الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة بجاية

كلية الأدب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

دور النّصوص الشّعريّة في إثراء الملكة اللّغويّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة، دراسة وصفيّة تحليليّة أنموذجا

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتان:

ميري مريم

عروج نصيرة

إشراف الأستاذ:

شمون أرزقي

السنة الجامعية 2015\2016

بسم اللّٰه الرّحمان الرّحيم

بسم اللّه الرّحمان الرّحيم

اقرأ بسمّ ربّك الأعلى الذّي خلق (1) خلق الإنسان من علق (2) اقرأ وربّك الأكرّم (3)

الذّي علّم بالقلم (4) علّم الإنسان ما لم يعلم(5)

صدق الله العظيم

سورة العلق الآيات: [1 ـ 5]

كلمة شكر وعرفان

في المقام الأوّل الشّكر والحمد لله عزّ وجلّ ثناؤه، الذي منحنا القوّة

لنواصل في درب العلم قدما.

في المقام الثّاني لا يسعنا إلّا أن نشكر الأستاذ " شمون"

الذّي أشرف على هذا البحث وسدّد خطانا في سبيل العلم

ومضا بنا قدما.

ونشكر قسم الأدب العربي بجامعة بجاية

ونشكر أيضا كلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث

من قريب أو بعيد، في مقدمتهم عائلتينا اللّتان كانتا بمثابة ومضة أمل لنا

وساعدتنا من النّاحيّة الماديّة والمعنويّة على حدّ سواء

ونشكر كلّ من ساعدنا حتى بلوغنا لآخر محطّة.

نصيرة مريم

اهداءات

أهدي هذا البحث إلى كلّ من ساعدني في انجازه، وأذكر بالأخصّ الأستاذ المشرف "شمون"

الذّي زوّدنا بمجموعة من المصادر والمراجع، وكان عونا كبيرا لي

وأهديه أيضا إلى أمي العزيزة رحمها اللّه التّي شجّعتني في البداية معنويّا

وأيضا أبي وإخوتي وأخواتي كما أهديه أيضا إلى فارس، نور الهدى، حنان

ولا أنسى ذكر الشّخص الذّي ساعدني منذ البداية

زوجي سمير.

نصيرة

إهداءات

أهدي هذا البحث إلى كلّ من ساعدني في انجازه وأذكر بالأخصّ الأستاذ المشرف "شمون"

الذّي ساعدنا كثيرا في إتمامه، وكان عونا كبيرا لي

وأهديه أيضا إلى كلّ أفراد عائلتي وخاصّة

أبي وأمّي اللّذان دعماني ماديّا ومعنويّا وإخوتي وأخواتي بدون أن أنسى الكتكوتة والمحبوبة "أمينة"

وخطيبي جمال الذّي ساندني منذ البداية

مريم

مقدّمة

مقدّمة:

يعتبر تعلّم اللّغة العربيّة من أهمّ ما يقوم به التّلميذ في المدرسة من أجل اكتساب المعارف وتنميّة القدرات، ويحرص التّلميذ على تثبيت اللّغة وفهمها فهما صحيحا وسليما، فاللّغة نشاط معرفي معقّد، تشمل عددا من المهارات (القراءة، الكتابة، الفهم...)، فتعلّم التّلميذ للغة يتطلّب منه معالجة المعلومات اللّسانيّة في سيرورة فهمها وإنتاجها، فهناك علاقة وطيدة بين تعلّم التّلميذ للغة والعمليّات المعرفيّة.

فالأدب يؤثّر في نفوس الصّغار كما يؤثّر في الكبار، مع اختلاف في طبيعة ودرجة هذا التّأثير، لأن الأدب في مجمله غذاء للوجدان والعقل، فالطّفولة عالم أثري شفّاف تتشكّل مفرداته من البراءة، فيحتاج الطّفل في هذه المرحلة إلى النّوعيّة والتّوجيه.

وقد التفت الشّعراء إلى ما يمثّله الشّعر من أثّر في نفوس الأطفال النّاشئة، وما هو دوره في حياتهم، لما يمتاز به من إيقاع موسيقي وخيال ساحر، فتوجّه الشّعراء بخطابهم الشّعري إلى الطّفل طامحين إلى غاية تربويّة وتعليميّة، مستهدفين إلى غرس القيم الرّوحيّة والإنسانيّة النّبيلة في نفوس الأطفال، ولا يمكن القول أنّ شعر الطّفولة حديث النّشأة، فقد عرف أوجه منذ القدم، وثمّة إرهاصات تشير إلى وجوده وإن كان يمثّل تيارا أو ظاهرة.

غير أنّ النّشأة الحقيقيّة لشعر الطّفولة بمفهومه الواضح والواسع المحدّد ترتبط بالأدب الحديث.

وإذا أخذنا دراسة النّصوص الشّعريّة في البرامج المدرسيّة ودورها في إثراء الملكة اللّغويّة، نجد أنّه يحتاج إلى دراسة تحليليّة ووصفية من أجل الوصول إلى النّتائج المراد الوصول إليها، ويقيّم المستوى العمري والفكري للطفل، وبالتّالي كانت دراسة دور النّصوص الشّعريّة ذات أهميّة كبرى للوقوف أمام تجليّات القدرة على الاستيعاب والفهم، ومن هنا انطلقنا في بحثنا من الإشكالية التّالية: هل للنّصوص الشّعريّة دور في تنميّة ملكة الطّفل؟، وهل تتناسب هذه النّصوص مع المستوى الفكري والعمري للطّفل؟، وهل النّصوص الشّعريّة تساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي لدى الطّفل؟

للإجابة عن هذه الأسئلة تطرّقنا إلى دراسة هذه النّصوص الشّعريّة دراسة وصفيّة تحليليّة، وركّزنا على الخطوات التّي تتماشى مع طبيعة موضوع البحث وكانت على النّحو التّالي: مقدّمة، وفصلين (فصل نظري وفصل تطبيقي) وخاتمة.

الجانب النّظري:

الفصل الأوّل: جاء على شكل مباحث، تناولنا في المبحث الأوّل تعريف المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي، تعليميّة النّصوص الأدبيّة ومناهجها وبعدها تناولنا طرق تدريس النّصوص الأدبيّة، ثمّ يليها أهداف هذه النّصوص، وأمّا المبحث الثّاني تناولنا فيه تعليميّة النّصوص الشّعريّة ومفهوم النّص الشّعري لغة واصطلاحا، وأنواع النّصوص الشّعريّة، وأصنافها، إلى جانب أهميّة النّصوص الشّعريّة من أناشيد ومحفوظات، ثم عنصر أسس اختيار هذه

الأناشيد والمحفوظات، تناولنا أيضا تعريف طرائق تدريس النّصوص، معايير اختيار نصوص التّعليم الابتدائي وطريقة تقديمها.

أمّا المبحث الثالث تطرّقنا إلى دراسة الملكة اللّغويّة، تعريفها لغة واصطلاحا، مفهوم الملكات في التّراث القديم حسب الجرجاني، حسب إخوان الصّفا، حسب ابن خلدون، ويليها أيضا تحديد الملكات الأساسية والنّوعيّة، وطرائق اكتسابها، وأخيرا العوامل المؤثّرة في الملكة اللّسانية أمّا الفصل الثّاني (التّطبيقي). عرض الكتاب، فقمنا فيه بتحليل بعض النّماذج الشّعرية في كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، دراستها دراسة وصفيّة تحليلية وهدفنا من هذا البحث هو معرفة الدّور الذّي تلعبه النّصوص الشّعرية في إثراء الملكة اللّغوية لدى التّلاميذ. وقد اعترض طريقنا جملة من الصّعوبات وحالنا في ذلك حال كلّ باحث، تمثّلت في قلّة المصادر والمراجع، وضيق الوقت، ورغم كلّ هذه العوائق تمكّنا من مواصلة البحث بفضل اللّه وعونه سبحانه وتعالى الذّي منحنا القدرة على الاجتهاد، ومنحنا الصّبر، وعدم الاستسلام.

رجانب النظري

الفصل الأوّل

المبحث الأوّل: تعليميّة النّصوص الأدبيّة

- تعليميّة النّصوص الأدبيّة
- مناهج تعليم النّصوص الأدبيّة
- طرق تدريس النّصوص الأدبيّة
- أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة

المبحث الأوّل

1 ـ تعريف المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي (السّنة الخامسة):

تعتبر السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي من أهّم المراحل الدّراسيّة الإجبارية في المدرسة الابتدائيّة، يتراوح عدد التّلاميذ في أقسام السّنوات الخامسة بين أربعين تلميذا كحد أقصى، وعشرين تلميذ كحدّ أدنى، وهذا حسب معظم المدارس الابتدائيّة في الجزائر، ويتراوح معدّل أعمارهم مابين عشر سنوات إلى إحدى عشرة سنة.

أمّا ما يخص المواد الدّراسيّة المقرّرة، حسب وزارة التّربيّة والتّعليم فهي ستّ مواد، وهي: اللغّة العربيّة، الرّياضيات، الفرنسيّة، التربيّة الإسلامية، التّاريخ، الجغرافيا، والتّربية المدنيّة.

. أمّا الحجم السّاعي الأسبوعي المتّبع في جميع المواد فهو إحدى وعشرون ساعة

. أمّا الحجم السّاعي فيما يخص اللّغة العربيّة فهو سبع ساعات خلال الأسبوع.

وهي همزة وصل ما بين المرحلة الابتدائيّة والمرحلة المتوسّطة.

أوّلا: تعليميّة النّصوص الأدبيّة: يعدّ تعليم النّصوص الأدبيّة في المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي من أهّم ما يقوم به المعلّم للتّلميذ « والنّص الأدبي ظاهرة لغويّة فضلا عن أنّه مبنى لغوّي جمالي بالدّرجة الأولى، فهو بنية لغويّة راقيّة، تبتعد عن الشائع والمألوف،

فهو مثير، له خصائص الجدّة والتّعقد والقدرة على إثارة الإعجاب، وللكلام الشّعري مستويان: «المستوى الأوّل شكلي وهو ما يسمّى باللّغة في النّص، والمستوى الثّاني هو المضمون»[1]

وللنّص الأدبي مواصفات تتمثّل في:

1 . للنّص الأدبي قيمة جماليّة كبيرة وعظيمة، فهو عبارة عن مبنى لغوي.

2 . أساس النّص الأدبي هو النّحو والبلاغة.

« إنّ النّصوص الأدبيّة بعد ذلك هي عبارة عن مقطوعات أدبيّة مختارة لها حظ من الجمال الفني، تحمل الطّلية على التّذوق الأدبي، ولدراسة هذه النّصوص قيمة تربويّة كبيرة فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان وتصفيّة الشّعور وصقل الذّوق وإرهاف الإحساس.»[2]

« إنّ الأدب بنوعيه الشّعر والنثر هو أحد مواد تذوّق الجمال الذّي يرمي إلى تكوين الميل إلى الجمال بتقديره والتّمتع به، فهو إحدى مواد الفنون الجميلة كالموسيقى والغناء، والرّسم...إلخ. والطفل قبل دخوله إلى المدرسة يسمع أنواعا من الإنتاج اللّغوي مما يطلق عليه الأدب بالمعنى الخاص، وهو يستمع بشغف إلى القصّة الجميلة تسردها له أمّه أو جدّته، وهو يطرب بأغنيّة تغنيها له أمّه أو يسمعها من المذياع وهو في سنواته الأولى يطرب بالموسيقى ويتمايل معها ويردّدها جريا على سجيّته من غير تكلّف ويشعر بالسّعادة. وهذه الأمثلة كلّها تشير إلى أنّ الطفل يستجيب للأدب ويحسّ بجماله قبل أن يدخل

[1] ـ جماعة من المؤلفين، الطرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، دط، عمان ـ الأردن، 2003، ص 139.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 139.

المدرسة، تقديمه للطّفل في السّن التّي يستجيب فيها لما يسمعه من أدب الغناء والقصّة، سواءً أكانت هذه الاستجابة نتيجة لفهمه المعنى أو طربا لموسيقى الإيقاع وحده»[1]

ولهذا فنحن نرى أنّ النّصوص الأدبيّة تلعب دورا هاما في تنميّة قدرات الطّفل واكتساب اللّغة السّليمة والفصيحة.

