تدريس البلاغة_في مرحلة التعليم الثانوي (ثانويات ورقلة عينة)
دراسة تقويمية

يمينة سويقات: طالبة دكتوراه
مباركة خمقاني: أستاذ التعليم العالي
مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملخص:

تحظى البلاغة بمكانة مهمة ضمن تدريس فروع اللغة العربية_في مرحلة التعليم الثانوي، لما تحققه البلاغة من أهداف تسهم_في تكامل شخصية المتعلم من النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية، ونسعى عبر هذه الدراسة الى الكشف عن واقع تدريس البلاغة_في مرحلة التعليم الثانوي_في قاعات الصف بثانويات مدينة ورقلة، والعوامل المؤثرة سلبا_في نجاعة تدريس البلاغة؟ واقتراح الحلول لتفادي المعيقات.

الكلمات المفتاحية: التدريس، البلاغة العربية، المرحلة الثانوية.

Summary:

Rhetoric has an important place in the teaching of Arabic language branches at the secondary level, because of the objectives achieved by rhetoric that contribute to the integration of the learner's personality in terms of knowledge, emotionality and skills, and we seek through this study to reveal the reality of teaching rhetoric in the secondary school level in classrooms. In the high schools of The City of Ouargla, and the factors that negatively affect the effectiveness of the teaching of rhetoric? And propose solutions to avoid obstructions.

Keywords: Teaching, Arabic eloquence, high school.

تعد البلاغة من أنجع سبل التواصل في مختلف المجالات الحياتية الثقافية والاجتماعية والسياسية، ولذا فهي تحظى بمكانة ضمن الخطاب اللساني بمستوياته المختلفة، الفصيح والعامي، وذلك لحاجة الناس إليها في التواصل فيما بينهم، من حيث معرفة الكلام الصحيح وتوظيف الأسلوب المناسب وفهم الغرض المصاحب للمقام؛ فالبلاغة لا تقتصر على الخاصة من الأدباء والمتعلمين؛ إذ يمارسها مختلف أطياف المجتمع فتجدهم يوظفون مختلف الأساليب البلاغية والصور البيانية. فترى المتكلم تارة يقدم أو يؤخر، ويحذف أو يذكر، ويؤكد أمرا ما أو ينفيه، كما يلجأ في بعض الأحاديث إلى استخدام المعاني الحقيقية للألفاظ، وحينا آخر يلجأ إلى التعبير بالمعاني المجازية.

1. ماهية البلاغة العربية في التعليم:

إن الحديث عن البلاغة العربية هو حديث شغل اهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية والتعليم نظرا لطبيعتها، التي تختلف عن باقي المواد الدراسية الأخرى؛ كالنحو والصرف والعروض. فنجد جل الباحثين ينظرون إلى البلاغة من حيث إنها ذات طابع فني ويؤكدون على وجوب مراعاة الجانب الفني في إثناء تعليمها، وحسب تصورهم فإن "..البلاغة فن وليست علما من العلوم الآلية كقواعد النحو والصرف يقصد بها توسيع المعلومات بزيادة مسائل جديدة ذات حدود وتقاسيم،"[1] فلا يكفي المتعلم قدراته العقلية لكي يتمكن من فهم الظواهر البلاغية وتذوق جمالها، بل يتطلب منه ذلك امتلاك مهارات وجدانية تجعله يتمكن من استشعار بلاغة الصورة ودورها الجمالي في التعبير، "وتؤكد طبيعة البلاغة ووظيفتها أنها ليست من المواد الدراسية التي تعتمد على القياس العقلي الصارم أو التصور المنطقي المنتظم، وإنما يغلب عليها الطابع الفني الوجداني"[2] بمعنى أن الإفراط بالقواعد البلاغية يبعد المتعلمين عن تحقيق الهدف الأسمى من تعليم البلاغة المتمثل في تنمية التذوق الفني الذي يمكن المتعلمين من التمييز بين التعابير الجيدة من الرديئة، فالبلاغة لا تنحصر في حفظ القواعد ولا في تسمية المصطلحات البلاغية "وإنما هي إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة، وجمال الأسلوب إدراكا يقوم على فهمها وتحليلها، وتفصيل عناصرها، ومعرفة بواعثها، واستشعار تأثيرها، وتذوق جمالها."[3] أي الغوص في الأثر النفسي الذي يحدثه جمال الصورة البلاغية.

