلاث:فلاّح يُغذّيه وجنديٌّ يحميه، ومعلّم يُربّيه.

الجدول 6: يُبيّن فيما إذا كان المعلّمون يكلّفون المتعلّمين بإنجاز تطبيقاتٍ لا صفّيةٍ.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	%69

[1]- يُنظر حسن شحاتة، المناهج الأسس، المكونات و التنظيمات،التطوير، دار الفكر، ط1، 2004 ، ص17.

لا	19	%31
المجموع	60	%100

اختلفت الآراء و تباينت إلاّ أنّ العدد الكبير من المتعلّمين أجابوا بأنّ معلّميهم يُكلّفونهم بانجاز التّطبيقات اللّاصفية و قد كانت نسبتهم 69%، إذ تُعتبر مرحلة التّطبيق مرحلةً هامّة في عمليّة التعلّم؛ فبوساطتها تترسّخ المعلومات، وُ كتسب مهارات الأداء، أمّا الفئة الثانيّة من المتعلّمين والتي أجابت بالسلب فقُدِّرت ب 31% أي أنّ هؤلاء المعلّمين يكتفون بالتّطبيقات الصّفية السريعة، و في ذلك إجحاف لحقّ المتعلّم في الاستيعاب التدريجي.

الجدول7:يبيِّن فيما إذا كان المعلّم يُصحّح التّطبيقات اللاّصفيّة المنجزة.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	51	%85
لا	09	%15
المجموع	60	%100

نستشفّ من خلال قراءتنا للجدول أنّ هناك حرص كبير من المعلّمين على تصحيح التطبيقات اللاصفّية داخل الصف وهذا ما أكّدته فئة المتعلّمين الّذين أجابوا بنعم؛ حيث قُدّرت نسبتهم ب 85% ، إلاّ أنّ تصحيح التطبيقات يكون في غالبيّة المرّات شفهيّاً وسريعاً حرصاً من المعلّم على إنهاء البرنامج، أمّا النسبة الثانيّة والّتي قدّر15% تُمثِّل فئة المتعلّمين الّذين كانت إجاباتهم بالسلب وفي ذلك إهمالٌ من بعض المعلّمين .

الجدول 8: يبيّن إذا ما كان المتعلّم يُواجه صعوبةً تحول دون فهمه لدّرس القواعد.

الإجـابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	53	%88
لا	07	%12

المجموع	60	%100

نلحظ أنّ نسبة كبيرة جدّا من المتعلّمين يُواجهون صعوبة في استيعاب قواعد اللّغة حيث قُدّرت ب 88 % ومردّ ذلك كما ثبت في الاستبانات؛ طُغيان الجانب النّظري على التّطبيقي،هذا الأخير الّذي قد أثبتت الدراسات الحديثة أهميّته في تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلّم وترسيخ المعلومات والمكتسبات،[1] وكذلك بسبب كثرة الأبواب النّحويّة والصّرفيّة الّتي يختلط الأمر فيها على المتعلّم؛ ممّا يُصعّب عمل الذاكرة لديه، أمّا الفئة الثانيّة من المتعلّمين الّذين قدِّرت نسبتهم ب 12% فقد أجابوا بعدم مواجهتهم لأيّة صعوبة.

الجدول9: يُبيّن مدى حضور ثقافة المطالعة لدى المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	1	%1
لا	59	%99
المجموع	60	%100

تُعتبر المطالعة معياراً أساساً في إثراء الرصيد المعرفي للمتعلّمين، إلاّ أنّ ما تُبيّنه نتائج الجدول أعلاه يؤكّد غياب شبه كلّي للمطالعة لدى المتعلّمين إذ قُدِّرت نسبة الإجابة عليه ب 99% وهي نسبة كبيرة جدّاً الأمر الّذي يستدعي ضرورة توعيّة المتعلّمين و تشجيعهم على مطالعة كتب أخرى إضافةً إلى الكتب المدرسيّة، أمّا النّسبة المتبقّية و الّتي قُدِّرت ب1% و تمثّل إجابة متعلّمٍ واحدٍ .

الجدول 10: يبيِّن نظرة المتعلِّمين لمدى كفاية الحصص المخصّصة لتدريس القواعد.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	06	%10
لا	54	%90
المجموع	60	%100

[1]- يُنظر نايف معروف، خصائص العربيّة و طرق تدريسها، دار النفّاش، لبنان، ط1، 1985، ص241.

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين يشكون قلّة الحصص المخصّصة لدروس القواعد، إذ قُدِّرت نسبتهم ب 90%، و هو الأمر الّذي يحول دون توسّع المعلّم في تقديم الدّرس، و إنجاز التّطبيقات الّتي تعقب كلّ درسٍ فيكتفي بالإلقاء؛ وهي الطريقة الأسرع الّتي تُساعده على إنهاء البرنامج في الوقت المحدّد، أمّا الفئة الثانية من المتعلّمين و الّذين قُدِّرت نسبتهم ب10% فقد أجابوا بكفاية الحصص إلّا أنّهم أرجعوا السبب في عدم استيعابهم للدروس ـ كما ثبت في الاستبانات ـ إلى طريقة المعلّم، هذا الأخير الّذي يكتفي بالإلقاء دون تبسيط، في حين أنّ المتعلّم الناجح هو الّذي يُجيد اختيار أنسب الطرائق و أنجع الوسائل لتقديم المعلومة للمتعلّمين و ترسيخها في أذهانهم

الجدول 11: يتعلّق فيما إذا كانت أمثلة الكتاب المدرسي كافيّة لتحقيق الفهم لدى المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	60	%100
المجموع	60	%100

يتجلّى الأساس الّذي تقوم عليه الطريقة القياسية الاستنباطيّة ـ باعتبارها الطريقة المعتمدة في ثنايا الكتاب المدرسي ـ في إيراد بعض الأمثلة والشواهد المختلفة، الّتي تتمثّل فيها القاعدة، ومناقشتها واحداً بعد الآخر حتّى ينتهون إلى استنباط القاعدة من الأمثلة ذاتها؛ إلاّ أنّ الأمثلة المقدّمة في الكتاب المدرسي قليلة لا تستوفي شروط القاعدة؛ وعليه فهي لا تُثير في أنفس المتعلّمين شوقاً إليها وإلى القاعدة الّتي يدرسونها في ظلها، كما أثبتته اللّسانيات الحديثة، وأكّدته نسبة إجابات المتعلّمين السلبيّة و الّتي قُدِّرت ب 100% .

الجدول 12: يتعلّق فيما إذا كان النّحو هو الإعراب من وجه نظر المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	57	%95

لا	03	%05
المجموع	60	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين يعتقدون أنّ النّحو هو الإعراب إذ قُدِّرت نسبهم ب 95% ؛ وهذه النظرة ليست جديدة؛ وإنّما لازمت علم النّحو منذ نشأته، وفيها من التّضييق الشّديد لدائرة البحث النّحوي، وحصر العلم في جزء يسير ممّا ينبغي أن يتناوله، فعلم النّحو إنّما هو:" قانون تأليف الكلام، وبيانٌ لكلِّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، و الجملة مع الجمل حتّى تتّسق العبارة، ويُمكن أن تُؤدّى معناها"، ومردّ ترسيخ هذه الفكرة لدى غالبيّة المتعلّمين هو أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين تغيب عنهم الغاية من تدريس النّحو من؛ إذ يرون أنّ النّحو هو إعراب العلامات والواقع أنّ النّحو ليس هو الإعراب، وهي الحقيقة الّتي أدركتها النّسبة القليلة من المتعلّمين إذ قدِّرت ب05% .

ب/ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين.

الجدول 1: يُبيّن أيّاً من أنشطة اللّغة العربيّة الّتي يغلب تدريسها.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
النصوص	15	%100
قواعد اللّغة	00	%00
علم البلاغة	00	%00
علم العروض	00	%00
المجموع	15	%100

تُبيّن لنا نتائج الجدول أنّ هناك تغليب لدرس النصوص على باقي أنشطة اللّغة العربيّة و الّذي قُدِّرت نسبة الإجابة عليه ب 100%؛ حيث يُدرس دراسة كلّية، اعتماداً على كونه ظاهرة لغويّة متعدّدة الأبعاد بالنّظر إليه على أنّه وحدات لغويّة ذات وظيفة تواصليّة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والاتّساق، وليتحقّق هذا المبدأ تظهر حاجة المتعلّم إلى التحكّم في دعائم فهمه من حيث بناؤه الفكري و الفنّي، ومن هذه الدعائم:قواعد النّحو و الصّرف، علم البلاغة و علم العروض.[1]

الجدول2: يبيّن الجانب الغالب على محتوى قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
الجانب النظري	13	%86
الجانب التطبيقي	00	%00
التساوي بينهما	02	%14
المجموع	15	%100

يمكننا أن نلحظ من خلال الجدول طغيان الجانب النّظري حيث قُدِّرت نسبة إجابة المعلّمين عليه ب 86%، هذا الأخير الّذي أثبتت فيه الدراسات اللّسانيّة الحديثة أنّه يعمل على ترسيخ المعارف لدى المتعلّم؛ انطلاقاً من كون الغرض من تدريس قواعد اللّغة هو تكوين ملكة لسانيّة صحيحة،

[1]- يُنظر وزارة التربيّة الوطنيّة، منهاج اللّغة العربيّة،ص11.

لاحفظ قواعد مجرّدة ،[1] وإذا سار المتعلِّم في تلقِّي علوم العربيّة عبر منهجٍ نظريٍ دون التّطبيق عليه، فإنّه ينشأ على عادة حفظ هذه المعلومات، وهذا ما تحاول الفئة الثانية من المعلّمين نفيه؛ حيث قدّرت نسبتها ب14% من خلال إجابتها بتساوي الجانبين، النّظري والتّطبيقي.

الجدول 3: يُبيّن مدى إسهام الكتاب المدرسي في تجاوز الصعوبات الّتي تحول دون فهم التلاميذ لدروس القواعد:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
كبير	00	%00
وسط	06	%40
لا إ سهام	09	%60
المجموع	15	%100

لقد تباينت إجابات المعلّمين، حيث نجد النّسبة الكبيرة من المعلّمين والّتي قُدِّرت ب 60% تقول بعدم مساهمة الكتاب المدرسي في تجاوز مختلف الصعوبات الّتي تعترض متعلّم قواعد اللّغة و السبب في ذلك ـ كما ثبت في الاستبانات ـ قلّة الأمثلة لتوضيحيّة، وافتقار الكتاب المدرسي لمنهجيّة تدريس قواعد اللّغة، أمّا النسبة المتبقّية والّتي تقدّر ب 40% فتمثل نسبة إجابات المعلّمين بوسطيّة مساهمة الكتاب المدرسي في تجاوز مختلف الصعوبات الّتي تعترض فهم المتعلم.

الجدول4: يوضّح إذا ما كان محتوى قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي يُسهم في تنميّة الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	04	%24
لا	11	%73
المجموع	15	%100

[1]- أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، (دط)، 1997، ص321.

يتّفق غالبيّة المعلّمين على أنّ محتوى قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي لا يُسهم في تنميّة الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم؛ باعتباره يُركّز على الجانب النّظري على حساب الجانب التّطبيقي؛ ذلك أنّ الملكة اللّغوية إنّما تنمّى بالتّطبيق، وهو ما يُؤكّده ابن خلدون بقوله:" فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل"،[1] أمّا الفئة الثانية أي بنسبة24% فقد أجابت بمسا همة المحتوى في تنميّة الملكة اللّغويّة.

الجدول5: يبيّن لنا وجهة نظر المعلّمين فيما يخص الحصص المخصّصة لتدريس القواعد.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كافية	03	%20
غير كافية	12	%80
المجموع	15	%100

تُحدّد طريقة تقديم المعلّم للدّرس وفق الوقت المحدّد لتقديمه؛ فكلّما كانت الحصص المخصّصة لتقديم الدروس كافية، كلّما أبدع المعلّم في مهمّته، لكنّ ما يوضّحه الجدول عكس ذلك إذ نجد نسبة كبيرة من المعلّمين، و الّتي تقدّر بـ 80% أجابوا ب(غير كافية) ويحول هذا دون توسّع المعلّم في الشّرح حرصاً منه على إتمام الدّرس في الوقت المحدّد، أمّا الفئة الثانيّة من المعلّمين فأجابوا ب(كافية) وقدِّرت نسبتهم بـــ20 %.

[1]- ابن خلدون، المقدمة، 118.

الجدول6: يبين مدى حضور قواعد النّحو و الصّرف في فروع اللّغة الأخرى.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
حضور كبير	09	%60
حضور وسط	06	%40
المجموع	15	%100

هناك تكامل بين فروع اللّغة العربيّة وهو ما تؤكّده نتائج الجدول أعلاه، إذ قُدّرت نسبة اختيار المعلّمين للجواب الأوّل بـ 60%، ومردّ هذا الحضور كما ثبت في الاستبانات استعمال تلك القواعد في بناء فروع اللّغة الأخرى ودراستها، أمّا النّسبة المتبقيّة و التي قُدِّرت بـ 40% فقد كان جوابهم الاختيار الثّاني.

