



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2024-07-14

تاريخ القبول: 2024-11-15

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

رقم الهاتف:

تعليمية الأساليب في مرحلة التعليم الثانوي

مقاربة نظرية تطبيقية

*Educational Methods in Secondary Education
A Theoretical and Practical approach*

أم هاني بوزكري¹،

¹جامعة زيان عاشور الجلفة (الجزائر)،

o.bouzekri@univ-djelfa.dz

الملخص: إنّ تعلّم اللغة العربية ونجاعة هذا التعليم يتوقف على تدريس نشاطي التّحو والبلاغة بالشكل الصحيح والسليم، فهناك مشكلة تواجه الدرس التّحوي-البلاغي وخصوصا بالنسبة لمتعلّم المرحلة الثانوية وهو عجزه عن إنشاء جملة من الأساليب وتوظيفها مشافهة وكتابة، فعلى الرغم من أهمية الأساليب اللّغوية وسعتها في التداول بين الألسن، إلّا أنّها لم تنل الهدف فالأساليب اللّغوية لم تقدم إلّا في مرحلة متأخرة، وهنا يكمن الخلل في عدم تمكّن متعلّم المرحلة الثانوية من إنشائها وتركيبها واستعمالها في لغته.

الكلمات المفتاحية: تعليم، تعلم، الأساليب، المرحلة الثانوية.

ABSTRACT

The abstract indicates that the success of Arabic language learning relies heavily on the proper instruction of grammar and rhetoric. A significant issue, particularly for secondary school students, is their difficulty in forming and using sentences with different linguistic styles in both speech and writing. Although these styles are crucial and widely used in communication, they are not introduced early enough in the curriculum. This delay hinders secondary school students' ability to effectively construct and utilize these linguistic forms in their language use

Keywords: Education , Learning, Styles, secondary School

1. مقدمة:

يهدف الكتاب المدرسي الموجه لمتعلمي الطور الثانوي إلى تحقيق جملة من المهارات اللغوية وهي مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ويتم ذلك من خلال دراسة قضايا لغوية متعددة ومتنوعة منها الأساليب التي تتنوع بين الخبر والإنشاء ويفيد ضبط المتعلم للأساليب وممارسته لها بقدرته على إنشاء وبناء نصوص أدبية مشافهة وكتابة يشرح فيها أفكاره وفق منطق البناء لا التراكم.

وتجدر الإشارة أنّ الكتاب المدرسي يضمّ نصوصاً تشكّل مدوّنة يعتمد عليها المعلم في بناء درسه حيث يشارك المتعلم في إنتاج النصوص، وذلك ببناء استراتيجيات تعليمية من طرف المعلم لتدريس النص على المستويين القرائي والكتابي انطلاقاً من احاطته الشاملة لمختلف أنواع النصوص وخصائصها، ففي دراسة النص الأدبي أو التواصلية ينطلق المعلم بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بروافده من نحو وصرف وبلاغة وعروض، فيأخذ شاهده من النص ومنه ينطلق في بناء قاعدة نحوية أو بلاغية في ضوء أسئلة وتوجيهات يوجهها المعلم لمتعلميه، ومن خلال الإجابات يبني المتعلم القاعدة النحوية أو البلاغية وهذا ما نسميه بعملية البناء التي ينبغي أن نمارسها لمتعلمين من خلال توجيه الأسئلة إلى بناء القاعدة.

وقد يسأل سائل لماذا يلجأ المعلم إلى النص الأدبي أو التواصلية ليأخذ الشاهد ولدينا في لغتنا العربية تراث فكري نحوي وبلاغي واسع. الجواب أنّنا في ضوء المقاربة النصية ننطلق من النص وإليه نعود، باعتبار أنّ النص مجموعة من الجمل المترابطة والمنسجمة وليس تتابعاً للألفاظ بقدر ما هو تتابع لهاته الجمل، فهاته المقاربة تهتم بدراسة بنية النص فتتوجه بالعناية إلى مستواه ككل وليس إلى دراسة الجملة، فنستقي منه الشاهد النحوي والبلاغي على حدّ سواء.

ولئن توفّر الكتاب المدرسي على نصوص أدبية أو تواصلية ننتقي منها الشواهد فإننا نجد في بعض النصوص فراغاً يكلف المعلم بملئه، ويكون هذا الفراغ في شكل (انجز الدرس)، فالمدوّنة التي يعتمد عليها المعلم غائبة، فيلجأ بذلك إلى صناعة درسه وله مطلق الحرية في النص الذي يتخذه مدوّنة له، ولأجل ذلك انتقينا كتاب المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للموجه للسنة الأولى من التعليم الثانوي (جدع مشترك آداب أمّودجا) نعتمده في هذه الدراسة واعتمدنا على مدوّنة تراثية تتوافر على عدد من الأساليب لنتخذها سنداً نبني عليه قاعدة في درسنا البلاغي فكانت دراستنا نظرياً وتطبيقاً.

حددنا في بداية مقالنا ماهية الأسلوب لغة واصطلاحاً ثم حددنا أنواعه (الأساليب النحوية في اللغة العربية موضوع دراستنا) بعدها انطلقنا إلى دراسة الكتاب المدرسي (كتاب المشوّق تحديداً) مع تقديم دراسة سيميائية في واجهته، لننتقل بعدها إلى صناعة درس نحوي بلاغي إن لم نقل مذكرة تربوية كما يسميها الأساتذة في مرحله التعليم الثانوي

1.2- ماهية الأسلوب لغة واصطلاحاً

11.2- ماهية الأسلوب لغة :

وردت كلمة الأسلوب في كلام العرب منذ القدم حيث ورد في لسان العرب و"يقال للسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، قال والأسلوب الطريق والوجه والمذهب... والأسلوب بالضم الفن، يقال أخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه" (منظور، 1994، صفحة 473). ولم يزد الزمخشري في أساس بلاغته على ما جاء في اللسان، بينما اقتصر الفيروز أبادي في قاموسه المحيط على أنّ الأسلوب "الطريق وعنق الأسد والشموخ في الأنف" (الفيروزآبادي، 2013، صفحة 125).

وعليه تجمع المعاجم اللغوية على أنّ الأسلوب هو الطريق أو المنهج المعتمد، كما تستخدم كلمة أسلوب للدلالة على طريقة الأداء الفني في الكلام، وإذا كان لكل أسلوبه فهذا يعني طريقته في الأداء والتعبير، فيقال أسلوب الجاحظ أو أسلوب ابن خلدون أو أسلوب الكاتب الفلاني أو الشاعر الفلاني

2.2. ماهية الأسلوب اصطلاحاً

تراثنا العربي اللغوي والبلاغي قدّم مادّة غنيّة عن الأسلوب، كانت الانطلاقة الأولى للبحث الأسلوبّي والتنظير له، فظهرت كلمة أسلوب في تراثنا القديم على نحو ربط فيه بين الدلالة اللفظية والطرق الفنيّة في الأداء، أو بينه وبين النص الأدبي وطرق صياغته، كما أنّ الدرس العربي ربطه أحياناً بشخصيّة المبدع ومقدرته الفنيّة، وبين الغرض الذي يتضمنه النص الأدبي. وتعدّ نظرة عبد القاهر الجرجاني من أعمق النظرات إلى الأسلوب في التراث البلاغي حيث اقترب المصطلح عنده من مفهوم النظم فجعل للأسلوب حدّاً -وان جاء عرضاً في كلامه في سياق حديثه عن الاحتذاء- "فقال واعلم أنّ الاحتذاء عند الشعراء وأهل العلم بالشعر وتقديره وتمييزه أن يبتدئ الشاعر في معنى له وغرض أسلوباً... والأسلوب الضرب من النظم والطريقة فيه" (عبد القاهر الجرجاني، 2002، صفحة 428).