ولذلك "فالبلاغة وسيلة تعين الطالب على تحقيق الغاية من درس الأدب، وهي تكوين الذوق الأدبي وصقله وتنميته، وهذا الطابع الفني يأبى أن تمسخ البلاغة إلى قواعد فلسفية ومباحث نظرية وتعريفات منطقية أقرب إلى النحو والصرف منه إلى الذوق الأدبي"[4] وهذا ما يفسر صلتها بالأدب ويؤيد طبيعتها الفنية.

ومن جانب آخر نجد حسن شحاتة ينطلق في تعريفها من طابعها العلمي إذ يرى "بأنها العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي، فيأتي على نمط خاص، وبعبارة أخرى هي التي تعمل على توضيح الطرق التي يمكن بها تنظيم الكلام، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن. وهي بهذا تقدم مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في النتاج الأدبي"[5]

وبين الطابعين: الفني والعلمي الذين تجمعهما البلاغة، تبقى البلاغة ذات ارتباط بالأدب؛ إذ توضح الأسس المعيارية التي يقوم عليها الأدب لكي يكون في المستوى الفني، فالأديب وغيره حين يستخدم اللغة ويجعلها قادرة على التأثير والإقناع يلجأ إلى ضروب البلاغة، بحسب المقام الذي وجد فيه والغرض الذي يود إيصاله للمتلقي، والمتلقي أيا كان، متعلما أو غير ذلك حين يريد فهم النتاج الأدبي يحاول فهم المكنونات البلاغية التي في هذا النتاج ليتمكن من تذوق جمالية الأدب.

2. أهداف تدريس البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي:

إن الخصائص الفنية والعلمية التي تميز البلاغة، جعلتها تحتل مكانة مهمة ضمن تدريس نشاطات فروع اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، لما تحققه من أهداف تسهم في توازن شخصية المتعلم من حيث شموليتها للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، فالتدريس لم يعد ذلك النشاط الذي يزاوله المعلم والذي يعنى بتلقين المعلومات من طرف المعلم وحفظها من طرف المتعلم لاسترجاعها في الامتحانات وإنما صار "يعد التدريس موقف خبرة يتواجد به طرفان، أحدهما المعلم والآخر المتعلم، وبقدر ما يحدث بين هذين الطرفين من تفاعل واحتكاك ومعايشة من أجل تحقيق الأهداف التربوية يحدث التعلم الذي هو تغير مرغوب في سلوك المتعلم"[6]، بمعنى إن نجاح سير التدريس صار يعتمد على تفاعل كلا طرفي العملية التعليمية التعلمية المعلم والمتعلم وما يحيط بهما من ظروف تسهم في تيسير عملية التواصل بينهما، بغية تحقيق الأهداف المنشودة، التي هي الأخرى لم تعد مقتصرة على الجوانب المعرفية بل صارت تشمل إضافة إلى ذلك كل من الجوانب الوجدانية والمهارية.

هناك جملة من الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها عبر تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية في مختلف السنوات الثلاثة، إذ تتمثل أبرز الأهداف العامة المتعلقة بتعليم البلاغة في السنة الأولى من التعليم الثانوي فيما يلي[7]:

- تبصير المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة والوضوح وروعة التصوير ودقة التفكير.
- تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم، وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومن معرفة سماته ومزاياه.
- تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبية بعد التوضيح لهم أن الفكرة يمكن أن تؤدى بأساليب مختلفة، وأن اللاحق يمكن أن يأخذ عن السابق، فيسمو عليه أو يدانيه.

وأما في السنة الثانية من التعليم الثانوي فيمثل الهدف العام قي[8]:

- أن يتمرس المتعلم مجموعة الأحكام والضوابط والقواعد التي يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة كقواعد التشبيه وضوابط الاستعارة والمجاز المرسل والكناية والإرصاد والتقسيم والجمع واللف والنشر والمزاوجة وغير ذلك

وفي السنة الثالثة من التعليم الثانوي تتمثل أبرز الأهداف العامة فيما يلي:[9]

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير، وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.
- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي، واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.
- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه
- توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.