الجدول7: يتعلّق فيما إذا كان المعلّم يُلزم المعلّم باستعمال اللّغة العربيّة الفصيحة.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	08	%54
لا	00	%00
أحياناً	07	%46
المجموع	15	%100

تُبيِّن لنا نتائج الجدول أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة ليست اللّغة الوحيدة المستعملة داخل حجرات الدّرس، وإنما تشاركها في ذلك اللّغة العاميّة، و يتجلّى ذلك في تقارب النّسب بين المعلّمين الّذين يُلزمون بالفصحى وسيلةً للتعلّم انطلاقا من كون اللّغة استعمال؛ إذ قُدّرت نسبتهم بـ 54% والمعلّمين الّذين لهم دور في شيوع العاميّة داخل مدارسنا، وهم الّذين قال فيهم جورجي زيدان " لا تُفسد اللّغة بألفاظ العامّة و تراكيبها...ولا تُكثر من الدّخيل " [1] والّذين قُدِّرت نسبتهم ب46% .

[1]- جورجي زيدان، اللّغة العربيّة كائن حي، مؤسسة هنداوى للتّعليم والثقافة، مصر (دط)، (دت)، ص.86.

الجدول8: يبيّن فيما إذا كان المعلّمين يكثرون من التّطبيقات.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	04	%26
لا	11	%74
المجموع	15	%100

يُعدّ التطبيق مرتكزاً بيداغوجياً أساساً من حيث إنّه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة، إلاّ أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين و الّتي تُقدّر بـ 74% يغفلون هذه المرحلة ويكتفون بالإلقاء ومبرّرهم في ذلك ـ كما ثبت في الاستبانات ـ ضيق الوقت الّذي يحول دون التأكّد من إمكانيّة تطبيق القواعد عملياً من خلال التعبير الشفهيّ والكتابيّ للمتعلّمين، كما نجد كذلك فئة أخرى من المعلّمين أجابوا بالإكثار من التّطبيقات المنجزة، وقد قُدِّرت نسبتهم بـ26%.

الجدول9: يبيّن مدى تمكّن المتعلّمين من الكتابة بلغةٍ عربيّةٍ فصيحةٍ و التحدّث بها.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كبير	00	%00
وسط	05	%33
دون الوسط	10	%67
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ غالبيّة المعلّمين و الّذين قُدِّرت نسبتهم بـ 67% يؤكّدون أنّ لغة المتعلّمين لا ترتقي إلى اللّغة الفصحى، وهو ما أثبتته الدّراسات اللسانية الحديثة إذ أنّ مرد ذلك عدم إكساب المتعلّم مهارة تطبيق هذه المعارف، وهي قضيّة تعليميّة صرفة تتعلّق بالأساليب المتّبعة في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغويّة،[1] أما إجابات المعلّمين بـ(دون الوسط) فقدِّرت بـ67% وهي نسبة كبيرة جداً ممّا يستدعي إعادة النظر في الظاهرة اللّغويّة.

[1]- سمر روحي الفيصل، المشكلة اللّغويّة، ص56.

ج/ نتائج و مقترحات:

نتاجاً لما سبق وبعد تحليلنا لجداول المحور الأول" قواعد اللّغة" توصّلنا إلى رصد بعض الأسباب التي تحول دون تعلّم قواعد اللّغة، وتتسبّب في نفور المتعلّم وضجره، وقد اختلفت الأسباب باختلاف مصادرها، فمنها ما يتعلّق بالمعلّم باعتباره مسيّر العملية التعليميّة التعلّمية، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم نفسه، وهناك كذلك أسباب تتعلّق بمحتوى المادّة ذاتها، نذكر هذه الأسباب بالتدرّج:

أولاً: أسباب تتعلّق بالمعلّم:

- اعتماد الطرائق التقليدية الّتي تسعى إلى حشو عقل المتعلّم بالمعلومات النظريّة دون معرفة بطرائق تطبيقها.
- عدم حرص المعلّم على جدّية المتعلّم وانضباطه اتّجاه ما يُكلّف به.
- تغييب استعمال الفصحى داخل حجرات الدّرس واستبدالها بالعاميّة.
- عدم التنويع في أساليب تقديم الدروس، وهو ما يضفي الملل على الدّرس.
- الحرص الزائد ـ من المعلّم ـ على تقديم المحتوى على حساب تنمية المهارة اللّغوية للمتعلّمين.

ثانياً: أسباب تتعلّق بالمتعلّم:

يُفترض أن يكون المتعلّم هو المستفيد الأوّل من العمليّة التعليميّة لأنّه هو المستهدف منها، إلاّ أنّه قد يسلك بعض السلوكيات الّتي تكون إشكالاً يقف أمام تعلّمه لقواعد اللّغة و الّتي رصدناها من خلال إجابات المتعلّمين و معلّميهم نذكرها:

- النّفور الكبير من المادة من حصص القواعد.
- سلبية المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّمية، واكتفائه دور المتلقّي .
- اللامبالاة و عدم انجاز ما يكلّف بانجازه.

–عدم استعانة المتعلّم بالمعلّم للاستفسار عمّا جهله.

–اعتماد المتعلّم على الحفظ و الاستظهار، و غياب الإبداع.

–غياب ثقافة المطالعة هذه الأخيرة الّتي تُنير عقل المتعلّم وتسهّل عليه تحصيل مختلف العلوم.

– غياب الأسس القاعديّة لدى المتعلّم.

–النّظرة السلبيّة للّغة العربيّة الفصحى، بسبب التأثّر بثقافة الآخر.

ثالثاً: أسباب تتعلّق بالمحتوى.

–تركيز المحتوى على الجانب النّظري وإغفال الجانب التّطبيقي.

–اقتصار الموضوعات على بعض الأمثلة و حفظ القاعدة.

–غياب معيار التدرّج في عرض المادة .

–عده إسهام الكتاب المدرسي في فكّ بعض الغموض الّذي يكتنف الدرس.

–قلّة أمثلة الكتاب، وقصورها عن تقديم جزئيات الدرس.

–بعد المحتوى عن واقع المتعلّم وعدم مسايرته لمتطلبات العصر.

–عدم اهتمام المحتوى بتنمية الملكة اللّغويّة.

–عدم إعطاء مادة رافد قواعد اللّغة القدر الكافي من الحصص.

نتاجا لما سبق وفي ضوء النتائج الّتي توصّلنا إليها من خلال معرفتنا لمصدر الإشكال في تعلّم قواعد اللّغة نقدّم بعض المقترحات العلاجيّةً نذكرها مجملةً كالآتي:

–إعادة النّظر في محتوى القواعد اللّغة.

–إعطاء أهميّة أكبر لحصص القواعد اللّغة.

–إعادة صياغة الأهداف.

–التّغيير الجذري في الكتاب المدرسي و لاسيما الإكثار من تقديم الأمثلة، فبكثرة المثال يتّضح الإشكال.

–مراعاة التدرّج في تقديم المحتوى.

–الإكثار من التّطبيقات باعتبار اللّغة استعمال.

–اعتماد طرائق تدريس تتماشى ومتطلبات العصر.

–الاهتمام بالبيداغوجيا الفارقة؛ أي التنويع في الأساليب.

–تشجيع المتعلّمين باعتماد طريقة التحفيز، هذا الأخير الّذي ينمّي في المتعلّم روح المنافسة.

–الحث على المطالعة من خلال تزويد مكتبة ا لمؤسسة التعليميّة بروائع الكتب الّتي تجلب المتعلّم لمطالعتها.

محور ثانٍ: علم البلاغة.

أ/ تحليل استبانات الخاصّة بالمتعلّمين.

الجدول 1: يتعلق بمدى رغبة المتعلّمين في علم البلاغة.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	57	%95
لا	03	%05
المجموع	60	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين يرغبون في علم البلاغة، والّتي قُدِّرت ب95% ومردّ ذلك ـ كما ثبت في الاستبانات ـ طبيعة المادة الّتي يغلب عليها عنصر التشويق، أمّا بقيّة المتعلّمين فأجابوا بعدم رغبتهم في دراسة علم البلاغة ومبرّرهم في ذلك ـ وفق ما هو في الاستبانات ـ تداخل مصطلحات العلم الّذي يصعّب عليهم استيعابه، وقُدِّرت نسبتهم ب05%.

الجدول 2: يبيّن الطريقة المعتمدة في تقديم دروس البلاغة.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
حواريّة	56	%93
إلقائية	04	%07
المجموع	60	%100

تتجسّد طريقة تقديم المعلّم للدّرس في جملة من الأساليب والوسائل التّي يتوخّاها ويستعين بها أثناء تقديم دروسه، ومن هذا المنطلق ارتأينا معرفة الطريقة الكثيرة التداول لدى المعلّمين، فكانت النّتيجة مبيّنة في الجدول أعلاه إذ نلحظ أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين أجابوا باعتماد معلّميهم الطريقة الحواريّة، هذه الأخير الّتي تقوم ـ كما أثبت علماء التربيّة ـ على التّفاعل المتبادل بين المعلّم و المتعلّم عن طريق المناقشة و الحوار في موضوع ما، وقد قُدِّرت نسبتهم بـ93%، أمّا النسبة الثانيّة من المتعلّمين الّتي قُدِّرت بـ07% أجابت باعتماد المعلّمين الإلقاء الّذي يُهمل المتعلّم ولا يُكسبه أيّة

مهارة، وهو الأمر الّذي حاربه إصلاح المناهج، جاعلاً المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، إلاّ أنّ هناك من المعلّمين بقي وفيّاً للقديم بإيجابياته و سلبياته.

الجدول3: يُبيّن مدى حرص المعلّم على التّطبيق عقب كلّ درس يقدِّمه.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	35	%59
لا	25	%41
المجموع	60	%100

تحظى مرحلة التّطبيق في المجال التعليمي بالأهميّة الفائقة إذ تسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية على الممارسة؛ لهذا فقد انصرفت اهتمامات الباحثين بالضرورة إلى البحث عن أنجع الطرائق لترقيته، ومن ذلك إلزاميّة إنجازه التّطبيقات عقب كلّ درس يقدّم؛ بُغية ترسيخ المعلومات وإكساب المتعلّم المهارات البلاغيّة، وهو ما يلتزم به بعض المعلّمين والّذين قدِّرت نسبة حضورهم في إجابات التلاميذ بـ 59%، وهذا لا ينفي وجود فئة لا بأس بها من المعلّمين تكاد تُهمل التّطبيقات بالرّغم من أهميّتها في تثبيت المعلومات المستَقبَلة ، وهو ما أكّدته إجابات المتعلّمين، والّتي قُدِّرت بـ 41% ومبرّرهم في ذلك ـ كما جاء في الاستبانات ـ ضيق الوقت المخصّص لتقديم الدّرس فما بالك بإنجاز التّطبيقات، وفي ذلك إهمال لتكوين الذّوق الأدبي لدى المتعلمين.

الجدول4: يوضّح مدى حضور التّطبيقات اللّاصفيّة ضمن العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

قدّمنا هذا السؤال لمعرفة إذا ما كان المعلّمون يبذلون جهدا في الاهتمام بتفعيل التطبيقات ولو تطلَّب ذلك تحويلها من تطبيقات صفّية إلى تطبيقات لا صفّية.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	58	%96
لا	02	%4
المجموع	60	%100

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ هناك نسبة كبيرة من المعلّمين يكلّفون المتعلّمين بإنجاز التّطبيقات اللاصفّية، وهو ما تُؤكّده نسبة الإجابة بنعم و الّتي قُدّرت بـ 96%، ويتم تصحيح التّطبيقات . وفق الاستبانات ـ جماعياً إمّا كتابةً أو مشافهةً، أمّا النّسبة المتبقيّة والّتي قُدِّرت بـ 4% أجابت بعدم تكليفها بإنجاز تطبيقات لا صفّية.

الجدول5: يوضَّح إذا ما كان المتعلّمون يستعينون بمعلّميهم لتجاوز الصعوبات الّتي تواجههم.

الإجابة	**التّكرار**	**النّسبة المئويّة**
نعم	21	%35
لا	39	%65
المجموع	60	%100

يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين و الّتي قُدِّرت بـــ 65% لا يستعينون بمعلّميهم في الاستفسار عمّا صعب عليهم، ومبرّرهم في ذلك .كما ورد في الاستبانات عدم قدرة المعلّم على تبسيط الفكرة و تقريبها لذهن المتعلّم، وفي المقابل نجد بعض المتعلّمين يستعينون بمعلّميهم في الاستفسار عما صعُب فهمه وقُدِّرت نسبتهم بـــ35 %.

الجدول6: يتعلّق بمدى كفاية لأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي لتحقيق فهم المتعلّم.

قدّمنا هذا السؤال لمعرفة مدى وضوح الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي والخاصّة بدروس البلاغة من وجهة نظر المتعلّم.

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة
كافية	00	%00
قاصرة	60	%100
المجموع	60	%100

يتمثّل دور الأمثلة في تقريب المعنى إلى ذهن المتعلّم، فكلّما كانت الأمثلة واضحة متدرّجة وفق موضوع الدّرس، كلّما تحقّق الفهم، إلاّ أنّ هذا ما لم يجده المتعلّم في الأمثلة المخصّصة لتدريس البلاغة في كتابه المدرسي، فاشتكى من قصورها وعدم كفايتها في تحقيق الفهم الذاتي لديه ممثّلا في النّسبة المئويّة 100 %.

