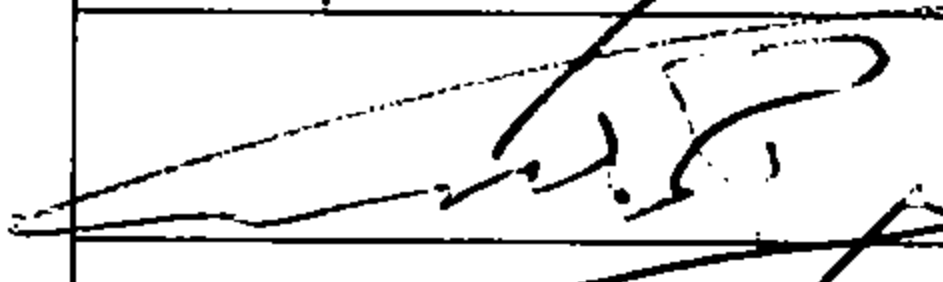


نوقشت هذه الرسالة

مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة
في مدارس مدينة حلب

وأجيزت يوم الخميس الواقع في ٢٠١١/١٢/٨ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمد خير الفوال	عضواً مشرفاً	
أ.د. أحمد كنعان	عضواً	
د. محمد جهاد الجمل	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في المناهج وطرائق التدريس - قسم المناهج وطرائق التدريس .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب

بحث أعد لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

دارين سمو

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد خير الفوال

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

الإهداء

إلى من زرع في نفسي الأمل وحب العلم أستاذي المشرف

إلى من أحاطاني بكريم رعايتهما وحسن تربيتهما والديّ

إلى أيد قوية صادقة ساعدتني في طريقي للنجاح أخوتي

إلى من يزودني بالحب و الود و الصبر أصدقائي

إلى من يشرق في عيونهم شعاع التفاؤل بحثا عن العلم و النجاح طلابي

الشكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف الدكتور محمد خير الفوال الذي أحاطني بحسن توجيهه واهتمامه وصبره، وحثني على العمل الدؤوب ، وبعث الثقة في نفسي منذ أن كان البحث فكرة حتى تمام إنجازه .

و أشكر عميق الشكر الأستاذ الدكتور محمود السيد الذي أفادني بملاحظاته و توجيهاته السديدة، وكان لعلمه القيم وخلقه الكريم الأثر الكبير في إنجاز البحث .

وأشكر الدكتور محمود الصغير، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي كلية التربية الأساسية في دولة الكويت ، لما زودني من مراجع ولما قدمه من توجيهات تفيد البحث .

كما أتقدم بالشكر للأستاذين الفاضلين الدكتور مازن المبارك أطل الله في عمره و أدام عليه الصحة والعافية والدكتور عبد الكريم الأشتري، رحمه الله ، اللذين أفدت من خبرتهما و إرشاداتهما.

والشكر موصول بالدكتور وحيد كباة الذي وجهني إلى بعض المراجع للإفادة منها و مناقشة بعض الأفكار لتوضيحها .

كما أشكر الدكتور مصطفى طيفور لصبره على أسئلتني فأفادني من علمه وخبرته في الإحصاء.

كما أتقدم بالشكر للأستاذ المربي نصر عبد الله الموجه الاختصاصي لمادة اللغة العربية الذي قدم لي الكثير من المساعدات لتسهيل تطبيق البحث في المدارس .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لكل من قدّم لي عوناً في تطبيق البحث من محكمين و مدرسين وطلاب ومديرين .

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	الباب الأول	1
	الفصل الأول : مدخل الدراسة	2
1	تمهيد	2
2	مشكلة البحث	3
3	أهمية البحث	3
4	أهداف البحث	4
5	أسئلة البحث	4
6	فرضيات البحث	4
7	التعريفات الإجرائية	5
	الفصل الثاني : الإطار النظري	6
	المبحث الأول : البلاغة	6
أولا	مقدمة	6
ثانيا	البلاغة العربية نشأتها و تطورها	11
1	العصر الجاهلي (قبل الإسلام بمئة وخمسين عام)	11
2	العصر الإسلامي (40 هـ / 658 م)	12
3	العصر الأموي (41-132 هـ / 659-750 م)	13
4	العصر العباسي (132-656 هـ / 750-1258 م)	14
5	العصر الحديث (1213 هـ / 1798 م حتى نهاية القرن العشرين)	21
ثالثا	صلة البلاغة بالعلوم الأخرى	24
1	الصلة بين البلاغة و الأدب	24
2	الصلة بين البلاغة و الفلسفة	25
3	الصلة بين البلاغة و علم النفس	27
4	الصلة بين البلاغة و النقد	30
5	الصلة بين البلاغة و الإعجاز القرآني	32
6	الصلة بين البلاغة و الأسلوب و الأسلوبية	33
رابعا	البلاغة بين العلم والفن	37
خامسا	الحاجة إلى البلاغة بروية جديدة	40
سادسا	خاتمة	41
	المبحث الثاني : منهاج البلاغة و الطالب و المدرس	43
أولا	منهاج البلاغة و أهدافه في المرحلة الثانوية العامة	43
1	مقدمة	43
2	مفهوم المنهاج ومكوناته	43
3	أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة	46

47	أهمية الأهداف التربوية	4
48	مستويات الأهداف	5
52	معايير صياغة الأهداف التعليمية	6
53	مجالات الأهداف التعليمية (الأهداف السلوكية)	7
60	محتوى منهاج البلاغة	ثانيا
60	مقدمة	1
61	تنظيم محتوى المنهاج	2
62	معايير تنظيم المحتوى	3
63	معايير اختيار المحتوى	4
65	مصادر محتوى المنهاج	5
67	استراتيجيات تدريس البلاغة	ثالثا
67	مقدمة	1
67	تعريف استراتيجيات التدريس	2
69	طريقة التدريس و سماتها	3
71	الطريقة و المحتوى	4
72	الطريقة و ارتباطها بتطور فلسفة التربية	5
73	تدريس البلاغة	6
73	أهمية تدريس البلاغة	7
74	القيمة التربوية لتدريس البلاغة	8
75	طرائق تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة	9
76	الطريقة القياسية (الاستنتاجية)	1-9
77	الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)	2-9
80	طريقة النصوص الأدبية المتكاملة	3-9
81	الطريقة التنقيبية	4-9
82	طريقة تنمية الذوق الأدبي	5-9
85	تنمية الذوق الفني في الموقف التعليمي التعليمي	10
88	الوسائل التعليمية و منهاج البلاغة	رابعا
88	مقدمة	1
88	تعريف الوسائل التعليمية	2
89	أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم و التعلم	3
90	معايير اختيار الوسائل التعليمية	4
90	أبرز الوسائل التعليمية في تدريس البلاغة	5
92	التقويم ومنهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة	خامسا
92	مقدمة	1
92	التقويم و التقويم والقياس	2
94	وظيفة التقويم في الموقف التعليمي التعليمي	3

95	أنواع التقويم	4
95	التقويم الأولي	1-4
65	التقويم البنائي	2-4
96	التقويم الختامي	3-4
96	الاختبارات التحصيلية	4-4
97	الاختبارات الشفوية	1-4-4
98	الاختبارات التحريرية	2-4-4
102	العوامل النفسية التي تؤثر في بناء منهج البلاغة لطلاب المرحلة الثانوية العامة	سادسا
102	أهمية دراسة المتعلم في بناء المنهاج الدراسي	1
103	طبيعة نمو متعلمي المرحلة الثانوية	2
104	دور منهج اللغة العربية في تحقيق مطالب نمو متعلم المرحلة الثانوية	3
106	إعداد مدرس اللغة العربية للتدريس في المرحلة الثانوية العامة	سابعا
106	مقدمة	1
106	أهمية دور مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية	2
107	إعداد مدرس اللغة العربية للتدريس في المرحلة الثانوية العامة	3
111	تدريب مدرس اللغة العربية في أثناء الخدمة	4
113	خاتمة	
114	الفصل الثالث : الدراسات السابقة	
114	الدراسات العربية	أولا
131	الدراسات الأجنبية	ثانيا
134	الإفادة من الدراسات السابقة	ثالثا
135	الباب الثاني : الدراسة الميدانية	
136	الفصل الأول : إجراءات البحث	
136	منهج البحث	1
136	حدود البحث	2
136	مجتمع البحث	3
136	عينة البحث	4
138	أدوات البحث	5
140	صدق أداة البحث	6
142	ثبات أداة البحث	7
144	الفصل الثاني: الدراسة الإحصائية و مناقشة النتائج و تفسيرها	

144	الفرضية الأولى	
144	أهداف تدريس البلاغة	أولا
144	الدراسة الإحصائية لمحور أهداف تدريس البلاغة	1
145	مناقشة نتائج محور أهداف تدريس البلاغة	2
151	تفسير نتائج محور أهداف تدريس البلاغة	3
153	محتوى منهاج البلاغة	ثانيا
153	الدراسة الإحصائية لمحور محتوى منهاج البلاغة	1
156	مناقشة نتائج محور محتوى منهاج البلاغة	2
169	تفسير نتائج محور محتوى منهاج البلاغة	3
172	الكتاب المدرسي	ثالثا
172	الدراسة الإحصائية لمحور الكتاب المدرسي	1
174	مناقشة نتائج محور الكتاب المدرسي	2
181	تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي	3
182	الوسائل التعليمية	رابعا
182	الدراسة الإحصائية لمحور الوسائل التعليمية	1
183	مناقشة نتائج محور الوسائل التعليمية	2
187	تفسير نتائج محور الوسائل التعليمية	3
188	التقويم	خامسا
188	الدراسة الإحصائية لمحور التقويم	1
190	مناقشة نتائج محور التقويم	2
195	تفسير نتائج محور التقويم	3
196	مهارات تدريس البلاغة	سادسا
196	الدراسة الإحصائية لمحور مهارات تدريس البلاغة	1
198	مناقشة نتائج محور مهارات تدريس البلاغة	2
207	تفسير نتائج محور مهارات تدريس البلاغة	3
208	الفرضية الثانية	
208	أهداف تدريس البلاغة	أولا
208	الدراسة الإحصائية لمحور أهداف تدريس البلاغة	1
210	مناقشة نتائج محور أهداف تدريس البلاغة	2
216	تفسير نتائج محور أهداف تدريس البلاغة	3
216	محتوى منهاج البلاغة	ثانيا
216	الدراسة الإحصائية لمحور محتوى منهاج البلاغة	1
219	مناقشة نتائج محور محتوى منهاج البلاغة	2
233	تفسير نتائج محور محتوى منهاج البلاغة	3
234	الكتاب المدرسي	ثالثا
234	الدراسة الإحصائية لمحور الكتاب المدرسي	1

235	مناقشة نتائج محور الكتاب المدرسي	2
242	تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي	3
243	الوسائل التعليمية	رابعاً
243	الدراسة الإحصائية لمحور الوسائل التعليمية	1
244	مناقشة نتائج محور الوسائل التعليمية	2
248	تفسير نتائج محور الوسائل التعليمية	3
249	التقويم	خامساً
249	الدراسة الإحصائية لمحور التقويم	1
250	مناقشة نتائج محور التقويم	2
255	تفسير نتائج محور التقويم	3
256	مهارات تدريس البلاغة	سادساً
256	الدراسة الإحصائية لمحور مهارات تدريس البلاغة	1
258	مناقشة نتائج محور مهارات تدريس البلاغة	2
266	تفسير نتائج محور مهارات تدريس البلاغة	3
267	الفرضية الثالثة	
267	أهداف تدريس البلاغة	أولاً
267	الدراسة الإحصائية لمحور أهداف تدريس البلاغة	1
270	مناقشة نتائج محور أهداف تدريس البلاغة	2
278	تفسير نتائج محور أهداف تدريس البلاغة	3
280	محتوى منهاج البلاغة	ثانياً
280	الدراسة الإحصائية لمحور محتوى منهاج البلاغة	
282	مناقشة نتائج محور محتوى منهاج البلاغة	
296	تفسير نتائج محور محتوى منهاج البلاغة	
298	الكتاب المدرسي	ثالثاً
298	الدراسة الإحصائية لمحور الكتاب المدرسي	1
300	مناقشة نتائج محور الكتاب المدرسي	2
306	تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي	3
308	الوسائل التعليمية	رابعاً
308	الدراسة الإحصائية لمحور الوسائل التعليمية	1
309	مناقشة نتائج محور الوسائل التعليمية	2
314	تفسير نتائج محور الوسائل التعليمية	3
314	التقويم	خامساً
314	الدراسة الإحصائية لمحور التقويم	1
316	مناقشة نتائج محور التقويم	2
322	تفسير نتائج محور التقويم	3
324	مهارات تدريس البلاغة	سادساً

324	الدراسة الإحصائية لمحور مهارات تدريس البلاغة	1
326	مناقشة نتائج محور مهارات تدريس البلاغة	2
335	تفسير نتائج محور مهارات تدريس البلاغة	3
336	اهتمامات مدرس اللغة العربية	سابعاً
336	الدراسة الإحصائية لمحور اهتمامات مدرس اللغة العربية	1
338	مناقشة نتائج محور اهتمامات مدرس اللغة العربية	2
348	تفسير نتائج محور اهتمامات مدرس اللغة العربية	3
351	الفصل الثالث : النتائج العامة و التوصيات و المقترحات	
351	نتائج البحث	أولاً
354	التوصيات و المقترحات	ثانياً
360	خلاصة البحث باللغة العربية	
363	مراجع البحث	
363	مراجع باللغة العربية	
374	مراجع باللغة الفرنسية	
376	الملاحق	
	خلاصة البحث باللغة الفرنسية	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
	الفرضية الأولى	144
أولا	أهداف تدريس البلاغة	144
	الجدول رقم (1-1-1) التكرارات و النسب المئوية	144
	الجدول رقم (2-1-1) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	145
	الجدول رقم (3-1-1) اختبار t-test	145
ثانيا	محتوى منهاج البلاغة	153
	الجدول رقم (1-2-1) التكرارات و النسب المئوية	153
	الجدول رقم (2-2-1) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	154
	الجدول رقم (3-2-1) اختبار t-test	156
ثالثا	الكتاب المدرسي	172
	الجدول رقم (1-3-1) التكرارات و النسب المئوية	172
	الجدول رقم (2-3-1) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	173
	الجدول رقم (3-3-1) اختبار t-test	174
رابعا	الوسائل التعليمية	182
	الجدول رقم (1-4-1) التكرارات و النسب المئوية	182
	الجدول رقم (2-4-1) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	183
	الجدول رقم (3-4-1) اختبار t-test	183
خامسا	التقويم	188
	الجدول رقم (1-5-1) التكرارات و النسب المئوية	188
	الجدول رقم (2-5-1) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	189
	الجدول رقم (3-5-1) اختبار t-test	189
سادسا	مهارات تدريس البلاغة	196
	الجدول رقم (1-6-1) التكرارات و النسب المئوية	197
	الجدول رقم (2-6-1) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	197
	الجدول رقم (3-6-1) اختبار t-test	198
	الفرضية الثانية	208
أولا	أهداف تدريس البلاغة	208
	الجدول رقم (1-1-2) التكرارات و النسب المئوية	208
	الجدول رقم (2-1-2) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	209
	الجدول رقم (3-1-2) اختبار t-test	210
ثانيا	محتوى منهاج البلاغة	216
	الجدول رقم (1-2-2) التكرارات و النسب المئوية	216
	الجدول رقم (2-2-2) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	218

219	الجدول رقم (3-2-2) اختبار t-test	
234	الكتاب المدرسي	ثالثا
234	الجدول رقم (1-3-2) التكرارات و النسب المئوية	
235	الجدول رقم (2-3-2) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
235	الجدول رقم (3-3-2) اختبار t-test	
243	الوسائل التعليمية	رابعا
243	الجدول رقم (1-4-2) التكرارات و النسب المئوية	
244	الجدول رقم (2-4-2) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
244	الجدول رقم (3-4-2) اختبار t-test	
249	التقويم	خامسا
249	الجدول رقم (1-5-2) التكرارات و النسب المئوية	
249	الجدول رقم (2-5-2) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
250	الجدول رقم (3-5-2) اختبار t-test	
256	مهارات تدريس البلاغة	سادسا
256	الجدول رقم (1-6-2) التكرارات و النسب المئوية	
257	الجدول رقم (2-6-2) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
258	الجدول رقم (3-6-2) اختبار t-test	
267	الفرضية الثالثة	
267	أهداف تدريس البلاغة	أولا
267	الجدول رقم (1-1-3) التكرارات و النسب المئوية	
268	الجدول رقم (2-1-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
269	الجدول رقم (3-1-3) اختبار t-test	
280	محتوى منهاج البلاغة	ثانيا
280	الجدول رقم (1-2-3) التكرارات و النسب المئوية	
281	الجدول رقم (2-2-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
282	الجدول رقم (3-2-3) اختبار t-test	
298	الكتاب المدرسي	ثالثا
298	الجدول رقم (1-3-3) التكرارات و النسب المئوية	
298	الجدول رقم (2-3-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
299	الجدول رقم (3-3-3) اختبار t-test	
308	الوسائل التعليمية	رابعا
308	الجدول رقم (1-4-3) التكرارات و النسب المئوية	
308	الجدول رقم (2-4-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
309	الجدول رقم (3-4-3) اختبار t-test	
314	التقويم	خامسا
315	الجدول رقم (1-5-3) التكرارات و النسب المئوية	

315	الجدول رقم (2-5-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
316	الجدول رقم (3-5-3) اختبار t-test	
324	مهارات تدريس البلاغة	سادسا
324	الجدول رقم (1-6-3) التكرارات و النسب المئوية	
325	الجدول رقم (2-6-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
326	الجدول رقم (3-6-3) اختبار t-test	
336	اهتمامات مدرس اللغة العربية	سابعا
336	الجدول رقم (1-7-3) التكرارات و النسب المئوية	
337	الجدول رقم (2-7-3) مقاييس النزعة المركزية والتشتت	
338	الجدول رقم (3-7-3) اختبار t-test	

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الملحق رقم (1)	376
2	الملحق رقم (2)	378
3	الملحق رقم (3)	379
4	الملحق رقم (4)	385
5	الملحق رقم (5)	388
6	الملحق رقم (6)	389
7	الملحق رقم (7)	390
8	الملحق رقم (8)	391
9	الملحق رقم (9)	399
10	الملحق رقم (10)	405
11	الملحق رقم (11)	406

الباب الأول

الفصل الأول : مدخل الدراسة

الفصل الثاني: المبحث الأول : البلاغة

المبحث الثاني: منهاج البلاغة والطالب والمدرس

الفصل الثالث : الدراسات السابقة

الفصل الأول : مدخل الدراسة

1- مقدمة :

تحتل اللغة مكانة مرموقة في حياة المجتمعات ، إذ إنّ لها منزلتها الخاصة لدى الشعوب؛ لأنّها من أهم المظاهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري لما لها من وظائف أساسية مهمة لتواصل أفراد المجتمع فيما بينهم ، فلا يمكن تصوّر مجتمع من دون لغة أو لغة من دون مجتمع، كما أنّها أداة التفكير التي يتجسّد فيها الفكر، فاللفظ هو الشكل الخارجي للفكرة، و من خلال اللغة يستطيع الفرد التعبير عما يجول في نفسه من المشاعر و الأحاسيس أصدق تعبير. و تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بعدّة سمات منها الإعراب و البلاغة و الفصاحة و الموسيقى الصوتية للألفاظ و غير ذلك لتترك في نفس القائل و السّامع أثراً جميلاً من خلال توظيف مفردات اللغة لأداء المعنى المطلوب بما يناسب مقتضى الحال و المقال .

ونظراً لأهميتها تحرص الأمة على تعليمها لأبنائها في مراحل التعليم المختلفة ، باعتبارها الأساس الذي يعتمد عليه في تربية الأبناء في جميع النواحي ، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به الأبناء سواء كان ذلك عن طريق الاستماع و القراءة أم عن طريق الكلام و الكتابة .

وتعد دراسة البلاغة جزءاً من علوم اللغة العربية و فنونها ، لما لها من أثر في صقل ذوق المتكلم و مخاطب لأداء المعنى بشكل جيد و منمّق، كما أنّ البلاغة تزود المتعلم بالأسس الجمالية و تمكنه من التعبير الأدبي تحدّثاً و كتابة ، إضافة لذلك فللبلاغة شأن كبير في تعليم اللغة العربية ، كما يرى كثير ممن كتب في فن البلاغة ، فتعليمها يعني تعلم الأسلوب العربي و الاهتمام بتدريسها يعني الاهتمام بتربية الأسلوب ، لأنّ التمكن من الأساليب العربية ، وبمعنى آخر التمكن من بلاغة اللغة ، يعد أساساً للنقد .

وعلى الرغم مما للبلاغة من شأن في تعليم اللغة و تعلمها ولما لها من مكانة متميزة داخل منظومة اللغة إلا أنّ دراسة هذا الفن تعوقه مشكلات كثيرة في مدارسنا بسبب مناهجه التي أرهقت الطلاب وتركيز المدرسين على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي ، و اعتماد الطلاب على حفظ القاعدة و تطبيقها تطبيقاً آلياً.

2 - مشكلة البحث :

يواجه تدريس البلاغة ركوداً في المرحلة الثانوية بسبب التركيز على التسميات و التصنيفات مما يؤدي إلى تدني مستوى الطلاب في التدقّق الأدبي و إضعاف دافعيّتهم نحو تعلم الأدب ، ومن خلال عمل الباحثة مدرسة قامت بعدة مقابلات مع مدرسي مادة البلاغة وقد أكد أغلبهم أن البلاغة تعطى كقاعدة وغالباً ما يهمل التركيز عليها من قبل الطالب بسبب قلة الدّرجة المخصصة لها والاهتمام بالأقسام ذات الدرجات العليا وضعف توظيف البلاغة في الإنشاء الكتابي ، ولذلك أجرت الباحثة مقابلة مع موجهي اللغة العربية وتبين للباحثة أن البلاغة تدرس بشكل نظري ، كما وجهت الباحثة استبانة أوليّة لبيان آراء موجهي اللغة العربية الذين بلغ عددهم خمسة موجّهين الملحق رقم (1) ، فتبين أن الطالب لا يدرب كفاية للتمكن من مادة البلاغة وأن المدرّس لا يهتم بتوظيف طرائق مختلفة لتدريس البلاغة والاكتفاء بالمعلومات الموجودة في الكتاب ، وللوقوف على مستوى الطلاب قامت الباحثة بإجراء اختبار موضوعي للصف الثاني الثانوي الأدبي نظراً لاكتمال الموضوعات البلاغية عن غيره من الصفوف الملحق رقم (3) ، وطبق الاختبار في إحدى ثانويات حلب للإناث (ثانوية هدى شعراوي) بتاريخ 2010/3/2 م ، وكان عدد الطالبات اللواتي خضعن للاختبار أربعين طالبة ودلت نتيجة الاختبار بشكل مؤكد على تدني مستوى الطالبات ، إذ كان متوسط نتيجة الاختبار 11.57% وهذه النتيجة تدل دلالة واضحة على انخفاض مستوى الطالبات ؛ ولهذا فإن واقع تدريس مادة البلاغة في المرحلة الثانوية وضعف الطلاب في مادة البلاغة يدفع الباحثة إلى الدّراسة الحالية، للوقوف على مشكلات تدريس مادة البلاغة في المرحلة الثانوية ، فيما يتعلق بالبلاغة كمنهاج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وتقييم ، و يمكن تحديد مشكلة البحث في سؤال رئيس:

" ما مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب ؟"

3 - أهمية البحث :

للبحث الحالي أهمية كبيرة حيث يمكن أن يستفيد من نتائجه و توصياته مدرسو اللغة العربية في تدريسهم لمادة البلاغة ، كما يمكن أن يستفيد منها الموجهون و المتخصّصون في إعداد مادة اللغة

العربية و مؤسسات إعداد مدرسي اللغة العربية ؛ لأن الوقوف على كشف هذه المشكلات واقتراح الحلول لها يسهم في توضيح الطريق السليمة للمدرس في أثناء تدريسه ليستفيد منها في أدائه في أثناء الحصة الدراسية وغيرها من النشاطات المرتبطة باللغة العربية ، كما أن التعرف إلى أهمّ المشكلات المرتبطة بتدريس البلاغة يمكن أن يساعد واضعي المناهج في اختيار المحتوى المناسب لقدرات الطلاب في المرحلة الثانوية ، وإضافة إلى ما سبق فإن ما ستقدمه الدراسة من نتائج وتوصيات يمكن أن يساهم في تطوير تدريس البلاغة بما يساعد في تحقيق أهدافها من حيث الإحساس الجمالي باللغة عند الطلاب وتنمية الحسّ الناقد .

4- أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تحديد المشكلات التي تواجه المدرس في أثناء تدريس مادة البلاغة .
- تحديد المشكلات التي تواجه الطالب في أثناء تعلمه مادة البلاغة .
- تقديم اقتراحات لمعالجة المشكلات التي تعوق تدريس مادة البلاغة .

5- أسئلة البحث :

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مشكلات تدريس البلاغة بالنسبة للمدرّس؟
- ما مشكلات تدريس البلاغة بالنسبة للطالب ؟
- ما الحلول المقترحة لمعالجة مشكلات تدريس البلاغة بالنسبة للمدرّس و الطالب ؟

6- فرضيات البحث :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي وآراء طلاب الفرع الأدبي بشأن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء المدرّسين حاملي التأهيل التربوي و آراء المدرّسين حاملي الإجازة بشأن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

7- التعريفات الإجرائية :

مشكلات: كل العقبات والصعوبات التي يواجهها المدرّس والطالب في أثناء تدريس مادة البلاغة.
تدريس: كافة الإجراءات التي يقوم بها المدرّس في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي .
البلاغة: إن استقراء العديد من الكتب الأدبية والنقدية يدل دلالة قاطعة على أن الأمم جميعاً عرفت البلاغة ، وقد توصلت الباحثة إلى التعريف الإجرائي الآتي :

البلاغة هي فكرة و لفظ و أسلوب يمنح الألفاظ قوة و تأثيراً و جمالاً لجذب المتلقي ، وتكون الدقة في اختيار الكلمات و الأسلوب على حسب مواطن الكلام و مواقعه و موضوعاته و حال السامعين و النزعة النفسية لهم، ويتضمن علم البلاغة ثلاثة أقسام وهي : علم البيان و علم المعاني و علم البديع .

المرحلة الثانوية العامة: تبنت الباحثة تعريف وزارة التربية وهي مرحلة " تلي مرحلة التعليم الأساسي، مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي و تنتهي بنهاية الصف الثالث الثانوي".(وزارة التربية،2004،1) يُعدّ فيها الطالب لإكمال دراسته فيما بعد وتشتمل على فرعين: الفرع العلمي و الفرع الأدبي.

المنهاج : هو خطة تربوية تعليمية تتضمن مجموعة من العناصر، الأهداف و المحتوى و طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و أدوات التقويم المناسبة التي تبين درجة تحقق الأغراض لدى المتعلم.

الفصل الثاني : الإطار النظري

المبحث الأول : البلاغة

أولاً - مقدمة :

العقل خاصية وهبها الله تعالى للإنسان وميّزه بها عن سائر مخلوقات الكون ، هذا العقل متجدد بما ينتج من أفكار خلال التطور الزمني عبر التاريخ مع حركة العلاقات المتنوعة للإنسان .
هذه الحركة التطورية أفرزت نتاجاً لغوياً متنوعاً يمثل اختلاف الرؤى و التصورات بين أفراد البشر حول الأحداث و الوقائع المحيطة بهم ، والتي نشأت بدورها من تنوع التجارب التي خاضها الإنسان مع من حوله من جهة و مع مجتمعه من جهة أخرى و مع الطبيعة من جهة ثالثة ، فكان بالنتيجة النتاج اللغوي الثري الذي حمل ثمار تجارب الإنسان و وعيه لحاضره و ماضيه و مستقبله، ولم يكن ذلك النتاج اللغوي بمستوى واحد بل له مستويان متميزان : مستوى متدن يمثل حاجات الإنسان البسيطة اليومية المعتادة و هذا لا يسمى أدبا ، و مستوى آخر رفيع و راق يمثل تصورات الإنسان المدروسة لنفسه و واقعه و لحاضره و ماضيه و تخيلاته لمستقبله وهذا يستحق أن يطلق عليه أدبا .

فالأدب نتاج لغوي من مستوى راق ، صاغه الإنسان من خلال معاناته في تفاصيل الحياة بلغة أعمل فيها عنايته الدوقية ، و صبّ فيها ثمرة فكره و مشاعره ليتصور واقعه الحاضر و ماضيه الغابر تارة ، أو ليتخيل مستقبله و طرق بنائه تارة أخرى .

فالأدب مرآة الأمة يعكس تاريخ حياتها وهو لسانها المترجم الذي يفصح عن أحوالها ، و المصور لأخلاقها وعاداتها والممثل لعواطفها وأدق مشاعرها و عما يحوطها فهو أشد أنواع الكلام في التأثير، لذلك لا عجب أن يكون مثار اهتمام الكثيرين ، ولا سيما مبدعي هذا الأدب فنراهم يعنون به أشدّ العناية بما يضيفون عليه من الزخارف والتّمييق و الزينة و الصنعة وغير ذلك ، فكل فكرة يعبر عنها بأكثر من طريقة حسب مقام السامع و ثقافة الأديب المبدع لتخرج في أبهى صورة تأسر لب السامع أو القارئ فتؤثر بهما و تجعل كلا منهما يرسم أفقا أكبر لهذا الأدب فيحدث الإمتاع و الفائدة .

و الأدب كجنس لغوي راق عال يستعين بعدة علوم ؛ ليلبغ هذه المكانة من النضج و الرقي ، لعل أهم هذه العلوم هو علم البلاغة ، وهو ما سيكون محور حديثنا في الصفحات التالية .

ما هي البلاغة ؟:

إن استقراء العديد من الكتب الأدبية والنقدية يدل دلالة قاطعة على أن الأمم جميعاً عرفت البلاغة و سنورد تعريفات القدماء و المحدثين لاستخلاص تعريف يمثل البلاغة كما تراه الباحثة .

أقوال القدماء في معنى البلاغة :

أفلاطون: إن الفصاحة لا تكون إلا لموجود، و البلاغة تكون لموجود و مفروض .

أرسطو: حكى عن أرسطو أنه قيل له ما البلاغة ؟ فقال : حسن الاستعارة .

ابن المقفع: تصوير الحق في صورة الباطل وتصوير الباطل في صورة الحق .

أكثم بن صيفي: قال في خطبة له البلاغة : الإيجاز .

العاص بن عدي: الشجاعة قلب ركين، و الفصاحة لسان رزين ، واللسان في كلامه اللفظ ، و الرزين فيه فخامة و جزالة.

وقال آخرون: الفصاحة تمام آلة البيان، فهي مقصورة على اللفظ أيضاً ، لأن الآلة وهي اللسان تتعلق باللفظ دون المعنى .(الصعيدى، 1991).

وجاء في البيان والتبيين للجاحظ :

وقيل للفارسي: ما البلاغة ؟ قال: معرفة الفصل من الوصل .

وقيل لليوناني: ما البلاغة ؟ قال : تصحيح الأقسام واختيار الكلام .

وقيل للرومي: ما البلاغة ؟ قال : حسن الاقتضاب عند البداهة ، والغزارة يوم الإطالة .

وقيل للهندي: ما البلاغة؟ قال: وضوح الدلالة و انتهاز الفرصة وحسن الإشارة .

وقال بعض أهل الهند: جماع البلاغة البصر بالحجة، و المعرفة بمواضع الفرصة، أن تدع الإفصاح بها إلى الكناية عنها، إذا كان الإفصاح أوعر طريقة، و ربما كان الإضراب عنها صفحاً أبلغ في الدرك، و أحق بالظفر.

وقال آخر: جماع البلاغة التماس حسن الموقع، و المعرفة بساعات القول، وقلة الخراق بما التبس من المعاني أو غمض، وبما شرد عليك من اللفظ أو تعذر ثم قال: و زين ذلك كله و بهأؤه و

حلاوته وسناؤه أن تكون الشمائل موزونة و الألفاظ معدلة و اللهجة نقية ،فإن جامع ذلك السن و السميت فقد تمّ كلّ التمام و كمل كل الكمال ".(الجاحظ ،1949،111).

ونلاحظ بعد هذا الاستعراض أن القدماء لم يفرقوا بين البلاغة و الفصاحة إلى أن جاء عهد تدوين العلوم فأخذ العلماء يقربون من تحديدها كما سيأتي:

تعريف **أبي هلال العسكري** : "البلاغة من قولهم بلغت الغاية إذا انتهيت إليها وبلغتها غيري ومبلغ الشيء منتهاه و المبالغة في الشيء الانتهاء إلى غايته فسميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه وسميت البلاغة بلاغة؛ لأنها تتبلغ بها فتنتهى بك إلى ما فوقها وهي البلاغ".(العسكري ،1952،6)

" أما الفصاحة فقد قال قوم إنها من قولهم أفصح فلان عما في نفسه إذا أظهره و الشاهد قول العرب أفصح الصبح إذا أضاء و أفصح اللبن إذا انجلت عنه رغوته فظهر و فصح أيضا و أفصح الأعجمي إذا أبان بعد لم يكن يفصح و يبين و فصح الإنسان إذا عبر عما في نفسه أظهره على جهة الصواب دون الخطأ فالفصاحة و البلاغة ترجعان إلى أصل معنى واحد و إن اختلفت أصلاهما لأن كل واحد منهما إنما هو الإبانة عن المعنى و الإظهار له.

و قال بعض العلماء: إن الفصاحة تمام آلة البيان، وعلى هذا تكون الفصاحة مقصورة على اللفظ وحده، ويكون من الكلام ما هو فصيح وليس ببلغ. ومن الدليل على أن الفصاحة تتضمن اللفظ و البلاغة تتناول المعنى أن الببغاء يسمى فصيحاً ولا يسمى بليغاً إذ هو مقيم الحروف وليس له قصد إلى المعنى الذي يؤديه ويجوز مع هذا أن يسمى الكلام الواحد فصيحاً بليغاً إذا كان واضح المعنى، سهل اللفظ جيد السبك، غير مستكره فج ولا متكلف وخم ولا يمنعه من أحد الاسمين شيء لما فيه من إيضاح المعنى و تقويم الحروف و شهدت قوماً يذهبون إلى أن الكلام يسمى فصيحاً حتى يجمع إلى هذه النعوت فخامة وشدة و جزالة. و قالوا: إذا كان الكلام يجمع نعوت الجودة و لم يكن فيه فخامة وفضل جزالة سمي بليغاً ولم يسم فصيحاً".(العسكري ، 1952 ، 7)

أما **عبد القاهر الجرجاني** فمن الواضح أنه اضطرب في أمر البلاغة و الفصاحة كما اضطرب بشأنها أبو هلال العسكري، و لا شك في أنه يراها مترادفين، ولكنه تارة يرى أنها يرجعان إلى المعنى دون اللفظ ، ومرة أخرى يذهب إلى أنها يرجعان إلى اللفظ دون المعنى.(الجرجاني ،1988،

في حين نرى الخطيب القزويني يؤيد عبد القاهر الجرجاني حيث نفى أن الفصاحة والبلاغة من صفات اللفظ من غير اعتبار التركيب و حيث أثبت أنهما من صفاته باعتبار إفادته المعنى عند التركيب، فالفصاحة و البلاغة ليستا في اللفظ و لا في المعنى و إنما في نظم الكلام، أي في الأسلوب، و النظم عنده عبارة عن توخي فيما بين الكلم كالقديم والتأخير ، و الذكر و الحذف، و التعريف و التتكير، و ما إلى ذلك .

و ذهب ابن سنان الخفاجي إلى أن الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ ، أما البلاغة فلا تكون إلا وصفا للألفاظ مع المعاني، و على هذا لا يقال عن كلمة واحدة لا تدل على معنى يفضل عن مثله: إنها بليغة، و إن قيل إنها فصيحة ، فكل كلام بليغ فصيح ، وليس كل كلم فصيح بليغا ، كالذي يقع فيه الإسهاب في غير موضعه. و الفصاحة على ذلك شطر البلاغة و أحد جزأيه، و لها شروط إذا تكاملت في الألفاظ فلا مزيد على فصاحتها ، وبحسب الموجود منها تأخذ القسط من المدح و بوجود أصدادها تستحق الإطراء و الذم ، و تلك الشوط تنقسم إلى قسمين: فالأول منهما يوجد في اللفظة الواحدة على انفرادها من غير أن يضم إليها شيء من الألفاظ و تؤلف معه، والقسم الثاني يوجد في الألفاظ المنظومة بعضها مع بعض، وقد أقام كتابه على تفصيل تلك الشروط، وبيان ما يخل بالفصاحة والبلاغة في الكلام، و ما يتحققان به. لقد أورد الخفاجي تعريفات متعددة للبلاغة و كلها مستمدة من آراء الجاحظ كما أنه أطل في وصف فصاحة الكلمة (ضيف، 1965) .

أمّا السكاكي فيقول " إن علم المعاني هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة و ما يتصل بها من الاستحسان و غيره ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره و أعني بتراكيب الكلام التراكيب الصادرة عن له فضل تمييز و معرفة". (ضيف ، 1965،

(86)

فالبلاغة عند السكاكي هي بلوغ المتكلم في تأدية المعنى حداً له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها، و إيراد أنواع التشبيه و المجاز و الكناية على وجهها. وقسم الفصاحة إلى قسمين: قسم يرجع إلى المعنى و هو خلوص الكلام عن التعقيد، وقسم يرجع إلى اللفظ وهو أن تكون الكلمة عربية أصيلة لا مما أحدثه المولدون، ولا مما أخطأت فيه العامة، و أن تكون سليمة من التنافر. و على ذلك لا تكون الفصاحة عنده لازمة للبلاغة كما يرى ابن سنان الخفاجي .

الخطيب القزويني فصل في كتابيه "تلخيص المفتاح" و "الإيضاح" الحديث عن البلاغة فقسم الفصاحة إلى قسمين : فصاحة في الكلمة ، و فصاحة في الكلام ، أما البلاغة فلا تكون إلا في الكلام وحده وقد كرر آراء من سبقه أمثال عبد القاهر الجرجاني . (ضيف ، 1965).

ومن المحدثين الذين تعرضوا لدراسة البلاغة نجد **علي الجارم** و **مصطفى أمين** فكان تعريفهما للبلاغة يمثل نظرة السّابقين، إذ جاء في كتاب البلاغة الواضحة: "أمّا البلاغة فهي تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة لها في النفس أثر خلاب، مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، و الأشخاص الذين يخاطبون". (الجارم أمين، 1997، 8)

ولا ننسى في هذا الموقف **أحمد حسن الزيات** في دفاعه عن البلاغة فيعرفها بقوله " البلاغة بمعناها الشامل الكامل ملكة يؤثر بها صاحبها في عقول الناس و قلوبهم عن طريق الكتابة و الكلام. فالتأثير في العقول عمل الموهبة المعلمة المفسرة و التأثير في القلوب عمل الموهبة الجاذبة المؤثرة ومن هاتين الموهبتين تنشأ موهبة الإقناع على أكمل صورة ". (الزيات، 1949، 20)

و أيضاً من المحدثين الذين تعرضوا لبحث البلاغة **أحمد الشايب** ويرى " أن البلاغة أقرب إلى الناحية الفنية الإيجابية ما دامت قواعدها ترشدنا إلى الإنشاء الصحيح و إلى الطرق المختلفة لتأليف الكلام الممتاز بالإفادة و قوة التأثير، إلى نوع الفن الأدبي الذي يكون أوفق من سواه لمقتضى الحال... والبلاغة تُعنى أكثر ما تُعنى بالأسلوب فهي كذلك تفترض أن الكاتب لديه ما يود أن يقوله أو يكتبه من المعاني و الأفكار أياً كانت قيمتها أو درجتها من السمو أو الضعف ثم ترسم له الأداء قولاً و كتابة ". (الجويني، 1995، 36)

أما **البلاغة حسب معجم اللسانيات**: فهي "مجموعة القواعد و الأحكام المتصلة بالقول الجيد والتي تكونت بالتدرّج عند اليونان و الرومان خلال القرون التي سبقت عصرنا و البلاغة تشكل قاعدة التعليم التي بقيت في فرنسا حتى القرن التاسع عشر إذ كانت فناً لخلق خطاب مقنع وبعدها بقليل أصبحت فن الكتابة الجيدة مركزة على ثلاثة أبعاد أساسية : الإبداع و التركيب و الأسلوب. وحديثاً أخذ البعد الثالث امتيازاً كبيراً وبدأ يعالج ظواهر الأسلوب المختلفة وبهذا أصبح الأسلوب مرادفاً للبلاغة " . (Mounin , 1974, 289)

و"الأسلوب عبارة عن تشكيل خاص لموضوعات تتجسد من خلال نصوص تملك صفات جمالية عالية ، وبهذا المعنى نحكم أن هذا النص له أسلوب جميل أو لا . و بهذا يستطيع المتحدث أن يملك

اختيارات للتعبير بعدة طرق تقدمها لغته وغالباً ما يكون الأسلوب الذي يستخدمه معبراً عن شخصيته و السياق الذي يتحدث فيه ، فالأسلوب هو الروح كما قال رومان رولان .
(Mounin,1974,308)

ثانياً - البلاغة العربية نشأتها و تطورها :

1- العصر الجاهلي(قبل الإسلام بمائة وخمسين عاماً) :

ترتبط حياة البلاغة بفن القول و ضروبه المختلفة من شعر و نثر ، ويبدو أن العرب كانوا يدركون حقا أن فنّ القول يحتاج إلى تجارب دقيقة و تدريب طويل، وهذا ما تدل عليه الرواية للآثار الأدبية و ما صاحبها من تمرين الأذن على التمييز بين موسيقا أنواع الكلمات لاختيار أحسنها جرساً و أرقها صوتاً و أجملها وقعاً ، إضافة إلى ما فيها من "إحاطة بالمعاني الأدبية التي توارد عليها القراء و بالمنابع الفنية التي كانوا يصدرّون عنها بعمامة، ثم بالصورة الأدبية التي كانوا يتخذونها معارض لما يودّون التعبير عنه من مدح و هجاء و حماسة و غزل و غير ذلك ". (خليل، 1968، 78)

وكثير من الشعراء كان يقوم مقام القاضي في الأسواق التي كانت تقام لإلقاء الشعر ؛ ليحكم على هذه الأشعار و يقوم أسلوب الشعراء " ففي أخبار النابغة الذبياني أن الشعراء الناشئين كانوا يحتكمون فيها إليه ، فمن نوه به طارت شهرته في الآفاق وكان في أثناء ذلك يبدي بعض الملاحظات على معاني الشعراء و أساليبهم ، و يقال : إنه فضل الأعشى على حسان ابن ثابت ، وفضل الخنساء على بنات جنسها . وثار حسان عليه ، و قال له : أنا و الله أشعر منك و منها ، فقال النابغة :حيث تقول ماذا ؟ قال : حيث أقول :

لنا الجفّنات الغرّ يلمعن بالضّحى و أسيافنا يقطرن من نجدةٍ دما

ولدنا بني العنقاء ابني محرقٍ فأكرم بنا خالا و أكرم بنا ابنما

فقال له النابغة : إنك لشاعر لولا أنك قللت عدد جفانك و فخرت بمن ولدت ولم تفخر بمن ولدك. وفي رواية أخرى ، فقال له : إنك قلت الجفّنات فقللت العدد ، ولو قلت الجفان لكان أكثر، و قلت : يلمعن في الضّحى ، و لو قلت يبرقن بالدّجى لكان أبلغ في المديح ؛ لأن الضيف بالليل أكثر طروقاً ، وقلت : يقطرن من نجدة دما ، فدلت على قلة القتل ، ولو قلت : يجرين لكان أكثر ،

لأنصباب الدم ، و فخرت بمن ولدت و لم تفخر بمن ولدك ، فقام حسان منكسراً
منقطعا". (ضيف، 1965، 4)

وقد أطلق الجاهليون ألقاباً مختلفة على شعرائهم تدلّ على مدى إجادتهم فن الشعر، وهو أحد فنون القول مثل المرقش و المنقب و المهلهل و المنخل و النابغة "و كأنما كان هناك ذوق عام دفع الشعراء و من وراءهم من الخطباء إلى تحبير كلامهم و تجويده و مما لا شكّ فيه أنّ أسواقهم الكبيرة هي التي عملت على نشأة الذوق و خاصّة سوق عكاظ بجوار مكة . إذ كان الخطباء و الشعراء يتبارون فيها ، و كلّ يريد أن يحوز قصب السبق لدى سامعيه دون أقرانه . و يظهر أنه كان لقريش في ذلك الحكم الذي لا يردّ " . (ضيف، 1965، 12)

وفي الأغاني يروي الأصفهاني "أن العرب كانت تعرض أشعارها على قريش ، فما قبلوه منها كان مقبولاّ و ما رده منها كان مردوداّ " . (الأصفهاني، 1927، 1/112)

وعلى الرغم من أهمية هذه الملاحظات التي كان الشعراء الجاهليون يؤدونها و مهما يكن أمرها لا تعدو تمثّل علماً ذا منهجية و أساس واضح، و إنما هي مقدمات لنشأة البلاغة العربية و بذوغ أولى الخطوات نحو علم البلاغة، معتمدة في ذلك على إحساس العربي و وعيه بجمال لغته و بطاقتها و قوتها الكامنة في التعبير و البيان .

" و من يتصفح أشعارهم يجدها تزخر بالتشبيهات و الاستعارات و تنتثر فيها من حين إلى حين ألوان من المقابلات و الجناسات ، مما يدلّ دلالة واضحة على أنهم كانوا يعنون عناية واسعة بإحسان الكلام و التقنّن في معارضه البليغة". (ضيف ، 1965 ، 12)

2- العصر الإسلامي (حتى 40 هـ / 658 م) :

إنّ لغة العرب في الجاهليّة بلغت مرتبة عالية من البلاغة و البيان وقد صور القرآن الكريم هذه المكانة العالية يقول تعالى " الرحمن * علم القرآن * خلق الإنسان * علمه البيان" (سورة الرحمن ، الآية رقم 1، 2، 3، 4) ونزول القرآن الكريم بلسان محمد صلى الله عليه وسلم كان أكبر دليل على ما حدّقه العرب من قوة البيان و دقة الفصاحة و القدرة على حوك الكلام و تمييز المعاني و تخيّر الألفاظ المناسبة لها وتبيين ما يجري فيها من جودة الإفهام و بلاغة التعبير " و يروى أن الوليد بن المغيرة أحد خصوم الرّسول الألداء استمع إليه و هو يتلو بعض آي القرآن ، فقال : و الله لقد

سمعت من محمد كلاماً ، ما هو من كلام الإنس و لا من كلام الجن ، و إن له لحلاوة ، وإن عليه لطلاوة ، و إن أعلاه لمثمر و إن أسفله لمغدق " . (الزمخشري، دت)

ولعل هذا ما دعا العربيّ إلى الالتفات لمدارسة هذا الكتاب و الوقوف عند أسلوبه المعجز و العناية به و الاطلاع على خصائصه ، وما لبث العربي يفطن لأمر الإعجاز حتى شغل بالفتوح الإسلامية و نشر الدين و توسيع رقعة الدولة المسلمة و نشر مبادئها ، وهذا ما دعا العرب للانصراف نوعاً ما عن التفكير في أمر الإعجاز متجهين نحو التدين و الأحكام ..

وهنا يبرز دور القراء الذين وقع على عاتقهم شرح بيان القرآن للناس ، وأخذت حياة المجتمع العربي الإسلامي تتطور بفعل الفتوح الإسلامية و الاتصال بحضارات الأمم الأخرى الفتح مما أدّى إلى تسرب الثقافات الأجنبية إلى حياة الأمة الإسلامية .

وحتى هذه الفترة لم يكن الدرس البلاغي قد أصبح علماً له أسسه و قواعده و نظريه و كتبه التي تبحث في نظرياته و موضوعاته بشكل علمي .

3- العصر الأموي (41-132 هـ / 659-750 م):

برزت في هذا العصر فنون القول بجميع ألوانها الوعظية و السياسية وأخذ يزدهر و يبرز معها خطباء و كتاب في الدواوين ، و من أبرزهم عبد الحميد الكاتب " والحق أن الملاحظات البيانية كثرت في هذا العصر، وهي كثرة عملت فيها بواعث كثيرة ، فقد تحضر العرب و استقروا في المدن و الأمصار ، ورقيت حياتهم العقلية و أخذوا يتجادلون في جميع شؤونهم السياسية و العقيدية ... و نما العقل العربي نمواً واسعاً فكان طبيعياً أن ينمو النظر في بلاغة الكلام و أن تكثر

الملاحظات المتصلة بحسن البيان " . (ضيف ، 1965 ، 16)

كل ما سبق يشير إلى أن الملاحظات البيانية في العصور القديمة الجاهلية و صدر الإسلام كان لها دور في أذهان البلاغيين فيما بعد حين نظروا قواعد البلاغة ، ومن الممكن اعتبارها ينباع الأولى لقواعدهم .

4- العصر العباسي (132- 656 هـ / 750 - 1258 م):

- القرن الثاني للهجرة :

يبدأ الفكر الإسلامي في هذا العصر بالدخول في مرحلة جديدة ، إذ تظهر الدراسات المختلفة و يبدأ التخصص في العلوم بالظهور محاولاً الاجتهاد في مختلف المجالات التي يسلكها .

كما بدأ في هذا العصر دخول العناصر غير العربية من الفرس و الموالي الذين أتقنوا العربية و حذقوها و اتخذوا من العربية لساناً لهم ، و قد برعوا في ذلك براعة لا مثيل لها ، و نذكر هنا ابن المقفع الذي ينحدر من أصول فارسية ، ولا يخفى على دارس الأدب آراء ابن المقفع في البلاغة حين سئل عن البلاغة و تفسيرها، وهاهو الجاحظ يورد في البيان و التبيين قولاً لابن المقفع، يقول: "البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة، منها ما يكون في السكوت ، و منها ما يكون في الاستماع ، و منها ما يكون في الإشارة ، و منها ما يكون في الاحتجاج ، و منها ما يكون جواباً ، و منها ما يكون شعراً و منها ما يكون سجعاً و خطباً و منها ما يكون رسائل . فعامّة ما يكون من هذه الآداب الوحي فيها، و الإشارة إلى المعنى و الإيجاز هو البلاغة " . (الجاحظ ، 1949، 1/115)

و واقع الأمر أن هذا العصر كان بداية التّغير الاجتماعي الذي أصاب حياة المجتمع العربي بأكمله "ففيه نشطت دراسات جديدة لم يكن العرب على علم بأصولها و أخصّها الفلسفة كما أن في هذا العصر أنشأت العناصر الدّاخلية في الإسلام من الفرس و سواهم تشعر بكثير من الطّمانينة المؤدّية إلى تعدّد وجوه نشاطهم في العلم و الفن فلم يعد للتحّرج الدّيني مكان في حياة العامّة ، كذلك لم يعد للتعصب للعرب و العربية أثر غالب على سلوك الجماعة و إنما القوم سواء " . (خليل ، 1968، 83)

ومن أولئك ممن اشتهروا بفن الخطابة جعفر البرمكي وقد برع في فنون القول و التعبير و كانت له آراء في البيان و البلاغة تتم عن إجادته لأساليب الكتابة و فنونها ومعانيها ، وكثيراً ما كان الخليفة العباسي يعتمد عليه في مكاتبة الأمم الأخرى ، و بفضل بلاغته نال أرفع المناصب لدى الدّولة العباسيّة و قد خلف آثاراً تتمّ عن إحاطته بفن البلاغة و إجادته له .

وفي هذا الامتزاج الثقافي و الفكري تتّسع الملاحظات البلاغية و تبدأ بوادر الحس النقدي ، فتطوّر الحياة العقليّة و الحضاريّة دعا بالضرورة إلى تطوّر النثر و الشعر.

وهذه النهضة الأدبية الواسعة التي شملت الشعر و النثر استدعت من الشعراء و الخطباء مراجعة المواريث الفنية التي استقوا منها صورهم في نتاجهم الأدبي و حاكوها كما كان يفعل بشار بن برد، وهذا يمثل الجانب الملتزم من الأدباء ، و آخرون ثاروا عليها و سخرؤا منها مدركين أن التغير الاجتماعي الذي ظفرت به الحياة " لابد أن يكون له مكانه و تقديره في الأعمال الفنية ما دام هذا الفن مرآة تنعكس عليها حياة المجتمع و ما دام المجتمع هو الذي يتذوق الأدب و يحكم عليه وفي هذه الفترة أيضا أحسّ الشعراء أنّ وظيفتهم في الحياة قد تغيّرت فلم تعد محدودة بإطار الخلافة ، و إنما لهم حقهم في أن يصوروا حياة المجتمع الذي يعيشون فيه بما تحمل هذه الحياة من ضروب التناقض الاجتماعي " . (خليل ، 1968، 83)

إنّ الالتقاء بين الجديد و القديم ، ومحاولة الجديد استيعاب القديم بشكل خصب دفع إلى نشاط الملاحظات البلاغية نشاطاً واسعاً . وهذا بدوره أفرز مذهبين : " مذهب كان يرى أصحابه من أمثال أبي العتاهية أن يقترب من لغة الحياة اليومية حتى يمسّ جميع القلوب ، ، و كان يقابل هذا المذهب مذهب يعتدّ بقوة الرّصف و فخامته و جزالته و ضخامته ، و هو مسلم بل هو مذهب جمهور الشعراء في مدائحهم الرّسميّة، منذ بشار و معاصريه و قد مضوا ينمّون ما وجدوه عند القدماء من تشبيهات و استعارات و جناسات بل الإفراط و الإسراف البعيد " . (ضيف ، 1965، 28)

ومما لا شكّ فيه أن تياري القدم و الجدة عاشا في بيئتين مختلفتين وإن كان كل منهما وثيق الصّلة بالآخر ، فأما البيئة الأولى فهي **بيئة اللغويين** التي نذرت نفسها لدراسة اللغة و استقراء ألفاظها و أشكال التعبيرات المختلفة التي يمكن الاعتماد على صحتها، فيتصدّوا لبعض الشعراء من أمثال أبي نواس و بشار بن برد و مسلم بن الوليد و البحتري و أبي تمام و ممن عاصرهم في ذلك القرن ، لاستبعاد أشعارهم من دائرة التوثيق اللغوي و ليس ذلك فحسب بل خطّوهم في كثير من الأحيان .

وأما البيئة الثانية فهي **بيئة المتكلمين** الذين أطالوا النّظر في الظواهر الفنية التي تجلّت في الشعر العربي وهو الفن الوحيد المعتمد على الكلمة عند العرب ، فبدؤوا يركّزون على قوّة الحجج و وضوح العبارة و دقتها و في ملامح المتكلم و ملاعته بين كلامه و المستمعين و جهازة الصوت و أسرار المهارة في الإقناع ، وبناء على ذلك نرى أن القرن الثاني للهجرة كان يمثل بداية الحركة النقدية في الأدب العربي .

- القرن الثالث الهجري :

دراسات اللغويين :

مع بداية القرن الثالث الهجري بدأ عصر التفكير المنظم بظهور شخصية الجاحظ الفذة التي كان لها أثرها في نشأة البلاغة العربية من خلال كتابه البيان و التبیین الذي بث فيه آراء في البلاغة تتم عن ثقافة واسعة و اطلاع كبير، متعرضا لكثير من الأمور البلاغية كالإيجاز و الإطناب و مراعاة الكلام لمقتضى الحال و طبقات المستمعين و التكلف في القول و جزالة الألفاظ و فخامتها و رقتها و عذوبتها و سهولتها، كما توقف عند ترادف الألفاظ فأنكر أن يكون للألفاظ المترادفة دلالة واحدة، فكل لفظة منها داخل سلكها دلالتها الخاصة ، وفي غير موضع تحدّث الجاحظ عن الصّور البيانية و التّصوير متعرضا لمسألة الحقيقة و المجاز مستشهدا بآي الذّكر الحكيم موردا نماذج بلاغية رائعة دون أن يضع ذلك في تعريفات و تحديدات واضحة بعينها، كما تحدّث عن البديع الذي شاع بين شعراء عصره .

إن ما ورد في كتابات الجاحظ من ملاحظات في البيان و البلاغة في كتابيه الحيوان و البيان و التبیین يعتبر مصدرا مهما لمن كتب في البلاغة بعد ذلك ، فكل واحد كان يستقي منهما حسب ثقافته و قدرته الذهنية و مهارته في فهم أمور البلاغة ، وهذا ما أكّد عليه شوقي ضيف بقوله عن الجاحظ : " وكأنا تحول ما نثره في كتاباته من شؤون البلاغة و البيان إلى ما يشبه نجوما قطبية ثابتة ، لا تزال ترسل أضواءها في أبحاث البلاغيين ، و لعلنا لا نبالغ إذا قلنا بعد ذلك إنّ الجاحظ يعدّ - غير منازع - مؤسس البلاغة العربية فقد أفرد لها لأول مرة كتابه البيان و التبیین ونثر فيه كثيرا من ملاحظاته و ملاحظات معاصريه... وهو حقّا لم يكن يعنى بوضع ملاحظاته في شكل قوانين محددة بالتعريفات الدقيقة و لكنّه صورّها في أمثلة متعدّدة بحيث تمثلها من خلفه تمثلا واضحا " . (ضيف، 1968، 85)

وتجدر الإشارة إلى ظهور أكثر من لغوي في عصر الجاحظ ساهم في وضع مثل تلك الملاحظات البلاغية في ثنايا التعليق على آي الذّكر الحكيم أو النصوص الشعريّة و لعلّ أهمهم ابن قتيبة في كتابه الشعر و الشعراء، ونجد كذلك المبرد في كتابه الكامل و ثعلب فله كتاب صغير سماه قواعد الشعر

وفي القرن الثالث الهجري تابع اللغويون تشدّدهم و كان جلّ اهتمامهم أن يقيسوا الكلام بالمقاييس العربية الخالصة ولم يطلّعوا على آراء الأمم الأجنبية في البلاغة معرضين عن التفكير الفلسفي .

وفي النصف الثاني من القرن الثالث الهجري ظهرت طبقة جديدة من المفكرين عنيت بموضوعات البلاغة ، وهي طبقة المتفلسفة التي ساعد على ظهورها ما ترجم عن اليونان ، ولذلك نرى كثيرين من أمثلة أبي تمام الذي تأثر بمذهب أولئك الفلاسفة، فشاعت في شعره المحسنات البديعية و الأفكار الفلسفية الدقيقة .

ولعلّ هذا الأمر ما دفع بعجلة الشّعّر نحو التطور و كسر حواجز التقليد، و على نحو ما تطوّر الشّعّر بتأثير العوامل السابقة الذكر تطوّر النثر العربي أيضا ، وهذا ما أدى بالنتيجة إلى نشاط بلاغي خصب .

-القرن الرابع الهجري :

في القرن الرابع الهجري نشط المتكلمون نشاطاً واسعاً و أثمرت جهودهم بأفكار لها قيمتها، ولا سيما فيما يخص إعجاز القرآن من حيث بيانه و بلاغته من أمثال الباقلاني و عبد الجبار.

و بما أننا عرفنا أن القرن الثالث الهجري كان عصر تمازج بين الثقافات ، إذ ظهرت تيارات جديدة في الأدب كمدرسة أي تمام التي تأثرت بالثقافة الجديدة والموضوعات الفلسفية في تناول الظواهر و الإسراف بالمحسنات البديعية إسرافاً ملحوظاً و بالمقابل وجدت مدرسة البحتري الذي انكب على الموروث من الأدب و أعرض عن الفلسفة و استخدم البديع من غير إسراف كما فعل قدماء الشعراء .

وطبيعي أن تصبح هاتان المدرستان المتقابلتان محور النّقد من حيث المعاني الجديدة و المبالغة والإسراف و الاعتدال في استخدام فنون البديع .

وهنا تبرز السرقات الشعرية من السابقين أو من الشعراء المعاصرين و أخذ موضوع السرقات يحتدم في بحوث النّقاد طوال القرن الرابع الهجري .

و هذا التوجه نحو الموضوعات القديمة و المعاني التي دار عليها الشعراء السالفون من دون الوقوف على الموضوعات الجديدة أدّى إلى التكرار و جمود الشعر العربي ، وقد حاولوا التجديد في صورهم البيانية لكنهم بقوا في إطار القديم و " الذي نريد أن نخلص إليه من ذلك هو أن أبحاث

النقد - بحكم الجمود الذي أصاب الشعر - أخذت تعنى بالبحث في معاني الشعراء و صورهم البيانية تريد أن تردّها إلى أصولها الموروثة . وبذلك اختلطت أبحاث النقد بالبلاغة و حقاً قد تضيف إلى ذلك أخباراً عن الشاعر ... ولكنها دائماً تعنى ببيان دقائق الشاعر المعنوية و محاسنه التصويرية و اللفظية . وقد يكون الكتاب عاماً مثل **عيار الشعر لابن طباطبا** ، ولكن حين تقرأه تجده لا يتجاوز مشكلة اللفظ و المعنى و بعض مسائل بيانية و بلاغية . و من هنا امتزجت كتب النقد بالمباحث البلاغية ، إذ دارت في جملتها على البحث في معاني الشعراء و ألفاظهم و مهارتهم في استخدام فنون البيان و البديع ". (ضيف ، 1965، 122)

وفي هذا القرن أيضاً الذي شهد إبداعات المتنبي و ظهور منافسين، يقف **علي بن عبد العزيز الجرجاني** في كتابه **الوساطة بين المتنبي و خصومه** عند أشعار المحدثين في عصره ليصنّف أشعارهم ما بين حسن و قبيح و جيد و رديء ، وقد نال المتنبي حظاً وافراً ، فبين سرقاته كما بين رأيه في المبالغة و الغلو و غيرها من قضايا البلاغة ، ولاشك أنه أفاد من جاء بعده بملاحظاته و آرائه البيانية . (القاضي الجرجاني ، 1966)

وفي هذا العصر مضى بعض المتأدبين في دراسة صناعة الشعر و صناعة النثر وما فيهما من صور البيان و البديع ، غير متعمدين إلى بيان إعجاز القرآن و لا إلى مقارنة الشعراء و إثبات تفوقهم و لا إلى استلزام نظريات الفلاسفة وتطبيقها على الأدب ومن ذلك :

- كتاب **الصناعتين لأبي هلال العسكري** المتوفى سنة 395 للهجرة : وهو يقصد بالصناعتين صناعتي الشعر و النثر ، فعرف علم البلاغة ، وميز بين جيد الكلام و رديئه و حسن النظم و جودة الرصف و الإيجاز و السرقات الشعرية و التشبيه و فنون البديع التي زاد فيها على ما وضعه ابن المعتز ... مستضيئاً في ذلك كله بما كتبه السالفون مع عنايته الشديدة بالأمتثلة و الشواهد التي تتم عن حسن اختياره و ذوقه الرفيع . (العسكري ، 1952)

- كتاب **العمدة في صناعة الشعر لابن رشيق القيرواني** المتوفى سنة 436 للهجرة: جمع ابن رشيق في هذا الكتاب كل ما ألف في صناعة الشعر من مسائل بلاغية و بيانية و بديعية، إضافة إلى قضايا اللفظ و المعنى ، والمطبوع و المصنوع من الشعر ، و الأوزان و القوافي و البديع و فنونه و أغراض الشعر و التعقيد اللفظي و السرقات الشعرية. (القيرواني ،

(1934)

- كتاب **سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي** المتوفى سنة 466 للهجرة : وكما هو واضح من العنوان أن ابن سنان اهتم بتفسير الفصاحة و ما يلزمها من صور بيانية و بديعية ، فوقف على كيفية نظم الكلام و نقده وتخير جيده من رديئه و خير من يمثل هذه الفصاحة القرآن الكريم فأعجاز القرآن في رأيه إنما بالصرفة ، وفرق بين الفصاحة و البلاغة فالفصاحة تختص بالألفاظ بينما البلاغة فتختص بالألفاظ و المعاني ، و لذلك و ضع شروطاً لفصاحة الكلمة و فصاحة التأليف و جمال السبك و غير ذلك من الموضوعات البلاغية في ثنايا مناقشاته لسر الفصاحة.(الخفاجي، 1953)

- القرن الخامس الهجري :

من يتتبع الدراسات الموجودة في هذا القرن يرى أنه عصر ازدهار الدراسات البلاغية ، ومن أهم هذه الدراسات دراسات عبد القاهر الجرجاني و الزمخشري .

كتابا أسرار البلاغة و دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني المتوفى سنة 471 للهجرة:

يعتبر عبد القاهر علماً مبرزاً من أعلام البلاغة إذ جاء بنظريتين في علمي البيان و البديع في كتابيه أسرار البلاغة و دلائل الإعجاز، معتمداً القياس و الاستنتاج محكماً عقله وتفكيره مستشهداً بعيون الشواهد الأدبية بما اكتسبه من لطافة الذوق و رهافة الإحساس ، باحثاً في علوم البلاغة : المعاني و البيان و البديع ، وعلى الرغم من هذا التقسيم إلا أنه يرى أن علوم البلاغة واحدة و مرتبطة ببعضها بعض ، ويقف الجرجاني مطولاً عند الفصاحة و البلاغة و خصائصها .

و نراه ينقل عن الجاحظ كلاماً منه قوله المشهور : " وإذا نظرت في كتب الجاحظ وجدته يبلغ في ذلك كل مبلغ و يتشدد غاية التشدد و انتهى في ذلك إلى أن جعل العلم بالمعاني مشتركاً و سوى فيه بين الخاصة و العامة والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي و العربي و القروي و البدوي و إنما الشأن في إقامة الوزن و تخير اللفظ و سهولة المخرج و صحة الطبع و كثرة الماء و جودة السبك و إنما الشعر صياغة و ضرب من التصوير ". (الجرجاني ، 2000 ، 266،

إن عبد القاهر الجرجاني ينكر أن يكون للألفاظ وحدها فضل في البلاغة ، كما ينكر أن يكون للمعاني وحدها فضل في البلاغة ، فالبلاغة في رأيه تكون في حسن النظم و الأسلوب و الصياغة ، وكأن الجرجاني استوعب في كتابيه كل من سبقه في هذا الموضوع متحدثاً ، و يدل الجرجاني على أقواله بأمثلة و يشير إلى ما فيها من جمال التعبير النحوي و حسن النظم كما يعطي المعاني الإضافية حيزاً كبيراً في جمال النظم وهذا كان محور نظريته في المعاني في كتابه دلائل الإعجاز، أما نظريته في البيان فقد عالجه في كتاب أسرار البلاغة وما تشتمل من الاستعارات و التشبيهات المركبة و الصور و التمثيل و التخيل و التجريد و الحقيقة و المجاز و المثل و الجناس و السجع و حسن التعليل و أثرها في الموضوعات و المواقف المختلفة ومدى فعلها في نفوس السامعين .

كتاب الكشاف للزمخشري المتوفى سنة 538 للهجرة :

استطاع الزمخشري في هذا الكتاب تفسير القرآن الكريم مبيناً كمال البلاغة الإلهية و جلالها ، مستفيداً في ذلك كله ممن سبقه و بخاصة عبد القاهر الجرجاني ، فتفسير القرآن في نظره لا يقوم على معرفة المعاني فقط ، فهذه المعرفة لا تتم إلا من خلال من ملك آلة البلاغة و عرف أساليبها و خصائصها فأطلق اسم علم البيان على مباحث الاستعارة و التشبيه و المجاز مع إثبات الشاهد الشعري و الوقوف على ما فيه من قضايا بلاغية و لغوية و صوتية مرتبة على حسب الحروف الألف بائية حسب الكلمة المراد الوقوف عليها...على الرغم من التداخل الموجود بين علوم البلاغة الثلاث : المعاني و البيان و البديع.(الزمخشري، دت)

وهكذا مضى الزمخشري يفسر آيات القرآن في ضوء البلاغة و علومها بشكل دقيق ، وهو يلتقي مع عبد القاهر في كثير من الوجوه كنظرية المعاني الإضافية .

- القرن السادس الهجري (التعقيد والجمود) :

إن كتابات عبد القاهر الجرجاني و الزمخشري تمثل قمة التفكير البلاغي الذي وصل إليه العرب ، و لذلك لم يستطع من أتى بعدهما أن يضيف شيئاً جديداً ، فأصبحت كتابات عبد القاهر الجرجاني و الزمخشري قواعد صارمة جافة .

ولعل هذا الجمود يعود إلى جمود حركة الأدب شعراً و نثراً لا اعتقاد كثير من الأدباء أن السالفة لم يتركوا شيئاً للأجيال القادمة ، فكان جل اهتمامهم الصور البيانية و الزخارف البديعية و

التفنن بها تفنناً لدرجة المبالغة ، فكثرت التكرار في الموضوعات و المعاني و الصور لدرجة تبعث الملل في النفوس . وهذا التكرار انعكس لدى البلاغيين بعد عهد عبد القاهر الجرجاني و الزمخشري فإذا كتاباتهم تخلو من كل جديد فانكبوا على تلخيص كتب السالفين و تكرار ما فيها " و بذلك تحجرت قواعد البلاغة و تجمدت و بدا كأنه أصبح من المتعذر أن تعود إلى سيولتها القديمة التي كانت تعدّها لأن تنمو و أن تزداد و أن تتكاثر أنداؤها الغاذية . و سرعان ما شاع فيها العقم و عجل به استقلال مباحثها عن الأدب فإذا هي تصبح مجموعة قواعد النحو و الصرف فالأساتذة يدرسونها لتلاميذهم ، و قد يؤلفون فيها ، دون عناية بالنصوص إلا ما يجدونه من لدن عبد القاهر و الزمخشري " . (ضيف ، 1965، 272)

ونذكر من الذين قاموا بتلخيص كتب السابقين الفخر الرازي في كتابه نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ، و أيضاً السكاكي في كتابه المفتاح الذي يعتبر في مقدمة الكتب الملخصة من خلال التقسيم و التبويب و سار على نهجه كثيرون ، ومن الدراسات الملخصة لكتب البلاغة في هذه المرحلة أيضاً المثل السائر في أدب الكاتب و الشاعر لضياء الدين بن الأثير ، و كتاب البديع في نقد الشعر لأسامة بن المنقذ وغيرها.

و كل الكتب السابقة كانت إعادة لما ذكره السالفون ، كل على طريقته الخاصة ، فما استطاع أحد أن يضيف جديداً على ما ذكره عبد القاهر الجرجاني و الزمخشري مع محاولاتهم المستمرة في وضع تصنيفات جديدة ، ولكنهم لم يلبثوا أن وقعوا في دائرة التقليد و التكرار لدرجة الجمود "وهكذا انتهى الدرس البلاغي في هذه البيئات قائماً على التقسيم و التحديد و التطبيق الآلي". (خليل ، 1968، 132)

5- العصر الحديث (1213 هـ / 1798 م حتى نهاية القرن العشرين) :

في العصر الحديث تعرض العالم العربي للاستعمار الأوروبي بعد خروج الاحتلال العثماني، وهذا أدى بالضرورة إلى تمازج الثقافات و الحضارات على الرغم من المساوئ التي حلت بالمجتمع العربي من استثمار خيراته و طاقاته المادية و ثرواته ، هذا الامتزاج أدى إلى تحريك حركة الأدب من جمودها ، فصلة العرب بالثقافات الأجنبية أفرزت حركة نقدية بلاغية ثارت على عمود الشعر و نظام القصيدة و دعت إلى التجديد فهاجمت أحمد شوقي و يتزعم هذه الحركة شكري

و المازني و العقاد ، كما أن وحدة العمل الأدبي كانت محور نقد البلاغة العربية ، فظهرت دعوات التجديد ومن أولئك محمد عبده الذي قام بإحياء الدرس البلاغي وقد تأثر به عدد كبير من المفكرين ، فالتجديد في رأيهم لابد أن ينطلق من معرفة ما في التراث ، و تابعهم في الدعوة إلى تجديد الدرس البلاغي أمين الخولي و هو يعتمد في ذلك على ثلاثة أمور :

" - قتل القديم بحثاً حتى يستفاد مما وصل إليه أصحابه مما ينشط هذا التجديد و ينفخ فيه ، و يجعله موصول الأسباب به .

- فكرة الاختيار و المفاضلة بين الأساليب ، وهي أساس ارتياد آفاق جديدة و إبداع متميز في العمل الأدبي ، أمّا ما لا اختيار فيه مما يتصل بحتمية أساساً التركيب اللغوي فإنه ينبغي أن يضاف إلى النحو فيصبح باباً من أبوابه .

- الوصل بين الظواهر الفنية وإحساس الأديب بها ، ومدى صدقه في عملية الوصل هذه".(خليل ،1968،143)

إن الخولي يؤكد على ارتباط البلاغة بالفلسفة و يرى أن " نظرتنا المحدثّة في صلة الأدب بالحياة، و في أثر الخبرة النفسية على العمل الفني و دقته . تقضي علينا بأن نوثق أصل البلاغة بل دراسات الأدب جميعاً بعلم النفس "(الخولي ،1951،135) ولهذه الصلة أثر قوي في تعزيز الحياة الأدبية و إصلاحها ، ولا سيما إصلاح دراسة البلاغة من خلال الوقوف عند دقائق الموضوعات و قتلها بحثاً و تفصيلاً ، خاصّة في عصرنا الحاضر ؛لأنه عصر التخصص، فحاجتنا إلى البلاغة اليوم ليس للوقوف على إعجاز القرآن كما فعل الأقدمون و إنما هي حاجة فنية معنوية لحياة المجتمع ، فمهمة التعليم و المدارس اليوم " أن تجدد ترقية الحياة الفنية الأدبية ، للشعب الذي تنتسب إليه ، وتشارك بذلك في ترفيه حسّ أبنائه ، و إعانتهم على رفع مستوى الحياة ، بتلمّس عناصر الجمال و الذوق الدقيق فيها، فترفع من درجة إنسانيتهم ، وتمدّهم بقوى معنوية فعّالة تنثير الهمّة ، و تبعث الفرحة، و تسعف الإرادة على استكمال وسائل الحياة الرّاقية ، القوية المشاركة في الوجود مشاركة حقّة و ليس غير هذه الإنسانية و المعنوية يخلق الحضارة ، و يوجد المدنية ، و الفن القولي أمس الفنون اتصالاً بهذه المعنوية و تلك الإنسانية ".(الخولي،1951،142)

ومن المؤكد أن دعوة الخولي لم تتل رضا الجميع ، فأمين الخولي يصّر على ضرورة وجود مقدمة فنية و أخرى نفسية للعمل الفني في أثناء دراسته .

وإذا انتقلنا إلى أحمد حسن الزيّات ، فيرى أن هناك من يعادي البلاغة وهي السرعة و الصحافة و التطفل و يعتبرها بلأيا أصيبت بها البلاغة ، فالبلاغة التي يطمح إليها الزيّات هي " البلاغة التي تحدّى بها القرآن أمراء القول في عهد كان الأدب فيه صورة للحياة و ترجمة الشعور و عبارة العقل . هي البلاغة التي لا تفصل بين العقل و الذوق ، ولا بين الفكرة و الكلمة ، و لا بين الموضوع و الشكل إذ الكلام كائن حي ، روحه المعنى و جسمه اللفظ ، فإذا فصلت بينهما أصبح الروح نفساً لا يتمثل ، و الجسم جماداً لا يحسّ". (الجويني ، 1995، 142)

إن الزيّات كان صاحب أسلوب متميّز في الإبداع الأدبي و كان يحاول أن يجمع في أسلوبه بين جمالية التعبير و أخلاقية المضمون ، و له آراء في العلاقة بين الطبع و الصنعة ، فالبلاغة كسائر الفنون طبيعة موهوبة لا صناعة مكسوبة ، و وظيفة البلاغة الأولى هي الإقناع عن طريق التأثير و الإمتاع ، و درس البلاغة لا يكتمل إلا بدراسة اللغة و الطبيعة و النفس، كما يصّر الزيّات على العودة إلى التراث الأدبي القديم لبعث الحياة الأدبية الجديدة ، و هنا على الأديب أن يمزج بين ثقافة القديم و مستجدات الحديث لاستخلاص ما في الحياة من صور تمثّل عصره .

ومن الدّاعين لتجديد البلاغة في العصر الحديث جبر ضومط ، فتصدّى لبحث موضوعات البلاغة ؛ لأن البلاغة جزء من حياتنا اليومية و قد تكون في الإشارة و ليس في العبارة فقط ، و على الأديب أن يحسن استخدام أدوات البلاغة من ملكات البيان و المعاني و البديع ؛ لأن شدّ انتباه السامع يكون من خلال الألفاظ التي يتخيّرهما الأديب لتتوضّح في ذهن و تؤثر في النفس على أن تكون منسّقة في الجملة و خاصّة المسند إليه و المسند " فحسن النسق و مراعاة المعاني المطابقة و المقابلة بين الجمل السابقة و اللاحقة و الغاية من وراء كل هذا ألا يضطر القارئ في إدراك المعاني المقصودة في الجملة إلى أن ينفق عليها شيئاً من قوى انتباهه كان في الإمكان أن يدّخره لإدراك غيرها من الجمل اللاحقة". (الجويني ، 1995، 233)

و تابع جبر ضومط أبحاثه في الموضوعات البلاغية كالتشبيه و الاستعارة و المجاز المرسل مؤكداً على أهمية انتقاء المعاني الجزئية التي يتألف منها الفكر المراد بيانه في الجملة ، فالانتقاء

هو عمدة البلاغة و ركن من أركان السّحر البياني و به " يتفاوت الكتاب و تتمايز طبقاتهم و مراتبهم تمايزاً تشعّر به و كثيراً ما لا تعرف سببه لأنه راجع بالأكثر إلى فطرة الكاتب و حسن تخيله من جهة و إلى إحاطته بالمعنى الذي يراد ببيانه و نسبته إلى غيره من المعاني التي تناسبه و تأتلف معه من جهة أخرى ". (الجويني، 1995، 246)

و نذكر من المشتغلين بعلم البلاغة و النقد في العصر الحديث طه حسين و أحمد ضيف و أحمد أمين و سيد نوفل و محمد صاوي الجويني و علي الجندي و سلامة موسى و غيرهم كثير، وكانت الركيزة الأولى للتجديد عند هؤلاء "أنّ البلاغة قد تخلّت عن فطريتها و انطباعاتها لتدخل دائرة العلمية ، فقد تصوّر شيوخنا أنّ العلمية كانت أخطر المزالق التي سقطت فيها البلاغة ، و تبرير ذلك أنها دراسة ذوقية جمالية ، فتحوّلها إلى العلمية المنهجية فيه قضاء على معظم جمالياتها". (عبد المطلب، 1997، 2)

ولا سبيل لنا الآن أن نعرض كتبهم و أفكارهم و لكن يمكننا القول: إن هؤلاء البلاغيين و النقاد أيضاً قد استفادوا من المناهج الأوربية و الدّراسات اللّغوية و اللّسانية الغربية في دراسة البلاغة العربية و تطعيم الدّرس البلاغي بشيء من الجدّة و الحيوية لاستدراك ما فات الأقدمين في بناء العمل الفنيّ و بثّ الحيوية على تفاوتهم في ذلك .

ثالثاً - صلة البلاغة بالعلوم الأخرى:

1- الصلة بين البلاغة والأدب:

إنّ الأدب هو الإنتاج المبدع الخلاق الذي يجسّد فيه الأديب مشاعره و أحاسيسه مستلهماً مظاهر الطبيعة حوله ، و ما يقع تحت حواسه من صور الجمال ، وهذا هو المعنى الخاصّ للأدب ، أمّا البلاغة فهي القوانين و المعايير التي توجّه هذا الأدب و يحكم بها عليه بالحسن أو القبح ، بالجمال أو الرّداءة ، فالبلاغة تبحث في طرق الإقناع و أساليبه في العمل الأدبي ؛ ليصل الأدب إلى مرماه، و من خلال البلاغة و أدواتها و أساليبها البيانية يتمكن القارئ من معرفة الغرض الصحيح للنّصّ ، فيتأثّر بما تنبثه البلاغة من روعة الأسلوب و جمال في الصياغة و حسن في التعبير و قوّة في التأثير .

وعلى هذا فالبلاغة ليست حكراً على نوع أدبي معين وإنما تهتم بكل فنون الأدب من الشعر و الفنون النثرية كالخطابة و الأمثال و القصص و المسرحيات و غيرها ، وكل هذه الفنون تحتاج إلى طاقات إبداعية في اللغة لتؤدي وظيفتها ويتجلى ذلك من خلال البلاغة، فالبلاغة و الأدب صنوان متلازمان .

2- الصلة بين البلاغة والفلسفة :

إن الفلسفة تقترب من البلاغة ، فكلاهما يتناولان الجمال ، الفلسفة تهتم بجمال الكون و كيف يحسّ به الإنسان و البلاغة تهتم بكيفية ترجمة الإنسان عن الإحساس بهذا الجمال بواسطة القول، ومن خلال استطلاعنا لتاريخ البلاغة وجدنا أنّ البلاغة العربية ترعرعت في كنف أهل الفلسفة ، فمعظم من كتب في البلاغة كان فيلسوفاً حكيماً متحدثاً اطلع على فلسفات الأقوام الأخرى ، فظهرت على أيديهم أهمّ الكتب و المؤلفات المستقلة التي عالجت موضوعات البلاغة مستفيدين في ذلك من ثقافتهم الفلسفية و معرفتهم في علم الكلام ،

و هذا يدلّ على صلة الفلسفة بالبلاغة و تأثر البلاغة الواضح بالفلسفة " فنرى النزعة الجدلية تسيطر عليها حتى لتكاد تخرجها تماماً عن الغرض الأدبي : فترتيب الأبواب في تلك المؤلفات فلسفي، و تنظيم مسائلها لعلّ فلسفية ، وبيان المعاني البلاغية من خواص التراكيب ، و طرق الدلالة ، وأوجه الحسن الفلسفي ، و لهذا نجد في مقام واحد من علم المعاني أخصّ أبحاث المنطق، فتسمع ذكر الموجبة والسالبة و المهيمة و المسورة و المعدولة و الموجهة ...و ما إلى ذلك".(الخولي، 1951، 112)

وعلى هذا النحو راح البلاغيون يستمدون من الفلسفة و أبحاثها ما يدعم نظراتهم البلاغية حتى كادت تطغى على الجانب الأدبي ، و تجلّى هذا التأثير واضحاً منذ نشأة البلاغة و سير دراستها و تطوّرها و ضبط أبحاثها و تحديد دائرة درسها .

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المشتغلين في علم البلاغة قد ذكر هذا الأثر الفلسفي بشكل صريح، فعبد القاهر الجرجاني قد أشار إلى تأثير الدرس المنطقي في فنون البلاغة في معرض حديثه عن المجاز و بيان معناه و حقيقته ، يقول الجرجاني في أسرار البلاغة : "...لأن قصدي في هذا الفصل أن أبين أن المجاز أعم من الاستعارة ، وأنّ الصحيح من القضية في ذلك : أن كلّ استعارة مجاز ، وليس كلّ مجاز استعارة . و ذلك أنا نرى كلام العارفين بهذا الشأن ، أعني علم الخطابة و نقد

الشعر ، و الذين وضعوا الكتب في أقسام البديع يجري على أن الاستعارة نقل الاسم عن أصله إلى غيره للتشبيه على حد المبالغة". (الرجاني، 1988، 346)

وعلى ما يبدو أنّ الفلسفة لم تؤثر فقط في الدرس البلاغي و إنما في جوانب أخرى من الحياة الأدبية ممّا أدى إلى خوض الشعراء في معاني و موضوعات جديدة كما نلاحظ عند أبي تمام ، الأمر الذي كان له أثره في ازدهار الأدب في تلك الفترة ، كما أنّ قضية إعجاز القرآن استدعت بالضرورة من الباحثين القدامى التعمق في دراسة علم الكلام و فلسفته لإثبات الإعجاز البلاغي بالحجة و البرهان و المقاييس الحكمية مع ملاحظة وجود فريق عني بالدرس الأدبي للعمل الفني، لكن حتى هذا الفريق لم يسلم من تأثير الفلسفة كأبي هلال العسكري في كتابه الصناعتين، يقول الخولي في ذلك : " فلم تخلص الطريقة الأدبية في أبي هلال ، أو لم يخلص أبو هلال الطريقة الأدبية ، و لم ينجح من تأثير المتكلمين". (الخولي، 1951، 123)

و من الأمثلة الواضحة على تأثير البلاغة بعلم المنطق أننا نجد في علم المعاني الحديث عن الجملة خبرية و الإنشائية ، فالخبرية ما يحتمل أن يقال لقائلها أنت صادق أو كاذب ، و أما الإنشائية فلا تحتمل أن يقال لقائلها أنت صادق أو كاذب ، و مسألة الصدق و الكذب قضية يتناولها علم المنطق كما هو معروف و بذلك اشتدت الصلة بين الفلسفة و البلاغة .

وهذا ما حرم الدرس البلاغي من دراسات ضرورية في الفن الأدبي ، فالمصطلحات المعتمدة في علم البلاغة كأنّها نقلت من علم المنطق و ترجمات التراث اليوناني .

إنّ صلة البلاغة بالفلسفة كان نتيجة طبيعية للأحوال التي عاشتها الأمة العربية الإسلامية في ذلك الوقت، وهذا لا يعني مطلقاً إنكار جهد البلاغيين الذين عالجوا موضوعات البلاغة ولا ينفي عنهم سمة الأصالة في أبحاثهم و من هنا فإنّ " الاستفادة من الفلسفة و المنطق اليوناني كانت قائمة على منهج الانتقاء ، و الاستفادة العلمية الواعية ، و هو المنهج الذي أسهم في تطوّر علم البلاغة في الجوانب المنهجية و النظرية ، و أعطاه نكهة العلم بعد أن علّ العلماء و في مقدمتهم عبد القاهر كثيراً من المسائل العالقة تعليلاً علمياً يقبله المنطق و العقل ، و لا ينفر منه الذوق ، و إذا كان لكل عصر ظروفه النفسية و الاجتماعية التي تدفع به إلى اتخاذ إطار و نمط في الأدب و العلم يؤثره على غيره من الأنماط و الأطر، و إذا كانت الأساليب تختلف باختلاف الذهن و الثقافة و النوع و الغرض و الحال و الشخص الذي يتحدّث كما يرى أحمد حسن الزيات ، فإنّ القرن

الخامس الهجري و ما بعده كان بحاجة ماسة إلى نظريات علمية تفسّر قضية الإعجاز القرآني ، و تبيّن أسرار الجمال في الأدب ، و خاصّة بعدما فقد الناس في ذلك العصر الفطرة اللغوية ، و هي من أهم أدوات الفهم و الإدراك التي فهموا بها بلاغة القرآن في عصر التنزيل. (با طاهر ، 17)

وليس معنى ذلك أننا نريد إبعاد الدرس البلاغي عن الفلسفة و لكن كان يمكن توظيف الفلسفة في دراسة البلاغة على نحو آخر من حيث العناية بالجمال و" دراسة مقدمة للبلاغة في الفلسفة و الاجتماع و الأخلاق و الطباع ؛ لأنها تعين على إيضاح جماليات فن القول العربي و تنضم إلى قيمة المصطلح البلاغي في تقديم اللذة و المنفعة و التأثير و الإصلاح في كلام الناس و إظهار الأحكام و الإعجاز البياني في كلام الله سبحانه و تعالى و قول الرسول الكريم (ص) وفصيح كلام العرب ". (علي ، 1993، 20)

3-الصلة بين البلاغة وعلم النفس :

اجتهد البلاغيون القدماء في التنظير لعلم البلاغة فقسّموه إلى ثلاثة علوم : علم المعاني و علم البيان و علم البديع ، فوضعوا لكل علم قواعد وأصوله من دون تناسي المقولة البلاغية الكبرى و هي :مراعاة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته ؛لأنهم عرفوا صلة البلاغة الوثيقة بالنفس الإنسانية فأسرفوا في الحديث عن ملكة البلاغة و بيانها و التمثيل لها و الأحوال النفسية وما تقتضيه من مظاهر كلامية ثلاثتها، فكل بيئة لها مزاجها الخاص، فابن الصحراء تختلف نفسيته عن ابن الحضر و على الرغم من تنبه القدماء لارتباط الأساليب البلاغية بالنفس ارتباطاً عضوياً إلا أنهم لم يخصّوا هذا الجانب بمؤلفات مستقلة ، وكل ما ورد لديهم إشارات موجزة في مؤلفاتهم البلاغية كانت تنتثر في ثنايا مناقشتهم للاستعارة و التشبيه و التخيل و الكناية و ...على نحو ما نجد عند ابن حازم القرطاجني الذي أكّد على متانة العلاقة " التي تربط الإبداع بالتوتر النفسي فقد ذهب إلى أنّ الشّعْر لا يتأتّى نظمه إلا بحصول ثلاثة أشياء، هي : المهيئات و الأدوات و البواعث . ويقصد بالبواعث الانفعالات النفسية الناتجة عن الحاجات و الغرائز و بالمهيئات العوامل التي تساعد على إحداث الاستجابة المناسبة للتوتر و الانفعال النفسي ، أما الأدوات فيعني بها الخبرات المكتسبة".(ناجي ، 1984، 19)

و من الأمور التي وجدها القدماء مهمة في الإبداع القول ما أسموه **الطبع** ، و الطبع في الحقيقة ليس إلا سمة من السمات النفسية للشخصية المبدعة " بيد أن مفهوم الطبع يبقى غير محدد أو واضح

المعالم عندهم ، و لم يكلّفوا أنفسهم عناء الغور في أعماقه و تجلية السمّات النفسيّة التي تشكّله ، وكل الذي يمكن أن يقرب به حديثهم عنه ، أنهم يعنون به تلك الموهبة و القدرة الذاتية الخاصّة التي مع التوتر و الانفعال اللازم ، تقوم بالدور الفعّال في إنجاح العملية الذهنية الإبداعية . ويندرج تحت هذا المفهوم كلّ الصّفات النفسيّة الخاصّة ، التي منها قوة المتخيلة و التي تشكّل جميعاً خصائص الشّاعر النفسيّة " .(ناجي،1984،34)

كما أنّ الفنّ القولي لا يرتبط بالأسس النفسيّة للمبدع فهناك أسس نفسية ترتبط بمظاهر البناء اللّغوي كالموسيقا الداخليّة ، و نقصد بها ارتباط أصوات الأحرف و حركاتها و تناغم هذا الإيقاع الداخلي مع مدلول اللفظة، و كذلك هناك الموسيقا الخارجيّة ، و نقصد بها ارتباط الألفاظ ببعضها البعض في السياق و الإيحاء النفسي لدلالاتها ، و في هذا تحدّث القدماء عن سلاسة الألفاظ و عذوبتها و ما يستحسن منها و يستقبح من خلال انسجام الأحرف و تآلفها أو تنافرهما و التوازن في الإيقاع القولي العام وهذا ما عرض له القدماء في حديثهم عن الوزن و الإيقاع العروضي في الشّعر، أمّا في النثر فيتجلّى من خلال ظاهرة التكرار و السّجع و الجناس، ويقول الجاحظ معللاً ميل القدماء إلى هذه الألوان البلاغية التي لها صلة بالنفس : " و قيل لعبد الصمد بن المعذل بن عيسى الرّقاشي ، لم تؤثر السجع على المنثور ، وتلزم نفسك القوافي و إقامة الوزن ؟ قال : إن كلامي لو كنت لا أمل فيه إلا سماع الشاهد لقلّ خلافي عليك و لكنني أريد الغائب و الحاضر ، و الراهن و الغابر ، فالحفظ إليه أسرع و الأذان لسماعه أنشط، وهو أحقّ بالتفعيد و بقلة النقل" .(الجاحظ،1949،1/278)

ومما يتصل بعلاقة البلاغة بعلم النفس حديث القدماء عن الألفاظ و قيمها، وهذا ما ورد عندهم في أثناء حديثهم عن فصاحة الكلمة و شروطها ، والقيم البنائية من ناحية تماسك النصّ و هو ما يطلق عليه النقد الحديث اسم (الوحدة العضوية في العمل الأدبي) وذلك من خلال براعة الاستهلال و حسن التخلص من غرض إلى آخر و حسن الخاتمة، فبراعة الكاتب تظهر من خلال هذه الأمور الثلاثة حتى يخرج العمل الأدبي في أبهى صورة مما يستعطف أسماع الحضور و يشدهم إلى الإصغاء .

وأيضاً مما يدلّ على عناية القدماء بالأسس النفسيّة التعبير أو التصوير المباشر من خلال التقديم و التأخير ، و التعريف و التذكير ، و الإيجاز و الإطناب ، فكلّ موضع موقعه و دلّالته

حسب مقتضى الحال و السياق و كذلك التعبير غير المباشر و" هو التعبير الذي يقوم على التخيل و المحاكاة و لا تلتزم صورته ما لها من تنسيق و بعد مكاني أو زمني في الواقع الباني المرصود ، و إنما تتجاوز ذلك إلى ما يتمشى مع حركة النفس و نبضاتها الشعورية ، و تتوقف جودة صورته و نجاحها على مدى تمكّنها من إحداث التخيل المناسب في نفس المتلقي لدفعه لاتخاذ الموقف المناسب من التجربة ، و التي تشكل الظواهر البلاغية الخاصة من تشبيه و استعارة و كناية و مجاز و تمثيل دعائمها الأساسية التي تقوم عليها و تتقوم بها ". (ناجي ، 1984، 147)

إنّ لنوعي التصوير غير المباشر أثراً في النفس بسبب اللذة التي يجدها الإنسان في مثل هذا النوع من المحاكاة مما يدفع المتلقي لاتخاذ الموقف المناسب من التجربة الفنية .

إن الصّورة الشعرية لها دلالات إيحائية تختلف حسب المتلقي و إدراكه و ثقافته ، فهو لا يقف عند حدود الصّورة التي تلقاها و إنما يعيد بناء الصّورة من جديد وفق ظروفه الدّاخلية النفسية مع الارتباط بالظروف الخارجية و ما يحيط به ، فموقف الفرد ليس متلقياً سلبياً و إنما موقف إيجابي فاعل يحث على الاستكشاف و معرفة ما هو جديد .

وليحدث هذا الاستكشاف لا بدّ من توافر مجموعة من العوامل في الصّورة الشعرية كالابتكار و الطرافة و الصّدق الفني و الشعوري و التشخيص و التفاعل في عناصر الصورة ، و بما أن البلاغة تبحث في سرّ الجمال القولي أو ما يمكن تسميته بالتذوق اللغوي البلاغي ، فمن الضّروري الوقوف على الإلهامات الروحية للنصوص التي تتصل بنفوس القراء لتهذب وجدانهم و تنمي عاطفة محبة الجمال لديهم بما تحدثه من سرورٍ و لذة نتيجة الاستمتاع بالفن القولي ، و لذلك " فإنّ الدّراسة لعلم النفس الأدبي ، إنما هي أحد العناصر التي تعين دارس البلاغة على أحسن الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية الذّوق الأدبي " . (عامر ، دت، 20)

وهكذا تختلف دلالة الصّورة الشعرية باختلاف المتلقي و تركيبته النفسية و الثقافية ، وبناء على هذا فإنّ دراسات القدماء و تصنيفاتهم الدقيقة لصور البيان تبدو ضئيلة الإثمار " و أصبح من المتيقن حالياً أن دراسة صور البيان من وجهة النّظر النفسية أكثر وعداً بالإثمار ، وهنا يكمن حقل خصيب يتربّع الزرع " (الجويني ، 1985، 152) و لذلك فإننا اليوم بعد تطور الدراسات النفسية و ظهور المناهج المختلفة لآبد من العودة إلى الأساليب البلاغية و دراستها من وجهة نظر النظريات النفسية ليكتمل جهد بلاغيينا القدامى .

4-الصلة بين البلاغة و النقد :

إنّ الأدب لابدّ أن يقترن بالضرورة بكل من البلاغة و النقد ، فنشأة الأدب ترافق نشأة الأمة؛ لأنه مظهر لما يعتمل في روح الأمة من مشاعر، إلا أنّ النقد ليس كذلك ، إذ قد يوجد أدب و لا يوجد نقد " و هذا ما يجد المرء نفسه ملزماً في التفكير فيه في العصر الجاهلي ؛ لأنّ الشعر الجاهلي قبل الإسلام بقرنٍ من الزمن على وجه التقريب كان قد بلغ ذروة عالية من الإتقان ، و إن كانت أصوله الأولى قد ضاعت ، بل لعله وصل الذروة التي ظلّ شعراء العربية يطمحون إلى ارتقائها على مرّ العصور من الناحية الشكلية على الأقل ، بيد أنّ النقد الجاهلي لم يكن كذلك طبعاً ، ولم يرتق أية ذروة ". (قصبجي ،1996،5)

فالأدب و البلاغة سابقان و النقد لاحق ، وإذا كان العصر الجاهلي قد شهد نضج الشعر القائم على قوّة العقل ، فهذا لا يعني بالضرورة أنه لم يكن هنالك نقدٌ أصلاً ، و إنما كانت هناك بذور أولية للنقد من خلال قبول شعرٍ ما أو الإعراض عنه ، و هو تقويم يقوم على الإحساس و لم يترافق بتعليل عقلي إلا في مراحل متقدّمة ، عندما بدأت مؤلفات البلاغة بالظهور فاختلفت معها مسائل النقد، ويرى الدكتور أحمد الشايب أنّ هذا "الاختلاط بين مسائلها طبيعي ما دام موضوعهما واحداً" هو النصوص الأدبية من حيث توافر الجمال و التأثير. فالبلاغة ترشدنا بقواعدها إلى الطرق و الوسائل التي تجعل كلامنا فناً مؤثراً، و النقد يضع لنا المقاييس التي نقدّر بها ما في الكلام من فائدة أو قوّة أو جمال". (الجويني،1995،36)

إنّ البلاغة تعين على صنع الجيد من صناعتي الشعر و النثر ، أمّا ما صدر من أحكام لإدراك الجيد من الشعر و الحكم بجودته في تلك المؤلفات، فقد كانت نوعاً من النقد الأدبي ، و إنّما كان القدماء أنفسهم يخلطون بين النقد و البلاغة لأنهم شعروا بالصلة الوثيقة بين العلمين و اختلاط موضوعاتها ، وهذا الخلط قد أقرّ به الكثير ممن درسوا البلاغة و النقد العربيين ، يقول إبراهيم سلامة : "كانت البلاغة بياناً مع الجاحظ ثم كانت بديعاً مع ابن المعتز ثم كانت مزيجاً بينهما مع قدامة و أبي هلال العسكري ، و كانت مع الجميع ممتزجة بالنقد الذي اعتبرت القواعد البلاغية من مقاييسه". (الجويني ،1995،81)

لكن هذا الخلط و الاتصال الذي حصل بين البلاغة و النقد ليس بالضرورة شيء سلبي و إنّما الإفادة مشروعة لكلّ منهما ، يقول محمد بركات أبو علي " و لا ضرر من هذا الاتصال أو ذاك

الانفصال ، إنما هي فترات تنبئ عن أثر النقد الأدبي في التفسير البلاغي إن أخذاً أو عطاءً". (علي ، 1992، 82)

فالنقد استمدّ الكثير من مقاييسه من البلاغة " ففي القرن الرابع كتب امترجت البلاغة فيها بالنقد ، و اتخذت كثير من الأمور البلاغية فيها مقاييس ينقد الأدب على أساس منها، ويحكم له بالجودة إن كانت جيدة ، و يحكم عليه بالرداءة إن كانت رديئة ". (مبارك ، دت ، 65)

فالعرب القدماء لم يجهلوا فن البلاغة وعلم النقد ، ولكنهم لم يفرقوا بينهما " تفرقة واضحة متميزة كما فرقوا بين الصرف و الاشتقاق مثلاً على قرب أبحاثهما . على أن من الكتب التي ألّفت في البحث عن جمال القول ما يدلّ دلالة لا لبس فيها على أن العرب عرفوا فن النقد الأدبي كنهاً و حقيقةً ، و إن لم يعرفوه عنواناً لطائفة من المسائل معرفة دقيقة ". (إبراهيم ، 1996، 13)

إنّ البلاغة تكون وصفاً للكلام و المتكلم ، وهي في أبرز معانيها مطابقة الكلام لمقتضى الحال من خلال سلامة العبارة من الخطأ و التعقيد و جودة الألفاظ و هذا ما دعا إلى ارتباط ثلاثة علومٍ مع بعضها تحت جناح علم البلاغة و هي : علم البيان و علم المعاني و علم البديع ، و البلاغة تتطلب قوة الإدراك و قوة الانفعال العاطفي التي تولّد التخيّل ، و تكمن قيمتها في تعبيرها المكثف الرائع عن الحياة في معانيها المختلفة ، أما النقد " فيعني التمييز عن حكم قيمة الجودة أو الرداءة و يترأى أنّ هذا الاستخدام القيمي الجمالي لكلمة نقد هيأ لاستخدامها مجازياً في التمييز بين جيد الشعر و الكلام و رديئهما إلى أن ظهرت وظيفة ناقد الكلام و الناقد الأدبي "(العاكوب، 1997، 17) فالنقد هو تلك العملية التي تزن و تحكم و تقيّم ، مع الإشارة إلى أنّ النقد لا يتعامل مع العيوب كما قد يعتقد البعض، و إنّما يحدّد خاصيّات الجودة و خاصيّات الرداءة و يقابل بين مظاهر الإجابة و مظاهر الإخفاق ثمّ يصدر حكماً على العمل الفني .

فالبلاغة بالنسبة للناقد ليست ثقافة و إنّما علم مهم لا بدّ من التبحر فيه .

ومن أوجه التفريق بين البلاغة و النقد ، نستطيع القول :

- البلاغة أكثر جموداً من النقد ؛ لأنّ قواعدها ثابتة بينما النقد متجدد مع إنتاج العصر .
- البلاغة جزئية ؛ لأنها مرتبطة بالكلمة أو الجملة أو الفقرة بينما النقد كلي ؛ لأنه يتّصل بالنصّ و صاحبه و عصره و المؤثرات فيه .
- البلاغة موضوعية بينما النقد ذاتي .

- غلب على البلاغة المنطق بينما النقد يتلون بتلون الفن .
- " كانت غايته البلاغة و النقد أولاً متحدثين وهي تميز الجيد من الرديء ثم صارت غاية النقد هي إدراك الجيد من الرديء بينما البلاغة هي اكتساب المهارة العملية في الإنتاج كما نجد ذلك في كتاب الصناعتين لأبي هلال و في عيار الشعر لابن طباطبا و الأولى أن تصبح غاية البلاغة ذوقية لوثوق اتصالها بالنص القرآني بينما النقد غايته العملية هي اكتساب المهارة للإنتاج الأدبي " . (الجويني ، 1985، 202)

5-الصلة بين البلاغة و الإعجاز القرآني :

إنّ البلاغة العربية في تعريفها و موضوعاتها " استقرت من خلال النصّ ، و هي بهذا ذات صلة بالنصّ العربي ، و كأنّ البلاغة قبل نزول القرآن الكريم ، كانت تطبيقيةً في النصوص الأدبية من شعرٍ و نثرٍ " . (علي ، 1992، 95)

وعندما نزلت آيات الذكر الحكيم على الرسول صلى الله عليه و سلم ، كان الناس بحاجة إلى فهم هذه الآيات و توضيحها و تفسير الغامض منها ، فكان الرسول يقوم بمهمة الشرح و التوضيح و التفسير ، وبعد عهد الخلفاء الراشدين كان صحابة الرسول الكريم يقومون بمهمة بيان القرآن الكريم للناس و بعد أن امتدت رقعة الدولة الإسلامية ، و دخول عناصر غير عربية في الإسلام أصبح الناس بحاجة أكثر إلى علوم تعين على فهم بيان القرآن ، فأصبحت البلاغة من مواطن دلائل إعجاز القرآن الكريم ، إذ امتدت الفتوح الإسلامية لتشمل مناطق و شعوباً غير العرب المسلمين في الجزيرة العربية ، و دخل الناس في دين الله أفواجاً ، تطلّب هذا الموقف مع هذا الواقع الجديد علوماً تعين على بيان القرآن الكريم ، فنهض العلماء تأليفاً و توضيحاً للبيان القرآني ، فنشأت و ترعرعت علوم البلاغة العربية خدمةً للقرآن الكريم " (علي ، 1992، 95) حتى أنّ بعضهم اعتبر الوقوف على إعجاز القرآن الهدف الأساسي من دراسة البلاغة .

كانت البلاغة منذ نشأتها حريصة على الوقوف على البيان القرآني و بعد فترةٍ من الزمن بدأت تتميز علومها و تظهر المؤلفات البلاغية و ظهرت أسماء كتبٍ تدلّ على بلاغة الإعجاز القرآني و من أشهر هذه المؤلفات دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ، و ما لبثت المؤلفات البلاغية فيما بعد تخرج عن هذه الغاية .

فالبلاغة العربية في بداياتها كانت تحاول الكشف عن جمال فن القول العربي ، و في مقدّمته الإعجاز البياني للقرآن الكريم و خاصّة في بيئة المتكلمين " فهذا الارتباط بين علم البلاغة و قضية الإعجاز القرآني قد أفرز تلك الدّراسات و المباحث الجليّة في فهم قضية الإعجاز و محاولة تعليلها تعليلاً لغوياً و بلاغياً ...، و لكنّه أفرز في الوقت نفسه غموضاً و مسالك صعبة في علم البلاغة بسبب الاهتمام الزائد بمجادلة الخصوم ومحاولة إقناعهم و إفحامهم ".(باطاهر، دت، 8)

و من المباحث البلاغية ذات الصلة بالتفسير القرآني النصّي مبحث المجاز الذي حاولوا أن يصلوا بينه و بين العقيدة الدينية " فإذا كانت اللغة في أصل وضعها رموزاً لمعانٍ فإنها عند المعتزلة قد تدرّجت من رمزيّة إلى رمزيّة فاليد مثلاً ترمز لهذه الجارحة التي تمارس نشاطاً متنوّعاً منه ما هو إعطاء منع ، ومنه ما هو بطش ولكن هذه اليد إذا نسبت إلى الذات العليّة ضاع أو تترك المعنى الأول و أصبحت رمزاً لهذا النشاط الذي تمارسه هذه الجارحة ، فإذا قال الله تعالى : يد الله فوق أيديهم ، كانت اليد هنا رمزاً للقدرة ، و إذا قال : و لتصنع على عيني ، كانت العين رمزاً للعناية و الرّعاية ". (خليل، 1968، 96)

و هذا ما دعا إلى تطوّر المضمون الأدبي و تعمّق القول في الإعجاز القرآني و نموّه ، مما أدى إلى دفع عجلة البلاغة نحو التطوّر .