3. واقع تدريس البلاغة العربية في قاعات الصف بثانويات ورقلة:

لدراسة الفعل التعليمي الخاص بتدريس البلاغة في قاعات الصف في مرحلة التعليم الثانوي في بعض ثانويات ورقلة، حضرنا حصصا في تدريس البلاغة في خمس ثانويات، تمثلت في متقنة مصطفى حفيان بحي المخادمة وثانوية الخوارزمي بحي غربوز، وثانوية علي ملاح وثانوية مبارك الميلي بحي سيدي عبد القادر، وثانوية حشود بحي النصر، وقد قمنا بتحليل الحصص وفق شبكة الملاحظة التي قمنا بإعدادها على النحو الآتي:

الجدول رقم (01) يوضح نتائج شبكة الملاحظة:

مكونات الدرس	البنود	تكرار الحصة 01	تكرار الحصة 02	تكرار الحصة 03	تكرار الحصة 04	تكرار الحصة 05	تكرار الحصة 06	معدل التكرارات
الأهداف	مشاركة التلاميذ في صياغة أهداف الدرس.	00	00	00	00	00	00	00
	إعلام الأستاذ التلاميذ بأهداف الدرس.	00	00	00	00	00	00	00
المحتوى	حضور النص الأدبي أو التواصلي ضمن الأمثلة.	00	01	01	00	01	00	0.5
	تنوع مصادر الشواهد البلاغية	03	04	04	03	03	03	03.33
الطريقة	التمهيد للدرس عبر ربطه بواقع التلميذ	00	00	00	01	01	00	0.33
	إعلام الأستاذ التلاميذ بالموضوع	01	01	00	01	01	01	0.89
	جعل التلاميذ يستنبطون الموضوع	00	00	01	00	00	00	0.16
	تقسيم الدرس إلى مراحل	06	05	05	06	07	04	5.5
	توظيف الشرح والتفسير	14	05	19	10	22	21	15.16
	التعقيب على إجابات التلاميذ.	13	12	18	11	33	28	19.6
	إجابات التلاميذ الصحيحة الإيجابية	21	00	22	07	22	22	15.66
	إجابات التلاميذ الصحيحة السلبية	25	25	63	32	31	32	34.66
	إجابات التلاميذ الخاطئة	00	00	00	00	03	05	1.33
	إعطاء التلاميذ أمثلة على الظاهرة البلاغية.	03	00	00	07	00	01	1.83
	تصحيح الأخطاء اللغوية	01	01	00	02	02	00	01
	الموازنة بين التعابير	00	01	05	00	00	03	1.5
	المفاضلة بين الأدباء.	00	00	00	00	00	00	00
	التعزيز الإيجابي لإجابة التلاميذ الصحيحة	22	12	35	31	36	33	28.16
	التعزيز السلبي لإجابة التلاميذ الصحيحة.	06	13	07	02	01	4	5.5
	إطفاء الإجابات الخاطئة	01	00	00	00	00	08	1.5
	استنتاج أحكام الخلاصة من طرف التلاميذ.	01	00	01	04	04	01	1.83
	استنتاج أحكام الخلاصة من طرف الأستاذ.	03	04	04	01	01	03	2.66
التقويم	أسئلة التقويم القبلي في المجال المعرفي.	07	00	00	02	03	01	2.16
	أسئلة التقويم القبلي في المجال الوجداني.	00	00	00	00	01	00	0.16
	أسئلة التقويم القبلي في المجال المهاري.	00	00	00	00	00	00	00
	أسئلة التقويم التكويني في المجال المعرفي.	27	18	69	09	33	29	30.83
	أسئلة التقويم التكويني في المجال	06	00	05	12	02	01	4.33

	الوجداني. المجال الوجداني.							
	أسئلة التقويم التكويني في المجال المهاري.	00	00	00	00	00	00	00
	أسئلة التقويم الختامي المجال المعرفي.	02	01	07	01	02	00	2.16
	أسئلة التقويم الختامي المجال الوجداني.	00	00	01	02	01	00	0.66
	أسئلة التقويم الختامي المجال المهاري.	00	00	01	02	01	00	0.66

مناقشة معطيات الدراسة:

أظهرت النتائج المحصل عليها عبر شبكة الملاحظة التي اعتمدناها في هذه الدراسة على جملة من الملاحظات أبرزها:

أولا: الأهداف التدريسية

لكل مادة أهداف ينبغي أن يطلع عليها المتعلمون، وحسب ما بدا من النتائج المتحصل عليها من شبكة الملاحظة الخاصة بتدريس البلاغة في مرحلة التعليم الثانوي كان تكرار كل البنود الخاصة بالأهداف التدريسية منعدما، فمشاركة التلاميذ في صياغة أهداف الدرس. وإعلام الأستاذ التلاميذ على الأهداف التعليمية 0.00 في كل حصص البلاغة التي تمت معاينتها، وفي هذه الحالة يمكن القول إن الأهداف التعليمية غير واضحة للمتعلمين، إذ يكتفي الأستاذ في أثناء درس البلاغة بالوصول بالتلاميذ إلى موضوع الدرس أو إبلاغهم بالموضوع وتدوينه على السبورة، وهذا ما يشكل عائقا أمام تعليمها. وقد يؤدي ذلك إلى أن المتعلمين سيشعرون بأن الهدف من دراسة تلك القواعد البلاغية لا يتعدى غايتهم في النجاح وينسون أنها وسيلة وبذلك فإن جهل المتعلمين بالأهداف يجعلهم يقصرون في تعلمها ويعانون من الضعف في تلك المادة[10] فإعلام التلاميذ بالأهداف ييسر الكثير من فرص تحقيقها، فلا مانع من أن يجعل للأهداف وقتا في بداية الدرس لمناقشتها مع التلاميذ.