الجدول7: يوضّح نظرة المتعلّمين لمصطلحات علم البلاغة من حيث السهولة أو الصعوبة.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
سهلة	25	%41
صعبة	45	%59
المجموع	60	%100

: يمثّل المصطلح كلمة أو مجموعة كلمات تتجاوز دلالتها اللّفظيّة و المعجميّة إلى تأطير تصوّرات فكريّة وتَسميتها في إطار معيّن [1]، والمصطلحات هي مفاتيح العلوم، فمعرفة المفاهيم الّتي يحويها المصطلحات تسمح بالتوغل في العلم ذاته، ومنه مصطلحات علم البلاغة الّذي قد اتّفقت فئة كبيرة من المتعلّمين والّتي قدّرت بـ 59%، على صعوبة مصطلحاته الّتي تتداخل فيما بينها ممّا يعقّد عمليّة الفهم، ويتسبب في النفور منها، إلاّ أنّ هذا الحكم ليس مطلقاً؛ حيث نجد فئة معتبرة و المقدّرة

[1]- أحمد أبو حسن، مدخل إلى علم المصطلح، المصطلح و نقد النقد العربي الحديث، مجلّة الفكر العربي المعاصر، ، 1989ع61/60، ص84.

نسبتها بـ41% يستسهلون مصطلحات البلاغة ويجدون فيها من المتعة ما يشجّعهم على التفوّق فيها.

الجدول8: يبيّن لأيٍّ من علوم البلاغة يميل المتعلّم.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
علم المعاني	00	%00
علم البيان	15	%25
علم البديع	45	%75
المجموع	60	%100

نلحظ من خلال تحليلنا لنتائج الجدول أنّ هناك نفور كبير من لدن المتعلّمين تجاه علم المعاني و يرجع سبب نفور المتعلّمين منه حسب ما ثبت في الاستبانات إلى صعوبة مواضيعه الّتي لا تختلف عن صعوبة قواعد النّحو باعتباره ـ كما عرّفه الخطيب القزويني ـ تتبّع لتراكيب الكلام في الإفادة[1]ن في حين حظي علم البديع بالنسبة الكبيرة من أفراد العيّنة، و الّتي قدِّرت بـ 75%، ومردّ ميولهم هذا ـ ممّا ورد في الاستبانات ـ سهولة مواضيعه، أمّا علم البيان فقد تمّ الإجابة عليه من قِبل خمسة عشر(15)متعلّماً والّذين قُدِّرت نسبتهم بـ25% .

[1]- يُنظر الخطيب القزويني،الإيضاح في علوم البلاغة،ا المعاني و البيان و البديع، ص15.

الجدول9: يبيّن مدى تفوّق المتعلّمين في الكشف عن الظواهر البلاغيّة.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كبير	05	%09
وسط	45	%75
ضعيف	10	%16
المجموع	60	%100

هناك مجموعة من الخصائص الّتي تميّز كلّ فرد على حدا، و الّتي تسمّى الفروق الفردية و الّتي قيل فيها:" لا بدّ أن تراعى الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ".[1] و يتّضح ذلك جليّاً من خلال الجدول أعلاه؛ إذ نجد تبايناً بين مستويات العيّنة؛ فنجد الفئة الغالبة هي فئة متوسطي التفوّق و الّتي قُدِّرت نسبتها بـ75%، ثمّ تليها الفئة الضعيفة أي بنسبة 16% ، أمّا أقلّ نسبة فمثّلت أفراد العيّنة المتفوّقين في الكشف عن الظواهر البلاغيّة.

الجدول10: يبيّن إذا كان المتعلّمون يطالعون كتباً أخرى غير الكتاب المدرسي

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	16	%26
لا	44	%74
المجموع	60	%100

نلحظ من الجدول أعلاه أنّ النّسبة الكبيرة من العيّنة استحوذ عليها المتعلّمين الذين يعزفون عن المطالعة، و يكتفون بما يلقى عليهم من المعلّم و الّين قدِّرت نسبتهم بـ74% ، ومردّ ذلك عدم وعي غالبيّة المتعلّمين بفائدة الثّقافة في التزوُّد بمختلف المعارف، وفي شتّى الميادين، أمّا النسبة المتبقية و الّتي قُدِّرت بـ26% فتمثّل الفئة الّتي تطالع كتب بلاغيّة غير الكتاب المدرسي .

[1]- عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة و استراتيجيات التعلّم، وأنماط التعلّم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، ص26.

ب/ تحليل الاستبانات الخاصة بالمعلّمين.

الجدول1: يتعلّق فيما إذا كان المتعلّمون يواجهون صعوبة في استيعاب علم البلاغة من وجهة نظر المعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	10	%67
لا	05	%33
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من العيّنة، والّتي قدِّرت بـ 67% أجابت بـ(نعم)، وسبب استصعاب المتعلّم للمادّة ـ كما أثبتته الاستبانات ـ يعود إلى:

- عدم وجود كفاءة قاعديّة لدى التعلّم.
- كثرة المصطلحات البلاغيّة الّتي قد تُعيق عمل الذاكرة، وتُصعِّب عمليّة الفهم.
- اللامبالاة الّتي يُبديها المتعلّم اتّجاه الرافد.

أمّا الفئة الثّانيّة فقد أجابت بـ(لا)؛ أي بنسبة 33%.

الجدول2: هل الحصص المخصّصة للبلاغة كافيّة، لتحقيق الأهداف المسطّرة له.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	03	%20
لا	12	%80
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ غالبيّة أفراد العيّنة أجابوا بعدم كفاية الحصص المخصّصة لتدريس البلاغة، وقد قُدّرت نسبتهم بـ80، أمّا الفئة الثانيّة من العيّنة والّتي قدّرت نسبتها بـ20% أجابت بكفاية الحصص المخصّصة لتدريس البلاغة.

الجدول 3: يبيّن مدى ارتباط البلاغة بفروع اللّغة الأخرى.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%100
لا	00	% 00
المجموع	15	%100

تبيّن لنا نتائج الجدول أعلاه أنّ هناك ترابط وثيق بين البلاغة و فروع اللّغة الأخرى باعتبارها روافد تصب جميعها في اللّغة العربيّة، وتؤكّد ذلك إجابات المعلّمين والّتي اتّفقت جميعها على وجود الترابط أي بنسبة 100/%

الجدول 4: يبيِّن الجانب الغالب على المحتوى البلاغي في الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
الجانب النظري	15	%100
الجانب التطبيقي	00	%00
المجموع	15	%100

أثبتت البحوث اللّسانية الحديثة أنّ التّنظير وحده غير كافٍ لترسيخ المعارف وإكساب المهارات الأدائيّة؛ وإنّما يُصحب بإخلاص في التّطبيق للتّأكّد من حصول الفهم، إلاّ أنّ ما هو مخصصّ للمحتوى البلاغي في الكتاب المدرسي يبيّن عكس ذلك؛ وهو ما تثبته نتائج الجدول أعلاه إذ نجد جلّ معلّمي العيّنة أي بنسبة 100% يؤكّدون على طغيان الجانب النظري الّذي يحفل بالتّعاريف والتقسيمات، وفي المقابل إجحاف كبير في حقّ التطبيقات الّتي تعتبر لازمة الدّرس البلاغي.

الجدول5: يتعلّق بمدى تحقيق محتوى البلاغة للأهداف المسطّرة.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
كبيير	00	%00
ضئيل	06	%40
لايُحقّق	09	%60
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين(العيّنة)، والّتي قدِّرت بـ 60% تؤكّد عدم تحقيق المحتوى البلاغي للأهداف المسطّرة له، فما من شيء يدخله التنظيم إلا ولا بدّ أن يخضع للتخطيط و التدرّج و الانتقاء، و يكون الزّمان أحد أبعاده ، ومنه انتقاء المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف المسطّرة، إلاّ أنّ المحتوى وحده لا يحقّق أيّة أهداف ما لم تهيؤ له الظروف المناسبة لتطبيقه، و تثبت الاستبانات ذلك؛ حيث نجد تغليب الجانب النظري على الجانب التطبيقي، إضافة إلى قلّة الحصص المخَصّصة لتدريس البلاغة.وهي من الأسباب الّتي تحول دون تحقيق المحتوى للأهداف المسطّرة.

الجدول6: يوضّح إذا كان للمحتوى البلاغي إسهام في تنمية المواهب الأدبيّة لدى المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	03	%20
لا	12	%80
المجموع	15	%100

من خلال قراءتنا للجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة كبيرة من العيّنة والّتي قدِّرت بـ 80% تُؤكّد على عدم إسهام المحتوى البلاغي في الكتاب المدرسي في تنمية المواهب الأدبيّة لدى المتعلّمين و السبب في ذلك طغيان الجانب النّظري؛ الّذي يسعى إلى حشو عقول المتعلّمين بجملة من المصطلحات والمفاهيم دون تلبيّته لخصائصهم الفرديّة، في حين أنّ الدّرس البلاغي يهدف إلى تمكين المتعلّم من القدرة على

التذوّق الأدبي للأعمال الفنّية الشعريّة منها و النثريّة، وتنميّة الخيال الأدبي لديه؛ [1] إذ يؤكّد علماء البلاغة على دورها في إثارة دافعيّة المتعلّم لتعلّم لغته العربيّة و تذوّقها، [2] أمّا النّسبة المتبقيّة و التي قُدِّرت بـ20 %فتمثل فئة المعلّمين الّذين كانت إجاباتهم بالإيجاب.

الجدول7: يبيّن مدى تطابق الأمثلة المخصّصة لتقديم الدرس وواقع المتّعلم.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	05	%33
لا	10	%67
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين (العيّنة) والّتي قدِّرت بـ 67% تؤكّد على بُعد غالبيّة الأمثلة المقدّمة الموجودة في الكتاب المدرسي عن واقع المتعلّمين و بيئاتهم، وعدم مسايرتها لمتطلّبات العصر؛ حيث بقيت محتفظة بطابعها التراثي؛ إذ يحوي الكتاب المدرسي على أمثلة مأخوذة من الشعر الجاهلي الّذي يمثّل بالنّسبة للمتعلّم طلسم، والسّبب في ذلك ـ كما ورد في الاستبانات ـ أنّ المتعلّم يعيش في عصر المعلوماتيّة فكيف له بفهم مصطلحات العصور الغابرة، وهو أحد الأسباب الّتي تؤدّي بالمتعلّم إلى النّفور من المادّة لاعتقاده أنّ علم البلاغة علم متحجّر لا يخدم عصره، وفي المقابل نجد فئة أخرى من العيّنة أجابت بوجود بعض الأمثلة ذات الصلة بواقع المتعلّم و إن كانت قليلة يجب الإشارة إليها.

[1]- يُنظر غانم سعادة الحشاش، تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانويّة بمحافظة غزّة من وجهة نظر المعلّمين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميّة،غزة، فلسطين،2001، ص 56.

[2]- مصطفى الجويني، البلاغة العربيّة تأصيل و تجديد، منشأ المعارف، القاهرة، مصر،(دط)، 1985، ص56

الجدول8: يتعلّق الجدول بما إذا كان الشرح يقتصر على أمثلة الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	15	%100
المجموع	15	%100

تبيّن لنا نتائج الجدول أعلاه أن جلّ معلّمين (العيّنة)، أي ما يقدّر بـ100% يؤكدون على عدم اقتصار الشّرح على أمثلة الكتاب المدرسي لعدم احتوائها كل عناصر الدّرس، ممّا يدفع بالمتعلّم إلى الاجتهاد لإثراء الدّرس البلاغي بمجموعة من الأمثلة الّتي تتّسم بالتّدرج ووضوح المقصد.

الجدول9: يبيّن الهدف المرجو من وراء تقديم المعلّم للدّرس.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
الجانب المعرفي	00	%00
الجانب المهاريّ	05	%03
الجانب المعرفيّ و المهارية	10	%67
المجموع	15	%100

الجوانب المعرفيّة وحدها غير كافيّة لتحقيق النجاح إن لم تدعّم بجوانب مهاريّة تُخرجها من حيّز التنظير إلى الواقع؛ حيث تطبّق و تثبِت نجاحها إذ نجد غالبيّة المعلّمين أي بنسبة 67% يجمعون بين الجانبين(المعرفي والمهاري) أثناء تقديم دروس البلاغة، كما نجد كذلك بعض المعلّمين و الّذين قُدّرت نسبتهم بـ03% يركّزون على إكساب الجانب المهاري، ومرجعهم في ذلك ـ و هو ما ثبت في الاستبانات ـ أنّ الصّناعة هي علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة.

الجدول10: يبيّن إذا كان المعلّمون يطبّقون على كلّ دروس يُقدّم.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	04	%26
لا	11	%74
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين و الّتي قدّرت بـ 74% لا يطبّقون ومبرّرهم في ذلك ضيق الوقت المخصص لتقديم الدّرس والّذي يحول دون التوسّع فيه، ويؤدّي إلى قلّة التّطبيقات والعجلة في شرح الموضوعات حرصاً على إنهاء البرنامج .

الجدول11:يبيّن المعايير المعتمدة في بناء أسئلة الاختبارات.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
الحفظ و الاستظهار	00	%00
التذوّق الأدبي و النقدي	15	%100
المجموع	15	%100

يُعتمد على المعيار التذوّقي النقدي في بناء أسئلة الاختبارات، وهو ما يبيّنه الجدول أعلاه، إذ نجد جلّ المعلّمين(العيّنة) أي بنسبة 100 % كانت إجابتهم اعتماد معيار التذوّق الأدبي والتقدي.