وقد أفاد الجرجاني ممّا في النّحو من علاقات نحوية وإمكانات تركيبية وظفها بشكل مباشر في محاولة خلق نظرية لغوية في فهم الأسلوب فجعله مساوياً للنظم، واعتبر كل نظم جيّد أسلوباً جيّداً، لأنّ المفاضلة بين الألفاظ تحصل داخل الوحدات العليقة بكلّ لفظ، كما أنّ توالي الألفاظ لا يصنع النسق وإنّما الذي يصنع النسق قصد المبدع إلى التآليفات الفنيّة وفقاً للقواعد النّحوية، فجمال الأسلوب بحسبه لا يكون في التفرّد في الصياغة والقوّة في الصناعة.

أمّا ابن خلدون فتناول الأسلوب في فصل صناعة الشعر وأشار إلى علاقته بالتركيب في محاولة تنظيرية مباشرة له فقال: "ولنذكر هنا مدلول لفظه الأسلوب عند أهل هذه الصناعة وما يريدون بها في إطلاقهم فاعلم أنّها عبارة عن المنوال الذي تنسج فيه التراكيب أو القالب الذي يفرغ فيه،... وإنّما ترجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص، وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب واشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال، ثم ينتقي التراكيب الصحيحة عند العرب باعتبار الإعراب والبيان فيصنّها فيها رصّاً، كما يفعل البناء في القالب أو النساج في المنوال" (ابن خلدون، 2003، الصفحات 489-490). فابن خلدون أسند

الأسلوب إلى الصورة الذهنية وعلى منوالها تتألف التراكيب والعبارات التي تمتاز بالانتظام إذا صيغت بطريقة ذهنية اختيارية وفقا للدربة الناجمة عن قراءة النص الجمالي المتفرد ذو البعد الإبداعي المتميز الأصيل، ومن خلاله يطوِّع المتكلم القدرة اللغوية والبيانية ويوزعها وفقا للأتمات والقواعد اللغوية وهي التي سمّاها علماء اللسانيات الحديثة بالكفاءة اللغوية. أمّا إذا استعرضنا تعريفات النقاد العرب المحدثين للأسلوب فنجدها متنوّعة ويعود هذا التنوّع إلى ثقافة الدارسين فمنهم المتشبع بالثقافة العربية، ومنهم المتأثر بالدراسات الغربية، ومنهم الموفق بين التراث البلاغي القديم والدرس العربي الحديث "فالأسلوب ذلك الشيء المستعصي رغم الحجم الضخم من الدراسات التي كتبت حوله ويلاحظ الباحث أنّ تعريف الأسلوب قد وصل إلى أكثر من ثمانين تعريفا بعضها تتقارب وبعضها الآخر يتدافع ويتخالف ويتناقض مع التعريفات الأخرى" (يوسف ابو العدوس، 2007، صفحة 7).

ويعدّ كتاب أحمد الشائب الأسلوب من أهم المحاولات في دراسته الأسلوب والبحث في مجالاته، وهو محاولة لعرض البلاغة العربية القديمة في ثوب معاصر، "فعرّف الأسلوب بقوله الأسلوب هو الصورة اللفظية التي يعرّ بها عن المعاني أو نظم الكلام وتأليفه لأداء الأفكار وعرض الخيال أو العبارات اللفظية المنسقة لأداء المعاني" (أحمد الشائب، 1991، صفحة 46). وهنا يقترب تعريفه من مفهوم النظم عند الجرجاني من حيث هو نظم للمعاني وترتيب لها صادر عن وعين واختيار.

ويقدم عدنان بن ذريل تعريفاً للأسلوب بأنه "طريقة الكاتب الخاصة في الكتابة وقد ارتبطت دراسته بالبلاغة" (عدنان بن ذريل، 2006، صفحة 151) فكلّ من الأسلوب والبلاغة نشأ من علم اللغة وارتبط به ومجالهما واحد وهو اللغة والأدب، وموضعهما واحد وهو فن القول. بينما يعتقد نور الدين السّد بأنّ الأسلوب "موقف يتخذه المستعمل للغة كتابة أو مشافهة ممّا تعرضه عليه اللغة من وسائل ومن هناك كان الأسلوب رهينة القواعد النحوية الخاصة باللغة المقصودة لأنّ النحو يحدد لنا ما لا نستطيع أن نقول من حيث أنّه يضبط لنا قوانين الكلام" (نور الدين السّد، 2010، صفحة 152). وعليه فالأسلوب له علاقة وثيقة بالنحو والبلاغة تجعل منه رهين القواعد النحوية وتتسم بالجودة أو الرداءة انطلاقاً من مبدأ التوفيق أو عدم التوفيق في استعمال هذه القواعد النحوية

2.3- الأساليب النحوية في الكتاب المدرسي

1.3 أنواع الأساليب النحوية في اللغة العربية:

الأساليب في العربية نوعان أساليب خبرية وأخرى إنشائية وسبب هذا التقسيم كما جاء في كتبنا بأنّ ضروب الكلام لا تتعدى أسلوب الخبر والإنشاء "فالسابق في الاعتبار في كلام العرب شيان الخبر والطلب" (السكاكي، د، ت، صفحة 153). والخبر هو الكلام المحتمل للصدق والكذب فإن طابق الواقع فهو صادق وإن خالفه فهو كاذب، والأصل فيه أن يلقي لغرضين: فائدة الخبر ولازم الفائدة، فالفائدة تتعلق بعلم المخاطب أمّا لازمها فيتعلّق بالمتكلم وهذا ما أشار إليه السكاكي بقوله و"مرجع كون الخبر مفيداً للمخاطب إلى استفادة المخاطب منه ذلك الحكم ويسمّى هذا فائدة الخبر كقولك زيد عالم لمن ليس واقفاً على ذلك، أو استفادته منه أنّك تعلم ذلك كقولك لمن حفظ التوراة قد حفظت التوراة