6- الصّلة بين البلاغة و الأسلوب و الأسلوبية:

إنّ البلاغة فنّ و علم في آنٍ معاً ، وكثيراً ما أطلق عليها صناعة في كتب القدماء ، وهذه الصّناعة لا تعود إلى الصّدف الطّبيعية ، و إنما هي إنتاج للعقل الإنساني، "البلاغة منهج يمسّ خاصيّة ملازمة للإنسان هي الكلام ، و بصفتها منهجاً فإنّها تتميّز بمجموعة من القواعد ، هذه القواعد ليست مرصوفة بطريقة تعسفيّة، بل لقد ربط بينها من زوايا نظرٍ قائمة على أساس منطقي، و تكون هذه القواعد في مجموعها ، بناء معقّداً يتكوّن هيكله من التّبعيّة و المشابهة و التّحديد . ووظيفتها الأولى إنتاج نصوص حسب قواعد فنٍ معين " . (بليث، 1999، 23)

وإذا اتجهنا نحو الأسلوب يتبادر إلى أذهاننا مصطلح الأسلوبية ، فما الفرق بين الأسلوب و الأسلوبية؟

تعددت تعريفات الأسلوب إلا أنّها تجمع على أنّ الأسلوب هو طريقة الأداء أو التعبير التي يقوم بها الكاتب (المرسل) للعمل الفني (الرسالة) بغية التأثير في السامع أو القارئ (المتلقي) " و بما أنّ

الأسلوب هو طريقة الأداء ، فإنّ ذلك يعني أنّه نتاج الاختيار الواعي أو غير الواعي لطريقة من الطرائق المتاحة في التعبير أو الأداء . فسواء كان الأسلوب مرتبطاً بالشخصية الفردية أم بالجماعة أم باللغة ... فإنّ مفهوم الاختيار يبقى هو الأساس في إنتاج الأسلوب . ويحيل الاختيار على أنّ هنالك طرائق متعددة متاحة أمام المرسل يتخيّر منها ما يراه ملائماً لإيصال رسالته إلى المتلقي ". (كليب ، 1998، 157-158)

وهذا ما يراه أحمد حسن الزيات فيقول عن الأسلوب : " هو طريقة الكاتب أو الشاعر الخاصة في اختيار الألفاظ و تأليف الكلام . و هذه الطريقة فضلاً عن اختلافها في الكتاب و الشعراء تختلف في الكاتب أو الشاعر نفسه باختلاف الفن الذي يعالجه ، و الموضوع الذي يكتبه ، و الشخص الذي يتكلم بلسانه أو يتكلّم عنه، و لكن الأساليب مهما اختلفت باختلاف الأفراد ، و تتوّعت بتتوّع الأغراض ، فإنّها تنسم جميعاً بسمات واحدة من عبقرية الأمة ... فتكون طرازاً عاماً في كلّ أسلوب ". (الجويني، 1995، 155)

والأسلوب بهذا المعنى ورد عند البلاغيين القدامى و على رأسهم عبد القاهر الجرجاني فهو "أول من يتناول البلاغة على أنّها فن دراسة الأسلوب و يربطها بالمعاني و المواقف ، و يبين ما تنتجه اللغة بنحوها و مجازها و طرقها في التعبير من إمكانات الإبداع و الافتتان . شريطة أن توجد المواهب الخالقة التي تستغل ما أتيح لها ، وتقع على الوجه الملائم بحسّها اللّغوي و ذوقها الفنّي ". (الفيل، 1979، 214-215)

فمفهوم الأسلوب وجد منذ القديم في التراث العربي على الرّغم من عدم تسميته لفظاً بالأسلوب، فهاهو ذا ابن طباطبا يتحدّث عن طريقة الشاعر إذا أراد النظم فإذا تولّد لديه "المعنى الذي يريد بناء الشعر عليه فكره نثراً ، و أعدّ له ما يلبسه إتياء من الألفاظ التي تطابقه و القوافي التي توافقه ، و الوزن الذي يسلس له القول عليه . فإذا اتّفق له بيت يشاكل المعنى الذي يرومه أثبته ، و أعمل فكره في شغل القوافي بما تقتضيه من المعاني على غير تنسيقٍ للشعر و ترتيب لفنون القول فيه بل يتعلق كل بيت يتّفق نظمه ، على تفاوت ما بينه و بين ما قبله ، فإذا كملت له المعاني ، و كثرت الأبيات و فّق بينها تكون نظاماً لها و سلماً جامعاً لما تشبّثت منها". (ابن طباطبا ، 1985، 7)

فعندما أخذت البلاغة تتحدّد بفن القول الرفيع بدأت تتحدّد لها قواعد نظريّة عامّة للالتزام بها في الكلام ، وهنا أصبحت بحاجةٍ إلى قواعد أخرى تصنيفيّة تسهل تقسيم الكلام حسب مراتبه الفنية ،

و هذه القواعد التصنيفية هي التي يهتمُّ بها الأسلوب ، ، فكلُّ أسلوبٍ طبقته الاجتماعية و موضوعاته و مفرداته التي تليق به " و يلاحظ أنَّ هذه النزعة لتقسيم الأسلوب إلى طبقاتٍ تتشابه كثيراً مع النزعة المماثلة التي سادت في البلاغة العربية القديمة ، و بسببها قسّم الشعراء إلى **طبقات** ، و قسّم الكلام البليغ أيضاً إلى درجاتٍ متفاوتةٍ في الفصاحة". (درويش، 1998، 18)

أمّا مصطلح الأسلوبية كمنهج نقدي حديث فوجد في بداية القرن العشرين وتهتمُّ الأسلوبية "بدراسة الأسلوب في علائقه اللغوية ، منطلقة من أنَّ الأسلبة اللغوية هي الأساس في الرسالة أو النصّ ، أمّا المضمون فلا أهمية له في تحديد النصّ أسلوبياً". (كليب ، 1998، 158)

و يمكننا القول : إنّ الأسلوب سابق في الظهور على الأسلوبية التي ظهرت بعد الثورة التي أحدثتها لسانيات دو سوسير في بداية القرن العشرين في مجال الدّراسات اللغوية و تأثيرها فيما بعد في الدّراسات النّقدية و الأدبية " إذ يعدّ مفهوم الأسلوبية وليد القرن العشرين و قد التصق بالدّراسات اللغوية وهو بذلك قد انتقل عن مفهوم الأسلوب السّابق في النشأة منذ قرون و الذي كان لصيقاً بالدّراسات البلاغية، ومن الممكن القول إنّ الأسلوب مهاد طبيعي للأسلوبية ، فهو يقوم على مبدأ الانتقاء و الاختيار للمادة الأدائية التي تقوم - في الخطوة التالية - الدّراسات الأسلوبية بمهمة تحليلها من النّاحية الأسلوبية المحضة ، و تصنيفها حسب جمالياتها الفنية باتّخاذها لغة الخطاب حقلاً للدراسة و الاستقراء منها و بها تلج إلى عوالم النصّ لاستنطاقه وسبر أغواره". (بلوحي، 2004، 5) وكأنّ الأسلوب هو أساس صناعة الشعر ، يجمع بين رؤية الشّاعر للمعنى و بين احترافه اللغوي و الإيقاعي و الجمالي مراعيّاً في ذلك المتلقي .

أمّا صلة الأسلوبية بالبلاغة فهي حقيقة ، فكلاهما يعنيان بالنصّ الفني و يكمن الاختلاف بينهما في أنَّ " البلاغة تقويمية معيارية إرشادية ، في حين أنَّ الأسلوبية وصفية تقريرية ، أي أنَّ البلاغة القديمة تنطلق من معيار للكمال التعبيري أو الأسلوبي تحاكم على أساسه النصوص الأدبية ، و ترشدنا إلى الشكل الأمثل أو الأفضل في التعبير . مما يعني أنَّ الجانب الذوقي ذو أهمية قصوى في البلاغة القديمة التي كانت تعنى أولاً بما ينبغي أن يكون عليه النصّ تعبيرياً . أما الأسلوبية ففي سعيها إلى أن تكون علماً للأسلوب راحت تهتمّ برصد الخصائص الأسلوبية للنص ، من دون معيار سابق ، و من دون أن تجعل من تلك الخصائص معياراً لها، فكلُّ أسلوبٍ طبيعته اللغوية و خصائصه الأسلوبية ". (كليب، 1998، 158)

و تجدر الإشارة أنه لشدة الترابط بين البلاغة و الأسلوبية فهناك من عدّها أي الأسلوبية بلاغة حديثة ، فالبلاغة في خطوطها العريضة تكون فناً للكتابة و فناً للتأليف "وهما سمتان قائمتان في الأسلوبية ، و من هنا كانت المقولة : البلاغة هي أسلوبية القدماء ، و هي علم الأسلوب آنذاك". (الحربي، 2003، 25)

وعلى هذا فالبلاغة و الأسلوبية يتكاملان مع بعضهما وكأنّ البلاغة قد وضعت المبادئ الأساسية لعلم الأسلوب الحديث ، فترابط البلاغة بعلومها الثلاثة البيان و المعاني و البديع تشكّل أساساً متيناً للأسلوبية ، مع أنّ البعض رأى أنّ الأسلوبية هي البلاغة نفسها ، و البعض الآخر رأى أنّ الأسلوبية زادت على البلاغة .

وإذا نظرنا إلى علم المعاني و تفحصنا موضوعاته و لاسيّما فيما يتعلّق بالنظم نجد الترابط بين البلاغة و الأسلوبية ، فمباحث علم المعاني من المباحث التي تهتمّ بها الأسلوبية كالتقديم و التأخير و الحذف و التعريف و التنكير و التكرار و خروج الكلام على مقتضى الظاهر و ... إلى غير ذلك من الموضوعات البلاغية التي تشكّل ظواهر أسلوبية ، كما اهتمت الدّراسات الأسلوبية الحديثة بظاهرة الانزياح التي تعني انحراف الكلام عن نسقه المألوف " و هذا الانحراف هو الذي يشكّل أساس الدّراسة الأسلوبية ؛ لأنّ الكلام النمطي الإبلاغي لا يشكّل أساساً للدّراسة الأسلوبية ، أمّا الذي يشكّل أساس هذه الدّراسة الأسلوبية فهو اختراق الاستعمال المألوف للغة ، وتجاوز صيغ الأساليب الجاهزة "(عودة، 2006، 47) كما أنّ علم البيان و ما يقوم عليه من تشكيلات فنية تعتبر أساس الدّرس الأسلوبي ، فهو ينأى عن اللّغة العادية الوظيفية إلى اللّغة الفنية من خلال الصّورة التي تكون أقرب إلى الشّعور و هذه الصّورة الفنية بأشكالها المختلفة من تشبيه و مجاز و كناية و رمز... تعتبر أساس الدّراسة الأسلوبية أيضاً .

أما بالنسبة إلى علم البديع فهي محسنات منها ما يرجع إلى اللفظ ، وآخر يرجع إلى المعنى، و ما كان يفعله البلاغيون القدماء من محاولة ربط المحسنات اللفظية بالمعنى هي في واقع الأمر تحليل أسلوبي و إن كانت هذه المحاولات لا تشكّل منهجاً أسلوبياً ، فالثنائيات التي تحدث أو التّكرار القائم على أساس الجناس أو السجع أو ردّ العجز على الصّدر أو التّضاد يعكس ظاهرة أسلوبية داخل العمل الأدبي ، و بالنتيجة لا يمكن الفصل بين الدراسات البلاغية القديمة و الدّراسات الأسلوبية الحديثة و لا بدّ من الملاءمة بينهما لاسيّما أنّ "علم البلاغة علم لغوي قديم ، و علم الأسلوب

علم لغوي حديث ، فالعلوم اللغوية القديمة تنظر إلى اللغة على أنها شيء ثابت ، في حين أن العلوم اللغوية الحديثة تسجل ما يطرأ عليها من تغييرٍ و تطورٍ . (العدوس ، 1999 ، 173)

و على هذا النحو نرى أصالة الأسلوبية في الموروث النقدي و البلاغي عند العرب .

رابعاً - البلاغة بين العلم و الفن :

بعد هذا العرض لتاريخ البلاغة وتطورها و تأثيرها بالعلوم الأخرى ، نودّ أن نتساءل ونحاول الإجابة عن هذا التساؤل : هل البلاغة علم أو فنٌ ؟ سنقف أولاً على معنى كلمة علم ثم سنقف على معنى كلمة فن ؛ لنرى إلى أيّ المجالين تنتمي البلاغة .

العلم هو خلاصة المعارف الإنسانية في أسلوب منهجي منسق يخاطب العقل ، و الفن هو أحد هذه المعارف و لكن في شكل عملي تطبيقي ، و الفن نوعان : نوع نافع مفيد كالصناعات التي يقوم الجسد الإنساني بتنفيذها و لا دخل للذوق في ذلك ، و نوع آخر يتسم بالجمال و يستند إلى الذوق كالموسيقا و الأدب و الرسم و التصوير و النحت .

أما البلاغة فهي أحد عناصر الأدب الأساسية ؛ لأنها تعين على إنتاج النصوص الراقية من الشعر و النثر، فهي علم يختصر على المشتغلين بفن الأدب وقتاً طويلاً ؛ لأنه يلخص لهم تجارب السابقين ويستخلص قواعد القول السليمة الجميلة فيهديهم إلى أفضل الطرق الفنية لصوغ الفكرة، مع ملاحظة أنهم سيضيفون إلى هذه القواعد خلاصة تجاربهم الذاتية و أذواقهم المختلفة و ثقافتهم و إحساسهم و رؤاهم للكون و المستقبل .

كما أن البلاغة فنٌ وفيه النافع و المفيد ، فهي تلائم بين الكلام و حالة السامع في الأحوال المختلفة، فأحياناً تكون البلاغة بكلمة واحدة أو إشارة أو ... أما الكسب المادي إذا ما نظرنا للبلاغة على أنها فن نافع فيغني عن القول أن كثيراً من الشعراء القدماء اتخذوا فن الأدب وسيلةً للاستجداء و الكسب ، فارتادوا بلاط الأمراء و الملوك و نالوا حظوة و منزلةً رفيعةً بفضل أدبهم . وعلى هذا نستطيع القول أن البلاغة علم و فنٌ في آنٍ معاً ، و لكنها أقرب إلى الفن الجميل لاعتمادها على الذوق و الإحساس العالي ، وهنا تتجلى العبقرية الفنية "و ليست العبقرية الفنية في أية صورة من صورها إلا البصر بخفايا الحسّ البشري ، و الاقتدار على الاتصال بالوجدان ، و

مداخله العاطفة ، ومسيرة الأمل ، و التحليق مع الخيال ، و الوقوع على مواطن الهوى ، و مكان
الرغبة التي احتوت النفس منها أسراراً باهرة و قوى رائعة". (الخولي ، 1951، 144)
وعلى هذا فلا تناقض بين العلم و الفن؛ "لأنّ البلاغة فنّ الصنعة ، وكلّ ما يأتي من وراء الصنعة
لابدّ أن يحتكم إلى تدبير مسبق ، على معنى أنّ العفوية ، أو العشوائية لا يحتملها هذا المجال ، بل
إنّ التعقّل و المنهجية يكونان صاحبي السيادة المطلقة ؛ ذلك أنّ البلاغة تربط بظاهرة إنسانية
خطيرة ، هي لازمة الكلام ، ولإحكام التعامل مع هذه اللازمة لابدّ أن يكون هناك منهج ، و المنهج
يقتضي بالضرورة وجود قواعد إجرائية تنظيمية ، على أن يؤخذ في الاعتبار الابتعاد عن التعسف
و القهر ، أي أنّ الحركة البلاغية يجب أن تبدأ منطقة محايدة بين العفوية و القصد، على أن تكون
الغلبة النهائية للقصدية بغلافها العقلي الذي يتكئ على المشابهات و التلازمات ، مما يعطي البحث
البلاغي طبيعة نسقية ، ". (عبد المطلب ، 1997، 6)

وهذه العلمية بحال من الأحوال لا يمكن أن تكون عائقاً أمام الإنتاج الأدبي الفني .
وبما أننا رأينا أنّ البلاغة فنّ ، فبمّ يتميّز فن البلاغة عن غيره من الفنون الأخرى؟ و للإجابة عن
هذا السؤال سنعمد مفهوم الصورة الأدبية لفن البلاغة بكافة أدواتها من التشبيه و الاستعارات و
التخييل و الكنايات و الرمز و وغير ذلك من الموضوعات البلاغية .

الصورة الأدبية و الصورة التشكيلية : إن الصورة في الأدب رمزية ؛ لأن الكلمة عبارة عن
رموز صوتية ذات وظيفة دلالية ، أما الصورة التشكيلية فالتعبير عنها مادي محسوس من
الأشكال و الألوان و الظلال و الحجم التي تحاكي الواقع تماماً ، و لابدّ من الاستفادة من دعوى
بعض الأدباء بضرورة تآلف الأنواع الفنية و تكاملها و قد اعترف فلوبير أنه أفاد من عدد من
اللوحات الفنية التي صوّرت الشرق ، و نذكر في هذه المناسبة إفادة البحتري في سينيته المشهورة
من لوحة جدارية لإيوان كسرى .

الصورة الأدبية و الموسيقى : الموسيقى أكثر الفنون تجرداً عن محاكاة الحواس من حيث تعبيرها
عمّا يختلج في أعماق النفس ، فالموسيقى ليست صورة للظاهر و إنما هي صورة للباطن . أمّا
الأدب فإن الجانب الإيقاعي في الشعر من محسنات و موسيقا الألفاظ وغيرها له هدف إذ يستكمل

به الشاعر غايته في الوصول إلى نفس السّامع فيحرّك في النفس ما لا تستطيع اللغة بكلماتها و دلالاتها بلوغه من انفعالات خفية و اهتزاز يشاركها في التجربة و أغوارها .

الصّورة الأدبية و السينما و التلفزة : إن الفنّ السابع الذي ظهر في القرن العشرين ،له خصائص فنية لا ترقى إلى الخصائص الموجودة لدى الفنون الأخرى كالموسيقا و الشّعْر ؛ لأنها تبرز في عرضها نوعا من التحكم في تصوّر المشاهد المتلقي فلا يستطيع أن يختار لنفسه صورا ، فيها شيء من معارفه و خبراته . أمّا الصّورة الأدبية فهي متميّزة بقدراتها على التأثير و إمكانية تشكيل الصّور لدى القراء كلّ بحسب تجاربه القديمة و بيئته و ثقافته ، وهكذا تتحوّل الفكرة إلى فن .(الدّاية ، 1990)

إنّ المقارنة بين الفن القولي و الفنون الجميلة الأخرى كفن الرّسم و النحت و التّصوير و النقش و تشكيل المعادن قد عرفها القدماء كأرسطو و عبد القاهر و الجاحظ ، ولا سيما فيما يتعلّق بمناقشة موضوع الشكل و المضمون أو اللفظ و المعنى ، وهي كلّها تشترك معاً في دقة ما يقوم به الفنان وهو يشكّل مادّته الخام حتى يهبها وجوداً جديداً ، فقد يتناول اثنان قطعة من حجر التماثيل فيقوم واحد منهما بتشكيل تمثالٍ رائع الدقّة و الجمال يكاد ينطق بالمعاني ، على حين نجد الآخر قد ترك قطعه كتلة صامتةً من الحجر ، فالفرق واضح بين الصّورتين مع أنّ قطعتي الحجر متشابهتان في الأصل من مادّة واحدة ، فالنّصان الأدبيان من مادّة واحدةٍ ، ومع ذلك نحكم على أحدهما بالبلاغة و الآخر دون ذلك ، والسبب يعود إلى طريقة البناء و التشكيل و الاختيار ويقول الجرجاني:" وإنما سبيل هذه المعاني سبيل الأصباغ التي تعمل منها الصّور و النقوش ، فكما أنّك ترى الرجل قد تهّدّى في الأصباغ التي عمل منها الصّورة والنّقش في ثوبه الذي نسج ، إلى ضرب من التخيّر و التدبّر في أنفاس الأصباغ و في مواقعها و مقاديرها ، و كيفية مزجه لها ، و ترتيبه إيّاها ، إلى ما لم يهتدّ إليه صاحبه ، فجاء نقشه من أجل ذلك أعجب و صورته أغرب ، كذلك حال الشّاعر والشّاعر في توخيها معاني النحو ، و وجوهه التي هي محصول النّظم".(الجرجاني ، 2000،133)

خامسا - الحاجة إلى البلاغة برؤية جديدة :

لا غنى لنا اليوم عن البلاغة في حياتنا اليومية أو في مناهجنا الدراسية، وهي لا تقتصر على إتقان فن القول فقط ، وإنما لها أهداف واضحة عرفها القدماء و يدركها اليوم الكتاب و الأدباء ،و من هذه الأهداف : الوقوف على إعجاز القرآن و فهم آياته ، وتعليم الناشئة أصول لغتهم و الوقوف على أروع أساليبها من معرفة ألفاظها و تراكيبها ، و البلاغة هي إحدى السبل التي توصل لذلك ، إضافة إلى تمييز الكلام الحسن من الرديء و الموازنة بين النصوص المختلفة .

و لابدّ لنا اليوم من إحياء البلاغة من خلال مناهجها و موضوعاتها و الاهتمام بالتأليف لها و البحث في مستوياتها الصوتية و التركيبية و الدلالية وهذا يفتح الطريق أمام الباحثين للإبداع في علم البلاغة للخروج على منهج القدماء الذي كاد يقتل درس البلاغي ، فالوقوف على المستوى الصوتي و التركيبي و الدلالي أقرب إلى روح اللغة ، كما أنّ الأخذ به لا يعني خروج البلاغة عما انتهت إليه من تصنيف و لا قطيعة للتراث الذي صدرت عنه .

يشمل المستوى الصوتي دراسة الحروف و الألفاظ حين تأتلف أصواتها، و مما لاشكّ فيه أنّ كتب القدماء أشارت إلى هذا النوع من المباحث عن جرس الألفاظ و دلالتها ، ولكنّ الرجوع إليها يفتح الطريق للإضافة إلى علم البلاغة ، و من مباحث القدماء التي تدخل في المستوى الصوتي السجع و الترصيع و الجناس و التكرار و ردّ العجز على الصدر و ما إلى ذلك من فنون تكسب الكلام روعة و جمالا ، إضافة إلى الإيقاع و دور البحور الشعرية و القوافي و تتألفها لإظهار المعنى، و من المهم البحث عن اختصاص بيئة من البيئات باستعمال كلمة و دلالتها في هذه البيئة و أثر المركز الاجتماعي للبيئة المستعملة للكلمة رفعة و ضعة و كرامة و ابتذالاً، وهذا التصور أوسع من تصور القدامى في دراسة الفصاحة و المستوى الصوتي لأنه جمع كلّ ما يتصل باللفظة و جرسها و إيحائها و أثر البيئة و العصر و شيوعها و واختلاف دلالتها باختلاف الزمان و المكان.(مطلوب، 1998)

أمّا المستوى التركيبي و هو ما يقصد به علم المعاني و بيان قيمته في منهج فن القول من ناحية النظم و تأليف الجمل و التقديم و التأخير و الحذف و الوصل و الفصل و الإيجاز و الإطناب و غير ذلك .

و أما المستوى الدلالي فهو لا يقتصر على التشبيه و المجاز و الكناية و إنما ترتبط به فنون البديع في منحى واحد يكسب المستوى الدلالي أبعاداً رحبة .

إنّ البلاغة علم متجدد ولا بدّ أن يسعى بها الدارسون إلى مواكبة الحياة و التعبير عن روح العصر ، و لاشكّ أنّهم يستطيعون أن يضيفوا إلى ما ذكره القدماء الشّيء الكثير ، فقد ذكر ابن المعتز في البديع ثمانية عشر فناً ، و زاد عليها قدامة بن جعفر و أبو هلال العسكري و ابن الأثير فنوناً أخرى ، وجاء أصحاب البديعيات فأكثرُوا من فنون القول البلاغة و زادوا عليها، كما ضمّن صفي الدين الحلي كتابه شرح الكافية البديعية مائة و خمسة و أربعين فناً ، وهذه الإضافات في فنون البديع توضح قدرة اللغة و تقنن الأدباء في استحداث فنون جديدة تلائم طبيعة الأدب ، و على هذا فالبلاغة في القديم كانت مواكبة للعصر.(مطلوب، 1998)

ونحن اليوم و قد تطوّر الأدب كما تطوّرت الحياة في المجتمع العربي فلا بدّ من الاجتهاد في استخراج فنون و أساليب لم ترد في الأدب العربي ، ولا سيما أنّ سبل الاطلاع على الآداب الأجنبية أيسر من ذي قبل من خلال المكتبات الالكترونية و وسائل الاتّصال المختلفة ، فتطوّر البلاغة ضرورة من ضرورات العصر؛ لتلمّس حيويّتها و قدرتها على استيعاب الجديد و عدم حصرها في كتابات القدماء ، وهنا نشدّ على أيدي الأدباء المحدثين للاجتهاد وملاحظة الظواهر الجديدة في الآداب الأخرى و استنباط فنون جديدة تلائم العصر مما يضيفي على البلاغة ثوباً عصرياً جديداً .

سادسا - خاتمة :

ومن خلال هذا الاستعراض نرى أن العربية ذات بنية غنية ، فلها أصولها و قواعدها و معجمها مما يتيح لها أن تكون أداة للتواصل بين الناس و أداة للكتاب للتفنن بتعابيرهم و إبداعاتهم القولية ، فيعبّرون بالألفاظ عن كثير من المعاني اللامتناهية فيتعدد المعنى للمبنى الواحد وهذه ظاهرة تمتاز بها اللغة العربية ، و كذلك المجاز و ضروب البلاغة الأخرى وارتباط الألفاظ ببعضها البعض، إضافة إلى ظاهرة تكثيف المعاني التي تعبّر عن الفكر الداخلي و العمل الخارجي و غير ذلك من السمات الفنية التي تمنح العربية الثراء و الفاعلية في التعبير عن الأهداف السامية و الذهنية المجردة ، وكلما نضج الإنسان و نضج عقله و ارتقى تفكيره تطورت اللغة ، وهذا ما يمنحها الحيوية على مرّ العصور فتظهر روائع النتاج الأدبي شعرا و نثرا، تتجسد فيها قوة اللغة و

قدرتها على الخلق و الابتكار الخيالي الذي يقوم على العاطفة و الانفعال، وهذا ما دفعنا إلى تلمّس أهمية البلاغة فحاولنا رصد مسيرة هذا العلم ابتداء من العصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي حتى بلغ أوج ذروته في العصر العباسي حيث امتزجت الثقافات و كثرت الترجمات واطلع العرب على قضايا الأمم الأخرى و علومها إلى أن جاء عصر التلخيصات و الشروحات فجمدت كتابات الدارسين ولم تضاف شيئا إلى ما جاء به الجرجاني و الزمخشري، وجل ما فعلوه أنهم حاولوا إيجاد أنواع من التقسيم و العرض لتسهيل تدريس البلاغة ، وكأنما جمد الفكر في هذا العهد و ما تلاه إلى أن حل العصر الحديث و عادت للأمة العربية روحها فاستعادت نشاطها و حيويتها في العلم و الأدب و التأليف و الاطلاع على كتابات الغرب فظهرت محاولات لتجديد البلاغة على يد محمد عبده وأمين الخولي و الزيات و جبر ضومط وغيره كما ظهرت دراسات حديثة تدعو للاستفادة من اللسانيات الحديثة و تطورها ومدى صلتها بالبلاغة ، و ربط البلاغة بالأسلوب والأسلوبية و الاستفادة من العلوم الإنسانية الأخرى كعلم النفس والفلسفة لتخرج البلاغة برؤية جديدة تحافظ على قواعدها و في الوقت ذاته تساير روح العصر فتعكس باللغة سحرا يثير النفس الإنسانية و يجعلها تحس بالجمال في الزهرة الناعسة أو الوردية الندية النضرة ، والشعور بلوحات الطبيعة ترسمها كلمات اللغة شعرا ونثرا مما يبعث في النفس إحساسا بالبهجة و السرور ، والاطمئنان و الإقبال على الطبيعة رغبة في الارتشاف من جمالها و الإقبال على اللغة رغبة في التزوّد من عبيرها والاعتراف من ثروتها.

المبحث الثاني: منهاج البلاغة و الطالب و المدرس

أولا : منهاج البلاغة و أهدافه في المرحلة الثانوية العامة

1- مقدمة :

إن عملية التعليم و التعلم ليست قاصرة على كل من المعلم و المتعلم وحدهما وإنما هنالك عنصر ثالث مرتبط بهما أشد الارتباط وهو المنهج التعليمي للمادة المراد تدريسها ، و لكي يستطع المدرس إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات الحديثة التي تتطلبها الحياة الحالية في القرن الحادي و العشرين لابد له من منهاج تعليمي يعدّ بشكل علمي في ضوء معايير وأسس تتناسب متطلبات الحياة الحديثة و تقوم على أساس من نتائج البحوث والدراسات التربوية المعاصرة في المجال العلمي الذي يطرحه المنهاج؛ ليكون المنهاج أكثر قدرة على ملائمة حاجات المتعلم و احتياجاته النفسية و العقلية و الاجتماعية و الاقتصادية وغيرها من المتطلبات الأخرى ، فمتعلم اليوم غير متعلم الأمس و حاجاته اليوم تختلف عن حاجاته بالأمس وعلى المنهاج أن يساعد المتعلم في تطوير نفسه في مختلف النواحي بما يضمن له العيش بشكل أفضل .

2- مفهوم المنهاج ومكوناته:

تعددت تعريفات المنهاج و تنوعت انطلاقا من الفلسفة التي يستند إليها هذا المنهاج أو ذاك ولكن الاستقراء المتمعن لهذه التعريفات يبرز أن هنالك أربعة عناصر مهمة في تكوين المنهاج و إن اختلفت وجهات النظر في تطبيقها ، وهي الأهداف و المحتوى و الطرائق و التقويم .

وستتناول آراء التربويين في تعريف المنهاج ، عرف رضوان أبو الفتوح المنهاج على أنه "مجموعة من الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها ، و تنظيمها و توجيهها ، و الإشراف عليها ، و التأثير بها في شخصية المواطن من مختلف جوانبها بحيث تنمو نموا متكاملا تكامل الحياة في المجتمع المعاصر سواء أكانت هذه الخبرات في داخل المدرسة أم في خارجها . " (أبو الفتوح،1955،17)

ويعرف صلاح الدين مجاور و فتحي عبد المقصود الديب المنهاج على أنه " كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة و توجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه " . (مجاور والديب، 1997، 106)

وواضح من هذا التعريف أنه يهتم بمحتوى المنهج المدرسي من دون أن يولي اهتماما بأهداف التربية و غاياتها .

في حين يرى فوركن أن المنهاج سياق تربوي و مجموعة متابعة من التجارب و التعليم، يكتسبها المتعلم بإشراف مؤسسة تربوية و ذلك من خلال فترة زمنية محددة و كما هو ملاحظ فإن فوركن يضيف عنصر الوقت إلى مفهوم المنهاج ، أما ميلالره فيرى أن هنالك مستويين للمنهاج : مستوى يتضمن قائمة محتوى المواد الدراسية التي ينتظر من المتعلم أن يكتسبها ويتم تنظيمها وفقا لمنطق المعارف و سياقات التعلم ...و مستوى آخر يستخدم للتعبير عن برنامج مادة في صف ما ، أو عن برنامج مادة ما في مرحلة كاملة ، أو مجموع المراحل الدراسية ، كما يستخدم مصطلح المنهاج بمعنى أكثر شمولاً و اتساعاً ليغطي كل الأنشطة و الفعاليات التربوية ، و هذا يعني أن المنهج يتضمن محتوى التعليم و الطرائق المستخدمة ، إن نظرة ميلالره واسعة جعلت المنهج لا يقتصر على المحتوى و الطرائق و إنما يشمل أيضا الأهداف و التقويم ، في حين عرض فاجاردو تعريفاً واسعاً للمنهاج فمن وجهة نظره أن المنهاج هو جميع التجارب الشخصية التي يكتسبها المتعلم في المواقف الاجتماعية مؤكداً على عدم الخلط بين مفهوم المنهاج بهذا الاتساع و الشمول ، و بين ما يكتسبه الفرد في حياته من تجارب شخصية.(بشارة والياس ، 2005)

ومع تقدم العلوم و خاصة علم النفس — الذي يرى أن تنمية الشخصية تتطلب تنمية جميع جوانبها تنمية شاملة متكاملة متوازنة — تطور مفهوم المنهاج و بدأ التربويون ينظرون إليه على أنه نظام يدل على مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً بحيث يؤثر كل منها في غيره و يتأثر به ، و كذلك المنهاج المدرسي بجميع مكوناته من مقررات دراسية و كتب و مراجع و وسائل تعليمية و مناشط و طرائق و تقويم .. تعمل متكاملة مع بعضها البعض لإنجاح العملية التعليمية التعليمية .

إنّ المنهج بمكوناته يعتبر أيضاً مكوناً أساسياً لنظام أكبر هو التربية و التعليم على مستوى المجتمع ويعتبر الأخيران مكونان أساسيان لنظام أعلى هو التنمية الشاملة للمجتمع .

أما توما جورج خوري فيؤكد أن المنهاج بمفهومه التقليدي كان جل اهتمامه المحتوى والمعلومات المراد نقلها للطلاب في حين أن التطورات التي حصلت في السنوات الأخيرة جعلت "المعنى العام للمنهاج قد أصبح من السعة بحيث استوعب الخطط التفصيلية لنشاطات التلامذة و المواد الدراسية و الاقتراحات التربوية و الترتيبات و التنظيمات من أجل وضع برنامج معين في حيز الاستعمال". (خوري، 1983، 109)

ويرى رشدي طعيمة أن التعليم هو إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم من خلال تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم ، والتعليم بهذا المفهوم لم يعد مجرد توصيل للمعلومات وحشوها في ذهن الطالب ثم امتحانه بها ، فهذا معنى قاصر يجعل عملية التعليم على طرف واحد يكون وحده الفعّال وهو المعلم في حين أن المتعلم متلق فقط ، والتعليم الحق هو الذي يشارك المتعلم في عملية بناء المعرفة و التفكير بها لتطويرها وتفعيلها، وعلى هذا فمفهوم المنهج الحديث مرتبط بمفهوم التعليم المعاصر ، فالمنهج " خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة". (طعيمة، 1998، 28)

ويرى عبد العليم إبراهيم أن المنهاج المدرسي له أهمية كبيرة في مستقبل أية أمة فمن خلال مناهجها نستطيع التنبؤ بمستقبلها ، و يعرف المنهاج على أنه " خطة العمل ، وهو في الميدان المدرسي يشمل أنواع الخبرات و الدراسات التي توصلها المدرسة إلى التلاميذ ". (إبراهيم، 1968، 35)

وعلى الرغم من هذا التعريف المبسط للمنهاج إلا أنه في موضع آخر يذكر تحديد الأهداف و المحتوى و التقويم مما له ارتباط وثيق بالمنهاج و عملية التدريس .

وفي معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم ورد أن المنهاج " هو مجموعة الخبرات التربوية التي توفرها المدرسة للتلاميذ ، داخل المدرسة و خارجها ، من خلال برامج دراسية منظمة ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل و المتوازن ، و من أجل إحداث تغييرات — و أحيانا تغييرات — مرغوبة في سلوكهم وفقا للأهداف التربوية المنشودة ". (إبراهيم، 2009، 979)

والتعريف السابق للمنهج يشمل النظرة الحديثة للتربويين إلى عملية التربية و التعليم .

المنهاج هو رؤية لها أبعاد يضعها الخبراء و التربويون من حيث توزيع المكونات الأساسية المرتبطة به على أن يراعى في هذا التوزيع جميع التفاعلات الطولية والعرضية بين موضوعات المادة التدريسية ، وأن يراعى أيضا العلاقات بين أهداف المنهاج و محتواه وطرائق تدريسه و تقويمه و أي تغيير في أحد هذه المكونات يؤثر على المكونات الأخرى ، فالمنهاج علم و عمل و تصميم ؛لأنه جوهر العملية التربوية بكل ما فيها .

مكونات منهاج البلاغة :

في ضوء التعريف الإجرائي السابق للمنهاج نستقي مكونات منهاج البلاغة :

— أهداف تدريس البلاغة .

— المحتوى التعليمي لمادة البلاغة .

— طرائق تدريس مادة البلاغة .

— الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة البلاغة .

— التقويم .

هذه المكونات تتكامل فيما بينها و يؤثر بعضها في بعض فالأهداف تؤثر في نوعية المحتوى المختار و بناء على الأهداف و المحتوى يتم اختيار الأنشطة و الطرق ثم يأتي التقويم ليبين مدى تحقق الأهداف في المتعلم ، و سنتناول كل مكون من مكونات منهاج البلاغة بشيء من التفصيل.

3- أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

إن تحديد أهداف تدريس مادة البلاغة أمر ضروري لأنه يساعد في تحقيق جملة من الوظائف المرتبطة بالمنهاج ، وخاصة بعد أن ساد مفهوم النظم في تصميم المناهج و تطويرها و كل ما يرتبط بها من محتوى و طرائق تدريس و تقويم ، فما عادت العملية التربوية و من ضمنها المنهاج تقوم على المصادفات و الارتجال و العفوية ، فالمنهاج في مفهومه الحديث نظام يقوم على تخطيط واستراتيجيات ، و كل تخطيط بحاجة إلى تحديد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها و كذلك المنهاج يرسم أهدافه التربوية التي تحدد في ضوءها معالم العملية التربوية من محتوى و طرائق و نشاط و تقويم و إعداد معلم و اختيار الكتاب المدرسي

تعددت تعريفات الأهداف التربوية تارة من منظور قديم و تارة أخرى من منظور حديث و"الهدف هو استبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة ، و ذلك في ضوء الظروف المتوافرة الحالية ...والهدف التعليمي يعني : تحديد الطرق التي فيها يتوقع تغيير سلوك التلميذ عن طريق التعلم تحديدا دقيقا لا غموض فيه ، وهذه الطرق هي التي تعمل على تغيير تفكير التلميذ و تعديل شعوره و سلوكياته ، وذلك داخل المدرسة و خارجها " .(إبراهيم ، 2009 ، 1134)

ومما لا خلاف فيه أن تحديد الغايات التربوية هي نقطة مفصلية ؛لأنها ستمهد الطريق لبناء العملية التربوية بما سيرفع من إنتاجية النظام التربوي .

4- أهمية الأهداف التربوية :

إن الأهداف التربوية تصاغ على مستويات مختلفة ، و تسهم جميعا في تحقيق إنجاز كبير مرتبط بفلسفة الأمة والمجتمع وما يريده الإنسان في حياته ، فهي التي ترشد البرنامج التربوي و القائمين عليه إلى النقاط الأساسية الواجب ترسيخها ، فهذه الأهداف هي خطوة لنقل حاجات المجتمع و قيمه إلى المنهج التربوي وهذا على نحو عام ، أما الأهداف التي تصف نتائج عمل المدرس داخل القاعة الصفية فلها دورها الكبير ، و يتمثل في :

- يقوم عليها اختيار المحتوى التعليمي .
- تتجسد من خلالها فلسفة المجتمع ؛لأنها تساعد "المعلمين و غيرهم من المشتغلين في مهنة التربية و التعليم على تقويم العملية التعليمية التعلمية ، وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي".(سعادة وإبراهيم ، 1997، 283)

- تساعد في تحديد النشاطات المختلفة المطلوبة لعملية التعليم .
- تقدم مستويات للمعرفة و كيفية تعليمها .
- تساعد المدرس في تخطيط الفرص التعليمية للطلاب .
- تنظم الموقف التدريسي في الدروس اليومية .
- تسهل الأهداف عملية التعليم على الطلاب .
- تساعد الأهداف المعلم على تحديد نوع التقويم المناسب للمحتوى التعليمي .
- تساعد المدرس في اختيار أفضل طرائق التدريس .

- " تعتبر الأهداف التعليمية من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل و بأولياء الأمور وبغيرهم من أفراد المجتمع ، لاطلاعهم على ما تمّ تدريسه من جانب المعلم ، و ما تمّ تعلّمه من جانب الطلاب في هذا المجال " . (سعادة، 1990، 231)

- "تساعد الأهداف المحددة على تقويم المنهج ، فالهدف الرئيسي للتقويم هو معرفة مدى ما حققه من نجاح ، والنجاح يكون في بلوغ الأهداف و من ثم فإن الخطوة الأولى في التقويم هي تحديد الأهداف تحديدا دقيقا ثم تليها عملية اختيار الطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق الأهداف ، وبذلك نستطيع تعرّف نقاط القوة فندعمها ونواحي الضعف لتلافيها وبناء على ذلك تراجع الخطط والطرق والأساليب ، لاتخاذ ما يلزم من طرق العلاج و التطوير". (يونس وآخرون، 2004، 80-81)

5- مستويات الأهداف :

عند الحديث عن مستويات الأهداف التربوية تبرز عدة مستويات لهذه الأهداف ، وقد ميّزها العاملون في التربية بالأسماء التالية : الغايات و الأغراض و الأهداف ، ولا بد من توضيح الفرق بين هذه المصطلحات معتمدين التصنيف الرأسي للأهداف ، فأكثر الأهداف عمومية وشمولية غايات و تليها الأغراض التعليمية فالأهداف السلوكية .

الغايات : هي الفلسفة و القيم الاجتماعية التي تحدد نوع التربية المطلوبة في مجتمع ما، و تشكل الإطار العام للنظام التربوي في ذلك المجتمع ، فهي " الأهداف العامة التي يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة ، وهي تمثل أهداف المجتمع " . (الوكيل ومحمود، 1991، 80)

و نورد في هذا السياق نماذج عن الغايات التربوية من تدريس مادة البلاغة :

- تنمية شخصية الطالب ثقافيا من منطلق أن الأدب والبلاغة صورة عن المجتمع ويواكبان التغيرات .

- تدعيم صلة الطالب بتراثه الأدبي العربي .

- تعميق الوعي و الفهم لدى طالب المرحلة الثانوية لاتجاهات الأدب لارتباطها بالتطور الفكري.

- تمكين اعتزاز طالب المرحلة الثانوية بتراثه الأدبي .

- خلق شخصية متوازنة من خلال البناء الفكري للطالب .

- جذب اهتمام الطالب للأدب الحديث و الصلة مع الآداب العالمية الأخرى و تربية الناشئة على الجمال و الأدب الراقي ليكون قادرا على الإحساس بالقيم الوجدانية و الجمالية و الأخلاقية "فيعبر عن فاعلية النص الأدبي بإيضاح بعض العوامل المؤثرة و ارتباطه بعصره و قائله و مدى ما يحمل من قيم و مبادئ ". (عطا، 1996، 1/15)

ويتضح مما سبق أن الغايات التربوية عبارات تصف نتائج متوقعة و " مبنية على مخطط قيمى مشتق بشكل شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع . إنها من أكثر العبارات الهدفية عمومية بحيث يتم الإعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين " . (سعادة وإبراهيم، 1997، 275)

وهذا النوع من الغايات لا يمكن قياسه بشكل مباشر و إنما تقاس بعد زمن طويل من التعلم، كأن يكون بعد تعلم المراحل الدراسية بأكملها (ابتدائي/ تعليم أساسي / ثانوي/ جامعي) ، وتعتبر هذه المرحلة – مرحلة وضع الغايات التربوية – "المرحلة الأولى التي غالبا ما يصعب على المعلمين التحكم بها هي مرحلة بناء الأهداف العامة ، تلك الأهداف التي تأتي من الخيارات الفلسفية الكبيرة ، والخيارات السياسية و التربوية ، تبدأ هذه المرحلة عادة بتلخيص المراجع الرسمية ، والتوجهات التربوية و البرامج المدرسية " . (ماندير، 2003، 24)

ومن خلال الغايات التربوية تركز التربية على إنماء النظرة المستقبلية في نفوس الطلاب في ضوء أصالة التراث فيتطور التعليم في ظل الجمع بين الأصالة و المعاصرة و المستقبلية ، وكون هذه الغايات تشتق من طبيعة المجتمع و متطلباته لا يعني مطلقا إهمال الفرد و حاجاته و اهتماماته ، فحاجات الفرد ليست منعزلة عن المجتمع و ثقافته و تراثه و ما هو عليه من فكر و فن و أدب و علم ومعتقدات و تطور علمي و تكنولوجي و فلسفة التربية التي يطمح إليها هذا المجتمع .

الأغراض : و تمثل هدفا أقل عمومية من الغاية ، و يتحقق في فترة زمنية أقل ، ويمثل واحدا من أهداف التربية أو من أهداف أية مرحلة تعليمية". (إبراهيم، 2009، 750)

وهذا النوع من الأغراض يحتاج إلى فترة زمنية أقل من فترة تحقق الغايات كأن يرتبط بفصل دراسي أو بعام دراسي أو مرحلة تعليمية ، ومن أمثلة هذا النوع من الأهداف (الأغراض) في

منهج البلاغة في المرحلة الثانوية : إعداد الطالب ليتذوق نصا أدبيا من العصر العباسي و يشير إلى مواطن الجمال فيه .

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة بعد استقراء الكثير من كتب المناهج وجدت خلطا بين الغايات و الأغراض ، فالبعض يستخدمهما بالمعنى نفسه ، وآخرون يطلقون الغايات على الأغراض والأغراض على الغايات ، و البعض الآخر أطلق تسميات أخرى : أهداف عمومية و أهداف أقل عمومية ؛ و لذلك استقر في ذهن الباحثة التصنيف السابق لاتفاق معظم التربويين عليه .

نذكر من أهداف (أغراض) تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

- الإلمام ببعض الأسس العامة التي بمقتضاها يمكن معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي.
- تربية الإحساس بقيمة اللفظ و أهميته في تأدية المعنى المناسب .
- ترقية الأحاسيس و الوجدان من خلال دراسة ما في الأساليب من روائع الكلام .
- الإحساس بجمال التعبير الأدبي و أثره في النفس .
- الاستمتاع بموسيقا الكلام البياني.
- ربط البلاغة بالأدب الراقي و اعتبارها فنا من الفنون .
- جعل المتعلم قادرا على التمييز بين الأساليب المختلفة من خلال الإحساس الراقي بها و تلمس خصائصها .
- ربط البلاغة بفنون القول كافة ، فهي ليست مقصورة على الشعر بل تشمل النثر أيضا بمختلف فروعها و تمتد إلى الفنون الأخرى كالرسم و الموسيقى فكل فن بلاغته الخاصة به.
- تمكين الطلاب من تحديد مستويات الأدباء من خلال آثارهم الأدبية و مواطن القوة والضعف من حيث التعبير و التشبيه و التخيل و التصوير و مناسبة المقام لمقتضى الحال و غيرها .
- تمكين الطلاب من محاكاة النماذج البلاغية القوية و توظيفها في التعبير الكتابي .
- تمكين الطلاب من تذوق الأدب و فهم خصائصه الفنية و الموازنة بين النصوص المختلفة.(شحاتة وآخرون،1989)(مجاور،2000)(البجة،1999) (عبد الحميد،1998) (شحاتة،1992،

الأهداف التربوية (الأهداف السلوكية): و هي "عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى خبرة أو سلوك المتعلم عندما يكمل خبرة تعليمية معينة بنجاح ، بحيث يكون هذا التغير قابلا للملاحظة و القياس " . (إبراهيم ، 2009 ، 1136)

احتلت الأهداف السلوكية حيزا كبيرا من اهتمام التربويين ما بين مؤيد لصياغتها صياغة سلوكية و ما بين معارض لها .

أما المؤيدون فيرون أن الأهداف السلوكية مهمة في الموقف التعليمي من عدة نواح :

- " إنها ترشد المدرس و تضع أمامه طريقا يسهل عليه العمل .
- إن نتائج الهدف السلوكي أمر سهل يمكن تحقيقه و قياسه .
- إن الهدف السلوكي يوضع في ضوء الأهداف التربوية العامة و الخاصة و في ضوء طبيعة الموقف التعليمي و مكوناته .
- إن المدرس و واضع المنهج يمكنه مع التدريب وضع الأهداف بصورة محددة " . (مجاور والديب ، 1997 ، 57)

وتكثر الأهداف السلوكية في الحصص التعليمية الواحدة أو الموقف التعليمي الواحد ، و يقع على المعلم مسؤولية صوغها ، فهي جزء من خطة درسه ، كأن نقول في أحد مواقف تعليم منهج البلاغة في المرحلة الثانوية : أن يشير الطالب إلى الاستعارة محددًا نوعها و عناصرها بدقة .

وتأتي أهمية الأهداف السلوكية من كونها مفهومة لدى كل من المدرس و الطالب ، فهي محددة و واضحة و موجودة بصورة عملية ظاهرة ، و حتى إذا كانت الغاية من التربية تغيير قيم الطلاب و اتجاهاتهم و ميولهم ، فإن هذه القيم و الاتجاهات و الميول لا يمكن الاستدلال عليها إلا بتصرفات مسلكية ظاهرة ؛ لأن القيم و التذوقات و الأفهام و الميول و الاتجاهات أمور معنوية تنمو داخل الشخص نفسه ، و لا يطلع عليها أحد إلا إذا عبّر عنها صاحبها بتعبيرات مسلكية محسوسة ملموسة بطريقة ما ، فكأن المهم هو التعبير العملي عن القيم والذي يدل على أنها تكونت بالفعل وأنها أصبحت توجّه مسلكه و تصرفاته ، أي أنها خرجت من حيز المعنويات إلى حيز التطبيقات العملية". (الشافعي وآخرون ، 1996 ، 181)

أما المعارضون لصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية ، فيرون أنه :

- من الصعب وضع الهدف السلوكي في صورة تفصيلية تشمل كل ما يتعلق بالهدف التعليمي.

- ليس هناك من دليل على صحة هذا الهدف السلوكي و صدقه .

- تلزم المدرس اتباع اتجاه معين .(مجاور والديب ، 1997)

- وجود بعض الأهداف التي لا يمكن قياسها .

- صعوبة كتابة الأهداف في بعض مجالات المنهج تجعل مثل هذا الفريق يرفض فكرة الأهداف

السلوكية ، فمثلا في تدريس منهج البلاغة للمرحلة الثانوية قد يكون الهدف السلوكي: أن يتذوق

الطالب صورة شعرية من الأدب الحديث جماليا ، و هنا تبرز لدى المدرس مشكلة كيف سيعرف

أن الطالب قد تذوق الصورة الشعرية ؟ هل ستكون معرفة المدرس بتحقيق الهدف من خلال قدرة

الطالب على تعريف الصورة الشعرية ، أو هل يكون الطالب قد حقق الهدف من خلال امتلاكه

مجموعة من الكتب في الأدب العربي ؟ أو إذا استطاع تسميع كثير من القصائد ذات الصور

الشعرية؟ و في مثل هذه الحالة سيجد المدرسون أنفسهم في حاجة إلى تقرير و تحديد ما

يقصدون بعبارة تذوق الصورة الشعرية بالنسبة لمقرر البلاغة ، وما سيفعله الطلاب دلالة على

تذوقهم لآداب اللغة و عندئذ يستطيع المدرسون معرفة ما إذا كان الطلاب يحققون تقدما في

الموقف التعليمي المرغوب .

وعلى الرغم من هذا النقد فقد أثبتت الممارسة العملية لعملية التدريس أهمية الأهداف السلوكية

فهي مرشدة للمدرس تحدد التعلم المطلوب و تسهل بها عملية التقويم ، كما أنها خطوات مبدئية

وأساسية لا تقتصر عليها و لا نتوقف عندها في تربية الأجيال و إنما نتعدها لما هو أسمى و أنبل

في تربية الإنسان ، وإذا كانت بعض أهداف التربية لا تقبل الصياغة السلوكية فليس معنى ذلك أنها

لا تصلح لأن تكون هدفا تربويا تعليميا ، و بالنتيجة كلما أمكن صياغة أهداف التربية صياغة محددة

واضحة كان ذلك أفضل ، أما الأهداف التي لا تقبل بهذه الصياغة فعلينا أن نسعى لتحقيقها و

تقويمها بالوسائل المناسبة .

6- معايير صياغة الأهداف التعليمية :

إن الأهداف التعليمية الجيدة هي التي تصاغ في ضوء المعايير الآتية :

- أن تصاغ في ضوء سلوك المتعلم .
- أن تكون واقعية تصف تحصيلاً يمكن ملاحظته أو عملاً يمكن رؤية نتائجه " فمن أجل - أن تتحقق التربية إجرائياً ، يجب أن تصف نشاط المتعلم من خلال سلوك قابل للملاحظة".(Hameline,2005,107)
- أن توضح طرائق التحصيل .
- أن تحدد مستوى التحصيل من خلال وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب.
- أن تتضمن الأهداف جميع المجالات التعليمية (المعرفية و المهارية و الوجدانية) .
- أن تراعي إمكانات البيئة التعليمية .
- أن تراعي مستوى الطلاب العقلي وإمكاناتهم واحتياجاتهم .(مجاور والديب ، 1997)
- (الكندري،2009)
- ألا تحتوي عبارة الهدف التعليمي على ناتجين تعليميين في وقت واحد .
- أن تصاغ عبارة الهدف السلوكي في قالب يتكون من :
- أن + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الطرف أو الشرط الذي تم في ضوءه التحقق + مستوى الأداء المطلوب . (جلالة ،2001)(سعادة و إبراهيم ،1997)(الكندري،2009)(مجاور و الديب،1997) (الكندري،2008) (الوكيل و محمود ،1990 ،
- كأن نقول في أحد المواقف التدريسية لمادة البلاغة :
- أن يحدد الطالب صورة شعرية من نص المتنبي بدقة .
- أن يبين الطالب عناصر الصورة الشعرية في البيت الخامس مبرزاً جمالها .

7- مجالات الأهداف التعليمية (الأهداف السلوكية):

اجتهد التربويون في مجال الأهداف و تصنيفها فبرزت تصنيفات متعددة و لكن التي حازت قصب السبق في رأي كثير من اللغويين تصنيف وضعه بلوم و يتمثل في :المجال المعرفي والمجال الوجداني و المجال الحسي الحركي ، فالتعلم عند أي مستوى أكاديمي ينبغي أن يوجه إلى تكامل الحقائق في البنية المعرفية الموجودة بالفعل و التي تنمو و يعاد تنظيمها في أثناء التدريس بدلا من

حفظ الحقائق و المعلومات و " الواقع أن تقسيمات بلوم لمخرجات التعلم تشكل جزءا من النظرية التربوية الأساسية في دول العالم المتقدمة و النامية ". (النجدي وآخرون ، 2000، 95)

وعلى ما يبدو أن بلوم خشي من الاختلاط و التعميم و الغموض الموجود في التربية مما يجعل لغة التعليم غير مفهومة ، فعندما يحدد المدرس هدفه (أن يعرف الطالب ...) فهذا مربك و غير واضح فهل يقصد بالأداء (يعرف) الفهم أو التحليل أو التذكر أو ... و إن حدد المدرس نوع هذه المعرفة على أنها التطبيق فأى نوع من التطبيق ؟ أهو اقتراح حل لمشكلة ؟ أم مساعدة الآخرين ؟ أم إجابة التصرف في موقف مشابه أم ...؟ لقد كان جهد بلوم موجه نحو وضع لغة تربوية يفهمها كل التربويين وتصاغ الأهداف التربوية من خلالها بشرط أن تكون بعيدة عن العمومية و الغموض و لقد أوضح بلوم أن الهدف إذا ما وضع بصورة عامة فإنه يوحي بالعديد من التفسيرات المختلفة، وهذه التفسيرات المختلفة تؤدي إلى اختبار خبرات تعليمية مختلفة ،أما إذا تمت الأهداف بصورة إجرائية و تحدد فيها وصف السلوك الذي يراد إكسابه للطلاب، فإن من يضع المنهج يمكن أن يختار الخبرات التعليمية التي تكسب المدرسين هذا السلوك .(مجاور و الديب ، 1997)

وفي ظل التقسيم الذي وضعه بلوم و رفاقه نظمت أهداف كل مجال في صورة هرمية خاصة به حيث تتدرج الأهداف في كل مجال من المستويات الأدنى إلى المستويات الأعلى أي من البسيط إلى المعقد على النحو الآتي :

أ-المجال المعرفي : وهو المجال الذي يتعلق باسترجاع المعلومات و تشكل المعرفة أو التعرف عليها ، و يمتد هذا المجال لتنمية القدرات والمهارات العقلية لدى الطالب، ويتضمن هذا المجال ستة مستويات :

أ-1- مستوى التذكر : ويهتم بقدرة الطالب على تذكر الحقائق و المعلومات أو التعميمات التي تعلمها مسبقا ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى :أن يذكر ،أن يعرف ، أن يعدد ،أن يصنف....

مثال : أن يذكر الطالب أنواع التشبيه بشكل صحيح .

أ-2- مستوى الفهم : يشكل الفهم عنصرا هاما للقدرات والمهارات العقلية ، إذ يستطيع الطالب في هذا المستوى أن يعبر بأسلوبه الخاص عن المعلومات التي درسها و عن الأفكار التي كونها، ويشمل هذا المستوى ثلاث مستويات فرعية ، هي :

- مستوى الترجمة : وتقيس هذه الأهداف قدرة الطالب على تحويل المعلومة من صيغة إلى أخرى ليسهل عليه فهمها أو القدرة على ربط أمثلة معينة بالقواعد والأسس الخاصة بها، وقد تكون الصيغة المحولة رسومات أو عبارات مكتوبة أو شفوية أو معادلات لفظية ... بأسلوب خاص. ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى : أن يحول، أن يبين، أن يعبر عن ، أن يترجم ، أن يكتب تقريراً ...

مثال : أن يعبر الطالب عن الاستعارة المكنية بأسلوب صحيح .

- مستوى التفسير : يحدد قدرة الطالب على ربط الحقائق و التعليمات من أجل اكتشاف علاقة معينة، كأن يعطى الطالب موضوعاً ليقراه ثم يسأل عن الأفكار التي استخلصها من هذا الموضوع ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى : أن يفسر ، أن يشرح، أن يعلل ، أن يوضح ، أن يبين ...

مثال: أن يشرح الطالب الصورة البيانية مبيناً عناصرها بشكل سليم.

- مستوى التنبؤ : يتميز هذا المستوى في أنه يمتد ليصل الحاضر بالمستقبل ، فعلى سبيل المثال فهم القصيدة جمالياً يستند إلى كثير من الدراسات السابقة للموضوعات البلاغية و النقدية و النفسية ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى : أن يستنبط أن يوضح، أن يناقش ، أن يستنتج ، أن يتوقع ، أن يتنبأ....

مثال : أن يناقش الطالب الصورة البيانية مبيناً جمالياتها في النص بوضوح .

أ- 3- مستوى التطبيق : تقيس أهداف هذا المستوى قدرة الطالب على تطبيق ما درسه من معارف و معلومات في مواقف جديدة ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في هذا المستوى : أن يجرب ، أن يحل مسألة ، أن يوضح ، أن يمارس ، أن يكتشف ، أن يطبق...

مثال : أن يصنف الطالب الصور البيانية في أي نص أدبي بشكل صحيح.

أ- 4- مستوى التحليل : تقيس أهداف هذا المستوى قدرة الطالب على تجزئة الموضوع

المدرس إلى عناصره الأساسية بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسية

فيه ، وإظهار العلاقات بين هذه الأفكار بدرجة واضحة ، ومن أمثلة الأفعال

المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى : يحلل ، يستنتج ، يقارن ، يبرهن ،

يميز ، يرتب مثال : أن يحلل الطالب الصورة البيانية مبيناً مدى ارتباطها

بالمعنى بشكل واضح .

أ-5- مستوى التركيب : تقيس أهداف هذا المستوى قدرة الطالب على جمع عناصر الموضوع الذي يدرسه لكي يؤلف كلا مركبا أي مدى قدرة الطالب على بناء نظام متكامل للأفكار عن طريق جمع الأجزاء و تركيبها بطريقة توضح مدى الترابط فيما بينها ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى :

أن يصمم تجربة ، أن يركب جملا ، أن يرتب أفكارا ، أن يخطط مشروعا ، أن يعبر ، أن يشتق، أن يعيد بناء ، أن يقترح أسلوبا أو طريقة ... مثال : أن يشتق الطالب من المفردات المتفرقة صورة بيانية جميلة معبرة عن الكرم .

أ-6- مستوى التقويم : تقيس أهداف هذا المستوى قدرة الطالب على إصدار الأحكام على موضوع ما في ضوء معايير معينة ، و من أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى : أن يصدر أحكاما ، أن يقدر قيمة ، أن يقترح خطة ، أن يبرر ، أن يوضح الاختلاف ، أن يوازن بين ، أن يفسر ... مثال : أن يبدي الطالب رأيه في صورتين بيانيتين لنفس الفكرة مبينا تفوق أحدهما على الأخرى في التعبير عن المعنى بدقة .

ب- المجال الانفعالي (الوجداني): اعتمد أغلب اللغويين على تصنيف كراثول الذي يشبه إلى درجة كبيرة تصنيف بلوم ، وهذا النوع من الأهداف الانفعالية أقل عددا من تلك التي تعالج الجانب المعرفي ، وهي تتدرج من المستوى السهل إلى المستوى الأكثر تعقيدا ، وهي خمسة مستويات :

ب-1- الاستقبال : وهو إبداء الرغبة أو الاهتمام بموضوع معين ، و من أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى : أن يتقبل ، أن يصغي ، أن يهتم ، أن يبدي اهتماما، أن يبدي رغبة ، أن يعي ... مثال : أن يعي الطالب القيمة الإنسانية التي تعبر عنها الصورة البيانية بدقة .

ب-2- الاستجابة : و تعني القبول و المشاركة الفعلية في موضوع ما أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى : أن يتمتع ، أن يستجيب، أن يتذوق ، أن يستمتع ، أن يتحمل مسؤولية ، أن يشارك ، أن يتطوع ، أن يجد متعة، أن يوافق ، أن يطلع ... مثال : أن يتذوق الطالب جماليات الصورة الأدبية فنيا .

ب-3- التقييم أو إعطاء القيمة : وتعني إعطاء قيمة لشيء ما أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد ، ومن الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى :أن يقيم ، أن يقدر،أن يختار،أن يحاول،أن يدعم ،أن يناقش ،أن يثمن مثال : أن يقيم الطالب درجة القوة التي أضافتها الصورة في إبراز المعنى .

ب-4- التنظيم : ويعني التركيز على عدد من القيم و القدرة على حل بعض التناقضات فيما بينها ، ومن الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى :أن ينظم ، أن يخطط ،أن يوازن ،أن يعدل ،أن يرسم خطة مثال : أن يعدل الطالب من الإفراط في مشاعره في أثناء التفاعل مع قصيدة وطنية .

ب-5- تشكيل الذات أو الاتصاف بالقيمة (التشخيص): وتعني تشكيل صفات لدى الشخص تميزه عن غيره حيث يصبح لديه نظاما قيميا يتحكم في سلوكه و طبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة ، ومن الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى :أن يؤمن ،أن يعتز ،أن يستخدم ،أن يبرهن ،أن يحترم ،أن يتصف ،أن يثق، أن يتصرف...مثال: أن يعتز الطالب ببلاغة القرآن التي تمثل المستوى العالي من البيان .

ج- المجال الحسي الحركي : و يقصد به معالجة حركات الجسم التي تحصل في الأطراف كحركة اليدين و الرجلين ، وسنتناول تصنيف اليزابيث سمبسون نظرا لأنه يأخذ الشكل الهرمي و يشابه مع تصنيفي بلوم و كراثول ، و يتضمن هذا المجال سبعة مستويات :

ج-1- مستوى الإدراك الحسي : و يتركز الاهتمام فيه على مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى :أن يميّز ، أن يربط ،أن يختار ،أن يكتشف ،أن يحدّد...مثال : أن يربط الطالب بين فن أدبي و بين المراجع اللازمة لكتابة موضوع عنه في ضوء دراسته لمادة البلاغة و الأدب بشكل جيد .

ج-2- مستوى الميل أو الاستعداد : ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى : أن يوضّح الرغبة ،أن يتطوّع ، أن يستعدّ ، أن يبرهن ، أن يبدي استعدادا ، أن يرغب ، أن يميل ...مثال: أن يبدي الطالب الرغبة في كتابة صورة بيانية تعبر عن معنى بشكل جميل.

ج-3- مستوى الاستجابة الموجهة : ويهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة تلك المراحل التي تشمل مرحلة التقليد كإعادة التلميذ لمهارة معينة قام بها المدرس، ومرحلة التجربة والخطأ ، و القيام باستخدام أسلوب الاستجابة المزدوجة لتحديد الاستجابة الأفضل ، ودور الطالب في هذا المستوى ليس سلبيا من أداء المهارة لأنه يقوم فعليا بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى: أن يقلد، أن يجرب، أن يحاكي، أن يجري تجربة، أن يحاول، أن يعيد ... مثال : أن يحاكي الطالب مدرسه في طريقة إلقاءه لقصيدة شعرية باستخدام حركات يديه و رأسه و عينيه من دون أخطاء .

ج-4- مستوى الآلية و التعويد : تأخذ الاستجابات التي تم تعلمها شكل العادة ، و تتم عملية تأدية الحركات من دون أدنى تعب و بشكل آلي مما يؤدي إلى إيجاد نوع من الثقة و الكفاءة ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى : أن يتعود، أن يرسم ، أن يبرهن ، أن يقود ، أن يعمل ، أن يؤدي ، أن يقيس ، أن يقوم ، أن يستخدم، أن يحرك ، أن يرد ... مثال : أن يستخدم الطالب مراجع في الأدب و البلاغة بشكل اعتيادي كلما احتاج الأمر إلى ذلك و من دون أخطاء .

ج-5- مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة : يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات المعقدة، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة و الدقة و المهارة في الأداء و بأقل جهد ، وهنا تزداد نسبة ثقة المتعلم لدرجة إتقان المهارة ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى : أن يثبت، أن يصنع ، أن يؤدي بدقة ومهارة، أن يرسم ، أن يؤكد، أن ينسق ، أن ينظم، أن يطبق، أن ينفذ.... مثال : أن يثبت الطالب إتقانه لاستخدام المصادر و المراجع في ضوء كتابة موضوعاته و توثيقها بدقة .

ج-6- مستوى التكيف أو التعديل : يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة بدرجة عالية جدا حيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة كي تتناسب وضع مشكلة معينة ، وهنا يكون الفرد قد أنقن المهارة و تعرف على دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة و سرعة عاليتين ، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى : أن يعدل ، أن يحكم ، أن يتكيف ، أن يغير ، أن ينقح ، أن يعيد تنظيم شيء ما ، أن يعيد ترتيب شيء ما مثال : أن ينقح الطالب موضوعا أدبيا لزميله بدقة تامة .

ج-7- مستوى الأصالة و الإبداع : يركز هذا المستوى على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تتناسب مشكلة خاصة أو و ضعا معيناً ، إن قيام الطالب بأداء المهارة آلياً وتطبيقها بسرعة و إتقان ثم الحكم على أداء مهارات غيره ، سيجعله قادراً في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها ، ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في صياغة هذا المستوى : أن يصمم ، أن يبدع ، أن يقترح ، أن يقدم ، أن يعرض ، أن يركب ، أن يبتكر ، أن يؤلف ، أن يخطط مثال : أن يبدع الطالب في كتابة قصة نثرية أو شعرية متميزة تبين جمال الطباق في ضوء قراءاته المتعمقة لهذا الموضوع بشكل جيد . (سعادة و الديب، 1997) (الشافعي و آخرون ،1996) (الكندري،2009) (ماندير ،2003) (يونس وآخرون ،2004) (ريان ،1999) (الجعفري ،2010) (سرحان ،1998) (جلالة ، 2001) (بشارة و الياس ، 2005) (حرب ،2008)

وتجدر الإشارة إلى أنه من الطبيعي أن يجد المدرسون صعوبة في كتابة الأهداف السلوكية في مجالاتها المختلفة المعرفية و الانفعالية و المهارية ؛ لأن طبيعة المادة أحياناً تفرض نمطاً معيناً، فمادة الرياضيات تفرض نمطاً معرفياً يميل إلى الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى و لذلك " ظهرت الأهداف الشمولية في التدريس ، من خلال دروس تدمج فيها الأهداف من مجالات التعلم المختلفة المعرفي و العاطفي و الحركي " . (حرب ،2008، 93)

وبناء على ذلك ظهر مؤخراً تيار ينادي بأن تحل الأهداف العامة محل الأهداف التعليمية نظراً لأن الأهداف العامة تتضمن أكثر من مجال في التعليم . وعلى الرغم من وجود أنصار للأهداف الشاملة إلا أن معظم التربويين مازالوا يكتبون الأهداف بطريقة سلوكية إجرائية .

إن أي منهج تعليمي يجب أن تكون له أهداف واضحة و محددة حتى تكون الممارسات التربوية قائمة على وعي بما هو مطلوب منها ، ومما لا شك فيه أن أهداف المنهج المدرسي الفعال تمثل حلقة من الأسس التي يقوم عليها المنهج و العناصر التي يتألف منها ، ففي ضوء وضع الأهداف يتم اختيار المحتوى المناسب ، وكذلك طرق التدريس و الوسائل التعليمية و الأنشطة المصاحبة للمنهج، هذا إضافة إلى أن عملية التقويم في المنهج لا تتم بمعزل عن الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين من خلال المنهج ذاته .

ثانيا: محتوى منهاج البلاغة

1- مقدمة :

تعد مرحلة إعداد المحتوى على درجة كبيرة من الأهمية في بناء المنهاج ، إذ تشكل المستوى العملي للأهداف ، والمحتوى بمفهوم المنهاج القديم هو نقطة الانطلاق ، فالمادة التعليمية هي الأساس في إعداد المنهاج أما بالنسبة للمنهاج بمفهومه الحديث فيركز على المتعلم و المجتمع و ربطهما معا بالمحتوى العلمي للمادة ، فلا ينظر للمحتوى إلا من خلالهما معا لأن الأهداف التي تعبر عن قدرات و مهارات و كفاءات و آداب عامة يجب أن يكتسبها المتعلم .

ويعرف المحتوى بإيجاز على أنه " مجموعة المعارف و المهارات و القيم و الاتجاهات التي يمكنها أن تحقق الأغراض التربوية ".(بشارة و الياس ،2005،87)

إن المحتوى يشكل جانبا كبيرا في بناء شخصية المتعلم ، و بقدر ما يكون لدى المدرّس من معرفة بمحتوى المادة العلمية و قدرة على العطاء منها تكون فائدة المتعلم ، فمن الضروري لمدرّس المرحلة الثانوية أن يعرف مادته العلمية و أن يتمكنّ منها و يسيطر على مهاراتها "ذلك أن أسلوب التدريس الحديث و خاصة في المرحلة الثانوية يعتمد على مدى ما يمتلكه المدرس من معلومات كافية من المادة و المصادر المرتبطة بها ".(مجاور ،1983،86)

إن مسألة اختيار المحتوى المناسب لمادة معينة كمادة البلاغة أمر فيه الكثير من الصعوبة بحيث تتناسب هذه المواد مع الأهداف و الأغراض التربوية ، و هنا تبرز عدة مشكلات في اختيار المحتوى ، منها : مسألة الانفجار المعرفي و التطور السريع في المعلومات و التقدم العلمي و التكنولوجي ثم تأتي قضية تنوّع الأهداف التربوية لتلبي حاجة المجتمع و الأفراد ، إضافة إلى تعدّد الفلسفات التربوية ومبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، وهذا بالضرورة يحتمّ على واضع المنهاج الدقة في الاختيار نظرا لقصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة و مدى الاستفادة من المعلومات و توظيفها و ليس مجرد نقلها و بما أن بحثنا عن منهاج البلاغة فما عاد الغرض من دراسة اللغة الإلمام بقواعدها التفصيلية ، و إنما القدرة على استعمالها في المواقف المختلفة استعمالا دقيقا ، و تنمية تذوق الجمال في أساليبها و تقدير دورها في توفير الاتصال بين الناس ...فهذه القدرات و المهارات و أنواع التقدير و التذوق يتمّ للمتعلم اكتسابها من بعض الأمثلة و الشواهد و

المواقف و ليس من كلّها لاسيما أننا في عصر يعتمد على النشاط فما قيمة الحفظ من دون الاستفادة منه بفهم عميق لنشاط الناس في الحياة أو بتكوين قيمة ترشد سلوك الإنسان في حياته .

2- تنظيم محتوى المنهاج :

إن عملية تنظيم محتوى المنهاج عملية دقيقة تستند إلى نظريات علمية و ليست عملية عشوائية لتضمن بذلك للمتعلم تعلمًا أسرع و أسهل بحيث ينمو هذا التعلّم و تتعمق آثاره لدى المتعلّم ، وهذا ما يميّز التعلّم في المدرسة عن التعلّم في الحياة ، فالأول يتمّ وفق خطة و نظام معين ، أما الثاني فيسير من دون خطة كيفما اتفق ، و لذلك فإن تنظيم الحقائق و المفاهيم و التعليمات و النظريات التي يتضمنها محتوى المنهج يتم وفق نوعين من التنظيمات هما :

1-التنظيم المنطقي : يرتبط هذا التنظيم بالمادة العلمية و تسلسلها و ترابطها بحيث يراعى فيها الانتقال من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن الجزء إلى الكل ، ومن المعلوم إلى المجهول ، ففي اللغة نبدأ بتدريس الحرف ثم المقطع ثم الكلمة ثم الجملة .

2-التنظيم السيكلوجي : يرتبط هذا التنظيم بخصائص المتعلم و قدراته و استعداداته و ميوله و طرائق تعلمه ، ففي اللغة نبدأ بالجملة ثم الكلمة ثم المقطع ثم الحرف ؛ لأن الجمل والكلمات لها معنى في ذهن المتعلّم بعكس الحروف المجردة ، و هذه الطريقة من التنظيم تناسب المتعلم صغير السن .

وتجدر الإشارة إلى أن التربية القديمة قد ركزت على الجانب المنطقي في تنظيم المعارف والمعلومات في المنهج و أهملت الجانب السيكلوجي و ما يتضمنه من أسس بناء الشخصية ، وبناء على ما تقدم فإن التربية الحديثة أولت اهتماما كبيرا بالجانب السيكلوجي إلى الجانب المنطقي في تنظيم محتوى المنهج " و مهما كان نوع التنظيم المتبع فمن الأهمية بمكان عدم تعريض الأفكار الأساسية و أنماط العلاقات في المادة التعليمية للغموض و الارتباك ، و يشير ديوي إلى أن كلا من التنظيمين للمادة الدراسية يسيران جنبا إلى جنب حيث يتحققان بعلاقة نمائية ، فهما مرتبطان على أساس أن أولهما البداية والثاني النهاية ، وأن العملية السيكلوجية هي الوسيلة التي تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية في شكلها المنطقي ".(بشارة و الياس ، 2005 ، 101)

3- معايير تنظيم المحتوى :

إن التراكم الهائل في مجال المعرفة و المعلومات يجعل مخططي المناهج يلجؤون إلى معايير يتم في ضوئها تنظيم محتوى المواد الدراسية بعيدا عن العفوية ، ومن أهم هذه المعايير :

معيار تحديد المجال أو المدى : و هو مجموعة المعارف و المهارات و الخبرات و القيم والاتجاهات و درجة العمق الذي تمّ التعامل فيها مع كل ميدان من هذه الميادين ، وهذا يتطلب دراسة نفسية لخصائص المتعلمين و المادة التعليمية و مدى الغوص في التفاصيل المرتبطة لتحديد المحتوى المناسب لهم ، و نظرة إلى المناهج القديمة تجعلنا ندرك أن مجال المحتوى كان ضيقا "ولكن اختلف الوضع تماما منذ ظهور ميادين معرفية عديدة وحدث ما يسمى بالانفجار المعرفي بحيث أصبح من المستحيل على المتعلم الإلمام بكل ما يطرح من موضوعات أو مواد دراسية عديدة ، و نتيجة لذلك فقد أصبح من الضروري تقسيم مجال محتوى المنهج إلى نوعين رئيسيين هما : المحتوى الإلزامي أو العام ، و المحتوى الاختياري أو الخاص " .(سعادة و إبراهيم، 1997، 324)

والمقصود بالمحتوى العام أو الإلزامي هو المحتوى الذي يركز على الموضوعات المرتبطة بالمادة كعلم والتي تكون ضرورية لنمو الطالب العقلي و النفسي ، أما المحتوى الخاص فيقوم به المتعلمون من خلال اختيار بعض المواد أو الأنشطة المرتبطة بهذه المادة لتنمية بعض الميول الخاصة بهم ، لذلك فإن طرح موضوعات اختيارية حول الصور البيانية في الأدب لا يتم إلا في ضوء مبدأ اهتمامات أولئك الطلاب الذين درسوا فن البلاغة بصورة عامة و لديهم معلومات غير متعمقة عنها ويريدون التعمق فيها عن طريق الموضوعات الاختيارية المطروحة .

معيار الترتيب أو التتابع : و يقصد بالتتابع أن تبنى الخبرات الحالية التي يجب أن يكتسبها الطلاب من خلال دراستهم للمحتوى على الخبرات السابقة ، وهذا المبدأ يتطلب أن تقدم الخبرات للطلاب بصورة متدرجة تبدأ من السهل ثم تزداد تعقيدا واتساعا و عمقا كلما انتقلنا إلى المستوى الأعلى فمثلا في مادة البلاغة يدرس الطالب أولا أنواع التشبيه ثم الصور البيانية.

معيار الاستمرار: وهو الصلة العمودية في تنظيم محتوى التعلم المختلفة من مفاهيم و حقائق و تعميمات و مهارات و قيم و اتجاهات على مستوى السنوات الدراسية ، و هذا المبدأ يقوي الصلة بين موضوعات المادة الواحدة وبالتدرج يزداد التعمق بالمادة العلمية عبر السنوات الدراسية ،

وعدم مراعاة هذا المبدأ يعني أن ما يتعلمه الطلاب في منهج دراسي معين سيكون منتهيا و بذلك سيكون عرضة للنسيان و عدم تحقيق الأهداف ، ففي منهاج البلاغة يدرس الطلاب التشبيه والصور البيانية ثم في مرحلة أعلى يدرسون أنواعا جديدة من البلاغة أفرزها العصر الحديث كالتضمين الأسطوري.

معيار الترابط و التكامل في الخبرة : و يمثل هذا المبدأ الصلة الأفقية بين المواد المختلفة للمنهاج في عام دراسي واحد حيث يشعر الطالب بوحدة المعرفة و تكاملها " ولقد أثبتت الدراسات و البحوث أن التعلّم يكون ذا معنى عندما يتعامل الشخص مع الموقف ككل بحيث يستطيع أن يرى العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمنها المنهاج " . (بشارة والياس ، 2005، 103)

ففي مجال تدريس الأدب على المدرس وواضعي المنهج إدراك التكامل بين فروع الأدب و البلاغة و النحو و الخطابة ، وهذا التكامل من شأنه أن يجعل المتعلم أكثر فعالية في التعلّم .

معيار التوازن بين الجانب النظري و العملي : إن المعلومات النظرية المتعلقة بالمادة ستنتسى إن لم يرافقها تطبيق عملي يدعمها و يقويها فتتعرّز و تصبح من مهارات المتعلم .

معيار المرونة و التراكم : و يقصد به أن محتوى المنهاج ليس ثابتا و إنما لابد أن يكون قابلا للتطوير و التعديل ليستوعب التقدم العلمي الهائل و المستحدثات الجديدة في العلوم و تضخم المعارف و تغير النظريات بما يناسب ظروف العصر و ظروف المتعلمين .

4- معايير اختيار المحتوى :

معيار الفائدة : يتعلق هذا المعيار بالمنفعة من محتوى المنهج و مدى ارتباطه بالحياة التي يحياها الطلاب ، فما قيمة المحتوى الدراسي الذي ليس له فائدة علمية و عملية في حياة المتعلمين ، فلذلك لابد من ارتباط محتوى المنهج بنواحي الحياة المختلفة حتى يستفيد المتعلم عندما يواجه حاضرا أو مستقبلا ، " فإذا تم اختيار محتوى المنهج في ضوء معناه الحقيقي أو الوظيفي في الحياة وتم تدريسه لإعطاء المتعلم فرصة مواجهة مواقف الحياة المختلفة فإن المحتوى يمكن أن يكون أكثر فائدة للمتعلم و للمجتمع " . (سعادة و إبراهيم ، 1997، 330)

فمثلا عندما يدرس المتعلم في مادة البلاغة مبدأ مراعاة الكلام لمقتضى الحال فإن المتعلم سيستفيد من هذا المبدأ و يوظفه في مواقفه الاجتماعية و المهنية في التعامل مع الآخرين شفويا و كتابيا عند كتابة خطاب موجه لمسؤول أو بريد الكتروني لصديق ، أو إلقاء كلمة في مؤتمر ... و هذا بدوره يجعل من محتوى المنهاج مهما لأنه يربط المعرفة بالحياة .

معيّار العالمية : و يقصد بهذا المعيار أن يكون محتوى المنهاج لا يخص مجموعة من البشر من دون غيرهم ، فالأدب نتاج إنساني عالمي موجود لدى كل الشعوب ، تضيف عليه كل أمة طابعها الخاص مع وجود قواسم مشتركة بين الآداب جميعها ، وهي أن تعبر عن فكر الإنسان و نزوعه نحو الحق و الخير و الجمال حتى في بعض التعبيرات البلاغية والأساليب نلاحظ وجود نفس الأساليب بين الأمم المختلفة ، فالاستعارة والكناية الموجودتان في الأدب العربي تعتبران من أهم أدوات الأديب الفرنسي في التعبير عن الفكرة .

معيّار ارتباط المنهج بأهداف المحتوى : إن العلاقة بين المحتوى و الأهداف علاقة جدلية ، ففي ضوء الأهداف يتم تحديد محتوى المنهج بينما يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف بجوانبها الثلاث المعرفية و الوجدانية و المهارية .

معيّار الصدق : يجب أن يتميز المحتوى بالدقة و الواقعية و الأمانة العلمية ، فيقدم أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي أثبتت البحوث والدراسات صدقها و صحتها بحيث تؤدي قيمة وظيفية في حياة المتعلّم ؛ لذلك يجب الابتعاد عن النظريات غير الدقيقة أو الإحصاءات القديمة كيلا تنعكس على تفكير الطلبة فيصدرون أحكاما خاطئة.

معيّار مراعاة الفروق الفردية : إن المنهاج لا يوجّه إلى مستوى معين من الطلاب على سوية واحدة في التفكير ، فعملية التعلّم تتوقّف على الاستعدادات الفردية للمتعلمين نظرا لوجود فروق في قدراتهم وحاجاتهم و ميولهم ، و لذلك يجب مراعاة هذه الفروق من خلال تزويد المحتوى بالأنشطة المختلفة والتنوع في مصادر التعلّم و الوسائل السمعية والبصرية و تنويع التدريبات العملية و طرح بعض المواد الاختيارية ليتمكن المتعلمون من اختيار ما يناسبهم و يتماشى مع استعداداتهم .

معيّار حاجات و ميول المتعلمين : لابد عند اختيار المحتوى من مراعاة حاجات المتعلمين و ميولهم ، وكلما كان المحتوى أقدر على تلبية تلك الحاجات كان إقبال المتعلمين على المحتوى و التفاعل معه أفضل " فهناك من الميول ما هو صالح كالميل نحو العمل الجماعي و التعاون و الاطلاع و البحث ، وهناك ما هو منحرف ، وهناك من الحاجات ما هو نفسي كالحاجة إلى الانتماء و الحرية و الاستكشاف ، و ما هو عقلي كالتزود بالمهارات العقلية التي تساعد على اتخاذ القرارات " . (يونس وآخرون، 2004، 94)

ولذلك لابد من تنويع الموضوعات و الأنشطة لتساعد المتعلمين على تلبية حاجاتهم و إشباع ميولهم.

معيار الشمول و التوازن : و يقصد بالشمول تعرض محتوى المنهج لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى فلا يقتصر على جانب واحد كالجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى وإنما يهتم بالجوانب الأخرى الانفعالية و المهارية المهمة في بناء شخصية المتعلمين و ما يلزمها من تحديد الطرائق المناسبة لتعلمها .

معيار ربط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم : كل مجتمع من المجتمعات له خصائصه الثقافية والاجتماعية التي تميزه عن غيره من المجتمعات ، ولذلك عند اختيار المحتوى لابد من مراعاة هذه السمات و الخصائص ليسهم المحتوى في بناء ثقافة المتعلم من منظور مجتمعه بما لا يتعارض مع الانفتاح على الحضارات الأخرى والاستفادة من إنجازاتها الحضارية ، ولابد أن يعرض المحتوى هذه السمات والخصائص بصورة تساعد المتعلم على تنمية مهارات التفكير كالنقد و التحليل والتفسير مما يولد لديه القدرة على الانتقاء مما يقدم له من أفكار أو يعرض عليه من ثقافات .(يونس وآخرون ، 2004)

معيار التقويم : يعتبر التقويم على درجة عالية من الأهمية لأنه عملية مستمرة في المنهاج تشمل كل خطوة من خطوات المنهج ، فمن خلال التقويم يمكن معرفة نواحي القوة والضعف في المادة العلمية المدروسة و بالتالي يؤدي ذلك إلى تطويرها ، فالتقويم عون على تهيئة المحتوى العلمي المناسب للتعلم في ضوء واقع المتعلمين و واقع الظروف التي تحيط بهم و تؤثر فيهم .

وكما هو واضح فإن معايير اختيار المحتوى تتوزع ما بين معايير متصلة بقيمة المحتوى ومعايير متصلة بعملية التعلم و معايير متصلة بحاجات المتعلمين و قدراتهم و في بحثنا قمنا باستقراء هذه المعايير و اخترنا منها ما اتفق عليه معظم التربويين كما ورد سابقا.

5- مصادر محتوى منهاج البلاغة :

تتعدد مصادر محتوى منهاج البلاغة ولكن الركيزة الأولى لهذا المنهاج هو الإرث الثقافي الفني الذي خلفه الأدباء و الكتاب الذين أبدعوا في الأدب، فكانت أهم سمة له البلاغة بتشابهها و صورها البيانية و تعبيرها عن الأفكار بالتخييل تارة و بالتصوير تارة أخرى وبالمباشرة أحيانا حسب مقتضى حال السامع ، وهذا لا يعني أن يعكس منهج البلاغة في محتواه هذا الإرث فقط بما فيه من

ألوان الأدب شعرا و نثرا كالخطب والرسائل و المقامات و الموشحات .. و إنما يتطرق إلى الأدب الحديث الذي تطورت معه البلاغة فبدأت الصور تختلف و بدأت الألفاظ تتطور و التراكم تأخذ صبغة جديدة بتأثير تطور الحياة ، فالأدب مرآة للحياة بعكس ما فيها و يقترح أوجها و صوراً لحل مشكلاتها بطريقته الخاصة ، ولا سيما بعد ظهور أنواع جديدة من الأدب كالرواية و الأقصوصة و الومضة و تناول المظاهر البلاغية من خلال أحاديث الشخصيات و تشخيص الجماد و...مع الاطلاع على آداب الأمم الأخرى و بلاغتهم وفنون القول لديهم ...و بما أن التربية لا تستطيع أن تقدم للمتعلمين كل هذا الإرث الثقافي و المستجدات الحديثة فعلى أن نختار ما يناسب منه ، ويظهر هنا دور المختصين والتربويين في انتخاب ما يناسب المتعلمين مع الحفاظ على إظهار محتوى البلاغة في صورته الحقيقية التي تجلت في كتابات الأدباء و مع تباين النصوص المختارة في مذاهبها الفنية و مستوى لغتها وموضوعاتها فلا يجب أن تخرج عن كونها : مادة متعلمة - مادة لغوية - مادة ثقافية إنسانية.

فهذه الخصائص المشتركة في مختلف النصوص الأدبية البلاغية تمثل أهدافاً يراود تحقيقها من دراسة تلك النصوص لإحداث تطورات في الجوانب العقلية و النفسية و الاجتماعية لدى المتعلمين و للاطلاع على الأفكار الجديدة و اشتقاق الألفاظ المناسبة لها مما يزيد في تطور النمو اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية و يثري تفكيرهم و يصلح تجاربهم .(إبراهيم، 1968)

إن هذا الاختيار للمحتوى لابد أن ينسجم مع إطار العمل الذي يحدده المنهج التعليمي وأفكاره في الكتب المدرسية و أن يعكس أحدث تفكير عن بنية موضوع البلاغة و الأدب وكيفية تنظيم الأفكار و ما الذي ينبغي أن يدرس عند مستويات صفية معينة . (جابر ، 1999)

ثالثا : استراتيجيات تدريس البلاغة

1- مقدمة :

بعد أن توقفنا عند أهداف المنهاج و محتواه تأتي مرحلة تحديد الطرائق المناسبة في العملية التعليمية – التعلمية لأنها الجسر الذي بواسطته يستطيع المدرس نقل المحتوى إلى المتعلم ، ومن هنا تأتي أهمية طرائق التدريس؛ لأنها تهتمّ بالأسلوب الذي يتبعه المدرس في تنظيم درسه في أثناء عملية التدريس مع مراعاة المادة الدراسية و الوسائل المناسبة ليتحقق الهدف من عملية التدريس ، و بناء على ذلك لا يوجد طريقة واحدة تلائم كل المواقف التعليمية أو طريقة أحسن أو أمثل من طريقة أخرى فاختلاف الأهداف و اختلاف المواد التعليمية إضافة إلى الاختلافات الموجودة في المتعلمين أنفسهم دعا إلى ضرورة وجود استراتيجيات في الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس من خلال تخطيط عام للأهداف مع اختيار المادة التعليمية الملائمة و تنظيمها واتباع الطرائق التدريسية المناسبة لهذا المحتوى، و سنقف عند مصطلحي الإستراتيجية و الطريقة لنبين الفرق بينهما في عملية التدريس .

2- تعريف إستراتيجيات التدريس : إن التربية تستعير مصطلحات من غيرها من العلوم و الفنون، وكلمة استراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية *strategia* ، فهي نحت عربي من كلمة يونانية تستخدم في المجال العسكري " و تعني فن قيادة الجيش ...و تربويا : تعني الإستراتيجية مجموعة من التحركات المتتابعة لتحقيق أهداف مسبقة محددة واضحة ، ومن خلال مجموعة من التحركات المرنة ، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها".(إبراهيم ، 2009، 73)

وعلى هذا فإن مفهوم الإستراتيجية يشمل بالضرورة مفهوم الطريقة ؛ لأنه يركّز على كافة الخطوات والممارسات التي يتبعها المدرس داخل حجرة الصف لتساعده في تحقيق أهداف المقرر أو الموضوع الدراسي و تشتمل على عدّة عناصر من بينها : تنظيم الدّرس والتمهيد له بإثارة دافعية الطلاب ، و تحديد الأنشطة التعليمية اللازمة و تحديد الوقت المخصص لذلك ، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث بين المدرّس والطلاب ، والطريقة التي سيتبعها المدرس في أثناء الموقف التدريسي و أساليب التقويم التي سيقوم بها .

التدريس : التدريس جزء من العملية التربوية وهو مرتبط بها ارتباطا وثيقا ، وكثيرا ما يقصد بالتربية التدريس ، لذلك لا بد من التفريق بينهما، فالتربية كلمة عامة تشير إلى الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الإنسانية و التي تكوّن ما يسمى بالشخصية فهي تعمل على استثمار قدرات الفرد و طاقاته لتكوينه و بناء مجتمعه الذي ينتمي إليه " إن التربية تمثل أسلوب صنع الإنسان و طريقة بناء ذاته والعمل على تكوين أفراد لهم خصائص ذاتية واجتماعية لتكوين مجتمع متقدم بناء".(مجاور،1983،81)

أما التدريس فهو عمل نشط مثير له أهميته لأنه يؤدي وظائف اجتماعية كثيرة فهو أحد الأسس الرئيسية التي يعتمد عليها المجتمع في استمرار الثقافة و نموّها لأنه وحده الذي يزوّد المتعلمين بالمهارات اللازمة التي تمكنهم من الارتباط بثقافتهم و تقبلها و يوجههم نحو التراث والإفادة منه ، فمن خلال عملية التدريس يستطيع المجتمع أن ينمي في نفوس الطلاب حب المعرفة والقدرة على التفكير و روح الإبداع إضافة إلى تزويدهم بالقيم والمبادئ المرغوبة .

إن التدريس علم كغيره من العلوم يتطلب من المدرس أن يكون ملما بتفاصيل علومه ونظرياته وأساسه ، ومع تطور التربية حدث تطور لمفهوم التدريس فبات عملية شاملة لكل الموقف التعليمي التعليمي ، فالتدريس " موقف مخطط لتنفيذ أفعال بعينها بهدف تحقيق مخرجات تربوية و تعليمية على المدى القريب و البعيد على حد سواء ، وعليه يتمثل التدريس في الإجراءات و العمليات التي يقوم بها المدرس منفردا أو بمشاركة التلاميذ بهدف تحقيق أهداف تربوية تعليمية تعليمية محددة سلفا، عن طريق استخدام إجراءات و أدوات و أنشطة تعليمية تعليمية وفقا لمقتضيات كل موقف من المواقف التدريسية على حدة ".(إبراهيم ، 2009 ، 251)

فالتدريس هو كل ما يقوم به المدرس ليكسب طلابه مهارة أو اتجاهها أو فكرة أو تقديرا لمظاهر الجمال في الطبيعة و الحياة من خلال محتويات التدريس و طرائقه ، وهذا يتطلب من المدرس أن يحدد أمرين :

- نوع التعلم المرغوب فيه و الملائم للطلاب .
- الطرائق المناسبة لإحداث هذا النوع من التعلم عند الطلاب .

3- طريقة التدريس و سماتها :

الطريقة في التربية هي " الإجراء الذي يسمح بالوصول إلى الهدف المطلوب " .

(Rolland et d'autres,2007,238)

فالطريقة بهذا المفهوم البسيط هي الأسلوب أو النهج الذي يتبعه المدرس مع طلابه في أثناء عملية التدريس ، إذ تعكس فكره و شخصيته و كيفية تعاملاته اليومية ضمن المدرسة و خارجها ، مما يعطي الموقف التدريسي رونقا وحيوية وفعالية و يمكن تعريف الطريقة على أنها " مجموع الخطط أو الإجراءات أو الأنشطة التي يتم وضعها أو تصميمها بناء على نظريات نفسية محددة أو فلسفات تربوية بعينها لتدريس مادة دراسية بعينها " .(إبراهيم ،2009،699)

وهنا يبرز مفهوم آخر يستخدم في ميدان التدريس و يتردد كثيرا على ألسنة التربويين وهو أساليب التدريس ، ولابد من التمييز بين طرائق التدريس و أساليب التدريس .

إن طرائق التدريس هي جملة من الإجراءات العامة التي يقوم بها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة ، أما أساليب التدريس فهي الإجراءات الخاصة التي يقوم بها المدرس ضمن الإجراءات العامة التي تجري في موقف معين ، فأساليب التدريس هي جزء من طرائق التدريس و ليتضح الفرق بشكل أفضل فقد يستخدم المدرس طريقة المناقشة في موقف تعليمي كإحدى طرائق التدريس ولكن المدرسون يستخدمون طريقة المناقشة بأساليب متنوعة كالأسئلة و الأجوبة أو الحوار أو المحادثة أو إعداد تقارير للمناقشة....

و من الجدير بالذكر في هذا المجال أننا تناولنا التعريفات الأكثر تداولاً و المتفق عليها بين التربويين لأن المصطلحات تعتبر من أعقد مشكلات المجال التربوي ذلك لأن التربية بطبيعتها ليست علما نظريا خالصا و إنما مجال تطبيقي يفيد من كل العلوم الموجودة في المجتمع و يستعير مصطلحات العلوم الأخرى ، فعملية التدريس ليست عملية عفوية كما أنها ليست محاولة تستند إلى الفطرة و إنما التدريس علم له قواعد و نظريات و تطبيقات تربوية ، و لذلك يجب أن تتسم طرائق التدريس بمجموعة من السمات :

- أن تكون مبنية على أسس علم النفس و سيكولوجيا المرحلة التي يدرس فيها المدرس ، و في ضوء فهم المدرس لطبيعة العملية التربوية و فلسفتها و أهدافها .

- أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في التحصيل وفي الميل ، و لابد أن تكون مرنة ممتعة.

- أن تربط بين المادة التعليمية و الواقع المحسوس إن أمكن ، فكلما كانت الفكرة مجسّدة بواقع مادي محسوس في الطبيعة كصور أو أفلام يشاهدها المتعلم كان ذلك أقرب إلى العقل و أكثر إعانة على الفهم .
- أن تعمل على إشباع ميول الأذكى و رفع مستوى الطلاب الآخرين للنهوض بتحصيلهم وعملهم من خلال تنوع التدريبات و التطبيقات واختلاف أساليب المعالجة.
- أن تشجع على التفكير الحر و الحكم السليم المدعّم بأدلة عقلية و منطقية ، و تنمي روح البحث و الاطلاع و المراجعة .
- أن تركّز على المتعلّم بجعله محور العملية التعليمية ، و جعله عنصرا إيجابيا فعّالا يسأل و يناقش و يطرح القضايا و يبحث عن الحلول لها .
- أن تكون مناسبة للمستوى التعليمي المراد تدريسه بحيث تحقق الأهداف التعليمية المرجوة و هذا أدعى إلى اكتساب الطلاب المعارف و الخبرات بدقّة و إتقان .
- أن تأخذ في الاعتبار نظريات التعلّم و خاصّة بعض القوانين الهامة كقانون الاستعمال و التكرار و قانون الأثر و النتيجة . (مجاور،2000)(إبراهيم،1968) (الهاشمي ، 2006) (السامرائي وجواد،2004،
- أن تشجّع الطلاب على التعلّم الذاتي والاعتماد على أنفسهم في كتابة واجباتهم وبحوثهم و لا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة كمرشد وموجه.(شحاتة،1992)
- أن تبتعد ما أمكن عن طريقة التلقين و الإلقاء و خاصة في المستويات الدنيا وأن تنمي في المتعلمين الرغبة في العمل الجماعي التعاوني .(البجة،1999)
- إن طريقة التدريس لابد أن تكون ثنائية التفرّع بمعنى أنها لا تقتصر على المتعلّم الضعيف و إنما تأخذ بعين الاعتبار و الاهتمام المتعلم الضعيف و المتعلم الجيد و هذا يؤكد ضرورة تنوع طرائق التدريس في الموقف التدريسي الواحد لأجل المتعلمين الجيدين كما للمتعلمين الضعفاء و هذا ليس بالأمر السهل و يتطلب من المدرس أن يكون على دراية تامة بأبعاد العملية التعليمية (Cyr,1996) ومن الملفت للانتباه أنه لا توجد طريقة بعينها تجمع كل السمات السابقة الذكر و إلا لكانت هي الطريقة المثلى الوحيدة ، ويجمع معظم التربويين "على أن هناك طريقة أكثر

مناسبة لموقف تدريسي معين ، و لفئة من المتعلمين ذات خصائص معينة ، وهذه الطريقة بلا أدنى شك تعجز عجزا نسبيا عن مواجهة مواقف تدريسية أخرى و فئات من المتعلمين آخرين".(عبد الحميد ،1998، 15)

4-الطريقة و المحتوى :

شغلت مسألة المفاضلة بين الطريقة و المحتوى حيزا كبيرا من فكر المربين ، فأيهما أولى بالعناية و الاهتمام ؟ بعضهم فضل الطريقة على المحتوى و رأى أنه الأكثر أهمية ، في حين أن بعض التربويين وجد أن طريقة التدريس هي الأهم و الأولى بالعناية والاهتمام.

إن الفريق الأول يرى أن الشخص الذي يعرف كيف يدرّس يمكنه أن يدرس أي شيء، أما الفريق الثاني فيرى أن من يعرف حقيقة ما يستطيع أن يعلمها و يدرّسها لغيره .

وحقيقة الأمر تدل على أنه ليس بالضرورة أن الشخص الذي يدرّس يستطيع أن يدرّس أي شيء، و في نفس الوقت ليس بالضرورة أن كل من يعرف معلومات يستطيع عرضها على الآخرين ، لذلك فالمحتوى و الطريقة كل واحد لا يمكن فصل بعضهما عن الآخر ، فالمحتوى و طبيعته يؤثر في اختيار طريقة التدريس المناسبة " ومن هنا كان للطريقة أثرها في تحديد المحتوى الذي يدرّس للتلاميذ هذا من ناحية و من ناحية أخرى فإن طبيعة المحتوى تشكّل تأثيرا على أسلوب المعالجة و هو الطريقة ، ولقد آن الأوان أن نسقط من جدالنا أن الطريقة في مقابل المحتوى و أن كلا منهما عكس الآخر ، و أن ندرك أنهما معا يمثلان ركيزة تقوم عليها عمليات التدريس و من دون واحد منهما تصبح هذه العمليات منهاره و لا يمكن إتقانها". (مجاور ،1985، 85)

ولذلك على المدرس أن يكون ملماً بمادته العلمية قادرا على العطاء و التجديد فيها متمكنا من مهاراتها ؛ لأن أسلوب التدريس في المرحلة الثانوية يعتمد على مدى ما يمتلكه المدرس من معلومات كافية في مادته وما يرتبط بها من مصادر، إضافة إلى الثقافة الواسعة التي يوظفها في أثناء عملية التدريس ، فيربط بطريقة تدريسه بين مادته العلمية و مصادر المعلومات المرتبطة بها مما يتيح الفرصة لتنمية جوانب مختلفة لدى الطلاب من مثل : الجوانب الاجتماعية و العاطفية و النفسية و الخلقية .

5- الطريقة و ارتباطها بتطور فلسفة التربية :

إن الأهداف التربوية للمنهاج مستوحاة من فلسفة المجتمع الذي تنشأ في ظلّه ومن متطلبات الأفراد لإعدادهم للحياة " ونظرا لتطور حاجات المجتمع و فلسفة الحياة و الخبرة الإنسانية ، فإن أهداف التربية تتطور تبعا لذلك تطورا مستمرا ، و بتطور فلسفة التربية تتطور الطرق المستخدمة في تطبيق و تحقيق هذه الفلسفة ". (عامر ، دت، 11)

فإن أي تغيير في اتجاهات التربية سوف ينعكس على أركان العملية التربوية ، و هذا شبيه برقعة الشطرنج الواسعة فإن انتقال أي حجر صغير في الشطرنج يحدث تغيرا في وضع القطع الأخرى و كذلك هو الأمر في ميدان التربية .

هذا الارتباط بين فلسفة التربية و طرائق التدريس قد عرفه المشتغلون بالتعليم منذ القديم "عندما كانت فلسفة اليونان القديمة تميز بين عالم الروح (العقل) و عالم المادة ، و قد أثّرت هذه الفلسفة في الطريقة التربوية ، إذ رأت أن وظيفة الروح هي الوصول إلى المعرفة ، و لا تستطيع الروح أن تحقق ذلك إلا إذا سمت عن الماديات و قويت بالرياضة الروحية ..، ولقد ترتب على ذلك أن أعلت فلسفة التربية من شأن الدراسات الفلسفية و الرياضية و قللت من قيمة الدراسات العملية و صارت وظيفة التربية صقل الروح و تدريب العقل ". (عامر ، دت، 12)

أما في العصر الحديث و ظهور مفهوم العمل و الإنتاج فقد شاعت فلسفة التربية بالعمل فظهرت مدرسة النشاط بطرقها التي تناسب هذه الفلسفة كالتعلم التعاوني بكل أشكاله " فأُنصار التربية بالعمل يريدون أن تكون المواد التي تحمل طابع المنفعة العملية في المحل الأول من مواد الدرس ، وعلى المدرسة أن تهتم بتوسيع الخبرات و المهارات أكثر مما تهتم بتوسيع المعلومات و المعارف ، وقد أصبحت المحاكمات المجردة في خدمة الأعمال الإنتاجية ، كما أن تكون الأخلاق و العادات الحسنة قد احتل مكانة لا تقل عن مكانة العلوم العقلية الأخرى في منهاج الدروس ". (أبيض، 1993، 37-38)

ويتضح من ذلك العلاقة الكائنة بين الأهداف و الطريقة و الفلسفة ، فالفلسفة و الأهداف يحتاجان إلى طريقة لتحقيقها و بالمقابل تحتاج الطريقة إلى فلسفة توجّهها و تدعمها ، ونظريات التربويين و الفلاسفة تؤكد هذا الارتباط في دراساتهم .

6- تدريس البلاغة :

إن تدريس البلاغة لا يقوم على الحفظ وعزل المتعلم عن الخبرات الإنسانية السابقة اللازمة لفن القول والكتابة ، وإنما أفضل موقف تعليمي للبلاغة هو ذلك الذي يقوم على نظريات التعلم والربط مابين البلاغة و الخبرات التربوية و النصوص الأدبية المناسبة للمتعلم من خلال التخطيط المنظم و تمكين المتعلمين من مهارات البلاغة بالتدريب الموجه والتمرين القائم على أساس فهم طبيعة الأدب و فنونه و توظيف الأساليب الأدبية في فن التعبير الكتابي مع معرفة طرق استعمالها و الضوابط التي تحكمها ، ومن هنا يكون درس البلاغة فرصة ملائمة لتعليم هذه الفنون البيانية والتدريب على المهارات المرتبطة بها ليتمكن المتعلم من اكتسابها واستخدامها بل التجديد و الإبداع فيها ، و لذلك على المدرس أن يبدع في طريقة تدريسه لمادة البلاغة ليشعر الطالب بأهميتها كفرع من فروع اللغة فيقبل عليها بشكل ذاتي و هنا يكون المدرس قد أوصل المتعلم إلى مرحلة القوة في فهم المادة التي تعلقو على أن تكون مجرد الفهم لهذا الفرع من فروع اللغة .

إن طريقة المدرّس لابد أن تقنع المتعلمين على اكتساب القدرة على الإحساس بما يحاول المؤلّف أن يقدّمه في نصّه الأدبي " ففي الأدب الإبداعي العظيم يكون التعامل مع المشاعر و الإحساسات كما هو مع الأفكار و المعلومات و التغير المفيد - بالضرورة - في التلاميذ كنتيجة لدراسة الأدب يجب أن تكون الزيادة في ذخيرتهم من المعلومات و لكن الأكثر أهمية كهدف هو زيادة قدرتهم على الفهم و أن يشعروا و أن يتخيلوا وأن يكونوا على علم بالحياة وكما قال أرنولد بينت arnold Bennett عن أثر الدراسة الأدبية : إنها أداة لتغيير علاقة الفرد بالعالم".(مجاور، 2000، 423)

7- أهمية تدريس البلاغة :

- تظهر أهمية تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية من جهة أنها :
- تبيّن أسرار إعجاز القرآن الكريم من حيث الفصاحة و البلاغة .
- تبيّن الأسلوب القوي المعبر فتساعد الطالب على تجنب الضعف في الأسلوب أو الخيال أو المعنى أو الغرض أو الفكرة .

- تقدّم بعض المعايير الخاصة بالمعنى و الأسلوب المعبر عنه و الوقوف على أسرار جماله حتى تتحقق لدى الطالب المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية و التدريب على إنشاء الأساليب الجديدة .
- تتمي التدنوق اللغوي لدى الطلاب من خلال بيان جماليات التشبيه و الصور البيانية والإيجاز والإطناب و القصر و الحذف و الذكر و التقديم و التأخير و الطباق و الجنس و غيرها من الألوان البلاغية .
- تساعد الموهوبين من الطلاب على محاكاة النصوص الأدبية الراقية شعرا أو نثرا من خلال فهم خصائص كل لون من ألوان الشعر أو النثر وما فيها من جمال .
- تصل الطلاب بتراث أمتهم من خلال الوقوف على الأساليب البلاغية التي امتاز بها الأدب العربي مما يثري الدرس البلاغي . (عطا ، 1996)

8 - القيمة التربوية لتدريس البلاغة :

يعتقد كثير من الدّارسين - و منهم الطلاب - أننا نعيش في عصر التكنولوجيا والتطور التقني ، ففي رأيهم أن المنهاج يجب أن يركّز على النواحي العلمية فهي المهمة في حياة الإنسان و مستقبله، أمّا الأدب و فنونه و أدواته و جماليات القول و التعبير الشفوي و الكتابي التي تتجلى في البلاغة فهي من الكماليات و لا تلعب دورا تربويا في تنشئة الأجيال و الارتقاء بهم .

ونصرّ في هذا المجال على أن دروس الأدب والبلاغة من العلوم والفنون الضرورية في حياة المتعلم ، فلها مكانتها المهمة "لأن للدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس ، وتكوين الشخصية و توجيه السلوك الإنساني بوجه عام ، هي لذلك أليق الدراسات بالطلاب في المرحلة الثانوية أو ما دونها بقليل ؛ لأنها الدراسة التي ترمي إلى تهذيب الوجدان و تصفية الشعور و صقل الذوق و إرهاف الإحساس، والطلاب - في هذا السن - في حاجة إلى تعهّد هذا الجانب الوجداني بتلك الدراسة التي نلتمس آثارها في العاطفة و الروح و تلقى من الطلاب استجابة سريعة لها ، و مشاركة ناشطة فيها و تفاعلا قويا معها " . (إبراهيم ، 1968 ، 252)

فمن خلال تدريس البلاغة نستطيع تلطيف أذهان الطلاب والتخفيف عنهم من ثقل الدراسات العلمية و ما فيها من قوانين و نظريات و منطق عقلي إلى مناجاة النفس و الموسيقى و التخيل... مصوّرة في هذا الإنتاج الأدبي الرفيع فيتصوّر الطلاب من خلاله حياتهم و يشعرون بوجودهم و

يدركون معاني الحق و الخير و الجمال ، إضافة إلى أن درس البلاغة فرصة جيدة للتعبير عن آراء الطلاب بهذا الأدب فتختلف الآراء من طالب لآخر بحسب رؤيته و ثقافته و اطلاعه ، و من هنا لا نستطيع أن نجهل دور الأدب و فنونه في تربية النشء فالأهم لا ترقى بما لديها من ثروات مادية و علمية وعقلية فحسب و إنما بما لديها أيضا من مبادئ و مثل و أساليب للتفكير و للأدب آثاره العظيمة في الهدم و البناء قد تعجز عنها القوى المادية الأخرى .

وبذلك نرى قيمة الدراسات الأدبية و البلاغية في المرحلة الثانوية ، لما لها من سلطان على النفوس و تأثير في المشاعر و الأحاسيس فهي تمد الطلاب بألوان من الخبرة و المعرفة و تكون لدى الطلاب اتجاها إيجابيا كالإصرار على تحطيم قيود الاستعباد و التعطش للحرية ...

9- طرائق تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

إن تدريس البلاغة مرتبط بتدريس الأدب بفنونه المختلفة إذ يتعذر فهم الأدب بعيدا عن البلاغة ، كما يتعذر فهم البلاغة بعيدا عن الأدب ، فمدرس اللغة العربية اليوم مطالب بأن يعنى إلى جانب التراث بالاتجاهات الأدبية الحديثة حين يتصدى لدراسة نص أدبي؛ " لأن طبيعة البحث في العلوم الإنسانية ذات صبغة تراكمية لا تبادلية ، أي أن اللاحق منها لا يلغي السابق تماما و يعفى على أثره مثل العلوم الطبيعية ، بل يثريه و يتكئ عليه فأدوات البحث في العلوم الإنسانية لا تتناسج بل تتكاثر و يصحّ الحديث فيها اتجاه القديم من دون أن يوقظها و يردّها على أعقابها ، فالجديد منها ينقد القديم و لا ينقصه ؛ لأنه دخل في صميم التجربة الإنسانية". (فضل ، 1985 ، 82)

وهذا حدث في فن البلاغة عندما بدأت نظرات جمالية جديدة تدخل إليه من خلال ما يسمى بالأسلوب مما يمكن الطالب من صياغة التراكمات المختلفة وفقا لحال السامع .

إن نظرة فاحصة لطرائق تدريس البلاغة تثبت أن مراحل تدريس البلاغة هي نفسها المراحل التي مر بها تدريس القواعد النحوية في كالطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية والطريقة الاستنتاجية أو القياسية ، و تندرج هذه الطرائق المتبعة غالبا في المدارس الثانوية في تصنيف طرائق التدريس التفاعلية ، و الاستقراء الذي قامت به الباحثة لمناهج الجمهورية العربية السورية الصادرة عن وزارة التربية و التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين يشير إلى سيادة الطريقة القياسية

الاستنتاجية ثم بدأت الطريقة الاستقرائية الاستنباطية ، و أخيرا في المنهاج الحديث القائم الذي اعتمد التكامل مابين النصوص الأدبية و البلاغة فظهرت الطريقة المعدلة .