ج/نتائج و مقترحات:

يُعدّ علم البلاغة رافداً أساسا من روافد اللّغة العربيّة يحظى باهتمامٍ بالغٍ في منهاج اللّغة العربيّة، وبالرغم من أهميّته إلاّ أنّه بعد تحليلنا الاستبانات الخاصة بالمتعلّمين والمعلّمين تمكّنا من رصد بعض الأسباب الّتي تحول دون تمكّن المتعلّم منه، ومن هذه الأسباب ما يلي:

أوّلا: أسباب متعلّقة بالمعلّم:

يكون المعلّم سبباً في وجوب بعض الصعوبات الّتي تقف أمام المتعلّم وذلك من خلال:

- اعتماد الطريقة الإلقائية و هي طريقة تقليديّة قديمة تُهمل شخص المتعلّم، وتجعله سلبيّاً في عمليّة التعلّم
- التركّيز على إكساب الجوانب المعرفيّة وإغفال الجوانب المهاريّة.
- عدم الاهتمام بالمواهب الأدبيّة، وغياب الحوافز الّتي تشجّع المتعلّم و تدفعه إلى بذل جهد أكبر.
- عدم التنويع في أساليب التدريس بسبب ضيق الوقت المحدد لتقديم الدّرس.
- عدم الإكثار من التّطبيقات الّتي تعتبر أساس الدّرس البلاغي.
- عدم حرص المعلّم على جدّية المتعلّمين و انضباطهم.

ثانيّاً: أسباب متعلّقة بالمتعلّم .

هناك صعوبات يكون المتعلّم سبباً في و جودها من خلال بعض السلوكيات يسلُكها منها:

- سلبيته وعدم مشاركته في العمليّة التعليميّة التّعلميّة.
- إهماله و عدم مسؤوليته المتلازمين تُجاه تحصيله.
- عدم انجازه للتّطبيقات اللاصفيّة الّتي يكلّف بانجازها.

- غياب ثقافة المطالعة والاكتفاء بما يقدّمه المعلّم، متجاهلاً في ذلك أهميّة البلاغة في إثراء زاده المعرفي.
- اعتماد الحفظ والاستظهار بدلاً من التدرّب على التفكير الصائب و التذوّق الفنّي.

ثالثاً: أسباب متعلّقة بمحتوى المادّة.

هناك بعض الصعوبات تكون المادّة ذاتها سبباً فيها، ممّا ينتج عنه نفور المتعلّم و ضجره منها والّذي يصبح بدوره إشكالاً يقف أمام تعلّمه لها، نذكر من هذه الأسباب:

- تركيز المحتوى البلاغي في الكتاب المدرسي على الجانب النظري و إغفال الجانب التطبيقي.
- عدم تحقيق المحتوى البلاغي في الكتاب المدرسي للأهداف المسطّرة له في منهاج اللّغة العربيّة.
- قصور الأمثلة المقدَّمة في الكتاب المدرسي عن احتواء جميع جزئيات الدّرس المراد تقديمه.
- عدم مساهمة المحتوى البلاغي في تنمية المواهب الأدبيّة، و إلغائه الفروق الفرديّة.
- بعد المحتوى عن واقع التلاميذ و بيئاتهم.
- غموض الأهداف وعدم تناولها للمستويات المختلفة الوجدانيّة والمهاريّة.

نتاجاً لما سبق وفي ضوء النتائج الّتي توصّلنا إليها من خلال تحديد بعض الأسباب الّتي تتولّد عنها صعوبات تقف أمام متعلّم البلاغة، ارتأينا أن نقدّم بعض المقترحات عساها تكون حلاً لتجاوز تلك الصعوبات نذكرها مجملة فيما يلي.

- الاستعانة بكوادر متخصّصة لوضع مناهج البلاغة.
- الربط بين منهاج البلاغة وبيئة المتعلّم.
- دعم دروس البلاغة بالأمثلة والتّطبيقات الكافيّة.
- إعطاء أهميّة أكبر لدروس البلاغة .
- التّركيز على تحليل الظواهر البلاغيّة، وبيان جمالياتها بدلاً من حفظ المصطلحات.

- تدعيم دروس البلاغة، في الكتاب المدرسي.
- تدعيم مكتبة المؤسسة بكتب بلاغيّة قيّمة.
- الإكثار من التّطبيقات الّتي تُنمّي الذوق الأدبي لدى المتعلّم.
- انتقاء النصوص الأدبيّة المناسبة لتقديم الدروس.
- إعادة النّظر في طرائق تقديم دروس البلاغة ولاسيما إضفاء طابع التشويق عليها.

محورٌ ثالثٌ: علم العروض.

ا/ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين.

الجدول1: يتعلّق بمدى إقبال المتعلّمين على درس العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	09	%15
لا	51	%85
المجموع	60	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين(العيّنة) ينفرون من درس العروض، والّتي قدِّرت بـ85 % و يُرجعون ذلك للأسباب الآتية:

- صعوبة المادّة و الطريقة المملّة الّتي تُقدّم بها.
- كثرة المصطلحات، وهذا ما يتوافق مع ما أكّدته البحوث اللّسانيّة الحديثة في اعتبار أنّ مشكلة تعلّم العروض تعود إلى إغراق هذا العلم بالمصطلحات، ممّا عقّده، وتسبّب في نفور المتعلّمين منه.[1] أمّا المتعلّمين الّذين يحبّون علم العروض فتقدّر نسبتهم بـ 15% ، وهي نسبة قليلة جدّاً ويرجع إقبالهم على هذا العلم ـ وفق ما ثبت في الاستبانات ـ إلى حبّهم للكتابة العروضيّة فقط، دون معرفة البحور ومواطن النّشاز، لما لها من تشابه يثقل على الذاكرة و يُعقّد عمليّة الحفظ والفهم، وهذا ما أثبته الباحثون في علم العروض.[2]

الجدول 2: يبيّن الطريقة المعتمدة في تقديم درس العروض.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
إلقائية	57	%95
الحواريّة التطبيقيّة	03	%05

[1]- يُنظر الخطيب التبريزي، الكافي في العروض و القوافي، ص4.
[2]- يُنظر غازي يموت، بحور الشعر العربي، عروض الخليل، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط2، 1992، ص15.

المجموع	60	%100

هناك اعتماد كبير للطرائق التقليديّة في قديم دروس العروض والّتي تقوم على الإلقاء، باعتبارها أسرع طريقة تساعدهم على انجاز مفردات المنهج في الوقت المحدّد، دون ما اهتمامٍ بتنميّة الذوق الموسيقي لدى المتعلّم، و هو ما يتسبّب في نفور هذا الأخير من المادّة، وقد قدِّرت نسبة حضور الطريقة الإلقائيّة في الإجابات بـ 95%، في حين تكاد تُغيّب الطريقة الحواريّة التطبيقيّة، ومنه يغيب الإتقان الّذي يحصل من طريق التدريب المستمر، إذ قُدِّرت نسبة حضورها بـ05% .

الجدول3: يبيّن مدى حرص المعلّم على جدّية الدرس وإضفاء طابع التشويق له.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	11	%18
لا	49	%82
المجموع	60	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين و الّتي قدِّرت ب 82% تشتكي من طريقة المعلّم المملّة في تقديم الدّرس ومردّ ذلك من وجهة نظر المتعلّمين احتواء منهاج اللّغة العربيّة الكثير من المصطلحات والمفاهيم الجافّة والصّعبة التّي تحول دون تحقيق سمة التشويق، والإمتاع، وهو ما رأيناه أثناء زياراتنا الميدانيّة، حيث إنّ غالبيّة المعلّمين يُدرّسون العروض كما يدرّسون قواعد اللّغة،ويُغفلون التطبيقات بنوعيها الصفّية، و اللاّصفّية، أمّا النسبة المتبقية أي18% فتمثّل الفئة الّتي تلمس تشويقاً في طريقة المعلّم، وهي قليلة.

الجدول 4: يبيّن إذا كان المعلّم يكلّف تلاميذه بالتطبيق على قصائد شعرية مختلفة.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	05	%08
لا	55	%92

المجموع	60	%100

نلحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين والّتي قُدِّرت بـ 92% أجابوا بـ"لا" مكتفين بتقديم ما هو مقرّر في الكتاب المدرسي من تطبيقات غير كافيّةٍ ممثّلة في بيت شعريّ أو بيتين، إلاّ أنّ هذا لا ينفي وجود بعض اجتهادات لدى بعض المعلّمين، والّتي مثلتها النسبة المئويّة المقدّرة بـ08%

الجدول5: يتعلّق بمدى تفوّق المتعلّمين في الكشف عن البحور الشعرية الّتي يعتمدها الشعراء في نظم شعرهم.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كبير	07	%12
وسط	20	%34
ضعيف	38	%64
المجموع	60	%100

يُبيّن لنا الجدول أعلاه أنّ سمة الضعف هي السمة الغالبة و المسيطرة الكثير من المتعلّمين و الّين قدّرت نسبتهم ب 64%، و السبب في ذلك تقديم دروس العروض بطريقة رمزيّة جافّة، تُحوّله من درس ممتع يُنمّي التذوّق الموسيقي إلى درس إحصاء السكنات و الحركات، **وتدقيق** موضع التقطيع من البيت الشعري ، أمّا الفئة الثانيّة والّتي كانت إجابتها الاختيار الثاني(وسط) فقد قُدِّرت نسبتها بـ34%، في حين مثّلت النسبة المتبقية و الّتي تقدّر بـ12% فئة المتفوّقين في علم العروض.

الجدول6: يتعلّق بمدى صعوبة مصطلحات علم العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
سهلة	14	% 23
صعبة	46	%76
المجموع	60	%100

هناك نسبة كبيرة من المتعلّمين تجد صعوبة في مصطلحات علم العروض، والّتي قُدِّرت بـ76%، وسبب ذلك ـ من وجهة نظر المتعلّمين ـ ، الغموض الّذي يكتنف مصطلحات علم العروض، والّذي يُعيق عمل الذاكرة، ويجعل عمليّة الفهم و التذكّر غاية في الصعوبة، وهذه الآراء موافقة لما جاء أثبته الباحثون في علم العروض. [1]أمّا النسبة المتبقيّة والّتي تقدّر بـ 23 % فتمثّل المتعلّمين الّذين اختاروا الإجابة الأولى"نعم".

الجدول7: يتعلّق فيما إذا كان المتعلّمون يستعينون بكتب أخرى في تعليم العروض غير الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	05	%09
لا	55	%91
المجموع	60	%100

نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين لا يستعينون بأيّ وسيلة أخرى لتعلّم العروض، بل يكتفون بما هو موجود في الكتاب المدرسي، أو ما يُقدّمه المعلّم؛ إذ قدِّرت نسبة الإجابات بـ" لا " بـ91%، وهي نسبة كبيرة بالمقارنة مع نسبة المجيبين بـ" نعم " ممن لهم اطّلاع على بعض الكتب الأخرى غير الكتاب المدرسي.

الجدول8: يبيّن إذا ما كان لدى المتعلّم محاولات في كتابة الشعر.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	14	%23
لا	46	%77
المجموع	60	%100

يوضّح لنا الجدول أنّ هناك نسبة لا بأس بها من المتعلّمين لديهم بعض المحاولات في كتابة الشعر، و الّتي قدّرت بـ 23 % إلاّ أنّهم يشتكون من عدم إفادتهم من حصص العروض هذا الأخير

[1]- غازي يموت، بحور الشعر العربي، ص15.

الّذي لا غنى عنه لكلّ من يريد أن يتذوّق موسيقى الشّعر العربي، و يدرك ما فيها من انسجام، وسرّ سيرورة هذا الشّعر على الألسنة، و أن يتعرّف على هذا الجانب تعرّفاً ينمّي ذوقه وإحساسه للجمال، و تفاعله مع هذا الفنّ الجميل. أمّا الفئة الثانية و الّتي ليس لديها أية محاولة في كتابة الشعر فقدّرت نسبتها بـ77%، وهي نسبة كبيرة جدّاً.

ب/ تحليل الاستبانة الخاصّة المعلّمين.

الجدول 1: يبيّن الجانب الغالب على محتوى العروض في الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
الجانب النظري	15	%100
الجانب التطبيقي	00	%00
المجموع	15	%100

هناك تغليب كلّي للجانب النظري، على الجانب التطبيقي في الكتاب المدرسي وهو ما تؤكّده إجابات المتعلّمين، والّتي صبت جميعها في تغليب الجانب النظري، حيث قُدِّرت نسبتها ب100%، في حين أنّ علم العروض علم تطبيقيٌّ أكثر منه تنظيري.

الجدول2:يبيّن مدى كفاية الحصص المخصّصة لتدريس العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	15	%100
المجموع	15	%100

من خلال النتائج الموضّة في الجدول نجد خمسة عشر (15) معلّما، أي ما نسبته 100% أجابوا بعدم كفاية الحصص المخصّصة للعروض، بالرغم من أنّ علم العروض يحتاج إلى دراسة تطبيقيّة مضنية.