ثانيا: مناهج تعليم النّصوص الأدبيّة: تعدّ عمليّة تعليم النّصوص الأدبيّة من أهّم العمليّات التّي شغلت فكر المتعلّمين والمعلّمين، وذلك من أجل تنميّة القدرات واكتساب المهارات، وتكمن هذه المناهج فيما يلي:

. « المنهج التّاريخي: فيه تجري دراسة الأدب على أساس العصور الأدبية المختلفة بدءً بالعصر الجاهلي وانتهاءً بالعصر الحديث. وهذا هو المنهج المتّبع حاليا في المدارس في معظم أقطار الوطن العربي»[2]

المنهج التّاريخي هو المنهج المتبّع عبر كلّ العصور

. « منهج الفنون الأدبيّة: في هذا المنهج لا يكون التّركيز في الدّراسة على التّسلسل التّاريخي، إنّما على الفنون الأدبيّة كالشّعر بألوانه المختلفة القديم والحديث، والشّعر المسرحي، النّثر بألوانه المختلفة كالقصّة والخطبة والمقالة...إلخ، وقد يكون المنهج هنا مكوّنا من دراسة فن أو أكثر من هذه الفنون في كلّ العصور الأدبيّة من القديم إلى الحديث، وقد

[1] ـ د: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420 هـ ـ 2000، ص 197.
[2] ـ المرجع المرجع نفسه، ص 197.

يقتصر على عصر واحد، المهم هنا أنّ محور المنهج يدور حول فن أو أكثر من الفنون الأدبيّة دون تركيز على تاريخ الأدب»[1]

يرتكز هذا المنهج على الشّعر والنّثر بكلّ أنواعه دون التّركيز على الحقبة التّاريخيّة.

. « منهج الموضوعات الأدبيّة: يتم اختيار محتوى منهج الأدب الذّي يتتّبع هذا المنهج بأن يتّم اختيار موضوعه من القصائد الشّعريّة، ذات المغزى الإنساني والأخلاقي والاجتماعي من عصور شتّى، من حيث تناسب حاجات وميول التّلاميذ في مرحلة معيّنة، وهذا هو المنهج الذّي يسير عليه منهج دراسة الأدب في المرحلة الإعداديّة أو المتوسّطة في معظم أقطار العالم العربي»[2]

اختيار قطع نثريّة وقصائد شعريّة تكون موضوعاتها حاملة عبرا وأهدافا تتناسب مع حاجات التّلاميذ.

. المنهج الوصفي: هو المنهج الذّي يعتمد على تحديد المفاهيم ووصفها وصفا دقيقا في مجال البحث العلمي.

. منهج التّحليل هو تحليل نتائج الدّراسة العلميّة.

[1] ـ المرجع السابق، ص 198

[2] . المرجع نفسه، ص 198.

ثالثا: طرق تدريس النّصوص الأدبيّة: يشمل الأدب في مرحلة التّعليم الابتدائي، الأناشيد والمحفوظات ولكي يسهل على التّلميذ حفظها وفهمها، ينبغي تتبّع الطّرائق التي نذكر منها ما يلي:

. « يمهّد للدّرس بالحديث حول النّص أو النشّيد، أو بإلقاء بعض الأسئلة، أو بالحديث عن المناسبة التّي قيل فيها، وعن الكاتب أو الأديب الذّي قال هذا النّص»[1]

إعطاء لمحة عامة عن مضمون النّص والأديب الذّي كتبه.

. « يقرأ النّص أمام التّلاميذ قراءة نموذجيّة يراعى فيها حسن الإلقاء، تصوير المعنى، بينما التّلاميذ يستمعون، والمدرّس الجيّد هو الذّي لا يخجل من أن يقوم بتلخيص النّص وإلقاءه بطريقة غنائيّة ثمّ يناقش التّلاميذ في الفكرة العامّة»[2]

مساعدة المدّرس للتّلاميذ على فهم النّص فهما جيّدا، وذلك باستخدامه كلّ الوسائل لتوصيل المعنى المراد فهمه إلى التّلاميذ.

. « يقرأ التّلميذ النّص قراءة جهريّة على أن يقرأ كلّ تلميذ جزءً منه، وهنا يقوم المدرّس بتصحيح أخطاء التّلاميذ تصحيحا مباشرا، وتتكرّر القراءة الصّحيحة من التّلاميذ حتّى تثبت لديهم»[3]

[1] ـ المرجع السابق، 221
[2] ـ المرجع نفسه، 221.
[3] ـ نفسه، 221.

إعطاء التّلميذ فرصة محاولة تصحيح أخطاءه لكي يتفاداها مستقبلا.

. « يقرأ التّلميذ قراءة صامتة»[1]

. «يعقب ذلك مناقشة المعاني والأفكار والأخيلة التّي وردت في النّص والقيم المستفادة منها»[2]

رابعا: أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة:

للنصوص الأدبيّة أهداف كثيرة ومتعددة في تعليم تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي ويمكن حصرها فيما يلي:

. « تنميّة ملكة التّخيّل: إنّ كلّ الأطفال يملكون القدرة على التّخيّل، ولو أنّ قوّة التّخيّل عندهم تختلف من طفل إلى آخر، ومن خلال دراسة الأدب يستطيع الطّفل الذّي لديه قدرة كبيرة على التّخيّل أن ينّمي ويقوّي هذه القدرة، كما يستطيع أن ينمّي قدرته في التّعاطف مع الآخرين، وعلى هذا فمدرّس الأدب يستطيع أن يساعد الطفل على تنميّة وتوسيع قدرته على التّخيّل»[3]

. « توسيع المدارك والقدرة على حلّ المشكلات: إنّ الأطفال ذوي القدرة الأكبر لهم الرّغبة الأعمق في دراسة الأدب وتوسيع مداركهم للحياة، وتقدير الآخرين اللذّين يعيشون معهم كما

[1] ـ المرجع السابق، ص222.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 222.
[3] ـ نفسه ، ص 222.

أنّهم يستفيدون من خبرات الآخرين وقدراتهم على حل المشكلات فالقراءة عند هؤلاء الذّين كانت لديهم مشاكل مماثلة للمشاكل الموجودة لدى الطّفل لتساعد على حلّ المشكلات، وقدرته على مواجهة المشكلات بعقل متفتّح وذهن متوقّد»[1]

وهذا يعني أنّ الطّفل أثناء قراءته للأدب يكون ملّما لما يدور في الحياة، وقد يتعرّف على مشكلات ويجد نفسه أمام حلّ لها أثناء قراءته للأدب.

. « السّيطرة على فنون التّعبير الرّئيسيّة: للأطفال في كلّ مجتمع الحق في الإطّلاع على الإنتاج الأدبي للشّعر والنّثر، تتّسع ثروته اللّغويّة ويكتسب القدرة على تفهّم المواقف الأدبيّة وما يستلزمه من فنون التّعبير المختلفة وقد يصبح هذا أسلوبا خاصّا يتميّز به في كتابته نثرا كان أو شعرا»[2]

ومعنى هذا أنّ الطفل أثناء تذوّقه أدب أمتّه وثقافته يكتسب قدرة لغويّة وبالتالّي، يصبح له أسلوب خاص به.

-« تذوّق الأدب والتّمتّع بما فيه من جمال: إنّ التّمتّع بما في الأدب من جمال وموسيقى هدف هام. فالأسلوب الأدبي جمالي خاص يحسّه حتّى من لم يفهم أسبابه، كما أنّ للشّعر ميزة فنيّة أخرى هي الموسيقى الجاريّة بين أبياته، والتّي نحس تأثيرها بفعل فعله في نفوسنا، ولا يقتصر جمال الأدب وجاذبيّته على جمال الأسلوب والإيقاع، بل ما يثيره فينا من

[1] ـ المرجع السابق، ص 222.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 223.

أحاسيس ومشاعر ساميّة، وقد يترك في وجداننا صورا جميلة تدفعنا إلى الاقتداء به في أسلوبنا، في عملنا»[1]

ومعنى هذا أنّ من أهّم جماليّات الأدب الأسلوب والإيقاع الموسيقي وكذلك المشاعر والأحاسيس التي تؤثّر في الوجدان.

. « ترقيّة الأذواق وتهذيب الطّباع: يؤدّي الأدب إلى ترقيّة أذواق الأطفال وتهذيب طباعهم لما يتركه في أذهانهم من صور جميلة وخيالات راقيّة، وعلى هذا فالأدب الجيّد معرض فنّي تشبع صوره الميول الفنيّة وتذكّي حاسة التّقدير الجمالي في نفوس التّلاميذ كما أنّ موسيقاه تطربهم وتنعش نفوسهم وتجعلهم يستقبلون الحياة بنفس راضيّة متفائلة وحبّ لصانع الحياة وصانع الجمال فيه»[2]

يساهم الأدب بالدّرجة الأولى في إشباع أذهان الأطفال وتهذيب نفوسهم لما يعطيه من صور جميلة مؤثّرة في نفوسهم.

. تزويد المتعلّم بالمعارف والخبرات: يعني أنّ الطّفل يكون مطّلعا على ثقافة المجتمع وما يسود فيه عبر التّاريخ وبالتّالي يكتسب معارف وخبرات مختلفة.

[1] ـ المرجع السّابق، ص 223.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 223.

المبحث الثاني: تعليميّة النّصوص الشّعريّة

. تعليميّة النّصوص الشّعريّة.

. أنواع النّصوص الشّعريّة.

. أصناف النّصوص الشّعريّة.

. طرائق تدريس النّصوص الشّعريّة.

. أهداف النّصوص الشّعريّة.

. معايير اختيار الأناشيد والمحفوظات.

أوّلا ـ تعليمية النّصوص الشّعريّة: إنّ الطّفل في المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي بحاجة ماسّة إلى اكتساب العديد من المهارات الجديدة، على المعلّمين تعليمه أشياء لم يعهدها من قبل على سبيل المثال النّصوص الشّعريّة، وقد دعت وزارة التّربيّة والتّعليم إلى تعليم هذا النوع من الفنّ الأدبي (الشّعر)، من أجل تزويد الطّفل بمختلف الخبرات والمعارف، بهدف تحفيزه للانخراط في الوسط الاجتماعي، ويتجاوز البؤرة المحدودة من المعارف، وينفتح على المزيد من المهارات ويكتسبها بإتقان، بذلك يقدر على تجسيدها في أرض الواقع.

. مفهوم النّص الشّعري:

أ . لغة: يعرّفه ابن منظور في معجمه لسان العرب يقول:« والشّعر: منثور القول، غلب عليه لشرفه بالوزن والقافيّة، وإن كان كلّ علم شعرا من حيث غلب الفقه على علم الشّرع والعود على المندل، والنّجم على الثريا ومثل ذلك كثيرا وربّما سموا البيت الواحد شعرا»[1]

أمّا ابن طباطبا العلوي عرّف الشّعر: بأنّه « كلام منظور بأن على المنثور الذّي يستعمله النّاس في مخاطبتهم بما خصّ به من النّظم الذّي عدّل به وجهته محبّة الأسماع، وفسد على الذّوق ونظمه معلوم محدود»[2]

ب . اصطلاحا: يعتبر الشّعر ذلك الإيقاع الموسيقي الذّي يعدّ الرّكيزة الأساسيّة في نظم الشّعر وعلى الشّاعر أن يراعي المستوى العمري والثّقافي واللّغوي لدى التّلميذ لقول " محمّد

[1] ـ ابن منظور الافريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مج 4، دق 6، ص 410.
[2] ـ عبد المالك مرتاض، مفهوم الشّعريات في الفكر النّقدي العربي مجلّة بونا للبحوث والدّراسات، العددان(8 - 7)، محرّم 1425، يناير 2007، ذو الحجّة 1428 (كانون الأوّل/ ديسمبر)، 2002، عنابة ـ الجزائر، ص 26.