ويسمى هذا لازم الخبر " (السكاكي، د، ت، صفحة 156). كما أنّ البلاغيين قسّموا الخبر إلى ثلاثة أضرب: ضرب ابتدائي وهو ما يستغني عن المؤكّدات ويلقى إلى ما هو خالي الذهن، وضرب طلي حين تلقي الخبر إلى طالب له يستفيد به من ورطة الحيرة والتردد فيستحسن تقويته بمؤكّد، وضرب إنكاري إذا كان المخاطب منكراً للحكم المطلق معتقداً خلافه، وفي هذا الحال يجب على المتكلم تأكيد الخبر بمؤكّد أو بمؤكّدين حسب درجه إنكار المخاطب للحكم قوةً وضعفاً وهذا ما تفتن إليه ابن خلدون حين أورد "وكذا تأكيد الإسناد على الجملة كقولهم زيد قائم، وإنّ زيدا قائم، وإنّ زيدا لقائم، متغيرة كلّها في الدلالة وإن استوت من طريق الإعراب فإنّ الأوّل العاري عن التأكيد إنّما يفيد الخالي الذهن والثاني المؤكّد بأن يفيد المتردد، والثالث يفيد المنكر فهي مختلفة" (ابن خلدون، د، ت، صفحة 609).

أمّا الإنشاء فهو كل كلام لا يحتمل الصدق أو الكذب ولا يصحّ أن يقال لقائله إنّّه صادق فيه أو كاذب لأنّه لا يخبر بحصول شيء أو عدم حصوله، فيكون له واقع يطابقه أو لا يطابقه، والإنشاء ضربان طلب وغير طلب.

الإنشاء الطلبي على خمسة أنواع "وأما في الطلب فلا أنّ كلّ واحد يتمنى ويستفهم ويأمر وينهي وينادي" (السكاكي، د، ت، صفحة 155). فهاته الأساليب الخمسة لا تحتمل الصدق ولا الكذب وإنّما يطلب بما حصول شيء لم يكن حاصلًا وقت الطلب، أي لا يتحقق المراد إلّا بعد التلفظ به.

"التمني هو طلب حصول الشيء سواء كان ممكناً أو ممتنعاً" (الشريف الجرجاني، 1983، صفحة 66). والأصل فيه أن يكون ب (ليت) وقد يتمنى ب (لو) و (لعل).

"الاستفهام هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل" (أحمد مطلوب، د، ت، صفحة 118). وللاستفهام أدوات عديدة قسّمها النّحاة إلى حروف وأسماء وظروف فمن الحروف (الهمزة) و (هل) ومن الأسماء (من) و (ما) و (كم) ومن الظروف (متى) و (أين) و (كيف).

"الأمر هو طلب الفعل على وجه الاستعلاء والإلزام" (عبد العزيز عتيق، 2009، صفحة 75) ويكون بصيغة (افعل ليفعل وفعال والمصدر).

"النهي هو ضدّ الأمر وهو قول القائل لمن دونه لا تفعل" (الشريف الجرجاني، 1983، صفحة 248) وله صيغة واحدة وهي المضارع المقرون بلا الناهية الجازمة نحو قولك (لا تفعل).

"النداء هو طلب إقبال المدعو على الداعي بأحد حروف مخصوصة ينوب كل حرف منها مناب الفعل أدعو" (عبد العزيز عتيق، 2009، صفحة 115). وللنداء أدوات خمس وهي (يا)، (أيا)، (هيا)، (أي) والألف.

أمّا الإنشاء غير الطلبي فهو ما لا يستدعي مطلوباً وقت الطلب وله أساليب عديدة نذكر منها:

"القسم ومعناه الحلف واليمين والقسم ضرب من ضروب الإنشاء غير الطلبي، وهو إمّا أن يكون بجملة فعلية نحو أقسم بالله أو بجملة اسمية نحو يمين الله لأفعلنّ كذا" (عبد السلام هارون، 2001، صفحة 162)، أو بأدوات القسم الجارة لما بعدها وله أحرف مخصوصة وهي (الباء) و (الواو) و (التاء).

التعجب ويعرّف بأنه "انفعال النفس عما خفي سببه" (الشريف الجرجاني، 1983، صفحة 62) وهو نوعان تعجب سماعي ويتم بصيغة مسموعة ويفهم من السياق والنغمة الصوتية وهذا النوع لا وزن له ولا قاعدة قياسية، وتعجب قياسي ويتم بصيغ يقاس عليها وله صيغتان (ما أفعل)، (أفعل به).

المدح والذم المدح هو الثناء باللسان على الجميل الاختياري قصدا وله أفعال خاصة هي نعم حبذا حبّ والذم هو نقيض المدح وهو اللوم في الإساءة وله ألفاظ معينة منها بئس ساء لا حبذا فهاته الأفعال الخاصة بالمدح والذم جمل إنشائية غير طلبية لا خبرية ولا بد لها من مخصوص بالمدح أو الذم.

ألفاظ العقود مفهوم العقد عند أهل اللغة يدور حول معاني الربط والتوثيق والالتزام فهو اتفاق يبنى عليه التزام والعقد يتوقف على ركنين إيجاب وقبول فالإيجاب هو اللفظ الذي يصدر من الطرف الأول والقبول هو الموافقة الصادرة من الطرف الثاني، وللعقود عدة أنواع كالألفاظ العقود الخاصة بالزواج والطلاق والبيع والشهادة.

32.3- الكتاب المدرسي المفهوم والأهمية :

يلعب الكتاب بالمدرسي دوراً هاماً في العملية التعليمية -

التعليمية كونه وسيلة مدرسية فعالة ومساعدة لعملية التعليم، فهو أداة عمل ضرورية بالنسبة للمعلم ومصدر أساسية وسيلة ناجعة بالنسبة للمتعلم إذ تساعد هفيتكون قدراته، وتنمية معارفها وكما بمختلف المهارات اللغوية، ولذلك ينبغي الاهتمام بمبها السعينة تطويرهش كلاً ومضموناً، ومراعاة جملة من المعايير والإعدادات التربوية والبيداغوجية العملية فيصناعتحتك ونفيمستو المناهج الحديثة، وأداة فعالة بيناً يد المتعلمين والمعلمين على حد سواء.

لقد تعددت تعاريف الكتاب بالمدرسي ومفاهيمه وهذا راجع لأهميته في عملية التعليم فهو ذلك الكتاب الذي "يضم المعارف والمعلومات الأساسية التي تستلزم الوصول لأهداف تربوية وتحقيقها بحيث تكون مسطرة ومحددة سابقاً سواء أكانت معرفية أو وجدانية أو نفسحركية، ويجب أن تقدم هذا المعل وماتفيشك كعلم بطريقة منظمة لتدريس مادة معينة فيمقرر دراسي معين لمدّة معينة" (محمود كامل الناقه، رشدي أحمد طعيمة، 1983، صفحة 20).