ثانيا: المحتوى

يعد المحتوى من بين العناصر المؤثرة في التدريس؛ إذ يتم اختياره وتنظيمه وفق معايير محددة ليسهم في تيسير عملية التدريس، وحسب مناهج مرحلة التعليم الثانوي "ينشط درس البلاغة انطلاقا من النص الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمة لفهم النص وكشفا لسبب اختيارها"[11] وإن كانت المراحل المتبعة في تدريس البلاغة تكاد تكون هي نفسها المتبعة في نشاط قواعد النحو والصرف، فإنه يوجد فارق يتمثل في الوقوف على الصورة البيانية لشرحها وتحليلها ببيان خصائصها ومزاياها الفنية وما فيها من جمال وقوة

تأثير في النفس مع إمكان موازنة هذه التعابير البلاغية بغيرها قصد تنمية ملكات أولية في النقد الأدبي عند التلاميذ. وقي بعض الأحيان لا تتسع التعابير الموجودة في النص لكل الأحكام التي يتطلبها موضوع الدرس، وفي هذه الحالة يأتي الأستاذ بنص رديف يفي المطلوب.[12] "حيث إن هذه النشاطات تتناول انطلاقا من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه."[13]

وبناء على ذلك تمت دراسة المحتوى من حيث حضور النص الأدبي أو التواصلي ضمن الشواهد البلاغية، ومن جهة أخرى مدى تنوع مصادر هذه الشواهد البلاغية، وما تبين من خلال الجدول أن حضور النص الأدبي أو التواصلي تمثل تكراره بـ: 0.5 في الحصة، بمعنى مثال واحد في كل حصتين؛ وهي نسبة ضئيلة ولا تعكس المقاربة النصية التي تنص في أن الانطلاقة تكون من النص وأن حصة البلاغة تمثل رافدا من روافد النص من أجل فهمه أكثر واستجلاء معانيه، إذ "يشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث إن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص . و هذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص (هو النص الأدبي أو التواصلي) فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه.»"[14]

وأما من حيث تنوع المصادر فقد كانت نسبة تنوع مصادر الشواهد البلاغية بـ: 03.33 مصدرا في كل حصة، وتنوعت مصادر الشواهد بين النص الأدبي أو التواصلي والقرآن الكريم والشعر العربي والنثر ومرة واحدة من الحديث النبوي الشريف، وهذا التنوع ناتج عن عدم استفاء النص لكل أحكام الخلاصة، وفي بعض الأحيان يعتمد الأستاذ فقط على هذه المصادر ويتخلى عن النص الذي يعد المصدر الأساس في اقتباس الشواهد البلاغية.

ثالثا: طريقة التدريس

أخذت الطريقة في مجال التربية والتعليم عدة مفاهيم بين الأسلوب والأداة والكيفية والنشاط الذي يقوم به المدرس، أو التفاعل بين المعلم والمتعلم، "ومن المعلوم أن طرائق التدريس هي أكثر عناصر المنهاج تحقيقا للأهداف والكفاءات، لأنها هي التي تحدد دور كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التعليمية – التعلمية. وهي التي تحدد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب استخدامها والنشاطات الواجب القيام بها."[15]

وجدير بالذكر"إن إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة وأسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيف الأستاذ درسه

ليوافــق ظروف الموقف التعليمي الذي يواجهــه بما فيه من عوامل ومؤثرات. ولذلك فليس هناك طريقــة معينــة يمكن أن يتبعها المدرس ـفي كل نشاط بل وفي كل درس."[16]

وقد أثمرت نتائج شبكة الملاحظة الخاصة بطريقة التدريس على الملاحظات الآتية:

إن حضور التمهيد ضمن مراحل تقديم درس البلاغة من شأنه أن يخفف من عبء الأستاذ وييسر له سير باقي مراحل الدرس، ـفي حين أن غياب التمهيد يعد غيابا لمرحلة أساسية من مراحل درس البلاغة، والملاحظ على التمهيد أنه بلغ معدل تكراره 0.33 تمهيدا ـفي كل حصة، بمعنى تمهيد ـفي كل ثلاث حصص، وهذا يعد تقصيرا من الأستاذ الذي هو الآخر ينظر الى هذا الجانب من زاوية أخرى هي عامل الوقت وكثافة البرنامج.