مرتاض": « أن يضع شاعر الأطفال في حسابه كثيرا من التّقنيات ويوصد إزاء ذهنه كثيرا من الحقائق التّي تقبل الجدل، ومن هذه الحقائق التّي تقبل والتّقنيات، مراعاة المستوى العمري والفكري واللّغوي والنّفسي وغير ذلك»[1]

« فالأطفال ايقاعيون بالفطرة فهم ينامون على صوت أغاني أمّهاتهم، ويحبّون العبث بما يصدر من أصوات مختلفة ويترنّمون بما يحفظون من كلمات فيها نغمات غنائيّة»[2]

الأسباب التّي جعلت وزارة التّربية والتّعليم تدمج النّصوص الشّعريّة في مقرّر التّعليم هي مايلي:

. أنّ الشّعر يحتلّ منزلة عالية في تراث الأمّة العربيّة.

. جعل الطّفل ينخرط في تجربة الشّاعر.

. يعتبر الشّعر أهّم نوع من أنواع الأدب التّي يهتّم بها التّلاميذ ويميلون إليها في دراساتهم.

ثانيا ـ أنواع النّصوص الشّعريّة: للنصّوص الشّعريّة أنواع متعدّدة وكثيرة تؤثّر في نفسيّة التّلميذ نذكر منها« الشّعر الغنائي التوقّعي، لاسيما في بداية المرحلة الابتدائيّة، وهنا يجب أن يشترك التّلاميذ في إنشاد الشّعر أو غناءه بطريقة إيقاعيّة مع الموسيقى وبدونها يضرب القدم ضربا خفيفا على الأرض أو يضرب اليدّ على الطّاولة الّتي أمام الطّفل أو

[1] ـ محمّد مرتاض، من قضايا أدب الأطفال ، ديوان المطبوعات الجامعة، الجزائر، 1994، ص62.
[2] ـ عبد الفتّح أبو معال، أدب الأطفال، دراسة وتطبيق، ط 2، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، الأردن،1988

بالتّصفيق الهادئ، وبعد البداية سرعان ما يندمج الأطفال ويتحرّكون مع موسيقى الشّعر في جميع أجسامهم»[1]

هذا النّوع من الشّعر يكون تعليمه للطّفل مع إدماجه بطريقة تدريس المدرّس.

بالإضافة إلى هذا النّوع من الشّعر، هناك نوع ثانّ يكمن في الشّعر التّمثيلي أو الجواري

« إنّ الأطفال في هذه المرحلة مغرمون بالتّمثيل أو بالاشتراك مع غيرهم في المناقشة أو الحوار لأنّهما مثيران للنّشاط الجسماني وللخيال، فالطفل يتصوّر نفسه عادةً الشّخص الذّي يمثّله»[2]

الشّعر التّمثيلي يرتبط بخيال الطّفل وتصوّراته حيث يمثّل له المعلّم، وهناك نوع آخر يتمثّل في الشّعر الإيهامي « وهو الشّعر الذي يتحدّث فيه الحيوان والجماد والأشيّاء الأخرى، بما يعبّر عن خصائصه أو خصائص غيره، مثال ذلك قصيدة " اللّغة تتحدّث عن نفسها" ومقطوعة " التّينة الحمقاء" وغيرهما كثير من الشّعر العربي»[3]

أمّا النّوع الآخر من الشّعر فيتمثّل في« الشّعر القصصي، لاسيما ما يتّصل بحياة الأطفال وبيئاتهم، ويجب أن يراعى فيه، أن يكون من البحور القصيرة»[4]

[1] ـ علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللّغة العربيّة، ص216.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 217.
[3] ـ نفسه، ص 217.
[4] ـ نفسه، ص 217.

أمّا النّوع الآخر« فهو الشّعر الوصفي الذي يصف الحوادث الوجدانيّة، ومظاهر الطّبيعة المثيرة والأحداث ذات الصّورة الواضحة، ويجب أن يتّصف هذا النّوع من الشّعر بالحركة وسرعة العرض»[1] أمّا النّوع الأخير من الشّعر فهو: « الشّعر الحماسي الذي يعبّر عن شعور المجاهد في ميدان القتال، أو فخر التّلميذ بمدرسته أو بعمله، ويميل التّلاميذ إلى هذا النّوع من الشّعر في المرحلة الابتدائيّة»[2]

هذا النّوع من الشّعر يثير الحماس في نفسيّة التّلميذ ويجعله أكثر حماسا في القسم

ثالثا ـ أصناف النّصوص الشّعريّة: جاء في المقرّر الخاص لوزارة التّربيّة والتّعليم أنّ تعليم النّصوص الشعريّة في المرحلة الابتدائيّة يهتمّ أكثر بالأناشيد والمحفوظات.

المقصود بالأناشيد والمحفوظات هو « تلك القطع الشّعريّة التّي يتحرّى المؤلّفون في وضعها السّهولة وتنظيمها تنظيما خاصّا، تصليح لإلقاء الجمع، وهي لون من ألوان الأدب محبّب إلى التّلاميذ، يقبلون على حفظها والتّغني بها فردي أو جماعات»[3]

ويقصد بها « تلك القطع الشّعريّة الأدبيّة الموجزة، سواءً كانت شعرا أو نثرا، يدرسها التّلاميذ ويكلّفون بحفظها بعد دراستها وفهمها»[4] فأثناء إنشاء التّلاميذ لتلك المقطوعات يشعرون بالمتعة والحماس.

[1] ـ المرجع السّابق، 217.
[2] ـ المرجع نفسه، ص218.
[3] ـ نفسه، ص 203.
[4] ـ نفسه، 215.

رابعا ـ أهمية الأناشيد والمحفوظات: تتمثّل أهمّيتها في تحقيق الغايات والأهداف التّي نذكر منها ما يلي:

. إنّها« وسيلة من وسائل علاج التّلاميذ الذّين يغلب عليهم الخجل أو التّردد في النّطق»[1] فهي وسيلة لتعويدهم على ذلك كلّه.

. « تحرّك دوافع التّلاميذ، لأنّها تبعث فيهم السّرور، والنّشاط لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل»[2]

الأناشيد وسيلة تدفع بالتّلاميذ إلى إثارة الحماس في القسم والرّغبة في التّعلّم.

. « تدفع إلى اكتساب وسلامة اللّغة»[3]

. تحسّن أدائهم أثناء نطق اللّغة.

. « لها تأثير قويّ على اكتسابهم المثل العليا والصّفات السّامية وعن طريقها تتهذّب ويسمو أسلوبهم»[4] تطوّر فصاحتهم وتحسّن أسلوبهم.

[1] ـ المرجع السابق، ص 215.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 204
[3] ـ نفسه، 204
[4] ـ نفسه، 204

خامسا ـ أسس اختيار الأناشيد والمحفوظات: بما أنّ للأناشيد أهميّة، فإنّ لها أسسا تعتمد عليها ينبغي أن تتوفّر في اختيار الأناشيد المناسبة للتّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة نذكر منها مايلي:

. « أن تتّصل بمناسبات وموضوعات إسلاميّة عامّة تتّصل بالكون والإنسان والحياة»[1]

. أن تغرس القيم الدّينيّة والإنسانيّة في نفوس التّلاميذ وتثبيتهم على العقيدة الإسلاميّة.

. « أن تشبع حاجة من حاجات الأطفال في هذه المرحلة، مثل أناشيد الألعاب والحفلات والرّحلات... وغير ذلك»[2]

أن نخرج الأطفال من دائرة العمل والجدّ إلى التّرفيه والتّسليّة.

. « أن تساعدهم على إحياء المواسم، الأعياد، والمناسبات السّعيدة، ونحوها»[3]

مع ترسيخ الأعياد الدينيّة في أذهان التّلاميذ.

. « يجب أن تكون هناك أناشيد يتغنّى بها أرباب الحرف كالفلاّحين، الصّيادين، والعمّال لينشدها التّلاميذ»[4]، أن تغرس في ذهن التّلميذ حبّ العمل والتّفاني فيه، ويكمن الغرض في هذه الأناشيد من إثارة العواطف الإنسانيّة والدّينيّة والاجتماعيّة، لترسيخها في أذهانهم ويساعد ارتباطها بالواقع على تسهيل عمليّة حفظها.

[1] ـ علي أحمد مدكور، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 204.
[2] ـ نفسه، ص 205.
[3] ـ نفسه، ص205.
[4] ـ نفسه، ص 205.

سادسا: طرائق تدريس النّصوص الشّعريّة (الأناشيد والمحفوظات):

ـ طريقة التّدريس: هي مجموعة من الأساليب والإجراءات التّي يتبّعها المعلّم أثناء إلقاءه للدّرس، وهي عمليّة التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وعبارة عن أخد وعطاء، وحوار وتفاعل « إنّ عمليّة التّدريس تستند في الواقع إلى الخبرات الحياتيّة، فهو يحسب هذا المفهوم ليس عملا ارتجاليّا، إنّما منظّم ومرتّب بقاعدة أو نظام، وهنا أخذ التّدريس صفة المهنة وارتبطت هذه المهنة بالإرشاد والتّوجيه»[1]

« إنّ مصطلح طريقة التّدريس في ميادين التّربيّة والتّعليم مستخدم بشكل واسع لكنّه لا يثير معنى محدّد في ذهن من يستخدّمه، فالمعنى يقترن عادةً بخبرة الشّخص الذّي يستخدم هذا المصطلح والموقف الذّي هو فيه والمهمّة التّي يقصدها. إنّ الطريقة بمعناها الضّيق عبارة عن خطوات محدّدة يتبعها المعلّم لتحفيظ المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة العلميّة الدراسيّة، وهي الأداة والوسيلة النّاقلة للمعلّم والمعرفة والمهارة»[2]

طريقة التّدريس هي عملية منظّمة يمارسها المدرّس، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات إلى المتعلّمين الذّين هم بحاجة إليها، وتعتبر عمليّة التّدريس نشاطا متواصلا بهدف إثارة المتعلّم وتسهيل مهمّة عمليّة تحقيقها، ويتضمّن سلوك التّدريس مجموعة الأفعال التّواصليّة.

[1] ـ طه حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطّرائق التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الشروق، الأردن، 1996. ص21.
[2] ـ المرجع نفسه، ص21

-**عناصر العمليّة التّدريسيّة:** تعتمد العمليّة التّعليميّة على ثلاثة عناصر أساسيّة، تتفاعل مع بعضها البعض وكلّ واحد يكمّل الآخر ليشكّل نظاما تعليميّا متكاملا.

أ . **المعلّم:** يعتبر المعلّم محورا فعّالا في العمليّة التّعليميّة، فهو عنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنه، بحيث يقوم بتزويد المتعلّم بالخبرات والمهارات وينمّي قدراته الذّهنيّة، بحيث يعتبر المرشد والموجّه في العمليّة التّعليميّة، والمتعلّم يقتدي به، ويسير على منواله، فالمعلّم هو الذّي يثير الحماس في القسم ويقوم بإدارته وتوفير الجوّ المناسب بداخله كما يتطلّب عليه « ضرورة المرونة في عمليّة التّنظيم بحيث يكون التّنظيم مرتكزا على الحاجة إليه أو الغرض منه»[1]

المعلّم هو العنصر الضّروري للعمليّة التعليميّة، هو المسيّر لها « الذّي يتيح للتّلاميذ التّعبير عن آرائهم واحترام مطالبهم المتنوّعة ومناقشاتهم»[2]

ب . المتعلّم: يعتبر المتعلّم عنصرا فعّالا في العمليّة التّعليميّة، فهو يمثّل المستقبل الخاضع لما يأتي من المعلّم، وهو الثّروة الأساسيّة والحقيقيّة للأمّة وتتفاوت قدرات المتعلّمين في درجة الاستعداد والفاعليّة فالمتعلّم يجب أن يضمن مكانته، ليس عنصرا مستمعا فقط، بل يتفاعل داخل القسم وبأخذ معلومات جديدة وبالتّالي يعوّد نفسه على اكتساب معارف ويستغلّها في إنتاجه الجديد.