الجدول 3: يبيّن مدى إسهام الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
ضئيل	07	%46
لا إسهام	08	% 54
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ غالبيّة المعلّمين والّذين قُدِّرت نسبتهم بـ 54% أجابوا بعدم إسهام الكتاب المدرسي في النّهوض بمستوى المتعلّمين، في حين قُدِّرت نسبة الّذين أجابوا بإسهام الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين بـ46% و لكن إسهام بالقدر القليل.

الجدول 4: يتعلّق بمدى تناول الأهداف المسطّرة للمستويات المعرفية والمهارية.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كبير	04	%26
ضئيل	11	%74

المجموع	15	%100

تمثّل الأهداف وصفاً لما هو متوقّع حدوثه بعد المرور بمجموعة من الخبرات، فيتمّ وضعها بدقّة ووضوح، ووفق مواصفات ومعايير محدّدة من أجل تحقيق النّمو الشامل للمتعلّمين(معرفيًّا وجدانيّاً، مهاريّاً)، أنّ أنّنا ومن خلال نتائج الجدول أعلاه نجد غالبيّة المعلّمين، و الّذين قدِّرت نسبتهم بـ74% يؤكّدون على الحضور الضئيل للمستويات المعرفيّة ولاسيما المهاريّة، أمّا النّسبة المتبقيّة و الّتي قُدّرت بـ 26% فتمثّل فئة المعلّمين الّذين أجابوا بالحضور الكبير للمستويات المعرفيّة و المهاريّة ،إلاّ أنه لو قلنا بحضورها نظرياً ،فلا بد من التطبيق على أرض الواقع.

الجدول5: يبيّن الوسائل المعتمدة في تقديم الّدرس.

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة
السبورة و الكتاب المدرسي	11	%74
جهاز الحاسوب	04	%26
المجموع	15	%100

يتميّز المعلّم النّاجح بقدرته على تحليل مادته و تنظيمها و تقديمها، [1]باختيار أفضل الوسائل التعليميّة الّتي تساعده على تحويلها من طابعها التجريدي النظري إلى أفكارٍ مبسّطة يوصلها إلى المتعلّم بطريقة شيّقة تدفعه إلى الإقبال عليها، و الأمر عكس ذلك إذا ما عدنا إلى نتائج الجدول أعلاه؛ إذ قدّرت نسبة استعمال الوسائل التعليميّة التقليديّة ممثّلةً في السبورة والكتاب المدرسي بـ74% و نحن في عصر التكنولوجيا الّتي إذا واستُثمرت في مجال التّعليم كانت تكون النّتائج أفضل بكثير ممّا هي عليه، لاسيما تدريس الروض باعتباره يتطلّب قدرة سمعيّة أكثر منها مرئيّة، وبالتّالي كان على المعلّم أن يستفيد من أحدث المبتكرات في مجال السّمعي والسّمعي البصري،

[1]- يُنظر صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2003، ص103.

وهذا ما تفطّنت إليه الفئة القليلة من المعلّمين الّتي قُدِّرت بـــ 26% ممن أجابوا بتوظيف جهاز الحاسوب في تدريس العروض من خلال استعمال حاسّة السمع.

الجدول6: يبيّن إذا ما كان الشّرح يقتصر على أمثلة الكتاب.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	15	% 100
المجموع	15	%100

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ جلّ المعلّمين أي بنسبة 100 % أجابوا بـ"لا" مؤكّدين بذلك قصر أمثلة الكتاب المدرسي عن احتواء مضمون الدّرس، وإنّما يتم الاستعانة ببعض الكتب الأخرى التي يُنتقى منها أمثلة واضح تساعد على تقريب فحوى الدّرس المراد تقديمه للمتعلّم مراعياً في ذلك التدرّج .

الجدول 7: يبيّن إذا ما كان المعلّم يترك مجالاً لمداخلات المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	**15**	**%100**
لا	**00**	**%00**
المجموع	**15**	**%100**

تعتبر العملية التّعليميّة التّعلّمية وضعيّة تواصليّة يتمّ فيها عرض الأفكار والمعلومات بين المعلّم الّذي يعتبر ملقياً للمادّة والمتعلّم باعتباره المتلقّي بطريقة تضمن له الإفادة، [1] وتكون هذه الأخيرة على الصعيدين النّظري والتّطبيقي، وهو ما تبيّنه نتائج الجدول أعلاه إذ قُدّرت نسبة الإجابة بالإيجاب بـ100 % ، وتمثّل هذه النّسبة تطبيق المعلّمين للطرائق التعليميّة الحديثة، الّتي تنادي بتفعيل دور المتعلّم، وإخراجه من دائرة التلقّي و الحفظ إلى الإبداع والتّفكير بذكاء.

[1]- يُنظر نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي في الجامعة ، دراسة تداولية، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2001، ص 34.

الجدول 8: يوضّح مدى حضور التطبيقات اللاصفيّة في دروس البلاغة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
دائماً	02	%14
لا	06	%40
أحياناً	07	%46
المجموع	15	%100

يهدف التّطبيق المباشر عقب تقديم المادّة التعليميّة إلى تدريب المتعلّمين لترسيخ بعض القواعد و الأنظمة، ويتمّ ذلك بغرض تشخيص الصعوبات الّتي تحول دون تحقّق الاستيعاب، ونظراً لأهميّة فإنّه لزاماً أن يطبّق عقب كلّ درسٍ يُقدّم وعليه فقد تباينت نسب تجسيده كالآتي: 46% تمثّل نسب الإجابات بـ (أحياناً) أي بالقدر الّذي يسمح به الوقت المحدّد للدّرس، 40% نسبة الإجابات بـ(لا)؛ أي اكتفاء المعلّم بتقديم الدّرس، 14% تمثّل نسبة الإجابات بـ(دائماً).

الجدول9: يبيّن إذا كان المعلّم يكثر من التطبيقات الّتي تعقب كلّ درس.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	02	%13
لا	13	%87
المجموع	15	%100

لا يكفي العلم بالنّظرية، بل لابدّ من أن يصحب هذا العلم علم بالتّطبيق وإخلاص في التطبيق[1]، إلاّ أنّ هذه القاعدة تكاد تُغيّب تماماً لدى المعلّمين، وهو ما تبيّنه نتائج الجدول أعلاه إذ قُدِّرت نسبة المعلّمين الّين يُكثرون من التطبيقات عقب كلّ درس يقدّمونه بـ 13% وهي نسبة قليلة جدّاً بالمقارنة مع نسبة المعلّمين الّذين لا يكثرون من التطبيقات والّتي قُدِّرت بـ 87% ومبرّرهم في ذلك ضيق الوقت الذّي لا يسمح إلاّ بانجاز تطبيق أو تطبيقين على الأكثر، إلاّ أنّ هذا المبرّر لا يشفع لهم ، فالمعلّم النّاجح كما قال الأستاذ صالح بلعيد هو الّذي يستطيع تحليل

[1]- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان،ط2، 1984 ، ص13.

مادّته و تنظيمها و تقديمها باختيار أفضل الوسائل، وأنسب الطرائق الّتي تتماشى مع الوقت المحدّد[1].

الجدول10: يبيّن مدى تفوّق المتعلّمين في علم العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
وسط	10	%66
دون الوسط	05	%34
المجموع	15	%100

نلحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ النسب متفاوتة، ومردّ ذلك الفروق الفردية الموجودة بينهم، و الّتي تجعلهم متفاوتين في درجة إتقان العمل الموكل إليهم، وهو ما وقفنا عليه من نتائج الجدول،إذ قدِّرت نسبة الإجابة بوسطية التفوّق بـ 66%، في حين قدِّرت نسبة الإجابة بدون الوسط بـ 34%.

ج/ نتائج ومقترحات.

[1]- صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2004،ص103.

نتاجاً لما سبق وبعد تحليلنا للاستبانات الخاصة بالمتعلّم و المعلّم تمكّنا من التوصّل إلى معرفة بعض الأسباب الّتي تحول دون فهم المتعلّم لرافد العروض، ونفوره منه بالرغم من طابعها التسويقي القائم على التذوّق الموسيقي، وتختلف أسباب الصعوبات باختلاف مسبّبيها:

أولاً: أسباب تتعلّق بالمعلّم:

- اعتماد الطرائق التقليديّة الّتي تُحوِّل المتعلّم من مستمتعٍ بتقطيع الشعر صوتياً سمعياً إلى مسجّل للرموز.
- عدم الحرص على جدّية الحصّة وتقديم التحفيز الّذي يشجّع على التنافس بين المتعلّمين.
- التركيز على تدريس المصطلحات بدلاً من تدريس الموسيقى و الإيقاع.
- عدم الإكثار من التطبيقات الّتي تعقُب كلّ درس يتمّ تقديمه.
- الاكتفاء باستعمال الوسائل التعليميّة التقليديّة منها السبورة و الكتاب المدرسي، و عدم الاستفادة من أجهزة تسجيل الصوت لعض قراءات شعريّة جهوريّة، لمل لحسن القراءة من تأثير في التقطيع.

ثانيّاً : أسباب تتعلّق بالمتعلّم .

- النّفور الّذي يبديه المتعلّم تجاه من المادّة.
- سلبية المتعلّم وعدم مشاركته في العمليّة التّعليمية التّعلّمية.
- اللامبالاة من خلال عدم انجاز ما تكلّف بانجازه.
- اقتصار دور المتعلّم على الحفظ والاستظهار و غياب الإبداع.
- غياب ثقافة المطالعة لدى المتعلّم، و بخاصّة مطالعة الكتب الّتعليميّة.
- غياب الميول لكتابة الشعر لدى غالبيّة المتعلّمين.

ثالثاً: أسباب تتعلّق بمحتوى العروض.

– التركّيز على الجانب النظري، وإغفال الجانب التّطبيقي.

– كثرة المصطلحات وغموضها ممّا يعيق عما الذّاكرة، و يتسبّب في ضجر المتعلّم من المادّة.

– قصور الأمثلة المقدّمة في الكتاب المدرسي عن احتواء جزئيات الدّرس المقدّم.

– فصل المادّة عن طابعها الإيقاعي.

– عدم مساهمة الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين.

– عدم تناول الأهداف المسطّرة للمستويات الوجدانيّة والمهاريّة.

– قلّة الحصص المخصّصة لتدريس العروض.

وبعد معرفتنا للأسباب نقدّم بعض المقترحات العلاجيّة عساها تكون حلولاً لتجاوز تلك الصعوبات، نذكرها كالآتي :

– إعطاء الأهميّة للجانب التّطبيقي، دون إغفال الجانب النظري.

– الاهتمام أكثر بتنمية الحس الموسيقي لدى المتعلّم.

– إعادة النّظر في طرائق تدريس العروض، باعتماد الوسائل الحديثة.

– إضفاء طابع التشويق على حصص العروض.

– حثُّ المدرّس على الاطلاق من الأهداف الإجرائيّة لتقويم نتائج عمل المتعلّم.

– تمكين المتعلّم من المهارات العروضية لا المعلومات النظريّة.

– الإفادة من الموسيقى في تيسيره للمتعلّمين.

– السعي لتنميّة المواهب الشعريّة إن وُجدت.

– انتقاء النّصوص الشعريّة والتنويع بين قديمها وحديثها،لتحقيق التكامل بين فروع اللّغة.

– إثراء مكتبة المؤسسة التعليميّة بأفضل الكتب في علم العروض.

المحور الثالث: علم العروض.

ا/ تحليل الاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين.

الجدول1: يتعلّق بمدى إقبال المتعلّمين على درس العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	09	%15
لا	51	%85
المجموع	60	%100

قراءة وتعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين(العيّنة) ينفرون من درس العروض، والّتي قدِّرت بـ85 %و يُرجعون ذلك للأسباب الآتية:

- صعوبة المادّة و الطريقة المملّة الّتي تُقدّم بها.
- كثرة المصطلحات، وهذا ما يتوافق مع ما أكّدته البحوث اللّسانيّة الحديثة في اعتبار أنّ مشكلة تعلّم العروض تعود إلى إغراق هذا العلم بالمصطلحات، ممّا عقّده، وتسبّب في نفور المتعلّمين منه.[1] أمّا المتعلّمين الّذين يحبّون علم العروض فتقدّر نسبتهم بـ 15% ، وهي نسبة قليلة جدّاً ويرجع إقبالهم على هذا العلم ـ وفق ما ثبت في الاستبانات ـ إلى حبّهم للكتابة العروضيّة فقط، دون معرفة البحور ومواطن النّشاز، لما لها من تشابه يثقل على الذاكرة و يُعقّد عمليّة الحفظ والفهم، وهذا ما أثبته الباحثون في علم العروض.[2]

[1]- يُنظر الخطيب التبريزي، الكافي في العروض و القوافي، ص4.
[2]- يُنظر غازي يموت، بحور الشعر العربي، عروض الخليل، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط2، 1992، ص15.

الجدول 2: يبيّن الطريقة المعتمدة في تقديم درس العروض.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
إلقائية	57	%95
الحواريّة التطبيقيّة	03	%05
المجموع	60	%100

قراءة وتعليق: هناك اعتماد كبير للطرائق التقليديّة في قديم دروس العروض والّتي تقوم على الإلقاء، باعتبارها أسرع طريقة تساعدهم على انجاز مفردات المنهج في الوقت المحدّد، دون ما اهتمامٍ بتنميّة الذوق الموسيقي لدى المتعلّم، و هو ما يتسبّب في نفور هذا الأخير من المادّة، وقد قدِّرت نسبة حضور الطريقة الإلقائيّة في الإجابات بـ95%، في حين تكاد تُغيّب الطريقة الحواريّة التطبيقيّة، ومنه يغيب الإتقان الّذي يحصل من طريق التدريب المستمر، إذ قُدِّرت نسبة حضورها بـ05% .