9-1- الطريقة القياسية (الاستنتاجية) : و هي طريقة قديمة استخدمها المربون في تدريس مختلف المواد و تسير وفق الخطوات التالية : يذكر المدرس في بداية الدرس القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام ثم يوضح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تلائمها و يلي ذلك تدريب على القاعدة ، إن الذي تسعى إليه هذه الطريقة اعتبار القياس عملية أساسية في التدريس " حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية و من القانون العام إلى الحالات الخاصة ، ومن الكلي إلى الجزئي ، و من المبادئ إلى النتائج وهي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يمتلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول ". (السيد ، 1997 ، 479)

وعلى هذا النحو يستطيع المتعلم من خلال قانون ثابت أو قاعد عامة أو تعميم سبق أن عرفه من الخبرات السابقة أن يواجه " موقفا جديدا فيه صفات أو خصائص معينة يستطيع على أساسها تطبيق التعميم السابق على هذا الموقف الجديد قياسا على ما عنده من أسس و قواعد أي ما عنده من تعميمات ". (القلا و ناصر ، 1998 ، 331)

ففي منهاج البلاغة عام 1969- 1970 م للصف الأول الثانوي و وضعت مادة البلاغة في آخر جزء من كتاب الأدب بشكل منفصل عن النصوص الأدبية ، و اشتملت على علوم : البيان و علم المعاني و علم البديع ، وقد اتبع منظمو منهج البلاغة لهذا العام الطريقة الاستنتاجية بشكل واضح إذ تبدأ القاعدة أولا ثم إعطاء مثال على القاعدة مع شرح بسيط تليها التطبيقات.(وزارة التربية و التعليم ، 1970)

أنصار هذه الطريقة يرون أنها :

- سهلة بالنسبة للمدرس و سريعة في الأداء .

- يستطيع الطالب حفظ القاعدة مباشرة و يقيس عليها في المواقف الجديدة .

في حين يرى معارضو هذه الطريقة أنها :

- تضعف من قدرة الطالب على الابتكار و الإبداع في التعبير ؛ لأنها تلزمه بمحاكاة قوالب جامدة .

- لا تساعد الطلاب على التفكير إذ تفاجئهم بالحكم مباشرة و هذا يسبب نوعا من الصعوبة ؛ لأنها معدة لمستوى معين من المتعلمين فلا تراعي الفروق الفردية بينهم.
- لا تسير وفق التسلسل الطبيعي في كسب المعلومات ؛ لأنها تقدم القاعدة و الأحكام ثم تتبع بالأمثلة و الجزئيات خلافا لطريقة العقل الإنساني في إدراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها.
- تكون المعلومات في هذه الطريقة معرضة للزوال و النسيان ؛ لأنها تعتمد على التلقين من دون العمل على كيفية اكتسابها .(السيد ، 1997)
- عارض هذه الطريقة كثير من التربويين مما أدى إلى ظهور الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية).

9-2- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية) : ترتبط هذه الطريقة باسم علم من أعلام التربية عاش في القرن التاسع عشر (1736م- 1841م) وهو يوحنا فريديك هربارت ، إذ حاول هذا المربي أن يربط بين علم النفس في عصره و بين التربية واضعا خطة تدريسية تقوم على ربط الأفكار الجديدة بأخرى قديمة موجودة في ذهن المتعلم ؛ " لذا لابد للمدرس من إثارة الأفكار القديمة التي امتلكها الطالب سابقا كي يبني عليها الجديدة و العملية - كما يرى هربارت - ليس فقط إثارة القديم و تقديم الجديد بل لابد من عنصر ثالث وسيط يساعد على التفاعل مع هذا العنصر هو الاهتمام ، فالطالب يتعلم ما دام يهتم ومتى فقد الاهتمام فإن عملية الترابط بين القديم و الحديث لن تحصل و يصبح التعلم حين ذلك محالا".(القال وناصر، 1998، 2/11)

بنى هربارت طريقته في التدريس على الأسلوب الذي يسير عليه العقل في الوصول إلى المعلومات مع تهيئة البيئة المناسبة في الموقف التعليمي " و قد أنكر الغرائز والميول الفطرية، واعتقد أن العقل فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج و هذه الأفكار في نظره هي أبسط عناصر الشعور أو شبيهه و هي جزئيات يتكون منها العقل ، والمثل الأعلى الذي تهدف إليه التربية عنده و هو تكوين الأخلاق".(القال و ناصر، 1998، 2/11)

وبناء على ذلك تقوم الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية) على خمس خطوات أساسية، وهي بالترتيب :

- التمهيد للدرس : تعتبر هذه المرحلة مهمة لتوفير الاستعداد التام لدى الطلاب وتهيئتهم للولوج في سير الدرس و عرض المعلومات ، ولذلك توجب أن يكون التمهيد مناسباً لموضوع الدرس و

مستوى الطلاب و ألا يكون مطولا بل يقتصر على ما يجذب المتعلمين و يشوقهم لموضوع الدرس و يوجههم نحوه بما يزيد من فاعليتهم و إيجابيتهم في الموقف التعليمي .

- العرض : في هذه المرحلة يقوم المدرس بتقديم المعلومات الجديدة أو الحقائق العلمية بشكل مباشر أو غير مباشر مستخدما عدة أساليب كالوصف أو الشرح أو طرح الأسئلة ... فعلى المدرس أن يهتم بكيفية عرض المادة التعليمية فيختار منها ما يناسب مستوى المتعلمين ، و قد يلجأ إلى تقسيمها بشكل منطقي للتدرج مع أفهام الطلاب مستعينا بالأمثلة التوضيحية و الوسائل التعليمية ليشارك كافة المتعلمين في هذا الموقف .

- الربط و الموازنة : بعد عرض المعلومات و الحقائق الجزئية مصحوبة بالأمثلة المناسبة يشترك المدرس مع الطلاب بالمقارنة بين هذه الحقائق و التدقيق في تفاصيلها و إظهار العلاقات فيما بينها و ربطها ببعضها البعض أو بمعلومات سابقة لدى المتعلمين و صولا إلى خطوة التعميم .

و تعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة لأن الفشل في أدائها يسبب مشكلة في استمرار تطور الفكرة " و بمفهوم آخر إن الصلة بين محتوى المادة الدراسية و المدرس لا تكون صلة بين اثنين و لكن بين ثلاثة : بين المدرس ، و معرفته الجيدة للمجال المعرفي ، و تقديره لمعرفة المتلقي و مدى صلتها بهذا المجال " . (David et Plan , 1996, 11)

يلعب المدرس في هذه المرحلة دورا كبيرا في توجيه المتعلمين في أثناء عملية الربط و الموازنة من خلال أسئلته التوجيهية التي تؤدي بالضرورة إلى ربط تجاربهم و تنظيم معلوماتهم و مقارنة بعضها ببعض لاستخلاص الفكرة العامة أو التعميم " فإذا عجز المدرس عن تأكيد الروابط بين القديم و الجديد من المعلومات لم يقتصر الأمر على فشله في درسه فقط بل سيكون لهذا الفشل آثاره في الدروس المقبلة التي تعتمد على النتائج العامة الكلية لتكون نقطة بداية لها ، و ذلك عدا إبقاء المعلومات الجديدة مفككة مختلطة لا تتبلور في شكل كلي و لا تنتظم في مجموعة متماسكة من الأفكار و لا تفيد في نمو العقل و توسيع أفقه " . (القلا و ناصر ، 1998، 2/16)

- القاعدة (الاستبطان) : في هذه المرحلة يتم الانتقال من الجزئيات الحسية إلى المدرك الكلي من خلال المتعلمين أنفسهم بتشجيع من المدرسين لمحاولة استقرار القاعدة أو استخلاص الحكم العام من خلال الأسئلة و وسائل الإيضاح مع التنبيه إلى أن صياغة المتعلمين للقاعدة ينبغي أن تكون واضحة مفهومة ذات صبغة علمية ثم تدون على السبورة في صيغتها النهائية . (شحاتة ، 1992)

-التطبيق : و تمثل هذه المرحلة قدرة الطالب على تطبيق القاعدة التي حصل عليها مما يرسخ فهمه للموضوع و تتحسن عملية الاستيعاب في التطبيق على المواقف المشابهة .(السيد ، 1997)(عبد الحميد ، 1998)

" و يعطي هربارت هذه المرحلة أهمية كبيرة حين يؤكد أن تطبيق الطلاب لمعارف جديدة عمليا له أهمية سيكولوجية عظيمة ، فهي تثبت المعلومات القديمة و تعززها و تهئ لتعلم جديد مما يؤدي إلى ثقة المتعلم بنفسه و تمنحه قوة و تدفعه للمضي في تعلم آخر " . (القلا و ناصر ، 1998، 2/17-16)

و لذلك لابد أن تكون التطبيقات مرتبطة بموضوع الدرس و ذات صلة جوهرية بالقاعدة الكلية و تتدرج في صعوبتها حتى إذا تمكن المتعلمون من المسائل البسيطة انتقلوا إلى تطبيقات أعقد تتطلب منهم بذل مجهود في التفكير ليتمكنوا من تنفيذها .

و قد سار منهاج البلاغة لعام 1989م-1990 م للصف الأول الثانوي وفق الطريق الاستقرائية ، ونهج المربون على استخدام هذه الطريقة بشكل دائم فأسرفوا في التقيد بها و جعلوا الخروج على خطواتها خروجاً عن الموضوع المدروس ، فوجه كثير من النقد إلى هذه الطريقة التي تعنى بالأفكار الخارجية و ربطها ليستوعبها العقل من دون أن يصنع العقل أو يبدع فيها ، إضافة إلى أنها تنكر التفكير الداخلي للمتعلم و الاستعدادات و الميول ، وهذا الاعتقاد فيه كثير من المبالغة؛ لأن التفكير الداخلي و قوة الإرادة لها أثر في عمل العقل و كذلك الاستعدادات و الميول كما أن علم النفس الحديث أثبت أن الأفكار التي يفكر فيها العقل لا تذهب من دون أن تترك أثراً ، كما أن العقل يدرك الشيء ككل أولاً ثم بعد ذلك يحاول التجزئة و تحليل التفاصيل.(القلا و ناصر، 1998) (ماكنزي و آخرون ، 1973)

تبقى الطريقة الاستقرائية على الرغم من النقد الذي وجه إليها صاحبة فضل في عملية التربية و التعليم ، فمنهجيتها مازالت معمولاً بها لدى أغلب المدرسين من حيث التأكيد على ربط أجزاء المادة بعضها ببعض ، كما أن فكرة التمهيد و التشويق للدخول في موضوع الدرس لها أثر بالغ في الموقف التعليمي وما تزال إلى اليوم أحد العناصر الأساسية في التدريس لجذب انتباه المتعلمين و هذا يعود إلى الرؤية المنظمة التي أوجدها صاحب هذه الطريقة .

وتعتمد هذه الطريقة في تدريس البلاغة على أمثلة مقتطعة في موضوعات مختلفة تحمل تمثيلاً لقاعدة بلاغية معينة غايتها فقط الإفهام و التطبيق الصحيح للقاعدة " ومثل هذا الأسلوب أو ذاك من طريقة التدريس لا يجعل البلاغة فناً أدبياً و لا يصلها بالأدب أو يربطها به و إنما هي قوالب جامدة كان التلاميذ يحفظونها من غير ما فهم أو إدراك لصلتها بالأدب و فنونه ولم يكن للنقد مجال في أي من هاتين الطريقتين إلا في النادر القليل ". (مجاور ، 2000، 487)

ومن التربويين من يدعو المدرسين لاستخدام الطريقتين معاً لتكاملان بعضهما بعضاً فالاستقراء يتوافق و طبيعة العقل في الوصول إلى القاعدة العامة و لكن ذلك لا يكفل أن جميع الطلاب قد فهموا القاعدة و عندها لابد من استخدام الاستنتاج لتطبيق هذه القاعدة على أمثلة متنوعة تضمن الفهم و حسن التطبيق "فالتدريس لا يستغني عن طريقتي الاستقراء و القياس معا فهي طريقة صاعدة هابطة ، الاستقراء لكشف المعلومات و الاستنتاج لتثبيتها و تأكيدها". (شحاتة وآخرون، 1989، 41)

9-3-طريقة النصوص الأدبية المتكاملة : تمثل هذه الطريقة الاتجاه الحديث الذي ظهر في المنهاج الجديد للصف العاشر للعام (2010م-2011م) و تقوم فكرة هذه الطريقة على تدريس البلاغة في ضوء النصوص الأدبية شعرية كانت أو نثرية ، فالأدب و البلاغة وحدة متكاملة لتقديم جمال الفن و التعبير القولي ، وهذا يتطلب القراءة الواعية للنص الأدبي و معرفة الوحدات الفكرية و فهمه و تحليله و تذوقه و ربطه ببيئته و عصره " و أصبح الآن من واجب المدرس حين يعرض للنص الأدبي أن يناقشه مناقشة أدبية من حيث اللفظ والأسلوب و الجملة و الفكرة والحكم على الأديب من حيث المهارة الفنية و أن يعرض كذلك لهذه الصور الفنية ". (مجاور ، 2000 ، 487)

إن الوقوف على الجانب النفسي و الاجتماعي الذي يوحى به تعبير الأديب و الوقوف على مواطن التجديد في الصورة الشعرية و موازنتها بغيرها من الصور و ترجيح أسلوب على آخر في التعبير عن الفكرة نفسها ، و هذا له أثر كبير في تمكين الطلاب من مهارة التدنوق الجمالي و النقد المبني على دراسة تحليلية .

ولا غنى لنا في دراسة النص الأدبي ليكون مفهوماً بشكل جيد أن " نبحت عن الانطباع المسيطر في النص و نصبط المخطط و نفكر بالفائدة من النص ، و عندئذ يطلب المدرس من

المتعلمين قراءة تعبيرية ، هذه القراءة تركز على فهم المتعلمين و تسمح للمتعلّم بامتلاك النص ليس فقط من خلال العقل و لكن أيضا من خلال الصوت و الحركات و بما أنه يتوجب علينا دائما أن نطبق الطريقة المباشرة مع الشرح الجيد، من أجل أن نكون فاعلين ، يجب أن نجري أسئلة و أجوبة على الطريقة السقراطية التي توفّر ردة الأفعال الشخصية للمتعلّمين". (Fawal,2006,130)

إن محور الاهتمام في معالجة النص الأدبي و فنونه البلاغية في هذه الطريقة "اعتباره كلا متكاملا منفردا عن غيره و مستقلا بذاته و تحليله يقتضي استكناه البنية الداخلية للنص ، و طبيعة تركيبه الفني". (عبد الحميد، 1998، 170)

وأرى أن الطريقة التكاملية في دراسة النص الأدبي في المرحلة الثانوية مهمة مهما كان جنس النص المدروس سواء شعرا أو مسرحا أو رواية أو قصة أو أقصوصة

9-4- الطريقة التنقيبية : تركز هذه الطريقة على جهد المتعلّم إذ يقوم المدرّس بتحديد موضوع الدراسة و الإشكالية في نص من النصوص الأدبية و المراجع اللازمة لهذه الدراسة ثم يضع خطة بحث و السير فيها ثم يقوم بتكليف مجموعات من المتعلمين بالبحث عن جوانب لهذه الدراسة ، و يبقى المدرس مشرفا و موجها للعملية التعليمية ، ويجري حوار و مناقشة بين كل المجموعات حول دراسة نتائج كل مجموعة و عملها ثم بلورة نتيجة الحوار و المناقشة بشكل عام، و هذه البلورة هي حاصل تحليل النص من خلال المناقشة الشفهية و المكتوبة و تقوم كل مجموعة بتقديم خلاصة دراستها للمجموعات الأخرى لإعداد التقرير الختامي عن تحليل النص و تذوقه .(عبد الحميد، 1998،

هذه الطريقة تجعل الطالب يبني معرفته بنفسه ؛ لأنه استخرج معارفه بعد اطلاع و قراءة لما يرتبط بموضوعه فامتلك بذلك أداة لبلوغ موقف جديد من النص المدروس من خلال تفكيك السياق و إعادة بنائه مرة أخرى ومع هذا النوع من الدراسة "يقترض أن يكون الطالب يعتمد على نفسه عقليا بالاستناد إلى مجموعة المراجع التي حضرها ليبنى سياقاً خاصاً أو أفقا واقعياً من القراءة التي بفضلها يستطيع أن يسيطر على النص الذي كان يجهله كلياً من قبل ". (Biard et Denis,1993,24)

إن الطريقة التقييمية تعتبر مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لأنها " تقوم على أساس توثيق المعرفة بالاطلاع على مصدر أو مصادر موثوق بها للوقوف على معرفة ما أو تأكيدها أو دعمها ". (مجاور ، 2000 ، 37)

تتطلب الطريقة التقييمية من المدرس استخدام عدة تقنيات لتقويم سلوك الطلاب و السيطرة على الصف كاحترام جو النقاش و الآراء والثقة بالطلاب والتدخل في الوقت المناسب والثناء على وجهات النظر القائمة على البراهين و الأدلة و تطبيق مبدأ الثواب و العقاب. (Charles, 1997) و هذه الطريقة تعود الطلاب على الاعتماد على النفس و المطالعة و البحث لاستخلاص النتائج ، كما أن العمل و البحث في مصادر التعلم المختلفة خارج الفصل الدراسي تمنح المتعلم نوعا من الحرية في التفكير و النشاط ، كما أنها فرصة لإثبات شخصية المتعلم و صقلها و خلق روح المنافسة بين المتعلمين مما يشجع على التعلم الذاتي و المتابعة و الاستقصاء و التهيئة لمواصلة هذا التعلم في المرحلة الجامعية .

إن الطريقة التقييمية تدحض مقولة سادت فترة من الزمن ، و هذه المقولة ترى أن المعلم وحده من يملك المعرفة وهذا يعني " إذا كان المعلمون في الأزمان القديمة قد قرروا عدم نقل معارفهم فإنها ستكون مختفية معهم ، وكل جيل سيتوجب عليه إعادة اكتشافها . و نعرف أنه في بعض الحقب التاريخية كان يوجد أسرار علمية بقيت محفوظة في عقول أصحابها ، و لنا أن نتخيل اليوم صعوبة أن يتوصل كل باحث لنتائج أبحاثه . كل ذلك كان صحيحا قبل الطباعة ، أما اليوم فإن المعارف لم تعد مملوكة للمدرس ، ولم تعد محبوسة في عقول المدرسين إنها موجودة في الكتب و المكتبات .. و من هنا نستطيع القول : إن المدرس يملك المعرفة و لكن لا نستطيع القول : إنه وحده الذي يملكها " . (Cousinet,1950,5)

ومن هنا تأتي أهمية توجيه الطلبة إلى مصادر التعلم المختلفة للاستفادة منها و اكتساب المعارف و مناقشتها و الإضافة إليها .

9-5-طريقة تنمية التدوق الأدبي : وضع هذه الطريقة حسن شحاتة لتنمية التدوق الأدبي و يمكن استخدامها كأحد الطرائق في تدريس البلاغة ، و تقوم على أساس من الحوار والمناقشة بين

مجموعات صغيرة من الطلاب تحت إشراف المدرس وتوجيهه مما يوفر التفاعل و الدافعية و

المشاركة للمتعلمين والتمكن من مهارات التدوق الأدبي ، و تسير خطواتها على النحو التالي :

- لا تدوّق من دون فهم : في هذه الخطوة يتناقش المتعلمون ضمن مجموعاتهم حول مضمون النص الأدبي و تحديد الفكرة العامة و الأفكار الفرعية و يتمّ الوقوف على معاني المفردات اللغوية ليكون النص واضحاً في أذهان المتعلمين .

- التأمل و التخيل : بعد فهم النص يتأمل المتعلمون معانيه و الألفاظ و الجمل التي قدمت هذه المعاني فيحاولون التعبير عن أفكاره بلغتهم بعد أن عاشوا في جو النص ثم يوازنون بين لغتهم و اللغة الفنية التصويرية التي استخدمها الأديب .

- القراءة المعبرة : يقوم المدرس أو أحد الطلاب المجيدين بقراءة النص الأدبي قراءة معبرة عن المعنى ، ملائمة لموضوع النص ، مصحوبة بالحركات و الانفعالات الصوتية المناسبة .

- المناقشة : كل مجموعة من المتعلمين (بضم كل مقعدين في شكل تقابلي) تتناقش معاً بشكل هادئ في مواطن التدوق الأدبي التي يطرحها المدرس ، فتتحدد الكلمات الفصيحة المناسبة لموضوع النص و الأساليب المستخدمة و الصور و موسيقا الحروف ، و بعد خمس دقائق يقوم المدرس بطرح السؤال لتتنافس المجموعات في الإجابة عنه من خلال طالب يمثل المجموعة ، و هنا لا توجد إجابة خاطئة و أخرى صائبة بل إجابة صائبة و إجابة أكثر إصابة.

- التدوق الإفرادي : و في هذه المرحلة تظهر مقدرة كل طالب في الاعتماد على نفسه و ثقافته، إذ يقوم المدرس بتزويد المتعلمين بنص أدبي مناسب يشبه النص الذي سبق درسه و تذوقه ، فيطلب منهم تحديد مضمون النص الجديد و توضيح فكرته العامة والإشارة إلى الأفكار الجزئية ثم بيان مواطن الجمال في اللفظ و التعبير والتصوير ، مع تزويد المتعلمين بأسئلة مرشدة ، وتتم هذه الخطوة من العمل في المنزل على أن يتم مناقشة ما حضره المتعلمون بشكل مكتوب في قاعة الدرس أمام جميع المتعلمين بمشاركة جماعية في جو تفاعلي نشط يسوده التعزيز .(شحاتة،1992)

ومهما تنوعت طرائق التدريس في الموقف التعليمي لا بد أن تشتمل على أربعة أطوار كبيرة ترسم و تخطط خطوات العمل والتي تأخذ تسميات مختلفة في أغلب الطرائق و هي طور الوصول من خلال الحواس و طور التأمل و طور الوعي و طور إعادة الإنتاج الإبداعي " وهنا سيمتلك المتعلم المادة الجديدة من خلال تطبيقها في موقف ما ، إنها إعادة توظيف المعلومة الجديدة في

مواقف مختلفة مع تغيير أو تحويل يستطيع أن يكون بشكل أكثر أو أقل إبداعاً حسب المواقف الجديدة المقدمة للمتعلم أو التي يصادفها بحسب قربها و اختلافها من المواقف السابقة و التي تسمح بدرجة كبيرة أو صغيرة بامتزاج العناصر الجديدة مع الاكتساب السابق" (Boyer et d'autres , 1989,24)

و طور التقويم من قبل المعلم أو أحيانا المتعلم نفسه لمعرفة مدى التقدم ، و لابد أن تكون هذه الأطوار المتنوعة مساراً مرناً تسعى للتأقلم مع حاجات تعليم الطلاب و متطلباتهم .

ومهما تكن طريقة التدريس التي يتبعها المدرس لابد من وجود تلائم كاف بين المتعلم و المحتوى التعليمي و هو هنا النص الأدبي من خلال " استخدام المدرس الأشكال اللسانية التي تناسب المتعلمين فيميز الكلمات التي يعرفها الطلاب و يشرح المفاهيم الجديدة ولكن التركيز يبقى منحصراً على تلك الجمل والتراكيب المتنوعة و البنى المتميزة التي لا تعرقل عمل ذاكرة المتعلم ، و أمام الكلمات و الجمل الجديدة و الصعبة يعطي المدرس وسائل لإيضاحها و فهمها فيقوم المتعلم بآلية ربط الكلمات و استخلاص المفردات الجديدة محلاً الجمل المعقدة و بفضل هذه الآلية من العمل مع التدريب ، يصبح المتعلم أكثر فأكثر مهارة فيفهم أكثر فأكثر سرعة ويمتلك الرغبة في القراءة و السماع لمختلف أشكال الخطاب". (Arcand et Bourbeau,1995,262)

وفي كل الطرائق السابقة ننوه إلى أهمية دور المدرس ليس فقط في الموقف التعليمي أمام الطلاب و لكن في غياب الطلاب أيضاً من خلال التخطيط للموقف التعليمي التعليمي " و يلعب هذا التخطيط دوراً كبيراً لأنه يحقق عدة وظائف فعلى الصعيد الشخصي يسمح بخفض القلق الناجم عن اللقاء بالطلاب ، و يوجه المدرس لطريقة قيادة الموقف التعليمي ، و يقوي شخصية المدرس أمام طلبته . وعلى الصعيد التعليمي يسمح بأفضل استثمار للعوامل المنظمة للموقف التعليمي و الاستفادة من الخبرات السابقة ". (Durand,1996,155)

وهذا الكلام يدفعنا إلى القول أن التدريس ليس عملاً روتينياً بالنسبة للمدرس - على الرغم من تكرار المعلومات التي يقدمها المدرس - و إنما هو عملية خلق جديدة في كل مرة يقدم فيها المعلومة إذا أحسن استثمار ظروف الموقف التعليمي مع إثارة المتعلمين مما يبعد الرتابة و الملل لتسود مكانهما المتعة و الرغبة في تحصيل المزيد .

ونضيف إلى ذلك أن طريقة التدريس لابد أن توجه المتعلمين إلى متابعة التعليم و الدراسة معتمدين على أنفسهم في تحصيل المعرفة بعد الانتهاء من المراحل الدراسية على مقاعد الدراسية لأنه " ليس من النادر أن يغادر طلابنا المدرسة مع معرفة متنوعة لأشياء متعددة لكنهم يجهلون ما هو أكثر أهمية : كيف يتعلمون، كيف يدرسون ، كيف يكتشفون بأنفسهم الأشياء".

(Stordeur,1996,12)

وبعد عرض مجموعة من طرائق تدريس البلاغة نرى أن طريقة التدريس هي عملية حيوية متعدّدة الجوانب ؛ لأنها متصلة بالمدرس و الطالب و المادة الدّراسية ، فالطرائق التعليمية التعليمية هي حلقة وسطى في سلسلة العمليات التربوية ، تتجلى فيها قدرات المدرسين في الموقف التعليمي بصورة مباشرة، و هي في جوهرها تعمل على ترجمة الأغراض والأهداف والمحتويات التربوية العامة إلى مهارات وخبرات إنسانية ليستطيع المتعلم ممارستها معتمدا على قدرته الذاتية لتطوير شخصيته من خلال الاطلاع على التجارب الأدبية و مبنائها اللغوي الذي يقوم على علاقات نحوية وبلاغية تبعث طاقات دلالية إضافة إلى دلالتها المعجمية ، و قراءة المتعلمين للعمل الفني يكون وفقا لاطلاعهم و ثقافتهم و مستوى فهمهم و استعداداتهم ، وهذا بدوره يؤدي إلى تعدّد الرؤى في عملية القراءة و النقد و التحليل و التدوّق، فدرس البلاغة و الأدب هو إعادة خلق للنص الأدبي المقروء.

10- تنمية التدوّق الفني في الموقف التعليمي التعليمي :

ومهما كانتا الطريقة التي يتبعها المدرّس لابد أن يأخذ بعين الاعتبار هدفا مهما وهو تنمية التدوّق الفني في الموقف التعليمي من خلال توجيه الطلاب و توعيتهم إلى الأسس التالية :

-الإيمان بأن البلاغة فن فطري نلمحها في لغة الحياة اليومية من تشبيه و استعارة و كناية و استفهام... فمن خلال هذه التعبيرات البلاغية نحقق الكثير من غاياتنا ، فالبلاغة ليست مقصورة على الأدب و الدروس و لكنها ضروب من التعبير و التصوير اللغوي التي يستخدمها الأفراد لنقل أفكارهم و التعبير عنها بما يناسب الموقف كما أنها تدل على النضج اللغوي و مما يستخدمه الأفراد من الألوان البلاغية في الكلام اليومي : "خبئ القرش الأبيض لليوم الأسود " طباق، " رشح الصيف أحد من السيف " سجع ... ومن التشبيهات " عيونه مثل النسر " و من أمثلة الاستعارات " مات من

الجوع " طار من الفرح " " غرقان في الدراسة " و من الاستعارات التمثيلية " باب النجار مخلوع " علمناهم الشحادة سبقونا على الأبواب " و من أمثلة الكناية " يبحث عن إبرة في كومة قش " و على هذا النحو من التذكير و المقاربة بمثل هذه المواقف الحياتية و توظيفها في الدرس البلاغي نستطيع أن نكون أساسا نرتكز عليه لنمهد للأساليب الفصيحة القوية فنبيّن للطلاب أن فنون البلاغة متصلة بالحياة و لغتها اليومية ، وهذه الطريقة في التدريس التي تلجأ إلى التراكيب العامية في درس البلاغة للولوج إلى موضوع الدرس الحقيقي قد نادى بها بعض المربين ومنهم عبد العليم إبراهيم الذي تبين له صحة هذه الطريق بالتجربة و التطبيق في المدارس الثانوية .

-الحكم الفني في البلاغة يعتمد على الإحساس و الذوق و بما أن الإحساس و الذوق مختلفان باختلاف الشخص الذي يقرأ النص و ثقافته و ذوقه فهذا يعني أن الحكم الفني ليس واحد عند دارسي النص الأدبي ، ولهذا على المدرس أن يكثر من الموازنات بين النصوص الأدبية المختلفة و يقابل فيما بينها مبينا وجوه الاتفاق و الاختلاف لتقدير كل منها " فإذا كان من الصعب إبداء رأي حاسم في قطعة موسيقية ، أو صورة زيتية أو قصيدة أو مبنى عمارة أو تمثال حجري فإن هذه الصعوبة تزول أو تقل إذا تعدد كل نوع من هذه الأنواع ، فالموازنة بين أفراد كل نوع تساعد على تقويم كل منها تقويما فنيا قريبا من الصواب ، و لهذا كان من الواجب أن يكثر المدرسون من الموازنات الأدبية في الدروس و في التمرينات ، فيعرض المدرس على التلاميذ التعبير الذي ورد في النص و بجانبه تعبيراً آخر كان من الممكن أن يؤدي به المعنى ، ثم يشترك معهم في الموازنة بين التعبيرين ، و ستكشف هذه الموازنة عما في كل منهما من مظاهر القصور أو عناصر الجمال". (إبراهيم ، 1968 ، 312)

-البلاغة متطورة لأن الإنسان الذي أبدعها متطور أيضا فهي تتطور بتطور لغة الإنسان و ذوقه فلا ينبغي الوقوف عند الجزئيات كالمفردة و الجملة بل لابد من إشراك جميع أجزاء النص ككل لتبين جماله و أن يكون شأن الطلبة في كشف جمال هذا النص و تذوقه كأنهم "يقفون أمام صورة رائعة في أحد معارض الرسم و التصوير ، إنهم لا يتأملون في هذه الصورة الزاخرة بالجمال شيئا واحدا يستأثر بعنايتهم و إعجابهم كاللون أو الإيحاء أو دقة الرسم أو دقة التعبير أو صدق الدلالة أو عمق الإشارة أو وضوح الرمز أو غير ذلك من المزايا الفردية و لكن نظرتهم تشمل كل هذه

النواحي ؛ لأنها عناصر متكاملة متعاونة على إبراز الجمال الفني لتلك الصورة ". (إبراهيم ، 1968، 314)

إن تحليل النص الأدبي و تذوقه جمالياً يتطلب من المدرّس أن يكون ملماً بمادته العلمية بشكل جيد و أن يقرأ عن أعمال أخرى لكاتب النص الذي يدرسه و العصر الذي عاش فيه و النمط الأدبي المدروس حتى تتبين الخصائص الفنية لأسلوب هذا الأديب أو ذاك و ليدرك النمو الفني في الأساليب المختلفة و وسائل التعبير عنها فيكون عالماً بأسرار التذوق البلاغي و عناصره فيتمكّن من تقديم مادة ثرية و غنية و مفيدة لطلّبه يقوم بتدريّهم عليها في دروس الأدب لتتولد لديهم مهارة الإتيقان ، ولابد من تعويد الطلاب على قراءة النص الأدبي غير مرة لإدراك أفكاره و جمالياته ، فالقراءة الأولى غالباً ما تكون سطحية ، و بتكرار القراءة الواعية تتضح معالم النص أكثر فأكثر لتنتهي أخيراً إلى قراءة ناقدة تصدر حكماً على الأدوات الفنية التي استخدمها الأديب و مدى مناسبتها للموضوع و إظهار الأفكار إلا أن هذه الأحكام لابد أن تكون موضوعية خالية من التعصب تبين إجادة الأديب في استخدام أدواته الفنية ليرسم صوراً جديدة بالكلمات المعروفة ، فالأدباء ليسوا على مستوى واحد من النضج في التعبير الفني عن أفكارهم ، ولا نحكم على جزء واحد من جزئيات العمل الأدبي وإنما ينظر إليه " من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم في البناء و التصميم يتم فهمها و تذوقها ذاتياً بسبب روعة الجو النفسي الذي لون الفكرة و أدخلها في عالم الفن الأدبي ". (شحاتة ، 1992، 199)

وهذا يوفر للمتعلمين خلفية معرفية نفسية عن جو العمل الأدبي و حياة كاتبه .

رابعاً : الوسائل التعليمية و منهاج البلاغة

1- مقدمة :

إن اتساع المعلومات و المعارف الإنسانية اتساعاً هائلاً عبر السنوات ، و التطور و التقدم العلمي و التكنولوجي الذي حصل في القرن العشرين أضاف إلى الثقافة الإنسانية و الحياة المعاصرة أبعاداً لا حصر لها ، الأمر الذي هياً لاتساع دائرة الاتصال و تسهيل الاحتكاك الثقافي بين الأمم من خلال وسائل الاتصال الحديثة ، و هذا التطور الكبير الذي تشهده الإنسانية لابد أن ينعكس على العملية التربوية و المؤسسات التعليمية ؛ لأنها مسؤولة عن تقديم التراث الإنساني و الأحداث و المشكلات التي تهّم الأفراد إضافة إلى المعارف التي تتطور باستمرار و بشكل هائل، والمدرسة بوصفها أحد أهم المؤسسات التعليمية لن تقوم بهذه المهمة وحدها بل لابد من مشاركة عدة عناصر داعمة لمهمتها تتناسب و متطلبات الحياة و التعليم في القرن الحادي والعشرين ، فالمنهاج الدراسي مزدحم بالأفكار و المعلومات و لم يعد المدرس المصدر الوحيد لخبرات التعلم – مع الحفاظ على دوره الأصيل في ذلك – و الطريقة اللفظية التقليدية لم تعد كافية و مناسبة لتحقيق أغراض التربية في المنهاج الحديث ، و هذا بالضرورة يقتضي من التربويين استخدام لغات و وسائل تعليم أخرى تغني اللغة اللفظية وتساعد المدرس في عملية التعليم و التعلم .

2- تعريف الوسائل التعليمية : هي " المثيرات التي يتم عن طريقها التعلم الفعّال نتيجة الاتصال المباشر و غير المباشر بين المعلم و المتعلم عن طريق استخدام أدوات و أجهزة بسيطة ومعقدة لإكساب المتعلم خبرات متكاملة من النواحي المعرفية والإدراكية و الحركية والوجدانية ، مما يؤدي إلى تعديل السلوك". (إبراهيم ، 2009، 1155)

وعلى هذا يمكننا اعتبار أن الوسائل التعليمية - التعليمية هي مجموعة الأدوات و المواد والأجهزة و البرمجيات و الصور و الأفلام التي يستخدمها المدرس في الموقف التدريسي أو التي يستخدمها المتعلم خارج حدود الصف الدراسي لتعلم معارف محددة و فهمها ، فوظيفة الوسائل التعليمية – التعليمية تتمحور في نقل الأفكار و المعاني و المعلومات و تحسين عمليتي التعليم و التعلم .

تجدر الإشارة إلى أن استخدام الوسائل الحسية في عملية التعليم ليس شيئاً حديثاً و إنما هي فكرة قديمة ؛ لأن الإنسان منذ القديم تعلّم عن طريق استخدام الإشارات و تعبيرات الوجه والإيحاءات في نقل أفكاره و التواصل مع الآخرين " وقد استخدم قدماء المصريين و قدماء الإغريق الرحلة كوسيلة تعليمية ، فكان الصغار يخرجون مع آبائهم في رحلات الصيد ، يتعلمون المهارات اللازمة عن طريق المشاهدة و التقليد و التدريب ، كما كان معلمو الإغريق الأوائل يأخذون تلاميذهم في رحلات لأغراض تعليمية يجمعون خلالها بعض الأشياء والعينات من البيئة لفحصها و دراستها و تصنيفها ، كذلك استخدم قدماء المصريين و قدماء الإغريق الرسوم و الأشكال التصويرية التوضيحية و نماذج الأشياء المصنوعة من الأحجار والفخار ، كما استخدموا الكتابة و الرسم على الصخور و الجدران و جلود الحيوانات وأوراق البردي كوسائل للتعليم ". (كاظم و جابر ، 2007 ، 36 ،

كما أكد التربويون من أمثال بستالوزي و هربارت على ضرورة استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة في الموقف التعليمي ، فالكلمات رموز مجردة خالية من المعنى إن لم تصحبها خبرات حسية لاسيما في المراحل الدنيا من التعليم .

3- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم و التعلّم :

- التقليل من اللفظية و مستوى التجريد في الموقف التعليمي .
- إثارة انتباه المتعلمين و تشويقهم لعملية التعلم و زيادة دافعيتهم و استعداداتهم لعملية التعلم .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و تنمية القدرات الإبداعية .
- اتساع دائرة الخبرات المكتسبة و تنوعها بصورة تكاملية في المجالات (المعرفية ، المهارية، الوجدانية) .
- تنمية الاتجاهات الإيجابية و القيم المرغوبة و تعديل السلوك .
- تعمل على زيادة عمق التعلّم و فاعليته ولاسيما عند فئات خاصة كالموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم .
- تسهم وسائل التعليم في ترسيخ ما يتعلمه الطلاب مما يقلل من احتمال نسيان ما تعلموه .
- توفر وقت المعلمين وجهدهم .

- تساهم في جذب المتعلمين نحو التعلم بشكل مستمر مما يهيئ للتعلم مدى الحياة ومحاربة الأمية و التعليم عن بعد و التعليم المفتوح و تعليم الكبار . (كاظم و جابر، 2007) (سالم و سرايا ، 2003) (الكندري، 2009)

4- معايير اختيار الوسائل التعليمية :

إن استخدام الوسائل المعينة في المواقف التعليمية لا يتم بصورة عشوائية لمجرد استخدام الوسيلة التعليمية و إنما استخدام الوسيلة لابد أن يوظف بشكل يخدم الموقف التعليمي و لذلك فإن اختيار الوسائل التعليمية في موقف تعليمي معين يراعي عدة أمور منها :

- أن تراعي المحتوى التعليمي و طبيعته و عدم الإسراف في تعدد الوسائل التعليمية ضمن الموقف التعليمي الواحد بدعوى رفع كفاءة الموقف التعليمي .
- أن تراعي طبيعة المتعلمين و خصائصهم العمرية و النفسية و الاجتماعية .
- أن تكون ملائمة لمكان و زمان الموقف التعليمي .
- سهولة استخدامها و إمكان صيانتها .
- أن تناسب طبيعة الموقف التعليمي .

توفر عنصر الأمان في الوسيلة التعليمية . (السيد ، 1997) (سالم و سرايا ، 2003) (الكندري، 2008)

5- أبرز الوسائل التعليمية في تدريس البلاغة :

- الكتاب المقرر .
- الكتب الإضافية المساعدة للكتاب المقرر في إغناء موضوع ما و المصادر و المراجع كالدواوين .
- الصحف و المجلات و الوثائق و السجلات .
- المواد المبرمجة الالكترونية لاسيما في التعلم الذاتي .
- الصور .
- برامج التلفاز (القناة التعليمية) و الإذاعة .
- التسجيلات الصوتية .
- اللوحات المصورة و الرسوم و الأشكال كالمقارنة بين صورة بيانية في وصف الطبيعة و صورة لمشهد طبيعي .

- الشرائح و الشفافيات .
- الملصقات ، مواد اللوحات الوبرية .
- مواد السبورة و غير ذلك .

على المدرّس أن يدرك طبيعة الموقف التعليمي فيختار من الوسائل التعليمية ما يناسب موضوعه و أن يتصف بالمرونة في استخدام هذه الوسائل و الإيمان بجدوى استعمالها وفق إستراتيجيته التعليمية قادرا على صنعها من المحيط حوله إذا لم تكن متوافرة أو تعديلها ، وإذا كنا اليوم ندعو إلى ضرورة استخدام الوسائل والتكنولوجيا في تعليم فنون اللغة العربية لإيماننا بأهميتها في التعليم و لنسائر تطور العصر و نستفيد من تجارب الأمم الأخرى في كيفية تعليم لغتها الأم لأبنائها في المدارس ، إضافة إلى كونها تبعث النشاط و الحيوية و تنثير انتباه المتعلمين من خلال المدركات لاكتساب المعلومات و المهارات في الصف الدراسي ، وفي مقابل ذلك لا نستطيع أن نغفل دور المدرّس " فالمدرس هو المنظّم و القائد و الموجّه للنشاط المعرفي و التعليمي ؛ لأن الشخصية الإنسانية هي القدرة على الخلق و الإبداع وتسخير الوسائل و التحكم بها في نهاية الأمر لتحقيق الأهداف المطلوبة ، فالوعي الإنساني هو الذي يبدع العالم الموضوعي و يستغله و يؤثّر فيه ، و العلاقة بين المعلم و المتعلم تظل علاقة إنسانية ولا يمكن للأدوات المادية أن تحل محل المعلم في العملية التربوية مهما تطورت تكنولوجيا التربية ". (السيد ، 1997، 700)

خامساً : التقويم و منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة

1- مقدمة :

إن المناهج الدراسية تولي التقويم بمفهومه الشامل أهمية كبيرة ؛لأن أي تغيير أو تطوير في المنهاج لابد أن تسبقه عملية تقويم لما كان سائدا من نظم في المناهج السابقة و معرفة نقاط قوتها و ضعفها من خلال أدوات ووسائل موضوعية و تعتبر نتائج التقويم بداية لعملية التطوير و التغيير ، وهو لا يقتصر على جانب واحد من جوانب المنهاج و لكنه متصل بكل تفاصيل المنهاج و مراحلها لما له من قدرة على التأثير في عناصر المنهاج الأخرى و التأثير بها فإذا أثبت التقويم أن أهداف المنهاج تحتاج إلى تعديل في بعض أجزائها فإننا سنضطر إلى تعديل في المحتوى ليتناسب مع الأهداف ، كما أن التقويم يؤثر في نفسه ، فقد نلجأ إلى تعديل الامتحانات كوسيلة من وسائل التقويم إذا ثبت عدم قدرتها على أداء الغرض المطلوب منها .

وبذلك فإن التقويم له مكانته الكبرى كتقنية يمكن بواسطتها تطوير أساليب الإدارة والتخطيط الذي تمارسه المؤسسات التربوية لتحقيق الأهداف المطلوبة ، و التقويم بمفهومه الشامل يشمل كل من المعلم و المتعلم و المنهج و النظام المدرسي .

وسنغنى في هذا الجزء من البحث بتقويم التحصيل و التقويم البنائي و نبين خطوات هذه العملية و أهميتها و مجالاتها و أساليبها .

2- التقويم و التقييم و القياس :

تعريف التقويم : " التقويم بعامة يعني مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى تحديد مدى تقدّم التلاميذ، و مدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة سلفا ، و بذلك يمكن تحديد مستويات تحصيلهم و تحليل أخطائهم ، فيمكن توجيههم إلى الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم من جهة و التي تسهم في علاج نواحي الضعف و الوهن بالنسبة لتمكنهم الدراسي " . (إبراهيم، 2009، 458)

وكثيرا ما يتداخل مصطلح التقويم مع مصطلح آخر هو التقييم و يعني إعطاء قيمة لموضوع ما من دون تعديل أو تصويب في حين أن التقويم يطلق قيمة مع التصويب و التعديل .

أما القياس فهو " العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام الدالة على مدى الإنجاز أو الدالة على ما تحقق خلال عمليات بعينها ، و بذلك يمكن توظيف هذه الأرقام وفقا لنظام معين من أجل إصدار حكم كمي على سمة أو متغير معين ، بمعنى القياس هو التعبير الكمي بالأرقام عن خصائص الأشياء و سماتها و طبيعتها الرمزية ". (إبراهيم ، 2009 ، 804)

والقياس في ضوء المفهوم التربوي يقوم بتحديد مستوى التعلم و فق مقياس معين بحيث يتم ترجمة هذا المستوى في صورة درجات فهو جزء من عملية التقويم .

و يتجلى الفرق بين مفهوم التقويم و القياس فيما يلي :

- التقويم عملية شاملة ، تشمل المتعلم والمنهج بكل عناصره (الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس و الوسائل التعليمية و التقويم ..) أما القياس فهو جزئي يهتم بجانب واحد كقياس مستوى التذكر لدى المتعلم من خلال اختبار .

- يهتم التقويم بالحكم العام و الكم و النوع بينما يركز القياس على إعطاء أرقام كمية عن الجانب المطلوب المقيس .

- يهدف التقويم إلى التشخيص و وضع خطة علاجية بغية التحسين و التطوير في حين أن القياس يكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الظاهرة المراد قياسها .

- يعتمد التقويم على مجموعة من الأسس كارتباط التقويم بأهداف المنهج و أن يكون شاملا و مستمرا و متنوعا و ديمقراطيا و اقتصاديا في الوقت و الجهد ، وأن يكون متصفا بالصدق و الثبات و الموضوعية في حين أن القياس يعتمد على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة و الإتقان .

- يركز التقويم على مقارنة المتعلم بنفسه و بغيره ممتدا إلى العلاقات المتعددة بين الموضوعات والأفراد بينما القياس يركز على نتائج وصفية لموضوع ما من دون ربطه بالأشياء الأخرى.(صلاح و آخرون ، 2007)(حمادات ، 2009)

وعلى هذا فالعملية التربوية لا تنتهي "بإرسال السلوك النهائي بل يجب تقويم نتائجه أيضا ، في الواقع ، إذا كان الفعل التربوي عبارة عن إجراء تغيير، فمن الطبيعي أن يتساءل المكلف بالتغيير عن فعالية مشروعه". (ماندير ، 2003، 259)

ويمكننا توضيح العلاقة بين القياس و التقويم و التقويم من خلال المثال التالي :

إذا أعددنا اختبارا تحصيليا في مادة اللغة العربية و كانت درجته الكلية (60) و قمنا بتطبيقه على عينة من الطلاب ثم صححناه بعد ذلك ، فنجد أن بعض الطلاب حصل على الدرجة (55) فأكثر من الدرجة الكلية للاختبار ، فعندها نطلق على هذه الدرجة حكما قيميا أو نقدرها على أنها تعني(ممتاز) بينما الطلاب الذين تتراوح درجاتهم في الاختبار ما بين ٤٥ - ٥٥ درجة فإننا نصدر على هذه الدرجات حكما قيميا على أنها تعني (متوسط) في حين أن الطلاب الذين حصلوا على الدرجة (30) فما دون فتقدر على أنها (ضعيف).

و واضح من المثال أن القياس يسبق التقييم فالقياس حكم كمي (عددي) ، أما التقييم فهو حكم نوعي أو كيفي ، و كلاهما تمهيد لعملية أكبر هي التقويم التي تهدف إلى الإصلاح و التحسين و التعديل كتغيير طريقة التدريس التي كانت متبعة مع الطلاب في المثال أو تكثيف التمارين اللغوية و الإنشائية و النحوية و غيرها من الاقتراحات العلاجية .

3- وظيفة التقويم في الموقف التعليمي التعليمي :

إن مهمة التقويم لا تنحصر في إعلام المتعلم عن نوعية تعلمه و مدى التقدم فيه ، ولا إخبار المدرّس عن فعالية تعليمه ، و لكن التقويم يرمي إلى غاية أبعد من ذلك ، تتجه نحو :
- كيفية إعادة تصحيح المتعلمين الذين لم يحققوا الهدف ، و تحسين المتعلمين الذين كان تعديلهم قليلا أو سيئا .

- كيفية استثمار كفاية المتعلمين الذين امتلكوا الهدف ، و أصبحوا قادرين على استخدام مهاراتهم الجديدة استخداما فعالا في مواقف حديثة . (ماندير ، 2003)
و بناء على هذا فإن التقويم مرحلة مهمة حالية ومستقبلية ؛ لأنها تبين آثار التعلم فتوجّه المدرس نحو البحث عن الوسائل المناسبة لتعديل سلوك المتعلّم .

- تحديد نقطة البداية في الموقف التعليمي .
- الحكم على فعالية العملية التربوية و تطويرها .
- الحكم على طرائق التدريس المتبعة .
- تزويد الطلاب بدرجات عن مستوياتهم التحصيلية .
- إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها .

4- أنواع التقويم :

وضع التربويون أنواعا كثيرة متباينة للتقويم كالتقويم وفق إجراءاته و التقويم وفق شموله والتقويم وفق الشكلية المنهجية ، والتقويم وفق المعلومات و البيانات ، والتقويم وفق القائمين به ، والتقويم وفق الموقف من الأهداف .

و سنتناول التقويم الأولي و البنائي و الختامي واختبارات التحصيل.

4-1-التقويم الأولي : و يطبق هذا النوع من التقويم قبل البدء في الموقف التعليمي ، ويأخذ عدة أشكال تبعا للهدف الذي يرمي إليه و من ذلك :

- الاختبار القبلي : و يعمل على تهيئة الطلاب لعملية التعليم و تحفيزهم لمحتوى المادة العلمية التي سيتم دراستها ، إضافة إلى استدعاء متطلبات تعلم سابقة لها صلة بمحتوى المادة العلمية الجديدة .

- اختبار تشخيص : و يهدف إلى الكشف عن جوانب الضعف في تعلم الطلاب قبل بداية عملية التعليم و التركيز على المشكلات التعليمية التي يعانون منها .

- اختبار تقسيمي أو تصنيفي : ويتم في هذا الاختبار تصنيف الطلاب و تقسيمهم إلى مجموعات تعليمية صغيرة ، تمتاز كل مجموعة بخصائص معينة تتطلبها عملية التعلم كما في التعلم التعاوني ، فيكون لكل مجموعة مستواها التعليمي التعليمي الذي يتناسب مع قدرات أفرادها و اتجاهاتهم و استعداداتهم .

اختبار متطلبات التعلم المسبقة : يحدد هذا الاختبار مدى استعداد الطلاب المعرفي و المهاري و الوجداني الكافي لدراسة موضوع تعليمي ما و يطلق على هذا النوع من الاختبارات اختبار السلوك المدخلي كتمكّن الطالب من مفهوم التشبيه ليتعلم فيما بعد التشبيه التمثيلي . (سالم وسرايا ، 2003)

ومن خلال التقويم الأولي تتمّ عملية اتخاذ القرارات في أي مجال من المجالات التربوية بطريقة علمية مدروسة، وهذا النمط من التقويم يحدّد مستوى المتعلم قبل البدء بدراسة هذا المجال أو ذاك .

4-2- التقويم البنائي : وهو " عملية تتم في أثناء تكون المعلومة في أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي و تهدف إلى تصحيح مسار العملية التربوية للتلميذ للتحقيق من مدى فهمه للمعلومات التي يتعلمها ، و لبيان مدى تقدمه نحو الأهداف التربوية المنشودة " . (إبراهيم ، 2009 ، 460)

ونأتي أهمية هذا النوع من التقويم من كونه يقدم تغذية راجعة للطالب و المدرّس في الموقف التعليمي عن سير تعلم الطلاب و عملية التدريس لمحاولة تحسينها ، و قد أشار بلوم إلى ضرورة

خطوة التقويم البنائي بعد كل وحدة تعليمية لأنها " تسمح بمعرفة الأخطاء و الثغرات لدى الطلاب لتضع مكانها وسائل علاج من تمارين إضافية و تدريبات نوعية .. لاسيما عندما ينفذ المدرس التقويم البنائي بشكل منظم ساعيا لتحقيق الأهداف عند أكبر عدد ممكن من الطلاب، و هذا بدوره يقود المدرس إلى مفهوم التنبؤ و توجيه الطالب نحو مستوى المهارة المطلوب " . (Dupriez et Chapelle,2007,140) يكشف هذا النوع من التقويم عن جوانب المحتوى التي لم يتعلمها الطلاب ومدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المرسومة بما ينبئ بنتائج التقويم النهائي.

3-4- التقويم الختامي : " و يهتم بكشف الحصيلة النهائية من المعارف و القيم و العادات التي يفترض حدوثها و تحققها ، نتيجة لعملية التعليم من قبل المدرس و لعملية التعلم من قبل التلميذ". (إبراهيم ، 2009 ، 461)

وهذا النوع من التقويم يتطلب إعداد اختبارات دقيقة يتحدد فيها معيار للنجاح وآخر للرسوب حيث يحصل الطلاب على درجات توضح مدى كفاءتهم التحصيلية لنقلهم لمستويات أعلى تحصيليا أو الاحتفاظ ببعضهم الآخر بنفس المستوى لتحقيق مزيد من التعلم المطلوب لهم، إضافة إلى أن هذا النوع من التقويم يحقق نوعا من " مقارنة فاعلية منظومات تدريس (تعليم) ببعضها للتوصل لأكثرها إحداثا للتعلم أو أكثرها تحقيقا للأهداف التعليمية (الفاعلية) " . (سالم وسرايا ، 2003 ، 375)

و من خلال نتائج هذا التقويم يتمّ التنبؤ بالنجاح في البرامج الدراسية اللاحقة ، كما قد يتمّ منح شهادات أو تعيين في وظائف بناء على نتائج التقويم الختامي .
ويبدو أن المدرسين يهتمون بالتقويم الأولي و التكويني البنائي و يركزون على التقويم الختامي مما يؤدي إلى فقدان التغذية الراجعة المستمرة التي تثبت المعلومات في أذهان المتعلمين .

4-4- الاختبارات التحصيلية :

يتمّ في هذه الاختبارات التركيز على جوانب المادة الدراسية والمعلومات التي اكتسبها المتعلمون في المواقف التعليمية المختلفة ، و هذا الاتجاه سائد بوضوح في مدارسنا ، فيتمنّ المتعلمون في طرق حفظ المعلومات و المعارف مستخدمين جوانب من النشاط التعليمي التي تساعد في عملية الحفظ و الفهم المرتبطة بهذا الهدف كقراءة الكتاب المقرر أو حفظ الوحدة

التعليمية أو متابعة المدرس في أثناء شرح الدرس ، أما الأنشطة التعليمية الأخرى فلا يكون لها نفس الأهمية لأنها غير مرتبطة بالامتحان أو النجاح والرسوب كالقيام برحلات أو كتابة تقرير فردي أو موضوع إنشائي أو مشاهد فيلم تعليمي أو برنامج تنقيفي ...

ويمكن أن تستخدم الاختبارات التالية في تقدير مدى اكتساب المتعلمين للمعارف في مادة البلاغة :

4-4-1- الاختبارات الشفوية : تتم هذه الاختبارات بشكل مستمر في أثناء التقاء المدرس بالطلاب في المواقف التعليمية المختلفة ، من خلال توجيه أسئلة أو مناقشة الطلاب في بعض الموضوعات و محاورتهم في قضية معينة ، و الاختبارات الشفوية تؤمن اللقاء و التقويم المباشرين بين كل من المدرس و الطلاب ، فيصحح المدرس أخطاء الطلبة مباشرة إذ تؤمن تغذية راجعة فورية للمتعلمين.

مميزات الاختبارات الشفوية :

- تساعد المدرس على معرفة مستوى الطلاب و تحديد قدراتهم على المناقشة و ربط المعلومات.
- تعدّ الاختبارات الشفوية من أنسب مقاييس التقويم للتعرف على قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم و شخصيتهم بأسلوب لفظي .
- تكشف بشكل مباشر الفروق الفردية العالية بين مختلف الطلاب ، و الفروق المتقاربة بين بعضهم الآخر .

- تغطي كافة المعلومات في الحصة الدراسية الواحدة إذا أحسن المدرس استخدامها .

- تقدم فرصة كبيرة للطلاب للتعليق و الإجابة و المناقشة .

عيوب الاختبارات الشفوية :

- الاختبارات الشفوية غير عادلة ؛لأنها متفاوتة في درجة صعوبتها و سهولتها بين المتعلمين .
- تتأثر بالعوامل السيكولوجية و الفيزيولوجية للمتعلم كالجمل و الارتباك و الخوف والمرض.
- لا تتصف بالموضوعية لأنها تتأثر بالعوامل الذاتية للمدرس و مدى التفاعل بينه و بين الطالب.
- " لا تتصف بالثبات لأن المتعلم لا يعطي نفس الإجابة في حالة إعادة الإجابة عن السؤال ، كما أن الأسئلة التي يجيب عنها التلميذ قليلة في وجود الأعداد الكبيرة للمتعلمين في الصف " . (أبو جلاله

(2001، 233)

4-4-2- الاختبارات التحريرية : هذا النوع من الاختبارات تتطلب من المتعلم كتابة إجابة على ورقة الاختبار ، ولها دور كبير في تحديد مستوى تحصيل المتعلمين والإعداد للاختبارات يتم بعدة مراحل :

- تحديد أغراض الاختبار : فقد يكون الغرض تشخيصيا لتحديد جوانب الضعف و القوة في موضوع معين ، وقد يكون الهدف قياس تحصيل المتعلمين بعد الانتهاء من دراسة وحدة تعليمية معينة أو قياس التحصيل في نهاية فصل أو عام دراسيين .

- تحديد نواتج التعلم : و تتطلب هذه الخطوة من المدرس أن يصوغ الأهداف بعبارات سلوكية قابلة للقياس لتعكس نواتج التعلم .

- تحليل محتوى المقرر إلى عناصر أساسية و فرعية لتكون عملية بناء الاختبار شاملة بما يحقق التوازن لجميع أجزاء المقرر .

- إعداد جدول المواصفات : ففي ضوء تحديد المحتوى على شكل عناوين للموضوعات و تحديد الوزن النسبي لكل موضوع وعنوان ممثلا بعدد الأسئلة الخاصة بهما ، و الأسلوب الذي يتبع في الإجابة لتتم المقارنة بين الإجابات المختلفة .

- اختيار نوع الأسئلة و عددها في جدول المواصفات بحيث تكون شاملة لمحتوى المقرر و موضوعاته .

أنواع الاختبارات التحريرية :

أ- **اختبارات المقال :** هي اختبارات تتطلب من المتعلم ذكر معلومات أو مناقشة موضوع معين أو تحليل أسباب حدوث ظاهرة ما أو تقديم بعض الآراء و المقترحات لمشكلات يعايشها ، و مثل هذه الاختبارات تهدف أساسا إلى تقدير قدرة المتعلمين على تذكر المعلومات و على ترتيب أفكارهم و صياغتها بأسلوبهم الخاص .

مميزات الاختبارات المقالية :

تستطيع هذه الاختبارات - إذا أحسن اختيارها و صياغتها و تصحيحها :

- "أن تبين قدرة التلاميذ على التحليل ، و التفكير الناقد و عمل المقارنات و التفكير المستقل ، و هي تعطي المتعلم الحرية في اختيار و تنظيم استجاباته ، كما تجعله يذاكر دروسه بنظرة عامة و شاملة بحيث يرى ما بين الموضوعات المختلفة من علاقات ". (مجاور و الديب، 1997 ، 534-535)

- يتيح هذا النوع من الاختبارات للطلاب الحرية في التعبير عن آرائهم و مدى فهمهم و تقيس العمليات الفكرية العليا من تحليل و تركيب و تنظيم و قدرة على الإنشاء .

تأتي صيغة الأسئلة في هذه الاختبارات بعبارات من مثل : ناقش الموضوع التالي..، اذكر مبينا رأيك ..، حلّ النص مبينا العوامل النفسية و راء موسيقا الألفاظ...، و ضحّ العلاقة بين ..، قارن بين الصورتين معللا إجابتك ... وما شابه ذلك.

عيوب الاختبارات المقالية :

- غير كافية لتقويم محتوى المقرر بأكمله ؛ لأنها لا تشتمل إلا على عدد قليل من الأسئلة، فلا تغطي كافة الأهداف التدريسية الموضوعية .

- يتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح مما يبعد عنها درجة الثبات و الموضوعية ، فتختلف الدرجة من مصحح لآخر أو تختلف عند المصحح نفسه من وقت لآخر .

- يتطلب تصحيحها وقتا و جهدا كبيرين من المصحح .

- تعتمد على حفظ المعلومات و سرد جانب كبير منها على ورقة الإجابة . (جلاله ، 2001) (سعادة و إبراهيم، 1997) (صلاح و آخرون ، 2007) (مجاور و الديب ، 1997)

ب - الاختبارات الموضوعية : "تتكون من عدد كبير من الأسئلة لتغطي مفرداتها جميع أجزاء المقرر " . (إبراهيم ، 2009 ، 38)

فالإجابة الصحيحة تكون واحدة من بين مجموعة من البدائل المدروسة المعطاة ، و قد جاءت الاختبارات الموضوعية للتغلب على الانتقادات التي وجهت للاختبارات المقالية، و سميت موضوعية ؛ لأن نتيجة الاختبار واحدة مهما اختلف المصححون فهي لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح فطريقة التصحيح قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار .

مميزات الاختبارات الموضوعية :

- الاقتصاد في وقت الإجابة بالنسبة للطلاب و وقت التصحيح بالنسبة للمدرسين .

- السهولة في تصحيح هذا النوع من الاختبارات .

- الثبات العالي في النتيجة ؛ لأنها تستبعد عامل التحيز من جهة المدرسين .

- تغطية كافة المقرر بكل جزئياته و تفاصيله .

عيوب الاختبارات الموضوعية :

- تشجيع الطلاب على التخمين و سهولة الغش .

- تتطلب وقتا طويلا و مهارة عالية في إعدادها .

- لا تقيس قدرة الطالب على التخطيط للإجابة و تنظيم أفكارهم و ربطها ببعضها البعض بسبب

"عجزها عن قياس العمليات العقلية العليا عند الطلاب و خاصة في مجال التحليل و التركيب و

التقويم " . (سعادة و إبراهيم ، 1997 ، 480)

شروط كتابة الاختبارات الموضوعية :

- الفهم العميق و الشامل لجميع محتوى المادة التي سيدور الاختبار حولها .

- المعرفة التامة بمستويات الطلاب العلمية و خصائصهم السيكولوجية .

- تجنب كتابة فقرات تعتمد على بعضها بعضا .

- أن يكون للسؤال إجابة واحدة صحيحة .

- " معرفة مختلف أنواع الاختبارات الموضوعية و المثابرة ثم الإبداع من جانب واضع هذه

الاختبارات " . (سعادة و إبراهيم ، 1997 ، 480)

أنواع الاختبارات الموضوعية :

1-أسئلة الاختيار من متعدد : يتطلب هذا النوع من الاختبارات اختيار إجابة واحدة من بين

مجموعة من الإجابات المطروحة الدقيقة ، من دون أن يكون من بينها ما هو خاطئ بدرجة كبيرة .

2-أسئلة الصواب و الخطأ: يتكون هذا الاختبار من مجموعة من العبارات ، و يطلب من الطالب

قراءتها و اختيار - تظليل - الرمز (A) إذا كانت الإجابة صحيحة و اختيار الرمز (B) إذا كانت

الإجابة خاطئة ، و المستحسن في هذه الاختبارات الابتعاد عن أسلوب نفي النفي ، و توزيع

العبارات الصحيحة و الخاطئة بشكل عشوائي .

3-اختبارات التكميل : تتطلب هذه الاختبارات ملء فراغ لاستكمال عبارة أو جملة ، يعتبر هذا

النوع من الاختبارات حلقة وصل بين الاختبارات الموضوعية و الاختبارات المقالية " و عند وضع

أسئلة التكميل يجب أن تراعى الدقة في تحديد الكلمة المطلوب إضافتها ، فكلما كانت الصياغة لا

تسمح إلا بإضافة كلمة كلما زادت موضوعية الاختبار و كلما كان الأمر أسهل للمدرس في تصحيح أوراق الإجابة ، ويستحسن أن تكون الفقرة متكاملة المعنى و ألا تكون الكلمات المحذوفة كثيرة بصورة يضيع معها المعنى العام للموضوع ".(مجاور و الديب ، 1997 ، 530)

4-أسئلة المطابقة أو المزوجة : يتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين ، تتضمن القائمة الأولى (أ) مثيرات كالمصطلحات و أسماء المفاهيم ... بينما تتضمن القائمة الثانية (ب) استجابات كالنفسيرات و التوضيحات و الشروحات ...، ويطلب من المتعلم أن يربط كل سؤال من القائمة الأولى بالإجابة المناسبة من القائمة الثانية .

ومن الشروط الواجب مراعاتها عند وضع اختبارات المزوجة :

- أن يكون عدد الاستجابات في القائمة الثانية (ب) أكبر من عدد الأسئلة في القائمة الأولى(أ) حتى لا تترك فرصة لعدم الاختيار في السؤال الأخير في حالة تساوي الأسئلة مع عدد الإجابات.

- ألا تكون الصياغة اللغوية مفتاحا للتعرف على الإجابات الصحيحة .

-أن تكون الأسئلة و إجاباتها في مجال واحد حتى لا تترك للطالب فرصة استنتاج الإجابة.

- إذا اشتملت إحدى القائمتين على أسماء و تواريخ فيستحسن ترتيبها وفق تسلسل معين كترتيب الأسماء أبجديا و التواريخ من الأقدم فالأحدث أو غير ذلك توفيراً لجهد الطالب في البحث عن الإجابة الصحيحة .(مجاور و الديب ، 1997)

5-أسئلة إعادة الترتيب : تتضمن هذه الاختبارات عددا من الكلمات أو المصطلحات أو الخطوات أو الأحداث و يطلب من الطالب ترتيبها وفق نظام معين ، و هذه الاختبارات تساعد الطالب في بناء المفاهيم و ربطها ، كما أنها تقيس مستويات متقدمة كالتحليل و التركيب و تتمي القدرة على التفكير .

وبذلك نرى أن الاختبارات أيا كان نوعها تتطلب الدقة و الموضوعية و الشمول و الوضوح، ولا شك أن تقويم المعارف هو جزء من تقويم أكبر يشمل نمو الطلاب على كافة المستويات كتقويم اتجاهات الطلاب نحو مادة معينة أو موضوع ما أو تقويم ميولهم أو تقويم نمو الطلاب في القدرة على التفكير أو تقويم التكيف الشخصي و الاجتماعي للطلاب ... ولكل تقويم طرائقه كالملاحظة و الاستفتاء و الاستبيانات و المقابلات الشخصية و الطرق الإسقاطية .. و لكننا أثرنا الحديث عن اختبارات التحصيل لأنها الأكثر شيوعا و استخداما في مدارسنا الثانوية العامة .

سادسا:العوامل النفسية التي تؤثر في بناء منهاج البلاغة لطلاب المرحلة الثانوية

1- أهمية دراسة المتعلم في بناء المنهج الدراسي :

إن النمو الإنساني خاضع لتأثير عوامل متعددة ، هذه العوامل نفسها تؤثر في عملية التعليم والتعلم ، وهذا النمو لا يحدث مرة واحدة و لكنه عملية مستمرة متواصلة تتدرج مع مرور الوقت ، فكل نمو يحدث يرتكز على ما سبقه من مظاهر النمو الأخرى و يستفيد منه ، فنمو الفرد في مرحلة الطفولة يرتكز عليه النمو في مرحلة المراهقة ، و تطور النمو في مرحلة المراهقة يرتكز عليه النمو في مرحلة البلوغ " فالمراهق لم يعد طفلا و لم يكن رجلا و هذه فكرة جوهرية مدعومة من قبل جان جاك روسو و بحسب هذه الحقيقة ستكون مرحلة المراهقة الولادة الثانية ، إن عملية النمو و التطور مستمرة و لذلك فإن تربية اليافعين الشباب و تنمية نشاطهم العقلي يختلف بشكل كبير عن تربيتهم في مرحلة الطفولة و لذلك فإن طرائق التربويين و حتى المحتوى التربوي يجب أن يكون مختلفا أيضا".(Cousinet,1950,139)

وهكذا تتكوّن سلسلة النمو و تتطور شاملة ما قبلها من تغييرات و مستعدة للتطورات الجديدة في ضوء التفاعل مع البيئة و المحيط الخارجي على كافة مستويات النمو : الجسمي والعقلي والنفسي. وهذا التفاعل مع البيئة يكون نسبيا ؛ لأن الأفراد مختلفون في معدل النمو و سرعته ، وهذا يتطلب من المربين و المدرسين و واضعي المنهاج إدراك هذه المسألة و القيام بدراساتها لمعرفة المتطلبات العلمية والمهارية و الانفعالية و طرائق تدريسها و أساليب تقويمها لكل مرحلة عمرية مع مراعاة الفروق الفردية في سرعة التعلم .

والمدرسون هم أكثر الفئات تعاملًا مع الطلاب الناشئين ، و لذلك فهم أكثر الناس حاجة إلى معرفة العوامل والخصائص التي تؤثر في نمو الطلبة و تعلمهم ؛ لأنها تختلف من مرحلة عمرية لأخرى و من صف لآخر " ومن خلال الاستعمال الكامل لمثل هذه المعلومات ، فإن المعلم يقود التلميذ نحو تكوينه التربوي على أسس قوية من الصف الأول الدراسي إلى تخرجه في المرحلة الثانوية ".(مجاور و الديب ، 1997 ، 217)

2- طبيعة نمو متعلمي المرحلة الثانوية :

في هذه المرحلة التي تقع بين عمر 14-18 عاما يخضع المتعلمون إلى تغييرات كثيرة كالنمو الجسمي ليصبح جسد الطالب أقرب صفة إلى جسد الراشد ، و هي مرحلة انتقال نوعية من عالم الطفولة إلى عالم الكبار ، لذلك نلاحظ القلق و الاضطراب عند طلاب المرحلة الثانوية بسبب الإصرار على محاولة إثبات النفس و القيام بالأعمال المختلفة التي تبعد عنه صفة الطفولة، إضافة إلى بذل جهد كبير للتكيف مع البيئة المحيطة و ما فيها من تغييرات اجتماعية ، وهنا يبرز الميل إلى المناقشة و الجدل و محاولة الفهم و تحليل الأمور في ضوء خبرته البسيطة و الاقتناع كل ذلك يجعل طالب المرحلة الثانوية شديد الحساسية؛ لأنه يحاول الولوج في عالم الراشدين و يبدأ باستعمال أساليبهم و يتجه إلى عالم القيم و المثل التي تحكم مجتمعه فابتعد بذلك عن خيال الطفولة إلى أرض الواقع لبحث فيه " فتزداد القدرة على التفكير المجرد و التعميم و الانتباه و القدرة على استنتاج العلاقات ، فالمتعلم لم يعد يسير في هذه المرحلة وفق طريقة المحاولة و الخطأ إلا إذا كانت المعرفة أو المشكلة المطلوب منه حلها فوق طاقته ، أما تذكره فيقوم على الفهم أكثر منه على الحفظ و الاستظهار ". (بشارة والياس ، 2005 ، 203)

فمتعلم المرحلة الثانوية يعرف أن ما اكتسبه في الماضي غير كاف لفهم العالم من حوله ، لذلك يحاول أن يستفيد مما يتوفر في بيئته لاكتشاف حقيقة الظواهر و العلاقات فيكون لكل فرد أسلوبه في حل مشكلاته ، ويبدأ الاعتماد على نفسه في التعرف على الجنس الآخر و محاولة التوفيق بين الدوافع العاطفية و القيم و المثل و المبادئ الدينية و الأخلاقية و الأعراف الاجتماعية .

ويظهر في هذه المرحلة لدى طالب المرحلة الثانوية الاتجاه إلى التفكير في الكون و الحقيقة و المثل العليا و الدين والأوضاع السياسية والأحزاب و هذا ما فطنت إليه معظم الدول و القادة و التنظيمات الدينية و السياسية في بلدان العالم فسعت جاهدة إلى استقطاب طاقات الأفراد في هذه المرحلة واستمالتهم للانتماء إلى الأحزاب و المنظمات و الحركات للاستفادة منهم بما يتصفون من حماس شديد و اندفاع قوي لتحقيق معتقداتهم و أفكارهم، وهذا دليل قوي على أهمية هذه المرحلة و فعاليتها . (منصور ، 2000)

إن طلاب المرحلة الثانوية يشعرون بحقهم في إبداء الرأي في كل ما يحوط بهم داخل حدود القاعة الدراسية و خارجها فمن حقهم "أن يختاروا أصدقاءهم الذين يعملون معهم في النشاطات المختلفة وأماكن جلوسهم فهم يميلون للعمل ضمن الفريق و يحبون المشاركات و النظام ..و إذا أحسن المدرس تفهم هذه الأمور استطاع أن يخلق بيئة تعليمية ممتعة للطلاب من جهة و من جهة أخرى يشعر المدرس بالمتعة في أداء مهنته ". (Charles,1997,299)

ومن هذا المنطلق يتسع مفهوم التعلم لدى طالب المرحلة الثانوية فلم يعد اكتساب المعارف والمهارات محصورا ضمن حدود المدرسة و البرامج الدراسية إذ يتعدى ذلك فيسعى الطالب نحو كل ما هو جديد للاطلاع عليه و يبدأ ظهور ميل نحو مواد دراسية معينة علمية أو أدبية أو تقنية، لكن هذه الاهتمامات لابد أن توظف بشكل مناسب في التعليم المدرسي لتثمر بالإبداع و إلا سيتحول العلم في المدرسة إلى تعلم شكلي فقط .

3- دور منهج اللغة العربية في تحقيق مطالب نمو متعلم المرحلة الثانوية :

إن مسؤولية منهج المرحلة الثانوية كبيرة ؛ لأنه يعد المتعلم إما لمتابعة تعليمه العالي و إما أن يتجه نحو الحياة نحو الحياة ممارسة عمل ما ، و لذلك على منهج المرحلة الثانوية :

- أن يقدم وحدات تساهم في إعداد الطالب لأن يكون مواطنا يعرف حقوقه و واجباته ، الإخلاص لوطنه ، هذه الوحدات مستوحاة من الحياة فيتعلم الطالب من خلال الحياة نفسها " سابقا قال ديوي : التعلم يعني العيش أولا ثم التعلم من خلال الحياة . و دوكرولي أعطى اسما جديدا للمدرسة في عام 1907 فسمّاها : مدرسة لأجل الحياة من خلال الحياة .و جان جاك روسو كتب: الحياة هي المهنة التي أريد أن أتعلّم منها ". (Claparede,1931,233)

- أن يربط الطالب بالبيئة التي يعيش فيها من خلال معالجة موضوعات أدبية تصور الواقع كالفقر ، عمل المرأة ، حق العلم و غير ذلك .

- أن يشجع الطالب على الدراسة و البحث و الرجوع إلى المصادر و المراجع و مواقع الحاسوب التعليمية و المكتبات الالكترونية تحقيقا لمبدأ التعلم الذاتي و الاستعداد للدراسة في المرحلة الجامعية.

- أن يقدم المنهج فرصا يمارس فيها المتعلم التفكير الابتكاري و يدرب نفسه على أساليب التجديد و الإبداع ...و استنتاج النتائج و استخلاص الأسباب و تدريب المتعلمين على ذلك بما يساعد فكرة الخلق و التجديد و بروز الشخصية و تميزها . (مجاور و الديب ، 1997)

- تعريف المتعلمين بمواطن الجمال في الأدب و اللغة و تمكينهم من إبداء رأيهم والدفاع بدليل و برهان واضحين .

- إثارة موضوعات جدلية تتطلب النقاش و التحوار و التفكير في إيجاد حلول لها لمعالجتها .

- أن ينمي القدرة لدى الطلاب في " استعمال اللغة و توظيفها في مواقف الحياة العملية من خلال إلقاء موضوع خطابي أو وصف مشهد محادثة أو مناقشة أو كتابة رسائل أو رسائل أو مقالة قصيرة بلغة فصلى سليمة و بسيطة " .(السامرائي و جواد ، 2004 ، 35)

- ربط المتعلم بماضي أمته و تراثها ليتعرف إلى حضارته وأهميتها و الدور الذي قامت به من خلال انتقاء موضوعات أدبية مناسبة كشرح الفتوح و البطولة .

- أن يساعد منهج اللغة العربية و آدابها على تكوين اتجاهات إيجابية نحو القيم و المثل التي تحكم السلوك الإنساني و نحو الآخرين كالاحترام و التقدير .

- " أن يكثر من ألوان النشاط الحر ، فهي مجالات خصيصة للتعبير عن الطاقة والرأي و الذات و فيها يجد المتعلم فرصته لإشباع كثير من حاجاته و ميوله " .(مجاور و الديب ، 1997 ، 247)

وبالنتيجة فإن منهج اللغة العربية كغيره من المناهج لابد أن يضع في الاعتبار :

- "الاختلافات بين المتعلمين أمر طبيعي و مواجهتها تتطلب تنوعا في النشاط و تباينا فيه بحيث يلائم كل المستويات .

- أن هناك تشابها بين المتعلمين في الدوافع و الحاجات .

- ميول المتعلمين و رغباتهم أساس نجاح في عملية التحصيل " .(مجاور ، 2000 ، 27)

إن مهمة المنهج لا تقف عند هذا الحد فكما أن دراسة المتعلم و خصائصه لها قدر كبير من الأهمية فإن دراسة نظريات التعلم لا تقل أهمية عنه .

سابعاً : إعداد مدرس اللغة العربية للتدريس في المرحلة الثانوية العامة

1- مقدمة :

إن التطورات الهائلة و السريعة التي يشهدها العالم اليوم في مختلف المجالات : الاقتصادية والاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و الثقافية و العلمية و التكنولوجية ، لها تأثير كبير في حياة الناس و تعاملهم مع المحيط من حولهم ، وهذا بدوره انعكس على دور المدرسة والمدرس بوصفهما أداتي التربية الأولى في تعديل سلوك الأفراد ومحاولة تكيفهم مع المواقف المختلفة ، وليتمكن التعليم من ممارسة دوره بشكل فعال فإن على التربية أن تعمل جاهدة لغرس روح الإبداع و الابتكار لدى الأفراد و إنتاج عقول بناءة صانعة للقرارات الجادة التي لها أهميتها في الحياة الشخصية أولاً و تمثل بمجموعها تغيرات حقيقية في المجتمع ثانياً ، ولن يتأتى للتعليم ممارسة هذا الدور إلا من خلال دور المدرس في العملية التعليمية ، ولذلك فإن الاهتمام بإعداد المدرس و أدواره و تطوير كفاياته ، يعني الاهتمام بالعملية التعليمية و تطويرها بكافة أبعادها.

2- أهمية دور مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية :

إن تدريس اللغة العربية له وقع خاص و متميز في مدارسنا في برنامج تربوي ؛ لأن الطالب إذا لم يكن ملماً بلغته القومية ومسيطر على استخدامها في التفكير و التعبير ، فمن المستحيل أن يحرز أي تقدم في أي مادة دراسية أخرى لاسيما في المراحل الدنيا ، وتكشف دراسة أحد الباحثين " أن معظم التلاميذ المتخلفين دراسياً في المرحلة الابتدائية إنما يرجع تخلفهم أساساً إلى عجز في اللغة العربية فإن هؤلاء التلاميذ سرعان ما يخطون خطوات موفقة نحو التحسن في المواد التي كانوا متخلفين فيها إذا تيسرت لهم أدوات الفهم و التعبيرات ، فالتلميذ إذا لم تتح له فرصة تعلم العربية السليمة فإنه عرضة لتعلم العربية الرديئة الركيكة " . (أحمد ، 2000 ، ب)

وهذا دليل واضح على أن التعلم الرديء للغة يؤدي إلى اكتساب عادات رديئة في التفكير ، فالعلاقة بين اللغة و التفكير علاقة جدلية ، وهنا يبرز دور المدرس في تعزيز التنشئة اللغوية وتطويرها لدى الطلاب منذ المراحل الدراسية الأولى و حتى انتهاء المرحلة الثانوية ، فهي مراحل مترابطة متلاحقة .

و يمكن أن نجمل أدوار المدرس في المرحلة الثانوية بما يلي :

- إكساب الطلبة المعارف و الحقائق و القيم و المهارات الوظيفية للغة .
 - العمل على إثراء النماء العقلي و النفسي و الاجتماعي إلى أقصى حد تسمح به قدرات الطلاب و استعداداتهم و إشباع حاجاتهم و ميولهم .
 - إعداد الطلبة لمواجهة الحياة خارج حدود المدرسة تمهيدا للحياة في المستقبل واستيعاب التطورات من إهمال الثوابت في حياة الفرد كالقيم و المبادئ .
 - العمل على تمكين الدافع الذاتي للعلم و التعلم مدى الحياة و حثهم على اكتشاف الحقائق بأنفسهم إيماناً بقدسية العلم و إدراكاً لأهمية الرسالة التي يؤديها المدرس. (الهاشمي ، 2006)
- وهذا الدور الفعال للمدرس أدى إلى ضرورة الاهتمام بإعداده لمهنة التدريس وفق منظور علمي يجمع ما بين الثقافة و التخصص الأكاديمي و التخصص التربوي .

3- إعداد مدرس اللغة العربية للتدريس في المرحلة الثانوية العامة :

إن إعداد المدرس للتدريس إعداداً جيداً و تدريبه تدريباً متواصلاً يعتبر من أهم الشروط لنجاح المنهج التعليمي في تحقيق أهدافه ، فلا فائدة من منهج جيد يعتمد على معلمين غير أكفاء " فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المتخلفة يمكن أن يحدث أثراً طيباً في تلاميذه بينما المعلم السيئ حتى مع المناهج الجيدة لا يمكنه أن يقدم شيئاً " . (بشارة ، 1986 ، 27)

وهنا يبرز الاهتمام لتكوين المدرس من خلال التنمية المهنية لمواصلة عملية التعليم و متابعة مستجدات علوم التربية و تطوراتها و نتائج بحوثها لمواصلة عملية التعليم و القيام بأدواره على أكمل وجه ، وانطلاقاً من هذا الاهتمام تتسارع الدول لوضع برامج إعداد للمدرس في مختلف المراحل فتتعدد الرؤى و الاتجاهات لتطوير هذا الإعداد بهدف تحسينه لاستيعاب التغيرات والتطورات التي يشهدها المجتمع و ما يفرضه من أدوار جديدة على المدرس ، ولهذا فإن " التحسين في إعداد المعلم ضروري لتطوير المنهج المدرسي و تحسينه و إعداد المعلم قبل ممارسته للمهنة و تنميته و تحسين الأداء عنده يشكل من غير شك تحدياً واضحاً " . (مجاور و الديب ، 1997 ،

(145

يتضمن برنامج إعداد مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية محاور تكوينية للمدرس مستمدة من نشاطه التربوي ، وهذه المحاور إذا أحسن امتلاكها زادت كفايات المدرس المطلوبة للقيام بنشاطه التعليمي على أكمل وجه ، و تتوزع هذه المحاور على النحو التالي :

أ- **النشاط المعرفي** : و يشمل كافة المعلومات النظرية والعملية المتعلقة بالمرحلة الدراسية للمتعلمين و ما يناسبهم من محتوى و طرائق لتنمية نشاطات المتعلمين وزيادة معارفهم .

ب- **النشاط البنائي** : و يرتبط بكيفية معالجة المحتوى و تصميم المنهج المدرسي و دليل المدرس و تحديد الأنشطة الصفية و اللاصفية لكل من المدرس و الطالب .

ج- **النشاط التنظيمي** : و يتضمن تنظيم نشاط المدرس في الموقف التعليمي كتنظيم تقديم المعلومات و طرح المشكلات ... إضافة إلى تنظيم نشاط المتعلمين (فردي ، جماعي ، مجموعات صغيرة) .

د- **نشاط العلاقات المتبادلة** : و ينطلق من اعتبار أن التعليم نشاطا مشتركا بين المدرس و الطالب يتم فيه تبادل الأفكار و مدى تأثير المدرس في الطالب و قدرته على بناء أفكار جديدة فنجاح العملية التعليمية يتوقف على طبيعة العلاقات المتبادلة و تأثيرها الإيجابي في المتعلم.(بشارة ، 2009)

مكونات برنامج إعداد مدرس اللغة العربية قبل الخدمة (الإعداد للمهنة):

ويقصد به مجمل الممارسات و المهارات التي يتم تدريب المدرس عليها و فق خطة علمية مدروسة ، تهدف إلى السيطرة على جميع دقائق المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها ، كما يشمل الإعداد المهني لمدرسي اللغة العربية كافة الجوانب اللازمة و اللائقة التي تؤهل المعلم ليتحمل مسؤوليات مهنة التدريس في ضوء المستجدات و التطورات التي تشهدها المواد التعليمية و توظيفها في عملية التعليم والتعلم ، و يتضمن هذا الإعداد لمدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ما يلي:

1-الإعداد الثقافي : و هو مجموعة المعارف و المهارات التي يحتاجها الطلبة المدرسون في ميادين المعرفة الإنسانية المختلفة و العلاقات الاجتماعية لمساعدتهم على التكيف الاجتماعي و مواجهة متطلبات مهنة التعليم و التغير السريع ، و لابد أن يشمل هذا الإعداد على جوانب متعددة في مجالات مختلفة من العلوم و الفنون و اللغات و الآداب و التاريخ و الفلسفة و الأخلاق و تحديد

ساعات لزيارة المكتبة لزيادة الحصيلة الثقافية ، و ينبغي في هذا الإعداد اعتماد التوازن ما بين الثقافة القديمة و الثقافة العصرية الحديثة " فالثقافتان لازمتان لمعلم اللغة العربية و المهم هو التعمق، وكثيرا ما تنفع الثقافة الحديثة في فهم نص أدبي قديم ، كما أن الثقافة القديمة ضرورية لفهم أي موضوع علمي حديث" . (أحمد، 2000، 157)

إن الثقافة العامة تجعل مدرس اللغة العربية منفتحاً على كل ما يتجاوز الحلقة الضيقة لتخصصه ، كما لابد من ربط هذه المعلومات العامة بمضامينها التربوية و توظيفها في أثناء العملية التعليمية التعلمية .

2-الإعداد الأكاديمي : و يتطلب هذا الإعداد أن يتعمق الطالب المدرس في مرحلة ما قبل الخدمة بدراسة مادة اللغة العربية و آدابها و فهم أساسياتها و مفاهيمها وحقائق فهمها كاملاً على مستوى الدراسة الأكاديمية الجامعية و ما يردفها من دراسات نظرية و تحليلية بما يدعم الثقافة العامة الموجودة لديه " فالثقافة العامة كما نتصورها و التي تنجم عن إعداد أكاديمي صلب تسمح للفرد في آن معا أن يملك أفكاراً دقيقة في بعض مجالات النشاط البشري و أن يكون قادراً على نقل المواقف الفكرية المكتسبة إلى مجالات فكرية أخرى ، و أن يملك الإحساس بحدود معرفته".(ميلاريه ، 1996، 11)

إن الاهتمام بالإعداد المعرفي التخصصي هو أساس كل تطور في العملية التعليمية، فتطوير المنهج و الكتب المدرسية و عمليات التقويم لن يظهر أثرها في المتعلمين أمام عجز المدرس و ضعفه و قصور مستواه العلمي المعرفي .

إن التعمق في الإعداد التخصصي الأكاديمي كان مركز اهتمام كثير من التربويين من أمثال التربوي الأمريكي كونان الذي دعا بقوة إلى التمسك بالإعداد الأكاديمي الجيد مع الخبرة العملية الميدانية في الطرائق الخاصة للتدريس في فصول المرحلة الثانوية . (توم ، 1999)

وعلى الرغم من كون هذا النوع من الإعداد محصوراً نسبياً بمجال متخصص إلا أنه من المستحيل على الطالب المدرس مهما كان مثابراً أن يسيطر على مجمل المعرفة " و لكن من المهم جداً أن تكون المعارف مكتسبة بشكل صلب و أن تنتقى تبعاً لاهتمامات متعددة، منها الاهتمام بتنمية مجمل المواقف الفكرية التي تسمح في الوقت نفسه بنقلها إلى مجالات أخرى و بإمكانية أن يستمر الفرد بإغناء نفسه شخصياً، خاصة اكتساب طريقة في العمل" . (ميلاريه ، 1996 ، 11)

3-الإعداد المهني : و هو عبارة عن اكتساب المعرفة الصحيحة و المهارات العالية التي يحتاجها المدرس في أصول مهنة التدريس و أوضاعها و أساليبها " و يشمل هذا الجانب من الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية في علوم التربية و علم النفس و جانبا أيضا متعلقا بالتدريب العملي الميداني - التربية العملية - وذلك لوضع قدرات و مهارات الطالب المعلم على محك ". (كتش، 2008، 268)

فالجانب النظري مهم جدا في إعداد المدرس ، و لابد أن يتكامل مع الجانب العملي التطبيقي ، فمحاضرات فلسفة التربية والمناهج وطرائق التدريس و علم النفس والتكنولوجيا لا تعني اكتساب المدرس لمهارات التدريس فلا بد من ترجمتها إلى ممارسة عملية تحت إشراف المتخصصين ؛ ليتمكن من مهارات التدريس .

إن التربية العملية هي عبارة عن برنامج مقترح تقدمه كليات التربية أو أقسام التربية أو المؤسسات المسؤولة عن إعداد المدرسين لطلابها لتدريبهم على التدريس قبل أن يتخرجوا و يمارسوا المهنة في الحياة المدرسية و تسمى أحيانا التربية الميدانية . (الخولي ، 1979)

و يمكن إجمال مراحل التربية العملية بما يلي:

أ- مرحلة المشاهدة : ينتقل الطلبة المدرسون مع مشرف التربية العملية من كلية التربية إلى مدارس نموذجية يتم اختيارها كمدارس تطبيقية لمشاهدة أي درس أو أكثر من مدرس قدير كفؤ ، و يسجلون ملاحظاتهم ثم يجتمعون مع المشرف و المدرس الكفؤ في جلسة تقييم لذلك الدرس والاستفادة من الملاحظات ، وهنا يتم التأكد من استعداد الطالب المدرس للمرحلة التالية.

ب- مرحلة التطبيق الجزئي : يتم تكليف الطالب المدرس بتدريس جزء من درس أو درس كامل أو عدد من الدروس تحت إشراف المعلم الكفؤ أو مشرف التربية العملية حيث يتدرب الطالب من خلالها على عملية التدريس .

ج- مرحلة التطبيق المكثف : يلتحق الطالب المدرس في نهاية السنة الأخيرة للإعداد بمدرسة التدريب و يعمل فيها كمدرس متدرب تحت إشراف المعلم الكفؤ أو مشرف التربية العملية و قد تستمر بعض المقررات النظرية لدعمها بالملاحظة الميدانية و التربية العملية . (بشارة ، 2009)

إن هذه المرحلة تتيح للطالب المدرس فرصة ممارسة عملية للتدريس و هذه " التجربة الشخصية تلعب دورا حاسما في تطوير المهارات و التي تشكل - بالاشتراك مع الإعداد الأكاديمي الأكثر تنظيما - مصدرا كبيرا لاكتساب المعارف " . (Durand,1996,198)

وهذا الطابع العلمي المنظم للإعداد التربوي على المستوى الدرجة الجامعية الأولى والذي يوازي الإعداد الأكاديمي لابد أن يقود الطالب المدرس إلى الاستقلال الفكري و النمو العقلي و توليد الأفكار و المشاركة في المقترحات والرقي الوظيفي و التحسين المستمر لدوره و عمله .

د- الإعداد الاجتماعي الشخصي : و هو إعداد يتسم بالذاتية فالطالب المدرس الذي يعد نفسه لمهنة التعليم هو إنسان و مواطن قبل أن يكون مدرسا فلا بد أن يتمتع بصحة جسمية و نفسية جيدة ، و أن يتمثل العادات الحسنة و القيم الإنسانية ، فالمدرس قدوة لطلابه و ستعكس شخصيته بشكل شعوري أو غير شعوري على طلابه ، فلا بد أن يكون هذا الانعكاس إيجابيا ليرقى بمستوى الجيل .

إن مكونات الإعداد الأكاديمي و المهني و الثقافي و الاجتماعي تتكامل فيما بينها لتخرج طالب مدرس يقوم بأدواره الجديدة على أكمل وجه ، و الانفتاح على مختلف المجالات .

4- تدريب مدرسي اللغة العربية في أثناء الخدمة :

إن الإعداد الأولي للطالب المدرس لا يعني نهاية المطاف ؛ لأن العملية التعليمية عملية مستمرة، وكذلك إعداد المدرس و تدريبه مستمران أيضا ، فالإعداد قبل دخول المهنة والتدريب في أثناء الخدمة وجهان متكاملان لأن " الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني للمعلمين و أن التدريب هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني " . (عبد الموجود، 1975، 65)

إن مفهوم التدريب في أثناء الخدمة يدعم مفهوم التربية المستمرة و التربية مدى الحياة ، و يعرف التدريب على أنه " مجموعة من الدراسات الشاملة النظرية و التجريبية و العملية التي تقدم إلى مجموعة من المتدربين بقصد رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن ، تحقيقا لأحسن عائد و أفضل مردود أو لبلوغ أهداف خطة تطويرية جديدة " . (سعادة ، 1990، 119)

وتجدر الإشارة إلى أن " فكرة التربية المستمرة تتعلق بكل أقسام النشاط الإنساني و ليس فقط النشاط التربوي ، في هذه الفترة حيث التقنية تتقدم بخطا كبيرة ، و هذا الجهد المستمر يجعل من

الضروري إعادة تأهيل هؤلاء الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية نقل المعرفة و لا يعرفون الخطورة الكبيرة إذا بقوا مغيبين و منعزلين عن التطور العام الذي يظهر في كل المجالات".

(Fawal,2005,166)

من الممكن القول إن الفرد الذي يعمل في مجال التعليم يكون أستاذا و تلميذا في آن معا، ففي البداية " يتعلم من أجل أن يعلم لكنه لن يستطيع أن يعلم إلا بشرط أن يستمر في التعلم".

(Cousinet,1952,121)

وهذا ما يسمح للمربي بأفضل تربية وأفضل قيادة لصفه فهو المهندس الذي يضع المخططات وفق المعطيات و الإمكانيات المتوافرة لديه، و قد يساهم في توفيرها إن أمكن ، لتوجيه الطلبة إلى أفضل تعليم و تعلم .

للتدريب في أثناء المهنة عدة وظائف :

- **الوظيفة العلاجية الإصلاحية** حيث يتم تصحيح أخطاء برنامج الإعداد الأصلي من ناحية إعادة صقل إعداد المدرس و خبراته بسبب مضي فترة زمنية طويلة على تخرجه أو أن إعداده الأولي لم يكن في كلية قوية في مقرراتها لتطلعه على الجديد في تخصصه و طرائق تدريسه ؛ لأن " التربية علم سريع التغير لا يمكن للمرء أن يلاحقه و يضبطه خلال مدة إعداده و تكوينه و لذلك عليه أن يحاول التكيف مع الجديد ويتأقلم مع المستجدات من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة " . (عبد الموجود ، 1975 ، 66)

- **الوظيفة السلوكية** و تهتم هذه الوظيفة بالموقف التدريسي و سلوك المدرس و الطالب، فلا بد من تدريب المدرس على ملاحظة هذا الموقف و تحليله و تفسيره .

- **وظيفة النمو المهني و تطوره** ، و التدريب بهذا المفهوم يهدف إلى :

• "جعل المدرس أكثر حساسية للموقف التدريسي و ما يحدث فيه و الحياة داخل الفصل المدرسي .

• جعل المدرس يفكر في الموقف التدريسي أكثر مما يفكر في غيره من الواجبات الأخرى كالإدارة و ضبط النظام .

• يجعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي بالحاجة إلى النمو و يتحرر من

عوامل الضغط و الروتين ". (عبد الموجود ، 1975 ، 67)

وهذه الرغبة والدافعية و الحاجة إلى النمو و التطور المهني في عملية التدريس هي مفتاح النجاح لأي تدريب " فليس الهدف تخريج مدرسين يصلون أوج خبرتهم التربوية و حنكتهم الفنية عندما يحالون إلى المعاش و لكن الهدف هو إيجاد معلمين يتسم سلوكهم بالحنكة و الخبرة في كل مراحل نموهم المهني ... مدرسين لا يصقلون خبراتهم فقط أو يعدلون مهاراتهم لأنه قيل لهم كذلك و لكنهم ينمون في جميع الاتجاهات لأن الحياة تنمو من حولهم ". (عبد الموجود ، 1975 ، 55)

إن مهنة التعليم من أرقى المهن لها متطلباتها من الإعداد و التخصص ، و لذلك فإن تدريب المدرسين في أثناء الخدمة يجب أن يكون متفقا مع هذه النظرة ، فيكون التدريب على مستوى كاف من العمق و الشمول و الطرائق المتبعة في هذا التدريب لابد أن تكون مرنة و قابلة للتكيف مع حاجات المدرس الفردية بما يمكن المدرس من مسايرة التقدم العلمي و التطور الاجتماعي بحيث يتكامل هذا التدريب مع الإعداد قبل الخدمة ، و هذا بدوره يشكل عاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التدريس .

ثامنا : خاتمة :

العملية التعليمية التعليمية تشكل ظاهرة اتصال معقدة فلا يكفي أن يعرف المدرس المحتوى الذي يتوجب عليه إيصاله بل لابد من معرفة الجهة التي تستقبل هذا الاتصال معرفة تامة ليقدّم بطرائقه الرسالة التعليمية المطلوبة التي يتمكن المتعلم من تحليلها في ضوء موقف متصل بها و معبر عنها، و هذا الأطراف المتشابكة مع بعضها بعضا تدل على أن نجاح العملية التعليمية ليس أمرا سهلا فكلما كان التوافق و التوافق منسجما بين هذه العناصر قائما على معرفة دور كل عامل و خصائصه يؤدي ذلك إلى نجاح العملية التعليمية ، و كلما عم الاضطراب و الفوضى بين هذه العناصر يؤدي ذلك إلى فشل العملية التعليمية .

الفصل الثالث : الدراسات السابقة

أولا- الدراسات العربية:

1- دراسة طعيمة 1971 م ، وهي بعنوان (وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية):

هدفت هذه الدراسة إلى وضع مقياس موضوعي للتذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية العامة، وللتوصل لوضع هذا المقياس حدد الباحث سمات السلوك الذي يكشف عن التذوق الأدبي، ومظاهره المتعددة ، وقد خرج الباحث بمجموعة من المعايير الموضوعية التي يمكن من خلالها الحكم على قدرة الطالب على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر .

قام الباحث بإجراء تجربة مبدئية للمقياس و في ضوء التجربة المبدئية تمّ تعديل المقياس و إعداده في صورته النهائية ، ثم تطبيقه على عينة أكبر من البنين والبنات من الصفوف الثلاث بالمرحلة الثانوية بفرعها العلمي و الأدبي ، في محافظات المنوفية و الفيوم و القاهرة ، ومن مستويات اقتصادية و اجتماعية مختلفة .

انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تحدد أشكال السلوك الذي يكشف عن التذوق الأدبي ، وأبرزها :

- تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة .
- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية .
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر .
- إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية و ما بين الأفكار من ترابط .
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر .
- القدرة على فهم الرمز و تفسيره و إدراك المعاني المتضمنة فيه .
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .

2- دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1974 م ، وهي بعنوان (اجتماع خبراء متخصصين في التعليم العام بالبلاد العربية و ترتيب أولوياتها و اقتراح خطط لبحثها):

هدفت هذه الدراسة إلى رصد مشكلات وقضايا تتعلق بالعالم العربي كطرائق تعليم اللغة العربية وموقع اللغة العربية من المناهج الدراسية و مستوى إعداد المدرس و أثر معلمي المواد الأخرى غير اللغة العربية في تعلم العربية و نوعية اللغة في مراحل التعليم العام، و اضطراب مستويات الكتب و قلة البحوث في مجال التعليم اللغوي و افتقاره إلى أدوات القياس الموضوعية و الوسائل الحديثة في التعليم و مشكلات الإعراب في اللغة و قضية البلاغة، و انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها : أن يؤخذ في تأليف البلاغة بمنهج يجمع بين القديم و الجديد و يتوصل إليه عن طريق اجتماع لخبراء البلاغة و النقد في كل صف من صفوف الدراسة الثانوية .

3- دراسة حمادي عام 1986 م ، وهي بعنوان (دراسة مقارنة لأثر أسلوب تدرّيس اللغة العربية التقليدي و التكميلي في تحصيل الطلبة):

ويهدف الباحث إلى بيان أثر أسلوب الفصل بين فروع اللغة العربية (الأسلوب التقليدي)، أما الأسلوب الآخر فهو أسلوب التكامل بين هذه الفروع الذي يفيد الاقتصاد في الجهد و الوقت و المال، بيد أن هذا الأسلوب لم يجرب في الوطن العربي إلا على نطاق ضيق (الأردن ، الكويت، الجزائر) ولا شك أن للأسلوبين حسنات و عيوب .

اتبع الباحث المنهج التجريبي فأجرى الباحث تطبيقاً لكل طريقة على (31) طالباً من طلبة الصف الأول المتوسط و بعد الانتهاء من فترة التطبيق أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً ليكون أساساً للمفاضلة بين الطريقتين ، وقد اتّصف الاختبار بالصدق و الثبات و الشمول .

توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التكاملية على المجموعة الضابطة في اللغة العربية ككل بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)
- تفوق الطريقة التكاملية على الطريقة التقليدية في كل فروع اللغة و بدلالات معنوية، عدا الإنشاء حيث لم يظهر فرق ذو دلالة .
- إنّ هذه النتائج متفقة مع طرائق التدريس، ومع نتائج البحوث و الدراسات التي فضلت الأسلوب التكاملي على الأسلوب التقليدي .

- توصية الباحث بالركون إلى هذه الطريقة في تدريس اللغة، و أن يدرب عليها المدرسون وطلاب كليات التربية و معاهد إعداد المدرسين .
- لابد للمعلم الإلمام بطرائق التدريس كافة فليس من الحكمة أن يتبع أسلوباً واحداً مهما كانت مزاياه.(الكخن، 1992، 52)

4- دراسة محجوب عام 1986 م ، وهي بعنوان (مشكلات تعليم اللغة العربية) :

هدفت هذه الدراسة في جزء منها إلى تناول مشكلة تعليم البلاغة و البحث في بعض هذه المشكلات التي تؤدي إلى ضعف الطلاب في هذه المادة ، و كان منها :

غلبة الصناعة الذهنية على علم البلاغة ، و تخلف علم البلاغة عن تطورات الأدب ، و تأثر علم البلاغة بالفلسفة أدى إلى تجميدها في قوالب ونصوص و مصطلحات و تقسيمات ، فانفصلت عن الأدب فلم تهتم بالنص الأدبي باعتباره وحدة جمالية بل ركزت على الجمل و المفردات في حد ذاتها.

و اقترح الباحث بعض الحلول لمعالجة الضعف في مادة البلاغة ، و نوجزها بما هو آت :

- تخليص الأبحاث البلاغية من جمودها و من آثار الفلسفة و المنطق و الأمثلة المتكلفة ، و توجيهها الوجهة التي تتفق مع مناهج الدراسات الأدبية و اللغوية الحديثة للقضاء على العزلة القائمة بينها و بين الأدب .

- معالجة الكلمة و الجملة باعتبارها جزءا من مكونات النص الأدبي ، و ليس باعتبار النظر إليهما مستقلين حيث لا تقتصر الدراسة البلاغية على شكل النص و مكوناته ، بل لروح النص، و تحليل الجوانب النفسية و الوجدانية ، و علاقتها بعاطفة الأديب و نفسه و إبداعه و أسلوبه ، بالإضافة إلى الخصائص الفنية المتعلقة بموسيقا الكلمة و الجملة من خلال موقعها و دورهما في النص الأدبي ، وهذا يضيفي صفة الترابط و التكامل بين موضوعات البلاغة باعتبارهما بحثا في النواحي الفنية و الجمالية و النفسية و الموضوعية للنص الأدبي .

- تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية .

وعلى الرغم من أهمية الموضوعات التي طرحها الباحث إلا أن هذه الجوانب تعتبر ضئيلة بالنسبة لمشكلة تدريس البلاغة لأنها مقتصرة فقط على كيفية دراسة مادة البلاغة في جانب صغير منها ، من دون التطرق إلى جوانب أخرى كالمنهاج المقرر و المدرس و الطالب و أسلوب الامتحانات....

5- دراسة إبراهيم عام 1988 م ، وهي بعنوان (مشكلات دراسة و تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم مشكلات البلاغة في المرحلة الثانوية في مدينة دمياط ، فيما يتعلق بالمحتوى للإفادة منها عند وضع محتوى البلاغة ، و طبقت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية العامة في الصفين الثاني والثالث الثانوي ، و كما اختار الباحث عينة عشوائية من مدرسي اللغة العربية لاستجلاء آرائهم في محتوى مادة البلاغة .
اتبع الباحث المنهج الوصفي ، كانت أداة البحث استبانة موجهة للطلاب وأخرى للمدرسين، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج ، من أهمها :

إن مشكلات دراسة البلاغة و تدريسها في المرحلة الثانوية يعود إلى عوامل متعددة بعضها يعود إلى المدرس ، وبعضها الآخر يعود إلى الطلاب ، كما يرجع بعضها إلى المقررات ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم وإهمال النشاط الطلابي وغيرها من العوامل.

6- دراسة دسوقي محمد عام 1988 م ، وهي بعنوان (تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية الأزهرية) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى صلاحية محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل كل من كتاب الصف الأول الثانوي و كتاب الصف الثاني الثانوي و كتاب الصف الثالث الثانوي الأدبي .

وأظهرت نتائج الدراسة قصور منهج البلاغة من حيث تحقيقه لأهدافه حيث لم يتناول محتوى الصف الأول الثانوي سوى علم البيان ، في حين لم يتناول محتوى الصف الثالث الثانوي أي علم

من علوم البلاغة ، كما أظهرت النتائج أن محتوى الصفوف الثلاثة لا يحقق الأهداف الوجدانية و الأهداف المهارية ، وهذا يمثل قصورا واضحا أدى إلى ضعف مستوى التذوق .

7- دراسة دسوقي عام 1989 م ، وهي بعنوان (بناء برامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية):

هدفت الدراسة إلى تقديم نماذج للمعلمين يدركون من خلالها كيفية تدريس البلاغة متكاملة مع النصوص الأدبية، مع بيان الإجراءات التي يمكن في ضوءها إحداث تكامل لتطوير البلاغة و النصوص الأدبية.

حدّد الباحث أهداف تدريس البلاغة لدى طلاب المرحلة الثانوية، و محتوى منهج كل من: البلاغة و النصوص الأدبية في الصف الأول الثانوي العام، بهدف اختيار الموضوعات التي تصلح لتكوين وحدة مع موضوع من موضوعات البلاغة المقررة، وكونت خمسة عشرة وحدة، لكل وحدة وسائلها التعليمية و أنشطتها و أساليبها، و جرب البرنامج على عينة من ستة فصول: ثلاثة تجريبية و ثلاثة ضابطة لمدة خمسة أسابيع، و طبق اختبار يتكون من ثلاثة عشر سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد تقيس ثلاثة مستويات (التذكر-الفهم -التطبيق) و طبق مقياس التذوق الأدبي لرشدي طعيمة .

وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- إنّ تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية يسهم في زيادة تحصيل المادة البلاغية، ويساعد على ممارستها تحدثاً و كتابةً بطريقة وظيفية.
- إنّ تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية يسهم في زيادة وعي التلاميذ نحو البلاغة و إدراكهم أهميتها و استخدامها في الكتابة و التعبير بأسلوب متميز.

8- دراسة شحاته 1990 م ، وهي بعنوان (تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس):

يهدف البحث إلى بيان مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس، وكيفية قياسها، وتأثير المناقشة في مجموعات صغيرة على نمو مهارات التذوق الأدبي لدى هؤلاء الطلاب .

اعتمد الباحث المنهجين الوصفي و التجريبي ، فطبق الباحث استبانة لمعرفة المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس في التذوق الأدبي ، ثم قام ببناء تصميم تجريبي يعتمد على مجموعة واحدة من الطلاب مكونة من ستين طالبا ، نصفهم من البنين و النصف الآخر من البنات من بين تلاميذ الصف الخامس في إحدى مدارس القاهرة ، حيث يمرون بحالتي امتحان مختلفتين : الأولى من دون تدريب سابق من قبل الباحث على مهارات التذوق الأدبي ، والثانية بعد التدريب على المهارات نفسها ، ويقوم الباحث بتطبيق اختبار في التذوق الأدبي قبل التدريب و بعده ؛ لقياس مقدار التغير الذي يحدثه المتغير المستقل ، و هو التدريب باستخدام طريقة المناقشة في مجموعات صغيرة عن طريق "تحدث ثم تذوق" على المتغير التابع و هو تنمية مهارات التذوق الأدبي .

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

- إن استخدام أسلوب المناقشة في مجموعات صغيرة و توفير جو من الحرية و النشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لإبداء رأيه بحرية و إثباته و مناقشته و محاورته يساعد على إتقان مهارات التذوق الأدبي .
- لم تسجل دراسة شحاته فروقا ذات دلالة إحصائية بين البنين و البنات في إتقان مهارات التذوق الأدبي فيما عدا مهارتي : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، و اختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما .

9- دراسة عزيزي عام 1991 م ، وهي بعنوان (تقويم منهج البلاغة في المدرسة الثانوية في اليمن) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الجوانب الإيجابية و الجوانب السلبية في منهاج البلاغة في المدرسة الثانوية من حيث الأهداف و المحتوى و طرائق التدريس و أساليب التقويم ، وذلك للإسهام في تطوير منهج البلاغة .