[1] ـ محمّد عوض التّرتوري، أدوار المعلّم في التّعليم الفعّال، الأنترنيت، 2007، www. Manshwi. com
[2] ـ د: علي أحمد الجمل / د: أحمد حسين الغاني، معجم المصطلحات التّربويّة، المعرفة في المناهج وطرق التّدريس، ط2، 1999. ص 140

ج . المنهاج: يقصد به مجموعة من النّشاطات والتّوجيهات التّربويّة الموجّهة لمرحلة معيّنة من المراحل التّعليميّة، ويحتوي المنهاج على مجموعة من الأهداف الضّمنيّة والصّريحة، يقوم مفهومه على « تتابع الخبرات المخطّطة الممكن الحصول عليها التّي توفّرها المؤسسة التّعليميّة لمساعدة المتعلّمين وتحقيق النّتائج التّعليميّة المنشودة»[1]

. طرائق التّدريس العامّة والخاصّة: ظهرت في مجال التّعليم طرائق كثيرة منها العامّة والخاصّة وذلك لخدمة التّعليم والتّلميذ، وعلى المعلّم أن يكون ملّما بهذه الطّرائق في التّعليم ليساعد التّلميذ على الاندماج والانخراط، ومن هذه الطرائق ما يلي:

1 . طريقة الحفظ والتسميع: تندرج هذه الطّريقة ضمن الطّرائق القديمة وهي عمليّة حفظ المادّة عن ظهر القلب وتسميعها للمعلّم، وهذه الطّريقة ترغم التّلميذ على الحفظ والتّذكر والتّقليد، دون الاهتمام بالمعنى« وهذه الطّريقة موجودة منذ القدم إلاّ أنّها مازالت معروفة حتّى الآن، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا، ومباشرا بمنهج المادّة الدّراسية، ولذلك أسباب كثيرة منها: بساطة هذه الطّريقة على المعلّم، خاصّة وأنّه أدرى من غيره بالمادّة التّي يقوم بتدريسها بالطّريقة الملائمة لها، وكثرة عدد الطّلاب في الصّف الواحد، وضرورة إكمال المنهج المقرّر في الوقت المناسب، واعتقاد المعلّم بأنّ الطّلبة يتقنون المادّة بهذه الطّريقة أكثر من غيرها، وأنّ عمليّة التّقويم بحسب هذه الطّريقة هي في غاية السّهولة والبساطة»[2]

[1] ـ جماعة من المؤلفين (بملحقة سعيدة الجهويّة) المعجم التّربوي، ص38.
[2] ـجماعة من المؤلفين، الطّرائق التّعليمية في تدريس اللّغة العربيّة، ص23

«ومع ذلك فقد وجّهت لهذه الطّريقة انتقادات كثيرة منها: أنّ المعلومات التّي يستظهرها الطّالب لا تؤدّي إلى سلوك معيّن أو تغيّر في هذا السّلوك، فهو يحفظ الكثير من الحقائق أو المعلومات دون معرفته بأثرها في سلوكه ومن الانتقادات التّي وجّهت لها أيضا لا تتيح التّعامل بين الطّلبة وغياب الأهداف والغايات المشتركة التّي يفرض أن يسمع بها كلّ طالب من أجل الجماعة، وتنتقد كذلك لعدم تشجيعها على التّحليل والاستنتاج، يزاد على ذلك أنّها تؤكّد الهدف المهم بحسب فلسفتها وهو الحفظ وحشو الذّاكرة بالمعلومات، وهذا في الواقع يؤدي إلى إهمال الجوانب الحسيّة والعلميّة من الخبرة»[1]

2 . طريقة المحاضرة: هي أيضا طريقة قديمة ورغم قدمها إلا أنّها مازالت ساريّة الاستعمال ومتداولة في التعليميّة، وقيل عنها إنّها في أحسن صورها « عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلّم الذّي يكتفي بما يقول خلال الشّرح أو قد يستعين ببعض الوسائل المعيّنة، أما الطّلبة فهم يسمعون المحاضرة وقد يسجّلون ما قد يسمعون»[2]

هذه الطّريقة محورها المعلّم الذّي يشرح الدّرس ويلقي محاضرات على الطّلبة فدورهم هنا هو استقبال المعلومات عن طريق الإصغاء والانتباه وذلك لأجل استيعاب المحاضرة وفهمها.

3 . طريقة المناقشة: تعطي هذه الطّريقة حريّة للطلبة في النّقاش، وتكون عمليّة الأخذ والعطاء بين المعلّم والطّلبة، فالمتعلّم هو الرّكيزة الأساسيّة في طريقة المناقشة، وذلك بإبداء الرّأي الشّخصي « إنّ طريقة المناقشة من الطّرائق التّدريسيّة التّي تتيح الحريّة للمتعلّم

[1] ـ المرجع السّابق، ص 24.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 24.

بوصفه محورا للعمليّة التّعليميّة فهي تهتمّ بميول المتعلّمين وطموحاتهم، واتّجاهاتهم ورغباتهم، لذلك تثير حماس الطّلبة وتساعدهم على إبراز قابلياتهم، ونشاطاتهم، تساعد المعلّم على تكييف عمله مع الطّلبة بحسب فروقهم الفرديّة، ومن خلالها يمكن معرفة شخصيّات الطّلبة»[1]

4 . طريقة الوحدات: ويقصد بهذه الطّريقة الموضوع الشّامل لكلّ المواضيع المدروسة، فهي تحدّد نشاط الطّلبة وتشوّقهم، وتبعد عنهم الملل والكسل « وتعرف هذه الطّريقة أيضا بطريقة تعليم الوحدات، والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضمّ مواضيع متعدّدة، يعالج كلّ موضوع منها بصورة مستقلّة، وتعدّ هذه الطّريقة من الطرائق الخاصّة بتنظيم المناهج ذلك لأنّها تتكوّن من موضوع دراسي ومن مشكلة اجتماعيّة، تتّخذ هذه المشكلة أو ذلك الموضوع مركزا ثمّ تشتقّ منها موضوعات متسلسلة تكون ذات ارتباط بالموضوع الأصلي»[2]

5 . طريقة الاستكشاف: الاستكشاف ظاهرة تدفع المتعلّم للبحث عن المعلومات، وهذا ما يساعد في تنميّة ذكاء المتعلّم و« واكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق ويحتفظ بها لمدّة طويلة، وبذلك يستطيع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة »[3]

انطلاقا من هنا نخلص بالقول أنّ طريقة الاكتشاف هي الطّريقة التّي تمكّن المتعلّم من تعلّمه للمعارف ذاتيّا، كما تساعده على اكتشاف المعلومات تدريجيّا من دون أن يعي بها.

---

[1]- المرجع السّابق، ص27.
[2] - جماعة من المؤلفين، الطّرائق التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 31.
[3] - ظبية سعيد السليطي، تقديم: حسن شحاتة، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، 2002، ص 69.

سابعا: طرائق تدريس الأناشيد والمحفوظات:

. طرائق تدريس الأناشيد: بعد الإلمام بالتّفاعل القائم بين المعلّم والمتعلّم نقترح بعض الطّرائق لتدريس الأناشيد في السّنة الخامسة وذلك كما يلي:

. « يمهّد المدرّس لموضوع النّشيد في بحديث أسئلة»[1]

يعطي لمحة عامّة حول مضمون النّشيد، وكذا جملة من الأسئلة لإثارة النّشاط في التّلميذ

ـ « يرشد المدرّس التّلاميذ لموضع النّشيد في الكتاب»[2]

ـ « يقرأ المدرّس النّشيد خاليّة من التّنغيم والتّلحين»[3]

ـ « يطالب بعض التّلاميذ بقراءة النّشيد، ويصحّح لهم الأخطاء»[4]

ـ يحضون بفرصة لفهم معاني الكلمات

ـ يعيد المدرّس قراءة « النّص أمام التّلاميذ قراءة نموذجيّة يراعى فيها حسن الإلقاء وتصوير المعنى، والمدرّس التّقليدي يخجل عادة من تلحين النّص وإلقاءه بطريقة غنائيّة »[5]

[1] ـ علي أحمد مدكور، تدريس اللّغة العربية، ص215
[2] ـ نفسه، ص 215.
[3] ـ نفسه، ص 215.
[4] ـ نفسه، ص 215.
[5] ـ نفسه، ص 219.

ـ عند انتهاء المدرّس من قراءته يختار عناصر من التّلاميذ يقرؤون النّص قراءة جهريّة «على أن يقرأ كلّ تلميذ جزءً منه، وهنا يقوم المدرّس بتصحيح أخطاء التّلاميذ تصحيحا مباشرا، وتتكرّر القراءة الصّحيحة من التّلاميذ حتّى تثبت لديهم»[1]

ـ بعد قراءة كلّ تلميذ، يقوم المدرّس بمناقشة النّص واستخراج الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة، وما يدور حول النّص، وكذا شرح بعض الكلمات الصّعبة « يعقب ذلك مناقشة المعاني والأفكار والأخيلة، التّي وردت في النّص، والقيم المستفادة منه»[2]

ومن خلال هذه الطّرائق، تبيّن أنّ تدريس النّصوص الشّعريّة يمرّ، بمرحلتين: مرحلة القراءة والفهم التّي يقوم بها المدرّس، ومرحلة التّلحين، والتّمرين على أداء الإيقاع الموسيقي.

ثامنا: أهداف تدريس النّصوص الشّعريّة:

تكمن أهداف النّصوص الشّعريّة فيما يلي:

ـ تحقيق المرح والفرحة في نفسيّة الطّفل.

ـ تنميّة قدرات الطّفل الذّهنيّة وإثراء خياله.

ـ « تنميّة الذّوق الحسّي والفنّي والأدبي لدى الطّفل»[3]

ـ المساهمة في تربيّة الطّفل وترقيّة خياله وجعله يميل إلى الاطّلاع على الشّعر العربي

[1] ـ نفسه، 219.
[2] ـ نفسه، 220.
[3] ـ المرجع السّابق ص 24.

ـ « تنميّة المهارات اللّغويّة المختلفة (القراءة، الكتابة...إلخ)»[1]

ـ « إحداث تغيّرات في سلوك الطّلبة وإظهار قدراتهم المختلفة»[2]

ـ ترسيخ القيم القوميّة والوطنيّة والاجتماعيّة والوجدانيّة في ذهن الطّفل.

ـ دعوة الطّفل إلى الاكتشاف والتّفتح على العالم وعدم البقاء في عالمه الخاص.

ـ تساعد النّصوص الشّعريّة في إثراء الملكة اللّغوية لدى الطّفل، وتنمية قدراته العقليّة ومهاراته اللّغويّة، وبالتّالي تبعث فيه الفرح والسّرور في نفسه وتوسّع خياله.

تاسعا: معايير اختيار الأناشيد والمحفوظات:

للأناشيد والمحفوظات دور كبير في تنميّة قدرات الطّفل وترقيّة أذواقهم وفهم حياتهم وحياة مجتمعهم، وهي تقوم على مجموعة من المعايير تتمثّل فيما يلي:

1. « أن تنمّي لديهم فهم وتطبيق التّصوّر الإسلامي للكون والإنسان والحياة» [3] أن يغرس القيم الأخلاقية السّاميّة في الأطفال.

2. « أن تعين النّصوص المختارة التّلاميذ على الصّدق والاستقامة على أداء الأمانة وحفظ الكرامة»[4]

[1] ـ المرجع السّابق، ص24.
[2] ـ الرجع نفسه، ص24
[3] ـ نفسه، ص202
[4] ـ نفسه، ص202

3 ـ « أن يعين التّلميذ على مواجهة المشكلات وحلّها عن طريق التّفكير والتّخطيط، والعمل الجاد»[1]

أن يحسن التّسيير والتّخطيط لمواجهة المشكلات التّي تواجهه.

4 ـ « أن يحبّب التّلاميذ في القراءة ويعوّدهم على ارتياد المكتبات ومصادر المعلومات وألفة الكتاب وصحبة المجلّات والصّحيفة»[2]

5 ـ « أن يربّي في التّلاميذ القدرة على الثّبات على المبدأ السّليم، والجهاد في سبيل ترسيخه»[3]

6 ـ « أن يعرض بألفاظ وأساليب تناسب قدرات التّلاميذ اللّغويّة في إطار قاموسهم اللّغوي في كلّ مرحلة»[4]

أن يستخدم ألفاظا وأساليب سهلة في متناول التّلاميذ

7 ـ « أن يتمّ اختيار النّصوص التّي استخدم فيها الأسلوب المعتمد على الحركة والتّجسيم والتّمثيل، والمحادثة، والحوار أكثر من الأسلوب الوصفي»[5]

والاعتماد على النّصوص التّي يتجسّد أسلوبها في التّمثيل والحركة ويبتعد عن الأسلوب الوصفي.