وأما من حيث الموضوع فبعض الأساتذة يعلمون التلاميذ بالموضوع من بداية الدرس، وبعضهم الآخر يجعلون التلاميذ يستنبطون الموضوع بعد مناقشة المثال الأول وكشف الظاهرة البلاغية التي يعالجها.

وأما من حيث تقسيم الدرس إلى مراحل تعليمية فإن جميع الأساتذة يسيرون على نمط واحد وهو كتابة الأمثلة ثم قراءتها ثم مناقشة كل مثال على حدة مع التلاميذ واستنباط حكم الظاهرة البلاغية وتسجيلها على السبورة ـفي الجزء الخاص بأحكام الخلاصة، وبعد إكمال مناقشة جميع الأمثلة وتسجيل جميع أحكام الخلاصة على السبورة ثم كتابتها من طرف التلاميذ على كراساتهم، تأتي المرحلة الأخيرة الخاصة بإحكام موارد المتعلم، وهذه المرحلة بعض الأساتذة يقومون بحل التطبيق ـفي القسم ومنهم من يجعله واجبا منزليا لضيق الوقت ليتم تصحيحه ـفي الحصة المقبلة، ومنهم من لا يتطرق لها بتاتا.

وتوظيف الشرح بلغ معدل تكراراته 15.16 شرحا ـفي كل حصة، ونقصد بالشرح المعلومات التي يقدمها الأستاذ والتي تسبق استجابات التلاميذ، كالعودة إلى السياق الذي قيل فيه الشاهد البلاغي، أو تقديم المعنى الدلالي لكلمة أو عبارة ما، أو تحديد الصورة البلاغية وشرحها، وهذا من جهة يبرز المجهودات التي يقوم بها الأستاذ داخل قاعة الصف. ومن جهة أخرى يعكس تجسيد الطريقة الإلقائية المتمركزة على المعلم.

في حين أن معدل تكرارات التعقيب على إجابات التلاميذ بلغ 19.6 تعقيبا ـفي كل حصة، إذ يقوم الأستاذ بعد طرح السؤال ومنح التلاميذ الإجابة عليه بالتعقيب على الإجابات وذلك إما بتعديل الإجابة أو توضيحها أو إضافة ما يمكن إضافته، وهذا يبرز اعتماد الأستاذ ـفي هذه الفترات من الدرس الطريقة الحوارية، وكذلك ينم عن سلبية الإجابات وإن كانت صحيحة، وهو ما تؤكده تكرارات إجابات التلاميذ؛ إذ بلغ معدل تكرارات الإجابات

الصحيحة الإيجابية15.66، والإجابات الصحيحة السلبية 34.66 إذ تتمثل إجابات المتعلمين في كلمة، مثل نعم أو لا، أو كلمتين استعارة مكنية أو استعارة تصريحية غرضه المدح أو الغرض انكاري..، بينما معدل تكرار الإجابات الخاطئة هو 1.33 إجابة خاطئة في كل حصة، فاستجابات التلاميذ وإن كانت صحيحة فإنها غير فعالة وهو ما يتنافى والمقاربة المعتمدة إذ "في ضوء المقاربة بالكفاءات ، تتمحور طريقة التدريس حول المتعلم حيث يكون هـــذا الأخير مسهما فعالا في بناء معارفه بمختلف أنواعها ، سواء تعلــق الأمر بالمعـــارف أو بالمعارف الفعلية . فالتلميذ بصدد اكتساب قـــــدرات ومهارات بتسخـــير إمكاناتــه الخاصـــة وبمساعدة الأستاذ."[17]

وبلغ تكرار الأمثلة المعطاة من قبل التلاميذ والتي تجسد الظاهرة البلاغية المدروسة 1.83 مثالا في كل حصة، وهي نسبة ضئيلة ولا تعكس فهم جل التلاميذ للدرس البلاغي، وانخفاض هذه النسبة يعود لسببين رئيسين هما: الحالة الأولى تكليف الأستاذ تلامذته بذلك ولكن استجابة التلاميذ لا ترقى إلى المستوى المطلوب؛ وهذه الحالة تنم عن عجز التلاميذ بسبب عدم فهمهم للدرس، وأما الحالة الثانية فتعود إلى عدم مطالبة الأستاذ التلاميذ بإعطاء أمثلة تجسد الظاهرة البلاغية المدروسة، فيقوم هو بهذا الدور بإعطاء الأمثلة جاهزة للتلاميذ، وهي حالة تنم عن تقصير الأستاذ في هذا الجانب من جوانب تدريس البلاغة.