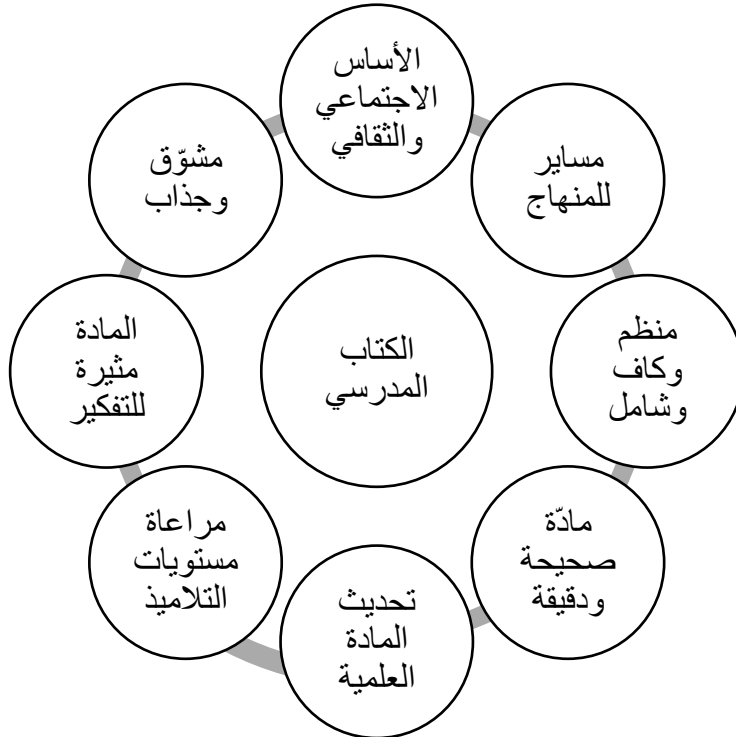
ويعرّف أيضاً بأنه "أداة طيعة فييد المنظومة التربوية كيفما

كانوعها، فالمؤسسة المدرسية تقوم بمنظور الكتاب بالمدرسي بتشريها المضامين والمعارف وتكون لنا الاتجاهات والقيم، وتلقينا الخبرات والمهارات" (السعدية بن محمود، 2016، صفحة 151).

يبدو ومن خلال هذا التعريفنا لأهمية التي يحظ بها الكتاب بالمدرسي داخل المنظومة التربوية، إذ يعدّ الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه، باعتبارها لمصدر الأساس بالنسبة للمعلم والمرجعاً لأهمها بالنسبة للمتعلم فيعمل على إيصال المعلومات والمعارف والخبرات، فهو القناة الناقلة للمواد الدراسية منحلها الأكاديمي إلى حقلها المدرسي في إطار هيكلية تربوية تعليمية تعلمية منظمة من أجل الوصول إلى أهداف المنشود.

وعليه فإن الكتاب بالمدرسي يقوم بدورها في العملية التعليمية، ويحظ بمكانة خاصة في المنظومة التربوية، ولذا نجد العديد من التربويين كدواعي لأهمية البالغة للكتاب بالمدرسي ولعلمنا برز النقاط التي تظهر أهميته :

- الوعاء الحامل للمادة التعليمية.
 - يمثل الكتاب بالمدرسي حلقه وصل بين المعلم والمتعلم حيث ينطلق منه المعلم في تعليمه، ويلجأ إليها المتعلم في تحصيله وتعلمه، فهو المصدر الأول لاسيافيا التعليم الرسمي المرجع الرئيسيفيا المتعلم الذاتي.
 - يقدم المعلم ما توأخبره المتعلم بطريقة تتناسب مع قدراته العقلية والفكرية والوجدانية.
 - يعتبر الموجه والمسؤول على توجيه سلوك المتعلم.
 - يعمل على اكساب المتعلم جملة من المهارات والقيم والاتجاهات.
 - يحتوي على عدة تدريبات وتمارين وأنشطة تساعد المتعلم على فهمه وترسيخه لدرسه.
 - يسهل على المعلم تحضير درسه إذ يوفر لها القدر الكافي من المعلومات.
- ولكي يحقق الكتاب بالمدرسي دورها الرئيسيفيا العملية التعليمية -
التعليمية وجب أن تتوفر فيها جملة من المعايير والمقاييس يصنعها تندرست تحت مظلة معايير عامة وهي تلك التي تعين الكتاب كوحدة وهدف، ومعايير خاصة وهي التي تهتم بالجانب التقني كاللغة ووظيفة المادة العلمية، ويمكننا لهذا الشروط الأساسية لتحويله إلى (حسان الجيلالي، فوزي لوصيدي، 2014، الصفحات 200-203):



مخطط 1: يوضح أسس وشروط تكوين الكتاب المدرسي

لقد أولت وزارة التربية الوطنية في الجزائر اهتماماً بالغاً بالكتاب المدرسي باعتبارها الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي المستقر من قبل هامة جلنقل مادة تعليمية للمتعلمين، واكتسبها بمجموعة من المهارات اللغوية ومساعدة طرفي العملية (المعلم والمتعلم) على نجاح سيرورة التعلم

موعليهما فينا سنسلط الضوء في هذا البحث على كتاب المشوق في الأدب والنصوص المطالعة الموجهة للمرحلة الأولى وللمناتعليم الثانوي يجذعم
شتركا دابو هذا بالوقوف على درسا لاساليب التي يقدمها الكتاب ويجعلها فادلا للبلاغة.

3.3.4- قراءة سيميائية في غلاف المقرر المدرسي للسنة أولى ثانوي (كتاب المشوق):

تعدّ واجهة الكتاب بأيقونة مشفرة تحمل العديد من الدلالات إذ تمزج بين رمزية اللون وقصدية المفردة في شكل انمعا بناء دال يوحى للمتلقي بعض
حول المؤلف الذي يبيّن ديه، ويعدّ المقرر المدرسي للسنة الأولى وللمناتعليم الثانوي (شعبة الآداب والفلسفة) أحد المؤلفات المميّزة إخراجا وواجهة، ف
أول ما يشدّ انتباه المتلقي عنوانها البارز إذ خطب الخط الكوفي المزركش لتعطيل المفردة إيقاعاً بصرياً مختلفاً خصوصاً وقد لوباللون الأصفري الذهب
يناهي كعنصرا لخط الالفتلا لتباين هفقد أخذ مساحة معتبرة مقارنة بالسطرين الذي بعدهما إذ
لونت العبارة التبعدها المتمثلة في شبحها الجملة الآتية (في الأدب والنصوص المطالعة الموجهة) باللون الأصفري الفاتح بخط النسخ بحجم أقل،
في حين أن العبارة الثالثة لونت باللون الأصفري الضوئيكالاتي (السنة الأولى وللمناتعليم الثانوي يجذعم شتركا داب) خطب الخط الفارسي ليجد المتلقي
فسها مامتشكيلا تخطيية مختلفة بصرياً وادراكياً أساسها (اللون، الرسم، الخط).
بداية سنقف مع الخط بالبصري القائم على التعدد اللوني، فللو أهمية بالغة في إبراز المعاني ودلالات الصورة، إذ تعدّ رسالة بصرية سريعة التحول إلى
خطا بصري يتفا علمها المتلقي بشكل عفوي، كنظرة أولية وبمجرد تعنفيها الصورة يقوم بتوظيف مكنسباتها الثقافية - الاجتماعية -
والعلمية لتتغير نظر تمللغلا فمن مجرد نظرة سطحية عفوية إلى نظرة إدراكية واعية قائمة على ما يمتلكه من أليات للقراءة.
علمستوباللون: احتوبالغلاف لمجموعة من الألوان أهمها (اللون الأصفري، اللون الأصفري، اللون الأبيض، اللون الترابي)، يعدّ اللون الأصفري