[1] ـ المرجع السّابق، ص 202.
[2] ـ المرجع نفسه، ص 203.
[3] ـ نفسه، ص203.
[4] ـ نفسه، ص 203.
[5] ـ نفسه، ص 203.

8 ـ أن يستخدم الأفعال المعبّرة الواضحة، والأسماء العربيّة الجمليّة»[1]

9 ـ « أن تتوفّر فيه عناصر الإثارة والتّشويق والجدّة والطّرافة والخيال والحركة»[2]

10 ـ « أن تتميّز الجملة فيه بالقصر والسّهولة في أداء المعنى وتصويره بطريقة موحية»[3]

11 ـ « أن تكون الفقرات متكاملة ومترابطة في أداء المعاني الكليّة والجزئيّة»[4]

أن تزوّد التّلاميذ بالمفردات والتّراكيب والعبارات الجديدة التّي تنمّي رصيدهم اللّغوي وتجعلهم يستخدمون اللّغة استخداما صحيحا.

12 ـ أن تنمي قدرات الطّفل ودقّة الفهم واستخلاص المعاني

13 ـ أن تثبت في الطّفل الرّوح الدّينيّة والقوميّة

14 ـ « أن يدور الشّعر حول هدف تربوي وهذا يعني أن نقدّم للأطفال شعرا، ذات مغزى ومعنى بالنّسبة إليهم حتى يحرّك عقولهم ووجدانهم ومشاعرهم وأن يحمل قيما تربويّة تشكّل معايير اجتماعيّة يتزوّدون بها للحكم على المواقف والأحداث والأشخاص، وتنمّي الجوانب السّلوكيّة المرغوبة»[5].

15 ـ « أن تتحقّق فيه بساطة الفكرة ووضوحها وتناولها المعاني الحسيّة، أي أنّ النّصوص الشّعريّة يجب أن تكون تعبيرا عن تجارب مرّت بالأطفال وهي حوادث مثيرة وقصص سهلة،

[1] ـ المرجع السّابق، ص 203.
[2] ـ المرجع نفسه 203.
[3] ـ نفسه،ص 203.
[4] ـ نفسه ، ص203.
[5] ـ نفسه، ص 204.

وفكاهات طريفة تتصّل بمناسبات عامّة قوميّة، أو وطنيّة أو دينيّة وترضي حاجة من حاجات الأطفال، لينشدوا الأشعار في حياتهم الخاصّة ويتغنّوا بها»[1]

أن يتمّ الاعتماد على نصوص ذات علاقة بحياة الطّفل، حيث يجد نفسه أمام حوادث مرّ بها.

16 ـ أن يكون لها « ارتباطا بالمعجم اللّغوي للطفل، إنّ اعتماد المواد القرآنيّة المقدّمة للطّفل بما فيها التّي يستعملها في حاجاته اليومية يساعد على فهمه المعاني التّي ترمز إليها هذه الألفاظ وفهم معاني الكلمات ضروريّ لفهم الشّعر، فإذا كانت معرفة الطّفل المعاني المختلفة للكلمة الواحدة أصبحت مدركاته مناسبة لأن يقوم بقراءة صحيحة وفعّالة»[2]

وضع نصوص تتناسب مع المعجم اللّغوي الخاص بالطّفل.

17 ـ « ارتباط الشّعر بالفكاهة والبهجة والسّرور المملوءة بالحيويّة»[3]

إنّ الأناشيد والمحفوظات يتهافت عليها التّلاميذ بكثرة، لأنّها تثير فيهم السّرور والبهجة، تجعلهم يتغنّون بها، يساعدهم على التّدريب والفهم واستيعاب واقعهم.

18 ـ « تنميّة خيال الأطفال وإيقاظ مشاعرهم وإحساسهم بالجمال»[4]

[1] ـ المرجع السّابق ، ص 204.
[2] ـ د: حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث، القاهرة، 1420 - 2000، ص 23.
[3] ـ المرجع نفسه، ص23.
[4] ـ نفسه، ص 23.

إنّ الصّور الخياليّة المستعملة في الأناشيد والمحفوظات تخدم حواس التّلاميذ، وتكون مرتبطة بخبراتهم، وذلك لتجعلهم يواجهون مشاكلهم ويحلّونها.

19 ـ « الإيقاع الشّعري المتكرّر في الشّعر للأطفال»[1]

إنّ الأطفال يميلون إلى الإيقاع فهو يبعث فيهم المرح والسّرور ويزيد من قابليتهم للإنتاج، وبالتّالي يلعب هذا الإيقاع دورا هامّا في حياتهم، بحيث ينمّي قدراتهم العقليّة والنّفسيّة والخلقيّة.

[1] ـ المرجع السّابق، ص23.

الفصل الثّاني: أثر تدريس النّصوص الأدبيّة في الملكة اللّغويّة

1 . الملكة اللّغويّة.

2 . مفهوم الملكات في التّراث القديم

3 . أساليب اكتساب الملكات حسب ابن خلدون

4 . طرائق اكتساب ملكة اللّغة العربيّة

5 . العوامل المؤثّرة في الملكة اللّسانيّة

1 ـ الملكة اللّغويّة

أولا: مفهوم الملكة اللّغويّة:

أ. لغة: يعرّف ابن منظور الملكة في معجمه(لسان العرب) قائلا « طال ملكه وملكه وملكه وملكته (اللحباني) أي رفة ويقال أنه حسن الملكة والملك(عنه أيضا) وأقرّ بالملكة الملوكة أي الملك وفي الحديث" لا يدخل الجنّة سيّئ الملكة"، أي الذّي يسيء صحبة المماليك، ويقال فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه، وفي الحديث: حسن الملكة نماء من ذلك»[1]

وتتّخذ كلمة الملكة في هذه الشّروح اللّغويّة بعدا أخلاقيا، وتعني التّعامل الجيّد والحذف، وفي الوقت نفسه تعني الصّنعة، بيد أنّ الملكة في المعجم يعني« صفة راسخة في النّفس أو هي استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معيّنة بحذق ومهارة»[2] مثل الملكة العدديّة، الملكة اللّغويّة والملكة الموسيقيّة والملكة الخطابيّة والملكة الشّعريّة، وقد تدلّ الملكة على الملك والامتلاك أو ما أستطيعه وأملكه، أو قد "تعني حسن المعاملة مع الخدم والأصحاب، ويمكن ترجمة الملكة ب (Maturité) ويقصد بها النّضج والفصاحة والحبكة والإبداع والبلاغة والإدراك، وبلوغ الرّشد..."

بيد أنّ هناك من يترجمها ب(Compétence) بمعنى الكفاءة المضمرة التّي يمكن من خلالها توليد جمل لا متناهية العدد حسب اللّساني الأمريكي تشومسكي (Chomsky).

[1] - www. Agbayan. Uk /MZ article 2.aspx ? ID : 2703

[2] - المرجع نفسه.

ب . من حيث الاصطلاح: فالملكة هي التّي نحصل عليها بالدّربة والتّعلّم والصّقل والمعاناة والتّكرار، حيث تصبح صفة راسخة في نفس المتكلّم، ومن جهة أخرى تدلّ على المهارة والصّناعة والجودة والكفاءة، ومن المعلوم أنّ الملكات هي تلك القدرات التّي يكتسبها الإنسان وراثيّا أو تجريبيّا، وينتج من خلالها تحصيل مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والميول بمهارة وحذق ودراية، زد على ذلك أنّ العقل مجرّد ملكة من الملكات التّي يستخدمها الإنسان على مستوى التّفكير إلى جانب الخيال، الذّاكرة، المنطق، التّجريد والتّخيّل.

ثانيّا: مفهوم الملكات في التّراث القديم:

لقد تعدّدت آراء الباحثين والعلماء في العصر القديم حول مفهوم الملكة إذ فصّلوها تفصيلا، وربطوا الملكة بالطّبع والفترة والصّناعة، المهارة والكفاءة.

أ. مفهوم الملكة حسب الجرجاني: « الملكة هي صفة راسخة في النّفس، فالنّفس تحصل على هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة، وتبقي حالة مادامت سريعة الزّوال فإذا تكرّرت، ومارستها النّفس حتى ترسّخت تلك الكيفيّة فيها، وسارت بطيئة الزّوال، فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا»[1]

ويعني هذا أنّ الملكة حالة مستمرّة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، تقوم على تكرار الأفعال فتتحوّل هذه الملكة إلى عادة.

[1]- المرجع السابق.

ب . مفهوم الملكات لدى إخوان الصّفا: هو الحدق والمهارة والرّسوخ والمداومة، والدّبة والمران والتّكرار، يعني هذا أنّ الملكات مقترنة بالجودة والإتقان والإدراك للأشياء ومن أهم نذكر: الحفظ، والمحاكاة، التّكرار التّجريب والإكثار من التّمارين « اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّياغة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، إنّما هو بالنّظر إلى التّركيب، فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التّأليف الذّي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصودة للسامع. هذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعوّد الذّات عليه صفة»[1]

ج . الملكة عند ابن خلدون: يرى « أنّ اللّغات جميعها ملكات شبيهة بالصّناعة أي أنّ اللّغة تتعلّم كما نتعلّم صناعة ما، والملكة عنده هي مهارة ثابتة أنّها صفة راسخة يكتسبها الإنسان عن طريق التّعلّم، وتحدث هذه الملكة عن طريق التّكرار والممارسة»[2] ، وقال ابن خلدون يشرح معنى الملكة: « والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالا ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة».[3]

[1] ـ مقدّمة ابن خلدون، درويش الحويدي، المكتبة المصريّة صيدا، بيروت، 2002، ص 554.
[2] ـ المرجع نفسه ص 554.
[3] ـ نفسه ص 554.

ثالثا: أساليب اكتساب الملكات حسب ابن خلدون:

1 ـ الاكتساب من خلال المنشأ والممارسة في بيئة معيّنة، وبالتّالي الطّفل يكتسب منذ النّشأة من المحيط الذّي يعيش فيه.

2 ـ الاكتساب من خلال الحفظ والتّكرار والتّمرّن، فالطّفل من خلال هذا يكتسب بواسطة تمرّنه على الحفظ، وتكرار العمليّة حتى تترسّخ الأفكار في ذهنه.

3 ـ التّدرج والتّسلسل من حالة وقوع الفعل إلى الفعل ثمّ الصّفة ثمّ الحال، فالملكة بمعناها الشّامل التّدرج والانتقال حتى الوصول إلى الملكة.

رابعا: تحديد الملكات الأساسيّة والنّوعيّة.

يحدّد محمّد الدريج أنّ المدرّس ينطلق من فلسفة الملكات، فتتبيّن في حدّ ذاتها طبيعة الملكات المعتمدة في التّدريس، ويصنّفها في هذه الحالة إلى ملكات أساسيّة وملكات نوعيّة، وهي ترتبط بالدّرس بحدّ ذاته، أو تكون ملكة مستعرضة، أي مندمجة مع باقي المواد والوحدات الأخرى. مثلا في هذه الحالة، يحدّد المدرّس طبيعة الملكة التّي يريد اختيارها وصقلها فيختار في مثل هذه المواقف الملكة اللّغويّة ومثال ذلك درس في اللّغة أو النّحو، أو التّعبير، فيركّز المدرّس على التّي تعزّز هذه الملكة، وهنا يمكن للمدرّس أن يتحقّق من نجاح درسه إذا كانت الملكة محقّقة، وفي هذه الحالة تعني أنّ الملكة معيار لتحقيق الجودة

والكيفيّة، وينبغي لوزارة التّربيّة والتّعليم أن تسطّر مجموعة أو لائحة من الملكات المهاريّة والصناعيّة التّي ترغب فيها على المستوى المعرفي والوجداني والحركي.

وفي هذا الصّدد قدّم محمّد الدريج تصوّرا حول مدخل الملكات حتّى يتمكّن النّظام التّربوي من القيام بوظائفه على أكمل وجه.