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، و قام بتطبيق استبانة لبيان رأي الطلاب في منهاج البلاغة في اليمن ، ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في هذا المنهج ، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر أهمها :

ضعف مستوى التذوق الأدبي عند الطلاب و الذي يمكن إرجاعه إلى أسباب متعددة ، منها ما يتصل بالمدرس ، ومنها ما يتصل بالطالب ، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس التي تعتمد على الإلقاء ، إن منهج البلاغة بصورته الحالية لا يعمل على إكساب الطلاب الاتجاهات الأدبية التي تخدم المجتمع ، ولا يربي فيهم القدرة على التفكير العلمي ، ولا يساعد على إشباع حاجاتهم النفسية بصورة طبيعية .

10- دراسة الخالدي عام 1993 م ، وهي بعنوان (صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين و الطلبة) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد في كلية التربية (ابن رشد) وكانت تروم إلى تعرف صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين و الطلبة .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتطبيق استبانة موجهة إلى عينة عشوائية من طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدارس مدينة بغداد ، و استبانة أخرى موجهة إلى مدرسي مادة البلاغة و مدرساتها ، و توصلت الباحثة على مجموعة من النتائج ، نذكر منها:

اعتماد الطلبة في دراستهم على الحفظ الآلي ، وأن الدرجة المخصصة لمادة البلاغة قليلة لا تتناسب مع فروع اللغة العربية الأخرى ، إضافة إلى قلة الدورات التدريبية لتدريب مدرسي اللغة العربية على الاتجاهات الحديثة في التدريس .

11- دراسة جلو عام 1993 م ، وهي بعنوان (تقويم تحصيل البلاغة في المدرسة الثانوية في مدارس مدينة دمشق الرسمية) :

هدفت الدراسة إلى تحديد حجم مشكلة انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في البلاغة و تحديد العوامل الكامنة وراء هذا الضعف، و وضع مجموعة من المقترحات و التوصيات التي تسهم في

تحسين تدريس مادة البلاغة و رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة ، ولاسيما طلاب الفرع الأدبي .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد الأدوات التالية :

- اختباراً موضوعياً لطلاب الصف الثالث الثانوي الفرع الأدبي .
- استبانة لمعرفة رأي الطلاب في أسباب انخفاض مستوى تحصيلهم في البلاغة، و تطبيق الاستبانة على الطلاب الذين طبق عليهم الاختبار التحصيلي .
- استبانة لمعرفة آراء المدرسين في أسباب انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة .
- مقابلة مفتوحة تجرى مع المختصين بالبلاغة في اللغة العربية من بين أعضاء مجمع اللغة العربية و أساتذة الجامعات و الموجهين الأوائل في وزارة التربية .
- كانت عينة الدراسة من طلاب و طالبات الصف الثالث الثانوي الفرع الأدبي في مدارس مدينة دمشق الرسمية .

توصّلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها:

- إنّ طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعف في مادة البلاغة وأن مستوى الإناث أفضل بقليل من مستوى الذكور .
- يوجد علاقة بين مستوى تحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية الفرع الأدبي و بين المستوى الاقتصادي لأسرهم .
- ضعف الطلاب في القدرة على التذوق الأدبي .
- إن الإسراف في المصطلحات البلاغية سبباً من أسباب ضعف الطلاب في البلاغة مما أدى إلى إبعادهم عن الأدب وتذوقه.
- قلة التدريبات المتعلقة بفنون البلاغة في الكتاب تعدّ سبباً في ضعف الطّلاب في البلاغة.
- الطرائق المتبعة في تدريس البلاغة و في امتحاناتها و عدم تمكن المدرّس من المادة سبب من أسباب ضعف الطلاب بمادة البلاغة .

- المدرّسون يركّزون على فن واحد من فنون البلاغة من دون غيره في أثناء تدريس المادة ، وقد انعكست اهتماماتهم المتباينة على تحصيل الطلاب .

ومن أهم ما جاء في المقترحات :

- أن يهتم المدرس بكلّ الموضوعات البلاغية .
- أن تُدرس البلاغة من خلال نصوص أدبية متكاملة جيدة و واضحة ليستطيع الطالب أن يفهم اللون البلاغي و يتذوق جماله.
- على المدرس أن يقلل قدر الإمكان من ذكر المصطلحات البلاغية .
- أن تركز أسئلة الامتحان على ممارسة الطالب البلاغية و تذوقه لجمال النص .
- أن تزداد الدرجة المخصصة لمادة البلاغة بشكل يدفع الطالب للاهتمام بها
- تأهيل المدرس بشكل جيد في الجامعة بمادة البلاغة .
- أن يقرر لدرس البلاغة حصة مستقلة لتأخذ حقها .

12- دراسة المعشني عام 1994م ، وهي بعنوان (مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ، تشخيصها و مقترحات علاجها) :

هدفت الدراسة إلى تحديد مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ، واقتراح الحلول المناسبة لها ، و شملت عينة الدراسة ثلاث فئات : فئة المعلمين و المعلمات ، وفئة الموجهين و الموجهات ، وطلاب المرحلة الثانوية و طالباتها ، وقد تمّ اختيارهم بطريق عشوائية. اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانتين وجههما إلى الفئات السابقة من مجتمع الدراسة؛ لتحديد مشكلات البلاغة من وجهة نظرهم .

أشارت نتائج الدراسة إلى العديد من مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان منها : ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وجفاف مادة البلاغة وجمودها ، وضعف مستوى الطلبة في توظيف ما تعلموه من البلاغة في حياتهم العملية .

13- دراسة الحوري 1998 م ، وهي بعنوان (مشكلات تدريس البلاغة و النقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين و الموجهين) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية فيما يتعلق بالأهداف و المحتوى واستراتيجيات التعليم و التعلم و التقويم ، وكذلك في مجال إعداد المعلم .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، و قد اختارت عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية ، بينما كانت عينة الموجهين عينة مقصودة نظرا لقلّة عددها ، مستخدمة استبانتيّن ، الأولى موجهة إلى المعلمين و الأخرى موجهة إلى المدرسين، و كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

اتفاق وجهة نظر جميع أفراد العينة (موجهين و معلمين) على وجود مشكلات كثيرة تواجه تعليم البلاغة و النقد و التدّوق في المرحلة الثانوية ، وارتفاع نسبة توافر هذه المشكلات بدرجة كبيرة .

14- دراسة عطا عام 1998 م ، وهي بعنوان (تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية) :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أهم الألوان البلاغية التي تتناسب طلاب المرحلة الثانوية، وتصل بهم إلى تحقيق الهدف من دراسة هذا الفرع من فروع اللغة العربية .

اعتمد الباحث المنهج الوصفي ، فقام ببناء استبانة طبقت على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثانوي بفرعيه : العلمي والأدبي ، وقام الباحث بتقويم كتب البلاغة بالمرحلة الثانوية ، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

وجود الكثير من المباحث البلاغية التي انتهى عصرها وما عادت واردة في تعبيراتنا المعاصرة، وأن تدريس التجربة الشعرية و المقال و القصة و المسرحية ينبغي أن تبدأ من الصف العاشر، وأن كتاب الصف العاشر يعالج الموضوعات بطريقة قديمة معتمدة على أمثلة شعرية مبتورة ،أما كتاب الصف الثاني الثانوي فجمع بين الأمثلة القديمة و الجديدة ، بينما كتاب الصف الثالث الثانوي لا يتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية بسبب فصل علوم البلاغة عن بعضها و عدم كفاية الأمثلة و التدريبات في معالجة المفردة البلاغية و التطبيق عليها ، كما أن التكرار واضح فيه .

15- دراسة جاموس عام 2000 م ، وهي بعنوان (تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في البلاغة العربية وفقا لمتغيري الجنس و التخصص) :

هدفت الدراسة إلى قياس التحصيل البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر وفق متغيري الجنس و التخصص ، كما هدفت إلى معرفة أثر نوع العلم البلاغي في تحصيل مادة البلاغة .

تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة ممن أنھوا الصف الثالث الثانوي في مدينة الدوحة بدولة قطر ، وقد تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين ثانويتين إحداهما للذكور و أخرى للإناث و كان عدد الطلاب (60) طالبا وعدد الطالبات (60) طالبة موزعين مناصفة على التخصصين العلمي و الأدبي ، أما أداة الدراسة فكانت اختبارا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد، ومن أهم نتائج الدراسة :

تفوق الإناث على الذكور بدلالة إحصائية عند مستوى 0.01 كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائية عند مستويي 0.026 قربت إلى 0.03 بين متوسطات تحصيل طلبة القسم العلمي و متوسطات تحصيل طلبة القسم الأدبي لصالح القسم العلمي ، كذلك أظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى تحصيل الطلبة في فقرات علم البيان و مستوى تحصيلهم في فقرات علم المعاني لصالح علم المعاني ، و فروقا دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مستوى تحصيل الطلبة في فقرات علم المعاني و مستوى تحصيلهم في فقرات علم البديع لصالح تحصيلهم في فقرات علم البديع .

16- دراسة القحطاني 2000 م ، وهي بعنوان (مطالب الإشراف التي يحققها المشرفون التربويون على تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية العامة) :

هدفت الدراسة إلى تطوير مطالب الإشراف على تعليم اللغة العربية بعامة و تعليم البلاغة خاصة في مدينة الرياض .

اعتمد الباحث المنهج الوصفي، فقام بتحليل تقارير ملاحظة عشرة مشرفين عن أداء بعض المعلمين ، كما قام بتحليل الاستفتاءات التي جمعت من ستة و عشرين مشرفا تربويا ، و أربعة و خمسين مدرسا يمثلون مراكز الإشراف السبعة بمدينة الرياض .

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

- قصور أداء مشرفي اللغة العربية عن تحقيق مطالب الإشراف على البلاغة ، إذ تبين النتائج أنهم يناقشون المدرسين بدرجة مناسبة في ثمانية إجراءات فقط من مجموع إجراءات تحقق مطالب الإشراف على تعليم هذه المادة ، وعددها ثلاثون إجراءً .

- عناية المشرفين بمطالبيين عامين مشتركين بين جميع المواد الدراسية ، وهما إدارة الصف و استخدام الوسيلة التعليمية الخاصة بتعليم البلاغة ، وهذه المطالب يمكن أن يحققها مدير المدرسة الذي يمارس دور المشرف المقيم .

17- دراسة المخزومي 2002 م ، وهي بعنوان (معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون و المديرون و المشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن) :

هدفت الدراسة إلى تقصي معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية ، كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون التابعون لمديريات التربية و التعليم في محافظات جنوبي الأردن، ونظرا لاختلاف الوظيفة التربوية لهذه الفئات الثلاث من جهة واختلاف طبيعة علاقتها بمنهج البلاغة من جهة أخرى ، فقد يؤدي ذلك إلى اختلاف في إدراكها لمعوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية ، لذا حاولت هذه الدراسة البحث عن أثر الوظيفة التربوية للفئات الثلاث السابقة في إدراكها لمعوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات بهدف اختبار الفروض و الإجابة عليها من خلال الاستبانات و المقابلات و الملاحظات.

اشتملت عينة الدراسة على (182) فردا اختيروا بطريقة عشوائية من المعلمين و المديرين و المشرفين التربويين .

وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة : وجود معوقات تعترض تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في إقليم جنوبي الأردن ، على درجة عالية من الحدة و تؤثر سلبا على تحصيل الطلبة ، وضعف المهارات التدريسية في المرحلة الثانوية ، وضعف اهتمام مدرسي مادة اللغة العربية بمادة البلاغة ، وقصور مقرر البلاغة في إثارة الطلبة و تهيئتهم نحو دراسة البلاغة ، وعدم وجود أنشطة تساعد على تنويع أنماط التفكير لدى الطلبة .

18- دراسة المقرري 2002 م ، وهي بعنوان (تقويم محتوى كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم البلاغة) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب الصف الأول الثانوي في جمهورية اليمن لبيان مدى توافر الاتجاهات الحديثة في تعليم البلاغة ، منطلقا من وضع معايير في تقويم محتوى كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي و مدى توافر هذه المعايير في محتوى الكتاب المقرر .

استخدم الباحث المنهج الوصفي و قام بتطبيق استبانة على عينة عشوائية من مدرسي أمانة العاصمة و موجهيها في الجمهورية اليمنية ، كما قام الباحث بتحليل محتوى مادة البلاغة ، وتوصلت الدراسة على مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

إن المحتوى قدم المباحث البلاغية معزولة عن علوم اللغة العربية الأخرى ، و في ذلك تكريس للحدود المصطنعة بين هذه العلوم ، كما أن المحتوى لم يلتفت إلى النصوص الأدبية المقررة على الطلاب في نفس الصف و لم يهتم بإيراد نصوص أدبية من العصر الحديث ، كما أنه أهمل الموازنات الأدبية بين النصوص ، وهي من أهم مظاهر ربط البلاغة بالأدب ، إضافة لذلك فإن التدريبات الموجودة في المحتوى غير قائمة على أسس علمية ، فإنها لن تحقق الغاية المطلوبة منها.

19- دراسة الشمري 2003 م، وهي بعنوان (مشكلات تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين) :

هدفت الدراسة إلى المساعدة في تطوير تعليم البلاغة عن طريق التعرف إلى مشكلات تدريسها المرتبطة بالجوانب التالية : الأهداف و المحتوى و أساليب التعليم و إجراءاته و المعلم و الطالب . استخدم الباحث المنهج الوصفي ، مطبقا استبانة على عينة عشوائية من مدرسي المرحلة الثانوية و مشرفيها في المدارس الثانوية في مدينة الرياض للوقوف على آرائهم و أخذ وجهات نظرهم ، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

اتفاق معظم المعلمين و المشرفين التربويين على أن كل المشكلات الموجودة في الاستبانة هي مشكلات موجودة بدرجة كبيرة أو متوسطة مما يعني أن جميع ما ورد يمثل عائقا أمام تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية .

إن المشكلات المتعلقة بالطالب و المشكلات المتعلقة بأساليب التعليم و إجراءاته هي من المشكلات وجودا .

20- دراسة الغضبان عام 2005 م، وهي بعنوان (أثر تدريس المفاهيم البلاغية باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل و الاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية) :

هدف هذا البحث إلى استخدام أنموذج التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا بديلا لطرائق التدريس التقليدية لتجاوز الحفظ الآلي للمعلومات و تحفيز المتعلمين على التفكير الذاتي ، واستبقاء المفاهيم لديهم .

واستخدم الباحث المنهج التجريبي ، و قد اختار عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانية - قسم اللغة العربية - كلية التربية في ميسان جامعة البصرة (الدراسات الصباحية) و بعض مفردات مادة البلاغة المعتمدة من قبل الهيئة القطاعية لعلوم اللغة العربية في كليات التربية في القطر العراقي .

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج ، من أهمها :

- نجاح استخدام أنموذج هيلدا تابا في التفكير الاستقرائي في تدريس المفاهيم البلاغية في التحصيل و الاستبقاء ، و ملائمة هذا الأنموذج لطبيعة البلاغة لكونها مادة تطبيقية تحتاج إلى المرونة في التفكير و الاستقراء ، إذ يعطي هذا الأنموذج الفرصة للطلبة في التفكير و الاستنتاج و الإبداع .
- يساعد التدريس وفق هذا النموذج على تنمية مقدرة الطلبة الجامعيين على التفكير الذاتي و وضع التعريفات للمفاهيم .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج هيلدا تابا ، والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم البلاغية و في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية .

21- دراسة عبد عون عام 2005 م، و هي بعنوان (أثر الشاهد الشعري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في البلاغة) :

هدفت الدراسة إلى بيان أن متعلم البلاغة لديه حاجة لدراسة النماذج الرائعة في مجال القول و معرفة الأسس العامة التي تقوم عليها البلاغة ، ولن يتأتى ذلك للدارس من خلال دراسة البلاغة بشكل نظري ، الأمر الذي يباعد بين علم البلاغة و ما يرجى لها من نهوض .

ولذلك جاءت الدراسة لتبين أثر الشاهد الشعري كطريقة في التدريس في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في البلاغة ليسهم في تحسين الأساليب الكفيلة برفع مستوى التحصيل في هذه المادة. استخدم الباحث المنهج التجريبي عن طريق عينة تجريبية من طلاب الصف الخامس الأدبي درست مادة البلاغة بحسب طريقة الشاهد الشعري و أخرى ضابطة من نفس المرحلة درست بطريقة الأسلوب النظري التلقيني في إحدى مدارس منطقة القادسية في العراق.

وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في قدرة الطلاب إصدار أحكام فنية بالاعتماد على مادة البلاغة ، كما أوصت الدراسة باتباع طريقة الشاهد الشعري نظرا لما للشعر من مزية ؛ لأنه أهون على النفس ، وإذا حفظ كان أكثر ثباتا و أكثر تأثيرا فيها .

22- دراسة البكر عام 2006 م، وهي بعنوان (المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة كما يراها معلمو اللغة العربية و مقترحات علاجها) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ، و تقديم بعض الحلول المقترحة و التوصيات لتلافي هذه المشكلات ، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يرصد الواقع من دون التدخل في المتغيرات ، و تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مدرسي المدارس الثانوية الحكومية النهارية في مدينة الرياض، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، من أهمها :

و جود مشكلات كثيرة ترتبط بتدريس مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ، وتركيز أغلب المدرسين على المهارات البسيطة ، وقلة عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لتدريس مادة البلاغة، والتركيز على الجانب النظري ، وإهمال الطلاب لمادة البلاغة نظرا لقلة درجاتها ، وقلة عدد مشرفي اللغة العربية بالنسبة لعدد معلمي اللغة العربية ، عدم استقرار مدرسي اللغة العربية في المدرسة خلال السنة ، وعدم التعاون بين معلمي اللغة العربية و الإشراف التربوي ، وعدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي لدى كثير من معلمي اللغة العربية، وتكليف معلم اللغة العربية بمهام أخرى بالإضافة إلى التدريس .

23- دراسة الشاجع عام 2009 م ، وهي بعنوان (مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية من المفاهيم

البلاغية بتذوق النصوص الأدبية) :

هدفت الدراسة إلى بيان أن الاهتمام بتدريس البلاغة يكاد يقتصر على المرحلة الثانوية حيث يكون الطالب أكثر قدرة على الاستجابة لهذا الفرع اللغوي الهام ، وعلى الرغم من ذلك فإن الخطة الدراسية لمقرر البلاغة تكاد تكون قاصرة في هذا الجانب والمتأمل لتحصيل طلبة المرحلة الثانوية لموضوعات البلاغة يلاحظ ضعف هذا التحصيل ، و يدعم هذا الكلام شكوى موجهي اللغة العربية المتزايدة من ضعف الطلبة في مقرر البلاغة و النقد معا ، فمقرر البلاغة لا يحقق الأهداف المرجوة منه ولذلك فإن البحث يدرس مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية من المفاهيم البلاغية و علاقة ذلك بتذوق النصوص الأدبية .

استخدم الباحث المنهج التجريبي وتم إعداد اختبار يقيس مدى تمكن الطلبة من المفاهيم البلاغية وتمكنهم من مهارات التذوق الأدبي ، طبق الباحث الاختبار على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي ، وقد بلغ عددها (513) طالبا وطالبة موزعين على القسم العلمي و الأدبي في المدارس الثانوية الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء .

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

- إن طلبة الصف الثانوي العام لم يصلوا إلى درجة التمكن من المفاهيم البلاغية و مهارات التذوق الأدبي ، فقد بلغ مستوى تمكنهم من المفاهيم البلاغية 46.40 % ومهارات التذوق الأدبي بلغت 48 % وهي نسبة أقل من الحد الأدنى لمستوى التمكن المعتمد في البحث وهو 80 %

- وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين المفاهيم البلاغية و مهارات التذوق الأدبي ، و يؤكد ذلك أن الطلبة الحاصلين على متوسط مرتفع في المفاهيم البلاغية حصلوا على متوسط مرتفع في التذوق الأدبي أيضاً وكان لصالح طلبة القسم العلمي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسمين في التمكن من المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في التمكن من المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لصالح الإناث .

24-دراسة المحبوب عام 2010 م ، وهي بعنوان (تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب

كلية التربية الأساسية بالكويت باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني) :

هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم البلاغية البديعية المتضمنة في مقرر البلاغة لطلاب كلية التربية الأساسية ، و بناء اختبار تحصيلي لقياس المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية ، و قياس مستوى طلاب كلية التربية الأساسية في المفاهيم البلاغية البديعية ، و تحديد أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لطلاب كلية التربية الأساسية. استخدم الباحث المنهج التجريبي و كانت العينة مكونة من مجموعتين (تجريبية و ضابطة) من الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة في كلية التربية الأساسية، وتم تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني ثم رصد النتائج من خلال اختبار تحصيلي و معالجتها إحصائياً ، و توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج ، نذكر أهمها :

- ضعف تأثير الطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم البلاغية باعتمادها على التلقين و النمطية ، وعدم تنوع المثيرات في الموقف التعليمي ، و الملل و الفطور اللذين يصيبان المتعلم من جراء ذلك ، إضافة إلى قلة التدريبات و المناقشات التي يمارسها الطلاب في ظل الطريقة التقليدية .
- التأكيد على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب كلية التربية الأساسية ، وتضمنين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية استراتيجية التعلم التعاوني و غيرها من الاستراتيجيات التدريسية و تدريب الطلاب / المعلمين على استخدامها .
- تطوير مناهج التعليم في المرحلتين الثانوية و الجامعية و استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة فيها .

25- دراسة صبح عام 2011 م، وهي بعنوان (مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس

البلاغة والتذوق الأدبي في المرحلة الثانوية) :

هدف هذا البحث إلى التأكد من أن طريقة المناقشة في تدريس البلاغة و التذوق الأدبي تحقق الكفايات اللغوية من خلال كفاية التخطيط و التنفيذ و التقويم ، وذلك من وجهة نظر المدرسين و الموجهين و الطلبة ، إضافة إلى تحديد الكفايات اللازمة لمدرسي مادة اللغة العربية عند تدريس مادة البلاغة و التذوق الأدبي .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، و قامت بتطبيق استبانة على عينة عشوائية من مدرسي المرحلة الثانوية و عدد من موجهي اللغة العربية ، و استبانة أخرى على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية .

توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

- إن مدرسي اللغة العربية يحققون كفايات التخطيط و التنفيذ و التقويم بدرجة ممتازة حسب رأيهم، بينما تنخفض هذه الدرجة بحسب رأي الموجهين إلى درجة متوسطة .
- إن مدرسي المرحلة الثانوية بحاجة إلى التدريب المستمر على أساليب التقويم للارتقاء بأدائهم التعليمي، والسعي لتحديد الكفايات التخصصية و التربوية المناسبة لكل مادة من مواد اللغة العربية و السعي لاكتسابها و تمتيتها لدى مدرسي اللغة العربية .
- ربط تدريس البلاغة بالتذوق الأدبي ، وصياغة الأسئلة بطرائق مختلفة لتقيس قدرات الطلاب العقلية في المفاهيم البلاغية و مهارات التذوق الأدبي .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

1-دراسة Palmade عام 1958 م، وهي بعنوان (طرائق التدريس) :

يلقي الباحث نظرة كلية على طرائق التدريس، فكل نشاط تربوي يتطور تالياً لطريقة مضمرة أو واضحة منظمة، ولذلك يجب أن تأخذ طرائق التدريس اهتماماً واسعاً ، كما تحدّث الباحث عن بعض المشكلات التي تعترض هذه الطرائق في الممارسة العملية و تحليل أهم تطبيقاتها و صلاتها بعلم نفس الطفل و علم النفس التربوي و التربية.

ويرى الباحث أن مشكلات طرائق التدريس ليست مشكلات في التربية و علم النفس ، ولكنها مشكلة اجتماعية مركزاً على مشكلات التدريس التي تواجه المدرسين في أثناء العملية التعليمية في المرحلة الثانوية وكيفية التصدي لها و لصعوباتها.

كما أولى الباحث اهتماماً خاصاً بالتعليم الوظيفي، و بطرائق التدريس الحديثة كالتعليم التعاوني و طريقة المشروعات و طريقة ونيتكا و الصفات العامة لهذه الطرائق.

2- دراسة claret عام 1979 م، وهي بعنوان (الفكرة و الشكل):

يهدف الباحث إلى توضيح مفهوم الفكرة و الشكل، فهما ليسا متعارضين بل على العكس يقدمان قيمةً جوهريةً و يكملان بعضهما بعضاً، فهما كالضوء و الظل ، فمن خلالهما معاً يتكون أسلوبنا التعبيري الشفوي و الكتابي، فالفكرة تحتاج إلى الشكل لتكتسب الوجود و الحياة ، ويحاول الباحث الإجابة عن سؤالين مهمين: كيف نوظف اللغة في مختلف مجالات الفكر؟ و ماذا ننتظر من اللغة الدّاخلية في الصيغ الاعتيادية للاتصال؟ و يؤكد الباحث ، في سياق إجابته، ضرورة الاهتمام باللغة وعلومها اهتماماً بالغاً كالبلاغة و ما يتصل بها من العلوم الحديثة كعلم اللسانيات و علم الاجتماع ومحاولة معالجة الإشكاليات المرتبطة باللغة.

ويتفق الباحث مع من سبقه من اللغويين من أمثال de Saussure على أن اللغة لعبة مركبة منسقة من اختلاف الأصوات والأفكار و هذه اللعبة تولد نظاماً ذا قيمٍ ، فتركيب العناصر الصوتية داخل كل كلمة يخلق للكلمة قيمة، و بالتالي نظام ترتيب الكلمات داخل الجمل يولد لها معاني أخرى وهذا ما تحاول البلاغة البحث فيه وبيان جمالياته و مواطن الإبداع فيه و دور الثقافة في ذلك.

3-دراسة brigui عام 1982 م، وهي بعنوان (مشكلة نظام الكلمات في اللغة العربية) :

تحدّث الباحث عن نظام الكلمات العربية في القواعد و البلاغة العربيتين متطرقاً إلى العلاقة بين القواعد و البلاغة و ناقش بعض المسلّمات النظرية لمادتي القواعد و البلاغة، ثم فصل في إشكالية نظام الكلمات في القواعد العربية كالمسند والمسند إليه و كذلك بحث في إشكالية البلاغة العربية مقارناً ذلك بإشكالية نظام الكلمات في اللسانيات الغربية الحديثة و مستوى اللفظ الوصفي و الدّلالي و القواعدي والأبعاد الاتصالية للجملة، و تلا ذلك نقاش لبعض المسائل البلاغية و الدّلالية في اللغة. ويرى الباحث أن هذه الإشكاليات ليست جديدة بالمعنى التاريخي للمفهوم، فالقواعد التقليدية القديمة تطرقت إليها ، كما أشار الباحث إلى أمرين مهمين :

الأول: إن نظام الجملة العربية يختلف عن غيره من اللغات.

الثاني: ضرورة اعتبار بنية الجملة حسب الأبعاد التي يقدمها علم النحو و التي تقود في النهاية إلى معنى سليم.

ويشير الباحث إلى العناصر التي تحكم نظام الكلمات كأن تتناسب المستوى النحوي و أن تكون بليغة لتتناسب مستوى بلاغة اللغة، وهذا يتصل بعناصر أخرى اجتماعية ونفسية و سياقية ...و تحليل الباحث أظهر أن كلّ المشكلات كانت مرتبطة بما ذكر آنفاً، فاللغة عملية معقدة لأنها نظام داخل عدة أنظمة.

وهناك مشكلة أخرى تطرحها اللغة داخل تحليل الباحث وهي أن اللغة العربية تقدم عدداً من المستويات (الحديث، القديم ...) و دراسة الباحث تصرّ بشكل أساسي على توظيف لهذه المستويات في اللغة.

4- دراسة biard et d'autres عام 1993 م ،وهي بعنوان (طرائق تدريس النصوص الأدبية):

إن تدريس الأدب و ما يرتبط به يحتل مكانة عالية في المجتمع لما له من أهمية في الثقافة العلمية وفي الحياة الشخصية، ولذلك فإن مدرس المرحلة الثانوية يواجه مشكلات كثيرة في أثناء تدريس مادة الأدب إلى الطلاب .

ويرى الباحث أن السياق التعليمي اليوم أصبح أكثر فأكثر صعوبة حيث المعارف المنقولة أصبحت أكثر فأكثر تعقيداً، الأمر الذي بعث الحاجة للبحث عن طرائق لنقل المحتوى الأدبي، وهنا يتوقف الباحث عند طريقة النصوص الأدبية ليس فقط فيما يتعلق بالممارسات داخل غرفة الصف وإنما في أسلوب الإعداد فيما يتعلق بتحليل الأسلوب الأدبي و المعرفة و الثقافة التي يقدمها النص و كيفية الاستفادة من بلاغة النص و توظيفها في النقاشات المختلفة.

5- دراسة من عام 2007 م، وهي بعنوان (التعبير البياني و الإجراءات الأدبية النظرية و

التطبيق) :

توضّح الدّراسة مدى ارتباط الأدب بالبلاغة وتفصّل في تعريف كلّ فن من فنون البلاغة مع توضيح للقيم الجمالية لهذا الفن في الكلام ، والإكثار من الأمثلة التي توضح هذا الفن من الأدب الفرنسي كتناول مفهوم الاستعارة و المقابلة و المقارنة و التشبيه و الحوار و الوصف و التوكيد و المبالغة و الإطناب و القلب و الإيجاز و المونولوج و أسلوب الحكاية و الكناية و التشخيص

و تشير الدّراسة إلى أهميّة تدريب النّاشئة على مثل هذه الأساليب البلاغيّة التّعبيريّة بشكل دقيق مع التّمكن من توظيفها، و ألحقت الدّراسة بمجموعة كبيرة من التمارين على هذه الأساليب ليتمكن الطلاب من توظيفها بشكل دقيق في لغتهم و عدم الاكتفاء بالتعاريف و الدراسة النظرية بل لابدّ من التّطبيق العملي لتتربّس البلاغة بشكل صحيح في أذهان الدارسين.

ثالثا - الإفادة من الدراسات السابقة :

استطاعت الباحثة من خلال استقراء مجموعة الدّراسات السّابقة أن تضع تصوّراً قليلاً لمنهج البحث و الخطوات العملية التي ستتمّ في البحث ، ولا سيّما الأدوات و العمليات الإحصائية المختلفة التي أجراها الباحثون الذين سبقوها في دراسة مثل هذا الميدان، كما أن الدراسات النظرية أمدت الباحثة بكثير من الأفكار التي تساعد على البحث في مادة البلاغة كعلم و إشكالية هذا العلم كمحتوى سيقدم للطلاب و ربطه بالأدب و الاطلاع على إشكاليّة البلاغة في اللغات الأخرى كاللغة الفرنسيّة و كيف تصدّى لها الباحثون و قاموا بمعالجتها لتذليل صعوبة هذا العلم في أثناء عملية التّدريس وتوظيف البلاغة في أثناء الممارسة العمليّة للغة عند الطلاب .

وبرأي الباحثة أن هذه الدراسة من الدراسات التي تعرضت لمشكلات تدريس البلاغة فتناولت جوانب متعددة و مهمة في تدريس البلاغة ستفيد كل من يطلع عليها في تحسين أدائه في تدريس الأدب عموماً و البلاغة خصوصاً .

الباب الثاني : الدراسة الميدانية

الفصل الأول : إجراءات البحث

الفصل الثاني : الدراسة الإحصائية و مناقشة النتائج و تفسيرها

الفصل الثالث : النتائج العامة و التوصيات و المقترحات

الفصل الأول : إجراءات البحث

1- منهج البحث : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لهذا النوع من الأبحاث ، ولأنه مناسب لبيان آراء مجموعة كبيرة من الأفراد في موضوع معين .(علام ، 2006)

2- حدود البحث :

حدود زمانية : العام الدراسي 2010-2011 م

حدود مكانية : عينة من المدارس الثانوية العامة في مدينة حلب .

3- مجتمع البحث: المرحلة الثانوية العامة (طلاب ، مدرسو اللغة العربية) في مدارس مدينة حلب الجمهورية العربية السورية للصفوف التالية : الأول الثانوي و الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ، وقد بلغ عددهم (19389) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2010-2011 م .

4- عينة البحث : بعد الاطلاع على المناطق التعليمية و توزيع المدارس الثانوية فيها بحسب الملحق رقم (6) ، تمّ اختيار عينة البحث من مدرسي اللغة العربية بطريقة عشوائية ، أما عينة طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب للصف الأول الثانوي و الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي فتمّ اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من المدارس التالية :

مدارس الذكور : ثانوية موسى بن نصير ، ثانوية حماة الديار، ثانوية بسام العمر، ثانوية المعري ، ثانوية مازن دباغ ، ثانوية شبيبة الثورة ، ثانوية ابن سينا ، ثانوية المأمون ، ثانوية الباسل للمتفوقين، ثانوية محيي الدين توتونجي .

مدارس الإناث : ثانوية أسعد عقيل ، ثانوية معاوية ، ثانوية سليمان العيسى ، ثانوية تيسير الحلبي ، ثانوية زكي الأرسوزي ، ثانوية القدس ، ثانوية مي زيادة ، ثانوية الكفاح ، ثانوية رجب قرمو ، ثانوية بشارة الخوري ، ثانوية الجهاد ، ثانوية الفتاة العربية .

مدارس خاصة : معهد حلب العلمي بنين ، ثانوية الشهباء مختلطة ، ثانوية السيدة مريم إناث، الثانوية المركزية مختلطة ، ثانوية الحياة مختلطة ، ثانوية الإيمان مختلطة ، ثانوية الكلمة مختلطة .

أخذت الباحثة نسبة 15% من المجتمع الأصلي للطلاب في المرحلة الثانوية العامة للعام الدراسي 2010-1011 م وفق الجدول الآتي :

الصف	العدد الكلي	ذكور	15% %	إناث	15% %	مج العينة
الأول الثانوي	10669	6289	943	4380	657	1600
الثاني الثانوي العلمي	6167	3924	588	2243	336	924
الثاني الثانوي الأدبي	2553	1139	171	1544	232	403
المجموع	19389					2927

بعد حذف الاستبانات الممزقة و غير المكتملة أصبح عدد أفراد العينة التي استجابت لملء الاستبانات الموزعة (2886) حيث أهملت (41) استبانة كما يلي :

الصف	عينة الذكور	عينة الإناث	المجموع
الأول الثانوي	938	624	1562
الثاني الثانوي العلمي	586	335	921
الثالث الثانوي الأدبي	187	216	403
المجموع	1711	1175	2886

أما عينة المدرسين فتمّ حساب نسبة 20 % من المجتمع الأصلي البالغ حوالي (1400) مدرس ومدرسة ، والعدد النهائي لعينة المدرسين التي طبقت عليها الاستبانة بلغت حوالي (282) مدرسا ومدرسة .

5- أدوات البحث :

- استبانة أولية لموجهي الاختصاص : في بداية البحث استخدمت الباحثة استبانة أولية لمعرفة رأي الموجهين في تدريس البلاغة في المدارس الثانوية ، و في ضوء ذلك تم تحديد جزء من مشكلة البحث ، الملحق رقم (1) .

- اختبار موضوعي : طبقت الباحثة اختبارا موضوعيا في مادة البلاغة للوقوف على مستوى طلاب المرحلة الثانوية ومدى تمكنهم من مادة البلاغة وهذا يشكل أساسا في مشكلات تدريس البلاغة ، وتمّ تطبيق الاختبار الذي وضعه أحمد رشدي طعيمة بعد أن أجرت عليه الباحثة تعديلا طفيفا ليلائم منهاج البلاغة في الصف الثاني الثانوي الأدبي، الملحق رقم (3) و (4) . وفي ضوء نتائج استبانة الموجهين الأولية كما وردت في الملحق رقم (2) ونتائج الاختبار الموضوعي كما وردت في الملحق رقم (5) تمّ تحديد إطار المشكلة والحاجة لدراستها لبيان أسبابها و طرائق علاجها .

- استبانة المدرسين والطلاب : استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لمعرفة أهم مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة وهذه الأداة تلائم هذا النوع من الأبحاث . (علام ، 2006) تتكون أداة البحث من استبانتين : الأولى موجهة للمدرسين و الثانية موجهة للطلاب ، وقد مرت الاستبانتان بالمراحل الآتية :

المرحلة الأولى (الدراسة والاطلاع) تمّ الاطلاع على كل ما يرتبط بتدريس البلاغة من أهداف و محتوى الملحق رقم (10) و طرائق و تقويم من بحوث ومراجع عربية و فرنسية للاستفادة منها في بناء الاستبانة التي تعرض جملة من المشكلات المرتبطة بتدريس البلاغة . المرحلة الثانية (تحديد الأهداف) حددت الأهداف المرجوة من استبانتي البحث اعتمادا على الأهداف العامة للبحث و أسئلته و فرضياته .

المرحلة الثالثة (وضع الشكل الأولي) تم وضع الشكل الأولي للاستبانيتين و قد راعت الباحثة شروط وضع الاستبانة من حيث الوضوح و البساطة و ارتباطها بموضوع البحث ... وكان نوع الأسئلة مقيدا (نعم /لا أدري/ لا) باستثناء سؤال واحد ورد في استبانة المدرسين : ما آخر كتاب قرأته في مجال تخصصك ؟ و تم عرض الاستبانيتين على المشرف الذي زود الباحثة بآرائه ومقترحاته التوجيهية .

المرحلة الرابعة (العرض على المحكمين) استجابة لتوجيهات الأستاذ المشرف تمّ عرض الاستبانيتين على مجموعة من السادة المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم وآرائهم ، الملحق رقم (7). المرحلة الخامسة (إجراء التعديلات اللازمة) قامت الباحثة بقراءة ملاحظات الأستاذ المشرف و السادة المحكمين بعناية ودقة وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديل من حذف لبعض العبارات و إضافة أخرى ، وتصحيح صياغة عبارات أخرى .

المرحلة السادسة (الدراسة الاستطلاعية) قامت الباحثة بتطبيق الاستبانيتين على عينة استطلاعية تهدف إلى التأكد من مناسبة الاستبانيتين لطلاب المرحلة الثانوية و مدرسيهم وتعرف المفردات الصعبة و العبارات الغامضة وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ كل استبانة من الاستبانيتين .

الشكل النهائي للاستبانيتين :

استبانة المدرسين : وهي موجهة لمدرسي اللغة العربية كما وردت في الملحق رقم (8) ، وتضم (85) عبارة موزعة على سبعة محاور تتناول :

- 1- أهداف تدريس البلاغة ويضم (12) عبارة.
- 2- محتوى مادة البلاغة ويضم (20) عبارة.
- 3- الكتاب المدرسي ويضم (10) عبارات .
- 4- الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس في تدريس البلاغة ويضم (6) عبارات .
- 5- أساليب المدرس في تقويم مستوى الطلاب في مادة البلاغة ويضم (9) عبارات.
- 6- مهارات تدريس البلاغة ويضم (13) عبارة .
- 7- اهتمامات مدرس اللغة العربية (15) عبارة .

استبانة الطلاب : وهي موجهة لطلاب المرحلة الثانوية العامة كما وردت في الملحق رقم (9)،

وتتضمن (62) عبارة موزعة على ستة محاور تتناول:

- 1- أهداف تدريس البلاغة ويضم (8) عبارات .
 - 2- محتوى مادة البلاغة ويضم (20) عبارة .
 - 3- الكتاب المدرسي لمادة البلاغة ويضم (10) عبارات .
 - 4- الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس في تدريس البلاغة ويضم (5) عبارات .
 - 5- أساليب المدرس في تقويم مستوى الطلاب في مادة البلاغة ويضم (7) عبارة .
 - 6- مهارات تدريس البلاغة ويضم (12) عبارة .
- تم تطبيق استبانتي المدرسين والطلاب في الفصل الثاني من العام الدراسي 2010-2011 ، وقد استغرق تطبيقهما حوالي ثلاثة أشهر و نصف .

6- صدق أداة البحث :

ويقصد بالصدق "المدى الذي يقيس عنده اختبار معين ما يراد قياسه" (دونالد و اسجر ، 2009 ، 298)

الصدق الظاهري : اتبعت الباحثة طريقة المحكمين الخبراء لما لها من دور مهم في مثل هذا النوع من الأبحاث، فتمّ التحقق من صدق الاستبانتي (استبانتي المدرسين و الطلاب) بعرضهما على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم اثني عشر محكما من أساتذة الجامعة في كليتي التربية والآداب، وموجهي الاختصاص في مديرية التربية في مدينة حلب ، وبعض أساتذة اللغة العربية الأكفاء ، الملحق رقم (7) .

أبدى المحكمون رأيهم في فقرات الاستبانتي وتمّ الأخذ بهذه الآراء بما يناسب ومحتوى الاستبانتي ثم قامت الباحثة بتطبيق استبانة المدرسين على عينة صغيرة من المدرسين بلغ عددهم خمسة مدرسين لبيان ملاحظاتهم ومعرفة الوقت الذي سيستغرقه المدرس في الإجابة على عبارات الاستبانة ، وبالمقابل طبقت استبانة الطلاب على عينة صغيرة بلغت خمسة عشر طالبا لبيان مدى استجابة الطلاب لفقرات الاستبانة و فهمهم لها والوقوف على العبارات الصعبة لتسهيلها ، وفي ضوء ذلك تمّ إجراء التعديل اللازم باستبعاد العبارات غير الواضحة و إعادة صياغة عبارات

أخرى لتخرج استبانة الطلاب في صورتها النهائية شكلا و مضمونا كما في الملحق رقم (8) و (9).

الصدق الذاتي : هو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات يبين الجدول الآتي نسبة الصدق الذاتي لكافة محاور استبانة المدرسين :

الصدق الذاتي	المحور	الرقم
0.93	أهداف تدريس البلاغة	1
0.89	محتوى مادة البلاغة	2
0.88	الكتاب المدرسي	3
0.78	الوسائل التعليمية	4
0.8	التقويم	5
0.84	مهارات تدريس البلاغة	6
0.95	اهتمامات المدرس	7

و يبين الجدول الآتي نسبة الصدق الذاتي لكافة محاور استبانة الطلاب :

الصدق الذاتي	المحور	الرقم
0.85	أهداف تدريس البلاغة	1
0.89	محتوى مادة البلاغة	2
0.88	الكتاب المدرسي	3
0.9	الوسائل التعليمية	4
0.91	التقويم	5
0.88	مهارات تدريس البلاغة	6

7- ثبات أداة البحث :

ونقصد بثبات الاستبانة " دقة المقياس أو اتساقه فإذا حصل نفس الفرد على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات". (أبو علام، 2006، 463) وللتحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيق الثبات بطريقة إعادة إجراء الاختبار بتطبيق استبانة الطلاب في صورتها النهائية على عينة بلغت مئة طالب من طلاب المرحلة الثانوية العامة الذين يدرسون الصف الثاني الثانوي الأدبي وقد تمّ تطبيق الاختبار الأول بتاريخ 2011/2/14 م ثم أعيد إجراء الاختبار نفسه على مجموعة الطلاب نفسها التي تقدمت للاختبار الأول بعد مرور عشرة أيام على الاختبار الأول بتاريخ 2011/2/24 م .

أما استبانة المدرسين فتمّ تطبيقها بتوقيت استبانة الطلاب وبلغ عدد المدرسين الذين طبق عليهم اختبار الثبات واحدا وعشرين مدرسا ومدرسة . وقامت الباحثة بإدخال نتائج الاستبانتين بعد ترميزها إلى الحاسوب وتطبيق معامل الارتباط بيرسون لمعرفة نسبة الثبات بين الاختبارين. بلغت نسبة الثبات الكلي لاستبانة المدرسين (0.76) ويبين الجدول الآتي معامل الارتباط بيرسون لاستبانة المدرسين لكافة محاور الاستبانة :

الرقم	المحور	معامل ارتباط بيرسون
1	أهداف تدريس البلاغة	0.87
2	محتوى مادة البلاغة	0.79
3	الكتاب المدرسي	0.77
4	الوسائل التعليمية	0.61
5	التقويم	0.64
6	مهارات تدريس البلاغة	0.71
7	اهتمامات المدرس	0.91
	الثبات الكلي	0.76

أما نسبة الثبات الكلي لاستبانة الطلاب فبلغت (0.78) ويبين الجدول الآتي معامل الارتباط بيرسون لاستبانة الطلاب لكافة محاور الاستبانة :

الرقم	المحور	معامل ارتباط بيرسون
1	أهداف تدريس البلاغة	0.73
2	محتوى مادة البلاغة	0.79
3	الكتاب المدرسي	0.77
4	الوسائل التعليمية	0.81
5	التقويم	0.82
6	مهارات تدريس البلاغة	0.78
	الثبات الكلي	0.78

وتمّ تطبيق معامل ألفا كرونباخ لبيان نسبة التناسق الداخلي للاستبانتين و قد بلغت نسب معامل ألفا كرونباخ لاستبانة المدرسين (0.72) وبلغت نسبة معامل ألفا كرونباخ لاستبانة الطلاب (0.67) . وبعد الاطلاع على نتائج الثبات نجد أنها تتمتع بنسبة جيدة من الثبات وهذا دليل على صلاحية الاستبانة للتطبيق .

الفصل الثاني : الدراسة الإحصائية و مناقشة النتائج و تفسيرها :

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي spss و قامت بتفريغ الاستبانات بعد ترميزها و تطبيق مجموعة من العمليات الإحصائية لمعرفة التكرارات ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت ، وتم تطبيق اختبار t-test للتحقق من صحة الفرضيات .

الفرضية الأولى :

أولا - أهداف تدريس البلاغة :

1-الدراسة الإحصائية لمحور أهداف تدريس البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-1-1) التكرارات و النسب المئوية لإجابات الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يساعد منهاج البلاغة الطالب على تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية	1301	45.1	578	20	1007	34.4
2	يساعد منهاج البلاغة الطالب على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية	647	22.4	78	2.7	2161	74.9
3	يساعد منهاج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي و التعبير الفني	1353	46.9	384	13.3	1149	39.8
4	ينمي منهاج البلاغة المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي	2472	85.7	175	6.1	239	8.3
5	يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية	836	29	83	2.9	1967	68.2
6	يمكن منهاج البلاغة الطالب من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير	1418	49.1	240	8.3	1228	42.6
7	ينمي منهاج بلاغة موهبة التعبير الشفوي الكتابي لدى الطالب إن وجدت	2518	87.2	216	7.5	152	5.3
8	ينمي منهاج البلاغة القدرة على جمال التعبير	927	32.1	262	9.1	1696	58.8

الجدول رقم (1-1-1)

يبين الجدول رقم (2-1-1) مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يساعد منهاج البلاغة الطالب على تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية	2886	1.90	2	1	0.889	0.790	2
2	يساعد منهاج البلاغة على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية	2886	2.52	3	3	0.835	0.698	2
3	يساعد منهاج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي و التعبير الفني	2886	1.93	2	1	0.929	0.862	2
4	ينمي منهاج البلاغة المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي	2886	1.23	1	1	0.584	0.341	2
5	يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية	2886	2.39	3	3	0.904	0.818	2
6	يمكن منهاج البلاغة من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير	2886	1.93	2	1	0.955	0.913	2
7	ينمي منهاج البلاغة موهبة التعبير الشفوي، الكتابي لدى الطالب إن وجدت	2886	1.18	1	١	0.503	0.253	2
8	ينمي منهاج البلاغة القدرة على تقدير جمال التعبير	2886	2.28	3	3	1.08	1.165	2

الجدول رقم (2-1-1)

اختبار t-test :

تمّ اختبار صحة الفرضية الأولى بالنسبة لمحور الأهداف من خلال اختبار قيمة t-test كما هو واضح الجدول رقم (3-1-1) التالي :

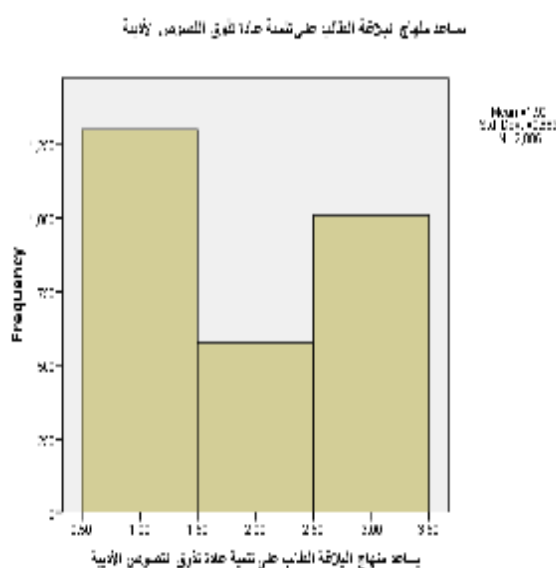
المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
ذكر	1712	14.9246	4.20676	- 6.957	2884	0.000
أنثى	1174	15.9991	3.87738			

الجدول رقم (3-1-1)

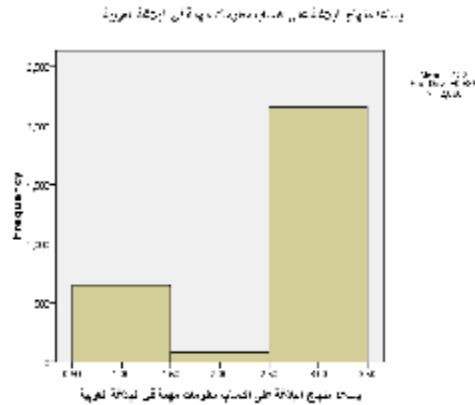
2- مناقشة نتائج محور أهداف تدريس البلاغة :

1-1- العبارة الأولى (يساعد منهاج البلاغة على تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية) بحسب الجدول رقم (1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذا الهدف (1301) ونسبة لا أدري (578) ونسبة تحقق هذا الهدف (1007) وعلى هذا فإن منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية

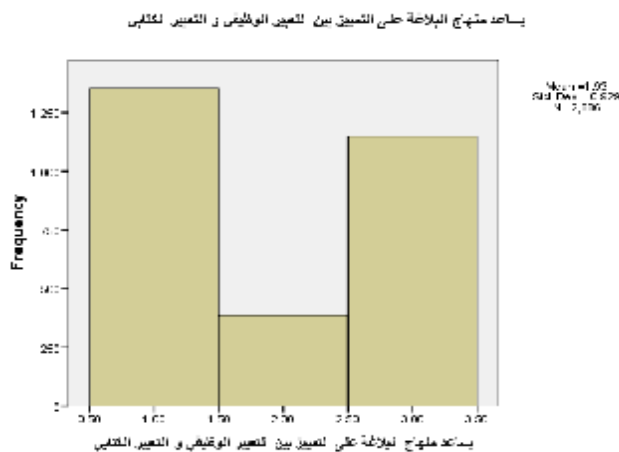
العامة لا يحقق عادة تذوق النصوص الأدبية عند أغلب الطلاب والطالبات، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها فبلغ (1.8981) والانحراف المعياري عن المتوسط (0.889) .



2-1-العبرة الثانية (يساعد مناهج البلاغة على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية) بحسب الجدول(1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذا الهدف (647) و نسبة لا أدري (78) ونسبة تحقق هذا الهدف (2161) ونلاحظ أن الأخيرة أحرزت النسبة الأعلى ، وعلى هذا فإن مناهج البلاغة يزود الطلاب في المرحلة الثانوية العامة بالمعلومات الأساسية والضرورية في مادة البلاغة، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها فبلغ (2.5246) ونسبة الانحراف المعياري كانت (0.835) .

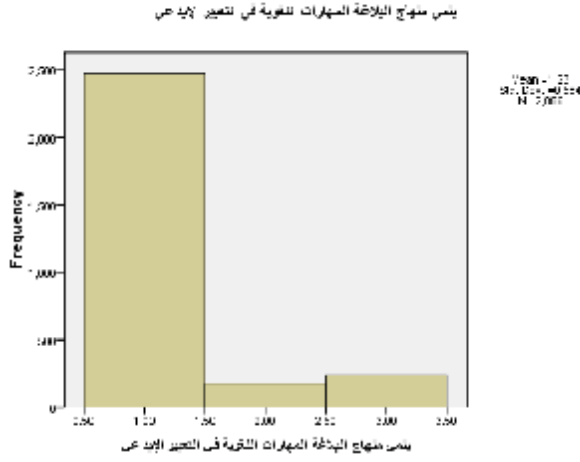


3-1- العبارة الثالثة (يساعد منهج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي و التعبير الفني) بحسب الجدول رقم (1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذا الهدف (1353) ونسبة لا أدري (384) ونسبة تحقق هذا الهدف (1149) وكما هو ملاحظ فإن نسبة عدم تحقق هذا الهدف هي الأعلى ، ونظرة فاحصة لمنهاج المرحلة الثانوية العامة تبين عدم اهتمام المنهاج بالتعبير الوظيفي، لاسيما في منهاج الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي ، في حين تطراً منهاج الصف الأول الثانوي إلى التعبير الوظيفي ولكن ليس في سياقات بلاغية ، أما التعبير الفني فلم يزل اهتماما كبيرا لاسيما من ناحية التوظيف في تعبير الطالب الكتابي أو الشفوي ، وإنما اقتصر على أمثلة يوردها الكتاب ليبين مواطن الصورة أو موطن الشاهد البلاغي ، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها فبلغ (1.9293) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.929) .



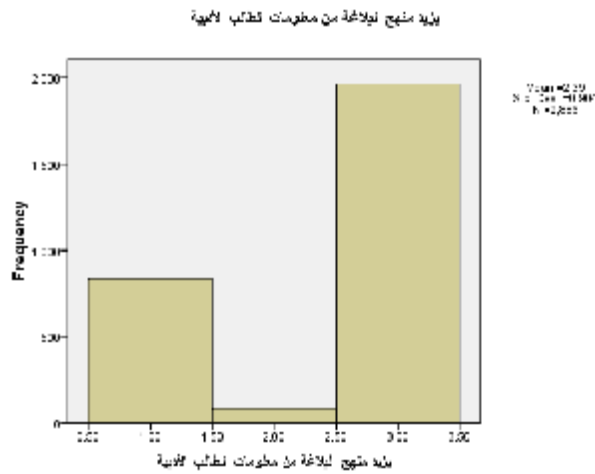
4-1- العبارة الرابعة (ينمي منهاج البلاغة

المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي)
بحسب الجدول رقم (1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة الإجابات التي تدل على عدم تحقق هذا الهدف (2472) ونسبة لا أدري (175) ونسبة تحقق هذا الهدف (239) وبناء على هذه النتائج نلاحظ ارتفاع نسبة عدم تنمية منهاج

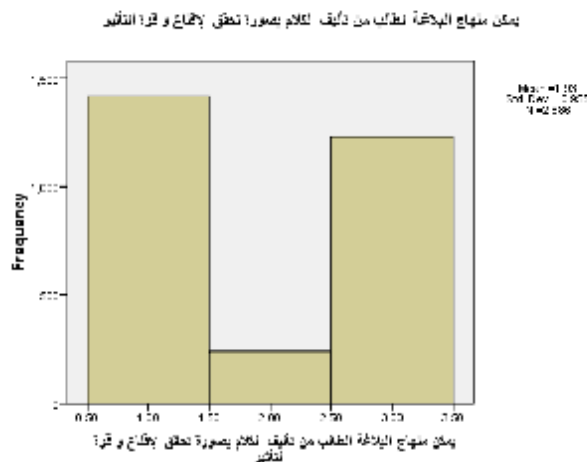


البلاغة للمهارات اللغوية في التعبير الإبداعي ، وكأن طالب المرحلة الثانوية العامة قد احتفظ بمستواه التعبيري الذي كان في المرحلة السابقة ، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها فبلغ (1.2263) والانحراف المعياري (0.584) .

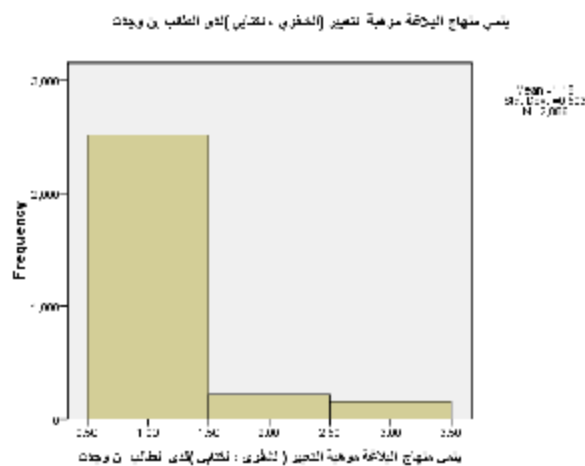
5-1- العبارة الخامسة (يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية) بحسب الجدول رقم (1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة الإجابات التي تدل على تحقق هذا الهدف (836) و نسبة لا أدري (83) ونسبة تحقق هذا الهدف (1967) ونلاحظ ارتفاع نسبة تحقق هذا الهدف ، فالمنهاج يورد معلومات تضيف إلى معلومات الطالب السابقة - والتي كانت عبارة عن لمحات جمالية طفيفة في القصائد - ولكن يبدو أن هذه الزيادة نظرية وليست عملية أو تُستخدم بصورة سطحية من دون توظيفها أو ربطها بعلوم اللغة العربية الأخرى ، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول رقم (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية العامة (2.3919) ونسبة الانحراف المعياري عن المتوسط (0.904) .



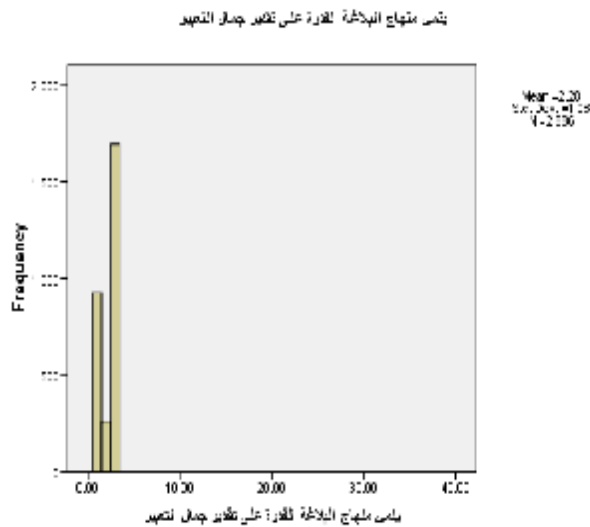
6-1- العبارة السادسة (يمكن منهج البلاغة من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير) بحسب الجدول رقم (1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذا الهدف (1418) ونسبة لا أدري (240) ونسبة تحقق هذا الهدف (1228) ونلاحظ ارتفاع نسبة عدم تحقق هذا الهدف ، فمعظم الطلاب يشكون من ضعف التعبير وعدم القدرة على ربط الأفكار بعضها ببعض لتشكيل معنى يقنع المخاطب ، وهذا بدوره يؤدي إلى اقتراب لغة الطالب من العامية ، أما ارتفاع نسبة تحقق هذا الهدف فيدل على أن الطالب الذي يمتلك مهارة التعبير بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير قد وصل هذه المهارة باهتمام شخصي أو الوسط الأسري المثقف الذي بدوره يؤثر في تفكير الطالب وصل قدراته ، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول رقم (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها (1.9342) ونسبة الانحراف المعياري (0.959).



7-1- العبارة السابعة (ينمي منهاج البلاغة موهبة التعبير الشفوي و الكتابي لدى الطالب إن وجدت) بحسب الجدول رقم (1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذا الهدف (2518) ونسبة لا أدري (216) ونسبة تحقق هذا الهدف (152) و نلاحظ ارتفاع نسبة عدم تحقق هذا الهدف في حين انخفاض شديد لنسبة نعم ، فالطالب الموهوب في المرحلة الثانوية العامة لم تتعزز لديه موهبة التعبير بشكلها، فتبقى هذه الموهبة مجرد محاولات تبحث عن يقومها و يوجهها، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول رقم (2-1-1) لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها (1.1802) والانحراف المعياري عن المتوسط (0.503) .



8-1- العبارة الثامنة (ينمي منهاج البلاغة القدرة على تقدير جمال التعبير) بحسب الجدول رقم (1-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة الإجابات التي تدل على عدم تحقق هذا الهدف (927) ونسبة لا أدري (262) ونسبة تحقق هذا الهدف (1696) ونلاحظ ارتفاع نسبة تحقق هذا الهدف ، أما المتوسط الحسابي بحسب الجدول رقم (2-1-1) في الدراسة الإحصائية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها (2.2772) والانحراف المعياري عن المتوسط (1.08).



اختبار t-test :

بينت النتائج الإحصائية بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية أن متوسط إجابات الطلاب بلغ (14.92) أما متوسط إجابات الطالبات فبلغ (15.99) ، أما نتيجة اختبار **t-test** لمحور الأهداف فكانت (0.000) وهذا الرقم أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات ، وعلى هذا فإننا نرفض الفرضية الأولى بالنسبة لمحور أهداف تدريس البلاغة .

ثالثاً - تفسير نتائج محور أهداف تدريس البلاغة :

إنّ نظرة فاحصة إلى نتائج التحليل الإحصائي في المرحلة السابقة تبين وجود فروق بين الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية العامة ولعل هذا مرده إلى كبر حجم العينة أو لقدرة الطالبات على الإحساس بالجمال و التذوق الأدبي أكثر من الطلاب ، وعلى الرغم من وجود هذه الفروق إلا أن نسبة تحقق أهداف البلاغة لدى الطلاب والطالبات تعتبر ضعيفة لدى الطرفين ولا تعني تميز الطالبات أو تحقق هذه الأهداف بصورة كبيرة لديهن .

ونظرة فاحصة للتكرارات والنسب المئوية و المتوسطات لدى كل من الطلاب والطالبات تبين أن منهج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة لا يحقق أهم أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند الذكور والإناث على السواء ، فهو لا يكسب الطالب عادة تذوق النصوص الأدبية ، كما

أن التعبير الوظيفي والتعبير الكتابي ضعيف لدى الطالب ، ولا يقتصر سوى على النقل والحفظ لبعض الجمل الجاهزة والعبارات المشهورة ، وهذا بعيد كل البعد عن أغراض تدريس البلاغة" في إنضاج الذوق الأدبي في الطلاب وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرؤون من الآثار الرائعة وتمكينهم كذلك من إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التي يستجيدونها". (إبراهيم، 1962، 304)

وهذا بدوره ينعكس سلبا على المهارات اللغوية المطلوبة من الطالب كتحليل العبارة واستخلاص الفكرة وصياغة المعاني في أساليب مختلفة... التي ستساعده في التعبير الشفوي و الكتابي ، مما يؤدي أيضا إلى إضعاف الطلاب الذين يملكون موهبة الكتابة الشعرية أو النثرية و يقف ذلك عائقا في تطوير مستواهم .

إن مناهج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة يقدم المعلومات منفصلة عن علوم اللغة العربية الأخرى ، فهو يُدرّس وكأنه علم مستقل بذاته، لا يحق للطلاب الربط بينه وبين المواد الأخرى كالنحو والأدب والتعبير... فدائما يتم التركيز على بعض التعريفات النظرية التي تمكن الطالب من تمييز هذا النوع البلاغي أو ذاك ، وهذا بالضرورة بعيد عن أهداف تدريس البلاغة .

إن أغلب أهداف تدريس البلاغة غير محققة بنسب مختلفة بين الطلاب و الطالبات بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية العامة ، وهذا ناجم عن النظرة السطحية للفنون البلاغية وعدم محاكاة قطع شعرية أو نثرية لبيان كيفية تشكيل نص إبداعي أو تأليف كلام إنشائي جميل والتدريب على مثل هذه الكتابات من قبل المدرّس ، ولكن ما يحصل فعلا هو الوقوف على التسمية والتصنيف من دون الولوج فيما وراء هذه الصور، وما تضيفه من معنى و مناقشة هذه الأمور مع الطلاب.

ولعل السبب في ذلك أن أهداف تدريس البلاغة غير واضحة لدى مدرسي اللغة العربية ، ومثل هذه الأهداف لا تتحقق في موقف تعليمي واحد، وإنما هي عبارة عن عدة مواقف تتكامل مع بعضها بعضا لتحقيق في نهاية العام أو المرحلة الدراسية الهدف المطلوب، و يقتصر معظم التعليم بناء على نتائج هذا المحور على الاهتمام بالأهداف التعليمية القصيرة المدى داخل الحصّة الدراسية فقط ، والاكتفاء بالمعلومات المتعلقة بالأنواع البلاغية من دون تنمية للقدرات والمهارات العقلية لدى الطالب أو توظيفها في المجالات اللغوية الأخرى كالقدررة على تحليل الجمل أو الخطاب النصي و إعادة بنائه من جديد برؤية جديدة و تفسير ما وراء الكلمات ، الأمر الذي يؤدي إلى إضاعة

الفرصة لإضافة أفكار ومفردات جديدة للمعجم اللغوي لدى الطالب والقدرة على إيجاد مقارنات في المشابهة والاختلاف بين صور التعبير المختلفة ، وجعل القدرة على التعبير بشكل سليم مقنع عادة لدى معظم طلاب المرحلة الثانوية و طالباتها من خلال تنظيم الأفكار و القدرة على الربط بين المتناقضات فتتشكل لدى الطالب شخصية متميزة...تمهّد لتعلم أرقى يجعل من الطالب معتمداً على نفسه مطلعاً على القديم و الجديد من أسرار لغته ، وبهذا امتازت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات بكونها كشفت أن أغلب أهداف تدريس البلاغة غير محققة بنسبة كبيرة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة - على السواء - على تفاوت فيما بينهم .

ثانيا - محتوى منهاج البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور محتوى منهاج البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-2-1) التكرارات و النسب المئوية لإجابات الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية الأساسية	1090	37.8	167	5.8	1628	56.4
2	يهتم محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية	2117	73.4	203	7	566	19.6
3	يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب	824	28.6	207	7.2	1855	64.3
4	يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي	566	19.6	209	7.2	2111	73.1
5	يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو	848	29.4	294	10.2	1743	60.4
6	يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار	1048	36.3	277	9.6	1561	54.1
7	يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين	1866	64.7	274	9.5	746	25.8
8	يكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر و بين التعبير بلغة فنية	686	23.8	280	9.7	1920	66.5

9	261	9.3	269	81.6	2356	يبين محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم	9
40.4	1167	10.2	295	49.3	1424	يبين محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزحمة الكلمات عن دلالتها اللغوية و شحنها بالصور و الأخيلة	10
40.3	1175	12.4	358	46.9	1353	يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة	11
25.4	733	30.7	887	43.9	1266	يساعد محتوى البلاغة على صياغة الأفكار بطريقة منطقية	12
38.3	1106	10	290	51.6	1490	يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة	13
47.8	1379	11.2	323	41	1184	يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل	14
34.3	990	8.5	244	57.2	1652	يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب	15
11.6	336	12.2	353	76.1	2197	يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة	16
14.1	407	11.5	333	74.3	2145	يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة تراسل الحواس	17
65.7	1897	6.2	180	28	808	يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البيانية في العمل الأدبي تشبيه، استعارة، كناية....	18
11	318	11.2	322	77.8	2246	يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه	19
43.1	1245	4.8	138	52.1	1503	يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي طباق، جناس، تورية،...	20

الجدول رقم (1-2-1)

يبين الجدول رقم (2-2-1) مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت لإجابات الطلاب و الطالبات:

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية الأساسية	2886	2.19	3	3	0.967	0.934	1

2	0.641	0.801	1	1	1.46	2886	يهتم محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية	2
2	0.801	0.895	3	3	2.36	2886	يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب	3
2	0.641	0.801	3	3	2.54	2886	يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين كالمقارنة بين الأسلوب العلمي و الأسلوب الأدبي	4
3	1.107	1.052	3	3	2.32	2886	يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو	5
2	0.873	0.934	3	3	2.18	2886	يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار	6
2	0.755	0.869	1	1	1.61	2886	يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين	7
2	0.720	0.849	3	3	2.43	2886	يكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر و بين التعبير بلغة فنية	8
2	0.380	0.616	1	1	1.27	2886	يبين محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم	9
2	0.890	0.943	1	2	1.91	2886	يبين محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزحمة الكلمات عن دلالاتها اللغوية و شحنها بالصور و الأخيلة	10
2	0.872	0.934	1	2	1.94	2886	يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة	11
2	0.659	0.812	1	2	1.82	2886	يساعد محتوى البلاغة الطالب على صياغة الأفكار بطريقة منطقية	12
2	0.882	0.939	1	1	1.87	2886	يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة	13
2	0.884	0.94	3	2	2.07	2886	يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل	14
2	0.863	0.929	1	1	1.77	2886	يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب	15
2	0.462	0.69	1	1	1.36	2886	يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة	16
11	0.561	0.749	1	1	1.40	2886	يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة تراسل الحواس	17
32	1.120	1.058	3	3	2.39	2886	يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البيانية في العمل الأدبي تشبيه، استعارة، كناية....	18
2	0.442	0.665	1	1	1.33	2886	يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه	19
2	0.945	0.972	1	1.8428	1.91	2886	يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي طباق، جناس، تورية...	20

الجدول رقم (2-1-2)

اختبار t-test :

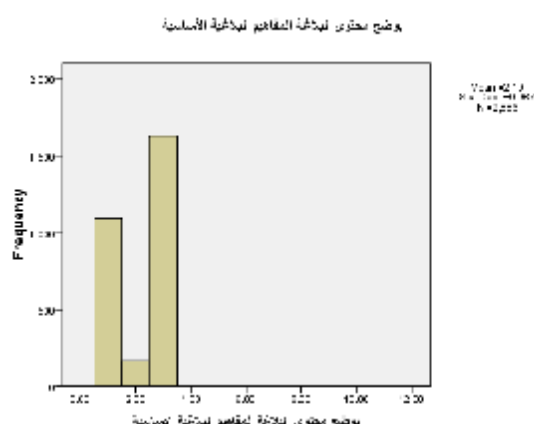
تم اختبار صحة الفرضية الأولى بالنسبة لمحتوى منهاج البلاغة بتطبيق اختبار t-test وفق الجدول رقم (3-2-1) التالي :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	1712	37.3686	8.70090	- 5.702-	2884	0.000
أنثى	1174	39.1993	8.12747			

الجدول رقم (3-2-1)

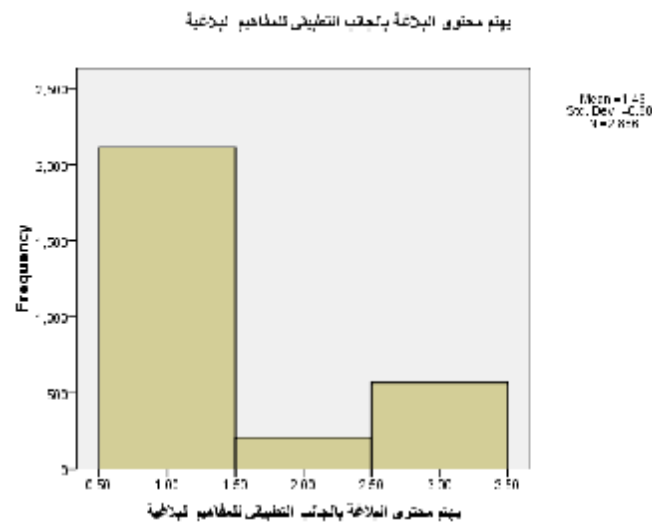
2- مناقشة نتائج محور محتوى منهاج البلاغة :

2-1- العبارة الأولى (يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية الأساسية) وتشير نتائج الدراسة الإحصائية بحسب الجدول رقم (1-2-1) أن نسبة عدم تحقق هذه العبارة في المحتوى (1090) ونسبة لا أدري (167) ونسبة تحقق العبارة (1628) ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) فبلغ (2.19) ، و الانحراف المعياري عن المتوسط فكانت نسبته (0.967) .

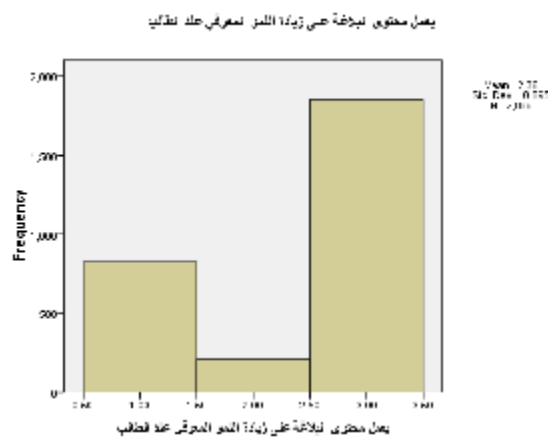


2.2- العبارة الثانية (يهتم محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2117) ونسبة لا أدري (203) ونسبة تحقق هذه العبارة (566) ونلاحظ الفرق الواسع بين تحقق هذه العبارة وعدم تحققها،

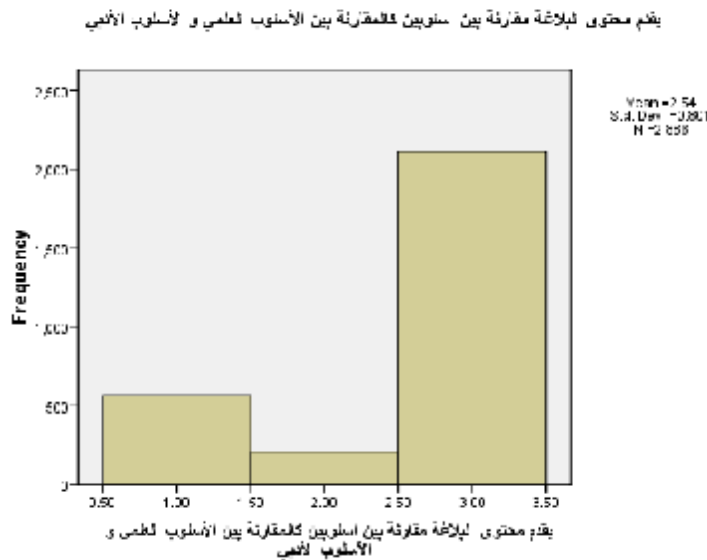
فأغلب الآراء تشير إلى عدم اهتمام منهاج البلاغة بالجانب التطبيقي ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغت (1.46) والانحراف المعياري عن متوسط الدرجات بلغ (0.801) .



3-2- العبارة الثالثة (يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (824) ونسبة لا أدري (207) ونسبة تحقق هذه العبارة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها (1855) وهذا دال على أن منهاج المرحلة الثانوية يزيد من النمو المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية سنة بعد أخرى، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.3572) والانحراف المعياري عن المتوسط (0.894).

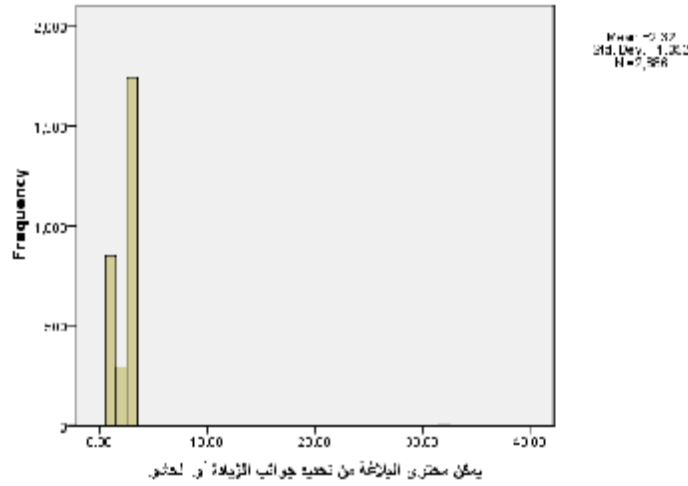


2-4- العبارة الرابعة (يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين كالمقارنة بين الأسلوب العلمي و الأسلوب الأدبي) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (566) ونسبة لا أدري (209) ونسبة تحقق هذه العبارة (2111) وهذه إشارة واضحة إلى أن طالب المرحلة الثانوية يستطيع التمييز بين نص علمي وآخر أدبي مع بيان بعض السمات المميزة له، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.54) ونسبة الانحراف المعياري عن المتوسط فكانت (0.801) .



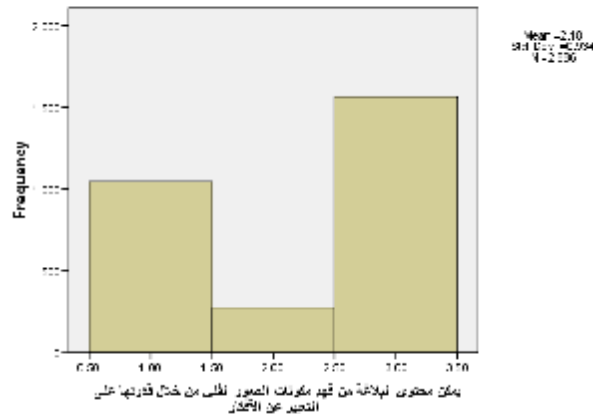
2-5- العبارة الخامسة (يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو...) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (848) ونسبة لا أدري (294) و نسبة تحقق هذه العبارة (1743) وهذه النسبة تدل على أن المنهاج يبين زيادة بعض الحروف في الأساليب أو بعض العبارات كالاغتراس أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.32) والانحراف المعياري عن المتوسط (1.052) .

يمكن محتوى البلاغة من تحديد جزئيا الزيادة في المحتوى

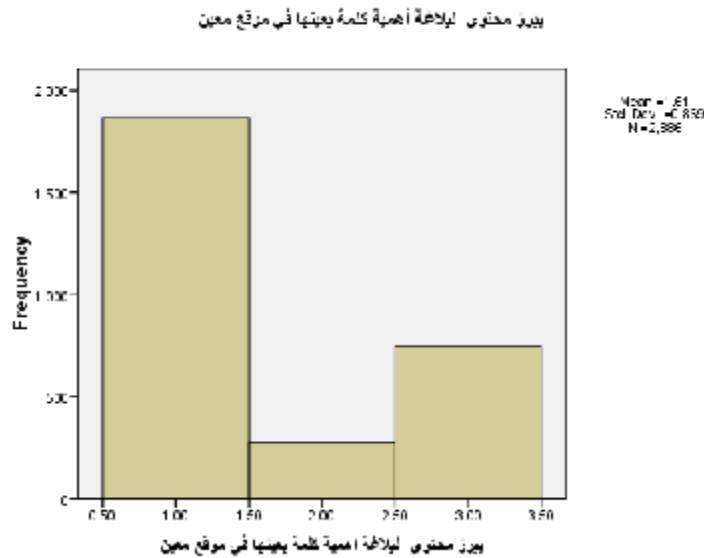


6-2- العبارة السادسة (يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1048) ونسبة لا أدري (277) بينما كانت نسبة تحقق هذه العبارة (1561) ، وهذا يشير إلى اهتمام محتوى منهاج البلاغة بأجزاء الصورة الفنية ومكوناتها وتسميتها ودلالة هذه الصورة على الفكرة المراد التعبير عنها ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالبتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.18) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.934) .

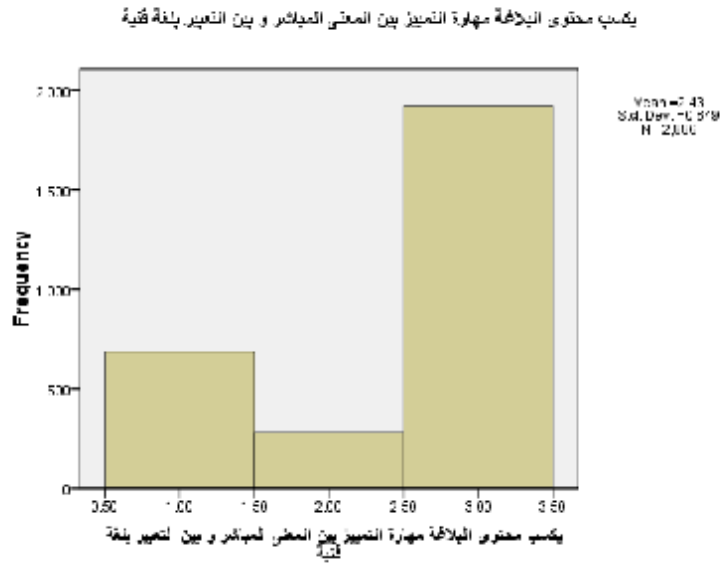
يمكن مستوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار



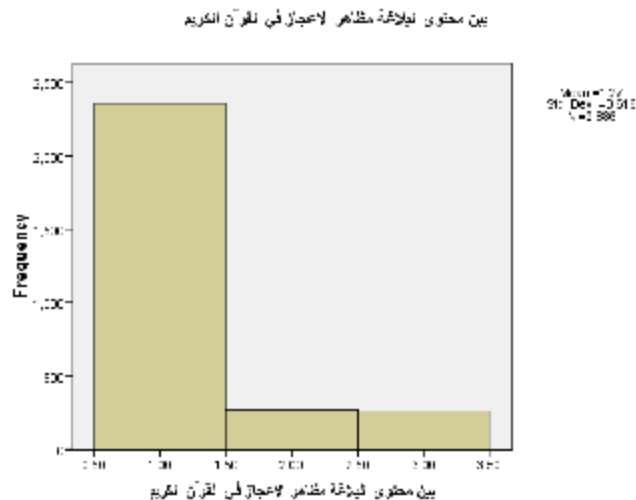
7-2- العبارة السابعة (يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1866) ونسبة لا أدري (274) ونسبة تحقق هذه العبارة (746) ونظرة فاحصة لهذه الأرقام تدل على أن منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة لا يعير أهمية لبيان موقع الكلمات في الجملة و بيان المعنى الذي أضافه الموقع للكلمة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.61) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.869) .



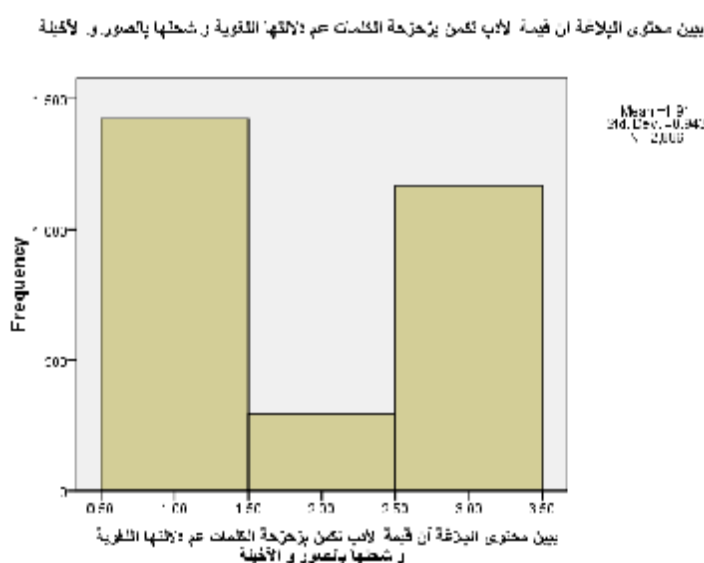
8-2- العبارة الثامنة (يُكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر وبين التعبير بلغة فنية) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (686) ونسبة لا أدري (280) ونسبة تحقق هذه العبارة (1920) وهي نسبة عالية تدل على أن طالب المرحلة الثانوية العامة يمتلك مهارة التمييز بين المعنى المباشر وبين التعبير الفني ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.43) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.849) .



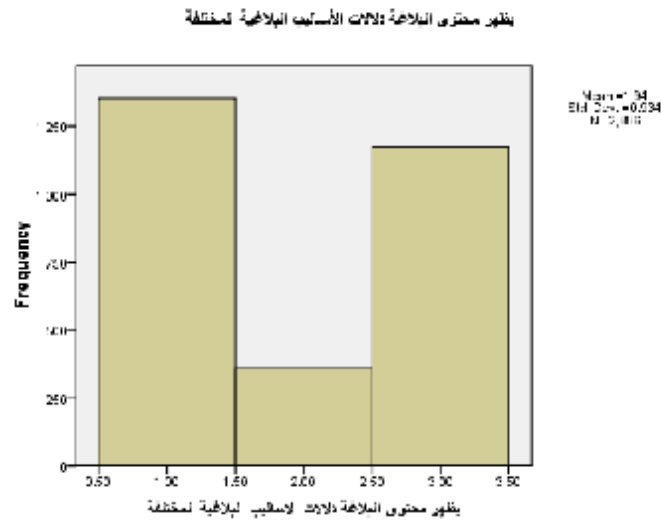
9-2- العبارة التاسعة (يبين محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2356) ونسبة لا أدري (269) ونسبة تحقق هذه العبارة (261) وهذه الأخيرة تعتبر نسبة ضعيفة ، فالتركيز الأغلب يتم على النصوص الشعرية ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطلبتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.27) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.616).



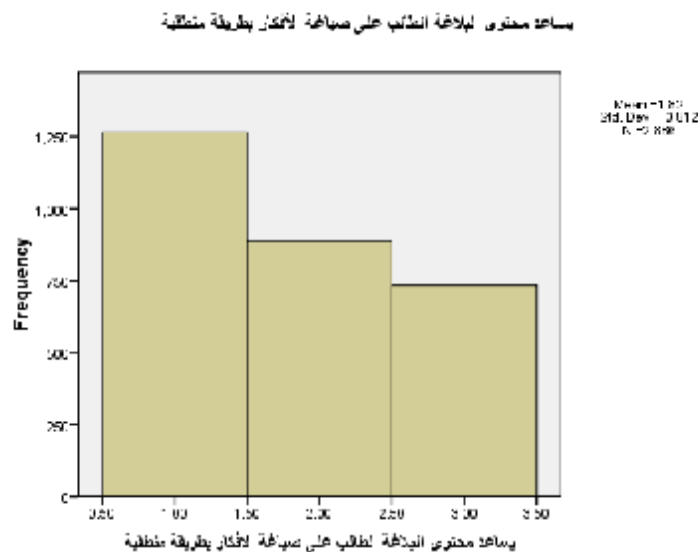
10-2- العبارة العاشرة (يبين محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزخرفة الكلمات عن دلالاتها اللغوية و شحنها بالصور و الأخيلة) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1424) ونسبة لا أدري (295) ونسبة تحقق هذه العبارة (1167) ونلاحظ أن قسما كبيرا من الطلاب يجد أن منهاج البلاغة يوضح أن قيمة الأدب تكمن بخروج الكلمة عن دلالتها اللغوية المعجمية إلى اكتساب معان جديدة من خلال السياق أو الصور ، بينما يرى القسم الأكبر من الطلاب أن منهاج البلاغة لا يوضح هذه الفكرة ،أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) فبلغ (1.91) في الدراسة الإحصائية والانحراف المعياري عن المتوسط (0.943).



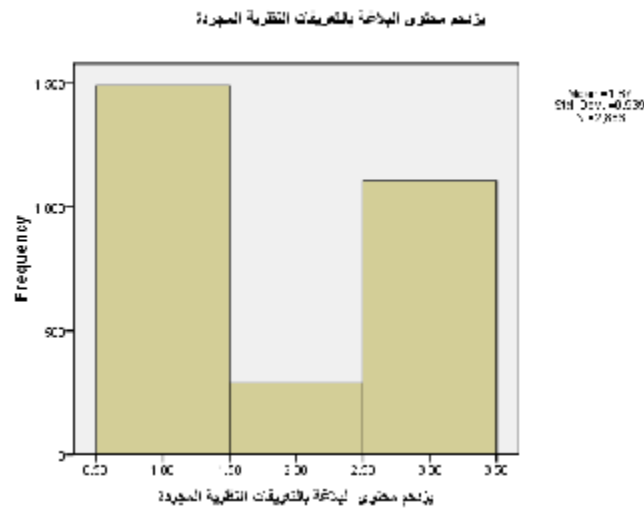
11-2- العبارة الحادية عشرة (يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة في منهاج البلاغة بحسب رأي الطلاب والطالبات (1353) ونسبة لا أدري (358) ونسبة تحقق هذه العبارة في منهاج بحسب رأي الطلاب والطالبات (1175) وكأنّ هذه العبارة محققة بنسبة متوسطة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.94) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.934).



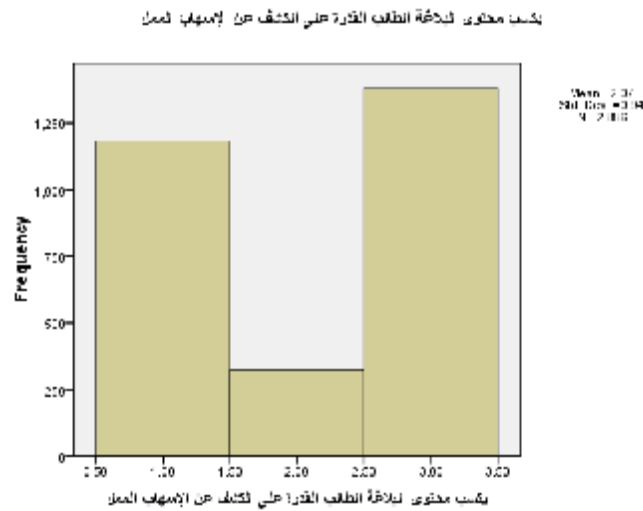
12-2- العبارة الثانية عشرة (يساعد محتوى البلاغة الطالب على صياغة الأفكار بطريقة منطقية) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة في منهاج البلاغة بحسب رأي الطلاب والطالبات (1266) ونسبة لا أدري (887) أما نسبة تحقق هذه العبارة (733) ونلاحظ أن أغلب الآراء تتجه إلى عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.82) والانحراف المعياري عن المتوسط (0.812) .



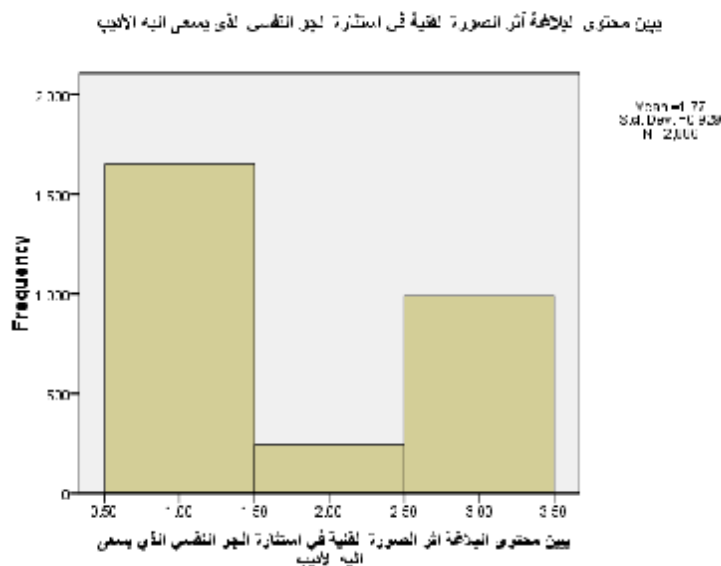
13-2- العبارة الثالثة عشرة (يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة في منهاج البلاغة (1490) ونسبة لا أدري (290) ونسبة تحقق هذه العبارة (1106) وهذا يشير إلى عدم ازدحام منهاج البلاغة بالتعريفات النظرية ، أما متوسط إجابات الطلاب والطالبات بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.87) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.939) .



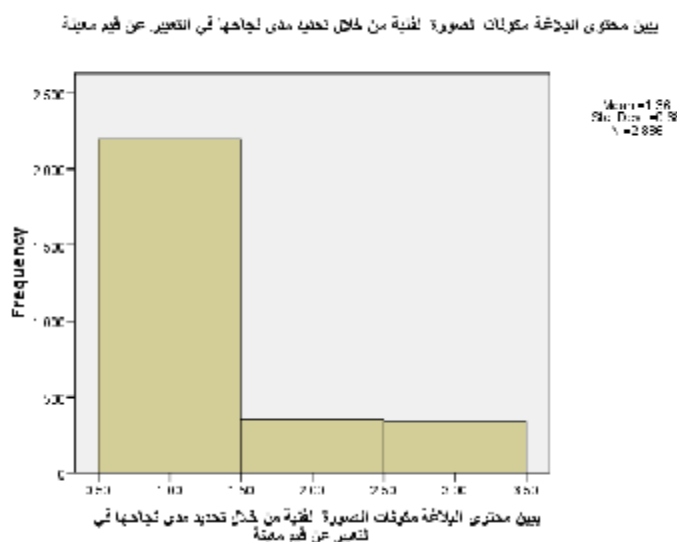
14-2- العبارة الرابعة عشرة (يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة في منهاج البلاغة (1184) ونسبة لا أدري (323) ونسبة تحقق هذه العبارة (1379) وهي نسبة عالية عن سابقتها ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.07) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.94) .



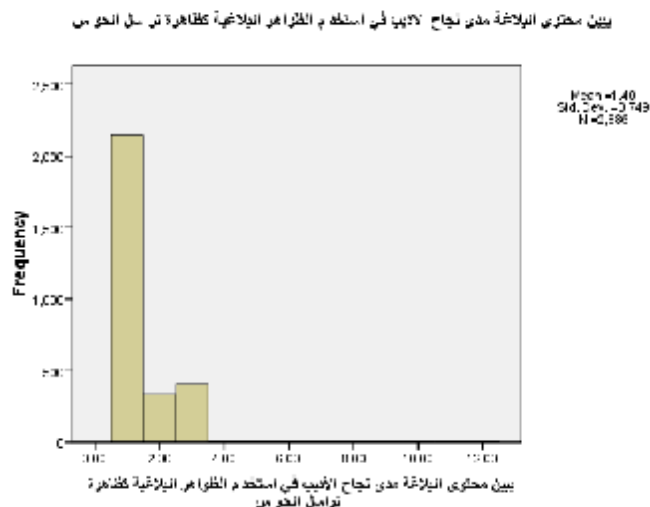
2-15- العبارة الخامسة عشرة (يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1652) ونسبة لا أدري (244) ونسبة تحقق هذه العبارة (990) وكما هو واضح فإن نسبة عدم بيان أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي هي الأغلب ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.77) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.929).



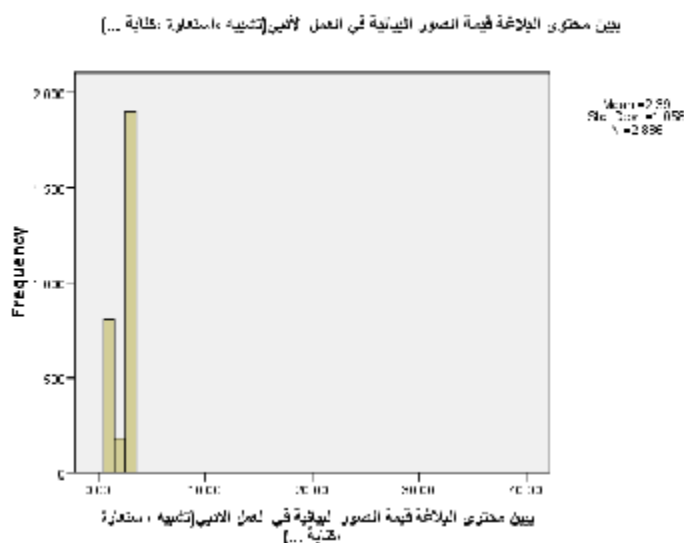
16-2- العبارة السادسة عشرة (يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2197) ونسبة لا أدري (353) ونسبة تحقق هذه العبارة (336) ونلاحظ الفرق الواسع في إجابات الطلاب لصالح عدم تحقق هذه العبارة ، فمنهاج البلاغة لا يوضح كيف تعبر الصور الفنية عن هذه القيمة أو تلك ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.36) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.68) .



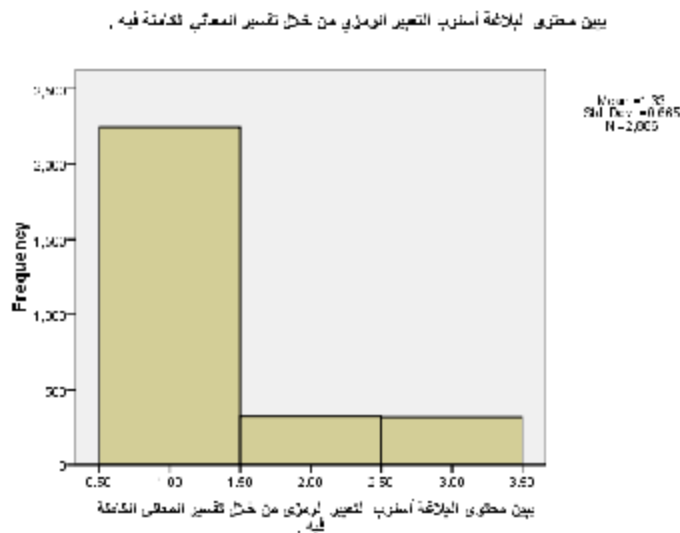
17-2- العبارة السابعة عشرة (يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة ترأسل الحواس) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2145) ونسبة لا أدري (333) ونسبة تحقق هذه العبارة (407) وكما هو ملاحظ التفاوت الكبير بين إجابات الطلاب لصالح عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.4012) والانحراف المعياري عن المتوسط (0.749) .



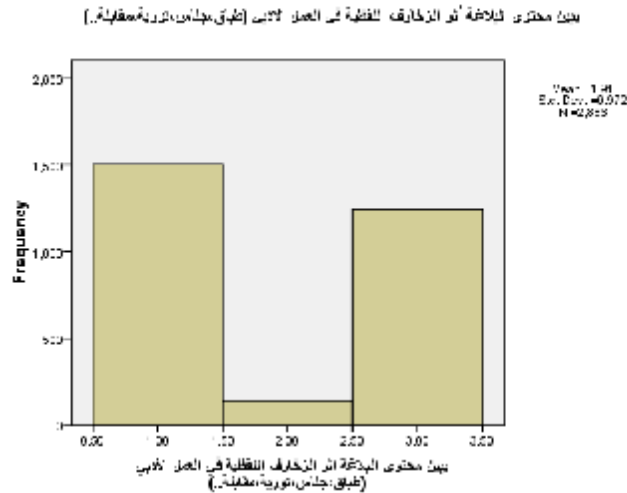
18-2- العبارة الثامنة عشرة (يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البيانية في العمل الأدبي تشبيه، استعارة، كناية...) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (808) ونسبة لا أدري (180) ونسبة تحقق هذه العبارة (1897) ونلاحظ أن هذه العبارة محققة غالبا في منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.39) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.058) .



19-2- العبارة التاسعة عشرة (يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2246) ونسبة لا أدري (322) ونسبة تحقق هذه العبارة (318) ونلاحظ الفرق الواسع في عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.33) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.665).



20-2- العبارة العشرون (يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي طباق، جناس، تورية...) بحسب الجدول رقم (1-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1503) ونسبة لا أدري (138) ونسبة تحقق هذه العبارة (1245) وهي نسبة جيدة و لكن نسبة عدم تحقق هذه العبارة في محتوى منهاج البلاغة تفوقها ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.91) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.972) .



اختبار t-test :

بيّنت النتائج الإحصائية بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية أن متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة حول المحتوى المقدم في منهاج البلاغة بلغ (37.37) أما متوسط رأي طالبات المرحلة الثانوية العامة حول محتوى مادة البلاغة قد بلغ (39.19) ، أما نتيجة اختبار **t-test** بالنسبة لمحتوى منهاج البلاغة فكانت (0.000) وهذه النتيجة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وعلى هذا فإننا نرفض الفرضية الأولى بالنسبة لمحتوى منهاج البلاغة .

3- تفسير نتائج محور محتوى منهاج البلاغة :

أظهرت الدراسة الإحصائية فروقا لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها فيما يتعلق بمحتوى منهاج البلاغة وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى وجود عدد من طالبات الفرع الأدبي اللواتي يتابعن دروس البلاغة مما أدى إلى وجود هذه الفروق و إلى كبر حجم العينة أيضا . ولكن النظرة الفاحصة للنتائج تبرز أن محتوى منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة بحسب رأي الطلاب والطالبات يوضّح المفاهيم البلاغية الأساسية في كل فرع من فروع علم البلاغة: البيان و البديع و المعاني من خلال تعريفها و بيان أنواعها و الإتيان بشواهد مبتورة تدلّ عليها ،

وهذا بدوره يضيف إلى معلومات الطالب ، فتزداد مداركه أكثر فأكثر سنة بعد سنة ، لا سيما وجود بعض الموضوعات التي كان لها تمهيد في المرحلة السابقة - أي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي - وخاصة المقارنة بين الأسلوب العلمي و الأسلوب الأدبي.

وكذلك يمكنّ منهاج البلاغة من معرفة بعض جوانب الزيادة أو الحشو كحروف الجر الزائدة أو الصفات الكثيرة التي لها نفس المعنى ، أو عطف عبارات مترادفة في المعنى ليحصل الوزن المناسب في البيت الشعري أو ليكتمل إيقاع النص النثري ، كما أن المنهاج يركّز على عناصر الصورة الفنية وتسميتها في التعبير عن هذه الفكرة أو تلك ، و لا سيما عناصر التشبيه ، فنتولد لدى الطالب القدرة على تبيّن كيفية اختلاف الكلام الذي يحمل معنى مباشر والكلام الذي يحمل معنى غير مباشر ليستشفه من خلال تأمل الصورة ودراسة مكوناتها ، وهذا يقود بالضرورة إلى معرفة أن الألفاظ تفصل على قدر المعاني، فاللفظ جسد روحه المعنى .

ومنهاج البلاغة في المرحلة الثانوية يركّز على التشبيه بأنواعه و الاستعارة والكناية أكثر من غيرها من الأنواع البلاغية مع أن الفن القولي يستعين بعناصر متنوعة ومختلفة من خبر وإنشاء وطباق وحسن ابتداء وإيجاز و إطناب و تشبيه مقلوب و تقسيم و... و هنا ننوّه أن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة عطا عام (1998) الذي رأى بحسب دراسته أن أغلب طلاب المرحلة الثانوية يميلون بشكل كبير نحو مباحث التشبيه و الاستعارة و الكناية و الجناس و الطباق و المقابلة و السجع عن غيرها من المباحث الأخرى .

وإذا كان محتوى منهاج البلاغة يقف على الأمور السابقة الذكر ، فإنه يفتقر إلى الجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية التي يطرحها ، ولا يبين أهمية موقع الكلمة في سياقها و الجمال الذي أضافه هذا الموقع و الحس التعبيري الذي أضافته إلى الجملة ، كما أن المنهاج يفتقر إلى بعض الدراسات البلاغية التحليلية لمظاهر الإعجاز في القرآن الكريم ، وكما ذكرنا سابقاً أن أحد أسباب نشوء علم البلاغة هو الوقوف على إعجاز القرآن الكريم "فإعجاز القرآن و التعليل له هو الغرض الذي أُملى على الجرجاني تأليفه ، وأن هذه الفكرة هي التي حدثت بالعلماء السابقين إلى التأليف هي نفسها التي وصلت بالبلاغة على يد الجرجاني إلى أن تصبح فكرة علمية أو علماً ذا كيان". (المبارك، دت، 46)

فلا يدرك الطالب كيف أن الكلمة تتحزح عن دلالتها المعجمية ليتم شحنها من قبل الأديب المبدع بدلالات جديدة تتفاعل مع السياق لتعبّر عن الموضوع الذي يريده أفضل تعبير مؤثر . ولا يبيّن محتوى منهاج البلاغة الدلالات المختلفة للأساليب البلاغية التي يقوم باستخدامها الكتاب شعرا ونثرا ، و هذا بدوره ينعكس على الطالب فلا يستطيع استخدام مثل هذه الأساليب أو محاكاتها في التعبير الكتابي أو حتى استثمارها في مواقف إبداعية متنوعة .

كما أن محتوى البلاغة في المرحلة الثانوية العامة يكتفي بذكر المصطلحات و تعريفاتها من دون بيان أثر هذا الفن البلاغي في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب في العمل الأدبي شعرا و نثرا ، وبالمقابل فإن بيان مدى نجاح الصورة الفنية في التعبير عن قيم معينة مغيب ، وهذا النهج لا يمس الذوق الأدبي ولا يفيد في تربيته و إنضاجه، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البكر عام (2006) التي أجريت في مدارس الرياض، ومع دراسة جلو التي أجريت في دمشق عام (1993) ، مع الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تبرز أهمية البعد النفسي و الجمالي للبلاغة و غياب هذا البعد في مادة البلاغة في منهاج المرحلة الثانوية ، بالإضافة إلى إغفال مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية في النص المدروس.

كما أن تحليل الصور و الكنايات و الزخارف اللفظية يتم بشكل سطحي من دون قراءات متعددة للمعاني الكامنة وراءها ، أو محاكاتها أو استبدالها بأخرى لتدريب الطلاب على التفكير الإبداعي وتوظيفه في التعبير الكتابي .

إن البلاغة - كما هو واضح - بقيت بعيدة عن جوهر المشكلة البلاغية لأنها آثرت الشواهد الشعرية في الأغلب هذا من جهة ، ولأنها اقتصررت في بحث هذا النص أو ذاك على القدر الذي تفضي إليه القاعدة البلاغية من جهة أخرى، و هذا بعيد عن غاية البلاغة التي " ترمي إلى إقدار المتعلم على التفريق بين أديب و أديب و تعبير و تعبير و هذا أمر يعتمد على الفنية أكثر مما يعتمد على القاعدة العلمية " . (مجاور ،2000، 484)

وبعد هذا الاستقراء لنتائج محتوى منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ، نجد أن محتوى المنهاج يشير إلى مجموعة من الحقائق و المفاهيم و المبادئ النظرية في البلاغة التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية في دراسة أي نص يقع بين يديه لاكتشاف خصائصه و أبرز سماته، كما نلاحظ التركيز على الجانب النظري من تسمية الفن البلاغي أو تحديد مصطلح من المصطلحات مع

بيان أبرز مكوناته ، وما يفتقر إليه منهاج البلاغة هو الناحية التطبيقية التحليلية ، وغياب نماذج تصف صورة ما و توضح جمالها وأثرها في العمل الأدبي، كما أن محتوى المنهاج لا يطرح بعض الموضوعات التي تتيح لذوي المواهب التعمق في هذا الفن، وهذه مشكلات جوهرية في منهاج البلاغة ، وبهذه النتيجة تختلف دراسة الباحثة عن دراسة البكر عام (2006) الذي رأى أن التركيز على حفظ المصطلح البلاغي و إهمال المهارات التدوقية الجمالية ليس مشكلة أساسية من مشكلات تدريس البلاغة و ضعف الطلاب في العلم إذ عدها مشكلة ثانوية و أقل أهمية من غيرها بحسب نتائج دراسته.

كما يلاحظ أن منهاج البلاغة يُدرس بشكل معزول عن باقي فروع اللغة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة حمادي عام (1986) ودراسة المقري عام (2002) التي أجريت في الجمهورية اليمنية فمنهاج البلاغة يدرس منعزلاً عن فروع اللغة الأخرى ولو استخدم المدرس الطريقة التكاملية لكان أكثر فائدة ، وهو في الأغلب يركز على الجانب المعرفي والذي يبدو من إجابات الطلاب والطالبات أنه طغى على الجوانب الأخرى كالجانب الانفعالي ، وهو جانب مهم في تكوين شخصية الطالب و تعدّ مادة البلاغة و الأدب مادة خصبة لهذا المجال إذا أحسن استثماره و تعتبر هذه النتيجة مهمة - حسب رأي الباحثة - و لم تشر إليها أيّاً من الدراسات السابقة ، وهذا التركيز على الجانب المعرفي فقط و حفظ التعريف لذكر هذا النوع البلاغي أو ذاك ، والاعتماد على صيغ مألوفة في إجراء الاستعارات لن يحدث بدوره تطورات في الجوانب العقلية أو النفسية أو الاجتماعية لدى المتعلم ، فنجد غير قادر على توليد أفكار جديدة أو حتى اشتقاق ألفاظ جديدة لتزيد من نموه اللغوي ، و إنما نراه باحثاً عن نقل الأفكار بألفاظها من دون أي اجتهاد .