وكان للتعزيز الحظ الوافر في سير حصص البلاغة إذ بلغ معدل التعزيز الإيجابي28.16 تعزيزا إيجابيا في كل حصة، وفي المقابل بلغ تكرار التعزيز السلبي 5.5 تعزيزا في الحصة بينما الإطفاء أو ما يعادل عدم التعزيز 1.5 في الحصة.

وبلغ تكرار الموازنة بين التعابير 1.5 من الموازنات في كل حصة، وهذا النوع من الموازنات يشمل إعادة صياغة التركيب من جديد وموازنته بالتركيب الأصلي لتظهر قيمة الظاهرة البلاغية المجسدة لدى التلاميذ ودورها في تشكل المعنى، في حين أن تكرار المفاضلة بين الأدباء منعدم تماما.

ومن جانب تصحيح الأخطاء اللغوية قدرت الحصيلة بتصحيح خطأ واحد في كل حصة، ويتجلى ذلك في إثناء قراءة الأمثلة أو في أثناء كتابة التلاميذ للخلاصة أو كتابة الحل الخاص بإحكام موارد المتعلم، فقد لا يقف الأستاذ في كل مرة عند كل الأخطاء ربحا للوقت لإكمال درسه، أو إن استجابة التلاميذ السلبية لا تظهر الأخطاء اللغوية فهي تظهر في كلمة أو كلمتين وهو ما يبدو من الإجابات أنها تخلو من الأخطاء.

ومن جانب تلخيص أحكام الخلاصة فقدر تكرارها بـ:01.83 استنتاجا بالنسبة للتلاميذ، و02.66 استنتاجا بالنسبة للأساتذة، ويبرز من ذلك أن الاستحواذ الأكبر لهذا الدور كان لصالح الأستاذ.

رابعا: التقويم

يمثل التقويم جانبا رئيسا، لا ينفصل عن عملية التدريس، فيه يعرف المعلم مدى ما تحقق من أهداف التدريس المتعلقة بالمادة المدروسة من خلال الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في تحصيل التلاميذ أو التحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف ومن ثم توجيه جهود التلاميذ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة من نتائج التعلم وتقديم المقترحات اللازمة لتحسين التدريس، وإعادة النظر في الأهداف في حال وجود صعوبة لإدخال تعديل عليها لتصبح أكثر ملاءمة[18]، فمن خلاله تبرز صورة لكل عناصر التعليمية في للموقف التعليمي.

وقد تمت دراسة التقويم عبر شبكة الملاحظة المعتمدة في هذه الدراسة من حيث مراحله في أثناء سير حصص البلاغة وهي: التقويم القبلي والتكويني والختامي، ومدى شمولية كل نوع من هذه الأنواع للمجالات المعرفية والوحدانية والمهارية، وذلك عبر أهم أدوات التقويم المتمثلة في الأسئلة الصفية؛ إذ تعد الأسئلة الصفية ركيزة سير الدرس "فهي تمثل عادة قسما كبيرا من وقت التدريس، وهي وسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، كما أنها تراعي النشاط التعليمي، وترفع من فعاليته وتزود الطلبة بتوجيهات بناءة ضرورية، وبمحفزات مباشرة لتعلمهم، وتعمل على تعزيز عملية التعلم بالمحاولة والخطأ، وتساهم في رسوخ المعلومة في ذهن الطالب، وتعطي المعلم إشارة إلى النقاط الغامضة والواضحة في الدرس، وصورة عن مستويات الطلبة ومدى استيعابهم، وتساهم في تحديد طريقة التدريس وفقا لحاجة الطلبة، وتؤدي إلى إثارة تفكيرهم للوصول إلى الإجابات الصحيحة"[19] وقد كانت النتائج المتحصل عليها كالاتي

التقويم القبلي (التمهيدي):