والذهبي من أبرز الألوان خصوصا وأهمقترن بمعدنا الذهب وتوظيف هذا اللون كنوعنا لكتاب يبين قيمتها الثمينة، كما يعكس الجانب الفكري بالقيّم إذ
كان الذهب ثراء لجلب الرجل في تحو هذا الكتاب ثراء لفكر هذا المعلم، وعليه فتوظيف هذا اللون لتوظيف قصد يواع، ولا تقف دلالة هذا اللون عند هذا
المعنى بل تعدّ لدلالات أخرى يذ "يثير انطباعات وأفقاو يعبدا رابطة بين ظاهرة الشمس والتي
تعبا الحياة ولذلك فهو لونت التنوير والحكمة والتفاؤل والأمل والوضوح والثقة، ويفيد الحياة ومعيشة اللحظة ذهنيًا ومثلاً لتركيز الذكاء ويساع
دنيا لذاكرة ولذا يستخدم اللون الأصفري في فصول المدارس لزيادة نشاط الأطفال" (حنان عبد الفتاح، مُجد مطاوع، 2017،
صفحة 425)

أما اللونان الأخضر فتوظيفهما علمنقطتين الأولى أنها قلقة من اللون الأصفر لذل كوظف كيانا يغطي علم فردة المشوق، فيبدو بروزها قلمنا اللون الأصفر، ومن جهة أخرى كي يمنح للمتعلم أفعاء مختلفة بحكم تأطير اللون عليه خصوصا وأهم مرتبط بالحياة والتفاؤل فهو من للحبو الجمالو المالمو الخير والسلمو الأمانو التماء، "ويؤكد العلماء أن اللون الأخضر يفيد في علاج العديد من الأمراض كما يساعد على الهدوء العقلي والجسد لذل كنجدا لأطباء كثير ما يستخدمونه" (حنان عبد الفتاح، محمد مطاوع، 2017، صفحة 424).

أما دلالة اللون الأبيض فتمتددة بناء على استخدام هو توظيفه لكتب شكل عام فهو يحيل للأمنو السلامو الصفاء، وهو يترك أثر ايجابي بالمتعلم مودلالة اللون الأبيض لإيجابية كلها مستمدة من القرآن الكريم فهو سمة من سمات أهل الجنة لقوله تعالى **يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ كَافِرُونَ** (سورة آل عمران، الآية 106) إذا كاخذ اهو المعنا المشرق للون الأبيض فيا نلهم معانا خرب متعلقة بالانحرامو الاستسلام، إذ تعدد الراية البيضاء قد يما إشارة لذل كو عليها نال طار الذي يوظف فيها اللون هو منيحد دلالة.

علمستو بالخط: هنا كتلا أنواعنا لخطوط ووظفت علو اجهة الغلافو هيكا لآتي: خط النسخ، الخط الكوفي المزكش، والخط الفارسي، ح يثا تلتف لجمع هتبا نيا من خلا المساحة النصية التي شغلها العبارة

الأولدو نتب خط النسخو لنتب اللون الأبيضو بحجم صغير، العبارة الثانية دو نتب الخط الكوفي المزكشو لنتب الأصفر الذهبي تحتشريطا خضرف اتحو بحجم كبير، العبارة الثالثة دو نتب خط النسخو لنتب اللون الأصفر الفاتح بحجم خط أقل، أما العبارة الرابعة دو نتب الخط الفارسيو لنتب لوننا الأبيض بحجم خط صغير.

إنما ذكرنا هبعدا ولما يشدا تنبها المتلقيو يتم عن هيا الصورة يجد نفسها ما ملو حمتكم ملة تعدد بمثابة الخلفية لهدا العبارة اتلوحة غلب عليها اللون لبنيا الفاتح، ارتكز على جهة اليسار ثلاثة رجالو بوضعية تختلفة الرجال الأول واقف يدعباة وعمامة يميلر أسهلل رجالا لثانيا لجالا علم قعدي داسيا القواميحدثه، يرتدي ينطلا عريضا يشدو سطحه جزا مواضعاً عمامة علرأسها ما مهطولة سداسية ذات تقوشو هندسات إسلامية، في حيناً نال رجالا لثالثا قاعدا منكب على كتبا بيتاً مله هو أكبر سننا من الرجالين السابقين، لآل شيب غط جللحيثها مالباس هيمائل بالرجال الثاني، والملاحظ أن الثلاثة افترشوا سجداً واحداً واستظلوا بظل بعضا لأشجار التيتي نسا حة معمار مميز.

كما نلاحظ أيضاً أن الشق الثاني من الأرضية مضيء بسبب أشعة الشمس التي يسببها اختار هؤلاء الرجال جهة الظل وهو ما يفسر انزواء الثلاثة في ذات الجانب، وبناء على ذلك يمكن أن يكونا لطار الزمان لهذا المشهد ما قبل منتصف النهار الباقي للعصر، وإذا ما اقمنا بإسقاط

عليهؤلاء الثلاثة بناء على محتو بالدرو سس نجد ذلك إحياء على أن المتعلم سيتناول فترة تأوعص مختلفة باختلاف وظيفيات هؤلاء الرجال، فالرابع طاف لعليا مشتر كهو الزمن فكل فترة هينتا حظرو فالفترة التيتليها اذ يتناول العصر الجاهلي فالعصر الإسلامي فالعصر الأموي، هذا من جهة أما ذاتاً ملنا المبنفس يجد المتأق لنفسها ما ما حتمالينا أن يكون هذا المبنى من خلا لإحد بالمكتبات العربية أو واجهة لإحد بالمساجد لهندستها لإسلامية القائمة على ألبو بالعالية والأقواس التي صبغت بالأسودو الأبيض على شكل خطوط متناسقة، أمالو المبنى المتبقيفهو مائل للون الترابي كإيحاء لقدمه، كل هدا التفصيل تشير إلى أن هدا الصورة تعكس عصرا محالاً لما يعيشها المتعلم، وكأنها تفصيح عن جوهر الدروس التي سيتناولها المت علمياً ثم سيسافر لعصر مختلف عن عصره سيكتشف ثقافتهمو ما بعلم هو أصول بحثه، كما أن واجهة المبنى تحيياً ثم سينتقل لحضارة مختلفة، وعل يهفب جمعنا الصورة البناء والرجال لسيجد المتعلم نفسه ما مثالية الحضارة والثقافة أما مورو ثم اذ يعكسها المعمار، ووجهلا ما يثق فيمتج

سَد في المعرفة فكرًا وعلماً، وكلاهما وجهان للعملة واحدة لا يمكن مجتمعا أن كان زمانه، ليكون عنوان (المشوق) مفتاحاً وسيطاً بين المتلقي والنصوص لتيسيرها ولها وان كانت الصورة بداية ستتركز فيها نطباعاً احتمالياً بناء على القراءة الأولية لكن سرعان ما تنكشف حقيقتها بمجرد ولوج المتلقي المحتوى.