ثالثاً - الكتاب المدرسي :

1- الدراسة الإحصائية لمحور الكتاب المدرسي :

يبين الجدول رقم (1-3-1) نتائج التكرارات و النسب المئوية لإجابات الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبارة	لا	لا أدري	نعم

	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
1	يقدم محتوى مادة البلاغة بلغة واضحة	1297	44.9	70	2.4	1519	52.6
2	يدعم الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية	1886	65.3	104	3.6	896	31
3	يتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعليم	2571	89.1	136	4.7	179	6.2
4	يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس	1079	37.4	95	3.3	1712	59.3
5	تعد الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة	1698	58.8	187	6.5	1001	34.7
6	تتصف الصفحات المخصصة بأنها مزدحمة بالمعلومات	1541	53.4	133	4.6	1212	42
7	يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة	1877	65	105	3.6	904	31.3
8	يعد الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد	1498	51.9	195	6.8	1193	41.3
9	يعد غلاف الكتاب متينا جذابا	1364	47.3	96	3.3	1426	49.4
10	يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول	1110	38.5	178	6.2	1598	55.4

الجدول رقم (1-3-1)

يبين الجدول رقم (2-3-1) مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت لإجابات الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يقدم محتوى البلاغة بلغة واضحة	2886	2.08	2.1397 _a	3	0.985	0.970	2
2	يدعم الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية	2886	1.66	1.5025 _a	1	0.92	0.487	2
3	يتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعليم	2886	1.17	1.1164 _a	1	0.516	0.266	2
4	يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس	2886	2.22	2.3503 _a	3	0.959	0.919	2
5	تعد الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة	2886	1.76	1.6302 _a	1	0.937	0.877	2
6	تتصف الصفحات بأنها مزدحمة بالمعلومات	2886	1.89	1.8035 _a	1	0.97	0.941	2
7	يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة	2886	1.66	1.5091 _a	1	0.922	0.850	2
8	يعد الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد	2886	1.89	1.8198 _a	1	0.96	0.922	2
9	يعد غلاف الكتاب متينا جذابا	2886	2.02	2.0407 _a	3	0.983	0.967	2

10	يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول	2886	2.17	2.2748 _a	3	0.954	0.910	2

الجدول رقم (2-3-1)

اختبار t-test :

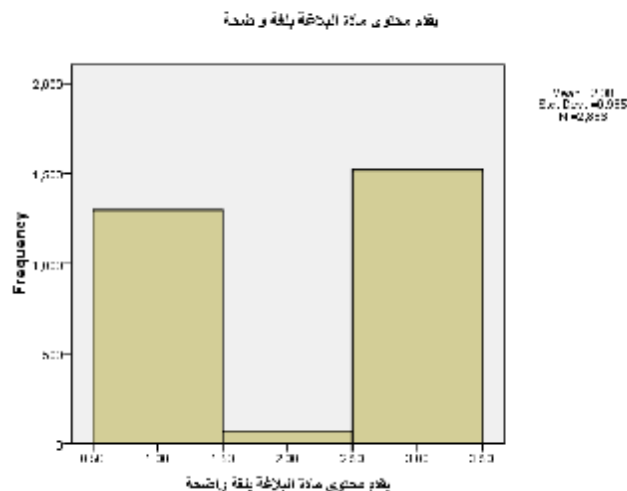
يبين الجدول رقم (3-3-1) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الأولى بالنسبة للكتاب المدرسي :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
ذكر	1712	18.4416	3.58533	- 1.365-	2884	0.173
أنثى	1174	18.6261	3.54208			

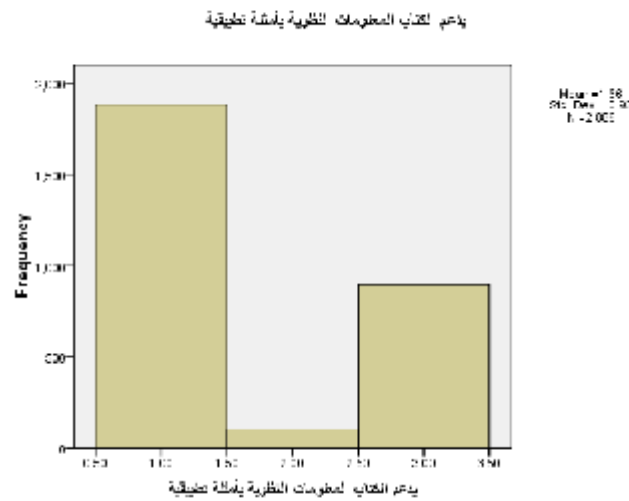
(3-3-1)

2-تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي :

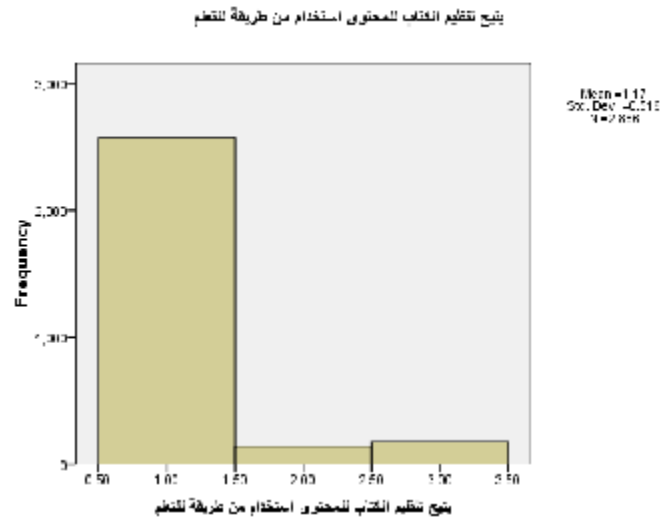
3-1-العبارة الأولى (يقدم محتوى مادة البلاغة بلغة واضحة) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1297) ونسبة لا أدري (70) ونسبة تحقق هذه العبارة (1519) ونلاحظ أن نسبة تحقق هذه العبارة هي الأكبر لدى الطلاب و الطالبات ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.078) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته(0.985) .



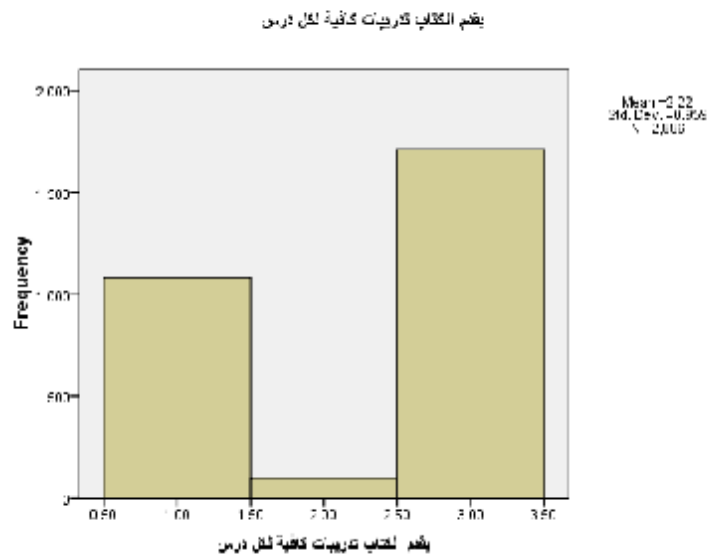
2-3- العبارة الثانية (يُدمج الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1886) ونسبة لا أدري (104) ونسبة تحقق هذه العبارة (896) ونلاحظ في ضوء هذه الإحصاءات أن نسبة عدم تحقق هذه العبارة هي الأكبر، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.66) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.92).



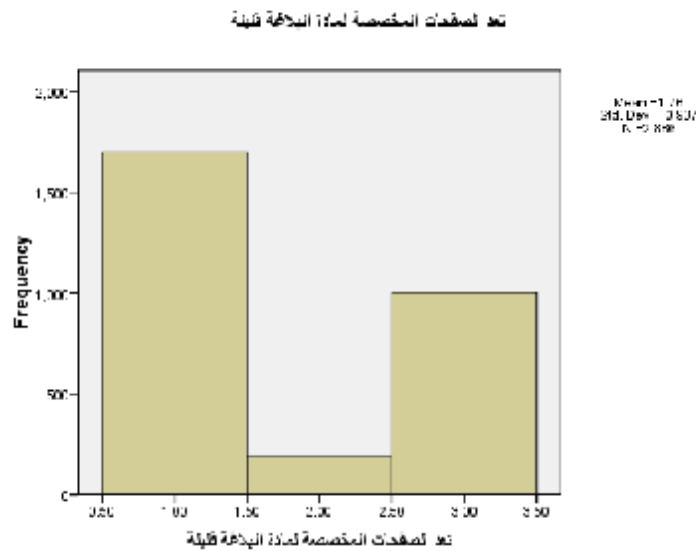
3-3- العبارة الثالثة (يُتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعلم) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2571) ونسبة لا أدري (136) ونسبة تحقق هذه العبارة (179) ونلاحظ الفرق الكبير الذي يدل على عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.17) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.516) .



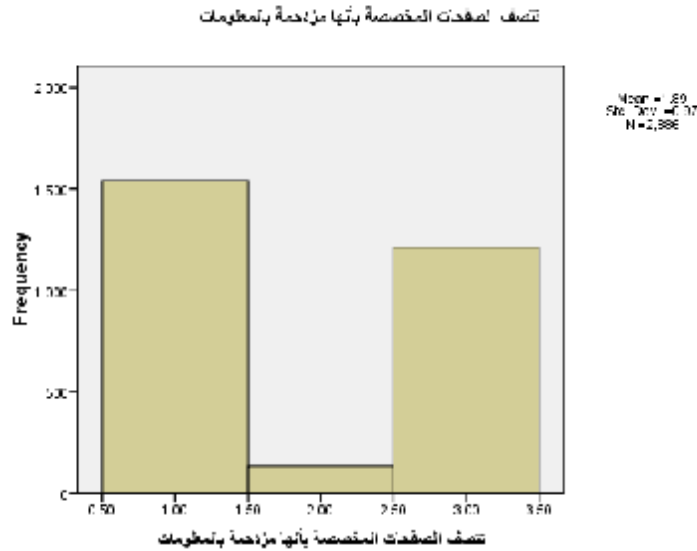
4-3- العبارة الرابعة (يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1076) ونسبة لا أدري (95) ونسبة تحقق هذه العبارة بلغت (1712) ومن خلال المقارنة بين هذه الإحصائيات نلاحظ أن التدريبات الموجودة في الكتاب كافية لطالب المرحلة الثانوية ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.22) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.959).



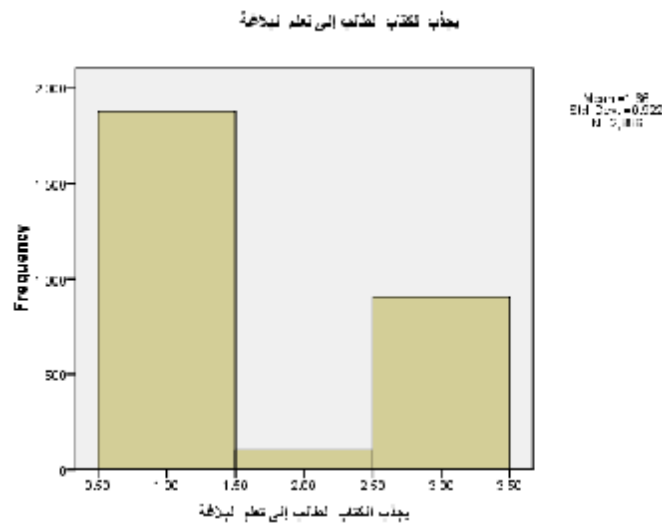
3-5- العبارة الخامسة (تعد الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1698) ونسبة لا أدري (187) ونسبة تحقق هذه العبارة (1001) ونلاحظ عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.76) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.937) .



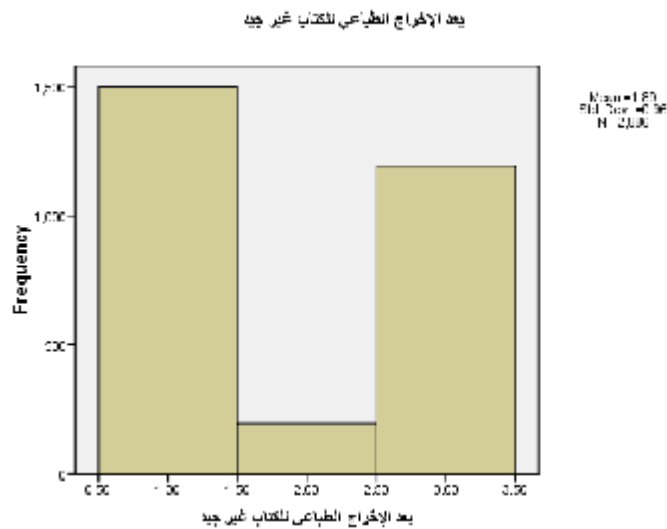
3-6- العبارة السادسة (تتصف الصفحات بأنها مزدحمة بالمعلومات) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1541) ونسبة لا أدري (133) ونسبة تحقق هذه العبارة (1212) ونلاحظ أن إجابات الطلاب تترجح بين نعم و لا ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.89) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.97) .



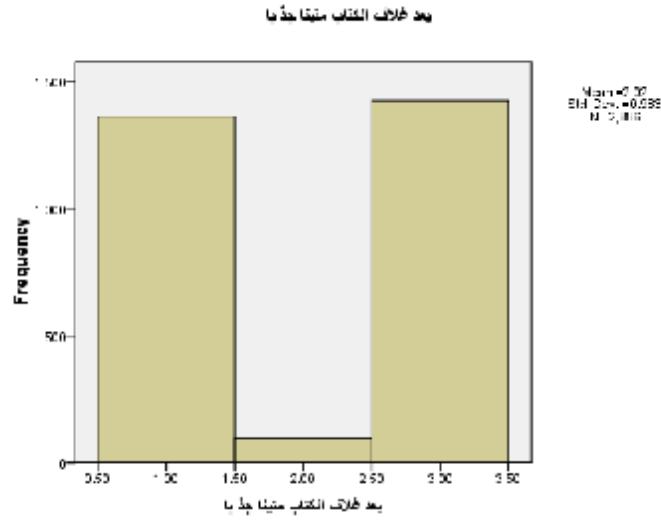
7-3- العبارة السابعة (يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1877) ونسبة لا أدري (105) ونسبة تحقق هذه العبارة (904) ونلاحظ الفرق الكبير في عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.66) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.922) .



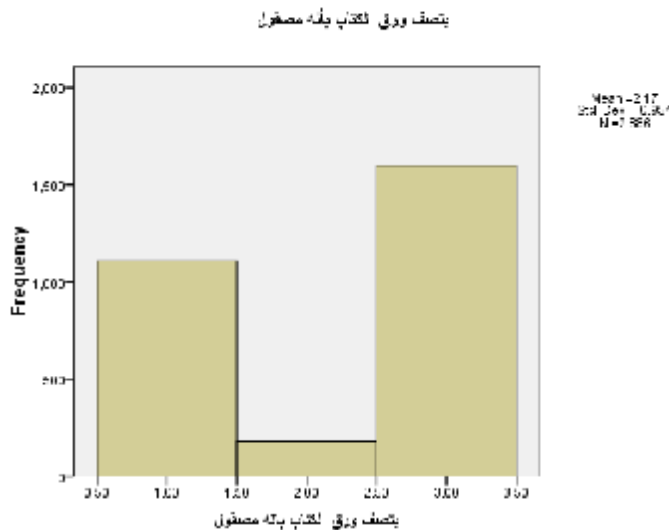
8-3- العبارة الثامنة (يعد الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1498) ونسبة لا أدري (195) ونسبة تحقق هذه العبارة (1193) ، ونلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلاب غير راضية عن الإخراج الطباعي للكتاب ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.89) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.96).



9-3- العبارة التاسعة (يعدّ غلاف الكتاب متينا جذابا) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق العبارة (1364) ونسبة لا أدري (96) ونسبة تحقق العبارة (1426) ونلاحظ ترجّح الإجابات بين تحقق العبارة وعدم تحققها، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.02) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.983).



10-3- العبارة العاشرة (يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول) بحسب الجدول رقم (1-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1110) ونسبة لا أدري (178) ونسبة تحقق هذه العبارة (1598) ونلاحظ رضا الطلاب عن نوعية ورق الكتاب ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.17) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.954) .



اختبار t-test :

بينت النتائج الإحصائية بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية أن متوسط رأي طلاب المرحلة الثانوية العامة حول الكتاب المدرسي لمادة البلاغة قد بلغ (18.44) أما متوسط رأي الطالبات في الكتاب المدرسي قد بلغ (18.63)، أما نتيجة اختبار **t-test** بالنسبة للكتاب المدرسي فكانت (0.173) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها ، وبناء على ذلك فإننا نقبل الفرضية الأولى بالنسبة للكتاب المدرسي لمادة البلاغة .

3- تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي :

وبعد استعراض نتائج الدراسة الإحصائية نرى عدم وجود فروق بين طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها ، وبشكل عام يظهر واضحا تقارب رأي الطلاب والطالبات ، فكلاهما يستطيع من خلال قراءة المعلومات الموجودة في الكتاب أن يفهم معنى كل نوع بلاغي ، فاللغة المكتوبة مناسبة لمستوى الطلاب، على الرغم من صعوبة المصطلحات البلاغية وتشعباتها ، كما أن التدريبات الموضوعية في نهاية الدرس تعتبر كافية من ناحية الكم و خاصة في الصف الأول الثانوي ، وغير كافية من ناحية الكيف بشكل عام ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطا فالتدريبات الموجودة ليست كافية لمعالجة النواحي الفنية .

إن توزيع المعلومات مناسب في كل صفحة من صفحات الكتاب ، أما بالنسبة للإخراج الطباعي للكتاب فيعتبر مقبولا ، ولاسيما كتاب الصف الأول الثانوي .

في حين نجد أن غلاف الكتاب و نوعية الورق يحتاجان إلى نوع من التطوير و التحسين لجذب الطلاب عموما والطالبات خصوصا نحو قراءة الكتاب، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة عطا عام (1998) و المقري عام (2002)؛ لأن للكتاب دورا كبيرا في إقبال المتعلم على العلم و التعلم. وكما يفتقر الكتاب إلى وجود أمثلة تطبيقية تعنى بالناحية الجمالية للون البلاغي المدروس في الشعر أو النثر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقري فأغلب التطبيقات الموجودة جدواها يسيرة و لا تفي بالغرض المطلوب.

إن اعتماد الكتاب على الأمثلة ثم وضع القاعدة لا يتيح للطالب فرصة تتوّع طرائق التعلم ، فغالبا يلجأ إلى حفظ المصطلح البلاغي فقط معتمدا على استقراء القاعدة مع المدرّس، مما يضعف الاهتمام الشخصي بموضوعات البلاغة .

أما التدريبات الموجودة في الكتاب فيغلب عليها الكم و تسمية المصطلح البلاغي، أما الأسئلة الإبداعية فتكاد تكون قليلة جدا مع الإشارة إلى أن المنهاج الجديد قد احتوى على نماذج من هذه التطبيقات الجمالية ، وهذا بدوره يجعل من مهمة المدرّس أكبر فلا يستطيع الطالب الاستغناء عن المدرس في دروس البلاغة ، وبالتالي لن يشدّ الكتابُ الطالب إلى تعلم مادة البلاغة أو حتى متابعة بعض القراءات الخارجية فيها أو للأدب عموما .

رابعا - الوسائل التعليمية :

1- الدراسة الإحصائية لمحور الوسائل التعليمية :

يبين الجدول رقم (1-4-1) نسبة التكرارات و النسب المئوية لإجابات الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	ينوع المدرس في الوسائل التعليمية	2799	97	36	1.2	51	1.8
2	تشوق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلم	2757	95.5	76	2.6	53	1.8
3	تسهم وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة	2722	94.3	80	2.8	84	2.9
4	يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني	2776	96.2	30	1	80	2.8
5	تعدّ السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس	727	25.2	14	0.5	2145	74.3

الجدول رقم(1-4-1)

يبين الجدول رقم (2-4-1) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبرة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	ينوع المدرس في الوسائل التعليمية	2886	1.05	1.0307 _a	1	0.284	0.081	2
2	تشوق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلم	2886	1.06	1.0455 _a	1	0.310	0.096	2
3	تسهم وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة	2886	1.09	1.0585 _a	1	0.370	0.137	2
4	يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني	2886	1.07	1.0392 _a	1	342	0.117	2
5	تعد السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس	2886	2.49	2.6568 _a	3	0.868	0.754	2

الجدول رقم(2-4-1)

اختبار t-test :

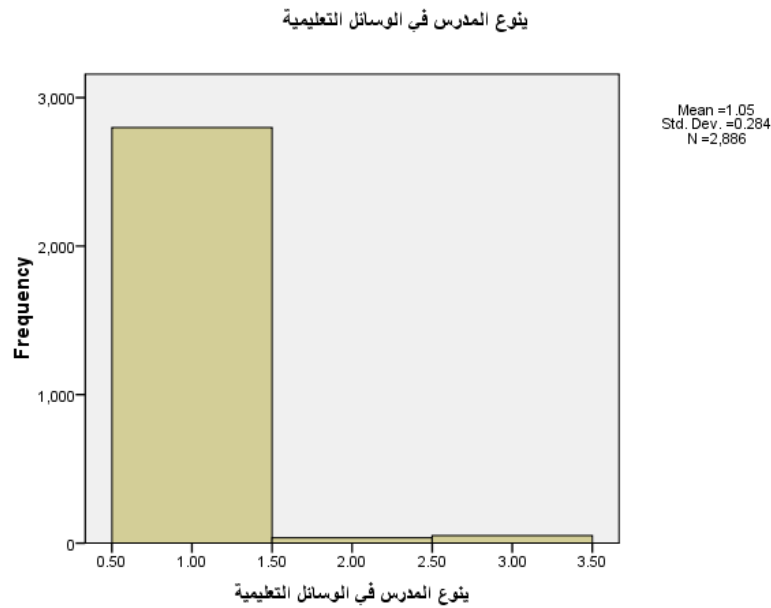
يبين الجدول رقم (3-4-1) نتيجة اختبار لصحة الفرضية الأولى لمحور الوسائل التعليمية التالي :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	1712	6.5619	1.09391	-11.001-	2884	0.000
أنثى	1174	7.0341	1.18697			

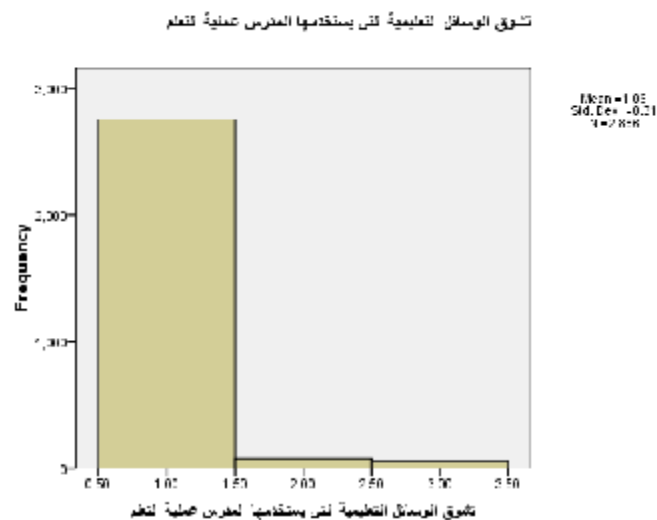
الجدول رقم (3-4-1)

2- مناقشة نتائج محور الوسائل التعليمية :

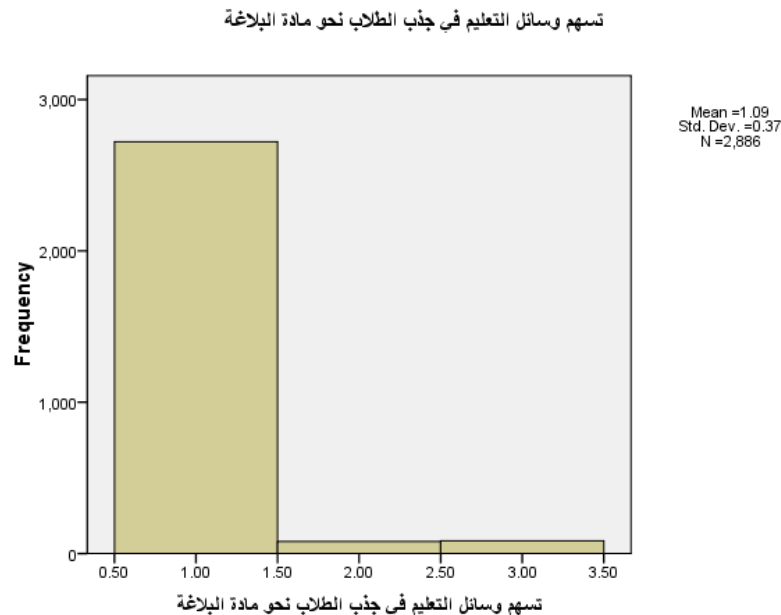
4-1- العبارة الأولى (ينوع المدرس في الوسائل التعليمية) بحسب الجدول رقم (1-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2799) ونسبة لا أدري (36) ونسبة تحقق هذه العبارة (51) و نلاحظ الفرق الكبير في عدم تحقق هذه العبارة أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-4-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.284) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.284) .



2-4- العبارة الثانية (تشوق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلم) بحسب الجدول رقم (1-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2757) ونسبة لا أدري (76) ونسبة تحقق هذه العبارة (53) ولا تختلف هذه العبارة عن سابقتها في الكبير في عدم تحقق هذه العبارة ، بلغ متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-4-1) في الدراسة الإحصائية (1.06) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.31) .

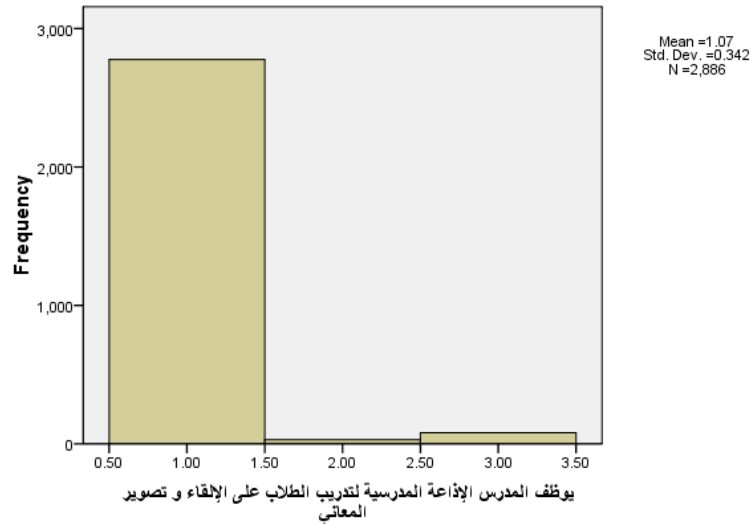


3-4- العبارة الثالثة (تسهم وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2722) ونسبة لا أدري (80) ونسبة تحقق هذه العبارة (84) وتتماثل هذه العبارة مع سابقتها في الكبير في عدم إسهام وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالبتها بحسب الجدول رقم (2-4-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.09) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.38) .



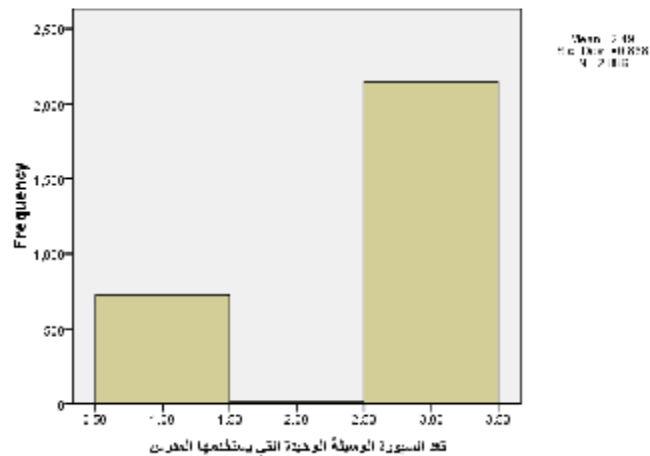
4-4- العبارة الرابعة (يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني) بحسب الجدول رقم (1-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2776) و نسبة لا أدري (30) أما نسبة تحقق هذه العبارة (80) ونلاحظ من خلال إجابات الطلاب و الطالبات عدم تحقق هذه العبارة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالبتها بحسب الجدول رقم (2-4-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.0658) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.34203) .

يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني



4-5- العبارة الخامسة (تعد السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس) بحسب الجدول رقم (1-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (727) و نسبة لا أدري (14) ونسبة تحقق هذه العبارة (2145) ونلاحظ من خلال هذه النسب أن مدرس اللغة العربية يستخدم السبورة في أثناء الموقف التعليمي التعليمي، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالبتها بحسب الجدول (2-4-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.49) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.868) .

تعد السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس



اختبار t-test :

بينت الدراسة الإحصائية بحسب الجدول رقم (1-4-3) في الدراسة الإحصائية أن متوسط آراء طلاب المرحلة الثانوية العامة بالنسبة لاستخدام الوسائل التعليمية في درس البلاغة (6.56) ومتوسط آراء طالبات المرحلة الثانوية العامة لاستخدام الوسائل التعليمية في درس البلاغة (7.03)، أما نتيجة اختبار **t-test** لاختبار صحة الفرضية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ، ولذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية بالنسبة لمحور الوسائل التعليمية .

3- تفسير نتائج محور الوسائل التعليمية :

إن النتائج الإحصائية أظهرت فروقا بين الطلاب و الطالبات في مشكلات تدريس بالبلاغة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس البلاغة ربما السبب في ذلك يعود إلى كبر حجم العينة لدى الباحثة ، لكن وجود هذه الفروق بين الطلاب والطالبات لا يدلّ على تميّز مدارس الطالبات في استخدام الوسائل التعليمية ، فنسبة استخدام الوسائل التعليمية قليلة ، ومن خلال النتائج الإحصائية نجد أن أغلب مدرسي المرحلة الثانوية العامة في مدينة حلب لا ينوِّعون في وسائلهم التعليمية في أثناء تدريس مادة البلاغة و ربما لاعتقاد سائد لديهم أن استخدام الوسائل التعليمية في اللغة العربية غير مهم أو بحسب نتائج الفرضية الثالثة إن أغلب المدرسين غير مؤهلين تربويا ولا يجيدون استخدام الوسائل التعليمية ، وبالتالي فهم لا يستخدمونها في الموقف التعليمي التعليمي لاسيما الجيل القديم منهم ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكر عام (2006) التي أظهرت أن الغالبية العظمى من المدرسين لا يستخدمون الوسائل التعليمية ، وأغلب اعتمادهم على الكتاب المدرسي و ما يحويه من معلومات ، إضافة إلى السبورة لكتابة بعض الأمثلة .

ويجمع طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها - مع وجود فروق بينهما - على أن مدرس مادة البلاغة لا يستخدم مثيرات لتفعيل العملية التعليمية التعلمية ، وإنما يعتمد على التعليم المباشر لإكساب الطالب الخبرة المطلوبة ، معتمداً على الأسلوب اللفظي و الحوار و إيراد الأفكار بصورة كبيرة ، مما يؤدي إلى ملل الطلاب و نسيانهم الكثير من تلك الأفكار .

وكما هو ملاحظ فإن الإذاعة المدرسية مغيبة بشكل تام عن الأنشطة الأدبية التي يمكن أن تفيد الطالب من خلال إلقاء قصيدة أو إلقاء خبر ما على مسامع الطلبة .

وبالمقابل فإن جهد المدرس سيكون مضاعفا بأسلوبه اللفظي ليربط بين اللغة و الواقع ، في حين لن يستطيع طالب المرحلة الثانوية أن يتعلم كيفية تنظيم المعارف وحده خارج حدود الصف أو كيفية اكتساب المعارف التي يريدها ، وسيكون الاعتماد على المدرس وحده ؛ لأنه لا يعي ضرورة البحث عن المعلومات أو حتى كتابة بعض الموضوعات أو الولوج إلى مصادر المعلومات لأخذ ما يناسب موضوعه أو حتى قراءة بعض الموضوعات الخارجية العلمية أو الأدبية و الإفادة منها في دعم ثقافته الخاصة ، فالمنشط الثقافي خارج حدود الصف ضئيلة جدا وهذه مشكلة من مشكلات تعليم البلاغة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أقره المؤتمرون في اجتماع خبراء متخصصين في تعليم اللغة العربية عام (1974) ، وتشير الباحثة في هذا المجال أنه على الرغم من الفترة الكبيرة بين زمن الدراستين - دراسة الخبراء و دراسة الباحثة الحالية - إلا أن استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مازال ضعيفا في المدارس .

خامسا - التقويم :

1- الدراسة الإحصائية لمحور التقويم :

يبين الجدول رقم (1-5-1) نسبة التكرارات و النسب المئوية لإجابات الطلاب و الطالبات :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يركز المدرس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية	748	25.9	247	8.6	1891	65.5
2	يركز المدرس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي	1491	51.7	232	8	1163	40
3	يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب لإعادة توضيح أساسيات المادة	2414	83.6	121	4.2	351	12.2
4	يستخدم المدرس أسئلة تقويمية في أثناء سير الدرس	1795	62.2	92	3.2	999	34.6
5	يهتم المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة	2387	82.7	158	5.5	341	11.8

6	يحفز المدرس الطلاب على تقويم إجابات زملائهم	2215	76.7	122	4.2	549	19
7	يعطي المدرس درجة إضافية للطلاب المبدع في اختيار الصور البلاغية	2416	83.7	160	5.5	310	10.7

الجدول رقم (1-5-1)

وفق بيبين الجدول رقم (2-5-1) مقاييس التثنت و مقاييس النزعة المركزية لإجابات الطلاب والطالبات :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يركز المدرس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية	2886	2.40	2.5346 _a	3	0.871	0.758	2
2	يركز المدرس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي	2886	1.89	1.8096 _a	1	0.952	0.907	2
3	يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب لإعادة توضيح أساسيات المادة	2886	1.29	1.1862 _a	1	0.669	0.447	2
4	يستخدم المدرس أسئلة تقويمية في أثناء سير الدرس	2886	1.72	1.5782 _a	1	0.945	0.892	2
5	يهتم المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة	2886	1.29	1.1961 _a	1	0.665	0.443	2
6	يحفز المدرس الطلاب على تقويم إجابات زملائهم	2886	1.42	1.2871 _a	1	0.79	0.625	2
7	يعطي المدرس درجة إضافية للطلاب المبدع في اختيار الصور البلاغية	2886	1.27	1.1825 _a	1	0.642	0.412	

الجدول رقم (2-5-1)

اختبار t-test :

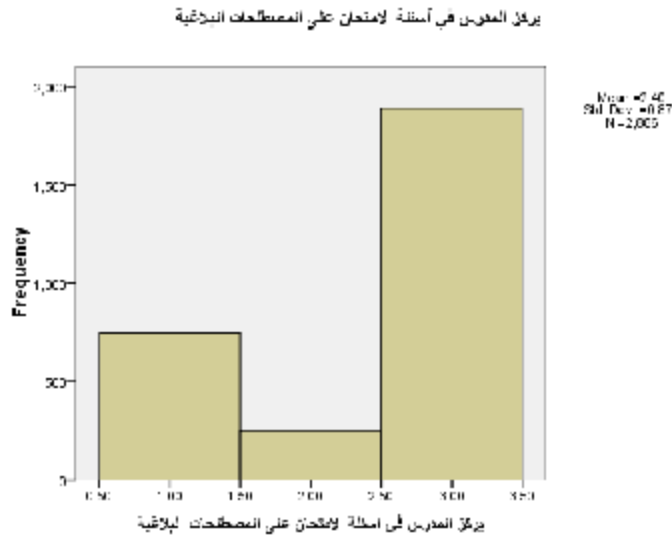
يبين الجدول رقم (3-5-1) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الأولى بالنسب للتقويم :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
ذكر	1712	10.8154	2.88608	- 9.669-	2884	0.000
أنثى	1174	11.9472	3.36330			

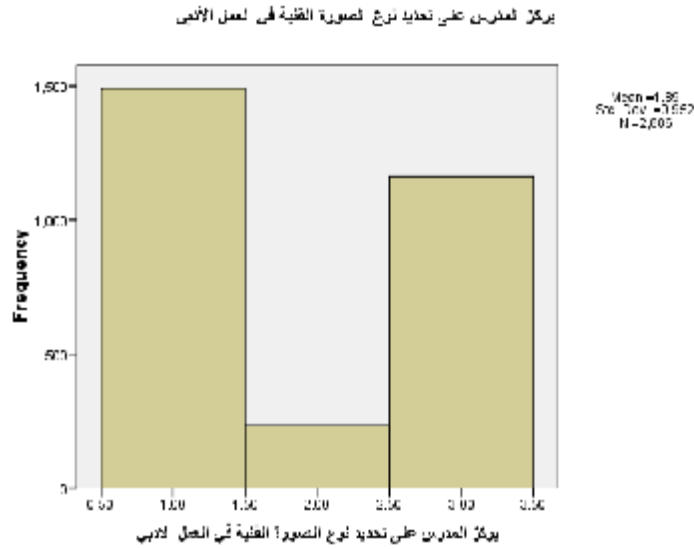
الجدول رقم (3-5-1)

2- مناقشة نتائج محور التقويم :

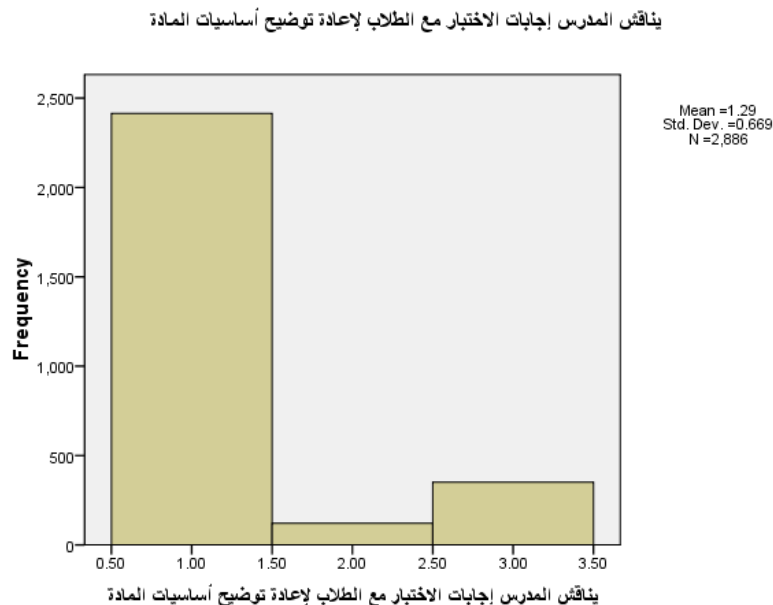
5-1- العبارة الأولى (يركز المدرس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية) بحسب الجدول رقم (1-5-1) في الدراسة الإحصائية نسبة عدم تحقق هذه العبارة (748) ونسبة لا أدري (247) أما نسبة تحقق هذه العبارة فكانت (1891) ونلاحظ أن تركيز المدرس على المصطلحات البلاغية يتم بدرجة كبيرة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.3960) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.871).



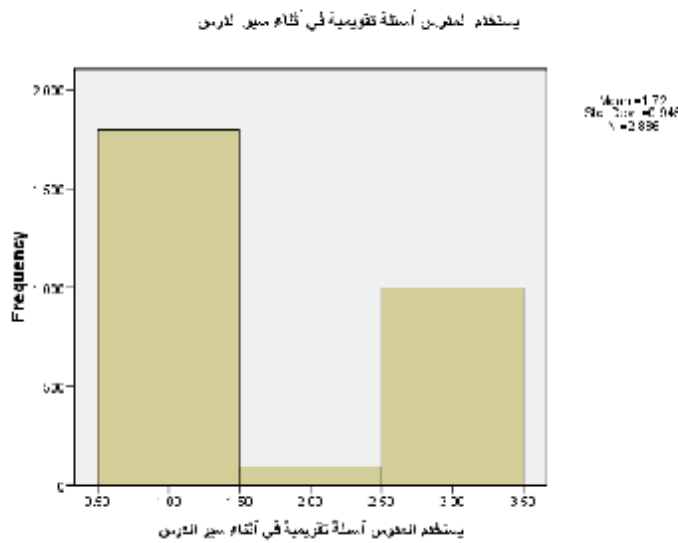
5-2- العبارة الثانية (يركز المدرس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي) بحسب الجدول رقم (1-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1491) ونسبة لا أدري (232) ونسبة تحقق هذه العبارة (1163) ونلاحظ أن الإجابات تترجح بين تحقق هذه العبارة وعدم تحققها ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (1-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.89) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.952).



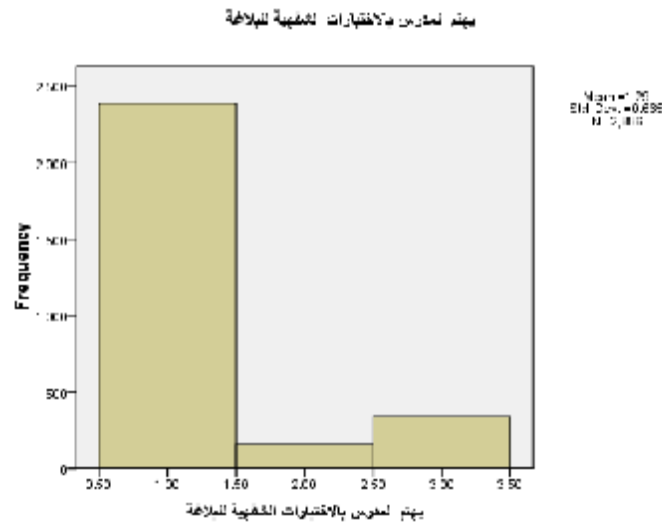
3-5- العبارة الثالثة (يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب لإعادة توضيح أساسيات المادة) بحسب الجدول رقم (1-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2414) و نسبة لا أدري (212) ونسبة تحقق هذه العبارة (351) ونلاحظ أن أغلب المدرسين لا يناقشون إجابات الاختبار وتصويب أخطاء الطلاب ، بلغ متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.29) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.669).



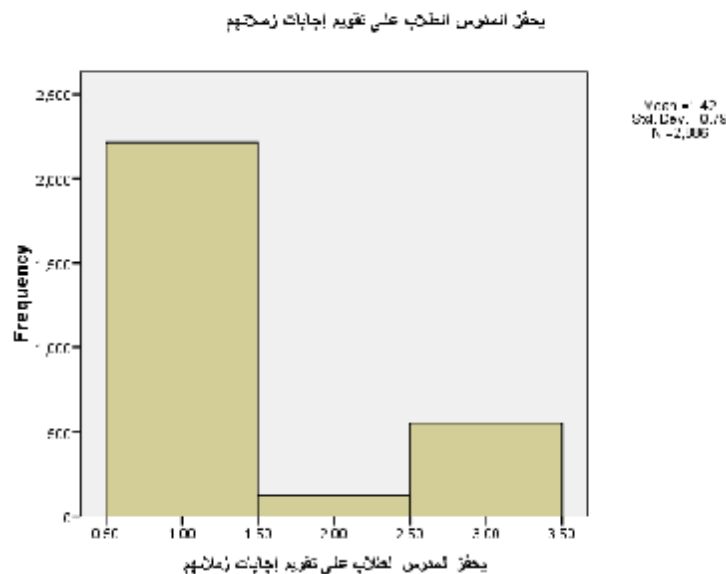
4-5- العبارة الرابعة (يستخدم المدرس أسئلة تقييمية في أثناء سير الدرس) بحسب الجدول رقم (1-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1795) و نسبة لا أدري (92) و نسبة تحقق هذه العبارة (999) و نلاحظ عدم تحقق هذه العبارة بنسبة كبيرة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.72) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.945) .



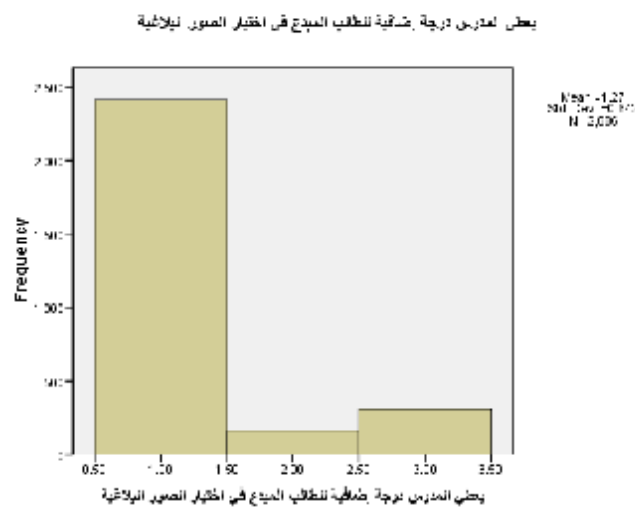
5-5- العبارة الخامسة (يهتم المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة) بحسب الجدول رقم (1-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2387) ونسبة لا أدري (158) ونسبة تحقق هذه العبارة (341) ومن الملاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب المدرسين لا يهتمون بالاختبارات الشفهية للبلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (1-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.29) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.665) .



5-6- العبارة السادسة (يحفز المدرس الطلاب على تقويم إجابات زملائهم) بحسب الجدول رقم (1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2215) ونسبة لا أدري (122) ونسبة تحقق هذه العبارة (549) و نلاحظ الفرق الكبير في الإجابات فأغلب المدرسين لا يحفزون الطلاب على تقويم إجابات بعضهم بعضاً، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.42) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.79).



5-7- العبارة السابعة (يعطي المدرس درجة إضافية للطالب المبدع في اختيار الصور البلاغية) بحسب الجدول رقم (1-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2416) و نسبة لا أدري (160) ونسبة تحقق هذه العبارة (310) و نلاحظ بشكل كبير من خلال النتائج أن مدرس المرحلة الثانوية العامة لا يعطي الطالب درجة أو درجات إضافية في اختيار الصور البلاغية ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.27) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.642) .



اختبار t-test :

بيّنت نتيجة الدراسة الإحصائية بحسب الجدول رقم (1-5-3) في الدراسة الإحصائية أن متوسط آراء طلاب المرحلة الثانوية العامة للأساليب المتبعة في تقويم مادة البلاغة قد بلغ (10.82) أما متوسط آراء طالبات المرحلة الثانوية العامة لمراحل تقويم مادة البلاغة فبلغ (11.95) أما نتيجة اختبار **t-test** لاختبار صحة الفرضية فبلغت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وبناء على ذلك فإننا نرفض الفرضية الأولى بالنسبة لتقويم البلاغة .

3- تفسير نتائج محور للتقويم:

أظهرت النتائج الإحصائية فروقا ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات وهذا مرتبط بمدرس الطالبات إذ من الممكن أن يكون أكثر كفاءة و خبرة من مدرس الطلاب ، وعلى الرغم من أن هذه الفروق تعتبر دالة إلا أنها متدنية ، فقلة قليلة من المدرسين يدرك أن عملية التقويم مرحلة مهمة من مراحل التدريس ، فكل خطوة تعليمية لابد أن يرافقها خطوة تقويمية ، وفي ضوء نتائج طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها أظهر الدراسة الإحصائية فروقا بين الطلاب و الطالبات حول مشكلات التقويم وهذا يعود إلى اختلاف مدرسي كل من الطلاب و الطالبات ومدى تأهيله وامتلاكه لمهارات التقويم و تنفيذها.

ومع وجود هذه الفروق نجد أن عددا كبيرا من الطلاب يروى أن المدرس يركّز على اسم المصطلح البلاغي فقط لينال الطالب الدرجة ، من دون اهتمام لتحديد نوع الصورة الفنية الواردة في النص ، و ينبغي ألا ننسى " أن هذه المصطلحات إنما هي معينات و ليست قيودا ، ومن ثم كان على المدرس في تدريسه للبلاغة أن يتعرض للجانب النفسي و الاجتماعي الذي وراء تعبير الأديب". (مجاور،2000،488)

و نلاحظ من خلال النتائج أن الأسئلة التقويمية التي ينبغي طرحها في مراحل الدرس كانت قليلة مع وجود فروق بين الطلاب والطالبات ، وكأنما المهم هو سرد المعلومات من دون الوقوف على مستوى الطالب في هذه النقطة أو تلك ، فالطالب لا يعرف الإجابة الصحيحة ؛ لأن المدرس لا يعيد تصحيح إجابات الامتحان بعد اجتياز الطالب له ، أو حتى إعادة توزيع الأوراق الامتحانية ليرى كل طالب خطأه .

ونضيف إلى ذلك أن الاختبارات الشفهية قليلة جدا ، على الرغم من دورها الكبير في تقوية شخصية الطالب و تعويده على التحدث و المشاركة و سماع رأيه و وجهة نظره أمام الطلاب، كما أن عدم تشجيع الطلاب على تقويم إجابات زملائهم لا يترك فرصة لنمو شخصية الطالب وتفعيل دوره في التعليم المدرسي ومعرفة وجهة نظر كل طالب ، و بالتالي قلة الاهتمام بالجانب الشفوي يؤدي إلى جهل المدرس بمستوى طلابه ، وبالتالي انخفاض محصلات نتائجهم الدراسية ، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة جلو عام (1993) في ضعف تحصيل الطلاب في مادة البلاغة .

إن التقويم - كما بدا - مهمل في العملية التعليمية التعلمية وهذا يعني أن تحسين مستوى الطالب أو تعديله مغيب ؛لأن المدرس غير مطلع على مدى تمكن الطالب من المعلومات و توظيفها في المجالات المختلفة أو حتى تشخيص مدى ضعف الطلاب في هذا النوع من المعارف ، ويبدو أن المدرسين يهتمون التقويم الأولي و التكويني البنائي "الذي يسمح بتصحيح أو تعديل تكوين المعرفة لأجل كل الطلاب أو بعض منهم ، إنه علاج أو تعمق قبل التقويم النهائي الذي سيثبتت المعارف " . (Bonnichon et Martin,144,2008)

إن أغلب المدرسين يركز على التقويم الختامي مما يؤدي إلى فقدان التغذية الراجعة المستمرة التي تثبت المعلومات في أذهان المتعلمين ، وكأن الهدف هو نجاح الطالب من صف إلى صف أعلى فقط ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكر عام (2006) فغاية الطالب تكون في النجاح في الاختبارات فقط ، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جاموس في تدني أساليب المراجعة و التدريب و التقويم المستخدمة في دراسة المفاهيم البلاغية من دون الاهتمام بعملية تحليل المعرفة أو البناء عليها .

كما أن قلة اهتمام المدرسين بالاختبارات الشفهية يضعف من قدرات الطلاب في المناقشة وربط المعلومات و تنظيمها والتعبير عن أفكارهم و شخصيتهم بأسلوب لفظي ، وبيان الفروق الفردية الموجودة فيما بينهم للتركيز على جوانب ضعف الطالب ، وبهذا التركيز على التقويم الشفهي إضافة إلى التقويم الكتابي تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي ركزت على نتائج الامتحانات المكتوبة فقط .

و هذا بدوره يمكننا من القول إن التقويم مغيب مع وجود الفروق بين رأي الطلاب والطالبات والتركيز في سؤال الامتحان على ذكر نوع الفن البلاغي فقط ، من دون الولوج إلى جمال الفن البلاغي و تحليله .

سادسا - مهارات تدريس البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور مهارات تدريس البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-6-1) التكرارات و النسب المئوية لإجابات الطلاب والطالبات :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	ينوع المدرس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد	1861	64.5	59	2	966	33.5
2	يمهد المدرس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية	2420	83.9	92	3.2	374	13
3	يعرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة	2594	89.9	91	3.2	201	7
4	تتناسب طريقة المدرس مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب	2370	82.1	255	8.8	261	9
5	تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم	2505	86.8	137	4.7	244	8.5
6	يكلف المدرس الطلاب بتحضير الدرس	1839	63.7	95	3.3	952	33
7	يقدم المدرس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصة الدراسية	1337	46.3	506	17.5	1043	36.1
8	تساعد طريقة المدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة	2443	84.7	217	7.5	226	7.8
9	تساعد طريقة المدرس على النهوض بمستوى الطالب العلمي فنيا	2470	85.6	264	9.1	152	5.3
10	تشجع طريقة المدرس على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة	2603	90.2	177	6.1	106	3.7
11	يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس	1571	54.4	240	8.3	1074	37.2
12	تتميز طريقة المدرس بالتذوق اللغوي لدى الطالب	2237	349	349	12.1	300	10.4

الجدول رقم (1-6-1)

يبين الجدول رقم (1-6-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لإجابات الطلاب و الطالبات

التالي :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	ينوع المدرس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد مناقشة، أسئلة، حوار..	2886	1.69	1.5339 _a	1	0.94	0.884	2
2	يمهد المدرس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية	2886	1.29	1.1855 _a	1	0.682	0.466	2
3	يعرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة	2886	1.17	1.1088 _a	1	0.53	0.281	2
4	تتناسب طريقة المدرس مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب	2886	1.27	1.1988 _a	1	0.615	0.378	2
5	تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم	2886	1.22	1.1442 _a	1	0.582	0.339	2
6	يكلف المدرس الطلاب بتحضير الدرس	2886	1.69	1.5414 _a	1	0.934	0.873	2

7	يقدم المدرس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصة الدراسية	2886	1.90	1.8405 _a	1	0.903	0.815	2
8	تساعد طريقة المدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة	2886	1.23	1.1665 _a	1	0.579	0.335	2
9	تساعد طريقة المدرس على النهوض بمستوى الطلاب العلمي فنيا	2886	1.20	1.1522 _a	1	0.513	0.264	2
10	تشجع طريقة المدرس على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة	2886	1.13	1.1018 _a	1	0.436	0.190	2
11	يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس	2886	1.83	1.7261 _a	1	1.007	1.014	2
12	تنمي طريقة المدرس التدوق اللغوي لدى الطالب	2886	1.33	1.2510 _a	1	0.655	0.046	2

الجدول رقم (1-6-2)

اختبار t-test:

يبين الجدول رقم (1-6-3) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الأولى بالنسبة لمهارات تدريس البلاغة :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
ذكر	1712	16.4258	5.28535	- 6.757-	2884	0.000
أنثى	1174	17.7266	4.76607			

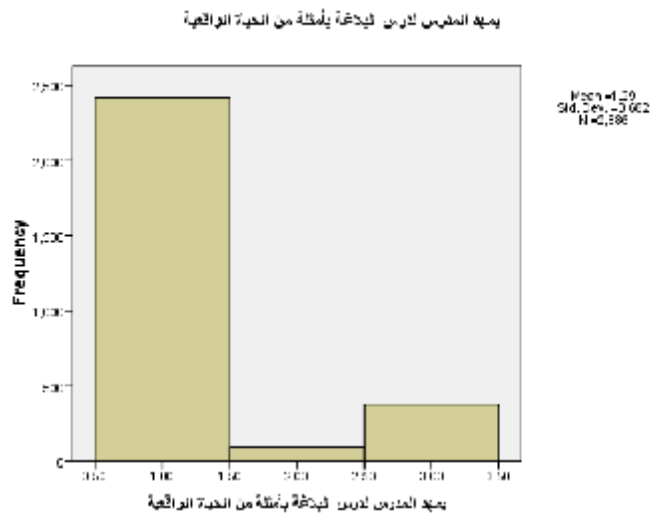
الجدول رقم (1-6-3)

2- مناقشة نتائج محور مهارات تدريس البلاغة :

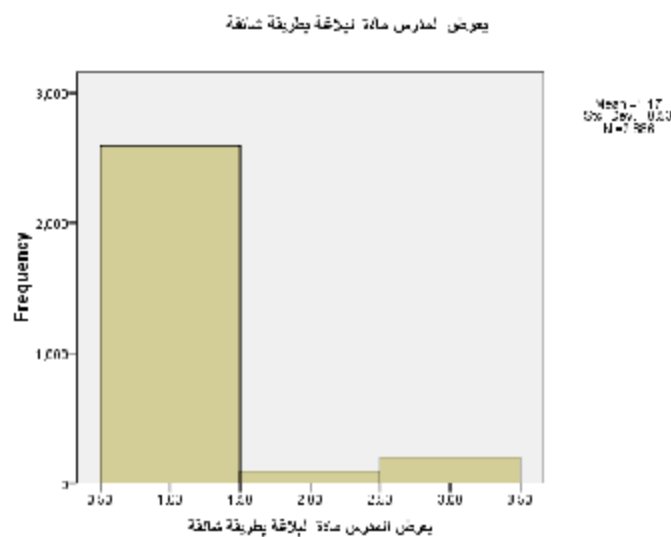
1-6-1- العبارة الأولى (ينوع المدرس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد مناقشة ، أسئلة ، حوار..). بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1861) ونسبة لا أدري (59) ونسبة تحقق هذه العبارة (966) ونلاحظ أن عدم تنوع المدرس في طرائق التدريس أخذت النسبة الأكبر من آراء الطلاب ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.69) والانحراف المعياري عن المتوسط (0.94)



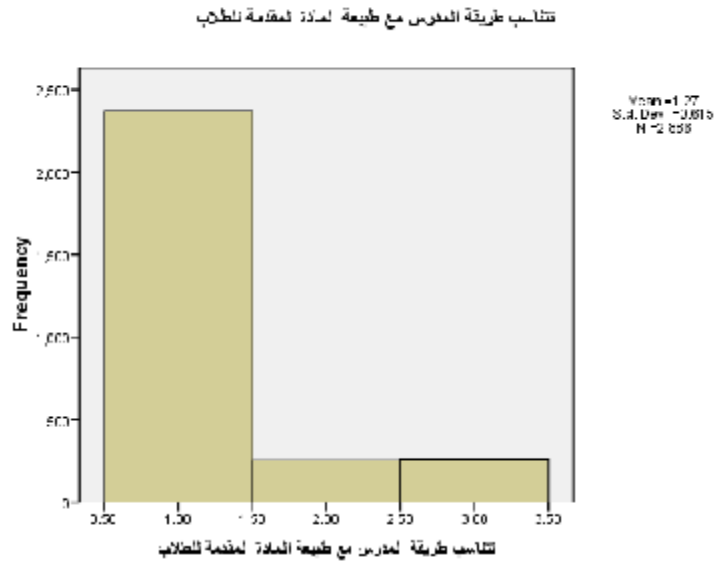
2-6-العبارة الثانية (يمهّد المدرس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2420) ونسبة لا أدري (92) ونسبة تحقق هذه العبارة (374) ونلاحظ الفرق الكبير في عدم استخدام المدرس للأمثلة الواقعية ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.29) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.682) .



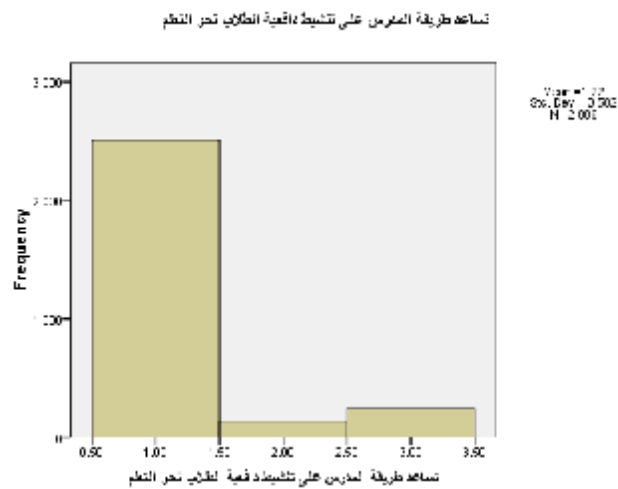
3-6- العبارة الثالثة (يعرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2594) ونسبة لا أدري (91) ونسبة تحقق هذه العبارة (201) ونلاحظ الفرق الكبير في عدم عرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.17) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.53) .



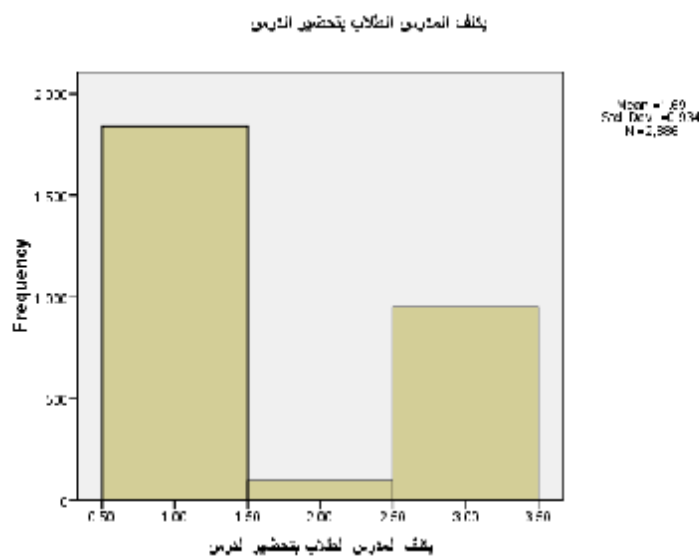
4-6- العبارة الرابعة (تتناسب طريقة المدرس مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2370) ونسبة لا أدري (255) ونسبة تحقق هذه العبارة (261) ومن الملاحظ أن أغلب الإجابات تشير إلى أن طريقة المدرس لا تتناسب مع طبيعة الطلاب ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.27) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.615).



5-6-العبارة الخامسة (تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2505) ونسبة لا أدري (137) ونسبة تحقق هذه العبارة (244) وتشير الإجابات أن طريقة المدرس لا تساعد على تنشيط دافعية الطلاب بنسبة عالية ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم(1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.27) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.582).

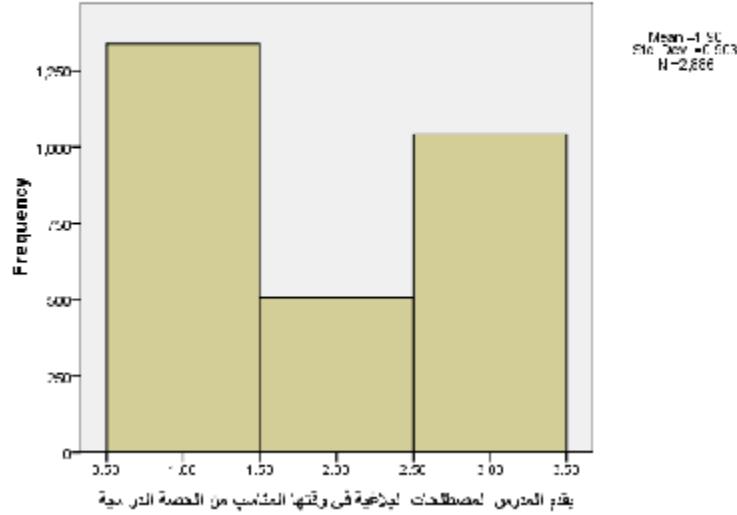


6-6- العبارة السادسة (يكلف المدرس الطلاب بتحضير الدرس) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1839) ونسبة لا أدري (95) ونسبة تحقق هذه العبارة (952) وتشير الإجابات أن أغلب المدرسين لا يكلفون الطلاب بالتحضير للدروس ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.69) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.934) .



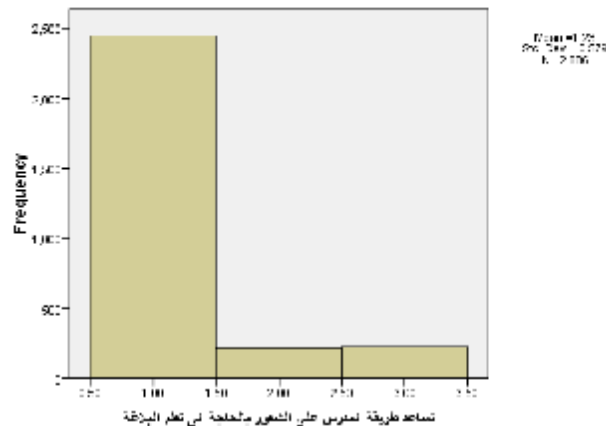
6-7- العبارة السابعة (يقدم المدرس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصة الدراسية) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1337) ونسبة لا أدري (506) ونسبة تحقق هذه العبارة (1043) وتشير النتيجة إلى أن المدرس لا يجيد تقديم المصطلحات في وقتها المناسب، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.90) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.903) .

يقدم المدرس لمصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصص الدراسية

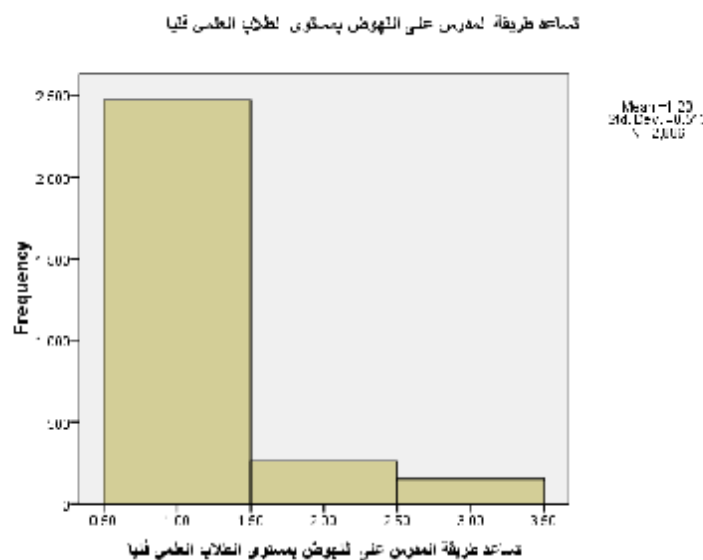


8-6- العبارة الثامنة (تساعد طريق المدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2443) ونسبة لا أدري (217) ونسبة تحقق هذه العبارة (226) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن طريقة المدرس في أغلب الأحوال لا تُشعر الطالب بالحاجة إلى تعلم البلاغة ،أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.23) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.579) .

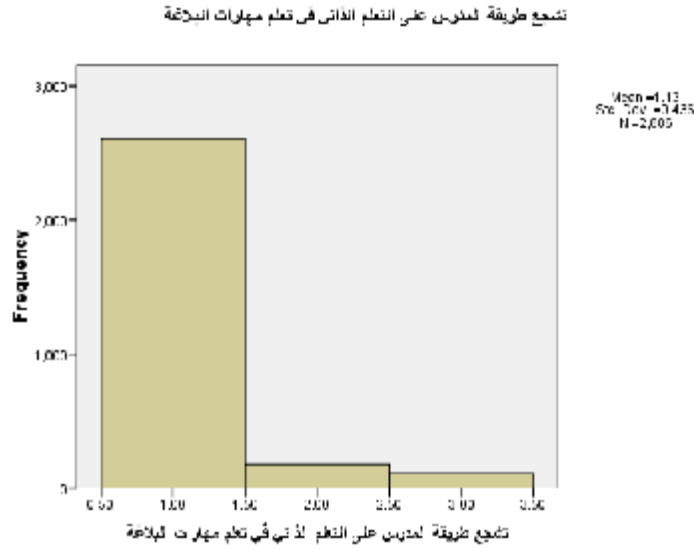
تساعد طريقة لمدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة



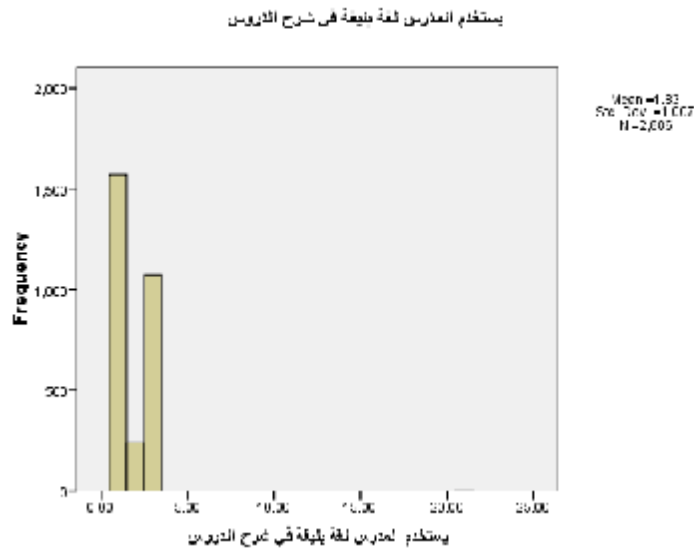
9-6- العبارة التاسعة (تساعد طريقة المدرس على النهوض بمستوى الطالب العلمي فنيا) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2470) ونسبة لا أدري (264) ونسبة تحقق هذه العبارة (152) ومن الملاحظ أن طريقة المدرس لا تساعد على النهوض بمستوى الطالب العلمي فنيا ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.20) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.513) .



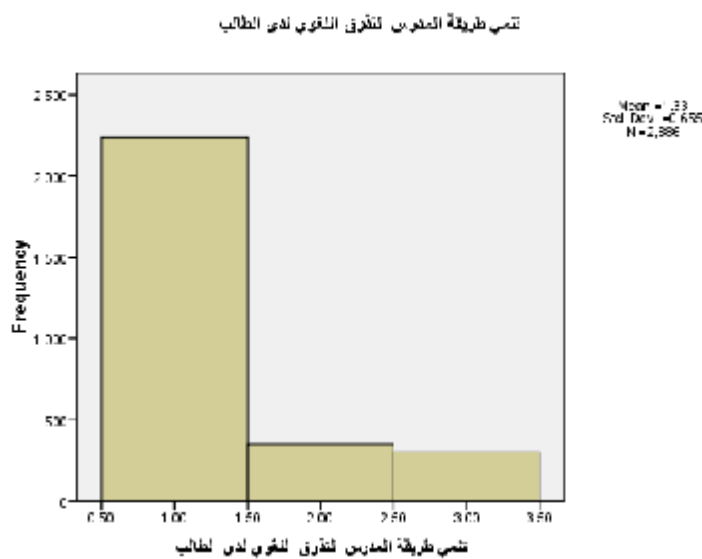
10-6- العبارة العاشرة (تشجع طريقة المدرس على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2603) ونسبة لا أدري (177) ونسبة تحقق هذه العبارة (106) ونلاحظ الفرق الكبير في النتائج مما يشير إلى أن طريقة المدرس لا تشجع على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.13) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.436) .



11-6- العبارة الحادية عشرة (يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1571) و نسبة لا أدري (240) و نسبة تحقق هذه العبارة (1074) و نلاحظ من خلال هذه النتائج أن قسما كبيرا من مدرسي اللغة العربية لا يستخدم لغة بليغة ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.83) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.007).



12-6- العبارة الثانية عشرة (تنمي طريقة المدرس التذوق اللغوي لدى الطالب) بحسب الجدول رقم (1-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (2237) ونسبة لا أدري (349) ونسبة تحقق هذه العبارة (300) وهذه النتائج تشير إلى أن طريقة المدرس لا تنمي التذوق اللغوي لدى الطالب ، أما متوسط إجابات طلاب المرحلة الثانوية العامة وطالباتها بحسب الجدول رقم (1-26) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.33) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.655)



اختبار t-test :

بيّنت الدراسة الإحصائية بحسب الجدول رقم (1-6-3) أن متوسط آراء طلاب المرحلة الثانوية العامة بالنسبة لمهارات تدريس البلاغة قد بلغ (16.43) أما متوسط آراء طالبات المرحلة الثانوية العامة بالنسبة لمهارات تدريس البلاغة فبلغت (17.73) ، أما نتيجة اختبار t-test لاختبار صحة الفرضية فبلغت (0.000) و هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ، وبناء على هذا فإننا نرفض الفرضية الأولى بالنسبة لمهارات مدرس اللغة العربية في أثناء تدريس مادة البلاغة .

3- تفسير نتائج محور مهارات تدريس البلاغة :

أظهرت الدراسة الإحصائية فروقا ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمهارات مدرّس اللغة العربية في أثناء تدريس البلاغة بحسب رأي طلاب و طالبات المرحلة الثانوية العامة ، وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى كبر حجم عينة البحث أولا وتتوّع المناطق التي سحبت منها العينة في مدينة حلب ثانيا، وإلى اختلاف طريقة المدرسين و مدى تفاعلهم مع الطلاب و الطالبات ثالثا .

وعلى الرغم من وجود هذه الفروق بين الطلاب والطالبات فإن نتائج الدراسة الإحصائية تبين أن أغلب الآراء ترى أن مهارات مدرس اللغة العربية تفتقر إلى معرفة في مختلف طرائق التدريس ، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة البكر عام (2006) و جلو عام (1993) وأبو جاموس والمحبوب عام (2010) و الغضبان عام (2005) و عبد عون عام (2005) في اتباع المدرس الأساليب التقليدية ، والتي تعتبر أحد أسباب ضعف الطالب في البلاغة .

فالمدرس يعتمد على أمثلة الكتاب الأدبية وخاصة الشعرية منها ، فلا يقوم بتبسيط مادة البلاغة بمقاربتها للحياة و طرح بعض الأمثلة الواقعية مما نعيشه في حياتنا ويرد على أسئلتنا، فلا يدرك الطالب " أن البلاغة فطرية في الكلام ، نلمح صورها و ألوانها في الأحاديث العادية ، بل في لغة الأطفال ، و كل منا - متعلماً كان أو غير متعلّم - ينطق و يسمع كل يوم عشرات من التراكيب ، فيها التشبيه و الاستعارة و الكناية ، وفيها الأمر و النهي و الاستفهام خارجة عن أصول استعمالها، و فيها القصر و الحذف و التقديم ، وغير ذلك من ألوان البلاغة . و نحن - بهذه الجمل و التراكيب - نحقق كثيرا من الغايات في حياتنا و معاملتنا ، و إذن ليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب ، و ليست - كذلك - نوعا من المعلومات التي تكتسب بالتوجيه أو التلقين أو الاستنباط ، ولكنها فنون من الأداء و ضروب من التعبير ، يكسبها كل إنسان فيما يكسبه من مواد النمو اللغوي ، عن طريق السماع و المحاكاة ، والاختلاط بالمجتمع و الارتباط به ، و التفاهم معه " . (إبراهيم ، 1962، 309)

وبالتالي هذا يؤدي إلى تجميد دور المدرس في المرسل فقط والطالب هو المتلقي فحسب ، فلا يتفاعل الطلاب مع المدرس في مثل هذا الوضع ، لا في أثناء الموقف التعليمي التعليمي ، و لا في مواصلة التعلم بعد هذا الموقف ، و بالتالي يفقد الطالب الشعور بأهمية هذا العلم ، فلا يسعى إلى

اكتسابه معتبرا إياه أداة للأدباء فقط ، الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى الطالب في التعبير ، لا سيما التعبير الأدبي ؛ لأن طريقة المدرّس ستعكس سلبيّاً على الطالب.

ويضاف إلى ذلك أن لغة المدرس يجب أن تكون سليمة خالية من الأخطاء، وعلى قدر من الوضوح مع استخدام بعض التعبيرات البليغة التي تناسب الموقف التعليمي التعليمي ، و يبدو من نتائج التحليل الإحصائي أن أغلب المدرسين لا يمتلك المقدرة على استخدام العربية بشكل بليغ إلا قلة من المدرسين أو السعي لتطويرها على الأقل ، وهذا يمثل عجزا في كفايات المدرسين، حتى النشاطات الالصفية لا يهتم بها مدرس اللغة العربية بالشكل الأمثل ، كأن يكلف الطلاب بتحضير درس من دروس العربية ..

إن مهارات المدرس التدريسية هي جسر عبور المحتوى إلى الطالب ، وقلة امتلاك المدرس لهذه المهارات يعني عدم عبور المحتوى إلى الطالب ، وكأن المدرس يلقي درسه بشكل عفوي من دون عناية بكل خطوة من الخطوات التدريسية ، ومن دون التركيز على الطلاب لرفع مستواهم وتشجيعهم على التفكير الحر وتنمية روح الاطلاع ومهارة البحث والمراجعة، والقدرة على المناقشة وطرح الأسئلة ، فمدرّس البلاغة وكأنها علم نظري تلقيني، فتخرج البلاغة عن وظيفتها الأساسية ، وبالتالي فإن البعد التواصل بين المدرس و الطالب يكاد يكون ضعيفا ؛ فالمدرس هو صاحب الرأي أولا و آخراً من دون مشاركة الطلاب و التمسك برأي واحد لا غير .

الفرضية الثانية :

أولا - أهداف تدريس البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور أهداف تدريس البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-1-2) التكرارات و النسب المئوية لآراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يساعد منهاج البلاغة الطالب على تنمية عادة تدقيق النصوص الأدبية	847	64	30	2.3	447	33.8

2	يساعد منهاج البلاغة الطالب على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية	589	44.5	43	3.2	692	52.3
3	يساعد منهاج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي و التعبير الفني	946	71.5	227	17.1	151	11.4
4	ينمي منهاج البلاغة المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي	1174	88.7	102	7.7	48	3.6
5	يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية	809	61.1	73	5.5	442	33.4
6	يمكن منهاج البلاغة الطالب من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير	945	71.4	149	11.3	230	17.4
7	ينمي منهاج البلاغة موهبة التعبير الشفوي الكتابي لدى الطالب إن وجدت	1154	87.2	120	7.7	68	5.1
8	ينمي منهاج البلاغة القدرة على تقدير جمال التعبير	646	48.8	158	11.9	519	39.2

الجدول رقم (2-1-1)

يبين الجدول رقم (2-1-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء طلاب الفرعين العلمي والأدبي:

العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1 يساعد منهاج البلاغة الطالب على تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية	1324	1.70	1.5439 _a	1	0.945	0.887	2
2 يساعد منهاج البلاغة على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية	1324	2.08	2.1401 _a	3	0.981	0.962	2
3 يساعد منهاج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي و التعبير الفني	1324	1.40	1.3223 _a	1	0.684	0.468	2
4 ينمي منهاج البلاغة المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي	1324	1.15	1.1176 _a	1	0.447	0.200	2
5 يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية	1324	1.72	1.5839 _a	1	0.932	0.869	2
6 يمكن منهاج البلاغة من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير	1324	1.46	1.3464 _a	1	0.772	0.596	2
7 ينمي منهاج البلاغة موهبة التعبير (الشفوي، الكتابي) لدى الطالب إن وجدت	1324	1.18	1.1354 _a	1	0.500	0.250	2
8 ينمي منهاج البلاغة القدرة على تقدير جمال التعبير	1324	1.93	1.8433 _a	1	1.266	1.602	2

الجدول رقم (2-1-2)

اختبار t-test :

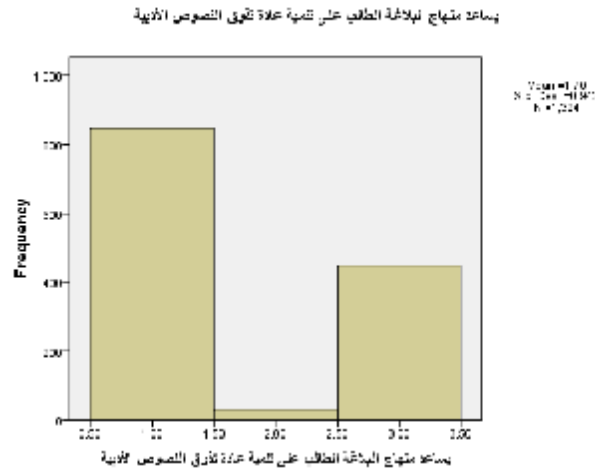
يبين الجدول رقم (3-1-2) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لأهداف تدريس البلاغة :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
sig	Df					
الثاني الثانوي العلمي	921	11.5244	3.37473	-18.431	1322	0.000
الثاني الثانوي الأدبي	403	15.1067	2.96010			

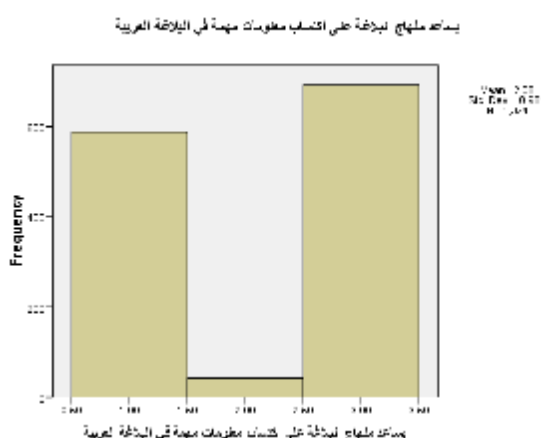
الجدول رقم (3-1-2)

2- مناقشة نتائج محور أهداف تدريس البلاغة :

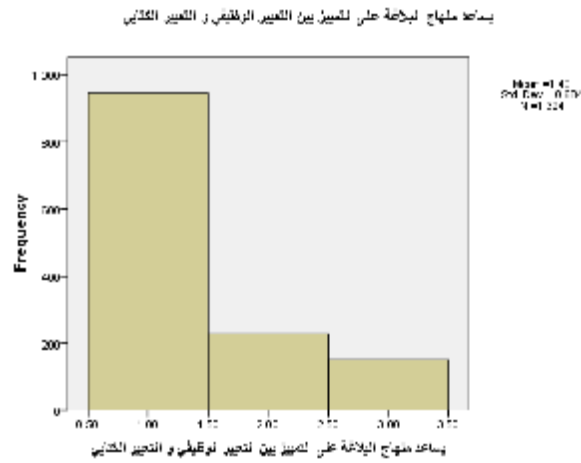
1-1- العبارة الأولى (يساعد منهاج البلاغة الطالب على تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية) بحسب الجدول رقم (1-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (847) ونسبة لا أدري (30) ونسبة تحقق هذه العبارة (447) ونلاحظ من خلال الإجابات أن منهاج البلاغة في الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي لا يساعد الطالب على تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية، أما متوسط آراء طلاب الفرع العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.70) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.942) .



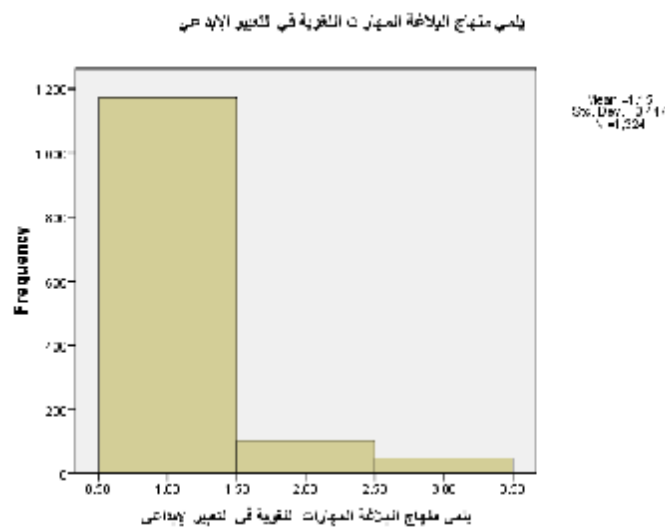
2-1-العبارة الثانية (يساعد منهاج البلاغة على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية) بحسب الجدول رقم (1-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (589) ونسبة لا أدري (43) ونسبة تحقق هذه العبارة (692) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن منهاج البلاغة يكسب الطلاب معلومات مهمة في البلاغة العربية ولا سيما الفرع الأدبي ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.08) الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.981) .



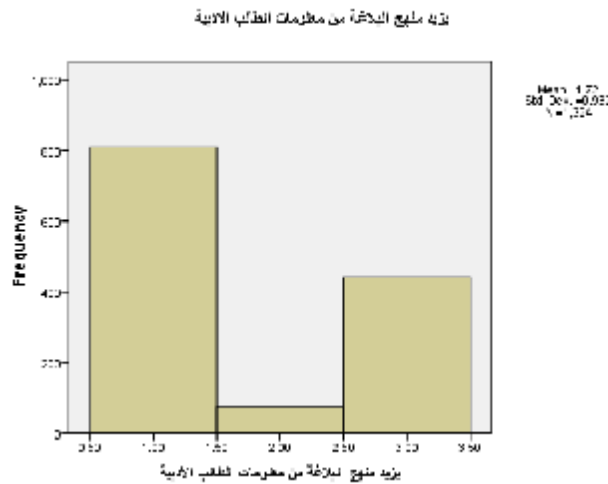
3-1-العبارة الثالثة (يساعد منهاج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي) بحسب الجدول رقم (1-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (946) ونسبة لا أدري (227) ونسبة تحقق هذه العبارة (151) ونلاحظ عدم تحقق هذه العبارة بنسبة كبيرة، إذ يكاد يخلو منهاج من التعبير الوظيفي، أما متوسط إجابات طلا الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.40) الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.684) .



4-1- العبارة الرابعة (ينمي منهاج البلاغة المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي) بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1174) ونسبة لا أدري (102) ونسبة تحقق هذه العبارة (48) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن منهاج البلاغة لا ينمي المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.15) الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.447).

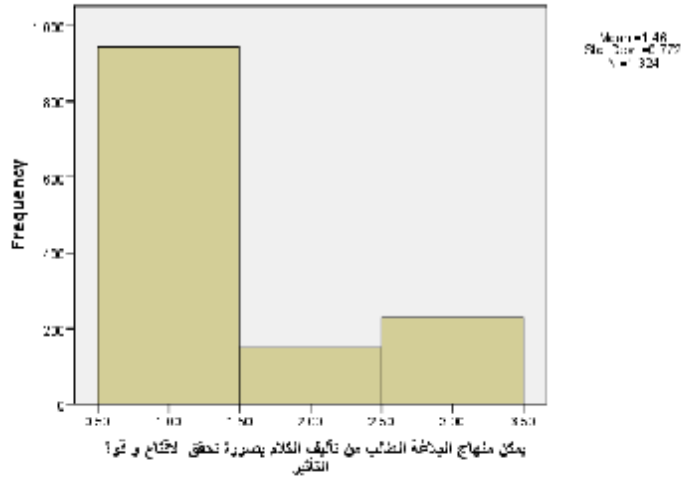


1-5-العبارة الخامسة (يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية) بحسب الجدول رقم (1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (809) و نسبة لا أدري (73) ونسبة تحقق هذه العبارة (442) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن منهاج البلاغة يزيد من معلومات الطالب الأدبية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.72) الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.932) .



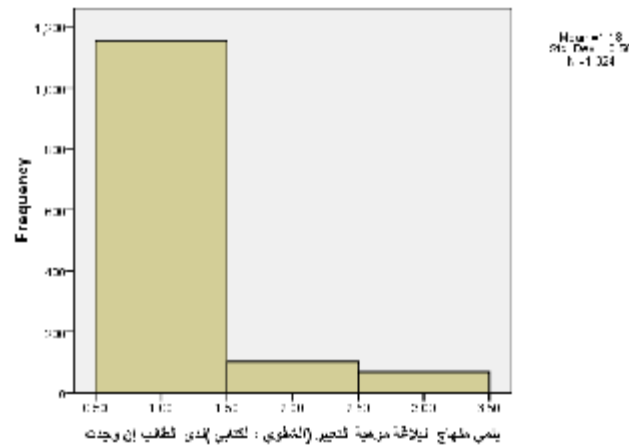
1-6-العبارة السادسة (يمكن منهاج البلاغة الطالب من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير) بحسب الجدول رقم (1-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (945) ونسبة لا أدري (149) ونسبة تحقق هذه العبارة (230) ونلاحظ الفرق الكبير بين الإجابات فأغلب الإجابات تشير إلى أن منهاج البلاغة لا يمكن الطالب من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير ، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.46) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.772) .

يمكن منهاج البلاغة الطالب من تأليف الكلام بصورة تحقق لارتفاع وقوة التفكير.

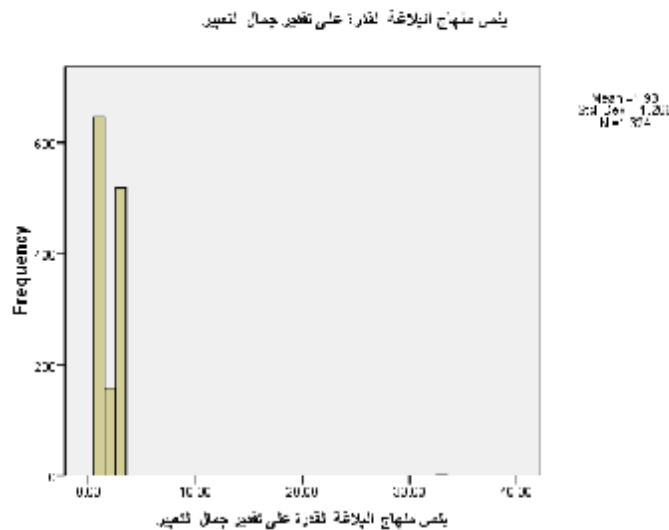


7-1- العبارة السابعة (ينمي منهاج البلاغة موهبة التعبير الشفوي و الكتابي لدى الطالب إن وجدت) بحسب الجدول رقم (2-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1154) ونسبة لا أدري (102) ونسبة تحقق هذه العبارة (68) ونلاحظ بوضوح أن منهاج البلاغة لا ينمي موهبة التعبير الشفوي و الكتابي ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.18) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.50)

ينمي منهاج البلاغة موهبة التعبير الشفوي : الكتابي لدى الطالب إن وجدت



1-8- العبارة الثامنة (ينمي منهاج البلاغة القدرة على تقدير جمال التعبير) بحسب الجدول رقم(1-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (646) ونسبة لا أدري (158) ونسبة تحقق هذه العبارة (519) ونلاحظ أن منهاج البلاغة لا ينمي القدرة على تقدير جمال التعبير إلا بنسبة ضعيفة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.93) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.266).



اختبار t-test :

تبين النتائج بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية أن متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بلغ (11.52) و متوسط إجابات طلاب الفرع الأدبي بلغ (15.11) ، أما نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمحور الأهداف فبلغ (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يؤدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الثانية بالنسبة لمحور الأهداف .

3- تفسير نتائج محور أهداف تدريس البلاغة:

وكما نلاحظ من خلال نتيجة اختبار t-test وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الحادي عشر العلمي والأدبي لصالح طلاب الفرع الأدبي ، ولاسيما فيما يخص إكساب الطلاب معلومات مهمة في البلاغة العربية ، و زيادة المعلومات الأدبية لدى الطلاب ، و تنمية القدرة على تقدير جمال التعبير ، ويعود السبب في ذلك - بحسب رأي الباحثة - أن منهاج البلاغة مستمر مع طلاب الفرع الأدبي فتزيد المباحث و الألوان البلاغية ، في حين أن طلاب الفرع العلمي لا يحظون بجديد في منهاج البلاغة معتمدين في دراستهم للأدب على معلومات منهاج الصف الأول الثانوي، وحتى هذه المعلومات غير موظفة في درس الأدب أو التعبير.

و على الرغم من استمرار تدفق المعلومات لدى طلاب الفرع الأدبي إلا أن منهاج البلاغة كما هو واضح من النتائج الإحصائية لا يحقق الكثير من أهدافه المهمة لدى طلاب الفرع الأدبي بعامة و طلاب الفرع العلمي بخاصة ، فهو لا يكسب الطلاب عادة تذوق النصوص الأدبية إلا لدى قلة من الطلاب الذين ليهم ميول أدبية ، كما أن التمييز بين التعبيرين الوظيفي و الإبداعي مغيب تماما ، وبالتالي فإن المهارات الضرورية للتعبير الكتابي لا يمتلكها طالب الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي إلا من كانت لديه موهبة الكتابة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشاجع عام (2009) التي تصرح بضعف مستوى الطلاب في الفرعين العلمي و الأدبي في المفاهيم البلاغية و التذوق الأدبي .

وبهذه الصورة لن يتمكن طالب الصف الثاني الثانوي العلمي والأدبي من كتابة خطاب أو تأليف كلا مقنع مؤثر ، بل ستضعف موهبة من لديه القدرة على التعبير لأنه لن يتمكن من صقلها و تطويرها.

ثانيا - محتوى منهاج البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور محتوى منهاج البلاغة :

يبين الجدول رقم (2-2-1) التكرارات و النسب المئوية لآراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي:

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية	788	59.5	89	6.7	446	33.7

						الأساسية	
9	119	8.3	110	82.7	1095	يهتم محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية	2
33.5	444	11.4	151	55.1	729	يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب	3
51.2	678	9	119	39.8	527	يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي	4
37.8	500	10	133	52.2	691	يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو	5
25	331	13.2	175	61.8	818	يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار	6
13.8	183	11.6	153	74.6	988	يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين	7
44.2	585	10	132	45.8	607	يكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر و بين التعبير بلغة فنية	8
7.7	102	10	143	81.5	1079	يبين محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم	9
6	80	12.2	162	81.7	1082	يبين محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزحمة الكلمات عن دلالتها اللغوية و شحنها بالصور و الأخيلة	10
12.8	170	15.8	209	71.4	945	يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة	11
24.2	321	7.5	99	68.3	904	يساعد محتوى البلاغة على صياغة الأفكار بطريقة منطقية	12
12.9	171	13.2	175	73.9	978	يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة	13
20.2	267	13.8	183	66	874	يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل	14
7.6	100	10.8	143	81.6	1081	يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب	15
4.7	62	14.4	190	81	1072	يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة	16
13.7	181	13.1	173	73.2	969	يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة تراسل الحواس	17
51.2	678	9.7	128	39.1	518	يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البياتية في العمل الأدبي تشبيه، استعارة، كناية....	18

19	يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه	995	75.2	162	12.2	167	12.6
20	يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي طبقاً لجناس، تورية، ..	625	47.2	98	7.4	601	45.4

الجدول رقم (2-2-1)

يبين الجدول رقم (2-2-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لأراء طلاب الفرع العلمي والأدبي :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	الموالات	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية الأساسية	1324	1.75	1.6112 _a	1	0.964	0.931	1
2	يهتم محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية	1324	1.26	1.1900 _a	1	0.611	0.374	2
3	يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب	1324	1.78	1.6741 _a	1	0.917	0.840	2
4	يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين كالمقارنة بين الأسلوب العلمي و الأسلوب الأدبي	1324	2.11	2.1895 _a	3	0.948	0.898	2
5	يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو	1324	1.86	1.7682 _a	1	0.938	0.879	2
6	يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار	1324	1.63	1.5096 _a	1	0.856	0.733	2
7	يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين	1324	1.39	1.2945 _a	1	0.718	0.515	2
8	يكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر و بين التعبير بلغة فنية	1324	1.98	1.9702 _a	1	0.949	0.901	2
9	يبين محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم	1324	1.26	1.2005 _a	1	0.59	0.348	2
10	يبين محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزحمة الكلمات عن دلالاتها اللغوية و شحنها بالصور و الأخيلة	1324	1.24	1.1945 _a	1	0.552	0.305	2
11	يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة	1324	1.14	1.3284 _a	1	0.71	0.500	2
12	يساعد محتوى البلاغة الطالب على صياغة الأفكار بطريقة منطقية	1324	1.56	1.4187 _a	1	0.86	0.732	2
13	يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة	1324	1.39	1.3001 _a	1	0.70	0.497	2
14	يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل	1324	1.54	1.4257 _a	1	0.81	0.652	2
15	يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استتارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب	1324	1.26	1.1985 _a	1	0.56	0.343	2
16	يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة	1324	1.24	1.1997 _a	1	0.524	0.275	2

17	يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة ترأسل الحواس	1324	1.41	1.3109 _a	1	0.774	0.599	1
18	يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البيانية في العمل الأدبي تشبيه، استعارة، كناية....	1324	2.12	2.1985 _a	1	0.943	0.889	2
19	يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه	1324	1.37	1.2844 _a	1	0.698	0.487	2
20	يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي طباق، جناس، تورية...	1324	1.98	1.9668 _a	1	0.692	0.926	2

الجدول رقم (2-2-2)

اختبار t-test :

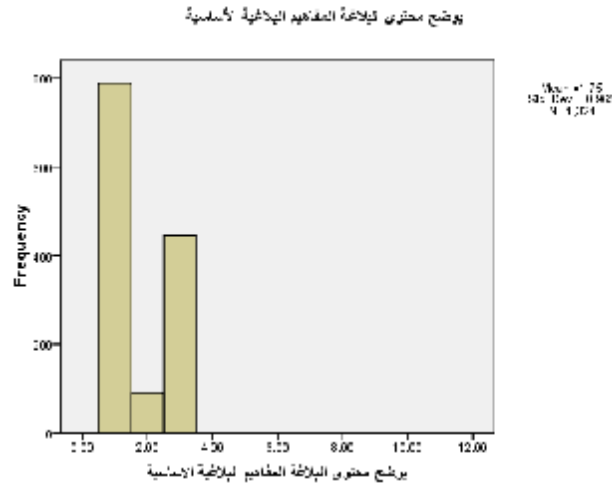
يبين الجدول رقم (3-2-2) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمحتوى البلاغة التالي:

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
الثاني الثانوي العلمي	921	29.0478	6.09025	- 24.039-	1322	0.000
الثاني الثانوي الأدبي	403	37.3375	4.97409			

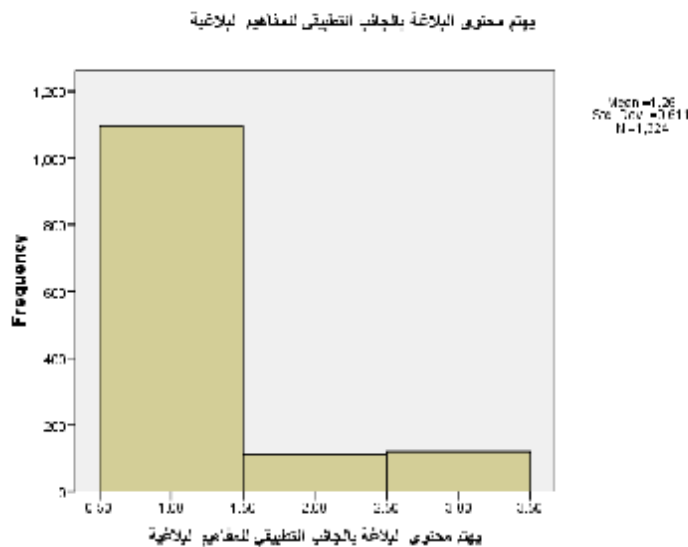
الجدول رقم (3-2-2)

2 - مناقشة نتائج محور محتوى منهاج البلاغة :

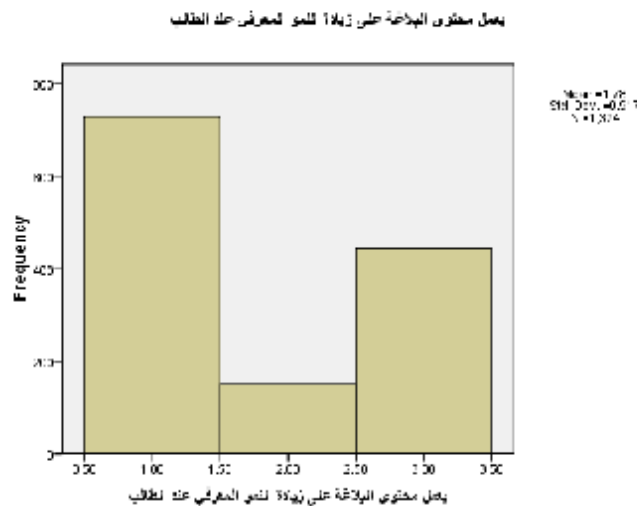
2-1- العبارة الأولى (يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية الأساسية) بحسب الجدول رقم (2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (788) و نسبة لا أدري (89) و نسبة تحقق هذه العبارة (446) ونلاحظ من خلال النتائج أن منهاج البلاغة لا يوضح بشكل تام المفاهيم البلاغية الأساسية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.75) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.965) .



2-2-العبارة الثانية (يهتم محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1095) ونسبة لا أدري (110) و نسبة تحقق هذه العبارة (119) ونلاحظ أن منهاج البلاغة لا يهتم بالجاني التطبيقي للمفاهيم البلاغية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.26) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.611) .

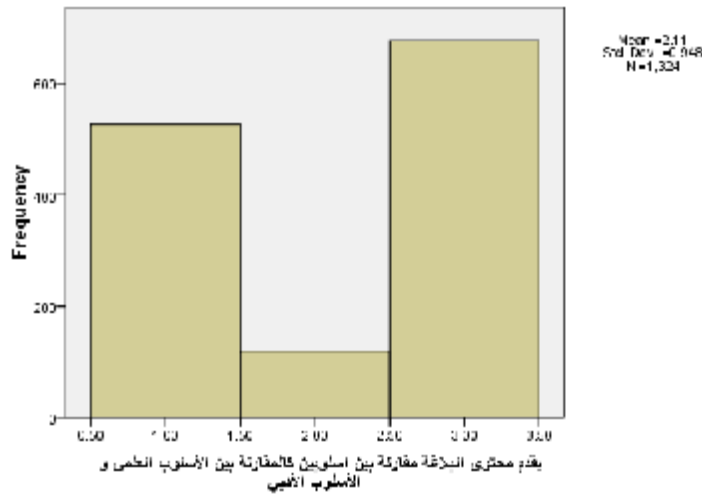


3-2- العبارة الثالثة (يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (729) و نسبة لا أدري (151) و نسبة تحقق هذه العبارة (444) و نلاحظ أن محتوى البلاغة لا يزيد النمو المعرفي عند كثير من الطلاب ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.78) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.917).



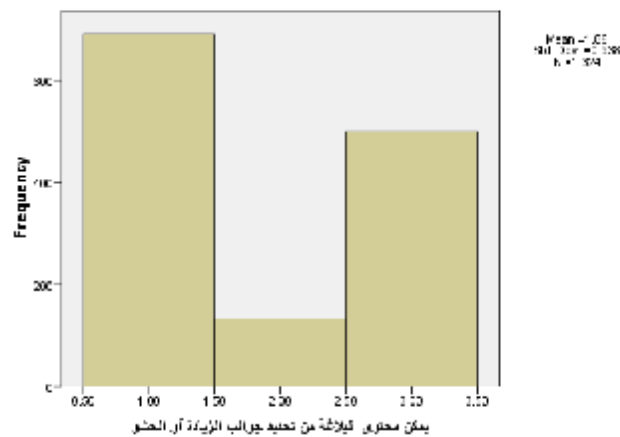
4-2- العبارة الرابعة (يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين كالمقارنة بين الأسلوب العلمي و الأسلوب الأدبي) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (678) و نسبة لا أدري (119) ونسبة تحقق هذه العبارة (527) ونلاحظ من خلال النتائج أن منهاج البلاغة لا يقدم مقارنة بين أسلوبين لدى الأغلبية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.11) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.948) .

يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين كالمقارنة بين الأسلوب العلمي و الأسلوب الأدبي



5-2-العبارة الخامسة (يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (691) ونسبة لا أدري (133) ونسبة تحقق هذه العبارة (500) ونلاحظ أن النسبة الأكبر من الطلاب ترى أن المنهاج لا يبين جوانب الزيادة أو الحشو ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.86) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.938) .

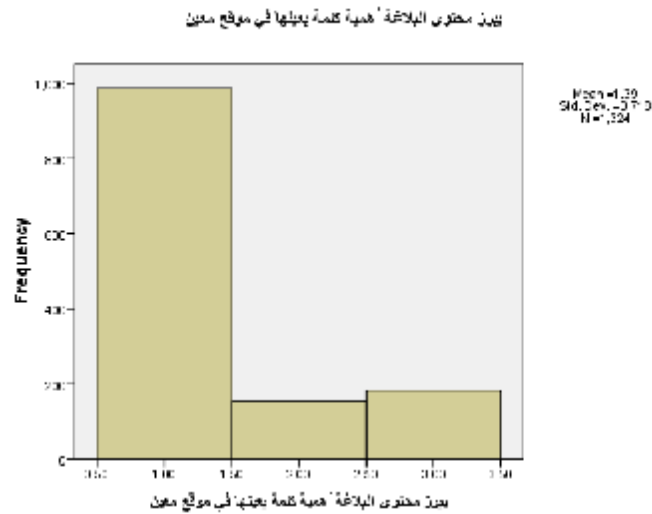
يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب الزيادة أو الحشو



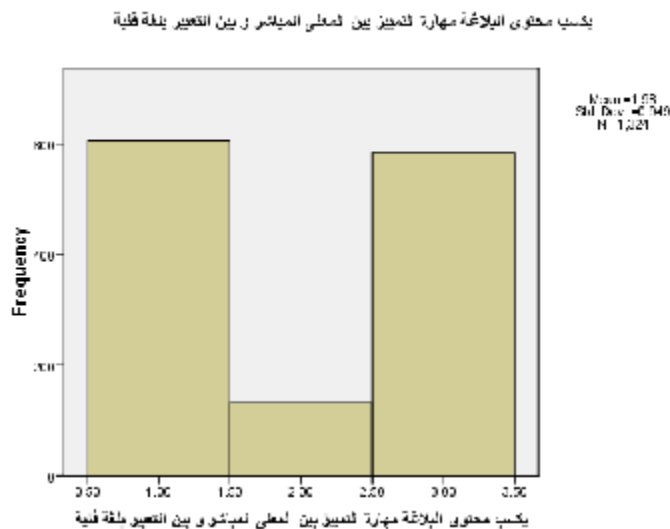
2-6- العبارة السادسة (يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (818) ونسبة لا أدري (175) ونسبة تحقق هذه العبارة (331) ونلاحظ من خلال النتائج أن منهاج البلاغة لا يمكن من فهم مكونات الصورة الفنية للتعبير عن الأفكار ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.63) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.856) .



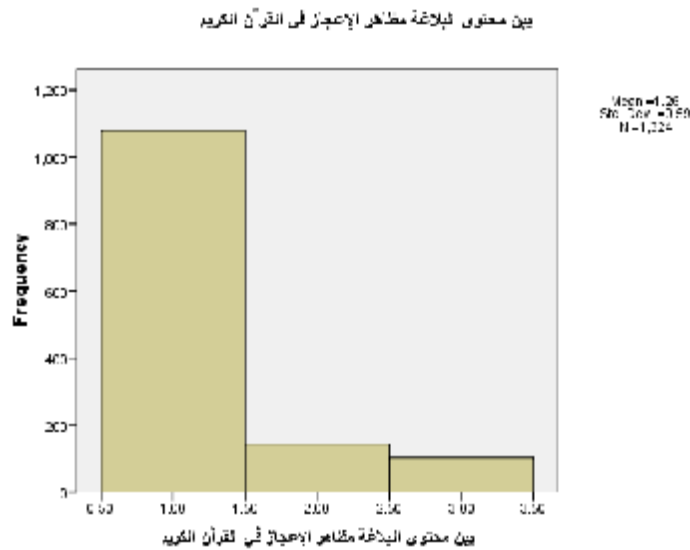
2-7- العبارة السابعة (يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (988) ونسبة لا أدري (153) ونسبة تحقق هذه العبارة (183) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن محتوى منهاج البلاغة لا يبرز أهمية كلمة بعينه في موقع معين ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.39) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.718) .



8-2- العبارة الثامنة (يكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر و التعبير بلغة فنية) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (607) ونسبة لا أدري (132) ونسبة تحقق هذه العبارة (585) ونلاحظ أن عددا كبيرا من الطلاب يرون أن المحتوى يكسب مهارة التمييز بين المعنى المباشر وبين التعبير بلغة فنية مع فارق بسيط بين الطلاب الذين لا يرون ذلك في محتوى منهاج البلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.98) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.949) .

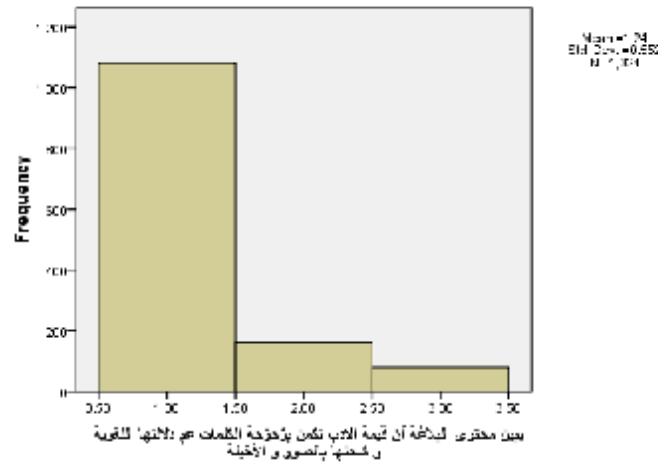


9-2- العبارة التاسعة (يبيّن محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1079) و نسبة لا أدري (143) ونسبة تحقق هذه العبارة (102) ولاحظ الفرق الواسع في إجابات الطلاب فالغالبية العظمى ترى أن محتوى البلاغة لا يبيّن مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم ، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.26) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.59) .



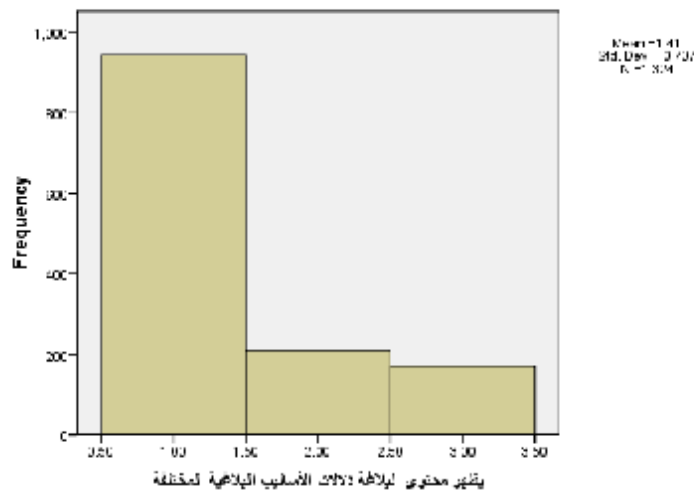
10-2- العبارة العاشرة (يبيّن محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزخرفة الكلمات عن دلالتها اللغوية وشحنها بالصور والأخيلة) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1082) ونسبة لا أدري (162) ونسبة تحقق هذه العبارة (80) ونلاحظ الفرق الكبير في الإجابات والأغلبية من الطلاب يرون أن المحتوى لا يبيّن قيمة الأدب بزخرفة الكلمات عن دلالاتها اللغوية وشحنها بالصور والأخيلة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.24) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.552) .