الجدول3: يبيّن مدى حرص المعلّم على جدّية الدرس وإضفاء طابع التشويق له.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	11	%18
لا	49	%82
المجموع	60	%100

قراءة وتعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين و الّتي قدِّرت ب82% تشتكي من طريقة المعلّم المملّة في تقديم الدّرس ومردّ ذلك من وجهة نظر المتعلّمين احتواء منهاج اللّغة العربيّة الكثير من المصطلحات و المفاهيم الجافّة و الصّعبة التّي تحول دون تحقيق سمة التشويق، والإمتاع، وهو ما رأيناه أثناء زياراتنا الميدانيّة، حيث إنّ غالبيّة المعلّمين يُدرّسون العروض كما يدرّسون قواعد اللّغة،ويُغفلون التطبيقات بنوعيها الصفّية، و اللاّصفّية، أمّا النسبة المتبقية أي18% فتمثّل الفئة الّتي تلمس تشويقاً في طريقة المعلّم، وهي قليلة.

الجدول 4: يبيّن إذا كان المعلّم يكلّف تلاميذه بالتطبيق على قصائد شعرية مختلفة.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	05	%08
لا	55	%92
المجموع	60	%100

قراءة و تعليق: نلحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين والّتي تؤكّدها نسبة المتعلّمين الّذين أجابوا بـ"لا" تكتفي بتقديم ما هو مقرّر في الكتاب المدرسي من تطبيقات غير كافيّةٍ ممثّلة في بيت شعريّ أو بيتين، إلاّ أنّ هذا لا ينفي وجود بعض اجتهادات لدى بعض المعلّمين، والّتي مثلتها النسبة المئويّة المقدّرة بـ08%

الجدول5: يتعلّق بمدى تفوّق المتعلّمين في الكشف عن البحور الشعرية الّتي يعتمدها الشعراء في نظم شعرهم.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كبير	07	%12
وسط	20	%34
ضعيف	38	%64
المجموع	60	%100

قراءة و تعليق : يُبيّن لنا الجدول أعلاه أنّ سمة الضعف هي السمة الغالبة و المسيطرة الكثير من المتعلّمين و الّين قدّرت نسبتهم ب 64%، و السبب في ذلك تقديم دروس العروض بطريقة رمزيّة جافّة، تُحوّله من درس ممتع يُنمّي التذوّق الموسيقي إلى درس إحصاء السكنات و الحركات، وتدقيق موضع التقطيع من البيت الشعري.

أمّا الفئة الثانيّة و الّتي كانت إجابتها الاختيار الثاني(وسط) فقد قُدِّرت نسبتها بـ 34%، في حين مثّلت النسبة المتبقية و الّتي تقدّر بـ12% فئة المتفوّقين في علم العروض.

الجدول6: يتعلّق بمدى صعوبة مصطلحات علم العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
سهلة	14	% 23
صعبة	46	%76
المجموع	60	%100

قراءة و تعليق: هناك نسبة كبيرة من المتعلّمين تجد صعوبة في مصطلحات علم العروض، والّتي قُدِّرت بـ76%، وسبب ذلك ـ من وجهة نظر المتعلّمين ـ ، الغموض الّذي يكتنف مصطلحات علم العروض، والّذي يُعيق عمل الذاكرة، ويجعل عمليّة الفهم و التذكّر غاية في الصعوبة، وهذه الآراء موافقة لما جاء أثبته الباحثون في علم العروض. [1]أمّا النسبة المتبقيّة و الّتي تقدّر بـ 23 % فتمثّل المتعلّمين الّذين اختاروا الإجابة الأولى"نعم".

الجدول7: يتعلّق فيما إذا كان المتعلّمون يستعينون بكتب أخرى في تعليم العروض غير الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	05	%09
لا	55	%91
المجموع	60	%100

قراءة و تعليق : نلحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين لا يستعينون بأيّ وسيلة أخرى لتعلّم العروض، بل يكتفون بما هو موجود في الكتاب المدرسي، أو ما يُقدّمه المعلّم؛ إذ قدِّرت نسبة الإجابات بـ" لا " بـ91%، وهي نسبة كبيرة بالمقارنة مع نسبة المجيبين بـ" نعم " ممن لهم اطّلاع على بعض الكتب الأخرى غير الكتاب المدرسي.

[1]- غازي يموت، بحور الشعر العربي، ص15.

الجدول8: يبيّن إذا ما كان لدى المتعلّم محاولات في كتابة الشعر.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	14	%23
لا	46	%77
المجموع	60	%100

قراءة و تعليق: يوضّح لنا الجدول أنّ هناك نسبة لا بأس بها من المتعلّمين لديهم بعض المحاولات في كتابة الشعر، و الّتي قدّرت ب 23 % إلاّ أنّهم يشتكون من عدم إفادتهم من حصص العروض هذا الأخير الّذي لا غنى عنه لكلّ من يريد أن يتذوّق موسيقى الشّعر العربي، و يدرك ما فيها من انسجام، وسرّ سيرورة هذا الشّعر على الألسنة، و أن يتعرّف على هذا الجانب تعرّفاً ينمّي ذوقه و إحساسه للجمال، و تفاعله مع هذا الفنّ الجميل. أمّا الفئة الثانية و الّتي ليس لديها أية محاولة في كتابة الشعر فقدّرت نسبتها بـ77%، وهي نسبة كبيرة جدّاً.

ت/ تحليل الاستبانة الخاصّة المعلّمين.

الجدول 1: يبيّن الجانب الغالب على محتوى العروض في الكتاب المدرسي.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
الجانب النظري	15	%100
الجانب التطبيقي	00	%00
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: هناك تغليب كلّي للجانب النظري، على الجانب التطبيقي في الكتاب المدرسي وهو ما تؤكّده إجابات المتعلّمين، والّتي صبت جميعها في تغليب الجانب النظري، حيث قُدِّرت نسبتها ب100%، في حين أنّ علم العروض علم تطبيقيٌّ أكثر منه تنظيري.

الجدول2:يبيّن مدى كفاية الحصص المخصّصة لتدريس العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	15	%100
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق : من خلال النتائج الموضّحة في الجدول نجد 15 معلّما، أي ما نسبته 100% أجابوا بعدم كفاية الحصص المخصّصة للعروض، بالرغم من أنّعلم العروض يحتاج إلى دراسة مضنية.

الجدول 3: يبيّن مدى إسهام الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
ضئيل	07	%46
لا إسهام	08	% 54
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: نلحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ غالبيّة المعلّمين والّذين قُدِّرت نسبتهم ب54%أجابوا بعدم إسهام الكتاب المدرسي في النّهوض بمستوى المتعلّمين، في حين قُدِّرت نسبة الّذين أجابوا بإسهام الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين بـ 46% و لكن إسهام بالقدر القليل.

الجدول 4: يتعلّق بمدى تناول الأهداف المسطّرة للمستويات المعرفية والمهارية.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
كبير	04	%26
ضئيل	11	%74
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: تمثّل الأهداف وصفاً لما هو متوقّع حدوثه بعد المرور بمجموعة من الخبرات، فيتمّ وضعها بدقّة ووضوح، ووفق مواصفات ومعايير محدّدة من أجل تحقيق النّمو الشامل للمتعلّمين(معرفيًّا، وجدانيّاً، مهاريّاً)، أنّ أنّنا ومن خلال نتائج الجدول أعلاه نجد غالبيّة المعلّمين، و الّذين قدِّرت نسبتهم بـ74% يؤكّدون على الحضور الضئيل للمستويات المعرفيّة ولاسيما المهاريّة، أمّا النسبة المتبقيّة و الّتي قُدّرت بـ26% فتمثّل فئة المعلّمين الّذين أجابوا بالحضور الكبير للمستويات المعرفيّة و المهاريّة ،إلاّ أنه لو قلنا بحضورها نظرياً ،فلا بد من التطبيق على أرض الواقع.

الجدول5: يبيّن الوسائل المعتمدة في تقديم الّدرس.

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة
السبورة و الكتاب المدرسي	11	%74
جهاز الحاسوب	04	%26
المجموع	15	%100

قراءة وتعليق : يتميّز المعلم الناجح بقدرته على تحليل مادته و تنظيمها و تقديمها، [1]باختيار أفضل الوسائل التعليميّة الّتي تساعده على تحويلها من طابعها التجريدي النظري إلى أفكارٍ مبسّطة يوصلها إلى المتعلّم بطريقة شيّقة تدفعه إلى الإقبال عليها، و الأمر عكس ذلك إذا ما عدنا إلى نتائج الجدول أعلاه؛ إذ قدّرت نسبة استعمال الوسائل التعليميّة التقليديّة ممثّلةً في السبورة و الكتاب المدرسي بـ 74% و نحن في عصر التكنولوجيا الّتي إذا واستُثمرت في مجال

[1]- يُنظر صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2003،ص103.

التعليم كانت تكون النتائج أفضل بكثير ممّا هي عليه، لاسيما تدريس الروض باعتباره يتطلّب قدرة سمعيّة أكثر منها مرئيّة، وبالتّالي كان على المعلّم أن يستفيد من أحدث المبتكرات في مجال السّمعي والسّمعي البصري، وهذا ما تفطنت إليه الفئة القليلة من المعلّمين الّتي قُدِّرت بـــــ 26% ممن أجابوا بتوظيف جهاز الحاسوب في تدريس العروض من خلال استعمال حاسّة السمع.

الجدول6: يبيّن إذا ما كان الشّرح يقتصر على أمثلة الكتاب.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	15	% 100
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ جلّ المعلّمين أي بنسبة 100 % أجابوا بـ"لا" مؤكّدين بذلك قصر أمثلة الكتاب المدرسي عن احتواء مضمون الدّرس، وإنّما يتم الاستعانة ببعض الكتب الأخرى التي يُنتقى منها أمثلة واضح تساعد على تقريب فحوى الدّرس المراد تقديمه للمتعلّم مراعياً في ذلك التدرّج .

الجدول 7: يبيّن إذا ما كان المعلّم يترك مجالاً لمداخلات المتعلّمين.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	**15**	**%100**
لا	**00**	**%00**
المجموع	**15**	**%100**

قراءة و تعليق: تعتبر العملية التّعليميّة التّعلّمية وضعية تواصليّة يتمّ فيها عرض الأفكار و المعلومات بين المعلّم الّذي يعتبر ملقياً للمادّة والمتعلّم باعتباره المتلقّي بطريقة تضمن له الإفادة،[1] وتكون هذه الأخيرة على الصعيدين النّظري والتّطبيقي، وهو ما تبيّنه نتائج الجدول أعلاه إذ قُدّرت نسبة الإجابة بالإيجاب بـ 100 % ، وتمثّل هذه النسبة تطبيق المعلّمين للطرائق التعليميّة الحديثة، الّتي تنادي بتفعيل دور المتعلّم، وإخراجه من دائرة التلقّي و الحفظ إلى الإبداع و التّفكير بذكاء.

الجدول 8: يوضّح مدى حضور التطبيقات اللاصفيّة في دروس البلاغة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
دائماً	02	%14
لا	06	%40
أحياناً	07	%46
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: يهدف التطبيق المباشر عقب تقديم المادّة التعليميّة إلى تدريب المتعلّمين لترسيخ بعض القواعد و الأنظمة، ويتمّ ذلك بغرض تشخيص الصعوبات الّتي تحول دون تحقّق الاستيعاب، ونظراً لأهميّة فإنّه لزاماً أن يطبّق عقب كلّ درسٍ يُقدّم وعليه فقد تباينت نسب تجسيده كالآتي: 46% تمثّل نسب الإجابات بـ (أحياناً) أي بالقدر الّذي يسمح به الوقت

[1]- يُنظر نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي في الجامعة ، دراسة تداولية، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2001، ص 34.

المحدّد للدّرس، 40% نسبة الإجابات بـ(لا)؛ أي اكتفاء المعلّم بتقديم الدّرس، 14% تمثّل نسبة الإجابات بـ(دائماً).

الجدول10: يبيّن إذا كان المعلّم يكثر من التطبيقات الّتي تعقب كلّ درس.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	02	%13
لا	13	%87
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: لا يكفي العلم بالنّظرية، بل لابدّ من أن يصحب هذا العلم علم بالتّطبيق وإخلاص في التطبيق[1]، إلاّ أنّ هذه القاعدة تكاد تُغيّب تماماً لدى المعلّمين، وهو ما تبيّنه نتائج الجدول أعلاه، إذ قُدِّرت نسبة المعلّمين الّين يُكثرون من التطبيقات عقب كلّ درس يقدّمونه بـ13% وهي نسبة قليلة جدّاً بالمقارنة مع نسبة المعلّمين الّذين لا يكثرون من التطبيقات والّتي قُدِّرت بـ87% ومبرّرهم في ذلك ضيق الوقت الذّي لا يسمح إلا بانجاز تطبيق أو تطبيقين على الأكثر.إلاّ أنّ هذا المبرّر لا يشفع لهم ، فالمعلّم النّاجح كما قال الأستاذ صالح بلعيد هو الّذي يستطيع تحليل مادّته و تنظيمها و تقديمها باختيار أفضل الوسائل، وأنسب الطرائق الّتي تتماشى مع الوقت المحدّد[2].