والملكات النّوعيّة والصناعيّة مرتبطة بمختلف العلوم والصّناعات في المراحل المتقدّمة، ينبغي أن تستجيب المقاصد الأهداف لحاجات الفرد بمختلف جوانب شخصيّته: الجسميّة، العقليّة والرّوحيّة لأجل تكوين شخصيّة متوازنة وراقيّة.

رابعا : طرائق اكتساب ملكة اللّغة العربيّة:

للّغة العربيّة طرائق عديدة في اكتساب الملكات تتمثّل فيما يلي:

. كثرة الحفظ وجودة المحفوظ: وهو حفظ كلام العرب، والقرآن الكريم، والحديث الشّريف، وبعد هذا يأتي كلام السّلف عامّة، يقول ابن خلدون « ووجه التّعليم لمن ينبغي هذه الملكة أن يأخذ نفس يحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن الكريم والحديث وكان السّلف، ومخاطبتهم فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم... حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم منزلة من نشأ بينهم.»[1]

[1]- درويش الحويدي، مقدّمة ابن خلدون، ص555

هذا يعني أنّ ابن خلدون يدعو إلى حفظ كلام العرب بطريقة فعّالة وجادّة كلّ الجدّ، وذلك لاكتساب ملكة اللّغة العربيّة، ولكلام العرب الجودة العاليّة والفصاحة الثّمينة والنّفسيّة، ويجب أن يكون المحفوظ ذا جودة عاليّة.

أ. الفهم: إنّ الحفظ وحده لا يكفي وحده لامتلاك اللّغة العربيّة، بل لابدّ من توفّر عنصر ضروري في هذه العمليّة ألا وهو الفهم، وتكمن هذه العمليّة في ترسيخ المعلومات في أذهان الجماعة وفهمها فهما صحيحا، لا يمكن للحافظ أن يتصرّف في حفظه إن لم يفهمه فستكون العمليّة في هذه الحالة صعبة حتّى أنّها تعرقل له عمليّة التّعبير، تكون هناك صعوبة في التّعبير وإبداء الرّأي، يقول ابن خلدون « ... ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بالحفظ والاستعمال»[1]

ب . الاستعمال: لاكتساب ملكة اللّغة العربيّة الفصحى يجب أن يتوفّر عنصر ضروري وفعّال وهو الاستعمال، ويعني أن يستخدم المتعلّم ما حفظه، وفهم من أساليب، وهذه العمليّة تتمّ بعد الحفظ والفهم الجيّد، وعندما تتمّ هذه العمليّات المذكورة حينها تتمّ عمليّة الاستعمال، والمعنى الحقيقي للاستعمال يكمن في الفعل.

إنّ الحفظ والفهم غير كاف للحصول على الملكة اللّغويّة، فالمتعلّم الذّي لا يستعمل الحفظ والفهم لا يملك ملكة اللّغة العربيّة

[1]- المرجع السّابق، ص555

ج . طريقة التّلقين والحفظ: هي طريقة تعتمد بالدّرجة الأولى على السّمع ولا تسمح للمتعلّم بالحديث بطلاقة، ويكون منحصر في نفسه بهذه الطّريقة، لا يستطيع اكتساب الملكة اللّغويّة، وهذه الطريقة مرفوضة في التّعليم، تجعل المتعلّم ساكنا طوال مشواره التّعليمي، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في قوله: « كان واعيّا بأن لا قيمة لحفظ لا يتصرّف صاحبه فيه بالاستعمال، فالحفظ ما هو إلاّ وسيلة لغاية، وهي استعمال اللّغة على منوال المحفوظ، هكذا فإنّ الملكات اللّسانيّة كلّها تكتسب بالصّناعة والارتياض»[1]

سادسا: العوامل المؤثّرة في الملكة اللّسانيّة:

إنّ هذه الملكة كغيرها من الملكات تتعرّض لأحداث تؤثّر فيها، وذلك خلال مسار اللّغة وحياتها في المجتمع، وتكمن هذه العوامل فيما يلي:

أولا في الاختلاط وثانيا العجمة.

أوّلا . الاختلاط: هو عامل من العوامل المؤثّرة في ملكة اللّغة، فهو يؤدّي إلى عنصر دخيل يؤثّر على الملكة، تحسّ مع تعاطيها له في البداية لمزيد من الانتعاش والقوّة والنّشاط، يشجّعها على تقبّل جرعات أكبر فأكبر من عنصر الدّخيل، وهذا كان سببا واضحا في فساد اللّغة العربيّة الفصحى، إذ يقول ابن خلدون: « ثمّ فسدت هذه الملكة لمضرّ لمخالطتهم، الأعاجم، وسبب فسادها أنّ النّاشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيّات أخرى غير الكيفيّات التّي كانت للعرب، ليعبّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين العرب من

[1] ـ دريوش الجودي، مقدمة ابن خلدون، ص 560.

غيرهم، ويسمع كيفيّات العرب أيضا فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فتحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى وهذا معنى فساد البيان العربي»[1]

هذا القول يعني حسب ابن خلدون أنّ المخالطة بين الأجناس تؤدي إلى تغيّر المعاني والمفاهيم السّابقة، ويؤدّي إلى تغيّر الملكة فتأخذ نظرة جديدة، وهذا يؤدّي إلى فساد الملكة، وهذا الاختلاط كان نتيجة حتميّة بعد مجيء الإسلام وانتشاره بين الأمم، ودخول غير العرب إلى الإسلام ما أدى في النّهاية إلى فساد الملكة اللّسانيّة عند العرب.

ثانياّ العجمة وتزاحم الملكات: الأعاجم صنفان، الصّنف الأوّل المتعلّق بصنف أجنبي تماما عن العرب فيما نسبه لا يعرف العربيّة، فهو لا يفصح، والصّنف الثّاني يتعلّق بمولّد، وهو أيضا في عداد العجم عند القدماء.

حيث ربط كلا الصّنفين بين العنصر واللّغة وهذا الرّابط يكون وثيقا ومثبّتا لما تكون اللّغة العربيّة أصيلة وعريقة ومتينة.

ويتمثّل موقف القدماء من هذا الجانب في التّحديد الدّقيق للقبائل العربيّة الذّي يحتجّ بكلامها زمانيّا ومكانيّا.

[1] ، المرجع السابق، 1441.

من حيث الزّمان: قسّم علماء اللّغة الشّعراء إلى أربعة أصناف ويقول ابن رشد في هذا الصّدد « طبقات الشّعراء أربعة جاهلي قديم، ومخضرم وهو الذّي أدرك الجاهليّة والإسلام، وإسلامي ومحدث، ثمّ صار المحدثون طبقات أولى وثانية على التّدريج وهذا إلى وقتنا هذا»[1]

أمّا من ناحيّة المكان: فإنّه يحتجّ بكلام العرب بما ثبت منه عن الفصحاء الموثوقين بعربتيّهم، فجاء في رواية أبّي نصر الفرابي: « كانت قريش أجود العرب، انتقاء الأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللّسان عند النّطق وأحسنها مسموعا ... والذّين عنهم نقلت اللّغة العربيّة، وبهم أقتدي، وعنهم أخذ اللّسان العربي من بين قبائل العرب، هم قيس، تميم، وأسد، هذيل، وبغض، كنانة، وبعض الطّائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم، فلم يؤخذ من لخم ولا من جذام، فإنّهم كانوا مجاورين لأهل مصر والقبط، ولا من فضاعة، ولا من غسّان، ولا من إيّاد، فإنّهم كانوا مجاورين لأهل الشّام»[2]

اللّغة لا علاقة لها بالعصر، بل بالاكتساب والعرف، وبعبارة أخرى اللّغة ملك لمن يتعلّمها، فإنّ الملكة تبقى ناقصة فإنّ المستحدث من هذه الملكات فتبقى دون المستوى المطلوب كما هو حال جميع الملكات الصّناعيّة، وإنّ الملكات لا تزدحم في النّفس.

العجميّة عند ابن خلدون ليس المقصود بها (النّسب)، كما ذهب القدامى من علماء اللّغة حيث قصّروا ملكة اللّسان العربي على العربي لاقتحامه نشأة ونسبا.

[1]- ابن رشيف القرواني، محمّد محي الدّين، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، دار الجيل، بيروت - لبنان، 1998، 113
[2] - السيوطي، أحمد محمّد قاسم، لاقتراح في علم أصول النّحو، القاهرة، 1976.، ص 56.

فالمقصود بعجمة (اللّسان) أن « لا يعترض ذلك (ضعف تحصيل العلوم للعجم) بما تقدّم بأنّ علماء الإسلام أكثرهم العجم لأنّ المراد بالعجمة هناك: عجم النّسب لتناول الحضارة فيهم التّي كانت سبب لانتحال الصّانع والملكات، ومن حملتها العلوم، أمّا عجمة اللّغة فليست من ذلك، وهي المراد هنا»[1]

فاللّغة عند ابن خلدون لا علاقة لها بالعصر بل الاكتساب هو الهدف المراد الوصول إليه والعرف والنّشأة أيضا وهذا موقف كثير من المحدثين الذّين يرفضون ربط العصر باللّغة

[1] ـ درويش الحودي، مقدمة ابن خلدون، 1127.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: دراسة وصفيّة تحليليّة لبعض النّماذج الشّعريّة.

ـ تحليل نموذج " الثّعلب الماكر"

. تحليل نموذج " الحمامة المهاجرة"

. تحليل نموذج " النّجار"

. الهدف من تحليل النّماذج

1 ـ مواصفات كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

نحن في صدد وصف وتحليل كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وهو الذّي يمثّل امتدادا الخط للإصلاح الذّي شرعت فيه وزارة التّربيّة الوطنيّة، وجاء وفق البرنامج الرّسمي، يحتوي هذا الكتاب على غلاف خارجي من ورق المقوّى، لونه أحمر، وفيه زخرفة من اللّون الأخضر والأصفر على شكل كريّات وفيه أيضا رسوم لها دلالة ومعنى مع مضمن النّصوص، وفي أعلى الغلاف كتب عليه " الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة" بلون أبيض وبكتابة رقيقة، أمّا تحت هذا العنوان فنجد داخل الدّائرة الخضراء كتب " رياض النّصوص" بلون أصفر، وفي وسط الكتاب كتب عنوان كبير باللّون الأصفر " كتابي في اللّغة العربيّة".

أمّا في أسفل الصّفحة فكتب " السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي" بلون أبيض، وعلى اليسار زخرف من الأعلى إلى الأسفل بكريّات صفراء صغيرة تجاورها رسومات ذات معنى خاص بالمضمون.

. أمّا الغلاف الخارجي الموجود وراء هذا الكتاب فنجد لونه أحمر وتتوسّطه دائرة كبيرة خضراء، وفي أسفله مستطيل أبيض اللّون، وفي يساره من الأعلى إلى الأسفل توجد نصف دوائر خضراء وصفراء اللّون.

في أعلى الغلاف كتب " سلسلة ريّاض النّصوص موجهة لتلاميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي لتعليمهم اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة" وذلك من خلال:

أ ـ كتاب التّلميذ: فيه نصوص متنوّعة، قواعد نحويّة وصرفيّة مدعّمة وتدريبات، تسمح للتّلميذ بالوعي بهذه الظواهر، واستعماله مشاريع كتابيّة تصاحبها تمارين تساعد التّلميذ على انجاز هذه المشاريع، شبكة للتّقييم الذّاتي، نصوص للمطالعة، تمارين تدعيميّة.

ب ـ دليل للمعلّم: فيه عروض التّوجيهات الكبرى للمنظومة التّربويّة، تقديم بعض المفاهيم البيداغوجيّة التّعليميّة التّي تأسّس عليها الكتاب، تقديم طريقة استعمال الكتاب، إعطاء حلول وتمارين مقترحة،فقد كتب هذا بلون.

أمّا ما كتب داخل المستطيل الأبيض فنجد في يمينه عبارة " مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث والتّربيّة / وزارة التّربيّة الوطنيّة طبقا للقرار رقم 294../ رع / 2007 المؤرّخ في 04 مارس 2007، أمّا في الوسط فكتب " الديوان الوطني" بلون أسود، كما كتب باللّغة الفرنسيّة ONPS، بلون أخضر، وتحته " المطبوعات المدرسيّة 2012 ـ 2013" وفي يساره نجد رقم الإيداع القانوني 2007 وسعر البيع 230,00 دج.