يظهر محتوى البلاغة في قيمة الأدب تكمن بدرجة الكلمات مع دلالتها اللغوية و شحنتها بتصوير و الأقبلة

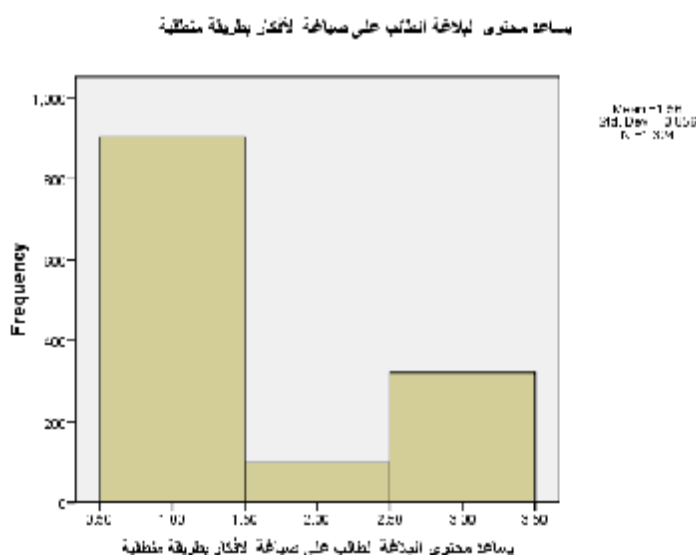


11-2- العبارة الحادية عشرة (يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (945) ونسبة لا أدري (209) ونسبة تحقق هذه العبارة (170) ونلاحظ بحسب رأي الأكثرية أن محتوى البلاغة لا يوضح دلالات الأساليب البلاغية المختلفة ، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.41) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.707) .

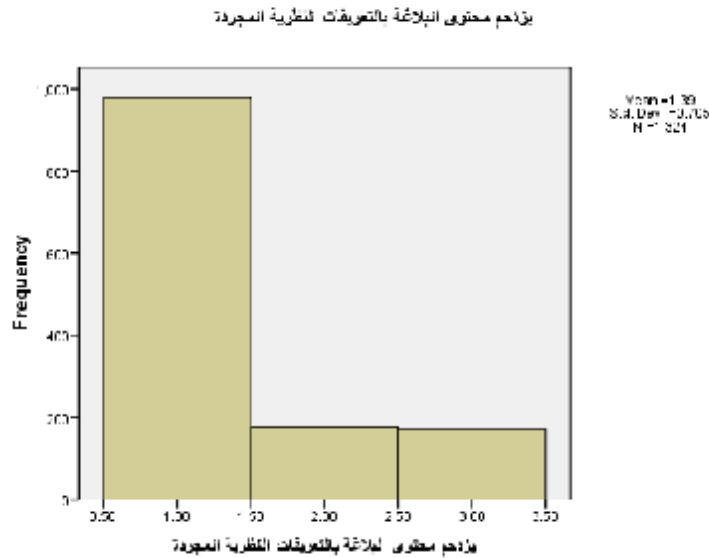
يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة



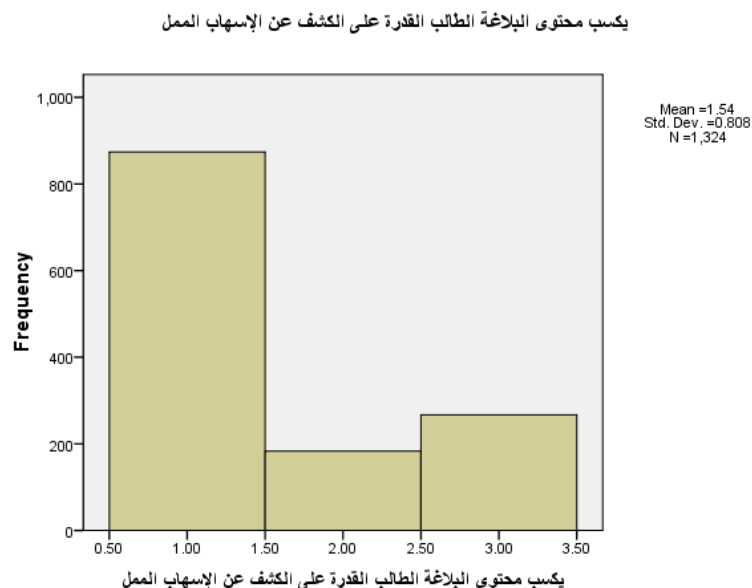
12-2- العبارة الثانية عشرة (يساعد محتوى البلاغة الطالب على صياغة الأفكار بطريقة منطقية) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة تحقق هذه العبارة (904) ونسبة لا أدري (99) ونسبة تحقق هذه العبارة (321) ونلاحظ أن أغلب الطلاب من الفرعين يرون أن منهاج البلاغة لا يساعده على صياغة الأفكار بطريقة منطقية ، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.56) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.856).



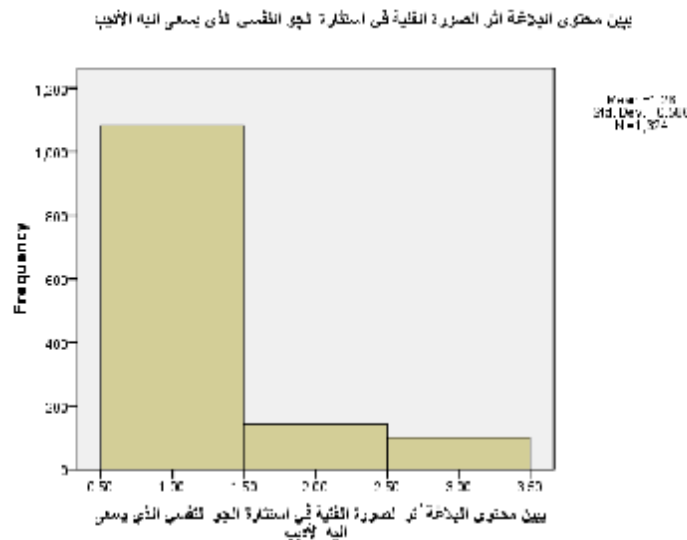
13-2- العبارة الثالثة عشرة (يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (978) ونسبة لا أدري (175) ونسبة تحقق هذه العبارة (171) ونلاحظ من خلال إجابات الطلاب أن محتوى البلاغة لا يزدحم بالتعريفات النظرية المجردة، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.39) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.705) .



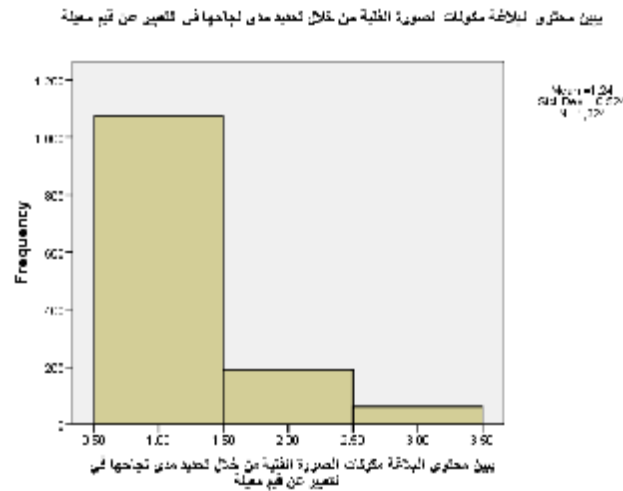
14-2- العبارة الرابعة عشرة (يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل) بحسب الجدول رقم (1-2-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (874) ونسبة لا أدري (183) ونسبة تحقق هذه العبارة (267) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن محتوى البلاغة لا يكسب الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل ، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.54) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.808) .



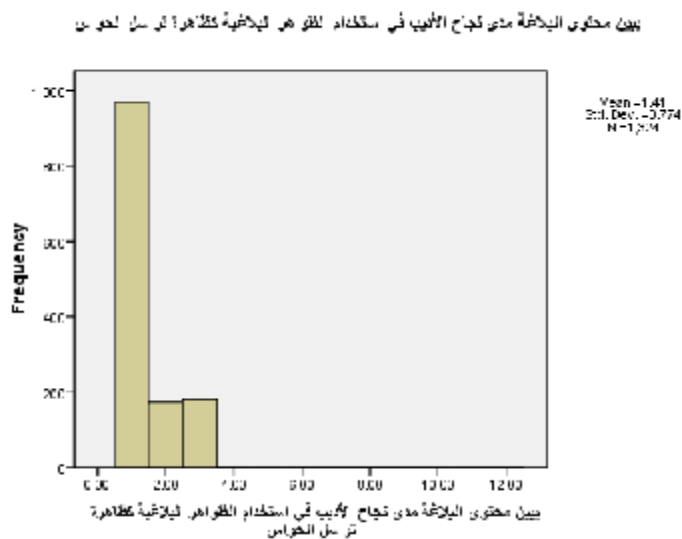
2-15- العبارة الخامسة عشرة (يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1081) ونسبة لا أدري (143) ونسبة تحقق هذه العبارة (100) ونلاحظ النسبة الكبيرة من آراء الطلاب تتجه إلى أن محتوى منهاج البلاغة لا يبين أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.26) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.586) .



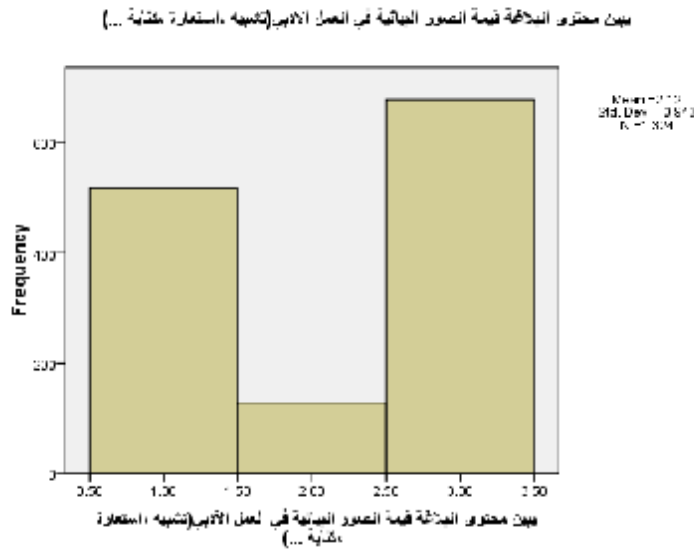
2-16- العبارة السادسة عشرة (يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1072) ونسبة لا أدري (190) ونسبة تحقق هذه العبارة (62) و نلاحظ أن أغلب الطلاب يرون أن محتوى البلاغة لا يبين مدى نجاح الصورة في التعبير عن قيم معينة، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.24) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.524) .



17-2- العبارة السابعة عشرة (يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة ترسل الحواس) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (969) ونسبة لا أدري (173) ونسبة تحقق هذه العبارة (181) ونلاحظ أن محتوى منهاج البلاغة لا يبين مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.41) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.774) .



2-18- العبارة الثامنة عشرة (يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البيانية في العمل الأدبي (تشبيه، استعارة، كناية...) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (518) ونسبة لا أدري (123) ونسبة تحقق هذه العبارة (678) ونلاحظ أن أغلب الطلاب يرون أن محتوى البلاغة يبين قيمة الصورة البيانية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.12) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.943) .



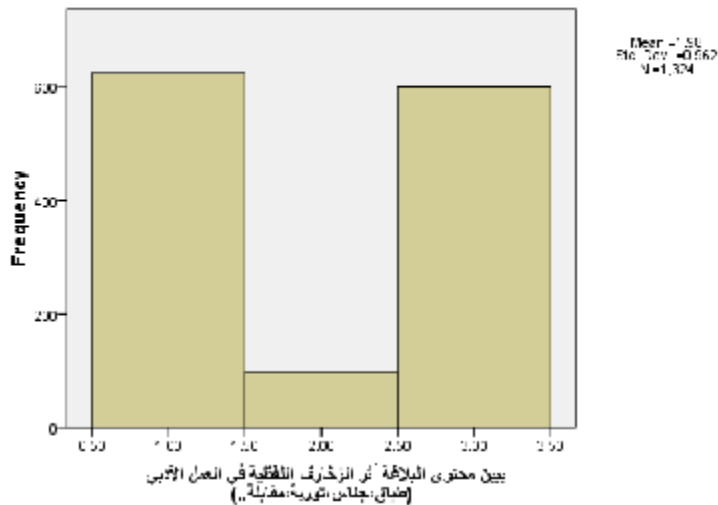
2-19- العبارة التاسعة عشرة (يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (995) ونسبة لا أدري (162) ونسبة تحقق هذه العبارة (167) و نلاحظ أن أغلب الطلاب يرون أن محتوى البلاغة يفسر المعاني الكامنة في الرموز ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.37) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.698) .

يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه .



20-2- العبارة العشرون (يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي طباق،جناس،تورية،مقابلة...) بحسب الجدول رقم (2-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (625) ونسبة لا أدري (98) ونسبة تحقق هذه العبارة (601) ونلاحظ أن إجابات الطلاب تترجح بين بيان المحتوى أثر الزخرف اللفظية وعدم ذلك بفارق بسيط ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.98) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.962).

يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي (طباق،جناس،تورية،مقابلة..)



اختبار t-test:

يبين الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية أن متوسط إجابات طلاب الصف الحادي عشر للفرع العلمي (29.0478) ومتوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي (37.3375) وكانت نتيجة اختبار t-test بالنسبة لصحة الفرضية الثاني (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي و طلاب الفرع الأدبي لصالح الفرع الأدبي ، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية بالنسبة لمحور المحتوى .

3- تفسير نتائج محور محتوى منهاج البلاغة :

أظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحتوى منهاج البلاغة في الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي لصالح الفرع الأدبي ، و ترجع الباحثة السبب في ذلك إلى وجود موضوعات بلاغية جديدة في منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي ، في حين أن منهاج الصف الثاني الثانوي العلمي قد اكتفى بالمعلومات التي كان قد تلقاها الطالب في الصف الأول الثانوي لتحليل الصورة أو الزخارف اللفظية و المعنوية الموجودة في النص الأدبي .

ولكن تجدر الإشارة إلى أن محتوى منهاج البلاغة في الصف الثاني الثانوي الأدبي يضيف شيئاً إلى معلومات الطالب البلاغية السابقة ، فيفرق الطالب بين المعنى المباشر وبين التعبير الفني الذي يشتمل على أنواع جمالية مركزاً على قيمة الصور البيانية كالتشبيه والاستعارة والكناية و بعض الزخارف اللفظية أكثر من غيرها ، أما بالنسبة للأسلوب العلمي و الأدبي .

و بحسب رأي الطلاب لم يكن منهاج البلاغة مزدحماً بالتعريفات، وبالمقابل لم يهتم محتوى منهاج البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية فلم يورد أمثلة مشروحة بشكل كاف ، ولا يمكن من تحديد جوانب الزيادة و الحشو ، كما أنه لا يقف عند مكونات الصورة ليبين للطالب مدى قدرتها ونجاحها في التعبير عن الأفكار ، و كيف استطاعت الصورة أن تستثير الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب .

وتركيز محتوى البلاغة على البلاغة القديمة (تشبيه ،استعارة، كناية) فلا نجد شيئاً من الظواهر الحديثة كظاهرة تراسل الحواس ، ولا يفسر المعاني الكامنة وراء هذه الظواهر و إنما

يكتفي بتسميتها فقط ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطا في مصر على منهاج البلاغة عام (1998) الذي رأى أن منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي غلب عليه الاتجاه القديم بدلا من اعتماد التوازن بين القديم و الجديد .

وعلى هذا فإن طالب الفرع الأدبي سيكون قد حصل قليلا من محتوى البلاغة في حين أن طالب الفرع العلمي لم يُضف شيء إلى معلوماته السابقة إلا تلك المعلومات التي يوظفها المدرسون - وهم قلة - في دراسة النص الأدبي ، أو التي يستطيع طالب الفرع العلمي بفطنته استخلاصها من دون معرفة التسمية العلمية لها على اعتبار أن طلاب الفرع العلمي أكثر تحصيلًا من طلاب الفرع الأدبي .

ثالثا - الكتاب المدرسي:

1- الدراسة الإحصائية لمحور الكتاب المدرسي :

يبين الجدول رقم (2-3-1) التكرارات و النسب المئوية لآراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي:

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يقدم محتوى مادة البلاغة بلغة واضحة	916	69.2	47	3.5	361	27.3
2	يدعم الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية	998	75.4	57	4.3	269	20.3
3	يتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعليم	1214	91.7	52	3.9	58	4.4
4	يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس	919	69.4	66	5	339	25.6
5	تعد الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة	396	29.9	95	7.2	833	62.9
6	تتنصف الصفحات المخصصة بأنها مزدحمة بالمعلومات	1049	79.2	72	5.4	203	15.3
7	يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة	1171	88.4	49	3.7	104	7.9
8	يعد الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد	297	22.4	121	9.1	906	68.4
9	يعد غلاف الكتاب متينا جذابا	1015	76.7	60	4.5	249	18.8
10	يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول	833	62.9	96	7.3	395	29.8

الجدول رقم (2-3-1)

يبين الجدول رقم (2-3-2) مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت لآراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي :

العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1 يُقدم محتوى البلاغة بلغة واضحة	1324	1.58	1.4237 _a	1	0.888	0.789	2
2 يدعم الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية	1324	1.45	1.3090 _a	1	0.809	0.654	2
3 يتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعليم	1234	1.13	1.0869 _a	1	0.446	0.199	2
4 يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس	1234	1.57	1.4112 _a	1	0.871	0.759	2
5 تعد الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة	1234	2.33	2.4709 _a	3	0.906	0.820	2
6 تنصف الصفحات بأنها مزدحمة بالمعلومات	1234	1.36	1.2453 _a	1	0.733	0.538	2
7 يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة	1234	1.19	1.1254 _a	1	0.560	0.314	2
8 يعد الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد	1234	2.46	2.5930 _a	3	0.835	0.698	2
9 يعد غلاف الكتاب متينا جذابا	1234	1.42	1.2874 _a	1	0.788	0.620	2
10 يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول	1234	1.67	1.5285 _a	1	0.904	0.819	2

الجدول رقم (2-3-2)

اختبار t-test :

يبين الجدول رقم (3-3-2) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة للكتاب المدرسي التالي:

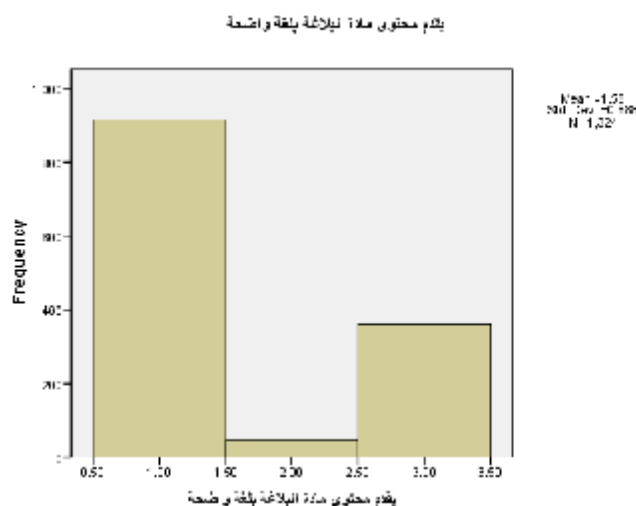
المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثاني الثانوي العلمي	921	15.1129	2.48085	- 22.361-	1322	0.000
الثاني الثانوي الأدبي	403	18.5360	2.74189			

الجدول رقم (3-3-2)

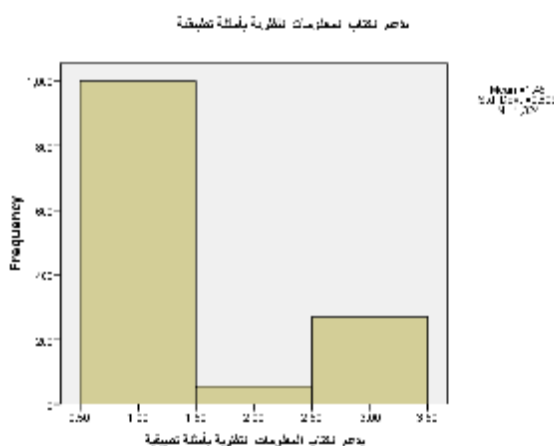
2- مناقشة نتائج محور الكتاب المدرسي :

1-3- العبارة الأولى (يُقدم محتوى مادة البلاغة بلغة واضحة) بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (916) ونسبة لا أدري (47) ونسبة تحقق

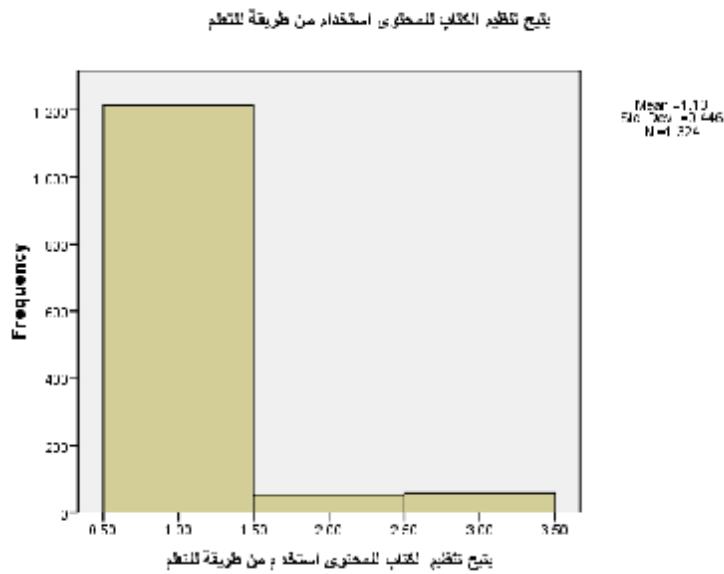
هذه العبارة (361) و نلاحظ أن أغلب الآراء ترى أن لغة الكتاب غير واضحة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.58) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.888) .



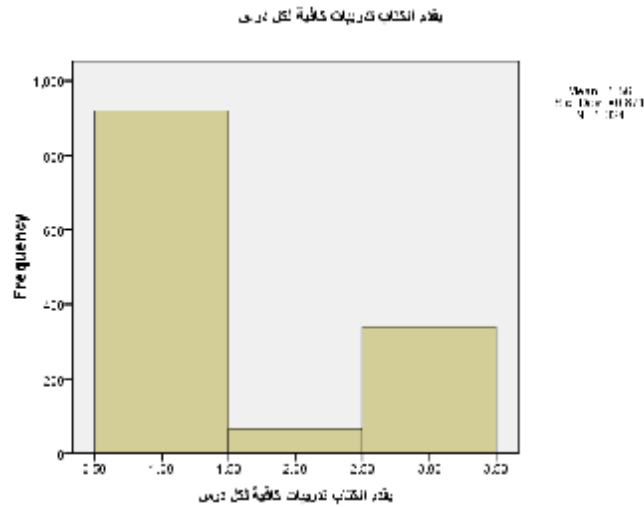
2-3-العبارة الثانية (يدعم الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية) بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (998) و نسبة لا أدري (57) ونسبة تحقق هذه العبارة (269) ونلاحظ أن أغلب الآراء تتجه إلى أن الكتاب لا يدعم المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.45) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.809).



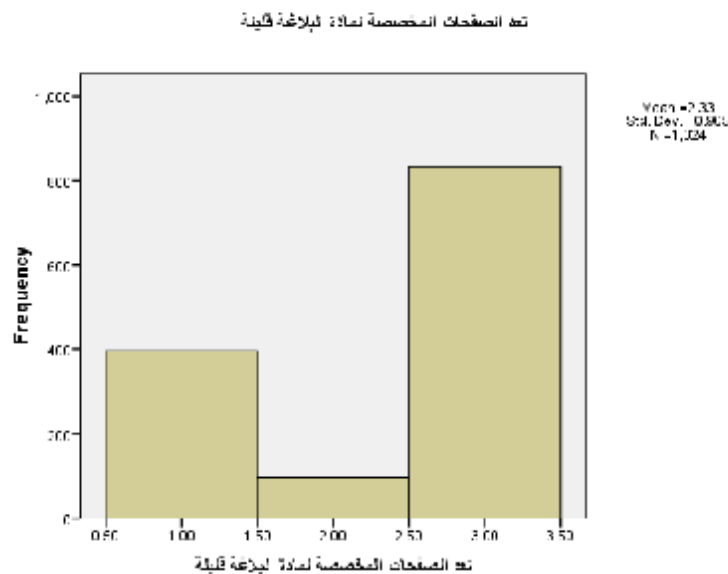
3-3- العبارة الثالثة (يتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعلم) بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1214) ونسبة لا أدري (52) ونسبة تحقق هذه العبارة (58) ومن الواضح أن المحتوى لا يتيح استخدام أكثر من طريقة للتعلم ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.13) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.446) .



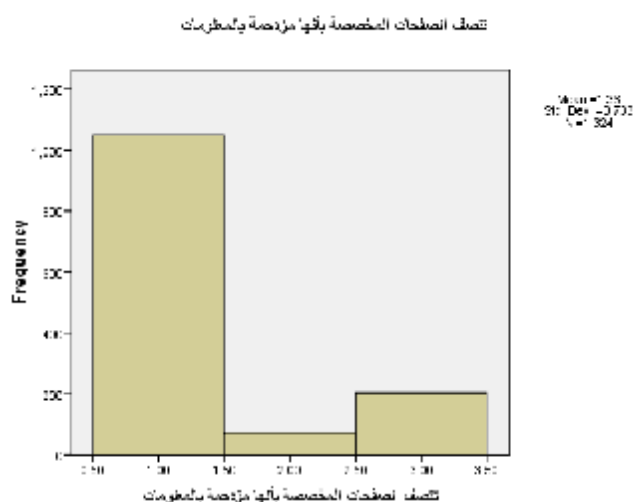
3-4- العبارة الرابعة (يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس) بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (919) ونسبة لا أدري (66) ونسبة تحقق هذه العبارة (339) و نلاحظ بوضوح أن الكتاب لا يقدم تدريبات كافية لكل درس ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.56) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.871) .



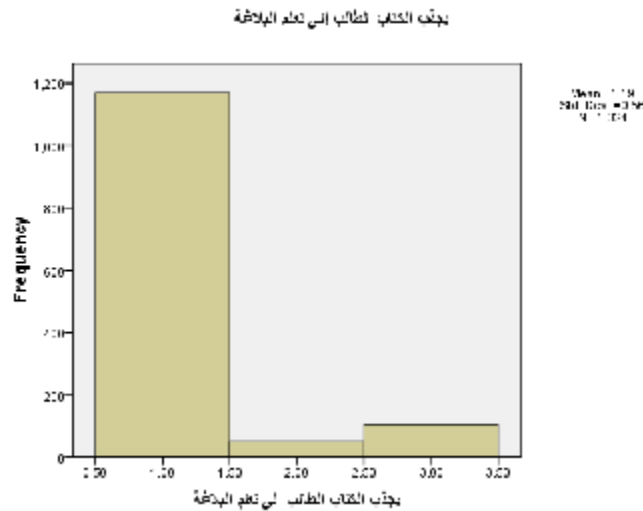
3-5- العبارة الخامسة (تعدّ الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة) بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (369) ونسبة لا أدري (95) ونسبة تحقق هذه العبارة (833) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب الطلاب يرون أن الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.33) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.906) .



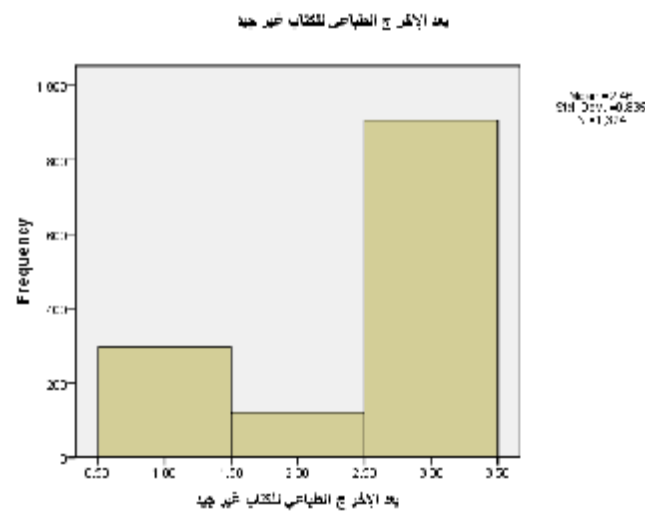
3-6- العبارة السادسة (تتصف الصفحات أنها مزدحمة بالمعلومات) بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1049) ونسبة لا أدري (72) ونسبة تحقق هذه العبارة (203) ونلاحظ أن أغلب الطلاب يرون عدم ازدحام صفحات الكتاب بالمعلومات، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.36) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.733) .



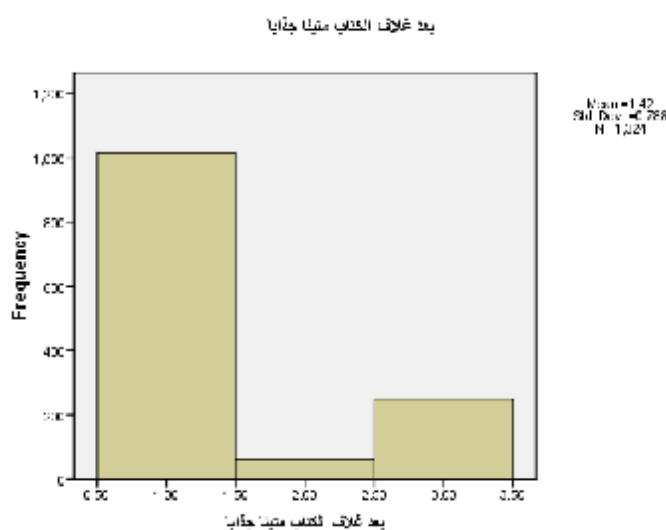
3-7- العبارة السابعة (يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة) بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1171) ونسبة لا أدري (49) ونسبة تحقق هذه العبارة (104) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن الكتاب لا يجذب الطالب إلى تعلم البلاغة ، بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.19) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.56) .



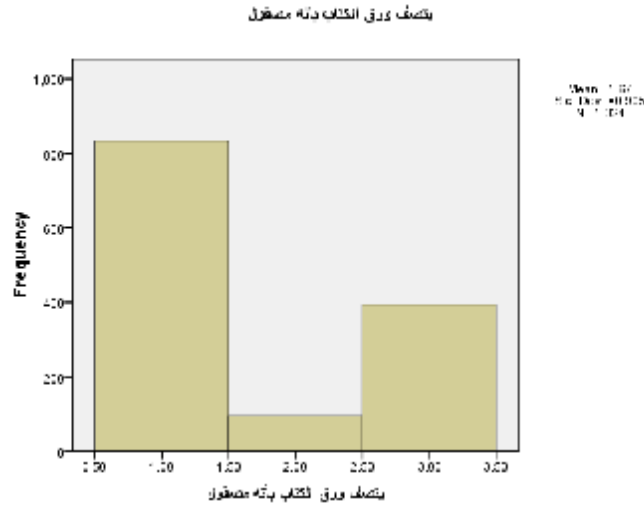
8-3- العبارة الثامنة (بعد الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد) بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (297) ونسبة لا أدري (121) ونسبة تحقق هذه العبارة (906) ولاحظ أن أغلب الآراء تتجه إلى أن الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.46) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.895) .



9-3- العبارة التاسعة (يعدّ غلاف الكتاب متينا جذابا) بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1015) ونسبة لا أدري (60) ونسبة تحقق هذه العبارة (249) ونلاحظ أن أغلب الطلاب يرون أن غلاف الكتاب غير جذاب ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.42) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.788).



10-3- العبارة العاشرة (يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول) بحسب الجدول رقم (2-3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (833) ونسبة لا أدري (96) ونسبة تحقق هذه العبارة (395) ونلاحظ من خلال إجابات الطلاب أن الأغلبية ترى أن ورق الكتاب غير مصقول ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.67) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.905).



نتيجة اختبار t-test :

و بعد الاطلاع على الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط إجابات الصف الحادي عشر العلمي (15.1129) و بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الحادي عشر الأدبي (18.5360) ، أما نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمحور الكتاب المدرسي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي لصالح الفرع الأدبي ، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية الثانية بالنسبة لمحور الكتاب المدرسي .

3- تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي :

بحسب نتائج الدراسة الإحصائية تبين وجود فروق بين آراء طلاب الفرع العلمي والفرع الأدبي، والسبب في ذلك بحسب رأي الباحثة استمرار منهج البلاغة في الصف الثاني الثانوي الأدبي. ولكن النظرة الإجمالية لآراء الطرفين -على الرغم من وجود الفروق- تبرز بوضوح وخاصة لدى طلاب الفرع الأدبي أن لغة المصطلحات البلاغية كما وردت في الكتاب جافة ، كما أن الأمثلة التطبيقية المشروحة قليلة جدا ، أما طريقة الكتاب في معالجة الموضوعات البلاغية فلا تتيح للمتعلم

التنوع في طرائق التعلم ، حتى التدريبات في آخر الدرس غير كافية لتمكين الطلاب من معالجة الظاهرة البلاغية .

و حجم المعلومات المقدم في منهاج البلاغة كعلم يعتبر قليلا بالنسبة للفرع الأدبي ، ويكاد يكون معدوما بالنسبة للفرع العلمي ، وبالمقابل فإنّ الصفحات غير مزدحمة بالمعلومات البلاغية التي كان من الممكن أن تؤدي إلى الخلط أو اللبس .

وتغلب على الكتاب الصفة التقليدية في شكله وإخراجه ونوعية ورقه ومثاقفه مع التطور الهائل والمذهل بالنسبة لعمليات الطباعة الحالية مما يسبب عدم انجذاب الطالب نحو مادة البلاغة في الفرع الأدبي بعامة و الفرع العلمي بخاصة ، وتفق هذه النتيجة مع دراسة عطا في مصر عام (1998) الذي رأى أن كتاب الصف الثاني الثانوي الأدبي غير جذاب مما يجعل الطالب مترددا في حمله .

رابعا - الوسائل التعليمية :

1- الدراسة الإحصائية لمحور الوسائل التعليمية :

يبين الجدول رقم (1-4-2) التكرارات والنسب المئوية لآراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي التالي:

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	ينوع المدرس في الوسائل التعليمية	1284	97	21	1.6	19	1.4
2	تشوق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلم	1235	93.3	56	4.2	33	2.5
3	تسهم وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة	1219	92.1	54	4.1	51	3.9
4	يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني	1269	95.8	13	1	42	3.2
5	تعدّ السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس	423	31.9	10	0.8	891	67.3

الجدول رقم (1-4-2)

يبين الجدول رقم (2-4-2) مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت لأراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي التالي :

العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1 ينوَّع المدرس في الوسائل التعليمية	1324	1.044	1.0307 _a	1	0.28	0.071	2
2 تشوِّق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلم	1324	1.092	1.0689 _a	1	0.366	0.134	2
3 تسهم وسائل التعلم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة	1324	1.117	1.0825 _a	1	0.426	0.181	2
4 يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني	1324	1.073	1.0429 _a	1	0.363	0.131	2
5 تعدُّ السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس	1324	2.353	2.5194 _a	1	0.932	0.868	2

الجدول رقم (2-4-2)

اختبار t-test :

يبين الجدول رقم (3-4-2) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة للوسائل التعليمية:

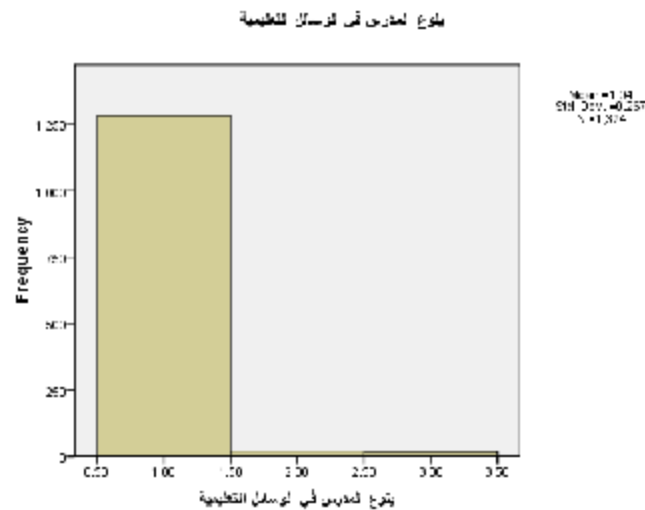
المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
الثاني الثانوي العلمي	921	6.4343	1.29055	- 10.880-	1322	0.000
الثاني الثانوي الأدبي	403	7.2457	1.14679			

الجدول رقم (3-4-2)

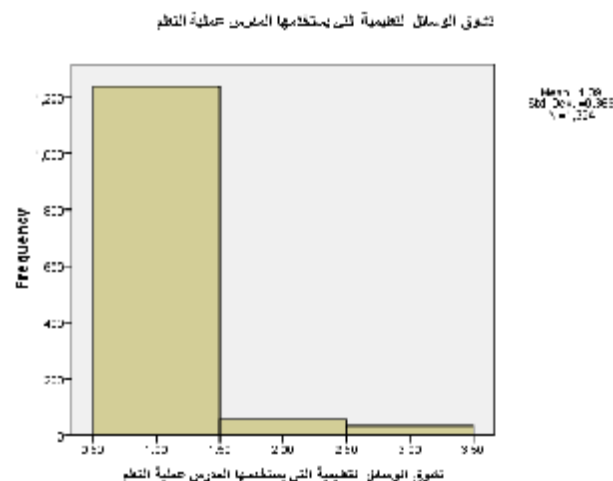
2- مناقشة نتائج محور الوسائل التعليمية :

4-1- العبارة الأولى (ينوَّع المدرس في الوسائل التعليمية) بحسب الجدول رقم (2-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1284) ونسبة لا أدري (21) ونسبة تحقق هذه العبارة (19) ونلاحظ النسبة الكبيرة من إجابات الطلاب ترى أن المدرس لا ينوع في الوسائل التعليمية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول

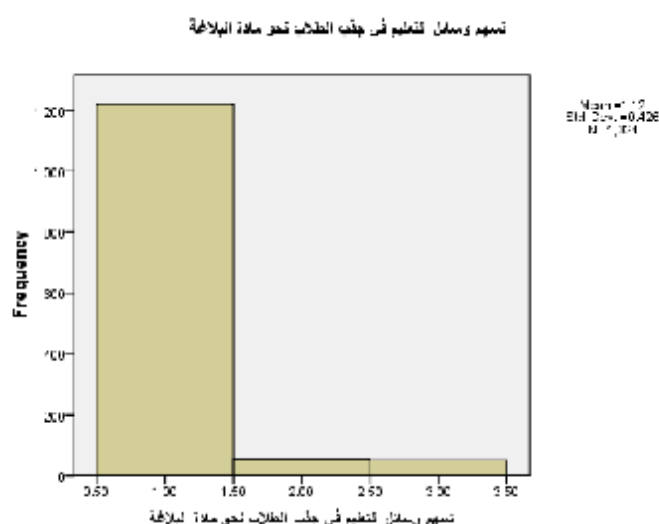
رقم (2-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.04) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.267) .



2-4-العبرة الثانية (تشوق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلم) بحسب الجدول رقم (1-4-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1235) ونسبة لا أدري (56) ونسبة تحقق هذه العبارة (33) ونلاحظ أن القسم الأعظم من الطلاب يرى أن ما يستخدمه المدرس من وسائل تعليمية لا يشوق عملية التعلم ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.09) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.366) .

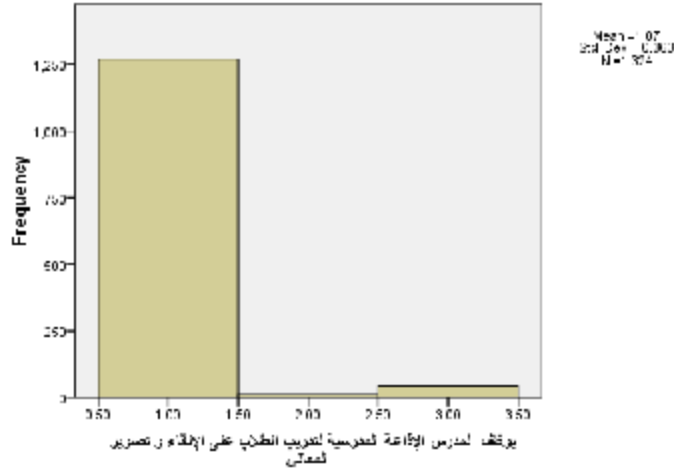


3-4- العبارة الثالثة (تسهم وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-4-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1219) ونسبة لا أدري (54) ونسبة تحقق هذه العبارة (51) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن وسائل التعليم لا تجذب الطالب نحو تعلم البلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.12) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.426).



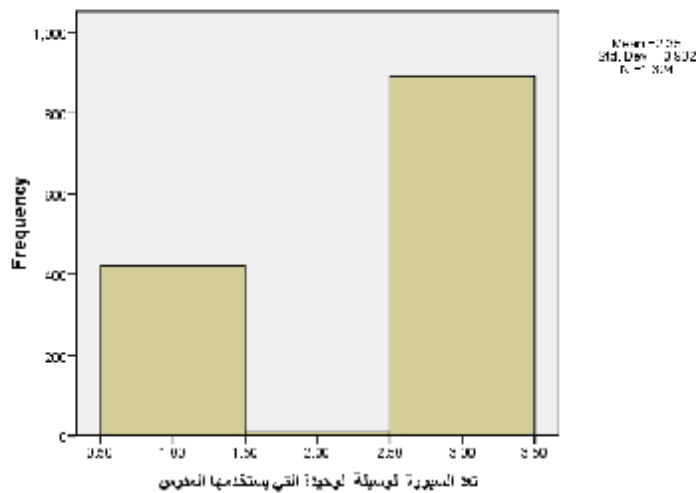
4-4- العبارة الرابعة (يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني) بحسب الجدول رقم (1-4-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1269) ونسبة لا أدري (13) و نسبة تحقق هذه العبارة (42) وتظهر النتائج أن المدرس لا يوظف الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.07) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.363) .

يرتفع المدرس: الإلحاح المفروضة لتدريب الطلاب على الإلقاء وتصوير المعاني



4-5- العبارة الخامسة (تعد السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس) بحسب الجدول رقم (2-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (423) ونسبة لا أدري (10) ونسبة تحقق هذه العبارة (891) وتشير النتائج إلى استخدام المدرس السبورة فقط، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.35) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.932) .

تعد السبورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس



اختبار t-test :

وبعد الاطلاع على الجدول رقم (2-4-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الحادي عشر العلمي (6.4343) وبلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي (7.2457) أما نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمحور الوسائل فكانت (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي و طلاب الفرع الأدبي لصالح طلاب الفرع الأدبي ، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية فيما يخص محور الوسائل التعليمية .

3- تفسير نتائج محور الوسائل التعليمية :

ونخلص من نتائج الدراسة الإحصائية إلى وجود فروق بين طلاب الفرع العلمي والأدبي، لاسيما فيما يخص استخدام المدرس السبورة ، فبما أن منهاج البلاغة في الفرع الأدبي يوجد على شكل وحدات دراسية فإن المدرس على الأغلب يقوم بتنفيذها بأسلوبه الخاص معتمدا في ذلك على السبورة كوسيلة تقليدية ووحيدة في آن معا ، وعدم وجود مثل هذه الوحدات الدراسية في منهاج الفرع العلمي يعني عدم استخدام المدرس للسبورة والاكتفاء بالإلقاء اللفظي عند شرح صورة ما أو لون بلاغي في درس الأدب .

و النسب المرتفعة في إجابات الطلاب تشير إلى قلة استخدام المدرس الوسائل التعليمية لدى الفرع الأدبي سوى السبورة ، والاعتماد على الشرح اللفظي ، و نودّ الإشارة هنا أن الوسائل لا تغني عن المدرس و لكنها تعينه ، وقد تزيد من أعبائه وهنا تتفق الباحثة مع ما ذهب إليه إبراهيم في كتابه الموجه الفني لمدرس اللغة العربية بأن "على المدرس أن يولي الوسائل التعليمية نصيبا كبيرا من الجهد والدراسة ، حين إعداد الدروس ، وألا يُظن أن في عرضها ما يغني عن الشرح".(إبراهيم، 1962، 436)

وبالتالي تبقى السبورة كوسيلة تعليمية - على أهميتها - تحاول أن تشوق الطالب إلى تعلّم البلاغة، وسيبقى علم البلاغة مجردات يحاول الطالب بصعوبة الولوج إليه قدر الإمكان .

خامسا - التقويم :

1- الدراسة الإحصائية لمحور التقويم :

يبين الجدول رقم (2-5-1) التكرارات و النسب المئوية لآراء طلاب الفرع العلمي والأدبي :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يركز المدرس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية	589	44.5	166	12.5	569	43
2	يركز المدرس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي	754	56.9	155	11.7	415	31.3
3	يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب لإعادة توضيح أساسيات المادة	1158	87.5	85	6.4	81	6.1
4	يستخدم المدرس أسئلة تقويمية في أثناء سير الدرس	682	51.5	47	3.5	595	44.9
5	يهتم المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة	1112	84	70	5.3	142	10.7
6	يحفز المدرس الطلاب على تقويم إجابات زملائهم	981	74.1	88	6.6	255	19.3
7	يعطي المدرس درجة إضافية للطلاب المبدع في اختبار الصور البلاغية	1063	80.3	112	8.5	149	11.3

الجدول رقم (2-5-1)

يبين الجدول رقم (2-5-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء طلاب الفرع العلمي و

الأدبي :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يركز المدرس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية	1324	1.98	1.9735 _a	1	0.935	0.875	2
2	يركز المدرس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي	1324	1.74	1.6271 _a	1	0.904	0.818	2
3	يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب لإعادة توضيح أساسيات المادة	1324	1.19	1.1335 _a	1	0.524	0.274	2
4	يستخدم المدرس أسئلة تقويمية في أثناء سير الدرس	1324	1.93	1.8807 _a	1	0.98	0.961	2

5	يهتم المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة	1324	1.27	1.1794 _a	1	0.64	0.411	2
6	يحفز المدرس الطلاب على تقويم إجابات زملائهم	1324	1.45	1.32.9 _a	1	0.796	0.633	2
7	يعطي المدرس درجة إضافية للطلاب المبدع في اختيار الصور البلاغية	1324	1.31	1.2221 _a	1	0.663	0.439	2

الجدول رقم (2-5-2)

اختبار t-test :

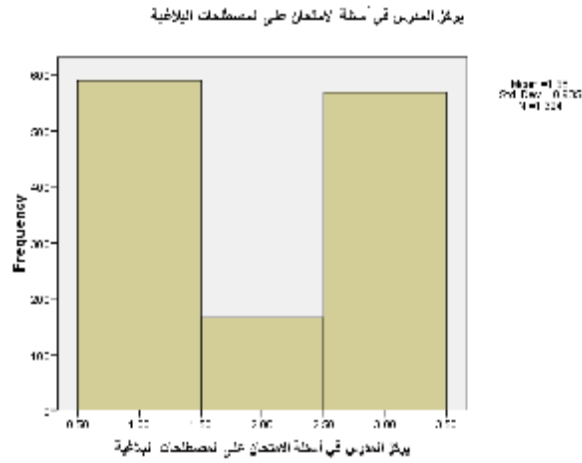
يبين الجدول رقم (3-5-2) نتيجة اختبار t-test للتحقق من صحة الفرضية الثانية بالنسبة للتقويم :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
الثاني الثانوي العلمي	921	9.6710	2.61004	- 26.266-	1322	0.000
الثاني الثانوي الأدبي	403	13.6377	2.33143			

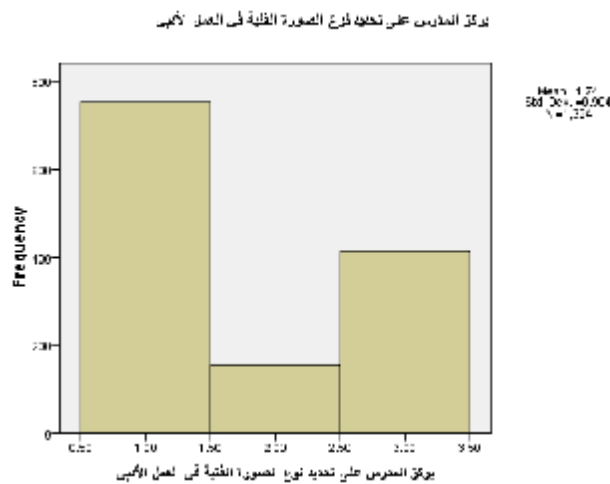
الجدول رقم (3-5-2)

2- مناقشة نتائج محور التقويم :

5-1- العبارة الأولى (يركّز المدرس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية) و بحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (589) ونسبة لا أدري (166) ونسبة تحقق هذه العبارة (569) ونلاحظ أن النتيجة تبين أن المدرس يركز على المصطلحات البلاغية بنسبة كبيرة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.98) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.935) .

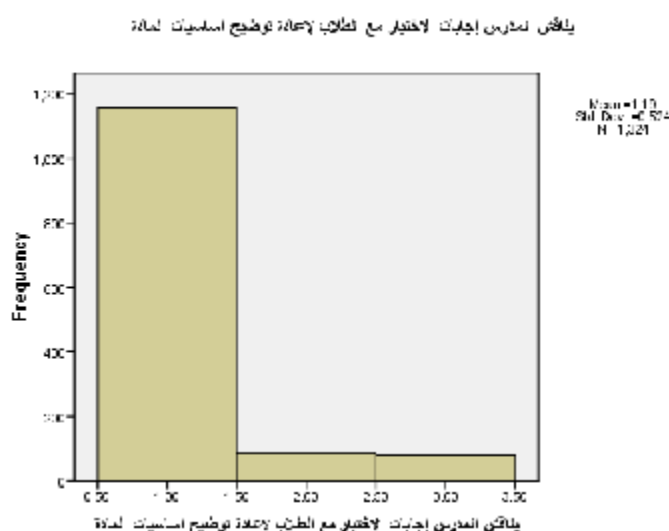


2-5- العبارة الثانية (يركّز المدرس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي) بحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (754) ونسبة لا أدري (155) ونسبة تحقق هذه العبارة (415) وتبيّن النتيجة أن المدرس لا يركّز على نوع الصورة في العمل الأدبي ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.74) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.904).

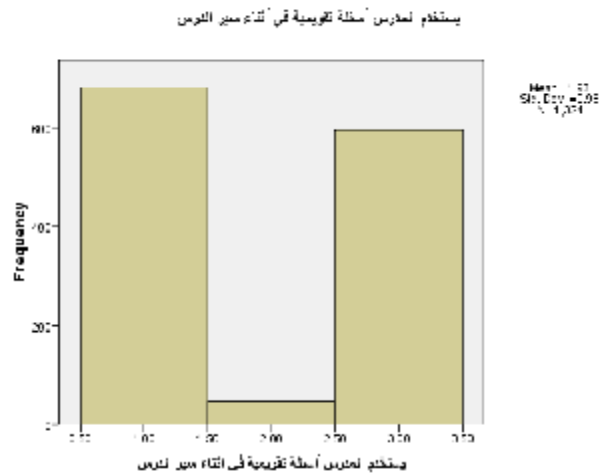


3-5- العبارة الثالثة (يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب فعادة توضيح أساسيات المادة) بحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1158)

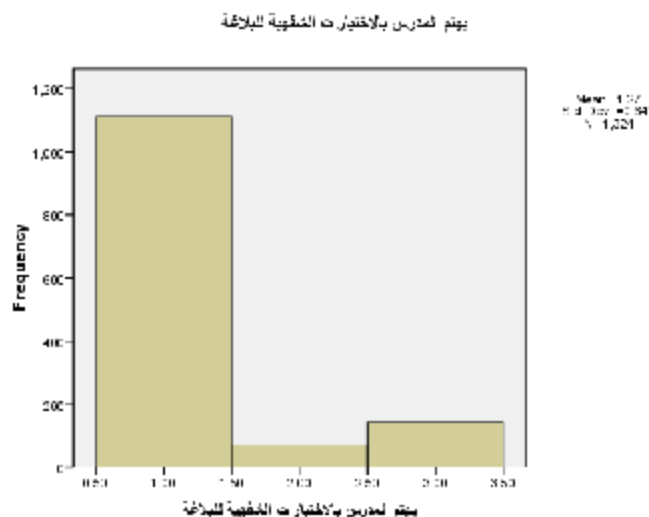
ونسبة لا أدري (85) ونسبة تحقق هذه العبارة (81) وتظهر النتائج بوضوح أن المدرس لا يناقش إجابات الاختبار مع الطلاب ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي الأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.19) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.524)



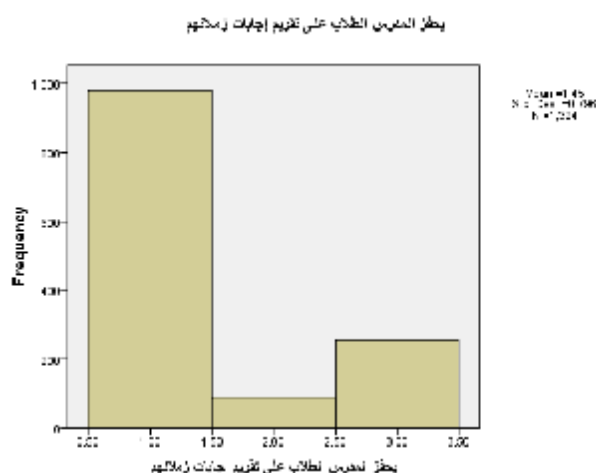
4-5-العبارة الرابعة (يستخدم المدرس أسئلة تقييمية في أثناء سير الدرس) و بحسب الجدول رقم (1-5-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (682) و نسبة لا أدري (47) ونسبة تحقق هذه العبارة (595) ونلاحظ بوضوح أن هذه العبارة غير محققة بنسبة متوسطة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.93) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.98) .



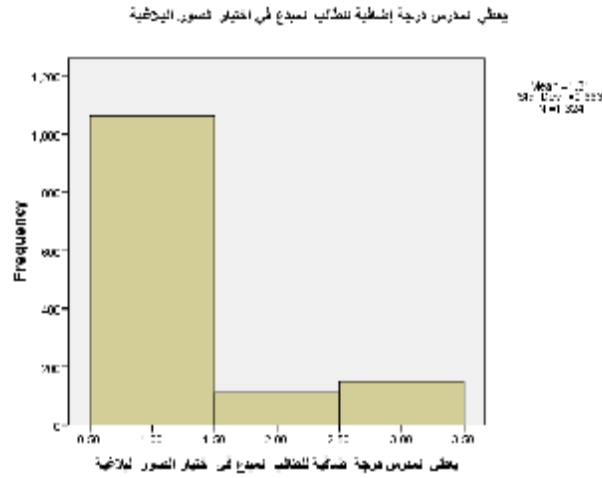
5-5- العبارة الخامسة (يهتم المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة) وبحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1112) ونسبة لا أدري (70) و نسبة تحقق هذه العبارة (142) وتشير النتائج بوضوح إلى عدم اهتمام المدرس بالاختبارات الشفهية للبلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.27) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.641) .



5-9- العبارة التاسعة (يحفز المدرس الطلاب على تقييم إجابات زملائهم) وبحسب الجدول رقم (1-2-5) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (981) ونسبة لا أدري (88) و نسبة تحقق هذه العبارة (255) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن المدرس لا يحفز الطلاب على تقييم إجابات زملائهم ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.45) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.796).



5-10- العبارة العاشرة (يعطي المدرس درجة إضافية للطالب المبدع في اختيار الصور البلاغية) وبحسب الجدول رقم (2-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1063) ونسبة لا أدري (112) و نسبة تحقق هذه العبارة (149) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن المدرس لا يعطي درجة إضافية للطالب المبدع في اختيار الصور البلاغية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.31) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.663) .



اختبار t-test :

و من خلال الجدول رقم (2-5-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الحادي عشر الفرع العلمي (9.6710) بينما بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي الفرع الأدبي (13.6377) وكانت نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمحور التقويم (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي و طلاب الفرع الأدبي لصالح الفرع الأدبي ، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية بالنسبة لمحور التقويم.

3- تفسير نتائج محور التقويم :

إن وجود فروق بين طلاب الفرع العلمي و الأدبي فيما يخص عملية التقويم يعود إلى نوعية الأسئلة التي يطرحها المدرس في الامتحان ، فالتركيز الأغلب في أسئلة الفرع الأدبي على نوع اللون البلاغي دون الوقوف على جمالية هذا اللون وما الإضافة الجديدة التي أضافها للمعنى لإظهاره بطريقة مختلفة تشد الطالب إليه ، كما أن المدرس يستخدم أسئلة تقويمية في أثناء سير الدرس لدى طلاب الفرع الأدبي ، في حين طلاب الفرع العلمي فلا يتم فيه التركيز على تسمية المصطلح البلاغي ، لأن السؤال يعتمد على النظرة الجمالية الكلية و غالبا ما يأتي على شكل

مقارنة بين بيتين يجسدان فكرة واحدة أو فكرتين متقاربتين بأسلوبين مختلفين ، أما الأسئلة التقييمية فغير موجودة لعدم وجود وحدات تعليمية في مادة البلاغة والاعتماد على المعلومات السابقة في أية دراسة جمالية.

وبالمقابل فإن المدرس بحسب رأي الطلاب لا يولي الاختبارات الشفهية اهتماما للوقوف على مدى تقدم الطلاب في مادة البلاغة ، ولا يحفزهم على تقويم إجابات بعضهم البعض ، وإنما يقتصر التقويم على حل الواجب البيتي المكتوب و سؤال الامتحان فقط ، أما تشجيع الطلاب على إبداع الصور و خلق روح المنافسة فيما بينهم فيكاد يكون نادرا لدى طلاب الفرع العلمي خاصة و قليلا لدى طلاب الفرع الأدبي مما يؤدي إلى ضعف في مستوى طلاب الفرع الأدبي بعامة وتنفق هذه النتيجة مع دراسة جلو عام (1993) وتخالف نتيجة صبح عام (2011) التي أشارت إلى تحقق كفايات التقويم في مادة البلاغة بنسبة عالية جدا ، ويعود السبب - حسب رأي الباحثة- في هذا الاختلاف إلى اختلاف عيني الباحثين أولا ثم إن نتيجة صبح كانت من وجهة نظر المدرسين و لم تلجأ إلى اختبار تحصيلي للوقوف على نتيجة كفايات التقويم لدى طلاب الفرع الأدبي .

سادسا - مهارات تدريس البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور مهارات تدريس البلاغة :

يبين الجدول رقم (2-6-1) التكرارات و النسب المئوية لآراء طلاب الفرع العلمي والأدبي :

الرقم	العبرة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	ينوع المدرس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد	755	57	24	1.8	545	41.2
2	يمهد المدرس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية	1090	82.3	43	3.2	191	14.4
3	يعرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة	1196	90.3	44	3.3	84	6.3
4	تتناسب طريقة المدرس مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب	1035	78.2	167	12.6	122	9.2
5	تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم	1149	86.8	87	6.6	88	6.6
6	يكلف المدرس الطلاب بتحضير الدرس	851	64.3	30	2.3	443	33.5

7	يقدم المدرس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصّة الدراسية	547	41.3	178	13.4	599	45.2
8	تساعد طريقة المدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة	1094	82.6	131	9.9	99	7.5
9	تساعد طريقة المدرس على النهوض بمستوى الطالب العلمي فنيا	1123	84.8	160	12.1	41	3.1
10	تشجع طريقة المدرس على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة	1197	90.4	79	6	48	3.6
11	يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس	562	42.4	181	13.7	581	43.9
12	تتمى طريقة المدرس التذوق اللغوي لدى الطالب	1005	75.9	232	17.5	87	6.6

الجدول رقم (2-6-1)

يبين الجدول رقم (2-6-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لأراء طلاب الفرع العلمي و الأدبي :

	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	ينوّع المدرس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد مناقشة، أسئلة، حوار..	1324	1.84	1.7304 _a	1	0.978	0.957	2
2	يمهد المدرس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية	1324	1.32	1.2065 _a	1	0.712	0.507	2
3	يعرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة	1324	1.16	1.1032 _a	1	0.544	0.262	2
4	تناسب طريقة المدرس مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب	1324	1.31	1.2404 _a	1	0.631	0.399	2
5	تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم	1324	1.2	1.1416 _a	1	0.541	0.292	2
6	يكلف المدرس الطلاب بتحضير الدرس	1324	1.69	1.5369 _a	1	0.94	0.883	2
7	يقدم المدرس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصّة الدراسية	1324	2.04	2.0669 _a	3	0.93	0.865	2
8	تساعد طريقة المدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة	1324	1.25	1.1878 _a	1	0.58	0.33	2
9	تساعد طريقة المدرس على النهوض بمستوى الطالب العلمي فنيا	1324	1.18	1.1567 _a	1	0.46	0.211	2
10	تشجع طريقة المدرس على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة	1324	1.13	1.0995 _a	1	0.433	0.187	2
11	يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس	1324	2.01	2.0249 _a	3	0.929	0.864	2
12	تتمى طريقة المدرس التذوق اللغوي لدى الطالب	1324	1.31	1.2579 _a	1	0.587	0.344	2

الجدول رقم (2-6-2)

نتيجة اختبار t-test :

يبين الجدول رقم (3-6-2) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمهارات تدريس البلاغة التالي :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثاني الثانوي العلمي	921	16.4593	4.04388	- 13.735-	1322	0.000
الثاني الثانوي الأدبي	403	19.7047	3.74759			

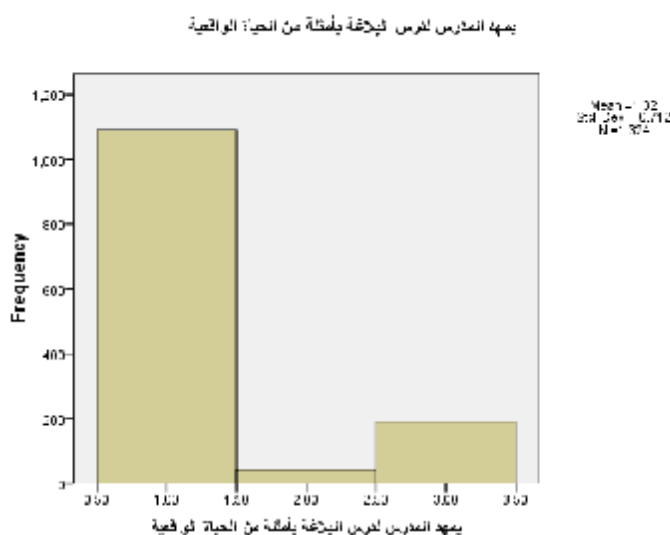
الجدول رقم (3-6-2)

2- مناقشة نتائج مهارات تدريس البلاغة :

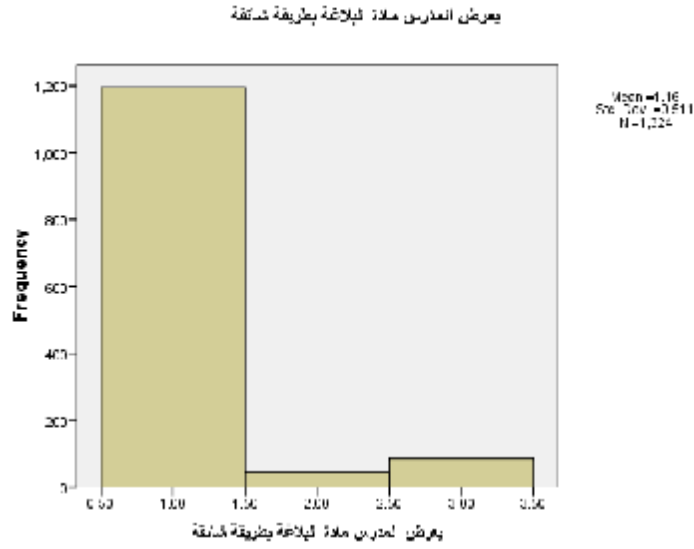
6-1- العبارة الأولى (ينوع المدرس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد مناقشة ، أسئلة، حوار...) وبحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (755) ونسبة لا أدري (24) ونسبة تحقق هذه العبارة (545) ونلاحظ أن الأغلبية ترى أن المدرس لا ينوع في طرائق التدريس ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.84) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.978) .



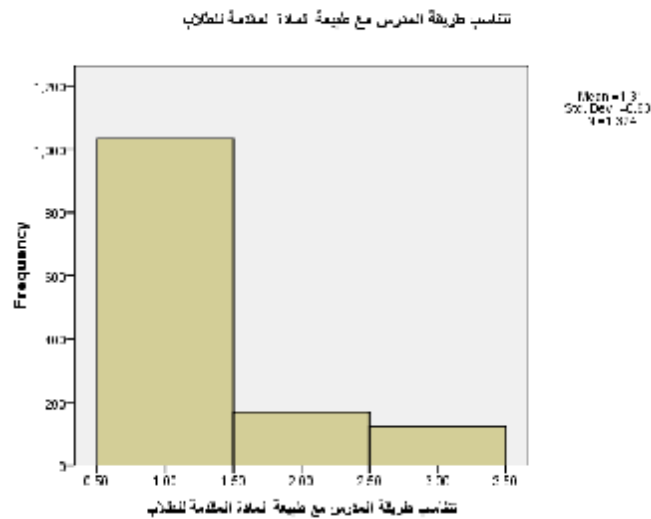
2-6-العبرة الثانية (يمهد المدرس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية) وبحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1090) ونسبة لا أدري (43) ونسبة تحقق هذه العبارة (191) و نلاحظ أن أغلب الطلاب يرون أن المدرس لا يمهد لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.32) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.712).



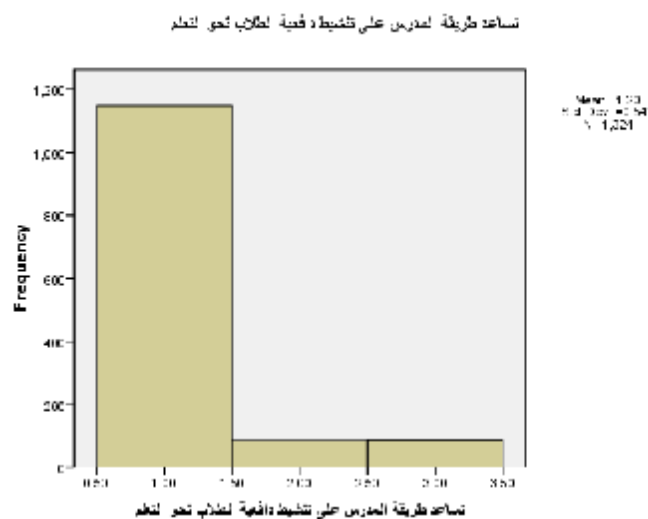
3-6-العبرة الثالثة (يعرض المدرس مادة البلاغة بطريقة شائقة) وبحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1196) ونسبة لا أدري (44) ونسبة تحقق هذه العبارة (84) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب الطلاب يرون أن المدرس لا يعرض مادة البلاغة بطريقة شائقة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.16) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.511) .



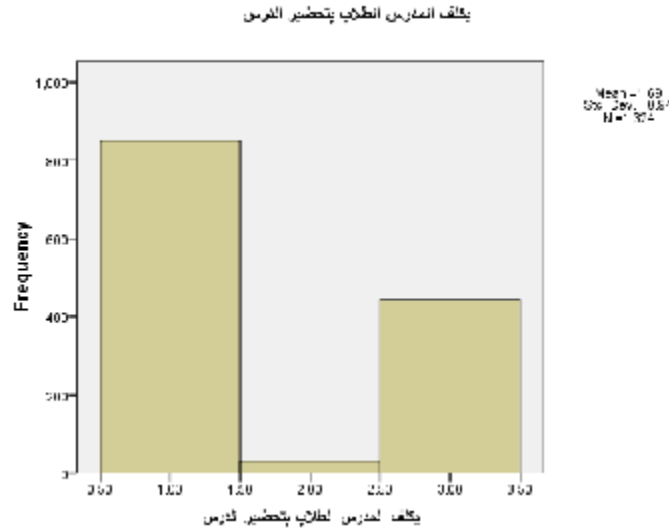
4-6- العبارة الرابعة (تناسب طريقة المدرس مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب) بحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1035) ونسبة لا أدري (167) و نسبة تحقق هذه العبارة (122) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن طريقة المدرس لا تتناسب مع طبيعة المادة المقدمة للطلاب، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.31) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.631) .



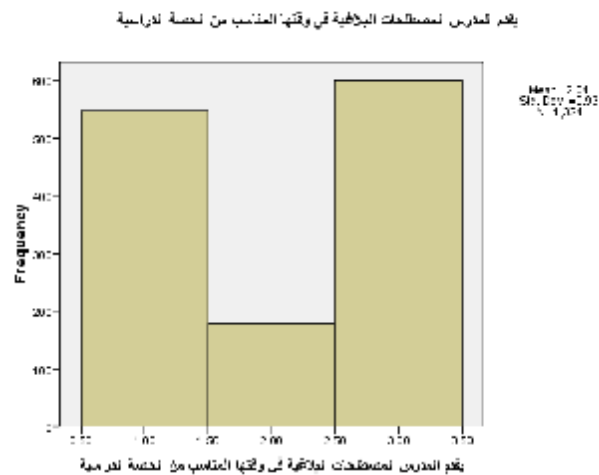
5-6- العبارة الخامسة (تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم) وبحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1149) وكانت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (87) ونسبة تحقق هذه العبارة (88) ونلاحظ أن القسم الأكبر من الطلاب يرون أن طريقة المدرس لا تساعد على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلم ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.20) الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.541) .



6-6- العبارة السادسة (يكلف المدرس الطلاب بتحضير الدرس) وبحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (851) و نسبة لا أدري (30) و نسبة تحقق هذه العبارة (443) ونلاحظ أن الأغلبية ترى أن المدرس لا يكلف الطلاب بتحضير الدرس ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.69) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.94).

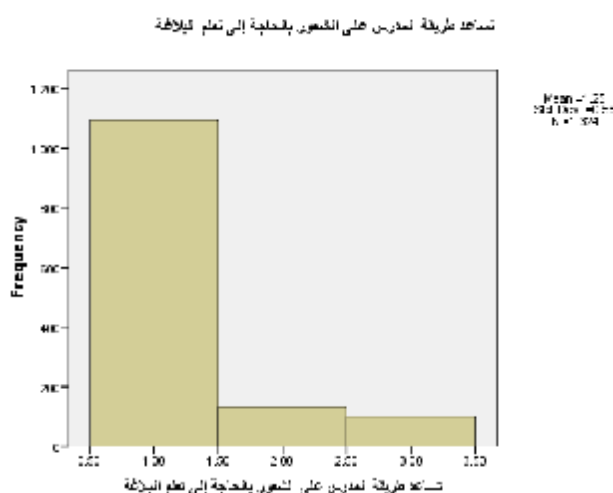


6-7- العبارة السابعة (يقدم المدرس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصة الدراسية) وبحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (547) ونسبة لا أدري (178) ونسبة تحقق هذه العبارة (599) و نلاحظ أن العبارة محققة عند عدد كبير من الطلاب ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.04) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.93).

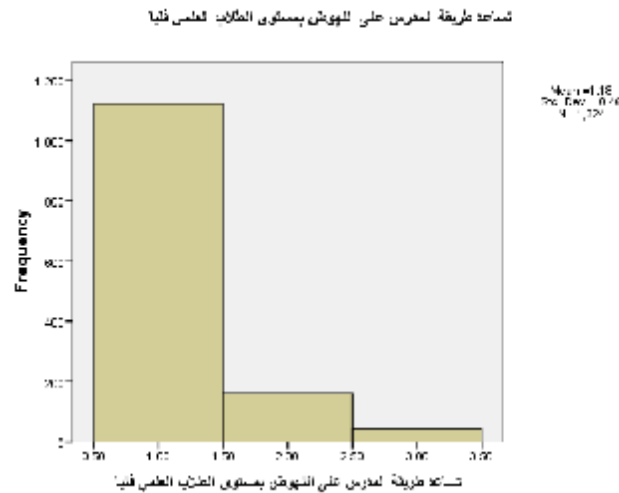


6-8- العبارة الثامنة (تساعد طريقة المدرس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة) وبحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1094) ونسبة لا أدري

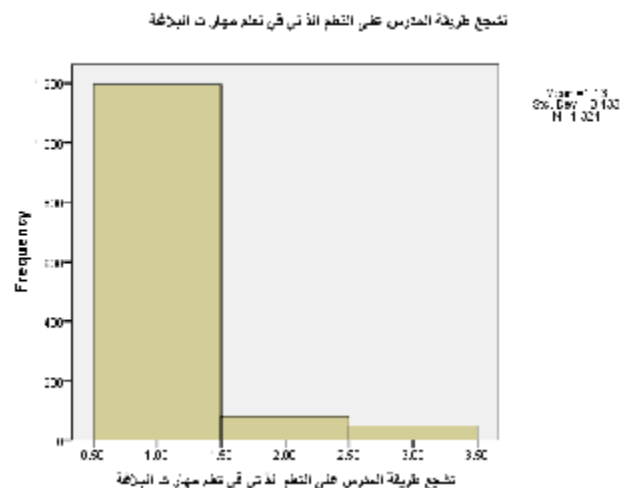
(131) ونسبة تحقق هذه العبارة (99) ونلاحظ أن أغلب الطلاب يرون أن طريقة المدرس لا تساعد على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.25) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.58) .



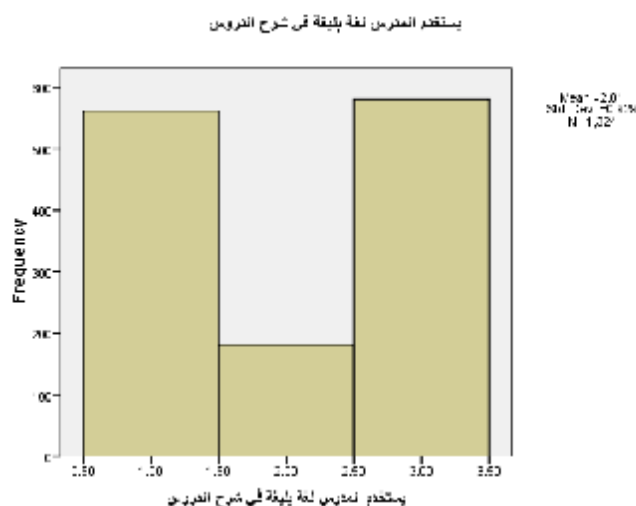
6-9- العبارة التاسعة (تساعد طريقة المدرس على النهوض بمستوى الطلاب العلمي فنيا) وبحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1123) ونسبة لا أدري (160) ونسبة تحقق هذه العبارة (41) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن القسم الأكبر من الطلاب يرى أن طريقة المدرس لا تساعد على النهوض بمستوى الطلاب العلمي فنيا ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.18) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.46).



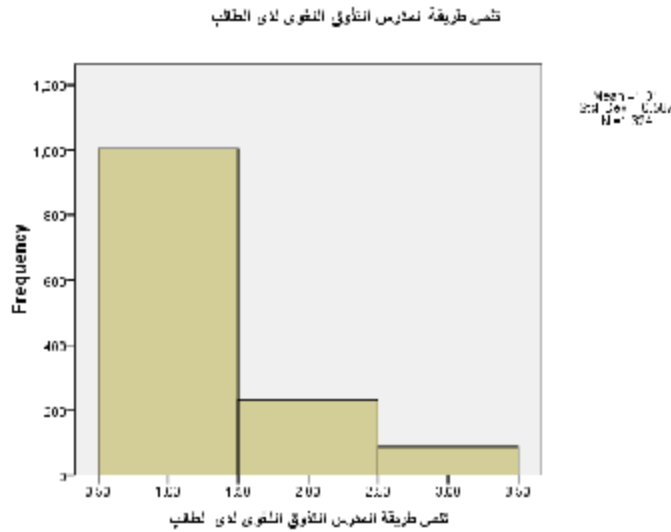
10-6-العبارة العاشرة (تشجع طريقة المدرس على التّعلم الذاتي في تعلّم مهارات البلاغة) وبحسب الجدول رقم (1-6-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1197) ونسبة لا أدري (79) و نسبة تحقق هذه العبارة (48) ونلاحظ بوضوح من خلال هذه النتائج أن طريقة المدرس لا تشجع الطالب على التعلم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي و الأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.13) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.433) .



6-11- العبارة الحادية عشرة (يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس) وبحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (562) و نسبة لا أدري (181) ونسبة تحقق هذه العبارة (581) ونلاحظ أن الأكثرية من آراء الطلاب ترى أن المدرس يستخدم لغة بليغة في شرح الدروس ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.01) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.929)



6-12- العبارة الثانية عشرة (تنمي طريقة المدرس التدوق اللغوي لدى الطالب) وبحسب الجدول رقم (2-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (1005) ونسبة لا أدري (232) ونسبة تحقق هذه العبارة (87) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن طريقة المدرس لا تنمي التدوق اللغوي لدى الطالب ، أما متوسط إجابات طلاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بحسب الجدول رقم (2-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.31) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.587).



اختبار t-test :

من خلال الاطلاع على الجدول رقم (2-6-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الحادي عشر العلمي (16.4593) بينما بلغ متوسط إجابات طلاب الصف الحادي عشر الفرع الأدبي (19.7047) ، وكانت نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثانية بالنسبة لمحور مهارات تدريس البلاغة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي لصالح الفرع الأدبي ، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية الثانية بالنسبة لمحور مهارات تدريس البلاغة.

3- تفسير نتائج محور مهارات تدريس البلاغة :

إن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي لصالح الفرع الأدبي في مهارات تدريس البلاغة يعود إلى أن طلاب الفرع الأدبي يتعايشون و يعاينون هذه المهارات في أثناء الدروس ، في حين أن طلاب الفرع العلمي لا يعاينون تلك المهارات كما هو مطلوب لعدم وجود وحدات خاصة بالبلاغة في كتاب الصف الثاني الثانوي العلمي ، فدرس البلاغة لديهم جزء من دراسة الأدب إن أحسن المدرس توظيفه في دراسة النص الأدبي .

ونظرة فاحصة إلى نتائج الدراسة الإحصائية تبرز أن المدرس يحسن تقديم المصطلح البلاغي في الوقت المناسب من الموقف التعليمي التعليمي بلغة جميلة فصيحة يفهمها المتعلمون ، كما أنه يحاول التنويع في طرائق التدريس فتارةً يستخدم الأسئلة و تارةً أخرى يلجأ إلى المناقشة و مرة أخرى يستخدم الحوار ...وقد يكلف الطلاب بتحضير الدرس محاولاً إعمال أذهان الطلاب لا سيما في الفرع الأدبي .

في حين لا نجد المدرس يستعين بأمثلة من الحياة الواقعية و بالتالي فإنه لن يشوق الطلاب أو يستثير دافعيتهم لدراسة مادة البلاغة لدى طلاب الفرع الأدبي عامة ولدى طلاب الفرع العلمي خاصة ، فتبقى مادة البلاغة بالنسبة إليهم مرتبطة بالأدب فقط وليست جزءاً من مواقفنا و استعمالاتنا اللغوية الحياتية .

وهكذا يفقد الطلاب الشعور بأهمية هذا العلم فلا يتابعون تحصيلهم ذاتياً في هذا المجال ، وأية دراسة جمالية لديهم ستكون عبارة عن عبارات جاهزة كانوا قد حفظوها في مواقف مماثلة أو سيعتمدون إلى دراسة سطحية ؛ لأنهم لا يمتلكون مهارات التدقيق اللغوي لدى طلاب الفرع الأدبي عامة و طلاب الفرع العلمي خاصة الذين سيعتمدون على موهبتهم و جهدهم الخاص في دراسة اللون البلاغي لأي نص أدبي .

الفرضية الثالثة :

أولاً - أهداف تدريس البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور أهداف تدريس البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-3) التكرارات و النسب المئوية لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يساعد منهاج البلاغة على تنمية الحس الجمالي لدى الطالب	27	9.6	24	8.5	231	81.9
2	يساعد منهاج البلاغة على الإحساس بقيمة اللفظ في سياقه و أهميته في تأدية المعنى	41	14.5	26	9.2	215	76.2
3	يساعد منهاج البلاغة على الإمام بأهم الأسس	104	36.9	31	11	147	52.1

						التي تمكن من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي	
4	91	32.3	24	8.5	167	59.2	يمكن منهاج البلاغة الطالب من الإحساس بالقيم (الجمالية، الوجدانية، الأخلاقية)
5	134	47.5	18	6.4	130	46.1	يمكن منهاج البلاغة الطالب من تعرف النصوص الأدبية الراقية في الأدب العربي
6	136	48.2	12	4.3	134	47.5	يمكن منهاج البلاغة الطالب من تحديد بعض الأسس لمستويات الأدباء من خلال آثارهم الأدبية
7	114	40.4	16	5.7	152	53.9	يمكن منهاج البلاغة من استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي
8	169	59.9	11	3.9	102	36.2	يعزز منهاج البلاغة القدرة لدى الطالب على الربط بين بلاغة الأدب و الحياة
9	145	51.4	18	6.4	119	42.2	يعين منهاج البلاغة على تبين قيمة الأدب العربي بين الآداب الأخرى
10	201	71.3	51	18.1	30	10.6	يساعد منهاج البلاغة على الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى
11	239	84.8	0	0	43	15.2	يكفي نصاب البلاغة الأسبوعي لتحقيق الأهداف التعليمية لمنهاج البلاغة نظريا و تطبيقا
12	239	84.8	20	7.1	23	8.2	لا حاجة للطلاب الذي يدرس في الفرع العلمي إلى تعلم البلاغة

الجدول رقم(3-1-1)

يبين الجدول رقم (3-1-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبرة	العدد	المتوسط	الوسيط	المتوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يساعد منهاج البلاغة على تنمية الحس الجمالي لدى الطالب	282	2.72	2.8000 _a	3	0.627	0.393	2
2	يساعد منهاج البلاغة على الإحساس بقيمة اللفظ في سياقه و أهميته في تأدية المعنى	282	2.62	2.7220 _a	3	0.722	0.529	2
3	يساعد منهاج البلاغة على الإلمام بأهم الأسس التي تمكن من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي	282	2.15	2.24 _a	3	0.933	0.878	2
4	يمكن منهاج البلاغة الطالب من الإحساس بالقيم (الجمالية، الوجدانية، الأخلاقية)	282	2.30	2.8 _a	3	0.939	0.845	2

5	يمكن منهاج البلاغة الطالب من تعرف النصوص الأدبية الراقية في الأدب العربي	282	1.99	2.9 _a	1	0.98	0.988	2
6	يمكن منهاج البلاغة الطالب من تحديد بعض الأسس لمستويات الأدباء من خلال آثارهم الأدبية	282	1.99	1.9865 _a	1	0.980	0.961	2
7	يمكن منهاج البلاغة من استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي	282	2.13	2.2622 _a	3	0.963	0.923	2
8	يعزز منهاج البلاغة القدرة لدى الطالب على الربط بين بلاغة الأدب و الحياة	282	1.76	1.6278 _a	1	0.953	0.808	2
9	يعين منهاج البلاغة على تبين قيمة الأدب العربي بين الآداب الأخرى	282	1.91	1.546 _a	1	0.965	0.931	2
10	يساعد منهاج البلاغة على الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى	282	1.39	1.821 _a	1	0.965	0.458	2
11	يكفي نصاب البلاغة الأسبوعي لتحقيق الأهداف التعليمية لمنهاج البلاغة نظريا و تطبيقا	282	1.31	1.3050 _a	1	0.720	0.519	2
12	لا حاجة للطالب الذي يدرس في الفرع العلمي إلى تعلم البلاغة	282	1.23	1.1660 _a	1	0.586	0.344	2

الجدول رقم(3-1-2)

اختبار t-test :

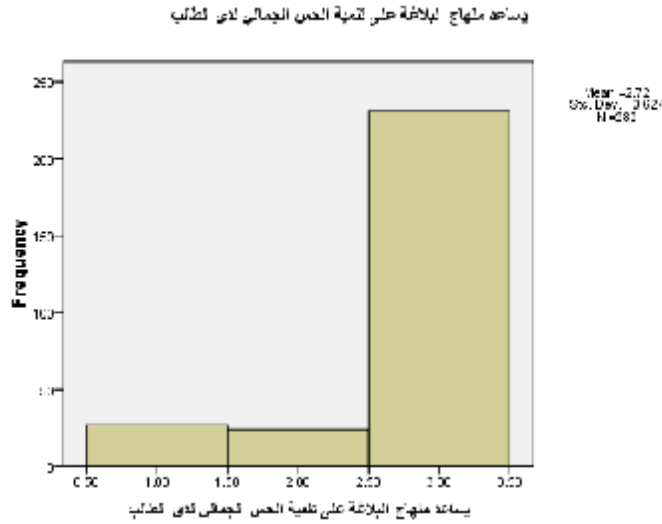
يبين الجدول رقم (3-1-3) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثالثة بالنسبة لأهداف تدريس البلاغة :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجازة لغة عربية	199	22.9196	5.16433	- 2.609-	280	0.010
دبلوم تأهيل تربوي	83	24.8193	6.45462			

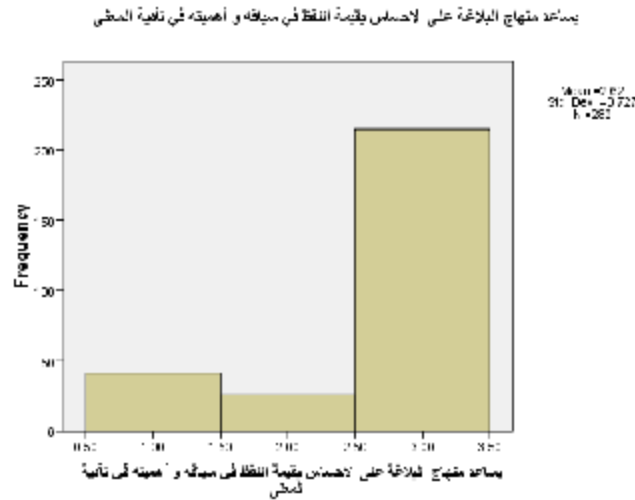
الجدول رقم(3-1-3)

2- مناقشة نتائج محور أهداف تدريس البلاغة :

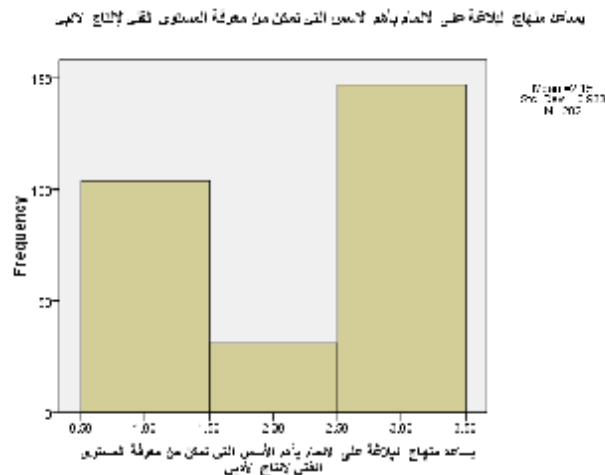
1-1- العبارة الأولى (يساعد منهاج البلاغة على تنمية الحس الجمالي لدى الطالب) بحسب الجدول رقم (1-1-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (27) ونسبة لا أدري (24) أما نسبة تحقق هذه العبارة فكانت (231) وهذا يدل على أن منهاج البلاغة يساعد على تنمية الحس الجمالي لدى الطالب ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-1-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.72) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.627) .



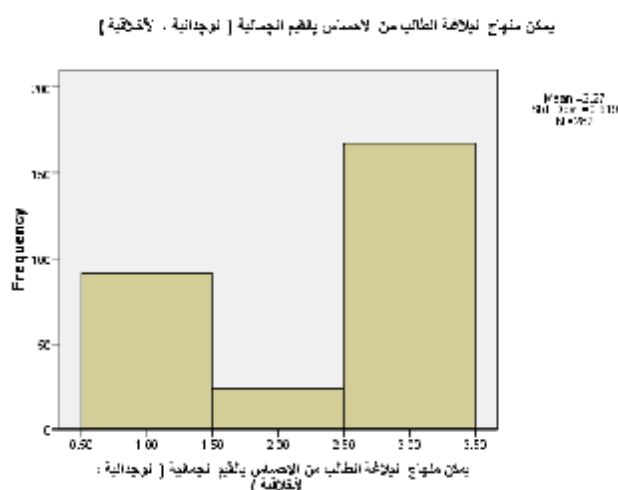
2-1- العبارة الثانية (يساعد منهاج البلاغة على الإحساس بقيمة اللفظ في سياقه و أهميته في تأدية المعنى) بحسب الجدول رقم (1-1-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (41) ونسبة لا أدري (26) ونسبة تحقق هذه العبارة (215) ونلاحظ أن الفرق بين النتائج يشير إلى أن منهاج البلاغة يساعد الطالب على تنمية الإحساس بقيمة اللفظ في سياقه و أهميته في تأدية المعنى ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-1-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.62) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.727) .



3-1- العبارة الثالثة (يساعد منهاج البلاغة على الإلمام بأهم الأسس التي تمكن من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (104) ونسبة لا أدري (31) ونسبة تحقق هذه العبارة (147) و نلاحظ أن الإجابات تترجح بين نعم و لا ، ولكن النسبة الأكبر تشير إلى أن منهاج البلاغة يساعد على الإلمام بأهم الأسس التي تمكن من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي ، أما متوسط إجابات مدرسي المرحلة الثانوية العامة بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.15) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.933) .



1-4- العبارة الرابعة (يمكن منهاج البلاغة الطالب من الإحساس بالقيم الجمالية الوجدانية، الأخلاقية) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (91) ونسبة لا أدري (24) ونسبة تحقق هذه العبارة (167) ونلاحظ أن أغلب النسب تشير إلى أن منهاج البلاغة يساعد الطالب في الإحساس بالقيم الجمالية الوجدانية والأخلاقية ..، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.27) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.919) .



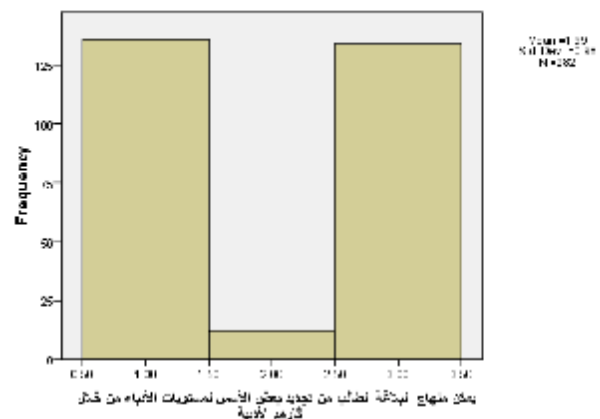
1-5- العبارة الخامسة (يمكن منهاج البلاغة الطالب من تعرف النصوص الأدبية الراقية في الأدب العربي) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (134) ونسبة لا أدري (18) ونسبة تحقق هذه العبارة (130) ونلاحظ أن الإجابات تترجح بين تصنيف النصوص الأدبية في منهاج البلاغة بالانتماء إلى المستوى الفني العالي و عدم ذلك ، ولكن النسبة الأكبر من الآراء ترى أن منهاج البلاغة لا يمكن الطالب من تعرف النصوص الأدبية الراقية في الأدب العربي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.99) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.969) .

يمكن منهج البلاغة الطالب من التعرف التميز لأهمية الرقعة في الأدب العربي



1-6- العبارة السادسة (يمكن منهج البلاغة الطالب من تحديد بعض الأسس لمستويات الأدباء من خلال آثارهم الأدبية) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (136) ونسبة لا أدري (12) ونسبة تحقق هذه العبارة (134) ونلاحظ أن منهج البلاغة لا يمكن الطالب في أغلب الأحيان من تحديد بعض الأسس لمستويات الأدباء ، بلغ متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية بلغ (1.99) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.98).

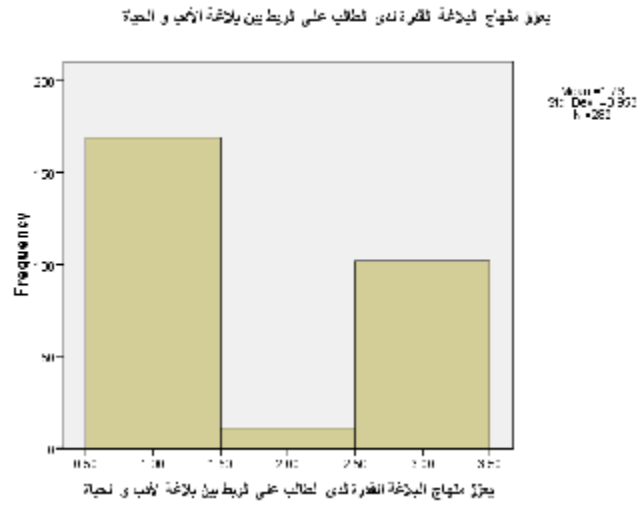
يمكن منهج البلاغة الطالب من تحديد بعض الأسس لمستويات الأدباء من خلال آثارهم الأدبية



1-7- العبارة السابعة (يمكنّ منهاج البلاغة من استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (114) ونسبة لا أدري (16) ونسبة تحقق هذه العبارة (152) ونلاحظ أن أغلب المدرسين يشير إلى أن منهاج البلاغة يمكن من استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي ، بلغ متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.13) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغت نسبته (0.964) .



1-8- العبارة الثامنة (يعزّز منهاج البلاغة القدرة لدى الطالب على الربط بين بلاغة الأدب والحياة) بحسب الجدول رقم (3-1-1) بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (169) ونسبة لا أدري (11) ونسبة تحقق هذه العبارة (102) ونلاحظ الفرق في إجابات المدرسين ، والأغلبية ترى أن منهاج البلاغة لا يعزز القدرة لدى الطالب على الربط بين بلاغة الأدب و الحياة ، بلغ متوسط إجابات مدرسي مادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.76) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.953).



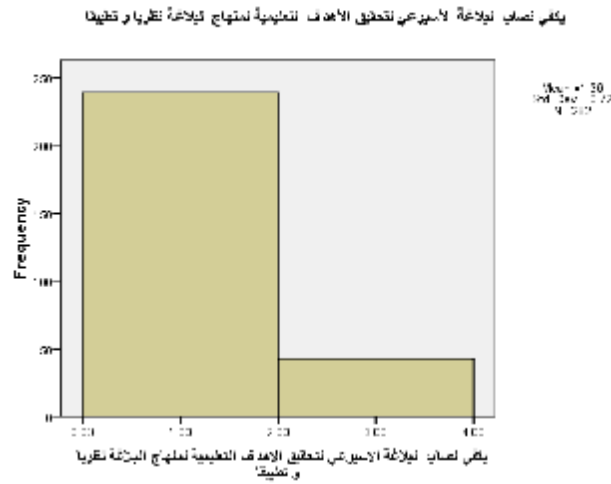
9-1- العبارة التاسعة (يعين مناهج البلاغة على تبين قيمة الأدب العربي بين الآداب الأخرى) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (145) ونسبة لا أدري (18) ونسبة تحقق هذه العبارة (119) ونلاحظ أن العدد الأكبر من المدرسين يرى أن مناهج البلاغة لا يعين على تبين قيمة الأدب العربي بين الآداب الأخرى ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.91) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.965).



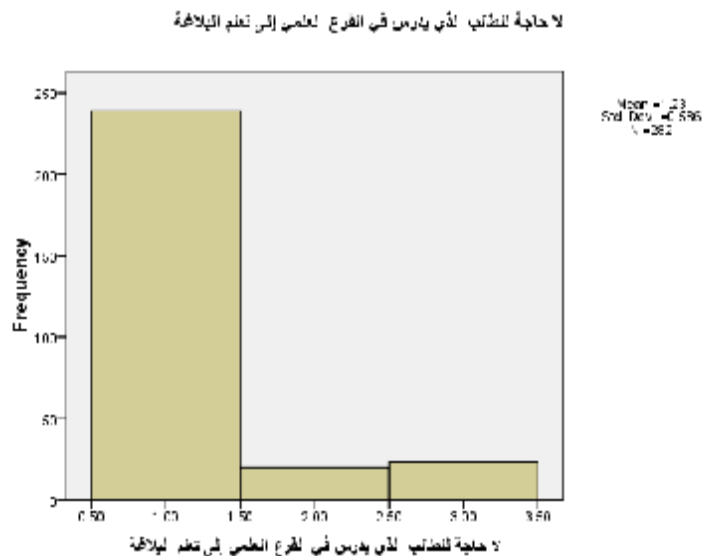
10-1- العبارة العاشرة (يساعد منهاج البلاغة على الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى) بحسب الجدول رقم (1-1-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (201) ونسبة لا أدري (51) أما نسبة تحقق هذه العبارة فبلغت (30) و نلاحظ بوضوح من خلال هذه النتائج أن منهاج البلاغة لا يساعد الطالب في الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-1-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.39) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.673) .



11-1- العبارة الحادية عشرة (يكفي نصاب البلاغة الأسبوعي لتحقيق الأهداف التعليمية لمنهاج البلاغة نظريا و تطبيقا) بحسب الجدول رقم (1-1-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (239) ونسبة لا أدري (0) ونسبة تحقق هذه العبارة (43) ونلاحظ النسبة المرتفعة فأغلب المدرسين يجمعون على عدم كفاية نصاب البلاغة الأسبوعي لتدريس مادة البلاغة، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بحسب الجدول رقم (2-1-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.30) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.72) .



12-1- العبارة الثانية عشرة (لا حاجة للطالب الذي يدرس في الفرع العلمي إلى تعلم البلاغة) بحسب الجدول رقم (3-1-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (239) ونسبة لا أدري (20) ونسبة تحقق هذه العبارة (23) ونلاحظ أن أغلب المدرسين يرون أن طالب الفرع العلمي بحاجة إلى تعلم البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي مادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-1-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.23) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.586) .



ختبار t-test :

من خلال الاطلاع على الجدول رقم (3-1-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط رأي مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (22.9196) بينما بلغ متوسط رأي مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (24.8194) وكانت نتيجة اختبار t- test لاختبار صحة الفرضية (0.010) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من المدرسين حاملي الإجازة الجامعية و آراء المدرسين حاملي شهادة دبلوم التأهيل التربوي ، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية .

3- تفسير نتائج محور أهداف تدريس البلاغة :

أبرزت الدراسة الإحصائية وجود فروق بين المدرسين في مجال أهداف تدريس البلاغة وهذا يعود إلى أن المدرس حامل دبلوم التأهيل التربوي يدرك قيمة الاطلاع على مثل هذه الأهداف ليسعى جاهدا إلى تحقيقها في حين لا يدرك المدرس حامل الإجازة قيمة الاطلاع على مثل هذه الأهداف .

من الواضح بعد دراسة النتائج الإحصائية أن منهاج البلاغة يساعد - حسب رأي المدرسين - على تنمية الحس الجمالي و على الإحساس بقيمة اللفظ في سياقه و أهميته في تأدية المعنى، وذلك من خلال الإشارة إلى مواطن البلاغة و ألوانها الكامنة في النص المدروس ، كما أنه يساعد الطالب على استخلاص بعض سمات النص الأدبية كالاعتماد على الصور و الخيال أو الزخارف اللفظية....

و بالمقابل فإن منهاج البلاغة لا يعين الطالب على الإحساس بالقيم الجمالية و الوجدانية و الأخلاقية؛ لأنها تسرد بشكل نظري تلقيني و ليس تحليلي جمالي .

إضافة لذلك فإن منهاج البلاغة لا يساعد الطالب على تعرف النصوص الأدبية الراقية في الأدب العربي ، فكل شعر بالنسبة للطالب هو أدب رفيع و قول جميل ، و بالتالي لن يمتلك الطلاب القدرة

على تحديد بعض السمات لمستويات الأدباء من خلال ما يقرأ لهم من أشعار و مقتطفات نثرية وكتابات

إن منهاج البلاغة يستطيع أن يمكن الطالب في المرحلة الثانوية من استنتاج بعض خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي كالعصر الجاهلي الذي امتاز بالألفاظ الغريبة و الوقوف على الأطلال و وصف الناقة ، و كالعصر الإسلامي الذي برز فيه أثر الثقافة الإسلامية و تضمين آي من القرآن الكريم

إن أهم ما يفتقر إليه منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية أنه لا يعزّز القدرة لدى الطالب على الربط بين بلاغة الأدب والحياة ؛ لأن البلاغة جزء لا ينفصل عن حياتنا اليومية ، فكم من الصور و التعبيرات ذات الكنايات التي تستخدم في أقوالنا بشكل عفوي لتعبر عن موقف مؤثر أو حالة وجدانية.....

كما أن منهاج البلاغة لا يعين طالب المرحلة الثانوية العامة على معرفة قيمة الأدب العربي بين الآداب الأخرى أو الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى من خلال إيراد بعض الأمثلة الشعرية و النثرية من آداب الأمم الأخرى و إجراء المقارنات فيما بينها .

و يرجع أغلب مدرسي المرحلة الثانوية العامة التقصير في تحقيق أهداف منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة إلى قلة نصاب البلاغة الأسبوعي الذي حُدّد بحصة كل أسبوعين ، وغالبا لا يتمّ تطبيقه في درس الأدب إذ يدرس بشكل منفصل تماما بالاعتماد على أمثلة شعرية مبتورة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكر عام (2006) الذي رأى أن عدم كفاية نصاب البلاغة الأسبوعي هو من أحد مشكلات تدريس مقرر البلاغة .

أما فيما يخص طالب الفرع العلمي فتجمع آراء المدرسين على حاجته لدراسة البلاغة كالفرع الأدبي ؛ لأن درس الأدب جزء أساسي من منهاج اللغة العربية في الصف الثاني الثانوي العلمي و بالتالي لا يوجد أدب من دون بلاغة ، وهذا ما جعل طلاب الفرع العلمي يقفون عند شرح النص الأدبي فقط لبيان الفكرة التي يريدتها الكاتب .

ثانيا - محتوى منهاج البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور محتوى منهاج البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-2-3) التكرارات و النسب المئوية لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يحقق محتوى البلاغة الحالي أهداف تدريس البلاغة	210	74.5	26	9.2	46	16.3
2	يقدم محتوى البلاغة صورة واضحة عن البلاغة بفروعها (المعاني، البيان، لبديع)	149	52.8	13	4.6	120	42.6
3	يكشف محتوى البلاغة عن المستويات البلاغية في فنون القول	117	41.5	21	7.4	143	50.7
4	يركز محتوى البلاغة على تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية	55	19.5	1	0.4	226	80.1
5	يبرز محتوى البلاغة أهم التطورات التي طرأت على فنون القول	172	61	13	4.6	97	34.4
6	يبين محتوى البلاغة صلة التعبير بالحركة النفسية في النص	134	47.5	25	8.9	123	43.6
7	يبين محتوى البلاغة جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد	117	41.5	13	4.6	152	53.9
8	يمكن محتوى البلاغة من ربط المعنى بالصورة الفنية	63	22.3	21	7.4	198	70.2
9	يرتب محتوى البلاغة النصوص بحسب جودتها الفنية	220	78	5	1.8	57	20.2
10	يقدم محتوى البلاغة صورة دقيقة عن الواقع الأدبي في كل عصر من العصور	109	38.7	31	11	142	50.4
11	يساعد محتوى البلاغة على تلبية حاجات الاتصال اليومية الفردية منها و الجماعية	217	77	42	14.9	23	8.2
12	يشتمل محتوى البلاغة على آخر التطورات التي أضيفت للبلاغة	206	73	43	15.2	33	11.7
13	يوضح محتوى البلاغة علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى (علم النفس، الفلسفة، علم اللغة، النحو..)	186	66	28	9.9	67	23.8
14	يبين محتوى البلاغة الوحدة العضوية في العمل الأدبي	109	38.7	46	16.3	126	44.7
15	يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من التراث	161	57.1	3	1.1	118	41.8
16	يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من أعمال الأديب	162	57.4	37	13.1	83	29.4
17	يكشف محتوى البلاغة عن التجديد في الصورة الفنية	96	34	27	9.6	159	56.4
18	يبين محتوى البلاغة أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء في مختلف العصور	129	45.7	25	8.9	128	45.4
19	يبرز محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس الأدبية في الأدب العربي	147	52.1	49	17.4	86	30.5

20	يظهر محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس النقدية في الأدب العربي	158	56	59	20.9	65	23

الجدول رقم (1-2-3)

يبين الجدول رقم (2-2-3) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يحقق محتوى البلاغة الحالي أهداف تدريس البلاغة	282	1.42	1	1	0.756	0.572	2
2	يقدم محتوى البلاغة صورة واضحة عن البلاغة بفروعها (المعاني، البيان، البديع)	282	1.90	1	1	0.973	0.947	2
3	يكشف محتوى البلاغة عن المستويات البلاغية في فنون القول	282	2.12	1	3	1.095	1.198	1
4	يركز محتوى البلاغة على تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية	282	2.61	1	3	0.794	0.631	2
5	يبرز محتوى البلاغة أهم التطورات التي طرأت على فنون القول	282	1.73	1	1	0.941	0.886	2
6	يبين محتوى البلاغة صلة التعبير بالحركة النفسية في النص	282	1.96	2	1	0.956	0.913	2
7	يبين محتوى البلاغة جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد	282	2.12	3	3	0.970	0.942	2
8	يمكن محتوى البلاغة من ربط المعنى بالصورة الفنية	282	2.48	3	3	0.836	0.699	2
9	يرتب محتوى البلاغة النصوص بحسب جودتها الفنية	282	1.42	1	1	0.807	0.650	2
10	يقدم محتوى البلاغة صورة دقيقة عن الواقع الأدبي في كل عصر من العصور	282	2.12	3	3	0.938	0.879	2
11	يساعد محتوى البلاغة على تلبية حاجات الاتصال اليومية الفردية منها و الجماعية	282	1.31	1	1	0.616	0.379	2
12	يشتمل محتوى البلاغة على آخر التطورات التي أضيفت للبلاغة	282	1.39	1	1	0.688	0.473	2
13	يوضح محتوى البلاغة علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى (علم النفس، الفلسفة، علم اللغة، النحو...)	282	1.61	1	1	1.018	1.036	10
14	يبين محتوى البلاغة الوحدة العضوية في العمل الأدبي	282	2.10	2	3	1.121	1.257	12

15	يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من التراث	282	1.85	1	1	0.985	0.970	2
16	يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من أعمال الأديب	282	1.72	1	1	0.891	0.793	2
17	يكشف محتوى البلاغة عن التجديد في الصورة الفنية	282	2.22	3	3	0.926	0.857	2
18	يبين محتوى البلاغة أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأديب في مختلف العصور	282	2	2	1	0.956	0.915	2
19	يبرز محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس الأدبية في الأدب العربي	282	1.78	1	1	0.884	0.782	2
20	يظهر محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس النقدية في الأدب العربي	282	1.67	1	1	0.827	0.680	2

الجدول رقم (2-3-2)

اختبار t-test :

يبين الجدول رقم (3-2-3) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثالثة بالنسبة لمحتوى منهاج

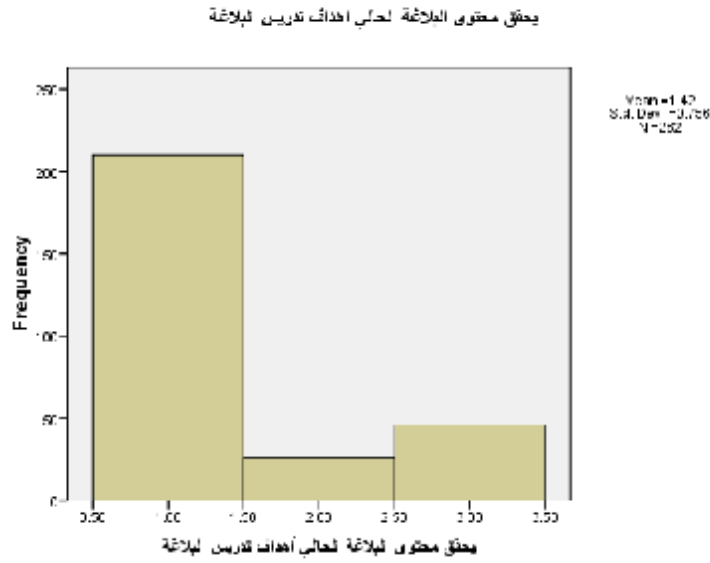
البلاغة :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجازة لغة عربية	199	37.2563	9.90203	- 0.725-	280	0.469
دبلوم تأهيل تربوي	83	38.1928	9.84942			

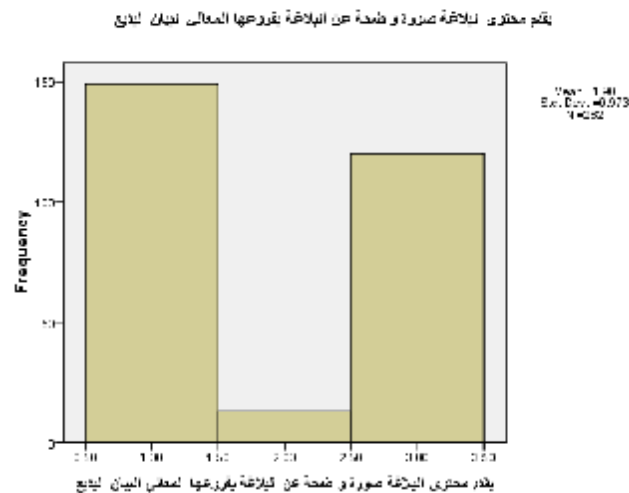
الجدول رقم (3-2-3)

2- مناقشة نتائج محور محتوى منهاج البلاغة :

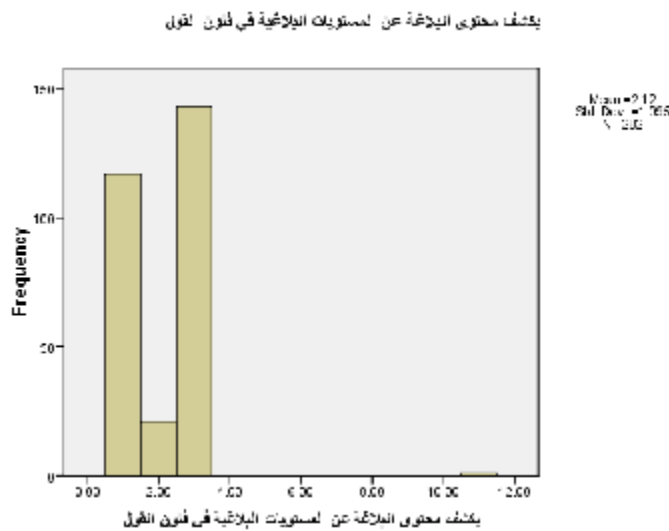
1-2- العبارة الأولى (يحقق محتوى البلاغة الحالي أهداف تدريس البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-3-2) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (210) ونسبة لا أدري (26) ونسبة تحقق هذه العبارة (46) ونلاحظ الفرق الكبير في عدم تحقيق منهاج البلاغة أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.42) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.756).