وعليه فإن فكشفرات النصقائم معلومات تيرتين من العنوان للنص وأولاً وهما يكونان الخطأ بالبصر بقائما علنا نظرد لا يبين الفنون المستثمرة علموا جهة ال كتاب (لونا، رسماً، خطأ) وبينفحوا هو بمجرد الانتهاء من عملية القراءة يتلا ش الخطأ بالبصر يليكونا لا تتقارن النص بال عنوان وأولاً حر بللغ لا فك كلكونا المتلقي يوظف آليات القراءة ومن ثم يكونا لا سقاطوا عا يستند علماً يقو ناد الة التيهده فكلها المعرفة الوصول لأدبية من خلا النص والمقترحة، لا تهد فلل تحصيل المعرفة حسب لتهده فلتت كثر أثير وحال متعلماً أثر ايزيد منشغفهو شوقه لمعرفه جوهر أدبها العربي.

1 - الدراسة الوصفية التحليلية لكتاب المشوق: صدر كتاب المشوق في الأدب والنصوص المطالعة الموجهة عنالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، تم نشره في الموسم الدراسي 2008-2009، في جزء واحد متوسط الحجم 16.5 x 30.5 سم، وقد عرضت فيه جملة من النصوص الأدبية التي تمتدراستها وفقاً للمنهاج الدراسي الذي وضعتها وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهدافها المنشودة من العملية التربوية، بلغ عدد صفحاته 222 صفحة وهذا أهميها ناتها العامة:

العنوان	المشوق في الأدب والنصوص المطالعة الموجهة
المستوى	السنة الأولى من التعليم الثانوي
الشعبة	آداب وفلسفة
الإشراف	حسين شلوف مفتش التربية والتكوين
التأليف	حسين شلوف، أحسن تيليلاني، محمد القروي
دار النشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
سعر البيع	20,000 دينار جزائري

أما من حيث المضمون فكنا بالمشوق قوردي جزء واحد متوسط الحجم يحوي تقديمًا عامًا للمادة والأهداف الختامية المسطرة من المقرر، مقسماً إلى ثلثة محاور كبرى (العصر الجاهلي، العصر الإسلامي، العصر الأموي) وهذا المحاور موزعة بدورها على اثنتي عشرة وحدة تعليمية، تختتم كل وحدة بوضعية مستهدفة ومشروع، وتضم كل وحدة خمسة أنشطة (التصال الأدبي، الاتصال التواصل، قواعد اللغة، عروض بلاغة، نقد أدبي، مطالعة موجهة)، وتتضمن كل وحدة تعليمية مقدمة عامة فيها ملخ صحوها من الالوحدة الأولى ولعنا العصر الجاهلي فيها تقديم معطيات مختصرة عن العصر لتساعد المتعلم على فهم آثارها لأدبية (التعريف بالعاصيا لجاهلي، شبه الجزيرة العربية، قبائل العرب ونظامها القبلي، حياة العرب العقلية والدينية والأخلاقية) عالج الكتاب بالعصور الثلاثة حيثوزع كل عصر علماً أربعة محاور ومليقفل المؤلف الكتاب بالمقدمة التي تهديده عن كل عصر بتحديد الإطار الزمني والمكاني وظواهرها الاجتماعية والدينية والعقلية، - كما أسلفنا الذكر -

فتمعرضها سطحياً ليركوا المجال للمتعلم ليكتشف خصائص كل عصر في ثنايا النصوص وروافدها، "وتتمدراسة النصوص الأدبية في إطار الأعر صر الأدبية المتعاقبة، ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخاً لا ديبالغاية بذاتها، بليقيموضوعاً يخدم الأبحاث التي تركز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواها ثم العمل على تدريس المتعلم على التفاعل مع المتنوجالاً ديبالذي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص

صهدها المظاهر وفيدلكتنفعيل المقدرا هو استثمار المكتسباته" (حسين شلوف، أحسن تلياني، 2009-2010، صفحة 04).

أما بالنسبة للروافد الروافد التحوية والبلاغية والعروضية، فاعتمد في عرضها على المقاربة النصية كونها مقارنة تعليمية تهم بمبنية النص ونظامه، والتصه هو العمود الفقري الذي يتدور في فلكه كالروافد خدمة للملكية التعبير الكتابي والشفهي للمتعلم "فمكتسبات النحو والصرف والبلاغة والعروض كلها مكتسبات يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص لا ديمكنوز وفيها المعقد منك وامن المعاني والأفكار والنظرات" (حسين شلوف، أحسن تلياني، 2009-2010، صفحة 4). وعلمه هذا الأساس سننظر لتدريس رافد البلاغة في الطور الثاني باعتبار أن موضوعه أساليب مجتمعة رافده.

4.3. تدريس رافد البلاغة لمتعلمي السنة أول ثانوي في ظل المقاربة النصية:

تدريس البلاغة العربية في ظل المنهج الجديد المقاربة النصية انطلاقاً من التصوّل لكل جعل المتعلمين بطبيعتهم البلاغة وجماليّة التلقي، فعلمنا طالب البلاغة يتوقّف الدوقالجمالي للتصوّل يتسبب للمتعلم لا دراكاً تالاً نطلاقاً من التصه هو المظهر الطبيعي لوظيفة البلاغة، فلا يجب أن تدريس الظاهر رة البلاغة بمعزل عن النصّ لأدبيوهم محاولة لسد الثغرات التي كانت تعالقة في الطريقة التي نلتقي بها القياس والاستقرائية. تجدر الإشارة أن التدريس وفق المقاربة الحالية ليس مخالفاً ولا معارضا للطريقة التي نلتقي بها معاملة ومعادلة لهما، ووجهها التعديلي خاص لأننا لاشواهد تستنبط من النصّ لأدبي والتواصل المدروس في الوحدة التعليمية وليس من أمثلة مستقاة منصوص صممت لمتنوعة، وهذا يكون نرافد البلاغة خير مساعد علفهما لأدبوتدومعانيه وإدراكها كجماليتها الوقوف على سر إبداعه، أي أن الظاهرة البلاغية تسهم بشكل جليّ علف هما النصّ لأدبي وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على وجود ترابط وتواشج بينهما. إن نشاط البلاغة في كتابنا بالمشوق يعرّف رافد المنروافد النصّ لأدبي والتواصل في تنقيح يختار منها لأمثلة تحت عنوان (عد إلى النصّ ولا حظ) كخطوة تم هدية من خطوات تدريس الدرس لها فمناها الكشف عن التعابير الواردة في النصّ ذات علاقة بالدرس الجديد، أما الخطوة الثانية فوسمّت بـ (أكتشف أحكام الخلاصة)