وهو التقويم الذي يتم قبل تنفيذ الدرس إذ "يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي (قبل البدء بتدريس وحدة (يهدف إلى الكشف عن مهارات الطلبة ومعارفهم قبل بدء عملية التدريس) (قياس تأثير البرنامج الدراسي)."[20] فهذا النوع من التقويم يساعد الأستاذ في تحديد المنطلق في درسه بناء على ما توفر لديه من إجابات تبرز المكتسبات القبلية عند التلاميذ والتي لها علاقة بالدرس، وجاءت المعطيات المتحصل عليها من الجدول كما يلي:

بلغ معدل تكرار أسئلة التقويم القبلي_في المجال المعرفي2.16 سؤالا_في كل حصة، وقدر معدل تكرار أسئلة التقويم القبلي_في المجال الوجداني ب: 0.16 سؤالا_في كل حصة بينما كانت نسبة تكرار أسئلة تقويم القبلي_في المجال المهاري منعدمة تماما.

وهذه النسب ناتجة أحيانا من تباين بين الأساتذة_في توظيف أسئلة التقويم القبلي أو ما يعرف بالتقويم التمهيدي فبعض الأساتذة تتجاوز أسئلته السبعة أسئلة_في هذا المجال وبعضهم الآخر لا يتطرق إلى هذه المرحلة التي تسبق تنفيذ الدرس وتجده يبدأ مباشرة، _في الدرس من دون تقويم مبدئي ليبني عليه درسه.

التقويم البنائي أو التكويني:

يرافق هذا النوع من التقويم عملية التدريس "وهو نوع من الإجراءات والأساليب التدقيقية التي ترافق عملية التنفيذ بمراحله ومستوياته المختلفة، وأهم غرض لهذا النوع من التقويم هو ضمانه أن العمل يجري وفق ما خطط له تبعا لمراحله"[21] فهذا التقويم يساعد الأستاذ_في الانتقال من مرحلة إلى أخرى وفق استجابة التلاميذ، فالتقويم التكويني يسمح "بمعرفة مدى تقدم المتعلم ويسمح بملاحظة آثار النسق التعليمي على المتعلم ويبقى التوجه الجوهري لهذا التقويم هو تعديل التدرج المزمع اتباعه_في الدرس"[22]

وقد كانت نسب تكرارات أسئلة التقويم التكويني متباينة بين المجالات الثلاث؛ إذ بلغ تكرار أسئلة التقويم التكويني_في المجال المعرفي بـ: 30.83 سؤالا_في الحصة الواحدة، _في حين بلغ تكرار أسئلة التقويم التكويني_في المجال الوجداني ب،:4.33، بينما تكرار أسئلة التقويم التكويني_في المجال المهاري منعدمة تماما_في كل الحصص.

فالملاحظ على الأسئلة الصفية_في هذا النوع من التقويم، أنها غير متوازنة بين المجال المعرفي والمجالات الأخرى، وقد يعزى السبب إلى عدم إلمام بعض المدرسين بأساليب التقويم وبضعفهم_في صياغة الأسئلة، إذ تركز على قياس حفظ المتعلمين للمعلومات واستظهارها، لذلك فهي لا تتعدى إلى خلق أسئلة تسهم_في ابتكار وإبداع المتعلم، وربما يعود ذلك إلى أن هذه الأسئلة ستؤدي إلى كثير من الوقت وهو ما يتنافى مع التوزيع الزمني للبرنامج.

التقويم الختامي:

وأما التقويم الختامي الذي يقوم به الأستاذ بعد نهاية الدرس فقدرت أسئلة التقويم الختامي_في المجال المعرفي بـ: 02.16 سؤالا_في كل حصة، بينما تساوت أسئلة المجالين الوجداني والمهاري إذ قدرت نسبتهما ب: 0.66 سؤالا_في كل حصة من حصص البلاغة، فالملاحظ طغيان المجال المعرفي على أسئلة التقويم بمختلف أنواعه، وهو ما يبدي

قصورا في تدريس البلاغة من جانبها الفني خاصة لأن المجال المهاري في كثير من الأحيان يتداخل مع المجال المعرفي، إذ استجابة التلميذ في أي مستوى من المستويات العقلية سوف تتمظهر في شكل مهارة من المهارات الحس حركية كالكتابة والتحدث، ولدا يمكن القول إن تدريس البلاغة لا يراعي طبيعتها الفنية.