2 ـ مضمون كتابة كتاب اللّغة العربيّة:

هذا الكتاب شامل لكلّ النّشاطات، يسعى إلى تحقيق الانسجام وتفادي مظاهر القطيعة، وبذلك يمكّن التّلميذ من إرساء الكفاءات الأساسيّة، إذ تسمح للتّلميذ بالتّعرّف على

ثقافة وعادات الأدب، وثقافات وعادات أخرى، كما أنّها توفّر أبعادا جماليّة وأدبيّة، حيث إنّ النّص هو محور كلّ التعليمات، وهو نقطة الانطلاق لكلّ النّشاطات ونقطة العودة وهذا الكتاب " رياض النّصوص" من طبع الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة طبعة جديدة منقحة 2008 / 2009، ومن نشاطاته: القراءة، التّعبير، قواعد اللغة العربيّة، التّمارين النّحويّة والصّرفيّة والإملاء.

كما أنّ هذا الكتاب بني في التّدريس على المقاربة بالكفاءات « حيث يهدف إلى جعل المتعلّمين يكسبون كفاءات حقيقيّة تسمح لهم بمواجهة الواقع بكلّ نجوع وشجاعة»[1]

والمقاربة النّصيّة « حيث يعتمد على تقديم المادّة اللّغويّة على أنّها كلّ لا تفصل بين فروعها حواجز»[2].

كما أعطى حيزا هامّا للمعجم، فخصّص له قسما ثابتا يتراوح بين توظيف المعطيات التّي يبنى عليها المعجم كالتّرادف والتّضاد وإثراء عدّة كلمات في الدّلالة، وبين وضع التّلميذ في طريق التّعامل مع القاموس، تمهيدا لاكتسابه حريّة أكبر في التّعامل مع لغته.

ويتوزّع هذا الكتاب على عشرة محاور، تتوزّع هي بدورها على سبع وعشرين وحدة تعليميّة، وكلّ وحدة تحتوي على مجموعة من النّشاطات التّي تمتدّ على أربع صفحات، صفحتين للقراءة والتّعبير، وصفحتين لتوظيف اللّغة.

[1] ـ اللّسانيات، مجلّة في علوم اللّسان والتّكنولوجيا، يصدرها مركز البحث العلمي والتّقنيلتطوير اللّغة العربيّة بالجزائر، العددان 12 و13، 2007، ص186.(ينظر)

[2] ـ المرجع نفسه، ص 186، (ينظر)

ومن المهم الإشارة إلى أنّ كلّ محور يتأسيس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقيّميّة ونص توثيقي خصّصت لكلّ منهما صفحة قائمة بذاتها، كما خصّصت صفحتان للتّدعيم.

إنّ سعينا للوصول إلى تحقيق التّمكن الفعّال من اللّغة هو الهدف الأسمى الذّي وضعناه نصب أعيننا مرّة أخرى، لأنّ هذا التّمكن ضروري في بناء شخصيّة الفرد المسؤول في المجتمع.

3 ـ خصائص كتاب السّنة الخامسة:

إنّ هذا الكتاب هو كتاب "ريّاض النّصوص" يحتوي على نصوص ومحاور تتّسم بالتّنوّع والانفتاح بحيث يسمح للتّلميذ بالتّعرّف على الثّقافة والعادات والتّقاليد كما أنّها توفّر أبعادا جماليّة وأدبيّة، وتساعد على تحقيق التّوجّه الذّي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النّصيّة.

يشمل هذا الفصل الجانب التّطبيقي الذّي أجريناه حول دور النّصوص الشّعريّة في كتاب السّنة الخامسة، ويعتمد على تحليل نماذج لبعض المقطوعات الأدبيّة ودراستها دراسة وصفيّة تحليليّة قصد الإلمام بالصّعوبات التّي تواجه التّلميذ في هذه المادّة أو مدى تمكّنه وضعفه فيها، وتهدف هذه الدّراسة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات والبيانات الميدانيّة حول موضوع البحث.

ومن بين هذه النّماذج " الثّعلب المتنكّر"، " الحمامة المهاجرة،" النّجار"، ومن خلال التّحليل سنتمكّن من معرفة دور النّصوص الشّعريّة في إثراء الملكة اللّغويّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة، ونقوم بتحليل القصائد الشّعريّة بالاعتماد على ما يلي:

ـ التّحليل المبسّط للقصيدة مع شرح بعض الكلمات وتذليل الصّعوبات إن وجدت.

ـ استخراج الأفكار الرّئيسيّة.

ـ استخراج الفكرة العامّة.

ـ الاتيان بعظمة أخلاقيّة للعمل بما فيها الحياة اليوميّة، أو حديث نبوي شريف أو آية قرآنيّة، أو بيت شعري...إلخ، بحسب الموضوع المراد تناوله.

أ ـ تحليل نموذج " الثّعلب المتنكّر".

يتناول الشّاعر في قصيدته ثعلبا متنكّرا متوجّها إلى حظيرة الدّجاج، أين لمح دجاجة فجرى بينهما حوار، حيث أراد مخادعتها بشكاويه حول سوء المعيشة، لكّن الدّجاجة تفطنت لخبثه وحيلته.

الثّعلب المتنكّر

لبس العباءةَ ثعلبُ وتنكّـــــــر ومضى إلى دار الدّجاج مبكّرا.

لـــــمح الخبيث دجاجة بسريرها فمشى إليها طامعا مستبشرا

وأمامها وقف المخادع يشتكي سوء المعيشة والغلاء الأحمـــرا.

وتقدّم المحتال نحوها قائـــلا مالي أراك وحيـــدة دون الورى.

قالت صديقتنا انتظر يا ضيفنا لأنادي أبنائي ولن أتأخـــــرا.

سيرحبون جميعهم بقدومكـــــم يا خير ضيف جاء بيتي زائرا.

قال: أسرعي يا أنت لا تتباطئي إنّي عجول لا أحبّ تأخـــــرا.

ورائي أعمال أودّ قضـــــاءها بعد الغروب هناك ما بين القرى.

نادت كلاب الحيّ دون تأخـــــر فأتاها وفد غاضب مستنكـــــرا

لمّا رأى المحتال نفسه خائبـــــا أعطى لساقيه الرّياح وأدبـــــرا

خضر بدور

من أنغام الطّفولة.

فأظهرت له حسن الضّيافة، فأوقعته في الفخ، حيث نادت كلاب الحيّ للقضاء عليه.

ـ الأفكار الأساسيّة:

1 ـ توجّه الثّعلب إلى خمّ الدجاج .

2 ـ حسن إستقبال الثّعلب.

3 . فرار الثّعلب خائفا.

ـ الفكرة العامة:

تفطن الدّجاجة لحيلة الثّعلب.

العظة الأخلاقيّة:

النّفس الطّيّبة تنال دائما مرادها.

والنّفس الخبيثة تسقط دائما في خبثها.

في هذا النّموذج، القصيدة في متناول الأطفال عباراتها سهلة وسلسة، تخلو من الغموض والإبهام، استعمل الشّاعر" خضر بدر" ألفاظ وعبارات في المستوى المعرفي للطّفل لم يستعمل التّعقيد والإبهام قصد مراعاة المستوى العقلي للطّفل، استعمل أسلوبا بسيطا سهلا للحفظ والفهم.

استعمل الشّاعر الجناس والطّباق في قصيدته، يعزّز ذلك قوّة فهم الطّفل وتمكّنه من الفهم الجيّد، وظّف الشّاعر الجناس والطّباق ويكمن السّجع بين كلمتين: ذكرا، مبكرا. ويظهر ذلك في البيت السّابع من القصيدة في قول الشّاعر:

لبس العباءة ثعلب وتنكّرا ومضى إلى دار الدّجاج مبكّرا.

واستعملّ أيضا الطّباق بين كلمتين: عجول / تأخر، طمعا / مستبشرا، نوعه إيجاب.

استعمل الشّاعر ألفاظ وكلمات لا تستدعي الشّرح، كما استعمل الشّاعر صورا بنيت وتسهّل الاستيعاب لدى التّلميذ أكثر لتنقل له الوقائع والحقائق وتفتح له خيالا أوسع.

ب ـ تحليل نموذج "الحمامة المهاجرة":

الحمامة المهاجرة

حمّامة طيّبـــــــة أديبة مهذّبـــــــة

رأيتها مقبـــــــــله مهمومة معذّبـــــــه

سألتها عن حالهـــا قالت: أنا مسافـــره

فقلت: ياجميلـــــه يا زينة الخميلـــــــه

ما لي أراك غاضبه؟ ومن جواري هاربـــه؟

فأين أنت ذاهبـــــه؟ وأيّ أرض طالبـه؟

ردّت عليّ بنبـــره حزينة..وعبـــــره

إلى بلاد نائيّـــــه إلى جبال عاليّـــه

مياهها كثيـــره خيراتها وفيـــــره

فقلت: يا حمامـــه في السّرعة النّدامه

بلادنا كريمـــــــه خيراتها عميمـــــه

فرفرفت وجـــــالت وابتسمت وقـــالت:

يا سيدي الكـــريّما يا جـــارنا القديما

أنا أحبّ موطنـــي وأسرتي ومسكنـــي

لكنّـــــــــما سعادتي أراها في حريّتـــي

حسن رمضان فحلة

أنغام الطّفولة

ـ يصف الشّاعر " حسن رمضان فحلة" في هذه القصيدة حمامة مهمومة أرادت السّفر رغم الأرض الكريمة التّي تعيش فيها وأهلها المحبّين لها، باحثة عن خيرات الأرض وسعادتها وحريّتها.

ـ الأفكار الرّئيسيّة:

1 . وصف حالة الحمامة.

2 . الحوار الدّائر بين الحمامة والشّاعر.

3 . السّعادة تكمن في الحريّة

ـ الفكرة العامة:

حريّة الحمامة في فكّ قيودها .

العضة الأخلاقية:

عدم تذوّق السّجين طعم الحياة إلا عند نيل الحرية.

هذه المقطوعة بسيطة، تحمل في طيّاتها مفردات مفهومة ومعنى هادفا، واستعمل الشّاعر أيضا هذه المقطوعة الطّباق في كلمتين طيبة/مهذبة واستعمل نفس الراوي في الأبيات الأخيرة .

كلمتين جميلة/خميلة جناس ناقص ،طيبة/مهذبة سجع، سعادتي/حريّتي سجع. ويتجلى كلّ هذا في أبيات القصيدة.

في القصيدة استعمل الشّاعر النّداء ليبيّن الحوار الذّي جرى بين الحمامة والشّاعر ومن خلال هذه الدّراسة نستنتج أنّ " حسن رمضان فحلة" ابتعد كليّا عن الألفاظ الصّعبة والمعقدّة، اعتمد على التّبسيط، مراعاة لقدرة التّلميذ، على الفهم الجيّد، لأنّه ليس مستعدّا ذهنيّا للتّحليل والدّراسة العميقة في هذا المستوى، باعتبار أنّ المحفوظات وضعت فقط وسيلة للتّرفيه عن النّفس لأنّ عقل الطّفل في هذه المرحلة محدود، لا يستطيع الاكتساب أكثر من اللاّزم، وتساهم المحفوظات أيضا على تجديد النّشاط الذّهني لدى الطّفل.

فالشّاعر لم يهتّم بالتّعميق والتّدقيق، بل مرّ مرور الكرام لأنّ هدفه توصيل الفكرة العامّة إلى ذهن الطّفل، وأخذ العبر في حياته اليوميّة، وأدلّ أيضا بالصّورة المعبّرة في أسفل الصّفحة لتقريب المعنى أيضا.

واستعمل الشّاعر عدّة قرائن لغويّة، ساهمت في اتساق وانسجام النّص، ولم يشر الشّعر إلى ذلك،إنّما مرّ مرور الكرام أيضا فكانت الدّراسة السّطحيّة.