يتم فيها طرح أسئلة متضمنة من الكتاب بغرض الوصول إلى الحكم البلاغي، والجدير بالذكر في كتابنا بالمشوق أن بعض الموضوعات البلاغية ضمن نخ طوة (تعلمت) يتم فيها تحديد أرضية بناء معارف جديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق وبما سبق أن تعلمه حول موضوع الدرس الجديد كمكت سببا تقبلية، بينما جاء في الخطوة الثالثة بعنوان (استنتاج أحكام الخلاصة) حيث ينفذ فيها المتعلم قاعدتها البلاغية على شكل أحكام متدوّع لعمال سبورة، فيقوم المتعلم بتوجيه من معلمه بالموازنة والضبط مناقشة التعابير المستخرجة من النصّ، محللاً إياها مركز المعلم على الصفات المشتركة والمختلفة بين التعابير معربطها بمعلوماً متسابقة، حتى يصل إلى تعليمها لاستنباط أحكام الخلاصة على شكل نقاط وفق الأمثلة المعروضة. في حين نورد في الخطوة الرابعة بعنوان (إحكام موارد المتعلم وضبطها) وتأتي هذه التسمية بدلالة ما كان ينبغي لأعمال التطبيقية حيث تتمثل في التدر ريباً والتطبيقاً والتمرس وهنالك كشفنا الجهد الذي يبذلها المعلم في سبيل إنجازها للفعال التربوي، ولذا فإن أهميتها كمحفزة للفهم والسماع حلت محل علم بممارسة ما تمّ تعلمه في الدرس البلاغي.

إننا لتعليمي حصل على موارد من خلال تفاعلهم مع الفعاليات التربوي، والموارد في الحقل لا يبدأ غوجيم مثله في ثلاثة أشكال (في مجال المعارف، في مجال المعارف الفعلية، في مجال

إدماجاً لحكام الدرس) وهذا لأنواع المعارف التي يسخرها المتعلم في وضعية معينة ليظهر تحكماً فاعلاً ما، ومنها انصب التقييم على هذا لأنواع عقوب كرافد للتصنيف إحصاءاً لحكامها بالمتعلم وضبطها، وعليه هذا الأسس في الكفاءة المحددة المقررة لمتعلم السنة الأولى لمتنا علي ما الثانويها ناتجاً من صممت متنوعة في أشكال متعددة من التعبير بشقيه، ولتحقيق ذلك كفاً لمتعلم ملزم بالاجابة عن الاسئلة الموجودة في كتاب المشوّ قياً شكاً لها الثلاثة بعد انتهاء كل درس بلا غيمقرر .

- وعلى العموم فإننا لهدفنا في أحكام موارد المتعلم وضبطها بالنسبة لمتعلم السنة الأولى لثانوي هو :
- تهيئة أحكام المعارف في هذا المتعلم وازداد قدر تعلمه للتوظيف .
 - تمسكها بالمعارف المتحصلة في سياق قدر يهيئها لممارستها المعارف الفعلية وتعوده على التفكير السليم والمستقل .
 - تنمية الجرأة لمواجهة الصعوبات والوضعية غير المألوفة والتعامل معها بكل حزم وثقة .
- والافتلا لتنبأها بخطوات سير الدرس سالباً غي في كتاب المشوّ قاً استغلتيها الطريقة الاستقرائية التي تقوم بعرض النص الذي تستخرج منها الأمث لة لتعرض للمناقشة بعدها تستنبط منها الأحكام البلاغية التي تنطبق عليها تمرينات فورية .
- وبعد هذا العرض الموجز لنشاط البلاغة في كتاب المشوّ قاً نقوم بإنجاز مذكرة تربوية خاصة بموضوع الأساليب موضوع عمدا اختلنا

5.3 اعداد مذكرة تربوية عن موضوع الاساليب الانشائية:

تضمن كتاب المشوق الموجه للسنة اولى ثانوي جذع مشترك آداب على محاور عديدة تخص البلاغة الا ان الذي يعنينا في هذا المقام هو قسم علم المعالم باعتبار ان دراسات سنه على صله وثيقه بالأساليب النحوية-البلاغية حيث وردت هذه الاساليب على النحو التالي الجملة الخبرية والجملة الانشائية اضرب الجملة الخبرية انواع الجملة الانشائية المتتبع لكتاب المشوق يكتشف ان درس انواع الجملة الانشائية يعد من بين المواضيع التي ترك المجال فيها للمعلم لاختيار امثله ومدونته واختيار الانسب منها بناء على خصائص المتعلمين وقدراتهم ومكتسباتهم القبلية وعليه فالمعلم مطالب برسم خطه محكمه البناء لتحقيق الهدف المنشود وهو افهام المتعلم جمله من الاساليب الانشائية وتمكينه من التوظيف في تعبيره على المستويين الكتابي والشفهي وتمييزه لهذه الانواع المختلفة والمتنوعة وذلك في حدود الزمن المخصص لها الجدير بالذكر ان موضوع انواع الجملة الانشائية رافض من روافد النص التواصل في نشاء الاحزاب السياسية في عهد بني اميه فتضمن النص مثالين فقط من بين الاساليب الانشائية الاستفهام والنداء ولذا كان لساما على المعلم ان يضيف وينتقي امثله أخرى تغطي الدرس وتكون متماشية مع قدره المتعلم.

العنوان: تعليمية الأساليب في مرحلة التعليم الثانوي مقارنة تنظيرية تطبيقية
أم هاني بوزكري

نوع التقويم	أنشطة التعلم	أنشطة التعليم	وضعيات التعلم
تشخيصي		لاحظ قول مُجَّد البشير الابراهيمي: ألا فليرحم الإنسانية من في قلبه رحمة، ألا وإنَّ الإنسانية تستغيث، فهل من مغيث؟ وتستنجد فهل من منجد" (مُجَّد البشير الابراهيمي، 1997، صفحة 62)	وضعية الانطلاق
تكويني		تعلمت: أنَّ البلاغة تحتم بدراسة الأساليب الإنشائية ذات الأغراض البلاغية، وأنَّ هذه الأساليب لها عدة صيغ وأنواع	بناء التعلّيمات
تكويني	الفعل الذي بدأ به الكاتب كلامه هو فعل الأمر (ليرحم) ويسمى هذا الأسلوب بالأمر نعم هناك صيغ أخرى للأمر مثل فعل الأمر (ارحم) والمصدر النائب عن فعل الأمر لا يلزم الكاتب المخاطبين بالفعل الذي أمرهم به غرضه هو الالتماس الأمر المجازي الحرف المستعمل هو حرف الاستفهام وهذا الأسلوب يسمى الاستفهام لا ليس الغرض منه الاستخبار وإنما	اكتشف أحكام الخلاصة: ما نوع الفعل الذي استهل به الكاتب قوله؟ هل توجد صيغ أخرى لهذا الأسلوب؟ هل الكاتب يلزم المخاطبين بالفعل الذي أمرهم به؟ ما غرضه من الأمر إذن؟ كيف يسمى الأمر الذي يخرج عن وظيفته الحقيقية؟ ما نوع الحرف الذي بدئ به التعبير الثاني هل من منجد؟ ما نوع هذا الأسلوب إذن؟ هل غرض الكاتب هو الاستخبار عن شيء يجهله؟ كيف نسمي الاستفهام الذي يخرج عن غرضه الحقيقي؟ هل توجد أنواع أخرى للأساليب الإنشائية؟ اذكرها استنتج الخلاصة الإنشاء ينقسم إلى قسمين الإنشاء الطلبي والإنشاء غير الطلبي. الإنشاء الطلبي هو خمسة أنواع: الأمر وهو طلب الفعل على وجه الاستعلاء والا لزام وله	