[1]- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة،دار الرائد العربي،بيروت، لبنان،ط2،1984،ص13.
[2]- صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2004،ص103.

الجدول10: يبيّن مدى تفوّق المتعلّمين في علم العروض.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
وسط	10	%66
دون الوسط	05	34
المجموع	15	%100

قراءة و تعليق: نلحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ النسب متفاوتة، ومردّ ذلك الفروق الفردية الموجودة بينهم، و الّتي تجعلهم متفاوتين في درجة إتقان العمل الموكل إليهم، وهو ما وقفنا عليه من نتائج الجدول،إذ قدِّرت نسبة الإجابة بوسطية التفوّق بـ66%،في حين قدِّرت نسبة الإجابة بدون الوسط بـ 34%.

ج/ نتائج ومقترحات.

نتاجاً لما سبق وبعد تحليلنا للاستبانات الخاصة بالمتعلّم و المعلّم تمكّنا من التوصّل إلى معرفة بعض الأسباب الّتي تحول دون فهم المتعلّم لرافد العروض، ونفوره منه بالرغم من طابعها التسويقي القائم على التذوّق الموسيقي، وتختلف أسباب الصعوبات باختلاف مسبّبيها:

أولاً: أسباب تتعلّق بالمعلّم:

- اعتماد الطرائق التقليديّة الّتي تُحوِّل المتعلّم من مستمتعٍ بتقطيع الشعر صوتياً سمعياً إلى مسجّل للرموز.
- عدم الحرص على جدّية الحصّة وتقديم التحفيز الّذي يشجّع على التنافس بين المتعلّمين.
- التركيز على تدريس المصطلحات بدلاً من تدريس الموسيقى و الإيقاع.
- عدم الإكثار من التطبيقات الّتي تعقُب كلّ درس يتمّ تقديمه.

– الاكتفاء باستعمال الوسائل التعليميّة التقليديّة منها السبورة و الكتاب المدرسي، و عدم الاستفادة من أجهزة تسجيل الصوت لعض قراءات شعريّة جهوريّة، لمل لحسن القراءة من تأثير في التقطيع.

ثانيّاً : أسباب تتعلّق بالمتعلّم .

– النّفور الّذي يبديه المتعلّم تجاه من المادّة.
– سلبية المتعلّم وعدم مشاركته في العمليّة التّعليمية التّعلّمية.
– اللامبالاة من خلال عدم انجاز ما تكلّف بانجازه.
– اقتصار دور المتعلّم على الحفظ والاستظهار و غياب الإبداع.
– غياب ثقافة المطالعة لدى المتعلّم، و بخاصّة مطالعة الكتب الّتعليميّة.
– غياب الميول لكتابة الشعر لدى غالبيّة المتعلّمين.

ثالثاً: أسباب تتعلّق بمحتوى العروض.

– التّركيز على الجانب النظري، وإغفال الجانب التّطبيقي.

– كثرة المصطلحات وغموضها ممّا يعيق عما الذّاكرة، و يتسبّب في ضجر المتعلّم من المادّة.

– قصور الأمثلة المقدّمة في الكتاب المدرسي عن احتواء جزئيات الدّرس المقدّم.

– فصل المادّة عن طابعها الإيقاعي.

– عدم مساهمة الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين.

– عدم تناول الأهداف المسطّرة للمستويات الوجدانيّة والمهاريّة.

– قلّة الحصص المخصّصة لتدريس العروض.

وبعد معرفتنا للأسباب نقدّم بعض المقترحات العلاجيّة عساها تكون حلولاً لتجاوز تلك الصعوبات، نذكرها كالآتي :

- إعطاء الأهميّة للجانب التّطبيقي، دون إغفال الجانب النظري.
- الاهتمام أكثر بتنمية الحس الموسيقي لدى المتعلّم.
- إعادة النّظر في طرائق تدريس العروض، باعتماد الوسائل الحديثة.
- إضفاء طابع التشويق على حصص العروض.
- حثُّ المدرّس على الانطلاق من الأهداف الإجرائيّة لتقويم نتائج عمل المتعلّم.
- تمكين المتعلّم من المهارات العروضية لا المعلومات النظريّة.
- الإفادة من الموسيقى في تيسيره للمتعلّمين.
- السعي لتنميّة المواهب الشعريّة إن وُجدت.
- انتقاء النّصوص الشعريّة والتنويع بين قديمها وحديثها،لتحقيق التكامل بين فروع اللّغة.
- إثراء مكتبة المؤسسة التعليميّة بأفضل الكتب في علم العروض.

تُعتبر اللّغة ذات قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة؛ فهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم، فتُقيم بذلك روابط الاتّصال بين أبناء الأمّة الواحدة، و بها يتمُّ التّقارب والتّشابه والانسجام بينهم؛ حيث إنّ القوالب اللّغويّة الّتي توضع فيها الأفكار، والصور الكلاميّة الّتي تُصاغ فيها المشاعر والعواطف، لا تنفصل مطلقاً عن مضمونها الفكريّ والعاطفيّ.

فاللّغة قوام الأمّة وتاريخها، ومنها اللّغة العربيّة الّتي لا تزال محافظة على خصائصها، واقفة في وجه أعدائها الّذين يكيدونها شرّاً منذ نشأتها إلى يومنا هذا ، باعتبارها من أفضل السّبل لمعرفة شخصيّة الأمّة وخصائصها، فهي البيئة الفكريّة، و هي حلقة الوصل الّتي تربط الماضي بالحاضر والمستقبل. مسايرة في ذلك لشخصيّة الأمّة العربيّة ولاسيما الجزائر بسبب الزّحف الثقافي الغربي على المشرق والمغرب العربي، فبمجرّد طرد المستدمر الفرنسي حتّى شغل مكانه مستعمرٌ من نوع آخر يسعى إلى طمس الهوّية العربيّة متمثّلاً في الاستعمار الفكري؛ فلطالما ثبتَت مقولة بن خلدون فينا " المغلوب مولعٌ بتقليد الغالب"، وهو الأمر الّذي دقّ ناقوس الخطر بعد أن تفاقمت الظاهرة، وامتدّت إلى أحد مقوّمات الأمّة وهي اللّغة العربيّة الفصحى؛ لغة القرآن الكريم الّتي تشهد تيّارات معاكسة تُنادي بضرورة إلغائها وإحلال العامّية محلّها متّهمة إيّاها بالجمود، واستمرّت هذه الدعوات باستمرار معاداتها حتّى اقتحمت مجالس العلم مبلورة أفكارها في قوالب مُستساغة، فكانت النتيجة ما تشهده مؤسساتنا التّعليميّة بمختلف مراحلها من اجتياحٍ علنيٍّ للعاميّة على حساب اللّغة العربيّة الفصحى هذه الأخيرة الّتي تُعتبر وسيلة وغاية في الوقت ذاته، فهي وسيلة لاكتساب مختلف المعارف؛ أي أنّ التفوُّق فيها يعين على تحصيل مختلف المعارف، و تكون اللّغة العربيّة الغايةً المبتغاة من الفعل التّعليمي التّعلّمي، عندما تُصاغ لها أهداف خاصّة لتعليمها، ويُنتقى لها محتوى يأخذ في الاعتبار جزئياتها وتسخّر لها وسائل يُعتمد عليها في تقديمها للمتعلّم، هذا الأخير الّذي قد تعترضه صعوبات تحول دون تعلّمه لها، وهو ما حاولنا رصده في بحثنا هذا الّذي خَصّ المتعلّم في السنة الثالثة ثانوي، ولاسيما في شعبة الأدب والفلسفة، و الّتي تُدرّس فيها اللّغة العربيّة ممثّلة في بعض الأنشطة اخترنا منها "روافد اللّغة"؛ حيث توصّلنا إلى تحديد بعض الأسباب الّتي من شأنها عرقلة تعلّمها، والّتي يشترك فيها كلّ من المعلّم باعتباره مسيّر للعمليّة التّعليميّة التعلّميّة، وذلك من خلال بعض السلوكيات الّتي يسلكها أثناء قيامه بمهمّته، منها الاكتفاء باستعمال الوسائل التّعليميّة التقليدية كالسبّورة و الكتاب المدرسي،و كذلك عدم حرصه على جدّية الحصّة و تغييب التحفيز الّذي يشجّع على التنافس، عدم إلزام المتعلّمين باستعمال الفصحى داخل حجرات الدّرس.

و كذلك يُعتبر المتعلّم نفسه سبباً في عرقلة عمليّة التعلّم لديه من خلال سلبيّته، وعدم مشاركته في العمليّة التعليميّة التعلّمية، واعتماده على الحفظ والاستظهار وغياب الإبداع، و كذلك غياب ثقافة المطالعة، والتأثّر بثقافة الغرب.

وهناك كذلك عدة أسباب متعلّقة بالمحتوى ذاته منها : التركّيز على الجانب النظري وإغفال الجانب التّطبيقي، اقتصار الموضوعات على بعض الأمثلة وحفظ القاعدة، عدم مساهمة المحتوى في النهوض بمستوى المتعلّمين، غموض الأهداف، وغياب تنظيم المحتوى.

وغيرها من الأسباب الّتي تؤدي بالمتعلّم إلى النّفور والضجر من الروافد، وعليه وبعد معرفتنا للأسباب ارتأينا والمعلّمين تقديم بعض المقترحات علّها تكون حلاً لهذه الإشكالية منها: إعطاء الأهميّة للجانب التّطبيقي دون إغفال الجانب النّظري، الاهتمام أكثر بتنميّة المستويات المعرفيّة و المهاريّة لدى المتعلّم، إعادة النّظر في طرائق التدريس، واعتماد الوسائل الحديثة، التنويع في أساليب التدريس، حثُّ المدرّس على الانطلاق من الأهداف الإجرائيّة لتقويم نتائج عمل المتعلّم، التّغيير الجذري في الكتاب المدرسي ولاسيما الإكثار من الأمثلة، فبكثرة المثال يتّضح الإشكال.

وختاماً لما سبق لا يسعنا إلاّ أنّ نُقرّ أنّ تعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة ـ سنة ثالثة شعبة أدب وفلسفة ـ يشهد نفوراً كبيراً من لدن المتعلّمين، لذا نرجو أن تتضافر جهود جل أفراد الأسرة التربويّة من معلّمين، متعلّمين، مفتّشين ومدراء..وكلّ من باستطاعته ولو المساهمة بالقليل للقضاء على المعوّقات الّتي تحول دون تعلّم اللّغة العربيّة .

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم برواية ورش لقراءة نافع، دار الإمام نافع، دمشق، سوريا، ط1، 2007.

المصادر:

1) الجاحظ، البيان والتبيين، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الجانحي، القاهرة، مصر ط7 ج1.

2) ابن جنّي، الخصائص، تح محمّد علي النجّار ، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية ، (دط) (دت)، ج1.

3) ابن جنّي، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح إبراهيم مصطفى و آخرون القاهرة، مصر، (دط)، 1954.

4) ابن جنّي، كتاب العروض، تح أحمد فوزي الهيب، دار القلم، الكويت، ط2، 1982.

5) الخطيب التبريزي، الكافي في العروض والقوافي، تح الحساني حسن عبد اللّه، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1994.

6) الخطيب القزويني، التلخيص في علوم اللّغة، تح عبد الرّحمان البرقوني، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط1، 1904.

7) ابن خلدون، المقدّمة ، تح علي عبد الواحد الوافي، مطبعة الرسالة، ط2، 1967 ج3.

8) ابن السراج، الأصول في النّحو العربي، تح عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة ، لبنان ط3، 1996، ج1.

9) السيرافي، أخبار النّحويين والبصريين، تح طه الزيني ومحمد خفاجي، مكتبة مصطفى الباني،مصر، ط1، 1955 .

10) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز،تح محمود شاكر،مكتبة الخانجي القاهرة،(دط) (دت).

11) ابن عصفور الاشبيلي، الممتع في التصريف، تح فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط1،1987،ج1.

12) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح يوسف الشيخ محمّد البقّاعي دار الفكر، بيروت لبنان، (دط)، 1999 .

قرآن كريم

13) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2003.

14) ابن مضاء القرطبي، الرّد على النّحاة، تح محمّد إبراهيم النبا، دار الاعتصام، ط 1 1979.

15) ابن منظور، لسان العرب، تح أمين محمّد عبد الوهاب و آخرون، دار إحياء التراث مؤسسة التاريخ العربي، ط3، 1999.

16) أبو هلال العسكري، الصناعتين، تح علي البجاوي و محمّد أبو الفضل إبراهيم ط 1 1952.

المراجع:

17) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. (دط)،(دت).

18) أحمد بن عبد الله الباتلى، أهميّة اللّغة العربيّة ومناقشة دعوى صعوبة النّحو، دار الوطن للنّشر،الرياض، المملكة العربية السعوديّة، ط1، (دت).

19) أحمد عياد : مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د.ط) 2006.

20) أحمد محمد الخرّاط، التّطبيق اللّغوي، أثره ووسائل تحقيقه، ندوة الضعف اللّغوي في المرحلة الجامعيّة، الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة، 1995.

21) أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللّغة العربيّة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة مصر، ط6، 1979.

22) أحمد مختار عمر وآخرون، النّحو الأساسي، دار السلاسل، الكويت، ط4، 1993.

23) أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، (دط)، 1997.

24) أحمد الهاشمي، ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، تح علاء الدين عطيّة، مكتبة دار البيروتي، لبنان، ط3، 2006.

25) أيمن أمين عبد الغني، الصرف لكافي، مراجعة عبده الراجحي، ط1، 1999.

26) جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (دط)، (دت)،ج1.

27) جمال بن إبراهيم القرش،النّحو التطبيقي من القرآن و السنّة، دار الضياء، طنطا مصر ط3، 2003.

28) جورجي زيدان، اللّغة العربيّة كائن حي، مؤسسة هنداوى للتعليم والثقافة مصر (دط)، (دت).

29) حسن شحاتة، المناهج الأسس، المكونات، التطبيقات و التطرير، دار الفكر، ط 1 2004،

30) حماني البخاري، التعلّم عند الغزالي،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر، (دط)،1987.

31) خاطر محمود رشدي و آخرون، طرق تدريس اللّغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر،(دط)، 1981.

32) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، (دط)، 2005.

33) سعيد الأفغاني، في أصول النّحو، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية، (دط) (دت).

34) سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغويّة العربيّة، جروس برس، لبنان، ط1،1992.

35) صالح بلعيد، مقاربات منهجيّة، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2003.

36) صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 3 1968.

37) طه حسين الدليمي وآخرون، الطرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، دار الشروق الأردن،ط1، 2003.

38) ظبية السعيد السلفي وآخرون، تدريس النحو العربي في ضمن الاتّجاهات الحديثة الدار المصرية اللبنانية، مصر،(دط)، 2002.

39) عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربيّة، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربيّة، الجزائر،ج1، (دط)، 2007.

40) عبد الرحمان حسن حبنّك الميراني، البلاغة العربيّة أسسها، وعلومها و فنونها، دار القلم، سوريا، الدار الشامية، لبنان، ط1، 1996، ج1.

41) عبد العزيز عبد المعطي، قضية الإعجاز القرآني و أثرها في تدوين البلاغة العربيّ، عالم الكتب، مصر.

42) عبد الغفّار حامد هلال، العربية خصائصها و سماتها، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر ط5، 2004.

43) عبد الكريم محمد الأسعد، الوسيط في تاريخ النّحو العربي، دار الشوّاف، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 1992.

44) عبد اللّه النديم، بين الفصحى و العامية، دار القومية، الإسكندرية، مصر، (دط) 1966.

45) عبد الهادي الفضلي، مختصر النّحو،دار الشروق، المملكة العربية السعودية،ط 7 1980.

46) عبد علي حسن، النّحو العربي منهج في التعلّم الذاتي، دار الفكر، عمان، الأردن ط2، 2009.

47) عبده عبد العزيز قلقيلة، البلاغة الاصطلاحيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصرط1992،3.

48) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة ، دار الشوّاف، السعودية، (دط) (دت).

49) علي الجميلاطي، الأصول الحديث لتدريس اللغّة العربية و التربية الدينية، دار النّهضة، مصر، ط1981،3.

50) علي النعيمي، الشامل في تدريس اللّغة العربية، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004.

51) علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 2 1984.

52) علي عبد الواحد الوافي، علم اللّغة، دار نهضة مصر، مصر، (دط)، (دت).

53) غازي يموت، بحور الشعر العربي، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط2، 1992.

54) فرديناند دي سوسير، علم اللّغة العام، ترجمة بوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار أفاق العربية، بغداد، العراق، (دط)، (دت).

55) فوزي حسن الشايب، تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي، العدد 10، 1998 جامعة اليرموك، الكويت.

56) فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة دار الثقافة ط1، 1998.

57) محمد زعلال سلاّم، تاريخ النّقد الأدبي و البلاغي في القرن الرابع الهجري، منشأ المعارف، الإسكندرية، مصر، (دط)، (دت).

58) محمّد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم و تطبيقاته التربوية، دار النشر والتوزيع الجزائر (دط)، 1983.

59) محمود فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة عمان، الأردن، ط1، 2003.

60) مصطفى الجويني، البلاغة العربية تأصيل و تجديد، منشأ المعارف القاهرة، مصر (دط)،

61) مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربيّة، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، لبنان ط28، 1993.

62) نايف معروف، خصائص العربية و طرق تدريسها، دار النقاش، لبنان،ط1، 1985.

المنشورات الوزاريّة:

63) وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، تصحيح آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، (دط)، (دت).

64) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية وآدابها ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2007.

الرسائل الجامعيّة:

65) غانم سعادة الحشّاش، تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانويّة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلّمين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، (دط)، (دت).

66) نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي في الجامعة، دراسة تداوليّة، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو،2001.

الندوات العلميّة:

67) أحمد محمد الخرّاط، التطبيق اللّغوي، أثره ووسائل تحقيقه، ندوة الضعف اللّغوي في المرحلة الجامعيّة، الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة، 1995.

المجلات:

75) أحمد أبو حسن، مدخل إلى علم المصطلح، المصطلح ونقد النّقد العربي الحديث، مجلّة الفكر العربي المعاصر، 1989، ع 61/60.

استبانة خاصّة بالمعلّمين

محور أوّل:قواعد اللّغة.

1) أيُّ الأنشطة الّتي يغلب تدريسها في مادّة اللّغة العربيّة؟

- النصوص ☐
- قواعد اللّغة ☐
- علم البلاغة ☐
- علم العروض ☐

2) أيّ الجانبين يغلب على محتوى قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي؟

الجانب النّظري ☐ الجانب التّطبيقي ☐

3) ما مدى إسهام الكتاب المدرسي في تجاوز الصعوبات الّتي تعترض المتعلّم؟

كبير ☐ وسط ☐ لا إسهام ☐

4)هل يسهم محتوى قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي في تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

5)هل الحصص المخصّصة لتدريس القواعد كافية لتحقيق الأهداف المسطّرة لها.

نعم ☐ لا ☐

6)ما مدى حضور قواعد النّحو و الصّرف في فروع اللّغة الأخرى؟

كبير ☐ ضئيل ☐ لا حضور ☐

7) هل تُلزم تلاميذك باستعمال العربيّة الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

8)هل تكثر من التطبيقات عقب كلّ درس تقدّمه؟

نعم ☐ لا ☐

10)ما مدى تفوقّ التلاميذ في الكتابة بلغة عربيّة فصحى و التحدّث بها؟.

كبير ☐ وسط ☐ دون الوسط ☐

محور ثانٍ: علم البلاغة.

1) هل تواجه المتعلّمين صعوبة في تعلّم البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

2)هل الحصص المخصّصة للبلاغة كافية ؟

نعم ☐ لا ☐

4) أيُّ الجانبين يغلب على المحتوى البلاغي في الكتاب المدرسي؟

الجانب النّظري ☐ الجانب التّطبيقي ☐

5) هل هناك ترابط بين علم البلاغة و فروع اللّغة الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

6) ما مدى تحقيق محتوى البلاغة في الكتاب المدرسي للأهداف المسطّرة؟

كبير ☐ وسط ☐ لا يحقق ☐

7) هل يُسهم محتوى البلاغة في تنمية المواهب الأدبيّة لدى المتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐

8) ما مدى تناول الأهداف المسطّرة للمستويلت المعرفيّة و المهاريّة؟

كبير ☐ وسط ☐

9) هل يقتصر الشرح على أمثلة الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

10)هل تكلّف تلاميذك بانجاز التطبيقات اللاّصفيّة؟

نعم ☐ لا ☐

11)ما مدى تجسيدك لفنون البلاغة في فروع اللّغة الأخرى؟

كبير ☐ قليل ☐ لا يوجد ☐

12) ماذا تعتمد في بتاء أسئلة الاختبارات؟

الحفظ و الاستظهار ☐ التذوّق الأدبي و النّقدي ☐

محور ثالثٌ: علم العروض.

1)أيُّ الجانبين تغلب على محتوى علم العروض في الكتاب المدرسي؟

الجانب النّظري ☐ الجانب التّطبيقي ☐

2)هل الحصص المخصّصة للعروض كافية؟

نعم ☐ لا ☐

3)ما مدى إسهام الكتاب المدرسي في النهوض بمستوى المتعلّمين؟

كبير ☐ ضئيل ☐ لا إسهام ☐

4)ما مدى تناول الأهداف للمستويات المعرفيّة والمهاريّة؟

☐ ☐ ☐

كبير وسط ضئيل

5)ما هي الوسائل المعتمدة في تقديم الدّرس؟

السبورة و الكتاب المدرسي ☐ جهاز الحاسوب ☐

6)هل تترك مجالاً لمداخلات االمتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐

7) ما مدى حضور التّطبيقات اللاّصفية عقب كلّ درس يُقدّم؟

دائماً ☐

أحياناً ☐

لا حضور لها ☐

8)هل تكثر من التّطبيقات اللاّصفية؟

نعم ☐ لا ☐

9)ما مدى تفوّق المتعلّمين في علم العروض؟

كبير ☐ وسط ☐ ضعيف ☐

استبانة خاصّة بالمتعلّمين.

محور أوّل: قواعد اللغة.

1) هل تحب درس قواعد اللغة؟

نعم ☐ لا ☐

2) هل تحضر جميع الحصص؟

نعم ☐ لا ☐

3) هل يتيح لك المعلّم فرصة المناقشة و إبداء الرأي؟

نعم ☐ لا ☐

4) كيف تكون طريقة تقديم الأستاذ للدرس؟

حوارية ☐ إلقائية ☐ المزج بينهما ☐

5) هل يحرس الأستاذ على جدّية الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

6) هل يكلفكم المعلّم بانجاز تطبيقات لاصفية؟

نعم ☐ لا ☐

7) أيكون تصحيح التطبيقات المنجزة جماعيا؟

نعم ☐ لا ☐

8) هل تواجهك صعوبة في استيعاب الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

9) أين تكمن الصعوبة(إن وُجدت)؟

.....

10) هل تطالع كتباً أخرى غير الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

11) هل الحصص المخصّصة للتدريس قواعد اللغة كافية لتحقيق استيعابك؟

نعم ☐ لا ☐

12) كيف تجد أمثلة الكتاب؟

كافية لتحقيق الاستيعاب ☐ غير كافية لتحقيق الاستيعاب ☐

13) هل النحو هو الإعراب؟

نعم ☐ لا ☐

14) ماذا تقترح لتيسير تعلّم قواعد اللغة؟

.....

محور ثانٍ: علم البلاغة.

1) كيف تكون طريقة تقديم المعلّم للدرس؟

إلقائية ☐ حوارية ☐

2) هل يُشرككم المعلّم في التّحليل والنّقد والكشف عن الظواهر البلاغية؟

نعم ☐ لا ☐

3) أتواجهك صعوبة في استيعاب دروس البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐

4) أين تكمن الصعوبة (ن وُجدت)؟

.....

.....

5) هل استعنت بالمعلّم لتجاوُزها؟

نعم ☐ لا ☐

6) كيف تجد أمثلة الكتاب؟

كافية لتحقيق الاستيعاب ☐ غير كافية لتحقيق الاستيعاب ☐

7) هل المصطلحات البلاغية سهلة؟

نعم ☐ لا ☐

8) أيُّ علوم البلاغة يُستصعب عليك؟

البيان ☐ البديع ☐ المعاني ☐

9) ما مدى تفوّقك في الكشف عن الظواهر البلاغية؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

10) هل تستعين بكتب أخرى غير الكتب المدرسية في تنمية زادك البلاغي؟

نعم ☐ لا ☐

11) هل تُنجز التطبيقات المطلوبة منك؟

نعم ☐ لا ☐

12)ماذا تقترح لتيسير تعلّم علم البلاغة؟

.....

.....

.....

.....

محور ثالثٌ: علم العروض.

1) هل تحب علم العروض؟

نعم ☐ لا ☐

2)كيف تكون طريقة تقديم المعلّم للدرس؟

حوارية تطبيقية ☐ إلقائية تنظيرية ☐

3) هل يحرص المعلّم على جدّية الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

4) هل يكلّفكم المعلّم بالتّطبيق على قصائد شعريّة غير الأبيات الموجودة في الكتاب المدرسيّ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5) ما مدى تفوُّقك في الكشف عن الزحافات و العلل؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

6)كيف تجد مصطلحات علم العروض؟

صعبة ☐ سهلة ☐

7) هل استعنت بكتب الدروس التوضيحية النّموذجية لتعلّم علم العروض؟

نعم ☐ لا ☐

-كيف كانت النتيجة ؟

.....

8) هل لديك محاولة في كتابة الشعر؟

نعم ☐ لا ☐

9) ماذا نقترح لتيسير تعلّم علم العروض؟

.....

.....

.....

.....

-قائمة الرموز المستعملة-

الرمز	الإحالة
تح	تحقيق
ج	الجزء
ط	الطبعة
دط	دون طبعة
دت	دون تاريخ
مرن	مرجع نفسه
مرس	مرجع سابق
ص	الصفحة
ص ن	الصفحة نفسها
ع	العدد