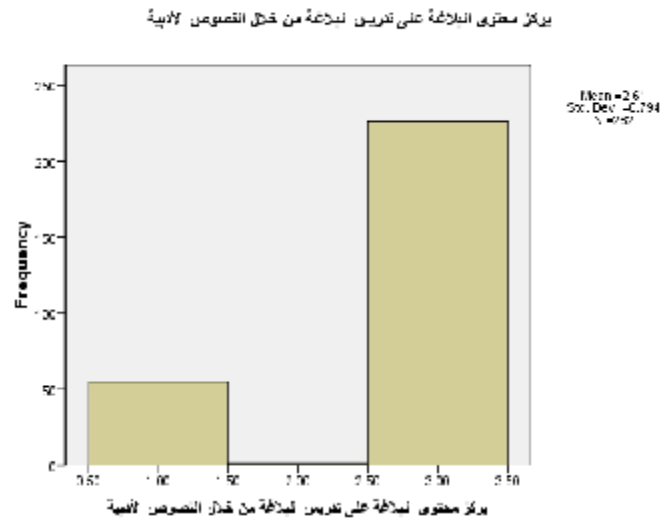
2-2-2- العبارة الثانية (يقدم محتوى البلاغة صورة واضحة عن البلاغة بفروعها المعاني، البيان، البديع) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (149) ونسبة لا أدري (26) ونسبة تحقق هذه العبارة (120) ونلاحظ من خلال النتائج السابقة أن منهاج البلاغة لا يقدم صورة واضحة عن علوم البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.90) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.973).



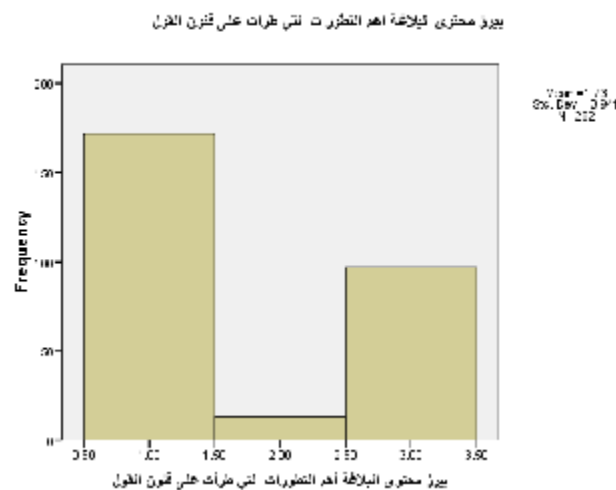
3-2- العبارة الثالثة (يكشف محتوى البلاغة عن المستويات البلاغية في فنون القول) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (117) ونسبة لا أدري (21) ونسبة تحقق هذه العبارة (143) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن محتوى البلاغة يكشف عن بعض المستويات البلاغية في فنون القول ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.12) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.095) .



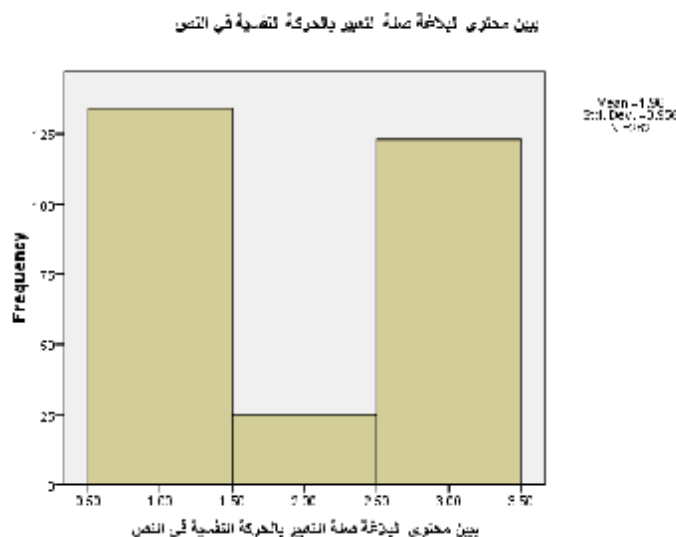
4-2- العبارة الرابعة (يركز محتوى البلاغة على تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (55) و نسبة لا أدري (226) و تكشف لنا هذه النتائج أن مادة البلاغة تدرس من خلال النصوص الأدبية في الصف الأول الثانوي خاصة ، و من خلال أمثلة شعرية مقتطفة في منهاج الثاني الثانوي الأدبي، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.61) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.794).



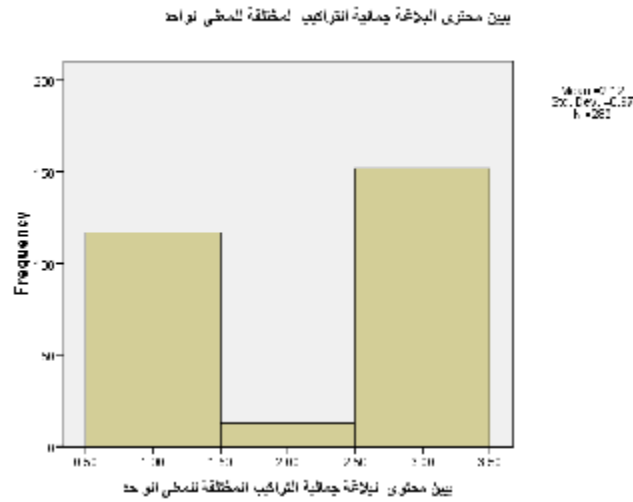
2-5- العبارة الخامسة (يبرز محتوى البلاغة أهم التطورات التي طرأت على فنون القول) بحسب الجدول رقم (3-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (172) ونسبة لا أدري (13) ونسبة تحقق هذه العبارة (97) وتوضح النتائج أن منهاج البلاغة لا يبرز التطورات التي طرأت على فنون القول كافة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.73) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.941) .



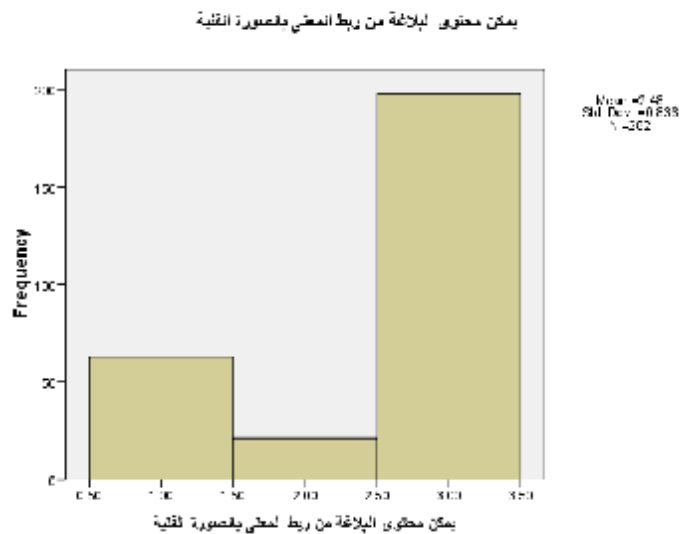
2-6- العبارة السادسة (يبين محتوى البلاغة صلة التعبير بالحركة النفسية في النص) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذا العبارة (134) ونسبة لا أدري (25) ونسبة تحقق هذه العبارة (123) ونلاحظ أن إجابات المدرسين ترجح أن محتوى البلاغة لا يبين صلة التعبير بالحركة النفسية في النص الأدبي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.96) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.956) .



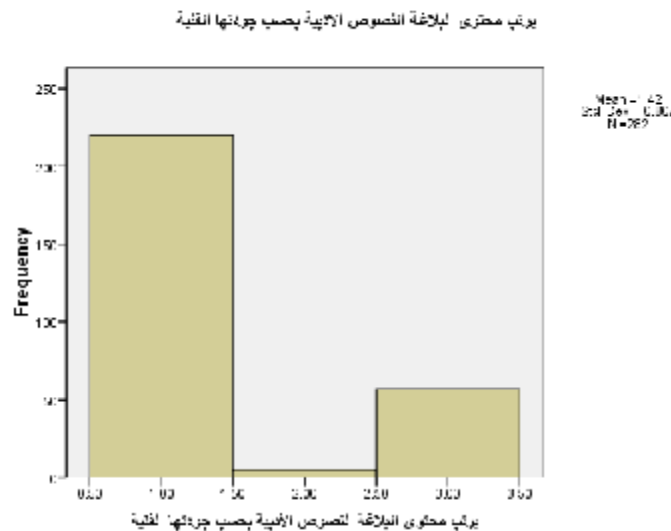
2-7- العبارة السابعة (يبين محتوى البلاغة جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (117) ونسبة لا أدري (13) ونسبة تحقق هذه العبارة (152) وتبين هذه النتائج أن مناهج البلاغة يبين جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد على قدر ضئيل ، لأن نسبة من يرى العكس كانت تمثل رأي أكثر من ثلث المدرسين ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.12) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.97).



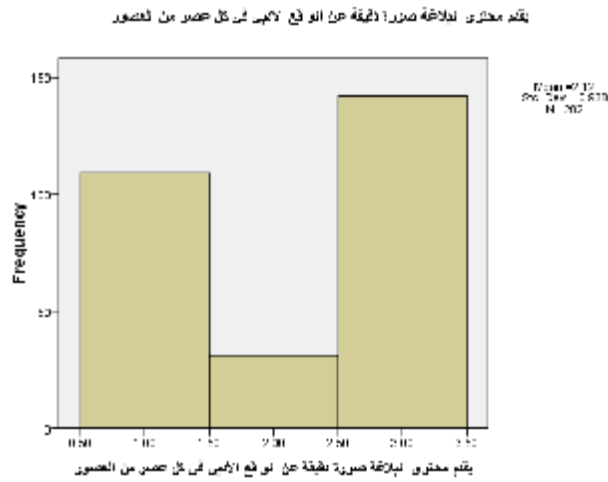
8-2- العبارة الثامنة (يمكن محتوى البلاغة من ربط المعنى بالصورة الفنية) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (63) ونسبة لا أدري (21) ونسبة تحقق هذه العبارة (198) ونلاحظ أن محتوى منهاج البلاغة يمكن - بحسب رأي عدد كبير من المدرسين - من ربط المعنى بالصورة الفنية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.48) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.836) .



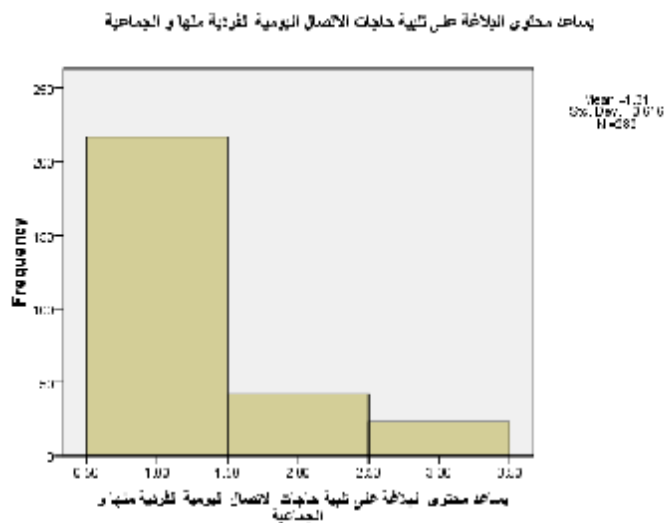
9-2- العبارة التاسعة (يرتب محتوى البلاغة النصوص الأدبية بحسب جودتها الفنية) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (220) ونسبة لا أدري (5) ونسبة تحقق هذه العبارة (57) و تظهر النتائج أن محتوى البلاغة لا يرتب النصوص الأدبية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.42) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.807) .



10-2- العبارة العاشرة (يُقدم محتوى البلاغة صورة دقيقة عن الواقع الأدبي في كل عصر من العصور) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (109) ونسبة لا أدري (31) ونسبة تحقق هذه العبارة (142) و نلاحظ أن منهاج البلاغة يقدم صورة عن الواقع الأدبي في كل عصر من العصور بنسبة ليست مكتملة إنما جزئية ، أما متوسط إجابات مدرسي مادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.12) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.938) .



11-2- العبارة الحادية عشرة (يساعد محتوى البلاغة على تلبية حاجات الاتصال اليومية الفردية منها و الجماعية) بحسب الجدول رقم (3-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (217) ونسبة لا أدري (42) و نسبة تحقق هذه العبارة (23) نلاحظ من خلال هذه النتائج أن محتوى منهاج البلاغة لا يساعد على تلبية حاجات الاتصال اليومية الفردية منها و الجماعية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.31) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.616) .

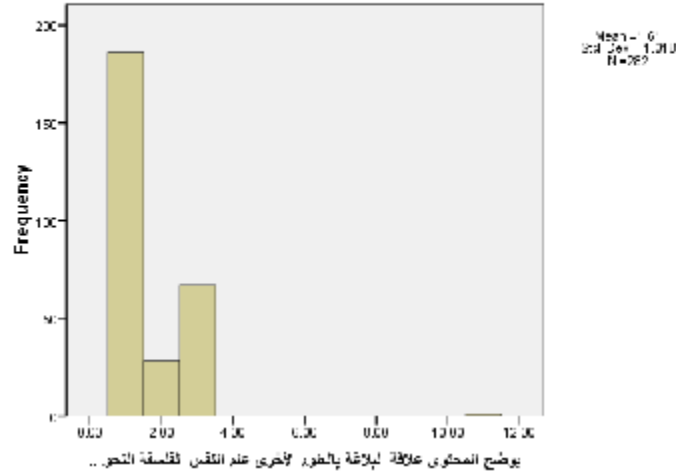


12-2- العبارة الثانية عشرة (يشتمل محتوى البلاغة على آخر التطورات التي أضيفت إلى البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (206) ونسبة لا أدري (43) أما نسبة تحقق هذه العبارة (33) ونلاحظ الفرق الكبير في النتيجة وهذا يعني أن محتوى البلاغة لا يشتمل على آخر التطورات التي أضيفت إلى البلاغة أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.39) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.688) .



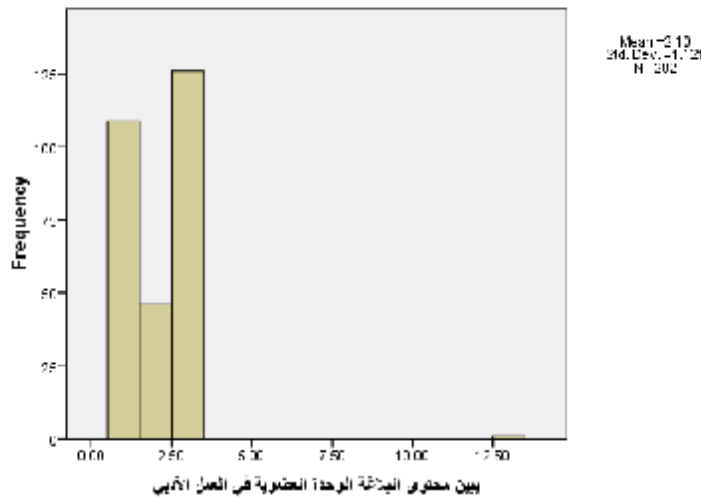
13-2- العبارة الثالثة عشرة (يوضح المحتوى علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى علم النفس، الفلسفة، النحو...) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (186) ونسبة لا أدري (28) أما نسبة تحقق هذه العبارة (67) ونلاحظ أن العدد الأكبر من المدرسين يرى أن المحتوى في منهاج البلاغة لا يوضح علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى كعلم النفس، والفلسفة، و النحو ...، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.61) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.018) .

يوضح المحتوى علاقة البلاغة بالظواهر الأخرى علم النفس ثقافتة النحو ..

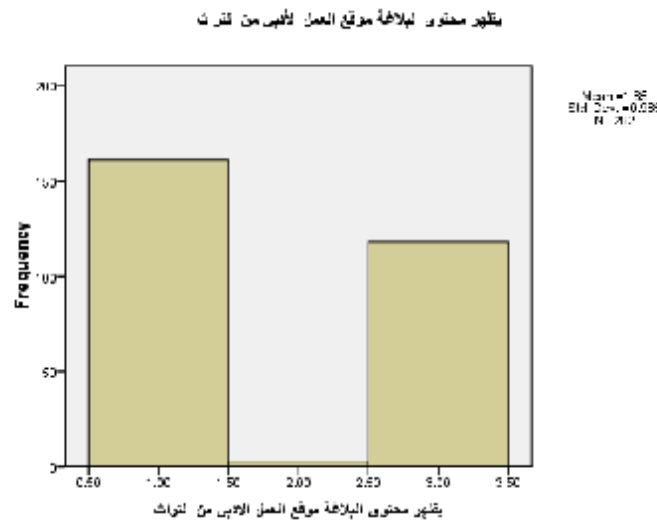


14-2- العبارة الرابعة عشرة (يبين محتوى البلاغة الوحدة العضوية في العمل الأدبي) بحسب الجدول رقم (3-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (109) ونسبة لا أدري (46) أما نسبة تحقق العبارة فبلغت (126) ونلاحظ أن أغلب آراء المدرسين تتأرجح بين وجود فكرة الوحدة العضوية وعدم وجودها ، ولكن النسبة الأكبر تشير إلى أن محتوى البلاغة يبين الوحدة العضوية في العمل الأدبي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.10) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.121) .

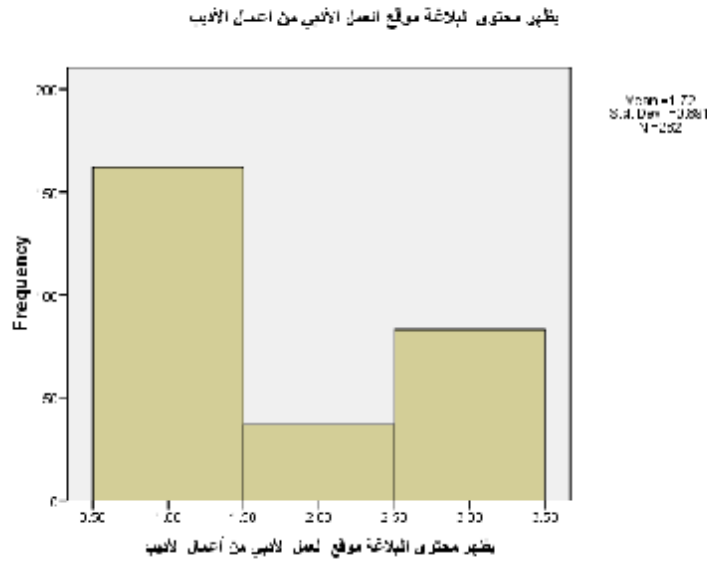
يبين محتوى البلاغة الوحدة العضوية في العمل الأدبي



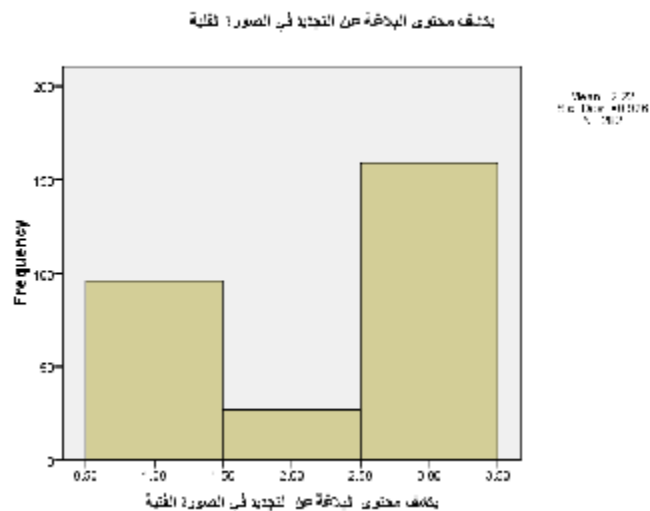
2-15- العبارة الخامسة عشرة (يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من التراث) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (161) و نسبة لا أدري (3) أما نسبة تحقق هذه العبارة فبلغت (118) ونلاحظ أن أغلب المدرسين يرون أن محتوى البلاغة لا يظهر موقع العمل الأدبي من التراث ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.85) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.985) .



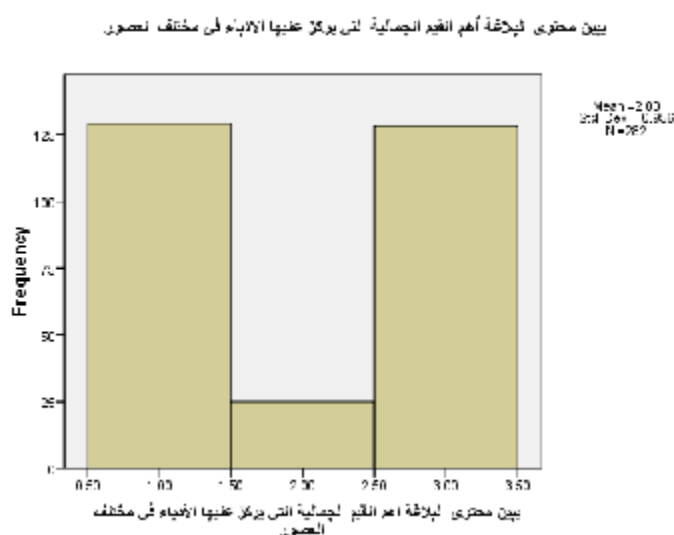
2-16- العبارة السادسة عشرة (يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من أعمال الأديب) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (162) ونسبة لا أدري (37) أما نسبة تحقق العبارة فبلغت (83) ونلاحظ أن أغلب المدرسين يشير إلى أن محتوى البلاغة لا يظهر موقع العمل الأدبي من أعمال الأديب ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.72) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.891).



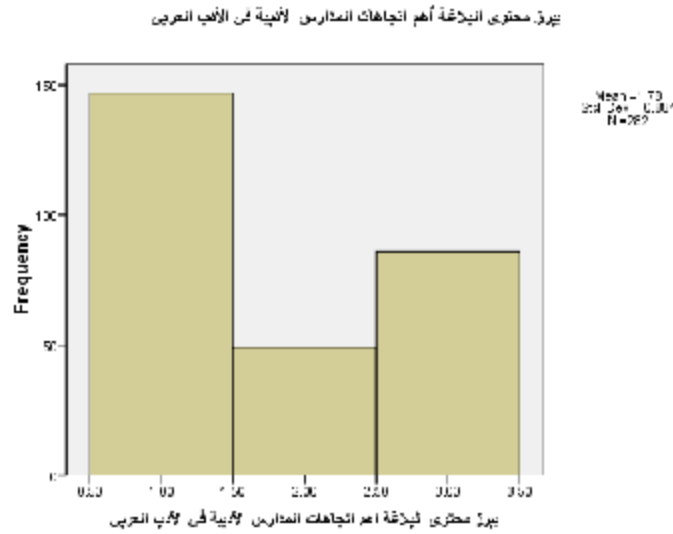
2-17- العبارة السابعة (يكشف محتوى البلاغة عن التجديد في الصورة الفنية) بحسب الجدول رقم (3-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (96) و نسبة لا أدري (27) ونسبة تحقق هذه العبارة (159) ونلاحظ من خلال النتائج السابقة أن محتوى البلاغة يكشف عن التجديد في الصورة الفنية بشكل بسيط ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية و مدرساتها بحسب الجدول رقم (3-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.22) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.926).



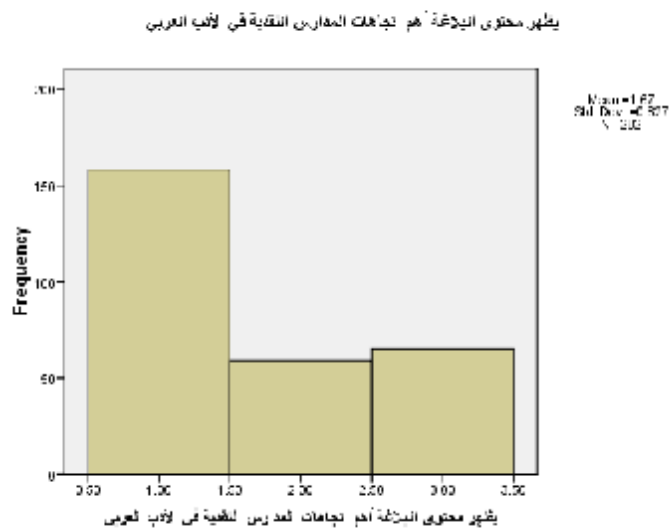
18-2- العبارة الثامنة عشرة (يبين محتوى البلاغة أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء في مختلف العصور) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (129) و نسبة لا أدري (25) ونسبة تحقق هذه العبارة (128) ونلاحظ إن إجابات المدرسين تترجح ما بين إبراز المحتوى لأهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء وعدم إبرازها ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية و مدرساتها بحسب الجدول رقم (2-2-3) فبلغ (2.00) في الدراسة الإحصائية والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.956).



19-2- العبارة التاسعة عشرة (يبرز محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس الأدبية في الأدب العربي) بحسب الجدول رقم (1-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (147) ونسبة لا أدري (49) ونسبة تحقق هذه العبارة (86) وتشير هذه النتائج إلى أن معظم آراء المدرسين تتجه إلى أن محتوى البلاغة لا يبرز أهم اتجاهات المدارس الأدبية في الأدب العربي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية و مدرساتها بحسب الجدول رقم (2-2-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.78) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.884).



20-2- العبارة العشرون (يظهر محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس النقدية في الأدب العربي) بحسب الجدول رقم (3-2-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (158) ونسبة لا أدري (59) و نسبة تحقق هذه العبارة (65) و نلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب آراء مدرسي اللغة العربية ترى أن محتوى البلاغة لا يظهر أهم اتجاهات المدارس النقدية في الأدب العربي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بحسب الجدول رقم (3-2-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.67) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.827) .



اختبار t-test :

بعد الاطلاع على الجدول رقم (3-2-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (37.2563) و متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (38.1928) ، أما نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية بالنسبة لمحتوى منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة فكانت (0.469) وهذا أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، و بناء على ذلك فإننا نقبل بالفرضية الثالثة بالنسبة لمحتوى منهاج البلاغة .

3- تفسير نتائج محور محتوى منهاج البلاغة :

بيّنت نتائج الدراسة الإحصائية بحسب آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة أو دبلوم التأهيل التربوي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى مستوى تخصص المدرسين في مادة اللغة العربية .

فأغلب المدرسين يرون أن محتوى منهاج البلاغة يبيّن في بعض المواطن المستويات البلاغية في فنون القول ، ويربط بين المعنى والصورة الفنية التي تعبّر عنه ، وقد تعطي بشكل جزئي صورة عن الواقع الأدبي في كلّ عصر من العصور كصورة الناقّة و الوقوف على الأطلال المرتبطة بحياة العصر الجاهلي و افتتاح الشعراء قصائدهم بمثل هذه المقدمات ، وكثرة الزخارف اللفظية التي طغت في نهاية العصر العباسي وعصر الانحدار...

إن محتوى منهاج البلاغة يركّز على تدريس البلاغة من خلال الشواهد الشعرية المبتورة غالبا وهذا واضح في منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي ، في حين يعتمد تدريس منهاج البلاغة في الصف الأول الثانوي على النصوص الأدبية ، أما جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد فنتحقق بمساعدة المدرس الذي يدرك أهداف تدريس البلاغة و يسعى إلى تشجيع طلاب إلى توظيف مثل هذه الأساليب في التعبيرين الشفوي و الكتابي.

وبالمقابل فإن منهاج البلاغة بهذه الأمور السطحية عاجز عن تحقيق أغلب أهدافه بصورة كبيرة ، فهو لا يقدّم صورة واضحة عن البلاغة بفروعها المعاني،البيان،البديع ، وكل ما يقدّم من معلومات

تقتصر على التعريف بالفن البلاغي ، وكثيرا ما نجد طالب الصف الثاني الأدبي يخلط بين علم المعاني و النحو معتبرا إياه درسا في النحو ، صحيح أن الارتباط موجود و لكن القصور في تبيين الفرق بينهما أو كيفية البحث عن معنى الصيغ النحوية المختلفة وخروجها عن هذه المعاني بحسب الأحوال التي يقصدها المتكلم أو مبدع النص .

إن محتوى منهاج البلاغة بهذا التقديم السطحي للمعلومات لا يبرز لطالب المرحلة الثانوية أهم التطورات التي طرأت على فنون القول ، فيبقى الجمال منحصرا في الاستعارة و الكناية و الطباق وتلك الأنواع التي عرفها علماء البلاغة القدماء ، وكأن المنهاج المدرسي للبلاغة يمثل جزءاً صغيراً من بلاغة القدماء فأين الحداثة من ذلك؟.

إن الطالب من خلال ذلك لن يدرك أن الجودة تصدر عن رؤية جديدة للحياة و الإنسان والعالم عبر رؤية جديدة لجمالية اللغة ذات قيمة حقيقة .

كما أن المعرفة السطحية للأنواع البلاغية و الوقوف عند تسميتها حرمت الطالب من بيان صلة التعبير بالحركة النفسية في النص ، وعلاقته بالعلوم الأخرى كعلم النفس والفلسفة و النحو.... فلا يدرك الطالب الوحدة العضوية بين الشكل والمضمون ؛ لأن اللفظ جسد روحه المعنى ، والألفاظ تفصل على حسب المعاني بما يناسبها و يلائمها ويراعي مقتضى أحوالها ، وبهذه النتيجة تتفق الباحثة مع دراسة محجوب عام (1986) الذي رأى أن الدراسة البلاغية لا تقتصر على شكل النص ومكوناته ، بل لروح النص وتحليل الجوانب النفسية والوجدانية وعلاقتها بعاطفة الأديب ونفسه و إبداعه و أسلوبه ، بالإضافة إلى العناية بجرس الكلمة الموسيقي ودورها في النص الأدبي ، مما يضيف صفة الترابط و التكامل بين الموضوعات البلاغة .

والمنهاج بتركيزه على تعريف المصطلحات الأدبية قد أهمل ترتيب النصوص بحسب جودتها الفنية ، فلا يعرف الطالب أهمية النص الأدبي من تراث الأدب العربي أو موقع النص من أعمال الأديب ، وبالتالي يهمل المنهاج كل ما له علاقة بحركة اتجاهات المدارس الأدبية في الأدب العربي، ولا سيما في العصر الحديث أو صلتها بالمدارس النقدية .

وتركيز منهاج البلاغة على الأدب يبعد الطالب عن تلبية حاجات الاتصال اليومية لمخاطبة مدير المدرسة أو كتابة رسالة رسمية أو التعبير بشكل مقنع و برهاني عن مشكلة معينة يعايشها أو إلقاء

كلمة في مناسبة أو حتى ارتجالها وبهذا تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ؛ لأنها لم تشر إلى ربط البلاغة بتلبية حاجات الاتصال اليومية والحياة وإنما جعلته مقتصرًا على الأدب .

ثالثًا - الكتاب المدرسي :

1- الدراسة الإحصائية لمحور الكتاب المدرسي :

يبين الجدول رقم (1-3-3) التكرارات و النسب المئوية لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يُقدم محتوى مادة البلاغة بشكل منظم	106	37.6	11	3.9	165	58.5
2	يقدم الكتاب الموضوعات البلاغية بشكل مترابط	147	52.1	12	4.3	122	43.3
3	يتدرج الكتاب في عرض الموضوعات البلاغية فكل جزء يبنى على الجزء السابق له و يمهّد للجزء اللاحق	148	52.5	19	6.7	115	40.8
4	يوازن الكتاب بين أهمية الموضوعات البلاغية	177	62.8	26	9.2	79	28
5	يوازن الكتاب بين الموضوعات من حيث القدم و الجودة	156	55.3	30	10.6	96	34
6	يراعي الكتاب تنوع التدريبات بحسب القوانين البلاغية	84	29.8	25	8.9	173	61.3
7	دمج البلاغة مع النصوص الأدبية بشكل متكامل أفضل من تخصيص قسم لها في آخر الكتاب	71	25.2	1	0.4	210	74.5
8	يحتاج قسم البلاغة إلى تطوير من حيث الشكل	40	14.2	10	3.5	232	82.3
9	يؤثر عامل الإخراج الفني الجمالي في جاذبية الكتاب	22	7.8	1	0.4	259	91.8
10	منهاج البلاغة في كتاب الصف الأول الثانوي للمنهاج الجديد أفضل من منهاج كتاب الصف الثاني الثانوي الأدبي	66	23.4	21	7.4	195	69.1

الجدول رقم(1-3-3)

يبين الجدول رقم (2-3-3) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يُقدم محتوى مادة البلاغة بشكل	282	2.21	2.3352 _a	3	0.959	0.920	2

							منظم	
2	يقدم الكتاب الموضوعات البلاغية بشكل مترابط	282	1.94	1.8491 _a	1	1.115	1.242	1
3	يتدرج الكتاب في عرض الموضوعات البلاغية فكل جزء يبني على الجزء السابق له و يمهّد للجزء اللاحق	282	1.88	1.8024 _a	1	0.960	0.922	2
4	يوازن الكتاب بين أهمية الموضوعات البلاغية	282	1.65	1.5172 _a	1	0.889	0.790	2
5	يوازن الكتاب بين الموضوعات من حيث القدم و الجودة	282	1.79	1.6774 _a	1	0.923	0.851	2
6	يراعي الكتاب تنوع التدريبات بحسب القوانين البلاغية	282	2.32	2.4495 _a	3	0.901	0.815	2
7	دمج البلاغة مع النصوص الأدبية بشكل متكامل أفضل من تخصيص قسم لها في آخر الكتاب	282	2.49	2.6588 _a	3	0.87	0.756	2
8	يحتاج قسم البلاغة إلى تطوير من حيث الشكل	282	2.68	2.7934 _a	3	0.709	0.503	2
9	يؤثر عامل الإخراج الفني الجمالي في جاذبية الكتاب	282	2.84	2.9115 _a	3	0.54	0.291	2
10	منهاج البلاغة في كتاب الصف الأول الثانوي للمنهاج الجديد أفضل من منهاج كتاب الصف الثاني الثانوي الأدبي	282	2.46	2.5972 _a	3	0.848	0.719	2

الجدول رقم(3-3-2)

اختبار t-test :

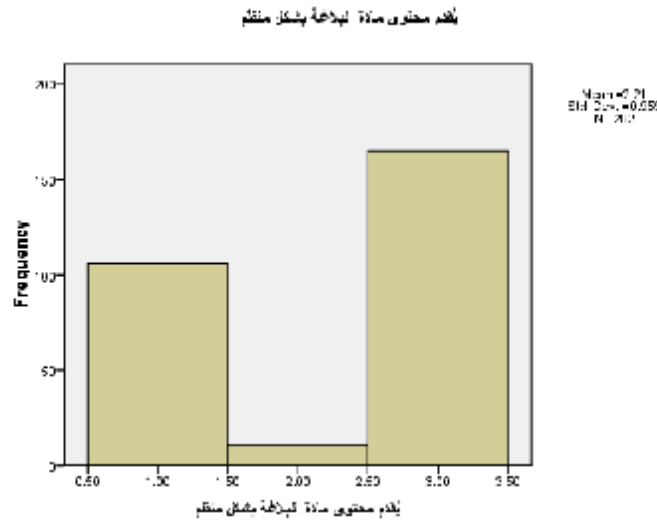
يبين الجدول رقم (3-3-3) نتيجة اختبار لصحة الفرضية الثالثة بالنسبة للكتاب المدرسي :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
إجازة لغة عربية	199	22.3618	4.32747	- 6.733-	280	0.000
دبلوم تأهيل تربوي	83	22.0241	4.01514			

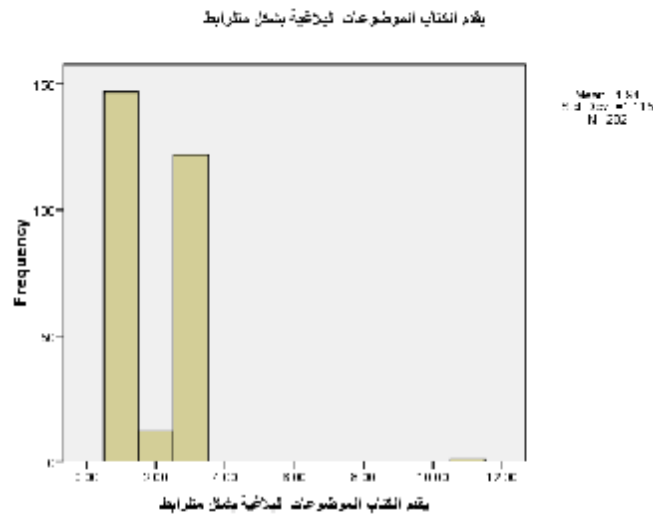
الجدول رقم(3-3-3)

2- مناقشة نتائج محور الكتاب المدرسي :

1-3- العبارة الأولى (يقدم محتوى مادة البلاغة بشكل منظم) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (106) و نسبة لا أدري (11) و نسبة تحقق هذه العبارة (165) ونلاحظ أن أغلب الآراء تشير إلى أن محتوى مادة البلاغة يقدم بشكل منظم ، أما متوسط إجابات مدرسي المرحلة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.21) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.959) .



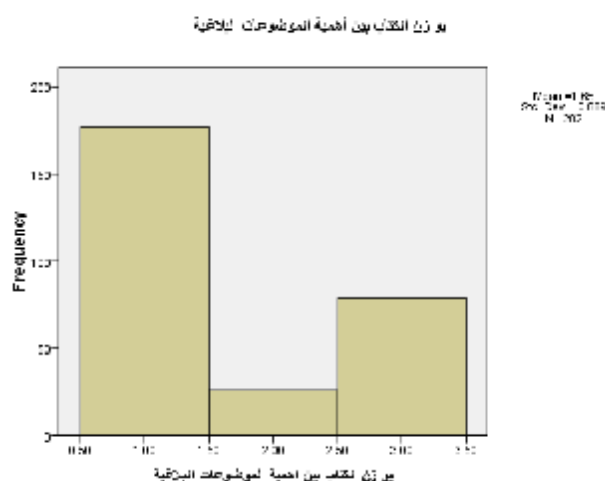
2-3- العبارة الثانية (يقدم الكتاب الموضوعات البلاغية بشكل مترابط) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (147) و نسبة لا أدري (12) و نسبة تحقق هذه العبارة (122) و نلاحظ من خلال إجابات المدرسين أن الأغلبية ترى أن الكتاب لا يقدم الموضوعات بشكل مترابط ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.94) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.115) .



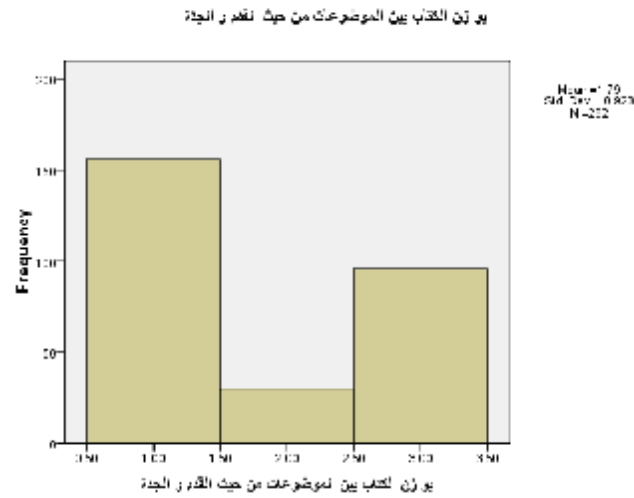
3-3- العبارة الثالثة (يتدرج الكتاب في عرض الموضوعات البلاغية فكل جزء يبني على الجزء السابق و يمهّد للجزء اللاحق) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (148) و نسبة لا أدري (19) و نسبة تحقق هذه العبارة (115) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب المدرسين يرون وجود انفصال في معلومات الكتاب فلا يتدرج الكتاب في عرض المعلومات و خاصة في منهاج الصف الأول الثانوي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.88) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.96).



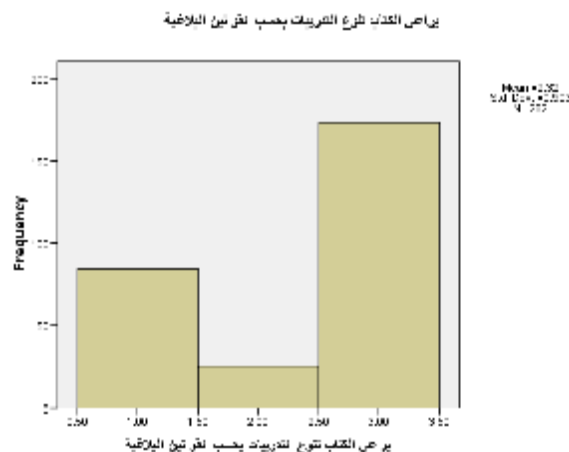
3-4- العبارة الرابعة (يوازن الكتاب بين أهمية الموضوعات البلاغية) بحسب الجدول رقم (3-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (177) ونسبة لا أدري (26) و نسبة تحقق هذه العبارة (79) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن معظم المدرسين يرون أن الكتاب المدرسي لا يوازن بين أهمية الموضوعات البلاغية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.65) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.889) .



3-5- العبارة الخامسة (يوازن الكتاب بين الموضوعات من حيث القدم و الجدة) بحسب الجدول رقم (3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (156) ونسبة لا أدري (30) ونسبة تحقق هذه العبارة (96) و تبين النتائج بوضوح أن الكتاب لا يوازن بين الموضوعات البلاغية من حيث القدم و الجدة و التركيز الأغلب على الموضوعات التي اهتمت بها كتب البلاغة القديمة، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.79) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.923) .

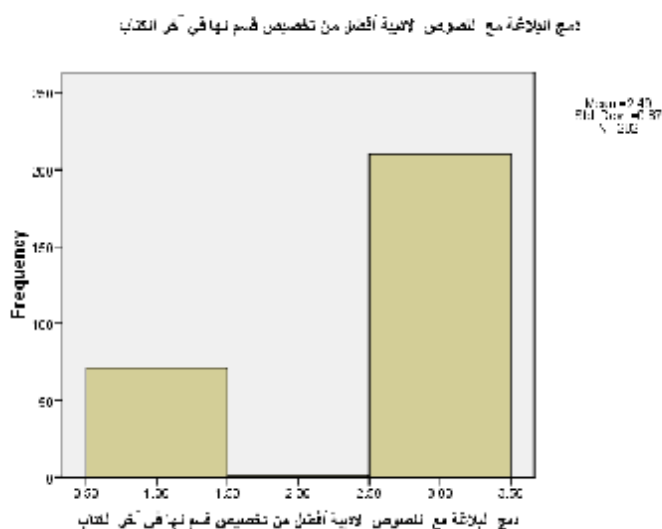


6-3- العبارة السادسة (يراعي الكتاب تنوع التدريبات بحسب القوانين البلاغية) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (84) ونسبة لا أدري (25) ونسبة تحقق هذه العبارة (173) و نلاحظ أن أغلب الآراء تتجه إلى أن الكتاب ينوع في التدريبات بحسب القوانين البلاغية، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.32) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.903).

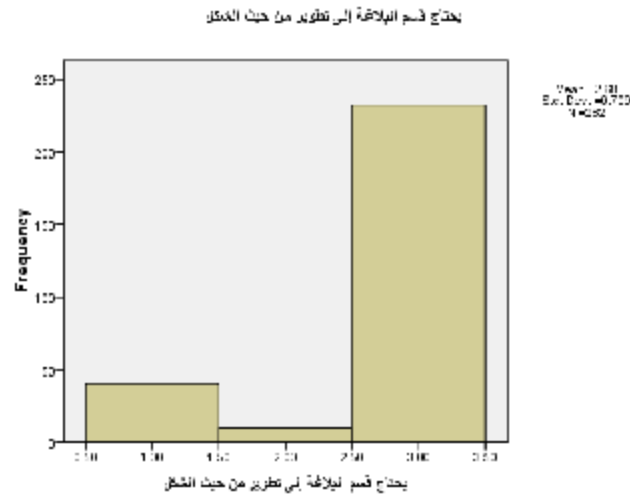


7-3- العبارة السابعة (دمج البلاغة مع النصوص الأدبية أفضل من تخصيص قسم لها في آخر الكتاب) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة

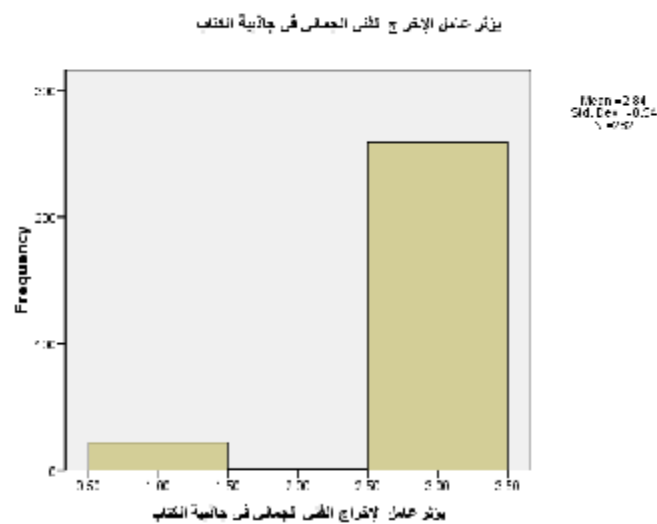
(71) ونسبة لا أدري (1) ونسبة تحقق هذه العبارة (210) وأغلب الآراء تتجه إلى أن دمج البلاغة مع النصوص الأدبية أفضل من أن تدرس بشكل منفصل معزول ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.49) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.87).



3-8- العبارة الثامنة (يحتاج قسم البلاغة إلى تطوير من حيث الشكل) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (40) ونسبة لا أدري (10) ونسبة تحقق هذه العبارة (232) ونلاحظ من خلال هذه النتائج ارتفاع نسبة آراء المدرسين الذين يرون أن مناهج البلاغة يحتاج إلى تطوير من حيث الشكل، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.68) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.709).



9-3- العبارة التاسعة (يؤثر عامل الإخراج الفني الجمالي في جاذبية الكتاب) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (22) ونسبة لا أدري (1) ونسبة تحقق العبارة (259) ونلاحظ أن معظم آراء المدرسين تؤكد أن الإخراج الفني الجمالي للكتاب يؤثر في الإقبال على دراسة مادة البلاغة، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-3-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.84) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.54) .



10-3- العبارة العاشرة (منهاج البلاغة في كتاب الصف الأول الثانوي للمنهاج الجديد أفضل من كتاب الصف الثاني الثانوي الأدبي) بحسب الجدول رقم (1-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغت

نسبة عدم تحقق هذه العبارة (66) ونسبة لا أدري (21) ونسبة تحقق هذه العبارة (195) وتشير النتائج إلى أن أغلب المدرسين يرون أن طريقة المنهاج الجديد في دمج البلاغة مع النصوص الأدبية أفضل من طريقة المنهاج القديم ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-3-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.46) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.848).



اختبار t-test :

بعد الاطلاع على الجدول رقم (3-3-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة الجامعية في الكتاب المدرسي (22.3618) أما متوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي فبلغ (22.0241) ، أما نتيجة اختبار t-test لاختبار صحة الفرضية فبلغت (0.542) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي ، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الثالثة بالنسبة للكتاب المدرسي .

3- تفسير نتائج محور الكتاب المدرسي :

أبرزت الدراسة الإحصائية عدم وجود فروق بين المدرسين حاملي الإجازة و المدرسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي .

إن كتاب اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة يقدم المعلومات بشكل منظم من خلال وجود الأمثلة ثم الأسئلة و تليها القاعدة ، فكل جزئية من الدرس لها قاعدة فرعية و تقويم مرحلي بسيط يناسبها ثم تجميع القواعد الفرعية في قاعدة كلية و تليها التدريبات النهائية ، لا سيما أن التدريبات النهائية تخصّ القوانين البلاغية التي شرحها الدرس ليتمكن الطالب من تطبيق القاعدة البلاغية و يحقق أعلى نسبة تدريب عليها ، وهذا النهج يمثل الطريقة الاستقرائية وهي طريقة تناسب مراحل التفكير العقلي ، وخاصة في منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي.

وإذا ربطنا النتيجة السابقة مع نتائج محور التقويم لوجدنا أن قلة قليلة من المدرسين - حامي الإجازة أو حامي دبلوم التأهيل التربوي على السواء - ينفذون التقويم المرحلي على الرغم من وجوده في الكتاب .

ولكن الموضوعات البلاغية لا تقدم بشكل مترابط ، فكل درس منفصل عن الدرس الذي يليه - خاصة في منهاج الصف الأول الثانوي - فلا يوجد ترابط بين الموضوعات البلاغية إذ يتم الحديث عن الاستعارة و الصور ثم يتطرق إلى شرح التشبيه و أنواعه .

كما أن منهاج البلاغة لا يعطي توازنا بين الموضوعات البلاغية و كأن البلاغة محصورة في علم البيان ، أما علم المعاني و البديع فلم ينل حظا كما نال علم البيان ، إضافة إلى أن الموضوعات البلاغية كمادة علمية معظمها مما تهتم بها البلاغة القديمة وقلما نجد موضوعات حديثة كالحديث عن الرمز أو الأساطير أو التضمين..... و جمالياتها.

إن طريقة منهاج الصف الأول الثانوي في دمج البلاغة مع النصوص الأدبية لاقت استحسانا من قبل أغلب المدرسين ، إذ أشاد معظمهم بأن منهاج البلاغة في كتاب الصف الأول الثانوي للمنهاج الجديد أفضل من كتاب الصف الثاني الثانوي الأدبي ليس في طريقة العرض فحسب و إنما في عدة نواح منها : المناقشة البلاغية التي تفيد في استخلاص جمالية النص الأدبي ، إضافة إلى شكل الكتاب و إخراجة ؛ لأنه يؤثر في جذب الطالب نحو المادة ، وهذا يفنقر إليه منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي اللذين طغت عليهما التقليدية ، ولكن هذا لا يعني عدم العمل على تطوير كتاب الصف الأول الثانوي بل لا بد من العمل الدائم على تطويره شكلا و مضمونا من خلال اختيار موضوعات جديدة مع الحفاظ على أصالة هذا العلم ، واختيار بعض النصوص الجديدة التي

أبدع فيها كاتبوها بما يظهر الفن البلاغي بشكل واضح للطالب، وطرح مسابقات لتصميم غلاف الكتاب و توزيع المعلومات داخله ...

رابعاً - الوسائل التعليمية :

1- الدراسة الإحصائية لمحور الوسائل التعليمية :

يبين الجدول رقم (1-4-3) التكرارات و النسب المئوية لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يستعين المدرس بوسائل تعليمية (ديوان شعري، كتاب خارجي، شرائح شفافة، سيورة صوتية...)	152	53.9	13	4.6	117	41.5
2	يستعين المدرس بتسجيلات صوتية لأداء الأدباء البارعين لإدراك أثر النصوص البليغة في السامعين	256	90.8	23	8.2	3	1.1
3	يستعين المدرس بأفلام مصورة لأداء الأدباء البارعين ليحاكيها الطالب	258	91.5	16	5.7	8	2.8
4	يستضيف المدرس أدبياً ليسأله الطلاب عن فوائد البلاغة في العمل الأدبي	280	99.3	1	0.4	1	0.4
5	يشجع المدرس الطلاب على تسجيل ألوان من البلاغة في دفتر خاص للاستفادة منها	134	47.5	4	1.4	144	51.1
6	يستخدم المدرس الكتاب المدرسي في الموقف التعليمي التعليمي	35	12.4	1	0.4	246	87.2

الجدول رقم (1-4-3)

يبين الجدول رقم (2-4-3) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	النوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يستعين المدرس بوسائل تعليمية (ديوان شعري، كتاب خارجي، شرائح شفافة، سيورة صوتية...)	282	1.88	1.7879 _a	1	0.970	0.942	2
2	يستعين المدرس بتسجيلات صوتية	282	1.10	1.0932 _a	1	0.338	0.114	2

							لأداء الأدباء البارعين لإدراك أثر النصوص البليغة في السامعين	
2	0.158	0.397	1	1.0876 _a	1.11	282	يستعين المدرس بأفلام مصورة لأداء الأدباء البارعين ليحاكيها الطالب	3
2	0.018	0.133	1	1.0071 _a	1.01	282	يستضيف المدرس أدبيا ليسأله الطلاب عن فوائد البلاغة في العمل الأدبي	4
2	0.988	0.994	3	2.0676 _a	2.04	282	يشجع المدرس الطلاب على تسجيل ألوان من البلاغة في دفتر خاص للاستفادة منها	5
2	0.438	0.662	3	2.8543 _a	2.75	282	يستخدم المدرس الكتاب المدرسي في الموقف التعليمي التعليمي	6

الجدول رقم (2-4-3)

اختبار t-test :

يبين الجدول رقم (3-4-3) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثالثة بالنسبة للوسائل التعليمية التي يستخدمها مدرس اللغة العربية في تدريس البلاغة :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجازة لغة عربية	199	9.8442	1.84250	- 0.610-	280	0.542
دبلوم تأهيل تربوي	83	9.9880	1.70003			

الجدول رقم (3-4-3)

2- مناقشة نتائج محور الوسائل التعليمية :

1-4- العبارة الأولى (يستعين المدرس بوسائل تعليمية ديوان شعري، كتاب خارجي، شرائح شفافة، سبورة ضوئية...) بحسب الجدول رقم (1-4-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (152) ونسبة لا أدري (117) ونلاحظ أن أغلب مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لا يستعينون بوسائل تعليمية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-4-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.88) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.97).



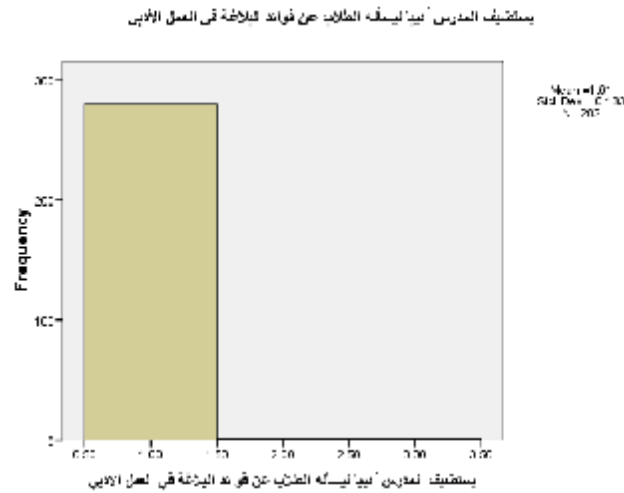
2-4-2- العبارة الثانية (يستعين المدرس بتسجيلات صوتية لأداء الأدباء البارعين لإدراك أثر النصوص البليغة في السامعين) بحسب الجدول رقم (3-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (256) ونسبة لا أدري (23) ونسبة تحقق هذه العبارة (3) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن المدرس لا يستعين مطلقا بتسجيلات صوتية لأداء الأدباء البارعين ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.10) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.833).



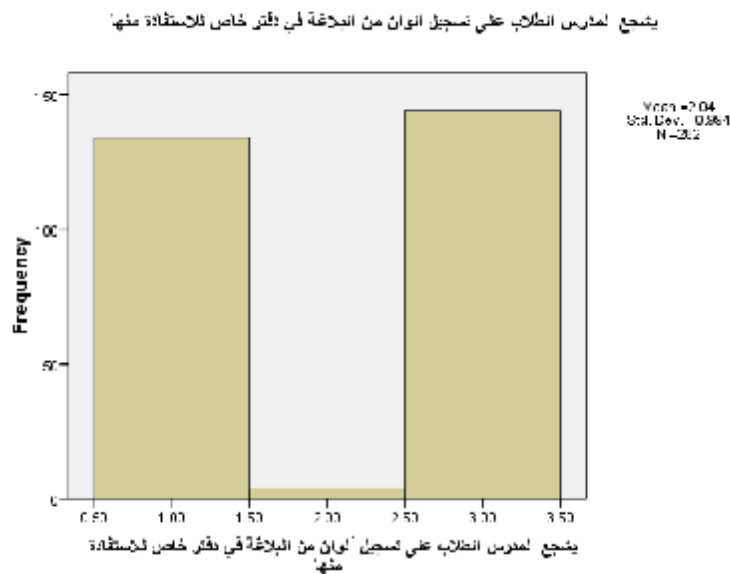
3-4- العبارة الثالثة (يستعين المدرس بأفلام مصورة لأداء الأدباء البارعين ليحاكيها الطالب) بحسب الجدول رقم (1-4-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (258) ونسبة لا أدري (16) ونسبة تحقق هذه العبارة (8) ونلاحظ أن معظم المدرسين لا يستعينون بأفلام مصورة لأداء الأدباء البارعين ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-4-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.11) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.397) .



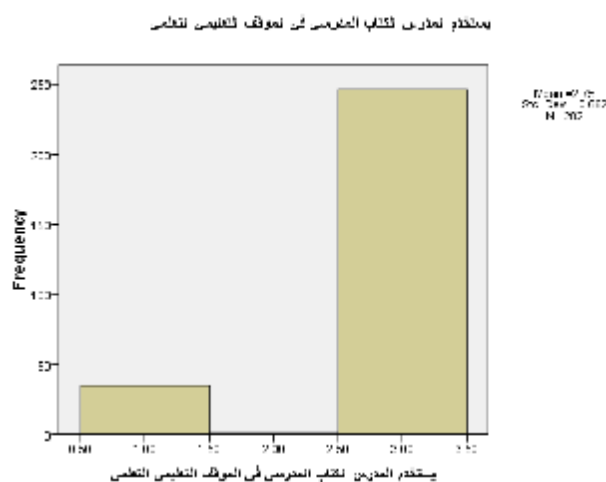
4-4- العبارة الرابعة (يستضيف المدرس أديبا ليسأله الطلاب عن فوائد البلاغة في العمل الأدبي) بحسب الجدول رقم (1-4-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (280) ونسبة لا أدري (1) و نسبة تحقق هذه العبارة (1) وكما هو ملاحظ من خلال هذه النتائج أن مدرس اللغة العربية لا يستضيف أديبا ليسأله الطلاب عن فوائد البلاغة في العمل الأدبي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-4-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.01) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.133) .



4-5- العبارة الخامسة (يشجع المدرس الطلاب على تسجيل ألوان من البلاغة في دفتر خاص للاستفادة منها) بحسب الجدول رقم (3-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (134) ونسبة لا أدري (4) ونسبة تحقق هذه العبارة (144) ونلاحظ أن عددا كبيرا من المدرسين لا يشجع الطلاب على تسجيل ألوان من البلاغة في دفتر خاص للاستفادة منها و بالمقابل فإن عددا منهم يشجع الطلاب على ذلك ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.04) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.994) .



4-6- العبارة السادسة (يستخدم المدرس الكتاب المدرسي في الموقف التعليمي التعليمي) بحسب الجدول رقم (3-4-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (35٣) ونسبة لا أدري (1) ونسبة تحقق هذه العبارة (146) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب مدرسي اللغة العربية يعتمد على الكتاب المدرسي فحسب ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-4-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.75) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.662) .



اختبار t-test :

بعد الاطلاع على الجدول رقم (3-4-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط رأي مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة الجامعية (9.8442) ومتوسط رأي مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (3.3830) أما نتيجة اختبار t-test لاختبار صحة الفرضية فكانت (0.542) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المدرسين حاملي الإجازة و المدرسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي ، مما يؤدي إلى قبول الفرضية الثالثة بالنسبة لمحور الوسائل التعليمية .

3- تفسير نتائج محور الوسائل التعليمية :

نلاحظ من خلال الدراسة الإحصائية أن مدرس اللغة العربية- حامل الإجازة أو حامل دبلوم التأهيل التربوي - يعتمد بشكل كلي و أساسي على الكتاب المدرسي فقط ، ونادرا ما يوصي الطلاب بتسجيل ألوان من البلاغة في دفتر خاص .

إن مادة البلاغة تدرس بشكل تقليدي تلقيني من دون استخدام أية وسيلة تعليمية ، فلا يكلف نفسه عناء البحث في مكتبة المدرسة أو في مكتبته الخاصة عن ديوان شعري أو مقال صغير منشور في صحيفة مرتبط بالدرس أو تحضير شرائح شفافة لا تكلفه جهدا كبيرا ...و بالتالي فإن عرض تسجيلات صوتية أو مرئية لأصوات الأدباء البارعين مهمل تماما ، في الوقت الذي تتوفر فيه تقنيات عالية للتسجيل كالهاتف المحمول أو الكاميرات الصغيرة ، و قد باتت تلك الأخيرة مطلبا أساسيا لكل فرد في هذا العصر .

كما لم تشر النتائج الإحصائية إلى نسب عالية في استضافة المدرسين لبعض الأدباء خلال الحصة الدراسية أو حتى في توجيه دعوة إلى أحد هؤلاء الأدباء في المناسبات ، ومن الملفت للنظر أن بعض المدرسين يمتاز بسمات الأديب إذ قد يكون شاعرا أو قاصا وعلى الرغم من توافر هذا النوع من المدرسين إلا أن مدرس اللغة العربية لا يقوم بهذا النوع من النشاط أمام الطلاب ، فلا يُستضاف هذا المدرس الأديب من قبل مدرس آخر في نفس المدرسة ؛ ليسأل الطلاب عن التجربة الشعرية أو الأدبية بشكل عام وأهم القضايا التي طرحها في كتاباته ، وهنا يكمن تقصير المدرس في ذلك لاسيما المدرس المؤهل تربويا لأنه يدرك أهمية الوسيلة التعليمية في تنشيط دافعية الطلاب نحو المادة و لا يقوم باستخدامها ولو بأبسط أشكالها .

خامسا - التقويم :

1- الدراسة الإحصائية لمحور التقويم :

يبين الجدول رقم (3-5-1) التكرارات و النسب المئوية لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	ينوع المدرس في أسئلة الامتحان عند تقويم مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة (مقالية، موضوعية)	165	58.5	9	3.2	108	38.3
2	تشمل أسئلة الاختبار جميع المهارات العقلية (فهم، تحليل، تطبيق، تقويم، ابتكار...)	190	67.4	0	0	92	32.6
3	يغطي الاختبار المادة التعليمية للبلاغة	251	89	2	0.7	29	10.3
4	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين الطلاب	155	55	45	16	82	29.1
5	يتبع المدرس التقويم النهائي في نهاية الحصة لتعزيز المعلومات في ذهن الطالب	129	45.7	22	7.8	131	46.5
6	يدرّب المدرس الطلاب على التقويم الذاتي لمستوياتهم في تحليل العبارات البلاغية	161	57.1	17	6	104	36.9
7	يشجع المدرس الطلاب على تبادل الأسئلة عن طريق التعلم التعاوني	166	58.9	8	2.8	108	38.3
8	يشجع المدرس الطلاب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الكتابي	158	56	5	1.8	119	42.2
9	تكفي الدرجة المخصصة لمادة البلاغة في تحفيز اهتمام الطالب بها	233	82.6	16	5.7	33	11.7

الجدول رقم (3-5-1)

يبين الجدول رقم (3-5-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	النوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	ينوع المدرس في أسئلة الامتحان عند تقويم مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة (مقالية، موضوعية)	282	1.80	1.6724 _a	1	0.965	0.931	2
2	تشمل أسئلة الاختبار جميع المهارات العقلية (فهم، تحليل، تطبيق، تقويم، ابتكار...)	282	1.65	1.6565 _a	1	0.939	0.882	2
3	يغطي الاختبار المادة التعليمية للبلاغة	282	1.21	1.1225 _a	1	0.612	0.374	2
4	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين الطلاب	282	1.74	1.6350 _a	1	0.881	0.776	2
5	يتبع المدرس التقويم النهائي في نهاية	282	2.01	2.0131 _a	3	0.962	0.925	2

							الحصة لتعزيز المعلومات في ذهن الطالب	
2	0.902	0.95	1	1.6798 _a	1.80	282	يدرب المدرس الطلاب على التقويم الذاتي لمستوياتهم في تحليل العبارات البلاغية	6
2	0.933	0.966	1	1.6667 _a	1.79	282	يشجع المدرس الطلاب على تبادل الأسئلة عن طريق التعلم التعاوني	7
2	0.967	0.983	1	1.7607 _a	1.86	282	يشجع المدرس الطلاب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الكتابي	8
2	0.442	0.665	1	1.1968 _a	1.29	282	تكفي الدرجة المخصصة لمادة البلاغة في تحفيز اهتمام الطالب بها	9

الجدول رقم (2-5-3)

اختبار t-test :

يبين الجدول رقم (3-5-3) نتيجة اختبار لصة الفرضية الثالثة بالنسبة للتقويم :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
إجازة لغة عربية	199	13.9598	4.77878	- 6.669-	280	0.000
دبلوم تأهيل تربوي	83	18.0241	4.37559			

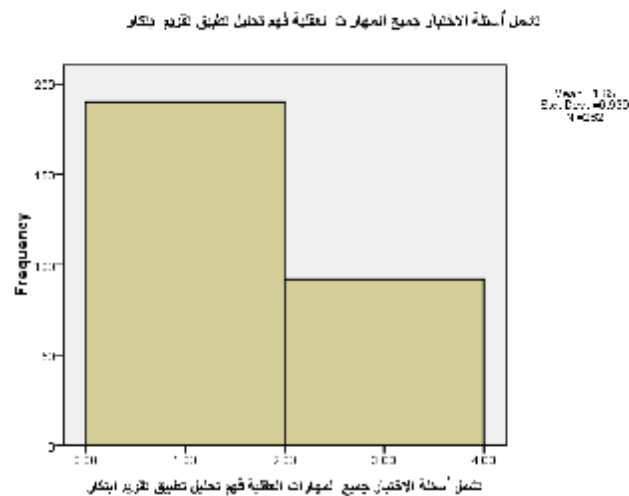
الجدول رقم (3-5-3)

2- مناقشة نتائج محور التقويم :

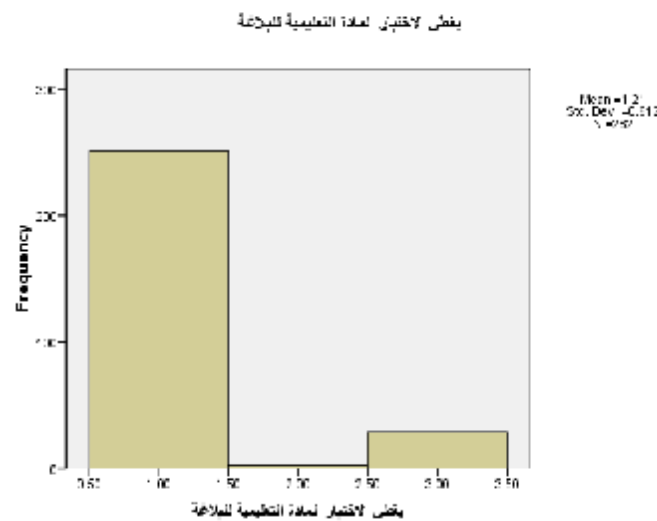
1-5- العبارة الأولى (ينوع المدرس في أسئلة الامتحان عند تقويم مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-5-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (165) ونسبة لا أدري (9) ونسبة تحقق هذه العبارة (108) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن النسبة الأكبر من مدرسي اللغة العربية لا ينوعون في أسئلة الامتحان ، أما متوسط آراء مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-5-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.80) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.965).



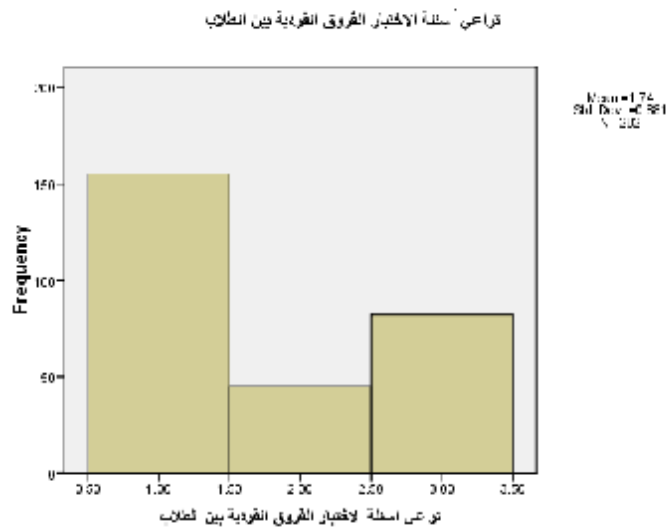
2-5-2- العبارة الثانية (تشمل أسئلة الاختبار جميع المهارات العقلية فهم ، تحليل ، تطبيق ، تقويم ، ابتكار...) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (190) ونسبة لا أدري (0) ونسبة تحقق هذه العبارة (92) و واضح من خلال هذه النتائج أن اختبار مادة البلاغة لا يشمل جميع المهارات العقلية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.65) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.939) .



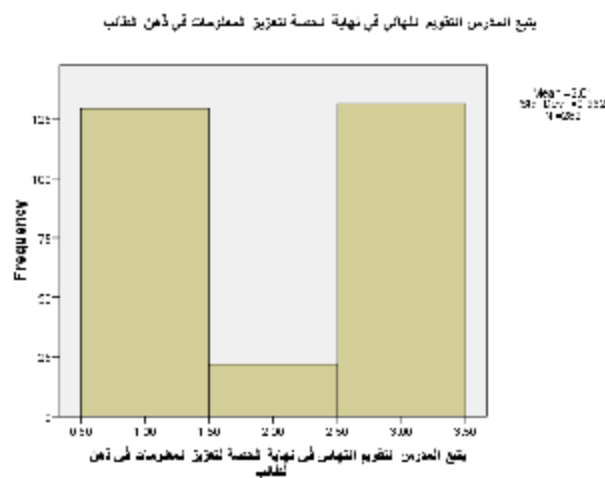
3-5- العبارة الثالثة (يغطي الاختبار المادة التعليمية للبلاغة) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (251) ونسبة لا أدري (2) ونسبة تحقق هذه العبارة (29) وكما هو واضح من هذه النتائج أن الاختبار لا يغطي المادة التعليمية للبلاغة بشكل كبير، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.21) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.612) .



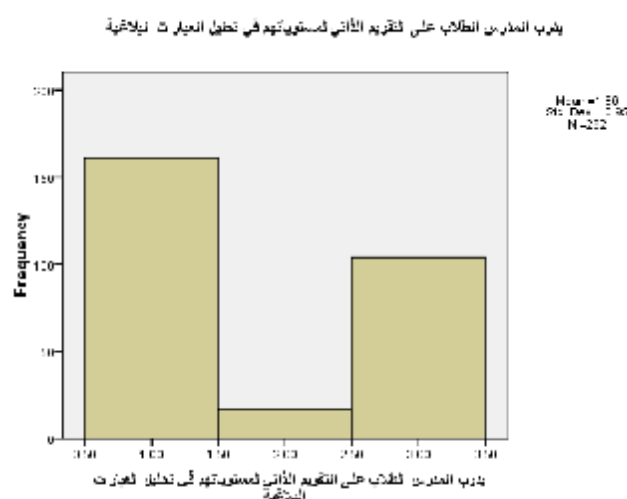
4-5- العبارة الرابعة (تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين الطلاب) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (155) ونسبة لا أدري (45) ونسبة تحقق هذه العبارة (82) ونلاحظ أن الاختبار لا يراعي بنسبة كبيرة الفروق الفردية، أما متوسط إجابات مدرسي مادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.74) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.881) .



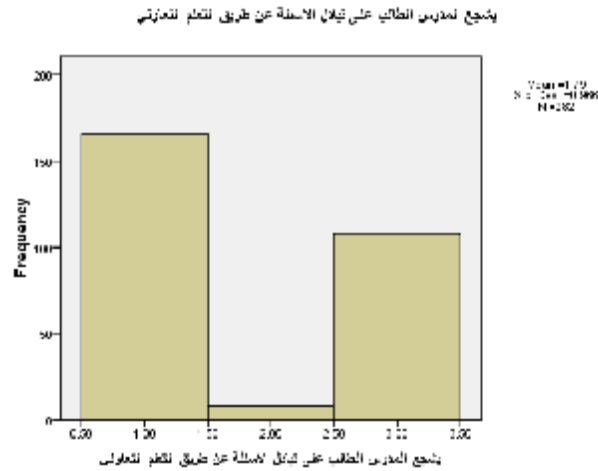
5-5- العبارة الخامسة (يتبع المدرس التقويم النهائي في نهاية الحصة لتعزيز المعلومات في ذهن الطالب) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (129) ونسبة لا أدري (22) ونسبة تحقق هذه العبارة (131) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن نسبة كبيرة من المدرسين يتبع التقويم النهائي في نهاية الحصة الدراسية، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.01) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.962) .



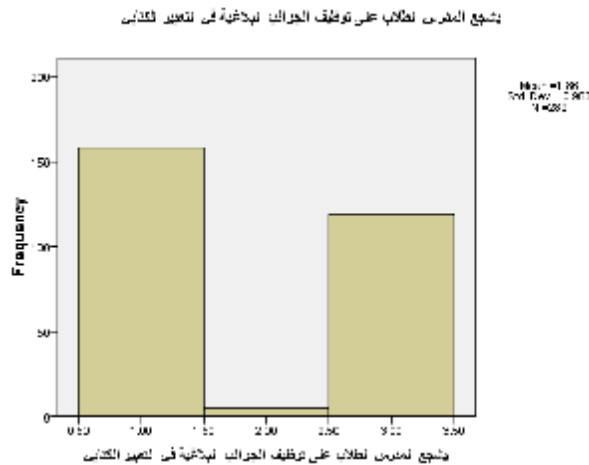
5-6- العبارة السادسة (يدرب المدرس الطلاب على التقويم الذاتي لمستوياتهم في تحليل العبارات البلاغية) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (161) ونسبة لا أدري (17) ونسبة تحقق هذه العبارة (104) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب المدرسين لا يدربون الطلاب على التقويم الذاتي لمستوياتهم في تحليل العبارات البلاغية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.80) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.95) .



5-7- العبارة السابعة (يشجع المدرس الطلاب على تبادل الأسئلة عن طريق التعلم التعاوني) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (166) ونسبة لا أدري (8) ونسبة تحقق هذه العبارة (108) وهذه النتيجة تدل على أن المدرس لا يشجع الطلاب في أحيان كثيرة على تبادل الأسئلة عن طريق التعلم التعاوني ، وكأن الطالب المتعلم متلق فقط يستقبل ما يمليه عليه المدرس ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.79) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.966).



5-8- العبارة الثامنة (يشجع المدرس الطالب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الكتابي) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (158) ونسبة لا أدري (5) و نسبة تحقق هذه العبارة (119) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن نسبة كبيرة من المدرسين لا تشجع الطالب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الكتابي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.86) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.983) .



5-9- العبارة التاسعة (تكفي الدرجة المخصصة لمادة البلاغة في تحفيز اهتمام الطلاب بها) بحسب الجدول رقم (3-5-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (233) ونسبة لا

أدري (16) ونسبة تحقق هذه العبارة (33) ونلاحظ أن الدرجة المخصصة لمادة البلاغة وهي ثلاث درجات غير كافية على الإطلاق لجذب الطالب نحو مادة البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي مادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-5-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.29) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.665) .



اختبار t-test:

بعد الاطلاع على الجدول رقم (3-5-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط آراء مدرسي مادة اللغة العربية حاملي الإجازة (13.9598) و متوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (18.0241) ، أما نتيجة اختبار t- test لصحة الفرضية فكانت (0.000) و هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين حاملي الإجازة و المدرسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي ، و بالتالي رفض الفرضية الصفرية بالنسبة لمحور التقويم .

3- تفسير نتائج محور التقويم :

أظهرت الدراسة الإحصائية وجود فروق بين المدرسين حاملي الإجازة و المدرسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي فيما يتعلق بمشكلات تقويم مادة البلاغة .

إن تقويم مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة يواجه عدة مشكلات منها أن المدرس لا ينوع في أسئلة الامتحان ، وإنما يأتي السؤال على صيغة واحدة من دون أن يشمل جميع المهارات العقلية التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب وتقيس مدى قدراته في الفهم والتحليل و التطبيق والحكم والابتكار، فهذا السؤال الواحد الذي يقيس مهارة واحدة في ذكر تسمية المصطلح البلاغي لن يغطي المادة التعليمية للبلاغة ، وبالتالي فهذا يناسب نوعا معينا من الطلاب وليس جميعهم ، وفي ضوء ذلك نرى أن اختبار مادة البلاغة لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

ومن جهة أخرى فإن المدرس حامل الإجازة لا يعزّز المعلومات في أثناء الحصة الدراسية من خلال التقويم النهائي بشكل إجباري ؛ ليتأكد من تمكّن الطلاب من المعلومات الجديدة وإمكانية ربطها مع المعلومات السابقة لاستخدامه في تحليل النص الأدبي ، حتى تقويم الطلاب لبعضهم بعضا يعتبر ضعيفا ؛ لأن مستويات الطلاب ما عادت على قدر عال من التمكن ، وبالتالي فالطلاب لن يتمكنوا من تقويم مستويات بعضهم بعضاً .

أما استخدام الأسئلة التقويمية كخطة دراسية في أثناء الموقف التعليمي فتكاد تكون ضعيفة جدا بسبب عدم تمكّن مدرسي مادة اللغة العربية من طرائق التقويم ومراحله أولاً ، و ميلهم إلى الطرائق التقليدية التلقينية ثانياً، مما يؤدي إلى انخفاض درجات تحصيل الطلاب ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جاموس (2000) ودراسة جلو عام (1993) اللتين تشيران إلى أن الأساليب المتبعة في التقويم هي من أسباب ضعف الطلاب في مادة البلاغة .

ومن خلال نتائج الدراسة الإحصائية نرى أن مدرس اللغة العربية - حامل الإجازة - لا يلمّ بأهداف تدريس البلاغة ، فلا يشجع الطلاب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الإبداعي ؛ لأنه يعتبر البلاغة محصورة في النص الأدبي فقط .

وأغلب الطلاب قد يستغني عن دراسة مادة البلاغة ؛ لأن الدرجات المخصصة لها من العلامة الكلية لمادة اللغة العربية- إذا ما قيست بدرجات غيرها من فروع اللغة العربية - تعتبر ضعيفة جدا ، مما يؤدي إل انخفاض درجات تحصيل الطلاب .

سادسا - مهارات تدريس البلاغة :

1- الدراسة الإحصائية لمحور مهارات تدريس البلاغة :

يبين الجدول رقم (1-6-3) التكرارات و النسب المئوية لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	يهتم المدرس بطرائق التدريس الحديثة كالاستقصاء	188	66.7	31	11	63	22.3
2	يلم المدرس بنظريات التعلم التي تستند إليها الطرائق الحديثة	178	63.1	16	5.7	88	31.2
3	يسلسل المدرس نقاط الدرس بحيث تؤدي إلى تحقيق أهدافه	142	50.4	1	0.4	139	49.3
4	يهتم المدرس بالانشاطات اللاصفية المتنوعة	190	67.4	10	3.5	82	29.1
5	يشرك المدرس الطلاب في الدرس من خلال (الأسئلة، المناقشة، الحوار...)	102	6.2	0	0	180	63.8
6	يزود المدرس الطالب بتغذية راجعة مستمرة	161	57.1	19	6.7	102	36.2
7	يخطط المدرس للدرس قبل المباشرة بتنفيذه	138	48.9	1	0.4	143	50.7
8	توفر طريقة المدرس مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب	146	51.8	13	4.6	123	43.6
9	يضيف المدرس بعض التدريبات إلى تدريبات الكتاب	175	62.1	6	2.1	101	35.8
10	يوظف المدرس المعلومات البلاغية السابقة عند الطلاب توظيفا جيدا في الدرس الجديد	166	58.9	17	6	99	35.1
11	يتأكد المدرس من قدرة الطالب على تطبيق القاعدة البلاغية من خلال عرض الأمثلة الجديدة	160	56.7	4	1.4	118	41.8
12	تساعد طريقة المدرس على إثارة التفكير الناقد عند الطلاب	179	63.5	24	8.5	79	28
13	تشجع طريقة المدرس الموهوبين على محاكاة النصوص الأدبية الراقية (النثر، الشعر)	135	47.9	70	24.8	77	27.3

الجدول رقم (1-6-3)

يبين الجدول رقم (2-6-3) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لآراء مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	يهتم المدرس بطرائق التدريس الحديثة كالاستقصاء	282	1.56	1.4292 _a	1	0.834	0.696	2
2	يلم المدرس بنظريات التعلم التي تستند إليها الطرائق الحديثة	282	1.98	1.5361 _a	1	0.919	0.844	2
3	يسلسل المدرس نقاط الدرس بحيث تؤد إلى تحقيق أهدافه	282	1.99	1.9790 _a	1	1	1	2
4	يهتم المدرس بالانشغاطات اللاصفية المتنوعة	282	1.62	1.4600 _a	1	0.91	0.821	2
5	يشرك المدرس الطلاب في الدرس من خلال (الأسئلة، المناقشة، الحوار...)	282	2.28	2.2766 _a	3	0.963	0.927	2
6	يزود المدرس الطالب بتغذية راجعة مستمرة	282	1.79	1.6722 _a	1	0.944	0.892	2
7	يخطط المدرس للدرس قبل المباشرة بتنفيذه	282	2.02	2.0347 _a	3	1	1	2
8	توفر طريقة المدرس مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب	282	1.99	1.8553 _a	1	0.975	0.951	2
9	يضيف المدرس بعض التدريبات إلى تدريبات الكتاب	282	1.74	1.5912 _a	1	0.956	0.913	2
10	يوظف المدرس المعلومات البلاغية السابقة عند الطلاب توظيفاً جيداً في الدرس الجديد	282	1.76	1.6339 _a	1	0.941	0.886	2
11	يتأكد المدرس من قدرة الطالب على تطبيق القاعدة البلاغية من خلال عرض الأمثلة الجديدة	282	1.85	1.7439 _a	1	0.983	0.967	2
12	تساعد طريقة المدرس على إثارة التفكير الناقد عند الطلاب	282	1.65	1.5074 _a	1	0.89	0.792	2
13	تشجع طريقة المدرس الموهوبين على محاكاة النصوص الأدبية الراقية (النثر، الشعر)	282	1.79	1.7171 _a	1	0.843	0.712	2

الجدول رقم (2-6-3)

اختبار t-test :

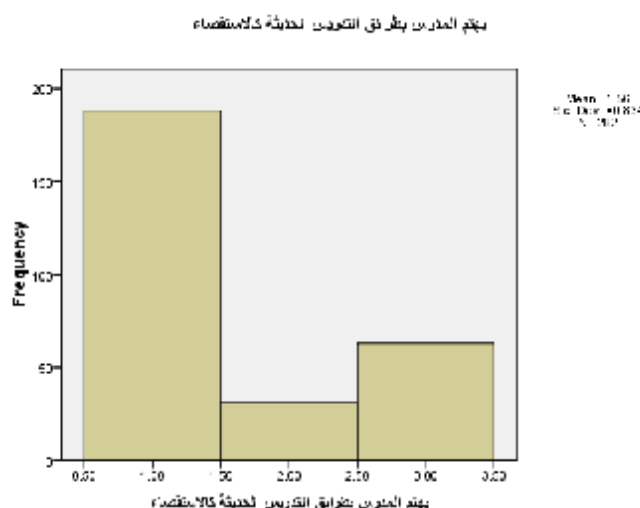
يبين الجدول رقم (3-6-3) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثالثة بالنسبة لمهارات تدريس البلاغة :

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
إجازة لغة عربية	199	20.3920	7.84813	- 11.373-	280	0.000
دبلوم تأهيل تربوي	83	31.4217	6.27446			

الجدول رقم(3-6-3)

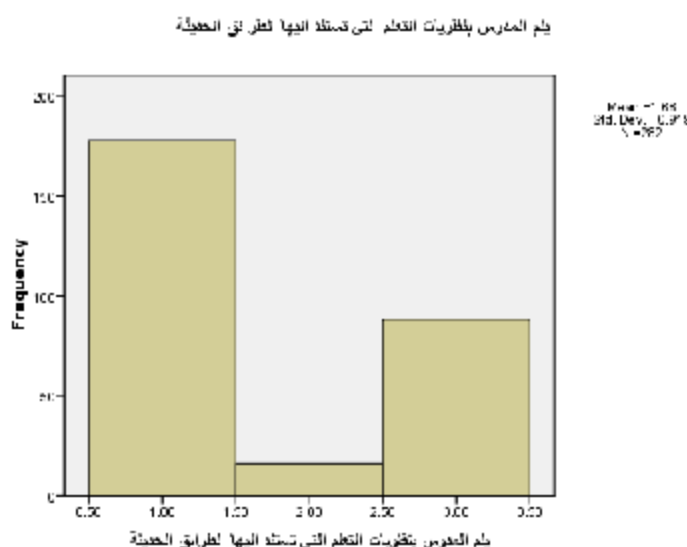
2- مناقشة نتائج محور مهارات تدريس البلاغة :

1-6- العبارة الأولى (يهتم المدرس بطرائق التدريس الحديثة كالاستقصاء) بحسب الجدول رقم (1-3-6) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (188) ونسبة لا أدري (31) ونسبة تحقق هذه العبارة (63) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب المدرسين لا يستخدم الطرائق الحديثة في التدريس ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-6-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.56) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.834).

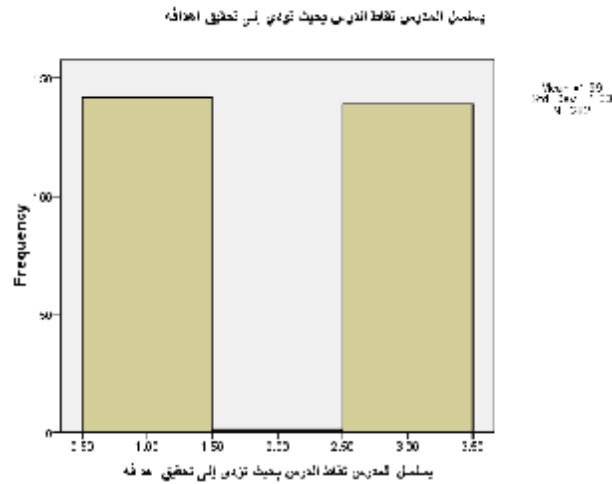


2-6- العبارة الثانية (يلم المدرس بنظريات التعلم التي تستند إليها الطرائق الحديثة) بحسب الجدول رقم (1-6-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (178) ونسبة لا أدري

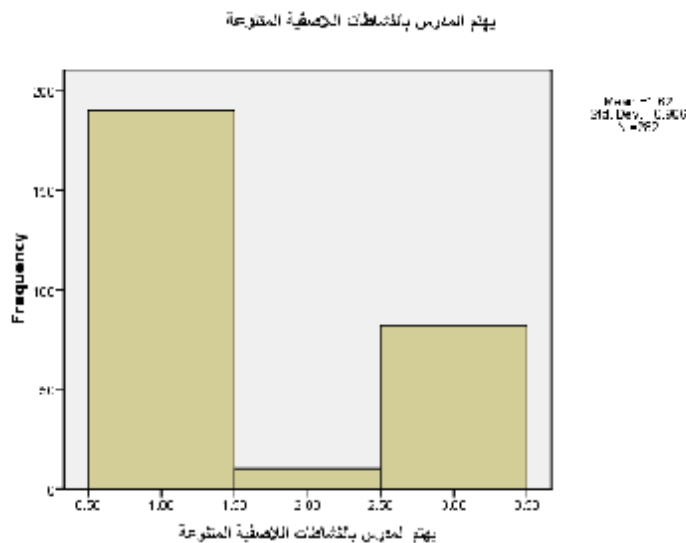
(16) ونسبة تحقق هذه العبارة (88) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن أغلب مدرسي اللغة العربية لا يلمون بنظريات التعلم ، وأغلب تدريسهم يعتمد على الصدفة و التقليد (التعليم العفوي)، أما متوسط إجابات مدرسي مادة اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.68) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.919).



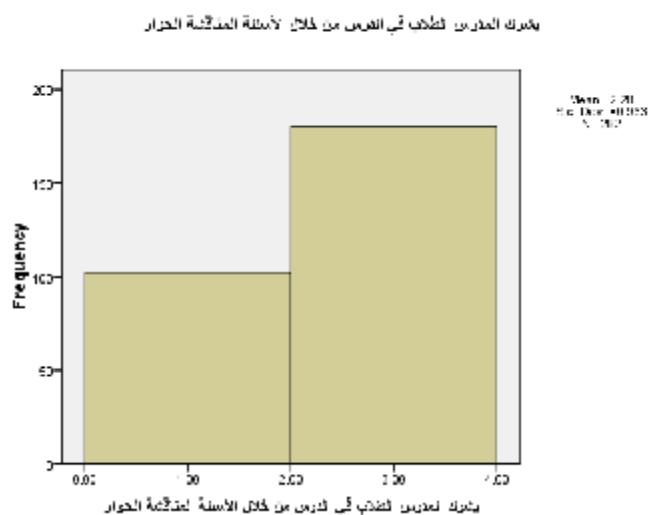
3-6-العبارة الثالثة (يسلسل المدرس نقاط الدرس بحيث تؤدي إلى تحقيق أهدافه) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (142) ونسبة لا أدري (1) ونسبة تحقق هذه العبارة (139) وواضح من النتائج أن الأكثرية لا تسيّر بالدرس وفق نقاط تعليمية صغيرة وصولاً لتحقيق الهدف من الموقف التعليمي التعليمي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.99) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.000) .



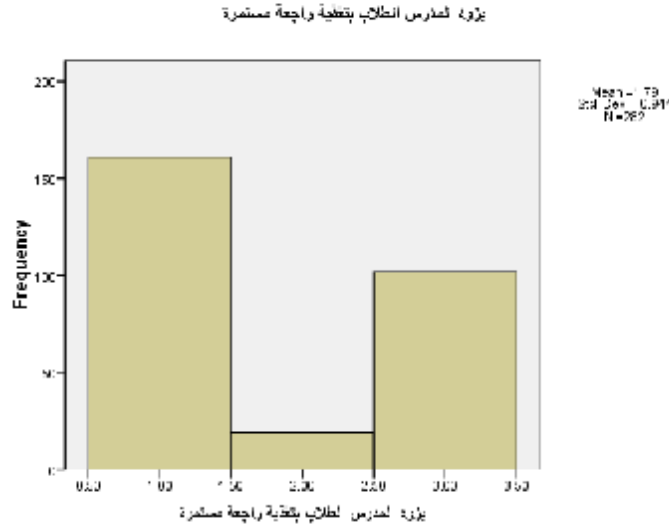
4-6- العبارة الرابعة (يهتم المدرس بالنشاطات اللاصفية المتنوعة) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (190) ونسبة لا أدري (10) ونسبة تحقق هذه العبارة (82) ونلاحظ أن أغلب المدرسين لا يهتمون بالنشاطات اللاصفية المتنوعة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.62) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.906).



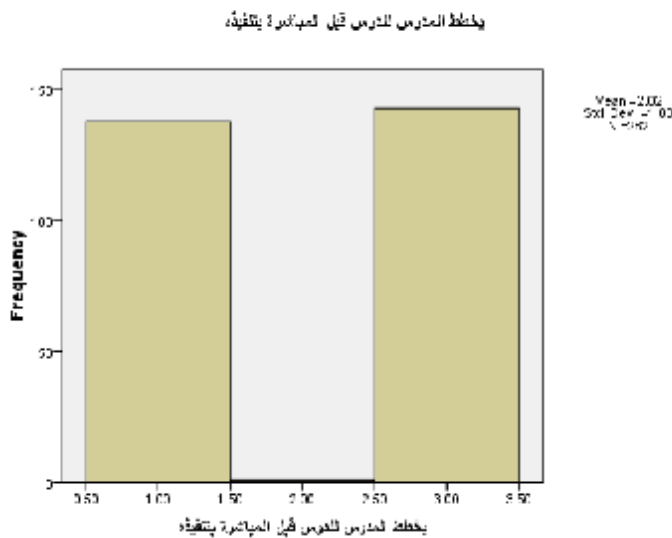
5-6- العبارة الخامسة (يشرك المدرس الطلاب في الدرس من خلال الأسئلة، المناقشة، الحوار) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (102) ونسبة لا أدري (0) ونسبة تحقق هذه العبارة (180) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن المدرس يشرك الطلاب في الدرس من خلال الأسئلة والمناقشة والحوار، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.28) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.963) .



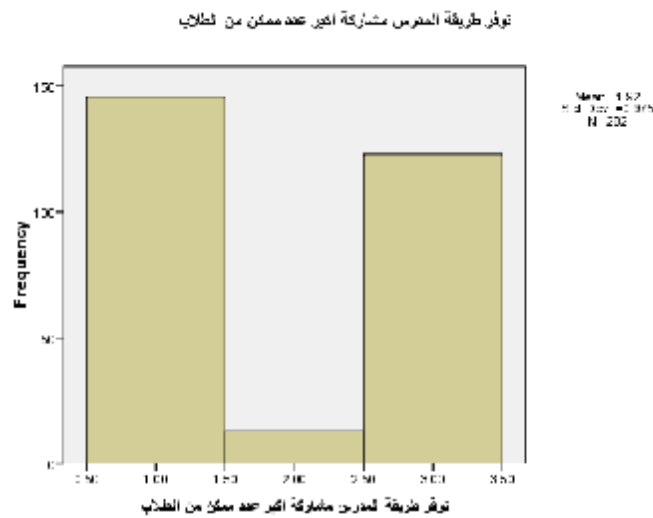
6-6- العبارة السادسة (يزود المدرس الطلاب بتغذية راجعة مستمرة) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (161) ونسبة لا أدري (19) ونسبة تحقق هذه العبارة (102) و نلاحظ أن عدداً من المدرسين يستخدم التغذية الراجعة ولكن العدد الأكبر منهم لا ينفذونها ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.79) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.944).



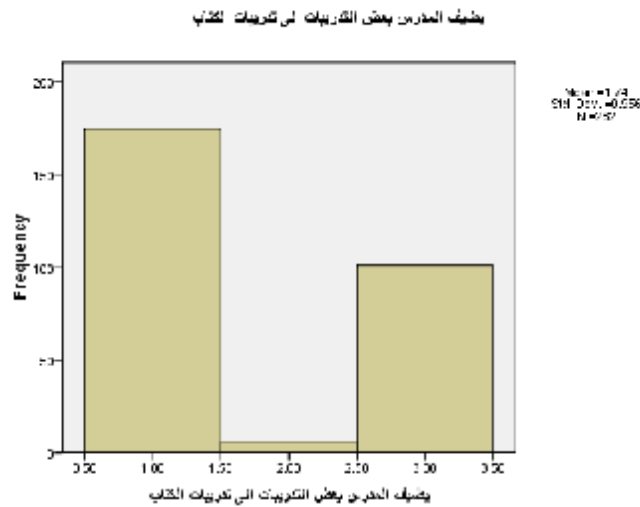
6-7- العبارة السابعة (يخطط المدرس للدرس قبل المباشرة بتنفيذه) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (138) ونسبة لا أدري (1) ونسبة تحقق هذه العبارة (143) وتبين النتائج أن عددا كبيرا يمثل حوالي النصف من المدرسين يخططون لدروسهم قبل بداية الموقف التعليمي التعلمي ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.02) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (1.00) .



8-6- العبارة الثامنة (توفر طريقة المدرس مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (146) ونسبة لا أدري (13) ونسبة تحقق هذه العبارة (123) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن طريقة المدرس لا تشرك الطلاب بنسبة كافية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.92) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.975) .



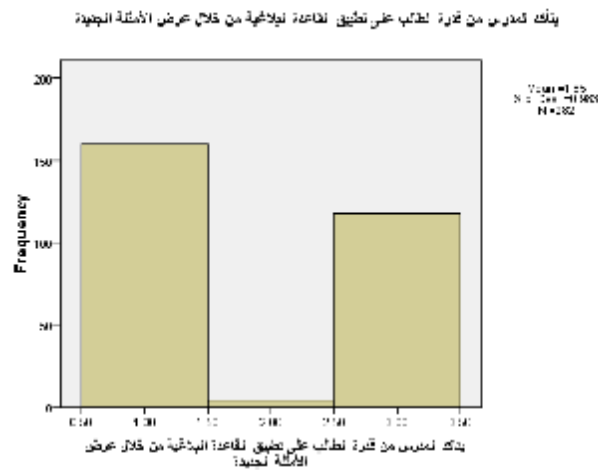
9-6- العبارة التاسعة (يضيف المدرس بعض التدريبات إلى تدريبات الكتاب) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (175) ونسبة لا أدري (6) ونسبة تحقق هذه العبارة (101) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن المدرس لا يضيف الكثير إلى تدريبات الكتاب ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.74) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.956) .



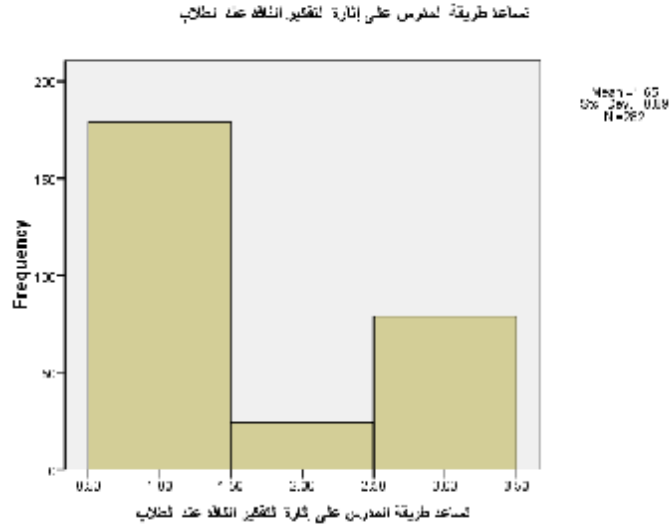
10-6-العبارة العاشرة (يوظف المدرس المعلومات البلاغية السابقة توظيفاً جيداً في الدرس الجديد) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (166) ونسبة لا أدري (17) ونسبة تحقق هذه العبارة (99) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن المدرس أن المدرس لا يوظف في أغلب الأحيان المعلومات البلاغية السابقة في الدرس الجديد، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.76) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.941).



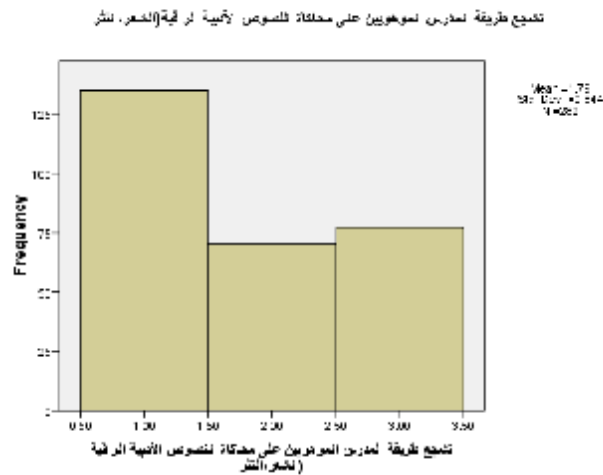
6-11- العبارة الحادية عشرة (يتأكد المدرس من قدرة الطالب على تطبيق القاعدة البلاغية من خلال عرض الأمثلة الجديدة) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (160) ونسبة لا أدري (4) ونسبة تحقق هذه العبارة (118) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن عددا قليلا من المدرسين يتأكد من قدرة الطالب على تطبيق القاعدة البلاغية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.85) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.983) .



6-12- العبارة الثانية عشرة (تساعد طريقة المدرس على إثارة التفكير الناقد عند الطلاب) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (179) ونسبة لا أدري (24) ونسبة تحقق هذه العبارة (79) و من خلال نلاحظ أن طريقة معظم مدرسي البلاغة لا تنثير التفكير الناقد عند الطلاب ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.65) أما الانحراف عن المتوسط بلغ (0.89).



13-6- العبارة الثالثة عشرة (تشجع طريقة المدرس الموهوبين على محاكاة النصوص الأدبية الراقية الشعر، النثر) بحسب الجدول رقم (3-6-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (135) ونسبة لا أدري (70) ونسبة تحقق هذه العبارة (77) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن طريقة المدرس لا تشجع الموهوبين على محاكاة النصوص الأدبية الراقية، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-6-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.79) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.8438).



اختبار t-test:

بعد الاطلاع على الجدول رقم (3-6-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (20.3920) ومتوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (31.4217) وكانت نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية (0.000) عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة ومدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي و بالتالي رفض الفرضية الصفرية .

3- تفسير نتائج محور مهارات تدريس البلاغة :

أظهرت الدراسة فروقا بين مدرسي اللغة العربية المؤهلين تربويا ومدرسي اللغة العربية غير المؤهلين تربويا ، ولكن النظرة العامة إلى النتائج تشير إلى انخفاض هذه المهارات عموما لدى المدرسين المؤهلين وخصوصا لدى المدرسين غير المؤهلين .

إن مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية يفتقد إلى كثير من مهارات التدريس ، فهو يقتصر على تنفيذ قلة قليلة منها كأن يستخدم الأسئلة أو الحوار أو المناقشة من دون التعرض لطرائق التدريس الحديثة التي تشجعها نظريات التعلم لتثبيت التعلم في ذهن الطالب ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكر عام (2006) الذي رأى أن ضعف اهتمام مدرسي البلاغة بطرائق التدريس الحديثة هي من إحدى المشكلات المهمة في تدريس البلاغة .

إن المدرس يحضر الدرس بشكل روتيني من دون أن يبحث عن نصوص جديدة أو تدريبات أخرى تضيف إلى عقلية الطالب نوعا من الحيوية وصولا للإبداع ، وجل ما يمكن أن يفعله هو أن يسلسل نقاط الدرس إلى أجزاء ليسهل فهمها على الطالب في أثناء الموقف التعليمي التعليمي من دون أن يدعمه بنشاط لا صفي يدعو الطالب إلى تطبيق ما أخذه خارج حدود المدرسة ليعتمد على نفسه، وهذا ينعكس سلبا على الطلاب وهنا تلتقي دراسة الباحثة مع رأي السيد لأن " لطريقة تدريس المدرس وحيويته أثرا في جذب أنظار الناشئة إلى روائع أدبنا ودفعهم إلى تمثيلها فهما وحفظا وتردادا واستشهادا ، كما أن حفظ روائع الأدب بعد فهمها وإدراك أسرار الجمال فيها يساعد الناشئ

على التذوق الأدبي ، وينمّي فيه قدرة الخلق الأدبي ، ويطبع اللسان و القلم على الصحة والسلامة والدقة " . (السيد ، 1980، 249)

أما التغذية الراجعة فيقوم بها على نحو ضئيل ، وغالبا ما يجهل المدرس معنى التغذية الراجعة باستثناء المدرس الحاصل على شهادة دبلوم التأهيل التربوي ؛ لأن كثرة الأسئلة والمناقشة و الحوار حول موضوع معين قد يحرم الطالب من الوصول إلى فكرة صحيحة ، فعلى المدرس باستمرار أن يثبت الصحيح و يصحح الخاطئ لتترسخ في أذهان الطلاب المعلومات الصحيحة .

إن مدرس اللغة العربية يكتفي بالتدريبات الموجودة في الكتاب ، ولا سيما في كتاب الصف الأول الثانوي فلا يرشد الطالب إلى تطبيقات أخرى خارجية ، كما أنه يقدم كل درس بصورة منعزلة عن الآخر فلا يذكر الطالب بمعلومات الدرس السابق إلا إذا كان له ارتباط واضح مع الدرس الحالي ، مع أن الرابط موجود دائما و إن لم يكن ظاهرا فعليه أن يلفت انتباه الطلاب إلى ذلك لأن العلم عملية تراكمية تفاعلية .

إن غلبة الاتجاه التقليدي على التدريس لا يتيح فرصة إثارة التفكير الناقد ، فلا يفكر في النص إلا بما يشير إلى الفكرة العامة من دون التوغل فيما وراء الكلمات ، ومحاولة اكتشاف مدلولاتها و محاكاتها ، وبالتالي فإن الموهوبين من الطلاب لن يتمكنوا من صقل موهبتهم أو الاستفادة من دروس البلاغة بشكل ضئيل جدا ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المحبوب عام (2010) والغضبان عام (2005) اللتين أشارتا إلى ضعف الطريقة التقليدية التلقينية في تنمية المفاهيم البلاغية باعتمادها على التلقين والنمطية ، وعدم تحفيز المتعلمين على التفكير الذاتي ، وعدم تنويع المثبرات في الموقف التعليمي ، والملل و الفتور اللذين يصيبان المتعلم من جراء ذلك .