العنوان: تعليمية الأساليب في مرحلة التعليم الثانوي مقارنة تنظيرية تطبيقية
أم هاني بوزكري

	غرض الكاتب التمني الاستفهام الذي يخرج عن غرضه الحقيقي يسمى استفهامًا مجازيًا نعم توجد ومنها النهي النداء التمني الترجي	أربعة صيغ فعل الأمر، المضارع المقترن بلام الأمر، اسم فعل الأمر، المصدر النائب عن فعله النهي هو طلب الكف عن الفعل أو الامتناع عنه ولصيغة واحدة وهي الفعل المضارع المقترن بلا الناهية الجازمة الاستفهام هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوما من قبل وله أدوات عديدة النداء هو طلب المتكلم إقبال المخاطب عليه بحرف من أحرفه التخي هو طلب الحصول على شيء سواء كان ممكنًا أو مستحيلًا ويتمنى بليت الإنشاء غير الطلبي هو ما لا يستدعي مطلوبًا وله صيغ كثيرة منها التعجب، المدح والذم، القسم، ألفاظ العقود	
تحصيلي		إحكام موارد المتعلم وضبطها	وضعية الاستثمار وتوظيف التعلمات

هذه أهم النقاط المهمة في موضوع أنواع الجملة الإنشائية المبرمج لتعلم السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب) بقي أن نشير إلى بعض الملاحظات بخصوص هذا الموضوع:

تعقد هذا الدرس نتيجة لتداخل عدة مواضيع نحوية مع مواضيع بلاغية كالعرف على فعل الأمر وصيغته وأغراضه، والاستفهام وأدواته، النداء وأحرفه وحالات إعرابه، المدح والدم وإعرابه أيضا، القسم وحروفه، بالإضافة إلى الأغراض الأدبية التي يحويها كل أسلوب من الأساليب الإنشائية الطلبية.

المدة الزمنية المخصصة والمقدرة بساعة واحدة أيضا غير كاف لإتمام وإنجاز الدرس بين العرض والشرح والتمرين ولذا فإننا نقترح أن نقسم هذا الموضوع على حصتين الحصاة الأولى للأسلوب الإنشائي الطلبي، والحصاة الثانية للأسلوب الإنشائي غير الطلبي

4. خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي سعت إلى واقع تعليمية الأساليب في مرحلة التعليم الثانوي كتاب مشوق الموجه إلى متعلم السنة الأولى توصلنا إلى النتائج الآتية:

1. الهدف من تعليم الأساليب في مرحلة التعليم الثانوي هو إكساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة في مختلف الأحوال الخطابية.
2. طبيعة الأمثلة الموجودة في كتاب المشوق بخصوص درس الأساليب غير كافية من حيث الكم والكيف أي افتقار التصوص الأدبية والتواصلية للشواهد مما يضطر المعلم أن يختار وينتقي أمثله حتى يغطي حاجة المتعلم وهذه النقطة تتعارض مع مفاهيم المقاربة النصية.
3. عجز المتعلم لتوظيفه للأساليب يرجع بالدرجة الأولى لعامل الزمن فالمدة الزمنية المقدرة بساعة واحدة غير كافية لإتمام وانجاز الدرس بين العرض والشرح والتمرّن. كما أنّ موضوع الأساليب الإنشائية موضوع متشعب من حيث المادة المقدمة فمن الصعب التوفيق بين الجانب النظري (الحديث عن الأساليب والصيغ والأدوات والأغراض الأدبية) والجانب التطبيقي في ظرف قياسي.

5. قائمة المراجع:

(1) المؤلفات:

- (2) ابن منظور، (1994)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، ج 1.
- (3) الرّمحشري، (2003)، أساس البلاغة، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1.
- (4) الفيروز أبادي، (2013)، القاموس المحيط، تحقيق أبو الوفاء النصر الهويريني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 4.
- (5) عبد القاهر الجرجاني، (2002)، دلائل الإعجاز في علم المعاني، المكتبة العصرية، بيروت.
- (6) ابن خلدون، (2003)، مقدمة ابن خلدون، دار الكتب العلمية بيروت، ط 8.
- (7) يوسف أبو العدوس، (2007)، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1.
- (8) أحمد الشايب، (1991)، الأسلوب، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية، مكتبة النهضة المصرية، ط 8.
- (9) عدنان بن ذريل، (2006)، اللغة والأسلوب، دار مجد اللاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 2.
- (10) نور الدين السد، (2010)، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، ج 1.
- (11) السكاكي، (د، ت)، مفتاح العلوم، تحقيق حمدي مُجدي قايل، دار التوفيقية للطباعة، مصر، (د، ط).
- (12) ابن خلدون، (د، ت)، مقدمة ابن خلدون، دار الجيل، بيروت، (د، ط).
- (13) الشريف الجرجاني، (1983)، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1.
- (14) أحمد مطلوب، (د، ت)، أساليب بلاغية، الفصاحة، البلاغة، المعاني، وكالة المطبوعات، الكويت، ط 1.

- 15) عبد العزيز عتيق، (2009)، علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت، ط1.
- 16) عبد السلام هارون، (2001)، الأساليب الانشائية في النحو العربي، الشركة الدولية للطباعة، ط5.
- 17) مُجَدِّد البشير الابراهيمي، (1997)، آثار الامام مُجَدِّد البشير الابراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، ج1.
- 18) وزارة التربية الوطنية، (2009- 2010)، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 19) حمود كامل الناقه، رشدي أحمد طعيمة،، الكتاب المدرسي الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعدادة تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (د، ط).
- 20) المقالات:
- 21) حسان الجيلالي، فوزي الوصيدي، (2014)، أهمية الكتاب المدرسي في العمليات التربوية، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، ع9، جامعة الوادي.
- 22) السعدية بن مُجَدِّد، (2016)، الكتاب المدرسي دعامة أساس في العملية التعليمية التعلمية، مجلة علوم التربية، ع66.