رسم الشّاعر لوحة فنيّة بقيمتها الإنسانيّة، إضافة إلى التّسلسل المنطقي للأفكار والتّرتيب، والتّعقيب ممّا ساهم في اتّساق النّص، وانسجامه.

ـ تحليل نموذج النّجار:

النّجار

سمعت كالصّفيـــر في الشاعر الكبيـر

ومرّة كالضّـــرب وتارة كالسحـــــب

فرحت نحو مصدره مستطلعا عن خبـره

فصاح صوت الجار أتيت للنّجـــــار

فانظر من الأبــواب تصنع من أخشـاب

تمرّ بالمحـــــك مثل يـــــدّ للديك

وآلة المنشـــــــــار وذلك المسمـــــــار

فاعمل قليل العمـــــل ولا تعش بالأمـــــــل

الأخضر السّائحي

. سمع الشّاعر "الأخضر السّائحي" صوتا غريبا متقلّبا، فتتبّع أثره للكشف عنه فتبيّن فيما بعد أنّه صوت الجار الذّي كان وجهته النّجّار، فطلب منه التّمعّن في أعمال النّجار ونشاطاته وكيفيّة صنع مختلف الأدوات.

وأخيرا تمّ تقديم نصيحة تتمحوّر حول قيمة العمل.

. الأفكار الرّئيسيّة:

1. وصف الصّوت المسموع.

2. وصف عمل النّجار.

. الفكرة العامّة:

. اليدّ العليا خير من اليدّ السّفلى.

. السّماء لا تمطر ذهبا.

من تحليل هذه المقطوعة، السّجع بين كلمتي: الصّغير/ الكبير وذلك في البيت الأوّل حيث قال الرّجل:

سمعت كالصّقير... في الشّارع الكبير

في نفس هذا البيت نجد تشبيها، كما يظهر في البيت الثّاني أيضا تشبيه آخر في قوله: ومرّة كالضّرب... وتارة كالسّحب.

كما استعمل الجناس بين كلمتين المنشار/ المسمار.

في قوله: وآلتي المنشار... وذلك المسمار.

نستنتج من خلال القصيدة أنّ الشّاعر اعتمد على التّبسيط والدّقة والوضوح، وذلك لمراعاة عقول التّلاميذ، لأنّ عقل التّلميذ في هذه المرحلة لا يستطيع أن يكتسب أكثر من اللاّزم. وغرض الشّاعر من استعمال الجناس والطّباق التّشبيه هو تأثير الجرس أو النّغم الموسيقي في التّلاميذ.

الهدف من تحليل هذه النّماذج:

إنّ هدفنا من تحليل هذه النّماذج هو معرفة المستوى الفنّي الذّي يتطلّع إليه التّلميذ، وتحليل هذه النّماذج يتطلّب حوصلة معرفيّة ولغويّة، ومعرفة دور هذه النّصوص الشّعريّة لدى التّلاميذ في حياتهم الشّخصيّة، هل تؤدّي إلى معنى ومغزى؟ هل تؤدّي إلى امتلاك التّلميذ رصيدا لغويّا ومعرفيّا كافيّا؟

كما تناول الشّاعر أيضا جانب المفردات والكلمات والألفاظ التّي تتلاءم مع مستوى التّلميذ المعرفي والعقلي، فالشّاعر في هذه النّماذج قدّم مواضيع دقيقة، واضحة، مع تحقيق الانسجام في الفكرة التّي يريد أن يقنع بها، تحمل هذه المقطوعات (القطع الأدبيّة) عبرة تربويّة وتعليميّة وقياس مدى استيعاب ذاكرة الطّفل.

ولمحفوظات السّنة الخامسة أهميّة كبيرة وبالغة، ولم توضع عبثا إنّما من أجل عبر تربويّة، تعليميّة من أجل اتّخاذ حكمة في الحياة المستقبليّة، واتّخاذ التّلميذ فكرة ونظرة خاصّة عن المواضيع المدروسة، وهذه النّصوص تساعد التّلميذ على إثراء رصيده اللّغوي وإثراء الملكة اللّغويّة، والمحفوظات أداة ووسيلة للترفيه والتّسليّة والإيقاع.

خاتمة

خاتمة:

ختاما لا يسعنا إلاّ أن نقول أنّ الأدب بنوعيه الشّعر والنّثر هو أحد مواد تذوّق الجمال التّي ترمي إلى تكوين الميل إلى الجمال، وتطرّقنا في بحثا هذا إلى تبيين دور النّصوص الشّعريّة (المحفوظات) في إثراء الملكة اللّغويّة لدى التّلاميذ، وهذه النّصوص مهمّة في بناء شخصيّة متينة بالنّسبة إلى الطّفل.

فأخذنا نماذج (محفوظات) للسّنة الخامسة للتّعليم الابتدائي كنموذج لدراسة وصفيّة، تحليليّة فتوصلنا في مسيرتنا إلى أنّ النّصوص الشّعريّة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ونوليها اهتماما كافيا، كمّا توصلنا إلى النّتائج التّاليّة:

ـ إثراء قاموس الطّفل اللّغوي بكلمات أو ألفاظ سهلة في متناول الاستعمال، لا تفوق مستوى فهمه وإدراكه.

ـ قدرة الطّفل على الإدراك والاعتماد على الوضوح، وإيثار السّهولة في الألفاظ ومعاني الكلمات.

ـ الّترويح عن نفوس الأطفال وتقريب اللّغة إليهم.

ـ للصور الشّعريّة حظّ وافر لارتباط التّلميذ بمقاصد وغايات تعليميّة أو تهذيبيّة.

ـ البنيّة الإيقاعية هي أوفر حظا، بأنماطها، وإيقاعها، ليصبح التّطريب الصّفة الغالبة، وهو ما يجعلها أكثر نفاذا إلى قلوب الصّغار وآدابهم.

ـ النّصوص الشّعريّة تساهم على التّرفيه عن نفس الطّفل وتعويده على المرح السّرور.

ـ تحمل قيما وأفكارا تمدّ الأطفال بخبرات وتجارب.

ـ تثير خيال الطّفل وتوسّعاته للتّطلع.

ـ توصيل الفكرة بوضوح وصدق.

باعتبار أنّ الأناشيد والمحفوظات تبلور محورها على تنميّة الذّوق وتهذيب السّلوك، والنّفس، لما لها من أبعاد جماليّة وأدبيّة راقيّة مع إعطاء حيّز هام للمعجم اللّغوي عن طريق التّعامل مع القاموس ومعرفة كيفيّة توظيفها في وضعيّات حقيقيّة ولمقاصد متعدّدة وإن سعينا للوصول إلى تحقيق التّمكّن الفعّال في هذه النّصوص هو الهدف الأسمى الذّي وضعناه في نصب أعيننا من أجل بناء الفرد المسؤول في المجتمع وبناء شخصيّات متينة يعتمد عليها.

الملاحق

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

. ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت . لبنان، المجلّد 4، دق6.

2 . المراجع باللّغة العربيّة:

ـ ابن رشيق القيرواني، محمّد محي الدّين، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1998.

ـ السّيوطي، أحمد محمّد قاسم، الاقتراح في علم أصول البحوث، القاهرة،1976.

. جماعة من المؤلفين، الطرائق العلميّة في تدريس اللّغة العربيّة، عمان . الأردن، 2003.

. حسن شحاتة، أدب الطّفل العربي، دراسات وبحوث، ط1، القاهرة، 1420 . 2000.

. درويش الحويدي ، مقدّمة ابن خلدون، المكتبة المصريّة، صيدا، بيروت، 2002.

. عبد الفتاح أبو معاد، أدب الأطفال . دراسة وتطبيق،ط2، دار الشّروق للتّوزيع والنّشر، الأردن

. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420 . 2000.

ـ محمّد مرتاض من قضايا أدب الأطفال، ديوان المطبوعات، الجزائر، 1994.

3 ـ القواميس والمعاجم:

. أحمد علي الجمل، أحمد حسن اللقائي، معجم المصطلحات المعرّفة في المناهج وطرق تدريس، ط 2، 1999.

. جماعة من المؤلفين (ملحقة سعيدة الجهويّة)، المعجم التّربوي، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، 2009.

5 ـ المجلات:

. اللّسانيات، " مجلّة في علوم اللّسان والتّكنولوجيا"، العددان 12 . 13، يصدرها البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة بالجزائر، 2007.

. عبد المالك مرتاض، مفهوم الشّعريات في الفكر العربي النّقدي، العددان 07 . 08، مجلّة بونة للبحوث والدّراسات، الجزائر، ديسمبر 2000، جانفي2007.

6 ـ الأنترنيت:

www. Ablayan. Com.Uk/ MZ article 2.aspax ? ID : 2703.

ـ محمّد عوض التّرتوري، أدوار المعلّم في التّعليم الفعّال، الأنترنيت: .www Manshawi. com

.

الفهرس

الموضوعات **الصفحة**

مقدّمة.....أ . ت

الفصل الأوّل

المبحث الأوّل: تعليميّة النّصوص الأدبيّة.

1 . تعريف المرحلة الأخيرة من التّعليم الابتدائي (السّنة الخامسة).....04

أولا: تعليميّة النّصوص الأدبيّة.....04

ثانيا: مناهج تعليم النّصوص الأدبيّة.....06

ثالثا: طرق تدريس النّصوص الأدبيّة.....08

رابعا: أهداف تدريس النّصوص الأدبيّة.....09

المبحث الثّاني: تعليميّة النّصوص الشّعريّة

أوّلا: تعليميّة النّصوص الشّعريّة.....14

ثانيا: أنواع النّصوص الشّعريّة.....14

ثالثا: أصناف النّصوص الشّعريّة.....16

رابعا: أهميّة الأناشيد والمحفوظات.....17

خامسا: أسس اختيار الأناشيد والمحفوظات.....17

سادسا: طرائق تدريس النّصوص الشّعريّة.....18

سابعا: طرائق تدريس الأناشيد والمحفوظات.....24

ثامنا: أهداف تدريس النّصوص الشّعريّة.....25

تاسعا: معايير اختيار الأناشيد والمحفوظات.....26

الفصل الثّاني: أثر تدريس النّصوص الأدبيّة في الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم

أوّلا: الملكة اللّغويّة.....32

. لغة.....32

. اصطلاحا.....33

ثانيّا: مفهوم الملكات في التّراث القديم.....33

أ . حسب الجرجاني.....33

ب . حسب إخوان الصّفا.....34

ج . حسب ابن خلدون.....34

ثالثا: أساليب اكتساب الملكات حسب ابن خلدون.....35

رابعا: طرائق اكتساب ملكة اللّغة العربيّة.....36

خامسا: العوامل المؤثّرة في الملكة اللّسانيّة.....38

الفصل الثالث: دراسة وصفيّة تحليليّة لبعض النّماذج الشّعريّة

1 . مواصفات كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.....43

2 . مضمون كتابة كتاب اللّغة العربيّة.....44

3 . خصائص كتاب السّنة الخامسة.....46

. تحليل نموذج " الثّعلب المتنكّر".....47

. تحليل نموذج الحمامة المهاجرة.....50

. تحليل نموذج النّجار.....53

. الهدف من تحليل النماذج.....55

خاتمة.....58

الملاحق.....62

قائمة المصادر والمراجع.....67

الفهرس.....70

ملخص:

لقد تناولنا في بحثنا هذا دور النصوص الشعرية في إثراء الملكة اللغوية لدى تلاميذ السنة الخامسة دراسة وصفية تحليلية أنموذجا. التي تسمح للطفل من تطوير قدراته المعرفية , كما انه تمكنه من تطوير اكتسابا ته المدرسية بصفة عامة, ونحن اخترنا هذا النوع من الفن الأدبي باعتباره الشريحة المهمة في بناء المجتمع ,والتي تحمل في طياتها الكثير من المعلومات العلمية في شتى ميادين الحياة. وتساعد الطفل على إثراء رصيده اللغوي و المعرفي ,و هذه النصوص إذا المقدمة للطفل مادة مهمة في الحياة الدراسية, لأنها تبعث فيهم المرح و السرور والبهجة, وتبعد عنهم الملل والكسل والخمول. إضافة إلى هذه المادة ترفيهية لذا فهي مهمة علميا ومعرفيا وإبداعيا.