سابعا - اهتمامات مدرس اللغة العربية :

1- الدراسة الإحصائية لمحور اهتمامات مدرس اللغة العربية :

يبين الجدول رقم (3-7-1) التكرارات والنسب المئوية بالنسبة لاهتمامات مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	لا		لا أدري		نعم	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	تضيف إضافات مهمة لمادة البلاغة	202	71.6	33	11.7	47	16.7

2	تقترح آراء لتطوير تدريس البلاغة	189	67	26	9.2	67	23.8
3	تستعين بمراجع لتدريس البلاغة	170	60.3	25	8.9	87	30.9
4	توظف المعلومات العامة في أثناء التدريس	134	47.5	20	7.1	128	45.4
5	تتابع الجديد في مجال تخصصك	178	63.1	1	0.4	103	36.5
6	تمتلك مهارة كتابة نص أدبي (شعر، نثر)	199	70.6	4	1.4	79	28
7	تطلع على كتب بلاغية	164	58.2	11	3.9	107	37.9
8	تطلع على كتب نقدية	186	66	26	9.2	70	24.8
9	تنمي معارفك في مادة البلاغة من خلال عملك	119	42.2	19	6.7	144	51.1
10	تطلع على كتاب دليل المعلم للمرحلة الثانوية ولاسيما قسم البلاغة	93	33	14	5	175	62.1
11	تحاول تطوير طريقة تدريسك من خلال هذا الدليل	192	68.1	13	4.6	77	27.3
12	تقوم بدورة تدريبية في تعليم البلاغة	239	84.8	0	0	43	15.2
13	تعتقد أن الإعداد الأكاديمي في الجامعة كان كافياً في مجال تدريس البلاغة	239	84.8	0	0	43	15.2
14	كنت تحب درس البلاغة في المرحلة الثانوية منذ أن كنت طالبا	45	16	19	6.7	218	77.3
15	كنت تعد من الفائزين في درس الأدب في المرحلة الثانوية عندما كنت طالبا	58	20.6	83	29.4	141	50

الجدول رقم (3-7-1)

يبين الجدول رقم (3-7-2) مقاييس النزعة المركزية ومقاييس النشت لاهتمامات مدرسي اللغة العربية :

الرقم	العبارة	العدد	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	المدى
1	تضيف إضافات مهمة لمادة البلاغة	282	1.45	1.3404 _a	1	0.794	0.583	2
2	تقترح آراء لتطوير تدريس البلاغة	282	1.57	1.4326 _a	1	0.850	0.723	2
3	تستعين بمراجع لتدريس البلاغة	282	1.71	1.5744 _a	1	0.91	0.828	2
4	توظف المعلومات العامة في أثناء التدريس	282	1.98	1.9610 _a	1	0.965	0.932	2
5	تتابع الجديد في مجال تخصصك	282	1.73	1.5810 _a	1	0.964	0.929	2
6	تمتلك مهارة كتابة نص أدبي (شعر، نثر)	282	1.57	1.4089 _a	1	0.899	0.808	2

7	تطلع على كتب بلاغية	282	1.80	1.6743 _a	1	0.961	0.923	2
8	تطلع على كتب نقدية	282	1.59	1.4528 _a	1	0.861	0.741	2
9	تتلمى معارفك في مادة البلاغة من خلال عملك	282	2.09	2.1534 _a	3	0.963	0.928	2
10	تطلع على كتاب دليل المعلم للمرحلة الثانوية ولاسيما قسم البلاغة	282	2.29	2.4339 _a	3	0.932	0.869	2
11	تحاول تطوير طريقة تدريسيك من خلال هذا الدليل	282	1.59	1.4390 _a	1	0.889	0.790	2
12	تقوم بدورة تدريبية في تعليم البلاغة	282	1.31	1.3050 _a	1	0.720	0.519	2
13	تعتقد أن الإعداد الأكاديمي في الجامعة كان كافياً في مجال تدريس البلاغة	282	1.31	1.3050 _a	1	0.720	0.519	2
14	كنت تحب درس البلاغة في المرحلة الثانوية منذ أن كنت طالبا	282	2.61	2.7300 _a	3	0.747	0.558	2
15	كنت تعد من الفائزين في درس الأدب في المرحلة الثانوية عندما كنت طالبا	282	2.29	2.3705 _a	3	0.788	0.621	2

الجدول رقم (2-7-3)

اختبار t-test:

يبين الجدول رقم (3-7-3) نتيجة اختبار t-test لصحة الفرضية الثالثة بالنسبة لاهتمامات مدرسي

اللغة العربية :

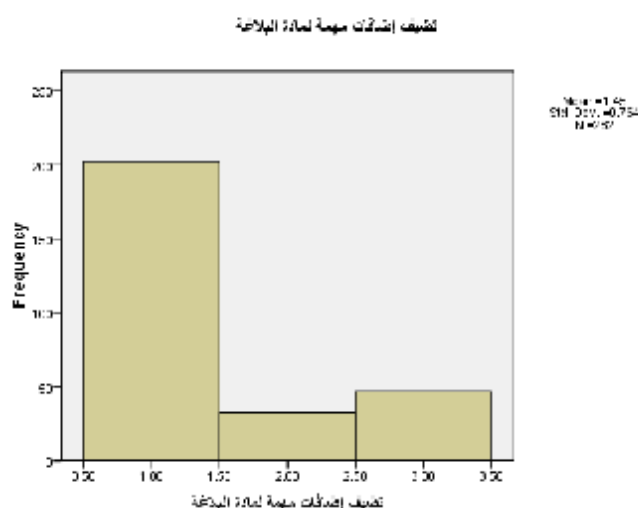
المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة sig
إجازة لغة عربية	199	25.1307	6.45990	- 6.733-	280	0.000
دبلوم تأهيل تربوي	83	31.0964	7.49897			

الجدول رقم (3-7-3)

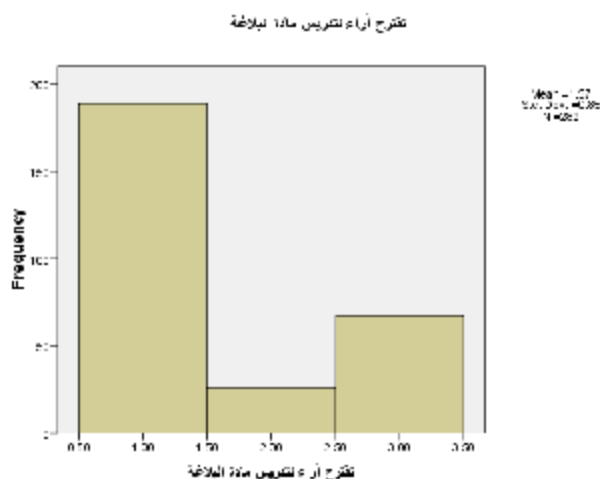
2-مناقشة نتائج محور اهتمامات مدرس اللغة العربية :

7-1- العبارة الأولى (تضيف إضافات مهمة لمادة البلاغة) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (202) ونسبة لا أدري (33) ونسبة تحقق هذه العبارة (47) ونلاحظ الفرق الكبير في النتائج فأغلب المدرسين لا يضيف إضافات مهمة لمادة

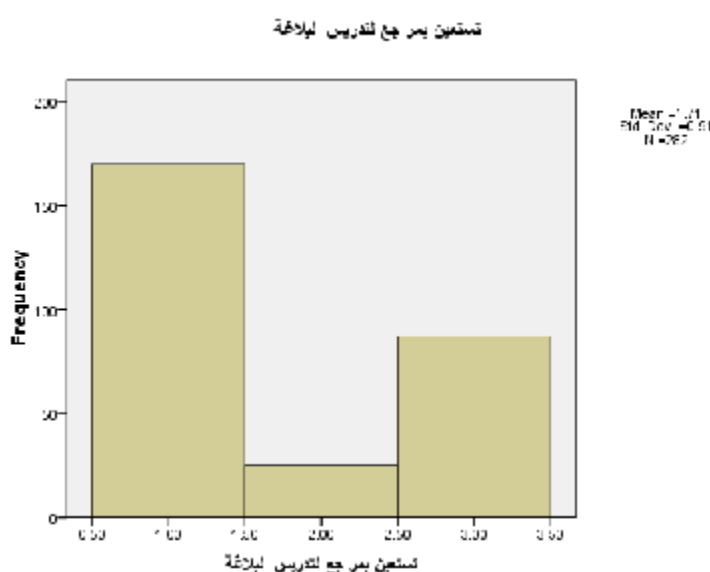
البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-7-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.45) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.764).



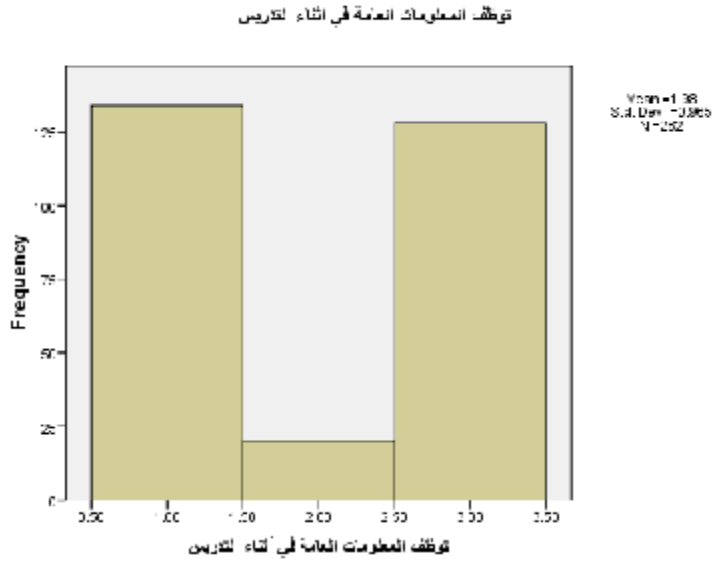
2-7- العبارة الثانية (تقترح آراء لتدريس مادة البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-7-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (189) ونسبة لا أدري (26) ونسبة تحقق هذه العبارة (67) ونلاحظ الفرق الكبير فأغلب المدرسين لا يقترح آراء لتدريس مادة البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-7-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.57) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.855).



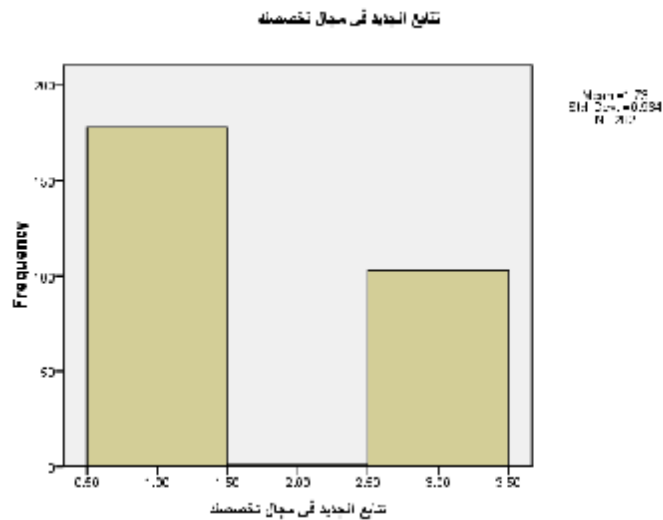
3-7- العبارة الثالثة (تستعين بمراجع لتدريس البلاغة) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (170) ونسبة لا أدري (25) ونسبة تحقق هذه العبارة (87) ونلاحظ أن النسبة الكبيرة من المدرسين لا تستعين بمراجع لتدريس البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.71) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.91).



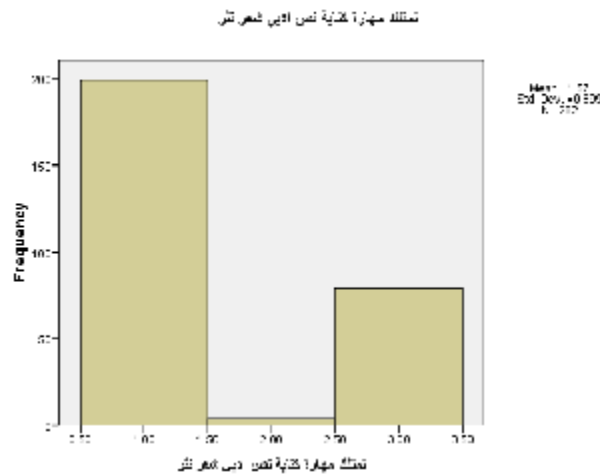
4-7- العبارة الرابعة (توظف المعلومات العامة في أثناء التدريس) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (134) ونسبة لا أدري (20) ونسبة تحقق هذه العبارة (128) ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن قسما كبيرا من المدرسين لا يوظفون المعلومات العامة في أثناء التدريس وقسما آخر يقوم بتوظيفها ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.98) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.965).



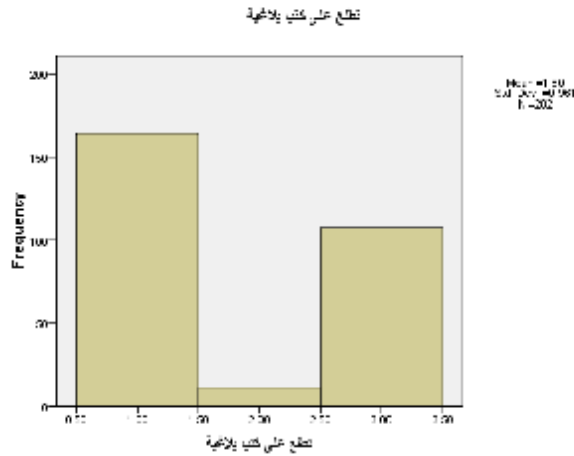
5-7- العبارة الخامسة (تتابع الجديد في مجال تخصصك) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (178) ونسبة لا أدري (1) ونسبة تحقق هذه العبارة (103) ونلاحظ أن أغلبية المدرسين لا تتابع الجديد في مجال اللغة العربية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.73) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.964) .



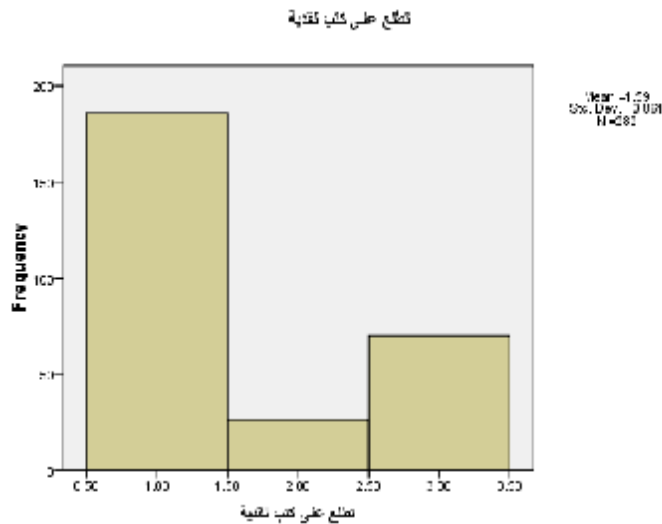
6-7- العبارة السادسة (تمتلك مهارة كتابة نص أدبي شعر،نثر) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (199) ونسبة لا أدري (4) ونسبة تحقق هذه العبارة (79) ونلاحظ أن عددا كبيرا من مدرسي اللغة العربية لا يمتلك مهارة كتابة نص أدبي شعر أو نثر ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.57) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.899) .



7-7- العبارة السابعة (تطلع على كتب بلاغية) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (164) ونسبة لا أدري (11) ونسبة تحقق هذه العبارة (107) وهي تشير إلى أن عددا كبيرا من المدرسين لا يطلعون على كتب بلاغية، بلغ متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.80) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.961) .

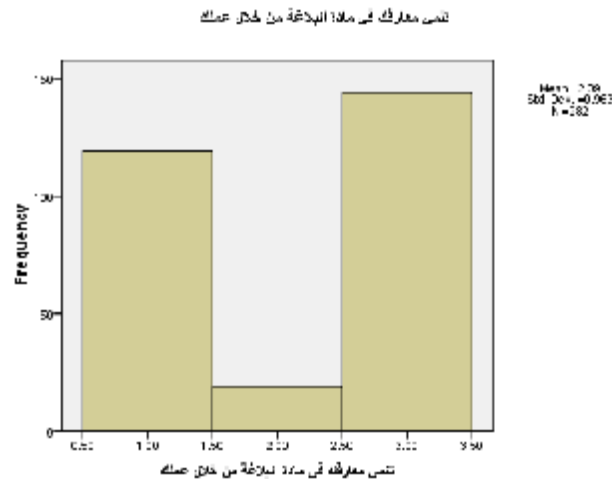


8-7- العبارة الثامنة (تطلع على كتب نقدية) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (186) ونسبة لا أدري (26) ونسبة تحقق هذه العبارة (70) و نلاحظ أن غالبية المدرسين لا يطلعون على كتب نقدية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.59) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.861).

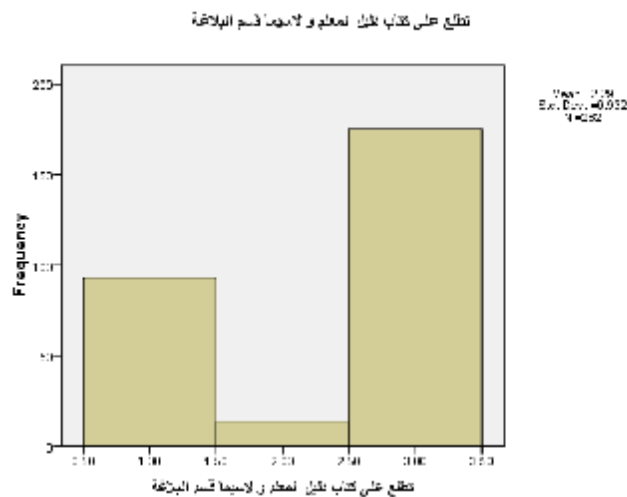


9-7- العبارة التاسعة (تتبع معارفك في مادة البلاغة من خلال عمالك) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (119) ونسبة لا أدري (19) ونسبة تحقق

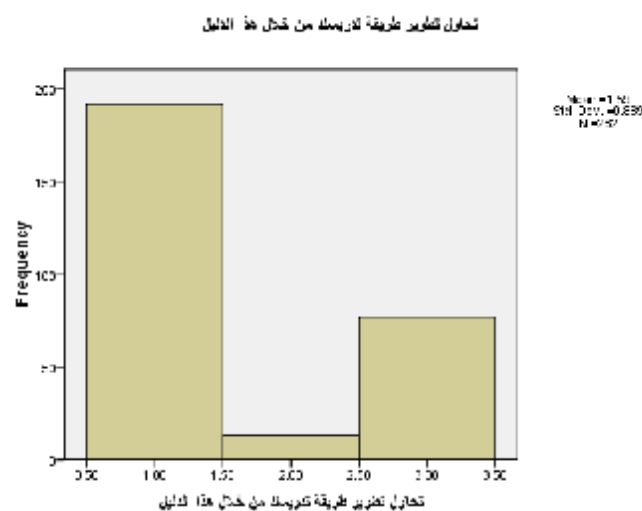
هذه العبارة (144) وتبرز النتائج أن أغلب المدرسين ينمون معارفهم في مادة البلاغة من خلال التدريس ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-7-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.09) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.963).



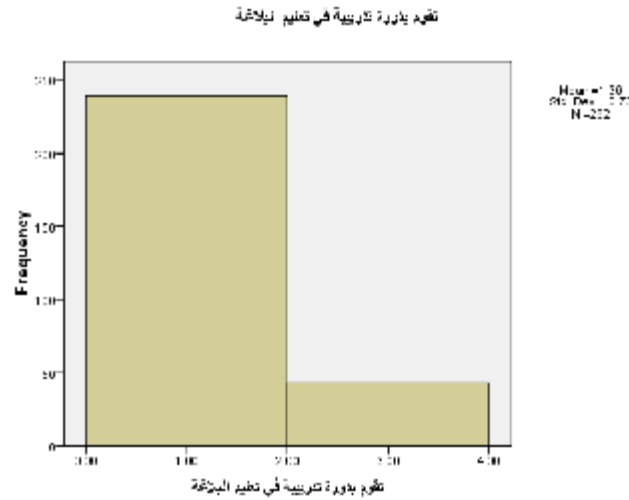
7-10- العبارة العاشرة (تطلع على كتاب دليل المعلم ولاسيما قسم البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-7-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (93) ونسبة لا أدري (14) ونسبة تحقق هذه العبارة (175) وواضح من النتائج أن نسبة كبيرة من المدرسين تطلع على كتاب دليل المعلم ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-7-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.29) و الانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.932) .



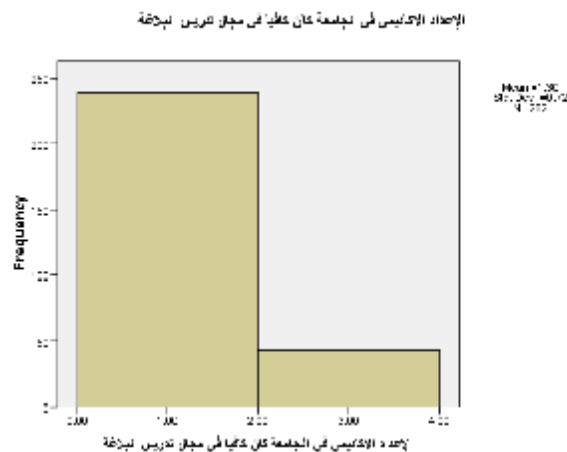
11-7- العبارة الحادية عشرة (تحاول تطوير طريقة تدريسيك من خلال هذا الدليل) بحسب الجدول رقم (1-7-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (192) ونسبة لا أدري (13) ونسبة تحقق هذه العبارة (77) ونلاحظ أن القسم الأكبر لا يطور طريقة تدريسه من خلال هذا الدليل ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-7-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.59) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.889).



12-7- العبارة الثانية عشرة (تقوم بدورة تدريبية في تعليم البلاغة) بحسب الجدول رقم (1-7-3) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (239) ونسبة لا أدري (0) ونسبة تحقق هذه العبارة (43) و تبين النتائج بوضوح أن القسم الأكبر من المدرسين لم يقيم بدورة تدريبية في تعلم البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (2-7-3) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.30) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.72).

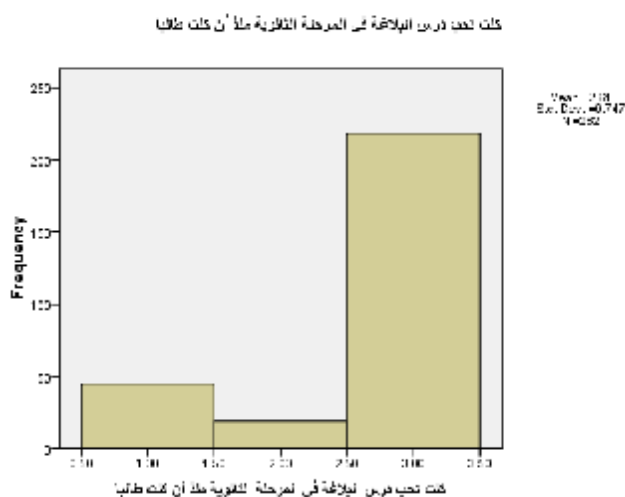


13-7- العبارة الثالثة عشرة (الإعداد الأكاديمي في الجامعة كان كافيا في مجال تدريس البلاغة) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (239) ونسبة لا أدري (0) ونسبة تحقق هذه العبارة (43) إن اغلب آراء مدرسي اللغة العربية تؤكد على أن الإعداد الأكاديمي في الجامعة لم يكن كافيا في مجال تدريس البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (1.30) والانحراف عن المتوسط بلغ (0.72).



14-7- العبارة الرابعة عشرة (كنت تحب درس البلاغة في المرحلة الثانوية منذ أن كنت طالبا) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (45) ونسبة لا أدري (19) ونسبة تحقق هذه العبارة (218) وتظهر هذه النتائج أن العدد الأكبر من

المدرسين كان يحب درس البلاغة في المرحلة الثانوية ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.61) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.747) .



15-7- العبارة الخامسة عشرة (كنت تُعدّ من الفائقين في درس الأدب في المرحلة الثانوية عندما كنت طالبا) بحسب الجدول رقم (3-7-1) في الدراسة الإحصائية بلغت نسبة عدم تحقق هذه العبارة (58) ونسبة لا أدري (83) ونسبة تحقق هذه العبارة (141) وتظهر هذه النتائج أن القسم الأكبر من المدرسين كان متفوقا في درس البلاغة ، أما متوسط إجابات مدرسي اللغة العربية بحسب الجدول رقم (3-7-2) في الدراسة الإحصائية فبلغ (2.29) والانحراف المعياري عن المتوسط بلغ (0.788) .



اختبار t-test:

بعد الاطلاع على الجدول رقم (3-7-3) في الدراسة الإحصائية بلغ متوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (25.1307) و متوسط آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (31.0964) وكانت نتيجة اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي ، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة بالنسبة لاهتمامات مدرس اللغة العربية .

3- تفسير نتائج محور اهتمامات مدرس اللغة لعربية :

أظهرت الدراسة الإحصائية فروقا بين المدرسين المؤهلين تربويا و المدرسين غير المؤهلين تربويا ، ولكن النتائج تشير بشكل عام إلى انخفاض نسب اهتمامات المدرس الثقافية و التربوية لدى المدرسين المؤهلين عموما و المدرسين غير المؤهلين خصوصا .
إن مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية قد اكتفى بمعلومات الكتاب فلا يضيف إليها من ثقافته الخاصة ، ولا يوجّه الطلاب نحو قراءات خارجية تدعم معلومات الكتاب بشكل تكاملي .
وبما أن الأغلبية من المدرسين لا يحملون شهادة دبلوم التأهيل التربوي ، فهم غير مطلعين على طرائق التدريس ، فلا يقترحون آراء لتدريس مادة البلاغة غير الآراء الموجودة في دليل المعلم .
ومن الواضح أن ثقافة مدرس اللغة العربية ضعيفة ؛ لأنه لا يستعين بمراجع أخرى غير دليل المعلم لتدريس البلاغة أو محاولة التجديد في طريقة التدريس معتبرا أن الموجود في الدليل كاف للتدريس .

يحاول المدرسون توظيف المعلومات العامة في أثناء التدريس كأن يأتي المدرس ببعض العبارات مما يرد في وسائل الإعلام و تحليلها و ربطها بموضوع الدرس البلاغي ، و لكن ليس كل المدرسين يتبعون هذا النمط من التوظيف ؛ لأنهم يعتبرون البلاغة شيئا منفصلا عن واقع الحياة .

أما الاطلاع على الجديد في مجال اللغة العربية فيعتبر ضئيلاً ؛ فعلى الرغم من أن المدرس يعتبر المعلومات التي تلقاها في سنوات الجامعة غير كافية للتدريس في المرحلة الثانوية العامة إلا أنه لا يسعى لمواصلة التعلم ، ما خلا قلة من المدرسين المهتمين بتطوير علمهم وثقافتهم الخاصة ، فنجدهم يطلعون على آخر المستجدات في علم الأدب و اللغة و غيرها من العلوم الأخرى ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكر عام (2006) الذي رأى أن عدم اهتمام المدرسين بتنمية ذاتهم و تطويرها علمياً و تربوياً من مشكلات تدريس البلاغة .

إن أغلبية مدرسي اللغة العربية لا يمتلكون مهارة كتابة نص أدبي شعر أو نثر باستثناء الموهوبين منهم ، بل إن الكثير منهم لا يمتلك مهارة معالجة فكرة معينة بشكل موثق .

وفي واقع الأمر كما يبدو أن المدرسين قد اكتفوا بالإعداد الأكاديمي الذي تلقوه في أثناء دراستهم الجامعية ، فهم لا يندفعون للاطلاع على كتب بلاغية أو حتى نقدية مع بيان الرابط فيما بينها ، ومحاولة تأسيس قراءات جديدة أو تعديل آرائهم القديمة ، وهذا يعود إلى قلة اهتمام مدرس اللغة العربية بتطوير ثقافته أو اختصاصه و ليس لصعوبة قراءة البلاغة أو النقد .

إن أغلب المدرسين يعتمد فقط على ممارسة التدريس التقليدي التقليدي لتنمية المعارف العلمية، وبالتالي فهذا لن يجدي كثيراً ولن يصل إلى مرحلة الإبداع في التدريس ؛ لأن الإبداع يتطلب الاطلاع و التدريب و ليس فقط التدريب (الدربة) .

وعلى الرغم من وجود دليل المدرس للمرحلة الثانوية فإن معظم المدرسين لا يستفيدون من الطرائق الموجودة فيه في تدريس مادة البلاغة ، إما لعدم معرفتهم بتنفيذ الطريقة أو بسبب اعتيادهم على الطريقة التقليدية التقليدية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن تأخر دليل المعلم لمنهاج الصف الأول الثانوي للعام 2010-2011 م - بحسب رأي بعض المدرسين - كان سبباً في عدم الاستفادة من طرائق تدريس البلاغة ، ما خلا المؤهلين منهم تربوياً فإنهم أقدر على تنفيذ هذه الطرائق ، كما أن الدورات التي قام بها المدرسون لم تكن كافية على الإطلاق ، وبعد اطلاع الباحثة على دليل الصف الأول الثانوي وجدت أن الدليل لم يول العناية الكافية لطرائق تدريس البلاغة قياساً لباقي فروع اللغة ، وهذا ما لا حظته المدرسون أيضاً فافتقروا بما هو موجود .

إن أغلب المدرسين لا يقومون بدورات في تدريس البلاغة أو غيرها من فروع اللغة ، وربما لعدم توفر مثل هذه الدورات سواء في الجامعة أو المراكز التابعة لوزارة التربية .

ومما لا شك فيه أن الإعداد الأكاديمي للمدرسين لم يكن كافيا ؛ لأن حركة العلم في تطور مستمر و لا يمكن حصرها في سنوات الدراسة ، وإنما هي ستغدو مسؤولية كل طالب مدرس بعد المرحلة الجامعية .

ونلاحظ من خلال النتائج الإحصائية أن العدد الأكبر من مدرسي اللغة العربية ذو ميول أدبية ، ولكن هذه الميول بقيت كما هي ؛ لأن المدرس لم يسع إلى تطويرها أو تنميتها إلا قلة قليلة منهم، فالمهارة لن تحصل إلا من خلال القراءات المنتبحة و الاهتمام و الدربة ، وإلا ستبقى مهارة نظرية يحلم المدرس بتحقيقها فقط .

الفصل الثالث : النتائج العامة والمقترحات والتوصيات

أولا : نتائج البحث :

1- أسئلة البحث :

ما مشكلات تدريس البلاغة بالنسبة للطلاب ؟

ما مشكلات تدريس البلاغة بالنسبة للمدرس ؟

أظهر البحث مجموعة من النتائج أجابت على أسئلة البحث ، نذكر أهمها :

- عدم تحقق أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة .
- عدم إلمام مدرسي المرحلة الثانوية بأهداف تدريس البلاغة .
- عدم توظيف البلاغة في التعبيرين الشفهي و الكتابي .
- تدريس البلاغة معزولة عن علوم اللغة الأخرى .
- عدم الربط بين البلاغة و العلوم الأخرى كعلم النفس و النحو ...
- التركيز على الجانب النظري و المصطلحات فقط .
- الحاجة إلى تطوير الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا .
- ضعف استخدام الوسائل التعليمية في أثناء تدريس البلاغة .
- ضعف استخدام التقويم بأنواعه في أثناء تدريس البلاغة .
- عدم تركيز أسئلة الامتحان على جميع المهارات العقلية .
- قلة الدرجة المخصصة لمادة البلاغة .
- حاجة طلاب الفرع العلمي لدراسة ألوان من البلاغة .
- ضعف الربط بين البلاغة و الحياة .
- اتباع الطرائق التقليدية في التدريس .
- ضعف اهتمام مدرس اللغة العربية بتخصصه .
- ضعف اهتمام مدرس اللغة العربية بالثقافة العامة .
- عدم تأهيل مدرس اللغة العربية للتدريس .

2-فرضيات البحث :

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

أظهرت الدراسة النتائج التالية فيما يخص الفرضية الأولى :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن محتوى منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن الكتاب المدرسي لتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن الوسائل التعليمية لتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و آراء الطالبات بشأن تقويم مادة البلاغة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب و الطالبات بشأن مهارات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

أظهرت الدراسة النتائج التالية فيما يخص الفرضية الثانية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن محتوى منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن الكتاب المدرسي لمادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن الوسائل المستخدمة في تدريس مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن تقويم مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن مهارات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة 0.05

الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة وآراء مدرسي اللغة العربية حاملي شهادة دبلوم التأهيل التربوي بشأن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05

أظهرت الدراسة النتائج التالية فيما يخص الفرضية الثالثة :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي بشأن أهداف تدريس البلاغة عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي بشأن محتوى منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي بشأن الكتاب المدرسي لمادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي بشأن الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس منهاج البلاغة عند مستوى دلالة 0.05

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي بشأن التقويم في مادة البلاغة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة و آراء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي بشأن مهارات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة عند مستوى دلالة 0.05
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين اهتمامات مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة واهتمامات مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي عند مستوى دلالة 0.05

ثانيا : التوصيات و المقترحات :

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثة بما يلي :

في مجال أهداف تدريس البلاغة :

- السعي نحو تنمية المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي من خلال درس الأدب و البلاغة .
- توظيف البلاغة لتنمية موهبة التعبيرين الشفهي و الكتابي .
- تعزيز الربط بين منهاج البلاغة و الحياة و تلبية حاجات الاتصال اليومية الفردية منها و الجماعية .
- محاولة تبين قيمة الأدب العربي بين الآداب الأخرى من خلال الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى .
- تمكين الطالب من القاعدة البلاغية من خلال درس البلاغة ثم جعل الدراسة الجمالية المستندة إلى أحكام البلاغة جزءاً من دراسة كل نص أدبي شعري أو نثري .
- اطلاع المدرس على الأهداف المرجوة من دراسة البلاغة في المرحلة الثانوية عامة ليدرك قيمتها ساعياً إلى تحقيقها عبر الأهداف السلوكية في كل حصة دراسية .
- إدخال الدراسة البلاغية لدى منهاج طلاب الفرع العلمي في أثناء دراسة النص الأدبي .

محتوى منهاج البلاغة :

- إبراز أهم التطورات و المستجدات التي أضيفت إلى علم البلاغة .
- التركيز على صلة التعبير بالحركة النفسية في النص .
- بيان جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد.
- ترتيب النصوص بحسب جودتها الفنية .
- تقديم صورة دقيقة عن الواقع الأدبي في كل عصر من العصور .
- ربط علم البلاغة بباقي فروع اللغة .
- إظهار موقع العمل الأدبي من التراث ومن أعمال الأديب .
- الكشف عن التجديد في الصورة الفنية .
- بيان أهم اتجاهات المدارس الأدبية و النقدية في الأدب العربي .
- العناية بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية .
- استخدام أسلوب المقارنة لتتضح جمالية التعبير للمعنى الواحد .
- بيان بعض مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم .
- تضمين بعض الألوان البلاغية الحديثة كالرمز والأساطير .
- التوسع في طرح بعض القضايا الجديدة وخاصة لدى الفرع الأدبي .
- التمهيد لدروس البلاغة في مرحلة التعليم الأساسي وخاصة في الحلقة الثانية من خلال أسئلة التذوق الجمالي ومحاكاة بعض التعابير الجميلة .

الكتاب المدرسي لمادة البلاغة :

- دعم المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية.
- إعادة تنظيم المحتوى ليتيح للطالب استخدام أكثر من طريقة للتعلم .
- زيادة عدد الصفحات المخصصة لمادة البلاغة لاسيما في الفرع الأدبي .
- الاهتمام بشكل الكتاب و إخراجه الطباعي و نوعية الورق فيه وتوزيع المعلومات في داخله وتطويره باستمرار شكلا و مضمونا .
- تقديم المعلومات بشكل مترابط متدرج .

- إعطاء كل نوع بلاغي حقه من التوضيح .
- اتباع طريق دمج البلاغة مع النصوص الأدبية في كتاب الصف الثاني الثانوي بفرعيه أسوة بكتاب الصف الأول الثانوي؛ لأن هذه الطريقة نالت استحسان الكثير من المدرسين .

الوسائل التعليمية لتدريس مادة البلاغة :

- إغناء المكتبات المدرسية بالدواوين الشعرية و المراجع الضرورية التي تمكن المدرس من استخدامها كوسيلة في أثناء الدرس .
- تأمين بعض التسجيلات الصوتية و المرئية لبعض الأدباء لتمرين الطلاب على المحاكاة أو الإلقاء .
- توجيه دعوات لبعض الأدباء في المناسبات المدرسية و استضافتهم و محاورتهم عن أهم أعمالهم و آرائهم في التطورات الأدبية .
- العمل على الإفادة من الإذاعة المدرسية و تدريب الطلاب على الإلقاء من خلال إلقاء كلمة صباحية أو خطاب في بعض المناسبات .
- تنشيط الطلاب على إجراء مباريات فيما بينهم في المناظرات الأدبية و كتابة المقالات في مجالات الحائط المدرسية ...

تقويم مادة البلاغة :

- التنوع في أسئلة الامتحان لتشمل الأسئلة كافة المهارات العقلية من فهم و تحليل و تطبيق و تقويم و ابتكار لتغطي المادة التعليمية للبلاغة .
- التركيز في الأسئلة على توضيح الجمال الذي أضفاه اللون البلاغي على النص الأدبي و ليس ذكر المصطلح البلاغي فحسب .
- أن تطلب بعض الأسئلة من الطالب ذكر بعض الأمثلة الشعرية و النثرية التي مرت بالطلاب و التي تحوي اللون البلاغي المطلوب .
- الاهتمام بالاختبارات الشفهية للبلاغة و تحفيز الطلاب على تقويم إجابات بعضهم بعضاً و تدريبهم على التقويم الذاتي في تحليل العبارات البلاغية .

- أن يستخدم المدرس الأسئلة التقويمية طوال الموقف التعليمي التعليمي .
- أن يهتم المدرس بالتقويم النهائي ليعزز المعلومات لدى الطالب .
- أن يناقش المدرس إجابات الاختبار مع الطلاب لتتوضح للطلاب أساسيات المادة .
- تعديل مضمون الامتحان إذ ينبغي أن يكون النص المدروس بلاغيا من خارج الكتاب المقرر؛ لتبرز قدرة الطالب على التحليل البلاغي وتطبيق المعلومات السابقة في البلاغة على نص جديد بعيدا عن الحفظ الآلي المسبق للنص و ما يحتويه من ألوان جمالية .
- زيادة الدرجة المخصصة لمادة البلاغة لتحفيز الطالب لدراساتها أو اعتبارها جزءاً من درجة مادة الأدب .

مدرس مادة البلاغة :

- تأهيل المدرسين غير الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي هذا من جهة ، أما المدرسين المؤهلين تربوياً فلا بد من إخضاعهم لدورات تدريبية بشكل مستمر لتمكينهم من استخدام الطرائق الحديثة في التدريس بالشكل الأمثل بما يسدّ النقص في الإعداد المهني .
- تكليف بعض المدرسين الأكفاء بتدريب غيرهم من المدرسين ولا سيما في دورات وزارة التربية للمنهج الجديد.
- زيارة الموجهين المستمرة لمتابعة سير العملية التعليمية لدى المدرسين .
- طرح مسابقات من خلال وزارة التربية لإلقاء دروس نموذجية في مادة البلاغة .
- عقد ندوات تابعة لإظهار أهم المستجدات في تعليم العربية للمرحلة الثانوية .
- تطوير تدريس البلاغة في الجامعة في قسم اللغة العربية في مرحلة التخصص .
- عقد لقاءات بين مدرسي البلاغة في الجامعة في مرحلة التخصص ومدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية العامة.
- توفير أكثر من نسخة من كتاب دليل المعلم على شكل كتاب أو أقراص مضغوطة في كل مدرسة .
- تزويد مكتبة المدرسة بمراجع عن البلاغة عامة و طرائق التدريس خاصة ليطلع عليها المدرس باستمرار .

- تأهيل بعض مدرسي اللغة العربية لتدريس البلاغة و الأدب خصوصا .
- تشجيع المدرسين على العودة إلى المراجع المذكورة في دليل المعلم للاستفادة منها ما أمكن في دعم اختصاصهم .
- أن يحرص مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريس مادة البلاغة على الأسس التالية :
- الاهتمام بالتغذية الراجعة في أثناء الموقف التعليمي التعليمي .
- أن يحضرّ المدرس درس البلاغة قبل تنفيذه ، ويضع بعض الأمثلة و التدريبات الإضافية لتقوية الطلاب و خاصة الفرع الأدبي .
- أن يدرك المدرس أن تدريس البلاغة مرتبط بكل نص أدبي ، فلا يصحّ الوقوف عند شكل النص بل لابدّ من الغوص في مضمونه لتبيّن جوهره و روحه .
- أن يهتم المدرس بكل الموضوعات البلاغية من دون استثناء ساعيا إلى تطبيقها على النصوص الأدبية مبينا جمالياتها ؛ لأن التركيز على لون بلاغي معيّن كان سببا من مشكلات تدريس البلاغة .
- أن يتبع المدرس الطريقة التكاملية و يؤمن بفائدتها حتى لا يشعر الطالب أنه أمام قاعدة و عليه حفظها ، فعلى المدرس أن يشير إلى مواطن الجمال في النص ، وبعد أن يتذوقه الطلاب يعرض لهم اللون البلاغي الذي أضفى هذا الجمال و يشرحه لهم .
- أن يتلمس المدرس في لغتنا الدارجة عبارات تصلح - بعد أن يجعلها معربة - أمثلة لمسائل بلاغية ، فإذا عرضها على الطلاب كان من اليسير عليهم أن يتذوقوا جمالها ، وبعد ذلك ينتقل مباشرة إلى الأدب لإدراك مناحيه البلاغية و تبين أوجه الجمال فيه وبذلك ينتقل الطالب تدريجيا و يرى بجلاء و وضوح أن مسائل البلاغة ليست بعيدة البتة عن حياته المعيشة ، ولكنها قريبة كلّ القرب وموجودة بالفعل في واقعه اليومي و بين يديه في أدبه الحديث المعاصر وفي نفس الآن موصولة بترائه القديم .
- أن يهيئ المدرس نصوصا قريبة من النص المدروس جماليا لإجراءات المقارنات و الموازنات فيما بينها .

- أن يشجع المدرسُ الطالب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الكتابي و التدريب عليها من خلال قطع إنشائية من إبداع الطالب ؛ لأن حضور التصنيفية و غياب الوظيفية كانت من أهم مشكلات تدريس البلاغة .
- أن يحاول المدرس إثارة التفكير الإبداعي الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية و إشراكهم في المناقشة و التطبيق .
- أن يهتم المدرس بالنشاطات اللاصفية للطلاب في مجال اللغة العربية فهي ليست ترفاً تعليمياً.
- ضرورة إجراء المزيد من البحوث في طرائق تدريس اللغة العربية والتي تُعنى بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وخاصة المتفوقين و الموهوبين منهم .

بحوث مقترحة :

- في ضوء ما تقدم يقترح البحث الحالي في مجال تدريس البلاغة ما يلي :
- إجراء دراسات أخرى في مجال تدريس البلاغة تتناول متغيرات دراسة أخرى .
- إجراء بحوث تتعلق بطرائق تدريس البلاغة في المرحلة الجامعية لقسم اللغة العربية .
- إجراء بحوث لتحديد أهم الكفايات التعليمية اللازمة لمدرس اللغة العربية في أثناء تدريس مادة البلاغة .

خلاصة البحث باللغة العربية :

يتناول البحث مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب ، يتألف البحث من بابين ، كل باب يضم ثلاثة فصول .

الباب الأول :

الفصل الأول : تضمن هذا الفصل بيان الهدف من البحث وهو معرفة مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب ، فعلى الرغم من مكانة البلاغة داخل منظومة اللغة إلا أن هذا الفن تعوقه مشكلات كثيرة في مدارسنا بسبب مناهجه التي أرهقت الطلاب و تركيز المدرسين على الجانب النظري و إهمال الجانب التطبيقي حتى صارت البلاغة أشبه بقواعد النحو والصرف جافة خالية من الجمال يعمد الطلاب إلى حفظها وتطبيقها آلياً ، ولتحديد مشكلة البحث قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع مدرسي مادة البلاغة الذين أكدوا أن البلاغة تدرس بشكل نظري ، كما وجهت الباحثة استبانة أولية للموجهين الاختصاصيين فتبين أن الطالب لا يدرّب كفاية للتمكن من مادة البلاغة ، ولمعرفة مستوى الطلاب قامت الباحثة بإجراء اختبار موضوعي لطلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي و أظهرت نتيجة الاختبار ضعف مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة وبذلك تم تحديد مشكلة البحث في سؤال رئيسي : ما مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب ؟

وبناء على ما سبق طرح البحث ثلاث فرضيات أساسية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب المرحلة الثانوية العامة وآراء طالباتها بشأن مشكلات تدريس البلاغة عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرع العلمي و آراء طلاب الفرع الأدبي بشأن مشكلات تدريس البلاغة عند مستوى دلالة 0.05
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء المدرسين الحاصلين على درجة الإجازة و المدرسين الحاملين دبلوم التأهيل التربوي عند مستوى دلالة 0.05

الفصل الثاني: يتألف هذا الفصل من مبحثين ؛

المبحث الأول : تطرق إلى علم البلاغة بشكل تاريخي موجز ابتداء من العصر الجاهلي فالأموي حتى بلغ أوج ذروته في العصر العباسي حيث امتزجت الثقافات و كثرت الترجمات واطلع العرب على قضايا الأمم الأخرى وعلومها مروراً بعصر التلخيصات و الشروحات فجمدت كتابات الدارسين و بدأت المؤلفات البلاغية تدخل في دائرة التقليد والتكرار إلى أن جاء العصر الحديث حيث انطلقت الدعوات إلى تجديد درس البلاغي و تلمس عناصر الجمال و الذوق الدقيق والجمع بين جمالية التعبير وأخلاقية المضمون والمزج بين ثقافة القديم و مستجدات الحديث لتخرج البلاغة برؤية جديدة تحافظ فيها على قواعدها و في الوقت ذاته تسير روح العصر.

المبحث الثاني : تناول منهاج البلاغة المدرسي و مكوناته : الأهداف و المحتوى و طرائق التدريس والوسائل التعليمية و التقويم ، فبين أهداف تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ومستوياتها ومعايير صياغتها و مجالاتها ، وتطرق للمحتوى فحدّد مفهوم محتوى مادة البلاغة في الكتب المدرسية و معايير تنظيمها واختيارها و مصادرها ثم تناول البحث استراتيجيات تدريس البلاغة مبيناً أهمية تدريس البلاغة وقيمتها التربوية ، كما تناول البحث أهم الوسائل التعليمية في تدريس البلاغة و معايير اختيارها و أهميتها في عملية التعليم و التعلم و يلي ذلك بيان أهمية التقويم في الموقف التعليمي التعليمي و أنواعه .

كما عالج هذا الجزء من البحث العوامل النفسية لطلاب المرحلة الثانوية العامة و طبيعة نموهم التي تؤثر في بناء منهاج البلاغة و دور منهاج اللغة العربية في تحقيق هذه المطالب .
و إضافة لذلك ركز البحث على ضرورة إعداد المدرس للتدريس في المرحلة الثانوية العامة من الناحية التخصصية والثقافية والمهنية والاجتماعية .

الفصل الثالث: تناول الدراسات السابقة في مجال تدريس البلاغة كأحد فنون اللغة العربية و الاطلاع على أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات .

الباب الثاني :

- الفصل الأول : يعرض منهج البحث و أدواته ونتائج الدراسة الإحصائية حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي للوقوف على مشكلات تدريس مادة البلاغة مستخدمة استباننتين طبقتا على عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة ومدرسي اللغة العربية في مدينة حلب للعام الدراسي 2010-2011م.

الفصل الثاني : تضمن مناقشة نتائج الدراسة الإحصائية وتفسيرها والتحقق من صحة الفرضيات.

الفصل الثالث : تضمن النتائج الكلية للبحث و إعادة صياغة الفرضيات في ضوء نتائج البحث،
نذكر منها :

أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية العامة و طالباتها في مشكلات تدريس البلاغة فيما يتعلق بالأهداف والمحتوى و الوسائل التعليمية و التقويم و مهارات التدريس ، كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي و طلاب الفرع الأدبي في مشكلات تدريس البلاغة فيما يتعلق بالأهداف و المحتوى و الكتاب المدرسي و الوسائل التعليمية و التقويم و مهارات التدريس ، أما بالنسبة لمدرسي اللغة العربية فأظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المدرسين حاملي الإجازة و المدرسين حاملي التأهيل التربوي فيما يتعلق بالأهداف و التقويم و مهارات التدريس و اهتمامات المدرس .

و انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات المهمة في تدريس البلاغة ، نذكر منها : الاستعانة بكوادر متخصصة ومؤهلة لوضع منهاج البلاغة ، والربط بين منهاج البلاغة و الحياة ، ودعم دروس البلاغة بالأمثلة والتطبيقات والموازنات والتركيز على تحليل الظواهر البلاغية، وبيان جمالياتها بدلا من حفظ المصطلح البلاغي واستظهاره ، وتأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا و إعادة تدريب المؤهلين منهم لضمان سير العملية التربوية بشكل جيد .

مراجع البحث :

القرآن الكريم

مراجع باللغة العربية :

- 1- آري ، دونالد . رازافيه ، اسجر (2009) مقدمة للبحث في التربية ، ترجمة : سعد الحسيني ط٢ ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.
- 2- إبراهيم ، عبد العليم (1968) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، مصر ، دار المعارف، ط13.
- 3- إبراهيم، أحمد سيد (1988) مشكلات دراسة وتدرّيس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد العاشر ، 1- 19.
- 4- إبراهيم ، طه أحمد (1996) تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري ، حلب ، المطبوعات الجامعية .
- 5- إبراهيم ، مجدي عزيز (2009) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط1.
- 6- أبيض ، ملكة (1993) التربية المقارنة و الدولية ، بيروت ، دار الفكر المعاصر . ط1.
- 7- أحمد ، محمد عبد القادر (2000) إعداد معلم اللغة العربية ، القاهرة ، مكتبة النهضة.
- 8- إسماعيل ، عز الدين (1963) التفسير النفسي للأدب ، القاهرة ، دار المعارف ، ط1.
- 9- الأصفهاني ، أبو الفرج (1927) الأغاني ، الجزء الأول ، مصر، دار الكتب المصرية، ط1
- 10- البجة ، عبد الفتاح حسن (1999) أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة المرحلة الأساسية العليا . عمان ، دار الفكر ، ط1 .
- 11- بشارة ، جبرائيل (2009) المعلم في مدرسة المستقبل التكوين و الممارسة ، دمشق ، مؤسسة الرسالة ، ط1.

- 12- بشارة ، جبرائيل و الياس، أسما (2005) **المناهج التربوية** ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق، ط2.
- 13- بشارة ، جبرائيل (1986) **تكوين المعلم العربي و الثورة العلمية التكنولوجية** ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .
- 14- البكر، فهد بن عبد الكريم (2006) **المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية و مقترحات علاجها** ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد 61 ، المجلد الثاني ، 117- 149 .
- 15- بلوحي، محمد (2004) **الأسلوبية بين التراث البلاغي العربي و الأسلوبية** ، مجلة التراث العربي، العدد 95 .
- 16- بليث، هنري (1999) **البلاغة والأسلوبية نموذج سيميائي لتحليل النص**، تر: محمد العمري، المغرب ، أفريقيا الشرق.
- 17- توم ، آلان آر (1999) **إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين** ، ترجمة : بشير العيسوي ، السلسلة العالمية للتربية و التعليم ، الرياض : دار الناشر الدولي ، ط1.
- 18- جابر، جابر عبد الحميد (1999) **استراتيجيات التدريس التعلم** ، القاهرة ، دار الفكر، ط1
- 19- الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر (1949) **البيان و التبیین** ، الجزء الأول ، تحقيق : عبد السلام هارون، مطبعة لجنة التأليف والنشر، ط1.
- 20- الجارم، علي و آخرون (1997) **البلاغة الواضحة**، دمشق ، دار النعمان ، ط1.
- 21- جاموس، عبد الكريم محمود (2000) **تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في البلاغة العربية وفقا متغيري الجنس و التخصص** ، مجلة جامعة دمشق للآداب و العلوم الإنسانية و التربوية ، المجلد السادس عشر ، العدد الرابع ، 165- 186 .
- 22- الجرجاني ،عبد القاهر (2000) **دلائل الإعجاز في علم المعاني** ، تحقيق : ياسين الأيوبي، بيروت ، المكتبة العصرية ، ط1.

- 23- الجرجاني ، عبد القاهر (1988) أسرار البلاغة في علم البيان ، تحقيق : محمد رشيد رضا ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1.
- 24- الجعفري ، ماهر إسماعيل (2010) المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تقويمها ، عمان ، دار اليازوري .
- 25- جلالة ، صبحي حمدان (2001) المناهج الميسرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط1.
- 26- جلو ، باسلة (1993) تقويم تحصيل البلاغة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمشق.
- 27- الجويني ، مصطفى الصاوي (1995) مدارس البلاغة المعاصرة ، الإسكندرية ، دار المعرفة ، ط1.
- 28- الجويني ، مصطفى الصاوي (1985) البلاغة العربية تأصيل وتجديد ، مصر ، دار المعارف.
- 29- حرب ، يحيى حسين (2008) المناهج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط1.
- 30- الحربي ، فرحان بدري (2003) الأسلوبية في النقد العربي الحديث دراسة في تحليل الخطاب ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ط1.
- 31- حمادات ، محمد حسين (2009) المناهج التربوية نظرياتها أسسها مفهومها عناصرها تخطيطها تقويمها ، الأردن ، دار الحامد ، ط1.
- 32- الحوري ، أمة الرازق علي حمد (1998) مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين والموجهين ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الخمسون ، ص1-32.
- 33- الخفاجي ، أبو محمد بن سعيد بن سنان (1953) سر الفصاحة ، تحقيق : عبد المتعال الصعيدي ، مصر ، محمد علي صبيح .

- 34- خليل ، السيد أحمد (1968) المدخل إلى دراسة البلاغة العربية ، بيروت ، دار النهضة العربية.
- 35- خوري ، توما جورج (1983) المناهج التربوية مرتكزاتها تطویرها و تطبيقاتها ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1.
- 36- الخولي ، محمد علي (1979) دليل الطالب في التربية العملية ، الكويت ، مكتبة الفلاح، ط1.
- 37- الخولي ، أمين (1951) مناهج التجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب ، الجزء العاشر، مصر ن الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 38- الداية ، فايز (1990) جماليات الأسلوب ، بيروت ، دار الفكر المعاصر ، ط2.
- 39- درويش، أحمد (1998) دراسة الأسلوب بين العاصرة و التراث ، القاهرة ، دار غريب ، ط9.
- 40- دسوقي محمد ، سيدة إبراهيم (1988) تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية الأزهرية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق . نقلا عن البكر.
- 41- دسوقي، محمود (1989) بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- 42- الركابي ، جودت (1986) طرق تدريس اللغة العربية ، دمشق ، دار الفكر ، ط2.
- 43- ريان ، فكري حسن (1999) تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، الكويت ، مكتبة الفلاح، ط3 .
- 44- الزمخشري ، جار الله محمود (دت) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل .
- 45- الزيات، أحمد حسن (1949) دفاع عن البلاغة ،مصر ، مطبعة الرسالة ، ط1.
- 46- سالم ، أحمد محمد و سرايا ، عادل السيد (2003) منظومة تكنولوجيا التعليم ، الرياض، مكتبة الرشيد ، ط1.

- 47- السامرائي ، نبيهة صالح و جواد ، انتصار كاظم (2004) أساسيات طرق تدريس اللغة العربية و اتجاهاتها الحديثة ، عمان ، دار الأخوة .
- 48- سرحان ، الدمرداش عبد المجيد (1998) المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح . ط6.
- 49- سعادة ، جودت أحمد (1990) مناهج الدراسات الاجتماعية ، بيروت ، دار العلم للملايين، ط2.
- 50- سعادة ، جودت أحمد و إبراهيم ، عبد الله محمد (1997) المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط3.
- 51- السيد ، محمود أحمد (1997) في طرائق تدريس اللغة العربية ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق ، ط3.
- 52- الشاجع ، محمد علي مهدي (2009) مدى تمكن طلبة المرحلة الثانوية من المفاهيم البلاغية بتدقيق النصوص الأدبية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، اليمن .
- 53- الشافعي ، إبراهيم محمد و آخرون (1996) المنهج المدرسي من منظور جديد ، الرياض، العبيكان ، ط1.
- 54- شحاتة ، حسن و آخرون (1989) تعليم اللغة العربية و التربية الدينية . ط7.
- 55- شحاتة ، حسن (1992) تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية ، ط1.
- 56- شحاتة ، حسن (1990) تنمية مهارات التدقيق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- 57- الشمري ، خالد بن عبد الكريم جازع (2003) مشكلات تدريس البلاغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- 58- صبح ، نوار (2011) مدى تحقق الكفايات اللغوية في طرائق تدريس البلاغة و التدقيق الأدبي في المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة البعث.

- 59-الصعيدى، عبد المتعال (1991) البلاغة العالمية ، القاهرة ، مكتبة الآداب .
- 60- صلاح ، سمير يونس و آخرون (2007) المناهج الدراسية ، الكويت ، مكتبة الفلاح . ط2.
- 61- ضيف، شوقي (1965) البلاغة تطور و تاريخ ، مصر ، دار المعارف .
- 62- طباطبا العلوي، محمد بن أحمد (1985) عيار الشعر ، تحقيق : عبد العزيز بن ناصر المانع، القاهرة ، مكتبة الخانجي ، ط1 .
- 63- طعيمة ، أحمد رشدي (1971) وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- 64- طعيمة ، أحمد رشدي (1998) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها ، القاهرة ، دار الفكر ، ط1.
- 65-العاكوب ، عيسى علي (1997) التفكير النقدي عند العرب ، دمشق ، دار الفكر، ط1.
- 66-عامر، سامي منير (دت) مدخل أمين الخولي إلى الدراسة الجمالية البلاغية ملامحه و آثاره، الإسكندرية ، دار منشأة .
- 67-عامر ، فخر الدين (دت) طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، القاهرة، عالم الكتب .
- 68-عبد عون ، فاضل ناھي (2005) أثر الشاهد الشعري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في البلاغة ، مجلة القادسية في الآداب و العلوم التربوية ، العراق ، المجلد الرابع ، العدد الأول .
- 69-عبد الحميد ، عبد الحميد عبد الله (1998) الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية ، الكويت، مكتبة الفلاح ، ط1.
- 70- عبد المطلب ، محمد (1997) البلاغة العربية قراءة أخرى ، مصر ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، ط1.

- 71- عبد الموجود ، محمد عزت (1975) تدريب المعلمين أثناء الخدمة دراسة في المفهوم و الوظيفة ، البحرين ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم .
- 72- العدوس ، يوسف (1999) البلاغة والأسلوبية ، الأهلية للنشر و التوزيع ، ط1.
- 73- عزيزي ، أحمد عبده (1991) تقويم منهج البلاغة في المدرسة الثانوية في اليمن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم . نقلا عن البكر .
- 74- العسكري ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل (1952) الصناعاتين ، تحقيق : علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم ، مصر ، دار إحياء الكتب العربية ، ط1.
- 75- عطا ، إبراهيم محمد (1996) طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية ، الجزء الأول ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ط6.
- 76- عطا ، إبراهيم محمد (1998) تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية دراسة تربوية ميدانية ، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- 77- علام ، رجاء محمود (2006) مناهج البحث في لعلوم التربية و النفسية ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ط5 .
- 78- علي ، محمد بركات حمدي (1992) البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل ، عمان ، دار البشير ، ط1 .
- 79- علي ، محمد بركات حمدي (1993) فصول في البلاغة ، عمان ، دار الفكر ، ط3.
- 80- عودة ، ميس خليل محمد (2006) تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي و البلاغي ، رسالة ماجستير بإشراف يحيى جبر ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
- 81- الغضبان ، عياد إسماعيل صالح (2005) أثر تدريس المفاهيم البلاغية باستخدام أنموذج هيلدا تابا في التحصيل و الاستبقاء لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة البصرة .
- 82- الفتوح ، رضوان (1955) منهج المدرسة الابتدائية ، القاهرة ، دار المعارف .

- 83- فضل ، صلاح (1985) علم الأسلوب مبادئه و إجراءاته ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة.
- 84- الفيل، توفيق (1979) من قضايا النقد و البلاغة ، الكويت ، مكتبة نهضة الشرق .
- 85- القاضي الجرجاني ،علي بن عبد العزيز (1966) الوساطة بين المتنبي و خصومه ، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم و علي محمد البجاوي، القاهرة ، مطبعة عيسى البابي الحلبي .
- 86- القحطاني ، محمد بن عامر(2000) مطالب الإشراف التي يحققها المشرفون التربويون على تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 87- قصبجي ، عصام (1996) أصول النقد العربي القديم ، المطبوعات الجامعية ، حلب .
- 88- قطامي ، يوسف و القطامي ، نايفة (1998) نماذج التدريس الصفي ، عمان ، دار الشروق، ط1.
- 89- القلا ، فخر الدين و ناصر ، يونس (1998) أصول التدريس ، الجزء الأول والثاني ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق ، ط2.
- 90- القيرواني ، أبو العلي الحسن ابن رشيق (1934) العمدة في محاسن الشعر و آدابه ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد ، بيروت ، دار الجيل، ط4 .
- 91- كاظم ، أحمد خيرى و جابر ، جابر عبد الحميد (2007) الوسائل التعليمية و المنهج ، عمان، دار الفكر ، ط1.
- 92- كتش ، محمد (2008) فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، مصر ، مركز الكتاب ، ط1.
- 93- الكخن، أمين (1992) دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس.
- 94- كليب ، سعد الدين (1998) النقد العربي الحديث ، حلب ، المطبوعات الجامعية .
- 95- الكندري ، وليد أحمد مراد (2008) أساسيات المناهج و طرق التدريس العامة ، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية ، ط2.

- 96-الكندري ،عبد الله عبد الرحمن (2009) التربية العملية و المشكلات التدريسية ، الكويت ،
الدار الأكاديمية ، ط1.
- 97-الكندري، عبد الله عبد الرحمن (2009) المناهج الدراسية ، الكويت ، الدار الأكاديمية ،ط2.
- 98-ماكنزي ، نورمان و آخرون (1973) فن التعليم و فن التعلم مدخل إلى الطرق و المواد
المستخدمة في التعليم العالي . ترجمة : أحمد القادري .باريس ، اليونسكو .
- 99-ماندير ، ميشيل (2003) فن التعليم الوظيفي الأهداف الاستراتيجية التقييم ، ترجمة: محمد
خير الفوال و عمر نجيب ، دمشق ، دار الرضا .ط1.
- 100-مبارك ، مازن (دت) الموجز في تاريخ البلاغة ، دمشق ، دار الفكر .
- 101-المبرّد، محمد بن يزيد (1993) الكامل ، تحقيق محمد أحمد الدالي ، دمشق ، الرسالة، ط2.
- 102-مجاور، محمد صلاح الدين علي (1983) تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه و
تطبيقاته ، الكويت ، دار القلم ، ط4.
- 103-مجاور ، محمد صلاح الدين علي و الديب ، فتحي عبد المقصود (1997) المنهج المدرسي
أسسه و تطبيقاته التربوية ، الكويت ، دار القلم ، ط10.
- 104-مجاور ، محمد صلاح الدين علي (2000) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 105-المحبوب ، شافي (2010) تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية
بالكويت باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، مجلة كلية التربية ،جامعة حلوان ، القاهرة ،
المجلد 16 ، العدد 3 ، ص 365-390 .
- 106-محجوب ، عباس (1986) مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية و تطبيقية ، دار
الثقافة ، قطر ، الدوحة ، ص 132 - 135

- 107-المخزومي ، ناصر (2002) معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن ، رسالة الخليج العربي، العدد 83، ص 93- 123.
- 108- مطلوب ، أحمد (1998) تيسير البلاغة ، مجمع اللغة العربية بدمشق ، ندوة : اللغة العربية معالم الحاضر و آفاق المستقبل .
- 109-المعشني ،محمد سالم (1994) مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان تشخيصها و مقترحات علاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية و العلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس .نقلا عن البكر .
- 110-المقري، عبد الغني محمد عبده (2002) تقويم محتوى كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم البلاغة ، رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة اليمن .
- 111- منصور ، علي (2000) علم النفس التربوي ، منشورات جامعة دمشق .
- 112-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1974) اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية و ترتيب أولوياتها و اقتراح خطط لبحثها، دار الطباعة ، عمان.
- 113- ميالاريه، غاستون (1996) إعداد المعلمين ، تعريب فؤاد شاهين .بيروت : منشورات العويدات.
- 114- ناجي ، مجيد عبد الحميد (1984) الأسس النفسية لأساليب البلاغة العربية ، المؤسسة بيروت ، الجامعية للدراسات و النشر ، ط1.
- 115-النجدي ، أحمد و آخرون (2000) مهارات التدريس ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .
- 116-الهاشمي ، عابد توفيق (2006) طرائق تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها ، بيروت، مؤسسة الرسالة ، ط1.

117- وزارة التربية و التعليم (1970-1969) الأدب و النصوص للصف العاشر ، الجمهورية العربية السورية ، مطابع فتى العرب .

118- وزارة التربية و التعليم (2010-2011) اللغة العربية و آدابها الصف الأول الثانوي التعليم العام ، الجمهورية العربية السورية ، المؤسسة العامة للطباعة .

119- وزارة التربية و التعليم (2008-2009) الأدب و النصوص الصف الثاني الثانوي الأدبي / الثاني الثانوي العلمي ، الجمهورية العربية السورية ، الكتب و المطبوعات المدرسية .

120- وزارة التربية و التعليم (2004) النظام الداخلي لمرحلة التعليم الثانوي .

121- الوكيل ، حلمي أحمد و محمود ، حسين بشير (1991) الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط2.

122- يونس، فتحي و آخرون (2004) المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير ، عمان، دار الفكر ، ط1 .

انترنت :

الخالدي ، (1993) صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين و الطلبة www.scu-openlearn.net

تاريخ الدخول : 2009/10/25

باطاهر ،بن عيسى ،تيسير البلاغة في كتب التراث ،
file:///c:/users/mg/desktop>htm

تاريخ الدخول : 2007/2/20

Références françaises :

- 1-Arcand , Richard et Bourbeau , Nicole (1995) la communication efficace , Canada , Le centre éducatif et culturel (CEC)
- 2-Biard, Jacqueline et Denis , Frédérique (1993) Didactique du texte littéraire, Paris, Nathan .
- 3-Boyer , Henri et les autres (1989) Nouvelle introduction a la didactique du français langue étrangère , Paris , CLE international
- 4-Bonnichon ,Gilles et Martin, Daniel (2008) Méier d'enseignement 10 Compétences professionnelles ,Paris , Vibert .
- 5- Brigui, Fouad, (1982) le problème de l'ordre des mots en arabe, mémoire pour l'obtention du D.E.S. université Mohamed 5.
- 6-Charles , C.M.(1997) la discipline en classe , Montréal, renouveau pédagogique inc.
- 7-Claparede , ED . (1931) L'éducation fonctionnelle ,Collection d'actualités pédagogiques , Suisse , Delachaux et Niestle
- 8-Claret, Jacques, (1997) l'idée et la forme, charge de cours a l'université de Bordeaux 1, 1ere édition.
- 9-Cousinet , Roger (1950) Leçons de pédagogie , Paris , Presses universitaires de France.
- 10-Cousinet , Roger (1952) La formation de l'éducateur , France, Presses universitaires.
- 11-Cyr , Paul (1996) les stratégies d'apprentissage, Canada, clé international
- 12-David, Jacques et Plane ,Sylvie(1996) L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège ,France, Presses universitaires.
- 13-Dupriez ,Vincent et Chapelle, Gaëtane (2007) Enseigner , Paris , Presse Universitaires de France , 1 ère édition.

14-Durand , Marc (1996) L'enseignement en milieu scolaire ,Paris, Presses universitaires de France ,1^{er} édi on Novembre.

15-Fawal, Mohamed Kheir (2005) Méthodologie de l'enseignement du français , Damas , université de Damas .3eme édi on .

16-Hameline ,Daniel (2005) Les objectifs pédagogies ,Paris,ESF éditeur, 14^{eme} édition .

17-Mounin, Georges, (1974) ,Dictionnaire de la linguistique ,presse universitaire ,France ,1ere édi on.

18-palmade, guy, (1958) les méthodes en pédagogies, presse universitaires de France ,paris ,3eme édi on 572.

19- Rolland , Marie Claire et d'autres , (2007) Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation ,Borda , France .

20-Stordeur , Joseph (1996) Enseigner et / ou apprendre pour choisir nos pratiques , Belgique : De Boeck .

21-Internet: les figures de style et les procédés littéraires théorie et exercices , <http://tinyurl.com/docs-grammaire>, 2007 ,septembre.
Date d'entrée : 5/novembre/2009 12h30

الملاحق :

الملحق رقم (1)

موجه مادة اللغة العربية :

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف رأي موجه اللغة العربية في واقع تدريس البلاغة ؛ لبيان ما يواجهه علم البلاغة من مشكلات و صعوبات في أثناء التدريس في المرحلة الثانوية العامة ، فأرجو الإجابة على الاستبانة و لكم جزيل الشكر .

اسم الموجه :

الرقم	العبارة	نعم	لا أدري	لا
1	يزدحم علم البلاغة بالمصطلحات			
2	لا يفهم علم البلاغة إلا من كانت لديه موهبة الكتابة			
3	ينعكس ضعف الطلاب عموماً في مادة اللغة العربية ضعفاً في البلاغة			
4	لا فائدة من تعلم البلاغة لغير الأديب			
5	يساعد علم البلاغة على تنمية الحس الجمالي النقدي			
6	يربط المدرس بين دروس البلاغة و الأدب			
7	لا يتمتع الكتاب بأي دور في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة			
8	يهتم الكتاب بالجانب النظري و التعريفات			
9	يحقق منهاج البلاغة أهداف تدريس البلاغة			
10	يكشف منهاج البلاغة عن الاستعداد الإبداعي لدى الطالب			
11	يقدم منهاج البلاغة صورة واضحة عن البلاغة العربية			
12	يمكن منهاج البلاغة من تعرف التطورات التي طرأت على علم البلاغة			

			يساعد منهاج البلاغة على تنمية خواص الدراسة الأدبية	13
			يساعد محتوى البلاغة على إدراك المواقف الجمالية في كل مقال	14
			يربط محتوى البلاغة بين البلاغة و علم النفس	15
			يراعي الكتاب إبراز البلاغة في فنون القول كافة	16
			يهتم المدرس بتدريب الطلاب على الموضوعات البلاغية	17
			يغني المدرس الكتاب بمعلومات إضافية في البلاغة	18
			يلم المدرس بعلم البلاغة و مستجداته	19
			يهتم المدرس بتوظيف طرائق مختلفة لتدريس البلاغة	20
			يطلع المدرس باستمرار على دليل المدرس	21
			يسهم المدرس في تطوير تدريس البلاغة	22

الملحق رقم (2) نتائج التكرارات لاستبانة الموجهين الأولية

الرقم	العبارة	التكرارات		
		نعم	لا أدري	لا
1	يزدحم علم البلاغة بالمصطلحات	4		1
2	لا يفهم علم البلاغة إلا من كانت لديه موهبة الكتابة			5
3	ينعكس ضعف الطلاب عموماً في اللغة العربية ضعفاً في البلاغة	4		1
4	لا فائدة من تعلم البلاغة لغير الأديب		1	4
5	يساعد منهاج البلاغة على تنمية الحس الجمالي النقدي	2		3
6	يربط المدرس بين دروس البلاغة و الأدب	3		2
7	لا يتمتع الكتاب بأي دور في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة	5		
8	يهتم الكتاب بالجانب النظري و التعريفات	5		
9	يحقق منهاج البلاغة أف تدريس البلاغة		1	4
10	يكشف منهاج البلاغة عن الاستعداد الإبداعي لدى الطالب			5
11	يقدم منهاج البلاغة صورة واضحة عن البلاغة العربية	1		4
12	يمكن منهاج البلاغة من تعرف التطورات التي طرأت على البلاغة			5
13	يساعد منهاج البلاغة على تنمية خواص الدراسة الأدبية			5
14	يساعد محتوى البلاغة على إدراك المواقف الجمالية في كل مقال	1		4
15	يربط محتوى البلاغة بين البلاغة و علم النفس			5
16	يراعي الكتاب إبراز البلاغة في فنون القول كافة			5
17	يهتم المدرس بتدريب الطلاب على الموضوعات البلاغية			5
18	يغني المدرس الكتاب بمعلومات إضافية في البلاغة			5
19	يلم المدرس بعلم البلاغة و مستجداته		1	4
20	يهتم المدرس بتوظيف طرائق مختلفة لتدريس البلاغة			5
21	يطلع المدرس باستمرار على دليل المدرس	2		3
22	يسهم المدرس في تطوير تدريس البلاغة			5
	المجموع	27	3	80

الملحق رقم (3)
اختبار مادة البلاغة
الصف الثاني الثانوي الأدبي

- أ- ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة أو كلمة (خطأ) أمام العبارة الخاطئة :
- الاستعارة هي استعمال اللفظ في معنى آخر غير معناه الأصلي لعلاقة المشابهة بينهما .
 - الإنشاء في الكلام هو ما يصح أن يقال عن قائله : إنه صادق أو كاذب .
 - يأتي الخبر طلبياً حين يكون المخاطب متردداً في تصديق ما جرى .
 - حين يختلف لفظان متماثلان في حركة بعض الحروف يكون الجناس ناقصاً .
 - التشبيه المرسل هو تشبيه ذكر فيه المشبه و المشبه به .

ب- اختر الإجابة الصحيحة :

1- ما نوع التشبيه في البيت التالي :

قال المتنبي في المديح :

فلو خلق الناس من دهرهم

لكانوا الظلام و كنت النهارا

أ- تشبيه بليغ

ب- تشبيه تام الأركان

ج- تشبيه مؤكد

2- بين نوع الاستعارة فيما يأتي :

يقول الشاعر متغزلاً بمحبوبته :

يا غزالا همت في غرته

ويشرب الراح من راحته

أ- استعارة مكنية

ب- استعارة تصريرية

3- ضع خطاً تحت الجملة الخبرية ثم بين الغرض من الخبر فيما يأتي :

أضرب حديداً حامياً

لا خير فيه إن برد

من أغراض الخبر في البيت السابق :

أ- بيان لازم فائدة الخبر

ب- بيان فائدة الخبر

ج- إظهار الفخر

4- ضع خطأ تحت الجملة الإنشائية ثم بين الغرض من الإنشاء فيما يأتي :

لا تلم كفي إذا الدهر نبا
صحّ مني العزم و الدهر أبى
أ - الاستفهام ب - الأمر ج - النهي

5- ما الغرض الذي خرج إليه النهي في قوله (لا تطلع) من البيت الآتي :

يا ليل ظل ، يا نجم زل
يا صبح قف لا تطلع
أ - التمني ب - الالتماس ج - النهي

6- ضع خطأ تحت الكناية فيما يأتي ثم بين نوعها :

فلسنا على الأعقاب تدمى كلومنا
ولكن على أقدامنا تقطر الدما
نوع الكناية :

7- ضع خطأ تحت الاستعارة فيما يأتي ثم بين نوعها :

لا تعجبي يا سلم من رجل
ضحك المشيب برأسه فبكى
أ - استعارة مكنية ب - استعارة تصرّحية

8- ما نوع التشبيه :

نزلنا دوحة فحنت علينا
حنو المرضعات على الفطيم
أ - تشبيه بليغ ب - تشبيه مرسل ج - تشبيه تمثيلي

9- ما نوع الخبر فيما تحته خط من البيتين الآتيين :

يا أهل أندلس ، الله دركم
ما جنة الله إلا في دياركم
أ - خبر طلبي ب - خبر ابتدائي ج - خبر إنكاري

10- اقرأ ما يلي و املاً الفراغات بالكلمات المناسبة :

- في البيت التالي كناية حددها و بين نوعها :

و لما شربناها و دبّ دبيبها إلى مواطن الأسرار قلت لها قفي

الكناية هي :

نوعها :

ج- بين نوع البديع (جناس ، تورية ، تضمين...) فيما تحته خط :

- قال الشاعر عندما هطل المطر في شهر تموز من أشهر الصيف خلافاً للمألوف :

كأن كانون أهدى من ملابسه لشهر تموز أنواعا من الحلل

أو الغزالة من طول المدى خرقت فما تفرق بين الجدي و الحمل

نوع البديع :

- قال الشاعر :

على أنني سأشدد عند بيعي أضاعوني و أيّ فتى أضاعوا

نوع البديع :

- قال الشاعر :

إن كنت أزمعت على هجرنا من غير جرم فصبر جميل

و إن تبدلت بنا غيرنا فحسبنا الله و نعم الوكيل

نوع البديع :

- فيما يلي جناس استخرجه و بين نوعه :

يقول الله تعالى : " وهم ينهون عنه و ينأون " .

الجناس هو في قوله :

نوعه :

- في الشطر التالي تشبيه بين نوعه :

إنما الدنيا كبيت
نسجته العنكبوت

نوع التشبيه :

د- في الأبيات التالية صور بيانية ضع خطأ تحت هذه الصور و حدد نوعها أهى مجردة أم محسوسة :

يا شبيه البدر حسنا	و ضياء و فعالا
وشبيه الغصن لنا	وقواما واعتدالا
أنت مثل الورد لونا	ونسما و خلالا

نوعها :

هـ- ضع إشارة (x) أمام الوسيلة الرئيسية التي لجأ إليها الشاعر للتعبير عن أحاسيسه في البيات التالية :

أجهشت للتوباد حين رأيته	و كبر للرحمن حين رأيته
أذرفت دمع العين حين عرفته	و نادى بأعلى صوته فدعاني
فقالوا: مضوا واستودعوني بلادهم	فمن ذا الذي يبقى على الحدثان
وأنى لأبكي اليوم من حذري غدا	فراقك و الحيان مجتمعان

لجأ إلى :

1- طرافة التشبيهات و عدم تكلفها .

2- التشخيص و بعث الحياة في الجماد .

3- روعة التصوير .

4- عمق الأفكار .

5- سهولة الأسلوب و دقة الصياغة .

و- في الأبيات الآتية عيوب محددة ذكرناها لك عقب الأبيات ، اكتب الحرف المقابل للبيت بجانب العيب في الآخر :

- A- كفى بجسمي حولاً أنني رجل لولا مخاطبتي إياك لم تراني
B- وأظلم أهل الأرض من مات حاسداً لمن بات في نعمائه يتقلب
C- قف بتلك القصور في اليم غرقى ممسكا بعضها من الذعر بعضا
D- كعدارى في الماء أخفين بضاً سابحات به و أبدين بعضا

عيوب الأبيات السابقة ، هي :

- ركافة الأسلوب .
- المبالغة الممقوتة .
- تعقيد الفكرة .
- بعد التشبيه .

ز- ضع الإشارة (×) إزاء العبارات التي تدل على سمات الأسلوب العلمي :

من سمات الأسلوب العلمي :

- أن يستعمل الألفاظ بمعانيها الدقيقة .
- أن حجم التراكيب أكبر من معانيها .
- أن الأفكار تمتاز بالعواطف .
- أنه يستخدم الأمثلة و الأقيسة العقلية و البراهينية .
- أنه يتوخى منه المعرفة قبل الجمال الفني .

ح-ميز أسلوب الكاتب :

"زعموا أنها إذا انتصف النهار و اشتد الحر في رمال بلعبر ، امتنعت الأرض على الحافي و المنتعل و رمض الجندب ، غمست هذه الحية ذنبها في الرمل ثم انتصبت كأنه رمح مركوز أو عود

ثاقب فيجيء الطائر الصغير أو الجرادة فها ذا رأى عودا قائما و كره الوقوع على الرمل لشدة حرّه، وقع على رأس الحية على أنها عود ، فإذا وقع على رأسها قبضت عليه..."

1- الأسلوب العلمي

2- الأسلوب الأدبي

السبب :

مفتاح تصحيح الاختبار الموضوعي

الملحق رقم (4)

الدرجة أربعون

السؤال الأول (أ) :

- 1- صح درجة
- 2- خطأ درجة
- 3- صح درجة
- 4- صح درجة
- 5- صح درجة

السؤال الثاني (ب) :

- 1-تشبيه بليغ درجة
- 2-استعارة تصريحية درجة
- 3 -لا خير فيه إن برد درجة بيان لازم فائدة الخبر درجة
- 4-لا تلم كفي درجة النهي درجة
- 5-التمني درجة
- 6 - لسنا على الأعقاب تدمى كلومنا درجة ، كناية عن صفة الجبن و الفرار درجة
- ولكن على أقدامنا تقطر الدما درجة ، كناية عن صفة الإقدام والشجاعة درجة
- 7-ضحك المشيب درجة استعارة مكنية درجة
- 8- تشبيه تمثيلي درجة
- 9- خبر طلبي درجة
- 10- الكناية : مواطن الأسرار درجة نوعها : كناية عن موصوف درجة

السؤال الثالث (ج) :

- 1-الغزالة : تورية درجة
- 2-أضاعوني / أضاعوا : جناس ناقص درجة

- 3- حسبنا الله ونعم الوكيل : تضمين درجة
- 4- الجناس : ينهون ، ينأون درجة
- نوعه : جناس ناقص درجة
- 5- نوع التشبيه : تشبيه بليغ درجة

السؤال الرابع (د) :

نوع الصور البيانية : محسوسة درجة

السؤال الخامس (هـ) :

- 2- التشخيص و بعث الحياة في الجماد درجة
- 3- روعة التصوير درجة
- 5- سهولة الأسلوب و دقة الصياغة درجة

السؤال السادس (و) :

- كفى بجسمي نحولا أنني رجل.... (المبالغة الممقوتة) درجة
- وأظلم أهل الأرض من مات حاسدا ... (ركاكة الأسلوب) درجة
- قف بتلك القصور في اليم غرقى..... (بعد التشبيه) درجة

السؤال السابع (ز) :

- 1- أنه يستعمل الألفاظ بمعانيها الدقيقة درجة
- 4- أنه يستخدم الأمثلة و الأقيسة العقلية و البراهينية درجة
- 5- أنه يتوخى منه المعرفة قبل الجمال الفني درجة

السؤال الثامن (ح) :

الأسلوب العلمي درجة

السبب :

يروى حقائق عن طبيعة الحياة في صحراء بلعنبر (الحرارة الشديدة) درجة

يذكر كيف تتكيف الأفعى مع طبيعة هذه الحياة لتؤمن طعامها

لا يخاطب العواطف

الألفاظ سهلة

التراكيب واضحة

الملحق رقم(5)

نتائج الاختبار الموضوعي

الرقم	اسم الطالبة	الدرجة	الرقم	اسم الطالبة	الدرجة
1	نور الحوا	13	25	نور بكبوك	11
2	كوثر شيخو	13	26	دانيلا ايواز	14
3	لينا المايري	12	27	كريستا عسال	6
4	باولا كلور	10	28	ديانا بنيامين	12
5	مدينة كعلو	13	29	كلي بلال	13
6	لورين علي	9	30	نورشان بطل	15
7	بتول شيخو	6	31	هديل بري	11
8	ديانا شيخ حسن	13	32	جيانا الخوري	7
9	ديانا الصطوف	15	33	روكان حمو	11
10	رهف كوكة	8	34	أريفان شيخي	12
11	سلمى شيخو	16	35	مريم مراد	7
12	رشا عرابي	11	36	هيفا كوسا	4
13	سارة مصري	13	37	نور رشو	14
14	لافا إبراهيم	13	38	هيا الحسين	14
15	نورشان تركو	13	39	إيمان صبري	10
16	لافا بركل	14	40	غرام سمور	10
17	براءة العارف	17	مجموع الدرجات = 463 متوسط الدرجات = 11.75		
18	ماريا شماس	16			
19	جورجينا هب الريح	8			
20	رغد جركس	15			
21	نورا هورو	11			
22	هيفين داوود	10			
23	براءة شامية	13			
24	فيان محمد	10			

الملحق رقم (6) ثانويات حلب وفق المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	ثانويات الذكور	ثانويات الإناث	ثانويات خاصة
المنطقة الأولى	الكندي - ابن زيدون - موسى بن نصير - الببروني	نابلس - النيل - أسعد عقيل - نازك الملائكة - مصطفى العقاد	الوطنية مختلطة
المنطقة الثانية	ابن البيطار الكواكبي حماة الديار	أحمد القطيمي - معاوية - سليمان العيسى - الأندلس - شرعية صلاح الدين	معهد حلب العلمي بنين - معهد حلب العلمي بنات - طريق النجاح مختلطة
المنطقة الثالثة	بسام العمر - أحمد شنين - الشهداء	أدهم مصطفى - تيسير الحلبي - توفيق عمرايا - زياد العطار - يونس الراشد	حلب - العودة - الشهداء - السيدة مريم بنات - الأخوة - ايكارد مختلطة
المنطقة الرابعة	المعري - شبيبة الثورة - مازن دباغ - شرعية القلعة	الأرسوزي - أسماء - القدس - عبد الكريم نجار - العروبة	معهد المحبة بنات - المركزية مختلطة - المميزون مختلطة - ابن حيان مختلطة
المنطقة الخامسة	ابن سينا - سلطان باشا الأطرش - محمد النصر	مي زيادة - الكفاح - حسن العلي - إبراهيم اليازجي - عز الدين القسام	الحياة مختلطة - الإيمان مختلطة
المنطقة السادسة	الحكمة - المأمون - المتفوقون - إبراهيم هنانو	هدى شعراوي - رجب قرمو - بشارة الخوري - زهير بن أبي سلمى - خديجة الكبرى	الكلمة مختلطة - المعرفة
المنطقة السابعة	محمود أبو الحسن - زهير محسن - محيي الدين توتونجي	الجهاد - سرحان الحمود - مصطفى أبو دبوسة - الفتاة العربية - شرعية العرقوب	المل مختلطة - السورية مختلطة

الملحق رقم (7)

محكمو الاستبانة :

- أ.د محمد خير فوال : كلية التربية جامعة دمشق ، طرائق تدريس اللغة العربية و الفرنسية.
- أ.د عبد الكريم الأشتري : كلية الآداب جامعة (حلب / دمشق) وعضو في مجمع اللغة العربية
- أ.د مازن المبارك : كلية الآداب جامعة دمشق وعضو في مجمع اللغة العربية .
- أ.د محمود السيد: كلية التربية جامعة دمشق وعضو في مجمع اللغة العربية ، طرائق تدريس اللغة العربية .
- د.محمود أحمد الصغير : كلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم والتدريب ، قسم اللغة العربية و آدابها ، الكويت .
- أ.د وحيد كبابية : كلية الآداب جامعة حلب ، أستاذ البلاغة و النقد القديم في قسم اللغة العربية و آدابها .
- د. عائشة عهد حوري : كلية التربية جامعة حلب ، طرائق تدريس اللغة العربية .
- أ. نصر عبد الله : موجه تربوي لمادة اللغة العربية .
- أ. إياد حلبى : موجه تربوي لمادة اللغة العربية .
- أ. عبد السلام حلوم : شاعر و مدرس في ثانويات حلب .
- أ. فريد ناظريان : شاعر و مدرس في ثانويات حلب .

الملحق رقم (8)

استبانة المدرس :

زميلتي المدرسة / زميلي المدرس :

تهدف هذه الاستبانة إلى تبين المشكلات التي يواجهها مدرس اللغة العربية في مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب ؛ للوقوف على هذه المشكلات و اقتراح الحلول المناسبة لها .

لذا ، يرجى التعاون و الإسهام في تحقيق هذا الهدف ، من خلال قراءة فقرات جداولها السبعة باهتمام ودقة ، والإجابة بحسب ما ترونه مناسباً من وجهة نظركم، مع ذكر اسمكم الكريم (اختيارياً) و مؤهلكم العلمي والتربوي وسنوات الخبرة واسم المدرسة التي تعملون بها ، و تفضلوا بقبول خالص الشكر .

الاسم :

الجنس : ذكر أنثى

المؤهل العلمي :

المؤهل التربوي :

سنوات الخبرة :

المدرسة :

المنطقة :

أولاً: أهداف تدريس منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يساعد منهاج البلاغة على تنمية الحس الجمالي لدى الطالب.			
2	يساعد منهاج البلاغة على الإحساس بقيمة اللفظ في سياقه وأهميته في تأدية المعنى.			
3	يساعد منهاج البلاغة على الإلمام بأهم الأسس التي تمكن من معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي .			
4	يمكنّ منهاج البلاغة الطالب من الإحساس بالقيم (الجمالية ، الوجدانية ، الأخلاقية) .			
5	يمكنّ منهاج البلاغة الطالب من تعرف النصوص الأدبية الراقية في الدب العربي.			
6	يمكنّ منهاج البلاغة الطالب من تحديد بعض الأسس لمستويات الأدباء من خلال آثارهم الأدبية .			
7	يمكنّ منهاج البلاغة من استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي .			
8	يعزّز منهاج البلاغة القدرة لدى الطالب على الربط بين بلاغة الأدب والحياة .			
9	يعين منهاج البلاغة على تبين أهمية الأدب العربي بين الآداب الأخرى.			
10	يساعد منهاج البلاغة على الاطلاع على بلاغة الأمم الأخرى .			
11	يكفي نصاب البلاغة الأسبوعي لتحقيق الأهداف التعليمية لمنهاج البلاغة نظريا و تطبيقا .			
12	لا حاجة للطالب الذي يدرس في الفرع العلمي إلى تعلّم البلاغة			

ثانيا : محتوى المادة العلمية لمنهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة:

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يحقّق محتوى البلاغة الحالي أهداف تدريس البلاغة .			
2	يقدم محتوى البلاغة صورة واضحة عن البلاغة بفروعها(المعاني، البيان ،البديع).			
3	يكشف محتوى البلاغة عن المستويات البلاغية في فنون القول .			
4	يركّز محتوى البلاغة على تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية .			
5	يبرز محتوى البلاغة أهمّ التطورات التي طرأت على فنون القول .			
6	يبين محتوى البلاغة صلة التعبير بالحركة النفسية في النصّ.			
7	يبين محتوى البلاغة جمالية التراكيب المختلفة للمعنى الواحد.			
8	يمكن محتوى البلاغة من ربط المعنى بالصورة الفنية .			
9	يرتّب محتوى البلاغة النصوص الأدبية بحسب جودتها الفنية .			
10	يقدم محتوى البلاغة صورة دقيقة عن الواقع الأدبي في كلّ عصر من العصور.			
11	يساعد محتوى البلاغة على تلبية حاجات الاتصال اليومية الفردية منها و الجماعية .			
12	يشتمل محتوى البلاغة على آخر التطورات التي أضيفت إلى البلاغة .			

13	يوضّح محتوى البلاغة علاقة البلاغة بالعلوم الأخرى (علم النفس ، الفلسفة ، علم اللغة ، النحو...) .		
14	يبين محتوى البلاغة الوحدة العضوية في العمل الأدبي.		
15	يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من التراث .		
16	يظهر محتوى البلاغة موقع العمل الأدبي من أعمال الأديب .		
17	يكشف محتوى البلاغة عن التجديد في الصّورة الفنية .		
18	يبين محتوى البلاغة أهمّ القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء في مختلف العصور.		
19	يبرز محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس الأدبية في الأدب العربي		
20	يظهر محتوى البلاغة أهم اتجاهات المدارس النقدية في الأدب العربي		

ثالثاً: الكتاب المدرسي لمنهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يقدم محتوى مادة البلاغة بشكل منظم .			
2	يقدم الكتاب الموضوعات البلاغية بشكل مترابط .			
3	يتدرّج الكتاب في عرض الموضوعات البلاغية ، فكل جزء يبني على الجزء السابق له و يمهد للجزء اللاحق.			
4	يوازن الكتاب بين أهمية الموضوعات البلاغية .			
5	يوازن الكتاب بين الموضوعات من حيث (القدم ، الجودة) .			

6	يراعي الكتاب تنوع التدريبات بحسب القوانين البلاغية .		
7	دمج البلاغة مع النصوص الأدبية بشكل متكامل أفضل من تخصيص قسم لها في آخر الكتاب .		
8	يحتاج قسم البلاغة إلى تطوير من حيث الشكل .		
9	يؤثر عامل الإخراج الفني الجمالي في جاذبية الكتاب .		
10	منهاج البلاغة في كتاب الصف الأول الثانوي للمنهاج الجديد أفضل من منهاج كتاب الصف الثاني الثانوي الأدبي .		

رابعاً: الوسائل التعليمية المساعدة في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة:

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يستعين المدرّس بوسائل تعليمية مثل (ديوان شعري ، كتاب خارجي، شرائح شفافة ، سبورة ضوئية).			
2	يستعين المدرّس بتسجيلات صوتية لأداء الأدباء البارعين لإدراك أثر النصوص البليغة في السامعين .			
3	يستعين المدرس بأفلام مصورة لأداء الأدباء البارعين ليحاكيها الطالب .			
4	يستضيف المدرس أدبياً ليسأله الطلاب عن فوائد البلاغة في العمل الأدبي .			
5	يشجّع المدرّس الطلاب على تسجيل ألوان من البلاغة في دفتر خاص للاستفادة منها .			
6	يستخدم المدرس الكتاب المدرسي في الموقف التعليمي التعلّمي .			

خامسا : طرائق تقويم مستوى تحصيل الطالب في مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	ينوِّع المدرس في أسئلة الامتحان عند تقويم مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة (مقالية ، موضوعية).			
2	تشمل أسئلة الاختبار جميع المهارات العقلية (فهم ،تحليل،تطبيق ، تقويم ،ابتكار..) .			
3	يغطي الاختبار المادة التعليمية للبلاغة.			
4	تراعي أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين الطلاب .			
5	يتبع المدرّس التقويم النهائي في نهاية الحصة لتعزيز المعلومات في ذهن الطالب .			
6	يدرّب المدرّس الطلاب على التقويم الذاتي لمستوياتهم في تحليل العبارات البلاغية .			
7	يشجّع المدرّس الطلاب على تبادل الأسئلة عن طريق التعلّم التعاوني .			
8	يشجّع المدرّس الطلاب على توظيف الجوانب البلاغية في التعبير الكتابي .			
9	تكفي الدّرجة المخصّصة لمادة البلاغة في تحفيز اهتمام الطلاب بها			

سادسا : مهارات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يهتم المدرّس بطرائق التدريس الحديثة كالاستقصاء.			
2	يلمّ المدرّس بنظريات التعلّم التي تستند إليها الطرائق الحديثة .			
3	يسلسل المدرّس نقاط الدّرس بحيث تؤدّي إلى تحقيق أهدافه .			
4	يهتمّ المدرّس بالنشاطات اللاصفية المتنوعة .			
5	يشرك المدرّس الطلاب في الدّرس من خلال (الأسئلة ، المناقشة ، الحوار ...)			
6	يزوّد المدرّس الطالب بتغذية راجعة مستمرة .			
7	يخطّط المدرّس للدّرس قبل المباشرة بتنفيذه .			
8	توفّر طريقة المدرّس مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب			
9	يضيف المدرّس بعض التدريبات إلى تدريبات الكتاب .			
10	يوظّف المدرّس المعلومات البلاغية السابقة عند الطلاب توظيفا جيدا في الدّرس الجديد .			
11	يتأكّد المدرّس من قدرة الطالب على تطبيق القاعدة البلاغية من خلال عرض الأمثلة الجديدة .			
12	تساعد طريقة المدرّس على إثارة التفكير الناقد عند الطلاب .			
13	تشجّع طريقة المدرّس الموهوبين على محاكاة النصوص الأدبية الراقية (النثر، الشعر) .			

سابعا : اهتمامات مدرّس اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	تضيف إضافات مهمة لمادة البلاغة .			
2	تقترح آراء لتطوير تدريس البلاغة .			
3	تستعين بمراجع لتدريس البلاغة .			
4	توظف المعلومات العامة في أثناء التدريس .			
5	تتابع الجديد في مجال تخصصك .			
6	تمتلك مهارة كتابة نص أدبي (شعر ، قصة ...).			
7	تطلع على كتب بلاغية .			
8	تطلع على كتب نقدية .			
9	تتميّ معارفك في مادة البلاغة من خلال عملك.			
10	تطلّع على كتاب دليل المعلم للمرحلة الثانوية ولاسيما قسم البلاغة .			
11	تحاول تطوير طريقة تدريسك من خلال هذا الدليل .			
12	تقوم بدورة تدريبية في تعليم البلاغة .			
13	تعتقد أن الإعداد الأكاديمي في الجامعة كان كافيا في مجال تدريس البلاغة .			
14	كنت تحب درس البلاغة في المرحلة الثانوية منذ أن كنت طالبا .			
15	كنت تعدّ من الفائزين في درس الأدب في المرحلة الثانوية عندما كنت طالبا .			

ما آخر كتاب قرأته في مجال تخصصك ؟

رأي آخر

الملحق رقم (9)

استبانة الطالب :

عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب :

تهدف هذه الاستبانة إلى تبين المشكلات التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب ، في دراسة مادة البلاغة العربية ؛ للوقوف على هذه المشكلات و اقتراح الحلول المناسبة لها .

لذا ، يرجى التعاون و الإسهام في تحقيق هذا الهدف من خلال قراءة عبارات جداولها الستة باهتمام و دقة ، و اختيار المناسب من و جهة نظرك ، مع ذكر الاسم و الصف و الفرع و المدرسة و المنطقة ، و لك خالص الشكر .

الاسم :

الجنس : ذكر

أنثى

الصف :

الفرع :

علمي

أدبي

المدرسة :

المنطقة :

أولاً : أهداف تدريس منهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يساعد منهاج البلاغة الطالب علي تنمية عادة تذوق النصوص الأدبية.			
2	يساعد منهاج البلاغة على اكتساب معلومات مهمة في البلاغة العربية.			
3	يساعد منهاج البلاغة على التمييز بين التعبير الوظيفي والتعبير الفني .			
4	ينميّ منهاج البلاغة المهارات اللغوية في التعبير الإبداعي .			
5	يزيد منهاج البلاغة من معلومات الطالب الأدبية .			
6	يمكنّ منهاج البلاغة الطالب من تأليف الكلام بصورة تحقق الإقناع و قوة التأثير .			
7	ينميّ منهاج البلاغة موهبة التعبير (الشفوي،الكتابي) لدى الطالب إن وجدت .			
8	ينميّ منهاج البلاغة القدرة على تقدير جمال التعبير .			

ثانياً: محتوى المادة العلمية لمنهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يوضح محتوى البلاغة المفاهيم البلاغية الأساسية.			
2	يهتمّ محتوى البلاغة بالجانب التطبيقي للمفاهيم البلاغية .			
3	يعمل محتوى البلاغة على زيادة النمو المعرفي عند الطالب.			
4	يقدم محتوى البلاغة مقارنة بين أسلوبين كالمقارنة بين			

			الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي .
5			يمكن محتوى البلاغة من تحديد جوانب (الزيادة ، الحشو...)
6			يمكن محتوى البلاغة من فهم مكونات الصورة الفنية من خلال قدرتها على التعبير عن الأفكار .
7			يبرز محتوى البلاغة أهمية كلمة بعينها في موقع معين .
8			يكسب محتوى البلاغة مهارة التمييز بين المعنى المباشر و بين التعبير بلغة فنية .
9			يبين محتوى البلاغة مظاهر الإعجاز في القرآن الكريم .
10			يبين محتوى البلاغة أن قيمة الأدب تكمن بزحزحة الكلمات عن دلالاتها اللغوية و شحنها بالصور و الأخيلة .
11			يظهر محتوى البلاغة دلالات الأساليب البلاغية المختلفة .
12			يساعد محتوى البلاغة الطالب على صياغة الأفكار بطريقة منطقية .
13			يزدحم محتوى البلاغة بالتعريفات النظرية المجردة.
14			يكسب محتوى البلاغة الطالب القدرة على الكشف عن الإسهاب الممل.
15			يبين محتوى البلاغة أثر الصورة الفنية في استثارة الجو النفسي الذي يسعى إليه الأديب.
16			يبين محتوى البلاغة مكونات الصورة الفنية من خلال تحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة .
17			يبين محتوى البلاغة مدى نجاح الأديب في استخدام الظواهر البلاغية كظاهرة ترأسل الحواس .
18			يبين محتوى البلاغة قيمة الصور البيانية في العمل الأدبي (تشبيه ، استعارة ، كناية ...)

19	يبين محتوى البلاغة أسلوب التعبير الرمزي من خلال تفسير المعاني الكامنة فيه .		
20	يبين محتوى البلاغة أثر الزخارف اللفظية في العمل الأدبي (طباق ، جناس ، مقابلة ، تورية ...)		

ثالثاً: الكتاب المدرسي لمنهاج البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يقدم محتوى مادة البلاغة بلغة واضحة .			
2	يدعم الكتاب المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية .			
3	يتيح تنظيم الكتاب للمحتوى استخدام أكثر من طريقة للتعلم .			
4	يقدم الكتاب تدريبات كافية لكل درس .			
5	تعدّ الصفحات المخصصة لمادة البلاغة قليلة .			
6	تتصف الصفحات بأنها مزدحمة بالمعلومات .			
7	يجذب الكتاب الطالب إلى تعلم البلاغة .			
8	يعدّ الإخراج الطباعي للكتاب غير جيد .			
9	يعدّ غلاف الكتاب متينا جذابا .			
10	يتصف ورق الكتاب بأنه مصقول .			

رابعاً: الوسائل التعليمية المساعدة في تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة:

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	ينوِّع المدرس في الوسائل التعليمية.			
2	تشوِّق الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس عملية التعلُّم .			
3	تسهم وسائل التعليم في جذب الطلاب نحو مادة البلاغة .			
4	يوظف المدرس الإذاعة المدرسية لتدريب الطلاب على الإلقاء و تصوير المعاني .			
5	تعدّ السبّورة الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس.			

خامساً: طرائق تقويم مستوى تحصيل الطلبة في مادة البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	يركّز المدرّس في أسئلة الامتحان على المصطلحات البلاغية			
2	يركّز المدرّس على تحديد نوع الصورة الفنية في العمل الأدبي.			
3	يناقش المدرّس إجابات الاختبار مع الطلاب لإعادة توضيح أساسيات المادة .			
4	يستخدم المدرّس أسئلة تقويمية في أثناء سير الدرس .			
5	يهتمّ المدرّس بالاختبارات الشفهية للبلاغة .			
6	يحفّز المدرّس الطلاب على تقويم إجابات زملائهم .			
7	يعطي المدرّس درجة إضافية للطلاب المبدع في اختيار الصور البلاغية .			

سادسا: مهارات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة :

الرقم	العبارات	نعم	لا أدري	لا
1	ينوِّع المدرِّس في استخدام الطرائق في الدرس الواحد (مناقشة ، أسئلة ، حوار ...).			
2	يمهِّد المدرِّس لدرس البلاغة بأمثلة من الحياة الواقعية .			
3	يعرض المدرِّس مادة البلاغة بطريقة شائقة .			
4	تتناسب طريقة المدرِّس مع طبيعة المادة المقدَّمة للطلاب .			
5	تساعد طريقة المدرس على تنشيط دافعية الطلاب نحو التعلُّم.			
6	يكلف المدرِّس الطلاب بتحضير الدرس .			
7	يقدِّم المدرِّس المصطلحات البلاغية في وقتها المناسب من الحصة الدراسية .			
8	تساعد طريقة المدرِّس على الشعور بالحاجة إلى تعلم البلاغة.			
9	تساعد طريقة المدرِّس على النهوض بمستوى الطلاب العلمي فنيا .			
10	تشجِّع طريقة المدرِّس على التعلُّم الذاتي في تعلم مهارات البلاغة .			
11	يستخدم المدرس لغة بليغة في شرح الدروس .			
12	تتميّ طريقة المدرِّس التذوق اللغوي لدى الطالب .			

الموضوعات التي يشتمل عليها منهاج البلاغة
في المرحلة الثانوية

الصف الأول الثانوي : التشبيه و أنواعه ، الاستعارة التصريحية ، الاستعارة المكنية ، الكناية و أنواعها ، براعة الاستهلال ، التصريح ، الأسلوب الأدبي ، الأسلوب العلمي ، الأسلوب الخطابي ، حسن التقسيم ، السجع ، التشخيص ، التجسيم ، الطباق و أنواعه ، المقابلة ، الالتفات ، الخبر و الإنشاء ، الأغراض البلاغية للاستفهام ، الوصل و الفصل ، الأغراض البلاغية للنداء ، الأسلوب العلمي المتأدب .

الصف الثاني الثانوي الأدبي : التشبيه و أنواعه ، الاستعارة التصريحية ، الاستعارة المكنية الكناية و أنواعه ، السجع ، الجناس و أنواعه ، الطباق و أنواعه ، المقابلة التورية ، التصريح ، الخبر و أضرابه ، الإنشاء و أنواعه (طلبی : الأمر - النهي - الاستفهام - التمني - النداء ، غير طلبی : التعجب - المدح - الذم - القسم - الترجي) ، الأسلوب الأدبي و الأسلوب العلمي ، التوازن ، القصر و أشكاله .

الصف الثاني الثانوي العلمي : كل ما تم أخذه في الصف العاشر من دون إضافة موضوعات جديدة أخرى : التشبيه و أنواعه ، الاستعارة التصريحية ، الاستعارة المكنية ، التشبيه التمثيلي ، الكناية و أنواعها ، الطباق ، الجناس ، السجع ، التورية .

Université de Damas

Faculté de pédagogie

**Département des programmes
et Didactiques d'enseignement**



Problèmes de l'enseignement de la rhétorique au cycle secondaire public dans les lycées d'Alep

**Mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master en
Programmes et Didactique de l'enseignement**

Par l'étudiante:

Darine Semou

Sous la direction du

Prof. Dr Mohamad Kheir Fawal

**Professeur au Département des programmes et
Didactiques d'enseignement**

Damas: **1432 H-A**
2011 C-A

Résumé de la recherche en français:

Le sujet traite les problèmes de l'enseignement de la rhétorique au cycle secondaire public dans les lycées d'Alep. Le sujet est composé de deux parties dont chacune comporte trois chapitres.

La première partie:

Chapitre I: Ce chapitre comporte la motivation de la recherche qui consiste à connaître les problèmes de l'enseignement de la rhétorique au cycle secondaire public dans les lycées d'Alep. malgré la place qu'occupe la rhétorique au sein du système de la langue arabe, cet art souffre pourtant de nombreux problèmes dans nos lycées en raison de ses méthodes qui accablent les élèves, de la concentration des enseignants sur le volet théorique tout en négligeant le volet pratique, à tel point que la rhétorique est devenu presque semblable aux règles sèches et dépourvues d'esthétique de la syntaxe et de la morphologie; que les élèves apprennent et appliquent automatiquement. Dans le but de déterminer la problématique du sujet, la chercheuse a procédé à des interviews avec les enseignants de cette matière, qui ont affirmé que la rhétorique est enseignée théoriquement. La chercheuse a effectué un audit primordial avec les inspecteurs spécialisés à la suite duquel, il appert que l'élève ne reçoit pas assez d'entraînement pour maîtriser la matière de rhétorique. Pour connaître le niveau des élèves, la chercheuse a eu recours à un test objectif avec les élèves de la deuxième année du cycle secondaire (section littéraire) et le résultat du test a révélé le faible niveau de l'acquisition des élèves pour la rhétorique. Ainsi, la problématique du sujet a été délimitée par la question principale suivante: Quels sont les problèmes de l'enseignement de la rhétorique au cycle secondaire public dans les lycées d'Alep?

Vu ce qui a été dit plus haut, la recherche a posé trois hypothèses fondamentales:

- Il n'y a pas de différence dans l'indice statistique des opinions des élèves de deux sexes du cycle secondaire public, au sujet des problèmes de l'enseignement de la rhétorique au niveau de l'indice 0.05.
- Il n'y a pas de différence dans l'indice statistique des opinions des élèves de la section scientifique et celles des élèves de la section littéraire, au sujet des problèmes de l'enseignement de la rhétorique au niveau de l'indice 0.05.
- Il n'y a pas de différence dans l'indice statistique des opinions des enseignants titulaire du degré la licence et ceux, titulaire du Diplôme d'Habilitation Pédagogique au niveau de l'indice 0.05.

Chapitre II: ce chapitre est composé de deux sections:

La première section: aborde brièvement la rhétorique dans la perspective historique à partir de l'époque Djahilite (pré-islamique) en passant par l'époque Omeyyade jusqu'à son apogée à l'époque Abbasside; où il y a eu un brassage de cultures et une abondance de traductions qui ont permis aux Arabes de prendre connaissance des affaires des autres nations, de leurs sciences, en passant également par l'époque des résumés et des annotations (explications); c'est alors que les écrits des érudits ont connu une certaine stagnation et les œuvres de rhétoriques sont entrées dans le cercle vicieux de l'imitation et de la répétition jusqu'à l'arrivée à l'époque moderne où l'on a assisté à des mouvements clamant le renouveau des cours de rhétorique pour rechercher les éléments esthétiques, le goût précis et la jonction entre la beauté de l'expression et la moralité du contenu en mélangeant la culture ancienne avec les nouveautés de l'époque moderne pour que la rhétorique sorte avec une nouvelle vision préservant à la fois ses règles et accompagnant l'ère du temps.

La deuxième section: aborde le programme scolaire de rhétorique et ses composantes: les objectifs, le contenu, les méthodes d'enseignement, les moyens didactiques et l'évaluation. On y a montré les objectifs de l'enseignement de la rhétorique au cycle secondaire public, ses niveaux, ses critères d'établissement et ses domaines. On y a également abordé le contenu en précisant la notion de contenu pour la matière de rhétorique dans les manuels scolaires; les critères de leur établissement, leur choix et leur source. Ensuite, la recherche a abordé les stratégies de l'enseignement de la rhétorique en montrant l'importance de l'enseignement de la rhétorique et sa valeur pédagogique. De même, la recherche a abordé les plus importants moyens pédagogiques dans l'enseignement de la rhétorique; les critères de leur choix et leur importance dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage; ceci est suivi par une mise au point de l'importance de l'évaluation dans la situation de l'enseignement et de l'apprentissage et ses différents types. En plus, on a traité dans cette section les éléments psychologiques des élèves du cycle secondaire public et la nature de leur croissance qui influence la construction du programme de la rhétorique et le rôle du programme de la langue arabe dans la réalisation de cette recommandation.

En outre, la recherche a mis l'accent sur la nécessité de préparer l'enseignant à l'enseignement au cycle secondaire public du point de vue de la spécialisation, de la culture, du professionnalisme et social.

Chapitre III: On y a abordé les études antérieures dans le domaine de l'enseignement de la rhétorique comme l'un des arts de la langue arabe et on y a pris connaissance des plus importants résultats de ces études.

Deuxième partie:

Chapitre I: On y aborde la méthodologie de ce sujet, ses outils et les résultats statistiques de l'étude. La chercheuse a suivi la méthode descriptive pour traiter les problèmes de l'enseignement de rhétorique en procédant par deux audits, appliqués sur un échantillon des élèves du cycle secondaire public et des enseignants de la langue arabe dans la ville d'Alep pendant l'année scolaire 2010-2011.

Chapitre II: Il contient la discussion des résultats de l'étude statistique, leur interprétation et la vérification des hypothèses.

Chapitre III: Il contient les résultats globaux du sujet de recherche et la reformulation des hypothèses à la lumière de ces résultats dont nous citons quelques-uns:

L'étude a montré la présence d'une différence statistique entre les élèves du cycle secondaire public des deux sexes, dans les problèmes de l'enseignement de la rhétorique, relatifs aux objectifs, au contenu, aux moyens pédagogique, à l'évaluation et aux compétences didactiques. De même, l'étude a montré une différence statistique entre les élèves de la section scientifique et ceux de la section littéraire, concernant les problèmes de l'enseignement de la rhétorique, relative aux objectifs, au contenu, au manuel scolaire, aux moyens pédagogique, à l'évaluation et aux compétences didactiques. Quant aux enseignants de la langue arabe, l'étude a montré des différences statistiques entre les titulaires du degré de licence et les titulaires du Diplôme d'Habilitation Pédagogique, relatives aux objectifs, à l'évaluation, aux compétences didactiques et aux préoccupations de l'enseignant.

L'étude se termine par une somme de recommandations importantes concernant l'enseignement de la rhétorique dont nous citons: le recours à des cadres spécialisés et formés pour établir les programmes de la rhétorique et pour mettre en connexion le programme de rhétorique avec la vie et le soutien des cours de rhétorique par des exemples, des applications et des équivalences tout en mettant l'accent sur l'analyse des phénomènes rhétoriques et la mise en évidence de leur côté esthétique au lieu de l'apprentissage par cœur des termes de la rhétorique; outre la nécessité de former les enseignants, non-habiles pédagogiquement et la formation continue des enseignants déjà habiles pour garantir la bonne démarche du processus pédagogique.