4. العوامل المؤثرة سلبا في نجاعة تدريس البلاغة:

- عدم وضوح الأهداف التدريسية للمتعلمين، بسبب إغفال هذا الجانب في التدريس.
- عدم تطبيق بعض الأساتذة المقاربة النصية في تدريس البلاغة، إذ يتم اقتباس الشواهد البلاغية من مصادر أخرى عوض النص المبرمج لذلك.
- عدم الاهتمام بالموازنة بين التعابير والمفاضلة بين الأدباء، فهذه الأمور هي التي تنمي التذوق الفني لدى المتعلمين.
- إهمال قياس القدرات العقلية العليا والوجدانية؛ فلا يطلب من المتعلم إبداء رأيه في ظاهرة بلاغية معينة أو نقدها أو موازنتها بأخرى وإنما يتم الاكتفاء بتذكر القاعدة أو شرح الشاهد وتعيين اللون البلاغي فيه من دون مراعاة لحكم المتعلم أو تذوقه الفني.

5. مقترحات تتعلق بتدريس البلاغة في قاعة الصف:

- مناقشة الأهداف التعليمية مع المتعلمين في بداية تنفيد الدرس، إذ سيزيد ذلك من اهتمام المتعلمين بمادة البلاغة، وسيزول الكثير من الغموض بشأن مادة البلاغة عند التلاميذ.
- ولتحقيق الغاية من تدريس البلاغة يجب "أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة، وأن يعنى أولا بفهم هذه النصوص فهما دقيقا، ثم يرد إليها البحث والنظر؛ لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفني، وأثره في روعة الأسلوب، وإمتاع القارئ[23]
- الاعتماد على الموازنات والمقارنات بين الأدباء أو بين الموضوعات أو بين النصوص المختلفة أو الأساليب المتعددة، لاكتشاف مواطن الجدة والابتكار عند هذا الأديب أو ذاك، أو بيان أوجه القصور والضعف في هذا النص أو ذاك والابتعاد عن الأمثلة المبتورة لاستخراج القواعد البلاغية، لأن العمل الأدبي إذ عرض مقترنا بغيره يسهل المفاضلة بينهما،

والحكم على كل منهما فجمال الاستعارة مثلا لا يظهر إلا إذا عرض اللفظ الحقيقي إلى جوارها، وبلاغة الكناية لا تتضح إلا استبدلت بالتعبير الصريح... وهكذا[24]

- ابتعاد الأسئلة الصفية على النمط التقليدي الذي يقيس فقط حفظ المعلومات، وترك الفرصة للمتعلمين لإبداء أرائهم والحكم والموازنة بين التعابير الأدبية.

وفي ختام هذه الدراسة يمكن القول إن هناك عددا غير محدد من العوامل التي تتحكم في نجاح أو فشل تدريس البلاغة، ورغم الصعوبات التي تكتنف الموقف الصفي، يمكن تجاوز عدد منها، إذا تظافرت جهود كل القائمين على العملية التعليمية، وعلى كل مدرس أن يسعى دائما إلى تطوير أسلوبه التدريسي الخاص به، فالتدريس نشاط مقصود وإلهامي يتطلب تطويرا مستمرا.

الهوامش:

[1] طه علي حسين الدليمي: وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث، إربد الأردن، وجدارا للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 1429هـ - 2009م، ص108.

[2] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المصدر نفسه، ص107.

[4] المصدر نفسه، ص108.

[5] حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة مصر، ط6، 1425ه - 2004م، ص179.

[6] وليد خضر الزند وهاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، دار الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 1431ه - 2010م، ص205.

[7] اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص23.

[8] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة ـ اللغات الأجنبية، أكتوبر 2005، ص11.

[9] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المديرية الفرعية للبرامج التعليمية: المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي في مادة اللغة العربية وآدابها، جوان 2011، ص20 و21.

[10] ينظر عبد الرحمن عبد علي الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي: تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1426ه - 2005م، ص239 و240.

[11] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة اللغات الأجنبية، أكتوبر 2005، ص11.

[12] ينظر حسين شلوف ومحمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ـ جدع مشترك آداب ـ "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"، ص18.

[13] وزارة التربية الوطنية ـ اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، جانفي 2006م، ص18.

[14] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة اللغات، ص25.

[15] المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[16] اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص14.

[17] اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي: منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان الآداب والفلسفة ـ اللغات الأجنبية، ص25.

[18] ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، الشروق، الأردن، ط1، 2004م، ص109.

[19] هادي طوالبة وآخرون: طرائق التدريس، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1430هـ ـ 2010م ، ص249.

[20] المصدر نفسه، ،ص 363.

[21] وليد خضر الزند وهاني حتمل عبيدات، المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، ص333.

[22] عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2016م، ص245.

[23] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة مصر، ط14، (د س) ص304.

[24] علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 1430هـ ـ 2010م، ص294.